



Brytninger i ELE-tradisjonen

Diversity in the ELE tradition

Eivind Kolflaath

Professor, Institutt for filosofi og førstesemesterstudier og Det juridiske fakultet, Universitetet i Bergen

Kolflaath er professor i filosofi og rettsvitenskap og har lang erfaring med undervisning på examen philosophicum. Han har publisert læreboken *Språk og argumentasjon – med eksempler fra juss* (2004), som var den første læreboken i ELE-tradisjonen innrettet mot et bestemt fagfelt.

eivind.kolflaath@uib.no

Sammendrag

Artikkelen diskuterer begrepsmessig mangfold på tvers av ulike lærebøker i tradisjonen som oppsto med Arne Næss' *En del elementære logiske emner* (ELE). Selv om hovedtemaene i ELE-tradisjonen langt på vei har forblitt de samme, og de fleste lærebøkene i høy grad har vært lojale mot de opprinnelige begrepene, har enkelte lærebøker avveket markant fra ELE ved å redefinere noen av dens grunnbegreper. Artikkelen diskuterer visse aspekter ved «mainstream» ELE-tradisjon som man kan hevde har behov for revisjon, herunder begreper om tolkning og presisering, krav til normative definisjoner og begreper om holdbarhet og relevans i argumentasjonsteori. Blant annet demonstrerer artikkelen at til tross for en utbredt oppfatning om at ELE er en generell teori om tolkning, definering og argumentasjon, er teorien ikke nøytral med hensyn til ulike anvendelser. ELE var innrettet mot offentlig debatt, som er bare én av mange mulige kontekster. Det har vist seg at noen av de opprinnelige begrepene kan bli mindre nyttige hvis man ønsker å anvende teorien innenfor et bestemt akademisk fagfelt.

Nøkkelord

Næss, tolkning, definisjoner, argumentasjonsteori, holdbarhet, relevans

Abstract

The paper discusses conceptual diversity across various textbooks in the tradition originating from Arne Næss' *En del elementære logiske emner* (ELE). Although the main themes in the ELE tradition have largely remained the same and most textbooks have been loyal to the original concepts to a great extent, a few other textbooks have deviated more markedly from ELE by redefining some of its basic concepts. The paper discusses certain aspects of mainstream ELE tradition that are arguably in need of revision, including concepts of interpretation and preciseness, requirements for normative definitions and concepts of tenability and relevance in argumentation theory. Among other things, the paper demonstrates that despite a widespread view that ELE is a general theory of interpretation, definition and argumentation, the theory is not neutral with respect to various applications. ELE was aimed at public debate, which is but one possible context. It has turned out that some of the original concepts may be less useful if one wants to apply the theory within a particular academic field.

Keywords

Næss, interpretation, definitions, argumentation theory, tenability, relevance

Arne Næss' lærebok *En del elementære logiske emner* (ELE) har en spesiell status i norsk universitetshistorie. Boken kom i en rekke utgaver i perioden fra andre verdenskrig og frem til siste utgave i 1975 og var enerådende som pensum i logikk på examen philosophicum i flere tiår etter krigen.¹ Etter hvert kom det til andre lærebøker som tok opp de samme temaene og langt på vei formidlet de samme grunnbegrepene som i ELE. Frem til i dag er det publisert rundt tjue bøker som kan sies å tilhøre helt eller delvis den læreboktradisjonen ELE var starten på.²

Utviklingen innenfor ELE-tradisjonen de siste tiårene har gått i retning av større innholdsmessig variasjon, både tematisk og begrepsmessig. Hovedtemaene er i ELE-tradisjonen er språktolking (med vekt på flertydighet og presisering), definering, argumentasjon og saklighet, men etter hvert er det kommet stadig flere lærebøker som utelater saklighet som eget tema. Det er også variasjon med hensyn til om temaet skinn(u)enighet og temaet analytiske versus syntetiske formuleringer er med, i forlengelsen av henholdsvis tolkningslæren og definisjonslæren.

Innenfor det enkelte tema har de fleste lærebøkene langt på vei vært lojale overfor grunnbegrepene i ELE. Imidlertid er det også kommet lærebøker som må kunne sies å tilhøre ELE-tradisjonen, men som i høyere grad avviker begrepsmessig fra ELE. Motivasjonen bak alternative grunnbegreper har sikkert variert, men jeg antar at de ofte springer ut av et ønske om å forbedre selve teorien og/eller et ønske om å bidra til at den oppleves mer relevant for studentene. Opplevd relevans har både et pedagogisk og et universitetspolitisk aspekt: I pedagogisk henseende vil graden av opplevd relevans hos den enkelte student gjerne påvirke villigheten til å ta til seg stoffet og dermed læringsutbyttet. I universitetspolitisk henseende kan rådende oppfatninger blant studenter om relevansen av examen philosophicum ha konsekvenser for ex.phil.s stilling på sikt.

Utviklingen innenfor ELE-tradisjonen etter årtusenskiftet må sees i lys av en annen og mer generell utvikling på ex.phil.-feltet, nemlig at ex.phil. i stadig høyere grad har gått fra å ha ett, felles innhold til å komme også i ulike, spesialiserte varianter tilpasset ulike fagfelt. For ELE-tradisjonens vedkommende innebærer dette at mens ELE-temaene tradisjonelt hadde *allmenne debatter* som mer eller mindre uttalt kontekst og motivasjon, har en del nyere lærebøker, de fleste skrevet av forfattere tilknyttet Universitetet i Bergen, innrettet temaene mot mer eller mindre avgrensede *faglige* kontekster.³ Riktignok vil dette ikke alltid ha de helt store konsekvensene. For eksempel kan en lærebok for et humanistisk fakultet som inkluderer så ulike fag som kunsthistorie og datalingvistik, ikke være like spesialisert som en lærebok for et juridisk fakultet kan tillate seg. Og selv om samfunnsdebatt og samfunnsvitenskap ikke er det samme, kan allmenn, politisk debatt gjerne være relevant i eksempelvis sammenheng på en samfunnsvitenskapelig ex.phil.-variant. Men et poeng her er at «allmenn debatt» ikke er et nøytralt eller privilegert utgangspunkt for ELE-temaene. Dette er bare én mulig kontekst blant flere andre. Konteksten legger føringer på teorien, og når konteksten endres, må teorien gjerne modifiseres. ELE-teori innrettet mot «allmenn debatt» kan derfor ikke ha status som en *universell* teori om språktolking, definering og

