

SKRIFTSERIEN 2010
INSTITUTT FOR FILOSOFI OG FØRSTESEMESTERSTUDIER
UNIVERSITETET I BERGEN

DANNELSE I KONTEKST?
ELE-tradisjonen i endring

BERGEN 2010

Dannelse i kontekst?

ELE-tradisjonen i endring

Instituttets skriftserie nr. 25, 2010.

©Institutt for filosofi og førstesemesterstudier

Universitetet i Bergen

Elektronisk utgave. Pagineringen kan variere noe fra papirutgaven.

Forord ved redaktørene.....	5
Eivind Kolflaath: <i>Tolkningsbegreper i Næss-tradisjonen</i>	11
Kåre Johnsen - <i>Kommentar til Eivind Kolflaaths Tolkningsbegreper</i> i Næss-tradisjonen - <i>tolkning og referanse</i>	37
Trygve Lavik: <i>Om definisjoner og samfunnsvitenskap</i>	39
Gunnar Karlsen - <i>Kommentar til Trygve Laviks Om definisjoner og</i> <i>samfunnsvitenskap</i>	53
Gro Rørstadbotten: <i>Fra Olympens guder til fakultetsorientert Examen Philosophicum: Tolkning og</i> <i>argumentasjon for tolkning</i>	57
Anders Reiersgaard: <i>Forholdet mellom tolkningslære og argumentasjonsanalyse ved HF beta</i>	77
Eivind Kolflaath: <i>Holdbarhet og relevans</i>	94
Gunnar Karlsen: <i>Argumenter i normativ argumentasjon</i>	112
Eilert Jan Lohne: <i>Saklighet – en politisk dyd? Om etisk argumentasjon,</i> <i>med utgangspunkt i Arne Næss' ELE</i>	131
Konrad Rokstad: <i>Logikk som akademisk dannelse?</i>	157
Eivind Kolflaath - <i>The Times They Are A-Changin'</i>	169
Konrad Rokstad - <i>Duplikk til Eivind Kolflaath</i>	174

Forord

Fellesnevneren for artiklene i denne antologien er uformell logikk brukt i undervisningen på Exphil. Denne uformelle logikken er i tradisjonen fra Arne Næss' *En del elementære logiske emner*. Næss sin uformelle logikk har vært sentral på Exphil i Norge siden andre verdenskrig, selv om stoffet har blitt pakket inn i et utall forskjellige, om enn temmelig like, lærebøker. For enkelthetens skyld kan vi i fortsettelsen kalle dette stoffet, også i tråd med tradisjonen, for ELE. ELE har, med unntak av ved Universitetet i Tromsø, vært robust i møte med ulike reformer på Exphil opp gjennom årene. Ulike versjoner har overlevd på Exphil helt fram til kvalitetsreformens inntreden ved de norske universitetene høsten 2003. ELE har også overlevd kvalitetsreformen ganske godt ved Universitetet i Bergen. Med unntak av medisin og realfag undervises det i ELE for alle førstesemesterstudenter. Ved alle de andre universitetene i Norge er ELE nesten helt radert bort.¹

Viktige aspekter ved kvalitetsreformen var økt bruk av seminarundervisning og mappeevaluering. Denne reformen har ikke omveltet ELE radikalt, da seminarundervisning alltid har stått sentralt i dette faget. Man har regnet med at de fleste studenter ikke ville kunne lære seg dette stoffet uten tett oppfølging av en læremester. Ved Universitetet i Bergen har ikke den betydeligste omveltningen av ELE dreid seg om emnets undervisningsform, men om fagets innhold. Den største innholdsmessige forandringen har vært å gjøre faget fakultetsorientert. Fagets innhold kretser riktignok fremdeles rundt tolkning, definisjon og argumentasjon, men nå anvendt på en fakultetsrelativ materie. Eivind Kolflaath har vært pioneren i arbeidet med å fakultetsorientere ELE. Hans bok *Språk og argumentasjon – med eksempler fra juss* kan betegnes som paradigmatisk, i betydningen forbinde som andre kan etterligne på nye områder.

¹Unntakene er Juridisk fakultetet ved Universitetet i Tromsø, samt Høgskolen på Lillehammer.

Vi vil forsikre den bekymrede leser om at vi her bruker Thomas Kuhn sine begreper som et retorisk verktøy, og ikke som en anvendelse av Kuhns vitenskapsfilosofi på ELE. Vi vil heretter kalle Kolflaaths forbilde for “fakultetsparadigmet”. Det gamle paradigmet innenfor ELE-verdenen kan vi kalle for “allmenndannelsesparadigmet”. Tilhengerne av allmenndannelsesparadigmet mener at ELE skal gi alle studenter, uansett fakultetsorientering, en felles akademisk habitus. Nå vil neppe noen innenfor fakultetsparadigmet benekte at det vil være en fordel om alle akademikere har noe felles. Tilhengere av både allmenndannelsesparadigmet og fakultetsparadigmet vil mene at presis språkbruk, nøyaktige definisjoner, veloverveid argumentasjon og saklighet er dyder verdt å realisere som et mål i seg selv. De vil også enes om at disse dydene er nyttige for å realisere gode debatter både innenfor eget fagfelt og innenfor det offentlige rom.

Uenigheten mellom de to paradigmen dreier seg hovedsakelig om hva som er det beste midlet for å nå dette målet. Tilhengerne av allmenndannelsesparadigmet vil mene at det målet nås best ved ikke å innsnevre undervisningen til spesifikke fakultetsorienterte emner. Men er det nødvendigvis en forskjell mellom allmenndannelsesparadigmet og fakultetsparadigmet hva angår dannelsesaspektet? Utelukker fakultetsorienteringen dannelse? I Dannelsesutvalgets sluttrapport heter det:

Det er kontinuerlig behov for å diskutere innhold i ex. phil., hvordan ex. phil. oppleves av studentene, og dets hensikt. Samtidig ønsker Dannelsesutvalget å stadfeste at ex. phil. er et særdeles viktig dannelseselement i våre utdanninger. (...) I denne sammenheng vil Dannelsesutvalget framheve behovet for at ex. phil. skal ha en innførende funksjon: Det skal introdusere studentene for en akademisk kultur, for vitenskapelig rasjonalitet og tenkemåte, og for et refleksjonsperspektiv.

Vårt ønske er at sluttokumentet skal føre til mer diskusjon lokalt og nasjonalt, og at handling så skal følge derav. (s. 18-19).

Denne antologien passer godt inn i et slikt diskusjonsperspektiv, hvor både kvalitet og faglig innhold i pensum settes på dagsorden.

Artiklene i denne antologien kan klassifiseres ut fra Kuhns begreper om normalforskning og paradigmeskifter (revolusjon). De fleste artiklene baserer seg på at fakultetsparadigmet er kommet for å bli, og tar opp problemer som vi med Kuhns sjargong kan kalle puslespill-løsning innen det nye paradigmet. Slik sett framviser denne antologien den pågående debatten om uløste problemer rundt ELE som et fakultetsorientert fag.

Nye paradigmer innføres aldri uten kamp og motstand. Slik har det heller ikke vært etter det fakultetsorienterte paradigmet inntreden i ELE-verdenen ved Universitetet i Bergen.

Elementer av denne kampen mellom det gamle og det nye reflekteres også i noen av artiklene i denne antologien.

ELE er delt inn i tre hovedbolker: Tolkning, definisjon og argumentasjon. Artiklenes rekkefølge i denne antologien reflekterer denne strukturen. Først ut er artikkelen “Tolkningsbegreper i Næss-tradisjonen” som analyserer samtlige tolkningsbegreper som har blitt presentert i det utallet av lærebøker som har fulgt i kjølvannet av Arne Næss’ *En del elementære logiske emner*. Kolflaath analyserer likheter og ulikheter mellom de forskjellige tolkningsbegrepene, men han tar også stilling og argumenterer til fordel for et tolkningsbegrep som for det første favner alle typer av språklige uttrykk, for det andre baserer seg på språklige konvensjoner (og ikke på talerens intensjoner eller mottakerens faktiske forståelse), og for det tredje er et kontekstrelativt tolkningsbegrep. Det tredje punktet er det viktigste. Hvis vi skal plassere Kolflaaths artikkel som enten puslespill-løsning eller som argumenterende for et paradigmeskifte, heller nok artikkelen mot det siste: Det kontekstrelative tolkningsbegrepet er et av kjernepunktene i det fakultetsorienterte paradigme, og det står i kontrast til allmenndannelsesparadigmets absolutte tolkningsbegrep. Kolflaaths begrunnelse for det kontekstrelative tolkningsbegrepet er imidlertid ikke primært motivert av fakultetsorienteringen, men av at det kun er i kontekster at flertydighet kan føre til misforståelser.

Artikkelen “Om definisjoner og samfunnsvitenskap” kan betraktes som puslespill-løsning innenfor det fakultetsorienterte paradigmet. I artikkelen drøfter Trygve Lavik hvilken plass og betydning skillene mellom realdefinisjoner, bruksmåtebeskrivende definisjoner og regelgivende definisjoner bør ha, innenfor et samfunnsvitenskapelig orientert pensum. Han drøfter også hvordan kravene til regelgivende definisjoner kan tilpasses samfunnsvitenskapens sonndring mellom teoretiske og operasjonelle definisjoner.

Artiklene “Argumenter i normativ argumentasjon” av Gunnar Karlsen og “Holdbarhet og relevans” av Eivind Kolflaath argumenterer begge for at argumentasjonslæren bør fundamenteres i generelle begreper om argumentenes holdbarhet og relevans. Begge disse artiklene kan sees på som debattinnlegg i den pågående kniving mellom tilhengere at allmenndannelsesparadigmet og det fakultetsorienterte paradigmet. Innenfor allmenndannelsesparadigmet opererer man med spesialiserte begreper om holdbarhet og relevans, mens man innenfor fakultetsparadigmet ønsker å etablere generelle begreper om holdbarhet og relevans. Nå kunne man kanskje lure på hvorfor det ikke er omvendt, dvs. at det nettopp i en fakultetsorientert argumentasjonslære var nødvendig med spesialiserte begreper for holdbarhet og relevans. De spesialiserte begrepene om holdbarhet og relevans dreier seg

imidlertid utelukkende om skillet mellom deskriptiv og normative argumentasjon. En konsekvens av de spesialiserte begrepene er at det innenfor normativ argumentasjon bare blir mulig med én type argumenter, nemlig konsekvensargumenter. Det å binde normativ argumentasjon til en slik konsekvensialisme innebærer at begrepene om holdbarhet og relevans blir kunstige og ikke fleksible nok til å fange opp mangfoldet av ulike argumenttyper som er etablert innenfor de ulike fakultetene, samt innenfor den offentlige debatten. Med andre ord: For å lykkes med gjennomføringen av fakultetsparadigmet trengs det generelle begreper om holdbarhet og relevans som med letthet kan favne alle typer av argumenter som de ulike fagtradisjonene opererer med. Her kan det imidlertid være grunn til å understreke at tilhengere av generelle begreper om holdbarhet og relevans nok vil mene at slike generelle begreper vil være å foretrekke også i mer allmenne sammenhenger, ettersom variasjonen mellom argumenttypene i det offentlige rommet lettere kan gripes ved slike generelle begreper om holdbarhet og relevans, enn ved de spesialiserte begrepene om holdbarhet og relevans.

Mens artiklene til Kolflaath, Lavik og Karlsen tar for seg én av ELEs tre hovedbolker, undersøker Gro Rørstadbotten og Anders Reiersgaard forholdet mellom to av bolkene, nemlig forholdet mellom tolkning og argumentasjon, noe som går tydelig fram i titlene på deres artikler. Tittelen på Rørstadbottens artikkel er “Fra Olympens guder til fakultetsorientert examen philosophicum: Tolkning og argumentasjon for tolkning”, mens Reiersgaards artikkel heter: “Forholdet mellom tolkningslære og argumentasjonsanalyse ved HF beta”. Begge artiklene kan kalles for puslespill-løsning innenfor det fakultetsorienterte paradigmet, og begge drøfter slike problemer innenfor ELE-undervisningen ved HF. Rørstadbottens hovedpoeng dreier seg om at en tolkning trenger en argumentasjon, og hun finner ressurser for slik begrunnelse innen humanioras tradisjoner. Reiersgaards hovedpoeng er at argumenter i en argumentasjon trenger å bli tolket, noe som krever et tolkningsbegrep som er i stand til å takle det vi faktisk krever av studentene.

Eilert Lohnes artikkel “Saklighet - en politisk dyd? Om etisk argumentasjon, med utgangspunkt i Arne Næss’ ELE” tar opp saklighetslæren til Arne Næss. Lohnes artikkel kan plasseres innenfor allmenndannelsesparadigmet. Hovedpoenget med ELE er å forme oss til dannede borgere både innenfor akademia og i politikken.

Antologiens siste artikkel er forfattet av Konrad Rokstad og har tittelen “Logikk som akademisk dannelse”. Rokstad argumenterer i denne artikkelen for at undervisningen først og fremst bør ta utgangspunkt i den språklige kompetansen studentene allerede innehar, i stedet for å innrette ELE etter de fagene som studentene har planer om å studere. Rokstad mener at

dette er den beste måten å bevare ELE som en allmenndannende fag. Rokstads artikkel kan derfor klart plasseres som en artikkel som tar stilling for allmenndannelsesparadigmet og som argumenterer mot fakultetsparadigmet. Rokstads artikkel er fulgt av en kommentar fra Eivind Kolflaath, som følges av et svar fra Rokstad. Kamp om ulike paradigmer går som regel noe hardere for seg enn puslespill-løsende normalforskning, noe replikkvekslingen mellom Rokstad og Kolflaath også vitner om.

Denne antologien springer ut av et seminar over ELE på Exphil som ble holdt ved UiB våren 2008. Seminarene var arrangert som kveldsseminarer en gang i uka, og ble avsluttet med et dagsseminar i juni 2008. Initiativtakerne og primus motorer var Oddvar Storebø og Rune J. Falch. Vi vil derfor takke begge for godt arbeid.

Bergen, juni 2010

Trygve Lavik og Helle Nyvold

Eivind Kolflaath

Tolkningsbegreper i Næss-tradisjonen

1 INNLEDNING²

Denne artikkelen diskuterer enkelte aspekter ved begrepet om tolkninger av språklige uttrykk som ble presentert i Næss' lærebok *En del elementære logiske emner* (heretter omtalt som ELE) og ved tilsvarende begreper i fremstillinger som i det vesentlige bygger på tolkningslæren i ELE. Med "tilsvarende" begreper menes ikke at begrepene nødvendigvis er helt identiske. I tradisjonen som springer ut av ELE, finnes det ulike begreper om tolkning av språklige uttrykk. Forskjellene er likevel ikke større enn at det fortsatt er rimelig å snakke om én tradisjon.

Artikkelen bygger på atten lærebøker skrevet for examen philosophicum, blant dem siste utgave av ELE. Det har ikke vært min ambisjon å dekke absolutt alle fremstillinger som faller innenfor ELE-tradisjonen. De mest kjente og brukte fremstillingene er tatt med, mens flere såkalte hjelpebøker – altså tekster som er skrevet som støttelitteratur for pensumteksten – er utelatt.³ Med ett unntak er alle fremstillingene som omtales, publisert på forlag.⁴ Én bok er representert med to ulike utgaver, fordi begrepet om rimelige tolkninger ikke er det samme i de to utgavene.

Jeg vil først fokusere på anvendelsesområdet for tolkningslæren, ved å gå inn på hva slags typer språklige uttrykk som dekkes av definisjonene som forteller hva det vil si at noe er en tolkning av noe annet (seksjon 2). Her er det variasjoner mellom de ulike fremstillingene.

² Denne artikkelen bygger på mitt innlegg på dagsseminaret 9. juni 2008. Takk til Rune J. Falch, som arrangerte seminaret.

³ Jeg har inkludert K.S. Johannessens fremstilling, selv om denne så vidt jeg vet, ikke har hatt formell status som pensumlitteratur ved noe lærested. Med sin originale fremstilling av tolkningslæren er det her ikke tale om en *typisk* hjelpebok.

⁴ Unntaket er H. Johannessens fremstilling, som har vært benyttet som pensumlitteratur ved Universitetet i Bergen og Høgskolen i Lillehammer. Denne artikkelen bygger på 2009-versjonen.

Variasjoner er det også mellom de ulike fremstillingenes begrep om betydningslikhet som kriterium i slike definisjoner (seksjon 3). Viktigere for praktiske formål er likevel forskjellen mellom absolutte og kontekst-relative tolkningsbegreper (seksjon 4). I ELE-tradisjonen har absolutte tolkningsbegreper vært dominerende, til tross for at kontekst-relative tolkningsbegreper er mer relevante for flertydighet som praktisk problem.

Artikkelen skal altså belyse ulike tolkningsbegreper ved å påpeke og diskutere variasjoner mellom ulike fremstillinger i ELE-tradisjonen. Selv om det finnes ulike tolkningsbegreper, har det vært lite diskusjon – i alle fall i publiserte tekster – rundt fordeler og ulemper ved de respektive begrepene. De ulike forfatterne har nok hatt sine grunner for valgene som er tatt, men disse grunnene blir i liten grad artikulert. Årsaken til dette er nok først og fremst at tekstene hvor disse begrepene presenteres, er skrevet som lærebøker for Exphil, og at tekster beregnet på førstesemesterstudenter ikke egner seg som arena for slike diskusjoner. Det er derfor behov for tekster som reflekterer *over* de ulike lærebøkene.

I artikkelen vil jeg argumentere til fordel for et bestemt tolkningsbegrep. Mer konkret vil jeg argumentere for at tolkningsbegrepet for det første bør dekke alle typer språklige uttrykk, for det andre bør appellere direkte til språklige konvensjoner (og ikke til enkeltpersoners oppfatninger av hva som er betydningslikt) og for det tredje bør relativiseres til kontekster. Argumentasjonen for disse tre egenskapene presenteres henholdsvis i seksjonene 2, 3 og 4.

Underveis i artikkelen omtales ulike forfatters definisjoner av ‘tolkning av formulering (setning)’. For at fremdriften i drøftelsen ikke skal bli hemmet av mange sitater, og for at leseren lettere skal kunne sammenlikne de ulike definisjonene, blir disse definisjonene listet opp i et eget tillegg. Definisjoner av ‘tolkning av betegnelse (term)’, som omtales i delseksjon 2.2, blir derimot ikke sitert, ettersom diskusjonen av disse definisjonene spiller en beskjeden rolle i artikkelen. Leseren henvises her til de respektive tekstene.

2 TOLKNINGSBEGREPETS ANVENDELSESOMRÅDE

2.1 Tolkning av formuleringer (setninger)

I ELE-tradisjonen har det vært vanlig å presentere en definisjon som forteller hva det vil si at en *setning* eller en *formulering* er en tolkning av en annen setning eller formulering. Den typiske definisjonen – hvis vi ser bort fra enkelte nyanser som skal kommenteres senere – går ut på at en formulering (setning) er en tolkning av en annen formulering (setning) hvis og bare

hvis det finnes en sammenheng hvor de to kan uttrykke det samme.⁵ Til forskjell fra dagligtalen, brukes betegnelsen “formulering” innenfor tolkningslæren bare om fullstendige setninger.⁶ I enkelte fremstillinger brukes “formulering” *synonymt* med “setning”,⁷ i andre fremstillinger bare om en eller flere *typer* av setninger (slik at ikke alle slags setninger vil være formuleringer). Et eksempel på det siste er ELE, hvor “formulering” defineres som “setning som kan uttrykke en påstand”.⁸

Av de fremstillingene denne artikkelen bygger på, er det nettopp ELEs begrep om tolkninger som vil ha det snevreste anvendelsesområdet på setningsnivået.⁹ Definisjonen hos Næss skiller seg fra de øvrige ved at det her slås fast at det er samme *påstand* som (eventuelt) uttrykkes med de to formuleringene, mens det i de øvrige fremstillingene er tale om at formuleringene eller setningene uttrykker “det samme”, “samme tankeinnhold”, eller liknende.¹⁰ Det er altså bare når en setning *faktisk* uttrykker en påstand, at Næss’ begrep om tolkninger av formuleringer kan komme til anvendelse. Jeg legger derfor til grunn at Næss’ begrep om tolkninger av formuleringer bare kan anvendes når setningen uttrykker et deskriptivt tankeinnhold.¹¹

Gullvåg presenterer først en definisjon som bare i ord avviker fra definisjonen i ELE, men supplerer så denne definisjonen med en som dekker normative tankeinnhold. Tanken er at det for ethvert normativt utsagn finnes et tilsvarende deskriptivt utsagn,¹² og at spørsmålet om tolkninger av normative utsagn dermed kan reduseres til et spørsmål om tolkninger av de

⁵ Se Tillegg A, som også inkluderer enkelte unntak. Gullvåg definerer for øvrig et begrep om tolkning av *utsagn*, se nedenfor.

⁶ Et unntak er fremstillingen til Asheim, Brede og Thommessen, hvor det heter at “[f]ormuleringer vil *i regelen* være setninger” (s. 22, min utheving), hvilket altså åpner for at begrepet om formuleringer omfatter andre språklige uttrykk enn setninger. I Rokstads fremstilling er det ikke helt klart om begrepet om formuleringer er avgrenset til setninger, se Rokstad s. 19-20.

⁷ F.eks. Føllesdal, Walløe og Elster s. 195, Føllesdal og Walløe s. 184, Holgernes og Hauge s. 142, og Vestre s. 21. Baune skriver at “[d]et vi her kaller “formulering” svarer *omtrent* til det som i dagligtalen kalles “setning”” (s. 17-18, min utheving).

⁸ Næss s. 10.

⁹ Selv om Opdahls generelle omtale av formuleringer (og påstander, saksforhold og sannhet) på s. 47 tilsier et like snevert begrep om formuleringer, viser enkelte av eksemplene at det likevel ikke er slik – tydeligst i eksempler som “Kvinner bør ikke ta initiativ” (s. 49) og “Ondt bør gjengjeldes med ond” (s. 69).

¹⁰ Riktignok er det tale om “samme påstand” også i den ene av Gullvågs to definisjoner som gjelder setninger. Men Gullvågs tolkningsbegrep for setningsnivået er ikke *begrenset* til påstandslighet, se nedenfor.

¹¹ Jeg ser altså bort fra muligheten for at Næss opererer med et videre begrep om påstander enn det tradisjonelle, som er avgrenset til deskriptive tankeinnhold. I tråd med det tradisjonelle påstandsbegrepet formulerer Næss et kriterium for påstandsulighet som forutsetter at påstander har sannhetsverdi. Selv om det i og for seg kunne tenkes at Næss mener at også andre tankeinnhold enn de rent deskriptive har sannhetsverdi, tyder også *eksemplene* som presenteres i fremstillingen på at det her er tale om deskriptive tankeinnhold, selv om enkelte av eksemplene kan sies å ligge i grenselandet for det rent deskriptive.

¹² Gullvåg nevner som eksempel det normative utsagnet “Raseskillet i Sør-Afrika bør oppheves” og det korresponderende deskriptive utsagnet “Raseskillet i Sør-Afrika er opphevet”.

tilsvarende deskriptive utsagnene. I tråd med dette definerer Gullvåg 'tolkning av normativt utsagn' ved å henvise til definisjonen av 'tolkning av deskriptivt utsagn'.

Et problem med Gullvågs variant er selve begrepet om *utsagn*. I analytisk språkfilosofi brukes betegnelsen "utsagn" oftest *enten* om påstander *eller* om ytringer (forstått som den handlingen å bruke en bestemt setning). Det følger forutsetningsvis av Gullvågs første definisjon at utsagn ikke er det samme som påstander. Samtidig bruker Gullvåg ordene "setning" og "utsagn" tilsynelatende synonymt.¹³ Jeg legger derfor til grunn at det hos Gullvåg må dreie seg enten om setninger som rent lingvistiske størrelser, eller om setninger ytret ved en bestemt anledning. Men ingen av disse alternativene gir særlig god mening i lys av Gullvågs definisjoner.¹⁴

De øvrige fremstillingene definerer hva det vil si at en setning *av en hvilken som helst type* er en tolkning av en annen setning. I noen av disse fremstillingene brukes riktignok ordet "formulering" i stedet for "setning", men også her er det klart at definisjonen skal kunne anvendes på setninger uansett type. I disse fremstillingene har altså tolkningsbegrepet et videre anvendelsesområde på setningsnivået enn hos Næss (hvor bare setninger som uttrykker deskriptive tankeinnhold dekkes) og Gullvåg (hvor bare setninger som uttrykker deskriptive eller normative tankeinnhold dekkes). For eksempel kan tolkningsbegrepet i disse andre fremstillingene også anvendes på spørresetninger, noe som blant annet er relevant i forbindelse med flertydige spørsmål i spørreundersøkelser.¹⁵

Uansett om tolkningsbegrepet dekker alle eller bare visse typer setninger, blir tolkningsbegrepet definert ved hjelp av et begrep om betydningslikhet. Hvis tolkningsbegrepet bare dekker setninger som (i en bestemt sammenheng) uttrykker påstander, kan 'betydningslikhet' konkretiseres til et begrep om påstandslighet. Når vi ser bort fra nødvendig sanne eller nødvendig usanne påstander, kan spørsmålet om hvorvidt to påstander er identiske, betraktes som et spørsmål om hvorvidt det finnes mulige omstendigheter som

¹³ Se f.eks. Gullvåg s. 100.

¹⁴ Hvis det første er tilfellet, er det et problem at setninger som lingvistiske størrelser ikke er entydige med hensyn til skillet mellom det deskriptive og det normative. Det er for eksempel ikke grunnlag for å betrakte setningen "Politikere må kunne lyve" i *seg selv* som *enten* deskriptiv eller normativ, ettersom noen ytringer av denne setningen vil uttrykke et deskriptivt tankeinnhold, mens andre ytringer av den samme setningen vil uttrykke et normativt tankeinnhold. Er det derimot tale om en setning ytret ved en spesiell anledning, blir dette problemet mindre presserende, selv om det også vil finnes eksempler på at en og samme ytring av en setning er flertydig på denne måten – og dét kan vel også gjelde en ytring av setningen om politikere. Men det er vanskelig å forstå at Gullvåg har ment å presentere et begrep om tolkninger av *ytringer*, når vi tar i betraktning at kriteriet som oppstilles i de to definisjonene, er at det finnes en eller annen sammenheng – som jo slett ikke behøver å være den hvor ytringen finner sted – hvor de to utsagnene T og U betyr det samme. Et kontekst-relativt tolkningsbegrep ville i så fall vært langt mer nærliggende. Jeg går som tidligere nevnt inn på skillet mellom absolutte og kontekst-relative tolkningsbegreper i seksjon 4.

¹⁵ Se Karlsen s. 61-64.

gjør den ene påstanden sann og den andre usann. Dermed har vi en definisjon – eller i det minste et kriterium – for påstandslighet i de tilfellene hvor minst én av påstandene svarer til et kontingent saksforhold. I slike tilfeller vil den aktuelle tolkningslæren altså ikke nøye seg med å kreve at to formuleringer eller setninger uttrykker samme tankeinnhold – den vil også klargjøre et godt stykke på vei *hva som menes* med å si at to formuleringer (setninger) uttrykker samme tankeinnhold.

Hvis tolkningsbegrepet derimot gis et bredere anvendelsesområde, slik som når det dekker alle typer setninger, vil ‘betydningslikhet’ typisk opptre som et primitivt begrep. Det er vanskelig å presentere en anvendelig definisjon av ‘betydningslikhet’ som er både generell og informativ. For eksempel vil en definisjon av ‘betydningslikhet’ i retning av at det er “samme innhold” som uttrykkes av de to setningene, neppe bidra til ytterligere klargjøring av tolkningsbegrepet. Riktignok kunne man se for seg et *sett* av definisjoner som samlet dekker alle typer utsagn, og hvor alle definisjonene unntatt én – den som gjelder deskriptive utsagn – viser tilbake til nettopp definisjonen av ‘tolkning av deskriptive utsagn’. Vi tenker oss da at normative utsagn kan omformes til korresponderende deskriptive utsagn (slik Gullvåg forutsetter i sin definisjon av ‘tolkning av normativt utsagn’), at spørsmål kan omformes til korresponderende deskriptive utsagn, og så videre – og at spørsmålet om tolkning av et utsagn uansett type blir et spørsmål om tolkning av et (korresponderende) deskriptivt utsagn.

Problemet med en slik strategi er at denne oppdelingen i ulike definisjoner for ulike utsagnstyper synes å forutsette at det på forhånd – altså *før* den ene eller andre definisjonen skal anvendes – allerede er klart hva slags utsagn vi står overfor. Er dette ikke klart, vet vi heller ikke hvilken av definisjonene som skal anvendes. Og spørsmålet om hva slags utsagnstipe vi står overfor (og dermed også spørsmålet om hvilken definisjon som kommer til anvendelse), vil gjerne i seg selv være et spørsmål om hvordan setningen tolkes.¹⁶ På bakgrunn av dette må konklusjonen bli at vi her må stole på at Exphil-studenter stort sett har felles språklige intuisjoner om hvilke uttrykk som er betydningslike med hverandre og hvilke som ikke er det. *Eksempler* på betydningslikhet og betydningsulikhet, hvor det også gis en begrunnelse for at det foreligger betydnings(u)likhet, kan riktignok være til hjelp. Men det er neppe grunn til å tro at det kan finnes en anvendelig *definisjon* av betydningslikhet som kan avklare et begrep om tolkninger av setninger generelt, utover den avklaring som ligger i et primitivt begrep om betydningslikhet, supplert med eksempler.

¹⁶ Se fotnote 13 ovenfor.

2.2 Tolkning av betegnelser (termer)

Ovenfor har jeg diskutert ulike definisjoner av ‘tolkning’ som dekker noen eller alle typer setninger. I mange av fremstillingene som omtales i denne artikkelen, er tolkningsbegrepet imidlertid ikke avgrenset til setninger eller til visse typer av setninger. Med noen få unntak, blir det i samtlige fremstillinger som presenterer en definisjon av ‘tolkning av formulering’ (eller av setninger, eller utsagn), også presentert en definisjon av ‘tolkning av betegnelse’ (eventuelt ‘tolkning av term’).¹⁷ Betegnelser er ikke setninger, men hva som mer nøyaktig ligger i begrepet om betegnelser, varierer mellom de ulike fremstillingene. Før jeg går inn på definisjoner av ‘tolkning av betegnelse’, vil jeg derfor fokusere på begrepet ‘betegnelse’ som sådan.

Vestre bruker “betegnelse” synonymt med “ord”.¹⁸ Næss bruker derimot “betegnelse” om “ett eller flere ord” som betegner “en eller annen ting (“noe”), forutsatt at det som betegnelsen betegner eksisterer”.¹⁹ Betegnelsen “den høyeste levende vulkan i Danmark” blir hos Næss likevel å betrakte som en betegnelse, ettersom verden *kunne* ha vært slik at den betegnet noe. Selv om fremstillingen ikke er helt klar på dette punktet, tolker jeg Næss slik at begrepet ‘betegnelse’ omfatter singulære og generelle termer, og ingenting annet. I så fall vil blant annet såkalte logiske ord som for eksempel “ikke”, “eller” og “alle” – som hos Vestre faller innenfor – hos Næss ikke regnes som betegnelser. På den annen side kan en *frase* – et uttrykk som består av flere ord – være en betegnelse hos Næss, men ikke hos Vestre. K.S. Johannessen ser ut til å legge til grunn det samme begrepet om betegnelser som Næss.²⁰

Gullvåg, Baune og Opdahl har det videste begrepet om betegnelser, i alle fall hvis vi skal ta definisjonene bokstavelig. Hos Gullvåg blir betegnelser definert som “språklige uttrykk som ikke er setninger”.²¹ Dette inkluderer alle ord i vokabularet, og alle (meningsfulle) fraser som – gitt språkets syntaks – kan dannes med utgangspunkt i dette vokabularet. Hos Baune blir “betegnelse” definert som “meningsfull del av en formulering”.²² Siden alle ord i et vokabular er meningsfulle, antar jeg at Gullvågs og Baunes begreper om betegnelser har

¹⁷ Unntakene er (Hauge og) Holgeres, H. Johannessen, K.S. Johannessen, Johnsen (og Slaattelid og Ågotnes), Utaker og Zapffe. Selv om disse forfatterne ikke presenterer en *definisjon* av ‘tolkning av betegnelse (term)’, er det nokså åpenbart de alle må forutsette at også *deler* av en formulering (setning) kan tolkes, som ledd i tolkningen av formuleringen (setningen).

¹⁸ Vestre s. 28.

¹⁹ Næss s. 21.

²⁰ K.S. Johannessen s. 41. Jeg tar her utgangspunkt i forfatterens eksempler, som inkluderer fraser (“mannen med det store, sorte skjegget” og “spontan applaus”), og legger mindre vekt på bemerkningen om at “[v]i kan slå opp i en ordbok for å få vite hva en betegnelse betyr” – det siste er ikke helt treffende for fraser.

²¹ Gullvåg s. 105. Det kan riktignok ikke helt utelukkes at Rokstad har et like vidt begrep om betegnelser, men forholdet mellom “ord og betegnelser” blir ikke avklart i teksten, se Rokstad s. 35-37.

²² Baune s. 109. På s. 18 brukes imidlertid ordet “term” synonymt med “betegnelse”, men fortsatt om et “språklig uttrykk som i) er meningsfullt, men ii) er ufullstendig i forhold til en formulering”.

samme omfang. I Opdahls fremstilling sies det at “[f]orskjellen mellom en betegnelse og en formulering er at en betegnelse alene ikke kan være uttrykk for en påstand”.²³ Uten en ytterligere avgrensning av begrepet om betegnelser, vil dette inkludere like mye som hos Gullvåg og Baune – om ikke mer. Andre forfattere bruker uttrykket “term” i stedet for “betegnelse”.²⁴ I disse fremstillingene er det klart at det dreier seg om singulære og generelle termer, slik at for eksempel logiske uttrykk ikke er inkludert.

Så mye om selve begrepet betegnelser. Når det så gjelder begrepet om *tolkning* av betegnelser (eller termer),²⁵ går den typiske definisjonen ut på at to betegnelser er tolkninger av hverandre dersom det å bytte ut den ene betegnelsen i en formulering (setning, utsagn) med den andre betegnelsen gir oss en ny formulering som er en tolkning av den første formuleringen. Spørsmålet om tolkning av betegnelser (eller termer) blir altså redusert til et spørsmål om tolkning av formuleringer. I fire av fremstillingene er definisjonen flertydig i alle fall isolert sett, ettersom det ut fra selve definisjonen er uklart om den nye betegnelsen må kunne erstatte den opprinnelige betegnelsen i *enhver* formulering som inneholder den opprinnelige betegnelsen med tolkning på setningsnivå som resultat, eller om det er tilstrekkelig at det finnes minst én formulering hvor en slik utbytting gir dette resultatet.²⁶ I de fremstillingene hvor definisjonen er entydig, er det tale om eksistensiell kvantifikasjon over setninger som inneholder den opprinnelige formuleringen, altså det siste av de to nevnte tolkningsalternativene.²⁷

Baune definerer ikke ‘tolkning av betegnelse’, men derimot ‘tolkning av betegnelse i formuleringen T’.²⁸ Spørsmålet om hvorvidt en betegnelse er en tolkning av en annen betegnelse, knyttes altså allerede i utgangspunktet til en bestemt formulering hvor betegnelsen forekommer. Flertydigheten som ble nevnt ovenfor, kan derfor ikke oppstå i Baunes definisjon.

²³ Opdahl s. 57.

²⁴ Asheim, Brede og Thommessen, s. 65-66, Bjørdal s. 57-61, Føllesdal, Walløe og Elster s. 198 og Føllesdal og Walløe s. 189. I de to sistnevnte fremstillingene er ordet “betegnelse” et sted brukt i parentes, åpenbart som synonym for “term”, se Føllesdal, Walløe og Elster s. 198 og Føllesdal og Walløe s. 189.

²⁵ Næss ender opp med å definere et begrep om tolkning av *uttrykk* (se s. 22), hvor ordet “uttrykk” selv skal forstås som ‘del av formulering’. Dermed dekker definisjonen minst det samme som Gullvågs definisjon av ‘tolkning av betegnelse’. Strengt tatt dekker vel Næss’ definisjon også formuleringer, ettersom formuleringer kan inngå i større formuleringer. Men ELEs definisjon av ‘tolkning av formulering’ vil uansett ikke være overflødig, ettersom det er denne siste definisjonen som definerer ‘tolkning’ ved hjelp av noe *annet*.

²⁶ Se Næss s. 22, Gullvåg s. 105, Opdahl s. 58 og Vestre s. 28. Næss’ definisjon er sitert i fotnote 29 nedenfor.

²⁷ Asheim s. 66, Føllesdal, Walløe og Elster s. 198, Føllesdal og Walløe s. 189 og Rokstad s. 36.

²⁸ Baune s. 111.

Som vi har sett, er det bare et lite fåtall av fremstillingene²⁹ som presenterer et spesifikt begrep om tolkning som dekker ord og fraser generelt. I de fleste fremstillingene defineres enten et begrep om tolkning av *termer* eller et begrep om tolkning av betegnelser, hvor begrepet ‘betegnelse’ ikke omfatter alle ord og fraser. Slike definisjoner vil for eksempel ikke fange inn at ordene “alle” og “samtlige” i alle fall oftest vil være tolkninger av hverandre. Hvorfor det er mer interessant å fokusere på tolkning av termer (eller av betegnelser i snever forstand) enn på andre uttrykk, er ikke helt klart. Det er ikke bare termer som kan være flertydige i en setning – for eksempel viser enkelte av definisjonene omtalt ovenfor at ordet “en” kan være flertydig i en setning.³⁰

2.3 Tolkning av språklige uttrykk generelt

Det finnes imidlertid også fremstillinger som ikke presenterer definisjoner for bestemte typer språklige uttrykk, men i stedet presenterer én definisjon som forteller helt generelt hva det vil si at et språklig uttrykk *av en hvilken som helst type* er en tolkning av et annet språklig uttrykk.³¹ Siden både formuleringer og betegnelser er språklige uttrykk, vil en slik generell definisjon dekke alt som dekkes av de to definisjonene (av ‘tolkning av formulering (setning)’ og ‘tolkning av betegnelse (term)’ i de øvrige fremstillingene. En slik generell definisjon vil dessuten dekke *mer* enn de to definisjonene samlet i de tilfellene hvor begrepet ‘formulering’ ikke dekker alle typer setninger og/eller begrepet ‘betegnelse’ ikke dekker alle ord og fraser.

Dermed oppstår spørsmålet om hva som skulle være fordelene med å presentere ulike definisjoner for ulike typer språklige uttrykk. Definisjonen som dekker formuleringer krever at det finnes minst én sammenheng hvor formuleringene uttrykker det samme, mens definisjonen for betegnelser krever at det finnes minst én formulering hvor de to betegnelseuttrykker det samme (slik at formuleringen med den opprinnelige betegnelsen kan bety det samme som formuleringen med den nye betegnelsen). Ettersom formuleringer kan betraktes som sammenhenger (eller kontekster) for betegnelser, er kravet i begge tilfeller at det finnes minst én sammenheng hvor de to uttrykkene – enten de nå er setninger eller betegnelser – uttrykker det samme. Følgelig er det tilstrekkelig med én definisjon. Hensynet til pedagogisk effektivitet – forstått som forholdet mellom hvor mye man introduserer (av begreper, regler, definisjoner osv.) og hvor mye man oppnår med det man introduserer – tilsier at denne

²⁹ Nærmere bestemt fremstillingene til Næss (som definerer ‘tolkning av uttrykk’), Gullvåg (som har et vidt begrep om betegnelser) og *eventuelt* Rokstad (jf. fotnote 18 ovenfor).

³⁰ Som eksempel siteres definisjonen i ELE: “At et uttrykk b er en tolking av et uttrykk a vil si at når b innsettes for a i en formulering, fremkommer en tolking av formuleringen”. Flertydigheten dreier seg om hvorvidt ordet “en” like før kommaet skal forstås som “en hvilken som helst”.

³¹ Se definisjonene av ‘tolkning’ hos Bjørdal, Karlsen og Kolflaath.

løsningen er å foretrekke. Det er vanskelig å hevde at det noe høyere abstraksjonsnivået i en generell definisjon er en større pedagogisk ulempe enn det forholdet at studentene ellers må lære seg to definisjoner – hvis man har ambisjoner om å formidle en tolkningslære som dekker noe mer enn tolkninger av formuleringer.³²

3 ROLLEN TIL SPRÅKLIGE KONVENSJONER

3.1 Skillet mellom konvensjonsbetingede og personbetingende tolkningsbegreper

Mens enkelte av definisjonene av ‘tolkning’ krever at de to uttrykkene “betyr” det samme, er kravet i enkelte andre definisjoner at de to uttrykkene “kan bety” det samme. I utgangspunktet er det vel mest nærliggende å forstå begge variantene som et spørsmål om hva uttrykkene betyr eller kan bety, *gitt de gjeldende konvensjonene for det aktuelle språket*. I så fall dreier det seg om et normativt kriterium – om hva som er (normativt) riktige eller i det minste tillatelige måter å forstå uttrykket på. Det at en konkret språkbruker faktisk oppfatter de to uttrykkene på samme måte, vil i så fall ikke være noen garanti for at de to uttrykkene *er* tolkninger av hverandre, ettersom språkbrukeren jo kan ha misforstått de språklige konvensjonene. Med et slikt normativt kriterium er det altså de språklige konvensjonene i seg selv som er avgjørende, og ikke den enkelte språkbrukers oppfatning av hva ulike språklige uttrykk betyr.

Men til forskjell fra for eksempel Baunes definisjon, hvor det er et spørsmål om hvorvidt de to formuleringene “ville bety” det samme i en bestemt sammenheng, finnes det definisjoner hvor det snarere dreier seg om et deskriptivt kriterium. For eksempel er det i Bjørdals definisjon et spørsmål om *hvorvidt det foreligger en mulighet for* at en eller flere språkbrukere i minst én sammenheng *faktisk* vil forstå uttrykket på den aktuelle måten. I motsetning til Baunes konvensjonsbetingede definisjon, er dette en personbetinget definisjon. I andre definisjoner er denne persondimensjonen implisitt, men like fullt til stede. Et eksempel er ELE, hvor påstandslighet, som er det bærende kriteriet i definisjonen av ‘tolkning av formulering’, blir relativisert til personer, hvilket fremgår av Næss’ kriterium for påstandsulighet.³³ Dermed blir spørsmålet om tolkning i realiteten også her et spørsmål om hvorvidt det finnes en mulig sammenheng og en person slik at personen i denne sammenhengen faktisk vil oppfatte de to formuleringene som påstandslige.

³² I praksis var det tilstrekkelig i logikk-delen på det gamle examen philosophicum (som ble avløst av den nye Exphil-modellen i og med innføringen av den såkalte kvalitetsreformen i 2003) å lære seg definisjonen som dekker formuleringer, siden det ikke ble gitt oppgaver hvor en betegnelse skulle tolkes.

³³ “La T og U være formuleringer som for P uttrykker påstander i sammenhengen S. T og U uttrykker for P *forskjellige påstander* i sammenhengen S hvis og bare hvis det kan tenkes minst ett saksforhold som er slik at ut fra dette saksforholdet er den ene formulering sann og den annen feilaktig” (Næss, s. 14).

Med et slikt personbetinget tolkningsbegrep vil de språklige konvensjonene ikke tjene som et korrektiv med hensyn til hva som skal regnes som tolkninger. Riktignok vil de språklige normene kunne tjene som *argument* for en bestemt tolkning, på den måten at hvis vi regner det som sannsynlig at en konkret person generelt har forstått de gjeldende normene for det aktuelle språket, så vil vi gjerne også regne det som sannsynlig – eventuelt usannsynlig – at denne personen oppfatter to konkrete formuleringer som betydningslike. Men det avgjørende er til syvende og sist likevel om personen faktisk oppfatter de to formuleringene som påstandslige. Selv om personens oppfatning av at to uttrykk betyr det samme skulle være basert på en misforståelse av de språklige konvensjonene, vil kravet som stilles i definisjonen, være oppfylt. Det er dette som skiller personbetingede begreper om tolkninger fra konvensjonsbetingede tolkningsbegreper.

Definisjonen som presenteres av Asheim, Brede og Thommessen, hvor det sies at uttrykket “er egnet til” å uttrykke samme tanke som det andre uttrykket for minst én person, er kanskje ment som et kompromiss mellom et rendyrket konvensjonsbetinget og et rendyrket personbetinget tolkningsbegrep. Hvorvidt uttrykket *er egnet til* å uttrykke et bestemt tankeinnhold *for* en person, avhenger vel delvis også av personen. Når det gjelder de øvrige fremstillingene, går jeg ikke nærmere inn på hvordan disse fordeler seg i forhold til skillet mellom konvensjonsbetingede og personbetingede tolkningsbegreper, ettersom dette ikke ville bringe inn noe vesentlig nytt i forhold til det som allerede er nevnt.

3.2 Personbetinget betydningslikhet er en omvei

En tolkningslære som skal danne utgangspunkt for oppgaver hvor studenter skal tolke en setning, eller diskutere om oppgitte tolkningsforslag kan betraktes som mulige tolkninger av setningen, må forutsette at normene for det aktuelle språket danner en ramme for hva som er tillatelige tolkninger. I motsatt fall oppstår det et “anything goes”-problem, på den måten at studenten alltid kan henvise til muligheten for at språkbrukeren har misforstått de språklige konvensjonene. Med andre ord må tolkningslæren forutsette at språkbrukerne – både på avsendersiden og mottakersiden – er *kompetente*. Dét betyr ikke at to kompetente språkbrukere nødvendigvis vil bruke eller umiddelbart oppfatte en setning på samme måte – heller ikke når de to befinner seg i samme språkbrukssammenheng. Men *rammen* for hva som er tillatelige tolkninger kan ikke overskride de språklige konvensjonene. Tolkningslæren må altså ta utgangspunkt i *språkfelleskapet*, og ikke i ulike individuelle språkbrukere.

I de fleste fremstillingene er “anything goes”-problemet forsøkt avhjulpet med et begrep om “rimelige” eller “vanlige” tolkninger. De sterkt avvikende oppfatningene om hva

et uttrykk betyr, skal ikke lenger tas i betraktning. Jeg kommer tilbake til denne avgrensningen nedenfor – i denne omgang vil jeg nøye meg med å påpeke at en slik avgrensning nettopp vil forankre tolkningsbegrepet i språkfelleskapet og til de språklige konvensjonene som danner dette fellesskapet. For selv om “rimelig” eller “vanlig” forstås som ‘*faktisk* hyppig forekommende’ – altså som noe rent deskriptivt – vil tolkninger som bryter med de språklige konvensjonene, ikke være “rimelige” eller “vanlige”. Jeg antar at selv om man skulle foretrekke en rent deskriptiv *omtale* av forholdet, så er interessen til syvende og sist likevel knyttet til de språklige konvensjonene – det *normative* – som *reflekteres* i oppfatningene hos det store flertallet av språkbrukere. For min egen del har jeg ingen betenkeligheter med å slå fast at det finnes språklige konvensjoner som gjør det mulig for oss å avgjøre – og stort sett være enige om – hvilke uttrykk som er betydningslike og hvilke som ikke er det.

Gullvåg skriver at når vi betrakter konkrete ytringer eller tekster, “er vi ofte interessert i hva som da faktisk kan være søkt uttrykt av en person, eller hvordan en viss gruppe av personer faktisk forstår en ytring eller tekst, enn i å finne ut hva som er “språklig korrekt” eller “ukorrekt” ”.³⁴ Isolert sett kan dette kanskje tas til inntekt for et personbetinget perspektiv. Men det Gullvåg fokuserer på i den aktuelle passasjen, er skillet mellom lingvistisk mening (“ordboks betydning”) og den mening en setning har når den ytres i en bestemt sammenheng (“kontekstbetydning”). Det “språklige korrekte” refererer her til lingvistisk mening, løsrevet fra kontekst. Gullvågs overordnede poeng synes å være at det i praksis ofte er kontekstbetydningen som er det interessante. Det er det ikke vanskelig å slutte seg til, men begrepet om kontekstbetydning fordrer ikke et personbetinget perspektiv. Språklige konvensjoner setter oss ikke bare i stand til å forstå hva en setning betyr isolert – de setter oss også i stand til (i samspill med blant annet *sosiale* konvensjoner) å forstå hva en setning betyr eller kan bety i en bestemt sammenheng. Hva som er mulige og eventuelt nærliggende måter å forstå et uttrykk på innenfor en konkret kontekst, må etter min oppfatning betraktes som et spørsmål om hva konvensjonene går ut på.

Baune skiller mellom avsenders betydning, mottakers betydning og konvensjonelt bestemt betydning,³⁵ og skriver at “[i] våre oppgaver, når formuleringer skal tolkes, er det avsenders og/eller mottagers betydning vi primært er interessert i”. Men deretter følger forfatteren opp med at “[k]onvensjonelt bestemt mening kan [...] trekkes inn som en hjelp for å forstå avsenders og mottagers betydninger”. Som Baune påpeker, må avsender og mottaker i

³⁴ Gullvåg s. 98.

³⁵ Dette avsnittet bygger på og siterer fra Baune s. 92-93.

det store og hele respektere allment aksepterte språkregler dersom kommunikasjon skal være mulig. Derfor kan vi normalt “anta at avsender og mottager bruker ord og vendinger i overensstemmelse med allment aksepterte regler for språkbruk”. Disse siste bemerkningene innebærer i praksis en dreining over mot et konvensjonsbetinget tolkningsbegrep.

Riktignok er det slik at en persons dialekt, kunnskaper, antakelser og erfaringer kan spille en rolle for hvordan personen oppfatter en formulering. Men på et kurs hvor studentenes forslag til og/eller drøftelser av tolkninger skal *evalueres*, er det behov for intersubjektive normer for hva som er akseptable tolkninger. Det er vanskelig å se at man i en slik sammenheng kan ta utgangspunkt i noe annet enn språkfellesskapets normer, som riktignok ikke bare inkluderer rent lingvistiske konvensjoner. Den idiosynkratiske språkbruk kan i denne sammenhengen bare tjene som eksempler på hva som *ikke* er akseptable tolkninger av en formulering.

4 TOLKNING I ABSOLUTT ELLER KONTEKST-RELATIV FORSTAND

4.1 Absolutte tolkningsbegreper

Et stort flertall av fremstillingene innenfor ELE-tradisjonen bygger på et *absolutt* begrep om tolkninger. Med dette mener jeg at spørsmålet om tolkning i det enkelte tilfellet ikke konkretiseres til en bestemt sammenheng.³⁶ Det som defineres, er oftest ‘tolkning’ i absolutt forstand, ikke ‘tolkning i sammenhengen S’ eller ‘tolkning i konteksten K’. Det vanlige er altså at definisjonen av ‘tolkning’ ikke krever at de to uttrykkene kan bety det samme i en *bestemt* sammenheng – det som kreves, er at det i det hele tatt *finnes* en sammenheng hvor de to uttrykkene kan bety det samme. *Hvilken* sammenheng det dreier seg om, spiller ingen rolle.

Med et slikt tolkningsbegrep blir det en analytisk umulighet at et uttrykk er en tolkning av et annet i noen sammenhenger, men ikke i andre. I det hele tatt blir det knapt meningsfullt å snakke om tolkninger “i en sammenheng”. Et absolutt tolkningsbegrep krever i alle fall at man skiller skarpt mellom begrepene ‘tolkning av’ og ‘betydningslik med’, ettersom betydningslikhet – i motsetning til tolkningsrelasjonen – kan foreligge i noen sammenhenger uten å foreligge i alle.

Kravet er altså at det i en eller annen forstand finnes en sammenheng hvor de to uttrykkene betyr det samme. Dette kravet innebærer ikke at en slik situasjon faktisk har funnet sted, eller faktisk kommer til å finne sted – det er bare tale om at det finnes *mulige* sammenhenger, selv om denne modaliteten ikke kommer like klart til uttrykk i alle

³⁶ Dette gjelder også Rokstads fremstilling, til tross for overskriften “Tolkning relativt til sammenheng” (s. 26). I lys av Rokstads definisjon av ‘tolkning’ er det vanskelig å se at det kan være dekning for en slik overskrift.

fremstillingene.³⁷ I praksis blir kriteriet i definisjonen av ‘tolkning av formulering (setning)’ at det skal være mulig å *forestille* seg en sammenheng hvor de to uttrykkene betyr det samme, enten i konvensjonsbetinget eller personbetinget forstand (jf. seksjon 3). Et absolutt tolkningsbegrep innebærer også at tolkningsrelasjonene (‘presisering’, ‘like presis’, ‘depresisering’, ‘usammenlignbarhet’) blir absolutte begreper. En presisering U, for eksempel, av en formulering T har eliminert minst én betydning V som er en rimelig tolkning av T, uten selv å ha pådratt seg rimelige nye tolkninger (dvs. rimelige tolkninger som ikke var rimelige tolkninger av T).³⁸ Men i en konkret sammenheng er V gjerne ikke en mulig tolkning av T uansett, og i så fall vil det å bruke “presiseringen” U i stedet for T i denne sammenhengen ikke nødvendigvis redusere faren for misforståelser – dersom T da i det hele tatt *kan* misforstås i denne sammenhengen.

4.2 Behovet for avgrensning mot “urimelige” tolkninger

Et velkjent problem med et absolutt tolkningsbegrep er at “anything goes” – at en hvilken som helst setning kan begrunnes som en tolkning av en hvilken som helst setning, bare man skreddersyr sammenhengen tilstrekkelig.³⁹ For eksempel kan enhver setning brukes ironisk, og dermed bety – *innenfor* sammenhengen hvor den brukes ironisk – det motsatte av det den betyr i fraværet av ironi. Og selv om vi ignorerer ironiske tolkninger, vil “anything goes”-problemet bestå. Som eksempel på det generelle poenget at “*hva som helst kan sies med hva som helst*”, har H. Johannessen vist at “Julia Kristeva får Nobelprisen for litteratur” er en tolkning av setningen “Jeg tror ikke Knut Faldbakken når helt opp”.⁴⁰

Samtlige forfattere som tar utgangspunkt i et absolutt tolkningsbegrep, har åpenbart følt behov for å innsnevre tolkningsbegrepets omfang, nettopp som følge av “anything goes”-problemet. I disse fremstillingene blir leseren fortalt at ikke alle tolkninger aksepteres i eksempel- og oppgavesammenheng. Tolkninger som ikke er “rimelige” eller “vanlige”, skal man se bort fra. Terminologien varierer: I enkelte fremstillinger blir tolkninger som er nærliggende i *mange* sammenhenger omtalt som “rimelige” tolkninger, mens enkelte andre forfattere omtaler slike tolkninger som “vanlige” tolkninger. Betegnelsen “rimelig tolkning” brukes imidlertid av enkelte forfattere i stedet om det tilfellet at det i det hele tatt *finnes* en

³⁷ Hos Bjørndal er dette eksplisitt: “[I] vår omtale av sammenhenger vil [vi] ta utgangspunkt i sammenhenger som vi selv rett og slett har diktet opp. [...] [F]or våre formål vil det ofte være naturlig å forestille oss sammenhenger, for på den måten å kunne teste eller underbygge våre intuisjoner om språklige uttrykks betydning.” (s. 39)

³⁸ Se f.eks. ELE s. 23-27.

³⁹ Årsaken til “anything goes”-problemet er ikke det samme her som i seksjon 3, hvor jeg i forbindelse med personbetingede tolkningsbegreper fokuserte på muligheten for at en person har avvikende oppfatninger om hva et uttrykk betyr. I det følgende dreier det seg derimot om sammenhengens rolle.

⁴⁰ H. Johannessen, s. 27.

sammenheng hvor den aktuelle tolkningen er nærliggende. Andre forfattere igjen bruker betegnelsen i begge disse betydningene, og atter andre om det tilfellet at tolkningen er nærliggende i en *bestemt* sammenheng. To forfattere bruker tilsynelatende betegnelsen i alle de tre nevnte betydningene.⁴¹

Resultatet av slike avgrensninger mot urimelige eller uvanlige tolkninger er at vi står igjen med et tolkningsbegrep som verken er fugl eller fisk – begrepet tar *verken* lingvistisk mening *eller* kontekster og bruksmening på alvor. På den ene siden inkluderer tolkningsbegrepet mer enn hva som kan hevdes å ligge rent språklig i uttrykket som tolkes. På den annen side inkluderer begrepet mindre enn hva uttrykket kan bety i ulike kontekster. Skillet mellom rimelige og/eller vanlige tolkninger og urimelige og/eller uvanlige tolkninger er i utgangspunktet nokså vagt, og uansett hvor man velger å sette grensen for akseptable tolkninger vil et slikt modifisert tolkningsbegrep fremstå som et nokså vilkårlig kompromiss mellom en rendyrket lingvistisk og en rendyrket kontekstuell betraktningssmåte.

4.3 Flertydighet som praktisk problem

All språkbruk foregår i en kontekst. Det er derfor bare *konkret* flertydighet – altså flertydighet innenfor en konkret kontekst – som kan skape misforståelser i praksis. Et uttrykk kan isolert betraktet ha flere betydninger (abstrakt flertydighet), men ofte elimineres en eller flere betydninger når uttrykket er plassert i en konkret kontekst. Dessuten kan kontekster *skape* flertydighet – i en konkret kontekst kan et uttrykk få en bestemt betydning som uttrykket isolert betraktet ikke kan sies å ha. Med dette menes at konteksten skaper en flertydighet som man vanskelig kan hevde eksisterer når uttrykket betraktes isolert. En nokså vanlig variant er setninger som inneholder et påpekende eller personlig pronomen (oftest “dette”, “han” eller “hun”) med flertydig referanse til forutgående tekst.⁴² Abstrakt flertydighet er altså verken en nødvendig eller en tilstrekkelig betingelse for konkret flertydighet.

⁴¹ Se oversikten i Tillegg B.

⁴² Et eksempel av en annen type finnes i drapsparagrafen i gjeldende straffelov (1902):

“Den, som forvolder en andens Død, eller som medvirker dertil, straffes for Drab med Fængsel i mindst 6 Aar.

