



Universitetet  
i Stavanger

**DET HUMANISTISKE FAKULTET**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Lesevitskap

...Vår....semesteret, 2008...

xÅpen/ konfidensiell

Forfatter: Merete Tollaksen

.....  
(signatur forfatter)

Faglig ansvarlig

Veileder: Finn Tveito

Tittel på hovedoppgaven: Danning og løynde poetiske skattar  
Læreverket og modellesaren

Engelsk tittel: Education and secret poetic treasures

Emneord:Modellesaren, danning,  
mellomalderen, løynde poetiske skattar, den  
metaforiske overføringsmetoden

Sidetall: 90.....  
+ vedlegg/annet: .....

Stavanger, 29.05.2008.....  
dato/år

## **Innhald**

<b>Kapittel 1</b>	side
1. Innleiing	3
1.1 Læreverkas oppgåve i høve til danning og kunnskapsutvikling	5
1.2 Bakgrunn for val av emne	6
1.3 Presentasjon av problemstillinga	8
1.4 Skildring av analysematerialet	9
1.5 Korleis leie lesaren gjennom avhandlinga?	11
<b>Kapittel 2</b>	
2. Den implisitte lesaren og modellesaren	14
2.1 Å forstå mellomalderens modellesar	15
2.2 Korleis omgrepet stil definerer modellesaren	18
2.3 Koplinga mellom mellomalderens modellesar og læreverkets modellesar	20
2.4 Læreverkets modellesar i "Fyrste songen"	24
2.5 Kvifor gå omvegen om Dante og mellomalderens estetikk?	31
<b>Kapittel 3</b>	
3. Analyse av læreverket del I	35
3.1 Korleis leie lesaren gjennom det dristige riddarspranget og tida for dei sensible kjenslene	38
3.2. Den nye tolkninga av verda	38
3.3 Ad fontes i læreverket	39
3.4 Korleis kan modellesaren forstå Don Quijote frå La Mancha?	41
3.5 Læreverkets modellesar i Don Quijote av La Mancha	44
3.6 Sturm und Drang – tida for dei store kjenslene	49
3.7 Modellesaren og tolkinga av <i>la gloriosa donna della mia mente</i>	50
3.8 Læreverkets modellesar i <i>Unge Werther lidelser</i>	53
3.9 Oppsummering av analysekapittel del I	58
<b>Analysekapittel del II</b>	
3.10 Å leia modellesaren gjennom den symbolske modus	61
3.11 Korleis laga gull av noko "upoetisk"?	62
3.12 Korleis kan læreverkets modellesar identifisere den symbolske modusen?	65
3.13 Korleis musikken grip læreverkets modellesar	69
3.14 Modellesarens poetiske vandring frå mellomalderen til Baudelaire	71

3.15 Korleis skapar læreverket den kunnskapsutviklande modellesaren?	75
3.16 Den metaforiske overføringsmetoden	76
3.17 Teorien om den metaforiske overføringsmetoden	78
3.18 Portrett av læreverkets modellesar	81
3.19 Kor langt strekk Ecos teori om modellesaren seg?	85
<b>Kapittel 4</b>	
4. Konklusjon	87
Samandrag	89
Litteratur	90

## 1. Innleiing

I dvalemodus kan ein tekst bli oppfatta som ein fragmentert karikatur eller som teikn på ein eller annan bakgrunn utan noko levande emne. Nedgravd og lagra i eit arkiv har dette komplekse systemet av teikn ingen kommunikasjonsverdi eller språkleg tyding, og må difor med rette bli oppfatta som ufullkomme. Det er først når denne tekstlege gullgruva blir dregen opp i lyset og gjort viktig og interessant at det latente meiningspotensialet kan få ein levande og vital verknad på lesaren. Denne ibuande krafta som finst i dei tekstlege skattane, har ein slik styrke og innverknad på lesarens liv, at den kan endre både haldning, mentalitet og lesarens syn på verda og på seg sjølv. Tekstar kan blottstilla dei trongaste sjelelege avgrunnar, og riva lesaren med seg i ekstatiske opplevingar og kjensler. Vidare kan tekstar ha i seg dannande og erkjennande sider så vel som moralske og filosofiske, alt etter korleis lesinga blir instruert eller kva leseposisjonar og val i lesinga som er interessante og engasjerer den aktuelle lesaren.

For å gjera dette klart i tilgjengelege former kan vi jo berre tenke oss korleis litterære tragiske tekstar pendler mellom dei poetiske høgdepunkta og tragiske utgangar, utan at lesaren kan gripe inn og endre den fiktive lagnaden, slik teksten manifesterer seg. Eller korleis realisme – forfattarane rysta samtidas lesarar ved å innlemme det heslige og groteske i ein stil som tidligare var øymerka den tragiske høgstilen. Dante rørte ved ein heil nasjon, ja kanskje sett frå vår tids ståstad ein heil verdsdel med sine poetiske og språklege nyvinningar. Gjennom ei perfektjonering av dei italienske dialektane skapte han eit nytt folkespråk. Ideen var eigentleg å skape eit fullkommen poetisk språk slik han sjølv uttrykker det i *De vulgari elequentia*, om folkespråket. Sjølv om boka om folkespråka kan bli oppfatta som ei lærd avhandling, er den kanskje ein kommentar til eigne analytiske metoder i høve til kunstnerisk produksjon, noko han oppfatta som eit førebilete til einkvar poetisk diskurs. Dantes prosjekt omfatta difor det å finne eit fullkommet språk som skulle vere klart og tydeleg og tilgjengeleg for folk flest. Sigeren for folkespråket vann han altså med *La Divina Commedia*, der han nærast grunnlegg eit nytt paradisisk språk som både er naturleg og universelt og tilgjengeleg for folk flest. Det poetiske fann han kring seg, i naturen, i menneskenaturen, i historia og så bort etter. Dette forma han til for lesarar som kjente dragnaden mot mellomalderens estetiske definisjonar av det vakre. Førstellinga om paradiset kjem frå kvardagslege idear og fantasiar, og det som fanga blikket rundt han.

Litterære tekstar, slik som vi les og oppfattar dei i vår samtid, har ein tendens til å skapa ein slags skoddeeffekt. Det er difor denne implisitte og skjulte informasjonen som må bli dratt fram i lyset og aktualisert av lesaren. Dette stiller lesaren overfor ei rekk val, når det gjeld bakgrunnskunnskap, forventingar, hypotesar og erfaringar og alt det som er ein del av lesarens kulturelle førestellingar. I lingvistiske termar blir dette kalla kontekstualiseringssignal. I lesarens møte med teksten, kan desse tekstspora bli skildra som tilhøvet mellom det eksplisitte uttrykket og den bakgrunnskunnskapen lesaren har felles med teksten, eller det som må gjerast felles i lesinga. På den måten kan teksten bli oppfatta som kunnskapsutviklande, nettopp fordi lesaren blir leia av tekststrategien til å gripa den implisitte og fleirtydige informasjonen som ligg gøymt i det eksplisitte uttrykket.

Denne flytande rørsla som ligg og ulmar under den tekstlege overflata, er altså dei ulike tydingane og måtane å realisere teksten på. Det fyrste teksten krev av lesaren er altså at han dannar seg nokre hypoteser om kva det aktuelle temaet er for nett denne teksten. Lesaren må difor foreta ei rekke inferensielle spaserturar mellom teksten og egne erfaringar eller kunnskapar. Det er i denne aktuelle vurderingsprosessen at dei ulike tilgjengelege lesemåtane kjem til syne for lesaren. Tekststrategien viser fram ei rekkje spor som lesaren kan gripe for å gje teksten ei retning eller ei perspektivering. Eit aktuelt døme på korleis teksten instruerer lesaren er i tilhøvet der teksten har ei rekkje gjentakingar på ulike nivå. Desse gjentakingane eller parallellismane kan vera grammatikalse, rytmiske, syntaktiske eller tematiske, og får lesaren til å dvele ved uttrykket og kanskje oppleva det som noko gåtefullt. Dersom den allmenne tydinga av ei semantisk lesing vil stride mot sunn fornuft, er det klart at dette uttrykket må stå for noko anna. Lesaren vert oppmoda til å lesa symbolsk. På same måte kan tekstar oppmoda til ein metaforisk eller allegorisk lesing.

Mellomalderens lesemåte var å fanga det symbolske i allegorien, og kunne formidle det symbolske og mystiske til dei ulærde. Det var fyrst med renessansens hang til det fleirtydige og motsetnadsfylte at tydingane blei flyktige og gåtefulle, og kunne få mange ulike forståingsformer. Encyklopedien<sup>1</sup> var ikkje lengre garantert av nokon høgare autoritet, slik som til dømes katedralen i mellomalderen. Ideen om fri tolking av skriftene, vaks fram side om side med moderne hermeneutikk. Det er difor det fleirtydige og ubestemte i tekstane som kan skape dei ulike lesemåtane. Prosessen kan nærast bli skildra som ei oppdagingsreise i eit

---

<sup>1</sup> (fr.encyclopédie, av gr. *enkyklios*, ”runt” og *padeida* ”oppdragelse”; viten som utgjør et avsluttet hele), alfabetisk og systematisk sammenfatning av: a) alle relevant viten (Lothe m.fl.1999:61).

komplekst tekstunivers. Ved hjelp av referansar og kodar knyter lesaren trinnvis dei manifesterte teikna til eit innhaldsplan. Dersom lesaren vel å lesa teksten, er det altså lesarens oppgåve å skape samanheng i leseprosessen.

### **1.1 Læreverkas oppgåve i høve til danning og kunnskapsutvikling**

Skulen er den institusjonen som skal skape og utvikle kunnskap i høve til lesing av litterære tekstar. Det mest sentrale og avgjerande styringsdokumentet eller modelleringsdokumentet for dette arbeidet, er læreverka. På den eine sida skal lesaren utvikle kunnskap om tekstar, lesing, sjangrar, språk, estetikk så bort etter. På den andre sida skal denne kunnskapen bli nytta i ein danningsspross, tufta på vår intertekstuelle tradisjon og kulturelle førestellingar. For berre få tiår siden la læreverka stor vekt på å ta med tekstar frå norske forfattarar. Både tekstane og forfattarane blei løfta opp til overdimensjonerte storleikar, og skulle leggje ein solid grunn for lesarens danning og kunnskapsutvikling. Tekstane skulle motivere lesarane og danne ein plattform for korleis lesarane kunne orientere seg i kulturen og samfunnet. I takt med utviklinga mot det fleirkulturelle samfunn har sjølvstøtt og læreverka endra seg i retning av å gje dei gamle tekstane ein ny funksjon i lesaren si danningsspross og erkjenningspross. Vårt forsøk på tilpassing til det europeiske kulturfellesskapet har etter *Kunnskapsløftet*, fått ein ny aktualitet. Denne observasjonen er aktuell når det gjeld læreverk frå nyare dato. Kva type lesar føreset læreverket og kva lesar ynskjer det å utvikla? Eit interessant emne er difor å identifisere og lokalisere læreverkets førestelte lesar, og undersøke korleis læreverkets tekstval instruerer dei kunnskapsutviklande sidene ved lesaren.

Kva er vel her meir naturleg enn å nytte seg av teorien som Umberto Eco har laga om modellesaren? Han utvikla teorien i boka *The role of the reader* (1979), der han utdjupe sambandet mellom teksten og lesaren. Teorien har òg hatt stor innverknad på resepsjonestetikken, og tilført ei konkretisering i høve til korleis vi les og oppfattar tekstar, og korleis lesaren blir forma av teksten undervegs i leseprosessen. Modellesaren er difor ein abstrakt storleik som finst i teksten. Den empiriske forfattaren dannar seg eit bilete av sine førestelte lesarar, og kan difor tillegge lesaren ei rekkje kompetansar, slik at lesaren kan gi det tekstlege uttrykket eit innhald. Modellesaren viser seg altså i måten teksten er organisert på. Gjennom ein tekststrategi vert lesaren invitert til ei rekkje samarbeidsoperasjonar. På same måte kan lesaren danne seg nokre hypotesar om forfattaren. Modellforfattaren kan bli lokalisert som ein stil, han kan opptre som eit talande subjekt, eller rett og slett syne seg som

ei haldning eller kjensle. Det er altså snakk om eit samarbeid mellom to strategiar som berre fins i teksten.

Modellforfattaren kan dessutan vende seg direkte til lesaren og instruere han eller gje teksten ei retning eller framkalla ein spesiell lesemane. Han kan altså rettleie lesaren gjennom tekstuniverset på ein slik måte at det blir enklare for lesaren å nøste opp i tekststrategien og gripa den aktuelle lesemane. I tekstskapinga må altså forfattaren postulere ein hypotese om sine moglege lesarar, og gå ut frå at modellesarens referansar og kodar er dei same som dei han har sjølv.

## **1.2 Bakgrunn for val av emne**

Eg har lenge hatt ei førestelling om at skulen og kanskje spesielt læreverka har utvikla ein tendens i lesinga mot det dei på den eine sida definerer som oppleving. På den andre sida fins det førestellingar om at lesinga skal tvingast inn i førehandsdefinerte mønstre eller strukturar i opplæringa. Eg kan ikkje sjå at desse leseposisjonane tek omsyn til dei kvalitative sidene i lesinga, slik som til dømes dei estetiske, poetiske og stilistiske kvalitetane i tekstane. Heller ikkje samtidskonteksten vert det teke mykje omsyn til. Det ligg latent i alle litterære tekstar eit stort kunnskapsutviklande potensialet, som berre ventar på å bli dratt fram i lyset og gjort viktig og interessant, slik at lesinga kan tilfredstille eit nysgjerrig lesarsinn. På ungdomstrinnet er lesing av litterære tekstar ein stor del av dei praktiske aktivitetane. Nettopp difor er det viktig å skapa engasjement og gje lesarane ei oppleving som grip dei på ein slik måte at den kan endre både sitt syn på verda og på seg sjølv.

Dei kvantitative sidene i lesinga er retta inn mot ulike leseprosjekt. I desse prosjekta skal lesarane lese eit visst tal sider i løpet av eit bestemt tidsrom. Denn typen stillelesing skal gje opplevingar, stimulere til leselyst, utvida ordforråd og vokabular, betre rettskrivinga osv. blir innan det didaktiske felt ofte definert og legitimert på grunnlag av omgrep som oppleving, stimelere til leselyst, utvikling av ordforråd og vokabular, betre rettskrivinga og grammatiske reglar og så bort etter. Det er ikkje alltid lett å sjå nytteverdien av denne lesinga. Det er urovekkjande å observere at både forarbeid og etterarbeid med tekstane ofte blir oversett, slik at refleksjonen over tema og motiv blir utelate. Det avgjerande spørsmålet vi må stille oss i høve til lesinga er korleis tekstar kan rive lesaren med seg i ei estetisk oppleving som får så stor innverknad på lesaren at han både kan endre haldning, mentalitet, sitt syn på verda og på

seg sjølv. Det er noko heilt anna enn dei nokså eindimensjonerte leseposisjonane som blir praktisert innan det litteraturdidaktiske feltet.

På den andre sida er læreverka ofte opptatt av å tvinge lesinga inn i tidligare tiders struktur og system. Denne lesinga kan bli skildra som ei overdreven tru på struktur, og rettar lesinga mot den metodiske formsida. Føremålet med denne lesinga er å trekka nokre viktige element ut av teksten og skildra dei. Desse elementa blir framheva i lesinga. Denne prinsipielle interessa kan til dømes romma rytme, musikalitet, rimmønstre, tropar og symbolikk. Oppgåvene i læreverka kan ved hjelp av døme henta frå teksten omforma desse elementa, og overføre dei til ulike sider ved lesarens liv og tilvere. Den avgjerande verdien i lesinga blir difor overført i ein erkjenningsprosess, der lesaren sjølv skal bli danna gjennom skrivinga. På den måten blir lesaren danna inn i ein kultur og i ein språkleg tradisjon, slik at han kan orientera og identifisera seg i det kulturelle fellesskap. Dette er ein relativt snever måte å snike inn identitetskjenne på, der ein reduserer teksten til eit metaforisk uttrykk eller eit rimmønster, og innlemmar dette i lesarens liv. Denne måten å handsama tekstar på kan verke både brutal og respektlaus både i høve til teksten og til lesaren. Lesaren går difor glipp av det engasjement teksten potensielt kan iverksetje, dei poetiske høgdepunkta, dei stilistiske kvalitetane og filosofiske og vitskaplege refleksjonane. Ikkje minst vil det vera ei spennande leseoppleving å pendle nokre århundre tilbake i tid, og koble teksten til den tids lesarar og estetiske dragnader og tendenser, nettopp for å skaffa seg innsikt i tidlegare tiders kulturelle tenkemåtar. Desse djupdykka i høve til tidligare periodar er det mogleg å utvikle meir kunnskap om, slik at lesaren får eit meir utfyllande bilete av vår kulturelle arv og dermed kan danna sambandsliner til tekstar frå vår eiga tid.

Både den kvantitative sida ved lesinga og den metodiske og strukturelle mønsterlesinga, fungerer ikkje i eit danning og kunnskapsutviklande perspektiv, dersom vi skal ta danning og kunnskapsutvikling hos våre unge lesarar på alvor. Å utelate estetiske, poetiske og filosofiske tendensar, svekkjer det engasjementet og dei tankane tekstane kan stimulera til. Dette tekstarbeidet må difor framkalla ei djupare glede enn det den tause og ureflekterte stillelesinga og den metodiske mønsterlesinga kan mana fram. Det er difor openlyst at det finnes ein mangel, eller noko ureflektert i lesinga av litterære tekstar i skulen. Vi må leggja meir vekt på dei kvalitative sidene i lesinga. Eg trur at tekststudiet kan utvikla leseposisjonar og måtar å danne dei unge på som vi kan kalla både opplevande og kunnskapsutviklande, altså dei kvalitative sidene ved lesinga. Difor vil eg i denne avhandlinga freista å visa nokre



leseposisjonar som balanserer mellom samtidas lesemåtar og estetiske dragnadar, og på andre sida den erkjennande og dannande lese måten som læreverka verdset så høgt. Eg vil prøva å klargjere kva lesar læreverket føreset, og ynskjer å utvikle.

### **1.3 Presentasjon av problemstillinga**

Overfører vi Ecos teori om modellesaren til læreverket, trur eg det er von om å identifisere og lokalisere læreverkets modellesar. I denne teorien ligg det òg ei førestelling om kva kunnskapar læreverket føreset hos modellesaren. På same måte som forfattaren av ein tekst postulerer nokre hypotesar om modellesaren, legg læreverket ein strategisk plan for kva lesarar dei føreset, og korleis dei skal utvikle modellesarane sine. Lærebokforfattarane må tenkje over kva leseposisjonar dei vil legge til grunn i høve til danninga av modellesaren sin. Både tekstval og oppgåveformuleringar er ein del av denne strategien. Likeeins rettar eg eit kritisk blick mot sjølve læreverket, i mitt tilfelle *Kontekst tekster 1*, der eg sjølv sagt vil formulere nokre hypotesar om læreverkets val, kva kunnskap dei ynskjer å utvikle, kva måte denne kunnskapen skal bli utvikla på og kva kultur lesaren skal bli danna og innlemma i. Dersom vi ser på læreverket som ein tekst må vi rekne med at dei kompetansane som læreverket ynskjer å utvikle, er dei same som modellesaren har innsikt i eller skal utvikle undervegs i leseprosessen. Modellesaren er difor den lesaren som er i stand å gripe dei tekstspora som læreverket utforma og gav ei retning då dei la sin strategi eller konstruerte teksten. Modellesarteorien har eg tidligare berre prøvd ut i høve til lyrikk, men eg ser at den har overføringsverdi til læreverkets førestelte modellesar. Problemformuleringa som eg no legg fram, kan lesast som ein naturleg konsekvens av det emnet eg har tala om og skissert på dei fyrste innleiande sidene.

### **Problemformulering**

#### **Kven er læreverkets modellesar?**

Kva kunnskap ynskjer læreverket å utvikle hos sine lesarar, og korleis blir lesaren forma og utvikla i tekstane? Dette er i korte trekk det eg vil prøva å undersøkje. Målet med framstillinga mi er å identifisere læreverkets modellesar. Modellesarens ulike kompetansar og erfaringar kan bli aktivisert i samband med tekstane, og bli nytta i eit kunnskapsutviklande og dannande perspektiv. Det interessante blir difor å undersøke korleis læreverket legg føringar for den kunnskapsutviklinga som modellesaren er meint å skulle gå gjennom.

Modellesarteorien er ein teori med ein overføringsverdi til andre kommunikasjonsområde eller kommunikasjonsformer, noko eg vil syne i høve til tekstar frå mellomalderen, renessanseuniverset, klassisismen og Baudelaire's tid. Sjølv sagt har denne teorien sine avgrensingar i høve kor langt den strekk til i dette forskingsarbeidet, noko eg vil vurdere mot slutten av avhandlinga. I samband med dette vil eg streka under at modellesaren er ein abstrakt storleik som berre eksisterer i teksten. Han blir forma og utvikla og tillagt ei rekke kompetansar, som syner seg i høve til dei tekststrategiske trekka. Teorien om modellesaren kan difor ikkje fortelje oss noko om læreverkets kontekstuelle tilhøve.

#### **1.4 Skildring av analyse materialet**

Læreverket eg har valt som gjenstand for utforsking er relativt nytt og forma og skapt i tråd med *Kunnskapsløftet* for åttande til tiande klasse. *Kontekst tekster 1* har tekstar frå den greske antikken og fram mot 1980 talet. Læreverket har organisert tekstane i ein kronologisk struktur, men intensjonen frå læreverket si side er neppe å lesa tekstane i høve til denne organiseringa innan ei tidsramme på tre år. Det er snarare å nytte tekstane frå dei ulike periodane til fordjupingsarbeid eller ei tematisk komparativ vurdering. Tekstar frå ulike perioder kan til dømes blir vurderte i høve til like tematikkar. I høve til kvar litteraturhistoriske periode, presenterer læreverket gode innleiinga og gjer greie for dei samtidige tendensane, og for idear og straumdrag som greip inn og sette sitt preg på den tekstlege produksjonen. Dei filosofiske og vitskaplege straumdraga blir også innlemma i denne presentasjonen. Før kvar tekst har dette læreverket laga små presentasjonar av forfattarane og kva dei var opptekne av. Somme stader talar læreverket om kva liv dei levde og korleis forfattaranes skriving blei påverka av eige tilvere og syn på verda.

Materialet som eg har valt ut til denne utforskinga, er det følgjande: "Fyrst songen" frå *La Divina Commedia*, nærare bestemt frå "Inferno", av Dante Alighieri, eit tekstutdrag frå *Den skarpsindige lavadelsmann Don Quijote av La Mancha* av Miguel de Cervantes Saavedra, eit tekstutdrag frå *Unge Werthers lidelser* av Johann Wolfgang Goethe og *La musique*, "Musikken" og *Obsession*, "Besetting" frå diktsamlinga *Les fleurs du mal*, *Det vondes blommar* av Charles Baudelaire. *La Divina Commedia* dannar grunnlag for presentasjon av teorikapitlet, der eg med konkrete nedslag i "Fyrste songen", vil vise korleis læreverket handsamar denne teksten i høve til tekstens førestelte modellesar, og korleis dei instruerer og formar lesaren sin ved hjelp av dei tilhøyrande oppgåvene. Tekstmaterialet i teorikapitlet vil

også kunne gi innsyn i korleis Ecos teori fungerer både i høve til mellomalderens modellesar og "Fyrste songen", og korleis læreverket peikar ut ei retning i lesinga.

Dei andre tekstane eg har nemnt, vil eg nytte i høve til "Analysekapittel I" og "Analysekapittel II". I desse kapitla vil eg gå inn i tekstane ved hjelp av modellesarteorien, og undersøke korleis læreverka handsamar tekstane ved hjelp av dei etterfølgjande oppgåvene. Korleis modellesaren blir leia inn i dei ulike lesemåtane og lesarrollene og kva sider læreverket vil utvikle hos sine modellesarar. Vidare vil eg i høve til dette materialet føreslå ulike leseposisjonar som kanskje kan vekke større engasjement hos læreverkets modellesarar, og feste eit kunnskapsutviklande grep hos dei. Men òg for å skape eit medvit hos mine lesarar om korleis læreverket i didaktisk ånd styrer lesaren inn i bestemte leseposisjonar. Nettopp fordi det ulmar eit stort læringspotensial under overflata i desse tekstane, vurderer eg den kvalitative undersøkinga som både legitim og representativ nok, til at eg kan uttale meg om ein overgripande lesemåte, ein systematisk måte å forme lesarane på. Materialet vil òg kunne fortelje oss noko om kva kulturelle førestellingar læreverket knyter an til. Ein del av dei tekstane dei har valt, er henta frå den europeiske kulturarven, og av den grunn er det interessant å prøve å finne ut kvifor dei har valt desse tekstane. Dette materialutvalet kan kanskje bli oppfatta som noko nytt og spennande i læreverkssamanheng, sidan dei ikkje støtter seg til dei gamle kanoniserte tekstane, med førehandsdefinerte metodiske lesingar.

I høve til tematisk organisering kan det ved første augekast sjå ut som læreverket har tenkt omhyggeleg igjennom kva type lesarar dei kan forvente seg. Det verkar som dei har råka blinken med tekstvala sine. Ei rekkje tekstar tematiserer kjærleiken frå ulike sider, noko læreverket veit appellerar og motiverer den unge lesaren. Dette er eit universelt og allmenndannande tema som alltid er like gyldig. Det store spørsmålet som trenger seg på, er difor korleis kjærleiken blir skildra i dei ulike tekstane? Det blir det sjølvstøtt opp til lesaren å vurdere, kanskje fordi læreverket vil dra lesarane sine med seg inn i den estetiske produksjonen og smaksdanninga.

Eg har altså valt tekstar som er henta frå den europeiske kulturen, nettopp fordi dette langt på veg er eit nytt materiale for norske lesarar. Det er difor spennande å kasta lys over desse tekstane og føreslå hypotesar om kven læreverkets modellesarar er. Kva kunnskap er det meininga at modellesarane skal utvikle? Blir lesarane styrte inn mot bestemte lesemåtar?

## 1.5 Korleis leie lesaren gjennom avhandlinga?

I teorikapitlet vil eg presentere ein grundigare versjon av teorien om modellesaren. Denne teorien dannar ein horisont eller eit bakteppe i høve til det biletet eg vil teikna opp for mine lesarar. Teorien om modellesaren er nærverande i alle fire kapitla i denne avhandlinga, og kan bli lesen som sjølve grunnsteinen i oppbygginga av denne tekstlege produksjonen. Det var denne teorien som sette meg på tanken å undersøke læreverket *Kontekst tekster 1* i høve til læreverkets modellesar. Intensjonen med modellesarteorien er nettopp å halda mine lesarar inni teksten, altså i læreverket og ikkje tala om kontekstuelle tilhøve i og med læreverket. Konteksten eller ramma rundt læreverket er ikkje noko tema her. Det er altså snakk om å undersøke den strategiske oppbygginga og tekstlege strukturen i læreverket i høve til eit utval tekstar, med dei oppgåvene og den informasjonen som høyrer til tekstane.

Vidare vil eg leia mine lesarar inn i mellomalderen og sjå korleis mellomalderens modellesarar oppfatta den mentale haldninga, estetikken og dei filosofiske og teologiske tankane som gjorde seg gjeldande i denne tida. Mellomalderens sans for poetiske dimensjonane og estetiske dragnader er heilt avgjerande for å kunne forstå mellomalderens modellesar. Sjølv sagt vil vi aldri komme i nærleiken av å fullt ut fatte denne mentaliteten eller desse kulturelle haldningane, men det er likevel naudsynt å skaffe seg ei estetisk innsikt i høve til desse århundra. Læreverket har valt "Fyrste songen", henta frå "Inferno", noko som syner at den førestelte modellesaren skal få innsikt i ein kulturell arv frå ei skapande tid. Det er nettopp førestellinga om mellomalderen som nokre "mørke århundre", både semantisk og i overført tyding, som kan bli revurdert dersom vi forstår mellomalderen frå ulike posisjonar. Eg ser det difor naudsynt å koble mellomalderen til læreverkets førestelte modellesar, nettopp for å gjera mellomalderen tilgjengeleg og nærverande.

Er det von om å sjå koplingar til vår eiga tid ved hjelp av mellomalderens estetikkar? Korleis kan mellomalderen bli innlemma i våre kulturelle førestellingar? Modellesarteorien vi bli presentert med konkrete tekstnedslag i "Fyrste songen". For å kunne danna meg eit første bilete av kven læreverkets modellesar er og korleis læreverket instruerer sine modellesarar og gir teksten ei retning og perspektivering, er det viktig å ha denne mellomalderkunnskapen i bakhand. Det vil då bli mogleg å vurdere og seia noko om den måten læreverket og dei tilhøyrande oppgåvene pløyer vegen for den førestelte modellesaren. Likså vil eg freiste å påpeika dei kunnskapsutviklande sidene ved læreverkets modellesar, og føreslå korleis lesaren

kan gripe mellomalderens estetiske dragnader og knytte dei til teksten. På den måten kan lesaren utvikle ei klårare forståing av Dante, *La Divina Commedia*, og mellomalderens estetikk, som fanna om eit mykje breiare felt enn vår moderne oppfatning av det estetiske. Mellomalderen innlemma didaktiske, teologiske og filosofiske element i sine estetikkar. Lesinga skulle altså gi lesaren klårt innsyn i det guddommelege og opphøgde. Denne omvegen om mellomalderen vil òg kunne syne viktige trekk ved vår eigen kultur, trekk som er tufta på den antikke tradisjonen og vidareført i mellomalderens estetikkar.

I analysekapittel I og analysekapittel II vil eg freista å avdekka korleis læreverket instruerer og påverkar sine modellesarar i høve til det å lesa tekstane og dra lesinga i ei bestemt retning? Er det mogleg å systematisere læreverkets retningar og instruksjonar i høve til dei formulerte oppgåvene? Fins det eit overordna mønster i høve til lesing av tekstane, og korleis handsamar læreverket lesaren i tolkinga av tekstane? Analysens intensjon er retta både mot modellesarens kunnskapsutviklande sider og mot det å identifisera ein overgripande metode i høve til læreverkets syn på lesing, danning og identifisering. Trinnvis vil eg difor leia lesarane mine gjennom renessanseuniverset og klassisismens hang til klårleik, orden og harmoni, med nedslag i eit tekstutdrag frå Den skarpsindige lavadelsmann *Don Quijote av La Mancha* og dagbokromanen *Unge Werthers lidelser*. I analysekapitla vil eg difor gå nøysamt til verks for å kunne danna meg eit meir fullstendig bilete av læreverkets modellesar. Korleis blir til dømes lesaren dregen med i den poetiske høgstilen som trakk samtidas lesarar med seg i ein eksplosjon av kjærleikskjensler? Denne subjektive poesien brettar ut dei vakraste kjensler, noko som læreverket med fullt medvit har tatt høgde for.

I Analysekapittel II, vil eg syna vegen inn til Baudelaires tekstar og den symbolske modusen, og undersøke kva systematiske metodar læreverket nyttar seg av for å leia modellesarane sine inn i denne komplekse tekststrukturen. Omgrepet den symbolske modusen definerer eg i denne avhandlinga som den meiningseffekten som teksten skapar i møtet med lesaren. Eller ein effekt som er eit resultat av eit dynamisk samspel mellom tekst og empirisk lesar. Konkret korleis den symbolske modusen blir forma av tekststrategien, er noko eg vil gå nærare inn på og utdjupe i høve til Baudelaires tekstar. Korleis formar læreverket lesarane sine i høve til desse tekstane? Og er det von om å tolke og forvente nye måtar å forme lesarane på som kanskje opnar fleirdimensjonerte perspektiv i lesinga?

Etter kvart kapittel i avhandlinga vil eg gje ei kort oppsummering av dei viktigaste analytiske glimta, slik at det vil bli klårt og tilgjengeleg for lesarane mine å fylgja den strukturelle oppbygginga. I den avsluttande oppsummeringa vil eg freista å syna kva modellesar læreverket føreset. Dei analytiske glima vil difor danna grunnlag for ei drøfting av læreverkets modellesar sett frå ulike posisjonar. Drøftingane må difor bli lesne som ein naturleg konsekvens av den analytiske tilverkinga.

