

Eksempelet og kunnskapens orden

Ein analyse av eksempel i munnlege og skriftlege didaktiske tekstar



Sissel Høisæter

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)

University of Bergen, Norway

2012

Forord

Denne avhandlinga handlar om eksempel, og også om retorikk. Interesse mi for retorikk går tilbake til tida som hovudfagsstudent med Georg Johannesen (1931-2005) som rettleiar, og ideen til eit arbeid om eksempel vaks fram i dei følgjande åra i studiegruppa Retorisk Forum. Eg takkar Retorisk Forums medlemmer for inspirerende diskusjonar gjennom snart eit kvart hundreår. Spesielt takk til Amund Børdahl , Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Aslaug Nyrnes for deira interesse for dette arbeidet. Takk til arbeidsplassen min Høgskulen Stord/Haugesund for stipend i perioden 2004-2008, og til norskseksjonen for all støtte. Takk til rettleiar professor dr. philos. Eivind Tjønneland ved Universitetet i Bergen. Ein særskilt stor takk til familien min.

Rommetveit 12.01.2012

Sissel Høisæter

Innhald

1	Innleiing.....	3
1.1	Fag og didaktikk.....	4
1.2	Materialet	15
1.3	Problemstilling, analyse, teori og plan for arbeidet.....	20
2	Eksempellet.....	32
2.1	<i>Paradeigma</i> og <i>exemplum</i>	32
2.2	Definisjonar av eksempellet.....	41
2.3	Moment til ein eksempeldefinisjon, ei drøfting	57
2.4	Eksempellets dialektiske nivå, ein modell.....	85
2.5	Eksempellets retoriske nivå, ein typologi.....	98
3	Kunnskapens orden, ein ekskurs	115
4	Didaktikk og topologi.....	141
5	Analyse.....	155
5.1	Moment, prinsipp og grep i analysen av eksempel.....	155
5.2	Analyse av synekdotiske eksempel	163
5.2.1	Kuskiten på hakekorset: tidslag, topologi og topografi.....	179
5.2.2	Johan Huss - mennesket som målestokk.....	198
5.2.3	”Teselskapet i Boston” og ”Forfattern Fjodor Dostojevskij i London” – historisk medvit, historisitet eller kuriositet?.....	211
5.3	Analyse av normative paradigme.....	236
5.3.1	Imperative normative paradigme: ”Studentane i skodde på Fitjarvika”.....	243
5.3.2	Alternative normative paradigme: ”Maadelighed i Mad og Drikke”	253
5.3.3	Normative paradigme, ideal: Forskaridealet.....	273
5.4	Analyse av deskriptive paradigme	287
5.4.1	”Hesten i torvmyra” og ”Hesten frå Hogget”.....	290
5.4.2	Tre hestar, to løver og ein orangutang – taksonomi og menasjeri.....	301
5.4.3	Robert Hooke og cellene: Eit moderne blick på naturen.....	320
6	Oppsummering: Å lesa matrisa på tvers og på langs.....	325
6.1	Matrisa lesen på tvers.....	327
6.2	Matrisa lesen på langs.....	338
6.3	Nokre vidare perspektiv.....	347
	Litteratur.....	354
	Person- og stikkordregister	
	English summary	
	Appendiks: Eksempelsamling	
	Vedlegg	

1 Innleiing

Eksempelet er eit retorisk grep og eit pedagogisk hjelpemiddel som har vore omtalt sidan antikken, og som er i bruk av folk flest. I ei framandordbok blir eksempel forklart som eit enkelttilfelle ein nyttar for å kasta lys over ein allmenn regel, og omgrepet vert assosiert med 'mønster' og 'forbilde'.¹ Slike forklaringar peikar både mot ein vitskapsteoretisk samanheng for eksempla, mot eksempelet som illustrasjon og mot eksempel som moralsk rettesnor. Alle desse aspekta ved eksempel skal drøftast i dette arbeidet. Denne avhandlinga er ei undersøking av eksempel brukt i didaktiske samanhengar, altså i undervisningssituasjonar, både munnleg i klasserom, og skriftleg i lærebøker. Eg har samla inn eksempel og sett dei inn i ei eksempelsamling. Denne samlinga skal analyserast i dette arbeidet.

Undersøkinga mi skal dreia seg om eksempel med narrativ struktur. Eksempla er knytt til fagstoffet på den måten at dei fortel om noko som har skjedd, og så vert denne narrative teksten kopla til teoriar, reglar, omgrep eller annan kunnskap som er formulert på ein generell måte i faget. Denne koplinga er alltid til stades når ein har med eit eksempel å gjera, det er det som er å eksemplifisera. Eg skal derfor definera narrative eksempel som ein kort, narrativ tekst som spesifiserer innhaldet i eit omgrep eller i ein generaliserande tekst.² Kravet om at eksempla skal vera narrative kan synast som ei avgrensing av materialet, men som eg seinare skal visa er dette den vanlegaste måten å forstå språklege eksempel på.

Studien skal dreia seg om på kva måtar narrative eksempel er knytt til dei munnlege og skriftlege didaktiske tekstane dei eksemplifiserer, og korleis eksempla fungerer i dette tekstmøtet. Undersøkinga er ikkje avgrensa til korleis eksempel fungerer innan norskfaget, eksempel har ein didaktisk funksjon i alle fag, og eksempla eg skal undersøka i dette arbeidet blir brukt i ulike fag. 'Fag' og 'didaktikk' er såleis to omgrep som er med og definerer den eksempelbruken eg skal undersøka. Faget har etter mitt syn ein struktur som dannar rammer om korleis didaktiske eksempel fungerer. Eg skal føreslå ein modell for korleis fag er strukturerte, og seinare i arbeidet ein modell for korleis eksempel er strukturerte, og eg tenkjer meg at modellen over eksempelet kan setjast inn i modellen over faget. Didaktikk dreier seg om alle aspekt ved det å undervisa, og er såleis sentralt for ei undersøking av korleis eksempel blir brukt i undervisning. 'Fag' og 'didaktikk' er med og bestemmer eksempelet si form og funksjon, — to sider ved eksempelet som skal vera gjennomgåande tema i denne avhandlinga.

¹ Definisjonen "...enkelttilfelle som en bruker til å belyse en allmenn regel; forbilde, mønster" står i Berulfsen, Bjarne og Gundersen, Dag: *Fremmedord blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.

² Eg skal presentera ulike definisjonar av eksempel, og drøfta min definisjon nærare i høve til desse, i kapittel 2.

Eg skal derfor byrja med å drøfta korleis 'fag' og 'didaktikk' dannar rammer for eksempla sin didaktiske verkemåte. Deretter skal eg presentera nærare det materialet eg skal arbeida med i denne undersøkinga. Den tredje og siste delen i dette kapittelet er ein presentasjon og drøfting av problemstillinga eg skal arbeida ut frå, måten eg vil gjennomføra analysen på, kva teoriar eg kjem til å bruka, og til slutt presenterer eg ein plan for avhandlinga.

1.1 Fag og didaktikk

Fag

Inndelinga i fag er utdanningsinstitusjonane sin måte å organisera kunnskap på³. Etymologisk kjem omgrepet 'fag' frå nedertysk, i tydinga innhegning, gjerde eller avdelt rom⁴. Kjell-Arild Madssen drøftar fagomgrepet i avhandlinga *Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk* frå 1999⁵. Madssen definerer omgrepet 'fag' slik:

"Den fagforståelsen som er skissert her ser fag som en innrammingsprosess med en administrativ side og en faglig-substansiell side" (Madssen 1999, 33). Inndelinga i fag er altså primært basert på innhaldskriterium, men dette innhaldet er fastsett av forskrifter, rammeplanar og læreplanar – det Madssen kallar normtekstar – og normtekstane bestemmer også kva fag elevane i det norske utdanningssystemet skal og kan undervisast i.

Madssen skriv at fagomgrepet er ein innrammingsprosess, og han konstaterer at 'fag' er ein *rommetafor* (Madssen 1999, 3). Om ein ser faget som ei innhegning vil det seia at faget er ei innhaldsmessig samanføyning og avgrensing av kunnskap, og at det ikkje er frittstående. Ei innhegning har alltid ei utside, og ei avgrensing mot noko. Ein kan derfor utvida innhegningsmetaforen til å sjå på kunnskap som eit *felt*, der faga er innhegningar innan feltet. Omgrepet kunnskapsfelt er også i vanleg bruk⁶.

³ Dette ordensprinsippet er så grunnleggjande at det i svært liten grad vert omtalt, drøfta eller problematisert i generell pedagogisk eller didaktisk faglitteratur. Eit uttrykk for dette er at ordet 'fag' ikkje er definert i Inge Bø og Lars Helle: *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* frå 2008, sjølv om ordboka har 21 oppslag med 'fag' som første ledd i samansette ord.

⁴ I Falk, Hjalmar og Torp, Alf, 1996: *Etymologisk ordbok over det norske og det danske sprog* er ordet forklart som: "Fag (afdelt rum, felt) ...tilhører i det hele den vestgerm. sproggen: mnt. vak" indhegning, gjærde, afdelt rum" ... Grundbetydningen af fag er "sammenføyning" (Falk & Torp 1996, 144..

⁵ Madssens avhandling er skriven innan feltet læreplanforskning. I læreplanforskninga og i framstillingar av vitenskapshistorie, og vitenskapsteoriens historie er framvoksteren og inndelinga i fag drøfta. Sjå også Holmgaard 1998, 53-122. Læreplanforskning og vitenskapshistorie er ikkje eit tema i denne samanhengen.

⁶ Feltomgrepet er i teoretiske samanhengar først og fremst kjent frå Pierre Bourdieu sine arbeid, sjå t.d. Bourdieu, Pierre saman med Wacquant, Loïc J. D. 1995 : *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Omsett og med tillegg ved Bjørn Nic. Kvalvik. Oslo: Det Norske Samlaget. Bourdieu meinte at kulturen i eit samfunn er institusjonalisert i sosiale felt. Døme på slike felt er utdanning, politikk, religion, kunst og litteratur. 'Felt' i denne tydinga er ein metafor, og treng ikkje nødvendigvis tenkjast som eit areal. Men om ein gjer det, høver metaforen 'kunnskapsfelt' godt med innhegningsmetaforen 'fag', etter som dei begge er henta frå geometrien. Bourdieu skriv: "Eitkvart felt utgjer eit spelerom som er potensielt ope og som har

Det er tradisjon for å gruppera faga innanfor utdanningsinstitusjonane, som i fakultetsinndelinga på universiteta, i samlinga av historie, geografi og samfunnskunnskap i faget samfunnsfag i grunnskulen, eller i lærarinitierte tverrfaglege og fleirfaglege samarbeid. Slike grupperingar kan me kalla *fagområde*⁷. Bestemminga av fagområda er bygd på ei oppfatning av kva fag som liknar på kvarandre.

Grunnskulefaga dannar det utsnittet av kunnskapsfeltet som dette arbeidet skal dreia seg om. Fagporteføljen har blitt endra gjennom tidene, og sjølv om eg skal undersøkje eksempel brukt i faga i skulen på slutten av 1700-talet, skal fagutsnittet i arbeidet mitt vera det utsnittet som er danna av dei faga som er lista opp i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006*⁸.

Kunnskaps*flata* i faget skal ikkje vera den einaste dimensjonen i skildringa av fag i mitt arbeid, fagfeltet har etter mitt syn også ein djupnedimensjon. I djupna kan ein skilja mellom to ulike nivå eller lag⁹ innanfor kunnskapsbasen i alle fag. Det er skiljet mellom det partikulære og det generelle. All kunnskap har eit partikulært nivå og eit generelt nivå. Det partikulære nivået er kunnskapens empiriske nivå, det generelle nivået er kunnskapens teoretiske¹⁰ nivå. Forholdet mellom det partikulære og det generelle nivået har sine særlege kjenneteikn innan kvart fagområde, basert på kva for fenomen det empiriske feltet dekkjer. Det varierer også svært kva for eitt av nivåa som står sterkast i det enkelte faget. Om ein visualiserer djupnedimensjonen i den enkle modellen over kunnskapsfeltet kan det sjå slik ut:

dynamiske grenser, som er ein kampinnsats i det indre av feltet sjølv” (Bourdieu, P., Wacquant L.J.D. og Kvalsвик, B. N. 1993, 89-90). Kunnskapsfeltet kan forståast som eit felt slik Bourdieu forklarar det, der faga er underfelt som strukturerer det større feltet. Innafor faga skjer det grensesetjing og endringsprosessar som er styrte av aktørane i faga. I min samanheng er ikkje grensesetjing og endringar tema, men Bourdieus teori gir ein innfallsvinkel til å forstå tilhøvet mellom kunnskapsfelt og fag som kan vera eit utgangspunkt også i dette arbeidet.

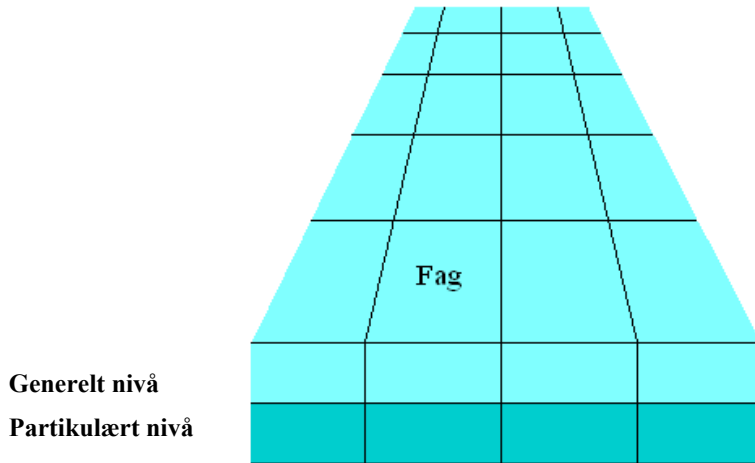
⁷ 'Område' er her nytta som ein tredje arealmetafor, og representerer fleire fag som ut frå ulike kriterium vert rekna for å grensa til kvarandre.

⁸ Grunnskulefaga i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* er: ”Fremmedspråk, kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, matematikk, morsmål for språklige minoriteter, musikk, naturfag, norsk, religion, livssyn og etikk og samfunnsfag” (<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/>).

⁹ Djupnedimensjonen kan omtalast som to *nivå* eller to *lag*. Eg skal nytta begge desse termene, men vil unngå samansetjingane 'fagnivå' eller 'fagleg nivå', fordi det er eit omgrep som elles er brukt for å karakterisera kompleksiteten i fagleg innhald i ulike samanhengar.

¹⁰ ”**teorisprog**” er i *Politikens filosofileksikon* definert slik: ”bet. for den del af en empirisk videnskab som formulerer dennes teoretiske lover eller hypoteser*. Setningerne i t. indeholder foruden logiske og matematiske udtryk den pågældende videnskabs teoretiske termer” (Lübcke 1983, 426).

Kunnskapsfeltet



Det partikulære nivået i faga er plassert nedst i modellen min, det generelle nivået øvst mot overflata. Dette er i tråd med den vanlege måten å visualisera nivåulikskapar på i framstillingar av det partikulære og det generelle på i ulike taksonomiske system. Døme er taksonomiske system med inndeling i individ, arter, familiar slekter osv i botanikken, eller sjangersystem i språkfaga. Praksisen med å forstå plasseringa slik kjem også til uttrykk i ordpar som det individuelle og det *overindividuelle*¹¹.

I dette arbeidet skal denne koplinga mellom inndeling i fag i kunnskapsfeltet og i faglege lag i ein djupnedimensjon liggja til grunn for undersøkinga av eksempelbruk.¹² Når eit narrativt eksempel spesifiserer eit omgrep eller innhaldet i ein annan tekst, vil eksempelet nemna fenomenet på eit partikulært nivå, medan omgrepet eller teksten som vert eksemplifisert nemner fenomenet sitt generelle nivå. Men eksempelet er ikkje den einaste måten fagets partikulære nivå kan koma til uttrykk på. Eg skal derfor bestemma nærare kva eg

¹¹ Sjå t.d. Holmgaard i *Teorienes topik*: ”Men det var som hos Durkheim klart, at tolkningsnøglen til individ og individuelle fænomener lå i det overindividuelle, i systemet” (Holmgaard 1998, 97-98)

¹² Basil Bernstein (2000) har introdusert ein distinksjon mellom horisontale og vertikale diskursar i danninga av kunnskap, og mi framstilling har likskapstrekk med framstillinga hans, men eg har ein litt annan innfallsvinkel i mitt arbeid. Teorien til Bernstein skildrar korleis utdanning er ei utveksling mellom eit kunnskapsreservoar representert ved den horisontale diskursen, medan han kallar det individuelle nivået for det vertikale nivået, det er det individuelle repertoaret den enkelte lærande sit inne med. Eg deler *kunnskap* inn i eit generelt og eit partikulært nivå, og mitt studieobjekt er tekstar. Eg skal seinare undersøka korleis den vertikale utvekslinga mellom dei to nivåå skjer i tekstmøte.

forstår med spesifisering ved hjelp av eksempel i dette arbeidet, ved å konkretisera kva som kjenneteiknar dei to faglege laga innan ulike fagområde i grunnskulen, og peika på nokre aktivitetar som tilhøyrer fagområdet, og som også skal forståast som ein del av fagets partikulære nivå.

Dei to nivåa er gjennomgåande i alle skulefag. Det partikulære nivået i *naturfaga* har fenomen frå biologien, botanikken, geologien og astronomien som sine individuelle faglege objekt. Det generelle nivået i naturfaga består av omgrep, klassifisering, system, lovar, reglar, teoriar og diskursar, tema og skildringar. I samfunnsfaga består det partikulære nivået t.d. av kaus, observerte handlingar og hendingar, av munnleg overleverte beretningar, av materielle fenomen, og av statistiske data, og på det generelle nivået finst som i naturfaga omgrep, klassifiseringar, lovar, reglar, teoriar, diskursar, grafar, skildringar og tematisering, og også narrative framstillingar av historiske periodar.

Språkfaga og matematikk har dei respektive språklege uttrykka som sitt partikulære nivå, med alle slags variasjonar og variantar. Det dreier seg om munnlege, skriftlege og samansette ytringar av alle slag. Aktivitetar knytte til desse fenomena er tala, lytta, lesa, skriva og rekna, og å produsera metaspråk om språk. Dei grunnleggjande ferdigheitene er med andre ord partikulære uttrykksmåtar. Dei språklege fenomena og aktivitetane vert generaliserte i klassifikasjonssystem, i lover og reglar, i skildringar og i narrative framstillingar av historiske periodar og i kanon.

Kunstfaga har alle slags former for kunstnarlege uttrykk som sitt partikulære nivå, både gjenstandar og utøving av kunstartane, som i forming, dramaaktivitetar, dans, diktning, song og musisering. I dei praktiske faga som kroppsøving og mat og helse står utøvinga særleg sterkt. Dei generelle nivåa består som i dei andre faga av omgrep, klassifiseringar, teoriar, skildringar, og i kunstfaga i tillegg periodar og kanon. Også i fag som ikkje høyrer til grunnskulefaga, som medisin, jus og pedagogikk er tilhøvet mellom det partikulære og det generelle nivået like sentralt. Skiljet mellom eit partikulært og eit generelt kunnskapsnivå finst også i alle ikkje-akademiske samfunnssektorar; i kunst, journalistikk, rettssystemet, statsforvaltning, transport, jordbruk osb.

Alle fag har eit partikulært og eit generelt nivå, og i alle fag vil utvekslinga mellom eit partikulært og eit generelt nivå vera basisen for *utvikling* av kunnskap, for *anvendelse* av kunnskap og for *formidling* av kunnskap. Spørsmål knytt til *utvikling* av ny kunnskap er tradisjonelt ivaretatt av vitskapsteorien. Utvikling av kunnskap skjer gjennom slutningsprosessane deduksjon og induksjon, og gjennom erkjenningssprossar som er skildra

i vitenskapsteoretiske arbeid som Thomas Kuhns teori om paradigmeskifte i vitenskapen, og Hans Georg Gadamers teori om tolkingsprosesser i humanistiske fag.

På same måten er samspelet mellom det ein veit og det ein gjer uløyeleg samankopla i all *anvendelse* av kunnskap, og tilhøvet mellom praksis og teori er eit hovudtema i alle profesjonsutdanningar og alle utdanningar i praktiske fag. Tilhøvet mellom dei to nivåa i kunnskapsfeltet kan også sjåast som ei hovudsak i *kunnskapsformidlinga*. Det er kunnskapsformidling som har hovudinteressa i dette arbeidet, undersøkinga av eksempelbruk i didaktiske tekstar dreier seg i første rekke om korleis ein formidlar kunnskap, sjølv om formidling er uløyeleg knytt saman med dei to andre tilnæringsmåttane til kunnskap.

Fellesnemnaren for dei prosessane som er i sving i samspelet mellom det partikulære nivået og det generelle nivået i alle desse tilfella er *forståing*. Forståing ligg til grunn for utvikling av kunnskap, for anvendelse av kunnskap og for formidling av kunnskap. Spørsmålet om forståing er såleis knytt til djupnedimensjonen i alle fag.

Eg skal vidare gjera ytterlegare ei presisering av området for mitt arbeid. I dette arbeidet skal eg undersøkje *formidlinga* av kunnskap innan ulike fag, ut frå den modellen av fag som eg har føreslått over. I formidlinga av kunnskap er målet å auka forståing av fagstoffet. Fagstoffet kan formidlast som teori, det vil seia at ein berre formidlar den generaliserte kunnskapen. Ein kan også formidla kunnskap berre om individuelle fenomen og objekt i faget. Men som oftast vil det vera aktuelt å kopla saman kunnskap om fenomen på det partikulære nivået med kunnskap om dei generaliseringane faget gjer. I denne formidlinga kan tilhøvet mellom faget sine objekt og aktivitetar og teorien i faget tre fram på ulike måtar. Ein kan seia at utvekslinga mellom det partikulære og det generelle nivået kan ha ulike former. I formidlingssituasjonar kan ein *visa*, *utføra*, eller *formulera språkleg* det partikulære nivået, for at eleven skal forstå samanhengar mellom dei to nivåa. Når ein *viser* dei partikulære fenomen, så dreier det seg om å gi elevane tilgang til dei konkrete objekta som faget administrerer, som altså kan vera gjenstandar i t.d. naturfag, historie eller i kunstfaga, litterære tekstar, ekskursjonar i naturen, ekskursjonar på museum, på galleri, på teater eller konsertar. Elevane kan også læra om samanhengar mellom dei to kunnskapsnivåa ved å *utføra aktivitetar* knytte til det partikulære nivået, t.d. laboratorieeksperiment, formingsaktivitetar, spelning på instrument, observasjonar, intervju, matlaging eller fysisk aktivitet. Men ein stor del av kunnskapsformidlinga innan alle fagområde føregår som *språkleg formulert forståing og formidling*. Det er denne siste formidlingsforma som skal vera tema i mitt arbeid¹³. Det vil

¹³ Eg drøftar denne avgrensinga meir utførleg i definisjonen av eksempel i kapittel 2.

seia at når eg undersøker eksempelbruk i høve til ulike kunnskapsområde, så ser eg bort frå den forma for eksempelbruk der ein *viser fram* dei konkrete objekta, eller *utøver* aktivitetar som eksempel på noko generelt. Mitt område for undersøking er den verbale kunnskapsformidlinga, meir presist dei tilfella der ein viser språkleg formulerte eksempel på generalisert kunnskap¹⁴. Den generaliserte kunnskapen er alltid språkleg. Mi undersøking dreier seg derfor om språkmøte, altså møtet mellom språk om det partikulære og språk om det generelle. Verbal kunnskapsformidling skal eg bestemma som ein aktivitet der to verbale instansar er involvert for å skapa auka forståing av kunnskapsstoffet i eit fag. Dei to instansane er ei kjelde som har meir kunnskap, og ein resipient som har mindre kunnskap. Kjelda kan vera munnleg. I skulepraksisen kan det vera ein lærar, ein medelev, ein annan person eller elektronisk borne munnlege uttrykk. Kjelda kan også vera skriftleg, – analog eller digital. Eg kjem attende til dette i omtalen av materialet som skal analyserast i denne avhandlinga.

Oppsummerande kan ein seia at området for arbeidet mitt er definert som det språkleg formulerte tilhøvet mellom eit partikulært og eit generelt nivå i kunnskapserkjenning og -formidling innan ulike fag. Eg skal undersøka korleis ein type didaktisk tekst, det narrative eksempelet, fungerer i samspelet mellom fagets partikulære og generelle nivå. Det narrative eksempelet framstiller enkelttilfellet, og er altså ei formulering av partikulære fenomen som vert forstått ved at ein set dei inn i ein større fagleg samanheng, ein heilskap. Tilhøvet mellom den partikulære og den generelle kunnskapen har fått ein grunnleggjande tolkingsteori i Hans Georg Gadamer's teori om forståing i åndsvitskapane. Gadamer skriv: ”Vi kan her minde om den hermeneutiske regel, at man skal forstå helheden ud fra delene og delene ud fra helheden. Den stammer fra den antikke retorik og er gennem nyere tids hermeneutik blevet overført fra talekunsten til forståelseskunsten” (Gadamer 2004, 277). Han tilføyer: ”På denne måden forløber forståelsens bevægelse hele tiden fra helheden til delen og fra delen tilbage helheden. Opgaven er, i koncentriske cirkler at udvide enheden i den forståede mening” (lok. cit.). Den hermeneutiske sirkelen skildrar ikkje ein metode, han er ein modell for forståingas struktur. Gadamer karakteriserer sirkelen slik: ”Forståelsens cirkel er altså slet ikke en ’metodisk’ cirkel, men beskriver derimod et ontologisk strukturmoment ved forståelsen” (lok. cit.). Tolkinga av tekstar, den hermeneutiske oppgåva, forklarar Gadamer slik:

¹⁴ I definisjonen har eg gitt ytterlegare ei presisering av kva type eksempel eg skal konsentrera undersøkinga mi om, nemleg eksempel som har ei narrativ form. Eg gjer greie for dette valet i drøftinga av eksempeldefinisjonen i kapittel 2.

Også her findes et spændingsforhold. Det udspiller sig mellem den fremmedhed og fortrolighed, som overleveringen har for os, mellem den historisk intenderede, distanserede objektivitet og tilhørsforholdet til en tradition. *Det er dette 'imellem', der er hermeneutikkens sande sted* (ibid., 281).

Den hermeneutiske sirkelen dannar ein generell modell for det som skal vera undersøkinga mi i denne avhandlinga. Eg skal undersøkje korleis ein bestemt type verbaltekst, nemleg eksempelet, fungerer i formidling av ulike typar fagstoff. Eksempelet fungerer i djupnedimensjonen til faga, og eksempelbruk aktiviserer ei utveksling mellom del og heilskap, mellom det partikulære og det generelle, og mellom det subjektive og samfunnets og kulturens fellesforståing.

Didaktikk

Teorien for korleis ein formidlar og lærer er didaktikken, didaktikk er derfor også eit omgrep som er med og karakteriserer det området som skal undersøkjast i denne avhandlinga¹⁵. Didaktikk skal ikkje undersøkjast som eit eige emne, men det didaktiske er eit kjenneteikn ved eksempla som har å gjera med korleis dei fungerer, og det didaktiske er dermed med og bestemmer eksempelets funksjon.

Norske lærebøker i generell didaktikk og fagdidaktikk nemner som oftast ikkje bruk av eksempel i undervisninga. Eit tema som er relatert til eksempelbruk dukkar opp i ei av lærebøkene i didaktikk som eg har lese, det er emnet ”Induktiv og deduktiv tilnærming” i kapittelet ”Å planlegge opplæring” i boka *Didaktisk arbeid* av Kitt Lyngsnes og Marit Rismark frå 2007. I drøftinga av bruk av praktisk arbeid og eiga erfaring i undervisninga skriv dei:

Imidlertid etterstrebes det i skolen å ta i bruk det prinsippet en kan trekke ut av dette, nemlig å gå fra det spesielle til det generelle, fra det nære til det mer abstrakte, eller det som kalles det induktive prinsippet. Dette er basert på tenkningen om at hver enkelt bygger opp sin egen kunnskap, helst gjennom problemløsning” (Lyngsnes og Rismark 2007, 113).

¹⁵ Laila Aase definerer fagdidaktikk slik: ”Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles” (Lorenzen et al 1998, 7)

Induksjonsundervisninga dreier seg om å dra slutningar frå enkelttilfellet til den overordna teorien, regelen eller omgrepet, og dette perspektivet på undervisningsstoffet tematiserer nokre av dei prosessane som skjer i eksempelbruk. Men omtalen av induksjonsundervisning dreier seg om induktive prosessar generelt, min studie av eksempelbruk handlar om korleis ein språkleg kategori fungerer i høve til induksjonsprosessen.

Tre dimensjonar i framstillinga av didaktikk skal spela med i karakteristikken av eksempla som didaktiske. Den første er knytt til innhaldet i didaktikken, den andre til didaktisk intensjon og funksjon, og den tredje til teoridanning i didaktikken.

Didaktikk er tradisjonelt definert som undervisningas kva, kvifor og korleis¹⁶. Etter mitt syn er dei tre spørjeorda relevante for didaktisk arbeid. Dei tre spørjeorda kva, kvifor og korleis kan enkelt plasserast i høve til fagmodellen min. Ut frå Madssens definisjon av fag er *kva* eit spørsmål om kva det substansielle innhaldet i faget er. Dette dreier seg om det som i modellen min er fagets overflate. Gjennom arealavgrensinga vert faget skilt frå andre fag. Det vert gjort ut frå ei skildring av kva som er faget sitt kjernestoff, og med det faget sine innhaldsmessige grenser mot andre fag, men også faget sine moglegheiter for å overskrida faggrensene og inngå i fleirfaglege tema. *Kva* vil ut frå dette dreia seg om kva eleven skal læra i *dette* faget. Men i modellen min er overflata samstundes overflata i høve til faget sin djupnedimensjon. I det perspektivet er fagoverflata måten objekta og fenomenen i faget er ordna på ved hjelp av generaliseringar. I djupna er spørsmålet om 'kva' eit spørsmål om kva grad av generalisering som passar for eleven på dei ulike årstrinna, det vil seia i kva grad eleven treng fagstoffet konkretisert eller generalisert. Kor mykje generaliseringar som passar til årssteget og til eleven sine individuelle behov, er også eit spørsmål om progresjon i faget.

Spørsmålet om *korleis* er eit spørsmål om djupnedimensjonen i fagmodellen min. I djupna vert tilhøvet mellom fagets empiriske og generaliserte kunnskap aktivert, og *korleis* dreier seg då om på kva måte dei to nivåa i faget skal koma til syne i undervisninga, og

¹⁶ I 1981 oppsummerer Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg desse momenta slik i boka *Nye veier i didaktikken?*:

Noen [forfattere] legger relativt stor vekt på teorier i forbindelse med undervisningens mål og innhold (undervisningens *hva*), andre vil gi bredere plass for teoretiske begrunnelser for undervisningen (hvorfor), mens atter andre mener at didaktikken fortrinnsvis bør befatte seg med den praktiske gjennomføring av undervisning (hvordan). I didaktikkstudiet er det vanskelig å kunne holde disse tre aspektene ved begrepet fra hverandre (Bjørndal og Liestøl 1981, 26).

Sjå også Lyngsnes og Rismark 2007, 24, Halvorsen 2008, 34, Lorenzen et al 1998, 134, Smidt 2008, 13. Sigmund Ongstad er i boka *Språk, kommunikasjon og didaktikk* kritisk til dei tre spørjeorda som ein definisjon av innhaldet i didaktikken, men kombinerer dei til slutt med ein definisjon av didaktikk av Frede Nilsen: "... fagdidaktikk er alt som er relevant om faget i relasjon til faget selv" (Ongstad 2004, 25).

korleis utvekslinga mellom den partikulære og den generaliserte kunnskapen skal skje. Som eg har vore inne på i skildringa av modellen kan det skje ved å *visa* fagets objekt, ved å ha faglege *aktivitetar*, og ved å *rekna*, *snakka*, *skriva* eller *lesa* om – altså formulera dei to nivåa språkleg.

Didaktikkens spørsmål om *kvifor* kan ut frå denne fagmodellen dreia seg både om ein refleksjon om kva ein underviser i i høve til fagleg innhald, fleirfaglege omsyn, omsyn til elevens alder og individuelle behov, om dei vala ein har gjort i korleis ein underviser, men også om korleis undervisninga fungerer i høve til situasjonskonteksten og kulturkonteksten¹⁷.

Ut frå dette vil eg ikkje avvisa dei grunnleggjande spørsmåla kva, korleis og kvifor, men eg vil ikkje forstå dei som ein overordna struktur i didaktikken. Desse spørsmåla er grunnspørsmål i ein undervisningssamanheng, og dei treng ikkje knytast til ein bestemt modell eller posisjon i didaktikken. Etter mitt syn bør tvert om alle framlegg til didaktisk modell leggja til rette for at ein ved hjelp av modellen kan opna for å stilla desse spørsmåla. I denne avhandlinga er det spørsmålet 'korleis' som har fokus, eg skal undersøkje korleis eksempelet fungerer i samspelet mellom det partikulære og det generelle nivået i ulike fag, altså korleis eksemplet fungerer som mediator for forståing. Dette 'korleis' viser altså kvar i fagmodellen min undersøkinga mi er lokalisert, men eg spør ikkje 'korleis' for å vurdere alle verksame faktorar i undervisningsplanlegging. I denne samanhengen spør eg smalare, korleis *ein utvalt faktor* i undervisning, eksempelteksten, fungerer i høve til den meir generaliserte undervisningsteksten.

Dei tre nøkkelspørsmåla i didaktikken kan enkelt plasserast i høve til den fagmodellen eg har føreslått innleiingsvis. Det ser eg som eit argument for å kalla denne modellen av fag for didaktisk. Den didaktiske fagmodellen blir i det følgjande grunnleggjande i høve til utviklinga av teori om korleis eksempel fungerer.

Den andre dimensjonen som er sentral i høve til det didaktiske kjenneteiknet ved eksempel, er knytt til intensjonalitet. Ei dansk artikkelsamling som tar opp grunnlagsproblem i didaktikken, er *Didaktik på kryds og tværs* (2004). Redaktøren Karsten Schnack stiller i forordet opp nokre overgripande moment for artikkelsamlinga. Det første er ein kritikk mot oppdelinga i didaktikk og fagdidaktikk, han meiner at didaktikkomgrepet rommar begge tilnærmingane. Det grunngir han med at undervisning og læring alltid må vera om noko, – ein kan ikkje berre læra, ein må alltid læra noko. Eit

¹⁷ Dei tre spørjeorda er etter mitt syn grunnleggjande i undervisningsarbeid, og eg skal koma attende til desse i kapittel 4, som dreier seg om topologi og didaktikk.

sentralt moment hos Schnack er også at all undervisning er intensjonell. Å undervisa er å villa nokon noko, og intensjonen har med læring å gjera. Eit siste moment han drar fram er at all læring er fleirdimensjonal. I tillegg til å læra, lærer ein alltid noko av måten ein lærer på. Ein lærer med andre ord alltid noko om verda og om seg sjølv, samstundes med at ein lærer.

I Schnacks tilnærming til didaktikk er det særleg påminninga hans om at all didaktikk er intensjonell som formulerer ei viktig innsikt i høve til studieobjektet mitt. Når ein lærar eller ein elev grip til eit eksempel, eller ein lærebokforfattar brukar plass på ei side til eit eksempel, så er det nettopp ut frå ein *intensjon* om å auka forståing. Det han eller ho har formulert på eit meir generelt nivå skal vera enklare å forstå, samstundes som eksempelet også er eit argument for at det som blir hevda er riktig. Dette er etter mitt syn eksempelets funksjon i alle samanhengar der det blir brukt, og dette er også funksjonen eksempelet har i undervisningssituasjonar. Den didaktiske intensjonen er etter mitt syn såleis eit svært viktig kjenneteikn ved eksempelet.

Eit tredje innspel til å bestemma korleis ein skal forstå det didaktiske aspektet ved eksempel er Aslaug Nyrnes si avhandling *Det didaktiske rommet. Didaktisk topologi i Ludvig Holbergs Moralske tanker* frå 2000. Dette er også den einaste framstillinga av didaktikk i det utvalet eg har lese som omtalar eksempelbruk. Nyrnes lanserer i denne avhandlinga ein alternativ innfallsvinkel til didaktikken, ein topologisk-didaktisk modell.

Innleiingsvis summerer Nyrnes opp tre posisjonar ein kan ha i didaktisk tenking. Desse tre posisjonane er ikkje først og fremst identifiserte ut frå kva dei hevdar om didaktikk, men ut frå korleis den didaktiske teorien er danna. Eg refererer oppsummeringa her, sjølv om ho er gjort for ti år sidan, fordi ho dannar bakteppe for Nyrnes sin eigen alternative didaktiske modell. Den første posisjonen er *dialektisk didaktikk*, som ho skriv er kjenneteikna ved ein innebygd dualisme mellom lærar og elev, og subjekt og objekt. Ho viser til Wolfgang Klafkis essay "Kategorial dannelse" som eit omdreingspunkt for dette synet, og dei to danningsteoriane han opererer med – formale og materiale: "Dei formale danningsteoriane har subjektsida, barnet, eleven i sentrum, medan dei materiale fokuserer danningssprosessens objektside, innhaldet" (Nyrnes 2000, 13). Svært mange innføringsbøker i didaktikk høyrer til denne posisjonen. Den andre posisjonen Nyrnes nemner er det ho vil kalla den *deduktive*. I den deduktive førestillinga om didaktikk tenkjer ein seg at ein kan slutte frå filosofi til teori og metode og praksis, eller frå formål til mål og delmål, slik læreplanane føreset. Den tredje posisjonen kallar ho *systematisk didaktikk*, og denne retninga tar utgangspunkt i det Nyrnes

kallar ei didaktisk eigenverd med tilhøyrande formell omgrepsstruktur, og med eit sett av verdiar som kjem til uttrykk i bestemte menneskesyn.

Eit hovudpoeng for Nyrnes er at alle desse posisjonane byggjer på ein tradisjonell kommunikasjonsmodell med sendar, mottakar og fag. Ho finn igjen dei tre ovannemnte posisjonane i denne modellen. Den dialektiske i tilhøvet mellom lærar og elev, det deduktive frå lærarens formål gjennom faget til eleven, medan det systematiske ordnar undervisning og forskning i enkle kategoriar. Nyrnes skriv at ho disputerer mot alle desse posisjonane i tradisjonell didaktisk teori, og at ho gjer det ved å tilby ein annleis måte å tenkja didaktikk på. Ho vil utvikla ein teori om didaktikk ut av eit stoff, nærare bestemt ut av essaysamlinga *Moralske tanker* av Ludvig Holberg. På den måten vil ho utforska didaktikkens språklege premisser. Ho kallar språket "... eit rom å utfalde seg i, - eit rom som finst der før oss" (Nyrnes 2000, 16). Denne tilnærminga til didaktikk kallar ho 'ein mindre didaktikk'¹⁸.

Nyrnes har som nemnt danninga av didaktiske teoriar som utgangspunkt for sitt framlegg til modell for didaktikken. Hennar innlegg går i første omgang ikkje inn på innhaldet i dei andre teoriane, ho posisjonerer seg vitskapsteoretisk i høve til dei. Ho undersøker *emnet didaktikk*, anten det emnet er plassert som generell didaktikk i pedagogikkfaget, eller som fagdidaktikk. Perspektivet hennar er ikkje i første omgang å sjå på korleis didaktikk hjelper ein til å skildra ein aktivitet i fag, perspektivet er å sjå nærare på emnet didaktikk i seg sjølv, hennar innlegg i definisjonsdebatten tar såleis utgangspunkt i problemet omkring teoridanning. Hennar teoridanning vender opp ned på den deduktive didaktikken. Ho lanserer det ho kallar *ein mindre didaktikk*, og det gjer ho ved å starta på det eg vil kalla det partikulære nivået innan emnet didaktikk, og ho utleier så det ho kallar ein større didaktikk frå dette utgangspunktet, altså ein generell teori for didaktikk. Ho har valt ut og lese ein bestemt tekst av Ludvig Holberg. Ho skildrar dette valet og prosessen slik: "Eit studium av ein mindre didaktikk må ta utgangspunkt i konkret språkbruk, ikkje språk i abstrakt forstand. MT [*Moralske Tanker*] frå 1744 er ein prinsipielt tilfeldig, og samtidig særleg eigna tekst til eit slikt grunnlagsarbeid" (Nyrnes 2000, 19). Det sentrale i Nyrnes si tilnærming er at ho vil undersøka didaktikkens språklege grunnlag, og posisjonen ho vel er ein følgje av det¹⁹.

Nyrnes sin posisjon er eit orienteringspunkt også i mi avhandling. Eg deler for det første Nyrnes sin skepsis mot ein enkel kommunikasjonsmodell som grunnmodell for

¹⁸ Eg kjem attende til ei nærare skildring av kva denne didaktiske modellen går ut på i kapittel 4.

¹⁹ Aslaug Nyrnes er professor ved Senter for kunsthøgskolen, kultur og kommunikasjon ved Høgskolen i Bergen, og har frå 2004-2008 vore prosjektleiar for forskingsprosjektet "Kunsthøgskoledidaktikk". I innleiinga til artikkelsamlinga som er eit resultat av dette forskingsprosjektet, gjentar Aslaug Nyrnes denne posisjoneringa i forhold til utviklinga av ein didaktikk: "Denne boka insisterer på at kunsthøgskoledidaktikkens førsteorden må ta utgangspunkt i praksisar med konkret materiale og utvikle refleksjonar derifrå" (Nyrnes og Lehman 2008, 12).

forståing av det didaktiske. Det gjeld særleg tanken om at undervisning, t.d. eksempelbruk, kan plasserast som ein bodskap på ein akse mellom sendar og mottakar. Nyrnes sitt syn på danninga av teori om det didaktiske skal også vera ein inspirasjonsfaktor i mitt arbeid. Studieobjektet mitt liknar Nyrnes sitt i at det er språkleg, at det er didaktisk og at ein ved å studera enkelttilfellet kan seia noko om didaktiske tilhøve meir generelt. Nyrnes har utviklinga av ein modell for didaktikk som hovudprosjekt i avhandlinga si. I modellen som vert resultatet av lesinga hennar, forstår ho didaktisk arbeid som romleg organisert, og topologisk. Ho plasserer også eksempelet som ein topos i det didaktiske rommet. I denne avhandlinga skal ikkje utviklinga av ein didaktisk modell på same måten vera eit hovudprosjekt, men eg skal undersøkje ein liten pedagogisk tekst ut frå den modellen for fag og didaktikk som eg har skissert over, og undersøkinga av korleis eksempel fungerer vil samstundes vera eit nærstudium av mekanismar innanfor denne didaktiske modellen. Som Aslaug Nyrnes skal eg også drøfta eksempelet som topos i høve til topologi og didaktikk i kapittel fire, og vender då attende til litt av innhaldet i Nyrnes sin didaktisk-topologiske modell, og til hennar framlegg til korleis eksempel fungerer topologisk.

1.2 Materialet

Eg har i det føregåande drøfta korleis eksempel kan plasserast i kunnskapsbasen i alle fag, og på kva måte det didaktiske kan seiast å vera eit grunntrekk ved eksempelet sin funksjon. Før eg drøftar dei forskingsspørsmåla som denne avhandlinga skal dreia seg om, skal eg presentera det materialet eg skal arbeida med. Eksempla som skal analyserast i denne avhandlinga er henta frå tre grupper av kjelder, og samla i eit appendiks sist i avhandlinga. Dette materialet er eksempeltekstar som har vore brukt i didaktiske samanhengar. Studien er som nemnt ikkje avgrensa til å dreia seg om eksempel innan eitt eller nokre få fag, materialet består av eksempel brukt innan mange fag og faglege emne. Faga og fagemna som er representerte i appendikset er historie, kyrkjehistorie innan det faget som i dag heiter religion, livssyn og etikk, valfaget "båtførarprøva" i ungdomsskulen, morsmålsundervisning (i ei bok frå 1779 er det dansk), og ulike delemne innan naturfag.

Det same eksempelet kan, som eg alt har nemnt, brukast i mange ulike fag. Om ein lærar til dømes nyttar ei sjølvopplevd hending som eksempel, kan den hendinga i mange tilfelle nyttast til å eksemplifisera noko som er typisk for den tida då det skjedde, for fenomen som var involverte i hendinga, for bestemte synspunkt eller for ein måte å handla på. Det er vanskeleg å finna grunnleggjande skilnader på eksempel ut frå kva fag

dei er brukte i, så faga skal ikkje vera med å systematisera eksempla i mitt arbeid. Eksempelet høyrer til det partikulære nivået i faga sin djupnestruktur, og dei relaterer seg til generalisert kunnskap i faga. Eksempla som skal undersøkjast i dette arbeidet er språklege, og eg skal gjera ei grovinndeling av materialet mitt basert på eit fysisk kjenneteikn ved språket, det er om kjelda er munnleg eller skriftleg. Innanfor det skriftlege materialet mitt skal eg i neste runde skilja mellom eldre og nyare lærebøker.

Eg skal i det følgjande gå grundigare inn på nokre val eg har gjort i samband med innsamlinga av eksempel, og kort kommentera kjeldene. Eg skal deretter gjera greie for det utvalet av eksempel eg har gjort. *Innsamling* og *utval* er metodiske grep i denne avhandlinga. Til slutt i dette kapittelet skal eg definera eksempla og dei didaktiske tekstane som sakprosa.

Innsamling: Munnlege og skriftlege eksempel

Eksempel blir brukt både munnleg og skiftleg i didaktiske situasjonar, og eg har valt å ha med eksempel frå både munnlege og skriftlege kjelder i materialet mitt. Det er fleire grunnar for dette. Dei fysiske skilnadane på tale og skrift fører til skilnader mellom munnlege og skriftlege kommunikasjonssituasjonar. Det blir brukt fleire eksempel i munnlege samanhengar enn i skrifttekstar. I ein munnleg didaktisk situasjon vil behovet for eksempel kunna kommuniserast der og då. Det er også høve for den som høyrer eksempelet å koma med eit moteksempel. Den munnlege teksten er også i større grad organisert ved hjelp av assosiasjonar enn den skriftlege, og det logiske sambandet med det som blir eksemplifisert er heller ikkje så tydeleg. Eksempelet er plasskrevjande både i tale og skift, og nytten av eit så langt avbrot i resonnementet som eit eksempel er, må overvegast strengare i skriftteksten enn i den munnlege teksten. Det er ulike vurderingar som oppstår når ein skal avgjera om ein skal nytta eit eksempel munnleg eller skriftleg.

Innsamlinga av eksempel er såleis gjort frå to typar kjelder, munnlege og skriftlege. Formålet med innsamlinga var å laga eit korpus av eksempeltekstar, som eg så har gjort eit utval frå til ei samling eksempel som skal vera objekt for analysen min.

Munnlege eksempel

I innsamlinga av *munnlege* eksempeltekstar var utfordringa korleis eg skulle få samla inn og dokumentera eit breitt utval av desse. Før innsamlinga tok til, gjorde eg ein del uformelle observasjonar av undervisning på ulike trinn i utdanningssystemet, for å sjå om eg kunne

samla inn eksempel ved å observera dei brukt i undervisning²⁰. Eg registrerte då at det blei brukt fleire eksempel jo høgare opp i utdanningssystemet ein kjem. Det ville ta etter måten lang tid å skaffa eit breitt utval munnlege eksempel frå grunnskuleklassar på denne måten. Eg valte derfor å samla eksempel ved å be lærarar gjenfortelja eksempel til meg²¹. Denne måten å samla inn munnlege eksempel på har både føremoner og ulemper. Ein føremon er at eg fekk samla mange eksempel på kort tid. Ein annan føremon er at det var dei lærarane som var informantar for meg som definerte tekstar som eksempel. Ei ulempe er at eg ikkje observerte den samanhengen eksempla gjekk inn i direkte. Den ulempa er likevel etter mitt syn dempa av at det er læraren sin *intensjon* med kva eksempelet skulle eksemplifisera som er det avgjerande i min studie, og denne intensjonen vart uttrykt samstundes med at læraren fortalte eksempelet.

Samtalen der lærarane gjenfortalte eksempla kan minna om intervjumetoden. Mi innsamling skal ikkje forvekslast med intervju nytta i kvantitativ eller kvalitativ forskning. Eg gjorde ikkje eit intervju der eg var ute etter å få informasjon frå informanten om korleis eller kvifor han eller ho brukte eksempel. Mitt metodiske grep skal i dette tilfellet oppfattast i analogi med folkeminnegranskaren si innsamling av kulturtekstar, t.d. segner, eventyr, eller livsforteljingar av ulikt slag. Det er ikkje informanten sin konkrete bruk av teksten som er fokus i desse tilfella, det er teksten som skal gjerast til emne for analyse.

Utvalet munnlege eksempel som skal analyserast i denne avhandlinga er smalt, det er tre eksempel. Desse eksempla har eg henta frå ein samtale eg hadde med ein pensjonert ungdomsskulelæraren i mars i 2000. Samtalen er som nemnt ei blanding av eit intervju og ein samtale. Eg hadde førebudd ein del spørsmål til informanten som eg stilte undervegs i samtalen, men han hadde også førebudd samtalen ved å laga ei oversikt over eksempla han ville gjenfortelja. Denne oversikta vart styrande for gjenforteljinga, han kommenterte og gjenfortalte eksempla ut frå sine eigne notat.²² Denne oversikta er vedlagt i ”Vedlegg 1”.

Eg har altså valt å nytta *ei* av dei munnlege kjeldene i denne avhandlinga. Årsaka til det er at eg ut frå det analytiske grepet eg bestemte meg for å bruka, trengte få munnlege

²⁰ I samband med dette analyserte eg eksempelbruken i ei forelesing om psyometri på Universitetet i Bergen i ein artikkel kalla ”Om eksempelet. Ei forelesing som eksempel”. Artikkelen er trykt i *Retorikkens tidsrom. Retorisk Årbok 1997*. Senter for europeiske kulturstudier. Universitetet i Bergen.

²¹ Eg samtalte med ein lærar frå småskuletrinnet, to frå mellomtrinnet, ein frå ungdomsskule og ein frå universitetet for å samla inn eksempel på denne måten. Samtalane vart tatt opp på band.

²² I boka *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* foreslår May Britt Postholm intervjukategorien ”Det uplanlagte, halvformelle intervjuet” (Postholm 2010, 73). Det er kjenneteikna ved: ”Forskeren som gjennomfører ustrukturerte intervjuer, prøver å forstå den komplekse adferden til de som studeres, uten noen form for forhåndskategorisering som kan begrense forskningsstudien” (lok.cit.). Min samtale med informanten var ikkje ein del av eit kvalitativt forskingsopplegg, men karakteristikken av intervjuet passar godt på min innsamlingsstrategi likevel.

eksempel. Det er etter mitt syn ryddig å bruka den same kjelda heile tida, slik at ein kan kjenna igjen rammene omkring eksempla eg analyserer. Eksempla kastar også lys over både informanten og miljøet han fortel om. Eksempla denne læraren gjenfortel har ei form som høver godt til å bruka som analyseobjekt, då han gjenfortalte eksempla utførleg.

Skriftlege eksempel

Eg har valt å henta skriftlege eksempel frå to grupper av skriftlege kjelder: eksempel frå eldre lærebøker og frå moderne lærebøker. Alternativt kunne eg henta eksempel frå lærebøker frå ei av desse lærebokgruppene, og frå digitale kjelder. Etter mitt syn ville det vera ei dårlegare løysing av fleire grunnar som eg kort skal gjera greie for.

Eg vil ha med eksempel frå eldre lærebøker fordi det er flest eksempel i desse bøkene, og desse eksempla er også meir utførleg gjenfortalt enn eksempla i nyare lærebøker er. I dei moderne lærebøkene er eksempla meir utydelege, det er ofte uklart kvar dei byrjar og sluttar, og det er færre av dei. Eg vil likevel ha med eksempel også frå nyare lærebøker, for elles ville aktualiteten av studien blitt redusert, og eg kunne ikkje jamført desse med munnlege eksempel som er også er av nyare dato.

Om ein ser bort frå desse synspunkta på kvalitet og aktualitet, kan ein likevel argumentera for å ha med begge eksempelkjeldene. Eg har tre grunnar for å ha med skriftlege eksempel frå begge kjeldene. For det første dannar dei utførleg fortalte eksempla i eldre lærebøker ei referanseramme for praksisen i nyare lærebøker og for munnlege bruk av eksempel. Sjølv om det ikkje er ei hovudsak å samanlikna eldre og nyare eksempel i og for seg i studien min, gjer kontrasten mellom dei eldre og dei nyare eksempla praksisen i dag tydelegare. For det andre representerer dei eldre og dei yngre lærebøkene to svært ulike syn på læring og formidling, og dei ulikskapane er interessante for å forstå korleis eksempel fungerer i didaktiske samanhengar. Det tredje argumentet er at dei to gruppene lærebøker er svært ulike med omsyn til korleis fagstoffet er organisert. Desse aspekta kan verka inn på korleis eksempla fungerer, og desse momenta skal tematiserast i dette arbeidet.

Eldre lærebøker

Dei eldre skriftlege eksempla er samla inn frå lærebøker som kom ut i åra mellom 1778 og 1791, altså i opplysningstida. Eg valte denne perioden av to grunnar. Eg vil undersøkje eksempla i den eldst moglege lærebokperioden i allmugeskulen. Frå innføringa av allmugeskulen i 1739 og fram til 1770-åra hadde elevane stort sett religiøs litteratur som

lesestoff. Frå 1770 åra vart dette tekstutvalet utvida med lærebøker om verdslege emne²³, og eg har tre lærebøker frå denne perioden i utvalet mitt. Desse bøkene var alle i bruk til omkring 1850. Perioden mellom 1775 og 1850 er den perioden då inndelinga i fag i allmugeskulen utvikla seg, og dermed den eldste perioden der eg samstundes får oppfylt kravet om spreining på ulike fag i eksempelutvalet.

Perioden mellom 1770 og 1850 er også enklare å danna seg eit overblikk over enn dei seinare periodane, fordi det fanst etter måten få læreverk i denne perioden. På denne måten er det større sjanse for at det utvalet eg har gjort er representativt, sidan eg har lese relativt sett ein større prosentdel av lærebøkene enn om eg valte ein seinare periode

I denne perioden var lærebøkene felles for elevar i Danmark-Noreg. Dei eldre lærebøkene er frå læreboksamlingane ved Danmarks Pædagogiske Bibliotek i København og ved Nasjonalbiblioteket i Oslo. Eg har lese ei rekkje lærebøker frå denne perioden, men eg har også her gjort eit smalt utval. Eg har henta eksempel frå to encyklopediske lærebøker og ei lærebok i 'naturhistorie'. Dei to første er Niels Prahls *Læse-Bog for Børn* frå 1779 og Morten Hallagers *Forsøg til en Læse-Øvelse-Bog hvoraf Børn kunde lære at kjende alle slags danske og latinske Bogstaver; samt tillige at læse riktig og forståelig, indeholdende: forskjellige Materier til deres Forstands Oplysning og Hjerters Forbedring*. Denne boka kom først ut i 1791, eg har lese ei utgåve frå 1809. Dei to encyklopediske lærebøkene blir grundig presentert i kapittel tre i denne avhandlinga. Læreboka i naturhistorie er *Udvalg af Georg Chr. Raffs Naturhistorie for Børn, med tolv lithogropherede Plader. Omarbejdet af H. Hansson*. Førsteutgåva kom i 1778, eg har lese eit opplag frå 1831.

Nyare skriftlege eksempel

Eksempla frå nyare lærebøker er henta frå to lærebøker som eg har hatt tilgang til blant mange andre ved læreboksamlinga ved Høgskolen Stord/Haugesund. Dei to eg har valt ut er ei lærebok i samfunnsfag og ei i naturfag. Samfunnsfagsboka handlar om delemnet historie for åttande klasse, og er skriven av Harald Skjønberg. Boka heiter *Undervegs. Samfunnsfag for ungdomstrinnet. Historie 8* og er frå 2000. Naturfagsboka er frå 2006 og heiter *Eureka! Naturfag for ungdomssteget. Grunnbok 8*. Boka er skriven av Merethe Frøyland, Merete Hannisdal, John Haugan og Jørn Nyberg.

²³ Sverre Sletvold skriv i avhandlinga *Norske lærebøker 1777-1969* at "Opplysningstidens reformpedagoger, filantropistene, innla seg blant annet store fortjenester ved å gi ut litteratur for barn, og det var fra deres krets vi fikk de første lesebøker for barneskolen" (Sletvold 1971, 14).

Eg har valt å ikkje samla inn eksempel frå digitale kjelder i dette arbeidet. Hovudgrunnen til det er at eg undersøker eksempelet i høve til sin næraste kontekst, den tekstlege samanhengen det står i, og i det perspektivet skil ikkje digitale kjelder seg frå andre skriftlege eller munnlege tekstlege samanhengar²⁴.

Sakprosa

Både eksempla og dei didaktiske tekstane frå den munnlege og dei skriftlege kjeldene eg skal undersøka her kjem inn under omgrepet sakprosa. Det finst mange definisjonsframlegg til omgrepet sakprosa²⁵. I denne avhandlinga skal eg ha Ottar Grepstad sin definisjon av sakprosa frå boka *Det litterære skattkammeret. Sakprosaens teori og didaktikk* som utgangspunkt for mi handsaming av dei didaktiske tekstane eg undersøker. Grepstad presiserer at ”For å kunne bestemme sakprosaen meiner eg det er nødvendig å kombinere både forfattar, tekst, sjanger, kontekst, publisering og bruk, og leggje den klassiske retorikken til grunn” (Grepstad 1997, 499). Definisjonen hans er såleis svært omfattande:

Sakprosa er føremålsretta og situasjonsprega saksframstillingar av individuelle eller kollektive forfattarar som styrer lesinga av tekstane i retning av deira intensjonar. Framstillinga er prega av etterlikningar av etablerte skrivemåtar og sjangrar, dominert av tekstsamspel og autorisert gjennom tekstar som ligg føre. Tekstane har ein relativ litterær kvalitet som varierer med brukssituasjonen. Tekstane blir publiserte i aviser, periodika, småtrykk eller bøker, og fungerer som underhaldning, opplysning eller nytte (ibid., 500).

Denne definisjonen summerer opp mange sider ved den tilnærminga til eksempel og andre didaktiske tekstar som eg skal undersøka i dette arbeidet. Eg skal drøfta karakteristikkane ’føremålsretta’, ’situasjonsprega’ og ’intensjonell’ i avsnitta under, og dette er sentrale karakteristikkar av eksempel og dei tekstlege samanhengane eksempla inngår i. Denne avhandlinga handlar om eit tilfelle av det Grepstad kallar ’tekstsamspel’ i sakprosaen. Etterlikningsaspektet og det mønstergivande forrådet av sakprosaetekstar skal også vera eit sentralt tema i denne avhandlinga. Bestemminga av sakprosaetekstar som *publiserte tekstar* er for smalt for mitt bruk, eg undersøker også munnlege

²⁴ Eg peikar på nokre moglege forskingsperspektiv på eksempel og digitale kjelder i oppsummeringa i kapittel 6.

²⁵ Ottar Grepstads bok *Det litterære skattkammeret. Sakprosaens teori og didaktikk* er ei omfattande drøfting av sakprosaomgrepet.

undervisningstekstar, så på det punktet er mitt sakprosaomgrep vidare enn Grepstad sitt. Dei munnlege eksempla eg skal analysa her er tekstar brukt i undervisning, og kan ut frå denne funksjonen og kjenneteiknet gjenbrukstekst²⁶ karakteriserast som sakprega munnlege tekstar. Grepstad føreslår tre funksjonar sakprosa kan ha, — underhaldning, opplysning eller nytte — , eg vender tilbake til ei drøfting av didaktiske tekstar sin funksjon i kapittel tre, i samband med ei drøfting av ulike framlegg til inndeling av sakprosa.

1.3 Problemstilling, analyse, teori og plan for arbeidet

Problemstilling

I innleiinga til boka *Exemplum. The Rhetoric of Example in Early Modern France and Italy* som handlar om bruken av *exemplum* i tidleg moderne fransk og italiensk litteratur konstaterer John D. Lyons at den store variasjonen av samanhengar som eksempelet opptre i gjer det vanskeleg å definera kva eit eksempel er. I den definisjonen han gir av *exemplum* kallar han 'exemplum' for 'a dependent statement' og det som skal eksemplifiserast for 'a general statement'. Han skriv "The kind of dependent statement used and the relationship between the general statement used and the subordinate statement are simply to varied to be specified in any general definition of example..." (Lyons 1989, X). Tilhøvet mellom eksempelet og det som skal eksemplifiserast er etter Lyons syn for variert til at ein kan finna noko som hjelper ein å definera eksempelet nærare, og særleg gjer den enorme variasjonen i samanhengar eksempelet opptre i det vanskeleg å klassifisera ulike typar eksempel med dette utgangspunktet. Lyons prøver ikkje å forslå ein eksempeltypologi i sitt arbeid.

Lyons leitar etter innhaldsmessige eller morfologiske trekk ved eksempelet når han konkluderer med at det ikkje lar seg gjera å finna kriterium for å klassifisera eksempel. I dette arbeidet skal eg prøva å definera, skildra og typologisera eksempelet ut frå ein hypotese om at det er *bruken*, og *funksjonen* eksempelet har i brukssituasjonen, som konstituerer eksempelet. Hovudproblemstillinga i dette arbeidet er: **Korleis fungerer eksempelet i didaktiske tekstar?** Eg skal i det følgjande utdjupa denne problemstillinga. Definisjonen eg gav av eksempel innleiingsvis seier noko om kva som kjenneteiknar eksempelet: Eit eksempel er ein kort narrativ tekst som spesifiserer innhaldet i eit omgrep eller i ein annan tekst²⁷. Eg har i dei

²⁶ Eg skal definera 'tekst' i avsnitt 1.3, og drøfta karakteristikken gjenbrukstekst i kapittel 5.3. Sjå også Høisæter 1995 for eit framlegg til inndeling av munnlege sjangrar.

²⁷ I problemstillinga spør eg korleis eksempel fungerer i didaktiske tekstar, medan eg har definert eksempel som 'ein tekst som spesifiserer innhaldet i eit omgrep eller ein tekst'. Eg vel å nytta 'didaktiske tekstar' som ei

føregående avsnitta innsirkla området for det eg skal undersøka i dette arbeidet. Kort oppsummert er det slik: Eg skal undersøka korleis munnlege og skriftlege eksempel fungerer i formidlinga og erkjenninga av kunnskap innan ulike fag, og eg har laga ein modell som viser korleis eg forstår fag. Formidling og erkjenning innan faga har sin teori i didaktikken, og tre aspekt ved didaktisk teori er sentrale i arbeidet mitt. Eg lokaliserer for det første fokuset i arbeidet mitt ved hjelp av det didaktiske nøkkelspørsmålet 'korleis', men avgrensar 'korleis' til å dreia seg om korleis ein språkleg figur²⁸ fungerer i formidlinga av fagstoff. Eg føreset for det andre at didaktikk dreier seg om det intensjonelle. Måten eksempelet fungerer på er knytt til intensjonen med å bruka det. Undervisning, og med det alle didaktiske hjelpemiddel, har ein intensjon, nemleg at nokon skal læra noko. For det tredje skal eg utforska ein didaktisk prosess, nærare bestemt korleis eit didaktisk hjelpemiddel fungerer, og på denne måten kommentera didaktiske tilhøve. Det didaktiske er sentralt i undersøkinga mi fordi det definerer den funksjonen eksempla eg undersøker har, og dei tre aspekta spelar med i utviklinga av delspørsmål knytt til den overordna problemstillinga. Problemstillinga er retta mot det materialet eg har skildra over; ei samling av eksempel henta frå munnlege og skriftlege kjelder.

Det første delspørsmålet under hovudproblemstillinga er: **Korleis fungerer eksempelteksten som ei spesifisering i høve til ein annan tekst?** For å svara på dette trengst ein definisjon av tekst som legg vekt på tekstens funksjon. Ein slik definisjon finn ein hos sosialsemiotikaren Michael A. K. Halliday. I kapittelet "Situasjonskonteksten" i artikkelsamlinga *Å skape mening med språk*²⁹ spør han: "Hva mener vi egentlig med tekst?" og svarar på denne måten:

Vi kan definere tekst på den kanskje enkleste måten ved å si at tekst er språk som er funksjonelt. Med funksjonelt mener vi ganske enkelt språk som gjør et eller annet arbeid i en eller annen kontekst, i motsetning til isolerte ord og setninger som jeg kan skrive på tavla. (Disse kan selvsagt også være funksjonelle hvis jeg bruker dem som lingvistiske eksempler.) Derfor vil vi kalle ethvert eksempel på levende språk som spiller en rolle i situasjonskonteksten, for tekst. Den kan være

nemning som omfattar både 'omgrep' og 'tekst' i formuleringa av problemstillinga. Dette er fordi omgrepet som blir eksemplifisert inngår i ein definert didaktisk samanheng, i motsetnad til t.d. ein tittel på ei forteljing.

²⁸ Eksempelteksten kan karakteriserast som ein figur. Eg kjem attende til dette i drøftinga av definisjonen av eksempel i kapittel 2.

²⁹ Artikkelsamlinga *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan, J. R. Martin presentert og redigert av Kjell Lars Berge, Patrick Coppock og Eva Maagerø* (1998) presenterer Hallidays og dei to elevane Hasan og Martins semiotiske teoriar.

muntlig eller skriftlig, eller i hvilket som helst annet medium som vi kan tenke oss (Halliday 1998, 74).

Halliday spesifiserer vidare at ein tekst er ei semantisk eining, og at tekst må oppfattast både som eit produkt og som ein prosess. Produktet er det fysiske uttrykket, prosessen er den interaktive hendinga, den sosiale utvekslinga av meining som teksten inngår i. Halliday skriv: ”Tekst blir en form for utveksling, og den fundamentale tekstformen blir dialogen, interaksjonen mellom samtalepartnere” (ibid., 75). Teksten er ei form for utveksling, og han inngår i ein dialog, skriv Halliday. Eksempel er tekstar som etter mitt syn inngår i to slags dialogar, den indre og den ytre dialogen. Eg skal forstå den indre dialogen eksempel inngår i, som den som skjer mellom eksempelet og teksten eksempelet kommenterer. Halliday formulerer som sitert over at teksten *gjer eit arbeid* i ein eller annan kontekst. Eksempelet ’gjer eit arbeid’ i fleire kontekstar som skal tematiserast her. Det første delspørsmålet er korleis eksempelet gjer jobben sin i høve til den meir generaliserande teksten eller omgrepet det er ein kommentar til i den indre tekstdialogen.

Det andre delspørsmålet i problemstillinga skal dreia seg om den ytre dialogen, det er eksempelet sett i høve til den eksterne didaktiske situasjonen, og karakteristikken av didaktikk som intensjonell. Spørsmålet eg skal stilla er: **Kva formål fyller eksempelet i den didaktiske situasjonen?** Eg skal ikkje oppsøka konkrete undervisningssituasjonar for å svara på dette. Eg forstår den didaktiske situasjonen som innskriven i teksten. Halliday gir støtte for dette synet. Han skriv at:

Situasjonskonteksten, konteksten der en tekst utfolder seg, er innkapslet i teksten, ikke som enkeltbiter for seg, eller som det andre ekstreme, på en mekanisk måte, men som en systematisk forbindelse mellom de sosiale omgivelsene på den ene siden og den funksjonelle organiseringen av språket på den andre siden. Hvis vi betrakter både tekst og kontekst som semiotiske fenomener, som ”former for mening”, kan vi komme fra det ene til det andre på en innsiktsfull måte (ibid., 76).

Det er ei oppgåve i dette arbeidet å undersøkje korleis undervisningssituasjonane er innkapsla i eksempla sine møte med dei tekstane dei kommenterer, gjennom organiseringa av tekstane.

Dei to første delspørsmåla eg stiller under hovudproblemstillinga mi er gjensidig avhengige av kvarandre. Eksempelets intensjon er bestemmande for korleis den indre tekstdialogen utfaldar seg, og den indre tekstdialogen er drivkrafta i måten eksempelet

fungerer på i den didaktiske situasjonen. Eg skal utdjupa dette gjensidige forholdet mellom eksempelet sin indre tekstdialog og ytre intensjon som eit forhold mellom eksempelets indre logikk og den ytre retoriske funksjonen. Med det rører eg ved den grunnleggjande teorien i dette arbeidet, retorisk teori.

Retorisk teori kviler på ei forståing av språkbruk som intensjonell. Eg skal forstå didaktiske tekstar som retorisert språk. Denne karakteristikken krev ein definisjon av retorikk. Aristoteles definerer retorikk som: "...evnen til i enhver sak å se hvilke muligheter vi har til å overtale" (Aristoteles 2006, 27). Ut frå den definisjonen tyder retorisert språk 'overtydande språk', det greske ordet for overtyding er '*peitho*', på latin er det '*persuasio*'. Eg forstår dette omgrepet i vid tyding, didaktisk språk er førebudd og forseggjort *persuasivt* språk, med formål å hjelpa nokon til å forstå betre. Når ein brukar eit eksempel er det ut frå eit ønske om at nokon skal forstå noko betre. Øivind Andersen forklarar ein 'retorisk situasjon' slik i boka *I retorikkens hage*: "En retorisk situasjon er en mangelsituasjon, der botemidlet er ord" (Andersen 1995, 22). I retorisk teori er den retoriske situasjonen kalla *kairos*. Eksempelet blir brukt i ein slik retorisk situasjon. Mangelsituasjonen som eksempelbruk er knytt til, er behovet for å forklara meir utdjupande noko som er formulert på ein generell måte, og då kan botemiddelet vera eksempelet.

Dei to delspørsmåla i problemstillinga mi har også bygd inn i seg eit anna perspektiv. Eg spør *korleis* eksempel fungerer. Eit anna spørsmål som følgjer av dette er *om* eksempla fungerer slik intensjonen med å bruka dei er. Om eksempla fungerer følgjer hovudproblemstillinga mi, men det er ikkje mogleg å svara på det spørsmålet utan først å ha spurt, og funne eit svar på, korleis dei er meint å fungera. *Om* eksempla fungerer er såleis eit følgjespørsmål som vert aktualisert i dei fleste analysane.

Aristoteles karakteriserer 'eksempel' slik i *Retorikk*: "Eksempelet er retorikkens induksjon" (Aristoteles 2006, 29). Denne utsegna rommar viktig informasjon om eksempelet, som skal vera eit omdreiingspunkt for undersøkinga av eksempelet i denne avhandlinga. 'Induksjon' er ei slutningsform, og tyder at ein drar slutningar frå eitt eller fleire enkelttilfelle til eit meir generelt nivå³⁰. Induksjon høyrer til logikken, tidlegare kalla dialektikken, som er retorikkens søsterdisiplin. Det er etter mitt syn viktig å merka seg at Aristoteles ikkje seier at

³⁰ I *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* er induksjon definert som "induksjon *induction* egentlig det å lede inn til; 1) i logikk det å slutte fra et begrenset antall tilfeller av én art til alle tilfeller; slutning ved at man når fram til helheten (det allmenne, det generelle, det lovmessige etc.) fra en rekke enkelttilfeller, inkluderer metode bygd på slike slutninger som fører til allmenngyldighet; 2) i pedagogikk undervisningsmetode karakterisert ved at man går fra konkrete enkelttilfeller (erfaringer, eksempler, eksperimenter etc.) til en generell helhetlig forståelse/kunnskap, f.eks. en regel, lovmessighet, matematisk formel etc. ..." (Bøe og Helle 2008, 130). Eg kjem attende til ei grundigare drøfting av omgrepet i kapittel 2.

eksempelet er induksjon, eksempelet er *retorikkens* induksjon. Aristoteles definisjon av retorikk er som nemnt over: "...evnen til i enhver sak å se hvilke muligheter vi har til å overtale" (ibid., 27). Denne definisjonen er prosessuell, Aristoteles definerer retorikk som ei evne til å sjå, og med det ei evne til å leita etter overtydande moment. Det tyder at det finst ei sak å argumentera for. Retorikken dreier seg såleis ikkje om det sanne, men om det ein må overtyda om, det sannsynlege.

Omgrepet 'retorikkens induksjon' kan ut frå dette sjå ut som ei sjølvmotseiing, eller ein sirkelargumentasjon. Induksjon er å dra logiske slutningar, medan retorikk er evna til å leita etter overtydande moment i ei sak. Eksempelet er midt i denne spenninga, det skal bidra til å dra slutningar om ei sak eller eit faktum som ein allereie har definert. Denne indre sjølvmotseiinga kan forståast som eksempelets pedagogiske verkemåte, og den innebygde spenninga i eksempelet som ligg i omgrepet 'retorisk induksjon' skal vera utgangspunkt for undersøkinga mi³¹. I eksempeldefinisjonen eg føreslår har eg valt omgrepet 'spesifisering' for å få fram denne spenninga. 'Spesifisering' er forklart som å angi i detalj, å rekna opp dei enkelte delane og å gi noko opp enkeltvis³². Ved å karakterisera eksempelet som induksjon er prosessen der ein drar ei slutning frå enkelttilfellet til meir generalisert kunnskap lagt vekt på, medan 'spesifisering' dreier seg om at det finst ein heilskap eller eit generelt nivå som ein gjennom eksempelbruken peikar på enkeltdelane av. Denne innebygde spenninga i eksempelbruk har kapsla inn problemstillingar som rører ved erkjenningmessige og undervisningmessige problemstillingar, – mellom anna ved idealet om å undervisa slik at elevar konstruerer sin eigen kunnskap, samstundes som ein underviser ut frå fastlagde læreplanar i alle fag.

Det tredje delspørsmålet er derfor: **Korleis kan ein studie av eksempelets indre tekstdialog og ytre persuasive funksjon utfylla bildet av kva det didaktiske er?** Om ein ser undervisningstekstar som argumentative, vil undersøkinga av eit argumentasjonsmiddel kunna fungera til å kasta lys over didaktiske problemstillingar også. I følge retorisk teori er eksempelet ein topos i tileigninga av fagstoff, og undersøkinga av eksempla sin didaktiske

³¹ I artikkelen "Aristoteles enthymem: slutningsformer eller meningsskapende prosesser?" i *Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift för skandinavisk retorikforskning. Nr. 53-2010* undersøker Maria Wolrath Söderberg enthymemet som slutningsform, og ho stiller spørsmål ved å oppfatta enthymemet berre som ein type logisk slutning med ein mangel, nemleg som eit syllogisme der ei premiss manglar. I staden vil ho sjå enthymemet som *ei anna slags resonnement*, ho kallar det "... en diskursiv process där talarens resonemang aktiverar lyssnarens meningsstrukturer så att det oppstår någon form av koherens" (Söderberg 2010, 369). Prosjektet i denne avhandlninga er liknande for eksempelet sett i forhold til dialektikkens induksjon, eg skal undersøka kva som særskilt kjenneteiknar eksempelet som retorisk induksjon. Eg har valt å kalla både induksjon og eksempelbruk for slutningar.

³² Sjå t.d. Berulfsen, Bjarne og Gundersen, Dag 2003, 425: "spesifisere, v., lat, angi i detalj, regne opp i enkeltheter, oppgi enkeltvis".

funksjon kan bidra til ein topologisk didaktikk. Denne problemstillinga vert utdjupa i kapittel fire, men skal elles behandlast indirekte gjennom dei to andre delspørsmåla.

Analyse og teori

Analysen av det innsamla materialet skal prøva å gi svar på dei ovannemnte problemstillingane. Eg skal kort kommentera nokre grep eg skal gjera i analysen. I problemstillinga mi spør eg korleis eksempel fungerer i didaktiske tekstar. Det vil seia at eg ønskjer å finna ut om eksempel fungerer på ein bestemt måte i alle samanhengar, eller om dei kan fungera på ulike måtar. I tilfelle dei kan seiest å fungera på ulike måtar kan ein danna ein typologi på basis av dette. Ei slik tilnærming krev ein måte å handtera tekstleg *funksjon* på. Det er ingenting ved dei narrative eksempla si form som kan gi svar på korleis dei fungerer, eksempla si form er stabil frå eksempel til eksempel. Det einaste som varierer i dei narrative eksempla er kven, kvar og kva dei handlar om, men dette gir som nemnt ikkje grunnlag for å skilja ut ulike funksjonar dei kan ha. Det at dei alltid handlar om personar eller figurar som gjer noko ein eller annan stad, opnar tvert om for at dei kan brukast i svært mange ulike samanhengar. Eg har definert eksempla sin funksjon som at dei 'spesifiserer innhaldet i eit omgrep eller ein annan tekst', og funksjonen må finnast i møtet med andre tekstar. Utgangspunktet for analysen min må etter mitt syn derfor vera ei ordning av korleis eksempel fungerer.

Eg skal ikkje prøva å finna denne ordninga ved å nærma meg eksempelaterialet på ein føresetnadslaus måte. Det vil seia at eg ikkje skal gjera ei induktivt innretta analyse av eksempelaterialet³³. Eg har valt å nærma meg eksempel på ein annan måte. I kapittel to skal eg først spørja kva forskingstradisjonen seier om eksempel, og så ut frå ein analyse av denne tradisjonen foreslå ein eksempelmodell og ein eksempeltypologi. Modellen og typologien vert deretter utgangspunkt for analysen av eksempelaterialet mitt seinare i avhandlinga. Det er

³³ I ei induktivt innretta analyse av eksempelbruk kunne eg ha observert eksempelbruk i konkrete undervisningssituasjonar. Dette kunne vore gjort kvantitativt, der eg kunne slutta ut frå eksempelbruken og kjenneteikn ved situasjonen eksempelet blir brukt i, til ei skildring og ein typologisering av eksempelet. Ei slik tilnærming ville kunna ha blitt enormt omfattande, om ein skulle dra inn eksempel i ulike faglege samanhengar, med ulike avsendarar, på ulike alderstrinn i skuleverket, og med ulike formål. Elles ville tilnærminga måtta innebera mange avgrensingar av rammefaktorar, noko eg ikkje har måtta gjera ved den metodiske tilnærminga eg har nytta. Viktigare er at ei slik tilnærming sannsynlegvis ville blitt svært langvarig for å registrera mange nok eksempel, særleg om ein ville studera eksempelbruk i grunnskulen. Eksempelbruk er gjerne knytt til gjennomgang av teoretisk stoff, noko som er sjeldnare og meir kortvarig jo lenger ned på årstrinna ein kjem, og det varierer dessutan svært kor ofte eksempel blir brukt i slike situasjonar.

Det hadde også vore mogleg å gjort ein kvalitativ studie av eksempelbruk i undervisningssituasjonar. Ei slik tilnærming kunne fortelja mykje om situasjonen eksempel blir brukt i, om det skjer spontant ved munnlege eksempel, om korleis dei som brukar og dei som høyrer eller les eksempel, vurderer nytten av eksempelet. Men det ville vore avgrensa kor mykje ein kunne seia om eksempel*teksten*, og fokuset hadde på denne måten kunna blitt flytta frå teksten til ein effektstudie av eksempelbruk (Postholm 2010).

fleire grunnar for at eg har valt å gjera det slik. Det er for det første ein lang tradisjon for ei slik tilnærming. Eksempellet som teksttype vart definert, klassifisert og drøfta alt i antikk retorisk teori. Antikken si tilnærming til eksempel har seinare vore utgangspunkt for måten eksempel har vore forstått på i den oratoriske og pedagogiske tradisjonen i europeisk historie. Mi tilnærming føyer seg såleis inn i ein lang tradisjon.

Den viktigaste grunngevinga for denne tilnærmingmåten skal likevel ikkje knytast til sedvane, men til eit synspunkt på studieobjektets karakter. Dette arbeidet er eit nærstudium av *ei språkleg form*, og denne språklege forma finst ikkje lausrive frå den kulturelle samanhengen ho har oppstått i. Eksempellet si utforming er ikkje berre *skildra* i tradisjonen, det er eit *produkt av* korleis tradisjonen har skildra det. Eksempellet si utforming og bruksmåte er *skapt av, bestemt av og utforma av* tradisjonen i eit samspel mellom dei ulike teoretikarane sine deskriptive og normative tilnærmingar til eksempelet gjennom tradisjonen. Den lange tradisjonen som har skildra eksempelet si utforming og bruksmåte er såleis både ein tradisjon for eit metaperspektiv på eksempelet, samstundes som det *er* eksempelets genese i oratoriske og pedagogiske samanhengar. Å ikkje ta omsyn til dette i tilnærminga til eksempel ville vera eit brot med hermeneutikkens premisser. I tillegg til at eksempelet i seg sjølv er ein teksttype som nettopp har ein verkemåte som føreset samspelet mellom det individuelt fenomenet og eit overindividuell nivå, kan eksempelet som språkleg fenomen forståast som i kontinuerleg utveksling med det teoretiske nivået som har skilt ut, definert, klassifisert, rekvirert og eventuelt avvist denne teksttypen til særlege oppgåver i arbeidet med å formidla og forstå. Eg skal derfor ta utgangspunkt i eksempelet si bruks- og resepsjonshistorie, og spørja kva denne tradisjonen seier om måten eksempelet fungerer på, og med dette som utgangspunkt foreslå ei ordning av eksempelmaterialaet.

Eksempellet si brukshistorie skal altså ikkje vera eit tema i seg sjølv i dette arbeidet, men det teoretiske perspektivet skal danna utgangspunkt for ein modell og ein typologi av eksempelet, og typologien skal i neste omgang vera med på å definera den situasjonen eksempla i analysen blir forstått i forhold til. Ved å velja denne metoden forankrar eg eksempelmodell og -typologi i eit mykje større tekst- og situasjonskorpus enn eg kan klara å handsama som basis i denne studien. Det er samstundes eit mål å operasjonalisera modellen og typologien gjennom analysen av dei konkrete eksempeltekstane eg har samla inn, og slik kritisk undersøka korleis eksempelet fungerer i dei samhengane der det blir brukt.

I analysedelen vert eksempla ordna i ei matrise der den horisontale aksa er danna av dei tre kjeldene eksempla er henta frå: munnlege kjelder og eldre og nyare lærebøker. Den vertikale aksa er danna av den typologien eg skal dela eksempla inn i, det er tre grupper

basert på skilnader på indre logiske karakteristika ved eksempla, og tre tilhøyrande funksjonar eksempla kan ha. Eksempla er såleis ordna i ei matrise med til saman ni grupper av eksempel før enkeltanalysane tar til. Klassifiseringa i ni grupper er eit viktig analytisk grep i avhandlinga. På denne måten kan eg undersøkje ni grupper eksempel som er underlagt ulike variantar av variablane munnleg gjenfortalt, eller skriftleg framstilt i eldre eller moderne lærebøker opp mot variablane knytt til logiske karakteristika og funksjonsmåte. Dei ni gruppene vil såleis visa ni ulike variantar av eksempel, og matrisa kan på denne måten vera ramma om eit inngåande studium av didaktiske eksempel.

Eg har drøfta og nytta eit stort register av omgrep frå retorisk teori for å laga denne klassifiseringa, retorisk teori leverer såleis nokre føresetnader for analysane i denne avhandlinga. Klassifiseringa er underliggjande i kvar enkelt eksempelanalyse, og vil også vera med å definera rammene for den enkelte analysen. Retorisk teori finst ikkje som ei samla framstilling hos ein teoretikar. Eg har nytta antikke framstillingar av retorisk teori. Det er først og fremst Aristoteles *Retorikk*, *Retorikk til Herennius* og Marcus Fabius Quintilianus *Institutio oratoria*. Av moderne framstillingar har eg særleg nytta Heinrich Lausbergs *Elemente der literarischen Rhetorik*, Øivind Andersens *I retorikkens hage* og Georg Johannesens *Rhetorica Norvegica*, samt oppslagverk som Tormod Eides *Retorisk leksikon* og ulike oppslag i Gert Ueding *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*.

Eg har føreslått ein definisjon av eksempelet, og drøfta denne definisjonen opp mot dei tre antikke førelegga over, og mot fem representantar for moderne teoriar om eksempelet. Dei antikke teoretikarane er altså Aristoteles i *Retorikk*, *Herenniusretorikken* og Quintilian i *Institutio Oratoria*. Dei moderne teoretikarane er Joseph A. Mosher i *The Exemplum in the early religious and didactic Literature of England* frå 1911, Heinrich Lausberg i *Elemente der literarischen Rhetorik* frå 1969, Thomas S. Kuhn slik han er framstilt i Margaret Mastermans artikkel "The nature of a paradigm" frå 1970, Claude Bremond, Jacques le Goff og Jean-Claude Schmitt i *L'imaginaire médiéval. Essais* frå 1982, og John D. Lyons i *Exemplum. The Rhetoric of Example in Early Modern France and Italy* frå 1989. I tillegg nyttar eg Bjørn Kvalsvik Nicolaysens artikkel frå 1999: "Døme, dømesoger og føredøme. Usystematiske merknader kring system i studiet av døme"³⁴ i drøftinga av eksempeldefinisjon og -typologi.

³⁴ Artikkelen er henta frå Børdah, Amund Ove, Høisæter, Sissel og Johannesen, Georg (red.): *Walter Benjamin. Retorisk årbok 1999*. Bergen. Senter for europeiske kulturstudier, UiB.

Ein openberr fare med denne tilnæringsmåten er at analysedelen kan bli ein serie analysar som bekreftar matrisa, der eksempel frå den og den kjelda fungerer slik eg ut frå teorien har føresett dei skal. Dette er sjølvsagt ikkje formålet med dette arbeidet. Eg skal prøva å unngå den deduktivt innretta sirkelargumentasjonen som ligg som ei fare i dette prosjektet på to måtar; ved å sjå svært nært på materialet, og ved å sjå på det i eit større perspektiv.

Eg skal løysa *nærlesinga* av den enkelte eksempeltypen frå å berre vera knytt til den teoretiske ramma, ved å nytta det eg vil kalla *analysehjelp* i kvar av dei ni analysane. Medan retorisk teori er grunnteori i danninga av typologien, skal undersøkinga av kvar enkelt eksempeltype innanfor desse rammene skje ved hjelp av teoriar som alle dreier seg om tilhøvet mellom eit individuelt og eit overindividuell nivå. Desse teoriane er alle svært ulike, og dei er henta frå ulike fagområde representert ved ulike teoretikarar, som historie (Reinhardt Koselleck), sosiologi (Pierre Bourdieu og Max Weber), filosofi og vitskapsteori (Hans-Georg Gadamer, Ludwig Wittgenstein, Michel Foucault), strukturalismen innan språkteori (Algirdien Greimas), frå semiologi (Roland Barthes), lingvistikk (William Labov) og frå kunsthistorie (Ernst Gombrich). Teoriane eg nyttar som analysehjelp er altså ikkje teoriar om eksempel. Dei er teoriar som er utvikla innanfor mange ulike fag og faglege samanhengar, men dei deier seg alle om aspekt ved utvekslinga mellom det partikulære og det generelle nivået som eg er interessert i å undersøka nærare i høve til eksempelbruk i ulike fag. Sjølv om teoriane eg nyttar i dei enkelte analysane såleis er frittstående i høve til kvarandre, og på den måten kan sjå ut som eit tilfeldig konglomerat av teoriar, kan bruken av dei etter mitt syn forsvarast ved at dei alle tematiserer det same, nemleg det som er hovudfokuset i denne avhandlinga, utvekslinga mellom det partikulære og det generelle nivået i ulike fag. Eg presenterer ein teori eller eit teoretisk aspekt i kvar enkeltanalyse, og nyttar dei problemstillingane som den teoretiske impulsen reiser i undersøkinga av korleis dei ulike typane eksempel henta frå dei ulike kjeldene fungerer. Desse teoritekstane er hjelp til å karakterisera språket i eksempelet og i den teksten eksempelet møter, eller for å forstå korleis nettopp dette språket fungerer slik det gjer i høve til den faglege samanhengen.

I tillegg til å hjelpa meg til å ha ulike blick på dei ulike eksempelgruppene, og slik finna særtrekk ved dei ulike typane eksempel, understrekar teorimangfaldet i denne delen av eksempelanalysane også det innholdsmessige mangfaldet ved eksempel. Eksempel inngår i alle slags faglege samanhengar, og kvar analyse blir sterk prega av det mylder av fargerike personar og andre figurar, dramatiske hendingar og handlingar, nære og fjerne stader og merkverdige og tankevekkande poeng som det enkelte eksempelet brettar fram. Ved å nytta

dei mange teoretiske innfallsvinklane ser eg for meg at eg kjem lenger i å forstå ulike sider av eksempelbruk enn det lesinga innanfor matriseramma ved hjelp av eksempelteori kunne ha ført meg.

Matriseramma er det stabiliserande grepet omkring enkeltanalysane, og denne ramma gir meg høve til å gjera det andre grepet som trengst for å unngå at analysane berre skal bekrefte den ramma som ordnar dei. Det dreier seg å heva blikket frå detaljnivået, og sjå på problemstillingane i dette arbeidet på ein meir *distansert* måte. Det skal eg gjera ved å summera opp funna i eksempelanalysane slik dei trer fram i seksjonar av matrisa. I oppsummeringa skal eg derfor sjå på kva som kjenneteiknar eksempelbruk i dei ulike kjeldene og kva som kjenneteiknar dei ulike typane eksempel slik dei fordeler seg på ulike kjelder.

Matrisa som eksempla er ordna innanfor er såleis både ei fysisk ordning av eit mangfaldig materiale til ei tekstsamling som skal underleggjast inngåande nærlesing, og samstundes er strukturane i matrisa rammeverket i didaktiske situasjonar der situasjonane er bygd inn i språket, slik M. A. K. Halliday har forklart det.

Plan for arbeidet

Problemstillinga som er utgangspunkt for dette arbeidet skal handsamast gjennom ein *teoridel* som omfattar kapittel to, tre og fire, og ein *analysedel* som omfattar kapittel fem og seks. I avhandlinga sin teoridel skal eg undersøkje dei ovannemnte problemstillingane ved å sjå kva eksempelteoritradisjonen har svart på dei. Teoridelen er såleis både ein presentasjon av teori og nyttar for å forstå korleis eksempel fungerer, samstundes som det er ein analyse av desse teoriane. Det skal skje på følgjande måte: I det første kapittelet i teoriavdelinga, kapittel to, "Eksempel", skal eg først undersøkje korleis eksempelet har vore forstått i den antikke tradisjonen, med vekt på framstillingane i Aristoteles arbeid, og i den romerske *Rhetórica ad Herennium*, i dansk utgåve *Retorik til Herennius*. Eg skal deretter undersøkje korleis fem moderne teoretikarar definerer eksempel slik dei har vore brukt i perioden frå antikken til i dag, og så nytta fire kjenneteikn som eg hentar ut frå desse definisjonane til ei drøfting av mitt eige framlegg til eksempeldefinisjon. Med utgangspunkt i denne drøftinga foreslår eg ein modell som viser korleis eksempelet fungerer som retorisk induksjon, det vil seia korleis eksempelet fungerer logisk.

Definisjonsdrøftinga og modellen fokuserer på det som er likt for alle eksempel. Ut frå dei kjenneteikna eg skildrar gjennom modellen skal eg skilja ut tre måtar eksempla kan fungera på. Med utgangspunkt i desse skal eg foreslå ein eksempeltypologi, det vil seia visa kva som er ulikt mellom tre typar eksempel. Denne typologien er definert ut frå korleis

eksempelet fungerer i ulike samanhengar, dette er altså ein analyse av eksemplets retoriske nivå.

Kapittel tre, "Kunnskapens orden, ein ekskurs" er ei drøfting av ei mogleg inndeling av dei tekstlege samanhengane dei ulike typane eksempel inngår i. Det siste teorikapitlet er kapittel fire, "Topologi og didaktikk". Dette kapitlet er eit intermesso der eg samlar trådane frå dei to føregåande kapitla ved å spørja korleis dei to nivåa i eksempelbruken, det individuelle og det generelle verkar saman, frå ein annan innfallsvinkel enn ved å sjå på den indre motoren i eksempelet, induksjonen, eller den ytre verkemåten, formålet med eksempelet, kvar for seg. Aristoteles presiserer at retorikken er prosessuell, retorikk er leitinga etter overtydande moment i ei sak. Topikken dreier seg om denne leitinga og dei stadane der ein kan leita. Topikken er eit tangeringspunkt mellom retorikken og dialektikken, og i dette kapitlet samlar eg dei to aspekta, og presenterer dei undersøkingane Aristoteles og Quintillian foreslår i leitinga etter *topoi*, mellom anna leitinga etter eksempel for å argumentera for eller underbyggja framstillinga av ei sak. Kapitlet er såleis ei drøfting av eksempelets topologi i høve til didaktikk, og munnar ut i ei drøfting av den avhandlinga som reiser desse problema innan det norske forskingsfeltet omkring didaktikk, Aslaug Nyrnes si avhandling *Det didaktiske rommet. Didaktisk topologi i Ludvig Holbergs Moralske tanker*.

Hovudkapitlet i analysedelen er kapittel fem. I innleiinga til dette kapitlet skal eg presentera nærare den matrisa eg ordnar eksempelgruppene eg skal analysera i. Eg skal også gi ei oversikt og ein kort presentasjon av dei teoretikarane eg nyttar som lesehjelp i dei ulike analysane. Analysekapitlet har tre underkapittel, eitt for kvar eksempeltype. Innanfor desse analyserer eg tre eksempelgrupper, fordelte på dei tre kjeldene eg har henta eksempla frå. I innleiinga til desse tre underkapitla drøftar eg nærare kva som kjenneteiknar eksempelgruppene sett under eitt. Analysane av dei enkelte eksempelgruppene utgjør nærlesinga av materialet mitt, og sidan eg for det meste nyttar ulike teoriar om tilhøvet mellom det individuelle og det overindividuelle i kvar analyse, er desse analysane fristilte i forhold til kvarandre.

I oppsummeringa i kapittel seks skal eg prøva å sjå analysane meir samla. Eg skal ta fatt i problemstillingane i dette arbeidet, og sjå funna i matrisa i høve til desse. Eg skal lesa matrisa på kryss og tvers, det vil seia undersøkje kva funna i dei vertikale og dei horisontale radene seier om korleis eksempel fungerer i didaktiske tekstar i høve til dei variabelne matrisa byr på.

2 Eksempellet

2.1 Paradeigma og exemplum

I definisjonar av ”eksempel” i oppslagverk og i bøker om retorikk vert det gjerne vist til to omgrep frå antikken: det greske *parádeigma* og det latinske *exemplum*. Omgrepa vert presenterte som synonym, og vert omsett med ”forbilde” og ”mønster”. Eit døme på dette finst i Tormod Eides *Retorisk leksikon*. Under oppslagsordet *parádeigma* viser han til *exemplum*, og under **Exemplum** står det: ”... lat. ’forbilde’, ’mønster’ (flt. *exempla*), av *exímere* ’ta ut’ (som prøve el. eksempel), gr. **parádeigma** ’forbilde’, ’mønster’ (flt. *paradeigmata*), av *para-deiknýai* ’vise ved siden av ’ (dvs. til sammenlikning)” (Eide 1990, 55). Øivind Andersen forklarar ”eksempel” på ein liknande måte i boka *I retorikkens hage*: ”Den retoriske formen for induksjon er bruk av eksempel (på gresk *paradeigma*, eg. ”noe som vises ved siden av”, som er satt opp som mønster eller forbilde; det latinske *exemplum* betyr noe tatt ut som prøve)” (Andersen 1995, 151). Andersen omset ikkje dei to omgrepa til dei same norske omgrepa for begge slik Eide gjer, men presenterer dei greske og latinske omgrepa i parentes med ei omsetjing, og han karakteriserer bruken av dei med den felles karakteristikken: ”Den retoriske formen for induksjon”. Både Eide og Andersen drøftar deretter ulike sider ved eksempla i retorisk teori, og utdjupar og nyanserer omgrepet på den måten. Dei to framgangsmåtane er døme på den vanlege definisjonspraksisen, som altså er å nemna dei to antikke førelegga som synonyme, sjølv om dei har ulik grunntydning.

Dei to etymologiske opphava til omgrepa *parádeigma* og *exemplum* er ulike, men begge impliserer at det finst ein del, eit ”noko”, som står i forhold til noko anna, ”ved sida av” eller ”tatt ut”, ”noko tatt ut som prøve”. Sjølv om distinksjonen i tyding mellom dei to omgrepa ikkje vert problematisert i generelle omtalar av eksempelomgrepet, kan ein likevel stilla spørsmål ved korleis forholdet mellom dei to tydingane var, – var distinksjonane i tyding eit uttrykk for to heilt ulike oppfatningar av eksempel, eller var dei ein smal og ein brei definisjon av eksempel?

Eg skal i dette kapittelet om eksempellet først undersøkje nærare den opphavlege tydinga av *parádeigma* og *exemplum*. I den undersøkinga skal eg presentera tre antikke førelegg for dei to omgrepa; Aristoteles om *parádeigma*, *exemplum* i *Retorik til Herennius* og Quintilian om *parádeigma* og *exemplum*, og drøfta forholdet mellom dei. Eg skal deretter presentera fem definisjonar av exemplum og paradigme frå det siste hundreåret, og drøfta desse definisjonane i høve til eit eige forslag til eksempeldefinisjon. Deretter vil eg nytta Aristoteles og Herenniusretorikkens drøftingar av *parádeigma* og *exemplum* som basis for eit

forslag til ein modell som formaliserer dei elementa som inngår i eksempelbruk, og visa korleis modellen kan vera utgangspunkt for ein eksempeltypologi.

Eg vil altså undersøkje kva eit eksempel er frå fire innfallsvinklar; eg skal undersøkje den opphavlege tydinga av omgrepa *parádeigma* og *exemplum* i den antikke tradisjonen, eg skal drøfta fem definisjonar av eksempel frå det siste hundreåret i forhold til eit eige forslag til definisjon, eg skal foreslå ein modell som framstiller eksempelets indre struktur og verkemåte, og ut frå dette foreslå ei underinndeling av eksempel i ein typologi.

Aristoteles om parádeigma

Aristoteles skildrar og bestemmer innhaldet i omgrepet *parádeigma* i *Retorikk*. Han kjem også inn på emnet i *Topikk*, men mykje kortare.³⁵ Aristoteles startar framstillinga si av retorikken med å samanlikna retorikk og dialektikk. Retorikk og dialektikk er to ulike framgangsmåtar, eller metodar, innan det som Aristoteles har sett seg føre å laga ei undersøking av, nemleg kva som gjer framlegginga av ei sak best mogleg. Dialektikk og retorikk dreier seg om den språklege sida av saksframstillinga. Men medan dialektikken sin framgangsmåte er å utvikla logiske slutningar, er retorikken "...evnen til i enhver sak å se hvilke muligheter vi har til å overtale" (Aristoteles 2006, 27). Desse retoriske overtydingsmidla kan vera ikkje-fagtekniske, (for eksempel vitne, tortur og kontraktar) eller fagtekniske, dei som kan framskaffast metodisk gjennom vår eigen innsats. Dei siste kan delast i tre: "Noen beror på talerens personlige karakter, andre på den tilstand tilhøreren settes i, atter andre på selve argumentasjonen, ved den beviskraft den har, reell eller tilsynelatende" (ibid., 27). Det er med omsyn til den siste av desse, beviskrafta i argumentasjonen, altså talens logos, at ein nyttar enthymem og eksempel. "Alle talere skaper sine overtalelsmidler gjennom eksempler eller enthymemer; andre måter finnes ikke"(ibid., 29).

Aristoteles skriv: "Enthymemet kaller jeg en retorisk syllogisme, eksempelet en retorisk induksjon" (ibid., 29). På denne måten drar Aristoteles ein parallell mellom dialektikken og det intellektuelle bevismiddelet i retorikken, argumentasjonen. Om eksempelbruk skriv han: "Når et forhold påvises ut fra mange analoge tilfeller, er dette i dialektikken induksjon, i retorikken eksempel, ..." (ibid., 29). Analogi er eit sentralt omgrep

³⁵ I Tormod Eide si omsetjing av *Retorikk* som eg nyttar i denne framstillinga, er *parádeigma* omsett med eksempel. Tilsvarende er "example" brukt i den utgåva av *Topikken* som eg viser til, Aristoteles 2004b: *Topica*. Edited and translated by E. S. Forster. The Loeb classical library. Cambridge, Massachusetts and London, England. Harvard University Press. Eg skal derfor nytta "eksempel" for *parádeigma* i dette avsnittet.

her. I *Om diktekunsten* definerer Aristoteles analogi slik: ”Analogi kaller jeg det når et annet forholder seg til et første som et fjerde til et tredje, man kan da si det fjerde for det annet eller det annet for det fjerde” (Aristoteles 2004a, 58). Analogislutninga har altså fire ledd. Dersom to av ledda samsvarar, vil også dei to andre ledda samsvara.

Den viktigaste skilnaden mellom dialektikkens induksjon og retorikkens eksempelbruk er at medan dialektikken handlar om dei emna ein kan bestemma som sanne, dreier retorikken seg om det sannsynlege: ”Enthymemet og eksempelet må altså nødvendigvis handle om noe som oftest også kan forholde seg annerledes” (Aristoteles 2006, 30).

”Eksempelet kan (...) sammenlignes med induksjon, og induksjon er det som ligger til grunn” skriv Aristoteles (ibid., 165). Thure Hastrup skriv i ei innleiing til ei dansk omsetjing av *Retorik*, at deduksjon og induksjon er ”Den dialektiske metodes to måder at tænke på: analysen (diarexis) og syntesen (synagoge)” (Aristoteles 1982, 10). Eksempelbruk er ein type syntetiserande tenkemåte. Aristoteles forklarar induksjon slik i *Topics*: ”Induction however, is proceeding from particulars up to a universal” (Aristotle 1997, 11). Og han vurderer induksjonen som argument slik: “Induction is more persuasive, clearer, more intelligible in the way perception is, and commonly used by the public; deduction is more coercive and more effective with those skilled in contradicting” (ibid., 11).

Om induksjon ved hjelp av eksempel skriv Aristoteles:

Det forholder seg til det utsagn som skal underbygges verken som en del til det hele, eller som det hele til en del eller som et hele til et hele, men som en del til en del, som likt til likt. Når begge hører inn under samme klasse, men det ene er mer velkjent enn det andre, da har vi et eksempel (Aristoteles 2006, 32).

Dette sitatet utdjupar forklaringa på oppslagsordet *parádeigma* som eg viste døme på innleiingsvis. I følge Andersen tyder ordet ”... eg. ”noe som vises ved siden av” som er satt opp som mønster eller forbilde, ...” (Andersen 1995, 151). I sitatet over utdjupar Aristoteles korleis tilhøvet mellom dei to instansane er. Eksempelet er ein del til ein del, og likt til likt, eksempla er analoge. Han forklarar dette betre i boka *Prior Analytics*. Her skriv han:

Thus it is evident that an example represents the relation, not of a part to a whole or of a whole to a part, but of one part to another, where both are subordinate to the same general term, and one of them is known. It differs from induction in that the latter, as we saw, shows from an examination from all the individual cases that

the <major> extreme applies to the middle, and does not connect the conclusion with the <minor> extreme; whereas the example does connect it and does not use all the individual cases for its proof (Aristotle 1996, 517).

Når ein drar ei slutning ved hjelp av eksempel treng ein med andre ord ikkje byggja på ei rekke enkelttilfelle, det er nok med eitt. I følgje Aristoteles er eksempelet likevel relatert til to instansar; både til andre enkelttilfelle og til ein generell term. Den operasjonen som Aristoteles nemner, – at eit forhold skal underbyggjast som ein del til ein del og likt til likt —, dreier seg om at eit enkelttilfelle vert samanlikna med eit anna tilsvarande enkelttilfelle. Denne samanlikninga fungerer berre dersom dei begge kan relaterast til ein overordna generell term. Slik kan eksempelet nemna ei fortidig hending, og fungera som overtalingsmiddel med omsyn til det framtidige, på grunn av at den fortidige og den framtidige situasjonen er lik. Denne likskapen er uttrykt som eit underordningsforhold til ein generell term. Sjølv om induksjon også vil innebera eit forhold mellom like enkelttilfelle og ein overordna term, er dei to tankeoperasjonane ulike. I induksjonsprosessen samlar ein alle enkelttilfella i eit minste sams multiplum, som er generaliseringa.

Oppsummerande kan ein seia at Aristoteles ser eksempelet som eit bevismiddel, han bestemmer eksempelet som den retoriske forma for induksjon. Både induksjon og eksempelbruk påviser forhold ut frå analoge tilfelle. Men i følgje Aristoteles er eksempelbruk ei mindre sikker slutningsform enn induksjon, fordi ein gjerne berre grunnjev argumentet med eitt eksempel.

Aristoteles vurderer alle argumentasjonsformene han skriv om opp mot formåla ved dei tre talesjangrane; å dømme om det fortidige i rettstalen, *forensisk retorikk*, å drøfta politiske avgjerder i framtida i den rådgevande talen, *deliberativ retorikk*, og å risa og rosa i fest- eller hyllingstalen, *den epideiktiske talen*. Det gjeld også i omtalen av eksempel. Han skriv: ”Eksemplene er derimot mest velegnet i de rådgivende talene, for det er jo ved å spå ut fra fortiden at vi tar beslutninger om fremtiden” (Aristoteles 2006, 69). I *deliberativ retorikk* er dei to situasjonane eller handlingane ein samanliknar, altså dei to analoge enkelttilfella, noko som har skjedd og noko som skal skje. Og dersom to situasjonar eller handlingar er like, vil dei sannsynlegvis også ha same konsekvensar.

Aristoteles lagar også ein eksempeltypologi:

Det finnes to former for eksempel. Den ene formen bruker vi når vi refererer til faktiske hendelser; den andre når taleren tenker ut eksemplene selv.

Sammenligningen er en representant for den sistnevnte formen; fabelen en annen, for eksempel Aisopos' fabler og de libyske fablene (ibid., 165).

Aristoteles gir deretter eksempel på dei tre typene eksempel. Typologien byggjer på skiljet mellom om ein viser til noko som verkeleg har skjedd eller ikkje.

Aristoteles skriv også om kva tid ein skal bruka eksempel:

Hvis man ikke har entymemer til disposisjon, må man bruke eksemplene som bevismidler (de har jo også overbevisningskraft). Men har man entymemer til disposisjon, skal man bruke eksemplene som vitner, og la dem komme som et tillegg til entymemene. Kommer de først, minner de nemlig om induksjon, og induksjon hører ikke hjemme i retorisk tale, unntatt i noen få tilfeller. Men kommer de til slutt, fungerer de som vitner, og et vitne inngir alltid tillit (ibid., 167).

Eksempla skal altså helst ikkje brukast på same måten som induksjonen i ei dialektisk framstilling, der ei oppramsing av mange eksempel fører til ein konklusjon, ei generalisering av det enkelttilfella har felles. Eksempelet som bevismiddel fungerer som eit vitnemål, ei konkretisering av det som generaliseringa nemner, som dannar mønster eller forbilde for andre liknande enkelttilfelle.

Exemplum i Retorik til Herennius

*Rhetórica ad Herénnium*³⁶ er det nest eldste bevarte prosaskriftet på latin, og det første om retorikk. Boka er skriven mellom 82 og 86 f.Kr. Dette er såleis det første skriftet på latin som omhandlar *exemplum*.³⁷ Boka vart lenge tilskriven Cicero, men ein reknar ikkje dette som sannsynleg lenger (Hindsholm 1998, 24)³⁸.

³⁶ [Cicero] 1998: *Retorik til Herennius*. Oversat af Søren Hindsholm. København, Gyldendal.

³⁷ *Exemplum* er omsett med "eksempel" av Søren Hindsholm, og eg skal derfor også nytta "eksempel" for *exemplum* i dette avsnittet.

³⁸ Bennett J. Price skriv i "*Paradeigma*" and *Exemplum in Ancient Rhetorical Theory* (1975) at forfattern "…more likely than not …" kan vera Cornificus (Price 1975, 89).

Retorik til Herennius tar opp mange av dei same momenta som Aristoteles diskuterer, men boka er delt inn på ein annan måte enn Aristoteles' *Retorikk*, nemleg etter dei fem oppgåvene ein talar har. Definisjonen av eksempel er plassert under "tankefigurar" i kapitlet "Sproglig udformning", altså *elocutio*. Eksempelet vert definert slik: "Eksempelet [exemplum] (Græsk: parådeigma) er en omtale af en handling eller af et udsagn hvis ophavsmand kan nævnes med navn" ([Cicero] 1998, 180)".

Denne setninga kan oppfattast på to måtar. "... hvis ophavsmand ..." kan på dansk både visa tilbake til "af et udsagn", eller til "en omtale af". Om ein konsulterer andre omsetjingar ser ein at det er den siste lese måten som er den rette. I Harry Caplan si omsetjing i *Loeb Classical Library* står det: "Exemplification is the citing of something done or said in the past, along with the definite naming of the doer or author" ([Cicero] 1964, 383/385). Eksempelet er altså definert som ein omtale av noko ein faktisk person har gjort eller sagt. Dette er ei mykje smalare bestemming av kva eit eksempel er enn den Aristoteles opererer med. Det svarar til Aristoteles' undertype "når vi refererer til faktiske hendelser". Det er såleis ei dreining i måten eksemplet blir forstått på i herenniusretorikken i høve til Aristoteles svært prosessuelle framstilling av eksempelet som den retoriske forma for induksjon. Eksempelet er plassert under *tankefigurane* i *elocutiokapitlet*. Kva tankefigurar er, vert saman med ordfigurar forklart slik:

Det er værdigheden [dignitas] der frembringer en smykket tale [oratio ornata] ved at gøre den variert. Den opdeles i ordfigurer [exornationes verborum] og tankefigurer [exornationes sentiariium]. Det er en ordfigur når speciel omhu er lagt i at fînpudse sproget. Tankefiguren består ikke af ord, men ligger i selve indholdet når det er fyldt med værdighed ([Cicero] 1998, 130).

Dette er ei mykje større vektlegging på eksempelet si formside enn det ein møter hos Aristoteles. Eksempelet er i herenniusretorikken ein tankefigur, bestemt ved at innhaldet er fylt med verdigheit. For å forstå kva det er som skapar verdigheit ved eksempelet kan ein følgja ei tilvising som står i avsnittet om eksempelet: "Jeg ville have givet en prøve på hver slags eksempel hvis ikke jeg (...) havde vist hvad et eksempel er, i afsnittet om forfinelse ..." (ibid., 180). Forfinelse er også ein tankefigur, og han blir forklart slik: "Det kaldes forfinelse [expolito] når man dweler ved det samme og alligevel ser ud til hele tiden at sige noget nyt". (ibid., 172). Om eksempelbruk skriv han: "Men når man taler om det samme emne, bruger man mange former for variation" (ibid., 174). Eksempelbruk er altså ei av variasjonsformene.

Omtalen av eksempel i herenniusretorikken dukkar første gong opp i det kapittelet som dreier seg om stoffinnsamlinga, *inventio*. Forfattaren går gjennom stoffinnsamlinga i dei tre talesjangrane, og han går særleg grundig til verks når det gjeld det juridiske partsinnlegget. Eksempelen blir omtala under ”Stridsspørsmål om skyld og straf”, altså midt i gjennomgangen av argumentasjonen for og mot ei sak. Han skriv: ”Fordi udsmykningen [exornatio] består af lignelser [similia], eksempler [exempla], forstørrelser [amplificatio], (...) så skal man overveie hvilke fejl disse ting kan have” (ibid., 84). Han viser altså også her til eksempelet som ei utsmykking av talen, men skriv vidare om når eksempel kan gjendrivas i ein argumentasjon: ”Et eksempel [exemplum] er kritisabelt hvis det enten er falskt så det kan tilbakevises, eller dårlig i moralsk henseende så det ikke bør efterfølges, eller mer eller mindre dækkende end sagen kræver” (ibid., 84). Eksempelen blir altså framleis sett i forhold til korleis det fungerer i konteksten. Medan Aristoteles påpeikte at eksempelet var særleg nyttig i den *deliberative* talen, er det i herenniusretorikken omtalt under den *forensiske* talen.

Forfattaren drøftar sin eigen bruk av eksempel i innleiinga til kapittelet om ”Den sproglige udformning”. Spørsmålet dreier seg om ein skal bruka eksempel frå andre forfattarar eller om ein skal finna på dei sjølv. Forfattaren går inn for det siste. Han drøftar då mellom anna om exempla fungerer som vitneutsegner. Det meiner han dei ikkje gjer: ”Der er altså denne forskel mellem et vidneudsagn og et eksempel: Med et eksempel demonstrerer man hvad der er for noget man her taler om, med et vidneudsagn slår man fast at det forholder sig som man siger” (ibid., 118). Dette er ulikt Aristoteles si framstilling; han samanliknar bruken av eksempel med bruken av vitne og opnar såleis for at eksempelet skal fungera meir argumentativt i forhold til fortidige hendingar.

Forfattaren av herenniusretorikken hevdar altså at eksempelet ikkje først og fremst skal brukast til å dømme om kva som er sant og usant i ei sak. Eksempelen si fremste oppgåve er å visa fram kva det er ein talar om. Om ein ser denne karakteristikken i høve til den einaste talesjangeren han omtalar eksempelet i forhold til, den *forensiske* retorikken, altså talen om det fortidige, så vil det seia at eksempelet viser fram det i fortida som det skal talast om. Det harmonerer godt med definisjonen av eksempel som er sitert over, og med presiseringa av korleis eksempel fungerer. Eksempelen vert karakterisert som smukt, med evne til å kasta lys over saka og å uttrykka alt klart.

I herenniusretorikken vert ikkje fabelen og samanlikninga rekna som undertypar av eksempelet, slik Aristoteles gjorde. Fabelen vert ikkje omtalt i samband med eksempelet, eller med tankefigurane i det heile. Han er derimot omtalt under *narratio*, den eine av talens seks delar ein skal ta omsyn til i stoffsamlinga, *inventio*. Samanlikninga er plassert som ein annan

type tankefigur, i tillegg til eksempelet. Men det er parallellar mellom eksempelet og samanlikninga. Forfattaren skriv i eksempelavsnittet at han "...havde fremlagt grunderne for at bruge eksempler i afsnittet om sammenligningen" (ibid., 180).

Oppsummerande kan ein seia at herenniusretorikken plasserer eksempelet som ein tankefigur under stillæra, altså i den delen av retorikken som først og fremst har med forma på talen å gjera. Eksempelet kan i tillegg til å skapa variasjon i talen, fungera som bevismiddel, eller for å illustrera eit poeng. Herenniusretorikken knyter eksempelet særleg til rettstalen, altså partsinnlegg i drøftingar om slikt som har skjedd. Herenniusretorikkens *exemplum* omfattar berre det historiske eksempelet. Eksempelet si oppgåve er då å visa fram kva saka dreier seg om.

Quintilian om parádeigma og exemplum: Ei samanlikning av dei to omgrepa

I bok 5 i *Institutio oratoria* drøftar Quintilian bevismidla i ei framstilling av ei sak. I bok 5.10 er han komen til dei fagtekniske bevismidla, og presenterer teikn og enthymem. Han startar drøftinga si av det tredje fagtekniske bevismidlet, *exemplum*, i bok 5.11, med ei samanlikning av grekarne sitt *parádeigma*-omgrep og det latinske *exemplum*.

The third kind of Technical Proof, one which is based on matters introduced into a Cause from outside, is called *paradeigma* by the Greeks; they have used this word both generally of any matching of similar things, and especially with reference to things which rest on the authority of history (Quintilian 2001, 431).

Quintilian konstaterer altså at grekarane sitt omgrep *parádeigma* dekkar meir enn det greske *exemplum*, det greske omgrepet omfattar både samanlikningar og det som har referanse til *historias* autoritet. Han held fram:

Our writers have generally preferred *similitudo* to render what the Greeks call *parabole*, and *exemplum* for this other form; though *exemplum* also involves likeness, and *similitudo* is an Example. To make exposition easier, let us take both to be *paradeigmata*, (Paradigms) and let us too call them *exempla* (Examples) (lok.cit.)

Den praksisen Quintilian omtalar her, er altså den me har sett i herenniusretorikken. Der vert omgrepa samanlikning og eksempel forstått som to sidestilte tankefigurar. I dette

avsnittet samlar Quintilian samanlikning og eksempel under eitt omgrep igjen, og sidestiller det med *parádeigma*. Fabelen vert deretter gjeninnført i eksempelomgrepet hans. Han skriv om fabelen i eit eige avsnitt etter omtalen av eksempel, men innleier slik: ”The same principle applies to examples drawn from poetic fables, except that these are of less probative form” (ibid., 439).

Det er med andre ord klart at *exemplum* har hatt ei snevrare tyding enn *parádeigma* i den latinske tradisjonen fram til Quintilian. Det kan vera nyttig å oppsummera denne smale forståinga av omgrepet. Skilnadane dreier seg både om kva som er inkludert i omgrepet eksempel, og kva for ein talesjanger eksempelet eignar seg best i, og med det kva for eit argumentasjonsformål som eksempelet oppfyller best.

Hos Aristoteles omfattar *parádeigma* tre undertypar: Det historiske eksempelet, samanlikninga og fabelen. I herenniusretorikken er dei tre instansane heilt skilt frå kvarandre. Fabelen er ikkje lenger knytt til eksempelomgrepet, og samanlikninga og eksempelet er to sidestilte tankefigurar. *Exemplum* har med andre ord berre tydinga historiske eksempel, eller det Aristoteles kallar ”når vi refererer til faktiske hendelser ...” (Aristoteles 2006, 165).

Verken Aristoteles eller herenniusretorikken utelukkar at eksempelet kan brukast innan alle talesjangrane, men dei legg vekt på ulike sjangrar som dei viktigaste. Medan Aristoteles peikar på den *deliberative* talen som den mest sentrale for eksempelbruk, er eksempelet i herenniusretorikken knytt til den *forensiske* talen, den som handlar om det som har skjedd i fortida. Eksempelet sin viktigaste funksjon er i følge herenniusretorikken å framstilla på ein klar måte det som har skjedd. Quintilian oppsummerer også at dei latinske skrivarane generelt har foretrekt *exemplum* for ”... things which rest on the authority of history” (ibid., 431).

Utgangspunktet for denne undersøkinga var det faktum at *parádeigma* og *exemplum* i moderne oppslagsverk vert omtala som synonyme omgrep, sjølv om dei etymologisk har ulik tyding. Ein gjennomgang av dei tre antikke retorikkbøkene si framstilling har avklara at dei to omgrepa har hatt ulik tyding i den antikke tradisjonen før Quintilian. *Parádeigma* er eit vidare omgrep enn *exemplum*, og omfattar både historiske eksempel, samanlikningar og fablar. *Parádeigma* er også meir prosessuelt. Det å visa noko ved sida av, slik Aristoteles forklarar omgrepet, er nærare knytt til aktiv argumentasjon. Før Quintilian har *exemplum* hatt ei smalare tyding enn *parádeigma*: ”Noe tatt ut som prøve” skildrar den operasjonen som blir gjort når ein skil ut ei historisk hending frå den historiske konteksten.

Quintilian forslo ei annleis inndeling av eksempel enn dei føregåande teoretikarane hadde gjort. Bennett J. Price skriv at: ” Quintilian’s division of examples into five different types is the most complex classification of examples that we possess” (Price 1975, 37). Inndelinga var “similar, dissimilar, contrary, from greater to lesser and lesser to greater” (lok.cit.). Som Price peikar på byggjer denne inndelinga på ei eldre inndeling av *topoi* hos Aristoteles og Cicero. Dei fem kategoriane Quintilian foreslår er ulike måtar å samanlikna på.

Den etymologiske ulikskapen mellom *parádeigma* og *exemplum* vert ikkje viska ut med Quintilians framlegg, og dei to omgrepa får ulik bruk i tradisjonen etter antikken. Eg skal ikkje gi ein generell historisk gjennomgang av eksempelsjangeren eller eksempelteorien si historie etter antikken i denne avhandlinga,³⁹ men det diakrone perspektivet kjem likevel til å vera til stades gjennom presentasjonen av ein del definisjonsframlegg av eksempelet. Eg har valt ut fem definisjonsforslag frå det siste hundreåret, og desse definisjonane er knytt til handsaminga av eksempel i tekstar frå perioden mellom år 600 og fram til moderne tid. Sjangerhistoria vert på denne måten indirekte representert, sjølv om interessa her er det systematiske perspektivet. Dei fem teoretikarane representerer også ulike forskingstradisjonar i fire land, nemleg England, Frankrike, USA og Tyskland.

2.2 Definisjonar av eksempelet

Eg skal definera eksempel slik: ”Eit eksempel er ein kort narrativ tekst som spesifiserer innhaldet i eit omgrep eller i ein annan tekst.” Eg nyttar Halliday sin definisjon av tekst i dette arbeidet, kjernen i den definisjonen er ”...tekst er språk som er funksjonelt”⁴⁰. Eksempelet kan anten stå *i* ein annan tekst, eller *til* ein annan tekst eller eit omgrep. ’Spesifisering’ viser både til ein pedagogisk og ein retorisk funksjon. Eg nyttar med dette ein definisjon av eksempel som legg vekt på fire trekk ved eksempelet; at eksempelet er kort, at det er narrativt, at det alltid inngår i ein særleg tekstleg samanheng, og at det alltid har ein bestemt funksjon.

Eg skal drøfta dette framlegget til definisjon i høve til fem andre definisjonar av eksempel⁴¹. Dei første er fire definisjonar av *exemplum*. Desse definisjonane er av Joseph A.

³⁹ For slike historiske oversikter, sjå t.d. Joseph A. Mosher, 1966, John D. Lyons, 1989 og Bjørn K. Nicolaysen, 1999.

⁴⁰ Sjå presentasjon og drøfting av Hallidays tekstdefinisjon i kap 1.3.

⁴¹ Ein tekst som er viktig for drøftinga av eksempeldefinisjonane i dette kapittelet er Bjørn Kvalsvik Nicolaysens artikkel frå 1999: “Døme, dømesoger og føredøme. Usystematiske merknader kring system i studiet av døme” i Børdah, Amund Ove, Høisæter, Sissel og Johannesen, Georg (red.): *Walter Benjamin. Retorisk årbok 1999*.

Mosher, av Claude Bremond, Jacques le Goff og Jean-Claude Schmitt, av John D. Lyons og av Heinrich Lausberg. Den siste omtalen er ein kort presentasjon av Kuhns vitskaplege paradigme⁴².

Exemplum

Joseph A. Mosher

”The exemplum may be briefly and conveniently defined as a short narrative used to illustrate or confirm a general statement” (Mosher 1966, 1).

Moshers definisjon er henta frå ei avhandling kalla *The Exemplum in the early religious and didactic Literature of England*. Avhandlinga kom først ut i 1911, og er trykt opp att femogfemti år etterpå. I avhandlinga drøftar Mosher bruken av eksempel i gudstenester, religiøse avhandlingar og instruksjonsbøker mellom om lag 650 og 1400. Mosher avgrensar avhandlinga si til å dreia seg om *exemplum*, forstått som det personlege dømet.

I det første kapittelet presenterer Mosher ulike definisjonar, opphavet til og utviklinga av *exemplum*. Han konstaterer at det er vanskeleg å dra skarpe grenser mellom *exemplum*-forma og eksempel meir generelt. Han skriv:

...the term ”example” was pretty generally applied to figures of speech and analogies, even after the exemplum had become a well-defined form in religious and didactic literature. It is quite likely that some writers considered any illustration whatever an exemplum. (...) There is a strong probability that in the great majority of cases, the word ”example” when used with reference to bestiary passages, figures of speech, moralizations and analogies, was used in the general sense of an illustration and not in the restricted sense of an exemplum, which grew up in the Roman Church as a distinct species of illustrations (Mosher 1966, 5-6).

Nicolaysen *definerer* ikkje eksempel i artikkelen, men han drøftar eksempelet både ut frå eit diakront og eit synkront perspektiv, og eg referer til artikkelen hans gjennomgåande i heile dette arbeidet.

⁴² Dei fem definisjonane av eksempel er fem svært ulike tilnærmingar til eksempel. Mosher, Bremond, le Goff og Schmitt og Lyons undersøker eksempelomgrepet ut frå eksempeltradisjonen i ulike epokar, Lausberg har ei systematisk tilnærming til stoffet, men er mest konsentrert om *inventio*-, *dispositio*- og *elocutio*-delane av retorikken. Kuhn nyttar paradigmeomgrepet på eit friare grunnlag i ein vitskapsteoretisk samanheng. Ulikskapane er svært interessante, men det er ikkje rom til å drøfta desse ulikskapane direkte i denne samanhengen, ut over dei skilnadane som kjem fram gjennom drøftinga av definisjonane. Siktemålet med denne gjennomgangen er å danna ein syntese av definisjonane, og i den samanhengen er ulikskapane mellom grunnlaget for definisjonane ein garanti for at definisjonen av eksempel ikkje blir for smal.

Mosher nyttar likevel ein breiare definisjon av *exemplum* enn den meir avgrensa som er antyda i sitatet over. Han tar omsyn til korleis omgrepet var brukt, og byggjer definisjonen sin både på andre teoretikarar sine omtalar av *exemplum*, på kva materiale som fanst i dei store mengdene med eksempelsamlingar, og korleis omgrepet i mange tilfelle vart nytta i mellomalderen. Gjennom definisjonen av eksempel presiserer han også at det mest fundamentale trekket ved *exemplum* er at det ved hjelp av ei forteljing om menneskeleg erfaring illustrerer eit meir generelt poeng. Han foreslår ein definisjon som fangar opp det han såleis reknar som dei mest vesentlege trekka ved eksempelet; at det er ein kort narrativ tekst og at det omtalar menneskelege karakterar.

Han utelukkar ikkje fablar frå studien sin, sidan dei vanlegvis var rekna for å vera *exempla* av mellomalderens samlarar og talarar. Slik opnar han for at eit eksempel også kan omhandla fiktive hendingar, og at karakterane som eksempelet omhandlar kan vera ikkje-menneskelege, sjølv om dei representerer menneskelege dygder og laster.

I tråd med dette er Moshers definisjon enkel og open. Eksempelet er eit kort narrativ som illustrerer eller bekreftar ei generell utsegn. Det overordna nivået vert i denne definisjonen altså kalla *ei generell utsegn*. Eksempelet er bestemt som *narrativt*. I gjennomgangen av eksempel skriv Mosher at ”In the opinions cited, it is to be observed that while the critics may vary on some points; they uniformly emphasize the narrative element of exempla” (Mosher 1966, 2). Kjenneteiknet *narrativitet* fangar opp dei to krava Mosher reknar for å vera konstituerande for eksempelet; at det handlar om menneske – og han opnar også for skapningar med menneskelege trekk-, og at det dreier seg om menneskeleg erfaring. Eksempelet skal i følgje Mosher illustrera eller bekrefte ei generell utsegn. Dei to verba viser til to didaktiske funksjonar; å illustrera er å gjera noko tydlegare og meir forståeleg, og å bekrefte noko er å argumentera for eit standpunkt. Mosher utdjupar desse funksjonane i seks punkt. Han skriv at *exemplum* kan

1 levera ein konkret illustrasjon på resultatet av å lya eller ikkje lya ei religiøs eller moralsk lov

2 gi bevis eller stadfesting på sanninga til ein påstand

3 vekke frykt i den syndige, eller å stimulera iveren til den gudelege

4 klargjera meininga til ei eller anna dunkel utsegn

5 gjenoppliva utmatta lyttarar, å framkalla interesse eller latter

6 drya ei mager gudsteneste ved hjelp av forteljingar⁴³

⁴³ Mi omsetjing. Moshers skriv: “The purposes served by exempla may be summed up as follows: (1) to furnish a concrete illustration of the result of obeying or disobeying some religious or moral law; (2) to give proof or

I tillegg til å drøfta kva som skal forståast med omgrepet *exemplum* presiserer Mosher også kva som ikkje fell inn under omgrepet. Det er illustrasjonar i form av talefigurar, analogiar, tekstar frå bestiarium og ordtak. I homiliane er det, ved sida av dei fullt utvikla *exempla*, mange korte referansar som blir brukt til å illustrera eller bekrefte doktrinar. Alt dette nyttar Mosher det meir generelle omgrepet 'eksempel' for.

Både Mosher og Claude Bremond, Jacques le Goff og Jean-Claude Schmitt som eg presenterer i neste avsnitt, skriv om eksempebruk i mellomalderen, og lagar eksempeledefinisjonar som er tilpassa det materialet dei arbeider med. Dei definerer *exemplum* som det personlege, historiske eksempelet. Deira definisjonar er uttrykk for korleis eksempelesjangeren hadde utvikla seg frå antikken til mellomalderen.

I essaysamlinga *L'imaginaire médiéval. Essais* karakteriserer Jacques Le Goff *exemplum* på denne måten (sitert etter Bjørn Kvalsvik Nicolaysen, som også har omsett sitatet):

Eit *exemplum*, slik det er nedervd frå gresk-romersk antikk, er ein anekdote av historisk karakter som blir presentert som argument i ein overtydings-diskusjon. Etter å ha vore våpen for rettstalaren og politikaren i antikken, vart det hos den kristne moralist eit instrument for foredling. Men frå dei første hundreår av kristendommen og inn i kjernen av mellomalderen, endrar *exemplum* natur og funksjon. Det er ikkje lenger sentrert om etterlikninga av ein person (Kristus var *exemplum par excellence*), men består av ei forteljning, ei historie som skal takast i sin heilskap som eit *objekt*, eit *instrument for undervisning og eller foredling* (Nicolaysen 1999, 155).

Nicolaysen skriv at "I mellomalderen skjer det eit brot med dei ymse variantar av "heroiske" antikke (historiske) døme. I det mellomalderske *exemplum* kan kva mann og kvinne som helst bli sett som personlege føredøme for andre" (ibid., 117).

Om me samanliknar dei mellomaldertilpassa definisjonane av *exemplum* med Quintillians rause samanføring av omgrepa *paradeigma* og *exemplum*, ser me at omgrepet *exemplum* i mellomalderen har fått ei mykje smalare tyding igjen, meir i tråd med definisjonen i herenniusretorikken.

confirmation of the truth of an assertion; (3) to arouse fear in the sinful or to stimulate the zeal of the godly; (4) to make clear the meaning of some abstruse statement; (5) to revivelauguid listners, evoke interest or laughter; (6) to eke out a scant sermon by "farsing" it with tales" (Mosher 1966, 8)

Claude Bremond, Jacques le Goff og Jean-Claude Schmitt

« Un récit bref donné comme véridique et destiné à être inséré dans un discours (en général un sermon) pour convaincre un auditoire par une leçon salutaire » (Bremond, le Goff & Schmitt 1982, 37-38).

I mi omsetjing er dette: ”Ei kort forteljing gitt som stadfesting og bestemt til å vera sett inn i ein diskurs (som oftast ei preik) for å overtyda tilhøyrarar om ei nyttig lære” Denne definisjonen er utleidd av ni punkt som Bremond, le Goff og Schmitt meiner karakteriserer *exemplum*. Jan Lindhardt slår desse punkta saman til åtte, og gjengir dei, omsett til dansk, i boka *Tale og skrift. To kulturer*. I Lindhardt sine åtte punkt er *exemplum*:

- 1) narrativt, en kortere eller længere beretning,
- 2) kort og mundtlig i formen
- 3) historisk, dvs. noget som er virkelig foregået,
- 4) det indgår collageagtigt i fremstillingen, dvs. det har altså ikke nogen nødvendig logisk eller strukturel plads i forløpet. Det hænger i parentes bemærket sammen med at fremstillinger af denne art overhovedet sjældent har fast struktur.
- 5) Det er ofte av homiletisk natur, altså egnet til at indgå i en prædiken (selv om det rent faktisk ikke gør det) for at fremme en bestemt pointe. Heraf følger at det har
- 6) et retorisk formål.
- 7) Brugen af det forudsætter at diskursen er struktureret med talere og tilhørere.
- 8) Endelig – og det giver sig næsten selv – er det pædagogisk (Lindhardt 1989, 47-48).

Punkta vert utdjupa av Bremond, le Goff og Schmitt. Til det første punktet skriv dei:

Ce trait essentiel conduit à poser le problème du *temps* de l'*exemplum*. Ce temps, qui est celui du diachronisme narratif et, d'une certaine façon, celui de l'histoire terrestre, doit s'articuler sur temps à la fois rétrospectif et eschatologique des *auctoritates* et sur l'atemporalité des *rationes* (Bremond, le Goff & Schmitt 1982, 36).

Dette kan omsetjast som ”Dette grunnleggjande trekket fører med seg ei framstilling av *tida* i eksempelet. Denne tida, som høyrer til den narrative diakronien, og, på ein viss måte også den jordiske saga, må uttrykkje seg om tida på ei og same tid tilbakeskodande [retrospektiv] og endetidsforventande [eskatologisk] hjå *auctoritates* [forfattaropphavskjelder] og om det ikkje-tidslege i *rationes* [fornuftsgrunnar].”⁴⁴ Dette er ein svært interessant merknad om narrativiteten i *exemplum*, og i eksempel i det heile. Eksempelforteljninga er eit utdrag av ei større forteljing om det som har vore på jorda. Denne lausrivne forteljninga peikar både attende mot det som har vore, og, fordi ho er utvalt til å overføra meining, framover mot alt som skal bli, inntil tida tar slutt. Og ved at ho også gjennom fornuftsgrunnane også er systematisk, er forteljninga samstundes heva over tida, ho formidlar systematisk kunnskap som ikkje er knytt til tid og rom.

Det tredje punktet har også ein interessant kommentar. Bremond, le Goff og Schmitt skriv at forteljninga som blir fortalt i *exemplum*, kvar gong det er mogleg, er bekrefte som historisk, som om det verkeleg har skjedd. Sjølv i tilfella med dyreeksempel har eksempla dette skinet av at det fortalte verkeleg har skjedd.⁴⁵ Lindhardt plasserer dette kjenneteiknet i mellomalderens orale kultur. Han skriv:

Sagen er den, at ”histoire” og ”historisk” havde en langt videre betydning end det har for os. Selvom ikke alt regnedes som historisk – fabler og lignelser handler om fiktive personer og begivenheder – så regnedes langt det meste af den man fortalte i et overvejende oralt samfund for at være historisk (Lindhardt 1989, 49).

Punkt seks til ni hos Bremond, le Goff og Schmitt, og seks til åtte hos Lindhardt, handlar om korleis *exemplum* fungerer. Eksempla er i sin karakter persuasive, det eksisterer eit tilhøve mellom ein talar og ein lyttar, det er ei lære som skal formidlast, eksempelet er didaktisk og overtalingsretorikken er ein pedagogisk retorikk. Og så skriv Bremond, le Goff og Schmitt:

La finalité de cette pédagogie qui n’est pas seulement une bonne conduite (d’où l’insuffisance de la caractérisation moralisatrice de l’*exemplum*), ni le divertissement (...), ni le bonheur terrestre de l’auditeur, mais son salut éternel : l’*exemplum* est dominé par le souci des fins dernières de l’homme, c’est, si on

⁴⁴ Omsetjinga er gjort av Bjørn Kvalsvik Nicolaysen.

⁴⁵ ” « ... la véracité ou l’autencité, c’est-à-dire que le récit rapporté dans l’*exemplum* est, toutes les fois qu’il est possible, affirmé comme *historique*, comme s’étant réellement passé ou, dans le cas de l’*exemplum* animalier, comme possédant les qualités de ce qui s’est réellement passé ; ... » (Bremond, le Goff & Schmitt 1982, 37).

nous permet l'expression, un gadget eschatologique (Bremond, le Goff & Schmitt 1982, 37).

Med denne karakteristikken av eksempelet som ei evig helsing, ei endetidsforventande 'greie', peikar Bremond, le Goff og Schmitt igjen på eksempelet si oppheving av tilknytninga til tid og rom, og peikar på eit grunnleggjande epistemologisk trekk ved eksempelet.

John D. Lyons

"An example is a dependent statement qualifying a more general and independent statement by naming a member of the class established by the general statement" (Lyons 1989, s. x).

John D. Lyons framstilling av *exemplum* i boka *Exemplum. The Rhetoric of Example in Early Modern France and Italy* drar dei historiske linene vidare frå mellomalderpreikene. Han handsamar *exemplum* i hundreåra etter mellomalderen, i tidlegmoderne fransk og italiensk litteratur, så som Machiavelli, Montaigne, Descartes og Pascal. Målet med studien til Lyons er dobbel: å restaurera eksempelet sin sentrale plass i figural retorikk og å bruka eksempelstudien til å gi ei nylesing av litteraturen han studerer.

Lyons utdjuar definisjonen over slik: "An example cannot exist without (a) a general statement and (b) an indication of this subordinate status. Moreover, examples are most frequently used to (c) provide clarification of the general statement and (d) demonstrate the truth of the general statement" (ibid., x).

Denne definisjonen presiserer altså sterkt eksempelet sitt tilhøve til eit overordna nivå. Lyons omtalar eksempelet som "a dependent statement" og det overordna nivået som "a more general and independent statement". Omgrepet 'dependent' presiserer at eksempelet ikkje kan eksistera utan denne underordna statusen. Han bestemmer også det overordna nivået som meir generelt, og i definisjonen heiter det at eksempelet nemner ein medlem av ein klasse som blir etablert av den generelle utsegna.

Lyons er opptatt av at det er motsetningar mellom *exemplum* slik det blir brukt i morsmåla i dag og den opphavlege tydinga omgrepet hadde: "In fact a further distinction should be made between the Latin word *exemplum* and the vernacular (English, French, Italian etc.) word *exemplum*, the latter being a technical term of literary criticism" (ibid., 9). Lyons presenterer fire karakteristiske trekk ved *exemplum* i den opphavlege tydinga av ordet. Det første har å gjera med ordets etymologi. "Exemplum, is first of all, etymologically akin to

the verb *eximere*, "to take out, to remove, to take away, to free, to make an exception of. Therefore, the example is something cut out and removed from some whole". (ibid., 9). Lyons skriv vidare: "... *exemplum* concerns a distinction made between a prior whole and a resultant fragment" (ibid., 9). Dette er ikkje fanga opp i det greske omgrepet *parádeigma*, skriv Lyons.

Aristotle's description does not exclude the act of selection or of fragmentation of a mass to obtain, analytically, the parts that will be compared. The term he uses, however, does not stress such a procedure. Instead *paradeigma* remains associated with a rhetorical function, or an act in view of an effect, rather with the formal features that are emphasized in the term example (ibid., 10).

Det andre kjenneteiknet Lyons drøftar, knyter han til ordets *exemplum*s leksikografi. "The word came to be associated as much with the the Greek *eikon* as with *paradeigma*" (ibid., 10). Den greske termen *paradeigma* har i utgangspunktet hatt å gjera med det visuelle, og denne tydinga vart altså også overført til *exemplum*-omgrepet: "The Greek term is therefore always associated with light, showing, seeing and pointing; the Latin term concerns selection, excision, textual combination, and discontinuity" (ibid., 10). Dette forklarar at termen *exemplum* seinare vart overført til ikkje-lingvistiske former.

Ein tredje karakteristikk av *exemplum* er at omgrepet ofte er forstått som identisk med narrasjon, sjølv om dette ikkje er ei opphavleg tyding av ordet. Eit resultat av dette er at det har blitt vanskeleg å dra ei grense mellom narrasjon generelt, og narrasjon med eksempelfunksjon spesielt. "When *exemplum* reaches the point of identification with the act of narration in general, it loses the Aristotelian sense of *paradeigma*" (ibid., 11). For det fjerde, skriv Lyons:

... the term *exemplum* reveals the importance of the idea of reproducibility in example, for *exemplum* denotes both the model to be copied and the copy or representation of that model, a sense that is maintained in the French noun *exemplaire* as a copy (of a book, etc.) (ibid., 11).