-
1. Den første utgaven jeg har funnet frem til, er et maskinskrevet hefte som er 3. utgave fra 1942. Heftet er digitalt tilgjengelig fra Nasjonalbiblioteket.
 2. Når forkortelsen «ELE» i det følgende står alene, sikter jeg til Næss' egen bok og ikke til den større tradisjonen som denne boken ga opphav til.
 3. Ved Universitetet i Bergen ble dreiningen mot faglige kontekster forsterket av seminarmodellen som ble innført på ex.phil. i løpet av første halvdel av 00-tallet og innebar at studentene som valgte denne, skulle skrive seminaroppgave innenfor et ELE-tema. De tradisjonelle eksamensoppgavene man hadde operert med frem til da, var lite egnet som utgangspunkt for slike seminaroppgaver. Seminarmodellen ga en helt ny mulighet til å demonstrere relevansen av ELE-temaer for det faget studenten egentlig var kommet til universitetet for å studere.

argumentasjon, med andre ord som en teori som uten videre vil passe i andre kontekster, for eksempel et bestemt fag.

Denne artikkelen vil diskutere brytninger i ELE-tradisjonen som først og fremst dreier seg om grunnbegrepene i lærebøkene. Innholdsmessig variasjon på tvers av lærebøker vil bli belyst hovedsakelig med utgangspunkt i enkelte sider ved ELE-tradisjonen som jeg oppfatter som problematiske. Dette dreier seg dels om forhold som ville vært problematiske uansett hvor stoffet skulle anvendes, dels om trekk ved teorien som blir problematiske når den anvendes på nye områder. Men i tillegg til å diskutere problemer som gir anledning til å belyse variasjon mellom lærebøker, vil jeg i delseksjon 2.2 ta opp en problematisk side ved ELE-tradisjonen som tilsynelatende er blitt ignorert av samtlige lærebøker som inkluderer det aktuelle temaet.

1 Språk

1.1 Tolkningsbegrepet

I ELE-tradisjonen blir tolkningsbegrepet primært knyttet til tolkning av formuleringer, som i denne sammenhengen er hele setninger. Næss' egen definisjon er som følger: «Ved 'Formuleringen U er en tolking av formuleringen T' skal i det følgende menes det samme som 'U kan uttrykke samme påstand som T i minst én sammenheng'» (1975, s. 16). Dette omtaler jeg i det følgende som «den opprinnelige definisjonen».

Et aspekt ved den opprinnelige definisjonen er at den snakker om påstander og ikke om setningsmening generelt.⁴ Den opprinnelige definisjonen er dermed uanvendelig når formuleringen ikke uttrykker en deskriptiv betydning, slik tilfellet er for eksempel med formuleringer i lovtekster.

Dette kan imidlertid ikke betraktes som et vedvarende problem i ELE-tradisjonen. De aller fleste senere lærebøker har utvidet anvendelsesområdet for tolkningslæren slik at den dekker setningsmening generelt.⁵ Bjørdal (1996, s. 48) og senere Kolflaath (2004, s. 40) og Karlsen (2009, s. 52) har i sine respektive bøker gått enda mer generelt til verks og presentert en definisjon som forteller hva det vil si at et *språklig uttrykk* er en tolkning av et annet språklig uttrykk. Dette eliminerer behovet for et eget tolkningsbegrep for betegnelser.⁶

Et annet aspekt ved den opprinnelige definisjonen er at språkbrukssammenhengen inngår bare i *definiens* og ikke også i *definiendum*. Definisjonen forteller hva det vil si at to formuleringer er tolkninger av hverandre *generelt*, i motsetning til at to formuleringer er tolkninger av hverandre *i en bestemt sammenheng*. Den åpner dermed ikke for at en bestemt formulering kan være en tolkning av en annen formulering i én sammenheng, men ikke en tolkning av den samme formuleringen i en annen sammenheng.

En konsekvens av et slikt sammenhengsoverskridende tolkningsbegrep er at det skaper en uheldig avstand til det som er den hovedsakelige motivasjonen for tolkningslæren, nemlig muligheten for misforståelser i språklig kommunikasjon. Misforståelser oppstår som følge av faktisk *språkbruk*, og all faktisk språkbruk skjer innenfor en sammenheng. Derfor er det praktisk relevante spørsmålet til syvende og sist ikke hvordan en formulering kan bli forstått i *ulike* sammenhenger, men derimot om den kan forstås på mer enn én måte *i den*

4. Formuleringer sies å uttrykke *påstander*, og påstandsbegrepet knyttes til *sannhet*, som blir et spørsmål om det *saksforholdet* påstanden omhandler, *faktisk* foreligger (Næss, 1975, s. 9–14).

5. Se (Kolflaath, 2010a, s. 31–32) for en oversikt over ulike definisjoner som forelå på dette tidspunktet. I samme gate snakker Lohne (2017 s. 57) senere om «samme oppfatning (tankeinnhold)».