Teorikapitlet, analysane og drøftingane av dei analytiske glimta vil danna grunnlag for å teikne eit bilete av læreverkets førestelte modellesar. Eg vil difor leia lesaren gjennom utfyllinga av dette biletet. Portrettet av læreverkets modellesar vil kanskje bli meir utfyllande og klårare etter kvart som eg konkretiserar dei ulike sidene ved modellesaren i læreverket. I denne konstruksjonen vil eg difor freista å søka tilbake til mellomalderens metodiske framstilling og estetiske tradisjon, i tråd med Thomas Aquinas kriteria for erkjenning av det vakre; *claritas*, klårleik, *proportio*, proporsjon eller harmoni mellom delane og *integritas*, integritet. Opplevinga av det skjønne og vakre kan difor skildrast i høve til eit mønstrande blick, der proporsjon, integritet og klårleik er avgjerande kriteria eller eigenskaper ved handlinga for at opplevinga skal bli fullkommen.

Utviklinga av modellesaren er altså tufta på dei førestelte kunnskapane og kompetansane som læreverket tillegg denne lesaren, der dei tilhøyrande oppgåvene leiar lesaren inn på den vegen som læreverket antar er viktig. Der er difor naturleg å skaffe seg ei djupare innsikt i denne teorien og overføre modellesaren til dei lyspoetiske stråleglansane og metafysiske dimensjonane i ei verd der alle ting strekk seg eit godt stykke inn i det heilage og guddommelege.

## Kapittel 2

### Den implisitte lesaren og modellesaren

Å gjere ein teori<sup>2</sup> tilgjengeleg og nærverande for eit mindre eller større publikum av lesarar, vil seie å gjere lesaren nyfiken, skape medvit, overtiding og begeistring for at det ein presenterar er interessant. Det er det eg vil prøva å gjere i det teorikapitlet som følgjer her. Aller først vil eg seie litt om tilhøvet mellom tekst og lesar, slik Iser og Eco ser det.

For å uttrykke det i Ecos termar: ”Modelleseren er en mængde af gunstige betingelser der skal opfyldes for at en tekst kan aktualiseres i sit fulde potentielle innhold” (Eco 1996:193). Det vil altså seie at teksten føreset og skapar ein modellesar som er bunden og styrt av den språklege vanskegraden, mengdene av referansar, og dei tekstspora som gir høve til å lese på ulike måtar. Sentralt i Isers forskning, slik den blir utvikla i *Der Implizite Leser* (1972) og i *Der Akt des Lesens* (1972), er at tekstmeining kjem til syne i ei produktiv spenning mellom den lesarrolla teksten byr fram og den historiske lesarens, disposisjonar og interesser. I tråd med hermeneutisk tradisjon er teksten for Iser objektivt gjeven. Den får først liv når den blir lest eller opplevd på ein annan måte enn den tradisjonelle. Av den grunn veks det fram mange måtar å realisere tekstar på. Tekstar har difor dynamiske karakterar. Iser tar sjølvsagt høgde for at lesing av ein tekst kan ta ein uventa og overraskande veg, kanskje tendera mot ei subjektiv oppleving. Han godtek ein viss grad av individualisme i lesinga. Det er dei grunnleggjande elementa som stimulerer lesaren og som er interessante for Iser. Den implisitte lesar er i tekstens diskursfelt, og kan bli skildra som ei rolle eller eit standpunkt. Forfattaren har ein viss kontroll med måten vi les på, men kontrollforma er indirekte og blant anna tufta på innarbeide konvensjonar for korleis litterær prosa arbeider og kommuniserer. Det aktive prosjektet til den implisitte lesaren, kan difor bli oppfatta som ein strukturerande prosess, der lesaren freistar å etablere samband mellom tekststadar som er usamanhengande, altså tomme felt.

Eco utvikla sin teori i semiotiske termar, og modellesaren er nok klårare definert som ein tekststrategi, ei førestelling eller ein abstrakt storleik som blir utvikla undervegs i leseprosessen. Forfattaren kan tillegge sin modellesar ei rekkje kompetansar, som kan gje dei uttrykka han nyttar eit innhald. Korleis føreset teksten sin modellesar? Forfattaren dannar seg

---

<sup>2</sup> (av gresk *theoria*, ”betraktning”) Et liv i *theoria* (*bios theoretikos*) betegner for Platon og Plotin intellektuell, filosofisk kontemplasjon. Hos Aristoteles ble ordet knyttet til vitenskap og vitenskapelig arbeid motsatt den konkrete utøvelse (*praxis*) (Lothe m.fl. 1999:252).

difor eit førestelt bilete eller nokre hypotesar om sine potensielle lesarar. I tekstskapinga må han difor rekne med at dei kompetansane han refererer til, er dei same som lesarane refererer til. Modellesaren kan difor bli definert som den lesaren som har evne til å utretta dei same trekka og vala som forfattaren gjorde, då han la sin strategi for teksten. Likeeins kan den empiriske lesaren postulera ein hypotese om modellforfattaren i lesinga. Denne hypotese er tufta på dei tekstspor som er tekstleg nærverande i lesinga. Modellforfattaren kan til dømes vise seg eksplisitt som ein subjektiv instans, ein stil eller ei haldning. Det oppstår altså ein parallell situasjon. På den eine sida skapar den empiriske forfattaren ein hypotese om modellesaren, og idet han overfører denne hypotesen til eigen tekst, avslører han seg sjølv som uttrykkets subjektive stemme. Den empiriske lesaren sin hypotese er betre sikra, eller meir konkret, enn den hypotesen forfattaren postulerer om lesarane sine. Nettopp fordi den empiriske forfattaren er i den posisjon, at han må førestelle seg noko som enno ikkje fins, og realisere dette som ei rekkje invitasjonar til tekstleg samarbeid. På den andre sida, kan den empiriske lesaren danna seg et bilete av modellforfattaren. Han er på førehand erfart som ei tekstleg ytring, og verkar difor gjenkjennelig og nærverande. På denne måten kan difor modellforfattaren rettleie og styre sine modellesarar gjennom det komplekse tekstlandskapet.

Vidare i avhandlinga vil eg difor illustrere kven Dantes modellesarar var ved å studera dei kulturelle og mentale straumdraga som gjorde seg gjeldande i mellomalderen. Å studera mellomalderens modellesar vil skape eit bilete av ein lesar som kjente farge- og lyssymbolikken, trudde på mirakel, eit liv i nåden og den evige tilstand. Ei tid der alle jordiske ting tyder noko, og må innlemmast i skaperverkets symfoni. Rett nok ikkje som ei openberring, men i høve til langt meir dimensjonerte måtar å oppfatte og forstå verda på. Alle ting strekk seg eit godt stykke inn i det guddommelege og andelege. Nettopp fordi folk flest ikkje forstod det teologiske språket, omformar mellomalderens mentalitet dette, og gjer det tilgjengeleg i biletlege former på folkespråket. Dermed blei det tilgjengeleg for folk flest.

## **2.1 Å forstå mellomalderens modellesar**

Ein presentasjon av modellesarteorien stiller ein i ein dobbel posisjon. Ein skal førestelle seg potensielle lesarar av eigen tekst, samstundes som ein skal identifisere og lokalisere modellesarane i læreverket på ulike nivå: Kva slags modellesar føreset læreverket og korleis blir modellesaren forma av sjølve teksten og dei tilhøyrande oppgåvene? For å gjera denne teorien tilgjengeleg og handlekraftig, har eg valt å presentere den med konkrete nedslag i *La Diva Commedia* av Dante Alighieri. For å forstå den intertekstuelle tradisjonen og danne seg



eit bilete av mellomalderens modellesar, trur eg det er naudsynt både å festa eit grep om dei filosofiske og teologiske tilhøva, i tillegg til dei kulturelle og mentale straumdraga i folkedjupet. Denne teksten sluttar aldri å facsinere lesarane sine, og uttrykker ei ny oppfating av den poetiske handlinga. Inspirasjonen henta Dante frå den folkelege sjela og estetiske dragnader som verka i samtida. Og kva er vel meir nyskapande enn å utbrodere språket på ein slik nærverande, vital og fleksibel måte? Lesarane vert så å seie førte rett inn i dei paradisiske tilstandane. Dante utviklar altså eit språk som var strukturert til å uttrykke andslivet i mellomalderen. I *De vulgari eloquentia* synleggjer og oppvurderer han det italienske folkespråket (volgare illustre), som er svært ulikt det fornemme hoff og kyrkjespråket. Den språklege, poetiske og stilistiske kampen blir altså vunnen med komedien. Dette synleggjer kor stor mental og kulturell tyding denne teksten har og har hatt for lesarane sine, noko som blei understreka ved *Den guddommelige komedies* 700- års jubileum i år 2000.<sup>3</sup>

Dei kvardagslege lesarane som kjente lyset og fargen som noko vakkert, reflekterte over sjelas tilstand, eit liv i nåden og den paradisiske sprudlande lysfesten, opplevde dei poetiske høgdepunkta i denne teksten mykje djupare enn me gjer i dag med vår kulturelle førestelling om lys, fargar, soler og glansar . Fargepoesien og symbolikken var eit typisk trekk for spontane reaksjonar, og blir etter kvart emne for vitskapen og innlemma i dei metafysiske spekulasjonane. Bestemming av fargane i poesien kan ikkje bli misforstått: graset er grønt, blodet er rødt, mjølka er kvit. Den skjønne jomfrua som ikkje skal bli vunnen, har rosenfarga hud, raude lepper og sjøgrøne augne som forresten var dei vakraste. Kvitt er symbol på noko reint, ævelengda, lyset, det feminine og jomfruelege, mens svart og gult konnoterer noko vondt. Denne kunnskapen var underforstått for modellesaren. Sjølv sagt fanst det graderingar av fargane, men dei forsvann aldri i skyggefelt. Mellomalderens mentalitet vekker difor eit nysgjerrig blikk for ulike lesarar og komedien syner både eksplisitt og skjult ulike lesemåtar og modellesarar. Ein treng ikkje interessere seg verken for Dante eller mellomalderen for å oppdage det virtuelle, immanente, dei energiske straumdraga av kroppar og sjeler som er bundne saman av lysglimt, soler, av ulike fargedimensjonar mellom dei jordiske hendingane og den tidlause, individuelle og fikserte tilstanden. Den blir gjenteke som i ein sirkulær syklus. Ein symfoni av fargar som blir bygd opp til heilskapens harmoni ved hjelp av glansen frå "aurum". Denne sansen for dei funklende fargane og glansen frå lyset, er eit

---

<sup>3</sup> Fordi Dante i begynnelsen av sitt verk seier at han er "Midtvegs fram i gonga gjennom livet", rekner ein med at han skreiv det i år 1300, då han var 35 år gammel" (Eco 2004:25).

gjennomgåande trekk i heile komedien. Ein lyrikk som utspelar seg i lysår, eller som Eco talar om når han omtalar siste del av komedien: ”et uavbrutt Big Bang...en triumferende romodysse med den lykkeligste slutt” (Eco 2004: 31). Dersom modellesaren er på jakt etter ein heilskapleg forståing av denne intelligensens poesi, er det nausynt å studere mellomalderens modellesar Kven var han egentleg?

Mellomalderen konnoterer kanskje for nokre lesarar dei mørke åra frå ei svunnen tid, og ligg fjernt frå vår kulturelle førestellingar og tradisjon. Fanga av ei mørketid som spreiar seg ut over nokre hundre år, med sine skyggeleggjande og mystiske tradisjonar. Eller kanskje nokon lesarar koplpar mellomalderen med bålalder, slik som storstilt heksebrenning, av ein *demonomani*, slik Jean Bodin presenterer det i den berømte handboka *Malleus maleficarum* frå 1400-talet. Mellomalderens tankegods er prega av ein optimal tilstand, der dei ser verda med Guds augne. Korleis kan den moderne innstillinga til lesing smelte saman med dei teologiske avhandlingane og med mellomalderens brutale og hjartelause handlingar? For å gjera dette gjenkjenneleg, kan eg berre nemne Isoldes ekteskapsbrot, studentdiktaranes hyllest til sansane, narrefestar, folkelege protestar som offentleg latterleggjer og parodierer det heilage. Den systematiske og ordna verda som blir skildra i mellomalderhandskriftene står i sterk kontrast til den praktiske verda. Dualismen i mellomalderens kultur er ein parallell til den katolske innstillinga<sup>4</sup>. Offentleg blir det brutale, hykleriet og det ugudelege blottstilt, medan mellomaldermennesket lever etter strenge moralske ritual, trur på gud, godtgjersle og straff. Likevel er det utruleg lett og ærleg å krenke dei moralske prinsippa og ideala, nettopp fordi det finst forlating i nåden. Denne kulturen har også estetikken retta seg etter. Den fortel kva den ideale prakta er. Det vakre blir for mellomaldermennesket både oppfatta som moralsk harmoni og som metafysisk stråleglans, og utgjer ikkje berre eit abstrakt omgrep. Det vakre blir i tillegg erfart som konkrete opplevingar. For ein heil tradisjon kan omgrepet bli skildra i tråd med Thomas Aquinas: ”*Ad pulchritudinem tria requiruntur. Primo quidem integritas sive perfectio; quae enim diminuta sunt, hoc ipso turpia sunt. Et debita proportio sive consonantia. Et iterum claritas: unde quae habent colorem nitidum pulchra esse dicuntur*”. I omsetjing:

”Skønheden kræver tre egenskaber. For det første *integritet* eller fuldkommenhed, eftersom ufuldkomne ting netop på grund af deres ufuldkommenhed, er deforme. Dernæst (kræves der) *behørig proportion eller harmoni* (mellom delene). Endelig *klarhed eller glans*: vi kalder nemlig

---

<sup>4</sup> Mennesket veit utmerka godt kva det gode er, ein talar om det og ynskjer det, samstundes veit mennesket at ved å akseptere det som er annleis, vil Gud til slutt tilgjev.

de ting smukke, der har klare og strålende farver” (S. Th. 39, 8; ital.overs.3,pp.259-260 i Eco 2003:127).

Opplevinga av det vakre og vedunderlege kan dirfor bli skildra i høve til eit sansande blikk, der proporsjon, integritet og klårleik er avgjerande kriterium ved handlinga, slik at opplevinga blir fullkomen. Sansinga av det vakre er altså ei form for erkjening, fordi oppfattinga av det sanslege objektet syner oss òg korleis mellomaldermennesket forstår dei ulike delanes oppbyggjing og organisering i høve til kvarandre i ein heilskapens harmoni. Det som bestemmer det vakre, er altså at det rettar seg mot eit erkjennande blikk som oppfattar gjenstanden som vakker, og den gleda som tingas objektive skildringer set i verk. Sjølv om mellomalderen på det teoretiske plan kjempar mot denne dualismen, og skyv det vonde ut av skaparverkets plan, omformar dei det vonde til ei form for noko vakkert og innlemmar det likevel i skaparverkets symfoniar. Det er det teoriane som skal løyse. Mellomaldermennesket trudde på miraklet, slik som at det guddommelege kunne gripe inn og ordne opp. Sjølv om mellomaldermennesket kanskje levde i dystre rom og gangar, djupe skogar og labyrintforma slott, var det likevel ei høgst fargerik og skapande tid. Ei tid som for dei moderne lesarane vekker til live eit nysgjerrig lesarsinn, ikkje ideologisk eller religiøst, men fordi ein kan oppdage mellomalderens tenkemåtar og førestellingar gjennom lesing av den tidas tekstar. Mellomalderen blir ein opplyst periode både i bokstaveleg og figurativ forstand. Den har tatt vare på og vidareført den intertekstuelle tradisjonen som i dag kan bli gjenkjent i moderne tekstar, men ofte skjult bak det figurative språket eller den symbolske modusen.

## **2.2 Korleis omgrepet stil definerer modellesaren**

Det finst fleire måtar å byggje opp ein modellesar på. Val av språk stengjar ute den modellesaren som ikkje handsamar det språket teksten er skriven på. Stil og leksikalsk arv er heilt avgjerande i høve til korleis modellesaren blir konstruert. Stil er eit omgrep som har blitt definert ulikt opp gjennom historia. Metonymisk er det avleia av skrivereiskapet *stilus*, og det er synonymt med skriving, altså ein litterær uttrykksmåte. Merksemda kring stilomgrepet har også definert sjangrar, slik som opphøgd stil, mellomstil og lågstil, eller tragisk, elegisk og komisk stil, og er felt ned i reglar.

Frå renessansen blir omgrepet knytt til originalitet og talent: Eit menneske har stil dersom det har mot til å oppføre seg i strid med skrivekonvensjonane i samtida. Goethe talar til dømes om stil når eit kunstverk får sin originale, fullførte harmoni, noko som leier omgrepet rett inn i den romantiske geniførestellinga. Stil er ein måte å forma tekst på, å syne korleis den har

forma seg og korleis teksten vendar seg til lesaren og inviterer til ein bestemt lesemåte, og kvifor og korleis denne bestemte lesemåten blir kalla fram hos lesaren. Stil er difor ikkje å oppfatta som noko som berre skjer på den tekstlege overflata, men òg som ein strategi av teikn som infiltrerer seg i dei djupare narrative og lyriske strukturane.

Dersom poesien i *Den guddommelige komedie* kan bli skildra som ein lyspoetisk stil, må modellesaren, definert som ei evne til å gå inn på denne stilen, skaffa seg tilgang til mellomalderens lyspoesi og fargesymbolikk. Vidare nyttar til dømes Dante eit høgst daglegdags språk, slik som til dømes i Beatrice skikkelsens måte å tala på. Uttrykket er henta frå "Inferno" 2,56: ".og mildt og stille begynte hun å tale, med ordene: "et benedicite, quia sermodivinus est suavis et planus, non altus et superbussicut sermo Virgilio et poetarum", (Auerbach 2002:162). Omsett lyder det slik: "Og dette er fint uttrykt, for den guddommelige stilen er mild og stille, ikke høy og stolt som Vergils og dikteren stil" (ibid). Sjølv om Beatrice i *Den guddommelige komedie* er forkynnar av den guddommelige visdomen og har mykje å fortelje om mørke og vanskelege sider, rettar denne enkle og folkelege stilen seg direkte til ein modellesar som kjenner mellomalderens daglegdagse vendingar og uttrykk. På den eine sida er komedien gjennomveva av slike daglegdagse uttrykk. I verselinje 30, frå tiande song av "Helvete" : "Volgiti! Che fai? Snu deg! Kva går det av deg ?" På den andre sida blir den opphøgde stilen boren fram av den høgaste patos, både i høve til den språkleg og antikke tradisjonen. Modellforfattaren var ein av dei første som forsynte seg av den antikke stiltradisjonen, fordi han fleire stader i komedien talar om "den folkespråklege talekunst".

Dante godtok ingen grenser i sine attgjevingar av det daglegdagse, groteske og fråstøytande. Tema som ikkje var opphøgde etter den antikke stilen, kan likevel på grunn av struktureringa og utforminga av det språklege materialet bli opplevd som noko opphøgd. Eit konkret døme av denne språklege utforminga finn vi i kapitlet om Farinata og Cavalcante, henta frå tiande song i "Inferno". Den moralske og fysiske eininga er definert som sjølv skodeplassen, altså landskapet til kjettarane og dei ugudelige. Staden er ein smal veg gjennom brennande graver. Dei to vandringsmennene, Dante og Vergil, blir avbrotne av Farinata<sup>5</sup> som plutsleg reiser seg opp frå grava si, verselinje 22: "O Tosco cher per la citta del foco/vivo teten vai cosi parlando onesto/piacciati di restare in questo loco" (Auerbach 2002:185). Omsett høyrer det slik ut : " Å toskaner, du som går levende gjennom byen av ild/du som fører slik vennlig tale,

---

<sup>5</sup> Farinata degli Uberti, ein ghibellinsk partiførar og krigshøvedsmann, frå Firenze.

vær vennlig stans på dette sted” (ibid). Denne venlege talen står i sterk kontrast til Farinatas mørke og hese stemme, noko som dessutan blir understreka rytmisk, ved den daktyliske rytmeforma med trykktung utgang. ”O Tosco” er altså ei vokativ tiltaleform, innleia med ”O” i opptakt, og avløyst av ei sterk oppmoding. Uttrykket er prega av høvisk framferd. ”O” er ei opphøgd tiltaleform, og kan koplast til den høge stilen i antikkens epos. ”Levende gjennom byen av ild.....som fører slik vennlig tale”. Det opphøgde kjem til uttrykk like ned i ”Inferno”, som ei kjapp og brå temaveksling, eit intenst innhald prega av eit sceneskifte utan nokre overgangar. Modellforfattaren disponerer ei rekke stilistiske verkemiddel, som han set i eit kontrapunktisk tilhøve til kvarandre. Dette er ein gjennomgåande struktur i heile komedien, både i høve til tematikken og den syntaktiske komposisjonen. Sjølv om komedien er folkeleg, høyrer den til i den sublimes diktariske sfære. Det er nettopp på grunn av modellforfattarens måte å skape og forme tema på som innlemmar han i denne sfæren. Alle dei tema som blir handsama i komedien, medverkar til at problemet med den høge stilen kan bli oppfatta annleis. Gjennom stilblandinga synleggjer teksten ein modellesar som kan gripa den stilen der det folkelege og kvardagslege kan bli innlemma i det opphøgde og guddommelege.

### **2.3 Koplinga mellom mellomalderens modellesar og læreverkets modellesar**

Korleis kan lesaren av læreverkets mellomaldertekstar forstå denne lysmetaforikken, proporsjonane, den fysiske og metafysiske prakta, trua på mirakel og mytiske dyr som var eit teikn på ein høgare røyndom? Dette tok altså mellomaldermenneske for sjølvsegte ting. Ved første augekast kan denne kunnskapen synast ganske fjern og utilgjengeleg, men trengjer vi inn i den symbolske og allegoriske modusen, kan vi ane restar av den tids tenking, det vi kan kalla den kulturelle mentaliteten. Mellomalderens symbolisme strekk seg altså opp til det overjordiske. Dette er kanskje ikkje ein ukjent tanke for det moderne mennesket. Vår hang til å oppleve verda symbolsk er kanskje også en velkjent tanke eller eit fjernt minne. Slik vil det vere når vi tenner eit lys i ei stille stund, når vi observerer den raude og litt bleike solglansen i horisonten tidleg ein morgon frå kamelryggen i Saharaørkenen, eller vi sansar den rødglinssande stråleglansen av midnattsola som speglar seg i havet bak Lofotveggen. Denne opphøgde kjensla er truleg noko anna, enn den travle kvardagslege opplevinga som har ein praktisk funksjon. Kanskje desse kjenslene minner oss om at vår eigen eksistens har ei tyding i den store samanhengen, slik som mellomaldermennesket var så opptatt av.

Oppfattar vi dei moderne tekstane som ein del av vår kulturelle tradisjon, så er verken fargesymbolikk eller metafysikk noko ukjent. Sjølv om læreverkets lesar har mista dei

referansane som var velkjente for mellomalderlesaren, har han kanskje blitt kjent med til dømes Obstfelders lyrikk eller J.K. Rowlings magiske univers. Vi kan berre sjå tilbake 100 år i tid, og lese Obstfelders lyrikk. I teksten *Vår* er det lett å få auge på ein fargesprakande poesi som infiltrerer dei lyriske strukturane. Dei ulike sansekvalitetane smeltar saman i ein vakker harmoni, ved å oppløyse dei faste formene og sette dei saman til eit eineståande poetisk vårbilete. Himmel og jord glir over i kvarandre: ”Rødt i det grønne,/ grønt i det røde,/grønt i det grønne!”. ”Himmelen og salig” er noko opphøgd, og refererer til noko vakkert i kosmos som er i ferd med å vakne til live. Samanstillinga av grafema: ”Sss...”, kan bli tolka som ein lyd, rettare sagt som klangfiguren onomapoetikon. Ein slapp, langsam s-lyd som konnoterer ei rørsle nedover, nettopp for å understreke den ”salige slaphed”, som oppstår når naturen vaknar etter vinterdvalen. Subjektet senkar sansingssenteret frå den himmelske ”slaphed” der oppe, og ned mot den raudgrøne horisonten. Kanskje i den augeblinken den raude morgonsola er i ferd med å spreia strålane sine over horisonten. Det førestelte bilete som blir skapt, kan gjerne gripast akkurat idet sola reiser seg over himmelkvelvingen slik at eit klart grønt landskap kjem til syne i det fjerne. Refleksjonane frå lyset skaper desse raude strålane i horisonten. Obstfelders lyrikk er valt og innlemma i læreverket *Kontekst tekster 1*, kanskje fordi læreverket ser denne lyrikken som ein del av vår kulturelle tradisjon.

Diktet *Jeg ser* er eit døme på ein gjenganger i læreboksamaheng. Dette overskodande blikket sansar både det naturlege kosmiske eller metafysiske, dei menneskeskapte bygningane, menneska og dyra. Dei ulike sansekvalitetane skaper eit bilete av denne underlege kloden. På det tematiske nivået, blir dette bilete mana fram i takt med omslaget i veret. Dette overskodande klåre blikket som sansar den kvite himmelen i byrjinga av diktet, er attkjenneleg for mellomalderlesaren. Fargen kvit refererer til noko klårt, opplyst reint og er prega av ei ordna verd. På det poetologiske nivået ser læreverkets modellesar at poesien har utvikla seg frå eit ordna og klårt mønster til noko fleirtydig. Kanskje det er noko dunkelt og uklårt som lesaren sjølv må sette saman til eit bilete i forståelege former ved å sameina dei ulike sansekvalitetane. Kunsten og imaginasjonen kan løyse opp alt det menneskeskapte, venda på perspektiva, omforme konvensjonar og vanetenking ved å skapa avstand, nettopp for å sjå verda med nye auge.

I *Elskovshvisken* vil den moderne modellesaren finne spor frå mellomalderens mentalitet og ei direkte overføring av myta om Tristan og Isolde. Denne kjærleiken nærer seg på avstanden, og det sanserusa svermeriet som lengten set i sving. Overført til *Elskovshvisken*, er dette ein

avstand som må bli vedvarande for at modellforfattaren kan fullføre prosjektet sitt , å gjere den omtalte kvinna taus og formfast som ei statue. Subjektet vil altså lage kunst av henne. To typer kjærleik blir stilt saman i dette diktet: Ein kvinneleg trong til å gje seg over til den fullførte kjærleiken og ein mannleg angst for denne fullføringa. Desse to måtane å oppfatte kjærleik på, blir ein parallell til den bråmogne lidenskapen og den umogne forelskinga. Ved hjelp av sansing og refleksjon av dei ulike organiske kroppsdelane, blir modellforfattarens svermeriske stemningar sette i sving. Dette diktet blottstiller ei kjærleiksoppfatning som har røter tilbake til riddarromantikken, der den skjønne jomfrua skal bli dyrka, ho skal ikkje bli vunnen. Dette er ei kjærleiksoppfatning som ikkje har noko feste i dei sosiale eller etiske normene, men slike normer eksisterer då heller ikkje i den imaginære verda. Læreverkets modellesarar har eit svært godt kjennsap til desse kjærleiksskildringane. Tristanismen stammar fra myta om Tristan og Isolde og har vore eit førebilete i vestleg kunst og litteratur i mange hundre år. Dette synet på kjærleiken er godt forankra i mellomalderkulturen, og vil treffa læreverkets unge modellesarar rett i hjarta. Nettopp fordi det er den kjærleiken som nærer seg på avstanden som brenn med dei mest intense flammene.

I tråd med mellomalderens ideal i høve til det vakre, må kvinna i dette diktet bli omforma til noko heilskapeleg og vakkert, noko som modellforfattaren kan spegle sjela si i, og få eit glimt av det Baudelaire kallar alle ”løynde tings korrespondanser” (Baudelaire). Glimtet av eininga eller ein liten augeblinks kjensle av ein harmonisk totalitet er i strofe 18:”En liten blinkende strime bare under -dette myge.../dette hvide...under livets for”. Dette svarte auga, den mytiske huldra og dei sugande og dragande orda, er nå omforma til mellomalderens ideal for det vakre; *integratio, propositio og claritas* eller glans. Den lidenskapelege kvinna er skapt om til noko reint, jomfrueleg, vakkert, mjukt og taust.

Det som skjer i slike tekstar, er at modellforfattaren og modellesaren smeltar saman i ordet eller kunsten. Den sanserusa stemninga eller lengten blir difor opphøgd til ein harmonisk totalitet, og vi har skapa eit fullkome bilete. Er dette den reine kunsten? Ein magi der ordas referansar blir løyst opp av modellesaren og sett saman igjen etter sjelas indre lover? Sjølv om det kan synast som om mellomalderens symbolske univers synest å vera nokså likt det Baudelaire skapte i *Korrespondanser*, oppfatta dei symbolet snarere som eit middel for å nå fram til det guddommelige. Mellomalderens prosjekt var å gjera det guddommelege klårt og tilgjengeleg for folk flest, og ikkje som noko skoddeaktig og dunkelt. Det guddommelege var ei openbering eller ei umiddelbar innsikt som berre kunne bli uttrykt på mytologisk vis.

Symbolet i mellomalderen må difor bli oppfatta som sjølv inngongen til den rasjonelle diskursen. Desse menneska kjente angst, uro, ydmjukheit i høve til dyr, fargar, lyset, djupe skogar, osb. Dette tok både teologien og diktinga alvorleg. Mellomalderens prosjekt var difor å tolke desse symbola, og omforme dei til allegorier og metaforar, nettopp for å hindra at dei blei utydelege og uklære.

Denne kvite som eg tala om i høve til Obstfelders dikting er altså noko jomfrueleg, vakkert, reint og klårt, og representerer ei allmenn oppfatning, sjølv om det skil nokre ”mørke århundre” i tid. Ei kvit brud i vår kultur kvilar på same oppfatninga, og for å gjere denne symbolikken endå meir tilgjengeleg for læreverkets modellesarar, vil eg ta nokre dykk i Harry Potters magiske verd. Desse tekstane er proppa av mytiske dyr og fargesymbolikk. Den kvite einhjørningen blir drepen i den labyrintforma skogen, fordi einhjørningen sitt blod skulle halda liv i ”mørkets herre”. Dette dyret representerer noko reint, klårt og jomfrueleg. Nettopp dette universet har modellesaren eit godt tilhøve til. Einhjørningen har blitt opphøgd og fått heltestatus i vår moderne kultur, og er allereide godt innlemma i den europeiske kulturen. Å drepa ein einhjørning i denne verda, inneber at ein tek eit steg inn i helvete eller over til den mørke sida. I mellomalderens univers kunne einhjørningen berre bli lokka av den vakre jomfrua og den utvikla seg til eit kristologisk symbol i dobbel forstand. Både som Gud og Guds einbore son fødd av jomfru Maria. Einhjørningen blir difor symbolet på lyset, håpet og det tidlause livet i det heilage. Den vonde makta blir skildra som svart og vond og vitjar dei mørke skogane berre om svarte natta. Denne forbodne skogen skaper redsle og frykt hos den unge modellesaren, ein sinnstilstand som på same måte prega mellomalderens modellesar. Denne grufulle mørke skikkelsen som leiter etter einhjørningens blod, blir altså skildra som herskaren på den vonde sida. I dette universet utspelar kampen seg mellom det gode og det vonde.

Vidare symboliserer desse funklande fargane gul, rød, grønn og blå av kapper med gullkanter, dei ulike avdelingane på trollmannsskulen. På det tematiske nivået er desse fargene òg symbol på dei ulike dyra, slik at slangen blir kobla til blått og ”Smygard”<sup>6</sup> Slangen er slu, samstundes som lesaren koplar den til noko vondt. Det vonde høyrer også til i dette magiske universet. Dei mest utenkelege mirakla utspelar seg i form av gneistar og strålar fra tryllestavar som svingar energisk i lufta. Dette er for læreverkets modellesarar ei

---

<sup>6</sup> Dette er same avdeling som mørkets herre har tilhøyrt.



kjent verd. Arkitekturen til skulebygningen konnoterer den gotiske stilen, og konstruksjonen av bogar og støtteverk fungerer slik at lyset trengjer inn gjennom ein tunnel av gjennombrotne strukturar. Slik var òg den arkitektoniske utforminga i mellomalderen. Bakgrunnen for denne arkitekturen var sjølvstøtt at det guddommelege skulle trengje inn og lyse opp salane med strålar frå ulike retningar som blei samla i ein midtre lyskorridor, der veggane nesten er avskaffa, til fordel for støtteverk og bogar.