Dette opnar igjen for eit interessant tidsperspektiv. Lyons skriv: "In this respect, time is an important dimension of example, which reveals an identity that appears across chronological boundaries" (ibid., 11). Han held fram: "Yet the importance accorded the temporal order is paradoxally linked with the way example allows an act or object to reappear at different

periods and thus to defeat change” (ibid., 11). Lyons peikar her på det som i retorisk terminologi vert kalla eksempelet sin copia-funksjon, eksempelet som topos. Eksempelet kan verta ein del av eit forråd som dukkar opp i tekst og tale til ulike tider. Intertekstualitet dreier seg også om dette aspektet ved eksempelet.

Heinrich Lausberg

“Das exemplum (...) ist ein mehr finiter (...) Bereich des simile (...) und besteht in einer historische (oder mythologisch oder literarisch) fixierten Tatsache, die mit dem eigentlichen Gedanken (...) in vergleich gesetzt wird” (Lausberg 1984, 134).

Definisjonen er henta frå Heinrich Lausbergs *Elemente der literarischen Rhetorik* som første gong kom ut i 1963. Boka er ei systematisk oversikt over sentrale omgrep i retorisk teori, lausleg ordna etter dei tre første av retorikkens fem fag. *Elocutio*-delen utgjør størstedelen av boka, og omtalen av *exemplum* står i denne delen.

Definisjonen av *exemplum* kan omsetjast slik: ”*Exemplum* er ein meir avgrensa del av similen, og består av eit historisk (eller mytologisk eller litterært) bestemt faktum, som blir samanlikna med den eigentlege tanken”. *Exemplum* er plassert under ’*Figurae*’, i underavsnittet ’*Figurae sententiae*’, i underavsnittet ’Figuren der semantische Weitung’, altså semantiske utvidingsfigurar, og til slutt i underavsnittet ’*simile*’, saman med ’*similitudo*’.

Lausberg forklarar overomgrepet *simile* slik: ”Det liknande (...) som blir brukt som bevis-*locus*, og som *ornatus*, består i ein felles eigenskap mellom fleire (minst to) ting. Den felles eigenskapen til dei liknande tinga heiter *tertium comparationis*”⁴⁶ Både *exemplum* og *similitudo* sin funksjon vert her bestemt som bevis-*locus*, altså ein *topos*, og som *ornatus*, altså som utsmykking.

Ingen av dei tre føregåande definisjonane av *exemplum* har definert denne figuren i forhold til samanlikninga, *similitudo*. Grensene mellom dei to undertypane av *simile* er flytande også hos Lausberg. Han bestemmer *similitudo* som ein *mindre* avgrensa og *exemplum* som ein *meir* avgrensa *simile*. Skilnaden på *exemplum* og *similitudo* dreier seg om kva dei to figurane handlar om. Lausberg hevdar at *similitudo* består av eit allment faktum frå naturen eller frå det han kallar typiske menneskelivet, det som ikkje er historisk fiksert, og

⁴⁶ „Das Ähnliche (...), als das Beweis-*locus* (...) und als *Ornatus* (...) angewandt wird, besteht in der Gemeinsamkeit einer Eigenschaft zwischen mehreren (mindestens zwei) Dingen. Die den ähnlichen Dingen gemeinsame Eigenschaft heisst *tertium comparationis*“ (Lausberg 1984, 132).

dette faktumet blir samanlikna med den eigentlege tanken.⁴⁷ *Exemplum* hentar stoffet sitt frå historiske (eller mytologiske eller litterære) samanhengar.

Denne definisjonen, samt systemet og plasseringa hos Lausberg korresponderer med omtalen av *exemplum* i herenniusretorikken, bortsett frå at *exemplum* og *similitudo* hos Lausberg som me har sett begge er rekna for å vera ein underkategori av den meir utførlege samanlikninga, *similen*. Tormod Eide skriv i *Retorisk leksikon* at *similen* er 'bildet' eller 'likninga' (Eide, 107). I herenniusretorikken er *exemplum* sidestilt med (og stilt ved sida av) *similitudo*. Likskapane mellom dei to figurane vert sterkt understreka i herenniusretorikken. *Exemplum* og *similitudo* er begge tankefigurar. Tankefigurane er forklart som dei figurane som smykke talen ved å gjera han variert, og når det gjeld tankefiguren så er det ikkje orda i seg sjølv, men innhaldet som er "...fylt med værdighed" ([Cicero] 1998, 130). Hos Lausberg er den overordna kategorien 'semantiske utvidingsfigurar' ein parallell til herenniusretorikkens variasjon, variasjon vil også utvida talen.

Dei to tankefigurane vert også samanlikna direkte i herenniusretorikken; "Man bruger eksempelet af same grund som man bruger en sammenligning" (ibid., 180). Grunnane er fire: for å smykke talen, for å bevisa noko, for å seia noko klarare og for å gjera noko levande for tilhøraren sitt blikk.

Skilnadane mellom dei to tankefigurane slik dei er framstilte i herenniusretorikken korresponderer også med det Lausberg legg vekt på. I herenniusretorikken er samanlikninga definert som: "Sammenligningen [similitúdo] er en måde at tale på som overfører en lighed fra en ting til en anden anderledes ting" (ibid., 177). *Exemplum* er same stad, som tidlegare nemnt, definert slik: "Eksempelet [exemplum] er en omtale af en handling eller af et udsagn hvis ophavsmand kan nævnes med navn" (ibid., 180). Dette seier i og for seg ikkje noko om korleis eksempelet koplar seg til ein annan tekst, men det at eksempelet på lik linje med samanlikninga er ein tankefigur som har som formål å gjera talen variert, føreset ei slik kopling.

Hos Lausberg får ein vita meir om korleis denne koplinga føregår gjennom skildringa av det felles overomgrepet *simile*. Av definisjonen går det fram at minst to ting vert samanlikna i *similitudo* og *exemplum*. Det som blir samanlikna er ein eller fleire felles eigenskapar som utgjer *tertium comparationis*: "Die den Ähnlichen Dingen gemeinsame Eingenschaft heisst *tertium comparationis* (z. B. die Stärke und Plötzlichkeit des Löwen und

⁴⁷ "Die *similitudo* (...) ist ein mehr infiniter Bereich des *simile* (...) und besteht in einer allgemeinen Tatsache des Naturlebens (...) oder des typischen (historisch nicht fixierten) Menschenlebens (...), die mit dem eigentlichen Gedanken (...) in Vergleich gesetzt wird" (Lausberg 1984, 132).

des Odysseus)” (ibid., 132). Uttrykket er forklart slik i *Politikens filosofi leksikon*: ”... når to emner sammenlignes, er t.c. den *egenskap** eller den *dimension*, som de to emner har felles, og som muliggjør sammenlikningen” (Lübcke 1995, 426). Som Lausberg skriv, i ei samanlikning mellom Odyssevs og ei løve, er det styrken og raskheita som er dei felles eigenskapane som samanlikninga kviler på. Denne bestemminga av kva som blir samanlikna er interessant, og Lausbergs tilnærming til *exemplum* har også interesse både for ei sjangerdrøfting av *exemplum*, og for å forstå *exemplum* som ein tankefigur.

Thomas S. Kuhns 'vitskaplege paradigme'

Trass i framlegget frå Quintilian om å ikkje skilja mellom omgrepa *exemplum* og *paradeigma*, fekk dei to omgrepa skilde brukshistorier i hundreåra etter antikken. Som dei føregåande definisjonsdrøftingane viser, vart omgrepet *exemplum* mykje brukt, og også utvikla, gjennom mellomalder og tidlegmoderne tid. Dette er mellom anna ei følge av at latin var lærdomsspråket i denne lange perioden, det må difor ha vore nærliggjande å nytta det latinske omgrepet for eksempel. *Exemplum* kom som me har sett, til å tyda det personlege eksempelet, og det var framstilt narrativt.

Men omgrepet *paradeigma* fekk også ein brukshistorie i same perioden. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen skriv:

Sidan seinmellomalderen har grammatikarar nytta omgrepet på dét viset vi kjenner frå skulegrammatikken, om typiske eller reine døme på deklinasjonar og konjugasjonar: ”x, y og z går som A”. I slik samanheng får paradigmet – eller om ein vil, paradedømet – funksjonen av å gje eller vise til ein oppsummerande, klassifiserande *regel* (t.d. klassen av norske sterke og veike verb) (Nicolaysen 1999, 185).

Paul Diderichsen har vist korleis denne framgangsmåten på 1700-talet kunne gjera innlæringa av visse ønskverdige mønster mekanisk. ”Ein kunne altså så å seie sleppe å tenkje, berre ein hadde lært paradigma så godt at dei frammana automatiske reaksjonar” (lok.cit.). Nicolaysen skriv vidare at ”Den språkundervisningsorienterte bruken av paradigmeomgrepet flaut i løpet av 1700-talet over i fysikken og andre naturvitskapar, såleis kunne Lichtenberg bruke omgrepet for å skilje ut ulike klassar av fysiske prosessar” (ibid., 186).

Seinare har paradigme-omgrepet dukka opp igjen i ein ny samanheng. Omgrepet har blitt sentralt i vitskapsteorien etter at Thomas S. Kuhn lanserte det i *The Structure of Scientific*

Revolutions frå 1962. Om denne boka skriv James Robert Brown i *Who rules in science?*: “Kuhn has had a tremendous effect. *The Structure of Scientific Revolutions* is one of the great books of the twentieth century” (Brown 2001, 69). Kuhn nyttar omgrepet ’vitskapleg paradigme’ om måten eit forskarfellesskap oppfattar eit vitskapleg område; kva som gjeld som fakta, korleis ein tolkar fakta, kva reglar som finst for vitskapleg arbeid, og for diskusjonar om vitskaplege spørsmål. Men Kuhns bruk av omgrepet er uklar. Dette er også utgangspunktet i Margaret Mastermans artikkel ”The nature of a paradigm” frå 1970. I artikkelen identifiserer ho tre aspekt ved paradigmeomgrepet. For å koma fram til dei har ho registrert tjuuein ulike måtar Kuhn omtalar og forklarar paradigmeomgrepet på i *The Structure of Scientific Revolutions*. Desse omtalane er ikkje innbyrdes motstridande, men dei legg vekt på mange ulike trekk ved omgrepet. Dei tjuuein trekk er⁴⁸:

- (1) As a universally recognized scientific achievement
- (2) As a myth
- (3) As a ‘philosophy’, or constellation of questions
- (4) As a textbook, or classic work
- (5) As a whole tradition, and in some sense, as a model
- (6) As a scientific achievement
- (7) As an analogy
- (8) As a successful metaphysical speculation
- (9) As an accepted device in common law
- (10) As a source of tools
- (11) As a standard illustration
- (12) As a device, or type of instrumentation
- (13) As an anomalous pack of cards
- (14) As a machine-tool factory
- (15) As a gestalt figure which can be seen two ways
- (16) As a set of political institutions
- (17) As a ‘standard’ applied to quasi-metaphysics
- (18) As an organizing principle which can govern perception itself
- (19) As a general epistemological viewpoint

⁴⁸ Etter dei karakteristikkane eg siterer, siterer Masterman også nøyaktig setninga eller avsnittet hos Kuhn der karakteristikken blir brukt. Eg har utelete desse her, då dei tek svært stor plass og ikkje er heilt nødvendige i denne samanhengen .

- (20) As a new way of seeing
 - (21) As something which defines a broad sweep of reality
- (Masterman 1970, 61-65).

Med utgangspunkt i desse karakteristikkane, og nokre til som er i Kuhns tekst, men som ikkje er med i lista over, foreslår Masterman tre grupper som representerer tre ulike aspekt ved Kuhns vitenskaplege paradigme. Ikkje alle dei tjuein utsegnene blir eksplisitt plasserte i gruppene, men nummer 2, 3, 8, 11, 18, 20 kjem inn under den første gruppa, som er ”*metaphysical paradigms*, or *metaparadigms*” (ibid., 65). Nummer 1, 5, 9 og 16 høyrer til gruppa ”*sociological paradigms*” (op.cit.). Og til slutt høyrer 4, 7, 10, 11, 12, 13, 14 og 15 til gruppa ”*artefact paradigms* or *construct paradigms*” (lok.cit.). Dei tre aspekta kan omsetjast som ’metafysiske paradigme’, ’sosiologiske paradigme’ og ’konstruksjonsparadigme’. Desse tre aspekta er utgangspunktet for Mastermans drøfting av Kuhns paradigmeomgrep i artikkelen. Drøftinga dreier seg om kva paradigmeomgrepet kan bidra med for at ein betre skal kunna forstå vitenskapleg arbeid. I denne drøftinga kjem Masterman inn på nokre svært interessante kjenneteikn ved paradigmet. Dei dreier seg om spørsmålet om kva som kjem først av paradigme og teori, om analogien si rolle i paradigmet og om paradigmet som ein språkleg konstruksjon. Eg skal kort summera opp denne drøftinga.

Det første spørsmålet dreier seg om tilhøvet mellom dei tre aspekta ved det vitenskaplege paradigmet, og då særleg tilhøvet mellom det metafysiske paradigmet – paradigmet sitt idénivå – og konstruksjonsparadigmet. Dei tre aspekta Masterman har identifisert heng nøye saman, sjølv om fokuset er ulikt. Det sosiologiske paradigmet handlar om korleis paradigmet er ein funksjon av konteksten sin, av eit forskingsfelleskap. ”Seen sociologically (as opposed to being seen philosophically) a paradigm is a set of scientific habits”(Masterman 1970, 66). Kuhn definerer aldri paradigmet som noko anna enn eit sosiologisk paradigme, i følgje Masterman.

Normal science, he says, (p.10), means ’research based upon one or more past scientific achievements that some particular community acknowledges for a time supplying the foundation for its further practice’. These achievements are (i) ’sufficiently unprecedented to attract an enduring group of adherents away from competing modes of scientific activity’, and (ii) ’sufficiently open-ended to leave all sorts of problems for the redefined group of practitioners to solve.

Achievements that share these two characteristics I shall henceforward refer to as *paradigms* (lok. cit).

Kuhns poeng er at det eksisterer noko som er konkret og som er mogleg å skildra sosiologisk i eit vitenskapleg fellesskap, sjølv på eit tidleg stadium før det er utvikla teori omkring det som det blir forska på. I ein artikkel frå 1974, ”Second Thoughts on Paradigm”, som altså er skriven etter Mastermans artikkel, kommenterer og presiserer Kuhn kva han har meint med paradigmeomgrepet, og då nyttar han ei liknande sondering mellom aspekt ved paradigmeomgrepet som det Masterman foreslår. Han skriv:

Whatever the number, the usages of “paradigm” in the book divide into two sets which require both different names and separate discussion. Our sense of paradigm is global, embracing all the shared commitments of a scientific group; the other isolates a particularly important sort of commitment and is thus a subset of the first (Kuhn [1974] 1977, 294).

Her skil Kuhn mellom to tydingar av paradigmeomgrepet. I ”Etterord” til ei norsk utgåve av Kuhns bok, *Vitenskapelige revolusjoners struktur*, forklarar Eivind Tjønneland desse to tydingane slik:

... for det første alle de mentale vaner, teknikker, begreper og tradisjoner som preger et vitenskapelig fellesskap, og dernest bestemte eksempler eller modell-løsninger på vitenskapelige problemer. Den siste betydningen av paradigme, som eksempel, svarer til den opprinnelige greske betydningen av ordet (Tjønneland 2002, 214).

I tillegg til desse to tydingane av paradigme presiserer Kuhn også at paradigmet er nøye knytt til eit vitenskapleg fellesskap. Han skriv om bruken av paradigme-omgrepet i *The Structure of Scientific Revolutions*: ”In the book the term ”paradigm” enters in close proximity, both physical and logical, to the phrase ”scientific community”” (Kuhn [1974]1977, 294). Mastermans tre aspekt ved paradigmet summerer såleis godt opp Kuhns presiseringar. Det sosiologiske paradigmet dreier seg om korleis paradigma oppstår og fungerer – og med det korleis dei kan bli identifiserte – medan dei to andre aspekta dreier seg om paradigmet på to ulike abstraksjonsnivå.

Det sentrale for å forstå paradigma sine to ikkje-sosiologiske aspekt er i følgje Masterman:

... what I think are going to turn out to be the distinctive and revolutionary logical characteristics of Kuhns paradigm, once it has been stripped of its sociological environment and looked at generally and philosophically. I shall derive all these logical characteristics from the paradigm's basic property, which I shall call concreteness or 'crudeness' (ibid., 67).

Masterman forklarar forholdet mellom dei to nivåa i paradigmet i samband med at ho greier ut om korleis Kuhn skildrar eit tilbakeslag, eller ei krise innan eit vitenskapleg område. Krisa er når teorien ikkje lenger kan forklara fenomen som blir undersøkte.

None had blamed it on the fact that theories, since they have to have concrete analogical paradigms at the heart of them to define their basic commitments, and since the effect of these paradigms is drastically to restrict their fields, collapse, when extended too far, by their own make-up; without any necessary accentuating irritation from nature at all (Masterman 1970, 83-84).

Det er altså ikkje empiri som ikkje let seg passa inn i teori, som får teori til å kollapsa. Teorien kollapsar når paradigmet t.d. ikkje fungerer som måte å forstå nye fenomen på. Paradigmet som er innkapsla i teorien fungerer ikkje tilfredsstillande som paradigme for det nye, og må utviklast, eller erstattast av nye paradigme.

Det metafysiske paradigmet er paradigmet sitt mest abstrakte nivå, medan konstruksjonsparadigmet er paradigmet sitt konkrete nivå, eller det Masterman kallar råstoffet ('crudeness'). Vitenskapsfolk går gjerne ut frå at det metafysiske nivået er det primære i vitenskapen, men i følgje Masterman er det logiske ut frå det Kuhn skriv at konstruksjonsparadigmet er det primære. Kuhn prøver aldri å skildra kva paradigmet *er*, berre kva det *gjer*. Det sentrale spørsmålet er såleis ikkje korleis ein filosofi kan bli ein modell for vitenskapleg aktivitet, men korleis eit konstruksjonsparadigme kan bli brukt metafysisk, som ein måte å sjå på.

Det spørsmålet er for Masterman spørsmålet om korleis analogi fungerer innan eit paradigme, og dette er det andre temaet i artikkelen. Ho skriv: "A paradigma has got to be a concrete 'picture' used analogically; because it has got to be a way of seeing" (ibid., 70). Når

noko er eit bilde av noko anna, så blir det brukt til å representera noko anna. Dette er analogien i paradigmet. Paradigmet "...cannot be a simple four-point analogy or a material analogy, because it has got to be an organized puzzle-solving gestalt which is itself a picture of something, A, if it is then to be applied, non-obviously, to provide a new 'way of seeing' something else, B" (ibid., 77). Ho skriv vidare: "It thus has two kinds of concreteness, not one: the concreteness which it brought with it through being a 'picture' of A, and *the second concreteness which it has now acquired, through becoming applied to B*" (ibid., 78). I følgje Masterman vil det seia at: "If a paradigm has got to have the property of concreteness, or 'crudeness', this means that it must either be, literally, a model; or, literally, a picture; or, literally, an analogy-drawing sequence of word-uses in natural language; or, some combination of these" (ibid., 79).

Korleis føregår samanlikninga? Tjønneland formulerer spørsmålet slik: "Det springende punkt er hvorledes et nytt fenomen eller et problem kan sies å ligne et paradigme forstått som et modell-eksempel, uten at det eksisterer bestemte kriterier for likheten" (Tjønneland 2002, 216). I følgje Kuhn kan me altså ikkje nytta ei vanleg fireledda analogislutning. Masterman skriv:

His suggestions are the following. Maybe, he says, paradigms add new developments and parts to themselves by exploiting a 'network of overlapping and crisscross' Wittgensteinian 'family resemblances' (p.45), each resemblance only holding with regard to some properties and between some of the parts (Masterman 1970, 84).

På same måte som Kuhn legg vekt på at paradigmet berre kan forståast ut frå det som blir gjort, legg Wittgenstein meir vekt på korleis ein brukar ein overordna regel når ein ser familielikskap, enn på at ein forstår innhaldet i regelen. Å sjå familielikskap er ein måte å dra slutningar på, Masterman kallar det for 'intuitiv inference': "And this brings us back to our first question, of how a crude paradigm extends itself. If the answer is, 'By intuitive inference', we then ask: 'What is this so-called intuitive inference, and is it really intuitive?" (ibid, 85). Det er ikkje snakk om den mekaniske operasjonen å laga ein eksakt kopi. Det som skjer er det som kan kallast *intuitiv inferens* eller *intuitive slutningar*: "He much more means that when B' is a replication of B, B' reproduces what, for some known purpose, P, are taken to be the *main features* of B" (lok.cit.). Desse intuitive slutningane, altså det å sjå

familielikskap ved å gjenkjenna hovudtrekk mellom dei to samanlikna fenomena, er såleis ei nærare bestemming av korleis ein ser ved hjelp av eit konstruksjonsparadigme.

Det tredje spørsmålet i Mastermans artikkel, eller i dette tilfellet heller den tredje konklusjonen, dreier seg om ei endå nærare bestemming av paradigmets form. Masterman drøftar ikkje dette inngåande, men ho skriv:

Because this evident fact is that the scientist working in a new science is constructing and extending a crude analogy *by using speech*, with or without the help of mechanical apparatus or of mathematics. And if he is in fact doing this, then the fact that he is doing so – this skeleton – has got to come out of the philosophico-logical cupboard (ibid., 81).

Eit problem ved å bestemma nærare kva som er paradigmets natur er knytt til det Masterman kallar 'the problem of word ambiguity'. Masterman etterlyser ei drøfting om paradigmets språklege form. I ein fotnote viser ho døme på ei rekke teoretikarar som ikkje går nærare inn på språklege problemstillingar i samband med definisjonar og analysar av fenomen som er framstilt språkleg, og ho konstaterer: "Clearly, when exceptional thinkers make remarks like these, a new kind of insight is needed on the whole subject"(ibid., 82). Ho går ikkje nærare inn på emnet sjølv.

2.3 Moment til ein eksempeldefinisjon, ei drøfting

Ein definisjon av kva eit eksempel er, må stå i forhold til den to tusen år gamle brukshistoria til omgrepa paradigme og *exemplum*. Som me har sett foreslo Quintilian at det greske og latinske omgrepet skulle vera synonyme, og dei er i mange tilfelle framstilt som synonyme i definisjonar av eksempel i notidige bøker. Men omgrepa har ikkje blitt handsama som synonyme verken i brukshistoria eller i forskningstradisjonen frå Quintilian til i dag. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen skriv:

Sett frå denne vinkel, altså frå den vitskapsteoretiske omgrepsdanningas til dels dulgte kammer, framstår i grunnen omgrepet *exemplum* nesten, paradoksalt nok, som ein konkurrent til paradigme-omgrepet. Vitskapsteorien – eller snarare, – teoretikarane – har skilt dei åt, og då er det ikkje så lett for sølle humanistar å sameine omgrepa igjen. Men det har noko for seg å prøve å føre omgrepa saman igjen (Nicolaysen 1999, 187).

Nemninga eg skal nytta, 'eksempel', er ikkje identisk med verken *exemplum* eller *parádeigma*, men ein definisjon av eksempel kan ta opp i seg element frå definisjonar av begge omgrepa. Samstundes kan skilnader mellom dei to omgrepa vera produktive i danninga av ein typologi. I resten av dette kapittelet skal eg drøfta eit framlegg til definisjon av eksempel i høve til dei fem døma frå definisjonstradisjonane som eg har presentert over, og kapittelet skal munna ut i eit forslag til ein modell av eksempelet og til slutt ein typologi basert på dei antikke omgrepa *exemplum* og *parádeigma*, og den seinare brukshistoria deira.

Eg har føreslått følgjande definisjon av eksempel: "Eit eksempel er ein kort narrativ tekst som spesifiserer innhaldet i eit omgrep eller i ein annan tekst" Eg skal drøfta denne definisjonen i høve til dei framlegga til definisjonar som eg har presentert. Drøftinga skal dreia seg om følgjande: om eksempelet som ei narrativ form, om spørsmålet om kva sjangermessig status eksempelet har, om eksempelet som fragment, og eksempelet sin funksjon.

Narrative eksempel

I denne avhandlinga skal eg forstå eksempla som narrative⁴⁹. Eg skal nytta Jørgen Holmgaards og William Labov og Joshua Waletzky sine drøftingar og definisjonar av narratologi og det narrative som grunnlag for mi forståing av omgrepet 'narrativ'.

I avhandlinga *Teorienes topik* introduserer Holmgaard omgrepet 'narrativitet' med utgangspunkt i teorien om det narrative; narratologien. Han startar med det heilt basale. Først karakteriserer han språket som seriar av teikn; i talespråket vil teikna ha utstrekning i tid, i skriftspråket i linjer – som gjennom lesing også får utstrekning i tid. Så skriv han: "Narratologi er beskæftigelsen med at afdække de forskjellige former for orden, hvori disse kæder af tegn er organiseret; man kan kalde narratologiens emne narrativitet" (Holmgaard 1998, 131). Seinare skriv han at når det gjeld forteljinga "... ligger der implicite i selve *fortællingen* den konstruktion, at begivenhederne er foregået i en fortid og er foregået andensteds end der, hvor vi i fortælsituationen befinder os" (ibid., 208)⁵⁰. Holmgaard tar

⁴⁹ Dette er ei avgrensing eg har valt i dette arbeidet. Eksempelomgrepet kan i andre samanhengar også omfatta ikkje-narrative eksempel av ulike slag. Eg drøftar denne avgrensinga til slutt i dette avsnittet.

⁵⁰ I "Introduction" til boka *Narrative Discourse* drøftar Gerhard Genette ulike tydingar av omgrepet 'narrativ'. Omgrepet har i følgje Genette tre tydingar; for det første tyder det den munnlege eller skriftlege diskursen som fortel om ei hending eller ein serie av hendingar, for det andre kan narrativ visa til suksesjonen av verkelege eller fiktive hendingar og for det tredje kan omgrepet visa til det å fortelja noko. Genette foreslår følgjande avklaring av omgrepet: "I propose (...) to use the word *story* for the signified or narrative content (...) to use the word *narrative* for the signifier, statement, discourse or narrative text itself, and to use the word *narrating* for the producing narrative action and, by extension, the whole of the real or fictional situation in which that action

utgangspunkt i Aristoteles poetikk i drøftinga av kva som kjenneteiknar narrative tekstar. For Aristoteles var karakterane til dei handlande personane det sentrale for handlinga. Holmgaard skriv: "Aristoteles' vej frem til det narrative går via en udskildning af de handlende personers karakteraspekter, ..." (ibid., 215). Det er likevel handlinga som har hovudfokus hos Aristoteles, og Aristoteles sitt *mimesis*omgrep er knytt til etterlikning av handling. Aristoteles syn på det narrative vert summert opp slik: "Kernen i tekstens diakroni er altså handlingen, og det er sammenkædningen af enkelthandlinger, der ender med at etablere tekstens fulde handlingsforløb. Det er dette forløb, Aristoteles kalder mythos" (lok. cit.). Aristoteles formulerer det slik i *Om diktekunsten*:

Hva angår den fortellende efterligning i metrisk form, er det klart at fablene, liksom i tragedien, må bygges opp dramatisk, dvs. omkring en hel, i seg selv avsluttet handling som har begynnelse midte, og slutt, så at den, liksom en enhetlig og hel, levende organisme, skaper den glede som er eiendommelig for arten (Aristoteles 2004, 62).

Holmgaard utdjuar dette slik ved å introdusera omgrepet 'kausaltet':

For at mythos er veldannet, skal den imidlertid foretage sammenkædningen på en bestemt måde, og det centrale kriterium kan efter min mening samles i begrebet kausalitet. De enkelte deles indbyrdes relation må ikke være tilfældig, men sammenkædningen skal ske gennem forbindelser, der opstår "naturlig", "nødvendig" eller "som regel" (Holmgaard 1998, 215).

Holmgaards ærend er ei erkjeningsteoretisk gransking av narrativitetsomgrepet. William Labov og Joshua Waletzky utviklar ein liknande definisjon av eit narrativ i artikkelen "Narrative analysis: oral version of personal experience"⁵¹, men ut frå eit anna perspektiv. I artikkelen drøftar Labov og Waletzky den definisjonen og analysen av eit narrativ som skal liggja til grunn for ei sosiolingvistisk undersøking av måten å fortelja på i ulike lag av New

takes place" (Genette 1980, 27). Eg skal nytta omgrepa i tråd med Genettes avklaring, det konkrete innhaldet i teksten er 'historia', 'narrativ' er synonymt med forteljing og 'narrating', narrasjonen, er den aktive talehandlinga.

⁵¹ Artikkelen var først trykt i Helm, J. 1967 (ed.): *Essays on the Verbal and Visual Art: Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*, Seattle: University of Washington Press. Eg har lese eit opptrykk av artikkelen i Copley, Paul (ed.) 2006: *Communication Theories. Critical Concepts in Media and Cultural Studies. Volume III*. London and New York: Routledge

York si befolkning. Holmgaard skriv om kausaliteten ved samankoplinga av dei delane eit narrativ kan vera sett saman av, medan Labov og Waletzky bestemmer nærare kva desse delane kan vera.

Labov og Waletzky presenterer planen for artikkelen slik: "We will first introduce definitions of the basic units of narrative, and then outline the normal structure of narrative as a whole. Finally, we will present some general propositions about the relation of formal properties to narrative functions ..." (Labov & Waletzky 2006: 28). Labov og Waletzky lanserer først ein uformell definisjon av eit narrativ: "We have defined narrative informally as one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which actually occurred" (ibid., 37). Ein førebels definisjon av ein narrativ tekst er altså at den narrative teksten er sett saman verbale sekvensar av setningar som korresponderer med dei omtalte hendingane. Den minste narrative eininga ein kan ha er ei narrativ setning som koplar saman fleire etterfølgjande hendingar. Det er den temporale koplinga, eller samanbindinga, som er det viktigaste kriteriet i Labov og Waletzky definisjon. Minst to hendingar eller handlingar må vera kopla saman for at ein skal ha ei temporal samanbinding. Ei narrativ setning er forklart slik: "It is characteristic of a narrative clause that it cannot be displaced across a temporal juncture without a change in the temporal sequence of the original semantic interpretation" (ibid., 45). Narrative setningar kan følgja tett på kvarandre og danna narrative sekvensar, som kan bli avbrotne av ikkje narrative setningar av ulikt slag. Eg skal ikkje presentera nærare kjenneteikna til desse ikkje-narrative setningane som kan avbryta dei narrative sekvensane i ein tekst, for det er ikkje eit grep eg skal nytta i min analyse av eksempel. Det interessante i min samanheng er Labov og Waletzky definisjon av narrativ, og også skildringa av den narrative heilskapen. Eit narrativ vert av Labov og Waletzky definert slik: "Any sequence of clauses which contains at least one temporal juncture is a narrative" (ibid., 46). Labov og Waletzky gir følgjande døme på eit narrativ, analysert i tre einingar:

- a "I know a boy name Henry.
- b Another boy threw a bottle at him right in the head,
- c and he had to get seven stitches" (lok. cit.).

Mellom b og c finst det som Labov og Waletzky kallar ei temporal kopling, det vil seia einingane referer til hendingar som skjedde etter kvarandre i tid. Setninga 'Eg lo og lo av han' kan derimot ikkje reknast for eit narrativ, fordi det ikkje refererer til etterfølgjande handlingar.

Her finst det eit tangeringspunkt mellom Holmgaards omgrep, og Labov og Waletzky sin teori om narrative tekstar. Omgrepet narrativ kausalitet seier noko om korleis me koplar slike delhandlingar og -hendingar saman i meningsfulle narrative sekvensar i ein narrativ tekst, det er eit omgrep for måten me ser samanheng mellom frittståande handlingselement på.

Labov og Waletzky skriv også om nokre av dei overordna kjenneteikna ved narrative tekstar. Dei aller fleste narrativ startar med å etablere personane i handlinga, den staden og tida handlinga skjer på, og åtferdssituasjonen. Labov og Waletzky kallar dette 'an orientation section', tekstens orienteringsdel. Denne orienteringa kan også vera plassert på andre stader i teksten enn i innleiinga. Dei fleste narrative tekstar har også ein komplikasjon i hovuddelen av teksten, eller teksten kan bestå av fleire handlingssekvensar med sine komplikasjonar. Komplikasjonen er vanlegvis avslutta med eit resultat, ei løysing på komplikasjonen.

Labov og Waletzky skriv til slutt om narrative tekstar sine to funksjonar, ein referensiell og det dei kallar ein 'evaluative', ein evaluerande. Det som er omtalt over er skildringa av den narrative teksten sin referensielle funksjon. Men den referensielle funksjonen er altså ikkje den einaste funksjonen til ein narrativ tekst. Dei skriv at narrative tekstar som oppfyller alle formell krav til ei forteljing, det vil seia med temporal samanbinding av narrative sekvensar, med orientering, komplikasjon og løysing likevel vil vera vanskelege å forstå om dei ikkje fungerer i forhold til eit ytre formål: "It may carry out the referential function perfectly, and yet seem difficult to understand. Such a narrative lacks significance: it has no point" (ibid., 52). Funksjonen knytt til det ytre formålet kallar Labov og Waletzky for 'evaluation'. Jo tydelegare den ytre funksjonen er definert, desto betre struktur får den narrative teksten. Dersom den narrative teksten er eit svar på eit direkte spørsmål er det effekten av den narrative teksten som avgjer kor godt svaret er. Labov og Waletzky finn også at narrative tekstar understrekar det merkverdige og uvanlege i situasjonane det blir fortalt om, og dei fleste forteljingane om personleg opplevde erfaringar har ein tendens til å setja den som fortel i eit mest mogleg positivt lys, "... a function that we may call self-aggrandizement" (ibid., 53).

Labov og Waletzky drøfting av kva som kjenneteiknar narrative tekstar, og Holmgaards omgrep 'kausalitet' gir nyttige grep for å forstå måten eksempelforteljinga fungerer på i didaktiske samanhengar. Labov og Waletzky sin tilnærming til den narrative teksten forstått som ein heilskap, nemner mykje av det som har vore rekna for å vera faste element i ein narrativ tekst, og derfor har vore gjenstand for analyse, sidan Aristoteles poetikk. Heilt frå Aristoteles har ein rekna handling, og dermed tid, personar og rom eller stad som dei sentrale elementa ein episk tekst består av. Desse tre elementa er også dei sentrale

omdreingspunkta i seinare analyseteori om episke tekstar, sjølv om dei vert omtalt på ulike måtar og ulikt vektlagt i ulike teoriar. Det er ikkje rom for å presentera og drøfta ulike teoriar i denne samanhengen, men det kan etter mitt syn vera fruktbart å undersøkje korleis desse tre elementa spelar med i samankoplinga mellom eksempel og teksten eksempelet er ein del av.

Christian Metz skriv i artikkelen "Bemerkninger til fortællingens fænomenologi" at forteljinga "... på en måde er en virkelig genstand, en genstand, som den naive læser eller tilhører umiddelbart genkænder og aldrig forveksler med noget andet" (Metz 1970, 119) Han definerer forteljinga som: "En sluttet diskurs, der uvirkeliggør et tidsligt forløb af begivenheder" (ibid., 131). Ei oppsummering av forteljinga sine kjenneteikn kan sjå slik ut: Ei forteljing har ein forteljar som er ein instans i tekststrukturen, forteljinga er alltid etterstilt dei handlingane eller hendingane det blir fortalt om (det er ein føresetnad for at ein skal kunna fortelja om dei), ho involverer menneske eller andre skapningar som handlar, og det som skjer føregår over eit visst tidsrom. Fiksjonstekstane er i tillegg underlagt kravet om eit plot eller ei problemløysing, ei særleg oppbygging av handlinga⁵². Desse kjenneteikna skil ikkje mellom om forteljinga omhandlar noko som verkeleg har skjedd eller om ho er oppdikta. I mitt materiale er både dei historiske og dei oppdikta eksempla representerte. Sjølv om eg til ein viss grad brukar omgrepa narrativ tekst, forteljing og episk tekst som synonym i denne avhandlinga, vel eg å kalla eksempla for narrative tekstar og ikkje forteljingar i definisjonen av eksempel, fordi narrative tekstar ikkje har så sterke assosiasjonar til fiksjonslitteraturen som omgrepet 'forteljing' har.

I tillegg til desse meir tradisjonelle elementa i ei forteljing, identifiserer altså Labov og Waletzky dei narrative sekvensane ein narrativ tekst kan vera bygd opp av, og gir ein definisjon av narrative tekstar som inkluderer svært korte og enkle tekstar. Definisjonen deira bestemmer narrative tekstar som narrative sekvensar med temporal samanbinding, og dette korresponderer godt med Holmgaards omgrep kausalitet. 'Narrativ kausalitet' er eit omgrep for det fenomenologiske trekket som konstituerer forteljande tekstar. Labov og Waletzky presisering av den narrative tekstens funksjon er også interessant i forhold til mitt materiale, for eksempel er nettopp sett inn i teksten for å fylla ein didaktisk funksjon.

Kravet om narrativitet harmonerer med måten eksempelet vert omtalt på i den antikke litteraturen. Aristoteles føreset at eksempelet handlar om det fortidige: "Eksemplene er derimot mest velegnet i de rådgivende talene, for det er jo ved å spå ut fra fortiden at vi tar

⁵² Denne framstillinga er ei oppsummering av Eiliv Vinje si framstilling av forteljesjangeren i boka *Forteljing og skriveopplæring*, 1989, s. 17-19.

beslutninger om fremtiden” (Aristoteles 2006, 69). To av undertypane han nemner er forteljesjangrar; den historiske forteljinga og fabelen. I Herenniusretorikken er *exemplum* identisk med det historiske eksempelet, som er fortidig og narrativt framstilt.

Av dei fire framlegga til definisjonar av *exemplum* som eg har presentert over, nemner tre av dei det narrative som eit konstituerande kjenneteikn ved teksttypen, medan den fjerde teoretikaren, Lausberg, ikkje karakteriserer *exemplum* som narrativ, men heller ikkje skriv noko som står i motsetnad til denne karakteristikken. Mosher skriv at *exemplum* er ”... a short narrative ...” (Mosher 1966, 1), Bremond, le Goff og Schmitt kallar *exemplum* ”Un récit bref ...” (Bremond, le Goff & Schmitt 1982, 37-38), og Lyons skriv om narrativitet som eit kjenneteikn på *exemplum*: ”Another characteristic of *exemplum* is that it frequently concerns, or is even equated with narration ...” (Lyons 1989, 11). Lausberg karakteriserer aldri direkte kva form *exempla* har. Han skriv at *exemplum* er ein type *simile*, og at det består av ”... einer historische (oder mythologisch oder literarisch) fixierten Tatsache, ...” (Lausberg 1984, 134). ’Eit historisk, mytologisk eller litterært fiksert faktum’ er som oftast kjenneteikna ved at det har ei narrativ form, fordi det er faktum knytt til tidslege forhold, og det Nicolaysen kallar ’*fylgjerekker*’.⁵³ Han skriv:

Exemplum-tradisjonane – fleirtal fordi dei tydelegvis er noko ulike i ulike land og innom ulike område for språkbruk, og der er heller ikkje alltid beine liner i overleveringane liksom det ikkje er det for retoriske tradisjonar allment – tek vare på konstruksjonen av *fylgjerekker* i form av *forteljingar* (Nicolaysen 1999, 187)

Narrativitet vert kommentert på ulike måtar i dei fire definisjonane over. Det narrative vert oppfatta som eit konstituerande tekk ved *exemplum* både hos Mosher og Bremond, le Goff og Schmitt. Mosher forstår *exempla* som forteljingar om menneskelege erfaringar. Denne presiseringa av den menneskelege erfaringa som kjernestoffet i *exemplum*, heng saman med Moshers syn på kva det er *exemplum* skal illustrera eller argumentera for. Dei generelle utsegnene Mosher knyter *exemplum* til, er utsegner om menneskelege handlingar. Mosher undersøker korleis *exemplum* fungerer i forkynning, nemleg i preika. Dette perspektivet dominerer i dei seks punkta han listar opp for korleis *exemplum* fungerer. Det første punktet dreier seg om å gi illustrasjonar på å lya eller ikkje lya ei religiøs og moralsk lov, det tredje om å vekkja frykt i den syndige, eller å stimulera iveren til den gudelege. *Exempla* skal i

⁵³ ”Eit litterært fiksert faktum” kan i prinsippet også formidlast gjennom andre sjangrar enn dei episke, t.d. lyriske eller dramatiske. Men i exemplumtradisjonen dominerer dei narrative tekstane.

denne samanhengen fungera som middel til overtyding av tilhøyraren om å sjølv handla på bestemte måtar i framtida. Så lenge dei generelle utsegnene er utsegner som skal regulera handlingar, gir det seg sjølv at *exempla* må handla om menneskelege handlingar, og til det høver den narrative forma godt.

Det same utgangspunktet gjeld for *exemplum*-materialet som Bremond, le Goff og Schmitt undersøker. I definisjonen sin presiserer dei på same måte som Mosher at *exempla* som oftast er sett inn i ei preik for å overtyda tilhøyrarane om ei nyttig lære. I kommentaren til at *exempla* er narrative, presiserer dei som me har sett at tidsdimensjonen knytt til *exempla* er komplisert. *Exempla* framstiller det fortidige, men fungerer i det notidige, og ved å framstilla ei handlingsnorm som peikar dei mot det framtidige. Dette knyter *exempla* hos Bremond, le Goff og Schmitt til den same funksjonen som hos Mosher.

Lausbergs kopljar ikkje *exemplum* til religiøs forkyning spesielt. Han definerer *exemplum* som forbunde med 'ein eigentleg tanke', utan å presisera kva denne tanken skulle dreia seg om. Samstundes plasserer han *exempla* i eit system som er meir i tråd med eit system i retorisk teori, t.d. i Herenniusretorikken. Han skriv at *exemplum* består av eit historisk (eller mytologisk eller litterært) bestemt faktum. Han plasserer samstundes *exemplum* under setningsfigurar, altså tankefigurar med eit visst omfang. Og *exemplum* er ikkje det same som ei samanlikning, som berre viser til eit anna fenomen. Skiljet han drar mellom samanlikninga, *similitudo*, og *exemplum* er interessant. Når ein samanliknar viser ein til allmenne faktum frå naturen eller frå det typiske menneskelivet, medan *exemplum* er referansar til det individuelle, det som er historisk fiksert. Og det harmonerer med kravet om narrativitet, – det er det individuelle, konkrete tilfellet som kan framstillast i ein narrativ tekst. Det er såleis ikkje noko som skulle tilseia at Lausberg ser for seg noko anna enn ei narrativ form i definisjonen av *exemplum*.

Kuhns vitenskaplege paradigme har også kjenneteikn som harmonerer med det narrative, sjølv om Kuhn, som me har sett, ikkje bestemmer paradigmet si språklege utforming, og kanskje heller ikkje ser for seg at det har ei bestemt språkleg utforming. Det vitenskaplege paradigmet har likevel dei elementa i seg som høyrer til i ei narrativ framstilling, fordi det dreier seg om ein praksis; ei rekkje handlingar har blitt utført av nokon for å løysa eit problem.

Paradigmatypen 'eksemplar' som Kuhn foreslår i artikkelen "Second Thoughts on Paradigm" korresponderer, ut frå det han sjølv skriv, dessutan med 'paradigme' i den opphavlege antikke tydinga. 'Eksemplara' er: "... concrete problem solutions, accepted by the group as, in a quite usual sense, paradigmatic" (Kuhn 1977, 298). Eksemplara er det same

som det Masterman kallar konstruksjonsparadigme. Kuhn kallar dei i tillegg ‘standardeksempel’: “These concrete problems with their solutions are what I previously referred to as exemplars, a community’s standard examples” (ibid., 306). I ein note kommenterer Kuhn: “It is, of course, the sense of “paradigm” as standard example that led originally to my choice of that term” (ibid., 307).

Standardeksempla uttrykkjer erfaringar med problem og problemløysing, dei føreskriv ein måte å handla på, ein praksis. Handlinga, dei handlande og problem er, som me har sett, grunnelementa i ei narrativ framstilling, og innhaldet i Kuhns omgrep for konstruksjonsparadigme, eksemplar, eller standardeksempel, er såleis ikkje på kollisjonskurs med definisjonskriteriet narrativitet, sjølv om Kuhn aldri set det opp som eit kjenneteikn ved denne typen paradigme.

Denne studien omfattar narrative eksempel, og oppsummerande kan ein seia at det tyder at eksempla er tekstar som er organiserte på ein særleg måte. Dei omtalar hendingar og handlingar som har funne stad i fortid, dei har ein formidlande instans, – ein forteljar – , hendingane og handlingane i eksempelet er organiserte i tidslege forløp, og dei er underlagt det Holmgaard kallar ’narrativ kausalitet’. Han forklarar narrativ kausalitet slik: ”Handlingselementenes rækkefølge må ikke være et ”efter hinanden” men et ”på grund af”. (Holmgaard 1999, 215). Den narrative kausaliteten er det eit særleg viktig kjenneteikn ved narrativitet. Holmgaard skriv:

I al sin enkelhed er det – således vil min hypotese være – denne kausale sammenkædningsform, der fra da og helt op i dette århundrede bliver det grundleggende, diakrone organiseringsprincip i alle de tekster, hvoraf vi mener, at verdenslitteraturen er bygget op, og at den ligeledes på helt grundlæggende vis indgår i den sproglige opbygning af videnskabelige teorier (ibid., 216).

Eksempelet er ei episk kortform, og den narrative kausaliteten er underlagt dei rammene som den korte forma gir. Eksempla er såleis som oftast ein-episodiske, poengterte forteljingar. Den korte episke forma er ei påminning om eksempelet sitt munnlege opphav. Eksempelet var i bruk i munnlege samanhengar lenge før det vart inkorporert i skrifttekstar. Jan Lindhardt skriv i kapittelet ”Eksempelets betydning i oral kultur” i boka *Tale og skrift – to kulturer* at ”... i et mundtligt univers forstår man ikke begrebmæssig, men fortællende” (Lindhardt 1989, 48). Eksempelet er ikkje berre brukt ”... for at lette forståelsen, men for at forstå overhovedet” (lok. cit.). Gjennom eksempelet si narrative form organiserer eksempla alltid erfaring og

kunnskap på ein måte som har opphav i, og slektskap med, den munnlege kulturen, og eit grunnleggjande trekk ved eksempelbruk er at denne narrative forma møter den generaliserte kunnskapen, som er sterkare knytt til skriftkulturen. Dette skal vera eit tema i fleire av eksempelanalysane mine.

Ikkje-narrative eksempel

Eg skal altså avgrensa studien min til å dreia seg om narrative eksempel. Det er tradisjon for denne avgrensinga i store deler av *exemplum*forskninga. Som me har sett over er dei antikke førelegga for eksempelomgrepet, *parádeigma* og *exemplum*, samt *exemplum*-omgrepet i den seinare tradisjonen kopla til det narrative. Sjølv om Kuhns paradigmeomgrep ikkje er det på den same direkte måten, så er det vitskaplege paradigmat også knytt til handlande personar som løyser problem.

Ved å avgrensa studien min til narrative eksempel definerer eg bort mange fenomen som ofte er inkludert i eksempelomgrepet, t.d. i daglegtale. Det ein kan kalla ein 'restkategori' blir ståande igjen. Mosher viser til ein slik restkategori i sin smale definisjon av *exemplum*. Han lagar eit skilje mellom *exempla* som er narrative, og restkategorien 'eksempel'. I denne avgrensinga viser han til det som var den vanlege oppfatninga i perioden han studerer. 'Eksempel' er ut frå det, og i hans terminologi, eit omgrep for slikt som blir brukt som konkretiseringar meir generelt. Ein stad nemner han at det meir generelle eksempelomgrepet omfattar: "... bestiary passages, figures of speech, moralization and analogies ..", (Mosher 1966, 6), ein annan stad at han stort sett vil utelata "talefigurar, analogiar, bestiariar, og korte referansar."⁵⁴ Ikkje alle sjangrane i denne opprømsinga er kompatible, men Mosher problematiserer ikkje dette. 'Bestiary passages' er skildringar av dyr av alle slag, altså ikkje-narrative sakprosaetekstar. Moraliseringar er narrative framstillingar. Talefigurar er ein samlekategori som ofte omfattar analogiar og ordtak. Korte referansar forstår eg som tilvising til kjente forteljingar, eller berre kjente hendingar.

Når ein definerer eit fenomen bestemmer ein kva som gjennom likskap høyrer til det definerte fenomenet, og kva som på grunn av ulikskap vert definert bort. Det ein definerer bort er tilgrensande fenomen. Men det bortdefinerte vil også vera med på å spesifisera innhaldet i det ein definerer. Mosher definerer, som eg har peikt på, kva som skal reknast som *exemplum*, og lagar ein stor restkategori. Eit problem ved definisjonen hans er at restkategorien 'eksempel' inneheld mange ulike typar tekstar, og at tilgrensinga til *exemplum*

⁵⁴ Mosher skriv: "... such illustrations as figures of speech, analogies, bestiary and lapidary passages, will receive only incidental consideration" (Mosher 1966, 6).

vert uklar. Dette gjeld også dei andre definisjonane. Ved å samanlikna *exemplum* med tekstar som tilhøyrrer andre sjangernivå, vert *exemplum* si plassering i høve til sjangersystema også uklar. Eg kjem attende til dette i avsnittet under om eksempelet sin sjangermessige status.

Eg vil derfor presisera kva eg utelet gjennom måten eg definerer eksempel på. I mitt arbeid definerer eg eksempel som narrative, og ekskluderer dermed mykje av det som til vanleg vert oppfatta som eksempel. Den restkategorien eg utelet, — dei ikkje-narrative eksempla — kan delast i tre grupper; det er *dei ikkje-verbale eksempla*, *dei metaspråklege eksempla* og *dei ikkje-narrative språklege eksempla*⁵⁵. Eg avviser ikkje at desse kategoriane kan kallast eksempel, men dei skal ikkje vera ein del av studien min. Eg skal kort presentera dei tre kategoriane, og grunngi kvifor eg utelet dei.

Definisjonen ekskluderer for det første alt som er *ikkje-verbalt*. Det gjeld alle fysiske gjenstandar som kan brukast som eksempel på noko, og også alle bilde, lydar og musikk. Det vil seia at eg ikkje inkluderer *eksemplaret* av eit eller anna fenomen i eksempelomgrepet. Ei viss mengd observerte eksemplar av eit eller anna kan danna basis i ein slutningsprosess der ein induserer frå enkeltfenomena til eit overordna omgrep, og ein kan såleis seia at dei observerte enkelttilfella er eksempel på det overordna omgrepet. Eg avgrensar studien min til å gjelda språk, og inkluderer derfor ikkje fysiske fenomen i definisjonen min.

Eg inkluderer heller ikkje fysiske læremiddel, slik ein nyttar dei i åskodningsundervisning, i eksempelomgrepet mitt. Det gjeld slikt som er modellar av noko anna, så som molekylmodellar, dna-modellar, modellar av solsystemet, modellar av kroppar, og heller ikkje bilde, plansjar og kart. Tilhøvet mellom den fysiske modellen og det som det representerer er svært interessant, men kjem ikkje inn under denne studien. Modellar representerer, eller eksemplifiserer, noko *konkret*, og det er eit anna forhold enn det som blir undersøkt her. Grunnen til at ein bruker ein modell, er at ein slik får vist noko som ein elles ikkje direkte kan sjå. Årsakene til det kan vera at det modellen viser er for lite, som ein molekyl, eller for stort, som ein verdsdel eller eit solsystem, eller slikt som ikkje mogleg å visa av fysiske eller etiske årsaker, som deler av menneskekroppar, eller gjennomskorne kroppar.

Eg inkluderer heller ikkje det ein kan kalla *metaspråklege eksempel* i arbeidet mitt. Dette er språklege eksempel som fokuserer på form, medan det er ikkje ei semantisk kopling mellom innhaldet i eksempelet og det som teksten er eit eksempel på. Metaspråklege eksempel er eksempel på konkrete språklege uttrykk som fell inn under ein bestemt kategori i

⁵⁵ Desse ikkje-narrative eksempla vil sjølvsagt også finnast på det partikulære nivået i modellen min over fag, slik eg gjorde greie for i innleiinga.

språket. Sjølv om eit bestemt språkleg fenomen kan vera eit eksempel på alt frå ein grammatisk klasse til ein sjanger, så skal det altså ikkje inkluderast av eksempelomgrepet i dette arbeidet. Døme er språklege paradigme, t.d. bøyingsrekker av substantiv eller verb, eksempel på setningsoppbygging, eksempel på stilartar, og tekstar som er eksempel på sjangrar. Tilhøvet mellom ein bestemt fabel og omgrepet 'fabel' er døme på dette. Fabelen er ein narrativ tekst som er ei konkret utgåve av det som på eit overordna og abstrakt nivå blir kalla 'fabel', men det skal likevel ikkje reknast som eit eksempel innanfor det eksempelomgrepet eg foreslår her. Det er nemleg ikkje slik at fabelteksten illustrerer eller argumenterer for eit poeng som er formulert i abstrahert form i ein overordna tekstleg samanheng, sjølv om han i dette tilfellet faktisk til og med er narrativ. Den metaspråklege eksempelteksten demonstrerer derimot ei språkleg form som tilhøyrrer den språklege kategorien som er på tale. Det er ein parallell til dei ikkje-verbale eksempla, slik som i den første gruppa eg presenterte.

Ved å karakterisera eksempelet som narrativt har eg også ekskludert alle *ikkje-narrative tekstar*. Det vil seia at alle former for lyriske tekstar som ikkje er episk-lyriske blandingsformer, alle dramatikktekstar, og alle former for sakprosa som ikkje er narrative. Medan avgrensingane i forhold til dei ikkje-verbale eksempla og dei metaspråklege eksempla kan forsvarast ut frå logiske argument, er dette poenget meir basert på sedvane. Det kan vera ein semantisk relasjon mellom eit dikt og ei overskrift eller ein tekst, t.d. eit dikt om hausten som står til overskrifta 'haust' eller i ein sakprosa tekst som handlar om haust. Dikt er ofte skildrande, og kan utdjupa og fylla eit omgrep med innhald. Det er likevel ikkje slik at ein i vanleg språkbruk ville rekna diktet som eit eksempel, og heller ikkje ut frå den vitskaplege tradisjonen. I dette tilfellet viser eg til sedvane, ein kan nytta eksempelsamlingane som rettesnor. Eksempelsamlingane består for det meste av narrative fiksjons- og saktekstar, aldri dikt eller dramatikktekstar, og sjeldan andre sakprosa tekstar enn dei narrative.⁵⁶

Det er vanskeleg å dra linene mellom dei narrative eksempla som eg inkluderer i denne undersøkinga, og enkelte ikkje-narrative eksempel. Dette kan eg visa gjennom to tekstutdrag frå to naturfagbøker frå 1800-talet. Den eine boka er *Udtog af Georg Chr. Raffs Naturhistorie for Børn* frå 1831, medan den andre er *Norsk Læsebog, efter P. Hjorts Børneven med flere gode Mænds Bistand udgivet af H. Smith Hiort* frå 1847. Begge bøkene har det eit kapittel om mennesket, eller "Om Jordens Beboere" som det heiter hos Hjort. Her greier forfattarane m.a. ut om kva som kjenneteiknar menneska med omsyn til ytre, fysiske

⁵⁶ For ei grundig drøfting av innhaldet i eksempelsamlingar sjå Mosher 1966, s. 2-19.

eigenskarpar. I avsnittet om storleiken til menneska skriv forfattarane om den store variasjonen i høgde som kan observerast. Raff gir eksempel både på ekstraordinært høge menneske, og kortvaksne:

Ligesom der blandt Menneskene stundom fødes Vandskabninger af alle Slags, saa gives der ogsaa undertiden Mennesker, som opnaae en ualmindelig Størrelse, medens andre, i deres hele Levetid blive bitte smaae. Jeg har selv, i Bristol i England, seet et ualmindelig høit Fruentimmer, der reiste om og lod sig fremvise for Penge. Hendes høide var saa anseelig, at en temmelig høi Karl kun med Anstrengelse kunde berøre hendes Pande med Fingerspidsene.

(...)

De meget smaae Mennesker kaldes Dværge, og opnaae gemeenlig kun en Høide af 2 til 3 Fod. Men saavel de Store som de Smaa have alle Fornuft og menneskelige Aandsevner.

En af de mærkverdige Dværge, man har hørt Tale om er vel Geoffry Hudson som er født i Dakham i England Aar 1619. I sit 18de Aar var han ikke fuldt 18 Tommer høi, og i sit 24de, da han havde naaet sin fulde Væxt, var han endnu ikke fuldt 2 Fod. Men han havde saadanne Aandsevner, at han opsvingede sig til Ritmester ved et Gallerie-Regiment, og var siden Capitain paa den engelske Flaade (Raff 1831, 13-14)

Den tilsvarande passasjen hos Hjort er slik:

Ganske usædvanlig høie Mennesker kaldes Kjæmper, og ganske usædvanlig smaa Mennesker hedde Dværge; men der findes ingen Steder et heelt Folkeslag som bestaaer af lutter Kjæmper eller lutter Dværge.

Af Dværge har man kjendt f.Ex. den tyske Jfr. Støber fra Nürnberg, som kun var 28 Tommer, og den franske Hr Bebe, kun 31 Tommer høi. Disse var ganske velskabte, men ikke sjelden ere Dværge tillige vanføre. Af Kjæmper kunde nævnes Bernhard Gili, næsten 4 Alen høi, blot til Hagen (Hjort 1847, 247).

I det siste tekstutdraget, hos Hjort, får me eksempel på høge og korte menneske, men dei er ikkje eksempel ut frå den definisjonen eg nyttar i denne avhandlinga. Dei er ikkje narrativ ut frå Labov og Waletzky's definisjon, dei manglar narrative sekvensar som vert

kopla saman av ei temporal samanbinding. Dei er berre korte faktasetningar som informerer om menneske som har vore uvanleg korte og høge.

Raff gir eksempel på ein annan måte. Teksten om Geoffry Hudson er eit narrativt eksempel. Me får eit kort riss av livshistoria til Hudson, der den temporale suksesjonen er på plass, og implisitt i historia er ei problemstilling, nemleg korleis ein kan gjera suksess med mange odds mot seg. Eksempelen har narrativ form.

Informasjonen om den svært høge kvinna i England er derimot ein slags mellomting mellom dei to nemnte måtane å visa til konkrete menneske på. Teksten er meir utbygd enn Hjort sine korte faktasetningar. Raff skriv om noko han har opplevd sjølv. Me får ei rekkje saksopplysningar; Raff var på reise, han var i Bristol, her såg han ei kvinne som han sidan skildrar. Men eksempelet manglar kjenneteikna til ein narrativ tekst, hendingane er ikkje kjeda saman, det er inga temporal kopling mellom handlingssekvensar, det er ikkje etablert ei vending i det som skjer. Likevel er det mange element i denne teksten som gjer at me ser for oss ei samanhengande rekkje hendingar. Raff kjem reisande, han går omkring i Bristol, han oppsøker staden der kvinna viser seg fram og han blir ikkje skuffa, kvinna var så uvanleg at han huskar henne og nemner henne som eit døme etterpå.

Teksten om den høge kvinna i England kan kallast *ein referanse* til ei hending. Referanse er, som me har sett, ein av Mosher sine restkategoriar som kjem inn under 'eksempel', men referanse er eit uklårt omgrep hos Mosher. Det er sannsynleg at Mosher tenkjer referansar i forhold til *exemplum*forma, som etter hans definisjon er narrativ. Den korte referansen kan vera det å visa til ei hending eller handling som er så kjent at det ikkje er nødvendig å gjenfortelja den fullt ut.

Det kan etter mitt syn vera nyttig å operera med referanse som ein type narrativt eksempel som oppfyller kravet om narrativ kausalitet, og eg skal i motsetnad til Mosher inkludera desse i eksempelomgrepet i denne avhandlinga. Dette er nemleg ofte den måten ein vil gi eit eksempel på både i tale og i skriftlege tekstar. Det har å gjera med viljen til det ein kan kalla tids-økonomisering når me brukar språk. Me vil ofte visa til kjente eller innforståtte hendingar, utan å fortelja dei fullt ut kvar gong. Det kan vera som i Ruffs tilfelle, at ein ikkje treng greia ut om alle detaljar for at tilhøyrarane skal sjå for seg kva som skjer, eller at ei hending er så kjent at det ikkje er nødvendig å fortelja henne i detalj.

Omgrepet 'narrativ kausalitet' opnar for å inkludera referansar til hendingar blant eksempla. Narrativ kausalitet kan koma til uttrykk på svært mange forskjellige måtar. Holmgaard skriv: "Den kausale sammenkædingsform udformes på varierende måder i

forskellige genrer og på forskjellige niveauer af tekstene” (Holmgaard 1998, 216). Dette gir ei opning mot å kalla også tekstar med svake narrasjonstrekk for narrative eksempel.

Eksempla sin sjangermessige status

At eksempla er definerte som narrative, avklarar ikkje fullgodt den sjangermessige statusen deira. I dei ulike definisjonsframlegga som er presenterte over, drøftar teoretikarane eksempelet sitt tilhøve til sjangersystem på ulike måtar, men desse drøftingane er prega av at dei viser til system som ikkje er kompatible. Dette gjeld til og med innanfor den enkelte teoretikaren si drøfting.

I eksempeldefinisjonane eg har presentert, kan ein skilja mellom tre system som eksempelet vert sett i forhold til. Det er for det første dei tre talesjangrane i retorisk teori, for det andre skiljet mellom fiksjon og sakprosa med dei undersjangrane som høyrer til, og det tredje er systemet av tropar og figurar. Eg skal drøfta eksempelet sin sjangermessige status i høve til desse tre systema. I forlenginga av denne drøftinga er spørsmålet om eksempelet sjølv kan reknast for å vera ein sjanger.

Forholdet mellom eksempelet og dei tre retoriske talesjangrane vert drøfta både i Aristoteles *Retorikk* og i Herenniusretorikken. Dei tre talesjangrane er som tidlegare nemnt *forensisk* retorikk, rettstalen, som er å dømme om det fortidige, *deliberativ* retorikk, den rådgjevande talen, å drøfta politiske avgjerder i framtida og *den epideiktiske talen*, fest- eller hyllingstalen, å risa og rosa. I begge retorikkane blir det konstatert at eksempelet kan inngå i alle taletypane, men som nemnt meinte Aristoteles at eksempelet passar aller best i den *deliberative* talen, medan det i Herenniusretorikken vert hevda at eksempelet er særleg viktig i *forensisk* retorikk.

Dei tre retoriske talesjangrane er ei inndeling av språk om faktiske forhold, altså ikkje-fiksjon. Med ein moderne term kunne ein kalla dei ei inndeling av sakprosasjangrar. Aristoteles deler desse sjangrane inn etter kva hovudformålet med talen er, det vil seia han deler dei nærare bestemt inn etter kven tilhøyrarane er.

Det finnes tre forskjellige slags tilhørere, og dermed tre slags taler, eller tre talesjangere. En tilhører må nemlig enten være dommer (*krites*) eller tilskuer (*theros*), altså enten bedømme eller iaktta noe. Hvis han bedømmer noe, må det nødvendigvis gjelde enten noe som skal skje eller som er skjedd (Andersen 1995, 28).

Det retoriske talesjangersystemet er inndelt etter funksjonen til tekstane. Systemet skildrar dei talesjangerane som eksempelet kan inngå i, og med det kva funksjonar eksempelet kan fylla. I talesjangersystemet er det ikkje avgjerande om eksempelet er historisk eller fiktivt, sjølv om Aristoteles hevdar at det historiske eksempelet har størst overtydingskraft.

I *Poetikken* supplerte Aristoteles inndelinga av dei tre talesjangerane med ei inndeling av diktekunsten i sjangerane epikk og dramatik. Seinare fekk lyrikk status som den tredje fiksjonssjangeren. Denne inndelinga har blitt ståande fram til vår tid, medan dei retoriske talesjangerane har gått ut av bruk som sjangernemningar, og er blitt erstatta av den store, meir diffuse kategorien 'sakprosa'.⁵⁷ Hovudinndelinga i fiksjon og sakprosa er definert ut frå innhaldsmessige kriterium, nærare bestemt etter kor sanne tekstane er. Fiksjonssjangerane epikk, dramatik og lyrikk er først og fremst definert ut frå ytre formelle kjenneteikn ved sjangerane, og kriteria innhald og bruk kjem i tillegg. Det finst ei mengd forslag til inndeling av sakprosa ut frå ulike kriterium, men ytre formelle kjenneteikn dominerer ofte også her.

Ein får ikkje sagt mykje interessant om eksempelet om ein ser det i lys av denne inndelingsmåten. Det er fleire grunnar til dette. Det første skiljet i grupperinga av tekstar i dette sjangersystemet, er skiljet mellom fiksjonstekstar og sakprosa. Dei aller fleste teoretikarane meiner at eksempelet er kjenneteikna ved at det både kan vera fiktivt eller historisk. Me ser dette alt i Aristoteles eksempeltypologi. Det første skiljet han lagar er mellom det historiske og det oppdikta, men han inkluderer begge i eksempeldefinisjonen sin. Definisjonen av *exemplum* i Herenniusretorikken avgrensar sjangeren til å omfatta berre historiske eksempel, men utan at det let seg fullstendig gjennomføra i hundreåra etterpå, sjølv sett i forhold til berre ein funksjon, å overtyda tilhøraren om ei handlingsnorm. Eit sjangersystem som krev at ein plasserer sjangrar i grupper ut frå om dei handlar om noko som verkeleg har skjedd eller finst, eller ikkje, passar derfor ikkje til ein brei eksempeldefinisjon. Det er eit skilje som verken kan kasta lys over dei ulike måtane eksempelet fungerer på, eller på eksempelet sine ytre, formelle kjenneteikn.

Eksempelet si dårlege tilpassing til denne sjangerinndelinga viser seg også i forholdet til dei andre episke sjangerane og til sakprosasjangerane innanfor fiksjon- og sakprosakategoriane. Eksempelet er ikkje ein sjanger på same nivå som episke fiksjonssjangerar som segn, fabel eller anekdote. Eksempelet er på sett og vis ikkje ein sjanger i det heile tatt, definert ut frå desse kriteria, for det eksisterer ikkje som ein sjanger i dette systemet, utanom i form av ein annan narrativ sjanger. I definisjonsdrøftingane over vert

⁵⁷ Dette sjangersystemet er på den eine sida under revidering, men utan at ein har blitt samde om eit nytt system, og samstundes er sjangersystemet framleis sentralt i metalitterær og pedagogisk aktivitet.

heller ikkje eksempelet sidestilt med andre episke sjangrar. Det er derimot slik at dei andre episke kortsjangrane kan bli til eksempel, dersom dei er sett inn i ein samanheng der dei er meint å fungera slik. Me ser dette i Aristoteles sin eksempeltypologi, han reknar fabelen som ein undersjanger av dei fiktive eksempla. Dette vert vidareført i tradisjonen etter Aristoteles, i teorien og sannsynlegvis også i praksis.

Eksempelet er heller ikkje ein sjanger på same nivå som andre undersjangerar innan sakprosysystemet, av same grunn som over. Andre narrative sakprosysjangrar, som t.d. referat eller historiske forteljingar kan bli eksempel gjennom funksjonen å eksemplifisera noko. Historiske eksempel høyrer til sakprosysjangrane, sidan dei oppfyller kravet om å handla om noko verkeleg. Men dette vil berre gjelda ein del av eksempla. Det er såleis heller ikkje ein tilstrekkeleg karakteristikk av alle eksempel.

Eksempla let seg såleis ikkje kategorisera i det mest brukte etterromantiske sjangersystemet, som altså først og fremst er delt inn etter innhald, – om tekstane er sanne eller ikkje-, og deretter etter ytre formelle kriterium, – og i liten grad etter funksjon. Ut frå desse sjangerkjenneteikna kan ein ikkje karakterisera eksempelet som ein sjanger i det heile. Eksempelet let seg derimot med større suksess karakterisera som ein tankefigur.

Det tredje systemet som eksempelet blir definert i forhold til i det materialet som eg presenterer over, er knytt til opplistingar av tropar og figurar. Inndelinga i tropar og figurar er ei kategorisering av tekstdelar på eit lågare tekstnivå enn sjanger, og kan slik sett eigentleg ikkje kallast eit sjangersystem. Dette er karakteristikkar av eksempelet når det inngår i andre tekstar, og dreier seg om utforminga av teksten. I retorisk teori høyrer tropar og figurar til under *elocutio*, og eksempelet har vore plassert i dette systemet heilt frå byrjinga, slik me har sett i Herenniusretorikken. I dei drøftingane av eksempel som eg har presentert her, er tropane og figurane gjerne nemnt saman med, - og samstundes med — , sjangrar frå det seinare taksonomisk inspirerte systemet. Det er naturleg å undersøkje nøye korleis eksempelet blir framstilt i forhold til tropar og figurar, for dette er ein måte å bestemma eksempelet på som passar svært godt til eksempelet, som jo nettopp er kjenneteikna av at det inngår i, eller står til andre tekstar.

Tilhøvet mellom tropar og figurar er uklart. Ein trope vert av Tormod Eide definert som ”Dreining av et ords betydning, dvs. at ordet gis en annen betydning enn det normalt har” (Eide 1990, 117), og han legg til: ”Termen t. benyttes vanligvis om enkeltord. Om en omforming av hele uttrykket brukes betegnelsen Figur” (loc.cit.). Figur definerer han slik: ””En omforming av uttrykket etter bestemte regler” (Quintilians definisjon), enhver bevisst

ending av det språklige uttrykk fra det dagligdagse, ”normale” til det mer kunstferdige og virkningsfulle” (ibid., 58).

Øivind Andersen summerer opp det uklare forholdet mellom omgrepa slik:

På den ene side kan vi si at figur – på gresk *skhema*, på latin *figura*, med betydningen ”ytre form”, ”gestalt” – er det overordnede begrepet. Derfor kalles hele feltet oftest for figurlære. Men vi kan også si at tropen – på gresk/latin *tropos/tropus*, en ”vending” eller en ”vri” – er det felles prinsippet som ligger til grunn (Andersen 1995, 67).

Figurane vert gjerne delt i to grupper; talefigurar og tankefigurar. I følge Andersen kunne dei meir treffande kallast ordfigurar og meningsfigurar, eller uttrykksfigurar og innhaldsfigurar:

I de første utnyttes ordene selv som virkemidler. (...) Talefigurer (ordfigurer, uttrykksfigurer) beror mest på en form for gjentakelse og/eller kryss-stilling, og de spiller på lyd og rytme. (...) Poenget er at en ikke kan endre ordene eller ordenes plass uten at figuren faller. I tankefigurer (meningsfigurer, innholdsfigurer) derimot spiller ikke ordene samme rolle. Tankefigurer uttrykker et innhold eller en mening i form av bestemte figurer som ironi, innrømmelse, sammenlikning. Tankefiguren står og faller ikke med ordenes klang og plassering (ibid., 67-68).

Eksempelet er fleire stader kategorisert som ein tankefigur, og i nokre av definisjonsdrøftingane over vert særleg avgrensinga til ein annan tankefigur, nemleg samanlikninga, drøfta. Det gjeld hos Aristoteles, Herenniusretorikken, Quintilian, Mosher og Lausberg. To av desse, nemleg Aristoteles og Quintilian reknar samanlikninga for å vera ein undertype av *parádeigma* eller *exemplum*, medan dei resterande tre reknar samanlikninga for å vera ei form som er sidestilt med eksempelet.

Aristoteles slår fast at eksempelet kan vera ei samanlikning, og stiller som eg har nemnt fleire gonger, samanlikninga på linje med fabelen i typologien han foreslår. Aristoteles tar sjølvsgatt ikkje stilling til eksempelet i forhold til inndelinga i tropar og figurar, eller i tale- og tankefigurar, for det er ei inndeling som kom til seinare. Samanlikninga vert av Aristoteles rekna som oppdikta eksempel saman med fabelen, i motsetning til dei historiske eksempla. Aristoteles skriv om samanlikninga:

En sammenligning kan vi illustrere ved å vise til måten Sokrates pleide å samtale på. Man kunne for eksempel hevde at det ikke burde velges embetsmenn ved loddtrekning, for det ville være det samme som ikke å velge ut de beste idrettsmennene til å konkurrere, men de som loddet falt på, eller trekke lodd om hvem av mannskapet som skulle styre skipet, og la den som loddet falt på ta seg av styringen, ikke den som hadde greie på det (Aristoteles 2006, 165-166).

Sjølv om dei er plasserte i same gruppa, er denne samanlikninga nokså ulik ein fabel, t.d. ein av Esops fablar. Likevel er begge plassert under oppdikta eksempel. Fabelen er på ein måte meir lik det historiske eksempelet, sidan både fabelen og det historiske eksempelet er forteljingar, og det blir fortalt om enkeltindivid og konkrete hendingar. Aristoteles nemner som døme på eit historisk eksempel ei hending som handlar om persarkongen og Dareios i eit felttog mot Egypt. Skilnaden på det historiske eksempelet og fabelen er at det første fortel om hendingar som har skjedd, det andre om oppdikta hendingar.

Samanlikninga er derimot ikkje ei forteljing, og ein kan derfor ikkje spørja om handlinga det blir vist til er historisk eller ikkje. Samanlikninga handlar ikkje om eit konkret enkelttilfelle, men om noko generelt. Det er på denne måten at samanlikninga kan reknast for oppdikta, ein nemner ikkje *bestemte* personar eller problem.

Lausberg grip fatt i dette kriteriet i det skiljet han lagar mellom eksempel og samanlikning. Lausberg hevdar, som me har sett, at samanlikninga består av eit allment faktum frå naturen eller frå det han kallar *typiske* menneskelivet, — det som ikkje er historisk fiksert — , og dette faktumet blir samanlikna med den eigentlege tanken, medan *exemplum* hentar stoffet sitt frå historiske (eller mytologiske eller litterære) samanhengar. Samanlikninga er med andre ord meir abstrakt enn eksempelet.

I herenniusretorikken er samanlikninga og *exemplum* to sidestilte tankefigurar saman med ei lang rekke andre tankefigurar. Samanlikninga blir forklart slik:

Sammenligningen [similitúdo] er en måde at tale på som overfører en lighed fra en ting til en anderledes ting. (...) Og ligesom man bruger sammenligningen af fire grunde, kan den udtrykkes på fire måder: Gennem kontrast [Contrárium], negation [negátio], parallel [conlátio] eller kortfattet sammenstilling [brévitas] ([Cicero] 1998,177).

Etter utgreininga om kvart av desse punkta vert det oppsummert slik:

Men det er let at finde på sammenligninger hvis man jævnlige for sit indre blik kan se alle mulige ting (levende og døde, stumme og talende, vilde og tamme, på jorden, i himlen og i vandet, skabt kunstig, tilfældigt eller naturligt, almindelige og sjældne) og så kan gå på jakt mellom dem for at træffe en sammenligning som kan udsmykke, belære, tydeliggjøre eller levendegjøre en sag. Det er nemlig ikke nødvendig at de to ting i sammenligningen er helt ens, men der skal være en lighed på det punkt der sammenlignes (ibid., 180).

Herenniusretorikken skil altså mellom samanlikning og *exemplum*. Quintilian derimot sluttar seg til Aristoteles sitt system ved å slå saman omgrepa for eksempel og samanlikning under eitt omgrep, på gresk *paradeigmata* eller på latin *exempla*. Som me har sett foreslår også Quintilian ei inndeling av eksempel som byggjer på ulike måtar å samlikna på. (Price 1975, 35).

I Moshers restkategori 'eksempel' er det nemnt ein del fenomen som han ikkje inkluderer i *exemplum*omgrepet sitt, og nokre av desse er omgrep for tropar og figurar. Det gjeld som eg har vist "talefigurar, analogiar og korte referansar" (Mosher 1966, 6). Mosher presiserer på denne måten at *exemplum* ikkje er ein talefigur, utan å karakterisera det positivt som ein tankefigur. Dei to siste kategoriane han definerer *exemplum* negativt i forhold til, nemleg analogiar og korte referansar, er nokså vage nemningar. Fleire av tanke- og talefigurane byggjer på analogi. I tillegg til *exemplum* gjeld det samanlikninga, samt t.d. talefigurane metafor og allegori. Det er sannsynleg at han med analogi tenkjer på samanlikninga, sidan han uansett alt har definert bort alle talefigurane.

Moshers framstilling viser to ting. Han inkluderer for det første ikkje samanlikningar eller andre tankefigurar i *exemplum*omgrepet sitt. For det andre demonstrerer framstillinga hans at det blir svært komplisert å forholde seg til det som *exemplum*omgrepet inkluderer og ekskluderer når han ikkje skil mellom sjangrar, som t.d. fabel og bestiarietekstar, og ulike troper og figurar.

Lausberg ryddar derimot opp i omgrepa, og lagar ein samlekategori, *simile*, og skil ut dei to gruppene *exemplum* og *similitudo* under den. Med det presiserer han likskapen og ulikskapen mellom dei to tankefigurane. Dei har felles at dei begge involverer analogi, medan dei skil seg frå kvarandre ved at samanlikninga viser til meir generelle forhold og *exemplum* til individuelle tilfelle. Lausberg opererer med dei same tre kategoriane som Aristoteles, men han drar skiljelinene mellom dei annleis. Medan Aristoteles først lagar eit hovudskilje mellom

historiske og oppdikta eksempel, og plasserer samanlikninga blant dei oppdikta, skil Lausberg først mellom samanlikning og eksempel, og opnar så for at *exempla* kan vera både historiske og oppdikta, det siste kallar han historiske, mytologiske eller litterære. I mitt arbeid skal eg forstå forholdet mellom samanlikning og eksempel etter modell av Lausberg.

Drøftinga om eksempelet som ein tankefigur, og avgrensinga til samanlikninga er interessant også av ein annan grunn enn berre for å avklara forholdet mellom eksempel og samanlikning. Eksempel og samanlikning har ein tett relasjon. Men samanlikninga har ein like tett relasjon til ein *tale*figur, nemleg metaforen. Metaforen vert ofte forklart som ei samanlikning utan samanlikningsord. Det kan vera også vera interessant å sjå nærare på tilhøvet mellom eksempelet og metaforen. Samanlikninga vert tangeringspunkt mellom dei to figurane, – tankefiguren eksempel og talefiguren metafor. I det bildet er også tilhøvet til fleire andre tale- og tankefigurar interessante. Det gjeld figurar som byggjer på dei same inndelingskriteria som eksempelet, t.d. analogi, men også intertekstualitet. Eg kjem attende til dette i drøftinga av eksempeltypologien eg vil foreslå.

Eg har drøfta eksempelet sin sjangermessige status i høve til det eg har kalla tre sjangersystem. Desse tre sjangersystema byr på ulike perspektiv på eksempelet. Det retoriske sjangersystemet gir ein måte å bestemma eksempelet sin retoriske funksjon på, dette systemet karakteriserer ikkje tekstane, berre dei ulike formåla tekstane kan ha. Sjangersystemet som byggjer på innhald, form og bruk blir nytta når ein bestemmer om eit eksempel handlar om sanne eller oppdikta ting, og om ein skal karakterisera kva form det enkelte eksempelet har, – om det er ei segn, ei anekdote, ei forteljning om ei historisk hending osv. Eksempelet bestemt som tankefigur er sentralt for å forstå korleis eksempelet fungerer som ein del av andre tekstar, og korleis verkemåten til eksempelet er.

Desse tre sjangersystema kan seiast å korrespondere med dei tre perspektiva på språk som ligg i inndelinga i *trivium* i retorisk teori, nemleg inndelinga språkets retoriske, grammatiske og dialektiske nivå. Ein kan seia at dei tre talesjangrane i retorisk teori dreier seg om språkets retoriske nivå, talesjangrane er bestemt ut frå funksjon og formål med teksten. Sjangersystemet som først og fremst deler tekstar inn etter ytre formelle kjenneteikn, representerer ein sjangergrammatikk. Eksempelet sett i forhold til tropar og figurar er ei drøfting av eksempelet sitt dialektiske nivå.

Sjølv om alle desse perspektiva må vera med i ei undersøking av eksempelet slik alle delane av *trivium* alltid er til stades i alle tekstar, er konklusjonen på drøftinga mi at det er to av desse nivåa som høver betre til å skildra eksempelet enn det tredje. Det gir, som eg har vist, liten meining å definera eksempelet i forhold til ein sjangergrammatikk. Eksempelet har ikkje

ytre formelle kjenneteikn som skil det frå andre sjangrar. Alle moglege andre korte, narrative sjangrar kan bli eksempel, om dei fyller eksempelet sin bestemte funksjon. Men bestemminga av kva sjanger eksempelet er, blir ein nødvendig måte å karakterisera eksempelet på i analysen av enkelt eksempel, og eg kjem attende til dette i analysedelen av dette arbeidet.

Eksempelet som figur gir derimot interessante perspektiv på korleis sjangeren fungerer logisk og erkjenningsmessig. Eg skal kalla dette eksempelets dialektiske nivå. På same måte gir inndeling i talesjangrar ein måte å bestemma ulike funksjonar eksempelet kan ha, alt etter kva type tekstleg samanheng det inngår i. Dette kallar eg eksempelets retoriske nivå. Eg skal derfor konsentrera meg om desse to sjangerperspektiva i resten av denne utgreiinga av kva eit eksempel er.⁵⁸ Dette doble perspektivet, — på eksempelets retoriske nivå og eksempelets dialektiske nivå — , er svært nyttig i drøftinga av eksempelet sin fragmentkarakter.

Eksempla sin fragmentkarakter

Både Bremond, le Goff og Schmitt og Lyons karakteriserer eksempelet som *ait fragment*. I Lyons drøfting av etymologien til omgrepet *exemplum*, skriv han : “... *exemplum* concerns a distinction made between a prior whole and a resultant fragment” (Lyons 1989, 9). ‘Fragment’ kjem av latin og tyder “... løsrevet stykke av et hele, bruddstykke; bevart del av et elles tapt skrif” (Berulfsen og Gundersen 2003, 102). Fragmentet er skilt ut frå ein heilskap som det er ein del av, og det kan setjast inn i nye samanhengar. Det er det siste Bremond, le Goff og Schmitt legg vekt på. Sitert etter Lindhardtts oppsummering skriv dei at eksempelet “... indgår collageagtigt i fremstillingen, dvs. det har altså ikke nogen nødvendig logisk eller strukturel plads i forløpet” (Lindhardt 1989, 47).⁵⁹

Fragment er kjenneteikna ved at det er bitar som er brotne laus frå ein større samanheng, men det fortel ikkje noko om forma fragmentet har. I nokre gamle skriftfragment er forma på fragmentet tilfeldig. Det kan vera at eit utsnitt av ein skriven tekst er bevart av fysiske årsaker, anten det er på stein, skinn eller pergament. Prosessen med å setja slike

⁵⁸ Etter mitt syn er dette doble perspektivet på eksempelet nødvendig. Det er ein reduksjon å berre nytta figurlæra eller funksjonsperspektivet i ei bestemming av kva som kjenneteiknar eksempelet. Figurlæra har rett nok hatt ein svært sentral posisjon innan forskning på retorisk teori. I artikkelen “Den begrensede retorikk” skisserer Gérard Genette utviklinga der figurlæra erstattar ei meir heilskapleg retorikkforståing frå antikken og frametter, heilt til 1970 då artikkelen var skriven, og han avsluttar slik: “Hvad jeg derimod hævder, er at en metaforikk, en tropologi, en figurteori ikke kan erstatte den generelle retorikk, ...” (Genette 1998, 19).

⁵⁹ I samband med 250-årsjubileet for Claus Fastings fødsel gav Bjørn Kvalsvik Nicolaysen ut ei samling aforismar og fablar av Fasting. Innleiinga av Nicolaysen er kalla “Claus Fasting og småsjangrane på 1700-talet. Fragment av eit oppløyst univers, byggjesteinar til eit nytt” Denne tittelen summerer opp noko av det eg vil fram til ved å karakterisera eksempla som fragment, fragmentkarakteren gjer det mogleg for eksempla å vera byggjesteinar i ny meiningsdanning.

skriftfragment saman til heilskapar dreier seg ofte om å rekonstruera dei gamle samanhengane fragmentet inngjekk i på mest mogleg sannsynleg og nøyaktige måte.

Eksempelet er ikkje eit skriftfragment i ein slik forstand, men dei to prosessane; lausrivinga frå ein tidlegare heilskap og plasseringa i ein ny samanheng, er konstituerande for eksempelet. Eksempelet må ha nokre bestemte eigenskapar for å kunna gå i inn slike prosessar, og før eg skildrar desse prosessane nærmare når det gjeld eksempelet, er det nyttig å sjå nærare på kva eigenskapar eksempelet må ha. Eg har definert eksempelet som narrativt, og fragmentkarakteren må sjåast i forhold til dette. I Christian Metz definisjon vert forteljninga karakterisert som 'ein slutta diskurs' og ved at ho framstiller 'begivenheiter'. Desse omgrepa presiserer godt to eigenskapar ved eksempelet som fragment, eit tredje dreier seg om lengda på eksempelet.

Som me har sett definerer Christian Metz forteljninga som "En sluttet diskurs, der uvirkeliggør et tidsligt forløb af begivenheder" (Metz 1970, 119). Det å vera ein *slutta diskurs* er eit viktig og nødvendig kjenneteikn ved eksempelet. Eksempelet står til, eller inngår i, ein annan diskurs, men grensene mellom eksempelet og rammeteksten er tydelege, eksempelet er ei slutta eining.

'Begivenheita' er også eit uttrykk som passar godt til eksempelet sin fragmentkarakter.⁶⁰ Omgrepet dekkar for det første både ei hending og ei meir aktiv handling. Begivenheita blir assosiert med eit slutta korpus av hendingar og handlingar, og ei begivenheit er eit uttrykk for ei hending eller handling som er kortvarig og konsentrert. Begivenheit er såleis eit godt omgrep for eksempelet som ein slutta diskurs.

Begivenheita eit uttrykk for dei livsområda som eksempelet hentar innhaldet sitt frå. Ein organiserer gjerne erfaringar frå egne liv i forteljingar om sjølvopplevde 'begivenheiter'. 'Begivenheita' er også ein handterleg storleik i framstillinga av historie. Michel Foucault nyttar begivenheita som omgrep for ei grunnleggjande eining i historieskrivinga:

Naturligvis er det lenge siden historievitenskapen søkte å forstå begivenhetene ved hjelp av et spill av årsaker og virkninger innenfor en stor, vagt homogen og strengt hierarkisert tilblivelses formløse enhet. Men de oppga ikke dette for å gjenfinne strukturer som var forut for, fremmede for eller fiendtlige overfor begivenheten. Det var for å etablere rekker som ofte er ulike, kryssende og

⁶⁰ 'Begivenheit' er ikkje tillate i nynorsk rettskriving, og det kling heller ikkje godt i ein nynorsk tekst. Eg vel likevel å nytta det som eit faguttrykk i denne samanhengen, fordi det vanskeleg lar seg erstatta av andre ord. Det ordet som semantisk kjem nærast på nynorsk er 'hending', men 'hending' impliserer at noko skjer utan at det er viljestyrt, i motsetning til handling. 'Begivenheit' dekker både hending og handling.

divergerende, men ikke autonome, og som gjør det mulig å avgrense begivenhetens sted, dens tilfeldige grenser og betingelsene for dens oppkomst. (Foucault 1999, 31).

Historieskrivinga har i følge Foucault tatt to retningar. Den eine er å føya saman begivenheitene i lange rekker, til narrative framstillingar der hendingane er kjeda saman gjennom t.d. ein årsaks- og verknadslogikk. Dette kjenner me frå skivinga av dei store nasjonale historiefamstillingane. Alternativet kan ein løysa begivenheitene opp, og sjå dei som uttrykk for tendensar, eller utgangspunkt for statistikk. Foucault skriv at moderne historieskriving har greidd å "... snevre begivenhetspartikkelen i ekstrem grad, ved å presse den historiske analysens oppløsingsevne helt ned til listene over torgpriser, notariedokumentene, sogneregistrene og havnearkivene som følges år for år, uke for uke, ...” (ibid., 30).

Holmgaard drøftar narrativ kausalitet i høve til historieskriving på liknande vis. Han skriv:

I 1937 gjorde Raymond Aron med stor skarpsindighed opmærksom på historiekonstruktionernes grundlæggende kausalitetsproblem. Relatert til historievidenskapen gjorde han det klart, at historiske fremstillinger nødvendigvis er efterlods-konstruktioner, og at den tilsyneladende objektive kausalitet, der foregives afdækket, ligeledes er en rent tankemæssig ex post konstruktion, – en ”rationalisation rétrospektive”: ”den historiske totalitet eksisterer ikke i sig selv, men [kun] for os. Vi sammenstiller den af fragmenter, der retrospektivt bliver samlet og organiseret gennem enheden i vore interesse eller den enhed, som vi tillægger epoker eller kulturer (Holmgaard 1998, 228).

Begivenheita er også kjernen i fiksjonen sine episke kortsjangrar. Og også i fiksjonstekstar kan begivenheitene kjedast saman til lange framstillingar, som t.d. i romanen. Og sjølv når det dreier seg om fiktive begivenheiter, så føreset også dei fiktive forteljingane ei førestilling om noko som eksisterer før og etter den hendinga eller handlinga det blir fortalt om. Metz skriv at det alltid finst "... mulig fortsettelser af fortællingens *semantiske substans*” (Metz 1970, 121).

Til dei to eigenskapane ’ein slutta diskurs’ og ’begivenheita’ kan ein føya til at av pedagogiske eller retoriske omsyn kan eksempelet ikkje vera for langt. Som me har sett karakteriserer både Mosher og Bremond, le Goff og Schmitt *exemplum* som ei kort tekstform.

Eksempelen skal understreke eller illustrere eller argumentere for eit poeng i ein annan tekst, eller gi døme på eit fenomen, og det ville vera ufunksjonelt om eksempelet var langt og handla om kompliserte årsaks- og følgesamanhengar. Referanseteksten er den overordna, og eksempelet kan ikkje vera ein lang ekskurs, utan at ein står i fare for å forskyva forholdet mellom rammeteksten og eksempelet. Eksempelen er ein slutta diskurs som framstiller ei handling eller hending med ei viss utstrekning i tid. Om ein ser på lengda på eksempla i eldre eksempelsamlingar som t.d. Jaques de Vitrys *The Exempla or Illustrative Stories from the Sermones Vulgares* frå første halvdel av 1200-talet og Ove Mallings *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere* frå 1777, så ser ein at desse eksempla utan unntak er korte.⁶¹

Det narrative eksempelet kan såleis seiast å handla om historiske eller fiktive 'begivenheiter'. Eksempelen er ein kort, slutta diskurs som gir det ei fast og lett handterleg form, noko som er ein føresetnad for måten det blir brukt på. Når eksempelet blir brukt, blir det tatt ut av ein opphavleg samheng og overført til ein ny samheng. I denne prosessen er det altså to operasjonar, ei lausriving og ei tilkopling. Den første operasjonen er det me har sett er uttrykt i opphavet til ordet *exemplum*, slik Lyons legg vekt på det. Bremond, le Goff og Schmitt nemner fragmentkarakteren til *exemplum* som eitt av dei kjenneteikna dei utleier definisjonen sin frå, men då ut frå den andre operasjonen, — koplinga til den nye samanhengen. Dei skriv at *exemplum* inngår collageaktig i framstillinga, det vil seia at det ikkje har nokon nødvendig logisk eller strukturell plass i den samanhengen det inngår i.

For å skildra korleis denne tilkoplinga skjer, kan ein samanlikna eksempla med ein heilt annan teksttype, nærare bestemt med diktfragment. Svein Jarvoll har omsett fragment av dikta til den antikke greske diktaren Arkhilokhos, og samla dei i boka *Arkhilokhos fragmenter*. Arkhilokhos var fødd på Paros omkring 600 f. Kr., og av dei fleste dikta hans er det berre igjen brokkar og brotstykke. Jarvoll skriv: "... storparten er frynser, på oppløsningens rand, et eneste ord i god behold på et pergamentflak ikke større enn et snøfnugg, hele venstresiden av et dikt, hele høyresiden av et dikt, hele den smale midtdelen av et dikt ..." (Arkhilokhos 1993, 5). I innleiinga til boka kallar Jarvoll tilhøvet mellom eit tekstfragment og dei tekstlege omgjevnadene for *tiksotropisk*. Tiksotropi er eit uttrykk frå kjemien som gjeld eigenskapane til enkelte væsker. Nokre væsker er slik at når ein rører i dei vert dei flytande, for så å stivna igjen når dei står i ro. Jarvoll meiner dette er eit uttrykk som passar på samansetjinga av samlinga av dei diktfragmenta han har laga. Fragmenta kunne

⁶¹ Det lengste eksempelet hos de Vitry er fire sider, hos Malling fem-seks sider, men dei aller fleste er mykje kortare. Og endå er ikkje desse tekstane sett inn i ein annan tekst, noko som gjer krava til lengda enno strengare.

vore sett saman på mange forskjellige måtar ut frå mange ulike prinsipp. Han skriv om prosessen der han bestemmer rekkefølga på dei at: ”De tiksotropiske forbindelsene oppstår i en aura som dels er bestemt av mine personlige erfaringer og dels av det stadig skiftende betydningsfeltet rundt fragmentene selv” (ibid., 13).

Tekstfragmenta Jarvoll skriv om er annleis enn eksempla. Eksempla gir meir mening enn diktfragmenta etter Arkhilokhos. Likevel er Jarvolls karakteristikk nyttig også for eksempla. Han skriv at den meininga som oppstår gjennom samlinga av diktfragmenta er avhengig av to ting. Det eine er den aktive brukaren sine subjektive vurderingar. Det andre er den smitteeffekten fragmenta og omgjevnadene har på kvarandre. Desse vilkåra vil også gjelda når eksempelet skal koplast til nye samanhengar ved eksempelbruk. Eksempla er fragment som er lausrivne frå ein større meiningssamheng, og omplasseringa vil vera avhengig av eksempelbrukaren si vurdering. Samstundes vil eksempelet både få realisert ulike sider av meiningspotensialet sitt og bidra med ei utviding av meiningssinnhaldet i den samanhengen det står til eller i.

Bremond, le Goff og Schmitt presiserer at eksempla ikkje har ”... nogen nødvendig logisk eller strukturel plads i forløpet” (Sitert etter Lindhart 1989, 47). Dei skriv om eksempelbrukt i *preika*, men det gjeld også generelt at sakprosaetekstar er svært ofte sett saman av mange ulike tekstelement. Det gjeld i særleg grad sakprosaetekstar for barn, der variasjonen i teksttypar er eit pedagogisk grep. Når ein brukar eksempel koplar ein det til den teksten det står i eller til, men ut frå det Bremond, le Goff og Schmitt skriv, er eit kjenneteikn ved eksempelet at det også er mogleg å ta bort eksempelet utan at forståinga i teksten bryt saman.

Dette kjenneteiknet skil eksempelet frå det som i retorisk teori er kalla *narratio* i ein tale. *Narratio* er den nødvendige forteljinga om noko som har skjedd, t.d. når det i forensisk tale dreier seg om å døma om rett og gale i ei handling som har vore gjort. Dette skil også mellom eksempelbruk og eksegesis og anna teksttolking. I eksegesen eller teksttolkinga er den narrative teksten hovudsaken, det er tolkinga av teksten som er hovudformålet i seg sjølv. I motsetning til dette kan det som eksempelet er eit eksempel på, ofte nemnast i ein tekst også utan at ein gir eit eksempel på det. Lyons er også opptatt av denne grenseoppgangen mot andre narrative fiksjonstekstar, han presiserer at sjølv om eksempelet er narrativt må ein ikkje forveksla eksempelet med narrative tekstar generelt.

Det at eksempelet er overflødig eller unødvendig i ein tekst, slik at ein kan fjerna det utan at samanhengen i teksten bryt saman, er riktig i mange samanhengar, men det er likevel ikkje heile sanninga. ”Dialektikken søker svar; retorikken går ut fra et standpunkt” skriv Øivind Andersen (Andersen 1995, 147) Eksempelet er ut frå dette aldri absolutt nødvendig,

fordi dei ut frå definisjonen er kopla til eit overordna nivå som det skal eksemplifisera, det vil alltid stå i ein samanheng som er definert som retorisk-persuasiv. Men ein kan tenkja seg læresituasjonar der narrative tekstar skal vera utgangspunktet for reelle induksjonsslutningar for å formulera ei overordna generell innsikt, og desse narrative tekstane kan vera til forveksling like eksempeltekstar i forma. Det er derfor rimeleg å sjå for seg at det finst eit register av tekstar som i større eller mindre grad er nødvendige i situasjonen, også innanfor det som er definert som eksempel. I undersøkinga av måtane eksempla knyter seg til den overordna samanhengen kan det vera interessant å sjå om det finst variasjon i kor nødvendig eksempelet er for framstillinga av det generelle nivået. Eg kjem attende til dette i fleire av eksempelanalysane.

Eksempla sin funksjon i didaktiske tekstar: middel til erkjenning og overtiding

I si opphavlege tyding handlar retorisk teori om korleis ein kan finna dei best moglege midla til å overtida eit publikum om noko gjennom ein *tale*. For å kunna analysera didaktiske saktekstar etter det retoriske systemet må eg bruka omgrepet overtiding, *persuasio*, i vid tyding. Den didaktiske teksten vender seg til tilhøyrarane sine med eit ønske om at dei skal forstå, og teksten vil vera førebudd med tanke på å oppnå dette. Øivind Andersen kallar det førebudde og forseggjorte språket for retorisert språk. ”Retorikken gjelder det retoriserte språket” (Andersen 1995, 20). Eg vil karakterisera didaktiske tekstar som retorisert språk, og eksempla som erkjenning- og overtidingsmiddel i dei didaktiske tekstane.

Eksempelet argumenterer for eit fagleg standpunkt samstundes som det har som siktemål å skapa auka erkjenning om fagstoffet. Dette skildrar dei to delkomponentane i retorisk induksjon. Argumentasjonsaspektet må vera til stades i eksempelet som blir brukt som eit logisk erkjenningssinstrument, elles skil ikkje eksempelet seg frå induksjon slik han er skildra i dialektikken. Når det gjeld eksempelet som argumentasjonsmiddel er det heilt avgjerande at det fungerer som erkjenningssinstrument ut frå ein induktiv prosess. Om induksjonsprosessen ikkje er ivaretatt i eksempelet, vil det ikkje lenger vera det Aristoteles kallar den retoriske forma for induksjon, argumentasjonen vil vera ein deduktiv prosess som ikkje har noko med ekte eksempelbruk å gjera. Øivind Andersen skriv: ”Retorikerne kunne ha mer eller mindre varme følelser for dialektikken. Men de trengte dette logiske spesialverktøyet” (loc.cit.). Dialektikken tjener språk- og begrepsanalysen, skriv Andersen. I følge Aristoteles er dialektikken eigna som hjernegymnastikk, han er nyttig i samtaler og han er eit middel til å oppnå filosofisk kunnskap. Og dialektikken er viktig for retorikken: ”I retorisk sammenheng er to andre funksjoner viktigere: Dialektikken avdekker motsigelser, og

den avklarar argumenter på begge sider, altså både for og mot. Dialektikken er både prøvende og rensende” (ibid., 143)⁶².

I boka *Latinskolenes dannelse. Latinundervisningens indhold og formål frå reformationen til enevælden* peiker Kristian Jensen på at det same synet på tilhøvet mellom retorikk og dialektikk også galt i Melanchtons retorikk:

Eloquentia blev altså ikke opnået udelukkende ved at man kunne sin retorik. (...) Dialektikken må træde til som den der lærer en at finde frem til de rigtige argumenter der hører til et emne – *loci inveniendorum argumentorum*, og ordne stoffet på en fornuftig måde – *dispositio/iudicium*” (Jensen 1982, 63).

Han skriv vidare at ”... det er netop inden for inventio og dispositio at retorikken er uadskillelige” (loc. cit.). Han siterer Melanchton: ”Hvis retorikken nemlig ikke kun skal bruges til politiske emner og til overtalelser, men generelt til alle emner der skal tales om, så kan dialektikken ikke fjernes fra den, da dialektikken er læren om den fuldkomne belæring” (loc. cit.).

Det er likevel ein skilnad på induksjon slik denne prosessen er fungerer i dialektikken, der det dreier seg om direkte logiske slutningar mellom enkelttilfelle og eit meir allment nivå, og i retorikken. Elles hadde det ikkje vore nødvendig med presiseringa ’*retorikkens* induksjon’ med omsyn til korleis eksempel verkar. Skilnaden dreier seg om at ein i retoriske samanhengar *på førehand* har definert ei sak ein skal argumentera for, eller eit faktum ein skal illustrera og også eit eksempel som skal illustrera eller argumentera for dette. Når ein brukar eksempel *rekonstruerer* ein induksjonsprosessen ved at tilhøraren etter å ha høyrte eksempelet sjølv drar slutninga til det allmenne nivået i det ein eksemplifiserer, og slik opplever eksempelet som eit argument eller ein illustrasjon. Det er denne rekonstruksjonen av induksjonsprosessen som gir eksempelet si retoriske og didaktiske kraft. Eg skal koma attende til denne rekonstruksjonen i analysen av eksempel.

Med ein metafor kan ein seia at induksjonen er eksempelets indre maskineri som må operasjonaliserast for at eksempelet skal fungera ut frå eit definert formål. Eg skal i det

⁶² Den franske filosofen og pedagogen Petrus Ramus (1515-1572) ville skilja mellom dialektikkens og retorikkens oppgåver. Amund Børdahl skriv at dette var det mest omstridt forslaget i retorikkhistoria. ”Hans forslag gikk i all korthet ut på at fagets retorikk — *ars rhetorica* — skal dreie seg om to ting: *elocutio* og *actio* (eller *pronuntiatio*) det vil si stil og fremføring. Denne åpenbare innskrenkningen av retorikkfaget ... har vært satt i tematisk sammenheng med en allmen innskrenking av retorikken fra tidligmoderne og fram til moderne tid” (Børdahl 2001, 4).

følgjande først gå nærare inn på kva som kjenneteiknar verkemåten til eksempelets indre maskineri, altså eksempelet sitt dialektiske nivå, og deretter greia ut om eksempelet sitt retoriske nivå.

2.4 Eksempelets dialektiske nivå, ein modell

I dette arbeidet skal eg undersøkje eksempel slik dei opptrer i didaktiske samanhengar. Eg skal først sjå nærare på eksempelets dialektiske nivå, det vil seia dei logiske sambanda mellom eksempelet og den samanhengen eksempelet inngår i. Deretter vil eg drøfta eksempelets retoriske nivå gjennom forslag til ein typologi som byggjer på korleis eksempel fungerer.

Aristoteles parádeigma og Herenniusretorikkens exemplum: ein modell

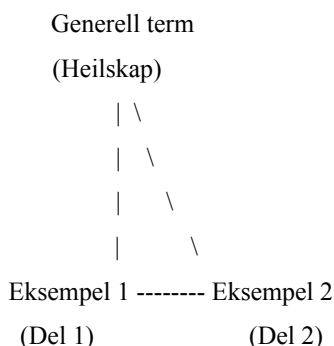
Eg vil først føreslå ein modell som formaliserer dei språklege elementa som er til stades når eksempelet blir brukt. Utgangspunktet for modellen er Aristoteles framstilling av *parádeigmata* og Herenniusretorikkens framstilling av *exempla*. Modellen vert såleis laga på basis av eit avgrensa materiale; to representantar for den antikke tradisjonen si handsaming av eksempelsjangeren. Eg vil likevel forsvara å ha eit så avgrensa tekstutval som grunnlag for modellen.

For det første er dei fleste momenta som seinare omtalar av eksempel dreier seg om med i dei antikke førelegga. Seinare eksempeldefinisjonar byggjer på og blir drøfta i forhold til eksempelforståinga i den antikke tradisjonen. Det er såleis etter mitt syn ikkje nokon grunn til å undersøkje ei rekkje seinare framstillingar av eksempel, når det gjeld å beskriva eksempelets dialektikk.

For det andre legg dei antikke førelegga vekt på ulike sider ved eksempelet. Den eine eksempeldefinisjon legg mest vekt på eksempelet som overtydingsmiddel, – det er Aristoteles, medan eksempelforståinga i *Retorikk til Herennius* har større vekt på eksempelet som utsmykking. Dei vurderer også ulikt kva formål eksempelet best fyller. Denne ulikskapen er eit godt utgangspunkt for modellen, og skilnadane gjer at han i neste omgang kan brukast i danninga av ein eksempeltypologi. Modellen skal til slutt drøftast i forhold til Lausbergs omgrep ”*tertium comparationes*” og Kuhns bruk av Wittgensteins omgrep ”familielikskap”.

Modellen

Tilhøvet mellom *eksempelet* og *det andre* er basis i alle skildringar av eksempelet. Aristoteles skriv: "Thus it is evident that an example represents the relation, not of a part to a whole or of a whole to a part, but of one part to another, where both are subordinate to the same general term, and one of them is known" (Aristotle 1996, 517). Aristoteles kallar her eksempelet *ein del*. Eksempelet er ifølgje Aristoteles relatert til to andre instansar; til ein annan del og til ein overordna generell term. Eg vil framstilla relasjonen til *den generelle termen* som ei vertikal linje og til *ein annan del*, t.d. til eit anna eksempel, som ei horisontal linje. Desse fem instansane; dei to sidestilte eksempla, den generelle termen, samt den vertikale og den horisontale linja er grunnkomponentane i den modellen over eksempel som eg vil føreslå. Modellen ser slik ut:



Modellen viser tre *statiske* element; ein generell term, og to eksempel. Mellom desse er det tre linjer som representerer *prosessar*. Dei vertikale linjene framstiller under- og overordninga, og slutningsprosessar eller tolkingsprosessar knytt til denne under- og overordninga. Både det første og det andre eksempelet, samt alle andre eksempel som relaterer seg til den same overordna termen kan plasserast på grunnlina, som underordna element. Den overordna termen er den same for alle, og kan derfor framstillast som ein. Eg skal kalla relasjonen mellom det overordna nivået og eksempla *vertikal utveksling*.⁶³ Aristoteles konstaterer at den vertikale utvekslinga representerer ein parallell til dialektikkens induksjon. I *Retorikk til*

⁶³ 'Vertikal' er her eit upresist omgrep. Om ein vil framstilla fleire sideordna eksempel som er underordna den same overordna termen samstundes, som i modellen over, kan ein dermed ikkje alltid framstilla linja som *vertikal*, altså loddrett. Ein må tenkja seg ei vifte av liner frå den overordna termen til alle moglege eksempel som kan underordnast. Eg har likevel valt å kalla relasjonen vertikal, det finst nemleg ikkje eit tilsvarande omgrep for liner mellom eit underordna og eit overordna nivå som kan ha andre vinklar på grunnlina.

Herennius kjem underordninga til uttrykk i opphavet til omgrepet *exemplum*, *eximere*, ein del er tatt ut av ein heilskap.

Sideordninga, ”...of one part to another ...” (loc. cit.) er uttrykt i omgrepet *parádeigma*, som me har sett blir omsett med ’visa ved sida av’. Aristoteles bestemmer denne relasjonen som ein analogi. Denne relasjonen er *den horisontale utvekslinga*.

Eg skal i det følgjande drøfta nærare elementa i modellen; relasjonane mellom omgrepspara som danner den vertikale utvekslinga, og relasjonen mellom eksempla på den horisontale linja som danner den horisontale utvekslinga.

Omgrepa på den vertikale linja

I skriftene sine nyttar Aristoteles fire ulike omgrepspar når han omtalar tilhøvet mellom eksempelet og det generelle nivået. Dei fire er ’del og heilskap’, ’del/eksempel og klasse’, ’individuelle tilfelle og generell term’, og ’det partikulære og det universelle’⁶⁴. I *Retorikk til Herennius* vert eksempelet kalla *exemplum*, og som eg har vist tyder det: ”...det latinske *exemplum* betyr noe tatt ut som prøve” (Andersen 1995, 151). Å ta noko ut som prøve føreset eit forhold mellom del og heilskap.

Dei fire omgrepspara overlappar kvarandre, men er ikkje synonyme. Dei representerer ulike moglege forhold som kan finnast mellom det overordna og det underordna elementet i eksemplifiseringa. Forholda mellom desse omgrepspara vert uttrykt i ei rekkje verb som er meir og mindre vanlege måtar å karakterisera eksemplifiseringsprosessen på. Eg skal derfor sjå nærare på kvart enkelt av omgrepspara og relasjonen mellom dei.

Del og heilskap; synekdoke og syntese

Del og heilskap viser til *storleiken* på dei to komponentane i omgrepsparet. Delen er mindre enn heilskapen, og heilskapen er større. Omgrepsparet viser også til eit mengdetilhøve, delen er ei delmengd i heilskapen, medan heilskapen består av delmengdene. Omgrepsparet seier ingenting om rangering av delane innanfor heilskapen, ein må tenkja seg at delane som inngår

⁶⁴ Som me har sett karakteriserer Aristoteles i *Prior Analytics* eksempelet og det generelle nivået som ’del og heilskap’. (Aristotle 1996, 517). I *Retorikk* fortset han dei same linene slik: ”Når begge hører inn under same klasse da har vi et eksempel” (Aristoteles 2006, 32). Døme på stader i tekstar der Aristoteles nyttar dei to andre omgrepspara (det individuelle og det generelle og det partikulære og det universelle) er: ”...both are subordinate to the same general term, (...) It differs from induction in that the latter, as we saw, shows from an examination from all the individual cases” (Aristotle 1996, 517), og ”Induction however, is proceeding from particulars up to a universal” (Aristotle 1997, 11). Desse nemningane er i ein viss forstand tilfeldige, dei kan t.d. vera val oversetjaren har gjort ut frå ønske om variasjon. Det har ikkje noko å seia her, poenget er at desse omgrepa er brukbare, og vanleg brukte, karakteristiskar av tilhøvet mellom det underordna og det overordna nivået.

i heilskapen er like eller likeverdige. Heilskap er dessutan ein avslutta storleik. Det er *alt* av noko⁶⁵.

Omgrepssystem som byggjer på eit forhold mellom del og heilskap vert i logikken kalla partitive omgrepssystem. Hjulstad skriv i artikkelen ”Hva er terminologi?” at dei partitive omgrepssystema er kjenneteikna ved at omgrepa på eit lågare nivå er deler av relaterte omgrep på høgare nivå. (Hjulstad 2006,10). Som døme på eit partitivt omgrepssystem nemner Hjulstad tilhøvet mellom omgrepa sykkel som overomgrep og omgrepa pedal, hjul og styre som underomgrep. Eit anna partitivt omgrepssystem er inndelinga av ord i ordklassar.

Dei delane som inngår i partitive omgrepssystem er ikkje overlappende. Med eit omgrep frå matematikken kan ein kalla dei *disjunkte*. Døma over viser dette. Dei enkelte delane av ein sykkel har ikkje noko felles, dei overlappar ikkje. Dei er separate delar som til saman utgjer heilskapen. Det same gjeld orda i ei setning. Når denne karakteristikken skal brukast på eksempel, så tyder det at eksempla når dei vert kopla saman med andre eksempel utgjer ein heilskap.

Ein type utveksling mellom del og heilskap er skildra i omgrepet *eximere*, andre omgrep for utvekslinga er synekdoke og syntese. Omgrepa *eximere*, synekdoke og syntese er knytt til partitive system, og dei skildrar to ulike retningar på prosessar knytt til desse systema. *Eximere*, ”noe tatt ut som en prøve” (Andersen 1995, 151) føreset at ein har eit heile, som ein så vel ut ein del frå. Dette omgrepet skildrar med andre ord ikkje induksjonsprosessen i høve til partitive system, altså prosessen der ein sluttar frå delen til heilskapen. Den induktive overføringa i eit partitivt system kan kallast synekdoke eller syntese. Synekdoke er ei av dei klassiske retoriske talefigurane, og utvekslinga mellom einingane i synekdoke er slik at delen på det lågare nivået representerer heilskapen på det høgare nivået. Heinrich Lausberg definerer i boka *Elemente der literarischen Rhetorik* synekdoke som:

Die synekdoche (*conceptio, intellectio; (...)*) besteht in einer Verschiebung der Benennung der gemeinten Sache innerhalb der Ebene des Begriffsinhalts, wobei die Grenze des Begriffsinhalts von der tropischen Benennung überschritten oder unterschritten werden kann (Lausberg 1984, 69)⁶⁶.

⁶⁵ Del og heilskap skildrar eit generelt forhold mellom to einingar, forholdet kan finnast på ulike nivå. Delen kan vera ein heilskap, og bestå av delar, medan heilskapen også kan vera udeleleg.

⁶⁶ [Synekdoke (*conceptio, intellectio; (...)*) består av ei forskyving i nemninga av heile saka innanfor området for omgrepsinnhaldet, slik at grensa for omgrepsinnhaldet til den tropiske nemninga blir overskride, eller kan overskridast.] Mi omsetjing.

Lausberg skil mellom to typar synekdoke: synekdoke for det større og synekdoke for det mindre: „In den Synekdoche vom Engeren wird auf Grund des *locus a minore ad maius* das Weitere durch das Engere ausgedrückt, und zwar die Gattung durch die Art, das Ganze durch den Teil, den Plural durch den Singular“ (ibid., 70). Dette skildrar induksjonsretninga innanfor eit partitivt system; ein sluttar frå delen til heilskapen, delen representerer heilskapen. Tormod Eide forklarar synekdoke som ’medforståing’, „... motta el. forstå noe med noe annet. (...) Trope som setter et begrep med trangere betydning i stedet for et med videre, eller omvendt, f. eks. når en del nevnes i stedet for det hele, ...” (Eide 1990, 111). I *Litteraturvitenskaplig leksikon* blir synekdoke presentert som ”... retorisk figur...” (Lohte m.fl. 1997, 246). Heinrich Lausberg og Tormod Eide omtalar altså synekdoke som trope⁶⁷, medan Lothe m. fl. omtalar han som figur. I *Rhetorica ad Herennium* er synekdoke plassert under ordfigurane. I Herenniusretorikken er ordfigurane forklart slik: ”Det er en ordfigur når spesiell omhu er lagt i at finpudse sproget” ([Cicero] 1998, 130).

Ein kan ikkje kalla eksempelet ein synekdoke, eksempelet er sjølv definert som ein tankefigur, altså ein parallell figur. Men omgrepet synekdoke kan vera nyttig for å utdjupe korleis eksempelet sitt forhold til heilskapen er, når eksempelet vert omtalt som ein del av eit heile. Ein kan karakterisera dette sambandet som synekdokisk. Eksempelet sitt tilhøve til heilskapen er synekdokisk i den forstand at eksempelet i visse samanhengar nemner det mindre for det større. Eg kjem attende til dette i framlegget til ein eksempeltypologi.

Syntese er eit anna omgrep som uttrykkjer noko om tilhøvet mellom delar og heilskap. Syntese skil seg frå synekdoke ved at ein i ei syntese samlar mange einingar til eitt omgrep for heilskapen, det er induksjonens måte å dra ei slutning på. Ture Hastrup kallar som me har sett dialektikkens induksjon for syntese i innleiinga til omsetjinga si av Aristoteles *Retorik*. Ein hovuddefinisjon av syntese er ”**syntese** (gr. *synthesis*, sammensatt). 1. Sammenstilling el. forening af forskjellige størrelser (entiteter) til helhed; ...” (Lübcke 1995, 420).

Ein kan ikkje laga ei syntese utan at ein har fleire enkeltfenomen å syntetisera på grunnlag av. Eksempel blir som oftast brukt åleine, det vil seia; ein brukar som regel berre eitt eksempel. Induksjon som syntese høver derfor ikkje som karakteristikk på eksempelbruk, men det ligg eit rudiment av denne prosessen i kravet om at eit eksempel må vera representativt. John D. Lyons skriv om eit trekk ved eksempel han kallar ’iterativity’, det kan omsetjast med gjentakning: ”... iterativity stresses the way an example that explicitly points to an event that

⁶⁷ Som eg har vist skriv Eide om forholdet mellom trope og figur at ”De fleste antikke teoretikere, blant dem Quintilian, skjelner mellom – Troper og f., idet det første brukes om enkeltord, det siste om omformingen av hele uttrykket. Andre regner tropene til f.” (Eide 1990, 59).

happened once actually stands for many similar events occurring through time” (Lyons 1989, 27).

Eksempel og klasse: definerer

Tilhøvet mellom del og klasse og eksempel og klasse er annleis enn tilhøvet mellom del og heilskap. Klasse er ei mengd som er definert ut frå særlege kjenneteikn, eller kriterium. Klassifikasjon er ”1. opdeling af en genstandsmængde ud fra bestemte kriterier. 2. resultatet af en sådan opdeling” (ibid., 241). Mengdene i dette systemet har såleis alltid felles kriterium, og tilhøvet mellom eksempelet og klassen er av logisk karakter. Slike omgrepsystem kallast generiske system. ”I det generiske systemet er alle begrepene på et lavere nivå typer av relaterte begreper på et høgere nivå” skriv Hjulstad (Hjulstad 2006, 9–10). Alle kjenneteikna i dette omgrepsystemet vert arva nedover i systemet. Alt som gjeld eit omgrep høgare oppe i systemet, gjeld også relaterte omgrep lågare nede i systemet. Hjulstad nyttar omgrepet ”kjøretøy” som døme. Kjøretøy kan delast i ”motordrivne kjøretøy” og ”ikkje motordrivne kjøretøy”. Dei ikkje-motordrivne kjøretøya kan delast i nye klassar, som t.d. sykkel, sparkstøtting, kjelke osv.

Biologiens taksonomiske system er eit generisk system som deler biologiske objekt inn etter eit stort hierarki: riker, rekker, klasse, orden, familie, slekt og art. ’Art’ er det lågaste nivået i systemet, og er ein generell term for ei gruppe av objekt som ikkje lar seg klassifisera i mindre grupper med felles kjenneteikn. Under arten kjem individet. Eksempelet er på individnivået i høve til generiske system.

Klassifisering og definerer er omgrep som skildrar slutningsprosessar i generiske system. Klassifisering og definerer er gjensidig reversible prosessar. Klassifiseringa er leitinga etter ulikskap mellom grupper av individ, og skildrar oppdelinga i eit meir og meir finmaska system. Klassifiseringa deler eit fenomen i stadig mindre einingar ut frå logiske slutningar, og er såleis deduksjon. Klassifiseringa stoppar ved den lågaste klassen, i taksonomiske system er det arten. Arten vert ikkje klassifisert i individ, klassifiseringa når såleis ikkje ned til det nivået i hierarkiet der eksempelet er. Definerer er derimot leitinga etter felles kjenneteikn mellom fenomen, ein samlar i grupper med retning oppover i systemet. Definerer startar med enkeltindividet, og leiter etter fellestrekk mellom ulike individ. Definerer startar såleis med eksempelnivået. Ut frå dette kan ein dermed slutta at definerer er eit omgrep som skildrar ein prosess der eksempelet kan inngå, medan klassifisering ikkje er ein aktivitet som involverer eksempelet direkte. Eksempelet kan vera eit eksempel på noko

som er klassifisert, men berre ved at ein sluttar frå eksempelet og oppover i systemet, til klassen.

Det individuelle og det generelle: generalisering

Omgrepsparet 'det individuelle tilfellet' og 'ein generell term' har fleire nyansar enn omgrepspara over. Omgrepa kan både vera motsetnader, og forholde seg til kvarandre i generative system.

Individ kjem av det latinske *individuum*, udelteleg, og tyder enkeltperson eller enkeltgjenstand. (Lübcke 1995: 211). Individualitet er forklart som 'å vera eit individ', 'å ha eigenskapar som gjer at ein står fram som eit bestemt og eineståande individ'. (loc.cit.). I motsetnad til dette er det generelle lik 'det allmenne' eller 'det alminnelege'. Generell kjem av det latinske ordet *generalis* som tyder allmenn, "... som angår fleire enheder, i mots til individuell og singular" (ibid. 151). I ei slik tyding har me å gjera med motsetnader. Men det individuelle kan også sjåast som enkelttilfelle ordna inn under det generelle. Det generelle er då forstått som: "Som gælder for de fleste enheder af en given slags" eller "som gælder for samtlige enheder af en given slags. Universel" (loc.cit.). Det er i den siste tydinga ein generaliserer. Då overfører ein kjenneteikn frå det individuelle tilfellet til det generelle nivået, til alle einingane av det gitte slags.

Det partikulære og det universelle: universalisering

Omgrepsparet det partikulære og det universelle er meir presise enn individuelt og generelt, og liknar på omgrepsparet del og heilskap. Universell kjem av *universalis*; allmenn, altomfattande. "Det der gælder for alle ting af en bestemt slags, el. for helheden" (ibid. 440). Partikkel kjem av det latinske ordet *particula*, som tyder en liten del, eit lite stykke. 'Partikulær' tyder "... særlig, særskilt, vedrørende en del af det hele, individuel ..." (ibid. 333). I vitskapsteorien nyttar ein gjerne omgrepet 'singular' for det partikulære. Kjell S. Johannesen skriv:

Singular, det enkeltstående. I vitenskapsfilosofien mest benyttet i forbindelse med *utsagn* som omtaler ett og bare ett medlem i en klasse av ting eller fenomener. (...) Singular utsagn er viktig i analysen av den vitenskaplige virksomhet. Det er ved hjelp av dem at det blir mulig å språkliggjøre og gjengi en observasjon. Singular utsagn må skilles fra de eksistensielle og universelle utsagn (Johannesen 1994, 188).

I motsetnad til omgrepsparet del og heilskap så impliserer partikulær eller singulær og universelt ikkje berre eit storleiks- eller mengdetilhøve. Det singulære eller partikulære inngår i det universelle i ein generativ relasjon.

Konkret og abstrakt: abstrahering

Alle dei fem omgrepspara består av eit omgrep for ein del og eit omgrep for ein heilskap. Dei fire ordpara er ikkje dei einaste moglege kombinasjonane for å uttrykka forhold mellom det underordna og det overordna nivået, ordpara blir ofte kombinerte på andre måtar. Relasjonen blir også uttrykt i omgrepsspar som ikkje er nemnt hos Aristoteles. Eitt av dei er 'det individuelle og det allmenne'. Eg skal ikkje gå nærare inn på dei andre kombinasjonane mellom omgrepa, eller omgrepa individuell og allmenn, for dei er alt forklarte i gjennomgangen over, og vil ikkje føya noko nytt til saka. Ordpara over inneheld dei vanlegaste omgrepa ein nyttar for å skildra forholdet mellom eit individuelt og eit generelt nivå, og alle desse vert nytta for å skildra eksempelet og samanhengen eksempelet inngår i.

Eit omgrepsspar som ikkje vert nytta av Aristoteles, og som derfor ikkje er med i gjennomgangen over, er 'konkret og abstrakt'. Desse omgrepa uttrykkjer eit litt anna tilhøve mellom dei to nivåa i modellen, og må presenterast for å gjera bildet komplett. Konkret kjem av latin *concreto* som tyder 'å veksa saman'. Lübecke forklarar omgrepet slik: "1 Det der ikke er abstrakt 2 If. den gængse betydning er noget k. hvis det er noget individuelt, *fullstendig* bestemt, givet i *tid og rum*, som noget håndgribelig og sansbart" (Lübecke 1995: 244).⁶⁸

Abstrakt vert av Lübecke forklart som

(af lat. abstrahere, trække bort, rive løs). 1 Almen, mods. individuel (konkret) 2. uanskuelig, mods. sansbar og anskuelig (konkret). Mængder, tal og idéhistoriske retninger er eks. på a. størrelser i denne forstand. 3. En forestilling er forestillingen om noget a., f.eks. begrebet 'retfærdighed' el. forestillingen om en cirkel i almindelighed. (ibid. 8-9).

Om ein samanliknar omgrepa konkret og abstrakt med dei andre omgrepa for det over- og underordna nivået i modellen min, ser ein at desse omgrepa i motsetning til dei andre eg har drøfta over, bygger på om det ein omtalar kan sansast eller ikkje. Skilnaden mellom abstrakt

⁶⁸ Ei tredje tyding av konkret er lansert av Hegel. Han meiner at skiljet mellom abstrakt og konkret går på tvers av skiljet mellom allment og individuelt, han talar t.d. om det konkret-allmenne. (Lübecke 1995: 244).

og konkret er såleis knytt til empiriske tilhøve. Det individuelle er forklart som ” ... udelte eller udeleg, og tyder enkeltperson eller enkeltgjenstand. (ibid., 211). Det konkrete er forklart som partikulære fenomen som er ”... *fullstendig* bestemt, givet i *tid og rum*, som noget håndgribelig og sansbart ...” (ibid., 244). Det konkrete svarar såleis til slike partikulære objekt som kan visast fram, i den fagmodellen eg har foreslått i innleiinga. Tilsvarande er det abstrakte det som ikkje kan sansast.

Omgrepet for den prosessen der ein samlar fleire sanseintrykk i meir generelle termar er ’å abstrahera’. Abstrahering skil seg frå definerings-, generaliserings- og universaliserings-. Ut frå forklaringane over kan ein bestemma abstrahering som ei samanfatting av erfarte inntrykk i omgrep, medan ein i ei generalisering samanfattar ulike uttrykk til overordna termar.

Det konkrete i tydinga sansbart ser ut til å ha større relevans for dialektikkens induksjon enn for eksempelet. Eksempelet er ei språkleg framstilling av det individuelle, slik eg definerer det er framstillingane narrative. Sonderinga mellom konkret og abstrakt er derfor ikkje interessant i dette arbeidet.

Den vertikale utvekslinga

Den vertikale utvekslinga skildrar dei tolkings- og slutningsprosessane som skjer mellom dei to nivåa i modellen. Desse prosessane er eit resultat av at det finst logiske samband mellom omgrepspara, slik me har sett. I alle tilfella dreier det sambandet seg om at dei overordna omgrepa omfattar omgrepa på lågare nivå, og at dei omfattar meir enn omgrepa på det lågare nivået. Dei fire omgrepspara eg har beskrive over er ein handfull omgrep frå vitenskapsteorien. Det er ikkje høve i denne samanhengen til å gå nærare inn på dei generelle problema vedrørende observasjon og teoridanning som omgrepa reiser. Det er likevel verdt å merka seg at eksempelet sitt tilhøve til det allmenne nivået, rører ved slike problemstillingar.

I denne samanhengen er hovudsaka at dei fire omgrepspara nemner relasjonar som eksempel kan inngå i. Oppsummerande kan ein altså seia at ein ved å studera nærare dei omgrepa for den vertikale relasjonen som ein finn i oversetjingar av Aristoteles sine skrifter og i Herenniusretorikken – og ved å inkludera omgrepa konkret og abstrakt som også blir brukt om tilhøvet mellom eksempel og ein overordna term – kan ein skilja ut to ulike slutningssystem og fem ulike relasjonar mellom dei to nivåa. Det eine slutningssystemet er det partitive, og til det høyrer omgrepsparet del og heilskap. *Eximere* og synekdoke er omgrep som skildrar korleis ein sluttar frå delen til heilskapen.

Det andre slutningssystemet er det generative, og eg har skildra fire moglege relasjonar mellom det under- og det overordna nivået. Slutningsprosessane frå det individuelle

nivået til det generelle kan kallast definering, generalisering, universalisering og abstrahering.

Det smale eksempelomgrepet frå Herenniusretorikken passar inn i det partitive slutningssystemet. Aristoteles sitt eksempelomgrep er breiare, og i omtalen sin inkluderer han eksempel som fell inn under begge slutningssystema.

Alle desse slutningstypane representerer det som Aristoteles kallar den retoriske forma for induksjon. Eksempelbruk *er* ikkje induksjon. Induksjon er å samanfatta mange liknande enkelttilfelle i ei generalisering. I Kjell S. Johannessen sitt ”Kortfattet vitenskapsteoretisk leksikon” er definisjonen slik: ”Induksjon, betegnelsen på en type slutning som beveger seg fra et begrenset antall observasjoner av likeartede forhold til å hevde at dette forholdet gjelder alle medlemmene i den aktuelle klassen av fenomener” (Johannessen 1996, 187). Dette er dialektikkens, altså logikkens induksjon.⁶⁹ Ved den retoriske forma for induksjon rekonstruerer ein slutningar om det som *sannsynlegvis* er sant, ved å slutta frå eitt enkelttilfelle til det generelle nivået. Men i denne slutninga ligg også ei førestilling om at eksempelet er representativt for andre individuelle tilfelle, elles hadde ikkje eksempelet hatt argumentativ kraft. Dette kjem til uttrykk i den horisontale utvekslinga i modellen eg foreslår.

Eksempla og den horisontale utvekslinga

Den horisontale utvekslinga er tilhøvet mellom eksempel på den horisontale linja. Dette tilhøvet er uttrykt i etymologien til omgrepet *parádeigma*, ”...’vise ved siden av’ (dvs. til sammenligning)” (Eide 1990, 55). Eksempelomgrepet i Herenniusretorikken dekkar som me har sett ikkje denne relasjonen. I motsetnad til Herenniusretorikken påpeikar Aristoteles at eksempla også inngår i ei horisontal utveksling. I skildringa av eksempelet legg han vekt på samspelet mellom den horisontale relasjonen og den vertikale. Både dialektikkens og retorikkens induksjon byggjer på dei sidestilte individuelle tilfella. ”Når et forhold påvises ut fra mange analoge tilfeller, er dette i dialektikken induksjon, i retorikken eksempel, ...” (ibid., 29).

Aristoteles forklarar analogi på to måtar. Han forklarar for det første analogi som ei slutning mellom fire ledd. Dersom to av ledda samsvarar vil også dei to andre ledda samsvara. Han skriv ”Analogi kaller jeg det når et annet forholder seg til et første som et fjerde til et tredje, man kan da si det fjerde for det annet eller det annet for det fjerde”

⁶⁹Karl R. Popper skriv i *Conjectures and refutation. The Growth of Scientific Knowledge* at vitenskap vanlegvis vart skilt frå pseudo-vitenskap “... by its empirical method, which is essentially inductive, proceeding from observation or experiment. But this didn’t satisfy me” (Popper 1989, 33). Ut frå dette danna han kravet om at teoriar skulle vera falsifiserbare.

(Aristoteles 2004, 58). Dette er den vanlege måten å forklara analogi på. Grunnformelen for analogien er 'A er til B som C er til D'. I matematikken vil eit slikt forhold kunna uttrykkjast t.d. som at $2/4$ tilsvarar $3/6$. Dette er døme på formale samanlikningar.

Men Aristoteles forklarar også analogi på ein annan måte. Han skriv: "Thus it is evident that an example represents the relation, not of a part to a whole or of a whole to a part, but of one part to another, where both are subordinate to the same general term, and one of them is known" (Aristotle 1996, 517). I denne forklaringa er det berre to ledd som blir samanlikna, medan dei begge er underordna ein felles term.

Det er ikkje nokon motsetnad mellom dei to forklaringane. Samanlikninga mellom enkelttilfelle på den horisontale linja er ein analogi, men analogien har ikkje uttrykt fire samanlikningsledd. To av samanlikningsledda *liknar* ikkje i denne typen analogi, dei er *identiske*, og kan uttrykkjast som det same. Denne typen analogislutning fangar opp det som kjenneteiknar induksjon og eksempelbruk, og som eg har prøvd å uttrykkja i modellen over, at samanlikninga impliserer både eit vertikalt og eit horisontalt plan.

Analogislutningane innan den logiske induksjonen har eit klart definert formål; å finna likskap mellom individuelle fenomen og slik ordna fenomena i klassar. I denne samanlikninga er ledda som vert samanlikna jamstelte. Når det gjeld analogislutningane innan eksempelbruk er bildet meir uklart. Aristoteles konstaterer, som me har sett, at den retoriske induksjonen også byggjer på slike analogislutningar. Men han drar fram eit anna forhold, nemleg at når ein sluttar ved hjelp av eksempel, er det fordi eitt eksempel er meir kjent enn eit anna. Han skriv:

Det forholder seg til det utsagn som skal underbygges verken som en del til det hele, eller som det hele til en del eller som et hele til et hele, men som en del til en del, som likt til likt. Når begge hører inn under samme klasse, men det ene er mer velkjent enn det andre, da har vi et eksempel (Aristoteles 2006, 32).

Dette betyr at me forstår eitt eksempel ved å samanlikna det med eit anna som dreier seg om det same, det vil seia er relatert til den same termen, eller klassen. Kva eksempel kan dette dreia seg om? Det kan vera to ting. For det første kan det vera eksempel ein møter i tekstar, t.d. lærebøker, i undervisning eller i samtalar, det vil seia som er formulert språkleg. Ein kan såleis tenkja seg ei samanlikning mellom to skriftlege eller munnlege eksempel. Men ein kan og tenkja seg at ein kan samanlikna ein situasjon ein har opplevd, opplever eller kjem til å oppleva med eit eksempel ein les om eller blir fortalt. Det er haldepunkt for at Aristoteles ser for seg begge deler. Det er problematisk å framstilla dette aspektet i modellen eg har laga.

Modellen skildrar språk. Sjølv om modellen skildrar eit individuelt nivå og eit generelt nivå i språket, må ikkje det individuelle språklege nivået forvekslast med individet. Språkbrukaren er ikkje ein storleik i modellen, det er heller ikkje dei ikkje-verbaliserte situasjonane språkbrukaren er oppe i. Det er heller ikkje naturleg å plassera den ikkje-verbale situasjonen *utanfor* modellen, dei prosessane som blir skildra i modellen over er trass alt ikkje prosessar som skjer utanfor språkbrukaren, dei skjer *i* språkbrukaren, anten han formulerer eit eksempel munnleg eller skriftleg, eller ser eller høyrer eit eksempel bli brukt. Slutningsprosessane er mentale prosessar på same måten som det å kopla lyd og språkteikn til mening er mentale prosessar. Det naturlege er derfor å bestemma det som i modellen er kalla *Del 2* eller *Eksempel 2* som eit eksempel som kan vera formulert i ulik grad. Det kan vera formulert skriftleg eller munnleg, eller det kan vera ei gjenkjenning av ein situasjon som kan oppfattast som eit eksempel som kan sidestillast med *Del 1* eller *Eksempel 1*. Denne gjenkjenninga byggjer i alle tilfelle på at det blir oppfatta som eit særtilfelle av den overordna termen som også *Eksempel 1* er eit særtilfelle av. Ein foretar såleis ei analogislutning.

Som eg har vist kjem fleire teoretikarar inn på kva det er som blir samanlikna gjennom analogislutninga. I Herenniusretorikken blir det konstatert om samanlikninga, — som blir oppfatta som ein parallell til *exemplum* - at ”Det er nemlig ikke nødvendig at de to ting i sammenligningen er helt ens, men der skal være en lighed på det punkt der sammenlignes” ([Cicero] 1998, 180). Heinrich Lausberg og Kuhn utdjuvar på kvar sine måtar kva som karakteriserer analogien.

Heinrich Lausberg: *Tertium comparationes*, samanlikningas tredje ledd

Lausberg skildrar det nye som oppstår i analogislutninga ved hjelp av omgrepet *tertium comparationis*. Omgrepet kan som eg har vist omsetjast med ’samanlikningas tredje (ledd)’ (Lübcke 1995, 426)⁷⁰. Lausbergs framstilling korresponderer med formuleringa i Herenniusretorikken. Det som blir samanlikna har ein eller fleire felles eigenskapar, og dette utgjer *tertium comparationis*. Han skriv, som før sitert: ”Die den Ähnlichen Dingen gemeinsame Eingenschaft heisst *tertium comparationis* (z. B. die Stärke und Plötzlichkeit des Löwen und des Odysseus)” (Lausberg 1984, 132). Under *similitudo* kommenterer Lausberg dette tredje leddet nærare: ”In der (mehr oder minder) langen Formulierung (...) der *similitudo* (”Gleichnis”) wird der Vergleich durch vereindringlichende Detaillierung (...) des *tertium comparationis* (...) verdeutlic“ (lok.cit.).

⁷⁰ Sjå presentasjonen av Lausbergs framstilling av *exemplum* tidlegare i dette arbeidet.

Dette kan omsetjast med: 'I den (meir eller mindre) lange formuleringa til *similitudo* blir samanlikninga tydeleggjort gjennom dei samansette detaljane i *tertium comparationis*.' Heller ikkje Lausberg ser for seg at det skal vere ein fullstendig korrespondanse mellom dei to samanlikna instansane. Det tredje leddet er den overlappinga som finst mellom dei to instansane som blir samanlika. Denne overlappinga er eit svært interessant punkt, her finst det som liknar ved dei to samanlikningsledda, her skjer koplinga mellom to element som elles er separate fenomen. På denne møtestaden skjer såleis utvekslinga mellom det som blir samanlikna. Det tredje leddet i samanlikninga verkar tilbake på begge dei to elementa som blir samanlikna. I Lausbergs døme, i samanlikninga mellom Odyssevs og ei løve, er det styrken og raskheita til dei to som liknar. Men gjennom samanlikninga blir Odyssevs tilført noko dyrisk, og løva tilført heltemot.

Kuhns vitenskaplege paradigme

Eit sentralt spørsmål i høve til Kuhns vitenskaplege paradigme er korleis analogien verkar innan paradigmet. Paradigmet er som Masterman presiserer "... a way of seeing ...". Ein har ikkje bestemte kriterium som ein måler analogien ut frå, paradigma blir utvikla og utvida "... by exploiting a 'network of overlapping and crisscross' Wittgensteinian 'family resemblances' (p.45), each resemblance only holding with regard to some properties and between some of the parts" (Masterman 1970, 84). Den Wittgensteinske familielikskapen vert ofte nytta for å visa korleis ein t.d. dannar omgrep ved at ei rekke enkeltelement som fell inn under omgrepet, ikkje alle har alle dei same trekk felles. Der vil likevel finnast eit mønster av likskapstrekk mellom fenomen, på den måten at to eller fleire av elementa omgrepet omfattar har felles trekk, og andre felles trekk med andre element. Ulike spel er eit kjent døme på dette. Mange spel liknar ikkje på kvarandre, men alle liknar på nokre andre spel, og kjem dermed inn under omgrepet spel. Dette er med andre ord ein måte å justera førestillinga om korleis ein induserer på, det er ikkje slik at induksjonsslutninga krev eitt eller fleire bestemte kriterium for likskap mellom fenomen for at ein skal kunna danne eit overordna omgrep. Kuhn kallar slutningane for intuitive, 'intuitive inference'.

Ein kan også sjå Kuhns bruk av Wittgensteins familielikskapsprinsipp på ein annan måte. Når det dreier seg om Kuhns vitenskaplege paradigme er det ikkje alltid snakk om å samanlikna mange fenomen, eller element, med kvarandre. Det dreier seg derimot ofte om å samanlikna ein praksis, ein måte å gjera noko på, med ein måte ein tenkjer seg å gjera noko anna på. I det tilfellet er uttrykket 'intuitiv slutning' svært nyttig. Kuhns analogiforståing er knytt til praktiske situasjonar, slik Wittgensteins familielikskapsomgrep er knytt til bruk. Ein

skjønar reglar gjennom bruk, ifølgje Wittgenstein. Eg skal presentera Wittgensteins syn på reglar i ein eksempelmanalyse i kapittel 5.3.1.

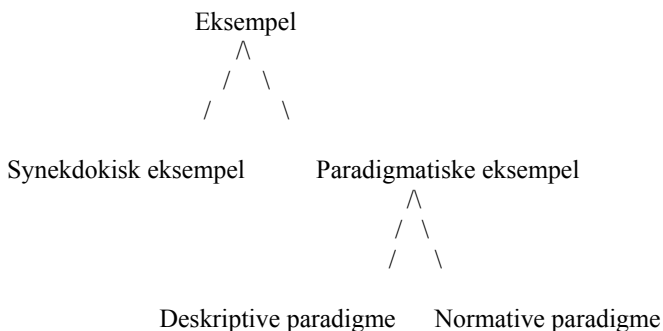
Førestillinga om den intuitive slutninga kan nettopp løysa det problemet eg skisserte ovanfor i forhold til modellen eg har foreslått. I mange tilfelle vil ein bruka eit eksempel i ein situasjon der ein står ovanfor eit val av åtferd i framtida. Ein samanliknar då eit kjent eksempel på korleis noko har vore gjort, med ei handling som enno ikkje er skjedd. Handlinga finst berre som ei moglegheit, ei førestilling om korleis ein skal gjera noko i framtida. Eksempelen, eller – slik det blir forklart av Kuhn – det vitskaplege paradigmat, bidrar med ein måte å sjå på, eit mønster, ein modell. Kuhns teori om korleis det vitskaplege paradigmat fungerer tilfører etter mitt syn ei viktig forståing av korleis ein bestemt type eksempel på åtferd generelt verkar.