6. En supplerende definisjon som gjelder tolkning av betegnelser, finnes i de fleste lærebøkene. Se nærmere (Kolflaath, 2010a, s. 16–18) for en omtale av ulike varianter.

sammenhengen hvor den faktisk ble brukt. Det er sjelden veldig interessant å påpeke at en formulering som ikke er til å misforstå i den sammenhengen hvor den faktisk ble brukt, kunne ha blitt forstått på en annen måte i en annen sammenheng. Er man interessert i flertydighet som *problem*, er det flertydighet *innenfor* språkbrukssammenhengen man bør være opptatt av.

Baune var den første som presenterte et sammenhengsrelativt tolkningsbegrep i en lærebok med ELE-temaer. Følgende definisjon er et klart brudd med tradisjonen:

La U og T 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. (Baune, 1993, s. 102)

Baunes bok var imidlertid bare én av flere lærebøker som ble brukt på de samme ex.phil.-kursene, og forfatteren måtte ta hensyn til den realiteten at «[i] noen oppgaver blir vi spurt om å tolke en formulering uten at noen sammenheng er angitt». Leseren blir fortalt at i slike tilfeller skal man «finne en alternativ formulering som *i en eller annen sammenheng* betyr det samme som formuleringen» (s. 103). Her blir det altså et sprik mellom tolkningsbegrep og oppgavepraksis.

I forlengelsen av tolkningsbegrepet har det vært vanlig å snakke om ulike «tolkningsrelasjoner» eller «presishetsrelasjoner», for eksempel at tolkningen er en *presisering* (Næss, 1975, s. 23–25). Tradisjonelt har presishetsrelasjonene vært sammenhengsoverskridende, som rimelig er når man bygget på et sammenhengsoverskridende tolkningsbegrep. Men hvis dette tolkningsbegrepet erstattes med et sammenhengsrelativt begrep, er det nærliggende å la også presishetsrelasjonene være sammenhengsrelative. Baune (1993, s. 107–109) avstår imidlertid fra dette, men hos både Kolflaath (2004, s. 50–52) og Karlsen (2009, s. 66–68) blir også presishetsrelasjoner relativisert til sammenhenger, slik at spørsmålet nå blir om tolkningen er for eksempel mer presis *innenfor* den aktuelle sammenhengen.

Det følger av det tradisjonelle presiseringsbegrepet at en tolkning ikke nødvendigvis er mer presis selv om den er mindre flertydig. Anta for eksempel at en tolkning U av en formulering T eliminerer to tolkningsmuligheter, men samtidig skaper én ny. Tradisjonelt ville man da sagt at U og T var «usammenliknbare» med hensyn til presisitet. Og slik vil det fortsatt være om den eneste modifiseringen av presishetsrelasjonene er at de i likhet med selve tolkningsbegrepet relativiseres til sammenhenger. Karlsen har imidlertid modifisert presishetsrelasjonene ytterligere ved å knytte dem tettere til begrepet om flertydighet. Mer konkret er en tolkning mer presis i en bestemt sammenheng hvis og bare hvis den har *færre tolkninger* i denne sammenhengen (Karlsen, 2009, s. 67).⁷ Mer presis blir dermed det samme som *mindre flertydig*. Det avgjørende er altså ikke lenger om tolkningen bare eliminerer og ikke skaper nye tolkningsmuligheter, men om den eliminerer flere tolkningsmuligheter enn den eventuelt skaper. Karlsens presiseringsbegrep blir dermed videre enn mitt noe mer tradisjonelle begrep og vil inkludere tilfeller av den typen som er beskrevet ovenfor.

Lærebøker som har erstattet det opprinnelige, sammenhengsoverskridende tolkningsbegrepet med et sammenhengsrelativt tolkningsbegrep, utgjør fortsatt et klart mindretall. Et sammenhengsoverskridende tolkningsbegrep er utvilsomt mer takknemlig når det skal lages oppgaver, ettersom flere tolkninger fort blir mulige når man ikke binder seg til én sammenheng. Men noe av prisen man betaler for dette er at man ikke kommer helt i kontakt med det praktiske problemet forbundet med språklig flertydighet, som er at slik fler-

7. Karlsen bruker betegnelsen «tolkningsrelasjon».

tydighet kan gi opphav til misforståelser i den konkrete sammenhengen hvor uttrykket blir brukt.

Dette er etter mitt syn det viktigste argumentet for et sammenhengsrelativt tolkningsbegrep. Men det er også andre fordeler. Blant annet oppstår det ikke lenger et behov for et begrep om «rimelige», «hyppige» eller «vanlige» tolkninger, med andre ord at formuleringen vil være betydningslik med den tolkede formuleringen i *mange* sammenhenger. I stedet er det bare et spørsmål om tolkningen er *mulig*, og eventuelt mer eller mindre *nærliggende*, innenfor den aktuelle sammenhengen.

En annen fordel med et sammenhengsrelativt tolkningsbegrep er at det i høyere grad legger til rette også for tolkingsarbeid innrettet mot å avdekke *hva en avsender har ment* med en konkret ytring som faktisk har funnet sted. Tolking av testamenter, hvor målet er å avdekke hva som var arvelaterens siste vilje, er et typetilfelle hvor dette opplagt er relevant. Et sammenhengsoverskridende tolkningsbegrep er mindre egnet for avsenderorientert tolkingsarbeid, og dette viser at tolkningsbegrepet som dominerer i ELE-tradisjonen, ikke kan betraktes som allment og nøytralt.

1.2 Definisjoner

Definisjonslæren i ELE omfatter både bruksmåtebeskrivende (deskriptive) og regelgivende (normative) definisjoner, men det er de sistnevnte som får mest plass. Her skal bare påpekes at enkelte krav som det i ELE-tradisjonen er vanlig å stille til regelgivende definisjoner, illustrerer at definisjonslæren ikke er nøytral med hensyn til anvendelsesområde.