Har den skyldige handlet med Overlæg, eller [...], kan Fængsel inntil 21 år anvendes. [...].”

La frasen “[h]ar den skyldige handlet med overlegg” være uttrykket som tolkes. Denne frasen er ikke flertydig i seg selv, men i *sammenheng med* paragrafens første ledd blir den flertydig. Flertydigheten kommer på spissen når en person A med overlegg forsøker å drepe person B, men i stedet kommer i skade for å drepe en person C. Spørsmålet er altså om frasen skal tolkes slik at den skyldige i et slikt tilfelle har handlet med overlegg, altså om “[h]ar den skyldige handlet med overlegg” skal forstås snevert som ‘ble personen drept med overlegg’, eller vidt som ‘ble personen drept med overlegg, eller ved at den skyldige med overlegg forsøkte å drepe en annen person’.

I ELE-tradisjonen fremstilles flertydighet i all hovedsak som et onde, og dermed som noe som bør unngås.⁴³ I så fall må det være konkret flertydighet det egentlig siktes til, siden det som nevnt bare er konkret flertydighet som i seg selv kan skape misforståelser i språklig kommunikasjon. Abstrakt flertydighet, derimot, må snarere betraktes som et gode, i og med at språkets abstrakte flertydigheter muliggjør kommunikasjon av ulike tankeinnhold (i konkrete kontekster) ved hjelp av et mindre omfattende vokabular og mindre komplekse setninger enn hva man ellers ville hatt behov for.

Derfor blir det noe av et mysterium hvorfor de fleste forfatterne har valgt å fokusere på abstrakt og ikke konkret flertydighet. Til alt overmål har det i undervisningen vært vanlig å be studentene om å lage såkalte sammenhengsbeskrivelser hvor T₀-formuleringen (dvs. formuleringen som tolkes) ikke bare *kan* uttrykke, men *entydig* uttrykker det samme som den tolkningen som skal begrunnes som rimelig ved hjelp av sammenhengsbeskrivelsen. Flertydighet som reelt problem blir dermed ikke anskueliggjort.

Dette må ikke forstås som at abstrakt flertydighet er fullstendig irrelevant når temaet er flertydighet som praktisk problem. Oppøvelse av et blikk for abstrakte flertydigheter vil utvilsomt være nyttig for oppøvelsen av evnen til å avdekke konkrete flertydigheter. Problemet er at snarere at fokuseringen på abstrakt flertydighet *alene* blir skjev, ettersom det til syvende og sist er konteksten som avgjør om uttrykket kan misforstås.

4.4 Kontekst-relative tolkningsbegreper

Det finnes imidlertid også enkelte fremstillinger som presenterer et kontekst-relativt tolkningsbegrep. Det klareste eksemplet fra før tusenårsskiftet er Baunes definisjon, som forteller hva det vil si at to formuleringer er tolkninger av hverandre *i sammenhengen S*.⁴⁴ Kravet i definisjonen blir dermed naturlig nok at det foreligger betydningslikhet mellom de to uttrykkene i *denne* sammenhengen. Ulikt fremstillingene som presenterer et absolutt tolkningsbegrep, blir frasene “en tolkning av” og “betydningslik med” her synonyme. Nå må det likevel tilføyes at Baune nokså raskt forlater den kontekst-relative tilnærmingen ved å introdusere et begrep om *vanlige* tolkninger. En tolkning er vanlig hvis det finnes “forholdsvis mange” sammenhenger hvor de to formuleringene betyr det samme.⁴⁵ Deretter

⁴³ Noen unntak finnes. Karlsen går inn på at det i politiske kontekster “er varierende grad av krav til presisjon” (s. 44), mens Gullvåg nevner at flertydighet “kan være et fortrinn” i poesi og “kan [...] utnyttes til å skape samhold” i forbindelse med politiske taler og forhandlinger (s. 100).

⁴⁴ Se likevel tillegget til Asheim, Brede og Thommessens definisjon, gjengitt i Tillegg A.

⁴⁵ Baune s. 107.

defineres et begrep om presiseringer basert på begrepet om vanlige tolkninger.⁴⁶ I likhet med de fremstillingene som opererer med et absolutt tolkningsbegrep helt fra begynnelsen av (jf. delseksjon 4.1), blir Baunes begrep om presiseringer altså et absolutt begrep. En “presisering” er ikke nødvendigvis mer presis *innenfor* en bestemt sammenheng S – og oftest vil den nettopp *ikke* være det.

I forlengelsen av dette kan det nevnes at Utaker – i motsetning til Baune – presenterer et kontekst-relativt presiseringsbegrep, i alle fall hvis Utakers definisjon av ‘presisering’ leses velvillig.⁴⁷ Men her er det verdt å merke seg at Utaker, til forskjell fra samtlige øvrige forfattere, ikke definerer ‘presisering’ ved hjelp av begrepet ‘tolkning’, men derimot direkte ved hjelp av begrepet om betydningslikhet. Hvorvidt Utaker også har et kontekst-relativt tolkningsbegrep, er vanskelig å avgjøre. Utaker presenterer ingen definisjon av ‘tolkning’, og teksten sett under ett gir ikke klare holdepunkter i den ene eller andre retning.

Etter tusenårsskiftet har det kommet flere fremstillinger som tar utgangspunkt i et kontekst-relativt tolkningsbegrep. Jeg skal først fokusere på definisjonene i min egen (i fortsettelsen “Kolflaaths”) fremstilling og i Karlsens fremstilling, og deretter på definisjonen hos Johnsen (og Slaattelid og Ågotnes). Når det gjelder Kolflaaths og Karlsens definisjoner, er disse innholdsmessig lik Baunes definisjon, bortsett fra at Kolflaaths og Karlsens definisjoner kan anvendes på uttrykk generelt, og ikke bare på formuleringer (setninger) som hos Baune. Hos både Kolflaath og Karlsen er det altså tilstrekkelig med én definisjon, jf. drøftelsen i delseksjon 2.4.

En annen, og i denne sammenhengen viktigere forskjell fra Baunes fremstilling, er at både Kolflaath og Karlsen holder fast ved den kontekst-relative tilnærmingen. For det første presenteres det verken hos Kolflaath eller Karlsen et sammenhengsoverskridende begrep om rimelige eller vanlige tolkninger.⁴⁸ For det andre introduserer begge forfatterne kontekst-relative “tolkningsrelasjoner” (Karlsen) eller “presishetsrelasjoner” (Kolflaath), slik at spørsmålet om hvorvidt ett uttrykk er mer presist enn et annet, eller mindre presist, eller (hos Kolflaath) like presist som det andre, alltid blir et spørsmål om forholdet mellom uttrykkene

⁴⁶ Samme tittel s. 108.

⁴⁷ Utakers definisjon av ‘presisering’ lyder slik: “En formulering, F_1 , er mer presis enn en annen formulering, F_0 , i en bestemt språkbrukssammenheng hvis a) F_0 kan bety det samme som F_1 og b) F_0 i samme språkbrukssammenheng kan uttrykke minst ett utsagn som ikke betyr det samme som F_1 .” Den velvillige lesningen går ut på å tolke a) som at F_0 kan bety det samme som F_1 i *denne språkbrukssammenheng*. (Utaker s. 29)

⁴⁸ Derimot trekker Kolflaath et skille mellom tolkninger som er *nærliggende* (innenfor den aktuelle sammenheng), og tolkninger som bare er *mulige* (i denne sammenheng), se Kolflaath s. 42. Karlsen opererer med et kontekst-relativt begrep om rimelige tolkninger, se Karlsen s. 53.

innenfor konteksten K.⁴⁹ Et uttrykk kan altså kalles “mer presist” bare hvis det å bruke dette uttrykket i stedet for det andre uttrykket, faktisk reduserer muligheten for misforståelser. Kolflaaths og Karlsens respektive fremstillinger avviker også fra Baunes fremstilling ved at *den tomme konteksten* inkluderes som en mulig kontekst. Begrepet om den tomme konteksten som presenteres i disse to fremstillingene, skal ivareta den rent lingvistiske meningen til et språklig uttrykk – her dreier det seg om hvordan et uttrykk kan forstås *i fravær av kontekstuelle elementer*.⁵⁰ Dette må ikke forveksles med et tradisjonelt, absolutt tolkningsbegrep. Begrunnelsen for at en setning er en tolkning av en annen setning i den tomme konteksten består ikke i å henvise til en (ikke-tom) sammenheng hvor de to uttrykkene kan bety det samme, men derimot ved å henvise til rent lingvistiske forhold, som for eksempel hva et bestemt ord i setningen kan bety i den aktuelle setningen, eller til hva som kan være den syntaktiske rekkevidden til et ord eller en frase i setningen.⁵¹ Skillet mellom tolkning i den tomme konteksten og tolkning i ikke-tomme kontekster ivaretar dermed skillet mellom henholdsvis lingvistisk mening og bruksmening som eksplisitt eller implisitt forutsettes i en rekke av fremstillingene innenfor ELE-tradisjonen.⁵² Riktignok er den tomme konteksten er en illusjon, ettersom vi aldri stiller helt forutsetningsløse. Forestillingen om tolkning i den tomme konteksten må snarere betraktes som en regulativ idé. Det å tolke et uttrykk i den tomme konteksten innebærer at vi *etter beste evne* ser bort fra enhver form for kontekst som kunne redusere eller skape flertydighet.⁵³

Fremstillingen fra Johnsen (og Slaattelid og Ågotnes) skiller seg fra fremstillingene ovenfor på flere måter, selv om det også her er tale om et kontekst-relativt tolkningsbegrep. For eksempel er begrepet om den tomme konteksten et annet enn hos Kolflaath og Karlsen, på den måten at hvis det finnes en kontekst hvor to setninger er tolkninger av hverandre, så er disse setningene tolkninger av hverandre også i den tomme konteksten. Konsekvensene av

⁴⁹ Karlsen s. 66-68 og Kolflaath s. 49-52.

⁵⁰ Den lingvistiske meningen til uttrykk kan betraktes som uttrykkets bokstavelige mening hvis det ikke normalt brukes metaforisk – i det siste tilfellet er det uttrykkets metaforiske betydning som er dets lingvistiske mening.

⁵¹ For eksempel kan man begrunne at setningen

“Granskningskommisjonen består av pensjonerte dommere og pensjonerte politifolk”
er en mulig tolkning av setningen

“Granskningskommisjonen består av pensjonerte dommere og politifolk”
i den tomme konteksten ved å vise til at adjektivet “pensjonerte” i den siste setningen kan ha rekkevidde ikke bare over det første etterfølgende substantivet “dommere”, men også over det påfølgende substantivet “politifolk”. En slik begrunnelse krever ikke at man henviser til en ikke-tom kontekst.

⁵² Blant de mest eksplisitte er Gullvåg, som skiller mellom “ordboksbetydning” og “kontekstbetydning” (s. 98-99), og K.S. Johannessen, som skiller mellom “konvensjonell eller leksikalsk mening” og “pragmatisk eller bruksavhengig mening” (s. 25).

⁵³ Se Kolflaath s. 41.

dette er at 'tolkning i den tomme konteksten' blir det samme som 'tolkning' i tradisjonell og absolutt forstand.

I vår sammenheng er det også interessant at definisjonen av 'tolkning' som presenteres av Johnsen (og Slaattelid og Ågotnes), til forskjell fra den tilsvarende definisjon i de øvrige fremstillingene, ikke går ut på at de to uttrykkene må kunne forstås på samme måte innenfor en kontekst. Tanken er at "[e]n tolkning skal ta opp i seg den tolkningsrelevante informasjonen som ligger i konteksten",⁵⁴ slik at tolkningen overflødiggjør denne informasjonen.

Dette stiller imidlertid større krav til tolkningen enn de øvrige definisjonene. Det er konteksten som peker ut tid, sted og referenter for egennavn (når det finnes flere individer i verden med samme navn) og andre singulære betegnelser (f.eks. "studenten") som ikke i seg selv utpeker et unikt objekt i universet. Så lenge vi sammenholder to setninger som tenkes brukt innenfor den samme konteksten, kan vi forutsette at referenten til en singulær betegnelse er den samme i begge setningene, og at det er tale om samme tid og sted. Riktignok vet vi ikke *hvilket* objekt, tidspunkt og sted det er tale om – men dét er i vår sammenheng nokså uinteressant så lenge vi vet at det uansett må dreie seg om det samme objektet, tidspunktet og stedet.

Men dette har vi ingen garanti for hvis tolkningen ikke knyttes til den samme konteksten. Og tanken om at tolkningen skal ta opp i seg den tolkningsrelevante informasjonen som ligger i konteksten, følges da heller ikke opp i eksemplene. Johnsen (og Slaattelid og Ågotnes) bruker setningene

"Boken er tung"

og

"I år var eksamensresultatene gode"

som eksempler i forbindelse med poenget om at tolkningen ikke skal avhenge av informasjon fra konteksten K.⁵⁵ Når disse setningene brukes i konkrete kontekster, så henviser de henholdsvis til en bestemt bok og til et bestemt kurs på en bestemt utdanningsinstitusjon i et bestemt år. Skal vi ta definisjonen av 'tolkning' på alvor, må dette spesifiseres i den alternative setningen, for ellers har vi ingen garanti for at det er tale om det samme i den kontekst-uavhengige setningen som i setningen som brukes i K. Johnsen (og Slaattelid og Ågotnes) nøyer seg imidlertid med setninger som

⁵⁴ Johnsen, Slaattelid og Ågotnes s. 45. Jeg antar i det følgende at "tolkningsrelevant informasjon" betyr noe slikt som 'informasjon om hva setningen uttrykker i den aktuelle konteksten'.

⁵⁵ Samme tittel s. 45-46.

“Boken er tung å lese”,

“Boken veier mye”,

og

“Det er en bedring i strykprosenten i år”

som tolkninger. Problemet er altså at ingen av disse setningene står på egne ben utenfor konteksten K når de skal sammenholdes med setninger brukt i K med sikte på å avgjøre om de uttrykker det samme. Hvis definisjonen derimot bare krevde betydningslikhet innenfor konteksten hvor setningen brukes (slik som i de øvrige fremstillingene), ville det ikke være behov for å spesifisere hvilken bok det dreier seg om i det første eksemplet. Det samme gjelder for kurset, utdanningsinstitusjonen og året i det andre eksemplet.

For min egen del tror jeg at studenter intuitivt forstår – på bakgrunn av våre formaninger om at tolkningslister må vise frem de *forskjellige* måtene det aktuelle uttrykket kan tolkes på⁵⁶ – at tolkninger *til en viss grad* må være selvstendige i forhold til konteksten K. Dette innebærer ikke et brudd med definisjonene som bare krever at de to uttrykkene skal kunne bety det samme i den aktuelle konteksten. Den alternative formuleringen må alltid kunne brukes til å uttrykke det samme i K. Men noen slike alternative formuleringer egner seg bedre i en tolkningsliste enn andre.

4.5 Noen konsekvenser av et kontekst-relativt tolkningsbegrep

Et kontekst-relativt tolkningsbegrep innebærer at det oftest finnes færre mulige tolkninger av et uttrykk enn om vi tok utgangspunkt i et absolutt tolkningsbegrep, ettersom kontekster oftere reduserer flertydighet enn de skaper flertydighet. En setning som er flertydig i abstrakt forstand, er ofte entydig i en konkret kontekst. Og i de tilfellene hvor setningen er flertydig innenfor en kontekst, er det oftest bare to tolkningsretninger å velge mellom. Dette er en konsekvens av at spørsmålet om entydighet og flertydighet nå blir knyttet til den *reelle* muligheten for at en bestemt setning blir misforstått. Det er flertydighet *som praktisk problem* som kommer i fokus med et kontekst-relativt tolkningsbegrep. Med en slik vending blir det enklere å legitimere tolkningslæren som et kurs med praktisk relevans.

I forlengelsen av at tolkningene oftest er færre innenfor en konkret kontekst, kan det også nevnes at “anything goes”-problemet forsvinner. Innenfor en konkret sammenheng kan et språklig uttrykk ikke bety hva som helst. Dermed er det ikke behov for et begrep om “rimelige” eller “vanlige” tolkninger for å avskjære tolkninger. Selv om det kan være

⁵⁶ Se f.eks. Kolflaath s. 39 og 222.

hensiktsmessig å sondre mellom tolkninger som er *nærliggende* (i konteksten) og tolkninger som (i konteksten) er mulige, men ikke nærliggende, vil formålet med dette ikke være å redusere omfanget av uttrykk som kommer ut som tolkninger når man legger definisjonen av 'tolkning' til grunn. Det ikke lenger behov for å reparere det basale tolkningsbegrepet.

Et kontekst-relativt begrep om tolkninger gir også mulighet for å fokusere på at kontekster kan skape flertydighet. Også dette er en del av bildet hvis vi ønsker å fokusere på flertydighet som praktisk problem. Et kontekst-relativt tolkningsbegrep er imidlertid ikke i seg selv en garanti for at dette aspektet blir ivaretatt. Johnsen (og Slaattelid og Ågotnes) kombinerer et kontekst-relativt tolkningsbegrep med en forutsetning om at enhver mulig tolkning i en kontekst K også er en mulig tolkning i enhver kontekst som er fattigere enn K (men som ellers inneholder det samme som K),⁵⁷ hvilket er det samme som å utelukke at kontekst kan gi opphav til flertydighet.

En annen konsekvens er at *usammenliknbarhet* blir et nærmest ikke-eksisterende fenomen.⁵⁸ I ELE-tradisjonen sier man at to formuleringer (setninger) er "usammenliknbare med hensyn til presisjon" dersom begge har særegne tolkninger, det vil si at begge har minst én tolkning som ikke er en tolkning av den andre. En setning som representerer en tolkningsretning innenfor en konkret kontekst, vil så å si alltid også være mer presis enn den opprinnelige setningen⁵⁹ – en slik setning vil svært sjelden skape nye flertydigheter innenfor den samme konteksten. For øvrig har et kontekst-relativt tolkningsbegrep også den konsekvens at en setning som er en spesifisering av en annen setning i én kontekst, kan være en tolkning av den samme setningen i en annen kontekst.⁶⁰

Et kontekst-relativt tolkningsbegrep innebærer også at studentenes *begrunnelser* for sine tolkningsforslag vil ha en annen karakter. Spørsmålet er ikke lenger på hvilke ulike måter en setning kan forstås rundt om i ulike kontekster, men derimot hvordan en setning kan forstås innenfor en kontekst som er skissert eller mer detaljert beskrevet i oppgaveteksten. Studenten må dermed *argumentere* for (eller mot) et tolkningsforslag ved å resonnerer ved hjelp av elementer i en autentisk kontekst,⁶¹ i stedet for å begrunne tolkningsforslag ved å *dikte opp* kontekster. Ettersom flere elementer i konteksten kan være flertydige, og i så fall kanskje må tolkes i lys av hverandre, vil en slik argumentasjon gjerne få et hermeneutisk preg.

⁵⁷ Se Johnsen, Slaattelid og Ågotnes, s. 49-52.

⁵⁸ Se f.eks. definisjonen av tolkninger som er usammenliknbare med hensyn til presisjon ...

⁵⁹ Se definisjonen av 'mer presis' i Kolflaath s. 50. Definisjonen kan betraktes som det kontekst-relative motstykket til den tradisjonelle, absolutte definisjonen av 'presisering'.

⁶⁰ Se eksempel i Kolflaath s. 52-53.

⁶¹ Jeg forutsetter her at oppgaven er basert på et autentisk eksempel, hvilket bør være en ambisjon i Exphil-undervisningen.

5 AVSLUTNING

Denne artikkelen har fokusert på ulike aspekter ved tolkningsbegreper i ELE-tradisjonen. Jeg har argumentert for et tolkningsbegrep som dekker alle typer språklige uttrykk (seksjon 2), og videre for et konvensjonsfokusert (seksjon 3) og kontekst-relativt (seksjon 4) begrep om tolkninger. Et kontekst-relativt tolkningsbegrep fokuserer på *reelle* muligheter for misforståelse. Det er verdt å merke seg at blant de atten tekstene som danner grunnlaget for denne artikkelen, finner vi et kontekst-relativt tolkningsbegrep i de tre tekstene som mest nylig er utgitt som første utgave.⁶² Dette innebærer en bevegelse mot en tolkningslære som er bedre egnet til å fokusere på flertydighet som praktisk problem.

En prosaisk, men likevel relevant innvending mot et kontekst-relativt tolkningsbegrep er at det med et slikt tolkningsbegrep blir langt mer krevende å lage oppgaver. Nettopp fordi konteksten oftest gjør abstrakt flertydige setninger entydige, blir det vanskeligere å finne eksempler på tekster som inneholder flertydigheter. Det er nok først og fremst på utkaststadiet at uheldige flertydigheter forekommer, mens det bare er de publiserte, endelige versjonene av tekster som vil være tilgjengelige for bruk i oppgavesammenheng.

Problemet er strengt tatt ikke at det ikke finnes autentiske eksempler på konkret flertydighet – selv om det å finne dem krever en viss årvåkenhet og oppsøkende virksomhet – men snarere at det er vanskelig å finne autentiske eksempler som egner seg som oppgaver, særlig på seminarmodellen. Hvis vi forutsetter at seminaroppgaven skal gi studenten anledning til å gå i dybden i sin besvarelse, er det ikke tilstrekkelig å gi studenten en fakultetsrelevant tekst som inneholder en flertydighet. Den aktuelle teksten bør også gi mulighet for en inngående drøftelse av spørsmålet om hvorvidt en av de to tolkningene – for det vil som oftest bare være to – er mer nærliggende enn den andre i den aktuelle konteksten. Det har vist seg å være en stor utfordring å finne slike tekster.

⁶² Det finnes versjoner både av H. Johannessens tekst og av Hauge og Holgernes' tekst fra før århundreskiftet, i det siste tilfellet i form av et hefte som i sin helhet er forfattet av Holgernes.

Tillegg A: Definisjoner som helt eller delvis dekker tolkninger av setninger

Næss

Ved "Formuleringen U er en tolkning av formuleringen T" skal i det følgende menes det samme som "U kan uttrykke samme påstand som T i minst én sammenheng". (s. 16)

Asheim, Brede og Thommessen

"T er en tolkning av U", der T og U er hvilke som helst formuleringer, skal bety det samme som "T er egnet til å uttrykke samme tanke som U for minst én person i minst én situasjon".

Når vi sier at T er en tolkning av U for en bestemt person i en bestemt situasjon, mener vi at T og U i denne situasjonen uttrykker samme tanke for denne personen. (s. 64)

Baune

La T og U være formuleringer og S en sammenheng som T og U kan forekomme i. Da er U en *tolkning* av T i *sammenhengen S* hvis og bare hvis U i sammenhengen S ville bety det samme som T i sammenhengen S. (s. 102)

Bjørddal

Det språklige uttrykket U er en tolkning av det språklige uttrykket T hvis, og bare hvis, det finnes minst én sammenheng S og minst én person P som er slik at U uttrykker det samme som T for personen P i sammenhengen S. (s. 55)

Føllesdal, Walløe og Elster (1990)

En formulering T er en tolkning av en formulering U hvis og bare hvis det finnes minst en sammenheng hvor de kan bety det samme. (s. 197)

Føllesdal og Walløe (2000)

En formulering T er en tolkning av en formulering U hvis og bare hvis det finnes minst én sammenheng hvor de kan bety det samme. (s. 188)

Gullvåg

At et utsagn U er en tolkning av et utsagn T vil si at U kan uttrykke samme påstand som T i det minste i én sammenheng (dvs., at én av de fire formene for betydningslikhet foreligger mellom T og U). (s. 104)

At et normativt utsagn Bør U er en tolkning av et normativt utsagn Bør T vil si at U er en tolkning av T (i den forstand som før er definert for deskriptive utsagn). (s. 105)

(Hauge og) Holgernes

En formulering (p) er en tolkning av en annen formulering (q) hvis begge formuleringene kan brukes om samme tankeinnholdet i minst én sammenheng. (s. 146)

Johannessen, H.:

En setning S er en tolkning av en (annen) setning S^* hvis og bare hvis det kan finnes en sammenheng hvor de to vil ha samme ytringsinnhold. (s. 26)

Johannessen, K.S.:

Formuleringen U sies å være en tolkning av formuleringen T dersom U ved minst én anledning kan brukes til å meddele samme tankeinnhold som T . (s. 12)

Johnsen (og Slaattelid og Ågotnes)

“Setningen T er en tolkning av setningen S som blir brukt i konteksten K ” skal bety det samme som “ T uttrykker en måte å forstå S på, slik S ble brukt i K ”. (s. 45)

Karlsen

Et uttrykk U' er en mulig tolkning av et uttrykk U i en kontekst K hvis og bare hvis U og U' kan bety det samme i K . (s. 52)

Kolflaath

Et språklig uttrykk U' er en mulig tolkning av et språklig uttrykk U i konteksten K hvis og bare hvis U og U' kan bety det samme i K . (s. 40)

Opdahl

At formuleringen U er en tolkning av formuleringen T , vil si at U uttrykker samme påstand som T i minst én situasjon. (s. 49)

Rokstad

En formulering U er en tolkning av en annen formulering T hvis og bare hvis T og U kan uttrykke samme tankeinnhold i det minste i én sammenheng. (s. 28)

Vestre

“En formulering T_1 er en tolkning av en annen formulering T_0 ”, skal bety “ T_1 kan uttrykke det samme som T_0 i det minste i én sammenheng”. (s. 28)

Zapffe

At en formulering U er en tolkning av en annen, fra U forskjellig formulering T , vil si at den antas å kunne dekke samme intensjon eller oppfatning i minst én sammenheng. (s. 18)

Tillegg B: Oversikt over terminologi (“vanlige”, “rimelige” eller “nærliggende” tolkninger)⁶³

Nærliggende i mange sammenhenger	Nærliggende i minst én sammenheng	Nærliggende i en bestemt sammenheng	
Asheim, Brede og Thommessen	“vanlig”	—	“rimelig”
Baune	“vanlig”	—	“rimelig”(?)
Bjørddal	“vanlig”	“rimelig”	—
Føllesdal, Elster og Walløe	“rimelig”	—	—
Føllesdal og Walløe	“vanlig”	“rimelig”	—
Gullvåg	“rimelig”	—	—
(Hauge og) Holgernes	“rimelig”	—	—
Johannessen, H. (2008)	“naturlig”	—	“rimelig”(?) “sannsynlig”(?)
(“særlig Johannessen, K.S. bruksmåter”)	hyppige	—	—
Johnsen (og Slaattelid og Ågotnes)	—	—	—
Karlsen	—	—	“rimelig”
Kolflaath	—	—	“nærliggende”
Næss	“rimelig”	“rimelig”(?)	“rimelig”(?)
Opdahl	“rimelig”	—	—

⁶³ Det er satt spørsmålsteget der hvor plasseringen av et uttrykk i særlig grad beror på tolking av den aktuelle teksten, med andre ord i de tilfellene hvor det er uklart hva det siktes til med den aktuelle betegnelsen.

Rokstad	“rimelig”	“rimelig”	“rimelig”
Vestre	“rimelig”	—	—
Zapffe	“rimelig”	—	—

- Asheim, Olav, Brede, Kolbein og Thommessen, Bjørn: *Språk og argumentasjon*, 3. utgave, Oslo 1991
- Baune, Øyvind: *Språk, logikk og argumentasjonsteori*, 7. utgave, Oslo 1993
- Bjørddal, Frode: *Kritisk tenkning. En analytisk innføring i språk, logikk og argumentasjon*, Oslo 1996
- Føllesdal, Dagfinn, Walløe, Lars og Elster, Jon: *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*, 5. utgave, Oslo 1990
- Føllesdal, Dagfinn og Walløe, Lars: *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*, 7. utgave, Oslo 2000
- Gullvåg, Ingemund: *Rasjonalitet, forståelse og forklaring. Innføring i argumentasjonsteori, logikk og vitenskapsfilosofi*, 2. utgave, Trondheim 1990
- Hauge, Lars Steinar og Holgernes, Bjørn: *Vitenskap og språk. En innføring i vitenskapsfilosofi og logikk*, Kristiansand 2005
- Johannessen, Harald: *Debattlære for psykologer. Innføring i tolkning, argumentasjon og saklighet*, (kompendium) 2009
- Johannessen, Kjell S.: *Pragmatisk kommunikasjonsteori og argumentasjonslære. En kommentar til Arne Næss: En del elementære logiske emner med utførlige eksempler*, Bergen 1993
- Johnsen, Kåre, Slaattelid, Rasmus og Ågotnes, Knut: *Vitenskapens språk. Mening, tolkning og argumentasjon i humaniora*, Bergen 2008
- Karlsen, Gunnar: *Språk og argumentasjon for samfunnsvitere*, 2. utgave, Bergen 2009
- Kolflaath, Eivind: *Språk og argumentasjon – med eksempler fra juss*, Bergen 2004
- Næss, Arne: *En del elementære logiske emner*, 11. utgave, Oslo 1975
- Opdahl, Kari: *Logikk. En innføring*, Trondheim 1985
- Rokstad, Konrad: *Kommunikasjonslogikk – med eksempler fra psykologi. Elementære logiske forutsetninger for saklig meningsutveksling*, Oslo 2004
- Utaker, Arild: *Språklogikk*, Oslo 1991
- Vestre, Bernt: *Den lille logikkboken*, 7. utgave, Oslo 1993
- Zapffe, Peter Wessel: *Den logiske sandkasse. Elementær logikk for universitet og selvstudium*, Oslo 1998

Kåre Johnsen

Kommentar til Eivind Kolflaaths
Tolkningsbegreper i Næss-tradisjonen
- tolkning og referanse

Kolflaath reiser i sin artikkel et berettiget spørsmål om anvendelsen av definisjonen av tolkning i *Vitenskapens språk* (heretter VS) på setninger som inneholder refererende uttrykk⁶⁴. Anta at Fa er en setning som opptrer i en kontekst K, og det i K er klart hvem/hva som blir referert til ved hjelp av “a”. Ut fra den *forklaringen* på anvendelsen av definisjonen som gis i VS synes en tolkning av Fa å måtte klargjøre dette på en eller annen måte – vi må angi nettopp hvem/hva som “a” refererer til i K. Kravet peker i retning av “Quineanske” setninger hvor alle referanser er fullt spesifisert på ikke-demonstrative måter. Man kan reise spørsmål om dette er teoretisk mulig, og i alle fall vil kravet langt overskride det som er relevant å forvente i en Exphil- sammenheng. På den annen side kan vi ikke uten videre droppe forklaringen og det avledede kravet om at kontekstuell informasjon skal “skrives inn” i en tolkning, fordi selve definisjonen av “tolkning” forutsetter at en tolkning skal få fram den aktuelle meningen som en setning har i en kontekst.

Jeg tror problemet kan løses ved å legge denne betraktningen til grunn: Normalt går vi ut fra at en singular term som blir brukt har en (og bare en) referanse slik den blir brukt, og selv om vi ikke (som tilhørere) kjenner identiteten til den/det som blir referert til, kan vi på dette grunnlaget påberope oss en relativ forståelse av referanse: det er den/det som blir referert til ved hjelp av “a” i K (denne relative forståelsen av referanse kan også danne bakgrunn for vår egen bruk av “a” som tolkere). Således kan vi tenke oss en tolkning av Fa i

⁶⁴ Se *Tolkningsbegreper i Næss-tradisjonen*, seksjon 4.4.

K som “F(a-i K)”⁶⁵. Hvis “a” er referensielt tvetydig i K vil to mulige tolkninger kunne komme på tale, som vil stå i kontrast til hverandre (“Bush” som “G. Bush” eller “G. W. Bush”); men ingen av de to tolkningene behøver å ekspanderes med en entydig identifiserende beskrivelse.

Denne betraktningen er likevel ikke helt forenlig med den opprinnelige forklaringen av tolkning. Men vi kan modifisere forklaringen slik at poenget kommer på plass. I stedet for å si at vi i en tolkning skal skrive inn all tolkningsrelevant informasjon som finnes i en kontekst, kan vi si at vi i en tolkning skal skrive inn all kontekstinformasjon som er *nødvendig for å forstå en setning slik den blir brukt i en kontekst K*. Hvis vi går med på at det er mulig å forstå en setning Fa på basis av at vi går ut fra at “a” refererer til ett og bare ett (eksisterende) individ – nemlig a – kan vi også akseptere at “F(a-i K)” er en tolkning av Fa i K for så vidt som den representerer en måte å forstå Fa, slik denne blir brukt i K.

Konsekvensen blir at man kan la singulære termer “være i fred” i forbindelse med tolkning – hvis det ikke er spesielle grunner for å gjøre anmerkninger, for eksempel på grunn av referensiell flertydighet eller aktuell eller potensiell referansesvikt. Treffer vi på navnet “Europa” i konteksten av en gresk myte, vil det være på sin plass å “anmerke” at navnet ikke her er et navn på en verdensdel, men på en kvinnelig mytefigur, slik at navnet har en tvilsom faktisk referanse – og at andre refererende uttrykk (tid, sted) har en tilsvarende tvilsom eller uklar status. Men treffer vi på det samme navnet i en vanlig avis-sammenheng, vil det ikke være noen spesiell grunn til å forklare hva som er uttrykkets referanse.

Denne forklaringen stiller et minimalt krav til kontekst: vi må forusette at det dreier seg om en kontekst hvor vi meningsfullt kan si at et refererende uttrykk faktisk blir *brukt*, selv om forståelsen av bruken kan være problematisk av ulike grunner. Således vil den tomme konteksten by på problemer, hvis den blir forstått på en slik måte at bare en generell språklig forståelse vil være relevant. Det er tvilsomt om vi kan si at den tomme konteksten for gir oss tilstrekkelig fotfeste for å kunne snakke om referanse for en singulær term “a” – selv i den avsvakkede betydningen “a-i K”.

⁶⁵ Indeksen “i-K” er ikke vesentlig fordi, forekomsten i en tolkningssetning som henviser til K vil gi den nødvendige retningen.

Trygve Lavik

Om definisjoner og samfunnsvitenskap

I denne teksten vil jeg drøfte følgende spørsmål: Er Exphils definisjonslære nyttig for samfunnsvitere? Det vil jeg gjøre gjennom to underproblemstillinger:

- 1) Er skillet mellom nominal- og realdefinisjoner relevant for samfunnsvitenskapene?
- 2) Er kravene til gode, regelgivende definisjoner i Arne Næss-tradisjonen også nyttige for samfunnsvitere?

Disse to spørsmålene utgjør artikkelens to hoveddeler. I hver av disse delene vil jeg også belyse likheter og ulikheter mellom den tradisjonelle definisjonslæren etter Næss og den fakultetsorienterte definisjonslæren ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet her i Bergen.

1. Real- og nominaldefinisjoner

Nominaldefinisjoner deles inn i deskriptive og normative orddefinisjoner. Deskriptive orddefinisjoner definerer hvordan ord faktisk blir brukt, for eksempel i et land, en landsdel, i en subkultur, i en historisk epoke, i en filosofisk tradisjon, osv. Deskriptive orddefinisjoner kalles derfor for bruksmåtebeskrivende definisjoner. Det kravet vi stiller til en bruksmåtebeskrivende definisjon er at den skal være sann. Dette kravet innebærer at definisjonen skal stemme overens med faktisk eksisterende språkbruk. I Bergen vil det for eksempel være feil å definere “stril” som “en person som er medlem av Bergen filmklubb”. Normative orddefinisjoner har ikke til hensikt å beskrive faktisk eksisterende språkbruk. En normativ orddefinisjon angir en regel for hvordan et ord skal brukes, hvordan det skal forstås. Normative orddefinisjoner kalles derfor også for regelgivende definisjoner. En regelgivende definisjon bestemmer at et ord *skal* ha en bestemt mening i en bestemt sammenheng. Slike sammenhenger kan være lovverket, i reglementer, i lærebøker, i forskningsrapporter osv. Vi kan derfor si at den regelgivende definisjonen bare gjelder innefor en bestemt sammenheng.

Kravet til en god bruksmåtebeskrivende definisjon, var at den skulle være sann, dvs. stemme overens med faktisk eksisterende språkbruk. En regelgivende definisjon derimot verken kan eller skal være sann. Kravet til en god regelgivende definisjon er at den skal være hensiktsmessig. Den skal avgrense det fenomenet vi ønsker, eller har interesse av eller synes er nyttig å avgrense. La oss tenke oss at sammenhengen er et reglement for kantinen på universitetet. I dette reglementet står det: Med “student” skal vi her forstå det samme som “en person med gyldig studiekort”. Hvis poenget med denne definisjonen er å avgrense hvilke personer som har rett på studentmoderasjon på middagen, og hvem som ikke har, vil denne definisjonen være hensiktsmessig. Definisjonen fyller en funksjon, den avgrenser de personene man mener har rett på studentmoderasjon på middagen, fra de personene som ikke har en slik rett.

Vi har nå sett på de to typene av orddefinisjoner, nemlig bruksmåtebeskrivende og regelgivende definisjoner, og sett at kravet til en god bruksmåtebeskrivende definisjon er at den skal være sann, mens kravet til en god regelgivende definisjon er at den skal være hensiktsmessig. La oss nå gå over til å se på skillet mellom nominale definisjoner og realdefinisjoner. Jeg vil ta utgangspunkt i Sokrates sin bruk av definisjoner. Sokrates er opptatt av å definere begreper, men han er ikke opptatt av bruksmåtebeskrivende eller regelgivende definisjoner. Sokrates er ikke opptatt av å definere hvordan ord faktisk blir brukt eller hvordan et ord skal brukes innenfor en gitt sammenheng. For eksempel er ikke Sokrates hovedformål i dialogen *Laches* å finne fram til en bruksmåtebeskrivende definisjon av “mot” innenfor den athenske hæren (Platon, 1981:72). Sokrates slår ikke fast at ordet ”mot” er brukt betydningslikt med “å bli på sin plass i rekken og forsvare seg mot fienden”.

Sokrates er heller ikke opptatt av å lage gode regelgivende definisjoner. For eksempel ved å foreslå definisjoner som: Med “mot” skal vi i den athenske hæren forstå det samme som “å bli på sin plass i rekken og forsvare seg mot fienden”. Det Sokrates er opptatt av er å finne ut hva som egentlig ligger i begrepet mot. Han er derfor interessert i real- eller vesensdefinisjoner: Hva er mot? Hva er rettferdighet?

Sokrates, Platon og Aristoteles forutsetter at det er mulig å komme fram til realdefinisjoner. For Aristoteles for eksempel vil tingenes vesentlige egenskaper, dvs. tingens form, være det som klargjøres i en realdefinisjon. Aristoteles definisjon av mennesket som “et levende vesen med tenkeevne” vil være et typisk eksempel på en realdefinisjon. Kravet til en realdefinisjon er at den skal være sann. Ikke sann i form av å stemme overens med faktisk eksisterende språkbruk, men sann i betydningen av at den har fanget inn det

vesentlig ved et fenomen. Hvorvidt det er mulig å komme fram til realdefinisjoner har bestandig vært et stridstema i filosofien, ikke minst i middelalderens universalistrid. Innenfor moderne filosofi er det ikke lett å begrunne at det finnes noe slikt som realdefinisjoner.

Grunnen til dette er at det i våre dager er svært vanskelig å tro på at vi har kommet fram til de evige sannheter om verden en gang for alle. Vi forholder oss til vitenskapen, og vitenskapen er stadig underveis. Mye av det som vitenskapen holdt for bevist for hundre år siden, regnes ikke lenger i våre dager som sann kunnskap, og vi må vel regne med at mye av det vi i dag holder for vitenskapelig sannheter, ikke er det lengre om hundre år. Som Immanuel Kant sa for over 200 år siden, er våre begreper aldri mellom faste grenser (Kant, 2005). Nye observasjoner fjerner noen kjennetegn og føyer til andre (A728/B756). For eksempel ble en hval i sin tid definert som en fisk, mens den i våre dager blir definert som et pattedyr. Kant mente derfor at det bare var matematiske begreper som kunne realdefineres (A729/B757).

Innenfor samfunnsvitenskapen er det enda vanskeligere å snakke om realdefinisjoner enn det er i naturvitenskapen. Samfunnet består av menneskeskapte institusjoner som stadig forandres og utvikles som følge av borgernes normative oppfatninger av hvordan samfunnet bør være. Begreper som 'rettferdighet', 'fattigdom', 'krig', 'terror', 'rasisme', 'liberalisme' og 'ytringsfrihet', kan ikke realdefineres. Seminaroppgavene i definisjonslære vi har laget til studentene på SV-fakultetet de siste årene har ofte dreid seg om å definere begreper av typen nevnt ovenfor, og da har vi i første rekke bedt dem om å lage regelgivende definisjoner. Det har imidlertid vist seg ikke å være så enkelt å formulere seminaroppgaver som klart ber om regelgivende definisjoner av begreper som fattigdom, krig, terror, liberalisme og rasisme. Jeg vil i det følgende skissere hva som utgjør problemet.

Jeg brukte en regelgivende definisjon av "student" for å belyse hva en regelgivende definisjon er for noe. Og i mitt eksempel er nytten til definisjonen helt klar. Kravet til en regelgivende definisjon er altså at den skal være hensiktsmessig. Altså er det konteksten og formålet med definisjonen som avgjør om definisjonen er hensiktsmessig. For eksempel kan instrumentene i et symfoniorkester defineres på ulike måter (Fjelland, 1999:60). For en dirigent kan det være hensiktsmessig å definere "treblåseinstrumenter" som "klarinetter, oboer og fagotter" og strykeinstrumenter som noe annet, osv. For et transportbyrå kan det være hensiktsmessig å definere de samme "treblåseinstrumenter" som "kolli med ømfintlig last under 10 kilo". I dette eksemplet er de ulike kontekstene helt klare, og nytten med definisjonene likeså. Men dersom poenget med definisjonene var å lage en definisjon av symfoniorkester hvor hensikten var å avgjøre om Per spiller i et symfoniorkester eller ikke, blir forholdet mellom kontekst, nytte og definisjon ikke mulig å skille fra hverandre, slik

tilfelle er med transportbyråets definisjon av “treblåseinstrumenter”. Spørsmålet om hvorvidt Per spiller i et symfoniorkester eller ikke, dreier seg ikke om nytte men om sannhet. Er det sant at orkesteret som Per spiller i kan subsumeres inn under begrepet symfoniorkester?

Hvis løsningen på det spørsmålet bare var å lage en hensiktsmessig definisjon av symfoniorkester, så kan ikke hensikten være å avgjøre om Per er med i et symfoniorkester eller ikke, da definisjonen vil avgjøre saken. I dette eksemplet vil det være mer naturlig å trekke inn bruksmåtebeskrivende definisjoner. Dersom orkesteret Per spiller i er et slikt hvor strykerne er blitt erstattet av en synthesizer vil det være en bruksmåtebeskrivende definisjon som avgjør saken, dvs. hvorvidt det orkesteret Per spiller i kan subsumeres inn under ordet symfoniorkester, slik det vanligvis brukes.

Vi som underviser i beta på SV-fakultetet har pleid å lage definisjonsoppgaver om begreper som fattigdom, krig, terrorisme og rasisme. Men det er ikke så lett å finne fram til en kontekst som klargjør premissene for hva som vil være en ønskelig regelgivende definisjon. Vi kan anvende en oppgave som ble brukt høsten 2008 som eksempel:

”Spørsmålet om hva som definerer en krig har de siste årene vært diskutert blant annet i forbindelse med Norges militære engasjement i Afghanistan og Kosovo. Norske soldater deltar i såkalte “krigsliknende operasjoner” samtidig som norske politikere støtter seg til en forståelse av begrepet ‘krig’ der man formelt sett ikke er i krig.

- a) Formuler to regelgivende definisjoner av begrepet ”krig”, der konteksten er diskusjonen hvorvidt Norge er i krig i Afghanistan og der de to definisjonene gir ulike svar på dette spørsmålet. Vurder de to definisjonene i forhold til kravene som stilles til gode regelgivende definisjoner og foreta til slutt en sammenligning av omfanget. Bruk gjerne konkrete eksempler fra andre konflikter her.”

Hvis vi sammenligner konteksten i denne oppgaven med de ulike kontekstene for symfoniorkesteret, dvs. enten fra dirigentens og transportbyråets kontekst, ser vi at det ikke er noen slik kontekst her. Konteksten i denne oppgaven kan heller sammenlignes med spørsmålet om hvorvidt Per spiller i et symfoniorkester eller ikke. Altså er det egentlig misvisende å spørre etter regelgivende definisjoner i denne oppgaven, det burde heller vært spurt etter en deskriptiv definisjon, dvs. enten en bruksmåtebeskrivende definisjon eller en realdefinisjon. Fordi det som avgjør diskusjonen om Norge er i krig i Afghanistan eller ei er om debattantene blir enige om hva som er en sann definisjon av krig. Hvis det er mulig å bli enig om det, og man i tillegg er enig om hvorvidt det som skjer i Afghanistan kan subsumeres inn under denne definisjonen eller ei, er debatten avgjort. Det er derfor egentlig meningsløst å spørre etter en regelgivende definisjon for en slik kontekst, og be studentene om å diskutere sterke og svake sider ved definisjonsforslaget sitt. Sterke og svake sider ved en regelgivende

definisjon dreier seg som regel om hvorvidt definisjonen er hensiktsmessig avgrenset og subsumerbar. Særlig spørsmålet om hensiktsmessig avgrensning blir meningsløst, da det spørsmålet nettopp fordrer en ekstern hensikt utenfor definisjonen.

For å ta en analogi: En hammer er nyttig, dersom man trenger å bygge noe med spiker og planker. Da er spiker, planker og huset man skal bygge konteksten. På samme viset er det hvis man trenger en god, regelgivende definisjon. I slike tilfeller kan man drøfte hvorvidt definisjonen fanger inn det rette omfanget til denne spesielle nytten. Et eksempel på en definisjon som lykkes med det, er den allerede nevnte definisjonen av “student” ovenfor. I eksemplet om krig er det ikke en slik ekstern kontekst, det er debatten om hva som er en sann definisjon av krig som er konteksten, og da nytter det ikke å spørre etter en regelgivende definisjon. Det samme poenget kan gjøres gjeldende også for definisjonsoppgaver om fattigdom, rasisme, terrorisme og rettferdighet. For eksempel er det ikke nødvendigvis meningsfullt å spørre etter en regelgivende definisjon av fattigdom, som skal brukes i en debatt om hvor stort fattigdomsproblemet er i Norge, da spørsmålet jo nettopp dreier seg om hvilken definisjon av fattigdom det er som bør legges til grunn.

Spørsmålet blir om det derfor er mer adekvat i slike oppgaver å spørre etter bruksmåtebeskrivende definisjoner. For eksempel vil det være et godt argument for at Norge er i krig i Afghanistan, dersom det kan begrunnes at den aktiviteten Norge er involvert i kan subsumeres inn under en vanlig definisjon av krig. En debatt om hvorvidt Norge er i krig i Afghanistan eller ikke kan imidlertid neppe løses bare ved å henvise til en bruksmåtebeskrivende definisjon, da det er flere ulike slike definisjoner i omløp.

I henhold til den folkerettslige definisjonen av krig innebærer det ”en tilstand mellom to stater, der den ene har erklært krig mot den andre”. I henhold til en slik definisjon er Norge ikke i krig. I følge *Uppsala Conflict Data Program* betyr “krig” det samme som “en væpnet konflikt der flere enn tusen mennesker dør i løpet av ett år, og konflikten dreier seg om å få makt over myndighetsinstitusjoner og/eller territorier. I tillegg må den ene parten være regjeringen i en stat.” I henhold til denne definisjonen av krig er Norge i krig i Afghanistan.

Hvis konteksten er muligheten for å avgjøre om Norge er i krig i Afghanistan eller ikke, kan det altså være tilstrekkelig å bli enig om hva som er den adekvate bruksmåtebeskrivende definisjonen av krig. Men så er spørsmålet, ut fra hvilke kriterier avgjør vi om en bruksmåtebeskrivende definisjon er den mest adekvate for å avgjøre spørsmålet om hvorvidt Norge er i krig i Afghanistan eller ikke? Dersom det ikke er definisjonens nytte, må det være dens sannhet, altså at den stemmer overens med våre

intuisjoner om hva som egentlig bør legges av begrepsinnhold i en definisjon av krig.

Spørsmålet blir altså: Hva er egentlig krig? Og det man da er på jakt etter, er en realdefinisjon.

Selv om det ikke er mulig å komme fram til en realdefinisjon som fanger inn sannheten en gang for alle, er det likevel helt klart at man i en del debatter i det offentlige rom, som den om hvorvidt Norge er i krig eller ikke i Afghanistan, også holder gående en sokratisk debatt om hva som er det egentlige innholdet i begrepet.

Realdefinisjoner av menneskeskapte størrelser som krig, fattigdom, terror, ytringsfrihet, demokrati og rettferdighet kan også kalles for normative. Normative i den betydningen at de holdes for gyldige av mennesker. Definisjonens gyldighet er noe som holdes opp av menneskene selv innenfor en avgrenset tidsperiode og kultur. Realdefinisjoner er derfor viktige i samfunnsvitenskapen. I et debattinnlegg kritiserer Siv Jensen bruken av rasismebegrepet i offentligheten (Aftenposten 28.5.2008). Jensen tillegger Kari Helene Partapuoli følgende definisjon av rasisme: "alle handlinger mot minoriteter som kan tolkes negative uten hensyn til kontekst, er uttrykk for rasisme". Jensen slår fast hva hun selv mener rasisme egentlig er: "Rasisme i sin form som idé at noen hudfarger, opprinnelser eller etnisiteter er bedre enn andre er avskyelig og farlig". Jensen påstår at en definisjon av rasisme er sann, mens en annen definisjon av rasisme er usann.

Debatten om rasisme i samfunnet blir, på samme måten som debatten om krig, i første rekke en debatt om hva som er den sanne definisjonen. Det samme gjelder for debatten om fattigdomsproblemet i Norge. Seminaroppgaver på Exphil burde derfor i større grad dreie seg om å kartlegge hvilke type argumenter som er i omløp. Er debatten egentlig å forstå som en Sokratisk debatt som søker etter realdefinisjoner av sentrale begreper i vår kultur, eller dreier debatten seg om hva som er en nyttig regelgivende definisjon for et gitt kontekst? Eller går debatten egentlig ut på å avklare hvilken definisjon som er i tråd med vanlig språkbruk? I mange tilfeller vil en debatt i det offentlig rommet være et sammensurium hvor disse ulike perspektivene på definisjoner er filtret inn i hverandre. Seminaroppgaver på Exphil burde derfor også dreie seg om kartlegge debatten ved å kategorisere de ulike argumentene i en debatt i henhold til definisjonstypologien. En slik kategorisering kan gå ut på å fastslå om en påstand er et argument for en realdefinisjon, en regelgivende definisjon eller en bruksmåtebeskrivende definisjon. Studentene kan også i slike oppgaver trenes opp til å se at debatten er forvirret på dette punktet og at debattantene blander sammen ulike innfallsvinkler til det å definere et begrep.

Til nå har jeg i første rekke drøftet definisjoner ut fra oppgaver som tar utgangspunkt i politiske debatter. Spørsmålet om de ulike definisjonstypenes rolle blir imidlertid en annen

når vi forflytter problemstillingen til det samfunnsvitenskapelige feltet. For der må vi også betrakte definisjonene ut fra hvilken rolle de kan spille i de empiriske samfunnsvitenskapene. I den forbindelse er det viktig å tematisere skillet mellom teoretiske og operasjonelle definisjoner, noe jeg skal gjøre i neste avsnitt.

I samfunnsvitenskapen er det vanlig å skille mellom teoretiske og operasjonelle definisjoner. En teoretisk definisjon klargjør innholdet i begrepet. En operasjonell definisjon angir en standardisert fremgangsmåte for å bestemme hva som skal falle inn under begrepet. De kalles operasjonelle nettopp fordi forskeren må gjennomføre en operasjon, dvs. en prosedyre, for å avgjøre om et fenomen faller inn under eller utenfor definisjonen. På samme måten som man i kjemien kan avgjøre om noe er syre, ved å dyppe et lakmuspapir i syren og se om lakmuspapiret skifter farge. Skillet mellom teoretiske og operasjonelle definisjoner svarer ikke til skillet mellom realdefinisjoner og regelgivende definisjoner. Det jeg her vil vise er at en teoretisk definisjon i noen tilfeller kan betraktes som en realdefinisjon, i andre tilfeller som en regelgivende definisjon, men i mange tilfeller vil den teoretiske definisjonen sveve ubestemmelig mellom dem.

Dersom en samfunnsforsker har klart for seg hva han vil forske på er det bare å lage en regelgivende definisjon. Han trenger ikke bekymre seg for om definisjonen er sann eller ikke. For å ta et eksempel: En forsker ønsker å forske på lokalsamfunn. Det han ønsker å forske på er den typen lokalsamfunn han selv har vokst opp i (for eksempel en liten bygd i indre Troms). Denne forskeren trenger ikke å komme fram til en realdefinisjon av lokalsamfunn. Da vil han bare vikle seg inn i ufruktbare spørsmål som: "Hva med et borettslag i en by, er ikke det også et lokalsamfunn? Hva med en bydel? Hvor mange mennesker skal et lokalsamfunn inneholde? Når blir det for stort, enten i flateinnhold eller folketall, til ikke lengre å være et lokalsamfunn?"

Samfunnsforskeren trenger bare å tenke gjennom hva han har lyst til å forske på, og så lage en definisjon som fanger inn det fenomenet. For eksempel: Med "lokalsamfunn" skal vi i denne avhandlingen forstå det samme som "et samfunn lokalisert i et område utenfor byer, innenfor en radius på fire kvadratkilometer, og med en befolkning på mellom 200 til 300 mennesker". Dette eksemplet viser at i noen tilfeller kan den teoretiske definisjonen også sammenfalle med en operasjonell definisjon.

Som regel vil imidlertid en teoretisk definisjon i samfunnsvitenskapen sveve noe ubestemmelig mellom en realdefinisjon og en regelgivende definisjon. Jeg mener derfor at skillet mellom regelgivende definisjoner og realdefinisjoner har relevans for samfunnsvitenskapen, da det kan hjelpe forskeren til å ha det klart for seg, hva han egentlig

bedriver når han lager en teoretisk definisjon. Jeg vil bruke noen eksempler fra lykkeforskningen, som er en voksende forskningsgren både innenfor psykologi og samfunnsforskning.

Blant lykkeforskere er det mange forskjellige definisjoner, også hva angår forskjeller i om lykken dreier seg om en vurdering eller en følelse. Joar Vittersø, kjent norsk lykkeforsker, har blant annet oppsummert forskjellige innfallsvinkler til definisjoner av lykke i psykologiske og samfunnsvitenskapelige studier, som “Velbehag”, “Engasjement og mening”, “Serie av enkeltopplevelser”, “Generell vurdering av livet som et hele”, “Intens følelse”, “Øyeblikk av ekstasisk lystfølelse” og “Intellektuell vurdering”. (Vittersø, 2005)

Vi ser her altså et stort spenn i de ulike definisjonene av lykke. Blant annet er det en stor forskjell mellom det å vurdere lykken som en serie enkeltopplevelser eller som et hele. En annen av de sentrale lykkeforskerne, Ruut Veenhoven, har laget følgende teoretiske definisjon av lykke: “Overall happiness is the degree to which an individual judges the overall quality of life as-a-whole favorably” (Veenhoven, 1991).

Mitt spørsmål er ganske enkelt: Er en slik definisjon å forstå som en realdefinisjon, eller som en regelgivende definisjon? Poenget med en slik definisjon av lykken, er at den i neste omgang skal brukes til å måle graden av lykke i samfunnet. Hvis hovedpoenget med forskningen er å måle hvor lykkelige befolkningen er, da kan ikke definisjonen av lykke være en regelgivende definisjon. En regelgivende definisjon skal være hensiktsmessig ut fra en kontekst som viser utover seg selv. I dette tilfellet er det ikke det som er saken. Hensikten er her å settes i stand til å måle lykken. Og da må lykken være definert som en realdefinisjon.

2. Kravene til gode, regelgivende definisjoner

Forrige avsnitt tematiserte skillet mellom teoretiske og operasjonelle definisjoner i relasjon til skillene mellom realdefinisjoner og regelgivende definisjoner. Det neste poenget jeg skal ta opp i denne artikkelen er skillet mellom teoretiske og operasjonelle definisjoner og de tre kravene til gode, regelgivende definisjoner.

Kravene til gode regelgivende definisjoner er at de skal avklare betydningen, ha hensiktsmessig avgrensning og være avgjørbare. Hva som menes med at en definisjon skal avklare betydningen er vel åpenbart, på bortimot tautologisk vis. At definisjonen har hensiktsmessig avgrensning, derimot, er særpreget ved regelgivende definisjoner, da spørsmålet om hva som bør falle innenfor og utenfor definisjonen (altså avgrensningen) ikke er et spørsmål om sannhet, men om nytte i en kontekst. La oss igjen benytte denne definisjonen: “Student” skal i denne kantinen bety det samme som “en person med gyldig

studiekort”. Denne definisjonen er hensiktsmessig avgrenset, dvs. den er nyttig i denne konteksten, og vil også ha klar avgjørbarhet, dvs. vi vet hvordan vi kan avgjøre hvem som faller inn under definisjonen og hvem som faller utenfor.

Gunnar Karlsen (2009:105) sier at regelgivende definisjoner kan deles inn i teoretiske og operasjonelle definisjoner. Et underkommunisert problem i Karlsens bok, er at de tre kravene til gode regelgivende definisjoner, og skillet mellom teoretiske og operasjonelle definisjoner flyter over i hverandre. To spørsmål kan reises her:

1. Hva er forskjellen på avgjørbarhet og operasjonalitet?
2. Er det et krav at teoretiske definisjoner må være avgjorbare, samtidig som de ikke trenger å operasjonaliseres?