2.5 Eksempelens retoriske nivå: ein typologi

Fram til no har eg i dette kapitlet sett på ulike framlegg til definisjonar og beskrivingar av eksempelet, og drøfta dei opp mot mitt eige framlegg til definisjon. Eg har deretter utvikla ein modell som skildrar dei logiske operasjonane som føregår når ein brukar eit eksempel. I denne gjennomgangen har eg fokusert på det som kan seiast samlande om eksempelet, og ikkje på ulikskap mellom ulike typar eksempel.

Det er likevel klårt at ein ikkje kan gripa fenomenet eksempel fullstendig ved berre å sjå på det som er likt for alle eksempel. I det følgjande skal eg foreslå ein eksempeltypologi, og grunnlaget for den er ulike distinksjonar innanfor eksempelomgrepet som har kome fram i den føregåande gjennomgangen. Til slutt i dette underkapitlet skal eg kort presentera fire kriterier for klassifisering av eksempel som Bremond, le Goff og Schmitts foreslår i *L''Exemplum''*, og sjå den inndelinga eg foreslår i forhold til desse kriteria.

Eksempeltypologien eg foreslår er følgjande: Eksempla kan delast i to hovudgrupper, synekdotisk eksempel og paradigmatiske eksempel. Den siste gruppa kan delast i to, i normative paradigme og deskriptive paradigme. Skjematisk kan dette setjast opp slik:



Synekdokisk eksempel og paradigmatiske eksempel

Alle eksempla i samlinga mi har ei rekkje formelle kjenneteikn felles. Oppsummerande kan ein seia at eksempla er narrative tekstar, dei kan ikkje plasserast i det tradisjonelle sjangersystemet som ein sjanger sidestilt med andre narrative sjangrar, men kan ha forma til dei andre korte, narrative sjangrane. Dei kan meir presist definerast som tankefigurar som står *i* andre tekstar eller *til* andre tekstar, og dei er fragment, det vil seia korte, slutta diskursar som framstiller begivenheiter. Dei fungerer både som erkjenning- og argumentasjonsinstrument i ulike samanhengar.

Det avgjerande for danninga av ein eksempeltypologi er etter mitt syn dei ulike tekstlege samanhengane eksempla står i, og måten dei fungerer på i høve til desse samanhengane. Det første skiljet kan bestemast ut frå om samanhengen er narrativ, då får me synekdokisk eksempel, eller ikkje-narrativ, i dei tilfella er eksempla paradigmatiske. Denne todelinga systematiserer distinksjonar ved eksempla som eg har greidd ut om i dei føregåande avsnitta. Det gjeld først og fremst skilnadane mellom omgrepa *exempla* og *paradigmata* i dei antikke førelegga, og som ein følge av det, i skilnaden mellom partitive og generative slutningar i eksempelmodellen som eg føreslår.

Forholdet mellom dei to hovudgruppene eksempel, dei synekdokiske eksempla og dei paradigmatiske, er ikkje at dei to er motsetningar, eller at dei er to ytterpunkt på ein akse med gitte kjenneteikn. Tilhøvet mellom dei kan kallast evolusjonært, eller evolverande. Dei spring alle ut av same slags kjelde, ein narrativ samanheng. Medan dei synekdokiske eksempla blir eksempel *på* den samanhengen dei spring ut av, blir dei paradigmatiske eksempla sett inn i ein *ny* samanheng der andre funksjonsmåtar, — som alle eksempel har innebygd i funksjonsregisteret sitt —, blir aktivisert. Gjennomgangen av kjenneteikna til dei ulike

eksempeltypene er derfor ikkje ein gjennomgang av tre grupper som er klårt skilte frå kvarandre, men av tre funksjonsmåtar som alle eksempel har i registeret sitt.

Eg skal først presentera kva som kjenneteiknar dei to hovudtypene eksempel. Eg skal deretter kommentera skilnaden mellom dei nærare, ved å samanlikna denne inndelinga med ein teori om skilnadane på metaforar og metonymiar som Roman Jakobson har utvikla i artikkelen som er omsett til dansk som ”To aspekter af sproget og to typer afatisk forstyrrelse”⁷¹, og som Einar Eggen presenterer og kommenterer i artikkelen ”Metafor og metonymi”⁷².

Synekdokisk eksempel

Eg har definert alle eksempel som narrative, og i avsnittet om eksempelet sin narrativitet og fragmentkarakter konkluderte eg at alle eksempel må tenkjast lausrive frå ein større narrativ samanheng. Det gjeld *faktisk* med historiske eksempel, der vel ein ut ei hending blant utallige andre moglege hendingar som har skjedd, og som er tenkt ordna på ei tidslinje. Men det gjeld også fiktive eksempel, for der vert denne narrative samanhengen konstruert. Ei oppdikta hending føreset eit oppdikta ’før’ og ’etter’, det spring ut av vår måte å oppfatta tid på.

Det er, som eg har nemnt, sentralt at dette trekket ved eksempelet gjeld *alle* eksempel, uansett korleis dei kjem til å fungera i høve til samanhengen dei blir sett inn i, i neste omgang. Og det finst ein type eksempel som ikkje blir sett inn i ein ny samanheng, men som blir ståande som eksempel på den større narrative samanhengen dei er henta ut av. Det gjeld først og fremst dei historiske eksempla, i tydinga eksempel som eksemplifiserer historia. Eg skal likevel ikkje kalla desse eksempla ’historiske eksempel’.

’Historiske eksempel’ er som me har sett ei nemning som frå Aristoteles tid har vore brukt i dikotomien historiske versus fiktive eksempel. Eg skal også bruka omgrepet historiske eksempel på denne måten, for å skilja mellom ikkje-oppdikta og oppdikta eksempel, i tråd med bruken i eksempellitteraturen elles. Og sjølv om hovudtyngda av eksempla i den hovudgruppa som eg skildrar her i praksis vil dreia seg om dei historiske og ikkje dei fiktive eksempla, er det ikkje noko prinsipielt i vegen for å sjå for seg at også eit fiktivt eksempel kan representera ein større fiktiv narrativ samanheng. Ein kan t.d. tenkja seg at ein i ein analyse av ein roman drar ut ei hending i romanen som ein brukar som eit eksempel på den større handlinga.

⁷¹ Artikkelen er trykt i Krogh Hansen, Per & Holmgaard, Jørgen (red.) 1997: *Billedsproget: om metaforen og andre troper*. Aalborg: Medusa

⁷² Eggen, Einar 1996: ”Metafor og metonymi” i *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, nr. 1-2 1996.

Eg vil kalla denne typen eksempel for synekdokiske eksempel. Synekdokiske eksempel er korte, narrative tekstar som eksemplifiserer større narrative samanhengar. Ein vel ut og isolerer ei begivenheit frå eit svært stort korpus av begivenheiter som både strekkjer seg ut i tid med andre påfølgjande og etterfølgjande begivenheiter før og etter den utvalte, og med uoverskodelig mange andre begivenheiter parallelt med den utvalte. Når denne begivenheita vert gjort til eit eksempel på den narrative heilskapen som ho blir tatt ut av, så er eksempelet synekdokisk, det vil seia ein del som representerer ein større heilskap.

Denne hovudgruppa av eksempel er kopla til det i det antikke omgrepet *exemplum* slik det kjem til uttrykk i herenniusretorikken, og også i den tydinga *exemplum* kom til å få i mellomaldertradisjonen, som det personlege eksempelet. *Exemplum* er som eg har sitert tidlegare i Harry Caplans omsetjing: ”Exemplification is the citing of something done or said in the past, along with the definite naming of the doer or author” ([Cicero] 1964, 383/385). I herenniusretorikken er *exemplum* knytt til forensisk tale, og dreier seg om det som har skjedd i fortida.

Det etymologiske opphavet til omgrepet *exemplum* fungerer også svært godt som ei nærare bestemming av den undergruppa av eksempel eg omtalar her. *Exemplum* kjem i følgje Tormod Eide og Øivind Andersen av *eximere*. I Tormod Eides *Retorisk leksikon* skriv han at *exemplum* kjem av av ”...*eximere* ’ta ut’ (som prøve el. eksempel)” (Eide 1990, 55), og Øivind Andersen skriv at ”...det latinske *exemplum* betyr noe tatt ut som prøve” (Andersen 1995, 151).

Hildegard Kornhardt slår fast at omgrepa ’*eximere*’ og ’*eximus*’ er i slekt med omgrepet ’*exemplum*’, og greier ut om det etymologiske opphavet til *exemplum* i avhandlinga *Exemplum. Eine bedeutungsgeschichtliche Studie* frå 1936. Ho skriv om samansetjinga av ordet *exemplum*:

Das Wort exemplum ist zusammengesetzt aus der Präposition ex-, dem Verbalstamm em-, „nehmen“ und dem Suffix -lo, (...)Exemplum ist also eine Sache, deren wesentliche Eigentümlichkeit das „Herausgenommenwerden“ ist. Die Präposition ex- besagt, dass es sich um ein Nehmen aus einer masse, einer Serie von Dingen, einer bestimmten Stelle, einem Zusammenhang usw. handelt. Die einzelnen exempla werden herausgenommen und isoliert (Kornhardt 1936, 1).

Ut frå dette kan me lesa at det vesentlegaste kjenneteiknet ved omgrepet *exemplum* er at det er ei nemning for ein ting eller ei sak som blir tatt ut av ei større mengd av det same. Den større

mengda kan vera ei masse, ein serie av ting, ein bestemt stad, eller ein samanheng. Kornhardt skriv vidare at: ”In der Zusammensetzung des Wortes ist somit angedeutet: eine Beziehung zwischen der herausgenommenen Sache und demjenigen, woher sie genommen ist, die absichtliche Trennung davon und die Isolierung” (loc.cit.). Samansetjinga på ordet viser i følgje Kornhardt altså at det er ein samanheng mellom den saka som er tatt ut, og den attverande mengda. Men: ”Über Grund und Zweck des Herausnehmens sowie über die Art der Sache, um die es sich handelt, sagt das Wort selbst nicht das geringste aus” (loc.cit.). Kornhardt legg vekt på at ords tyding er avhengig av det ho kallar ein grunnsituasjon, og ut frå grunnsituasjonen kan me snakka om ordets grunntyding. Ho skriv:

Während sich aber für *eximere* und *eximus* eine ganze Reihe konkreter Grundsituationen und –bedeutungen in der Überlieferung findet, gibt es für *exemplum* trotz der Häufigkeit des Wortes nur einen einzigen und ganz zufälligen beleg, nämlich: Warenprobe, Kostprobe (ibid., 3).

Overføringa frå grunntydinga til ei nemning på tankefiguren eksempel skjer i følgje Kornhardt i herenniusretorikken. Her vert retorikken samanlikna med handel, handelsmannen er retorikk læraren, kunden er eleven og ei vareprøve er eksempelet. Avsnittet der den konkrete tydinga av *exemplum* vert overført til ein retorisk figur, dreier seg om spørsmålet om ein skal bruka eksempel frå andre, eller finna sine egne. I Søren Hindsholms oversetjing heiter det:

Nu vil det af det følgende klart fremgå at man slet ikke burde have taget sine eksempler fra andre. Først og fremmest bør det eksempel som en forfatter til et værk om talekunsten giver, være et bevis på hans egen kompetence. Han må ikke være som en sælger af purpurstof eller en anden vare der siger: ”Køb stof af mig, men jeg må først lige bede en anden om en stofprøve og vise dig den”. På samme måde leder de der selv selger en vare, efter vareprøver hos andre, fx siger de at de har bunker af hvede, men de har ikke bare en håndfuld hvede som et eksempel til at vise frem ([Cicero] 1998, 121).

Exemplum i retorikken er altså danna i analogi med vareprøve, smaksprøve. I dette bildet ligg kravet om at vareprøva må vera mest mogleg representativ i høve til det vara er ei

prøve på. Eksempelen sin fragmentkarakter, som eg har drøfta i samband med eksempelet sine kjenneteikn, dreier seg om dette aspektet ved eksempelet. Kornhardt summerer opp:

Man kann sich also die Entwicklung des Wortes folgendermassen vorstellen. Zuerst dient exemplum zur Bezeichnung der Waren- und Kostprobe und bleibt in dieser Bedeutung unverändert in der Sprache des Handelns bestehen. Die erste Erweiterung des Geltungsbereichs erfolgt auf dem Wege des beabsichtigten Vergleichs: irgendeine Situation erinnert an den zwischen Käufer und Verkäufer spielenden Vorgang oder die Funktion einer Sache an die Funktion der Warenprobe. Aus diesem Anlass wird dann das Wort exemplum gebraucht mit Begleitwörtern, die das ganze Bild der Grundsituation hervorrufen sollen (Kornhardt 1936, 7).⁷³

Vareprøva er ein konkret, faktisk del av heile vara. Det betyr at det som vara består av, består vareprøva av også, og omvendt. Fragmentomgrepet som eg nyttar understrekar det same. I den overførte tydinga av exemplum som blir utvikla i retorisk teori, er exemplum bestemt som ein tankefigur, og ein må altså tenkja seg ein større heilskap som korresponderer med det som kjenneteiknar den delen som exemplum er. Denne korrespondansen skal vera tettast mogleg. I den daglegdagse, romslege oppfattinga av eit eksempel er det nærliggjande å tenkja seg ein innhaldsmessig korrespondanse, eksempelet nemner eit fenomen, og den større heilskapen er fleire opplysningar om det same fenomenet. Om ein opererer med ei slik oppfatting av eksempelet så får ein problem med å skilja det synekdotiske eksempelet frå *bildet* synekdoke, altså talefiguren.⁷⁴

Eg vil prøva å operera med ei strammare bestemming av del og heilskap enn den over. Eg har alt definert eksempelet som narrativt, det vil seia at alle fenomen eksempelet nemner blir framstilt i narrativ form. Ut frå definisjonen av eksempelet som narrativt, følgjer som ein naturleg konsekvens at heilskapen som eksempelet er ein prøve på, eller eit fragment av, også er narrativ. Det tyder sjølv sagt ikkje at eksempelet er klipt ut av ei historieforteljing som er ei samanhengande narrativ framstilling, altså ei framstilling av ei lang rekke begivenheiter med

⁷³ Dette kan omsetjast med: "Ein kan også førestella seg følgjande utvikling av orda: først tente exemplum som nemning på vare- og smaksprøve og vart ståande uforandra i denne tydinga i handelspråket. Den første utvidinga av gildskapsområdet følgde på vegen mot den føremålstenlege samanlikninga: ein eller annan situasjon minna om den hendinga som har utspela seg mellom kjøpar og seljar, eller funksjonen til ei sak om funksjonen til vareprøva. Ved dette høvet vert då ordet exemplum brukt med følgjeord, som skal kalla fram heile bildet av grunnsituasjonen". (Mi omsetjing).

⁷⁴ Eit eksempel på ordfiguren synekdoke er frå diktet Norsk sjømandssang av B. Bjørnson: "Vor ære og vor makt har hvite sejl oss bragt". Segl er ein synekdoke for seglskuta. (sitert etter Eide 1990, 111)

ei byrjing og ein slutt, og med årsaks- og følgjekjeder. Ikkje berre ville ei slik forståing av den historiske heilskapen vera ei grov forenkling, det ville heller ikkje passa saman med den grunnleggjande førestellinga av eksempel som individuelle tilfelle av noko meir generelt. Eg skal forstå den historiske samanhengen, og dermed i prinsippet også den fiktive historiske samanhengen for dei oppdikta eksempla, som eit enormt konglomerat av hendingar og handlingar som er knytt saman og assosiert med kvarandre i eit uoversiktleg og uoverskodelig heilskap. Det einaste ein kan seia sikkert om heile feltet, er at det dreier seg om *det fortidige*. Dei narrative tekstane dreier seg om det fortidige, og det fortidige er den samanhengen dei er vareprøver på.

På denne måten blir både heilskapen som eksempelet er ein del av, og eksempelet karakterisert. Denne karakteristikken får følgjer både for den første hovudtypen eksempel som eg opererer med, dei synekdotiske eksempla, men også for dei paradigmatiske, for dei tar med seg denne eigenskapen inn i dei nye tekstsamhengane dei blir brukt i.

Ein får ei kompletterande vinkling på samanhengen mellom det synekdotiske eksempelet og samanhengen om ein ser på det som kjenneteiknar det logiske systemet desse eksempla tilhøyrrer. Synekdotiske eksempel tilhøyrrer dei partitive systema. Eg har tidlegare gjort geie for korleis den induktive overføringa i eit partitivt system kan kallast synekdoke, og har ut frå dette valt å karakterisera denne gruppa eksempel som synekdotiske. Partitive *omgrepssystem* er kjenneteikna ved at omgrep på lågare nivå er delar av relaterte omgrep på høgare nivå. Tilsvarande kan ein seia at dei synekdotiske eksempla er delar av ein større heilskap, med andre ord i eit partitivt system. Og dei synekdotiske eksempla er på same måten som omgrepa i partitive omgrepssystem *disjunkte*, dei er separate delar som til saman utgjer heilskapen. I alle tilfelle vil eksempel vera synekdoke for det større. Dei synekdotiske eksempla vert altså ikkje kopla saman til større heilskapar på grunnlag av same analogi. Men som eg har vist reknar Quintilian synekdoken som ein måte å samanlikna på, han reknar "example from lesser to greater" som ein av eksmepeletypane, basert på måten det blir samanlikna på. (Price 1975, 35). I analysedelen av denne avhandlinga skal eg koma attende til nokre prinsipp som kan nyttast i danninga av større heilskapar av synekdotiske eksempel.

Paradigmatiske eksempel

Paradigmatiske eksempel er eksempel som har dei same kjenneteikna og det same utgangspunktet som synekdotiske eksempel, men som blir overførte til tekstlege samhengar som ikkje dreier seg om det fortidige.

Omgrepet paradigmatiske eksempel er laga i analogi med Aristoteles omgrep *parádeigma*. Omgrepet *parádeigma* tyder "... 'vise ved siden av ' (dvs. til sammenlikning)" (Eide 1990, 55). I Aristoteles framstilling er ikkje eksempelet først og fremst ein del av ein heilskap som har som hovudformål å visa noko som har skjedd, det er ei erkjenning- og argumentasjonsform der eksempelet er ein parallell til dialektikkens induksjon. For å dra slutningar på denne måten må ein laga analogiar mellom minst to tilfelle av fenomenet, og dra slutningar til eit felles overordna omgrep som tilfellet kjem inn under. I høve til den modellen eg har foreslått kan ein seia at det finst eit samspel mellom ei vertikal og horisontal utveksling. Paradigmatiske eksempel høyrer såleis til i generative system. Som eg har vist er koplingane på den vertikale linja omtala på mange ulike måtar hos Aristoteles og seinare, og den horisontale utvekslinga, danninga av analogiane, er også forklart på ulike måtar. Eg kjem attende til dette i omtalane av dei to undertypane paradigmatiske eksempel; normative og deskriptive paradigme.

Medan dei synekdotiske eksempla er ein del av ein større heilskap av same slag, har dei paradigmatiske eksempla eit anna tilhøve til det overordna nivået. Gjennom dei hendingane og handlingane eksempelet skildrar blir 'klasse', 'det generelle' og 'det universelle' eksemplifiserte.

Metonymi og metafor

Før eg presenterer og drøftar underinndelinga av dei paradigmatiske eksempla, skal eg visa til ein teori om tilhøvet mellom metafor og metonymi som kan fungera som ein parallell til tilhøvet mellom paradigmatiske eksempel og synekdotiske eksempel. Denne teorien kan bidra til å karakterisera tilhøvet mellom dei to hovudgruppene. I artikkelen "Metafor og metonymi" frå 1976⁷⁵ drøftar Einar Eggen dei to tropane og tilhøvet mellom dei.

Utgangspunktet er ein teori som Roman Jakobson har utvikla og som er presentert i artikkelen "To aspekter af sproget og to typer afatisk forstyrrelse" frå 1956⁷⁶. Jakobson hevdar at alle lingvistiske einingar kan inngå i forskjellige samband med andre lingvistiske einingar, og han kallar desse sambanda assosiative og syntagmatiske. Det assosiative sambandet vart seinare kalla paradigmatiske samband. Syntagmatiske samband er samband av lydar eller bokstavar

⁷⁵ Artikkelen var opphavleg trykt i *Norskraft* nr. 7/1976, og er trykt på ny i *Agora* nr 1-2/96.

⁷⁶ Trykt på ny i Krogh Hansen, Per & Holmgaard, Jørgen (red.) 1997: *Billedsprog : om metaforen og andre troper*. Omsett av Steffen Jørgensen. Skrifter fra Center for Æstetik og Logik. Bind 2. Ålborg : Ålborg Universitet. Medusa, s. 199-223.

til eit ord, eller av fleire ord eller ordgrupper til setningar. Det syntagmatiske sambandet er eit samband 'in praesentia', medan det paradigmatiske sambandet er eit samband 'in absentia'.

Roman Jakobson brukar andre omgrep for paradigme og syntagme. Einingane som utgjer eit syntagme, seier han, har kontiguitets-status i forhold til kvarandre. Kontiguitet er naboskap eller berøring. Einingane som kan bytast ut med kvarandre, paradigmatiske einingar, er forbundne gjennom similaritet, som pendlar mellom synonymi og antonymi.

Om dei to språklege operasjonane brukar han nemningane *kombinasjon* og *seleksjon*. Samanføyinga av språklege einingar til eit syntagme er ein kombinasjon, og utveljinga av eitt element blant mange andre i eit paradigme, er seleksjon. I samanheng med dette snakkar han om språkets to aspekt som eit kombinasjonsplan og eit seleksjonsplan. Ut frå dette studerer Jakobson to hovudtypar av afasi knytt til dei to aspekta, kombinasjons- og kontiguitetsforstyrring, og seleksjons- og similaritetsforstyrring. Dei to aspekta kan koplast til kvar sin trope, metonymien og metaforen. Han drøftar nærare undertypen av metonymien, synekdochen. Det viser seg å vera umogleg for ein afatisk person å danna metaforar ved similaritetsforstyrningar, og metonymiar ved kontiguitetsforstyrningar. Når nokon snakkar, kan utviklinga av det ein seier følgja to forskjellige semantiske banar: eit emne kan føra til eit anna anten ved similaritet eller ved kontiguitet. I det første er det tale om ein metaforisk prosess og i det andre om ein metonymisk prosess, fordi dei finn sitt mest fortetta uttrykk i dei to tropane. Jakobson drar også ei interessant linje til skilnader i forskning på dei to tropane. Han skriv

Similaritet i betydning forbinder symbolene i et metasprog med symbolerne i det sprog, der refereres til. Similaritet forbinder en metaforisk terme med den term, den er substitueret for. Når forskeren følgelig konstruerer et metasprog til at fortolke troper med, besidder han mere homogene midler til at håndtere metaforen med, hvorimod metonymien, der er baseret på et annet princip, let trodser fortolkning. Intet der kan sammenlignes med den righoldige litteratur om metaforen kan derfor citeres for metonymiens vedkommende (Jakobson 1997, 220).

Jakobson konstaterer altså at det er mykje meir forskning på metaforen, og forklaringa er at det er enklare å finna eit fortolkande språk for metaforen enn for metonymien. Metonymien trossar i følgje Jakobson eit fortolkande språk. Kontiguitet, språkleg naboskap eller berøring, er vanskelegare å laga eit metaspråk om enn similaritet. Jakobson skriv vidare at metaforen er

knytt til romantikken og metonymien til realismen, og til sakprosa. Han forklarar dette slik: "Eftersom poesien er fokusert på tegnet og den pragmatiske prosa primært på referenten, blev troper og figurer hovedsaklig studeret som poetiske mekanismer" (lok. cit.).

Etter å ha presentert Jakobsons teori, set Eggen seg føre å sjå nærare på omgrepa metafor, metonymi og synekdoke, og å prøva ut teorien om figurane på eit norsk tekstmateriale. Metaforen skapar i følgje Eggen eit møte mellom forskjellige omgrepsområde, eller livsområde. Desse omgrepsområda blir knytt saman av eitt eller fleire likskapspunkt. Han viser dette tilhøvet i ein modell som førestiller to sirklar som delvis overlappar. Sirklane representerer dei to omgrepsområda. Modellen er laga av forskarane kalla Liège-gruppa, og presentert i boka *Rhétorique générale* frå 1970. Den eine sirkelen er merka med ein D som står for "Départ" som tyder avreise eller utgangspunkt. Den andre sirkelen er markert ved ein A som står for "Arrivée" og som tyder ankomst eller mål. Det overlappende feltet er merka med ein I som står for "Intermédiair", eit mellomledd.

Metonymien samanfører to ulike omgrepsområde ved å visa til ein føreliggjande nærleiksrelasjon. Øivind Andersen skriv: "Her er det ikke lenger delvis overlapping, men nærhet som garanterer forbindelsen" (Andersen 1995, 71).⁷⁷ Modellen for metonymien er utforma som ein stor sirkel med to mindre separate sirklar inni seg. Den store sirkelen er merka med I, og dei to mindre sirklane er merka med D og A. I følgje Liège-gruppa er 'l'Intermedier' den felles konnotative samanhengen til dei to termene D og A.

Synekdokken har gjennom historia både vore rekna for å vera ein undertype av metonymien og for å vera ein sidestilt figur. Eggen føyer ein modell for synekdokken til dei andre to. Den er ein stor ring med ein mindre inne i seg. Begge sirklane kan både vera D og A, men ikkje på same tid. Det avgjerande er om synekdokken er ein synekdoke for det større eller det mindre.

Skilnadane på metafor og metonymi eller synekdoke har mange likskapsstrekk med skilnadane mellom det eg har kalla paradigmatiske eksempel og synekdokiske eksempel. Ved å overføra Jakobsons og Eggens utgreiing til ein karakteristikk av eksempla kan ein få fram nokre viktige kjenneteikn ved måten dei to gruppene eksempel fungerer på.

For å gjera dette må ein overføra ein teori om tropar til to undergrupper av tankefiguren eksempel. Eg meiner dette let seg gjera på grunn av at teorien tar utgangspunkt i nokre kjenneteikn ved språket, og ved svært generelle, mentale prosessar knytt til språkbruk

⁷⁷ Døme på metonymitypar er: "1) Det abstrakte henviser til det konkrete eller omvendt ("gullmedalje" for "seier"); 2) årsak for virkning eller omvendt. En røyksoyle i horisonten peker for eksempel metonymisk mot mennesker som har tent bål, 3) materialet for gjenstanden eller omvendt ("stål" for "sverd"); 4) beholder istedenfor gjenstanden ("å ta seg et glass")" (Lothe 1998, 157).

som passar både på tropar og figurar som føyer enkelte omgrepstråder saman med andre. Jakobson har laga teorien om metaforar og *metonymi*, eg skal leggja meir vekt på synekdommen som Eggen føreslår i staden for metonymien, sidan synekdommen kan oppfattast som ein type metonymi, og sidan det er det omgrepet eg nyttar for å karakterisera den eine hovudtypen eksempel som eg opererer med.

Dei to prosessane Jakobson skildrar, 'kombinasjon' og 'seleksjon' skildrar svært godt dei språklege operasjonane knytt til bruk av synekdomslege eksempel og paradigmatiske eksempel. Når ein koplar delen til ein heilskap gjennom bruken av synekdomslege eksempel er det nettopp operasjonen 'kombinasjon' ein tek i bruk. Del og heilskap har kontiguitets-status i forhold til kvarandre, delen føyer seg inn i heilskapen gjennom naboskap eller berøring. Sambandet mellom delen og heilskapen er syntagmatisk, eit samband 'in praesentia'. Modellen som Eggen føreslår for synekdommen viser også det synekdomslege eksempelet på ein god måte. Denne eksempeltypen er synekdomme for det større, representert som ein mindre del, ein liten sirkel i den store sirkelen.

Skildringa av den andre mentale prosessen knytt til språkbruk passar også godt på dei paradigmatiske eksempla. Dette dreier seg om dei mentale prosessane knytt til metaforbruk. Metaforen kombinerer ord som spelar på ulike livsområde, dette er ein heilt annan prosess enn den i metonymien eller synekdommen. Jakobson kallar utveljinga av eitt element blant mange andre i eit paradigme for seleksjon. Det paradigmatiske sambandet er eit samband 'in absentia', men dei kombinerte omgrepstråder blir knytt saman av eitt eller fleire likskapspunkt. Modellen han foreslår for å illustrera metaforen, dei to overlappende sirklane, minner om Lausbergs omgrep for analogien i eit eksempel, 'tertium comparationis', det tredje leddet. Dette er kjenneteikn ved dei paradigmatiske eksempla, sambandet med det overordna omgrepet kviler på analogien.

Paradigmatiske eksempel: Deskriptive og normative paradigme

Hovudkjenneteiknet til synekdomslege eksempelet er at det framstiller det fortidige, og at denne framstillinga eksemplifiserer ein større fortidig heilskap. Dette hovudkjenneteiknet er ikkje blitt borte i gruppa paradigmatiske eksempel, paradigmatiske eksempel er framleis framstillingar av det fortidige. Det nye er at framstillinga av det fortidige blir sett inn i ein annan tekstleg samanheng der eksempelet har ein annan funksjon.⁷⁸ Dei paradigmatiske

⁷⁸ I avhandlinga *Topik. Ekskursjoner i retorikkens toposlære* drøftar Jonas Gabrielsen to funksjonar eksempelet kan ha. Han kallar dei for 'generalisering' og 'eksempelets didaktiske funksjon'. Han skriv: "Generalisering er imidlertid ikkje eksempelets eneste funksjon. Foruden den logiske forståelsesramme kan eksempelet nemlig også

eksempla har analogien som ein nødvendig føresetnad, det er i analogi med andre enkelttilfelle at dei relaterer seg til eit overordna nivå. I tillegg til å framstilla det fortidige impliserer eksempelets narrative form at personar eller andre handlande aktørar utfører handlingar eller blir utsett for hendingar. Når eksempelet og det eksemplifiserte ikkje er same slag tekstar, oppstår nokre motsetningar, men også nokre samankoplingar som er med og karakteriserer dei paradigmatisk eksempla. For å laga analogiane må ein foreta seleksjon, ein må velja ut trekk ved situasjonen eksempelet fortel om som er analoge med andre situasjonar og som kan relaterast til eit overordna nivå. Einar Eggen skriv om denne prosessen i høve til danninga av metaforar at det skjer "... et møte mellom forskjellige begrepsområder, "livsområder", som knyttes saman ved hjelp av ett eller fleire likhetspunkter ..." (Eggen 1996, 367). Denne prosessen er ulik for dei to undergruppene av paradigmatisk eksempl; deskriptive og normative paradigme.

Normative paradigme

Normative paradigme er eksempel som har som hovudfunksjon å visa ei norm for korleis ein skal handla i framtida, – dei er rådgjevande. Råda kan dreia seg om alle livsområde, frå etiske spørsmål til praktiske ferdigheiter. Dei normative eksempla eksemplifiserer ei handlingsnorm, og handlingsnorma kan vera uttrykt på mange ulike måtar. Dei kan vera uttrykt som lover, som i dei ti boda i Bibelen eller i lovsamlingar. Dei kan vera uttrykt som reglar, som i trafikkreglane, i sjøvettsreglane eller i mindre eksplisitt formulerte reglar og normer for t.d. skikk og bruk. Dei kan vera uttrykt som påbod, som på skilt og plakatar, eller som brukarretteleingar, oppskrifter, eller som mønster for oppgåveløysing.⁷⁹ Dei normative paradigma har det doble forholdet til den overordna norma som eg har peika på tidlegare, dei er både erkjenings- og argumentasjonsinstrument. Dei fungerer altså både som grunnlaget for å slutta frå enkelttilfelle til norm, som er eksempelets eigentlege, induktive slutningsform, men også som argumentasjon for norma, alt etter kva samanheng dei står i. Det er denne tovegsprosessen ved eksempelbruken som er uttrykt i omgrepet 'retorikkens induksjon'.

I normative paradigme er det eit nært samband mellom eksempelet og det overordna nivået, handlingsnorma. Handlinga eller hendinga står svært sentralt i eksempla, og den

siges at operere indenfor en didaktisk forståelsesramme..." (Gabrielsen 2008, 157) Han skriv vidare: "Jeg kalder denne forståelsesramme didaktisk, da denne eksempelfunktion er i tråd med det pædagogiske grundprincip at vise sine pointer" (Ibid., 159). Det didaktiske eksempelet ser ut til å vera ein kombinasjon av det eg kallar synekdotiske eksempl og deskriptive paradigme, medan det argumenterande er i slekt med det eg kallar normative paradigme.

⁷⁹ Den ordninga av kunnskap som ligg til grunn for dette systemet er nærare presentert i kapittel 3 i denne avhandlinga.

vertikale utvekslinga mellom handling og handlingsnorm i normative paradigme vert direkte og tydeleg. Denne utvekslinga skjer gjennom generalisering, universalisering og abstrahering. I dei normative paradigma vil ein gjennom generalisering, universalisering og abstrahering slutta frå dei individuelle handlingane som det blir fortalt om i eksempelet, eller dei hendingane den enkelte vert involvert i, til ei handlingsnorm som potensielt gjeld alle liknande hendingar eller handlingar. Denne prosessen skildrar all utvikling av etiske og moralske normer i eit samfunn. Den vertikale utvekslinga i normative paradigme omfattar også prosessen der enkeltindividet sine erfaringar vert gjort tilgjengelege som mønster for seinare handlingar på alle livets område. Erfaringa kan uttrykkast som handlingsnormer, normer for åtfærd og etiske normer.

Sjølv om forholdet mellom dei to nivåa i den vertikale utvekslinga er direkte når det gjeld dei normative paradigma, så er norma og eksempelet retta mot ulike tider. Eksempelet fortel om det fortidige, medan handlingsnorma er retta mot det framtidige. Dette skapar ikkje ein motsetnad mellom eksempel og norm, norma byggjer på erfaringar. Aristoteles skriv som eg tidlegare har sitert: ”Eksemplene er derimot mest velegnet i de rådgivende talene, for det er jo ved å spå ut fra fortiden at vi tar beslutninger om fremtiden” (Aristoteles 2006, 69). Men forskyvinga i tid har noko å seia for korleis ein kan samanlikna to liknande situasjonar, der den eine er uttrykt i eit eksempel, altså den horisontale utvekslinga. Eksempelet blir samanlikna med ein tenkt, framtidig situasjon. Eksempelet nemner ei fortidig hending, og fungerer som overtalingsmiddel med omsyn til det framtidige, på grunn av at den fortidige og den framtidige situasjonen er lik.

Deskriptive paradigme

Tilhøvet mellom eksempla og det overordna nivået er annleis når det gjeld den andre kategorien paradigmatiske eksempel, dei deskriptive paradigma. Hovudfunksjonen til deskriptive paradigme er, som namnet peikar på, å beskriva eller å illustrera ulike fenomen. Desse fenomena er klassifiserte eller kategoriserte på ulike måtar. Dei deskriptive paradigma er såleis knytt til *systematisk ordna kunnskap* i form av t.d. omgrep, klassar, kategoriar, naturlover, lovliknande prinsipp eller formlar. Den systematiske kunnskapen er ikkje knytt til tid, ein kan kalla han samtidig eller tidlaus. Han er derimot romleg ordna, i logiske system der fenomena er definert og klassifisert i forhold til kvarandre.

Eksempla sin doble funksjon som både erkjenings- og argumentasjonsinstrument kjem i dette tilfellet til uttrykk ved at eksempla både er representantar for det individuelle nivået – og såleis er med og dannar basisen for danninga av omgrep, klassar, lover og formlar

– samstundes som dei illustrerer den generaliserte eller abstraherte kunnskapen på det overordna nivået. I høve til dei to prosessane kan nemninga *deskriptive* paradigme verka upresis, det deskriptive aspektet ved eksempelet kan framheva eksempelet som ein illustrasjon av eit omgrep eller eit fenomen, meir enn som utgangspunkt for ordning av fenomen i klassar. Eg kunne ha kalla paradigmatypen for *ordnande* paradigme, og med det framheva slutninga frå enkelttilfellet til det overordna nivået, men eg har valt å leggja vekt på det beskrivande aspektet ved desse paradigma gjennom nemninga 'deskriptiv'. Årsaka til det er at eg synest den nemninga dekkar begge prosessane; ein må skildra eit fenomen for å kunna samanlikna dei og kunna dra slutningar frå fenomenen til eit omgrep eller ein overordna kategori. Og omgrepet deskriptive paradigme grip godt det pedagogiske aspektet ved desse paradigma, ein viktig funksjon ved deskriptive paradigme er å gi eit bilde av eit fenomen som elles er nemnt i eit generelt og abstrakt system. Eg skal drøfta forholdet mellom det paradigmatiske og det deskriptive i denne typen paradigme i eksempelanalysane i kapittel 5.4.

Eksemplifiseringa ved hjelp av deskriptive paradigme, eller det Aristoteles kallar retorikkens induksjon, skjer ved hjelp av slutningsprosessane definering, generalisering og universalisering. Tilhøvet til det definerte er særigen for dei deskriptive paradigma. Å definera har eg tidlegare forklart som leitinga etter felles kjenneteikn mellom fenomen, – ein samlar i grupper med retning oppover i systemet. Defineringa startar med enkeltindividet, og leiter etter fellestrekk mellom ulike individ. Å definera er med andre ord ein paradigmatisk operasjon, og uttrykkjer godt både den horisontale og den vertikale prosessen i eksempelbruk, og samstundes samanhengen mellom prosessane. Omgrepsdanning og definering i overordna klassar i generative system er typiske døme på systema som desse eksempla står i ein relasjon til. Når eit barn skal læra seg generelle og abstrakte kategoriar kan eksempelet tilby ei skildring eller ein illustrasjon av det som blir definert, og slik gjera det enklare for barnet å huska kva som karakteriserer fenomenet.

Prosessane generalisering og universalisering er også aktuelle for dei deskriptive paradigma. Dette er prosessar som er uansett er nødvendige for å kunna laga overordna logiske system, og i nokre tilfelle, som i utviklinga av formalar og lover der definering ikkje er involvert, vil det vera desse måtane det blir slutta på frå enkelttilfelle til det overordna nivået⁸⁰.

Den horisontale utvekslinga vil vera nokså uproblematisk når det gjeld dei deskriptive paradigma. Desse eksempla skildrar individuelle fenomen, og likskapen mellom fenomenen er

⁸⁰ Eg kjem attende til den ordninga av kunnskap som ligg til grunn for dette systemet i kapittel 3 i denne avhandlinga.

basisen for danninga av omgrep og definisjonar. Enkelttilfellet som det deskriptive paradigmet skildrar må vera representativt for den overordna kategorien det tilhøyrer. Sambandet mellom eksempelet og det overordna nivået i dei deskriptive paradigma er derimot ikkje så nært og direkte som er tilfelle med dei normative paradigma. Dei normative paradigma danner basis for handlingsnormer eller argumenterer for handlingsnormer, og aktiviserer såleis det som er kjernestoffet i eksempelet, nemleg narrative framstillingar av handlingar og hendingar. Den vertikale utvekslinga i dei *deskriptive* paradigma vil kvila på element i eksempelet som er svakare til stades i teksten enn handlingselementet. Når det gjeld deskriptive eksempel vil det dreia seg om aktørane i handlinga eller objekta for handling. I eksempel på taksonomiske system i biologien vil t.d. eksempelet illustrera eit individuelt tilfelle av det som er uttrykt som eit omgrep eller definert av det logiske systemet. Ein kan tenkja seg at omgrepet er 'hest'. Det deskriptive eksempelet må då ha ein hest med i handlinga, hesten kan anten vera hovudaktøren, eller ha ei sentral rolle i forhold til ein annan hovudaktør. Det deskriptive eksempelet vil beskriva fenomenet hest, det kan dreia seg om alle aspekt ved dyret, både utsjånad, andre eigenskapar og typiske handlingsmønster for dyret. Men i den narrative teksten vil dyret vera involvert i ei handling, og denne handlinga vil kunna bringa fokuset bort frå aktøren eller objektet i handlinga. Eit sentralt spørsmål i analysane av deskriptive eksempel er derfor på kva måte dei deskriptive eksempla framstiller det fenomenet som omgrepet eller skildringa nemner, og om denne nemninga får bli hovudsaka i eksempelet.

Eksempel – "Genre carrefour"

Claude Bremond, Jaques le Goff og Jean-Claude Schmitt innleier boka *L' "exemplum"* ved å sitera J.-C. Payens karakteristikk av *exemplum*, "Genre carrefour", vegkryssjangeren (Bremond, le Goff & Schmitt 1982, 9). Dei slår straks fast det er problematisk å kalla *exemplum* for ein sjanger. Men sjølv om *exemplum*, og heller ikkje eksempelet i breiare forstand er ein sjanger, summerer den andre lekken i denne karakteristikken godt opp nokre trekk ved den typologien eg har foreslått overfor, – eksempelet er eit kryss der vegar møtest. Eksempeltypologien eg har foreslått her er bestemt ut frå dei tre funksjonane eksempla kan ha i høve til det stoffet som omgir eksempelet, og som det relaterer seg til. Eksempelet kan kopla seg til omgjevnadene på tre ulike måtar, eller for å bruka vegkryssmetaforen; langs tre vegar. Alle dei tre tilkoplingsmoglegheitene er heile tida til stades i alle eksempel, den eine vegen utelukkar ikkje dei andre, tvert om så er dei samanbundne i det som er dei felles karakteristikkane for alle eksempel. Dei tre vegane er dei tre undersjangerane eg har foreslått som eksempeltypologi.

Bremond, le Goff og Schmitt peikar på fire kriterium ein kan nytta for å laga ein eksempeltypologi⁸¹:

Nous retiendrons quatre critères susceptibles de fonder un classement des *exempla* réduit chaque fois à deux ou trois catégories. 1) Le première est bien celui de l'*origine* (ou de la source) (...) 2) la seconde critère est celui de la *nature de l'information*. (...) 3) le troisième critère est celui de la *nature des personnage mis en scène*: a) être surnaturels, b) hommes, c) animaux. (...) 4) le quatrième critère est celui de la *structure formelle et logique* de l'*exemplum* où l'on peut notamment distinguer deux grands types : a) l'*exemplum* fondé sur l'analogie, la ressemblance terme à terme (type «*de même que...de même*») et qui peut s'approcher de très près de la similitudo, et b) l'*exemplum* fondé sur une métonymie généralisatrice (type : «*ab uno disce omnes*») (Bremond, le Goff et Schmitt 1982, 41f).

Det første inndelingskriteriet ein kan nytta for eksempla er stadane ein hentar eksempelforteljingane frå, altså kjeldene. Her nemner Bremond, le Goff og Schmitt Bibelen, kyrkjefedrene og antikk mytologi som døme. Aristoteles si inndeling i historiske og oppdikta eksempel må kunna sjåast som eit døme på bruk av slike inndelingskriterium. Det andre inndelingskriteriet dreier seg informasjonsmåten. Bremond, le Goff og Schmitt nemner skilnaden på det skrivne og lesne eksempelet, og det talte og høyrte som døme. Det tredje kriteriet er når ein deler eksempel inn etter kven som er aktørane i handlinga det blir fortalt

⁸¹ I dette arbeidet skal eg ikkje drøfta på ein systematisk måte andre inndelingar av eksempelet enn den eg sjølv har føreslått. Nokre inndelingsframlegg, — av Aristoteles, i Herenniusretorikken, av Quintilian og av Lausberg —, er handsama gjennom drøftinga av definisjonar. Andre eg kunne ha nemnt deler eksempel inn etter heilt andre prinsipp enn det eg gjer, og ei drøfting vil berre vera ei påpeiking av skilnadar. Det gjeld til dømes inndelinga i eksempelsamlinga *Store og gode handlinger af Danske, Norske og Holstenere samlede ved Ove Malling* frå 1777, der inndelinga er basert på innhaldskriterium, — ei oppstilling av borgarlege dygder som "... Høimodighed, Kierlighed til Fædrelandet, Troskab mot Kongen, Kiekt Mod ..." (Malling 1992 [1777], 27). Eit anna inndelingsprinsipp som er interessant, men som skil seg frå mi inndeling ved at det byggjer på ei forståing av eksempel som også inkluderer ikkje-narrative og ikkje-verbale former, er Bjørn Kvalsvik Nicolaysens framlegg til inndeling i artikkelen "Døme, dømesoger og føredøme. Usystematiske merknader kring system i studiet av døme". Han foreslår ei inndeling som først skil mellom ordnande døme og underordnande døme. Dei ordnande døma tek feste i prinsipp som alt er fastlagde, eller som blir fastlagde i og med presentasjonen av dømet, og omfattar undergruppene mønstergjevande døme, eksemplariske døme, føredøme og modellar. Dei underordnande døma er "Av det slaget som ikkje utseier grunnprinsippet, men snarare peikar mot det, utset konklusjonen, har open konklusjon, m.a.o.: krev ein innsats frå brukarane" (Nicolaysen 1999, 214) og omfattar moralske dømesoger og forklårande praktiske døme. Begge desse typane eksempel kan vera anten frisettable eller føresettable. Dei frisettable er døme som blir omplassert frå ein kontekst til ein annan, medan dei føresettable døma er knytt til på førehand definerte samanhengar, heile tankesystem, — alt som kan brukast til å visa felles samforstand i grupper. Eg kjem attende til distinksjonen mellom frisettable og føresettable døme i innleiinga til analysen av normative paradigme.

om. Bremond, le Goff og Schmitt foreslår ei tredeling; dei overnaturlige, menneske eller dyr. Dette inndelingskriteriet minner om inndelinga av eventyr i eigentlege eventyr, novelle-eventyr og dyreeventyr, og minner også om inndelinga av segner i naturmytiske og historiske, saman med opphavssegner. Det fjerde kriteriet deler eksempel inn etter den formelle eller logiske strukturen i eksempelet. Bremond, le Goff og Schmitt skriv at det peiker seg ut to store grupper eksempel ut frå dette kriteriet. Det er 'l'exemplum fondé sur l'analogie', eksempel som er laga på basis av analogi, og 'l'exemplum fondé sur une métonymie généralisatrice', eksempel laga ut frå ein generaliserande metonymi.

Kriterium fire høver svært godt på den typologien eg har argumentert for i det føregåande. Det eg har kalla eksempelets dialektiske nivå omhandlar eksempelbrukens formelle, logiske struktur, og den modellen eg utvikla for eksempelbrukens indre struktur er utgangspunkt for typologien eg foreslår. Men det er først når den indre strukturen vert operasjonalisert gjennom bruk at skilnadane mellom ulike eksempel blir tydeleg. Det er såleis kombinasjonen av eksempelets struktur og funksjon som er hovudkriteriet i eksempelinnndelinga mi.

Det viktigaste kriteriet eg har nytta for inndelinga av eksempla i ein typologi er kva hovudfunksjon eksempla har i høve til den tekstlege samanhengen dei inngår i. Funksjonen er for det første bestemt ut frå om eksempelet inngår i ei framstillinga av fortidige handlingar og hendingar. Innafor dei ikkje-narrative framstillingane er inndelingskriteriet om samanhengen framstiller det framtidige, i form av handlingsnormer, eller det tidlause, romleg ordna stoffet, i form av systematisert kunnskap. Desse inndelingskriteria vil samstundes skilja mellom om slutningsmåten som blir nytta i eksempelet, er knytt til partitive eller generative system. Det skil seg ut nokre ulikskapar mellom eksempeltypane når det gjeld korrespondansen mellom eksempelet og det overordna nivået. Typologien eg har føreslått skal vera utgangspunkt for meir utførlege drøftingar av korleis eksempel fungerer i samanhengen dei er sett inn i, i analysedelen av dette arbeidet.

3 Kunnskapens orden, ein ekskurs

Denne avhandlinga dreier seg om det eksempelet. I kapittel to har eg undersøkt korleis eksempelet har vore forstått i tradisjonen, eg har drøfta eit framlegg til definisjon, og foreslått korleis ein kan skildra det didaktiske eksempelet sin verkemåte på eit dialektisk og eit retorisk måte, og i samband med dei to verkemåtane; korleis ein kan dela eksempelet inn i undergrupper. I siste delen av avhandlinga skal eg analysere ei rekkje eksempel, mellom anna med utgangspunkt i den karakteristikken og den eksempelinnendinga eg har foreslått. Dette kapitlet, "Kunnskapens orden", er ein ekskurs i høve til drøftinga av eksempelet. Det er ein ekskurs, eller ein liten stikkveg ut i dei næraste omgjevnadene til eksempelet, til dei tekstlege samanhengane eksempelet inngår i. Eg tar denne stikkvegen med fare for at fokuset på eksempelet forsvinn for ei lita stund. Eg meiner likevel det er nødvendig, og vil argumentera for denne ekskursen på følgjande måte:

I innleiinga har eg definert eksempel og dei didaktiske tekstane eksempel inngår i som sakprosa. I teoridelen hevdar eg at det er den tekstlege samanhengen eksempelet inngår i som er det avgjerande for korleis det fungerer. Alle narrative eksempel liknar kvarandre, og mange av dei kan fungera som eksempel på fleire fenomen. Det er den tekstlege samanhengen som definerer funksjonen. Av denne grunnen meiner eg det er nødvendig å drøfta korleis ein kan omtala dei tekstlege samanhengane. Det er ikkje slik at det finst ei inndeling av sakprosaetekstar som høver til eksempeltypologien min, og som eg berre kan visa til. Eg skal derfor foreslå ei inndeling av tekstar som kan danne rammer omkring eksempla. Eg skal altså velja ut eksempel frå tre ulike kjelder i analysedelen av arbeidet. Dei tre kjeldene er ei munnleg og to skriftlege; dei skriftlege er eldre og yngre lærebøker. Inndelinga av kjeldene representerer ikkje ei inndeling som skil mellom eksempla sin funksjon, i kjeldene finst språk av mange kategoriar som eksempla inngår i. Dette krev etter mitt syn også eit grep for å skildra teksttypene som eksempelet inngår i, og også av denne grunnen vil eg foreslå ei inndeling av dei teksttypene som finst innan alle kjeldene.

I denne ekskursen skal eg først kort skissera nokre moglege inndelingsmåtar for dei tekstane eksempla relaterer seg til, deretter skal eg presentera den inndelingsmåten eg meiner er mest formålstenleg i forhold til å forstå korleis eksempel fungerer. Eg skal deretter kort drøfta inndelingsforslaget mitt i forhold til tradisjonen innan retorisk teori, og i forhold til to lærebøker frå opplysningstida som eg meiner er strukturerte ut frå dei inndelingskriteria som eg ønskjer å nytta.

Eg har valt å kalla dei samanhengane eksemplet inngår i for 'tekstlege samanhengar'. Eg skal kort kommentera denne nemninga. Med tekstlege samanhengar presiserer eg at eg ser

eksemplet i forhold til andre *tekstar*, og ikkje i forhold ikkje-språklege faktorar. Michael A. K. Halliday drøftar ulike samanhengar språkfunksjonar kan sjåast i forhold til, i artikkelen ”Situasjonskonteksten”.⁸² Han presenterer antropologen Bronislaw Malinowskis arbeid med å utvikla omgrep for den samanhengen språk kan skildrast i forhold til. Det omgrepet han lanserte i 1923 var ’situasjonskonteksten’, altså tekstens omgjevnader, og seinare ’kulturkonteksten’. Desse omgrepa skildrar dei utanomtekstlege samanhengane ein kan forstå tekstar i forhold til. Halliday presenterer deretter sin definisjon av tekst, og definerer korleis han vil forstå situasjonskonteksten. Han skriv som eg har sitert tidlegare:

Situasjonskonteksten, konteksten der en tekst utfolder seg, er innkapslet i teksten, ikke som enkeltbiter for seg, eller som det andre ekstreme, på en mekanisk måte, men som en systematisk forbindelse mellom de sosiale omgivelsene på den ene siden og den funksjonelle organiseringen av språket på den andre siden. Hvis vi betrakter både tekst og kontekst som semiotiske fenomener, som ”former for mening”, kan vi komme fra det ene til det andre på en innsiktsfull måte (Halliday 1998, 76).

Han presenterer deretter tre trekk som situasjonskonteksten kan forståast i forhold til. Dei tre er: diskursens felt, som er det som skjer, diskursens relasjon, som er kven som deltar, og diskursens mediering. Det siste trekket forklarar han slik:

Diskursens mediering referer til hvilken rolle språket spiller, til hva det er deltakerne forventer at språket skal gjøre for dem i denne situasjonen: den symbolske organiseringen av teksten, den status som den har, og dens funksjon i konteksten, inkludert kanalen (er den munnlig eller skriftlig eller en kombinasjon av de to?) og også den retoriske formen, hva som oppnås ved hjelp av teksten, slik som å overtale noen til noe, å belyse noe for en, å lære bort noe til en, osv. (ibid., 76f).

⁸² Trykt i Kjell Lars Berge, Patrick Coppard og Eva Maagerø (red.) 1998: *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og R. J. Martin*. Cappelen Akademiske Forlag as. Artikkelen var opprinneleg trykt i Halliday, M. A. K. & Hasan, R. 1985: *Language, context and text: Aspects of language in a sociale-semiotic perspective*. London: Cambridge UP.

Dette siste aspektet summerer godt opp det eg er ute etter å definera med omgrepet 'tekstleg samanheng'. Eksempla er sett inn i, eller står til andre tekstar, og eg er ute etter å finna ein måte å skildra desse tekstlege samanhengane på. Eg skal derfor unngå å nytta omgrepa 'kontekst' eller 'situasjon' i denne samanhengen, for det inkluderer vanlegvis andre element enn berre dei tekstlege. Men konteksten kan, som Halliday skriv, innkapsla seg i tekstane, som eit systematisk samband mellom dei sosiale omgjevnadene og den funksjonelle organiseringa av språket. Eg er ute etter ei inndeling som grip denne innkapslinga.

Formålet med eksemplet er hovudkriteriet for inndeling i den eksempeltypologien eg har foreslått i det føregåande kapittelet. Formålet gjeld både på det dialektiske nivået, - eksempla er ei spesifisering av noko i den teksten det er ein del av, slik det er uttrykt i modellen av eksempel, og på det retoriske nivået, - formålet med den tekstlege samanhengen eksempelet inngår i, definerer formålet med eksempelet. Det siste impliserer at det må føreliggja ei inndeling av dei didaktiske tekstane som korresponderer med eksempeltypologien. Funksjonen til eksempelet skal såleis definerast ut frå den tekstlege samanhengen eksempla opptre i, ut frå ei oppfatting av at dei didaktiske tekstane er retorisert språk, dei er *persuasive*. Inndeling av didaktiske tekstar må danna ein pendant, eit motstykke, til typologien. Ei slik inndeling er ikkje i allminneleg bruk innan tekstvitenskapane i dag. Det me har er inndeling i fag i skulesystemet og dei ulike inndelingsprinsippa for sakprosa.

I innleiinga drøfta eg korleis ein kan forstå 'fag' som ei inndeling av kunnskapsfeltet, og lanserte fagets djupnenivå som ei nødvendig utviding av konseptet om fag når ein skal forstå korleis eksempel fungerer i faga. Den første inndeling i fag var inndeling i dei sju frie kunstene i antikken, i romersk tid kalla *septem artes liberales*⁸³, dei sju frie kunstene. Etter mellomalderen har faginndelinga gjennomgått store endringar, men fag er framleis først og fremst inndelt etter innhaldskriterium. Fagnemningar som musikk, kunst- og handverk, kroppsøving, historie, samfunnsfag, religion, livssyn og etikk, geografi, naturfag (med inndeling i biologi, zoologi, botanikk, fysikk og kjemi) norsk, engelsk, mat og helse osv., er alle definerte ut frå den kunnskapen dei dekkar, - det dei *inneheld*. Alle faga brukar eit stort register av framstillingsformer, verbale og biletlege, analoge og digitale. Dei ulike fagområda er også prega av, eller har ulik vektning av ulike typar verbalspråk. Det vil seia at t.d. naturfaga nyttar eit språkregister som er annleis enn registeret til historiefaget. Skilnadane kan t. d. dreia

⁸³ Per Sörbom skriv i artikkelen "Den stora franska Encyklopedien" i temanummeret "Encyklopedi" av *Dialoger* (13/1989) at "Det viktigaste och mest inflytelserika system att ordna kunskap som utformats i den västerländska kulturen har sina rötter i Athen under 300-talet f. Kr. där det utvecklades i Platons Akademeia och Aristoteles Lykeion" (Sörbom 1989, 27).

seg om naturfaga si formulering av lover, eller av hypotesar for utprøving, og av ei stor grad av deskriptivt språk, medan historiefaget i større grad nyttar refererande eller forteljande språk.

Sakprosaen vert kategorisert ut frå fleire kriterium. I grunnbøker på ulike nivå i utdanningssystemet deler ein som oftast sakprosa inn etter ein kombinasjon av innhalds-, form- og brukskriterium.⁸⁴ Ei inndeling av sakprosa som er basert på avsendarinstansen er foreslått av Johan Tønneson i boka *hva er SAKPROSA*.⁸⁵

Verken faginndelinga, eller sakprosainndelingar basert på ytre formelle kjenneteikn ved språket, eller på avsendarinstansen, vil kunna fungera som det motstykket til eksempeltypologien som eg er ute etter i dette arbeidet, fordi ingen av dei fangar opp dei ulike måtane eksempla *fungerer på* som eg har skissert i eksempeltypologien min.

Det finst også inndelingar av språk som hovudsakleg er baserte på funksjon. Eitt av dei som er av særleg interesse her er det systemet som vart utvikla av Karl Bühler, og vidareutvikla av Bronislaw Malinowski og Roman Jakobson.⁸⁶ Bühler delte språket inn i ekspressivt, appellativt og referensielt språk, og registeret vart utvida med kategoriane fatisk av Malinowski, og poetisk og metaspråkleg funksjon av Jakobson. Böhlers system er tydeleg i slekt dei tre talesjangrane i retorisk teori, og i artikkelen "Språkets funksjoner" i boka *Å skape mening med tekst* nemner Michael A. K. Halliday Platons skilje mellom førsteperson, andreperson og tredjeperson som Böhlers utgangspunkt. Platon var i følge Halliday i sin tur inspirert av grammatikkens første-, andre- og tredjeperson.

Det utvida systemet etter Bühler tok mål av seg til å dekkja alle moglege funksjonar språket kunne ha. Dei store internasjonale leseundersøkingane på grunnskulenivå kalla PISA-undersøkingane nyttar også ei inndeling av sakprosaetekstar som m.a. er basert på funksjon.

⁸⁴ I boka *Det litterære skattkammer. Sakprosaens teori og retorikk* foreslår Ottar Grepstad følgjande inndeling av sakprosa i bokform: utgreiande og argumenterande tekstar, forteljande og skildrande tekstar, pedagogiske tekstar og rettleiande tekstar. Han skriv: "Eg meiner det er grunnleg for å identifisere vel femti undersjangrar" (Grepstad 1997, 509).

Eit anna døme på ei inndeling av sakprosaer er i *Genrebogen* av Finn Brandt-Pedersen og Anni Rønn-Poulsen. Under "saktekster" listar dei opp "Lovtekst, Videnskabelig afhandling, Brugsanvisning, Reportage, Ledende artikel, Læserbrev, Annonce ..." (Brandt-Pedersen og Rønn-Poulsen 1998, 59). Dei drøftar inndelingskriterium for saktestane, og nemner formål som eitt av dei: "Vi kan sige at sagprosaen i ren form tjener nogle få formål: Information, herunder beskrivelse, redegørelse for faktiske forhold, for begivenheder, sagsforløb – argumentation, herunder refleksion, ræsonnement, analyse og konklusion, -opfordring, påbud, spørgen, henstilling, aftale" (ibid., 40f).

⁸⁵ Tønneson definerer sakprosa slik: "Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten", (Tønneson 2008, 34) og han skil mellom *litterær* og *funksjonell* sakprosa. "Litterær sakprosa er forlagspubliserte tekster med navngitte forfattere" og "Funksjonell sakprosa er offentlig tilgjengelige tekster skrevet av private eller offentlige institusjoner eller av navngitte eller ikkje navngitte privatpersoner" (lok. cit.).

⁸⁶ Sjå t.d. framstillinga i kapittelet "Språkets funktioner" hos Jørgen Fafner 1995: *Retorik. Klassisk og moderne. Indføring i nogle grundbegreber*. Universitetsforlaget i København. Akademisk forlag. S. 67-102.

Tove Stjern Frønes og Astrid Roe skriv i artikkelen ”Sakprosaesing i skolen”: ”Ulike tekststruktureringsprinsipper eller framstillingsmåter finnes for eksempel i PISA-undersøkelsens inndeling: forklarende, beskrivende, argumenterende, veiledende, eller narrative tekster” (Frønes og Roe 2010, 77f). I mitt arbeid er eg ute etter ei inndeling av didaktiske tekstar som dannar ein pendant til eksempeltypologien min: synekdotiske eksempel, normative og deskriptive paradigme. Eg vil derfor nytta ei enklare inndeling enn PISA-undersøkinga si, og der funksjon er det viktigaste kriteriet i alle kategoriane. Den inndeling av didaktiske tekstar som eg vil nytta, er utvikla på basis av Aristoteles tre talesjangrar, og liknar Bühlers system. I analogi med inndeling av eksempel skal eg dela dei didaktiske tekstane i gruppene ’tekstar om det fortidige’, ’tekstar om det framtidige’ og ’tekstar om det samtidige eller det tidlause’. Eg skal kort kommentera kva desse gruppene omfattar.

’Tekstar om det fortidige’ er den tekstgruppa som korresponderer med synekdotiske eksempel. Nemninga ’historiografi’ tyder historieskriving, men denne nemninga blir for smal for mitt formål. Sjølv om dei didaktiske tekstane som handlar om det fortidige, og som dermed definerer dei synekdotiske eksempla, som oftast *er* historieskriving i mitt materiale, er det ikkje slik at dei nødvendigvis *må* handla om historiske tilhøve, og dermed ikkje oppdikta forhold, slik nemninga historiografi vil implisera. Eg vel derfor å kalla denne gruppa for ’tekstar om det fortidige’. I denne inndeling omfattar tekstar om det fortidige alle slag referat av det som har skjedd i alle moglege samanhengar, som t. d. referat av hendingar i rettsaker eller sportsreferat, tekstar om historie i tradisjonell forstand, om faghistorie, om historiske tilhøve innan alle tenkjelege disiplinar som språkhistorie, litteraturhistorie, kyrkjehistorie, forskingshistorie, biografiske framstillingar osv. Dei omfattar også framstillingar av det fortidige i episk diktning og i episke framstillingar som bibelhistorie og mytologiar.

’Tekstar om det framtidige’ dannar tekstrammer omkring normative paradigme, og det er tekstar som er retta mot handlingar som skal skje i framtida. Desse tekstane kan ha svært ulik lengd, frå lange utgreiingar til omgrep for ei handlingsnorm, t.d. ei dygd, ein regel, ei brukarretteleiing, eller ei drøfting av eit etisk dilemma, – så lenge det går fram av samanhengen at eksempelet eksemplifiserer ein ønska eller uønska handlingsmåte i framtida.

I analogi med dei to føregåande nemningane eg har føreslått, er den tredje gruppa ’tekstar om det samtidige’, eller om det tidlause. I mi inndeling omfattar denne gruppa systematisk-analyserande og skildrande tekstar. Det er tekstar som ikkje er knytte til tid, verken det fortidige eller det framtidige, men til system; klassifisering, kategorisering,

definerings og skildring. Eg skal derfor kalla denne tekstgruppa 'tekstar om det systematiske'. Enkeltomgrep inngår i denne hovudgruppa, deskriptive paradigme er ofte nytta for å eksemplifisera eit omgrep for eit fenomen.

Den inndelinga eg foreslår har røter i Aristoteles inndeling av talar i tre sjangrar og byggjer på ein lang tradisjon for inndeling av kunnskapsstoff⁸⁷. Aristoteles inndeling vart mønster for inndeling av tekstar i seinare retorikkar, og teksttypologien hans er såleis godt innarbeidd i europeisk utdanningstradisjon fram til opplysningstida.⁸⁸

I det følgjande skal eg kort skissera tradisjonen for inndeling av saktekstar etter Aristoteles talesjangerinndeling fram til opplysningstida, og så presentera to inspirasjonskjelder eg har for mi inndeling, to encyklopediske lærebøker for den dansk-norske allmugeskolen i opplysningstida. Denne læreboktypen er også kalla alt-i-eitt-bøker⁸⁹, og var i bruk frå om lag 1770 og fram til midten av 1800-talet. Dei to bøkene eg skal presentera, er organiserte på ein måte som viser spor av den tredelinga av kunnskapsstoff som har opphav i Aristoteles sine tre talesjangerar. Ved hjelp av desse bøkene skal eg konkretisera og drøfta kva typar tekstar som kan grupperast under dei tre hovudgruppene mine.

Det er ikkje slik at det har vore ei felles oppfatning av korleis ein kan dela inn saksframstillande tekstar gjennom hundreåra frå antikken til opplysningstida, – ei oppfatning som ein no kan venda tilbake til, og re-introdusera i arbeidet med sakprosa i dag. Tradisjonen viser tvert om at inndelingsmåten har vore kontinuerleg drøfta, og at denne har gjennomgått ei utvikling ved at ulike forfattarar og teoretikarar har lagt inn ulike bod på korleis ei slik inndeling skal gjerast. Det som likevel er felles i tradisjonen før framveksten av ideen om det skjønne i kunsten, blir utvikla frå 1600-talet og fram til gjennombrøtet for den romantiske estetikken, er førestillinga om at litteraturen tener eit formål utanfor seg sjølv, og at litteraturen kan definerast i forhold til ein funksjon. Det er dette synspunktet eg vil tilbake til når det gjeld forståinga av korleis didaktiske sjangrar rammar inn eksempel og definerer funksjonsmåten deira. Eg presiserer likevel at inndelinga eg foreslår ikkje finst akkurat slik

⁸⁷ Emnet for denne avhandlinga er eksempelbruk i munnlege og skriftlege didaktiske tekstar. Eg nyttar derfor nemningane 'didaktiske tekstar' og 'kunnskapsstoff' i staden for det vidare omgrepet 'sakprosa', sjølv om didaktiske tekstar er sakprosaetekstar, og inndelinga eg foreslår også kan brukast som ei inndeling av sakprosaetekstar generelt. 'Didaktiske tekstar' og 'sakprosa' er definert i innleiingskapittelet til dette arbeidet.

⁸⁸ Per Meldahl kallar denne tradisjonen for "Den tapte tradisjon" i ein artikkel med same namn. "Den tapte tradisjon" var først trykt i skriftserien *Eigenproduksjon* ved Nordisk institutt, Universitetet i Bergen i 1986, og så på ny i 1998 i Johnsen, Egil Børre og Eriksen, Trond Berg [red.]: *Norsk litteraturhistorie. Sakprosa fra 1750 til 1995*. Meldahl skil mellom oratoriske, didaktiske og historiografiske sakprosasjangerar. Denne inndelinga har vore ein inspirasjon for den inndelinga eg foreslår her, men Meldahl knyter ikkje sjangrane til tidsaspekt.

⁸⁹ I artikkelen "Folkeskolens bøger 1770-1900" skriv Palle Lauring under overskrifta "Alt i ét-bogen": "Det er rimelig at begynde med den skolebogsform, der simpelthen var *bogen*, bygget efter Lucidarii gamle princip: det hele i én bog" (Lauring 1970, 33).

nokon stad i den før-romantiske tekstforståinga, og dei to encyklopediske lærebøkene er *inspirasjonskjelder* til den inndelinga av didaktiske tekstar som eg foreslår.

3.1 Aristoteles: Tre talesjangrar

Å nytta dei tre tidsaspekta, - fortid, framtid og notid -, som hovudkriterium for inndelinga av didaktiske tekstar er først og fremst inspirert av Aristoteles sine tre talesjangrar. Han deler, som før nemnt, talane inn i den *forensiske* (rettstalen), den *deliberative* (den rådgevande) og den *epideiktiske* (lovtalen) talen. Aristoteles skriv:

Når det gjelder tid, angår rådgivende taler fremtiden (det er jo alltid om det forestående man gir råd, enten man anbefaler eller fraråder noe); rettstalen dreier seg om fortiden (både anklage og forsvar har jo med utførte handlinger å gjøre), og epideiktiske taler handler i det vesentligste om nåtiden, for all ros og kritikk retter seg mot den foreliggende situasjon (Aristoteles 2006, 35-36).

Dei tre taletypane summerer opp det registeret av måtar å ytra seg offentleg på som var i bruk i Aristoteles samtid, og som var tilpassa den aktuelle situasjonen i det samfunnet han var ein del av. Dei er såleis spesifikt knytt til ei bestemt offentlegheit. Dei har samstundes vist seg å ha kvalitetar ved seg som gjer dei høvelege som generelle hovudgrupper av saklege ytringsmåtar. I følge Aristoteles dekkar dei tre talesjangrane alle dei felte retorikken skal dreia seg om, det vil seia dei emna me skal nytta talekunsten, *ars rhetorica*, til. Med dette har dei innsirkla retorikkens emne, og utgrensa retorikken frå to ytterpunkt. Ytterpunktta er på den eine sida det som det kan talast sant om, med andre ord det som kan sluttast gjennom syllogismen og deduksjonen, og på den andre sida diktinga som Aristoteles handsamar i *Poetikken*.

Det som gir dette sjangersystemet dei *generelle* kvalitetane sine, er etter mitt syn at dei er bygd opp over dei tre tidsaspekta. Det er grunnleggande for mennesket å orientera seg i tid og å knyta handlingane som har vore og skal koma til fortid og framtid. Det tidlause som ikkje er knytt til handlingar med utstrekning i tid, eller til rådgiving om handlingar i framtida vert like distinkt og enkelt å skilja ut som ein eigen kategori. Sjølv om utgangspunktet for Aristoteles si ordning var ei ordning av talar, lar det seg enkelt gjera å ordna alle slags tekstar i forhold til innretninga etter tid, alle tekstar er anten hovudsakleg innretta mot det som har skjedd, det som skal skje, eller det samtidige, systematiske.

Dei tre tidsaspekta og dei tre formene for talekunst er i følge Aristoteles knytt til tre ulike mål for talen, og tre oppgåver for tilhøyrarane. Måla er å tilrå eller å rå frå i den deliberative talen, å klaga eller å forsvara i rettstalen og å rosa eller kritisera i den epideiktiske talen. Den epideiktiske talen er snever hos Aristoteles, og det er den hovudgruppa som har vorte endra mest for å romma fleire teksttypar.

Når det gjeld oppgåvene til tilhøyrarane skriv Aristoteles: ”Tilhørerens rolle må enten være betraktende, eller han skal gjøre seg opp en mening, og denne meningen gjelder enten fortiden eller fremtiden” (ibid., 35). Aristoteles skil her mellom to holdningar tilhøyraren kan ha. Han kan anten vera nøytralt registrerande eller avgjerande instans. Tilhøyraren er avgjerande instans i forhold til fortida i rettstalen, og til framtida i den deliberative talen. Når det gjeld rettstalar – og i utvida forstand; talar om det fortidige – skal tilhøyraren dømme. I rettstalen er det heilt konkret, der skal han dømme om skuld og uskuld. I overført tyding skal tilhøyraren, eller lesaren, ut frå ulike kriterium dømme om, eller ’bedømme’, noko som har skjedd. I den deliberative talen skal tilhøyraren få råd om ein måte å handla på i framtida, det vil seia om framtidige handlingar. Den som talar kan anten tilrå eller rå i frå. Desse to taleartane har fokus på handlingar i fortid og framtid. I epideiktiske talar har tilhøyraren i følge Aristoteles ei anna rolle, han er betraktande. Dette fører likevel ikkje til at tilhøyraren blir heilt passiv, han skal framleis vurdere den ris og ros som festtalen frambringer.⁹⁰

3.2 Quintilian: tre sjangrar eller tallause

Nesten fem hundre år seinare summerer Quintilian opp eit livs lærargjerning i læreboka i retorikk *Institutio oratoria*, eller *Opplæringa av talaren*, som boka heiter i norsk omsetjing ved Hermund Slaatteli⁹¹. I fjerde kapittel i tredje boka innleier Quintilian utgreiinga om talesjangrane slik: ”Om det no er tre eller fleire taleslag er det ulike meiningar om. Nesten alle dei gamle forfattarane med størst fagkunnskap har fylgt Aristoteles, ...” (Quintilian 2004, 178). Mange har kritisert og kritiserer framleis denne inndelinga, skriv Quintilian, blant dei var Cicero. ”Dei hevdar at det ikkje berre er tre slag talar, men at dei nesten er tallause” (lok. cit.). Kritikaner spør:

For om vi reknar det å rose og å laste for den tredje oppgåva, kva for taleslag vil vi halde oss til når vi klagar, trøystar, lindrar, eggjar, skræmer, styrkjer,

⁹⁰ Slike formål med tekstar vert tematisert i eksempelanalysar i kapittel 5 av dette arbeidet.

⁹¹ Georg Johannesen skriv i forordet til den norske utgåva av *Institutio Oratoria* frå 2004: ”Quintilians *Institutio Oratoria* i tolv bokruller var et praktisk verk: en fagdidaktikk, som i ettertid gjorde Quintilian fortjent til å bli kalt Europas lærer” (Quintilian 2004: 7-8).

underviser, tolkar det uklåre, fortel, bed om tilgjeving, takkar, ynskjer til lukke, refser, talar vondt om, skildrar, overgjev til, kunngjer, ynskjer, meiner og så vidare? (lok. cit.).

Quintilian går mot kritikarane og støttar Aristoteles si inndeling. Om den epideiktiske talesjangeren, som er den som blir heftigast diskutert, har han eit framlegg til nyansering:

Men eg synest at *epideiktikon* ikkje så mykje tyder skildrande som framsynande, (...). Sjølv om det er tre taleslag, så handlar dei stundom om praktiske gjeremål, stundom om det å syne noko fram. Eller kan hende er det slik at dei som kallar dette taleslaget for "framsynande" (*demonstrativum*) ikkje omset frå gresk, men har det for augo at ros og lastord syner fram korleis noko er (ibid., 179-180).

Uansett kva for ein posisjon ein tok i dette spørsmålet, så er det klart at medan det var stor aksept for kategoriane rettstale og rådstale, var sjangeren epideiktisk dikting meir omstridd, og meir komplisert å definera og undervisa i, enn dei andre. Den epideiktiske sjangeren vart ein samlekategori for alle dei tekstformene som kom i bruk, og som ikkje var retts- eller rådstale. For Aristoteles var retts- og rådstalen den viktigaste, og dei to sjangrane hadde denne posisjonen fram til seinantikken då den epideiktiske talen fekk ein sterkare posisjon. Den epideiktiske sjangeren vart såleis den mest omstridde av talesjangrane i tradisjonen etter Aristoteles.

3.3 Epideiktisk og didaktisk

Martin Luthers samarbeidspartnar Philip Melanchton foreslo ei løysing på problemet med den epideiktiske sjangeren ved å innføra ein fjerde sjanger. Han spela i det heile ei viktig rolle for utdanningsvesenet i Nord-Europa ved å leggja ein mal for lærebøker i retorikk som vart laga, og på den måten for den undervisninga i retorikk som gjekk føre seg i protestantiske land i hundreåra etter reformasjonen.⁹² For Melanchton var eksegesen viktig, og retorikken fekk ei

⁹² I Norden var Gerhardt Johannes Vossius vesle *Elementa rhetorica* viktig for framstillinga av retorikk i latinskulen i hundreåra fram mot opplysningstida. Stina Hansson gav i 1990 ut ei svensk omsetjing av *Elementa rhetorica*. Vossius konstaterer at det finst tre typar talar, *genus deliberativum*, *judiciale* og *demonstrativum*. *Genus deliberativum*, rådstalen, handlar hos Vossius, som i den antikke tradisjonen, om "...då man tilråder eller avråder frå något, till exempel om man råder till fred och stillestånd eller avråder från krig eller tvärtom" (Vossius 1990, 9). Han legg til: " verleggingar och r dslag handlar alltid om kommande ting" (lok.cit.). Om rettstalen skriv han: "**Genus judiciale** (...) handlar om sådant som redan har h nt" (ibid., 10). Vossius følger ikkje Melanchtons utviding av sjanersystemet, men går inn for ei omdefinering av den epideiktiske talesjangeren. Emna for *genus demonstrativum* er : **Genus demonstrativum** används d  man vill ber mma eller

dobbel rolle både som opplæring i å uttrykka seg, og å analysera skrifter. Til hjelp i analysen av argumentasjonsrekker var dialektikken nyttig, og Melanchton utvikla ein dialektisk-retorisk metode knytt til den epideiktiske sjangeren. I arbeidet med metoden vidareutvikla Melanchton det retoriske systemet. Pernille Harsting skriv i artikkelen ”Melanchton, epideiktisk retorikk og leilighetsdigting”⁹³:

I de to senere retorikbøker fra 1521 og 1531 udskiller Melanchton imidlertid den dialektisk-retoriske metode fra epideiktikken og lægger den til grund for en ny og fjerde retorisk genre, *genus dialecticum*, som han omtaler den i 1521-retorikken, eller *genus didascalium*, som den kaldes i *Elementa rhetorices* (Retorikkens grundlag) fra 1531. Den nyindførte genre er, som de græsk-latinske betegnelser viser, beslægtet med både dialektikk og pedagogik. Mens den epideiktiske genre, i Melanchtons senere retorik, er begrænset til formuleringen af ros og dadel af personer og ting, omfatter den dialektiske eller belærende genre alle former for undervisning og udlegning (Harsting 2002, 42f).

Denne fjerde didaktiske sjangeren er nærare i slekt med den tredje tekstkategorien eg foreslår, tekstar om det systematiske, enn festtalen, sjølv om både leilighetstalen og den nye didaktiske sjangeren er knytt til det tidlause.

I Jakob Rosteds *Forsøg til en Rhetorik i et Udtog af Hugo Blairs Forelæsninger over Rhetoriken, med hensyn til Underviisningen i de lærde Skoler* som kom ut første gong i 1810 finst berre eit svakt gjenskin av inndelinga i tre talesjangrar. Rosted skriv om ulike sjangrar. Deliberativ tale finst i ei eiga avdeling som er kalla ”Om det muntlige Foredrag og den saa kaldede udvortes Veltalenhed” (Rosted 2007, 23). Det neste kapitlet har undertittel ”Om de øvrige Arter af prosaiske Arbeider, som foruden offentlige Taler kunne falde under Kritikens Bedømmelse” (lok. cit.). I dette kapitlet skriv Rosted om ”... de historiske Udarbeidelser” (ibid., 94) og ”... den Philosophiske” (ibid., 100). Den siste sjangeren karakteriserer han slik: ”Da Philosophiens egentlige Hensigt er at undervise ...” (lok. cit.). I tillegg nemner han brev og romanar og dikta forteljingar. I denne sjangerinndelinga finst enno eit rudiment av læra om talesjangrane, og samstundes er omforminga av sjangersystemet i full sving.

kritisera nogon eller nogot. Framför allt gäller dette något närvarande (...). Beröm och kritik gäller alltid antingen personer, gärningar eller saker” (ibid.,8). Hos Vossius er framleis oppgåva for den epideiktiske sjangeren å rosa eller kritisera noko nærverande, altså samtidig, men det dreier seg ikkje berre om personar, men altså også om gjerningar og saker.

⁹³ Artikkelen er trykt i *Rhetorica Scandinavica*, 24/2002.

Omdefineringa av den epideiktiske sjangeren fører også til utviklinga av ei ny lesarrolle. I avhandlinga *Eit språk som ikkje passar. Eipideiktiske element i Holbergs reflekterande prosa*⁹⁴ drøftar Eiliv Vinje omdefineringa av innhaldet i den epideiktiske sjangeren i tradisjonen. Han skriv først om dei to tilhøyrarhaldningane som Aristoteles knyter til dei tre talesjangrane, det eg har kalla 'den betraktande' og 'den vurderande' tilhøyraren. Vinje kallar dei for tilskodar og deltakar: "Skiljet mellom tilskodar, "iagttagar" (...) og deltakar, "bedømmer" (...) ordnar dei tre talesjangrane i to grunntypar: (1) tale som styrer mot handling (forensisk og deliberativ tale), (2) tale som ikkje styrer mot handling (epideiktisk tale)" (Vinje 2000, 85).⁹⁵ Den siste gruppa karakteriserer han slik: "Annleis med epideiktisk tale; den styrer ikkje mot avgjersle eller har den også blitt vurdert som meir skriftleg enn dei" (lok.cit.). Vinje drøftar ulike syn på kva den epideiktiske talen har innehalde i antikken og i tradisjonen seinare, og han viser til slutt til ei avhandling av Richard Lockwood frå 1996; *The Readers figure. Epideictic rhetoric in Plato, Aristotle, Bossuet, Racine and Pascal*. Vinje skriv at Lockwood ser den epideiktiske teksten som dobbel, og at Lockwood

... etterlyser ei lesing som tar omsyn til denne doble naturen, som nærmare bestemt kan gjera greie for at epideiktisk litteratur på den eine sida – til likes med skjønnlitteraturen – har ei sjølvmedviten utforming og er laga utan tanke på direkte nytteverdi, og på den andre sida – til skilnad frå skjønnlitteraturen – er tiltenkt ein sosial, politisk, religiøs eller filosofisk funksjon (ibid., 89).

Lockwood er i følge Vinje oppteken av korleis den epideiktiske teksten skapar sin eigen lesar. Dette skjer ved at Lockwood " ... knyter *epideiksis* til figur-kategorien og gjennom det set ord på ein retorisk funksjon, korleis lesarrolla blir definert" (ibid., 94). Vinje nyttar deretter grep frå denne teorien i sin analyse av Holbergs reflekterande prosa, han set seg føre å undersøka korleis element av epideiksis, - framsyning -, kan forklarast som figur. *Ein* slik figur er i følge Vinje eksempelet. Ut frå den typologien eg føreslår vil eksempel knytt til den epideiktiske funksjonen, — i mitt system omdefinert til tekstar om det tidlause, systematiske —, vera dei *deskriptive paradigma*. Deskriptive paradigme er ei nemning som fell godt saman

⁹⁴ Eiliv Vinje 2000: *Eit språk som ikkje passar. Eipideiktiske element i Holbergs reflekterande prosa*.

Avhandling til Doctor Artium-graden, Nordisk Institutt, Universitetet i Bergen.

⁹⁵ Nemningane 'deltakar' og 'tilskodar' alluderer til Hans Skjervheims kjente essay med same namn. Her skriv Skjervheim om dei to haldningane ein språkbrukar kan ha, å vera deltakar eller tilskodar. Om deltakaren skriv han: "Det vil seia at eg deltar, let meg engasjera i hans problem." (Skjervheim 1996, 71) Den andre måte er å vera tilskodar: "Handsamar ein det som den andre seier som eit faktum, så stiller ein seg sjølv utanfor med omsyn til temaet, ein gjer seg sjølv til ein framand med omsyn til det" (ibid., 80).

med Vinjes karakteristikk 'epideiktiske element' om eksempla i Holbergs essays. I analysen av denne eksempelkategorien i kapittel fem i denne avhandlinga er det framsynande, det epideiktiske, eller det deskriptive, det mest sentrale kjenneteiknet.

Den epideiktiske sjangeren har altså vorte utvikla til å dreia seg om mykje meir enn leilighetstalen, og dette er eit argument for å omdefinera den epideiktiske sjangeren til det eg har kalla 'tekstar om det tidlause'. Innanfor denne gruppa kan ein plassera tekstar som ikkje knyter seg til handlingar i fortid eller framtid, men som nærmar seg emnet sitt deskriptivt, kategoriserande og reflekterande. Det utgjer ein svært stor del av dei didaktiske tekstane i dagens skulesystem. Etter mitt syn finn me denne utvidinga også demonstrert i dei encyklopediske lærebøkene⁹⁶ som dukka opp i den dansk-norske almugeskulen i opplysningstida.⁹⁷

⁹⁶ Børdahl skriv i "Klassikeren: Introduksjon" (til Claude Mignault "Forsvar for Talons ramistiske retorikk") at det i tida etter Ramus var ein stor aktivitet i å ordna opp i lærestoffet. Han skriv: "De første verker med genrebenevnelsen "encyklopedi" er således fra begynnelsen av 1600-tallet, direkte inspirert av Ramus" (Børdahl 2001, 7).

⁹⁷ Dei encyklopediske lærebøkene for almugeskulen har ei rekke forgjengarar frå oldtida og framover. Ein svært kjente forgjengarar er er Plinius den eldre *Naturalis Historia* frå 75, og to likekjente encyklopediar er Johan Amos Comenius *Orbis Sensualium Pictus* frå 1658 og ikkje minst den store franske encyklopedien *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettres* som kom ut i åra mellom 1751 og 1772.

Marjorie Chibnall presenterer Plinius encyklopedi i artikkelen "Pliny's *Natural History* and the Middle Ages". I artikkelen drøftar ho resepsjonen verket fekk frå det vart laga og fram til 1600-talet, med størst vekt på mellomalderen. Ho skriv: "No other encyclopaedia has enjoyed so long and so continuous a vogue as the *Natural History* of the elder Pliny" Plinius *Naturhistorie* har vore svært populær sidan den var skriven. Chibnall konstaterer at "It was copied in whole or in part throughout the Middle Ages, and has been printed hundreds of times since the first edition of 1469" (ibid., 57). Plinius *Naturhistorie* er t.d. gitt ut i *Loeb Classical Library*, der verket er fordelt på 10 bind. Chibnalls artikkel er utgitt i T. Dorey (red.): *Empire and Aftermath. Silver Latin II* frå 1975.

Orbis Pictus frå 1658 er rekna for å vera den første bildeboka for barn, på grunn av at kvart oppslag i boka er illustrert, men boka er først og fremst ei encyklopedisk lærebok. I 2006 vart ei ny omsetjing av boka gitt ut i Sverige, med det første opplaget på svensk og latin i faksimile. Lars Lindstrøm har redigert denne utgåva, og han skriv i ei innleiing:

I læroboken *Orbis Sensualism Pictus (Sinnevärlden i Bilder, trykt 1658)* ställer sig Comenius oppgiffen att för en kortfattad framställning, riktad till barn, välja ut och i rätt ordningsföljd presentera "hela världen och hela språket". Han gör detta i form av 150 små lektioner, var och en begränsad till ett uppslag med en bild jämte bildekommentarer på latin och modersmålet (i första upplagan: tyska) (Lindström 2006, 14-15).

Orbis Pictus vart svært utbreidd. I følge Lindstrøm har ho kome ut i 250 opplag, variasjonar og omarbeidingar på 25 språk. Hartmut Laufhütte skriv i eit etterord til boka at "*Orbis Pictus* har rykte om sig at vara den mest spridda och använda läroboken i Europa efter medeltiden" (Laufhütte 2006, 354).

Den franske encyklopedien *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettres* var redigert av Jean le Rond d'Alembert og Denis Diderot og vart gjeve ut i Frankrike i perioden mellom 1751 til 1772. Verket bestod av 28 bind; 17 bind med tekst og 11 bind med plansjar. I tillegg kom det seinare ut sju supplementsbind. I boka *Opplysningens sjonglør. Denis Diderot 1713 til 1784* skriv Anne Beate Maurseth at encyklopedien var eit kollektivt tiltak, verket er forfatta av ei rekke skribentar; filosofar, geistlege, ingeniørar, kjemikarar, grammatikarar, forfattarar og illustrert av fleire teiknarar og gravørar. I tillegg er mange av tekstane opptrykk av eldre tekstar.

3.4 To encyklopediske lesebøker

Eg skal gi ein analyse av oppbygginga til to encyklopediske lærebøker frå denne perioden. Det er Niels Prahls *Læse-Bog for Børn* frå 1779 og Morten Hallagers *Forsøg til en læse-øvelse-bog* frå 1791⁹⁸. Den eldste av dei to encyklopediane eg skal sjå nærare på, Nils Prahls si lærebok, vart publisert i 1779.⁹⁹ Då hadde allmugeskulen eksistert i førti år, sidan 1739. I dei første førti åra besto pensumet i allmugeskulen av religiøs litteratur¹⁰⁰, men frå 1770 åra og framover blei den religiøse litteraturen supplert med lærebøker som også inneheldt verdslege emne¹⁰¹. Bøkene vert kalla encyklopediar, fordi dei tar mål av seg til å samla mellom to permar alt det lærestoffet eit barn skal ha i heile skulegangen sin, etter at dei har lært bokstavane i ein ABC.¹⁰² På den måten utgjer desse tekstbøkene ein fullstendig læreplan for allmugeskulen på den tida, og gjennom slike bøker blei pensumet i skulen utvida. Åra mellom 1770 og 1850 er på den måten ein overgangsperiode i pensum- og lærebokhistoria i Danmark-Noreg. Dei encyklopediske lærebøkene er konstruerte innan dei teoretiske rammene som retorikken gir, dei har røter tilbake til lærebøker i tidlegare tider, og dei er i tråd med den munnlege dominansen i skulen på den tida. Når det gjeld allmugeskulen, dominerer den forståinga av fag og kunnskap som er influert av retorikken og latinskulen i femti til hundre år, og så bryt systemet saman under det doble presset frå den nye forståinga av vitskap, og romantikken sine idear om kunst og kreativitet på 1800-talet. Leseboka *Den danske Børneven* av Peder Hjort frå 1839¹⁰³ viser det siste stadiet i den dansk-norske historia til dei

⁹⁸ Dei fullstendige titlane og utgivaråra på dei to lærebøkene eg har undersøkt er:

Hallager, Morten, 1809: *Forsøg til en læse-øvelse-bog hvoraf Børn kunde lære at kjende alleslags danske og latinske Bogstaver samt tillige at læse riktig og forståelig indeholdende forskjellige Materier til deres Forstands Oplysning og Hjertets Forbedring af Morten Hallager Skolelærer* (Niende forøgede og forbedrede Oplag). Kjøbenhavn 1809.

Prahl, Niels 1779: *Læse-Bog for Børn*, Kjøbenhavn 1779. Trykt hos Forleggeren J. R. Thiele

⁹⁹ Den første leseboka av denne typen frå opplysningstida var skriven av tyskaren Friedrich Eberhardt von Rochow. Ho heitte *Der Kinderfreund. Lesebuch für Gebrauch der Landschulen*. Denne boka vart raskt omsett til dansk. Sverre Sletvold skriv i *Norske lesebøker frå 1777 til 1969*: "Således ble von Rochows lesebok meget tidlig, allerede i 1777, oversatt til dansk, og regnes som Danmarks første lesebok" (Sletvold 1971, 18).

¹⁰⁰ Den religiøse litteraturen var Luthers katekisme, Pontoppidans forklaring til katekisma, salmeboka og huspostillar.

¹⁰¹ I dei fleste skulane har sannsynlegvis den religiøse litteraturen dominert som pensum også etter 1770-åra. For ei oversikt over kva lærebøker som fanst på ulike norske skular frå 1777 og framover, sjå Sverre Sletvold 1971: *Norske lesebøker 1777 – 1969*. Universitetsforlaget.

¹⁰² Framstillinga av encyklopediske lærebøker var påverka av dei franske encyklopedistane. Laila Aase skriv i *Norskfaget blir til* at "Encyklopedistenes kategorisering og systematisering av kunnskap fikk i seg selv en betydning for forståelsen av hva kunnskap var" (Aase 2002, 126).

¹⁰³ Den siste og største av dei dansk-norske encyklopediske lærebøkene er Peder Hjorts *Den Danske Børneven* frå 1838. Den fullstendige tittelen er *Den Danske Børneven en Læsebog for Borger- og Almue-Skoler af P. Hjort*. Fjerde forbedrede og forøgede Oplag, med 4 Landkaart til Side 255, 439, 525, 585, samt 70 forskjellige Billeder. Kjøbenhavn, 1845. (Hjorts lesebok kom i norsk utgåve i 1843, den heitte *Norsk Læsebog for Børn fra 7-15 Aar efter P. Hjorts Danske Børneven*. Eg har ikkje hatt tilgang til denne utgåva). Om denne boka skriv Sletvold: "... dette er den lesebok som har hatt størst utbredelse og mest betydning av alle, ..." (Sletvold 1971, 55).

encyklopediske lesebøkene, med mange trekk felles med den leseboktypen som avløyste encyklopedien, nemlig krestomatien.

Dei to encyklopediske lærebøkene eg har valt ut, vart utgitt i byrjinga av denne lærebokperioden som varte i om lag sytti år. På den måten presenterer eg dei to lærebøkene som skil seg mest frå leseboksjangeren slik me kjenner han frå midten av 1800-talet¹⁰⁴ og fram til vår eiga tid. Dei to bøkene har tilknytning til Noreg¹⁰⁵, og har vore i bruk i norske skular.

Eg har valt ut to lærebøker frå eit stort materiale, men eg meiner at desse to lærebøkene er representative¹⁰⁶. Alle dei encyklopediske lærebøkene frå denne perioden har ordna lærestoffet på ein måte som etter mitt syn er i slekt med den inndelinga av kunnskapstekstar som eg foreslår her. Hovudformålet med analysen min er å visa korleis inndelingsmåten av tekstar som me har sett har vore drøfta sidan antikken, kjem til uttrykk i måten desse bøkene er ordna på. Me finn sjølvsagt ikkje igjen inndelinga i råds-, retts- og lovtale, det er ikkje emne for undervisninga i allmugeskulen, men bøkene har etter mitt syn heilt gjennomgåande ei inndeling av lærestoffet som er i slekt med retorikkens sjangerinndeling, nemlig tekstar som er innretta mot det framtidige, det fortidige og det samtidige.

Ein kan ikkje kalla dei tre kategoriane eg nyttar for *sjangrar*. Dei trekka ved tekstane eg legg vekt på er innretninga på tid, dei er ikkje knytt til bestemte skrivemåtar slik ein ventar seg når ein snakkar om sjangrar. Det er rettare å snakka om *aspekt* ved tekstane. Tekstar om det framtidige kan vera utforma på mange måtar, og det same gjeld dei to andre tidsaspekta, men ein tekst vil alltid ha ei eller anna form for tidsorientering.

Desse to lærebøkene er samstundes kjelder for eksempel som eg skal analysere i kapittel 6 i dette arbeidet. Analysen fungerer såleis i denne samanhengen både som ein kommentar til den inndelinga av didaktiske tekstar eg nyttar, som utgangspunkt for ei drøfting av kva for tekstar som kan grupperast under dei ulike tidsaspekta, og som ein presentasjon av to av kjeldene mine.

¹⁰⁴ Sverre Sletvold skriv: "Først på 1800-tallet kunne en i Tyskland langsomt begynne å spore virkningen av den nasjonale litteratur i lesebøkene. I Danmark, og enda mer i Norge, skulle det gå lengere tid før den nasjonale litteratur kom til å prege barneskolens lesebøker" (Sletvold 1971, 24f). Han skriv også om overgangen mellom encyklopediske lesebøker og leseboka med skjønnlitterært innhald at "En kan derfor ikke si at encyklopedismen i dansk leseboklitteratur tar slutt fordi om en i midten av 1840-årene begynner å få lesebøker med skjønnlitterært innhald. En annen sak er at lesebøker med allmenntilgynnske kunnskaper var på vikende front fra dette tidsrom" (ibid., 56).

¹⁰⁵ Sverre Sletvold skriv at lesebøkene av Prael og Hallager vart omsett til norsk. (Sletvold 1971, 22).

¹⁰⁶ Sjå vedlegg nr 2. for ei oversikt over dei bøkene eg har lese i tillegg til dei tre bøkene som blir analyserte her.

Eg skal såleis analysere strukturen i lærebøkene av Prael og Hallager ut frå eit dobbelt perspektiv: Bøkene tilbyr ei ordning av kunnskapsstoffet som synest å vera i slekt med den gamle sjangerinndelinga i retorisk tradisjon, samstundes som dei innanfor denne ordenen reflekterer opplysningstidas si reorientering av kunnskapsfeltet. Denne reorientinga er utgangspunktet for utviklinga av skulefag utover 1800-talet.

Omgrepet 'encyklopedi' er knytt til dei sju frie kunstene i antikken: *quadrivium* som var geometri, aritmetikk, astronomi og musikk, og *trivium* som var grammatikk, dialektikk og retorikk. Jørgen Fafner skriv i *Tanke og tale. Den retoriske tradition i Vesteuropa*: "Forbilledet for de frie kunster er den hellenistiske universaldannelse (enkýklios paideía)" (Fafner 1982, 135). *Enkyklios* kjem av 'kyklos' og tyder 'sirkel' og *paideia* 'danning eller oppdraging' (Lübcke 1995, 109). Encyklopedi kan utleggjast som ei altomfattande kunnskapsamling, ein slutta sirkel av kunnskap, ein kunnskapskrins.

I antikken og mellomalderen var utdanning framleis knytt til desse *septem artes liberales*. I renessansen dyrka ein som kjent antikken, men perioden er samstundes ei frigjering frå mellomalderens statiske verdssbilde. Fafner skriv:

Det utvidede verdensbillede førte til en sprængning af den middelalderlige encyklopædi. Alt det nye kunne plutselig ikke rummes indenfor grænserne af de overlevede *artes*. Det gik selvfølgelig i begyndelsen hårdest ud over *quadrivium*, der ændrede karakter med den nye naturvidenskab. Musikken ansås stadigvæk som en matematisk diciplin, men blev efterhånden tættere knyttet til de tre "logosvidenskaber", grammatik, dialektik, retorik (Fafner 1982, 178).

Denne sprenginga av mellomalderen si encyklopediform fekk ulike konsekvensar for lærestoffet i skulen. Læreplanane for dei ulike skuleslaga kan også sjåast på som encyklopediar. Kristian Jensen gjer det i boka *Latinskolens Dannelse. Latinskolens indhold og formål fra reformationen til enevælden*. Han karakteriserer latinskulane i Danmark-Noreg i denne perioden som 'trivialskular': "Skolerne var trivial-skoler. Man lærte altså kun de fag der handlede om det sproglige utryk" (Jensen 1982, 10). Forholdet til språkopplæring og utvidinga av emnekrinsen gir to viktige karakteristikkar av encyklopediske lærebøker i opplysningstida.

Ingen av dei tre lærebøkene eg undersøker, og heller ikkje nokon av dei andre encyklopediske lærebøkene eg har lest som referanse, har dansk som eit eige emne. Bøkene er først og fremst laga for at elevane skulle læra seg å lesa, og i neste omgang ut

frå eit imitasjonsprinsipp, å skriva. Men dansk er ikkje eit emne blant dei andre emna, danskundervisninga er tvert om *det heile*. Det er lesebøker som fullt og heilt dreier seg om å lesa dansk og å skriva dansk. Og det er ikkje eit spørsmål om å lesa dansk skjønnlitteratur, bøkene dreier seg om å lesa alle emne som kan framstillast på dansk, med mange av dei sjangrane som kan nyttast på dansk. Bøkene lærer elevane opp i grammatikk, dialektikk og retorikk knytt til dei emna som høyrer til den kunnskapskrinsen dansk skule hadde fastsett elevane skulle kjenna til.¹⁰⁷

Språkopplæringa er hovudsaka. Slik hadde undervisninga i latin i latinskulen også vore innretta, det er dette som gjer dei til trivialsular. Innsnevringa frå dei sju frie kunstene til dei tre trivium-faga vart balansert av utvidinga av kva som var emne innanfor språkundervisninga.

Dei encyklopediske lesebøkene eg undersøker, har langt fleire emne enn det som hadde vore vanleg pensum i latinskulen. Dei nye emna gir eit nytt bod på kva ein encyklopedi skal innehalda, dei supplerer kunnskapskrinsen frå latinskulen med nye emne. Slik er dei i slekt med dei store encyklopediske oppslagsverka som til dømes den franske encyklopedien. Dei nye emna har, som Fafner skriv, sprengt den gamle encyklopediforma, der emna frå naturvitskapen som har vakse fram i hundreåra etter mellomalderen utgjer den nye delen av dei encyklopediske lærebøkene, i tillegg til at historie er blitt eit eige emne.

Niels Prahl: Læse-Bog for Børn, 1779

Niels Prahl var dansk oversetjar, skribent og forfattar. Han levde frå 1724 til 1792. Hans *Læse-Bog for Børn* (1779) er på 243 sider, og innhaldslista ser slik ut:

1. Den christelige Børnelærdom, efter Dr. Morten Luthers liden Chatechismus.
 2. Den bibelske Historie.
 3. Kirke- og Reformationshistorien.
 4. Verdens Historie
 5. Jordbeskrivelsen.
 6. Naturhistorien.
 7. Kunsthistorien.
 8. Sædelæren.
 9. Kort Underretning om det Danske Sprogs rette Læse- og Skrivemaade.
 10. Anviisning til Regnekunsten
- Altsammen i Korthed for Begyndere

¹⁰⁷ Prinsippet om dei grunnleggjande ferdigheitene å skriva, å lesa, å tala, å rekna og bruka ikt i alle fag i *Læreplavirket til Kunnskapsløftet av 2006* kan seiast å vera i slekt med dette språkopplæringsprinsippet frå trivialskulane.

Sletvold skriv om Prahls lesebok: ”Niels Prahls bok er vel den mest typiske encyklopedi i hele vår leseboklitteratur. Med sitt sterke faglige innhold skiller den seg ut fra v. Rochows ”Børnevenn” som kom ut på samme tid” (Sletvold 1971, 25). Han skriv vidare at ”Vi skal også finne spor etter Niels Prahls bok i Norge så tidlig som i en skoleplan for Baklandet skole i Trondhjem i 1797” (ibid., 26).

Prahls lesebok startar med ”Den christelige Børnelærdom, efter Dr. Morten Luthers liden Chatechismus”. Dette er ein tradisjonell presentasjon av Luthers katekisme, som omfattar dei ti boda, trusvedkjenninga, fadervår, dåpssakramentet og altersakramenta. Katekismestoffet er følgt av bibelhistoria og kyrkje- og reformasjonshistoria. Det fjerde kapittelet i Prahls bok er ”Verdens Historie”. Verdshistoria tek til med syndefloda og blir ført fram til samtida. Etter Romerriket blir kvar nasjons historie fortalt for seg. Det femte kapittelet er kalla ”Jordbeskrivelsen”. I dette kapittelet blir verdas geografi skildra i stor detalj. Når det gjeld Danmark-Norge vert også den administrative inndelinga i stift i begge landa gjennomgått. I det sjette kapittelet er naturhistoria emnet, det vil seia naturkunnskapen. Dette er eit omfattande kapittel som klassifiserer og omtalar alle tenkjelege fenomen i naturen. ”Kunsthistorien” er eit interessant kapittel. Det bygger naturleg nok ikkje på romantikken sitt estetikkongrep, slik det kunstongrepet me nyttar i dag gjer. Kunst er derimot forstått i tråd med det antikke *artes*, eller *techne*, – som teknikkar. Dette er eit nytt emne i opplysningstida på fleire måtar. I opplysningstida var ein svært oppteken av teknologi, innhaldet i den store franske encyklopedien er eit døme på det. Det er også nytt for skulen i opplysningstida at desse faga blir gjort til skulefag. I latinskulen fram til 1700-talet hadde ein skilt strengt mellom dei frie kunstene og opplæring i dei ulike ’kunstene’, det siste skulle gå føre seg utanfor skulen, i regi av lauga. Dette gjaldt også skrive- og regnekunsten. Torill Steinfeldt skriv i boka *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*¹⁰⁸, at

Fordi skrive- og regnekunsten var egne kunster, var de i likhet med de andre mekaniske kunstene gjerne laugsbeskyttet. Det var skrive- og regnemestere som hadde rett til å lære bort skrive- og regnekunsten, ikke latinskolens hørere. Antakelig medvirket denne tradisjonen til å forsinke en innføring av skrive- og regneopplæring på morsmålet i latinskolen. I løpet av det 17. århundre økte imidlertid behovet for lese-, skrive- og regneferdigheter (Steinfeldt 1986, 57).

¹⁰⁸ Torill Steinfeldt 1986: *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*. LNU/Cappelens Forlag as

”Sædelæren” er ein systematisk gjennomgang av alle seder, plikter, dygder og laster. Dei to siste kapitla handlar om grammatikk og reknekonsten.

Prahl lesebok er utforma som spørsmål og svar. Dialogforma har vore sentral i undervisning sidan Platons dialogar, men det er fort gjort å konstatere at dialogen i Prahl si lærebok heilt manglar den elegante forma til den sokratiske dialogen, der personen som stiller spørsmåla, først gir seg ut for å vita mindre enn den som svarar, og seinare viser seg å vita meir. Den sokratiske dialogen var rett nok eit ideal i 1700-talspedagogikken. Laila Aase skriv at ”Den sokratiske samtalen” ble et ideal (...) sammen med *forstandsøvinger* og *katekisering*” (Aase 2002, 128). Forstandsøvingar var ein spørjemetode som skulle øva elevane til å resonnera og observera, men Aase skriv at i staden kom forstandsøvingane til å bli etterplapring av dei riktige svara som eleven lærte utanåt, ”... slik kom forstandsøvingene til å bli som katekisasjonen” (ibid., 129). Dialogane i Prahl si lærebok liknar mest av alt på dialogforma *katekisering*. Eit spørsmål blir stilt, og eit riktig svar blir gitt. Elevane imiterer på den måten svar som er gitt på førehand.

Imitasjon er eit gammalt retorisk-pedagogisk grep, elevar imiterte for eksempel antikke forfattarar når dei øvde seg på å skriva. I situasjonen med Prahl si lærebok har me ei slags form for munnleg imitasjon, elevane kopierer det rette svaret på eit spørsmål. Utsegna ”eleven kopierer” gir assosiasjonar til det latinske *copia*. Fafner forklarar copia slik:

Ordet betyder både ”forråd” og ”overflod” og bruges om den rigedom af stof (*loci, exempla, sententia* etc. etc.) og fyldigt varierede udtryk (synonymer, metaforer osv.) som taleren må have på rede hånd og som han må kunne realisere i enhver tænkelig situation (Fafner 1982, 208f).

Ved å imitera får eleven tilgang til *copia*: kunnskapsforrådet, og til den etablerte måten å stilla spørsmål på når det gjeld dei ulike kunnskapsfelt. Eg skal koma attende til spørjemetoden i denne læreboka i analysedelen av avhandlninga.

Prahls lesebok startar med det lærestoffet som er dominert av ’tekstar om det framtidige’, det handlingsregulerande språket. Hos Prahl handlar denne avdelinga om kristendoms-kunnskap. Boka startar med dei ti bodene med forklaringsar, og dette er kanskje dei aller mest direkte handlingsnormene i kristendommen. Eit døme er det første bodet:

Det første Bud. Jeg er Herren din Gud. Du skal ikke have andre Guder for mig.

Hvad er det, at vi skulle ikke have andre Guder? Vi skulle frygte, elske og forlade os paa Gud over alle Ting (ibid., 3).

Alle dei andre tekstane innan "Den christelige Børnelærdom" er også handlingsorientert. Trusartiklane er erklæringar, men gjennom Luthers forklaringar vert det utdjupa kva trua betyr for korleis ein skal handla. Bøna "Fader Vor" er retta mot handlingar i framtida i seg sjølv, i tillegg er kvar setning også her utdjupa med instruksjon om konsekvensane for handling som ligg i desse setningane. Til "Den første Bøn", – Helliget vorde dit Navn" – heiter det til dømes: "Naar Guds Ord læres puurt og reent, og vi ogsaa leve hellige derefter, som i Guds Børn; dertil hjælp os, vor kjere Fader i Himmelen!" (ibid., 10). Slik fortset det i dei påfølgjande tekstgjennomgangane, om tekstane er erklæringar eller påstandar, vert konsekvensane dei har for måten ein skal handla på straks utdjupa gjennom kommentaren i form av eit spørsmål og det påfølgjande svaret.

Den neste avdelinga tekstar passar til karakteristikken 'tekstar om det fortidige'. I denne avdelinga blir det stilt korte spørsmål, og svart med lange gjenforteljingar av bolkar frå bibelhistoria, kyrkjehistoria og verdshistoria. Overgangen mellom den "Den bibelske Historie" og "Kirke- og Reformations-Historien" skjer ved Jesu fødsel, og er formulert slik som avslutninga på bibelhistoria:

Efter den almindelige Regning blev Christus Født 4000 Aar efter Verdens Skabelse. Om hans Fødsel i Bethlehem, Opdragelse i Nazareth, hans lære Embede, Korsets Død, seyerrige Opstandelse og majestetiske Himmelfart maae man læse Historien hos de fire Evangelister. Deraf findes og et lidet Udtog under Kirkehistorien i denne Bog (ibid., 56).

Det tredje og siste kapittelet om det fortidige er "Verdens Historie". Det startar med ein definisjon av innhaldet: "Hva er Verdens Historie? En beretning om de adskillige politiske Tildragelser, som har givet Verden dens forskjellige Skikkelser, ved Nationers eller Folkeslags enten tilvoxende Magt og Udbredelse eller Aftagelse og Undergang" (ibid., 76). Startpunktet er like etter syndefloden: "Hvilke ere de første Stammefædre til alle nu i Verden værende Folkeslag? Noahs tre Sønner, Sem, Cham og Japhet" (lok. cit.). Verdshistoriekapittelet sluttar med historiane til "De forenede Nederlande", "Republiken Helvetien" og "Det Tyrkiske Rige".

Den tredje avdelinga startar på side 113 og fyller såleis meir enn halve boka. Dette er den avdelinga av boka som handlar om det eg har kategorisert som 'det tidlause, det systematiske'. Avdelinga er organisert som ei skildring av natur og kultur, der dei største strukturane kjem først. Avdelinga startar med ei skildring av jorda; "Hvad er Jordbeskrivelsen (Geographien)? En Underretning om Jordklodens lande, Have, Floder og Stæder" (ibid., 113). Deretter kjem Naturhistorien "En Underretning om Himmelen, Luften, Jorden og Vandet, samt beskrivelse over de levende og livløse Skabninger, som findes derudi" (ibid., 136). Kunnskapen er ordna i taksonomiske system, og alt blir definert. Eit døme er inndelinga i rike, og definisjonane som høyrer til der:

Hvorledes pleyer man at innde alle de Ting, som findes paa Jordkloden?
Man inddeler gemeenlig de Ting som findes paa Jordkloden i tre Afdelinger, hvilke man kalder Natur-Riger, og hvis Navne ere: Mineral-Riget, Plante-Riget og Dyr-Riget. (...) Hvad for Ting henføres til Dyr-Riget? Alle levende Skabninger som have deres Oprindelse af Æg, hvad enten de fødes levende eller maae først udruges, og som ere forsynede med Ledemode, og have den Formue at de vilkaarlig kunne bevæge deres Ledemode, og det fra Ostmidten, og de Millioner gange mindre Dyr i Vandet, som ikkun kan sees med forstørrelsesglass, indtil Elephanter og Hvalfiske (ibid., 150f).

Etter naturhistoria kjem "Kunsthistorien", dette er altså oversikta over det menneskeskapte som finst på jorda. Prahlforklarar det slik, på spørsmålet om kva kunsthistoria er for noko: "En Underretning om det, der egentlig angaaer alle Slags Kunster og Videnskaber" (ibid., 160). Dette dreier seg om jordbruk, bygningskunst, musikk, smedkunst, skrivekunst, osv. I det neste kapitlet, "Sædelæren", går ein inn i eit endå mindre univers, nemleg eigenskapane og karaktertrekka til den enkelte: "Sædelæren er en Underretning om at skille Dyder og Velanstendigheder fra Laster og Uanstendigheder, og lærer os at legge Vind paa de første, men at fatte Afsky for de sidste; det er, lærer os vore Pligter" (ibid., 169). I denne samanhengen går Prahlf systematisk til verks, han definerer og skildrar sedene utan å venda seg til ein andreperson på ein normativ måte. Han skriv t.d.:

Hvad er Laster? Ved laster forstaaes onde Sæder, eller saadanne Handlinger, som i og for sig selv bidrage til vor og andres Ulyksalighed og Vanære i hvilket Land vi leve.

Unstændigheder ere derimod saadanne Handlinger, som ikke i og for sig selv ere onde, men ikkun tilfældigvis blive det, og derved bidrage til vor mindre Lyksalighed og ringere Ære iblandt de Mennesker, hvor vi opholde os (ibid., 169).

Dei to neste kapitla, grammatikk og rekning, liknar på ”Sædelæren” på den måten at dei er systematiske oversikter over system som også er i mennesket. Alle desse tre siste systema er system som kan omformast til normer, ”Sædelæren” kan enkelt gjerast om til imperative setningar om kva ein bør velja av dygder og laster, – det grammatiske systemet og reknekunsten har på same måten eit normativt potensiale. På denne måten vert desse tre siste kapitla innan dei tidlause og systematiske knytt til avdelinga for handlingsnormative tekstar gjennom det potensialet for normativitet som ligg i dei. Slik lukkar Prahls kunnskapskrinsen på ein svært elegant måte, og skapar ein *encyklio paideia*, ein encyklopedi.

Etter mitt syn er tredeling av kunnskapsstoffet tydeleg i denne boka, tekstane er organisert i grupper om det framtidige, det fortidige og det systematiske. Dei to første tekstgruppene gir tilhøyraren rolle som deltakarar, den aktivt bedømmande instansen. Ein skal høvesvis bedømme om noko skal gjerast i framtida, og om det som har skjedd i fortida. I den siste delen er tilhøyrarrolla ei anna, desse tekstane føreset tilskodaren.

Niels Prahls vesle lærebok kan forståast som eit pensum i morsmålet, og ho representerer trivialundervisning, ho handlar om retorikk, grammatikk og dialektikk. Alle dei encyklopediske lærebøkene i studien min har kapittel om grammatikk, og både i Hallagers og t.d. Peder Hjorts bok *Børnevennen* har grammatikken større plass enn i Prahls si bok. Etter mitt syn kan bruken av spørsmål og svar i Prahls bok forståast som eit døme på *ars dialectica* innan dei ulike kunnskapsfelt. Dialektikk blir forklart som *ars recte docendi*, – om korleis ein nærmar seg sanninga. Georg Johannesen formulerer kva den dialektiske *ars* går ut på slik: ”Dialektikk (eller logikk) er samtale(kunst) i retning av sannheten ved hjelp av dialogikk, deduksjon, logikk og argumentasjon” (Johannesen 1987, 23). Det er dette som blir gjort i boka til Prahls. Læreboka presenterer dei relevante temaa innan dei ulike kunnskapsområda, ho organiserer kunnskap på ein bestemt måte, spørsmål blir stilt, og svar blir gitt.

Oppsummerande kan ein seia at Prahls lærebok har trekk som viser at ho er organisert ut frå prinsipp frå retorisk teori. Måten stoffet er ordna på, viser spor av ei inndeling som er i slekt med dei tre retoriske talesjangrane, og særleg dei aspekta ved teorien som dreier seg om innretninga på framtid, fortid og det tidlause. Den epideiktiske sjangeren er omdanna til å dreia seg om systematisk lærestoff generelt. Dette medfører også at dei ulike stofftypane

tildeler tilhøreren ulike roller, som vurderande i forhold til tekstar om framtid og fortid, og som betraktande i forhold til det systematiske stoffet.

Denne lærebokstrukturen har ei språkleg utforming, og for å skildra denne kan ein også nytta ei anna inndeling frå retorisk teori, skildringa av dei tre språklege nivåa, trivium. Alle tekstar har eit grammatisk, eit dialektisk og eit retorisk nivå og kan skildrast på desse nivåa. Prahls lærebok driv opplæring i alle nivåa, direkte grammatikkundervisning gjennom kapittel om dette, dialektikk-undervisning gjennom dialogforma, og retoriikkundervisning gjennom den overordna strukturen eg har skildra over. Retoriikk dreier seg om tilpassinga til formålet, å finna den mest formålstenlege forma for stoffet som skal leggjast fram.

I analysedelen skal eg analysera eit eksempel frå denne leseboka. I den samanhengen kjem eg m. a. attende til spørjemetoden i denne læreboka.

Morten Hallager: Forsøg til en Læse-Øvelse-Bog, 1791

Morten Hallager var ein skulemann, forfattar, oversetjar og forleggjar som levde frå 1740 til 1802. Boka har tittelen: *Forsøg til en Læse-Øvelse-Bog hvoraf Børn kunde lære at kjende alleslags danske og latinske Bogstaver; samt tillige at læse rigtig og forståelig, indeholdende: forskjellige Materier til deres Forstands Oplysning og Hjerters Forbedring af Morten Hallager Skolelærer*. Boka er svært lita, i oktav, ho er småstilt, og er på 278 sider. Ho kom i ti opplag, og var i følge Sverre Sletvold i bruk i allmugeskular Noreg til 1860. (Sletvold 1971, 70). Som ein kuriositet kan ein merka seg at i følge Odense Bys Museer¹⁰⁹ var dette H. C. Andersen si lesebok. Boka har sytten kapittel. Innholdslista ser slik ut:

- 1 Samtale imellem Faderen og Barnet, om Bogstaverne i Almindelighed.
- 2 Fortsættelse. Om de enkelte og dobbelte Vocaler og de sammensatte Consonanter.
- 3 Om Stavelserne og hvorledes de skilles fra hverandre.
- 4 Stave og Læse-Øvelser i endeel Ordsprog.
- 5 Tankesprog og Leveregler.
- 6 Fortællinger.
- 7 Exempler. Maadelighed i Mad og Drikke.
- 8 Distinctions-Tegnene og deres Brug.
- 9 Schwabakker-Bogstaver: Hvorledes disse Bogstaver bruges; Exempler paa Flid i Ungdommen.
- 10 Latinske Bogstaver. Sædelære, Trøste-Tanker af Guds Almakt og Alvidenhed.
- 11 Cursiv-Bogstaver. Navne; Pligter mod Dyrene.

¹⁰⁹ Sjå <http://www.hcandersen-homepage.dk/sko-laesebog-1812.htm>

- 12 Hvorledes adskillige Bogstaver udtales i de fremmede Ord i vort Sprog.
- 13 Abreviaturer eller Forkortninger.
- 14 Adskillige fremmede Ords Bemærkelser.
- 15 Om Tallene: de almindelige Tal, Romer-Tallene.
- 16 Om Tiden og dens Inndeling, med Betragtning om dens Brug.
- 17 Kort Beskrivelse over vor Jord og Efterretning om de vigtigste Lande, som findes paa den: Indledning om Jordens Sted og Bevægelse, de forskjellige Religioner, Videnskabers og Konsters Fremgang, og de forskjellige Regeringsformer. Betragtninger derover. – Jordens Inndeling i Vand og Land; Halvøer, øer, de mærkeligste Have, Sunde, Fjorder ec. Jordens fem Hoveddele; Beskrivelser over Europa – Danmark, Norge og Holsteen – de øvrige europæiske Riger og Stater – Asia; Afrika; Amerika; Landene i Sydhavet – Anmærkninger over disse Lande og deres Beboere.

Innholdslista legg først og fremst vekt på progresjonen i språkopplæringa, og listar opp dei formelle trekka ved språket som elevane skal læra i løpet av skulegangen, t.d. bokstavane, enkel og dobbel konsonant og ulike skrifttypar. Dette er eit godt døme på at språkopplæringa ikkje skjer ved hjelp av særskilte lærebøker i dansk språk, men parallelt og ved hjelp av tekstane om dei andre emna eleven skal ha opplæring i. Om me les dei orda i titlane som ikkje har med språkopplæringa å gjera, men som viser ei emnefordeling, så blir lista slik: ”Ordsprog, Tankesprog og Leveregler, Fortællinger, Exempler, Exempler paa Flid i Ungdommen, Trøste-Tanker av Guds Almakt og Alvidenhed, Pligter mod Dyrene, Om Tallene, Om Tiden”, og så i kapittel 17 alle moglegelege perspektiv ordna under ”Vor Jord”: klima, vitskap og kunster, skulevesen og universitetsvesen, solsystemet, geografi, og knytt til geografien; ein historisk gjennomgang av dei ulike landa.

Hallagers lesebok er ikkje skrivne i dialogform slik Prahl's bok er det. Innleiinga er rett nok skrivne som ein dialog, – det er Faderen og Sønnen som samtalar over dei første tretten sidene. Samtalen dreier seg om at Sønnen kjem til Faderen for å fortelja at han kan lesa. Faderen undersøker saka nærare, og det viser seg at Sønnen har lært seg å lesa gotiske bokstavar, og at han berre kan lesa katekisma og evangelieboka. Dette er ikkje nok, meiner Faderen, og skisserer deretter opplysningstidas pedagogiske program:

Hva kan du da læse? Min Catechismus og Evangeliebog. Det er vel godt; men det kan dog ikke være nok. Du maa ikke allene kunne læse disse, men endog alle andre danske Bøger, ellers kan du ikke sige at du kan læse. Kan du forstaae det? Jo! Det kan jeg forstaae. Altsaa maa du øve dig flittig i andre Bøger, og om kort

Tid skal du see, at du kan færdig læse alle Bøger, ja endog Aviserne med
(Hallager 1809, 1f).

Dette gir Faderen grunn til å setja i gang ei lengre utgreiing om bokstavar, alfabet osv. Denne innleiande samtalen minner om rammeforteljingane som var vanlege i barnebøker utover 1800-talet, der vaksne samla rundt seg ei gruppe barn og veksla mellom å fortelja og å moralisera for tilhøyrarane. I leseboka er samtalen over når Sønnen har fått Hallagers lærebok, boka overtar som opplæringsmedium. Boka har rett nok mykje direkte tale til ein andreperson i tekstane vidare, men det er slutt på dialogen.

Etter mitt syn finn ein også i denne boka spor av den tredelinga eg har skissert. Den innleiande samtalen mellom far og son er svært formanande, og kan reknast som tekstar med innretning mot det framtidige. Men dette er som nemnt ein rammetekst, det er ein metatekst som motiverer for det leseopplæringsprosjektet som resten av boka er. Også i denne boka kjem tekstane eg har kalla tekstar om det framtidige først. I denne boka dreier det ikkje om religionsopplæring, det er heller ikkje vanleg i dei encyklopediske lærebøkene.¹¹⁰ Tekstane "Ordsprog", "Tankesprog og Leveregler", "Fortællinger", "Exempler", "Exempel paa Flid i Ungdommen", "Sædelære", "Trøste-Tanker av Guds Almakt og Alvidenhed", og "Pligter mod Dyrene" er alle tekstar som er handlingsnormative på ulike måtar. Ordspråka, tankespråka og levereglane er korte moralsetningar, som samstundes blir nytta som leseøving ved innlæringa av bokstavar. Døme på ordspråk er "Naar man ikke saaer saa kan man ei heller høste" og "Træet maa bøies, mens det er ungt" (ibid., 17), døme på tankespråk og levereglar er "Hvad du vil at andre skal gjøre mot dig, det maa du og gjøre mot dem" og "Giv Akt paa hvad du taler, og tænk, at man ikke faae de Ord tilbage af hva man engang har sagt", og "Gjerrighed er roden til alt Ondt" (ibid. 24). Forteljingane og eksempla er moraliserande¹¹¹, med moralen oppsummert til slutt, t.d. "Gjør kun selv et skridt efter det andet i din Flid, saa skal du nok see, at din Forstand kommer videre" (ibid., 28). Eksempelet på flid i ungdommen er Peter Wessel Tordenskjold. Sædelæra hos Hallager er kortfatta og utforma som påbod. Det startar slik: "Frygt Gud, ær Kongen, elsk dit Fædreland, adlyd og elsk dine Foreldre og Forsatte, gjør Ret og Skjel imod enhver, saa bliver du altid lykosalig" (ibid., 50). Trøstetankane og "Pligter mod Dyrene" er på same måte handlingsnormative.

Den neste avdelinga byrjar med kapittelet "Om Tiden". Dette er avdelinga for natur- og samfunnskunnskap, med andre ord dei tekstane som ikkje er organiserte ut frå tid, men

¹¹⁰ Sletvold 1971, 25

¹¹¹ Eg analyserer ein av desse tekstane i kapittel 6 i denne avhandlninga.

som legg fram deskriptiv og systematisk kunnskap. Innleiinga til kapittelet ”Kort Beskrivelse over vor Jord og Efterretning om de vigtigste Lande; som findes paa den” (ibid., 93) er slik: ”Jorden, Menneskets Fødeland og Bopæl, er en Planet ligesom Mercurius, Venus, Mars, Jupiter, Saturnus og Uranus, og bliver ligesom disse oplyst af Solen, som har sit Sted i Middelpuncten af disse Planeters Løbebaner” (ibid., 94). Ut frå dette utgangspunktet går Hallager over til å skildra geografiske og topografiske forhold på jordkloten i stadig større detalj. Deretter gir han ei oversikt over dei viktigaste religionane i verda, jødedommen, kristendomen med underinndelingar i katolisisme, protestantisme, den engelske og ortodokse kyrkja, deretter ”Den mahomedanske Religion” og til slutt ”Den hedenske Religion”. Hallagers neste hovudkapittel heiter ”Videnskab og Konster”, og her nemner han på same måten som Prah alle slag menneskeskapte teknikkar og vitskapar. Etter eit kapittel om statsforfatningar går han over til den tredje avdelinga, tekstar om det fortidige, og gir kortfatta historiske framstillingar av dei ulike landa i Europa.

Rekkefølga på dei tre tekstavdelingane er annleis i denne boka enn i Prahls bok. Begge startar med tekstar om det fortidige, hos Prah er det katekismestoffet, hos Hallager er det ei samling moraliserande tekstar.

Den tekstinndelinga eg vel å sjå eksempelfunksjonen i forhold til har røter i retorisk teori, og spor av dette systemet er altså eksplisitt til stades i den eine kjeldetypen eg opererer med, dei encyklopediske lærebøkene frå opplysningstida. Desse lærebøkene og opplysningstida vert eit slags omdreingspunkt i denne avhandlinga. Ved å analysera strukturen i to encyklopediske lærebøker, oppnår eg fleire ting. Eg får demonstrert korleis det tar seg ut når det systemet eg vil nytta i analysen av eksempla er brukt på lærestoff. Då er det ein fordel at læreboka samstundes representerer ein læreplan, på den måten får eg demonstrert inndelingsmåten på eit stort register didaktiske tekstar. Mi undersøking har også ei encyklopedisk tilnærming, eg er interessert i korleis eksempel blir brukt i alle fag og emne.

Eg får også presisert og eksemplifisert kva tekstar det konkret dreier seg om som inngår i dei tre grovinndelte tekstgruppene eg opererer med. Eg får dessutan grundig presentert to av kjeldene som eg skal analysera i kapittel 5, og det er dei to kjeldene som er mest ukjente for oss i dag. Dette tyder ikkje at eg ser på den encyklopediske læreboka som eit ideal ein skal ønska å få attende, heller ikkje at den måten desse lærebøkene er skrivne på, er etterlikningsverdige i dag. Den ordninga av kunnskapens som fanst i desse lærebøkene er derimot brukbare til å orientera seg i alle fag og alle kjelder, også i høve til dei andre kjeldene for eksempel som eg opererer med. Det er for det første ei eldre lærebok til, *Udtog af Georg Chr. Raffs Naturhistorie for Børn, med tolv lithographerede Plader. Omarbeidet af H.*

Hansson, frå 1831. Dette er ei lærebok i naturfag, og ho inneheld kun tekstar som fell inn under det eg har kalla tekstar om det tidlause og systematiske i tillegg til eksempla..

Eg hentar også eksempel frå to moderne lærebøker, ei lærebok i historie; Harald Skjønberg: *Undervegs 8. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, frå 2000 og ei lærebok i naturfag; Merethe Frøyland, Merete Hannisdal, John Haugan, og Jørn Nyberg: *Eureka! Naturfag for ungdomssteget. Grunnbok 8*, frå 2006.

Nå det gjeld dei munnlege kjeldene passar den inndelinga eg foreslår godt, ikkje minst fordi Aristoteles i si tid foreslo ordninga som ei inndeling av munnlege tekstar med *persuasive* trekk. Munnleg undervisning og moderne lærebøker liknar også på kvarandre, det skal eg koma attende til i analysen av eksempel. Munnleg undervisning består av eit stort register av uttrykksformer, verbale og visuelle. Dette kjenneteiknar også dei moderne, multimodale lærebøkene. Når det gjeld analyse av eksempel henta frå desse kjeldene gjeld det å avgjera kva for ein tekstleg samanheng eksempelet tilhøyrer, eller kva for eit formål eksempelet har ut frå den tekstlege samanhengen, heilt konkret. Desse formåla let seg ikkje bestemma ut frå kva fag det dreier seg om, dei ulike faga har alle ei stor mengd tekstar som er innretta mot det fortidige, det framtidige og det systematiske.

Det er heller ikkje enkelt å finna ei inndeling av sakprosaetekstar som kan bidra til å definera eksempla sin funksjonsmåte. Eit eksempel er dessutan ikkje alltid knytt til ein heil tekst. Ein saktekst kan vera heilt innretta mot eitt av tidsaspekta, eller han kan vera lang og bestå av eit konglomerat av tekstelement, som i lærebøker, fagbøker, narrative tekstar, artiklar og essay. Eksempelet vil uansett oftast vera knytt til ein informasjonsbrokk, ein påstand eller eit omgrep i ein større tekst. Det er tidsinnrettinga i teksten eller tekstelementet på det generelle nivået *som blir eksemplifisert*, som vil vera styrande for eksempelet sin funksjon.

Dei encyklopediske lærebøkene dannar også eit omdreiingspunkt mellom det munnlege og skriftkulturen slik me kjenner han i dag, t.d. i moderne multimodale læreverk. Bøkene representerer ei slags overgangsform; dei er strukturerte innanfor rammene av retorisk teori, men dei syner samstundes tilblivinga av dei meir eksklusivt skriftspråknære fagemna, særleg gjennom omdefineringa av den epideiktiske sjangeren. Opplysningstida representerer også eit slags omdreiingspunkt i denne avhandlinga. Opplysningstida er den perioden i skulehistoria då didaktiske tekstar framleis var forstått innanfor rammene av retorisk teori, og var prega av denne teorien. Samstundes banar slike trekk som eg har skildra ved lærebøkene i opplysningstida vegen for ei ny forståing av fag og av tekstkulturen i skulen¹¹².

¹¹² Amund Børdahl skildrar denne endringa i "Forord" i Jakob Rosteds: *Forsøg til en Rhetorik i et Udtog af Hugo Blairs Forelæsninger over Rhetoriken, med hensyn til Underviisningen i de lærde Skoler* frå 1810. Han

4 Topologi og didaktikk

Kapittel to i denne avhandlinga dreidde seg mest om det partikulære nivået i høve eksempelbruk, eg presenterte teori og foreslo ein modell for eksempelet, og eg drøfta korleis ein kan dela eksempeltekstar inn i undersjangrar. Kapittel tre var ein ekskurs til det generelle nivået i eksempelbruk, eg leita etter ei inndeling av dei språklege samhengane som eksempelet inngår i, altså korleis ein kan identifisera språklege kategoriar som tilsvarar undertypane av eksempel som eg skal operera med. I dette kapittelet skal utvekslinga mellom dei to nivåa vera hovudtemaet, altså ei gransking av kva som kjenneteiknar dei prosessane der det partikulære eksempelet konstruerer samanhengen til det generelle, og korleis det generelle alt er ein føresetnad for eksemplifiseringa. Dette dreier seg altså om det topologiske og det didaktiske ved eksempla.

Induksjon og deduksjon høyrer til dialektikken. Eksempel og entymem er dei tilsvarande slutningsformene i retorikken. Dei fire slutningsformene, induksjon, deduksjon, eksempel og entymem, impliserer alle at det finst eit generelt overordna nivå og eit individuelt nivå, og at ein drar slutningar *mellom* desse instansane. Dei fleste saksforhold kan undersøkjast og omtalast på dei to nivåa, dei er derfor sentrale i topologien. Topologien er eit felles emne for dialektikken og retorikken, og samlar mange av momenta som eg har gjennomgått når det gjeld eksempelets dialektikk og eksempelets retorikk. Topologien er også sentral for didaktikken. Didaktikken handlar om tileigninga av kunnskap, og for å tileigna seg kunnskap må ein ha tilgang til den. Retorikken deler arbeidet med ein tale inn i fem deler: *inventio, dispositio, elocutio, memoria og actio*. Som mange har peikt på var denne femdelinga også ein didaktisk teori¹¹³. *Inventio* er den fassen der ein vender seg til dei stadene der kunnskapen er, og finn dei standpunkta ein vil ta i saka, eller det stoffet ein vil leggja fram. Topologien er tradisjonelt knytt til dialektikken, og til inventiodelen av retorikken. Det er i inventiodelelen av arbeidet med kunnskpastileigning og framstilling at dialektikken er eit spesialverktøy for retorikken, og topologien er det felles området for dette arbeidet. Uttrykt i slike vendingar handlar denne avhandlinga særleg om den delen av didaktikken som dreier seg om inventiofasen i undervisnings- og læringsarbeidet, altså distribusjonen av kunnskapsstoffet, og særleg dei grunnleggjande prosessane der ein leitar fram denne kunnskapen.

skriv: "Blairs verk inngår i en ny type litterær offentlighet, der England var et foregangsland. De tradisjonelle retorikkbegrepene omdannes til verktøy for litterær analyse og kritikk innenfor en nasjonalspråklig og post-klassisk kanondannelse" (Børdahl 2007, 10).

¹¹³ Sjå t.d. Andersen 95, 236.

Topologien handlar om korleis ein finn dei gjeldande momenta til eit emne som ein skal undersøkje eller framstilla for andre, og kva desse momenta er. Undersøkinga av eit emne er dialektikkens tilnærming til ei sak, å framstilla ei sak for andre er retorikkens tilnærming. Dei skilnadene som er mellom dialektikk og retorikk i høve til topologien, dreier seg for det første om at topologien har ein større plass i dialektikken, sidan han handlar om det som er hovudemnet i dialektikken, medan han primært er knytt til inventiofasen i framstillinga av ein tale i retorikken. Ein kan altså seia at retorikkens inventio drar vekslar på dialektikken. I artikkelen "Aristoteles om retorikk, dialektikk og topikk" skriv Øivind Andersen: "Dialektikken er en selvstendig kunst. Men den kan også betraktes som retorikkens erkjenningsmessige spesialverktøy" (Andersen 1989, 5). Den andre skilnaden på dialektikk og retorikk er, som me har sett, mellom måten ein drar slutningar mellom det individuelle og det generelle nivået på, alt etter om ein resonnerer logisk-dialogisk eller persuasivt-monologisk. Eg skal i det følgjande presentera nokre synspunkt på korleis eksempelets topologi kan bidra til å utdjupe nokre problemstillingar om den didaktiske bruken av eksempel. .

Tormod Eide skriv om topos: "Gr. 'sted' (flt. *tópoi*), lat. **locus** (flt. *loci*). * I retorikken det sted hvor taleren kan finne bestemte typer argumenter eller argumentasjonsmønstre, også brukt om argumentene selv" (Eide 1990, 115). I følgje Heinrich Lausberg rekna ein i antikk teori at dei stadane der ein finn *topoi* er i *minnet*, som rimeleg kan vera i ein teori om det munnlege. Han skriv:

Die *inventio* wird nicht als ein Schöpfungsvorgang (wie in manchen Dichtungstheorien der Neuzeit), sondern als Finden durch Erinnerung (analog der platonischen Auffassung vom Wissen) vorgestellt: die für die Rede geeigneten Gedanken sind im Unterbewusstsein oder Halbbewusstsein des Redners bereits als *copia rerum* vorhanden und brauchen nur durch geschickte Erinnerungstechnik wachgerufen und durch dauernde Übung (...) möglichst wachgehalten zu werden.¹¹⁴ (Lausberg 1984, 24).

Topikk er såleis både momenta i ei saksframstilling, og leitinga etter desse momenta. I *Rhetorica Norvegica* summerer Georg Johannesen opp Heinrich Lausbergs behandling av topikken slik: "Topos er invensjonsformler, det vil si regler for leiting etter stoff til ein tale, og

¹¹⁴ [*Inventio* blir ikkje framstilt som ein skapingsprosess (som i mange teoriar om diktning i nytida), men som finning gjennom minnet, analogt med den platonske oppfatninga av viten; tankane som eignar seg til talen er allereie eksisterande i undermedvitet eller i halvmedvitet som *copia rerum* og treng berre bli vekt opp av ein dyktig minneteknikk og halden ved like av vedvarande øving.] Mi omsetjing.

de tanker og former og formuleringer som blir funnet ved slik leiting. I en slik forstand er topos det samme som emne(område) eller sak(sforhold)” (Johannesen 1987, 186). Det doble perspektivet, topikk som system og topikk som leiting, er ulikt vektlagt i behandlingen av topologien. Mange har skildra og systematisert toposane. Tormod Eide skriv om topoi i antikk teori:

Aristoteles (*Retorikken* 1,2) skjelner mellom 1. generelle og 2. spesielle topoi:

1 Generelle *topoi* er allmenne betraktningsmåter eller argumentasjonsmønstre som kan anvendes innen alle emner eller genre. I *Retorikken* 2,23 regner Aristoteles opp 28 slike betraktningsmåter, for eksempel ’motsetning’ (...) eller ’gjendrivelse’ (...).

2 Spesielle *topoi* er bundet til det bestemte emne taleren behandler (sml. eng. *topic*). De er ikke retoriske av natur, men gjelder det stoff taleren må beherske for å kunne behandle et bestemt emne. (...)

3 Allmenne sannheter, standardargumenter som er alle taleres felleseie. Disse behandles ikke i Aristoteles’ verker, men spiller en viktig rolle allerede i sofistisk retorikk. I den romerske retoriikkutdannelsen (...) inngikk øvelser i å anvende allmenne sannheter, under betegnelsen *loci communes* (...) i bestemte retoriske situasjoner, dvs. å kunne gjøre en bestemt sak (*quaestio finita* til en sak av generell betydning (*quaestio infinita*, ...) (Eide 1990, 115).

Han skriv vidare:

Fra denne virksomhet har de moderne europeiske språk arvet betegnelsen *locus communis* i betydningen forslitt argument, klisje, *Topos*-læren (’topikken’) er en sentral del av – *Inventio*, og har som oppgave å gi taleren hjelp til å finne de argumenter som står til hans disposisjon i en aktuell sak, gjennom ferdig utarbeidede ”sjekk-lister”. (...) I litteraturstudiet benyttes siden Curtius betegnelsen *topos* om litterært fellesgods, tilbakevendende temaer som for eksempel overbudsmønstret i lovprising, eller bråmodenhet (ibid., 115f).

Sjølv om ein leitar etter *topoi* i minnet, er toposane ikkje private. Den siste tydinga som Eide set opp, forklarar *topoi* som fast etablerte måtar å sjå ting på i eit samfunn. Det er kulturelt forankra språklege uttrykk for allment aksepterte synspunkt, for det ein kallar sunn fornuft.

Den måten å forstå *topoi* på som Curtius innfører, knytt til motiv i litteraturen, har vist seg å vera svært produktiv, og måten *topoi* ofte vert omtalte på i innføringsbøker i retorikk og i undervisningssamanhengar er ofte knytt til dette perspektivet. I tillegg til tydinga *locus communis* og *topos* som motiv i litteraturen, er *topoi* også forstått som stader, både bokstavleg som i bibelstader, og i overført tyding som i standpunkt eller ståstad i ei meiningutveksling.

