

SOFIES EXODUS

En retorisk sjangeranalyse av *Sofies verden*

Rune Klevjer

Institutt for medievitenskap

1999

INNHold

1. INNLEDNING	6
DET RETORISKE PERSPEKTIVET	6
<i>Arven fra antikken</i>	6
<i>Forankringen i et pragmatisk språksyn</i>	7
<i>Skriftlighet og tekst</i>	8
FIKSJONENS RETORIKK	9
SJANGERANALYSEN	10
<i>Sjangerkonstruerte situasjoner</i>	11
<i>Sjangerbudskap</i>	11
<i>Sjangerbestemmelsen</i>	12
<i>Fortellerstrategier og argumentasjonsstrategier</i>	13
<i>Sjangerkritikk</i>	14
TALERENS PERSONLIGE RESSURSER	14
2. ROMANENS STRUKTUR	16
HANDLINGSSAMMENDRAG	16
FABEL OG SUJETT	18
<i>Rammefortelling og narrative nivå</i>	18
<i>Fablene</i>	19
<i>Sujettet</i>	19
<i>Rammefortellingsstrategien</i>	20
ANALOGIEN MELLOM DE NARRATIVE NIVÅENE OG FORTELLERENS SELVTEMATISERING	20
DE AUTORALE FORTELLERNE	21
<i>Synsvinkel</i>	22
<i>Den skjulte forteller</i>	24
NARRATIV MAKROSTRUKTUR	25
<i>Hovedperson</i>	25
<i>Aktantparene</i>	26
<i>Motstanderrollen</i>	26
DET ARGUMENTATIV E OG DET NARRATIVE	27
<i>Et argumentativt rom</i>	27
<i>Kjernestoff, kommentar og fortelling</i>	29
I POSE OG SEKK: ROMANFOTELLING OG FILOSOFIBOK	30
3. LÆREBOK OG ROMAN	33
PEDAGOGISK METADISKURS	33
LÆREBOKEN	33
RETORISK STYRING	35
<i>Pedagogiske illustrasjoner</i>	36
FIKSJONALISERT SAKPROSA	37
<i>Leser-tiltalen</i>	37
ROMANENS SKJEBNE	38
<i>Den retoriske retorikken og litteraturens "litteraritet"</i>	38
<i>Dannelsesromanen</i>	40

<i>Minimums-roman</i>	41
FORTELLING SOM LÆREBOKSTRATEGI	42
4. UNDERVISNINGENS TOPIKK	44
ANTIKKENS TOPOSLÆRE	44
PERELMANS ARGUMENTASJONSANALYSE	45
<i>Epideiktikken</i>	46
ANALYSEN	47
UNDRINGENS FILOSOFI	47
EN KRITISK FILOSOFI	48
EN SANSELIG OG POETISK FILOSOFI	48
EN VITENSKAPELIG FILOSOFI	49
<i>Vitenskapskritikken</i>	50
VITENSKAP OG UNDRING: TOPOI I SAMKLANG	50
EN KUMULATIV FILOSOFI	51
EN METAFYSISK UNDRING: SPØRSMÅLENE OM TOTALITETEN	52
<i>Anti-topos?</i>	53
<i>Det tidløse</i>	53
<i>Metafysikk og vitenskap</i>	54
DET ARISTOTELISKE MENNESKESYNET: FORNUFTEN ER DET MENNESKELIGE	54
<i>Fornuft = sjel = ånd = frihet</i>	55
<i>Fornuftskritikken</i>	56
EN HANDLINGSMOTIVERENDE FILOSOFI	56
FILOSOFEN – VEKKER OG REDNINGSMANN	57
DEN PLATONSKEN KANIN	57
KONFLIKTFRI COMMONSENSISME	58
DANNELSESPYRAMIDEN	59
PUBLIKUM	59
<i>Et vestlig dannelsesprosjekt</i>	60
<i>Romantikere og klassisister</i>	60
<i>Konservativ alternativisme</i>	60
<i>Avstand til fagfilosofien</i>	61
<i>Alder</i>	61
5. Å ARGUMENTERE I FORTELLINGENS UNIVERS	64
ARGUMENTASJONSTYPENE	64
<i>Gjentagelser og definisjoner</i>	64
<i>Analogier og metaforer</i>	66
<i>Fra illustrasjon til eksempel</i>	67
<i>Kvasi-logisk argumentasjon</i>	69
<i>Sameksistens, tilpasning og gevinst</i>	70
GENERELLE FORTELLERSTRATEGIER	71
<i>Mysteriet og det fantastiske</i>	71
<i>Dobbel autorisering</i>	71
DET NARRATIVE – ET VELLYKKET GREP	72
6. FORTELLERENS ETHOS	74

APPELLFORMENE	74
SAKPROSAENS REFERENSIELLE AUTORITET OG DIKTERENS ETHOS	75
ETHOSSTRATEGIENE	75
<i>Synsvinkelens leserkonstruksjon</i>	76
<i>Den engasjerte</i>	76
<i>Den fortrolige</i>	77
<i>Personlig metadiskurs</i>	77
<i>Autoritets-egenskapene</i>	78
<i>Albert Knag: filosof, dikter og skaper</i>	79
<i>Filosofen som modell</i>	80
<i>Pateren og kvinnen</i>	80
LÆREBOKENS PERSONLIGE STEMME	81
7. LESERSITUASJONEN	82
DEN RETORISKE TEKSTEN OG DEN RETORISKE SITUASJONEN.....	82
BOKENS SELVPRESENTASJON	83
LÆREREN OG DEN FORTROLIGE RELASJONEN	85
EN SITUASJONELL FILOSOFIHISTORIE	85
DANNELSESPROSJEKTET	86
<i>Alternativ skole</i>	86
<i>Alternativ konfirmasjon</i>	87
<i>Leseropplevelsens metaforer</i>	88
<i>Dannelse</i>	88
<i>Hinsides dannelsen</i>	89
FILOSOFENS EVANGELIUM	92
<i>Hulelignelsen</i>	92
<i>Exodus</i>	92
PREKENEN	93
<i>Den moderne vekkelsespreken</i>	94
<i>En komplett predikant</i>	95
EN ANNERLEDES VEKKELESSEPREKEN	96
AVSLUTNING	99
SJANGERBESTEMMELSE	99
<i>Lærebok i filosofi- og idéhistorie & filosofisk utviklingsroman</i>	99
<i>Fiksjonalisert sakprosa</i>	99
<i>Pedagogisk tekst</i>	99
<i>Karismatisk lærebok & filosofisk vekkelsespreken</i>	100
<i>Profeten</i>	101
SJANGERKRITIKK	101
<i>Selvbevisstheten</i>	101
<i>Én tekst – to teksthandlinger</i>	101
<i>Minimumsromanen</i>	102
IDEALENE	103

1. Innledning

Hva er det som er så spesielt med *Sofies verden*? Jostein Gaarders filosofibok for ungdom er solgt i ufattelige 15 millioner eksemplarer, og er blitt oversatt til 44 språk – blant dem kinesisk, arabisk, swahili og urdu. I 1995 var den verdens mest solgte fiksjonsverk. I Tyskland har ingen fiksjonsbok noensinne solgt så mye som *Sofies verden*. Selv om årsakene til denne fantastiske suksessen ikke ligger i teksten alene, må de være å finne også der. Det må rett og slett være noe genialt med en norsk filosofibok som selger 15 millioner eksemplarer. Målet for denne oppgaven er å finne ut hva det er.

Gaarder jukser. Det er ingen tvil om at *Sofies verden* er en filosofihistorie. Innholdsfortegnelsen viser at den systematisk går gjennom den vestlige tenkningens historie, fra Homer til Sartre. Likevel er boken en roman, fra begynnelse til slutt. Den begynner med “Sofie Amundsen var på vei hjem fra skolen.”, og avslutter med “–Vi gjør det begge to, pappa.” Å kombinere disse to sjangrene er regelbrudd. Vi har hørt om filosofiske romaner, men aldri om en roman *om filosofiens historie*, slik omslagstittelen lyder. Dette freidige sjangerjukset virker svært fristende. Det må være en ideell løsning – ikke bare for ungdom – å kunne lære seg filosofihistorien samtidig som man leser en spennende fortelling.

På den annen side: I seg selv er det ikke noe genialt ved en slik sjangerblanding, om den er aldri så nyskapende. Snarere tvertimot – det virker farlig ambisiøst å putte hele den etablerte filosofihistorien inn i én, sammenhengende roman. Makter romanen å ta på seg filosofibokens oppgave? Må den ikke bli en liksomroman som egentlig er en innføring i filosofihistorie, eller en liksomfilosofi som egentlig er en romanfortelling?

Det er med andre ord den sjangerforvirringen som *Sofies verden* skaper som er utgangspunktet for denne analysen. Jeg vil forsøke å *sjangerbestemme* og *sjangervurdere* teksten mer presist enn gjennom kategoriene “filosofibok” og “roman”, som er svært vide og generelle. For å gjøre dette, vil jeg gå til retorikkens sjangerbegrep. Retorikk handler om overtalelse, og *retorisk sjanger* betegner *typer* av retorisk overtalende tekster. En filosofibok for ungdom er overtalende i den forstand at den er en pedagogisk bok, som er målrettet og bevisst sin egen oppgave i forhold til den aktuelle leversituasjonen. En roman er vi kanskje ikke vant til å regne som målrettet på samme måte. La oss til å begynne med se litt nærmere på hva retorikk innebærer som tekstanalytisk perspektiv.

Det retoriske perspektivet

Arven fra antikken

Antikkens retorikk er ikke bare et sett håndboksregler for veltalenhet, den er også den eldste form for kommunikasjonsteori i vår kultur. Den dominerte ved middelalderens læresteder, og har blomstret opp igjen i utallige varianter innenfor academia i vårt århundre. I sitt arbeid med den normative læren om talekunsten utviklet antikkens tenkere – først og fremst Aristoteles, Cicero og Quintilian – et omfattende begrepsapparat, som tradisjonen etter dem har videreført og videreutviklet. Men først og fremst utviklet antikkens tenkere et karakterisk perspektiv på tale og tekst, forankret i den politiske situasjonen i de greske bystatene og den romerske republikken. De var opptatt av hvordan man

kommuniserer på en målrettet måte i en mer eller mindre offentlig situasjon. Hos Cicero kan man lese om hvordan retoren i retoriske situasjoner har klare målsettinger, både om å belære, behage og bevege (Andersen, 1996:42). En slik retorikk handlet om mer enn bare vakre ord. Den retoriske arbeidsprosessen ble delt inn i 5 faser. Etter læren om ordningen av talen (*dispositio*) fulgte selve utformingsdelen (*elocutio*), memoreringen av den (*memoria*) og til sist læren om den muntlig fremføringen (*oratio*). Selve grunnsteinen for enhver retorisk tale måtte imidlertid legges i *inventio*-fasen, som var forberedelsens første ledd. Retorens første jobb var å finne argumentene og innfallsvinklene, selve den kreative oppgaven med å skape det innholdsmessige fundamentet i talen. Det var selvsagt helt avgjørende at både *inventio*, *dispositio* og *elocutio* var nøye tilpasset anledningen¹. En vesentlig del av den retoriske situasjonen var det spesifikke publikum talen rettet seg mot. De forskjellige retorene var ikke ute etter å drøfte sakene med hverandre, men forsøkte å overbevise sine tilhørere. Retorikk var talekunst, ikke snakkekunst. Den hørte ikke hjemme i lukkede rom eller i rent private anliggender, men på torget, i gatene, i rettsalen, eller i akademiet.

Etter at retorikken i løpet av middelalderen var blitt stadig mer formalisert, for så å snevres inn til ren stillære og dermed tape sin samfunnsmessige og vitenskapelige innflytelse på 1800-tallet, blomstret den opp igjen i ny drakt, under innflytelse av den nye språklige orienterte filosofien, fra begynnelsen av dette århundret.² I dag har retorikken blitt utvidet til igjen å omfatte antikkens *inventio*. “Den nye retorikken” er i all sin mangfold opptatt av mer enn bare de ytringer som helt åpent er målrettede og overtalende i sin intensjon – slik som den politiske talen eller festtalen. Nyretorikken er ikke så mye opptatt av *de retoriske tekstene* som den er opptatt av *det retoriske ved tekstene*, og da er potensielt alle tekster interessante. Alle tekster kan betraktes som målrettede handlinger – handlinger som vil forandre noe.

Forankringen i et pragmatisk språksyn

I artikkelen “Retorikkens brændpunkt” (1997) setter Jørgen Fafner opp et bestemt språksyn som en av retorikkens bæresøyler. Dette såkalt “retoriske” språksynet avviker ikke vesentlig fra det som i andre sammenhenger går under betegnelsen *pragmatisk-konstitusjonelt* språksyn, som har sitt utgangspunkt i Wittgensteins senfilosofi.³

I språkvitenskapene er det vanlig å skille mellom syntaks, semantikk og pragmatikk. Syntaks er språkets interne forbindelser, dets grammatikk og logikk. Semantikken er språkets referensielle dimensjon, den betydningen som språket får gjennom at ord og setninger korresponderer med forhold i virkeligheten. Pragmatikk er læren om hvordan konteksten gir språket mening. Et pragmatisk språksyn ser denne dimensjonen ved språket som primær i forhold til de to andre. Språkets betydning oppstår – som Wittgenstein understreket – gjennom dets bruk, ikke gjennom referanse. Språklig betydning kan reduseres både til et spørsmål om syntaks – det vil si et logisk eller grammatisk system – og til et spørsmål om semantikk, det vil si et betydningssystem. Men det pragmatiske språksynet ser slike språklige systemer kun som abstraksjoner av språket som *handling*, forankret i en kontekst eller en situasjon.

¹ I romersk retorikk var *aptum* – det sømmelige, det passende – et sentralt begrep. *Retorisk leksikon* (1990)

² For en beskrivelse av utviklingen, se f.eks Fafner (1982).

³ To hovedpunkter fra Wittgensteins senfilosofi: 1. Språkets mening er dets bruk, ikke dets referanse. 2. Språket er ikke en avbildning av virkeligheten, men virkeligheten konstitueres gjennom språket (Wittgenstein, 1997).

At språket er konstituerende betegner det skapende ved språkbruken. Det er dette aspektet Fafner legger mest vekt på i sin artikkel. Han ser det som livsnødvendig for retorikken å forsvare at språket ikke handler *om* verden, men er *i* verden, i den forstand at det konstituerer eller med-skaper virkeligheten.⁴ Et språksyn som kun inkluderer syntaks eller referensiell semantikk – eventuelt begge deler, slik som den logiske empirismen – reduserer retorikkens oppgave til kun å presentere og argumentere for sannheter som man på forhånd er kommet frem til på andre måter enn gjennom retorisk praksis. I boken *Retorik* hevder Lindhardt et slikt språksyn angriper retorikkens livsnerve og truer med enda en gang å redusere den til en utvendig stillære, idet inventio-prosessen taper sin betydning som skapende sannhetsproduksjon (Lindhardt, 1975).

Hvis man som Lindhard og Fafner setter *språkbruk* foran *språkssystem*, kan retorikken rykke fram som en av de helt sentrale menneskevitenskapene – fordi den så og si har spesialkompetanse i å drøfte hvordan språkfelleskapet mellom subjekter i konkrete sammenhenger befestes, styrkes eller svekkes gjennom retorisk praksis. Retorikken har siden begynnelsen vært handlingsorientert både i lære og praksis, selv om de klassiske tenkerne i motsetning til nyretorikerne ikke behøvde å formulere sine posisjoner i opposisjon til et språksyn som skiller mennesket og verden. Det er denne grunnleggende pragmatiske holdningen som nyretorikken har forvandlet til et erkjennelsesteoretisk credo. Målsettingen er ikke bare å retorisere forståelsen av tekster, men også forståelsen av menneskelig språkbruk og erkjennelse mer generelt.⁵

Skriftlighet og tekst

Det er en slik *retorisk pragmatikk* som vil ligge i bunnen av denne sjangeranalysen. Dermed vil den skille seg fra det mange oppfatter som en typisk litterær analyse. Bakgrunnen for dette er at det ligger en potensiell spenning mellom en tekst betraktet som meningsfull ut fra en retorisk situasjon, og en tekst betraktet som tekst. Retorikken er historisk forankret i en muntlig praksis, og denne muntligheten forsvinner ikke innenfor en skriftkultur.⁶ Flere av de såkalt mediesentrerte teoretikerne har studert nærmere hvordan “muntlighet” er et fruktbart begrep for noe som er nedlagt i alle tekster i større eller mindre grad, og som eksisterer som livs- og tankeform parallelt med dens definerende motstykke, “skriftligheten”.⁷ Skriftrevolusjonen har gjennom å fikserer de fleste ytringer til skriftlig tekst gjort dem til noe mer enn ytringer, gjennom å løsrive dem fra sin bundethet til en umiddelbar situasjon som er felles for den som ytrer og de som hører. Skriften både distanserer og objektiverer ytringer i forhold til deres omverden.⁸ At enhver skriftlig tekst likevel er forankret i en muntlighet, betyr at den forlanger å bli gjort forståelig *også som ytring*, bundet til en situasjon. Den er ytret *av noen*, ut fra en bestemt

⁴ Begrepet *konstituere* har et kantiansk utgangspunkt. Svært forenklet kan man si at de dominerende retninger innen moderne språkfilosofi gir språkbruken samme rolle og status i den menneskelige erkjennelsen som Kant tilskrev sine “transcendentale kategorier”. Ut i fra retorisk tenkning kan man si at det er *topoiene* som utgjør de konstituerende elementene i tanke og språk. Lindhardt minner om at Kants kategorier nesten var et rent lån av Aristoteles’ *topoi* (Lindhardt, 1975).

⁵ Dette gjelder særlig filosofen Kenneth Burke, som har forsøkt å grunnlegge en ny, *retorisk* menneskevitenskap, hvor språket har status som “symbolsk handling” (Burke, 1966). For en samlet framstilling av Burkes handlingsorienterte språkopfatning og hans “dramatisme”, se Henderson (1988).

⁶ For en drøftelse av retorikkens og pragmatikkens forankring i muntligheten, se Fafner (1977).

⁷ For en gjennomgang av forholdet mellom muntlighet og skriftlighet, se Ong (1982).

⁸ “Distansering” er det sentrale begrepet i Ricoeurs tekstmodell. Det betegner den avstanden som skapes mellom det talte og den som taler når ytringer fikseres i skrift. Distanseringen er tekstens midlertidige og objektiverende løsrivelse fra dens hermeneutiske grunnvilkår (Ricoeur, 1981).

hensikt, og med et bestemt publikum for øye. I sin artikkel *Tekst og tolkning*, skriver Atle Kittang om teksten:

Ved sin intensjonale struktur insisterer den ikke desto mindre hele tiden på mening; tilsynelatende forlanger den å bli tilbakeført til en kommunikasjonsstruktur – enten som budskap avsendt i en bestemt hensikt, eller som budskap mottatt i en bestemt situasjon. (Kittang, 1996:105)

Hvis man derimot løsriver en teksts skriftlighet fra en slik latent muntlighet og rendyrker dens tekstlighet, det vil si dens egenart som fiksert, skriftlig og forhenværende ytring — noe store deler av dette århundrets litteraturkritikk har gjort — da blir det mulig å si at en tekst egentlig eksisterer kun *for seg selv*, løsrivet fra forfatter og publikum.⁹ Å sikte seg inn mot forfatterens intensjoner har blitt ansett for å være et feilgrep, fordi løsrivelsen mellom en forfatter og hans tekst prinsipielt sett er total og irreversibel (Wimsatt og Beardsley, 1954). Slik danner formalisme, strukturalisme og ulike former for poststrukturalisme ikke bare front mot den tradisjonelt hermeneutiske og forfatterorienterte formen for tolkning av litterære tekster, men også mot retorikkens konkrete og situasjonsorienterte tilnærming. De representerer en rendyrking av det strengt *tekstlige* ved en tekst, og fanger ikke inn det muntlige og situasjonsbaserte.

Fiksjonens retorikk

Hensikten med den teoretiske avgrensningen ovenfor er ikke å plassere *Sofies verden* utenfor det litterære. Litteraturforskning er ikke ensbetydende med en anti-retorisk filosofi.¹⁰ I klassikeren *The Rhetoric of Fiction* fra 1961 (2. utg, 1983) tar Wayne C. Booth utgangspunkt i den innarbeidede oppfatningen om at litteraturen ikke vil lære eller overbevise om noe, men bare *vis* fram forhold i verden. Booth vil ikke oppheve en slik distinksjon mellom “telling” og “showing”, men han peker på hvor umulig det er å sette opp klare skiller mellom disse begrepene, og viser gjennom utallige eksempler fra den vestlige litteraturhistorien hvordan romaner også har en “kommenterende” og overtalende retorikk, selv om moderne romaner ikke på samme måte som den klassiske litteraturen bruker direkte kommenterende fortellerteknikker. Hans sentrale poeng er at all fiksjon er retorisk av natur. Han definerer fiksjonens retorikk slik:

the art of communicating with readers – the rhetorical resources available to the writer of epic, novel, or short story as he tries, consciously or unconsciously, to impose his fictional world upon the reader. (Booth, 1987:xiii)

Denne definisjonen av retorikk ikke beregnet på pedagogiske romaner, men den viser oss hvorfor romanen *også* kan være en pedagogisk tekstform. En romans overtalende kraft ligger i at den fører leseren inn i en fiktiv verden. Jeg vil prøve å finne ut av hvordan dette potensialet blir aktualisert i *Sofies verden*.

⁹ “Det er ingen tvil om at den rådende tendensen i dette århundres litteraturhistorie har vært å konsentrere seg om selve teksten, enten dens oppbygning og struktur eller temaene den formidler, på bekostning av det skapende subjektet bak teksten.” (Skei, 1993:134)

¹⁰ I artikkelen *Tekst og Tolkning* konkluderer litteraturforskeren Atle Kittang med at litteraturen må leve mellom spenningen mellom “mening og gåte, mellom begrepet og paradokset”, fordi den er skapt ut av en fikserende skrift (1993:106). Her tenker Kittang på spenningen mellom de hermeneutiske og de poststrukturalistiske perspektiver, men dette motsetningsforholdet er nettopp forankret i spenningsforholdet mellom det skriftlige og den muntligheten som skriftligheten springer ut fra.

En slik problemstilling innebærer at jeg opererer med et *intensjonalt sentrum* i teksten, som forankrer mening og gjør teksten fattbar som én, hensiktsmessig handling. Om denne målrettetheten er bevisst fra den faktiske og historiske forfatterens side, er verken relevant eller interessant. Fokuspunktet er ikke forfatteren som en historisk og psykologisk størrelse, som en størrelse “bak” teksten – han er jeg i en tekstanalyse avskåret fra å kunne studere – men den forfatteren jeg kan finne *i teksten*, den som boken tilbyr meg som leser, og som Wayne C. Booth har betegnet som en romans “implied author” eller den faktiske forfatterens “second self” (Booth, 1987:151). Den impliserte forfatteren konstrueres av leseren – eller analytikerens – som en *abstraksjon*, men er like fullt en intensjonal instans, et subjekt som handler retorisk.¹¹ Gjennom å sette et sjangerfokus på teksten, kan vi få et bilde av hva den impliserte forfatteren vil med sin leser. Vi forstår at han på den ene siden vil lære oss filosofihistorien, fordi det er en filosofibok, og at han antakeligvis vil underholde og gi oss en estetisk opplevelse, siden det er en roman. Men hva blir resultatet av at han kombinerer disse to teksthandlingene, og hva innebærer denne sammensmeltningen mer konkret? Hvilke mål er det romanen og filosofien i Sofies verden samler seg om?

Sjangeranalysen

En retorisk sjangeranalyse er et forsøk på å besvare slike spørsmål gjennom å klassifisere teksten som en handlingstype. Retorikken har vært opptatt av sjangerklassifiseringer helt siden antikken. Aristoteles delte den retoriske talen inn i tre typer: Den *deliberative* eller rådgivende retorikken hørte hjemme i den politiske debatten. Den argumenterte for hvilke tiltak som skulle iverksettes eller ikke. Den *forensiske* retorikken hørte rettsalen til. Dens oppgave var ikke å overbevise om framtidige valg, men om hva som hadde skjedd. Den *epideiktiske* retorikken var festtalens og anklagetalens retorikk. Dens oppgave var å tildele ros eller ris, ære eller skam. (Andersen, 1996:28) Disse tre sjangrene er handlingstyper som er definert ut fra situasjonen. Moderne retorisk sjangerkritikk følger opp dette perspektivet. I artikkelen “Genre as Social Action” (1994) definerer Carolyn L. Miller sjanger som:

... a particular type of discourse classification, a classification based in rhetorical practice and consequently open rather than closed and organized around situated actions (that is pragmatic, rather than syntactic og semantic). (Miller, 1994)

Vi legger merke til at Miller setter likhetstegn mellom pragmatikk og *situasjonsbetinget handling*. Inspirert av Burke, og særlig Lloyd F. Bitzer, betrakter Miller og andre sjangerteoretikere sjangeren som en handlingstype forankret i likheter mellom situasjoner.¹² Sonja Foss sier det slik:

Generic criticism is rooted in the assumption that certain types of situations provoke similar needs and expectations among audiences and thus call for particular kinds of rhetoric. (Foss, 1996:225)

En viss type situasjoner skaper en viss type retorikk. For eksempel krever et bryllup en bryllupstale. Ingen bryllupstaler er like, men de har visse likhetstrekk, fordi bryllup har visse likhetstrekk.

¹¹ Det er ikke enighet blant litteraturteoretikere om hvordan begrepet “implisert forfatter” bør forstås. Jacob Lothe legger vekt på – med støtte i Rimmon-Kenan – at denne instansen *ikke* er et subjekt. (Lothe, 1996:29). Dermed fjerner han seg etter mitt skjønn ganske langt fra Booths retoriske utgangspunkt. Hele poenget med Booths begrep var nettopp at moderne romaner også kan betraktes som retoriske, det vil si som uttrykk for en styrende, aktivt overtalende instans.

¹² Swales, 1990; Foss, 1986; Harrel og Linkugel, 1980; Jamieson, 1973. Mer om Bitzer og hans “retoriske situasjon” i kapittel 7.

Sjangerkonstruerte situasjoner

Sofies verden skiller seg fra en klassisk retorisk tale på ett helt vesentlig punkt: Den er en skriftlig tekst. Den er ikke situasjonsbetinget, men henvender seg prinsipielt sett til alle som vil lese – hvor de måtte ønske det og når de måtte ønske det. Slik er den løsrevet fra båndene til en konkret situasjon som er felles for alle tilhørerne. På et svært generelt nivå er den riktignok en respons på situasjonsbetingede krav, i den forstand at den forholder seg til en gitt historisk situasjon. Men siden dette er en ren tekstanalyse, vil jeg ikke gjøre noen selvstendig analyse av den kulturelle og historiske konteksten rundt utgivelsen. Den situasjonen som *Sofies verden* forholder seg til, som en sjangerdefinert og “muntlig” retorisk handling, er først og fremst en situasjon som er *skrevet inn i teksten*. Dette gjelder ikke bare skriftlige tekster, selv om de i mindre grad enn muntlig retorikk må forholde seg til gitte rammer i situasjonen. Retorikkens oppgave – også den muntlige – er ikke bare å tilpasse seg situasjonelle krav, men også å endre tilhørernes definisjon av situasjonen.

For å ta en bryllupstale som eksempel: Situasjonen er gitt, og taleren kan velge om han vil tilpasse seg situasjonen eller ikke. Høyst sannsynlig vil han følge “situasjonens krav”, og holde en bryllupstale med den forventede form og de forventede ingredienser. Samtidig vil han forsøke å definere aspekter ved situasjonen som ikke er objektivt gitt for alle tilhørerne. Taleren vil kanskje legge vekt på hvor festlig alle synes det er å være i bryllup, hvor godt alle liker maten, kort sagt: at tilhørerne ikke bare er deltakere i et bryllup, men i et morsomt og vellykket bryllup. Taleren kan imidlertid også la være å rette seg etter situasjonens objektive krav. Han kan for eksempel holde en flammende partipolitisk tale. Hans situasjonsbeskrivelse er i så fall en som publikum allerede kjenner, men som de ikke forventer. Han forsøker å etablere en ny type situasjon, gjennom å kombinere to sjangre som det ikke var forventet at han ville kombinere. Kanskje henviser han til andre tilfeller av “politiske bryllup” i historien. Fordi hans definisjon av situasjonen er sjangerstyrt, er den ikke privat, selv om den er original. Den politiske bryllupstalen er en *sosial handling*. For å gripe betydningen av den, må man sammenligne med andre taler, som beskriver andre situasjoner – i dette tilfellet en eller annen variant av en politisk tale.

En sjangeranalyse forsøker å beskrive *Sofies verden* som en slik sosial handling, gjennom å sammenligne den med andre kjente teksthandlingstyper. (Berge, 1998:65; Miller, 1994). Retorikkens situasjoner er i prinsippet alltid sosiale konstruksjoner, et resultat av en sosialt formulert *definisjon*.¹³ Sjangertrekk er historisk og kulturelt definerte sett av strategier, som har ett, samlende mål: å gi en overtalende definisjon av den aktuelle situasjonen. I en skriftlig tekst er slike strategier i langt mindre grad enn i en tale avgrenset på forhånd, i form av publikums forventninger i en aktuell situasjon. Men publikum har, ut fra tidligere teksterfaringer, klare forventninger om hvilke sjangerstrategier som lar seg kombinere. Som vi har sett går *Sofies verden* her nye veier.

Sjangerbudskap

En retorisk sammenlignende analyse løsrøver ikke hva en tekst sier fra hvordan den sier det. Sjanger er ikke et skjema som skal gripe en teksts generelle form, men et verktøy til å belyse dens intensjoner. Disse intensjonene kan beskrives på et tematisk eller et generelt nivå.¹⁴ På det generelle nivå

¹³ “Situations are social constructs that are the result, not of “perception”, but of “definition.” (Miller, 1994)

¹⁴ Distinksjonen mellom det generelle og det tematiske, som tar utgangspunkt i Aristoteles’ distinksjon mellom ennemessige og generelle premisser for argumentasjon, vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 4. Den er

sammenligner vi *Sofies verden* med teksttyper som ikke nødvendigvis har emnemessige likheter – slik som for eksempel romanen eller populariseringen. På det tematiske nivået er vi mer spesifikke, idet vi forsøker å finne teksttyper som er sammenlignbare ut fra det filosofiske idéinnholdet i romanen. Dette forutsetter en retorisk innholdsanalyse. I følge antikkens retoriske tenkere er *inventio* – valgene av og prioriteringene mellom tematiske momenter – retorikkens mest grunnleggende strategi. Slik strategier er også sjangerdefinerte i større eller mindre grad. Målet for en sjangerklassifisering av de filosofiske ideene i *Sofies verden* er å vise i hvilken grad og på hvilke punkter boken har et *sjangerbudskap* til leseren – det vil si et budskap som er historisk og kulturelt definert, og som kan gripes gjennom å sammenligne med tematikken i allerede etablerte sjangre.

Sjangerbestemmelsen

En sjangerbestemmelse er et forsøk på å henhøre sosialt definerte strategier i teksten inn under et samlende begrep. Foss og andre sjangerteoretikere kaller et slikt klassifiserende begrep for et *organiserende prinsipp*. Dette prinsippet er selve merkelappen som identifiserer en sjanger:

It is the label for the internal dynamic of the constellation that is formed by the substantive, stylistic and situational features of the genre. (Foss, 1996:226)

Et slikt organiserende prinsipp vil jeg rett og slett kalle *sjangerbetegnelse*. Jeg vil altså ikke forbeholde begrepene sjanger og sjangerbetegnelse for etablerte tekstformer, selv om dette er det vanligste, i hvert fall i dagligtale.¹⁵

Det å finne sjangerbetegnelser som nøkler til å forstå en tekst, er en form for sjangeranalyse som Foss og andre kaller *deltagelse* (“participation”).¹⁶ Ideen er at en gitt tekst i større eller mindre grad kan “delta” i en sjanger, gjennom å bruke sjangerens konvensjonaliserte tekststrategier. For å kunne få en så nyansert og rik forståelse av en teksts sosialt definerte egenskaper som mulig, må man forsøke å legge *flere* ulike “sjangerkart” over teksten – også de man i utgangspunktet ikke mistenker for å være aktuelle – for å se om de kan vise nye dimensjoner ved teksten. En tekst deltar nemlig gjerne i flere sjangre samtidig, selv om den ikke anvender dem alle i like stor grad.