Et eksempel er at man ifølge Næss skal unngå definisjoner «som favoriserer den ene part i saken» i en debatt (Næss, 1975, s. 75).⁸ Dette forutsetter naturligvis at formålet med definisjonen er å avklare temaet i en debatt. Men debatter er bare ett av mange anvendelsesområder for definisjoner. I kontrast til denne forutsetningen har Karlsen (2009, s. 105–116) diskutert skillet mellom teoretiske og operasjonelle definisjoner i samfunnsvitenskap og knyttet definisjonsteorien til samfunnsvitenskapelige begreper om validitet og reliabilitet, mens Kolflaath (2004, s. 63–98) diskuterer legaldefinisjoner og andre definisjoner på det rettslige området. Hvilke krav som bør stilles til regelgivende definisjoner, avhenger av sammenhengen for og formålet med definisjonen. Når ulike lærebøker innrettes mot ulike fag, vil kravene til regelgivende definisjoner gjerne variere på tvers av lærebøkene.

Et annet eksempel på at de tradisjonelle kravene til regelgivende definisjoner ikke kan betraktes som allmenngyldige, er kravet om at definisjoner ikke skal være formelt sirkulære. Dette sies ikke med rene ord av Næss, som synes å være mer opptatt av at definisjonen skal være informativ (1975, s. 77–80), men det er vanlig å oppstille et slik krav. For eksempel snakker Lohne om kravet som

skal forhindre den kanskje alvorligste feilen ved en regelgivende definisjon, nemlig at *hele* uttrykket som skal klargjøres (definiendum), blir brukt i «oppklaringsforsøket» (definiens). Sagt annerledes: Definisjonen må ikke være sirkulær. (Lohne, 2017, s. 98)

Men det er ikke opplagt at dette alltid vil være en alvorlig feil ved regelgivende definisjoner. Ta for eksempel luftfartsloven, hvor «luftfart» i § 2-1 blir definert formelt sirkulært som «sivil luftfart». Hvis det eneste avklaringsbehovet er knyttet til om også militær luftfart skal omfattes av lovens bruk av betegnelsen «luftfart», tjener definisjonen sitt formål.

8. Tilsvarende f.eks. Lohne (2017, s. 98): «Definiens skal være så nøytral som mulig til det stridsspørsmål som skal diskuteres.»

2 Argumentasjon

2.1 Generelt om argumentasjonsteorien i ELE-tradisjonen

ELE presenterte en teori om argumentasjon *pro aut contra* en «spissformulering» F_0 . De fleste etterfølgende lærebøker har holdt fast ved tanken om at en argumentasjon inkluderer både argumenter for og argumenter mot ett og samme standpunkt. Enkelte forfattere har imidlertid forlatt dette utgangspunktet til fordel for å operere med separate argumentasjoner for konkurrerende standpunkter (Kolflaath, 2004, s. 99–203; Karlsen, 2009, s. 117–194 og delvis Reitan, 2016, s. 201). De konkurrerende standpunktene kan være uttømmende, slik som når det ene standpunktet er negasjonen av det andre, men standpunktene kan også være for eksempel to handlingsalternativer som ikke utelukker et tredje alternativ. Fordelene med denne siste tilnærmingen er at det blir tydeligere at de konkurrerende standpunktene har likeverdig status og at man ikke er begrenset til alltid å måtte operere med bare to konkurrerende standpunkter.

I ELE-tradisjonen skilles det mellom *deskriptiv* og *normativ* argumentasjon. Skillet trekkes ikke basert på *argumentene*, men på hva slags standpunkt eller mulig konklusjon argumentasjonen er knyttet til. Deskriptiv argumentasjon er argumentasjon knyttet til en deskriptiv «spissformulering», som standpunktet eller den mulige konklusjonen ofte kalles i ELE-tradisjonen. Tilsvarende vil argumentasjon for en normativ oppfatning per definisjon være normativ argumentasjon, selv om argumenter i en slik argumentasjon kan være deskriptive.

Videre skilles det i ELE-tradisjonen mellom *holdbarhet* og *relevans* som to aspekter som må tas i betraktning i evalueringen av argumentene på veien frem mot en konklusjon. Alle argumenter må være holdbare og relevante, men graden av holdbarhet så vel som graden av relevans vil variere fra argument til argument. *Antallet* holdbare og relevante argumenter vil dermed ikke nødvendigvis være avgjørende for konklusjonen.

Hva holdbarhet og relevans består i, er tradisjonelt blitt fremstilt som avhengig av om argumentasjonen er deskriptiv eller normativ. Det har altså ikke vært vanlig å presentere begreper om holdbarhet og relevans som er *felles* for deskriptiv og normativ argumentasjon. Jeg kommer tilbake til dette i delseksjon 2.3.

Gitt at holdbarhet og relevans er de to kriteriene i vurderingen av argumenter, er det nærliggende å operere med en forutsetning om at disse aspektene samlet utgjør argumentets *vekt*. Argumentet vil da rimeligvis ha høy vekt hvis både holdbarheten og relevansen er høy og lavere vekt hvis holdbarheten og/eller relevansen er lavere. Et spørsmål som melder seg, er *hvordan* holdbarhet og relevans blir til én, samlet størrelse. Dessuten blir det et spørsmål hvordan man kommer frem til proargumentenes og contraargumentenes respektive *samlede* vekt som grunnlag for å trekke en konklusjon.

2.2 Holdbarhet og relevans i deskriptiv argumentasjon

I de fleste lærebøkene behandles deskriptiv argumentasjon nokså overflatisk, og lenge ble det knapt gitt eksamensoppgaver innenfor dette temaet. Enkelte nyere lærebøker har imidlertid lagt større vekt på deskriptiv argumentasjon, noe som for en stor del kan tilskrives at ELE-temaene i økende grad etter årtusenskiftet er blitt knyttet til faglige kontekster.⁹

Baune (1984) har presentert en kritikk av begreper om holdbarhet, relevans og vekt i ELE-tradisjonen. Denne kritikken retter seg delvis mot en bestemt undervisningspraksis som ikke følger med nødvendighet av fremstillingen i ELE.¹⁰ I det følgende diskuterer jeg

9. F.eks. knytter Kolflaath og Karlsen i sine respektive lærebøker for henholdsvis jusstudenter og studenter i samfunnsvitenskap deskriptiv argumentasjon til henholdsvis juridisk bevisbedømmelse (Kolflaath, 2004 s. 127–152) og empiriske, sosiologiske spørsmål (Karlsen, 2009 s. 139–160).