Desse tekstane må bli oppfatta som ein del av vår kulturelle tradisjon, noko sjølvstøtt læreverket føresette, eller burde ha føresett, då det valte å innlemma mellomalderens tekstar i sitt verk. Modellesaren av læreverket *Kontekst* har difor tilgang til denne kulturelle kompetansen gjennom moderne tekstar, enten i form av ein farge- og lysmetaforikk som framleis er kjent eller som ei direkte nedarva haldning som er godt etablert i vår eigen kultur. Likevel vil læreverkets modellesarar ikkje tru på mirakel og eit liv i nåden, fordi denne overjordiske røynda er blitt utydeleg og tilsløra. Dessutan er vi ikkje i stand til å identifisere den symbolske modusen der den ligg gøymt. Vi leitar snarare etter mystiske samanhengar og allegoriar. Vi har jo ikkje nokon Gud lengre som vi kan referere til. Det er det fleirtydige vi søker etter, og det kan samanliknast med ei kjede av neonlys som trengjer gjennom alle diskursar og ikkje som: "...den symbolske juvel som skulle ha funklet i mørke" (Eco 2004:131), og som vi kunne ha nytta som eit middel til å forstå korleis mellomalderens modellesar tenkte. Eg vil vidare undersøka kven læreverkets modellesar er i Dantes komedie "Fyrste songen", henta frå "Inferno".

#### **2.4 Læreverkets modellesar i "Fyrste songen"**

Då eg ved fyrste augekast oppdaga "Fyrste songen", i læreverket *Kontekst*, syntest det å vera eit sprekt og nyskapande val i høve til andre læreverk. Ved nærare observasjonar, var fallhøgda desto større då eg oppdaga kva lese- og lesarroller oppgåvene i læreverket instruerte. Kvifor har læreverket valt denne delen av komedien og ikkje ein tekst frå "Purgatorio" eller "Paradiso"? Kvifor snyta lesarane sine for dei poetiske dimensjonane og høgdepunkta, dei stilistiske kvalitetane, den metafysiske lidenskapen og dei mystiske opplevingane av sjela og ein intelligensens poesi som blir blottstilt for den menneskelege forstand og dratt med seg like inn i paradiset?

I eit danningperspektiv handlar det om å trenge gjennom den redsla og den frykta ein blir utfordra til i møtet med store utfordringar i livet, slik at ein oppnår ei form for sjølvinnstøtt, erkjenning eller ei utvikling. Læreverket uttrykker eksplisitt i høve til oppgåvene: "Reisen

gjennom skogen er eit bilete eller ein metafor på dei utfordringane ein kan møte i livet. ”Kan du tenke deg noen utfordringer som er så store at det føles som om man går seg vill i en mørk skog?” (s.35) Denne metaforiske lesinga av teksten, er retta mot ei rekke erfaringar hos modellesaren. Tekstleg blir dette uttrykt i strofe to: ”Korleis den ville, tette skog var laga/ ulendt og kronglut, det er vondt å skildre”, inviterer lesaren til ulike tolkingar eller lese måtar. Modellforfattaren kommenterer sin eigen skriveprosess, og førebur lesaren på eit ulendt tekstterreng, eller ein ustrukturert tekst som kan ta mange retningar og vegar. Det fins altså mange tolkningsalternativ her. På den eine sida er det vanskeleg for lesaren å orientere seg i tekstlandskapet. På den andre sida føreset modellforfatteren ein lesar som vil gå omvegar og avsløre forfattarens strategi, for at teksten fullt ut skal bli realisert: ”for berre tanken vekker opp att redsla” (ibid). Går ein omvegen om mellomalderens modellesar, kan ein oppdage at desse lesarane oppfatta verda som ein truande skog, der det budde monster og der fanst eit virvar av labyrintiske stiar som det kanskje var umogleg å kome seg ut av. Den djupe frykta for dei mørke sidene dei kjenslene dei synte i høve til naturen og det metafysiske, er difor godt rotfesta i mellomalderkulturen. For læreverkets modellesar er dette kanskje ikkje ein ukjent tanke, dersom denne mørke skogen er eit bilete på dei mørke ukjente kreftene ein sjølv ikke har kontroll over.

Det gjeld difor for modellesaren å danna seg nokre hypotesar om forfattere sin, leggje ein plan for korleis teksten kan bli lesen for å løyse ”den generelle form åt denne knuten” (Eco 2003:31). Videre føreset læreverket at modellesaren skal skildre stemninga i diktet :” Skriv fem stikkord som du synes beskriver stemningen i utdraget” (s.35). Teksten krev på dette nivået ein lesar som vil gjenoppleva dei kjensler og assosiasjonar som blir vekke i høve til dei mørke og ukjente kreftene. Kanskje en tilstand av gjennomtrengjande frykt og redsel som semantisk blir skildra som betre enn døden. Det å gå levande gjennom dette overjordiske landskapet er altså betre enn å vere i den tidlause tilstanden som innbyggjarane i ”Inferno” er i. Sjølv om det er ein tilstand som har kvar si individuelle historie. Dei fordømte sjelene har likevel fridom til å uttrykke seg i ord og gestar, men innan det uforanderlege er det berre ei avgrensa fridom til endring. Det er altså denne redsla for sjelas tilstand etter døden, den forsterkinga av dei menneskelige karaktertrekka og lidenskarar som blir blottstilte i helvete; å gjenkjenne seg sjølv gjennom ei sjeleleg vandring. Difor er redsla for det ukjente og tragiske eit strategisk trekk. Modellforfattarens plan er kanskje å ta det karakteristiske, det individuelle, det groteske, det heslege og kvardagslege opp i den opphøgde guddommelege planen og i den høge stilen. Dette er eit sær medvite trekk frå læreverket si side, og i siste

instans ein kunstnarleg nyskaping og ei menneskeleg oppfylling av seg sjølv i det overjordiske. Kanskje det menneskelege blir sett opp mot det guddommelege? Modellforfattaren tvingar difor lesaren til å ta eit val i lesinga, gje den ei retning eller perspektivering.

I samband med dette instruerer læreverket modellesaren sin til å tolke det bilete som Dante så, då han kom til foten av kollen: ”Hva så Dante da han kom til foten av kollen?” (s.35). ”Da såg eg opp og såg at kollens aksler/ alt kledde var i strålar frå planeten,/som syner godtfolk lei på alle vegar” (s.34). Nettopp fordi teksten syner oss dei ulike sansekvalitetane, det visuelle, taktile, organiske og kinestetiske, blir førestellinga om håp iverksette hos lesaren i denne synestesien. Nærare bestemt er kollens akslar ein trope for toppen av skjærsildfjellet, medan strålar frå planeten er ein trope for nådens lys. I denne verselina vender altså blikket oppover eller ut mot det kosmiske, det naturlege elementet, der strålane dannar eit samband mellom det jordiske i helvete og det jordiske i ”Purgatorio”. Dei ulike sansekvalitetane dannar altså bindeleddet mellom desse to rika. Strålane frå planeten som er eit bilete på nådens lys, viser altså veg til ”Purgatorio”, og modellforfattarens blick blir retta oppover. Verknaden av denne omskrivinga er på den eine sida ei sømeleg utelating av navnet i høve til det opphøgde samstundes som kollens aksler (eit jordisk omgrep), vert bada i lysstrålar frå planeten. Desse lysstrålane treff altså toppen av skjærsildfjellet med ein slik intensitet at dei viser ”gode folk lei på alle vegar” (s.34). Gjennom den metaforiske lesinga som læreverket oppmodar til, vil modelleseran i dette perspektivet forstå at det er håpet som gjer det mogleg å vinna over dei utfordringane ein står framfor.

Planeten blir i læreverkets ordforklaring oversette med: ”sola, står vel her for nådens lys” (s.35). Denne uvissa frå læreverket si side syner at sola som er eit naturleg fenomen, blir i overført tyding eit bilete på nådens lys, sjølv om den bokstavelege forma er ”strålar frå planeten”. Kvifor tolkar læreverket strålar frå planeten som ei omskriving for sola? Sjølv sagt nyttar Dante dette lyspoetiske biletet, denne vakre stråleglansen, som var den førstefødte metaforen på det guddommelige og det heilage vesenet, nettopp for å tvinga fram ei klår tolking av det vakre og gode i opplevinga. Vi kan her sjå ein parallell til mellomalderens krav til det estetiske, nemleg kravet til claritas, integritas og proportio. Kvifor forklarar læreverket den metaforiske omskrivinga på ein slik måte for lesarane? Læreverket har jo allreie redusert teksten til eit bilete på ei stor utfordring? I den metaforiske overføringa skulle altså sansing av ”strålar frå planeten” representere von om å kunne takla denne utfordringa. Dessutan

graderer læreverket ordforklåringa, og opner difor opp for ei anna tyding. Kan vi ane at læreverket spelar opp til lesarens moralske kompetanse som er tufta på ein kristen tradisjon? Handlar det om danning i eit religiøst tilhøve? Læreverket les planeten som ei omskriving for sola. Vidare driv dei fram ei tredje tyding, altså nådens lys. Ved nærare observasjonar av læreverkets ordforklåringer i høve til teksten, finn vi eksplisitt desse metaforiske overføringane, der skogen blir lesen som: "det syndige livet", og kolle: "det dygdfulle livet i trua" (s.35). Naturen blir gjenstand for dei moralske overføringene.

Ordforklaringene inviterer modellesaren til å lese teksten på en moralsk måte. Det sensible lyriske subjektet trengt inn i syndens labyrintforma gonger på jakt etter noko godt eller rensing i nåden. Korleis kan subjektet eller modellforfattaren komme seg ut av denne syndige tilstanden? Då han oppdagar desse strålane frå planeten, som i ein moralsk eller religiøs lesemane representerer nådens lys, grip han høvet til å ta det fyrste steget inn i "Purgatorio", riket for dei som lover bot og betring. Overført til vår forståing må difor subjektet komme fram til ei erkjenning av syndane sine. Semantisk blir dette stadfesta slik: "Slik vende seg mitt sinn, som enno flydde,/og levde om att gonga gjennom skogen,/ der aldri nokon mann fekk leve lenge" (s.35). For å gjere dette "flygande sinnet" eller erkjenninga tilgjengeleg for modellesaren samanliknar modellforfattaren erkjenningsprosessen med: "Å lik ein mann som bergar seg or havet/kliv opp på land og syp tungt etter anden/og snur seg skræmd mot vatnet att og stirer" (s.35). Det flygande sinnet eller delinga av kropp og sjel blir relatert til den redsla og frykta ein kan oppleve i ein kamp mot havet. Å oppleve turen gjennom skogen i sitt eige sinn, på same måte som ein stirar tilbake på det havet ein kjempa mot, er ei bakoverretta handling. Handlinga er altså retta mot erkjenning og innsikt og kan difor bli definert som ei indre sjeleleg utvikling.

I høve til ei religiøs eller moralsk lesing blir erkjenninga av dette syndige ein lidande prosess, der erkjenninga må syna seg grunna på ei viljeshandling. Den jordiske og organiske vitaliteten gir høve til endring, den er potensiell, medan stoda i den overjordiske sfæra er uforanderleg. Subjektet ligg altså ikkje under for lagnaden eller den guddommelege bestemminga, slik som dei fordømte sjelene i dei tre rika. Her finst det ikkje von om å sameina kropp og sjel, sjølv om modellforfattaren skapar ein slags skyggelekam i høve til innbyggerane i "Inferno". Dei kan lida, uttrykke seg og har kunnskapar om det forgagne, og samband til det jordiske gjennom minnet, på tross av at dei ligg i brennande kister. Det må bli oppfatta som eit paradoks at dei døde verkar meir levende enn nokon gong. Det er kanskje fordi dei

individuelle karaktertrekka og lidenskapane blir forsterka i det overjordiske. Denne moralske lese måten ber preg av mellomalderens teologiske tenking. Å komme fram til ei erkjenning kan vera både ein lidande og vakker prosess på same tid. Sansinga av planetens strålar kan difor bli knytte til eit føremål, og må bli innlemma i det vakre og gode. Thomas Aquinas spesifiserer erkjenninga av det vakre slik:

Nam bonum proprie appetitum: est enim bonum quod omnia appetunt. Et ideo habet rationem finis: nam appetitus est quasi quidam motus ad rem. Pulchrum autem respicit vim cognoscitivam: pulchra enim dicuntur quae visa placent. Unde pulchrum in debita proportione consistit: qua sensus delectatur in rebus debite proportionatis, sicut in sibi similibus; nam et sensus ratio quaedam est et omnis virtus cognoscitiva. Et quia cognito fit per assimilationem, similitudinem autem respicit formam, pulchrum proprie pertinet ad rationem causae formalis.

Omsett blir det:

Det gode vedrører evnen til attrå idet det gode er det, som ethvert væsen attrår, og det har derfor karakter av formål, eftersom det at attrå er ligesom at bevæge sig hen mod noget. Det skønne vedrører derimod evnen til erkendelse; de ting kaldes nemlig skønne, som vækker glæde, når man ser dem. Det skønne består således i det behørigt forhold; eftersom vore sanser frydes over ting, der er velproportionerede, ligesom over noget, der på en eller anden måde er dem lig; sansen er nemlig ligesom enhver anden erkendelsesevne en slags forhold. Og eftersom erkendelse sker ved assimilering, og lighed på den annen side vedrører formen, knyttes det skønne rettelig til tanken om en formel årsag” (S. Th. I, 5, 4 ad 1; ital. overs. I, p. 144 i Eco 2003:126).

Det vakre og det gode blir altså her sameina i ein og same sanslege gjenstand, fordi begge har forma som byggjestein. Det gode gjer forma til gjenstand for attrå, eit ynske om å realisere denne forma, fordi den dreg tankane mot noko godt. Det vakre set difor forma i høve til den reine klåre erkjenning: ”De ting er skjønnne som visa placent” (Eco 2003:126). *Visa* er altså det som er erkjent med fullt medvit. Det vakre, blir kalla *placent*; dersom det erkjente vekker glede eller von om noko nytt. *Visio* hos Thomas Aquinas er difor ei domshandling som grip om tilhøvet mellom delane og heilskapen, og om det føremålet og det omfanget som er passande. Domshandlinga er difor dynamisk i den organiserte eksistenshandlinga som intellektet oppfattar. Erkjenninga blir difor diskursiv og dei vakre tingas *visa placent* blir erobra nettopp ved eit strev. *Vica placent* kan bli note i oppløysinga eller den freden som ein opplever ved forskyving av det som hindrar subjektet i å oppnå det gode. Den estetiske erkjenning har difor hos Thomas den same kompleksitet som den intellektuelle erkjenninga, fordi den femner om den same substansen. Dette fortel kanskje òg noko om kvifor den allegoriske lese måten var påfallande sterk i mellomalderen, og at denne lesinga hadde filosofisk verdi. Poesien fungerer difor som didaktiske reiskaper, slik læreverkets intensjon er ; å gjenkjenne seg sjølv i den sjelelege vandringa, slik at openberringen blir den høgst tenkelege gleda

Den metaforiske lesemåten er difor gjenkjenneleg og modellesaren kan nærast knyte kva som helst tema til denne lesemåten. Læreverkets metaforiske lesemåte blir difor universell og allmenngyldig i eit danningperspektiv. Læreverkets modellesar kan tenke seg talrike tema eller emne som kan bli kopla til dei utfordringane han møter, når han går seg vill i den tjukke og svarte skogen.

Læreverket føreset difor ikkje ein modellesar som kan gripe dei poetiske dimensjonane, og koplar heller ikkje teksten til Dantes nyskapande språk eller stil. Dei oppmodar heller lesaren til å **bruke** teksten som inspirasjon i høve til eiga skrivning: ”Skriv en tekst der hovedpersonen står foran en stor utfordring. Beskriv denne utfordringen som et mareritt” (s.35). Videre foreslår læreverket emner som: ”kjærlighet, oppgjør med foreldre, eksamen, klatretur, konsert, stevne, konkurranse, svik, oppgjør, videregående skole, kamp og sykdom” (s.35). Synet på kjærleiken er til dømes eit emne som appellerer til læreverkets modellesar. Denne umogne forelskinga som nærer seg på avstanden og lengten mot den fullførte kjærleiken.

Utfordringane i høve til dette emne kan sjølvstøtt breia seg ut på ulike nivå. Felles for emna den umogne forelskinga og den lidenskaplege lengten, er at dei byggjer på kjærleiksynet til mellomalderens modellesar. Denne del av vår kulturelle arv er framleis like verksam i den vestlege verda. Desse oppgåvene legg altså vekt på å bruke teksten til praktiske og didaktiske føremål i modellesarens interesseområde. Dantes poetiske, biletlege, bokstavelege, rytmiske og stilistiske skildring av turen gjennom skogen, blir difor i læreverket og for modellesaren direkte redusert til utfordringar som skal skildrast som eit mareritt. Marerittet kan bli definert som den stemninga teksten skildrar, og kan altså bli overført til eit kva som helst emne som måtte oppta lesaren. Ein metaforisk lesing kan sjåast i eit universelt perspektiv, og difor bli oppfatta som gjeldande for den moderne modellesaren, sjølv om det skil 700 år i tid. Kan dette vera grunnen til at læreverket har innlemma denne og andre gamle tekstar frå mellomalderen, sjølv om læreverket medvite eller umedvite plasserer desse tekstane innanfor feildefinerte periodar<sup>7</sup>? Eller meiner læreverket kanskje at ”Fyrste songen” er meir tilgjengeleg og forståeleg for lesarane, enn ein tekst henta fra ”Purgatorio” eller ”Paradiso”? Ser læreverket på lesinga av den intense temavekslinga, stilen i ”Purgatorio”, og dei poetiske høgdepunkta og fascinasjonane i ”Paradiso” som eit for stort strev i høve til den metaforiske overføringa? Læreverkets modellesar vil oppdage at den metaforiske lesemåten viser

---

<sup>7</sup> I eit europeisk perspektiv blir mellomalderen rekna fra ca år 500 til 1500e.Kr.”Jeg bemærker at vi i Italien som regel placerer Dante, Petrarca, og Boccaccio i middelalderen - ,mens vi venter på,at Columbus skal opdage Amerika” (Eco 2003:12). Læreverket talar om renessansen i samband med Boccaccio.

konstantane i teksten, altså ein metodisk og systematisk måte å bruke teksten på. Denne lese måten har sjølvsagt pedagogisk verdi og kan vera til stor nytte for den som underviser. Når undervisaren vil peike på vanskelege og utilgjengelege tekststrategiar, er den metaforiske overføringa lett å gripe til.

Denne lese måten syner heller ingen respekt for tekstens intensjon, forstått som eit samarbeid mellom modellesaren og modellforfattaren, eller som eit tilhøve mellom lesar og tekst. Modellesaren ville straks ha funne teksten meir interessant og engasjerande om lesinga tok utgangspunkt i kunnskapen om konstantane, den metaforiske lese måten. Den nyfikne lesaren vil sjå at Dante rettleiar lesaren til å lesa komedien på ulike måtar som kan utvikle lesarens kunnskapar både i høve til mellomalderen, så vel som til eiga tid. Dette ville ha stilt andre krav til modellesaren og denne nye måten ville ha opna augo til lesaren og kanskje ha leia til ei oppdaging av ein ny måte å sjå den overjordiske reisa på. Læreverkets metaforiske overføring ville berre ha understreka opptakten til dei løynde oppdagingane av dei poetiske høgdepunkta og stilistiske kvalitetane.

Sjølv om vår kultur er prega av den kristne eller religiøse tenkinga i høve til moral og danning, trur eg likevel ikkje at læreverket med fullt medvit føresteller seg ein modellesar som vel å lese teksten i dette perspektivet. Eit heilskapeleg system der sjelene blir delt inn i dei tre rikene. Syndarane i "Inferno", dei som lover bot og betring i "Purgatorio" og dei salege i "Paradiso". Den moralske inndelinga blir dessutan komplettert med den fysiske, kosmologiske og transcendale ordninga. Plasseringa av helvete, skjærsildfjellet og himmelkvelvingen kan bli lesen både som eit fysisk og moralsk system og som eller bilete av sjelas tilstand etter døden. Sidan dette er guds endelege dom, må tilstanden vera ei fullført eining både som teoretisk system, estetisk heilskap, så vel som den praktiske røynda innan fiksjonen.

Læreverket nyttar desse ordforklaringane fordi lesaren skal få eit lite innblikk i korleis dei blei tolka i samtida, men utan at det vert sagt noko om korleis og kvifor desse lese måtane var aktuelle. Korleis kan mellomalderens estetikk skapa ei djupare forståing og utvide perspektiva i høve til læreverkets førestelte modellesar? Kva slags hindringar kan bli identifiserte mellom læreverkets modellesar og mellomalderens modellesar? Eg vil undersøke desse tilhøva nærare, og sjå på kvifor det er naudsynt å gå omvegen om Dante og mellomalderens estetikk.

## 2.5 Kvifor gå omvegen om Dante og mellomalderens estetikk?

Analysen av læreverkets modellesar i høve til "Fyrste Songen" har synt at læreverket føreset ein modellesar som kan gripe den metaforiske lesemåten. Dette reduserer teksten, fordi læreverket ikkje oppmodar til å lese teksten i lys av mellomalderens mentalitet og lidenskarar. Den biletlege overføringa avslører ikkje mellomalderens symbolske univers. Teksten blir knytt til lesarens eigne erfaringar og interesser. Dersom læreverkets modellesar studerer ordforklaringane som høyrer til teksten, kan han kanskje kome på sporet av koplinga mellom mellomalderen og eiga tid. Kanskje det framleis blant læreverkets modellesarar finnest ei vag førestelling om den kristne tradisjonen. Vi søker jo ofte til dei kykjelege rituala i samband med dåp, konfirmasjon og bryllaup, sjølv om vi eigentleg ikkje alltid veit korleis vi skal tolka desse handlingane. Desse rituala er blitt så djupt integrerte i våre kulturelle førestellingar at dei ikke treng nokon djupare grunngeving. Dei er på ein måte innbarka handlingar som vi ikkje stiller spørsmålsteikn ved.

Den moralske lesemåten er altså ikkje eit aktuelt emne for læreverkets modellesar. For Eco vil ein slik lesemåte innebera ei hemming i lesinga, og han drøftar ei lesing av komedien som ikkje blir kopla til arven frå mellomalderen: "Hvis man vil anfægte det, må man anfægte hele middelalderens syn på poesien og forsøge sig med romantiske eller postromantiske læsninger, hvor man frakender den "polysemiske" fremstilling og det intellektuelle fortolkningspill enhver værdi" (Eco 2003:182). Han meiner at ei slik lesing vil hemma forståinga av tre fjerdedeler av komedien. Ei grundig forståing av komedien vil krevja ei presis innsikt i mellomalderens lidenskarar for den djupare meninga og dei indirekte bodskapane, nettopp fordi komediens grunnstruktur byggjer på dei bibelske og teologiske kunnskapane. I denne samanheng må eg difor understreke at Eco ikkje talar om å bruke teksten til didaktiske føremål. Han tolkar teksten på ein slik måte at lesaren får tilgang til lys- og fargepoesien, og til haldningane og mentaliten som gjorde seg gjeldande i denne tida. Mellomalderens førestelling om lyset syner at dei hadde ein levande smak for det som kunne bli sansa i røynda, og representerer noko guddommeleg. Denne sanslege tiltrekkinga har eit teologisk opphav, av platonsk og nyplatonsk art: "Det gode som ideenes sol, en farves enkle skjønnhet gitt av en form som dominerer materiens mørke, visjonen av Gud som lys, ild og lysfontene" (Eco 2004:29).

Lyset konstituerer den substansielle forma hos alle lekamane, som ei fyrste bestemming når dei kjem til verda. Av den grunn kan dei bli omtala som ei byrjing til alt det vakre som finst



innanfor det som kan bli sansa. Lyset er altså årsaka til at himmelens og jordas ulike fargar kjem til syne. Difor er lyset å oppfatte som substansielt i seg sjølv og som opphav til ei kvar rørsle. Dei kosmiske tilhøva blir i mellomalderens stil understreka av Boneventura: ” Slik en stråleglans, der vil være, når den evige sols lys opplyser de herliggjorte sjæle...En strålende fryd kan ikke skjules, hvis den bryder du i jubel eller sange for dem, for hvem himmerige skal komme” (Eco, 2003: 80). Lyset blir altså omtala og forstått både i høve til det symbolske, filosofiske, teologiske og estetiske. Det er difor klart at læreverkets modellesar burde ha fått innsikt i nokre av desse kunnskapane, eller vurdert kva lys og fargar tyder i eigen kultur. Med ein slik bakgrunnskunnskap kunne lesarane ha fanga opp andre lesemåtar som kanskje gav ei djupare forståing av Dantes samtid, men òg i høve til vår eiga tid.

Likeeins kan ein diskusjon kring stilblandinga og den forsterkinga av dei menneskelege karakterane opne for nye tekstteoretiske perspektiv og leseposisjonar, og hjelpe lesaren til å skapa ei djupare forståing av teksten. Læreverket burde ha gjort denne kunnskapen tilgjengeleg for sine lesarar. Kanskje læreverket kunne ha oppmoda til ei tematisk undersøking, der læreverket peika ut andre tekstar som handsama det same temaet. Denne opplevinga ville ha opna blikket til lesaren for andre perspektiv og lesemåtar enn den metaforiske lesinga som læreverket oppmodar til.

Sjølv sagt har kvar tidsalder og periode sin eigen sans for det poetiske, og vi kan neppe nytte våre eigne estetikkar som målestokk for mellomalderens estetiske dragnad. Det er heilt klart at vi aldri vil kunne omskape den fryd og sjelelege glede som mellomaldermennesket opplevde når dei las til dømes versa til Vergils. Likevel kan vi kanskje skimta eller komme i nærleiken av denne gleda om vi vågar oss inn i mellomalderens svarte gangar. Poesien var ikkje berre tufta på smaken om det vakre, den retta seg også mot forstanden og hadde pedagogiske og didaktiske føremål. Naturen var ei stor allegorisk framstilling av det overnaturlege og kosmiske. Kunsten var prega av dette. Katedralen var den heilskapen der summen av mellomalderens kunst samla seg. I tillegg var katedralen ei erstatning for naturen. Både den arkitektoniske utforminga, den geografiske posisjonen, det biletlege, vindauga og statuene avslører eit heilskapleg syn på mennesket. Allegoriane hjalp difor desse menneska til å omsette teikn og bilete til ein overjordisk og heilag likskap.

Sjølv om Dante kanskje skilte mellom diktarens allegori, *allegoria in verbis* og teologanes allegori, *allegoria in factis*, stod han fullt og fast på at poesien i komedien hadde filosofisk verdi:

”...dette verk ikke har kun en betydning, men at dets betydning tværtimod kan siges at være polisemos<sup>8</sup>. Den første betydning er nemlig den der fremgår af tekstens bogstav, den anden er den, man får af det, som man har villet betegne med tekstens bogstav. Den første betydning kaldes bogstavelig, hvorimod den anden kaldes allegorisk, moralsk eller anagogisk<sup>9</sup> (Eco 2003:180).

Denne lese måten er djupt forankra i mellomalderen Dante leste hendingane i mytologien og dei klassiske verka som allegoriar *in factis*<sup>10</sup>, ein skikk som dessutan blei dyrka i Bologna på den tida. Dei hendingane som diktarane fortel om, har difor typologisk verdi. Dante trur på den mytiske realiteten som han talar om i komedien, og den allegoriske sanninga i dei hine klassiske mytene. Det er kanskje difor at han i fyrste song av Paradiset, kallar på den guddommelege inspirasjonen ved å vende seg til Apollon. Dante syner difor modellesaren i komedien korleis teksten kan bli lesen: ”...det som skjuler seg bag det slør, som de sære vers har lagt omkring det (Helv. IX,61-63 i Eco 2003:187). Han introduserer difor ein ny måte å oppfatta den poetiske handlinga på. Ein allegorisk lesing *in factis*<sup>11</sup> som i den thomistiske estetikk var reservert til dei bibelske skriftene, utvikla seg etter kvart til ein gyldig og legetim lese måte av komedien.

Sett i lys av læreverkets lese måte, er det nettopp den allegoriske lese måten dei eksplisitt oppmodar sine modellesarar til. Allegorien er jo berre ei samanbinding av metaforar til noko meir heilskapleg. Teksten har altså ein didaktisk overføringsverdi til livet i røynda og dei utfordringane modellesarane blir stilt overfor. Dersom allegorien i ”Fyrste songen” skildrar det lesaren skal tru på, blir svaret i tråd med læreverket: ” seg sjølv.” For å kunne takle dei utfordringane som ein blir stilt framfor i livet, krev det at ein har tru på seg sjølv. Håpet blir difor definert som ei von om endring eller utvikling. Denne endringa kan ikkje skjje før ein har kome fram til ei erkjenning. På denne måten blir den allegoriske lesinga knytt til lesarens eigne erfaringar og den førestellinga lesaren har om seg sjølv og sitt syn på verda. Allegorien hjelper difor lesaren til å kjenne seg sjølv att i teksten. Men den driv også fram tankar og

---

<sup>8</sup> ”dvs.med flere betydninger” (Eco 2003:180)

<sup>9</sup> ”Bogstavet lærer dig, hva der er hendt,allegorien hva du skal tro på.den moralske betydning, hva du skal gjøre, den anagogiske, hva du skal stile imod”(Eco 2003: 181). Denne lesinga bli føreslått i Epistola XIII, men det er uvisse kring kvern som har skrive denne litteraturen, men ein antar at det er Dante (Diskusjonen s.180-184 i Eco 2003).

<sup>10</sup> Biletlege lesinga kan brukast på verda slik ho er.

<sup>11</sup> Allegorien i den verdslege poesien skulle bli lesen ” in verbis” eller retorisk, fordi dei ifylgje Thomas Aquinas falt saman med den bokstavelege lesinga, og dermed handla det om likningar.

refleksjonar om korleis ein kan takla vanskane, og difor kanskje få augo opp for løysingar. Nettopp difor kan vi slå fast at arven frå mellomalderen kan hjelpe lesaren til å utvikle eit syn på seg sjølv, eit sikkert blikk og tru på eigne val i jakta på nye utfordringar.

Læreverkets modellesar har mist dei førestellingane om det opphøgde og guddommelege som kan gripe inn i verda, og likeens førestellinga om det opphøgde som naturen eller katedralen kunne syna. Dagens unge læreverklesarar vil difor kanskje ha vanskar med å forstå kor viktig allegorien og symbolet var for å danna eit heilskapleg bilete av verda. For å tala om dette i attkjennelege former, kan vi jo berre tenke oss kva dei digitale media kan blottstilla rett foran våre augo. Sprudlande lys og eit fargespekter av nyansar som fangar blikket. Kva slags kjensler blir sette i sving, når lesarane lyttar til dei energiske tonane i musikken? Det blir danna ei rekkje sinnbilete som nærer fantasien og eigne førestellingar om verda. I våre moderne tekstar kan vi kjenne igjen dei estetikkane og tenkemåtane som mellomalderen sette høgst; lyset som metaforen på det guddommelege, reine og vakre. Som ei vidare utvikling av mellomalderens klåre allegoriar vil eg no ta lesaren med vidare i renessanseuniverset, der det biletlege språket byrja å bli tilsløra og og mindre tilgjengeleg.