Sjangerbestemmelser kan gis på ulike nivåer. “Skjønnlitteratur” er en svært vid sjanger, “novelle” er en snevrere sjangerdefinisjon, mens “kriminalnovelle” er en ytterligere spesifisering av det igjen. Et sted går det en grense, fordi sjangre er *kulturelt* definerte handlingstyper, som går ut over det spesifikke. Ofte vil det være uklare overganger mellom beskrivelser av spesifikke situasjoner og beskrivelser av *situasjonstyper*, fordi en situasjon alltid må beskrives gjennom allmenne begreper. Kriteriet må være i hvilken grad disse begrepene kan sies å være gjensidig avhengige av hverandre, slik at det er mulig å forene dem rundt det samme organiserende prinsipp. Derfor kan for eksempel “raseriutbrudd” sies å være en sjanger.

mindre rigid enn et skille mellom “substansielle” og “stilistiske” sjangertrekk, som blant andre Sonja Foss går ut fra (Foss, 1996:226). Dette skillet aktualiserer etter min mening filosofiske problemer rundt det “substansielle” versus det “formale” som er nødvendige i denne sammenheng.

¹⁵ Ottar Grepstad velger i boken *Det litterære skattkammer* å avgrense begrepet sjanger til det vi kan kalle *tradisjonelle* sjangre – det vil si sjangre som er historisk og institusjonelt etablerte, slik som for eksempel foredraget eller prekenen. Andre klassifiseringer vil han heller kalle *teksttyper*. Innenfor sjangerteorien ellers er det imidlertid mest vanlig å bruke begrepet “sjanger” så sant man kan identifisere *typer* av situasjoner eller “kommunikative hendelser” (Swales, 1990).

¹⁶ Både begrepet “organizing principle” og begrepene “participation” og “application” er begreper som har fått en etablert posisjon innenfor sjangerteori. Se Foss, 1996:225f., og Harrel og Linkugel, 1980.

Jeg vil i analysen forsøke å nå frem til mer spesifikke sjangerbestemmelser enn “filosofibok” og “roman”. “Filosofibok” er en betegnelse som ikke gjør stort mer enn å angi emne. Å bruke “filosofi” som en sjangerbetegnelse er lite fruktbart, fordi filosofi ikke er en definert sjanger med både tematiske og generelle sjangertrekk som det hersker en viss enighet om. “Roman” er en svært generell sjangerbetegnelse, og det er ingen enighet rundt hva som er definerende kriterier. Det finnes i hvert fall ingen absolutte kriterier som tilsier at *Sofies verden* ikke skulle være en roman, slik den utgir seg for å være. Likevel kan det være fruktbart å se hvordan boken “deltar” i romanen som en overgripende tekstsjanger. Enkelte særtrekk er det en sterk tradisjon for å tilskrive romanen som teksttype, selv om disse vanskelig kan betraktes som definerende kriterier i eksklusiv forstand. Dette gjør det mulig å si at *Sofies verden* skiller seg vesentlig fra de fleste andre romaner på grunn av sin spesielle sjangerkobling. Mer spesifikt er det *læreboken* og *dannelsesromanen* jeg vil bruke som “sjangerkart” i analysen. Disse er ikke tilfeldig valgt, men er like fullt et utgangspunkt for analysen, ikke et resultat av den. Jeg har en “analytisk mistanke” om at de er aktuelle, basert på relativt umiddelbare kjennetegn ved teksten. På den ene siden er den en *roman*, som gjennom en fortelling om en 15 år gammel pike tar for seg den etablerte vestlige dannelsesstradisjonen. Dette gjør det naturlig å sammenligne med den tyske dannelsesromanen, som er en historisk litterær sjanger med karakteristiske tematiske kjennetegn. På den andre siden er den filosofihistoriske gjennomgangen både systematisk og strengt kronologisk, ordnet etter overskrifter vi kjenner igjen fra lærebøkene i skolen. Dessuten har den et *register* bakerst, slik at dens “elev” raskt kan sjekke hva for eksempel “dialektikk” eller “empirisk metode” er for noe. Læreboken har visse helt særpregede sjangertrekk, fordi den er knyttet til en bestemt type situasjon, gjennom en svært tett institusjonell tilknytning. Derfor vil den bidra til å sette teksten i et skarper lys enn en “pedagogisk bok” eller “filosofihistoriebok”, som er generelle betegnelser vi allerede ved første øyekast *vet* vil passe. Vi *vet* at *Sofies verden* ikke er knyttet til den samme objektive situasjonen som en lærebok, fordi den ikke er beregnet på skolen. Dette er likevel ikke til hinder for at den i større eller mindre grad kan *oppfatte* seg selv som en lærebok, gjennom å definere en situasjon som ligner på skolens læresituasjon.

Målet med sjangerbestemmelsen er å gi et samlet bilde av hva den impliserte forfatteren i akkurat denne teksten vil med sin leser. Til dette er sjangrene kulturelle nøkler, som også gjør det mulig å identifisere de tekstintensjonene som *ikke* kan gis samlende kulturelle merkelapper, og som derfor definerer noe unikt ved situasjonen. Dette gjelder særlig de mer spesifikke, tematiske strategiene – selv om det i prinsippet ikke er noe i veien for at en teksts konkrete budskap fullt ut konstitueres av sjangerdefinerte strategier.

Fortellerstrategier og argumentasjonsstrategier

Som en del av sjangeranalysen blir det viktig å undersøke forholdet mellom fortelling og argumentasjon. Disse er ikke tekstsjangre, men fundamentale strategier innenfor språkbruk generelt, som inngår som bærende elementer innenfor ulike sjangre. På en eller annen måte er vi alle innforstått med at å fortelle om noe ikke er det samme som å argumentere for noe. Denne distinksjonen vil jeg forsøke å definere kriterier for, slik at det blir mulig å skjelne mellom fortellerstrategier og argumentasjonsstrategier i teksten. At *Sofies verden* er en roman, betyr at den inneholder én eller flere

fortellinger.¹⁷ På den annen side må vi gå ut fra at en roman om filosofiens historie også inneholder resonnementer og forklaringer. Hvis den vil være både en filosofibok og en roman, må den på en eller annen måte integrere fortellerstrategier og argumentasjonsstrategier.

Sjangerkritikk

Målet med analysen er ikke bare å forstå Sofies verden, men også å *vurdere* teksten som sjangerdefinert handling. Vi skifter perspektiv – fra en analyse av “deltagelse” til en analyse av *anvendelse* (application). Sjangerkritikken spør ikke om hvilke sjangre som spilles ut i den konkrete teksten, men om hvordan den impliserte forfatteren anvender disse strategiene, som ressurser som står ham til rådighet innenfor en tekstkultur. Sjangerstrategier skaper forventninger i publikum, fordi de er kulturelt definerte strategier, ikke talerens private og særegne. Når en taler signaliserer at han deltar i en sjanger som publikum kjenner, gjør han en avtale med dem om at han vil forsøke å overtale innenfor visse situasjonelle rammer. Hvis han bryter denne avtalen, kan dette gjøre at publikum blir forvirret og avviser budskapet, men det kan også hende at de reagerer positivt. Ofte er det når våre sjangerforventninger blir brutt at en tekst kan gi oss nye perspektiver. Det er en slik sjangerbruddstrategi som Sofies verden prøver seg på. Kan den sies å være en vellykket hybrid? Ødelegger sjangrene for hverandre, eller blir resultatet en fruktbar og spennende nyskapning? Den impliserte forfatteren vil to ting på en gang: han vil gi en litterær leseropplevelse, samtidig som han vil undervise i filosofihistorie. Spørsmålet er om disse to intensjonene lar seg forene i en og samme retoriske handling. For mange kan det endog virke som en selvmotsigende handling, utfra et ideal om at romanfigurer helst bør gå sine egne veier, uten å ta alt for mange pedagogiske hensyn.

Enhver retorisk tekst må til syvende og sist møtes med spørsmålet: kan vi godta de intensjonene den har, og den situasjonsbeskrivelsen den gir? En slik vurdering har et samfunns-etisk grunnlag, et felt som det ligger utenfor denne oppgavens siktemål å gi noen selvstendig drøftelse av. Likevel er målet å kunne gi et så godt tekstanalytisk grunnlag som mulig for en slik etisk vurdering av *Sofies verden* – samtidig som jeg kan antyde hva jeg selv mener. Analysens mål er også å gi et grunnlag for å vurdere det filosofiske i boken, ut fra en sammenligning med filosofien slik vi kjenner den fra academia.

Talerens personlige ressurser

En retorisk analyse kjennetegnes ved at retoren selv plasseres i tekstens sentrum. Ikke bare er han den samlende og styrende intensjonale instans bak strategiene i en tale eller en tekst, men han er også overtalelsens viktigste retoriske ressurs. Hvordan skaffer han seg autoritet og troverdighet? Dette er et viktig spørsmål for en tekst som har pedagogiske ambisjoner. Hvis “elevene” i *Sofies verden* ikke har tillit til sin “lærer”, kan undervisningsmetodene være så snedige de bare vil, undervisningen er mislykket uansett. Klarer han derimot å gi leserne et bilde av en sterk og tillitvekkende personlighet, er det viktigste grunnlaget lagt for et vellykket pedagogisk prosjekt.

Spørsmålet om talerens personlige ressurser kompliseres betraktelig av at boken er en roman. En roman gir oss ikke tilgang til sin impliserte forfatter på samme måte som en tale gir oss tilgang til taleren. Den gir oss i stedet en eller flere *fortellere*. Derfor er det viktig å studere i hvilken grad og på hvilke måter fortelleren eller fortellerne presenterer seg for leseren i romanen, og hva som er forholdet

¹⁷ Det finnes romaner som beveger seg mot grensene av det narrative, men dette regner jeg som spesialtilfeller

mellom forteller og implisert forfatter. Valgene av avstand og tilstedeværelse er to av de viktigste valgene i en romans retoriske strategi. Valgene står om fra hvilke posisjoner den impliserte forfatteren finner det mest hensiktsmessig å forsøke å – for å bruke Booths ord – “makes us [the readers] join in the dance.” (Booth, 1987:xiv). Det er blant annet disse strategiene jeg vil forsøke å kartlegge i neste kapittel.

som kan holdes utenfor i denne sammenheng.

2. Romanens struktur

I dette kapittelet vil jeg ved hjelp av begreper fra fortellerteori – eller narratologi – forsøke å kartlegge hovedstrukturene i romanen *Sofies verden*. En slik narrativ struktur er et sett av generelle strategier som er typiske for fortellingen som tekstform, og for romanen som en fortellende sjanger. I kapittelets siste del vil jeg se på hvordan filosofihistorien er gitt plass innenfor romanens narrative struktur. I utgangspunktet vil jeg holde meg til begrepsbruken i Jacob Lothes bok om fortellerteori, *Fiksjon og Film* (1996). Han innleder med å definere en fortelling på denne måten:

Ei forteljing presenterer ei hendingskjede der verknad følgjer årsak, og som er plassert i tid og rom. (Lothe, 1996:11)

En fortelling er altså noe mer en bare en framstilling av tilfeldige hendelser. Hvordan hendelser i en fortelling må *henge sammen*, presiserer Claude Bremond gjennom denne definisjonen:

Enhver fortelling er en diskurs, som indordner en række af begivenheter – som har menneskelig interesse – under én og samme handlings enhet. (Gjengitt i Larsen, 1995:63)

Orden hendelseskjede må altså forstås som noe mer enn at hendelsene på en eller annen måte har innvirkning på hverandre. I en fortelling er hendelsene under samme “enhet”, det vil si at de er innbyrdes koordinert. En hendelse får da sin fortellermessige betydning utfra hvilken funksjon den har innenfor denne enheten – f.eks et mord setter i gang en kriminalgåte, et bryllup avslutter en heltehistorie osv. Det er også verdt å merke seg at Bremonts definisjon fanger inn et aspekt som Lothe ikke har med, nemlig at hendelsene i en fortelling må ha *menneskelig interesse*. Uten dette kriteriet ville for eksempel et referat av kulebevegelsene i et slag biljard også være en fortelling.

Sofies verden faller i høyeste grad inn under disse definisjonene. Den framstiller et tidsforløp, hvor hendelser i fiktive personers liv er forbundet til et sammenhengende og innbyrdes koordinert hendelsesforløp. Aller først vil jeg gi et forholdsvis fyldig sammendrag av dette hendelsesforløpet, hvor jeg så godt det lar seg gjøre også vil forsøke å inkludere de tematiske og filosofiske hovedpunktene.

Handlingssammendrag

Romanen handler tilsynelatende om Sofie, en 14 år gammel pike som snart skal feire sin femtende bursdag, og som bor i et hus ved skogen, sammen med sin mor. Faren er på havet som skipskaptein. En dag blir Sofie revet ut av hverdagen når filosofiske små lapper dukker opp i postkassen hennes. På den første står det “Hvem er du?”, og den andre spør “Hvor kommer verden fra?” Sofie blir henført i grublerier over disse spørsmålene, og mysteriet blir enda større da hun finner et fødselsdagskort til en ukjent “Hilde” i postkassen sin.

Det neste hun finner i postkassen, er første del av et filosofikurs, fra en anonym avsender. De to innledende brevene har overskriftene “Hva er filosofi?” og “Et forundelig vesen”. Etterhvert kommer det flere brev, og Sofie får lære om *mytisk tid*, om *naturfilosofene*, om *Demokrit*, og om *antikkens skjebnetro*. Hun får små forberedende lapper i postkassen før hvert brev, som stiller korte spørsmål, som f.eks “Hvorfor er legoklosser verdens mest geniale leketøy?” Sofie blir ganske fjern av alle de filosofiske grubleriene, og moren hennes forstår ikke hva som foregår.

Sofie blir helt oppslukt av den mystiske filosofen, og legger et brev med kaffeinvitasjon til ham i postkassen, samtidig som hun står vakt for å finne ut hvem denne personen er. Dette resulterer i at filosofen fra og med kapittelet om *Sokrates* isteden sender brevene sine med hunden "Hermes" til Sofies hemmelige gjemmede i buskene. Etter kapitlene om *Athen* og om *Platon*, følger Sofie etter Hermes og kommer til en merkelig gammel hytte ved et vann i skogen. På veggen henger et bilde av filosofen Berkeley, og ved siden av henger et bilde av et hus som heter "Bjerkely". I et mystisk speil kan Sofie se at jenta på andre siden blunker til henne med begge øynene. Sofie finner ikke filosofen, men får vite av sin mor at hytta heter "Majorstua". Hun finner flere mystiske postkort, til den samme Hilde, fra faren til Hilde som er i Libanon. Hilde skal ha 15-årsdag, akkurat som Sofie. Sofie lurar på hvorfor han sender brevene til henne, og hvorfor de ikke har adresse eller frimerke. Filosofikurset fortsetter med *Aristoteles*, *hellenismen* og deretter et eget kapittel om forskjellene mellom den jødiske og greske kulturkrets. Så får hun møte filosofen personlig, i Mariakirken. Han er munk, og heter Alberto Knox. Fra og med leksjonen om middelalderen er det slutt på de monologiske brevene. Nå holder læreren muntlige filosofitimer for Sofie, som kommer med innvendinger og spørsmål underveis. Det er også slutt på lappene med forberedende spørsmål til leksjonene.

Sofie treffer Alberto jevnlig, og han underviser henne om *renessansen*, *barokktiden*, *Descartes* og *Spinoza*. Det viser seg at alle de mystiske kortene har en allestedsnærværende bakmann, som presenterer seg på Albertos datamaskin som "Albert Knag". Han er den mystiske Hildes far, og det virker som om han kan dukke opp hvor han vil og gjøre hva han vil, som å få hunden Hermes til å snakke. Stadig flere kort til Hilde dukker opp på de underligste steder. Samtidig fortsetter Alberto med *Locke* og *Hume*.

Nøkkelen til mysteriet gir Alberto i kapittelet om filosofen Berkeley. Berkeley mente ifølge Alberto at hele tilværelsen egentlig var et mentalt fenomen, og at verden dypest sett ikke var annet enn Guds tanker. Alberto forklarer Sofie at Berkeleys Gud er for dem Hildes far, Albert Knag. Sofie og Alberto eksisterer i hans fantasi. Derfor er han suveren, allmektig, allestedsnærværende og kan for eksempel sende postkort hvor han vil. Denne opplysningen fører naturlig nok til at Sofie opplever en eksistensiell krise. Fra kapittelet "Bjerkely" er det *Hildes* verden det fortelles om. Hun fyller 15 år og har fått filosofikurset og fortellingen om Sofie i gave fra sin far, Albert Knag, som er major i FN-styrkene i Libanon. Hun begynner å lese det vi som lesere av romanen til da har lest. Vi får repetert historien og det viktigste i filosofikurset til Alberto Knox. Det er altså ikke Alberto Knox som er den egentlige filosofilæreren, men Albert Knag, som er Albertos og Sofies skaper.

Hilde tar oss med videre i historien om Sofie og Alberto. Stakkars Sofie forstår hun er en fiktiv person. Hun møter Ole Brumm, Rødhette og mange andre fiktive personer. Moren hennes er litt forvirret, men Sofie har ikke hjerte til å dele med henne sin nye innsikt om tilværelsen. Situasjonen er likevel ikke umulig. Alberto planlegger en flukt fra majorens fortelling, men dette kan ikke skje før de har gått gjennom resten av filosofihistoriekurset. Derfor går de videre med *opplysningstiden*, *Kant*, *romantikken*, *Hegel*, *Kierkegaard*, *Marx*, *Darwin* og *Freud*. Til siste leksjon møtes de på en kafé, hvor Alberto forteller om *vår egen tids filosofi*, om Sartres eksistensialisme, om absurd teater, om Simone de Beauvoir, og om vitenskap i forhold til nyreligiøse strømninger. Sartre mente mennesket kjennetegnes ved sin frihet til å velge, og det samme hadde Kierkegaard også ment. Problemet er at Sofie og Alberto ikke er frie, siden de tenkes av majoren.

I leksjonen om Kant lærte de om sammenhengen mellom fornuften og friheten. Den som følger fornuften og dens morallov i stedet for sansene, er fri, og det er denne friheten som kjennetegner oss som mennesker, slik Sartre også mente. Sofie og Alberto må derfor bruke fornuften til å slippe løs fra majorens fantasi, bort fra hans bevissthet. Dette må skje mellom linjene, via majorens underbevissthet, den som Freud hadde snakket så mye om. Samme dato som Hildes far kommer hjem fra Libanon, på sankthansaften, arrangerer Sofie et filosofisk hageselskap. Dette er det siste kapittelet Hilde leser. Majoren slår seg løs, og lar hageselskapet utarte til et rent kaos, med kakekasting, øldrikking og sex i buskene. Midt i forvirringen holder Alberto en filosofisk tale, og avslører den sjokkerende hemmeligheten om livet. Sofie tar farvel med sin mor, og både hun og Alberto forsvinner.

Fortellingen som Hilde leser, er nå over. Men Sofie og Alberto lever videre, i frihet utenfor fortellingen. De lurte seg ut gjennom en kjellerlem i “Majorstua”, og dukket opp på virkelighetens Majorstua, i Oslo. Nå er de blitt en del av “det usynlige folket”, som ingen kan se eller merke. Mens de reiser mot Lillesand for å finne Hilde, har Hilde det moro med sin far som er på vei hjem fra Libanon. Hun synes faren har vært for slem med sine stakkars fiktive personer. Gjennom snedig organisering gir hun ham følelsen av at han er observert og styrt fra han lander på flyplassen i København. Hun “fjernstyrer” ham samme hvor han går. Alberto og Sofie kommer fram til Bjerkely og får overvære at faren kommer hjem. De hører på mens han forteller Hilde om verdensrommets ufattelige dimensjoner og om *det store smellet* som skapte jorda. Selv om Sofie og Alberto ikke har mulighet til å kommunisere med dem, greier likevel Sofie å få Hilde til å ane noe ved å slå henne så hardt hun kan i pannen med en skiftenøkkel. Faren forklarer Hilde at han måtte skrive filosofikurset til henne selv, for det fantes ikke noe på bokhandelen som passet for ungdom. Til slutt demonstrerer den fiktive Sofie igjen sin dimensjonssprengende styrke ved å løse fortøyningen til familiens båt.

Fabel og sujett

Begrepene *fabel* og *sujett*, som stammer fra de russiske formalistene (Lothe, 1996:16), er nyttige å bruke for å synliggjøre helt grunnleggende grep i måten *Sofies verden* er fortalt på. Som vi så definerte Lothe en fortelling som en presentasjon av en kjede av hendelser. “Sujett” betegner hendelsene slik de blir presentert for oss i fortellingen. Sujettet organiserer hendelsene, slik at de i *Sofies verden* får det forløpet jeg nettopp har gått igjennom. “Fabel” betegner derimot et kronologisk hendelsesforløp slik vi kan abstrahere og konstruere det ut fra de informasjonene vi får i sujettet. Ofte er de to sammenfallende, det vil si at sujettet “begynner med begynnelsen”, der fabelen begynner, og deretter presenterer hendelsene i fabelen i kronologisk rekkefølge.

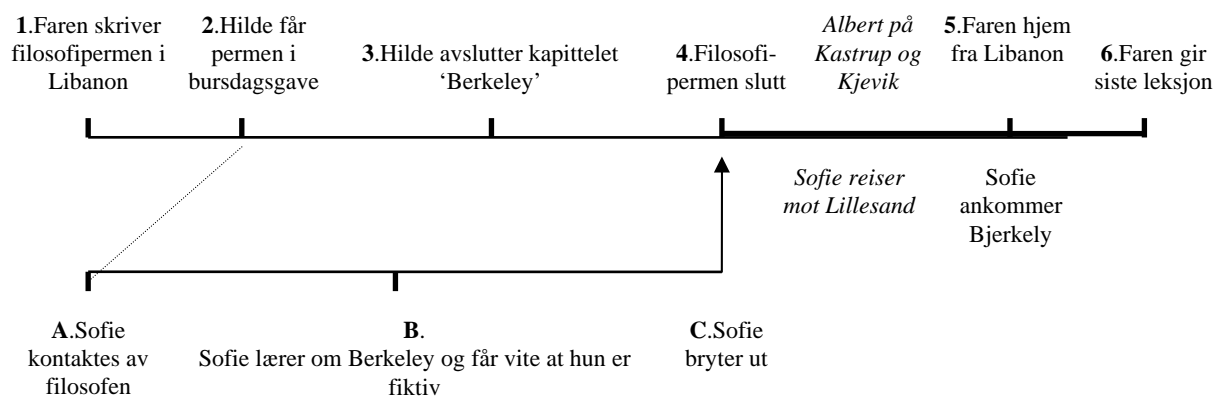
Rammefortelling og narrative nivå

I *Sofies verden* er imidlertid forholdet mellom sujett og fabel annerledes. Sujettet presenterer og organiserer *to* fabler – fortellingen om Sofie og fortellingen om Hilde. Disse representerer to selvstendige hendelseskjeder, der den ene – fortellingen om Hilde og Albert – i utgangspunktet er en rammefortelling rundt fortellingen om Sofie og Alberto. Det å la en fortelling fortelles av personer innenfor en annen fortelling, er ikke uvanlig i litteraturhistorien. Teknikken er kjent fra arabernes fortellinger, og *Dekameronen* av Boccaccio er det eldste kjente eksempelet blant europeiske fortellinger (Aarseth, 1976:120).

Forholdet mellom fortellingen og rammefortellingen er et skille mellom *narrative nivå* (Lothe, 1996:43). En fortelling kan ha et ubegrenset antall narrative nivåer, selv om det selvsagt er lett å miste oversikten hvis det blir for mange. I *Sofies verden* er det tre narrative nivåer. Fortellingen om Hilde representerer det som Lothe kaller det *diegetiske* nivå. Nivået under, altså fortellingen om Sofie, kalles *hypodiegetisk* nivå. Nivået over det diegetiske, kalles det *ekstradiegetiske* nivå. Dette er nivået som fortellingen om Hilde fortelles på. Her finner vi den øverste, navnløse fortelleren, som befinner seg utenfor og over begge fortellingenes univers. Regner vi Albertos brev i begynnelsen som en “fortelling”, har vi faktisk også et fjerde narrativt nivå – et “hypo-hypodiegetisk” nivå – men dette vil jeg komme tilbake til.

Fablene

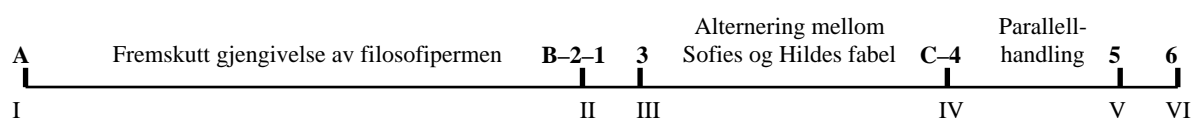
Figuren under framstiller de to fablene. Når Sofie bryter ut av Albert Knags filosofiperm (C), smelter de to narrative nivåene sammen til en fabel, slik at Sofie og Hilde deler samme tid og samme rom.



Selv om Sofies og Hildes hendelseskjeder er separate i fysisk forstand mellom 4 og 5, utgjør de like fullt én fabel, i følge Bremóns definisjon som jeg siterte ovenfor. Hendelsene deler ikke bare samme tid og rom, de er også innbyrdes koordinert slik at de utgjør en enhet: Sofies og Albertos reise motiveres av at de må rekke fram før faren kommer hjem, og farens hjemreise gis betydning gjennom at Sofie og Alberto er på vei uten at han vet det – eller noen gang får vite det. *Før* de to fablene går sammen, gis de også betydning i lys av hverandre, men da deler de ikke samme tid og samme rom. Likevel er de knyttet sammen, som fortelling og som rammefortelling. Sofies fabel er ingen hendelse innenfor Hildes fabel, men Hildes *lesning* av den utgjør en kjede av hendelser (2–4).

Sujettet

Figuren under viser hvordan hendelsene i fablene er organisert i sujuettet.



Det som gir fortellingen sitt karakteristiske preg, er at det diegetiske nivået – rammefortellingen om Hilde – ikke introduseres før halvveis ut i sujuettet (II). Der får vi vite at Hilde *begynner* å lese filosofipermen som faren har skrevet til henne i Libanon. Mellom II og III følger vi Hilde mens hun

leser Sofies fabel fra A til B. Gjennom korte utdrag gis her en repetisjon av sulettets første del (I – II). Siden Hilde i fabelen ikke leser filosofipermen to ganger, betyr det at sulettets første del er en *framskutt gjengivelse* av det Hilde kommer til å lese når hun mottar filosofipermen.¹⁸

Mellom III og IV alternerer leseren mellom de to fablene: Så lenge vi følger Sofie, sitter Hilde og leser om Sofie, og så lenge vi følger Hilde, har Sofies fabel pause.¹⁹ Etter sammenslåingen er sulettet “kryssklippet” for å framstille parallellhandlingen i fabelen (IV – VI). Denne kryssklippingen er *analeptisk*, det vil si at sulettet føres tilbake i fabelens tid for hver gang det bytter mellom parallellhendelsene.²⁰ Disse analepsene sørger for at begge parallellhandlingene i sin helhet presenteres, uten at det blir synlige ellipser i noen av dem.²¹

Rammefortellingsstrategien

Å utsette introduksjonen av rammefortellingen er en svært iøynefallende og avgjørende fortellerteknisk strategi. Først og fremst er det en *overraskelsesstrategi* når grunnleggende og avslørende informasjon om forholdet mellom narrative nivåer ikke presenteres før halvveis i sulettet. Som leser *tror* man at sulettet presenterer det diegetiske nivået, men brått viser det seg – på side 276 – at fabelen er hypodiegetisk.²² Den samme strategien gir leseren en *repetisjon* av filosofikurset så langt som det er kommet, fordi Hilde – ut fra fabelens logikk – begynner på filosofipermens første side. Repetisjonen tar slutt når Hilde begynner på lesningen av siste del av Sofies fabel (B – C), som leseren ikke har kommet til ennå.

Denne varianten av rammefortelling gir leseren et mer *direkte* forhold til Sofies fabel. Den ekstradiegetiske fortelleren skjeler ikke mellom de to fablene, selv om de er på ulikt narrativt nivå. Til hypodiegetese å være, får fortellingen om Sofie og Alberto en svært høy status som selvstendig fabel. Dermed blir det ikke vanskelig for leseren å godta at den rykker opp et nivå.

Analogien mellom de narrative nivåene og fortellerens selvtematisering

At det er et analogt forhold mellom de narrative nivåene betyr ikke at de er kopier av hverandre, men at det er systematiske likhetstrekk mellom dem. Sofies verden etterligner Hildes verden. Albert Knag underviser Hilde både skriftlig og muntlig, og Alberto Knox gjør det samme. Både Hilde og Sofie har sin femtenårsdag samtidig med at de blir innviet i tilværelsens mysterier. Begge har de en relativt uforstående mor, begge bor i koselige hus med hage rundt osv. Analogien markeres språklig gjennom

¹⁸ Det er tvilsomt om dette kan kalles *prolepse*, som betegner en foregripelse i sulettet innenfor *samme* fabel (Lothe, 1996:68). I dette tilfellet foregripes det hva Hilde kommer til å lese, men *ikke* fra et punkt på den samme fabelen.

¹⁹ “Pause” i denne sammenheng betyr at tiden i Sofies fabel står stille så lenge Hilde og leseren ikke leser. Se Lothe s.70.

²⁰ Lothe kaller denne formen for analepse *intern analepse*, det vil si at punktet som narrasjonen griper tilbake til, i tid ligger etter den første hendelsen sulettet presenterer (Lothe, 1996:67).

²¹ Her er det ett unntak: Albert Knags flyreise fra Kastrup til Kjevik (s.481-484). Når vi forlater handlingstråden, går han ombord i flyet, og når vi vender tilbake fra Sofies og Albertos reise, lander flyet på Kjevik. Om ellipser, se Lothe, (1996:72).

²² Den varianten av rammefortelling-overraskelse som er valgt, er egentlig svært uvanlig. Det ordinære ville vært å gjengi hva Hilde leser, ikke å gjengi hva hun *kommer til å* lese. Overraskelseeffekten ville vært den samme, hvis bare *informasjonen* om hvordan det henger sammen ble utsatt. Den vesentlige forskjellen er at *repetisjonen* da ville blitt borte (– med mindre Hilde i fabelen leste permens første del to ganger).

nesten-navnelikheten mellom Alberto og Albert, og mellom *Berkeley* og *Bjerkely* (“Berkeley og Bjerkely. Var ikke det pussig?” s.101). I tillegg brukes *speilet* som symbolet på skillet mellom Sofies og Hildes verden; Sofie ser sin “søster” gjennom et gammelt speil på veggen i Majorstua, et speil som er helt likt “trollspeilet” Hilde har.