Jeg vil forsøke å besvare disse to spørsmålene selv. Skillet mellom avgjørbarhet og operasjonalitet kan trekkes som et skille mellom det som kan observeres direkte, og det som kun kan observeres indirekte, eller med andre ord: Skillet mellom et hverdagslig og et eksperimentelt erfaringsbegrep. Galileo Galilei kunne ikke observere direkte at ulike legemer faller like fort. Han manipulerte derfor naturen gjennom idealiseringen i skråplaneksperimentene sine. Et eksperimentelt erfaringsbegrep innenfor naturvitenskapen er å utfordre naturen gjennom manipulering, inngripen, gjennom kunstige betingelser osv. Ved å benytte en slik metodisk manipulering kan man erfare naturen, og se om den svarer til de begrepene forskeren har om den. I den hverdagslige erfaringen derimot vil man bare basere seg på hvordan verden fremtrer for sine sanser.

En definisjons avgjørbarhet dreier seg derfor om den kan avgjøres i henhold til et hverdagslig erfaringsbegrep, mens en operasjonell definisjons avgjørbarhet dreier seg å bestemme om noe faller innenfor eller utenfor definisjonen i kraft av et eksperimentelt erfaringsbegrep. Det samme vil også gjelde innenfor samfunnsvitenskapen. Operasjonelle definisjoner burde derfor defineres som “avgjørbarhet i henhold til etablerte samfunnsvitenskapelige metoder og da særlig ved bruk av statistikk”.

Jeg mener også at skillet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsvitenskapen bør tematiseres i forbindelse med skillet mellom teoretiske og operasjonelle definisjoner. Mange samfunnsforskere bruker en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder. Slike undersøkelser kan for eksempel starte med at forskeren utvikler begrepene sine gjennom en kvalitativ undersøkelse. Vi kan for eksempel tenke oss at en forsker som skulle måle graden av utbrenthet blant studenter, først ville dybdeintervjue en gruppe studenter for å utvikle en teoretisk definisjon av utbrenthet blant studenter. Ut fra denne teoretiske definisjonen kan hun deretter lage en operasjonell definisjon for å måle forekomsten av utbrenthet blant studenter i

Bergen. Innenfor den kvalitative undersøkelsen vil kravet til den teoretiske definisjonen være de samme som de tre kravene til regelgivende definisjoner, nemlig avklare betydningen, være hensiktsmessig avgrenset, samt ha avgjørbarhet.

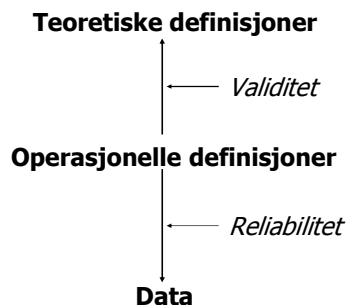
Mitt andre spørsmål dreide seg om hvorvidt teoretiske definisjoner i det hele tatt trenger å vurderes ut fra kravet om avgjørbarhet. Eksemplet ovenfor var om utbrenthet blant studenter. I et slikt tilfelle vil det innenfor den kvalitative utviklingen av begrepet ikke være snakk om et eksperimentelt erfaringsbegrep. Avgjørbarhet innenfor den kvalitative undersøkelsen vil dreie seg om et hverdagslig erfaringsbegrep. Et hverdagslig erfaringsbegrep dreier seg om at noe kan observeres direkte og at man ikke trenger å gjennomføre en operasjon, en manipulering av undersøkelsesbetingelsene, for å konstruere kunstige forhold. I den tradisjonelle definisjonslæren til Næss dreide definisjonsoppgavene seg om at studentene skulle redegjøre for skillet mellom realdefinisjoner, bruksmåtebeskrivende definisjoner og regelgivende definisjoner, og deretter skulle studenten lage en regelgivende definisjon, hvor sammenhengen ofte har vært en paneldebatt. Eksempler på slike definisjoner kan være “rasisme”, “eutanasi”, “politivold”, “pornografi”, “velferdsstaten”, osv. Studenten skulle, i tillegg til å lage en brukbar definisjon, også drøfte sterke og svake sider ved sitt eget definisjonsforslag.

Hensikten med slike definisjoner er å legge til rette for saklig meningsutveksling. Når det gjaldt de sterke og svake sidene ved et definisjonsforslag var det et poeng at studentene skulle se selv at det ofte er vanskelig å få både i pose og sekk når det gjelder gode regelgivende definisjoner. En definisjon som har god avgjørbarhet, kan ofte kritiseres for at den ikke er hensiktsmessig avgrenset (for vid eller for snever). Og visa versa: En definisjon som har god hensiktsmessig avgrensning kan kritiseres for å mangle avgjørbarhet. En student kunne for eksempel foreslå følgende definisjon: Med “pornografi” skal vi forstå det samme som “kjønnslige skildringer med bruk av barn, dyr, lik og grov vold”. Her ville det være på sin plass å rose definisjonen for sin avgjørbarhet, men rise den for sin manglende hensiktsmessige avgrensning (for snever). En annen student kunne foreslå definisjonen: Med “pornografi” skal vi forstå det samme som “kjønnslige skildringer som virker støtende eller menneskelig nedverdiggende eller forrående, og som ikke er forsvarlige ut fra en kunstnerisk målsetning”. I dette tilfelle ville det være på sin plass å rose definisjonen for sin hensiktsmessige avgrensning (ikke for vid, ikke for snever) men rise den for dens manglende avgjørbarhet.

Denne typen oppgaver vil ikke være hensiktsmessige for kommende samfunnsvitere. Grunnen til det er at de ofte operasjonaliserer vage begreper ganske enkelt ved hjelp av

spørreskjemaer, hvor personene som deltar i undersøkelsen for eksempel skal svare på om de er enige, helt enige, helt uenige osv. Dette poenget må utdypes, og det vil jeg gjøre ved først å tematisere skillet mellom den operasjonelle definisjonens validitet og reliabilitet.

Validitet sikres ved at den operasjonelle definisjonen fanger inn relevante data for problemstillingen i forskningsopplegget. Til grunn for den operasjonelle definisjonen ligger det en teoretisk definisjon. Dersom den teoretiske definisjonen er hensiktsmessig avgrenset, dvs. ikke for vid eller for snever, vil validitet for den operasjonelle definisjonen bety at den samsvarer med den teoretiske definisjonen. Reliabilitet dreier seg om hvor god den operasjonelle definisjonen er til pålitelige målinger av data. Dette kan framstilles på følgende måte:



Det kan synes som om validitet og reliabilitet for operasjonelle definisjoner svarer til kravet om hensiktsmessig avgrensning og avgjørbarhet. Dersom validitet er det samme som definisjonens hensiktsmessig avgrensning kan vi spørre: I hvilken grad har den operasjonelle definisjonen samme avgrensning som den teoretiske definisjonen? Og dersom reliabilitet er det samme som definisjonens avgjørbarhet kan vi spørre: I hvilken grad tjener definisjonen til pålitelige målinger av data?

La oss bruke det snart klassiske eksemplet med definisjoner av fattigdom. En teoretisk definisjon av for eksempel en fattig person kan være: Med “fattig” skal vi her forstå det samme som “en person som ikke har tilstrekkelige ressurser til å fylle de roller, normer og forventninger som kreves for å ta del i det samfunnet han lever i”.

Vi kan her foreslå to ulike operasjonelle definisjoner:

1. Med “fattig” skal vi her forstå det samme som “en person som tjener mindre enn 50 % av medianinntekten i Norge”.
2. Med “fattig” skal vi her forstå det samme som “en person som tjener mindre enn 60 % av medianinntekten i Norge”.

Begge disse to definisjonene vil ha høy grad av reliabilitet, mens man kan diskutere graden av validitet. For eksempel vil definisjon 2 innebære at blant annet ganske mange pensjonister med nedbetalte hus, og studenter faller inn under definisjonen, mens definisjon 1 muligens vil utelukke personer som den teoretiske definisjonen favner.

Mitt poeng med eksemplet ovenfor er å vise at i noen tilfeller kan den gamle definisjonslæren til Næss fint kombineres med samfunnsvitenskapelige innfallsvinkler til definisjoner. Nå vil jeg vise at det ikke er slik i alle tilfeller. I henhold til den tradisjonelle definisjonslæren i tråd med Næss er den eneste måten å operasjonalisere 'fattig' på, å lage definisjoner av den typen vi har sett på her. Slik er det ikke i samfunnsvitenskapen. Det kan godt tenkes at en samfunnsviter ønsker å måle i hvilken grad folk føler eller vurderer seg selv som fattig. Er det for eksempel slik at en hver person som tjener under 50 % av medianinntekten, selv vurderer/føler seg som en fattig person? I så fall må forskeren måle noe som ikke kan operasjonaliseres på samme måten som ved en regelgivende definisjon som har høy grad av avgjørbarhet. I slike tilfeller benytter samfunnsforskeren ganske enkelt spørreskjemaer av typen: Betrakter du deg selv som en fattig person? Svaralternativer: Helt uenig, enig, litt uenig, helt uenig, osv.

Vi har sett at når det gjelder fattigdom er det mulig å komme fram til operasjonaliserbare begreper som er i tråd med Næss-tradisjonens krav til gode regelgivende definisjoner, men det er veldig mange andre felter samfunnsforskere undersøker, hvor det overhodet ikke er mulig å komme fram til definisjoner som er avgjorbare på samme måten. Et eksempel på det siste er lykkeforskningen. La oss gripe tilbake til eksemplet på en teoretisk definisjon av lykke. Den lød slik: "Overall happiness is the degree to which an individual judges the overall quality of life as-a-whole favorably" (Veenhoven, 1991). Hvordan er det mulig å lage en operasjonell definisjon av en slik teoretisk definisjon? Læreboken *Å forske på samfunnet* presenterer disse eksemplene på operasjonelle definisjonen av lykke:

"Hvor tilfreds er du alt i alt med livet du lever nå?"

"Vil du beskrive deg selv som 'meget lykkelig', 'ganske lykkelig', 'ikke spesielt/slett ikke lykkelig'?"

"Alt tatt i betraktning, hvor lykkelig vil du si du er?" Svaralternativer på en skala fra 0-10, ekstremt ulykkelig = 0, ekstremt lykkelig = 10.

Lykke kan også operasjonaliseres gjennom en måleskala sammensatt av flere enkeltpåstander som respondenten blir bedt om å svare på ved å si seg enig eller uenig gjennom avkryssing på en 1-7 punkt skala:

	1	2	3	4	5	6	7
Mitt liv er i hovedsak ideelt							
Min livssituasjon er utmerket							
Jeg er tilfreds med livet mitt							
Så langt har jeg oppnådd de viktigste tingene i livet mitt							
Hvis jeg kunne leve om igjen, ville jeg nesten ikke ha forandret noe							

(Halvorsen, 2008: 65-66)

Vi ser her at samfunnsforskernes omgang med ordet operasjonelle definisjoner er ganske langt fra kravene til en god regelgivende definisjon i Arne Næss tradisjonen.

Avslutning

Spørsmålet jeg har stilt i denne artikkelen er om definisjonslæren på Exphil er nyttig for samfunnsvitere. Denne problemstillingen delte jeg inn i to spørsmål. Mitt første spørsmål dreide seg om definisjonstypologien, dvs. skillene mellom bruksmåtebeskrivende definisjoner, regelgivende definisjoner og realdefinisjoner, og på hvilke måter definisjonene er relevant for samfunnsviterne. Jeg har lagt spesielt vekt på skillet mellom regelgivende definisjoner og realdefinisjoner, og argumentert for at de siste har større betydning enn undervisningsmateriellet kunne tyde på. Den eneste læreboken på Exphil om dette temaet er Karlsens *Språk og argumentasjon for samfunnsvitere*, og i den boken tones betydningen av realdefinisjoner ned. Jeg mener at boken heller burde gått den motsatte veien.

Det andre spørsmålet jeg reiste i denne artikkelen dreide seg om kravene til gode regelgivende definisjoner, og om disse kan være nyttig for samfunnsviterne. Jeg har i denne artikkelen ikke ført i marka et viktig argument for at så er tilfelle, men jeg har i det minste vist at denne definisjonslæren godt kan tilpasses samfunnsvitenskapenes egen terminologi om definisjoner. Det viktige unntaket her er at den tradisjonelle definisjonslærens krav om avgjørbarhet blir for snevert i lys av mangfoldet av operasjonaliseringsmetoder i samfunnsvitenskapene.

- Fjelland, R. (1999) *Innføring i vitenskapsteori*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (2008) *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, Oslo, Cappelen akademisk forlag
- Kant, I. (2005) *Kritikk av den rene fornuft*, Oslo, Pax.
- Karlsen, G. (2009) *Språk og argumentasjon for samfunnsvitere*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Platon (1981) *Erkjenn deg selv: fire små sokratiske dialoger*, Oslo, Aschehoug : i samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og det Norske akademi for sprog og litteratur.
- Veenhoven, R. (1991) Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 24, 1-34.
- Vittersø, J. J. (2005) Lykken er mangfoldig. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 913-916:port.

Gunnar Karlsen

Kommentar til Trygve Laviks *Om definisjoner og samfunnsvitenskap*

I artikkelen innleder Lavik med to følgende spørsmål:

- 1) Er skillet mellom nominal- og realdefinisjoner relevant for samfunnsvitenskapene?
- 2) Er kravene til gode, regelgivende definisjoner i Arne Næss-tradisjonen også nyttige for samfunnsvitere?

Han argumenterer for et positivt svar på det første spørsmålet. Jeg er enig med ham i denne konklusjonen, men vil her kort vise hvorfor jeg er det av andre grunner enn de Lavik presenterer. Deretter vil jeg belyse noen av Laviks refleksjoner rundt det andre spørsmålet.

Først, hva betyr det at skillet mellom nominal- og realdefinisjoner er relevant for samfunnsvitenskapene? Laviks poeng virker å være at relevansen ligger i at sentrale samfunnsvitenskapelige fenomen kan realdefineres. Lavik innleder imidlertid med å vise til at realdefinisjoner synes å ha et svært begrenset virkefelt siden vår kunnskap om tingenes essens stadig er i endring, og nevner som eksempel hvordan hvaler tidligere har vært definert som fisk mens de nå er definert som pattedyr. Dette eksemplet er kanskje ikke helt treffende, for er det ikke heller slik at vi har definert hvaler som pattedyr fordi vi i biologien har valgt ett bestemt klassifiseringssystem fremfor et annet? Det som essensielt karakteriserer en hval er ikke bare at den føder levende unger, for en slik realdefinisjon ville ikke hjelpe oss å skille hvaler fra andre dyr. Eksempelet illustrerer etter mitt syn det grunnleggende problemet med hvorvidt det i det hele tatt er meningsfullt å etterspørre realdefinisjoner av annet enn helt enkle typer fysiske ting, slik som vann. Lavik sier også selv at siden sentrale samfunnsvitenskapelige begreper som 'rettferdighet', 'fattigdom' og 'krig' utvikles og endres, så kan de ikke gis realdefinisjoner (s. 3).

Lavik fremhever videre helt riktig at noen oppgaveformuleringer til Exphil har vært uheldige siden det vi egentlig spør om har vært en bruksmåtebeskrivende definisjon og ikke en regelgivende. Et eksempel her er definisjonen av “krig”, koplet opp mot konteksten gitt ved Norges militære engasjement i Afghanistan. Men Laviks syn virker videre å være at en bruksmåtebeskrivende definisjon i en slik diskusjon bare er ett steg i retning av en underliggende definisjon. Han hevder i denne sammenhengen at en bruksmåtebeskrivende definisjon av krig må “stemme overens med våre intuisjoner om hva som egentlig bør legges av begrepsinnhold i en definisjon av krig” (s. 5). Påstanden er at det vi egentlig spør om er en realdefinisjon av fenomenet krig. Men er dette riktig? Hvorfor kan vi ikke stoppe ved den bruksmåtebeskrivende definisjonen og si at det vi spør om er en definisjon av hva det språklige uttrykket faktisk betyr. Svaret på dette er gitt ved empiriske undersøkelser av eksisterende språkbruk, og ikke ved å søke etter en dypere begrunnelse i form av en realdefinisjon.

Laviks ide er at realdefinisjoner av menneskeskapte størrelser, som her inkluderer de fleste interessante fenomen i samfunnsvitenskapene, i en viss forstand også må være normative i betydningen av at de holdes for gyldige av mennesker. Dette er en kontroversiell påstand, som likevel synes nødvendig for Laviks konklusjon om at realdefinisjoner er viktige for samfunnsvitenskapene (s. 6). Det er likevel ikke helt klart for meg hva som er forskjellen på dette og på å si at det språklige uttrykket har en faktisk betydning etablert over tid, noe som igjen uttrykkes ved en bruksmåtebeskrivende definisjon. På tilsvarende vis argumenteres det også i forhold til hvordan vi skal forstå fenomenet lykke. Lavik skriver at: “En regelgivende definisjon skal være hensiktsmessig ut fra en kontekst som viser utover seg selv. I dette tilfelle er ikke det tilfelle. Hensikten er å måle lykken. Og da må lykken være definert som en realdefinisjon.” (s. 8). Men hvis hensikten er å måle lykken og dette skal gjøres ved spørreundersøkelser, slik det argumenteres for, er ikke det som måles nettopp hva informantene selv forstår med uttrykket “lykke”? Den faktiske betydningen til et begrep er ikke nødvendigvis samsvarende med hva fenomenet lykke egentlig måtte være, hvis det siste i det hele tatt lar seg avdekke.

Skillet mellom real- og nominaldefinisjoner er like fullt viktig i en Exphil-sammenheng nettopp for å bevisstgjøre studentene på hva det er definisjoner forteller noe om. Ideen om at det finnes en essens i ting og fenomen er sterkt til stede i måten vi bruker språket på når vi omtaler slike, noe som understreker behovet for at vi er tydelige og bevisste i forhold dette skillet. Mitt svar på det første av de to spørsmålene vil dermed også være positivt, men basert

på at utfordringen snarere ligger i å rydde bort uklarheter mellom definisjonstypene heller enn å vise at realdefinisjoner forekommer i samfunnsvitenskapene.

Det andre spørsmålet – om kravene til gode, regelgivende definisjoner i Arne Næss-tradisjonen også er nyttige for samfunnsvitere – besvares ved en diskusjon av forholdet mellom teoretiske og operasjonelle definisjoner. Lavik trekker frem to alternativer for teoretiske definisjoner; de kan noen ganger betraktes som realdefinisjoner og andre ganger som regelgivende. Følgende tilfeller synes imidlertid å falle på siden av en slik inndeling: Ofte ser vi at forskere utfører empiriske forstudier som et første ledd i en undersøkelse, der målet er å kartlegge det fenomenet man vil undersøke. En slik undersøkelse leder ofte til en eller flere bruksmåtebeskrivende definisjoner, dvs. definisjoner som fanger et uttrykks faktiske betydning. Deretter kan denne finpusses og gis en spisset formulering gjennom en teoretisk definisjon som vil være regelgivende.

Lavik gir etter mitt syn en problematisk fremstilling av en tilsvarende fremgangsmåte når han hevder at resultatene fra en kvalitativ forstudie må vurderes opp i mot de *tre* tradisjonelle kravene til regelgivende definisjoner (s. 9). En kvalitativ forstudie vil gjerne resultere i en empirisk basert definisjon - en bruksmåtebeskrivende definisjon som må vurderes opp i mot hvorvidt den er i samsvar med faktisk språkbruk og som hjelper oss når vi skal utforme den teoretiske definisjonen. Denne siste må igjen i første rekke vurderes opp i mot de *to* første kravene til en regelgivende definisjon, altså med hensyn på om den avklarer betydningen og har hensiktsmessig omfang. Næss' krav om avgjørbarhet faller her bort, siden dette ivaretas av den påfølgende operasjonelle definisjonen.

Til slutt mener jeg Lavik foretar en forenkling i sin fremstilling av operasjonelle definisjoner når han sidestiller validitet med avgrensning og reliabilitet med avgjørbarhet. Validitet kan helt generelt forstås som betydningslikhet mellom den teoretiske og den operasjonelle definisjonen. Det å ivareta avgrensningen er ett sentralt aspekt her, og betydningsforskjell vil være en sannsynlig virkning av manglende validitet. Men dette innebærer ikke uten videre at begrepet om validitet kan forstås som identisk med avgrensning. Tilsvarende er avgjørbarhet noe mer enn reliabilitet. Avgjørbarhet kan forstås som at definisjonen kan sortere i to hauger, det som faller innenfor og det som faller utenfor. Reliabilitet krever imidlertid noe mer enn slik praktisk avgjørbarhet i hvert enkelt tilfelle, nemlig at resultatet av sorteringen skal være den samme dersom vi gjør den flere ganger. En definisjon kan ha avgjørbarhet dersom den anvender en test som er sikret et eller annet resultat hver gang. IQ-tester og spørreundersøkelser om lykke er eksempler på operasjonaliseringer av begreper som 'intelligens' og 'lykke', og slike definisjoner har trivielt

avgjørbarhet siden vi er garantert et resultat. Problemet med reliabilitet består likevel, siden vi godt kan tenke oss at de som spørres svarer ulikt fra gang til gang, selv om andre forhold måtte være (tilnærmet) identiske. Anvendt i praksis har definisjonen avgjørbarhet, men det vil også være til stede andre metodiske forhold som knytter seg til reliabiliteten.

At the end of our investigation, it seems that reading is the concrete act in which the destiny of the text is fulfilled. It is at the very heart of reading that explanation and interpretation are indefinitely opposed and reconciled.

Paul Ricoeur

Gro Rørstadbotten

Fra Olympens guder til fakultetsorientert Examen

Philosophicum:

Tolkning og argumentasjon for tolkning

Et av hovedtrekkene i dagens pensum⁶⁶ for HF-beta er arbeid med språklige utsagn innen gitte kontekster. Denne øvelsen starter med et begrep om tolkning hvor flertydigheten undersøkes i lys av den konteksten det opptrer i. I forhold til tidligere pensum plasseres nå hovedtyngden på begrunnelsen: Studenten arbeider med autentiske akademiske tekster og oppgaven består i å begrunne både at en (oppgitt) setning er flertydig, samt begrunne egne tolkningsforslag av den flertydige setningen. Øvelsen utvides gradvis fra setningstolkning til tolkning av tekst hvor det er identifisering og begrunnelse av tekstens budskap som er oppgaven. Sistnevnte oppgave videreføres til argumentasjonslæren. Her er utgangspunktet identifisering og begrunnelse av tekstens budskap, mens hovedtyngden herfra ligger i analyse av argumentasjon. Denne består i at studenten isolerer tekstens resonnement, foretar en kritisk vurdering av dets argumentative struktur og begrunner dets styrker og svakheter. I vårt pensum er det altså til stede en indre sammenheng mellom tolkning og argumentasjon, men hvordan arbeides det med denne sammenhengen i praksis?

⁶⁶ Johnsen et al (2008).

I Exphil-sammenheng har for øvrig manglende klargjøring omkring hva tekst er, og hva tekstforståelse innebærer, vært opphav til en del frustrerende kollegiale diskusjoner med svært høy temperatur. I denne teksten har jeg derfor valgt å gjøre begrepet “tekst” til hovedtema. Dette valget er gjort ut fra tanken om at tekst er et hovedanliggende for fagfilosofi som profesjon. Eller sagt med andre ord: tekstlesning og teksttolkning er vår profesjon⁶⁷. Jeg har ofte savnet en diskusjon om, og en refleksjon over, hvilket begrep om tekst vi faktisk forholder oss til. Jeg vil derfor benytte denne anledningen til å fremvise noen av de elementene som har vært viktige støpeskjeer for min oppfatning av hva begrepet tekst innebærer, og i forlengelsen av dette hvordan jeg tenker meg at betegnelsen “fruktbart tekstarbeid” kan forstås. Utgangspunktet mitt er “de gamles” begrep om hermeneutikk, og målet er å foreta et historisk sveip for å få frem den direkte relevansen i forhold til Exphil-beta på HF.

Hermes avmystifiseres

Hermeneutikken har en assosiativ og dermed symbolsk tilknytning til Hermes: gudenes sendebud, formidleren mellom gudene og mennesker. Det fremstår som interessant at verbet *hermeneuein* betyr noe så enkelt som “å forklare og/eller å forstå noe ut fra en annens synspunkt”, mens substantivet hermeneutikk er en senere gresk konstruksjon som går i retning av å bety “oversettelse”, “uttrykk” eller “språklig artikulasjon”⁶⁸. “Substantivsyken” som etter hvert kjennetegner de fleste vestlige språk, var merkbar allerede i overgangen fra klassisk gresk til koiné, eller nytestamentlig gresk. De gamles verb inntar gradvis betydningen som “vitenskapen om, eller kunsten å, fortolke Skriften”. Hermes’ forståelses- og formidlingskunst reduseres med andre ord til en imaginær dialog mellom leser og tekst.

Hvordan forklare eller gjøre rede for denne reduksjonen? For å kunne si noe om dette, tvinges vi inn i det jeg mener er de store begivenhetene innen den mektige hermeneutikkens historie. Hermes’ store krise var todelt: substantivering på den ene siden og den greske kulturens gradvise bortfall på den andre. Hermes ble med andre ord gjort arbeidsledig. Flere hundre år etter de gamles storhetstid, foregikk det en storstilt rekonstruksjon av klassiske tekster ved biblioteket i Alexandria. Med ildspåsettelsen av samme bibliotek, var håpet fra de ekstremt nytenkende og fremtidsrettede representantene at tekstene var tapt for alltid. Disse revolusjonære konstruerte endelig sin religion og sitt *Nye testamente* etter mange års

⁶⁷ Se for eksempel Yoos (1988) som gir svært gode ansatser å reflektere ut fra spesielt når det gjelder forholdet mellom fagfilosofi og tekst: ”Uten tekst – ingen fagfilosofi”. Det skal dog nevnes at i denne artikkelen er Yoos’ ærend i større grad retorisk enn hermeneutisk.

⁶⁸ Palmer (1980), s 189-91.

stridigheter. Stridighetenes kjerne var tekst. Hvilke tekster skal vi velge for vårt formål?, spurte de. Et essensielt spørsmål, og kompromissene de utarbeidet fikk betydning. En umiddelbar konsekvens var bruddet med den mektige jødiske tradisjonen, dersom vi lar den representeres ved Det gamle testamentet. En av grunnene var en rigorøs omfortolkning av *Tora* - jødedommens hellige tekst. Hos de revolusjonære var det nødvendig at helheten var ekvivalent med Jesu lære slik de hevdet den fremkom gjennom nevnte tekstkompromisser. Dermed overtok den kristne eksegesen de metodene som var vanlige i samtiden. Herfra måtte det oppstå konfrontasjoner, og resultatet blir en dyptgående splittelse. Spenningsforholdet resulterte i to lese måter og to tradisjoner: antiokenske fortolkninger (bokstavelig og historisk orientert), og den aleksandrinske skolen som forsvarte en allegorisk fortolkning. I løpet av middelalderen utvikles og utvides det hele til en metode for fortolkning hvor det antas at Bibelen har en firedobbelt mening (lat. *quadriga*): 1) bokstavelig, om de historiske hendelser i fortiden, 2) allegorisk, om trosinnholdet, 3) moralsk, om det rette liv og 4) anagogisk eller eskatologisk, om håpet og fremtiden⁶⁹.

På dette stadiet i min fortelling er det viktig å understreke at tekstene var planlagt å være forbeholdt ekspertene (presteskapet); de overtok på et vis rollen til gamle Hermes ved at det nå var de som skulle formidle Guds vilje til menneskene. Men dette viste seg å være en plan med iboende hybris. Det får vi bekreftet ved reformasjonen. Nå kom Skriften i sentrum. Ekspertene avvises. Folket skulle lære å kjenne Guds vilje ved å lese selv. Tekst skulle også leses og tolkes bokstavelig - til praktisk og konkret bruk i dagliglivet. Bruddet med den gamle dogmatikken var skjellsettende på mange måter og fikk konsekvenser for mange mennesker. Mantraet var at det nå var mulig å oppdage nye sannheter og gjøre nye erfaringer i møte med teksten. De ulike teksttolkningene førte til utallige uopprettelige tragedier. De klareste eksemplene på dette er fremstilt av Voltaire i *Traktat om toleransen* (1763).

Men kontroversene avtok gradvis, og etter hvert endret arenaen struktur. Sindige mennesker la sverdet til side, og tok pennen i bruk. Konklusjonen angående hva tekst "er", og hvordan tekst skal leses og forstås, er enda ikke klar. Den eneste muligheten er å sortere i svært divergerende syn – og bestemme seg for hvilken vei man vil gå.

Nye ansatser – nye teksttilnærminger

Litteraturteoretikeren E. D. Hirsch⁷⁰ hevder at det ikke er mulig å tenke at tekstforståelse kan konstrueres ved at vi forsøker å forstå, eller gripe, forfatterens mening/intensjon/vilje. Av

⁶⁹ Se: Rasmussen og Seim (2009).

⁷⁰ Hirsch (1967). Se spesielt kapittel 1: "In defense of the author".

dette følger at en objektiv mening om hva en tekst betyr, er noe annet enn forfatterens intensjon. Problemet angående “riktig forståelse” kan ikke lenger løses ved en argumentasjon ut fra det leseren forutsetter at forfatteren har ment. Tekstforståelse må konstrueres på en annen måte, og tekstforståelse tar dermed nødvendigvis form som en prosess. Står vi da overfor gjetning? Eller rettere: en type kvalifisert gjetning? Hirsch⁷¹ antyder at så er tilfellet, men utdyper ved å si at fordi det ikke finnes regler for å presentere gode gjetninger, må vi utarbeide metoder for å kunne hevde at gjetninger er gyldige. Paul Ricoeur⁷² hevder at her kan det spores en dialektikk mellom gjetning og gyldiggjøring som konstituerer en ny dialektisk form mellom oppfatning og forståelse. Innenfor denne dialektikken er begge termene avgjørende og bestemmende: “gjetning” korresponderer med Friedrich Schleiermachers term “divinatory criticism”⁷³, og “gyldiggjøring” korresponderer med et aspekt han kalte “grammatical”⁷⁴. Før jeg går nærmere inn på det grammatikalske aspektet – som også splittes – vil jeg knytte noen kommentarer til ham via en litt annen innfallsvinkel.

Schleiermacher virket først og fremst som teolog og religionsfilosof, og regnes som den moderne hermeneutikkens far. I sin samtid hadde han innflytelse innen religionsfilosofi; en disiplin som utviklet seg gjennom kritikk av den tyngende teologiske tekstdogmatikken. Som filosofisk retning føres religionsfilosofien oftest tilbake til Baruch Spinozas tekst- og lesekritikk⁷⁵. I sin samtid ble Schleiermacher kjent og svært omstridt da han redefinerte “det religiøse” og gav begrepet innholdet “en følelse av absolutt avhengighet”⁷⁶. Når ettertiden vurderte ham og hans arbeider, fikk han en langt større og bredere betydning. Spesielt fikk han historisk betydning for sine bidrag til hermeneutikken, som via Schleiermacher gikk i retning av å bety “en lære om den menneskelige forståelsen”. Hans hovedbegrep i denne sammenhengen var “innlevelse” - som i denne forstand betyr “innlevelse i det psykiske livet som uttrykkes gjennom tekst og tale”⁷⁷.

Hvordan fremstår han så for oss i dag? Kort oppsummert: For det første etablerte han hermeneutikken som generell forståelselære, som en metode for å unngå misforståelser i fortolkningen av alle typer tekster. For det andre hevdet han at i stedet for “sannheten” i teksten, er det nå forfatterens psyke, liv og historie det gjelder å nå frem til. For det tredje

⁷¹ *Loc.Cit.*

⁷² Ricoeur (1981), s. 211.

⁷³ Schleiermacher (1998): “If several copies are extant, but one of them does not have this error, then it is presumed to be the original – and the task is completed.” (s 174).

⁷⁴ *Ibid.* “Understanding is only achieved via connections of all contexts. Technical. The reconstruction of the combinations is only completed with the accompanying progress into detail, only in situ.” (s 94).

⁷⁵ Spinoza, Baruch: *Tractatus Theologico-Politicus*.

⁷⁶ Forster (2002).

⁷⁷ *Loc.Cit.*

innførte han et viktig skille mellom en grammatisk og en psykologisk fortolkning. Ifølge ham krever en god praksis for fortolkning både en forståelse av diskursens grammatiske og dens psykologiske elementer⁷⁸. Den grammatiske tolkningen kan i enkelte tilfeller vise seg å være viktigere enn den psykologiske, mens det i andre tilfeller vil være omvendt. Uansett vil det innenfor disse rammene være slik at den grammatiske og den psykologiske meningen kun kan forstås fullt ut dersom vi er i stand til å se hvordan de er relatert til hverandre, og dersom vi er i stand til å oppdage hvordan de begge er aktivt deltagende i den absolutte meningens enhet. Schleiermacher forklarer at hermeneutikk ikke kun handler om kunsten å forstå betydningen innen en diskurs, det dreier seg like mye om kunsten å unngå misforståelse⁷⁹.

Til slutt forklarte han “den hermeneutiske sirkel”, som vi alle kjenner. I denne sammenhengen er Schleiermacher interessant fordi han formidler det som kalles “hermeneutikkens indre splittelse”, og fordi det hevdes⁸⁰ at han overvant denne splittelsen med sin idé om “menneskelig praksis” i lykkelig forening med romantisk genialitet og filologisk virtuositet. Dette får han forklart via sitt begrep om verkets “indre og ytre form”. Etter den religiøse tekstdogmatikken, fremstår Schleiermacher som en befriende herold.

Heroldsattributen videreføres til Wilhelm Dilthey. I opposisjon til Schleiermacher utformer han en hermeneutikk hvor fortolkningen først og fremst rettes mot den bevisstheten som frembrakte verket, samt det syn at hermeneutikken er humanvitenskapenes universelle metodelære. I min utlegning av Dilthey forholder jeg meg til Ricoeur. Han⁸¹ vektlegger at med forutsetningen om at den primære forståelsen av hermeneutikk ligger i regler som angår fortolkningen av vår kulturs skrevne dokumenter, så bør vi forholde oss til begrepet *Auslegung* slik det er uttrykt hos Dilthey. Det vil si at *Verstehen* (forståelse) innebærer en erkjennelse (oppfatning) av hva et fremmed subjekt mener, eller intenderer. Erkjennelsen fremkommer på basis av alle typer tegn hvor det psykiske livet kan uttrykke seg (*Lebensäußerungen*).

På den andre siden impliserer *Auslegung* (tolking, eksegesi) noe mer spesifikt. Det dekker bare en begrenset tegnkategori: det som er festnet ved skrift. Dersom det reises bestemte problemer på bakgrunn av teksttolkning fordi vi har med tekst å gjøre – og ikke talt språk, og dersom disse problemene er de som konstituerer hermeneutikken som sådan, da kan åndsvitenskapene i sin helhet sies å være hermeneutiske i den grad (1) deres objekt fremviser noen av de kjennetegnene som er grunnleggende for en tekst *som* tekst, og (2) deres

⁷⁸ Schleiermacher (1998), s. 147.

⁷⁹ *Ibid.*, s 177.

⁸⁰ Se Ricoeur (1981), s 190-96.

⁸¹ *Ibid.*, s 197.

metodologi utvikler samme slag prosedyrer som de tilhørende *Auslegung*. Dermed kan Diltheys hermeneutiske vending karakteriseres på følgende måte ut fra Ricoeur⁸²:

Mot slutten av 1800-tallet stod de to begrepene “forklare” (expliquer) og “fortolke” (interpréter) sentralt når det gjelder hermeneutikken. Dilthey omdefinerte “forklaring” til “begripelighetens modell”. Dette begrepsinnholdet var et lån fra naturvitenskapene, og de positivistiske skolene utvidet rekkevidden av begrepet til også å gjelde de historiske vitenskapene. Dilthey⁸³ betraktet “fortolkning” som en spesiell art forståelse, hvor han samtidig så åndsvitenskapenes grunnleggende innstilling. Dette var også den eneste innstillingen som var i stand til å respektere den grunnleggende forskjellen mellom åndsvitenskapene og naturvitenskapene. Dilthey⁸⁴ sier om Schleiermacher at når det gjelder hans utlegning om forståelsens psykologiske aspekt, må dette forstås dit hen at “hermeneutikkens siste endemål er å forstå en forfatter bedre enn han forstod seg selv”⁸⁵. Heri ligger at hermeneutikken kun er i stand til å fullbyrde de løftene som ligger i begrepet om “forståelse”. Forståelsen skal stemme overens med forfatterens indre, bli lik forfatterens, og fortolkeren skal forsøke, på nytt, å frembringe den skapende prosessen som en gang frembrakte selve verket. Denne intensjonen og denne frembringelsen kan ikke søkes noe annet sted enn i det Schleiermacher kalte verkets “indre og ytre form”, eller i den “sammenknytningen” og “sammenkjedningen” som gjør verket til en organisk helhet. Her oppstår det en spenning som Dilthey viderefører. I hans senere verk⁸⁶ tiltar denne spenningen og blir mer merkbar, og dermed alvorligere.

På den ene siden blir det objektive aspektet av verket understreket, og, sier Ricoeur, vi aner en påvirkning fra Edmund Husserl⁸⁷. For Husserl utgjør en setnings “mening” (sens) en “ideal gjenstand” som verken eksisterer i den ytre virkeligheten (verden) eller i den psykiske virkeligheten; setningens mening er en ren meningsenhet som ikke finnes noe reelt sted. Analogt til dette, går hermeneutikken ut fra objektiveringen av livets skapende krefter i verkene, og disse skapende kreftene skyter seg inn mellom forfatteren og oss som lesere. Psyken selv og dens skapende dynamikk legger opp til denne formidlingen ved hjelp av betydninger, verdier og formål. Dersom det er sant at til og med hukommelsen følger i betydningenes fotspor, og at betydninger ikke selv er psykologiske fenomener, så fordrer Diltheys krav om vitenskapelighet en stadig sterkere grad av avpsykologisering av

⁸² *Ibid*, s 198.

⁸³ *Ibid*, s 150.

⁸⁴ *Ibid*, s 151.

⁸⁵ *Loc.Cit.*

⁸⁶ Dilthey (1976), s 248 ff.

⁸⁷ Husserl: *Logiske undersøkelser*. Sitert hos Ricoeur (1981), s 152.

fortolkningen, av forståelsen, og av introspeksjonen (beskuelse av eget sjeleliv). Dette fører oss samtidig i retning av at livet blir til noe ytre, og at fortolkningen over for seg selv og den andre blir både mer indirekte og umiddelbar. Likevel er det et “meg” og “en annen” som fortolkningen streber etter: fortolkningen søker bestandig etter en gjenfrembringelse (Nachbildung), av opplevde erfaringer.

Det er i denne spenningen Hans-Georg Gadamer trer inn. Med Gadamer utvides hermeneutikken til å bli en allmenn lære om forståelse generelt: en hermeneutisk filosofi. Her heter det at argumenter for all fortolkning forutsetter at vi allerede har en forforståelse av verden. Ricoeur⁸⁸ tar utgangspunkt i Gadamers prosjekt om tekst og fortolkning, men understreker i tillegg objektiveringens viktighet i fortolkningen: nemlig at vi må gå omveien om ytre tegn (kulturen, skriften, institusjoner) for å forstå (oss selv). Nå utvides igjen hermeneutikken ytterligere for å kunne bli en tilstrekkelig vitenskapelig metodelære. Dette gjøres ved å innføre et begrep om en nødvendig dialektikk mellom distansering og tilegnelse i fortolkning av tekster.

En ny avklaring av begrepsparet “forklare” og “forstå”

Det er likevel Dilthey, og ikke Gadamer, som blir utgangspunktet for Ricoeur når han utvikler sin teori om teksttolkning. Det er spesielt begrepene “forklare” og “forstå” som blir sentrale. Men Ricoeur formidler mellom disse to begrepene når han hevder – i motsetning til Dilthey – at vi har forklaringsmetoder også innenfor humaniora. Samtidig hevder han at skillet mellom de to begrepene ikke lenger er så markante som da Dilthey introduserte dem. Ricoeur ser fullstendig bort fra “den hermeneutiske sirkelen” fordi han arbeider seg bort fra størrelsen “jeg-identiteten” og alle dens tilhørende psykologiske forklaringsmodeller. Han henter sitt begrep om “forklaring” fra strukturalismen og lingvistikken, i det han arbeider for å få begrepet om “forståelse” fullstendig avpsykologisert.

Ifølge Ricoeur må den første oppgaven være å finne svar på spørsmålet: Hva er en tekst? Ricoeurs⁸⁹ svar er at en tekst er enhver diskurs som er festnet (fixé) ved skriften (écriture). Betegnelsen “diskurs” er svært omfattende; det fremkommer ingen distinksjoner – og betegnelsen er uten tanke på om det språklige er uttalt, skrevet eller kun tenkt. Diskurs betyr også “uttrykk for”, og “utvikling av en tankerekke i ord eller utsagn, som kjedes sammen”. Diskurs kan i tillegg bety “tale”, “fremstilling”, “diskusjon” og “argumentasjon”. Ricoeur spiller på alle disse betydningene. Videre fastholdes det at teksten er autonom:

⁸⁸ *Ibid*, s 230.

⁸⁹ *Ibid*, s 145.

teksten frigjør seg fra muntlighet - og når det skjer, skjer det samtidig en omveltning mellom “språket og verden”, og “de impliserte subjektene”.

Relasjonen “språket og verden” innebærer hos Ricoeur at fordi teksten er autonom, består omveltningen i at nærværet i forbindelse med tale faller bort. Konsekvensen blir at vi ikke lenger har referanser utenfor teksten. Ordene i teksten er ikke lenger forfatterens mål og middel – ordene blir noe som har verdi i seg selv. Alle referanser utover ordene er det vi som skaper. Betyr dette at teksten svever i luften uten referanse til noe? Nei, teksten forholder seg til andre tekster. Tekstens referanse er litteraturen - eller faglitteraturen. Aldri noe annet. Når det gjelder “de impliserte subjektene”, innebærer det forfatter og leser. Det er også viktig at relasjonen her ikke dreier seg om kommunikasjon. Ricoeur forklarer dette ut fra de grammatiske kategoriene, og betegnelsen han benytter er “shifters”⁹⁰.

Denne forankringen er språket i seg selv velutrustet nok til å sikre. Det dreier her om for eksempel pronomener; tids- og stedsadverb; verbets tider, og alle “deiktiske” (tilkoblende) eller “ostensive” (utpekende) indikatorer som tjener til at diskursen forankres i sin egen virkelighet. “Shifters” peker altså ut den referansen som språket selv måtte ha. Diskursen (skriften) skaper på denne måten et subjektrom i teksten selv, men uten å gå ut over seg selv. Innenfor teksten er det ingen utpekning av subjekter som kalles identiteter, men vi får derimot en subjekt-posisjon som utpeker seg selv.

Proessen: Leseren som fortolker, teksten som rettleder

Jeg vender nå tilbake til definisjonen av en tekst, og spør med Ricoeur⁹¹: hva betyr “festnet ved skriften”? Festnelse ved skriften inntar talens plass: det stedet hvor tale kunne blitt til. Neste spørsmål blir: Er teksten i sannhet en tekst når den ikke begrenser seg til å omskrive en forutgående tale, men direkte nedskriver det som diskursen vil si i skrift? Det som kan gi vekt til ideen om at der eksisterer et direkte forhold mellom det et utsagn vil si, og skriften, er den funksjonen som lesning har overfor skrift. Skriften kaller på lesning. Den lesende trer nå inn i samtalepartnerens sted på samme måte som skriften på en symmetrisk måte inntar det talte ords og den talendes sted.

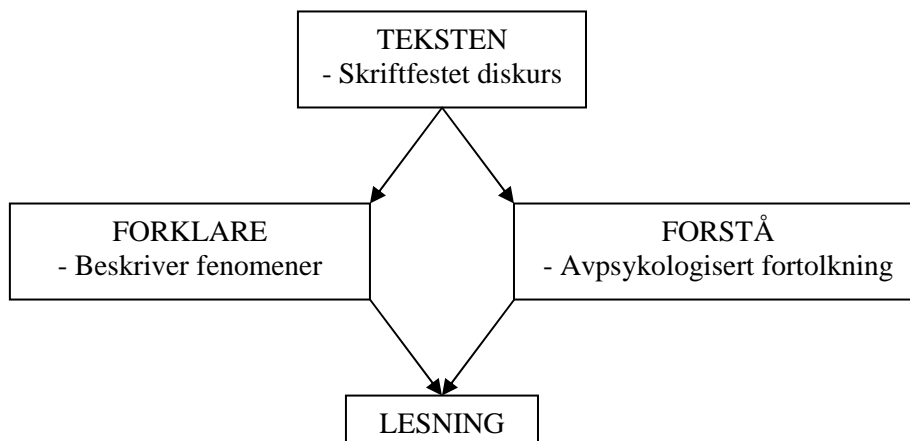
Men forholdet “skrive – lese” er ikke et særtilfelle av forholdet “tale – svare”. Det er ikke en samtalerelasjon til stede her, og det er absolutt ikke et tilfelle av dialog. Det gir egentlig liten mening i å si at lesning er en dialog med forfatteren gjennom hans/hennes verk;

⁹⁰ *Ibid*, s 148.

⁹¹ *Ibid*, s 145.

det er heller slik at det er lesningen som erstatter dialogen. Siste spørsmål blir da: hva er lesning?

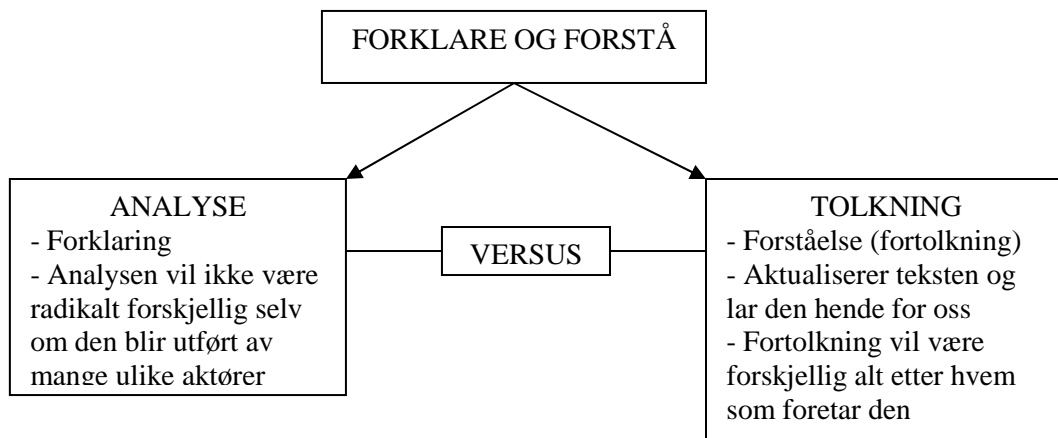
For å svare på dette, tar Ricoeur utgangspunkt i relasjonen som opprettes mellom tekst og leser. Skrift er en diskurs som inntreffer når tale opphører. Som lesere av en tekst blir vi avkrevd en fortolkning av skriften selv - og ikke av bakenforliggende ting. Derav følger at i forhold til tekst, kan vi møte den på to måter: Vi kan enten ønske å forklare den, eller vi kan ønske å forstå den. Vi har ikke flere muligheter. Videre er det slik at begrepene “forklare” og “forstå” forutsetter hverandre hos Ricoeur. De er gjensidig avhenging av hverandre. Heri ligger en markant avstandstaken i forhold til Dilthey, som Ricoeur hevder i for stor grad opererte med psykologisering. Ricoeurs formidlingsforsøk kan fremstilles (svært enkelt) på følgende måte:



I denne modellen bygger betegnelsen “forklare” på lingvistiske begreper. Det er strukturalismens modell som blir eksempelet på forklaringsmodellen når det gjelder leseren. Inspirasjonen for Ricoeur i dette tilfellet er Claude Lévi-Strauss⁹². Når Lévi-Strauss forklarer myten, konstruerer han en strukturell lingvistikk hvor størrelsene fonem, morfem, sema (tegn) osv. er sentrale. Holdningen er klart beskrivende i det han forklarer mytens mytem. I dette arbeidet er det liten grad av intuitiv presentasjon, og det er ingen psykologi. Innen strukturalismen sees teksten som en objektiv størrelse uten referanser til verden utenfor. Men ifølge Ricoeur bedriver også strukturalistene med fortolkningsarbeid fordi de formidler forståelse; hva ligger så i betegnelsen “forstå”?

⁹² Lévi-Strauss (1968), s 210-11.

Utgangspunktet er spørsmålet: Hvilken holdning inntar leseren? Leserens holdning er viktig fordi dersom en tekst skal kunne forstås, må den tilegnes. Aspektet om tilegning vektlegger det preget teksten har for meg som leser her og nå. Her spiller den tidligere nevnte dialektikken mellom distansering og tilegning en sentral rolle: teksten eksisterer som objektiv størrelse distansert både fra forfatter og leser, og i tilegnelsen blir tekstens verden en del av leserens verden. Alt dette skjer på tekstens premisser, og leseren må gi avkall på sine fordommer i møte med teksten som betydningshelhet. På dette punktet må vi ha språkssystemet som helhet i tankene, sammen med leserens språkkompetanse. Teksten kan ikke forstås dersom det ikke finnes noen felles referanser mellom tekstens verden og leserens verden. For å avrunde Ricoeur, så er altså teksten – den skriftfestede diskursen – noe som skjer, og ved lesning søker teksten referanse mot den ytre verden, og det gjør den via leseren. Resultatet av den forklarende lesningen er *tekstmening*, mens resultatet av den forstående eller fortolkende, lesningen er *tekstbetydning*. Mening knyttes til forklaring fordi mening er et mulighetsvilkår for “lokale” enkeltfortolkninger. Dette kan fremstilles i følgende modell:



Dersom vi ser denne modellen også som en visualisering av leseprosessen, tvinges vi til å være bevisst to intervenserende nivåer. På den ene siden analysen hvor målet er å forklare teksten. Analysens resultat er tekstmening, og denne vil ikke være radikalt forskjellig selv om den utføres av ulike aktører. På den andre siden fortolkning (forståelse) som dreier seg om å virkeliggjøre teksten i det lesende subjektets diskurs. Leserens foretar en “gjentagende mening”, noe som innebærer en forestilling om repetisjon.

Her ligger konturene av en kommentarhermeneutikk (jf Aristoteles), som er det motsatte av en kjernehermeneutikk. Gjenopptagelse av mening knyttes til Diltheys forståelse om at det er mulig for leseren å oppleve seg selv som annerledes etter fullført lesning. Ricoeur

tar dette med seg, og mener videre at det er mulig for oss som lesere å konstruere et semantisk rom som får oss til å reflektere over oss selv i leseprosessen. Denne prosessen kan aldri nås som kjerne, kun som kommentar. Gjennom teksttolkning kjeder vi vår egen diskurs til tekstens, og dermed også gradvis til tekstens referanser – litteraturen. Nå kan vi spørre om dette er en hermeneutikk som godtar enhver betydning; innbyr dette til en slags radikal relativisme når det gjelder tekstlesning? Nei, teksten styrer oss med sin egen diskurs.

For å klargjøre dette ytterligere lanserer Ricoeur “den hermeneutiske buen”, som står i motsats til Schleiermachers og Diltheys “hermeneutiske sirkel”. “Den hermeneutiske buen” er en modell hvor der foregår en veksling mellom forklaring og fortolkning. Målet er at forklaringen etter hvert erstatter teksten. I sin overflate peker teksten ut sin egen retning, og leseren følger teksten som tankeretning: vi følger tekstens bevegelse. Dermed blir leseprosessen det avgjørende, og heri ligger også muligheten til å unngå subjektivitet. Leseren lytter til teksten. Teksten selv rettleder tilegnelsen. Dette er en aktualiseringsprosess som muliggjør objektiv fortolkning. Den strukturalistiske forklaringsmodellen er ikke lenger tilstrekkelig, men gir kun muligheter for fortolkning (som etter hvert tar opp i seg begrepet om “forståelse”). Sammen utgjør forklaring og fortolkning “den hermeneutiske buen”. Det som skjer er at teksten sammen med leserens aktualisering av den, finner frem til en objektiv fortolkning. Heri ligger at hermeneutikkens mål er det teksten vil si. Forståelsen, eller den subjektive fortolkningen, blir sekundær fordi den ligger i slutten av prosessen. Den er altså ikke lenger metode, men erkjennelse. I denne prosessen brytes også sirkelen fordi forståelsesprosessen ikke lenger kan vende tilbake til forfatterintensjonen.

Jeg vil foreta en liten oppsummering så langt med å forsøke å svare på følgende spørsmål: Av hvilken natur er forholdet mellom leser og tekst? Dersom vi tar utgangspunkt i betegnelsen “dialog”, og forutsetter at dialog innebærer en utveksling av spørsmål og svar - så eksisterer det ikke noen likedan utveksling mellom forfatter og leser. Forfatteren svarer ikke leseren. Teksten skiller snarere mellom det å skrive og det å lese i to atskilte deler som det ikke er noen som helst forbindelse mellom. Leseren er ikke nærværende i skriveprosessen og forfatteren er ikke nærværende i leseprosessen. Dermed frembringer teksten en dobbel fordunkling - dels av leseren og dels av forfatteren. På denne måten erstatter teksten relasjonen i dialogen - vi står tilbake kun med tekst og leser. På et nivå er forfatteren død i det øyeblikket teksten fødes, sier Ricoeur⁹³. Forfatteren er ikke noe annet enn en referanse, og

⁹³ *Ibid*, s 164.

tekstens første leser. Relasjonen mellom tekst og leser utgjøres i siste instans av en dobbel prosess hvor teksten selv rettleder leseren som analyserer og fortolker.

Teksttolkning på fakultetsorientert Exphil

Når jeg nå tar steget over i pensum⁹⁴ for HF-beta, stilles jeg overfor en helt annen modell, eller rett og slett mangel på modell. Første gang vi støter på begrepet om “tolkning av tekst” heter det: “Å tolke en tekst som opptrer i en kontekst K’, skal bety det samme som ’å identifisere tekstens budskap på grunnlag av forståelse (tolkning) av setningene som inngår i teksten, tekstens struktur og konteksten K.’”⁹⁵ I forlengelsen av definisjonen sies det at “denne generelle definisjonen gir rom både for entydige teksttolkninger og for tekster som må oppfattes som flertydige”⁹⁶. Det første spørsmålet som tvinger seg frem er: Hva innebærer “entydige teksttolkninger”? Johnsen har tidligere definert “entydig tolkning av setninger” på følgende måte: “T er en entydig tolkning av S i K’ skal bety det samme som ’T uttrykker den måten som S blir forstått på i K’”⁹⁷. Dersom denne definisjonen skal overføres på tekst, vil en entydig teksttolkning være det samme som den måten teksten blir forstått på. Forstått på av hvem? Av én leser? Av et leserfelleskap? Av en autoritet? Av tradisjonen?

Listen av spørsmål kan bli lenger, men jeg stopper her og spør videre ut fra et annet perspektiv: Er det overhodet mulig å snakke om entydige teksttolkninger? Hvis så, hvilke tilfeller er det da snakk om? Hvordan skille objektivt mellom “entydige tekster” og “flertydige tekster”? Johnsens eget eksempel på tekster det er vanskelig å tolke entydig, er dikt⁹⁸. Dette forekommer meg å være underlig. Dersom det er slik at det kun er dikt som forstås som “flertydig tekst” så blir undervisningssituasjonen noe pinlig. Den eneste måten jeg er i stand til å komme unna dette på, er å forstå det dit hen at det her ikke er tatt tilstrekkelig stilling til hva selve begrepet om “tekst” innebærer. Johnsen sier riktig nok at ut fra “et formelt synspunkt er en tekst en ordnet mengde av setninger”⁹⁹, men selv ikke denne klargjøringen virker klargjørende for meg.

Vurdert opp mot Ricoeurs definisjon av tekst som “skriftfestet diskurs”, fremstår skillet mellom entydig og flertydig tekst som svært problematisk. Det samme skillet fremstår som svært særegent, spesielt i forhold til den hermeneutiske tradisjonen jeg har skissert over.

⁹⁴ Johnsen et al (2008).

⁹⁵ *Ibid*, s 66.

⁹⁶ *Loc.Cit.*

⁹⁷ *Ibid*, s 46.

⁹⁸ *Loc.Cit.*

⁹⁹ *Ibid*, s 65.

I forhold til refleksjonene jeg har så langt har gjort rede for, fremstår også selve definisjonen av “teksttolkning” som problematisk. Først sies det at “å tolke en tekst” vil si “å identifisere tekstens budskap”. Identifiseringen av budskapet skal skje på grunnlag av forståelse (tolkning). Det første problemet er at “forståelse” og “tolkning” presenteres som synonyme. I utdypningen her heter det: “Teksten har en forfatter, og vi må forstå de enkelte setningene og organiseringen av dem som uttrykk for forfatterens intensjon om å få frem sitt budskap på den måten han/hun har valgt. Budskapet er i utgangspunktet forfatterens budskap.”¹⁰⁰ Med dette grepet vender teksttolkning tilbake til det psykologiske aspektet som tilsier at det er forfatterintensjonen leseren er ute etter. Med denne vendingen inviteres det derfor til en subjektiv tolkningsprosess som det nettopp er et ønske å komme bort fra. Ricoeur forkastet begrepet om “forståelse”, og lot det bli tatt opp i begrepet om “fortolkning” som han videre hevder gir muligheter for en objektiv fortolkning av tekst.

Det andre (store) problemet i denne sammenhengen er at dersom det er forfatterintensjonen det skal letes etter når vi ber studentene tolke tekst, så kan det faktisk være en mulighet for å komme frem til en entydig teksttolkning; det som kreves er at leseren i siste instans med sikkerhet kan fastslå at foreliggende tolkning er det forfatteren mente. Hvordan sikres en slik tolkning? Fra mitt perspektiv kun ved at forfatteren selv godkjenner, aksepterer eller sier seg enig i utlegningen. Det blir da svært problematisk å lese historiske tekster. Eller er det dikt og historiske tekster som faller innunder “flertydige tekster”? Vil det innebære at når det gjelder denne typen tekst så har vi liten, eller ingen mulighet til å si noe som helst om dem? Er det dette vi skal lære førstesemesterstudenter? Jeg håper ikke det, og faller tilbake på min forklaring om at dette er et feilgrep som skyldes at det ikke er klart hvilket begrep om “tekst” det snakkes om her.