### 3. Analyse av læreverket del I

I dette kapitlet vil eg analysere utvalte tekstar av læreværket *Kontekst tekster I* og oppgåvene som står i samband til tekstane. Å analysere vil i denne samanhengen seie å løyse opp heilskapen i tekstane, og undersøke om læreverket set dei i samband med dei flotte innleiingane dei har til dei einskilde periodane. Oppmodar læreverket lesarane til å nytte dei filosofiske, estetiske og vitskaplege straumdraga som gjorde seg gjeldane i tekstanes samtid, eller står lesaren fritt til å vurdere og lese tekstane sjølv i høve til eiga samtid? Læreverket har rett nok ei førestelling om at tekstane er ein del av den førestilte modellesarens kulturelle kapital, difor vil eg anta at læreverket vil føre sine lesarar inn i den europeiske kulturen og kanskje peike på viktige kunnskapsutviklande sider ved tekstane. På denne måte vil lesaren oppdage den kulturelle arven som dei trur at lesaren og denne generasjonen av lesarar er ein del av. Dette kan kanskje bli oppfatta som ei ny og utviklande retning i læreboksamheng, der læreverket må sjå klare liner og parallellar til den europeiske tradisjonen. Læreverket har altså retta blikket utover i verda og tilbake i tid, og viser eit tillaup til å spinna trådar tilbake til både dei klassiske tekstane og mellomalderens symbolske univers.

Analysen tek òg sikte på å avdekkje om læreverket opererer med ein overordna metode i høve til oppgåvene og oppgåveformuleringane. Er det mogleg å systematisere læreverkets instruksjonar i høve til dei formulerte oppgåvene? Finst det eit overordna mønster, i høve til lesing av tekstane, og korleis tolkar læreverket sjølv desse tekstane? Analysen av læreverket *Kontekst* vil ikkje kunne gripe alle tekstane, men likevel kan den skapa eit representativt bilete, og danne grunnlag for drøfting av kven læreverkets modellesar er, og kva lesar læreverket har intensjon<sup>12</sup> om å skape.

Læreverket har innlemma tekstane i ein kronologisk og litteraturhistorisk kontekst. Det er derfor rimeleg å tru at dei koplur tekstane til samtidas kulturelle straumdrag og idear og kanskje ser samband til moderne tekstar. Læreverket reknar med at lesaren har gode kunnskarar om epoken då teksten blei produsert. Mitt prosjekt er ikkje å diskutere læreverkets prinsipp i periodeinndelinga, men snarare å studere og undersøke korleis læreverket koplur samtidas filosofi, tenkemåtar, vitskarar og kunst til tekstane og innlemmar dei i eit europeisk

---

<sup>12</sup> Intensjonen er altså tufta på eit samarbeidstilhøve mellom teksten og lesaren. I den forbindelse vil eg referere til Mukarowskys artikkel "Intensjonalitet og ikke intensjonalitet i kunsten" (1991). Han definerer intensjonaliteten som dei kreftene som koplur delar og komponentar saman i eit verk og som skapar mening. Denne krafta søkjer vidare å løyse dei motsetnader, opposisjonar og spenningar som oppstår mellom dei ulike delane og samlar dei i ei semantisk eining. Intensjonaliteten kan difor bli skildra som ein semantisk energi og tendensen til semantisk einskap. Det fulle potensielle innhaldet, er kun tilgjengelig frå mottakarens ståstad.

kulturelt perspektiv. Intensjonen er også å studere kvifor læreverket presenterer så mange tekstar henta frå den europeiske kulturen? Kva er koplinga til vår felles kulturelle arv? Korleis styrer læreverket sin modellesar gjennom det litteraturhistoriske tekstuniverset, og korleis kan dei tilhøyrande oppgåvene spele opp til og utfordre modellesarens ulike kompetansar? Kva kunnskapar ynskjer læreverket å utvikle hos sine lesarar? Desse spørsmåla er heilt avgjerande for å avdekke korleis læreverket handsamar desse tekstane, men òg for å lokalisere og identifisere kven læreverkets modellesar er. Den førestelte modellesaren er sjølv sagt ein kompleks og samansatt storleik, som ber i seg ulike erfaringar, kunnskapar og referansar. Likevel trur eg at oppgåvene vil vera skapande, i den forstand at dei hjelper lesaren å sjå samanhengar i tekststrategien, og kanskje riv han med seg i ei leseoppleving som opnar opp for å sjå verda med nye auge. Mitt prosjekt er difor å undersøke om det finst ei einskapleg overordna førestelling om modellesaren, utfrå tekstanens oppgåver, eller om lese måtane varierer i høve til kva tekst som blir handsama og kva læreverket ser som viktig og utviklande.

I teorikapitlet peika eg på at læreverket forventar ein modelleser som kunne lese teksten "Fyrste songen" metaforisk ( s.35). Denne lesinga er retta mot ei rekke erfaringar hos modellesaren, der tema kan vera talrike. Ein slags universell modellesar som står framfor ei stor utfordring i livet. Målet med denne lese måten er at lesaren skal komme fram til ei erkjenning og oppnå sjølvinnsikt. Endring av eige tilvere kan berre henda dersom lesaren er viljug til å gå inn i ein sjølvutviklingsprosess. Analysen vil difor retta seg inn mot ein overordna posisjon for å undersøke om dette er ein overgripande måte for læreverket å forma modellesaren sin på. Eller om læreverkets metaforiske modellesar i denne teksten, berre er ein måte å realisere teksten på? Sjølv om mellomalderens allegoriske lesingar også hadde ein didaktisk funksjon, var dei likevel ein del av den poetiske, stilistiske og figurative lese måten. Og kvar periode har sine poetiske dragnader og tendensar, mentalitetar og haldningar. Det er tydeleg at læreverket strevar med å synleggjere og skape modellesarar som har tilgang til tekstanens samtidige tenkemåtar og filosofiske spekulasjonar og utgreiingar. Den litteraturhistoriske rekonstruksjonen eller framstillinga må i fyrste omgang hjelpe lesaren til å forstå den aktuelle perioden betre, slik at det blir opna for ulike lese måtar. Såleis kan lesarane reflektere og sjå koplingane i høve til eiga tid. I ei slik litteraturhistorisk framstilling skaper dei på den eine sida ein kontekst, ei historisk ramme som skal styre lesinga i ei samtidig retning. På den andre sida reduserer læreverket teksten til ei metaforisk overføring slik som dei eksplisitt talar om i innleiinga: "Vi håper at disse tekstene vil gi deg lyst til å lese

mer – og at du kan lære noe nytt om deg selv og andre.” (s.3). Læreverket meiner at deira utval av tekstar vil stimulere leselysta og vekkje interesse for lesing, slik at lesaren ynskjer å lese meir, altså den kvantitative sida ved lesinga. Korleis kan desse tekstane læra noko nytt om ein sjølv?

Tekstane skal altså bli lesne i eit identitetsperspektiv, slik at lesaren kjem fram til ei form for sjølvinnstikk og erkjenning, og sporer opp nye sider ved seg sjølv og resten av verda. Denne erkjenningsprosessen kan ifylgje læreverket bli omsett til praktisk handling og bli relatert til det verkelege livet. Læreverket grunnjev ikkje eksplisitt i høve til sine lesarar kvifor dei har sett tekstane inn i ein litteraturhistorisk kontekst, eller kvifor dei opererer med såkalla ”forfatterportretter”: ”Det vil helt sikkert variere hvordan og hvorfor du leser tekstene i disse to bøkene. Vi har lagt til rette slik at det vil være mulig å gå ulike veier –finne forskjellige innfallsvinkler til arbeidet med tekstene” (s.3). Dersom læreverket har tatt omsyn til alle føresetnadane og ordna tilhøva på ein slik måte at det er mogleg å lese på ulike måtar, må dette komme til uttrykk i dei tilhøyrande oppgåvene. Den reduksjonistiske lesinga som dei oppmodar til i høve til ”*Fyrste songen*”, skaper berre større avstand til samtida, samstundes som lese måten blir båret fram som ein universell, overordna og gyldig lese måte. Korleis kan då teksten danna grunnlag for fordjuping, når læreverket ikkje skapar ein modellesar som kan gripe koplingane mellom tekstane og dei rådande straumdraga i samtida?

Likevel påpeikar læreverket: ”Vi har valgt ut tekster av kjente forfattere fra inn – og utland og laget innledninger til hver periode. Her kan du lese om litterære og kulturelle strømninger som har satt sitt preg på tekstene som ble beskrevet” (s.3). Læreverket har fanga eit utruleg interessant perspektiv, skapt og styrka forventningene hos sine lesarar berre ved å velje ut tekstar frå den antikke kulturen, latinske mellomalderen og det humanistiske renessanseuniverset. I denne tilnærminga eller perspektiveringa, kan vi skimta eit omfattande læringspotensiale, både i høve til tematisk fordjuping og korleis dei ulike tenkemåtar og filosofiske spekulasjonar infiltrerer tekstane. Problemet er snarare at dei ikkje klarer å kople tekstane til samtida og nåtida, og syna lesarane korleis dei kulturelle førestellingane har prega tekstane. Ein tekstanalyse som ikkje skjuler dei filosofiske, poetiske og stilistiske kvalitetane har eit mykje større læringspotensiale enn den metaforiske lesinga som kan oppsummerast i eit ”didaktisk nytteprinsipp”

### **3.1 Korleis leie lesaren gjennom det dristige riddarspranget og tida for dei sensible kjensler?**

I analysekapittel I, vil eg studera tekstutdraget frå *Den skarpsindige lavadelsmann Don Quijote frå La Mancha* og *Unge Werthers lidelser*. Eg vil freista å avdekka korleis læreverket instruerer og påverkar modellesaren i høve til lesing av desse tekstane, men òg korleis lesinga blir dradd i ei retning. Oppgåvene vil visa veg for korleis læreverket instruerer lesinga. Kanskje er det von om å avdekka ein systematisk overordna lese måte? Analysen vil òg retta seg mot dei kunnskapsutviklande sidene ved modellesaren, eller det læreverket truleg ser på som kunnskaputviklande. Utdraget frå *Don Quijote* vil leia lesaren inn i ei verd fullt av motsetnader. Der sympatiar og likskapar fekk estetiske konsekvensar og tydingane blei flyktige og gåtefulle. Den verda av motsetnader som riddaruniverset syner, er eit interessant perspektiv for den unge modellesaren. Her kan han bli med den stolte riddar som i fantasiens teneste skapar seg si eiga verd.

Likeeins er teksten *Unge Werthers lidelser* ein tekst som breiar om seg med store kjensler. Kvar rørsle kan utløysa dei mest ekstatiske opplevingar frå eit sensibelt subjekt. Det poetiske høgstilspåket som infiltrerer tekststrukturen, kan avsløra både sjela sine innerste kjensler, og dei store harmoniar mellom sanslege kjensler og kjensler som er av guddommeleg og opphøgd karakter. Eg vil difor syna lesaren korleis læreverket handsamar desse tekstane, der det ligg eit latent læringspotensiale skjult under tekstoverflata. Vidare vil eg føreslå andre lese måtar enn den retninga læreverket vil dra sine modellesarar inn i. Til slutt er det naudsynt med ei lita oppsummering, for å klargjere dei kortvarige analytiske lysglimta, men òg for å vurdere korleis læreverket tek hand om tekstane og modellesaren, samstundes som eg vil rydde vegen for den vidare framdrifta i avhandlinga.

### **3.2. Den nye tolkninga av verda**

Sjølv om det kanskje i nokon sine augo kan synast som om overgangen frå mellomalderen til renessansen kjem som eit brått omslag eller eit fullstendig paradigmeskifte, er den likevel grunna på ei årelang utvikling og gjennomarbeiding av dei filosofiske, religiøse, teologiske og estetiske synsmåtane. Dantes førestelling om den dikteriske diskurs som ei tolking av verda, der han innlemmar dei verdslege skriftene, *allegoria in factis*, peika fram mot ein ny måte å oppfatta den poetiske handlinga på. Dei tilhøva som likevel medverkar til at Dante kan bli oppfatta som en skapande del av mellomaldertradisjonen, var at han stod fast på at det fanst

fire tydingar eller lesemåtar og at desse måtte bli avkoda på grunnlag av ein encyklopedi<sup>13</sup>. Krava til *propositio*, *claritas* og *integritas* var av en slik karakter at det guddommelige og det overjordiske skulle vere tilgjengeleg for folk flest. Tekstane skulle ikkje skjule nokon sanningar. Det er først og fremst førestellinga om ein encyklopedi som eit register av all kunnskap som endrar seg etter Dante. Renessansen sin encyklopedi står fram som både meir totalitær og grådigare enn mellomalderens, fordi den påverkar nye vitskapsområde. I renessansens nyplatonske retning kan derfor ikkje denne kunnskapen vere både lukka, klår og garantert av ein høgare autoritet, slik som kyrkja i mellomalderen. Dersom verda er uendeleg og alle vesen er knytte saman i høve til eit evig skiftande nettverk av *sympatiar* og *likskapar*, vil sjølvsaugt lesinga av den symbolske modusen alltid vere eit ope univers. Det medverkar til at tydingane blir flyktige og gåtefulle og tilgjengelege berre for dei lærde. Desse ideane og tenkemåtane om universet kan overførast til lesing av dei opne tekstane på eit generelt grunnlag. Parallelt vinn denne lese måten innpass i den protestantiske verda, om den frie tolkinga av skriftene i takt med framveksten av hermeneutikken. Korleis forklarar læreverket desse nyplatonske tankane og ideane som har fått så stor innverknad på estetikken i moderne tid?

### 3.3 Ad fontes i Læreverket

”*Ad fontes!*” (s.65), seier læreverket om den nye filosofien, tenkemåtane og vitskapen, noko dei forklarar med: ”-Til kildene! Et slagord som blir brukt om renessansen. Man ville nå eksperimentere , undersøke og observere for å finne konkrete bevis for ulike teorier” (s.65). Kva teoriar og kva slags konkrete prov det handlar om, får modellesaren ikkje vite noko om. Den platonske tenkinga var eit slags *topos*, der ein vende tilbake til dei greske kjeldene. Dette uttrykker læreverket slik: ”Renessansen tok opp igjen idealene om harmoni og skjønnhet fra den greske antikken (500 f.Kr.- 500 e.Kr.). Korleis det vakre frå antikken blei oppfatta og fekk innverknad på kunsten eller menneska siens liv, forklarar ikkje læreverket. I staden peikar dei på: ”Malerne tok i bruk perspektivteknikk og fikk dybde i maleriene sine. Store kunstnere som Leonardi da Vinci og Michelangelo Buonarroto (1475-1564) skapte sine mesterverk”(s.66). Læreverket forklarar heller ikkje noko i høve til desse meisterverka, eller kva kunstnarane var opptekne av i framstillingane. Modellesaren får altså ikkje vite noko om korleis desse kunstnarane forma dei store meisterverka. Kan dette vera ein kunnskap som

---

<sup>13</sup> ”(gr. *Enkyklios*, ”rund” og *paideia*, ”oppdragelse”: viten som utgjør et avsluttet hele), alfabetisk og systematisk sammenfatning av all relevant menneskelig viten” eller ”all relevant kunnskap innen et bestemt område” (Lothe m.fl.1997:61).



læreverket føreset hos lesarane? Kunstnarane fordjupa seg i det menneskelege ved å framstilla den vitale sida, samstundes som den skjulte noko mystisk og gåtefullt. Eg tenker i denne samanhengen fyrst og fremst på *Mona Lisa*, med det gåtefulle ansiktsuttrykket som er og har vore emne for diskusjonar i fleire århundre. Det naturlege blei altså omforma til noko vakkert ved hjelp av kunsten. Renessansens prakt femnar om samansetjinga av dei menneskelege kroppsdelane, noko som kjem til uttrykk i Ficinos<sup>14</sup> estetikk:”

Men vi ser også farver, lys, en stemme, en guldets glans, sølvets hvidhed, Videnskaben, Sjælen, Sindet og Gud – ting der behager os meget – som meget smukke ting. Dertil kommer, at denne forholdsmæssighed omfatter alle kroppens lemmer sammen, Således vil intet enkelt lem være smukt i sig selv. Men helhedens forholdsmæssighed skyldes også delene:deraf fremkommer en absurditet, nemlig at en ting, som ifølge deres natur ikke kan være skønne, føder Skønheden” (Eco 2003:205).

Sidan mennesket elsker naturen så høgt, har det altså ei skaparkraft til å manipulere dei naturlege tinga og omforma dei til vakre. Den kunstnariske art står difor i eit samband med den guddommelege kreativiteten. Religion og filosofi blei kopla saman. Dette medverka til ei ny praktisk innstilling i høve til den menneskelege fornyinga; ei omdefinering av mennesket si rolle i verda. Mennesket blir bindeleddet i det religiøse dramaet og formidlaren mellom Gud og verda:”Sjælen opfylder sin formidlende funktion gennem kærligheden:” Gud elsker verden og skaber den, menneske elsker Gud” (Eco 2003:204). Menneskesjela rettar seg på den eine sida mot det guddommelege.På den andre sida finst den i kroppen og herskar over naturen. Opplevinga av det vakre blir difor eit middel til ein direkte kontakt med den overnaturlege prakta, noko som er tufta på eit samband eller ein korrespondanse mellom alle ting.

Den *universelle sympati* er eit viktig stikkord som kan skildra kulturelle og estetiske tilhøve i renessansen. Det finnes altså samband, proporsjonstilhøve og harmoniar mellom mikrokosmos og makrokosmos, nettopp fordi det er naudsynt for Gud å breie seg ut i verda. Dette prinsippet kjem til uttrykk som eit tilhøve om likskap, og som formar seg i signaturlæra<sup>15</sup>. Renessansen meinte difor dei kunne endra og manipulere naturen gjennom kunsten: ”..den skapende innsats hos den, der former og udspørger materien, men det står dog

---

<sup>14</sup> ”Marcilio Ficino oversatte Platons dialoger som Plotins Enneader,påbegynder efter ordre fra Cosimo de `Medici en oversættelse av Corpus, som han - om end kun delvis – oversætter under tittelen Pimander” (Eco 2003:202). Han og heile det humanistiske miljøet oppfattar *Corpus* som kjelde til ein eldgamal føregyptisk visdom og meiner:”at menneske ikke blot er skabt av Gud,men selv er guddommelig. Dets fald skyldes ikke synd, men dets evne til at bøj sig mod Naturen, drevet av kærlighed til den (Eco:2003:202).

<sup>15</sup> Til grunn for renessansens signaturlære ligg den overtydinga, at ”tingene rummer skjulte egenskaper” (Eco 2003:210). Desse eigenskapene kan bli brukt på magisk vis til å endra naturens gang og dermed bli erkjente: ”....fordi forholdet mellem dem og de himmelske entiteter, der udstyrer dem dem med disse egenskaper, uttrykkes af signaturene” (ibid:210). Altså mellom gjenstandane og stjerneenes formelle aspekt.

fast at det i denne tidsalder, at oppfattelsen av kunsten som ”mental ting manifesterer sig...” (Panofsky 1924 i Eco 2003:207). Dette står i sterk kontrast til mellomalderens metafysiske oppfatning som snarare retta merksemda mot den sanslege og konkrete materielle gjenstand.

### 3.4 Korleis kan modellesaren forstå Don Quijote frå La Mancha

Læreverket har valt eit utdrag fra 8. kapittel, frå romanen *Den skarpsindige lavedelsmann Don Quijote fra La Mancha*. Modellesaren blir dregen med i handlinga, idet Don Quijote førebur å angripa nokre vindmøller. I førestellingsverda hans, er vindmøllene nokre uhorvelege kjemper. Alt han møter i den røynelege verda i fiksjonen, skapar han om ved hjelp av eigen fantasi for å teste eigne idear og førestellingar. Den mentale skaparkrafta til Don Quijote er ikkje tufta på narrens galskap, men snarare av forstanden si kraftige evne til å førestelle seg ei annleis verd, enn den han kjempar mot. Dette blir òg understreka av den høge stilen som kjem til uttrykk når han kallar på dei høgare makter: ”Med disse ordene idet han av hele sitt hjerte anbefalte seg til sin herskerinne Dulcinea med bønn om at hun skulle støtte ham i slik fare...” (s.95). Dulcinea kan bli tolka som noko opphøgd og av guddommeleg karakter. Ho er verkeleg ein herskar i Don Quijote sine tankar. Vi møter her Platons urbilete av det vakre, den opphøgde høviske kjærleiken *la donna gentile*, den elskelege kvinna frå den nye mjuke stilen. Vidare er den spontane og sanslege måten å tenke på eller å komme fram til nye kombinasjonar av menneske og hendingar. Nett som om han vil synleggjere for modellesaren ein variasjon av lesemåtar og ulike perspektiv:

”Ti stille Sancho, svarte don Quijote, - kva krig angår, er den meir enn noe annet underlagt stadig omskiftelighet, ...og det er en sannhet, at den vise Freston som berøvet meg rommet med bøkene, har forvandlet gigantene til vindmøller for å frata meg æren ved å beseire dem, så sterk er det fiendskap han føler for meg, men når alt kommer til alt, kan hans onde trollkunster lite gjøre mot mitt gode sverd(s.95).

Det går føre seg ein kamp mellom fantasi og røyndom og bilete blir snudd opp ned. Sett frå modellforfattaren sin ståstad kan altså det verkelege med referanse til dei ”onde trollkunster” (s.95), ikkje endra modellforfattarens tolking eller syn på verda. Det er ikkje mogleg å ta ifrå eit menneske fantasiens verd. Denne verda kan bli definert som ein fødestad for ideala. Sjølvsaugt ligg det òg ei ironisk tilvising til den kritiske lesemåten av riddarromanane. På den tida blei dei oppfatta som tørre og kjedelege. Fantasien er difor ein naturleg del av mennesket og den kan påverka og omdanna dei naturlege ting, slik at dei passar inn og samsvarar med lesarens førestellingar. Fantasien er difor omskifteleg, dynamisk og potensiell. Teksten viser fram ei blanding av fantasi og kvardagslege emne, ein dynamisk og utilslørt tolking av verda, som samsvarar med hans eigen natur. Mellomalderen hadde kjennskap til eit middel for å

endra naturen, nemlig miraklet. Renessansen har stjernemagi, noko som ifylgje Eco har klare estetiske implikasjonar, i Ficinos talismanske<sup>16</sup> praksis. Han oppdaga ei kjelde frå mellomalderen *De Radiis frå Arabaren al- Kindi (9.århundre)*:

”Ikkje bare hver stjerne, men hvert eneste element, utsender stråler som ændrer sig i kraft av de forskellige forhold mellem stjernerne eller andre elementer og de påvirkede (der her sees som påvirkninger av fysisk art, men som i renæssancens nyplatonisme bliver til kærlighedsbånd), der forener universet frå oven og ned og omvendt. Når menneske med sin fantasi forestiller sig en materiell ting, får denne ting en reel eksistens i henhold til den imaginære ånd. Denne ånd udsender såleis stråler, der bevæger de ydre ting nøjagtig ligesom den ting, den er et billede af. Såleis harmoniseres den ting, som er undfanget i ånden,specifikt med den konkrete frembragte ting, og med billedet som forbillede (De radiis, v, i Eco 2003:213).

Der er rimeleg å tru at Cervantes hadde kjennskap til Ficinos talismanske praksis, nettopp fordi dei marokkanske arabarane hadde slått seg ned i store delar av Spania. Dette fekk sjølv sagt kulturelle, filosofiske og estetiske verknader på kunstlivet. Parallellen til Don Quijote er difor slående, fordi dei reelle ting i fiksjonen eksisterer og blir forma om i høve til hovudpersonens fantasi.

Det er når han grunngeiv svaret sitt med referanser til riddaranes lover eller vanar, at galskapen, det komiske og narraktige syner seg. Samstundes er dette apespelet utstyrt med ei form for visdom, eit klokt måtehald, ein sinnsro og djervskap. Ideane testar han mot den ordna verda, på tross av dei talrike angrepa på illusjonane som styrer livet hans. Den dominerande krafta og optimismen som pregar subjektets heltemot er tufta på ei stor utfalding av fridom. Kanskje han ser verda som eit testlaboratorium for realisering av ideane, draumane og den menneskelege skaparkrafta. Modellforfattarens prosjekt er kanskje å skapa eit mangfaldig univers som viser livets fulle register av dårskap, fiasko, feil, uskyld, inspirasjon, begeistring, openberring, innbilte sigrar og kjærleik. Det som likevel vekkjer kjensler hos lesaren er djervskapen, vågemotet og ein fastleik og vilje til å ofra alt overfor umoglege motspelarar, sjølv om alt er grunna på ein narraktig illusjon. Han lever sitt liv, sjølv når det tragiske grip inn i tilvere og skapar verda heilt og fullt av eige sinn. Ideane kombinerer det edle, reine og frelsande med det totalt meiningslause, fordi den herskande vilje ikke samsvarer med røynda eller ei form der motsetnadane kan møtast. Modellesaren oppdagar nærast eit tekstunivers som er fullt av motetnader slik som realisme mot idealisme, galskap mot rasjonalitet, det moglege mot det umolege, ja stort sett livets dualisme.

---

<sup>16</sup> Ficinos talismaner er utleia av *De vita coelitus comparanda* og er:”gjenstande skapt av menneskenes kunst, der virker på høyere entiteter i kraft af en lighed” (Eco:214).

I det aktuelle tekstutdraget kjem det til syne opp mot tretti vindmøller kanskje meir, og Don Quijotes illusjon fortel at det er kjemper han skal ta opp kampen mot:” ...jeg vil gå i nærkamp med og slå dem i hjel alle sammen, og med bytte fra dem vil vi legge grunnen, til vår rikdom, for det er en rettferdig og for Gud en velbehaglig krig å rense jordens overflate for denne onde sæd” (s.95). Konstruksjonen uttrykker årsaka til eit vakkert og ridrarleg bravonummer i ein retorisk og episk stil. Hjelparen, Sancho Panza ser opp til Dom Quiotes djervskap. Så fort opphøgde hendingar blir førebudd, kjem den høge stilen til syne med alle kunstgrepa. Han handlar og grunngejev handlinga si i høve til dei høgare makter, slik at dei ”onde trollkunster” (s.95) ikkje skal spreia seg. Vi kan altså ana ein kritikk av ein lesemaåte der fantasien ikkje får utfalde seg.

Modellesaren blir tatt med på ei omskaping av røynda til ei scene der det uavbroten blir spela teater. Dette spelet balanserer på ein slik måte at røynda i fiksjonen ikkje forsvinn, men deltar i dei omskiftelege scenene. Kostymeskiftet skjer spontant og direkte. Den skapande kunsten er påverka av den nyplatoniske tanke om eit univers fylt av motsetnader, der dei motsette tilhøva kunne bli kombinert på ei rekkje måtar. I dette metafysiske og ontologiske universet står ein ufatteleg dunkel *eine* øvst i rangordenen. Den eine er ikkje underkasta ei bestemming, men er innlemma i ei pågåande skaparrørsle. I renessanseskulturen er den eine difor forstått som sjølv motsetnadene fruktbare og vitale stad. I sjølv kjerna av den skapte røynda fell motsetnadene saman. Den eine kan difor i renessansen bli oppfatta som sjølv motsetjingane fruktbare og vitale stad. Dette prega og farga menneskas tilvere , nettopp fordi kosmos blir broten opp i eit moglegheitenes univers. Renaissanceforskarer har ein særskild godhug i høve til å sjå på opposisjonane som den guddommelige kunnskaps endelause utfalding og bløming. Difor er det guddommelege til stades i kvart einaste element i verdas innretning.

Lesaren bli difor dregen med inn i eit samansett sinn og riven med i ei endeløyse av maskeradar sette i scene og produsert av omskaparen sjølv. Kanskje modellesaren ser at røynda ikkje kan bli ordna på ein tradisjonell og eintydig måte, slik som opplevinga var for mellomalderens modellesar. Fleire stader i Europa byrja ein å stille spørsmål ved den ordna verda. Dette medverka til at ein freista å skapa ei ny verd etter eige sinn. Men tekstens modellesar finn ordninga i spelet og i teateret, sjølv om han blir konfrontert med den gale

riddar av La Mancha. Kanskje det er nettopp fordi glaskapen femner om både det heroiske og idealistiske såvel som klokskap og humanitet.

### **3.5 Læreverkets modellesar i Don Quijote av La Mancha**

Korleis handsamar då læreverket *Den skarpsindige lavadelsmann Don Quijote av La Mancha* av Miguel Cervantes Saavedra som er underordna og styrt av sine overveldande idear og illusjonar? Oppgåvene i læreverket er knytte både til korleis lesaren skal forstå teksten samstundes som det appellerer til den ”universelle modellesaren”. Eg vil difor leggja vekt på korleis læreverket kjem fram til dette og korleis dei føreset modellesaren sin. Kvifor har dei valt eit utdrag frå fyrste del av romanen og ikkje ein tekst frå andre del? Den andre delen av teksten blottstiller ein lese måte som kanskje avslører løynda ved det å vere menneske. Den avdekkjer menneskets lagnad eller kanskje sjølvbiografien til ei forvirra menneskeleg sjel forkledd i ein satirisk stil retta mot ein tradisjon av omvandrande riddarar. Eller kanskje det djupast sett handlar om lesinga sitt mysterium, om korleis vi tolkar og forstår røynda og kanskje stiller spørsmål ved røyndas vesen og menneskets personlegdom.

Læreverket føreset ikkje at lesarane skal avdekka det poetiske eller estetiske nivået i teksten, men vil snarare visa modellesaren korleis teksten skil mellom fantasi og røyndom. Dette ser læreverket som det overordna temaet, fordi dei presenterer tekstar, titlar, forfattarar, sjangrar og tema i ein oversikt bak i læreverket slik at det kan bli lettare for modellesarane å orientere seg i verket som heilskap. Korleis Don Quijote sansar det som blir skildra som vindmøller, formar læreverket slik: ”Hvordan beskriver don Quijote vindmøllene for Sancho Panza? Skriv ned stikkord” (s.97). Modellforfattaren sansar vindmøllene som nokre uhorvelege kjemper med lange armar. Denne overføringa mellom vindmøller og kjemper, sett frå hovudpersonens oppfatning blir nøye skildra av Sancho: ”...og det som hos dem virker som armer, er møllevingene som beveges av vinden og får møllestenen til å gå rundt” (s.95). Dette klargjer for modellesaren at teksten tek opp tilhøvet mellom fantasi og røyndom i menneskesinnet. På tross av dette vanvit er han likevel god, venleg, rein og klok, noko modellesaren merker seg, nettopp fordi han nyttar eit opphøgd poetisk språk når han kallar på Dulcinea.

Vidare vil læreverket gjera lesaren merksam på korleis Sancho blir stelt med midt i det heroiske nummeret: ”Kva vil Don Quijote at Sancho skal gjøre mens han kjemper mot vindmøllene?” (s.97). Han vil altså at Sancho skal kalla på dei høgare makter for å få støtte til

å takla eiga redsle, snarare enn å be for det førebudde riddarnummeret. Galskapen er altså gjennomtrengd av ein slags sømeleg framferd til dømes i høve til Sancho: ”Det vi ser er kjemper, og om du blir redd, gå da til side og be en bønn mens jeg kjemper en vill og ulik kamp med dem” (s.95). Han dreg altså ikkje Sancho med seg inn i rangførestellinga, men syner forståing i høve til ei mogleg redsle hos venen og hjelparen sin. Modellesaren støttar sjølvstilt denne sympatien som modellforfattaren viser i høve til sin gode venn og forstår at det finst eit vennskapleg samband, sjølv om dei ser ulikt på verda. Det er altså Don Quijote som tek det fulle og heile ansvar for riddarkampen mot kjempene. Korleis tolkar lesaren kampen mot kjempene? Oppgåvene i læreverket instruerer lesaren til å vurdere kampen frå Don Quijote si side: ”Synes Don Quijote at det var en rettferdig kamp?” (s.97). Han meinte altså at Freston hadde tatt frå han ”rommet med bøkene” (s.97), og dermed høve til å fordjupe seg i riddarromanane, i fantasiens verd. Det var nettopp desse bøkene som hadde utløyst rangførestellingane, galskapen og den fikse ideen. Don Quijote er difor sikker på at Freston forvandla kjempene til vindmøller, nettopp for å nekta han den æra som ein siger over kjempene ville ha medført. Hadde Don Quijote vunne kampen, ville det ha vore ein fantasiens triumf og modellesaren ville ikkje ha oppdaga kritikken mot riddarromanen. Modellesaren får difor innsyn i korleis teksten kritiserer riddarromanane og korleis dei kan omskape sinnet til eit menneske som er oppteken av å leita etter ideala i denne litteraturen. På denne måten blir modellesaren leia inn på sjølve årsaka til den umoglege handlinga, samstundes som modellesaren oppdagar at det er trollkunster han kjempar mot, altså røynda sett frå den innbilte riddarens posisjon.