Det var som om det var Sofie jenta i speilet blunket til. Det var som om hun ville si: Jeg ser deg, Sofie. Jeg er her på den andre siden. (s.102)

At fortellingene er analoge, betyr også at personene er analoge i forhold til hverandre. Hvert par – Alberto/Albert, Sofie/Hilde og moren/moren – spiller analoge roller på tvers av de to nivåene i fortellingen, og de er like i alder og kjønn. Albert Knags forfatterskap og undervisningsrolle i forhold til Hilde, er analog med Albertos brevskrivning og undervisning i forhold til Sofie på det hypodiegetiske nivået. Enda sterkere er analogien i motsatt retning – med fortelleren på det *ekstradiegetiske* nivået, som forteller en historie med akkurat det samme navnet som Albert Knags filosofiperm, nemlig “Sofies verden” Akkurat som Albertos filosofiperm, er den boken vi som lesere sitter med i hånden, både en filosofihistorie og en roman. Albert Knag og den ekstradiegetiske “forfatter” er altså begge både fortellere og lærere. Analogien til Alberto på det hypodiegetiske nivået er noe svakere enn den er dem i mellom, fordi Alberto primært er en filosofilærer. Han dikter ikke opp romanpersoner, slik som de to andre. Men hans *forfatterrolle* – i analogi til Albert Knags filosofiperm – er tydelig gjennom brevene han innleder filosofikurset med. Siden Albert Knags “Sofies verden” er på et hypodiegetisk nivå, kan disse sies å være på et “hypo-hypodiegetisk” nivå. Vi har altså å gjøre med en *tredelt analogi*, som spenner over det hypodiegetiske, det diegetiske og det ekstradiegetiske. Analogien sammenligner tre lærere og “forfattere”, og tre formidlingssituasjoner:

– Men det kan tenkes at en helt annen forfatter sitter et sted og skriver en bok som handler om FN-major Albert Knag, som skriver en bok til sin datter Hilde. Denne boken handler om en viss “Alberto Knox” som plutselig begynte å sende noen beskjedne filosofifilleksjoner til Sofie Amundsen i Kløverveien 3. (s. 348)

Gjennom et slikt spill med analoge narrative nivåer oppnår fortelleren av historien om Hilde, Sofie, Alberto og Albert å tematisere seg selv og sin egen fortelling. Men hvilken rolle har egentlig selve fortelleren i denne romanen, og hvordan forholder han seg til sin fortelling og sine personer?

De autorale fortellerne

Jacob Lothe definerer en forteller på denne måten:

Forteljaren er ein integrert del av den fiksjonsteksten forfattaren skriv. Forteljaren (eller kombinasjonane av forteljarar) er eit narrativt instrument, eit retorisk verktøy forfattaren brukar til å presentere og utvikle teksten, som slik blir konstituert av dei aktivitetane og funksjonene som forteljaren utfører. (Lothe, 1996:31)

Fortelleren må altså ikke forveksles med forfatteren, som er den historiske personen som har skrevet teksten. Fortelleren er innskrevet som et subjekt for narrasjonen. I *Sofies verden* begynner han med å fortelle oss at “Hilde Møller Knag våknet på kvistværelset i den gamle kapteinsvillaen ...”. En slik forteller, som er på et ekstradiegetisk nivå og således hevet over personene i diegesen, kalles en *autoral* forteller. Lothe bruker også begrepet “rein” forteller (Lothe, 1996:31). Dette er fordi en forteller ikke behøver være på ekstradiegetisk nivå, men godt kan være en *person* i diegesen samtidig som han er forteller. En slik kombinasjon av person og forteller kalles en *personal* forteller, og en

roman kan gjerne ha flere slike personale fortellere. Hvis vi betrakter filosofipermen som en selvstendig fortelling i fortellingen, kan vi si at vi i *Sofies verden* har *to* autorale fortellere. Disse fortellerne er analogier av hverandre, men deres fortellerroller er som eksakte kopier av hverandre. Fortellermåten endres derfor ikke i det hele tatt når Sofie og Albert i den andre vendingen går over fra Albert Knags filosofiperm til vår fortellers historie.

Synsvinkel

Det mest karakteristiske kjennetegnet ved fortellerne, er at de låser seg til en svært avgrenset synsvinkel i hele romanen – nemlig synsvinkelen til Sofie og Hilde. Ikke bare låner de Sofie/Hildes syn og hørsel, men også deres tanker, refleksjoner og følelser. Selv om narrasjonen er autoral, er altså perspektivet personbundet.²³ Når fortellerne ikke benytter direkte tale, slik de ofte gjør, forsøker de å *ligne* en personal narrasjon så mye som mulig, samtidig som de aldri forlater sin autorale fortellerposisjon. Noen illustrerende eksempler:

Hilde funderte på om bildet hun stod og studerte, var speilbildet av en pike eller av en ung kvinne. Hun kom til at det ikke var noen av delene. Kroppen så kanskje ikke så verst kvinnelig ut, men ansiktet var som en eplekart. s. 280

Da hadde hun virkelig klart å somle bort smykket. Javel! Men hvordan kunne pappa vite det når hun ikke visste det selv? Og enda var det noe mer: Sofie hadde tydeligvis drømt om at Hildes far kom hjem fra Libanon. Men det var fortsatt en hel uke til. Var Sofies drøm profetisk? s. 293

Sofie var ikke helt sikker på om hun var enig. Et menneske måtte da være noe mer enn en maskin? s. 11

Sofie kikket i postkassen i det hun åpnet porten til sin egen hage. Som regel var det masse reklamegreier pluss noen store konvolutter til moren. s. 11

Vi ser at fortelleren later som han ser og tenker gjennom Sofie/Hilde. Derfor “vet han ikke” for eksempel hva som vil skje når Albert kommer hjem fra Libanon. Når han gjengir tankene hennes, gjør han det på en innvendig måte, selv om det ikke er direkte tankereferat, som ville krevd bruk av anførselstegn. Denne formen for innlevende tankereferat er svært vanlig, og går under mange navn, men Lothe velger å kalle det *fri indirekte tanke*, for å markere at dette grepet står i en posisjon mellom direkte tankereferat og indirekte tankereferat. Selv om han ikke siterer, bruker fortelleren Hildes/Sofies språk når han gjengir tankene hennes, slik formuleringen “Kroppen så ikke så aller verst kvinnelig ut” er et eksempel på. I det tredje eksempelet ser vi at også filosofiske refleksjoner formidles på denne personbundne måten. Det siste eksempelet er kanskje det mest illustrerende når det gjelder perspektiv. Setningen “Som regel var det masse reklamegreier ...” er ikke et fritt tankereferat, men er likevel formet som om det var Sofie som fortalte det, ikke fortelleren. Fortelleren forlater nemlig aldri sitt innvendige perspektiv i denne boken. Alle beskrivelser er fra Sofies/Hildes perspektiv.²⁴ Én sekvens er imidlertid et markert unntak: *flyplass-sekvensen* – fortellingen om faren på Kastrup og Kjevik. Her, og bare her, er det *faren* fortelleren følger, men med et litt mer utvendig perspektiv enn når Sofie og Hilde følges. Likevel unngår han å henvende seg direkte til leseren.²⁵

²³ Om forholdet mellom narrasjon og narrativt perspektiv, se Lothe, 1996:50ff.

²⁴ Beskrivelser som “Det var som om huset lå ved verdens ende, for bak hagen hennes var ingen andre hus” er typiske. Det spiller ingen rolle hvorvidt hun faktisk *tenker* dette der og da.

²⁵ Et eksempel:

Den begrensningen som ligger i valget av perspektiv, er en selvpålagt begrensning. Hvis fortelleren hadde vært en personal forteller – altså en person i det diegetiske på linje med personene han forteller om – ville han rett og slett ikke hatt muligheten til å vite noe om hendelser og personer utover sitt eget perspektiv, med mindre han var tankeleser. Fortelleren i *Sofies verden* og hans alter ego har derimot muligheten, fordi de er autorale. Den ekstradiegetiske fortelleren benytter seg også av denne muligheten – når han forteller om Albert Knag på Kastrup og Kjevik. Likevel er både Albert og fortelleren i hele resten av fortellingen omhyggelige med å ikke gå utenfor Hildes/Sofies perspektiv.

Moren la armene rundt henne. Sofie forstod at hun trodde henne nå (s. 104)

Her hadde det kanskje virket like naturlig om siste setning bare hadde vært “Hun trodde henne nå.”. Løsningen som er valgt, har ingen annen motivasjon enn at perspektivet skal være konsekvent.

På tross av den omhyggelige identifikasjonen av Sofie og Hilde, er det ikke vanskelig å finne tegnene på at fortelleren og Albert er autorale fortellere. Først og fremst skjer det ved at de forteller i *tredjeperson*, ikke i *førsteperson*. Dette er en språklig markering av ikke-identitet som det er umulig å omgå. Dessuten glipper den strenge synsvinkelen innimellom. Vi kan kalle fenomenet for *skjult kommentar* – det vil si at fortelleren gjør iakttagelser som det ikke er mulig å skrive på Sofies/Hildes regning:

– Jeg glemte tiden, mamma. Jeg er lei for det, men du skjønner jeg leser noe fryktelig spennende. Nå måtte moren trekke på smilebåndet. (s. 294)

At moren trekker på smilebåndet, kan Hilde både se og reflektere over. Men at hun *måtte* trekke på smilebåndet, signaliserer en innforståthet med morens tanker, og et utvendig perspektiv på Hildes sjarmerende entusiasme. Setningen står for fortellerens egen regning og bryter hans selvpålagte lov. Enda tydeligere er det i denne refleksjonen:

Hun var fortsatt redd, og når man er redd, snakker man som regel sant. (s. 104)

I mindre skala opptrer lignende kommentarer gjerne i beskrivelser i tilknytning til eller som erstatter anføringsord, slik som på side 105:

– Og så gikk du virkelig helt til Majorstua, sa moren tankefullt. – Majorstua? Sofie sperret opp øynene.

Her er det svært tvilsomt om det er Sofie som synes moren virker tankefull, og at Sofie instinktivt sperrer opp øynene, kan hun umulig være seg bevisst. Gjennom slike skjulte kommentarer gjør altså fortelleren – glimtvis – direkte bruk av sin autorale posisjon. En tredje form for direkte kommentar er lettere å få øye på: overskriftene og mottoene. Både filosofipermen og historien om Hilde har overskrifter, som er ordnet slik at fortelleren fortsetter der “fortelleren” Albert Knag slapp, og det finnes et motto både for Alberts perm og fortellerens bok. Disse organiserer og perspektiverer både fortellingen og undervisningen, og representerer en form for markert inngripen som bryter radikalt med det personbundne perspektivet.

“Major Albert Knag hadde nesten tre timer på Kastrup før flyet gikk til Kristiansand. Han fikk kjøpe noen gaver til familien. Sitt livs største gave hadde han sendt til Hilde for to uker siden. Marit hadde lagt den på nattbordet hennes så den lå der når hun våknet på fødselsdagen.” (s. 478)

Akkurat som i fortellingen om Sofie, brukes fritt indirekte tankereferat: “Han fikk kjøpe noen ...” I setningen “Marit hadde...” tar fortelleren selv over.

Den skjulte forteller

Sofies verden er et eksempel på en aural forteller ikke er det samme som en allvitende forteller, fordi *fortellerposisjon* ikke er det samme som *synsvinkel*. I boken *Stil og struktur* (1969) knytter Willy Dahl ordet “allvitende” forteller til den aural og direkte kommenterende forteller, slik vi kjenner det særlig fra romantikkens romaner. Det er altså ikke nok å være *potensielt* allvitende, slik som den aural fortelleren i *Sofies verden*. Denne fortelleren utgjør en kontrast til romantikkens typiske forteller, fordi han hele tiden forsøker å skjule sin stemme, ved å “filtrere” den gjennom sine personer. Derimot er fortellerens og filosofipermens tredje “analoge bror”, Alberto, alt annet enn tilbaketrasket. Innenfor sitt hypodiegetiske nivå er han både person og formidler. Han formidler filosofien og dens historie på en lærers vis – direkte og kommenterende. Den samme lærerrollen inntar også Albert Knag, etter at filosofipermen er avsluttet og han kommer hjem fra Libanon, i siste kapittel. Det er kun innenfor filosofipermen at han opptrer som aural forteller med skjult stemme. Av de tre er det altså bare den ekstradiegetiske fortelleren som aldri tar på seg en aktiv, synlig rolle. De tegnene som avslører at han er aural, forteller oss ikke mye om hans egenskaper. Ser vi bort fra overskriftene og mottoet – som jeg vil komme tilbake til – sier ikke tegnene noe annet enn at fortelleren er på et narrativt nivå over det diegetiske. De kan ikke bidra til å beskrive ham på noen måte.²⁶

En slik skjult, identitetsløs forteller er et litterært sjangertrekk. Seymour Chatman kaller det “covert narrator” – en fortellerstemme som er “hidden in the discursive shadows” (Chapman, 1989:197). Booth betrakter en tilbaketrasket og upersonlig forteller som typisk for den *moderne* romanen, og Dahl følger den samme tankegangen når han bruker betegnelsen “realistisk” i vid betydning (– samlebetegnelse for impresjonistisk, realistisk og naturalistisk) som en motsetning til den “før-realistiske” romanen, hvor fortelleren er allvitende (Dahl, 1969:115). Konklusjonen må bli at ut fra en fortellerteknisk synsvinkel ligner *Sofies verden* så absolutt en moderne roman. Romanen er fortellerteknisk strukturert slik at den får både i pose og sekk: den gir oss en romanforteller, en hypodiegetisk lærer – Alberto – og en diegetisk romanforteller som også er lærer – Albert.

Det gjenstår ett problem når det gjelder fortellerens posisjon: Hvis det er fortelleren som er narrasjonens subjekt, hvem er det da som gir oss fortelleren, bruker ham som instrument? Vi er tilbake til Wayne Booths *impliserte forfatter*, som jeg nevnte i innledningen. Til forskjell fra fortelleren er ikke denne “forfatteren” et instrument i teksten. “Implisert forfatter” er ikke et fortellerteknisk begrep, men en retorisk konstruksjon, som tjener som subjekt for teksten som målrettet handling. Fortellerteoretiske forhold – inkludert fortelleren eller fortellernes rolle – er strategier innenfor denne impliserte forfatterens prosjekt. Seymour Chatman forklarer forholdet mellom forteller og implisert forfatter slik:

He is not the narrator, but rather the principle that invented the narrator, along with everything else in the narrative, that stacked the cards in this particular way, had these things happen to these characters, in these words or images. Unlike the narrator, the implied author can *tell* us nothing. He, or better, *it* has no voice, no direct means of communicating. It instructs us silently, through the design of the whole, with all the voices, by all the means it has chosen us to learn. (Chapman, 1978:148)²⁷

²⁶ Jeg har ikke funnet mer enn ett eneste unntak her, men dette får ikke dramatisk virkning, siden det er i flyplass-sekvensen. Se forøvrig kapittel 6 – *Autoritets-egenskapene*.

²⁷ Chatman gjør et poeng ut av at den impliserte forfatteren må betegnes som “det” i stedet for “han”. Fordelen med dette er at det markeres at den impliserte forfatteren ikke er en talende person på samme måte som

Det vil med andre ord være en feilslutning å identifisere fortelleren med den impliserte forfatteren, som er det retoriske, intensjonale sentrum i teksten. Fortelleren *kan* være et redskap som gir stemme til den stemmeløse impliserte forfatteren, men ofte er han det ikke, og ofte er det umulig å avgjøre. Dette vil jeg komme tilbake til i neste kapittel.

Narrativ makrostruktur

Som de fleste fabler består *Sofies verden* av en kjede av hendelser, som alle – i større eller mindre grad – innebærer at romanpersonene eller relasjonene mellom dem endres. Jo dypere ned på mikronivået man går, jo mer utallige vil alle små hendelser bli, og alle utgjør de en liten bit av fabelen. Går man derimot til motsatte ytterlighet, er det mulig å beskrive en fabels makrostruktur som en storsekvens av noen ytterst få hendelser (Larsen, 1995:67). Siden *Sofies verden* opererer med to analoge narrative nivåer, består fortellingen på makronivå av bare to hendelsespar, som begge kan betraktes om én hendelse:

	ÅPNINGSHENDELSE	SLUTTHENDELSE
HILDE	Hilde får filosofipermen	Faren gir datteren siste undervisningsleksjon
SOFIE	Sofie får konvolutten fra filosofen	Sofie og Alberto overværer farens siste leksjon

Åpningshendelsen er den avgjørende endringen som setter i gang det *narrative prosjektet*. Peter Larsen definerer narrativt prosjekt på denne måten:

Et prosjekt er en “stræben” ud over det nærværende, fremad mod et mål, altså et ønske om ændring af den nuværende situation, af “tingenes tilstand”. (Larsen, 1995:69)

Slutthendelsen fullfører det narrative prosjektet. Den endrer “tingenes tilstand”, eller situasjonen, slik at det ønsket eller “stræben” som ligger bak prosjektet, blir oppfylt. Dette ønsket tilhører det narrative *subjekt*. Det som subjektet streber etter, er å besitte et *objekt*. I *Sofies verden* er målet et *indre* objekt, nemlig kunnskap og innsikt.²⁸

Hovedperson

Men hvem er det egentlig som har rollen som narrativt subjekt i *Sofies verden*? Her står vi overfor et lite problem. På den ene siden er det Sofie/Hilde som har et prosjekt. På den annen side: hvis det ikke hadde vært for åpningshendelsen, som er initiert av Alberto/Albert, hadde ikke pikene hatt noe prosjekt i det hele tatt. Deres prosjekt er med andre ord en del av *lærerens/farens* prosjekt, som ligger som en ramme rundt deres prosjekt, fordi han så å si skaper deres streben. Læreren og faren ønsker det samme objektet – kunnskap og innsikt – men på andres vegne. Fortellingen starter når dette prosjektet igangsettes, og slutter når det er fullført, idet faren kommer hjem og gir Hilde – og Sofie – siste undervisningstime. Vi har altså å gjøre med to narrative subjekter, der det ene – læreren/faren – er overordnet det andre – Sofie/Hilde. Velger vi, som Peter Larsen, å definere en fortellings hovedperson

fortelleren, samtidig som muligheten for å forveksle med den reelle forfatteren blir minimal. Likevel velger jeg å betegne “det” som *han*, slik Booth selv gjør. Det virker mindre teknisk og oppkonstruert, og svarer mer til den intuitive konstruksjonen av en forfatter de fleste av oss foretar når vi leser.

²⁸ “Det overgripende narrative prosjekt drejer seg om at *besidde* enten et “ydre” eller et “indre” OBJEKT: Det narrative subjekt vil enten *have* noget eller *være* noget.” (Larsen, 1995:69).

som en fortellings “narrative subjekt” (Larsen, 1995:69), er altså ikke Sofie/Hilde romanens eneste hovedperson. Hun er uten tvil fortellingens eneste “center of consciousness” (Booth, 1987:153), men det er problematisk å bestemme hovedperson kun ut fra perspektiv.²⁹ På den annen side blir det også ensidig å bestemme hovedperson bare ut fra hvem som er det narrative subjekt. Begge hendelsene på makronivå representerer endringer hos Sofie/Hilde, ikke hos Alberto/Albert, som knapt endrer seg i det hele tatt fra fortellingens begynnelse til dens slutt. *Sofies verden* er fortellingen om hvilke forandringer som skjer i Sofies/Hildes liv. Hun må derfor sies å være den sentrale hovedpersonen, selv om hun ikke er den eneste. At hun i forhold til det overgripende prosjektet er en *passiv* hovedperson, vil jeg komme tilbake til i analysen av de tematiske strategiene.

Aktantparene

Begrepene narrativt subjekt og narrativt objekt henter Larsen fra A.J. Greimas, som mener at det er tre par av aktørfunksjoner, eller *aktanter*, som en fortelling kan inneholde. Foruten *subjekt/objekt* er disse *avsender/mottager* og *hjelper/motstander*. (Greimas, 1974) De første to parene har med transport eller kommunikasjon av prosjektets objekt å gjøre. På en eller annen måte handler alle fortellinger om en slik overføring av et objekt. Kategoriene *hjelper/motstander* blir derimot bare meningsfulle i forhold til en narrativ *konflikt*, en hindring som det narrative subjekt må overvinne. I *Sofies verden* er kjernestrukturen relativt tydelig: Alberto/Albert og Sofie/Hilde er subjekter, objektet de streber etter er innsikt, avsender av dette objektet er Alberto/Albert og mottager er Sofie/Hilde.

Motstanderrollen

Alberto/Albert er en svært aktiv avsender, som jobber gjennom hele prosjektet for at overførselen av objektet skal kunne skje. Men hvis vi skal kalle ham hjelper må det være en konflikt på et eller annet nivå, representert gjennom en motstander, ellers er det ikke behov for en hjelper. Motstanderne i *Sofies verden* er ikke like umiddelbart synlige som hjelperen. Det er ikke hennes egen kunnskapsløshet og manglende innsikt som representerer denne aktanten. Det er jo dette som er selve *mangelen* som er utgangspunktet for prosjektets streben. Det er heller *hverdagen og dens begrensede horisont* som er den hindringen Sofie/Hilde må overvinne. Denne motstanderfunksjonen fyller hun i svært liten grad selv. De aktørene som representerer hverdagens verden, er moren og venninnen Jorunn. De er uforstående til prosjektet og representerer en *avledning* i forhold til prosjektets mål.³⁰ Også Jorunns foreldre – finansrådmannen m/frue, som har hvit Mercedes – fungerer som motstandere etter dette prinsippet, selv om de bare er en anekdote, og selv om deres nokså “ufilosofiske” framreden nærmest er framstilt som en fornøylig parodi.³¹ Likheten mellom alle motstanderne jeg har nevnt – moren er den gjennomgående og sentrale av dem – er at ingen av dem *aktivt* forsøker å stikke kjepper i hjulene

²⁹ Det virker som Dahl automatisk gjør dette i *Stil og Struktur*, selv om han ikke drøfter problematikken. (Dahl, 1969:131). Likevel vet vi at det ikke er uvanlig at en fortellings “bevissthetssentrum” i større eller mindre grad kan være en biperson i handlingen. F.eks. i John Irvings *En bønn for Owen Meany* er det *kameraten* som er både bevissthetssentrum og forteller, selv om det uten tvil er Owen Meany som er hovedpersonen.

³⁰ “Moren prøvde å friste henne med pizza og detektive, men Sofie sa at hun var trett og ville lese på sengen.” (s. 58). “– Det jeg mente er at du kan skremme meg med all denne ... pratene du har begynt med.” (s. 124)

“Moren til Hilde ropte opp at Derrick begynte om ti minutter og at hun hadde satt en pizza i ovnen.” (s. 310)

“– Egentlig eksisterer ikke mørket i seg selv. Det er bare mangel på lys. – Æsj, du snakker så ekkelt. Vi går.” (s. 146)

³¹ “... det klirret i paljettene på buksedrakten.” (s. 463)

for Sofie/Hilde og Alberto/Albert. Derfor kan vi si at aktanten “motstander” er mye svakere realisert enn de andre i *Sofies verden*. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i den tematiske analysen.

Det argumentative og det narrative.

Til nå har vi sett på de typisk narrative strukturene vi finner i *Sofies verden*, det vil si hvordan sentrale strategier bestemmes av fortellingen som “over-sjanger”. Hvordan er filosofihistorien flettet inn i denne romanfortellingen?

Forholdet mellom fortellingen og det filosofihistoriske er organisert på en svært karakteristisk måte. Hovedtyngden av stoff som relaterer seg til filosofihistorien slik vi kjenner den igjen fra den kanoniserte tradisjonen, er plassert i egne *leksjoner*. Disse er gjentatte møter mellom Sofie/Hilde og Alberto/Albert, relativt atskilte og lett identifiserbare. Fortellerteoretisk sett skilles de ut fra resten av handlingen ved at de er narrative *repetisjoner* av den samme, grunnleggende hendelsen – en “prototypehendelse” som personene igjen og igjen vender tilbake til, i et forutsigbart mønster, akkurat som i eventyrene.³² Fram til første vending er det Alberto som – i en filosofiperm – underviser Sofie i filosofihistorie, først skriftlig, så muntlig (– den skriftlige undervisningen er markert med uthevet skrift, som en tekst i teksten). Mellom første og andre vending er det Hilde som leser om at munken Alberto underviser Sofie. Etter den andre vendingen, i det siste kapittelet, underviser Albert Knag sin datter muntlig om “det store smellet”, mens Sofie hører på.

Et argumentativt rom

Skillet mellom leksjonene og handlingsforløpet markerer også i stor grad et skille mellom det argumentative og det narrative. Boken har valgt – i hvert fall i utgangspunktet – å behandle filosofihistorien på ordinært, argumenterende vis, og dermed skape relativt klart avgrensede bolker innenfor det narrative. “Det narrative” i en slik sammenheng må da forstås som *det fortellende*, ikke som en fortelling – forstått som en overgripende tekstsjanger. Verken det argumentative eller det narrative er sjangre, men karakteristiske strategier innenfor ulike sjangre. De er, for å bruke tekstlingvistikkens kategorier, *tekstelementer*, ikke teksttyper. (Grepstad, 1997:113)³³ I følge Peter Larsen går det en grense nettopp mellom narrative og ikke-narrative diskurstyper. Han tar utgangspunkt i definisjonen av en fortelling som vi refererte til ovenfor, og viser til ulike begreper som er blitt brukt om det ikke-narrative. Han viser til at både “deduksjon”, “fortolkende kommentar” og “retorisk form” er forsøk på å betegne en bestemt type diskurs, nemlig de “svækkede, hverdagsagtige varianter af de tankeformer som er selve kernen i logikernes strenge, systematiske “deduksjon”.” (Larsen, 1995:119f.) Selv om Larsen nøyer seg med å kalle slik diskurs for “argumentative

³² “For det andre kan ein narrativ tekst repetere hendingar eller scenar på ein slik måte at dei framstår som like, kanskje som nesten identiske.” (Lothe, 1996:77).

³³ Å bruke begrepet “fortelling” om et tekstelement eller en *diskurstype*, ikke en *teksttype*, kan virke litt forvirrende, fordi begrepet *også* brukes som en generell sjangerbetegnelse. Argumentasjon har ikke denne dobbelte betydningen. (Vi kan kalle en tekst for “en fortelling”, men ikke for “en argumentasjon”.) Narrativitet kan i tillegg defineres på et *tredje* og enda mer generelt nivå, slik som John M. Swales gjør når han bruker begrepet *pre-sjanger*. Pre-sjangeren er en *livsform*, ikke en diskurstype. Den andre pre-sjangeren mener han er *pratingen* (“chat”), den dagligdagse samtalen. Alle sjangre har sitt utspring i disse “før-sjangrene” (Swales, 1990:58).

forbindelser mellom elementene” (s. 126),³⁴ vil jeg i denne sammenheng kalle det *argumentasjon*, som en samlebetegnelse for ikke-narrativ overtalende diskurs – som det er mulig å analysere ved hjelp av en argumentasjonsanalyse. I *Sofies verden* skiller leksjonene seg ut nettopp ved å være en slik argumenterende diskurs, eller et *argumentativt rom*, innenfor det narrative, et rom for undervisning om filosofihistorien. Leksjonene presenterer *resonnementer*, ikke hendelser:

Tenk deg et stort brennende bål i natten, kjære Sofie. Fra bålet spretter gnister til alle kanter (...) Et sted fortaper lysstrålene seg i natten, og når det er helt mørkt, ser vi ingenting. Da finnes det verken skygger eller konturer. Tenk deg så at virkeligheten er et slikt bål. (s. 139)

– Når det gjelder forholdet mellom årsak og virkning, er det kanskje mange som tenker seg at lynet er årsaken til tordenskrallet fordi tordenskrallet alltid kommer etter lynet. (...) Men er det slik at lynet er årsaken til tordenskrallet? (s. 270)

Det jeg her har forkortet noe, er ikke en fortelling om lysstrålene, eller om “den dagen tordenskrallet kom etter lynet”. Jeg har forkortet to resonnementer, to argumentative kjeder, som drøfter forholdet mellom fenomener og begreper.

Dette betyr *ikke* at leksjonene ikke har narrativ betydning. Møtene mellom lærer og elev er de helt sentrale hendelsene i fortellingen i den forstand at de gir eleven stadig større kunnskap og erkjennelse, og bringer henne nærmere den endelige innsikten, skritt for skritt. Men det *interne* hendelsesforløpet i disse leksjon-hendelsene er udramatisk og stillestående. Leksjonene konstitueres hovedsakelig av Albertos enetale – eller *brev* – ispedd litt samtale med Sofie og eventuelt kommentar fra Hilde, helst i begynnelsen eller slutten av leksjonen. Det er *mellom* leksjonene eller i begynnelsen eller slutten av hver leksjon at det skjer noe på det narrative planet, utover det at Sofie/Hilde får mer innsikt og kunnskap, som hun så i neste omgang, mellom leksjonene, bruker til å reflektere, drømme, diskutere med moren eller venninnen og så videre.

Heller ikke de filosofiske samtalene mellom læreren og hans elev er dominert av det narrative. De kan ikke sammenlignes med f.eks. en *krangel*, som man uten problem kan dele opp i et internt hendelsesforløp som endrer relasjonene mellom de som møtes – f.eks. anklage – forsvar – full konfrontasjon – frustrasjon – forsoning osv. Læreren og eleven gjennomgår aldri “mikro-narrativer” av denne typen i løpet av en leksjon. Sofie blir litt klokere, ellers endrer leksjonen ingenting mellom dem.

På den annen side: representerer ikke gjennomgangen av filosofihistorien også en narrativ struktur, slik at det likevel ikke blir så lett å definere leksjonenes interne struktur som dominert av det argumentative? La oss se på et par eksempler som er litt annerledes enn de to forrige:

Det ble Empedokles (ca. 494–434 f.Kr) fra Sicilia som klarte å vise vei ut av de flokene som filosofien hadde viklet seg inn i. Han mente at både Parmenides og Heraklit hadde rett i én av påstandene. (s. 44)

Altså: Parmenedes og Heraklit roter det til, Empedokles kommer etter dem, ser hva som er skjedd, og ordner opp i problemet. Filosofenes opplevelser og refleksjoner er uten tvil knyttet sammen som en hendelseskjede, i samme tid og rom. Denne kjeden utgjør en fortelling, som isolert sett kunne vært kalt

³⁴ Larsens “hverdagslige deduksjon” er en mer *generell* kategori enn det som vanligvis forstås med “argumentasjon”, både i dagligtalen og når det defineres som tekstelement (Grepstad, 1997:115). Hans målsetning er heller ikke å definere argumentasjon som diskurstype, men å avgrense det narrative. For en kort drøftelse av forholdet mellom slike *diskurs-klassifikasjoner* og retorikkens sjangerbegrep, se Miller (1994:27). Se forøvrig også kapittel 5.

“Historien om da Empedokles måtte rydde opp”. Samtidig ser vi også hvordan fortellingen er et ledd i en argumenterende diskurs. Den handler nemlig ikke bare om hvordan Empedokles ordnet opp, men også om et argumentativt forhold mellom to påstander. Albertos “svækkede logik” er at disse påstandene ikke er gjensidig utelukkende. Et eksempel til:

Du kan kanskje sammenligne med Sokrates som ikke stolte på gjengse oppfatninger som han møtte på torget i Athen. Og hva gjør man så, Sofie? Kan du svare meg på det? – Da begynner man å filosofere på egen hånd. – Nettopp. Descartes bestemte seg for å reise rundt i Europa – slik Sokrates brukte livet sitt til å samtale med mennesker i Athen. (s. 229)

Også her er det narrative hendelsesforløpet tydelig: Sokrates kommer først, oppdager at folks meninger ikke er til å stole på, og som resultat begynner han på sin egen vei. Akkurat den samme lærdommen gjør Descartes som kommer etter ham. Som resultat av sin opplevelse, begynner han også sin vandring. Disse to hendelsene får betydning i lys av hverandre, og deres innordning under en “handlingsenhet” gjøres ved hjelp av narrativ repetisjon. Samtidig presenteres et *generelt argument* (“Og hva gjør man så? ... – Da begynner man å ...”) som fortellingen om Sokrates kan sies å være et eksempel i forhold til.