10. F.eks. presenteres det ikke et vektbegrep i ELE.

begrepene om holdbarhet og relevans i deskriptiv argumentasjon med utgangspunkt i formuleringer i ELE og kommer inn på Baunes synspunkter etter hvert.

Om *relevans* i deskriptiv argumentasjon skriver Næss at denne dimensjonen dreier seg om hvorvidt argumentet «støtter opp om konklusjonen», og at «[h]vis F_0 er [...] deskriptiv, har et argument p , desto større relevans jo sikrere det er at hvis p er sann så er F_0 sann» (Næss, 1975, s. 98). I fortsettelsen kan vi lese at vi skal spørre «hvor sannsynlig det er at hvis [proargumentet] p er sann så er F_0 sann, og hvor sannsynlig er det at hvis [contraargumentet] c er sann så er ikke F_0 (negasjonen av F_0) sann» (s. 99). Slike *separate* kriterier for proargumenter og contraargumenter innebærer at ethvert relevant argument er klassifisert som et proargument eller et contraargument allerede *før* disse spørsmålene stilles, og for så vidt også at man allerede har utelukket at argumenter som inkluderes i *pac*-listen, kan vise seg å være nøytrale i den forstand at de verken styrker eller svekker F_0 . Kriteriene forteller ikke selv hva det er som gjør et argument til et proargument, eller til et contraargument, men bare *hvor sterkt* argumentet er *som* proargument gitt at det *er* et proargument, eller *som* contraargument gitt at det *er* et contraargument.

Den underforståtte forestillingen om relevans er åpenbart at et argument er et proargument i relasjon til F_0 hvis det *styrker* F_0 , og et contraargument hvis det *svekker* F_0 . Hvis alternativet til F_0 alltid er negasjonen av denne, som ELEs kriterier for gradering tilsier, vil det å svekke F_0 være det samme som å styrke negasjonen av F_0 .

Kriteriene for gradering av relevans er imidlertid i takt med intuitive forestillinger om gradering av styrking og svekking. Anta at vi har et argument som *marginalt* styrker F_0 , med andre ord at argumentet bare så vidt kvalifiserer til å være et proargument. Anta videre at sannsynligheten til F_0 er svært høy *forut for* dette argumentet. I så fall vil også sannsynligheten til F_0 gitt p nødvendigvis også være svært høy,¹¹ og dermed kommer det bare marginalt styrkende argumentet p ut som et argument med høy relevans i henhold til graderingskriteriet. Dette er kontraintuitivt og en uheldig konsekvens av ELEs kriterier for gradering av relevans.

Dessuten bør kriteriene for gradering av relevans bringes i kontakt med forestillinger om hva det si at argumentet i det hele tatt er relevant. Argumentasjonsteorien har behov for en definisjon som forteller oss *både* hva det vil si *at* et argument relevant og hva det vil si at noen argumenter er *mer* relevante andre. Erfaringsvis vil definisjoner eller kriterier som unngår sannsynlighetsbegrepet, gjerne resultere i et nokså diffust relevansbegrep som etterlater en rekke spørsmål.¹² Et eksempel på et slikt typisk ubesvart spørsmål er om relevansbegrepet forutsettes å ha en struktur – og i så fall *hvilken* struktur – som gjør det til en rasjonell mekanisme, eller om styrkingen og svekking forutsettes å være et rent psykologisk fenomen.

Et annet typisk ubesvart spørsmål er om relevansen til et argument avhenger av hvor sterkt F_0 står *forut for argumentet* og/eller av *hvilke andre argumenter* som er presentert i en bestemt argumentativ sammenheng. Begge deler vil være tilfellet hvis relevans forstås som enten *differansen* (Baune, 1984, s. 11) eller *forholdet* (ratioen) mellom sannsynligheten for F_0 med argumentet a og sannsynligheten for F_0 uten a .¹³ Det kan virke naturlig å betrakte

11. Jeg tolker altså Næss' formuleringer om relevans i retning av betingelsessannsynligheter og ikke i retning av sannsynligheten for at den materielle implikasjonen ($p \rightarrow F_0$) er sann.

12. En slik kritikk vil ramme også min egen lærebok, hvor relevanskriteriet for såkalte standpunktargumenter, som er det samme som førsteordens proargumenter, er formulert som følger: «I hvilken grad taler argumentet – *hvis* det er sant – for at standpunktet er sant?» (Kolflaath, 2004 s. 141).

13. I sannsynlighetsteorisk notasjon henholdsvis $P(F_0 | a) - P(F_0)$ og $P(F_0 | a) / P(F_0)$, hvor « $P(\dots)$ » skal leses som «sannsynligheten for ...», « $|$ » som «gitt» eller «hvis», og « $/$ » som brøkstrek eller divisjon. Det nøytrale punktet mellom positiv og negativ relevans vil i det første tilfellet være 0, i det andre tilfellet 1. Notasjonen « a » for argumenter er nøytral med hensyn til om argumentet er et proargument eller et contraargument.