Don Quijote og Sancho Panza er altså ikkje samde om kva det var dei såg. Realisten meinte det var vindmøller, medan idealisten sansa kjemper. Læreverket peiker på skilnaden mellom fantasi og røyndom slik: ”Hva er Don Quijote og Sancho Panza uenige om?”

(s.97). Modellesaren må difor gripa til denne lese måten og identifisera Sancho med røynda i fiksjonen og Don Quijote med fantasien. Likevel er ikkje galskapen tufta på andre årsaker enn å ha lese for mykje riddarlitteratur. Å søka etter psykologiske årsaker eller sosiologiske tilhøve vill ha vore ei overfortolking. Læreverket kunne likevel ha relatert lesinga til Cervantes samtid, nettopp fordi dei gjer reie for dei historiske, filosofiske og estetiske straumdraga i samtida. At renessansemenneske var opptekne av motsetnader, den antikke tradisjonen og ei endring av dei naturlege ting gjennom kunsten finst det mange tekstlege døme på i dette utdraget. Eg sikter då spesielt til det bilete teksten skapar då Don Quijote reiser seg opp etter kampen mot vindmøllene. Den stolte framferd etter fallet, taklar han etter

stoisk skjønn som lett forvirring. Ideen hans frir han frå å kjenne ansvar for at han har skada seg sjølv og hesten. Det tragiske og det mørke alvoret finst ikkje i samvitet hans, nettopp fordi han handlar i samsvar med dei vandrane riddarane sine reglar. Denne karakteren kan ikkje skildrast slik som Dostojevskijs *Idioten*, som dreg ut i verda, både for å realisera ideala og betra verda. Han dukkar spontant opp, utan føremål og avdekkar problemets kjerne og dei skjulte konfliktane. Konfliktane blir dermed akutte og dregne fram i lyset. Dette plasserer han i ei tragisk rolle, fordi han kjenner ansvar og skyld. Ein slik figur er ikkje Don Quijote, han må snarare bli oppfatta i tråd med den ”den sydlandske stoltheit”.

Det finnes kanskje mange grader av komikk og narreskap i teksten. Sjølv om teksten inviterer til ulike lese måtar, har likevel læreverket valt den universelle lese måten. Ein lese måte som fangar ein allmenndannande<sup>17</sup> modellesar, noko læreverket uttrykker slik: ” Å sloss mot vindmøller er et uttrykk som har oppstått på grunn av denne teksten, og som brukes i fleire land i dag. Kva betyr uttrykket? Skriv ned en situasjon der du kan bruke uttrykket ” (97). Læreverket reduserer teksten til ei metaforisk overføring, ein lese måte som kan bli oppfatta som universell. Dei føreset altså ein modellesar som ser skilnaden på fantasi og røyndom. Vidare skal metaforen ”å sloss mot vindmøller”, bli tolka som å sloss eller kjempa for noko som er bestemt til å havarera eller skjera seg, nettopp fordi naturkreftene som styrer vindmøllene er omskiftelege. I denne kampen er ein difor underlagd naturens lagnad. Ein veit aldri kva retning møllevingene vil dreia, og dei kan ta uventa vendingar.

Renessansemagikaren trudde ein kunne påverke dei naturlege eigenskapane ved hjelp av kunsten. Læreverket instruerer modellesaren til å komme fram til ei erkjenning av denne kampen ved å bruke det metaforiske uttrykket, i eiga skriving. Det metaforiske uttrykket må difor passe inn i modellesarens tidlegare erfarte handlingar eller ein førestelt situasjon. Denne handlinga er retta innover mot lesaren sjølv, fordi modellesaren skal tenke seg ein situasjon han kan plukke frå egne erfaringar eller eit tenkt mogleg tilfelle der denne kampen kan bli aktualisert. Denne strategiske erkjenningsprosessen som læreverket metodisk instruerer, tvingar modellesaren til å skapa eit sinnbilette av denne situasjonen. Det er difor påfallande enkelt for læreverket å tenke seg at modellesaren har vore i ein slik situasjon, der opplevinga på nært hald kjennes som ein vonlaus kamp eller som om ein stangar hovudet mot veggen.

---

<sup>17</sup> Ein lesar som er ein del av den vestlege tradisjon, der tolking av metaforar har ein allmenngyldig legitimitet i kulturen. Metaforar som har ein universell karakter og inngår i eit språkleg dannelsesideal.

Ein så sterk motstand som det rasjonelt er fåfengd å tenke seg. Modellesaren må difor søke djupt i eigne erfaringar for å finne døme på slike riddarsprang.

Erkjenninga kan difor gjera greie for kor naivt det ville vera, i det heile tatt å freista å ta opp kampen mot røynda, definert som eit usikkert fenomen og stadig underlagt bråe omslag av hendingar som lesaren ikkje har kontroll over. Kva er då røynda? Det som i lesaren si førestellingsverd utgjer røynda, ei oppfatning som sjølv sagt er påverka av både kultur, kunnskap, haldning, mentalitet, moral, sjølvinnsikt, identitet og så bortetter. I didaktisk stil kan det gjerne ble oppfatta som å sjå konsekvensane av eiga handling som ein ikkje har kontroll over, dersom ein vel å kaste seg ut i det naive tankeeksperimentet, og omsetja det til ei handling. I vår vestlege verd er vi lært opp til å tenke i årsak- og konsekvensrelasjonar, noko modellesaren sjølv sagt er fullstendig klar over og har kunnskapar om. Denne tenkinga er europeisk tradisjonell og dermed universell i eit vestleg perspektiv<sup>18</sup>. Det tyder at handlinga må erkjennast som naiv og samsvarar ikkje med røynda slik som ho verkeleg er. Den metaforiske overføringa kan altså bli oppfatta i tre etappar. Fyrst skal modellesaren tolka uttrykket: ”å sloss mot vindmøller”. Deretter skal tolkinga danna grunnlag for ei metaforisk overføring retta mot eige liv eller situasjon, slik at modellesaren til slutt kjem fram til ei sjølvverkjenning i den skildra situasjon. Denne sjølvverkjenninga er for læreverket sjølv grunnprinsippet i danninga, fordi dei implisitt og strategisk forventar ei erkjenning som går i dette leie: ”Kva har vi lært om oss sjølv?” Denne årsak og verknad tenkinga er djupt forankra i den europeiske kultur, noko læreverket til det yttarste veit å nytte seg av. Læreverket omformar medviten modellesarens erfaringar til ei skriftleg forteljing, der den narrative modusen teoretisk viser korleis vi strukturerer våre erfaringar. Intensjonen med denne årsak verknad tenkinga er nettopp at lesaren skal ha lært noko ved hjelp av ei sjølvinnsikt, og difor koma mentalt styrka ut av kampen. Det verkar som dei instruerer ein lesemaåte som avspeglar ein formel eller eit mønster, fordi ein kan knyte kva som helst emne til det metaforiske uttrykket: ”å sloss mot vindmøller”. Dermed lyfter læreverket denne metaforen opp til ein overdimensjonert storleik som får ein legitim gyldigheit i eit danningperspektiv.

Tradisjonelt har *Den skarpsindige lavadelsmann Don Quijote av La Mancha* blitt omtala og relatert til gjennombrøtet av romansjangeren. Dette perspektivet er ikkje læreverket interessert

---

<sup>18</sup> Eg tenker fyrst og fremst på Europas tradisjonelle tenking, slik vi tolkar den i dag.



i å vise sin modellesar. Romanensjangan har ein mykje større fridom til å utfalda seg skriftleg enn tilfelle er for lyrikk, epikk eller novella for den saks skuld. Like fullt har denne romanen, nesten 500 år etter sin fødsel, blitt kåra til verdas beste bok av verdens mest sentrale forfattarar i 2002. Dersom universet er uendeleg og alle ting er i slekt i høve til eit nettverk av sympatiar og likskapar, så vil tekstens symbolske univers alltid vere open og klar til ei rekkje lesemåtar. Teksten inviterar til ulike tolkingar, og kanskje djupast sett til ein modellesar som har kunnskap om, eller vil utvikla innsikt i dei nye tankane og vitskapelege oppdagingane som læreverket greier ut om i innleiinga til renessansen. Likevel relaterer ikkje læreverket lesinga til renessansen som periode for omskapingar og filosofiske og vitskapelege nytenkingar. Kvifor presenterer dei ei god innleiing til renessansen, når dei ikkje tek omsyn til denne informasjonen i oppgåvene? Dette får ein forvirrande og usikker verknad på modellesaren som hadde forventa oppgåver i samsvar med både teksten så vel som med innleiinga til perioden, eller ei klårare oppskrift for korleis teksten kunne bli lesen. Som eg har peika på, reduserer læreverket teksten til eit metaforisk uttrykk, der elevane skal komme fram til ei innsikt eller erkjenning i høve til det umoglege; å slåss mot vindmøller, eller å ta opp kampen mot røynda. Korleis overvinna røynda? Vi oppfattar røynda slik som vi tolkar den og slik vi blir fortalt at den er. Don Quijote skapar si eiga røynd og formar livets faste stoff til si eiga sjølvvalte legende. Han oppfattar difor røynda som ein opning til røyndommens gåtefulle vesen, der han testar den kreative fantasien i storstilt riddarstil. Vindmøllene har den eigenskap av å vera omskiftelege avhengig av naturens krefter og vindtilhøve. Like omskifteleg som hans eige sinn og den forvirring som kjem til uttrykk.

I takt med renessansemenneske kan det naturlege bli endra ved hjelp av kunsten eller fantasien. Nettopp difor skapar Don Quijote seg si eiga verd og omformar vindmøllene til kjemper, slik at dei skal passa inn i hans riddareventyr. I tekstutdraget understrekar dessutan Sancho likskapen mellom vindmøller og kjemper, noko som kan bli sette i samband med renessansens dragnad mot den universelle sympatien som fekk si form i signaturlæra<sup>19</sup>. I renessansens signaturlære ligg det ei overtyding om at ting ber i seg skjulte eigenskapar, noko mellomalderen ikkje stengjer ute frå tankane. Dette hang direkte saman med substansforma og dei grunnleggjande essensielle skilnader som er ukjente for oss. Skilnadene kan ein berre erkjenne i høve til det som kan sansast i høve til proporsjonane. Mellomalderens modellesar

---

<sup>19</sup> Signaturane siktar altså mot ein likskap mellom gjenstandane og stjernenes formelle aspekt, noko Eco uttrykker slik: "For at gjøre det mulig at erkende tingenes indbyrdes sympati, har Gud præget hver eneste genstand i verden med et træk, ligesom et segl, der viser dens sympatiforhold til et eller andet" (Eco 2003:211).

ville aldri ha godteke at ein kunne påverke dei skjulte eigenskapane ved hjelp av kunsten. I høve til den kunstnarlege forms ontologi, kunne kunsten for mellomalderens modellesar berre endre dei overfladiske uttrykka men likevel verke inn på ein materie, noko kunstnaren har fått overdrege frå naturen, men utan høve til å endra den. Naturen blir difor eit middel til å tolka verda.

### **3.6 Sturm und Drang – tida for dei store kjenslene**

Vidare i denne tekstlege vandringa, vil eg gjere eit tankesprang på 150 år fram i tid og studera modellesaren hos Johann Wolfgang von Goethe med konkrete nedslag i læreverkets tekstval *Unge Werthers lidelser*. I innleiinga til barokken og opplysningstida gjer læreverket greie for den franske revolusjonen i 1789, med slagordet: ”Frihet,likhet og brorskap. Matmangel, hungersnød og adelens privilegier irriterte folk flest, og man ønsket meir makt til folket” De ville ikkje lenger la seg styre av en konge som satt med all makt” (s.100). På tross av dei store politiske, sosiale og kulturelle omveltingane og kimar til ein ny samfunnsstruktur, unngjekk den høgborgarlege klassisismen med Goethe i spissen desse endringane, i alle fall i sine egne sinn. Den kulturelle haldninga fekk klassisistane til å setje pris på det som gradvis tok form, og avskydde det som berre ulma som noko formlaust og ikkje synast å ville forme seg. Napoleon var berre ein som løyste gåta på ein uventa og avgjerande måte. Dei sosiale strukturelle endringane handsamar han difor ikkje med den kjærlege genetiske metode som han nytta på andre emne, slik som til dømes i *Unge Werthers lidelser*. Han fann det plagsamt at slike historiske hendingar skulle influere og strekka seg ut og femne om Tyskland. Goethe kjente historia si livsstraum, men trakk høgborgarlege fenomen ut av historia, nettopp fordi han kunne meistra dei med kunnskapsprinsippa: klårleik, orden og harmoni, noko han reindyrka. Dette kan virka forstyrrende for modellesaren, men eg trur likevel at læreverket har valt denne teksten fordi læreverket vil utvikla ein modellesar som kan gå inn på denne klassiske og romantiske stilen, der vi kan høyre stemmene til dei djupe kjenslene og emosjonelle personlegdommane som taler om fridom og stordom i sitt borgarlege kammer.

Teksten høver òg til å utvikle kunnskap om det poetiske kjærleiksuttrykket, dersom lesaren knyter teksten til tida for store lidenskaplege kjensler. Det var nettopp arva frå antikken klassisismen aktualiserte og som var førebileta, noko læreverket uttrykker slik:”På 1700-tallet fikk kunstnerne igjen interesse for den klassiske kunsten frå antikken i Hellas (ca 500 f.Kr.). Den stod for renhet, enkelhet og harmoni, og den nye retninga ble kalt

nyklassisismen”(s.103). Dei romantiske innslaga gjer det lett for modellesaren å kalla fram assosiasjonar til 1800-talets romantiske genidyrking. Goethes sjølvvalte prinsipp i høve til historia finn vi til dømes i den klagande epilog i *Flüchtige Schilderung florentinischer Zustände*:

Hatte Lorenzo (der Magnifico) langer leben und eine fortschreitende Stufenhafte Ausbildung des gegrundeten Zuständers statthaben können, so wurde die Geschichte von Florenz eines der schönsten Phänomene darstellen; allein wir sollen wohl im Lauf der irdischen Dinge die Erfüllung des schönen Möglichkeiten nur selten erleben (Auerbach 2002:459).

Oversatt lyder epilogen:

Hadde Lorenzo (il Magnifico) levd lenger og en fremtidsrettet, trinnvis utvikling av den etablerte tilstanden funnet sted, ville Firenzes historie representert noe av det vakreste man kunne se; men vi skal vel bare sjelden få oppleve virkeliggjørelsen av de skjønne muligheter i de jordiske fenomener” (ibid).

Det var altså motviljen mot radikale endringar i historia, som hindra Goete i å nytta desse metodiske prinsippa på dei historiske fenomena. Dynamikken i dei sosiale stridane og det økonomiske grunnlaget for den florentinske historia mislikte han så sterkt, at han forvandla seg frå ein dialektisk tragikar i ein høgstilt poetisk stil til ein klassisk og filosofisk moralist. Gjennomføringa av dei vakre moglegheiter samsvarar for Gothe med ei bløming av aristokratiske høgkulturar, der det einskilde individet kan utvikle seg. Modellforfattaren i teksten er altså ein meister i å gripe og skildra det sanslege augneblink, noko som strekk seg langt ut i den kosmiske naturen<sup>20</sup>. Kva modellesar føreset læreverket i denne teksten og kva kunnskapar ynskjer dei å utvikle hos sine lesarar?

### **3.7 Modellesaren og tolkinga av *la gloriosa donna della mia mente*,**

Det verkar som om teksten er konstruert på ein elegisk undertone, som om ein klagesong over denne kjærleiken, noko som har infiltrert heile hans organisme og sinn. I den romerske antikken blir elegien rekna for ein sjanger ein kunne disponera fritt. Den blei avgrensa til klagen og blei nytta til å ta hand om død eller ulukkeleg kjærleik. I moderne tid er sjangeren blitt knytt til sentimental og subjektiv klagesong. Friedrich Schiller utvikla til dømes ein typologi i høve til den sentimentale og naive diktinga, og om skilnaden mellom hans og Goethes haldning til dikting. Den romantiske genidyrkinga kjem til uttrykk i høve til Schillers definisjon av dikterhaldninga til Goethe: ”For Schiller er den naive dikteren et geni, som står i et nært og harmonisk forhold naturen, og som i sin diktning realistisk tilstreber en ”mest mulig

---

<sup>20</sup> Goethes naturomgrep er religiøst. Menneske kan berre finna sanninga om seg sjølv og sin natur, ved å ta opp i seg den kosmiske heilskaplege naturen.

fullstendig etterligning av det virkelige” (Lothe m. fl. 1999:170). Modellesaren kan ana dette nære tilhøve til det naturlege, på ulike nivå i teksten ved den eksplisitte og opphøgde påkallinga av lesarens merksemd: ”Å hvor jeg føler blodet bruse i alle årer når en av mine fingre uforvarende kommer i berøring med hennes, når føttene våre møtes under bordet” (s.128). Tanken manar fram ei slags lidenskapleg lengt som set dei vitale organa i sving, og fysisk får hjarta til å pumpa blodet fortare gjennom kroppen. Den musikalske effekten og allitterasjonen får modellesaren nesten til å lytte til det brusande blodet som sildrar gjennom årene i ein hurtigare og hurtigare takt. Blodet er rødt og symboliserer dei lidenskaplege kjenslene som breier seg ut i heile kroppen berre ved tanken på denne uforvarande rørsle. Dette kjærleiksbiletet kan den unge modellesaren identifisera som eit sanserusa svermeri eller ei umogen forelsking som blir utløyst ved rørsler av dei ulike vitale kroppsorganana. Den organiske kroppslege vitaliteten blir skildra ved fingre, føter og hender som møtast. Det blir etablert meir avstand og tankens sansing blir retta mot hennes ande som når leppene hans, før han sansar henne som noko opphøgd og vakkert. Denne poetiske leik som stimulerer dei ulike sansekvalitetane og mentale bileta hos lesaren er det auditive, blodet brusar, olfaktiske ”den himmelske ande frå hennar munn, taktile, organiske og kinestetiske. Sansekvalitetane blir knytt saman av kjærleiksband til eit vakkert bilete av noko opphøgd, vakkert, heilag og mirakuløst i synesthesien guddommeleg. Eller noko opphøgd som kan kurere modellforfattarens dystre og tragiske tankar. Modellforfattaren syner her for lesaren sin korleis det guddommelege kan bli tolka, altså summen av all jordisk og himmelsk kjærleik, ved hjelp av dei ulike sansekvalitetane.

Lesaren kan ana ein indre kamp mellom kjensler og fornuft, noko som tekstleg blir skildra ved:” Jeg trekker meg tilbake som om jeg var kommet for nær en flamme, men en usynlig makt trekker meg nærmere igjen – gjør meg svimmel og ør” (s.128). Den fysiske tilbake trekkinga er styrt av viljen, medan den usynlege makta, noko opphøgd og bestemt av lagnaden, representerer noko han ikkje har kontroll over. Dette trekk han nærare og utløyser erotiske naturlege kjensler. Det er altså kampen mellom fornuft og kjensler som spelar seg ut på eit indre plan hos modellforfattaren og set han i slik ei pine. Denne pina er tufta på det han omtalar som veikskap for det anna kjønn, difor må han skildra henne som noko opphøgd og guddommeleg som ein naturleg del av orden i kosmos. Denne ordenen har røter tilbake til den antikke vitskap, og fekk si estetiske utforming i renessansens nyplatonisme slik som skildra av Ficino:”

Den guddommelige kraft, der står over alt, ingyder nådig Universet, Englene og de sjæle, som den har skapt, som var det dens børn, sin stråle, der rommer den frugtbare evne til at skabe hvad som helst. Den guddommelige stråle maler i den - idet de er nærmest Gud- hele verdens orden, langt meir udtrykkelig end i den verdslige materie. Derfor er denne afmaling av verden, som vi ser i dens helhed, langt mere udtrykt i Englene og i Sjælene end for vore øjne... Disse bilder hedder hos Englene eksemplarer og ideer; hos sjælene hedder de årsager og viden; i Verdens materie billeder og former (frå *Sopra lo amore*, ein kommentar til Platons *Symposion*, v. 2-4 i Eci 2003:205).

I takt med klassisismens ideal i kunsten oppdagar modellesaren orden, klårleik og harmoni. Gud stråler ut som i tre speglar, og omfattar engelen, sjela og den jordiske organismen. Den klåraste og reinaste er engelen, den fjernare er sjela, medan den jordiske organisme førekjem meir dunkel. Kjærleiken til det guddommelege krev avstand og modellesaren kan ane eit samband til Platons urbilete av det vakre, den opphøgde høviske og reine kjærleiken, *la donna gentile*, eller den elskelege kvinna, frå *dolce stil nuove*, den nye mjuke stilen, Beatrice, *la gloriosa donna della mia mente*, min sjels ærerike kvinne. Kvinna er heilag og opphøgde og har ein himmelsk ande. Ho spelar som ein engel så enkelt og sjelfullt, noko som skapar ro, orden, klårleik og harmoni i subjektets sinn. Dette blir stadfesta av musikkens trolldomsmakt i dei gamle mytene, eit tekstspor som skapar samband til det sjølvrefleksive nivået i teksten. Modellforfattaren er altså inspirert av og tru mot dei gamle mytene som antikken har fremja. Det musikalske i dei gamle antikke mytane, rår over ei trolldomsmakt, og musikken ho spelar har ei slik kurerande verknad, og representerer den mjuke og rolege stilen.

Teksten gjev altså lesaren innblikk i det opphøgde og guddommelege som står i kjærleiksband til det jordiske gjennom engelen og sjela. Ideen hennar om å velje den rette tida for englemusikk har terapeutisk verknad på modellforfattarens sjølvordstankar: ” Og slik som hun forstår å velge det rette tidspunkt for den, ofte nettopp når jeg har mest lyst til å skyte meg en kule for pannen!” (s.129). Det er nettopp denne musikken som trengjer seg inn i subjektet si sjel, og utløyser ei kjensle av ro, orden og harmoni. Denne bråe endringa av sjelas tilstand, frå sjølvordstankar til harmoni, er altså tufta på den opphøgde kvinna som driv fram den vakraste poesien, definert som den musikalske kvaliteten ved språket. Sjølv sagt ber den reine intelligensens poesien musikalske kvalitetar. For å tala om denne intelligensens poesien sine musikalske kvalitetar i gjenkjennelege formar, kan eg jo berre nemne for lesarane kva regndråpepreludiet eller *Moldau* av Smetana kan kalla fram av tankar og kjensler. Den ekte poetiske kjensla grip meir og meir om seg idet dei to sildrande kjeldene, den eine varm og sprudlande mens den andre er kald og roleg, smeltar saman i *Moldau*, medan vannymfene dansar i måneskinnet. På same måte blir modellforfattaren fullstendig oppslukt av denne kvinnas englemusikk og medverkar til ein indre ro og mjuke kjensler:” Så

svinner mørket og uroen i mitt sinn, og jeg kan puste friere igjen” (s.129). Dei poetiske kvalitetane som dei gamle mytane tala om som trolldomsmakt, må difor bli innlemma i diktinga slik at sinnet blir klart og harmonisk.

### **3.8 Læreverkets modellesar i *Unge Werther lidelser***

Læreverket rettar modellesarens merksemd mot dei store og djupe kjenslene i teksten og føreset ein modellesar som har erfaring med det teksten tematiserer, den ulukkelege kjærleiken: ” Hvilke situasjoner får blodet til å bruse hos den unge Werther?” (s.129). Desse rørslene i ei umogen forelsking er sjølvstekt kjende for modellesaren. Kjenslene som grip om subjektet er sjølv kjennemerke ved denne tilstanden: at hjarta dunkar og ein kan nesten kjenne korleis blodet brusar, når hendene eller føtene møtast i uventa kroppslege rørslar. Dei motstridande kjenslene som famnar både kropp og sinn, og kviler på ein stjernespekka fryd samstundes som opplevinga får fram ei redsle eller kanskje eit snev av ei uvisse som spreier seg som ei gåte. Difor forstår modellesaren at unge Werther reagerer som han gjer; han trekkjer seg tilbake som eit brent barn, nettopp fordi dei motstridande kjenslene blir realisert som tilbaketrekking og avstand eller som nærleik og intimitet. Som om subjektet er gripen av ei usynleg makt, der irrasjonelle kjensler tek overhand. Dette ligg i kjærleikens eller forelskingas inste vesen, dersom det kan bli skildra som ein tilstand.

Det er dessutan tydeleg at læreverket styrer modellesaren til å gripa musikaliteten i språket, og korleis det språklege uttrykket får si form ved hjelp av det musikalske aspektet. Lesaren skal oppdaga korleis Werther reagerer på musikken til denne kvinna: ” Hvordan reagerer Werther på musikken til Lotte?” (s.129). Spelinga blir skildra som ein engel, så ”enkelt og sjelfullt”, og modellesaren kan førestelle seg lyden av dei vakre tonane som breier seg heilt inn i sjela og fyllar modellforfattaren med noko vakkert. Engel refererer òg til noko vakkert og naturleg i kosmos som breier seg frå ein engel, gjennom himmelrommet og til den jordiske vitaliteten og inn i sjelene. Musikken er altså knytte saman av kjærleiksband mellom det guddommelege og menneske og mellom menneske og det guddommelege, ifylgje renessansens platonisme. Dei estetiske konsekvensane av Ficinos platonisme blir difor at: ”Den hviler på en tanke om kærligheden som bevidsthed om en mangel og søgen efter en skjult skat, efter en intellektuell åpenbaring, der vedrører en mystisk sandhed af sakral karakter (Eco 2003:204). Er det medvitet om ein mangel og difor ei søking etter ein intellektuell openbering, modellforfattaren på det estetiske nivå eller i siste instans er på jakt

etter? Dersom dette er tilfelle, vil modellesaren i tråd med Schiller sjå klare referansar til romantikkens genidyrking, der kunstnarskikkelsen er eineståande, ein posisjon som gjev han eit spesielt privilegium eller ei særrett på ei innsikt etter sanninga. Noko som modellesaren ser han har funne i musikken, fordi han nemner dei gamle mytane som fortel om musikkens trolldomsmakt: "Det er hennes yndlingsmelodi og jeg blir kurert for all min smerte og uro og alle mine tåpelige griller straks hun slår an den første tonen" (s.129). All indre uro forsvinn, nettopp fordi sjela blir fylt opp av det vedunderlege og vakre ved henne. Av den grunn må ho altså bli oppfatta som heilag og bli opphøgd sett frå modellforfattarens ståstad.

Møtet med denne kvinna gjer han svimmel og ør og når "den himmelske ånde frå hennes munn når mine lepper, !-da er det som om jeg kunne synke om, som rammet av lynet" (s.129). Læreverket vil at modellesaren skal løysa opp i denne symbolske dobbeltydinga, der subjektet underkastar seg denne kvinna og tilber henne, samstundes som ho har ein opplysande og klår verknad på han, noko som lyfter sjela hans bort frå smertelege og urolege tankar. Det kan difor tolkast som ei openberring, ei lynande innsikt samstundes som det fysiske blir råka på ein slik måte at han mister kontroll over eigen kropp og eigne handlingar. Denne lese måten er òg sikta inn mot modellesarens eigne tankar om korleis ein kan bli lamslått av eit menneske som utløyser slike store kjensler som grip om og fyller både kropp og sjel.

Læreverket vil difor ha modellesaren til å vurdere korleis Goethe skildrar kjenslene og kva skildring som appellerar til modellesaren: "Se på de ulike måtene Goethe skildrer Werthers følelser på. Hvilken skildring likte du best?" (s.129). Denne oppgåva føreset ein modellesar som både vurderer den språklege kvaliteten på skildringa eller det kunstnariske uttrykket, så vel som det uttrykket som lesaren kan knyte til eigne erfaringar. Det betyr at lesaren må studera dei metaforiske omskrivingane og dei symbolske strategiane i høve til dei språklege formene som er attkjennelege. Dette er eit utroleg sprekt trekk av læreverket, fordi dei på ein måte forventar eller utfordrar modellesaren til å vurdere den estetiske og poetiske sida ved språket, samstundes som lesaren skal løysa opp i tropane.

Vidare omfattar modellesarens vurdering den musikalske sida ved språket og korleis dei musikalske trekka infiltrerer det poetiske språket. Denne rolege lette opphøgde stilen i skildringa, er driven fram av ein klårleik og ein subjektivitet som det er lett for modellesaren å førestelle seg. Kanskje læreverkets intensjon er retta mot ein modellesar som skal utvikla

kunnskap om den språklege kvaliteten i den opphøgde stilen? I denne samanhengen er det heilt klart at modellesaren skal utvikle den vurderande evna i høve til dei språklege kvalitetane, der emne er ulukkeleg kjærleik. Denne type vurderingsoppgåver er ikkje nemnt i høve til tekstane frå mellomalderen eller renessansen. Den tekstlege famlinga læreverket viser i høve til komedien, føreset ikkje ein modellesar som kan gripe dei poetiske dimensjonane hos Dante, difor kan heller ikkje den usikre modellesaren omsetje dei poetiske dimensjonane til forstålege former. Dette er tufta på eit for snevert bilete av mellomalderens estetikk, og ber i seg ei rangførestelling om dei ”mørke århundrene”. Som tidligare nemnt er vel Dante den som kan oppfattast som spiren til den nyskapande estetikken, nettopp fordi han meinte at ein kunne lese tekstane som *allegoria in factis* og gjera dei tilgjengelege for folk flest. Det paradigmeskiftet Dante varsla, gjorde seg gjeldande i renessanseuniverset med den frie tolkinga av bibelske skrifter og så bort etter.

Kanskje er dei ulike måtane som Goethe skildrar Werthers kjensler på, grunna på den informasjonen som læreverket talar om i innleiinga til teksten:” I 1774 kom en roman som fikk stor påvirkning, Den unge Werthers lidelser av Wolfgang Goethe (1749-1832). Med Goethe begynner den tyske *Stum und Drang* perioden de store følelenes tid. Europa er nå på vei inn i en ny periode – *romantikken*” (s.103). Kanskje læreverket meiner at romantikkens stil er lettare for modellesaren å forstå, fordi uttrykket er så eksplisitt, atkjenneleg og førekjem i ein reindyrka opphøgd stil. Var det samtidas lesarar som blei påverka av denne romantiske stilen eller var det romantikken som litterær periode? Det var truleg begge delar, sjølv om læreverket berre talar eksplisitt om samtidas lesarar som tok seg sjølv av dage på grunn av denne teksten: ”Da boka kom, skapte den en trend blant unge menn i Europa. De begynte å kle seg som Werther, med gul vest og blå jakke, og fleire begikk selvmord” (s.128). Læreverket understrekar med dette for sine lesarar, kor stort inntrykk Goethes poetiske stil må ha gjort på samtidas lesarar, altså eit erkjennande aspekt i resepsjonen. Den tragiske høgstilen<sup>21</sup> rysta lesarane sine heilt inn i sjela, nettopp difor utfordrar dei dagens lesarar til å vurdere verknaden av Goethes skildringar og kva verknad det har på læreverkets modellesar. ”Hvilken skildring likte du best? Hvorfor?”(s.129). Modellesaren skal altså relatere skildringa til egne erfaringar og komme fram til ei erkjenning eller innsikt i høve egne kjensler og korleis han kan identifisera Werthers kjensler med egne, der det overordna temaet

---

<sup>21</sup> ”Tragedien har som sjanger opprinnelse i den greske tragedie. Aristoteles skiller tragedien fra komedien, ved at en person fremstiller en person av høy rang som gjennomlever et omslag fra lykke til ulykke, og som fører til hans eller hennes undergang” (Lothe m.fl. 1999:255).



er kjærleik eller forelsking. Den symbolske eller metaforiske overføringa frå Werthers kjensler til modellesarens er difor høgst subjektive, samstundes som det har ei identifiseringskraft og eit tekstleg danningspotensiale i høve til den poetiske skildringa.