Argumentasjonsanalysen

Jeg vil i utgangspunktet gjøre kort rede for den tredelte modellen som ligger til grunn for deskriptive argumentasjonsanalyser i HF-pensumet. Her deles deskriptiv argumentasjonsanalyse inn på følgende måte:

- (1) Argumentasjon for faktapåstander.
- (2) Argumentasjon for forklaringer.
- (3) Argumentasjon for tolkning.

¹⁰⁰ *Ibid.*, s 67.

Felles for alle analysemodellene er at tekstene vi arbeider med er autentiske fagtekster produsert av forskere innenfor humaniora. Det er altså ingen tekster som er “skreddersydd” for dette kurset, noe som også innebærer at disse analysemodellene skal kunne benyttes også utenfor Exphil. Det primære kravet er at studentene skal isolere tekstens argumentative struktur (jf analyse¹⁰¹). Dette gjøres ved at tekstens synspunkt/budskap identifiseres først (jf fortolkning). Denne prosessen innebærer et tolkningsarbeid fordi synspunktet skal utsi det teksten vil overbevise leseren om (jf fortolkning og tekstbetydning). Deretter skal holdbarhetsargumentene identifiseres og isoleres. Dette innebærer å fremvise hva teksten overbeviser med (jf analyse og tekstmening). Her til hefter det krav om at argumentene skal kunne dokumenteres utenfor teksten, og videre at de skal være sanne/sannsynlige. Til slutt er det relevansargumentene som skal identifiseres. Kort fortalt skal de vise hvordan synspunktargumentet har med synspunktet å gjøre, og videre at de øvrige holdbarhetsargumentene er relevante i forhold til hverandre (jf analyse og tekstmening). Kort oppsummert går oppdraget ut på å isolere tekstens resonnement, og deretter foreta en kritisk vurdering av dette: studentene skal oppøve et kritisk analytisk blikk gjennom å arbeide med tekstens argumentative struktur.

Argumentasjonsanalyse og faktapåstander

I forhold til “Argumentasjon for faktapåstander” heter det:

Med utgangspunkt i tanken om at faktapåstander finnes i form av holdbarhetsargumenter i alle vitenskapelige resonnementer, forholder vi oss til dem kun som et ledd i analysen av resonnementer som helhet. Det er noe annet når synspunktet (budskapet) i teksten er en faktapåstand. Dette innebærer for det første at den oftest er kontroversiell, og dermed interessant å trekke ut for å kunne analysere argumentasjonen for den på en grundig måte. Det gir seg selv at når vi skal rekonstruere og vurdere argumentasjon for faktapåstander, vil holdbarhetsargumentene stå i sentrum, da disse utgjør faktapåstander som skal være sikrere enn synspunktet. Blir vi overbevist? Det er det vi skal ta stilling til, vurdere og til slutt konkludere.¹⁰²

Eksempelet vi finner i læreboken er historien om Napoleons død, hvor ulike syn på hvordan Napoleon døde, problematiseres. Faktapåstandene som undersøkes er: 1) “Napoleon døde av magekreft”. 2) “Napoleon ble drept med arsenikk”. Analyseeksemplene fungerer godt.

¹⁰¹ Denne, og de fire påfølgende parentesene, er mitt forsøk på klargjøring. Dette er ikke en del av omtalte pensum.

¹⁰² *Ibid.*, s 150-51.

Argumentasjonsanalyse og forklaringer

I forhold til "Argumentasjon for forklaringer" heter det:

Her er forklaring et svar på et 'hvorfor'-spørsmål, og svaret kan gis i en påstand som begynner med 'fordi'. 'Fordi' angir årsaken. [...] Men en forklaring er ikke et resonnement. Forskjellen er denne: En forklaring er en påstand. Når vi skal argumentere for en forklaring, setter vi forklaringen, med begge ledd, både årsak og virkning, på synspunktets plass (eks: Stress er årsaken til magesår). Deretter argumenterer vi på vanlig måte for synspunktet.¹⁰³

Analysen av denne type argumentasjon

skal fange inn grunner til at forbindelsen mellom årsak og virkning er tilstede. Mens synspunktet angir både årsak og virkning, vil synspunktargumentene som regel behandle årsaker. Relevansargumenter vil vise hvordan årsakene i synspunktargumentene henger sammen med virkningen i synspunktet.¹⁰⁴

Eksempelet vi finner i boken, er forklaringen på hvorfor Anne Pedersdatter ble brent som heks i Bergen i 1590. Analyseeksemplet fungerer også her godt.

Argumentasjonsanalyse og tolkning

Eksempelet i forhold til "Argumentasjon for tolkning" er Jan-Erik Volds lesning av Alf Prøysens dikt "Så seiler vi på Mjøsa". Oppdraget som ligger i denne form for analyse er det samme som tidligere: studentene skal finne frem til den argumentative strukturen i Volds tekst, og ta stilling til resonnementets styrke på bakgrunn av argumentasjonsanalysens generelle begreper. I forhold til "Argumentasjon for tolkning" heter det:

Her argumenterer vi for et synspunkt som gir en samlende karakteristikk av hva teksten handler om, eller hva som er dens budskap. Selve tolkningsvirksomheten som fører frem til et slikt synspunkt, er som regel en komplisert og usystematisk affære, som ikke må forveksles med den mer systematiske argumentasjonen for synspunktet. I utgangspunktet tolker vi spontant, dvs. vi forstår mens vi leser teksten. [...] Teksten er den første og uunnværlige konteksten for synspunktet. Vi tenker da på tekstens budskap, ikke på forfatterens. [...] De argumentene vi da anfører, kan være sitater fra teksten, men oftest vil de være tolkninger av tekststeder. Argumentasjonen for at disse tolkningene (tolkninger av betegnelser og setninger) er berettigede, vil inngå som deler i argumentasjonen for synspunktet. [...] Når vi rekonstruerer og vurderer argumentasjon for en tolkning, skal vi som vanlig legge vekt på om det finnes flere synspunktargumenter som uttrykker ulike typer argumentasjon. Minst ett av

¹⁰³ *Ibid.*, s 159.

¹⁰⁴ *Ibid.*, s 160-61.

synspunksargumentene må være hentet fra teksten selv. [...] Holdbarhetsargumentene i resonnementer for en tolkning er ofte tolkninger av bestemte tekststeder, og berettigelsen av dem som slike tolkninger, må vurderes for seg.¹⁰⁵

Jeg vil forsøke å kommentere dette sitatet for å få frem hva jeg mener er hovedproblemet i bolken “Argumentasjon for tolkning”. Deler av problemet materialiseres allerede i første linje hvor det heter at “her argumenterer vi for et synspunkt”. Hvem er “vi”? Med tanke på at dette er en lærebok, vil den vanlige måten å forstå “vi” på være at det fra forfatterens side er et retorisk grep brukt for å inkludere leserne. Altså “vi” betyr vanligvis forfatter og leser. Men her skurrer en slik forståelse fordi oppdraget i argumentasjonsanalysen ikke er at “vi” skal argumentere – “vi” skal analysere Volds tekst og finne det synspunktet han argumenterer for. Videre i samme setning uttrykkes følgende: “hva teksten handler om”. Hvilken “tekst”? Rent intuitivt, og med tanke på at jeg nå befinner meg innenfor argumentasjonsanalysekonteksten, vil jeg her tro at det er snakk om Volds tekst. Videre at synspunktet det her snakkes om er det vi kan lese ut av Volds tekst. Påpekte problemer til tross, jeg kan tolke dette dit hen at det her snakkes om noe så enkelt som at vi skal lese Vold for å finne hans synspunkt. Her har jeg tatt i bruk “barmhjertighetsprinsippet”¹⁰⁶ i min utlegning.

Neste setning slår på sett og vis bein under min lesning så langt. Her heter det at “Selve tolkningsvirksomheten som fører frem til et slikt synspunkt, er som regel en komplisert og usystematisk affære, som ikke må forveksles med den mer systematiske argumentasjonen for synspunktet.” Hva ligger i “tolkningsvirksomheten”? Hvem refereres det til her? På den ene siden kan det være Vold og hans lesning av Prøysens tekst. Dette vil stemme godt med at det vanligvis er “en komplisert og usystematisk affære”. På den andre siden kan det ikke være Vold det vises til fordi i neste ledd fremkommer en oppfordring i forhold til analyseoppdraget om ikke å forveksle tolkningsvirksomheten (jeg forstår: av teksten) med argumentasjonen (jeg forstår: tilstede i teksten). Hva er det som faktisk sies her? Jeg må innrømme at jeg ikke er sikker.

Det blir ikke enklere når det videre sies at “Teksten er den første og uunnværlige konteksten for synspunktet”. Hvilken “tekst” og hvilken “kontekst” refereres det til her? Dette kan peke tilbake på Vold og hans lesning av Prøysen, og det kan peke på studentens lesning av Volds tekst. Problemet blir ytterligere forsterket av neste setning: “Vi tenker da på tekstens

¹⁰⁵ *Ibid.*, s 169-70.

¹⁰⁶ *Ibid.*, s 73. “Barmhjertighetsprinsippet” er definert på følgende måte: “Vær forsiktig med å tolke ytrede setninger på en slik måte at tolkningen tillegger avsender klart urimelige (usanne) oppfatninger”.

budskap, ikke på forfatterens.”¹⁰⁷ Her må “vi” referere til forfatter og lesere, men hvilket “budskap” snakkes det så om her? Hvilken “forfatter”? Prøysen? Vold? Denne knuten løses ikke ved videre lesning, den hardner derimot til i møte med neste setning: “De argumentene vi da anfører, kan være sitater fra teksten, men oftest vil de være tolkninger av tekststeder.” Igjen tolker jeg “vi” med referanse til forfatter og leser. Men hvilke “argumenter” er det “vi” skal anføre? I forhold til argumentasjonsanalysen er det nærliggende å tenke seg at det her er snakk de om holdbarhetsargumentene vi isolerer i Volds tekst gjennom analysearbeidet. Men hva betyr da følgende nyansering som sier at argumentene “kan være sitater fra teksten, men oftest vil de være tolkninger av tekststeder”? Igjen, hvilken “tekst”? Prøysen? Vold? Hva betyr så “men” de vil oftest “være tolkninger av tekststeder”? Så langt må jeg innrømme at jeg ikke kan gi et klart svar.

Videre heter det: “Argumentasjonen for at disse tolkningene (tolkninger av betegnelser og setninger) er berettigede, vil inngå som deler i argumentasjonen for synspunktet.” Denne setningen er klargjørende dersom jeg forstår den som en retningslinje med tanke på oppdraget. “Tolkningene” det her er snakk om må være Volds lesning av Prøysen, og disse inngår som holdbarhetsargumenter i det resonnementet vi kan hente ut av Volds tekst. Denne forståelsen fungerer i forhold til holdbarhetsargumentene, men går over til tvil med følgende kommentar i forhold til synspunktargumentene: “Minst ett av synspunktsargumentene må være hentet fra teksten selv.” Hva betyr “teksten selv”?

Dersom det nå snakkes kun om Volds tekst, vil det ut fra argumentasjonsanalysen være gitt at alle synspunktargumentene skal hentes fra denne teksten. Påtrykket snur imidlertid bildet, og må bety at minst et av synspunktargumentene skal hentes fra Prøysens tekst. Hvorfor? Nå er det en reell mulighet for at jeg misforstår noe her, men dersom det ikke er tilfellet – er jeg ikke i stand til å se at dette er et vesentlig poeng. Verken i forhold til argumentasjonsanalysen hvor kravet er å isolere tekstens argumentative struktur, eller i forhold til analyseprosessen som sådan. Det er resonnementet i teksten som skal vurderes ut fra gitte kriterier. Ut fra mitt ståsted vil det være meningsløst at studentene skal *vurdere* Volds tolkning av Prøysen. Synspunktet Vold argumenterer for er at “Så seile vi på Mjøsa’ handler om menneskets reise mot døden”¹⁰⁸, og det er vel gitt at det er den systematiske argumentasjonen for denne tolkningen som skal undersøkes ved at resonnementet isoleres?

¹⁰⁷ For uten den problematikken som diskuteres i min løpende tekst, kan det også pekes på at dette står i direkte motsats til gitte forklaring i Johnsen et al (2008), side 67, jf note 35 over.

¹⁰⁸ *Ibid.*, s 174.

Gjennom kommentarene til dette sitatet, skulle det være klart at mitt problem oppstår fordi det her snakkes om to tekstnivåer samtidig. Jeg mener at et slikt problem kan løses svært enkelt ved at det eksplisitt skilles mellom de to nivåene. Videre kan det med fordel innføres enda et skille i forhold til tekstnivå samt på nivået for lese- og tolkningsprosessen. Det første er at det er snakk om to tekstlag: Prøysens tekst og Volds lesning av denne. Analyseoppdraget er rettet mot Volds tekst. For det andre bør det klargjøres at “tolkningsvirksomheten” det her er snakk om, er studentenes lesning av Vold. Dette er i første instans den fortolkende lesningen som fører frem til tekstbetydning og mulighet for å formulere synspunktet i Volds tekst. I andre instans skal teksten analyseres for å gi tekstmening. I denne prosessen blir den systematiske argumentasjonen for synspunktet isolert i et eller flere resonnementer. En slik klargjøring ville lettet trykket i forhold til det å sette seg inn i hva “Argumentasjon for tolkning” faktisk innebærer.

En tentativ oppsummering

Jeg åpnet denne teksten med å si at jeg ofte har savnet en diskusjon om, og en refleksjon over, hvilket begrep om tekst vi forholder oss til i vårt tekstarbeid. Jeg antydte samtidig at i Exphil-sammenheng har manglende klargjøring omkring hva tekst og tekstforståelse innebærer, vært opphav til en del frustrerende diskusjoner med til tider svært høy temperatur. Det er mitt håp at jeg har klart å peke på hvordan dette har fortont seg som et problem og hvorfor. Mitt savn i forhold til det pensum vi forholder oss til på HF-beta dreier seg altså om mangelen på klargjøring av begrepet “tekst”, og videre hvordan vi forstår tolknings- eller fortolkningsprosesser. Innføring av en slik klargjøring ville lettet prosedyrene i det detaljrike fortolknings- og analysearbeidet foreliggende pensum krever.

Mitt enkle forslag til forbedring utgår i all hovedsak fra Ricoeurs modell. Det innebærer først en omdefinering og nyansering av begrepet “tekst” slik at det – i tillegg til å være tilpasset “tolkningslæren” – også er dekkende for alle deler av argumentasjonsanalysen. Det er uheldig for en pensumtekst at overgangene mellom de ulike bolkene i så markant grad preges av definatoriske brudd. Videre bør tekstarbeidet klargjøres ved at det skilles mellom tekstanalyse, eller forklarende lesning som gir tekstmening som resultat, og fortolkende lesning (forståelse) som gir tekstbetydning som resultat. Leseprosessen vil da kunne forstås som en to-trinnsprosess. Først den fortolkende lesningen hvor leseren kan si noe om hva teksten betyr og ut fra betydningen klare å isolere et budskap/synspunkt. Deretter den forklarende lesningen hvor teksten analyseres i den forstand at den brytes opp og forklares ut fra struktur, argumentasjon osv.

På denne måten kan teksten aktualiseres *i* leseren uten at det tas hensyn til forfatterintensjonen. Gevinsten blir at vi kan forholde oss til tekst som sådan, og vi kan forlate det nyansfattige og problematiske skillet mellom “entydige og flertydige tekster”. Med andre ord kan vi undervise studenter i å undersøke hva forfatteren gjør i teksten, og ikke hva forfatteren eventuelt har tenkt da teksten ble utformet.

- Dilthey, Wilhelm (1976): "The development of hermeneutics", *Selected Writings*. [1900] trans: H. P. Rickman. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forster, Michael (2002): "Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [online]. Lastet ned 01.06.2009. <<http://plato.stanford.edu/entries/schleiermacher/>>.
- Hirsch, E. D. Jr (1967): *Validity on Interpretation*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Johnsen, Kåre, Slaattelid, Rasmus og Ågotnes, Knut (2008): *Vitenskapens språk. Mening, tolkning og argumentasjon i humaniora*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lévi-Strauss, Claude (1968): *Structural Anthropology*. [1958] trans: Claire Jacobson and Brooke Grundfest Schoepf. Harmondsworth: Penguin Books.
- Rasmussen, Tarald og Seim, Turid Karlsen: "Eksegese", *Store norske leksikon*. [online]. Lastet ned 01.06.2009. <<http://www.snl.no/eksegese>>.
- Ricoeur, Paul (1981): *Hermeneutics and the Human Sciences. Essays on language, action and interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schleiermacher, Friedrich (1998): "Hermeneutics and Criticism", [1838] trans: Andrew Bowie. *Hermeneutics and Criticism And other Texts*. Cambridge Texts in the History of Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yoos, George E. (1988): "Rhetoric and 'Doing Philosophy'". *Argumentation 2*. Norwell: Kluwer Academic Publishers.

Anders Reiersgaard

Om forholdet mellom tolkningslære og argumentasjonsanalyse ved HF beta

1. Innledning

Jeg vil i det følgende ta opp forholdet mellom tolkning og argumentasjonsanalyse ved beta-varianten ved HF. Todelingen tolkningslære og argumentasjonsanalyse har vært en vanlig deling ved beta-pensumet generelt, også ved HF. Todelingen tolking/argumentasjon kan i utgangspunktet betraktes enkelt og uproblematisk: Argumentasjonsanalysens enkeltargumenter må ses på bakgrunn av at påstandene allerede er ferdig tolket, gjennom de krav tolkningslæren setter. Også HF-læreboken understreker dette: “Tolkningene må være unnagjort før vi konstruerer argumentasjons-diagrammet”.¹⁰⁹ Sitatet angår tolkninger mht. språklig flertydighet, men i et videre perspektiv er det, som jeg vil påpeke nedenfor, prinsipielt uklart hva slags tolkninger og tolkningspraksis det her dreier seg om.

Dette skyldes blant annet de problemene Gro Rørstadbotten peker på i sin artikkel, hvor tolkningslæren har manglende klargjøringer av hva “tekst” og “tekstarbeid” innebærer. Slike klargjøringer er hos Rørstadbotten forstått gjennom å integrere et ricoeursk/hermeneutisk begrep om tolkning. En hermeneutisk klargjøring av tolkningsbegrepet vil være til nytte, men det er ikke i seg selv tilstrekkelig for å forstå det innbyrdes forholdet mellom tolknings- og argumentasjonslæren. I tillegg til dette behøves en avklaring av hvordan tolkningsbegrepet gjør seg gjeldende i argumentasjonsanalysen overhodet. Argumentasjonsanalysen dreier seg om analyse av konkrete akademiske tekster, og behandlingen av disse tekstene innebærer selv en bestemt tolkningspraksis. Kravet om at tolkningsarbeidet skal være unnagjort, innebærer at tolkningsbegrepet på forhånd er i stand til å

¹⁰⁹ Johnsen, Slaattelid, Ågotnes (2008), *Vitenskapens språk*, Bergen, Fagbokforlaget.: s. 126. Når jeg i det videre refererer til denne teksten vil jeg kun vise til sidetallene, og da i parentes.

favne om den tolkningspraksisen som ligger implisitt i argumentasjonsanalysen. Et slikt klargjort tolkningsbegrep mangler i nåværende pensum. Jeg vil i det følgende utdype denne problematikken.

2. Tolkning i tolkningslæren

2.1 Setningstolkning

Tolkningslæren i betabokens første del, “Mening og tolkning”, presenterer en semantisk lære. Denne tolkningslæren begrenser seg til fokus på språklige uttrykk på betegnelser- og setnings-nivå. I tolkningslæren ved HF-beta er det setningsnivået som klart er primært, noe som også kommer frem i lærebokens definisjon av tolkning: “«Setningen T er en tolkning av setningen S som blir brukt i konteksten K» skal bety det samme som «T uttrykker en måte å forstå S på, slik S ble brukt i K»” (45). På denne bakgrunn forstås altså “tolkning” som “setningstolkning”. Dette vil i det følgende omtales som et semantisk tolkningsbegrep.

Dette semantiske tolkningsbegrepet er også pragmatisk orientert. Johnsen understreker at tolkning skal ses som en prosess – som en lære om hvordan man går frem gjennom tolkningsprosessen. Ikke desto mindre er tolkningslæren orientert om setningen og dens bestanddeler. Større enheter kan selvsagt anvendes som kontekst (omliggende setninger, avsnitt, verk), men tolkningens objekt er grunnleggende begrenset til setningen.

Argumentasjonsanalysen på sin side fokuserer på (analyse av) argumentative strukturer i akademiske tekster. Til forskjell fra tolkningslærens fokus på setningsnivå, har argumentasjonsanalysen fokus på et mer generelt tekstnivå. Her skal studenten gi en rekonstruksjon og vurdering av akademiske tekster. Argumentasjonsanalysen kan ved første øyekast ses som en direkte forlengelse av tolkningslæren: Argumentene utgjøres av enkeltsetninger, som forutsetter at tolkningsarbeidet allerede er unnagjort. Problemet er, som Rørstadbotten påpeker i sin artikkel ovenfor, at det tolkningsarbeidet argumentasjonsanalysen krever av studenten, innebærer en videre tolkningspraksis enn det semantiske tolkningsbegrepet gir: Ved arbeidet med de akademiske tekstene får studentene behov for å gi tolkning av teksters sammenheng, struktur, osv. Tolkningsarbeidet må altså ses i et videre perspektiv, i det argumentasjonsanalysen begynner etter at tolkningsarbeidet av de enkelte setningene er gjort, men også ved at teksttolkningene er foretatt. For å finne de setningene som skal representere argumenter må ikke bare de enkelte setningene, men helheten i teksten på forhånd være tolket og forstått.

Den tolkningsproblematikk Rørstadbotten fokuserer på dreier seg nettopp om tolkning ut fra et slikt helhetsperspektiv. Rørstadbottens problematikk er altså sammenlignbar med den som tas opp her, men den berøres på ulike måter: Rørstadbotten diskuterer problemet via hermeneutikkens tenkere og begreper, og får derigjennom et fokus på begrepsparene forståelse/forklaring og forfatter/leser. Jeg vil i denne artikkelen i stedet forsøke å ta opp tolkningsproblemet mer internt, i forhold til beta-pensumets begreper og begrepsdefinisjoner, hvor jeg vil se nærmere på den problematiske innbyrdes sammenhengen mellom tolknings- og argumentasjonslæren. Jeg vil underveis komme konkret inn på hva slags tolkningspraksiser som teksten tolkes, eller leses, gjennom i det argumentasjonsanalytiske arbeidet.

Jeg vil i hovedsak fokusere på den problematiske sammenhengen mellom tolknings- og argumentasjonslæren, hvor jeg vil undersøke antagelsen om at tekstfokuset krever et videre tolkningsbegrep enn det tolkningslæren presenterer. Her må det understrekes at jeg ikke vil det semantiske tolkningsbegrepet til livs. Den tolkningsdimensjonen jeg vil forsøke å utdype, er ikke ment som motsetning til det semantiske, men snarere som et tillegg.

2.2 Setningstolkning og teksttolkning

Forholdet, og avstanden, mellom setningstolkning og teksttolkning er forholdsvis klart presentert ved den nyeste utgave av betalæreboken. Her er fokuset på “teksttolkning” tatt med som eget element ved tolkningslæren. Læreboken diskuterer to begreper som er operative ved talen om “teksttolkning”, både et semantisk og et videre “hermeneutisk” tolkningsbegrep. På den ene side har man altså det semantiske fokuset (setninger som inngår i teksten) og på den andre siden et videre (hermeneutisk) tolkningsbegrep, som angår tekstens struktur. Om “tolkning av tekst” presenterer læreboken følgende definisjon:

«Å tolke en tekst som opptrer i en kontekst K», skal bety det samme som «å identifisere tekstens budskap på grunnlag av en forståelse (tolkning) av setningene som inngår i teksten, tekstens struktur og konteksten K». (66)

Det mest avgjørende tillegget her er “tekstens struktur”, som nettopp synes å gå utover setnings-fokuset (jeg kommer nærmere inn på denne definisjonen nedenfor). Teksttolkning er imidlertid ikke presentert på langt nær like utførlig som setningstolkning, og det er ikke klart hva definisjonen av teksttolkning innebærer i praksis. Likevel er dette et klargjørende tillegg sammenlignet med forrige utgave, som hadde en mer begrenset beskrivelse om at “setningene

må “passe inn” i en mer eller mindre foreløpig tolkning av teksten som et hele – hva den dreier seg om” (49). Den nye definisjonen er klarere og mer operasjonell, og skulle ideelt være med på å integrere tolknings- og argumentasjonsdelen av pensum. I praksis har ikke dette skjedd: Boken har ikke fullført integreringen, og verken lærere eller studenter har tatt definisjonen innover seg i tilstrekkelig grad.¹¹⁰ Læreboken presenterer både setnings- og teksttolkning som del av tolkningslæren, men det er i praksis gjort lite for å vise hva slags følger dette får for overgangen til argumentasjonsanalysen.

I det hele tatt er studentene overlatt til seg selv mht. hvordan tolkningene, og tolkningspraksisen som sådan fungerer ved argumentasjonsanalysen. Dette skyldes hovedsakelig at pensumet ikke tar hensyn til den konkrete tolkningsaktiviteten som ligger i arbeidet med argumentasjonsanalysen.¹¹¹ Jeg vil nå beskrive hva slags konkret tolkningsarbeid argumentasjonsanalysen innebærer.

3. Tolkning i argumentasjonsanalysen

3.1 Argumentasjonsanalysens tolkningspraksis

Mens det semantiske begrepet om setningstolkning gir en relativt enkel og uttømmende forståelse av hva tolkningslærens praksis dreier seg om, er tolkningspraksisen ved argumentasjonsanalysen mindre åpenbar. Det er en rekke tolkningspraksiser som kreves gjennom et argumentasjonsanalytisk arbeid. Generelt kan man i utgangspunktet skille mellom to tolkningsdimensjoner som kreves ved argumentasjonsanalysen: For det første dreier det seg om tolkning av tekst, som innebærer en rekonstruksjon av argumentasjonen, dvs. de argumentative strukturene i en tekst. For det andre dreier det seg om tolkning av et skissert (ferdig rekonstruert) resonnement. Denne andre dimensjonen innebærer på sin side også

¹¹⁰ Dette skyldes delvis at pensumet er nytt, delvis at det er ustabil, som har ført til at (de ulike versjonene av) tolkningslæren har blitt møtt av svært ulike innstillinger og blitt forstått på ulike måter. De ulike innstillingene er for den sakas skyld ikke bare negative: At Rørstadbotten i sin artikkel er i stand til å peke på intensjonsteorisk kritikk av tolkningslæren, og relatere pensumet til Hirsch, Ricoeur etc., ser jeg på som et svært interessant og positivt aspekt, nettopp muliggjort av det utvidede tolkningsbegrepet..

¹¹¹ Jeg vil understreke at jeg er svært positiv til utviklingen av tolkningsbegrepet. Poenget mitt er at tolkningslæren ikke gir tilstrekkelig forklaring av de reelle tolkningspraksiser læren åpner opp for. Jeg er altså ikke primært ute etter en kritikk av lærebokens fokus. Tvert i mot; noe av bakgrunnsinteressen min for beta-pensumet ligger i den praktiske og konkrete pensumorienteringen, og det er nettopp gjennom lærebokens praktiske orientering at de nedenfor omtalte tolkningspraksiser er blitt en del av det analytiske arbeidet ved beta-pensumet overhodet.

Det mest ambisiøse momentet for læringsplanen for Exphil beta er det at emnet skal inneholde “eit oversyn over viktige kritiske perspektiv på forståinga av humanistiske vitenskapar”. En av beveggrunnene til interessen min for emnet i det hele tatt, ligger i en stor tillit til at beta på HF nettopp er egnet til å ha et slikt “oversyn”.

vurdering¹¹² av argumenter og resonnement. Jeg vil nå kort utdype hva som ligger i disse to tolkningsdimensjonene.

3.1.1 Argumentasjonsanalytisk tolkning av tekst: rekonstruksjon av argumentasjonen

En argumentasjonsanalyse ved HF-beta er alltid analyse av en tekst, nærmere bestemt av tekstens argumentative struktur. Dette innebærer et behov for en rekonstruksjon av argumentasjon fra teksten. At denne rekonstruksjonen innebærer et tolkningsarbeid er i og for seg selvsagt, men hva dette arbeidet består i, og hvordan det er knyttet til det foreliggende tolkningsbegrepet i pensum, er mindre klart. Deler av dette tolkningsarbeidet kan ses i lys av det semantiske tolkningsbegrepet. Læreboken er selv inne på denne sammenhengen innledningsvis:

Forbindelsen mellom de to delene [tolkning og argumentasjon] er denne: En skikkelig argumentasjon og en vurdering av den forutsetter at både synspunkt og argumenter er klart og korrekt formulert, slik at det ikke er tvil om *hva* som er synspunktet eller hva som er argumentenes innhold. Vi må vite hva vi argumenterer for og hva argumentene betyr (9)

Så lenge rekonstruksjonen dreier seg om setningenes språklige klarhet vil altså det semantiske tolkningsbegrepet være tilstrekkelig. Rekonstruksjonen av en tekst kan forstås gjennom det semantiske tolkningsbegrepet så lenge man begrenser seg til setningenes betydninger. Det er imidlertid en rekke aspekter ved rekonstruksjonen som avhenger av et lesnings- og (for-) tolkningsarbeid¹¹³ av teksten, som må sies å gå utover det semantiske fokuset. Det kan påpekes fem slike aspekter, som må foretas i rekonstruksjonen av argumentasjonen i en tekst.

¹¹² Ved vurdering av argumenter har det i en del beta-litteratur vært vanlig å snakke om “vekting” av argumenter, hvor en “veier” *pro-* og *contra-*argumenter i forhold til hverandre. Jeg har inntrykk av at en del Exphil-logikk fortsatt presenterer vurdering som ensbetydende med vekting. Et slikt fokus hopper imidlertid over det tolkningsarbeidet som er nødvendig for å identifisere *pro-* og *contra-*argumentene som argumenter i utgangspunktet.

¹¹³ Pensum gir ingen avklaring på forskjellen mellom “tolkning” og “fortolkning”. Et klart skille er også vrient å foreta ut fra pensumet. Ift. Karlsen (2006) sin tolkningslære er skillet mellom tolkning og fortolkning enklere å foreta. Her er “fortolkning” ”en måte å forstå et språklig uttrykk eller språklig handling på” mens “tolkning” er noe som “utelukkende begrenser seg til hvordan et enkelt språklig uttrykk har flere betydninger” (19). Dette skillet mellom “generell” fortolkning og en mer “spesifikk” betydningsfokuseret tolkning er utilstrekkelig hos Johnsen, hvor det vesentlige fokuset ligger på tolkning/fortolkning i forhold til (begrunnelse i) kontekst. Dette fokuset innebærer både en “spesifikk” tolkning jf. Karlsen, samt en generell tolkning/fortolkning mht. tolkningsprosessen, hvor igjennom setningers mulige betydninger reduseres gjennom stadige kontekstutvidelser. Her er det avgjørende tolkningsarbeidet på kontekst(-utvidelses)-nivået, hvor studenten må bruke seg av tilleggskon(-)tekster for å begrunne mindre flertydige tolkninger. Dette tolkningsarbeidet fokuserer på begrunnelsesplanet likeså mye som det spesifikke setnings- og betydningsplanet.

Dette er (deler av) måten argumentasjonsanalysen avhenger av et lesnings-/tolknings-arbeid av tekst,¹¹⁴ og som ikke kan forstås ut fra et semantisk setningsfokus alene. Disse aspektene er:

- 1) Skille ut tekstens argumentasjonsstoff fra øvrig stoff
- 2) Identifisere konkrete argumenter
- 3) Sortere mellom synspunkt, synspunktargumenter og øvrig argumentasjon
- 4) Bestemme hva som støtter hhv. holdbarhet og relevans
- 5) Legge til implisitte relevansargumenter

Alle disse fem aspektene kan ses på som “tolkningsmanøvre”,¹¹⁵ som ikke (kun) dreier seg om å knytte betydninger til setningens påstandsinhold eller mening. I stedet representerer de nødvendige tolkningsmanøvre for å etterspørre, identifisere, systematisere og kontrollere de ulike strukturene som utgjør tekstens resonnement. De er nødvendige for i det hele tatt å kunne utføre den rekonstruksjonen som argumentasjonsanalysen innebærer. Den semantiske tolkningsmanøveren kommer delvis inn ved formuleringen av selve argumentet eller synspunktet, men de fem nevnte tolkningsmanøvrene kan ikke dermed reduseres til denne handlingen.

Det kan til en viss grad diskuteres om alle disse fem aspektene er like relevante og forståelige, og om de lar seg læres og utføres på en grei måte. Etter min mening er alle aspektene ikke bare nødvendige for tolkning og rekonstruksjon av en tekst, men de er også, i den grad argumentasjonsmodellen lar seg overføre på reelle tekster overhodet, til stede i alle de tilfeller hvor vi leser argumentative tekster. Mye av den debatten som har vært på HFbeta-lagene over tid kan nok nettopp skyldes en manglende besinnelse over den argumentasjonsanalytiske praksisens tolkningsmanøvre.

¹¹⁴ Jeg vil her bemerke at klargjøring av hva slikt konkret tolkningsarbeid innebærer stadig blir etterlyst av studenter. Nyeste utgave av læreboken (2008) tar innover seg dette, og presenterer en del “råd” (2008: 122ff). Dette er et godt utgangspunkt, som lærerne også kan benytte seg mer av i undervisningen. Rådene kan imidlertid bli både flere og mer konkrete, ikke minst mht. hvordan dette tolkningsarbeidet henger sammen med lærebokens tolkningsbegrep. Jeg vil nedenfor presentere noen forslag til konkrete kriterier med henblikk på denne problematikken.

¹¹⁵ Jeg har her sett meg nødt til å bruke en neologisme, da jeg ikke klarer å finne en mer typisk dekkende term for å favne om ulike spesifikke handlinger man gjør, og må gjøre, for å komme frem til et overordnet resultat, som i argumentasjonsanalysen selv er en tolkning. “Manøvre” er her ment mer presist enn for eksempel “handling” eller “akt”, og kan forstås synonymt med den “strategi” eller “taktiske steg” som en tolkningsmatrise (for eksempel en setningstolknings-modell eller en argumentasjonsanalytisk tolkningsmodell) innebærer.

3.1.2 Tolkning av rekonstruert resonnement

Mens rekonstruksjonen av tekstens argumentative struktur er deskriptiv, er tolkningen av denne rekonstruksjonen normativ, og innebærer en konkret vurdering av (den ferdig rekonstruerte) argumentasjonen.¹¹⁶ Vurderingen angår både argumentene enkeltvis, i argumentenes forhold til hverandre, samt av resonnementet samlet sett.

Ved vurdering av argumentene og resonnementet er det særlig to spørsmål som er problematiske. For det første gjelder det vurdering av argumenter og argument-relasjoner som “sterke”, “middels” eller “svake”. For det andre angår det hva skal forstås som et “godt” eller “sterkt” resonnement. Besvarelsen av begge disse spørsmålene krever tolkning av (den rekonstruerte) argumentasjonen, hvor fokus på setningsnivået ikke er tilstrekkelig.

Her er det et behov for konkrete kriterier for vurdering av argumentasjon. Fra min undervisningserfaring har jeg merket meg at jo mer komplekse argumentasjonsdiagrammene blir i en oppgave, jo mer blir det åpenbart at slike kriterier mangler i pensum, ikke bare ut fra HF-pensum, men fra alle beta-pensa. Tradisjonelt har man kriteriene om sammenligning og vektlegging av to (liksom perfekt analoge) synspunkter/spissformuleringer (pro og contra) som man “veier”, både mht. mengden argumenter på hver side, og ut fra hvor “godt” hvert argument er (som igjen er “veid” ut fra holdbarhets- og relevans-argumenter knyttet til seg). Dette er delvis en ren kvantitativ vurderingsmodell, som bare i liten grad får overføringsverdi for senere studiearbeid.

Sammenligningen av to synspunkter, ett for og ett mot en sak, kan ha noe for seg, men bare dersom to slike faktisk foreligger. I en hel del akademisk litteratur er ikke dette tilfelle; synspunktene for og mot en sak er såpass uensartede, og vil gjennom en (semantisk) tolkning vise seg å kunne sprike i ulike tolkingsretninger. Disse kriteriene er primært av semantisk art, hvor man ved behandlingen av de enkelte argumentene har fokus på setningsplanet. De to kriteriene har nok en del for seg, men har vist seg ikke å være tilstrekkelige for vurderingen av de relativt komplekse argumentasjonsstrukturene HF-pensumet innbyr til.

Det må være mulig å avgjøre om en argumentasjonen i en tekst er god eller dårlig etter å ha identifisert og rekonstruert tekstens argumentative struktur. Dette er vurderinger enhver akademiker gjør i sitt daglige arbeid med tekster. En tekst kan for eksempel argumentere solid og sterkt for en sak, eller ha elementer vi mener er feilaktige, mangelfulle, irrelevante, osv. Argumentasjonsanalysen på HF kan og bør innbyr til slike vurderinger. Det er da viktig å

¹¹⁶ Pedagogisk sett er for øvrig skillet mellom den rekonstruerende, deskriptive runden på den ene side, og den normativt vurderende runden på den annen, svært nyttig for studentene. Gjennom samtaler med flere tidligere studenter er det blant annet nettopp dette skillet de peker på som eksempel på den videre nytten av Exphil beta.

spørre om hva slags kriterier som skal legges til grunn for slike vurderinger. Dette er påbegynt, men ikke fullstendig gjort i nåværende utgave av læreboken.

Med dette er det særlig to punkter å merke seg. Arbeid med argumentasjonsanalyse innebærer ulike typer tolkningspraksiser, og disse praksisene må gis konkrete kriterier. Innføring i prinsipper for vurdering av argumentasjon bør videre, i den grad vurderingen må forstås som en tolkningspraksis, ikke være begrepsforskjellig fra tolkningsbegrepet som brukes ellers i pensum.¹¹⁷ Beta-læreboken ved HF bør gi klarere kriterier å gå ut fra, peke på behovet for, og samtidig sette rammer for analytikerens fortolkende virksomhet. Det må selvsagt forutsettes enhet og sammenheng mellom de ulike begrepene som brukes i pensumet, og den elementære innføringen i logiske begreper som Exphil beta har som formål å lære bort må gjelde for både tolknings- og argumentasjonslæren.

Hvordan skal så dette konkret gjøres? Etter min oppfatning må dette behandles gjennom et utvidet tekstbegrep, som tar innover seg tekstens argumentative fokus så vel som det semantiske setningsfokuset. Dette kan gjerne ta et utgangspunkt i pensumets allerede eksisterende teksttolkningsbegrep, men – som jeg vil påpeke – i utvidet forstand.

4. Mot et utvidet tekst-tolkningsbegrep

4.1 Hermeneutisk teksttolkning

Jeg har ovenfor pekt på to tolkningsdimensjoner, som i prinsippet er like viktige tolkningspraksiser som den semantiske. Fra et pedagogisk utgangspunkt synes det tungvint med en så stor analytisk forskjell mellom tolkningslære og tolkningspraksis. Denne utvidede fortolkningsvirksomheten er vel heller ikke mindre sentral eller viktig for beta-pensumet enn den klassiske semantiske tolkningslæren.

Mangelen på en klar tolkningspraksis skaper også mangler i forhold til læringsplanen for Exphil beta. Læringsplanen sier blant annet at Exphil beta skal inneholde “ei elementær innføring i prinsippa for vurdering av argumentasjon.” Prinsippene er vel og merke til stede i læreboken (særlig s. 126-130), og ikke minst i de relativt utførlige eksemplene underveis, men også her forutsettes et lite klargjort tolkningsbegrep. Læreboken ved HF beta skriver f.eks. at man først skal rekonstruere og så vurdere, uten å gå nærmere inn på hva disse skrittene

¹¹⁷ Det er interessant at dette ikke er et like tematisert problem i annen beta-litteratur. Årsaken ligger etter min mening i at vurderingsaspektet ved argumentasjonsanalysen, og derigjennom problematiseringen av vurderingskriterier, ikke er presentert som like sentralt i annen pensumlitteratur.

innebærer. Det bør være en sentral oppgave for tolkningslæren å forklare at og hvordan en vurdering fungerer som en tolkningspraksis.

Grunnet denne mangelen kan heller ikke neste punkt i læringsplanen sies å være tilstrekkelig dekket. Dette punktet uttrykker at Exphil beta skal inneholde “ei viss drøfting av problem knytt til fortolkning av tekstar (hermeneutikk)”. En slik drøfting bør etter min mening foregå på bakgrunn av et mer utførlig (for-)tolkningsbegrep¹¹⁸ enn det læreboken legger opp til. Læreboken har vel og merke påbegynt et mer utførlig begrep gjennom å skille mellom setningstolkning og teksttolkning. Dette kan skape inntrykk av at teksttolkning bare er en formal utvidelse av det semantiske setningstolkningsbegrepet, men saken er mer komplisert enn dette.

Definisjonen av setningstolkning lyder altså slik:

«Å tolke en tekst som opptrer i en kontekst K», skal bety det samme som «[1] å identifisere tekstens budskap på grunnlag av en forståelse (tolkning) av [2] setningene som inngår i teksten, [3] tekstens struktur og [4] konteksten K». (66)[mine klammer]

Definisjonen innehar fire punkter (presentert i klammer i definisjonen ovenfor): Det første punktet er overordnet de øvrige punktene, og dreier seg om identifikasjon av tekstens budskap. Det nevnes videre at budskapet er “en størrelse på betydningsnivået” og at “[b]udskapet forholder seg til teksten analogt med forholdet mellom en oppfatning og en setning som uttrykker denne oppfatningen – teksten er formen, mens budskapet er innholdet” (67). Dette er en avgjørende merknad, men analogien gjør ikke (tolkningen av) tekstens budskap til et semantisk tolkningsområde av den grunn.

Identifikasjonen av tekstens grunnlag foregår på grunnlag av de tre øvrige punktene, nemlig på grunnlag hhv. “setningene som inngår i teksten”, “tekstens struktur” og “konteksten K”. Det siste punktet er forholdsvist uproblematisk, og blir greit kommentert gjennom lærebokens drøfting av det hermeneutiske kontekstfokuset. Definisjonens andre og tredje punkt er mer problematiske.

Det andre punktet (“på grunnlag av forståelse (tolkning) av setning som inngår i teksten”) utgjør fokuset på setningsplanet. Dette dekkes fullstendig av det semantiske begrepet om setningstolkning. Læreboken understreker imidlertid at tolkning av tekst “kan

¹¹⁸ Se for øvrig note 5 om forholdet mellom “tolkning” og “fortolkning”.

ikke ganske enkelt sees på som en sum av tolkningen av de enkelte setningene” (65). Dermed blir det et problem mht. hvordan setningstolkning fungerer i forhold til tekst og teksttolkning.

Dette blir forsøkt løst ved det tredje punktet ved definisjonen: “tekstens struktur”, forstått som (det strukturerende prinsippet for) sammenhengen mellom setningene. Dette er i praksis det eneste elementet ved definisjonen som skiller den fra setnings-tolkning. Strukturbegrepet dreier seg om rekkefølgen og sammenhengen av setningene¹¹⁹ som inngår i, og utgjør, teksten. Læreboken operer med et ganske avgjørende begrep om “struktur” Strukturen setningene utgjør “bestemmer *fortellingen*”, og “verket ville blitt et annet hvis budskapet ble forsøkt formidlet [les: *strukturert*] på en annen måte” (67). Rekonstruksjon av argumentasjonen i en tekst blir også så vidt nevnt som et eksempel på tolkning av teksten mht. dens struktur. Dessverre er dette alt læreboken skriver om strukturbegrepet. Det både kan og bør utvikles konkret stoff om dette, ikke minst utdypet i forhold til den påfølgende argumentasjonslæren.

Semantisk sett kan man si at strukturene utgjøres av setningene i teksten, men hva innebærer så dette? Det vil ikke si at strukturen dermed kan forstås uttømmende ut fra enkeltsetningene den består av. Teksttolkning er, som læreboken nettopp påpeker, ikke summen av tolkningene av de enkelte setningene. Tekstens “budskap” kan ikke forstås komposisjonalistisk, men må begripes gjennom måten setningene er strukturert.¹²⁰ Tekstens struktur vil dermed være noe “mer” eller “annet” enn (summen av) tekstens enkeltsetninger. Begrepet om “struktur” går således utover det semantiske tolkningsbegrepet.

Talen om “mer” og “annet” henviser til et helhetsbegrep som ikke er reduserbart til dens deler. Et slikt begrep om helhet er ofte assosiert med hermeneutikken. Dette er etter min mening ikke tilfelle ved den aktuelle problematikken. Jeg stiller meg tvilende til en konkret praktisk nytte av hermeneutikken på dette punktet. Hermeneutikk fungerer som generell fortolkningsteori, og er egnet til å fokusere på forholdet mellom tekst, tolkning og kontekst. Dette er nettopp også måten beta-læreboken bruker hermeneutikken på. Det finnes imidlertid få konkrete tolkningskriterier som kan hentes ut av en hermeneutisk lære.¹²¹

¹¹⁹ Det er her interessant at læreboken fokuserer på tekst som samling av setninger, snarere enn av ord. Dette er etter min oppfatning et uttrykk for et overdrevet fokus på setningstolkning.

¹²⁰ Når jeg her anvender struktur-begrepet er det med fare for misforståelse. De fleste definisjoner av komposisjonlighet omfavner jo riktig nok både et komplekst (meningsfullt) uttrykks (semantiske) enkelt-konstituentier og dens “struktur”. I slike definisjoner er imidlertid “struktur” ment i en snever betydning, av grammatisk struktur eller lignende. Strukturbegrepet som jeg anvender, og som jeg nedenfor vil vise at ligger i lærebokens definisjon av teksttolkning, går utover en slik betydning.

¹²¹ Om slike konkrete tolkningskriterier skulle være å finne, tviler jeg for den saks på om det kan sammenligne, enn si fungere, med det semantiske tolkningsbegrepet uten videre. Ricoeur er vel den hermeneutikeren som har

Strukturbegrepet går altså utover et semantisk setningsfokus, og blir heller ikke tilstrekkelig tatt hånd om av hermeneutikken. Hva kan så være alternativet? Mitt provisoriske¹²² forslag er et semiologisk tolkningsbegrep.

4.2 Semiologisk tekst-tolkning

Med semiologi menes studiet av tegn eller betegnelser. Begrepet har blitt anvendt på ulike måter, for eksempel hos filosofene Peirce og Morris, og hos litteraturteoretikere som Barthes, Eco og de Man. I denne artikkelen vil jeg bruke begrepet på en relativt snever måte, som studiet av språklige tegn og tegnsystemer, mht. tegnenes struktur, eller (strukturelle) funksjon.¹²³ Et siste vesentlig kjennetegn her er fokus på relasjonalt: Semiologien undersøker relasjoner mellom tegn og hva det betegner. Merk at fokuset her ikke ligger på polene “tegn” og “betegnet”, men på relasjonen mellom dem. En semiologisk undersøkelse dreier seg med dette om hvordan tegnet *fungerer* til å betegne det betegnede. Med hensyn til problemet om teksttolkning vil semiologisk tolkning fokusere på *hvordan* teksten fungerer til å uttrykke sitt budskap. Sammenlignet med semantikk, kan man si at mens semantikken fokuserer på setningsplanet, og på *hva* ord betyr, fokuserer altså semiologien på større meningsstrukturer, og på *hvordan* tegn betyr.

Semiologien er ikke primært ute etter ulike mulige tolkninger på setningsplan, men analyserer setningens mening ut fra segmenter som avsnitt, innledning osv. Dermed er semiologien ikke primært interessert i setningens mening, men i dens menings-givende funksjon i forhold til teksten ellers (som for eksempel argumentative og retoriske funksjoner). Mens semantikken fokuserer på setningens enkeltbetegnelser har semiologien fokus på tekstens logiske elementer i forhold til hverandre. Semiologien kan her brukes til å vurdere tekstens ulike språklogiske, semantisk identifiserte, momenter (bl.a. språklig klarhet, presighet,

gått lengst i å forene semantikk og hermeneutisk fortolkningsteori, men også der blir resultatene etter hvert særdeles abstrakte, transcendentale og lite nyttige for et Exphil *beta*-pensum.

¹²² Med “provisorisk” her mener jeg “foreløpig”, i den betydning av at forslaget ikke er fullstendig gjort mht. konkrete eksempler eller utprøving i undervisningspraksis. Jeg vil understreke at det semiologiske tolkningsbegrepet som jeg henviser til, ikke er blitt brukt i en lignende undervisningssammenheng tidligere. Dette gjør at presentasjonen min bærer preg av foreløpighet.

Det provisoriske henger også sammen med at feltet jeg beveger meg i er lite utforsket. En tolkningslære spesifikt relatert akademiske tekster, med klare kriterier for fremgangsmåte, er generelt en mangelvare i både undervisnings- og forskningslitteratur. En videre diskusjon av dette er etter min mening viktig, men faller utenfor denne artikkelens rammer.

¹²³ I denne artikkelen er altså betegnelsen semiologi begrenset til et utelukkende språklig fokus. En videre, mer typisk bruk av betegnelsen angår ikke-språklige så vel som språklige strukturer – se for eksempel Barthes (1997); Linneberg (2007). Denne videre betydningen av begrepet er tilnærmet synonymt med “semiotikk”, som dermed ikke skal forveksles med artikkelens semiologibegrep.

definisjonsbruk for seg bestemt ut fra semantisk tolkningspraksis) med hensyn til hvordan disse fungerer sammen.

I en semiologisk teksttolkning ligger et fokus på tekstelementenes innbyrdes forhold (i motsetning til det semantiske fokus på enkeltelementene). Den semiologiske tolkningen forsøker dermed å bestemme, eller identifisere, elementenes innbyrdes struktur: de ulike måtene elementene kan kombineres på. Dette kan sammenlignes med det å foreslå flere ulike tolkninger. Ettersom argumentasjonsanalysen er avhengig av én bestemt teksttolkning, vil den nødvendige semiologiske teksttolkningen fokusere på én bestemt måte å kombinere de ulike tekstelementene (på).

Semiologiens fokus vil etter min mening være klargjørende, ikke minst med henblikk på strukturbegrepet som ble problematisert ovenfor. En semiologisk teksttolkning må sies å være en strukturanalyse, nettopp med fokus på visse strukturelle forhold i teksten, for eksempel relasjonene mellom setningene. De strukturelle analysene innebærer en såkalt “segmentering” av teksten i tegn-messige bestanddeler, hvor det dreier seg om å identifisere (segmenterte) elementer som står i forhold til hverandre. Ved tolkning av en tekst, vil tekstens ulike deler kjennetegnes av ulike funksjoner; teksten vil for eksempel “handle om” noe, ha et “budskap”, og ha visse avgjørende “instanser” som leder frem til “poenget” osv. I en tolkning av en argumentativt strukturert tekst vil segmentene innebære de ulike bestanddelene av argumentasjonen.

Jeg påpekte ovenfor at strukturbegrepet går utover det semantiske setningsfokuset. Den strukturelle analysemodellen semiologien legger opp til synes å være mer tilpasset for å få et konkret analytisk grep om tekstens struktur. Tolkningen av tekstens struktur vil selvsagt avhenge av hvilke konkrete kriterier (struktur-segmenter) pensum ønsker å legge til grunn.

Man kan fokusere på ulike tekststrukturer. De viktigste vil etter min oppfatning være av henholdsvis argumentativ og retorisk art. Jeg vil først kort peke på tolkning av argumentative tekststrukturer før jeg avslutningsvis fokuserer på retoriske tekststrukturer.

4.2.1 Argumentative tekststrukturer

Det semiologiske tolkningsbegrepet vil kunne fungere som et lovende utgangspunkt for å kunne presentere en mer konkret lære om argumentasjonslogiske funksjoner og tegn. Ut fra et semantisk fokus er ikke dette mulig – semantisk betraktet er et argument kun en setning med betydning. Ut fra et semiologisk fokus er argumentet et (semantisk meningsfullt) tegn med bestemte funksjoner – blant annet som støtte eller svekking av en annen påstand. Ut fra dette

fokuset kan læreboken eksplisere de ulike argumentasjonsanalytiske bestanddelene (som resonnement, synspunkt, argumenter, etc.) nettopp som ulike funksjoner, som fungerer i et innbyrdes (argumentativt) forhold med hverandre. Beta-pensumet kan med dette gi klarere formale kriterier å gå ut fra, ved å kunne gi grunnlag for elementære tolknings-manøvre for hvordan å gå frem når man rekonstruerer og vurderer et resonnement.¹²⁴

Som nevnt ovenfor er utarbeidelsen av konkrete kriterier for tolkningsmanøvre et allerede påbegynt arbeid. Disse manøvrene er presentert som “råd for argumentasjonsanalysen”, “hvordan identifisere resonnementet”, ”hvordan arbeide med synspunktet, “hvordan finne holdbarhetsargumentene” osv. (jf. s. 22ff). Disse burde utvikles i større grad, og jeg vil påstå at semiologiens fokus på strukturelle funksjoner gjør den høyst egnet for dette formålet. Det å peke ut synspunkt og argumenter som direkte eller indirekte “treffer” øvrige deler av argumentasjonen er selvsagt en bestemt tolkningsaktivitet, og på bakgrunn av et semiologisk tolkningsbegrep kan læreboken presentere konkrete kriterier for å bestemme identifisere og vurdere argumenters funksjon og innbyrdes struktur i en tekst. Kriteriene kan være så enkle som for eksempel å peke på påstanders virknings- og årsaksfunksjon samt deres strukturelle forhold til øvrige påstander; dermed har man påvist bestemte argumentative funksjoner.¹²⁵

Poenget er å gi en grei innføring som viser hvordan argumentasjon fungerer. Dette gjøres nettopp ved å fokusere på funksjoner: Et argument er en påstand i en tekst som fungerer som støtte eller svekkelse av en annen påstand, et synspunkt er en påstand P i en tekst som fungerer som sentral, i den betydning av at en del øvrige påstander er rettet mot P, som enten støtte eller svekkelse av den. Eksemplene mine er her svært generelle, og må selvsagt gjøres mer spesifikke som kriterier for fremgangsmåten ved spesifikke

¹²⁴ Det er særlig mangelen på slike konkrete beslutningsstrategier som har ført til den påtagelig store uenigheten ved lærerlaget ved HF.

¹²⁵ Merk at eksemplene om “årsaksfunksjon” og “virkningsfunksjon” angår to av “feilkildene” ved det semantiske tolkningsbegrepet (analogt med det Næss kaller “feilkilder ved presisering”). Poenget her er, selvsagt, ikke at kriteriene er “nye” eller nødvendigvis avanserte. Poenget er snarere at et semiologisk fokus på funksjon og struktur kan gjøre slike enkle momenter til anvendbare analytiske kriterier ved et konkret teksttolkningsarbeid.

Eksempelet med feilkilder er f. ø. interessant ved at det viser til hvordan den semantiske og den semiologiske tolkningslæren kan supplere hverandre. Det er viktig å tenke på at identifikasjonen av “feilkilder” ut fra den tradisjonelle semantiske tolkningslæren kun er basert på negative kjennetegn (en feilkilde er *ikke* en tolkning, gitt definisjonen av tolkning). Den samme læren kan ikke gi noen klarere forklaring av årsaker eller virkninger som setningsrelasjoner. Den semiologiske tolkningslæren på sin side, med sitt fokus på struktur og funksjon, er i stand til å gi en forklaring, nettopp ved å vise til hvordan setningsrelasjonene er strukturert og fungerer ulikt.

teksttolkninger. Man kan for eksempel nyansere mellom ulike argumenttyper, ulike synspunkttyper og ulike slutningstyper. Læreboken gir allerede en del kjennetegn ved ulike argumenttyper (bl.a. fakta-, forklarings- og tolknings-argumentasjon), som skilles fra hverandre nettopp mht. hvordan de fungerer ulikt.

Det avgjørende her, er argumentasjonsbestanddelenes strukturelle og funksjonelle egenskaper. Ved å få studenten til å bli bevisst disse egenskapene, vil hun kunne gjøre en effektiv tolkning av argumentasjonen av en tekst.

4.2.2 Retoriske tekststrukturer

Ved tolkning av tekst og dens struktur er det hensiktsmessig å fokusere på retoriske strukturer. Slike strukturer angår tekstens fremstillingsmåte, f.eks. hvordan budskapet er presentert og disponert, hvorvidt det er enkelt eller sammensatt, hvilke språklige grep som er foretatt osv. Beta-læreboken er for øvrig ikke avhengig av å implementere en generell innføring i retorikk. I stedet kan læreboken basere seg på innføringen og begrepsforklaringene gitt ved Akademisk skrivning-kurset.¹²⁶ Både tolknings- og argumentasjonslæren kan dra nytte av et retorisk fokus,¹²⁷ men jeg vil her begrense meg til kun å se retoriske strukturer i forhold til argumentasjonsanalysen.

Hvilken relevans har retoriske strukturer for argumentasjonsanalysen? Jeg vil skille mellom bruk av retoriske strukturer ved de to tolkningsdimensjonene omtalt over (kapittel 3.1 ff), angående (1) tolkning og rekonstruksjon av argumentasjonen i en tekst og (2) vurdering av rekonstruert resonnement.

For det første er retoriske strukturer viktig med hensyn til rekonstruksjonen av argumentasjonen i teksten. For å forstå hvordan den argumentative teksten er retorisk konstruert, er det viktig at man for eksempel kan skille mellom argumentasjonsstoff og utenomsnakk, mellom argumentasjonen og dens retoriske fremstillingsform, og ikke minst mellom ordinære argumenter og fallgruve-argumenter.

¹²⁶ Se *Tekstens autoritet* (2007), kapittel 4.