Lausberg skriv altså at ein skal leita etter *topoi* i minnet, og han skriv vidare: "Hierbei wird das Gedächtnis als ein räumliches Ganzes vorgestellt, in dessen einzelnen Raumteilen ("Örter": τόποι, *loci*) die einzelnen Gedanken verteilt sind"¹¹⁵ (Lausberg 1984, 24). Denne romlege ordninga av *topoi* er emnet i Aslaug Nyernes avhandling *Det didaktiske rommet. Didaktisk topologi i Ludvig Holbergs Moralske Tanker*. Ho skriv: "Det didaktiske rommet er ein måte å få analytisk grep om kva ein topologi kan vere. Og med det som utgangspunkt kan ein snakke både om *topoi* på ulike nivå i teksten, ulike typar *topoi*, og om korleis topologien eventuelt formar ulike slag mønster" (Nyernes 2002, 268)¹¹⁶.

Topikk er altså systematisk, men system og metode er to sider av same sak. Topikk handlar både om ordninga av, og om reglane for korleis ein finn *topoi*.¹¹⁷ I mitt arbeid har skiljet og samanhengen mellom det partikulære og det generelle nivået i eit resonnement hovudinteressa. Det er i omtalane av korleis ein *leitar fram topoi* at dei to nivåa og samanhengen mellom dei først og fremst vert tematisert. Det skjer først hos Aristoteles. Eg skal presentera Aristoteles og deretter Quintilian si tilnærming til leitemåtar, sidan dette er eit tema som sjeldan blir omtalt i samband med topologi, og det samstundes er dette området innan topologien som har hovudinteresse i mitt arbeid.

Aristoteles skriv i *Retorikken* om *topoi* i dei to første tydingane som Eide nemner, om generelle og spesielle *topoi*. I tillegg har han skriva ei bok om dialektikk og topologi; *Topica*. Boka er ein introduksjon til dialektikken, og ho er ei av Aristoteles avhandlingar om logikk som samla kallast *Organon*, vitskapens 'instrument'. *Topica* er rekna for å vera ei tidleg bok i

¹¹⁵ [På denne måten vert minnet framstilt som ein romleg heilskap, dei enkelte tankane er fordelt på dei enkelte romdelane, ("stader", τόποι, *loci*).] Mi omsetjing.

¹¹⁶ Eg skal kommentera denne didaktiske modellen til slutt i dette kapitlet.

¹¹⁷ Jonas Gabrielsen skriv i avhandlinga *Topik. Ekskursjoner i retorikkens toposlære*: "Forskjellige retoriske skoler har siden antikken satt deres særegne præg på topikken og har tillagt den topiske lære vidt forskjellige funktioner. Det er derfor vanskelig at tale om en samlet, homogen retorisk topikforståelse" (Gabrielsen 2008, 20). Han skil mellom fire forskjellige måtar å forstå topikken på. Han skriv: "Jeg kalder den første af disse forståelsesrammer for en *heuristisk* topikforståelse, da topikken i denne sammenhæng goes til en *lære om at finde stof*. En anden forståelsesramme kalder jeg den *kollektive* topikforståelse, da topikken i denne optik forstås som en *lære om kollektivt genbrug*. Den tredje forståelsesramme kalder jeg *inferentiel*, da topikken her identificeres som en *lære om forskellige slutningsformer*. Endelig kalder jeg den fjerde forståelsesramme *kognitiv*, da topikken i denne forståelsesramme eksponerer forskellige former for *kulturel og associativ tænkning*" (ibid., 21). Alle disse perspektiva er av interesse for eksemplet topologi, men hovudperspektiva mine i dette arbeidet er på heuristiske og inferensielle trekk ved eksempelet som *topos*. Sjå elles Gabrielsen s 21ff for ei oversikt over andre inndelingar av topikken.

produksjonen til Aristoteles. Ho handlar om logiske slutningsformer, men den eldste delen, kapittel to til sju, er skriven før han utvikla syllogismeforma.¹¹⁸ *Topica* består altså av åtte kapittel. Ein reknar med at kapittel ein og åtte er skrivne seinare enn kapitla to til sju. Dei to sist skrivne kapitla fungerer som ein introduksjon og eit rammeverk til hovuddelen. Avhandlinga handlar om den dialektiske metoden, altså den måten ein spørjar og ein svarar saman resonnerer seg fram til slutningar om eit emne. "The purpose of the present treatise is to discover a method by which we shall be able to reason from generally accepted opinions about any problem set before us and shall ourselves, when sustaining an argument, avoid saying anything self-contradictory" (Aristoteles 2004b, 273). Utgangspunktet for argumentasjonen er såleis generelt aksepterte meiningar om saka ein diskuterer. Aristoteles skriv: "We must, then, first consider on what bases our methods rests. (...) For arguments arise from 'propositions' while the subject of reasonings are 'problems'" (ibid., 279). 'Propositions', påstandane, er utforma som spørsmål. Påstandane kan omformast til problem, det er dei utsegnene som skal undersøkjast gjennom den dialektiske argumentasjonen. Aristoteles definerer påstanden slik: "Now a *dialectical proposition* is a question which accords with the opinion held by everyone or by the majority or by the wise – either all of the wise or the majority or the most famous of them"(ibid., 297). Problema definerer han slik: "A dialectical problem is an investigation leading either to choice and avoidance or to truth and knowledge, either by itself or as an aid to the solution of some other such problem" (ibid., 299). Kunnskapen kan vera nyttig av fleire grunnar: "The knowledge of some of these problems is useful for the purpose of choice and avoidance, ..." (lok. cit.), eller "The knowledge of some of these is useful purely for the sake of knowledge, for example whether the universe is eternal or not" (lok. cit.). Aristoteles reknar med andre ord med at undersøkingane av dei allment vedtekne meiningane både tener som rettesnor for handlingar ein skal utføra eller unngå, samstundes som målsetjinga kan vera å koma til erkjenning om faktiske forhold.

Påstandane og problema består av det som er kalla 'predikata'. 'Predikat' har i følge oppslagsverk to tydingar:

Predikat, et, lat., (innen logikken) det begrep som i en dom tillegges el. sies om subjektet, hvorved dette siste nærmere bestemmes; (gram.) den setningsdel som

¹¹⁸ E. S. Forster skriv i innleiinga til Loeb-utgåva av *Topica*, som han har omsett: "In short, there is general agreement that the bulk of the *Topica* embodies Aristotle's earliest contribution to the systematic study of logic and that it was written in part before his discovery of the syllogism" (Forster 1960, 269).

inneholder et utsagn om subjektet, sær. brukt om verbet, f. eks. gutten skriver; tillagt eigenskap, nærmere karakteristikk. – **predikativ**, adj., som angår predikatet, som tjener til predikat. – **predikatsord**, et, ord som sammen med et uselvstendig verb danner predikatet i en setning, f. eks. han er konge, arbeidet synes lett (Berulfsen og Gundersen 2003, 359).

I begge tydingane dannar predikatet utsegner om kva fenomen *er*. Dette er også det sentrale spørsmålet i dialektikken. Det finst fire dialektiske predikat som ein nyttar for å seia kva noko er, Aristoteles kallar dei definisjon, eigenskap, klasse og tilfeldig eigenskap. Han forklarar ‘definisjon’ slik: ”A definition is a phrase indicating the essence of something” (Aristoteles 2004, 281), og han legg til: ”For when we are dealing with definitions, we spend most of our time discussing whether things are the same or different” (lok. cit.). Ein ‘eigenskap’, property, blir forklart slik: ”A property is something which does not show the essence of things but belongs to it alone and is predicated convertibly of it” (ibid., 283). Som døme skriv Aristoteles at det å kunna læra seg grammatikk er ein eigenskap ved mennesket, fordi ein er den einaste skapningen som kan det, medan det å kunna sova ikkje er ein eigenskap ved mennesket. Han forklarar ‘klasse’, genus, slik: ”A genus is that which is predicated in the category of essence of several things which differ in kind” (ibid., 283-285). ‘Tilfeldige eigenskapar’ blir definert på to ulike måtar, men Aristoteles tilrår denne:

Also it is something which can belong and not belong to any one particular thing; for example, ‘a sitting position’ can belong or not belong to one particular thing. This is likewise true of ‘whiteness’; for there is nothing to prevent the same thing being at one time white and at another not white (ibid., 285).

Om ein ser på måten Aristoteles forklarar dei fire predikata på, ser ein at han drøftar dei ut frå operasjonane generalisering og individualisering. Ein ser også at sjølv om Aristoteles enno ikkje har utvikla teorien om syllogismen, og dermed om enthymemet, så er *Topica* eit grunnlagsarbeid som nettopp dreier seg om korleis ein finn premissane i slike slutningar, og kva premissane i ei deduktiv slutning kan vera. Dei fire predikata finst i følgje Aristoteles alltid innanfor ein av dei ti kategoriane: 1) essens, 2) kvantitet, 3) kvalitet, 4) relasjon, 5) stad, 6) tid, 7) posisjon 8) tilstand 9) aktivitet 10) passivitet. Til desse ti kategoriane kan ein setja opp ti spørsmål: 1) Kva er? 2) kor mykje? 3) av kva slag? 4) i forhold til? 5) kvar? 6) når? 7) korleis plassert? 8) kva tilstand? 9) kva blir gjort? 10) kva blir tilført?

I kapittel to til sju utforskar Aristoteles dei fire predikata, og ut frå utførlege systematiske drøftingar listar han opp topoi som høyrer til dei. Han innleier bok to, som saman med bok tre handlar om tilfeldige eigenskapar, med følgjande setning: "Some problems are universal, others particular. Examples of universal problems are "Every pleasure is good," and "No pleasure is good"; examples of particular problems are "Some pleasure is good," and "Some pleasure is not good"" (ibid., 331) 'Problems', det vil seia det som skal undersøkjast gjennom den dialektiske spørjemetoden, kan altså både dreia seg om det individuelle og det generelle.

Marcus Fabius Quintilian utviklar spørjemetoden vidare. I bok 3.5 i *Institutio Oratoria* skriv han om topikk ut frå mange av dei same temaa som Aristoteles drøftar i *Topica*. Han drøftar inngåande dei fire dialektiske predikata til Aristoteles, og også dei ti kategoriane og dei ti spørsmåla som høyrer til kategoriane. Quintilian innleier kapittelet med følgjande ytring: "Alle talar er samansette av ting som blir kjenneteikna, og ting som kjenneteiknar, det vil seia av innhald og ord" (Quintilian 2004, 180). Dette set spørjemetoden i eit særleg lys. Det ein spør etter i spørjemetoden er korleis ein kan seia noko sikrast mogleg, altså om verda. Men spørsmåla ein stiller undersøker *orda om* tinga. Quintilian utviklar topikken vidare ved å skilja mellom ulike slag 'quaestio'. Tord Eide omset *quaestio* med "... 'gransking', 'emne for diskusjon', 'sak' ..." (Eide 1990, 100). Det er semje om, skriv Quintilian, at *quaestio* anten er *uavgrensa* eller *avgrensa*¹¹⁹. Han skriv vidare: "Dei avgrensa spørsmåla gjeld saker, personar, tidstilhøve og andre ting, grekarane kallar desse *hypotesar*, hjå oss heiter dei *causae* (saker). I desse synest heile spørsmålet å dreie seg om tiltak og personar" (Quintilian 2004, 182). Dei uavgrensa spørsmåla vert forklarte slik:

Uavgrensa er dei når ein handsamar dei for og imot, utan omsyn til personar, tid og stad og andre liknande tilhøve. Dette kallar grekarane *tesar*. Cicero kallar det "allmenne spørsmål i det borgarlege livet", atter andre "spørsmål som høver for filosofar". Atenaios kallar dei "del av ei sak" (ibid., 181)

Finite spørsmål dreier seg altså om det individuelle, partikulære, medan infinite spørsmål gjeld det generelle og universelle. Quintilian kommenterer dette: "Dei spørsmåla eg kallar

¹¹⁹ Eg siterer her frå Hermod Slaattelid si omsetjing av *Institutio Oratoria* til nynorsk. Slaattelid omset *quaestio finita* og *quaestio infinita* med 'avgrensa' og 'uavgrensa' spørsmål. Dette er ei god omsetjing til norsk, men eg skal likevel elles i dette arbeidet kalla spørsmåla 'finite' og 'infinite' då det samsvarar best med dei nemningane dei fleste teoretikarane brukar på spørsmålstypane.

uavgrensa, kan òg heite allmenne. Om det er rett vil dei avgrensa vere særskilde. Men i kvart særskilt spørsmål ligg det alltid eit allment, då dette kjem før” (ibid., 182).

Quintilian har ei tilføyning om dei infinite spørsmåla, dei uavgrensa:

I slike spørsmål skil Cicero mellom erkjenning og handling, slik at erkjenning til dømes gjeld ”om forsynet styrer verda”, og handling gjeld ”om ein skal delta i statslivet”. Det første av desse inneber tre punkt: Om noko er, kva det er, og korleis det er. For alt dette kan vere ukjent. Det andre av dei gjeld to punkt: På kva måte vi kan oppnå deltaking i statslivet, og på kva måte vi skal gjera bruk av deltakinga vår (ibid., 181-182).

Denne todelinga av dei infinite spørsmåla er interessant. Det Quintilian skriv minner om Aristoteles utgreiing om formålet med undersøkinga av problem; det at undersøkingane anten var retta mot å vurdera om ein skal utføra eller unngå å gjera ei handling, eller mot avklaring av faktiske forhold. Ciceros og Quintilians ordpar ’handling’ og ’erkjenning’ summerer godt opp Aristoteles dikotomi. Dikotomien passar også godt saman med dei to tilhøyrarrollene Aristoteles sonderer mellom, nemleg tilhøyraren som aktivt vurderande i høve til talar om handling i fortid og framtid, og som betraktande i høve til epideiktiske talar.

Både Aristoteles og Quintilian knyter altså leitinga etter moment til ein tale til ein spørjemetode. Metoden til Aristoteles er knytt til den dialektiske dialogen der ein gjennom samtale skal koma fram til det som gjeld for eit emne. Utgangspunktet for den dialektiske spørjemetoden er allmenne meiningar om eit emne, men Aristoteles opnar også for at spørsmål kan dreia seg både om det universelle og det partikulære. Quintilians spørjemetode som er presentert i boka *Institutio Oratoria*, dreier seg om opplæringa av talaren, altså om retorikk. Quintilian byggjer på Aristoteles si utgreiing om den dialektiske spørjemetoden, men overfører prinsippa til ein retorisk samanheng. Spørjemetoden hans er såleis meint til bruk for talaren som førebur ei saksframlegging. Quintilians spørjemetode tar som me har sett utgangspunkt i spørsmål på begge dei to konkretiseringsnivåa, og skil i tillegg eksplisitt mellom to typar infinite spørsmål.

Det er to aspekt ved Quintilians spørjemetode er interessante for mi undersøking av eksempelbruk, og for den måten eg har foreslått å dela inn eksempel og dei korresponderande overordna samanhengane på. Det er for det første korleis spørsmålstypane Quintilian lanserer, plasserer seg i høve til talesjangrane, og med det dei tre aspekta eg har valt å sjå kunnskapsinndelinga i høve til. For det andre er det interessant om ein kan seia noko

om tilhøvet *mellom* dei to konkretiseringsnivåa i Quintilians spørjemetode, for då har ein samstundes rørt ved forhold som har å gjera med eksempelets topologi.

Desse spørsmåla kan handsamast under eitt ved hjelp av den utlegginga Heinrich Lausberg gjer av Quintilians spørjemetode i *Elemente der literarischen Rhetorik*. Lausberg knyter si handsaming av topikk til det Quintilian skriv om finitte og infinitte spørsmål, og han summerer dette opp i nokre punkt. Han sorterer døma på finitte og infinitte spørsmål i høve til dei tre talesjangrane. Han forklarar først finitte spørsmål:

Die *quaestio finita* ist ein konkreter (d. h. auf individualisierte Personen und auf konkrete Zeit- und Raumstände bezogener) Behandlungsstoff, also z. B. judizial: >ob Titius den Mord an Sempronius begangen hat<, deliberativ: >ob Cato heiraten soll<, epideiktisch: >ob Cato schön ist< (Lausberg 1984, 38)

Finitte spørsmål som dreier seg om konkrete personar og konkrete hendingar kan altså stillast innan alle talesjangrane. Det same gjeld dei infinitte spørsmåla:

Die *quaestio infinita* ist ein abstrakter (d. h. auf eine Personenklasse und auf typische Zeit- und Raumumstände bezogener) Behandlungsgegenstand, also z. B. judizial >ob es glaubhaft ist, dass ein betrunkenener einen Mord verübt<, deliberativ >ob in junger Mann heiraten soll<, epideiktisch >Tadel eines (beliebigen) Tyrannen überhaupt< (lok. cit.).

Ut frå dette kan ein konstatera at det er seks moglege spørsmålstypar, det er finitte og infinitte spørsmål innan kvar av dei tre talesjangrane. Om ein ser desse spørsmålstypane i høve til den inndelinga av eksempel, og den tilsvarande inndelinga i tre aspekt ved kunnskapstekstar, som eg opererer med i dette arbeidet, så får ein kopla leitemetoden direkte til eksempelbruk, og med det utdjupa korleis eksempel fungerer som topoi i ei framstilling av ei sak.

Lausberg nemner først finitte spørsmål knytt til forensisk tale, eller det Lausberg kallar 'judizial' tale. Dømet han gir er 'om Titus har utført mordet på Sempronius'. Det tilsvarande infinitte spørsmålet vil i følgje Lausberg vera: 'om det er truverdig at ein drukken mann utfører eit mord'. Finitte og infinitte forensiske spørsmål er spørsmål om kva som har skjedd i fortida. Det finitte spørsmålet dreier seg om eit spørsmål om noko har skjedd eller ikkje har skjedd, og impliserer at ein tar stilling for og mot. Dette er opplagt eit relevant og ukomplisert spørsmål når ein førebur ein tale som dreier seg om det som har skjedd. Tormod Eide skriv

også at ”Den typiske *quaestio finita* er først og fremst rettsspørsmålet, *causa*, ...” (Eide 1990, 101). Det infinitte forensiske spørsmålet er meir komplisert. Det dreier seg om kor sannsynleg det er at ei handling kan ha skjedd under dei gitte omstenda som har vore i situasjonen. Dette er strengt tatt ikkje å dømme om noko som har skjedd i fortida, men det er ei vurdering av det allmenne nivået som ligg implisitt i den fortidige handlinga.

Eg kallar eksempla om det fortidige for synekdokiske eksempel, og har argumentert for at desse eksempla skil seg frå dei andre typane eksempel, dei normative og dei deskriptive paradigma, ved at dei er ein del av ein større heilskap både i form og i innhald. I Lausbergs utlegging av Quintilians spørjemetode er det lansert eit litt anna tilhøve mellom det individuelle og det generelle nivået, han peikar på ei mogleg generalisering knytt til det fortidige. Denne nyanseringa er svært interessant, og ei problemstilling knytt til tilhøvet mellom dei synekdokiske eksempla og den samanhengen dei inngår vil vera å undersøka på kva måte ein generaliserer frå synekdokiske eksempel til allmenne kunnskapar om det fortidige.

Lausberg gir også døme på finitte og infinitte spørsmål knytt til deliberativ tale. Døma her er det finitte spørsmålet ’om Cato bør gifta seg’, og det korresponderande infinitte spørsmålet ’om unge menn bør gifta seg’. Desse spørsmåla dreier seg om framtidige handlingar, og vil dreia seg om forhold knytt til normative paradigme, og det eg har kalla kunnskap knytt til det framtidige.

Det tredje dømeparet knytt til den epideiktiske talen, er avgrensa i høve til den utvidinga eg har gjort ved å kalla døma deskriptive, og rekna all systematisk kunnskap inn under kategorien kunnskap knytt til det notidige. Døma Lausberg gir er ’om Cato er vakker’ og han reknar ’all daddel av elska tyrannar’ for eit infinitt nivå i høve til dette.

Lausberg drøftar også tilhøvet mellom finitte og infinitte spørsmål innfor kvar talesjanger. Han karakteriserer tilhøvet som ei ’Infinitisierung’. Han skriv: ”Die Infinitisierung wird durch den Gegensatz zwischen *quaestio finita* und *quaestio infinita* verständlich ...” (Lausberg 1984, 38). Quintilian skriv, som eg har sitert tidlegare, at det i kvart finitt spørsmål ligg eit infinitt spørsmål, fordi det allmenne kjem først. Det er dette Lausberg sluttar seg til når han skriv:

Es wird so häufig in die Lage kommen, für die Beantwortung einer *quaestio finita* die Ausführung der entsprechenden *quaestio infinita* als Argument oder als

Schmuck zu verwenden: die *quaestio infinitae* sind ja in den entsprechenden *quaestiones infinitae* sozusagen eingebettet. (lok. cit.)¹²⁰

Det er allmenngjeringa eller generaliseringa, altså den induktive slutninga, som i følge Lausberg er å visa til *locus communis*. I følge Lausberg vert ein opplært til denne 'infinittiseringa' gjennom skulegangen:

Die quaestiones infinitae sind in der Schule, die keinen Kontakt zum konkreter Leben hat, als Übungsstoff leichter zu bearbeiten als die quaestiones finitae. Der Redner hat also die Behandlung von quaestiones infinitae meist in seinem Gedächtnis präsent, da er die quaestiones infinitae in der Schule gelernt hat. (lok. cit.)¹²¹

Sjølv om Lausbergs syn på skulen, "... die keinen Kontakt zum konkreter Leben hat..." er svært drastisk, har han eit viktig poeng når det gjeld vurderinga av kva for ein kunnskapstype skulen først og fremst formidlar. Skulen si oppgåve er naturleg nok mest alltid å formidla den generaliserte, allmenne kunnskapen. Kjennskap til dei partikulære, faktiske objekta kvar fag omfattar er nødvendig, men vil i dei fleste samanhengar vera mest nyttig som eksempel på den generaliserte kunnskapen. Unntaket er når ein skal vita noko om det som konkret har skjedd i fortida, som i juridiske spørsmål, i alle historiske emne i alle fag, og når ein må kjenna kunst- og språkfaga sin kanon av kunstverk.

Infinittisering kan såleis vera eit nyttig omgrep i undersøkinga av problemstillinga i dette arbeidet. I denne avhandlinga spør eg korleis eksempel fungerer i dei tekstlege samanhengane dei står i, og korleis tilhøvet er mellom eksempelet og den andre kunnskapen. *Infinittisering* er eit omgrep som omfattar kombinasjonen av dei to kunnskapstypene, den spesifikke og den generelle. Dialektikkens induksjon og deduksjon skildrar slutningsprosessen som skjer mellom dei to nivåa, medan omgrepet 'infinittisering' kan nyttast som nemninga på ein prosess der det skjer ei *utveksling*, ein gjensidig påverknad, mellom det overordna generelle nivået, og det underordna individuelle nivået. Den siste hovuddelen av dette arbeidet, analysen av eksempel, er ei utforsking av dette forholdet.

¹²⁰[Ein kjem ofte i den situasjonen at svaringa på eit finitt spørsmål brukar det tilsvarende infinite spørsmålet som argument eller utsmykkeng: det infinite spørsmålet er så og seia innkapsla i det tilsvarende finite spørsmålet] Mi omsetjing.

¹²¹[I skulen, som ikkje har kontakt med det konkrete livet, er dei infinite spørsmåla enklare å arbeida med som øvingsstoff enn dei finite spørsmåla. Talaren har også behandlinga av dei infinite spørsmåla mest present i minnet sitt, då han har lært dei infinite spørsmåla i skulen]. Mi omsetjing.

Infinittisering er etter mitt syn ein sentral del av topologien, og det kan vera eit viktig bidrag til didaktikken. Oppsummerande kan ein seia at topologi er eit felles emne for retorikk og dialektikk, at topologi både dreier seg om leitinga etter, og inventaret av, moment som kan nyttast i framstillinga av eit saksområde, og at topoi kan dreia seg både om formuleringa av partikulær og generell kunnskap. Samanhengen og utvekslinga mellom det partikulære og det generelle nivået kan kallast infinittisering.

Retorikken og dialektikken, og med det topologien, har fungert som didaktisk teori i undervisningssamanhengar fram til den moderne organiseringa i fag og pedagogikk på 17- og 1800-talet. Topologien utseier såleis noko vesentleg om dei same områda som fag og didaktikk omhandlar. Topologiens system og metode kan bidra til didaktikkens 'kva' og 'korleis', men topologien har dialektikken og retorikkens sterke fokus på korleis ordninga og formuleringa av kunnskap skjer språkleg i undervisninga, meir enn på psykologiske eller kognitive trekk ved deltakarane, eller det sosiale samspelet mellom deltakarane. Topologisk orientert didaktikk tilbyr derfor eit supplement til læringsteori og annan pedagogisk teori, ved å også fokusera på det overveldande mest brukte læringsmediet, språket.

Dette er som nemnt Aslaug Nyrnes sitt utgangspunkt for å foreslå ein topologisk didaktikk, kalla det didaktiske rommet. Ho framstiller det didaktiske rommet som eit tredimensjonalt koordinatsystem, med aksane *mimesis*, *temporalitet* og *copia*. Desse tre aksane kallar ho "... tre didaktiske grunnvilkår" (Nyrnes 2000, 124). *Copia* svarar i følgje Nyrnes til didaktikkens 'kva', men dette kva dreier seg ikkje berre om innhaldet i faget, men også om dei formene dette innhaldet har. "*Mimesis* er eit omfattande tekstvitskapleg problemfelt" skriv Nyrnes (ibid., 123), og også: "Det mimetiske har å gjere med kva og korleis språkleg representasjon er å forstå i MT" (ibid., 128). *Temporalitet* er tidsdimensjonen, og handlar om tekstens forhold til tid. Med denne modellen lagar ho eit alternativ til den tradisjonelle didaktikkens lineære kommunikasjonsmodell, ho foreslår ei språkleg orientert tilnærming til didaktikk, og ho definerer samstundes topoi på ein presis måte. Nyrnes plasserer og drøftar eksempel som topoi i det didaktiske rommet, og eg skal kort presentera måten ho gjer det på.

Nyrnes skriv at eksempelet er nærverande i tid og rom, at det er hending og mangfald, at det blir ført inn i eit saksforhold utanfrå, og at beviskrafta vert skapt ved metoden induksjon. Ho forstår eksempelet vidt, "Eg nyttar omgrepet her både om korte og lenger former, frå metaforar og ordtak til forteljingar" (ibid., 273). Nyrnes undersøker så eksempelet ut frå spenninga mellom klassisk retorikk og tenkemåten i det didaktiske rommet. Det vil seia at eksempelet som topos kan skildrast i høve til dei tre koordinatane som utgjer det didaktiske

rommet. I høve til mimesis-aksen skriv Nyrnes at Aristoteles inndeling i historiske og oppdikta eksempel vert utfordra av ordensmåten i det didaktiske rommet. Ho siterer Arild Utaker: ”Eksempel er *konstitutive for påstander (og mer generelt for teorier) i den forstand at de er med på å danne påstanders innhold*” (ibid., 278), og ho konstaterer at ”Eksempelrets magi er at det gjer språk og røyndom til eitt” (ibid., 277). Oppgåva til eksempel er ...”ordre, kommando, å gjere noko synleg, å få til å sjå” (lok.cit.). Ho skriv: ”Eksempel er ikkje referensielt mimetisk, det er ikkje henta inn i eit resonnement fordi det etterliknar noko i røyndomen, og slik skal illustrere ein påstand” (ibid., 277-278). Det er ein del skilnader på korleis Nyrnes skildrar eksempel her, og måten eg forstår eksempel på. I mitt arbeid nyttar eg eit smalare eksempelomgrep, eg undersøker narrative, didaktiske eksempel. Metaforar er i mitt system ein tankefigur, og kan ikkje opptre som eksempel. Eg legg også vekt på at eksempel uttrykkjer det individuelle tilfellet, og ordtak er i mitt system generalisert kunnskap. Eksempel står heller ikkje, slik eg ser det, — og slik Nyrnes også skriv—, nærare røyndomen enn språket om det generelle kunnskapsnivået. Dette drøftar eg i kapittel 5.4.1, der ser eg nærare på *mimesis*- og *copia*omgrepet i høve til eksempelbruk.

Copia-aksen dreier seg om forrådet av eksempel ein har å gripa til, og Nyrnes listar opp eksempel frå historia, folkeminnet og litterære tilfang, og dei ein finn på sjølv, og ser nærare på eksempeltilfanget i Holbergs *Moralske tanker* frå dette utgangspunktet.

Tidsaksen er til stades på to måtar i høve til eksempel, begge er knytt til det narrative. Nyrnes viser til Holmgaards omgrep om narrativ kausalitet, ho skriv: ”Tenkt slik vil eksempelet peike mot temporalitetens khronosdimensjon”. Den andre måten eksempelet har med temporalitet å gjera er gjennom eksempelets narrative form, og i det lydlege rommet som den narrative erkjenningsstrukturen viser attende til (ibid., 283).

Den måten Nyrnes les eksempelet inn i ein topologisk modell på er viktig også i mitt arbeid. Spenninga mellom mimesis og copia, mellom representasjon og forråd, er konstant til stades i all eksempelbruk, og eksempelet som topos, med innebygde mønster og oppfatningar både i form og innhald må vera eit gjennomgangstema i tilnærminga til eksempel. Men Nyrnes skildrar først og fremst topologien som system, og ho skil ikkje mellom eit partikulært og eit generelt nivå i sin topologiske modell. Ho nemner rett nok både partikulære og generelle *topoi*, men ho ordnar ikkje desse i to nivå, og ho tematiserer heller ikkje tilhøvet mellom dei¹²².

¹²² Det er ikkje rom for ei grundig undersøking av dette i dette arbeidet, men om ein skulle føreslå ei slik inndeling i modellen hennar ville det kanskje vera mest naturleg å skilja mellom spesifikke og generelle *topoi* på copia-aksen.

I eksempelanalysane mine er det partikulære og det generelle nivået i faga og utvekslinga mellom dei gjennom eksempelbruk hovudsaka, og mi undersøking kan såleis utdjupa nokre tilhøve i det didaktiske rommet. Eksempel er ein tekst om det partikulære som er konstituert av det tilhøvet det har til det generelle nivået. Eg har føreslege å lesa ein inn djupnedimensjon inn i faga, for slik å kunna undersøkje korleis eksempla verkar i faga. Ved å studera eksempel trer dei to nivåa tydeleg fram, på den måten fungerer ein studie av eksempel også som ei påminning om eit tilhøve som finst i all anna kunnskapsutvikling, i all anvendelse av kunnskap og i all formidling av kunnskap, nemleg *infinittiseringa*. Slik kan ein seia at ein studie av korleis ein liten tekst, eksempelet, bidrar til å operasjonalisera kunnskapen i faga, har eit potensiale i seg til å peika på nokre større ontologiske og didaktiske trekk ved kunnskapsfeltet.

5 Analyse

5.1 Moment, prinsipp og grep i analysen av eksempel

Den retoriske situasjonen: Kairos

I den teoretiske delen av dette arbeidet har eg lagt vekt på å definera og typologisera eksempel etter kva funksjon dei har i den samanhengen dei blir brukte i. Dette perspektivet må også vera det overordna i analysen av eksempel. Eg har valt å samla inn eksempeltekstar utan å observera, eller på andre måtar studera den konkrete situasjonen eksempelet blir brukt i. Eg har altså inga empirisk tilnærming til undervisningssituasjonar der eksempel blir brukt.¹²³ Fokuset i analysen skal vera på eksempla som tekstar, og dei tekstlege samhengane eksempla inngår i, men ut frå problemstillingar knytt til korleis eksempelet fungerer. På den måten har eg bruk for ei abstrakt framstilling og ordning av situasjonar eksempelet blir brukt i. Eg skal nytta omgrepet 'kairos' frå retorisk teori for dette formålet. *Kairos* er eit omgrep som er sentralt i retorisk teori, men det er meir overgripande og innforstått enn mange andre omgrep innan retorikken.¹²⁴ For å få fram dei ulike aspekta som verkar med i situasjonar der eksempel blir brukt skal eg derfor bestemma kva eg legg i omgrepet i denne samanhengen. Måten eg forstår *kairos* på, vert nedfelt i dette arbeidet som den måten eg ordnar eksempla på i denne analysedelen av avhandlingen. Dei enkelte problemstillingane eg skal undersøka eksempla i forhold til, er knytt til grupper av eksempel sett under eitt, og problemstillingar ein kan utvikla innan gruppene, vert derfor handsama innanfor denne ordninga av eksempelaterialet mitt.

I artikkelen om *kairos* i oppslagsverket *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* definerer J. L. Kinneavy og C. R. Eskin *kairos* som: "K. lässt sich definieren als der richtige oder günstige Zeitpunkt, etwas zu tun, oder auch als das richtige Mass" (Kinneavy & Eskin 1998, 837). Det gunstige tidspunktet eller det riktige formålet for å gjera noko, er i situasjonen der eit verkemiddel vert teke i bruk. Artikkelen presenterer brukshistoria til *kairos* -omgrepet, og viser den sentrale plassen omgrepet har hatt i retorisk teori frå antikken til i dag. *Kairos* er eit omgrep som samlar i seg mange viktige aspekt ved retorisk teori, det er eit omgrep for den talesituasjonen der dei ulike språklege og ikkje språklege elementa i situasjonen spelar saman. Aristoteles nyttar eit slikt *kairos*-omgrep i sin retorikkteori. Kinneavy og Eskin skriv at etter deira syn byggjer Aristoteles teorien om retorisk språkbruk på omgrepet. Kinneavy og Eskin skriv: "Zwei der wichtigsten indirekten Verwendungen von K. bei Aristoteles kann man an

¹²³ Eg har grunngeve dette valet i kapittel 1.2. "Innsamling og utval".

¹²⁴ For ein grundig gjennomgang av omgrepets brukshistorie sjå Ueding, Gert 1998: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*

seiner Definition der Rhetorik erkennen. Darin betont er, dass sie die Fähigkeit sei, für jeden Fall die vorhandenen persuasiven Mittel zu finden.“ (ibid., 840f). Kinneavy og Eskin tar altså Aristoteles sin definisjon av retorikk til inntekt for påstanden at *kairos* er det grunnleggjande ved den retoriske teorien hans.

Kairos er ei oppsummering av alle faktorane som er til stades i retorisk språkbruk, det vil seia språkbruk som har til formål å overtøya nokon om noko. Eksempel er eit slik overtøydande moment som ein kan ha for handa, og bruka. I analysen av eksempel skal eg derfor ta utgangspunkt i dei elementa som inngår i den retoriske situasjonen. Elementa som spelar inn på vurderinga av eksempelbruk, er om situasjonane der eksempla er brukte, er munnlege, eller om dei er brukte i skrifttekstar, kva formålet med eksempla er og på kva måte ein sluttar frå det individuelle nivået til det generelle. Eg skal plassera desse variablane langs kolonnane og radene i ei matrise, og såleis laga ei systematisk oversikt over grupper eksempel som er definerte ut frå fleire aspekt.

På denne måten stemmer *kairos*omgrepet over eins med Michael Halliday sin definisjon av 'situasjonskonteksten', slik eg har forklart det i kapittel fire. Situasjonskonteksten er innkapsla i teksten, og fokus i mitt arbeid er å undersøka det Halliday kallar 'diskursens mediering'.

Ordninga av eksempelsamlinga

Eksempelsamlinga er ordna i ei matrise. Langs den horisontale raden er eksempla delt inn etter kva kjelder dei er henta frå. Eksempla er henta frå ei munnleg kjelde, eit intervju med ein lærar, og to hovudgrupper av lærebøker; eldre lærebøker frå perioden 1778 – 1791, og nyare lærebøker frå etter 2000.¹²⁵ Langs den vertikale kolonnen er eksempla delt inn etter den typologien eg har utvikla i dette arbeidet; synekdotiske eksempel og normative og deskriptive paradigme. På den måten blir det ni grupper med eksempel. Tre av gruppene er då til dømes 'synekdotiske eksempel frå munnleg kjelder', 'normative paradigme frå eldre lærebøker' og 'deskriptive paradigme frå nyare lærebøker'. Eg skal kort skissera opp nokre problemstillingar som reiser seg for samlinga sett under eitt, ut frå desse to ordningsprinsippa. Skjematisk framstilt er eksempla ordna i følgjande system:

¹²⁵ For ei grunngeving av eksempelutvalet, sjå kapittel 1.2: "Materiale".

	Munnleg kjelde	Eldre lærebøker	Nyare lærebøker
Synekdokiske eksempel	1 Synekdokiske eksempel frå munnleg kjelde	2 Synekdokiske eksempel frå eldre lærebøker	3 Synekdokiske eksempel frå nyare lærebøker
Normative paradigme	4 Normative paradigme frå munnleg kjelde	5 Normative paradigme frå eldre lærebøker	6 Normative paradigme frå nyare lærebøker
Deskriptive paradigme	7 Deskriptive paradigme frå munnleg kjelde	8 Deskriptive paradigme frå eldre lærebøker	9 Deskriptive paradigme frå nyare lærebøker

Det munnlege og det skriftlege: Brukstekstar og gjenbrukstekstar

Sonderinga mellom det munnlege og det skriftlege er viktig i drøftinga av *kairos*. Ein nyttig distinksjon i denne samanhengen er Heinrich Lausbergs skilje mellom 'Verbrauchsrede' og 'Wiedergebrauchsrede', som kan omsetjast med forbrukstale og gjenbrukstale. Forbrukstale blir definert slik:

Die Verbrauchsrede ist eine Rede, die einer der drei Arten der Rede angehört und die in einer aktuellen geschichtlichen Situation (der privaten oder öffentlichen Bereichs) vom Redenden mit der Intention der Änderung dieser Situation einmaligen gehalten wird und in dieser Situation völlig verbraucht (Lausberg 1984, 16).

Dette tyder: "Forbrukstalen er ein tale som høyrer til ein av dei tre taleartene, og som blir halden ein gong og fullstendig forbrukt i ein aktuell, historisk situasjon (innan det private eller offentlege området) av ein talar med intensjon om å endra denne situasjonen"¹²⁶ Lausberg skildrar her den flyktige talen som blir brukt i ein her-og-no-situasjon, og som er borte i den augneblinken talen er avsagt. 'Wiedergebrauchsrede' blir forklart slik:

Die Wiedergebrauchsrede ist eine Rede, die in typischen, sich periodisch oder unperiodisch wiederholenden (Feier-)Situationen von demselben Redner oder von jeweils wechselnden Rednern gehalten wird und ihre Brauchbarkeit zur Bewältigung dieser typischen Situationen ein für allemal (innerhalb einer als konstant angenommenen sozialen Ordnung) behält (ibid., 17).

Dette kan omsetjast som: "Gjenbrukstalen er ein tale som blir halden i typiske periodiske eller uperiodiske gjentatte (høgtidlege) situasjonar av den same talaren, eller av stadig vekslende talarar, og som beheld si evne til å forvalta denne typiske situasjonen ein gong for alle (innanfor ein konstant akseptert sosial ordning)"¹²⁷ 'Wiedergebrauchsrede', gjenbrukstale, er tale som blir gjentatt, og som dermed må oppbevarast i ei fast form frå gong til gong.

Lausberg nyttar 'tale' om desse språklege formene. Eg skal nytta omgrepet 'gjenbrukstale' også om skriftlege tekstar, så i min samanheng høver det betre å bytta ut 'tale' med 'tekst'. Det er ein praksis som er i analogi med å nytta retorisk teori også på omtalar av skrifttekstar. Eg skal kalla dei to formene for brukstekstar og gjenbrukstekstar.

Brukssituasjonen er ein her-og-no-situasjon. Dei tekstane som ein produserer medan ein er i denne situasjonen er flyktige, – det ein seier er resultat av dei behova som oppstår i situasjonen, og dei er borte så snart dei er uttalte. Mange eksempel blir brukt for første gongen på denne måten. Ein kan tenkja seg at ein lærar som står framfor ei gruppe elevar eller studentar og skal forklara noko, og så skjønar han eller ho at tilhøyrarane ikkje klarar å forstå stoffet. Han kan då prøva å forklarar stoffet grundigare, eller på ny, men han kan også forklara det på ein annan måte, ved å bruka eit eksempel. Den første gongen ein brukar eit eksempel på denne måten, dukkar det som oftast opp spontant, utløyst av det sterke behovet som er i situasjonen til å reformulera stoffet slik at ein blir forstått. I dette tilfellet er eksempelet ein brukstekst, det dukkar opp i ein munnleg situasjon, blir brukt og er borte.

¹²⁶ Mi omsetjing.

¹²⁷ Mi omsetjing.

Men neste gong læraren står i ein situasjon der han skal forklara det same eller noko liknande for ei ny gruppe tilhøyrarar, vil han svært ofte koma på eksempelet igjen dersom det fungerte godt førre gong. Det gjeld også sjølv om han ikkje opplever same behovet for å få stoffet forklart for tilhøyrarane. Og så brukar han eksempelet på ny. Då er eksempelet blitt ein gjenbrukstekst. Det blir ein del av det personlege eksempelrepertoaret læraren har, som han kan dra fram og nytta i ulike samanhengar som treng eksemplifisering. Denne gjenbruksteksten er munnleg. Munnlege gjenbrukstekstar må alltid oppbevarast i minnet, men dei er i ulik grad personlege, alt etter kva samheng dei blir gjenbrukte i. Det finst eit register av gjenbrukstekstar frå dei personlege eksempla og anekdotane til kulturen sine fellestekstar som folkediktingstekstar og bibeltekar. Som ei avlastning for minnet har me fått skrift, og ein må derfor rekna med at det finst to typar gjenbrukstekstar, munnlege og skriftlege.¹²⁸

I analysane av eksempel skal eg ikkje ta omsyn til skiljet mellom brukstekstar og munnlege gjenbrukstekstar. Dei eksempla eg har samla inn gjennom intervju er per definisjon munnlege *gjenbrukstekstar*, sidan dei er gjenfortalte til meg. I dette arbeidet skal eg gå ut frå at eksempelbruk har det utgangspunktet som ligg i skildringa av den munnlege bruken av eksempel som brukstekst, det vil seia at eksempelet oppstår som resultat av eit behov for å forklara noko til nokon som ikkje skjønar heilt og fullt det som det blir undervist i. Eg føreset dette ut frå generell erfaring med eksempelbruk, utan å gjera undersøkingar som kan slå fast at det skjer slik. Fokuset i undersøkinga mi er på situasjonar der eksempel blir gjenbrukt, anten som gjenbrukstekstar i munnlege samanhengar, eller som gjenbrukstekstar i bøker. Omgrepet 'gjenbrukstekst' korresponderer med innsikta frå topikken, at ein har tilgang til eit forråd av overtlydande moment som ein kan ta i bruk i ein retorisk situasjon som den didaktiske situasjonen er, det er kalla *copia*.

Etter den aller første bruken er eksempla gjenbrukstekstar, og andre motiv for å bruka eksempelet enn det akutte behovet i situasjonen kan spela med når ein brukar det. Dette gjeld for munnlege gjenbrukstekstar, og i enno sterkare grad for dei skriftlege gjenbrukstekstane. Når ein skriv, kan ein ikkje lenger bedømme om dei som skal lesa det ein skriv, forstår det ein skriv. Ein eventuell bruk av eksempel kan vera motivert av andre omsyn enn behova for å forklara noko i situasjonen. Ei problemstilling i analysen av dei ulike typane eksempel skal derfor vera om det er mogleg å identifisera kva andre motiv ein kan finna for å bruka eksempel. Denne problemstillinga kan vera enklast å undersøkje i forhold til lærebøkene, for

¹²⁸ Lausberg skriv: "Der Wiedergebrauchsrede ergibt die Notwendigkeit der Konservierung der Reden den im Gedächtnis einer hierzu beauftragten Funktionärsschicht oder in der Schrift" (Lausberg 1984, 17). Han skriv også „Die Grenzen zwischen Verbrauchsrede und Wiedergebrauchsrede sind fließend“ (lok. cit.).

der er samanhengen eksempelet inngår i også skriftleg, og dermed enklast å underkasta analyse.

Tre typar eksempel

Inndelinga av eksempel i tre hovudgrupper er utførleg drøfta tidlegare i dette arbeidet. Kort summert kan ein seia at inndelinga er basert på ulikskapar ved dei samanhengane eksempelet inngår i, forstått som den funksjonen eksempelet har i høve til den teksten det står til. I botnen for denne inndeling ligg, som eg har vist, tre aspekt som er utleide av dei tre talesjangrane. I brukssituasjonen vil dei tre gruppene eksempel som kjem ut av denne samanstillinga fungera i forhold til dei tre ulike appellformene i retorisk teori, dei synekdotiske eksempla appellerer først og fremst til etos, dei normative paradigmen til patos og dei deskriptive til logos. Dei tre hovudgruppene representerer såleis appellformene *delectare*, *movere* og *docere*. Alle eksempla kan oppfylle alle dei tre funksjonane, kva for ein funksjon som dominerer er bestemt ut frå situasjonen. Dette understrekar at eksempelbruken ikkje full ut kan forståast uavhengig av brukssituasjonen.

Tekstane sin funksjon i situasjonen ut frå formålet med dei, representerer etter mitt syn den andre viktige målestokken ein kan undersøkje eksempelbruk opp mot. Spekeret av funksjonar er derfor den andre målestokken ein kan nytta for å bestemma kva element som inngår i skildringa av dei verksame elementa i ein språkbrukssituasjon, altså *kairos*.

Spørsmåla om eksempelet sitt formål og den korresponderande funksjonen som grep i analysen, er knytt til eksempelets retoriske nivå. Eg vil i tillegg undersøkje dei enkelte eksempla ut frå problemstillingar knytt til det dialektiske, dei logiske slutningane som ligg til grunn for bruken. Med ein metafor kan ein spørja: Korleis verkar eksempelets indre motor? Dei ulike typene eksempel knyter seg til stoffet på ulike måtar. Synekdotiske eksempel er kjenneteikna ved at dei er ein del av ein større heilskap, og koplinga til det overordna nivået er slik at eksempla anten dannar syntesar saman med andre eksempel, eller sjølv er syntesar som blir desimalisert for å framstilla historisk kunnskap. Normative paradigme generaliserer ved hjelp av analogi mellom eksempelet og den framtidige hendinga som normativiteten føreset. Deskriptive paradigme dannar generaliseringa ved å vera representative for andre liknande enkelttilfelle som kjem inn under generaliseringa. Desse tilkoplingsmåtane er interessante. Me drar slutningar mellom det enkelte tilfellet og den generaliserte kunnskapen, i den prosessen eg har kalla *infinittiseringa*, og forklart som den *dialektiske utvekslinga* mellom dei to nivåa. Dette skjer på ulike måtar for ulike type kunnskap. Eg skal sjå nærare på desse slutningsmåtane i høve til ulike eksempel i samlinga mi. Dette kan ikkje alltid skiljast

frå analysen av korleis eksempel fungerer, så dette perspektivet vil i mange tilfelle inngå i analysar av formål og funksjon. Infnittisering og retorisk induksjon skal oppfattast som parallelle omgrep i denne avhandlinga, men infnittisering er nærare knytt til det dialektiske, altså det logiske aspektet, og retorisk induksjon til det retoriske, altså det persuasive aspektet i eksempelbruken.

Det konkrete innhaldet i kvart eksempel varierer mykje i eksempla i samlinga mi, sjølv om den narrative forma er lik. Eg drar derfor også inn det eg tidlegare har kalla *analysehjelp* i analysane, det vil seia teoriar som kan gi hjelp til å forstå særlege litterære eller kulturelle aspekt ved det enkelte eksempelet. Felles for alle teoriane eg nyttar som analysehjelp er at dei tematiserer tilhøvet mellom det individuelle tilfellet og det overordna generelle nivået, i eit stort register av sakprosaframstillingar.

I analysane av dei synekdotiske eksempla spelar Reinhardt Kosellecks teori om dei ulike tidslaga me forstår det fortidige ved hjelp av, ei stor rolle for alle analysane. Koselleck var elev av Hans-Georg Gadamer, og Gadamers teori om historisk medvit vert også tematisert i ein av analysane. I tillegg er Pierre Bourdieus artikkel om “Den biografiske illusjon” analysehjelp i ein analyse av korleis forteljninga om enkeltmennesket kan integrerast i den historiske framstillinga.

I analysane av dei normative paradigma les eg det første eksempelet om korleis ein lærar argumenterer for å læra ein regel, ved hjelp av Ludwig Wittgensteins framstilling av tilhøvet mellom regel og spel i *Filosofiske undersøkelser*. Analysen av korleis ei lærebok frå opplysningstida gir eksempel på dygder og laster i tar utgangspunkt i Algirdas Julien Greimas teori om korleis me dannar omgrep ved å tenkja i motsetnader, og hans narrative modell, medan eg i analysen av korleis ei moderne lærebok framstiller eit forskarideal hentar analysehjelp i Max Webers sondering mellom individ og idealtype i drøftinga om samfunnsvitskapanes objektivitet.

I analysane av deskriptive paradigme er problemstillingane andre, i det kapittelet utforskar eg tilhøvet mellom det språkleg framstilte enkelttilfellet og eit overordna omgrep eller skildring. Eg nyttar først Ernst H. Gombrichs teori om norm og form, som også tematiserer tilfellet mellom det partikulære og det generelle, for å drøfta korleis eksempel står i eit krysspress mellom å framstilla røyndomen og å etterlikna tidlegare framstillingar, og at dette påverkar tilhøvet mellom framstillinga av det individuelle fenomenet og det generelle omgrepet. I analysen av tekstar frå den taksonomisk organiserte opplysningstidslæreboka og frå ei moderne lærebok i naturfag er Michel Foucaults drøfting av klassifisering eit nyttig utgangspunkt for analysane.

Eg drar også inn andre teoretikarar i analysane enn dei som er nemnde her, men målet er heile tida å utforska korleis utvekslinga mellom det partikulære nivået representert ved eksempelet, og det overordna generelle nivået er, og korleis dei fungerer i forhold til formålet med eksemplifiseringa.

Plan for eksempelanalysane

I analysen av eksempel skal eg ta utgangspunkt i dei horisontale nivåa i inndelingsmatrisa, og analysera eksempeltypane i tre kapittel. Eg skal først analysera dei synekdotiske eksempla, deretter dei normative paradigma og til slutt dei deskriptive paradigma. Innanfor kvar av desse gruppene undersøker eg såleis munnleg gjenfortalte eksempel, og skriftlege eksempel frå eldre og moderne lærebøker. Hovudformålet med analysane er å finna ut korleis dei ulike eksempla fungerer i høve til den tekstlege samanhengen dei inngår i. Eg skal derfor undersøka dei tre hovudgruppene av eksempel ut frå ulike spesifikke problemstillingar knytt til dei generelle problemområda eg har skissert over. Desse problemstillingane vil eg gjera greie for i innleiinga til kvart analysekapittel.

Etter at eg har undersøkt alle ni gruppene, vil eg oppsummera ved å sjå på nokre overordna perspektiv som har kome fram gjennom eksempelanalysane, og undersøka om eksempel frå dei tre ulike kjeldene har felles kjenneteikn. For å gjera dette samanliknar eg eksempelanalysane i dei horisontale og vertikale rekkjene i matrisa, eg skal lesa matrisa på tvers og på langs.

5.2 Om analyse av synekdotiske eksempel

Den overordna problemstillinga i denne avhandlinga er ei undersøking av eksempelet som didaktisk verkemiddel. Eg spør korleis eksempel fungerer didaktisk, forstått som eit spørsmål i to delar; korleis fungerer eksempel dialektisk og retorisk i didaktiske samanhengar. Dei to perspektiva heng nøye saman, eksempelets dialektiske slutningsnivå korresponderer med det eksterne retoriske formålet eksempelet har, og vice versa. Eg skal nytta denne todelinga som ein grovdisposisjon i tilnærminga til kvart av dei ulike dei synekdotiske eksempla i dette analysekapitlet, sjølv om analysane også siktar mot ei heilskapsforståing av korleis dei synekdotiske eksempla fungerer på dei to nivåa.

I analysane av eksempla innanfor kvar gruppe av synekdotiske eksempel skal eg såleis både sjå på korleis tekstdialogen mellom eksempla er, og korleis samanhengen dei inngår i er, og også vurdere korleis dei fungerer persuasivt i høve til det didaktiske formålet, som for synekdotiske eksempelet kan bestemmast som å framstilla det fortidige¹²⁹. Før eg tar fatt på analysane skal eg utdjupa kva den valte analysestrategien vil innebera, og kort presentera nærare dei teoretiske innfallsvinklane eg vil nytta som overordna lesehjelp i analysane.¹³⁰

Dialektisk struktur i synekdotiske eksempel

I kapitlet om eksempelets dialektikk har eg karakterisert eksempla om det fortidige som *synekdotiske*. Dei synekdotiske eksempla har som hovudføremål å framstilla enkelthendingar og –handlingar i større framstillingar av det fortidige. Dei synekdotiske eksempla er ikkje nødvendigvis underordna eit generelt eller allment omgrep, dei vert altså ikkje alltid kopla saman til større heilskapar på grunnlag av analogi. I modellen over eksempel vil synekdotiske eksempel bli framstilt slik¹³¹:

¹²⁹ Analysane vil ikkje blir utført etter ein fast mal, omsynet til særlege trekk ved dei ulike eksempla og tilhøva deira til samanhengane dei inngår i gjer at dei ulike momenta i innleiinga vil bli løyst ulikt i dei ulike analysane. Alle momenta til analyse som eg introduserer i denne innleiinga blir likevel drøfta i alle analysane.

¹³⁰ Introduksjonen til analysen av dei synekdotiske eksempla er meir omfattande enn innleiingane til normative og deskriptive paradigme. Årsaka til dette er at den teorien eg presenterer for å bestemma kva som kjenneteiknar dei synekdotiske eksempla også forklarar korleis synekdotiske eksempel kan transformerast til dei to andre eksempeltypane, slik typologien min føreset. Introduksjonane i dei to neste innleiingane bygger såleis på den teorien eg presenterer her.

¹³¹ Eit alternativ hadde vore å teikna modellen for synekdotiske eksempel som ein sirkel med det synekdotiske eksempelet som ein mindre sirkel inni, på linje med den Einar Eggen foreslo som modell for tropen synekdoke. Det ville fått betre fram det partitive ved tilkoplingsmåten til dette eksempelet, men det ville ikkje framstilt den viktige karakteristikken at samanhengen eksempelet inngår i som er generell.

Heilskap



Del 1----- (Del 2)

Synekdokiske eksempel kan karakteriserast som partitive, og dei er på same måten som omgrepa i partitive omgrepssystem *disjunkte*, dei er separate delar som til saman utgjer heilskapen.

Karakteristikken av synekdokiske eksempel som disjunkte krev ei utdjuping i høve til den generelle definisjonen av eksempel som eg nyttar i denne avhandlingen: 'Eit eksempel er ein kort narrativ tekst som spesifiserer innhaldet i eit omgrep eller i ein annan tekst'. Spørsmålet er om synekdokiske eksempel slik eg har definert dei, spesifiserer innhaldet i ein annan tekst. Eg vil argumentera for at dei gjer det, men at dei gjer det på ein annan måte enn dei paradigmatiske eksempla. Det finst eit svært stort tal enkelthendingar og enkelthendingar i fortida. Når ei eller fleire av desse enkelthendingane vert gjenfortalt med det siktemålet å framstilla historisk kunnskap, er den fortalte hendinga etter mi oppfatning eit eksempel. Dette er fordi den omtalte hendinga er valt ut blant utallige andre moglege enkelthendingar. Årsaka til at ei bestemt enkelthending vert fortalt, er at ho ut frå forståinga av ein større historisk samanheng vert oppfatta som særleg relevant for samanhengen på ein eller annan måte. Det synekdokiske eksempelet er på denne måten ei spesifisering av innhaldet i ein annan tekst, i dette tilfellet framstillingar av det fortidige.

Denne argumentasjonen føreset at ein ser på historieframstillinga som ein språkleg konstruksjon, og ikkje noko som finst uavhengig av språket. I boka *Til kilderne. Introduksjon til historisk kildekritikk*, ei innføringsbok om kjeldekritikk for historiestudentar, skriv Sebastian Olden-Jørgensen om kva historie er: "Historikeren *finder* ikke fortiden, han eller hun (*re*)konstruerer den, ikke som den *var*, men som den *er* for historikeren" (Olden-Jørgensen 2007, 13). Han skriv seinare:

Det hører til historiefagets grundvilkår, at genstanden for den videnskabelige erkendelse principielt er ikke-eksisterende i den forstand, at fortiden ikke er mer. Kun resterne af fortiden og bevistheden om den, deriblant historikernes

rekonstruksjoner, eksisterer. Eller endnu mere stillet på spidsen: ”Historien kan ikke skilles fra historikeren” (Henri-Irénée Marrou) (ibid., 16).

Eg forstår historie og historieskriving på denne måten i dette arbeidet. Olden-Jørgensen skriv om historiefaget spesielt, men det er etter mitt syn ikkje nokon grunn for å ikkje utvida dette synet til å gjelda historieframstillingar i alle fag, og i alle samanhengar. Dette dreier seg om eit grunnvilkår for å forstå fortid som ikkje er knytt til eit bestemt fag. I mitt arbeid dreier kategorien ’tekstar om det fortidige’ seg om framstillingar av historie i alle fag, og i det følgjande skriv eg om historieframstilling i denne utvida tydinga.

I framstillinga av historisk stoff vert enkelte hendingar ofte oppfatta som viktigare for å forstå korleis historia har utvikla seg enn andre, og desse hendingane vert gjerne oppfatta som det som *er* historia, og ikkje som *eksempel* på historia. Men då ser ein bort frå at alle historiske samanhengar er konstruerte ut frå ei tolking av det fortidige, og sjølv om enkelte samanhengar av mange, og gjerne heile kulturar, vert oppfatta som viktigare enn andre, så er dei det ikkje i *logisk* forstand. Å sjå på forteljingar om enkelthendingar i historia som *eksempel*, er etter mitt syn såleis å stilla spørsmål ved ein praksis der ein kanoniserer enkelthendingar til å *vera* historia, ein praksis som me gjerne oppfattar som naturleg eller gitt, og dette perspektivet gir såleis eit høve til kunna sjå nærare på korleis historieframstillingar vert konstruerte språkleg.

Den spesifiseringa som skjer ved hjelp av synekdotiske eksempel er likevel i mange tilfelle annleis enn den spesifiseringa dei paradigmatiske eksempla utfører, som logisk sett kviler på analogi med andre eksempel. Karakteristikken synekdotisk har eg tidlegare forklart som at eksempelet i visse samanhengar nemner det mindre for det større. Eitt eller fleire eksempel vert valt ut for å representera eller spesifisera det fortidige, alt etter korleis den større samanhengen er konstruert. Det etymologiske opphavet til eksempel, *exemplum*, er som eg har peikt på tidlegare i dette arbeidet *eximere*. *Eximere* tyder å ta ein del ut av ein større samanheng. I følge Hildegard Kornhard var det i utgangspunktet som ein vareprøve eller ein smaksprøve. Dei synekdotiske eksempla handlar om det fortidige, og dei eksemplifiserer ved å gi smaksprøvar på det fortidige.

Tidslaga

Eg skal nytta den tyske historikaren Reinhart Koselleck sin teori om korleis den enkelte forstår tida, som utgangspunkt for analysane av synekdotiske eksempel, og seinare som bakgrunn for analysane av dei andre eksempeltypane. Eg skal derfor kort presentera nokre

hovudomgrep i teorien hans. Koselleck skriv: ”Tiden er ikke kun en lineær succession af ontiske data – den virker i den enkelte, der forstående opdager sin tid, bundter alle tidsdimensioner i sig og således uttømmer sit erfaringspotentiale” (Koselleck 2007, 162)¹³². Koselleck har utvikla ein teori om *tidslaga*¹³³. Tidslaga er dei ulike tidsdimensjonane som er verksame samstundes i den som prøver å forstå eit historisk fenomen. Koselleck skriv at historikaren sin vanlege måte å behandla tida på er anten å framstilla henne lineært, som ei pil på ei tidslinje, eller syklisk. Den siste måten legg vekt på gjentakinga av det grunnleggjande einsarta. Han konstaterer at begge desse modellane er utilstrekkelege, for alle historier inneheld både lineære og rekursive element. Teorien hans om tidslaga er lansert for å finna ein måte å foreina desse to perspektiva på tid på. Han skriv: ”De historiske tider består nemlig af flere lag, der gensidig henviser til hinanden uden at være fulstændig afhængige af hinanden” (Koselleck 2007, 186). Tidslaga representerer ulike erfaringsformer. Erfaring, eller erfaringsrom, er eit grunnleggjande omgrep i Kosellecks teoridanning, saman med omgrepet forventningshorisont. Koselleck karakteriserer dei to omgrepa som erkjenningskategoriar. Dei er polare, men ikkje alternative: ”- snarere er det ene utænkelige uden det annet” (ibid., 30). Koselleck forklarar erfaring slik: ”Erfaring er det nutidige forgangne, hvis begivenheder er blevet indoptaget og kan hentes frem i erindringen” (ibid., 33). Han utdjupar dette slik: ”Der findes ingen kronologisk målbar erfaring (om end den kan dateres efter sin anledning), eftersom den til enhver tid er sammensat af alt, hvad der kan hentes frem af ens egen erfaring samt af ens kendskab til andre” (ibid., 35). I følgje Koselleck er altså ikkje erfaringane våre knytt til kronologi. Det er heller ikkje berre snakk om personleg erfaring, ”I den enkeltes erfaring er der altid indeholdt og optaget fremmed erfaring, som er formidlet af generationer og institutioner” (ibid., 33). Det andre omgrepet, forventning, vert forklart slik:

Også den er både personbundet og interpersonal; forventningen opstår i nutiden, den er nutidig aktualiseret fremtid, som sigter på et endnu-ikke, på det ikke-erfaredede, på det som kan gøres tilgængeligt. Håb og frygt, ønske, vilje og bekymring, men også rationel analyse, receptiv skuen og nysgjerrighed indgår i og konstituerer forventning (ibid., 33).

¹³² Sitatet er henta frå artikkelen ”Historikk og hermeneutikk”, som er tileigna Hans Georg Gadamer på 85-årsdagen hans. Artikkelen er henta frå artikkelsamlinga *Begreber, tid og erfaring*, Hanz Reitzlers forlag, frå 2007. Sitata i denne framstillinga er henta frå ulike artiklar i denne artikkelsamlinga.

¹³³ Sjå ”Tidslag” i Koselleck 2007: *Begreber, tid og erfaring*, København: Hanz Reitzlers forlag

Det er samspelet mellom erfaring og forventning som til saman utgjer den historiske forståinga vårt. Men forholdet mellom erfaring og forventning er asymmetrisk, framtida rommar alltid meir enn det erfaringane kan føresjå, og slik endrar forståinga av historia seg over tid.

Eg skal nytta Kosellecks teori om tidslaga som utgangspunkt for å nærma meg korleis tekstdialogen mellom eksempelet og dei større historiske strukturane kan vera i framstillinga av historisk stoff i dei didaktiske samanhengane eg undersøker. Koselleck kallar dei tre tidslaga høvesvis for den singulære erfaringsforma, dei akkumulerte erfaringane, og dei kvardagsoverskridande gjentakingsfenomena.

Den singulære erfaringsforma er begivenheita. ”Begivenheder erfares primært som overraskende og irreversible, hvad enhver kan forvise sig om i sin egen biografi” skriv Koselleck (ibid., 186f). Dei singulære begivenheitane kan også erfarast som ei rekkje etterfølgjande hendingar:

Men det samme gælder for handlingsfællesskaber, hvis udvikling ligeledes erfares som en succession af singulære konstellationer gennem deres politiske eller militære historier eller deres sociale og økonomiske relationer. (...) I hvert tilfælde dreier det sig om singulære forandringer, som irreversibelt fastsætter og frigiver ingroede mønstre. (...) For så vidt kan de begivenhedsbundne singulære successioner bestemmes som lineære, og på en sådan linje kan alle innovationer stilles opp (ibid., 187)

Eit konstituerande trekk ved den singulære erfaringsforma er altså i følge Koselleck at ho representerer ei eller anna form for endring. Den singulære erfaringa er anten overraskande i seg sjølv, eller så inneber ho ei endring i ein suksesjon av singulære erfaringsformer.

Om den andre erfaringsforma, dei akkumulerte erfaringane, som han også kallar rekursivitetsfenomen eller gjentakingsstruktur, skriv Koselleck: ”Inden for alle livsområder kan man påvise rekursivitetsfænomener, der sikrer betingelserne for singulære hændelser” (ibid., 188). Koselleck gir fleire døme på slike gjentakingsstruktur. Eitt er at eit overraskande brev ein mottar i posten kan sjåast på som ei singulær erfaring, medan det faktum at postmannen ber ut post kvar dag er ein gjentakingsstruktur. Men også desse gjentakingsstrukturane kan endra seg. Koselleck skriv:

Her dukker det fænomen opp, der gør historien så spændende: At ikke alene de plutselige begivenheder befordrer forandringer, men at også de langsiktige strukturer – der muliggør forandring, men for deres eget vedkommende synes statiske- tillige forandrer sig. Fordelen ved en tidslagsteori er at man kan måle forskellige hastigheder, accelerationer og opbremsninger, og dermed synliggøre forandringsmåder, der vidner om større temporal kompleksitet (ibid., 189).

I dømet med postomberinga ser me at det å motta eit brev både kan vera ei singularær hending eller eit rekursivitetsfenomen, det er opplevinga til den som erfarer det som avgjer kva som er kva. Overraskinga er knytt til den etablerte gjentakingsstrukturen, - ting skjer annleis enn ein hadde tenkt seg. På denne måten ser me at forventningshorisonten spelar ei viktig rolle i Kosellecks teori, det er forventninga som avgjer kva som kan oppfattast som overraskande, eller ikkje, og det er ved hjelp av forventningshorisonten ein bestemmer om ein står overfor ei singularær hending eller ein gjentakingsstruktur.

Plutselig står man overfor et *novum* – altså foran et tidsligt minimum, der genereres mellem et før og et efter (...) Derfor forsøger vi til stadighed at tyde dem. Specielt historikerne spørger ikke blot, hvad der var tilfældet, hvad der var engang, men også hvorfor det kunne komme dertil (ibid., 190).

Koselleck summerer opp det han har skrive om singularære erfaringsformer og dei akkumulerte erfaringane slik: ”Herved er de forskellige tidslag blevet knyttet til individers eller samlevende generationers erfaringsakkumulation” (loc.cit.). Han legg til: ”Alt, hvad der kan siges om gentagelseserfaring og singularitetsbearbejdning, knytter sig altså altid til samlevende generationer, som kan gøre sig forståelige over for hinanden via kommunikation” (ibid., 191).

Den tredje erfaringsforma er dei kvardagsoverskridande gjentakingsfenomena, som Koselleck også kallar transcendentе strukturar. Koselleck skriv:

Der findes historiske tider, der viser ud over individers og generationers erfaring. I dette tilfælde drejer det sig om erfaringselementer, der allerede var til stede før de til en given tid samlevende generationer, og som efter al sandsynlighed også vil fungere *efter* disse samlevende generationer. (...) Her drejer det sig om det

gentagne kredsløb af undfangelse, fødsel og død, og deri er indbefattet alle hads- og kærlighedshistorier og alle konflikter mellem generationer (ibid., 191).

Koselleck legg til: ”Men så snart vi skifter fra biologiske til kulturelle problemstillinger, stifter vi bekendtskab med rekursive forløb af kortere varighed” (ibid., 192). Kulturelle problemstillinger kan likevel også vera kvardagsoverskridande gjentakingsfenomen:

Ikke desto mindre findes der talrige gentageligheder, der rækker langt ud over både en samlevende generation og enhver empirisk indlysende succession af generationer, der kan gøre sig mundtligt forståelig for hinanden. Sådanne hverdagsoverskridende gentagelsesfænomener kan kaldes ’trascendence’ (lok. cit.)

Desse transendente biologiske og kulturelle føresetnadene for vår erkjenning av tid, kjem også til syne i eksempel materialet eg skal analysere her, som tema som er overordna handlingssuksessjonar og periodeomgrep. Det er dei grunnleggjande temaa i menneskelivet og kulturen.

Kosellecks tilnærming til tidslaga slik dei er presentert i artikkelen eg refererer frå, er erkjenningsteoretisk. Mitt ærend er analyse av *framstillinga* av det fortidige i. Koselleck har også ein teori om framstillinga av historie. Nevers og Olsen skriv i innleiinga til artikkelsamlinga *Begreber, tid og erfaring*: ”Dette fører til en opstilling af tre forskellige erfaringsformer og tre forskellige idealtypiske metoder” (Nevers & Olsen 2007, 22). ”For det første kan historie opstå som en umiddelbar nedskrivning eller gjenfortælling af erfaringer, idet historie som erkendelsesform grundlæggende set er knyttet til noget erfaringen af noget singulært” (ibid., 23). Men det singulære blir alltid sett inn i ein samanheng: ”Historikeren kan med andre ord ikke undgå hypotesen, fordi nedskrivningen af det singulære kun giver mening forhold til nedskrivningen af noget varigt” (lok. cit.). Nevers og Olsen held fram: ”Dærmed bevæger Koselleck sig til det næste niveau – nemlig til historiens videreskrivning, som handler om den metode, der jævnfører egne erfaringstildragelser med tidligere” (lok. cit.).

Eg skal i det følgjande ta utgangspunkt i Kosellecks tre tidslag for å drøfta spørsmålet om det synekdotiske eksempelets dialektikk. Det er viktig å spesifisere at Koselleck ikkje drøftar dei singulære erfaringsformene *som eksempel*, men han identifiserer og definerer singulære erfaringsformer, og drøftar tilhøvet dei singulære erfaringsformene kan ha til ein

overordna gjentakingsstruktur og til eit overordna omgrepsnivå som er transcendentalt i høve til gjentakingsstrukturane. Kosellecks teori fungerer etter mitt syn godt som ein innfallsvinkel til å bestemma og drøfta det synekdokiske eksempelet sin indre tekstdialog, for teorien hans om tidslaga kan brukast til å forklara korleis eit synekdokisk eksempel kan fungera som eit eksempel. Det skjer på ein annan måte enn dei paradigmatiske eksempla, dei synekdokiske byggjer ikkje på analogi som basis for det eg i definisjonen min av eksempel kallar spesifisering av innhaldet i ein annan tekst. Kosellecks teori identifiserer det nivået mellom den singulære begivenheita og det overordna abstrakte nivået som trengst for å kunna forklara den særeigne måten dei synekdokiske eksempla er eksempel på. Dei synekdokiske eksempla handlar om begivenheiter som er delar av ein større gjentakingsstruktur, utan at ein tenkjer seg desse strukturane i form av abstrakte omgrep. Dei synekdokiske eksempla kan då forståast som utvalte eksempel på strukturar som dei er delar av, anten som i additive strukturar av singulære begivenheiter, eller i gjensidige avhengigheitsforhold i gjentakingsstrukturane. Dei er i begge desse tilfella synekdokiske, delar av større heilskapar.

Dei singulære begivenheitene og gjentakingsstrukturane

Før eg skriv meir om det siste nivået i Kosellecks tidslagsteori skal eg identifisera nokre tekstlege gjentakingsstrukturar, altså kompositoriske trekk, som ein kan finna i framstillinga av historisk stoff, og som dei synekdokiske eksempla kan vera delar av, og stilla spørsmålet om kva status det synekdokiske eksempelet har i den overordna samanhengen, og til slutt korleis eksempelet si narrative form spelar med i den indre tekstdialogen. Desse utdjupingane av sider ved dei akkumulerte erfaringane høver best å nemna her, sidan dei berre er knytt til dette mellomste nivået i Kosellecks tidslag. Synekdokiske eksempel vert i mange tilfelle kopla til meir kompliserte e strukturar på det generelle nivået enn dei to andre eksempeltypane. Dette har å gjera med at dei synekdokiske eksempla inngår i partitive system, og dei partitive systema kan ha mange og meir kompliserte former som er med og bestemmer måten denne eksempeltypen fungerer på i samanhengen enn paradigma som relaterer seg til enklare definerbare element på det generelle nivået. Eg skal derfor drøfta nokre aspekt ved gjentakingsstrukturane meir inngåande.

Komposisjon

Det synekdokiske eksempelet høver godt til karakteristikken Koselleck gir av den singulære erfaringsforma, det handlar om ei begivenheit i fortida. For at begivenheita skal vera ei singulær erfaringsform, eller eit eksempel, må ho stå fram frå samanhengen ho er henta frå på

ein eller annan måte. Koselleck presiserer at ho må vera overraskande, og at ho representerer eit brot med, eller ei endring av det han kallar akkumulerte erfaringar. Overført til eksempel kan ein seia at eksempelet fortel om ei hending som er verdt å merka seg i den større samanhengen, hendinga er 'merkverdig'¹³⁴. Synekdotiske eksempel står i ei spenning mellom dette kravet og kravet som ligg i ordets etymologi, *eximere*, som er å vera ei vareprøve på noko. I den karakteristikken ligg ei forventning om at eksempelet er representativt. Det er igjen samanhengen eksempelet inngår i som avgjer i kva grad eksempelet først og fremst er merkverdig eller om det først og fremst er representativt. Eg skal drøfta dette meir når eg kjem til spørsmålet om det synekdotiske eksempelets status.

Koselleck peikar som eg har nemnt på to samanhengar den singulære erfaringsforma kan relatere seg til. Det første er når fleire singulære erfaringar vert kjeda saman til det han kallar begivenheitsbundne singulære suksesjonar. Desse kjedene er lineære, og viser kronologi. På denne linja vert alle innovasjonane stilt opp, skriv Koselleck, ein framstiller altså kronologien som ei lang rekkje minneverdige enkelthendingar. I tillegg til å vera ei erkjenningssform, slik Koselleck skriv, er dette er ei lett gjenkjenneleg form i framstillinga av historisk stoff i eldre lærebøker. Kronologi vert framstilt som *laust samankopla kjeder av hendingar*, slik ein t.d. finn i Bibelen, og i bibelsoger i skulen frå slutten av 1700-talet og fram til på 1970-talet. Den antikke historieskrivinga har også mange døme på dette komposisjonsprinsippet¹³⁵, og dette var også det dominerande komposisjonsprinsippet i historiebøker frå slutten av 1700-talet og fram til slutten av 1800-talet¹³⁶. Dette organisasjonsprinsippet er både styrande for oppfatninga av historia, ved at det kanoniserer ei rekkje hendingar som vert konstituert som historia, samstundes som det er ope, ved at samanhengen mellom dei frittstående elementa må medtolkast av lesarane. Dette komposisjonsprinsippet er representert blant dei eksempla eg skal analysere, teksten "Johan Huss" inngår i ei slik line av singulære suksesjonar.¹³⁷

Medan den lineære organiseringa er ei utviding av dei singulære erfaringsformene, representerer den andre erfaringsforma, dei akkumulerte erfaringane, ein annan måte å forstå

¹³⁴ Karakteristikken av den historiske hendinga som noko som utmerkar seg i høve til den jamne straumen av hendingar er også eit tema hos tidlege forfattarar av lærebøker i historie, t.d. hos Abraham Kall som definerer historie slik: "Historien er en troeværdig Fortælling om mærkværdige Begivenheder" (Kall 1776, 2). Sjå Høisæter 2003.

¹³⁵ Den danske klassiskfilologen Leo Hjortsø skriv i avsnittet "Den historiske bevisthed" i boka *De græske historikere. Klio's førstefødte* om historieskriving i antikkens Hellas. "Oldtidens opfattelse af tid er blotet for "udvikling", og den er heller ikke uendelig. Den verden grækeren levede i var et statisk kosmos, og det enkelte individ var i tid bundet til generationer, der var gået forud. Men i denne kosmos gik alt liv fra fødsel over blomstring til undergang" (Hjortsø MCMLXXV, 168).

¹³⁶ Sjå Høisæter 2003.

¹³⁷ Eg drøftar dette komposisjonsprinsippet nærere i analysen av eksempelet "Johan Huss".

historie på. Koselleck seier at dei akkumulerte erfaringane er føresetnader for dei singulære erfaringane, det er rammene dei singulære erfaringane blir gjort innanfor. Medan Koselleck kallar den singulære erfaringsforma for begivenheita, skriv han ingenting om kva form dei akkumulerte erfaringane kan vidareformidlast i. Han bestemmer dei akkumulerte erfaringsformene som hendingar som gjentar seg, og som såleis dannar gjentakingsstrukturar. Han skriv: "Inden for alle livsområder kan man påvise rekursivitetsfænomener, der sikrer betingelserne for singulære hændelser" (Koselleck 2007, 188). Dette dreier seg om kollektive fenomen, desse erfaringsformene er samlevande generasjonars erfaringsakkumulasjon. Skulen er ein stad der kollektiv erfaringsakkumulasjon får ei form, gjennom undervisning og læremiddel. Koselleck skriv at denne erfaringstypen vert formidla vidare som hypotesar som nødvendigvis oppstår når ein set dei singulære hendingane inn i ein større samanheng; han formulerer det som at "*Geschichte* og *Historie*, virkeligheden og dens bevidste bearbejdning, alltid allerede henviser til hinanden" (ibid., 199). Etter mitt syn kan ein mogleg innfallsvinkel til korleis desse bearbeidingane føregår vera å sjå om det vert nytta *synthese* eller *analyse* i gjentakingsstrukturane i framstillingar av historisk stoff. Dersom rekursivitetsfenomena har blitt syntetiserte, er dei t.d. framstilt i større narrasjonar. Alternativt kan rekursivitetsfenomena gjennom analyse ha blitt framstilt i tema. Begge desse komposisjonsprinsippa er lett å kjenna igjen i framstillinga av historisk stoff. I historieskrivinga kjenner ein den syntetiserande skrivemåten i danninga av dei store nasjonale forteljingane, der enkeltforteljingane inngjekk som narrative element i større samanhengande narrasjonar. Ein finn også lange passasjar med narrative framstillingar av historia i brødteksten i lærebøker i historie. Når eksempel er sett inn i ein slik samanheng kan ein kalla dette rammeforteljingar. I andre fag enn historiefaget finst andre overordna narrasjonar som kan fungera som rammeforteljingar om eit synekdotisk eksempel, døme på det er biografiske framstillingar i litteraturhistorie. I dei tilfella der ei større samanhengande forteljing dannar ei rammeforteljing, er eksempelet ei lita forteljing som inngår i ei større forteljing. I denne måten å framstilla historisk stoff på er det synekdotiske eksempelet ein liten historie i den store, ein metafor for denne komposisjonsmåten kan vera kinesisk øskje, der ei lita øskje er sett inn i ei større, lik øskje.

Det komposisjonsprinsippet ein kan kalla *tematisk* er det mest vanlege i alle moderne lærebøker. Historiebøkene då kan anten vera kronologisk oppbygde, men ha tematiske underkapittel, eller kronologien kan vera heilt borte, og berre erstatta av tema som periodenemningar, som 'jernalder' eller 'seglskudetida', eller som 'dei store revolusjonane'. Dette komposisjonsprinsippet dominerer også i moderne historiefamstillingar. Kristendomskunnskap i moderne lærebøker er også som oftast framstilt ved hjelp av tema. I

den første eksempelgruppa eg skal analysere, skal eg drøfta kva konsekvensane av om eksempelet er ein del av syntetiserande eller tematiserande overordna samanheng. Dei to siste synekdotiske eksempla sett inn i tematisk bestemte samanhengar.

Status

Mitt ærend her er å forstå betre korleis samspelet mellom den singulære hendinga, her forstått som eit eksempel, og den overordna tekststrukturen er. Dei synekdotiske eksempla si tilknytning til den overordna samanhengen kan også skildrast nærare ut frå eit litt anna perspektiv ved det same, ved å sjå på den *statusen* eksempelet har i framstillinga. Med status meiner eg kva rolle den hendinga eksempelet fortel om har i handlingsforløpet, om hendinga er rekna for å endra historia eller ikkje. Kosellecks teori om tidslaga opnar etter mitt syn for at ein kan utdjupa forståinga om den singulære hendinga si rolle på denne måten. I skildringa av tilhøvet mellom dei singulære erfaringsformene og dei akkumulerte erfaringane er spørsmålet hos Koselleck som me har sett nettopp dette. Om ei hending som til vanleg er ein del av ein gjentakingsstruktur får ein annan status ved at noko som bryt med forventningshorisonten skjer, så er hendinga skilt ut som ei singulær erfaring.

Den semantisk-logiske koplinga mellom eksempelteksten og den større narrasjonen handlinga eksempelet fortel om kan altså variera. Med dette rører me ved spørsmålet om årsaker og følgjer i historieoppfatninga. Denne variabelen dreier seg om i kor stor grad ei hending er rekna for å *påverka* eller å *vera påverka* av det historiske forløpet. Tilhøvet mellom årsaker og følgjer av historiske hendingar er svært sentralt i moderne historieforskning og historieframstilling. I denne måten å arbeida på i høve til historiske emne, utgjer enkelthendinga empirien i faget, og utlegginga av årsaker og følgjer er tolkinga av empirien. Ein kan tenkja seg tre moglege vurderingar og deretter framstillingar av ei enkelthending ut frå denne variabelen. Den singulære hendinga kan for det første vera forstått som, og framstilt som, *avgjerande* i det større hendings- eller handlingsforløpet. Forteljninga om enkelthendinga kan då handla om *årsaker* til at noko skjer, eller om ein *følgje* av noko som har skjedd. For det andre kan eksempelforteljninga dreia seg om hendingar som *ikkje er oppfatta som viktige* i det større forløpet, altså handlingane eller hendingane som *ikkje* påverka hendingsforløpet. Grunnen for å fortelja om hendinga eller handlinga, er at hendinga var *typisk for* hendingar eller ein handlemåte knytt til den historiske framstillinga. Den siste moglegheita er at hendinga eller handlinga verken var avgjerande eller typisk, berre *minneverdig*. Oppsummerande kan ein seia at eksempla såleis anten fortel om hendingar som er rekna for avgjerande for det historiske forløpet, eller om hendingar som ein ikkje reknar som

avgjerande for kva retning historia tok. I dei første tilfella har me døme på det Koselleck skildrar som endringar i gjentakingsstrukturen. Dei siste tilfella kan delast i to grupper, dei hendingane som er typiske og dei som ikkje er det. I desse tilfella er gjentakingsstrukturane ikkje påverka, dei er statiske.

Enkelthendinga som er ein årsak eller ein følgje av ei anna hending eller rekke av hendingar og den eineståande enkelthendinga er i logisk forstand *disjunkte*, dei er delar som dannar større heilskapar. Dei ovannemnte måtane å kjeda enkelthendinga til den større samanhengen på er berre i eitt tilfelle likt induksjon, det gjeld for den typiske hendinga. For å finna den typiske hendinga analyserer ein like enkelthendingar for å danna omgrep som karakteriserer handlemåtar, karaktertypar eller andre fenomen som kan seiast å vera typiske for ein periode. I ei historieframstilling, t.d. i ei lærebok i grunnskulen, kan ein då fortelja om skjebnen til ein verkeleg person som illustrerer dei statistiske faktaa frå perioden.

Om me ser på dei eksempla eg skal analysere i dette kapittelet finn me begge dei to hovudgruppene representerte. Det første eksempelet, ”Kuskiten på hakekorset” fortel om ei hending som ikkje påverka dei historiske begivenheitene direkte, det gjorde heller ikkje det som det blir fortalt om i det siste eksempelet, ”Fjodor Dostojevskij i London”. Analyseobjektet i gruppe to, eksempelet ”Johan Huss” og det første eksempelet i den siste gruppa av synekdokiske eksempl, ”Teselskapet i Boston”, er eksempl på hendingar som er rekna for å vera årsaker til den historiske utviklinga.

Narrative element

Ein kan få eit tredje perspektiv på synekdokiske eksempl sin dialektikk ved å ta utgangspunkt eksempla si narrative form. Eg har definert alle eksempl eg omtalar i dette arbeidet som narrative. Det er eit konstituerande trekk ved narrative tekstar at dei handlar om handlingar og hendingar i fortida, at dei framstiller eit tidsspenn, der handlingar eller hendingar føyer seg etter kvarandre i tid og at det finst ein årsak for å fortelja dei. Denne elementære forteljegrammatikken ligg tett opp til dei kjenneteikna Koselleck nemner som typiske for den singulære erfaringsforma. Han presiserer nettopp at den singulære erfaringsforma bryt med liknande rekursivitetsfenomen, ved at dei bryt med ein forventningshorisont. Dette passar godt saman med den teorien om narrative tekstar eg har lansert tidlegare i dette arbeidet, nemleg Labov og Waletzky's definisjon av narrative tekstar, og Jørgen Holmgaards omgrep narrativ kausalitet, som ein måte å gripa det mest sentrale kjenneteiknet ved ein narrativ tekst. Kausalitet er hos han definert som koplinga mellom dei enkelte delane den narrative teksten består av: ”De enkelte deles innbyrdes relation må ikke

være tilfeldig, men sammenkædningen skal ske gjennom forbindelser, der oppstår ”naturlig”, ”nødvendig” eller ”som regel” (Holmgaard 1998, 215). Eit synekdotiske eksempel har både ei indre samankjeding av handlingar og hendingar, samstundes som dei sjølv i nokre tilfelle er kjeda inn i ein større samanheng.

I nokre tilfelle er den større historiske samanhengen også framstilt som ein narrasjon. I den inndelinga eg har laga ut frå Kosellecks sonderingar mellom dei singulære hendingane og additive og rekursive strukturar, er to av dei strukturane eksempla kan inngå i narrative, det er dei additive og dei syntetiserande framstillingane. I dei tilfella er dei synekdotiske eksempla narrative tekstar som inngår i større narrativ.

Narratologi er sentralt både for å forstå dei synekdotiske eksempla sin indre tekstdialog, altså dialektikken til denne eksempeltypen, og seinare dei synekdotiske eksempla sin ytre verkemåte, som overtydande moment i ei sak. Narrativ kausalitet høver såleis også som hjelp til å forstå dei framstillingane av fortidig stoff som eksempelet inngår i, sjølv om desse ikkje har ei så avgrensa og eintydig form som eksempelforteljinga. Dette siste tilkoplingsprinsippet innanfor synekdotiske eksempelet sin indre tekstdialog som eg skal nemna, heng saman med dei forteljetekniske grepa i tekstane og framstillinga av handling, personar og rom eller stad. Det kan vera interessant å sjå på korleis den vesle narrative teksten passar inn i den større teksten med utgangspunkt i nokre av dei forteljetekniske grepa ein har til rådvelde i denne teksttypen. Eitt spørsmålet kan vera kva for eitt av dei narrative elementa som er den viktigaste i samankoplinga mellom det synekdotiske eksempelet og den større tekstlege samanhengen.

Kvardagsoverskridande gjentakingsfenomen

Den siste erkjenningforma som Koselleck nemner som spelar med når me forstår historie, er det han kallar dei kvardagsoverskridande gjentakingsfenomena. Dette er tema som ikkje er knytt til bestemte hendingsforløp eller periodar. Desse temaa er svært interessante å undersøka, for i desse temaa ligg mange mønster for måtar å forstå historia på som oftast er utanfor det ein vanlegvis tek stilling til når ein arbeider med å forstå historia eller framstillinga av historia.

Medan den singulære erfaringsforma og gjentakingsstrukturane er knytt til individuelle erfaringar og erfaringar gjort av generasjonar som lever samstundes, — og når ein overfører det til framstillinga av historia er dei i tråd med dette knytt til å framstilla bestemte tidsrom i fortida —, er dei kvardagsoverskridande erfaringsformene i følge Koselleck ikkje knytt til eit bestemt tidsrom. Desse erfaringane er knytt til biologiske vilkår

og vedvarande sosiale og kulturelle vilkår. I følge Kosellecks teori vil dei kvardagsoverskridande erfaringsformene spela med i måten ein forstår tid på. Biologiske vilkår som lengda på eit menneskeliv og at me er dødelege er slike umiddelberre kvardagsoverskridande transcendentale erfaringsformer som spelar inn på måten me forstår hendingar i fortida på. Koselleck opnar også for at det finst ikkje-biologiske transcendentale erfaringsformer, ein kan tenkja seg sosiale fenomen som at menneska organiserer seg i sosiale grupper, og kulturelle fenomen som at me regulerer samlivet i gruppene våre med fastlagde åtferdsmønster, normer og reglar, som døme på denne typen transcendentale erfaringsformer. Eg skal også sjå desse erfaringsformene i forhold til måtar å framstilla historisk stoff på, og for at desse vilkåra skal kunna vera overskridande i høve til *framstillinga* av enkelte tidsepokar må dei slik eg ser det dreia seg om aspekt ved fortidige hendingar som må kunna abstraherast. Desse abstrakte aspekta ved handlingane kan uttrykkjast som naturlover, andre lover, normer og reglar for åtferd, og alle slag etiske og moralske aspekt ved handlingane. Eg skal nytta denne måten å forstå framstillinga av den transcendentale erfaringsforma på til å knyta nokre kommentarar til den eksempeltypologien eg har føreslått i dette arbeidet.

I eksempeltypologien eg har føreslått har eg lagt vekt på at alle eksempel, uansett type, i utgangspunktet er synekdotiske. Det vil seia at dei alltid framstiller hendingar som har skjedd i fortida, og at me må tenkja oss desse eksempla som lausrivne fragment som vert flytta frå ein samanheng, og som vert sett inn i ein annan ut frå eit didaktisk siktemål. Denne nye samanhengen bestemmer korleis eksempelet er meint å fungera, og det er basisen for inndeling av eksempeltypologien min. Dei synekdotiske eksempla er den eine eksempelgruppa som dreier seg om tid i systemet mitt, denne gruppa handlar om det fortidige. Den andre eksempelgruppa som dreier seg om tid, og som derfor kan knytast opp til Kosellecks teori om korleis me forstår tid, er dei normative paradigma¹³⁸. Etter mitt syn er den transcendentale erfaringsforma som er knytt til ei handling i det fortidige *det* trekket ved det synekdotiske eksempelet som opnar for at eit synekdotiske eksempel kan omdannast til eit normativt paradigme. Eg skal koma nærare attende til dette i innleiinga til analysane av dei normative paradigma, men vil allereie her konstatera at eg meiner at det er det transcendentale og kvardagsoverskridande ved erfaringar som gjer det mogleg å overføra forteljingar om fortidige handlingar og hendingar til samanhengar der ein gir råd og set opp rettesnorar for framtidige handlingar.

¹³⁸ I motsetnad til dette handlar ikkje den tredje eksempelgruppa, dei deskriptive paradigma om tid, dei dreier seg om det tidlause, det systematiske. Eg skal kort drøfta dei deskriptive paradigmatiske eksempla sitt tilhøve til Kosellecks teori om tidserfaring i innleiinga til det kapitlet der eksempel frå denne gruppa vert analysert.

Dette transcendentе erfaringsaspektet spelar samstundes også alltid med i synekdoкiske eksempel som er sett inn i ei framstilling av det fortidige, og i deskriptive paradigme, slik at desse eksempla også samstundes med at dei fortel om ei fortidig hending eller er nytta for å illustrera ein kategori, peikar mot framtidige handlingar, som anten avskrekkande eller etterlikningsverdige handlingar.

Oppsummerande kan ein seia at Kosellecks teori om tidslaga kan vera eit utgangspunkt for å forstå eksempelet som ei singular historisk hending, ei begivenheit, for å få grep om komposisjonsprinsipp som dannar rammer omkring eksempelet; lineær suksesjon, syntetiserande narrasjonar eller analyserande tema, og for å registrera biologisk og kulturelt føresette mønster for å forstå historia.

Retorikken i synekdoкiske eksempel

For å skapa eit heilskapleg bilde av korleis det synekdoкiske eksempelet fungerer, er det også viktig å sjå på korleis dei fungerer retorisk i didaktiske samanhengar. Det retoriske er ein funksjon av eksempelbrukens indre logikk, og i tillegg kjem moment som dreier seg om eksempelets ytre verkemåte. Det synekdoкiske eksempelets *persuasive* strategi er, slik det går fram av den typologien eg nyttar i dette arbeidet, er ikkje primært retta mot å overtyda om ei handlingsnorm som kan vera rettesnor for framtidige handlingar, eller mot å sannsynleggjera at ei kategorisering eller skildring av eit fenomen er riktig. Dei synekdoкiske eksempla står i ei heilt anna stilling i forhold til lærestoffet. Straks dei er sett inn i framstillinga av det fortidige, som i historiefamstillinga, er dei både *ein del av* historiefamstillinga, og på den måten ein direkte del av lærestoffet, samstundes som dei fungerer som argument for at den heilskaplege historiefamstillinga er truverdig og sannsynleg.

Framstillinga av det fortidige i undervisningssamanhengar er til ei kvar tid kontrollert av godkjente læreplanar, som igjen byggjer på det som er konsensus i fagmiljøa. Eksempla som blir brukt er ikkje alltid underlagt ein slik direkte kontroll. Både lærebokforfattaren og læraren i klasserommet står nokså fritt til å nytta dei eksempla dei synest er mest formålstenlege, medan dei ikkje kan velja bort eller utelata tema eller periodar som det er fastlagt at undervisninga på det gitte klassetrinnet skal handla om. Dei synekdoкiske eksempla har derfor ei interessant dobbeltrolle i forhold til didaktiske tekstar om det fortidige. I analysane av synekdoкiske eksempel frå dei tre kjeldene eg har valt å henta eksempla mine frå, skal dette vera ei hovudinteresse i analysane av det didaktisk-retoriske formålet til eksempelet: På kva måte kjem denne dobbeltrolla fram i dei tre ulike samanhengane dei tre

kjeldene byr på? I det første tilfelle undersøker eg eit eksempel i den munnlege undervisningssituasjonen som læraren har henta frå noko han sjølv har opplevd. Ved å bruka dette eksempelet vert læraren sjølv ei kjelde i historieframstillinga, og det at eksemplet ikkje er ein del av den felles historieformidlinga tydeleggjer spørsmåla eg stilte over, nemleg kva dei synekdotiske eksempla kan tilføra av innsikt i kva som skjedde i fortida, og korleis ein skal vurdere formidlinga av desse hendingane, korleis ein skal vurdere hendingane og på kva måte desse eksempla argumenterer for ei bestemt framstilling av historia.

Den andre eksempelet eg skal undersøkje er henta frå Niels Prahls lærebok frå 1776, og her skal eg undersøkje korleis det synekdotiske eksempelet inngår i ein framstillingsform der læreboka konstruerer ein didaktisk situasjon med spørsmål og svar.

Dei to siste eksempla er henta frå ei lærebok i historie for 8. klasse frå 2006, og her er den didaktiske situasjonen ein heilt annan. Her er lærestoffet framleis autorisert og læreplanfesta, men læringssynet er heilt endra, og det er ikkje rom for å la eksempla argumentera så sterkt for eitt bestemt fagleg syn. I tråd med dette er det første eksempelet eg skal undersøkje, kalla "Teselskapet i Boston", eit eksempel med mytologisk stauts, og eg undersøker kva funksjon det i høve til lærestoffet. Det andre eksempelet frå Schönbergs lærebok er kalla "Forfattaren Fjodor Dostojevski i London", her nyttar forfattaren ei samtidig augnevitneskildring som individualiserer dei generelle samfunnsforholda det er tale om, og med det er me attende til ein liknande situasjon som med læraren som fortalte si augnevitneskildring for klassen sin.

Når det gjeld dei synekdotiske eksempla dreier den retoriske argumentasjonen seg om å sannsynleggjera at ei hending har skjedd, å vera ei vurdering av det som skjedde, å gi ei tolking av om denne hendinga anten er viktig for å forklarar korleis historia utvikla seg, om ho er representativ for liknande hendingar i samtida eller at ho er minneverdig av ein annan grunn. I gjennomgangen av topologiens infinitte og finitte spørsmål konkluderte eg med at det er knytt ulike tilhøyrar- eller lesaroppgåver til dei ulike eksemplerypane. Når det gjeld dei synekdotiske eksempla er tilhøyrar- eller lesarrolla å bestemma kva som skjedde og å dømme om riktig og galt i høve til hendingar i fortida. Ut frå dette formålet kan ein undersøkje det synekdotiske eksempelet som topoi.

Det første eksempelet eg skal undersøkje er blitt brukt munnleg i historieundervisning gjennom mange tiår. Eksempelet "Kuskiten på hakekorset" fortel om ei sjølvopplevd hending, og høyrer såleis til denne læraren sitt personleg eksempelforråd.

5.2.1 Kuskiten på hakekorset: tidslag, topologi og topografi

Det første synekdotiske eksempelet eg skal analysere er kalla ”Kuskiten på hakekorset”¹³⁹. Eksempelet er fortalt av den pensjonerte ungdomsskulelæraren eg nyttar som munnleg kjelde. I denne første analysen i denne eksempelgruppa skal eg særskilt tematisere kva som kjenneteiknar synekdotiske eksempel, og med det også den karakteristikken som ligg til grunn for inndelingar mi i ein eksempeltypologi. Dette skal eg gjere ved å ta utgangspunkt i Reinhart Kosellecks teori om tidslaga. I innleiinga til synekdotiske eksempel har eg lansert Kosellecks teori som ei hjelp til å analysere det dialektiske samspelet mellom denne typen eksempel og den større samanhengen dei inngår i. Kosellecks teori skal vera utgangspunkt for å sjå kva måtar det enkelte synekdotiske eksempelet kan vera ein del av ein større tekst som formidlar kunnskap om det fortidige. Eg skal spørje korleis statusen til eksempelet som del av den større historiefremstillinga er, og også undersøkje korleis eksempelets narrative form spelar med i tilkoplinga til den større tekstlege samanhengen. Eg skal deretter sjå på korleis ”Kuskiten på hakekorset” fungerer i høve til den retoriske strategien som kan vera knytt til det å fortelja dette eksempelet.

I analysen av eksempelet ”Kuskiten på hakekorset” skal eg altså først ta utgangspunkt i Kosellecks teori om tidslaga, og sjå nærare på dette eksempelet ut frå den sonderinga han gjer mellom singular begivenheit, gjentakingsstrukturar og transcendent erfaringer. ”Kuskiten på hakekorset” er ein munnleg gjenbrukstekst, og ettersom eg har fått eksempelet gjenfortalt, har eg ikkje direkte tilgang til den tekstelege samanhengen eksempelet var knytt til, og tidslagsteorien kan etter mitt syn opna for ei drøfting av kva for ein overordna struktur dette eksempelet kan vera ein del av.

Læraren fortalte at han ofte brukte dette eksempelet i historieundervisninga når han hadde om andre verdskrigen. Hendinga han fortel om skjedde i barndommen hans, då det var stasjonert tyske soldatar på Osterneset i heimbygda hans i Fitjar, under den tyske okkupasjonen frå 1940 til 1945. Ungdomsskulen han underviste på ligg også i Fitjar. Eksempelet er slik:

TL: Den morosamaste og nifsaste var ”Kuskiten på hakekorsa”.

I: Ja.

TL: Og det var sånn at... på ..eg trur det var nesten på kommando så og seia i frå Terboven eller det nazipropaganda-ministeriet i Norge, eller kanskje frå Hitler sjølv, så skulle dei eit par gonger, så skulle dei altså driva på med propagandapåverknad. Og det var særleg den første del av krigen, berre då... når det gjekk godt for tyskarane ved

¹³⁹ Det er informanten min som har gitt eksempelet namnet ”Kuskiten på hakekorset”. Sjå vedlegg nr. 1

angrepet på Sovjet til dømes, og første året der. Og då kom der tyskarar frå Osterneset med eit kvitt spann med maling, det viste seg ikkje vera kalkmaling men skikkeleg maling, kvitmaling, og malte på bergveggene sørover til Fitjar V-hakekors.

I: Åh..

TL: V/hakekors, og der som det var plass der stod det...til og med oppe på løeveggen på Fitjar stod der forskjellige slagord. ”Wir seiren an allen Fronten” og Euro...på norsk ein annan plass ”Europas seier – din fred” og noko sånt. Og her oppe på ei grind som gjekk tvers over vegen nett her oppe med Landatjernet, i steingarden der, der var det to betongsøyler på kvar side som heldt inne grinda, og der hadde dei skrive V/hakekors. Og tyskarane var nett farne til Fitjar og hadde gjort dette her, og ein kar her oppe han kom og fortalte at der var malt hakekors. Men utanfor grinda der stod kyrne og ville inn, ...heim... og der var kuskit og stygt der framfor grinda veit du. Og då var det at me ungane i tankeløysa tok kuskit og pynta på hakekorset. Du veit du har det her (teiknar på eit ark), her var det som dei skreiv, ikkje sant, sånn.

I: Ja.

TL: Det var med hakekorset. Og så tok me og kitta vekk ei kuskiteklysa her og så tok me og fekk tak i noko kritt, – det var son til læraren det, så han fekk tak i noko kritt, og forlengde den, og så forlengde han den der, slik at på litt avstand så vart det då VH7. Ja, VH7 stod det når dei kom igjen.

I: Ja.

TL: Brukt altså av tyskarane sjølv. Då visste me ikkje ordet av før...heima... før det banka på døra, og det hardt, heime hos oss.

I: Ja.

TL: To tyske soldatar, ein underoffiser, stod i døra, og spurde kva som hadde hendt. Korleis... kven som hadde... øydelagt og skrive og klistra på den der ..eh... propagandateikninga deira ja. Dei sa ”Snakkar dere tysk?” Me visste vel kva det gjaldt. Og så ... og slo seg på pistolhylsteret sitt og sa at viss ikkje me heldt barna inne frå no av altså... så var det foreldra det ville gå ut over. Ja.

I: Gubba noa..

TL: Ja, så då var det alvor.

Eksempelet ”Kuskiten på hakekorset” er eit munnleg eksempel som ikkje har funnest i anna form enn som ei munnleg gjenforteljning. Eksempelet har berre vore brukt i timane til denne læraren. Forteljninga har ei innleiing der læraren set tilhøyraren inn i situasjonen. Handlinga dreier seg om korleis ei gruppe tyske soldatar malte hakekors og andre ytringar med propagandistisk innhald på bergvegger og løevegger i Fitjar, og om korleis ei gruppe barn gjekk fram då dei forandra på eitt av hakekorsa ved hjelp av kuskit og kritt, og gjorde det om til H 7, initialane til kong Håkon 7. Avslutninga er knapp, læraren fortel kort at familiane vart oppsøkte av tyske soldatar som truga dei med represaliar om noko slikt skjedde på ny. ”Kuskiten på hakekorset” er altså ei minneverdig hending for denne læraren, og når han så skal undervisa i emnet andre verdskrigen fortel han om hendinga til elevane sine.

Forteljarsynsvinkelen i dette eksempelet er personal, det er førstepersonsforteljaren som fortel¹⁴⁰. Utforminga av teksten er prega av denne forteljartypen. Eksempelet er eit barndomsminne, og synsvinkelen er på mange måtar eit barns. Det kjem til uttrykk i dei naivistiske miljøskildringane, som t.d.: ”Og då kom der tyskarar frå Osterneset med eit kvitt spann med maling, det viste seg ikkje vera kalkmaling men skikkeleg maling, kvitmaling, og malte på bergveggene sørover til Fitjar...”. Forteljarsynsvinkelen kjem også heilt konkret til uttrykk i froskeperspektivet handlingane er sett i; ”...til og med oppe på løeveggen på Fitjar stod der forskjellige slagord” og ”Og her oppe på ei grind som gjekk tvers over vegen nett her oppe med Landatjernet, i steingarden der, der var det to betongsøyler på kvar side som heldt inne grinda, og der hadde dei skrive V og hakekors.” Rammene for hendingane har eit svært uheroisk og kvardagsleg preg; ”Men utanfor grinda der stod kyrne og ville inn, ...heim.. og der var kuskit og stygt der framfor grinda, veit du.”

Malinga ungane har å hjelpa seg med står i sterk kontrast til den ekte kvitmalinga tyskarane har, og vitnar om ei barnsleg løysing som vaksne knapt kunne gitt seg i kast med: ”... Og så tok me og kitta vekk ei kuskiteklysa her og så tok me og fekk tak i noko kritt, – det var son til læraren det, så han fekk tak i noko kritt...” Medan kvitmalinga er enkel å skriva med og gjer jobben lett for tyskarane, er ungane si maling vanskeleg å bruka. Men malingsvalet deira har ein annan effekt, bruken av kuskiten ikkje berre endrar, men smussar til det kvitmalte hakekorset. ”Kuskiten på hakekorset” handlar såleis om ei dramatisk hending frå andre verdskrigen, – læraren karakteriserer henne som ’den morosamaste og eigentleg nifsaste’ – , og denne hendinga er fortalt frå eit barns perspektiv.

Dialektiske struktur

Hendinga det blir fortalt om i ”Kuskiten på hakekorset” representerer ei singular erfaring. Eksempelet har tre delhandlingar. Den første er dei tyske soldatane som på ordre frå sine overordna malar slagord på ulike stader i lokalmiljøet. Det går fram at dette ikkje er ei vanleg hending, informanten nemner at det kan skjedd eit par gonger, og det tyskarane gjer er noko som overraskar og opprører befolkninga. Ein lokal mann kjem med informasjon om det som har skjedd, og den andre delhandlinga er ungane sin reaksjon på dei tyske soldatane sin

¹⁴⁰ Eit anna omgrepsapparat inspirert av Gerhardt Genette er tatt i bruk i mange moderne lærebøker i narratologi. Omgrepa forteljar og synsvinkel er avløyst av omgrepet fokalisering. I Genettes terminologi har teksten intern fokalisering, Petter Aaslestad forklarar dette slik: ”Ved intern fokalisering sammenfaller sansingssenteret med en av personene, som altså blir det fiktive subjektet for den persepsjonen som formidles i fortellingen” (Aaslestad 1999, 85).

aksjon. Den siste delhandlinga er møtet mellom dei tyske soldatane og ungane med foreldra sine, det går fram av samanhengen at heller ikkje dette var ei daglegdags hending.

Det neste spørsmålet blir då kva for gjentakingsstrukturar som er føresetnaden for denne singulære hendinga. Gjentakingsstrukturar er, som me har sett frå Kosellecks døme, dei utallige gongane ein postmann leverer brev, dette er føresetnaden for at eit bestemt overraskande brev kan leverast ein gong. Gjentakingsstrukturen kan altså lesast ut av den enkelte hendinga. Om me studerer eksempelet ”Kuskiten på hakekorset” med dette for auga, finn me mange slike hendingar som ein må gå ut frå gjentar seg ofte, og som på den måten dannar ramma det som ”Kuskiten på hakekorset” fortel om. Tyskarane har slått seg ned på ein stad i lokalsamfunnet som heiter Osterneset, og denne plasseringa inneber at dei må gå eit stykke gjennom utmark og forbi gardar for å koma til kommunesentrumet. Dette må ein rekna med skjer ofte, det er ei hending som gjentar seg. Det uvanlege i at dei tyske soldatane malar slagord langs ruta dei går vert understreka av at ein person tar seg bryet med å fortelja det til bygdefolket når han oppdagar at det har skjedd. Ei anna hending som gjentar seg dagleg er at kyrne står ved grinda og vil heim om kvelden. Dette er ei opplysning om ei rekursiv hending som gjer bruken av kuskit som maling sannsynleg. I den siste delhendinga er ungane plassert i heimen saman med foreldra, og dette er ein kvardagsleg gjentakingsstruktur som ikkje vert forklart eller kommentert. At dei er heime saman med dei vaksne aukar alvorlet i represaliane, ansvaret for handlingane vert utvida til å gjelda dei vaksne også, med faren for represaliar for heile lokalbefolkninga som mogleg resultatet av handlingane ungane har gjort.

Desse gjentakingsstrukturane er logiske føresetnader for å kunna forstå forteljinga, og dei aller fleste som høyrer forteljinga vil ut frå det fortalte raskt gjera dei slutningane som får forteljinga til å verka meningsfull. Fleire av slutningane vert likevel enklare å forstå om ein har lokalkunnskapar, t.d. om topografien i området det er fortalt om, og om husdyrhald for femti år sidan¹⁴¹.

¹⁴¹ Innan leseforskinga har det i dei seinare åra vorte stadig meir merksemd omkring kor viktige elevane sine forkunnskapar er når dei skal lesa og forstå ein ny tekst. Astrid Roe skriv i boka *Lesedidaktikk -etter den første leseopplæring* om ulike strategiar for å fremja leseforståing, og ein av dei kallar ho å førebu lesinga. Her skriv ho mellom anna: ”En god måte å forberede lesingen på er å hente fram tidlegare kunnskaper og erfaringe. Nytt stoff blir lettere tilgjengelig når det kan knyttes til noe elever har kunnskap om fra før, og dersom det er stor erfaring mellom elevenes kunnskaper og erfaringer og det nye de skal lære, er det nødvendig å bygge bro mellom de to områdene” (Roe 2008, 90). Ingolv Austad skreiv i 2000 i artikkelen ”Lesing som forståelse” at: ”I stedet for å gå rundt og huske på alle spesielle og konkrete erfaringer vi har gjort, har hjernen en evne til å generalisere og abstrahere minner. Når vi har hatt flere opplevelser av tilnærmet samme art, for eksempel om det å spise middag, vil vi etter hvert få et abstrakt og generelt minne om middagsspising” (Austad 2000, 71). Både Roe og Austad viser til kognitiv skjemateori for å forklara dette fenomenet. Det er openberre likskapstrekk mellom Koselleks teori om gjentakingsstrukturar som grunnleggjande i måten me forstår fortida på, og desse innsiktene frå lese-teorien. Koselleck viser ikkje til kognitiv teori, hans teori er høyrer til innan hermeneutikken, der eitt av hovudinnsiktene er at forståing skjer i ein hermeneutisk sirkel, der del og heilskap gjensidig påverkar

Men ”Kuskiten på hakekorset” krev også ei større forståingsramme for å kunna bli forstått. Forteljinga fortel om tyske soldatar i ein norsk kommune utan nokon nærare introduksjon. For at forteljinga skal verka meiningsfull på tilhøyrarane må dei ha nødvendige forkunnskapar. Eksempalet ”Kuskiten på hakekorset” er ein munnleg gjenbrukstekst, og har inngått i munnlege undervisning. Eksempalet kan ha vore brukt i mange klassar i mange tiår, kanskje heilt tilbake til 60-talet. Det føreligg ingen opplysningar om kva denne undervisninga konkret har gått ut på. Det er derfor ikkje mogleg å identifisera ein bestemt tekst som eksempalet inngår i. Spørsmålet her er kvifor læraren fortel dette eksempalet, kva er det meint å eksemplifisera? For å bestemma kva samanheng det munnlege eksempalet inngår i, vil eg prøva å innsirkla kva som kjenneteiknar den tekstlege samanhengen eksempalet har vore ein del av. Siktemålet er ikkje å undersøka korleis den læraren som har gjenfortalt eksempalet underviser, eg er tvert om interessert i å finna ut korleis eksempalet kan seiast å vera ein del av ei større framstilling av det historiske emnet meir allment.

Ein kan lesa ut av forteljinga kva opplysningar forteljinga føreset. Det første ein kan konstatere er at hendinga er knytt til undervisninga om Noreg under okkupasjonen i den andre verdskrigen. Ut frå forteljinga om ”Kuskiten på hakekorset” kan ein slutta at eksempalet føreset at elevane som høyrer det, må ha hatt ein del førehandskunnskapar om dette emnet. Det dreier seg først og fremst om kjennskap til at Noreg var okkupert av Tyskland. Mange enkeltopplysningar i eksempelteksten ville også vera uforståelege utan ein del annan faktakunnskap. Det gjeld opplysningane om framdrifta i krigen og ordren om å driva propagandapåverknad, det gjeld hakekorsa og propagandaytringane tyskarane malte på bergvegger og løer, og det gjeld figuren ungane endra hakekorset til. Ingenting av dette vert forklart i eksempalet, og for at eksempalet skal kunna gi mening, og for at forteljinga skal ha kunna henga saman som forteljing, må elevane ha fått desse kunnskapane på ein annan måte. Då er me ved spørsmålet om eksempalet sitt tilhøve til ein større tekstleg samanheng, og spørsmålet om korleis denne større tekststrukturen kan ha vore.

Den første samankoplingsmåten Koselleck peikar på er at dei enkelte singulære erfaringane kan verta kopla saman til kjeder av kronologisk ordna hendingar. I framstillinga av historia er det svært vanskeleg å tenkja seg at denne forteljinga kan ha utgjort ein etappe i ei laust organisert additiv rekkje av forteljingar om krigsutviklinga i Noreg, ho er for personleg, og fortel ikkje ei historie som ville kunna gå inn i ein slik samanheng.

kvarandre i forståingsprosessen. I denne samanhengen er eg oppteken av å overføra det Koselleck kallar erfaringsformer til tekstlege strukturar, og måten del og heilskap blir knytt saman på i tekstar.

Det er derimot fullt ut mogleg å tenkja seg denne hendinga innlemma både i ei syntetiserande og ei analytisk framstilling av gjentakingsstrukturar som dannar ramme om denne forteljinga. I ei syntetiserande framstilling av krigen måtte ein tenkja seg at læraren har fortalt historia om okkupasjonen av Noreg, og at han i denne større forteljinga har lagt inn mindre, personleg opplevde forteljingar, som har fungert som synekdokiske eksempel. I ei analytisk framstilling av gjentakingsstrukturane må ein sjå for seg at krigshistoria er analysert i ulike karakteristiske tema, slik som angrep, forsvar, rasjonering, sjølvberging osv., og at forteljingar som ”Kuskiten på hakekorset” konkretiserer desse abstraheringane.

Ein munnleg undervisningssituasjon vil som oftast vera samansett, og ikkje berre bestå av forteljstoff. Ein lærar som utelukkande fortalte historia til elevane i form av narrasjonar, ville vera mest utenkjeleg i dagens skule. Det vanlegaste opplegget for arbeidet med historie i skulen i dag er den temaorienterte undervisninga. Ein kan tenkja seg at ”Kuskiten på hakekorset” har blitt brukt som eksempel i ei temaorientert framstilling av perioden 1940-1945. Ein må då gå ut frå at læraren forklarar og fortel i mange små brokkar, at han nyttar klassesamtalar, stiller spørsmål, han skriv sannsynlegvis på tavla, eller han har moment på lysark eller power point, og han viser kanskje bilde og film. Elevane presenterer kanskje emnet sjølv ved hjelp av dei same verkemidla, og ved å innhenta opplysningar frå skriftlege kjelder og intervju. I tillegg vil elevane ha ei lærebok som presenterer emnet.

Læreboka gir ein god peikepinn på korleis emnet er framstilt. Den læreboktypen som liknar mest på ein munnleg undervisningssituasjon er den moderne, multimodale læreboka. Moderne lærebøker i samfunnsfag kan vera strukturerte på mange måtar, men eit gjennomgåande trekk er at dei samlar framstillinga av historiske periodar i kapittel, sjølv om kapittelet svært ofte ikkje er sett inn i ei kronologisk framstilling, der perioden før og etter står før og etter i læreboka. Innanfor kapittelet minner framstillingsmåten i den moderne læreboka om ein kollasj. Ein mosaikk av ulike teksttypar gir eit samla bilde av perioden, – ein kan kalla framstillingsforma polyfon. Brødtæksten i læreboka er gjerne ein forteljande tekst, men det er ei a-personleg forteljing om dei store utviklingslinjene i historia. Denne teksten er supplert med mange andre teksttypar, t.d. historiske og fiktive eksempel, informasjonstekstar i marginen, sitat, utdrag frå tekstar, modellar, statistikk, bilete med bilettekstar, drøftingar, spørsmål og oppgåver¹⁴².

¹⁴² I forordet til læreboka *Undervegs. Historie 9* av Harald Skjøsberg skriv forfattaren av boka at i tillegg til det han kallar ”...den løpande teksten...” (Skjøsberg 2007, 3) inneheld boka tekstkategoriane: Rammetekstar, Margtekstar, Årsak-verknad, Ordforklaringar, Hugsar du? Vidare arbeid, Kort fortalt, Bilete og Fordjupingsemne. (lok. cit)

Læreboka sin kollasjaktige, polyfone framstillingsmåte er ein parallell til den munnlege undervisninga i klassen. Ein må gå ut frå at lærebøkene på mange måtar etterliknar framstillinga av eit emne i undervisningssituasjonen. Denne framstillinga av historia er også samanfallande med måten me veit noko om fortida på. Gjennom opplæringa i skulen og dei generelle erfaringane frå bøker, film, museum, reisemål, samtalar med eldre personar, opplysningsprogram i radio og fjernsyn, og i vår tid erfaringar med ulike digitale ressursar som til dømes historiske strategispel¹⁴³, og enno mange fleire kjelder, så dannar me oss ei oppfatning av kva som kjenneteiknar tidlegare historiske periodar på akkurat denne kollasjaktige, polyfone måten. Eit synekdotisk eksempel vil vera ein liten bit i dette store puslespelet. Men medan dei fleste andre brokkane i dette puslespelet er informasjonsbrokkar som står for seg sjølv, må ein tekst som skal kunna kallast eit eksempel, ha bygd inn i seg intensjonen om å eksemplifisera noko anna. Spørsmålet her er kva dette 'noko anna' er.

”Kuskiten på hakekorset” er eit eksempel på ein måte å handla på, som er eit vanleg undertema i framstillinga av okkupasjonen av Noreg. Denne handlingsmåten kan kallast ’motstand’. Motstand er også eit sentralt tema i framstillinga i lærebøker som omhandlar Noreg under andre verdskrigen. Eg skal presentera to døme på dette frå to lærebøker for ungdomstrinnet. Læreboka for 9. klasse, *Monitor 2. Historie. Grunnbok* av Fredrik Fagertun har 11 sider under kapittelet *Krig og okkupasjon*. Sitatet frå avsnittet ”Motstandskamp” er eit døme på framstillinga i brødteksten i kapittelet:

Motstandskamp

Til å begynne med var det lite organisert motstand mot den tyske okkupasjonsmakta og Quislings styre. Men etter ei tid voks det fram ein type motstand som hadde som mål å skape haldningar hos folk mot tyskarane og nazistane. Det kunne for eksempel vere for å hindre at folk melde seg til arbeidsinnsats for tyskarane. Denne typen motstandsarbeid la lite vekt på militær motstand, men ville sikre at folk tok parti for den rette sida. Og den rette sida var kongen og den norske regjeringa i London (Fagertun 2007, 56).

¹⁴³ Døme på slike digitale spel er *Age of Empires* frå Ensemble Studios, Microsoft og *Historical Empire Building. Europa Universalis* frå Vision Park.

Ei anna lærebok, *Undervegs. Historie 9* av Harald Skjøsberg¹⁴⁴, er delt i tre delar. Del tre er kalla "Den andre verdskrigen", og er 63 sider lang. Eitt av underkapitla her heiter "Livet i det okkuperte Europa". I dette kapitlet står avsnittet "Motstand!" som er slik:

Motstand!

I alle land tyskarane okkuperte, møtte dei motstand. I nokre land vart det skipa store, hemmelege armear som etter kvart vart så sterke at dei kunne kjempe mot tyskarane effektivt. I land som Danmark, Noreg og Nederland var motstanden mindre militær. Her bestod motstanden mest i utdeling av forbodne antityske aviser, små eller store demonstrasjonar, streikar og hjelp til folk som måtte komme seg unna. Men også i desse landa vart det danna væpna grupper som dreiv sabotasje og kom i kamp med tyske troppar (Skjøsberg 2007, 179).

Desse to tekstane er læreboktekstar, og dermed skriftlege. Eg meiner likevel at dei også kan representera språket i ei munnleg undervisning, for formålet med framstillinga er det same i begge tilfelle, å framstilla tidslina i eit definert tidsrom, gjennom å framstilla dei aktørane som agerer i historia, og dei konfliktane og dei motsetnadene som definerer dei som aktørar, og som utgjer årsaks- og verknadsforklaringar. Sjølv om det er eit kunstgrep, skal eg nytta dei to læreboktekstane som representantar for den typen rammetekst som eit slikt eksempel som "Kuskiten på hakekorset" kan vera eit eksempel på.

Begge dei to læreboktekstane har titlar med ordet 'motstand' i. 'Motstand' peikar mot det som er eit hovudgrepet i framstillinga av Noreg under okkupasjonen, det er eit aspekt av konflikten mellom okkupantane og dei okkuperte. Begge læreboktekstane har narrative trekk. Den første teksten markerer tidsutvikling. Den startar med "Til å begynne med" og i neste setning står det "men etter ei tid...". Dei er likevel ikkje organisert etter tid, dei er som små skisser, eller informative innleiingar som lanserer eit problem og nokre aktørar. Eksempelet "Kuskiten på hakekorset" ville passa godt saman med ei slik innleiing. I eksempelet "Kuskiten på hakekorset" finn me igjen den same intrigen som dei to døma på brødtekst nemner, konflikten mellom okkupasjonsmakta og nordmennene. Handlingane tyskarane utfører i lokalmiljøet provoserer lokalbefolkninga, og fører til motreaksjonar.

Antagonistane i konflikten vert i dei to læreboktekstane nemnt som 'den tyske okkupasjonsmakta', 'tyskarane', 'nazistane' og 'tyske troppar' på den eine sida, og 'folk',

¹⁴⁴ Skjøsberg, Harald 2007: *Undervegs. Historie 9*, Gyldendal Norsk Forlag AS.

'kongen og den norske regjeringa', 'land som Danmark, Noreg og Nederland' og 'væpna grupper' på den andre. Alle desse nemningane er upersonlege. I Skjønberg sin tekst er antagonistane så upersonlege at dei ikkje blir direkte nemnt i det heile. Han skriv i staden: 'I land som Danmark, Noreg og Nederland', det er underforstått at det dreier seg om 'Innbyggjarane i land som Danmark, Noreg og Nederland'.

I eksempelet møter me konkretiseringar av desse abstrakte antagonistane. Leiarane av okkupasjonsmakta blir nemnt, læraren seier at ordren kom frå: 'Terboven eller det nazipropaganda-ministeriet i Norge, eller kanskje frå Hitler sjølv,...'. Okkupasjonsmakta er heller ikkje berre nemnt i termar som 'tyskarane' eller 'troppane'. To tyske soldatar dukkar opp i heimen til hovudpersonen, og han blir skildra slik: 'To tyske soldatar, ein underoffiser stod i døra, og spurde kva som hadde hendt. ... Dei sa "Snakker dere tysk?" Me visste vel kva det gjaldt. Og så ... og slo seg på pistolhylsteret sitt og sa at viss ikkje dei heldt barna inne frå no av altså... så var det foreldra det ville gå ut over.' Den andre sida i konflikten er ikkje tydeleg definert. Dei er omtalte som 'ein kar her oppe', og 'me ungene'. Ei nærare skildring er heller ikkje nødvendig, sidan dette er ei førstepersonsforteljing, den eine aktøren står lys levande framfor elevane. Antagonistane i konflikten er såleis identifiserte og konkretiserte i eksempelet, og styrkeforholdet mellom okkupasjonsmakta og dei okkuperte vert forsterka av at antagonistane på den eine sida er barn. På den måten er det ekstra stor ubalanse i konflikten, og overmakta vert oppfatta som endå større enn om motstandarane var vaksne.

Det er ikkje nødvendig å laga ein motsetnad mellom den syntetiserande og den analyserande måten å framstilla gjentakingsstrukturar på. Dei representerer heller alternativ, eit register av måtar å framstilla stoff på. Sett i lys av dei to læreboktekstane kan ein lesa eksempelet "Kuskiten på hakekorset" både som ei lita forteljing som inngår i ei større forteljing om krigen i Noreg, og som eit døme på eit typiske tema i okkupasjonshistoria. I det første tilfellet fungerer forteljinga om motstandsarbeidet i Noreg som ei rammeforteljing som organiserer dei gjentakingsstrukturane som den vesle forteljinga om motstand i eksempelet kan forståast som eit eksempel på. I det tilfellet er eksempelet "Kuskiten på hakekorset" eit godt døme på eit synekdotisk eksempel der eksempelet er ein del av ein større heilskap, der heilskapen er syntetisert i ein større narrasjon. I det tilfellet kan ein oppfatta eksempelet "Kuskiten på hakekorset" som ei vareprøve, ein smakebit på kva det fenomenet den større rammeforteljinga eigentleg dreier seg om.

Alternativt kan ein lesa 'motstand' eller 'motstandsarbeid under krigen' som *tema*. I det tilfellet er gjentakingsstrukturane analyserte, og dei enkelte fenomena ein finn i gjentakingsstrukturen er sett omgrep på, omgrep som blir definerte. Ein kan lesa dei to

læreboktekstane på denne måten også. Då forklarar dei to avsnitta kva me meiner med omgrepet motstand. I det tilfellet er eksempelet "Kuskiten på hakekorset" ei konkretisering av eit abstrakt omgrep, og med det eit paradigmatiske eksempel. Då må ein sjå for seg at det er ei mengd enkelthendingar, altså ein gjentakingsstruktur, som er analoge med den hendinga "Kuskiten på hakekorset" fortel om, som til saman dannar basen for ein analyse av det fenomenet dei alle konkretiserer, nemleg motstandsarbeid under krigen.

I tilfellet med "Kuskiten på hakekorset" er det ikkje mogleg å seia om ein skal forstå eksempelet på den eine eller den andre måten, sidan den tekstlege samanhengen eksempelet har inngått i er borte. Det kan til og med henda at den tekstlege samanhengen har variert frå gong til gong når eksempelet er blitt brukt. Det er heller ikkje viktig å vita akkurat kva for ein samanheng som er den riktige for dette eksempelet, poenget her er at begge måtar å forstå eksempelet i høve til samanhengen på gir meining. Dette eksempelet demonstrerer dei to måtane ein etter mitt syn kan framstilla gjentakingsstruktur på i historieframstillinga. Om ein analyserer eksempelet nærare kan ein likevel finna at den eine eller andre framstillingsmåten har noko å seia for korleis me forstår historia på.

Oppsummerande kan ein seia at dei gjentakingsstrukturane eksempelet "Kuskiten på hakekorset" inngår i på den eine sida er slike kvardagslege handlingar og hendingar som er knytt til posisjonering i, og bruk av landskapet, og grunnleggjande samlivsmønster. I tillegg har eksempelet krigserfaringane knytt til okkupasjonen av Noreg 1940-1945 generelt som bakanforliggjande gjentakingsstrukturar. Desse krigserfaringane høver godt til Kosellecks karakteristikk 'samlevande generasjonars erfaringsakkumulasjon'. Det er ikkje mogleg å vita akkurat kva tekstleg struktur eksempelet har inngått i, men dei to tilkoplingsmåtane representerer to ulike måtar å dra slutningar på, anten som synekdokiske eksempel eller som eit paradigmatiske eksempel. Desse to slutningsmåtane kan også ha ulik effekt på framstillinga av historie.

Det kan også vera nyttig sjå nærare på kva status den hendinga eksempelet "Kuskiten på hakekorset" fortel om, har i den større samanhengen. Status dreier seg om ei hending er avgjerande for kva retning historia tar. Alternativa var at eksempla anten fortel om hendingar som er rekna for avgjerande for det historiske forløpet, eller om hendingar som ein ikkje reknar som avgjerande for kva retning historia tok. I dei første tilfella har me døme på det Koselleck skildrar som endringar i gjentakingsstrukturen. Dei siste tilfella kan delast i to grupper, dei hendingane som er typiske og dei som ikkje er det. I desse tilfella er gjentakingsstrukturane ikkje påverka, dei er statiske.

Den hendinga ”Kuskiten på hakekorset” fortel om har openbert ikkje hatt nokon direkte innverknad på krigshendingane som skjedde etterpå, og episoden ville aldri kunna gå inn i ei kanonisering av hendingar som har vore avgjerande for utfallet av den store konflikten, krigen. Men heller ikkje nokon annan episode som skjedde i Noreg under krigen har ein slik status. Ein kan samanlikna ”Kuskiten på hakekorset” med ein svært godt kjent historie frå okkupasjonen av Noreg under andre verdskrigen, nemleg den frå bygda Tælavåg på ei øy på kysten av Vestlandet. Motstandskampen i Tælavåg førte i april 1942 til represaliar frå dei tyske okkupantane, alle hus i bygda blei sletta med jorda, og bygdefolket blei sendt i konsentrasjonsleir og i internering. Denne alvorlege hendinga frå ei bygd i næraste nabolaget spelar med i framstillinga av den vesle historia frå Fitjar. ”Kuskiten på hakekorset” er ein pendant til Tælavåghistoria. Det gjeld både i måten forteljinga vert fortalt på, i ”Kuskiten på hakekorset” blir aktørar frå det store dramaet i Tælavåg nemnt, det gjeld Terboven og tyske offiserar med våpen. Kjennskapen til det som skjedde i Tælavågen gir ekstra dramatikkk til den vesle hendinga på Fitjar. Men heller ikkje hendingane i Tælavåg går inn i ein kanonisert årsak-følgje-samanheng når det gjeld utfallet på krigen, sjølv om hendingane på grunn av dei harde straffene folket fekk er eitt av Noregs mest kjente døme på motstandsarbeid under krigen.

Hendingane i Tælavåg ville kunna seiast å vera så minneverdige at dei sannsynlegvis vil bli hugsa av fleire enn dei involverte, uansett om forteljinga om hendingane inngår i ein årsak-følgje-samanheng eller ikkje. Dette kan også gjelda hendingane som er fortalt om i ”Kuskiten på hakekorset”, men då i eit mikrokosmos, det kan gjelda i lokalsamfunnet, og det gjeld heilt sikkert i denne læraren sin personlege biografi. Men både denne forteljinga og historia frå Tælavågen kan rettferdiggjera sin plass i framstillinga av okkupasjonen i Noreg ved at historiene kan representera motstandskampen mot okkupantane under andre verdskrigen. Det vil seia at statusen til eksempelet ”Kuskiten på hakekorset” først og fremst er knytt til at det er eit *typisk* eksempel på eit fenomen. *Det typiske* er at motstand vert oppfatta som ein suksessfaktor i norsk okkupasjonshistorie. Det var ikkje den eine markante hendinga som førte til resultat, men at nordmenn ytte motstand som blir hugsa. Eg vil foreslå å kalla måten eksempelet ”Kuskiten på Hakekorset” er kopla til den overordna tekststrukturen på for *assosiert*, det vil seia at eksempelet ikkje er avgjerande for framstillinga av dei historiske samanhengane, anten dei er framstilt som narrativ eller tematiske, men det er kopla til samanhengen som ein assosiasjon til det den større samanhengen dreier seg om.

Dei to narrative elementa som dominerer i eksempelet ”Kuskiten på hakekorset” er handlinga og miljøet. Personane er derimot svært knapt skildra, det er ’oss ungene’, ’son til

læraren', 'to tyske soldatar, ein underoffiser' og slike høgst kortfatta nemningar som dominerer som karakteristikkar av aktørane. Eg skal koma attende til den rolla miljøet, i dette tilfellet topografien spelar i eksempelet "Kuskiten på hakekorset" i analysen av eksempelet sin retoriske funksjon. Handlinga er naturleg nok sentral i eit synekdochisk eksempel som eksemplifiserer eit handlingsmønster. Om ein ser på eksempelets indre kausalitet, altså korleis den indre samanhengen i teksten er, ser ein at eksempelet gjenspeglar den større situasjonen. Handlinga er som eg har peikt på tredelt. Okkupasjonsmakta aksjonerer, dei okkuperte reagerer, og status vert gjenoppretta ved at dei okkuperte vert truga til å ikkje gjenta slike handlingar. Med det er maktbalansen gjenoppretta, og situasjonen er tilbake til utgangspunktet, og stabilisert igjen. Dette er ei spegling av den større situasjonen i den perioden det er tale om.

Handlingsmønsteret som eksempelet presenterer er også det sentrale når det gjeld det siste av dei tre erfaringsformene Koselleck meiner spelar med i måten me forstår tid på. Den tredje erfaringsforma Koselleck nemner er dei transcendentte erfaringsfenomena, han kallar dei for kvardagsoverskridande gjentakingsfenomen. Som døme på desse erfaringsformene nemner han biologiske fenomen som fødsel og død, og hat og kjærleikshistorier. Spørsmålet er om ein kan finna ei slik kvardagsoverskridande erfaringsform ved eksempelet "Kuskiten på hakekorset". Eit slikt handlingsmønster "... rækker langt ud over både en samlevende generation og enhver empirisk indlysende succession af generationer..." skriv Koselleck (Koselleck ... 191). Handlinga i eksempelet "Kuskiten på hakekorset" representerer eit handlingsmønster som kan gjenfinnast på tvers av generasjonar og periodar. Det dreier seg om å forsvara seg, om å yta motstand når ein vert angripen, om å visa mot i farlege situasjonar. Motstandselementet i eksempelet "Kuskiten på hakekorset" fortel er av interesse ut over ei forståing knytt til motstand mot ei okkupasjonsmakt i ein bestemt krigssituasjon. Forsvar gjennom å yta motstand mot aggressive krefter må kunna seiast å vera ei generasjonsoverskridande handling, det høyrer til livsopprethaldande aktivitetar, og må etter mitt syn kunna reknast for å vera ei transcendent erfaringsform.

Eksempelet fortel rett nok ikkje om eit særskilt heroisk tilfelle av motstandsarbeid, det verkar tvert om som om forteljaren vurderer handlingane som impulsive og tankelause, og han legg vekt på at ungane sette familiane i fare gjennom det dei gjorde. Men eksempelet viser på den andre sida eit tilfelle av motstand mot ei stor og farleg overmakt frå ei svært lita og svak gruppe. Det kvardagsoverskridande mønsteret ved handlinga som eksempelet "Kuskiten på hakekorset" fortel om er etter mitt syn *mot* i farlege situasjonar. Som nemnt i innleiinga til dette kapitlet representerer eit slikt aspektet ved dei fortidige handlingane det

blir fortalt om, eksempelet si evne til å kunna mobilisera som normativt paradigme om det blir sett inn i ein annan samanheng. Denne eigenskapen ved eksempelet er også til stades og spelar med når det fungerer som synekdotisk eksempel. I ”Kuskiten på hakekorset” er eigenskapen ’mot’ ein eigenskap som ved å vera eit mogleg mønster for komande handlingar tilfører eksemplet norm, men det normative dominerer ikkje i forhold til det historieforteljande formålet eksempelet har i denne samanhengen.

Den retoriske funksjonen

I innleiingskapitlet til analysane av synekdotiske eksempel definerte eg historieskriving som å velja ut, og å konstruera samanhengar mellom fortidige hendingar. Historieframstillinga inkorporerer også ein argumentasjon både for utvalet av hendingar, og den tolkinga av samanhengar den legg fram. Eg forstår didaktiske tekstar som *persuasive*. Dette gjeld etter mitt syn alle undervisningstekstar, og i dette perspektivet kan ein sjå på eksempla både som kunnskapsformidlarar og samstundes måtar å argumentera på i det tekstkonglomeratet som utgjer undervisningsteksten i klasserommet og i lærebøker. Den doble funksjonen, å informera og å argumentera er samla i eksempelet sin toposkarakter.

Formålet med eksempelbruken er altså på den eine sida å læra elevane noko om fortidige hendingar og samanhengane mellom desse hendingane. Analysen av det dialektiske nivået i eksempelet ”Kuskiten på hakekorset” viser resonnementet, eller slutninga, som læraren gjer når han vel ut og fortel nettopp dette eksempelet for klassen sin. Det er med andre ord det logiske resonnementet som ligg bak bruken av dette eksempelet som *topos*. I tillegg fungerer eksempelet persuasivt-retorisk i samanhengen, ved at det argumenterer for ein bestemt måte å forstå historiske samanhengar på. På denne måten kan den vesle historia ”Kuskiten på hakekorset” i eit lite glimt visa noko av vilkåra for *inventio*fasen i retorisk teori. Jørgen Fafner forklarar *inventio* slik: ”... først finder man ut hvad man vil sige (*inventio*)...” (Fafner 1982, 15), og han utdjupar:

Den retroiske heuristik eller *ars inveniendi* var i sin oprindelse især en praktisk anvisning på at finde brugbare argumenter til belæg for en given sag. Til den ende samlede man alle tænkelige, gyldige bevisgrunde (*topoi*, egl. ”steder”) i den såkaldte *topik*, der fungerede som en art forråds-kammer eller emnekatalog med henblik på ethvert påkommende tilfælde ...” (ibid., 16).

Forrådsammeret, eller *copia*, er som me har sett ein av dei tre aksane som i følgje Aslaug Nyrnes sin didaktiske modell er verksame i topologisk-didaktiske resonnement. Som eg skreiv i innleiinga til analysekapittelet vil lærarar i større og mindre grad opparbeida seg slike personlege forråd av eksempel. Desse eksempla kan hentast fram og nyttast når det er behov for dei.

”Kuskiten på hakekorset” er henta frå eit slikt personlege forråd av eksempel, og det kan fungera både som ei styrking og ei svekking av den retoriske krafta dette eksempelet har hatt i undervisningssituasjonen det vart brukt i. Eg skal i det følgjande drøfta desse sidene ved synekdotiske eksempel ved hjelp av dette konkrete eksempelet.

Dei eksempla som læraren fortel munnleg for å supplera fagstoffet, skil seg frå mykje anna fagstoff. Fagstoff er til vanleg ikkje noko læraren sjølv har forska fram, og deretter formidlar vidare. Slikt fagstoff har læraren lært gjennom eigen skulegang og frå lesing av faglitteratur. Fagstoffet er fellesstoff, med krav til læraren om å kjenna og formidla fakta innan rammene av det som er godkjent av læringsinstitusjonane, og gjennom lærebøker. Dei eksempla læraren vel å bruka munnleg må også passa inn i desse rammene, men desse eksempla er utanfor ein direkte kontrollinstans. Dei er ofte sjølvopplevde, og er såleis uttrykk for erfaringar læraren har gjort, eller dei er tekne frå kjelder som ikkje treng vera godkjente etter nokon læreplan, og deretter blir dei sett inn i den faglege konteksten. Dette er eit trekk ved dei munnlege eksempla som også skil dei frå skriftlege eksempel, t.d. i læreverk. All historieskriving er konstruksjon, og desse konstruksjonane er det for det meste semje om, dei er gjort felles, og forsøkt kvalitetssikra gjennom eit fagleg fellesskap, og konstruksjonane vert gjerne endra gjennom nye funn av data, eller nyutvikling av tolking av historia. Eksempla som blir brukte i munnlege samanhengar vil vera utanfor denne kontrollen. Det eksempelet læraren tilfører samanhengen er det berre læraren sjølv som vurderer relevansen og validiteten av, og læraren får såleis gjennom eksempelbruken eit ekstra høve til å vera tolkande og medskapande i høve til framstillinga av historia, samstundes som han eller ho må stå ansvarleg for framstillinga på ein annan måte, enn om han eller ho berre medierer den etablerte kunnskapen. I ein undervisningssituasjon vil bruken av slike sjølvopplevde eksempel kunna ha nokre ulemper og nokre føremoner.

Ved å fortelja om ei sjølvopplevd hending under krigen vert læraren sjølv ei historisk kjelde. ’Kjelde’ er eit svært sentralt omgrep i historieforskinga. I boka *Til kilderne. Introduksjon til historisk kildekritik* forklarar Sebastian Olden-Jørgensen kjelde som: ”Hvad som helst eller slet ingenting!” (Olden-Jørgensen 2001, 49). Det avgjerande er i følgje Olden-Jørgensen: ”En kilde er først en kilde, når den er en kilde ”til” noget , og kilde til noget bliver

den først når den bliver sat i relation til et spørsmål, det være sig nok så vagt” (lok. cit.). Kjeldekritikk er ein grunnleggjande aktivitet i arbeidet med historiefaget, og med kunnskap om historiske tilhøve i alle fag.¹⁴⁵ Olden-Jørgensen skriv at kjeldekritikk kan definerast som ”... *den kritiske refleksion over forholdet mellem kilderne og historikerens rekonstruktion af den fortidige virkelighed*” (ibid., 17). Eg skal kort kommentera eksempelet ”Kuskiten på hakekorset” ut frå dei to momenta ’forholdet mellem kilderne’ og ’historikerens rekonstruktion af den fortidige virkelighed’.