På den andre sida nyttar læreverket teksten til å utvikle modellesarens kunnskap om sjanger, fordi dei talar om ”dagbokform”, ei form der lesarens subjektive kjensler får utfalde seg: ”Skriv Lottes dagbok frå de same møtene med Werther. Bruk så mange symboler og metaforer du klarer” (s.129). Modellesaren skal altså setje seg inn i Lottes kjensler og skildra dei med eit metaforisk og symbolsk språk i dagbokform. Skildringa av kjenslene skal difor ha modellforfattarens poetiske stil som førebilete. Modellesarens skildring må dessutan basere seg på at dette var ein ulukkeleg kjærleik som fekk ein tragisk utgang av ein eller annan årsak. Intensjonen skulle ein kanskje tru var at modellesaren skal øve opp sitt poetiske blick til å sjå skilnaden mellom det metaforiske språket og den symbolske modusen. Denne skilnaden byrja i den vestlege tradisjon å gjera seg gjeldande i Goethes aforisme i *Maximen und Reflectionen*:

”Allegorien forvandler fænomenet til et begreb og begrebet til et billede, men således at begrebet i billedet alltid er at betragte som afgrænset af og fullstændigt i billedet og kun kan komme til udtryk gennem dette. Symbolismen forvandler fænomenet til ide og ideen til billede såleis at ideen i billedet altid vedbliver at være uendelig virksom og utilgængelig, og såleis at den, sjølv om den udtales på alle sprog, alligevel vedbliver at være uudtrykkelig” (*Maximen und Refelktionen*, Werke, Leipzig, 1926 i Eco 2003:87)

Skilnaden er altså ifylgje Goethe om ein søker det spesielle og uvanlege i det universelle, eller om ein ser det universelle i det uvanlege tilfellet. I det fyrste døme talar Goethe om ein allegori, der det spesielle kan bli oppfatta som eit døme eller eit merke på det universelle. Å sjå det spesielle i det universelle er definert som poesien sine sanne natur, fordi ein uttrykker det spesielle utan å være medviten at ein samstundes tenker og refererer til det universelle sett frå produksjonssida. Overført til teksten i læreverket, er den proppa av symbolske uttrykk: ”den himmelske ånde frå hennes munn” og ”viss jeg noen gang skulle gjøre denne guddommelige tillitt” (s.129). Modellesaren ser her at teksten skildrar det spesielle, men uttrykket har likevel opphøg og universell karakter. Dei ulike epokane har sin estetiske dragnader, difor har læreverket truleg ikkje retta blikket mot den nye tydinga allegorien og den symbolske modusen fekk i klassisismen eller romantikken. Lesaren blir i staden invitert til å tolke det biletlege språket grunna på den moderne forståinga. Læreverket set heller ikkje teksten i samband med arva frå antikken eller renessansen, sjølv om dei i innleiinga til teksten talar om at antikken og renessansen var førebileta i diktinga i denne perioden.

Vidare føreset læreverket at modellesaren skal nytta teksten i høve til eiga skrivning, der han skal relatere temaet ulukkeleg kjærleik til eigne erfaringar: ”Lag et dikt eller forteljing der temaet er ulykkelig kjærlighet” (s.129). Ut frå den oppgåveformuleringa føreset læreverket at modellesaren har erfaringar med kjærleiken eller den bråmogne forelskinga. Det er altså eit tema som er ideelt for ein modellesar av læreverket *Kontekst Tekster1*, noko dei òg påpeiker ved dei talrike tekstane som dei har valt ut som handsamar kjærleikstemaet i ulike variantar. I den forbindelse finst det ei oversikt over tekstar og tema i læreverket. Årsaka til dette er truleg at dette temaet høver til fordjuping, noko som er ein del av arbeidsmåtane i tekstarbeidet, å samanlikne tekstar frå ulike periodar som tematiserer det same emnet. Modellesaren skal difor studera dei ulike måtane tekstane får fram dette temaet på og kva han kan identifisere seg med, tufta på eigne erfaringar. Læreverket bruker også denne teksten i høve til identifisering og danning, der lesaren skriftleg skal komme fram til ein tragisk utgang.

Faktum er at lesaren skal gjennomarbeida eigne kjensler i høve til noko tragisk, slik at han skriftleg kjem fram til ei erkjenning av ein moralsk eller dannande karakter. Denne tenkinga eller erkjenninga ber i seg eit årsak og verknad samband, slik som til dømes læreverket gjer greie for innleiinga til teksten:” Romanen ble forbudt i mange byer, og følgende tekst ble etter hvert lagt til av Goethe: ”Vær en mann og ikkje gjør som eg gjorde” (s.128). Aforismen hevdar å formidla ei innsikt av visdomskarakter, kanskje med eit ironisk preg. Implisitt omtalar den kjønnsroller og kva som er forventa i rolla som mann i den vestlege kultur. Ingen menn tek livet sitt på grunn av ulukkeleg kjærleik. Denne tenkinga har røter tilbake til riddarromantikken. I høve til myta om Tristan og Isolde var det ho som tok livet sitt, då ho oppdaga at han var gått i døden. Ei myte som ikkje berre tematiserte kjærleikens jordiske karakter. Kjærleiken og lengten var så sterk at den strakk seg inn i det overjordiske. Forventinga til kjønnsroller i dagens kultur er godt integrert i modellesarens kunnskapar, både fordi vi er ein del av den vestlege verda, men og fordi denne haldninga dagleg omsettes til praktiske former og er på ein måte underforstått kunnskap i kulturen vår og dermed ein del av lesarens habitus. Læreverket inviterer difor modellesaren til å komme fram til ei innsikt mellom den rasjonelle diskurs og dei ironiske visdomsorda til Goethe, og den poetiske diskurs som er grunna på kjensler med dei tilsvarande verknader det måtte få. Intensjonen til læreverket er difor å skape ein modellesar som kan identifisere seg med og kjenne igjen Werthers kjensler, samstundes som han skal utvikle kunnskap om det symbolske og metaforiske språket. Vidare oppmodar dei lesaren til å bruke metaforar og symbol i

skildringa av Lottes kjensler. Dette må skildrast på ein slik måte at språket i dei to dagbøkene står i stil med kvarandre. Modellesarens vurdering av Goethes måte å uttrykka seg på, dannar grunnlag for den skriftlege oppgåva. Teksten skal vidare bli brukt til å komma fram til ei erkjenning eller innsikt i høve til ulukkeleg kjærleik. Den metaforiske lese måten som læreverket oppmodar til, blir yttarlegare forsterka av Goethes ironiske aforisme, og rettar modellesarens tankar mot dei førehandsdefinerte kjønnsrollene slik dei kjem til uttrykk i vår vestlege kulturelle haldning og mentalitet. Læreverket gir teksten ein universell karakter, nettopp fordi dei set teksten i samband med det formelprega lese mønstret, der modellesaren skal erkjenne og uttrykke sin ulukkelege kjærleik. Samstundes har han lært noko av erfaringane som han hausta. Dette er ein struktur i den vestlege tradisjonen som alle kan overføra sine kjærleikskjensler til, noko som set teksten i eit dannings og identitetsperspektiv med universell karakter.

### **3.9 Oppsummering av analysekapittel del I**

Analysane av læreverkets modellesar har altså vist at det er ein modellesar som kan tolke og gjera greie for dei språklege uttrykka, til dei former for forståing som læreverket føreset. Denne forståinga relaterer dei ikkje til samtida, sjølv om dei lagar gode innleiingar til tekstane og har flotte presentasjonar av dei viktigaste straumdraga, filosofiske ideane og tankane i den aktuelle perioden. Det metaforiske uttrykket ”å sloss med vindmøller”, blir i takt med læreverkets oppmoding tatt ut av renessanseuniverset, omforma til eit metaforisk uttrykk som blir allmenngyldig og universelt i høve til læreverkets modellesar. Denne måten å redusera teksten på, til eit metaforisk uttrykk, viser at læreverket meiner at uttrykket så vel som tydinga er godt etablert i den europeiske vestlege tradisjonen. Difor har det fått status som eit legitimt uttrykk i språkbruken og har ein allmenndannande funksjon som er grunna på denne teksten. Det er òg knytte ein moraliserande eller ein skjult læresetning latent i høve til dette uttrykket, nettopp fordi modellesarens referansar peikar direkte til Don Quijote og hans riddarsprang. Problemet som læreverket strir med i høve til denne teksten, er at dei handsamar berre det overflatiske uttrykket, i staden for å opptre som inspirasjonskjelde til å forstå og for vidare utforsking av renessansens modellesar. Det tekstlege rollespelet som læreverket inviterer modellesaren til å delta i, er difor retta innover mot seg sjølv og den erkjennande sida, ei snever side som berre stadfestar den umoglege situasjon modellesaren blir utfordra til å skrive om, noko fornuftsstridig i tolkinga av uttrykket. Kvifor leiar ikkje læreverket lesaren inn på ein kunnskapsutviklande retning og handsamar teksten på ein respektfull og kvalifisert måte?

Temaet som dei aktualiserar i høve til *Unge Werthers lidelser* er høgst aktuelle for ein slik modellesar, som er i sine ungdomsår og sprengfulle av motstridande kjensler som dei strevar med å få kontroll over. Dette veit sjølvsgagt læreverket å nytta seg av, og freistar å utfordre modellesaren til å overføre Werthers kjensler til eiga skrivning, der temaet er ulukkeleg kjærleik. Måten dei ulike kjenslene blir skildra på i teksten, fungerer difor medvite som inspirasjon i erkjenningsprosessen. Den ulukkelege kjærleiken som modellesaren skal skildre, må sjølvsgagt ende tragisk, difor ser læreverket det naudsynt å understreke Goethes aforisme. Erkjenninga får difor ein moraliserande karakter av typen: "Vær en mann ikke gjør som jeg gjorde"(s.128). Den identifiseringskrafta og det danningspotensialet som som ligg i den metaforiske overføringa instruert i læreverkets regi, er det sjølvsgagt føresett at modellesaren skal gripe.

Eg ser det difor naudsynt å lansera eit omgrep i høve til korleis læreverket medviten nyttar oppgåvene og tekstane til å leie sine lesarar inn i; *den metaforiske overføringsmetoden* i lesinga. Metoden kan skildrast som ein systematisk og oppbyggjande strukturell handling, som rettar seg inn mot ei erkjening i høve til ulike sider av modellesarens liv, basert på ei vestleg kulturell forståing. Denne medvitne handlinga, å snika inn danning og identitetkjensle på, gjev tekstane ei slagside ved at læreverket lyfter denne metaforen opp til ein overdimensjonert storleik som dermed får ein legitim gyldigheit i eit danningsperspektiv. Resten av tekstens potensiale søkk til botn på havets djup og blandar seg med dei historiske og vitskapelege straumdraga. Dei er sjølvsgagt alltid i rørsle og venter berre på å bli plukka opp av ein lesar som framleis er nysgjerrig, og kjenner trong til å sjå seg sjølv og menneskeheita som ein del av den heilskapelege skapande og utviklande historia. Korleis kan den metaforiske overføringsmetoden overgå den frydefulle kjensla som breiar seg i lesarens sjel, ved å avdekka korleis den menneskelege skaparkrafta har spreia dei estetiske gullgruvane utover tekstuniverset, proppa av kunnskap og tilgjengelege for det menneskelege intellektet?

Det lysande og spreke innslag i Goethes tekst, var at oppgåvene brått tok ei kunnskapsutviklande vending. Læreverket utfordrar modellesaren til å vurdera den estetiske og poetiske sida ved det språklege uttrykket og løysa opp i tropanes poetiske skattar. Denne vurderinga omfattar og den musikalske poesien som språket ber i seg. Modellesaren kan lett bli blenda av denne poetiske høgstilen, på ein slik måte at klårleik og harmoni som subjektet utløysar i skildringa, lett tek overhand i lesinga. Kanskje læreverket vil dra modellesarens tankar inn i den romantiske førestellinga og visa korleis kjenslene på den mest fullendte

måten kan bli uttrykt. Eller kanskje det ligg som eit bakteppe i læreverkets medvit, den dragnad vår kulturelle førestelling har mot den romantiske utopi, der lesarens drøymar og lengslar kan bli forløyst, bore fram av den naturleg eros. Dette er lett å førestelle seg for ein modellesar som er godt forankra i ein kultur, der den romantiske nasjonalkjensla når sitt høgdepunkt kvart år, slik at lesaren aldri skal tvila på kva tradisjon han er ein del av.

På den andre sida er det likevel ikkje mogleg å isolere den romantiske kjensla, det poetiske uttrykk utløyser, fordi dei estetiske nyskapingane kvelar han i sine forsøk på å bevare dei faste formene og dreg lesaren ned mot dei djupe avgrunnane i sjelas og naturens hemmelege kammer. Kva er vel meir naturleg å ta lesaren i handa og leia han med seg i desse avgrunnane for å sjå korleis læreverket presenterer Baudelaires symbolske univers for sin modellesar som ein inngang til alle tings løynde korrespondansar?

## Analysekapittel del II

### 3.10 Å leia modellesaren gjennom den symbolske modus

Som ei vidareføring av det didaktiske omgrepet den *metaforiske overføringsmetoden*, vil eg i dette kapitlet undersøke korleis læreverket handsamar den symbolske modusen i Baudelaires tekstar ”La musique” og ”Obsession”. Omgrepet har klare parallellar til mellomalderens omgrep *allegoria in factis*<sup>22</sup>, og kan difor bli oppfatta som ei moderne avleiing og/eller ei vidareutvikling av mellomalderens omgrep. Dante leste hendingane i mytologien og dei øvrige klassiske tekstane som *allegoria in factis*, noko som syner at han trudde på den mytologiske realiteten i komedien. Det ville elles ha vore ei uforklarlig gåte kvifor han i sitt dikt framstiller ei rekke historiske personar som framtidsretta skikkelsar, og som går hand i hand med innføringa av dei mytologiske personane, slik som til dømes Orfeus.

Sjølv om læreverkets metaforiske overføringsprinsipp er mykje snevrare, og einsidig retta mot lesarens dannelsings- og erkjenningsprosess, må læreverket likevel tru at dei kan utvikle kunnskap hos sin modellesar, slik som mellomalderens filosofiske og didaktiske lesingar var retta inn mot. Korleis nyttar læreverket seg av den faste framgangsmåten og systematiske prinsipp i høve til Baudelaires tekstar for å leia sine modellesarar inn mot den erkjennande og dannande sida av lesarens liv og førestellingar? Kanskje er det von om å tolke og forvente nye måtar å forme sine lesarar på, som opnar opp fleirdimensjonerte perspektiv i lesing av tekstane? Leseposisjonar som balanserer mellom samtidas lesemåtar og estetiske dragnader, og den erkjennande og dannande lesemåten som læreverket verdset så høgt. Analysen vil prøva å identifisera modellesarens kunnskapsutviklande sider og den overgripande metaforiske overføringsmetoden. Trinnvis vil eg difor leia lesarane mine gjennom den symbolske modusen som ligg som ein funklende diamant og berre venter å bli dregen opp i lyset for å bli finpusa. Den symbolske modusen definerer eg her som den meiningseffekten som teksten skapar i møtet med lesaren. Det er ein effekt som er eit resultat av eit dynamisk samspel mellom tekst og empirisk lesar, og eg vil utdjupe dette etter kvart.

Dei analytiske lysglimta i avhandlinga vil difor tre fram som ein naturleg konsekvens av dei kvalitative sidene ved utforskinga og danna grunnlag for ei drøfting av læreverkets modellesarar sett frå ulike posisjonar. Drøftingane må difor bli lesne som ein naturleg konsekvens av den analytiske tilverkinga.

---

<sup>22</sup> Eg refererer til siste underkapittel i teoridelen for ei utdjupeing av omgrepet.

Vidare vil drøftinga danne grunnlag for å teikne eit bilete av læreverkets modellesar, noko eg allereie no kan ane konturane av. For å gjera bilete av modellesaren i læreverket meir komplett, vil eg sjølvsgagt drøfte kriteria for tekstutval til *Kontekst tekster 1*, og late denne skissa av modellesaren fungere som ei legitimering av den kulturelle og kunnskapsutviklande sida som læreverket har peika ut og meiner modellesaren er ein del av. Sjølvsgagt kan bilete bli dunkelt og uklårt og bli prega av skyggeleggingar, der lesaren min langsamt stevar etter å mana fram eit bilete av læreverkets modellesar. Likevel vil eg nytte meg av mellomalderens metode, og framstille eit bilete av modellesaren i høve til Thomas Aquinas estetiske tradisjon, og kriteria for skaping og erkjenning av det vakre; *claritas, proportio og integritas*.

### **3.11 Korleis laga gull av noko ”upoetisk”?**

Tekstane som læreverket har valt, er henta frå *Les Fleurs de mal* (1857), ein tittel som modellesaren vil oppfatta som sjølvmotseiande og fleirtydig. Blomar er i vår kulturelle forståing vakre, og spreiar om seg med glede, kjærleik, lidenskarar, osv., samstundes som uttrykket refererer til vonde kjensler. Tittelen avspeglar difor brotet med den poetiske og opphøgde stilen, fordi den innlemmar det groteske, heslige og patologiske i dei lyriske strukturane, eit trekk som blei utvikla som ein naturleg konsekvens av dei strukturelle samfunnsendingane i Europa. Læreverket skildrar Baudelaires tiltrekking av det ”uskjønne” og ”fråstøytande” i høve til samtidas moralske oppfatningar slik: ” Fordi diktene hans inneholdt skildringar av blant annet lesbisk kjærlighet og vampyrer, måtte forlaget trekke tilbake seks av dikta da diktsamlinga kom ut” (s.164). Intensjonen var altså ikkje å innlemme det moralske i kunsten, men snarare å gå inn i ei sanseleg eksperimentering for å finne ut kva det groteske kunne utløyse.

Frankrike blei kanskje spesielt hardt råka av det moralske ubehaget og den urettferda som herska. Ein kunne ikkje lenger tolka og akseptera urettferda som Guds vilje. Både kampen mellom stormaktene om dei store marknadene og trusselen frå fjerdestanden som begynte å organisere seg, var ei førebuing på dei store framtidsretta omveltingane, og er sjølvsgagt ein del av den førestilte modellesarens historiske kunnskap. Det ulma fram mismot og avsky for tidas kultur og samfunn, i tillegg til at det herska ei sterk rådløyse. Dette medverka til at forfattarane i Baudelaires generasjon utvikla ei sanseleg parring for det uskjønne, motstridande og det fleirtydige, og ein kunst som ikkje skulle påverka moral, politikk, eller menneskets liv. Kunsten kritiserte difor ofte den subjektive og romantiske poesien, og dei

faste lyriske formene på ein slik måte at modellesaren blei riven med og gjekk heilt opp i uttrykksforma, slik at det vitale uttrykket kom i rørsle. Sjølv om læreverket omtalar litteraturen i Europa som ein byrjande realisme som nådde sitt høgdepunkt rundt 1860 for lesarane sine, var drivkrafta snarare estetisk. Emne som blei behandla av både Baudelaire og brødrene Goncourt greip ikkje om kjernen i den sosiale strukturen, snarare ein dragnad mot det groteske og heslige<sup>23</sup>. ” Rundt 1830 startet et tidsskifte i Europa. Diktere, filosofer og kunstnere ville nå se virkeligheten som den virkelig var. Samfunnsproblemer som fattigdom, klasseforskjeller, og undertrykkelse ble tatt opp” (s.136). Læreverket presenterer storslåtte innleiingar av emna som blei omhandla i den europeiske realismediktinga, og let dei framstå som ein reaksjon på samfunnsproblema som vaks fram, tufta på Brandes slagord. Den manglande forklaringa på den poetiske instillinga som gjorde seg gjeldande i høve til den byrjande realisme, gjer modellesaren i læreverket usikker og forvirra, og innleiinga kjem i ubalanse i høve til lesarens forventningar. Valet av Baudelaires tekstar krev difor ei djupare og meir intens forklaring, noko som vil vise seg når læreverket leiar modellesaren inn i den symbolske modusen. Baudelaires tekstar tematiserer ikkje eksplisitt desse problema, men tekstane rettar meldinga inn mot seg sjølv og det språklege uttrykket. Læreverket vel altså å utelukka dei estetiske behova som ulma under den poetiske overflata. Skildringa av dei lågare klassane blei knytt saman med det rådande estetiske behovet, noko som sprengde grensene for det som var naudsynt, typisk og representativt.

Diktinga retta seg innover mot seg sjølv, der ytre fenomen og forfattarens eiga kjensle eller fantasi fekk utspele seg i kraftige sanslege reflekterte uttrykk i ei ny form som openberra forfattarens karakter, noko Baudelaire sjølv omtala: ”Kunstnaren, den eigentlege kunstnaren, den sanne poeten må skape sine verk etter det han ser og føler (Baudelaire 1868: 141). Han må vere verkeleg tru mot sin eigen natur. Dristar me oss til å analysera alt som er naturleg i tråd med Baudelaire, vil vi berre ende opp med det vonde, groteske og heslige som naturen avlar. Og det står i sterk kontrast til dei romantiske og klassisistiske bileta av sjelfull natur, der subjektets sensible klårleik og harmoni blir bretta ut for lesaren. Baudelaire freista difor for sine modellesarar å knyte saman natur og sinn for å oppnå ei samansmelting av den ytre og indre verda, noko læreverkets modellesaren kan merka i den endelause søkinga etter eit samband mellom dei ulike sansekvalitetane som blir utløyste i same uttrykksfulle glimt. Dette

---

<sup>23</sup> Eg tenker då spesielt på brødrene Goncourt og teksten *Germine Lacerteux*, der drivkrafta var fascinasjonen for det sanselige uskjønne og fråstøytande. Skildringa av dei erotiske eventyra til ei gammal tenestejente er tufta på ei estetisk freisting av dette slaget.



sambandet fann han i den eininga som kan seiast å vere sjølv det skapte universet. Å mane fram eit glimt av eininga er berre mogleg ved hjelp av imaginasjonen, fordi den herskar over alt det skapte. I høve til Baudelaires imaginære omskaping av det naturleg, talar den victorinske<sup>24</sup> symbolske estetikk om at sinnet ikkje kan finne ro i det heslige, noko som leiar sinnet mot eit ynske om å finne den sanne og uforandra prakta, og kan bli oppfatta som ein dynamisk kontemplasjon. Nettopp fordi imaginasjonen skapte metaforen og analogiane, merkar me ein estetisk arv med nyplatonisk tendens om at det finnest ein ufatteleg og dunkel *eine* som ikkje er underlagt noko bestemt, men rommar alle opposisjonane og difor er sjølv motsetnadens fruktbare kjerne. Denne oppfatninga har røter heilt tilbake til den tidlige nyplatonismen<sup>25</sup>, sjølv om lesaren kanskje kan ane spira til ei slik tenking i mellomalderens symbolske univers. I tråd med dei hermetiske skriftene, som begynte å breia seg i den vestlege verda i renessansen, oppfatta ein symbolet som eit uttrykk som refererer til noko dunkelt og skoddeaktig som ville skjule sanninga: Ei førestelling om universet som fullt av motsetnader og ei sanning som ikkje kunne gripast, lik ein bodskap eller openberring som aldri blir fullendt eller aldri heilt kunne bli fullført. Naturen blir eit kammer for utforsking av sympatiar og likskapar, ikkje for å finna ein kosmisk orden, men snarare for å garantere ein kvar tings rørsle over i noko anna.

Sjølvsagt ville aldri mellomaldermenneska ha godteke dette, på grunn av tydinga av symbolets ustanslege gjæring, men òg av omsyn til ortodoksien. Dette klargjer mellomalderfilosofen Hugo frå St. Victor når han talar om synets, luktesansens, høyreevnas og kjenslenes sansar som opnar seg for det vedunderlege og vakre i verda, for at menneske skal oppdage Guds avspegling i alle skapte ting. Overført til det estetiske seier han: ”*Quia enim in formis rerum visibilium pulchritudo earum consistit...visibilis pulchritudo invisibilis pulchritudinis imago est*”. Omsett heiter det:” Eftersom de synlige tings skjønnhet består i deres form...er den synlige skønhed et billede på den usynlige skønhed” (In Hierarchiam colestem expositio, PL 175, col. 954 i Eco 2003:93). Det guddommeleg er altså knytt til dei substansielle tinga gjennom naturen. Det er altså tanken om *proporsitio* og naturlege objekt som ikkje eksisterer i Baudelaires og Mallarmès symbolske univers.

---

<sup>24</sup> St. Hugo av St. Victors tolking av den metafysiske symbolisme:”Denne 1100 tals mystiker oplever verden som *Quasi quidam liber scriptus digito Dei*, næsten en bog skrevet av Guds finger” (De tribus diebus, PL 176,col.814 i Eco 2003:93).

<sup>25</sup> Pseudo-Dionysios Aeropagitten omtalar det guddommelege som ”strålende tavshedens tågesky, som hemmelighedsfult underviser...et klart lysende mørke” (Theologia mistica,passim i Eco 2003:90). Han legg til at de namn som vi omtaler Gud med er uformelege,upassande gåtefulle slik at den felles karakteristikk vi søker etter i det symbolske,er mogleg å få tak i ,men kun i høve til akrobatiske slutningar og overdimensjonerte proporsjonar.

I vår sekulariserte verd er det ikkje lenger det absolutte i religionane den symbolske modusen skal skjule, men snarare det absolutte i poesien. Baudelaires *Korrespondansar* synest difor å bli forstått som den moderne oppfatning av den symbolske modusen med manifestasjonen: "Slik ekkoet blandast frå fjernare soner /til einskap i dunkel og djup harmoni/mektig som nattas og lysetes magi" ("Korrespondansar" frå *Det vondes blommar*, norsk gjendikting av Haakon Dahlen, 2001:27). Ekkoet blir ikkje berre sansa som noko jordisk, men strekkjer seg ut i den naturlege kosmiske syklusen, med "nattas og lysets magi". Diktinga eller den symbolske modusen er dunkel og fleirtydig, men blir likevel stilt saman til eit harmonisk glimt for det sansande subjektet. Klangen i orda gjer denne lydmalande verknaden slik at ein nærast kan høyre korleis ekkoet breiar seg ut og femner om heilskapen eller det altomfattande. Samstundes blir det retta innover mot seg sjølv til subjektets eigne djupe kjensler, nettopp for å oppnå eit glimt av ein harmonisk totalitet. Her blir modellesaren dregen med i den symbolske modusen, og oppmoda til å mana fram ei kjensle eller ei stemning ved hjelp av sansekvalitetar som blir omforma i kunsten eller ved magien. Modellesaren oppdagar ei vakker kjensle som strekk seg frå dei fjernare soner og like inn i dei sjelelege avgrunnar. Det naturlege blir omskapa til eit harmonisk augeblink ved hjelp av imaginasjonen.

Poetologisk blir den den symbolske modusen mana fram av tidligare tiders dikting, skildra som fjernare sonar. Natta og lyset smeltar saman og blir omforma til noko dunkelt i magien. Lyset kan representere den tragiske diktinga eller høgstilen, medan natta brettar ut dei mørke sidene ved kunsten. Det som gjer kunsten levande og universell er altså det fleirtydige, motsetnadane og dei gåtefulle orda. Her er det ikkje mystiske figurar eller lausrivne ord som har symbolverdi i seg sjølv, det er heller slik at den symbolske modusen kan identifiserast som ein verknad skapt av teksten sjølv. Nettepp difor blir meldinga retta inn mot seg sjølv og det poetologiske, der alle slags ord, figurar eller tekststrategiar kan få symbolsk verdi. Korleis forklarar læreverket dette for modellesaren?

### **3.12 Korleis kan læreverkets modellesar identifisere den symbolske modusen?**

I innleiinga til tekstane talar læreverket til sine modellesarar om kvifor Baudelaire blei kalla den fyrste symbolist og modernist: "Han tok i bruk nye virkemidler i diktene sine og var den første som skrev på frie vers" (s.164). Det som læreverket oppfattar som nytt var altså: "Klangen i ordene, metaforene og symbolene" (s.164). Læreverket forklarar ikkje for sine lesarar kva den symbolske modusen er eller korleis det symbolske blir mana fram som ei strukturell oppbygging av tekststrategien i produksjonen. Det er sjølvsgt mogleg å støtte seg

til ein målretta forskar på dobbelttydingar, nemleg Augustin. Han lagde reglar for korleis ein kan gjenkjenne det biletlege uttrykket, noko som kan sjåast på som gjeldande den dag i dag. Metoden hans dreidde seg ikkje om å kjenne att tropar og figurar, men snarare å kunne avdekke dei tekststrategiske måtane som vi i dag tenkjer oss har symbolverdi. Det er berre to vilkår som medverkar til å vekke mistanke hos lesaren i høve til Augustin: ” Der er tale om overflødigheid, når teksten dvæler for meget af beskrivelsen af noget, som gir mening ved en bogstavelig læsning, uden at man dog kan se årsagene til denne beskrivende vedholdenhed” (Eco 2003:98). Vidare talar han om det andre vilkår som bør undersøkast nærare, nemleg det som skjer når teksten nyttar seg av enkle fattige uttrykk. For å gje døme i gjenkjennelege former, kan vi jo bli forundra og dvele ved kvifor modellforfattaren i Obstfelders ”Vår” gjentar alle desse tekniske termane i parallellismar på ulike nivå:”Faen i støbejernssøilerne, vederlagskrefterne, valskekskipslagerne og huller på hoserne ”. Lesaren forstår difor at dei står for noko anna.”Huller på hoserne” refererer også til tomme felt, der lesaren sjølv må fylle ut for å skape meining. Dei faste formene som tekstleg manifesterer seg i form av dei tekniske termane, blir meir og meir tøyelige i takt med den ”sa...lige slap...hed”. Som opposisjon til desse faste formene, viser teksten fram dei ulike synesthesiane. Eit døme er:” Rødt i det grønne, grønt i det røde/grønt i det grønne”. Fargane flyt over i kvarandre og smeltar saman i det grønne. Sansingane strekk seg frå det opphøgde og like ned til dei jordiske elementa. I denne poesien er det tale om å omskapa eller løysa opp dei faste formene til å bli meir flytande, slik at det oppstår ein kritikk av romantikkens hang til fast rim og rytme i diktinga. Det er difor dei ulike parallellismane på ulike nivå både i høve til rytme, metrikk, musikalitet, tematikk og den kiastiske klangfiguren, som får lesaren til å dvele ved uttrykket og oppleve det som noko gåtefullt.

Likeeins kan vi reflektere over Olav Bulls symbolske opning av ”Metope”: ”Dig vil jeg ømt i rytmer nagle fast!/Dig vil jeg dypt og blivende bevare/ i digtets evige, unge alabast!” . Ei sematisk lesing er umogleg og strider mot sunn fornuft. Det er nettopp på grunn av den motstridande samanstillinga av noko ømt og lidenskapleg mot den brutale og hjartanskjære naglinga. Den symbolske strategien ligg her i å skape kunst av denne opphøgde kvinna, og bevare henne i diktets evige marmorstoff, altså i faste former. Det er kanskje difor denne diktinga må bli oppfatta som moderne, sidan orda, det mytiske og figurane ikkje har symbolverdi i seg sjølv, men retter merksemda mot den systematiske tekstlege oppbygginga. Dette medverkar sjølv sagt òg til at dei tomme felte som oppstår på grunn av det usagte, kan bli oppfatta og gripne i høve til ei symbolsk form. Sjølv sagt meiner læreverket at det moderne

trekket er å finna i brotet med rim, rytme og musikalitet, men eg trur likevel vi må utvide det moderne omgrepet til å omfatte ein ny måte å definere og identifisere den symbolske modusen på.

Lat oss no sjå på korleis læreverket leiar modellesaren inn i den symbolske modusen. Den fyrste teksten eg vurderer som aktuell i den samanhengen er "La Musique" :

Som havet fangar musikken ofte mitt sinn!

Mot mi bleike stjerne

Gjennom eit lag av tåke og eterens vind

set eg kurs for det fjerne.

Med brystet framåt og lungene fylt opp

lik segl i flo og fjøre

bestig eg ryggen på bårenes bratte topp

hylla i nattesløret.

Eg kjenner det skakar av lyst i opprørt sinn

lik båt som brotnar,

orkanen med herjing og føyeleg vind

langs nifse botnar

voggar meg. – Av og til roleg og glatt

slik som mi sorgtunge natt!