¹²⁷ Selv om jeg i det videre kun vil se på hvordan fokus på retoriske strukturer er interessante mht. argumentasjonsanalyse, vil jeg bemerke at også tolkningslæren kan dra nytte av et retorisk fokus. Ut fra et (semiologisk betraktet) funksjonsrettet retorikkbegrep kunne man bl.a. differensiert klarere mellom ulik pragmatisk setningsbruk. Nåværende pensum peker ut performativer som pragmatiske talehandlinger (s.34), og dette er et konstruktivt tillegg, men dette kan altså med fordel utvides ytterligere ved å fokusere på ulike typer retorisk språkbruk. Et annet eksempel er å presentere retoriske virkemidler som en del av tolkningslæren. Nåværende tolkningslære differensierer bl.a. mellom bokstavelig og metaforisk tale (ibid.:30, 35). Med et bredere sett av retoriske troper (for eksempel symbol, analogi, synekdoke, ironi) kan differensieringen gjøres mer konkret, og man setter studenten i stand til å skille mellom ironisk betydning, symbolsk betydning etc.

Koblingen mellom fallgruver og retorikk er ganske åpenbar, men det har ikke vært vanlig å integrere fallgruve-delen mot retorikk i beta-pensumet. Et hederlig unntak er Gunnar Karlsens kapittel om “Retorikk og argumentative fallgruver” i beta-boken for SV-fakultetet.¹²⁸ Dette kapittelet forstår fallgruver nettopp som retoriske virkemidler, “der det anvendes et sett av virkemidler, og der man tar hensyn til mottagernes antatte reaksjoner” (196). Dette er etter min mening et godt utgangspunkt, som skaper klarere relevans mellom pensum og studentens senere studiearbeid: Studenten blir gjennom fallgruvelæren i stand til en mer nyansert differensiering mellom reelle og ugyldige og/eller usaklige argumenter. Ved å forklare fallgruvene gjennom et retorisk fokus, blir det klarere hvordan fallgruveargumenter fungerer. Dermed får studenten økt konkret forståelse av hva fallgruver faktisk er og hvordan de kan identifiseres. Dette gir på sin side et mer nyansert grunnlag for å identifisere spesifikke fallgruver, og til å vurdere hvorvidt og hvordan fallgruvene er eksempler på feilaktig og usaklig argumentasjon.

Retoriske strukturer er også et nyttig tillegg ved argumentasjonsanalysen generelt. Med fokus på visse retoriske begreper (f. eks. visse troper, samt logos-, etos- og patosbegrepene) og analytiske skiller (f. eks. fokus på mengde, rekkefølge og utvalg av argumenter) vil man kunne skape grunnlag for mer nyanserte, og bedre forståtte, analyser. Som et konkret eksempel kan nevnes en retorisk trope som analogier, eller sammenligninger. Ved å bevisstgjøre om slike retoriske midler, vil studenten være mer oppmerksom på disse som del av den argumentative strukturen, og dermed være bedre i stand til å identifisere dem, og plassere dem der de hører hjemme i rekonstruksjonen av resonnementet ellers. Dette vil selvsagt være til hjelp ved argumentasjonsanalysens første runde.

Som jeg påpeker ovenfor, bør læreboken også presentere flere og klarere kriterier for vurdering av argumentasjonen i en tekst. Et analytisk blikk på bruken av visse retoriske troper vil også her kunne være til hjelp: Hva er det som gjør at resonnementet har elementer som synes mangelfulle og irrelevante? Er det rent logiske aspekter (for eksempel manglende støtte av holdbarhet eller relevans) eller er det mangelfull retorisk presentasjon av argumentene (for eksempel at argumentene er ensidige, at eksemplene tar for mye plass, eller at metaforbruken skaper lite språklig klarhet mellom argumentene)?

Merk at det ved omtalen av retoriske strukturer generelt, og ved retoriske troper spesielt, stadig er et fokus på det jeg ovenfor omtaler som semiologisk funksjon, på hvordan de ulike retoriske grepene fungerer. Både identifikasjonen og vurderingen av disse vil selvsagt

¹²⁸ Karlsen, 2009: *Språk og argumentasjon for samfunnsvitere*, kapittel 8.

avhenge av tolkning, men da gjennom et semiologisk tolkningsbegrep, som nettopp er sensitivt med henblikk på å gripe tekstens retoriske strukturering og få et blikk på de retoriske grepenes funksjon. Dette krever på sin side et mer integrert forhold mellom tolkningslære og argumentasjonsanalyse. Fordelen med et semiologisk tolkningsbegrep er at forholdet mellom tolkningslære og argumentasjonsanalyse blir klarere – med et semiologisk tekstbegrep vil det være enkelt forståelig hvordan omtalen og de konkrete kriteriene for å tolke og vurdere tekststrukturer har relevans for argumentasjonsanalysen. I et pensum med et semiologisk forstått tekstbegrep vil en argumentasjonsanalyse kun være mulig ved å ta i bruk visse deler av tolkningslæren. Dette vil føre til et mer enhetlig og helhetlig pensum, samt speile tolknings- og argumentasjons-praksis studenten vil ha bruk for i sine videre studier. Sett i forhold til førstesemesterstudiet vil beta-pensumet også ha klarere bakgrunn i Akademisk skrivning-emnet (ikke bare gjennom argumentasjonsmodellen, men også gjennom det retoriske fokuset) og danne en sterkere felles begrepsramme sett i forhold til Tekst og kultur-emnet.

5. Avslutning: Semiologisk supplement til tolkningslæren

Som jeg nevnte innledningsvis, er ikke poenget mitt å erstatte den semantiske tolkningslæren. Beta-læren både kan og bør ha en innføring i (forholdet mellom) språklig flertydighet og entydighet, samt hvordan gå frem for å oppnå dette. Jeg har et inntrykk av at det er mange bachelor- og master-oppgaver som ville vært bedre dersom kandidaten hadde vært mer oppmerksom på entydighet og presisjon på setningsplanet. Det semantiske fokuset er imidlertid begrenset, både generelt mht. tolkning av større tekstenheter og spesielt mht. de tolkningsdimensjoner som påkreves ved argumentasjonsanalysen. Det bør være konsekvent enhet i pensum, bl.a. ved at de tolkningene studentene i praksis blir bedt om å foreta som del av det argumentasjonsanalytiske arbeidet er innbefattet i tolkningslærens begrepsapparat.

- Barthes, R. (1997): *Elements of Semiology*. New York: Hill and Wang
- Brodersen et.al. (2007): *Tekstens autoritet – tekstanalyse og skrivning i academia*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eco, U. (1971): *Den frånvarande strukturen: introduktion till den semiotiska forskningen*. Lund: Berlingska Boktryckeriet
- Johnsen, Slaattelid, Ågotnes (2007): *Språk og argumentasjon i humaniora*. Bergen, Fagbokforlaget
- Johnsen, Slaattelid, Ågotnes (2008): *Vitenskapens språk*. Bergen, Fagbokforlaget
- Karlsen, G. (2006) *Språk og argumentasjon for samfunnsvitere*. Bergen, Fagbokforlaget
- Karlsen, G. (2009) *Språk og argumentasjon for samfunnsvitere*. Bergen, Fagbokforlaget
- Linneberg, A. (2007): ”Hva er semiotikk”. I Hansteen et.al. (2007): *Tekst og kultur – Ei innføring*. Oslo: Spartacus
- de Man, P. (1982): *Allegories of Reading*. New Haven, Yale University Press

Eivind Kolflaath

Holdbarhet og relevans

1 INNLEDNING¹²⁹

Denne artikkelen skal drøfte argumentasjonsteoretiske begreper om holdbarhet og relevans. I Arne Næss' lærebok *En del elementære logiske emner* (heretter forkortet ELE) presenteres ulike begreper om holdbarhet og relevans som er tilpasset en bestemt kontekst eller en bestemt argumenttype. Disse spesialiserte begrepene blir definert på en slik måte at holdbarhet og relevans som *generelle* aspekter ved argumenter – altså uavhengig av kontekst og argumenttype – i liten grad blir belyst. Dette gjelder også for flertallet av lærebøker med de samme temaer og tilnærminger som ELE, selv om det i denne tradisjonen også finnes eksempler på lærebøker som presenterer helt generelle begreper om holdbarhet og relevans, for deretter å konkretisere disse generelle begrepene til bestemte kontekster eller argumenttyper.

Jeg vil i det følgende argumentere for at de spesialiserte begrepene om holdbarhet og relevans er utilstrekkelige i seg selv (seksjon 2), og deretter presentere begreper om holdbarhet og relevans som er tilstrekkelig generelle til at de kan anvendes i evalueringen av alle argumenter som forekommer i vår argumentative praksis (seksjon 3). I forlengelsen av dette vil jeg diskutere om det også kan finnes et generelt kriterium for å velge mellom at et argument opptrer som et holdbarhetsargument og at det opptrer som et relevansargument, i situasjoner hvor vi står overfor et slikt valg (seksjon 4).¹³⁰

¹²⁹ Artikkelen er en videreutvikling av et innlegg holdt 5. februar 2008 som ledd i "Ex.phil.-seminaret 2008", arrangert av Institutt for filosofi og førstesemesterstudier. Takk til Oddvar Storebø, som tok initiativet til seminarrekken og sto for mye av det praktiske gjennomføringen.

¹³⁰ Artikkelen vil i liten grad fokusere på forskjeller mellom på den ene side såkalt *pro aut contra*-argumentasjon, hvor det til tross for navnet skal settes opp både argumenter for og argumenter mot "spissformuleringen" (standpunktet), og på den annen side systemer hvor ethvert argument knyttet direkte til et standpunkt er et argument *for* dette standpunktet, men hvor det samtidig finnes ett eller flere konkurrerende standpunkter. Den såkalte anti-tesen i *pro aut contra*-argumentasjon har en noe tvetydig rolle – den er ikke et

Artikkelen bygger på en forutsetning om at vekten til et argument beror på to ulike egenskaper ved argumentet. I ELE-tradisjonen, så vel som i denne artikkelen, omtales disse to egenskapene som “holdbarhet” og “relevans”.¹³¹ Dette forutsettes i artikkelen å være to nødvendige egenskaper ved ethvert argument. *Graden* av holdbarhet og/eller relevans kan derimot variere fra argument til argument – i motsatt fall ville alle argumenter hatt samme vekt.

2 SPESIALISERTE BEGREPER OM HOLDBARHET OG RELEVANS

2.1 Innholdet i de spesialiserte begrepene

I ELE, og i en rekke fremstillinger som bygger på denne,¹³² presenteres to sett med begreper om holdbarhet og relevans, hvor det ene begrepsparet skal anvendes på argumenter knyttet til et deskriptivt standpunkt, og det andre på argumenter knyttet til et normativt standpunkt. I samsvar med etablerte konvensjoner omtaler jeg dette i fortsettelsen som henholdsvis “deskriptiv argumentasjon” og “normativ argumentasjon”, selv om det med svært få unntak vil finnes deskriptive argumenter også i såkalt normativ argumentasjon. Jeg skal først redegjøre kort for disse to settene av begreper i ELE-tradisjonen.

Dersom standpunktet (“spissformuleringen”) er deskriptivt, vil spørsmålet om holdbarhet i denne tradisjonen dreie seg om hvorvidt argumentet er sant, eller hvor sannsynlig det er at argumentet er sant. Det forutsettes altså at alle argumenter i en deskriptiv argumentasjon – eller i alle fall de argumentene som skal vurderes med hensyn til holdbarhet – er deskriptive.¹³³ Relevansen til et argument blir derimot et spørsmål om sannsynligheten for standpunktet dersom argumentet er sant.

standpunkt man knytter argumenter til, men er likevel det man konkluderer med dersom contra-argumentene knyttet til spissformuleringen samlet veier tyngre enn pro-argumentene. Betrakter vi anti-tesen som det konkurrerende eller alternative standpunktet til spissformuleringen, og tenker at contra-argumenter knyttet direkte til spissformuleringen egentlig er argumenter for anti-tesen, blir de reelle forskjellene mellom de to systemene nokså beskjedne. En forskjell er likevel at det i *pro aut contra*-argumentasjon blir mer tungvint å operere med mer enn to standpunkter.

¹³¹ Zapffe omtaler imidlertid relevans i vår forstand som “vekt”, og vekt i vår forstand som “verdi”, se Zapffe s. 111-112. Terminologien som danner utgangspunktet for denne artikkelen, benyttes for øvrig ikke i fremstillinger som anvender et *beslutningsteoretisk* rammeverk i stedet for en *pro aut contra*-modell, se f.eks. Baune s. 143-173, Bjørdal s. 97-113, Føllesdal og Walløe s. 242-265 og Vestre s. 57-67. Av den grunn kommer jeg ikke til å trekke inn slike fremstillinger i drøftelsen videre. Det kan likevel nevnes at holdbarhet og relevans i normativ *pro aut contra*-argumentasjon langt på vei svarer til de to kriteriene som gjelder henholdsvis *sannsynlighet* og *verdi* i den beslutningsteoretiske modellen, se Asheim, Brede og Brede s. 134-135. Beslutningsteoriens begrep om *sannsynlighetsdifferanser* blir imidlertid ikke ivaretatt av *pro aut contra*-modellen.

¹³² Næss s. 98-99 og f.eks. Hauge og Holgernes s. 182-189 og Rokstad s. 120 og 131-132.

¹³³ Unntak finnes, se f.eks. Zapffe s. 113. Dette er likevel såpass marginale tilfeller at det i en pedagogisk sammenheng er forsvarlig å forutsette at alle argumenter i en argumentasjon for et deskriptivt standpunkt er deskriptive.

Er standpunktet normativt, blir spørsmålet om holdbarheten til et argument direkte knyttet til standpunktet derimot et spørsmål om sannsynligheten for den konsekvensen som ifølge argumentet vil inntreffe dersom det som foreslås i standpunktet, faktisk blir realisert. Relevans dreier seg her om i hvilken grad denne konsekvensen er positiv eller negativ. I denne tradisjonen vil altså begrepene om holdbarhet og relevans i normativ argumentasjon forutsette at argumentet som skal vurderes med hensyn til holdbarhet og relevans, er en påstand om at noe bestemt vil inntreffe. Jeg kommer tilbake til dette nedenfor.

Det førstnevnte av de to begrepene om relevans og det sistnevnte holdbarhetsbegrepet har det til felles at det i begge tilfeller er tale om en relasjon mellom standpunktet og argumentet. Mer konkret dreier det seg om en betinget sannsynlighet, altså generelt om sannsynligheten for at Y er tilfellet dersom X et tilfellet. Men *retningen* på relasjonen er riktignok ikke den samme – i det første tilfellet er standpunktets sannsynlighet betinget av argumentet, og motsatt i det andre tilfellet.

Både relevansbegrepet i deskriptiv argumentasjon og holdbarhetsbegrepet i normativ argumentasjon er altså definert som en betinget sannsynlighet som involverer selve standpunktet. Dette innebærer at disse begrepene rimeligvis bare skal anvendes på argumenter som er direkte knyttet til standpunktet – eller “førsteordensargumenter” som de gjerne kalles i ELE-tradisjonen. For dersom relevansbegrepet i deskriptiv argumentasjon også skulle anvendes på høyereordensargumenter, måtte relevansen dreie seg om høyereordensargumentets innvirkning på *standpunktets* sannsynlighet – når ‘relevans’ først er definert som en relasjon mellom argument og standpunkt. Og i så fall ville relevansen til for eksempel et tredjeordensargument avhenge av relevansen til andreordensargumentet, som i sin tur ville avhenge av relevansen til førsteordensargumentet. Dette innebærer at man ville *ende opp med* å vurdere relevansen til argumentet av høyeste orden, mens det man primært er ute etter, snarere er relevansen til førsteordensargumentet. Tilsvarende gjelder for holdbarhet i normativ argumentasjon.

Enkelte fremstillinger innenfor ELE-tradisjonen åpner imidlertid for vurdering av holdbarhet og relevans også for høyereordensargumenter. For eksempel legger Rokstad opp til å vurdere holdbarhet og relevans også for høyereordensargumenter i normativ argumentasjon, men da ved hjelp av begrepene om holdbarhet og relevans i deskriptiv argumentasjon.¹³⁴ Tanken er altså at et deskriptivt argument i en normativ argumentasjon i seg selv kan betraktes som et deskriptivt standpunkt med tilhørende argumentasjon. Dette

¹³⁴ Rokstad s. 133-134. Selv om det ikke fremgår klart av teksten, antar jeg at også høyereordensargumenter i *deskriptiv* argumentasjon kan eller skal vurderes ut fra de samme kriterier.

innebærer at ethvert deskriptivt argument i en normativ argumentasjon kan vurderes med hensyn til holdbarhet, uansett hvilket nivå i argumenthierarkiet det befinner seg på. Et annet eksempel er Johannessens fremstilling, hvor holdbarhet og relevans i deskriptiv argumentasjon defineres på samme måte som i ELE, bortsett fra at definisjonene gjør det mulig å anvende begrepene også på høyereordensargumentene.¹³⁵ I normativ argumentasjon presenteres begreper om holdbarhet og relevans som i ELE, bortsett fra at begrepene kan anvendes i vurderingen ikke bare av førsteordensargumenter, men også av alle relevansargumenter som er direkte knyttet til et konsekvensargument – det forutsettes her at alle slike relevansargumenter selv er konsekvensargumenter. Når det gjelder (høyereordens) holdbarhetsargumenter i normativ argumentasjon, er det derimot begrepene om holdbarhet og relevans i deskriptiv argumentasjon som skal anvendes.¹³⁶

2.2 De spesialiserte begrepenes utilstrekkelighet

Uten generelle begreper om holdbarhet og relevans å falle tilbake på, skaper de spesialiserte begrepene om holdbarhet og relevans en rekke komplikasjoner. Som det vil fremgå i seksjon 3, kan alle disse problemene unngås ved å introdusere generelle begreper om holdbarhet og relevans. Hva komplikasjonene konkret består i, skal jeg gjøre rede for i det følgende.

En *pedagogisk* ulempe med de spesialiserte begrepene om holdbarhet og relevans er at de tilslører at holdbarhet i bunn og grunn er det samme uavhengig av kontekst og argumenttype, og tilsvarende for relevans. I mange av fremstillingene er det vanskelig å se sammenhengen mellom holdbarhet i deskriptiv argumentasjon og holdbarhet i normativ argumentasjon, og tilsvarende for relevans på tvers av de to typene argumentasjon.

Holdbarhet defineres i forbindelse med deskriptiv argumentasjon som en egenskap ved argumentet i seg selv, men i normativ argumentasjon som en relasjon mellom argument og standpunkt. Motsatt defineres relevans i deskriptiv argumentasjon som en relasjon mellom standpunkt og argument, og i normativ argumentasjon som en egenskap ved argumentet i seg selv. Og når det gjelder egenskapen ved argumentet i seg selv, er det ikke den samme egenskapen i begge tilfeller – holdbarhet i deskriptiv argumentasjon er et spørsmål om argumentets sannhet eller sannsynlighet, mens relevans i normativ argumentasjon dreier seg om den normative vurderingen av argumentet (selv om denne vurderingen i første omgang gjerne bare involverer deskriptive argumenter – mer konkret nye konsekvensargumenter). Med et slikt utgangspunkt blir det vanskelig å få øye på hva som eventuelt skulle være *felles*

¹³⁵ Johannessen s. 95-96.

¹³⁶ Samme tittel s. 105-111.

for det man tross alt omtaler med samme betegnelse på tvers av de to formene for argumentasjon.

Et annet problem er at begrepene om holdbarhet og relevans som er presentert ovenfor, legger sterke begrensninger på hva som kan tillates av argumenter i normativ argumentasjon.¹³⁷ Mer konkret må alle førsteordensargumenter som tidligere nevnt være såkalte konsekvensargumenter, det vil si argumenter hvor det hevdes at noe bestemt vil inntreffe, underforstått dersom noe annet skjer eller settes i verk. Graden av slik regimentering av vår argumentative praksis varierer mellom ulike lærebøker, men samtlige fremstillinger som bare presenterer spesialiserte begreper om holdbarhet og relevans, krever i det minste at samtlige førsteordensargumenter er konsekvensargumenter. Her er det altså ikke tillatt å bruke for eksempel regelbaserte argumenter eller normargumenter¹³⁸ som førsteordensargumenter, til tross for at dette er vanlige argumenttyper i vår argumentative praksis, samtidig som det argumentasjonsteoretisk ikke finnes gode grunner for å betrakte slike argumenter som illegitime.

Dette er ikke bare et spørsmål om hva slags språklig form argumentene skal ikles – det dreier seg også om hva slags innholdsmessig karakter førsteordensargumentene kan ha. Konsekvensargumenter er enten empiriske eller analytiske.¹³⁹ Empiriske konsekvensargumenter, som er de mest vanlige, dreier seg om kausalsammenhenger, og peker altså fremover i tid – spørsmålet blir her hva som kommer til å skje.¹⁴⁰ Analytiske konsekvenser, derimot, befinner seg ikke i en tidsfølge (kronologi) – slike konsekvenser “inntreffer” ikke i samme forstand som empiriske konsekvenser. Til forskjell fra konsekvensargumenter – enten de nå er empiriske eller analytiske – kan et regelbasert argument for eksempel gå ut på at en bestemt hendelse (allerede) har funnet sted, mens et normargument alltid angir en norm. Manøvrene som må til for å unngå slike argumenter – i det hele tatt eller som førsteordensargumenter – kan fort få et nokså anstrengt preg.

Favoriseringen av konsekvensargumenter innebærer også en favorisering av en bestemt type standpunkter. I ELE-tradisjonen har man innenfor normativ argumentasjon typisk brukt standpunkter som dreier seg om at man bør iverksette et bestemt tiltak. Med slike

¹³⁷ Nå kan man saktens hevde at begrensningene kom først, og at begrepene om holdbarhet og relevans etterpå.

¹³⁸ Se henholdsvis Kolflaath: *Språk og argumentasjon – med eksempler fra juss* s. 169-176 og Karlsen s. 184-193. Regelbaserte argumenter er ofte deskriptive, men argumentets relevans er alltid en regel (norm). Normargumenter er derimot (per definisjon) normative i seg selv.

¹³⁹ Se Kolflaath s. 185-188 om forskjellen mellom empiriske og logiske konsekvensargumenter, hvor analytiske konsekvensargumenter omtales som “logiske konsekvensargumenter”.

¹⁴⁰ Johannessen skriver at “holdbarhet” i normativ argumentasjon betyr det samme som “følgeriktighet” (s. 106). Dette er misvisende – spørsmålet er sjelden hvorvidt konsekvensargumentet *følger* fra standpunktet, men om hvorvidt en realisering av standpunktet ville *forårsake* det som hevdes i argumentet.

standpunkter passer det ofte godt å bruke konsekvensargumenter. Men normative standpunkter omfatter også normative *vurderinger*, som for eksempel når et standpunkt går ut på at en bestemt person opptrådte utilbørlig i en bestemt situasjon. Et slikt standpunkt vil dels måtte bygge på (deskriptive) argumenter om hva personen faktisk gjorde i den aktuelle situasjonen, dels på (normative) argumenter som trekker inn normer for atferd i slike situasjoner.¹⁴¹

Et annet og mer konkret eksempel er standpunktet

“Al Gore har gjort seg fortjent til Nobels fredspris”.¹⁴²

En argumentasjon for et slikt standpunkt vil typisk vise til Al Gores handlinger og utsagn – og hvordan man normativt vurderer disse i lys av Alfred Nobels testamente og Nobelkomitéens praksis. Al Gores handlinger og utsagn har allerede funnet sted, og dermed blir det lite rom for konsekvensargumenter. Det skulle for øvrig være klart at en omskriving av selve standpunktet for eksempel til

“Al Gore bør få Nobels fredspris”,

som i noe høyere grad legger til rette for konsekvensargumenter,¹⁴³ innebærer at vi står overfor et annet standpunkt. Det kan være en rekke personer som har gjort seg fortjent til Nobels fredspris, uten at vi av den grunn må mene at alle disse bør tildeles prisen. Dessuten kan det også være andre forhold enn slike som gjør en person fortjent (eller ikke) til prisen, som taler for eller mot at personen bør tildeles prisen.

De spesialiserte begrepene om holdbarhet og relevans legger begrensninger ikke bare på hva som kan være førsteordensargumenter i normativ argumentasjon, men på hva som i det hele tatt kan være argumenter – i alle fall hvis disse argumentene skal vurderes med hensyn til holdbarhet og relevans. I enkelte fremstillinger er det bare mulig å vurdere førsteordensargumentenes holdbarhet og relevans. Men også med Rokstads og Johannessens respektive fremstillinger, hvor begrepene om holdbarhet og relevans i deskriptiv argumentasjon anvendes i vurderinger av høyereordensargumenter, vil det fortsatt finnes argumenter som enten ikke kan vurderes med hensyn til holdbarhet og relevans, eller som må utelukkes som argumenter i systemet. Når Rokstad tillater normative høyereordensargumenter

¹⁴¹ Se Kolflaath s. 165.

¹⁴² Setningen ble brukt av Oddvar Storebø for et litt annet formål i ett av sine innlegg på Ex.phil.-seminaret våren 2008.

¹⁴³ Noe kunstig blir det likevel å skrive f.eks. at “Nobels fredspris vil gå til en person som har [X]”, når *poenget* i argumentet – og det som må vurderes for å ta stilling til argumentets vekt – er at “Al Gore har [X]”. Det kunstige består i at man må formulere argumenter som egentlig omhandler fortiden, til argumenter som tilsynelatende primært handler om fremtiden.

i normativ argumentasjon,¹⁴⁴ har han dermed tillatt argumenter som ikke dekkes av noen av begrepene om holdbarhet og relevans i systemet, ettersom alle disse begrepene forutsetter at argumentet som skal vurderes, er deskriptivt.

Johannessen på sin side krever at normativ argumentasjon utelukkende består av deskriptive argumenter.¹⁴⁵ Dermed vil alle argumenter (i Johannessens system) kunne vurderes ved hjelp av det ene eller andre begrepsparet. Men samtidig skjuler systemet at en normativ argumentasjon i alle fall til syvende og sist må hvile på normative grunner. *Hvorfor* normative argumenter er illegitime i systemet, sies det ikke noe om. Hvis begrunnelsen er at begrepene om holdbarhet og relevans ikke dekker normative argumenter, taler dette for andre begreper om holdbarhet og relevans.

Endelig kan det nevnes at kravet om konsekvensargumenter på førsteordensnivå i normativ argumentasjon gir dårlig sammenheng med saklighetslæren, hvor den første normen – som i ELE-tradisjonen gjerne betraktes som saklighetslærens hovednorm – går ut på at ethvert argument må ha et minimum av holdbarhet og relevans (dersom det er fremsatt som et argument).¹⁴⁶ Dette innebærer at hvis man i en argumentasjon for et normativt standpunkt ikke nøyer seg med å bruke konsekvensargumenter som argumenter direkte knyttet til standpunktet, eller man mer generelt presenterer argumenter som i seg selv er normative, så bedriver man “tendensiøst utenomsnakk” dersom argumentet er egnet til å påvirke mottakeren i retning av avsenders standpunkt. Hvorfor normative argumenter med en viss slagkraft må betraktes som utenomsnakk i en normativ argumentasjon, er vanskelig å forstå.¹⁴⁷

3 GENERELLE BEGREPER OM HOLDBARHET OG RELEVANS

Begrensningene og komplikasjonene som er beskrevet ovenfor, taler i alle fall samlet sett for mer generelle begreper om holdbarhet og relevans. Problemet er i og for seg ikke at man anvender spesialiserte begreper om holdbarhet og relevans, men at man ikke har generelle begreper om holdbarhet og relevans å falle tilbake på når de spesialiserte begrepene ikke passer. Vi bør altså ta utgangspunkt i begreper om holdbarhet og relevans som kan anvendes uansett kontekst og argumenttype. Dersom vi i tillegg ønsker å konkretisere disse begrepene til mer spesialiserte begreper, bør det fremgå tydelig at disse spesialiserte begrepene ikke er

¹⁴⁴ I et eksempel bruker Rokstad som argument at “[d]et er moralsk galt å sette egen selvrealisering foran livet til et (ufødt) barn”, se Rokstad s. 142.

¹⁴⁵ Johannessen s. 105-111.

¹⁴⁶ Næss s. 110 og f.eks. Rokstad s. 151-152. Jeg ser bort fra den delen av normen som gjelder utsagn som ikke pretenderer å være et argument – dette er ikke relevant for vår sammenheng.

¹⁴⁷ F.eks. vil argumentet referert i fotnote 16 være et eksempel på tendensiøst utenomsnakk dersom det er egnet til å påvirke mottakeren i retning av avsenders standpunkt.

nye eller andre begreper om holdbarhet og relevans enn de generelle, men bare er konkrete utslag av de generelle begrepene i ulike kontekster eller for ulike argumenttyper.

Tilløp til slike generelle begreper finnes blant annet hos Gullvåg, hvor holdbarhet omtales som “graden av troverdighet og pålitelighet av argumentet”, mens relevans dreier seg om “hvor tungtveiende [argumentet] er, forutsatt at det er holdbart”.¹⁴⁸ Selv om omtalen av holdbarhet passer best på deskriptive argumenter, fremgår det i fortsettelsen at dette også er ment å dekke normativ riktighet. Men det fremgår også at i alle fall begrepet om relevans bare er ment å dekke førsteordensargumenter.

Et annet eksempel er at Johannessen antyder – uten å definere – tilsvarende begreper om holdbarhet og relevans i sin generelle og innledende fremstilling av argumentasjonsteori.¹⁴⁹ Men i de to påfølgende kapitlene (om henholdsvis deskriptiv argumentasjon og normativ argumentasjon), og i et etterord til kapitlene om argumentasjonsteori, blir det ikke lagt vekt på å vise hvordan de spesialiserte begrepene alle er konkretiseringer av de generelle begrepene som er antydnet tidligere i fremstillingen. Tvert imot gjør forfatteren iherdige forsøk på å vise at deskriptiv argumentasjon og normativ argumentasjon skiller seg fra hverandre blant annet ved at den første er “bunn-opp”-argumentasjon og den siste “topp-ned”-argumentasjon (hvor standpunktet i begge tilfeller befinner seg på toppen).¹⁵⁰ Men argumentativ relevans – som selvsagt er like fundamentalt i normativ argumentasjon som i deskriptiv argumentasjon – er alltid “bunn-opp”, og dette forsvinner ut av syne når det i stedet snakkes om “topp- ned”-argumentasjon i forbindelse med normative standpunkter.

Generelle begreper om holdbarhet og relevans kan ta utgangspunkt i skillet mellom holdbarhet og relevans i deskriptiv argumentasjon, hvor holdbarhet defineres som en egenskap ved argumentet selv, og relevans som en forbindelse mellom argumentet og det elementet i resonnetet som argumentet (angivelig) er direkte relevant for.¹⁵¹ Men begge disse begrepene involverer begreper om sannhet og sannsynlighet, og dette må abstraheres bort når begrepene om holdbarhet og relevans også skal kunne anvendes på normative argumenter. Vi begynner med holdbarhet:

Et argument er holdbart hvis og bare hvis det er akseptabelt i seg selv.

¹⁴⁸ Dette avsnittet bygger på og siterer fra Gullvåg s. 316.

¹⁴⁹ Johannessen s. 81-82.

¹⁵⁰ Samme tittel s. 123-125, se også s. 129.

¹⁵¹ Se delseksjon 2.1.

Det sentrale i definisjonen ovenfor er ikke ordet “akseptabelt”, men frasen “i seg selv”. Holdbarhetsvurderinger vil med denne definisjonen alltid dreie seg om vurderinger av argumentet isolert fra resonnementet for øvrig.

Den isolerte akseptabiliteten til et deskriptivt argument – enten det nå opptrer i deskriptiv argumentasjon eller i normativ argumentasjon – vil være det samme som sannhet. Er argumentet normativt, blir spørsmålet i stedet om argumentet er normativt riktig, for eksempel i moralsk eller (alternativt) i juridisk forstand. I vurderingen av argumenters holdbarhet vil man gjerne ta stilling til *graden* av holdbarhet, som for deskriptive argumenters vedkommende dreier seg om sannsynligheten for at argumentet er sant.

Begrepet ovenfor kan også anvendes på konsekvensargumenter. Et konsekvensargument er en påstand om at en bestemt konsekvens vil inntreffe hvis noe bestemt annet skjer eller settes i verk, selv om hvis-delen oftest ikke er eksplisitt i selve formuleringen av argumentet. Spørsmålet om holdbarhet blir også her om (konsekvens)argumentet er akseptabelt i seg selv – eller mer konkret hvor sannsynlig det er at argumentet er sant.¹⁵² Det er altså ikke behov for et eget holdbarhetsbegrep for konsekvensargumenter.

Når holdbarhet er definert som en egenskap ved argumentet isolert, må relevans defineres som en relasjon mellom argumentet og noe annet. Når vi sier at et argument er relevant, forutsetter vi at det er et bestemt element i resonnementet dette argumentet er relevant *for*. Relasjonen vil alltid gå *i retning* standpunktet – altså “bunn-opp” hvis vi bruker Johannessens terminologi – men den vil ofte ikke involvere selve standpunktet. Helt generelt kan vi formulere følgende definisjon av relevans:

Et argument er relevant (for det elementet i resonnementet som argumentet er direkte knyttet til) hvis og bare hvis argumentet kan styrke eller svekke det andre elementet, forutsatt at argumentet er holdbart.

Det andre elementet i resonnementet vil være enten standpunktet, et argument eller en forbindelse mellom to elementer i resonnementet.¹⁵³ Er både argumentet og det andre elementet deskriptive, er det sannsynligheten til det andre elementet som styrkes eller svekkes.

¹⁵² Jeg forutsetter her at konsekvensargumentet ikke inneholder normative elementer, se Kolflaath s. 181-182.

¹⁵³ I det siste tilfellet vil det dreie seg om et relevansargument til et relevansargument.

Mer generelt blir vurderingen av relevans et spørsmål om i hvilken grad argumentet taler for eller taler mot det andre elementet, forutsatt at argumentet er holdbart.¹⁵⁴

Det spesialiserte begrepet om relevans for konsekvensargumenter følger av dette generelle relevansbegrepet. Jo mer positiv eller negativ en konsekvens er, desto mer taler den henholdsvis for eller mot den konsekvensen forutsettes å være en konsekvens av. Det må likevel sies at konsekvensargumenter i ELE-tradisjonen ofte formuleres på en måte som tilslører hva som er det egentlige argumentet om den aktuelle konsekvensen. Jeg tenker ikke her først og fremst på den ovenfor nevnte utelattelsen av *hvis*-delen i argumentformuleringen, men snarere på hva slags forskjell det er tale om i et konsekvensargument.

Når konsekvensargumenter formuleres som at “matvareprisene vil gå opp” eller “alkoholforbruket vil gå ned”, kan man lett få inntrykk av at det relevante poenget er at alkoholforbruket vil være lavere i fremtiden enn i dag, eller at matvareprisene vil være høyere i fremtiden enn i dag. Det interessante er imidlertid hvilken forskjell det gjør for matvareprisene eller alkoholforbruket om vi velger det ene eller andre standpunktet. Hvis alkoholforbruket synker like mye (eller matvareprisene øker like mye) uansett hvilket av de to alternative standpunktene som velges, er denne “konsekvensen” ikke et argument for eller mot noen av standpunktene – argumentet er rett og slett irrelevant. Et konsekvensargument må altså dreie seg om en sammenlikning av to ulike standpunkter med hensyn til en bestemt konsekvens, og ikke om en sammenlikning av nåtid og fremtid. Det er altså ikke et argument at med standpunktet S_1 vil alkoholforbruket synke. I dette eksemplet vil argumentet enten være at med standpunktet S_1 , *i motsetning til* S_2 , vil alkoholforbruket synke, eller at med standpunktet S_1 vil alkoholforbruket synke *mer enn* med standpunktet S_2 .¹⁵⁵

Den pedagogiske gevinsten med generelle begreper om holdbarhet og relevans er at studentene lettere vil forstå at både holdbarhet og relevans i bunn og grunn handler om det samme på tvers av kontekster og argumenttyper. Teoretisk er gevinsten at argumentasjonsteorien kan redegjøre for større deler av vår argumentative praksis. Den praktiske konsekvensen av dette er at studenter ikke behøver å omformulere eller kanskje til og med utelate argumenter som ellers – altså utenfor teorien – er helt legitime, for eksempel regelbaserte argumenter og normargumenter. Generelle begreper om holdbarhet og relevans

¹⁵⁴ Hvis argumentet er helt irrelevant, spiller det ingen rolle for det andre elementet om argumentet er holdbart eller ikke, se eksempel i Kolflaath s. 106-107. I diskusjonen etter mitt innlegg (jf. fotnote 1) brukte Eilert Jan Lohne betegnelsene for øvrig “riktighet” og “viktighet” om henholdsvis holdbarhet og relevans.

¹⁵⁵ Se ellers eksempler på argumentformuleringer i Kolflaath s. 181, 184 og 187. Med argumentformuleringer som sammenlikner to standpunkter på denne måten, vil beslutningsteoriens begrep om *sannsynlighetsdifferanser* (se henvisninger i fotnote 3) være ivaretatt.

innebærer også at det i motsetning til tidligere blir rimelig å kreve at ethvert argument er både holdbart og relevant.

Generelle begreper om holdbarhet og relevans er ikke til hinder for at det samtidig opereres med mer spesialiserte begreper om holdbarhet og relevans. Men disse mer spesialiserte begrepene bør i så fall presenteres slik at de tydelig fremstår som konkrete utslag av de generelle begrepene. Dermed vil studentene lettere forstå at sontringen mellom holdbarhet og relevans alltid dreier seg om den samme sontringen.

Bruk av argumentdiagrammer, som vi finner i flere av de nyere Exphil-bøkene innenfor ELE-tradisjonen,¹⁵⁶ vil være et annet bidrag til å få denne forståelsen til å feste seg. Et argumentdiagram visualiserer forbindelser mellom ulike elementer i et resonnement. Når pilen fra et argument Y går til et annet argument X, innebærer dette at Y betraktes som et holdbarhetsargument for X. Går derimot pilen fra Y til pilen ut fra X, betraktes Y som et relevansargument for X.¹⁵⁷

4 HOLDBARHETSARGUMENT ELLER RELEVANSARGUMENT?

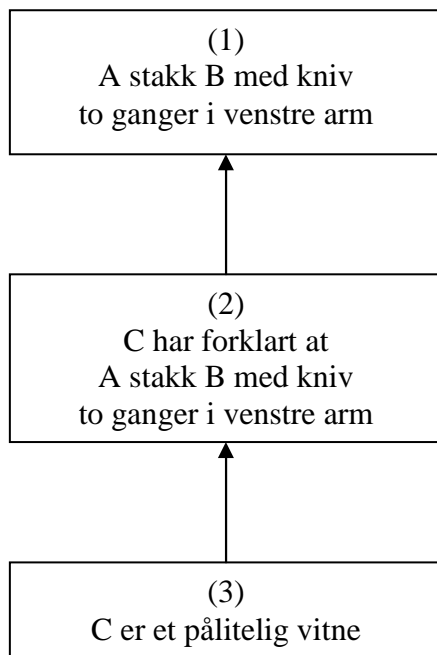
Når et argument Y styrker eller svekker et annet argument X, er det enten holdbarheten eller relevansen til X som styrkes eller svekkes. Hvis argumentet X allerede er blitt tildelt en rolle i resonnementet, for eksempel som argument direkte knyttet til standpunktet, er det alltid klart hvilken av de to egenskapene ved X som styrkes eller svekkes av argumentet Y, forutsatt at X og Y er tilstrekkelig klart formulert.

Klassifiseringen av et argument som holdbarhetsargument eller som relevansargument i en kontekst som den beskrevet ovenfor, vil altså være entydig riktig eller feil. For eksempel er det en vanlig feil i studenters utkast og besvarelser at relevansargumenter til et argument som går ut på at en bestemt person har uttalt noe bestemt, eller at noe bestemt fremgår av et dokument, i stedet kategoriseres som holdbarhetsargumenter – slik som i

¹⁵⁶ Argumentdiagrammer benyttes i de tre fremstillingene til henholdsvis Karlsen, Kolflaath og Johnsen, Slaattelid og Ågotnes.

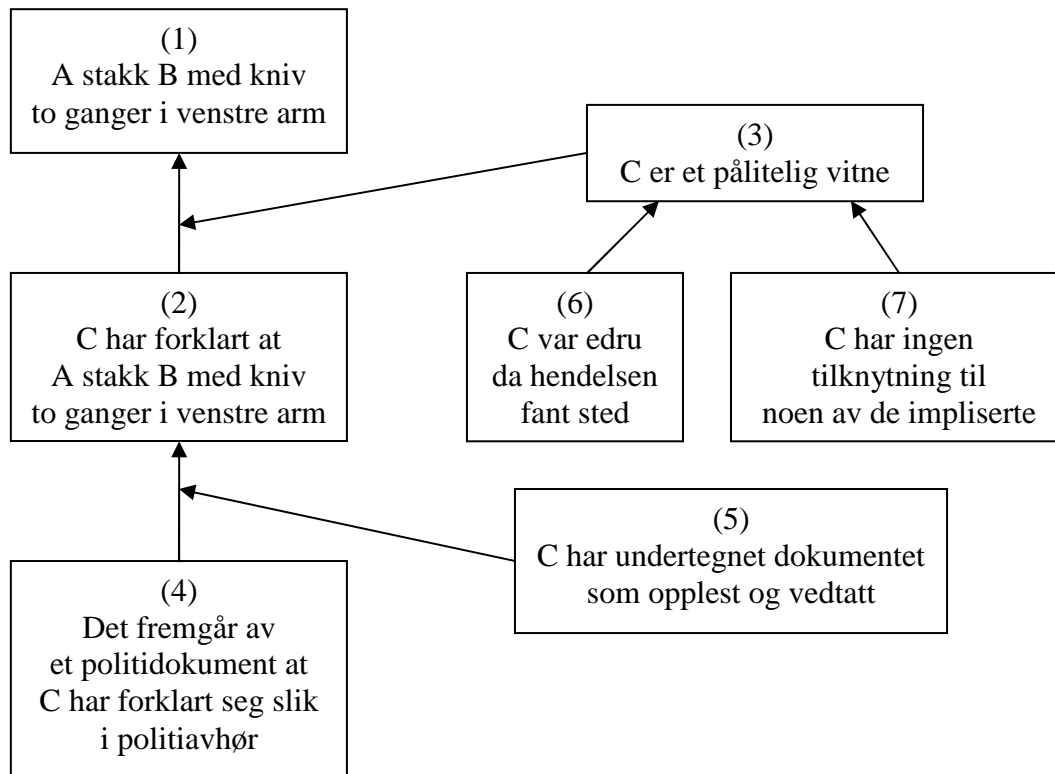
¹⁵⁷ Se eksempler i seksjon 4.

argumentdiagrammet i figur 1.



Figur 1. Relevansargument feilaktig plassert som holdbarhetsargument

Årsaken til at mange studenter gjør denne feilen, må være at de ikke ser at spørsmålet om holdbarheten til (2) er et spørsmål om hvorvidt det er sant at *C har forklart at A stakk B med kniv to ganger i venstre arm*, og altså ikke et spørsmål om hvorvidt det er sant at *A stakk B med kniv to ganger i venstre arm*. Hvorvidt *C* faktisk har forklart dette, kan ikke underbygges av (3), men for eksempel av et argument om at det i et politidokument fremgår at *C* har forklart seg slik i politiavhør. *C*s pålitelighet som vitne dreier seg derimot om relevansen til (2) – om hvor mye (2) påvirker sannsynligheten til (1). I figur 2 er alle argumentene korrekt plassert.



Figur 2. Eksempel med korrekt plasserte argumenter

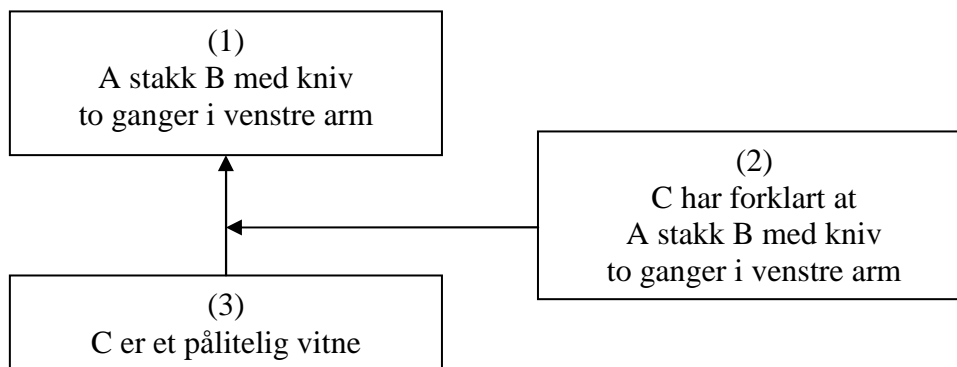
Gitt at (2) er brukt som argument for (1), kan (3) bare spille rollen som relevansargument for (2), og i neste omgang kan (6) og (7) bare spille rollen som holdbarhetsargumenter for (3). Tilsvarende kan (5) bare spille rollen som relevansargument for (4), når (4) først er brukt som holdbarhetsargument for (2).

Slik entydighet med hensyn til det nye argumentets rolle har vi ikke bare i deskriptiv argumentasjon, som i eksemplene ovenfor, men også i normativ argumentasjon. Og i denne sammenhengen spiller det heller ingen rolle om vi anvender spesialiserte eller generelle begreper om holdbarhet og relevans. Er argumentene tilstrekkelig klart formulert, og argumentet X allerede gitt en bestemt rolle i resonnetet, er det entydig hvorvidt et argument Y er knyttet til argumentet X i seg selv eller om det er knyttet til forbindelsen mellom X og det elementet i resonnetet som X er direkte knyttet til.

I eksemplene ovenfor var spørsmålet hele tiden hva slags rolle et bestemt Y argument vil ha i forhold til et annet argument X, *gitt* at X er brukt på en bestemt måte. I det følgende skal jeg diskutere en annen type situasjon – at vi har *to* uplasserte argumenter X og Y som er

forbundet med hverandre på en slik måte at X kan være et holdbarhetsargument¹⁵⁸ og Y et relevansargument for dette holdbarhetsargumentet, *eller* omvendt (X og Y bytter plass).

Situasjonen oppstår når vi har to samvirkende argumenter, hvor altså begge argumentene er avhengig av det andre. Da blir det et spørsmål om det er X eller Y som skal brukes som relevansargument. Hvis vi for eksempel står overfor standpunktet (1) “A stakk B med kniv to ganger i venstre arm”, og de to argumentene at (2) “C har forklart at A stakk B med kniv to ganger i venstre arm” og (3) “C er et pålitelig vitne”, er det i utgangspunktet to måter å bruke (2) og (3) på. Selv om de fleste nok vil mene at det er mest “naturlig” å bruke (2) og (3) som i figur 2, hvor (2) er knyttet direkte til (1), og (3) dermed opptrer som et relevansargument for (2), er de generelle begrepene om holdbarhet og relevans ikke i seg selv til hinder for den andre varianten, som er visualisert i figur 3.



Figur 3. Argumentene (2) og (3) ombyttet i forhold til figur 2

Spørsmålet blir dermed hva slags generelle kriterier vi bygger på når vi foretrekker den første løsningen fremfor den siste – eller mer åpent om *følelsen* av hva som er “naturlig” i det hele springer ut fra et kriterium som lar seg formulere og praktisere på en ikke-vilkårlig måte.

Før jeg diskuterer mulige svar, kan det være på sin plass å påpeke at behovet for et slikt kriterium vil være til stede uansett om man anvender spesialiserte eller generaliserte begreper om holdbarhet og relevans. I likhet med generelle begreper om holdbarhet og relevans, gir begreper om holdbarhet og relevans for en bestemt argumenttype ikke i seg selv svar på spørsmålet om to samvirkende argumenters respektive roller. Selvsagt kunne man for eksempel bestemme seg for å betrakte et konsekvensargument X som et argument nærmere standpunktet – eller i ELE-terminologi som et argument av lavere orden – enn et

¹⁵⁸ Eller standpunktargument, hvis argumentet er knyttet direkte til standpunktet og man derfor vil unngå å omtale argumentet som “holdbarhetsargument”. I eksemplene nedenfor vil også argumenter direkte knyttet til (1) bli omtalt som et “holdbarhetsargument”.

konsekvensargument Y dersom X kommer forut for Y i en tenkt årsakskjede.¹⁵⁹ Men dette følger ikke fra spesialiserte begreper om holdbarhet og relevans for konsekvensargumenter. En slik regel måtte komme i tillegg til de spesialiserte begrepene.

Behovet for et kriterium for hva som skal betraktes som holdbarhetsargument og hva som (dermed) skal være relevansargumentet når vi står overfor to samvirkende argumenter, oppstår altså ikke *fordi* begrepene om holdbarhet og relevans som ble presentert i seksjon 3, er generelle. Et slikt kriterium er det behov for uansett når vi først splitter begrepet om et arguments vekt opp i de to dimensjonene holdbarhet og relevans. Men i motsetning til spesialiserte begreper om holdbarhet og relevans, vil det med generelle begreper være nærliggende å søke etter ett generelt kriterium, og ikke ulike kriterier for ulike argumenttyper. Det er altså muligheten for et slikt generelt kriterium jeg diskuterer i fortsettelsen.

Som et utgangspunkt for denne drøftelsen vil jeg først identifisere to generelle tendenser ved det vi oppfatter som den “naturlige” plasseringen av to argumenter som henholdsvis holdbarhetsargument og relevansargument for dette holdbarhetsargumentet. For det første er holdbarhetsargumentet i slike konstellasjoner gjennomgående mer eksplisitt enn relevansargumentet i den argumenterende teksten som argumentene er hentet fra. For det andre er relevansargumentet gjennomgående mer generelt enn holdbarhetsargumentet. Men ingen av disse intuisjonene kan anvendes som generelle kriterier. Sondringen mellom det eksplisitte og det implisitte er nødvendigvis knyttet til en konkret argumenterende tekst (eller muntlig fremførelse), hvilket forutsetter at det faktisk foreligger en slik tekst (eller fremførelse). Hvis man foretrekker et begrep om resonnementer som innebærer at et resonnement eksisterer selv om det ikke har manifestert seg i en argumenterende tekst (eller muntlig fremførelse), kan man ikke samtidig bruke sondringen mellom eksplisitte og implisitte argumenter som kriterium for plassering av de to samvirkende argumentene. Og uavhengig av dette, vil det i praksis ikke alltid være slik at ett og bare ett av de to samvirkende argumentene er eksplisitt i teksten eller fremførelsen som argumentene er hentet fra. Argumentene kan begge være eksplisitte – eller begge implisitte – i den argumenterende teksten. I slike situasjoner har man ikke et kriterium som kan avgjøre spørsmålet.

Det første av disse to problemene unngås dersom man i stedet tok utgangspunkt i sondringen mellom (mer eller mindre) generelle og spesifikke argumenter. For nå ville det være selve innholdet i argumentene, og ikke en bestemt skriftlig eller muntlig manifestasjon av resonnementet, vi fokuserer på. Men problemet med at sondringen ikke alltid skiller de to

¹⁵⁹ Som forutsatt i Johannessen s. 107-108.

argumentene i den aktuelle konstellasjonen, oppstår også her. Det er ikke vanskelig å finne eksempler på at to samvirkende argumenter kan være på samme generalitetsnivå.¹⁶⁰

En tredje mulighet, som i praksis vil gi mye de samme resultatene som kriteriene ovenfor, men som trolig kan anvendes i flere tilfeller, er å ta utgangspunkt i en sontring mellom hva som befinner seg i forgrunnen og hva befinner seg mer i bakgrunnen i en tenkt eller faktisk situasjon hvor argumentasjonen finner sted. Dette innebærer at plasseringen av argumenter kan endre seg når vi beveger oss fra én situasjon til en annen.

Hvis vi tar utgangspunkt i standpunktet (1) “Nina Olsen husker trikken i Bergen” og argumentene (2) “Trikken i Bergen ble nedlagt i 1965” og (3) “Nina Olsen ble født i 1953”, kan det variere fra situasjon til situasjon hva som er det mest presserende argumentet. I en situasjon hvor det er Nina Olsens sønn som skal overbevise noen av hans venner at moren husker trikken i Bergen, og hvor disse vennene ikke har inngående detaljerte kunnskaper om Bergen bys nære historie, er det opplysninger om tidspunktet for nedleggelsen av trikken som vil være i forgrunnen – det er (2) som er viktigst for sønnen å få frem i den aktuelle situasjonen. Men i situasjoner hvor den eller de som skal overbevises, ikke vet hvor gammel Nina Olsen er, men derimot er godt bevandret i byens historie, er det (3) som først og fremst må sies. Generelt vil det kjente og/eller ukontroversielle ligge i bakgrunnen, og det ukjente og/eller kontroversielle i forgrunnen. Hva som er kjent, og hva som er kontroversielt, kan variere fra situasjon til situasjon.

Dette siste kriteriet bygger altså på argumentenes innhold i kombinasjon med en situasjon som argumentene faktisk opptrer i eller som de tenkes inn i. Selv om kriteriet avviker fra de to andre som ble nevnt ovenfor, vil resultatene ofte bli de samme. Det som er kjent og/eller ukontroversielt, er ofte av mer generell karakter. Og det kjente og/eller ukontroversielle vil ofte være implisitt i den aktuelle situasjonen.

Men også med dette kriteriet vil det finnes tilfeller som ikke kan avgjøres på grunnlag av kriteriet alene.¹⁶¹ Dessuten er det en svakhet at sontringen mellom forgrunn og bakgrunn har et mer metaforisk preg enn både sontringen mellom det eksplisitte og det implisitte og sontringen mellom det generelle og det (mer) spesifikke. Til tross for dette, mener jeg at man

¹⁶⁰ Som eksempel kan nevnes argumentet (1) “S. H. ble voldtatt av en annen enn Fritz Moen” (direkte knyttet til standpunktet “Det var ikke Fritz Moen som drepte S. H.”). Det er vanskelig å se at argumentet (2) “Biologisk materiale funnet på S. H. (og som stammer fra seksuell omgang med S. H.) er fra en type A-utskiller” er mer generelt eller mindre generelt enn det samvirkende argumentet (3) “A er ikke type A-utskiller”. I så fall gir kriteriet ikke veiledning med hensyn til om (2) som skal betraktes som holdbarhetsargument for (1), og (3) som relevansargument for (2), eller (3) skal betraktes som holdbarhetsargument for (1), og (2) som relevansargument for (3). Opplysninger om Moen-sakene finnes bl.a. i NOU 2007: 7.

¹⁶¹ For eksempel kan det finnes situasjoner hvor valget mellom de to alternativene i eksemplet i fotnote 32 vil fremstå som vilkårlig.

bør vektlegge i hvilken situasjon argumentasjonen tenkes å finne sted – og hva aktørene i denne situasjonen stort sett vil kjenne til og/eller være enige om – når argumenter skal plasseres i et argumentdiagram. Et slikt kriterium innebærer for øvrig ikke at man må forutsette at resonnementet faktisk har manifestert seg skriftlig eller muntlig i den aktuelle situasjonen.

Selv om alle argumentene i diagrammene ovenfor er rent deskriptive, er det foreslåtte kriteriet like relevant for normativ argumentasjon. Det kjente og/eller ukontroversielle dreier seg ikke nødvendigvis om fakta – det kan i stedet dreie seg om normer eller verdier. I en normativ argumentasjon vil det alltid finnes normative argumenter – om enn ikke alltid eksplisitt – og stort sett alltid også deskriptive argumenter. Normalt vil de deskriptive argumentene befinne seg i forgrunnen, og de normative mer i bakgrunnen.

- Asheim, Olav, Brede, Kolbein og Thommessen, Bjørn: *Språk og argumentasjon*, 3. utgave, Oslo 1991
- Baune, Øyvind: *Språk, logikk og argumentasjonsteori*, 7. utgave, Oslo 1993
- Bjørddal, Frode: *Kritisk tenkning. En analytisk innføring i språk, logikk og argumentasjon*, Oslo 1996
- Føllesdal, Dagfinn og Walløe, Lars: *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*, 7. utgave, Oslo 2000
- Gullvåg, Ingemund: *Rasjonalitet, forståelse og forklaring. Innføring i argumentasjonsteori, logikk og vitenskapsfilosofi*, 2. utgave, Trondheim 1990
- Hauge, Lars Steinar og Holgernes, Bjørn: *Vitenskap og språk. En innføring i vitenskapsfilosofi og logikk*, Kristiansand 2005
- Johannessen, Harald: *Debattlære for psykologer. Innføring i tolkning, argumentasjon og saklighet*, (kompendium) 2009
- Johnsen, Kåre, Slaattelid, Rasmus og Ågotnes, Knut: *Vitenskapens språk. Mening, tolkning og argumentasjon i humaniora*, Bergen 2008
- Karlsen, Gunnar: *Språk og argumentasjon for samfunnsvitere*, 2. utgave, Bergen 2009
- Kolflaath, Eivind: *Språk og argumentasjon – med eksempler fra juss*, Bergen 2004
- Næss, Arne: *En del elementære logiske emner*, 11. utgave, Oslo 1975
- Rokstad, Konrad: *Kommunikasjonslogikk – med eksempler fra psykologi. Elementære logiske forutsetninger for saklig meningsutveksling*, Oslo 2004
- Vestre, Bernt: *Den lille logikkboken*, 7. utgave, Oslo 1993
- Zapffe, Peter Wessel: *Den logiske sandkasse. Elementær logikk for universitet og selvstudium*, Oslo 1998
- NOU 2007: 7, *Fritz Moen og norsk strafferettspleie*

Gunnar Karlsen

Argumenter i normativ argumentasjon

1. Innledning

Hovedspørsmålet som vil bli behandlet i denne artikkelen er hvilken form et argument som skal støtte et standpunkt med normativ betydning kan anta.¹⁶² Jeg vil ta for meg hvordan fremstillingene i noen av lærebøkene i språk og argumentasjon vektlegger ulike typer argumenter som mulige. Målet er å vise at *ethvert* argument som oppfyller generelle krav til holdbarhet og relevans i prinsippet kan være et argument i normativ argumentasjon.¹⁶³

Konsekvensen av et slikt syn vil være at de argumenttypene som i dag presenteres til Exphil alle bare representerer mulige argumenttyper, og ikke noen uttømmende liste, og at et generelt krav om holdbarhet og relevans må ligge til grunn for hvordan vi tenker om argumenter i normativ argumentasjon. Med dette som utgangspunkt kan vi i undervisningssammenhenger presentere en mer intuitiv tenkemåte for å analysere og forstå strukturene i argumentasjon, enn om vi begrenser oss til noen bestemte argumenttyper.