relevans som «den *forskjell* det gjør for oss om argumentet er holdbart eller uholdbart» (Asheim et al., 1991, s. 120), og både differansen og forholdet mellom sannsynligheten for F_0 med og uten a kan betraktes som to alternative konkretiseringer av hva denne forskjellen består i. Men argumenter som vi med rette oppfatter som sterke, bør tilkjennes høy relevans, selv om F_0 allerede er så sannsynlig i lys av tidligere argumenter at det er for lite gjenstående rom på sannsynlighetsskalaen til at forskjellen mellom F_0 før og etter det nye argumentet kan bli stor. Dette taler for at relevans i stedet bør forstås i tråd med det sannsynlighetsteoretiske begrepet om en *likelihood ratio*, som i vår sammenheng blir forholdet (ratioen) mellom sannsynligheten for at argumentet er sant i seg selv hvis F_0 er sann og sannsynligheten for at argumentet er sant i seg selv hvis F_0 ikke er sann.¹⁴ Spørsmålet om graden av relevans blir da hvor mange ganger mer sannsynlig det er at argumentet er sant hvis F_0 er sann enn hvis F_0 er usann. I motsetning til de to første forslagene vil graden av relevans her ikke avhenge av sannsynligheten til F_0 , og relevans blir dermed i høyere grad en egenskap ved argumentet selv enn med de to første forslagene.

Generelt vil imidlertid sannsynligheten til F_0 etter at argumentet a er kommet til, avhenge ikke bare av i hvilken grad a er relevant for F_0 , men også av sannsynligheten til a selv. Er det ikke sikkert at a er sann, må dette hensyntas i evalueringen av argumentet.

Dermed er vi over i spørsmålet om argumentets *holdbarhet*. I ELE heter det at «[v]ed vurdering av holdbarhet i relasjon til en deskriptiv spissformulering spør vi: hvor sannsynlige eller holdbare er de enkelte pro-argumenter (p) og contra-argumenter (c)» (Næss, 1975, s. 99). Jo mer sannsynlig det er at det som sies i argumentet er tilfellet, desto mer holdbart er argumentet. Formuleringen besvarer imidlertid ikke spørsmålet om hvor sannsynlig et argument må være for i det hele tatt å bli betraktet som holdbart. Dette er spørsmålet om holdbarhetens nedre grense. Man kan saktens definere holdbarhet som et ikke-graduelt begrep ved å si at argumentet er holdbart hvis og bare hvis det er sant, men dette vil bare tilsynelatende besvare spørsmålet om den nedre grensen ettersom det i praksis kan være grader av *usikkerhet* med hensyn til om argumentet er sant (Kolflaath, 2004, s. 140–141). Spørsmålet vil dermed dukke opp igjen som et spørsmål om hvor mye usikkerhet som kan tolereres. I fortsettelsen forutsetter jeg at holdbarhet i likhet med relevans er et gradsbegrep.

Intuitivt virker det rimelig å legge til grunn at hvis det er mer sannsynlig at et argument er *usant* enn at det er sant, kan det ikke betraktes som holdbart. Men et slikt krav om sannsynlighetsovervekt blir diskutabelt når man tar i betraktning den utbredte *asymmetrien* at et argument styrker et standpunkt enten i høyere eller lavere grad enn negasjonen av det samme argumentet svekker det samme standpunktet, i begge tilfeller gitt at argumentet selv er sant. Ideelt sett skulle begrepet om holdbarhet blitt definert slik at det tar høyde for dette. Men prøver man på det, står komplikasjonene i kø, og et slikt prosjekt fremstår som pedagogisk helt urealistisk i ex.phil.-sammenheng. Utfordringene anskueliggjøres av Baunes anstrengelser for å definere et «nullpunkt» for holdbarhet som ledd i bestrebelsene på å definere et vektbegrep for deskriptiv argumentasjon. Baune mente at det ikke kan finnes et vektbegrep som er både sannsynlighetsteoretisk respektabelt og pedagogisk mulig å anvende på examen philosophicum. Etter å ha presentert et selvutviklet og særdeles sinnrikt vektbegrep som oppfyller hans egne adekvathetskriterier for teorier om deskriptiv argumentasjon, skriver Baune (1984, s. 19) at han «*heller [...] mest i retning av at vi bør sløyfe pac-argumentasjon for deskriptive spissformuleringer som tema til examen philosophicum*», hvilket også skjedde ved Universitetet i Oslo før ELE-stoff senere ble fjernet i sin helhet fra ex.phil. ved dette universitetet.

14. I sannsynlighetsteoretisk notasjon $P(a | F_0) / P(a | \text{ikke-}F_0)$. Det nøytrale punktet vil her være 1.

Baunes konklusjon var nærliggende gitt premissene han stilte opp. Men jeg deler ikke alle hans premisser. Mest grunnleggende er jeg ikke enig i at et rimelig adekvathetskriterium er at «avveiningen [av argumenter] bør resultere i at F får en sannsynlighet» (Baune, 1984, s. 19). Det kan selvsagt være ønskelig i en del sammenhenger å kunne bestemme en sannsynlighet for F_0 , men en mer beskjeden ambisjon på vegne av argumentasjonsteorien er at den skal kunne hjelpe oss til å vurdere, på noenlunde rasjonelt vis, hvilken av de oppstilte, mulige konklusjonene som står sterkest i lys av argumentene, og om dette er med god eller knapp margin. Og noe av det som sterkest vil bidra til at denne vurderingen blir noenlunde rasjonell, er at man vurderer både holdbarheten og relevansen til hvert enkelt argument. Det at både samlet vekt for det enkelte argument og den avsluttende avveiningen av argumentene samlet i praksis må bli en skjønnsmessig vurdering og ikke et resultat av en matematisk beregning, tilsier etter mitt syn ikke at man må forkaste hele prosjektet.¹⁵