I kapittelet ”Topologi og didaktikk” slo eg fast at det infinitte spørsmålet knytt til synekdotiske eksempel dreier seg om kor *sannsynleg* det er at ei bestemt handling kan ha skjedd under gitte omstende i ein historisk situasjon. Dette er eit kjeldekritisk spørsmål. Som eg har vist i analysen av eksempelets dialektikk kan ein, ut frå eit resonnement omkring kva status hendingane i ”Kuskiten på hakekorset” har hatt i høve til gjentakingsstrukturane ho er ein del av, rekna med at handlingane er eit eksempel på ein *typisk* handlemåte som kjem inn under handlingsmønsteret kalla motstandsarbeid. Det tyder at hendinga ”Kuskiten på hakekorset” kan reknast for å vera representativ for, og svara til andre liknande hendingar som kjem inn under omgrepet motstand. *Det typiske* vil også vera det sterkaste argumentet for at hendinga er sannsynleg. Prøvinga av enkelthistoriene i høve til andre enkelthistorier er den einaste måten ein kan sannsynleggjera at ei bestemt hending er sann eller representativ, og denne prøvinga er avhengig både av den som formidlar og dei som er tilhøvarar til historieformidlinga. Som eg peikte på i kapittel to er dette i følge herenniusretorikken den ønskelege innfallsvinkelen til eit eksempel. Forfattaren drøftar berre eksempel brukt i forensisk tale, altså i tale om det fortidige, og drøftinga dreier seg for det første om ein skal bruka eksempel ein har høyrte av andre eller eksempel ein finn på sjølv. Svaret er at ein skal bruka eigne eksempel. Men forfattaren av herenniusretorikken meiner ikkje at desse personlege eksempla skal fungera som vitneutsegner i høve til dei fortidige hendingane. Eksempla har ei anna oppgåve. Han skriv at eksempla skal visa det typiske. ”Der er altså denne forskel mellem et vidneudsagn og et eksempel: Med et eksempel demonstrerer man hvad der er for noget man her taler om, med et vidneudsagn slår man fast at det forholder sig som man siger” ([Cicero] 1998, 118).

Eg har kalla utvekslinga mellom det singulære og det generelle tekstnivået *infinittisering*, og slege fast at me i når me brukar eksempel i undervisningssituasjonar står

¹⁴⁵ Sebastian Olden-Jørgensen skriv at det finst to slag kjeldekritikk, den ytre og den indre. Den ytre dreier seg om å fastslå kva ein forfattar har sagt, og den indre om å bestemma sanningsverdien av tekstens utsegn. (Olden-Jørgensen 2001, 9)

overfor ei form for sirkelargumentasjon. Tilhøvet er også kjent som den hermeneutiske sirkelen. Den vesle historia argumenterer for den store, medan den store historia er ei referanseramme for den vesle. I tilfellet med "Kuskiten på hakekorset" er eksempel og den faglege ramma samanfallande, og begge instansar bekreftar kvarandre gjensidig. Utvekslinga mellom dei to nivåa i eksempelbruken er slik at læraren forstår si eiga erfaring i lys av den større framstillinga av historie som eksempelet inngår i. I denne prosessen får det ein har opplevd ei form som tilfører erfaringane mening. Labov skriv om korleis dette går føre seg ved å ta utgangspunkt i kva som skjer når ein fortel om personlege erfaringar:

Evalueringen i fortellinger har derfor bakgrunn i den kjensgjerning at dette faktisk er hendelser som er en del av biografien til folk. De er en del av personene. Folk har tenkt på dem og fordøyd dem. Når de så reproducerer disse hendelsene som fortelling, er det ikke de virkelige hendelsene som blir presentert. Hendelsene blir overført på en slik måte at de passer til den narrative strukturen, og i tillegg presenteres holdninger til dem (Labov 2001, 109).

I tilfellet med "Kuskiten på hakekorset" forstår læraren den hendinga han var ein del av som barn, ut frå den kunnskapen han har om okkupasjonen av Noreg. Kjente historier frå motstandskampen i Norge, som t.d. utslettinga av Tælavåg, kan ha danna ein bakgrunn for korleis den eigne erfaringa vart oppfatta og formulert. Det som Olden-Jørgensen kallar '*historikerens rekonstruksjon av den fortidige virkelighet*', i dette tilfellet læraren sin rekonstruksjon av den fortidige røyndomen, er det andre momentet ein kan fokusera på om ein skal vera kjeldekritisk.

Det er eit opplagt krav at både historikaren og lærebokskrivaren og den historieformidlande læraren sjølv er kjeldekritisk. For læraren vil det seia at han prøver å ha eit metaperspektiv på det synekdotiske eksempelet han formidlar, og at han ikkje berre vurderer eksempelet i høve til den overrodna nivået som han eksemplifiserer, for då vert han ståande i den sirkelargumentasjonen der eksempelet berre stadfestar det han alt veit. Han må også vurderer andre eksempel som ikkje stadfestar det offisielle eller rådande synet på historiske hendingar og samanhengar. Det vil t.d. finnast rikeleg med forteljingar om mangel på motstand mot, og samarbeid med okkupasjonsmakta i Noreg under andre verdskrigen. Slike historier nyanserer det historiske bildet, og opnar for interessante vurderingar av historiske epokar. Med det er me over til oppgåva til mottakarinstansen i høve til synekdotiske eksempel.

I gjennomgangen av det antikke sjangersystemet som har inspirert den inndeling av tekstlege samanhengar eg nyttar i dette arbeidet, konkluderte eg med at det er knytt ulike tilhøyrar- eller lesaroppgåver til dei ulike typane tekstleg samanheng eksempelet kan inngå i. Når det gjeld dei synekdokiske eksempla er tilhøyrar- eller lesarrolla å dømme om riktig og galt i høve til hendingar i fortida. Forensisk tale i antikken føresette aktive tilhøyrarar som hadde som oppgåve å dømme det som hadde skjedd. Ei aktiv haldning kunne vera like sentral når ein formidlar tekstar om det fortidige generelt, og ikkje berre rettstalen. Denne stofftypen har nettopp ein slik karakter at det kan invitera til synspunkt og vurderingar. Det dreier seg om tekstar om *handlingar* som har skjedd. Å forstå handlingar krev ein meir aktiv vurderande innsats enn t.d. å forstå ein systematisk kunnskap, der det dreier seg om definerings og klassifisering. I følgje denne tilhøyrarrolla skal altså eleven som høyrer eller les synekdokiske eksempelet ideelt vurderer ei rekkje faktorar knytt til spørsmålet 'kva skjedde?'. Han skal vurderer eksempelet i høve til det han elles har fått vita om okkupasjonshistoria i Noreg, han skal vurderer læraren sitt truverde, og han skal vurderer om eksempelet bryt med annan kunnskap han har om det som skjedde lokalt i heimbygda hans under krigen. Om vurderinga er negativ på eitt av desse punkta vil eksempelet sin argumentative styrke bryta saman, og framstillinga av det historiske stoffet vil bli svekka. Ved å gi eksempel på lærestoffet møter læraren eleven på eit område som aukar eleven sin moglegheit for å gjera slike vurderingar, i forhold til om lærestoffet berre var presentert på eit meir generalisert nivå, og i tråd med den autoriserte kunnskapen. Det er enklare å vurderer kunnskap som er eksemplifisert gjennom individuelle eksempel, enn å vurderer meir generalisert kunnskap. Det er også enklare for eleven å argumentera mot eit eksempel, t.d. ved hjelp av eit moteksempel som han kjenner, enn det er å argumentera mot meir generelle strukturar. Om t.d. ei tante eller ein bestefar har fortalt at det ikkje var nokon som ytte motstand mot tyskarane i Fitjarbygda, ville det vera eit vektigare argument å bringa fram for læraren, enn berre å ikkje tru at motstand ikkje fanst i det okkuperte Noreg under andre verdskrigen.

Det er likevel slik at både læreboka og læraren er autoritetar i klasserommet, og om ein snur på problemstillinga, og ikkje ser på kva som er problematisk ved at læraren vel ut eigne stadfestande eksempel, men fokuserer på korleis eksempelet styrker det generelle lærestoffet, kan ein også seia at det læraren tilfører lærestoffet gjennom eit sjølvopplevd eksempel er det som følgjer vitnesbyrdet. I tilfellet med "Kuskiten på hakekorset" har læraren sjølv opplevd krigen, og han har opplevd eit tilfelle av sabotasje mot okkupantane, om det enn var i form av eit barnsleg innfall. Vitnesbyrdet styrkar først og fremst det faktumet at krigen og motstanden mot okkupantane verkeleg har skjedd. Det er såleis eit svar på spørsmål ved

lærestoffet som er knytt til det finitte nivået i *forensisk* tale, det eg i dette arbeidet kallar tekstar om det fortidige.

Dei finitte spørsmåla dreier seg kva som har skjedd. Dette er det spesifikke finitte spørsmålet ein i følgje den antikke topologien skal stilla til det omtalte emnet i forensisk tale. I vidare forstand er dette det sentrale spørsmålet for opphenting av alle personlege erfaringar. William Labov fortel frå forskinga si: ”Vi var dessuten opptatt av personlige fortellinger. Egentlig kan en si at alle fortellinger bygger på personlige erfaringer. Utgangspunktet for hvordan vi nærmet oss narrativer, var hele tiden spørsmålet: ”Hva skjedde?” (Labov 2001, 108). På same måte som vitne i ei rettsak styrker sjansane for at ein skal koma nærast mogleg ei forståing av kva som skjedde, vil augnevitnet vera viktig for å koma tett på alle former for historiske hendingar. Det sterkast overtydande momentet slike eksempel som ”Kuskiten på hakekorset” vil sannsynlegvis vera lærarens etos. Han er eit sanningsvitne, han har levd på den tida då hendingane som undervisninga handlar om, har skjedd. Dersom elevane har tillit til han, det som på gresk heiter *pistis*, og som er eit nøkkelomgrep for overtydingskraft i retorisk teori, vil elevane tru på eksempelet. Pistis tyder tru eller tillit. (Andersen 1995, 33). Eksempelet kan også verka den andre vegen, til å *gi* læraren auka truverte, det er den funksjonen Labov kallar ”...self-aggrandizement” (Labov & Waletzky 2006, 53). Denne effekten vil påverka alt anna læraren seier om krigen, å kunna visa til eigne erfaringar som stiller ein i eit godt lys, må ein gå ut frå at truverdet til alle opplysningar ein kjem med aukar.

Til slutt vil eg undersøkje situasjonen det blir fortalt om i eksempelet ”Kuskiten på hakekorset”, med utgangspunkt i narrative trekk ved eksempelet. Til spørsmålet om kva for ein av dei tre instansane handling, personar eller stad som var det mest sentrale i eksempelet, peikte eg i førre avsnitt på at personane i handlinga ikkje står fram som særleg viktige. Handlingane deira er sentrale i den forstand at det er ei forteljing som er prega av handlingsreferat, hovudformålet med teksten er å *gi* eit eksempel på ei bestemt handling. Handlinga er likevel framstilt som tilfeldig, og ho er lite heroisk framstilt. Neddempinga av personane og handlingane heng sannsynlegvis saman med at handlinga er utført av han som fortel, og for sterkt fokus på desse instansane vil verka som sjølvskryt. Den instansen som er påfallande sterkt til stades i forteljinga er *staden* der hendingane skjer. Staden har på mange måtar hovudrolla i forteljinga. Den aksjonen dei tyske soldatane set i gang er ei slags tilsmussing av landskapet, dei malar sine symbol og slagord på den heimlege topografien. Motreaksjonen er å tilsmussa det fremste symbolet på den ideologien som er drivkrafta bak okkupasjonen, hakekorset. Dette trekket er med på å *gi* eksempelet overtydingskraft, og dermed styrka vurderinga av den overordna historia. Historia fortel at krigshendingane også

skjedde i elevane si heimbygd, og dermed vert den store historia om okkupasjonen meir aktualisert. Topografien i eksempelet spelar ei viktig rolle, det knyter elevane til hendingane det blir fortalt om på den mest direkte måten. Topografien i eksempelet og i elevane sine omgjevnadar er *samtidige*. Dette elementet gjer eksempelet *homeostatisk*¹⁴⁶. Eksempelet nemner mange trekk ved landskapet. Det er for det første nemnt mange namn, det er Osterneset, Fitjar og Landatjernet. Det er også nemnt andre kjennemerke i landskapet, t.d. bergvegger, løevegger, grind og steingard (steingjerde). Det vert vidare fortalt om retning i landskapet, tyskarane gjekk sørover. Alt dette er med i forteljinga for at elevane skal kunna sjå for seg kor handlingane føregjekk. Ved hjelp av landskapet sin romlege karakter, det vil seia landskapet si ikkje-tidslege organisering av hendingane, vert hendingane også flytta ut av tida, og gjort relevante for elevane. Gjennom tilknytninga til landskapet vert hendingane *samtidige*. Og det striden står om i eksempelet er nettopp ei merking av landskapet. Tyskarane set sine merke på landskapet, dei skriv slagord og teikn på bergvegger og løevegger. Dei skriv både på natur- og menneskeskapte skriveflater. Dei merkar til slutt stolpane som held grinda på plass i steingarden. Steingarden er grensa mellom utmark og innmark, det skjønar me av opplysninga at kyrne står utanfor og vil heim. Kyrne er på beite i utmarka om dagen, og kjem til grinda for å bli sleppte heim for å bli mjølka. Dei vil inn i kulturlandskapet. Grinda er grensa mellom natur og kultur, ute og heime. Trugsmålet aukar med hakekorset på grindestolpane, på eit symbolplan dreier det seg om å sleppa okkupantane inn i den næraste kulturkrinsen. Det er dette trugsmålet som vert utviska, og omskrive, gutane endrar meldinga på grinda, frå hakekorset til merket til den norske kongen, og har såleis gjenoppretta grinda sin symbolske funksjon som sperre mot villskap og trugsmål utanfor.

Staden har ei sterk rolle i mange typar episke tekstar. Det gjeld i segner, der opphavssegner er ein segntype som fortel om kvifor steder ser ut som dei gjer. Staden er også sentral i juridiske tekstar, der forteljinga av hendingane det skal dømmast om inneheld

¹⁴⁶ Homeostatisk tyder 'i likevekt' (Berulfsen og Gundersen 2003, 186). I denne samanhengren skal det forståast i tråd med måten Walter Ong skildrar munnlege kulturar på. Eit kjenneteikn ved munnlege kulturar er at dei er homeostatiske (Ong 1999, 60). Det vil seia at talespråklege samfunn lever i notida, "... där man upprätthåller en jämvikt eller *homeostas* genom att lägga de minnen åt sidan som inte längre är relevanta" (lok. cit.). Eit døme på dette er at ein i munnlege kulturar sine genealogiar ofte hugsar dei personane som er nyttige for ein i dag, ikkje dei rekkene av personar som verkeleg utgjorde ætterekken. Dette er ein interessant karakteristikk i høve til eksempelet, for eksempla blir nettopp tatt ut av ein samanheng, og sett inn i ein samtidig didaktisk situasjon, med det formålet å skapa effekten større forståing. Dei synekdotiske eksempla handlar om den vesle historia i den større framstillinga av det fortidige, men bruken er knytt til det notidige. Det same gjeld normative paradigme som er eksempel om det fortidige som skal råda om det framtidige, og deskriptive eksempel som er eksempel om det fortidige brukt for å skildra systematisk kunnskap i notida. Som eg har vist legg Olden-Jørgensen vekt på det same i omtalen av kva historie er.

skildringar av åstadar som er ofte nøkkelen til oppklaring av kva som har skjedd. Staden har også alltid vore sentral i historieskrivinga. I tillegg til kronologi er topografi det viktigaste hjelpemiddelet i ordninga av det historiske stoffet¹⁴⁷. Til dømes har topografiske skildringar vore ein viktig etappe på vegen mot moderne historieskriving¹⁴⁸, og i dag har topografiske tilhøve ein særleg sterk posisjon i lokalhistorie. I boka *Lokal og regional historie* av Aud Mikkelsen Tretvik blir lokalhistorie definert som "...lokalhistorie er historie om lokale einingar" (Tretvik 2004, 7), og ho legg til "'Lokal tyder noko som er stadleg, som er avgrensa til eit visst, mindre område, og som kan koordinatfestast.'" (ibid., 8). I lokalhistoriske framstillingar er gjerne den topografiske organiseringa av historisk stoff sterkare enn den kronologiske, når det gjeld den overordna strukturen. Dei enkelte historiske framstillingane, ofte i form av narrasjonar, er oftast knytt til stadane der det skjedde. Hovudformålet med å vita noko om fortida i slike tilfelle er i større grad å vita kva som skjedde på denne staden, enn å vita i kva rekkefølge noko skjedde.

Eksempelet "Kuskiten på hakekorset" er kopla til staden i dobbel forstand, det er ein stad, ein *topos* læraren går til for å underbyggja faktaopplysningane om krigen når han underviser om dette emnet. Samstundes bringer eksempelet den lokale staden til den større krigshistoria. Det fortel: Slik skjedde det, *her*.

5.2.2 Johan Huss - mennesket som målestokk

Eksempelet "Johan Huss"¹⁴⁹ kan kallast eit biografisk-synekdokisk eksempel. Det vil seia at eksempelet fortel livsløpet til eit menneske, og så inngår denne forteljninga i ei større historieframstilling. Eksempelet er henta frå ei av dei eldre lærebøkene, frå Niels Prahls *Læse-Bog for Børn* frå 1779. Eg har presentert denne læreboka i kapittel 4. Prahls lærebok er utforma som ein dialog i form av spørsmål og svar. Eg skal undersøkje eksempelet "Johan Huss" ut frå to problemstillingar. Den eine dreier seg om eksempelets dialektikk, og er spørsmålet om korleis den biografiske forma til eksempelet kan seiast å innføra mennesket som målestokk på tida. Den andre problemstillinga er knytt til samanhengen dette eksempelet

¹⁴⁷ Det topografiske har vore eit svært viktig element i historieskrivinga frå antikken og til dei historisk-topografiske skriftene på 17- og 1800-talet, og er det framleis i alle lokalhistoriske skrifter. Eg har skrivne om topografi som eitt organisasjonsprinsipp i historiske framstillingar i artikkelen Høisæter, Sissel 2003: "Disposisjonsprinsipp i lærebøker i historie 1776 – 1877" i *Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift for skandinavisk retorikforskning*. Nr. 28 Desember 2003.

¹⁴⁸ I artikkelen "Den historisk-topografiske litteraturen" definerer Steinar Supphellen denne typen litteratur slik: "Det vi vil ha i tankane er sakprosa som med visse historiske innslag prøvde å gi ei skildring av større eller mindre delar av Noreg med noko ulik vekt på naturtilhøve, næringsliv og folkeliv" (Supphellen 1998, 108).

¹⁴⁹ Eg skal nytta nameforma Johan Huss i dette arbeidet i tråd med skrivemåten i eksempelet. Namnet blir elles skrivne på ulike måtar i andre læreverk, t.d. Johan Hus og Jan Hus.

inngår i, dialogen, og dreier seg om korleis eksempelet om Johan Huss fungerer innan det ein kan kalla ein dialektisk-topisk spørjemetode. Denne problemstillinga dreier seg også om forhold som har å gjera med eksempelets retorikk.

Eg skal først presentera eksempelet, og samanheng den inngår i. ”Johan Huss” er henta frå kapittelet ”Kirke- og Reformations-Historien” i Niels Prahls *Læse-Bog for Børn* frå 1779. Dette er frå den andre delen av læreboka slik eg har analysert henne, med tekstar om det fortidige. Eksempelet er slik:

Søgte Paverne ikke at handthæve Christi Lærdom og Kirke?

Ney, de opfyldte Lærdommen med Vildfarelser og Kirken med Overtroe.

Var der ingen, som satte sig imod saadant Pavernes Forhold?

Jo der opstode adskillige Sandheds Vidner, iblandt andre Johan Huss i det femtende Aarhundrede. Han var Professor i Prag, og ivrede meget imod de Vildfarelser, som gik i Svang i Pavedømmet; men han blev derfor dømt til Baal og Brand, og virkelig opbrændt paa et Baal (Prah1779, 69f).

Eksempelet handlar om ei hending som har vorte ei av dei faste forteljningane i kyrkjehistoria, forteljninga om Johan Huss sin motstand mot den katolske kyrkja. Niels Prahls lærebok er som nemnt ei av dei første lærebøkene i dansk-norsk skule som utvidar det religiøse stoffet frå katekismestoffet som hadde vore vanleg i latinskulen, til eit breiare fagregister¹⁵⁰.

Johan Huss levde frå om lag 1370 til 1415, og han var ein av dei som målbar den kritikken av pavekyrkja som danna bakgrunnen for reformasjonen i hundreåret etter. Historia til Huss er godt dokumentert og kjent. Han var tilsett ved universitetet i Praha, han var prest, og han let etter seg mange skrifter. Eksempelet i Niels Prahls bok er svært kort og summarisk, og det føreset at elevane kjenner historia, noko dei sannsynlegvis gjorde gjennom munnleg gjenforteljing. Om dei ikkje gjorde det, ville opplysningane som kjem fram i teksten vera så få at dei knapt ville tena til å gi elevane kunnskap om kva som skjedde. Slik dette eksempelet er skrive er det *ei referanse* til ei kjent historie, ei form som eg inkluderer i eksempelomgrepet mitt, slik eg har gjort greie for tidlegare i dette arbeidet¹⁵¹.

¹⁵⁰ Sjø Sletvold 1971, 25.

¹⁵¹ Chr. F. Monrad gjer greie for denne måten å bruka ei lærebok på i forhold til undervisninga i innleiinga til læreboka i historie frå 1875, *Hovedpunkter af Verdenshistorien. Et hjælpemiddel til at fastholde det af Læreren fortalte* (Kjøbenhavn. Forlagt af den Gyldendalske Boghandel (F. Hegel). Boka består av ei lang rekkje punkt som lister opp sentrale hendingar gjennom historia. Monrad skriv at læraren bør fortelja historia, og nytta boka som støtte for forteljninga: ”Den fortællende Undervisning har imidlertid den Vanskelighed ved sig, at Lærlingerne ikke kunne fastholde Navne og Aarstal ved blot at høre dem enkelte Gange nævne, heller ikke uden

Sidan eksempelet er ei referanse, skal eg visa til ei forteljning av historia som er meir utførlig. Om ein går til seinare lærebøker som ikkje stør seg på munnleg undervisning i same grad som dei første lærebøkene, finn ein forteljninga fyldigare framstilt. Eit døme på det er i *Kristendomskunnskap for den høgre skolen. 2. klasse* av Karl Martinussen og Ragnvald Ribsskog frå 1941. Her finn me eksempelet fortalt meir utførlig. Det er samanfall mellom Prahls referanse til forteljninga og gjenforteljninga i Martinussen og Ribsskog, så eg skal referera handlinga frå denne teksten.

Prahl spør: ”*Søgte Paverne ikke at handthæve Christi Lærdom og Kirke?*”, og svarar: ”Ney, de opfyldte Lærdommen med Vildfarelser og Kirken med Overtroe”. Hos Martinussen og Ribsskog er dette utlagt slik:

Omkring år 1300 begynte det å gå tilbake med kirken. Den viktigste grunnen til det var forfallet innenfor kirken selv. Prestene og munkene levde ofte et dårlig liv, og forsømte arbeidet for Guds rike. Enda verre var det med paven. De var ofte mer interessert i krig og handel og byggetiltak enn i å verne og fremme kirkens tarv. Det førte også med seg mye av mistak og utskielser. Overtroen vokste. Helgendyrking, relikvier, avlatshandel, prosesjoner og pilegrimsreiser osv. skygde for Kristus og det enkle evangeliet (Martinussen og Ribsskog 1941, 59).

Martinussen og Ribsskog legg som Prahl vekt på det dei kallar *overtrua*, og også på *villfaringa* kyrkja var komen i: ”Mellom mange vokste fram tvil og vantrø. Til det bidrog ikke minst de nye tankene og det nye synet som kom med *humanismen* og *renessansen*” (lok. cit.). Den første reaksjonen mot denne overtrua og vantrua i kyrkja, kom i følgje Martinussen og Ribsskog frå kjetterske sekter som vart kalla albigenesarar og valdenserar. Dei hadde riktig reaksjon, men feil lære. Kyrkja møtte dei med inkvisisjonen. Til Prahls neste spørsmål: ”*Var der ingen, som satte sig imod saadant Pavernes Forhold?*” er Martinussen og Ribsskogs avsnitt ”Forløpere for kirkeforbedringen” (ibid., 60) eit svar. Den neste reaksjonen kom frå mellom andre ”John Wiklif” og ”Jan Hus”. Det blir fortalt om Johan Huss sitt liv og innsats:

Han ble fører for det partiet i Böhmen som ville reise tsjekkerne mot det tyske herredømmet. Han var en veldig predikant og fikk stor makt over folket sitt. Han gikk også til angrep på pavedømmet, som han mente ikke samsvarte med

en ytre Hjælp huske, hvilke Punkter der ere tagne med af Læreren. Det er denne Vanskelighed, disse Blade skulde hjælpe til at raade Bod paa” (Monrad 1875, 1).

evangeliet. Og han refset munkenes og prestenes synder på det kraftigste. Paven lyste ham i bann. Hus måtte rømme fra byen en tid. Men samtidig angrep han pavekirken skarpere enn noen gang før (ibid., 61).

Martinussen og Ribsskog fortel vidare at Huss blei stemna for kyrkjemøtet i Konstans i 1415, og han fekk fritt leide av keisar Sigismund for å reisa dit. På kyrkjemøtet blei han dømt som kjettar, keisaren tok leidet tilbake, og Huss blei brent. Martinussen og Ribsskog skriv at Huss bad og song salmar på bålet¹⁵².

Prahl summerer altså opp heile denne historia i to setningar:

Jo der opstode adskillige Sandheds Vidner, iblandt andre Johan Huss i det femtende Aarhundrede. Han var Professor i Prag, og ivrede meget imod de Vildfarelser, som gik i Svang i Pavedømmet; men han blev derfor dømt til Baal og Brand, og virkelig opbrændt paa et Baal (Prahl 1779, 69).

Forteljninga til Prahl er ei tredjepersonsforteljning med allvetande aural forteljar¹⁵³. Denne forteljartypen og val av synsvinkel passar godt med at dette er ei forteljning fortalt av ein autoritativ lærar. Læraren veit kva som har skjedd, og formidlar det på den mest mogleg direkte måten. Bruk av anna enn ytre personskildring ville vera å føra element inn i forteljninga som ein ikkje kan vita noko sikkert om. Martinussen og Ribsskog har valt den same forteljartypen og synsvinkelen.

Martinussen og Ribsskog nyttar nokre fleire litterære grep i framstillinga si. I forteljninga deira vert Huss prøvd fleire gonger, og prøvane vert verre og verre. Som me ser av Martinussen og Ribsskog si framstilling er det tre etappar i prøvinga, han vert først lyst i bann, seinare stemna for kyrkjemøtet, og til slutt dømt og brent. Den siste prosessen er den

¹⁵² Forteljningane om Wycliffé og Huss er også fortalt i moderne lærebøker. Eit døme er Berg, Mai Ann, Børresen, Beate og Nustad, Peder 2007: *Vi i verda. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Elevbok*. Cappelen. Her blir opposisjonen mot pavekyrkja først og fremst framstilt som motivert av rikdommane den katolske kyrkja samla, medan dei teologiske spørsmåla er dempa ned. I avsnittet om Huss står det: "Wycliffes bøker blei etter kvart kjende i Europa. Ein av dei som las dei, heitte Jan Hus. Han budde i Praha, i det som i dag er Tsjekkia. Der jobba han som lærar på universitetet og som prest. Han kritserte biskopane og paven for rikdommane deira. Dei utnytta vanlege folk, meinte han. På den tida var det vanleg å halde preiker på latin. Dermed var det berre nokre få som kunne forstå kva som blei sagt. Hus likte ikkje dette. (...) Han ville også at alle skulle få drikke av vinen under nattverden. Tidlegare fekk kyrkjelyden berre brød, mens prestane drakk av vinen" (Berg, Børresen, Nustad 2007: 149)

¹⁵³ I denne forteljninga er det ut frå Genettes omgrepsapparat nytta ekstern fokalisering. Det er av Petter Aaslestad forklart slik: "Ved ekstern fokalisering befinner sansningssenteret på ett bestemt punkt i det fiktive universet, utenfor personene. Dermed ekskluderes muligheten for informasjon om tankene til disse personene" (Aaslestad 1999, 86).

tøffaste. Denne treledda prøvinga som elles er eit kjent eventyrtrekk strukturerer teksten, og sørgjer for ei stadig aukande spenning. Martinussen og Ribsskog har i innleiinga til teksten forklart korleis retts sakene mot kjettarar føregjekk. ”De ble forhørt under tortur, og ville de ikke tilbakekalle, ble de dømt til døden og brent. Brenninga foregikk offentlig og kaltes autodafè. Ordet betyr egentlig *troshandling*” (Martinussen og Ribsskog 1941, 60). Huss greier dei tre prøvane, i følge tradisjonen til og med syng og ber han på bålet. Ein kan innvenda at Prahll ikkje fortel historia på denne måten. Han konstaterer berre at Huss ”ivrede meget”. Men dette kan også tilskrivast at Prahll refererer til heile Johan Huss si livssoge. Prahlls summariske framstilling er heller ikkje utan litterære kvalitetar. Sjølv om framstillinga er korthogd, gjer ho inntrykk. Forteljninga inneheld mange dramatiske element. Huss er helteaktig framstilt, han står mot ein svært mektig fiende, pavedømmet, han gir ikkje etter for press, men held fast ved det han trur er rett. Straffa han får er dramatisk, og sjølv om forteljninga om han er kort, er det rom for å utdjupe og gysa litt ekstra: ”... han blev derfor dømt til Baal og Brand, og virkelig opbrændt paa et Baal” (Prahll 1779, 70).

Dialektisk struktur

Eg karakteriserer eksempelet som eit biografisk-synekdokisk eksempel. Det biografiske har vore ein viktig impuls i historieskriving frå antikken til vår tid. Det skal ikkje vera tema her. Eg skal gjera ein analyse av eitt biografisk-synekdokisk eksempel slik det dukkar opp i eit kapittel om kyrkjehistorie i ei lærebok frå opplysningstida. Formålet med analysen er å undersøka på kva måte det biografisk-synekdokiske eksempelet inngår i den tekstlege samanhengen, det er nærare bestemt ei undersøking av kva det biografisk-synekdokiske eksempelet eksemplifiserer.

I *Sachwörterbuch der literatur* definerer Gero von Wilpert biografi slik:

Biographie (griech. *bios* = Leben, *graphein* = schreiben), Lebensbeschreibung, als solche Zweig der Geschichtsschreibung: verbindet die Darstellung des äusseren Lebensablaufs und der inneren Entwicklung e. Einzelmenschen mit der Betrachtung seiner Leistungen.¹⁵⁴ (von Wilpert 1961, 64)

Denne definisjonen legg vekt på korleis den biografiske forteljninga fungerer historisk. Biografien handlar om korleis livsløpet til enkeltmennesket er kopla til den historiske

¹⁵⁴ [”... livsskildring som ei grein av historieskrivinga: bind saman framstillinga av det ytre livsløpet og den indre utviklinga til eit enkeltmenneske med betraktning over det han har utretta”] Mi omsetjing

framstillinga gjennom det personen utrettar, det vil seia korleis handlingane til enkeltmennesket grip inn i den større historiske utviklinga. Her er ikkje den biografiske historieskrivinga forstått som ein studie i korleis historia påverkar individet sitt livsløp. Det er ikkje individet si utvikling som har hovudfokuset, det er historieskrivinga og korleis livsløpet til enkeltmennesket påverkar historia som er formålet med den biografiske teksten. Dette er ein definisjon som høver godt med måten ein må føresetja at eit biografisk-synekdokisk eksempel skal fungera på.

Ut frå von Wilperts definisjon over er altså biografien ein heilskap som samanfattar eit menneskes livsløp, og knyter det til den større historiske utviklinga. Dette føreset at biografien er ei einskapleg forteljing med indre samanheng. Men eit menneske si livshistorie består også som den større historia av ei mengd frittstående hendingar og handlingar, opplysningar og informasjonar. Spørsmålet er då om ein kan kalla det biografisk-synekdokiske eksempelet *ei singular hending* ut frå Koselleck sin definisjon av omgrepet, slik eg har føresett ein kan med dei synekdokiske eksempla. Eg vil argumentera for at ein kan det, og til det skal eg nytta den franske sosiologen Pierre Bourdieu si presisering av omgrepet 'biografi'. I artikkelen "Den biografiske illusjon"¹⁵⁵ undersøker Bourdieu føresetnadene for å nytta biografien som grep i framstillinga av historie. Han skriv:

Det å snakke om en livshistorie innebærer at man i det minste forutsetter at livet er en historie (og det er ikke så rent lite), og at et liv (...) er en uadskillelig samlet helhet av begivenheter hos en individuell eksistens oppfattet som en historie, og fortellingen om denne historien. (...) Dette innebærer at man stilltiende godtar den filosofiske forståelsen av historien som en rekke påfølgende historiske begivenheter (Bourdieu 2004, 86).

Han peikar på at føresetnadene for denne oppfatninga er at ein oppfattar 'livet' som ein heilskap som kan forståast som eit uttrykk for ein subjektiv og objektiv intensjon, og at dette livet vert organisert som ei historie med ein kronologisk og logisk orden. Etter at litteraturen og litteraturteorien har avvist 'livet' som ein eksistens med slik meining og retning, er det i følge Bourdieu vanskeleg å halda på dette synspunktet i andre samanhengar også. Han spør: "Hvordan skal man egentlig uten å gå ut over sosiologiens rammer kunne gi svar på det gamle empiristiske spørsmålet om hvorvidt det eksisterer et jeg som ikke lar seg redusere ned til en

¹⁵⁵ Den omsatte artikkelen er trykt i *Agora* 3/04. Artikkelen heitte opphavleg "L'illusion biographique" og var først trykt i 1986 i *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63.

broket masse av enkeltstående fornemmelser?” (ibid., 88f) I følge Bourdieu er det særleg ein av dei sosiale institusjonane som samanfattar og gjer eg-et einskapleg, nemleg eigennamnet.

Gjennom den helt spesielle formen for *utnevnelse* som egnavnet representerer, innstiftes en uforanderlig og varig sosial identitet som sikrer det biologiske individet en identitet i alle de mulige felter hvor vedkommende blander seg som *aktør*, det vil si i alle mulige forskjellige livshistorier (ibid., 89).

Men denne identiteten rettferdiggjør ikkje konstruksjonen av ein heilskapleg biografi. Bourdieu uttrykkjer dette slik:

Det å forsøke å forstå et liv som en unik og selvtilstøkkelig serie av påfølgende begivenheter som ikke har annen forbindelse til hverandre enn at de er knyttet til et ”subjekt” som utvilsomt ikke er uforanderlig i noe annet enn sitt egnavn, er like absurd som å forsøke å gjøre rede for en reiserute på undergrunnsbanen uten å ta i betraktning banenettverkets struktur (lok. cit).

Bourdieu foreslår at ein skal forstå individet som eit produkt av det sosiale rommet hendingane og handlingane i livsløpet finn stad i. I følge redaktørane i det nummeret av *Agora* der artikkelen er trykt, er dette også Bourdieu si grunngeving for hans eiga teoridanning. I ein kommentar i ein note står følgjande merknad frå redaktøren: ”Tydeligere enn i noe annet bidrag får Bourdieu her fram de metateoretiske begrunnelsene for skillet mellom epistemiske og empiriske individer, som er forutsatt i hans ”topografiske” undersøkelser av forskjellige sosiale rom og felt i det franske samfunnet” (Bourdieu 2004 [Red. anm.], 86).

Bourdieu's oppfordring til ettertanke omkring bruken av biografien i historieframstilling og som historieframstilling er interessant, og på sin plass. Etter mitt syn høver Bourdieu sitt atterhald mot å forstå eit menneskes livsløp som ei kronologisk ordna rekkje hendingar, og insisteringa på å forstå menneskelivet som eit produkt av det sosiale rommet, godt saman med Kosellecks toeri om korleis me forstår tid. Hos Koselleck er nettopp singulære begivenheiter knytt til erfaringsrommet, og den singulære begivenheita blir forstått som ein del av eit større samtidig reservoar av erfaringar, - eigne og andre sine. Slik eg ser det kan mennesket si livshistorie framstilt i eit synekdotisk eksempel forståast som eit singulært eksempel, og såleis bidra i ei historieframstilling på to måtar som ikkje står i motsetnad til

Bourdieu oppfordring om å ta atterhald i bruken av biografiar. Det første er når det biografiske eksempelet eksemplifiserer ein særleg type aktør i historia, og det andre er når menneskelivet kan brukast som målestokk på tida på ein direkte måte.

Johan Huss er eit døme på ein bestemt type historisk aktør, nemleg sanningsvitnet og martyren. Martyren er etter mitt syn ein slik aktør som Bourdieu ønskjer å konstruera omkring identiteten til ein person. Bourdieu skriv:

Denne forutgående konstruksjonen er også en forutsetning for enhver streng vurdering av det vi kan kalle den *sosiale overflate*, som en streng beskrivelse av den *personen* som betegnes gjennom egnavnet, det vil si det samlede antall posisjoner som på et gitt tidspunkt innehas av et sosialt innstiftet biologisk individ som opptrer som basis for et samlet hele av kjennetegn og tilkjenninger som gjør det mulig for ham å opptre som virksom aktør i forskjellige felter (Bourdieu 2004, 93).

I ein note etter denne utsegna skriv Bourdieu:

Skillet mellom det konkrete individ og det konstruerte individ, den virksomme aktør, har sitt motstykke i skillet mellom aktøren, som er virksom i et felt, og *personen*, som et biologisk individ som er sosialt innstiftet gjennom navngivningen, og som er bærer av egenskaper og evner (som i visse tilfeller) sikrer ham en *sosial overflate*, det vil si en evne til å eksistere som aktør innen flere forskjellige felter” (lok. cit.).

Eksempelet om Huss gjer nettopp ei slik sondering mellom person og aktør som Bourdieu etterlyser. I eksempelet er det først lansert eit problem: ”*Søgte Paverne ikke at handthæve Christi Lærdom og Kirke? Ney, de opfyldte Lærdommen med Vildfarelser og Kirken med Overtroe.*” (Prahl 1779, 69). Ved hjelp av desse setningane er krisesituasjonen etablert. Så kjem løysinga: ”*Var der ingen, som satte sig imod saadant Pavernes Forhold? Jo der opstode adskillige Sandheds Vidner, iblandt andre Johan Huss i det femtende Aarhundrede*” Ein av fleire sanningsvitne vitna vert namngjeven, Johan Huss. På den måten er det biologiske individet Johan Huss presentert. Huss har fleire roller i ulike felt, eksempelet nemner ’Professor i Prag’ som ei av dei. Men den sentrale rolla som er avgjerande i eksempelet er rolla som ’Sandheds Vitne’. Sanningsvitnet er martyren, martyr er forklart som ”... blodvitne,

person som lider døden for sin tro; person som må lide for sin overbevisning” (Berulfsen og Gundersen 2003, 233). Det biografisk-synekdokiske eksempelet framstiller Huss som ein aktør, ein martyr, og eksempelet spesifiserer kva som ligg i martyrrolla. Det er aktørrolla som har fokus i eksempelet og som eksempelet dreier seg om. Lest på denne måten dreier eksempelet seg om ei singular hending, det er martyriet som er den hendinga dette eksempelet fokuserer på.

Det synekdokiske aspektet ved eksemplet er tatt vare på gjennom tilvisninga til dei mange sanningsvitna, martyren Huss er ein av mange, eksempelet om han utgjer ein del av historia. Det Koselleck kallar den tredje erfaringsforma, dei kvardagsoverskridande gjentakingsfenomena, eller dei transcendentane strukturane er også bygd inn i dette eksempelet. Eksempelet kan utan vanskar gjerast om til eit paradigme på ei norm som set martyriet som ein etterlikningsverdig handling eller haldning.

Eksempelet om Johan Huss har ein svært sentral plass i den større tekststrukturen i Prahls framstilling av kyrkjehistoria. Dette eksempelet er innarbeidd i den større tekststrukturen i form av det som Koselleck karakteriserer slik: ”... handlingsfællesskaber, hvis udvikling ligeledes erfares som en succession af singulære konstellationer gennem deres politiske eller militære historier eller deres sociale og økonomiske relationer” (Koselleck 2007, 187). Det biografisk-synekdokiske eksempelet utgjer ein etappe i det som er strukturert som ei rekkje etterfølgjande hendingar.

På denne måten har det biografisk-synekdokiske eksemplet gjort mennesket til målestokk på tida. Eit menneskeliv er ein storleik som er mogleg å fatta. Av denne grunnen har forteljinga om enkeltpersonar vore sentrale i historieskrivinga i tidlegare tider. Denne måten å fortelja historie på, er i utgangspunktet knytt til munnlege kulturar sin måte å huska på. Dei lange slektsgenealogiane er måtar å laga kronologi på i ikkje-skriftlege kulturar. Mosebøkene i Bibelen er eit døme på dette. Tidslina mellom dei personane det blir fortalt om, er referert ved hjelp av oppramsing av dei mellomliggjande slektsledda. Tida mellom Noah og Abraham er framstilt ved å skildra kvart slektsledd ved hjelp av ein formel. Det byrjar slik med Sem som er ein av sønene til Noa:

Dette er etterkomarane etter Sem. Då Sem var 100 år, fekk han sonen Arpaksjad, to år etter storflaumen. Og etter at han hadde fått Arpaksjad, levde han endå 500 år og fekk søner og døtrer. Då Arpaksjad var 35 år, fekk han sonen Sjelah. Og etter at han hadde fått Sjelah, levde han endå 403 år, og fekk søner og døtrer. Og

då Sjelah var 30 år, fekk han sonen Eber. Og etter at han hadde fått Eber levde han endå 403 år og fekk søner og døtrer (Bibelen 1998, 10).

Dette mønsteret fortset for etterkomarane Peleg, Re'u, Serug, Nakor og Tarah. Så byrjar saga om Abraham: "Dette er saga om Tarah og ætta hans. Tarah fekk sønene Abram, Nakor og Haran" (lok.cit.).

Også Snorre Sturlason fortel tidsspenna på denne måten når han fortel norrøn mytologi i *Den yngre Edda*. Eit døme er tidsspennet mellom skapinga av jorda og Odin, det er fortalt ved hjelp av ei oppramsing av fedrar og søner: "Son deira var Lorrive, som var lik far sin, hans son var Einride, hans son Vingtor, hans son Vingne, hans son Mode, hans son Magne ..." (Sturlason 1967, 14).

Dei tidlegaste lærebøkene i historie er også strukturert omkring rekkjer med menneskeliv, som oftast kongerekker. Eit døme blant mange er Gustav Ludvig Badens *Det danske Riges Historie* frå 1797. Boka er todelt, den første delen heiter "De danske Konger før Kristendommen". Innholdslista til den andre delen "De kristne Konger til nu værende Tider" har følgjande underkapittel: Harald Blaataand, Svend Tveskjæg, Knud den Store, Hardeknud, Svend Eriksen, Harald Svendsen, Knud den Hellige, Oluf Hunger, Erik Ejegod, Niels, Erik Emun, Erik Lam osv. (Baden 1997, XIII).

Å forstå tida som ei tidslinje er ein abstraksjon som er vanskeleg, og denne abstraksjonen må konkretiserast for unge elevar på ulikt vis. Det mest nærliggjande er å bruka menneskelivet som etappar i denne framstillinga, det gjer tida begripeleg, og ikkje minst er genealogiane og kongerekjene til hjelp om ein skal oppbevare kunnskapane i minnet. John Wycliffe, Johan Huss og Martin Luther er tre slike menneskeetappar som konkretiserer historia, og som framleis vert nytta i framstillinga av historisk stoff. "For så vidt kan de begivenhedsbundne singulære successioner bestemmes som lineære, og på en sådan linje kan alle innovationer stilles opp" skriv Koselleck, "I hvert tilfelle dreier det sig om singulære forandringer, som irreversibelt fastsætter og frigiver ingroede mønstre" (Koselleck 2007, 187). Med det er me framme ved eksempelets status i den større historieframstillinga. Eksempelet Johan Huss si rolle i historia er rolla som ein aktør som inngår i historiske hendingar med bestemte reaksjonsmønster, og som gjennom sin reaksjon skapar aksjon som fører til framdrifta i den større narrasjonen. Det offeret han gjer, er framstilt som at han bringer historia vidare. I tilfellet Johan Huss får offeret hans dei konsekvensane han ønskjer. I Martinussen og Ribsskog si bok kjem det til uttrykk gjennom overskriftene i to påfølgjande avsnitt. I avsnittet "Kjetterne" er det fortalt om dei som vart offer for inkvisisjonen, men som

er karakterisert som personar som gjorde opprør mot den katolske kyrkja ut frå ei uriktig lære. Dei representerer eit blindspor. Dei som etter forfattarane si meining gjorde eit vellykka opprør er fortalt om under overskrifta ”Forløpere for kirkeforbedringen”. I tillegg til John Wycliffe og Johan Huss blir det fortalt om Hieronymus Savonarola, Thomas frå Kempen og Den hellige Birgitta i dette avsnittet. Saman med forgjengaren Wycliff og den etterfølgjande Luther, utgjer Huss og dei andre sanningsvitna i mellomperioden, ei rekkje som fører handlinga vidare i riktig retning for dei som skriv denne historia, frå katolisisme til protestantisme. Denne måten å kopla synekdotiske eksempel til den overordna strukturen på kan kallast *assimilert*, det er fullt samanfall mellom eksempelet og den overordna strukturen, eksempelet er ei etappe i ei rekkje individuelle begivenheiter.

Den retoriske funksjonen

Dette aspektet ved det biografiske synekdotisk eksempelet inviterer til å undersøkje det frå eit anna perspektiv, nemleg det dialektisk-topiske. Eg skal derfor også undersøkje eksempelet ”Johan Huss” ut frå spørsmålet om korleis eksempelet fungerer i det ein kan kalla den dialektisk-topiske spørjemetoden i Prahls lesebok. Denne metoden er også bestemmende for eksempelet sin retoriske strategi, altså den måten eksempelet framstiller og argumenterer for innsikta det forfektar.

Læse-Bog er utforma som ein dialog med spørsmål og svar. Eit spørsmål blir stilt, og eit riktig svar blir gitt. Sidan boka er ei lærebok, kan ein sjå for seg at dei to deltakarane i dialogen er læraren og eleven. Læreprosessen er på denne måten dramatisert, og lesaren har fått ei stemme i teksten. Eleven, subjektet i læringsprosessen, er såleis til stades i Prahls sin tekst på ein måte som ikkje lenger er vanleg i moderne lærebøker. Men kven er det som spør og kven er det som svarar i Prahls sine dialogar? Det er sjølvsagt mogleg med to løysingar her. Svaret blir ulikt alt etter om ein tek utgangspunkt i den skrivne teksten, eller om ein tenkjer seg dialogen som eit uttrykk for praksisen i klasserommet. Ein kan lesa den skrivne dialogen som ein idealsituasjon i klasserommet, der eleven, full av kunnskapstørst, stiller spørsmål til læraren. Den som veit minst spør, og den som veit meir svarar. Alternativt kan ein sjå for seg at det er læraren som overhøyrer eleven. Då ser ein for seg at læraren brukar dei skriftlege spørsmåla i ein munnleg eksaminasjon. Denne læreboka er sannsynlegvis blitt brukt på den måten. Denne dialogforma minner om *katekisering*. I katekiseringa er dialogen stilisert. Walter Ong skriv om denne spørjemåten:

Långt fram i tiden har akademisk praxis i västerlandet (och kanske är det fortfarande så i större delen av världen) krävt att eleverna skall ”recitera”, dvs. muntligt ge läraren förklaringar (formler – det talspråkliga arvegodset) av sådant som de har memorerat från klassrumsundervisningen eller från böcker (Ong 1999, 70).

Det er i svara kunnskapen ligg, og ved å imitera dei riktige svara lærer eleven seg stoffet. I lys av dette vert *spørsmåla* svært viktige, dei er dei styrande for framleiinga av kunnskapen, – i dei ligg metoden til å finna svara. Dei to spørsmåla er, som me har sett: ”Søgde Paverne ikke at handthæve Christi Lærdom og Kirke?” og ”Var der ingen, som satte sig imod saadant Pavernes Forhold?”.

Dei to spørsmåla i Johan Huss-eksempelet er begge finitte spørsmål. Lausberg definerer, som me har sett, finitte spørsmål som:

Die *quaestio finita* ist ein konkreter (d. h. auf individualisierte Personen und auf konkrete Zeit- und Raumstände bezogener) Behandlungsstoff, also z. B. judizial: >ob Titius den Mord an Sempronius begangen hat<, deliberativ: >ob Cato heiraten soll<, epideiktisch: >ob Cato schön ist< (Lausberg 1984, 38).

Prahls spørsmål dreier seg om konkret behandlingsstoff i den forstand som Lausberg spesifiserer; som viser til individualiserte personar og til konkrete tids- og romplassering. Det finst berre ei avgrensa mengde pavar, og i denne samanhengen er utvalet i tillegg avgrensa av tidsrommet kapittelet handlar om. Neste spørsmål søker også det finitte, - var det ingen som motsette seg forholda? Det singulære er det primære i historieskrivinga på ein annan måte enn i andre fag. Det er altså likevel ikkje slik at historia dreier seg om kva singulære hendingar som helst. Som eg har peikt på i innleiinga til denne analysedelen gjer den som skriv historia val blant utallige moglege singulære hendingar, og fortel om dei som til saman utgjer ei utvikling som historieskrivaren ønskjer å leggja vekt på. Desse vala er styrt av vurderingar som botnar i historieskrivaren si bedømming av historia, - og denne domen over fortida er ofte felles for både det faglege miljøet og i kulturen meir generelt. Dette er tydeleg i forhold til framstillinga av dei førreformatoriske kreftene i Prahls lærebok. Om me ser nærare på dei underliggjande premissane i spørsmålsstillinga, vert dette tydeleg. Prahls spør: ”Søgde Paverne ikke at handthæve Christi Lærdom og Kyrkje?”. Og han svarar: ”Ney, de opfyldte Lærdommen med Vildfarelser og Kirken med Overtroe” Desse spørsmåla kan generaliserast,

dei finitte spørsmåla kan gjerast infinitte. Ved å gjera spørsmåla infinitte kjem den allmenne vurderinga fram. Det generelle spørsmålet som ligg under det finitte er: ”Er det riktig å ta vare på Kristi lærdom og kyrkje?” Og ”Er det riktig å oppfylla lærdommen med villfaring, og kyrkja med overtru?” Dette er retoriske spørsmål, svara er gitte. Men i staden for å formulera spørsmåla slik, og svara direkte på dei, kjem svaret hos Prah i form av ei ny problemstilling. Han spør: ”*Var der ingen, som satte sig imod saadant Pavernes Forhold?*”. Svaret er ”Jo der opstode adskillige Sandheds Vidner, ...”. På eit generelt nivå er svaret: ”Nei, det er ikkje riktig å oppfylla lærdommen med villfaring og kyrkja med overtru.” På historias singulære nivå viser dette seg ved ”adskillige Sandheds Vidner”, mellom andre Johan Huss. Ved hjelp av eksempelet Johan Huss vert historia ført ein etappe vidare. Biografien hans fører historia fram til neste stadium, reformasjonen. I ei moderne lærebok vert konsekvensane av Huss sine handlingar og straffa han fekk, oppsummerte slik: ”I heimlandet til Hus var det mange som blei sinte da dei hørde at han var drepen. Folk gjorde opprør, og det braut ut krig i landet. Det blei ikkje fred før kyrkja gjekk med på nokre av forslaga Hus hadde kome med” (Berg m. fl. 2007, 150).

Prahls spørsmål og svar demonstrerer den dialektisk-topiske spørjemetoden i bruk. I *Topica* skriv Aristoteles: ”The purpose of the present treatise is to discover a method by which we shall be able to reason from generally accepted opinions about any problem set before us and shall ourselves, when sustaining an argument, avoid saying anything self-contradictory” (Aristoteles 1960, 273). Utgangspunktet for argumentasjonen er såleis generelt aksepterte meiningar om saka ein diskuterer. I historiefaget har dei singulære spørsmåla også stor interesse. Men både Aristoteles og Quintilian presiserer at allmenne spørsmål alltid kjem før dei singulære, det singulære er gøymt i det allmenne. Det er dette Lausberg kallar infinnittisering. På same måte som ei fortidig handling som skal dømmast ut frå eit lovverk i forensisk tale er singulær, er dei historiske hendingane singulære, men bedømt ut frå eit overordna sett av verdiar, og av ei overordna førestilling om kontinuitet. Ein kan seia at dei allmenne standpunkta som dei finitte, eller singulære spørsmåla går ut frå, er dei som historieskrivaren tar for gitt, som talsmann for den allmenne meininga.

Om ein held saman dei spørsmåla eg har stilt til eksempelet om Johan Huss, kan ein konstatere at Johan Huss er eit biografisk-synekdokisk eksempel der det er aktørrolla ’martyr’ som spissar det biografiske stoffet, og gjer det til eit eksempel, samstundes som biografien knyter eksempelet til ei overordna framstilling av historia, ved at det dannar ein etappe i denne historiefamstillinga. Dei underliggjande premissane for akkurat denne historiefamstillinga kjem fram hos Prah om ein undersøker kva for allmenne førestillingar

som styrer utvalet av slike singulære tilfelle, desse finn ein ved å allmenngjera dei singulære utsegnene historieframstillinga består av.

Til sist kan ein merka seg at dei to spørsmåla hos Prael har ei særskilt form. Dei er begge negasjonar. Han spør først: ”Søgde Pavane ikke ...”. I dette tilfellet vert det negative spørsmålet bekrefta. Nei, pavane søkte ikkje å handheva den rette læra. I det neste spørsmålet, som også er negativt stilt, vert svaret avkreftande: ”Var der ingen, som satte sig imod saadant ..”. Her er svaret positivt: Jo der opstod adskillige sanningsvitne, blant andre Johan Huss. Om ein hadde snudd spørsmåla om til positive utsegner, hadde ingenting skjedd med svaret på det første spørsmålet, det er også spørsmålet der norma som historia blir bedømt ut frå, blir sett fram. Om ein spurte om pavane handheva den *rette* læra, ville svaret framleis vera: ”Ney, de opfyldte Lærdommen med Vildfarelser og Kirken med Overtroe.” Det er anleis med det andre spørsmålet. Mykje av dynamikken mellom det spørsmålet og svaret ville blitt borte om ein stilte spørsmålet positivt: ”Var det nokon som sette seg mot slike pavetilhøve? ”Ved å bekrefta ville mykje av spenninga i framstillinga vera borte: ”Jo, der var mange.....”. Ved å stilla spørsmålet negativt, - var der ingen -, ser situasjonen ein augneblink håplaus ut, før spenninga vert avløyst av det som i denne framstillinga blir historias redning. Jo, der var adskillige, og blant dei Johan Huss.

5.2.3 ”Teselskapet i Boston” og ”Forfattere Fjodor Dostojevskij i London” – historisk medvit, historisitet eller kuriositet?

Den tredje kjelda for synekdotiske eksempel i undersøkinga mi er nyare lærebøker. Desse lærebøkene har oftast ei form som eg tidlegare har skildra som multimodal, polyfon og tematisk organisert. Variasjon i framstillingsmåten er hovudprinsippet. Eksempelbruken i lærebøker er naturleg nok ikkje motivert av eit *opplevd* behov for at noko må forklarast, skrifteksten har skilt forfattar og lesar. Når det dukkar opp eksempel i lærebokteksten må ein gå ut frå at motivet for å bruka eksempel i desse bøkene er eit anna. Ideelt sett må det dreia seg om eit ønskje om at eksempelet skal tilføra framstillinga noko, at eksempelet kan bidra med noko som ein ikkje får fram gjennom hovudteksten eller dei andre teksttypane på same måten. Når det gjeld dei synekdotiske eksempla i lærebøker i historie må ein gå ut frå at motivet for å bruka desse må vera å auka elevane sitt historiske medvit.

Omgrepet ’historisk medvit’ har ein sentral plass i verket *Sandhed og metode* av Hans-Georg Gadamer. Gadamer har gjort spørsmålet om korleis me kan forstå historia til eit av omdreingspunkta for si store undersøking av forståingsmåtar i åndsvitskapane. Innleiingsvis

skriv han om det han kallar dei humanistiske grunnomgrepa; danning, *sensus communis*, dømmekraft og smak. Under danning kjem han for første gong inn på det han kallar 'historisk sans': "... hvis man besidder historisk sans ved man, hvad der i en given periode er muligt og umuligt, og har sans for at fortiden er anderledes end nutiden" (Gadamer 2004, 21). Denne historiske sansen kallar han seinare 'historisk bevissthed', historisk medvit. Det historiske medvitet kviler på eit dobbelt perspektiv. Han skriv for det første at "Den historiske bevissthed søger i fortidens anderledeshed ikke en instans af universell lovmessighed, men noget historisk unikt" (Gadamer 2004, 242). Det andre perspektivet er knytt til "En virkelig historisk tænkning må medtænke sin egen historisitet" (ibid., 285). Dette er eit hovudpoeng i Gadamers teori. Ein kan ikkje berre forstå historia ved å prøva å forstå historiske hendingar ut frå den tida hendingane skjedde i, slik historismens program tilseier. Ein må forstå historia ut frå det doble perspektivet at dei historiske hendingane er unike, men at dei også dannar bakteppe for eins eigen historisitet, at ein sjølv finst i historia. Eins eige historiske tilvære vil vera eit produkt av den tidlegare historia, og spela med i forståinga av historia. Dette dreier seg om tilhøvet mellom del og heilskap, slik tilhøvet er uttrykt i den hermeneutiske sirkelen, og utvekslinga mellom del og heilskap i historieframstilling skal vera tema i analysane i dette avsnittet. Gadamers synspunkt passar godt saman med Kosellecks teori om tidslaga, han legg også vekt på notidsplanet i teorien sin. Han skriv: "Det er meningsfullt at si, at den af fortiden tilvejebragte erfaring er rumlig, idet den samler sig til en helhed, hvor mangfoldige lag af tidligere tider – uden at give indikation om deres før og efter – er til stede samtidig" (Koselleck 2007, 35)¹⁵⁶.

Gadamer undersøker på same måte som Koselleck korleis ein kan *forstå* historie, altså resepsjonen av historie. Eg undersøker korleis historia er *framstilt* i ulike didaktiske samanhengar. Resepsjon og produksjon er to sider av same sak, den som framstiller historia i ei lærebok må ha ei forståing av historia som kjem til uttrykk i måten historia er framstilt på. Gadamers synspunkt er svært relevante for mi undersøking, og utdjuvar etter mitt syn Kosellecks teori på ein god måte. Eg skal ta utgangspunkt i Kosellecks teori om tidslaga i undersøkinga av to synekdotiske eksempel frå ei nyare lærebok i historie, og nytta Gadamers omgrep 'historisk medvit' i drøftinga av funksjonen eksempla har i samanhengen, altså i ei samla vurdering av formålet med eksempla. Eg skal forstå 'historisk medvit' i denne samanhengen som eit spørsmål om framstillinga av historia er påliteleg, at ei historisk

¹⁵⁶ Koselleck var Gadamers elev. Jeppe Nevers og Niklas Olsen skriv i innleiinga til Kosellecks bok *Begreber, tid og erfaring* at: "I 1947 påbegynte Koselleck sine studier ved det traditionsrige universitetet i Heidelberg, hvor prominente navne som sociologen Alfred Weber og filosoferne Karl Löwith og Hans-Georg Gadamer var blant hans veiledere" (Nevers & Olsen 2007, 7).

framstilling verkeleg handlar om det som kjenneteiknar den delen av fortida det er tale om. Historisk medvit dreier seg såleis om dokumentasjon og autentisitet. Men det dreier seg like mykje om trekk ved framstillinga. Framstillinga må ha slike kvalitetar at lesaren *oplever* historia gjennom henne, og måler henne opp mot dei førestillingane ein har om historie på førehand. Spørsmålet om historisk medvit handlar såleis både om historiefagets epistemologi, og om ein estetisk-didaktisk dimensjon ved historieframstillinga. Det sentrale i analysen min er korleis synekdotiske eksempel føyer seg inn i den heilskaplege forståinga av historie, og korleis dei fungerer i denne samanhengen.

Eg skal altså undersøkje to synekdotiske eksempel frå ei nyare lærebok i historie ut frå desse perspektiva, og spørja om dei to eksempla kan bidra til auka historisk medvit. Dei to eksempla er kalla ”Teselskapet i Boston” og ”Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London”, og er henta frå Harald Skjønbergs *Underevs 8. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Framstillinga i boka omfattar om lag 150 år, frå 1770 til 1925, og både emne frå verdshistoria og frå noreghistoria er med. Boka er delt i sju hovudkapittel; ”Dei store revolusjonane”, ”Frå dansketid til union med Sverige”, ”Maskiner, folk og fe”, ”Nordmenn og deira liv på 1800-talet”, ”Noreg og Norden blir meir og meir demokratisk”, ”Europa mot slutten av 1800-talet” og ”Den kvite mann legg verda under seg”. Hovudkapitla er såleis ordna kronologisk-tematisk, dei følgjer ein kronologi, men periodane dei framstiller overlappar, sidan dei tar for seg ulike sektorar innan samfunnsutviklinga i dei 150 åra framstillinga dreier seg om.

Teselskapet i Boston

Det første eksempelet, ”Teselskapet i Boston”, er henta frå hovudkapitlet ”Dei store revolusjonane”. Dette hovudkapitlet inneheld eit kapittel om den amerikanske revolusjonen, eitt om den franske revolusjonen, og har til slutt eit kapittel om Napoleon Bonaparte.

Det første kapitlet, ”Den amerikanske revolusjonen”, har først ei sides innleiing, så kjem avsnittet ”Misnøye med engelsk herredøme” som eksempelet ”Teselskapet i Boston” er henta frå. Det byrjar slik:

Midt på 1700-talet kjempa Storbritannia og Frankrike mange krigar om herreveldet i Nord-Amerika. Britane vann til slutt, men den sigeren kosta pengar. Den britiske regjeringa i London meinte at dei som budde i koloniane, burde vere med og betale det som krigen hadde kosta. Derfor la dei fleire nye skattar og avgifter på folk i koloniane, mellom anna toll på varer som vart *importert* til Amerika (Skjønberg 2000, 12).

Det blir vidare fortalt at motstanden mot desse avgiftene kom til uttrykk på ulike måtar, t.d. boikott av engelske varer, smugling, produksjon av alternativ til engelske varer, og aksjonar som plyndring og brenning av engelske varer. Som eit resultat tok engelskmennene bort alle avgiftene, bortsett frå avgifta på te. Deretter vert ”Teselskapet i Boston” fortalt. Det er slik:

Teselskapet i Boston

Det var i desember 1773 i den amerikanske byen Boston. Ei gruppe menn, utkledd som indianarar, steig om bord i eit engelsk skip og kasta sekker med te i sjøen. Og ikkje nok med det! Dei fekk tak i ein av tollarane, rulla den stakkars mannen i tjøre og fjør, tvinga han til å skåle for den engelske kongen i glovarm te som dei tømde ned i halsen på han, og hengde han til slutt. Denne hendinga vart kalla ”teselskapet i Boston”, eller, som amerikanarane seier, ”The Boston Tea-party (ibid., 13).

Det neste avsnittet fortel om følgjene denne hendinga fekk: ”No syntest britane at amerikanarane hadde gått for langt, og dei sende soldatar for å straffe dei. For å forsvare seg mot dei britiske soldatane danna amerikanarane ein felles hær. Mannen som fekk i oppgåve å leie denne hæren var George Washington” (lok. cit.).

Eksempelet ”Teselskapet i Boston” fortel om ei singulær hending som er ein del av ei mengd hendingar som til saman kan kallast den amerikanske revolusjonen. Forteljinga ”Teselskapet i Boston” er sett inn i ein større narrativ tekst, der andre tilsvarande singulære hendingar berre er referert til som t.d. boikott, smugling, plyndring og brenning. ’Teselskapet i Boston’ er valt ut og blir fortalt meir detaljert enn alle dei andre moglege hendingane det kunne ha vore fortalt om. Årsaka til det kan vera at ”Teselskapet i Boston” er rekna for å vera ei svært sentral hending i framstillinga av den amerikanske revolusjonen.

Forteljinga er så kjent at ho har fått ein fast tittel, på engelsk heiter ho altså ”The Boston Tea-party”. Om ein går til andre kjelder, finn ein at det blir fortalt om hendinga i Boston på mange ulike måtar. Framstillingar av den generelle amerikanske revolusjonshistoria i historiebøker som er meint for vaksne er naturleg nok langt meir detaljerte, og fortel også om mange fleire episodar i striden mellom amerikanarane og britane. I *Aschehougs verdenshistorie. Bind 10. To revolusjoner. 1750-1815* skriv Kåre Tønnesson utførleg om dei same hendingane som er summerte opp i Skjøsbergs innleiing til forteljinga om ”Teselskapet i Boston”. Han nemner teselskapet på følgjande måte i brødteksten: ”Da

regjeringa til sist laget billigsalg av te i de amerikanske koloniene for å hjelpe Ostindiakompaniet, svarte en gjeng radikale motstandsfolk i Boston med å kaste en telast på sjøen i nattens mulm og mørke”(Tønnesson 1985, 194). Ein illustrasjon av hendinga på motstående side er presentert slik i bildeteksten:

Karikatur av Bostons motstand mot den britiske regjering. I bakgrunnen kastes Ostindiakompaniets te på sjøen. I forgrunnen blir en tollbetjent, som er blitt rullet i tjære og fjær, tvunget til å drikke te til overmål. I frihetstreet over dem repet som lojalistene skal henges i (ibid., 195).

Det omtalte treet på illustrasjonen har rissa inn i barken: ”Liberty Tree” og det heng ein plakat opp-ned i treet der det står: ”Stamp Act”. På denne karikaturen er ikkje dei som kastar teen på sjøen utkledd som indianarar. I ein margtekst like ved den korte referansen til ”Teselskapet i Boston” blir det fortalt om eit anna opprør som er kalla ”Massakren i Boston”. Det dreier seg om ei hending der ein britisk vaktpost framfor ei tollbod først vart angripen av ein gjeng av menn, og dette førte til at ein militærpatrolje på åtte mann greip inn, opna eld og drap sju av angriparane. Tønnesson skriv berre heilt kort om indianarane si rolle i konflikten med England. I ein bildetekst til ein illustrasjon vert det konstatert følgjande: ”Indianere kjempet på begge sider under uavhengighetskrigen” (ibid., 198).

Andre framstillingar av teselskapet legg vekt på andre element i hendingane. I den engelske utgåva av Wikipedia¹⁵⁷ er hendinga kalla ”... one of the most iconic events in American history.”¹⁵⁸ Det er fortalt om hendingane i stor detalj, ein får mellom anna vita at den gruppa som utførte attentatet var ei gruppe patriotar som kalla seg ”The Sons of Liberty”, og at dei kledde seg ut som mohawk- og narrangansett-indianarar. Mennene kasta på sjøen 45 tonn te. På denne Wikipedia-sida står det ingenting om at aksjonistane torturerte eller drap nokon. På den norske Wikipedia-sida¹⁵⁹ som omtalar teselskapet i Boston, er framstillinga kortare, men her er toturen nemnt: ”De kastet ut all teen i sjøen, og tok flere arbeidere på skipet til fange. Det hevdes at en av disse ble dyppet i tjære og rullet i fjær, mens en annen fikk kokende te helt ned i halsen for deretter å bli kvalt, men det er ikke blitt bekreftet av noen kilder.”

¹⁵⁷ http://en.wikipedia.org/wiki/Boston_Tea_Party 29.12.11

¹⁵⁸ Eit uttrykk for den sentrale rolla denne hendinga spelar i amerikansk sjølvforståing kjem til uttrykk i namnet på den politiske rørsla i USA som kallar seg ”The Tea Party movement”, og som har støtta konservative politiske kandidatar sidan 2009.

¹⁵⁹ http://no.wikipedia.org/wiki/Teselskapet_i_Boston 29.12.11

Det er ikkje eit poeng her å vurdere desse tilfeldig valte framstillingane eller andre versjonar av framstillinga opp mot kvarandre, eller å undersøkje kva som er den rettaste versjonen. Poenget er å visa at læreboka i historie gjenfortel ei sentral hending frå den amerikanske frigjeringskrigen som finst i mange versjonar, og som til dels har mytisk tilsnitt. Den korte gjennomgangen av ulike versjonar demonstrerer to ting, at begivenheita ”Teselskapet i Boston” er rekna for å vera ei sentral hending i framstillinga av dette historiske stoffet, men samstundes at det ikkje er semje om kva som eigentleg skjedde under ”Teselskapet i Boston”.

Det at hendinga er så sentral og kjent gjer det vanskeleg å sjå på denne forteljinga som eit eksempel. Forteljinga kan bli oppfatta *som historia*, som det som skjedde, og ikkje som eit eksempel på noko anna. Men å sjå på ”Teselskapet i Boston” som eit synekdotisk eksempel er ein konsekvens av det synet på historieskriving som eg har introdusert i innleiinga til analysane av synekdotiske eksempel, sjølv om statusen til dette eksempelet er så sterkt knytt til at hendinga endra historia.

I analysen av dette eksempelet skal eg først bestemma kva som kjenneteiknar det eg har kalla eksempelets dialektiske nivå ut frå Kosellecks teori om tidslaga. Eg skal deretter gi ein analyse av eksempelet. Eksempelet ”Teselskapet i Boston” er tradert, gjennom denne traderinga har det fått tilleggstydingar som kan lesast som eit mytologiske nivå ved eksempelet. Tradisjonen og mytedanninga kjenneteiknar eksempelets retoriske nivå, og spelar med i svaret på det spørsmålet eg stilte innleiingsvis: Kan ein seia at dette eksempelet aukar det historiske medvitet til eleven som les det?

”Teselskapet i Boston” fortel om ei singular hending, og denne forteljinga er i *Undervegs 8. Samfunnsfag for ungdomstrinnet* sett inn i ein større narrativ tekst. Den større narrative teksten er refererande, han refererer og syntetiserer ei stor mengd enkelthendingar. Denne teksten er igjen sett inn i ei tematisk framstilling, der temaet ’Dei store revolusjonane’ er eitt av sju tema frå perioden. ”Teselskapet i Boston” er etter mitt syn ei representativ hending i høve til den narrative teksten ho er ein del av, meir enn eit brot med daglegdagse gjentakingsstruktur, sjølv om ho gjennom tradisjonen står fram som den mest markante av fleire liknande forteljingar.

Eksempelet ”Teselskapet i Boston” har fått status som viktig for den retninga historia tok. Men det er også forhold ved framstillingane som skulle tilseia at ho ikkje er avgjerande for den historiske utviklinga. I Kåre Tønnesons framstilling i *Aschehougs verdenshistorie* er ikkje hendinga tillagt så stor vekt at ho er gjenfortalt i brødteksten. Det hadde heller ikkje vore utenkjeleg å utelata forteljinga i Harald Skjønberg si framstilling, rammeforteljinga ville

forklart utviklinga godt nok. Der er det nemnt ei rekkje hendingar som også ville ha omfatta denne spesielle hendinga, nemleg aksjonar som plyndring og brenning av engelske varer.

Eg skal undersøkje forteljninga om ”Teselskapet i Boston” som eit synekdotisk eksempel. ”Teselskapet i Boston” er då forstått som eit eksempel på den motstanden amerikanarane ytte mot dei britiske koloniherrane, som førte til lausriving og sjølvstyre for dei involverte amerikanske statane. Dette harmonerer også med tittelen på avsnittet eksempelet er plassert i, nemleg ”Misnøye med engelsk herredøme”. Ved å kalla ”Teselskapet i Boston” eit eksempel tar eg ikkje stilling til kor viktig hendinga eigentleg var i den historiske prosessen, men bringer fokuset over på den språklege framstillinga av historia, og dei grepa som er tekne i bruk for å framstilla stoffet på ein mest mogleg informativ og interessevekkjande måte for norske ungdomsskuleelevar. Karakteristikken synekdotisk eksempel fortel også berre at denne forteljninga er ein del av ei større mengd hendingar, det er ikkje noko i karakteristikken som står i motsetnad til at denne hendinga var viktigare enn dei andre, — kor viktig hendinga var er eit forhold som har med *statusen* til eksempelet å gjera.

Eg skal først presentera dei narrative trekka ved lærebokforteljninga nærare. Forteljninga om teselskapet er svært kort, og det er nesten ikkje rom for skildringar. Det er berre brukt fire adjektiv, – ”amerikansk”, ”engelsk”, ”stakkars” og ”glovarm”. Handlinga vert tid- og stadfesta i første setninga, og så dukkar subjektet i forteljninga opp i neste setning: ”Ei gruppe menn”. Sjølv om forteljninga er kort, refererer ho ei mengd handlingar; utkleiding, entring av skipa, kasting av te i sjøen, fanging av tollaren, rulling i tjøre og fjør, skåling i gloheit te og henging. Det høge tempoet i forteljninga gir eit inntrykk av svært resolutte og handlekraftige menn. Forteljaren som er ein allvitande tredjepersonsforteljar, skyt inn ein kommentar som styrkar dette inntrykket; etter dei to første handlingane og rett før fanginga av tollaren kommenterer han: ”Og ikkje nok med det!” (Skjøsberg 2000, 13).

Tittelen på forteljninga er ironisk, det er ikkje eit teselskap me får høyra om. Men tittelen er svært god, og det kan vera ein av grunnane til at hendinga er blitt overlevert og har kome til å bli ståande som ”ei ikonisk hending”. Handlingane eksempelet fortel om har også slike kvalitetar at eksempelet høver godt som ei ikonisk hending. Eksempelet fortel om ein aksjon retta mot England. Om ein skal plukka ut eit nasjonalt symbol som framfor alt anna er knytt til det engelske, må det etter mitt syn vera te. Te er nasjonaldrikken i øyriket, og tedrikkinga deira er både rituell og terapeutisk. Te blir drukke av menneske i alle samfunnslag og til alle tider på dagen, det finst ei ”tea-time”, og eit måltid som heiter ”to eat tea”. I alle former for krisesituasjonar blir den kriseramma engelskmannen bydd på ein kopp te, det er t. d. eit gjennomgangsmotiv i alle britiske filmar og seriar. Å kalla eit opprør mot britane for eit

teselskap er derfor eit ironisk-humoristisk grep. Skjønserbergs lærebok kommenterer dette på ein indirekte måte gjennom ei opplysing som står i margen. Der står det: ”Amerikanarane var eigentleg svært glade i te. Men dei vart så rasande på teavgifta at dei gjekk over til kaffi i staden. Den dag i dag drikk amerikanarane lite te, men store mengder kaffi” (ibid., 12). I denne kommentaren er eigentleg heile den amerikanske frigjeringshistoria gøymt. Dei som leia teselskapsopprøret var av engelsk avstamming. ”Teselskapet i Boston” er rekna for å vera innleiinga til frigjeringa av Amerika frå engelskmennene. Den metamorfosen som skjer når utflytta engelskmenn sluttar å drikka te, og går over til å bli kaffidrikkarar, kan lesast som ein allegori på forvandlinga som måtte skje for at engelskmenn skulle kunna bli amerikanarar.

Den ironiske nemninga ”Teselskapet” i tittelen kan visa til to av hendingane i den forteljinga som blir fortalt i læreboka. Det eine er når mennene kastar teen på sjøen, det andre er når tollaren blir servert te. For å laga te må teblada blandast med væske. Det skjer når 45 tonn te hamnar i sjøen. Forstått slik vert sjøen i heile hamna i Boston gjort om til te, og heile byen vert invitert på teselskap.

Den andre hendinga som alluderer til eit teselskap er straffinga av tollaren. Straffinga skjer i tre etappar, som har stigande grad av alvor knytt til seg. Mannen blir først rulla i tjøre og fjør. Dette er ein svært gammal avstraffingsmetode, han er kjent tilbake til 1100-talet i England. I USA er dei første rapporterte tilfella av rulling i tjøre og fjør knytt til avstraffing av personar som tysta om smugling til britisk tollmynde. Straffemetoden har aldri vore nytta av det offentlege rettsapparatet. Det er ein straffemetode som vart nytta når folket sjølv tar retten i eigne hender, og har ein parallell i lynsjing. Både rulling i tjøre og fjør og lynsjing er straffemetodar som tilhøyrrer sjølvjustisen som var vanleg i utbygginga av Nord-Amerika i det følgjande hundreåret. Rullinga i tjøre og fjør har ein gapestokkeffekt. Personar som hadde vore behandla slik og vart jaga frå byen, ville ikkje kunna skjula at dei hadde blitt straffa. Behandlinga var også livsfarleg. Ein nytta varm tjøre, og den straffa ville få store brannsar med påfølgjande infeksjonar. Straffemetodane lynsjing og rulling i tjøre og fjør er rikt representert i narrasjonar i bøker og filmar frå det ”Ville Vesten”, og høyrer såleis også til i den amerikanske mytologiske historia. Det er interessant å merka seg at dei mennene som skal ha rulla tollaren i tjøre og fjør er utkleddde som indianarar. Ein skulle tru at denne forkledinga også innebar å kle seg i fjør.

Det neste steget i straffeutmålinga i ”Teselskapet i Boston” var å måtta skåla for den engelske kongen i glovarm te. Dette må igjen vera ei straff med eit ironisk drag. Skålinga uttrykte ikkje respekt, slik skåling vanlegvis gjer. Det er *opprørarane* som ville oppleva det som ei straff å skåla for den kongen dei gjorde opprør mot, — avgiftene dei gjorde opprør mot

var mellom anna oppretta for å skaffa pengar til kongen sitt personlege forbruk. Denne skålinga må sannsynlegvis berre sjåast som eit siste takk og farvel til den engelske kongen, og ei motivering for at den verkelege torturen kunne skje etterpå, det som er den andre allusjonen til tedrikking i teselskap i denne forteljinga; å få gloheit te tømt ned gjennom halsen. Denne handlinga ser merkjeleg ut, om ein ikkje ser henne i samband med ei anna svært berømt hending i amerikansk historie, som også set attentatmennene sin forkledning som indianarar i sitt rette lys. Det å tømme gloheit te ned i halsen på tollarane er ei parallellhistorie til forteljinga om den hemnen ei gruppe inkaindianarar tok over spanske conquistadorar. Inkaindianarane smelta gull og tømde ned i halsen på Vincente de Valverde, for å slukka gulltørsten hans. Valverde var den spanske presten som hadde døypt den siste inkahøvdingen Atahualpa, før han vart avretta etter ordre frå conquistadorgeneralen Francisco Pizarro i 1532.

I begge desse tilfella får dei som tørstar etter rikdomar sløkt tørsten ved hjelp av det middelet dei nyttar for å skaffa seg rikdom. På 1500-talet er det spanjolane som vil utnytta amerikanarane ved å stela gullet deira, to hundre år etter er det britane som legg avgifter på teen. I begge tilfella må amerikanarane prøva å lausriva seg frå banda til Europa. Begge hendingane må kallast ikoniske hendingar i Amerikas historie. Opprørarane si utkleiding som indianarar i 1763 kan lesast som ei ikkleiding av ein amerikansk identitet, i tillegg til det openberre motivet å skjula den verkelege identiteten sin og kasta skulda på uskuldige.

Etter dei to første innleiande og tungt symbolmetta straffene får tollaren den endelege straffa, han vert hengt, – eller eventuelt kvelt på anna vis. I dei ulike versjonane av forteljinga om teselskapet i Boston som eg har nemnt her, er det ikkje semje om kven det er som blei drepen av opprørarane. På den norske Wikipediasida er det ein sjømann. I læreboka er det ein tollar. Å straffa ein tollar er ei rimeleg løysing både ut frå realhistoriske og symbolske omsyn, tollarane var dei som handheva innkrevjinga av dei upopulære avgiftene. Tollaren er også ein mytologisk skuldnar, ein kjenner koplinga ”tollarar og syndarar” frå *Det nye testamentet*.

Mange av elementa i denne historia må kunna verka uklare for ein ung lesar, utan at dei blir forklart. Det er for det første at dei britisk-amerikanske mennene hadde kledd seg ut som indianarar, og for det andre at mannen som måtte delta i det makabre teselskapet var ein tollar, det går ikkje fram av teksten kvifor ein tollar skulle drepast. Ungdom som les denne forteljinga heller vil knapt nok skjøna den ironiske tittelen, eller dei ulike allusjonane og hinta i teksten, dei høver betre for vaksne. Ein pleier likevel å rekna det som eit kvalitetskriterium at ein tekst kan appellera både til barn og vaksne.

Harald Skjønberg gjenfortel ei forteljing som det er tradisjon for å bruka i samband med framstillinga av den amerikanske revolusjonen. Forteljinga er såleis ikkje eit personleg

memorat slik me såg var tilfellet i eksempelet ”Kuskiten på hakekorset”. Framstillinga av historia om den amerikanske revolusjonen kviler heller ikkje på forteljinga om ”Teselskapet i Boston”, slik me såg var tilfelle når det gjeld eksempelet om Johan Huss i den additive strukturen i Prahls lærebok. Eksempelet i Skjøsbergs lærebok er eit overskotsfenomen, men eit eksempel han har valt å bruka plass på fortelja. Det er rimeleg å anta at eksempelforteljinga er brukt fordi ho skal tilføra lesarane auka historisk medvit. Den alternative grunnen for å fortelja eit eksempel måtte berre vera å underhalda elevane ved å fortelja ei kuriøs historie. Dette er eit spørsmål om kva for ein retorisk funksjon dette traderte eksempelet er meint å ha, og har, i den større tekstlege samanhengen.

Det historiske medvitet dreier seg, som eg har nemnt, om å øva opp historisk sans ved å kunna vita kva som er muleg og umuleg i ein periode, og har å gjera med dokumentasjon og autentisitet, og det handlar også om kvalitetar ved sjølve framstillinga. Synekdokiske eksempel bidrar først og fremst til auka historisk medvit ved at dei kan tilføra ei kvar historisk framstilling små glimt av det som er historisk unikt, slik Gadamer etterlyser. Dette er eksempelets store styrke. Men ei historisk framstilling kan ikkje berre bestå av gjenforteljingar av unike episodar. Syntetiseringar og generaliseringar er nødvendige for at det skal vera mogleg å framstilla historia i det heile. Dei synekdokiske eksempla opnar opp framstillingane ved å bremsa tempoet og konkretisera dei handlingskjedene som blir framstilte i meir refererande narrasjonar eller i tematiseringar elles. Det er plasskrevjande å fortelja om konkrete hendingar i ei historisk framstilling, og ein står også alltid i fare for å bringa fokuset bort frå det som gjerne interesserer historikarane mest, nemleg årsaks- og følgjerekker, og andre forklaringar. Det er derfor svært avgjerande kva for nokre unike episodar det er som blir valte ut til å blir gjenfortalte. Det kan vera fleire utvalskriterium for dei synekdokiske eksempla. Eit kriterium er at hendinga bør ha skjedd. Eksempelet ”Teselskapet i Boston” fortel om ei hending som er eit omdreingspunkt i historia om den amerikanske revolusjonen, så ein må spørja seg om dette eksempelet er framstiller ei sann historie.

’Dokumentasjon’ har å gjera med sanningsinnhaldet til historiefamstillinga. Spørsmåla er om ein kan stola på at hendinga som eksempelet ”Teselskapet i Boston” fortel om verkeleg har skjedd, og om det har skjedd på den måten det blir fortalt om. Til det første spørsmålet kan ei konstatera at det er svært sannsynleg at den historiske hendinga ”Teselskapet i Boston” verkeleg har skjedd. Men eksempelet er ikkje med og dokumenterer eller gjer det sannsynleg at dette er sant, framstillinga er tvert om avhengig av at det allereie er etablert som ei sanning at denne hendinga har funne stad. Eksempelet har inga forankring i

vitneprov, og ho viser ikkje til dokumentasjon av noko slag som kan underbyggja hendingane. Truverdet til forteljinga er heilt avhengig av tillita til lærebokforfattaren, Harald Skjønberg. Han vil på si side sannsynlegvis visa til eit fagfelleskap som garanti for at historia er sann. Sanningsinnhaldet i eksempelet kviler på det som kallast *sensus communis* i fagfelleskapet. *Sensus communis* har fått tydinga som i engelsk 'common sense', sunn fornuft (Lübcke 1995, 396), og kan forståast som eit uttrykk for det som er rekna for å vera sanningar av eit fellesskap, utan at ein treng gjera nærare greie for det.

Den historiske hendinga "Teselskapet i Boston" er som nemnt ikkje berre rekna for å vera sann, men også for å vera viktigare enn mange andre hendingar på same tid. I innleiingsteksten i læreboka er det, som eg har vist, ramsa opp ei mengd moglege hendingar som det kunne vore fortalt om i samband med den amerikanske revolusjonen, eit konkret døme er hendinga som er kalla "Massakren i Boston". "Teselskapet i Boston" blir valt og fortalt fordi denne hendinga er rekna for å vera den direkte utløysande faktoren for den amerikanske revolusjonen. Dette synspunktet kviler også på ei felles oppfatning blant historikarar. Gadamer kallar denne typen felles oppfatningar for 'tradisjonen'. Han forklarar tradisjon slik:

Det, der er blevet sanktioneret gennem overlevering og herkomst, har fået en anonym autoritet, og vores historiske og endelige væren er bestemt af, at også det overleveredes autoritet – og ikke kun det, der er indlysende i kraft af argumenter – altid har magt over vores handlingar og atfærd (Gadamer 2004, 267).

Det er tradisjon for å sjå samanhengane i amerikansk historie på denne bestemte måten. Det heng først saman med realhistoriske fakta, ingen har funne grunn til å stilla spørsmål med om hendinga "Teselskapet i Boston" verkeleg har funne stad. Det andre nivået, det at hendinga blir oppfatta som så vesentleg er også knytt til ein tradisjon innan fagfelleskapet. Den enkelte historikaren si tilhøyring til denne tradisjonen er knytt til historikarens eigen historisitet. Tilhøyringa til tradisjonen kjem til uttrykk hos den enkelte i dei 'fordommene' vedkomande har til det historiske stoffet. Gadamer forklarar 'fordom' slik: "I sig selv betyder fordom en dom, der fældes, før man grundig har undersøgt alle sagligt afgørende momenter" (ibid., 258). Han legg til: "'Fordom' behøver altså slet ikke at betyde en falsk dom" (lok. cit.). I tilfellet med eksempelet "Teselskapet i Boston" kviler historikaren Skjønberg si framstilling på tradisjonen, slik det meste av framstillinga hans er nøydd til å gjera. Han har ikkje høve til å gå alle faktaa etter i saumane, men må lita på det fagfelleskapet han tilhøyrrer. Ved å godta

eksempelet ”Teselskapet i Boston” som sant og særleg viktig vert også lesaren innlemma i denne tradisjonen, ei innlemming han har små føresetnader for å kunna stilla spørsmål ved.

Forteljinga ”Teselskapet i Boston” er sett inn i ein større narrasjon. Eksempelet blir forklart som ei delhending i ei større hendingsrekke. Tolkinga av dette tilhøvet er underlagt det Gadamer kallar den hermeneutiske sirkelen. Han skriv:

Vi kan her minne om den hermeneutiske regel, at man skal forstå helheten ut fra delene og delene ut fra helheden. Den stammer fra den antikke retorikk og er gjennom nyere tids hermenutik blevet overført fra talekunsten til forståelseskunsten. Begge steder foreligger en cirkulær forståelse (ibid., 277).

Om ein hadde oppfatta ”Teselskapet i Boston” som ei frittstående hending ville ho ha verka mykje mindre viktig. Det har skjedd liknande hendingar utallige gonger før og etterpå, utan at dei har blitt gjenfortalte eller hugsa særleg lenge. Det er gjennom den samanhengen hendinga er sett inn i at ho får tyding. Og omvendt tilfører denne hendinga meining til den større narrasjonen, i den større narrasjonen er dette ein sentral episode med ei intrige som får konsekvensar for handlinga vidare. Dette er eit uttrykk for eksempelets som argumentasjonsstrategi, det som er kalla retorikkens induksjon. Dette eksempelet er kopla til den større tekstlege samanhengen som del til heilskap, der det heile tida føregår ei sirkelrørse mellom eksempel og den premissleverande samanhengen, i ein hermeneutisk sirkel, eller også det ein kan kalla ein sirkelargumentasjon.

Det neste spørsmålet ein må stilla er om hendingane i Boston skjedde *på den måten* læreboka framstiller dei. Dei mange versjonane av forteljinga om hendingane viser at det er usannsynleg. Det finst utan tvil ein autorisert versjon av handlingsforløpet i ei eller anna kjelde med høgt truverde, men den versjonen av historia som *Undervegs 8. Samfunnsfag for ungdomstrinnet* trykkjer, er ein versjon som liknar og ikkje liknar på andre tilfeldig valte versjonar av same hendinga. Det viser eit interessant fenomen, nemleg at dette eksempelet i større grad kviler på eit forråd av moglege forteljingar, og av versjonar av forteljingar, enn av autoriserte fakta om fenomenet som blir framstilt. Dette tyder på at så lenge det er så fast etablert at det verkeleg var eit opprør i Boston på det gitte tidspunktet, så er den korrekte *måten* hendingane i Boston skjedde på ikkje viktig. Gjenforteljinga av hendingane kan derfor i mykje større grad skje ut frå estetisk-didaktiske omsyn enn om dette var ein ukjent episode i amerikansk historie som skulle dokumenterast gjennom eksempelforteljinga.

Det finst altså eit forråd av moglege forteljingar om Boston-opprøret. Forrådet er det som før nemnt det ein i retorisk teori kallar *copia*. *Copia* er knytt til topikken, *copia* er dei uttrykksmoglegheitene me har når me skal uttala oss om ei sak. *Copia* er også eit register over dei standpunkta me har til saka. Som eg har vist ville det vore mogleg å fortelja mange ulike versjonar av hendingane som blir kalla ”Teselskapet i Boston”. Dei vala som forfattaren har gjort, viser det standpunktet til hendingane som kan passa i ei norsk lærebok, og det viser også eit mytologisk nivå kopla til den realhistoriske forteljinga, som passar med dei førestillingane me har om dei engelske og amerikanske kulturane. ”Teselskapet i Boston” er ei harselering over det britiske, og ei rettferdiggjering av det handlingsforløpet som førte til dei amerikanske statane si lausriving frå Storbritannia. Sidan teksten står i ei norsk lærebok skadar det ikkje å balansera framstillinga ved å framstilla dei amerikanske opprørarane si framferd som nokså brutal. Gjennom parallellen til det inkaindianske opprøret kjem dei brutale handlingane likevel i eit meir positivt lys, harde tiltak kan rettferdiggjerast av ei god sak.

Det mytologiske nivået i teksten er kopla til tekstens overtalingsstrategi, og inneheld trekk som gjer historia meir kuriøs og underhaldande. Dette handlar om framstillingsforma til eksempelet, den estetiske sida. Etter mitt syn har eksempelet to innbyrdes avhengige estetisk-didaktiske effektar i denne samanhengen. For det første formidlar eksempelet altså ein versjon av hendingane i Boston som fortel historia på to nivå samstundes, eit konkret realhistorisk og eit mytologisk nivå, og for det andre utgjer denne doble forma ein metakommentar; forma viser korleis framstillinga av historia først og fremst er ein språkleg konstruksjon.

Eksempelet er som nemnt fortalt som ein del av den fortløpande brødteksten. Avsnittet før har ei narrativ form, men det er dei store linjene i historia som er fortalt med vekt på årsaker og følgjer. ”Teselskapet i Boston” er ikkje godt fortalt. Det er som eg har vist, heller ikkje gjort forsøk på det. Men ”Teselskapet i Boston” er i seg sjølv ei god forteljing, med svært mange dramatiske element. Sjølv om det tydelegvis ikkje er rom for å bruka meir enn ei halv spalte med tekst på eksempelet, vel Skjøsberg å gjenfortelja den mest moglege utbroderte varianten av forteljinga. Den eine setninga Tønnesson har omtalt hendinga med i si verdshistorie er ein kortversjonen, medan Skjøsberg i tillegg har med forkledding, rulling i tjøre og fjør, skåling i te, og tortur og drap av ein tollar. Han fortel utan særleg innleving, tvert om innleier han episoden med drapet av tollaren med det begeistra utbrotet ”Og ikkje nok med det!”. Gjenforteljinga ber preg av at hendinga er kuriøs, og gjenforteljinga er underhaldande.

Forteljinga kan altså lesast på to nivå, det realhistoriske nivået og det mytologiske. Som me har sett er det gode grunnar for å stilla spørsmål ved den realhistoriske framstillinga, hendingane det blir fortalt om er dårleg dokumenterte. Det mytologiske nivået er derimot svært interessant. Roland Barthes definerer 'myte' i etterordet til boka *Myhtologies*. Han tar utgangspunkt i semiologien, og i den engelske utgåva av boka er myta definert som "... a second-order semiological system" (Barthes 1987, 114). Eg skal omsetja det som 'eit fordobla semiologisk system'.¹⁶⁰ Det vil seia at myta har utgangspunkt i eit allereie definert teikn, og så blir ny meining knytt til dette teiknet, og såleis utvikla til ei myte. Mange element i myta handlar om det typisk amerikanske. Kastinga av teen på sjøen kan som eg har vist lesast som ei forkasting av banda til det britiske, og ei markant frigjerung frå det mest typisk ved den britiske kulturen. I denne prosessen har amerikanarane ikleidd seg lånte fjør; dei er forkledd som indianarar, og drikkinga av gloheit te er ei straff som ikkje har parallellar til vanlege straffemetodar, men som berre liknar på indianarane si fryktelege straff av europeiske okkupantar. Opprørarane står fram som svært handlekraftige og effektive, kvalitetar som ein gjerne tillegg amerikanarar framleis. Straffemetoden rulling i tjøre og fjør alluderer til nybyggjarperioden, ein periode som meir enn nokon annan har etablert myten om den frie amerikanaren som er sin eigen lykkes smed. Straffemetoden er vidare eit døme på sjølvjustis, eit trekk ved det amerikanske samfunnet som stadig er under debatt i samband med USAs deltaking i verdssamfunnet.

Det mytologiske nivået i eksempelet kan vera tilsikta av forfattaren eller ikkje, det er ikkje det vesentlegaste. Det at dette nivået finst i teksten, og spelar med i forståinga av det som skjer, er uansett eit konkret døme på at forfattaren og lesaren sin historisitet spelar med i forståinga av, og framstillinga av historia. Ved å undersøkje eksempelet nærare finn ein ikkje berre forteljinga om ein unik historisk episode, ein finn også ein vev av førestillingar om kva det amerikanske er, som spelar med i framstilliga og i lesinga av den. Desse førestillingane kan vera i ferd med å etablerast, stadfestast eller forkastast, og bli erstatta av nye, alt etter kor ein er i utviklinga av det historiske medvitte sitt.

Forma eksempelet "Teselskapet i Boston" har, både dei to nivåa i framstillinga og den overflatiske forteljemåten peikar til slutt mest på seg sjølv som form. Forteljinga ber preg av å ha eit anonymt opphav og av å vera tradert. Måten dette eksempelet er gjenfortalt på liknar mest av alt på den forma som eit rykte har. Ryktet er kjenneteikna ved at det har vore fortalt

¹⁶⁰ Heile avsnittet er slik: "In myth, we find again the tri-dimensional pattern which I have just described: the signifier, the signified and the sign. But myth is a peculiar system, in that it is constructed from a semio-logical chain which existed before it: it is a second-order semiological system" (Barthes 1987, 114)

lenge, og som regel har fått urimeleg mange og dramatiske element knytt til seg. Det blir fortalt i ein begeistra tone, og samstundes på ein måte som indikerer at dette er noko som er oppsiktsvekkjande, og viktig å kjenna til. Typisk for ryktet er uttrykk som ”Har du høyrte?” og ”Ikkje nok med det!”. Dette eksempelet ville tåla godt å bli fortalt som eit rykte, fordi det er så solid etablert som sanning i tradisjonen. Forteljemåten er med på å hjelpa lesarane til hugsa forteljinga betre, slik ein hugsar eit rykte og er i stand til å gjenfortelja det. Overdrivingane og dei usannsynlege hendingane gjer den historiske hendinga kuriøs, og dermed minneverdig. Merkverdiggjeringa av hendingane som utgjer ”Teselskapet i Boston” opnar også for den alternative topisk-mytologiske lese måten av eksempelet.

Spørsmålet om eksempelet ”Teselskapet i Boston” er nødvendig for framstillinga av historia om den amerikanske revolusjonen dreier seg om eksempelet sin status i framstillinga. Som me har sett utgjer eksempelet om Johan Huss ei etappe i historieframstillinga hos Niels Prahl, det er eit tilfelle av det Koselleck kallar singulær suksesjon, og eg har kalla den tilkoplingsmåten for *assimilert* kopling. Eksempelet ”Kuskiten på hakekorset” er ikkje i det heile nødvendig i den historiske framstillinga, denne tilkoplingsmåten har eg kalla *assosiert*. Ein mellomtype er når eksempelet fortel om ei hending som er rekna for å vera avgjerande for retninga det historiske forløpet tar, men der den meir generaliserte framstillinga kunne stått åleine utan at eksempelet blei fortalt. Ein kan kalla denne koplingsmåten for *assemblert*, og tilkoplingsmåten i eksempelet ”Teselskapet i Boston” er eit døme på dette.

Kva blir då svaret på spørsmålet om eksempelet gir auka historisk medvit? Svaret må bli både ja og nei. ”Teselskapet i Boston” er fortalt på ein måte der dei ulike laga i teksten spelar mot kvarandre. I botnen finst ei hending som ein har all grunn til å rekna med har skjedd, og det er stor semje om at denne hendinga er ei sentral hending i amerikansk historie. På den måten tilfører eksempelet forteljinga om ein unik historisk begivenheit til det meir refererande og generaliserande stoffet. Dette er den saklege grunnen for å bruka eksempelet. Men gjenforteljinga har karakter av å vera gjenforteljinga av eit rykte, forteljemåten er prega av overdrivingar og merkverdiggjering, ein forteljemåte som stiller hendinga i skarpt relieff, og som understrekar det unike, det framande og det som er annleis ved det fortidige. Dette kan karakteriserast som eksempelets mytologiske nivå. På den andre sida byggjer historikarens og lesarens historisitet bru mellom desse to nivåa. Det som knyter saman dei ulike nivåa er den mytiske overbygninga eksempelet har fått. Claude Lévi-Strauss forklarar i artikkelen ”Mytens struktur” myta sin verkemåte slik:

På den ene siden refererer en myte alltid til begivenheter som hevdes å ha funnet sted for lenge siden. Men det som gir myten en operasjonell verdi, er at det spesifikke mønster som beskrives, er tidløst; det forklarer nåtiden og fortiden like godt som fremtiden (Lévi-Strauss 1978, 257).

Det mytisk nivået handlar om korleis me oppfattar den engelske og den amerikanske kulturen, og korleis eit slikt ikonisk oppgjer mellom dei må utarta seg. Dette svarar godt til både Kosellecks teori om korleis ein forstår i ulike tidslag, og Gadamer's teori om korleis ein forstår i ein hermeneutiske sirkel. Gadamer skriv:

Den hermenutiske opgave er baseret på en polaritet af fortrolighed og fremmedhed. Denne opgave skal dog ikke (...) opfattes psykologisk (...), men derimod i egentlig forstand hermeneutisk; at sigte mod det, der bliver sagt, det sprog, hvormed overleveringen taler til os, den historie den fortæller til os. Også her findes der et spændingsforhold. Det udspiller sig mellem den fræmmedhed og fortrolighed, som overleveringen har for os, mellem den historisk intenderede, distancerede objektivitet og tilhørsforholdet til en tradition. *Det er dette 'imellem', der er hermeneutikkens sande sted* (Gadamer 2004, 281).

I eksempelet ”Teselskapet i Boston” er det mytologiske nivået ein verksam mediator mellom hending, tradisjon og historikar og lesar sin historisitet. Myta er eit metaspråk som kommenterer dei meiningsstrukturane som myta fordoblar. Slik blir både dei opphavlege hendingane og vår førestillingsverd aktualisert, og den språklege framstillinga tematisert. Men det mytologiske nivået i eksempelet inneheld mange stereotype førestillingar både om kva som førte til endringane i dei amerikanske koloniane sitt tilhøve til England, og om skilnader på engelskmenn og amerikanarar. Med ein metafor kan ein seia at eksempelet tilbyr lesaren briller å sjå historia gjennom, der ein kan enda opp med å sjå brillene betre enn det ein ser etter. Det var kanskje ikkje ein tilsikta effekt.

Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London

Det andre eksempelet eg skal undersøkje i denne samanhengen er kalla ”Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London”. Det er henta frå det tredje kapittelet i Skjønbergs lærebok, det heiter ”Maskinar, folk og fe”. Dette kapittelet består av fire underkapittel; ”Lengre levealder”, ”Jordbruket”, ”Den industrielle revolusjonen” og ”Arbeidarane står saman”.

Samanhengen i kapitlet ”Maskinar, folk og fe” er av interesse når ein skal undersøkje om eksempelet om Dostojevskij kan bidra til eit auka historisk medvit. Eg skal derfor kort referera innhaldet i dei ulike underkapitla. Det første underkapitlet ”Lengre levealder” viser statistikk om levealderen i perioden, og drøfter kvifor levealderen auka. Årsaker til auken er i følge læreboka vaksine, dyrkinga av poteta, utvandring og færre barnefødsalar. I kapitlet ”Jordbruket” vert moderniseringa i jordbruket på 1800-talet kort presentert. Den industrielle revolusjonen har fått mykje større plass, dette kapitlet handlar om oppfinninga av dampmaskina, om transport, om levevilkåra i byane og om korleis arbeidet i fabrikkar og gruver arta seg. Det siste kapitlet, ”Arbeidarane står saman”, handlar om framveksten av arbeidarparti og fagforeiningar, om forbetringar i levevilkåra og om opprør og uro.

Eksempelet ”Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London” er henta frå underkapitlet ”Den industrielle revolusjonen”. Kapitlet handlar stort sett om Storbritannia. Det blir aldri forklart kvifor ein har valt å fortelja om industrialiseringa akkurat her, bortsett frå i ein tekst som står i ei ramme skilt ut frå brødteksten. Den heiter: ”Kvifor var Storbritannia først?” Her blir det konstatert at Storbritannia var det første industrilandet i verda, og årsakene til dette blir drøfta. Teksten sluttar med ”Men utover på 1800-talet spreidde industrialiseringa seg til land etter land” (Skjønberg 2000, 75). Eksempelet ”Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London” kjem heilt mot slutten av underkapitlet, i eit avsnitt som heiter ”Leveforhold i byane”, og det er eit eksempel på dette. Avsnittet handlar om butilhøva i Storbritannia omkring 1850. Det blir fortalt at folk bur trengt i dårlege leigegardar, det finst ikkje reint vatn og dei sanitære forholda er dårlege. Lufta er forureina, og barnedødelegheita er svært stor. Fattige kvinner måtte ofte prostituera seg for å skaffa pengar. Omkring brødteksten er det fire tekstar sett inn i rammer. Ein handlar om prostitusjonen i Oslo i 1850, ein har med utdrag frå to legejournalar, ein i Liverpool og ein i Paris, ein er ein faktatekst om tuberkulose, og den fjerde heiter ”Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London” og er slik:

Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London.

I 1862 drog den verdskjende forfattaren Fjodor Dostojevskij ut på ei lengre reise til Vest-Europa. Etter kvart kom han til London, og han vart djupt sjokkert over nauda og fattigdomen. ”Eg såg mødrer som tok dei små døtrene sine med seg og lærte dei opp i yrket sitt. (Mødrene var prostituerte.) Og desse tolv år gamle jentene tok ein i handa og bad ein om å gå med dei.

Ein kveld såg eg i mylderet ei jente på seks år, sikkert ikkje eldre, kledd i filler, skiten og berrføtt, utmagra og ille medfaren. Gjennom fillene kunne ein sjå at

kroppen hennar var full av blodige striper. Ho gjekk sanselaus omkring i mengda, kanskje ho var svolten. Det var ingen som brydde seg om henne. Men det som greip meg mest, var det sorgfulle uttrykket hennar og den håplause fortvilninga (Skjøsberg 2000, 77).

Dei to påfølgjande sidene i læreboka handlar om arbeidstilhøva i fabrikkar og gruver, og fokuset er på barnarbeid, som var vanleg i Storbritannia i denne perioden. Aller sist i kapittelet står ei ramme med overskrifta ”Barnarbeid på 1800-talet”, med to tekstar. Dei heiter ”Jente 11 år, fortel” og ”Jente, 17 år, fortel”. Eg skal koma attende til desse to tekstane.

Eksempelet ”Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London” omhandlar ei singular hending, og er sett inn i ein tekstleg samanheng som uttrykkjer det Koselleck omtalar som dei akkumulerte erfaringane, rekursivitetsfenomen eller gjentakingsstruktur. I dette tilfellet er skildringane av dei økonomiske og sosiale tilstandane folk levde under i industrialiserte område i denne perioden hovudsaka i den teksten eksempelet er knytt til. Det er desse tilstandane eksempelet eksemplifiserer. Eksempelet viser såleis eit typisk tilfelle, eit lidande barn. Gjentakingsstrukturane uttrykkjer det same, men syntetisert til generelle utsegner.

Eksempelet ”Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London” er ikkje tradert, det er ein autentisk tekst. Det er ein tekst skriven av ein namngitt person frå den tida lærebokteksten handlar om, den russiske forfattaren Fjodor Dostojevskij. I introduksjonen til teksten vert det understreka at det er ei skildring frå røyndomen, og ikkje diktning. Det blir fortalt at Dostojevskij la ut på ei reise i 1862, og at han mellom anna reiste til London. Ut frå tid- og stadfestinga av episoden det blir fortalt om, må me tru at den teksten som skildringa er henta frå er ein saktekst. Ein kan tenkja seg at teksten er eit fragment av eit reisebrev, ein reportasje eller ei dagbok. Forfattaren sin identitet blir presisert i innleiinga til eksempelet, han blir introdusert som ”... den verdskjende forfattaren Fjodor Dostojevskij ...” (Skjøsberg 2000, 77). Dette grepet underbyggjer at det som blir sagt *om* han, og *av* han, er sant. Dostojevskij er heller ikkje ein eventyrforfattar som ein kan mistenkja har dikta skildringa. Han skreiv naturalistiske tekstar, og han er kjent for å skildra dei minste i samfunnet sine forhold og problem.

Dette eksempelet har såleis ei heilt anna rolle i samanhengen enn det ”Teselskapet i Boston” har. Eksempelet ”Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London” er ein autentisk tekst av ein kjent forfattar, og eksempelet sin status er også heilt annleis. Den episoden Dostojevskij fortel om viser eit typisk eksempel på eit fenomen, men fortel ikkje ei historie som ver rekna

for å vera avgjerande for utviklinga av historia. Han fortel berre om ein gong han ser eit fattig og elendig barn i gatene i London.

Dostojevskijs tekst er ei augnevitneskildring, og skildringa hans *dokumenterer* korleis tilhøva var for fattige i London på denne tida, i tråd med det kapittelet elles framstiller. Men dette bestemte barnet sin skjebne har sjølv sagt ingenting å bety for korleis politiske og økonomiske tilhøve endra seg i åra etter at Dostojevskij var i London. Denne bestemte jenta og Dostojevskijs møte med henne har ingen følgjer på noko historisk nivå. Jenta er berre interessant som eit representativt eksempel på ein av dei uslaste i samfunnet på denne tida. Jenta i London personifiserer den lidinga me ut frå lærebokteksten elles skjønar fleire hundretusen andre har opplevd. Skildringa av jenta blir særleg sterk fordi skildringa er sann. Dei to andre tekstane om barn seinare i kapittelet, ”Jente 11 år” og ”Jente 17 år” er sannsynlegvis konstruerte. Tekstane har ei liknande form som Dostojevskijs tekst, det er to vitnemål som er lagt i munnen på dei to jentene. Desse tekstane byggjer også på fakta om forholda barnearbeidarane i gruvene i England arbeidde under. Jenta på 11 år fortel: ”Kvar dag må eg fylle fire eller fem tønner med kol, og kvar tønne rommar 216 kilo. Eg har vorte piska når eg ikkje har fylt kvoten” (ibid., 79). Jenta på 17 år fortel: ”Dei som bryt kol slik som eg, er nakne, unnateke lua dei har på hovudet. Viss eg ikkje arbeider raskt nok, slår dei meg. Gutane tek seg til rettes overfor meg, av og til er dei slemme mot meg. Eg er den einaste jenta i gruva” (lok. cit.). Det er lite sannsynleg at to barnearbeidarar med lite fritid skulle vera i stand til å formulera seg på denne måten, dette ber preg av å vera konstruerte læreboktestar. I motsetnad til desse skildrar Dostojevskijs tekst eit av dei verkelege enkelttilfella som danner bakgrunnen både for denne typen tekstar, og alle statistiske og generaliserte fakta i teksten elles.

Eksempelet ”Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London” har ut frå dette ein sterk effekt i framstillinga. Denne effekten har også å gjera med dei to aspekta ved historisk medvit som Gadamer nemner, at ein må oppfatta historia som noko unikt, og det at lesarens eigen historisitet er medverkande i forståinga av historia. Dette oppnår Skjønberg ved å kopla eksempelet til samanhengen på ein spesiell måte. For å skjønna korleis det skjer er det nødvendig å sjå nærare på den narrative forma teksten har, og på kva måte den koplars seg til den større tekststrukturen.

Teksten ”Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London” har ei spesiell form. Innleiinga er ei rammeforteljing av ein tredjepersonsforteljar, og forteljinga startar heilt nøkternt. Forfattaren Fjodor Dostojevskijs reise blir introdusert med årstal og reisemål. Formuleringa ”Etter kvart kom han til London” understrekar at London ikkje var eit viktigare reisemål enn

andre, og denne opplysninga skapar ikkje forventningar om kva Dostojevskij kunne tenkjast å oppleve der, tvert om. Men så er det ei brå vending i teksten: ”Han vart djupt sjokkert over nauda og fattigdomen” (lok. cit.). I denne utsegna ligg eit element av samanlikning, som slår negativt ut for det landet der industrialiseringa hadde teke til. I forlenginga av denne autorale skildringa av kjenslene til Dostojevskij får han ordet på direkten, og han startar vitnande og manande: ”Eg såg mødrer som...”. Etter to refererande utsegner endrar teksten seg igjen, Dostojevskij byrjar på ei forteljing i forteljinga: ”Ein kveld såg eg i mylderet ei jente på seks år, ...” Den inngåande skildringa av jenta kunne vore opptakten til ei større forteljing, men det endar med ei tilbakevending til kjenslene til vitnet: ”Men det som greip meg mest var...”. Og der sluttar teksten.

Forma på teksten er ein serie av innertergåande rørsler: Reisa startar som ei reise frå Russland til Vest-Europa, men blir straks innsnevra til reisemålet London. Forteljinga startar med ein aural forteljar, men hovudpersonen Dostojevskij får snart ordet, og han fører oss på ny innover, teksten endar med ei utsegn om hans eigne indre kjensler. Resultatet av desse formelle grepa er sterkt. Me er rysta med Dostojevskij over det han såg, og me kjenner same uroa over synet som han har kjent. Effekten av teksten er det som i retorikken er knytt til patosappell, ein appell til sterke kjensler hos tilhøraren, der formålet som oftast er *movere*, å røra og rysta tilhøraren eller lesaren slik at han eller ho handlar på ein bestemt måte. I læreboka blir denne uroa følt, og understreka av to spørsmål i marginen: ”Finst det barn som har det slik i dag? Kva kan vi gjere for å hjelpe?” (lok. cit.).

Patoseffekten er ikkje synekdotiske eksempelet sitt hovudformål, og denne effekten skal heller ikkje vera det viktigaste i eksempelet ”Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London”. Formålet med denne typen eksempel er å få kjennskap til, bedømme og dømme om fortida. Uroa ein likevel føler over dette eksempelet og dei andre vitnemåla om leve- og arbeidsvilkåra på denne tida får ei mogleg løysing i neste kapittel, ”Arbeidarane står saman”. Det først avsnittet heiter ”Karl Marx”. Her er først *Det kommunistiske manifest* presentert, så vert omgrepet klassekamp drøfta, og så står det at Marx ”...meinte at arbeidarane måtte lage revolusjon, for dei hadde det så dårleg at dei hadde ikkje noko å tape” (ibid., 80). Denne påstanden er førebudd og sannsynleggjort gjennom det føregåande kapitlet, og særleg gjennom eksempla eg har referert. I marginen står setninga: ”Kvifor trur du mange arbeidarar drøymde om eit heilt anna samfunn?” (lok. cit.) som ei påminning om dei føregåande skildringane. I framstillinga vidare i kapitlet ”Arbeidarane står saman” får me vita at arbeidarane danna parti og fagforeiningar, og at dei streika for å betra arbeidsvilkåra sine. Etter kvart vart forholda betre for arbeidarane.

Framstillinga over nyttar eit tekstleg grep som koplær eksempelet til framstillinga på ein spesiell måte. Om ein ser på eksempelforteljinga ser ein at ho ikkje heilt oppfyller krava til ei forteljing. Som eg tidlegare har sitert karakteriserte Christian Metz forteljinga fenomenologisk som "En sluttet diskurs, der uvirkeliggør et tidsligt forløb af begivenheder" (Metz 1970, 131). I eksempelet "Forfattere Fjodor Dostojevskij i London" er ikkje diskursen slutta, og dermed er eksempelet som fragment heller ikkje intakt. Det er dessutan to forteljarar i teksten, først den anonyme, autorale forteljaren som set oss inn i situasjonen i rammeforteljinga. Rammeforteljinga har ikkje eigentleg noko poeng. Me får høyra om Dostojevskijs reise, og det å leggja ut på ei reise er ofte opptakten til gode forteljingar, så me har forventningar til at noko skal skje på reisa. Han reiser også ei stund, men så blir heile rammeforteljinga brått avslutta utan at ho har fått utvikla ei handling. Årsaka er oppdaginga han gjer i London; "...han vart djupt sjokkert..." (ibid., 77). Dette sjokket avbryt den første forteljinga, og Dostojevskij overtar. Men heller ikkje han fortel ei fullstendig forteljing. Teksten startar som byrjinga på ei forteljing: "Ein kveld såg eg i mylderet ei jente på seks år, sikkert ikkje eldre, kledd i filler, skiten, berrføtt, utmagra og ille medfaren" (lok.cit.). Innleiinga minner om innleiinga til H. C. Andersens eventyr "Den lille piken med svovelstikkene". Der heiter det: "Det var så gresselig kaldt. Det snedde, og det begynte å bli mørke kvelden. Det var da også den siste kvelden i året, nyttårskvelden. I denne kulden og i dette mørket gikk det en liten fattig pike, barhodet og med bare føtter gjennom gatene" (Andersen 1985, 339). Men Dostojevskijs tekst blir ikkje som H. C. Andersens tekst utgangspunktet for ei forteljing, han sluttar brått etter at eg-personen har referert til sine egne kjensler. Det er godt mogleg at Dostojevskijs tekst eigentleg er lenger, og at det blir utvikla ei handling i han, men i læreboka er teksten slutt her. Den brå slutten er utilfredsstillande. Ein vil gjerne vita korleis det går med jenta. Dei forventningane som er skapt gjennom innleiinga om den vesle jenta, er skapt av dei same tekstlege lovane som er i bruk i eventyret om "Den lille piken med svovelstikkene". Me har fått høyra om ei jente, ho er skildra på ein måte som gjer at me involverer oss i skjebnen hennar, ho har tydeleg problem, og me vil gjerne vita korleis det går med henne. I Labovs terminologi har me fått lesa den delen som startar ei forteljing, det han kallar 'the orientation'. Dei første teikna til ein intrige har kome til syne i teksten, og ein intrige er eit tekstleg grep som krev ei løysing. Labov kallar intrigen 'the complication'.

Paul Ricoeur er også oppteken av intrigen sin plass i forteljinga, og også i historiske forteljingar. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen skriv:

Ricoeur hevdar at det er ein fundamental likskap mellom forteljningane til den skjønnlitterære forfattaren og til historikaren. Det er greitt at her er ein asymmetri, diktaren står fritt i høve til dokumenta, som alltid er autoriteten for historikaren. Men samstundes er det slik at båe hentar måtar å organisera stoffet på, ”intriger” ut frå forklaringsmodellar, som alt er haldne for å vera trulege og akseptable i kulturen, retningsliner for kva som er viktig å tale om. Historikaren skaper, seier Ricoeur, dei intrigene som dokumenta ikkje forbyr eller som dei autoriserer – men som dei same dokumenta aldri bér i seg sjølv (Kvalsvik 1985, 26).

Intrigen i den historiske forteljninga må, som Ricoeur påpeikar, vera underlagt dei intrigane som dokumenta i historia ikkje forbyr eller som dei autoriserer, intrigen er underlagt kravet om å vera sant. Koselleck legg vekt på det same i skildringa av ei singular hending, hendinga må skapa endringar, om ho skal tilby ein måte å forstå historie på. Om ikkje fortel teksten berre om eit statisk fenomen. Det er såleis lagt ned i forteljninga sin grammatikk at ei forteljing skal ha ei eller anna slags konflikt, eit uløyst problem, ein intrige. Om ein ser heilt nøkternt på skildringa Dostojevskij skriv, så finst det ikkje ei slik konflikt i den ytre handlinga i teksten hans. Han skildrar ei jente som går omkring i London:

...ei jente på seks år, sikkert ikkje eldre, kledd i filler, skiten og berrføtt, utmagra og ille medfaren. Gjennom fillene kunne ein sjå at kroppen hennar var full av blodige striper. Ho gjekk sanselaus omkring i mengda, kanskje ho var svolten. Det var ingen som brydde seg om henne (Skjøsberg 2000, 77).

I den siste setninga dukkar det opp eit uløyst problem. Dette problemet blir konstruert av lesaren, og botnar i lesaren si moralske vurdering: Slik skal ikkje barn ha det. Ut frå denne moralske norma stig konturane av ei intrige fram, denne jenta skulle hatt hjelp.

Me vil gjerne vita korleis det går med jenta. Det får me ikkje i Dostojevskijs tekst, men me får ein peikepinn i den større tekstlege samanhengen. I det påfølgjande kapittelet slår arbeidarane seg saman og leveforholda blir betre. Eksempalet ”Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London” motiverer for dei hendingane som det blir fortalt om etterpå på ein effektiv måte. Etter å ha lese dette eksempelet, og dei to andre eg har referert frå, kjenner lesaren på seg at noko må gjerast med forholda desse barna lever under. Karl Marx si framstøyt og den påfølgjande organiseringa og aksjonen frå arbeidarklassen kjem som ei mogleg løysing, også på den vesle intrigen som er rulla opp i eksempelet. Verken barn eller

vaksne kan ha det slik, forholda måtte betrast. Forlenginga av forteljninga og utløysinga av spenninga som er skapt ved introduksjonen av intrigen i Dostjevskijs tekst, skjer i den større narrasjonen som eksempelet inngår i.

På denne måten går den vesle avbrotne forteljninga opp i ein høgare heilskap med den store narrasjonen i desse kapitla. Også i denne teksten er tilknytingspunktet mellom den vesle delen og den større hermeneutiske samanhengen intrigen. Det førre eksempelet handla om den sentrale intrigen i den store narrasjonen, i dette tilfellet er forteljninga ufullstendig, og det er dette som utløysar interessa hos lesaren, og lysta til å finna ei løysing for den vesle jenta. Eksempelet "Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London" gjer lesaren til ein meddiktar. Med utgangspunkt saksopplysningane i den narrasjonen som følger etter den avbrotne forteljninga, kan lesaren sjølv dikta inn ei løysing på problemet som har oppstått. Og sidan problemet er av moralsk karakter og har ei abstrakt form, kan løysinga finnast i den vidare historiske utviklinga.

Lesaren si meddiktande rolle i dette eksempelet tematiserer det Gadamer kallar lesarens historisitet, og den rolla lesaren vert tildelt er også dette eksempelets viktigaste retoriske strategi. Den meddiktande lese måten er utløyst av teksten sin patosappell. Hans-Georg Gadamer drøftar korleis historikaren skal forholde seg til verknaden ein historisk tekst har. Det han skriv er interessant i høve til dette vesle eksempelet og den retoriske funksjonen det har. I kapittelet som er kalla "Genvindelse af det hermeneutiske problem" skriv han om den ulike måten filologen og historikaren nærmar seg ein fortidig tekst. Filologen er ute etter "...den eksplisitte fullbyrdelse af forståelsen af en given tekst" (Gadamer 2004, 319). Historikaren har derimot eit anna forhold til den historiske teksten: "Historikeren forholder sig anderledes til overleverede tekster, idet han bruger dem til at erkende noget af fortiden. Derfor prøver han at supplere og kontrollere teksten ved hjælp af andre former for overlevering" (ibid., 318f). Han presiserer vidare:

For historikeren optræder teksten imidlertid sammen med andre kilder og vidnesbyrd, i en overleveringsmessig helhed og enhed. Og det er denne overleveringshelhed, som er hans sande hermeneutiske genstand; og den må han forstå på samme måde, som filologen forstår sin tekst som en meningsmessig enhed. Derfor må historikeren foretage en applikation. Det er det afgørende punkt. Den historiske forståelse viser sig at være en slags filologi i stor målestok (ibid., 322)

Applikasjon tyder tilpassing eller tillemping (Bæruelsen og Gundersen 2003, 32). Og denne tilpassinga Gadamer skriv om her, opnar nettopp for at ein kan erkjenna at ein blir påverka av den historiske teksten. Gadamer skriv: ”I al læsning sker der tværtimod en applikation, så læseren selv er en del af den mening, han opfatter. Han hører med til den tekst, han forstår. Det er altid sådant, at den meningsretning, der viser sig for ham under læsningen, nødvendigvis ender i en åben ubestemthed” (ibid., 323).

Eksempelet ”Forfatternen Fjodor Dostojevskij i London” utfordrar etter mitt syn lesaren til meir aktiv meiningsdanning enn mange andre eksempel gjer. Eksempelet kan rett nok også lesast utelukkande som ei registrering av ein trist skjebne i London i 1862. Lest på denne måten viser eksempelet ein skjebne som saman med utallige andre like sørgjelege skjebnar kan generaliserast til ein ei slutning om korleis folk hadde det i industrialiseringas første periode gjennom induksjon. Eksempelet ”Forfatternen Fjodor Dostojevskij i London” ville i det tilfellet representera alle dei andre, noko det sjølv sagt også gjer. I det tilfellet er tilhøvet mellom den tekstlege samanhengen og eksempelet ei vanleg sirkelrørsle, den overordna samanhengen forklarar innhaldet i eksempelet og eksempelet argumenterer for at den overordna samanhengen er riktig framstilt.

Men etter mitt syn spelar dette eksempelet også med i heilskapsforståinga på ein annan måte, slik eg har skildra over. Dette har på grunn av nokre særskilte trekk ved eksempelet, som at det er skriva av ein kjent forfattar som opptre som augnevitne, at det skildrar barnet på ein nærgåande måte, og at det viser eit aukande engasjement i opplevinga av å sjå dette barnet, og at det i denne samanhengen har ein open slutt. Dette siste er eit estetisk-didaktisk grep. Den narrative strukturen er så innebygd i oss alle at ein kan oppleva det som utilfredsstillande å lesa ei forteljing som ikkje har ein tydeleg slutt, ein ønskjer seg automatisk ei løysing og ein slutt på det problemet som er lansert. Denne narrativt betinga koplinga mellom eksempel og tekstleg samheng kan ikkje karakteriserast som eit tradisjonelt delheilskaptilhøve slik me har sett i er til stades i eksempla ”Kuskiten på hakekorset” og ”Teselskapet i Boston”. Eksempelet kan integrerast i den større samanhengen av gjennom koplingar som lesarne opplever, meir eller mindre medvite. Eksempelet har såleis potensiale i seg til å auka lesaren sitt historiske medvit, om det blir lese på rette måten.

Den estetiske verkemåten dette eksempelet har er det dominerande. Om me spør etter statusen eksempelet har i den større historieframstillinga, slik eg har gjort med dei andre synekdoke eksempla, kan ein konstatera at tilkoplingsmåten til eksempelet ”Forfatternen Fjodor Dostojevskij i London” er den assosierte. Eksempelet skildrar ikkje eit enkelttilfelle som kan oppfattast som avgjerande for retninga historia tok.

Om ein leitar etter det Koselleck kallar kvardagsoverskridande gjentakingsfenomen, eller altså transendente strukturar i dei to eksempla i Schönbergs lærebok, så finn ein etter mitt syn ikkje det. Det er ikkje noko ved dei to eksempla som viser til ei varig norm, eller forhold elles som har slike kvalitetar ved seg at det opphevar det tidsbundne. Eksempelet ”Teselskapet i Boston” handlar om å yta motstand mot ei ytre makt, og lausriva seg for å styra seg sjølv, og det er ofte etterliknberre handlingar, men i dette tilfellet er handliga så kuriøs og har så mange lag av fri dikting, at det poenget forsvinn på grunn av forma eksempelet har. Eksempelet ”Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London” er i utgangspunktet ikkje ei fullført forteljing, og den vesle skissa fortel ikkje om ei handling, og kan derfor ikkje uttrykkja ei handlingsnorm. Utviklinga av den vesle opptakten til ei forteljing som ein kan lesa ut av lærebokteksten vidare har i seg ei handlingsnorm som kan vera etterlikningsverdige, nemleg å prøva å leggja samfunnsforhold til rette slik at flest mogleg ikkje lir naud, men det er ikkje ei norm knytt til eksempelet, men til den større tekstlege samanhengen. Mange eksemplar har slike transendente strukturar, desse eksempla høver godt til å bli normative paradigme. Dette er tema i neste analysekapittel.

5.3 Analyse av normative paradigme

I dette kapittelet skal eg analysere normative paradigme. I typologien over eksempel som eg har foreslått føreset eg at alle eksempel i utgangspunktet er like dei synekdotiske i forma, det vil seia at dei er narrative tekstar som skildrar enkelthendingar og -handlingar i fortida. Når dei narrative tekstane vert omfunksjonerte til paradigme, betyr det at dei vert sett inn i ein ikkje-narrativ tekstleg samanheng som definerer ein annan funksjon for dei. Det paradigmatiske ved dei vil seia at dei gjennom analogi med andre eksempel viser mønster som kan definerast, generaliserast eller universaliserast til eit overordna generelt nivå. Det generelle er anten uttrykt i ein tekst som eksempelet står i, som eit omgrep eksempelet står til, eller som eit tema som kan lesast ut av eksempelet. Eg har definert dei paradigmatiske eksempla som generative slutningar frå eit enkelttilfelle til ei overordna generalisering, basert på ein analogi mellom to eller fleire eksempel. Skilnaden på dei to undergruppene av paradigmatiske eksempel som eg har skilt ut, dreier seg om *kva* dei eksemplifiserer, og dermed *kva* analogiane på den horisontale lina i eksempelmodellen handlar om. Når det gjeld normative paradigme eksemplifiserer dei ei handlingsnorm, og analogien er mellom eit eller fleire eksempel på begivenheiter i fortida og ei tenkt framtidig handling¹⁶¹.

Overføringa av innsikt frå det som har skjedd i det fortidige til det som skal skje i framtida har vore tema hos fleire av dei teoretikarane eg har drøfta i dette arbeidet. Eg har sitert Aristoteles som skriv at : ”Eksemplene er derimot mest velegnet i de rådgivende talene, for det er jo ved å spå ut fra fortiden at vi tar beslutninger om fremtiden” (Aristoteles 2006, 69). Denne utsegna er ikkje berre ei bedømming av *kva* samanhengar eksempel fungerer best i, det er samstundes ei skildring av den overføringa av funksjonalitet frå ein tekstkategori til ein annan som eg har som føresetnad i eksempeltypologien min. Bremond, le Goff og Schmitt vektlegg det same i kommentaren til det første punktet i dei ni kjenneteikna ved *exemplum* som dei listar opp. Det punktet konstaterer at eksempelet er ”narrativt, en kortere eller lengere beretning” (Lindhardt 1989, 47), og kommentaren er, som eg før har skrivne, slik: ”Dette grunnleggjande trekket fører med seg ei framstilling av *tida* i eksempelet. Denne tida, som høyrer til den narrative diakronien, og, på ein viss måte også den jordiske saga, må uttrykkje seg om tida på ei og same tid tilbakeskodande [retrospektivt] og endetidsforventande [eskatologisk] hjå *auctoritates* [forfattaropphavskjelder] og om det ikkje-

¹⁶¹ ¹⁶¹ Ulikskapen mellom synekdotiske eksempel og paradigmatiske eksempel har sin pendant i den antikke oppfatninga av dei to omgrepa, som eg har gjort greie for i kapittel 2.1, ”*Paradeigma* og *exemplum*”. *Exemplum* var eit smalare omgrep, *paradeigma* eit vidare.

tidslege i *rationes* [fornuftsgrunnar].”¹⁶² Denne merknaden om narrativiteten i *exemplum* og i eksempel i det heile, konstaterer at den lausrivne forteljinga peikar både attende mot det som har vore, og framover mot det som skal bli og samstundes mot det systematiske som ikkje er tidsbestemt. Dette høver godt med heile typologien eg har føreslått, den narrative teksten har i seg denne evna til transformasjon, fordi han alltid både kan lesast på eit individuelt nivå som ei beretning om noko som har skjedd, samstundes som ein kan utleia eit tema eller ei norm som uttrykkje handlinga på ein generalisert måte. Det er denne forma for transformasjon som ligg til grunn for forteljinga brukt som normativt eksempel. Forteljinga fortel også alltid om eit eller anna subjekt, eller eit fenomen i verda, dette opnar for den tredje funksjonen den forteljande teksten kan fylla, nemleg som eksempel på det systematiske, det klassifiserte. Den tredje funksjonen kjem eg attende til i den siste avdelinga av analysar i dette arbeidet.

Kosellecks teori om korleis me erfarer tid har, som eg har vist i introduksjonen til førre analysekapittel, også ulike tidsplan integrert i seg. Den singulære erfaringsforma, den fortidige begivenheita er det sentrale, og denne finn stad som innslag av endring i dei daglegdagse gjentakingsstrukturane. I tillegg finst det ei erfaringsform som Koselleck kallar kvardagsoverskridande, eller transendent erfaring, det vil seia ei erfaring av biologiske og kulturelle føresetnadene for erkjenning av tid som går ut over dei daglegdagse gjentakingsstrukturane. Desse transendente erfaringane kan etter mitt syn finnast igjen i dei singulære hendingane, på same måte som det infinitte alltid er innkapsla i det finitte, slik eg har vist at Lausberg har forklart det. Ei singulær hending fortel om noko historisk unikt, men gjentakingsstrukturane dannar føresetnadar for det som skjer, og i tillegg kan transendente trekk ved hendingane peika ut over det fortidige og framover i tid, som tema som er overordna handlingssuksjesjonar og periodeomgrep. Desse transendente temaa må etter mitt syn anten kunna vera biologiske føresetnader for hendingar, som lengda på menneskeliv, fødsel og død. Eller så kan dei vera normer for handlingar, desse normene er kulturelt og sosialt betinga. Eit argument for at ein kan sjå for seg at desse normene også peikar mot det framtidige i Kosellecks teori, er den vekta han legg på forventningshorisonten som verksam i vår forståing av tid, saman med det han kallar erfaringsrommet. Eg kjem tilbake til dette om litt¹⁶³.

¹⁶² Omsetjinga er gjort av Bjørn Kvalsvik Nicolaysen.

¹⁶³ Alle eksempel er som eg har peikt på synekdotiske eksempel i den forstand at dei handlar om det fortidige, men dei to *paradigmetypane* dreier seg om eksempel som er omfunksjonerte til anten å fungera rådgjevande i høve til det framtidige, som i dei normative paradigma, eller å skildra noko som finst i ein systematikk, som i dei deskriptive paradigma. Slike aspekt vert drøfta i mange samanhengar der det dreier seg om eksempel. Eit døme er Ove Malling som drøftar omfunksjoneringa frå det som i min typologi heiter synekdotisk eksempel til rådgivande eksempel i innleiinga til eksempelsamlinga *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og*

Det kan vera av interesse her å samanlikna Kosellecks teori med ein teori eg har presentert tidlegare i dette arbeidet, nemleg den utlegginga Margaret Masterman gjer av Thomas Kuhns forståing av paradigmeomgrepet. Kosellecks og Kuhns teori utlagt av Masterman har slåande likskapar¹⁶⁴, og sidan eg har nytta dei begge for å nærma meg korleis ein kan forstå eksempelet sin verkemåte, kan det vera nyttig å sjå dei opp mot ein annan¹⁶⁵. Koselleck reknar med at det finst tre tidslag i vår erkjenning av tid, den singulære hendingane, dei daglegdagse gjentakingsstrukturane og dei transendente gjentakingsfenomena. Masterman foreslår tre aspekt som summerer opp dei ulike måtane Kuhn nyttar paradigmeomgrepet på som liknar på Kosellecks tredeling av tidsopplevinga. Mastermans tre grupper er ”*artefact paradigms* or *construct paradigms*”, ”*sociological paradigms*” og ”*metaphysical paradigms, or metaparadigms*”. Eg har omsett desse som ’konstruksjonsparadigme’, ’sosiologiske paradigme’ og ’metafysiske paradigme’. Konstruksjonsparadigmet er det individuelle nivået, det er den bestemte måten å sjå ei løysing på eit problem i forskning på. Det sosiologiske paradigmet handlar om korleis paradigmet er ein funksjon av konteksten sin, av eit forskingsfelleskap, og korleis konstruksjonsparadigmet bryt med det sosiologiske paradigmet, medan det metafysiske paradigmet er paradigmet sitt idénivå.

Det som liknar i dei to teoriane er at forholdet mellom det singulære nivået og det overordna nivået ikkje er skildra som eit forhold mellom *to* nivå slik det er i teorien om deduksjon og induksjon, og t.d. i Gadammers hermeneutiske sirkel, men mellom *tre* nivå. Det singulære fenomenet, hos Koselleck den singulære enkelthendinga i fortida og hos Kuhn i Mastermans tolking, konstruksjonsparadigmet, relaterer seg til *to* overordna nivå. I begge tilfelle er det singulære fenomenet knytt til eit daglegdags sosialt betinga nivå som set rammene for det singulære nivået. Og i begge tilfelle finst det eit overordna, kvardagsoverskridande idénivå. Det nye ved desse teoriane i høve til den meir tradisjonelle sonderinga mellom eit individuelt og eit generelt nivå, er altså identifiseringa av eit sosiologisk mellomnivå som skildrar dei praktiske rammene der det individuelle nivået

Holstenere. Boka er ei samling normative paradigme, der Malling presenterer ei lang rekkje forbiletlege menn og kvinner, men boka har samstundes vore oppfatta og brukt som ei historiebok. Han skriv: ”Den Orden, hvori Handlingerne under enhver Klasse ere anførte, er ikke chronologisk. Ei heller er det ved enhver anmerket i Fortællingen selv, hvad Aar og Tid den har tildraget sig. Aarsagen til det første har været, at jeg ved at følge chronologisk Orden overalt, ville undertiden have været i Nødvendighed til at sætte de bedste Træk først og de svageste sidst, hvilket jeg under Arbeidet befandt at ville gjøre Læsningen mindre behagelig, (...)” (Malling 1992 [1777], 23).

¹⁶⁴ Kuhns teori og Mastermans utlegging er den første, Kosellecks den siste. Ein eventuell påverknad må derfor gå den vegen.

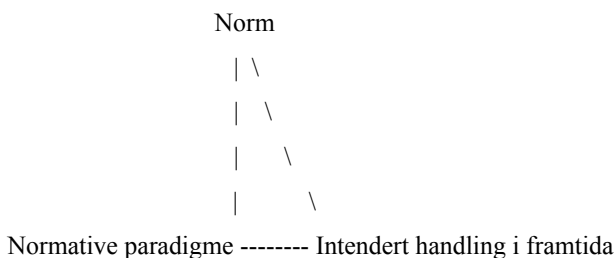
¹⁶⁵ Dette er to store teoriar om måtane me erkjenner på, og mi korte handsamning her, med avgrensa innsikt i desse temaa, kan ikkje yta dei full rettferd. Eg vel å nemna dei likevel, sidan dei ytre likskapane er så slåande.

oppstår. Begge teoriene vurderer også det singulære nivået som det viktigaste i erkjenningssprosessen.

Eg skal ikkje dra denne samanlikninga lenger, men nytta den som ein motivasjon for overgangen frå Kosellecks teori om korleis me erkjenner tid, som eg har brukt for å forstå det dialektiske nivået i synekdotiske eksempel, til analysane av normative paradigme. Den transformasjonen eg ser for meg skjer når eit synekdotisk eksempel vert brukt i ein notidig situasjon for å forstå ei handlingsnorm, liknar på samanhangen mellom Kosellecks forståing av ei singulære hending i historia og Mastermans konstruksjonsparadigme for notidige problem. Masterman legg vekt på at konstruksjonsparadigmet hjelper ein å sjå. Ho skriv: “A paradigma has got to be a concrete ‘picture’ used analogically; because it has got to be a way of seeing” (Masterman 1970, 70). Kuhns teori handlar om paradigmeskifte i vitenskaplege miljø, det er ikkje tema her. Eg er ikkje ute etter å skildra den endringa som skjer når ein byter ut eit paradigme med eit anna, sjølv om det kunne vore interessant å undersøkje også i samband med eksempel. I denne samanhangen er eg oppteken av korleis paradigmet fungerer i eit fagfelleskap når det er det rådande paradigmet for korleis ein ser på ei sak, altså normaltstanden.

Analysane av normative paradigme i dette kapitlet skal dreia seg om korleis ein kan sjå ved hjelp av paradigme, slik det har kome til uttrykk i tre konkrete didaktiske situasjonar. Den første situasjonen er ein undervisningstime der eit normativt paradigme er fortalt munnleg, den andre situasjonen er den didaktiske situasjonen der ein elev frå slutten av 1700-talet les eit normativt paradigme i ei lærebok, og den tredje situasjonen er når ein elev frå det siste tiåret gjennom lesinga av ei lærebok i naturfag har møtt ei rekkje paradigme som viser ei norm for eit forskarideal.

Skildringa av erkjenningssprossane som skjer ved bruk av normative paradigme er ei skildring av det som kjenneteiknar det dialektiske nivået i dei normative paradigma. Modellen for det dialektiske nivået i normative paradigme ser slik ut:



Modellen for det dialektiske nivået i normative paradigme har eitt eller fleire eksempel som fortel om ei fortidig hending på den horisontale aksa, og ei handlingsnorm som det generelle nivået i modellen, og det tolkingsmessige forholdet mellom forteljingane og norma er det eg har kalla den vertikale utvekslinga. Den vertikale utvekslinga er den rekonstruerte induksjonsslutninga som er kalla retorisk induksjon, og som kan seiast å vera ei form for sirkelargumentasjon. Konkret går dette ut på at når nokon brukar eit normativt eksempel for å argumentera for ei på førehand definert norm, skjer det ikkje ei ekte induksjonsslutning, men tvert om gir norma retning til tolkinga av eksempelteksten.

Dei fortidige eksempla relaterer seg også til ei anna handling på den horisontale aksa, nemleg den handlinga som norma vil regulera, som ligg i framtida. Utan denne intenderte hendinga er det ikkje noko poeng i å setja opp, og argumentera for, ei handlingsnorm. Den horisontale utvekslinga føregår mellom dei eksempla som fortel om fortidige hendingar, og dei moglege framtidige hendingane norma skal regulera. Det må vera analogi mellom desse for at norma skal kunna verka på dei framtidige handlingane, men det er, som eg har peikt på før, ikkje mogeleg og heller ikkje nødvendig med ein-til-ein likskap mellom eksempla. Masterman kallar desse analogislutningane 'intuitive inference', eit omgrep som høver godt saman med det wittgensteinske konseptet 'familielikskap'. Eg har tidlegare konkludert med at eg vil bruka omgrepet 'intuitive inference', altså 'intuitiv slutning' for å skildra den analogislutninga som skjer mellom normative paradigme og den framtidige, intenderte handlinga. Det normative paradigmet tilbyr ein måte å sjå på, ein modell eller eit mønster for korleis ein bør handla i ein framtidig situasjon som liknar på den som dei normative paradigma fortel om.