Fremstillingen vil i hovedsak konsentrere seg om hovedargumentene for det som det argumenteres for, de som omtales som standpunktargument (Karlsen 2006, Kolflaath 2006), synspunktargument (Johnsen, Slaattelid og Ågotnes 2008) eller førsteordensargument (Rokstad 2004, Johannessen 2008). I fortsettelsen vil jeg bruke termen ”standpunktargument” om slike argumenter. Videre vil jeg omtale standpunkter som S_1, S_2, \dots, S_n og standpunktargumenter tilhørende S_1 som $A_1S_1, A_2S_1, \dots, A_nS_1$. De ulike fremstillingene varierer også med hensyn på hvorvidt standpunktargumentene alltid presenteres som å være for standpunktet (Kolflaath, Karlsen) eller om de også kan være mot standpunktet (Rokstad,

¹⁶² I stedet for ”standpunkt” brukes termen ”spissformulering” av Rokstad (2004) og Johannessen (2008), mens Johnsen, Ågotnes og Slaattelid (2008) bruker ”synspunkt”.

¹⁶³ I gjennomgangen begrenser jeg meg til å se på de fremstillingene av argumenter i normativ argumentasjon som gis i lærebøker som er i bruk i undervisningen til Exphil ved UiB høsten 2008.

Johannessen, Johnsen, Slaattelid og Ågotnes). Jeg har valgt den første tilnærmingen i eksemplene som gis, men hvilken fremstilling som her velges vil ikke ha noen betydning for de generelle poengene jeg vil presentere.

2. Konsekvensialisme

Tradisjonelt har fremstillingen av argumenter i normativ argumentasjon vært en form for konsekvensialisme, altså at alle standpunktargumenter tenkes som konsekvenser av å realisere standpunktet. I Exphil-tradisjonen kan dette synet spores tilbake til Næss, der vi finner det formulert i hans fremstilling av holdbarhet og relevans. Disse begrepene knyttes til henholdsvis sannsynligheten for at argumentet realiseres dersom standpunktet realiseres, og den verdien dette har (1975: 99).

Følgende eksempel er i tråd med Næss' fremstilling og illustrerer hvordan slike argumenter ofte forekommer. Gitt standpunktet S_1 : "Norge bør melde seg inn i EU" og argumentet A_1S_1 : "Norge vil få større medbestemmelse i beslutninger tatt av EU". A_1S_1 har holdbarhet siden Norge etter en eventuell innmelding, som følge av sammensetningen av Europaparlamentet og andre styringsorgan i EU, vil få plass i EUs styringsorgan på linje med andre medlemsland. Videre er det relevant siden det synes positivt at vi har politisk påvirkning i saker som angår vår egne anliggender, i kontrast til dagens situasjon der det fattes vedtak av EU som får direkte konsekvenser for norsk politikk. Næss gir ikke noen begrunnelse for at argumenter for normative standpunkt nødvendigvis må være formulert som konsekvenser, men slår fast at det er en forutsetning for kravene til holdbarhet og relevans at argumentene er på konsekvensform (1975: 99).

To nyere fremstillinger som følger opp denne vektleggingen av konsekvensargumenter finner vi hos Rokstad (2004) og Johannessen (2008). Fremstillingen hos Rokstad legger vekt på at førsteordens argumenter utelukkende skal være konsekvenser av å realisere standpunktet. Begrunnelsen for dette synes å være todelt: (1) En slik fremstilling er i overensstemmelse med hvordan man tenker naturlig, og (2) den kan, i hvert fall til en viss grad, tone ned problemet med å slutte fra er til bør. Leseren inviteres med på en slutning fra at man i noen tilfeller vurderer konsekvenser som grunner, til at dette er den naturlige, og til slutt også eneste måten, å presentere førsteordens argumenter i normativ argumentasjon (2004: 130). Følgende utdrag, som er knyttet til et eksempel med standpunktet "Karakterene i skolen bør avskaffes" og argumentet: "Passet for å oppnå resultater blir mindre" (p_1) illustrerer dette synet:

Når det gjelder argumentene, er det viktig at 1.ordens argumenter blir formulert som mulige konsekvenser av spissformuleringens realisering. Derfor er f.eks. p_1 ikke

skrevet på følgende måte: Karakterer skaper press for å oppnå resultater. Mange vil nok finne følgende tankerekke naturlig: Siden karakterer skaper press for å oppnå resultater, bør man avskaffe karakterene i skolen. Men argumentasjonslogikken legger *ikke* opp til denne type slutning (fra er til bør). Den sier derimot – tenk f.eks. at du gjør som det blir sagt at en bør gjøre, og tenk deg så videre hva som vil kunne bli et resultat av dette. Deretter kan du vurdere ønskeligheten eller verdien av dette resultatet. På denne bakgrunn blir det derfor “logisk” å si at det positive er at presset minker, og det blir altså argumentet p₁. (2004: 139)

En slik fremstilling, der leseren skal overbevises om at man ikke argumenterer som i eksempelet ovenfor, virker etter mitt syn ikke overbevisende, siden mange faktisk vil slutte seg til nettopp denne måten å argumentere på. Som Rokstad selv sier, vil mange finne tankerekken “Siden karakterer skaper press for å oppnå resultater, bør man avskaffe karakterene i skolen.” naturlig. Jeg vil komme tilbake til dette senere.

I utdraget ovenfor sies det videre at argumentasjonslogikken ikke legger opp til en slutning fra er til bør, men at vi heller skal tenke oss standpunktet realisert og deretter konsekvenser av dette. En slik fremstilling basert utelukkende på konsekvenser kan likevel ikke unngå problemet med å slutte fra er til bør ved å fremstille holdbarhetsargumenter som *mulige* konsekvenser og ikke faktiske forhold. Et normativt element vil fremdeles være til stede, vanligvis i relevansargumentet. Her finner vi klare verdivurderinger som forteller oss hvorfor konsekvensen er ønskelig. I forhold til standpunktet ovenfor og contra-argumentet “Kunnskapsnivået hos elevene vil synke” fremheves følgende argument som et relevansargument “Kunnskap som læres bare fordi en får karakterer er ikke så viktig.” (2004: 138).

Også i Johannessens fremstilling er konsekvensargumentene enerådende som standpunktargumenter, men det er likevel noen forskjeller fra Rokstads fremstilling. For å omgå problemet med at deskriptive konsekvenser er knyttet til, og dermed synes å begrunne, et normativt standpunkt anbefales det at første steg i normativ argumentasjon består i å formulere en deskriptiv versjon av standpunktet der vi tenker at det normative er realisert. I eksempelet med “Norge bør melde seg inn i EU” kunne dette ha formen “Norge har meldt seg inn i EU”.¹⁶⁴ Det sies videre klart at “Alle argument av første orden skal være mulige

¹⁶⁴ Et mulig problem med denne strategien, som jeg ikke vil gå videre inn på her men diskutere implisitt senere, er i hvilken grad den er begrensende for typen normative problemstillinger som kan diskuteres. Det synes vanskeligere å lage deskriptive omformuleringer og vurdere konsekvenser av generelle normative betydninger, som “Vi bør hjelpe andre”, enn de som knytter seg til konkrete spørsmål, som “Vi bør innføre forbud mot piggedekk”.

konsekvenser vi holder for å være positive eller negative tilstander.” (2008: 122), men også for høyere ordens relevansargumenter kreves det at de skal være formulert som konsekvenser (2008: 125). Likevel unngås heller ikke her verdivurderinger når argumentene skal formuleres. I et eksempel med standpunktet “Norge bør øke utenlandshjelpen” forekommer standpunktargumentet “Vi får anledning til høyverdig bruk av våre midler” og relevansargumentet “Det blir mer rettferdige tilstander i verden” (2008: 130). Begge inneholder, selv om de er formulert som konsekvenser, etter min vurdering også et normativt element.

Å vurdere konsekvenser av en handling er utvilsomt en svært viktig måte å tenke på, både når vi selv handler og når beslutninger skal tas om politiske og samfunnsmessige forhold. I forhold til egne handlingsvalg vil normalt rasjonelle personer, så sant det ikke gjelder situasjoner der man for eksempel handler på rutine eller impuls, også vurdere hvilke konsekvenser ulike alternativer vil ha. En slik sammenheng ligger også bak teorien om rasjonelle valg (“rational choice”) som en modell for å beskrive ulike former for atferd. I politisk utredningsarbeid er konsekvensutredninger et sentralt verktøy der ulike handlingsalternativer, for eksempel ulike valg for en veitrase, vurderes med hensyn på ulike konsekvenser, både kortvarige og langvarige, før en politisk beslutning tas. At konsekvenser har en slik sentral plass i måten vi tenker og argumenterer på rettferdiggjør likevel ikke uten videre at vi utelukkende kan eller skal tenke på denne måten. Hos Næss er ikke dette valget begrunnet, og i nyere fremstillinger synes motivasjonen for å velge konsekvensargumenter som den eneste mulige eller anbefalte typen standpunktargument å være at vi på den måten kan unngå, eller i det minste tone ned, at vi slutter fra deskriptive betydninger til et normativt standpunkt. Men som vi har sett vil selv en omskriving av argumenter til konsekvenser på ett nivå måtte inkludere verdivurderinger av konsekvensene. Uavhengig av dette spørsmålet om forholdet mellom det deskriptive og det normative, er det også et annet grunnleggende spørsmål knyttet til et konsekvensialistisk syn, nemlig hvorvidt alle argumenter i det hele tatt kan formuleres som konsekvenser.

3. Argumenter som ikke lar seg formulere som konsekvenser

Når vi skal analysere argumentasjon på den måten argumentasjonslæren legger opp til er det for det første en viktig forskjell mellom på den ene siden selv å formulere argumenter for et standpunkt i kontrast til å finne argumenter slik de blir fremlagt av andre.¹⁶⁵ Men selv når vi

¹⁶⁵ Dette skillet er ikke eksplisitt i alle fremstillinger av argumentasjon. Hos Rokstad veksles det for eksempel mellom hvorvidt argumentene er tenkt fremlagt av en selv, altså en argumentasjonslære for hvordan vi bør

har full kontroll over argumentene som presenteres ved at vi selv formulerer dem, er det da slik at vi bare ender opp med argumenter som på en uproblematisk måte kan formuleres som konsekvenser?

Det er altså to spørsmål her: Når vi analyserer foreliggende argumentasjon, hvilke typer argumenter er da som faktisk anvendes? Og hvis vi selv fikk bestemme, er det da slik at vi naturlig kun tenker på argumenter som konsekvenser? Begge disse spørsmålene kan belyses ved å se nærmere på hvordan en konsekvensialistisk tilnærming ofte krever at vi må skrive om argumentet for at det skal være på formen av en konsekvens av standpunktet, med de problemene dette innebærer med tanke på at vi mister noe av argumentets opprinnelige betydning. La oss se på et eksempel der vi tenker oss at vi selv argumenterer, som kan illustrere betydningsforskjellen mellom et argument som opprinnelig ikke er formulert som en konsekvens og konsekvensformuleringen av det. Vi har følgende standpunkt og standpunktargument:

S_1 : Aktiv dødshjelp kan ikke tillates.

A_1S_1 : Det er uansett galt å avslutte et menneskeliv.

I dette tilfellet er argumentet A_1S_1 det vi kan kalle en grunnleggende norm, dvs. en norm som er dypt foranket i vårt verdisystem og som de fleste av oss vil slutte seg til.¹⁶⁶ Det er videre et argument vi ofte hører fremført i denne debatten og som mange tilhengere av S_1 trolig selv ville bruke. Det forteller oss at vi ikke under noen omstendigheter, heller ikke i de tilfellene som er omfattet av diskusjonen om aktiv dødshjelp, kan gå til det skritt å aktivt avslutte et menneskeliv. Normen kan tenkes begrunnet ut i fra et religiøst syn, som at “Bare den som gir liv (Gud) kan ta liv”, eller vi kan ha andre grunner for å holde en slik norm som absolutt. Men hvis vi nå forsøker å omformulere argumentet ser vi at vi får problemer. Et konsekvensargument av typen A_2S_1 “Vi unngår å bryte med normen om at det er galt å avslutte liv” virker ikke bare som en tungvint omskriving av det opprinnelige argumentet. Det synes også tvilsomt om A_2S_1 fanger opp den naturlige tenkemåten for dem som vil argumentere ved å vise til en slik norm. A_1S_1 handler ikke om *hvor* positivt det er å unngå å bryte normen, men at normen er endelig – den *kan* ikke brytes.

Jeg vil komme tilbake til flere eksempler av denne typen senere i gjennomgangen av noen vanlige argumenttyper i normativ argumentasjon. La oss nå midlertidig konkludere med at et syn som hevder at alle argumenter må være formulert som konsekvenser ikke er endelig

argumentere, og en måte å danne en oversikt over faktisk foreliggende argumentasjon, slik som i den generelle definisjonen av en pro-aut-contra argumentoversikt, som er en oversikt knyttet til “en bestemt person eller gruppe” (2004: 117).

¹⁶⁶ For mer om normargumenter, se diskusjon senere i denne artikkelen og Karlsen (2006: 179-188).

begrunnet og at det synes som om noen måter å argumentere på bryter med ideen om at alle argument kan formuleres som konsekvenser.

4. Generelle kriterier for holdbarhet og relevans

Dersom ikke alle argumenter naturlig kan formuleres som konsekvenser sitter vi igjen med følgende to spørsmål: 1) Hvordan skal vi da formulere dem? og 2) Hvordan skal vi vurdere dem med hensyn til holdbarhet og relevans?

Som et alternativ til et konsekvensialistisk syn vil jeg nå vise hvordan vi kan oppheve kravet til at argumenter i normativ argumentasjon må ha en bestemt form, men samtidig gjøre det mulig å vurdere dem med hensyn til holdbarhet og relevans. Hovedtanken bak et slikt alternativt syn er at vi må avvise metafysiske syn om at det bare finnes et endelig antall måter å utforme argumenter i normativ argumentasjon eller psykologiske ideer om at vi faktisk bare anvender noen bestemte typer av slike argumenter. I stedet er det eneste vi trenger å kreve at de må være formet på en slik måte at holdbarhet og relevans kan begrunnes, og en slik begrunnelse kan ta utgangspunkt i en helt generell forståelse av holdbarhet og relevans. Det er altså ikke formen på argumentet som er avgjørende, men hvorvidt det kan sies å ha holdbarhet og relevans.

Et eksempel på en slik tilnærming til normativ argumentasjon finnes hos Kolflaath (2004), som starter med å formulere et sett med generelle kriterier for holdbarhet og relevans for standpunktargumenter (2004: 123):

Holdbarheten til et standpunktargument: I hvilken grad er argumentet akseptabelt i seg selv?

Relevansen til et standpunktargument: I hvilken grad taler argumentet – hvis det er holdbart – for standpunktet?

Disse kravene er helt generelle og gjelder således både for standpunktargumenter i deskriptiv argumentasjon og for alle typer standpunktargumenter i normativ argumentasjon.¹⁶⁷

Den måten jeg allerede har presentert konsekvensargumenter på er også forenlig med disse kravene. Når holdbarhet forstås som sannsynlighet for at en konsekvens inntreffer dersom standpunktet realiseres, er dette ikke noe mer enn en presisering av kravet om at argumentet er akseptabelt i seg selv, og tilsvarende er spørsmålet om hvor ønskelig konsekvensen er en presisering av et generelt spørsmål om i hvilken grad argumentet taler for standpunktet. Dess mer sannsynlig konsekvensen er dess mer akseptabelt er argumentet, og jo

¹⁶⁷ De kan videre enkelt reformuleres til også å gjelde for alle andre (høyere ordens) argumenter. Se Kolflaath (2004: 123) og Karlsen (2006: 166).

mer verdifull konsekvensen er, jo mer taler argumentet for standpunktet. Men ved å gå tilbake til disse generelle kravene har vi også et utgangspunkt for å vurdere ethvert språklig uttrykk på setningsnivå som et mulig argument for et normativt standpunkt.

I det følgende vil jeg gå gjennom tre fremstillinger av argumenter i normativ argumentasjon som ikke begrenser seg til å se på argumenter utelukkende formulert som konsekvenser. Hensikten er å vise hvordan vi, ved hjelp av et slikt sett med generelle kriterier, kan anvende, og ikke minst vurdere, ulike typer argumenter i normativ argumentasjon. Videre vil denne gjennomgangen gi en oversikt over argumenttyper som ofte forekommer i normativ argumentasjon og vise hvordan vi kan utforme forslag til presiseringer av kravene til holdbarhet og relevans for hver enkelt type.

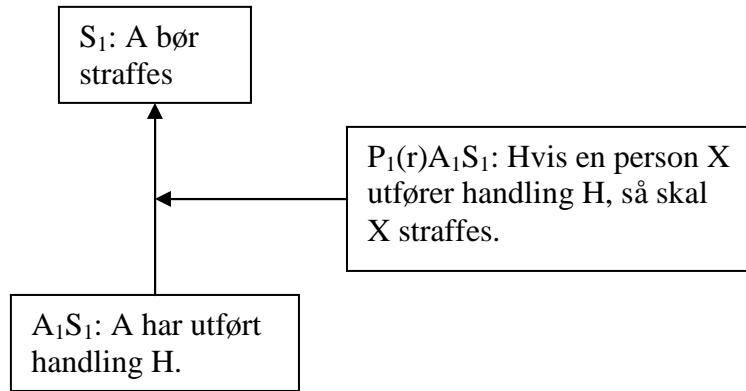
5. Kolflaath

I Kolflaaths fremstilling av normativ argumentasjon uttrykkes det eksplisitt at det finnes ulike typer argumenter i normativ argumentasjon, samtidig som den aktuelle fremstillingen begrenser seg til å fokusere på konsekvensargumenter og det som omtales som ”regelbaserte” argumenter (2004: 168-169). Begrunnelsen for dette valget er gitt ved at disse to argumenttypene er helt sentrale i den konteksten fremstillingen er rettet mot, nemlig argumentasjon i det juridiske feltet.

Felles for presentasjonen av dem er at begrepene om holdbarhet og relevans utvikles som mer presise måter å forstå de generelle kravene på, som igjen er muliggjort av at vi har å gjøre med argumenter på en bestemt form. Fremstillingen av konsekvensargumenter er, med noen mindre forskjeller, i tråd med den som ble beskrevet innledningsvis. Et konsekvensargument skal alltid være *for* standpunktet og må således uttrykke en mulig positiv konsekvens av å realisere standpunktet. Samtidig vektlegges det at verdien av en konsekvens bare kan vurderes i kontrast til en alternativ målsetting. Et konsekvensargument innebærer alltid at vi sammenligner to ulike standpunkter med hensyn til en bestemt konsekvens. Det gir ikke mening å vurdere konsekvensene av ett standpunkt alene uten et alternativ å sammenligne det mot.¹⁶⁸

De regelbaserte argumentene fanger på sin side opp en måte å resonnerer på som er typisk for juridisk argumentasjon:

¹⁶⁸ Denne tanken om at et konsekvensargument bare kan vurderes i forhold til andre konkrete handlingsalternativer er ikke vektlagt så eksplisitt i alle eksemplene hos Rokstad (2004) og Johannessen (2008).



I de regelbaserte argumentene har argumentet vanligvis deskriptiv betydning og beskriver et tilfelle, mens relevansen er en regel som det aktuelle tilfellet skal falle inn under. Igjen ser vi at denne typen argument vanskelig lar seg innpasse i et mønster der argumenter skal formuleres som konsekvenser. Det er ikke en ønskelig konsekvens at personer som utfører bestemte handlinger skal straffes, men noe som med nødvendighet skal skje med mindre andre formildende omstendigheter er tilstede. Videre virker det lite sannsynlig at en slik måte å resonnerer på er mindre rasjonell eller naturlig enn konsekvensformen. Det er jo slik det argumenteres i juridiske kontekster og, mer generelt, i andre sammenhenger der vi har å gjøre med denne typen normative hvis-så slutninger.

For de regelbaserte argumentene blir kravene til holdbarhet og relevans presisert som følger:

Holdbarhet: Er argumentet akseptabelt i seg selv? Dersom argumentet er deskriptivt, er det holdbart hvis det er sant.

Relevans: Argumentet er relevant dersom vilkårsleddet i regelen fanger opp det regelbaserte argumentet, samtidig som følgeleddet i regelen impliserer standpunktet.

6. Karlsen

Også i min fremstilling (2006) baserer jeg meg på generelle begreper om holdbarhet og relevans slik de er beskrevet hos Kolflaath (2004), men tilpasset argumentasjon slik den forekommer i diskusjoner omkring samfunnsspørsmål og politikk. Hos Grimen (2003: 320) finner vi et forsøk på å identifisere sentrale argumenttyper i argumentasjon for normative

spørsmål knyttet til samfunnsforhold, og Grimen gir følgende beskrivelse av ulike argumenttyper:¹⁶⁹

Sinnelagsargumenter: hvilke holdninger, hensikter og følelser inntar vi personlig i forhold til spørsmålet det argumenteres for?

Konsekvensargumenter: hvilke konsekvenser, for oss selv, andre eller samfunnet, får vi dersom vi iversetter (eller unnlater å iverksette) det vi argumenterer for?

Analogiargumenter: hva har vi selv eller andre gjort som i lignende tilfeller som kan være relevante?

Normargumenter: hvilke mer allmenngyldige normer berører det spørsmålet det argumenteres for?

De generelle begrepene for holdbarhet og relevans kan nå utdypes for disse ulike identifiserte argumenttypene. I min fremstilling er sinnelagsargumentasjon ikke utdypende behandlet ettersom standpunktet det argumenteres for i denne typen først og fremst er aktørorientert. Vi får et resonnement som ikke knytter seg direkte til hvordan vi skal tenke i generelle samfunnsspørsmål, men heller gir argumenter for hvordan vi skal tenke og handle i enkelttilfeller. I en generell diskusjon av argumenter, som er tema her, kan de imidlertid vise oss hvordan vi igjen trenger et syn som ikke legger begrensninger på argumenters form, men heller vektlegger deres egentlige betydning. Ta følgende eksempel:

S₁: Jeg bør gi penger til årets TV-aksjon.

A₁S₁: Jeg vil gjerne hjelpe andre som har mindre enn meg selv.

Igjen ser vi at den virkelige motivasjonen som er uttrykt ved argumentet ikke kan innfanges som en mulig konsekvens av å realisere standpunktet, som for eksempel "Jeg hjelper andre som har mindre enn meg selv". Da vil hele den sinnelagsetiske dimensjonen i argumentet forsvinne, for poenget er nettopp å vektlegge handlingens *intensjon*, selve ønsket om å handle ut fra et riktig sinnelag, og ikke dens konsekvens.¹⁷⁰ Og i forlengelsen av dette, om vi tar sinnelagsetikken alvorlig, så er det bare ved å handle umiddelbart riktig at man utviser rett situasjonsforståelse (*fronesis*), ikke ved først å evaluere konsekvenser og så deretter handle.

En mulig måte å presisere kravene om holdbarhet og relevans på for denne typen argumenter kan være som følger:

¹⁶⁹ Merk at vi her egentlig må skille mellom argumentasjon og tilhørende argumenttyper. Vi har for eksempel normargumentasjon, der et av argumentene, vanligvis standpunktargumentet, vil være et normargument, og tilsvarende for andre måter å argumentere på. I enkelte tilfeller vil det være mer riktig å si at vi har innslag av en bestemt argumenttype enn at argumenttypen er enerådende. Eksemplene jeg gir er presentert som typiske for de ulike måtene å argumentere på.

¹⁷⁰ Som et mer radikalt eksempel, tenk på kontrasten til følgende tilfelle: Dersom jeg gir penger til TV-aksjonen fordi jeg ved et uhell åpner døren når en bøssebærer ringer på, vil konsekvensen være den samme, men argumentet A₁S₁ vil ikke være gjeldende.

Holdbarhet: Uttrykker argumentet et riktig sinnelag?

Relevans: Faller standpunktet inn under det aktuelle sinnelaget?

La oss nå se på de tre andre typene argumenter i listen ovenfor. Den fremstillingen jeg gir av konsekvensargumenter er lik den vi finner hos Kolflaath (2004). Videre er analogiargumenter argumenter som viser til tilsvarende tilfeller som det vi ønsker å argumentere for. Slike brukes ikke bare i samfunnsvitenskapelige og politiske kontekster, vi finner dem for eksempel også i tilfeller med bruk av presedens i juridisk argumentasjon. La oss igjen se på eksempelet med hvorvidt Norge bør melde seg inn i EU, der vi kan tenke oss at noen fremfører følgende argument:

S_1 : Norge bør melde seg inn i EU.

A_1S_1 : Sverige har meldt seg inn i EU.

I A_1S_1 vises det til at vårt naboland Sverige har meldt seg inn i EU. For at et slikt argument skal ha både holdbarhet og relevans, må for det første argumentet være akseptabelt i seg selv. Det må være tilfelle at Sverige har meldt seg inn, og det å vise holdbarheten for et slikt argument synes dermed trivielt. Det er på den annen side vanskeligere å slå fast hvilke forhold som ligger til grunn for relevansen, og her skiller analogiargumenter seg fra andre argument ved at to ulike forhold må belyses.¹⁷¹ For at argumentet skal ha relevans må det i det minste være slik at tilfellet Sverige har likheter med Norge med hensyn til konsekvensene av et EU-medlemskap. Videre må det også ligge implisitt, siden argumentet skal støtte standpunktet, at disse konsekvensene i en eller annen grad har vært positive for Sverige.

Når vi anvender analogier av denne typen legger vi altså til grunn at vi mener vi i det aktuelle tilfellet vil få en eller flere av de samme positive konsekvensene som i det analoge tilfellet. Slike relevansargumenter er ofte ikke eksplisitt uttalt, de er implisitte argumenter som enten kan være antatt kjent av andre som hører argumentene eller som må rekonstrueres på bakgrunn av de andre argumentene eller konteksten. I vårt tilfelle kunne et slikt implisitt relevansargument være et godt utgangspunkt for et forsøk på å omformulere argumentet til en positiv konsekvens av S_1 , eksempelvis som A_2S_1 "Norge vil få de samme konsekvensene av et EU-medlemskap som Sverige". Det som imidlertid her skjer er at vi foretar en forskyvning mellom holdbarhet og relevans for argumentene A_1S_1 og A_2S_1 . I det første tilfellet har argumentet utvilsomt holdbarhet, mens relevansen består i å beskrive likheter eller ulikheter

¹⁷¹ Merk at det her er en forskjell i forhold til måten jeg har gjort rede for analogiargumenter i Karlsen (2006). Der er spørsmålet om holdbarhet beskrevet som både å skulle ivareta forholdet til hvorvidt det som påstås i analogien er tilfelle og hvorvidt dette tilfellet kan sies å være vellykket, mens relevansen utelukkende tar vare på likheter og ulikheter. Den fremstillingen som er gitt i denne artikkelen fanger etter mitt syn bedre opp hvordan analogiargumenter normalt blir brukt.

samt å belyse hvorvidt disse er positive eller negative. I det omformulerte argumentet er relevansen mer eksplisitt, mens holdbarheten ikke lenger er triviell. Det har altså skjedd en forskyving der A_1S_1 utvilsomt har holdbarhet mens A_2S_1 ikke umiddelbart har det, og dermed oppstår en mulig forskjell i hvordan vi totalt sett vil vurdere de to argumentene.

I vårt eksempel er det ikke sikkert denne forskjellen ville utgjøre et problem. Men dersom målet var å gi en fremstilling av hvilke argumenter noen faktisk fremførte og hvordan disse argumentene kunne ha holdbarhet og relevans, ser vi igjen at den generelle fremgangsmåten virker bedre egnet til å ivareta argumenters opprinnelige betydning og forholdet mellom holdbarhet og relevans som ligger bak. Videre får vi et utgangspunkt for også å kunne diskutere og behandle eventuelle betydningsforskjeller mellom ulike måter å argumentere på. Oppsummert vil kravene til holdbarhet og relevans for analogiargumenter kunne se slik ut:

Holdbarhet: Er argumentet akseptabelt i seg selv? Dersom argumentet er deskriptivt, er det holdbart hvis det er sant.

Relevans: (1) Hvor positivt er det analoge tilfellet og (2) hva er likhetene mellom det analoge tilfellet og standpunktet?

Vi har allerede sett et eksempel på et normargument i tilfellet med standpunktet "Aktiv dødshjelp kan ikke tillates". Hvordan kan vi vurdere holdbarhet og relevans for et slikt argument? Å vurdere holdbarheten til en norm innebærer å gi en begrunnelse for hvorfor normen er akseptabel i seg selv, dvs. hvorvidt den er gyldig. Dette er et svært vanskelig å spørsmål, og jeg vil her bare nevne tre mulige strategier: (1) En norm kan være gyldig dersom den er allment akseptert, (2) den kan være gyldig fordi den er allmenn eller generell, eller (3) den kan være gyldig fordi den plasserer seg i kjernen av et verdisystem, ofte en religion.

Denne måten å se på holdbarhetsbegrunnelser omgår likevel litt av det egentlige problemet her. En grunnleggende norm regnes vanligvis som nettopp å være grunnleggende og skulle derfor ikke trenge ytterligere holdbarhetsargumenter. Det vi gjør, er at vi i stedet for å begrunne en norm ved å si hvorfor den er gyldig, heller viser til deskriptive betydninger som forklarer hvorfor den er utbredt. Hvorvidt i det minste grunnleggende normargumenter egentlig ikke trenger ytterligere holdbarhetsargumenter blir derfor et relevant spørsmål i denne sammenhengen. Likevel, gitt måten normargumenter faktisk brukes på blir det også avklarende å belyse holdbarhet ved å angi hvorfor normen er gyldig ved hjelp av en av de tre strategiene nevnt ovenfor.

Relevansargumenter for et standpunktargument skal ta oss fra det aktuelle argumentet til standpunktet, og her er det enklere å formulere en klar presisering av det generelle kravet som

kan gjelde for normargumenter. Generelt kan vi si at en norm må være mer grunnleggende et det den skal begrunne, og relevans blir da et spørsmål om å vise at det aktuelle tilfellet gitt i standpunktet faller inn under normen. Oppsummert gir dette følgende mulige presiseringer av kravene til holdbarhet og relevans:

Holdbarhet: I hvilken grad kan det sies at normen er gyldig?

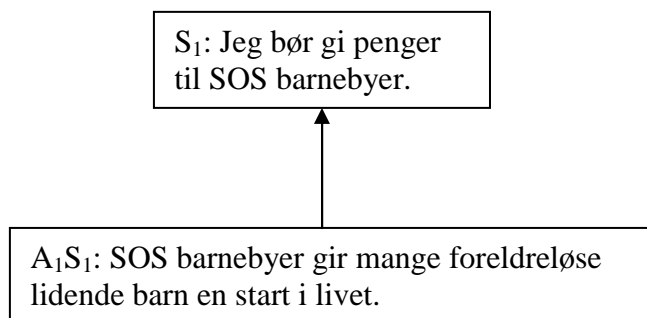
Relevans: Impliserer normen det aktuelle standpunktet?

7. Johnsen, Slaattelid og Ågotnes

La oss til slutt i denne gjennomgangen se på en fremstilling som i likhet med de to foregående ikke legger noen begrensninger på formen til argumenter i normativ argumentasjon, men som heller ikke legger opp til å presisere krav til holdbarhet og relevans for bestemte argumenttyper, nemlig den som er gitt i Johnsen, Slaattelid og Ågotnes (2008). Fremstillingen av normativ argumentasjon foregår her i stor grad gjennom eksempler på argumentasjon for ulike typer normative problemstillinger, slik som evalueringer, moralske handlinger, etisk evaluering, forskningsetikk og vitenskapelige resonnement. Den tar som utgangspunkt at vi skal rekonstruere et normativt resonnement på følgende måte: “[Vi] plasserer helst de deskriptive argumentene som holdbarhetsargumenter. Synspunktargumenter kan være både deskriptive og normative. Mer utførlige regler for rekonstruksjonen av et normativt resonnement er det ikke hensiktsmessig å gi.” (2008: 189).

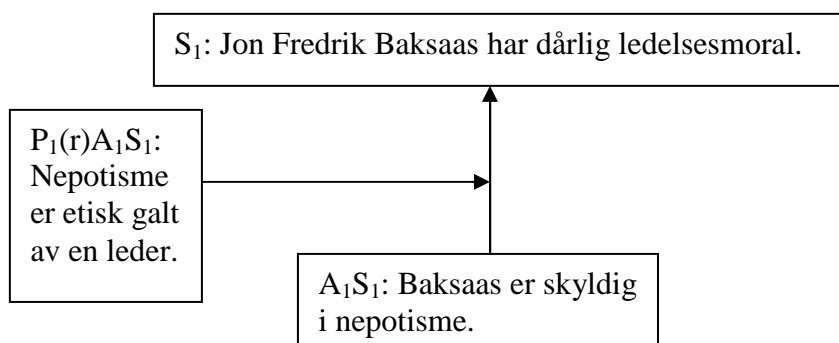
Den anbefalte metoden for argumentasjonsanalyse baserer seg på at standpunktargumenter i stor grad er deskriptive betydninger, og med dette menes ikke bare konsekvenser, mens det normative inntreffer på relevansnivået. Regelen er altså å “se etter de normative argumentene som gjør det mulig å foreta en overgang fra deskriptive holdbarhetsargumenter til et normativt synspunkt” (2008: 189), men det utelukkes ikke at det normative elementet også kan befinne seg blant standpunktargumentene (eller mer generelt, blant holdbarhetsargumentene) (2008: 187).

De fleste eksemplene følger denne første regelen, slik det følgende (2008: 188) illustrerer:



A_1S_1 er i fremstillingen antatt å være et rent deskriptivt argument.¹⁷² Mulige relevansargumenter kan her være normative argument som “Å sikre barns fremtid er en viktig oppgave.” eller “De som har mye bør gi til de som har det vanskeligst” (2008: 188).

Men vi finner også eksempler som skal vise tilfeller der både standpunktargumenter og relevansargumenter er ment å ha normativ betydning. Det følgende, som omhandler hvorvidt Telenor-leder Jon Fredrik Baksaas har opptrådt uetisk (2008: 196-198), er av denne typen:



Det legges altså vekt på at både S_1 og A_1S_1 inneholder etiske vurderinger slik at de er å oppfatte som å ha normativ betydning. Metoden som anbefales for å evaluere normative standpunktargumenter synes å være den samme som for normative standpunkter, dvs. å finne deskriptive holdbarhetsargumenter til A_1S_1 og flytte det normative elementet til relevansvurderingen for dette nye argumentet. I eksempelet nevnes argumentet $P_1(h)A_1S_1$: ”Baksaas sponset datter og hennes venner med kr. 100.000.” som et mulig holdbarhetsargument for A_1S_1 . Generelt er altså fremgangsmåten:

- Se etter de normative argumentene som gjør det mulig å foreta en overgang fra deskriptive holdbarhetsargumenter til et normativt standpunkt

¹⁷² Det er ikke åpenbart at dette argumentet uttrykker en deskriptiv betydning, ettersom det synes implisitt at man også gir dem en *bedre* start i livet, og at argumentet dermed uttrykker noe normativt. Vi kan likevel anta, uten at det vil få noen betydning for det poenget jeg her vil fremheve, at argumentet er deskriptivt. Se ellers diskusjonen i seksjon 8 for hvordan den normative tolkningen av argumentet kan behandles.

- Hvis vi har normative standpunktargumenter, se etter de normative argumentene som gjør det mulig å foreta en overgang fra deskriptive holdbarhetsargumenter til et normativt standpunktargument

Vi kan nå spørre om denne metoden, som synes å være den anbefalte i Ågotnes, Johnsen og Slaattelid, er egnet til å ta vare på betydningen i *alle* sentrale typer argumenter i normativ argumentasjon.

En slik metode forutsetter at alle argumenter med normativ betydning kan gis ytterligere begrunnelse ved hjelp av deskriptive holdbarhetsargumenter med tilhørende normative relevansargumenter. De to eksemplene med normargumenter og sinnelagsargumenter reiser imidlertid spørsmål om en slik fremgangsmåte alltid er mulig. Vi ser dette ekstra tydelig her, ettersom normargumenter på en måte er endelige, de kan ikke begrunnes deskriptivt. Det vi i beste fall kan gjøre er å gi en holdbarhetsbegrunnelse som forklarer hvorfor normen er gyldig, forstått som en forklaring på hvorfor den er utbredt. Uansett, vi unngår ikke her det klassiske problemet knyttet til slutninger fra er til bør. Tilfellet med normargumenter viser hvordan vi i praksis kan håndtere dette, men også her omgår vi egentlig selve begrunnelsen av normen.

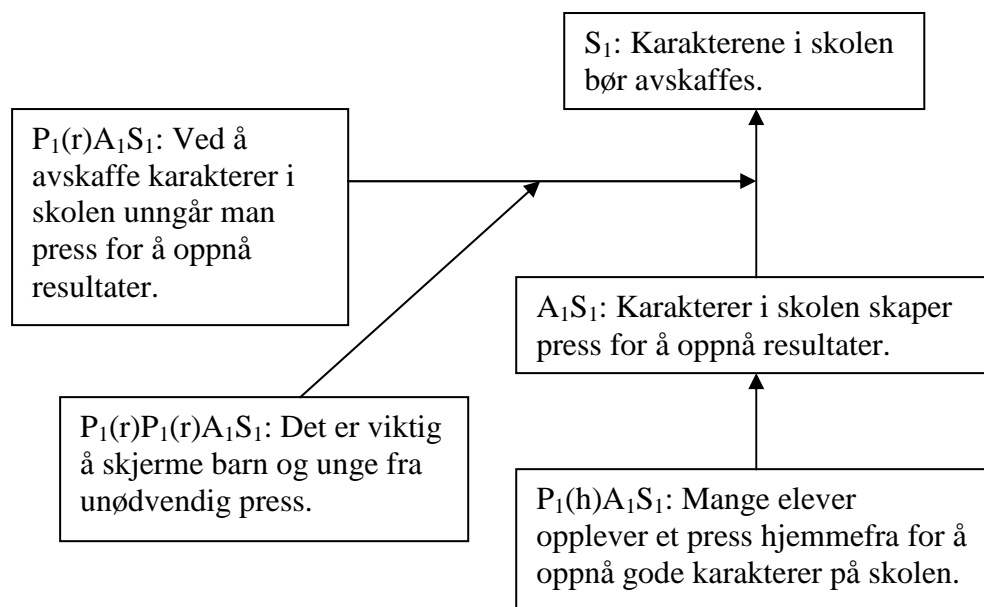
En mulig årsak til denne begrensningen i hvilke argumenter som kan vurderes med hensyn på holdbarhet og relevans kan ligge i måten Johnsen, Ågotnes og Slaattelid introduserer begrepene. I den generelle introduksjonen til holdbarhet sies det at "Holdbarhetsargumenter er svar på spørsmålet: Hvorfor er synspunktet sant?" (2008: 113), mens relevans "handler om holdbarhetsargumentets logiske forhold til synspunktet" (2008: 114).¹⁷³ Videre sies det om synspunktet at det er den "påstanden for hvis skyld vi argumenterer" (2008: 113). I kapittelet om normativ argumentasjon sies det så bare at vurdering av normativ argumentasjon følger hovedprinsippene for deskriptiv argumentasjon, men da forutsettes det altså at vi alltid i siste instans kan plassere argumenter med normativ betydning på relevansnivå.

8. Deskriptive og kvasi-deskriptive argumenter

La oss avslutningsvis se litt mer på et par eksempler med argumenter som verken er analogi-, regelbaserte, konsekvens-, norm- eller sinnelagsargumenter, men som igjen kan illustrere hvordan de generelle kravene til holdbarhet og relevans kan anvendes.

¹⁷³ Jeg tar ikke opp problemet med hvordan denne generelle redegjørelsen av relevans skal håndtere at også relevansargumenter kan ha relevansbegrunnelse. Ut i fra eksemplene som er brukt i fremstillingen inngår også slike argumenter (se for eksempel s.194).

Rokstad argumenterer, slik vi så innledningsvis i diskusjonen av et konsekvensialistisk syn, mot følgende formulering av argumenter: “Mange vil nok finne følgende tankerekke naturlig: Siden karakterer skaper press for å oppnå resultater, bør man avskaffe karakterene i skolen.” (2004: 130). Et deskriptivt argument av typen “Karakterer skaper press for å oppnå resultater” passer ikke umiddelbart inn i noen av de formene som til nå har vært gjennomgått. Men dersom vi tar utgangspunkt i de helt generelle kravene for holdbarhet og relevans er det fullt ut mulig å finne argumenter som gjør at argumentet kan brukes til å støtte det normative standpunktet. Skjemaet under viser en måte å formulere holdbarhets- og relevansargumenter i dette tilfellet:



Vi ser altså at vi i dette tilfellet, der argumentet er en påstand, kan tenke på en måte som er strukturelt lik den vi hadde i tilfellet med de regelbaserte argumentene. Holdbarheten blir enkelt og greit et spørsmål om argumentet er sant, mens relevansen uttrykker et hvis-så forhold (“hvis vi avskaffer karakterer, så unngår vi press”). Det normative elementet kommer her inn som et ytterligere relevansargument til dette relevansargumentet.¹⁷⁴

Hva så med de tilfellene der vi har et argument som i formen kan synes å ha deskriptiv betydning, men som også inneholder uttrykk med normativ betydning? Vi kan kalle slike argumenter “kvasi-deskriptive”, og vi har allerede sett et eksempel på et slikt argument i A_1S_1 : “SOS barnebyer gir mange foreldreløse lidende barn en start i livet”. Her er det rimelig å tolke

¹⁷⁴ I dette eksempelet kan nok resonneringen skjematiseres på flere ulike måter, og et alternativ vil være at relevansargumentet $P_1(r)A_1S_1$ selv uttrykker det normative elementet.

setningen som å bety det samme som at “SOS barnebyer gir mange foreldreløse lidende barn en bedre start i livet”.¹⁷⁵ Forskjellen til de rent deskriptive argumentene blir at holdbarhetsvurderingen her ikke bare blir et spørsmål om sannhet, men mer generelt om argumentet er akseptabelt i seg selv. I det aktuelle tilfellet må det være inkludert både en begrunnelse for det fakta at mange lidende barn gis en start, men også at en slik start er bedre enn de ellers ville fått. Relevansargumentet blir et normativt argument som må si noe om verdien av at SOS barnebyer hjelper barn, og Johnsen, Slaattelid og Ågotnes nevner her flere mulige argument, som for eksempel “Å sikre barns fremtid er en edel oppgave” og “Barn bør ikke lide” (2008: 188).

La oss til slutt se på et eksempel som igjen tar opp et problem med et rent konsekvensialistisk syn på argumenter i normativ argumentasjon. Når vi presenterer konsekvensargumenter for et standpunkt som uttrykker et fremtidig forhold, må vi for å gi mening til vurderingen av relevans sammenligne mot et alternativt standpunkt. En vanlig forekomst av kvasi-deskriptive argumenter finner vi i tilfeller hvor vi skal presentere argumenter for et alternativt standpunkt som uttrykker at vi ikke bør foreta oss noen endringer.

Ta igjen eksempelet med Norges forhold til EU, der det alternative standpunktet vil være S_2 : “Norge bør ikke bli med i EU”. Et mulig standpunktargument vil her være A_1S_2 : ”EØS avtalen fungerer godt”. Argumenter for å bevare noe slik det er, vil vanligvis nettopp vise til evalueringer av aktuelle forhold, og ikke eksplisitt vise til positive fremtidige konsekvenser at standpunktet. Argumentformuleringer av den siste typen ender ofte opp som kunstige, og vi ville for eksempel her være nødt til å si noe slikt som “Vi unngår å ødelegge det godt fungerende EØS-samarbeidet”. Men med de generelle kriteriene har vi nå altså et utgangspunkt for å inkludere og evaluere argumenter også av denne typen.

9. Konklusjon

Jeg har så langt argumentert for at vi kan identifisere ulike typer standpunktargumenter i normativ argumentasjon og vurdere dem med hensyn på holdbarhet og relevans med bakgrunn i et sett med generelle kriterier for disse begrepene. Følgende oversikt oppsummerer de ulike argumenttypene og forslagene i mer presise kriterier som kan hjelpe oss å avgjøre holdbarhet og relevans for hvert av dem:

¹⁷⁵ Se også Kolflaath (2004: 175) for et tilsvarende eksempel i et regelbasert argument.

	Holdbarhet	Relevans
Generelt	I hvilken grad er argumentet akseptabelt i seg selv?	I hvilken grad taler argumentet – hvis det er holdbart – for standpunktet?
Konsekvensargumenter	Er det sant eller sannsynlig at konsekvensen vil inntreffe?	Hvor viktig er den aktuelle forskjellen?
Regelbaserte argumenter	Er argumentet akseptabelt i seg selv? Dersom argumentet er deskriptivt, er det sant?	Fanger vilkårsleddet i regelen opp det regelbaserte argumentet, samtidig som følgeleddet i regelen impliserer standpunktet?
Analogiargumenter	Er argumentet akseptabelt i seg selv? Dersom argumentet er deskriptivt, er det sant?	1) Hvor positivt er det analoge tilfellet, og 2) hva er likhetene mellom det analoge tilfellet og standpunktet?
Deskriptive argumenter	Er argumentet sant?	I hvilken grad taler argumentet – hvis det er holdbart – for standpunktet?
Kvasi-deskriptive argumenter	Er argumentet akseptabelt i seg selv?	I hvilken grad taler argumentet – hvis det er holdbart – for standpunktet?
Sinnelagsargumenter	Uttrykker argumentet et riktig sinnelag?	Faller standpunktet inn under det aktuelle sinnelaget?
Normargumenter	I hvilken grad kan det sies at normen er gyldig?	Impliserer normen det aktuelle standpunktet?

Merk for det første at oversikten bare gjelder standpunktargumenter og at den ikke må forstås som en uttømmende liste over mulige argumenttyper. Videre må de presiserte kravene til holdbarhet og relevans ikke sees som endelige definisjoner av slike krav for de enkelte argumenttypene, og det er trolig heller ikke mulig å formulere mer presise krav for alle argumenttypene uten samtidig å stille betingelser til utformingen av selve argumentet.

Som et resultat av denne diskusjonen mener jeg at vi i argumentasjonslæren, ved siden av en mer generell forståelse for hva som ligger til grunn for argumentasjon, egentlig bare kan vise til et utvalg av vanlige typer argumenter og hvordan vi kan presisere kravene for

holdbarhet og relevans for disse typene. Motivasjonen for en slik presisering av kravene til holdbarhet og relevans bør da være styrt av praktiske og pedagogiske hensyn. Med det mener jeg at vi i ulike kontekster vil se ulike typer argumenter, samtidig som vi med fordel gi studentene mer konkrete retningslinjer for å vurdere holdbarhet og relevans som redskaper til oppgaveløsning. Men den underliggende teoretiske fremstillingen bør ikke virke som en begrensning i forhold til måten argumenter generelt skal forstås på, og utgangspunktet må her være at det ikke er noe prinsipielt som taler mot at argumenter kan formuleres på helt andre måter, eller at en nær sagt hvilket som helst setning kan være et argument for en normativ betydning, gitt en kontekst som muliggjør holdbarhet og relevans.

- Grimen, Harald: *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*, Oslo 2003
- Johannessen, Harald: *Debattlære for psykologer. Innføring i tolkning, argumentasjon og saklighet*, (kompendium) 2008
- Johnsen, Kåre, Slaattelid, Rasmus og Ågotnes, Knut: *Vitenskapens språk. Mening, tolkning og argumentasjon i humaniora*, Bergen 2008
- Karlsen, Gunnar: *Språk og argumentasjon for samfunnsvitere*, Bergen 2006
- Kolflaath, Eivind: *Språk og argumentasjon – med eksempler fra juss*, Bergen 2004
- Næss, Arne: *En del elementære logiske emner*, 11. utgave, Oslo 1975
- Rokstad, Konrad: *Kommunikasjonslogikk – med eksempler fra psykologi. Elementære logiske forutsetninger for saklig meningsutveksling*, Oslo 2004

Eilert Jan Lohne

Saklighet - en politisk dyd?

Om etisk argumentasjon, med utgangspunkt i Arne Næss' ELE.

Innledning

Arne Næss' klassiker *En del elementære logiske emner (ELE)* har i over 50 år vært en del av pensumet til det obligatoriske innføringskurset ved våre universiteter, *Examen Philosophicum*. Dermed har boken farget oppfatningen av saklighet til svært mange mennesker. Næss sin bruk av uttrykket skal også danne et utgangspunkt for min tilnærming. Det er da grunn til å understreke at denne bruken etterlater et heller løst begrep om saklighet, noe Næss forøvrig gjør oppmerksom på i ELE; "Usaklighet er ikke navn på noe forholdsvis klart avgrenset fenomen." På tross av dette mener Næss - og undertegnede - at et begrep om saklighet kan være fruktbart, både for den politiske kommunikasjonen og i andre fora hvor debatten går. For vi forsøker her "å trekke grenser som i noen grad letter orienteringen og gjør det lettere å sette fingeren på svakheter ved vår egen opptreden i debatt".¹⁷⁶ Saklighet får dermed en kritisk funksjon. Denne funksjonen har etter mitt syn relevans for politikk i sin alminnelighet. Jeg skal forsøke å understreke dette ved i stor utstrekning å bruke eksempler fra lokalpolitikken.

Næss kan her sies å presentere et dannelsesprosjekt, hvor en kritisk- rasjonell saklighetskultur er ment å skulle være retningsgivende for den vitenskapelige og politiske kommunikasjonen.¹⁷⁷ I dette prosjektet forsøkes etablert noen grunnleggende normer for slik

¹⁷⁶ *ibid.* s.118.

¹⁷⁷ I artikkelen *Kunnskapens hus i det norske system - en motmelding til Mjøsutvalgets rapport*, omtaler Rune Slagstad blant annet Næss sin saklighetslære. Han hevder i den sammenheng at Næss "reformulerte det demokratiske dannelsesprosjektet".

kommunikasjon. For både politikk og vitenskap forutsetter - i følge Næss - en åpen og kritisk rasjonalitet i argumentasjonen. Saklighetslæren forsøker å stille opp noen spesifikke krav som skal sikre disse kritiske og rasjonelle aspektene. De viktigste er åpenhet og klarhet, og kravet til at argumentasjonen ikke må være tendensiøs. Næss sitt kritisk- rasjonelle prosjekt får dermed en klar etisk dimensjon. Vi kan kort og godt si at det her dreier seg om en kommunikasjonsetikk, dvs. en etikk som skal legges til grunn for informasjon og diskusjon både i vitenskapelig og i politisk virksomhet.

For vitenskapens del gir dette seg utslag i å kunne kombinere to krav som tilsynelatende står i motsetning til hverandre: kravet til sannhet og kravet til systematisk tvil. Vitenskapen tilstreber allmenngyldige sannheter samtidig som den forlanger en konstruktiv kritikk av alle etablerte sannheter. Og det viktigste ved vitenskapen er nok ikke sannheten(e), men tvilen. For det er tvilen som driver argumentasjonen, dvs. søkingen etter (en stadig bedre) sannhet.

For politikken del gir saklighetskulturen seg utslag i krav om åpenhet, individuell frihet og likeverdighet. Frihet og åpenhet skal sikre en kontinuerlig debatt om politikken resultater og institusjoner. Kravet til likeverdighet åpner for at selve kommunikasjonsmåten skal forhindre at den politiske argumentasjonen og informasjonen blir tendensiøs. Argumentasjonsmåten skal med andre ord forhindre at egennytten blir overordnet fellesnytt.

Dette betyr ikke at hver enkelt aktør skal være tvunget til å tenke fellesnytte fremfor egennytte i sin egen argumentasjon. Det er i politisk virksomhet ikke bare akseptabelt å fremme egennytten, konflikter mellom særinteresser inngår også som en forutsetning for - og resultat av - politikken. Det som imidlertid hver enkelt aktør må akseptere, er at hans egne interesser avveies mot de andre aktørenes interesser gjennom den politiske drøftingen. Normene for kommunikasjonen og rammen omkring denne skal nettopp sikre at argumentasjonen innordnes i dette avveiningsperspektivet. Uttrykket fellesnytte kan i denne sammenheng derfor oppfattes som en - i fellesskapet - avveining av egennytten(e), eller med andre ord en måte å sikre like forutsetninger for alles egennytte. Vi kan her si at det kritisk-rasjonelle perspektivet på politisk kommunikasjon forutsetter et liberalt demokrati, dvs. et demokrati hvor alle borgerne oppfattes som frie og likeverdige.¹⁷⁸

Ved å vektlegge sannhetssøkingen fremfor sannhetsbesittelsen, plasserer Næss vitenskapelig og politisk virksomhet inn i et kritisk-rasjonelt perspektiv som faller i smak både hos utilitaristen og kantianeren. Kant selv tror riktignok på muligheten for sikker

¹⁷⁸ Hvem som skal regnes som *borger*, er imidlertid et spørsmål som det - sett i et historisk lys - har vært noe uenighet om.

kunnskap om verden, noe utilitaristene med sin bakgrunn i empirismen er skeptiske til. Men veien til dette målet går for Kant gjennom en kritisk analyse av erkjennelsens forutsetninger. Og en slik analyse kan oppfattes som en kontinuerlig prosess, selv om altså Kant selv kan tolkes i retning av å ha levert et avsluttet bidrag når det gjelder erkjennelsens form.

Ved å gjøre den saklige sannhetssøkingen til dyd, kan Næss sitt prosjekt også finne klangbunn hos aristotelikeren. Men hva slags dyd er så saklighet? Det er nærliggende å plassere den som en intellektuell dyd, som vektlegger tenkeaspektet ved det samspillet mellom streben og tenkning som konstituerer menneskets virksomhet. For saklighet er jo knyttet til tenkning, i form av argumentasjon (i vid forstand).

I tillegg er saklighet noe som fremkommer - eller ikke fremkommer - i mellommenneskelige fellesskap. Som dyd tar den sikte på dette fellesskapets beste. Dermed er saklighet i en politisk sammenheng bestemt som en variant av den dyden som Aristoteles kaller *phronesis* (klokskap). Saklighet er uttrykk for god tenkning på politikens område. Men er saklighet en gylden middelvei mellom to fallgruver? Her må det kunne sies at tommelfingerregelen til Aristoteles halter. For det gir mening å tale om for lite saklighet i en argumentasjon. Men det gir ikke (i hvertfall ikke like stor) mening å tale om for mye saklighet. Trøsten får være at tommelfingerregelen heller ikke passer særlig godt for de to hoveddydene *rettferdighet* og *vennskap*. For hva skulle vi kalle et samfunn med for mye rettferdighet? Eller et fellesskap med for mye vennskap? Som alle andre dyder må imidlertid også sakligheten oppøves og utvikles gjennom erfaring.

Etter dette korte forsøket på en plassering av saklighetslæren, skal jeg se nærmere på de ulike normene for saklighet. Når Næss skal introdusere saklighet, gjør han det indirekte. Han introduserer seks former for *usaklighet*. Normene for saklighet blir da bestemt gjennom å unngå disse fallgruvene. I en argumentasjon som tar sikte på å frembringe pålitelig kunnskap, skal man da forsøke å unngå seks ulike former for usaklighet.

Tendensiøst utenomsnakk (A)

Den første fallgruven kalles for *tendensiøst utenomsnakk*. Denne fallgruven viser mer enn de fem andre sammenhengen mellom Næss sin oppfatning av (u)saklighet og hans argumentasjonslære. Jeg skal derfor gå litt grundigere inn på denne fallgruven enn hva som vil bli tilfellet for de resterende fem normene. En kortfattet presentasjon av denne fallgruven kan være følgende: Et innlegg i en debatt er et eksempel på (A) hvis det

(1) betraktet som argument har for liten relevans eller, betraktet som isolert påstand har for liten holdbarhet til å kunne støtte eller svekke det standpunkt som debatteres, *eller* (2) hvis innlegget, betraktet som kommentar til, eller presisering av, en tidligere framsatt argumentformulering ikke er egnet til å oppklare misforståelser, *og* (3) innlegget er egnet til å påvirke tilhørerne (leserne) til å godta det standpunkt som den ene parten inntar i diskusjonen dvs. innlegget fungerer *tendensiøst*.¹⁷⁹

(1) og (2) er her bundet sammen ved hjelp av uttrykket *eller*. Det er derfor tilstrekkelig at én av disse delbetingelsene foreligger. Bindeordet *og* viser at (3), dvs. tendensiøsiteten må foreligge for at et innlegg skal kunne kalles usaklig etter (A).

Det er altså ikke tilstrekkelig at et innlegg mangler relevans i forhold til det som diskuteres. Det må i tillegg mangle relevans på en slik måte at det trekker tilhørerne (leserne) mot (eller bort fra) den ene partens standpunkt i debatten. Det er dermed ikke usaklig å snakke tilnærmet usant (liten holdbarhet), eller å si noe som ikke angår saken (manglende relevans), eller å si noe som ikke er egnet til å oppklare misforståelser. Men hvis du gjør dette på en slik måte at du selv har en fordel av det, da blir du usaklig. For å forsøke å klargjøre poenget skal jeg gi et eksempel.

Eksempel A1.

Hansen og Olsen er sterkt uenige i en veidebatt i kommunestyret. Hansen har nettopp avlevert sitt syn i saken og i den sammenheng også levert et konkret forslag. Olsen er neste taler. Han starter sitt innlegg med å si følgende: "I dette innlegget skal jeg kommentere Olsens forslag. Jeg vil da først minne om at Olsen av de aller fleste oppfattes som en kverulant.

Hansens påstand har lite med det konkrete forslaget i veisaken å gjøre. Påstanden mangler relevans. Men nettopp ved å fremsette den lite relevante påstanden forsøker Hansen å trekke tilhørerne bort fra å gi sin tilslutning til Olsens forslag. Innlegget er derfor et eksempel på tendensiøst utenomsnakk. Tendensiøsiteten er et gjennomgripende aspekt ved alle formene for usaklighet. I punkt (1) ovenfor viser holdbarhet og relevans direkte til Næss sin argumentasjonslære, mens punkt (2), dvs. den manglende egnetheten til å oppklare mulige misforståelser, viser tilbake til hans tolknings- og presiseringslære. Saklighetslæren sammenfatter derfor flere av de kritisk-rasjonelle aspektene ved ELE i en slags *diskusjonsetikk*.