I høve til oppgåvene i læreverket, oppmodar læreverket modellesaren til å lokalisere den symbolske modusen ved hjelp av døme i teksten: " Finn eksempler på bruk av symboler og sammenlikningar i diktene" (s.165). Dei forklarar ikkje kva den symbolske modusen er eller korleis lesaren kan få innsikt i denne tekststrategien, men overlet arbeidet til lesaren. I fyrste strofa av Baudelairediktet "La Musique" vil modellesaren oppdaga både symbol og samanlikningar: "Som havet fangar musikken ofte mitt sinn!/Mot mi bleike stjerne/gjennom eit lag av tåke og eterens vind/set eg kurs for det fjerne"(s.164). Modellforfattaren nyttar det naturlege fenomenet havet, for å skildre korleis musikken, den menneskeskapte kunsten, grip hans sinn i høve til noko opphøgd, universelt, dunkelt og utydeleg. Samstundes rettar samanstillinga "mi bleike stjerne" seg innover mot modellforfattaren sjølv. Skildringa av

stjerna refererer til ei uklår kraftlaus kjensle i høve til subjektets indre sjelelege avgrunn, som om ein er råka av ei tung stund. Modellesaren kan ane den dystre kjensla som kviler over subjektet i høve til musikken, som strekk seg mot noko universelt. Semantisk kan uttrykket ”Bleike stjerne” bli sansa som ein uklår eller dunkel planet på stjernehimlen. Havet og musikken blir altså knytt saman i symbolet ”bleike stjerne”, der den uklåre sansinga rettar seg oppover og ut mot universet eller mot den indre kjensla. Dette blir vidare understreka av ”tåke og eterens vind”, og maner fram ei skoddeaktig, flyktig og udefinerbar kjensle som beveger seg, og strekk seg ut mot dei fjerne sonane. Det er eit bilete som framstiller eit usikkert subjekt på jakt etter ei innsikt eller openberring i musikken. Dette grip lesaren, som lar seg bevege av eigne poetiske tankar som blir knytt til musikken: Tankar som kan bevega seg i feltet mellom oppstemt ekstase og dei djupe hjarteskjerande avgrunnar. Læreverkets modellesar observerer difor at den ytre natur blir nytta til å skildra eigne kjensler som rettar seg innover mot ei indre sjeleleg reise som musikken iverksett, der retninga er mot det fjerne. Denne indre sjelelege reisa er høgst ukjent, fordi eterens vind er flyktig og omskifteleg og vanskeleg å gripa og få kontroll over, på same måte som dei omskriftelege kjenslene og den symbolske modusen. Dette er truleg attkjenneleg for modellesaren. Ei dyster kjensle som breiar seg i lesarens sinn, det er som å jakta på ei lynande innsikt, der alt ein møter er flyktig, skoddeaktig og tilsløra.

I strofe to stig subjektet fram: ”ryggen på bårenes bratte topp/hylla i nattesløret” (s.164). Han er altså på toppen av bårene som er det høgste ein kan rekke i den direkte opplevinga av å bli løfta opp på ryggen av båra. Samstundes freistar modellforfattaren å skildra korleis kjenslene toppar seg som om dei er i ferd med å brotna, og lesaren er i ferd med å oppleve eit glimt av einskapen. I høve til tekstens sjølvrefleksive kraft kan dette bli lese som det oppløfta og ekstaseprega kjensleintrykket som den estetiske krafta, musikaliteten og poesien kan skapa i eit lesande sinn. Dette er ikkje ein vedvarande ekstatisk tilstand, men noko flyktig som berre glimtvis kjem til syne eller rører ved lesarens kjensler. Det poetologiske sambandet blir stadfesta av bårenes topp og subjektets sinn som blir fanga i det altomfattande ”nattesløret”. I eit kosmisk perspektiv er nattesløret berre eit fenomen som opptre i høve til ein kosmisk døgnrytme, noko som for modellesaren avslører at det er snakk om ei glimtvis oppleving. Motsetnadene som nattesløret omfattar, refererer på den eine sida til noko sløra og mørkt, samstundes som det rommar ein høgpoetisk stil og kan bli lese som noko lett sløra og opphøgd som hyller inn både det opprørte hav, så vel som lesarens kjensler. Dette blir utdjupa i strofe tre:” Eg kjenner det skakar av lyst i opprørt sinn/ lik båt som bråtnar” (s.164).

Det som appellerer til modellesaren er dei sterke kjenslene som er i ferd med å vippe over i ei lyst, noko som sjølvstøtt er gjenkjenneleg i modellesarens ungdomssinn, der kjenslene stadig er i opprør. Kjenslene blir samanlikna med orkanens herjingar og føyelege vind, altså sterke kjensler i opprør, som føyer seg etter vindkasta, og som kanskje er i ferd med å bryte ut i ei lyst eller handling.

Siste strofa klargjer for modellesaren korleis kjenslene kan bli trengt ned i dei nifsaste avgrunnar og gøymt i ein voggande takt. Som om dei ligg og ulmar i eit roleg sinn, men likevel ventar på å få utfalde seg i full bløming. Denne avspenninga blir for modellesaren samanlikna med subjektets sorgfulle natt. Likevel er det ikkje tale om ei total avspenning av kropp og sjel, kanskje berre kroppsleg avspenning, fordi den gloa som breiar seg som eld i eit opprørt sinn, er førebels berre i kvilemodus. Baudelaires dikt fortel modellesaren noko om korleis denne lyrikken kan bli lesen. Om korleis dei djupe kjenslene og sorgfulle avgrunnane blir mana fram av den symbolske modusen, og omforma til dei glimtvisse augeblink av ekstase, noko som fyller lesaren med ei tilfreds kjensle av å ha oppnådd den totale opplevinga i lesinga eller i det absolutte som poesien opnar for. Naturen er berre eit ytre fenomen der ein kan skildre og overføre dei naturlege dynamiske rørsleane. Ved hjelp av imaginasjonen blir difor den ytre naturen omforma til modellforfattarens indre verd. Det er nettopp den flyktige innsikta eller openberringa som er kjennemerke på det moderne symbolet. Det er difor stadig i rørsle, slik at ei kvar samanstilling av sanseintrykk kan få symbolsk tyding. Det er ikkje knytt til bestemte objekt og figurar av mystisk karakter eller prega av poetisk klårleik. Spørsmålet som då tvingar seg fram er dette: Kvifor forklarar ikkje læreverket for sine modellesarar korleis det er mogleg å identifisere den symbolske modusen, når dei i oppgåva ber dei same lesarane om å finna døme på dette?

### **3.13 Korleis musikken grip læreverkets modellesar**

Symbolet kan synast flyktig og utilgjengeleg for modellesaren, difor er det viktig at læreverket klargjer dette. Kanskje læreverket synest at dette fleirtydige og gåtefulle i symbolet ligg under for tydingas stadige rørsle og gliding, og difor overlet dei lese måtane, vurderinga og tolkinga til modellesaren? Kanskje trur dei at teksten sjølv openberrar både lese måte og den symbolske modusen, ein kunnskap som er fullt mogleg å gripe for lesaren. Eg trur snarare at læreverket sendar sin modellesar ut i open sjø, i mangel på eit kompass eller styringsreiskap som kan visa dei retninga og leia modellesaren inn på den symbolske tekststrategien. Teksten blir som eit ope landskap der det gjeld å lage seg nokre hypotesar om kva som blir tematisert.

Likevel er den lukka i kraft av sin eigen sjølvrefleksive tendens. Denne fortettinga av tyding eller potensiale som teksten ber i seg, kan invitere til ulike lesemtar. På tross av at læreverket ikkje gir nokon teoretisk skildring eller forklaring på korleis symbolet kan bli dratt fram i lyset, er nok tekstens intensjonen at lesaren sjølv skal definere dette ved hjelp av musikken. Kanskje læreverket ikkje riktig veit korleis dei kan forklare det flyktige og utydelege og at det difor er opp til den førestelte modellesaren å identifisere og lokalisere det symboliserte, slik som dei ymtar frampå om i neste oppgåve?: ”Hvordan virker musikken i diktet ”Musikken” på jeg-personen?” (s.165). Det er tydeleg at læreverket appellerer til musikken hos sine lesarar, nettopp fordi den har styrke og kraft til å gripa modellesaren med ulike variasjonar og samanstillingar av rytmar og tonar, noko som driv fram lesarens minne og erfaringar i form av sinnbilette. For å kunna skildra musikkens kraft i høve til det lyriske subjektet, må lesaren setja seg inn i denne posisjonen og tenka på den musikken som får egne kjensler i sving. Dette er eit strategisk trekk frå læreverket si side, ein måte å snika inn ei identitetskjenle i lesinga på.

Likevel kan eg ane dei kunnskapsutviklande trekka, fordi læreverket forventar at lesaren skal løyse opp i dei naturlege bileta som havet og bårene dannar. Modellesaren skal utvikle eit sikkert blikk i høve til å gjenkjenne dei symbolske strategiane og korleis teksten sjølv openberrar det fleirtydige og usamanhengande. Nettopp fordi læreverket legg så sterk verkt på musikken i det poetiske uttrykket, vil dei utfordre modellesaren til å oppdage den verknad musikken kan ha på det språklege uttrykket og i høve til egne kjensler. Modellesaren vert oppmoda til å sjå korleis dei musikalske sidene medverkar til å gje uttrykket ei dynamisk og bøyeleg form, der dei ulike sansekvalitetane blandar seg og blir stilte i saman i den symbolske forma. For det lyriske subjektet har altså musikken ei dynamisk kraft som kan skape sinnbilette, noko modellesaren kan identifisere seg med.

Kjenslene eller innsikta hos det lyriske subjektet er først dunkle uklåre og udefinerbare, men samlar seg og byggjer seg opp i eit kaotisk sinn som brotnar og utløyser eit spontant glimt av noko vakkert med direkte referansar til nattesløret, slik at subjektet føler seg oppstemt og lystig. Høgdepunktet i denne sanserusa blir mana fram litt etter litt heilt til subjektet kjenner seg tilfreds eller har fått eit blaff av eininga. Å halda på den sanserusa stemninga er difor eit umogleg prosjekt, fordi bårene tek modellforfattarens kjensler med seg i dragsuget i takt med dei omskiftelege kreftene i bårene og havet. Stemninga pendlar difor mellom tungsinn og oppstemte lysglimt. Modellesaren kan gripe denne kjensla, fordi han har erfaring med korleis

musikken kan påverke eit ungt sinn som vekslar mellom nedtrykt stemning og eksplosiv glede. Musikken stimulerer altså ulmande kjensler i ein voggande takt, eit onomatopoietikon som er lydmalande i seg sjølv, når det blir stilt saman med havet. ”Av og til roleg og glatt” (s.164), blir samanlikna med subjektets sorgfulle natt. Der er altså denne rolege takten i musikken modellesaren identifiserer med det dystre, medan havet som buldrar og brakar dreg det musikalske med seg til eit fyrverkeri av oppstemde kjensler som eksploderer i eit glimt av noko vakkert, ei innsikt, eller ein fullkommen poesi som sjølvstøtt innlemmar det musikalske.

Som ei førebuing på læreverkets metaforiske overføringsmetode appellerer altså læreverket til det poetiske i teksten, musikaliteten, samanlikningane og symbola. Musikken påverkar modellesaren til å forstå subjektets skiftande kjensler i høve til havets musikk og rytmar. Lesaren må difor laga nokre hypotesar om subjektets posisjon, og identifisere seg med desse kjenslene og stemningane. Dette er naudsynt, dersom lesaren skal avdekke den symbolske modusen. Kva er modellforfattarens prosjekt i teksten? Er det å føreta ei indre reise i eiga sjeleliv på jakt etter ei innsikt, eller eit høgdepunkt eller openberring? Det er nok snarare å visa korleis poesien sjølv kan løfta og eit lesande sinn frå dei skjulte sjelelege avgrunnane til dei poetiske høgdene.

### **3.14 Modellesarens poetiske vandring frå mellomalderen til Baudelaire**

Læreverket instruerer elles lesaren sin til å nærma seg den symbolske modusen ved å appellere til korleis naturlege fenomen bli knytt til det lyriske subjektets stemningar og kjensler. ”Hvilke tider og steder på døgnet skildres i ”Besetting?” (s.165). Korleis kan modellesaren forstå den symbolske modusen? Læreverket instruerer modellesaren vidare: ”Lag en oversikt, der du først skriver stedet/tiden og deretter et stikkord som beskriver jeg – personens følelser” (s.165). Modellesaren skal altså her gå fram på ein systematisk og ryddig måte, for å avdekke korleis naturen maner fram ulike stemningar. Han kan ane dei store mørke skogane, skremmande som katedralar. Dei ber med seg ei oppfatning av mellomalderen som nokre mørke århundre:” de hyler lik eit orgel; i våre hjarterom/eit kammer for all sorg og ævelege kvalar” (s.165). Klagesongen og jamringa får dystre kjensler til å breia seg i subjektets sinn, som vert skildra slik: ”De profundis atterljom”(s.165). Samstundes refererer den tungsindige musikken til noko universelt som kjem frå djupe skogar og spreiar seg ut i det altomfattande og innlemmar det jordiske og universelle med klagens atterljom. Vidare i strofe to oppdagar modellesaren at havet med sine omskiftelege



krefter blir stilte saman i uttrykket ” tårevåt og desperat av krenking”. Kjenslene bli både skildra i høve til naturens krefter, samstundes som dei rettar seg inn mot subjektet sine kjensler. Subjektet identifiserar seg sjølv med havet og stiging og senking. Havet har altså naturlege krefter til å knekka mannens kjensler, noko som blir synleg ved:”Den knekte mannens grin” (s.165). Kjenslene tek brått ei vending i strofe tre der sansinga er retta mot det synlege, svarte tomme, altså ei sansing som kunne ha referert til dei mørke sidene, men som peikar mot venlege kjensler. Modellforfattaren søker altså etter noko uklårt og mørkt frå ei svunnen tid, difor priser han natta ”med stjernefritt domene”. Staden han søker blir utdjupa og lokalisert som ei veldig scene, med ”forsvunne vesen, kjende i min minneskatt” (s.165). Modelleseren forstår difor at subjektet har klart å mana fram ein skatt frå ei svunnen tid, ein skatt som ligg godt gøymt i sjela. Skogar representerer ei tid for evige kvalar og havet symboliserer tårer og krenking. Desse naturlege fenomena er eit slør av kjensler som subjektet må trenga gjennom for å nå ut mot den mørke himmelen og dei kosmiske felta som subjektet rår over. Dette appellerer til modellesarens kjensler ved ei kjensle av å rår over alle minne som ligg skulte bak eit sorgfullt sinn.

Vidare blir dette opphøgde mørket ved hjelp av imaginasjonen, omforma til ei scene som det kanskje ikkje er mogleg å tenke seg storleiken på, fordi den skal romme tusental av forsvunne vesen som har vore gøymd i subjektets minne. Kanskje noko som har vore gøymt, men som no viser seg for subjektet. Læreverkets modellesar må difor i denne oppgåva knytte saman stader og tider i kvar strofe og deretter relatere dei til subjektets kjensler. Det medfører òg at han må identifisera seg med kjenslene og sinnstemningane, som natur og mørke aktiviserer. Kanskje lesaren har dei same erfaringane i høve til dei ulike fenomena. Dette var lesing i høve til den bokstavelige tyding eller nivå som Thomas Aquinas talar om<sup>26</sup>: ”*Fictiones poeticae non sunt ad aliud ordinata nisi ad significandum (og deres betydning) non supergreditur modum litteralem*. I omsetjinga: ” Poetiske fiksjoner har det ene formål at betyde noget, og deres betydning rækker ikke videre end den bokstavelige betydning” (Quodl VII, 6, 16, ob.1, og ad 1 i Eco 2003:114). Den bokstavelege tydinga hos Thomas Aquinas omfattar dei retoriske figurane fordi: ” læseren kan ud frå nogle retoriske regler sagtens genkende den som bogstavelig betydning” (Eco 2003:115). Det er nettopp fordi åndelege referanser eller tydingar ikkje finst i den poetiske diskursen. Av den grunn må poetiske tekstar lesast som

---

<sup>26</sup> Thomas talar om den bokstavelige tyding som den tyding opphavsmannen ynskjer å seie , altså ikkje det som uttrykket seier i høve til ein språkleg kode, men den tyding som uttrykket blir tillagt i utsigelseshandlinga. I den bokstavelege tydinga inngår difor både det metaforiske og allegoriske lesingar.

*allegoria in verbis*<sup>27</sup>. Vi må difor hugse på at mellomalderen hadde sterk fascinasjon for det symbolske og dei sette ingen skilnader mellom symbolet og allegorien. Det er nettopp dette modellforfattaren i Baudelaires tekst ”Besetting” kritiserer, noko som viser at hans førestellingar om mellomalderens symbol, estetikk og diktning avspeglar nokre dystre tiår. Kvar tid og periode har som nemnt sine estetiske lidenskarar, og Baudelaire føyer seg inn i den rekkja. Eg synest difor det er viktig å vise korleis teksten kan bli lesen som ein kritikk av mellomalderens, klassisismen og romantikkens estetiske dragnader. Eg vil difor sjå nærare på denne lese måten i teksten ”Besetting”.

### Obsession

Å store skogar, skræmande som katedralar,  
de hylar lik eit orgel; i våre hjarterom,  
eit kammer for all sorg og ævelege kvalar,  
meg svarar *De profundis* dykkar atterljom.

Eg hatar deg, du Hav med stiging og med senking!  
Eg finn meg sjølv i deg! Du knekte mannens grin  
når han blir tårevåt og desperat av krenking,  
eg høyrer att i havets skratt med høge kvin.

Eg prisar deg, du natt! Med stjernefritt domene  
der lyset tidligare var meg altfor kjent!  
Imot det vakre er eg vendt!

Men mørket som eg søkjer er ei veldig scene  
der framfor blikket mitt i tusental kjem att  
forsvunne vesen, kjende i min minneskatt.

I høve til den sjølvrefleksive krafta som ulmar og spreier seg ut i teksten er det klart at modellforfattarens prosjekt er å vise at den nye symbolske modusen og at diktinga på Baudelaires tid kan oppfattast som ei meir fullkommen side av den poetiske handlinga. Det er

---

<sup>27</sup> Eg vil referera til siste underkapittel i teorikapitlet for nærare utdjuping av omgrepet.

denne diktinga som gjev oss innsikt i alle løynde tings korrespondansar, og som lyfter sjela opp til fullkommen ekstatisk nyting. Her tar altså modellforfattaren lesaren i handa og leier han gjennom 1000 års estetikk, kultur og dikting. Vi kan spore ein eksplisitt kritikk av tidligare tider i denne sjelelege og estetiske reisa. Fyrste strofe viser modellforfattaren mellomalderens estetikk med eit kritisk blikk, sidan mellomalderen er: ”skræmmande som katedralar/de hylar lik eit orgel i våre hjarterom”. Mellomalderens poetiske innstilling ligg altså som eit minne om ei svunnen tid der klagesongen romma all sorg og alle kvalar. Subjektets førestelling om mellomalderen med sin klagande poesi breiar seg ut i sinnet hans gjennom lydmalande atterljom. Vidare talar han om den klassisistiske poesien. Eit døme på den poesien er analysen av ”Unge Werthers lidelser”. Der blei kjenslene skildra i ein tragisk høgstil som rysta lesaren heilt inn i sjela. Estetikken var prega av store lidenskaplege kjensler, og det språklege idealet dreidde seg om klårleik, orden og harmoni. Teksten framkalla eit bilete av unge Werthers kjensler og tankar som pendla mellom harmonisk lukkerus og sjølv mordstankar. Kritikken som modellforfattaren i ”Besetting” rettar mot poesien med sensible skildringar og uttrykk, vert formulert som ein apostrofe til havet: ”Eg hatar deg du, Hav, med stiging og med senking!/Eg finn meg sjølv i deg”. Det er lett for lesaren i identifisera seg med desse kjenslene, noko som subjektet eksplisitt uttrykker: ”Eg finn meg sjølv i deg”. ”Den knekte mannens grin/når han blir tårevåt og desperat av krenking”, viser direkte veg inn i den tragiske, sensitive og medfølande poesien. Klassisismens estetikk hentar han fram frå minnet og føresteller seg at det kjem som havets skratt med høge kvin.

Stemninga snur i teksten: ”Eg prisar deg, du natt!med stjernefritt domene”. Subjektet jaktar altså på sitt eige mørke, noko han òg finn. Kritikken blir mildare og varare, kanskje den er retta mot den romantiske poesiens bruk av tropar og figurar. Poetisk blir dette uttrykt som: ”der lyset tidligare var meg altfor kjent”. Eller kanskje det er uttrykk for ein byrjande realisme der dei poetiske tendensane var retta mot å skildre det eksistensielle og tragiske alvorret som i klårtekst skulle bli bretta ut for lesaren. Stilblandinga endra seg kanskje ikkje før Flauberts *Madame Bovary*. Likevel er modellforfattaren på jakt etter det dunkle og mørke, der alle estetikane gjennom tusen år kjem att i siste strofe: ”Men mørket som eg søker er ei veldig scene/der framfor blikket mitt i tusental kjem att/forsvunne vesen, kjende i min minneskatt.” Dei hadde vore lagra i subjektets minne, og kjem til uttrykk i naturens rørsler og i dei kosmiske rytmane slik at dei ulike sinnstemningane blir blottstilt for lesaren. Subjektet legg altså ikkje skjul på sin eigen posisjon i høve til estetikane frå fortida eller dei

tidligere tradisjonars estetikkar. All poesi samlar modellforfattaren på denne store universelle scena. Modellforfattaren vil altså visa fram sin eigen symbolske modus og dei estetiske dragnader han er opptatt av i diktinga. Denne veldige scena representerer difor noko altomfattande, der dei ulike estetiske og poetiske tradisjonane blir klårt framstilte. Sjølv sagt kan vi òg overføre dette til å omfatte modellesaren i ulike tradisjonar, forstått som den førestelte lesaren som finst i tekstane i dei aktuelle periodane. Det er dessutan mogleg å redusere den poetologiske eller sjølvrefleksive lesinga til å omfatta berre utviklinga av allegorien, symbolet og den symbolske modusen. Dette er ei utvikling modellforfattaren vil at modellesaren skal få innsikt i, ved å gripe dei tekstspora som er vevde saman i tekststrategien.

Sjølv sagt har dei litterære tekstane eit estetisk føremål, noko som det kanskje er lettast å oppdage i den modernistiske lyrikken, fordi den rettar seg innover mot sjølve det poetiske uttrykket. Nettopp difor er det kanskje lettast å få tak på korleis teksten konstruerer og skapar ein dobbelt modellesar. Teksten vender seg fyrst til ein modellesar på fyrste nivå, som vi òg kanskje kan kalle det semantiske nivået. I høve til "Besetting", eller Dantes *La Divina Commedia*, ville lesing på semantisk nivå ha blitt totalt meningslaust og kanskje uforståeleg. Difor bygger tekstane opp og vender seg til ein modellesar på andre nivå eller det estetiske nivået. Denne lesaren er driven av ei undring for kva slags type lesar teksten føreset, samstundes som han ynskjer å avsløre korleis modellforfattaren steg for steg går fram for å rettleie han i lesinga. Ingen lesar kan berre lese på andre nivået, det er pendlinga mellom det semantiske og estetiske nivået som skapar ein modellesar som kan oppleve dei poetiske høgdepunkta, og bli gripen av ei ekstatiske eller kjenslebunden oppleving i lesinga. Likevel er det fullt mogleg å lese narrative tekstar kun på første nivå, der lesaren berre vil vite korleis det går til slutt.

### **3.15 Korleis skapar læreverket den kunnskapsutviklande modellesaren?**

Læreverket føreset sjølv sagt ikkje at modellesaren skal gripa det sjølvrefleksive nivå i teksten, sjølv om det er nettopp den poetologiske tydinga som særprega Baudelaires tradisjon. Likevel ynskjer læreverket å utvikle lesarar som kan tolke det estetiske ved tekstane, noko som viser dei kunnskapsutviklande trekka hos dei førestilte modellesarane. Dette blir vidare utdjupa ved hjelp av oppgåvene: "Lag egne tekster der du tar i bruk alle sansene (lukt, lyd, hørsel, følelser...): beskriv ditt forhold til et sted eller et naturfenomen. Bruk gjerne sammenlikninger og symboler" (s.165). Denne oppgåva må sjåast i lys oppgåvene som var knytt direkte til

Baudelaires tekstar "La musique" og "Obsession". Den kunnskapsutviklande sida som her kjem til syne, er tufta på samanlikningar og identifisering av den symbolske modusen. Sjølv om dei ikkje forklarar korleis lesaren kan oppdage den symbolske modusen, vil dei likevel at modellesaren skal få tilgang til den poetiske kunnskapen. Det blir altså opp til lesaren sjølv å definere kva den symbolske modusen er, for deretter å nytte den i eiga danning. Dette er ei stor utfordring for lesaren, nettopp fordi læreverket er så tause på det symbolteoretiske feltet. Kan læreverket førestille seg at modellesaren automatisk vil skaffa seg innsikt i denne kunnskapen? Vi kan ane ei strategisk oppbygging i høve til denne kunnskapen, nettopp fordi dei ser det symbolske i samband med musikken og subjektets kjensler i teksten. Det tyder på at læreverkets modellesar må identifisera seg med subjektets kjensler som varierer i takt med dei rørsle og den musikaliteten som havet driv fram i lesarens sinn. Skildringa av desse kjenslene vil difor bli oppfatta som ei symbolsk skildring av modellesaren.

Noko tilsvarande vil vi sjå i diktet "Besetting", der lesaren systematisk blir instruert i høve til ei systematisk tilnærming til den symbolske modusen. Fyrst skal lesaren klargjere tid og stad og deretter relatere observasjonane til det lyriske subjektets skildring av kjensler. Modellesaren får dermed innsikt i korleis den symbolske modusen blir skapt og framkalla av sjølve teksten. Det er eit flott trekk ved læreverket at dei klarer å leie lesaren inn på denne kunnskapsutviklande sida ved teksten, jamvel om dei kunne ha lagt meir vekt på korleis ein kan oppdage den symbolske modusen. Kanskje dei kunne ha samanlikna estetiske tendensar mellom til dømes Baudelaires tid og klassisismen eller ha forma ei oppgåve som oppmoda til ei slik samanlikning.

### **3.16 Den metaforiske overføringsmetoden**

Etter at modellesaren har oppdaga den symbolske modusen, oppmodar læreverket lesaren til å bruke symbolet i eigen tekstproduksjon. Lesaren skal nytte egne sansekvalitetar til å skildre sitt eige nære tilhøve til ein stad eller eit naturfenomen: "Forslag til emne/steder: fjellvidda, bygater, stranda, hagen, oppgangen, tordenvær, varm sommerdag, fisketur" (s.165). Læreverket føreset difor at modellesaren skal bruka dei ulike sansekvalitetane i skildringa av egne kjensler og sinnstemningar i takt med dei skiftande naturkreftene som gjer seg gjeldande, eller i samband med ein stad dei har eit nært tilhøve til. Lesaren må då sjølv sagt tenka på kva som er spesielt eller unikt med denne staden eller korleis dette naturfenomenet oppfører seg. Vidare må han bruka staden eller naturen til skildre egne kjensler i høve til dei sansekvalitetane han ynskjer å framkalla. Lesaren kan sjølv sagt finna fram til ein plass eller

eit naturfenomen der han utdjupar dei musikalske sidene, og eksperimenterer med kva type sansekvalitetar og kjensler dette kan utløyse. Det er difor naudsynt at lesaren tek nokre val i erkjenningsprosessen, slik at han kjem fram til ei innsikt i høve til korleis dei naturlege kreftene blir sette i sving i takt med ulike kjensler. Moglege kjensler som blir aktiviserte kan vere gledesrus, sinne, lukke eller rett og slett berre einsemd og tomheit. Dette medverkar sjølvstilt til at lesaren må tenka gjennom kva han synes er vakkert, sorgfullt, vanskeleg, dystert, eller korleis han blir oppglødd for å framstilla eit bilete som gradvis manar fram ei kjensle eller stemning. Denne erkjenninga skal føra lesaren til ei innsikt om seg sjølv og sitt eige tilhøve til både stader og fenomen, og korleis desse kan knyttast saman til eigne stemningar.

Det er tydelig at læreverket legg stor vekt på denne erkjenningsprosessen, og meiner at det er ein viktig arbeidsmåte i høve til tekstarbeidet. Ifølge læreverket er det ikkje dei estetiske straumdraga i samtida som pregar lesinga, men snarare det symbolske eller samanlikningane som blir knytt til eit tema som lesaren sjølvstilt er oppteken av. I klassisismen var det den ulukkelege kjærleiken. I høve til oppgåvene som er knytte til Baudelaires tekstar, stiller kanskje lesaren litt meir fritt til å velje tema, men vi kan ane at læreverket ynskjer å leia sin modellesar inn på ein stad eller eit fenomen som lesaren har eit nært tilhøve til, slik at det blir lettare for lesaren å få innsikt i eigne kjensler i den dannande skriveprosessen. Dei ulike sansekvalitetane som er relaterte til modellesarens smak i høve til fenomen og stader, dannar grunnlaget for den teksten lesaren sjølv skal skapa i erkjenningsprosessen. Denne metaforiske overføringsmetoden er altså både retta mot lesarens eigne stemningar, og mot stader eller naturfenomen slik lesaren opplever dei. Læreverket gir ingen informasjon om kva Baudelaires tekstar tematiserer. Vi kan kanskje difor dra den slutninga at det er lesarens oppgåve å komme fram til det tematiske nivået. Vi kan sjå grunnmønstret i den metaforiske overføringsmetoden som læreverket nyttar seg av, og difor får lesinga eit allmenndannande preg over seg.

For å gje eit kort oppsummering av kva læreverket føreset av sine modellesarar i høve til Baudelaires tekstar, må vi vende oss til oppgåvene og trekke saman nokre sentrale metodiske og strategiske trekk. Lesaren skal fyrst identifisere den symbolske modusen i tekstane ved hjelp av døme som er henta frå tekstane. Kjenslene og stemningane skal bli kalla fram, noko som krev at læreverkets modellesar må kjenne igjen desse stemningane og relatere dei til eigne erfaringar som er konstruerte som sinnbilete. Modellesaren må difor gå inn i seg sjølv og undersøka korleis musikken kan bli knytt saman med havets krefter, og så å seie høyre for

seg musikken i sitt indre. Vidare skal oppdaginga av den symbolske modusen bli brukt til å identifisera subjektets kjensler i teksten "Besetting". Kva stader og naturfenomen skildrar sorg og kvalar, og kva slags fenomen får subjektet i meir oppstemte kjensler? Denne kunnskapsutviklande sida gjev lesaren tilgang til den symbolske modusen, noko som han skal bruke i eigen erkjennings- og dannelsingsprosess. Denne prosessen er sjølv sagt retta inn mot lesaren sjølv og det er læreverkets intensjon at lesaren skal bli danna gjennom dette skrivearbeidet. Læreverkets oppbyggande og systematiske handling i høve til oppgåvene og læreverkets modellesar, er difor både kunnskapsutviklande og dannande, men likevel kunne læreverket ha relatert tekstane til Baudelaires samtid og kanskje forklart lesaren kvifor diktinga retta seg inn mot det sjølvrefleksive. Det er tydeleg at dei har utelate både det poetologiske, den moderne oppfatninga av symbolet, og det å relatere teksten til kva slags filosofisk og vitskapleg tenking Baudelaires samtid var oppteken av. Det burde kanskje ha blitt forklart korleis lesaren kan oppdage den symbolske modusen, nettopp fordi symbolet har blitt oppfatta og definert ulikt i dei ulike periodane i historia.

