

...men de som får det inntrykk at det er fryktelig vanskelig å svare.

112521

NOEN RETNINGSLINJER FOR BEDØMMELSE AV OPGAVER.

For hvilke oppgavetyper gjelder disse retningslinjene? De er utarbeidet etter løsningen av besvarelser på oppgaven: "Hvad mener du om innførelse av sociale problemer ved forberedende prøve, o.s.v.", og censorenes rettelser av dem. Først og fremst tar derfor disse bemerkningene sikte på rettelse av oppgaver som omhandler spørsmål av vurderingsmessig art, eller som iallefall b.a. gjør det. Holder man sig til den inndelingen av oppgaver som er foretatt i skriftet "AD: REFORM AV FORB. PRØVE," (Vills.) er altså veiledningen først og fremst ment å gjelde oppgaver av type G. Men selvsagt gjelder mange av fordringene f.eks. fordringene til presisjon og saklighet (uansett hvilke oppgavetype det dreier sig om.)

1. Besvarelsen er et innlegg i en diskusjon. Vanligvis vil oppgavene ha tilknytning til diskusjoner som pågår mellom studentene selv og/eller mellom eksperter, slik som f.eks. oppgaven ovenfor eller oppgaven om "boligsaken". Besvarelsen skal da være et innlegg i denne diskusjonen, d.v.s. den skal være uttrykk for en bestemt standpunkttagen til det striden gjelder og et forsøk på å begrunne dette. Ofte vil det være tvil om hva man egentlig er uenig om. Da er det viktig at man gjør oppmerksom på det. Kommer man frem til at det er mest sannsynlig at striden gjelder påstanden p1, (da er det her) (det) gjelder om å ta begrunnet standpunkt, for eller imot p1. Men er man derimot at det ikke er mulig å peke ut en bestemt påstand eller et kompleks av påstander som det sannsynligste stridseppe, får man enten ta standpunkt alternativt til hver av de påstander det kan være tale om å betrakte som stridspunkt, eller begrense sig til et (alternativ). Et slikt valg må man i tilfelle begrunne, f.eks. med at standpunkttagen til nettopp dette alternativet er særlig konsekvensrikt, har viktigere følger for ens holdning til de øvrige, enn standpunkttagen til noen av disse har. Eller man kan søke å begrunne valget (hovedsakelig med at behandlingen av hvert av alternativene gir nok for en oppgave. *Blir det en personlig interesse gjør det mest tydelig å velge slik.*) Det er viktig at studenten på denne måten har søkt å trengre frem til det som antas å være omstridt. I det diskusjonsforløpet som har foregått vil det antagelig ha fremkommet en del argumenter, for og imot de forskjellige påstandene. Det har liten interesse å gå inn på argumenter som selv motstandere innrømmer taler for påstanden. Omvendt bør man ikke gå inn på de motarg. som er innrømmet av forkjemperne; såvel "motstandere" som "forkjempere" forstått som "kompetente". Dette gjelder selvsagt bare under den forutsetning at man

14. mest holdt

grunnelsen kan f.eks. gå ut på at

... og i tilfelle av at

ikke har noe positivt nytt å si iforbindelse med et innrømmet arg. Menar man derimot at et arg. som alle kompetente hevder taler for, eller mot; eller ingen kompetente hevder taler for, eller imot, skulde vært behandlet på annen måte, fordi det forholder sig anderledes med dets holdbarhet eller dets potensielle beviskraft enn de kompetente tror, er det viktig å gjøre oppmerksom på det.

På samme måte som det gjelder om å finne frem til de hovedteser som er de omstridte i diskusjonen, gjelder det altså å ta stilling til de arg. som er omstridt. Ved sitt inlegg må studenten prøve å bringe inn noe nytt, avklaring av noe som alt er fremført, men har ledet til misforståelser ved hjelp av de midler logikken gir ham: tolkning, presisjon, demetaforisering o.l.; eller/og fremførelse av noe som ikke tidligere har vært anført.

Det er viktig at den orientering i de omstridte hoved og underteser, argumenter, som opgaven gir, kommer såvidt tidlig i besvarelsen at leseren straks får en forståelse av diskusjonstilstanden.

2. Kravet til saklighet. Dette faller i to deler: a) Meget av den uenighet som råder i den diskusjonen besvarelsen griper inn i, vil vise sig å være terminologisk, ikke saklig. (jfr. Nass. Elem. log. smn. utg. 5. s. 22flg.) Det er viktig at studenten søker å oppklare og undgå disse kilder til terminologisk uenighet. Hans verktøy blir her som ellers: tolkning, presisjon og demetaforisering. På samme måten når han tar personlig standpunkt eller argumenterer til fordel for dette: det gjelder da om at han tolker både motstandere og tilhengere så rimelig som mulig, søker å treffe den meningen de selv legger i sine påstander, ikke bare gjengi den ofte fordreiede mening som de av andre, ikke-meningsfeller, påstås å ha. b) Videre må man undgå alle følelsesutbrudd og kraftsetninger med pretensjon av argument, og passe sig for å legg egne ønsker og effekter diktere ens tolkninger av tilhengere og motstandere. En av de vanligste kilder til urimelige tolkninger er nemlig at man legger den meningen i et argument som man selv ønsker å finne fordi den best tjener den konklusjonen man holder på uavhengig av saklig refleksjon.