¹⁷⁹ kfr. Arne Næss: *ELE*, Universitetsforlaget (11.utg.) s. 110.

Er så Næss en talsmann for et etisk perspektiv? Er han utilitarist, kantianer eller er han aristoteliker? I den grad hans saklighetslære viser tilbake til argumentasjonslæren er det deknning for å si at Næss i første rekke inntar utilitaristens perspektiv. Begrunnelsen for å plassere delbetingelsen (1) i (A) i det utilitaristiske perspektivet ligger i det empiristisk inspirerte skillet Næss gjør mellom et deskriptivt og et normativt utgangspunkt for en avveiende argumentasjon, dvs. for en *pro aut contra*-diskusjon. Diskusjonstemaet - det standpunktet som skal diskuteres - kan her formuleres enten som en virkelighetsbeskrivelse eller som en anbefaling. Både i vitenskap og politikk veksles det gjerne mellom diskusjoner om hvordan det faktisk er (har vært eller vil gå), og diskusjoner om hva som må - eller bør - gjøres. Og i det siste tilfellet har Næss lagt seg helt på utilitaristens premisser. For hva som bør gjøres skal i hans argumentasjonslære avgjøres utelukkende ved å veie de positive konsekvensene av anbefalingen opp mot de negative. Debattantene tvinges med andre ord til å gi en *nytte/kost* - kalkyle i forhold til sine anbefalinger. Argumentene skal uttrykke heldige og uheldige konsekvenser av at anbefalingen realiseres.

Et slikt krav til argumentformulering kan virke kunstig, og vil ofte være i strid med hvordan det faktisk argumenteres i for eksempel politiske spørsmål. For ofte argumenteres det for hvordan vi bør handle ved at det ganske enkelt vises til en (eller flere) premiss(er). Anbefalingen, dvs. hva som bør gjøres, er da ment å følge av premissene, som en konklusjon. La meg gi et eksempel:

Eksempel A2.

Anbefaling: Ved det kommende ordførervalget bør våre representanter stemme for Olsen.

Premiss: Olsen er blitt nominert som vår ordfører kandidat på et gyldig nominasjonsmøte.

Her er anbefalingen formulert som en konklusjon som er ment å skulle følge fra premissen (faktaopplysningen). Men denne konklusjonen følger av premissen bare dersom vi har en tilleggspremiss: *ved ordførervalg bør våre representanter alltid stemme for den kandidaten som er nominert på et gyldig nominasjonsmøte*. Denne siste premissen uttrykker en verdimeslig forutsetning, i form av en mer generell norm. Argumentasjonen, dvs. oppstillingen av premiss og konklusjon, går derfor ut på å skyve anbefalingen om å stemme for Olsen inn under denne generelle normen - ved hjelp av faktaopplysningen.

Argumentasjonens tyngde vil her være avhengig av a) argumentets holdbarhet og b) argumentets relevans for konklusjonen.

Når det gjelder relevansen til argumentet (faktaopplysningen) vil denne imidlertid avhenge av styrken til det verdimeslige standpunktet som kommer til uttrykk i den mer generelle normen. For dem som synes det er svært viktig alltid å stemme for den nominerte kandidaten, har den gitte faktaopplysningen stor relevans. For dem som synes dette er underordnet, for eksempel et ønske om å alltid å velge den beste kandidaten, nominert eller ei, kan denne faktaopplysningen ha mindre relevans. Dersom partene som diskuterer har ulike verdistandpunkter, dvs. dersom de har vanskeligheter med å samle seg om noen generelle normer, vil dette også vanskeliggjøre muligheten for enighet. Ved å formulere argumentene på denne måten, vil spørsmålet om relevans ofte bli avgjørende. I hvor sterk grad tvinger faktaopplysningene fram anbefalingen? Å finne tilstrekkelig relevante argumenter kan ofte være avgjørende for tilslutningen til en anbefaling.

Argumentasjonsmåten er her på en måte speilvendt i forhold til den som anbefales i Næss sin argumentasjonslære. Hos Næss spørres det etter a) hvor sannsynlig er det er at konsekvensene av anbefalingen inntreffer (holdbarhet)? Og b) hvor heldig/uheldig er disse konsekvensene (relevans)? Men her spørres det i stedet etter i hvilken grad anbefalingen følger av faktaopplysningen og en ofte uuttalt generell norm.

De to ulike argumentasjonsmåtene kan imidlertid i stor utstrekning sies å være gjensidig konvertible. For i vurderingen av konsekvensenes relevans bringer også Næss inn mer generelle verdistandpunkter. Argumentenes relevans skal hos Næss vurderes med hensyn på heldighetsgrad (for de positive konsekvensene) eller uheldighetsgrad (for de negative konsekvensene). Og slike heldighets-/uheldighetsvurderinger forutsetter mer generelle normer om hva som er prisverdig eller klanderverdig. For eksempel kan argumentasjonen i *Eksempel A2* omformuleres til det som kan kalles et Næss- skjema. I dette skjemaet formuleres anbefalingen som en spissformulering (Fo). Og de direkte positive konsekvensene (argumentene) kalles gjerne P1, P2 osv. (hvor P viser til: *pro-argument*), mens de direkte negative konsekvensene kalles C1, C2 osv. (hvor C viser til: *contra-argument*)

Eksempel A2'.

Anbefaling (Fo): Våre representanter bør stemme for Olsen ved det kommende ordførervalget.

Konsekvens (P1): Våre representanter vil (da) stemme for den kandidaten som er blitt nominert som ordførerkandidat på et gyldig nominasjonsmøte.

Spørsmålet om P1s relevans blir her avgjort ut fra heldighetsgraden til den mer generelle normen (verdistanpunktet): *Ved ordførervalg bør våre representanter alltid stemme for den kandidaten som er nominert på et gyldig nominasjonsmøte.* For dem som vektlegger dette verdistanpunktet - for eksempel ved hjelp av et nytt konsekvensargument: (P1P1) *Dette vil føre til større forutsigbarhet i politikken* (som også kan støttes av (P1P1P1) *Dette vil gi politikken større troverdighet*) vil argumentet (P1) ha høy relevans. For dem som synes at det bare er litt positivt alltid å stemme for den kandidaten som er valgt på et gyldig nominasjonsmøte, eller som også ser en del negative sider ved dette, vil argumentet ha mindre relevans. Relevansen blir altså i begge argumentasjonsmåtene vurdert ut fra mer grunnleggende verdioppfatninger av hva som er prisverdig/klanderverdig.

Når det gjelder holdbarhetsvurderingen av konsekvensargumentene i Næss sitt argumentasjonsskjema, er det sannsynlighetsgraden av at konsekvensen - P1 (eller C1) - faktisk inntreffer som skal vurderes. Og sannsynlighetsgraden av at: *Våre representanter vil (da) stemme for den kandidaten som er blitt nominert som vår ordførerkandidat på et gyldig nominasjonsmøte,* vil jo her stå og falle med sannhetsgehalten til påstanden om at det er *Olsen (som) er nominert som vår ordførerkandidat på et gyldig nominasjonsmøte.* Mangler denne siste påstanden helt sannhetsgehalt, forsvinner også all sannsynlighet for at den angitte konsekvensen (argumentet) inntreffer.

Tar vi utgangspunkt i den argumentasjonsmåten som *Eksempel A2* representerer - og som da kan konverteres til Næss sin utilitaristisk pregede argumentasjonsmåte (*Eksempel A2'*) - vil det særlig i en politisk sammenheng ofte kunne svikte, både med hensyn til sannhetsgehalt og premissenes relevans for konklusjonen. Sannhetsgehalten er imidlertid noe som må avgjøres ved hjelp av empiriske undersøkelser. Det kan derfor sies å være et enkelt problem prinsipielt sett, om enn ikke alltid i praksis. Det kan ofte være langt vanskeligere å avgjøre om premissene (argumentene) for en anbefaling er relevante. Jeg skal derfor se litt nærmere på relevansproblemet.

Hva er relevant argumentasjon?

Hvis vi som argument for anbefalingen om å stemme for Olsen ved ordførervalget hadde gitt følgende faktaopplysning: *Olsen er over 190 cm på strømpelsten,* hadde nok de fleste ansett dette argumentet for å være helt uten relevans. Opplysningens sannhetsgehalt kunne her lett undersøkes. Men dette ville ikke ha hjulpet noe på argumentets relevans. For det finnes neppe

noen verdioppfatninger som kobler ordførerkompetanse til kroppshøyde.¹⁸⁰ Poenget med faktaopplysningen er nettopp at den skal angå anbefalingen på en slik måte at den enten fremmer eller svekker den.

Hva hvis vi i vår avveining om å støtte Olsen ved ordførervalget brakte inn et argument som var ment å skulle svekke anbefalingen? Det kunne for eksempel være følgende: *Siden nominasjonsmøtet har Olsen hatt en stadig sviktende helse.* Dette vil da indirekte være et argument for en anbefaling om ikke å stemme på Olsen. Holdbarheten til argumentet avhenger av sannhetsgehalten. Hvor *sant* er det at Olsens helse er blitt stadig svekket? Her er det i hvert fall rom for en *klargjøringsdebatt* - med hensyn på både *helse* og *stadig svekket*.

Når det gjelder relevansen til dette argumentet avhenger den av styrken til den mer generelle normen: *Vi bør aldri stemme på personer med en stadig sviktende helse.* Og for dem som holder denne normen som svært viktig, kan det hende at relevansen til motargumentet *Siden nominasjonsmøtet har Olsen hatt en stadig sviktende helse* overgår relevansen til støtteargumentet *Olsen er nominert som vår ordførerkandidat på et gyldig nominasjonsmøte.* Men det skyldes i så tilfelle at disse holder det som mer verdifullt at ordførerkandidaten er frisk enn at han er lovlig nominert. Eksempelet viser hvordan relevansvurderinger er koblet til mer generelle verdioppfatninger. Det viser også hvor vanskelig det kan være for deltakerne i en debatt å komme fram til enighet dersom de mer generelle verdinormene spriker for mye. Debattens siktemål kan derfor like mye være å klarlegge argumentene som å komme fram til en argumentativt basert enighet. I politikken løses denne vedvarende argumentative konflikten ved hjelp av en votering.

I eksempelet over er påstanden: *Siden nominasjonsmøtet har Olsen hatt en stadig sviktende helse* ment å skulle fungere som et motargument i forhold til anbefalingen: *våre representanter bør stemme for Olsen ved det kommende ordførervalget.* Kan det imidlertid tenkes at dette argumentet kan fungere som et støtteargument til denne anbefalingen? I så tilfellet er det en fare for at argumentet føyer seg inn under en heller vanlig form for irrelevant argumentasjon: argumenter som appellerer til *medfølelse*.

Ved siden av appellen til medfølelse er det flere andre appellretninger som ofte dukker opp. William Hughes hevder¹⁸¹ at de vanligste er a) appellen til *frykt* (for *maktbruk*), b) til

¹⁸⁰ Det betyr ikke at kroppshøyde *alltid* er irrelevant i forhold til valg - eller utpeking - av personer i politisk sammenheng. I forhandlingene med vietnameserne under og etter Vietnamkrigen var stor kroppshøyde et viktig moment for amerikanske militære ved utpekingen av forhandlere.

¹⁸¹ I *Critical Thinking*, (i: Chap. 7: *Assessing relevance*), Broadview press, 1992.

popularitet og - ikke minst - c) til *autoritet(er)*. For egen del vil jeg føye til d) appell til *belønning*.

Appell til medfølelse, ved hjelp av faktaopplysninger, har bare relevans i samme grad som opplysningene har trekraft i den ene eller i den andre retningen i forhold til den anbefalingen som diskuteres. Hvis lokalpolitiker Olsen for eksempel er anklaget for korrupsjon, har faktaopplysninger av typen: *Olsen har en syk kone*, eller: *Olsen har hatt en trist barndom*, ingen relevans for selve skyldspørsmålet. At vi på bakgrunn av faktaopplysningen kan føle sympati for Olsen, har ikke noen relevans for spørsmålet om hvorvidt han er skyldig i korrupsjonsanklagen eller ei. (Men argumentet kan ha relevans i forhold til hvilken straff han skal ilegges for sitt eventuelle lovbrudd.) For at et argument skal ha relevans må det altså angå - ha betydning for - saken som skal diskuteres.

En annen heller ikke uvanlig form for irrelevans er appellen til frykt (for maktbruk). La meg gi et enkelt eksempel:

Eksempel A3.

Lokalpolitiker Olsen bør støtte Alternativ A i veisaken.

Hvis han ikke gjør det, skal vi sørge for at han ikke blir renominert ved neste lokalvalg.

Eksempelet kan omformes til et Næss-skjema:

Eksempel A3'.

Fo: Lokalpolitiker Olsen bør støtte Alternativ A i veisaken.

P1: Olsen vil da unngå å bli kastet ved neste lokalvalg.

Det er vanskelig å se at Olsens eventuelle renominasjon er noe som angår et bestemt forslag i en veisak. Når disse to helt adskilte sakene her kobles sammen, er det derfor en irrelevant kobling. Men denne irrelevante koblingen i argumentasjonen er klart egnet til å få Olsen til å stemme for et bestemt alternativ, av frykt for maktbruk. Eksempelet faller derfor klart inn under tendensiøst utenomsnakk. Men når koblingen her bestemmes som irrelevant, er det fordi irrelevansen må sees i sammenheng med noen generelle verdinormer av typen:

Lokalpolitikere bør alltid stemme etter sin overbevisning, eller: Lokalpolitikere bør aldri la seg påvirke av ytre press.

Slike verdinormer lar seg ikke koble til den forventede konsekvensen (i Næss-skjemaet). Formulert annerledes: konsekvensens heldighets-/uheldighetsaspekt lar seg ikke bestemme ut fra verdinormene. Hvis vi derimot hadde sett spørsmålet om relevans i forhold til verdinormen:

Lokalpolitikere bør alltid stemme slik at de best mulig sikrer sin egen renominasjon, ville argumentet (konsekvensen) fått klar relevans. Det ville ha fått stor heldighetsgrad. Hva som vil være relevant argumentasjon, vil derfor nettopp være avhengig av debattantenes mer generelle verdinormer, eller av deres verdigrunnlag.

I utilitaristens språkbruk vil de mer generelle verdinormene (verdigrunnlaget) alltid måtte vurderes i forhold til hovedprinsippet: Alltid å handle slik at handlingen (eventuelt: regelen for handlingen) vil resultere i mest mulig nytte for flest mulig. Om lokalpolitikerne da bør følge en regel om alltid å stemme etter overbevisning, eller (en regel om) alltid å prøve å sikre sin egen renominasjon, blir avgjort ut fra en kalkulasjon av hva som best tjener hovedprinsippet: mest mulig nytte (for flest mulig mennesker). For utilitaristen er dette en kalkulasjon på konsekvensenes premisser. Disse konsekvensene vil i stor grad være avhengig av de forutsetningene som lokalpolitikerne handler ut fra. Noen ganger, dvs. ut fra noen forutsetninger, kan det derfor være riktig(st) - ut fra hovedprinsippet - å sikre sin egen renominasjon. Andre ganger kan det være riktig å stemme etter overbevisning. Utilitaristen vil derfor - som lokalpolitiker - måtte være fordomsfri. Han må lære av erfaringen. At en slik fordomsfrihet ofte kan fortone seg som prinsippløshet for utenforstående, er - i akkurat denne sammenhengen - en annen sak.

I kantianerens språkbruk vil de mer generelle verdinormene ha form av å være ufullkomne plikter. Kantianerens fullkomne plikter kan sies å karakterisere en mental tilstand, for eksempel den å være oppofrende. De fullkomne pliktene er jo ment å være direkte uttrykk for de to dydspliktene (som Kant selv mener lar seg avlede av det kategoriske imperativet): Du skal arbeide for *egen fullkommenhet - andres lykke*¹⁸².

De ufullkomne pliktene, dvs. de situasjonsbetingede uttrykkene for dydspliktene, gir aktørene noen føringer også i konkrete situasjoner. For kantianeren vil det derfor bli et spørsmål om i hvilken grad de mer generelle verdinormene (for eksempel: *stem alltid etter egen overbevisning*, eller: *la deg aldri påvirke av ytre press*, eller - for den saks skyld: *sørg alltid for å bli renominert*) kan sies å være indirekte uttrykk for plikten til alltid å arbeide for

182 Metaphysik der Sitten, KS, Band VI, s. 385: "Welches Sind die Zwecke, die zugleich Plichten Sind? Sie sind: Eigene Vollkommenheit- fremde Glückseligkeit."

egen fullkommenhet, eller til alltid å arbeide for andres lykke. Relevant argumentasjon vil for kantianeren derfor være et spørsmål om i hvilken grad argumentet - via den mer generelle normen (plikten) - lar seg spore tilbake til disse to dydspliktene, og dermed også til det kategoriske imperativet. Eller formulert annerledes: I hvilken grad har politikeren det kategoriske imperativet for øye i sin praktiske argumentasjon? For å besvare dette spørsmålet har kantianeren en rekke holdepunkter. For det første må de mer generelle normene (pliktene) som han henviser argumentet til, ikke være i innbyrdes strid med hverandre. Politikeren kan ikke handle ut fra for eksempel både en plikt til å ville sikre sin egen renominasjon og ikke (handle ut fra) en plikt til å ville sikre den. Sagt enklere: Han kan ikke både ville og samtidig ikke ville (i samme forstand) sikre renominasjon. Han kan heller ikke - ut fra formålsformuleringen - behandle andre mennesker kun som middel for sine egne målsettinger. Det kategoriske imperativet virker altså førende med hensyn på hvilke generelle normer, dvs. hvilke ufullkomne plikter - og dermed argumenter - han kan vise til.

I aristotelikerens språkbruk vil de mer generelle verdinormene kunne kalles dyder, eller holdninger. For aristotelikeren er dyden i utgangspunktet rettet mot en konkret situasjon som dyden skal virke i forhold til. Men hvordan den skal virke, vil være avhengig av en rekke faktorer i denne konkrete situasjonen. Hvis *alltid å stemme etter sin overbevisning* er en dyd, er selve stemmegivningen (handlingene) avhengig av hva man blir overbevist om. Og dette vil jo igjen avhenge av en rekke forhold i den saken som er til debatt. For aristotelikeren er derfor selve overveielser, dvs. *pro aut contra* - argumentasjonen, en øvelse i den intellektuelle dyden saklighet. Gjennom argumentasjonen kommer lokalpolitikeren til overbevisning - pålitelig kunnskap - om hva som bør gjøres. En aristoteliker vil derfor ikke kunne fungere i et lokalpolitisk miljø som ikke gir tilstrekkelig rom for, dvs. tid til denne typen overveielser.

Jeg skal avslutte dette avsnittet om relevans med noen korte kommentarer til eksempler som er ment å skulle illustrere de tre gjenstående irrelevante appellretningene (b) til *popularitet*, (c) til *autoritet(er)* og (d) til *belønning*.

(b) I popularitetsproblematikken skal jeg kommentere to eksempler: ett fra vitenskapen (som jeg har hentet fra Hughes) og ett fra politikken (som jeg har laget selv). Debattformuleringen er i begge tilfeller deskriptiv.

Eksempel A4.

Påstand: Frenologi¹⁸³ er ingen vitenskap.

Argument: Ingen tror på frenologi lenger.

Her begrunnes påstanden om frenologiens manglende vitenskapelighet ved en henvisning til at ingen tror på den lenger, dvs. ved en henvisning til retningens manglende popularitet. Men vitenskapelig *gyldighet* kan - ut fra historiske erfaringer - ikke blandes sammen med *popularitet*. At en vitenskapelig teori er populær, som frenologi jo var i noen vitenskapelige miljøer, er ingen garanti for dens gyldighet.

Siden eksempelet fra vitenskapen gjaldt frenologi, kan det være rimelig med et beslektet eksempel fra politikken:

Eksempel A5.

Påstand: Nazistene førte en riktig politikk i Tyskland i årene før krigen.

Argument: Nazistenes politikk var populær i befolkningen.

Har faktaopplysningen (argumentet) her noen relevans for sannhetsgehalten av påstanden? Det har den. Men bare hvis partene deler følgende tilleggspremiss: En politikk er riktig i samme grad som den er populær. Spørsmålet om politisk gyldighet, dvs. hva som er politisk riktig, er bare et spørsmål om tilslutning i befolkningen. Men dersom vi gir denne tilleggspremissen, vil argumentasjonen i hvert fall nærme seg en tautologi. For hva som er politisk riktig blir da definert som - begrepsbestemt som - hva som er populært i befolkningen. Denne tilleggspremissen er problematisk. Et annet problem fremkommer dersom vi vil forsøke å bestemme politisk riktighet (gyldighet) helt uavhengig av politisk tilslutning. Kanskje må vi akseptere at tilslutning er et nødvendig kjennetegn ved en riktig politikk. Men de fleste vil vel vegre seg for å hevde at det er et tilstrekkelig kjennetegn?

Sammenhengen mellom politisk riktighet (gyldighet) og popularitet (tilslutning) har blitt drøftet i hvert fall helt siden Platon innførte skillet mellom å overtale og å overbevise. Ikke desto mindre er appellen til popularitet svært ofte brukt som argument i politiske sammenhenger, lokalt som sentralt. I mange tilfeller vil også en slik appell være høyst rimelig.

(c): Den kanskje mest vanlige er antakelig appellen *til en (eller flere) autoritet(er)*. I sin mest enkle form ser denne argumentasjonen slik ut:

¹⁸³ Frenologi: læren om sammenheng mellom formen på hodeskallen og personens mentale egenskaper.

Eksempel A6.

Påstand: A er sant

Argument: X hevder det.

Dersom noen for eksempel hevder at: *Stalin førte en god politikk fordi Mao Tse Tung hevdet dette*, vil argumentet (faktaopplysningen) ha klar relevans for alle som betraktet Mao Tse Tung som en autoritet på politikken område.¹⁸⁴ For alle som ikke gjorde det, ville argumentet ha tilsvarende mangel på relevans. Appellene til autoriteter fungerer på samme måte som appellene til generelle verdinormer, de har relevans for dem som tror på dem. Da svært mye argumentasjon - både i vitenskap og politikk - baserer seg på henvisninger til autoriteter, kan slike appeller bare sikres relevans ved at det stilles krav til bruken av dem. Slike krav kan for eksempel være at a) det må være mulig å kunne identifisere autoriteten, b) det må være mulig å kontrollere autoriteten c) autoriteten må ha en viss anerkjennelse som autoritet og d) autoritetsuttalelsen som brukes ligger innenfor autoritetens ekspertiseområde.

(d): Belønningsproblematikken kan være følgende: Under en vurdering av et lønnskrav fra en av kommunens arbeidstakerorganisasjoner uttaler en lokalpolitisk forhandlingsleder følgende:

Vi bør gi etter for organisasjonens krav til lønnsøkninger fordi organisasjonen nettopp har invitert oss på en bedre middag.

Selve argumentasjonen kan formelt settes opp slik:

Eksempel A7.

Anbefaling: Vi bør gi etter for organisasjonens krav til lønnsøkninger.

Argument: Organisasjonen har nettopp invitert oss på en bedre middag.

Denne argumentasjonen kan også omformuleres til et Næss-skjema:

Eksempel A7'.

Fo: Vi bør gi etter for organisasjonens krav til lønnsøkninger.

P1: Vi vil (da) få en bedre middag på organisasjonens regning.

¹⁸⁴ Argumentasjonseksempelen er hentet fra virkeligheten, og er selvopplevd. Det har sitt utgangspunkt i en berømt/beryktet Mao-påstand om Stalin: *70% bra og 30% dårlig*.

Når lokalpolitikerne vil avvise dette argumentet for å gi etter for lønnskravet som irrelevant - noe jeg tror de aller fleste vil gjøre - har dette sin grunn i at de ikke ser noe sammenheng mellom denne middagsinvitasjonen og en innfrielse av lønnskravet. Det strider mot deres mer grunnleggende verdinormer å akseptere en slik sammenheng. En slik uvilje kan igjen ha sin grunn i flere forhold. Kanskje har de nylig fått en opplæring i normalreglementet i etikk på et kommunalt etikkurs? I dette reglementet sies det jo klart fra om at “ folkevalgte [...] skal unngå personlige fordeler av en art som kan påvirke, eller være egnet til å påvirke [...] vedtak.” Ved å opphøye dette kravet til en mer generell norm, vil de folkevalgte kunne styre unna fristelsen til å gi denne typen argumenter relevans.

En annen mulighet er at det kravet som forekommer i normalreglementet, allerede inngår i det vi kan kalle lokalpolitikernes allmenmoral, dvs. den moral de fleste (eller: svært mange) borgere intuitivt vil gripe til. Uten å ville starte en drøfting av uttrykket allmenmoral, kan det her være rimelig å peke på at om det siste forholdet hadde vært tilfellet, ville mye av arbeidet med å utarbeide etiske retningslinjer kanskje ha vært overflødig. På den andre siden er innholdet i uttrykket intuisjon - som grunnlag for allmenmoralen - heller ikke særlig lett å fange inn på en presis måte.

I denne lille kommentaren til relevans har jeg forsøkt å vise at det bak relevansvurderingen ligger et verdigrunnlag, eller noen mer grunnleggende verdinormer. Ved å reflektere over argumentenes relevans, kan vi, som diskusjonsdeltakere, derfor komme til større klarhet over hvilke verdinormer vi selv argumenterer ut fra. Dermed kan vi også gjøre “det lettere å sette fingeren på svakheter ved vår egen opptreden” - om vi skulle ha en slik interesse. Etter denne kommentaren til relevans, skal jeg igjen gå tilbake til Næss sine (u)saklighetsnormer. Jeg skal i det fortløpende gi en relativt kortfattet kritisk fremstilling av de fem andre normene.

Tendensiøs gjengivelse (B)

Den neste fallgraven kaller Næss for *tendensiøs gjengivelse av et standpunkt*. Uttrykket standpunkt brukes av Næss heller løst. Det kan dekke alt fra utredning til én enkel formulering. For enkelthets skyld velger jeg uttrykket *uttalelse* som det språklige grunnlaget for normen. (B) blir da til (B)': *Tendensiøs gjengivelse av en uttalelse*, hvor uttalelse her dekker både hele uttalelsen og del(er) av den. Med disse presiseringene unngår vi at normen brukes i forhold til lengre arbeider (avhandlinger/utredninger), men reserveres *korte* meddelelser.

I den politiske debatten hender det ofte at partene finner det nødvendig å gjengi andres uttalelser. Poenget til Næss er at selve gjengivelsen av slike uttalelser ikke skal være tendensiøs, dvs. være egnet til å påvirke tilhørerne (leserne) til å godta /forkaste den ene av partenes standpunkt. Gjengivelsen skal være så nøytral at den kan erstatte originaluttalelsen som spissformulering for en *pro aut contra* -diskusjon - uten at dette vil kunne forskyve tyngdepunktet i debatten. La meg forsøke å illustrere dette poenget med følgende eksempel.

Eksempel B1:

I en kommunestyredebutt om fornyelse av kommunens tjenester gjør en representant seg til talsperson for at: kommunens tjenester må privatiseres. Hans uttalelse blir referert i lokalavisen. I avisreferatet står det da at denne representanten gjorde seg til talsperson for en svært uheldig privatisering.

At privatisering er svært uheldig, hører til kommentaren til (kritikken av) standpunktet, ikke til referatet (gjengivelsen) av det. Ved å blande referat (av faktiske forhold) og kommentar gjør journalisten seg her skyldig i et brudd på en grunnleggende norm for journalistyrket: *kommentaren er fri - fakta er hellig*.¹⁸⁵ Poenget er at denne normen også skal gjelde for politiske og vitenskapelige diskusjoner.

De to kanskje vanligste formene for tendensiøs gjengivelse ligger i a) å gjengi uten å ta hensyn til den sammenhengen som uttalelsen forekommer i og b) gjengi bevisst ukorrekt (sitatfusk). Det siste er, i hvert fall i en vitenskapelig sammenheng, å regne som svært alvorlig. Når noen benytter seg av *tendensiøs gjengivelse* i en debatt, er det altså slik at vedkommende gjengir uttalelsen samtidig som han vrir meningsinnholdet til egen fordel. La meg avslutte dette avsnittet med enda et eksempel.

Eksempel B2.

Lokalpolitiker Olsen er mistenkt for å ha misbrukt sin stilling i kommunen til å skaffe sitt eget private firma økonomiske fordeler. Det foreligger med andre ord mistanke om brudd på Normalreglementet i etikk, §§ 3 og 4. Mistanken resulterer i at kommunestyret setter ned en granskningskommisjon. Etter noen måneders arbeid avleverer kommisjonen en rapport. I denne rapporten heter det følgende (første konklusjon):

¹⁸⁵ Charles Prestwich Scotts berømte ord er her sitert fra *British Journalists and Newspapers* av D. Hudson, London 1945, side 45: "Comment is free, but facts are sacred. Propaganda [...] is hateful. The voice of opponents [...] has a right to be heard [...] It is well to be frank; it is even better to be fair." Scott var i nærmere 40 år redaktør av *The Guardian*.

Det kan ikke fastslås at Olsen har brukt sin stilling i kommunen til å skaffe sitt eget firma fordeler.

Noen av Olsens politiske venner kommenterer rapporten i avisen i dagene etter rapporten er framlagt. I en slik sammenheng sier en av dem følgende ”Olsen er nok snart tilbake på banen. Husk hva som sto i rapporten! Det kan fastslås at Olsen ikke har brukt sin stilling i kommunen til å skaffe sitt eget firma fordeler.”

En oppmerksom leser vil legge merke til at Olsens venn har flyttet på uttrykket *ikke* i den opprinnelige uttalelsen. Dermed har han også gitt granskningskommisjonens konklusjon et nytt meningsinnhold som klart taler til Olsens fordel. For det er ganske stor forskjell fra å si “det kan *ikke fastslås* at Olsen har gjort noe galt”, til å si “det kan *fastslås* at Olsen *ikke* har gjort noe galt”. Eksempelet faller derfor klart inn under *tendensiøs gjengivelse*.

Tendensiøsiteten er, som nevnt, et kjennetegn ved *alle* formene for usaklighet. Et spørsmål som da naturlig melder seg er om man kan være *ubevisst* tendensiøs. Det kan jo for eksempel godt tenkes at Olsens venn gjenga rapportens uttalelse feilaktig av ren vanvare. Han trodde faktisk at hans egen gjengivelse var korrekt. Hvis så var tilfellet, ville jo fremdeles gjengivelsen vri meningsinnholdet til Olsens fordel. Og i den forstand, dvs. i en mer objektiv forstand, ville gjengivelsen fremdeles være tendensiøs. Men ville det i et slikt tilfelle være rimelig å si at vennen opptrådte *usaklig*? Eller skal vi reservere uttrykket tendensiøs til *bevisst tendensiøs*, og dermed *usaklighet* til *bevisst*, eller *intendert usaklighet*. Næss selv gjør et skille mellom uttrykket *usaklig* og uttrykket *bevisst usaklig*. “Hvis A hadde vært forholdsvis bevisst usaklig, ville det ha vært psykologisk usannsynlig at han ville uttale formulering (5)”.¹⁸⁶ For egen del regner jeg med at debattantene i hvertfall vanligvis er seg forholdsvis bevisst hva de gjør i debatter.

Fordelen ved å knytte tendensiøsiteten bare til det faktisk foreliggende materialet, dvs. i dette tilfellet til gjengivelsen og uttalelsen, og ikke til sinnelaget (intensjonen eller holdningen) bak dette, er at vi da slipper unna problemet med å granske hjerter og nyrer til debattantene. Vi kan nøye oss med å peke på kontrollerbare forhold. Ulempen er at vi da ikke så lett kan bedømme usaklighet som en intellektuell last - dvs. som noe man kan lastes for. Usaklighet blir mer bare en mangel ved argumentasjonen. Dermed blir det i hvert fall vanskeligere å se på saklighet som intellektuell dyd. Og dermed får også kravet til saklighet et mer teknisk preg. Saklighet blir mer en form for teknisk dyktighet (*techné*) enn praktisk

¹⁸⁶ Arne Næss: *ELE*, s.119.

(sosial) klokskap (phronesis). Eller formulert annerledes: Sakligheten glir fra å være en intellektuell dyd i retning av å være en moralsk dyd, dvs. til en dyd som skyldes innlæring (dressur).

I tillegg vil en slik plassering - usaklighet som noe annet enn bevisst usaklighet - vanskeliggjøre også et kantiansk perspektiv. For kantianeren vektlegger nettopp intensjonen, hensikten bak den skeive gjengivelsen. At noen gjengir skeivt av vannvare, vil ikke være klanderverdig for kantianeren. Men at noen har til hensikt å gjøre det, vil være klanderverdig - enten han faktisk gjør det eller ei. Grunnen til at jeg velger å oppfatte tendensiøst som bevisst tendensiøst - og dermed usaklig som bevisst usaklig - er ganske enkelt troen på at den som argumenterer vanligvis har kontroll på sin egen argumentasjonsmåte, at den som argumenterer vanligvis er seg bevisst hva han gjør, enten han er saklig eller usaklig. Men her kan jeg selvfølgelig ta feil.

Tendensiøs flertydighet (C)

Den neste fallgruven kaller Næss for *tendensiøs flertydighet*. Denne fallgruven forutsetter et skille mellom det vi kan kalle avsenderrimelige tolkninger av en uttalelse og det vi kan kalle mottakerrimelige tolkninger av den samme uttalelsen. Jeg skal prøve å illustrere (C) med et *eksempel*:

Eksempel C1.

I en kommunestyredebat for og i mot å bygge en ny kirke i kommunen, uttaler Olsen fra Kristelig Folkeparti følgende: Vi kristenfolk har alltid stått på for å bygge denne kirken. Representanten Hansen, som selv er sterkt troende, men som representerer Arbeiderpartiet, tar deretter ordet. Arbeiderpartiet vil mye heller bruke pengene til nye skoler og barnehager, og Hansen tillater seg derfor å be Olsen om “å klargjøre hva som ligger i uttrykket vi kristenfolk”. I sin svarreplik sier da Olsen at uttrykket vi kristenfolk skal bety det samme som uttrykket: vi som aktivt går inn for kristendommen. Etter denne klargjøringen blir Hansen, som har vært menighetsrådsleder i en mannsalder, skikkelig sint. Han ber på nytt Olsen klargjøre sitt opprinnelige uttrykk. Og stilt overfor Hansens indignasjon sier da Olsen: All right, vi medlemmer av Kristelig Folkeparti har alltid stått på for å bygge denne kirken.

I dette eksempelet bruker Olsen først uttrykket: *vi kristenfolk*. Dette kan imidlertid tolkes i flere retninger, som for eksempel: a) vi som aktivt går inn for kristendommen, b) vi som

politisk aktivt går inn for kristendommen, c) vi som aktivt går inn for kristendommen, politisk og/ eller på andre måter, d) vi medlemmer av Kristelig Folkeparti, e) vi som anerkjenner kristen tro og moral. Tolkningmulighetene er i det hele tatt mange.

Ved å bruke sitt opprinnelige uttrykk kan Olsen bli tolket - av tilhørerne - som om han har støtte fra langt flere enn hva som faktisk er tilfelle. Han kunne for eksempel her lett bli oppfattet som om han hadde støtte fra Hansen, noe han klart ikke hadde. Hvis Olsen derfor i utgangspunktet hadde brukt det langt mindre flertydige uttrykket: *Vi medlemmer av Kristelig Folkeparti*, ville de mottakerrimelige tolkningene, dvs. tilhørernes tolkninger, være i langt bedre harmoni med Olsens egentlige mening. Men da ville han ha hatt langt mindre støtte blant tilhørerne. Tendensiøs flertydighet innebærer altså å bruke et flertydig uttrykk på en slik måte at det favoriserer ens egen posisjon i debatten. Man bruker flertydigheten tendensiøst. Dette kan selvsagt gjøres både bevisst og ubevisst. Jeg for min del velger altså å knytte usaklighet til en bevisst bruk av en flertydighet som er tendensiøs.

Tendensiøs bruk av stråmenn (D)

Den neste fallgruven kalles (D) *tendensiøs bruk av stråmenn*, eller stedfortreder. Poenget i denne fallgruven er at man i en debatt a) tillegger motparten et standpunkt som han selv ikke går god for og b) selve tilleggelsen er egnet til å påvirke tilhørerne/leserne til å godta ens eget standpunkt. Du tillegger andre standpunkter de ikke har på en slik måte at du selv blir favorisert i diskusjonen.

Det er flere veier ned i en slik fallgruve. Den vanligste er kanskje at man trekker en slutning (konsekvens) fra en faktisk framsatt påstand/formulering, uten å undersøke om avsenderen er enig i at slutningen er rimelig, for deretter å (forsøke å) vise at innholdet i slutningen klart svekker avsenderens posisjon. Man angriper avsenderen for innholdet i den slutningen man selv har foretatt og ikke med hensyn på det som faktisk er sagt/ skrevet. Man angriper en stråmann. La meg gi et eksempel:

Eksempel D1

I en kommunestyredebat om privatisering av deler av de kommunale tjenestene hevder Olsen at kommunen bør i størst mulig grad privatisere tjenestene. En indignert Hansen hevder i et seinere innlegg at han “ tar sterk avstand fra Olsen som tydeligvis synes at det er helt i orden at de kommunalt ansatte vil miste alle sine pensjonsrettigheter”.

Påstanden: *de kommunalt ansatte vil miste alle sine pensjonsrettigheter* er (kanskje) en mulig konsekvens av at tjenestene privatiseres. Men det er langt fra sikkert at Olsen vil akseptere dette som noen sannsynlig konsekvens. I tillegg appellerer Hansen her til medfølelsen (ved bruk av uttrykket *alle pensjonsrettighetene*) på en slik måte at han kan påvirke debatten til fordel for eget standpunkt.

En annen vei ned i fallgraven er å tolke det som er sagt/skrevet, uten å undersøke om avsender mener at dette er en rimelig tolkning, for deretter (å prøve) og vise at tolkningen klart svekker avsenderens posisjon i debatten. Man angriper altså tolkningen (stedfortrederne), ikke selve uttalelsen. La meg gi et eksempel.

Eksempel D2.

I en budsjettdebatt i kommunestyret sier Hansen at han i hvert fall ikke vil gå inn for å bevilge penger til nye kirkebygg. Argumentet som han bruker er at de kristne har altfor mange liv på samvittigheten. Olsen blir da opprørt og truer med injuriersøksmål. For det er, som han sier, "helt utrolig og skandaløst at noen i fullt alvor kan hevde at kristenfolket i Norge har alt for mange liv på samvittigheten".

Selv om uttrykket *de kristne* i noen sammenhenger kan tolkes i retning av *kristenfolket i Norge*, er meningsinnholdet i den tolkningsformuleringen som her tillegges Hansen, klart urimelig. Ved å tillegge Hansen en slik mening - et slikt standpunkt - forsøker Olsen klart å svekke Hansens posisjon i debatten om mer penger til kirkebygg.

(D) skiller seg fra (B). I (B) var det tale om å gjengi en uttalelse på en tendensiøs måte, men her er det tale om å tolke en uttalelse eller å trekke slutninger fra den, på en tendensiøs måte. I politiske og vitenskapelige debatter er det selvsagt legitimt både å tolke og å trekke slutninger, men i en debatt som sikter mot enighet, og mot en godt fundert kunnskap, er det kanskje rimelig først å spørre om også avsenderen er enig i at tolkningen/ slutningen er rimelig. (D) skiller seg også fra (C). For (C) gjelder avsenders bruk av flertydige formuleringer, på en tendensiøs måte. Men (D) gjelder en mottaker (av uttalelsen) som da tillegger avsenderen bestemte oppfatninger (som han ikke har), på en tendensiøs måte.

Den verste formen for tendensiøs bruk av stråmenn, tror jeg, ligger i å tillegge debattanter meninger som ligger langt fra det de faktisk har uttalt. Den aller verste formen blir da å tillegge dem det motsatte av hva de faktisk har hevdet. Men slike tilfeller forekommer. La meg igjen gi et eksempel:

Eksempel D3.

En tidligere heltidspolitiker blir i pressen angrepet av en kollega fra et annet parti for i sin tid å ha støttet et forslag om å bevilge seg selv og andre daværende heltidspolitikere en særdeles gunstig pensjonsordning. Den angrepne forsvarer seg ved å vise til møteprotokollen. Av denne fremgår det at vedkommende heltidspolitiker den gang både talte og stemte mot den gunstige pensjonsordningen. Angriperen gjentar likevel sitt angrep i pressen. For selv om protokollen viste at den tidligere heltidspolitiker har stemt mot forslaget til pensjonsordning, var han "egentlig for".

Angriperen gir seg selv, i dette tilfellet, ikke bare en legitim rett til å fremføre egne argumenter, han gir seg selv også retten til å fremføre motpartens argumenter slik de "egentlig" var. Her opphører muligheten for rasjonell debatt. Diskusjonen har endt i en monolog.

Her tillater jeg meg igjen å stille spørsmål ved Næss sitt skille mellom bevisst og ubevisst usaklighet. Dette skillet kan kanskje fungere for de tre første fallgruvene. Men kan dette skillet fungere her? Kan man for eksempel tillegge motparten i en debatt et standpunkt som er det motsatte av det han faktisk har uttalt, uten at det foreligger en bevissthet (ønske) om det? Det er nok mulig. Men jeg tror at vi i hvert fall når vi taler om usaklighet i form av *tendensiøs bruk av stråmann*, gjør klokt i å forutsette at tendensiøsiteten er bevisst.

Dermed er det ikke sagt at tilbakevisningen av usaklige innlegg krever en eksplisitt påstand om at usakligheten er intendert. Fordelen med å operere med usaklighet fremfor for eksempel uærlighet er nettopp at man kan konsentrere seg om fallgruvens kriterier uten å påstå at innfrielsen av disse kriteriene - dvs. usakligheten - er intendert. Anklager om uærlighet er i vanlig språkbruk knyttet til intensjon. Det er ikke vanlig å hevde at noen er *ubevisst* uærlig/uredelig/løgnaktig. Men det kan godt være at noen snakker usant uten å ønske det. På samme måte går det an å tillegge en motpart et standpunkt vedkommende ikke har, uten å ønske å gjøre det. Og en slik *skiev* tilegnelse vil kunne fungere tendensiøst, dvs usaklig, enten den er tilsiktet eller ei. Men jeg skiller altså mellom hvordan et innlegg fungerer og hva det er. Derfor er et innlegg bare usaklig når det er intendert tendensiøst.

Dette betyr imidlertid at jeg her får både et begrunnelsesproblem og et plasseringsproblem. Disse problemene henger sammen. Begrunnelsesproblemet ligger i påvisningen av at andre aktører bevisst har søkt en av usaklighetens fallgruver. Dermed vil jeg også få problemer med å plassere (u)saklighet i forhold til de tre etiske idealtypene.

Mens utilitaristen kan konsentrere seg om de faktiske bruddene på saklighetskravene, vil både aristotelikeren og særlig kantianeren være avhengig av en viss tilgang til - en viss oversikt over - sinnelaget, før de kan beskyldes noen for usaklighet. En kantianer vil kunne ha kontroll over sitt eget sinnelag, og dermed kunne unngå å lyve. Men det blir adskillig verre for ham å ha den samme kontrollen over andres sinnelag, dvs. å kunne begrunne at andre bevisst snakker usant. På samme måte vil en aristoteliker kunne ha kontroll over sine egne intellektuelle holdninger (dyder), men ha tilsvarende problemer med kontrollen over andres. Sagt annerledes: hvert enkelt menneske må tenke selv. Men det må ikke gjøre det (tenke). Det kan nøye seg med å etterape en som tenker (godt), dvs. (bare) ha moralsk dyd. Hvis jeg knyttet usaklighet til bare å gjelde den språklige atferden - slik denne bestemmes av kriteriene for fallgruvene - ville saklighet derfor mer blitt en moralsk dyd, dvs. en ferdighet, enn en intellektuell dyd (phronesis). Men også moralske dyder må oppøves.

Tendensiøs originalfremstilling (faktafremstilling) (E)

Den nest siste fallgruven kalles *tendensiøs originalfremstilling*. Næss sine krav til at et innlegg skal være et eksempel på (E) er at det

- (1) gir en fremstilling av iakttagelser eller forhold mellom iakttagelser som er uriktig eller ufullstendig eller
- (2) holder tilbake opplysninger som må antas å bli ansett som betydningsfulle for bedømmelsen av fremførte argumenters holdbarhet og relevans og
- (3) avvikelsene er egnet til å styrke den ene partens standpunkt i en aktuell debatt på bekostning av den eller de andres.¹⁸⁷

Sagt enkelt gir man en skeiv fremstilling av de faktiske forholdene og skeivheten favoriserer en av partene i debatten på bekostning av andre. Det er altså ikke slik at man gir en *tendensiøs originalfremstilling* hvis man bare gir et skeivt bilde av de faktiske forhold. Men man blir usaklig hvis man fremstiller fakta feil eller mangelfullt på en slik måte at man selv drar en fordel av den skeive fremstillingen.

Igjen blir det et spørsmål om vi skal skille mellom bevisst *tendensiøs faktafremstilling* og ubevisst sådan. Hvis kjennetegnene bare hadde vært (1) og (3), kunne det (kanskje) ha vært rimelig å la (E) være uavhengig av om tendensiøsiteten var intendert eller ei. For man kan jo godt gi en feilaktig eller ufullstendig fremstilling uten at dette er intendert. Men i (2) taler Næss om å holde tilbake opplysninger. Og her er det i hvert fall vanskeligere å tenke seg at

¹⁸⁷ *ELE*, s.124.

dette - i tilfellet - ikke er gjort bevisst. Så selv om det er mulig å tilfredsstillere Næss sine kriterier for (E) ved å se bort fra intensjonen bak fremstillingen, vil jeg altså for min del fremdeles knytte usaklighet til bevisst tendensiøs gjengivelse av fakta.

De mest alminnelige eksemplene på *tendensiøse faktafremstillinger* vil vi antakelig finne hvis vi studerer skademeldinger etter trafikkuhell. Her er det (ofte) bare ett hendelsesforløp. Men leser man de involverte partenes beskrivelse av dette ene hendelsesforløpet, kan det ofte være svært vanskelig å se at det dreier seg om det samme hendelsesforløpet. Jeg skal her presentere et eksempel på (E) som er hentet fra en kommunal virkelighet.

Eksempel E1.

X kommune har laget et ringveisystem rundt kommunesenteret. Det meste av dette veisystemet går i tunnel. For å løse problemet med giftige gasser fra biltrafikken, må det lages noen utslippstunneler. Noen av disse utslippstunnelene er planlagt i Storefjellet. I fjellsiden på Storefjellet ligger det noen bolighus og beboerne av disse frykter nå at utslippstunnelenes munnings skal komme nær boligene. For å informere beboerne sender kommunen ut en informasjonsbrosjyre. I denne står det at beboernes frykt er ubegrunnet, for: *utslippstunnelene vil munne ut nesten ved toppen av fjellet.* Denne faktaopplysningen er egnet til å berolige beboerne. For Storefjellet er 320 meter høyt og bebyggelsen strekker seg bare til ca. 90 m.o.h. Men når markeringsstengene for utslippsmunningene blir plassert i terrenget, viser det seg at utslippstunnelenes munnings vil komme ut ca. 110 m.o.h., rett over bebyggelsen. Da blir det også slutt på beboernes ro. Det blir arrangert folkemøte, laget protestskriv og sendt deputasjoner til det folkevalgte organet som skal behandle saken (teknisk hovedutvalg), med krav om at tunnelmunningene må flyttes. I sin presentasjon av dette kravet sier deputasjonslederen at han finner kommunens informasjonsbrosjyre sterkt usaklig.

Har han så rett i denne påstanden? Det springende punktet i dette eksempelet ligger her i uttrykket *nesten ved toppen*. En slik faktaopplysning i informasjonsbrosjyren vil jo i alle tilfeller klart favorisere tilhengerne av den opprinnelige planen for utslippstunnelene. Men er denne faktaopplysningen riktig? I den grad den er uriktig, vil den jo være et eksempel på (E). For å kunne diskutere spørsmålet om riktighet/uriktighet må vi gjøre en rimelighetsbetraktning, dvs. en øvelse etter aristotelikerens hjerte. Etter mitt syn vil det bare være rimelig å bruke uttrykket *nesten ved toppen* når det siktes til et sted som ligger over halve fjellhøyden, dvs. over 160 m.o.h. For høydeangivelser under dette, som her, vil det

derfor være klart urimelig å bruke uttrykket: *nesten ved toppen*. Ut fra en slik betraktning blir opplysningen et forholdsvis klart eksempel på *tendensiøs originalfremstilling*.¹⁸⁸

Særlig for kantianeren vil bevisste skeivfremstillinger - løgner - være noe som han er forpliktet til å holde seg unna. Fordelen med (E) er at vi her slipper å fremsette en påstand om at det dreier seg om en løgn, eller uærlighet, med de begrunnelsesproblemer dette medfører. Vi kan i stedet konsentrere oss om manglene ved den fremsatte virkelighetsbeskrivelsen, og om å påvise hvordan denne beskrivelsen tjener (bare) den ene av partene. Sagt enkelt: vi kan - selv om skeivfremstillingen er intendert - avsløre løgnen uten å måtte stemple noen av deltakerne i debatten som løgnere. Dette vil i mange tilfeller også kunne bidra til en bedre diskusjonsatmosfære. Og den siste fallgraven dreier seg nettopp om diskusjonsatmosfæren. Næss selv kaller denne fallgraven for (F): *tendensiøs tilberedelse av innlegg*.

Tendensiøs tilberedelse av innlegg (tendensiøs diskusjonsatmosfære) (F)

Den siste fallgraven, angår ikke selve innlegget, men innleggets *innpakning*. Vi havner i denne fallgraven hvis innleggets kontekst eller ytre situasjon “ har egenskaper som er egnet til å styrke den ene partens standpunkt i diskusjonen uten at denne innflytelsen kan tilskrives innleggets argumentasjonsmessige innhold”.¹⁸⁹ Poenget er at rammen rundt diskusjonen - sammenhengene, eller det vi litt løst kunne kalle diskusjonsatmosfæren - virker inn på diskusjonsresultatet på en tendensiøs måte, dvs. til fordel for bare en (eller: noen) av partene.

Her kan vi kanskje rimelig skille mellom a) den ytre sammenhengene, dvs. de fysiske og sosiale omgivelsene som diskusjonen foregår innenfor, og b) den indre sammenhengene, dvs. den språklige konteksten - den tonen - som diskusjonsdeltakerne selv bidrar med i debatten. Begge sammenhengene kan sies å angå diskusjonsatmosfæren. Jeg skal gi eksempel på førstnevnte.

Eksempel F1

Under de pågående lønnsforhandlingene mellom Kommunenes Sentralforbund (KS) og Norsk Kommuneforbund, blir politikerne i KS invitert til uformelle drøftinger i Kommuneforbundets lokaler. Ved ankomsten viser det seg at vertskapet har dekket til et festmåltid, inkludert drikkevarer. Kommuneforbundet spør så om

¹⁸⁸ I det *faktiske* eksempelet som denne fremstillingen bygger på, ble for øvrig bruken av uttrykket: *nesten ved toppen* beklaget. Og tunnelmunningene ble, i tillegg, flyttet et godt stykke unna der hvor de opprinnelig var planlagt. Forklaringen på bruken av det aktuelle uttrykket: *nesten ved toppen av fjellet*, var at forfatteren av brosjyren hadde forvekslet *fjelltoppen* med *fjellryggen*, selvfølgelig *helt utilsiktet*.

¹⁸⁹ ELE, s.125.

politikerdelegasjonen har noe i mot at de uformelle drøftingene avsluttes med en bedre middag. Det har de ikke.

I et slikt (konstruert) tilfelle ville det ha vært fare for at de ytre omstendighetene ville kunne virke inn på resultatet av drøftingene, til Kommuneforbundets fordel. La meg gi et nytt (konstruert) eksempel.

Eksempel F2.

Under de pågående forhandlingene mellom Kommunens Sentralforbund (KS) og Norsk Kommuneforbund blir Kommuneforbundets forhandlere invitert til uformelle drøftinger på ett av landets bedre hoteller. Som vertskap tilbyr KS seg å betale hele regningen, noe Kommuneforbundet aksepterer.

I en slik situasjon er det en fare for at den ytre rammen kan virke inn på drøftingenes resultater, til KS sin fordel.

Eksempelene under (F) skiller seg fra eksempelet under *tendensiøst utenomsnakk* (A) hvor det også var tale om en bedre middag (Eksempel A5). I A5 henvises det imidlertid til middagen som et argument for å innta et bestemt standpunkt. Men i (F) argumenteres det ikke i det hele tatt. Det er her tale om det vi kunne kalle omgivelsenes tause påtrykk på diskusjonsdeltakerne. Hvis dette trykket så virker til bare en av partenes fordel, har vi et eksempel på (F). Vi har også et eksempel på (F) når diskusjonsdeltakerne selv - gjennom sine innlegg - bidrar til en tendensiøs diskusjonsatmosfære. I slike tilfeller kan det imidlertid være vanskelig å skille denne fallgraven fra den delen av (A) som omhandler argumentenes mangel på relevans, dvs. (1) og (3). For her henviser diskusjonsdeltakerne, akkurat som i (A), i sine innlegg, til forhold som ikke angår saken. Derfor kan det ofte gå ut på ett om man skal plassere et innlegg i en debatt som (A) eller som (F). La meg gi enda et eksempel.

Eksempel F3

Bystyret diskuterer Sak om bygging av forbrenningsanlegg. I den sammenhengen sier representanten Hansen, som er tilhenger, følgende: (1) Hvis forbrenningsanlegget blir bygget, vil vi vinne på det økonomisk. Olsen, som er motstander, og som bor i samme bydel som Hansen, sier i et seinere innlegg: (2): Hansen kan ikke ha fulgt med i timen. Alle prognoser viser at innbyggerne i vår bydel vil tape på forbrenningsanlegget. I et enda seinere innlegg sier så Hansen: (3): Hvis Olsen hadde gidde å følge med såpass at han i hvertfall hadde hørt hva jeg sa, ville han - kanskje - ha oppdaget at jeg ikke snakket om hans og min bydel. Jeg snakket om byen som helhet.

Samtaleeksempelet viser flere eksempler på usaklighet. Men her kan både første setning i Olsens innlegg (*Hansen kan ikke ha fulgt med i timen*) og Hansens andre innlegg (*Hvis Olsen hadde gidde osv.*) sies å være eksempler både på tendensiøst utenomsnakk, dvs. innlegg som mangler relevans i forhold til det som diskuteres på en slik måte at det favoriserer én av partene, og på tendensiøs tilberedelse av et innlegg, dvs. innlegg som i dette tilfellet forsurer diskusjonsatmosfæren. Når det gjelder deltakernes egne innlegg under (F), kan disse kanskje også plasseres under (A). De kan i alle tilfeller plasseres under den delen av kommunikasjonen som kalles overtaling av tilhørerne. Når det derimot gjelder den ytre sammenhengens tause påtrykk på diskusjonsresultatet, vil dette forholdet kunne gi seg utslag i et krav om nøytrale arenaer for debattene. I en seriøs debatt mellom tilhengere og motstandere av et bestemt standpunkt, bør ikke debatten foregå på den ene av partene sin hjemmearena. Og hvis den først gjør det, blir det saklig viktig å bli enig om at den andre parten skal være drøftingsvert ved neste korsvei. Ikke bare argumentene, men også valg av argumentasjonsarena, skal velges ut fra en balansert overveielse.

Avslutning

Saklighetslæren kan kalles for overveielsens diskusjonsteknikk. Men fordi det her dreier seg om en overveielse på fellesskapets premisser, hvor alle parter argumenter i utgangspunktet skal telle like mye, blir denne argumentasjonsteknikken samtidig en *diskusjonsetikk*. Teknikken blir gitt et etisk preg, eksplisitt uttrykt gjennom ønsket om å unngå tendensiøsitet. Men samtidig får også etikken, dvs. den i utgangspunktet ikke-tendensiøse overveielser av partsinteresser med hensyn på fellesskapets beste, også et teknisk preg. Etikken får et teknisk uttrykk gjennom de ulike kriteriene på (u)saklighet. I saklighetslæren forenes teknikk og etikk. Derfor kan innøvelsen av et begrep om (u)saklighet fungere vel så fruktbart som for eksempel *normalreglementet i etikk* i en politisk sammenheng. Særlig fordi saklighetsbegrepet kan sies å ta opp i seg noen av de dydene som etikkreglementet foreskriver. Dette gjelder både ærlighet, redelighet og åpenhet. I tillegg vektlegger den, gjennom å tilstrebe en ikke-tendensiøs argumentasjon, det moralske hovedpoenget i forbudet mot korrupsjon, inhabilitet og brudd på taushetsplikten, nemlig kampen mot at egennyttens skal settes foran fellesnyttens. Saklighetslæren gir oss i det hele tatt en rettesnor for å kommunisere på en tillitsvekkende måte. Dermed bidrar den også til å styrke forutsetningen for enhver demokratisk styreform, som ligger i tilliten mellom de som styrer og de som blir styrt. Derfor er det å ønske at deltakerne i politiske debatter, lokalt som sentralt, tilegner seg saklighet, på en slik måte at

denne blir internalisert - i første rekke a) som *dyd* - for aristotelikeren, b) som *plikt* - for kantianeren og c) som *teknikk* - for utilitaristen.

Konrad Rokstad

Logikk som akademisk dannelse?