Eg har tidlegare introdusert omgrepet begivenheit for å finna eit omgrep som omfattar både ei hending og ei handling i høve til eksempel. Både synkedokiske eksempel og deskriptive paradigme kan handla om både hendingar og handlingar, men når det gjeld normative paradigme må eksempla handla om handlingar. Det normative føreset ei viljeshandling, ein kan ikkje laga ei norm for ei framtidig hending.

Den framtidige handlinga eksisterer berre som ein *intensjon*. Omgrepet intensjon er såleis sentralt i ein analyse av normative paradigme. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen lanserer omgrepet *overindividuell intensjonalitet* i artikkelen "Døme, dømesoger og føredøme. Usystematiske merknader kring system i studiet av døme." Han forklarar omgrepet som ei hjelp i arbeidet med å oppfatte "... kva som skal til for at språkbrukaren finn seg til rette i

praksisen og fylgjer den, såleis gjere til sine eigne dei reglar for åtferd som dømet byr fram”. (Nicolaysen 1999, 122). Nicolaysen utdjupar tilhøvet eksempla har til omgrepet slik: ”Eit eksempel eksisterer — og eksisterer berre, same kva for eksempel og eksempeltype det er tale om — i ein mellommodus, ein mellommåte å eksistere på.” (ibid., 145) Han skriv seinare:

...der må liggje ein på førehand definert intensjon i exempla av dei typar som blir mest utbreidde mot slutten av mellomalderen, ... Exempla gjer det mogleg å objektivere viljeshandlingar, snu og vende på dei og betrakte dei utanfrå, og å samanlikne sine eigne tilhøve eller sine eigne reaksjonar med slike tilhøve, dygder eller kjensler eller laster det blir fortalt om i dømet. (ibid., 154)

Det Nicolaysen kallar mellommodus er det eg kallar den vertikale utvekslinga i eksempelmodellen min. Desse nemningane er av mindre interesse. Det interessante her er at Nicolaysen gir ei svært nyttig presisering av korleis det eg kallar normative paradigme konkret fungerer. Mellom den intenderte handlinga og det overordna generelle prinsippet, t.d. lova, regelen, det moralske påbodet, det etiske valet eller idealet ein vil den intenderte handlinga skal vera i overeinstemming med, vil det føreliggjande eksempelet si evne til å objektivere gjera det mogleg å sjå handlinga utanfrå, og også å sjå ein måte ein kan handla på for oppfylle det overordna prinsippet. Det normative paradigmet er ein måte å sjå på. Det føreliggjande eksempelet kan vera både til etterfølging eller til avskrekking, ein oppnår same effekten.¹⁶⁶

Dei normative paradigma eg skal analysere er, som eg har gjort greie for tidlegare, grupperte etter kva kjelder dei er henta frå; eit intervju, eldre lærebøker og yngre lærebøker. Tilhøvet til kjeldene skal ikkje vera hovudtema i denne samanhengen. Dei normative paradigma eg har valt ut eksemplifiserer tre ulike måtar å *formulera normer* på. Det første eksempelet eg skal analysere eksemplifiserer ein *regel*. Det andre eksemplifiserer ei *dygd og ei last*, medan den tredje analysen dreier seg om eksemplifiseringa av eit *ideal*. I analysane av

¹⁶⁶ Nicolaysen skil mellom *det frisettede dømet* og *det føresettede dømet*. Føresette døme forklarar han slik: ”Eit ”føresette døme” er eit døme som i og med sin bruk er knytt til på førehand definerte samanhengar, heile samanhengar.” (ibid., 131) Frisettede døme er ”...eit døme som blir omplassert frå ein kontekst til ein annan” (loc. cit.) Han skriv vidare: ”Frisettede døme er blir ikkje med det same oppfatta som tilhøyrande den dominerande kulturførståinga, men kan tvert om falsifisere eller opponere mot ein slik dominans” (loc. cit.) Dette perspektivet tar opp i seg interessante sider ved eksempelet, det gir eit grep om den praktiske bruken av eksempel og moteksempel frå situasjon til situasjon, men også det topologiske aspektet, korleis eit forråd av eksempel stadig blir gjenbrukt i stadig nye samanhengar. Dette skal likevel ikkje vera hovudperspektivet i denne avhandlinga, eg undersøker eksempel i didaktiske tekstar, og med det undersøker eg først og fremst eksempel som er plassert i ein definert overordna samanheng, — med andre ord dei føresette døma.

dei enkelte eksempla skal eg undersøkje det dialektiske nivået i dei ulike paradigma, det vil seia eg skal sjå nærare på dei logiske banda mellom dei ulike instansane som spelar med i bruken av eksempelet, og den utvekslinga som skjer mellom desse instansane. I denne samanhengen er det også for dei normative paradigma interessant å undersøkje korleis slutningstypen retorisk induksjon artar seg.

Det retoriske nivået i desse paradigma har å gjera med dei tre måtane å formulera og argumentera for ei handlingsnorm på, ein regel, ei dygd og eit ideal. Dei tre normtypene representerer eit register, eller ein skala, som går frå ei fast handlingsnorm, via eit val mellom fleire handlingsnormer, til eit opnare formulert ideal, eit mønster, for korleis ein skal handla. Graden av kompleksitet i handlingane som norma vil regulera, aukar langs skalaen, og valfridomen for den som handlingsnorma rettar seg mot vert også større og større langs denne skalaen. Det er likevel valfridom for den argumentasjonen rettar seg mot i alle dei tre typene handlingsnormer langs skalaen, det kjenneteiknar ein retorisk situasjon. Eg skal kort presentera kva som kjenneteiknar dei enkelte handlingsnormene.

Det eine ytterpunktet er altså *regelen*. Han gir liten valfridom. Regelen gir ikkje rom for vurdering av kva for ei handling ein skal utføra, og han omfattar ei avgrensa handling. Eg skal kalla denne typen handlingsnorm for *imperativ*. Den regelen som blir eksemplifisert i det eksempelet som eg skal analysa, er ein sjøvettregel. Andre døme på imperative handlingsnormer er lovar, brukarretteiingar, oppskrifter og formlar.

Midt på skalaen ligg dygda. Ho opnar for *etiske val*, her kan ein velja mellom alternative løysingar. Etske problemstillingar gir større rom for valfridom enn regelen som påbyr ei handling. Eksempelet frå den eldre læreboka som eg skal analysa dreier seg om eit slikt val mellom ei dygd og ei last. Dei etiske spørsmåla gir rom for alternative val mellom måtar å handla på, eg skal derfor kalla denne gruppa for *alternative normative* paradigme. Døme på alternative normative paradigme er alle eksempel som eksemplifiserer skilnaden på rett og galt i forhold til ei norm. Norma kan vera fundert i religion eller andre verdssystem, men ho overlet til den enkelte å sjølv bestemma om han eller ho vil følgja norma eller ikkje.

Handlingsnorma som er utforma som eit *ideal* ligg yttarst på den andre enden av skalaen, og idealet gir størst rom for valfridom. Idealet gir i det heile ikkje ei eintydning retningsline for ei handling, det viser derimot fram eit mønster for handlemåtar som høver i situasjonar som liknar kvarandre. Eg skal kalla denne typen normative paradigme for *ideal i normative* paradigme. Ideala kan dreia seg om mange ulike sektorar for handling, eg skal analysa eit forskarideal.

Det registeret av handlingsnormer eg har skildra her, kan også skildrast ut frå det som kjenneteiknar situasjonen, kairos. Ein kan finna tre ulike variantar av maktforhold mellom den normgivande instansen og den eksempla er retta mot som samsvarar med dei tre måtane handlingsnorma er formulert på. Heinrich Lausberg skriv i innleiingsparagrafane til *Elemente der literarischen Rhetorik* om „Die „Rede überhaupt““. Han knyter analysen av situasjonen opp mot viljen til å oppnå noko med talen, ein vil oppnå ein verknad, altså ei endring. Som eg har gjort greie for i innleiingskapittelet er dette også ein føresetnad for analysane av språk i dette arbeidet. Eg har kalla det didaktiske språket for retorisert språk, og den endringa ein ønskjer med dei tre typene didaktisk språk eg undersøker her er forståing og læring. Eksempla er eit hjelpemiddel til dette formålet. Lausberg skriv: „Die Situation (...) ist ein von einem Menschen oder von einer Menschengruppe zu einem gegebenen Zeitpunkt angetroffener und diesen Menschen oder diesen Menschengruppe betreffender (sachlicher, persönlicher, sozialer) Zustand.“ (Lausberg 1984, 15)¹⁶⁷. Han skriv vidare: „Die Änderung einer Situation liegt in der Gewalt eines der Situation Mächtigen ...“ (lok. cit.). Den situasjonsmektige kan endra situasjonen, og det vil variera kven det er i dei tre typene normative paradigme eg skildrar her. I dei imperative normative paradigma er den som utseier norma som er den situasjonsmektige, i dei alternative normative paradigma er forholdet likt mellom avsendar og tilhøyrar, i det siste tilfellet er tilhøyraren den situasjonsmektige. Dette får konsekvensar for måten det blir argumentert på.

Dei tre måtane handlingsnorma er utforma på er tre hovudgrupper som fangar opp nokre ulikskapar som finst innanfor dei normative paradigma. Det er viktig å halda fast på at dei finst langs ein skala frå liten til stor valfridom, og frå enklare eintydige handlingar til meir komplekse handlingsmønster. Dei tre analysane eg gjer her representerer tre punkt på denne skalaen, andre nyansar kunne ha kome fram i analysen av andre eksempel.

5.3.1 Imperative normative paradigme: ”Studentane i skodde på Fitjarvika”

Eksempelet ”Studentane i skodde på Fitjarvika” er fortalt av den læraren som er den munnlege kjelda mi i denne avhandlinga. Dette er eit eksempel som han hadde brukt i samband med at han underviste i valfaget ”Båtførarprøva” i ungdomsskulen. Han skulle forklara sjøvettreglane til elevane sine, og då gav han eit eksempel på kvar av reglane. Til

¹⁶⁷ ”Situasjonen oppstår for eitt menneske eller ei menneskegruppe på eit gitt tidspunkt og det angår mennesket eller menneskegruppa sin (saklege, personlege, sosiale) tilstand.” [Mi omsetjing]

regelen ” *Si fra hvor du drar, og hvor lenge du blir borte. Ta med kart og kompass*”¹⁶⁸ fortalte han ei historie¹⁶⁹ som han refererer i dette intervjuet:

TL: Og så kan me... kan me seia ”Studentane i skodde på Fitjarvika”... det var no litt komisk.

I: Kva kan det vera for noko?

TL: Jo, det var altså ”Sei i fra hvor du går” og også ha med kompass, altså, og kart, kanskje.

I: Mhm.

TL: Og der var nokre studentar.. det var desse her som dreiv på med å vurderte... eg veit ikkje om eg fortalte om det... å skreiv opp desse gamle husa ja.

I: Ja!

TL: Det var den andre sommaren, då hadde dei fått lånt ein motorbåt på Fitjar, og for ut i øyane og registrerte og fotograferte på hus der. Og så var det ut på kvelden, då kom dei inn frå ein slik ekspedisjon, og så tetna det brått til med skodde. Og då var dei komne nesten inn til Fitjar. Men plutselig så snudde landskapet seg nitti grader... og meir så det, og forsvann. Og dei visste ikkje kor dei var, og dei begynte å... men dei trudde dei var komne inn på Fitjarvika og hadde altså berre kort veg tvers over sundet der. Og dei tøffa seint med båten, og gjekk, og prøvde å halda rett retning, men no var det tett skodde og dei såg ingen ting. Og så gjekk der ein halv time, og dei nådde ikkje land, og dei skulle jo sjølv sagt nå land. Då tenkte dei at no skal du sjå at båten har snudd seg sånn at me fer nordover Fitjarvika her, og er på veg ut på Selbjørnsfjorden.

I: Ja, gubba noa...

TL: Og då meinte dei at dei fekk berre slå... slå bakk, og det begynte å sila og regna i tillegg i skodda, så det var ganske surt, og ikkje hadde dei noko kler heller, for det var ein fin sommardag.

I: Ja.

TL: Og skodda låg tett og då var det dei stoppa motoren, men så fann dei ut etter ein times tid eller sånn at nei me må prøva likevel å snu båten i ein annan retning. Og plutselig så såg dei nokre skjer framfor seg, og der skura båten i mot land brått, og dei gjekk på land og sa at her får me vera same kvar i verda me er, og der sat dei og kurte i båten som var festa til dette skjeret, og når dagen grydde, då grydde også skodda vekk. Og då sat dei på eit skjer som heitte Søre Fonnableikja, det er altså på den sida av Fonna, du ser det bak trea der, to små bitte skjer der, der til var dei komne, og såg rett over til Havn, der som båten deira låg, på ein to-tre kabellengders avstand.

Dette eksempelet fortel om ei hending frå lokalmiljøet. Hendinga er ikkje viktig, ho kunne fort blitt gløymt av alle, kanskje bortsett frå dei som hadde vore med på det. Læraren ville nok heller ikkje hugsa på forteljinga, om ikkje han brukte henne for å eksemplifisera ein av dei sjøvetreglane han skulle læra elevane sine. Eksempelet fortel korleis det går om ein ikkje følger sjøvetregelen. Det er med andre ord eit eksempel til avskrekking. Med kompass om

¹⁶⁸ Sjøvetreglane er endra sidan intervjuet med denne læraren vart gjort i 2000. Den tilsvarande regelen heiter no: ”2. Ta med nødvendig utstyr. Utstyret må holdes i orden og være lett tilgjengelig” Sjå t.d.

<http://www.baat.aller.no/sjovettkampanjen/diplom.html>

¹⁶⁹ Eksempelet er nummer 4 i den vedlagte eksempelsamlinga. I er intervjuaren, TL er intervjuobjektet.

bord ville studentane ha visst kva retning dei skulle styra i, og dei kunne unngått å tilbringa natta på eit skjær like ved hamna der dei skulle fortøya båten. Forteljinga er underholdande, ho fortel om ein tabbe som ein kan mora seg over. Tabben er gjort av 'studentar', som mest sannsynleg er framande for elevane, og det kan vera med på å definera elevane som 'oss', – me som ikkje gjer slike tabbar. Eksempelet eksemplifiserer den generelle sjøvettsregelen, og viser kva konsekvensar den norma regelen uttrykkjer kan ha om ho blir omsett i praksis, eller som i dette tilfellet ikkje blir omsett i praksis. Ved å koplå saman regelen og ei forteljing om individuelle erfaringar vert regelen også enklare å hugsa.

I denne analysen skal eg først spørja kva det vil seia å følgja ein regel, og på kva måte eksempla argumenterer for at ein skal følgja regelen. Dette dreier seg om korleis dei logiske slutningsprosessane mellom komponentane i modellen eigentleg føregår, det er altså analyse av det imperative normative paradigmat sitt dialektiske nivå. Regelen er ei handlingsnorm, og eksempelet viser konsekvensane av ikkje å følgja norma. Målet med eksemplargumentasjonen er å vekkja tilhøyraren sin intensjon om å handla i tråd med handlingsnorma. Andre delen av analysen dreier seg om desse retoriske trekka ved eksemplbruken. Sjølv om analysen først og fremst svarar på korleis dette bestemte eksempelet eksemplifiserer ein bestemt regel, vil mange av dei innsiktene i eksemplbruk som kjem fram her, ha aktualitet også for dei andre normative paradigma, og også for dei deskriptive. Det siste skal eg koma attende til i neste kapittel.

Sjøvettregelen som blir eksemplifisert ovanfor er utforma som eit påbod. Verbformene i utsegna er i imperativ; 'si fra' og 'ta med'. Påbodet er ikkje retta mot bestemte personar i ein bestemt situasjon. Sjøvettreglane er generelle påbod retta mot alle som skal opphalda seg i båt på sjøen. Påbodet gjeld moglege framtidige handlingar, og ved å uttrykkja kva som er riktig handlemåte, impliserer det også kva som er den uriktige handlemåten.

Eksempelet handlar om bestemte personar som reiste på ein bestemt tur i eit bestemt område på eitt bestemt tidspunkt. Det dreier seg om fortidige hendingar. Koplinga mellom regelen og eksempelet er innhaldsmessig. Medan den eine teksten er utforma som ein regel for ein handlemåte i framtida, fortel den andre kva konsekvensar handlinga fekk ein gong regelen ikkje vart følgt i fortida. Regelen er generell og allmenn, eksempelet viser til eit individuelt tilfelle.

Mellom dei to tekstane finst innhaldsmessige band. I dette tilfellet er det korrespondanse mellom det regelen påbyr og det eksempelet konkretiserer. Det ville også vera korrespondanse om eksempelet viste at det gjekk bra med båtfolk som i ein krisesituasjon

hadde kompass med seg, og som slik kunne finna vegen til land¹⁷⁰. Ein kan tenkja seg eit uendeleg tal forteljingar som stadfestar regelen på desse to måtane. Ein kan også tenkja seg forteljingar som ikkje korresponderer med regelen, og som ville vera ei avkrefting av det regelen uttrykkjer. Dersom eit eksempel viste at det å ha kompass i båten førte til at ein ikkje fann retninga, eller at ein ikkje fann vegen sjølv om ein hadde kompass, ville eksempelet utfordra den generelle handlingsnorma i regelen.

Kva er då ein regel? Dette spørsmålet har Ludwig Wittgenstein filosofert over i avhandlinga *Filosofiske undersøkelser*.¹⁷¹ Wittgenstein undersøker korleis ein kan forstå reglane for *språkbruk*, ein aktivitet som han som kjent samanliknar med spel, t.d. sjakk. Wittgensteins utsegner kastar også lys over kva ein regel er generelt. Ikkje minst i eksempla Wittgenstein gir, viser han til regelbruk i praktiske situasjonar. Eg skal derfor kort sitera og kommentera nokre av utsegnene om reglar som Wittgenstein gir, og undersøka om dei kastar lys over det imperative eksempeldømet eg analyserer her.¹⁷²

I paragraf 197 i *Filosofiske undersøkelser* samanliknar Wittgenstein språket med eit sjakkspel, og han skriv:

Det er ingen tvil om at jeg nå ønsker å spille sjakk; men sjakkspillet er sjakk i kraft av sine regler (osv).. Vet jeg da hva jeg vil spille, før jeg har spilt? Eller er alle reglene inneholdt i min intensjonsakt? Er det erfaringen som lærer meg at på denne intensjonsakten følger denne form for spill? (Wittgenstein 1997, 110).

I dette sitatet er dei sentrale komponentane i det å følgja ein regel nemnt. 'Spelet' er ein metafor for handlinga, – i dette tilfellet språkhandlinga –, og handlinga er til i kraft av dei reglane som finst for handlinga. Wittgenstein undersøker her kva som finst i situasjonen før handlinga vert utført. Han ønskjer å spela sjakk, – eller altså å utføra ei språkhandling –, og han peikar på at det vil seia å handla i tråd med fastsette reglar. Den einaste måten han på

¹⁷⁰ Ei slik positiv forteljing er vanskeleg å fortelja, for ho vil mangla ein komplikasjon.

¹⁷¹ Øyvind Rabbås skriv i innleiinga til boka "Men hva vil det si å kjenne denne regelen, og hvordan må en slik regel se ut? Dette er spørsmål Wittgenstein tar opp i en av de mest velkjente og omdiskuterte passasjene i *FU*, diskusjonen av det å følge en regel i paragrafene 143-242" (Rabbås 1997, 13).

¹⁷² Eg tar ikkje mål av meg til å utleggja Wittgensteins utsegner eller plassera dei i ein filosofisk samanheng, det går langt ut over min kompetanse. Eg tillet meg å sitera nokre av utsegnene her fordi dei er formulerte i eit kvardagsleg språk, og sjølv om ein ikkje kjenner den filosofiske djupna i dei, kan dei gjennom den likeframme forma fungera som hjelp i ein analyse av forholdet mellom regel og eksempel. Knut Olav Åmås skriv i forordet til ei anna tekstsamling av Wittgenstein, *Filosofi og kultur*, at: " *Philosophische Untersuchungen* karakteriserer han [Wittgenstein] i forordet som bare et album" (Åmås 1996, 14).

førehand kan vita korleis han skal utføra handlinga, er ved å kjenna reglane. Så spør han om det er erfaring som gjer at han veit korleis han skal handla.

Om me ser på forholdet mellom sjøvettregelen og eksempelet kan ein seia at *regelen* er bindeleddet i alle instansane i eksempelbruken. Regelen *er* handlingsnorma, sjøvettregelen. Regelen er også det innhaldsmessige fokuset i eksempelet på ei handlingsnorm, eksempelet dreier seg om ei handling som *ikkje* følgde regelen. Regelen er også knytt til *intensjonen* om ei handling, det Wittgenstein kallar 'intensjonsakten', ved at regelen instruerer korleis den framtidige, intenderte handlinga skal utførast. I bruken av normative paradigme har me såleis ei handlingsnorm, i dette tilfellet ein regel i form av ei imperativsetning, og i tillegg to handlingar. Den eine er den som har skjedd i fortid, og som er uttrykt i eit eksempel, den andre er den intenderte handlinga i framtida. Eksempelet er eit pedagogisk grep som forsterkar og argumenterer for handlingsnorma.

I neste paragraf spør Wittgenstein om korleis forholdet mellom regelen og den intenderte handlinga er. Denne paragrafen er utforma som ein dialog mellom ein som spør og ein som svarer. Spørjaren sine replikkar står i hermeteikn:

”Men hvordan kan en regel vise meg hva jeg skal gjøre på *dette* konkrete punktet? Uansett hva jeg gjør, kan det jo gjennom en eller annen tolkning bringes i overensstemmelse med regelen.” – Nei det var ikke slik det skulle lyde. Men slik: Enhver tolkning henger og svever sammen med det tolkede, og kan ikke tjene det tolkede som støtte. Tolkningene alene bestemmer ikke betydningen.

”Altså kan alt jeg gjør, bringes i overensstemmelse med regelen?” – La meg spørre slik: Hva har uttrykket for en regel – la oss si veiviseren – med mine handlinger å gjøre? Hvilken forbindelse er det her? – Jo kanskje denne: Jeg er blitt trent opp til å reagere på en bestemt måte på dette tegnet, og slik reagerer jeg nå (lok. cit).

Wittgenstein peikar her på at forholdet mellom regel og handling ikkje er klart eintydig og logisk. Om ein brukar sjøvettregelen og eksempelet ”Studentane i skodde i Fitjarvika” som eksempel, ser ein at regelen og eksempelet har ei innhaldsmessig kopling, og samstundes er det rom for ulike tilhøve mellom dei to ledda i denne koplinga. Eksempelet kan stadfesta regelen ved å visa at handlemåten regelen hevda gir eit vellukka resultat, at det å ikkje følgja handlingsnorma gir eit uheldig resultat, eller ved å visa eksempel som avkreftar regelen. Ein definerer og tolkar erfarte handlingar ved å knyta dei til generelle, oppsummerande utsegner,

og ein kan påverka, og til og med endra den generelle utsegna ved å visa til eit eksempel som den generelle utsegna ikkje passar til. Tilhøvet mellom lover og kasus innan jussen er eit døme på dette. Ei handling blir tolka og forstått på ein bestemt måte ut frå lovene som gjeld for kva som er riktige og gale handlingar. Men ei lov kan også bli endra dersom eit bestemt enkelttilfelle, eit kasus, ikkje passar inn under lovformuleringa.

Eksempelet er såleis ei tolking av regelen, og regelen er ei tolking av denne og analoge handlingar. Tilhøvet mellom regelen, eksempelet og dei framtidige handlingane er knytt til regelen. Alle tre instansane handlar om regelen, dette kan uttrykkast som opptreninga til å reagere på ein bestemt måte på det Wittgenstein kallar 'teiknet'. Det er rimeleg å anta at han her meiner eit språkteikn. I tilfellet med sjøvettregelen må 'teiknet' erstattast av handlinga 'å vera til sjøs'.

Wittgenstein undersøker vidare dei grunnleggjande vilkåra for å forma ein intensjon om å følgja ein regel. Han skriv i paragraf 199:

Er det vi kaller "å følge en regel", noe som bare ett menneske ville kunne gjøre, bare én gang i livet? (...). Et menneske kan ikke følge en regel bare én gang. Man kan ikke gi en meddelelse, en ordre bare en enkelt gang, eller bare en enkelt gang forstå den osv. – Å følge en regel, å gi en meddelelse, å gi en ordre, å spille et parti sjakk er *sedvaner* (skikk og bruk, institusjoner).. Å forstå en setning vil si å forstå et språk. Å forstå et språk vil si å beherske en teknikk (ibid., 110f).

Om ein i dei siste to setningane byter ut 'setning' med 'eksempel' og 'språk' med 'handling' får ein ei utsegn som også passar på korleis *eksempelet* fungerer i forhold til ei overordna handlingsnorm, *reglar*; Å forstå eit eksempel vil seia å forstå ei handling. Å forstå ei handling vil seia å beherska ein teknikk. Å følgja ein regel vil altså innebera å kjenna *sedvanane* for korleis ein utfører handlinga. Sedvanane er institusjonaliserte på ulike måtar. I neste paragraf spør Wittgenstein på ny:

Paradokset vårt var: En regel kan ikke bestemme et handlesett da ethvert handlesett kan bringes til å stemme med regelen. Svaret vårt var: Hvis ethvert handlesett kan bringes til å stemme med regelen, da også til å stride mot den. Derfor finnes her hverken overensstemmelse eller motsetning (...). Derfor er det en tendens til å si: Å handle etter regelen er bestandig en tolkning (lok. cit.).

Wittgenstein konkluderer slik i neste paragraf (202): ”Å følge regelen’ er derfor en praksis”(lok. cit.). Når ein elev skal læra ein sjøvetregel, og det blir argumentert for denne regelen gjennom eksempelbruk, så er det intensjonen om å følgja ei handlingsnorm han eller ho skal læra. Praksis ligg såleis fram i tid. Intensjonen om å følgja regelen blir derfor det sentrale. Det er gjennom sedvane ein øver inn handlingsnorma, og eksempla er med på å peika mot sedvane. Wittgenstein skriv om bruk av eksempel i paragraf 208:

Så forklarer jeg altså det man kan kaller ”ordre” og ”regel”, med ”regelmessighet”? – Hvordan forklarer jeg hva ”regelmessig”, ”likeformet”, ”lik” betyr? Til en person som bare snakker fransk, forklarer jeg ordene ved hjelp av de tilsvarende franske. Men den som ennå ikke besitter begrepene, vil jeg lære å bruke ordene gjennom *eksempler* og *øvelse*. – Og derved bibringer jeg ham ikke mindre enn jeg selv vet. (... En undervisning som ønsker å holde seg til de eksemplene den anfører, adskiller fra en som ’viser ut over’ den (ibid., 113).

Wittgenstein skriv vidare, denne gongen i dialogform (paragraf 109): ”Men rekker da ikke forståelsen ut over alle eksempler?” – Et høyst merkverdig uttrykk, og likevel helt naturlig! – ” (lok. cit.). Og i neste paragraf:

”Men forklarer du ham virkelig det du selv forstår? Får du ham ikke til å *gjette* det vesentlige? Du gir ham eksempler, – men han må gjette tendensen deres, altså din hensikt.” – Enhver forklaring som jeg kan gi meg selv, gir jeg også ham. – ”Han gjetter hva jeg mener” ville bety: Flere forskjellige tolkninger av min forklaring foresvever ham, og han gjetter på en av dem. I dette tilfellet kunne han altså spørre; og jeg kunne og ville svare ham” (lok.cit.).

Ut frå eksempel kan eleven altså trekkja slutningar som er regelen. Regelen blir på denne måten koplta til sedvane. Wittgenstein skriv (paragraf 223): ”Man føler ikke at man bestandig må være forberedt på et vink (en impuls). fra regelen. Tvert i mot. Vi imøteser ikke med spenning hva den vil si oss, for den sier alltid det samme, og vi gjør det den sier oss” (lok. cit.). Wittgenstein innfører analogi i saksforholdet på følgjande måte: ”Anvendelsen av ordet ”regel” er vevd sammen med anvendelsen av ordet ”lik”” (ibid., 116), og han spør (paragraf 227): ”Ville det gi noen mening å si: ”Hvis han hver gang gjorde noe *forskjellig*, ville vi ikke si: Han følger en regel”? Nei, det gir *ingen* mening” (lok. cit.).

Ut frå dette kan ein seia både litt om korleis regelen må ha blitt til, og korleis eksempelet på regelen kan brukast. Wittgensteins merknader til omgrepa viser at regel og handling påverkar kvarandre gjensidig, og at tilhøvet er flytande. Både eit eksempel på ei fortidig handling og ein intensjon om ei handling utført i praksis kan anten vera ei handling som stemmer overeins med handlingsnorma, regelen, eller ei handling som påverkar regelen, og endrar han. Stabiliteten i regelen er knytt til sedvane, og er knytt til det fellesskapet som har utforma og som handhevar regelen. I dette tilfellet er regelen rådgjevande, andre reglar kan formidla ei påboden handlingsnorm, og fellesskapet vil straffa den som ikkje følgjer regelen. Dette nivået tilsvarar det mellomnivået mellom singular handling og idémessig nivå som både Kuhn og Koselleck har integrert i teoriane sine. Eksempla byggjer opp under innlæringa av regelen ved at dei viser analoge handlingar som målber norma.

Dette tilhøvet kan også uttrykkjast som eit spørsmål om tilhøvet mellom induksjon og deduksjon, altså den vertikale utvekslinga i modellen min. Om me ser på sjøvettreglane og eksempelet ”Studentane i skodde på Fitjarvika” i lys av korleis ein drar slutningar mellom regel og handling, kan me slå fast at det er sannsynleg at sjøvettreglane i utgangspunktet er laga ved hjelp av induktive slutningar. Dei er formulerte på basis av erfaringar som er gjort med å ferdast på sjøen, og dei summerer opp slike praktiske erfaringar. Dette er altså døme på induksjon.

Men resonnementa i undervisningssituasjonen som eg har skildra over kan ikkje kallast induktive på den same direkte måten. Læraren kjem til timen med ferdig formulerte sjøvettreglar. Eksempla han gir illustrerer eller argumenterer for reglane. Dette kan anten bety at det som eigentleg føregår i timen er deduksjon, at ein sluttar frå ein overordna regel til enkelttilfellet, eller at induksjonsprosessen må forståast på ein særskilt måte. Begge desse perspektiva kan vera interessante å undersøka nærare. I enkelte tilfelle kan det henda at det som føregår under skinn av å vera eksempelbruk eigentleg er deduksjon. Men om ein prøver ut dette perspektivet på eksempelbruken knytt til ”Studentane i skodde på Fitjarvika” ser ein at deduksjon heller ikkje dekkar det som føregår på ein tilfredsstillande måte. Om slutninga som eksempelbruken inviterer til var deduktiv, ville det bety at læraren og elevane hans deduserte ut frå sjøvettregelen, – som seier at ein skal ta med kompass –, at studentane ikkje tok med kompass. Dette er ei slutning dei godt kan gjera, men det grip ikkje alt som føregår i situasjonen. For sjøvettregelen er retta mot det framtidige, nærare bestemt elevane sine framtidige handlingar, og eksempelet blir fortalt for å forsterka påbodet i regelen. Noko slikt kjem ikkje fram gjennom ein enkel deduksjon. Eksempelbruken er ikkje ei ekte induksjonsslutning, men det som føregår er heller ikkje deduksjon. Eksempelbruk er

retorikkens form for induksjon, og analysen av tilhøvet mellom regel og eksempel i høve til ”Studentane i skodde på Fitjarvika” utdjuvar kva denne spesifiseringa går ut på. Etter mitt syn blir den induktive slutningsprosessen *rekonstruert* i undervisningssituasjonen, ved at ein brukar eksempel på handlingsnorma. Gjennom eksempelbruk vert det som ein kan tenkja seg er den opphavlege slutningsprosessen gjennomført på ny. Elevane får høyra eit eksempel, og så følgjer dei resonnementet ved sjølv å slutta frå eksempelet til regelen. Bruken av normative paradigme er med andre ord ikkje å *utføra* slutninga induksjon, men derimot ein *rekonstruksjon* av ei opphavleg induksjonsslutning.

Dette har ulike konsekvensar for undervisningssituasjonen, og desse konsekvensane dreier seg om eksempelets retoriske nivå, altså på kva måte eksempelet argumenterer for handlingsnorma. Rekonstruksjonen av induksjonsslutninga gir eit heilt anna rom for kontroll frå den instansen som gir eksempelet, – i denne avhandlinga er det didaktiske tekstar¹⁷³ –, enn det hadde gjort om dei slutningsprosessane som skjedde verkeleg var induktive. Dei eksempla elevane møter underbyggjer dei handlingsnormene dei didaktiske tekstane elles målber. Den rekonstruksjonen av slutningsprosessen som føregår vil som oftast vera stadfestande i forhold til dei handlingsnormene som er fastsett av institusjonen tekstane høyrer til i.

Dette bildet blir på den andre sida nyansert av at eksempla også kan oppfattast som eit mellommodus mellom handlingsnorma og eleven. Som Nicolaysen peikar på blir handlingsnormer objektiverte gjennom eksempla, og dette gjer det enklare for elevane å nytta si eiga dømmekraft, dersom dei sjølv har erfaringar som ikkje stemmer overeins med det som eksempla målber. Eksempelbruk opnar alltid for bruk av moteksempel.

Læraren i dømet over presiserer at elevane har store praktiske kunnskapar om å ferdast på sjøen:

TL: Og så viste det seg det at eg kan sitja med folda hender eg stort sett når det gjeld både navigasjon og styring av båten, og sikkerheitsreglar og alt, og dei veit det mykje betre enn meg.

I: Ja.

TL: Ja.

I: Dei har dei praktiske kunnskapane.

TL: Ja. I frå sin eigen skuleskyssing og livet på sjøen.

På spørsmål fortel han at elevane også verbaliserer eigne erfaringar:

¹⁷³ Eg minner om at eg i dette arbeidet ikkje undersøker enkeltlærarar eller enkeltverk sin eksempelbruk, eg er oppteken av korleis eksempel fungerer i didaktiske tekstar generelt.

I: Og då skriv du at forteljinga kan vera relatert til aktuelle maritime hendingar, ja. ”Nye fartøytypar, forlis, motorhavari, elevrøynslar” Veldig viktig sikkert då at... elevrøynslar òg sikkert som forteljingar, ikkje sant?
TL: Jo. Dei kjem.. kom mykje til der. Brukte ein god del av timane til det, ikkje berre gå gjennom spørsmål.

Ved å samanlikna kan den som høyrer på også relatera hendingane i eksempelet til egne erfaringar, og på den måten slutta seg til eller avvisa eksempelet. Avvisinga kan skje både på grunnlag av at ein ikkje trur det som er sagt er sant, eller fordi det ikkje stemmer med egne erfaringar, eller fordi ein ikkje kan gå med på den handlingsnorma eksempelet impliserer. Eksempla er argumenterande, og gjennom eksempelbruken kjem tilhøyraren i ein situasjon der han må overtydast om kunnskapsinnhaldet. Eksempelet medierer handlingsnorma, men innrømmer tilhøyraren dømmekraft.

Desse innsiktene i korleis tilhøvet mellom regelen og eksempelet er, har også overføringsverdi til andre normative paradigme. Wittgensteins resonnement viser at det overordna generelle nivået – i denne analysen er det regelen – og eksempelet, påverkar kvarandre gjensidig i ein meir flytande og pågåande prosess enn omgrepa induksjon og deduksjon får fram. I logikken oppfattar ein induksjon og deduksjon som frittstående eingongshendingar som ein gong for alle etablerer sambandet mellom dei individuelle og det generelle nivået. Dei representerer i tillegg gjerne to alternativ, og kanskje til og med motsetningar. Dette får ikkje fram den flytande prosessen der innsikt blir skapt i ei konstant utprøving av reglar og handling, andres handlingar samanlikna med egne handlingar i fortid, og konkluderande i forhold til intensjonar i framtida. Wittgenstein innfører ikkje nye moment i si skildring av kva som kjenneteiknar regelen, intensjonen, handlingar og eksempelbruk, men han problematiserer instansane og operasjonane i staden for å forenkla dei, og slik får han fram det eigentleg komplekse i språkbrukshandlingane, og alle andre handlingar, utan å gå ut over dei tradisjonelle nemningane for desse erkjenningshandlingane.

Desse innsiktene er tydelegast og enklast å drøfta i forhold til dei imperative normative paradigma, fordi i dei tilfella er det tilhøvet mellom ei handlingsnorm i form av ein regel, ein lov, eller eit direkte påbod som blir undersøkt i forhold til den individuelle handlinga, men dei har overføringsverdi til alle dei normative paradigma. Som eg har vist i innleiinga til dette hovudkapitlet er det den typen normative paradigme som er minst komplekse og tydelegast formulert, valfridomen for eleven er minst, og maktforholda er definert gjennom ein situasjonsmechtig avsenderinstans og ein svak mottakarinstans.

5.3.2 Alternative normative paradigme: ”Maadelighed i Mad og Drikke”

Eksempelet ”Maadelighed i Mad og Drikke” er henta frå den encyklopediske læreboka *Forsøg til en Læse-Øvelse-Bog* av Morten Hallager frå 1791. Eg har presentert denne boka i kapittel 4. Eksempelet eg skal analysere er henta frå den første tekstgruppa i boka, den eg har kalla ’tekstar om det framtidige’. I analysen skal eg undersøkje undergruppa ’alternative normative paradigme’, det vil seia normative paradigme som stiller opp eit val for lesaren, og inviterer lesaren til å vurdere kva for ei handlingsnorm han eller ho sjølv vil følgja i framtida.

Eksempelet ”Maadelighed i Mad og Drikke” fortel om hendingar knytt til tre personar; Alexander den store, prins Kyros, og til slutt ”vesle Henrik”. Eksempelet er bygd opp som ei veksling mellom tre forteljingar og forfattarkommentarar til desse. Eksempla om Alexander og Kyros er historiske eksempel. Dei to mennene har levd, og dei korte eksempla inneheld detaljar som ved nærare undersøking finst i ulike framstillingar av liva deira og av perioden i historielitteraturen.

Alexander III den store levde frå 356 f. Kr. til 323. Han var som kjent den makedonske kongen som erobra eit imperium som strekte seg frå Hellas i vest til India i aust, og som gjennom samanføyninga av det greske vesten og det persiske aust la grunnlaget for den hellenistiske sivilisasjonen. I dette store prosjektet involverte han seg i tallause konflikhtar og alliansar med lokale herskarar. Ei av dei han allierte seg med var den kvinna som blir nemnt i første setninga i eksempelet; ”Dronning Ade af Carien”. Denne kvinna hadde vore satrap i provinsen Karia frå 344 til 340. Karia var ein provins som låg sørvest i det som i dag er Tyrkia, og ’satrap’ var namnet på ein lensherre i ein slik provins. Ada allierte seg med Alexander i striden mot ein halvbror som hadde tatt makta frå henne i provinsen. Alexander la seinare under seg Karia, men han let dei fleste av provinsane ha ein stor grad av sjølvstyre. Eksempelet fortel om alliansebygginga mellom Ada og Alexander. Som ein takk for tenester Alexander hadde ytt Ada, sendte ho han takkegåver i form av mat, drikke og ein kokk. Alexander var midt i det store i felttoget sitt austover, og ein skulle kunna tenkja seg at ei slik gåve ville falla i smak, men i eksempelforteljinga avviser Alexander gåva. Han irettesette Ada ved å fortelja at han ikkje har bruk for kokken ho hadde sendt, han har lært at hardt arbeid er den beste kokk. Appetitten kan skjerpast av å arbeida hardt og å eta med måte. Seinare vert Alexander ein fråssar, og lykka snur for fyrsten.

Kyros var ein annan erobrarkonge. Han levde frå om lag 580 til 529 f. Kr.. Ved slutten av Kyros sine erobringar var persarriket like stort som Alexander den store sitt imperium var nesten to hundre år seinare. Kong Kyros var først ein lydrike under medarane.

Medarriket strekte seg frå midt i dagens Tyrkia nesten til elva Indus. Resten av Lilleasia var kalla Lydia, styrt av kong Krösus, og sør for dei to landa, frå Middelhavskysten til den persiske bukta strekte Babylonia seg. Kyros erobra alle desse områda. Han var sjølv halvt medar og halvt persar, og det var bestefaren hans Astyages som var konge over Medarriket. Ifølgje segnene prøvde bestefaren å drepa dottersonen som det var spådd skulle ta makta frå han, medan Kyros var spedbarn. Han lykkast ikkje i dette, og Kyros vaks opp hos fattige gjetarar i Persia. Då Kyros var komen i tenåra, vart han forsona med bestefaren, og vitja han i slottet hans. Forteljinga om Kyros i eksempelet byggjer på dette segnstoffet. Der blir det fortalt om eit opptrinn der bestefaren arrangerte eit prektig gjestebod til ære for Kyros, men der dette ikkje fall i smak hos den unge prinsen. Han var vant med enkle forhold, og avviste fråsinga bestefaren la opp til. I eksempelet har han heller ikkje sans for vindriking.

Den tredje forteljinga handlar om "lille Henrik" som vart sjuk av å eta for mange eple og kart på eit besøk hos ei tante. Denne forteljinga handlar i motsetnad til dei to første om det som me må gå ut frå er ein oppdikta person og ein oppdikta situasjon. "Lille Henrik" er eit uttrykk for kva gut som helst frå nabolaget som fråssar, og som får merka konsekvensane av fråsinga ved å bli sjuk.

Eksempelet "Maadelighed i Mad og Drikke" er såleis ein tekst som består av fire korte forteljingar, og mellom forteljingane er det forteljarkommentarar. Labov og Waltzky som undersøker ei mengd munnlege forteljingar skriv om denne typen tekstar i det materialet dei har: "In many cases, a long string of events may actually consist of several cycles of simple narrative, with many complication sections" (Labov & Waletzky 2006, 51)¹⁷⁴. Denne karakteristikken passar godt på dette eksempelet. "Maadelighed i Mad og Drikke" består av fire slike narrativ med eigne komplikasjonar. Den første er den første delen av historia om Alexander den store, den andre handlar om kong Kyros, den tredje er den andre delen om Alexander og den fjerde og siste er forteljinga om Lille Henrik. Alle desse fire historiene fortel om måtehald og fråsing, og eg skal rekna dei for å vera fire separate eksempel på dygda eller lasta. Dei er samstundes sett saman til ein tekst, og i analysen skal eg sjå nærare på korleis denne teksten sett under eitt eksemplifiserer den handlingsnorma som dygda og lasta omhandlar. Analysen av det dialektiske nivået i eksempelet skal såleis først bestå av ei nærlesing av dei fire deleksempla som inngår i eksempelet "Maadelighed i Mad og Drikke", deretter skal eg sjå nærare på kva som kjenneteiknar det som utgjer norma i dette eksempelet, dygda måtehald og lasta fråsing. Etter å ha undersøkt dei ulike komponentane i eksempelet

¹⁷⁴ 'Complications' er som før nemnt eit uttrykk for utviklinga i handlinga i ein narrativ tekst, som skapar heilskap i teksten, og som motiverer for at teksten kan forteljast.

på denne måten, skal eg gjera ein analyse av korleis den vertikale utvekslinga mellom norma og det narrative eksempelet er, sett under eitt. Eg skal til slutt sjå nærare på eksempelets retoriske nivå i lys av den appellen til samvitet som eksempelet utgjer.

I begge forteljingane om dei to kongane startar forteljinga in medias res, og fortel om eit opptrinn mellom kongane og høvesvis dronninga Ada og kong Astyages. Det blir fortalt minimalt om kven nokon av personane er, men Alexander og Kyros er meir kjente namn enn dei to andre. Begge opptrinna er godt motivert av dei framstillingane av dei to kongane som har vore traderte opp gjennom hundreåra. Dronning Ada var alliert med Alexander, og hadde god grunn til å gi han gåver. Ut frå myta om forholdet til bestefaren og oppveksten i fattige kår som er knytt til kong Kyros, hadde han god grunn til å vera avvisande til gjestebodet. I måten eksempelforteljingane er fortalte på, kjem ein straks tett på dei to forbilda. Etter ein svært knapp introduksjon av personane, blir ein situasjon skissert. I tilfellet med Alexander får me vita at det dreier seg om å balansera eit maktforhold, Alexander har ytt noko, og dronninga vil yta noko tilbake. Ho freista han med eit måltid som ved å vera sær sutsøkt kan føra til fråssing. Når det gjeld forholdet mellom Kyros og bestefaren, kan gjestebodet Astyages tilbyr til Kyros oppfatast som eit forsoningsgåve. Hovudsaka i er i begge tilfelle det mennene svarar til tilboda om fråssing. Alexander avviser tilbodet med eit tilvising til idealet om måtehald. Kyros gjer det same, og i hans tilfelle er budskapen enno sterkare, for han er ein ung person som svarar ein eldre, som attpåtil har høgare status enn Kyros i kraft av å vera både bestefar og konge.

Kommentaren som følgjer desse to eksempla understrekar moralen. Tolkinga av årsakene til den suksessen desse berømte mennene har hatt, går rett nok ut over det som det er belegg for i eksempelet. Alexander og Kyros blir tillagt mange eigenskapar. Den fremste er lydnaden mot foreldre og lærarar, og flid og vilje til å læra. Det neste er at dei skydde alle laster. Den største lasta er fråssing og drukkenskap.

Desse to første eksempla er eksempel til etterfølging, dei er to positive eksempel på dygda måtehald. Moralene i eksempelet blir gjort ekstra tydeleg ved at det deretter blir gitt eit eksempel til avskrekking, nemleg eit eksempel på den lasta som er motstykket til dygda måtehald; nemleg fråssing. Det er Alexander som er eksempel på dette også. Han blir øydelagt av suksessen han opplever, og "... ved Fylderie og Drukkenskap blev han forvandlet til den grummeste Tyrann" (Hallager 1809, 34). Dette straffar seg forferdeleg, han blir drepent, barna hans blir myrda og riket hans delt mellom generalane hans. Desse siste opplysningane om korleis det gjekk med Alexander og etterkomarane hans finst ikkje i moderne framstillingar av historia til Alexander, men det blir framleis fortalt om fråssinga hans. Dette

må vera henta frå ein del av den rikhaldige historieskrivinga om Alexander, og dette stoffet har røter langt tilbake i tid¹⁷⁵. *Aschehougs Verdenshistorie* har ei anekdote i ein margtekst som skildrar Alexanders fråssing:

Persepolis brenner

Alexander hadde en stor svakhet: Når han om kvelden var samlet med sine makedonske offiserer til et festlig lag, hengav han seg ofte til umåteholden drikking. Da kunne han komme til å foreta handlinger som han senere angret bittert. Særlig kjent er beretningen om at kongen under en rus i 328 ble så opphisset over at hans nære venn Kleitos, som hadde reddet hans liv i slaget ved Granikos, var for åpenhjertig mot ham, at han gjennomboret ham med en lanse. Det var også i forbindelse med et drikkelag at Alexander lot Persepolis gå opp i flammer. (...) (Thomsen 1983, 204).

I resten av teksten blir Plutark si forteljing om brenninga av Persepolis sitert.

Kommentaren til eksempla i Hallagers lesebok er at "... disse stygge Laster hævne sig omsider selv paa dem, som udøve dem." (Hallager 1809, 35). Eksempelet blir avrunda med det som blir kalla "Et nærmere Exempel". Det er forteljinga om vesle Henrik som får mageknip av å eta for mange eple. Det kan verka som ei lita synd å eta for mange eple, men det kan vera fleire grunnar for at "lille Henrik" fråssar akkurat i eple. Fråssing krev store mengder av noko, og eple er noko ein gjerne kan få tak i utan å måtta stela, og slik utøva ei anna synd, eller bli stoppa av vaksne ved bordet.

Eple er også noko ein får vondt i magen av å eta for mykje av, slik at straffa kjem innanfrå ein sjølv. Og sjølv om det mest sannsynleg er utilsikta frå forfattaren si side, er "lille Henriks" fråssing i eple ein parallell til historia om syndefallet.

Eksempelet blir avslutta ved at det blir vist til Bibelen, der det ifølgje forfattaren går fram at Gud straffar dei som ikkje held måten med mat og drikke, utan at det blir sitert kor dette står. Ei slik tilvising til Bibelen kan balansera effekten av at dei to store føredøma i eksempelet er to heidenske menn.

¹⁷⁵ I *Aschehougs Verdenshistorie. Bind 2. Høykulturer tar form. 1200-200 f. Kr.* av Rudi Thomsen står det om overleveringa av historia til Alexander den store at "Mest omfattende og mest pålitelig er verket "Alexanders tog" i sju bøker forfattet av den greskfødte romerske embetsmannen Arrianos frå 100-tallet e. Kr. Videre er det også bevart mye gammelt kildestoff i Plutarkhs Alexander-biografi fra ca. 100 e. Kr" (Thomsen 1983, 203).

Dygder og laster

Eksempelet ”Maadelighed i Mad og Drikke” eksemplifiserer ei dygd og ei last. Ei dygd er ein moralsk verdfull eigenskap eller ei god handling, medan lasta er det motsette. Førestillingane om dygder og laster er eldgamle. Morton W. Bloomfield skriv i boka *The seven Deadly Sins. An Introduction to the History of a Religious Concept, with Special Reference to Medieval English Literature* at:

The study of the origin of the seven cardinal sins takes us deep into the early history of the human race. Although they took their present shape in the deserts of Egypt in the fourth century of our era, behind them lays a vast and complicated history which gathers ideas and traditions from practically all the important races of the Mediterranean and Near East worlds (Bloomfield 1967, 1).

Det er eit misforhold mellom nemninga for lastene i tittelen på boka til Bloomfield og nemninga “cardinal sins” som me ser i teksten, men Bloomfield oppklarar dette misforholdet i forordet. Nemninga ”Deadly Sins”, dødssyndene, høyrer til i ein kristen kontekst der førestellinga om evig fortaping er knytt til syndeomgrepet, medan ”kardinalsyndene” er ei eldre systematisering. Bloomfield skriv at desse omgrepa ofte har blitt blanda saman, men at ”... the cardinal sins are simply the most important sins; the deadly sins are those which inevitably lead to damnation and the death of soul” (ibid., 44).

Både i utgangspunktet og i den seinare historia har registra over laster variert i tal og type. Det skal ikkje vera tema her. Det som er av interesse i denne samanhengen er at dei sju kardinalsyndene Bloomfield nemner har eit motstykke i sju kardinaldygder. Fire av desse er førkristne; det er mot, visdom, måtehald og rettferd, og tre av dei har kome til med kristendommen; det er tru håp og kjærleik. Dygda ’måtehald’ og den tilsvarande lasta ’fråssing’ som er eksemplifisert i eksempelet over høyrer såleis til dei dygd – last-para som har vore med i systema sidan antikken.

I eksempelet ”Maadelighed i Mad og Drikke” får me to eksempel på måtehald, – det er kong Kyros og Alexander den store i den første fasen av livet – og deretter to eksempel på fråssing, eksemplifisert ved Alexander etter at han har endra seg, og den vesle Henrik. Eksempelet fortel om personar som viser måtehald og fråssar, altså enkelttilfelle som utøvar dygder eller laster. Det kan vera nyttig å sjå nærare på kva dygda måtehald og lasta fråssing dreier seg om meir generelt.

Ein kan koma nærare ei forståing av korleis tradisjonen har forstått dygd – last-paret måtehold og fråssing ved å sjå på korleis nokre eldre kjelder skildrar dei. Richard Newhauser har skrive avhandlinga *The treatise on Vices and Virtues in Latin and the Vernacular*¹⁷⁶, der han undersøker tilfanget av det han kallar '*tractatus de vitiis et virtutibus*', altså avhandlingar om laster og dygder, i mellomalderen. Han definerer først denne avhandlingssjangeren som "... a genre devoted exclusively to the subject matter of a system of moral constructs which are analyzed in a discursive manner by means of a structure placing the members and sub-members of the system in hierarchic relationship to each other" (Newhauser 1993, 58). Han presiserer på same måten som Bloomfield at desse systema er opne, slik at det varierer ein god del kva laster og dygder som er med, og kva hierarki dei er underlagt. For å demonstrera ulike inndelingar gir han ei oversikt over innhaldet i to av desse avhandlingane, og i desse oversiktene omset han skildringane av lastene og dygdene det er tale om i stikkordsform. Det er av interesse her å sjå korleis lasta *fråssing*, – på engelsk '*gluttony*' – er skildra i dei to avhandlingane han omtalar.

Den første avhandlinga er skriven av 'Nicholas frå Lyra'¹⁷⁷. Her er fråssing den sjette av sju laster, og ho er skildra slik:

1. The sixth sin
2. Turns the sinner into a pig, a dog or a cow; the god of the *gulosi* is their belly, warning against clerical and monastic gluttony
3. Ways of committing gluttony: a) eating before the proper times b) procuring foods of various tastes in order to eat with greater gluttony, eating and drinking excessively, d) eating or drinking with excessive speed; e) thinking only of eating and drinking well f) sparing no cost to satisfy one's gluttony; g) violating prohibitions and fast days (ibid., 61).

Fråssing har ut frå dette mange uttrykksformer. Det dreier seg om å eta til feil tider, krevja for mange rettar for å auka nytinga, å berre tenkja på god mat og drikke, å eta for fort, å sløsa med pengar, og å setja seg ut over ulike forbod og fastedagar. Ut frå dette ser ein at det både er etinga og brota med det som regulerer tihøvet til andre menneske som fråssinga fører til,

¹⁷⁶ Newhauser, Richard 1993: *The treatise on Vices and Virtues in Latin and the Vernacular*. Typologie des sources du moyen âge occidental. Fasc. 68. Brepols/Tournhout, Belgium

¹⁷⁷ *De septem peccatis*, [Nicholas of Lyra] *Lyre preceptorium: sive tripharia perutilis in decalogum legis diuine: cum multis pulcerrimis tractatulis* ... [Köln] 1501. Nicolaus Lyranus levde frå 1270 til 1349. Han var fransiskansk lærar, var knytt til Sorbonneuniversitetet i Paris, og ei tid overhovud for fransiskanarane i Frankrike.

som er problematisk. Ved å fråssa tar ein for det første til seg ein større del av felles gode enn andre, både direkte ved at ein krev fleire rettar og at ein brukar meir pengar. Lasta føreset også at det finst ei rekkje ordningar av samfunnsmessig karakter som regulerer samfunnsmedlemene sin tilgang på gode og plikter. Eit døme er at det finst faste tider for måltida. Det tyder at det også finst faste tider for dei andre aktivitetane, t.d. å arbeida. Å fråssa ved å eta for ofte vil såleis ikkje berre vera knytt til aktiviteten å eta, men også til at ein avbryt arbeidet og såleis arbeider mindre. Fråssinga kan også føra til at ein bryt meir konkrete påbod, som gjerne har hatt den same regulerande funksjonen for mellommenneskelege forhold. Fasteperioden er eit døme på dette, faste er knytt til den perioden på året då tilgangen på mat er dårlegast i eit bondesamfunn, og det å fasta vil vera ein måte å koma seg gjennom denne perioden på, på ein rettferdig måte. I dette lyset kan ein sjå karakteristikken av fråssinga i det andre punktet i omtalen av lasta hos 'Nicholas frå Lyra'; mennesket som fråssar er ikkje eit menneske men eit dyr: ein gris, ein hund eller ei ku. Denne karakteristikken understrekar at det fråssande mennesket misser kjenneteiknet som eit samfunnsvesen, og med det sin menneskelegdom. Og guden for fråssaren er heller ikkje menneska sin gud, men tvert om magen, menneskets indre. Slik blir det fråssande mennesket krøkt inn i seg sjølv, og misser si samfunnsmessige tilknytning.

I den andre mellom-engelske avhandlinga Newhauser siterer frå¹⁷⁸, er lasta fråssing definert slik: "Glutton eats and drinks without discretion more than need demands" (Martin 1977, 63). Konsekvensen av denne lasta kan vera: "...[destruction of virtues, dulling of the senses, intemperance, instability, obscene chatter, uncontrolled laughter, idle talking, scorning, cursing, slothfulness from all good deeds.]" (lok.cit.). Her vert andre konsekvensar av lasta fråssing skildra enn hos 'Nicholas frå Lyra'. Det fråssande mennesket vil få eit fråstøytande ytre; mangel på dygder, nedsett sansevne, manglande impuls kontroll, ustabilitet, obskøn tale, ukontrollert latter, tomt snakk, håning, banning, og manglande gode gjerningar. Dette er ei omforming av mennesket som er av ein annan karakter enn i dømet over. Sitatet i det siste tilfellet over skildrar eit besett menneske, fråssinga har verka demoniserande. Dette er eit anna slags problem for samfunnet enn i den første skildringa, der fråssaren påfører andre ubehag ved å vera egoistisk. Det finst tiltak mot lasta, Newhauser siterer: "Remedy: Moderate abstinence in food and drink (whoever has done something forbidden should show abstinence in what allowed)" (lok. cit.).

¹⁷⁸ Newhauser oppgir at det siterte er henta frå. *On the Seven Deadly Sins*, ptd. In C. A. Martin, *Edinburgh University library manuscript 93: An Annotated Edition of Selected Devotional treatises, with a Survey of Parallel Versions*, Dissertation, Edinburgh University, 1977.

Newhauser vel ut og presenterer dei to døma på tekstar for å demonstrera at laster blir *systematiserte* på ulike måtar. Dei ulike måtane lastene blir *skildra* på har ikkje fokus hos Newhauser i denne samanhengen, og ein må derfor rekna med at det er tilfeldig at lasta fråssing er skildra på dei to måtane i dei to kjeldene han presenterer i detalj. Det eine dømet viser korleis den lastefulle åtferda skal forståast i høve til samfunnet, den andre knyter konsekvensane til endringane individet gjennomgår. Med atterhald i at dette ikkje er ei uttømmande framstilling av variasjonar i framstilling av lasta fråssing, vil eg sjå dei to karakteristikkane av lasta i forhold til eksempelet ”Maadelighed i Mad og Drikke”. Dei to måtane å sjå lasta på finst nemleg i eksempelet. Dette kjem først til uttrykk i dei to eksempla på måtehald me først høyrer om.

Alexander avviser i første omgang freistinga til å fråssa ved å visa til plikta til å arbeida, og også korleis arbeidet hjelper han til å motstå lysta til å fråssa. Tilhøvet mellom arbeid og svolt blir gjensidig regulert, og resultatet er måtehald. Dette ligg nærast den oppfatninga av fråssing som kjem til uttrykk hos ’Nicholas frå Lyra’. Kyros viser derimot til den endringa av personlegdomen som minner om skildringa i det andre dømet over, demoniseringa av individet. Kyros kommentar til spørsmålet om han ikkje vil ha vin er at ”...alle de som paa din sidste Fødseldag drak den, ikke beholdt deres fulde Forstand” (Hallager 1809, 33).

Me finn det same mønsteret i dei to påfølgjande døma på fråssing i eksempelet. Alexanders moralske forfall fører til eit tilsvarande fall i posisjonen hans i samfunnet. Han går frå å vera ein edelmodig fyrste til ein grum tyrann. Dette er karakterstikkar av korleis han agerer ovanfor undersåttane sine. I tråd med dette kjem straffa hans frå omgjevnadene. Han blir i Hallagers framstilling myrda av folket sitt, og storriket han hadde samla vert delt opp igjen. I det andre eksempelet på fråssing er konsekvensane ført over på det individuelle planet. Som eg tidlegare har peikt på vert ikkje ’lille Henriks’ fråssing knytt til konsekvensar utafør han sjølv. Han fråssar og vert straffa av sitt eige indre, fråssinga går ikkje ut over andre.

Hallagers kommentar til lasta fråssing er at ho vanærar mennesket, svekkar helbreden og gjer forstanden sløv. Desse karakteristikkane tar opp begge perspektiva over, og viser også at det er godt samanfall mellom forståinga av lasta fråssing i tradisjonen, og i denne leseboka frå opplysningstida.

Sjølv om det mest sannsynleg er tilfeldig at dei to kjeldene til Newhauser viser dei to nemnde perspektiva på fråssing, er dette to aspekt ved dygder og laster som har vore drøfta sidan antikken. Spørsmålet om dygdig åtferd skal krevjast ut frå omsynet til den enkelte eller

ut frå omsynet til samfunnet ein lever i, er tema både hos Aristoteles i hans dygdsetikk, og i Immanuel Kants pliktetikk.

Måtehold er ei av dei dygdene Aristoteles handsamar i det som har vorte kalla 'dygdsetikken' hans. Øyvind Rabbås presenterer Aristoteles dygdsetikk i skrivet *Lykke og moral hos Aristoteles*, i *Antikkprogrammets småskrifter nr 3* [1998]. Målet for menneskeleg aktivitet er i følge Aristoteles lykke. Han skriv (sitert etter Rabbås): "Den er lykkelig som er virksom i overensstemmelse med gjennomført dygd og er tilstrekkelig utstyrt med ytre goder [*ta ekstos agatha*], ikke bare et tilfeldig øyeblikk, men gjennom hele livet" (ibid., 34). Førestillinga om 'å oppnå lykke gjennom ei verksemd som stemmer overeins med gjennomført dygd' er ei interessant formulering når ein vil forstå nærare korleis eit eksempel på ei dygd er meint å verka. Lykke hos Aristoteles er ut frå dette knytt til aktivitet, det er å realisera sine personlege kvalitetar i det ein gjer. Dygdsetikken dreier seg altså både om mennesket sine kvalitetar og om handlingane ein utfører. Dei to instansane er nøye knytt saman, – ein blir god av å handla godt. Aristoteles kombinerer altså dei to perspektiva på laster og dygder som kom fram gjennom Neuhausers framstilling. Dygd er hos Aristoteles knytt til det individuelle og det samfunnsmessige samstundes. Rabbås skriv:

En aristotelisk oppfatning av det gode eller lykkelige liv vil dermed ha form av et idealt bilde av den praktisk vise person. Dette idealet kan vi kanskje se virkeliggjort i større eller mindre grad hos konkrete personer; disse vil i så fall utgjøre etiske forbilder (ibid., 33).

Eksempel er slike etiske forbilde, og i dygdsetikken kan ein finna synspunkt på korleis eksempel skal verka. Etter Aristoteles syn skal ein skal ikkje apa etter den vise personen direkte, ein skal "... selv tenke gjennom hva en vis person som dem ville ha gjort hvis han var i vår situasjon, og så handle slik" (lok. cit). Det er såleis *situasjonen* som er den sentrale instansen i eksempelanalogen knytt til normative paradigme. Dette harmonerer med Aristoteles *kairosomgrep*, slik me har sett. Det mest sentrale når ein lærer av eit eksempel er verken å etterlikna personar som ein stiller opp som forbilde, det er heller ikkje å handla på identisk måte, men å læra seg å gjenkjenna og bedømme situasjonar som liknar på den situasjonen personen i eksempelet er ute for.

Til slutt i skrivet samanliknar Rabbås Aristoteles dygdsetikk med Kants pliktetikk. Hos Kant spelar ikkje ideen om lykke noko rolle; "For en pliktetikk som Kants vil det ikke være mulig å si noe særlig *filosofisk* om lykken; det er opp til den enkelte og hans individuelle

preferanser, interesser og anlegg” (ibid., 48). Rabbås skriv at det både for Aristoteles og Kant er ideen om mennesket som eit praktisk fornuftsvesen som dannar grunnlaget for etikkteoriane deira. For Kant er det vesentlege ved mennesket at det er eit vesen med fri vilje. Rabbås skriv:

Det betyr at uansett hvilke ønsker eller begjær en person har, kan han alltid handle på tvers av disse ønskene eller begjærene: Han har alltid et valg. Å gi etter for sine ønsker og begjær er å misbruke denne friheten, og det er å krenke seg selv og gjøre seg selv til et dyr (ibid., 49).

Aristoteles og Kants etikkteoriar er i følge Rabbås ulike på to område. Dei to teoriane aksentuerer for det første ulike aspekt ved mennesket som fritt fornuftsvesen. Rabbås skriv:

For Kant er den viktigste trusselen mot moralen vår *iboende hang til å gi etter* for de fristelser vårt sanselige begjær utsetter oss for. (...) Det er dette han kaller ”det radikalt onde” i vår natur. For Aristoteles, derimot er hovedproblemet et annet, nemlig vår *manglende forståelse og innsikt* i hva som er det beste (ibid., 56f).

Ut frå Kants vektlegging er det forholdet til andre menneske som blir mest problematisk. Det må løysast ved å tillegga andre subjekt like stor respekt som ein sjølv, og dermed noko ein har like store plikter ovanfor, som mot seg sjølv. Hos Aristoteles blir mennesket som fornuftsvesen realisert ved at den praktiske fornuft blir perfeksjonert, ”... i en slik grad at han ikke kommer på den tanke som er grunnleggende hos Kant – og i all moderne pliktetikk – at moralen dreier seg om å vise respekt for andre (og seg selv) som selvstendige vesen” (ibid., 57).

Den andre skilnaden mellom etikkteoriane er i følge Rabbås synet på menneskets psykologi. Han skriv at Kant ikkje kan tenkja seg at den ikkje-rasjonelle delen av sjela skulle kunna vera mottakeleg for fornuft. Fornufta skal etter Kants teori overvinna kjenslene, og formana mennesket til å handla fritt og rasjonelt. Dette er ein dualisme mellom kjensler og fornuft som ikkje har plass i Aristoteles tankesystem. Rabbås skriv:

Men for Aristoteles er dette nettopp en av de to hovedoppgavene til fornuften. Fornuften skal ikke bare klargjøre den rette konsepsjonen av det gode liv og overveie på grunnlag av denne, men også forme den ikke-rasjonelle sjelsdel i

henhold til den rette konsepsjonen av det gode liv, slik at man etter hvert kommer dit hen at også den ikke-rasjonelle sjelsdelen er motivert til å gjøre det gode (ibid., 58).

Etter Rabbås syn må eit moderne menneske ta omsyn til Kants subjektivitetsetikk, – det vil seia at individet har evne og plikt til å handla fritt og fornuftig med omsyn til det gode både for seg sjølv og andre. I det andre spørsmålet, om tilhøvet mellom fornufta og kjenslene, meiner han at Aristoteles insistering på at fornufta også kan påverka individet til å *føla* lyst til det gode og rette har mykje for seg.

Eksempelteksten ”Maadelighed i Mad og Drikke” står i ei lærebok frå opplysningstida, og måten eksempelet er utforma på vil vera ein funksjon av denne konteksten. I analysen eg skal gi av eksempelet i det følgjande skal dei momenta som har kome fram i gjennomgangen over danna eit idémessig bakteppe, og vera utgangspunkt for problemstillinga for analysen. Oppsummerande kan ein seia at framstillinga av dygder og laster både i tradisjonen og i teorien viser at ein må rettferdiggjera kvifor ein skal oppføra seg dygdig og unngå å opptre lastefullt. Denne rettferdiggjeringa er både knytt til eit individuelt perspektiv og til eit samfunnsmessig. I dei to skildringane av lastene frå mellomaldertekstane Newhauser siterer frå, viser dei to perspektiva i to ulike bilde av den lastefulle. Desse to bilda er som eg peikte på begge representert i eksempelet ”Maadelighed i Mad og Drikke”.

Ein finn den same basisen for dygdig åtferd i to teoriar om etikk, Aristoteles dygdsetikk og Kants pliktetikk. Aristoteles ser det dygdige livet som ein måte å oppnå lykke på, og lykke er knytt til eit perfeksjonering av den praktiske visdom, – ein balansegang mellom fellesskapets og individuelle behov. Denne perfeksjoneringa kjem i stand mellom anna ved at både kjensler og fornuft vil det gode. Kant etterstrevar også ein praktisk visdom, men ser på prosessen som fornufta sin siger over kjensler som freistar ein til laster. Den praktiske visdommen er for Kant uttrykt i det kategoriske imperativet, som blir formulert som påbodet å handla slik at eins viljes maksime kan gjerast til rettesnor for alle handlingar.

I analysen skal eg spørja korleis eksempelet ”Maadelighed i Mad og Drikke” framstiller omsynet til individet og samfunnet som grunn for å leva dygdig, og korleis eksempelet argumenterer for den handlingsnorma som dygda føreskriv.

Ein analyse

Eksempelet ”Maadelighed i Mad og Drikke” viser, som eg har peikt på, både døme på dygda måtehald og lasta fråssing. Dette omgrepsparet er rekna for å vera to motsetnader, og med det

to alternative handlemåtar når ein blir stilt overfor eit val i ein gitt situasjon. Aristoteles rekna rett nok dygdene for å vera ei mellomløysing mellom to alternative ytterpunkt som begge var laster. Måtehald var i hans system ei dygd som representerte ei mellomløysing mellom fråssing, som var å overdriva, og 'kjensleløyse', som var det motsette av å overdriva. Mellom alle tre instansane på skalaen ligg likevel store forskjellar.

I følgje strukturell semantikk utvikla av franskmannen Algirdas J. Greimas, dannar me omgrep ved å tenkja i forskjellar. Desse prinsippa i den strukturelle semantikken er overført til narratologien i det som vert kalla s-modellen. I ein analyse av ein tekst som gir eksempel både på ei dygd og ei last kan dette vera ein brukbar innfallsvinkel. Eg skal derfor nytta denne modellen i ein analyse av "Maadelighed i Mad og Drikke". S-modellen, som altså også vert nytta til å analysere narrative tekstar, var først ein modell for tydingas grunnstruktur, presentert av Greimas¹⁷⁹. I forordet til *On Meaning. Selected Writings in Semiotic Theory* skriv Fredric Jameson om s-modellen, eller det han kallar den semiotiske firkanten: "Here finally we find opened up the "black box" through which narrative is somehow converted into cognition, and vice versa: ..." (Jameson 1987, xiv).

Utgangspunktet for modellen er som nemnt innsikta i at me dannar omgrep ved å sjå forskjellar. Eit døme er omgrepa 'mann' og 'kvinne'. Dei to omgrepa inngår i det same tydingsområdet, nemleg kjønn. Mann og kvinne er to omgrep som utelukkar kvarandre, dei er altså kontrære. På same tid inngår dei i eit generativt system, og er to undergrupper av det overordna omgrepet. Dei to omgrepa utelukkar kvarandre, men dei utelukkar ikkje alle andre moglegheiter som finst under det same overomgrepet, t.d. er tokjønna eller ukjønna også mogleg. Dette harmonerer med framstillinga av dygder og laster hos Aristoteles. Ein kan undersøkje omgrepa måtehald og fråssing som underomgrep under eit meir generelt omgrep som næringsinntak, utan å postulera at det ikkje finst andre moglege måtar å forholde seg til næringsinntak på. Aristoteles andre ytterpunkt 'kjensleløyse' er såleis ikkje utelukka av denne tilnæringsmåten.

I følgje Greimas kan ein altså ikkje tenkja seg innhaldet i eit omgrep, utan å tenkja seg noko som er forskjellig. 'Stor' føreset at ein tenkjer seg 'liten', og 'fråssing' føreset 'måtehald'. Greimas peikar på at ein rett nok også kan tenkja seg at omgrepet er ikkje-realisert, at det er negert. Dette forholdet, mellom t.d. stor og ikkje-stor, og fråssing og ikkje-

¹⁷⁹ Framstillinga i dette arbeidet er basert på kapitlet "The interaction of Semiotic Constraints" i Greimas, Algirdas Julien 1987: *On Meaning. Selected Writings in Semiotic Theory*. Translated by Paul J. Perron and Frank H. Collins. Frances Pinter (Publishers), London/The University of Minnesota Press, Minnesota

fråssing er kontradiktorisk, det vil seia at tydingane utelukkar kvarandre, og at det ikkje finst fleire alternativ.

Dei fire moglege instansane som då oppstår for kvar omgrep, dannar dei fire hjørna i firkant-modellen, eller s-modellen. Den øvste lina består av motsetnadane, som altså er kontrære, men ikkje uttømmende for alle moglege variantar som kan finnast under det overomgrepet dei høyrer til. Greimas uttrykkjer dette som forholdet mellom s_1 og s_2 . 's' står for 'sem', eit teikn:

$$S_1 \longleftrightarrow S_2$$

I eksempelanalysen skildrar denne lina forholdet mellom måtehald og fråssing. Mellom dei to omgrepa er det ein slik relasjon som Greimas skildrar, dei er to kontrære omgrep under eit felles overomgrep, som eg har kalla næringsinntak. Dei er ikkje uttømmende for alle moglege måtar å innta næring på, ein annan moglegheit kunne vera å svelta seg.

Dei to termene kan begge negerast, og dei står såleis begge også i forhold til to kontradiktoriske teikn. Greimas skriv om dei to semane s_1 og s_2 : "... these two semes, taken separately, point to the existence of their contradictory terms:

$$\bar{S}_1 \longleftrightarrow \bar{S}_2$$

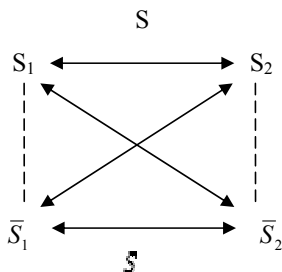
(Greimas 1987, 49).

Dei to negerte semane vert markerte med eit strek over, i Greimas sitt system. Overført til eksempelet kan ein konstatere at omgrepet måtehald har altså den moglege negeringa ikkje-måtehald, og fråssing har den moglege negeringa ikkje-fråssing. Greimas plasserer dei to negerte variantane av teikna i eit botnline i modellen, og dreg vertikale stipla liner mellom dei.¹⁸⁰ Dei stipla linene forklarar han som "relation between contradictories" (lok. cit.).

Mellom s_1 og \bar{S}_2 og mellom s_2 og \bar{S}_1 drar han piler som uttrykkjer det han forklarar som "relations of implication". (lok.cit.). Pilene i modellen går begge vegar, og han

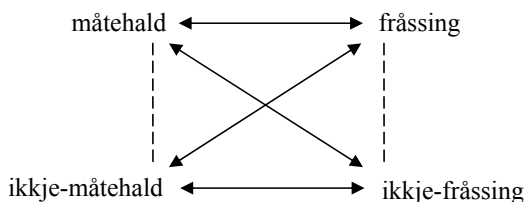
¹⁸⁰ Det ser ut til å vera ein feil i forklaringa til modellen, slik han er gjengitt i kapittelet. Dei skråstilte pilene vert kalla "relations between contradictories", og dei vertikale stipla linene vert kalla "relation of implication". Dette passar ikkje med brødteksten, og heller ikkje med teksten i ein note til dei vertikale stipla linene. Teksten i noten er slik: "Although the existence of this type of relation seems undeniable, the problem of its orientation ($s_1 \rightarrow \text{not-}s_2$ or $\text{not-}s_2 \rightarrow s_1$) has yet not been settled" Dei pilene som er skildra i noten er dei skråstilte, ikkje dei stipla linene. Eg skal derfor forstå forklaringane til dei stipla linene og til dei skråstilte pilene som ombytta, og omtala dei som om dei stod på det eg oppfattar som rett plass.

kommenterer i ein note: ”Although the existence of this type of relation seems undeniable, the problem of its orientation (...) has yet not been settled” (ibid., 228). Modellen ser då slik ut:



Greimas samlar S_1 og S_2 under 'S', som han forklarar som "... a complex seme uniting S_1 and S_2 : in a double relation of *disjunction* and *conjunction*." Han konstaterer at dette er "... the elementary structure of meaning..." (ibid., 49).

Om me plasserer omgrepsparet frå dømeteksten inn i modellen ser det slik ut:



I følge modellen kan me då konstatere at spørsmålet om måtehald eller fråssing utgjer ei større semantisk eining, som er udjupande forklart i modellen. Måtehald og fråssing er to kontrære måtar å skaffa seg næring på. Andre måtar er moglege, men ein kan ikkje visa måtehald og fråssa samstundes, eller fråssa og visa måtehald på same gong. Begge handlingane kan såleis negerast som ikkje-måtehald og ikkje-fråssing. Dette er kontradiktoriske alternativ som tømmer moglegheitene knytt til måtehald og til fråssing. Forholdet som kjem til uttrykk i dei skråstilte pilene kallar Greimas som nemnt for "relations of implication". I eksempelet dreier det seg om forholdet mellom måtehald og ikkje-fråssing, og omvendt, og forholdet mellom fråssing og ikkje-måtehald, og omvendt. Desse implikasjonane er interessante, fordi dei opnar for ein relasjon som ikkje kjem til uttrykk verken i det kontrære forholdet mellom dei to omgrepa, eller i det logisk tømte forholdet

mellom måtehald og ikkje-måtehald, eller fråssing og ikkje-fråssing. Det peikar på at måtehald er ikkje-fråssing og at fråssing er ikkje-måtehald.

Modellen har blitt overført til narratologien, og kan brukast til å gjera ein analyse av grunnstrukturen i eit narrativt forløp. Bakgrunnen for denne overføringa er den grunnleggjande innsikta i forteljingas grammatikk; ei forteljing har som definatorisk kjenneteikn at den handlinga ein fortel om må vera ei endring i tilstand på eitt eller anna vis, elles vil ein ikkje fortelja, berre referera. Denne endringa i tilstand kan sjåast på som slike forskjellar som Greimas meiner er grunnleggjande for måten me forstår på.

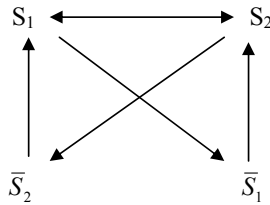
Brukt i ein narratologisk analyse skal ikkje s-modellen lenger framstilla dei logiske strukturane i meiningsdanning, men visa eit handlingsforløp. Det fører til at modellen blir brukt for å skildra overgangen frå ein tilstand til ein annan, og pilene understrekar kva fasar denne endringa frå ein tilstand til ein annan vil innebera. Denne forløpsanalysen får godt fram den strukturen som er uttrykt i omgrepet 'narrativ kausalitet' tidlegare i dette arbeidet.

Modellen som er nytta for narrative analysar er litt annleis enn den for tydingas grunnstruktur. Greimas introduserer denne varianten like etter han har introdusert grunnmodellen, i det han innfører *reglar* i den logiske strukturen. Han skriv: "By definition every system has a set of rules; they may be defined positively, but they can also be defined negatively by what they are not. Let S represent the positive definition of the rules of the system, and \bar{S} their negative definition" (ibid., 52). Han viser deretter at det er mogleg å flytta dei to negerte semane og slik få nye relasjonar mellom dei positive og dei negerte semane:

By definition a system's rules of injunction describe compatibilities and incompatibilities. (...) With regard to the manifestation, these rules appear as prescriptions (positive injunctions; say, s1) and interdictions (negative injunctions; say, \bar{s}_2) respectively (lok. cit.).

Eit systems påbodsreglar skildrar altså pr definisjon kompatibilitetar og inkompatibilitetar. Desse reglane manifesterer seg både som preskripsjonar, altså påbod, og forbod. Han legg til:

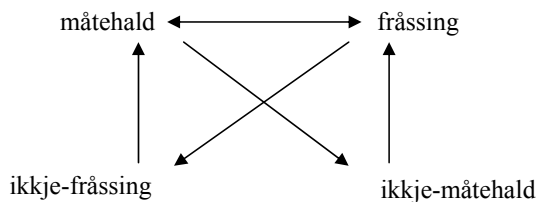
Each of these two types of rules implies a contradictory systematic instance, say s2 and s1, which are, with respect to the manifestation, noninterdictions and nonprescriptions, respectively. We can establish the accompanying diagram:



(lok.cit).

Eit kjent døme på ein enkel forteljestrstruktur som høver godt i denne modellen er eventyrstrukturen heime-borte-heime. Denne strukturen kan setjast inn i modellen på følgjande måte; Helten startar heime S_1 . For å endra ein uønska situasjon, må han oppheva denne tilstanden, altså flyttar han seg til den compatible ikkje-heime, \bar{S}_1 , som tilsvarar borte, S_2 , og tilbake via ikkje-borte, \bar{S}_2 , som er kompatibel med heime. Ved heimkomsten er harmonien i eit eventyr gjenoppretta, ved at mangelsituasjonen som dreiv helten ut er fjerna.

Eksempelet eg skal analysere ved hjelp av denne modellen er ikkje *ei* eksempelforteljing i den forstand at det er ei samanhengande forteljing om hendingar, der den same personen er involvert, slik ein føreset i t.d. eventyrstrukturen. Eg skal likevel sjå på teksten som ein narrasjon, fordi dei fire eksempla som vert fortalt om skildrar fire tilstandar som kan representere eit forløp frå den eine tilstanden til den andre, og slik etablere den endringa i tilstand som pr definisjon må vera til stades i ein narrativ tekst. Dette overordna grepet kan skildrast slik Greimas skildrar tilhøvet mellom S og \bar{S} . Temaet i teksten er knytt til måtar å innta næring på, og den grunnleggjande meningsstrukturen i teksten er knytt til tilhøvet mellom måtehald og fråssing, og ikkje-måtehald og ikkje-fråssing.



Dygda måtehald er først representert ved Alexander den store. Gjennom ei kort referert replikkveskling møter me Alexander som ein person som står oppe i ein situasjon der han vert

freista, men som står i mot freistinga. Han demonstrerer såleis den dygdige sin måte å opptre på. Forteljninga om kong Kyros forsterkar den positive norma. Frå segnstoffet bak dei korte opplysningane om han, veit me at han var utsett for svik frå bestefaren si side, at han trass i dette overlevde, og at han gjennom oppveksten sin hadde etablert dygder som til slutt vart løna med at han vann heile kongeriket. Kong Kyros endrar seg ikkje, og vert derfor verande i den positive tilstanden dygdene hans har løna han med.

For Alexander går det godt så lenge han aktivt lever etter dygda måtehald. Men han vert korrumpert av medgangen. Hallager skriv:

Alexander, som i sine første Ungdomsaar, har givet saa store Exempler paa Maadelighed, og tillige udøvet alle de Dyder som denne elskværdige Dyd har i følge med sig, blev den ikke troe indtil Enden. Da lykken føiede ham, forfalt han til et vellystigt Levnet, og ved Fylderie og Drukkenskab blev han forvandlet fra den ædelmodigste Fyrste til den grummeste Tyran (Hallager 1807, 34).

Slik vert narrasjonen ført over til neste tilstand, som er ikkje-måtehald. Det er utvendige vilkår som fører til samanbrotet for dygda, nærare bestemt 'Da lykken føiede ham'. Medan S_1 representerer eit positivt påbod (prescription) om måtehald i dette meiningsuniverset, fører mangelen på påbod som ' \bar{S}_1 ' representerer oss over i det compatible forbodet ' S_2 '. Dygda er erstatta med lasta, og Alexander vert straffa som eit resultat av at han ikkje overheld forbodet. Straffa er undergang og død, og denne straffa ramar i følgje Hallager ikkje berre han, men også etterkomarane hans. Denne voldsame reaksjonen er eit argument for den neste plassen i s-modellen: ikkje-fråssing. Men det er ingen som utfører denne rørsle frå fråssing til ikkje-fråssing i teksten. Me får derimot ei ny parallellforteljning; det er parallellen til Alexanders fall i forteljninga om vesle Henrik. Målsetjinga med denne forteljninga uttrykkjer Hallager i overgangen mellom dei to episodane. Etter å ha fortalt om Alexander skriv han: "Du ser heraf mitt kjere Barn, hvorledes disse stygge Laster hævne sig omsider selv paa dem, som udøve dem. Et nærmere Exempel har du endog herpaa i den lille Henrik, som, forleden Dag var saa syg, og jamrede sig saa ynkelig" (ibid., 35). Dette er eit nyttig grep i teksten. Dei antikke kongane er kjente personar som høver som hovudeksempel for dygdene og lastene, men dei kan bli altfor fjerne til å identifisera seg med for den unge lesaren på slutten av 1700-talet. Vesle Henrik er brua over til lesaren. Han kan vera kva nabogut som helst. Dette grepet flyttar samstundes problemet fråssing frå det samfunnsmessige over på individet. Den vesle Henrik

vert straffa av sitt eige indre, ved at han kjenner smerter som gjer at han må jamra seg. Desse smertene kan sjåast på som ein allusjon til ei anna indre smerte; det verkande samvitet.

Utviklinga av førestillinga av samvitet er knytt til framveksten av individualiteten. Det er mange impulsar til denne utviklinga, men ein av dei kan seiast å vera ein konsekvens av Luthers postulat; ”sola fide”, trua åleine som veg til frelse. Pietismen som oppstod som religiøs retning på byrjinga av 1700-talet postulerte den enkelte sitt samvit som den ansvarlege instansen som skulle dømma mellom rett og gale. Med dette oppstår som kjent behovet for å gjera alle lesekyndige, for at ein sjølv skulle kjenna norma frå katekisme, og bønne- og andaktsbøker. Som ein konsekvens får ein innføringa av konfirmasjonen og allmugeskolen. I denne prosessen vil ein flytta moralnormene frå å vera ytre handlingsreglar, inn i mennesket. Hallagers lesebok er ein lekk i dette leseopplæringsprosjektet, og vesle Henriks indre ve i eksempelet kan sjåast som eit uttrykk for den straffa som samvitet gir den som syndar.

Immanuel Kant definerer samvitet i ”Om samvittighetens ledetråder i trossaker” i skriftet *Religionen innenfor fornuftens grenser*. Han definerer det som ”den moralske dømmekraft som dømmer seg selv” (Kant 2004, 157). Denne dømmekrafta er fornufta, og fornufta er i stand til å overstyra dei freistingane som kjensler i seg sjølv ikkje kan handtera, slik me såg i Rabbås si framstilling. Dette er sjølv sagt også rasjonalismens program. I dette perspektivet er det å følgja dygda gjort til eit individuelt spørsmål.

Dygda er etter Kant sitt syn ein naturleg instans i mennesket. I ”Om samvittighetens ledetråder i trossaker” skriv Kant om to måtar menneska står i samband med kvarandre på. Det eine er ein rettsleg-borgarleg tilstand som regulerer tilhøvet mellom menneske ved hjelp av offentlege rettslover. Den andre tilstanden er ein etisk-borgarleg tilstand som regulerer tilhøvet mellom menneska under tvangsfrie dygdslover. Desse dygdslovane finst naturleg i menneskets sjel. Kant skriv: ”Dydsbegrepet er derimot tatt ut av menneskets sjel. Mennesket har det allerede intakt i seg, enskjønt uutviklet, og det må ikke slik som religionsbegrepet, bli spekulert frem gjennom slutninger” (ibid., 83). Ifølgje Kant skal mennesket altså ikkje berre handla moralsk ut frå ytre reglar, men vera i stand til å utvikla desse reglane sjølv, tenkja fritt og handla moralsk av seg sjølv. Dette prinsippet kan oppsummerast som det kategoriske imperativ, formulerast som: ’Handla slik at din viljes maksime til ei kvar tid kan gjelda som prinsipp i ei allmenn lovgjeving’.

Kants syn på dygd og moral har ikkje noko direkte med Hallagers lesebok å gjera, men det synet på individualitet og samfunn han legg til grunn i pliktetikken sin, pregar opplysingstida. I høve til analysen av Hallagers eksempel om måtehald og fråssing gir Kants

definisjonar av omgrepa 'dygd' og 'samvit' og formuleringa i det kategoriske imperativet, nyttige grep i analysen av det retoriske nivået i lesebokeksempelet.

I Kants definisjon av dygda blir det innrømna at sjølv om dygda finst naturleg i menneskets sjel, er ho uutvikla. Den naturlege dygda må hjelpast til å utvikla seg. Omsett til Hallagers prosjekt er eksempelbruken i leseboka hans ei slik hjelp til å utvikla den naturlege dygda i mennesket. Spørsmålet er då korleis dette kan skje. Det kategoriske imperativ skildrar framgangsmåten slik Kant tenkjer seg den.

I det kategoriske imperativ finst omgrepa 'handling', 'viljens maksime' og 'allmenne prinsipp'. Bindeleddet mellom handlinga og dei allmenne prinsippa er viljens maksime, altså intensjonen med handlinga. Denne kompliserte strukturen har å gjera med at det som knyter dygda til handlinga er det resonnementet omkring handlinga som skjer før ein handlar. Det vil seia at den som skal utføra ei handling har valet mellom fleire moglege handlemåtar, og så skal den frie viljen rettleiast av eit resonnement om konsekvensane av handlinga.

Konsekvensane av den faktiske handlinga kan bli annleis enn ein hadde tenkt, det kan vera sider ved situasjonen som ein ikkje har oversikt over som påverkar resultatet. Derfor kan det ikkje vera konsekvensane av handlingane som skal kunna utleiast til allmenne prinsipp. Det einaste ein kan kvalitetssikra før ein handlar er *intensjonen* med handlinga. Den handlinga det er tale om i det kategoriske imperativ er altså ei framtidig handling. Ein kan tenkja seg 'eg vil ikkje fråssa' som eit slikt viljens maksime. 'Eg vil ikkje fråssa' kan generaliserast til det allmenne prinsippet 'ein bør ikkje fråssa'.

Problemet for eit ungt menneske kan vera å sjå kva konsekvensane av ei handling vil bli. På denne måten kan ein seia at det naturlege dygdsomgrepet er uutvikla. For å sjå konsekvensar trengst livserfaring. Eit alternativ er å sjå til eksempel. Eit eksempel kan koplast til det resonnementet som må gå forut for ei handling, ved at eksempelet presenterer ei fortidig handling som liknar på den ein sjølv står overfor, og viser konsekvensane av den. Eit eksempel er ei slutningsform som ikkje kan etablera kva som er sant, berre kva som er sannsynleg. Men jo meir situasjonen den fortidige handlinga skjedde i liknar på den situasjonen ein sjølv er oppe i, desto meir sannsynleg er det at konsekvensane av eins eiga handling blir dei same som for den fortidige handlinga. Ein gjer derfor ei samanlikning av eins eigen situasjon med dei handlingsalternativa som finst, og held det opp mot det ein veit om konsekvensane liknande handlingar fekk i liknande situasjonar. Den fortidige handlinga som eksempelet skildrar, og den framtidige handlinga ein står overfor, må sjølv sagt vera individuelle løysingar under same generelle nivå, som dei alternative måtane å innta næring på som måtehald eller fråssing utgjer.

Overført til s-modellen kan ein slå fast at det er lesaren sjølv som kan fullføra forflyttinga frå den negative situasjonen fram til den siste tilstanden der harmoni er gjenoppretta, ved at den positive tilstanden er nådd og det positive påbodet er verksamt. Det er lesarane som gjennom intensjonane om eigne framtidige hendingar fører narrasjonen frå fråssinga som straffar seg, til ikkje-fråssing, og deretter til måtehald i framtida, den ønskjelege situasjonen. Strukturen i narrasjonen er ufullstendig, og oppfordrar til ei løysing. Dette kan ein tenkja seg skjer gjennom det resonnementet over eins eigen handlemåte i ein liknande situasjon i framtida som lesaren gjer. Eksempelet har så å seia peikt ut den retninga resonnementet kan ta ved å så grundig å peika på konsekvensane handlinga vil ha i framtida.

På denne måten har Hallager gjennom denne teksten også gjennomført ei retorisk induktiv slutning. Dygda som skal eksemplifiserast er nemnt i tittelen på forteljinga. Lesaren blir losa gjennom slutningane. Han får først eksempel på to positive enkelttilfelle, så to negative enkelttilfelle. Lesaren vert ført fram i resonnementet ved å samanlikna dei fire enkelttilfella, og ved å utleia kva handlemåte han eller ho sjølv skal slutta seg til, og dermed kva for ei handlingsnorm som er den riktige. Rørslene i resonnementet som kan skildrast ved hjelp av s-modellen fører lesaren attende til dei to første eksempla til etterfølging, og såleis til den leveregelen som kan utleia av desse. Resonnementet kviler på samanlikninga mellom eksempla, eksempla er såleis støttande paradigme for den overordna norma. Det gjeld både eksempla til etterfølging og eksempla til avskrekking. Alle dei fire eksempla argumenterer for norma om måtehald. Mellom eksempla fører forfattere lesaren gjennom resonnementa. Tilslutninga til norma skjer ved at lesaren er overttydd om at han eller ho vil følgja norma i framtidige handlingar, altså uttrykt som ein *intensjon* om framtidige handlingar. Modellen for korleis paradigme fungerer kan når det gjeld dei normative paradigma såleis utdjupast til at framtidsperspektivet kjem til uttrykk som ei samanlikning av eksemplifiserte handlingar med ei intendert handling i framtida. Sirkelen er slutta på alle nivå, både den narrative forteljesyklusen og sirkelargumentasjonen.

Heilt til sist i teksten understøttar Hallager moralnorma som eksempla ber fram ved å visa til at det er samsvar mellom norma og Guds vilje. Han skriv: ”Endelig, mit Barn, naar du siden kan læse ret godt, og du kommer til at læse i Guds egen Bog, som vi kalde Bibelen, saa skal du see, at den gode milde og barmhjertige Gud straffer dem, som ere umaadelige i Mad og Drikke ligesaa hardt som dem der stjele og røve” (Hallager 1807, 35). Denne formaninga verkar påhengt, og heng ikkje logisk saman med den øvrige teksten.

Måtehald er derimot heilt sentralt for danning. Hans-Georg Gadamer skriv i avhandlinga *Sannhet og metode* om ’danning’ som eit av dei fire humanistiske

grunnomgrepa.¹⁸¹ Det dannelsingsomgrepet Gadamer skriv om er utvikla i opplysningstida, og han forklara det slik: ”Fra nu af hører dannelse uløseligt sammen med begrebet kultur, og betegner primært menneskets specifikke måde at udvikle sine naturlige anlæg og evner på” (Gadamer 2004, 15). Han skriv vidare: ”Den menneskelige dannelses almene væsen er at gøre sig til et alment, åndelig væsen. Den, der overgiver sig til partikulariteten, er udannet (...) han kan ikke se væk fra sig selv og hen mod noget alment, der kan give hans egen partikularitet mål og proportion” (ibid., 17). Måtehald er sentralt i denne allmenngjeringa av sjølvet:

Dannelse i betydningen at hæve sig op til det almene er altså en menneskelig opgave. Den kræver, at man giver afkald på det partikulære til fordel for det almene. Men at give afkald på det partikulære betyder i negativ forstand at hæmme begæret, og dermed frihed fra begærets genstand og frihed i forhold til dennes objektivitet (lok. cit.).

Det er denne dannande hemminga av begjæret eksempelet ”Maadelighed i mad og drikke” dreier seg om.

5.3.3 Normative paradigme, ideal: Forskaridealet

I det føregåande har eg undersøkt normative paradigme som kan karakteriserast som imperative paradigme og alternative paradigme. Den tredje typen eg skal undersøka i denne studien, er normative paradigme som argumenterer for ei norm ved å visa *ideal* for handlemåtar. Eg har valt ein serie på ni eksempel frå ei lærebok i naturfag for åttande klasse, som etter mitt syn fører ein gjennomgåande argumentasjon for eit forskarideal. Læreboka er Frøyland, Merethe, Hannisdal, Merete, Haugan, John og Nyberg Jørn *Eureka! Naturfag for ungdomssteget. Grunnbok 8*, frå 2006¹⁸².

Framstillinga av ei handlingsnorm i denne boka skjer på ein annan måte enn i dei to føregåande normative paradigma eg har undersøkt. Forskaridealet som blir framstilt i denne lærebokteksten er verken knytt til reglar for handling eller til alternative etiske val. Paradigma som framstiller idealet skildrar breiare og meir ope, dei viser eit mønster for handling som kan karakteriserast som eit ideal. Dette er ei norm som aldri er formulert direkte noko stad i læreboka. Idealet kan lesast ut av den rekkja med eksempel som handlar om forskarar sine liv

¹⁸¹ Dei fire grunnomgrepa er danning, *sensus communis*, dømmekraft, og smak.

¹⁸² Gyldendal Norsk Forlag AS

og det har utretta. Problemstillinga i analysen av desse eksempla skal derfor vera kva dette idealet går ut på, og kva som kjenneteiknar det dialektiske og retoriske nivået i denne typen eksemplifisering. Eg skal først presentera læreboka og eksempla.

Eureka! Naturfag for ungdomssteget (heretter kalla *Eureka*) er ei vakkert utstyrt bok med mange fargerike bilde, teikningar, grafar, figurar og modellar, i tillegg til brødt tekst og bildetekstar. Boka har fjorten kapittel, samt eit forord, ordbibliotek og stikkordliste. Kapitla er delte inn i ei rekkje tema, kvart tema har eitt oppslag.¹⁸³ Oppslaga gir eit ryddig og oversiktleg inntrykk.

Forordet introduserer formålet med boka som: ”Å lære og forstå kva naturfag er” (Frøyland Hannisdal, Haugan, og Nyberg 2006, 3). I byrjinga på første kapittelet introduserer forfattarane den tradisjonelle inndelinga av naturfaget i biologi, fysikk, geologi og kjemi, og definerer omgrepa. Kapittelinndelinga i boka korresponderer ikkje med desse emna. Inndelinga følgjer hovudområda som *Læreplanverket til Kunnskapsløftet* har bestemt skal strukturera naturfaget i grunnskulen. Desse områda er ”Forskarspira, mangfald i naturen, kropp og helse, verdsrommet, fenomen og stoff og teknologi og design.” (*Kunnskapsløftet. Fag og læreplaner i grunnskolen* 2008, 38) Emnet ’kropp og helse’ er utelate i denne boka, og forskarspira har ikkje eit eige kapittel. *Kunnskapsløftet* forklarar emnet ’forskarspira’ slik:

Forskerspiren

Naturvitenskapen framstår på to måter i naturfagundervisningen: som et produkt som viser den kunnskapen vi har i dag og som en prosess som dreier seg om naturvitenskapelige metoder for å bygge kunnskap. Forskerspiren skal ivareta disse dimensjonene i opplæringen (lok. cit.).

Slik eg ser det er emnet ’forskarspira’ gjort til eit gjennomgåande tema i *Eureka*, ved at det dukkar opp ni eksempel som omtalar og fortel om forskarar og det dei har oppdaga, eksempla er knytt til gjennomgangen av ulike naturfaglege emne i boka. Det finst i tillegg ein del kommentarar til eksempla og til emna generelt, som oppfordrar eleven til å tenkja over om han eller ho kan tenkja seg å bli forskar. Forskarrolla er aldri direkte omtalt, på den måten at læreboka fortel kva som kjenneteiknar denne rolla. Elevane må såleis lesa ut av dei mange frittstående forteljingane om forskning og forskarar kva som ligg i rolla.

¹⁸³ Boka har i tillegg arbeidsoppgåver og ei bok med oppgåveark til å kopiera og dela ut til elevane. Det finst også ein nettstad som støttar opp om boka. Nettstaden er ikkje med i denne undersøkinga.

Dei fjorten kapitla i boka er:

- Kap 1: Arbeid med stoff
- Kap 2: Celler er grunnlag for alt liv
- Kap 3: Bakteriar
- Kap 4: Planteceller og plantar
- Kap 5: Dyreceller
- Kap 6: Byggjesteinane til stoff
– og modellar
- Kap 7: Berre luft
- Kap 8: Syrer og basar
– frå mat til miljø
- Kap 9: Teknologi og design
- Kap 10: Stjerner og galaksar
- Kap 11: Utviklinga av universet
- Kap 12: Teknologi og utforsking
av universet
- Kap 13: Historia om jorda
- Kap 14: Økologi

Desse kapitla kan samlast i bolkar. Det første kapittelet har ei svært praktisk tilnærming, det handlar om korleis ein skal arbeida med kjemiske stoff, om korleis ein oppfører seg i eit laboratorium og korleis ein skriv forskingsrapportar, altså om aktivitetar i naturfaget. I dette kapittelet vert det gitt eksempel på korleis ei gruppe elevar løyste ei oppgåve i laboratoriet, og på rapporten dei skreiv. Kapitla vidare kan delast inn i fem hovuddelar. Kapittel to til fem handlar om det levande mikrouniverset, altså om celler og bakteriar. Kapittel seks til åtte handlar om det ikkje-levande mikrouniverset, altså om kjemiske stoff. Kapittel ni er eit nytt kapittel om korleis ein utfører aktivitetar, denne gongen innan teknologi og design. Kapittel ti til tolv dreier seg om makrouniverset, altså universet, medan kapitla tretten og fjorten handlar om det som ligg midt mellom dei to universa; jorda med sin ikkje-levande geologi og sin levande økologi.

Eksempla dukkar opp i gjennomgangen av desse emna, men eg skal i denne samanhengen ikkje analysa dei som deskriptive paradigme som illustrerer dei naturfaglege

emna som blir presenterte.¹⁸⁴ Eg skal analysera dei som ein samanhengande eksemplserie, som til saman dannar eit bilde av kva eigenskapar ein forskar i følge *Eureka* treng. Eg oppfattar dei med andre ord som normative paradigme. Denne funksjonen er ikkje definert av dei næraste omgjevnadene til eksempla, men er forstått som eit gjennomgåande tema som ikkje blir løyst på nokon annan måte i læreboka. I dette tilfellet har elevane ikkje støtte i ei uttalt norm for eksempla korleis dei skal tolkast. Eit spørsmålet er då om elevane gjennomfører induksjonsslutningar, og ikkje retoriske induksjon slik tilfellet var i dei to føregåande eksempla.

Eg skal først kort presentera eksempla. I eksempelsamlinga har eg nummerert dei frå ein til ni. Eksempla blir fortalt inne i brøtteksten, og dei er frå fem til femten linjer lange, unntatt det siste eksempelet om Alfred Wegener som er på tre sider.

Eksempel 1 handlar om Arkimedes. Han blir først kort presentert som ein gresk matematikar, astronom og oppfinnar, så blir det fortalt at han gjorde ei oppdaging medan han låg i badekaret. Han sprang då naken ut i gata og ropte 'eureka'. Eksempelet sluttar med eit ønske om at lesaren skal bli like glad over å læra, å oppdaga og forstå. Det blir ikkje fortalt *kva* det er Arkimedes oppdaga. På denne måten blir dette eksempelet berre ein referanse til ei svært kjent hending. Forteljinga fortel to ting, ho gjer Arkimedes til eit startpunkt for rekkja av forskarføredøme, og ho fortel om gleda ved å oppdaga noko. Det høver også godt å byrja med dette eksempelet sidan boka er kalla *Eureka*, sjølv om det kanskje kunne vera på sin plass å nemna kva Arkimedes blei så glad for.

Det andre eksempelet koplar eleven til forskarverksemd. Det gir eit førebiletleg eksempel på korleis ei laboratorieoppgåve vart løyst av ei gruppe elevar. Elevane har fått ei oppgåve, dei formulerer ein hypotese, dei observerer og drar ein konklusjon, – alle grunnleggjande handlingar for naturfagforskaren.

Eksempel 3 handlar om då Robert Hooke i 1665 oppdaga at bork var bygd opp av det han kalla 'celler', ved å sjå på tyne skiver av borken i eit sjølvlaga mikroskop. Robert Hookes biografi er slik at han kunne hatt mange element som ville passa svært godt for å utdjupa kva eit forskarideal kan gå ut på, men han blir ikkje nærare presentert enn som 'vitskapsmannen'. Forskarevnene me skjønar han har, byggjer på to opplysningar i den korte teksten: han oppdagar cellene, og han gjer det ved hjelp av eit sjølvlaga mikroskop. I tillegg til at han gjorde ei svært viktig oppdaging, det at mikroskopet er heimelaga viser ei evne til initiativ og problemløysing.

¹⁸⁴ Eitt av desse eksempela (Eksempel nr 3) blir analysert som deskriptivt paradigme ein annan stad i dette arbeidet.

Neste eksempel kjem ikkje før i kapittel 7, i kapittelet om luft, og i avsnittet som handlar om gassar i bruk. Eksempelet dreier seg om Salomon August Andrée sitt forsøk på å nå Nordpolen i ein gassballong. Dette eksempelet er meir utførleg fortalt. Andrée er presentert som svensk ingeniør, fysikar og polarforskar, med interesse for ballongflyging. Førebuingane og reisa vert skildra i detalj, og den sørgjelege utgangen på forsøket vert utdjupa ved at det også blir fortalt korleis dei tre omkomne frå ekspedisjonen vert funne av ein norsk ekspedisjon 33 år etter. Eksempelet handlar altså om ein forskar som ikkje lukkast, og som døyr i forsøket på å nå måla sine. Det dreier seg såleis om eit eksempel på ei svært heroisk forskaråtferd, der forskaren vert ein martyr for vitskapen. Det er to aspekt ved historia som svekkar denne effekten av eksempelet. Forteljinga om dette martyriet hadde verka endå sterkare i ei norsk lærebok dersom det hadde vore ein *norsk* forskar som omkom i eit forsøk på å nå Nordpolen. Andrée sitt forsøk på å nå Nordpolen med luftballong er også ei historie om korleis ein svenske utfordra det norske polarforskingshegemoniet, Andrée er ein konkurrent til dei norske polarforskarane. Andrée sitt nederlag vert på den måten ei stadfesting av den norske posisjonen i polarforskinga. Dette vert understreka av at det var ein norsk ekspedisjon som fann Andrée og reisefølgjet hans 33 år etter at dei forulykka. Det andre aspektet som svekkar martyrhistoria, er den kritikken som har vore reist mot Andrée sidan 60-talet i Sverige. Andrée har vore skulda for at han måtte vita at han sette liva til dei to unge mennene som følgde han i stor fare før han la ut på ferda med ballong, men at han mellom anna gjorde det på grunn av presset frå media. Eksempelet kommuniserer såleis både den enkle dramatiske historia om Andrée og følgjet hans, samstundes som eksempelet for dei som kjenner historia om ballongferda til Andrée meir inngåande, stadfestar kven som er best til polarekspedisjonar. I det siste tilfellet vert eksempelet eit eksempel til avskrekking. Sjølv om eksempelet viser at det gjekk dårleg med svenskane som prøvde å bli dei første som nådde Nordpolen, fortel det ingenting om kvifor det gjekk galt. Det fungerer derfor ikkje godt som eit avskrekkande eksempel, det er ingen haldepunkt i forteljinga som gjer at ein kan læra korleis ein skal unngå skjebnen til svenskane. Om ein skal forstå eksempelet positivt, som eit martyrium for vitskapen, gjenstår det framleis å bestemma om ein kan oppfatta eksempelet som eit eksempel til etterfølging. Her er eksempelet om Andrée ein parallell til helgenlegendene frå mellomalderen. Spørsmålet blir på kva måte ein kan oppfatta eit eksempel som handlar om eit martyrium. Eg skal koma attende til dette i oppsummeringa av kva forskaridealet i *Eureka* går ut på.

Eksempel nummer fem byrjar med ein fast gjengangar i naturfagbøkene eksempelkanon, Nicolaus Copernicus, som først hevda den heliosentriske kosmologien i

moderne tid. I same eksempelet vert også Johannes Kepler, Tycho Brahe og Isaac Newton nemnt. Copernicus vert presentert som 'polakken', trass i at det er eit kontroversielt spørsmål om Copernicus var polsk sidan Polen ikkje var ein nasjon på den tida Copernicus levde. Me høyrer ikkje noko om kvar dei andre vitenskapsmennene kom frå. Copernicus innsats vert ikkje framheva framfor dei andre, han får kort og godt æra for å ha hevda at sola var sentrum i universet først. Det er rekkja med forskarar som byggjer på kvarandre sine arbeid som verkar å vera hovudpoenget med eksempelet.

Dei neste eksempla dreier seg også om oppdagingar i verdsrommet. Første mann ut er amerikanaren Edwin Hubble. Han fann i 1920-åra ut at galaksane fjernar seg frå kvarandre, og at universet på den måten utvidar seg. Han fann også ut at dei yste galaksane fjerna seg fortare enn dei som var nær oss.

Eksempelet Hubble støttar oppdagingane ein annan vitenskapsmann hadde gjort, nemleg Einstein som er nemnt i det neste dømet som dukkar opp. Albert Einstein publiserer relativitetsteorien sin i 1915, og det er ei hypotese i denne teorien at universet utvidar seg. Hubble stadfestar såleis gjennom observasjon det som Einstein hadde rekna ut i teorien. Einstein er nemnt under den første av fire moment som "... gjer at vi stoler på at Big Bang-teorien er vitenskapleg" (ibid., 194). Under det andre momentet vert to andre forskarar nemnt. Det er Arno Penzias og Robert Wilson, som ved å utvikla ei antenne som skulle fanga opp radiostråling frå rommet, oppdaga kosmisk bakgrunnstråling, restane av strålinga frå The Big Bang i 1965.

I det neste eksempelet, i eksempel 8, er me attende til 1600-talet og Galileo Galilei, ein annan mann frå den europeiske forskarkanonon. Galilei har også med utforskinga av verdsrommet å gjera, for han utvikla teleskopet. Ingenting ved Galilei sitt dramatiske liv og forholdet mellom det han oppdaga og hevda, og kyrkja sin reaksjon på oppdagingane hans, vert formidla i omtalen av han i denne boka. I denne samanhengen er det sentrale at Galilei høyrer til den gruppa forskarar som bidrar til utviklinga av kunnskap om verdsrommet. Forteljinga om Galilei og utviklinga av teleskopet lukkar denne sirkelen av verdsromforskarar. Galilei er ein viktig føresetnad for Hubbles, som denne forskarkrinsen starta med, og med Galilei vender ein tilbake til den teknikken som er grunnleggjande for observasjonar av verdsrommet.

Det siste eksempelet står i ei særstilling i *Eureka*, ved at det har fått mykje større plass enn nokon av dei andre, heile tre sider. Det blir først fortalt om Wegener i delkapittelet "Jordskorpa", så kjem ein attende til han i ein lang versjon i kapittelet "Alfred Wegener, "geologiens Darwin"". Eksempelet fortel om Alfred Wegener og hans arbeid for å bevisa at

kontinenta på jorda ein gong har hange saman. Også Wegener har forgjengarar blant vitenskapsmenn. Francis Bacon hadde hevda det same synspunktet som Wegener. Men Wegener sjølv fekk ikkje støtte for synet sitt før nærare 40 år etter sin død. Forteljinga om Wegener har såleis dette aspektet av heroisme som gjer det ekstra godt eigna til å vera kroneksempellet i læreboka.

Problemet som var utgangspunkt for Wegeners hypotese, var å forklara at ein fann fossilar av dei same dyra og plantene på ulike kontinent som var skilde med store avstandar og hav. Wegener la fram teorien sin om kontinentaldrifta i 1912. Wegener fekk ikkje støtte for teorien sin før ei feilaktig måling viste at Grønland hadde flytta seg 36 meter på eitt år. I forsøket på å skaffa fram fleire bevis for teorien sin døydde Wegener på ein ekspedisjon til Grønland i 1930. Dette gjer han til eit anna offer for vitenskapen i denne framstillinga av eit forskarideal.

Eksempellet Alfred Wegener fungerer som ei oppsummering av dei eigenskapane ein forskar bør ha, slik *Eureka* har framstilt det. Wegener blir merksam på eit problem, og leitar så etter eit svar på problemet, det svaret som gir seg er så dramatisk at det er vanskeleg å tru på. Andre forskarar avviser det derfor. Men det gjer ikkje Wegener, han held fast ved tanken og utviklar argumentasjon for han gjennom åra. I følge eksempelforteljinga er den første han skriv om hypotesen sin til i 1910 ikkje ein annan vitenskapsmann, men kjærasten. På denne måten får me eit glimt inn i kvardagslivet til Wegener. Det dokumenterer at han grubla på problemet. Me får vidare høyra om kva moment Wegener i 1912 la fram til støtte for teorien sin, og kva motførestillingar som fanst. Wegener reiser også på ekspedisjonar for å samla bevis for hypotesen sin, og det er på ein slik ekspedisjon til Grønland han døyr. Det som gir han full oppreising i forhold til desse tilbakeslaga, er at det på 60-talet viser seg at han har rett, og at teorien hans stemte.

Dei ni eksempla i *Eureka* gir til saman eit bilde av eit forskarideal. Dette idealet er det generelle nivået i den vertikale utvekslinga mellom eksempel og generell norm i denne eksempelsamlinga. Ideal' kjem av idé, av gresk *eidos* eller *idea*. I *Filosofisk leksikon* er idé og ideal omsett med "...udseende; beskaffenhed:..." (Lübcke 1983, 203). 'Idé' har ei lang brukshistorie, medan 'ideal' er eit omgrep av nyare dato. I dette arbeidet skal eg nytta omgrepet 'ideal' i følgjande tydingar:

1. Et høyeste formål el. en høyeste værdi, er enten noget, der *kan og bør* virkeliggjøres, eller et blot **regulativt i**. (el. regulativ idé), dvs. et formål, som vi *bør* stræbe efter at lade os lede af, men som principielt *ikke kan* virkeliggøres. 2.

Et mønstereksempel el. forbillede, dvs. et konkret virkeliggjort i. (i betydning 1) som vi kan orienterer os efter (lok. cit.).

Begge disse tydingane er aktuelle for det forskaridealet som er framstilt i *Eureka*. Tyding 2 dreier seg om det verkelege idealet, i dette tilfelle den enkelte forskaren som er nemnt i dei ulike kapitla. Men om ein ser alle dei konkrete eksempla under eitt, kan ein utleia ein idealforskar som finst i tyding 1, som eit ideal som er ein regulativ idé, men som ikkje er verkeleggjort som ein bestemt forskar. Desse to tydingane representerer samstundes dei to nivåa i det normative paradigmet. Tyding 2 er paradigmet, medan tyding 1 representerer det overordna generelle nivået, norma som enkelttilfella samla byggjer opp. I eksemplifiseringa er begge tydingane aktive samstundes. Enkelttilfella som ein kan lesa om i teksten vil gjennom analogi framheva nokre bestemte eigenskapar som går igjen på ulike måtar hos alle dei enkelte forskarane, og som lesaren kan sjå for seg at han eller ho bør ha ein gong i framtida.

Max Weber har i avhandlinga *Samfunnsvitenskapenes "objektivitet"*¹⁸⁵ utvikla ein metode for teoribygging i samfunnsforskninga som han kallar 'idealtypen'. Idealtypen kan vera nyttig i denne samanhengen som eit grep på korleis forskaridealet kan konstruerast og omtalast. Max Weber er ute etter å finna ein måte å løysa det han kallar problemet med "... betydningen av teori og teoretisk begrepsdannelse for kunnskapen om den kulturelle virkelighet." (Weber 1982, 194) Idealtypen blir konstruert på ein bestemt måte. Weber skriv: "Med hensyn til sitt innhold, har denne konstruksjonen i seg selv preg av å være en *utopi*, som er oppnådd ved en *tankemessig* betoning av visse trekk ved virkeligheten" (ibid., 199). Målet er ikkje ei objektiv tilnærming til det kulturelle fenomenet, ein skal ikkje finna eit gjennomsnitt av alle fenomena ein vil danna ein teori om:

Man kommer frem til den ved at man ensidig *betoner* ett eller *flere* synspunkter, og sammenfatter en mengde *enkelt*fenomener som forefinnes spredt og med uklare grenser – her i større her i mindre grad, og enkelte steder ikke i det hele tatt – enkeltfenomener som føyer seg etter de nevnte ensidig fremhevet synspunkter og blir til et i seg selv enhetlig *tanke*bilde. Ikke noe sted i virkeligheten finnes noe empirisk motstykke til dette tankebilde i dets begrepsmessige renhet (ibid., 199f).

¹⁸⁵ Her blir det sitert frå utdrag frå avhandlinga som er trykt i Weber, Max 1982: *Makt og byråkrati. Essays om politikk og klasse, samfunnsordning og verdier*. Utvalg og innledning ved Egil Fivelstad. Oversatt av Dag Østerberg. Gyldendal norsk forlag.

Den prosessen Weber skildrar her, som skal nyttast for å konstruera idealtypar i samfunnsforskninga, minner om analogidanning på basis av Wittgensteins 'familielikskap'. Det å sjå familielikskap tyder, som eg har vore inne på før, at ein ikkje samanliknar alle trekk ved alle dei individuelle fenomena ein skal trekkja slutningar på grunnlag av, men at alle dei fenomena ein samanliknar, liknar på andre innan same gruppa på nokre punkt. Den som analyserer det kulturelle fenomenet, skal også nytta ei tilnærming som minner om det Kuhn kalla 'intuitiv inferens' eller 'intuitive slutningar'. Masterman forklarte det slik: "He much more means that when B' is a replication of B, B' reproduces what, for some known purpose, P, are taken to be the *main features* of B." (Masterman 1970, 84) Desse intuitive slutningane, altså det å sjå familielikskap ved å gjenkjenna hovudtrekk mellom dei to samanlikna fenomena, er såleis ei nærare bestemming av korleis ein ser ved hjelp av eit konstruksjonsparadigme, og altså ei rekkje normativt paradigme. Det idealtypiske forskaridealet i *Eureka* blir framstilt gjennom dei ni eksempla i eksemplerien¹⁸⁶. Forskaridealet i *Eureka* er etter mitt syn konsentrert om fire eigenskapar eller evner. Dei fire kan kallast oppdagarevne, eigensinn, samarbeidsevne og offervilje.

Det å finna løysingar på kompliserte problem blir naturleg nok framstilt som det mest gjennomgåande av forskareigenskapane. Alle forskarane som er omtalte i boka, har denne evna, det gjeld Arkimedes, Hooke, Andrée, Copernicus, Galilei, Hubble, Einstein og Wegener. Eksempel nummer 2, som er ei oppskrift på korleis eleven sjølv skal gjennomføra arbeid i laboratoriet, eksemplifiserer også denne eigenskapen, fordi det viser handverket til forskaren, det som ligg under oppdagingane ein kan gjera i naturvitskapane. Denne evna gjer forskaren til forskar. Evna til å oppdaga noko nytt vert også knytt til glede. Det er berre Arkimedes som representerer glede direkte, men viktigheita av engasjement og glede er understreka av at læreboka er kalla opp etter det ordet han uttrykte denne begeistringa med, *Eureka*.

Det ein kan kalla eigensinnet, – evna til å halda fast på trua på at ein har rett, og viljen til å forfølga måla sine så langt som det trengst, er også ei sentral evne i dette idealet. Denne eigenskapen er framstilt som ei evne til ikkje å la seg påverka av skepsis i forskingsmiljø som ikkje anerkjenner ideane forskaren har. Andrée, Galilei og Wegener er dei sterkaste døma på dette. Dei let seg ikkje affisera av motstand frå andre forskarar, eller forskingsresultat som

¹⁸⁶ Det er viktig å skilja mellom 'idealtypisk' og 'forskarideal' i denne samanhengen. Max Weber presiserer om 'idealtypen': "På forhånd skal det fremheves at man her må holde tanken om det som *skal* være, det "forbilledlige", omhyggelig borte fra den "ideelle" tankekonstruksjon vi her taler om, siden den bare er "ideell" i en rent *logisk* henseende." (Weber 1982, 201). 'Idealtypen' er såleis eit middel til hjelp i analysen av læreboka, medan det 'forskaridealet' som blir konstruert som ein idealtipe, er det som skal fungera som eit førebilete for lesaren.

ikkje bygde opp under dei løysingane dei sjølv hadde funne på problem. Eigensinnet utløyser den antagonistiske sida ved forskaren, det å gjera oppdagingar i ein kampsituasjon.

Den tredje eigenskapen er den omvendte eigenskapen av eigensinnet som er nemnt over, men han er minst like sentral i *Eurekas* forskarideal. Det er evna til å samarbeida, men då som eit samarbeid ved at den eine forskaren byggjer på og vidareutviklar det tidlegare forskarar har oppdaga. Denne kollektive innsatsen til forskarane er sterkt vektlagt i fleire samanhengar i *Eureka*. Copernicus heliosentriske kosmologi vart stadfesta av ei rekkje andre forskarar, og forskarrekka frå Galileo til Hubbles utviklar observasjonar av verdsrommet vidare. Wegener har ein forgjengar i Francis Bacon, og forskarar på 60-talet stadfesta hypotesen hans. Den eine forskaren byggjer på resultatata til ein føregåande, dette er derfor ei evne ein må rekna som ein del av forskaridealet i *Eureka*.

Desse to motstridande sidene ved forskaridealet, eigensinnet og samarbeidsevna, kan til saman sjåast på som eit forsøk på å skildra korleis ein utviklar kunnskap om eit felt, slik Thomas Kuhn har skildra i teorien om paradigmeskifte i forskinga. Paradigmeskifta er den sprangvise utviklinga av eit forskingsfelt. Ein kan ikkje venta at denne teorien er utførlig forklart i ei bok for ungdomsskuleelevar, men dei to elementa i forskaridealet kan oppfattast som ein måte å nyansera måten kunnskap innan eit felt vert utvikla på. Det er likevel eit grunnleggjande trekk ved eksempeltekstane som gjer at dette bildet aldri vert komplett. Dei fleste eksempla fortel om ekstraordinære forskarar, dei som har gjort dei største oppdagingane og har betydd mest for utviklinga av vitskapen. Det er typisk at dei fleste forskarane som det blir fortalt om i *Eureka*, anten studerer verdsrommet eller legg ut på farefulle ekspedisjonar til Arktis. Denne tendensen til å berre fortelja om det ekstraordinære har konsekvensar for skildringa av normalaktiviteten i forskinga. Den ordinære forskaren som undersøker små delproblem innanfor store kompliserte forskingsprogram, vert aldri framstilt i læreboka. Det som ville vera den sannsynlege kvardagen for eleven som skulle koma til å velja ei forskarkarriere, blir altså aldri kommunisert. I staden framstiller læreboka eit forskarideal som viser ein forskar som ved hjelp av sine ekstraordinære eigenskapar, åleine og gjerne mot alle, gjer store epokegjerande oppdagingar.

Framstillinga av dei epokegjerande oppdagingane skildrar i mange tilfelle paradigmeskifte i forskingsfelt. Eit døme på det er Alfred Wegeners teori om kontinentaldrifta. I følgje Kuhn skjer altså ikkje slike paradigmeskifte fordi ein får ny empiri, paradigmeskiftet er når ein finn eit nytt paradigme, ein ny måte å sjå ting på. Wegeners oppdagingar er eit godt eksempel på dette, empiriske funn trengte ei ny forklaring. Men

eksempla går langt i å tilleggja forskaren evner og anlegg som er så ekstraordinære at dei trugar med å spela hovudrolla i forklaringa på kvifor ein oppnår nye resultat i vitenskapen.

Det fjerde trekket ved forskaridealet er offervilje. Det å ofra noko for den saka ein trur på, er eit ideal som ligg djupt i den vestlege kulturen. Det var t.d. basisen i det dannelsingsgrepet eg omtalte i det forrige eksempelet, danning er å kontrollera begjær. Det å ofra noko er eit ideal i all suksess, ein skal ikkje koma lettvint til gode. Max Weber har skildra idealet om forsaking i boka *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd*.¹⁸⁷

Som me har sett, må enkelte av forskarane ofra livet i søkinga etter dei vitenskaplege måla. Andrée og Wegener er døme på det i denne framstillinga. Det er likevel skilnad på dei to. Andrée dør i eit forsøk på å visa at han kunne flyge til Nordpolen i ein zeppelin. Sjølv om han kunne samla inn informasjon om arktiske strok når han var der, er hovudsiktemålet å oppnå å bli først til Nordpolen i konkurranse med andre, mellom dei nordmenn. Andrée søker med andre ord eit mål som dreier seg om personleg vinning og fagnad. Det set han i eit litt anna lys enn Wegener, som dør i kulda på Grønland i eit forsøk på å bevisa teorien sin, ein teori som attpåtil viste seg å stemma.

Både Andrée og Wegener er døme på forskarar som dør i forsøk på å utretta vitenskaplege bragder. Korleis skal ein forstå offerdøden, eller martyriet, i samband med eit forskarideal? Eg har skrive om martyren også i analysen av det synekdotiske eksempelet ”Johan Huss, – mennesket som målestokk”, i kapittel 5.2.2. I den samanhengen forstod eg martyren som ein bestemt type historisk aktør, ut frå Pierre Bourdieu sin teori om aktøren som ein sosial konstruksjon. Bourdieu foreslår at ein skal forstå individet som eit produkt av det sosiale rommet hendingane og handlingane i livsløpet finn stad i. Eg tolka Johan Huss som ein slik aktør i historia. Og det offeret Huss gjer, bringer historia vidare.

Det er ulikt i kva grad ein kan seia det same om Andrée og Wegener. Andrées død er tragisk. I eksempelet er reisa hans framstilt som ei søking etter personleg vinning. Hans historie endar med havariet. Wegener er derimot ikkje på Grønland for å verta berømt, han er der av ein heilt annan grunn, målet hans er å bli trudd. Han er eit instrument for ei større bakanforliggjande sanning som han har sett, og som han har teke mål av seg til å bli den viktigaste talsmannen for.

For å forstå korleis Wegeners død fungerer i framstillinga, kan ein samanlikna måten martyriet hans blir framstilt på med helgenlegendene i mellomalderen. Helgenlegendene var svært populære, det var tekstar med eit pedagogisk siktmål, på same måte som ein kan seia

¹⁸⁷ På tysk heiter boka *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Sjå t.d. Weber Max 2005: *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd*, oversatt av Sverre Dahl. Bokklubben.

desse forskareksempela er det. Helgenane er på same måten som forskarmartyren personar som dør fordi dei ikkje vil gi opp trua si, uansett kva konsekvensar det får.

Nicolaysen skriv om helgenlegendene i samband med at han lanserer omgrepet overintensjonell individualitet som eit grep om måten eksempel fungerer på i kulturen, slik eg har vist i innleiinga til dette kapittelet. Han skriv at martyrlegendene frå mellomalderen representerer ein mellommodus, ein mellommåte å eksistera på mellom to verder: "Mellom kva og kva? For helgenar sjølvsagt mellom to verder, det dennesidige og det hinsidige, *og dei ulike prinsipp* som gjeld i dei to verder" (Nicolaysen 1999, 145f). Styrken i framstillingane av helgenlegendane ligg i at helgenane si historie er ein avglans av den større bibelske offerforteljinga om Jesus som dør for menneska skuld. Helgenane vart oppfatta som mellommenn som kan motta bønner og kommunisera med det guddommelege på vegner av menneska.

Det finst samanlikningspunkt mellom desse helgenlegendane og eksempla på forskarmartyrane. Wegener dør fordi han trur sterkt nok på noko som er sant. Døden hans fører ikkje til noko *ending*, martyriet hans fører ikkje vitskapen vidare i noko retning, slik Johan Huss sin død førte kyrkjarahistoria vidare. Wegener som eksempel fungerer berre som eit ideal, han viser den yttarste offervilje, og det for ei sak som viste seg å vera sann. Det har også med saka å gjera at forskarar er framstilt som ekstraordinære menneske, som er i stand til å sjå samanhengar andre ikkje ser. På den måten kan dei også vera mellommenn mellom oss og den vitskaplege sanninga.

Det forskaridealet som kan lesast ut av dei ni eksempla kan altså oppfattast som svært dramatisk. Ut frå den tolkinga eg har gjort over er forskarar menneske med ekstraordinære eigenskapar, både når det gjeld evne til å skjønna ting og vilje til å finna ut av ting. Forskaridealet er som nemnt aldri direkte formulert i læreboka. Om ein ser desse faktorane i forhold til modellen for det dialektiske samspelet mellom eksempel og norm kan ein konstatere at ein i dette tilfellet har ein serie på ikkje mindre enn ni eksempla som formulerer eit forskarideal, men den generelle norma er ikkje formulert. Ut frå dette kan ein spørja om dette tyder at det dermed føregår ei ekte induksjonsslutning frå eksempla til forskarideal, og med det ei tolking av kva intensjonar for framtidig handling som ligg i desse eksempla for eleven. Dette spørsmålet omhandlar både det dialektiske og retoriske nivået i forhold til denne eksempelserien. Det dialektiske dreier seg om kva haldepunkt eleven har for å gjera ei slutning på basis av eksempla. Spørsmålet om det retoriske dreier seg om på korleis den retoriske situasjonen er, og kva måte desse læreboktekstane eventuelt argumenterer for norma på.

Om ein samanliknar måten dei ni eksempla er brukt på i denne læreboka med dei føregåande eksempla eg har analysert, ser ein at ein står overfor ein annleis argumentativ praksis enn i det munnlege eksempelet på ein sjøvetregel, og den gamle læreboka sin måte å argumentera for ei handlingsnorm på. Den største skilnaden dreier seg om i kva grad konklusjonen på eksempelet er overlate til mottakaren, i dette tilfellet den eleven som les læreboka.

Oppsummerande kan ei seia at læreboka gjennom eksempelbruken oppfyller eit krav til framstillinga av emnet som er bestemt av *Kunnskapsløftet*, nemleg å framstilla emnet som er kalla 'Forskarspira'. Som nemnt i innleiinga forklarar *Kunnskapsløftet* emnet 'forskarspira' slik: "Naturvitenskapen framstår på to måter i naturfagundervisningen: som et produkt som viser den kunnskapen vi har i dag og som en prosess som dreier seg om naturvitenskapelige metoder for å bygge kunnskap. Forskarspiren skal ivareta disse dimensjonene i opplæringen (*Kunnskapsløftet. Fag og læreplaner i grunnskolen* 2008, 38). Dette kravet til framstillinga av naturfagstoffet gir dei som skriv lærebøker eit oppdrag, og det fører i neste omgang til at lærebokforfattarane gjer eit val av kva måte det skal gjerast på. Eksempla i *Eureka* er sannsynlegvis plassert i teksten ut frå dette omsynet, og med det har lærebokforfattarane også styrt utvalet av døme på forskarar. Lærebokforfattarane formulerer ikkje ei norm, men dei vel kva forskarar som skal vera med i boka. Slik formidlar dei til elevane det heilt basale, at det finst forskarar, at det er forskarar som bringer fram dei kunnskapane som er faget naturvitskap. Etter mitt syn er desse føringane så sterke at ein ikkje kan rekna den slutninga eleven gjer som ei ekte induksjonsslutning. I det tilfellet måtte eleven sjølv ha funne, eller stått friare til bevisst å undersøkje ei rekkje forskarar som kunne danna paradigme for eit forskarideal. Dette er ikkje tilfelle i lærebokteksten. I det utvalet som lærebokforfattarane har gjort ligg sterke føringar for kva ein kan slutta om ein ideell forskar. Desse føringane er med å styra elevane sine moglege resonnement om kva eit forskarideal er.

Det første valet er som nemnt styrt av læreplanen; det skal vera med stoff om forskaren i ei lærebok i naturfag etter 2006. Det er interessant å reflektera over at det berre er naturfaget som har eit slikt krav til å framstilla forskaren. Humanistiske fag, samfunnsvitskapane og matematikk har det ikkje. Dette byggjer godt opp under kven ein forskar er. Forskaren er ein naturvitskapleg forskar. Forskaridealet slik det er framstilt i denne læreboka er også styrt av ulike val forfattarane har gjort. Dei har for det første måtta bestemma kva for nokre forskarar som skal vera med. Dette utvalet har ulike kjenneteikn. I dette utvalet er mange svært kjente forskarar frå ein forskarkanon med, nokre få mindre kjente forskarar er nemnt, og eleven som forskar er med. Som eg har skrive før er den vanlege

forskaren, slik ein finn han ved universitet og høgskular i inn og utland ikkje med. Forsking blir på denne måten framstilt som ei handlingstype som inneber store konflikhtar og utfordringar, og forskning blir utført av menneske med ekstraordinære eigenskapar.

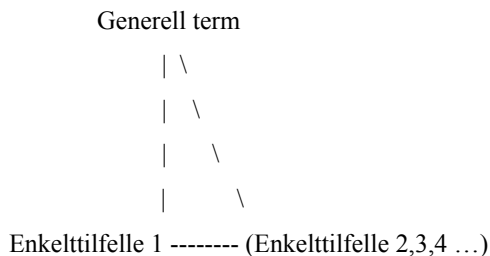
Ut frå desse rammene blir det så framstilt ei rekkje forskarportrett, der det er overlete til eleven å indusera kva som kjenneteiknar forskaren. Om ikkje læraren arbeider med dette emnet spesielt er det lite hjelp å få i lærebokteksten, og slutningane om korleis ein forskar er og arbeider kan for skje på eit umedvite og ureflektert plan. Mange av dei kjenneteikna eg har tolka ut frå eksempla i denne læreboka er dramatiske, og forsterkar myter som finst i samfunnet om naturfagforskaren.

Induksjonsslutningane elevane er sett til å gjera understrekar også det som er denne læreboka sin retoriske strategi, nemleg å gjera eleven til den situasjonsmektige i formidlingssituasjonen. Teksten uttrykkje ikkje ei norm som eksempla argumenterer for, den retoriske funksjonen er dermed neddempa, og det er såleis eleven som tilsynelatande er den situasjonsmektige i høve til dette stoffet. Avsendarinstansen sine uttrykte formål med å formidla norma er så svak at det er fullstendig overlate til lesaren å lesa dei ut av stoffet. Forskarspira skal strekkja seg mot eigendefinerte mål.

5.4 Analyse av deskriptive paradigme

I dette kapitlet skal eg analysere deskriptive paradigme. Hovudfunksjonen til desse eksempla er å skildra eller illustrere fenomen i verda. Deskriptive paradigme er den andre undergruppa av paradigmatiske eksempel, som eg i dette arbeidet har definert som generative slutningar frå eit enkelttilfelle til ei overordna generalisering, basert på ein analogi mellom to eller fleire eksempel. Deskriptive paradigme er narrative tekstar kopla til tekstlege samanhengar som dreier seg om det systematiske, det som ikkje er tidsbestemt. Bremond, Le Goff og Schmitt kallar dette ”det ikkje-tidslege i *rationes* [fornuftsgrunnar].” Eksempelforteljinga fortel alltid om eit eller anna objekt, eller eit fenomen i verda, det er dette som opnar for denne tredje funksjonen den forteljande teksten kan fylla, som eksempel på det systematiske, det klassifiserte.

Som eg har peikt på fleire gonger representerer ikkje eksempelet induksjon slik omgrepet er forstått i dialektikken. Eksempelet er *retorisk* induksjon, og på same måten som retorikkens enthymem manglar ein premiss i forhold til dialektikkens syllogisme, manglar induksjon i deskriptive paradigme ofte andre eksempel å dra analogiar mellom. Det er nok at det blir gitt *eitt* eksempel på det fenomenet som blir eksemplifisert. Likskapen med andre er underforstått, på same måten som den manglande premissen i enthymemet er underforstått. Det vil seia at eksempelbruken anten nemner fleire eksempel på det generelle fenomenet, eller at det er føreset at det deskriptive paradigmat er representativt i forhold til andre eksempel. Modellen for deskriptive paradigme ser slik ut:



Eksempelet eller eksempla i modellen min er alltid narrative tekstar som omhandlar ei singulær hending i fortida. Når det gjeld deskriptive paradigme er den generelle termen ei nemning for eit fenomen som kan systematiserast. Det er ikkje som i synekdotiske eksempel den meir generaliserte samanhengen ei individuell hending kan setjast inn i, eller som i normative paradigme ei handlingsnorm ein kan relatere framtidige handlingar til. Den

generelle termen nemner eit fenomen, og har såleis stor likskap med den generelle termen i reelle induksjonsslutningar. Når det dreier seg om retorisk induksjon vil den generelle termen ofte allereie vera omslutta av tekst som drøftar, definerer, klassifiserer og skildrar fenomenet på mange andre måtar enn gjennom eksemplifisering. Men hovudforskjellen mellom dei reelle induksjonsslutningane og bruken av deskriptive paradigme er *situasjonen*. Ein nyttar reell induksjon i tilfelle der ein vil skapa ny kunnskap ved å generalisera fenomen ein observerer eller erfarer på annan måte. Eksempelbruk inngår i retoriske situasjonar, eit døme er ein undervisningssituasjon. Ein undervisningssituasjon kan sjølvstøtt også innebera at ein verkeleg utfører induktive slutningar som i induksjonsundervisninga, men som oftast er kunnskapen som skal lærast læreplanfesta, skulen har for ein stor del som mål å overføra kunnskap. Den typiske vertikale utvekslinga i eksempelbruk i ein undervisningssituasjon er derfor prega av det som kjenneteiknar retorisk induksjon, slutningsprosessen frå det deskriptive paradigmat vert rekonstruert, og eksempelet spesifiserer kva innhaldet i eit generelt omgrep er.

Det deskriptive eksempelet sin funksjon er altså å spesifisera eit innhald i det generaliserte omgrepet, ved å visa individuelle tilfelle av det som det generelle omgrepet nemner. Dette set krav til kva eksempelet formidlar om røyndomen og kva måte denne formidlinga skjer på, og eksempelet si narrative form er eit hovudtema i mi undersøking av desse forholda. Både det generaliserte omgrepet og det deskriptive paradigmat er språklege representasjonar av dei fysiske fenomena i verda. Dette rører ved det tilhøvet mellom språket og verda som er uttrykt i omgrepet *mimesis*. Mimesisomgrepet dreier seg om korleis språk refererer til røyndomen. Tormod Eide forklarar omgrepet slik: "Gr. 'Etterlikning' (...). 'Fremstilling' eller 'representasjon' er oftast en mer dekkende oversettelse enn 'etterlikning'. Hos Aristoteles (*Poetikken*) representerer m. det grunnleggende forhold mellom diktning og kunstnerlig fremstilling overhodet og virkeligheten" (Eide 1990, 82). Eide skriv vidare at den retoriske tradisjonen etter kvart utvikla ein meir pedagogisk tyding av *mimesis*omgrepet, som etterlikning av dei beste førebilda. Denne doble tydinga av *mimesis*omgrepet opnar på ein god måte eit tema i analysane av deskriptive paradigme. Det generelle omgrepet eller den generaliserte teksten som paradigma står til framstiller røyndomen annleis enn eksempelet, og møtet mellom dei to tekstane i den vertikale utvekslinga i eksempelet er interessant. Samstundes er det interessant å sjå om og korleis det blir danna analogiar på den horisontale aksene, og i kva grad utforminga av dei narrative tekstane er mest styrt av omsynet til å fortelja om fenomenet, eller måten å fortelja på.

Mimesis er ein av dei tre aksane som dannar det Aslaug Nyrnes kallar 'det didaktiske rommet'. Ho forklarar *mimesis* slik:

I den retoriske tradisjonen er *mimesis* både ein sjølvstendig talefigur – *ethopoia*, og ein pedagogisk metode som handlar om etterlikning av dei beste forbilda som ledd i talarens utdanning. *Mimesis* er tidleg i teksthistoria både ein intertekstleg figur og eit uttrykk for korleis ein kan binde samanhengar i ein kultur (Nyrnes 2002, 218).

Nyrnes skriv: "Mimesisproblemet peikar på at språk er noko anna enn røyndom, samtidig som det er innvevd i denne. Mimesisproblemet peikar også på at formgjeving ikkje kjem etter innhaldet, men heller konstituerer dette" (lok. cit.).

Analysane av deskriptive paradigme i dette hovudkapittelet skal dreia seg om dei to elementa i nemninga 'deskriptive paradigme'. Eg skal først undersøkje korleis ein kan forstå eksempla som *deskriptive* ved å analysera eit eksempel som er fortalt av den munnlege informanten min, der han fortel om ei oppleving han hadde med ein hest då han var barn. Han brukar eksempelet for å læra elevane noko om kva som kjenneteiknar hesten. Dette eksempelet rører ved problemstillingar knytt til *mimesis*omgrepet, og demonstrerer korleis språklege førebilete formar vår oppfatning om røyndomen i like stor grad som fenomenet og hendingane ein fortel om.