I motsetning til Baune mener jeg ikke at umuligheten av å presentere et vektbegrep som er både sannsynlighetsteoretisk respektabelt og pedagogisk realistisk, må innebære at «man ikke bør fremstille noen teori overhodet for hvordan argumenter vurderes», og at en slik vurdering bør skje «rent *intuitivt*» (Baune, 1984, s. 19). Jeg tror det er pedagogisk realistisk å operere med et relevansbegrep som reflekterer begrepet om en *likelihood ratio*, for eksempel ved å gradere relevans etter hvor mye vi mener argumentet a endrer sannsynligheten til F_0 om vi forutsetter at a er sann og at F_0 og ikke- F_0 er like sannsynlige forut for argumentet. Da har man i det minste et relevansbegrep med en viss struktur. Og *holdbarhet* kan defineres som sannsynligheten for at argumentet selv er sant – i utgangspunktet uten å kreve mer enn at sannsynligheten må være høyere enn 0, eventuelt med en tilføyelse om at man som hovedregel skal se bort fra argumenter som det ikke er sannsynlighetsovervekt for. *Vekten* til et argument er det ikke pedagogisk realistisk å definere på en sannsynlighetsteoretisk respektabel måte, så vurderingene av holdbarhet og relevans må kombineres med at den endelige konklusjonen baseres på et *inntrykk* av den omtrentlige, relative styrken mellom de to sidene i lys av holdbarhet, relevans og eventuelt ulikt antall argumenter på hver side. Men dette inntrykket kan i det minste baseres på vurderinger av holdbarhet og relevans i stedet for å være *fullt ut intuitivt*.

2.3 Holdbarhet og relevans i normativ argumentasjon¹⁶

Kriteriene som presenteres i ELE for holdbarhet og relevans i normativ argumentasjon, gir inntrykk av at holdbarhet og relevans her dreier seg om noe helt annet enn i deskriptiv argumentasjon. Holdbarhet blir formulert som spørsmålet om «hvor sannsynlig er det at hvis F_0 blir realisert så vil p inntreffe», og relevans som at «et pro-argument p [har] desto større relevans jo større verdi det har at p blir realisert [...] og et contra-argument desto større relevans jo større negativ verdi det har at c blir realisert» (Næss, 1975, s. 99). Etter min mening er det pedagogisk uheldig at man i ELE-tradisjonen oftest ikke presenterer *felles* begreper om holdbarhet og relevans. De separate settene med kriterier bidrar ikke til forståelse av at kriteriene i bunn og grunn egentlig er de samme på tvers av de to argumentasjonsformene.

Videre er holdbarhets- og relevanskriteriene i ELE begrensende for normativ argumentasjon isolert. Holdbarhetskriteriet er begrensende blant annet fordi det i praksis er vanskelig, og heller neppe meningen, å anvende det på høyereordens argumenter (Kolflaath, 2010b, s. 96). Dette har imidlertid en del av de senere lærebøkene tatt høyde for. Men hold-

15. Se f.eks. Reitan (2016, s. 128) om ikke-matematisk samordning av holdbarhetsdimensjonen og relevansdimensjonen.

16. Dette temaet er mer utførlig diskutert i (Kolflaath, 2010b).

barhetskriteriet er i likhet med relevanskriteriene begrensende også med hensyn til både hva som kan stilles opp som mulige standpunkter, og hva slags argumenter som kan opptre som førsteordensargumenter. Kort sagt må standpunktet være et *handlingsalternativ* eller mer generelt at noe bestemt bør *gjøres*,¹⁷ og førsteordensargumentene må være angivelige konsekvenser av dette alternativet. Dette er videreført i de fleste lærebøkene, og drøftelsen nedenfor vil ta for seg noen problematiske aspekter ved disse begrensningene.

Før jeg går inn på slike aspekter, vil jeg påpeke at i den store majoriteten av lærebøker som hovedsakelig holder fast ved ELEs argumentasjonsregime, er det mye som er underforstått i selve argumentformuleringene som uttrykker førsteordensargumenter i normativ argumentasjon. For det første er det underforstått at formuleringen om at *noe bestemt kommer til å skje*, for eksempel at bruken av narkotika vil øke, skal forstås som at dette angivelig er en konsekvens av at F_0 , som i dette tilfellet kunne være for eksempel at bruk av narkotika bør legaliseres, *blir realisert*. For det andre er det underforstått at argumentet egentlig forutsetter en *sammenlikning* av F_0 og et alternativt handlingsalternativ med hensyn til den aktuelle konsekvensen. For hvis den aktuelle «konsekvensen» vil inntreffe uansett om det er det ene eller det andre handlingsalternativet som velges, er denne «konsekvensen» rimeligvis nokså uinteressant med tanke på hvilket av de to handlingsalternativene man bør velge. Et konsekvensargument må derfor gå ut på at med det ene handlingsalternativet får vi noe bestemt som vi ikke får med det andre, eller i det minste at vi med det ene handlingsalternativet får *mer* (eventuelt *mindre*) av noe bestemt enn med det andre. Etter mitt syn bør begge deler komme direkte til uttrykk i formuleringen av konsekvensargumenter,¹⁸ dels fordi det uuttalte ikke bidrar til samme grad av bevissthet om hva et konsekvensargument må dreie seg om, dels fordi fullt ut eksplisitte argumentformuleringer muliggjør mindre begrensende kriterier for holdbarhet og relevans i normativ argumentasjon.

Når det så gjelder begrensningene på førsteordensargumentene som ELEs kriterier for holdbarhet og relevans innebærer, er disse uheldige i seg selv fordi det også finnes andre argumenttyper som må være helt legitime. Karlsen (2009, s. 167–194) omtaler konsekvensargumenter, sinnelagsargumenter, analogiargumenter og normargumenter. Videre fremhever både Kolflaath (2004, s. 169–188) og Reitan (2016, s. 195–204) regelbaserte argumenter i tillegg til konsekvensargumenter. Sistnevnte forfatter trekker også inn kasuistiske argumenter. Et argumentasjonsregime som ekskluderer disse andre argumenttypene, er det vanskelig å se en god begrunnelse for. Det normative omfatter ikke bare handlingsalternativer. Særlig i de tilfellene hvor standpunktet ikke er et handlingsalternativ, men for eksempel en evaluering blir det merkelig å insistere på konsekvensargumenter.