I dette innlegget skal vi forholde oss til spørsmålet om logikk kan bli betraktet som akademisk dannelse. Dette vil innebære en undersøkelse av både betydningen av en slik måte å se logikken og en konkret refleksjon over måten logikken eventuelt kan oppnå status som akademisk dannelse. Først vil det derfor være hensiktsmessig å foreta en del presiseringer og klargjøre noen forutsetninger som vil ligge til grunn for vår undersøkelse av spørsmålet. For det første vil “logikk” her være å forstå som “elementær logikk” og da i form av noen grunnleggende kunnskaper og ferdigheter når det gjelder tenkning og språkbruk. Disse vil igjen være satt i direkte sammenheng med hva vi vil beskrive som elementære forutsetninger for rasjonell og saklig kommunikasjon – eller også det som i tradisjonen fra Arne Næss har vært omtalt som saklig meningsutveksling. Dette er det ene hovedaspektet som trenger en viss klargjøring; det andre vil rimeligvis være hva som det siktes til med uttrykket “akademisk dannelse”. Å klargjøre det vil være viktig spesielt siden undersøkelsen sikter mot å vise hvordan logikk konkret kan fremstå som akademisk dannelse på en fruktbar og meningsfull måte.

Hva forstår vi så med “akademisk dannelse”? For å forstå det, må vi først klargjøre selve grunnordet her, nemlig “dannelse”. Uttrykket dannelse er rimeligvis både vagt og flertydig – det kan bety alt fra ’pene manerer’ eller ’tillært kunnskap’ til ’det som gjør oss til hva vi er blitt’, og da vår ”blitthet” og vår dannelse gjerne også som ’hel person’, ’helt og fullt menneske’. Slik viser “dannelse” også til noe som er prosessuelt, noe som pågår der vi nettopp blir til personen vi er blitt (til). Dannelse som personlighetsdannelse er noe prosessuelt som er historisk fordi “noe setter seg” i personen som dennes karakter eller personlighet, slik dette grunnleggende også bestemmer personens måte å forholde seg til

omgivelser, andre personer etc. Vår blitthet og vår personlige historie sitter i oss, men er samtidig i stadig omforming og utvikling ettersom våre forhold til omgivelsene stadig leves videre gjennom våre liv. I dette stadig pågående samspillet (som egentlig er en genuint dobbeltvirkende prosess, der jeg blir til ved det som møter meg gjennom omgivelsene samtidig som jeg også oppviser det jeg allerede er blitt som et relativt stabilt grunnlag – min “identitet”, som også gir forutsetninger for hvordan jeg forstår og møter de stadig skiftende omgivelsene) er det at begrepet dannelse kanskje har sin mest opprinnelige funksjon og plassering. Og da er det to forhold – som for så vidt er selvfølgelige nok – som bør påpekes, nemlig (a) betydningen av hvordan omgivelsene fungerer og forholder seg til personen og (b) nettopp hvordan personen selv forholder seg, der også dennes vilje og evne til på selvstendig vis å videreutvikle seg selv i samspillet med omgivelsene, blir essensielt viktig.

Men hva har dette med begrepet om akademisk dannelse å gjøre? Begrepet dannelse slik det er utviklet like over, refererer først og fremst til vår dannelse i det konkrete livets betydning. Som mennesker og personer inngår vi i en primær dannelsesprosess gjennom livene vi lever i ulike former for samvirke med våre omgivelser, både de naturmessige, sosiale etc. Og det hele blir da også en meget omfattende prosess med ulike faser som vel egentlig varer så lenge hver og en av oss lever. I denne sammenhengen er imidlertid ikke mangfoldet av detaljer i denne helheten vår primære interesse og vi skal ikke nå gå nærmere inn på alle de ulike sidene av den. Vår primære interesse er den akademiske dannelsen og da nærmere bestemt i forhold til elementær logikk.

Det er likevel av betydning allerede i utgangspunktet å understreke at disse generelle rammene omkring våre dannelsesprosjekter – hver og en av oss som mennesker og personer – ikke er irrelevante også når det mer spesifikt er snakk om akademisk dannelse. Den akademiske dannelsen kommer så å si på toppen av alt dette andre som er underliggende og bærer det hele. Og la oss nå på denne bakgrunn forsøke å gi en nærmere bestemmelse av hva den innebærer. Akademisk dannelse innebærer vår blitthet, dvs. det vi er blitt og stadig blir til i akademiske sammenhenger. Det vi omtaler som akademiske sammenhenger blir derfor noe som nå må gis en nærmere bestemmelse.

Akademia er rimeligvis noe som vi forbinder med høyere utdanning, forskning og fremskaffing av kunnskapsmessige og andre resultater som har viktighet og betydning så vel for den enkelte som for samfunnet – og i den større sammenhengen, for vår historie og vår blitthet som medlemmer av kulturen vi lever i og gjennom. Det kan selvsagt sies mye om alt dette, men det er ikke hovedsaken nå. Det viktige er nå å sette søkelyset på “noe” ved alt dette som kan sies å utgjøre visse kjernepunkter som grunnleggende karakteriserer det akademiske,

og spesielt den akademiske dannelsen. Dette “noe” må da være der i en mer eller mindre aktualisert potensialitet allerede ved inngangen til et “akademisk liv”, og det må kunne følge med – stadig utvikles, dvs. videredannes, berikes og forsterkes, og ha en status av å være virkende forutsetninger i dette livet ettersom hver og en deltager oppnår akademisk dannelse.

Kan vi da peke på og gi nærmere bestemmelse av noen slike virkende forutsetninger? Det gis rimeligvis en rekke så kalte akademiske dyder – som ikke minst filosofene kjenner meget vel, og mange av – for ikke å si de fleste av - disse er av eller har logisk karakter. Sannhet og sannferdighet er selvfølgelig en, evne til å beskrive og forstå saker og ting så adekvat og sannferdig som mulig en annen, og igjen – begrunnelse og evne til å redegjøre for og etterprøve begrunnelser en tredje. Utlagt på denne måten er dette kanskje bare ord, men både i og for academia er dette ord som har – og vitterlig bør ha – realitet. Og spørsmålet blir nå hvordan dette best kan realiseres og hvordan det kan opprettholde og videreutvikle sin realitet? I lys av dette spørsmålet blir det også viktig å ikke glemme at denne “realiteten” primært må *realiseres i oss som personer* relativt til de sammenhengene av kunnskaper og handlingsmuligheter som foreligger.

Det er selvsagt på dette punktet at vi som filosofer i Norge befinner oss midt inne i Examen Philosophicum-tradisjonen, der elementær logikk inngår som et av de sentrale elementer. Og det er her, dvs. innen rammen av Exphil-institusjonen, at en begrunnet analyse som konkret kan vise hvordan elementær logikk meningsfullt kan ses som akademisk dannelse, nå kan la seg gjennomføre. Men la oss først se enda noe nærmere på hva den generelle akademiske sammenhengen innebærer.

Exphil er selvfølgelig bare et innføringsstudium for universitetsstudier, og som det, tas det vanligvis ved begynnelsen av slike. Og vi kjenner alle til hvordan mange studenter ser på dette som et “nødvendig onde” de bare må legge bak seg og bli ferdig med før de begynner på det som er hovedsaken for dem. Heldigvis er det ikke alle som ser det slik, og vi vet også hvordan vårt institutt har arbeidet målrettet for å motvirke denne tendensen. Vi må gjøre og har søkt å gjøre lærestoffet “relevant” – og vi arbeider hele tiden med å finne de mest hensiktsmessige pedagogiske former og måter for å oppnå dette.

Det ene som da definerer relevanskonteksten er rimeligvis de videre fagstudiene som studentene planlegger og tar sikte på å gjennomføre, og disse vil selvsagt være differensierte relativt til fakulteter og fagområder – noe det da også har vært tatt stort hensyn til i våre studieopplegg. Det andre som også er med å definere relevanskonteksten er rimeligvis hva studentene har med seg av kunnskaper og studiemessige forutsetninger når de kommer til oss. Dette er, etter mitt syn, et sentralt og viktig aspekt som i den seinere tiden kanskje ikke har

vært vektlagt i tilstrekkelig grad. La oss holde fast ved at begge disse relevanskontekstene har – og bør ha, stor betydning for hvordan vi legger opp Exphil-studiene, og også for hvorvidt den elementære logikken kan virke effektivt som ekte del av en akademisk dannelsesprosess.

Vi vil komme tilbake til og diskutere nærmere disse to relevanskontekstene sin betydning for disse spørsmålene. Men først skal det redegjøres nærmere for en konkret måte som den elementære logikken kan virke genuint akademisk dannende på.

La oss ta utgangspunkt i at studie- og fagtilbudet ved et universitet er svært sammensatt og mangfoldig; de mange fag som tilbys dekker nær sagt hele spekteret av deler og områder som virkeligheten består av, og fagene kan være til dels svært forskjelligartet og ikke ha så meget med hverandre å gjøre. Likevel har de altså en felles karakter av å være akademiske og vitenskapelige – noe som innebærer at de alle er forskningsbaserte og forvalter det vi gjerne kaller rasjonalitet. Dette er også hovedgrunnen for Exphil som et felles innføringsstudium ved universitetene – og spesielt da kanskje for logikkens status og rolle når det gjelder akademiske studier. Hvilken rasjonalitet er det så snakk om og hvordan kan den mest hensiktsmessig innplasseres og praktiseres ved begynnelsen av slike studier? Hvordan vil dens relevans best realiseres og komme til studentenes bevissthet – kanskje først og fremst som et bevisstgjøringsprosjekt som blir og kan bli en ekte og varig del av en mer helhetlig akademisk dannelse? Og hva er forutsetningene for at dette kan skje?

En første forutsetning er at denne rasjonaliteten i form av elementær logikk kan knyttes til noe som allerede er kjent for begynnerstudentene. Studentenes interesser når det gjelder studiene de planlegger, kan være svært så forskjelligartede, men felles for alle studentene er at de er normalt kompetente språkbrukere som kommuniserer om saker og ting som angår dem. Og dette gjør de uten kanskje å tenke så meget over denne kompetansen som de besitter og trenger for å kunne gjøre dette.

Ved inngangen til akademiske studier er kanskje ikke studentene i særlig grad akademiske i betydningen bærere av en utviklet rasjonalitet som de kjenner og kjenner forutsetningene for. Men det betyr ikke at de er uten rasjonalitet. Denne er imidlertid til stede først og fremst potensielt, der aktualiseringen enda gjenstår. Dersom en går ut fra at allmenne elementære logiske forutsetninger er til stede og gjøres gjeldende også i den alminnelige kompetente språkbruken, så gir dette et viktig og faktisk uomgjengelig nødvendig grunnlag for et dannelsesprosjekt der hovedsaken er å bevisstgjøre og utvikle en rasjonalitet som studentene både kan forstå og bli i stand til å bruke på en meningsfull måte. At de kan forstå den, er rimeligvis en forutsetning for denne rasjonaliteten, og at de kan bruke den meningsfullt, er igjen en forutsetning for at de kan forstå dens betydning. Og poenget er

naturligvis nå at denne betydningen skal vise seg relativt til sammenhenger som i og for seg ikke direkte tilhører denne logiske rasjonaliteten selv. Derfor er det så vidt viktig at man i utgangspunktet orienterer seg i forhold til den alminnelige språkbrukskompetansen slik denne rimeligvis også ligger til grunn for alle de andre prosjektene studentene vil delta i og sikte mot gjennom sine akademiske studier. Hvis ikke de elementære logiske innsiktene kan vise sitt opphav i og sin tilknytning til den alminnelige språkbruken, hvor skulle de ellers komme fra? Og ikke minst, hvordan skulle de kunne læres på en meningsfull måte slik at deres allmenne karakter og bruk kan bli innsett og forstått?

Dersom vi nå tenker nærmere etter det som ble sagt til å begynne med da vi snakket om dannelse mer allment, der samspillet mellom den enkelte og omgivelsene ble vektlagt, kan nå følgende betraktning gjøres: Den enkelte har allerede sin "allmenne" dannelse og blitthet og det er på grunnlag av denne at han eller hun møter sine til enhver tid virkende omgivelser; hvordan kan da disse "omgivelsene" best virke tilbake på den enkelte for at denne skal kunne utvikle seg optimalt og selvstendig i henhold til og samspill med de føringene og kravene som til enhver tid gjøres gjeldende omkring? Hvordan er det begynnerstudentene først og fremst kan få bevissthet om de forutsetningene som de selv er (potensielt) bærere av for å kunne inngå optimalt i den akademiske dannelsesprosessen et universitetsstudium vil innebære? Er ikke språk og den alminnelige kompetansen til å bruke språk viktig da? Når de kommer til oss, har rimeligvis begynnerstudentene denne og den byr seg derfor frem som det man først og fremst må appellere til for å starte en bevisstgjøringsprosess omkring egne (først bare latente) forutsetninger for å kunne delta i en akademisk, rasjonalitetsbyggende prosess og få dannelsesprosjektet til å komme i gang. Og lykkes dette, så er også meget vunnet i forhold til å begrunne relevans og nytte i de andre sammenhengene det er tenkt å inngå og å være tilrettelagt for.

Hvordan kan så dette nærmere og mer konkret tilrettelegges og presenteres? Denne logikken som nå tenkes som en åpnende og virkende kjerne ved begynnelsen av et akademisk dannelsesprosjekt, må på sin måte kunne utgjøre en slags helhet, og denne må igjen kunne forstås og bli brukt på en poengtert og målrettet måte relativt til de sammenhengene den er tenkt brukt. Og det er viktig at dette riktignok bare på en allmenn måte kommer til uttrykk allerede i begynnelsen. På grunnlag av det som er sagt om tilknytningen til alminnelig språkbruk beskrives den som en kommunikasjonslogikk, og på grunnlag av dens primære brukssammenheng, som er academia og høyere studier, er det naturlig at denne kommunikasjonslogikken helt allment beskrives som elementære logiske forutsetninger for rasjonell og saklig meningsutveksling.

Tilknytningen til språk og språkbruk i sin alminnelighet er altså klart betont, men nå klart rettet mot sammenhenger der kommunikasjonen har et rasjonelt siktepunkt, rettet mot saklig meningsutveksling. I dette ligger også en form for normativitet som implisitt dermed blir en del av akademisk virksomhet og dannelse med et rasjonelt sikte. Men så kommer selve utfordringen med å fremstille de enkelte deler og emner som inngår på en instruktiv og meningsfull måte. Hvordan kan dette gjøres?

Det første i og for seg helt selvfølgelige er å vise og å frembringe bevissthet om at språkbruk og kommunikasjon innebærer forståelse, at deltagerne forstår både det de selv og andre sier. Men forståelse kan enkelte ganger også bli forvekslet med misforståelse. At noen sier: nei, nå misforstår du meg, er rimeligvis noe vanlige språkbrukere uten vansker kan forholde seg til. Dette gir igjen grunnlag for å kunne se at forståelse av noe som blir sagt ikke alltid og helt av seg selv går direkte til bare den ene meningen som kanskje oppfattes umiddelbart; enkelte ganger er det flere og ulike muligheter for forståelse og mottager trenger ikke forstå det samme som utsier. Dette skyldes da det vi kaller flertydighet som enkelte ganger forekommer i vår bruk av språket. Selv om forståelsen i en løpende likefrem kommunikasjon skjer så å si av seg selv og “umiddelbart”, er det alltid en viss risiko for at dette likefremme bryter sammen og at man misforstår hverandre.

Dette er i og for seg selvfølgelig nok, men det er også selve poenget, nemlig nå en bevisstgjøring av og omkring dette der det enkelt vises hvordan og hvorfor dette kan skje ved språkbruk. En elementær refleksjon over språkbruken og funksjonene den rommer, der studentene med eksempler fra vanlig språkbruk forklares hva som er i spill, gir grunnlaget for det første mer direkte logiske begrepet som blir innført, nemlig begrepet om tolkning. Dette vil ikke da være noe ganske annet enn det som inngår i vanlig språkbruk og forståelse, men det innebærer at man nå også blir seg bevisst om vesentlige logiske forhold som er virksomme i og muliggjør ens forståelse.

Disse logiske forholdene er ikke da brakt inn utenfra, men fremkommer gjennom den elementære refleksjonen over den egne språkbruken som studentene er blitt ført inn i. Og bevisstheten om disse logiske forholdene vil så videre gjøre en i stand til å skjerpe den egne språkbruken samtidig som en blir mer følsom for det som kan føre til misforståelser. Muligheten for flertydighet og misforståelse er ikke noe som er tilfeldig knyttet til vår språkbruk; det henger sammen med at når vi bruker språk, så skjer dette alltid i situasjoner som også påvirker språkbruken og betinger menings- og betydningssammenhenger som måtte være i de språklige uttrykkene som vi bruker. Og da er det ikke sikkert at deltagerne i meningsutveksling alltid oppfatter denne situasjonsbetingede helheten av uttrykk, mening og

betydning likt. Å skjerpe studentenes forståelse av de sammenhengene som dermed er i spill, vil være det første steget for å få frem elementære logiske forhold som virker i meningsfull språkbruk. Og dette gjøres nå altså som en form for “refleksjon” og bevisstgjøring av relativt selvfølgelige forhold som ligger og virker i den alminnelige språkbrukskompetansen studentene allerede besitter når de begynner å studere.

Dette fører igjen ganske naturlig over i et neste tema, nemlig begrepet om presisering. Presisering innebærer også tolkning men på en utvidet måte som innebærer at ytterligere forhold i kommunikasjons- og forståelsesforhold er blitt bevisstgjort. Nå er hensynet til å unngå misforståelser blitt gjort til et bevisst motiv. Tolkning i form av presisering skal nettopp redusere muligheten for misforståelse ved at det språklige uttrykket bevisst skjerpes og noe av flertydigheten som først var der er blitt tatt bort, samtidig som man fremdeles sier det som man først “virkelig” mente, men nå altså på en klarere og tydeligere måte. Og så bringes da dette frem til en første foreløpig kulminasjon ved tematiseringen av begrepet om enighet og den logiske enighetsanalysen. Gitt analysen over språkbruk slik dette nå er blitt utlagt i tilknytning til begrepene om flertydighet, tolkning og presisering, er ikke begrepsparet enighet/uenighet tilstrekkelig når en skal undersøke om personer som kommuniserer er enige eller ikke. På bakgrunn av det som så langt er fremkommet blir det i en viss forstand heller ganske “naivt” på en slik måte at det rent logisk trenger en skjerpelse ved at man bevisst må kunne se forskjell på forekomster av enighet og skinnenighet. Dette blir gjort ved å trekke inn ytterligere distinksjoner (begrepene om verbal og reell enighet) som da gjør det mulig å operasjonalisere på en slik måte at en relativt enkelt kan analysere seg frem til hvilken karakter og status uttrykt enighet eller uenighet har.

Poenget med dette er naturligvis ikke å bli dyktig i en rent “logisk lek” der man lærer å spille med ord; motivasjonen er snarere på en relativt enkel måte å vise hvordan elementære logiske innsikter er betingelser for å kunne ta stilling til sannhet – og slik også for objektivitet. Objektivitet har som en av sine allmenne og nødvendige betingelser at der foreligger reell enighet blant kompetente. Å kunne undersøke og å forholde seg bevisst analyserende til dette vil selvsagt være av uomgjengelig viktighet for enhver som skal delta i rasjonelt kommuniserende fellesskap, og som sådan har dette sin nødvendige plass i ethvert prosjekt som sikter mot og innebærer akademisk dannelse.

Vi ser altså hvordan logikken her ved å frembringe begreper for å kunne gjennomskue den naive forståelsen av enighet og uenighet, fremskaffer elementære forutsetninger for objektivitet, noe som igjen bygger på og har sine forutsetninger i elementære logiske begreper

om tolkning og presisering slik disse nå er blitt utviklet og utlagt med utgangspunkt i den kompetansen vi har som vanlige språkbrukere.

Det er m.a.o. blitt beskrevet biter av en veg eller en prosess der begynnerstudentene inviteres til å delta ved å bevisstgjøre og videreutvikle egne forutsetninger for saklig og rasjonell kommunikasjon. Og dette må vel ganske klart kunne sies å utgjøre en ekte del av et genuint akademisk dannelsesprosjekt. Det starter med bevisstgjøring av den alminnelige språkbrukskompetansen der ikke minst språkbrukens mulige flertydighet blir påpekt og forklart, og så over til forståelse av tolkning og presisering, som igjen muliggjør en skjerpet forståelse av enighet som betingelse for objektivitet. Logikkens betingelseskarakter for objektivitet, saklighet og rasjonalitet som rimeligvis er vitenskapenes fellesanliggende, skulle dermed være angitt og forklart, og da slik at det er tatt høyde for at disse forholdene på en pedagogisk måte er blitt utlagt og gjort forståelig nettopp for begynnerstudentene.

Men det stopper ikke der. Dannelsesprosjektet med bevisstgjøringen av forholdet til vår språkbruk går videre inn på definerings og en lære om definisjoner, der betydningen av klar begrepsbruk, at man klargjør hva man legger i ord, betegnelser etc., blir gjort nærmere rede for. Dette er viktig når en skal identifisere og klassifisere saker og problemer; videre når en skal undersøke om måten vi uttrykker våre tanker og meninger tillater en åpen prøving av om alt som påstås er sant, om det stemmer eller ikke. At språkbruken ikke lukker for eller trivialisere henvisningen til sakene, "virkeligheten" vi er opptatt av, er sentralt for grunnholdningen en mener bør prege vitenskapelig og annen kognitiv virksomhet. Hvis prøvbarheten går tapt, tapes også det kritiske momentet som vitenskapenes objektivitet ikke kan være foruten. Et skille mellom analytiske og syntetiske setninger klargjør hvordan språkbruk og innholdet i begreper er av betydning. Dermed er det også åpnet for å kunne se hvordan elementære logiske trekk utgjør forutsetninger for gode, reelle begrunnelser for tanker, meninger og synspunkter som man er opptatt av og diskuterer.

Gode begrunnelser, eller som vi også sier det, reelle og etterprøvbare argumenter både for og imot det som menes og hevdes, er et viktig kjennemerke ved enhver rasjonell og seriøs meningsutveksling, enten den nå skjer i vitenskapelig sammenheng eller ellers. Gjennom introduksjonen av en egen lære om argumentasjon utvikles begreper og ferdigheter som gjør oss i stand til å bevisstgjøre grunntrekkene i god, saklig argumentasjon. Dette muliggjør at vi selv kan systematisere, skaffe oss oversikt, etterprøve etc. våre grunner for å mene dette eller hint, men også for at vi mer effektivt kan kommunisere det til andre. Slik kan de andre reelt ta stilling ikke bare til min mening om en sak, men også til mine grunner for å mene som jeg gjør. I denne sammenhengen er det også et poeng at jeg viser åpenhet for de andres grunner

og kan forholde meg saklig vurderende til dem. Og det, at vi på denne måten kan danne begrunnede fellesskap og reelt se hva vi er enige (eventuelt uenige) om, er igjen forutsetning for både objektivitet og rasjonalitet, kort sagt det vi kaller saklighet.

På dette grunnlaget blir så saklighet temaet som utgjør en naturlig og poengterende avslutning på denne innføringen i elementære logiske forutsetninger for vitenskapelig og annen seriøs meningsutveksling. En egen normativ lære om saklighet blir derfor presentert. Denne er da slik at den viser tilbake til og i en anvendt form så å si rommer de andre emnene som er lagt frem tidligere, noe som gir en samlet oversikt og anvendelse direkte i lys av hensikten med det hele. Bevisstheten om saklig argumentasjon og hva denne krever av oss blir slik endepunktet i den elementære logikkens bidrag i det akademiske dannelsesprosjektet studentene går inn i ved begynnelsen av sine studier.

Uten nå å gå inn på detaljer og gjenta for meget, kan vi derfor påpeke først og fremst den indre sammenhengen og den pedagogiske progresjonen som bærer det hele. Å fremme evnen til saklighet og bevisstgjøre elementære forutsetninger for dette, er det overordnede målet. Dette begynner da i en form for refleksjon over den alminnelige språkbruken; den alminnelige språkkompetansen er hva alle begynnerstudentene har med når de kommer til oss.

Og vår utfordring er nettopp å få i gang selve bevisstgjøringen av dette, slik det da leder inn i forståelsen av begrepene om tolkning og presisering, som igjen brukes i enighetsanalyse for å vise hvordan presis språkbruk er forutsetning for objektivitet. Det hele videreutvikles i forhold til begreper og begrepsbruk, slik dette i sin tur er forutsetning for identifikasjon og klassifikasjon, men også for spørsmålet om avgjørelse av sannhet – og nå da først og fremst når det gjelder enkeltpåstander. Men vi tar ikke stilling til påstander bare ved å undersøke enkelte slike; vi tar også stilling ved å se dem i forhold til andre påstander, til rekker av påstander som vi finner kan stå i begrunnelsesforhold til hverandre. Argumenter er nettopp gode grunner for eller imot “noe”, og på basis av dem kan vi også da grunnlagt komme frem til vår konklusjon i forhold til problemet som er til vurdering. Når vi da på denne måten argumenterer logisk, er imidlertid også alle de andre forutsetningene som er beskrevet med i dette.

Det er altså i lys av denne helheten – når den virker etter forutsetningen som en godt pedagogisk tilrettelagt, progressivt oppbygd og samvirkende helhet, at saklighet og rasjonell kommunikasjon kan bli en oppnåbar og realiserbar målsetning også for begynnerstudentene. Men igjen, forutsetningen for det, er at utgangspunktet i alminnelig språkbrukskompetanse tas på alvor og utvikles konkret pedagogisk slik at samspillet mellom studentene – deres egen utvikling og undervisningsinnsatsen virkelig antar karakter av en dynamisk dannelsesprosess.

De pedagogiske aspektene ved logikkens bidrag til dannelsesprosjektet studentene begynner på ved inngangen til sine studier er rimelig vis svært viktige. Faktisk vil svært meget stå eller falle på om de ivaretas godt eller ikke. Og det er her vi kommer tilbake til noen av de mer brennbare spørsmålene som ligger i dette – også da knyttet til de to primære relevanskontekstene som ble omtalt tidligere. Dette skal vi nå avslutningsvis drøfte noe mer inngående.

Skal da logikken og undervisningen som gis først og fremst være innrettet mot de enkelte fagstudiene som studentene planlegger etter førstesemesterstudiene og gjøres meget eksplisitt fakultets- eller til og med fagspesifikk, eller skal den primært legge vekten på å få frem forståelsen av de logiske forutsetninger som allment ligger i alminnelig kompetanse til å bruke språk? Dette kan være en hovedmotsetning som selvfølgelig kan utvikles og få sine konkrete former på varierende måter. Det må rimelig vis tas vare på begge hensyn – uten at studentene kan forbinde lærestoffet med noe de allerede kan og er kjent med, vil det hele falle på stengrunn, og uten at relevansen til fremtidige studier er til stede, vil motivasjonen for å arbeide med stoffet bli minimal. Så spørsmålet er hvordan skal de to relevanskontekstene vektlegges i forhold til hverandre – gis det en “optimal” sammensetning av de to kontekstenes hensyn? La oss se nærmere på det – og da i utgangspunktet legge til grunn at Exphil er og skal være et felles studium for alle studentene ved begynnelsen av deres akademiske studier.

Grunnlaget for at Exphil er og skal være et felles studium for alle begynnerstudentene er at Exphil forutsetningsvis skal gi en innføring i kunnskaper og ferdigheter som har betydning for alle vitenskapene og fagene som undervises ved et universitet. Fagene og vitenskapene er rimelig vis høyst differensierte og til dels meget ulikeartede, men likevel er det altså noe som er der felles – det vi nå da kan kalle rasjonalitet som ikke minst Exphil har ansvar for å gi studentene en innføring i, slik at elementære forutsetninger for denne kan bli forstått og gjort funksjonsdyktige relativt til fremtidige studier. Videre har – som vi alle vet og vel også slutter oss til – filosofene tradisjonelt og reelt hatt ansvaret for å tilrettelegge og formidle det hele. Hvorfor og hvordan har så filosofene de best egnede forutsetningene for å gjøre Exphil mest mulig egnet relativt til dette? Er det ved å differensiere Exphil og forsøke å gjøre innholdet mest mulig til en foregripelse av kunnskapene som enkeltfagene forvalter – og nærmest bli en slags “metodelære” for ulike fagområder? Eller er det ved å holde fast på måten filosofien tradisjonelt har forvaltet formidlingen av elementær rasjonalitet – der filosofene altså er “fagfolkene” som samtidig klart erkjenner utfordringene i denne formidlingsoppgaven? Når er det m.a.o. mest hensiktsmessig å differensiere den elementære rasjonaliteten som forutsetningsvis skal være felles for alle begynnerstudentene slik dette også

nettopp legitimerer Exphil? Er det allerede innenfor Exphil og hvor langt skal dette i tilfelle utvikles mot de ulike fagområdene?

Problemstillingen som nå utkrystalliserer seg er rett og slett om Exphil eller det som da skal være innføringsstudium ved universitetet, skal være filosofiens og filosofenes sak lenger, eller om dette skal bli en sak for enkeltfagene selv? Det er jo enkeltfagene selv som best kjenner sine fagområder – og vel også best kan utvikle sine “metodelærer” for hva de driver med. En for sterk betoning av fakultets- og fagtilknytning når det gjelder innholdet i Exphil vil føre til at disse spørsmålene blir reist, og da vil både den angivelig felles rasjonaliteten og filosofenes ansvar for å formidle denne stå i fare.

Det er her riktig å si “angivelig felles” fordi fagspesifiseringen – hvis den føres for langt, undergraver muligheten for å føre studentene på en grundig måte inn i det som er reelt felles. Det mer fagspesifikke vil ta for meget av interessen (innen trange tidsrammer), og den felles rasjonaliteten er der bare så lenge den har sine forvaltere som ivaretar den på en pedagogisk og faglig forsvarlig måte. Hvis forvalterne (av det som skal være felles) går over til å forvalte den rasjonaliteten de enkelte fagene er de rette forvaltere av, bryter det hele sammen fordi grunnlaget for Exphil nettopp ligger i at enkeltfagenes rasjonalitet tross alt springer ut av den felles rasjonaliteten som filosofien tradisjonelt har hatt ansvaret for å forvalte på en faglig måte. For sterk differensiering innen Exphil vil slik sette grunnlaget for Exphil som felles innføringsstudium ved universitetene i fare, og dette er etter mitt syn en for høy pris å betale for at studenter (og for så vidt også enkeltfagene; man tenker – nå er Exphil blitt så “relevant”, dvs. likt det vi selv gjør, at nå kan vi ta oss av det selv – hvorfor filosofene?) skal føle Exphil relevant for sine fremtidige studier.

Slik situasjonen nå er der Exphil fremdeles er filosofenes ansvar, kan det nok sies at rasjonaliteten er felles men likevel høyst differensiert relativt til fag, tema og saksområder, og derfor kan man høyst berettiget også spørre om det er noe virkelig felles ut over en felles institusjonell organisering innen et universitet som av Stortinget er pålagt å ha Exphil som et felles innføringsstudium. Dermed blir også kjernen og realiteten faglig sett abstrakt og først og fremst institusjonelt forankret “utenfra”. Den får karakter av å være bare antatt felles og åpner for at konkretiseringen primært finner sted på de forskjelligartede vitenskapenes og fagområdenes premisser. Hva kan man da vente seg? På grunnlag av den vel kjente konkurransen om studenter mellom fagene og at hvert enkelt fag mener seg selv best i stand til å gi studentene det beste tilbud innen knappe tidsrammer, vil man neppe kunne vente annet enn at fagene vil prøve å overta og selv ta seg av det som måtte være å betrakte som felles og formidlingen av innholdet i det. Er det dermed uten videre gitt at det som skulle være felles

virkelig forblir felles? Risikerer man ikke snarere å ofre det på mangfoldet av enkeltvitenskapene sitt alter, og så blir straks også de pedagogiske og formidlingsmessige utfordringene overlatt til pedagogene og enkeltvitenskapen pedagogikk?

Dette er dessverre langt fra bare tankespinn og løse spekulasjoner; dette er krefter og sammenheng vi som filosofer med ansvar for Exphil og forvaltere av en reell felles kjerne i det akademiske dannelsesprosjektet har kjent til og med jevne mellomrom har kjempet mot mange, mange ganger. Vi bør derfor være særs varsomme når vi primært vektlegger relevanssammenhengen knyttet til studentenes fremtidige studier og studieplaner. På førstesemesterstadiet er dette nettopp først og fremst planer – og selv om studentene gjerne har sine interesser rettet mot de fremtidige studiene, er det ikke enda realisert i den enkelte student. Og det er selvfølgelig enkeltfagene som har primær ansvaret for at studentene får mettet sine interesser relativt til fremtidige studier – ikke filosofene.

Som filosofer ivaretar vi Exphil best ved å utvikle det som er reelt felles, både slik vi har en egen faglig tradisjon for dette og slik det også ligger latent i studentene selv når de begynner å studere. Å vise en måte som dette kan gjennomføres på har vært selve hovedanliggende for dette innlegget, der altså spørsmålet om logikk kan sees som akademisk dannelse har stått i sentrum. Men skal logikk realiseres som det, er det også nødvendig å forholde seg til spørsmålene som har vært drøftet like over. Å begynne med en for sterk fag- og fakultetsdifferensiering er etter mitt syn å snu dannelsesprosjektet på hode; det er uttrykk for en overdreven iver etter å gjøre seg relevant og interessant for både studenter og andre fag som på sikt undergraver grunnlaget for Exphil. Exphil har et reelt felles grunnlag både som filosofi- og logikkbaserte fag, og samtidig møter det et felles forutsetningsgrunnlag hos de nye studentene i og med spesielt den allmenne språkkompetansen de har når de kommer til oss. Det er dette som må være utgangspunktet vi primært bygger på – ikke en overdreven tro på at vi som filosofer, på forhånd – før enkeltfagene egentlig er kommet inn i studentenes tankebaner, kan fortelle studentene om fagenes dypereleggende tankestrukturer og egenart.

Eivind Kolflaath

The Times They Are A-Changin’

Replikk til Rokstads *Logikk som akademisk dannelse?*

I “Logikk som akademisk dannelse?” skriver Konrad Rokstad mye om logikk og akademisk dannelse som det er vanskelig å være uenig i. På et generelt plan er det neppe diskutabelt at oppøvelse av analytiske ferdigheter kan betraktes som akademisk dannelse, og at temaene i Arne Næss’ *En del elementære logiske emner* (heretter forkortet ELE) og andre lærebøker i samme tradisjon kan bidra til dette.

Det er heller ikke vanskelig å være enig i at Exphil må ta hensyn til “kunnskaper og studiemessige forutsetninger”¹⁹⁰ som studentene har med seg når de kommer til universitetet som førstesemesterstudenter. Derimot har jeg vanskelig for å forstå at fakultetsinnrettede logikk-emner skulle komme i konflikt med dette. Det er vel ikke slik at studentenes språklige og analytiske ferdigheter – eller deres potensial i denne retning – viskes ut dersom man (for å bruke juss-varianten av Exphil som eksempel) bruker flertydig lovtekst for å illustrere tolkningslæren, eller man ber studentene stille opp argumenter for og mot at Fredrik Fasting Torgersen begikk drapet på en 16-åring i Oslo i 1957. Riktignok må studentene i Torgersen-eksemplet sette seg inn i saken (noe seminarmodellen legger godt til rette for), men hvorfor dette skulle gå på bekostning av ferdigheter de tar med seg inn i førstesemesterstudiet, er ikke klart. Studentene bruker vel uansett slike ferdigheter i førstesemesteret – på Exphil så vel som på andre emner.

Rokstad betrakter Exphil som en bro mellom videregående skole og universitetsstudier. Normativt kan man selvsagt tenke slik om Exphils innhold. Men Rokstad skriver også om Exphils kronologiske plassering i forhold til øvrige emner. Og her står vi overfor en beskrivelse som ikke lenger stemmer med de faktiske forhold. I alle fall etter reformen i 2003

¹⁹⁰ I det følgende markerer anførselstegn alltid at det dreier seg om sitat fra Rokstads artikkel, med mindre noe annet fremgår av sammenhengen.

vil studiene utenom Exphil ikke bare dreie seg om “fremtidige studier og studieplaner” som er “nettopp *først og fremst planer*” for studentene. I dag er det nokså misvisende å skrive at Exphil tas “før enkeltfagene egentlig er kommet inn i studentenes tankebaner”. Studentene velger studium før de begynner på Exphil, og selv om det finnes studenter som etter en tid skifter studium, vil Exphil uansett bare være ett av flere emner for enhver student som tar full studieprogresjon i førstesemesteret. Samtidig med Exphil tar studentene Exfac og/eller rene fagemner, og disse andre emnene er en viktig del av Exphil-studentenes læringskontekst – ikke i fremtiden, men der og da.

Slik er det på samtlige fakulteter, men jeg nøyer meg med to eksempler: Ved Det juridiske fakultet tar studentene eksamen på deres Exfac *før* eksamen på Exphil-beta (dvs. logikk-emnet på Exphil). Studentene ved Det psykologiske fakultet tar eksamen i forprøver som Exfac og PSYK100 før de tar Exphil-eksamen, og til forskjell fra juss-studiet er det her beta-emnet som avsluttes sist av de to Exphil-emnene.

Gitt en slik situasjon, kan jeg vanskelig forstå annet enn at det vil være en fordel for studentene om lærebøker, forelesninger og oppgavesett på disse fakultetsvariantene trekker inn eksempler fra henholdsvis juss og (fag)psykologi. Det vil også være en fordel om Exphil-lærerne gjør seg kjent med og forholder seg til studentenes øvrige læringskontekst i førstesemesteret. Det siste er kanskje en i overkant ideell målsetning når det gjelder den enkelte seminarleder, som gjerne skifter fakultetsvariant fra år til år, og som kanskje også må undervise på flere fakultetsvarianter i samme semester. Men her har laglederne, og i fremtiden de emneansvarlige, etter min oppfatning et særlig ansvar. Nå kan man selvsagt være uenig i dette, men Rokstads beskrivelse av de nye studentenes læringskontekst er uansett lite treffende, samtidig som nettopp denne beskrivelsen inngår som en premiss i drøftelsen. Det kan altså ikke være et argument mot fakultetsinnretning på Exphil at kurset kommer forut for øvrige emner. Her er det unødvendig å argumentere mot argumentets relevans – som det også kunne sies noe om – når mangelen på holdbarhet er såpass åpenbar.

Relevant i denne sammenhengen er også overgangen til masseuniversiteter som skjøt fart særlig mot slutten av forrige århundre. I lys av denne samfunnsendringen virker det en smule tilbakeskuende å holde fast ved en tiltro til at utsikter til en generell, akademisk dannelse vil være tilstrekkelig motivasjon for Exphil-studenter flest. Det er neppe slik at den jevne student på dagens masseuniversiteter betrakter sin utdanning som en dannelsesprosess, hvis man med det mener noe annet enn å tilegne seg kunnskaper og skaffe seg et vitnemål som kan kvalifisere for arbeidslivet. Snarere er det nyttetenkning og et snevert relevansbegrep som råder. I en slik situasjon vil et kurs som mangler åpenbare berøringspunkter med fagene

man er kommet til universitetet for å studere (og allerede er kommet i gang med), neppe ha de beste forutsetninger for å lykkes. Vi må regne med at de fleste Exphil-studenter motiveres i den grad de opplever kurset som relevant for egne studier – både nåværende og fremtidige.

Dette kan vi like eller mislike, men bare i liten grad påvirke. Derimot har vi mulighet for å vise studentene at de analytiske ferdighetene som ELE-tradisjonen forsøker å oppøve, er nyttige i forhold til fag som inngår i studentenes konkrete studieløp. Klarer vi ikke det, er jeg redd for at resultatet blir både en nokså begrenset læringseffekt (med andre ord mindre akademisk dannelse) og nedslående studentevalueringer (som kan bidra til å svekke Exphils stilling på sikt).

Resonnementet ovenfor bygger på en antakelse om at motiverte studenter lærer mer enn umotiverte studenter, og at motivasjon i denne sammenhengen først og fremst vil springe ut fra en opplevelse av relevans og nytte for den øvrige faglige kontekst. En viss empirisk støtte for det siste finnes i undersøkelsen som Birgit Helland og Ivar Nordmo ved Program for læringsforskning gjennomførte etter høstsemesteret 2002. På dette tidspunktet var logikk-disiplinen på JU-varianten den eneste logikk-disiplinen som hadde en klar fakultetsinnretning.

Når seminarmodell-studentene i undersøkelsen skulle svare på interesse for de ulike disiplinene, ble resultatene som følger:¹⁹¹

Logikk	Filosofihistorie	Vitenskapsfilosofi	
JU	3,16	3,12	2,75
HF	2,91	3,63	2,98
SV	2,72	3,47	3,09
MN	2,36	3,19	3,18
PS	2,19	3,44	3,37

Som det fremgår av tabellen, ble logikk rangert lavest ved alle de fire øvrige fakultetene som var omfattet av undersøkelsen. I kommentarene til disse resultatene skriver Helland og Nordmo at

“Juss skiller seg ut ved å rangere Logikk øverst [...]. Det er verdt å merke seg at Juss har arbeidet spesielt med å lage et opplegg i Logikk som henter sitt råmateriale fra Jussens fagfelt.”

¹⁹¹ Frem til kvalitetsreformen ble iverksatt høsten 2003, besto Exphil av tre disipliner, og høstsemesteret 2002 var seminarmodellen innført på fem av universitetets seks fakulteter. Tallkodingen refererer til en skala fra 1 til 5, hvor 1 = “I svært liten grad [interessant]”, 2 = “I liten grad”, 3 = “I noen grad”, 4 = “I høy grad” og 5 = “I svært høy grad”.

I prinsippet er det selvsagt andre mulige årsaker til juss-studentenes svar enn den Helland og Nordmo trekker frem, men her er det relevant å nevne at det ikke var logikk-foreleseren som kom best ut av de tre foreleserne i juss-studentenes evaluering, og at læreboken i logikk (som for øvrig var ELE) fikk særdeles hard medfart i den samme evalueringen. Resultatene kan altså vanskelig forklares med en mulig smitteeffekt fra evalueringen av foreleser og/eller lærebok. Én undersøkelse er selvsagt ikke tilstrekkelig for å besvare det empiriske spørsmålet om hva som skaper størst motivasjon hos studenter. Men uten empiri som trekker i motsatt retning, vil det være nokså dristig å benekte at fakultetsinnretning vil skape – når alle andre forhold er konstante – økt interesse hos studentene, og at dette i sin tur vil gi økt læringseffekt. Og i all hovedsak er det altså det samme som skal læres – å lage og begrunne tolkninger og definisjoner, og å lage og vurdere argumentasjon. Det er uansett tale om de samme ferdighetene – eller den samme dannelsen, om man vil.

Det er for øvrig ikke helt klart om Rokstad mener at utviklingen allerede har gått for langt, eller om det er en eventuell fremtidig utvikling han argumenterer mot. Den sterkeste indikasjonen i retning av det første er formuleringen om at studentenes bakgrunn “er [...] et sentralt og viktig aspekt *som i den seinere tiden kanskje ikke har vært vektlagt i tilstrekkelig grad*” (min kursivering). Men heller ikke denne formuleringen må nødvendigvis tolkes slik at den angivelige tendensen Rokstad omtaler, allerede har slått ut på enkelte fakultetsvarianter.

Det er også uklart hvilke fakultetsvarianter det eventuelt siktes til. Dersom Rokstads oppfatning er at én eller flere av dagens fakultetsvarianter ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til de kunnskaper og ferdigheter studentene har når de kommer til universitetet, er det i lys av Rokstads artikkel som helhet nærliggende å tolke dette som at denne eller disse fakultetsvarianten(e) ikke kan fungere godt pedagogisk. Men graden av pedagogisk vellykkethet for kurs som allerede eksisterer, er langt på vei et *empirisk* spørsmål, når kriteriene for vellykkethet først er formulert. Og data som kan belyse dette spørsmålet, foreligger faktisk – i form av studentevalueringer som gjennomføres hvert år for hver eneste fakultetsvariant, og med separate svar for hvert av de to emnene.

Riktignok kan ikke studentevalueringer besvare alle spørsmål om hvor pedagogisk vellykket et kurs har vært. Men når det gjelder beta-emnet på juss-varianten, som vel er det av de fire logikk-emnene ved UiBs Exphil som har gått lengst når det gjelder fakultetsinnretning, så skal det godt gjøres å bruke studentevalueringene fra 2003 og utover som belegg for at fakultetsinnrettede logikk-emner ikke kan være pedagogisk vellykkede. Jeg antar også at pedagogisk vellykkethet ville være en umulighet dersom kurset ikke tok tilstrekkelig hensyn til studentenes bakgrunn.

Mot slutten av Rokstads artikkel uttrykkes det en bekymring for at Exphil skal “nærmest bli en “metodelære” for ulike fagområder”, og at Exphil som følge av dette ikke vil være “filosofiens og filosofenes sak lenger”. Så vidt jeg vet er det ingen Exphil-lærere som mener at Exphil bør bli (nærmest) et metodefag. Derimot er det mange – meg selv inkludert – som mener at vi som Exphil-lærere, og ikke minst som lærebokforfattere, med fordel kan bestrebe oss på å demonstrere relevansen av ELE-temaene for den metoden som benyttes innenfor det enkelte fag. Og skal man vise at noe er relevant for noe annet, må man også si *noe* om det andre – men ikke så mye at dette kan fylle rollen som metodeundervisning på det aktuelle fakultetet.

Ved heterogene fakulteter som Det humanistiske fakultet og Det samfunnsvitenskapelige fakultet er denne koplingen riktignok vanskeligere å få til. Når et fakultet spenner fra for eksempel kunsthistorie til datalingvistikk, blir det lite treffende å snakke om en felles metode. Fakultetsinnretningen på Exphil kan derfor ikke gå like langt i disse fakultetsvariantene som i variantene som dekker Det juridiske fakultet og Det psykologiske fakultet, som er langt mer homogene fakulteter. Selv om også sistnevnte fakultetet tilbyr flere studier, er slektskapet mellom de ulike studiene her såpass stort at alt ligger til rette for en langt sterkere fakultetsinnretning på beta-emnet.

Logikk som akademisk dannelse? Svaret er selvfølgelig ja. Men hvorfor dette skulle stå i motsetning til en fakultetsinnretning av logikk-ennene, er fortsatt uklart.

Konrad Rokstad

Replikk til Eivind Kolflaath.

Eivind Kolflaath har en kommentar til min artikkel “Logikk som akademisk dannelses?” der han på den ene siden selvfølgeliggjør (og dermed forsøker å trivialisere?) det som er hovedbudskapet mitt, nemlig formidlingen av hva det vil innebære å se logikk som akademisk dannelses, og så – på den annen side – i det han kommenterer noen av rammebetingelsene for å kunne se logikk som akademisk dannelses, så mener han direkte å kunne påvise faktafeil som min fremstilling bygger på – og dette slår han så ettertrykkelig fast at det i grunnen ikke er så meget (mer) å diskutere. Samlet sett har dette – og er det vel også ment å ha – en avslørende effekt. Saken vil det imidlertid slik at dette blir mer avslørende for kommentatoren (Kolflaath) enn for det som står i min artikkel. Jeg skal forklare hvorfor.

Når Kolflaath selvfølgeliggjør og søker å trivialisere mine synspunkter (sml. s. 1: “vanskelig å være uenig”, “heller ikke vanskelig å være enig i” etc.) sier dette noe om hans holdning til både å lese en tekst (der det står noe som han er uenig i) og om hans syn på hvordan det ligger både faglige og pedagogiske utfordringer når det gjelder å møte førstesemesterstudentene sine behov som vi ved FoF har hovedansvaret for å ivareta.

Et hovedpunkt i min artikkel var at det i denne sammenhengen er hva jeg kalte *to relevanskontekster* som må ivaretas og utnyttes i forhold til studentenes engasjement og arbeid med Exphil, spesielt nå på beta. Og problemet jeg formulerte var nettopp hvordan dette på den ene siden da skal legge vekt på studentenes planer (valg av fakultet etc.) for en helhetlig utdannelses, og hvordan man på den andre siden skal bygge på de allmenne forutsetningene studentene har med seg fra før de kommer til oss og motivere disse henimot *utviklingen av en generell logisk ferdighetskunnskap som etter hvert vil vise sin relevans innenfor fagstudiene* de (etter hvert) gjennomgår. Derfor er dannelsesbegrepet så vidt sterkt

vektlagt, og i mitt innlegg er det helt klart sagt at begge kontekstene må vektlegges og det er også sagt at det kan oppstå problemer når det gjelder (vurderingen av) hvilken som får (og bør få) mest vekt. Og som Kolflaath også påpeker, antyder jeg at det kanskje har vært lagt for liten vekt på å knytte an til og å motivere den allmenne kompetansen studentene har når de kommer til oss og for meget på å tilpasse og å trekke fagkunnskapene ved de enkelte fakultetene inn i selve Exphil. Jeg har ikke drøftet dette spesifikt i forhold til Exphil-oppleggene for de mange *ulike* fakultetene, noe som kunne ha blitt en omfattende sak som ikke var mitt anliggende i denne sammenhengen.

Mitt anliggende var å drøfte avveiningen mellom de to relevanskontekstene som en generell problemstilling og utfordring – og da på basis av spørsmålet om logikk konkret kunne forstås som akademisk dannelse. Siden min artikkel har som sitt mål å utvikle og å vise hvordan lærestoffet i den kanskje mest konsekvensrike Exphil-tradisjonen, nemlig ELE-tradisjonen etter Næss, kan *praktiseres som akademisk dannelse der det ligger betydelige både faglige og pedagogiske utfordringer*, burde Kolflaath tatt seg bedre tid til å se konkret på og diskutere det. Men dette blir bare selvfølgeliggjort og trivialisert (sml. “Logikk som akademisk dannelse? Svaret er selvfølgelig ja.” (sitat s. 6)).

Og videre – selvfølgelig (for nok en gang å bruke dette uttrykket) “[...] betrakter [Rokstad] Exphil som en bro mellom videregående skole og universitetsstudier.” Kolflaath sier så: “Normativt kan man selvsagt tenke slik om Exphil.” (siterer s. 2). Men hva betyr “normativt” her – har han noen (god) grunn for å bruke dette uttrykket her? Er det fordi han vil benekte at Exphil *reelt* sett har hatt en slik brofunksjon svært lenge? Har tidene kanskje forandret seg så meget at det ikke lenger trengs noen bro mellom videregående skole og universitetsstudier? Og er dette da bare en “normativ tanke” som denne Rokstad har funnet på der man heller burde “brenne alle broer” tilbake til det som studentene har vært med på og lært tidligere? Hva blir i tilfellet studentenes grunnlag for å møte utfordringene de står overfor når de påbegynner sine universitetsstudier? Er det kun planene (og selvfølgelig utsiktene til en utdanning som kvalifiserer for et yrke) de skal bygge på – samt de meget tilpassede Exphil-oppleggene som man nå har ved enkelte fakulteter? Er det bevisstheten “renset” som “tabula rasa” som nå “rent og ryddig” skal preges av den fag- og fakultetstilpassede kunnskapen oppleggene tilstreber (for så hurtig og effektivt som mulig å gjøre karriere og få en godt betalt jobb)?

Kolflaath kan ikke mene at man skal se bort fra de allmenne ferdighetene og kunnskapene som studentene har med seg når de kommer til universitetet, og det forbauser ikke så lite når han synes å ville gjøre dette til noe trivielt som bare fungerer selvfølgelig der

den pedagogiske innsatsen og tilretteleggingen må konsentreres om fremtidige studier – der Exphil mest (og fortest) mulig blir fagspesifikk. Dermed overser han det faglig-pedagogiske forutsetningsgrunnlaget som et hvert dannelses- og utdanningsprosjekt bygger på – nemlig at det er kontinuitet og sammenheng ved at man hele tiden utvikler noe som man står på og har som sitt læringsmessige grunnlag. Og dette gjør han i en filosofisk diskusjon (med filosofer) som om filosofer ikke (lenger) skal befatte seg med det som er mer grunnleggende i enhver læringssituasjon og bare skal rette seg mot og bygge på de positive kunnskapene i andre fag.

Mener han at det dypere grunnlag av generelle virkende forutsetninger ikke har noen interesse – at det representerer kun selvfølgeligheter som hvis studentene ikke allerede har disse inne, så har de ingenting på et universitet å gjøre? At en videre utdanningsutvikling skulle måtte ta hensyn til og videreutvikle disse, blir en avsporing i forhold til mangfoldet av fag og kunnskaper som foreligger i de enkelte vitenskapene – og det er disse også Exphil hurtigst mulig må integrere seg med. Kolflaath ser ikke (“[det] er fortsatt uklart.”, s. 6) at det kan ligge en motsetning (ikke minst p.g.a. trange tidsrammer og et overlesset førstesemesterstudium for øvrig) mellom å se logikk som akademisk dannelse der man vektlegger å videreutvikle det allmenne grunnlaget for dannelse studentene har med seg når de begynner å studere, og å spesialisere fakultetsinnrettede opplegg, og en av Kolflaaths hovedpremisser for dette synspunktet skal vi se nærmere på nå.

Kolflaath mener å kunne påvise direkte faktafeil i min fremstilling og drøfting. Han sier: “I dag blir det nokså misvisende å skrive at Exphil tas “før enkeltfagene egentlig er kommet inn i studentenes tankebaner””. (sitat s. 2) Her siterer han meg, og seinere slår han også bombastisk fast “Her er det unødvendig å argumentere mot argumentets relevans – som det også kunne sies noe om – når mangelen på holdbarhet er såpass åpenbar.” (s. 3).

Kolflaaths argumenter som er ment å underbygge hans påstand i dette henseende refererer seg til det studentene i varierende grad mottar innen førstesemesterstudiet, og spørsmålet blir derfor om enkeltfagene “egentlig” er kommet inn studentenes tankebaner i løpet av første studiesemester.

Det som imidlertid er sterkt påfallende i denne sammenhengen er at Kolflaath som selv er lærer og ekspert på tolkning overhode ikke problematiserer og stiller spørsmål ved om hvilken tolkning av mitt utsagn som er den rimelige tolkningen. Han tolker bare “implisitt” og da på den definitivt minst rimelige måten – for når jeg sier “egentlig” i den angjeldende formuleringen, så er det selvsagt det som studentene først og fremst får gjennom fagstudiene som går *utover første semester* jeg tenker på. Dette burde Kolflaath ha skjønt – det tar rimeligvis noe tid og krever en større arbeidsinnsats enn det et hektisk (og delvis overlesset)

førstesemesterstudium gir rom for at enkeltfagene “egentlig” kommer inn i studentenes tankebaner. Hvis han mener at Exfac og/eller fagemner tilsvarende 15 studiepoeng gjør studentene fortrolige med fagene og i stand til å orientere seg på en selvstendig måte (noe jeg vil mene med “egentlig kommet inn” her), har han i beste fall et svært urealistisk syn på saken. Nå kan det selvfølgelig diskuteres akkurat når – hvor mange semestre med fagstudier en student trenger (dette vil rimeligvis variere), men dette vil i alle fall gå utover førstesemesterstudiet.

Slik Kolflaath tolker og argumenterer mot meg, mener han åpenbart at enkeltfagene “egentlig” er kommet inn i studentenes tankebaner i og med førstesemesterstudiet. Kanskje er dette hans reelle syn – hva vet jeg? – men det kunne også hende at han (uten å gjøre rede for at det ligger en spesiell tolkning til grunn som slett ikke er min og er spesielt rimelig) får en meget lett motstander å overvinne fordi de fakta han nå mener seg å kunne slå i bordet med så åpenbart bryter med det jeg sier. Holdbarheten er, som han sier, så åpenbart i strid med de faktiske forholdene at det er helt unødvendig å forholde seg til det som måtte angå relevansen.

Dette er selvfølgelig en vel kjent utdefinierungsstrategi – enten man kaller det stråmann eller noe annet som tendensiøst (implisitt eller eksplisitt) fremstiller en mot-debattant sine påstander slik at de åpenbart/direkte eller per implikasjon fører ad absurdum. Kolflaath setter seg på sin høye hest og “slår meg av banen” – uten da (overfor sine lesere) på noen måte å ha redegjort for at det virkelig er meg og min påstand han treffer. At han på denne måten underslår at hans kritikk bygger på en spesiell tolkning (som ikke er min), er forbausende og ikke så rent lite kritikkverdig – dette spesielt siden han jo skulle være ekspert innen læren om tolkning (og vel også har skrevet om det annet sted i denne boken)!

Av samme type stråmannkarakter er beskrivelsen når Kolflaath videre sier: “I lys av denne samfunnsendringen [overgangen til masseuniversiteter] virker det en smule tilbakeskuende å holde fast ved en tiltro til at utsikter til en generell, akademisk dannelse vil være tilstrekkelig motivasjon for Exphil-studenter flest.” (s. 3) Her igjen insinuerer han og tilskriver meg et synspunkt som jeg verken har gitt uttrykk for eller har. Jeg har vært med på det meste som har skjedd på Exphil-fronten i alle fall siden 1990 (mest selvfølgelig i Bergen men også nasjonalt) og det blir både frekt og ikke så lite dumt av Kolflaath å skrive som han gjør.

Jeg skal nå til slutt bare kort kommentere et par forhold; på s. 5 diskuterer Kolflaath spørsmålet om pedagogisk vellykkethet og han sier at dette er et empirisk spørsmål, men han sier også “[...] når kriteriene for vellykkethet først er formulert.” Ja, det var det da! Hvem skal formulere disse – er det politikerne, byråkratene, pedagogene, psykologene, etc. eller er

det fagene og fagfolkene selv – og hvor kompetente og selvstendige vil de i tilfelle være? Det synes som om Kolflaath ikke ser noe problem knyttet til å formulere slike kriterier – og det forbauser. Og mindre forbauser det ikke når han til de grader vil gjøre spørsmålet om vellykkethet til et empirisk spørsmål basert på spørreundersøkelser, der det er vel kjent at svarprosenten er svært lav. Sist høst (2008) var den gjennomsnittlige svarprosenten på 35 % (fra lavest 22% til høyest 41%) og det er sjeldent den kommer over 50%. Materialet vi får gjennom spørreundersøkelser har derfor begrenset verdi, og det vil derfor i høy grad være uheldig om spørsmålet om pedagogisk vellykkethet skulle begrenses til (primært å bygge på) slike. Det trengs en langt videre kontekst – og det ville være merkelig og svært beklagelig om vi som filosofer ikke skulle se og anerkjenne de filosofiske problemene den innebærer.