Disse eksemplene viser at framstillingen av filosofihistorien ikke bare er en argumenterende framstilling, som drøfter påstander og argumenter i forhold til hverandre. Den har også en narrativ struktur, det vil si at den forteller *fortellinger* om tenkernes forhold til sine egne og hverandres ideer. Likevel angår ikke dette det markerte skillet mellom leksjonene og hendelsesforløpet forøvrig. Drøftingen om i hvilken grad Albertos undervisning er narrativt strukturert, dreier seg om det narrative nivået *under* leksjonene og hendelsesforløpet – nemlig filosofihistorien. På et slikt *hypo-hypodiegetisk* nivå kan det forsvares å kalle filosofihistorien for *også* en fortelling, fortalt av læreren, både skriftlig og muntlig. Dette er et vesentlig trekk ved filosofiboken *Sofies verden*, men det gjør ikke møtene mellom Sofie og Alberto verken mer eller mindre handlingsfattige.

Kjernestoff, kommentar og fortelling

Behandlingen av filosofihistorien har to ulike fokus. På den ene siden vil Alberto/Albert gjengi den tradisjonelle filosofi- og idéhistoriske kanon på en forståelig måte. På den annen side skal stoffet gjøres levende og interessant ved å kontinuerlig sette de gamle tankene inn i en aktuell sammenheng. Filosofiske ideer fra en annen tid tolkes derfor i lys av de interesser og forestillingsrammer vi har i dag, representert gjennom romanens hovedpersoner. Selv om disse delene med anvendt filosofi ikke er henvist til avgrensede passasjer i undervisningsleksjonene, lar de seg likevel identifisere som vesensforskjellige fra leksjonenes kjernestoff. Personenes interessefokus ligger da ikke på filosofenes tanker *innenfor* det hypo-hypodiegetiske nivået, men på hvordan deres ideer kan nyttiggjøres og vurderes i dag. Ideenes betydning vurderes utenfor og over den betydningen de har på den kanoniserte filosofihistoriens nivå. Hva skal vi i dag for eksempel si om Platons syn på kvinnenes rolle? Hvilken betydning har Kants moralfilosofi for Sofie? De kommenterende passasjene konsentrerer seg oftest om viktige og gjennomgående tema, og er helst knyttet til det hovedpersonene opplever på en eller annen måte. I motsetning til i Albertos/Alberts kjernestoff er Sofie/Hilde her svært aktiv med innspill og refleksjoner. Selv om det ikke følges konsekvent, ligger hovedtyngden av kommentarene i siste del av leksjonene, formet enten som lærerens kommentarer, Sofies/Hildes grublerier eller som samtale mellom Alberto/Albert og Sofie/Hilde. Derfor har de ofte en flytende overgang til handlingsforløpet

som avløser dem. Sofie kan fortsette å gruble også etter at lesingen av et brev eller samtalen med Alberto er over:

Kunne det være sant at hun hadde levd før? Hadde sjelen hennes eksistert før den fikk en kropp å trekke på? Kunne det være sant at hun bar på en liten gullklump inni seg – en juvel som tiden ikke tærte på, ja en sjel som levde videre når kroppen hennes en gang ble gammel og døde? (s. 99)

Sammen utgjør kjernestoffet og kommentarstoffet et relativt atskilt rom innenfor fortellingen, et rom som er dominert av enetale og argumenterende samtale, og som hele veien følger filosofihistorien, aktualiserer den og gjør den relevant. Hovedpersonene i romanen beveger seg hele tiden mellom disse to rommene – det narrative og det argumentative. Organiseringen av forholdet mellom argumentasjon og fortelling kan oppsummeres slik:

- 1) DET ARGUMENTATIVE ROMMET: Sekvenser som er endimensjonale betraktet som narrative hendelser. Enetale eller filosofisk samtale.
 - *Kjernestoffet*: leksjonenes kjerne av kanonisert filosofi- og idéhistorie, formidlet av Alberto/Albert.
 - *Kommentarstoffet*: filosofien trukket ut av sin “fortelling”, og anvendt ut fra nåtidens problemer og interesser, formidlet av Alberto/Albert, ofte i dialog med Sofie/Hilde.
- 2) DET NARRATIVE ROMMET: Selve fortellingen. Kjeden av narrative hendelser som skjer i hovedpersonenes liv i løpet av filosofikurset.

For analysens del er det viktig å legge merke til at typisk filosofisk kommentarstoff også dukker opp som argumenterende innslag i handlingsforløpet *mellom* leksjonene. I enkelte tilfeller kan det kanskje være tvil om en sekvens representerer en hendelse i handlingsforløpet eller er en ren refleksjon over undervisningen, men det er ingen grunn til å operere med spissfindige og teoretisk vanntette kriterier. Stort sett er kommentarfunksjonen åpenbar, som i denne “hendelsen”:

Hun holdt på å sette en stor potetbit i halsen da hun med ett ble slått av at den samme problemstillingen kanskje gjaldt også for hennes egen verden. Menneskene hadde kommet stadig lenger når det gjaldt å forstå naturlovene. Kunne historien bare fortsette og fortsette etter at de siste brikkene i filosofiens og vitenskapens puslespill var falt på plass? Eller nærmet menneskene seg historiens slutt? (s. 297)

Dette er et typisk eksempel på kommentarstoff i det narrative, mellom leksjonene. Forsåvidt beskriver sekvensen et hendelsesforløp, nemlig at Hilde spiser middag og (nesten) setter en potet i halsen, men verken middagen eller den litt for store potetbiten har noe som helst med romanens hendelsesforløp forøvrig å gjøre. Fokuset ligger på en generell refleksjon – en problemstilling – som dreier seg om menneskehetens framtid.

I pose og sekk: romanfortelling og filosofibok

Sofies verden presenterer en romanfortelling, som er omhyggelig og ganske snedig i sine narrative strategier. Denne fortellingen handler om Sofie/Hilde og Albert/Albertos streben etter kunnskap og innsikt. Alle hendelsene i hovedpersonenes liv tjener til å bringe dem et skritt nærmere det ene målet. Som en typisk moderne-realistisk roman er *Sofies verden* fortalt gjennom en tilbaketrukket forteller. Men boken vil ha både i pose og sekk ved at den er en argumenterende tekst, som forklarer, drøfter og aktualiserer filosofihistorien. Dette er ikke bare et aspekt ved teksten, men utgjør et selvstendig “rom” innenfor fortellingen, som både er gjennomgående og svært omfattende. *Sofies verden* gir oss ingen liksom-filosofibok. Filosofikurset Sofie/Hilde gjennomgår er såpass systematisk og selvstendig

organisert at man kan spekulere på om det alene kunne utgjort en fullverdig framstilling av filosofihistorien. Dette betyr likevel ikke at sjangerproblemet er løst, fordi *Sofies verden* er én tekst, ikke to. På en eller annen måte må romanen og det argumentative rommet den inneholder integreres til ett prosjekt.

3. Lærebok og roman

I dette kapittelet vil jeg analysere nærmere integrasjonen og styrkeforholdet mellom filosofihistoriekurset og det narrative i romanen, ut fra en sammenligning med henholdsvis læreboken og dannelsesromanen som sjangre. Hva er romanens skjebne innenfor et pedagogisk prosjekt som *Sofies verden*?

Pedagogisk metadiskurs

Framstillingen av filosofihistorien i *Sofies verden* er hele veien systematisk selvrefererende. William Vande Kopples begrep *metadiskurs* dekker ganske godt den type tekststrategier jeg sikter til. Begrepet refererer til alle de signaler i en tekst som “help our readers to organize, classify, interpret, evaluate, and react” (Vande Kopple, 1985:83). I denne sammenheng er det den eksplisitt pedagogiske metadiskursen jeg sikter til. Som vi skal se senere, inneholder *Sofies verden* også andre former for metadiskurs. Pedagogisk metadiskurs hjelper leseren gjennom å styre lesningen, slik at han best mulig skal kunne forstå teksten slik den impliserte forfatteren ønsker at den skal bli forstått. I et retorisk perspektiv kan vi si at metadiskurs er tekstintensjoner som er direkte *tematisert*, for at de skal være tydelige og styrende for leseren.

Filosofipermens åpningskapitler har en innledende, perspektivsettende funksjon. Filosofipermen – og romanen – begynner ikke direkte på filosofihistorien. I de første to kapitlene tar Alberto/Albert for seg generelle spørsmål som skal forberede Sofie/Hilde for filosofikurset som skal komme. Åpningsspørsmålene er svært generelle: “Hva er et menneske?” og “Hvor kommer verden fra?”. Slik blir både Sofie/Hilde og leseren innstilt på de overgripende problemstillinger i kurset som følger. Et avsnitt som først kommer etter at innledningen er over, men som også må regnes med, er *Filosofenes prosjekt* (s. 38), hvor Alberto forteller Sofie hvilken “studieteknikk” hun skal bruke på kurset.

En pedagogisk metastrategi som det kan være lett å overse, er overskrifter. Både Albert Knag og fortelleren forsyner sine kapitler med overskrifter. Hvert kapittel har en undertittel i tillegg til hovedoverskriften, som indikerer hva det er som skal være det sentrale aspektet i kapittelet. I tillegg er alle brevene som Alberto i begynnelsen sender til Sofie utstyrt med deloverskrifter.

Fortellingen er fortalt slik at leseren får to *oppsummeringer* av det sentrale i Albertos og Alberts filosofikurs. Den første finner vi før *Hellenismen*, i form av en kristendomsprøve Sofie har på skolen. Sofie får reflektert over og satt sine egne ord på kunnskapen og innsikten hun har tilegnet seg til da. Den andre repetisjonen finner vi rett etter Hildes fabel er introdusert, når leseren gjennom Hildes lesning får oppsummeringer og repeterende utdrag fra filosofipermen.

Den fjerde formen for tradisjonell pedagogisk metadiskurs som vi finner i boken, er *det pedagogiske spørsmålet*. I første del av boken gir Alberto Sofie forberedende lapper, som gir perspektiverende spørsmål til undervisningsleksjonene.

Læreboken

Denne systematiske selvreferensialiteten gjør at Albertos filosofikurs ligner en pedagogisk sakprosatext, slik Ottar Grepstad definerer den i sitt verk om norsk sakprosa, *Det litterære skattkammer*:

Ein pedagogisk tekst er orientert mot informasjon, forståing og overtiding. Ordninga av stoffet er avgjerande for slike tekster, som difor er prega av linjer og oversyn. Spørsmål og samandrag lett forståinga. (Grepstad, 1997:504)

Pedagogiske tekster er tekster som tjener institusjonenes formål.³⁵ Den typiske pedagogiske teksten er *læreboken*. Den er selve prototypen på en tekst som er produsert for en institusjonell anvendelse. I tillegg til skolen, er kirken og academia de dominerende produsentene av pedagogiske tekster (Grepstad, 1997:324). *Sofies verden* presenterer akademias etablerte filosofihistoriske kanon. Akademias typiske pedagogiske tekst er den *populærvitenskapelige* framstillingen. Likevel ligner undervisningen i *Sofies verden* mye mer på lærebokens enn på den populærvitenskapelige framstillingens – nettopp fordi det er undervisning det er snakk om, ikke en framstilling. At læreboken underviser, vil si at den er *leserorientert* i en mye mer konkret forstand enn populærvitenskapen.³⁶ Romanpersonen og læreren Alberto formulerer det slik:

Som du skjønner, vil det lille filosofikurset komme i passelige porsjoner. Her følger noen flere innledende bemerkninger. (s. 24)

De “passelige porsjonene” – leksjonene – er ikke en sammenhengende framstilling, men en del av et *kurs*.³⁷ Forskjellen på Albertos filosofikurs og en lærebok i skolen er at Albertos “læreplan” er filosofihistorien. Ellers er undervisningen tilpasset Sofies nivå – det vil si nybegynnernivå – og den følger en jevn og trinnvis progresjon, idet den følger idéutviklingen slik den etablerte “læreplanen” foreskriver. Slik ligger den svært tett opptil Grepstads beskrivelse av læreboken:

Læreboka presenterer utvald kunnskap som er strukturert i samsvar med pedagogiske behov for progresjon, oppdeling i korte avsnitt som høver med dei faglige årsplanane, og tilpassing til elevane sine kunnskapar og førforståingar. (Grepstad, 1997:324)

Lærebokens mest typiske trekk er spørsmål og oppsummeringer (Grepstad, 1997:338-341).³⁸ Leseren skal ikke lese igjennom teksten, men arbeide systematisk med den. Læreboken er hva Ottar Grepstad kaller *den absolutte brukslitteratur* (Grepstad, 1997:326). Hilde illustrerer:

Innimellom leste hun i “Sofies verden”. Det var ikke en historie man ble ferdig med etter første gangs gjennomlesning. (s. 474)

Så måtte de snakke igjennom ringpermen og fortellingen om Sofie og Alberto på kryss og tvers. (s. 488)

Boken gir også leseren et svært omfattende *stikkordsregister* bakerst i boken – et svært nyttig hjelpemiddel når man skal arbeide med boken “på kryss og tvers”.

Ut fra den objektive situasjonen kan man si at *Sofies verden* burde være en populærvitenskapelig bok. Den står utenfor skoleverket, og formidler vitenskapens identitetsskapende kanon. Likevel er altså *læreboken* den tradisjonelle sjangeren som best dekker den definisjonen av lesersituasjonen som

³⁵ I beskrivelsene av den pedagogiske teksten baserer jeg meg på Staffan Selander (1988; 1994) og Ottar Grepstad (1997). Begge legger en institusjonell forståelse til grunn for beskrivelsene av pedagogiske tekster som sjanger.

³⁶ Grepstad spissformulerer dette skillet mellom akademias og skolens pedagogiske tekster slik: “Den viktigste forskjellen mellom lærebok og populærvitenskap ser ut å gjelde forholdet mellom tekst og kontekst. Populærvitenskapen er forplikta overfor vitenskapen. Læreboka er forplikta overfor vitenskapen og lesaren.” (Grepstad, 1997:344).

³⁷ Blant de innledende bemerkningene finner vi typisk nok også en veiledning for hvilken *studieteknikk* Sofie – og leseren – skal bruke: hun skal først forsøke å gripe filosofens “prosjekt”, og så jobbe seg videre derfra. (s. 39)

³⁸ Grepstad kaller spørsmålet for lærebokas “eldste retoriske konvensjon” (Grepstad, 1997:338).

undervisningen selv gir. Hvordan forholder så denne læreboken seg til romanen som den tross alt skal være en del av?

Retorisk styring

At det argumenterende undervisningsrommet er plassert i et fiktivt univers, får dramatiske følger for personene og hendelsene i det narrative. Det er romanfigurene som er gitt oppgaven med å formidle undervisningen, siden fortelleren selv må være tilbaketrasket og skjult. Dette gjør at alt personene sier og tenker er styrt av undervisningens argumenterende retorikk. Albertos oppgave er å formidle filosofikurset til Sofie/Hilde, og utover dette har han ingen utenomfilosofiske motiver av noe slag. Han åpner aldri munnen uten at han er forklarende og argumenterende. Et eksempel:

Når en sosialist og en Høyremann setter seg ned for å løse et samfunnsproblem, vil det fort avdekkes en spenning mellom to måter å tenke på. Det betyr ikke at den ene har helt rett og at den andre tar helt feil. Det kan faktisk tenkes at begge har litt rett og at begge tar litt feil. Etter hvert som diskusjonen skrider fram, vil det gjerne skje en kritisk bevaring av det beste i begges argumentasjon. (s.356)

Men også Sofie/Hilde, som ikke har ansvaret for å formidle det filosofihistoriske pensum, er sterkt disiplinert av den pedagogiske undervisningen. Gjennom hele boken jobber hun aktivt på lag med sin lærer. Ansvaret hennes ligger ikke i det filosofihistoriske kjernestoffet – det er lærerens domene – men i kommentarstoffet, enten gjennom egne refleksjoner eller i dialog med læreren. Hennes erkjennelser og reflekterende utsagn er ganske så eksplisitte. Her er et eksempel hvor hun tar sin mor i skole:

– Jaså? Det har jeg aldri tenkt på. – Da har du et alvorlig problem, for mennesket er et tenkende vesen. Hvis du ikke tenker, er du altså ikke et menneske. (s. 124)

Sofie kan selvsagt ha *innvendinger* mot argumenter hun får servert i det filosofiske kjernestoffet, men disse er alltid svært beleilige hvis vi ser det fra en pedagogisk synsvinkel. –slik som hennes innvending mot Descartes:

Nå synes jeg han begynner å bli litt vel rask med å trekke konklusjoner. Han var liksom så forsiktig til å begynne med. (s. 234)

På denne måten styrer argumentasjonsrommet personene i det narrative, ut fra en pedagogisk intensjon. Filosofiske, moralske og politiske standpunkter formidles på en direkte måte, enkelte steder nærmest felt inn i teksten som ferdig formulerte credoer:

Igjen prøvde Sofie å tenke med sin egen fornuft uten å bruke det hun hadde lært av andre. (s. 48)

Selv levde hun ikke mer enn noen få år på denne planeten. Men hvis menneskeslektens historie var hennes egen historie, da var hun på en måte mange tusen år gammel. (s. 166)

Utsagn og erkjennelser som dette er ikke lagt i munnen på Sofie/Hilde som en del av en konflikt, men følger etter hverandre etter den progresjonen som kurset legger opp til. Deres oppgave er ikke å levendegjøre hennes personlighet og livsinnstilling, men å kommentere og drøfte idéer fra filosofihistorien. Noen interesser eller motiver som *ikke* er knyttet til filosofikurset, finner vi heller ikke hos henne. På samme måte har heller ikke moren, Jorunn og de andre bipersonene noe annet “liv” enn at de er opptatt med hverdagslige gjøremål, som en kontrast til Sofie/Hildes nye filosofiske univers.

Denne retoriske styringen av romanpersonenes tanker og utsagn gjør at den impliserte forfatteren ikke er vag og utydelig slik at han er vanskelig å få grep om, slik vi er vant til fra de fleste andre

moderne-realistiske romaner. Hans pedagogisk styrende hånd er klar, sterk og målbevisst hele veien, selv om fortelleren hans er upersonlig og tilbaketrukket. Dette gjelder også måten han styrer hendelsesforløpet på.

Pedagogiske illustrasjoner

Det argumenterende undervisningsstoffet legger ikke bare premissene for tankene og dialogene i romanen, men også for det narrative hendelsesforløpet i boken. I utgangspunktet handler ikke dette om forståelseshorisonter eller snedige retoriske fortellerstrategier. Med pedagogisk tydelighet er hendelsene i det narrative *illustrasjoner* til undervisningen. På sentrale punkter aktualiserer handlingsforløpet temaer fra filosofihistorien:

- *Berkeleys grunnidé*. Muligheten for at det finnes en dimensjon over vår egen, der en gud eller “forfatter” tenker vår verden. Det kan tenkes at det finnes flere virkeligheter, som ligger inni hverandre som kinesiske esker. Sofie ante jo ingenting om at hun var en person i en roman. Som vi har sett er hele historien om Sofie og Hilde strukturert rundt tre analoge narrative nivåer. Innenfor diegesen er ikke dette bare et skille mellom narrative nivåer, men et *dimensjonsskille* mellom Hildes og Sofies virkelighet. Denne “svimlende” tankegangen handler også om problemet rundt *eksistens*. Det går opp for Sofie at hun “egentlig” ikke eksisterer, siden hun “bare” er en oppdiktet person i en roman. Siden hun slipper unna majorens bevissthet, tyder mye på at hun har en selvstendig eksistens likevel.
- *Diktningens autonomi*. Det romantiske idealet om kunstens selvstendige liv er ikke bare tema for undervisningen i *Romantikken*, det aktualiseres også i handlingen knyttet til de to dimensjonene. Albert Knag har en sterkere “verdensskapende innbildningskraft” enn han selv reflekterer over.³⁹
- *Den frie vilje*. Dette sentrale problemfeltet i den vestlige filosofihistorien blir framhevet spesielt i undervisningen om Kant og Sartre. Det å være menneske er knyttet til å ha frihet til å velge (s. 327). For Sofie og Alberto er det store spørsmålet: Hvordan kan de ha noen fri vilje når de lever sitt liv i majorens bevissthet?
- *En hvit kråke*. Vi kjenner prinsippet fra examen philosophicum: Selv om alle svaner er hvite, er det ikke utelukket at vi en dag *kan* se en som er svart. Humes strenge empirisme, som peker på at ingen erfaringskunnskap kan være hundre prosent sikker, blir den filosofiske åpningen Alberto og Sofie trenger. De opplever det fantastiske og usannsynlige – det som strider mot tidligere erfaring. Derfor er underoverskriften til kapittelet hvor de bryter ut, nettopp “... en hvit kråke ...” med tydelig referanse til Hume. Om den skotske empiristen i dette tilfellet er tolket på en rimelig måte kan selvsagt diskuteres.

Slik kan man si at hele fortellingen er en eneste stor illustrasjonssamling i forhold til lærebokens utvalgte temaer fra filosofi- og idehistorien. Men det er ikke dermed sagt at det narratives retoriske betydning er uttømt. Dette vil jeg forsøke å vise i de neste kapitlene.

³⁹ Den samme romantiske ideen finner vi Luigi Pirandellos skuespill *Seks personer søker forfatter*. Her har karakterene revet seg løs fra sin forfatter, akkurat som Alberto og Sofie, og møter opp på et “virkelig” teater og forlanger å bli spilt. Dette stykket tematiserer nettopp forholdet mellom kunst og virkelighet. Det nærmest proklamerer og hyller kunstens selvstendige “virkelighet”, og vil problematisere hva som er virkelighet og hva som er fantasi.

Fiksjonalisert sakprosa

Den mest umiddelbare hindringen for å kunne integrere en lærebok og en roman er at den ene sjangeren er sakprosa, den andre en fiksjonsfortelling. Alberto Knox' undervisning er ikke bare sakprosa for Sofie og Hilde, men også for leseren. Undervisningen velger seg ikke ut tilfeldige elementer fra filosofiens historie, men viser en forpliktelse på den vestlige kanon, slik vi i Norge kjenner den fra lærebøkene til examen philosophicum. Ikke bare filosofihistorien, men hele vestens idé- og kulturhistorie gjennomgås systematisk fra før antikken og fram til vår tid. Alberto Knox er en fiktiv person innenfor diegesen, men undervisningen hans bygger – paradoksalt nok – på det Peter Harms Larsen kaller en *fakta-overenskomst* med leseren: den som hører på eller leser, vet at den som uttaler seg er overbevist om at det han sier tilsvarende kjensgjeringer, det vil si faktiske saksforhold (Harms Larsen, 1995:149). I *Sofies verden* har leseren garanti om en slik overenskomst av to grunner. For det første refererer undervisningen til en etablert filosofihistorie som for leseren *allerede* har status som faktisk historie. Som lesere vet vi fra første side at Alberto refererer til hendelser og personer som er felles for hans diegetiske univers og vårt eget. For det andre er figurene Alberto/Albert talerør for undervisningens ene, overgripende stemme, som er den impliserte forfatteren. Når de inngår en faktaoverenskomst med leseren, er det ikke på vegne av seg selv, men på vegne av den stemmen som er utenfor og over fiksjonen. Deres uttalelser er med andre ord forankret i den virkeligheten som er felles for leseren og den impliserte forfatteren. Den impliserte forfatteren har den samme overenskomst med sine lesere som i en sakprosaetekst, men han benytter fiktive personer og hendelser som et formidlende mellomledd. Isolert sett inngår denne fortellingen i en *fiksjons-overenskomst* mellom seg selv og leseren, det vil si at den *ikke* gjør krav på å representere virkelige personer og hendelser (Harms Larsen, 1995:150). At sakprosa dermed gjør bruk av fiksjonselementer, er ikke uvanlig. Det som imidlertid er uvanlig med *Sofies verden*, er at fiksjonen er et gjennomgående element, som omslutter hele undervisningen. Sakprosaen trer helt og fullt inn i et fiksjonsunivers, uten at den gir slipp på fakta-overenskomsten mellom leseren og den impliserte forfatteren. Derfor vil jeg kalle boken en *fiksjonalisert lærebok*.

Leser-tiltalen

Harms Larsen skiller mellom det *episke* og det *didaktiske* som to fundamentalt ulike framstillingsmåter, to svært generelle og overgripende sjangre. Den episke er fortellingens form, der tilhøreren er en “til-hører” i ordets bokstavelige forstand, i forhold til en forteller. I den didaktiske framstillingsmåten er derimot tilhøreren en som *tiltales* av en taler, en som har lærerens rolle. Når *Sofies verden* kombinerer disse to overgripende framstillingsmåtene, er det den didaktiske henvendelsen som er den primære i forhold til den episke henvendelsen. Den gjensidige fakta-overenskomsten konstituerer den impliserte forfatteren som lærer, og leseren som tiltalt av denne læreren, så og si *bak ryggen på* den fiktive fortellingen. Gjennom de fiktive personenes pålitelige undervisning henvender han seg til meg som leser i *min* virkelighet – som er den virkeligheten hvor den vestlige vitenskaps- og filosofihistorien inngår. Fiksjonsfortellingen som rammer inn denne undervisningen, fortelles helt og fullt på denne grunnleggende leser-tiltalens premisser.

Fortelleren er den som gir stemme til den impliserte forfatteren, slik at det blir mulig å for denne “instansen” å tiltale sine lesere som person. Det er nettopp denne oppgaven som gjør at fortelleren må gå inn i et direkte forhold til leseren, via sine representanter Albert og Alberto. Han forvalter et

pedagogisk ansvar, og kan ikke som andre moderne fortellere forbli som en skygge i kulissene. Hans oppgave er å være *både* forteller og lærer, gjennom Alberto og Albert, på vegne av den impliserte forfatteren. Dette betinger selvsagt at han er et *pålitelig* instrument for den impliserte forfatteren.⁴⁰ Det er det vanskelig å tenke seg at en skjult forteller, som ikke framstår som en person med egne interesser og motiver, skal være upålitelig i forhold til den impliserte forfatteren. Hvis fortelleren i *Sofies verden* skal være upålitelig, må det være gjennom at hans to fiktive representanter, Alberto og Albert, ikke er til å stole på. Problemet er at uten denne forteller-troikaen på sin side har den impliserte forfatteren ingen stemme, og dermed ingen mulighet til å tiltale og undervise sin leser. I så fall er *Sofies verden* en bok som på en ironisk måte kanskje vil vise hvordan man *ikke* skal undervise i filosofihistorie – men dette er en for usannsynlig mulighet. Taler- og lærerrollen i en sakprosaetekst har ingen distanse til den impliserte forfatteren, og dette endrer seg ikke selv om denne taleren også tar på seg en fortellerrolle.

Romanens skjebne

Er det rimelig å kritisere denne romanen fordi den går i lærebokens tjeneste? Svaret avhenger av hvilke idealer man mener en roman bør forsøke å leve opp til.

Den retoriske retorikken og litteraturens “litteraritet”

Harms Larsens “didaktiske framstillingsmåte” har mange paralleller.⁴¹ Det som er felles for dem, er at de er inspirert av den klassiske retorikken når de definerer rammene for en distinkt *retorisk* “oversjanger”. I Øyvind Andersens *I retorikkens hage* (1996) betegner begrepet “retorikk” nettopp en karakteristisk *framstillingsform*, ikke et karakteristisk aspekt ved alle tekster, uavhengig av framstillingsform.⁴² Han legger vekt på ikke alle tekster er retoriske. En “ekte” retorisk tekst er en tekst som i eksklusiv forstand er målrettet og situasjonsforankret, akkurat som talene vi kjenner fra den klassiske retorikken (Andersen, 1996:22). Slik blir “retorikk” for Andersen en svært generell *sjangerbetegnelse*, som i dag dekker for eksempel politiske taler, religiøs forkynnelse – og undervisning. Denne oppfatningen av retorikk som en særegen tekstform ligger også til grunn for Ottar Grepstads studie av sakprosaens retorikk. Hans forståelse av retorbegrepet er, som Andersens, svært nært knyttet til antikkens retoriske lære og praksis.⁴³ Derfor definerer han sakprosa på denne måten:

⁴⁰ Begrepene “pålitelig” versus “upålitelig” forteller er hentet fra Booth. En forteller er pålitelig hvis det ikke er noen grunn til å anta at de informasjonen han gir om forhold i det fiktive universet, ikke er pålitelige, eller at de holdninger han uttrykker avviker fra den impliserte forfatterens (Booth, 1987:211).

⁴¹ Innenfor medieteorier er kanskje den mest kjente Robert C. Allens “rhetorical mode of address”. Dette er den direkte seertiltalen som er så typisk for fjernsynet. Den filmatiske “mode of address” derimot, henvender seg ikke til seeren, men “trekker” han i stedet til seg (Allen, 1992).

⁴² Disse to ulike anvendelsene av ordet retorikk er et tilbakevendende problem innenfor den nye retorikken. George A. Kennedys løsning på problemet er å skjelne mellom *primær retorikk* og *sekundær retorikk*. Den primære retorikken er tale eller tekster som er “bevisst formålsrettet”. (Kennedy, 1996:321). Ulempen ved dette skillet er at den smalere varianten framstår som mer “opprinnelig” og “egentlig” enn den vide. Dessuten sidestiller han den “sekundære” retorikken med poetikk eller “intern retorikk”, og dette er en altfor *vid* definisjon. For at også et utvidet retorbegrep skal være meningsfullt som et spesifikt *retorisk* perspektiv, må det ha sin grunnleggende forankring i den klassiske retorikken og dens fokus på situasjonen og det formålsrettede.

⁴³ “Ramma for retorikken er hensiktsorientering. Den retoriske intensjonen er å oppnå ein bestemt verknad.” (Grepstad, 1997:500). I tråd med et slikt syn på retorikk beskriver Grepstad nettopp *Perelmans* nyaristoteliske argumentasjonsteori som et aktuelt verktøy i forhold til prosatekster.

Sakprosa er føremålsretta og situasjonsprega saksframstillingar av individuelle eller kollektive forfattarar som styrer lesinga av tekstane i retning av deira intensjonar. (Grepstad, 1997:500)

På denne måten knytter Grepstad sakprosaen til retorikken som en formålsrettet tekstform, en spesifikt *retorisk* retorikk. Særlig *pedagogiske* tekster har en åpenbar retorisk funksjon, mener han (Grepstad, 1997:323).

Og det er vel heller ingen tvil om at hvis vi bruker retorikk som en sjangerbetegnelse, motivert av antikkens retoriske praksis, så må læreboken sies å være en erketyrisk retorisk tekst, gjennom sin omhyggelig strukturerte og målrettede leserorientering. Problemet for *Sofies verden* er at det ikke er uproblematisk å skulle være et stykke “ekte” retorikk og samtidig være “ekte” litteratur. I den grad litteraturen defineres som tekstform, defineres den nemlig i kontrast til en typisk retorisk teksthandlingsstype.