Er man usaklig i b-betydningen, vil man alltid være det i a-betydningen, men det ovennævnte behøver ikke å være tilfellet.

3. Kravet til presisjon. Det er dernæst av betydning at opgaven ikke er holdt på et for lavt presisjonsnivå. Når man skal referere argumentene som er fremsatt må man peke på de tolkningsforskjeller som kommer på tale, og hvordan man ved å ha dem klart for sig kan undgå mange av de misforståelser som allerede har gjort sig gjeldende i diskusjonen. Også de påstandene en personlig fremfører må en søke å gjøre så presise ~~man~~ at de groveste kilder til misforståel-

ser uttrykkes. Særlig trenges da presisjonen på de punkter hver man ved den diskusjon som har foregått har erfart at det lett opstår misforståelser, f.eks. p.g.a. at området er sterkt følelsesbetont.

4. Under hvilke forutsetninger skal oppgaven besvares? Imotsetning til hva er tilfelle vedå norske stiler, er det ingenting i veien for å kritisere oppgavens ordlyd. I almindelighet vil slik kritikk bestå i å legge frem de meningsforskjellige tolkninger oppgavens ordlyd gir anledning til. Helt å avvise oppgaven som ubesvarlig p.g.a. ukår ordlyd vil vel neppe kunde tenkes. Men tolkningsforskjeller som fører til tvil om hvilke forutsetninger oppgaven skal besvares under, vil lett kunde tenkes. Det gjelder da om at man gjør oppmerksom på dette. Enten får man da besvare oppgaven alternativt, man besvarer først utfra de og de forutsetninger, dernest utfra de og de andre e.s.v. Eller man får utvelge et aspekt å lage oppgaven utifra. Enten fordi man er særlig interessert i denne synsvinkelen eller anser den for særlig betydningsfull - f.eks, fordi behandlingen av nettopp dette aspekt har viktigere konsekvenser for den alle enn behandlingen av noen av de andre. Heter f.eks. oppgaven "Hvad mener du om innførelse av sociale problemer til forb. prøve e.s.v.", så kan man ikke uten videre besvare oppgaven under den forutsetning at innførelsen også gjelder i folkeskolen. Å besvare oppgaven utelukkende under denne forutsetning ligger utenfor rimelige tolkninger av oppgaveordlyden, så dersom man har særlig interesse av denne synsvinkelen, får man behandle den utførlig, men ikke av den grunn undlate å ta standpunkt til problemet når denne forutsetningen ikke tenkes oppfylt.

Å velge sig et aspekt å besvare oppgaven utfra, kan også være bestemt av at en alternativ besvarelse vilde føre for langt. De forutsetninger man velger å gå utifra må man formulere eksplisitt. Det må komme frem at man var klar over at andre aspekter også var mulige.

5. Man må holde sig innenfor de forutsetningene man har trukket opp.

Det er viktig at besvarelsen skjer under de forutsetningene man er blitt stående ved. D.v.s. man må passe på at de argumentene man anfører eller gjengir ikke refererer til noen av de tolkninger eller forutsetninger man har utelukket. Spørres det f.eks. om hvad man mener om innførelse av sociale problemer ved forb. prøve, så er det ikke svar på oppgaven når man gir sig til å stille op hypoteser om hvilke motiver de kan ha som støtter dette forslaget, når vedkommende samtidig mener at spørsmålet om deres motiver er irrelevant for hvorvidt slike problemer bør innføres eller ikke.

6. Den logiske strukturen i oppgaven må tre klart frem. Oppgaven skal ikke være besvart som pro et contra oversikt. Dette kreves ikke, men

det er ønskelig at man fjerner sig mest mulig fra gymnasiestilens **verbalisme**! Det er bare tankeinnholdet det kommer an på, ikke **spoget** eller stilen uten som verktøy for tanken. Ethvert estetisk hensyn kan skyves til side, for såvidt det ikke er til direkte gavn for opfattelsen av tankeinnholdet. All form for propaganda er altså bannlyst. En oppgave står derfor høyere jo mere eksplisitt andres og egne argumenter er fremhevet. Argument betegner her enhver påstand som blir fremført for å styrke en tese. At argumentet faktisk ikke gjør dette fordi det er uholdbart eller ikke har noen potensiell beviskraft spiller ingen rolle for kravet om at den logiske strukturen skal tre klarest mulig frem. Hermed menes: det trekker oppgaven ned at påstander som var ment som argumenter ikke trer klart frem, selv om det viser sig at påstandene ikke hadde som argumenter.