I den andre analysen skal eg undersøkje både det *paradigmatiske* og det *deskriptive* ved deskriptive paradigme frå ein annan innfallsvinkel. Det paradigmatiske har å gjera med korleis ein drar analogiar mellom enkelttilfelle, og ut frå likskapar og ulikskapar klassifiserer og definerer fenomen. Eg skal ta utgangspunkt i tre eksempel om hesten henta frå ei lærebok i naturhistorie frå opplysningstida, og undersøkje i kva grad desse tre eksempla kan seiast å vera paradigmatiske for omgrepet hest, og på kva måte dei og tre andre dyreeksempel fungerer som illustrasjonar av dyr. Med det vender eg tilbake til det mimetiske frå ein annan innfallsvinkel. I den siste analysen gir eg ei kort samanlikning av ei moderne lærebok i naturfag med boka frå opplysningstida.

Eg har tidlegare vore inne på at tilhøyrar eller lesarrolla er annleis i dei deskriptive paradigma enn i dei to føregåande. Eiliv Vinje kallar dei to resepsjonsrollene for deltakar og tilskodar, og skildrar dei som tekstar som styrer mot handling og tekstar som ikkje styrer mot handling. Det siste tekstslaget karakteriserer han som meir prega av skriftkulturen, retta mot framsyning av eit stoff. Eg har kalla desse rollene den vurderande og den betraktande, i

analogi med Aristoteles karakteristik av tilhøyrarrollene som er knytt til dei tre talesjangrane. Som me har sett går tilhøyrarrolla som er knytt til synekdiskiske eksempel ut på å vurdere det som har skjedd i fortid, både sanningsinnhald og relevans. Tilhøyrar- og lesarrolla knytt til normative paradigme dreier seg om å ta stilling til ei handlingsnorm som ein vil eller ikkje vil følgja i framtida. Desse rollene er meir aktive enn den tredje. Tilhøyrar- eller lesarrolla til tekstar om det systematiske er altså *den betraktande* eller *tilskodaren*. Dette er med og definerer det retoriske nivået i deskriptive paradigme. Desse teksttypene appellerer derfor til *logos*, fornufta hos tilhøyrarane. Det er mindre temperatur i denne lesarrolla, for å bruka ein metafor. Men det gjeld berre dei teksttypene eksempelet eksemplifiserer, eksempelet i seg sjølv er narrativt og handlingsorientert, og det oppstår stor avstand mellom måten dei systematiske tekstane framstiller stoff på og måten dei narrative eksempla gjer det. Dette vert eit gjennomgåande tema i alle analysane.

Dei deskriptive paradigma eg skal analysere er, som eg har gjort greie for tidlegare, grupperte etter kva kjelder dei er henta frå; eit intervju, eldre lærebøker og yngre lærebøker. Tilhøyret til kjeldene vert indirekte handsama gjennom analysane.

5.4.1 ”Hesten i torvmyra” og ”Hesten frå Hogget”

Eksempelet ”Hesten i torvmyra” er fortalt av den munnlege informanten min. Det er ei dramatisk forteljing frå barndomen, som handlar om ein gong han, broren hans og ein tredje gut oppdaga ein hest som hadde falt ned i ei torvskår. ’Torvskår’ er namnet på djupe hol som vart til i torvmyrane etter at folk hadde skore torv, – det vil seia skore laus blokker av torv og tørka dei, for seinare å bruka dei til brenslé. Ein skar torva om sommaren medan myra var tørr, og hola fyltest seinare med vatn. Etter kvart grodde gjerne overflata av det stilleståande vatnet til igjen, og det vart såleis skjulte hol i torvmyrane som var svært farlege for folk og dyr å falla ut i. Eit slikt hol var det hesten til naboen hadde falt ned i i denne forteljinga.

Læraren fortel:

TL: Jo, det var..., eg var vel ein ti år gammal då kanskje, og bror min var vel ein åtte år, eller litt yngre. Og så var der visst.. eg kan ikkje huska om det var ein tredje óg, nei eg trur det var oss. Når... ein pinsti-dag, då var dei vaksne til kyrkje, ein fin pinsti-dag, altså i juni månad vel, eller mai. Og då for me å reika i utemarka og her oppe var det ein torv... torvmyr. Ei gammal torv-myr, og den var skummel. Den fekk me beskjed om å ikke å vera..å gå å vassa for mykje i for om me hoppa over ein sånn torvskor, kunne det henda at me plumpa uti og der var det sånne seige... nærast flytetorv, og

I: Mhm.

TL: Og me gjekk i utmarka og såg oss om, og der såg me plutseleg at hesten til naboen hadde gått uti ei torvskor

I: Åh..

TL: ..og stod til langt oppå livet i torvmyra, og var nesten slutta og kjempa. Og når han såg oss så byrja han å kjempa altså, og ville opp, men han kom berre meir ned i staden.

I: Ja.

TL: Og.. og då måtte me hjelpa til, men det var ikke tale om ...den kolossen nedi der. Og då.. me var tre stykke, var me huskar eg. Og då var det altså at me vart veldig ...rådslo kva me skulle gjera her no. Ikkje ein einaste vaksen mann var på garden, men det var jo klart det at me måtte gi beskjed. Og ein av oss sprang og skulle gje beskjed, og eg og bror min vart sitjande å sjå på, og då såg me altså hesten.. at han seig meir og meir ..og bakparten var komen heilt under og berre den svarte ålen på ryggen kom fram og opptil bogen her.. Og det var nett som når floa kjem på steinane, ikkje sant.. du såg den fine gulkvite håret seig ned i gjørma .. meir og meir. Og hesten såg bønnfallande på oss, og der var ei evigheit synest me før me såg den første hestekjerra eller bilen kom nordgjennom frå kyrkja og at gudstenesta var slutt. Og då fekk dei vaksne beskjed. Og så kom dei springande... nokre hadde bytt kler og andre ikkje...med tau og med stenger og staurar, og skulle prøva å dra han opp. Og dei hadde tau rundt om halsen og dei hadde tau under bogen, ein tok nærmast og gjekk undervanns med ein pinne for å få ei stroppe bakom framføtene under buken på han. Eg trur han fekk det til óg. Men hesten berre seig meir og meir ned. Og han hadde antageleg til slutt ha blitt ståande der, men han hadde nok daua for han hadde ikkje kunna halde hovudet oppe så lenge. Og då var det siste sjansen var at ...me greier det ikkje. Og då var det at dei gjekk heim og henta ein sånn steinbuk som me sa, ein sånn stubbebrytar oppsvære digre plankar, og plasserte under beina og byrja å sveiva opp. Og då såg me at det byrja å fjæra på hestabogen igjen,

I: Ja..

TL: Ja, rett og slett. Grumset byrja å siga nedgjennom, og plutseleg gjorde hesten ein bevegelse med framføtene og fekk eine framfoten fri, og då gjekk det lettare, og opp på land kom han med stubbebrytaren si hjelp. Og gjekk bort på ein liten tørr ranke like attmed oss, og riste seg slik at molldriva stod over klea våre...

I: Å gubba noa, han blei redda altså!

TL: Jada.

I: Det er nett som i den novella av Tarjei Vesaas det...han har

TL: Ja. "Hesten frå Hogget" ja. Ja det stemmer. Eg kom på det når eg las den.

Medan eg hørte læraren fortelja denne historia slo det meg at denne forteljinga liknar svært på ei kjent novelle av Tarjei Vesaas, nemleg "Hesten frå Hogget". Det var lenge sidan eg hadde lese novella, så eg hugsa ikkje i detalj korleis den historia var fortalt, men sist i denne intervjueskvensen kommenterte eg dette, og læraren bekrefta at eksempelet likna på historia i novella. Det er interessant korleis han uttrykkjer seg i den samanhengen. Eg seier at forteljinga hans fekk meg til å tenkja på novella, og han svarar at han kom på det han hadde opplevd, då han leste novella. Han var berre ti år gammal då hendinga med hesten i myra skjedd, og det er sannsynleg at han leste novella "Hesten i Hogget" etter det. Men det er openbert ein samheng mellom dei to forteljingane.

Eg har plassert denne forteljinga under deskriptive paradigme. Informanten opplyste at eksempelet illustrerer eller skildrar eit fenomen, i dette tilfellet skildrar forteljinga det

overordna omgrepet 'hest'. Som eg tidlegare har forklart, hadde informanten min gruppert eksempla under kva for ein fagleg samanheng dei hadde inngått i, og oversikta over eksempla var utgangspunkt for samtalen og gjenforteljinga av eksempel som han gjorde i intervjuet med meg.

Både det generelle omgrepet 'hest' med den definisjonen som høyrer til omgrepet, og det deskriptive paradigmet er språklege representasjonar for dei individuelle tilfella av hestar som finst i den fysiske verda. Gjennom analysen skal eg undersøka tre aspekt ved eksempelet som er knytt til tilhøvet mellom representasjon og forråd, mellom *mimesis* og *copia*, slik omgrepa er forklarte i kapittel fire. Det første aspektet dreier seg om på kva måte denne munnlege teksten kan seiast å vera eit eksempel på fenomenet hest. Det dreier seg altså både om den vertikale og den horisontale utvekslinga i eksempelet, spørsmålet er korleis eksempelet presiserer innhaldet i omgrepet 'hest', og om eksempelet er representativt for ei framstilling av ein individuell hest. Dei to andre aspekta dreier seg om skrivemåten i eksempelet. Denne måten er for det første knytt til den narrative forma eksempelet har, eit anna aspekt er likskapen med novella skriven av Vesaas. I det tilfellet undersøker eg analogien til ein annan narrativ tekst om hesten, men i det tilfellet er analogien med forma det viktigaste. Eg skal nytta omgrepet *mimesis* som eit utgangspunkt for ei drøfting av tilhøvet mellom observasjonane eksempelet formidlar og dei språklege formene desse erfaringane er uttrykt i. Dei to siste aspekta i analysen min handlar om formidlingssituasjonen, og med det det retoriske nivået i teksten. Spørsmålet er korleis ønsket om å fortelja godt spelar med i formidlinga av eksempel.

Det første ein kan spørja om, er korleis teksten skildrar ein hest. Er eksempelet relevant for formålet; å skildra eller illustrera 'hest'? Omgrepet 'hest' har eit bestemt innhald. I eit vilkårleg valt leksikon byrjar eit mange siders oppslag på 'hester' slik:

Pattedyr i de upartåete hovdyrs orden, *Perissodactyla*. Nålevende hester tilhører hesteslekten, *Equus*, som omfatter sebraer, esler og hester. Hestefamilien, *Equidae*, omfatter dessuten en rekke utdødde slekter.

Hos hesteslekten er antall tær redusert slik at bare tå nr. 3 er igjen på hvert ben. Samtidig er det tilsvarende mellomfotben blitt betydelig forlenget og danner sammen med rudimenter av mellomfotben nr2 2 og nr. 4 mellomfoten eller pipen. (*Aschehoug og Gyldendals Store norske leksikon* 1979, 665)

Oppslaget dreier seg vidare om korleis tannsettet, skjelettet og eksteriøret til hesten er, deretter blir undergruppene sebra og esel, hesterasa si utviklingshistorie og hesten i mytologi og hesten som bruksdyr presentert, før ulike hesterasar blir grundig skildra. Heile denne teksten dreier seg om hestar *generelt*, oppslaget definerer omgrepet i eit taksonomisk system, og ut frå ulike kriterium, og klassifiserer undergrupper av hestar. Dette omgrepet blir altså illustrert av eksempelet ”Hesten i torvmyra”.

Skildringa av hesten i eksempelet har utgangspunkt i ein observasjon. Det er rett nok ein observasjon som er gjort mange år før gjenforteljningane finn stad, men observasjonen er knytt til ei dramatisk hending som har gjort stort inntrykk, og som dermed har bevart minnet om opplevinga med hesten godt. Teksten fungerer som eit eksempel ved at observasjonen er gjort av ein bestemt, individuell hest. Eleven som høyrer på kan dra ein del generelle slutningar ut frå forteljinga om ”Hesten i torvmyra”. Eksempelet fortel for det første at på den tida læraren var ti år, var det vanleg å ha hestar som bruksdyr på gardane i bygda. Vidare får ein vita at hestar gjekk åleine i utmarka, og at ein derfor kunne risikera å treffa på hestar der. Ein får også høyra at hestane var i bruk som trekkdyr, – dei som kom frå kyrkja kom anten i hestekjerrar eller i bilar. Utsjånaden til den bestemte hesten blir også skildra, utan at det er ei systematisk skildring. Hesten det blir fortalt om er gulkvit med ein svar ål på ryggen, altså ei svart langsgående stripe. Det er slik fjordingen, den vanlege arbeidshesten på Vestlandet, ser ut. Forteljinga fortel også noko om kor verdfull hesten var. Det at hesten heldt på å døy sette alle i stor affekt, først gutane, seinare mennene som kom til for å hjelpa, nokre utan å ha skifta av seg bestekleda. Ei tilsvarande ulykke med eit mindre dyr ville sannsynlegvis ikkje ha skapt eit tilsvarande oppstyr.

Hesten er i tillegg eit dyr som menneska har eit særskilt forhold til. I denne teksten blir kontakten mellom menneska og hesten understreka av karakteristikken av augo til hesten: ”Og hesten såg bønnfallande på oss.” Hesten vert framstilt som eit dyr med menneskelege kjensler, og med evne til å kommunisera med menneska, – til å be om hjelp.

Teksten ”Hesten i torvmyra” inneheld altså ein del opplysningar om hesten som elevane får kjennskap til gjennom forteljinga. Likevel er det ikkje sakopplysningane som pregar teksten mest, det er den narrative forma. Teksten ”Hesten i torvmyra” er først og fremst ei dramatisk forteljing om redninga av ein hest. Forteljeforma krev ei hending eller ei handling med ei utvikling, og det er dette formkravet som bestemmer kva for ein

hesteobservasjon som blir formidla vidare.¹⁸⁸ Denne læraren må ha observert hestar utallige gonger i oppveksten sin. Det gjeld hestar i alle samanhengar; i arbeid, som trekkdyr, i kvile, ute på markene og inne i stallen, og dette er erfaringar som dei færreste av elevane har i dag. Men slike opplysingar let seg ikkje enkelt overføra til ein undervisningssituasjon, om dei ikkje er strukturerte som ei forteljing. Frittstående opplysningar om dyr ein sjølv har observert, vil ha bruk for ein kontekst som held dei saman, og ein årsak til å koma med desse opplysningane. T.d. vil ikkje opplysninga om at denne bestemte hesten var gulkvit vera relevant, om ein ikkje tilfeldigvis svarar på spørsmål om kva fargar ein hest kan ha, eller imøtegår påstandar som at alle hestar er svarte eller brune. Andre tekstelege struktureringsmåtar enn ein narrasjon vil fort føra til at opplysningane anten fordoblar opplysningar eleven likevel har fått gjennom lærebøker eller blir ståande åleine, og at dei gjerne blir formulert som faktaopplysningar på eit generelt nivå. Narrasjonen derimot strukturerer saksopplysningane ved å gjera dei relevante for *forteljinga*, det er dette som er bygd inn i uttrykket narrativ kausalitet. Forteljestrukturen er slik at den pakkar hendingane og opplysningane inn i ein tekst av avgrensa lengde, med byrjing og slutt. Det er også enkelt å finna ein grunn for å fortelja, og slik bringa vidare opplysningane som forteljinga inneheld, ein treng berre eit stikkord som t.d. namnet på fenomenet.

I eksempelet fortel læraren om ei sjølvopplevd hending, med ein hest i sentrum for det som skjer. Det er ingen grunn til å tvila på at denne observasjonen er reell, og at teksten dermed representerer måtar ein kan møte fenomenet 'hest' på i verda. Slik er eksempelet relevant for forståinga av det generelle omgrepet, og eksempelet oppfyller kravet om at det skal handla om eit partikulært individ som den generelle nemninga omfattar. Men formmessige krav spelar med i utveljinga av kva for ein observasjon som eignar seg som eksempel. Eksempelet slik eg definerer det, er som me har sett først og fremst underlagt dei formmessige krava til ein narrasjon; det er kravet om narrativ kausalitet, og at det er så interessant at det kan rettferdiggjera at ein føyer forteljinga til det generaliserte omgrepet for fenomenet. Denne forma fører eksempelet langt bort frå det logisk definerte omgrepet. Dette er på ein og same gong det deskriptive eksempelet sin svakheit og styrke. Tilknytninga til det faktaområdet eksempelet skal presisera er svak, samstundes som det kan verka som om eksempelet *liknar* meir på røyndomen enn omgrepet. Som nemnt i innleiinga er spørsmålet

¹⁸⁸ Ein av dei, at forteljinga må ha handlande personar eller figurar, har følgjer for eksempelbruk i naturfaget. Dei eldre lærebøkene eg har undersøkt, har store mengder eksempel, men dei er stort sett berre knytt til biologi og zoologi. Dette er dei delane av faget som omhandlar levande skapningar som kan vera handlande figurar i eksempla. Dei delane av bøkene som omhandlar ikkje-levande materie har svært få eksempel. Dette gjeld også intervjuet med læraren. Han gjenførelt 19 eksempel som han har nytta i naturfagtimar, alle er knytt til zoologi.

om etterlikninga av røyndomen i retorisk teori og i seinare litterær teori gjerne knytt til omgrepet *mimesis*, eller *imitatio* som er den latinske omsetjinga av det greske omgrepet.

I *Historischer Wörterbuch der Rhetorik* definerer D. Guthknecht *mimesis* slik: ”mimesis; lat. *imitatio naturae*; dt. Nachahmung der Natur; engl. Imitation of nature (...)“ (Guthknecht 2001, 1232f). I utgangspunktet dreier *mimesis* seg om etterlikninga av naturen, altså verda. Men omgrepet har også ei utvida tyding:

Der griechische Begriff <M> der in der Bedeutung von <Nachahmung der Natur> (*imitatio naturae*) in die Rezeption eingegangen ist und hier im Unterschied zur Nachahmung literarischer Munster oder sittlicher Vorbilder (*imitatio auctorum* bzw. *imitatio morum*) [1] definiert wird, kennzeichnet eine grundlegende Kategorie abentländischer Kunsttheorie, die in der geistesgeschichtlichen Entwicklung den Stellenwert eines ästhetischen Paradigmas erhält (ibid., 1232)¹⁸⁹.

Omgrepet får det Guthknecht kallar eit „komplexer gefasstes Bedeutungsspektrum“, eit „komplekst fatta tydingsspekter“:

Im weitesten Sinne definiert steht der Begriff <M.> für eine Weise künstlerischer Wirklichkeitsauffassung und -darstellung bzw. für einen <mimetischen> Naturbezug der Kunst, der allerdings nicht schlichtweg auf eine bloss abbildliche <Nachahmung> des Sichtbaren zu reduzieren ist, sondern auf ein weitaus komplexer gefasstes Bedeutungsspektrum verweist (lok. cit.)¹⁹⁰

Dette ”komplekst fatta tydingsspekteret” som *mimesis* omgrepsleggjer, er interessant i høve til eksempelbruk, og særleg for bruken av deskriptive paradigme, då omgrepet fangar opp den dobbelheita som ligg i at eksempelet refererer til konkrete observasjonar i verda, samstundes som det har ei form som i seg sjølv tilfører saka meining. Eksempelet

¹⁸⁹ [Det greske omgrepet <M> i tydinga <etterlikning av naturen> (*imitatio naturae*) er gått inn i resepsjonen, og her definert til forskjell frå etterlikning av litterære mønster eller moralske førebilde (*imitatio auctorum* høvesvis *imitatio morum*), kjenneteiknar ein grunnleggjande kategori ”aftenlandsk” kunstteori, som i den åndshistoriske utviklinga har hatt statusen som eit estetisk paradigme] Mi omsetjing.

¹⁹⁰ [Definert i sin vidaste forstand står omgrepet <M> for ei kunstnarleg røyndomsoppfatning og framstilling overfor ein mimetisk naturtilvisning, som sikkert ikkje rett og slett reduserer til berre ei etterlikning av det synlege, men som viser til ei langt meir komplekst fatta tydingsspektrum] Mi omsetjing.

”Hesten i torvmyra” viser denne kompleksiteten særleg godt, og høver godt til å undersøkje i høve til *mimesis* omgrepet, sidan det også alluderer til ein kjent litterær tekst.

”Hesten i torvmyra” refererer for det første til ei faktisk hending som omfattar observasjonar av fenomenet som eksempelet eksemplifiserer. Desse hendingane er altså framstilt som ein narrasjon. Hendingane i eksempelet liknar svært på dei hendingane som Tarjei Vesaas skildrar i novella ”Hesten frå Hogget”. Dette samanfallet i innhald gjorde at eg hugsa novella då læraren gjenfortalte si historie, og denne likskapen kan ha gjort at læraren har hugsa det han sjølv opplevde som barn, då han las novella. Hendingane er like på mange viktige punkt. Hovudpersonane i begge tekstane er ein hest og nokre gutar; to i novella, tre i eksempelet. I begge tekstane vert hestane sitjande fast i ei myr. I begge tekstane er gutane åleine, og håpar på hjelp frå vaksne. I novella får dei ikkje hjelp, og må hjelpa seg sjølv, i eksempelet får dei hjelp. I begge tekstane endar alt godt. Vesaas sin tekst er ei novelle, og det er ikkje mogleg å vita om hendinga han skildrar i novella verkeleg har skjedd, men det er heller ikkje ei opplysning ein har bruk for. Novellesjangeren plasserer teksten i fiksjonen.

I tillegg til at hendingane er like, er dei begge fortalte. Om hendingane Tarjei Vesaas fortel om var blitt framført t.d. i eit dikt, slik som i Nordahl Rolfsens ”Fola fola Blakken”, så hadde ikkje likskapen vore så openberr. Men Tarjei Vesaas har skrivne ein forteljande prosatekst, og hendinga læraren har opplevd blir fortalt som eit narrativt eksempel.

Dei to tekstane liknar svært på kvarandre. Med det som utgangspunkt kan ein spørja om denne likskapen først og fremst skuldast at hendingane liknar, eller om Vesaas si novelle har fungert som eit direkte forbilde for måten ”Hesten i Torvmyra” blir framstilt på. Det er eit spørsmål som sjølv sagt ikkje let seg svara sikkert på, men samanlikninga kan likevel fungera som ein måte å undersøkje korleis forma på eit narrativt deskriptivt paradigme påverkar observasjonen av fenomenet. Dette understrekar at eksempelet ikkje er ei meir umiddelbar, tett-på skildring av fenomenet enn det logisk definerte omgrepet er. Dei er begge berre to ulike former for språk om fenomen i verda.

Det er fleire likskapstrekk i strukturen og i skrivemåten i dei to tekstane. Begge har ei kort innleiing, der dei to gutane og ærendet deira ute i marka blir kort presentert. Deretter blir ulykka introdusert. Hos Vesaas heiter det: ” – der datt den store hesten i. Her var myrar og gjørmehol her om sommaren” (Vesaas 1955, 129). I eksempelet heiter det ”Og me gjekk i utmarka og såg oss om, og der såg me plutseleg at hesten til naboen hadde gått uti ei (...) og stod til langt oppå livet i torvmyra, og var nesten slutta å

kjempa”. Etter ei skildring av hestane, rådslår så gutane i begge tekstane. Vesaas skriv: ”Andslopne drøfte Jon og Nils kva dei skulle. Skulle dei på heimvegen å hente folk?” (ibid., 131) I eksempelet heiter det: ”Og då var det altså at me vart veldig ...rådslo kva me skulle gjera her no. Ikkje ein einaste vaksen mann var på garden, men det var jo klart det at me måtte gi beskjed. Og ein av oss sprang og skulle gje beskjed, og eg og bror min vart sitjande å sjå på, ...”. Etter dette er det i begge tekstane skildringa av korleis hestane kjempa, men seig djupare ned i gjørma. I begge tekstane vert det skildra korleis vatnet steig på hesten. Hos Vesaas heiter det: ”Vatnet steig ørende smått” (ibid., 132) og i eksempelet: ”Og det var nett som når floa kjem på steinane, ikkje sant. Du såg den fine gulkvite håret seig ned i gjørma ... meir og meir” I begge tekstane er blikket til hesten sentralt. Vesaas skildrar det fleire gonger: ”Dei fekk eit glimt av dei brønnane han hadde til auge – korleis dei var no, i angesten” (ibid., 130). I eksempelet heiter det: ”Og hesten såg bønnfallande på oss, ...”.

Redninga skjer på ulik måte. I novella har gutane lagt så mykje plankar og greiner ned i holet at hesten kjem opp ved eiga hjelp. I eksempelteksten dreg dei vaksne hesten opp ved hjelp av ein stubbebrytar. Men utløysinga frå myra er lik. Vesaas skriv: ”Hesten svara dei med ein låt ifrå sin hjarte-grunn, hadde framfötene samla på kvisthaugen, gjorde ein tverr-rykk og fekk dra bakparten opp av suget” (ibid., 135). I eksempelet frå Fitjar føregår det slik: ”Grumset byrja å siga nedgjennom, og plutseleg gjorde hesten ein bevegelse med framfötene og fekk eine framfoten fri, og då gjekk det lettare, og opp på land kom han med stubbebrytaren si hjelp.”

Med det gitte utgangspunktet i likskap i hending og sjanger høver Vesaas sin tekst godt til å bli imitert. Dette blir ytterlegare forsterka av to sider ved tekstane. Novella ”Hesten frå Hogget” er ein klassikar i den nynorske skulelitteraturen. Den utgåva av teksten eg har lese i samband med denne analysen er henta frå ei novellesamling som heiter *Noveller*, med undertittle *Skuleutgåve ved Edvard Brakestad*.¹⁹¹ For ein lærar i ein landsens skule i eit nynorskdistrikt er dette eit ypparleg førebilde og eit eksempel på passande litteratur for elevane.

Det andre momentet som opnar for at læraren kan imitera trekk ved skrivemåten i novella, er at han ikkje skriv teksten, men fortel ein munnleg tekst. Det er stor skilnad på å imitera ein skrivemåte i ein tekst ein sjølv skriv, og det å imitera struktur og vendingar i ei munnleg framstilling i eit stoff. Etter romantikkens estetikkforståing har det vorte

¹⁹¹ Vesaas, Tarjei 1955: *Noveller. Skuleutgåve ved Edvard Brakestad*. Olaf Norlis forlag.

trongare kår for å imitera i skriftekstar. Men i den munnlege gjenbruksteksten er det rekna som ein føresetnad for å kunna hugsa og reprodusera ein tekst, at teksten har ein fast struktur, og at ein memorerer og er i stand til å gjenta enkelte faste formularar og vendingar.¹⁹² Å imitera i ein munnleg tekst er akseptert på ein heilt annan måte enn i skrift, og me gjer det i det meste av det munnlege gjenbruksstoffet kvar enkelt av oss har, som t.d. vitsar, ordtak og anekdotar, – det gjeld ikkje berre i den nasjonale folkediktinga. Under oppslaget ”imitation” i det engelske oppslagsverket *Encyclopedia of Rhetoric* blir *mimesis* først kommentert i høve til munnlege tekstar: ”Before the introduction of writing, speech skills were learned, and still are to some extent and in some places, by listening to effective older speakers, imitating their methods and styles, and profiting from the reaction of audiences and the advice of mentors” (Sloane 2001, 381).

I vår skriftkultur har me vant oss til å tenkja på fiksjon som dikting, og sakprosa som sanne tekstar. Det er ikkje så enkelt å plassera dei to tekstane ”Hesten i torvmyra” og ”Hesten frå Hogget” i slike båsar. Det er liten forskjell på dei to tekstane. ”Hesten i torvmyra” er gitt som eit eksempel, og sidan det refererer ei hending frå forteljaren sin barndom kan ein rekna det for å visa til ei sann hending. Det er også mogleg at Tarjei Vesaas sjølv har opplevd det som det blir fortalt om i ”Hesten frå Hogget”, eller har høyrte om ei slik hending, det kan me ikkje vita noko om. Novella kjem inn under fiksjonsdikting, og som me har sett er det heilt frå antikken av opna for at eksempel både kan visa til verkelege og oppdikta hendingar. Ut frå den didaktiske funksjonen kan eksempel reknast til sakprosa. Eric Havelock skriv i kapitlet ”Mimesis” i *Preface to Plato* om synet Platon hadde på dikting. Platon var ikkje oppteken av at diktarane skulle skriva om oppdikta ting: ”Instead he insists on discussing the poets as though their job was to supply metrical encyclopaedias” (Havelock 1963, 29). Havelock legg til: “It is as though Plato expected poetry to perform all those functions which we relegate on the one hand to religious instruction or moral training, and on the other to classrooms texts, to histories and handbooks, to encyclopaedias and reference manuals” (lok. cit.). Eksempel som ”Hesten frå torvmyra” står midt i ei slik spenning mellom omsynet til den poetiske forma, og formidlinga av kunnskapar av alle slag i klasseromma. Spørsmålet om sjanger er av underordna interesse i høve til eksempelet sin didaktiske funksjon, men ein kan drøfta i kva grad eksempelet ”Hesten i torvmyra” skildrar det fenomenet det

¹⁹² Sjå t.d. Ong 1999, 46-49.

eksemplifiserer, altså i kva grad det oppfyller funksjonen å vera deskriptivt, så lenge det imiterer eit litterært førelegg i så stor grad som det gjer.

Spørsmålet om informanten min imiterer Vesaas si novelle direkte er umogleg å svara på, men det er all grunn til å tru at novella har påverka utforminga av eksempelet ”Hesten i torvmyra”. Ein kan seia at denne læraren har gjort ei avveging av balanseforholdet mellom kravet til å fortelja hendinga mest mogleg etterrettleg slik ho skjeddde, og kravet til å fortelja best mogleg, og då forstått i forhold til eit forbilde for måten dette stoffet kan forteljast på. *Mimesis*-omgrepet er eit uttrykk for i kva grad ein strevar etter å etterlikna røyndomen, målt opp mot i kva grad ein lar etablerte framstillingsformer styra korleis objektet eller handlinga blir framstilt, altså ei avveging mellom *mimesis* og *copia*.

Avveginga mellom slike omsyn er gjort greie for av kunsthistorikaren E. H. Gombrich. I essayet ”Norm and form” frå ei essaysamling med same namn, utviklar han eit måte å omtala denne avveginga på ved hjelp av omgrepa ’norm’ og ’form’. Eg skal kort presentera dette analysegrepet, for å nytta omgrepsparet i ei oppsummering av tilhøvet mellom dei to tekstane eg undersøker her.

Gombrich tar utgangspunkt i ein kritikk av tendensen til å laga det han kallar *morfologiske skildringar* av stilar i dei ulike kunsthistoriske periodane. Han ser kunsthistorikaren Heinrich Wölfflin som den sterkaste representanten for denne tendensen, og kritikken hans går ut på at ei slik tilnærming til historiske periodar underslår det faktum at stilhistoriske periodar avløyser kvarandre ut frå eit prinsipp om å nydefinera sin eigen stilperiode gjennom å ekskludera den føregåande. Han skriv: ”The normative connotations of our stylistic terms cannot simply be converted into morphological ones – for you can never get more out of your classification than you put into it” (Gombrich 1985, 88). Gombrich meiner ein i staden skal skildra kunsthistoriske periodar ved hjelp av dikotomien klassisk-ikkje-klassisk, og slik innføra ei norm i vurderinga. Han går deretter over til å undersøka korleis ein kan sondera mellom klassiske og ikkje-klassiske former, og i det han skriv om dette utdjupar han etter mitt syn den dobbelheita i *mimesis*-omgrepet eg har nemnt over. *Mimesis*-omgrepet dreier seg om avveginga mellom etterlikninga av det som blir skildra og dei formene ein har til rådvelde for å skildra noko. Det er dette Gombrich meiner skjer i kvar kunsthistorisk periode, ein anten sluttar seg til dei klassiske ideala, avviser dei eller opponerer mot dei. Det klassiske idealet er då forstått som den perfekte *balansen* mellom representasjon av røyndomen og ordnande prinsipp. Han skriv om dei italienske renessanseemålarane:

The problem was not, for these masters, the achievement of some order in their painting but their increasing mastery of representation to which writers devoted all their attention. That this mastery had to function with the minimal sacrifice of order was apparently obvious. The problem was how far one could go in dissolving symmetry without sacrificing balance (ibid., 95).

Det er balansen som er den klassiske norma: "It is this ideal compromise between two conflicting demands which was subsequently felt to be classical" (lok. cit) Det ikkje-klassiske er brot på denne norma, og desse brota kan skje i to retningar; anten ved å nytta for mange ordnande prinsipp, som t. d. i mellomalderkunsten, eller ved å streva etter større realisme eller naturalisme, og forkasta ordnande prinsipp.

Om ein overfører dette til språklege framstillingsformer kan ein seia språkets representative side konstant må vegast opp mot formene i språket. Val av sjanger, og stilistiske val, er døme på former som ordnar stoffet, altså ordnande prinsipp. Det er denne avveginga læraren må gjera når han fortel om "Hesten i torvmyra". Han har alt valt eit ordnande prinsipp når han har valt sjanger, og imitasjonen av struktur og stilelement tilfører observasjonen enno meir form som dreier den språklege framstillinga bort frå den mest presise gjengivinga av observasjonen, og over til former som heilt sikkert gjer eksempelet betre fortalt, men som gjer at det liknar meir og meir på ein fiksjonssjanger.

Gombrich tar eit oppgjær med ei retning i kunsthistoria i dette essayet, og standpunktet hans har i tillegg implikasjonar for eit forenkla syn på korleis ein kan avbilda eller etterlikna natur eller andre objekt i verda ved hjelp av dei midla me har til rådvelde, innan alle dei uttrykksformene me uttrykkjer oss i. Essayet viser såleis også ei mistru til språket som avbildingsmedium.

Kort oppsummert kan ein seia at "Hesten i torvmyra" både etterliknar ei verkeleg hending og eit litterært førebilete samstundes. Både prosessen med å etterlikna verkelege hendingar, og å imitera eit litterært forbilde, dreier seg om prosessar som er fundert på at *noko* liknar på *noko anna*. Avslutningsvis vil eg kort undersøka korleis desse samanlikningsprosessane høver saman med retorisk induksjon. Dialektikkens induksjon er som nemnt å samanstillja mange enkelttilfelle, og ut frå dei kan ein dra slutningar basert på likskapstrekk mellom dei. "Hesten i torvmyra" er eit språkleg eksempel, og er såleis ikkje underlagt logikkens krav til induksjon, eksempelet er tvert om det eine nødvendige utgangspunktet for induktive slutningar i retorikken. Men det føreset at det som eksempelteksten omhandlar er representativt for andre enkelttilfelle av det same fenomenet.

Dialektikkens logiske slutningsoperasjonar, også induksjonen, føreset at ein samanliknar dei individuelle tilfella i og for seg. Den språklege framstillinga av dei individuelle tilfella er ikkje problematisert i slike tilfelle, ein føreset anten direkte observasjon, eller ei kvantifisering av fenomenen, som basis for induksjonen. Det retoriske eksempelet er ein *tekst*, og det er ein tekst som er uløseleg knytt til retorikkens definisjon og formål: å finna dei mest overtydande momenta i ein sak. Dei mest overtydande momenta blir framstilt språkleg, det ligg i retorikkens natur, retorikken er ei talelære, ei språklære. Analogien til eit anna eksempel på den horisontale aksa i eksempelmodellen er i tilfellet med ”Hesten i myra” til forma på ein fiksjonstekst om det same emnet. Eksempelet si språklege utforming er såleis viktig. Denne språklege utforminga kan, som i tilfellet med ”Hesten i torvmyra”, tydeleg peika mot at desse slutningane først og fremst dreier seg om språk, og at erkjenninga av fenomenen i verda både på eit konkret og på eit generelt nivå først og fremst er eit spørsmål om språklege erkjenningsskategoriar. Ein når ikkje meir eller mindre nært røyndomen ved hjelp av språket, ein men ein skriv eller snakkar meir eller mindre presist, og på ulike måtar, om fenomenen, ved hjelp av språk.

5.4.2 Tre hestar, to løver og ein orangutang – taksonomi og menasjeri

I dette analysekapittelet skal eg sjå nærare på seks eksempel frå ei lærebok i naturhistorie skriven av Georg Christian Raff. Raff levde frå 1748 til 1788, og verka som lærar i Göttingen i Tyskland. Læreboka kom ut i 1778, og heiter *Naturgeschichte für Kinder, von M. Georg Christian Raff, ordentlichem Lehrer der Geschichte und Geographie auf dem Lyceum in Göttingen mit Zwölf Kupfer-Tafeln*.¹⁹³ Eit utdrag av boka vart omsett av H. Hansson og utgitt i København i 1784. På dansk heiter boka *Udtag af Georg Chr. Raffa Naturhistorie for Børn, med tolv lithographerede Plader. Omarbejdet af H. Hansson*. Den utgåva eg har henta eksempla frå, er det fjerde danske opplaget frå 1831.

Boka handlar om naturen, og stoffet er ordna i eit strengt taksonomisk-hierarkisk system med utgangspunkt i følgjande inndeling: ”Alt hvad Gud har skabt paa denne Jord inddeler man i tre Naturriger: Dyreriget, Planteriget og Steenriget, der også kaldes Mineralriget” (Raff 1831, IV). Dyreriket blir definert slik: ”Til dette Rige regnes Alt hvad der har Liv, Følelse og frivillig Bevægelse. Man inddeler de Skabninger som høre til dette Rige, i sex klasser: Pattedyr, Fugle, Fiske, Amphibier, Insecter og Orme” (lok. cit.). Så tar

¹⁹³ Eit tredje opplag av boka frå 1781 er tilgjengeleg på nettet:

http://books.google.no/books?id=Zd8TAAAAIAAJ&dq=georg+chr+raff&printsec=frontcover&source=bl&ots=B4ek2TPBU-&sig=TJqyBGpOrcokhckpiaukQkAtAUn8&hl=nn&ei=gzpTSoaXJs3u-QaVhdzRCA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=9 (27.12.2011)

boka til med pattedyra, han deler deretter klassane inn i slekter og arter. Den første dyreslekta han skriv om er mennesket: ”Mennesket regnes ogsaa til Pattedyrene, for saavidt det har et dyrisk Lægeme og fordi dets Afkom, ligesom Pattedyrene, fødes levende til Værden ...” (ibid., 5).

Teksten i denne læreboka tilsvarar ei av tekstgruppene eg har føreslått å dela dei encyklopediske lærebøkene inn i, det eg har kalla ’tekstar om det systematiske’. Tekstane er ordna i eit stort taksonomisk system, og består av definisjonar, klassifisering og skildring. Deretter kjem eventuelt eitt eller fleire eksempel.

Eg har valt å nytta ei lærebok som utelukkande handlar om naturhistorie, fordi ho inneheld mange eksempel knytt til dette stoffet. I encyklopediane har kvar tekstavdeling mindre plass, og det er færre eksempel å velja blant. Raffs lærebok er på 370 sider, utanom dei litograferte platene, og boka inneheld ei stor mengde eksempel. Det gjeld naturleg nok først og fremst tekstane om dyreriket. Eksempla er narrative og treng handlande aktørar, då er det handlingar utførte av dyr, og dyr og menneske saman, som passar best i eksempla.

Dei eksempla eg har valt ut er tre eksempel om hestar, to eksempel om løver og eitt eksempel om ein orangutang. Dei tre hesteeksempla er tre anekdotar om hestar som hjelper herrane sine. Hesteeksempla er henta frå slekta og kapittelet ”Klovdyrene” under ”Pattedyr”, og ”Hesten” er den første arten klauvdyr som blir nemnt. Raff skildrar ikkje hesten, han skriv: ”Vi behøve ikke at fortælle Eder, hvorledes hesten seer ud” (ibid., 31). Han skriv så om hingst, hoppe og føll, og alderen på dyra, dei lever i 30-40 år. Deretter skildrar han fargar og storleik. Han skriv også om arbeidshesten og veddeløpshesten. Så skriv han om nytten hesten gjer, og alt ein kan nytta han til etter at ein har slakta han, og formanar om at ein aldri må vera stygg med hestar.¹⁹⁴

Innleiinga til eksempla er slik:

Hesten hører til de Dyr, der ere begavede med fortrinlige Sjæleevner og megen Skiønsomhed. De beskjemme ofte Menneskene; thi naar Herren har, ved berusende Drikke, tabt fornuftens Brug, har hans Hest ofte reddet hans Liv. Jeg vil Fortælle Eder et Par Anekdoter herom, som uden Tvivl vil interessere Eder (ibid., 33).

¹⁹⁴ Michel Foucault skriv i *Tingenes orden* om måten Aldrovandi omkring år 1600 skildrar dyr på, i boka *Histoires des Serpents et des Dragons*: ”Sistnevnte beskrev i sin dyrestudie, og på ett og samme nivå, dyrets anatomi og måtar å fange det på, dets allegoriske anvendelser og dets forplantningsmåte, dets tilholdssted og dets hjemmehørighet i legendenes verden, hva det spiste så vel som den beste måten å spise det i saus på”. (Foucault 1996,) Handsaminga av hest hos Raff har noko av dette preget, men ordna i ei sakleg avdeling, og ei avdeling med eksempelstoff.

Deretter fortel Raff dei tre anekdotene:

En Bonde her i Landet som engang kom fra Byen og var saa beskjenket, at han faldt af Hesten; men blev hængende med den ene Fod i Stigbøilen. Hesten Gjorde adskillige Vendinger, for at hjælpe ham løs; men da dette ikke nyttede, greb den ham med Tænderne i Kraven og fik løftet ham saa vidt i Veiret, at han fik Foden løs.

En engelsk Herremand havde engang været i et Drikkegilde hos een af sine Naboer, hvor han var bleven saa drukken, at han satte sig beglænds paa Hesten, da han skulde ride hjem. Hesten gik sin Vei med ham lige til hans Bolig, og da den fornå, at dens Herre ikke formaade at gjøre det, greb Hesten selv med Tænderne i Klokkestrængen og ringede, indtil Tjeneren kom og lukkede op. Da denne saae sin Herre i saadan Forfatning, sagde han: "Herren er slagen i Aften" "Men min Hest er verre slagen," sagde Herremanden, i det han famlede paa Hestens Lænd for at finde Hovedet, "thi den har mistet sit Hoved"

En Ven af professor Kruger i Halle reed en Aften silde fra Dennes Huus paa sin egen Hest, for at reise hjem til sit Landsted, som laae nogle Mile fra Byen; men da han reiste igjennem en liden Skov, og det var mørkt, reed han imod en Green, der stødte ham saaledes for Brystet, at han falt besvimet af Hesten. Da Denne havde staaet stille i nogen Tid, men bemærkede at dens Herre ikke reiste sig igjen, gik den tilbage til Krugers Huus, og da den her fandt Porten lukket, greb den med Tænderne i Hammeren og bankede paa, indtil der blev lukket op. Man forskrækkedes ved at see Hesten komme alene tilbage; men denne vrindskede og vendte sig om for at gaae videre. Man fulgt Hesten, og den bragte dem til Stedet, hvor den Besvimede laae (ibid., 33ff).

Alle eksempla eksemplifiserer at hesten er forstandig, "Skjønnsom", og at han er klok, "...begavede med fortrinlige Sjæleevner". Dei to første eksempla verkar mindre seriøse enn det siste, for i dei to første tilfella er problema som hesten hjelper herrane sine ut av sjølvforskyld, og det kan vera all grunn til at hestane "beskjemmar" herrane sine, dei gir inntrykk av å vera klokare enn herrane sine i desse eksempla. Det midtarste eksempelet er ein vits, som har ein munter replikk som hovudpoeng. Den siste anekdoten verkar meir seriøs, fordi den dreier seg om ein mann som skuldlaust kjem ut for ei ulykke.

Dei to eksempla om løvene kjem i det første underkapittelet under "Rovdyrene". Rovdyra blir definerte som "... de rivende Dyr, da de have skarpe Kløer og Tænder, hvormed de anfælde baade Dyr og Mennesker. De ere altsaa alle kjødædende, have kun een Mave, og tygge følgelig ikke Drøv" (ibid., 60). Han skriv deretter at "Det er ikke uden Grund at man har kaldt Løven Dyrenes Konge" (ibid., 61). Han byrjar skildringa av løva slik: "Aasynet er dristig, Gangen stolt, Røsten skrækkindgydende" (lok. cit.). Deretter gir han ei detaljert skildring av løva sin jaktmetode, at løva er rask, sterk og smidig, kva bytte ho tar, og at ho sjølv ikkje er bytte for nokon. Til slutt vert også løva tillagt karaktereigenskapar: "Men løven

er tillige meget høimodig og øver ei sin Styrke mod smaae Dyr; ja foragter endog deres Fornærmelser” (ibid., 62).

Eksempla om løva er slik:

I have uden Tvivl læst om den Løve i London, der levede i flere Aar i et særdeles Venskab med en liden Hund, og da denne Hund omsider døde, tog sig dens Død saa nær, at den selv døde af Sorg. Til Bekræftelse paa denne Anekdotens Sandfærdighed kan jeg imidlertid forsikre Eder, at jeg selv i Aaret 1789 saae denne Løve og denne lille Hund sammen paa Fæstningen Tower i London, og jeg var Øievidne til, at Hunden drev adskillige Abespil med Løven; ja nappede den endog baade i Manken og Ørene, uden at Løven derover visste sig i mindste Maade fortrydelig.

Ogsaa Taknæmlighed er en af Løvens Dyder. I kjende visst nog Fortællingen om Androcles, den bortløbne romerske Slave, som skjulte sig i en Hule, hvor der snart kom en stor Løve ind til ham. Løven havde traadt sig en Splindt i Foden, og da Androcles trak denne Splindt ud, viste Løven sig saa erkjendtlig, at den siden stedse delede sit Bytte med ham. Da nogen Tid derefter, baade Androcles og Løven blev fangne, og hiin efter Romernes grusomme Ret over deres Slaver, blev dømt til at kastes for vilde Dyr, traf det sig saa, at just den Løve, i hvis Hule han havde opholdt sig, blev sluppen Løs paa ham; men istedet for at gjøre ham Skade, nærmede Løven sig logrende til ham og viste ham allehaande Kjærtegn. Da Sammenhængen blev bekjendt, fik Androcles sin Frihed, og man forærede ham Løven, som han siden gik omkring med i Roms gader, og fortjente sig derved mange Penge. (ibid., 62f).

Begge løvene i eksempla er løver i fangenskap. I det første eksempelet gir ikkje Raff nokon grunn for at løva er på Tower i London, han går ut frå at det er kjent. Han fortel ivrig om forholdet mellom løva og hunden, eit forhold som altså er så hjarteleg at løva døyr av sakn då hunden døyr. Raff garanterer for sanninga i denne forteljinga, og grunnen er at han har sett løva og hunden saman.

Det andre eksempelet er ei forteljing som i følgje tradisjonen er skriven av romaren Aulus Gellus som levde om lag 130-180 e. Kr.¹⁹⁵ Løva i eksempelet er først vill. Ho har ei flis i foten, og får hjelp av Androcles, som er ein rømt slave som har gøymt seg i ei hule. Løva vert då så takknemleg mot han at ho først deler maten sin med han, og seinare sparar ho livet hans då han skal kastast for løvene, og til slutt har han løva med seg rundt i Romas gater. Det sjette eksempelet eg skal omtala i Raffs lærebok har eg kalla ”Orangutangen”. Eg skal omtala det til slutt i dette kapittelet.

Eg skal undersøkjja tekstane frå Raffs lærebok på følgjande måte: Eg vil først sjå nærare på kva som kjenneteiknar den tekstlege samanhengen som eksempelektstane om dyr står i. Eg skal deretter gå over til det som er hovudspørsmålet i denne avhandlinga: korleis eksempla fungerer i høve til den teksten dei står i, altså korleis den vertikale og horisontale

¹⁹⁵ Sjå t.d. *Aschehoug og Gyldendals Store Norske Leksikon*. Bind 1 1989, s. 281.

utvekslinga artar seg. Når det gjeld dei deskriptive paradigma skal eg undersøkje dette i høve til to karakteristikkar, eg skal undersøkje dei som paradigme for ei artsbestemming og som illustrasjonar av arter.

Tekstleg samanheng: Tekstar om det systematiske

Raffs lærebok kan karakteriserast som ein tekst om det systematiske. Ei lærebok vil som oftast vera ein tekstkollasje som består av ulike tekstelement. I denne læreboka er desse elementa i all hovudsak definisjonar, klassifiseringar og skildringar, med eksempel knytt til desse tekstelementa. Det finst enkelte døme på innslag av dei to andre tekstaspekta, i gjennomgangen over refererte eg t.d. eit tekstelement som kan karakteriserast som ein tekst retta mot det framtidige, det er når Raff formanar lesarane sine om å vera snille med hesten. Læreboka er likevel dominert¹⁹⁶ av framstillinga av det tidlause og systematiske.

'Tekstar om det systematiske' har kjenneteikn som er utvikla innan skriftkulturen. I denne samanhengen kan det vera nyttig å sjå på kva som karakteriserer tekstar innan skriftkulturen. Walter Ong skriv om at skrifta endrar menneska sin måte å erkjenne på¹⁹⁷: "Eftersom skriften förflyttar talet från mun och öra till en ny förmimelsesvärld, synens och ögats, förvandlar den talet och därmed också tanken" (Ong 1999, 101). Skrifta har "... analytisk kategorier som (...) arbetats fram för att strukturera kunskap på ett visst avstånd från den upplevda erfarenheten, ..." (ibid., 56). Han skriv vidare: "Skrivandet skiljer den kunniga från det han kan och skapar på så sätt betingelser för "objektivitet" i betydelsen personligt frigjorthet eller distansering" (ibid., 59). Teorien om at skrifta endra dei skriftkunnige sin måte å erkjenne på har vore kritisert¹⁹⁸, men det er ei drøfting som eg skal la liggja her. Karakteristikken av det som kjenneteiknar skriftkulturen er likevel nyttige for å gripa det som

¹⁹⁶ Eg brukar 'dominert av' i analogi med måten Roman Jakobson nyttar omgrepet. Han meiner ein kan identifisera den dominerande funksjonen i språk, alle funksjonane kan finnast samstundes, men ein av dei vil dominera over dei andre, ut frå samanhengen språket er brukt i. Sjå framstillinga hos Fafner 1995, s. 67-102.

¹⁹⁷ Denne endringa skjedde først ved overgangen til skrift i antikkens Hellas. Overgangen vert skildra av Eric A. Havelock i avhandlinga *Preface to Plato*. Han skriv i kapittelet "Separation of knower from the known": "Something novel is in the air, not later than the last quarter of the fifth century before Christ, and this novelty might be described as a discovery of intellection. One way of expressing this novelty would be to say that a psychic mechanism which exploited memorisation through association was being replaced, at least among a sophisticated minority, by a mechanism of reasoned calculation" (Havelock 1962, 201).

¹⁹⁸ Sjå t.d. Kjell Lars Berge, Trine Gedde Dahl og Stephen Walton (red.) 2004. Berge skriv i innleiinga: "Å nærme seg skriftkulturer på en slik måte, innebærer at man antar at samfunn kan studeres, forstås og klassifiseres alt ettersom de har utviklet og tar i bruk skriftspråk eller ikke. Ikke overraskende har fundamentet for antakelsene -at visse skriftsystemer påvirker og strukturerer tenkningen etter visse mønstre -blitt imøtegått. Innflytelsesrike bidrag til en kritikk av en kognisjons- og teknologideterministiske forståelser av skrift og skriftkultur er Sylvia Scribner og Michael Coles bok *The psychology of literacy* fra 1981" (Berge et. al. 2004, 7).

er skilnadane eksempel og den taksonomisk strukturerte teksten eksempelet inngår i i denne sammenhengen. 'Tekstar om det systematiske' er utvikla som eit produkt av skriftkulturen.

I nemninga 'deskriptive paradigme' ligg det karakteristikkar i både 'deskriptive' og 'paradigme'. Eg skal i det følgjande undersøkje kva som ligg i desse nemningane ved å undersøkje korleis deskriptive paradigme fungerer i høve til tekstane i Raffs lærebok. Undersøkinga skal ut frå dette prøva ut to perspektiv på desse paradigma. Det først er mest knytt til karakteristikken 'paradigme', det er at eksempla gjennom analogi framhever kjenneteikn ved arten. Det andre er mest knytt til karakteristikken 'deskriptive', det er at eksempla skildrar arten. Eg skal såleis undersøkje dei deskriptive paradigma som paradigme for ei artsbestemming, og dei deskriptive paradigma som ein illustrasjon av arten.

Raffs eksempel: Deskriptive paradigme som paradigme for artsbestemming

Raffs læreboktekstar er klassifikasjonar, definisjonar og skildringar. Dette er såleis dei tekstelementa som eksempla i denne læreboka relaterer seg til. I samband med modellen for eksempelbruk, har eg tidlegare i dette arbeidet skrive om eksempelet sitt tilhøve til 'klasse'-omgrepet. Eksempel og klasse høyrer til i eit generisk system. Eksempelet er på individnivået i det generiske systemet, og ein kan skildra den vertikale utvekslinga mellom eksempel og klasse som 'definering' eller 'klassifisering'. Definering er å sjå likskap mellom fleire individuelle tilfelle av eit fenomen, altså induksjon. Det viktigaste grepet i eksempelanalogar er definisjon. Klassifisering er å sjå ulikskapar mellom grupper av fenomen. Klassifikasjonen er deduktive slutningar,¹⁹⁹ og stoppar på nivået over det individuelle, som t.d. eksemplet skildrar. Det viktigaste grepet i sakteksten i læreboka er klassifiseringa. I det taksonomiske systemet som er framstilt i Raffs lærebok er 'art' det lågaste nivået i systemet, og det er ein generell term for ei gruppe av objekt som ikkje lar seg klassifisera i mindre grupper med felles kjenneteikn. Under arten kjem individet. Gjennom ei samanlikning mellom fleire individ kan ein gjennom induksjon definera overordna kategoriar.²⁰⁰

¹⁹⁹ Michel Foucault karakteriserer meir presist desse slutningane slik i *Tingenes orden*: "Metoden er en annen teknikk for å løse det samme problemet. I stedet for at man ut fra den beskrevne helheten velger de elementene (de være seg få eller mange) som tjener som kjennemerker, består metoden gradvis å dedusere seg frem til dem. Deduksjon skal her forstås i betydningen "subtraksjon" (Foucault 1996, 197).

²⁰⁰ Foucault skildrar dette tilhøvet. Han skriv: "For at naturhistorien skal bli et språk, er det nødvendig at beskrivelsen blir et "fellesnavn" (Foucault 1996, 193). Det finst i følgje Foucault to moglege strategiar for dette: "... disse teknikker er av to slag. Man kan enten gjøre fullstendige sammenligninger innenfor empirisk konstruerte grupper, (...). Eller man kan velge et klart avgrenset og relativt begrenset utvalg av særtrekk hvis variasjoner og vederheftighet man kunne studere hos alle de individer som besitter dem. Denne siste fremgangsmåten er den man kaller for "Systemet". Den første, "Metoden" (ibid., 194).

Ut frå dette skulle ein trekkja den konklusjonen at klassifikasjon ikkje er ei slutningsform som høver på eksempelet. Men som eg har konkludert med tidlegare både i teoridelen, og i analysen av normative paradigme, kan ikkje eksempelbruk sjåast på som reell induksjon. Det er *retorisk* induksjon, både det generelle nivået og eksempelet er fastlagt før undervisningssituasjonen tar til. Dei finst begge på førehand, og den som brukar eksempelet har ei oppfatning av resultatet av den slutninga som kan gjerast gjennom induksjonen. Eksempelbruken er såleis ein prosess der det skjer ei *utveksling* mellom det generelle og det individuelle nivået.

Det gjeld også for dei deskriptive paradigma. Teksten til 'hest' hos Raff viser t.d. gjennom klassifikasjonen kva som skil denne arten frå dei andre klauvdyra, t.d. eselet, og definerer deretter kva som er felles for alle individ innafor arten, altså ein definisjon av hest. Hesten vert deretter skildra. Så introduserer Raff fenomenet på individnivå gjennom eksempelet. Eksempelteksten dreier seg t. d. om hesten til professor Kruger i Halle. Dersom det er eit treffande eksempel, kan lesaren rekonstruera induksjonsprosessen som har ført til at ein samlar alle skapningar som liknar dette individet i ei gruppe, og gir dei ei felles nemning.

På denne måten er eksempelet med og rekonstruerer bestemminga av innhaldet i ein på førehand gitt kategori. Det neste spørsmålet er korleis dette skjer. Det er i dette tilfellet eit spørsmål om korleis eit deskriptivt paradigme bidrar til i bestemminga av ein art. For å svara på det skal eg først sjå på kva det er dei tre eksempla om hestane eigentleg eksemplifiserer ved arten. Dette er eit spørsmål om analogi, kva er det desse eksempla samla legg vekt på som hesten sine eigenskapar. For å analysera dette kan det vera nyttig å bruka Aristoteles skildring av korleis ein ved hjelp av den dialektiske metoden finn ut kva som kjenneteiknar eit fenomen. Eg skal deretter som ei referanse, kort samanlikna hesteeksempla med eksempla om dei to løvene.

I *Topikken* skildrar Aristoteles, som eg har vist i kapittel 4, korleis ein skal utforska kva som kjenneteiknar eit fenomen. Det skjer ved at ein set fram påstandar og problem, påstandane er utforma som spørsmål, problemet er undersøkinga som fører til løysinga på problem.²⁰¹ Både spørsmåla og svara er i følge Aristoteles knytt til 'predikata', det er utsegner om korleis noko er. Predikata kan vera fire, det er definisjon, eigenskap, klasse og tilfeldig eigenskap. Om me ser på dei tre forteljningane om hestar som eksemplifiserer arten 'hest', kan me undersøkje om dei tilfører omgrepet noko som har å gjera med eitt eller fleire av dei fire predikata. Aristoteles skriv at definisjonen dreier seg om essensen i ting, og "...

²⁰¹ Spørsmåla og svara i Prahl's lærebok minner om dette metoden. Eg viser til sitata frå naturhistorieavdelinga i kapittel 4, og presentasjonen av spørjemetoden i analysen av eksempelet om Johan Huss i kapittel 5.2.2.

when we are dealing with definitions, we spend most of our time discussing whether things are the same or different” (Aristoteles 2004, 281).²⁰² Raff listar opp ei rekkje kjenneteikn som gjeld hesten, men som ikkje kan seiast å vera essensielle for dette dyret, på grunn av at det er karakteristikkar som også passar på andre dyr. Det er kjenneteikna kjønn, alder, storleik, funksjon. Ingen av desse kjenneteikna kjem heller til uttrykk i eksempla. Eitt kjenneteikn som vert eksemplifisert er bruken, hesten er eit dyr som ein rir på. Men det kan ein gjera på andre dyr også. Så nemner Raff eit kjennemerke som kanskje nærmar seg eit essensialistisk trekk. Han skriv: ”Hesten hører til de Dyr, der ere begavede med fortinlige Sjøleevner og megen Skjønsomhed” (Raff 1831, 33). Raff meiner nok ikkje at desse eigenskapane utelukkande gjeld hesten, og at dei derfor er eit essensielt trekk ved han, for han skriv at hesten høyrer til ’de Dyr’ som har slike eigenskapar. Men gjennom eksempla får me eit haldepunkt for at det kan forståast slik, og eg skal argumentera for det her. Eg skal nytta syllogismeforma i argumentasjonen: I to av dei tre eksempelforteljingane er hesten klokare enn menneska, i det tredje er hesten like klok som eit menneske ville vera. Denne implisitte samanlikninga er eit sterkt argument for at hesten må vera det klokaste dyret. Mennesket er definert, – først av Aristoteles – som det einaste dyret som kan læra grammatikk, og seinare i tradisjonen som det tenkjande dyret. Grammatikklæringa føreset at ein kan tenkja, og tenkjeevne er koplta til klokskap. Eit dyr som kan overgå mennesket i klokskap, må også overgå andre kloke dyr i klokskap. Raff skriv ”De beskjæmme ofte Menneskene” (lok. cit.). Ut frå dette oppfattar eg hestens klokskap som eit essensialistisk trekk i Raffs framstilling, sjølv om det altså ikkje er meint slik frå Raffs side.²⁰³

Det neste aristoteliske predikatet er ’eigenskap’. I den engelske omsetjinga av *Topikken* heiter det ’a property’. “A property is something which does not show the essence of things but belongs to it alone, and is predicated convertibly of it”, skriv Aristoteles (Aristoteles 2004, 283). Om me ser på eitt trekk som går igjen i alle dei tre eksempla, men som ein ikkje kan seia er essensielt for hesten, er det at hesten er det vanlegaste ridedyret. Ein kan ri på andre dyr også. Men i Nord-Europa er det hesten som blir brukt som ridedyr på denne tida. Det tredje ein kan bestemma arten i forhold til er klasse. Raff klassifiserer frå dei øvste gruppene i det taksonomiske systemet, ned til arten. I høve til enkelttilfellet som blir nemnt i eksempelet, stoppar klassifiseringa før det når det individuelle nivået, men klassane er

²⁰² Kravet om å formulera det essensielle kjenneteiknet i høve til eit fenomen har vore sterkt kritisert i vitskapsteorien, og fenomenet er kalla essensialisme. Dette skal ikkje vera eit tema i denne samanhengen.

²⁰³ Dette er meint som ein demonstrasjon av korleis ein kan undersøkje eit omgrep ut frå Aristoteles sine predikat, og eg ser her også bort frå at kravet om det essensielle trekket ein kan finna gjennom induksjon er kritisert og imøtegått m. a. av Karl Popper, slik eg har gjort greie for tidlegare i dette arbeidet.

fastlagde, og med det bestemmande for innhaldet i eksempelet, ikkje omvendt. Raff må finna eksempel som handlar om akkurat dette klauvdyret i dette avsnittet, det vil ikkje fungera med eit esel sjølv om det også lar seg ri på, og på mange måtar liknar ein hest.

Det fjerde og siste predikatet i Aristoteles sitt system er den tilfeldige eigenskapen. Det dømet Aristoteles gir er at 'sitjande' kan vera ein tilfeldig eigenskap ved noko ein skal bestemma. Det kan synast som eit merkverdig trekk å rekna med, men det utdjupar bildet av fenomenet, og kan i alle fall tenkjast å vera viktig når det gjeld eksempelbruk. Ein tilfeldig eigenskap i dei tre hesteeksempla kan t.d. seiast å vera at to av hestane ringer eller bankar på dører.

Oppsummerande kan ein slå fast at det ikkje er mykje å få ut av desse eksempla ut frå perspektivet at dei er paradigme for ei generativ bestemming av arten hest. Det trekket som eksempla bidrar til å definera som kjenneteikn ved hesten er 'klokskap'. Dette er eit døme på besjeling, menneskeleggjering av hesten. Michel Foucault skriv at dette er eit vanleg trekk ved skildringar av dyr før opplysningstida, altså før ein byrja å nytta taksonomiske system i framstillinga av naturkunnskap. Han skriv:

... det å skrive et dyrs eller en plantes historie besto like mye i å finne det den lignet på, hva slags dyder den kunne utstyres med, hvilke legender og historier den inngikk i, hvilket våpenskjold den figurerte på, hva slags medikamenter man kunne fremstille av den, hva slags mat den ga, og hva tradisjonen eller de reisende hadde sagt om den ... (Foucault 1996, 180).

Ved hjelp av eksempla vert hesten tillagt dygda klokskap. Om me ser på dei to løveeksempla ser me at dei fungerer på akkurat same måten. Dei vert innleiingsvis skildra som '...rivende dyr...', farlege for andre dyr og menneske. Sjølv om dette er tematisert i det andre av dei to løveeksempla, er dette ikkje det essensielle trekket ved løva i dei to eksempla. Det essensielle er derimot at løva er 'høimodig', og det vert også uttrykkeleg sagt at: "Ogsaa Taknæmlighed er en af Løvens Dyder" (Raff 1831, 63).

Desse fem deskriptive paradigma er altså ikkje eigna som grunnlag for å foreta ei induktiv slutning, slik at ein kan konkludera med at desse dyra har dei og dei eigenskapane felles, og det er innhaldet i eit overordna omgrep. Men slik har heller aldri eksempelet vore meint å skulla fungera. Eksempla er paradigmatiske på den måten at dei gjentar nokre utsegner om den arten dei eksemplifiserer. Dei tre eksempla om hesten seier tre gonger at hesten er eit nyttig dyr som ein kan ri på, og at det er eit dyr ein skal ha respekt for, fordi det

er klokt, og kan hjelpa menneske i vanskelege situasjonar. Eksempla om løva seier at løva er farleg, men at sjølv dei farlegaste dyr kan vera ufarlege om dei blir behandla godt. Lest allegorisk dreier to løveeksempla seg om at sjølv dei svakaste vesen kan koma langt med det gode. Eksempla fungerer først og fremst rekonstruerande i høve til det sakteksten påstår, slik forstått er dei vellykka eksempel.

Sjølv om eksempla må halda seg innanfor dei rammene som artsbestemminga gir, har dei altså ein annan hovudfunksjon, i tillegg til å vera paradigme for artsnemninga. Michel Foucault skriv i kapittelet "Klassifisere" i *Tingenes orden* at Karl Linné forslo følgjande mønster for skildring av dyr innanfor taksonomiske system:

... navn, teori, slekt, art, attributter, anvendelse, og avslutningsvis, *Litteraria*. Alt det språk som gjennom tiden har nedfelt seg i tingene, henlegges nå til denne siste kategorien, nærmest som et slags supplement hvor diskursen forteller om seg selv og avlegger rapport om oppdagelser, tradisjoner overtro og poetiske figurer (Foucault 1996, 182).

Denne oppskrifta høver godt på tekstane i Raffs lærebok. 'navn, teori, slekt, art, attributter, anvendelse' summerer godt opp det som dei systematiserande tekstene handlar om. Klassifiseringane, definisjonane og skildringane er nøytrale og knappe. Eksempla har ein heilt annan karakter. I Raffs lærebok fungerer bruken av eksempel som *litteraria*. Eksempla er forrådsammer fulle av gamle førestillingar om fenomena; det er mytestoff, segnstoff, overleverte og personlege anekdotar, spekulasjonar, overtru, forteljingar om overtru knytt til fenomena, morosame og oppsiktsvekkjande historier, det er kort sagt underhaldande tekstar. Kopla til det taksonomiske systemet over dyreriket tilfører eksempla eit menasjeri av dyr i alle moglege situasjonar, og i sving med alle slags merkelege kunster og triks.

Denne karakteren av å vera eit forrådsammer er knytt til det narrative trekket ved eksempla. Det narrative er med og gir rammene og avgrensingane for korleis dei logisk kan fungera i forhold til tekstar om det systematiske. I dei narrative eksempla er handlinga det sentrale. Når ein nyttar *historieeksempel* i tekstar om det *fortidige*, og *normative paradigme* i tekstar om det *framtidige*, er det samanfall mellom eksempla og den tekstlege samanhengen. I dei tilfella dreier både eksempel og rammetekst seg om handlingar, og handlingane vert tilknytingspunktet mellom desse teksttypane. I forhold til tekstar om det systematiske vert handlinga derimot eit forstyrrande element. I tekstar om dyr, som i dei tekstane eg analyserer i Raffs lærebok, inngår dei artene som er definerte, klassifiserte og skildra i handlingar i

eksempelet etterpå. Tilknytingspunkta vert med andre ord aktøren i handlinga. Men aktøren utgjer ikkje eit konstituerande kjenneteikn ved den narrative forma. Dei deskriptive paradigma får derfor fort eit preg av å vera ei avsporing i forhold til det som er hovudsaka ved klassifiseringa og defineringa. Det narrative elementet bringer inn eit mylder av tilleggsopplysningar som gjer analogien til andre eksempel utydeleg, og slik blir det paradigmatiske trekket ved eksemplet også svekka.

Raffs eksempel: Deskriptive paradigme som illustrasjonar til ein art

Det er derfor på sin plass å undersøkje om det er det å vera *deskriptive* som er hovudsaka ved dei deskriptive paradigma. I denne samanhengen skal eg forstå det deskriptive som eit motstykke til 'vurderande'.²⁰⁴ Det er i analogi med Aristoteles si bestemming av tilhøyrarrollene som er knytt til dei tre talesjangrane.

Tekstkategorien 'tekstar om det systematiske' er omforma av det som i Aristoteles talesjangersystem var den epideiktiske talen, slik eg har gjort greie for i kapittel 4. Aristoteles knytte ei særleg tilhøyrarrolle til denne tekstkategorien, i den norske omsetjinga av *Retorikk* er den kalla den 'betraktande'. Som eg har nemnt i innleiinga døyper Eiliv Vinje i si avhandling nemninga om frå den betraktande tilhøyraren – den som høyrer på noko på ein passiv måte — til 'tilskodaren', den som ser. (Vinje 2000, 85). Denne rolla, å betrakta, eller å vera tilskodar er ei anna enn den vurderande, aktivt dømmande, det Vinje kallar 'deltakaren'. Karakteristikken 'tilskodar' er ei omdefinering av omgrepet betraktande tilhøyrar som er i tråd med kva for ein sans ein brukar i resepsjonen av tekstane om det systematiske. Walter Ong presiserer også at medan den munnlege teksten er ein øyre-tekst, er skrifteksten ein auge-tekst.

I kapittelet om klassifisering i *Tingenes orden* knyter Foucault framveksten av naturhistoria i opplysningstida til ei prioritering av synssansen. Han skriv:

For at naturhistorien skulle oppstå, var det slett ikke nødvendig at naturen tyknet til og ble uklar, at den mangfoldiggjorde sine mekanismer til et punkt hvor den tilegnet seg den opake vekten av en historie man bare kan etterspore og beskrive, og ikke måle, beregne eller forklare; det var nødvendig – hvilket er det stikk motsatte – at Historien ble Naturlig. Det som eksisterte i det sekstende og frem til midten av det syttende århundre, var historier: ... (Foucault 1996, 180).

²⁰⁴ Lübecke fører i Politikens filosofi leksikon dette opp som ei av tydingane 'beskrivelse' kan ha: "...2. i andre sammenhenge i modsætning til *vurdering*. (Lübecke 1995, 54).

Desse historiene før opplysningstida var usystematiske og dei fortalte og skildra fenomen ut frå ei rekke innfallsvinklar, slik eg har vore inne på før i dette kapittelet. Foucault forklarar denne skrivemåten slik: "... det skyldes at tegnene var en del av tingene, mens de i det syttende århundre var deres representasjonsmodi" (ibid., 181). Han skriv vidare:

Naturhistorien finner sitt sted i denne avstanden som nå åpnes mellom ordene og tingene – en taus avstand, fri for enhver verbal sedimentering, og likevel artikulert i samsvar med representasjonens elementer, elementer som i seg selv og med full rett kunne navngis (lok. cit.).

Konklusjonen er slik: "Naturhistorien er intet annet enn navngivingen av det synlige" (ibid., 182).og "Det er et nytt synlighetsfelt som har konstituert seg i hele sin bredde" (lok. cit.). Foucault skriv at ein frå og med det syttande århundret frivillig avgrensa erfaringsfeltet ved observasjon. Ein utelukka annanhands opplysningar, men også smak og lukt fordi dei ikkje kunne underleggjast ein universelt gyldig analyse, ein gjorde ei streng avgrensing av følesansen, og ei nesten eksklusiv privilegering av synet, som lar oss oppfatta utstrekning, og som etablerer bevis.²⁰⁵ Observasjon vart ut frå dette forstått slik: "Å observere vil dermed nøye seg med å se – systematisk å se få ting" (ibid., 187). Det sentrale framstillingsprinsippet vart nettopp struktur, "Ved at strukturen begrenset og filtrerer det synlige, gjør den det mulig å omskrive det synlige til språk" (ibid., 188).

I følgje Foucault er såleis utviklinga av den systematiske naturvitskapen knytt til synssansen. Dette er eit språk om tinga i verda som er utvikla på skrifta sine premisser, og som er avhengige av skrift. Skrifta vert også ein oppbevaringsstad for denne typen kunnskap, dette avlasta minnet, og gjorde det mogleg å strukturera kunnskapen ut frå logiske prinsipp, slik ein t.d. gjer i taksonomiske system. Skrifta er også knytt til synssansen. Det er enkelt å utvikla og å oppbevara denne typen kunnskap i skrifta, og ved hjelp av skrifta. Men det er vanskelegare å formidla denne kunnskapen, og det er heller ikkje lett å hugsa slike strukturar som ein utviklar i skrift. I denne samanhengen er det at eksempelet kan tilby den didaktiske

²⁰⁵ Foucault skriv: "Denne nye historiens dokumenter er ikke andre ord, tekster eller arkiver, men lyse rom hvor tingene står opp mot hverandre: urtehager, samlinger, parker; stedet for denne historien er et ikke-temporalt rektangel hvor, blottet for enhver kommentar, for ethvert omliggende språk, livsvesenene fremstilles ved siden av hverandre" (Foucault 1996, 183). Ei slik samling var British Museum i London, som feira 250-årsjubileum i 2003 ved å opna ei utstilling over opplysningstidas innsamlings- og utstillingslyst. I boka som presenterer utstillinga, *Enlightenment. Discovering the World in the Eighteenth Century* (Edited by Kim Sloan) skriv Sloan at museet vart opna med formålet å bli "...rendered as useful as possible, as well towards satisfying the desire of the curious, as for the improvement, knowledge and information of all persons" (Sloane 2003, 14).

teksten sine tenester. Og dei tenestene dreier seg om å peika på dei individuelle eksistensane av det som er systematisert. Foucault skriv korleis fenomena i verda eigentleg trer fram for blikket vårt, ved å sitera ei avhandling av Michel Adanson frå 1772, *Cours d'histoire naturelle*: ”

Adanson konstaterte at naturen er en konfus blanding av vesener som tilfellet syntes å ha samlet: i ett tilfelle er gullet blandet med et annet metall, i et annet med en sten eller med jord; eller man finner en fiol som vokser ved siden av en eik. Blant plantene virrer så vel firfotinger som reptiler og insekter rundt; fiskene blander seg så å si sammen med det vannet de svømmer i og de plantene som vokser på vannets bunn... Denne blandingen er så utbredt og så mangfoldig at den synes å være en av naturens lover” (ibid., 206).

Foucault konkluderer slik: ”Denne sammenfiltringen er et resultat av en kronologisk serie av begivenheter” (lok. cit.). ’Begivenheit’ er eit sentralt omgrep i mi forståing av eksempel, eksempla handlar om begivenheiter. Eksempla har ein annan ordensstruktur enn klassifiseringa. Eksempla er organisert etter narrativ kausalitet, og er strukturerte rundt ei begivenheit. Dette organisasjonsprinsippet er typisk for den munnlege kulturen. Ved å bruka eksempel knytt til den systematiserte kunnskapen gjeninnfører eksempelet munnlegheita sine måtar å forstå på og å hugsa på, og legg dette til det strukturerte stoffet. Dei narrative eksempla sin måte å vera deskriptive på, er at dei viser fram fenomenet slik det kjem til syne i ei handling eller hending, i samhandling med miljøfaktorar og med andre aktørar, og med ei endring som resultat av det som skjer. Og det er nettopp ved å vera deskriptive på denne måten at eksempla fungerer best i forhold til den systematiske kunnskapen. Den synlegheita som den systematiske framstillinga av fenomena kviler på, er at strukturar vert gjort synlege. Foucault skriv: ”Det synlighetsfelt hvor observasjonen tar makten, er ikke annet enn det som er igjen etter disse eksklusjonene: en synlighet som befridd for all sanselighet stort sett opererer i gråtoner” (ibid. 185).

Eksempla *illustrerer* dei logisk bestemte kategoriane. Omgrepet *illustrera* har ofte vore brukt om eksempelet, eit døme er som eg har vist i Joseph A. Moshers definsisjon av exemplums funksjon. Eksempelet skal i følge Mosher illustrera eller bekrefte ei generell utsegn, – å illustrera er å gjera noko klarare. Også John D. Lyons skriv om exemplum og paradeigma som å sjå. Eg skreiv tidlegare om eitt av dei fire kjenneteikna Lyons drøftar exemplum-omgrepet i forhold til, knytt til ordets *exemplums* leksikografi. ”The word came to

be associated as much with the the Greek *eikon* as with *paradeigma*” (Lyons 1989, 10). Den greske termen *paradeigma* har i utgangspunktet hatt å gjera med det visuelle, og denne tydinga vart altså også overført til *exemplum*-omgrepet: ”The Greek term is therefore always associated with light, showing, seeing and pointing; the Latin term concerns selection, excision, textual combination, and discontinuity” (ibid., 10). Også Kuhns konstruksjonsparadigme er karakterisert som nye måtar å *sjå* på, men konstruksjonsparadigmet må vel helst kallast eit normativt paradigme.

På den pedagogiske fronten er utviklinga av nye måtar å organisera kunnskap på i opplysningstida nettopp supplert med pedagogiske idear som skulle hjelpa eleven til å forstå betre, ’to see’ som det heiter på engelsk. Laila Aase skriv om åskodingsundersvinginga, eit nytt metodisk prinsipp på denne tida. ”Anskuelsesundervisningen kunne ta mange former. Den kunne dreie seg om å bruke bilder i språkundervisningen, (...) Den kom etter hvert også til å bety demonstrasjoner av ulike slag i undervisninga” (Aase 2002, 131). Eksempelbruk må karakteriserast som åskodingsundervisning.

Målet med å bruka didaktiske tekstar er både å forstå, og også å hugsa det ein har høyrte eller lese. Memnoteknikkar har funnest sidan antikken. Også dei er knytt til det visuelle. Torill Steinfeldt skriv om memnoteknikkane innan det fjerde av retorikkens fem fag, *memoria*: ”Til grunn for læren om *memoria* lå en forestilling om at synssansen er den viktigste sansen, og at en ikke bare kan se ytre gjenstander, men også kan se indre bilder” (Steinfeldt 1986, 47). Den retorikkboka frå antikken som grundigaste omtalar hugseteknikkar er *Retorikk til Herennius*. I følgje denne framstillinga hugsar ein i bilde, ein ser for seg det ein hugsar. Men bilda varierer i styrke: ”Fordi det normalt er tilfældet at billeder snart har styrke og gjennomslagskraft og er velegnede til at minde en om noget, snart er svage og uden kraft til at vække hukommelsen, skal nu overvejes hvorfor begge dele sker, ...” ([Cicero] 1998, 111). Det som skapar dei sterke bilda er ”... hvis man ser eller hører noget der er specielt uanstændig, uhæderligt, usædvanlig, storslået, utroligt eller latterligt, pleier man huske det i lang tid” (lok. cit.). Denne karakteristikken passar godt på eksempla slik eg har skildra dei i høve dei systematiske opplysningane hos Raff, dei utgjer eit menasjeri av merkverdige utgåver av dyrearter.

I artikkelen ”Memorias skabende funktion”²⁰⁶ skriv Jan Lindhardt om korleis hukommelsen har vore oppfatta gjennom tidene, og om kva vilkåra for å hugsa er. Han summerer opp:

²⁰⁶ Artikkelen er første gong trykt i tidsskriftet *Kredsen*, nr. 1/1982, seinare gjentrykt som ”Klassiker” i *Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift for skandinavisk retorikforskning* nr. 29/30 2004.

Vi så, at der var to principper for enhver erindringskunst: 1) At man ser en lighed mellem det der skal huskes og det, man husker ved hjælp af. (...) 2) Alt hvad der skal kunne huskes, må på kunne ses eller på anden måde sanses. Alle *imagines agentes*, ative billeder, er virksomme ikraft af, at de på slående vis påvirker sansene (Lindhardt 2004, 13).

Han tilføyer: ”Det viser sig nu, at næsten enhver sproglig figur betjener sig af netop disse to kendetegn, midler; *lighed* og *sanselighed*” (lok. cit.). ’Likskap’ gjeld måten hugseteknikkar nytta stader for å hugsa noko abstrakt og generelt, som i antikkens hugseteknikkar. ’Sanselegheit’ dreier seg om at enkelte typar språk uttrykker det sansa meir presist enn andre. Lindhardt viser så til metaforen som eksempel på den viktigaste figuren som uttrykkjer det sanslege. Eksempelet er ein *tanke*figur, og når derfor kanskje ikkje det same presisjonsnivået som metaforen i å framstilla det sanslege, men til ein viss grad er det som Lindhardt seier om metaforen og det sanslege, også gyldig for eksemplet. Eksempelet framstiller enkelttilfellet slik det trer fram i verda, og går såleis tettare på materien enn det generaliserte omgrepet det eksemplifiserer.

I tillegg kan ein kanskje også karakterisera eksempelet si kraft som hukommelseshjelp ut frå det Lindhardt skriv om ’likskap’. Ein kan forstå eksempelet som ein slik stad som ein treng for å plassera eit generelt og abstrakt omgrep eller saksopplysning, for seinare å kunna henta det fram igjen frå hukommelsen. Og med det er ein tilbake til danninga av *topoi*, – forstått på denne måten er det stader i hukommelsen der ein ikkje berre oppbevarer argument for ei sak, men også illustrasjonar av fenomen. Dette er det deskriptive eksempelets retoriske strategi.

Oppsummerande kan ei seia at slike systematiserande tekstar som dei me finn i Raffs *Naturhistorie for Børn*, føreset at synssansen er den dominerande. Dei kjenneteikna og strukturane som fenomen i verda vert inndelt etter, er dei som kan sjåast. Eksempla som vert kopla til desse tekstane må knyta seg opp til dette trekket, og i eksempelets narrative struktur er det framstillinga av aktøren som vert tilknytingspunktet til det definerte fenomenet. Når ein nyttar eksempel, det eg har kalla deskriptive paradigme, i slike tekstar, er det motivert av to didaktiske verkemåtar: eksempelet viser enkelttilfelle av det som artsbestemminga definerer, og eksempelet illustrerer dei generaliserte, logiske kategoriane. Illustrasjonane fungerer som haldepunkt for minnet, den abstraherte kunnskapen vert knytt til rom og tid.

Orangutangen

Eg skal til slutt kort kommentera eit eksempel som tematiserer fleire av kjenneteikna ved deskriptive paradigme, eksempelet er kalla "Orangutangen". Eksempelet om orangutangen er frå kapittelet "Aberne", som kjem like etter "Mennesket" i boka til Raff. Apeslekta har fleire artar, det er forutan orangutangen, "Den langarmede Abe, Gibbon eller Golok", "Den almindelige Abe", "Makako" og "Bavianen". Eksempelet utgjør det meste av teksten i avsnittet om orangutangen, så eg gjengir heile avsnittet her:

Orangutangen

Paa den 5te Plades 9de figur ville I finde en Afbildning af den. Den er af Størrelse omtrent som et Menneske, har et stort haarrigt Hoved, nøgne Øren, et Ansigt som en gammel Mand, en kort fladtrygt Næse, en bred Mund, Hænder, Bryst og Bug næsten som et Menneske; i begge Tindinger og i Nakken langt nedhængende Haar; men forresten kun lidet Haar paa Kroppen. Den gaar nesten altid opreist, og forstaaer godt at betjene sig af Stok til sit Forsvar. Man beskylder den for, at den røver Negerbørn, og overhovedet synes alle Aber at glæde sig meget i Menneskebørn.

Naar den kommer til brændende Ild, hvor der ingen Mennesker ere tilstede, glæder den sig hjertelig; men den har intet Begreb om, at den kan vedligeholde Ilden ved at bære mer Veed til den. See her atter et Beviis paa Guds Viisdom og Godhed! Skulde Aberne forståe at antænde, eller endog blot at vedligeholde Ild, hvormegen Skade kunde de da ikke udrette?

Man kan tæmme Orangutangen og lære den til at vende Steg, bære Vand og Veed til Kjøkkenet, vaske Tallerkener og skylle Glas, og varte op ved Bordet. De efterabe gjerne Menneskenes Handlinger, og det er denne Drivt man benytter for at lære dem op til de omtalte Forretninger. De sætte sig ogsaa undertiden selv til Bords og spise med Kniv, Gaffel og Skee, rede deres Seng og lægge sig i den som et Menneske. Følgende Anecdote kan give Eder den Lærdom, at naar man fortæller Eder, at en Afdød gaaer igjen, eller at det spøger paa noget Sted, da bør I nøie undersøge det, og I vil erfare, at det omtalte Spøgerie enten er Indbildning eller har meget naturlige Aarsager; thi Gud tillader slet ikke, at Aander eller Afdøde skulle vandre omkring paa Jorden for at indjage Menneskene unødigt Skræk. – I et Huus, hvor man havde en tam Orangutang, døde en gammel Kone. Nogle Dage efter at hun var bleven begravet, kom en Pige, som havde været inde paa det Værelse hvor den Gamle havde ligget syg, farende i største Forskrækkelse ned og fortalte, at den Gamle laae lys levende i Sengen. Bævende af Angest stimlede nu alle husets Folk op paa Værelset – og o Skræk!- der laae hun virkelig, med det samme Hovedtøi paa, som hun havde ligget med, medens hun levede. Man saae bestemt at hun rørte sig i Sengen. Man troede ikke det kunde være mere Tvivl underkastet, at det jo var den Afdøde.

Nu maae I vide, at dette skete i et papistisk Land, hvor der findes en Mængde Munke, som gjøre sig Umage for at bestyrke Folk i alslags Overtroe, eftersom de vilde gjøre sig Fordeel deraf. En saadan Munk blev da strax hentet, for at han skulde bortmane Spøgelset med Vievand. Men Gjengangeren som ikke kunde lige det kolde Vand, foer plutselig op af Sengen, rev Munken overende, og sprang ud af Døren, styrtede sig hovedkuls ned over Trapperne; men opdagede nu, at Spøgelset var intet Andet end Orangutangen, der havde taget den Afdødes Hovedtøi paa og lagt sig i Sengen. Munken laae imidlertid besvimet paa Gulvet, og længe efter at man havde bragt ham til sig selv igjen, kunde han dog ikke komme ud af den Indbildning, at Djævelen virkelig havde taget ham. (*ibid.*, 24f).

Orangutangen er altså ein art under slekta aper. ”Denne Dyreslægts Særkende er, at den har fire Hænder, ...” (Raff 1831, 21) skriv Raff. Deretter skriv han at apene held til i varme strøk, at dei har menneskeliknande ansikt, at hendene er som menneska sine, med negler. ”Ogsaa i deres Adferd have de noget tilfældeles med Menneskene. De øse f. Ex. Vand med den hule Haand og bringe det til Munden for at drikke. Hunnene bære deres Unger paa Ryggen, næsten paa samme Maade som Negerinderne, ..” (lok. cit.). Raff samanliknar også måten aper og menneske diar barna på. Han forset deretter: ”Aberne leve i hobeviis i Skogerne i store Selskaber...” (ibid., 22), og ”... enhver Hob staaer inder en Slags Fyrste eller Overhodes Regjering, som de adlyde ...” (lok. cit.). Når apene gir seg ut på røveri av åkrar sender dei først ut spionar, og har ein førar som leier dei, og vakter som passar på medan røvinga føregår. Raff forklarar også korleis ein kan fanga apene. Dei etterliknar alltid menneska, så ved å setja frå seg eit par små sko med lim i, kan ein vera sikker på at apene tar på seg skoa, og etter det vert ute av stand til å flykta. Apene kan deretter lærast opp til alt det menneska gjer, ”...og kan endog blive en stor Ælsker af stærke Drikke; især søde Vine”. (ibid., 23). Raff skriv så: ”Der gives mange forskjellige Arter af Aber. Den mærkeligste Art er Orangutang” (lok. cit.).

I introduksjonen til slekta ’aper’ samanliknar Raff altså apene med den føregåande pattedyrslekta, nemlig menneska. Klassifisering er å sjå etter ulikskap, men samanlikninga mellom menneska og apene endar opp med å fokusera mest på likskap. Det er fordi dette kjenneteiknet er essensielt i forhold til andre dyreslekter. I neste omgang introduserer Raff dei ulike artene aper, og den første han skriv om er orangutangen. Det viktigaste kjenneteiknet ved orangutangen er at han liknar menneska meir enn dei andre apene. Dette fører til at Raff som me har sett får høve til ein ny runde med samanlikning mellom ape og menneske. Orangutangen har same storleik, ansiktet liknar ein gamal mann, munn, hender, bryst og rygg er som hos mennesket. Deretter får me vita at orangutangen likar menneskebarn og at han gler seg over elden. Også det er som eit menneske, – ville dyr er som oftast redd elden. Orangutangen er dessutan lett å temja. Likskapen med menneska er på den måten eit klassifiserande kjenneteikn i høve til andre aper. Dette kjenneteiknet er i neste omgang tilknytingspunktet til forteljinga om orangutangen, som vert forveksla med eit menneske. I denne forteljinga vert det å sjå likskap og ulikskap tematisert. Eksempellet handlar om det å sjå likskap og ulikskap, og om å kategorisera fenomen i verda. Eksempellet er på den måten eit meta-eksempel.

Forvekslinga som eksempelet fortel om er godt førebudd gjennom den detaljerte samanlikninga mellom menneske og orangutang. Men det at forvekslinga er mellom ein orangutang og eit *gjenferd* av eit menneske gir historia eit spesielt preg. Dersom forvekslinga var skjedd mellom eit levande menneske og ein orangutang ville det berre ha skjedd eit hendig uhell, det ville berre ha vore evna til å sjå ulikskap som var dårleg. Når den som observerer forvekslar eit dyr med eit spøkelse, er det verre ting fatt med den som gjer kategorimistaket. Dette opnar for eit aspekt av kritikk som eksempelet elles ikkje ville hatt. Den som observerer er for det første ikkje opplyst, og ser ikkje klart, fordi han forvekslar noko som eksisterer med noko som ikkje eksisterer. For å kunna gjera denne feilen må den som observerer lida av overtru. Det er katolikkane som kan gjera slike feil, overtru er såleis plassert hos 'dei andre', dei som ikkje er som oss. Med dette aspektet av kritikk får ein også inn eit aspekt av formaning.

Eksempelet fortel såleis om dei eigenskapane ein må ha dersom ein skal vera eit opplyst menneske. Det er for det første at ein må vera i stand til å observera, ein må kunna skilja mellom likt og ulikt. Deretter, og det er like viktig, må den som observerer ikkje lida av overtru. Det vil seia at ein må vera rasjonell. Den kategorien orangutangen vert forveksla med, er ein kategori som ikkje finst. Dette skulle ein i utgangspunktet vera i stand til å resonnera seg fram til ved hjelp av fornufta. Raff skriv:

Følgende Anecdote kan give Eder den Lærdom, at naar man fortæller Eder, at en Afdød gaaer igjen, eller at det spøger paa noget Sted, da bør I nøie undersøge det, og I vil erfare, at det omtalte Spøgerie enten er Indbildning eller har meget naturlige Aarsager; thi Gud tillader slet ikke, at Aander eller Afdøde skulle vandre omkring paa Jorden for at indjage Menneskene unødigt Skræk.

Dette eksempelet viser altså også at eksempla kan fungera på ulike måtar, alt etter kva samanhengar dei er sette inn i. Dersom dette eksempelet stod i ein samanheng der det å læra folk å ikkje vera overtruiske var hovudsaka, ville eksempelet vore eit normativt paradigme, og opplysningane om orangutangen ville i det tilfellet vera underordna det normative aspektet. Eksempelet om Androcolus og løva har den same doble funksjonen, det kunne ha vore eit normativt paradigme som eksemplifiserte norma at ein skal vera snill med dyra.

I tillegg til å eksemplifisera orangutangen, og å tematisera kategorisering, bidrar eksempelet også til å hjelpa eleven til å hugsa kva som kjenneteiknar orangutangen. Ein elev på slutten av 1700-talet vil ikkje ha sett mange aper. Nokre fanst utstilte, nokre vart viste fram

levande, og nokre bilde fanst av dei, t.d. på dei tolv litograferte platene bakarst i Raffs bok. Men det som først og fremst ville hjelpe elevane til å sjå for seg orangutangen etter å ha lese boka, er eksempelet. Raff skriv i innleiinga til boka at dette er:

...en bog, som kan skaffe Eder stor, baade Fornøyelse og Nytte, da den lærer eder at kjende alle de forskjellige Arter af bekjendte Skabninger som findes paa Jordkloden; og for at I, naar I læse Bogen, kunne desmere levende forestille eder saadanne Skabninger, som I aldrig have seet og maaske aldrig kommer til at see, saa følger herved tillige en Samling af Kobbere, paa hvilke de mærkverdige Dyr og planter ere afbildede (Raff 1831, If).

Eksempla er også illustrasjonar, og då ikkje ei utydeleg lita strekteikning av eit dyr på eit ørlite trykk, men fargerike skildringar av dei merkverdigeast dyr og dei merkverdigeaste begivenheiter. Og i denne samanhengen kan ein forstå 'merkverdige' på to måtar. For det første slik dei brukte ordet på 1700-talet, om det som var verdt å merka seg²⁰⁷, og for det andre den måten me brukar det i dag, om det som ein kan undra seg over.

Nina Goga skriv i avhandlinga *Kunnskap og kuriosa. Merkverdige lesninger av tre norske tekstmontasjer for barn og unge* om ulike typar kunnskap, og ulike struktureringsprinsipp av kunnskap i fagbøker for barn. Ho spør i innleiing til arbeidet: "Hvordan blir noe identifisert, forstått og ordnet som kunnskap? Hvordan blir noe identifisert, forstått og ordnet som kuriosa? Forbindelseslinjene mellom kunnskap og kuriosa kan spores i spennet mellom det kjente og ukjente, det vanlige eller vante og det uvanlige eller uvante" (Goga 2007, 14). Kuriosa er eit treffande uttrykk for mykje av inventaret i deskriptive paradigme i tekstar frå opplysningstida. Goga skriv at kuriosa er det som: "...vi finner, gjerne ved hjelp av et nysgjerrig og oppmerksomt blikk, og som vi vil ta vare på, og samle, og bry oss om" (lok. cit.).

Raffs lærebok er eit overflødigheitshorn av opplysningar om alt som finst i verda, saklege opplysningar ved sida av kuriøse, muntre, forskrekkelege og tankevekkande forteljingar. Desse didaktiske tekstane er eit uttrykk for opplysningstidas begeistra tilnærming til kunnskap. I vår tid høyrer mesteparten av dei eksempelektane Raff dryssar ut i læreboka si, i beste fall heime i barnelitteraturen. Og barn er like fascinert både av sanne, realistiske og

²⁰⁷ Abraham Kall definerer t.d. historie slik i innleiinga til historieboka *Den almindelige Verdens Historie kortelig forfattet og til brug for Skolerne i Danmark og Norge* frå 1776: "Historien er en troeværdig Fortælling om mærkværdige Begivenheder" (Kall 1776, 2).

fantastiske forteljingar om dyr som for 250 år sidan, – men i vår tid er ikkje desse tekstane å finna i lærebøker i naturfag.

6.4.3 Robert Hooke og cellene: Eit moderne blikk på naturen

I dette siste kapittelet i avdelinga med eksempelanalysar skal eg venda tilbake til eit eksempel som eg har presentert tidlegare, det er eksempelet ”Robert Hooke og cellene” frå læreboka *Eureka! Naturfag for ungdomssteget. Grunnbok 8.* som eg analyserte i kapittel 6.3.3, ”Normative paradigme, ideal: Forskaridealet”. I den samanhengen analyserte eg eksempelet som eitt av dei ni normative paradigma som viste eit forskarideal. I denne samanhengen skal eg sjå på det same eksempelet, men denne gongen som eit deskriptivt paradigme knytt til ein tekst om det systematiske. Denne typen eksempel er for det meste borte i moderne lærebøker i naturfag. Hovudformålet med dette kapittelet er derfor å sjå nærare på noko som i liten grad finst lenger, ut frå det synspunktet at ein kan læra mykje om korleis eit fenomen fungerer ved å undersøkje samanhengar der det ikkje fungerer lenger.

Eg har presentert både læreboka og eksempelet tidlegare, så i denne samanhengen skal eg berre kort repetera korleis boka er bygd opp. Eg foreslo å dela boka i fem hovuddelar. Det første kapittelet har ei svært praktisk tilnærming, det handlar om korleis ein skal arbeida med kjemiske stoff. Kapittel to til fem handlar om det levande mikrouniverset, altså om celler og bakteriar, kapittel seks til åtte om det ikkje-levande mikrouniverset, altså om kjemiske stoff, kapittel ni er eit nytt kapittel om korleis ein utfører aktivitetar, denne gongen innan teknologi og design, kapittel ti til tolv dreier seg om makrouniverset, altså universet, medan kapitla tretten og fjorten handlar om det som ligg midt mellom dei to universa; jorda med sin ikkje-levande geologi og sin levande økologi.

Kapittelet med eksempelet ”Robert Hooke og cellene” er slik:

Mikroskopet er ei veldig viktig oppfinning, og utan mikroskopet hadde ikkje cellene vorte oppdaga.

Celler er små

Alt liv er bygd opp av celler, og det finst dyreceller som byggjer opp dyr, planteceller som byggjer opp planter, og organismar som er ei enkelt celle i seg sjølv. Felles for alle dei ulike cellene er at dei inneheld oppskrifta for liv, DNA, og at dei er små. Dei fleste cellene er så små at vi berre kan sjå dei i mikroskop.

Celler vart oppdaga i mikroskop

I 1665 studerte vitenskapsmannen Robert Hooke tynne skiver av kork frå borken til eit tre i det sjølvlagde mikroskopet sitt. Han såg at korken var sett saman av mange små, boksliknande

delar. Dei kunne minne om dei små romma – cellene – som munkane budde i. Derfor kalla Hooke dei små delane han såg, for celler.

Hooke forstod ikkje kor viktig denne oppdaginga var. Men lysmikroskopet var med tida forbetra, og vitenskapsmenn kunne studere celler frå mange ulike plantar og dyr. I 1839 førte dette til teorien om at *alle levande organismar er bygde opp av celler*. (Frøyland, Hannisdal, Haugan og Nyberg 2006, 36).

Eksempelet ”Robert Hooke og cellene” eksemplifiserer kva celler er, ved å fortelja korleis ein kan sjå dei, og korleis dei vart oppdaga og av kven. Teksten som eksempelet står til, er knapp, men med mange opplysningar. I første setning vert to viktige ord introduserte, ’mikroskop’ og ’celler’. Dei to neste avsnitta utdjupar innhaldet i denne setninga. Det første forklarar nærare kva ein meiner med celler, cellene vert forklarte som byggjesteinar for alt liv. Opplysninga om at alle cellene inneheld oppskrifta for liv, forklart som DNA, vert hangande i lause lufta. Men i siste setninga kjem opplysninga om at for å sjå desse cellene treng ein mikroskop. Det gir eit semantisk band over til eksempelet, men her rykker ein tilbake i tid, til før opplysningane i det første avsnittet var etablerte. Dette kjenneteiknar den vertikale utvekslinga i dette eksempelet. Eksempelet er narrativt, og peikar mot fortida. Me får høyra at Robert Hooke oppdaga cellene frå bork, i eit heimelaga mikroskop. Opplysningane i forteljinga kjem i ei rekkefølge som skapar lite spenning. Alle faktaopplysningane har dessutan vore presenterte i sakteksten i første avsnitt. Eksempelet fortel om at Hooke oppdagar cellene, men det skjer tilfeldig og utan at han skjønnte at det var viktig. Så blir me gjort merksame på at det var ei viktig oppdaging. Teksten sin struktur er såleis omrørt. Ein kan likevel kalla ”Robert Hooke og cellene” eit eksempel, for det er ein narrativ tekst som spesifiserer temaet. Om ein skulle tenkja seg analoge deskriptive paradigme til dette måtte dei dreia seg om tilsvarande aspekt ved kunnskap om cellene, korleis ein har kome fram til kunnskapen om dei og korleis kunnskapen kan nyttast.

Eg skal ikkje gi ein grundig analyse av dette eksempelet. Eg skal nytta emnet og eksempelet til å reflektera over kva som er endra i denne læreboka, i høve til Raffs lærebok og dei eksempla eg undersøkte i det førre kapittelet, ”Tre hestar, to løver og ein orangutang”. Den mest slåande endringa er at det ikkje finst nokon eksempel som liknar på dei i Raffs lærebok i *Eureka!*. Ein kan starta med å spørja kvifor det er slik. Det kan vera fleire grunnar til dette.

Det første har å gjera med eit skarpare skilje mellom sakprosa og fiksjon. Det finst fleire tekstar om dyr av alle verkelege og fantastiske utgåver i litteratur, teiknefilm og film for barn no, enn nokon gong tidlegare. Slike dyreeksempel som dei me såg i Raffs *Naturhistorie*

for *Børn* i naturfagbøker, er flytta over i forteljebøker og fagbøker for barn. Det som fanst som eit *litteraria* i Raffs naturhistorie, er såleis blitt utskilt som *skjønnlitteratur* og høyrer ikkje heime i naturfagbøker, som driv med vitenskap. Ein finn heller ikkje naturfagbøker bygd opp over taksonomiske system. Bøkene består av tema, slik den temastrukturen eg har skildra i *Eureka!*. Spørsmålet er kva ein kan fortelja om i høve til naturfag, når det ein stiller krav til sanningsinnhaldet i forteljinga. Svaret er at ein kan fortelja dyrehistorier, men det må vera historier om verkelege hendingar. Alternativt kan ein skriva forteljingar der menneske er aktørar og driv med noko som er relevant for naturfagleg kunnskap. Det blir ofte forskarbiografiar.

Det neste spørsmålet ein då kan stilla, er om det har skjedd fundamentale endringar i naturfaget sitt grunnlag i høve til det faget som Foucault skildra oppstod i opplysningstida. Har synssansen som den dominerande sansen, blitt borte frå naturfaget? Til det kan ein svara eit nei, tvert om. Den vesle lærebokteksten over er også eit haldepunkt for det. Synssansen er ikkje blitt mindre viktig i naturfaget, men måten ein ser på, er endra. Ein ser ikkje lenger etter likskap og ulikskap i mangfald og i ytre strukturar. Ein ser derimot i djupna. Ein ser i djupna inn mot dei minste ting ved hjelp av mikroskopet, og ein ser i djupna ut mot dei største ting ved hjelp av teleskopet. Denne nye måten å sjå på fører til to ting. Ein ser nye strukturar, og ein ser noko heilt nytt. Den vesle sakteksten og eksempelet eg nyttar her, handlar nettopp om dette. Robert Hooke ser i mikroskopet sitt og ser cellene, små rom ein ikkje kan sjå med synssansen åleine. Det at han ser nye *rom*, gjer parallellen til den taksonomisk strukturerte, romlege røyndomen enno tydelegare. I dei nye små romma kan ein også etter kvart sjå liv, det vert det opplyst om i sakteksten. Dette livet er DNA-strukturane, oppskrifter på liv som er strukturerte på ein heilt annan måte enn me elles har sett.

Den andre retninga me kan venda det nye blikket, er utover mot verdsrommet ved hjelp av store teleskop. Ein ser då mot det største rommet, som ein parallell til dei romlege omgjevnadane våre og dei minste celleromma. Også dette er indirekte tematisert i *Eureka!* Fire eksempel i *Eureka!* dreier seg om oppdagingar i verdsrommet. Galileo Galilei oppdagar teleskopet, Hubbles vidareutviklar det. Dei bidrar saman med Einstein som rekna på det heile, til å kunna sjå på ein ny måte. Copernicus, Kepler, Brahe og Newton konstaterer at verdsrommet er heliosentrisk, og foreslår med det ein struktur på det ein ser i verdsrommet. Det nye som vitenskapsmennene oppdagar der ute, er også opphavet til liv, den energiutløysinga som er kalla 'The Big Bang'.

Det finst altså framleis ein struktur i stoffet, men den strukturen er mindre logisk og meir lik den konfuse strukturen som naturen har, der rike, slekter, arter og individ finst overalt

samstundes. Den skildringa av det romlege som skjedde i Raffs lærebok, er erstatta av skildringar av fleire rom som føyer seg inn i kvarandre som kinesiske øskjer, det er verdsrommet, naturen og cellene. Foucault skreiv at den taksonomiske strukturen var betinga av ein ny avstand mellom språket og verda, – det er ein avstand ein må føresetja er skapt av den aukande skriftleggjeringa. Det er då mogleg å tenkja seg at det nye blikket på naturens orden også er betinga av teknologiske framsteg, ikkje berre slike som endrar blikket, som mikroskopet og teleskopet, men teknologi som framskaffar ny tekststruktur. Moderne lærebøker er, som eg tidlegare har vore inne på, multimodale, det vil seia at dei er samansette av mengder av ulike element. Desse elementa er i tillegg til brødtæksten, fotografi, teikningar, grafar, modellar, bildetekstar og digitale ressursar, og dei gir eit mykje meir detaljrikt og konkret bilde av dei fenomena som læretæksten omtalar, enn dei gamle lærebøkene gjorde. Fotografia er særleg viktige, dei viser tinga slik dei er.

På denne måten misser dei deskriptive paradigma den viktigaste funksjonen sin i høve til naturfaget. Det er ikkje bruk for illustrerande *tekstar* i bøker der alt kan illustrerast meir presist ved bruk av bilde. Fotografia er illustrasjonar som er statiske og romlege, dei passar perfekt til tekstar om det systematiske, og dei er meir i tråd med ei vitenskapleg tilnærming til stoffet enn dei mangfaldige narrative tekstane.²⁰⁸ I *Eureka!* er det dessutan lite plass. Kvar emne har eitt oppslag, og ei forteljing tar fort mykje plass om dei skal utbroderast litt. I dei tilfella der det blir fortalt eksempel, er det gjerne med andre formål enn å vera deskriptive. Hovudformålet med dei ni eksempla eg har analysert i *Eureka!*, er å visa ei handlingsnorm. Alternativt kunne dei vore lest som framstillinga av ei forskingshistorie.

Det som eventuelt går tapt når eksempla vert marginaliserte, er to ting. Det første er moglegheita for å rekonstruera korleis kunnskapen vart til, som eksempla representerer. Dei nye lærebøkene har rett nok ein annan måte å rekonstruera innhentinga av kunnskap på, det er ved hjelp av eksperimenta som elevar skal gjera sjølv. Elevane skal, som eksempel nr 2 i *Eureka!* dreier seg om, gjera vitenskaplege undersøkingar i form av laboratorieeksperiment og observasjonar, og slik lærer dei seg måten ein empirisk hentar inn kunnskapen på. Men dei rekonstruerer ikkje *raisonnementet*, *slutninga*, slik ein gjer ved hjelp av eksempel.

Det andre som kan gå tapt er ein innfallsvinkel til undring over naturen. Eg har bestemt det illustrerande som hovudfunksjonen ved dei deskriptive paradigma, og når eksempla ikkje lenger finst, så er også mykje av det merkverdige stoffet utelete. Det halvsnanne, underlege, som ein likar å fortelja til kvarandre, og å høyra om. Dette stoffet som

²⁰⁸ Inntrykket etter å ha lese ein del lærebøker på jakt etter eksempel, er at moderne naturfagbøker er dei bøkene som har færrest eksempel.

Nina Goga kallar 'kuriosa', det som ein gjerne vil samla på, og som ligg i 'randsona' av kunnskapsfeltet er borte, og berre den saklege, etablerte kunnskapen som kan verifiserast står att.

Foucault skriv om korleis mikroskopet endra synssansen, og dermed blikket på naturen. Det han skriv, summerer også opp noko av forskjellane mellom dei to lærebøkene eg skildrar her, Raffs *Naturhistorie for Børn* og Frøyland, Hannisdal, Haugan, og Nybergs *Eureka! Naturfag for ungdomssteget*:

For å se bedre gjennom linser var man nødt til å gi avkall på å erkjenne via de andre sansene eller via folkemunne. Et skalaskifte på blikkets nivå får større verdi enn de sammenfall som måtte oppstå mellom de ymse vitnesbyrd de andre sansene kunne bidra med, eller hva de har lest eller hørt (Foucault 1996, 186).

Mikroskopet og teleskopet gjer blikket sterkare, det kan kallast eit moderne blick på naturen.

6 Oppsummering: Å lesa matrisa på tvers og på langs

Denne avhandlinga er ei undersøking av korleis didaktiske eksempel fungerer i den tekstlege samanhengen dei står i. Analysen har vore ein retorisk-hermeneutisk tekstanalyse, med fokus både på den indre, dialektiske strukturen i tekstmøtet, og kva som kjenneteiknar den retoriske funksjonen dei ulike eksempeltypane har fylt. Analysane har vore nærelesingar av ni ulike grupper av eksempel ordna i ei matrise der kjelder for didaktiske eksempel og didaktiske funksjonar har vore koordinatane. Denne fordelinga på kjelder og på typar har vore gjort for å sikra at eit breitt spekter av eksempel skulle vera representerte, og at enkeltanalysane kunne framstå i eit system som ordna analysane. Bortsett frå det overordna fokuset har tilnærminga til kvar analyse innanfor matrisa vore frittstående, for å ta omsyn til det emnet eksempla skulle eksemplifisera. Dei demonstrerer såleis ni tilfelle av at det partikulære nivået i kunnskapsfeltet vert kopla til generell kunnskap gjennom ei språkleg form, og dei tematiserer også ulike didaktiske aspekt.

Matriseramma opnar også for å sjå på problemstillingane i dette arbeidet meir samla. Problemstillinga eg har arbeidd ut frå er følgjande: Korleis fungerer eksempelet i didaktiske tekstar? Eg delte dette spørsmålet i nokre underspørsmål: 'Korleis fungerer eksempelteksten som ei spesifisering i høve til ein annan tekst?' og 'Kva formål fyller eksempelet i den didaktiske situasjonen?' Delspørsmåla peikar på trekk ved eksempelet som er gjensidig avhengige av kvarandre. Intensjonen med eksempelet er bestemmande for korleis den indre tekstdialogen utfaldar seg, og den indre tekstdialogen er drivkrafta i måten eksempelet fungerer på i den didaktiske situasjonen. Eg har bestemt dette gjensidige forholdet mellom eksempelet sin indre tekstdialog og ytre intensjon som eit forhold mellom eksempelets indre logikk og den ytre retoriske funksjonen. Spørsmålet om kva formål eksempelet fyller i den didaktiske situasjonen har fått svar i to fasar i dette arbeidet, det første er gjennom eit framlegg til typologisering, det andre er gjennom nærlesinga av dei enkelte eksempla i den faglege samanhengen dei er sett inn i. Dei to delspørsmåla i problemstillinga mi har også bygd inn i seg eit anna perspektiv, nemleg *om* eksempla fungerer slik intensjonen med å bruka dei er. Det tredje delspørsmålet har vore: Korleis kan eit studium av eksempelets indre tekstdialog og ytre persuasive funksjon utfylla bildet av kva det didaktiske er?

Eg skal i denne siste delen av avhandlinga prøva å oppsummera svara på problemstillingane ved å ta utgangspunkt i matrisa og sjå på dei ulike *typane* eksempel, og deretter eksempel *frå dei ulike kjeldene*, samla. I oppsummeringa av analysane ut frå dei ovannemnde problemstillingane er det er sjølvsagt naudsynt å ta atterhald om at det analyserte materialet er avgrensa, og at konklusjonane som kan dragast berre kan gjelda dette

materialet.²⁰⁹ Med dette atterhaldet skal eg også spørja i kva grad eksempel bidrar til ei utviding av forståing, ut frå Hans-Georg Gadamer skildring av forståingsprosessen. I innleiinga til avhandlinga konstaterte eg at eksempelets indre-dialektiske spesifiseringsfunksjon og ytre-retoriske, didaktiske funksjon dreier seg om å auka forståing. Eksempelet *spesifiserer* ved å nemna det partikulære tilfellet av det generelle nivået i ei saksframstilling. Den overordna saksframstillinga og formålet med teksten som skal spesifiserast bestemmer på kva måte det partikulære fungerer på, og det partikulære tilfellet spesifiserer og utdjuar det generelle nivået. Typologien og eksempelanalysane har vist at eksempelet kan anten framstilla ei fortidig hending for å spesifisera korleis fortida arta seg, det kan visa ein handlemåte for å spesifisera korleis ei handlingsnorm skal forståast, eller visa eit enkelttilfelle av noko som er definert eller skildra i generelle termar.

Intensjonen med spesifiseringa som det didaktiske eksempelet kan bidra til, er å auka forståing, Gadamer skildrar som eg siterte i innleiinga forståing slik: ”På denne måden forløber forståelsens bevegelse hele tiden fra helheden til delen og fra delen tilbake til helheden. Opgaven er, i konzentriske sirkler at udvide enheden i den forståede mening” (Gadamer 2004, 277). Som eg har vist kallar Aristoteles eksempelbruk for ’retorisk induksjon’, og den nemninga skildrar nettopp den sirkelrørsla der ein ut frå eit standpunkt - i didaktiske samanhengar er det ei oppfatning av kva som skal lærast - viser eit eksempel, som så blir tilbakeført til standpunktet gjennom ein rekonstruksjon av induksjonsprosessen som fører til den generaliserte kunnskapen. Gadamer bestemming av den hermeneutiske sirkelen seier at resultatet av utvekslinga som skjer mellom del og heilskap skal føra til ’at utvide enheden i den forståede mening’. I analysane av eksempelbruk har eg undersøkt den indre logikken i dei ulike typane eksempel frå ulike kjelder, ved hjelp av mange ulike teoriar om korleis utvekslinga mellom del og heilskap kan utspela seg. I denne oppsummeringa skal perspektivet vera knytt til Gadamer formulering om at den hermeneutiske sirkelen *utvidar*

²⁰⁹ Denne avgrensinga reiser spørsmål om relevansen av resultatata av undersøkinga mi, og eg vil i denne samanhengen visa til omgrepet *naturalistisk generalisering* slik det er forklart innan kvalitativ metode. May Britt Postholm skriv i boka *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi etnografi og kasusstudier* (2. utgave): ”Kunnskapen som produseres i en kvalitativ studie, er knyttet til et bestemt sted til et bestemt tidspunkt. Likevel kan en slik kontekstuell kunnskap være til nytte og overføres til andre lignende settinger.” (Postholm 2010, 131). Løysinga er i følgje Postholm ”...å legge til rette for *naturalistisk generalisering*. Leseren av teksten kan kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen, og erfaringer og funn som er beskrevet i teksten, kan dermed også oppleves som nyttig for egen situasjon” (lok.cit.). Postholm skriv her om å kjenna igjen konkrete situasjonar som ein er i, og dette kan etter mitt syn overførast til dei undervisningssituasjonane eg undersøker i dette arbeidet, det vil seia situasjonar der eksempel blir brukt, anten munnleg eller skriftleg, særleg fordi eg ikkje fokuserer på faktorar i den faktiske situasjonen i studien min, men undersøker korleis undervisningsteksten meir prinsipielt kan fungera i tale og skrift.

den forståtte meininga. Han skriv: ”Det er dette ’imellem’, der er hermeneutikkens sande sted” (ibid., 281).

Eg skal drøfta desse perspektiva ved å summera opp funna i eksempelanalysane slik dei trer fram i seksjonar av matrisa, i to etappar. Eg skal først sjå på kva som kjenneteiknar dei ulike typane eksempel ved å sjå på funna i eksempelanalysane samla, og deretter på same måten drøfta kva som kjenneteiknar eksempelbruken slik dei fordeler seg på ulike kjelder, ut frå eit samla overblikk over funna i eksempelanalysane. Eg skal lesa matrisa på tvers og på langs. Til slutt skal eg peika på nokre område for vidare studiar som funna frå eksempelundersøkinga mi aktualiserer.

6.1 Matrisa lesen på tvers

Å lesa matrisa på tvers er i dette tilfellet å lesa matrisa *horisontalt*, det vil seia å oppsummera korleis analysane av dei enkelte typane eksempel gir eit bilde av denne eksempeltypen. Eksempeltypologien eg føreslår er ny. Sjølv om eg tar utgangspunkt i gammal teori om eksempel, finst ikkje akkurat denne inndelinga i tradisjonen. Eg spør her om analysane er med på å underbyggja inndelinga mi i grupper, og om korleis analysane utdjupar dei ulike eksempeltypane sin måte å eksemplifisera på, altså korleis dei fungerer logisk i tekstmøtet, korleis dei fungerer retorisk overfor mottakargruppa, og med det korleis eksempelbruken eventuelt skapar forståing.

Synekdokiske eksempel

Innanfor typologien eg føreslår er synekdotiske eksempel den mest kontroversielle eksempelgruppa. Som eg har vist i gjennomgangen av dei ulike eksempeldefinisjonane er det vanleg å nemna funksjonane *å argumentera* og *å illustrera* som eksempla sine oppgåver (Mosher 1966, Lyons 1989). Det å framstilla det fortidige er ikkje rekna som ei eiga oppgåve, men det er rekna for å vera ein grunnleggjande eigenskap ved eksempelbruk.

*Exemplum*tradisjonen har rett nok vore sterkt knytt til framstillinga av historiske personar sine liv og gjerningar, men desse framstillingane har alltid også hatt ein normativ funksjon.

Den historiske begivenheita er framstilt narrativt, og slike innskotne narrativ kan etter mitt syn forståast som *eksempel* i framstillinga av historisk stoff. Eg har valt å kalla desse eksempla synekdotiske eksempel, og foreslår altså ei eksempelgruppe som har som hovudformål å framstilla det fortidige. Som eg har vist kan ein argumentera for ei slik eksempelgruppe ut frå det antikke skiljet mellom *exemplum* og *paradeigma*. *Exemplum* sin dialektiske struktur, slik dei er forklart i *Retorikk til Herennius*, er at dei er ein del av ein

større heilskap, sjølv om det i tradisjonen etter Quintillian ikkje har vore vanleg å skilja mellom dei to eksempeltypene verken på grunnlag av innhald, eller tilknytingsmåte til det eksemplifiserte. Eit anna argument for mitt framlegg til ei eiga gruppe synekdotiske eksempel kan hentast i den vekta mange moderne teoretikarar legg på begivenheita sin plass i forståinga av det fortidige. Det gjeld som eg har vist tidlegare i dette arbeidet i teoriar av Paul Ricoeur, Michel Foucault og Reinhart Koselleck, og i Hans-Georg Gadamer's meir generelle teori om korleis me forstår historie som eit samspel mellom del og heilskap.

Som eg har peika på i innleiinga til analysane av dei synekdotiske eksempla kan ein ikkje seia at dei synekdotiske eksempla er eksempel på noko, i same forstand som dei paradigmatiske eksempla er det. Dei paradigmatiske eksempla er eksempel gjennom *representativitet*. Eg har bestemt det eksemplariske ved dei synekdotiske eksempla som knytt til *utval*. Blant ei overveldande mengde moglege enkeltbegivenheiter frå ein periode, vert ei eller nokre få begivenheiter valt ut og fortalt. Framstillinga av det fortidige er framstilling av kronologisk tid. Ut frå eksempelanalysane eg har gjort, kan ein sjå at det er stor variasjon i på kva måte eksempelet inngår i ei slik framstilling på.

Eg har nytta ulike teoretikarar som analysehjelp i arbeidet med synekdotiske eksempel, for å utdjupe kva det er som særleg kjenneteiknar denne eksempelgruppa. Reinhart Koselleck's teori om korleis me erfarer tid i tre tidslag er utgangspunkt for alle analysane. I denne teorien skil Koselleck mellom den singulære hendinga, gjentakingsstruktur og kvardagsoverskridande, eller transcendent struktur. Desse omgrepa dreier seg om måten me erkjenner tid på, men er etter mitt syn også produktive overført til korleis ein kan framstilla det fortidige. Koselleck's teori er såleis sentral i alle dei tre analysane av synekdotiske eksempel. Den opnar for ei undersøking av spørsmål som dreier seg om korleis gjentakingsstrukturane i framstillinga av det fortidige vert organisert, og korleis den singulære hendinga vert plassert inn i gjentakingsstrukturen. Dette er sentralt i undersøkinga av korleis synekdotiske eksempel inngår som delar av ein større heilskap. Som eg har peikt på er desse strukturane meir kompliserte enn for den andre hovudgruppa av eksempel, paradigma, som relaterer seg til eit overordna nivå i eit generativt system.

I det første eksempelet, "Kuskiten på hakekorset" nyttar eg Koselleck's teori om dei tre tidslaga som innfallsvinkel til analysen, og drøftar kva form for gjentakingsstruktur dette eksempelet kan seiast å vera ein del av. Eksempelet Johan Huss er eit døme på at eit menneskeliv utgjer ein historisk etappe, og eg nyttar Bourdieus teori om det biografiske sin plass i historiefremstillinga for å undersøkje korleis dette kan forståast. I analysen av eksempla "Teselskapet i Boston" og "Forfattaren Fjodor Dostojevski" er også spørsmålet om

kva status eksempelet har i framstillinga av det historiske forløpet, og Gadammers omgrep 'historisk medvit' gir impulsar til analysen av korleis dei synekdotiske eksempla fungerer i høve til den heilskaplege historieframstillinga.

Framstillinga av heilskapen i historieframstillinga varierer for det første svært i høve til dei ulike eksempla. I analysane mine er ulike måtar å framstilla historisk stoff på representert, og dei ulike eksempla har ulik status i den overordna framstillinga. På den eine ytterkanten finst den enkle kronologiske framstillinga der eit eksempel utgjør ein etappe i utviklinga. I det tilfellet er det fullstendig samankopling mellom eksempelet og den historiske lina, eksempelet er ein del av lina. Dette gjeld eksempelet "Johan Huss" i Niels Prahl si lesebok. Ein kan kalla denne koplingsmåten *assimilert kopling*. I den typen kopling er det ingen avstand mellom eksempelet og ei generalisert framstilling av stoffet, for framstillinga er ikkje generalisert, ho består av ei rekkje suksessive singulære begivenheiter.

Ein mellomtype er når eksempelet fortel om ei hending som er rekna for å vera avgjerande for retninga det historiske forløpet tar, men der den meir generaliserte framstillinga kunne stått åleine utan at eksempelet blei fortalt. Ein kan kalla denne koplingsmåten for *assemblert*. I analysen min gjeld dette eksempelet "Teselskapet i Boston".

Den tredje måten eksempelet kan koplast til heilskapen på, er det ein kan kalla *assosiert* tilkopling. I det tilfellet har ikkje det synekdotiske eksempelet noko å bety for utviklinga av det historiske forløpet slik det er framstilt, men formålet med å fortelja eksempelet er at det individualiserer det som elles er framstilt meir generelt. Dei eksempla som berre har denne funksjonen er representerte i analysane mine ved "Kuskiten på Hakekorset" og ved "Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London". I desse tilfella er det generelle laget i historieformidlinga tjukkast, og eksempla er berre tilfeldig utvalte episodar som individualiserer det som framstillingane dreier seg om, i mine analysar høvesvis motstandskamp og dårlege sosiale tilhøve på 1800-talet i London.

Synekdotiske eksempel sin hovudfunksjon er å framstilla det fortidige, og som andre eksempel er det ved å argumentera og å illustrera, men då altså ikkje å argumentera for ei handlingsnorm eller illustrera eit systematisk fenomen. Ved å fortelja synekdotiske eksempel argumenterer ein for sanningsinnhaldet i den større historiske framstillinga, ved å seia at dette skjedde på ein bestemt stad med faktiske personar, og ein illustrerer historiske fenomen som elles kan vera vanskelege å forstå. På denne måten er synekdotiske eksempel *topoi* i historieformidlinga og historieforståinga som skulen formidlar.

I tillegg til at eksempla knyter seg til framstillinga av det fortidige på sin særneigne dialektiske og retoriske måte, vil formelle og estetiske trekk ved narrative tekstar også spela

inn på måten dei vert kopla til den historieframstillande samanhengen på. Dette gjeld i særleg grad dei synekdotiske eksempla, fordi dei er *delar* av den større samanhengen, og dei knyter seg til element i den større framstillinga på ein annleis måte enn dei paradigmatiske eksempla som formmessig er meir frittståande i høve til den overordna samanhengen. Framstillinga av det fortidige er framstillinga av fortidige menneske sine handlingar, og narrative tekstar inneheld alltid elementa person, miljø og handling som kan spela ulike roller i ulike eksempeltilkoplingar. Analysane mine av synekdotiske eksempel viser døme på at alle elementa kan ha hovudrolla i framstillinga. I tilfellet ”Kuskiten på hakekorset” er det eksempelet si framstilling av lokal-topografiske tilhøve som tilfører eksemplifiseringa aktualitet, altså miljøet i den narrative teksten, i eksempelet ”Johan Huss” er framstillinga av historia knytt til ein biografi, medan eksempelet ”Fjodor Dostojevskij” er sett inn i samanhengen på ein måte der mangelen på dynamisk heilskap innafor eksempelet utløyser ein moralsk og estetisk trong for å få ei løysing på det problemet eksempelet lanserer, og dette er konstituerande for måten eksempelet fungerer på i samanhengen. Eksempelet ”Teselskapet i Boston” har ei framstillingsform som motverkar eksemplifiseringa. Eksempelet er fortalt på ein ironisk og distansert måte, og dette står i motsetnad til den allmenne semja som er om at den begivenheita eksempelet fortel om verkeleg var viktig for korleis historia utvikla seg. Den ironiserande forma dette eksempelet har, viser derimot korleis ei hending kan mytologiserast og ta opp i seg og vidareformidla svært mange kulturelt betinga førestillingar om historiske samanhengar. Den estetiske utforminga til eksempelet er ein kommentar til historieskriving, medan teksten samstundes refererer til ei allment akseptert historisk viktig hending. Denne effekten er sannsynlegvis ikkje tilsikta i læreboka. Eg skal koma attende til fenomenet i omtalen av nyare lærebøker i neste avsnitt.

Eg meiner at analysane mine er med på å byggja opp under synspunktet at synekdotiske eksempel bør reknast som ei eiga gruppe eksempel, der framstillinga av det historiske er den dominerande funksjonen. Fleire av eksempla har normative aspekt ved seg, både ”Kuskiten på hakekorset” og ”Johan Huss” kunne vore brukte som mønster for handlemåtar, men det er ikkje hovudformålet med dei i den samanhengen eg hentar dei frå. Eit spørsmål er då om ein treng kalla dei synekdotiske eksempla for eksempel, altså om ein ikkje kan greia seg med nemninga historiske begivenheiter. Etter mitt syn *er* dei eksempel, fordi dei ikkje kan oppfattast som anna enn eksempel i framstillinga av det fortidige. Dei er aldri heile den historiske utviklinga. Det å kalla desse tekstfragmenta for eksempel har ein ontologisk effekt. Ved å sjå på dei individuelle forteljingane i historieframstillinga som eksempel, får ein fokusert på den språklege føresetnaden for framstilling av det fortidige.

Historieformidling er språk som framstiller det som har vore, og det er derfor konstruksjonar av samanhengar, årsak og følgesrekkjer eller tema, og eksempla slik eg har definert dei i dette arbeidet, er narrative fragment som er utvalde av den som formidlar historie og som vert kopla til den heilskaplege samanhengen på ulike måtar.

Normative paradigme

Normative paradigme er den minst kontroversielle eksempelgruppa i typologien min. Det eg kallar 'normative paradigme' er det som først og fremst vert oppfatta som eksempel i daglegtale, som t.d. i formuleringar som 'det gode eksempel', 'eksempelundervisning' og 'eksemplarisk'. Normative paradigme viser ei handlingsnorm som er formulert i tillegg til eksemplet, anten i ein meir generell tekst, eller som eit omgrep. Handlingsnorma og det normative paradigmet er retta mot viljestyrte handlingar i framtida. Dette kan dreia seg om alle slag handlingar, frå løysing av rekneoppgåver, matlaging, til etiske val ein står overfor i gitte situasjonar. Eksempla fortel om fortidige hendingar som relaterer seg til kvarandre slik at dei gjennom analogi er singulære uttrykk for det norma uttrykkjer, og dei relaterer seg også til den framtidige intenderte handlinga som norma vil regulera.

I samlinga mi har eg analysert tre grupper normative paradigme som viser variasjon i maktforholdet mellom avsenderinstansen og mottakargruppa. Denne variasjonen har eg skildra ved hjelp av Lausbergs omgrep om den situasjonsmektige (Lausberg 1984, 15). Eg har kalla dei ulike gruppene handlingsnormer for *imperative*, *alternative* og *ideale*. I dei imperative normative paradigma er den som utseier norma den situasjonsmektige, i dei alternative normative paradigma er forholdet likt mellom avsendar og tilhøyrar, i det siste tilfellet er tilhøyraren den situasjonsmektige. I alle desse tilfella dreier det seg om forholdet mellom den generaliserte handlingsnorma og mottakargruppa, som i den munnlege situasjonen er ungdomsskuleelevar og i dei andre tilfella dei implisitte lesarane av lærebøkene. Dei ulike variantane av makttilhøve er ikkje fast knytte til dei ulike kjeldene som eg nyttar som variablar. Eg skal drøfta dette nærare når eg les matrisa på langs, og ser nærare på kva som kjenneteiknar eksempla i høve til dei ulike kjeldene.

Analysen av "Studentane i skodde på Fitjarvika" viser eit tilhøve der teksten eksemplifiserer ein regel, i det tilfellet er avsenderinstansen den situasjonsmektige. Regelen gir ikkje rom for eiga vurdering hos den som blir informert om regelen. Eksemplet er gitt i høve til ein regel som skal lærast for å få ta båtførarbeviset. Kurset elevane tar fører fram til eit faktisk sertifikat som kvalifiserer for å føra småbåt, i motsetnad til dei fleste kurs i grunnskulen, og reglane er bestemt av eit større fellesskap, og må kunnast for at ein skal få

båtførarbeviset. Eg har nytta Wittgensteins undersøking av tilhøvet mellom hending og regel som analysehjelp i denne eksempelanalysen. På denne måten vert det gjensidige tilhøvet mellom singular handling og regel tematisert, og med det vert eksempelet om ”Studentane i skodde på Fitjarvika” eit døme på korleis retorisk induksjon fungerer, nemleg som ei utveksling mellom kjennskap til den singulære hendinga og det på førehand fastlagte overordna nivået.

I den andre gruppa, analysen av dei tre eksempla på dygda måtehald og lasta fråssing, er tilhøvet mellom avsendarinstans og mottakargruppe likeverdig, i den forstand at den norma som blir lagt fram bli tilrådd som norm for framtidige handlingar, men norma er ikkje formulert som eit påbod i imperativs form, berre som eit val mellom to alternativ. I dette tilfellet er det einsidige normative påbodet redusert ved at ulike handlingsmåtar vert sett opp mot kvarandre. Dette lar seg analysere ved hjelp av Algirdien Greimas s-modell for analyse av forståingas grunnstruktur i narrative tekstar.

I analysen av den siste gruppa, dei ni eksempla på forskarideal, er mottakargruppa den situasjonsmektige. Idealet blir lagt fram, men det er gjennom mange tekstar som ikkje formidlar ei eintydig norm, men tvert om eit mangfaldig bilde som det er opp til lesaren å tolka og vurdera. Den opne konstruksjonen av eit ideal er analysert ved hjelp av Max Webers omgrep om idealtypen.

Handlingsnorma som blir formidla i desse tekstane er altså av ulik karakter. Eit spørsmål her vert då om eksempla også argumenterer på ulike måtar. Som eg har vist er det frå antikken av rekna med at eksempel kan ha to posisjonar i høve til argumentasjon for ei norm, eksempla kan anten argumentera positivt, altså støttande i høve til norma, eller negativt, altså for å oppnå avskrekking i høve til å ikkje følgja norma.

Ut frå analysen kan me slå fast at eksempelet ”Studentane i skodde på Fitjarvika” er eit eksempel til avskrekking. Eksempelet som læraren fortel eksemplifiserer norma, men reglane er i denne konteksten heva over diskusjon. Eksempelet kan hjelpe eleven til å forstå regelen og konsekvensane av handlingsnorma, og slik argumentera for norma. Det er også lettare å hugsa ei handling ein har sett for seg, enn berre å hugsa ein generelt formulert regel. I tillegg til desse retoriske aspekta ved eksempelbruken, kan ein også sjå forteljetekniske grunnar for å fortelja eit eksempel til avskrekking i dette tilfellet. Eit eksempel til etterfølging ville heilt mangla dynamikk i forhold til den imperative forma denne norma har. Eit slikt positivt eksempel ville gjenta regelformuleringa: ta med kart og kompass, fordi det går godt med dei som tar med kart og kompass. Dette er ei slapp argumentering. Negasjonen av regelen i eksempelet gjer slutningsprosessen motsetnadsfylt, og skjuler sirkelargumentasjonen betre:

regelen seier at ein skal ta med kart og kompass, slik gjekk med dei som ikkje tok med kart og kompass, det burde dei ha gjort. Ønsket om å unngå framtidig ubehag og ulykker gjer også det avskrekkande eksempelet meir effektivt.

Analysen av eksempla i den neste gruppa er knytt til det eg har kalla ei alternativ handlingsnorm, ei dygd eller ei last, viser at her nyttar forfattaren ein kombinasjon av eksempel til etterfølging og avskrekking. Dette passar særst godt saman med utjamninga av kven som er situasjonsmektig i forhold handlingsnorma, og denne argumentasjonsstrategien byggjer opp under måten eg har definert situasjonen på.

I analysen av den siste gruppa normative paradigme, dei som eksemplifiserer eit ideal som handlingsnorm, finn eg at avskrekkande eksempel nesten er fråverande. Det einaste avskrekkande eksempelet er om den svenske oppdagaren som omkom på Nordpolen. I dette tilfellet er eksempla spreidd gjennom boka, slik at avsenderinstansen ikkje har avgjort for lesaren akkurat kva som skal til for å bli ein god forskar, men mange ulike forskarar vert stilt opp i ei lang rekkje. Avsenderinstansen er svak, den situasjonsmektige er lesaren. Det er opp til lesaren både å avgjera kva forskaridealet går ut på, og om han vil la dette idealet spela med som norm i høve til val seinare i livet, t.d. i val av yrke.

Mangelen på eksempel til avskrekking kan også botna i forteljetekniske og logiske årsaker. Det er vanskeleg å framstilla eit ideal på ein tydeleg måte utan å visa ei positiv norm. Ei rekkje eksempel til avskrekking, altså med ei negativt formulert norm, ville i endå større grad enn ved dei positive føredøma overlata til lesaren å slutta kva norma går ut på, og det ville vera svært vanskeleg for barn som ikkje på førehand har ei forestilling om kva forskning går ut på.

Oppsummerande kan ein seia at det i dette utvalet av normative paradigme er stort samanfall i fordelinga av eksempel til avskrekking og eksempel til etterfølging og fordelinga av kven som er situasjonsmektig i møtet mellom tekst og mottakar. I det tilfellet der norma er sterk er det normative paradigmet avskrekkande, i det tilfellet der norma viser alternativ er det brukt paradigme både til avskrekking og etterfølging, og i det siste tilfellet der mottakaren er den situasjonsmektige, er norma positivt formidla gjennom dei normative paradigma.

Ein kan då spørja om dei normative paradigma byr på nokon annan moglegheit enn eitt av to val når det gjeld den intenderte handlinga i framtida. Det vil seia, opnar dei normative paradigma for noko anna enn ei forståing av at noko er ein riktig handlemåte og noko anna er ikkje riktig? Slik eg ser det gjer det normative paradigmet i liten grad det i skriftlege didaktiske tekstar, av logiske grunnar. Eksempelet er ei slutningsform som logisk er knytt til det overordna nivået, det er ein tekst som er eit eksempel på noko. Eit eksempel på

noko vil i liten grad gå mot eller nyansera det eksemplifiserte, særleg i skrift. Ein er fanga i den sirkelen som den retoriske induksjonen dannar. Men munnlege brukssituasjonar opnar i større grad for å bruka eksempel på måtar som motverkar den sterke bindinga mellom norm og eksempel. Det er mogleg å drøfta ei sak ved å bruka eksempel som støttar eller ikkje støttar ei norm, i undervisningssituasjonar kan ein lansera eksempel som ikkje passar til norma, og drøfta norma på den måten. Eksempelet kan brukast på liknande måte som tolkinga av tilhøvet mellom lov og handlingar i rettsaker. Der vil alltid tilhøvet mellom norm og handling kunna vera glidande, slik at tolkinga av enkeltsaker kan påverka oppfatninga av lova og skapa presedens for seinare dommar, samstundes som lova er malen ein dømmer etter. Eg kjem attende til dette i neste avsnitt, i omtalen av eksempel frå ulike kjelder.

Den korte narrative framstillinga av ei handlingsnorm har i liten grad rom for ei nyansert tilnærming til norma. Dei ulike løysingane på bruken av normative paradigme over kan sjåast på som ulike løysingar på dette faktumet. Når det gjeld regelen er saka klar, det er ikkje bruk for nyansering, eller å opna for ulike variantar av den eine eller den andre handlemåten. Ein skal ha med nødvendig utstyr i båt. Den eldre læreboka har valt å gi eksempel både til avskrekking og etterfølging, – ikkje for å svekka norma, men for å forsterka den. Læreboka har det rette svaret, og brukar alle dei midla eksempelforma kan gi for å overtyda om det. I tilfellet med den moderne læreboka er det valt ei anna løysing. Eg har definert den norma læreboka formidlar som ei positiv norm, eit ideal. Tanken om å følgja dette idealet vert lansert i læreboka, og dette kan også sjåast i lys av den offentleg uttrykte bekymringa for at norsk skule utviklar for få elevar som vil gå vidare med realfag i forhold til yrkesval, t.d. som forskarar. Eksempla som argumenterer for norma er som eksempel pleier vera, dei er forteljingar om ei rekke suksessfulle forskarar, og ein som ikkje hadde suksess. Det er likevel fleire grep i teksten som dempar eksempelet sitt enkle svar på korleis ein bør handla i framtida, og som på den måten problematiserer eksempelet sin enkle argumentasjon i høve til det ein kan rekna med er den ønska handlinga frå læreboka si side, å bli naturfagforskar. Eksempla viser ei rekkje forskarar, og det vert opp til lesaren å setja saman alle desse forskarpresentasjonane til eit bilde av kva ein forskar er. Kvar presentasjon, med unntak av den om Alfred Wegner, er også svært kort og summarisk, og norma er på denne måten svært forsiktig uttrykt, og det vert i stor grad overlata til lesaren å formulera den.

Dette at normative paradigme berre viser to handlingsalternativ, eitt som er riktig og eitt som er gale, har medført ein skepsis til eksempelet som oppdragarinstrument. Eg kjem attende til dette i oppsummeringa av eksempelbruk innanfor dei ulike kjeldene.

Deskriptive paradigme

Deskriptive paradigme er på same måten som normative paradigme heller ikkje ein kontroversiell eksempeltype. I daglegtale snakkar ein om å gi eit eksempel på eit fenomen, og det eg kallar deskriptive paradigme korresponderer med det ein då ser for seg, nemleg at ein viser til eit partikulært tilfelle av noko som er definert, klassifisert eller skildra meir generelt. Rett nok har det 'å gi eksempel på noko' i daglegtale som oftast ei vidare tyding enn den definisjonen av eksempel som eg nyttar i dette arbeidet. I daglegtalet inkluderer ein det å *visa fram* eller utføra aktivitetar og visa fysiske objekt i det 'å gi eksempel på noko'. Eg har i innleiinga til dette arbeidet gjort greie for at eg ikkje avviser denne breiare definisjonen av eksempel i didaktiske samanhengar heller, – det er parallelle måtar å laga samband mellom det partikulære og det generelle på i alle fag, men i *dette* arbeidet studerer eg dei språkleg utforma eksempla.

Det å visa fram ein fysisk gjenstand som eksempel på noko, altså å visa eit eksemplar av det som den overordna kategorien nemner, må likevel nemnast i samband med deskriptive paradigme, for *eksemplaret* er særskilt knytt til denne gruppa eksempel. Ein kan ikkje på same måten visa eit *eksemplar* av noko i framstillinga av det fortidige, som ein parallell til eit synekdochisk eksempel, eller av ei norm som regulerer handlingar i det framtidige, som ein parallell til eit normativt paradigme²¹⁰. Sjølv om det å visa fram eit fysisk eksemplar eller ein aktivitet ikkje er tema i mi avhandling, har den fysiske parallellen til deskriptive paradigme interesse for å forstå betre kva som kjenneteiknar desse paradigma. Dei deskriptive paradigma er språklege handlingar som i mange tilfelle erstattar det å visa fram det fysiske objektet, men som språklege former trekkjer dei noko frå, og tilfører den overordna kategorien noko anna, enn det å visa fram eit fysisk objekt ville gjort.