Forholdet mellom diktning og retorikk har gjennomgått endringer i skiftende retning fra Aristoteles og fram til i dag.⁴⁴ I vårt århundre har utviklingen gått i to retninger: På den ene siden har litteraturen og retorikken blitt endelig forsonet, gjennom at retorbegrepet er blitt utvidet og det retoriske aspektet ved litteraturen er blitt utforsket av teoretikere som Booth og Burke. På den andre siden er den gamle motsetningen mellom retorikken og diktningen – som går tilbake til Platon og Aristoteles – blitt teoretisk aksentuert og forsterket. Tendensen innen litteraturteori mot å rendyrke det tekstlige og ikke-retoriske ved litteratur, som jeg refererte til i innledningen, handler nemlig ikke bare om et analytisk program. Det er også et praktisk sjangerideal, en bestemt oppfatning av hva som er ekte og “ren” litteratur. Tanken er at “det litterære” som *funksjon* ved en tekst er diamentralt motsatt av “det retoriske”. På norsk finner vi en gjennomgang av slike teorier i Arne Melbergs artikkel “Poetikk og retorikk i moderne litteraturteori” (1996). Han viser blant annet hvordan Michael M. Bakhtin og Roman Jakobson har bidratt til å definere grenser mellom retorikk og litteratur. Bakhtin knytter romanen som sjanger – eller “ikke-sjanger” – nettopp til skriftligheten, i motsetning til *epoet*, som er en “muntlig” sjanger. Som skriftbundet sjanger er romanen en ikke-sjanger, som alltid er selvkritisk, som aldri bare har én stemme, men som er *polyfonisk*, det vil si at den inneholder mange og motstridende stemmer i innbyrdes dialog. Jakobson på sin side bruker begrepet “poetisk funksjon” til å definere det *typisk litterære*. Han mener at det er poesien som utgjør modellen for alt som kan kalles litteratur. Poesi er en *rendyrking* av den poetiske funksjon, som er den funksjonen som skaper alt annet av litterær verdi. Det poetiske er ikke en tekstform, men en tekstfunksjon, som skaper ekte litteratur eller “ordkunst”:

Poetic function is not the sole function of verbal art but only its dominant, determining function, whereas in all other verbal activities it acts as a subsidiary, accessory constituent. (Jakobson, 1995:37)

Ut fra Bakhtin og Jakobson går det altså an å definere det litterære som tekstform, som en *overgripende sjanger* på linje med Harms Larsens tre framstillingsmåter.⁴⁵ Begge fokuserer på det litterære som negativitet, som ikke-kommunikasjon. Retorbegrepet som framstillingsmåte handler om det stikk motsatte. En *retorisk tekst* er – hvis vi skal følge Jakobsons terminologi – en tekst hvor det er den *retoriske* funksjonen som er “dominant”, ikke den poetiske, negerende.

⁴⁴ Kennedy (1996) gir en kort oversikt over denne utviklingen.

⁴⁵ Harms Larsen henviser da også nettopp til lyrikken som en *fjerde* framstillingsform (Harms Larsen, 1995:91).

Dannelsesromanen

Sofies verden passer svært dårlig til idealet om “negativitet”, og vi har også sett hvordan den forneker Bakhtins berømte “polyfoni”, romanenes adelsmerke. Boken kan kritiseres for at det litterære er blitt fullstendig spist opp av en retorisk retorikk. En slik kritikk ville delvis være urettferdig. Den romansjangeren som det er mest naturlig å sammenligne *Sofies verden* med, er dannelsesromanen – eller *bildungsromanen*. I streng betydning betegner begrepet den tyske dannelsesromanen, med Goethes *Wilhelm Meisters læreår* som den første og kanoniserte prototypen for sjangeren. Begrepet har imidlertid blitt adoptert som sjangerbetegnelse i andre land, også i britisk litteraturhistorie (Buckley, 1975). Den første som brukte begrepet *Bildungsroman*, var Karl Morgenstern tidlig i 1820-årene (gjengitt og oversatt i Swales, 1978):

It will justly bear the name *Bildungsroman* firstly and primarily on account of its thematic material, because it portrays the *Bildung* of the hero in its beginnings and growth to a certain stage of completeness; and also secondly because it is by virtue of this portrayal that it furthers the readers *Bildung* to a much greater extent than any other kind of novel.

Fra begynnelsen av ble denne sjangeren med andre ord definert ut fra sin retoriske og pedagogiske intensjon. Romanens særtrekk ble formulert ut fra hvilke pedagogisk ambisjoner den hadde i forhold til leseren.

I motsetning til i det engelske språket, har vi i Danmark og Norge et eget ord for *Bildung*, nemlig *dannelse*. Begrepet bærer i seg en lang europeisk tradisjon. Den sentrale ideen er personlighetens vekst, realiseringen av det spesifikt menneskelige ved mennesket – dets *humanitet*. De fagene som har blitt tilskrevet en slik dannende funksjon kaller vi fremdeles *humaniora*, som er en forkortelse for *studia humaniora* – betegnelsen for studiet av oldtidens språk og litteratur, slik den ble brukt nettopp i Tyskland fra begynnelsen av 1600-tallet (Johannesen, 1992). Dannelsesromanen – med utgangspunkt i den kanoniserte *Wilhelm Meister* – beskjeftiger seg med *ungdommens* dannelse, fram mot den voksne modenhet. Det handler ikke om utdanning i snever forstand, men om ungdommens totale menneskelig vekst, forankret i humanitetsidealene hos Goethe, Schiller og Humboldt (Swales, 1978).⁴⁶

Sofies verden plasserer seg inn i en slik europeisk – og mer spesifikt: tysk – dannelsesstradisjon på tre måter: For det første heiser den klart flagg overfor leseren, gjennom å innlede med et motto hentet fra nettopp Goethe:

Den som ikke kan føre sitt regnskap over 3000 år, lever bare fra hånd til munn.

For det andre ligner fortellingens grunnstruktur en klassisk dannelsesroman. Hendelsene i Sofies/Hildes liv beskriver en reise og en vekst mot større innsikt og modenhet. Dette er ikke bare en vekst i filosofisk kunnskap og innsikt, men en helhetlig menneskelig vekst, hvor utgangspunktet er spørsmålet i innledningen: “Hva er et menneske?” For det tredje er det en bred tradisjon Alberto loser henne gjennom. Kurset ikke er filosofihistorie i akademisk snever forstand, men en syntese av vitenskapshistorie, kulturhistorie, religionshistorie og politisk idéhistorie.⁴⁷ Det er *Vestens samlede*

⁴⁶ Martin Swales engelske oversettelse er “the self-realization of the individual in its wholeness.” (Swales, 1978:15).

⁴⁷ Noen eksempler på emner som ikke regnes inn under fagfilosofien: Paulus og Kristus, to kulturkretser, Goethes diktning, Bjørnstjerne Bjørnson, romantikken og kunsten, Marx’ politiske tenkning og Darwins utviklingslære.

humanistiske arv, selve dannelsens kjerne, som Alberto/Albert vil viderebringe til den unge Sofie/Hilde.

Romanen som rammer inn undervisningen i *Sofies verden* gir seg med andre ord ikke ut for å være en roman av den typen som Bakhtin har som utgangspunkt for sine teorier, og den kan heller ikke være det. Dens litterære oppgave er en retorisk oppgave, rettet mot leserens danning. Dens “poetikk” må forstås slik Kennedy definerer ordet. Stikk i strid med Jakobsons syn, mener han at det er mest fruktbart å betrakte poetikk som en “underavdeling” av retorikken, som ett av mange retoriske virkemidler (Kennedy, 1996:320). De to posisjonene hører til på hver sin kant av det som Melberg konkluderer med å definere som “litteratureoriens område” – et område som rommer både det retoriske og det poetisk-negerende.⁴⁸

Minimums-roman

Likevel: *Sofies verden* må sies å være en svært avmagret dannelsesroman. Dannelsesromanen er riktignok en særlig retorisk sjanger, fordi den er målrettet på en annen måte enn andre romaner, men det vil være å redusere den kraftig å påstå at den kun er et virkemiddel for pedagogen. I motsetning til *Sofies verden*, er en dannelsesroman ikke en illustrasjon over dannelsesrettede temaer – i så fall vil det av de som er fortrolige med sjangeren oppleves som diskvalifiserende.⁴⁹ Dannelsesromanens skildring av et ungt menneskes vekst og danning fyller romansjangeren slik Willy Dahl velger å definere den:

Romanen er på alle måter bredere enn novellen og fortellingen. Den kan ha parallellhandlinger, den har plass for både miljøskildring, sosiale problemstillinger, psykologisk bredde og flere motiver. (Dahl, 1969:32)

Dette er en definisjon med klare normative føringer. Like fullt sier den mye om hva det er vanlig å regne som typisk for romanen som distinkt sjanger. Det er romanens bredde og dens mulighet til innlevende og kontrastfylte persontegninger som gjør at den kan beskrive et ungt menneskes danning i alle dens fasetter. Wilhelm Dilthey sier i sin klassiske definisjon av dannelsesromanen:

The dissonances and conflicts of life appear as the necessary growth points through which the individual must pass on his way to maturity and harmony. (gjengitt og oversatt i Swales, 1978:3).

Dannelsesromanen forsøker å vise et *liv* i kjempende vekst mot modenheten. Den gir oss inntrykk av ungdommens “uforutsigbare vitalitet”, slik Jerome H. Buckley uttrykker det i boken *Season of Youth* (1975:27). Om selve dannelsens filosofi er *Wilhelm Meisters* logiske grunnlag, sier Aage Lærke, så er Wilhelms erotiske kjærlighetshistorie “bogens levende liv” (Lærke, 1976:79). I *Sofies verden* finner vi verken lidenskap eller dumheter, ingen kamp, ingen uforutsigbar vitalitet. Personene er perfekte *idealmodeller* som skal illustrere dannelsens vei. Dessuten: Sofie/Hilde gjennomgår ikke livets harde

⁴⁸ “Litteraturen skaper en virkelighet, og den negerer en virkelighet. I poetikken og retorikken prøver litteraturteorien å holde orden på disse bevegelsene.” (Melberg, 1996:128).

⁴⁹ “Yet there is also the danger that the *Bildungsroman* becomes increasingly defined as a discursive essay in the aesthetic mode, whereby the plot, the events chronicled, are relegated to the level of contingent illustrative material.” (Buckley, 1975:4)

skole, men rett og slett et *kurs*.⁵⁰ Livet i all sin mangfoldighet, og særlig livets *konflikter*, som Dilthey refererer til, er bare en svært vag kulisse, og knapt nok det.

Det er nemlig påfallende hvor fritt for konflikter det narrative er i denne romanen. I kapittel 2 så vi hvordan makrostrukturen i det narrative konstitueres av et narrativt “subjekt” og et narrativt “objekt”, innenfor et narrativt prosjekt. I *Sofies verden* er Alberto/Albert og Sofie/Hilde subjekter, objektet de streber etter er dannelse, avsender er Alberto/Albert og mottager er Sofie/Hilde. Men så stopper det med det. Sofies historie er rett og slett fortellingen om den *vellykkede kommunikasjonen* av prosjektets objekt. Prosjektet går jevnt og trutt framover, uten dramatiske kriser. På en måte har riktignok aktørene *Jorunn* og *moren* en viss form for motstanderfunksjon. Men de er ikke aktive motstandere, og som aktanter makter de derfor heller ikke å skape noen konflikt, i form av en alvorlig hindring som subjektet må overvinne. Denne narrative slappheten, som står i kontrast til dannelsesromanens beskrivelser av konfliktfylt vekst, kan ikke læreboken få hele skylden for. Riktignok ville det vært en utfordring å integrere undervisningens jevne, stødige og trinnvise progresjon med et liv fylt av kriser og tilbakeslag. Men det er mulig å se for seg at Sofie/Hilde *ikke* var underlagt den samme strenge retoriske styringen som filosofilæreren, som er fortellerens pålitelige representant og leserens pedagogiske garanti. Mulighetene for misforståelser, kriser, opposisjon og frustrasjoner er mange i en 15 år gammel pikes tilværelse. Dette ville gjort hennes reise mot større visdom og modenhet mer levende, mer troverdig og ikke minst: mer spennende.⁵¹

Med andre ord: det er ikke bare ut fra Jacobsons og Bakhtins ideer om hva som er det typisk litterære at romanen *Sofies verden* faller igjennom. Den narrative strategien som læreboken *Sofies verden* bruker, er en svært passiv strategi litterært sett, fordi den benytter ikke romansjangerens særegne muligheter, slik dannelsesromanen gjør. Den er en minimums-roman, som på en mest mulig problemfri måte skal kunne tilpasses lærebokprosjektet. Romanen er redusert til en uselvstendig størrelse, en formidlingsteknikk. Også om vi skulle holde det kunstnerisk og normativt ladede begrepet *roman* utenfor, i tråd med Dahls definsjon, vil historien om Sofie og Hilde like fullt være en konfliktløs og uspenningende fortelling.⁵²

Fortelling som lærebokstrategi

Sofies verden er en fiksjonalisert lærebok, det vil si at den forsøker å integrere en lærebok og en romanfortelling. Selv om fortellingen faller igjennom hvis vi betrakter den som en roman, behøver den likevel ikke å være helt mislykket som *lærebokstrategi*. Problemstillingen for analysen er fortsatt sjangerorientert, men problemet snus på hodet: Spørsmålet er ikke lenger hvordan en roman kan inneholde en lærebok, men *hvilke muligheter og eventuelle begrensninger det ligger for læreboken i å sette undervisningen inn i en narrativ ramme*. Hva kan forfatteren oppnå med dette som ikke kunne

⁵⁰ Hadde det ikke vært for at selve kurset tar for seg nettopp de tradisjonelle dannelsesfagene, ville *Sofies verden* muligens ligget nærmere den smalere sjangeren *Erziehungsroman*, som er mer pedagogisk eksplisitt i forhold til læring av bestemte verdier. (Swales, 1978:14).

⁵¹ Fortellerens konsekvente og selvpålagte perspektivbegrensning gjør det også unødig vanskelig å gi liv til romanens hovedperson. Denne fortellertekniske strategien innebærer at hele undervisningen må presses inn under den femtenårige romanfigurens synsvinkel. Et *dobbeltperspektiv* kunne lettere gitt Sofie en pedagogisk avlastning, slik at hun hadde fått frihet til å kunne “dannes” som en troverdig romanperson.

⁵² Willy Dahl definerer *fortelling* på denne måten: “... den er konsentrert hva motiv og tema angår, den kan nok følge en enkelt person gjennom mange år og alskens tilskikkelser, men personen sees bare i relasjon til ett eller noen få aspekter ved tilværelsen.” (Dahl, 1969:30).

vært oppnådd ved å lage en ordinær lærebok i filosofi? Vi skal se at bokens gjennomførte narrative strategi faktisk gir den pedagogiske virkemidler som andre lærebøker ikke har, i hvert fall ikke i samme grad. Samtidig er disse virkemidlene uttrykk for *intensjoner* som svært få – om noen – andre lærebøker har. Først vil jeg analysere nærmere selve idégrunnlaget i det som skal være dannelsens fundament i boken, nemlig Sofies, Hildes og leserens filosofikurs.

4. Undervisningens topikk

I dette kapittelet vil jeg analysere de tematiske strategiene i undervisningen. Hva innebærer det så å velge en retorisk innfallsvinkel til en analyse av filosofisk argumentasjon? I boken *Rhetoric as Philosophy* (1980) hevder Ernesto Grassi at et retorisk perspektiv faktisk er det eneste fruktbare i forhold til filosofisk tenkning, fordi all filosofi i sin kjerne er en retorisk aktivitet. Filosofisk tenkning er nemlig en *inventio-prosess*. Argumentene er ikke noe som innses eller beskues,⁵³ de skapes gjennom kreativt arbeid. Ut i fra samme tankegang, men uten Grassis platonske forankring,⁵⁴ fremmer Lindhardt *topikken* som retorikkens måte å tenke filosofi på (Lindhardt, 1975). Hans forståelse av topikk knytter an til Heideggers og Gadammers hermeneutikk. Han definerer topoi som problemformuleringer gjennom systematisk spørring ut fra en forståelseshorisont. Den samme topiske orientering finner vi i Perelman og Olbrecht-Tytecas *The New Rhetoric* (1971) [NR] som jeg benytter som utgangspunkt i dette kapittelet. I deres argumentasjonsteori er det *publikum* som står i fokus. La oss aller først gå tilbake til den klassiske retorikken for å avklare nærmere hva det ligger i begrepet “topisk” analyse.

Antikkens toposlære

Toposlæren er kjernen i den retoriske *inventio*. Det greske *topos* betyr et “sted”, hvor retoriske argumenter kan forankres. Disse topoi er steder hvor gode poenger og gangbare resonnementer så og si ligger lagret. De representerer fellesgoods som en taler må ta utgangspunkt i for å kunne vinne tilslutning til sine synspunkter (Andersen, 1996). De er et forråd eller råstoff i den kreative *inventio-prosessen*. I de fleste retoriske sammenhenger i dag oppdages topoi kun som bakenforliggende premisser. De er sjelden et resultat av bevisste og kalkulerende valg av den som taler eller skriver. Den som vil overbevise, vil automatisk ta utgangspunkt i ideer og tankemønstre som han antar at tilhørerne allerede deler.

I *Retorikken* deler Aristoteles sine topoi inn i to grupper: *felles* og *spesifikke* topoi. Den første gruppen skiller seg fra den andre ved at de ikke er knyttet til bestemte saksområder. For Aristoteles var det et viktig poeng at retorikken handlet om *ordene*, ikke om bestemte ting (Andersen, 1996:157). Poenget med begge typer topoi er derfor at de er mønstergyldige skjema eller *prinsipper* for argumentasjon. Selv om et topoi er innholdsavgrenset, så er det like fullt dets mønstergivende generalitet som gjør det til et topos i aristotelisk forstand.⁵⁵ Man kan betrakte de emnemessige topoi fra to vinkler: enten som *premisser* i påstands form, som er generelle nok at de kan tjene som basis for slutninger, eller som mønstergivende argumenter. De generelle topoi er det mindre hensiktsmessig å

⁵³ Dette er det klassiske synet på filosofi, slik det kommer til uttrykk hos Platon og Descartes. De setter begge opp *synet* som den dominerende metaforen for tenkning. For Platon var det de rene ideene mennesket skulle skue inn i, for Descartes var det de “klare og tydelige” sannheter, de som subjektet umiddelbart og intuitivt måtte innse var absolutt sanne. Det er i tråd med denne *antiretoriske tradisjonen* i filosofien at *logikken* settes opp som eneste gyldige modell for rasjonell tenkning.

⁵⁴ For Grassi har denne formen for kreativt filosofisk arbeid et vesentlig anstrøk av metafysisk inspirasjon. Derfor bestrider han at Platon nødvendigvis må betraktes som anti-retoriker. Han mener at filosofien både må være Platonisk – idet den streber mot de sanne ideer – og retorisk, idet den arbeider inspirert og topisk-kreativt for å nærme seg dem. For Grassi er den sanne filosofien retorikk og den sanne retorikken filosofi.

betrakte som premisser, fordi det er vanskelig å avgrense hva de skulle være premisser *om*. Deres oppgave er å sette ord på generelle tankemønstre. De gir ikke stoff til å argumentere ut i fra, men måter å argumentere på.

Perelmans argumentasjonsanalyse

Perelman vil utvikle retorikken som redskap til å analysere rasjonelle tankemønstre, som et alternativ til den abstraherte og dehumaniserte formallogikken.⁵⁶ I motsetning til antikkens lære er hans teori utarbeidet for skrevne tekster. Den tar ikke hensyn til egenskaper ved taleren og hans fremførelse, som utseende, stemme, mimikk, kroppsbevegelser og så videre.

Utgangspunktet er at all argumentasjon må forstås ut fra sin retoriske målsetting, som er å skaffe eller styrke *tilslutning* hos et *publikum* (NR:4). Publikum er de som taleren ønsker å påvirke gjennom sin argumentasjon. Taleren forsøker å overtale gjennom å konstruere et bilde av sitt publikum. Dette konstruerte publikum blir avgjørende for hvilke strategier taleren velger. Alt står og faller dermed på forholdet mellom hans forestilte publikum og det faktiske publikum:

The essential consideration for the speaker who has set himself the task of persuading concrete individuals is that his construction of the audience should be adequate to the occasion. (NR:19)

For Perelman er retorikkens situasjon med andre ord å forstå som en gitt “anledning”, der publikum utgjør det vesentlige konstituerende elementet. Likevel er det ikke publikumsstudier som opptar ham. Gjennom hele boken drøftes argumentasjonsstrategiene som kreative *topoi*, det vil si som ulike former for “møtesteder” eller *enighetsgrunnlag* mellom taleren og hans konstruerte publikum.⁵⁷

Topoiene deles inn i to hovedgrupper: “utgangspunkter” for argumentasjon, og argumentasjonsteknikker.⁵⁸ Den første kategorien, som jeg vil ta for meg i dette kapitlet, er *premisses* for argumentasjon, eller “enighetsobjekter” (NR:67).

Når vi studerer slike enighetsobjekter fokuserer vi *både* på talerens budskap og hans publikum. Disse kan ikke skilles fra hverandre i en topisk analyse. Sentralt i *The New Rhetoric* står ideen om det *partikulære publikum*, som er det publikum som taleren primært ønsker å øve innflytelse på. Det *universelle publikum* er en tenkt størrelse av alle som i prinsippet kan lese den skrevne teksten (s. 31). De representerer den allmenne rasjonalitet, som forfatteren alltid henvender seg til.⁵⁹ Ut fra denne

⁵⁵ Den *romerske* varianten av *topoi* skiller seg fra den aristoteliske, fordi romerne inkluderte også *innholdsbestemte klisjeer* i *topoi*-læren som de overtok fra grekerne. (Andersen, 1996:157f.)

⁵⁶ Dette betyr at deres analytiske teori om argumentasjon får et langt videre fokus enn logikernes snevre definisjon av rasjonalitet. De forsøker å kartlegge tankens strukturer i dens konkrete anvendelse, det vil si dens strategier i arbeidet med å overtale andre. Denne form for *retorisk utvidet logikk* er både en motsetning til og en videreføring av formallogikken, som forsøker å destillere ut en “ren” rasjonalitet, idet den forsøker å beskrive tankens mekanismer som abstraherte fenomener, atskilt fra konkrete overtalelsessituasjoner. Stephen Toulmin representerer en lignende innfallsvinkel, men han markerer tydeligere front mot den dekontekstualiserte formallogikken (Toulmin, 1958).

⁵⁷ Perelmans argumentasjonsprinsipper og premisser faller sammen med Aristoteles’ *topoi*, selv om de velger å forbeholde begrepet – i den romerske varianten, *loci* – bare for en viss type enighetsobjekter, nemlig generelle prinsipper for verdihierarkier (NR:84).

⁵⁸ “The unfolding as well as the starting point of the argumentation presuppose indeed the agreement of the audience. This agreement is sometimes on explicit premises, sometimes on the particular connecting links used in the argument or on the manner of using these links: from start to finish, analysis of argumentation is concerned with what is supposed to be accepted by the hearers.” (NR:65)

⁵⁹ Det er viktig å huske at det universelle publikum, akkurat som det partikulære publikum, også er forfatterens *konstruksjon*, ikke en “objektiv” og underliggende rasjonalitet som er felles for alle mennesker. Det er et sentralt

distinksjonen skiller Perelman mellom på den ene siden *realitetsreferende* strategier, og på den andre siden *verdier* – strategier som tar utgangspunkt i det foretrukne og etterstrebellesverdige:

However, everything in argumentation that is deemed to relate to the real is characterized by a claim to validity vis-à-vis the universal audience. On the contrary, all that pertains to the preferable, that which determines our choices and does not conform to a preexistent reality, will be connected with a specific viewpoint which is necessarily identified with some particular audience, though it may be a large one. (NR:66)

Denne definisjonen av “verdier” knytter seg altså ikke kun til moralsk forankrede utsagn, men til alle enighetsobjekter som kun gjør krav på å være gyldig overfor et avgrenset publikum. Slike tematiske topoi inngår i enhver argumentasjon, men deres rolle kan være mer eller mindre tydelig (NR:75). For eksempel vil premisset “lek er viktig” være en slik verdi. Den opererer på et generelt nivå, og inkluderer et svært bredt partikulært publikum. Skal vi oversette det perelmanske “values” til norsk, må vi derfor si at kategorien spenner fra de mest implisitte *verdiføringer* til de mest eksplisitte *verdiutsagn*.

Epideiktikken

I analysen av *Sofies verden* er det disse verditopoiene jeg vil forsøke å avdekke i undervisningen. Boken er ikke bare et filosofikurs, men også en dannelses-lærebok, det vil si en *epideiktisk* tekst. Med “epideiktisk” menes da ikke *oppvisningsretorikk*, selv om antikkens retoriske tenkere hovedsaklig betraktet sjangeren på denne måten. Innenfor moderne retorisk teori brukes “epideiktikk” i en langt videre betydning enn Aristoteles’ opprinnelige *lovtale*. Det er en samlebetegnelse for retorikk som på en eller annen måte er *verdiforkynnende*, og slik styrker *samhørigheten* hos tilhørerne.⁶⁰ Perelman knytter dette til sin definisjon av verdier:

The speaker tries to establish a sense of communion centered around particular values recognized by the audience. (NR:51)

Denne epideiktiske appellen er også pedagogens retoriske fundament.⁶¹ Dette er ikke det samme som å si at en lærer leverer alminnelige lovtaler eller propaganda. Verdiene han fremmer, er aldri ukonvensjonelle eller radikale. Han har fått et mandat av samfunnet til å forkynne verdiene det anerkjenner (NR:52). Pedagogiske tekster, hovedsakelig i skoleverket, har alltid vært sentrale verdibærere og tradisjonsformidlere i det moderne samfunnet. Deres oppgave er ikke bare å gi sakkunnskap, sier Staffan Selander (1994), men også å perspektivere verden for leserne, og å “skapa tilltro til mer övergripande föreställningar om vad kunnskap er, vad som er bra att tro på och hur vi som individer bör samverka med varandra.” (Selander, 1994:41). I hvilken grad går filosofiundervisningen i *Sofies verden* inn i en slik oppdragerrolle? Har den “sofieske” filosofihistorien noe verdibudskap, og *hvem* er dette budskapet rettet mot?

punkt for Perelman at en talers kulturelle og historiske forankring kan defineres nettopp ut fra hvordan han implisitt definerer sitt universelle publikum.

⁶⁰ Ut fra et funksjonalistisk sjangerperspektiv konkluderer Celeste Condit med at den prototypiske eller *komplette* epideiktiske tale har en “samhørighetsdefinerende” funksjon (Condit, 1985).

⁶¹ “Epideictic speeches are most prone to a universal order, to nature, or a god that would vouch for the unquestioned, and supposedly unquestionable, values. In epideictic oratory, the speaker turns educator.” (NR:51)

Analysen

I analysen vil jeg holde det filosofihistoriske kjernestoffet utenfor, og konsentrere meg om *kommentarstoffet* slik jeg definerte det i forrige kapittel. Dette har ikke bare med analysens omfang å gjøre. Det er de gjennomgående verdiene jeg er ute etter, de som er bærende utover behandlingen av en enkelt filosof eller tradisjon. Det er i kommentarstoffet vi finner de verdiene som spiller en rolle i kurset som helhet, utover sin obligatoriske plass i den etablerte filosofihistorien. Slik utelukkes tråder i filosofiundervisningen som ikke blir plukket opp – tanker som ikke tas med videre, men som etterlates på sine respektive plasser i den kanoniserte tradisjonen.

Formuleringene av de forskjellige verditopoi vil jeg forsøke å begrunne gjennom å vise til steder i teksten hvor jeg mener toposet ligger under som premiss. Det er et kriterium at de kan avleses på flere steder i teksten, og de må også være svært *generelle* som premisser i forhold til filosofisk argumentasjon, selv om de er ennemesig avgrensende. Selv om det ikke er et tilstrekkelig kriterium i seg selv, vil jeg legge vekt på å vise om et topos kan avleses ut fra innledningskapitlene (s. 11–29), siden disses funksjon nettopp er å sette perspektiver for den videre lesningen.

Undringens filosofi

Romanen starter med to perspektiverende spørsmål – “Hvem er du?” og “Hvor kommer verden fra?” Det er disse livets store gåter som blir selve innfallsporten til filosofien:

Hvem hadde revet Sofie ut av hverdagen og med ett stilt henne overfor universets store gåter? s.17

I det andre av de to innledningskapitlene, *Flosshatten*, får vi vite at livet er som når en tryllekunstner trekker en hvit kanin opp av en flosshatt. Det er denne gåten som er filosofiens utgangspunkt:

PS. Når det gjelder den hvite kaninen, er det kanskje bedre å sammenligne den med hele universet. Vi som bor her, er noen bittesmå kryp som lever dypt nede i pelsen på kaninen. Men filosofene forsøker å klatre opp på et av de tynne hårene så de kan stirre den store tryllekunstneren like inn i øynene. (s. 23)

I historien om lille Thomas som ser pappaen sin fly (s. 26), defineres undringen som det motsatte av *vane*. Vanen står i veien for filosofisk tenkning, fordi den tar alt for gitt. Dette undringens topos er et svært eksplisitt verdipremiss. Selv om det ikke begrunnes eller drøftes i forhold til andre oppfatninger av filosofi, formuleres det som et repeterende, insisterende og formanende verdiutsagn:

Men lenge før barnet lærer å snakke ordentlig – og lenge før det lærer å tenke filosofisk – har verden blitt en vane. Synd, spør du meg! Mitt anliggende er at du ikke må være blant dem som tar verden for gitt, kjære Sofie. (s. 25)

Det triste er at det ikke bare er tyngdeloven vi venner oss til etter hvert som vi vokser opp. Vi venner oss i samme slengen til hele verden som sådan. (s. 26)

Hvis du bare rister på hodet og ikke kjenner deg igjen verken som barn eller som filosof, er det fordi også du har blitt så husvarm i verden at den ikke forbauser deg lenger. I så fall er det fare på ferde. (s. 27)

Det er altså ikke en intellektuell og sofistikert undring som er filosofiens basis, men den umiddelbare og *barnslige* undringen.⁶² Dette idealet gir prioritet til livets grunnleggende spørsmål.⁶³ De

⁶² “Levde disse menneskene på det estetiske stadium alle sammen? Eller var det noe som var eksistensielt viktig for dem? I et av de første brevene hadde Alberto skrevet at det var et slektskap mellom barn og filosofer. Igjen tenkte Sofie at hun var redd for å bli voksen.” (s. 442).

forberedende lappene kan droppes etter kapittelet om Aristoteles, nettopp fordi Sofie da har gjort seg ferdig med “grunnmuren” (s. 131). Undringens filosofi er en *normativ vesensdefinisjon*, den er den rette og gode filosofi. Ikke bare må all god filosofi være undrende, men all undring kvalifiserer også til betegnelsen god filosofi:

Sa jeg at det eneste vi trenger for å bli gode filosofer, er evnen til å undre oss? Hvis ikke sier jeg det nå:
DET ENESTE VI TRENGER FOR Å BLE GODE FILOSOFER, ER EVNEN TIL Å UNDRE OSS. (s. 24)

De to neste topoiene jeg vil se på, er slektninger av undringstoposet, på hver sin kant. På den ene siden har vi den kritiske formen for “undring”, og på motsatt side finner vi den poetiske, sanselige undringen.

En kritisk filosofi

Men jeg kan slutte med å anbefale de unge et lite kurs i filosofiens historie. Slik vil dere utvikle en kritisk innstilling til den verden dere lever i. (s. 469)

– Jeg vet ikke hva jeg skal tro.

– Det er en ekte filosofis fremste dyd. Jeg er nesten stolt over hvor mye du har lært på så kort tid. (s. 299)

En “ekte filosof” må ha en spørrende, tvilende og kritisk grunnholdning.⁶⁴ Dette klassiske, kartesianske idealet er beslektet med undringstoposet, men det er ikke det barnlige og gåtefulle som vektlegges. Den *frie, uavhengige tanke* er et absolutt ideal. Idealene er tvil og åpenhet: kritisk til alt – åpen til alt:

Sofie syntes filosofi var ekstra spennende fordi hun kunne følge med på alle tankene med sin egen fornuft – uten at hun behøvde å huske alt hun hadde lært på skolen. Hun kom til at filosofi egentlig ikke er noe man kan lære, men kanskje man kunne lære seg å *tenke* filosofisk. (s. 49)

Alle ekte filosofer må ha øynene åpne. Selv om vi aldri har sett noen hvit kråke, skal vi aldri slutte å lete etter den. (s. 458)

En sanselig og poetisk filosofi

Dette toposet er det kanskje umulig å sette helt presise ord på. Det finner sin motsetning i det abstrakte, logiske og rent fornuftsmessige ved filosofien. Det hevder at filosofiens område er det samme som poesien, nemlig den umiddelbare verden, i sin individualitet.⁶⁵ Dette kommer tydelig til

⁶³ “... det nesten ikke gikk an å leve i en verden uten iallfall å *spørre* hvor den kom fra.” (s. 15). “Var det noen som visste svar på sånne spørsmål? Sofie syntes iallfall at det var viktigere å tenke over dem enn å pugge sterke verb.” (s. 19). “Ja, kjære Sofie, det finnes noen spørsmål som burde oppta alle mennesker. Det er slike spørsmål dette kurset handler om” (s. 21). “Vi har jo allerede kommet til vårt eget århundre. Fra nå av burde du derfor klare å orientere deg på egenhånd. Det viktigste har vært selve grunnlaget.” (s. 441).