### **3.17 Teorien om den metaforiske overføringsmetoden**

Analysane har altså vist at den metaforiske overføringsmetoden er høgst levande i læreverket. Både i høve til teksten *La Divina Commedia* av Dante Alighieri og *Don Quijote* av Miguel de Cervantes Saavedra, er det innlysande at læreverket føreset ein modellesar som skal gripe metaforane i tekstane. I høve til "Fyrste songen" skulle lesaren skildra stemninga i diktet, noko som kanskje avspeglar den usikre haldninga læreverket har til mellomalderens tekstar. Den tjukke svarte skogen set i sving tankar om nokre mørke århundre, nettopp fordi lesaren skal nytta stemningane som dei finn i teksten i eigen tekstproduksjon og erkjenningsprosess. Teksten blir difor direkte redusert til ei utfordring som skal bli skildra som eit mareritt. Modellesaren må difor trengje djupt ned i eige sinn og relatere marerittet til eigne erfaringar, for å koma fram til ei innsikt i form av ei mogleg løysing eller ei von om endring i eige tilvere. Utfordringa som lesaren blir stilt ovanfor, kan bli oppfatta som universell, nettopp fordi lesaren kan velje kva som helst tema i høve til skildringa av marerittet.

Tilsvarende utfordring vil modellesaren møte i tekstutdraget om Don Quijote, der det metaforiske uttrykket "å sloss med vindmøller" skal bli tolka og forstått av lesaren. Uttrykket blir henta direkte ut av renessanseuniverset og skapt om til eit allmenngyldig og universelt uttrykk både i høve til korleis det skal bli lese, fordi det blir knytt ei skjult og moraliserande læresetning til uttrykket. Modellesarens referansar peikar direkte til Don Quijote og hans

riddarsprang. Det er difor tydeleg at læreverket meiner at uttrykket så vel som tydinga er godt etablert i den europeiske vestlege tradisjonene. Difor har det fått status som eit legitimt uttrykk i språkbruken, og har ein har allmenndannande funksjon som er grunna på denne teksten. Uttrykket skal vidare bli nytta i eigen skrivning, der intensjonen er at lesaren skal koma fram til ei innsikt i høve til kor naivt det er å sloss mot vindmøller.

Læreverket føreset ikkje ein modellesar som skal legge vekt på dei poetiske dimensjonane, gripa Dantes nyskapande språk eller komediens stilistiske kvalitetar. På same måte overser dei det tekstlege potensialet i tekstutdraget frå Don Quijote, der læreverket til dømes kunne ha sett teksten i samband med renessansens estetiske dragnader. Reduksjonen av tekstane sitt potensiale er ein lite kvalifisert måte å handsama tekstane på. Kanskje undervurderer læreverket modellesaren sin.

I høve til tekstane "Unge Werthers lidelser" av Johan Wolfgang von Goethe og "Musikken" og "Besetting" av Charles Baudelaire, kan vi likeeins finne den metaforiske overføringsmetoden, sjølv om læreverket der til ein viss grad utfordrar modellesaren til å utforske dei kunnskapsutviklande trekka. Læreverket leiar altså lesaren inn i den symbolske modusen ved hjelp av oppgåvene, sjølv om dei ikkje teoretisk forklarar korleis lesaren kan oppdage symbolet. Både i høve til Baudelaire's tekstar og Goethe's tekst leiar dei lesaren inn i den symbolske modusen. Kanskje læreverket har ei førestilling om at det er lettare for modellesaren å gripe symbolet i desse tekstane enn i "Fyrste songen". Eller kanskje dei ikkje har den fulle oversikta over korleis symbolet har blitt oppfatta i dei ulike litterære periodane, og av den grunn ikkje utfordrar modellesarens kunnskapsutviklande sider på ein tilstrekkeleg og fullgod måte. Det er vel snarare slik at læreverket vil gjere teksten universell, slik at den blir gyldig og legitim for dagens modellesar sjølv om det skiller 700 år i tid. Difor støttar læreverket seg til den metaforiske overføringsmetoden.

Modellesaren blir oppmoda av læreverket til å nytte unge Werthers kjensler i skildringa av egne erfaringar og komme fram til ei erkjenning eller innsikt i høve egne kjensler, og korleis han kan identifisera Werthers kjensler med egne. Den allmenndannande og universelle krafta i denne identifiseringa og erkjenninga, ligg i måten læreverket overfører den symbolske modusen på. Dei løfter modellesarens innsikt opp til å gjelde noko allmenndannande, der dei kan dra kva som helst tema eller emne inn i dette mønsteret. På grunn av denne systematiske og strukturelle handlinga læreverket leiar sin lesar inn i, kan vi oppfatte denne metoden som



ein teori. Kvifor kan den metaforiske overføringsmetoden bli lesen og oppfatta som ein teori? Nettopp fordi den kan nyttas i høve til dei fleste tekstar, på tvers av sjangrar, tid og periodeinndelingar. Den har altså ein overføringsverdi når vi går frå tekstresepsjon til tekstproduksjon.

Meir generelt kan vi seie at læreverket grip tak i eit metaforisk språk og ein symbolsk modus, og overfører dette til modellesaren. Lesaren skal identifisere denne metaforen eller symbolet ved hjelp av døme henta frå teksten. Denne kunnskapen skal vidare bli nytta i eigen tekstproduksjon, ved at læreverket omformar det symbolske eller metaforiske til noko allmenndannande og universelt i skrivinga. Handlinga er retta inn mot lesaren sjølv, noko som gjer handlinga erkjennande. Intensjonen er altså at den førestilte modellesaren skal komme fram til ei innsikt eller oppdaga eit nytt perspektiv i høve til verda. På same måte leste Dante dei klassiske tekstane som *allegoria in factis*, fordi han trudde på realitetane i mytane. Tekstane har altså en didaktisk overføringsverdi til det røynelege livet og i høve til dei utfordringane elevane blir stilte overfor. Metaforane og symbolet blir relaterte til lesarens egne erfaringar, og stimulerer tankar og refleksjonar som kan gje lesaren betre forståing om seg sjølv. Det didaktiske føremålet er altså både å forstå seg sjølv, og den verda lesaren er ein del av. Lesinga blir difor eit middel til sjølvverkjenning og til å utvikle eit syn på verda. Metoden må difor bli oppfatta som overgripande i høve til læreverkets tekstar.

Når tekstar frå mellomalderen og renessansen vert handsama annleis enn tekstar frå klassisismen og Baudelaire's tid, må det vera fordi enkelte tekstar lettare kan knyttast til modellesarens eige liv. Dessutan må vi ikkje gløyme vår kulturelle førestelling om ein romantisk utopi som berre for få år sidan blei opphøgd i læreboksamheng. På den eine sida er det likevel eit spennig trekk av læreverket å freista å utvikle denne kunnskapen hos sin modellesar. På den andre sida stussar eg over den famlinga læreverket viser i høve til *La Divina Commedia* og tekstutdraget frå Don Quijote. Hadde mellomalderen og renessanseuniverset blitt presentert på ein respektfull og kvalifisert måte, ville sjølv sagt lesarens haldningar og oppfatningar av dei estetiske og stilistiske trekka blitt omforma til ein verdifull kulturarv som var tilgjengeleg for lesaren. Lesaren ville då ha sett samanhengar til eiga tid, fått ei djupare forståing i høve til mellomalderens lidenskapar og djupare meiningar, og fått innsikt i dei indirekte budskapane og estetikkane. I tekstutdraget *Den skarpsindige lavedelsmann Don Quijote av La Mancha*, finn vi døme på at renessansemennesket var opptatt av motsetnader og den antikke tradisjonen. Læreverket kunne òg ha leia lesaren inn

mot renessansens estetiske dragnad, korleis dei trudde dei kunne endre naturlege ting gjennom kunsten. Fordi læreverket legg så stor vekt på den dannande og erkjennande lesemåten, kjem lesinga i ubalanse. Det store læringspotensialet som ligg latent i tekstane og venter å bli dregen opp til overflata, søkk snarare til botnen og blir fullstendig oversett. Den retninga og perspektiveringa som læreverket peikar ut for lesarane er langt på veg ein einsegn og reduksjonistisk lesemåte, noko Thomas Aquinas ville ha oppfatta som ein bokstaveleg lesemåte. Kvifor ikkje balansera lesinga med samtidas straumdrag, estetikk og poetiske høgdepunkt, slik at lesaren kunne ha pendla mellom den semantiske og den estetiske leserrolla og fått ei oppleving og kjensle av å vere ein del av den europeiske kulturelle tradisjonen? Likevel vil eg teikne eit bilete av læreverkets førestilte modellesar og kva kunnskaper dei forventar han skal utvikle i danningprosessen.

### **3.18 Portrett av læreverkets modellesar**

I høve til teorikapitlet, analysane og drøftinga av teorien om den metaforiske overføringsmetoden, må det no vere på sin plass å freiste å teikne eit bilete av læreverkets førestilte modellesar. Sjølv sagt må modellesaren kunne meistre både målformer, så vel som svensk og dansk, men det er ikkje det som er interessant i denne samanhengen. Dersom me dreg 700 år attende i tid, og ser på "Fyrste songen", er det ikkje dei store utfordringane oppgåvene oppmodar til. Kva sit vi igjen med i høve til Dante? I fylgje Eco sit vi igjen med ein fjerdedel forståing<sup>28</sup>, dersom det er mogleg å uttrykka seg slik. Eco talar her om ein lesar som vil tolke teksten, og ikkje bruka den i eit danning- og identitetsperspektiv. Likevel meiner eg det er viktig å påpeike den einsegn haldninga til læreverket i høve til denne teksten. Læringspotensialet som boblar under den tekstlege overflata er både verdfullt og omfattande. Heile vår kulturelle historie, arv, religion, kunst, filosofi, estetikk, og ontologi, ja til og med Pythagoras, blei innlemma i mellomalderens estetikk. Når Dante i tillegg tek lesaren sin i handa, og nærast leiar han gjennom dei tre rikene og fortel korleis komedien kan lesast, kan det verke utruleg respektlaust og brutalt av læreverket å redusere teksten til den metaforiske overføringsmetoden. Dersom eit italiensk læreverk hadde henta ut ein metafor eller læresetning frå ein av Ibsens tekstar, gjordt den universell og gyldig, ville vi sjølv sagt ha reagert på same måten. Portrettet av modellesaren i høve til *La Divina Commedia* kunna ha blømt i dei vakraste fargesymfoniar, med ein klårleik og ei utstråling som nesten tok pusten

---

<sup>28</sup> Eg vil her referera til Eco der han diskuterer komedien uten å trekke inn arva frå mellomalderen i teorikapitlets underkapittel "Kvifor gå omvegen om Dante og mellomalderens estetikk?"

frå ein. Realiteten er altså at modellesaren vert dregen inn i eit skyggefelt som strir mot mellomalderens fargepoesiar. Læreverkets modellesar skal utvikla kunnskap om å lese metaforisk, sjølv om det strir mot all fornuft å lese komedien bokstaveleg, rett nok det som *vi*<sup>29</sup> omtalar som bokstaveleg. Den førestilte modellesar skal bruka metaforane i eigen erkjenningsprosess, slik at metaforane blir universelle og dermed får gyldigheit og legitimitet i eit europeisk kulturelt perspektiv.

På same måte handsamer læreverket teksten frå renessanseuniverset med tekstutdraget frå *Den skarpsindige lavadelsmann Don Quijote frå La Mancha*. Dei føreset ein modellesar som skal tolke det metaforiske uttrykket, samstundes som dette blir omforma til ei universell læresetning som difor blir gyldig innan ein europeisk kulturell forståing. Dei relaterer ikkje teksten til samtida som er ein periode for filosofisk og vitskapleg nytenking. Læreverket peikar heller ikkje ut retninga for ein modellesar på det sjølvrefleksive nivået, slik at teksten kunne ha vorte lesen som ein kritikk på riddarromanane. Også i denne teksten finn vi eit stort potensiale til å utvikla kunnskap hos modellesaren. Kvifor presenterer læreverket ei flott innleiing til renessansen, når dei ikkje tek omsyn til denne informasjonen i oppgåvene? Modellesaren blir usikker, fordi han hadde venta oppgåver som var i samsvar både med teksten så vel som med innleiinga til perioden, eller ei klårare oppskrift for korleis teksten kunne bli lesen. Modellesaren blir også her trengt opp i eit hjørne av portrettet, der den kunnskapsutviklande sida blir ignorert, og vi sit igjen med ein førestelt modellesar som kan tolke det metaforiske uttrykket både bokstaveleg og i overført tyding. Det metaforiske uttrykket blir difor gjeldande i dannelsingsprosessen så vel som i ein europeisk universell kulturell samanheng. Vi ser her den allmenndannande modellesaren som kan gripe det universelle og difor oppfatte skilnaden på fantasi og røyndom.

Portrettet av læreverkets modellesar blir meir utfyllande og blanda med poetiske kjensler når vi inkluderer teksten frå klassisismen. Det aktuelle temaet i høve *Unge Werthers lidelser* er høgst aktuelle for den typen modellesar læreverket føreset. I opphøgd stil og med antikkens førebilete til orden, klårleik og harmoni, må desse sensible og motstridande kjenslene treffa modellesaren med dei mest intense flammene. Den kunnsapsutviklinga modellesaren gjennomgår, idet han skal løyse opp i tropane og dei symbolske skattane er difor tufta på

---

<sup>29</sup> I motsetnad til Thomas Aquinas oppfatning av den bokstavelege lesing som eg har tala om i analysekapitlet.

eigne erfaringar og dei musikalske dimensjonane og opner opp for ei fullkommen leseoppleving.

Også i høve til sjanger kan vi teikne eit bilete av ein modellesar som skal gripa dagbokforma der dei subjektive kjenslene får utfalde seg i ein vital og høgpoetisk stil. Skildringa av *la gloriosa donna della mia mente* set i sving brusande kjensler hos modellesaren, og fyller heile sjela hans med vakker og opphøgd poesi.

Fallhøgda er desto større når ein oppdagar hensiktene til læreverket. Den metaforiske og symbolske innsikta som modellesaren har løyst opp, skal bli nytta til å skildre eigne kjensler i høve til ulukkeleg kjærleik, noko som gjev symbolet og metaforane status som noko universelt og allmenndannande. For å gjera danninga fullkommen, peikar læreverket på Goethes aforisme, der danninga får ei moralsk fargelegging. Læreverket skapar, medvite eller umedvite ein modellesar som kan forløyse kjenslene sine i ein romantiske utopi, løfta fram av lesarens naturlege eros. Den poetiske høgstils blendande karakter kan fort få ei slik slagkraft hos den førestilte modellesaren, at han ikkje ser korleis læreverket freistar å smyge inn ei universell danning og erkjenning i høve til lesarens ulukkelege kjærleik. På tross av den erkjennande sida som ligg som ein dannande horisont i bakgrunnen, kan vil likevel friske opp dette bilete med ei klår kunnskapsutviklande side. Modellesaren får ein direkte innsikt i det metaforiske og symbolske språket, og skal sjølv vurdere den estetiske og poetiske høgstilen som Werthers kjensler utfalder seg i.

For å skape eit dybdeperspektiv i det bilete eg vil presentere for mine lesarar, er det naudsynt å innlemme den kunnskapen som læreverkets førestelte modellesar skal utvikle i høve til oppgåvene kring Baudelaires tekstar ”Musikken” og ”Besetting”. Lesaren skal altså utforske den symbolske modusen i desse tekstane, sjølv om læreverket ikkje presenterer noko oppskrift eller gjev retningsliner for korleis lesaren kan oppdage denne. Likevel går læreverket systematisk til verks i oppbygginga av lesaren sin. Lesaren skal gjere greie for kjensler og stemningar som musikken i teksten stimulerer til. Desse stemningane skal sjølv sagt harmonere med skildringa av naturen og naturens krefter som er i stadig rørsle. Ved hjelp av tekstdøme skal modellesaren klargjere tid og stad, og deretter relatere observasjonane til det lyriske subjektets skildring av varierende kjensler frå sjelas fjernaste avgrunnar til dei kosmiske rytmane. Ved hjelp av ulike sansekvalitetar skal modellesaren altså mana fram korleis den symbolske modusen blir skapt av sjølvve teksten Denne kunnskapsutviklande

innsikta skal sjølv sagt vidare bli nytta i danningprosessen. Måten læreverket oppmodar lesaren på, er universell fordi lesaren kan nytte kva som helst emne i eiga skildring. Læreverket kunne gjerne i denne samanheng ha gitt oppgåvene ei dreining mot det sjølvrefleksive og poetologiske nivået i desse tekstane, nettopp fordi dei så tydelig er retta inn mot seg sjølve.

Kva fortel drøftinga av dei analytiske nedslaga oss om læreverkets førestelte modellesar? Ein modellesar som altså finst i den teksten som læreverket i røynda er. Korleis kan vi førestelle oss portrettet av læreverkets modellesar på bakgrunn av analysane? Det som dannar bakgrunn for portrettet, er den erkjennande og dannande sida som læreverket instruerer lesaren inn i. Ein universell lesar som kanskje er representativ for ein generasjon av lesarar, fra åttande til tiande trinn. Han er ein del av den europeiske kulturen eller freista danna i ein universell vestleg og europeisk kultur. Vi kan tenke oss ein slik type lesar både fordi læreverket har valt desse tekstane frå mellomalderen, renessansen, klassisismen og Baudelaires tid, og ei rekkje andre tekstar, henta frå den europeiske kulturen. Det er ikkje berre på grunn av tekstvala, men òg fordi dei instruerer ein slik dannande og metaforisk lese måte som legitimerer tekstane sine universelle og allmenndannande trekk, altså det eg har kalla den metaforiske overføringsmetoden. Lesaren får difor berre eit kjapt innblikk i korleis tekstane kan koplast til vår eiga samtid og bli løfta opp til noko gjeldande og allmenndannande innan kulturen. Hadde læreverket i tillegg knytt tekstane til den aktuelle samtida, og formulert nokre oppgåver i samband med samtidas estetiske dragnader, ville den europeiske kulturarven blitt enda klårare, og lesaren ville ha oppdaga ein tydelegare samanheng med eiga tid.

Portrettet blir meir fullkomment om vi ser på dei kunnskapsutviklande sidene. Læreverkets førestelte modellesar skal altså utvikle kunnskap om det biletlege språket. Føresetnadene og motivasjonen for å gripa denne kunnskapen, ser læreverket som aktuelt for ein slik modellesar som er midt i ungdomsåra med sensible kjensler som ein stundom ikkje har kontroll over. Difor formar læreverket lesaren i høve til den poetiske høgstilen, der oppgåvene er formulerte på ein slik måte at lesaren må dra ei rekkje erkjennande erfaringar inn i lesinga. Denne skjulte motivasjonen som læreverket appellerer til, er kjærleikstemaet eller den ulukkelege kjærleik, der den førestelte modellesaren sjølv skal vurdere dei poetiske uttrykka. Læreverket spelar difor òg på lesarens kritiske evne til sjølv å vurdere og utvikle estetisk smak, og korleis lesaren vurderer det vakre gjennom erkjenningsprosessen. Vidare blir den kunnskapsutviklande sida forsterka ved innsyn i den symbolske modusen. Modellesaren blir

forma av dei instruksane som læreverket på ein systematisk måte leiar han inn i. Den symbolske modusen blir såleis mana fram av tekststrategien. Som tidligare nemnt, tur eg ikkje det ligg ein implisitt intensjon om at lesaren skal oppdage korleis denne poesien rettar meldinga mot seg sjølv. Vi ser heller ein modellesar som har utvikla seg frå ei bokstaveleg lesing, eller semantisk lesing, til å bli ein estetisk lesar, og som kanskje finn koplingane mellom desse to nivåa. Dette må jo med rette kallast kunnskapsutviklande i den europeiske kulturelle diskursen.

### **3.19 Kor langt strekk Ecos teori om modellesaren seg?**

Kva kriterier som læreverket har lagt til grunn for sine tekstval i *Kontekst Tekster 1*, er det vanskeleg å gjera greie for på ein fullkommen måte. Nettopp fordi modellesarteorien ikkje strekk til. Teorien kan bli nytta på læreverket som tekst, men den kan ikkje fortelje oss noko om det som ligg utanfor teksten, fordi modellesaren berre er ei førestelling, ein abstrakt storleik som blir forma, utvikla og tillagt ein rekke kompetansar, og som kjem fram på grunnlag av dei tekststrategiske trekka. Ecos modellesar kan difor ikkje fortelje oss noko om dei kontekstuelle tilhøva og ulike interesser, krefter og påverknader som har medverka til at nettopp dette tekstutvalet blei aktualisert i læreverket. På tross av teoriens nytteområde, har likevel teorikapitlet, analysen, drøftinga og portrettet av modellesaren vist at læreverket oppfattar sine lesarar som ein del av den europeiske kulturen. Nettopp av den grunn har dei valt desse gamle tekstane frå mellomalderen: *La Divina Commedia* med si nyskapande poetiske innstilling og stilistiske kvalitetar som gjorde mellomalderens estetikk og språk tilgjengeleg for folk flest, og *Don Quijote* som blir rekna for den fyrste moderne romanen og som inviterer lesaren med på ei reise i eit motsetnadsfylt renessanseunivers.

Teksten *Unge Werthers lidelser* grip modellesaren rett i hjarta med sin tragiske poetiske høgstil. Den reiv samtidas lesarar med seg i ei sjeleleg granskning, og formidla ei kjærleikserklæring som løfta denne vidunderlege kvinna opp til guddommelege høgder og omforma henne til *la gloriosa donna della mia mente*. Denne teksten er sjølv sagt òg sikta inn mot ei tematisk fordjuping i tekstarbeidet, nettopp fordi læreverket har valt ut fleire tekstar frå ulike periodar som dei meiner tematiserar ulike sider ved kjærleiken. Baudelaires tekstar er valde fordi dei skal fungera som kunnskapsutviklande i høve til å gripa den symbolske modusen og den moderne vestlege oppfatninga av symbolet som noko dunkelt, skoddeaktig og uklårt, og som blir mana fram av teksten sjølv. Læreverket meiner at tekstane har ein dannande funksjon i den europeiske kulturen. Vi veit jo at den intertekstuelle vandringa

mellom Baudelaires manifestasjon i *Korrespondansar* og andre modernistiske tekstar er påfallande synlege, idet tekstane søker å sløre og skjule det absolutte i poesien. I eit europeisk kulturdannande perspektiv hadde det vore umogleg å ikkje innlemma Baudelaires tekstar, nettopp fordi dei er proppa av tyding og har eit stort kunnskapsutviklande potensiale.

Intensjonen med den kronologiske strukturen er ikkje å lesa tekstane i høve til organiseringa, men å plukka ut tekstar etter eigen smak og eige føremål. Det ville ha vore eit umogleg prosjekt å freista lesa alle tekstane innan ei tidsramme på tre år. Det er kanskje difor læreverket ser det naudsynt å forma oppgåvene på ein slik måte at dei kan innlemmast i den metaforiske overføringsmetoden. Av den grunn knyter dei heller ikkje tekstane til samtida, men gjer dei legitime overfor dagens generasjon av lesarar. Kvifor lagar læreverket flotte innleiingar til tekstane når dei ikkje koplar dei til tekstane? Innleiingane skal kanskje fungere som ein del av danninga i høve til den europeiske kulturen, eller kanskje dei føresteller seg ein modellesar som vil nytte denne informasjonen i eit fordjupingsarbeid, der dei samanliknar dei ulike straumdraga frå ulike periodar. Elles ville det ha vore ei gåte kvifor læreverket nyttar så mange sider for å presentera vitskaplege, historiske og filosofiske straumdrag som sjølv sagt sette sitt preg på tekstproduksjonen i dei ulike periodane.

#### 4. Konklusjon

I denne oppgåva har eg freista å finna ut kven læreverkets modellesar er, kva kunnskap læreverket ynskjer å utvikle hos lesaren sin, og korleis lesaren blir forma og utvikla i tekstane, med tilhøyrande oppgåver. Analysane har avdekka eit syn på læring som styrkar den dannande og erkjennande lesemåten, noko som røper ein vilje til å innlemme lesaren i den europeiske kulturelle konteksten. Det er ulike måtar å knyte eit nærare samband på, og læreverket har kanskje valt den enklaste vegen, nemleg den overgripande metaforiske overføringsmetoden. Den gjenspeglar berre ein snever måte å danna dei unge lesarane på, samstundes som den legitimerer si eiga overføringskraft. Det oppstår difor ein ubalanse i lesinga. Eg har difor freista å kasta lys over andre måtar å handsama tekstane på, i tillegg til læreverkets systematiske handling og innstilling.

Dersom læreverket verkeleg meiner at lesarane er ein del av den europeiske kulturen, er det heilt nausynt å gå omvegen om mellomalderen og Dante, nettopp for å revurdere og forstå mellomalderen frå ulike posisjonar. Mellomalderen vidareførte estetikkane frå den klassiske antikken, innlemma dei i ei kristen oppfatning om mennesket, verda og det guddommelege. Den estetiske oppfatninga famna over eit langt større felt enn vår moderne oppfatning av det estetiske. Mellomaldermenneskets oppfatning og erkjenning av det vakre greip inn i sjølve livet. Lyset og den metafysiske stråleglansen blei oppfatta som den førstefødte metafor på det guddommelege. Og denne klårleiken og glansen som viser seg for verda plent som ei synsrand gjer, når ho lyser opp, grip om alt det skapte. Det er på grunn av mange århundre med omarbeiding av mellomalderens tankar og mentalitetar at fornyinga av vår oppfatning av tekstar og estetikk har forma seg. Dette har vi sett at Dante er eit døme på. Dei raude trådane vi kan dra frå mellomalderen og renessanseuniverset har altså i denne oppgåva fått nedslag i klassisismens tekstar med sin tragiske høgstil og hang til orden, harmoni og klårleik. Vidare vil eg peika på arven frå den nyplatoniske retninga, der den dunkle eine manifesterer seg i alle ting, og blir sjølve motsetnadanes kjerne.

Sjølv om læreverket leiar sine lesarar inn på ein snever lesemåte, har eg òg presentert dei kunnskapsutviklande sidene, der læreverket verkeleg føresteller seg ein modellesar som dei kan utvikle til ein estetisk lesar. Denne lesaren har evne til å gripe og identifisere den symbolske modusen. Likevel ligg det latent i tekstane eit stort lærings- og utviklingspotensiale, både i høve til kulturell, kritisk, estetisk, historisk, filosofisk og språkleg kompetanse. Det er nettopp dei ulike leseposisjonane, og korleis dei kjem fram i



tekststrategien modellesarteorien kan gjere greie for. Nettopp difor burde læreverket, ved hjelp av oppgåvene, ha synleggjort og leia modellesarane inn på nokre få omvegar, i høve til lese måtar. Det er ein omveg som det er verkeleg verdt å gå, for der kan lesaren finne løynde estetiske og språklege skattar, som berre ventar på å bli tatt hand om av eit nysgjerrig lesarsinn. I høve til eit så ope læreverk, som gir rom for å plukke ut dei poetiske skattane etter eige skjønn, er det verdt å gjera lesaraane mine merksame på dei strålane Dante såg da han kom til foten av kollen. Strålar som kan kasta lys over andre leseposisjonar, og skapa nye måtar å forme lesarane sine på. Leseposisjonar som balanserer og famnar om både samtidas estetiske og kritiske dimensjonar, så vel som dei dannande og erkjennande sidene ved lesinga.

## Samandrag

Kven er læreverkets modellesar? Det var det eigentlege overordna målet med denne avhandlinga. For å nå dette målet har eg undersøkt kva kunnskap læreverket ynskjer å utvikle hos sine lesarar og korleis lesaren blir forma og utvikla i tekstane. Modellesarteorien har difor danna ein horisont eller ein bakgrunn i det bilete eg har teikna opp av læreverkets modellesar. Den må og bli oppfatta som sjølv byggesteinen i framstillinga, og er nærverande gjennom alle kapitla. Gjennom mellomalderen, renessanseuniverset, klassisismen og Baudelaires tid, har eg leia lesarane mine i jakta på korleis læreverket legg føringar og instruerer modellesaren i lesinga. Teorikapitlet og analysekapitla avdekka ei systematisk oppbygging av ein universell modellesar som læreverket freistar å danna inn i eit europeisk kulturelt perspektiv. Den metaforiske overføringsmetoden skal løyse dette. Denne måten å danna dei unge lesarane på, er ein overgripande metode i høve til tekstane eg har studert i læreverket. Difor må den bli oppfatta som allmenngyldig, legitim og universell i eit europeisk kulturelt perspektiv. Læreverket trekk ein metafor eller ein symbolsk strategi ut av tekstane, lyfter dette opp til ein allmenngyldig lese måte og relaterer dette til ulike sider ved lesarens liv. I denne erkjenningsprosessen skal lesaren komme fram til ei innsikt om seg sjølv og egne erfaringar.

Læreverket tok altså ikkje omsyn til dei estetiske dragnader, stilistiske kvalitetar, og poetiske høgdepunkta i utforminga av modellesarane sine. Lesinga kom i ubalanse. Av den grunn så eg det naudsynt å syna mine lesarar korleis læreverket kunne ha nytta seg av det læringspotensialet som ulmer under tekstoverflata og berre ventar på å bli dregen opp og kopla til eit nysgjerrig lesarsinn. Intensjonen med å presentere ulike leseposisjonar i høve til tekstane, var å opne opp for fleirdimensjonerte perspektiv i lesinga og klargjere det kunnskapsutviklande potensialet som læreverkets modellesar kan få innsikt i. Sjølv om eg skildra dei kunnskapsutviklande trekka som læreverket systematisk freista å utvikle som ein del av erkjennings og dannelsingsprosessen, vart portrettet ikkje fullkomme. Å leia lesarane inn i den symbolske modusen, utan å rettleie lesarane sine på ein kvalifisert måte, røper ei uvisse hos læreverket. Eg vil difor minne lesarane mine om at det kanskje likevel er von om å sjå dei strålane som Dante såg da han kom til foten av kollen. I allefall når vi tenker på dei løynde poetiske og estetiske skattane desse tekstane skjuler. Strålar som kan kaste lys over andre leseposisjonar, og skapa nye måtar å forme lesarane sine på. Lesemåtar som balanserer mellom den erkjennande og dannande lese måten og dei estetiske og poetiske dimensjonane.

## Litteratur

- Aspaas, Øystein 2005: Resepsjonsetetikk og reader-response. Eureka forlag, Eureka digital. Høgskolen i Tromsø  
<http://www.hitos.no/FoU/eureka/sdigital/>
- Auerbach, Erich 2002: *Mimesis*, Gjøvik: Gyldendal
- Baudelaire, Charles 1988: *Kunsten og det moderne liv*, Innleiing og omsetjing av Arne Kjell Haugen. Oslo: Solum
- Blichfeldt, Kathinka, Tor Gunnar Heggem og Ellen Larsen 2006: *Kontekst tekster 1*, Oslo: Gyldendal
- Eco, Umberto, Rorty, R., Culler, J., Brooke-Rose, C og Collini, S. 1995: *Fortolkning og overfortolkning*. Etterord av Sven Erik Larsen. System studieserie
- Eco, Umberto 1996: Læserens rolle, i Olsen, M og Kelstrup, G. red: *Værk og leser. En antologi om receptionsforskning*. København: Borgen/Basis, s178-200.
- Eco, Umberto 2003: *Middelalderens Æstetik*, København: Forum Publishers
- Eco, Umberto 2004: *Om litteratur*, Skien: Tiden Norsk Forlag
- Heldal, Anders og Arild Linneberg (red): 1978: *Strukturalisme i litteraturvitenskapen. En presentasjon av sentrale navn innenfor Prager-skolen*, Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Janss, Kristian og Christian Refsum 2003: *Lyrikkens liv. Innføring i diktlesning*, Oslo: Universitetsforlaget
- Lothe, Jakob, Christian Refsum og Unni Solberg 1997: *Litteraturvitenskapelig leksikon*, Oslo: Kunnskapsforlaget
- Mukarowsky, Jan 2003: Intensjonalitet og ikke-intensjonalitet i kunsten i: Kittang, Atle m.fl. (red.) *Moderne litteraturteori*. Oslo: Universitetsforlaget (s.29-58).
- Obstfelder, Sigbjørn 1996: *Dikt og prosa*, Oslo/Gjøvik: Gyldendal norsk forlag
- Idar Stegane, Eiliv Vinje og Asbjørn Aarseth 1998: *Norske tekster lyrikk*, 1998 Oslo: Cappelens forlag
- Aarnes, Asbjørn (red) 1967: *Baudelaire og den skapande fantasi*, Oslo: Universitetsforlaget