Eg har drøfta dei deskriptive paradigma med vekt på dei to omgrepa i nemninga, 'deskriptive' og 'paradigme', og ut frå ulike perspektiv. I analysen av det munnlege deskriptive paradigmat "Hesten i torvmyra" og "Hesten frå Hogget" undersøkte eg på kva måte eit eksempel om ein hest kan seiast å vera eit eksempel på fenomenet hest, og kva den narrative forma og det at eksempelet har eit litterært førelegg har å seia for måten det fungerer deskriptivt på. Eg drøftar eksempelet i høve til omgrepet *mimesis*, som både dreier seg om tilhøvet til det fenomenet det er eit språkleg uttrykk for, altså det tilhøvet eg har peikt på over, det deskriptive paradigmat si oppgave som eit språkleg substitutt for å visa fram det fysiske fenomenet, og samstundes viser til dei framstillingsformene som finst i kulturen. I denne

²¹⁰ Ein kan visa ein måte å handla på som eksempel på ei handlingsnorm, det vil kunna vera aktuelt i praktiske fag. Dette vil vera eit normativt paradigme i dei tilfella handlingsnorma er generelt formulert.

drøftinga er Ernst Gombrich sin teori om balansen mellom norm og form i kunsten ein parallell og ein kommentar til balansen mellom den språklege forma eksempelet har, og innhaldet som koplar det til det generelle omgrepet det eksemplifiserer.

I kapittelet ”Tre hestar, to løver og ein orangutang – taksonomi og menasjeri” undersøker eg kva som kjenneteiknar den generaliserande lærebokteksten og eksempeltekstane, og eg spør korleis den vertikale og horisontale utvekslinga mellom dei to teksttypane føregår i teksten. Eg undersøker deretter kva som kjenneteiknar deskriptive paradigme ved først å sjå på dei som paradigme for artsbestemming ut frå Aristoteles sin metode for å utforska det som kjenneteiknar eit fenomen, og som illustrasjon av ein art ved å drøfta denne funksjonsmåten opp mot Michel Foucaults framstilling av synssansen som den dominerande for utviklinga av ein systematikk. Eg konkluderer med at deskriptive paradigme må seiast å vera særleg knytt til funksjonen å illustrera, å visa fram eit fenomen som finst i ein generell systematikk, det vil seia fenomen som ikkje er knytt til ei fortid eller ei framtid, men som er definert eller skildra.

Det deskriptive paradigmat føreset også ein særleg mottakar, nemleg det eg har kalla tilskodaren, ei meir passiv mottakarrolle enn deltakaren som er knytt til dei meir handlingsorienterte tekstane. Denne tilskodarrolla er også tematisert i den siste eksempelanalysen eg gjer, nemleg av ”Robert Hooke og cellene”. Framveksten av naturvitskapen er ifølgje Foucault knytt til styrkinga av synssansen sin posisjon i observasjonen av verda omkring oss, og i eksempelet frå den moderne læreboka i naturfag har blikket etter mitt syn blitt tematisert på ein tydeleg måte.

Hovudgrepet i analysen av deskriptive paradigme har altså vore å undersøka to karakteristikkar av dei; det er paradigme for artsbestemming og som illustrasjonar av arter. I denne oppsummeringa skal eg nytta eit sitat der Michel Foucault skildrar dette tilhøvet. Han skriv, som eg alt har sitert: ”For at naturhistorien skal bli et språk, er det nødvendig at beskrivelsen blir et ”fellesnavn”” (Foucault 1996, 193). Og det finst altså i følgje Foucault to moglege strategiar for dette. Han skriv: ”... disse teknikker er av to slag. Man kan enten gjøre fullstendige sammenligninger innenfor empirisk konstruerte grupper, (...). Eller man kan velge et klart avgrenset og relativt begrenset utvalg av særtrekk hvis variasjoner og vederheftighet man kunne studere hos alle de individer som besitter dem. Denne siste fremgangsmåten er den man kaller for ”Systemet”. Den første, ”Metoden”” (ibid., 194). Eg skal nytta skilnaden mellom ’metoden’ og ’systemet’ som Foucault nemner her som utgangspunkt for ei oppsummeringa av analysen av deskriptive paradigme. Foucault skildrar dei to måtane ein kan ordna fenomen i naturen språkleg. Denne ordninga dreier seg om å

gruppera og gi felles namn på naturfenomen. Den første teknikken Foucault nemner er 'metoden', det er det han skildrar som den fullstendige samanlikninga av empiriske fenomen, – eg tolkar det som induksjon i dialektisk forstand. I metoden er det balanse mellom den horisontale og den vertikale aktiviteten, samanlikningar horisontalt føyer fenomen saman i namn på grupper, som kan danna basis for nye samanlikningar horisontalt, og igjen føra til nye samanføyingar og nemningar høgare oppe i det taksonomiske systemet. Foucault nemner 'empirisk konstruerte grupper' som basis i metoden, og det er openbert at han tenkjer på faktiske, gjerne fysiske fenomen. Desse fenomena vil ha ei rekkje kjenneteikn, og det er gjennom samanlikning av desse eigenskapane ein kan danna ordnande grupper av fenomena gjennom denne samanlikninga. I 'metoden' er det først i fellesnamnet på gruppa at det språklege arbeidet set inn. Metoden er slik eg forstår det logisk-induktiv, og kan reverserast til logisk-deduktive slutningar nedover i systemet.

Som eg har vist i analysane skil bruk av deskriptive paradigme seg frå 'metoden' på to ulike måtar, i eksempelbruken er ikkje det individuelle nivået representert ved empiriske fenomen, men ved språkleg formulerte uttrykk som nemner individuelle fenomen, og metoden i eksempelbruk er retorisk induksjon, ikkje dialektisk induksjon. Det vil seia, som eg har presisert mange gonger i dette arbeidet, at det dialektiske resonnementet som skapte den generelle kunnskapen er gjort for lenge sidan, sambandet mellom det partikulære og det generelle er på plass, kunnskapen er etablert, og når det gjeld deskriptive paradigme vert eksempelet sett inn på staden der det empirisk konstruerte fenomenet har hatt sin logiske plass.

Med det språkleg formulerte eksempelet på det empiriske fenomenet sin plass, vert vilkåra for det paradigmatiske endra, og denne endringa høver betre med den måten ein ordnar kunnskap på i det Foucault kallar 'systemet'. Systemet er den alternative måten å utvikla språk om naturen på, i følgje Foucault. Det dreier seg som me har sett om å 'velge et klart avgrenset og relativt begrenset utvalg av særtrekk hvis variasjoner og vederheftighet man kunne studere hos alle de individer som besitter dem'. Dette liknar på eksempelet sin måte å visa til referansen på. Eksempla i mitt materiale er narrative tekstar, og framstillinga prega av sjangerkrava til den narrative teksten. Dei utgjer såleis ikkje noko forsøk på å skildra fenomen så omfattande og presist som mogleg, Foucaults formulering passar tvert om godt til måten desse eksempla framstiller fenomenet på. Som eg t.d. viste i analysane av tekstar om hesten, både i eksempla "Hesten i torvmyra", og dei to hesteeksempla i Raffs lærebok nemner ikkje eksempla tilstrekkeleg med eigenskapar hos dei individuelle hestane, til at dei kan fungera i fullstendige samanlikningar. I framstillinga av hestane er det tvert om valt ut ein

eller nokre få eigenskapar, og så utgjer desse 'eit avgrensa utval av særtekk' som den generelle førestillinga om hesten blir konstruert ut frå. Denne framgangsmåten dempar den horisontale samanlikninga som ein har i induksjon, og den omdefinierer den vertikale slutninga. I begge analysane av eksempel på hest er fleire eksempel involvert. I "Hesten i torvmyra" er det andre eksempelet eit litterært førelegg, der dei to eksempla nokså nøyaktig fortel den same historia, medan Raff har tre eksempel som begge understrekar at hesten er eit klokt dyr. Foucaults 'system' byggjer på prinsipp for typologisering som minner om Wittgensteins omgrep 'familielikskap'. Å sjå familielikskap er ein måte å dra slutningar på, som eg drøfta i kapittel 2.4 kallar Margaret Masterman denne slutningsforma for 'intuitiv inference'. Dei intuitive slutningane, altså det å sjå familielikskap ved å gjenkjenna hovudtrekk mellom dei to samanlikna fenomena, er ei nærare bestemming av korleis ein ser ved hjelp av eit konstruksjonsparadigme. Masterman deler Kuhns paradigme i tre ulike typar, og konstruksjonsparadigmet er det som dreier seg om det individuelle tilfellet. Som eg har vist i analysane fungerer dei deskriptive paradigma først og fremst deskriptivt, altså som illustrasjonar av det som er nemnt i dei overordna kategoriane, ein *ser* ved hjelp av eit konstruksjonsparadigme. Fokuset er såleis på synssansen, på elementa slik dei er ordna i rommet, det systematiske, og igjen mindre på metoden.

System og metode har også ein annan konnotasjon i dette arbeidet, det er det omgrepsparet eg har drøfta koplinga mellom topologi og didaktikk ved hjelp av. Topologien er både skildra som ei leiting etter argument, og samstundes er argumenta eit system av topoi. Topologien og didaktikken har denne sonderinga mellom metode og system felles, og analysane mine av eksempelbruk kan bidra til ei forståing av nokre sentrale didaktiske prosessar. Det gjeld korleis kunnskap systematisk fordeler seg på eit partikulært og eit generelt nivå i alle fag, slik modellen min over kunnskapsfeltet og fag viser, og korleis utvekslinga mellom dei to nivåa går føre seg i ein gjensidig påverknadsprosess i det eg har kalla infinittiseringa i faga. Infinittiseringa har ulike vilkår i dei ulike kjeldene faga er formidla gjennom ved hjelp av eksempel, eg har undersøkt ei munnleg og to skriftlege kjelder.

6.2 Matrisa på langs

Å lesa matrisa på langs vil i dette tilfellet seia å lesa kolonnane vertikalt, altså å oppsummera kva som kjenneteiknar eksempelbruk i dei ulike kjeldene. Eg spør om kva som kjenneteiknar eksempla i høve til dei ulike kjeldene, og undersøker om analysane viser at dei ulike kjeldene representerer ulike vilkår for eksempelbruk.

I dette arbeidet har eg hevda at brukssituasjonen lar seg lesa inn i tekstane, og har nytta omgrepet *kairos* frå retorisk teori som nemning for situasjonen. *Kairos* er ei samanfatting av dei elementa som er til stades i ein retorisk situasjon, det vil seia dei elementa som verkar saman i høve til ein tekst som skal overtida nokon om noko, slik eg forstår ein didaktisk tekst. *Kairos* er knytt til overtidsstrategien i teksten, men også til faktorane i den ytre situasjonen der teksten vert brukt, og skilnaden mellom 'Verbrauchsrede' og 'Wiedergebrauchsrede' (Lausberg 1984, 16-17), og skilnaden på munnlege eller skriftlege samanhengar er slike *kairos*-definerande trekk.

Fokuset i undersøkinga mi har vore på situasjonar der eksempel blir gjenbrukt, anten som gjenbrukstekstar i munnlege samanhengar, eller som gjenbrukstekstar i bøker. Omgrepet 'gjenbrukstekst' korresponderer med innsikta frå topikken, at ein har tilgang til eit forråd av overtidsdane moment som ein kan ta i bruk i ein retorisk situasjon som den didaktiske situasjonen er. Eg skal derfor oppsummera resultatane frå eksempelanalysane ut frå perspektivet kva dei ulike brukssituasjonane tilfører vilkåra for bruk av eksempel.

Munnleg kjelde

Ein kan tenkja seg eit register av munnlege framstillingar der ein nyttar eksempel, som strekkjer seg frå den heilt spontane bruken som blir utløyst av at ein skjønar at det er bruk for å forklara eit generelt formulert stoff ved hjelp av eksempel, til å bruka det eksempelet på ein fast måte i framstillinga av eit bestemt stoff. Undersøkinga mi har ikkje omfatta dei spontane situasjonane, eg har fått gjenfortalt munnlege eksempel som ofte har vore brukt i høve til eit bestemt stoff. Eg har analysert tre munnlege eksempel henta frå det private eksempelrepertoaret til ein bestemt lærar. Eg kan såleis ikkje ut frå materialet mitt seia noko om korleis desse eksempla konkret fungerer eventuelt i kontrast til skriftlege eksempel, eg kan berre sjå på kva som kjenneteiknar eksempeltekstane eg har fått gjenfortalt. Men det å ha begge kjeldene representert inspirerer til å peika på ein del openberre faktorar som spelar med når ein fortel eit eksempel i ein munnleg didaktisk situasjon, og som skil situasjonen frå eksempelbruk i skrift. I alle slike situasjonar, bortsett frå dei førelesingane der ein held seg nøye til eit skriftleg manus, vurderer ein bruken av eksempel ut frå her-og-no situasjonen. Til og med om ein bruker eksempelet fordi ein hadde planlagt det, og ikkje fordi det var bruk for det, vil det spela inn på formidlingssituasjonen. Om det ikkje passar å fortelja eksempelet vil ein få ei dårleg kjensle ved å gjera det, eller ein kan få dårleg tilbakemelding frå tilhøyrarane.

Eksempelbruk i den munnlege situasjonen er kjenneteikna ved at alle aktørane har høve til å innverka på eksempelbruken, dette kan opna for ei neddemping av den sterke

fordoblinga av poenget som ligg i eksempelet sin argumentasjonsmåte. I munnlege dialogsituasjonar kan eksempelbruken verka på andre måtar enn berre ved å forklara betre, eller argumentera for ei innsikt eller ei norm. I slike munnlege samanhengar kan eksempla hjelpe til med å få elevane til å resonnera, ein kan utnytte eksempla konstruktivt ved sjølv å gi eksempel som ikkje passar til den generaliserte samanhengen, eller opna for at elevane finn moteksempel eller be dei drøfta andre konklusjonar. Det kan til og med medføra ein viss risiko å gi eksempel i munnlege samanhengar, ved å gi eksempel på generelt formulert kunnskap opnar ein for innsikt i den slutninga som ligg bak den generelle kunnskapen, og med det for motargument som ein kanskje ikkje hadde føresett. Formålet med eksempelet kan også vera å bryta opp ei keisam framstilling av eit eller anna stoff med noko som er meir underhaldande, men likevel har med saka å gjera.

Eg har nytta ein og same informant for alle dei tre munnlege eksempla eg analyserer i denne avdelinga. To av dei gjenfortalte eksempla er sjølvopplevde, medan eitt er noko som har skjedd i lokalmiljøet. I analysen la eg særleg vekt på det munnlege synekdokiske eksempelet si tilknytning til den lokale topografien. Men det lokale miljøet er ein sentral faktor i alle dei tre eksempla. I analysen av eksempelet ”Studentane i skodde på Fitjarvika” analyserer eg korleis den retoriske induksjonen verkar i samspelet mellom regel og eksempel, medan den siste analysen tematiserte korleis ein skildrar i eit deskriptivt paradigme ut frå omgrepet *mimesis*, når omsynet både er å skildra noko slik ein såg det skjedde, og ein samstundes har ein kjent modell for korleis ei slik skildring kan gjerast. Den siste analysen tematiserer bruken av forbilde i munnlege framstillingar, og drøftar også bruken av litterære forbilde i munnlege framføringar.

Oppsummerande kan ein seia at det mest iaugefallande med alle desse eksempla er to ting: den rolla lokalmiljøet og informanten sjølv spelar i alle gjenforteljningane, og den viktige *stadfestinga* av alle eksempla. Begge deler kan gi desse eksempla ein særleg relevans. Læraren kunne ha fortalt oppdikta eksempel eller eksempel frå eksempeltradisjonen²¹¹, og då ville eksempelbruken ha likna meir på den i skrift, men i mine tre eksempeltilfelle fortel læraren frå sitt eige repertoar, og utløyser med det nokre moglege effektar som er knytt til den munnlege situasjonen. Han opptre for det første som sanningsvitne i forhold til det han fortel, og det at det er hans erfaringar som blir formidla, aktualiserer det han fortel på ein særleg måte. Sidan han fortel munnleg har han høve til å bedømme om eksempelet vil interessera og engasjera elevane, om dei opplever eksempla som relevante. Læraren peikte i gjenforteljninga

²¹¹ Som det går fram av vedlegg 1 lista læraren opp 43 eksempel, 33 av dei er sjølvopplevde.

av eksempelet ”Studentar i skodde på Fitjarvika” på at elevane som gjekk på kurset Båtførarprøva som oftast hadde vakse opp i havgapet, og dei hadde store kunnskapar om å vera i båt. Det topografiske spelar også ei særleg rolle i alle desse eksempla, alle har skjedd i læraren og elevane sitt nærmiljø. Dette er effektar ved munnlege eksempel som ein ikkje kan oppnå i skriftlege lærebøker. Det gjer informasjonen meir aktuell og meir nær elevane. Ein kan seia at dei munnlege eksempla kan aktualisera og *stadfesta* informasjonen dei eksemplifiserer. Det nynorske ordet ’stadfestar’ kan både bety å bestemma staden der noko skjer, og å bekrefte noko. Omgrepet peikar også mot *topoi* sin viktigaste funksjon. Det høver godt her.

Skriftlege kjelder

I skriftlege kjelder er her-og-no-situasjonen bytt ut med avstand i tid og rom i tilhøvet mellom eksempelet og det eksemplifiserte, og lesaren. Det tyder at tilhøvet mellom den som skriv læreboka og lesaren ikkje er eit personleg forhold, og at eksempelbruken sjølvstøtt ikkje er eit resultat av eit erkjent behov for å gi eit eksempel. Årsakene til å gi eksempel i skriftlege framstillingar er ikkje så openberre som i munnlege samanhengar, men ein kan tenkja seg fleire moglege grunnar, t.d. at kunnskapsstoffet er vanskeleg, og at ein ut frå ei vurdering av dette stoffet bestemmer at ein treng eit eksempel for å forklara betre, at eksempelet kan formidla noko som ikkje kunne vore formidla like effektivt på annan måte, som når ein framstiller historiske hendingar ved hjelp av synekdotiske eksempel, eller argumenterer for ei handlingsnorm i eit normativt paradigme. Lysta til å underhalda, mora eller variera i framstillinga av tung teori kan også vera eit formål ved å bruka eksempel i skrifttekstar. Alle desse årsakene til å gi eksempel er representert i dei seks gruppene eksempel og analyserer.

Det er skilnader på avsendarinstansen i eldre og nyare lærebøker, og desse skilnadane fører til ulike vilkår for å formidla eksempel i lærebøker frå eldre tider og frå vår tid. Ein skilnad på eldre og nyare lærebøker er knytt til læringssyn og til eleven og læraren si rolle i læringssituasjonen. Medan lærebøker frå opplysningstida byggjer på eit læringssyn der læraren er den uomtvistelege autoriteten som formidlar kunnskapen, vert eit sosiokulturelt perspektiv på læring koplatt til *Læreplanverket til Kunnskapsløftet av 2006*²¹². Det er ikkje

²¹² Eg skal presenetera det sosiokulturelle perspektivet på læring seinare i dette kapitlet. Følgjande sitat frå *Læreplanverket til Kunnskapsløftet 2006* er eit døme på synet på læring i planen: ”Men læring og undervisning er ikke det samme. Læring er noe som skjer med og i eleven. Undervisning er noe som blir gjort av en annen. God undervisning setter læring i gang - men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen. Elevene bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger. Dette arbeidet kan oppmuntres og påskyndes - eller hemmes og hindres - av andre. Vellykket læring krever en dobbelt motivering: både hos eleven og hos læreren” (<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/>, s. 11).

høve til å gå inn på utviklinga i læringssyn her, men ein kan karakterisera dei to læringssyna ved å spørja kven som er den 'den situasjonsmektige' i tilhøvet mellom lærar og elev i eldre og i nyare lærebøker. Dei to lærebokperiodane utgjer to ytterpunkt med omsyn til synet på kven som skal vera den situasjonsmektige i læringssituasjonen. Dei eldre lærebøkene framstiller ein situasjonsmektig pedagog som veit kva som er rett, både i fortid, framtid og notid, og som kan framstilla stoffet i tråd med det. Situasjonen er ein heilt annan for pedagogen som er implisitt i den nyare læreboka. Han skal ta omsyn til at idealet no er at elevane sjølv skal konstruera sin eigen kunnskap, og det skal kombinerast med at han skriv ei lærebok, som er ein monologisk tekst. Dette får konsekvensar for måten det kan argumenterast på i dei to lærebokperiodane.

Eldre lærebøker

Dei eldre lærebøkene framstiller altså ein implisitt pedagog som er myndig, og som har fasisit på kva kunnskap som er riktig, og dermed kva elevane skal læra. I lærestoffet skin det gjennom ei sikker førestilling om kva historisk stoff som er riktig, ei tydeleg handlingsnorm ved hjelp av ei riktig og ei ikkje-riktig norm, og eit sterkt systematisert lærestoff i naturfag. Det er ingen atterhald i formidlinga, og ikkje noko bekymring for å vera normativ. I dette tilfellet fører bruken av eksempel til ein tett argumentasjon utan blygsel, her blir noko hevda i det generelle lærestoffet, og eksempelet hevdar det same.

Eksempela i dei eldre lærebøkene er eksempel med vekt på det dramatiske, det tydelege. Johan Huss vert brent, det går svært godt eller svært dårleg med kong Kyros og Alexander den store, i dyreeksempela er dyra besjelte, dei er svært kloke, svært farlege og svært eksotiske. Dette er tydelege munnlege trekk ved eksempla. Eksempla og rammetekstane i dei eldre lærebøkene er både prega av det munnlege og det skriftlege på ein gong, og det demonstrerer godt korleis desse lærebøkene har vorte til i ei brytningstid mellom ein skule prega av mykje munnleg aktivitet og ei aukande vektlegging på det skriftlege. Historieframstillinga og avdelinga med moraliserande stoff er framstilt på det munnlege sine premiss. I kyrkjehistoria er Huss den historiske etappen. I eksempelet på dygda måtehald er samanhengen opplisting av levereglar ved hjelp av ordtak og aforismar, desse generaliseringane er munnlegheita sin måte å abstrahera på. Det nye faget i tida, naturhistoria derimot, er svært skriftorientert, og nyttar det taksonomiske systemet som organisasjonsprinsipp for heile læreboka. Oppsummerande kan ein seia at eksempla har ei

ukomplisert rolle i desse tekstane. Dei får spela ut eit stort register av dramatikk, stort alvor og humor, dei har høg intensitet, og er gjenfortalt med styrke og utan tvil, og dei støttar opp under lærestoffet i stor grad.

Eksempeltilfanget i alle bøkene ser ut til å vera henta frå ein europeisk eksempeltradisjon. Eksempla handlar om kjente personar, om kongar i eldgamle rike og dei deskriptive eksempla er ikkje henta frå heimlege miljø, her er det godseigarar, menneske som bur i papistiske land og antikke menn det blir fortalt om. Dette stemmer godt over eins med det som karakteriserer barnelitteraturen i opplysningstida, også den var importert til Danmark-Noreg, og handla om barn i europeiske storgodsmiljø. Denne barnelitteraturen er svært ofte pedagogiske og eksemplariske ulykkeshistorier²¹³.

Skriftlege kjelder, nyare lærebøker

I nyare lærebøker er vilkåra frå dei to føregåande kjeldene endra. Nyare lærebøker har som andre skriftlege tekstar ingen moglegheit til å drøfta lærestoff eller eksempel med elevane. Det vil seia at det ikkje er mogleg å få lufta resonnementet ein konstruerer når ein les, og det er ikkje høve til å koma med motargument. På ei anna side er idealet at pedagogen som er bygd inn i dette lærestoffet skal leggja stoffet fram for eleven på ein slik måte at han eller ho kan vera med på å konstruera si eiga læring og forståing.

I dei moderne lærebøkene er eksempla fortalt annleis enn dei er når dei opptrer munnleg og i dei eldre lærebøkene. Eksempla er stort sett korte og summariske. Unntaket er eksempelet om Alfred Wegener i naturfagboka *Eureka!*. Lengda har å gjera med kor mykje plass ein vil gi eksempla i forhold til dei andre teksttypane. Ein har mindre plass på tekstsidene enn i dei eldre lærebøkene på grunn av illustrasjonane, modellane og lay-out generelt. Skal ein fortelja godt, treng teksten utbroderast, og det krev fort ei lærebokside. Det ser det sjeldan ut til å vera rom for i moderne lærebøker. Det kan ha å gjera med at eksempla blir oppfatta som uvitskaplege på grunn av den narrative forma, og at ein derfor må raskt tilbake til dei sakprega tekstane. Den knappe forma gjer at det blir vanskeleg å fortelja eksempla godt, ein får ikkje rom til å byggja opp forteljinga, og det går ut over det som dreier seg om narrativ kausalitet. Eksempla får ofte ein omrota struktur, grunngevinga for å fortelja dei kjem først, og då kan det vera at poenget i forteljinga blir borte.

Desse kjenneteikna kan også ha å gjera med at eksempla er meir vilkårleg plasserte i teksten. Behovet for å gi eksempel er ikkje følt som i den munnlege situasjonen. Spørsmålet

²¹³ Sjå t.d. Vibeke Stybe 1970: *Fra Askepot til Anders And. Børnebogen i kulturhistorisk perspektiv*, s. 43-56.

er då kva grunnen for å fortelja eksempel kan vera i skriftteksten. Behovet kan sjølvsagt vera å forklara noko, for å sikra at lesaren forstår, eller for å gjera tørt stoff mindre kjedeleg. I den systematiske strukturen er ikkje eksempla fordelte ut frå slike årsaker som er opplevde av både den som skriv og den som les, årsakene er derfor skjulte for lesaren. I *Eureka!* har me sett at eksempla sin hovudfunksjon ikkje er å eksemplifisera stoffet som blir gjennomgått i det heile, men kan vera å visa fram eit forskarideal, eit krav til læreboka som er fastsett i læreplanen.

Resultatet av koplinga mellom lærebøkene og den svekka implisitte pedagogen er at samanhengen mellom eksempel og lærestoff vert mindre tydeleg. Ein kan seia at argumentasjonen i eksempelbruken er mest mogleg neddempa. Det kan sjå ut som den sterke samanhengen mellom eksempel og lærestoff gir eit språk som den moderne pedagogen ikkje kjenner seg heime i, i alle fall ikkje i skrift. Om me ser på dei ulike analyserte eksempla kan me sjå at det ser ut til at den implisitte pedagogen kjenner ubehag i alle tilfella der han gir eit eksempel. I det første tilfellet, ”Teselskapet i Boston” er hendinga som det skal forteljast om rekna for å vera ei av dei hendingane som hadde størst verknad på utviklinga av den amerikanske historia, og dette faktumet kunne rettferdiggjera at eksempelet blir fortalt. Men eksempelet blir fortalt med ein stor ironisk distanse ved at hendingane ikkje blir fortalt dramatisk, men humoristisk-satirisk, og ved at forteljinga er overlessa av latterlege detaljar som verkar lite sannsynlege og som byggjer på myteaktig stoff. Denne ironiske forteljemåten gjer at den implisitte pedagogen slepp å gå god for at den historiske hendinga er sann, han fortel halvt på spøk. Det andre synekdotiske eksempelet er også fortalt på ein uvanleg måte. Det er eit eksempel som eg har vist veks inn i den større narrasjonen, slik at den vesle og den store historia ikkje har ein klar slutt og ei klar byrjing. Dette er eit grep som er gjort med stor innleving, men det unngår også å plassera forteljaren hos den implisitte pedagogen. Eksempelet er fortalt av eit samtidig augnevitne, og det søkk på den måten inn i det historiske stoffet som eit samtidig vitnesbyrd.

Dei ni normative paradigma som eksemplifiserer eit forskarideal slepp unna den tydelege argumentasjonen ved at forskaridealet ikkje er klart definert nokon plass. Elevane må sjølv slutta kva norma går ut på. Dette er såleis eigentleg meir ein mellomting mellom induksjon og retorisk induksjon, enn retorisk induksjon i vanleg forstand. Men det er nemnt fleire goner i boka at det er eit ideal å forska, og boka oppfordrar elevane til å bli forskarar. Den opne, eller nesten fråverande norma, er ein måte å dempa argumentasjonen på. Det blir fortalt mange eksempel, men ikkje akkurat kva det er eksempel på. På den måten slepp den situasjonsavmektige, implisitte pedagogen å meina noko som kan setja mottakarposisjonen si

definisjonsmakt ut av spel. Det siste analyserte eksempelet, ”Robert Hooke og cellene” slepp unna sirkelargumentasjonen ved å vera svært slapt fortalt, og ha ein omrota struktur, på den måten er det så utydeleg at det unndrar seg nesten eksemplifiseringsfunksjonen.

Den hermeneutiske sirkelen

Eg skal til slutt sjå eksempelbruken i dei ulike kjeldene i lys av Hans-Georg Gadamer's generelle modell for forståing, den hermeneutiske sirkelen. Han skildrar som nemnt forståing som ei utveksling mellom del og heilskap i ei sirkelrørsle, han skildrar denne rørsle slik: ”Opgaven er, i konzentriske sirkler at udvide enheden i den forståede mening” (Gadamer 2001, 277), og han skriv, som me har sett: ”*Det er dette 'imellem', der er hermeneutikkens sande sted* (ibid., 281)”. Den hermeneutiske sirkelen er ikkje lukka, han er open, og Gadamer bestemmer mellomrommet som den staden der forståing skjer. Gadamer's modell er ein generell modell for forståing, og den heilskapen som ein forstår delen ut frå kan bestå av svært mange ulike element, også utanomtekstlege. I min studie undersøker eg korleis to tekstar kan forståast i lys av kvarandre, så når eg no vil nytta Gadamer's modell på ei oppsummering av studiet av desse tekstane, så er det ein reduksjon av heilskaps-instansen i den hermeneutiske sirkelen. Eg spør korleis samspelet mellom dei to tekstane kan forståast ut frå Gadamer's hermeneutiske sirkel. Eg nyttar då ’den opne sirkelen’ som ein metafor, og denne metaforen kan nyttast i ei oppsummering av korleis dei ulike kjeldene eg har henta eksempel frå fungerer i høve vilkåra for å auka forståing. Den indre dialogen mellom, i mitt tilfelle, eksempelet og det generelle nivået fungerer ikkje slik at dei er heilt samanfallande. Eg har kalla den gjensidige påverknaden for infinitiseringa. Sirkelen kan logisk nok ikkje vera heilt lukka når den skildrar eit samspel mellom to ulike tekstar, men eksempela kan liggja svært tett opp til det som det eksemplifiserer. I overført tyding kan ein seia at det varierer kor stor avstand der er mellom del og heilskap i dei tre kjeldene, og med det korleis vilkåra for gjensidig påverknad er. Eg skal først sjå på dei to skriftlege kjeldene, og den munnlege til slutt.

I dei eldre lærebøkene er sirkelen nesten lukka. Det er stort samanfall mellom det som er uttrykt på det partikulære og det generelle planet. Det synekdotiske eksempelet ”Johan Huss” er som me har sett heilt samanfallande med heilskapen, der utgjør eksempelet Johan Huss ein etappe i den kronologiske framstillinga. I det normative paradigmet ”Maadelighed i Mad og Drikke” er det også eit tett samband mellom eksempla si rådgiving ved hjelp av eksempel til avskrekking eller etterfølging, og dei deskriptive paradigma frå Raff's naturfagbok gir omgrepet i det taksonomiske systemet innhald. I desse tilfella er det altså

svært liten avstand mellom det som det generelle nivået uttrykkjer, og det eksempelet uttrykkjer. Når avstanden er kort mellom dei to nivåa i eksempelet, er det også lite rom for egne tolkingar, og slik lærebokforfattarane sannsynlegvis ser det, også lite rom for moglege misforståingar.

I den andre typen skriftlege kjelder i materialet mitt, dei moderne lærebøkene, er sirkelen svært open. Eg har forklart det slik at den implisitte, moderne, sosialkonstruktivistiske pedagogen ut frå læringssynet sitt sannsynlegvis ikkje kan uttrykkja for tydeleg korleis samanhengem mellom eksempelet og det overordna nivået er. I materialet mitt vert avstanden mellom dei to nivåa skapt på ulike måtar. Eksempelet ”Teselskapet i Boston” er som eg har vist, fortalt med stor ironisk distanse, og denne distansen kan skapa ei usikkerheit om det skal forståast slik at den omtalte handlinga er viktig i det framstilte historiske forløpet eller ikkje. Det andre eksempelet i denne læreboka er sitert frå ei anna kjelde, nemleg augnevitnet Fjodor Dostojevskij, og ved denne forskyvinga i avsendar kan også eksempelet ha ein sterkare appellfunksjon, distansen er uansett skapt av avstanden i tid til han som fortel eksempelet. I analysane av dei ni eksempla på eit forskarideal i boka kjem det fram at det generelle nivået i eksempelbruken eigentleg aldri er definert, det er berre sett opp som eit ideal. Sjølv om utvalet av eksempel gir føringar, er det opp til eleven å forstå kva det vil seia å vera forskar. I det tilfellet er forståingssirkelen svært open. Eksempelet om Robert Hook som eit eksempel på eit naturfagleg tema er på same måten svært laust knytt til den generelle kunnskapen om celler og bruk av mikroskop.

Slik eg les eksempelbruken i dei nyare lærebøkene i mitt materiale vegrar lærebokforfattarane seg frå å gi eksempel, samstundes med at dei gjer det. Dei fortel eksempla på ein måte som skapar distanse mellom teksten og det overordna nivået, som i dei to synekdotiske eksempla og det deskriptive paradigmet, eller ved å unnlata å definera det som skal eksemplifiserast som i tilfellet med dei normative paradigma.

Dei ulike eksempla som er gjenfortalt av den munnlege kjelda mi liknar mest på eksempla frå dei eldre lærebøkene i måten dei er fortalt på. Dei er fortalt utførleg og grundig. Men dei skil seg frå eksempla frå opplysningstida ved at dei er mykje meir personlege. Som eg har vist er to av dei frå informanten sitt eige liv, og eitt frå nærmiljøet. Eksempla i dei to eldre lærebøkene er alle upersonlege, i den forstand at dei fortel om berømte personar frå eldre tider, eller dei har eit anekdotisk preg. Forrådet deira er henta frå ei slags felleseuropeisk base, slik også mykje av barnelitteraturen i denne tida var. Unnataket er den vesle forteljinga i eksempelet ”Maadelighed i Mad og Drikke” om naboguten Henrik, som fekk vondt i magen av å eta stolne eple. Men sjølv dette eksempelet verkar ikkje særleg

personleg, det manglar tid og stadfesting, og Henrik er knapt presentert. Som eg peikte på i innleiinga til dette avsnittet gir det munnleg fortalte eksempelet moglegheit for at den som høyrer eksempelet også kan gi eit eksempel som kan nyansera eller imøtegå det som blir eksemplifisert. Det at den munnlege informantent hentar eksempel frå sitt eige liv og frå det felles nærmiljøet kan gjera det enklare for eleven å koma med eigne eksempel.

Måten dei ulike munnlege eksempla fungerer på, samsvarar med den gruppa eksempel dei tilhøyrer, slik eg har vist i eksempelanalysane mine. Det synekdokiske eksempelet er ikkje nært knytt til det som det eksemplifiserer, og er såleis ope, medan den normative paradigmat som eksemplifiserer ein regel er svært lukka, mest som i lærebøkene frå opplysningstida. Det deskriptive paradigmat som eksemplifiserer hest ligg tettare opp til eit litterært førelegg som også fungerer som eit analogt paradigme, enn til ei knapp nemning på eit fenomen. I utgangspunktet har dei munnlege og dei skriftlege eksempla dei same moglegheitene for å skapa auka forståing, men den munnlege situasjonen har i seg større moglegheiter for at ein skal kunna utvikla resonnement omkring det som blir eksemplifisert enn dei skriftlege. Det munnlege eksempelet har som eg har vore inne på før, alle moglegheiter til å bli motsagt, resonnert over i fellesskap, møtt med moteksempel, og slik inngå i ein prosess der det Gadamer kallar *'rommet mellom'* vert eit rom for forståingsprosessar som er mykje meir nyanserte enn den logiske slutninga den enkelte kan gjera når dei les.

6. Nokre vidare perspektiv

I innleiinga til avhandlinga presenterte eg ein didaktisk modell over fag, og denne fagforståinga dannar rammer om denne studien. Fag har etter mitt syn både ei avgrensing mot andre fag i kunnskapsfeltet basert på innhaldsmessige kriterium, og samstundes har alle fag ein djupnedimensjon som består av eit lag med partikulære fenomen og eit lag med generalisert kunnskap. Denne studien undersøker forhold som har med faga sin djupnedimensjon å gjera. Den generaliserte kunnskapen er alltid språkleg, medan det partikulære nivået både kan bestå av fysiske fenomen, aktivitetar og vera språkleg formulert. Temaet i denne avhandlinga er språkleg formulerte tilfelle av det partikulære nivået, nærare avgrensa til eksempel med narrativ struktur. Analysane av eksempelbruk i mange ulike faglege samanhengar gir eit bilde av korleis slutningsprosessar mellom dei to nivåa kan gå føre seg. Som eg har vist, er det slik at når eksempel vert nemnt, vert dei ofte kopla til induksjonsslutningar utan at dette vert nyansert nærare. Denne avhandlinga viser at dei slutningane som blir gjort ved hjelp av eksempel kan vera av ulikt slag, og ha ulikt formål. Avhandlinga viser også at dei induksjonsprosessane som eksempel inngår i, heller bør

oppfattast som ei utveksling mellom det generelle og det partikulære nivået i fagstoffet enn som ei einvegs slutning frå det partikulære til det generelle.

Resultata av analysane som er presenterte i dette arbeidet kan svært kort summerast opp slik: Eksempel er i bruk i alle fag, i munnlege og skriftlege kontekstar, dei fyller tre didaktiske funksjonar som eg i dette arbeidet har lagt ut som å fortelja om det fortidige, gi råd om det framtidige og illustrera det systematiske lærestoffet i faga. Det er skilnad på kor godt eksempla fungerer, t.d. avhengig av korleis samanhengen mellom det partikulære og det generelle nivået er i eksempeltypen, kva kjelde dei er henta frå, kva retorisk oppgåve dei har, men også korleis dei er fortalte. Dei synekdotiske eksempla dannar partitive samband med det stoffet dei inngår i, og dette skapar meir kompliserte samanhengar enn for dei to andre eksempeltypane. Tilkoplingsmåtane varierer frå å vera ein uerstatteleg del av framstillinga av det fortidige, til å vera laust knytt til stoffet. Paradigma inngår i generative samband med den overordna samanhengen. Dei normative paradigma er paradigme for intenderte hendingar i framtida, medan dei deskriptive paradigma er paradigme i forhold til andre språklege representasjonar av dei overordna omgrepa for dei aktuelle fenomena, og ein eksempeltype som ikkje er studieobjekt i denne avhandlinga, nemleg det fysiske eksemplaret.

I den munnlege situasjonen har ein både moglegheit for å resonnera i fellesskap omkring eksempelbruken og nytta eksempel som er nær elevane si livsverd, noko dei to skriftlege media ikkje kan på same måten. Studien av materialet mitt viser at i lærebøker frå opplysingstida er den tekstinterne argumentasjonen svært lukka, i moderne lærebøker er den svært open medan argumentasjonen i munnlege samanhengar varierer meir.

Resultata frå undersøkinga eg har gjort utløyser mange nye spørsmål knytt til eksempelbruk, og nokre av innsiktene frå denne undersøkinga kan kanskje bidra til nye perspektiv i andre studiar. Eg vil til slutt kort nemna nokre område der det er mogleg at teori om eksempelet og utekslinga mellom det partikulære og det generelle nivået i faga kan bidra med nokre utdjupande perspektiv, og peika på nokre moglege retningar for seinare forskning på eksempel. Det første området er grunnleggjande i høve til dei andre, eg vil kort sjå resultata frå denne eksempelanalysen i forhold til eit sosiokulturelt perspektiv på læring. Dei andre områda er eksempelet og leseforskning, eksempelet i studiar av munnlege prosessar i klasserommet og eksempelet i forskning på bruk av IKT i klasserommet.

Eit sosiokulturelt perspektiv på læring

Mi undersøking er ein tekstanalyse, og studieobjektet mitt er ein type didaktisk tekst.

Undersøkinga mi har dreidd seg kva moglegheiter og avgrensingar som ligg i måten denne

teksttypen fungerer på. Om ein ser på didaktiske tekstar i eit vidare perspektiv kan ein konstatere at den munnlege og skriftlege læreteksten er eit sentralt element i læringssituasjonen. Det er stor støtte for eit slikt syn i den læringsteorien som vert kalla eit sosiokulturelt perspektiv på læring. I artikkelen ”Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring” gir Olga Dysthe ei oversikt over ulike perspektiv på læring, og skriv at det sosiokulturelle perspektivet på læring koplar saman det kognitive og det sosiale. Ho skriv:

I sosiokulturelle studiar av læring betyr det at analyseininga ikkje er den enkelte eleven som lærande person eller læraren eller læringsmiljøet, men heile aktivitetssystemet som består av lærande individ, situasjonar, aktivitetar, faginnhald og dei vidare sosiohistoriske kontekstane som er med på å gi mening til det som skjer (Dysthe2001, 52)

Ho skriv vidare: ”I staden for å sjå på kunnskap som overført og læring som ein internaliseringsprosess ser ein læring som ein felles kunnskapskonstruksjonsprosess. Mening, kunnskap og forståing blir skapt gjennom interaksjon” (lok.cit.). Læringsarbeidet vert i denne teorien kalla ein kunnskapskonstruksjonsprosess. Dette er ein ordbruk som ein finn igjen i *Læreplanverket til Kunnskapsløftet av 2006*. Der står det ”Elevene bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger”²¹⁴. Innsikta frå eksempelanalysane mine kan utdjupa metaforen å ’konstruera’ eller å ’byggja’, brukt om læringsarbeid. Ved læring av eit fagstoff må eleven tileigna seg både generelle kunnskapar i faga, og samstundes ha ei god forståing av det partikulære nivået til denne kunnskapen. Den generelle kunnskapen elevane skal tileigna seg er etablert frå før, og arbeidet med å sjå samanhengen mellom det partikulære og det generelle nivået i lærestoffet skjer som oftast ved ein type induksjonsslutning som eg har skildra gjennom denne avhandlinga, nemleg det som er kalla *retorisk induksjon*, som er *utvekslinga* mellom det partikulære og det generelle nivået. Retorisk induksjon er som eg har peika på tidlegare ikkje identisk med induksjon i logikken, det er meir likt den slutningsprosessen som uttrykt i den hermenutiske sirkelen. Det fokuset eg har valt i dette arbeidet vil såleis kanskje kunna bidra til å utdjupa korleis elevane byggjer kunnskap. Når ein brukar eksempel induserer ein ikkje, men ein får ei utveksling mellom det partikulære og det allereie etablerte generelle nivået. Dette vil gjelda svært mange av dei tilfella der ein viser til partikulære fenomen for å forstå meir generell kunnskap, og læreplanar

²¹⁴ <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/?em=true&p=10>

og lærebøker bestemmer i stor grad kva kunnskap eleven skal læra. Omgrepet re-konstruksjon av kunnskap kunne derfor i mange tilfelle vera eit meir treffande omgrep enn konstruksjon. Re-konstruksjon kan oppfattast som eit mindre positivt omgrep enn konstruksjon, og vil kanskje ikkje slå gjennom som metafor for læring. Men dette er eit meir presist omgrep for dei læringsprosessane det blir lagt til rette for i svært mange lærings situasjonar, enn konstruksjon, som gir eit bilde av å byggja kunnskap bit for bit. Om målet ikkje er å endra omgrepsbruken, kan det i alle tilfelle vera nyttig å reflektera over innhaldet i omgrepa. Eksempelstudiane viser at ein rekonstruerer ei slutning frå enkelttilfellet til historieframstillingar, reglar, lover, teoriar og system som er etablerte på førehand. I ein slik prosess opnar ein heilt opp for at eleven sjølv kan bidra med eigne observasjonar eller eksempel, og resonnera omkring både partikulær og generalisert kunnskap, og samstundes omkring prosessen der kunnskap vert etablert.

Leseforskning

Analysane mine av eksempel frå moderne lærebøker viser at eksempelbruken der er svært open. Det kan sjå ut som om samanhengen mellom eksempelet og det som skal eksemplifiserast er gjort mindre tett enn i eldre lærebøker, og eg har tolka det som eit uttrykk for det sosiokulturelle perspektivet der ein ønskjer at eleven skal vera aktiv i konstruksjonen av lærdom, og der pedagogen i større grad skal leggja til rette for eleven sin aktivitet enn å gi elevane ferdige løysingar. Det hadde etter mitt syn vore interessant å undersøkje dette forholdet nærare i eit større lærebokmateriale.

Det finst også ei stor og omfattande forskning omkring *leseforståing*. Denne forskinga har ikkje vore direkte relevant for den undersøkinga eg har gjort, sidan eg ikkje har drege inn lesaren sine erfaringar med tekstane i studien min. Men det finst eit tangeringspunkt mellom mi undersøking og denne forskinga, gjennom definisjonen denne forskinga ofte brukar av leseforståing. Lesing byggjer på ei rekkje avkodings- og forståingsprosessar som vart definert slik av Gough & Tunmer i 1986: lesing = avkodning · forståing. I dei store leseundersøkingane i PISA-undersøkingane er det å lesa med forståing definert slik: ”Lesing er å trekkja ut meining, reflektera og trekkja slutningar ut i frå teksten” (PISA 2006) og ”Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet”²¹⁵. Astrid Roe skriv på same måte om leseforståing: ”Forståelse krever konsentrasjon om

²¹⁵ http://www.pisa.no/hva_maalet_pisa/lesing.html

innholdet i teksten, men det krever også at vi tolker, resonnerer og trekker slutninger mens vi leser” (Roe 2008, 24). Det å kunna dra slutningar er altså rekna for å vera ein viktig komponent i leseforståinga. Denne komponenten i leseforskning kunne vera svært interessant å undersøka ut frå nokre av dei perspektiva eg har drøfta i denne avhandlinga, t.d. om det er ulikskapar på korleis elevar drar slutningar innanfor tekstar om det fortidige, tekstar som formidlar handlingsnormer eller tekstar om det systematiske. Ein måte å dra slutningar på i tekstar er ved hjelp av narrative eksempel, og det ville vera svært interessant å undersøka kva hjelp eksempel gir lesarane av moderne lærebøker til å forstå sakprosaetekstar betre.

Eit anna område innan eksempel og leseforskning som kunne vera interessant å undersøka nærare, er om eksempel i lesebøker og i prøvestoff er relevante for elevane, – om dei er henta frå elevane si livsverd. Det materialet eg har arbeidd med har ikkje vore stort nok til å dra konklusjonar om dette, men tekstane eg har arbeidd med tyder på at moderne lærebøker gir eksempel som er henta frå livsområde som ofte er fjerne frå elevane. Eg kjem attende til spørsmålet om relevans i avsnittet om eksempelet i bruk i munnlege situasjonar.

Eksempelet sin dialog med andre tekstelement kan minna om det som er kalla kohesjon, affordans og funksjonell spesialisering i multimodale tekstar²¹⁶. Eg har ikkje nytta teori om samansette tekstar i eksempelanalysane mine, sidan eg har undersøkt samspelet mellom ulike verbaltekstelement. Men det ville vera interessant å undersøka eksempla sin plass i samansette tekstar ut frå multimodal teori, t.d. med innfallsvinkelen korleis dei ulike typane verbale eksempel utdjuvar eller utvidar andre modalitetar i samansette fagtekstar.

Eksempelet i bruk i munnlege situasjonar i klasserommet

Vilkåra for eksempelbruk er ulikt i skriftlege og munnlege kjelder. I munnlege undervisningssituasjonar vil eksempelbruk kunna inngå i dialogar og klassesamtalar, og det vil sannsynlegvis endra vilkåra for eksempelbruken, i høve til å bruka eksempel i skrift. Dette har fleire implikasjonar som studien min ikkje har fanga opp, men som kunne vore interessante å undersøka. Dei munnlege eksempla eg undersøker i denne avhandlinga er alle nærare knytt til elevane sitt lokalmiljø enn dei skriftlege. Eitt spørsmål som kunne vore undersøkt nærare er om eksempelbruken i klasserommet vert opplevd som *relevant* for elevane. Hans-Georg Gadamer skriv at motsetninga mellom det framande og det kjente og mellom det distansert objektive og tilhøyrligheit spelar ei rolle i danninga av ny mening. Det

²¹⁶ Ein multimodal tekst er sett saman av ein eller fleire modalitetar i det ein kallar for eit *multimodalt samspel*, *kohesjon* er samspelet mellom modalitetane, *modal affordans* uttrykkjer grensene for kva ein kan og ikkje kan uttrykka gjennom ein modalitet, og *funksjonell tyngde* dreier seg om kor stor del av informasjonen i ein multimodal tekst som ligg på den einskilde modaliteten. (Kress 2003, Løvland 2007)

er eit gammalt og velkjent pedagogisk prinsipp å kople ny kunnskap til kjent kunnskap, for å letta elevars forståing (Roe 2008, 30-35). *Læreplanverket til Kunnskapsløftet av 2006* nemner også det å gi eksempel som passar til elevane sine erfaringar, som eit mål: ”Å kunne gi forklaringer og eksempler tilpasset hver enkelt forutsetning og ståsted, krever systematisk og bred kunnskap om et felt”²¹⁷. Det er viktig å ha gode kunnskapar om stoffet for å kunna gi eksempel, særleg når ein skal gjera det spontant og munnleg. Det å bruka eksempla i munnlege situasjonar i klasserommet har den klare føremonen at læraren kjenner elevane, og kan nytta eksempel som kan oppfattast som relevante for dei. Spørsmål i ei undersøking av dette kunne vera i kva grad eksempla treff den livsverda elevane kjenner, korleis elevane sine eksempel vert mottekne og arbeidde med, og kva faktorar som spelar inn på lærarar – og lærarstudentar – sine val av eksempel.

Eksempelbruk i digitale tekstar

Eit tredje område som ikkje er omfatta av mine undersøkingar er eksempelbruk i digitale tekstar. Digitale tekstar er i stor grad multimodale, så perspektiva eg nemnde over når det gjeld moderne lærebøker ville vera relevante også for digitale tekstar.

Digitale er tekstar har kjenneteikn som gjer at dei både liknar skriftteksten og den munnlege teksten. I tillegg til eit spørsmål om kva plass eksempel har i denne typen tekstar, opnar det for problemstillingar som vedrører korleis eksempel fungerer innan desse rammene. Den digitale forma gjer at mange av tekstane er interaktive. Dette er svært interessant i forhold til den utvekslinga mellom det partikulære og det generelle som ideelt skal koma i stand i elevars forståingsprosessar, den digitale teksten kan opna for mange løysingar som den analoge teksten ikkje har moglegheit for. Elevar kan sjølve produsera eksempel ved saman å laga databasar med eigne eksempel på generelt formulert kunnskap. Det hadde også vore mogleg å utnytta den digitale teksten sin hyperstruktur, både lærestoffet sine eksempel og elevar sine eigne eksempel kunne koplast på lærestoff i slike hyperstrukturar. På denne måten kunne også spørsmålet om eksempla sin relevans vore ivareteke. Dette hadde vore eit svært spennande materiale å forska på.

Sluttord

Narrative eksempel handlar om minneverdige menneske, hendingar og handlingar. Dei fortel om menneske frå alle tider og frå alle miljø, om menneske med høg status, stort mot og stor

²¹⁷ <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/?em=true&p=12>

visdom, så vel som om vanlege folk med alle slags feil. Nokre av desse menneska har levd, og lever vidare i ein eksempeltradisjon, andre er oppdikta, eller er oppkonstruerte i den augneblinken ein har bruk for dei. Eksempla handlar innimellom om ein sjølv. Ofte kjem eksemplet til unnsetning når ein står fast, anten når ein ikkje forstår noko, eller ikkje greier å forklara noko skikkeleg. Eksempla kan hentast fram når ein ikkje greier overtyda om ei innsikt ein har fått, eller når ein treng eit moteksempel. Eksempel kan mislikast fordi dei kan vera uforståelege, utidige, unødvendige og moraliserande, og eksempel tilfører saker engasjement og humør. Eksempla er like gamle som språket og dei er så mange at ingen nokon gong kan få oversikt over dei. Eksempla har funnest i alle utdanningssystem og skular så lenge slike har vore til, og dei kjem til å finnast så lenge menneske prøver å forstå verda omkring seg. Denne avhandlinga er eit forsøk på å generalisera dei og fanga dei i ein typologi.

Litteratur

- Andersen, Hans Christian 1985, *Samlede eventyr og historier*. Oslo: Den Norske Bokklubben.
- Andersen, Øivind 1995, *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, Øivind 1989, "Aristoteles om retorikk, dialektikk og topikk" i *Norsk filosofisk tidsskrift* nr. 24 1989 s. 1-20.
- Arfwedson, Gerd og Arfwedson, Gerhard 1991, *Didaktikk för lärare. Didactica 1*. Stockholm, HLS Förlag.
- Aristoteles 1991, *Retorik*. Oversat med introduktion af Thure Hastrup. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Aristotle 1996, *Prior Analytics*. Edited and translated by Hugh Tredennick. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Aristotle 1997, *Topics. Books I and VIII with excerpts from related texts*. Translated with a Commentary by Robin Smith. Oxford: Clarendon Press.
- Aristoteles 2004a, *Om diktekunsten*. Oversatt fra gresk og med innledning og anmerkninger av Sam. Ledsaak. Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s.
- Aristotle 2004b, *Topica*. Edited and translated by E. S. Forster. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Aristoteles 2006, *Retorikk*. Oversatt av Tormod Eide. Oslo: Vidarforlaget.
- Austad, Ingolv 2000, "Lesing som forståelse" i Austad, Ingolv (red.) 2000, *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Ny og revidert utgave. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) / Cappelen Akademisk Forlag a.s., s. 68-89.
- Baden, Gustav Ludvig 1797, *Det danske Riges Historie. En Haandbog ved Gustav Ludvig Baden, Doktor Juris, Viselandsdommer i Lolland og Falster, Borgermester og Byfoged i Nakskov, samt Herredsfoged i Lollands Sønderherred*. København: Paa J. H. Schubothes Forlag
- Barthes, Roland 1987, *Mythologies*. Selected and translated from the French by Annette Lavers. London, Glasgow, Toronto, Sydney, Auckland: Paldin Grafton Books.
- Berg, Mai Ann, Børresen, Beate og Nustad, Peder 2007, *Vi i verda. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Elevbok*. Oslo: Cappelen.
- Berge, Kjell Lars 2004, "Skriftkultur" i Kjell Lars Berge, Trine Gedde Dahl og Stephen Walton (red.), *Skriftkultur*. Oslo : Norsk sakprosa i samarbeid med Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening, s. 5-13.

- Bernstein, Basil 2000, "Vertical and Horizontal Discourse: An Essay" i *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique. Revised Edition*. Lanham : Rowman & Littlefield, s. 155-174.
- Berulfsen, Bjarne og Gundersen, Dag 2003, *Fremmedord blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Bibelen* [1998] Oslo: Det Norsk Bibelselskap
- Bjørndal, Bjarne og Lieberg, Sigmund 1981, *Nye veier i didaktikken?* Oslo: H. Aschehoug & Co (W. Nygaard).
- Bloomfield, Morton W. 1967, *The seven Deadly Sins. An Introduction to the History of a Religious Concept, with Special Reference to Medieval English Literature*. [East Lansing] : Michigan State University Press.
- Bourdieu, Pierre saman med Wacquant, Loïc J. D. 1995, *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Omsett og med tillegg ved Bjørn Nic. Kvalsvik. Oslo: Det Norske Samlaget, s. 7-196.
- Bourdieu, Pierre 2004, "Den biografiske illusjon" i *Agora. Tidsskrift for metafysisk spekulasjon*. Nr. 3-2004. Oslo: Aschehoug, s. 86-94.
- Brandt-Pedersen, Finn og Rønn-Poulsen, Anni 1998, *Genrebogen. En fordybelse i genreforhold – med konsekvenser for danskfaget*. Kolding: Forlaget Bindestrøg Aps.
- Bremond, Claude, Le Goff, Jacques et Schmitt, Jean-Claude 1982, *L' « Exemplum »*. *Typologie des Sources du Moyen Ages occidental*. Turnhout-Belgium: Brepols.
- Brown, James Robert 2001, "How We Got to Where We Are" i *Who rules in science? An Opinionated Guide to the Wars*. Harvard University Press.
- Børdahl, Amund 2001, "Klassikeren: Introduksjon" i *Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift for skandinavisk retorikforskning*. Nr. 28 Desember 2003, s. 4-10.
- Børdahl, Amund 2007, "Forord" i Rosteds, Jakob: *Forsøg til en Rhetorik i et Udtog af Hugo Blairs Forelæsninger over Rhetoriken, med hensyn til Underviisningen i de lærde Skoler*. Retorikbiblioteket. Oslo: Forlag1, s. 7-15.
- Chibnall, Marjorie 1975, "Pliny's *Natural History* and the Middle Ages" i T. Dorey (ed.) 1975, *Empire and Aftermath. Silver Latin II. Greek and Latin Studies. Classical Literature and its Influence*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul, s. 57-79.
- [Cicero] 1964, *Ad C. Herennium De Ratione Dicendi (Rhetorica ad Herennium) with an English translation by Harry Caplan*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- [Cicero] 1998, *Retorik til Herennius. Oversat af Søren Hindsholm*. København: Gyldendal.

- Dysthe, Olga 2001, "Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring" i Dysthe Olga (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 33-72.
- Eggen, Einar 1996, "Metafor og metonymi" i *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, nr. 1-2 1996. Oslo: Aschehoug.
- Eide, Tormod 1990, *Retorisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fafner, Jørgen 1995, *Retorik. Klassisk og moderne. Indføring i nogle grundbegreber*. København: Universitetsforlaget i København. Akademisk forlag.
- Fafner, Jørgen 1982, *Tanke og tale. Den retoriske tradition i Vesteurop*. København: C. A. Reitzels Forlag A/S.
- Fagertun, Fredrik 2007, *Monitor 2. Historie. Grunnbok*. Oslo: Cappelens forlag AS.
- Falk, Hjalmar og Torp, Alf 1996 [1903-06], *Etymologisk ordbog over det norske og det danske sprog*. Utgitt i faksimile. Oslo: Bjørn Ringstrøms Antikvariat.
- Foucault, Michel 1999, *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oversettelse og etterord ved Espen Schaanning. Spartacus Forlag A/S.
- Foucault, Michel 1996, "Klassifisere" i *Tingenes orden. En arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*. Oversatt av Knut Ove Eliassen. Aventura, s. 175-225.
- Frønes, Tove Stjern og Roe, Astrid 2010, "Sakprosaesling i skolen" i Kalleberg, Kirsten og Kleiveland, Astrid Elisabeth (red.): *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 75-90.
- Gabrielsen, Jonas 2008, *Topik. Ekskursjoner i retorikkens toposlære*. Åstorp: Retorikforlaget.
- Gadamer, Hans-Georg 2004, *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik. Oversættelse, indledning og noter ved Arne Jørgensen*. Viborg: System Academic A/S.
- Genette, Gérard 1998, "Den begrænsede retorikk" i *Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift for skandinavisk retorikforskning*. Nr. 7/1998, 8-19.
- Goga, Nina 2007, *Kunnskap og kuriosa. Merkvordige lesninger av tre norske tekstmontasjer for barn og unge*. Avhandling for graden Philosophiae doctor (PhD) ved Universitetet i Bergen.
- Gombrich, E. H. 1985, "Norm and Form: The Stylistic Categories of Art History and their Origins in Renaissance Ideals" i *Norm and Form. Studies in the art of the Renaissance*. Oxford. Phaidon Press Limited.
- Greimas, Algirdas Julien 1987, "The interaction of Semiotic Constraints" i *On Meaning. Selected Writings in Semiotic Theory*. Translated by Paul J. Perron and Frank H.

- Collins. Frances Pinter (Publishers), London/The University of Minnesota Press, Minnesota, s.48-62.
- Grepstad, Ottar 1997, *Det litterære skattkammer. Sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gutknecht, D. 2001, "Mimesis" i Ueding, Gert 2001: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Havelock, Eric 1962, *Preface to Plato*. Cambridge, Massachusetts and London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Halliday, Michael A. K. 1998, "Situasjonskonteksten" og „Språkets funksjoner“ i Berge, Kjell Lars, Coppard, Patrick og Maagerø, Eva: (red.) 1998, *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og R. J. Martin*. Oslo: Landslaget for Norskundervisning LNU/Cappelen Akademiske Forlag as., 67-94.
- Halvorsen, Else Marie (red.) 2008, *Didaktikk for grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Harsting, Pernille 2002, "Melanchton, epideiktisk retorikk og lejlighetsdigting" i *Rhetorica Scandinavica*, 24/2002, s. 35-49.
- Hjulstad, Håvard 2006, "Hva er terminologi?". *Språknytt* 2/2006. Utgitt av Språkrådet.
- Hjortso, Leo MCMLXXV, *De græske historikere. Klios førstefødte*. Berlingske leksikon bibliotek. Under redaktion af Professor, dr. Theol. Johannes Sløk. København: Berlingske Forlag.
- Holmgaard, Jørgen 1998, *Teorienes topik*. Skrifter fra Center for Æstetik og Logik, vol. 4. Ålborg: Forlaget Medusa.
- Høisæter, Sissel 1995, "Innleiing" i Høisæter, Sissel (red.): *Om arbeid med munnleg opplæring i grunnskolen*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/ Cappelen Akademiske Forlag, s. 3-22.
- Høisæter, Sissel 1997, "Om eksempelet. Ei forelesing som eksempel" i Hansteen, Hans Marius, Høisæter, Sissel og Johannesen, Georg, *Retorikkens tidsrom. Retorisk årbok 1997*. Senter for europeiske kulturstudier. Universitetet i Bergen, s.87-98.
- Høisæter, Sissel 2003, "Disposisjonsprinsipp i lærebøker i historie 1776 – 1877" i *Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift for skandinavisk retorikforskning*. Nr. 28 December 2003.
- Høisæter, Sissel 2006, "Holberg og eksempelet" i Akselberg, Gunnstein, Tjønneland, Eivind og Thorsen, Frode (red.), *Holberg og essayet*. Bergen: Alvheim og Eide Akademisk Forlag, s. 135-146.

- Jakobson, Roman 1997 [1956], ”To aspekter af sproget og to typer afatisk forstyrrelse” i Krogh Hansen , Per & Holmgaard , Jørgen (red.) 1997: *Billedsprog : om metaforen og andre troper*. Omsett av Steffen Jørgensen. Skrifter fra Center for Æstetik og Logik. Bind 2. Ålborg : Ålborg Universitet. Medusa, s. 199-223.
- Jameson, Fredric 1987, ”Foreword” i *On Meaning. Selected Writings in Semiotic Theory*. Translated by Paul J. Perron and Frank H. Collins. London/ Minnesota: Frances Pinter (Publishers)/ The University of Minnesota Press.
- Jarvoll, Svein 1993, ”Arkhilokhos” i Arkhilokhos [1993]: *Fragmenter*. Gjendiktet av Svein Jarvoll. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Jensen, Kristian 1982, *Latinskolens dannelse. Latinundervisningens indhold og formål fra reformationen til enevælden*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Johannesen, Georg 1987, *Rhetorica Norvegica*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag as.
- Johannesen, Georg 2004, ”Forord” i Quintilianus, Marcus Fabius [2004]: *Institutio oratoria. Opplæringa av talaren. I-III*. Omsetjing og innleiing ved Hermund Slaattelid. Oslo: Det Norske Samlaget, s. 7-10.
- Johannesen, Kjell S. 1994, *Tradisjoner og skoler i moderne vitenskapsfilosofi*. Bergen: Sigma forlag.
- Jørgensen, Arne 2004: ”Oversætters indledning” i Gadamer, Hans-Georg 2004: *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik. Oversættelse, indledning og noter ved Arne Jørgensen*. Viborg: Systime Academic A/S, s. vii-xxviii.
- Kall, Abraham 1776, *Den almindelige Verdens Historie kortelig forfattet og til brug for Skolerne i Danmark og Norge udgivet ved Abraham Kall, professor i det greske Sprog og Bibliotekarius ved Kiøbenhavns Universitet*. København: Morten Hallager.
- Kant, Immanuel 2004 [1793], ”Om samvittighetens ledetråder i trossaker” i *Religionen innenfor fornuftens grenser*. Oversatt av Øystein Skar. Oslo: Humanist forlag, s.148-160.
- Kinneavy, J. L. og Eskin, C. R.1998, ”Kairos” i Ueding, Gert 1998: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Kornhardt, Hildegard 1936, *Exemplum. Eine bedeutungsgeschichtliche Studie*. Göttingen: Robert Noske
- Koselleck, Reinhart 2007, “’Erfaringsrum’ og ‘forventningshorisont’ – to historiske kategorier” i *Begreber, tid og erfaring. En tekstsamling*. Redaktion: Jens Busck, Jeppe Nevers og Niklas Olsen. København: Hans Reitzels Forlag, s. 27-56.

- Koselleck, Reinhart 2007, "Historik og hermeneutik" i *Begreber, tid og erfaring. En tekstsamling*. Redaktion: Jens Busck, Jeppe Nevers og Niklas Olsen. København: Hans Reitzels Forlag, s. 161-183.
- Koselleck, Reinhart 2007, "Tidslag" i *Begreber, tid og erfaring. En tekstsamling*. Redaktion: Jens Busck, Jeppe Nevers og Niklas Olsen. København: Hans Reitzels Forlag, s. 185-192.
- Kress, Gunther 2003, *Literacy in the New Media Age*, London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Kuhn, Thomas 1977 [1974], "Second Thoughts on Paradigm" i Kuhn, Thomas: *The Essential Tension. Selected studies in Scientific Tradition and Change*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Kvalsvik, Bjørn Nicolaysen 1985, "Forteljinga, kulturen, historia. Paul Ricoeur i samtale med Bjørn Nic. Kvalsvik" i *Samtiden nr. 4/1985*. Oslo: Aschehoug, 22-32.
- Labov, William and Waletzky, Joshua [1966] 2006, "Narrative analysis. Oral versions of personal experience" i Copley, Paul (ed.): *Communication Theories. Critical Concepts in Media and Cultural Studies. Volume III*. London and New York: Routledge
- Lauring, Palle 1970, "Folkeskolens bøger 1770-1900" i Skovgaard-Petersen, Vagn (red.), *Skolebøger i 200 år*. København. Gyldendal, s. 23-92.
- Lausberg, Heinrich 1984, *Elemente der literarischen Rhetorik*. München: Max Hueber Verlag.
- Lévi-Strauss, Claude 1978: "Mytens strukturer" i Heldal, Anders & Linneberg, Arild, *Strukturalisme i litteraturvitenskapen. En presentasjon av sentrale navn innefor Prager-skolen. Utvalg og innledning ved Anders Heldal og Arild Linneberg*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. S. 254-277.
- Lindhardt, Jan 1989, *Tale og skrift – to kulturer*. København: Munksgaard.
- Lindhardt, Jan 2004, "Memorias skabende funktion" i *Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift for skandinavisk retorikforskning nr. 29/30 2004*.
- Lindström, Lars: 2006, „Comenius och vår tid“ i Comenius, Johan Amos [2006] 1658: *Orbis Sensualium Pictus*, s. 392-414.
- Lorentzen, Svein, Streitlien, Åse, Tarrou, Anne-Lise Høstmark og Aase, Laila 1998, *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lothe, Jakob, Refsum, Christian og Solberg, Unni 1998, *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.

- Lübcke, Poul 1995 (red.), *Politikens filosofi leksikon*. København: Politikens Forlag A/S.
- Lyons, John D. 1989, *Exemplum. The Rhetoric of Example in Early Modern France and Italy*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Lyngsnes, Kitt og Rismark, Marit 2007, *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Læreplanverket til Kunnskapsløftet av 2006* (<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep>) (29.12.11)
- Løvland, Anne 2007, *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Bergen: Landslaget for Norskundervisning (LNU)/ Fagbokforlaget.
- Madssen, Kjell-Arild 1999, *Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk*. Avhandling for graden Dr. polit. ved Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Maagerø, Eva og Tønnesen, Elise Seip 2001, *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: Landslaget for Norskundervisning (LNU) / Cappelen Akademisk Forlag.
- Malling, Ove 1992 [1777], *Store & gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere samlede ved Ove Malling*. København: Det danske Sprog og Litteraturselskab/Gyldendal.
- Masterman, Margaret 1970, "The nature of a paradigm" i Lakatos, Imre & Musgrave, Alan (red.): *Criticism and the Growth of Knowledge. Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science, London, 1965, volume 4*. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Maurseth, Anne Beate 2005, *Opplysningens sjonglør. Denis Diderot 1713 til 1784*. Oslo: Humanist Forlag.
- Martinussen, Karl og Ribsskog, Ragnvald 1941, *Kristendoms-kunnskap for den høgre skolen. 2. klasse: Kirkens historie*. Oslo: Forlagt av H. Aschehoug & co.
- Metz, Christian 1970, "Bemærkninger til fortællingens fænomenologi". Madsen, Peter (red.): *Strukturalisme*, København: Rhodos.
- Monrad, Chr. F. 1875, *Hovedpunkter af Verdenshistorien. Et hjælpemiddel til at fastholde det af Læreren fortalte*. Kjøbenhavn: Forlagt af den Gyldendalske Boghandel (F. Hegel).
- Mosher, Joseph Albert 1966 [1911], *The Exemplum in the early religious and didactic Literature of England*. New York: AMS Press, inc.
- Møller, Erik 1993, *Muntlig fortælling – fortællingens struktur og funktion i uformel tale*. Institut for Dansk Dialektforsknings publikationer. Serie A, nr. 32. København: C. A. Reitzels Forlag.

- Nevers, Jeppe og Olsen, Niklas 2007, "Indledning" i Koselleck, Reinhart: *Begreber, tid og erfaring. En tekstsamling*. Redaktion: Jens Busck, Jeppe Nevers og Niklas Olsen. København: Hans Reitzels Forlag, s. 7-26.
- Newhauser, Richard 1993, *The treatise on Vices and Virtues in Latin and the Vernacular*. Typologie des sources du moyen âge occidental. Fasc. 68. Turnhout-Belgium: Brepols.
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik 1997, "Narrativ og sosial identitet: Nordahl Rolfsen som sosialdemokratisk ideolog" i *Omvegar fører lengst. Stykkevisse essay om forståing*. Oslo: Det Norske Samlaget, s. 225-245.
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik 1998, "Claus Fasting og småsjangrane på 1700-talet. Fragment av eit oppløyst univers, byggjesteinar til eit nytt" i *Claus Fastings fablar og aforismar i utgåve ved Bjørn Kvalsvik Nicolaysen*. Nordica Bergensia 18. Nordisk Institutt. Universitetet i Bergen..
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik 1999, "Døme, dømesoger og føredøme. Usystematiske merknader kring system i studiet av døme" i Børdah, Amund Ove, Høisæter, Sissel og Johannesen, Georg (red.): *Walter Benjamin. Retorisk årbok 1999*. Bergen. Senter for europeiske kulturstudier, UiB, s. 102-254
- Nyrnes, Aslaug 2002, *Det didaktiske rommet. Didaktisk topologi i Ludvig Holbergs Moralske Tanker*. Avhandling dr. art. Det historisk-filosofiske fakultet. Universitetet i Bergen.
- Nyrnes, Aslaug og Lehmann, Niels (red.) 2008, *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstsfigdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olden-Jørgensen, Sebastian 2001, *Til Kilderne! Introduktion til historisk kildekritik*. Gylling: Gads Forlag
- Ong, Walter 1999, *Muntlig och skriftlig kultur. Teknologiseringen av ordet*. Göteborg: Anthropos.
- Ongstad, Sigmund 2004, *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Landslaget for Norskundervisning (LNU)/Fagbokforlaget
- PISA-undersøkingane, http://www.pisa.no/hva_maaler_pisa/lesing.html (12.01.12)
- Popper, Karl R 1989, "Science: Conjectures and Refutation" i *Conjectures and Refutation. The Growth of Scientific Knowledge*, London: Routledge.
- Postholm, May Britt 2010, *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Price, Bennett J. 1975, "*Paradigma*" and *Exemplum in Ancient Rhetorical Theory* (1965)

- Quintilian 2001, *The orator's education. Books 11 – 12. Edited and translated by Donald A. Russell*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Quintilianus, Marcus Fabius 2004, *Institutio oratoria. Opplæringa av talaren. I-III*. Omsetjing og innleiing ved Hermund Slaattelid. Forord ved Georg Johannesen. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Rabbås, Øyvind 1997, "Innledning" i Wittgenstein, Ludvig: *Filosofiske undersøkelser*. Oversatt av Mikkel B. Tin. Oslo: Pax Forlag A/S, s. 7-32.
- Rabbås, Øyvind [1998], *Lykke og moral hos Aristoteles i Antikkprogrammets småskrifter nr 3*. Noregs forskingsråd. Området for kultur og samfunn.
- Roe, Astrid 2008, *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosted, Jakob 2007, *Forsøg til en Rhetorik i et Udtog af Hugo Blairs Forelæsninger over Rhetoriken, med hensyn til Underviisningen i de lærde Skoler*. Retorikbiblioteket. Oslo: Forlag 1.
- Schmidt, Jon (red.) 2009, *Norskdidaktikk – ei grunnbok. 3. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schnack, Karsten (red.) 2004, *Didaktikk på kryds og tværs*. København: Danmark Pædagogiske Universitets Forlag.
- Skjervheim, Hans 1996, "Deltakar og tilskodar" i *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Innleiing ved Asbjørn Aarnes. Idé & tanke. Oslo: Aschehoug, s. 71-87.
- Skjøsberg, Harald 2007, *Undervegs. Historie 9*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sletvold, Sverre 1971, *Norske lesebøker 1777 – 1969*. Trondheim, Oslo, Bergen, Tromsø: Universitetsforlaget.
- Sloan, Kim 2003, "'Aimed at universality and belonging to the nation': the Enlightenment and the British Museum" i Sloan, Kim (ed.) *Enlightenment. Discovering the World on the Eighteenth Century*. London: The British Museum Press, s.12-25.
- Sloan, Thomas 2001, *Encyclopedia of Rhetoric*. Oxford: Oxford University Press.
- Steinfeldt, Torill 1986, *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelens Forlag as.
- Sturlason, Snorre 1967, *Den yngre Edda*. Oslo: Samlaget
- Stybe, Vibeke 1970, *Fra Askepot til Anders And. Børnebogen i kulturhistorisk perspektiv*. København : Munksgaard
- Supphellen, Steinar 1998, "Den historisk-topografiske litteraturen" i Johnsen, Egil Børre og Eriksen, Trond Berg (red.): *Norsk litteraturhistorie. Sakprosa fra 1750 til 1995. Bind I. 1750-1920*. Oslo: Universitetsforlaget. S. 107-114.

- Söderberg, Maria Wolrath 2010, ”Aristoteles enthymem: slutningsformer eller meningsskapende processer?” i *Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift för skandinavisk retorikforskning. Nr. 53-2010*, s. 36-66.
- Sörbom, Per 1989, ”Den stora franska Encyklopedien” i Florin, Magnus, Göransson, Bo og Sällström, Pehr (red.): *Dialoger 13/1989. Encyklopedi*, s. 27-32.
- Thomsen, Rudi 1983, *Bind 2. Høykulturer tar form. 1200-200 f. Kr.* i Helle, Knut, Simensen, Jarle, Tägil, Sven og Tønneson, Kåre(red.): *Aschehous Verdenshistorie*. Oslo: H.Aschehoug & co. (W. Nygaard)
- Tjønneland, Eivind 2002, ”Etterord” i Kuhn Thomas S.: *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Oversatt av Lars Holm-Hansen. Bergen: Spartacus.
- Tretvik, Aud Mikkelsen 2004, *Lokal og regional historie*, Oslo: Det Norske Samlaget.
- Tønneson, Johan 2008, *Hva er SAKPROSA*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, Kåre 1985, *Aschehous verdenshistorie. Bind 10. To revolusjoner. 1750-1815* i Helle, Knut, Simensen, Jarle, Tägil, Sven og Tønnesson, Kåre: *Aschehous Verdenshistorie*. Oslo: H. Aschehoug & co. (W. Nygaard).
- Vesaas, Tarjei 1955, *Noveller. Skuleutgåve ved Edvard Brakestad*. Oslo: Olaf Norlis forlag.
- Vinje, Eiliv 1989, *Forteljing og skriveopplæring*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/ J. W. Cappelen Forlag a.s.
- Vinje, Eiliv 2000, *Eit språk som ikkje passar. Epideiktiske element i Holbergs reflekterande prosa*. Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Vitry, Jaques de 1890, *The Exempla or Illustrative Stories from the Sermones Vulgare. Edited with Introduction, Analysis and Notes by Thomas Frederick Crane, M.A.* London: Published for the Folk-Lore Society, by David Nutt, 270 Strand.
- Vossius, Gerhardus Johannes [1990], *Elementa Rhetorica eller retorikens grunder*. Översatt och utgiven av Stina Hansson. Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs Universitet. Meddelanden nr 5.
- Weber, Max 1982, ”VI. Samfunnsvitenskapenes ”objektivitet”” i *Makt og byråkrati. Essays om politikk og klasse, samfunnsordning og verdier*. Utvalg og innledning ved Egil Fivelstad. Oversatt av Dag Østerberg. Oslo: Gyldendal norsk forlag, s. 159-220.
- Wittgenstein, Ludwig 1997, *Filosofiske undersøkelser*. Oversatt av Mikkel B. Tin. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Åmås, Knut Olav 1995, ”Oversetterens forord til den norske utgaven (1995)” i Wittgenstein, Ludwig 1995: *Filosofi og kultur. Spredte bemerkninger*. Oversatt av Knut Olav Åmås.

Cappelens upopulære skrifter (under redaksjon av Trond Berg Eriksen, Håkon Harket, Eivind Tjønneland). Oslo: Cappelens akademisk forlag a.s., s.

Aase, Laila 2002, *Norskfaget blir til. Den lærde skoles morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Bergen: Landslaget for Norskundervisning (LNU)/ Fagbokforlaget

Aaslestad, Petter 1999, *Narratologi. En innføring i anvendt fortelle teori*. Oslo: Landslaget for Norskundervisning (LNU)/ Cappelen Akademisk Forlag.

Person- og stikkordregister:

- Akkumulerte erfaringar (gjentakingsstrukturar) 166-170, 227
- alternative* normative paradigme 241, 252
- Andersen, Øivind 24, 28, 32, 34, 72, 83-84, 88, 101, 107, 141
- Aristoteles 24-25, 28, 30, 31-36, 37-38, 40-41, 59, 62, 63, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 84, 85, 86, 87, 92-95, 105, 110-111, 113, 119-123, 125, 140-142, 144-146, 148, 152, 155, 156, 210, 236, 261-264, 288, 290, 307-309, 311, 326, 336
- argument / argumentasjon 44, 68, 81, 83-84, 94, 99, 105, 109, 135, 142, 143, 150, 178, 191, 199, 210, 221, 240-243, 249, 327, 329, 338
- assimilert kopling 225, 329
- Barthes, Roland 29, 224
- begivenheit 79-81, 101.103, 167, 170-172, 174, 177, 179, 204, 208, 216, 225, 236-237, 240, 313, 319, 327-330
- biografi 119,161, 167, 177, 189, 194, 198-199, 202-206, 208, 210, 276, 322, 328, 330
- Bourdieu, Pierre 29, 161, 203-205, 283, 328
- Bremond, Claude 28, 42, 44, 45-47, 63-64, 78, 80-81, 82, 98, 112-114, 236, 287
- brukstekst (Verbrauchsrede) 21, 157, 158-159, 179, 183, 298, 339
- copia 49, 132, 142, 152-153, 159, 192, 223, 292, 299
- deduksjon 7, 34, 90, 121, 135, 141, 151, 238, 250, 252
- deliberativ tale 35, 38, 40, 71, 121, 122, 123, 124, 125, 149, 150, 209
- dialektikk 24, 31, 33, 34, 82, 83-84, 85, 86, 89, 93, 94, 105, 124, 129, 130, 135, 136, 141, 144, 145, 151, 163, 169, 174, 175, 193, 198, 287, 300, 301
- didaktikk / didaktisk 2-3, 8, 10-16, 18-26, 28, 30, 31, 43, 46, 61, 62, 83, 115, 117-121, 123, 124, 126, 128, 139, 140, 141, 143, 151-154, 159, 163, 167, 176, 177-178, 191, 192, 212, 213, 222, 223, 234, 239, 243, 251, 289, 298, 312, 314, 315, 319, 325, 326, 333, 335, 338, 339, 347-349
- digital 9, 18, 20, 117, 185, 323, 352
- disjunkt 88, 104, 164, 174
- diskursens mediering 116, 156
- dygd 43, 113, 119, 132, 135, 161, 241-243 254-255, 257-261, 263-264, 268-272, 332, 333, 342
- dygdsetikk 261-263
- Eide, Tormod 28, 32, 33, 50, 73, 89, 101, 142, 149, 288
- Encyklopedi 19, 117, 120, 126-131, 135, 138, 140, 253, 302
- Enthymem* 25, 33, 34, 36, 39, 146, 287

- epideiktisk tale 35, 71, 121, 122-126, 135, 140, 148, 150, 311
- exemplum / exempla* 21, 28, 32, 33, 36, 39-51, 57, 58, 63, 64, 66, 67, 70, 72, 74, 75, 76, 78, 80-81, 85, 87, 96, 98, 101-103, 112, 113, 114, 165, 236, 237, 313, 314, 327
- eximere* 48, 87, 88, 93, 101, 102, 165, 171
- fabel 36, 38, 40, 63, 68, 72, 73-76
- fag 3, 4-9, 68, 93, 117, 118, 119, 122, 127, 129, 130, 131, 292
- figur 22, 26, 29, 37, 42, 47, 49-52, 66, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 89, 107, 108, 125, 289, 309, 310, 315
- talefigur 44, 74, 76, 289
- tankefigur 37, 38, 39, 40, 50, 64, 66, 73, 74, 75, 76, 88, 89, 99, 102, 103, 107, 153, 183, 274
- ordfigur 37, 74, 89, 103
- retorisk figur 89, 102
- finite spørsmål 147-150, 151, 178, 196, 209, 210
- Foucault, Michel 29, 79, 80, 302, 306, 309, 310, 311-313, 322, 323, 324, 328, 336-338
- forensisk tale 82, 101, 149, 193, 195, 196, 210
- fragment 48, 58, 78-82, 99, 100, 103, 176, 228, 231, 330, 331
- frisette dømme 241
- føresette dømme 241
- Gadamer, Hans Georg 8, 9, 29, 161, 166, 211-212, 220-222, 226, 229, 233, 234, 238, 272, 273, 326, 328, 329, 345, 351
- genre carrefour 112
- gjenbrukstekst (Wiedergebrauchsrede) 21, 157, 158, 159, 179, 183, 298, 339
- gjentakingsstruktur (akkumulerte erfaringar) 166-174, 178, 181, 183, 186-187, 192, 216
- Goff, Jacques le 28, 42, 44, 45-47, 63-64, 78, 80-81, 82, 98, 112-114, 236, 287
- Gombrich, Ernst 29, 161, 299, 300, 336
- Greimas, Algirdien Julien 29, 161, 264-268, 332
- Grepstad, Ottar 20, 21, 118
- Hallager, Morten 19, 127, 128, 129, 135-139, 255, 256, 260, 269, 270, 271, 272
- Halliday, M. A. K. 22, 23, 30, 41, 116, 117, 118, 156
- herenniusretorikken 28, 32, 37, 38, 39, 40, 44, 50, 63, 71, 73, 75, 76, 85, 89, 94, 96, 101, 102, 193, 113
- hermeneutikk / hermeneutisk 10, 27, 166, 182, 226, 327, 345,
- historisk medvit 161, 211, 212, 213, 220, 225, 227, 229, 329
- Holmgaard, Jørgen 6, 58, 59, 60, 61, 65, 70, 71, 80, 100, 153, 174, 175
- ideal 25, 132, 139, 161, 169, 208, 239, 241, 242, 255, 261, 273, 274, 276,

- 277, 279-284, 299, 320, 331, 333,
334, 342, 343, 344, 346
- idealtipe 161, 280, 281, 332,
- induksjon 7, 11, 24, 25, 30-37, 83, 84, 86,
88, 89, 93, 94, 95, 97, 105, 109,
111, 141, 151, 152, 161, 174, 222,
234, 238, 240, 242, 250, 251, 252,
276, 284, 286-288, 300, 301, 306,
307, 308, 326, 332, 334, 337, 338,
340, 344, 347, 349
- infinite spørsmål 147-150, 151, 178, 193
- infiniteisering 150, 151, 153, 160, 161,
210, 338, 345
- inventio* 38, 42, 84, 141, 142, 191
- imitasjon 130, 132, 300
- imitatio* 295, 298
- intensjon / intensjonalitet /intensjonell 11,
12, 13, 17, 20, 22, 23, 24, 158, 203,
240, 245-250, 252, 271, 272, 284,
325, 326
- Jakobson, Roman 100, 105-108, 118
- Jensen, Kristian 84, 129
- Johannesen, Georg 28, 135, 142
- Kairos* 24, 155-157, 160, 243, 261, 339
- katekisering 132, 208
- Koselleck, Reinhardt 29, 161, 165, 172-
179, 190, 201, 204, 206, 207, 212,
216, 225, 226, 228, 232, 235, 237,
238, 250, 328
- Kuhn, Thomas 8, 28, 42, 51-56, 64-66, 85,
96, 97, 98, 238, 239, 250, 281, 282,
314, 338
- kvardagsoverskridande
gjentakingsfenomen (trascendente
strukturar) 167- 169, 175, 176, 190,
206, 235, 238, 328
- Labov, William 29, 58, 62, 69, 174, 194,
196, 231, 254
- last 43, 119, 132, 135, 161, 241-243 254-
255, 257-261, 263-264, 268-272,
342
- leseforskning 182, 348, 350, 351,
- Lausberg, Heinrich 28, 42, 49-51, 63, 64,
74, 75, 76, 77, 95, 88-89, 96, 97,
108, 113, 142, 143, 148, 149, 150,
151, 157, 158, 159, 209, 210, 237,
243, 331, 339
- Lyons, John D 21, 28, 42, 47, 48, 49, 63,
78, 82, 89, 90, 313, 314, 327
- lærebok 13, 18, 19, 120, 122, 127, 128,
132, 135, 138, 140, 161, 174, 177,
178, 184, 185-188, 194, 195, 198,
199, 202, 208-213, 216-223, 226,
228, 231, 235, 239, 242, 253, 263,
273, 274, 276, 277, 279, 281, 282,
284.286, 289, 301, 302, 304, 306,
307, 310, 319, 320, 321, 322, 323,
330, 334, 336, 337, 341-343, 344,
346, 350
- martyr, martyrium 205, 206, 210, 277, 283,
284
- Masterman, Margaret 28, 52-57, 65, 97,
238-240, 281, 338
- Melanchton, Philip 84, 123, 124

- metafor 76, 77, 84, 100, 105-109, 112, 152, 160, 172, 226, 246, 290, 315, 345, 349, 350
- metonymi 100, 105-108, 114
- mimesis* 59, 152, 153, 288, 289, 292, 295, 296, 298, 299, 335, 340
- Mosher, Joseph A. 28, 41, 42-44, 63-66, 68, 70, 74, 76, 80, 313, 327
- myte 216, 224-226, 286, 310, 344
- mytologi 49, 50, 63, 64, 75, 77, 113, 119, 178, 207, 216, 218, 219, 223-226, 293, 330
- narrasjon, narrativ, narrativ kausalitet 3, 6, 7, 9, 26, 41-46, 51, 58-82, 93, 99, 100, 101, 115, 119, 140, 152, 172, 175, 179, 186, 194, 196, 217, 236, 254, 264, 267, 269, 272, 287, 288, 290, 292, 310, 313, 315, 321, 323, 332, 334, 337, 343, 351
- narratologi 58, 175, 264, 267
- Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik / Kvalsvik, Bjørn Nic. 28, 44, 51, 57, 63, 231, 240, 241, 250, 284
- Nyrnes, Aslaug 13-15, 31, 143, 144, 152-153, 192, 289, 361
- Ong, Walter 197, 208, 305, 311
- opplysningstid 18, 115, 120, 126, 131, 137, 139, 140, 161, 202, 260, 263, 273, 289, 309, 311, 312, 314, 319, 322, 341, 343, 346, 347
- paradigme, *paradeigma* / *paradeigmata*, 8, 32, 51-57, 64, 66, 68, 97-99, 105, 106, 108-112, 119, 125, 150, 156, 160, kap. 5.3 og 5.4, 331, 333-338, 341, 345-347
- partikulær / individuell 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 29, 67, 87, 91, 92, 93, 141, 144, 147, 148, 151, 153, 161, 162, 294, 325, 326, 335, 337, 338, 345, 348, 349, 350, 352
- paradigmeskifte 8, 239, 282
- peitho* 24
- persuasio* 24, 25, 34, 46, 83, 117, 140, 142, 156, 161, 163, 177, 191, 325
- pistis* 196
- pliktetikk 261-263, 270
- Prahl, Niels 19, 127, 128-137, 139, 178, 198-202, 205, 206, 208-211, 220, 225, 307, 329
- predikat (aristotelisk) 145, 146, 307, 308
- Price, Bennett J. 36, 41, 76, 104
- retorikk 24, 25, 28, 31, 32, 33, 35, 47, 71, 84-87, 118, 122, 123, 130, 136, 141, 143, 151, 152, 156, 222, 311, 314, 327
- retorisk induksjon 25, 30, 33, 83, 161, 240, 242, 287, 288, 300, 307, 326, 332, 337, 344, 349
- Ricoeur, Paul 231-232, 359
- sakprosa 16, 20, 21, 66, 68, 71, 72, 73, 82, 107, 115, 118, 119, 120, 140, 161, 298, 321, 351

Schmitt, Jean-Claude 28, 42, 44, 45-47, 63-64, 78, 80-81, 82, 98, 112-114, 236, 287

septem artes liberales 117

simile 49-50, 63, 76

similitudo 39, 49-50, 64, 76, 96-97, 113

singulær 91-92, 167-175, 177, 179, 181-183, 193, 203-204, 206-207, 209-211, 214, 216, 225, 228, 232, 237-239, 250, 287, 328-329, 331-332

situasjonsmektig 243, 252, 286, 331-333, 342

sjanger / sjangermessig 6, 20, 38, 40-41, 44, 51, 58, 62, 67-68, 71-73, 77-78, 85, 99, 112, 120-121, 123-126, 128-129, 135, 140, 150, 195, 258, 296-298, 300, 311, 337

skriftkultur

sosiokulturelt perspektiv på læring 341, 348-349

Steinfeldt, Torill 131, 314

Syllogisme 25, 33, 121, 144, 146, 287, 308

taksonomi 6, 73, 90, 112, 134, 161, 293, 301-302, 306, 308-310, 312, 322-323, 336, 337, 342, 345

talesjangrar 78, 119-121, 124

tiksotropi 81-82

topos 15, 25, 49, 108, 142-144, 152-153, 191, 198

topologi / topologisk 73-74, 76-77, 89, 100, 106-107, 163

trivium 77, 129-130, 136

trope 73-74, 76, 89, 100, 106-107, 163

Ueding, Gert 28, 155

Vinje, Eiliv 64, 125-126, 189, 311

Waletzky, Joshua 58-62, 69, 174, 196, 254

Weber, Max 29, 161, 212, 280-281, 283, 332

Wittgenstein, Ludwig 29, 56, 85, 97-98, 161, 240, 246-250, 252, 281, 332, 338

quadrivium 129

Quintilian, Marcus Fabius 28, 32, 39-41, 51, 57, 73-74, 76, 89, 104, 113, 122-123, 144, 146-150, 210

Aase, Laila 10, 127, 132, 314, 359

Summary in English

This dissertation explores how one employs examples in a didactic context, that is to say, how it is employed in education, both orally in the classroom and in writing. To do this I have gathered twenty-two examples, put them together in a collection which I then proceed to analyze in my dissertation.

My dissertation concerns examples of a narrative structure. They are linked to general theories, rules, concepts and other knowledge inherent in the given subjects. In this dissertation I define the narrative example as “a short narrative text which purpose is to clarify and/or explain the content of a concept or a generalizing text”. This study endeavours to show the different ways the narrative examples are tied to the oral and written didactic texts that they exemplify, and how the examples function in the coupling of the text..

Basing my work on earlier theories of the example, I propose a model for how the example is structured and I suggest a new typology for examples. The typology is based upon how the example functions in relation to the text it exemplifies. The example-types that I make use of, are synecdochic examples, and normative and descriptive paradigms. I have classified them into nine groups based upon their source and type; and I show how in the various examples the logic text connection varies and how the examples function rhetorically in their context.

The result of the analysis presented in this text can be summarized as follows: Examples appear in all disciplines and subjects, both in oral and written form, and they appear fulfilling three didactic functions which I have chosen to group as follows: “Retelling the past”, “Advice for the future” and “Illustrating the systematic content of a given subject”. Not all examples function equally efficiently, being dependent upon such things as how the relationship between the particular and general level function, where the example came from, which rhetorical role it was intended for, but also depending upon how it is told. The synecdochic example creates partitive connections to the subject it concerns, and this makes for a more complex connection than in the other two example-types. Logical connection also varies from being an inherent part of the representation of the past, to being only loosely connected to the subject matter. The paradigms however, make a generative connection with the general level. The *normative paradigm* is the paradigm for intended events in the future, while the *descriptive paradigm* is the paradigm used for general concepts. The descriptive paradigm is also the written form of an example type not included in this dissertation, the non-verbal phenomenon.

When sources are concerned, surveying my material will reveal that in textbooks from the Enlightenment period internal argumentation of the text is rather closed, whereas in modern textbooks it is open while the argumentation in an oral context is even more varied. In the oral setting it is possible both to reason as a group about the example and to employ examples related to the pupils' daily life, something that cannot be done to the same degree in written texts. Finally in my work, I mention some areas where my analysis of the example can provide a new perspective and perhaps become a basis for further research.

APPENDIKS

EKSEMPELSAMLING

Innhald:

- 1 Kuskiten på hakekorset
- 2 Johann Huss
- 3 The Boston Tea-party
Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London.
- 4 Studentane i skodde på Fitjarvika
- 5 Maadelighed i Mad og Drikke
- 6 Forskarideal
- 7 Hesten i torvmyra
- 8 Tre hestar, to løver og ein orangutang
- 9 Robert Hooke og cellene

	Munnleg kjelde	Eldre lærebøker	Nyare lærebøker
Historieeksempel	1 Kuskiten på hakekorset	2 Johann Huus	3 The Boston Tea-party Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London.
Normative paradigme	4 Studentane i skodde på Fitjarvika	5 Maadelighed i Mad og Drikke	6 Forskaridealet
Deskriptive paradigme	7 Hesten i torvmyra	8 Tre hestar, to løver og ein orangutang	9 Robert Hooke og cellene

1 Kuskiten på hakekorset

TL: Den morosamaste og nifsaste var ”Kuskiten på hakekorsa”.

I: Ja.

TL: Og det var sånn at... på ..eg trur det var nesten på kommando så og seia i frå Terboven eller det nazipropaganda-ministeriet i Norge, eller kanskje frå Hitler sjølv, så skulle dei eit par gonger så skulle dei altså driva på med propagandapåverknad. Og det var særleg den første del av krigen, berre då..når det gjekk godt for tyskarane ved angrepet på Sovjet til dømes, og første året der. Og då kom der tyskarar frå Osterneset med eit kvitt spann med maling, det viste seg ikkje vera kalkmaling men skikkeleg maling, kvitmaling, og malte på bergveggene sørover til Fitjar V-hakekors.

I: Åh..

TL: V/hakekors, og der som det var plass der stod det...til og med oppe på løeveggen på Fitjar stod der forskjellige slagord. ”Wir seiren an allen Fronten” og Euro...på norsk ein annan plass ”Europas seier – din fred” og noko sånt. Og her oppe på ei grind som gjekk tvers over vegen nett her oppe med Landatjernet, i steingarden der, der var det to betongsøyler på kvar side som heldt inne grinda, og der hadde dei skrive V/hakekors. Og tyskarane var nett farne til Fitjar og hadde gjort dette her, og ein kar her oppe han kom og fortalte at der var malt hakekors. Men utanfor grinda der stod kyrne og ville inn, ...heim..og der var kuskit og stygt der framfor grinda veit du. Og då var det at me ungane i tankeløysa tok kuskit og pynta på hakekorset. Du veit du har det her (teiknar på eit ark), her var det det som dei skreiv, ikkje sant, sånn.

I: Ja.

TL: Det var med hakekorset. Og så tok me og kitta vekk ei kuskiteklysa her og så tok me og fekk tak i noko kritt, —det var son til læraren det, så han fekk tak i noko kritt, og forlengde den, og så forlengde han den der der, slik at på litt avstand så vart det då VH7. Ja, VH7 stod det når dei kom igjen.

I: Ja.

TL: Brukt altså av tyskarane sjølv. Då visste me ikkje ordet av før...heima..før det banka på døra, og det hardt, heime hos oss.

I: Ja.

TL: To tyske soldatar, ein underoffiser stod i døra, og spurde kva som hadde hendt. Korleis... kven som hadde...ødelagt og skrive og klistra på den der ..eh...propagandateikninga deira ja. Dei sa ”Snakkar dere tysk?”Me visste vel kva det gjaldt. Og så ... og slo seg på pistolhylsteret sitt og sa at hvis ikkje me heldt barna inne frå no av altså...så var det foreldra det ville gå ut over. Ja.

I: Gubba noa..

TL: Ja, så då var det alvor.

2 Johan Huss

”Kirke- og Reformations-Historien”

Søgte Paverne ikke at handthæve Christi Lærdom og Kirke?

Ney, de opfyldte Lærdommen med Vildfarelser og Kirken med Overtroe.

Var der ingen, som satte sig imod saadant Pavernes Forhold?

Jo der opstode adskillige Sandheds Vidner, iblandt andre Johan Huss i det femtende Aarhundrede. Han var Professor i Prag, og ivrede meget imod de Vildfarelser, som gik i Svang i Pavedømmet; men han blev derfor dømt til Baal og Brand, og virkelig opbrændt paa et Baal. (s 69-70)

Niels Prah: *Læse-Bog for Børn* Kjøbenhavn. Trykt hos Forleggeren J. R. Thiele (1779)

3 Teselskapet i Boston

Det var i desember 1773 i den amerikanske byen Boston. Ei gruppe menn, utkledd som indianarar, steig om bord i eit engelsk skip og kasta sekker med te i sjøen. Og ikkje nok med det! Dei fekk tak i ein av tollarane, rulla den stakkars mannen i tjøre og fjør, tvinga han til å skåle for den engelske kongen i glovarm te som dei tømde ned i halsen på han, og hengde han til slutt. Denne hendinga vart kalla ”teselskapet i Boston”, eller, som amerikanarane seier, ”The Boston Tea-party. (s 13)

Forfattaren Fjodor Dostojevskij i London.

I 1862 drog den verdskjende forfattaren Fjodor Dostojevskij ut på ei lengre reise til Vest-Europa. Etter kvart kom han til London, og han vart djupt sjokkert over nauda og fattigdomen. ”Eg såg mødrer som tok dei små døtrene sine med seg og lærte dei opp i yrket sitt. (Mødrene var prostituerte.) Og desse tolv år gamle jentene tok ein i handa og bad ein om å gå med dei.

Ein kveld såg eg i mylderet ei jente på seks år, sikkert ikkje eldre, kledd i filler, skiten og berrføtt, utmagra og ille medfaren. Gjennom fillene kunne ein sjå at kroppen hennar var full av blodige striper. Ho gjekk sanselause omkring i mengda, kanskje ho var svolten. Det var ingen som brydde seg om henne. Men det som greip meg mest, var det sorgfulle uttrykket hennar og den håplause fortvilninga.” (s 77)

Begge eksempla er henta frå Harald Skjønberg: *Undervegs 8. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Gyldendal Norsk forlag ASA. Oslo (2000)

4 Studentane i skodde på Fitjarvika

TL: Og så kan me...kan me seia ”Studentane i skodde på Fitjarvika”...det var no litt komisk.

I: Kva kan det vera for noko?

TL: Jo, det var altså ”Sei i fra hvor du går” og også ha med kompass, altså, og kart, kanskje.

I: Mhm.

TL: Og der var nokre studentar...det var desse her som dreiv på med å vurderte...eg veit ikkje om eg fortalte om det...å skreiv opp desse gamle husa, ja.

I: Ja

TL: Det var den andre sommaren. Då hadde dei fått lånt ein motorbåt på Fitjar, og for ut i øyane og registrerte og fotograferte på hus der. Og så var det ut på kvelden, då kom dei inn frå ein slik ekspedisjon, og så tetna det brått til med skodde. Og då var dei komne nesten inn til Fitjar, men plutseleg så snudde landskapet seg nitti grader og meir så det... og forsvann. Og dei visste ikkje kor dei var, og dei begynte å...men dei trudde dei var komne inn på Fitjarvika og hadde altså berre kort veg tvers over sundet der. Og dei tøffa seint med båten, og gjekk, og prøvde å halda rett retning, men no var det tett skodde og dei såg ingen ting. Og så gjekk der ein halv time, og dei nådde ikkje land, og dei skulle jo sjølvsagt nå land. Då tenkte dei at no skal du sjå at båten har snudd seg sånn at me fær nordover Fitjarvika her, og er på veg ut på Selbjørnsfjorden.

I: Ja, å gubba noa...

TL: Og då meinte dei at dei fekk berre slå...slå bakk, og det begynte å sila og regna i tillegg i skodda, så det var ganske surt, og ikkje hadde dei noko kler heller, for det var ein fin sommardag,

I: Ja.

TL: Og skodda låg tett og då var det dei stoppa motoren, men så fann dei ut etter ein times tid eller sånn, at nei me må prøva likevel å snu båten i ein annan retning. Og plutseleg så såg dei nokre skjer framfor seg, og der skurte båten i mot land, brått. Og dei gjekk på land og sa at her får me vera same kvar i verda me er. Og der sat dei og kurte i båten som var festa til dette skjeret, og når dagen grydde, då grydde også skodda vekk. Og då sat dei på eit skjer som heitte Søre Fonnableikja, som er der altså på den sida av Fonna, du ser det bak trea der, to små bitte skjer der. Der til var dei komne, og såg rett over til Havn, der som båten deira låg, på ein to-tre kabellengders avstand.

5 Maadelighed i Mad og Drikke

7 Exempler

Maadelighed i Mad og Drikke.

Alexander den Store havde beviist Dronning Ade af Carien adskillige Tjenester, hvorfor hun igjen søgte at vise ham sin Erkjendlighed. Engang sendte hun ham mange Slags kostbare og lækre Spise- og Drikkevarer, tilligemed adskillige af sine bedste Kokke. Alexander modtog ikke disse Foræringer, men lod Dronningen sige: Min Hovmester Leonidas har allerede i min Ungdom forsynet mig med de bedste Kokke, hvori han har lært mig at staae tidlig op om Morgenens, og arbeide paa det at Middagsmaten kunde smage mig desto bedre, og om Middagen at spise til Maade, igjen at være sulten om Aftenen.

Den unge persiske Prins Cyrus besøgte engang hans Morfader Aftvages, da han nu vilde reise hjem igjen, lod denne anrette et prægtigt Gjestebud, men Cyrus fandt slet ingen Smag i disse Lækkerier. Morfaderen, som saae dette spurgte ham: Om disse Retter ikke smagte bedre, end de persiske? Nei! Kjere Bedstefader, svarede han: i Persien tilfredsstiller vi vor Hunger paa en langt lettere Maade; Vi lade os nøie med Brød og Kjød og blive snart mætte; men I behøve mange Omveie, inden I naae det Maal, som vi komme til, uden nogen synderlig Umage. Ved den anden Leilighed spurgde Aftvages den unge Cyrus; Hvorfor han ikke drak Viin? Fordi jeg, svarede han, har seet, at alle de som paa din sidste Fødselsdag drak den, ikke beholdt deres fulde Forstand.

Kjere Barn! Du seer her tvende af Alderdommens berømmeligste Mænd, som begge have erhvervet sig et udødelig Navn hos Efterkommerne. Naar du bliver ældre, saa vil du nærmest faae at vide, hvilke store Ting de haver udrettet. Men hva mener du vel, der har været Arsag til denne deres berømmelige Navnkundighed? — Giv Agt mit Barn! Det skal jeg strax sige dig: det var fornemmelig den Lydighed, hvormed de i deres yngre Aar efterkom alt det, som deres Foreldre og Lærere befalede dem; og den Flid og Lærevillighed, som de viste i at erhverve sig de Videnskaber og Indsigter, som passede sig paa deres Stand, samt tillige ved at skyde Laster, som vanære mennesket, svække dets Helbered og gjøre Forstandens Kræfter sløve. Disse den menneskelige Lyksaligheds største Fiender ere især Fraadserie og Drukkenskab. Alexander, som i sine første Ungdomsaar, har givet saa store Exempler paa Maadelighed, og tillige udøvet alle de Dyder som denne elskværdige Dyd har i Følge med sig, blev den ikke troe indtil Enden. Da Lykken føiede ham, forfalt han til et vellystig Levnet, og ved Fylderie og Drukkenskab blev han forvandlet fra den ædelmodigste Fyrste til den

grummeste Tyran. — Men hans Løn blev ikke borte. Midt i sine Vellyster blev han ombragt af sine egne Folk. Hans Børn bleve myrdede og hans Rige deelt imellem hans Generaler. Du seer heraf, mit kjere Barn, hvorledes disse stygge Laster hævne sig omsider selv paa dem, som udøve dem. Et nærmere Exempel har du endog herpaa i den lille Henrik, som forleden Dag var saa syg, — og jamrede sig saa ynkelig. Og hvorfor var han saa elendig? Fordi han havde spiiist alt for mange Æbler og Kleiner, da han sidst var i Besøgelse hos sin Faster. Endelig, mit Barn, naar du siden kan læse ret godt, og du kommer til at læse i Guds egen Bog, som vi kalde Bibelen, saa skal du see, at den gode milde og barmhjertige Gud straffer dem, som ere umaadelige i Mad og Drikke ligesaa hardt som dem der stjele og røve. (s. 32-35)

Hallager: *Forsøg til en Læse-Øvelse-Bog hvoraf Børn kunde lære at kjende alle slags danske og latinske Bogstaver; samt tillige at læse rigtig og forståelig, indeholdende: forskjellige Materier til deres Forstands Oplysning og Hjerters Forbedring af Morten Hallager, Skolelærer Ottende forøgede og forbedrede Oplag Kjøbenhavn. (1807.)*

6.1 Forskaridealet

Eksempel 1:

Arkimedes var ein gresk matematikar, astronom og oppfinnar som levde for meir enn 2000 år sidan. Ein dag Arkimedes låg i badekaret, gjorde han ei viktig oppdaging. Det er sagt at han da vart så glad at han sprang naken ut i gata og ropte: Eureka! Eg har det! Han hadde oppdaga ein samanheng. Vi håper at du som les denne boka, også blir glad over å læra noko nytt, oppdage og forstå. (s. 3)

Eksempel 2:

Etter kvart får du også prøve deg på praktiske oppgåver der du sjølv skal velje framgangsmåten. Det kan vere krevjande, men morosamt. Her skal du sjå eit døme på ei slik oppgåve som vart gitt til elevar i 8. klasse:

Når du tenner gassbrennaren, får du ei flamme som er avhengig av korleis du stiller inn ringen med hol i. Finn ut korleis flamma må vere for at han skal vere varmest mogleg.

To av elevane skreiv ein rapport som vi skal sjå litt nærmare på. Dei valde sjølv ein hypotese, altså det dei på førehand trudde skulle bli resultatet av forsøket. Av rapporten kan du sjølv sjå kva framgangsmåte dei valde for å teste hypotesen. Du kan også lese om dei observasjonane dei gjorde. Ein observasjon er det du ser, høyrer, lukter, føler eller smaker. Rapporten er avslutta med ein konklusjon, som er svaret dei kom fram til etter å ha gjort forsøket. Sjekk om dei fekk hypotesen til å stemme. (s 18)

Eksempel 3:

Mikroskopet er ei veldig viktig oppfinning, og utan mikroskopet hadde ikkje cellene vorte oppdaga.

Celler er små

Alt liv er bygd opp av celler, og det finst dyreceller som byggjer opp dyr, planteceller som byggjer opp planter, og organismar som er ei enkelt celle i seg sjølv. Felles for alle dei ulike cellene er at dei inneheld oppskrifta for liv, DNA, og at dei er små. Dei fleste cellene er så små at vi berre kan sjå dei i mikroskop.

Celler vart oppdaga i mikroskop

I 1665 studerte vitenskapsmannen Robert Hooke tynne skiver av kork frå borken til eit tre i det sjølv laga mikroskopet sitt. Han såg at korken var sett saman av mange små, boksliknande

delar. Dei kunne minne om dei små romma – cellene – som munkane budde i. Derfor kalla Hooke dei små delane han såg, for celler.

Hooke forstod ikkje kor viktig denne oppdaginga var. Men lysmikroskopet var med tida forbetra, og vitskapsmenn kunne studere celler frå mange ulike plantar og dyr. I 1839 førte dette til teorien om at *alle levande organismar er bygde opp av celler*. (s. 36)

Eksempel 4:

Salomon August Andrée (1854 – 97) var svensk ingeniør, fysikar og polarforskar. Den store interessa hans var ballong-flyging, og han er kjent for freistnaden sin på å nå Nordpolen i ein ballong fylt med hydrogengass.

Ballongen, som vart kalla Öرنen, vart frakta med båt til Danskeøya på Spitsbergen, der ekspedisjonen skulle starte. Han var fylt med 4800 m³ hydrogengass (H₂) laga ved ein reaksjon mellom jernfilspen, som er små jernbitar, og svovelsyre. Det tok fleire døgn å fylle ballongen, som hadde ein diameter på 20,5 meter.

11. juli 1897 var vindretninga gunstig, og Andrée drog av stad saman med ingeniøren Fränkel og forskaren og amatørfotografen Strindberg. Målet var altså Nordpolen.

Problema byrja alt ved starten. To av dei tre styretrådane vart rivne av. Ballongen viste seg også å vera utett og mista etter kvart høgd. Berre tre dagar seinare måtte dei nødlande på isen, berre 480 km frå der dei hadde starta. Dei var framleis langt frå Nordpolen.

Andrée og dei to medhjelparane hans la i veg på ei vandring full av lidingar. Tre månader seinare kom dei til Kvitøya eit stykke utanfor Spitsbergen. Der døydde dei alle tre. Ein norsk ekspedisjon fann den siste kvilestaden deira. Det var 33 år etter. Dei fann også eit kamera og dagboka der ballongferda og vandringsa på isen var nøye skildra. (s. 122)

Eksempel 5:

For lenge sidan trudde menneska at jorda var i sentrum av universet, og at planetane, sola og stjernene gjekk i sirkelbanar rundt jorda. Etter kvart som ein vart flinkare til å gjere nøyaktige målingar, vart det vanskelegare og vanskelegare å halde fast ved denne skildringa av universet.

Polakken Nicolaus Copernicus hevda i byrjinga av 1500-talet at sola var i sentrum av universet. Johannes Kepler (1571 – 1630) studerte målingar som dansken Tycho Brahe hadde gjort av posisjonane til himmellekamane. På bakgrunn av desse målingane kom han fram til at jorda og dei andre planetane han kjende, gjekk i bane rundt sola. Banane er ellipsar, som

ser ut som ein ”samanpressa sirkel”. Seinare kunne Isaac Newton rekne ut forma på banane når han tok utgangspunkt i gravitasjonslova si.

Eksempel 6:

I 1920-åra studerte den amerikanske forskaren Edwin Hubble galaksar. Han fann ut at galaksane flytter seg vekk frå kvarandre. Han såg også at di lenger unna galaksane var, di fortare gjekk det. Men det er ingen grunn til å tru at det er noko spesielt med den staden der me er i universet. Derfor meiner ein at same kvar vi måtte vere i universet, vil ein observere at galaksane går bort frå kvarandre.

Hubbles resultat viser at universet utvidar seg. Men det må tyde at alt som finst i universet, har vore nærmare kvarandre tidlegare. På eit tidspunkt har alt kanskje vore samla i eitt lite punkt.

Eksempel 7:

Korleis kan vi vite at Big Bang-teorien stemmer?

Kva som skal til for at ein teori blir til vitenskap

Siste setning i avsnittet: ”Vi skal sjå på kva som gjer at vi stoler på at Big Bang-teorien er vitenskapleg.” (s. 194)

Universet utvidar seg

I 1915 publiserte Albert Einstein den generelle relativitetsteorien sin. Etter denne teorien skal universet utvide seg dersom nokre spesielle krav er oppfylte. Tanken på eit univers som utvidar seg, verka på den tida meiningslaus, så Einstein prøvde å justere teorien sin. Som vi veit, oppdaga Edwin Hubble seinare at galaksane er på veg vekk frå kvarandre, akkurat som den generelle relativitetsteorien sa på førehand. Einsteins teori har sidan vorte testa gjennom mange forsøk, og til no har alle resultatane vore i samsvar med teorien. (s. 194)

Universet har vorte kaldare

Alle ting sender ut varmemstråling. Det kan ein bruke til å leite etter sakna personar når det er mørkt. Da bruker ein spesielle briller som gjer varmemstrålinga om til synleg lys. Ved å studere varmemstrålinga frå ein himmellekam kan ein finna ut kva temperatur himmellekamen har.

Big Bang-teorien fortel oss at universet var fylt med enorme mengder energi som vart pakka saman på eit svært lite område. Temperaturen har vore mange milliardar gradar. Etter kvart som universet utvida seg, gjekk temperaturen ned. Dersom teorien stemmer, kan vi

rekne med at vi finn att ”restane” av den varme strålinga frå byrjinga av universet overalt i universet, men at ho no kjem frå eit univers med mykje lågare temperatur.

I 1965 arbeidde dei to forskarane Arno Penzias og Robert Wilson med å utvikle ei antenne som skulle fange opp radiostråling frå himmelen. Da oppdaga dei støy i signala, og dei var ikkje i stand til å fjerne støyen. Det viste seg at det dei hadde oppdaga, var restane av strålinga frå Big Bang. I dag kallar vi dette for den *kosmiske bakgrunnstrålinga*. Dette er stråling i mikrobølgeområdet, og den som svarer til den ein får frå eit univers som har ein temperatur på omtrent – 270 gradar.

Målingar har vist at den kosmiske bakgrunnstrålinga kjem frå alle delane av himmelen, noko som er med på å støtte Big Bang-teorien. (s. 194/195)

Eksempel 8:

I dag er kikkertar noko alle har brukt. Den første som konstruerte ein kikkert, var engelskmannen Leonard Diggs. Oppdaginga hans gjekk i gløymeboka, men vart ”oppfunnen på nytt” av den nederlandske brillemakaren Hans Lippershey. Italianaren Galileo Galilei høyrte om Lippersheys oppfinning og konstruerte i 1609 sin eigen kikkert. Kikkertar som vi bruker for å sjå på synleg lys frå stjerner, kallar vi **teleskop**.

Galilei var den første som brukte eit teleskop til å sjå på himmelen. Han oppdaga at overflata til månen var ujamn, han såg at mjølkevegen bestod av mange enkeltstjerner, og han oppdaga dei fire største månane til Jupiter. Ved å bruke teleskopet vart han den første som brukte ei teknologisk oppfinning til å sjå ting utanfor jorda som ingen tidlegare hadde hatt høve til å sjå. (s. 202/203)

Teleskopa har vorte større og betre

Galileis teleskop var svært enkelt. Det bestod av eit nokså tynt rør med to linser i. Ved å plassere desse linsene i rett avstand frå kvarandre fekk han eit skarpt bilete av det han såg på. Teleskopet gav ei nokså lita forstørring. Men det han oppdaga førte til eit gjennombrot: menneska hadde byrja å skaffe seg kunnskap om verdsrommet ved å bruke teknologiske oppfinningar. I dag heng utvikling av ny teknologi og nye oppdagingar om naturen nøye saman. (...) (s. 203)

Eksempel 9:

Først på 1500-talet byrja menneska å få ei oversikt over korleis jorda såg ut. Det var på denne tida dei første verdskarta vart laga. Verdskarta hjelpte menneska til å "sjå" korleis jorda måtte sjå ut frå lufta. Det var da dei oppdaga kor godt Sør-Amerika og Afrika passa saman, nesten som eit puslespel.

Den engelske filosofen Francis Bacon (1561 -1626) meinte at dette ikkje kunne vera tilfeldig, men at dei ein gong måtte ha henge saman.

Det kom ingen gode forklaringar før den tyske meteorologen Alfred Wegener vart interessert i dette i byrjinga av 1900-talet. Wegener føreslo at land, eller kontinent, flaut oppå havbotnen og dreiv rundt på kloden. Men det var ingen som støtta teorien hans. Så da han døydd i 1930, døydd teorien hans også. Det var først på slutten av 1960-talet at vitskapsfolk fann ut at ideane til Wegener var gode, men at det ikkje berre er kontinenta som flyt. Heile jordskorpa er delt opp i plater som flyt på mantelen og rører seg i forhold til kvarandre. Slik vart platetektonikkteorien til. (s. 221)

Eksempel 10:

Alfred Wegener, "geologiens Darwin"

På midten av 1800-talet var geologane samde om at den vitskaplege forklaringa av korleis jorda vart til, ikkje måtte stemme overeins med skapingsssoga i Bibelen. Dei var også vorte samde om at geologiske prosessar, som å danne ein sedimentær bergar, tek mange millionar år. Ulike naturvitarar hadde til og med rekna seg fram til at jorda derfor måtte vere mange millionar år. Det at jorda hadde utvikla seg over lang tid, inspirerte Darwin til å presentere teorien sin om at artane også har utvikla seg over mange millionar år. Det var da geologane fekk eit problem med fossila. Dei fann at fossil av same dyr og planter på ulike kontinent og med store hav sokm skilde dei? Fossilar var av artar som ikkje kunne krysse store hav. Korleis var dette mogleg?

Wegener føreslo at kontinenta ein gong hang saman

Løysinga vart gitt av tyskaren Alfred Wegener (1880 – 1930) i 1912 da han presenterte teorien sin om at kontinenta beveger seg. Det heile starta med eit brev i 1910 som Wegener skreiv til kjærasten sin: *"Sjå på eit verdskart. Passar ikkje austkysten av Sør-Amerika bra med vestkysten av Afrika, som om dei før har sete saman."* Seinare kom han over ein artikkel som skildra same fossil frå Sør-Amerika og Afrika. Da starta Wegener sin studie av kontinenta for alvor.

I 1912 la Wegener fram teorien sin om at kontinenta har vore og er i rørsle. Han kalla teorien "kontinentaldrift". Han meinte at alle kontinenta hadde vore samla i eit kontinent "Pangea", som sidan vart splitta opp i Laurasia (i nord) og Gondwana (i sør). Oppsplittinga heldt fram, og først i vår tid vart verdskartet til slik vi kjenner det.

Wegener hadde fleire "bevis" for teorien sin

Dette var observasjonane hans:

Kystlinja langsmed Afrika og Sør-Amerika passar saman.

- Kontinentalsoklane passar saman som eit puslespel.
- Geologiske strukturar på ulike kontinent passar saman. Fjell i Nord-Amerika og fjell på Aust-Grønland høver bra saman med fjell i England og Noreg.
- Fossil av ein liten ferskvasskrokodille, *Mesosaurus*, som vart funnen både i Sør-Amerika og i Afrika, tyder på at desse kontinenta må ha lege saman på den tida mesosaueren levde.
- Plantefossilet *Glossopteris* som fanst på fleire kontinent med store hav imellom, tyder på at kontinenta må ha hange saman da planten levde.
- Fossile, tropiske plantar i kollag på Sørpolen fortel at det har vore tropeklima på Sørpolen på den tida dei levde. Forklaringa kan vere at Sørpolen var nær Ekvator den gongen.

Få trudde på Wegeners teori.

Likevel fekk ikkje teorien hans gjennomslag. For om lag 100 år sidan hadde folk meir tru på at havet og kontinenta alltid hadde sett ut som dei gjer i dag. Dessutan var dei svært kritiske til om det fanst krefter som kunne drive dei store kontinenta over så store avstandar. Men Wegener gav seg ikkje. På ein av dei danske ekspedisjonane til Grønland viste målingar at Grønland hadde flytt seg 36 meter på eitt år! Wegener var "i himmelen" – endeleg eit bevis for at kontinenta rører på seg. Men det skulle visa seg at desse målingane var galne, og at det ikkje var mogleg å måle noka rørsle av Grønland i det heile. Men det var Wegener uvitande om da han fraus i hel i 1930 på ein ekspedisjon på Grønland for å skaffe fleire bevis for teorien sin. Med hans død vart også teorien hans lagd bort.

30 år etter Wegeners død uttalte den kanadiske geofysikaren Wilson seg om kvifor teorien til Wegener aldri slo gjennom: ”*Vi veit meir om kontinenta enn om havbotnen, der svaret truleg ligg.*” (240-241)

Merethe Frøyland, Merete Hannisdal, John Haugan og Jørn Nyberg: *Eureka! Naturfag for ungdomssteget. Grunnbok 8.* Gyldendal Norsk Forlag AS (2006)

7 Hesten i torvmyra

TL: Jo, det var...., eg var vel ein ti år gammal då kanskje, og bror min var vel ein åtte år eller litt yngre. Og så var der visst.. eg kan ikkje huska om det var ein tredje óg, nei eg trur det var oss. Når... ein pinsti-dag, då var dei vaksne til kyrkje, ein fin pinsti-dag, altså i juni månad vel, eller mai. Og då for me å reika i utemarka og her oppe var det ein torv... torvmyr. Ei gammal torv-myr, og den var skummel. Den fekk me beskjed om å ikke å vera..å gå å vassa for mykje i for om me hoppa over ein sånn torvskor, kunne det henda at me plumpa uti og der var det sånne seige... nærast flytetorv, og

I: Mhm.

TL: Og me gjekk i utmarka og såg oss om, og der såg me plutseleg at hesten til naboen hadde gått uti ei torvskor

I: Åh..

TL: ..og stod til langt oppå livet i torvmyra, og var nesten slutta og kjempa. Og når han såg oss så byrja han å kjempa altså, og ville opp, men han kom berre meir ned i staden.

I: Ja.

TL: Og.. og då måtte me hjelpa til, men det var ikke tale om ...den kolossen nedi der. Og då.. me var tre stykke, var me huskar eg. Og då var det altså at me vart veldig ...rådslo kva me skulle gjera her no. Ikkje ein einaste vaksen mann var på garden, men det var jo klart det at me måtte gi beskjed. Og ein av oss sprang og skulle gje beskjed, og eg og bror min vart sitjande å sjå på, og då såg me altså hesten.. at han seig meir og meir ..og bakparten var komen heilt under og berre den svarte ålen på ryggen kom fram og opptil bogen her.. Og det var nett som når floa kjem på steinane, ikkje sant.. du såg den fine gulkvite håret seig ned i gjørma .. meir og meir. Og hesten såg bønfallande på oss, og der var ei evigheit synest me før me såg den første hestekjerra eller bilen kom nordgjennom frå kyrkja og at gudstenesta var slutt. Og då fekk dei vaksne beskjed. Og så kom dei springande... nokre hadde bytt kler og andre ikkje...med tau og med stenger og staurar, og skulle prøva å dra han opp. Og dei hadde tau rundt om halsen og dei hadde tau under bogen, ein tok nærmast og gjekk undervanns med ein pinne for å få ei stroppe bakom framfötene under buken på han. Eg trur han fekk det til óg. Men hesten berre seig meir og meir ned. Og han hadde antageleg til slutt ha blitt ståande der, men han hadde nok daua for han hadde ikkje kunna halde hovudet oppe så lenge. Og då var det siste sjansen var at ...me greier det ikkje. Og då var det at dei gjekk heim og henta ein sånn steinbukk som me sa, ein sånn stubbebrytar oppsvære digre plankar, og plasserte under beina og byrja å sveiva opp. Og då såg me at det byrja å fjæra på hestabogen igjen,

I: Ja..

TL: Ja, rett og slett. Grumset byrja å siga nedgjennom, og plutseleg gjorde hesten ein bevegelse med framfötene og fekk eine framfoten fri, og då gjekk det lettare, og opp på land kom med stubbebrytaren si hjelp. Og gjekk bort på ein liten tørr banke like attmed oss, og riste seg slik at molddriva stod over klea våre...

I: Å gubba noa, han blei redda altså!

TL: Jadå.

I: Det er nett som i den novella av Tarjei Vesaas det...han har

TL: Ja. "Hesten frå Hogget" ja. Ja det stemmer. Eg kom på det når eg las den.

8 Tre hestar, to løver og ein orangutang

Klovdyrene

Hesten

(...)

Hesten hører til de Dyr, der ere begavede med fortrinlige Sjæleevner og megen Skjønksomhed. De beskjæmme ofte Menneskene; thi naar Herren har, ved berusende Drikke, tabt Fornuftens Brug, har hans Hest ofte reddet hans Liv. Jeg vil fortælle Eder et Par Anekdoter herom, som uden Tvivl vil interessere Eder:

En Bonde her i Landet som engang fra Byen og var saa beskjænket, at han faldt af Hesten; men blev hængende med den ene Fod i Stigbøilen. Hesten Gjorde adskillige Vendinger, for at hjælpe ham løs; men da dette ikke nyttede, greb den ham med Tænderne i Kraven og fik løftet ham saa vidt i Veiret, at han fik Foden løs.

En engelsk Herremand havde engang været i et Drikkegilde hos een af sine Naboer, hvor han var bleven saa drukken, at han satte sig beglænds paa Hesten, da han skulde ride hjem. Hesten gik sin Vei med ham lige til hans Bolig, og da den fornå, at dens Herre ikke formaaede at gjøre det, greb Hesten selv med Tænderne i Klokkestrængen og ringede, indtil Tjeneren kom og lukkede op. Da denne saae sin Herre i saadan Forfatning, sagde han: ”Herren er slagen i Aften.” ”Men min Hest er verre slagen,” sagde Herremanden, i det han famlede paa Hestens Lænd for at finde Hovedet, ”thi den har mistet sit Hoved.”

En Ven af professor Kruger i Halle reed en Aften silde fra Dennes Huus paa sin egen Hest, for at reise hjem til sit Landsted, som laae nogle Mile fra Byen; men da han reiste igjennem en liden Skov, og det var mørkt, reed han imod en Green, der stødte ham saaledes for Brystet, at han falt besvimet af Hesten. Da Denne havde staaet stille i nogen Tid, men bemærkede at dens Herre ikke reiste sig igjen, gik den tilbage til Krugers Huus, og da den her fandt Porten lukket, greb den med Tænderne i Hammeren og bankede paa, indtil der blev lukket op. Man forskrækkedes ved at see Hesten komme alene tilbage; men denne vrindskede og vendte sig om for at gaae videre. Man fulgt Hesten, og den bragte dem til Stedet, hvor den Besvimeede laae. (31-35)

Rovdyrene

Løven

(...)

Den gjør alle dyr til sit Bytte undtagen Tigeren, Elephanten, Havhesten og Næshornet. Selv bliver den ei til Bytte for noget Dyr. Men Løven er tillige meget høimodig og øver ei sin Styrke mod smaae Dyr; ja foragter endog deres Fornærmelser.

I have uden Tvivl læst om den Løve i London, der levede i flere Aar i et særdeles Venskab med en liden Hund, og da denne Hund omsider døde, tog sig dens Død saa nær, at den selv døde af Sorg. Til Bekræftelse paa denne Anekdotens Sandfærdighed kan jeg imidlertid forsikre Eder, at jeg selv i Aaret 1789 saae denne Løve og denne lille Hund sammen paa Fæstningen Tower i London, og jeg var Øievidne til, at Hunden drev adskillige Abespil med Løven; ja nappede den endog baade i Manken og Ørene, uden at Løven derover viste sig i mindste Maade fortrydelig.

Ogsaa Tanæmlighed er en af Løvens Dyder. I kjende visst nog Fortællingen om Androcles, den bortløbne romerske Slave, som skjulte sig i en Hule, hvor der snart kom en stor Løve ind til ham. Løven havde traadt sig en Splindt i Foden, og da Androcles trak denne Splindt ud, viste Løven sig saa erkjendtlig, at den siden stedse delede sit Bytte med ham. Da nogen Tid derefte, baade Androcles og Løven blev fangne, og hiin efter Romernes grusomme Ret over deres Slaver, blev dømt til at kastes for vilde Dyr, traf det sig saa, at just den Løve, i hvis Hule han havde opholdt sig, blev sluppen Løs paa ham; men istedet for at gjøre ham Skade, nærmede Løven sig logrende til ham og viste ham allehaande Kjærtegn. Da Sammenhængen blev bekjendt, fik Androcles sin Frihed, og man forærede ham Løven, som han siden gik omkring med i Roms gader, og fortjente sig derved mange Penge. (61-64)

Orangutangen

Paa den 5te Plades 9de figur ville I finde en Afbildning af den. Den er af Størrelse omtrent som et Menneske, har et stort haarrigt Hoved, nøgne Øren, et Ansigt som en gammel Mand, en kort fladtrygt Næse, en bred Mund, Hænder, Bryst og Bug næsten som et Menneske; i begge Tindninger og i Nakken langt nedhængende Haar; men forresten kun lidet Haar paa Kroppen. Den gaar nesten altid opreist, og forstaaer godt at betjene sig af Stok til sit Forsvar. Man beskylder den for, at den røver Negerbørn, og overhovedet synes alle Aber at glæde sig meget i Menneskebørn.

Naar den kommer til brændende Ild, hvor der ingen Mennesker ere tilstede, glæder den sig hjertelig; men den har intet Begreb om, at den kan vedligeholde Ilden ved at bære mer Veed til den. See her atter et Beviis paa Guds Viisdom og Godhed! Skulde Aberne forståe at antænde, eller endog blot at vedligeholde Ild, hvormegen Skade kunde de da ikke udrette?

Man kan tæmme Orangutangen og lære den til at vende Steg, bære Vand og Veed til Kjøkkenet, vaske Tallerkener og skylle Glas, og varte op ved Bordet. De efterabe gjerne Menneskenes Handlinger, og det er denne Drivt man benytter for at lære dem op til de omtalte Forretninger. De sætte sig ogsaa undertiden selv til Bords og spise med Kniv, Gaffel og Skee, rede deres Seng og lægge sig i den som et Menneske. Følgende Anecdote kan give Eder den Lærdom, at naar man fortæller Eder, at en Afdød gaaer igjen, eller at det spøger paa noget Sted, da bør I nøie undersøge det, og I vil erfare, at det omtalte Spøgerie enten er Indbildning eller har meget naturlige Aarsager; thi Gud tillader slet ikke, at Aander eller Afdøde skulle vandre omkring paa Jorden for at indjage Menneskene unødigt Skræk. – I et Huus, hvor man havde en tam Orangutang, døde en gammel Kone. Nogle Dage efter at hun var bleven begravet, kom en Pige, som havde været inde paa det Værelse hvor den Gamle havde ligget syg, farende i største Forskrækkelse ned og fortalte, at den Gamle laae lys levende i Sengen. Bævende af Angest stimlede nu alle husets Folk op paa Værelset –og o Skræk!- der laae hun virkelig, med det samme Hovedtøi paa, som hun havde ligget med, medens hun levede. Man saae bestemt at hun rørte sig i Sengen. Man troede ikke det kunde være mere Tvivl underkastet, at det jo var den Afdøde.

Nu maae I vide, at dette skete i et papistisk Land, hvor der findes en Mængde Munke, som gjøre sig Umage for at bestyrke Folk i alslags Overtroe, eftersom de vilde gjøre sig Fordeel deraf. En saadan Munk blev da strax hentet, for at han skulde bortmane Spøgelset med Vievand. Men Gjengangeren som ikke kunde lige det kolde Vand, foer pludselig op af Sengen, rev Munken overende, og sprang ud af Døren, styrtede sig hovedkuls ned over Trapperne; men opdagede nu, at Spøgelset var intet Andet end Orangutangen, der havde taget den Afdødes Hovedtøi paa og lagt sig i Sengen. Munken laae imidlertid besvimet paa Gulvet, og længe efter at man havde bragt ham til sig selv igjen, kunde han dog ikke komme ud af den Indbildning, at Djævelen virkelig havde taget ham. (s. 24-25)

Udtag af Georg Chr. Raffs Naturhistorie for Børn, med tolv lithographerede Plader. Omarbejdet af H. Hansson. Christiania (1831)

9 Robert Hooke og cellene

Mikroskopet er ei veldig viktig oppfinning, og utan mikroskopet hadde ikkje cellene vorte oppdaga.

Celler er små

Alt liv er bygd opp av celler, og det finst dyreceller som byggjer opp dyr, planteceller som byggjer opp planter, og organismar som er ei enkelt celle i seg sjølv. Felles for alle dei ulike cellene er at dei inneheld oppskrifta for liv, DNA, og at dei er små. Dei fleste cellene er så små at vi berre kan sjå dei i mikroskop.

Celler vart oppdaga i mikroskop

I 1665 studerte vitskapsmannen Robert Hooke tynne skiver av kork frå borken til eit tre i det sjølv laga mikroskopet sitt. Han såg at korken var sett saman av mange små, bokslignande delar. Dei kunne minne om dei små romma – cellene – som munkane budde i. Derfor kalla Hooke dei små delane han såg, for celler.

Hooke forstod ikkje kor viktig denne oppdaginga var. Men lysmikroskopet var med tida forbetra, og vitskapsmenn kunne studere celler frå mange ulike plantar og dyr. I 1839 førte dette til teorien om at *alle levande organismar er bygde opp av celler*. (s. 36)

Merethe Frøyland, Merete Hannisdal, John Haugan og Jørn Nyberg: *Eureka! Naturfag for ungdomssteget. Grunnbok 8*. Gyldendal Norsk Forlag AS (2006)

Vedlegg 1: Notat til intervju 11. mars 2000 skrive av intervjuobjektet.

FORTELJING SOM INSPIRASJONSFAKTOR I MODERNE PEDAGOGIKK.

Forteljning hadde stor plass i den gamle skulen. Forteljning og song. Opplesingsbok.

Skapte fantasi, og kjenslerespons, estetiske opplevingar og meditative barnesinn.

Dei nyare mønsterplanane la mindre vekt på forteljning. «Arbeidsskule» var mottoet.

Mønsterplanen frå 1974.: Personleg ansvar for læringa. Læraren vera ein hjelper. Arbeida i grupper. Sosialt og globalt perspektiv. Også sjølvstudium, t.d. Språklab..

Felleslesing, forteljning og song i timane minka ned (spes i ungd.skulen.)
I staden kom det fram meir eller mindre dårlege oppdikta prosa,vitsar og viser.

Litteraturen var eit utval av nyare prosa og poesi.Boksamlinga fekk færre lånarar.

Dagens situasjon: Forteljninga på nytt tilbake som aktuelt oppfriskingsinnslag i den daglege undervisninga. Men forteljningane bør helst vera relatert til faget og situasjonen.(Bortsett frå på småskuletrinnet)

Norsktimane: spes. godt egna til forteljande lærarinnslag, gjerne sjølvopplevde historiar, men også andre, litterære sitat. Gamle Rolfsen Lesebok er svært god!

Opplesingsboka fram att i matpausen el.i beg av ein time.

Naturfag: Svært egna til forteljningar og skildringar av sjølvopplevde naturfenomen og kommentera aktuelle hendingar: Orkan, stormflo. Lynnedslag. Sol-og måneformørking, rare skyformasjonar, grågåsplogar rare fuglelydar (hubro).Vårteikn.

Zoologi: Bjørnarå og hoggormen.

Hesten i torvmyra.

Ørnerovet på Leka. Brugda og kvalen i Gloppevågen

Thor Heyerdahl på KonTiki-flåten.

Reven på orreleik,

Skeising på «gummi-is» og sjøis.

Lynnedslag i bjørka, og snøstorm litle julafta 1956

Storbrannane i Fjellet.

Histore: Minst like veleigna fag: Mange sitat og småresyme frå innsatsen til store historiske personar: Håkon den Gode, Aslak Fitjarskalle, Tordenskjold i Dynekilen Sinklarferda,, Terje Vigen.Nansen og Johansen mot polen,Amundsen/ Scottkappløpet.

Elevane spes. interesserte i personlege opplevingar frå siste verdskrig: (lokalt)

Døme:Tyskarane på Osternes festning og det sivile livet i krigstida.

(Den best egna stad og situasjon til å fortelja om dette er ved omvisning på festningen.

17-maifesten i Lambhusdalen.
Plankeflyet på løypestrengen.
Kuskiten på hakekorsa.
Flynedskytinga i vinterkvelden
Vaktbåten ved Porsholmen
17.mai-kvelden 1945 .

Valfag: Båtførarprøven.

Gjennomgåing av boka Båtførarprøven, har mange kapittel med tilhøyrande spørsmål og arb.oppgåver.Ofte finst det nokre teoretisk svake gutar som tar denne prøver .

Difor viktig med innslag av forteljingar og sitat. Ikkje minst relatert til aktuelle maritime hendingar: Nye fgartøypar, forlis, motorhavari, elevrøynsler og kommentar. Forteljingar relatert til dei 10 sjøvett-reglane., t.d.:

Titanic- og Andrea Doria-tragediane.
Autopilot -svikt og radarsvikt: Ferja Ullensvang og MTB. Skarv.
Brannen i Stord 1.
Studentane i skodde på Fitjarvika.
Varden på Gråmulen.

Forming/ Formingsgruppe i valfag.Kunsthistorie.

Velegna til forteljande skildring av kunstnaren og stilarten hans- supplert med illustrasjonar, (overheads- plansjar, tavleteikning ,o.s.v.)

Laga små opptrinn/ samtaler mellom to kunstnarar. Gjenskapa «store øyeblikk»:

Døme: «Brudeferden i Hardanger» og «Vigelandsparken».

Matematikk:

Også her trengst forteljande innslag,(som «belønning» for svake sjelers innsats!)

Døme: «Risen og Risgygra» , Klassen utrekna i %. Turistane og betalanga.

Men forteljinga som muntrasjons- og inspirasjonsinnslag må heller ikkje overdrivast. I visse klassar med dårleg arbeidsånd og mykje uro, er dette middelet ikkje alltid beste måten til å «ta inn att» klassen . Sjølvopplevde situasjonar:

Straks timen byrjar -under forseintkoming, knuffing og småbråk, ropar »sjefen»: Fortel noke i dag då.Fortel om krigen, fortel om dinosaurane, fortel om Big Bang!». På denne måten freistar elevane å få læraren/ vikaren til å avvika frå dagens program og berre underhalda klassen med prat. Men det kan og vera at ein arbeidsam klasse synest at læraren fortel meir enn nok!. Døme: I ei formingsgruppe var det mange svært flinke og disiplinerte elevar- serleg jenter. Eg byrja dobbeltimen med kikka på- og visa fram for klassen- nokre av heimeoppgåvene i teikning/ dekorasjon o.s.v. Kommenterte det som var bra i desse, og gjerne samanlikna med «stor kunst».. Likeeins fortelja om teknikkar , og om ein kunstnar som nytta spes. denne teknikken; (N. Astrups fargetresnitt:) Då var det ei av dei greiaste jentene som rette opp handa: «Skal me ikkje snart bynda og tegna no ?.» Det var «Klar melding ut!»