⁶⁴ “Et filosofisk spørsmål er per definisjon noe som hver enkelt generasjon – ja, hvert enkelt menneske – må stille seg igjen og igjen.” (s. 451). “Det ville naturligvis ikke være særlig passende for en ekte filosof å skjære alt under en kam.” (s. 454). “Hvis jeg ikke hadde holdt denne muligheten åpen, ville jeg vært en dogmatiker. Da ville jeg ikke vært en ekte filosof.” (s. 458). “En ekte filosof skal ikke la være å peke på det ‘uhyggelige’ hvis han eller hun tror det er sant.” (s. 410). “– En ekte filosof sier aldri ‘aldri’.” (s. 476)

⁶⁵ Toposet er *ikke* en ekskluderende vesensdefinisjon, slik som det mer generelle undringstoposet er. Derfor hører det naturlig hjemme i et resonnement om forholdet mellom ulike forståelser av filosofi; Sofies erfaring med en blå og en rød drikk argumenterer for at filosofien må ha en balanse mellom Kirkegaards partikulære og Hegels generelle tenkning (s. 366–67).

syne i innledningen: Livet er et “forunderlig eventyr” (s. 14). Denne metaforen knytter undringen til eventyret, det dikteriske.

Etter hvert som hun hadde lest om Plotin og mystikerne, hadde hun følt at hun begynte å sveve omkring i rommet, ut gjennom vinduet og høyt over byen. Her hadde hun sett alle menneskene nede på torget, men hun hadde svevet videre over kloden hun levde på ... (s. 142). Her kvitret fuglene som om verden nettopp var skapt. Bjørketrærerne bak de gamle kaninburene var så skarpe i den lysegrønn fargen at det var som om skaperen ennå ikke var ferdig med å blande ut fargen. (s. 143)

Denne beskrivelsen av Sofies filosofiske bearbeidelse av Plotin impliserer at mystiske opplevelser hører hjemme i filosofien. Mystikk kobles med sanselighet, idet Sofies opplevelse får henne til å se naturen med helt nye øyne. Toposet tjener som premiss for at det blir riktig å utlegge og kommentere filosofiske tanker gjennom mytiske eller naturnære skildringer. Alt som beriker livsfølelsen, har med filosofi å gjøre.⁶⁶ Ut fra dette premisset kan man slutte fra poetisk verdi til filosofisk verdi, og “vakker” blir et uproblematisk filosofisk honnørord.⁶⁷ En idé’s poetiske verdi kan veie opp for det som ellers måtte være problematisk ved den:

Hun var ikke så sikker på om Platon hadde hatt rett i alt han hadde sagt om de evige mønsterbildene, men hun syntes det var en vakker tanke at alt levende var ufullkomne kopier av de evige formene i ideenes verden. (s. 99)

Prototype-empiristen David Hume framstilles som talsmann for en sanselig filosofi:⁶⁸

Jeg er mer opptatt av den virkelige verden. Av blomster og dyr og barn som blir født og vokser opp (...). Jeg synes det har vært for lite bleier og barnegråt til nå. Kanskje har det vært for lite kjærlighet og vennskap også. – Du har naturligvis helt rett. Men kanskje kan nettopp Hume være en filosof som tenker litt annerledes. Mer enn noen annen tar han utgangspunkt i den daglige verden. (s. 261)

“Bleier og barnegråt” peker på en myk filosofi, orientert rundt følelsesmessige og konkrete livsvilkår, som kjærlighet og vennskap. Argumentet kritiserer den filosofiske tradisjonen på grunnlag av toposet, ved hjelp av tropebruk som assosieres med det poetiske. Etterpå holdes Hume fram som en “good guy”, fordi han – ifølge Alberto – bedriver filosofi som passer til den grunnleggende verdiorientering toposet angir.

En vitenskapelig filosofi

Toposet viser seg allerede gjennom stoffutvalget. Boken er en “roman om filosofiens historie”, men tar for seg både filosofihistorien og vitenskapshistorien. Det avsluttende, oppsummerende kapittelet dreier seg ikke om filosofiens, men om *vitenskapens* svar på romanens innledende spørsmål “Hvem er du?” og “Hvor kommer verden fra?”. Premisset som gjør at dette virker fornuftig, kan avleses i argumenter som dette:

Mange gamle gåter er etter hvert blitt løst av vitenskapen. En gang var det en stor gåte hvordan det så ut på månens bakside. (s. 22)

⁶⁶“Er det ikke nettopp ved å stille slike spørsmål at vi opplever at vi lever?” (s. 451).

⁶⁷ Kapittelet om *mytene* munner ut i Sofies refleksjoner over hvor vakre de er, og Sofie dikter til og med opp en vakker liten myte selv (s. 36).

⁶⁸ Det er betegnende at også *Hegel* – en filosof som i følge Alberto egentlig representerer motsetningen til en “livsnær” filosofi – fargelegges med positiv verdi ut fra toposet: “– Dette var så mystisk at jeg nesten må få litt tid til å fordøye det. Men jeg likte det siste du sa. – Jeg sa at filosofien er verdensåndens speil. – Det var vakkert.” (s. 361).

Både vitenskap, forskning og teknikk har en gang sprunget ut av menneskers filosofiske refleksjon. Var det ikke menneskets undring over tilværelsen som til syvende og sist brakte menneskene til månen? (s. 451)

Med andre ord: vitenskapen kan løse de gåtene som filosofien grubler over. Den gir filosofien det den søker, nemlig sannheter om verden.⁶⁹ *Sofies verden* er konsekvent når den omtaler empirisk vitenskap som filosofi. Det som dagens vitenskap bekrefter, har filosofisk verdi.⁷⁰ Derfor er filosofi det motsatte av myter og overtro.⁷¹ Det beskrives som en *frigjøring* at filosofien løsrev seg fra mytene og religionen (s. 40). Mytene er riktignok vakre, men det sanne er overordnet det vakre:

Kanskje kunne ikke menneskene leve uten slike forklaringer. Så hadde de diktet opp alle mytene den gang det ikke fantes noen vitenskap (s. 36)

I argumentene om den vitenskapelige og empirisk funderte filosofien brukes sterkt verdiladete begrep, som “fantasifoster” kontra “ekte erfaring” (s. 455), og “kritisk sans” versus “overtro”(s. 459).

Vitenskapskritikken

Vi finner også momenter av tradisjonell vitenskapskritikk i romanen:

Menneskene begynte for alvor å gripe inn i naturen og beherske den. – Men ikke bare til det positive?

– Nei, det var det vi var inne på med den gode og den onde tråden som stadig filteres sammen i alt menneskene gjør. (s. 202). Det er noe galt med selve den vestlige måten å tenke på, heter det.

– Jeg tror de har rett. (s. 451)

Her sies det rett ut at det er den vestlige tenkemåten generelt det er noe i veien med. Dette kan potensielt ramme hele romanens undervisningsprosjekt. Problemet er bare at anklagen ikke følges opp eller utdypes noe sted. Og det antydes ikke engang at argumentet kan underminere hele kurset, eller i det minste gjøre det til et motsigelsesfullt prosjekt.

Vitenskap og undring: topoi i samklang

Topoiene vi har gått igjennom til nå handler alle om hva filosofi er, og hvordan en filosof bør tenke: Kjernen i all filosofi er undring, den er sanselig og poetisk, men har det vitenskapelige som ideal. Når det ikke ligger motsetninger i dette, er det fordi undringen gjennom fokuset på naturen bindes sammen med den empiriske vitenskapen. Det er derfor Hume kan framstilles som en “myk” og alternativ

⁶⁹ Noen eksempler på vitenskapelige sannheter som målbæres i romanen:

- Myter er diktet opp – (s. 36)
- Jorda inneholder grunnstoffer + krefter – (s. 46)
- Atomteorien er riktig – (s. 54)
- Skjebnetro er overtro – (s. 60)
- Det var ikke noe overnaturlig ved Oraklet i Delfi – (s. 61)
- Darwins utviklingslære er i hovedtrekk sann – (s. 416)
- Adam og Eva og Noah er fiktive personer – (s. 416)
- Vitenskapens oppfatninger om jordas og universets tilblivelse er sanne – siste kapittel.

⁷⁰ “Han skiller her mellom ‘stoff’ og ‘kraft’. Dette er det verdt å notere seg. Også i dag skiller vitenskapen mellom ‘grunnstoffer’ og ‘naturkrefter’.” (s. 46)

⁷¹ “Vi sier at det skjedde en utvikling fra en mytisk tenkemåte til en tankegang som var bygget på erfaring og fornuft. Målet for de første greske filosofene var å finne naturlige forklaringer på naturprosessene” (s. 35)
“Her er i alle fall mye humbug. (...) forholdet mellom virkelig filosofi og sånne bøker er omtrent som forholdet mellom virkelig kjærlighet og pornografi.” (s. 454). “Vi ser at spåmannen forsøker å tyde noe som egentlig er helt utydelig. Dette er typisk for all spådomskunst. Og nettopp fordi det man spår i er så utydelig, er det gjerne ikke så lett å motsi spåmannen.” (s. 61).

filosof. Fordi vitenskapen gir oss rikere kunnskap om universet og naturen, bidrar den til en sterkere livsfølelse. I bokens siste kapittel får vi vitenskapelige svar på filosofiske spørsmål – i poetiske formuleringer:

For både morild og alle andre organismer er laget av grunnstoffer som en gang ble kokt sammen i en stjerne.

– Vi også?

– Ja, også vi er stjernestøv.

– Det var vakkert sagt. (s. 498)

Det *kritiske* topos er ikke nødvendigvis verken sanselig eller mystisk. Det har snarere potensiale i seg til å være anti-poetisk, gjennom sin kjølige rasjonalitet og sin avvisning av all “humbug”. Men dette potensialet spilles aldri ut i undervisningen. Ved hjelp av Humes induksjonsproblem viser toposet tvertimot front mot en dogmatisk og avvisende holdning i forhold til det mystiske. – Det er viktig at en filosof aldri sier aldri, for det er mer mellom himmel og jord enn vi kan forstå (s. 458, s. 476). Humes “alternative” filosofi åpner med andre ord ikke bare for det sanselige, men også for det mystiske og uforklarlige. Likevel gis det ikke med dette noen konsesjon til det overnaturlige:

– Noe helt annet er at det er mye vi mennesker ikke forstår. Kanskje kjenner vi ikke alle naturlovene heller. I forrige århundre var det mange som opplevde fenomener som magnetisme og elektrisitet som en slags trolldom. Jeg tipper at min egen oldemor ville fått store øyne hvis jeg fortalte henne om fjernsynet eller datamaskiner.

– Men noe overnaturlig tror du altså ikke på?

– Dette har vi snakket om før. Selve uttrykket overnaturlig er jo også litt pussig. Nei jeg tror vel at det bare finnes èn natur. Den er til gjengjeld svært forunderlig. (s. 457).

I den grad det overnaturlige inneholder sannheter, må de altså først godkjennes og annekteres av den strenge, men prinsipielt åpne og udogmatiske vitenskapen. Hvis det finnes sannheter i det overnaturlige, er det ikke lenger overnaturlig, men vitenskapelig. Den kritiske filosofien aksepterer ingen andre sannhetskrav enn vitenskapens. Den åpner for det *uforklarlige*, men ikke for det *overnaturlige*. Plotins mystikk gis verdi ut fra sitt poetisk-berikende potensiale, ikke ut fra sitt sannhetskrav.

Vi står overfor en kobling mellom topoi som gjør at empirisk vitenskap og Plotins mystikk havner i samme båt. Like fullt er det vitenskapen som har den *ekte* mystikken:

– Det er naturligvis et uttrykk for en lengsel etter noe “mystisk” (...). Men det er å gå over bekken etter vann.

– Hva mener du med det?

– Her spretter vi omkring i et forunderlig eventyr. Foran føttene våre reiser det seg et skaperverk. I fullt dagslys, Sofie! Er ikke det utrolig? (s. 455)

Her blir sanselige mysterier foreslått som erstatning for de oversanselige. *Mystikk* erstattes med *mysterium*. Det “forunderlige eventyr” gjør samme nytten som mystikken, men det forsøker ikke å konkurrere mot vitenskapens eksklusive sannhetskrav.

En kumulativ filosofi

Dette toposet er beslektet med det vitenskapelige. I filosofi er det ikke bare spørsmålene, men også svarene som er viktige:

Filosofenes jakt på sannheten kan kanskje sammenlignes med en detektivhistorie. (...) Det kan naturligvis også tenkes at de aldri klarer å løse mysteriet. Men mysteriet *har* en løsning likevel. (s. 22).

Det ble *Empedokles* (ca. 494–434) fra Sicilia som klarte å vise vei ut av de flokene som filosofien hadde viklet seg inn i. Han mente at både Parmenides og Heraklit hadde rett i en av påstandene. (s. 44).

Dette spørsmålet hadde vært så innviklet at filosofene var blitt gående og tygge på det i flere generasjoner. Men til slutt hadde Demokrit løst hele problemet bare ved å bruke fornuften. (s. 54)

– Til slutt kan vi kanskje si at Kant hadde lyktes i å vise vei ut av det uføret filosofien hadde kommet opp i når det gjaldt striden mellom rasjonalistene og empiristene. (s. 327).

Her understrekes det at filosofiens oppgave er å *løse* mysterier. Sofie og Alberto gir honnør til de som får rett, de som løser problemer. I disse eksemplene er valgene av analogier slående. Arbeidet med vanskelige filosofiske spørsmål beskrives som å “vikle seg inn i floker”, “bli gående å tygge på” noe eller “havne opp i et uføre”. Uttrykkene “vikle seg inn i floker” og “havne opp i et uføre” uttrykker samme grunntanke: filosofien må ikke kjøre seg fast, men gå videre. Bildet passer inn i en vitenskapelig forståelse av filosofi: filosofien går kumulativt fremover. Riktignok er dens oppgave å undre seg og å finne gode spørsmål, men ikke for spørsmålenes egen skyld. Den finner løsninger på problemer, og går videre. En slik løsningsorientert og kumulativ filosofihistorie *harmoniserer* motsetningene mellom ulike tenkere. Empedokles forsoner ytterpunktene Parmenides og Heraklit, og Kant oppsummerer forholdet mellom rasjonalisme og empirisme. Slik kan filosofien gjøre nye framskritt.

En metafysisk undring: spørsmålene om totaliteten

Det som det filosofiske mennesket skal undre seg over, er verden som et *fenomen*, en totalitet. – Hvor kommer den fra? Eksisterer den virkelig, eller ser det bare sånn ut? Den metafysiske undringen søker sannheter *om* denne “verden”, sannheter som er uavhengig av tid og sted *i* verden. Verden betraktes som et objekt. Den kan sammenlignes med en kanin, der målet for filosofene er å krabbe høyere på hårene, slik at de kan se det hele utenfra. Siden verden er underlagt årsaksloven akkurat som alle andre objekter, oppstår et fascinerende paradoks: “...til syvende og sist måtte et eller annet en eller annen gang ha blitt til av null og niks ...” (s. 11).

Analogien peker også på muligheten for at det finnes en “tryllekunstner”, en skaper. Dette er en naturlig forlengelse av det metafysiske toposet. I vurderingen og kommentarene til filosofen *Berkeley* fokuseres det sterkt på spørsmålet om en gud. Totalitetstvilen som Berkeley representerer fascinerer Alberto og Sofie nettopp fordi den peker på en allestedsnærværende gud med total kontroll.⁷² Selv om de ikke uten videre aksepterer hans ideer, finner de ut at han tross alt ikke var så på jordet likevel:

– Et menneske kan dessuten suggereres til å “kjenne” både det ene og det andre. Et menneske kan hypnotiseres til å føle både varme og kulde, myke kjærtegn og harde knyttneveslag. (s. 276)

Premisset for dette argumentet er at et innenomverdslig eksempel kan brukes som argument om tilværelsen som sådan, sett utenfra. På side 348 argumenterer læreren inngående for muligheten for at

⁷² I Berkeleys tilfelle er det strengt tatt ikke snakk om tvil, men heller avvisning av at verden eksisterer i materiell forstand. Sofie og Alberto tviler, ikke bare med Berkeley som støtte, men også Descartes: “– ‘Jeg tenker, altså er jeg.’ – I vår egen metodiske tvil står vi i øyeblikket på bar bakke. Vi vet ikke engang om vi tenker.” (s. 300).

det finnes flere nivåer av verdener, som inngår i hverandre som kinesiske esker, der hvert nivå etter “berkeleyansk” mønster “tenker” den verdenen som ligger under i hierarkiet. Alberto er skrevet av Albert, som igjen er skrevet av en forfatter, som er skrevet av ... – og så videre.⁷³ Det metafysiske topos er også koblet til den poetiske og sanselige undringen. Det ser vi blant annet i den poetiske analogien “... som en svimmel klode rundt en brennende sol ...”, som er underoverskriften til kapittelet om Berkeley.

Anti-topos?

Vi kan ikke vente at vi skal forstå det vi *er*. Kanskje kan vi forså en blomst eller et insekt fullt ut, men vi kan aldri forstå oss selv. Enda mindre kan vi vente at vi skal forstå hele universet. (s. 323).

I sin kjerne er dette et transcendentalt argument etter kantiansk mønster: mennesket kan ikke objektivere seg selv, slik som det naturlig gjør overfor andre fenomener i naturen. Dette kunne ha slått beina under totalitetstoposet, men det opptrer utelukkende som kommentar til Kants filosofi, og følges ikke opp noe annet sted i undervisningen. Det ville vært merkelig om tankemåten *ikke* ble antydning i kapittelet om selveste “oppfinneren” av transcendentalfilosofien.

I tillegg er argumentet knapt formulert, uten videre forklaring eller utdyping. Det bruker ikke Kants filosofi til å forklare *hvorfor* mennesket ikke kan forstå sin egen eksistens. Dessuten hevder det kun at vi ikke kan *forstå* totaliteten som vi er en del av. Det sier ikke at det ikke er fornuftig å *spørre* slike metafysiske spørsmål. Kants poeng var jo nettopp at det er meningsløst å i det hele tatt spørre om verdens opprinnelse og vår egen eksistens.

Det tidløse

Det metafysiske perspektivet er knyttet til et verditopos om *de tidløse sannheter*. Platons idélære vurderes på denne måten:

Han prøver å gripe tak i en egen “virkelighet” som er evig og uforanderlig. Og sant og si så er det vel nettopp dette vi har filosofer til. De er ikke ute etter å kåre årets vakreste pike eller torsdagens billigste tomater. (Derfor er de ikke alltid så populære!). (s. 89)

Jakten på de tidløse sannheter er altså selve grunnlaget for at vi i det hele tatt har noe som heter filosofi. Toposet kommer til uttrykk også utenfor kapittelet om Platon.⁷⁴ Filosofiens sannhetskrav er det samme som matematikkens:

Men syv pluss fem *er* tolv. Det er en erkjennelse som overlever alle sånne tegneserie-effekter. Filosofi er det motsatte av eventyr. (s. 328)

“Eventyr” får her plutselig en helt annen verdiladning enn i “forunderlig eventyr”. Eventyr er *oppspinn* – det motsatte av sannheten, som er tidløs:

⁷³ “ – Men det kan tenkes at en helt annen forfatter sitter et sted og skriver en bok som handler om FN-major Albert Knag, som skriver en bok til sin datter Hilde. Denne boken handler om en viss “Alberto Knox” som plutselig begynte å sende noen beskjedne filosofileksjoner til Sofie Amundsen i Kløverveien 3. – Tror du det? – Jeg sier bare at det er mulig. For oss ville denne forfatteren være en “skjult gud”, Sofie.” (s. 348).

⁷⁴ Det er vesentlig at et topos også kommer til uttrykk utenfor det kapittelet hvor det er spesifikt relevant. Vi ser det også i kapittelet om *Majorstua*: “Foreløpig er jeg Platon-fan, men jeg er ikke så sikker på om han hadde rett i at ideene eller mønsterbildene eksisterer i en annen virkelighet. De eksisterer naturligvis i sjelen vår, men det er etter min foreløpige mening en helt annen sak.” (s. 105). Her avviser Sofie sannhetskravet i det mystiske og

Visst var den store ringpermen en fantastisk femtenårs-presang. Og visst hadde faren truffet noe evig i henne. (s. 418).

Med uttrykket “noe evig i henne” antydes det at filosofiens fokus mot det tidløse også innebærer en forbindelse med det *sjelelige*, i platonsk forstand. Uttrykket viser også hvordan den metafysiske filosofien knyttes til det poetiske.

Metafysikk og vitenskap

Det metafysiske perspektivet kommer ikke i konflikt med filosofiens sannhetskrav, slik som det overnaturlige gjør. Derfor er det ingen motsetning mellom metafysikk og empirisk vitenskap i teksten, selv om disse to er klassiske filosofiske motsetninger. Når kontrasten til de platonske, evige sannheter blir satt opp, henviser ikke teksten til empirisk vitenskap, slik det kunne være naturlig ut fra Platons lære. I stedet er det *dagligdagse trivialiteter* som representerer det forgjengelige og uviktige (s. 89). Slik havner metafysikk og vitenskap på samme side, idet de begge forsøker å gi svar på grunnleggende spørsmål. Det er utviskingen av grensene mellom disse klassiske motpolene som gjør at boken kan vende seg til den empiriske vitenskapen for å få svar på metafysisk orienterte spørsmål, slik den gjør i siste kapittel.⁷⁵

Det aristoteliske menneskesynet: fornuften er det menneskelige

Det aristoteliske menneskesynet definerer fornuften som det spesifikt menneskelige, det som skiller det fra dyrene. Jo mer mennesket bruker fornuften og utvikler dens potensiale, jo mer virkeliggjør det seg selv. Derfor er filosofi og vitenskap en *moralisk* aktivitet, og erkjennelse det fremste av alle imperativ mennesket står overfor. I kapittelet om Aristoteles – naturlig nok – tematiserer Sofie dette toposet i forhold til moren (s.123, s. 124). Men det aristoteliske menneskesynet er først og fremst et *gjennomgående* topos i filosofikurset. Alberto argumenterer slik for at filosofi er noe som burde oppta alle:

Men når alle slike behov er dekket – er det fortsatt noe som alle mennesker har behov for? Det mener filosofene. De mener at et menneske ikke kan leve av brød alene. Alle mennesker trenger selvfølgelig mat. Alle trenger kjærlighet og omsorg også. Men enda er det noe som alle mennesker trenger. Vi har behov for å finne et svar på hvem vi er og hvorfor vi lever. (s. 21)

Argumentet slår fast at *alle* mennesker har et behov for refleksjon og erkjennelse rundt de grunnleggende spørsmål om tilværelsen, og dette behovet sidestilles med de mest grunnleggende menneskelige behov som kan tenkes, uten noen videre argumentasjon. Ordtaket og Kristus-sitatet “Mennesket lever ikke av brød alene”, understreker hvor grunnleggende behovet for refleksjon er hos mennesket.⁷⁶

Underoverskriften til kapittelet *To kulturkretser*, “... bare slik unngår du å sveve i det tomme rom ...”, knytter an til bokens motto: “Den som ikke kan føre sitt regnskap over 3000 år, lever bare fra

overnaturlige, men aksepterer tanken om tidløse ideer eller mønsterbilder som er knyttet til menneskenaturen (“sjelen”).

⁷⁵ I spørsmålet om hvor verden kommer fra, ligger det en tvetydighet mellom “verden” i filosofisk forstand og “verden” forstått som jordkloden og universet – det vil si i rent naturvitenskapelig forstand. Denne tvetydigheten blir aldri artikulert i boken.

⁷⁶ Matt 4,4 og Luk 4,4.

hånd til munn.”.⁷⁷ Kunnskap om egen historie er en betingelse for at mennesket kan være noe annet enn et rent vegeterende vesen – en betingelse for dets *humanitet*. Som avslutning på kapittelet gjentas Goethe-mottoet, før Alberto proklamerer:

Men jeg vil ikke at du skal være blant dem. Jeg gjør hva jeg kan for at du skal kjenne dine historiske røtter. Bare slik blir du et menneske. Bare slik blir du noe mer enn en naken ape. Bare slik unngår du å sveve i det tomme rom. (s. 166).

Her sies det rett ut at et menneske uten historiekunnskap ikke er et menneske. “Hånd til munn” er blitt forsterket til “naken ape” – en betegnelse som ikke levner den historieløse og ureflekterte mye ære. Viktigheten av historisk kunnskap understrekes også andre steder i boken.⁷⁸

Fornuft = sjel = ånd = frihet

I innledningen til leksjonen om barokken stiller Sofie seg spørsmålet om Aristoteles virkelig kunne ha rett. Hun tenker på Demokrit som mente at mennesker og dyr er nokså like. Men så må hun konkludere:

Men hvordan kunne sjelen bestå av atomer? Sjelen var jo ikke noe man kunne ta og føle på slik som resten av kroppen. Den var noe åndelig. (s. 221)

Nesten umerkelig er begrepet “fornuft” blitt til det enda mer dualistisk fargede “sjel”. Dualismen ånd/materie understrekes en rekke steder i teksten – og mer eller mindre eksplisitt er det alltid menneskets frihet som står på spill, frihet som vesenskjenne tegn ved mennesket. I leksjonene om Descartes og Kant er det selvsagt mest naturlig å ta emnet opp,⁷⁹ men vi legger også merke til at det er denne problemstillingen romanen begynner med i første avsnitt:

Jorunn hadde ment at menneskets hjerne var som en komplisert datamaskin. Sofie var ikke helt sikker på om hun var enig. Et menneske måtte da være noe mer enn en maskin? (s. 11)

Ingenting er mer sjelløst enn en maskin, og den har absolutt ikke noen fri vilje.⁸⁰ Gjennom å knytte fornuften og friheten til “sjel” innenfor et ånd/materie-perspektiv gis det aristoteliske menneskesyn en metafysisk forankring. Sjelen står for noe “åndelig” og “evig”, i motsetning til materien. Dette forklarer også hvorfor Alberto er så betingelsesløs i sin tilslutning til Kants idé om den universelle fornuft.⁸¹

⁷⁷ I Hildes repetisjon (s. 282f.) er Goethe byttet ut med Grundtvig:

“HVAD SOLSKIN ER FOR DET SORTE MULD, ER SAND OPLYSNING FOR MULDETS FRENDE.” Betydningen er parallell, men det ligger en sterkere kobling til hulelignelsen/kaninen i kontrasteringen av “solskin” mot “det sorte muld”.

⁷⁸ “–Du samler på mye skrot, ser jeg, sa hun til slutt. – Så, så. Tenk over hvor mange hundre års historie som er tatt vare på i denne stuen. Jeg ville ikke kalle det skrot.” (s. 195). (Alberto fortsetter med å forklare nærmere betydningen av historiske gjenstander). “Det er blant annet derfor jeg har gitt deg dette filosofikurset. Nå har du en historisk bakgrunn når du selv skal orientere deg i tilværelsen.” (s. 452).

⁷⁹ “ – Hva med dyrene? De følger vel bare sine lyster og behov. De har ikke noen slik frihet til å følge en morallov? – Nei, det er nettopp denne friheten som gjør oss til mennesker.” (s. 327). Se også s. 228 og s. 237.

⁸⁰ Senere i boken argumenterer også Hilde etter samme mønster: “...at hun selv bare var en opphopning av proteinforbindelser som en gang var rasket sammen i en "varm liten dam". Men hun var noe mer enn det. Hun var Hilde Møller Knag.” (s. 418). Denne beskrivelsen av et menneskets skapelse er like lett å avvise som datamaskinmetaforen.

⁸¹ “ – Men hvis vi følger den universelle fornuft, da er vi frie og selvstendige. Sa jeg det også? – Ja. Hvorfor gjentar du det nå?” (s. 327).

Fornuftskritikken

I undervisningen finnes det også ansatser til en kritisk tenkning om fornuften:

For var det ikke en sammenheng mellom tankens og vitenskapens utvikling på den ene side og drivhuseffekt og nedbrente regnskoger på den andre? Kanskje var det likevel ikke så dumt å kalle menneskets trang til erkjennelse for et “syndefall”. (s. 297)

Ordet “syndefall” refererer ikke til et aristotelisk menneskesyn, men et protestantisk-kristent, hvor fornuften har en mer underordnet og tvetydig posisjon. Men heller ikke her følges den kritiske tankegangen opp. Mer inngående fornuftskritikk finner vi i en lengre forklaring og kommentar på slutten av kapittelet om Hume, som hevder moralen ikke kan finne sitt ankerfeste i fornuften (s. 272). Her kunne man vente at dette settes opp mot den aristoteliske idéen om at om humanitet har med tenkning og fornuft å gjøre. Men dette gjøres ikke, og det finnes heller ikke antydning til fornuftskritikk verken i innledningen, overskriftene eller noe annet sted i den pedagogiske metadiskursen.

En handlingsmotiverende filosofi

I forlengelsen av leksjonen om Kant ser vi at Albert Knag må supplere Alberto, for å få fram at Kant er en slags fadder til FN-ideene, fordi han så sammenhengen mellom menneskets frie fornuft og kampen mot det onde i verden.⁸² Denne fornuftens og frihetens kamp mot krigen og ondskapen i “nødvendighetens rike” framstilles også som åndens kamp mot materien. I Hildes dimensjon kan Sofie og Alberto bevege seg rett gjennom steiner og trær, akkurat som spøkelser. Alberto kommenterer:

– Slik er det med oss også, Sofie. Ånd kan trenge gjennom dører av stål. Ingen tanks eller bombefly kan knuse noe som er av ånd. (s. 482)

Det aristoteliske og metafysiske menneskesynet er på denne måten koblet til et “enighets-objekt” om at filosofi må være et våpen mot ondskap og urettferdighet. Filosofien har ikke bare et generelt siktemål om å gi økt innsikt. Den er også rettet mot konkrete verdensproblemer, særlig krig og FNs fredsskapende rolle.⁸³ Også likestilling og miljøvern er prioriterte verdiområder for Sofie.⁸⁴ I kapittelet om Aristoteles er kvinnesyn et eget avsnitt. Sofie og Alberto kan konstatere at på det området bommet han stygt, selv om han var svært klok ellers (s. 121). Det er toposet om filosofiens handlingsmotiverende rolle som gir disse temaene en naturlig plass innenfor et kurs i filosofihistorie. I Hildes *repetisjon* (s. 282f.) står de enda sterkere i fokus enn i Sofies fabel.⁸⁵

⁸² “Kants poeng var at menneskets ‘praktiske fornuft’ pålegger statene å tre ut av en ‘naturtilstand’ som skaper stadig nye kriger og opprette en internasjonal rettsordning som forhindrer krig”. (s. 331)

⁸³ “Hilsen pappa, som iblant blir deprimert over den årtusenlange striden mellom jøder, kristne og muslimer. Stadig må jeg minne meg selv på at alle de tre religionene fører sine røtter tilbake til Abraham. Men da må de vel også be til den samme Gud?” (s. 168). “Sofies filosofilærer burde dessuten ha understreket hvor viktig den franske opplysningsfilosofien har vært for de idealer og prinsipper som FN bygger på. (...) Som aldri før gjelder det at menneskeheten er en stor familie. Båre etterkommere er våre egne barn og barnebarn. Hva slags verden arver de etter oss?” (s. 310).