Dessuten skaper ELE-tradisjonens ekskluderende kriterier for holdbarhet og relevans i normativ argumentasjon et sjenerende misforhold mellom argumentasjonsteorien og saklighetslæren. Hovednorm A i saklighetslæren går ut på at man skal unngå «tendensiøst utenomsnakk», hvor et typetilfelle er at man bruker et argument som «har for liten relevans [...] eller holdbarhet til å kunne støtte eller svekke noe direkte standpunkt til det spørsmål diskusjonen gjelder», forutsatt at argumentet har påvirkningskraft (Næss, 1975, s. 110). Men gitt kriteriene for holdbarhet og relevans i det foregående kapitlet innebærer dette at en person som presenterer for eksempel et vellykket analogiargument i en debatt om et normativt spørsmål, bedriver tendensiøst utenomsnakk. Denne urimelige konsekvensen av ELEs begreper om holdbarhet og relevans i normativ argumentasjon er antakelig bakgrun-

17. Standpunktet må ikke nødvendigvis være et handlingsalternativ *for den som argumenter*, m.a.o. noe denne personen selv kan gjennomføre. I noen tilfeller er det som bør gjøres, heller ikke et handlingsalternativ *for noen* enkeltaktør, jf. f.eks. spissformuleringen F_0 : «Vi bør redusere befolkningstilveksten i Norge» (Næss, 1975, s. 105).

18. Som i (Kolflaath, 2004, s. 181).

nen for at Lohne, som går lenger enn andre forfattere i å fremheve saklighetens etiske dimensjon (Lohne, 2017, s. 174), opererer med andre begreper om holdbarhet og relevans i saklighetslæren (s. 150) enn de tradisjonelle begrepene han velger å bygge på i argumentasjonsteorien (s. 128–134), det siste riktignok med åpenhet for at den tradisjonelle ELE-tilnærmingen til normativ argumentasjon ikke er den eneste mulige.

Det finnes en enkel vei ut av dette: Holdbarhet kan defineres generelt som et spørsmål om riktigheten i seg selv av det som uttrykkes av argumentformuleringen, og relevans generelt som et spørsmål om i hvilken grad argumentet støtter eller svekker det elementet i resonnementet det er knyttet til.¹⁹ Dette kan betraktes som generaliseringer av begrepene om holdbarhet og relevans i deskriptiv argumentasjon. Så kan de generelle begrepene i neste omgang *konkretiseres* på ulike måter for ulike argumenttyper. Fordelene er økt fleksibilitet med hensyn til hva som kan være standpunkter og argumenter, at argumentasjonsteorien som helhet blir mer enhetlig når holdbarhet og relevans er stabile dimensjoner i evalueringen av argumenter og at det ikke lenger blir urimelig å karakterisere bruk av argumenter som ikke er holdbare og relevante, som usaklig argumentasjon.

3 Avslutning

ELE-tradisjonen var lenge en konform tradisjon. Men de to–tre siste tiårene har i økende grad vært en brytningstid hvor enkelte av de nye lærebøkene som er kommet til, har modifisert den opprinnelige teorien, samtidig som andre nye lærebøker langt på vei har holdt fast ved denne. Modifiseringene er gjort dels for å bøte på opplevde svakheter ved den opprinnelige teorien, dels for å tilpasse teorien til nye anvendelsesområder. Denne artikkelen har forsøkt både å påpeke svakheter ved den opprinnelige teorien som sådan og å vise at nye anvendelsesområder for ELE-temaene kan innebære at teorien må modifiseres – det siste i kontrast til forestillingen om ELE som en allmenn teori om språktolking, definering og argumentasjon.

Referanser

- Asheim, O., Brede, K. & Thommessen, B. (1991). *Språk og argumentasjon* (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Baune, Ø. (1984). *Pac-argumentasjon for deskriptiv spissformulering: Et alternativt syn*. Manuskript.
- Baune, Ø. (1993). *Språk, logikk og argumentasjonsteori* (7. utg.).
- Björdal, F. (1996). *Kritisk tenkning. En analytisk innføring i språk, logikk og argumentasjon*. Cappelen Akademisk.
- Gullvåg, I. (1990). *Rasjonalitet, forståelse og forklaring* (2. utg.). Tapir.
- Karlsen, G. (2009). *Språk og argumentasjon for samfunnsvitere* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kolflaath, E. (2004). *Språk og argumentasjon – med eksempler fra juss*. Fagbokforlaget.
- Kolflaath, E. (2010a). Tolkingsbegreper i Næss-tradisjonen. I T. Lavik & H. Nyvold (Red.). *Dannelse i kontekst? ELE-tradisjonen i endring*. Skriftserien ved Institutt for filosofi og førstesemesterstudier, Universitetet i Bergen, s. 11–36 (tilgjengelig via <http://bora.uib.no>).
- Kolflaath, E. (2010b). Holdbarhet og relevans. I T. Lavik & H. Nyvold (Red.). *Dannelse i kontekst? ELE-tradisjonen i endring*. Skriftserien ved Institutt for filosofi og førstesemesterstudier, Universitetet i Bergen, s. 94–111 (tilgjengelig via <http://bora.uib.no>).
- Lohne, E.J. (2017). *Etikk, språk og argumentasjon: En innføring i debattetikk*. Gyldendal Akademisk.
- Næss, A. (1975). *En del elementære logiske emner* (11. utg.). Universitetsforlaget.
- Reitan, M. (2016). *Argumentasjonsteori*. Fagbokforlaget.

19. Slike generelle begreper om holdbarhet og relevans er presentert f.eks. i (Gullvåg, 1990, s. 316).