7. Argumentenes potensielle beviskraft. Jo fastere de argumentene som danner begrunnelsen for studentens personlige stillingtagen, er lenket i hverandre, jo bedre. D.v.s. oppgaven står desto bedre jo høyere grad av potensiell beviskraft argumentene har. (Om pot. beviskraft se Ness. sam. sted. s.65,66.) At noe som er anført som støtte for en tese, ingen potensiell beviskraft har, trekker altså oppgaven ned. Men hvis dette dessuten er et utslag av usaklighet, trekker det oppgaven videre ned. Vi møter nemlig her i forbindelse med kravet til pot. beviskraft hos argumentene en form for usaklighet som vi ikke tidligere har omtalt, men som er meget almindelig. Slik usaklighet foreligger hvis den som har besvart oppgaven har fremført påstander med høy sannsynlighet, stor grad av holdbarhet, men uten potensiell beviskraft i relasjon til det som søkes begrunnet i en slik sammenheng at den som leser fremstillingen og slutter sig til vedkommende påstander, uvilkårlig tror han derved må slutte sig til den tesen som søkes begrunnet i oppgaven, eller iallfall innrømme at den er styrket. Og besvareren dertil har gjort dette bevisst, altså for å drive suggesjon, eller vært grovt ubevisst når han gjorde det.

Det må slås hardt ned på oppgaver hvor argumentene s. mangel på pot. beviskraft på denne måten skyldes - ikke mangel på logisk innsikt - men bevisste eller grovt ubevisste ønsker om å villedes.

8. Argumentenes holdbarhet. Jo mere holdbare arg. er, jo bedre. Oppgaven skal ikke bare, eller vesentlig være en oppgave i logikk, også kunnskapene i emnet spiller selvsagt inn ved bedømmelsen.

9. Uteglemte argumenter. Det trekker oppgaven ned at man ikke har tatt med arg. som styrker det standpunktet man har valgt, med mindre de ikke er nødvendig å ta med av den grunn som er nevnt i

10
 selv den hvor
 de ikke berører
 oppgavens opp-
 bygging

9.
 et innlegg
 om et om-
 forsøkt område

punkt 1, altså fordi de ikke er omstridt av noen. På samme måten trekker det oppgaven ned at man har undlatt å avlive arg. som går imot det standpunktet man er blitt stående ved, og desto mere jo tyngre argumentene er. Når utegleante argumenter trekker oppgaven ned, er det fordi det indirekte viser manglende kunnskap i emnet. Er det åpenbart at studenten har utelatt å ta stilling til viktige motargumenter med vilje, for derigjennom å gi inntrykk av at hans standpunkt er bedre stillet enn det er, kommer det dessuten til at han har gjort sig skyld i usaklighet.

10. Kravet til intellektuell redelighet. Utover det som alt er sagt sier ikke dette kravet noe særlig. Det vesentlige blir at man må være villig til å innrømme holdbarheten og beviskraften i motstanderens argumenter. Er det åpenbart at man stiller strengere krav til holdbarhet eller potensiell beviskraft ved motargumentene, enn ved den man tar til inntekt for sig selv, trekker dette oppgaven ned.

11. Man må formulere sin konklusjon. Det standpunktet, den konklusjonen man kommer til, må man søke å formulere klart og presist. Har man besvart oppgaven alternativt, under forskjellige forutsetninger, må man i tilfelle også angi alternative konklusjoner. Ved oppgaver av den type det først og fremst er tenkt på her, vil standpunkttagere så å si slutte sig til eller forkaste visse normer. Disse må man i såfall formulere eksplisitt. Kan man begrunne disse normene videre igjen, ved å vise hvorledes de står i sammenheng med mer høye eller mere generelle normer man godtar, er det selvsagt et *prø.* *En god beretning kan meget vel formuleres på 2-3 maskinskrivne sider. For sammendrag gjelder anslagsvis:*

12. Opgavens lengde. Oppgaven må ikke være for lang, et sted mellem 4 og 20 s. Hvis den er over 4s. men mindre enn 6s., bør den være forsynt med et argumentasjonssammendrag på ca. $\frac{1}{4}$ s. Er den på mellem 6s. og 10s. bør sammendraget være ca. 1s. Hvis mellem 11s. og 20s. ca. $1\frac{1}{2}$ s. Hvad et argumentasjonssammendrag, en synopsis, er for noe, forklarer ikke nærmere her. En veiledning finnes allerede tilgjengelig, og et eks. på en synopsis er gitt i sammendraget av argumentene i to kap. i Herman Angells bok: The Great Illusion.

Mange av de retningslinjene som er gitt ovenfor er ennå meget upresise og lite konkrete. Det er ikke lett å angi sikre kriterier på de forskjellige forker for feil som kan forekomme, eller for den innflytelse de bør ha på bedømmelsen. Etterhvert som censorerne får flere erfaringer om hvilke typer av feil som blir begått, vil disse retningslinjene bli supplert og gjort mere konkrete.

Til slutt pointeres i - hvad som også blev sagt innledningsvis - at oppgaven ikke må være en gjentakelse av kjente og forterpete påstander, men bør bare spor av forank på selvstendig tenkning.