⁸⁴ “For også filosofiens historie er preget av menn. Det er fordi kvinnen har vært undertrykket både som kjønn og som tenkende vesen.” (s. 39). Se ellers sidene 258, 272, 310, 390, 392, 444 og 448.

⁸⁵ “En av farens fikse ideer hadde vært at alle landene i FN burde gå sammen om å bygge opp en tro kopi av det gamle torget i Athen. Her skulle det arbeides med filosofiske spørsmål og dessuten med nedrustningsarbeid. Et slikt gigant-prosjekt ville sveise menneskeheten sammen, mente han” (s. 287). “Da hun leste om Aristoteles’

Filosofen – vekker og redningsmann.

Det siste toposet jeg vil trekke fram, handler ikke om filosofiens, men om filosofens rolle. Filosofen er den som ser det de andre ikke ser, en som ikke følger strømmen, en som kan vekke opp de som sover.

– For det var nettopp det undringens topos pekte på som sin fiende: hverdagslivets og vanens søvn.

Jeg presiserer: Selv om de filosofiske spørsmålene angår alle mennesker, blir ikke alle filosofer. Av forskjellige grunner blir de fleste så fanget av hverdagen at selve undringen over livet blir skjøvet helt i bakgrunnen. (De kryper dypt ned i kaninpelsen, legger seg godt til rette og blir der hele livet ut.) (s. 26)

Og det er derfor du mottar dette filosofikurset, altså for sikkerhets skyld. Jeg vil ikke at nettopp du skal være blant de sløve og likegyldige. Jeg vil at du skal leve et våkent liv. (s. 27)

Tryllekunstanalogien brukes også her, for å understreke at menneskene trenger en vekker. De har mistet perspektivet, fordi de er for “dypt ned” i hverdagen. Den som kan lede dem opp mot lyset, er en filosof som er bevisst sin egen rolle som unntaksmenneske og redningsmann:

Filosofen hadde reddet henne. Ingen tvil om det. Den ukjente brevsriveren hadde reddet henne fra hverdagslivets likegyldighet. (s. 28)

– Jeg er redd for at ingenting er virkelig. – Det kalles eksistensiell angst og er som regel bare en overgang til ny erkjennelse. (s. 300)

Filosofrollen er nært forbundet med det kritiske topos. Fordi den “ekte” filosofen er udogmatisk og kritisk, er han en *opprører*, som ser andre ting og har en annen tenkemåte enn vanlige mennesker.⁸⁶

Den platonske kanin

Analogien om tryllekunstneren fungerer som en strukturerende modell for filosofikurset, og binder innledningen og *Kristendomsprøven* (s.128f.) sammen. Analogien følger de samme prinsippene som Platons hulelignelse. Den aktualiserer alle topoiene i kurset: a) Tilværelsen er fantastisk og fascinerende b) Verden er et mysterium. Det sentrale spørsmål er: hvor kommer den fra? c) Det gjelder å krabbe ut på hårene, slik at man kan se tilværelsen utenfra, som totalitet. d) Den som krabber utover mot lyset, er filosofen. Han kan forkynne innsiktene til vanlige folk som ligger forblindet langt inne i kaninpelsen. e) Den som begynner å klatre utover på hårene, får bare større og større innsikt. Kunnskapen bygges kumulativt opp – høyere og høyere.

Kristendomsprøven er bokens suverent lengste passasje av sammenhengende grublerier av Sofie, hvor hun oppsummerer og aktualiserer det som Alberto kaller “selve grunnmuren” (s. 131). Her knytter hun tryllekunstanalogien til sitt platonske opphav. Men viktigere: hun kobler den sammen med det aristoteliske topos, samtidig som hun gjør den *religiøse* dimensjonen tydeligere.

kvinesyn, ble hun både skuffet og mektig irritert. At det gikk an å være en så skarp filosof – og allikevel kav idiot!” (s. 289).

⁸⁶ Om Parmenides: “Da hadde han vært skikkelig modig som sa fra, (...) Det var sikkert mange som hadde ledd av ham.” (s. 48). “– Det er ikke han som er forstyrret. Men han er en klegg etter å forstyrre andre. Det er for å få dem til å komme ut av gammel vanetenkning.” (s. 78). “– Men en ekte filosof skal ikke la være å peke på det ‘uhyggelige’ hvis han eller hun tror det er sant.” (s. 410). “Ikke minst gjelder det å være kritisk til foreldregenerasjonens verdier. Er det noe jeg har prøvd å lære Sofie, så er det nettopp å tenke kritisk. Hegel kalte det å tenke negativt.” (s. 469)

Og fornuften var ikke miljøbestemt, den var felles for alle mennesker. Kanskje kunne man sammenligne miljøet og samfunnsforholdene med de tilstander som som rådet i dypet av Platons hule. Med fornuften kan den enkelte begynne å krabbe opp fra hulens mørke. (s. 129).

Her viser Sofie hvordan spørsmålene “Hva er et menneske?” og “Hva er filosofi?” hører sammen.⁸⁷ Den filosofiske krabbeturen mot “tryllekunstneren” og lyset er fornuftens vei, veien mot menneskenes humanitet. Dette kobles med en religiøs idé om det *endelige svaret* på alle spørsmål.⁸⁸ Filosofenes oppgave er intet mindre enn å forsøke å finne en øverste bevissthet, “Den store tryllekunstneren”. Filosofi og religion er to sider av samme sak – i tråd med det metafysiske topos. Det er derfor Alberto kan svare slik på spørsmålet “Hva er filosofi?” i innledningen:

Den beste måten å nærme seg filosofien på, er å stille noen filosofiske spørsmål: Hvordan er verden skapt? Finnes det noen vilje eller mening bak det som skjer? Er det noe liv etter døden? Hvordan skal vi i det hele tatt finne ut av sånne spørsmål? Og fremfor alt: Hvordan bør vi leve? Spørsmål som disse har vært stilt av mennesker til alle tider. (s. 21)

Alle disse spørsmålene er spørsmål som tradisjonelt sett blir betraktet som religiøse, ikke filosofiske. I lys av en slik definisjon av filosofi er det ikke noe rart at Kristus-sitatet “Mennesket lever ikke av brød alene” uten nærmere presisering blir tillagt “filosofene”.

Konfliktfri commonsensisme

Som vi har sett skinner et harmoniserende, kumulativt syn på filosofi tydelig gjennom i teksten, både i teori og praksis. I utgangspunktet skulle man tro at konfliktlinjer ville bli tydelige når gammeldags metafysikk, streng empiri, rasjonalisme, mystikk og sanselighet blandes i ett og samme pedagogiske univers. Men det vi har sett, er at rasjonalisme og empirisme på aristotelisk vis er forenet til en usvikelig vitenskapstro, og helt uproblematisk betraktes dette som en forlengelse av en metafysisk og poetisk basert undring. Mystikk og empirisme utgjør et like naturlig par som mystikk og metafysikk. Samtidig ligger det en sterk kobling mellom metafysikk og aristotelisk fornuftstro. I sum gjør alt dette at boken er både påfallende religiøs og påfallende vitenskapelig i sin argumentasjon.

Det finnes argumenter som går imot sentrale topoi. Disse er for sentrale momenter i den etablerte filosofihistorien til at de kan overses, men de følges ikke opp i den pedagogiske metadiskursen eller utenfor leksjonene hvor de hører hjemme.⁸⁹ Ikke på noe sted forsøker Sofie å forstyrre idyllen i det topiske landskapet. Alle hovedideene i vestens historie feires, men aldri i rendyrket og eksklusiv utgave, slik at de kan kollidere unødige med hverandre. Her som så mange andre steder gjelder

⁸⁷ Ellers er det litt påfallende hvor enkelt hun her slår fast det som kun ligger implisitt i bruken av det aristoteliske topos ellers i teksten – nemlig at det finnes bare en menneskelig fornuft, uavhengig av historie og kultur. Når hun så bringer relativismeproblemet og forholdet mellom sofistene og Sokrates på bane, gjøres det på en typisk harmoniserende måte, som ikke undergraver fornuftstroen: “De mente at hva som er rett og galt først og framst er noe som blir bestemt av det miljøet den enkelte vokser opp i. Sokrates derimot mente at samvittigheten er lik for alle mennesker. Kanskje hadde begge rett.” (s. 129)

⁸⁸ “Men hvis den ene filosofen klatrer opp på ryggen til den andre, vil de stadig komme høyere opp fra den myke kaninpelsen, og da er det etter min personlige mening visse muligheter for at de en dag vil lykkes.” (s. 128).

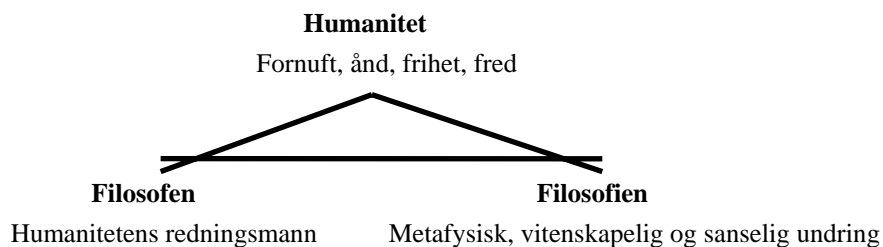
⁸⁹ Dette gjelder først og framst Humes moralfilosofiske kritikk av fornuftstroen, Kants transcendentale kritikk mot metafysisk tenkning, samt refleksjonen over Sokrates’ tese om at den som vet det gode, gjør det gode: “Men så kom en påstand som var så underlig at hun bare måtte begynne å le: ‘Den som vet hva som er rett, vil også gjøre det rette.’ Betydde det at når en bankraner ranet en bank, så var det fordi han ikke visste bedre?” (s. 68).

Aristoteles' og commonsensismens store credo, nemlig at sannheten som regel ligger mellom to ytterpunkter:

- Men hva er sant? spurte hun nå. – Er det den røde eller den blå flasken som gir den riktige opplevelsen?
- Både den røde og den blå, Sofie. (s. 367)

Dannelsespyramiden

Det vi har funnet i den topiske analysen, er ikke underliggende verdiføringer, men en klar *verdiforkynnelse* som er vevd sammen med kursets grunnleggende forestillinger om menneskene og verden. Denne forkynnelsen er først og fremst et dannelsesbudskap. Det aristoteliske toposet er undervisningens fundament, fordi det er et svar på spørsmålet om *hvorfor* mennesket trenger filosofi. I tråd med Goethes ideal skal eleven som fornuftsvesen og åndsvesen realisere sin humanitet gjennom å fordype seg i sine røtter, det vil si filosofiens historie. De andre topoiene tjener til å definere *hva* filosofi er og hvilken rolle filosofen har i dette dannelsesprosjektet. Med andre ord: Undervisningens budskap er humanitetens realisering gjennom filosofen og filosofien. Det handlingsmotiverende topos viser at denne “sofieske” humaniteten også inkluderer fred og rettferdighet mellom mennesker. Skjematisk kan det framstilles slik:



Denne relasjonen uttrykker også et verdihierarki. Mennesket som fornuftsvesen og åndsvesen er den ultimate verdien. Filosofien og filosofen står i et direkte forhold til denne overordnede verdien, og derfor er det utenkelig at de som begreper kan innholde negative nyanser. Begrepene representerer ikke filosofihistorien og filosofene som historisk definerte størrelser.⁹⁰ I stedet er det alle *andre* begrep som gis det endelige verdistempel gjennom å bli tatt opp i kategoriene “filosofi” eller “ekte filosof”, en hedersbetegnelse som går igjen på flere steder.⁹¹ Slik de er brukt i denne boken, oppfyller begrepene “filosofi” og “filosof” kriteriene for hva Weaver kaller “charismatic ultimate terms” – overordnede verdibegrep som som alle andre verdier ikke må komme i konflikt med. Disse “karismatiske” ordene har en nesten mystisk verditildelende kraft i forhold til andre kategorier (Foss, Foss og Trapp, 1991:75).⁹²

Publikum

Kommentarstoffet i *Sofies verden* gjør at filosofihistorieundervisningen er veldig målrettet og veldig eksplisitt i sin epideiktikk. Felleskapet den definerer, er svært bredt, men til gjengjeld svært tydelig avgrenset.

⁹⁰ Den kanoniserte filosofihistorien selvsagt må tåle kritiske bemerkninger fra den “ekte” filosofen, se s. 39.

⁹¹ Se side 78, 299, 410, 454 og 458.

⁹² Filosofi og filosof er på en måte originale medlemmer i denne familien, siden Weaver egentlig tenker på ord som “frihet” og “demokrati”.

Et vestlig dannelsesprosjekt

Den konfliktløse commonsensismen er et svært inkluderende budskap. Utover dannelsespyramiden som jeg har skissert, er det vanskelig å trekke noen klare verdihierarkier ut av undervisningen. Man kan vanligvis avdekke strukturer i et verdihierarki ut fra hvilken verdier som må ofres i situasjoner hvor de blir inkompatible (NR:83). Den impliserte forfatteren i *Sofies verden* ofrer ingen verdier, fordi han setter dem aldri opp mot hverandre. Likevel har ikke *Sofies verden* et universelt budskap.⁹³ Det er den *vestlige* tenkningens historie kurset tar for seg, fra et klassiske europeisk dannelsesperspektiv. Den kristne kulturkrets' røtter føres tilbake til grekerne. Det semittiske innslaget begrenses til det gamle testamentet, slik det ble videreført gjennom kristendommen.

Undervisningens overordnede verdi, *humaniteten*, har skarpe kanter. Den impliserte forfatteren kan til og med ta sterkere i enn Goethe gjør, og hevde at den som ikke har historisk kunnskap ikke er noe annet enn en “naken ape”. Dermed er undervisningens publikum skarpt avgrenset. De som *ikke* måtte knytte humanitet og menneskelig verdighet til fornuftens refleksive handlinger, og som ikke deler idealene om å “realisere” seg selv som menneske, regnes ikke med innenfor den samhörigheten taleren vil styrke.

Romantikere og klassisister

Innenfor den vestlige humanitetens skarpe ytre grense er imidlertid det partikulære publikum definert så vidt som mulig. Akkurat som det klassiske tyske dannelsesideal, fremmer også *Sofies verden* det hele mennesket, og markerer front mot snever og spesialisert kunnskap. (Swales, 1978:15). Nettopp derfor inkluderer undervisningen også naturvitenskapen og dens sannhetsideal i sitt dannelsesprosjekt, sammen med de klassiske, humanistiske dannelsesfagene. Denne inkluderende dannelsesfilosofien bygger bro over det Perelman og andre har identifisert som skillet mellom et klassisistisk og et romantisk virkelighetssyn. De “harde” klassisistene reduserer alle verdiprioriteringer til et spørsmål om kvantitet – det håndfaste, det som kan måles og veies. De “myke” romantikerne prioriterer derimot etter et prinsipp om kvalitet – det unike, det orginale, det som nettopp *ikke* kan måles og veies (NR:98). *Sofies verden* avviser hele distinksjonen mellom kvalitet og kvantitet, og favner om begge grupper.

Konservativ alternativisme

Som vi har sett har humanitetsidealet en sterk metafysisk og religiøs dreining. Den guddommen som undervisningen retter fokuset mot, er imidlertid ingen definert guddom.⁹⁴ Gudstanken kretser rundt den aristoteliske ideen om “den første beveger”, en første og endelig årsak til alt som er. Filosofiens viktigste spørsmål er: hvor kommer verden fra? Utenfor dette perspektivet drøftes gudstanken aldri, utenom de obligatoriske stedene i gjennomgangen av filosofihistorien. Verken Sofie eller Hilde er overhodet opptatt av en gud som opprettholder, som dommer eller som frelser, slik som kristendommen er. Det religiøse perspektivet er tilpasset idealet om den frie, uavhengige tanke, som er karakteristisk for opplysningstenkningen slik den oppstod på 1700-tallet. At dannelse og opplysning er

⁹³ Perelman hevder forøvrig at ideen *universelle verdier* er en misforståelse. Det er fordi de er så *vage* at noen verdier tilsynelatende virker å definere et universelt publikum (NR:76).

⁹⁴ “Dette var egentlig ikke noe man behøvde å tro. Det *er* slik, tenkte Hilde. Så får heller hver og en legge hva han eller hun vil akkurat i ordet ‘guddommelig’”. (s. 290)

to sider av samme sak i boken, blir tydelig ved at mottoet av Goethe i *Sofies verden* er erstattet med et motto av *Grundtvig* i Hildes filosofiperm “Sofies verden” (s. 282). Den samme form for frigjort opplysningsreligiøsitet finner vi igjen i dannelsesromanen. Det tyske dannelsesidealet var blant annet et resultat av opplysningstidens løsrivelse fra kirkens autoritet og dogmer i andre halvdel av 1700-tallet. (Swales, 1978) Det var innenfor den samme dannelsesstradisjonen at de humanistiske fag gikk betegnelsen “åndsvitenskaper” (*Geistwissenschaften*) – en betegnelse som passer svært godt til *Sofies verdens* metafysiske orienterte filosofi.

Denne kombinasjonen av kritisk opprør og tradisjonsbunden dannelses kan vi kalle *konservativ alternativisme*. *Sofies verden* er konservativ ikke bare som metafysisk og religiøst fundert “åndsvitenskap”, men også gjennom sin usvikelige vitenskapstro – som ikke er like radikal som den var på 1700-tallet. Like fullt: det kartesianske idealet om den kritiske og uvhengige tanke er det samme som hos 1700-tallets “opprørere”. Filosofen er den alternative anderledestenkeren. Samtidig har han dannelsesstradisjonens tyngde. Denne borgerlige rebell er en perfekt redningsmann, som inkluderer et svært bredt publikum.⁹⁵ De som utelukkes fra undervisningens konstruerte publikum er de som vi i denne sammenheng kan kalle for samfunnsradikalere – de som ikke på noen måte identifiserer seg med et borgerlig dannelsesideal slik vi kjenner det fra dannelsesromanen, samme hvor inkluderende det måtte være.⁹⁶ En annen gruppe som i hvert fall ligger i periferien av den kristne humanitetens nedslagsfelt, er “fundamentalistene”, det vil si kristne som har et sterkt og forpliktende forhold til kirken og dens dogmer.

Avstand til fagfilosofien

Bokens filosofibegrep skiller seg merkbart fra fagfilosofiens, på en helt grunnleggende måte. For det første er ikke samtidsfilosofien inkludert. Hvis den det hadde vært, ville det grunnleggende metafysiske perspektivet blitt vanskelig å beholde i kommentarstoffet. Dette markerer en avstand til fagfilosofien, som i vårt århundre hovedsakelig har vendt seg bort fra metafysiske problemstillinger. For det andre er filosofibegrepet uendelig mye bredere enn fagfilosofiens. Undervisningen sprenger disiplingrensene, uten at den ser seg nødt til å begrunne det. Den setter ikke en gang antydningvis opp noe skille mellom filosofi, vitenskap og religion. Alt dette gir et entydig bilde: undervisningen er forpliktet på den kanoniserte historien, så langt den følger den, men den tar ikke på noen måte hensyn til hva fagfilosofene måtte mene. Selv om det er den akademiske tradisjon boken formidler, blir det akademiske miljø som *publikum* totalt neglisjert.

Alder

Boken presenterer seg som en filosofibok for ungdom, i utgangspunktet gjennom det narrative.⁹⁷ Betyr det at undervisningen har en aldersgrense? Oppad går det strengt tatt ingen aldersgrense. Problemstillingene i undervisningen er på ingen måte spesifikk for en viss aldersgruppe. Nedad går det selvsagt en grense, men den er uklar. Undervisningen er definitivt for komprimert, for omfattende

⁹⁵ Den konservative alternativismen finner vi ikke minst i lekmanskristendommen, hvor “det gamle evangelium” samtidig er et “radikalt budskap”.

⁹⁶ Av den grunn kunne det vært interessant å analysere hvordan *Marx* er tolket i kjernestoffet. I utgangspunktet tyder alt på Alberto presenterer oss for en Charles Dickens-variant av *Marx*' klasseteorier – det vil si en generell protest mot fattigdom og urettferdighet i stedet for strukturelle forklaringer.

⁹⁷ Sofie som lesermodell og bokens narrative egenomtale vil jeg komme tilbake til i kapittel 7.

og for vanskelig for barn og yngre tenåringer. Det spørres om ikke enkelte sekvenser er for vanskelige også for ungdom på hovedpersonen Sofies alder. Dette eksempelet er fra kapittelet om Hume.⁹⁸

Hume ville altså angripe alle tanker og forestillinger som ikke kan føre tilbake til tilsvarende tankeinntrykk (...). Men også til daglig bruker vi sammensatte begreper uten av vi tenker over om de har noen gyldighet. Det gjelder for eksempel forestillingen om et “jeg” eller en personlighetskjerne. Denne forestillingen var jo selve grunnlaget Descartes filosofi. (s. 264)

Formuleringer som dette gir etter min oppfatning inntrykk av å være rettet mot voksne, ikke mot tenåringer. Resonnementene vil faktisk være vanskelige å følge for enhver som ikke har noen erfaring med abstrakte og teoretiske problemstillinger, uansett alder. Det er i hvert fall ingen tvil om at eleven kurset konstruerer, er en svært oppvakt femtenåring. Når Alberto sier at Kant mente at “... det ligger visse disposisjoner i selve vår fornuft, og disse disposisjonene preger alle våre erfaringer”, repliserer Sofie umiddelbart: “– Hva slags disposisjoner er det snakk om?” (s. 316). Ikke mange ungdomsskoleelever ville hengt like godt med. Bare ordet “disposisjon” ville antagelig forvirret de fleste. Til syvende og sist kan spørsmålet om vanskelighetsgrad bare avgjøres gjennom omfattende resepsjonsstudier. Likevel: uansett om selve resonnementene skulle være forståelige, skal vi huske på at det er *mye* stoff leseren skal igjennom, med svært mange filosofer og tankeretninger.⁹⁹ Kanskje er det derfor undervisningen er plassert inn i en fortelling. Det er dette samarbeidet mellom argumentasjon og fortelling jeg vil se på i det følgende.

⁹⁸ At undervisningen kan være komprimert, illustrerer dette resonnementet om renessansens historiske betydning: “– Nå går du litt raskt fram. Men i renessansen begynte en prosess som til slutt brakte menneskene til månen. Eller for den saks skyld til Hiroshima og Tsjernobyl. Men det begynte med en rekke forandringer på det økonomiske og kulturelle området. En viktig forutsetning var overgangen fra naturalhusholdning til pengeøkonomi. Mot slutten av middelalderen (...)” (s. 198).

⁹⁹ Undervisningen tar for eksempel for seg åtte førsokratikere – pluss Herodot, Thukydid og Hippokrates. Dette er langt flere enn man trenger vite om til examen philosophicum. Totalt sett referer boken til et meget stort antall filosofer og retninger – den som vil, kan telle i det omfattende registeret bakerst.

5. Å argumentere i fortellingens univers

Dette kapitlet er todelt. Med utgangspunkt i *The New Rhetoric* vil jeg først forsøke å vise noen sentrale generelle topoi – argumentasjonsprinsipper, eller argumentasjonstyper – i det argumenterende rommet.¹⁰⁰ Også her er jeg ute etter gjennomgående prinsipper, derfor fokuserer jeg på kommentarstoffet. I siste del av kapitlet vil jeg ta for meg noen generelle fortellerstrategier som går utover det jeg i kapittel 2 definerte som narrativ struktur. Den mest sentrale av disse, ethos-strategien, vil jeg drøfte i neste kapittel. Hensikten med denne delen av analysen er å se på hvordan generelle argumentasjonsstrategier og fortellerstrategier integreres. Hvilke fordeler og ulemper ligger det for læreboken i å argumentere fra innsiden av et fiktivt og narrativt konstruert univers?

Argumentasjonstypene

Har det narrative universet som omgir undervisningen noen noen som helst betydning for hvilke argumentasjonsprinsipper som benyttes, og hvordan de anvendes? I kapittel 3 siterte jeg Ottar Grepstads definisjon av en pedagogisk tekst; det vil si jeg utelot siste halvdel av den:

Gjentakingar og eksempel verkar overtydande. Definisjonar, typologiar og forklaringar tener til å skape forståing og klargjer framstillinga. (Grepstad, 1997:504)

Sofies verden gjør systematisk bruk av alle disse teknikkene – vel å merke hvis vi med “typologier” inkluderer analogier og metaforer.

Gjentagelser og definisjoner

I den topiske analysen så vi hvordan både gjentagelser og definisjoner ble systematisk brukt. Gjentagelse kommer først og fremst til uttrykk gjennom *oppsummeringene*, som er et svært tydelig pedagogisk virkemiddelet i romanen. I tillegg gjentas ofte sentrale ord, som “undring”, “eventyr” og “ekte filosof”. Det er særlig i anvendelsen av undringstoposet og det aristoteliske menneskesyn at gjentagelsen er gjennomgående som strategi. Bokens aristoteliske motto gjentas grundig i kapitlet *To kulturkretser*. Analogien om tryllekunstnerens gåtefulle kanintriks gjentas ikke mindre enn fire ganger. *Eksplisitte* definisjoner finnes det få av i denne læreboken. Det eneste argumentet som åpent og som lanseres som en definisjon, på klassisk pedagogisk vis, er dette:

Sa jeg at det eneste vi trenger for å bli gode filosofer, er evnen til å undre oss? Hvis ikke sier jeg det nå:
DET ENESTE VI TRENGER FOR Å BLI GODE FILOSOFER, ER EVNEN TIL Å UNDRE OSS. (s. 24)

Dette argumentet står i en særstilling, fordi det kan sammenlignes med standard lærebokformuleringer av typen “det er vanlig å definere x på følgende måte:”. Definisjonen inneholder en implisitt metadiskurs, som sier: “Dette er en svært viktig definisjon, siden den er så viktig gjentar jeg den og

¹⁰⁰ Perelman og Olbrecht-Tyteca behandler disse under overskriften *argumentasjonsteknikker*. Hvorvidt man betrakter dem som aktive *teknikker* eller som underliggende argumentasjonsstrukturer er et spørsmål om valg av metafor. Velger man den som Tormod Eide og flere med ham regner som den opprinnelige, nemlig den geometriske metaforen, bruker man begrepene struktur, mønster, eller skjema, som alle er statiske begrep i den forstand at de ikke betegner noe som utfolder seg i tid. Om man i stedet vil fokusere på argumentasjonstyper som aktiv handling i tid, kaller man dem argumentasjonsteknikker. I *The New Rhetoric* brukes de om hverandre. På den ene siden kalles de *teknikk*, *prosess* eller *prosedyre*, og på den andre siden *struktur*, *mønster* eller aller helst *skjema* (s. 187–188).

setter den i stor skrift slik at du skal huske den når du leser videre”. I innledningskapitlene finner vi en definisjon av samme type, som er mer generell, men også mer utarbeidet, nemlig definisjonen av “prosjekt”.¹⁰¹ Den er en metodisk definisjon, og er selv en del av bokens metadiskurs; den forteller leseren hvordan det etterfølgende skal leses.

Det finnes flere definisjoner i undervisningen, men de er mer skjult enn de to jeg har nevnt. Selv om de som argumentasjonstype tilhører kategorien “definisjon”, kobles de *ikke* opp til en metadiskurs.¹⁰²

En ekte filosof sier aldri “aldri”. Har du klokke? (s. 476)

Du er et menneske, altså er du utsyrt med en sjelden evne til å tenke. (s. 123)

Jeg gjør hva jeg kan for at du skal kjenne dine historiske røtter. Bare slik blir du et menneske. (s. 166)

Disse skjulte definisjonene viser at tilpasningen mellom lærebokretorikken og fortellingen ikke skjer helt uten kompromisser. Undervisningen må nødvendigvis få en mye mer muntlig og personlig form enn argumentasjonen i en ren sakprosabok. Alberto holder ikke et foredrag i et klasserom, men snakker direkte og personlig til sin nye venn. Hans retorikk skal signalisere personlig vennskap og en fortrolig, intim atmosfære, samtidig som han skal gi noe såpass lite personlig som definisjoner. Definisjonen “Sa jeg at det eneste ...” er et iøynefallende eksempel. Den muntlige formen virker litt utenpåklistet, fordi den verken vil kompromisere på tydeligheten eller på det personlige og engasjerte. Denne løsningen er likevel et unntak. Som regel må undervisningen kompromisere både på tydeligheten og intimiteten, fordi definisjonene i størst mulig grad må gli “naturlig” inn, samtidig som det ofte er bruk for definisjoner som *ikke* er umerkelige, men som leseren tvert i mot stanser opp ved. Som regel er det ikke tydeligheten det går mest på bekostning av, selv om definisjonene ikke kan bli like eksplisitte som i en ordinær lærebok. De er uansett relativt lette å oppdage, spesielt i innledningskapittelet, som – strategisk nok – er formet som et skriftlig brevkurs. Men *troverdigheten* i den personlige samtaleformen blir ofte skadelidende, slik jeg drøftet det i forrige kapittel. At Sofie snakker til sin *sovende* mor i det andre sitatet ovenfor, forhindrer ikke at utsagnet gir et nokså kunstig inntrykk.¹⁰³

Oppsummeringer er det ikke uten videre lett å legge inn i en romans univers. Det er lite troverdig at personer “reflekterer” på en slik komprimert og strukturert måte, f.eks. ved frokostbordet eller under en tur i parken. I mye større grad enn definisjonene, er likevel oppsummeringene i *Sofies verden* integrert i fortellingens struktur, slik at verken det narrative eller undervisningen må kompromisere i særlig grad. En *kristendomsprøve* er den perfekte løsning. Den glir inn i fortellingen på en smidig måte, fordi den viser hvordan Sofie står mellom to “lærere” – Alberto og skolen. Samtidig kan argumentasjonen gis en oppsummerende, kortfattet form. Den andre repetisjonene kaller heller ikke på de store kompromissene. Den “oppstår” fordi narrasjonen opererer med forskjellige narrative nivåer,

¹⁰¹ “... ofte lurt å lete seg fram til hva som er den enkelte filosofers prosjekt. Med det mener jeg at vi må prøve å gripe fatt i hva akkurat denne filosofen er spesielt opptatt av å finne ut av.” (s. 39)

¹⁰² I følge *The New Rhetoric* kjennetegnes definisjon som argumentasjonstype av at den hevder *identitet* mellom begreper – mellom definiens og definiendum. (Perelman, 1971:210f.)

¹⁰³ Dette problemet er delvis unngått i åpningskapitlene, hvor det er *skriftlige* brev som refereres. Metadiskursen “Sa jeg at det eneste ...” ville det være vanskeligere å formulere med samme styrke innenfor de muntlige leksjonene i resten av boken.

og fordi første halvdel av fortellingen er et sitat. Når Hilde begynner å lese det som leseren allerede har lest, virker en rekapitulering som en naturlig løsning.

Analogier og metaforer.

Metaforen kan betraktes som en argumentasjonstype, en fortettet utgave av analogien. Begge er argumenttyper som hevder at noe er å ligne med noe annet. Derfor sier Sonja K. Foss at å akseptere en metafor er å akseptere et argument (Foss, 1996). Analogi og metafor er vanlige pedagogiske virkemidler. De er bilder, som forklarer det ukjente ved å sette det i forbindelse med det kjente. Det er en slik strategi boken innleder med, når Sofie spør: “Et menneske måtte da være noe mer enn en maskin?” Hele argumentet ligger i at metaforen “maskin” er uakseptabel. Ellers er det ikke mange metaforer i streng forstand som spiller en sentral og selvstendig rolle i undervisningen. Den eneste jeg kan finne er beskrivelsen av livet som et *eventyr* (s. 14) – det vil si at det er fantastisk, spennende og gåtefullt. Vanligvis er det sammenligningen eller analogien som foretrekkes når viktige topoi aktualiseres.¹⁰⁴ Følgende sammenligning er nesten så eksplisitt som den kan bli:

forholdet mellom virkelig filosofi og sånne bøker er omtrent som forholdet mellom virkelig kjærlighet og pornografi. (s. 454)

En metaforisk variant ville vært “sånne bøker er pornografi”, men i stedet ser vi at sammenligningen er utvidet til en analogi, hvor strukturen som kun ville vært implisitt i en metafor, legges frem.¹⁰⁵ Sjansen for at leseren skal misforstå blir minimal. Som vi har sett er undervisningens mest sentrale topiske møtepunkt å finne nettopp i en analogi, som sammenligner menneskets situasjon i verden med den til små vesener i pelsen på en kanin som trekkes opp av en flosshatt i en tryllekunst. Analogi er en figur som ikke bare opptrer som et selvstendig argument. Den kan også gli inn – nesten umerkelig – som en sentral del av et bredere argument. Dette så vi i den topiske analysen, hvor filosofisk tenkning for eksempel ble beskrevet som å “vikle seg inn i floker” (s. 44).

Det er som forventet at *Sofies verden* formulerer sitt mest sentrale argument som en analogi. Analogien er ikke bare en mer utbygget sammenligning enn metaforen, den er også mer eksplisitt. Den refererer til seg selv som et sammenlignende argument, idet den forteller leseren eller tilhøreren at *nå gjør jeg en sammenligning for at du skal forstå*. Metaforen, derimot, er en “fortettet analogi”, som ikke tematiserer sin egen sammenligning. Slik er den mindre typisk for læreboken enn det analogien er. Begge er *kreative* strategier, som overfører begrepsstrukturer fra en kjent til et ukjent felt, for å skape nye forståelser.¹⁰⁶ De er de mest sentrale strategiene innenfor retorikkens *inventio* – det skapende aspektet ved retorisk praksis. Derfor plasserer Perelman dem som argumentasjonstyper i kategorien “relasjoner som etablerer virkelighetens struktur” (NR:350f.) De er absolutt nødvendige strategier for å etablere eller befeste virkelighetsforståelser og verdier. Hvorvidt de – i den grad de lykkes – spiller en etablerende eller en befestende rolle, avhenger selvsagt av tilhørerne. Pedagogiske tekster har som

¹⁰⁴ Sammenligning – eller *similitúdo* – er en sammenligning som er verbalt uttrykt (Eide, 1990). For å ta et standardeksempel: Setningen “du er en rose” benytter en metafor. Sier man derimot “du er å ligne med en rose” er det en sammenligning. Det er også vanlig å kalle det *simile*, men i følge Eide er similen egentlig en utvidet *similitúdo*.

¹⁰⁵ En analogi er en strukturlikhet, som kan formuleres slik: A forholder seg til B slik som C forholder seg til D. (NR:372). Metaforen utnytter denne strukturlikheten, og bytter ut A med C, eller B med D (NR:399).

regel som utgangspunkt at leserene i større eller mindre grad *ikke* har etablerte virkelighetsforståelser på det felte tekst omhandler. De viktigste strategiene i en pedagogisk tekst er derfor ikke de som er, utfra Perelmans grove kategorisering, “basert på virkelighetens struktur” (NR:261f.). Disse argumenttypene, som blant annet har med kausalitet å gjøre, blir først sentrale når man kan gå utfra at tilhørerne allerede deler talerens virkelighetsforståelse og verdier på de punktene som er avgjørende for konklusjonene – slik som for eksempel i den forensiske retorikken, som sikter mot å avgjøre skyldspørsmål. *Sofies verden* er derimot en lærebok, og den bruker en analogi til å etablere et verdensbilde, i ordets rette forstand.

Hva har så det narrative i boken med bruken av analogier og metaforer å gjøre? Egentlig svært lite. Undervisningen er ikke avhengig av fortellingen den inngår i for å argumentere slik den gjør, på pedagogisk vis. Ulike typer argumenter som bygger på sammenligning er av de mest klassiske, ikke-narrative argumentasjonsteknikker. Så kan man innvende: representerer ikke fortellingen om Sofie og Hilde nettopp en utømmelig kilde av metaforer og analogier? Svaret er nei, fordi fortellingen opererer innenfor samme felt, eller samme *sfære*, som undervisningen. Begge beskriver filosofien og filosofiens innvirkning på menneskets liv. Kjennetegnet på en analogi er at den henter sin sammenligning fra noe helt *annet* enn det den vil kaste lys over. Hvis den ikke gjør det, er det ikke en analogi, men et eksempel eller en illustrasjon (NR:373). Disse er også etablerende og byggende argumenttyper, og en uunværlig del av pedagogens overbevisende arsenal. Vi skal se at her har *Sofies verden* som en kombinasjon av undervisning og fortelling en styrke.

Fra illustrasjon til eksempel

I dagligtale brukes ofte ordet “eksempel” om to typer argumenter. Den ene kaller Perelman eksempel, den andre illustrasjon. Et eksempel er en henvisning til et enkelttilfelle, som alene eller sammen med andre eksempler danner et utgangspunkt for en *generalisering*, altså en formulering av en regel, som for eksempel “de som lærer om filosofi, blir lykkelige”. En illustrasjon, derimot, forutsetter at denne regelen allerede er etablert (NR:350). Illustrasjonen skal klargjøre regelen – og som Perelman på typisk vis betegner det: “increase its presence to the consciousness” (NR:357). Det de fleste av oss omtaler som “pedagogiske eksempler”, er altså egentlig illustrasjoner. Grepstad bruker “eksempel” på denne måten i sitatet ovenfor. For en lærebok som benytter seg av narrativ fiksjon som retorisk strategi, skulle oppskriften være klar: først etablere generelle påstander på ordinært vis, innenfor sakprosaens diskurs, og deretter illustrere, levendegjøre og befeste dette gjennom fortellingen. Rekkefølgen kan være omvendt, slik at regelen introduseres gjennom en illustrasjon før den etableres – poenget er bare at fortellingen illustrerer hva sakprosaen etablerer. I *Sofies verden* blir imidlertid ikke situasjonen fullt så enkel, fordi selve undervisningen er lagt inn på et diegetisk nivå, skrevet inn i lærerne Alberto og Albert. Sakprosaen er på en måte fanget i en fiktiv omverden. Dermed gis det flere muligheter. Den ene er at Sofies erfaringer virker som som en illustrasjon i forhold til en regel:

Men hvis menneskeslektens historie var hennes egen historie, da var hun på en måte mange tusen år gammel. (...) Hun gjorde noen glade hopp gjennom hagen og sprang opp på rommet sitt. (s. 166)

¹⁰⁶ Perelman beskriver det mer presist gjennom å bruke begrepene *theme* (forholdet som skal belyses) og *phoros* (forholdet som dette forholdet sammenlignes med): “With the phoros as starting point, they make it possible to give the theme a structure and to give it a conceptual setting.” (NR:385)

Her illustrerer Sofie på en svært tydelig måte hvordan mennesket blir gladere av å kunne sette sin tilværelse inn i et historisk perspektiv. Ut fra Perelmans distinksjon kan vi si at illustrasjoner som dette har noe tvetydig over seg. Sofies erfaring *eksemplifiserer* regelen, hvis vi tar utgangspunkt i det “stedet” eller narrative nivået hvor undervisningen foregår. Betydningen av denne formen for “eksempel” er ganske stor i dette tilfellet, fordi selve “regelen” om forbindelsen mellom livsfølelse og historiekunnskap ikke blir utvetydig etablert andre steder.¹⁰⁷ Likevel er det et poeng at nesten alle illustrasjoner i fortellingen samtidig er slike diegetiske eksempler.¹⁰⁸ En enda sterkere eksempefunksjon får disse illustrasjonene når personene i det diegetiske selv anvender dem som eksempler:

Men det var ikke så lett å motbevise slike påstander heller. På Sofies verden passet beskrivelsen ganske bra. Hennes “sansefølelser” var jo fremkalt av Hildes far (s. 288)

Her er det en av bokens mest sentrale ideer – nemlig at man ikke kan utelukke muligheten for at det finnes en dimensjon over vår egen – som Sofie argumenter for overfor seg selv ved hjelp av et meget tungtveiende eksempel. Også Alberto argumenterer på samme måte, når han skal etablere ideen om at ånd er fastere og sterkere enn materie:

Slik er det med oss også, Sofie. Ånd kan trenge igjennom dører av stål. Ingen tanks eller bombefly kan knuse noe som er av ånd. (s. 482)

Fra sin posisjon *innenfor* et fiktivt univers har et slikt argument samme status som rene eksempler, av denne av denne typen:

Mange gamle gåter er etterhvert blitt løst av vitenskapen. En gang var det en stor gåte hvordan det så ut på månens bakside. (s. 22)

Dette er en klassisk måte å argumentere ved hjelp av eksempler på. Eksempelen om månens bakside blir benyttet innenfor det diegetiske nivået og kan derfor sidestilles med “eksempelen” ovenfor, fordi begge er fra Sofies og Albertos erfaringsverden. Forskjellen er at dette i motsetning til illustrasjonen ovenfor har status som eksempel også *utenfor* det diegetiske.

Konklusjonen er at den narrative løsningen i dette tilfelle både representerer en frihet og en styrke for den argumenterende diskursen. Ved å plassere selve undervisningen på samme narrative nivå som illustrasjonene blir de til eksempler, som er en langt kraftigere argumentasjonsform – beregnet på *begrunne* påstander, ikke bare klargjøre og levendegjøre dem. Perelman beskriver denne forskjellen i argumentativ styrke slik:

the example chosen must, in order to be accepted as such, enjoy the status of a fact, at least provisionally. The greatest advantage to be got from the use of an example is the focusing of attention on this status. (NR:353)

I hvilken grad Sofies og Hildes erfaringsverden “enjoy the status of a fact” avhenger selvsagt av hvilken distanse leseren har til fortellingen han leser, noe jeg vil komme tilbake til. Likevel: det er

¹⁰⁷ Andre steder er illustrasjonenes eksempefunksjon av mindre betydning, fordi regelen allerede har en sikker status uansett – slik som når Sofie f.eks. synes at filosofi er ekstra spennende fordi hennes *erfaring* er at hun faktisk kan “følge med på alle tankene med sin egen fornuft”. (s. 49)

¹⁰⁸ Et unntak: “Etter hvert som hun hadde lest om Plotin og mystikerne, hadde hun følt at hun begynte å sveve omkring i rommet, ut gjennom vinduet og høyt over byen. Her hadde hun sett alle menneskene nede på torget, men hun hadde svevet videre over kloden hun levde på ...” (s. 142) Siden dette er en drøm, er det ikke et eksempel, men en *illustrasjon* også innenfor diegesen.

ingenting ved undervisningens relativt sobre, argumenterende *form* som avslører at den blander fiktive og faktiske eksempler som den gjør. Grunnen er at dette er en diskursform den har lånt fra sakprosaen.

Kvasi-logisk argumentasjon.

Selv om argumentasjonsbegrepet i drøftingene ovenfor er smalt i den forstand at det kun fokuserer på argumentasjonsprinsipper etter et aristotelisk modell, finnes det også en strengere betydning av begrepet argumentasjon. I følge Wayne Brockriede må sann argumentasjon *henvise* til sitt rasjonelle grunnlag, og stille seg åpen for motargumenter som henviser til det samme grunnlaget (Brockriede, 1974). En slik snever forståelse av argumentasjon er først og fremst myntet på analytisk praksis – og har helt klart en berettigelse der – men den finner også gjenklang i dagligtalen, hvor “argumentere” betyr noe annet enn å for eksempel redegjøre, forklare eller belære: Den som argumenterer for noe, henviser til en logikk som grunnlag for sine slutninger. Perelman kaller en slik almen logikk for kvasi-logikk, og argumenttypene som innebærer en henvisning til en slik logikk, for *kvasi-logiske argumenter*. I utgangspunktet innebærer de en invitasjon til diskusjon, i større grad enn når man bruker argumenter som etablerer virkelighetsforståelser. Den som argumenterer i en slik streng forstand, bruker krefter på å kvasi-logisk *begrunne* sine påstander, og signaliserer at konklusjonene ikke er en selvfølge. Analogien – og særlig metaforen – krever derimot å bli godtatt, ikke å bli debattert. Det eneste alternativet tilhøreren har, er å avvise dem, eller ta i bruk kvasi-logiske argumenter for å skape en diskusjon om anvendelsen av dem. Gjennom å beskrive verden som en kanin i en tryllkunst, eller som et “forunderlig eventyr”, vil *Sofies verden løfte frem* en verdensanskuelse, ikke problematisere den. Dette kan en pedagogisk tekst gjøre ut fra antagelsen om at de generelle sannhetene og verdiene som skal etableres *ikke* vil virke kontroversielle for leserne.

Den eneste kvasi-logiske argumentasjonstype som kan sies å spille en sentral rolle i en pedagogisk tekst, er definisjonen, som jeg drøftet ovenfor. Den viser til en kvasi-logisk struktur, og spiller med åpne kort, gjennom å åpne for innvendinger i forhold til premissene for en argumentasjon. Når det i *Sofies verden* for eksempel hevdes at det eneste en god filosof trenger er evnen til å undre seg, har den samtidig åpnet for kritikk og diskusjon rundt et grunnleggende premiss for argumentasjonen. Men undervisningen benytter også andre former for kvasi-logiske argumenter enn definisjon. Disse argumenttypene faller utenfor definisjonen ovenfor av pedagogisk tekst.

Universet ville ha vært like ufattelig om det bare bestod av denne ene steinen på størrelse med en appelsin. Spørsmålet ville ha vært der like forbasket: Hvor kommer denne steinen fra? (s. 499)

Etter Perelmans kategoriseringer er dette en kvasi-logisk sammenligning, basert på gjensidighet: Det som gjelder for det ene (steinen) må også gjelde for det andre (verden) (NR:573). Argumentet er imidlertid svært *knapt* i formen, hvis man skal regne det for et filosofisk argument. Det gjensidige ved relasjonen mellom verden og steinen begrunnes ikke nærmere. Like knapp og kategorisk er Alberto når han etter det samme kvasi-logiske gjensidighetsprinsipp argumenterer for muligheten for at det finnes en eller flere verdener over vår egen: Siden det er mulig for *Sofies verden*, er det også mulig for hennes forfatters verden (s. 348). Punktum. Kvasi-logisk argumentasjon behøver altså ikke *nødvendigvis* å være mer åpen og inviterende enn sammenligninger og eksempler. Undringsdefinisjonen er også knapp, og er mer for et slagord enn en læreboksdefinisjon å regne, selv om den er “åpen” i den forstand at den gjør argumentasjonen mer umiddelbart sårbar enn f.eks en analogi gjør. Jo knappere et kvasi-logisk argument er, jo mer signaliserer det at konklusjonen ikke kan

bestrides. I *Sofies verden* brukes denne typen kvasi-logiske slagord som støtte til andre, mer typisk pedagogiske argumenttyper, som etablerer ideene om undring, om dimensjonene over oss osv. Kvasi-logiske argumenter gjør idéene mer tydelige som eksplisitte *standpunkt*, og med sin knappe, slagordpregede form gir de et enda mer muntlig og personlig inntrykk enn utarbeidede analogier og eksempler. De ville hatt en motsatt effekt hvis de hadde blitt utvidet til kvasi-logiske resonnementer, av den åpne og inviterende typen som Brockriede sikter til når han snakker om “ekte” argumentasjon.

En lærebok postulerer og konkluderer, men argumenterer sjelden – i ordets strengeste forstand.¹⁰⁹ Grepstad definerer en argumenterende tekst slik:

Ein argumenterende tekst føreset tvil, er årsaks- og konsekventorientert og prøver å bestemme forholdet mellom fenomen, basert på kontrast eller motsetnader. Drøftinga i argumenterende tekstar endar gjerne i oppfordring til handling eller haldning. (Grepstad, 1997:504).

Denne oppfatningen av “argumentasjon” ligner Brockriedes, og ut fra Perelmans modell favner den både om kvasi-logiske argumenter (“kontrast og motsetnader”) og argumenter som bygger på virkelighetens struktur (“årsaks- og konsekvensorientert”).¹¹⁰ Men den dekker ikke muntlig pregede slagord av den typen som vi finner i *Sofies verden*. En slik argumentasjonsform er utypisk også for en lærebok, fordi den har et kvasi-logisk utgangspunkt, og fordi den er har et muntlig preg. Når den likevel får lov til å krydre argumentasjonen, er det fordi *Sofies verden* også er en fortelling.

Sameksistens, tilpasning og gevinst

Om vi oppsummerer drøftelsene ovenfor, kan det narratives innflytelse på den argumenterende undervisningen beskrives på tre måter:

På en måte er det snakk om en *sameksistens*. Undervisningen benytter analogier og metaforer på tradisjonelt pedagogisk vis. Den er ikke avhengig av den narrative rammefortellingen for å gjøre dette, men er heller ikke hindret eller begrenset på noe vis. Siden undervisningen allerede i utgangspunktet er organisert i adskilte leksjoner, gir denne relative uavhengigheten et inntrykk av at det narrative og det argumenterende lever side om side, som parallelle diskursrom. Fra en slik synsvinkel samarbeider de kun om det tematiske, gjennom at fortellingen illustrerer sentrale ideer fra undervisningen.

Like fullt er *Sofies verden* én bok, ikke to, fordi undervisningen er plassert inne i det narrative rommet, og formidlet av personene i fortellingen. Lærebokundervisningen må *tilpasses* fortellingen den inngår i, på en måte som gjør at både fortellingen og undervisningen lider minst mulig under det. Bruken av definisjoner er et eksempel på at dette ikke kan gjøres helt uten kompromisser, men stort sett er læreboken tilpasset til de narrative rammebetingelsene på en smidig og til tider snedig måte. På et område kan lærebokargumentasjonen og fortellingen nyte godt av en *felles* strategi: som diskursformer søker de begge å unngå “argumentasjon” i streng forstand, slik som Brockriede og Grepstad definerer det ovenfor. Uten at dette premisset hadde vært til stede, er det vanskelig å tenke seg hvordan en filosofibok som både er faglig systematisk og samtidig fiksjonalisert ville se ut.

Til sist: enkelte viktige sider ved argumentasjonen høster *gevinst* ved å inngå i et fiktivt univers. Den endeløse samlingen av illustrasjoner som fortellingen tilbyr, gis status som *eksempler* fordi de er

¹⁰⁹ Med utgangspunkt i Toulmins argumentasjonsteori sier Grepstad om læreboken: “Konklusjonane er like dominerande som heimlane og styrkemarkørane er fråværande.” (Grepstad, 1997:340)

¹¹⁰ Tankegangen er den samme hos Walter Nash, når han i skiller mellom “arguing” – som kjennetegner akademiske tekster – og “telling”, som kjennetegner pedagogiske tekster (Nash, 1990:18).

på samme narrative nivå som undervisningen. At Sofies og Hildes opplevelser er diegetiske eksempler, innebærer også at de selv er eksempler til etterfølgelse eller imitasjon. Perelman kaller dette for argumenter basert på *modell* (NR:362f.) Dette er en argumentasjonstype som en fortelling gir spesielt gode muligheter for. Innenfor det diegetiske er Sofie en modell for Hilde, og begge er modeller for leseren. Men først og fremst har de begge en felles modell, nemlig *filosofen*, som har den innsikten vanlige mennesker ikke har, og som kan lede dem til den samme innsikten.

Generelle fortellerstrategier

Både sameksistens, tilpasning og gevinst er altså måter å beskrive forholdet mellom fortellingen og det tradisjonelt argumenterende undervisningsstoffet på. Men fortellingen i seg selv representerer også en argumenterende strategi, som – forhåpentligvis – bygger opp rundt undervisningens. Dens mest generelle strategi er dens særegne autorisering som *fiksjon*, noe som får vesentlig betydning i en lærebok. Men først er det viktig å nevne de fortellerstrategiene som gjør at undervisningen i det hele tatt kan bli *lest* – også av de som ikke i utgangspunktet er motivert for å arbeide seg gjennom en filosofihistoriebok.

Mysteriet og det fantastiske

Fortellingen bruker *mysteriet* i kombinasjon med det *fantastiske* som narrative strategier, som skal “lure” leseren til å gi undervisningen oppmerksomhet, fordi hun er revet med av fortellingen. Før den første vendingen er det mysteriet som dominerer. Som i en detektivroman ligger spenningen i det leseren ikke vet ennå. Hvem er denne Albert? Hvordan kan han vite alt og gjøre alt? – Og hvem er Hilde? Kanskje Booth er den som best definerer det allmennmenneskelige ved denne strategiens universelle appell, når han rett og slett kaller mekanismen for “gleden ved å samarbeide” (Booth, 1987:304). Mysteriet som strategi gjør leseren nysgjerrig og aktiv i forhold til fortellingen, slik at den innbakte filosofiundervisningen kan dra nytte av dette.¹¹¹ Fra og med den andre vendingen er naturlig nok luften gått noe ut av det store mysteriet, men fra da av er det det fantastiske ved fortellingen som driver den fremover. Peter Harms Larsen bruker samlebegrepet *fantastikk* om denne formen for fiksjonsfortelling. Slik fiksjon er et resultat av “fantasiens lyst til at bryde, underminere eller supplere den normale og fornuftige virkelighetsgengivelse” (Harms Larsen, 1990:152). Fantastikken i Sofies fabel spiller på en særlig form for fascinasjon, som har med det dimensjonssprengende å gjøre; den svimlende tanken om at man kan manipulere med selve virkelighetens grunnkategorier. Kan Sofie virkelig bryte ut av sin egen virkelighet og inn i en høyereliggende dimensjon? Hva skjer om hun møter Hilde? Uten sammenligning for øvrig, har denne leken med dimensjoner og dimensjonssprang en nær parallell innenfor science-fiction-sjangeren, hvor fascinasjonen svært ofte knytter seg til de dramatiske bruddene med tids- og romkategoriene.

Dobbel autorisering

Grunnleggende sett er det en forskjell mellom hvordan fiksjonsfortellingen og sakprosaen forsøker å overtale sin leser. Sakprosaen gjør krav på si noe om kjensgjerninger i den virkelige verden. Den autoritet som den baserer sin overtalelse på, ligger derfor i kilder utenfor teksten, enten forhold som er

alment anerkjent som fakta, eller i andre tekster – som allerede har status som autoriteter (Grepstad, 1997:505). *Sofies verden* har en filosofihistorisk kjerne som hviler i en slik referensiell autorisering, idet den henviser til tekster som utgjør den etablerte filosofiske tradisjonen i Vesten. Men som fiksjonsfortelling opererer *Sofies verden* på en annen frekvens i forhold til sin leser. En fortelling vil i første rekke overtale om *seg selv*, det vil si overtale om sin troverdighet som fiktiv narrativ. Den testes i forhold til intern konsistens, ikke ut fra referanse til en ytre virkelighet. Man kan ikke falsifisere påstander om fiktive forhold, slik man med påstander som bygger på en fakta-overenskomst. Sammenlignet med sakprosaen ligger fiksjonens særpreg med andre ord i at den er *selvautoriserende*, det vil si at den impliserte forfatteren selv autoriserer det han sier (Grepstad, 1997:505). Han uttaler seg om virkeligheten, men i en hypotetisk modus, som fremstiller det tenkelige, ikke det faktiske.

Her går det et skille mellom det jeg har kalt “filosofisk kjernestoff” og “kommentarstoff.” Kjernestoffet holder fokuset konsekvent på tradisjonen og tenkerne, og baserer seg derfor primært på tradisjonens autorisering av teksten. Kommentarstoffet derimot, aktualiserer utvalgte ideer innenfor et fiksjonsunivers, og i et slikt univers er leseren vant til at det er andre spilleregler for autorisering som gjelder. Den kommenterende argumentasjonen i *Sofies verden* står derfor med en fot i hver leir, og benytter strategier som opererer på begge frekvenser. Den har altså en *dobbel autorisering*. Tradisjonens tyngde bevares, samtidig som fiksjonens hypotetiske overtalelsesmodus gjør leseren mindre refererensielt sensitiv enn han ellers ville vært. Dermed kan argumentasjonen utfoldes friere og med et mer direkte engasjement. – Fordi, som Grepstad sier:

Det den impliserte forfatteren held for sant eller gale, er gale eller sant, og ikkje noko anna. Han autoriserer teksten ved implisitt å gi lesaren visse instruksjonar som denne ikkje kan stille spørsmålsteikn ved. (Grepstad, 1997:505)

Det narrative – et vellykket grep

Alt i alt vil jeg konkludere med at det narrative grepet er vellykket, sett fra undervisningens synsvinkel. Fortellingens generelle strategier er tatt vare på og utnyttet til undervisningens beste. Den fremste av disse – fortellingens strategi *par excellence* – er, som Peter Larsen peker på, rett og slett selve *endringsprosessen* som en fortelling representerer (Larsen, 1995:71). Uavhengig av *hva* det er som er en fortellings prosjekt, vil selve den dramatiske bevegelsen alltid være fascinerende og spennende. I *Sofies verden* er denne bevegelsen riktignok sterkt hemmet av det konfliktløse prosjektet og de livløse karakterene. Likevel tilbyr denne bevegelsen leseren både en gåtefull og en fantastisk opplevelse.

Læreboksjangerens dominans i teksten gir boken fra første til siste side en solid og tradisjonsforankret kjerne, som gjør at sjangerblandingen aldri virker forvirrende. Leserens vil, ut fra sin etablerte sjangerkjennskap, lese den som en lærebok i filosofihistorie – det vil si ut fra en fakta-overenskomst i forhold til den impliserte forfatter. Men når denne overordnede filosofilæreren tolker, aktualiserer og “diegetisk eksemplifiserer” utvalgte ideer fra filosofihistorien, tvinges leseren til å sammenholde og falsifisere ideene innenfor en hypotetisk modus *før* han eventuelt vurderer dem i forhold til andre tekster og i forhold til den faktiske virkelighet slik han oppfatter den.

¹¹¹ I forhold til denne mekanismen er det en ulempe at storparten av undervisningen er avgrenset i *leksjoner*, som det er mulig å hoppe over uten at man mister noe viktig i fortellingen.

Finner vi så noe ved argumentasjonen som vi kan si er typisk filosofisk? Den er i hvert fall typisk “sofiesk”, det vil si: argumentasjonen, slik den er blitt belyst i dette kapittelet, er saksvarende i forhold til det harmoniske universet jeg drøftet i den topiske analysen. Det er en *byggende* argumentasjon vi har med å gjøre. Idéen om den kumulative filosofien er med andre ord både et topos og et praktisk program i *Sofies verden*.¹¹² Det vi ikke finner i teksten, er argumentasjonsmåter som *bryter opp* etablerte sammenhenger og begreper, for å vise at de dekker over vesentlige distinksjoner og spenninger. I følge Perelman er det dette som er det typiske for “all original philosophical thought”. Han mener at det fundamentalt sett er to måter det er mulig å argumentere på: Enten gjennom “processes of dissociation” – det vil si oppløsning – eller gjennom “processes of association”, som vi kan oversette med assosiasjon eller sammenknytning (NR:190). Analogiske strukturer er det typiske eksempelet på den siste argumentasjonsmåten. Selv om anvendelsen av utelukkende byggende og assosiative argumentasjonsformer er en naturlig retorisk strategi i forhold til tematikken i *Sofies verden*, ligger det altså i dette en spenning i forhold til filosofien som etablert kritisk disiplin.

¹¹² Det ligger faktisk ikke noen spenning mellom det kumulative og det kritiske, kartesianske idealet, slik det er fremstilt. Den “sofieske” kritikk handler om skepsis og åpenhet i forhold til nye ideer, ikke nedbrytende kritikk av tradisjonens bærende ideer om fornuftens og erkjennelsens rolle.

6. Fortellerens ethos

I dette kapittelet vil jeg se på hvordan fortelleren skyver frem seg selv som den fremste autoriserende ressurs i undervisningen. Som vist i kapittel 2 er den ekstradiegetiske fortelleren teknisk sett det motsatte av hva Alberto og Albert er. Han er så tilbaketrukket og usynlig at han ikke er noen person i det hele tatt – vi vet i hvert fall ikke om det er noen “han”. Når vi likevel får en følelse av at det er en “han”, er det ikke bare fordi vi assosierer ham med forfatteren Jostein Gaarder, men fordi fortellingen er bygget opp etter prinsippet om analogi mellom personene. Akkurat som fortelleren gir oss fortellingen og filosofikurset *Sofies verden*, gir også Albert sin datter fortellingen og filosofikurset “Sofies verden”. I neste kapittel vil jeg se nærmere på hva analogien betyr i forhold til fortellerens “elev”, men i dette kapittelet er det fortellersiden jeg vil konsentrere meg om. Begrepet jeg vil bruke er *ethos*, et standardbegrep innenfor retorikken som går tilbake til Aristoteles. Eide oversetter og forklarer det greske begrepet som “Talerens moralske “karakter”, som forutsetning for hans troverdighet” (Eide, 1990:53). I *I Retorikkens Hage* forklarer Andersen hvordan ethos som aktiv retorisk strategi handler om om å skape *tiltro* til den som taler, på samme måte som tilhørerne må få tiltro til argumentene for å gi dem sin tilslutning (Andersen, 1996:34). Det aristoteliske ethos er å forstå som en strategi *innenfor* talen, ikke en egenskap hos taleren forut for og uavhengig av talen.

Appellformene

Aristoteles oppregner, sin vane tro, tre typer av overtalelsesmidler: logos, ethos og pathos. I retorisk teori er det vanlig å kalle slike overgripende modi av overtalelse for *appellformer*, eller som Andersen gjør: bevismidler.¹¹³

Logos er fornuftsovertalelsen, det jeg har kalt argumentasjon i streng forstand – slik som eksempel, analogi osv. Selv om Perelman i *The New Rhetoric* anlegger et bredt perspektiv på argumentasjon, regner han like fullt logosappellen som argumentasjon i ordets egentlige betydning, i motsetning til det han kaller “the framework of argumentation”, som har med det mer generelle forholdet mellom taleren og tilhørerne å gjøre.¹¹⁴ Logosappell må altså ikke forveksles med det han kaller “kvasi-logiske” argumenter, som er en bestemt *type* fornuftsargument. I *Sofies verden* er “logosappellen” kjernen i undervisningens argumenterende diskurs.

Pathos er appellen til de sterke følelsene, slik som hat, kjærlighet, lidelse, medlidenhet osv. Strategien ble regnet som typisk for den forensiske retorikken. Alle retoriske taler og tekster involverer en eller annen form for følelser, men ikke alle kan sies å være *følelsesladet*. Hos Aristoteles er ethos og pathos kontraster, mens hos Cicero og Quintilian er mer snakk om en gradforskjell. De betraktet ethos som en moderat utgave av pathos, altså som en mer “dempet” følelsesappell, en annen type stemning enn pathos. (Gill, 1984:159). Denne spenningen mellom overlapping og kontrast bunner i at ethos både kan betraktes som en effekt hos publikum og som en troverdighet knyttet til taleren (Wisse, 1989:4f.). I dette kapittelet vil jeg holde meg til den aristoteliske forståelsen av begrepet, og

¹¹³ Andersen bruker da “bevis” slik det ofte brukes i dagligspråket, i betydningen *grunnlag for overtalelse*.

¹¹⁴ Den første delen i er viet “rammeverket”, del to den spesielle topikken eller “startpunktene”, og del tre argumentasjonsteknikkene. Perelman drøfter ethos også som argumentasjonsteknikk, under kategorien “relations of coexistence” (– mellom taleren og talen), men da er det snakk om en ethosrelasjon som benyttes som et *konkret* argument – f.eks. av typen “det burde i hvert fall ikke du snakke om, som ...” osv. (NR:316f.)

utelukke spørsmål som har med generelt stemningsleie i teksten å gjøre. Det jeg vil fokusere på, er hvilken ressurs fortelleren *som person* er i overtalelsen. Det handler om det som Perelman på sin karakteristisk teknisk pregede måte kaller for “interaksjon” mellom taleren og hans talehandling (NR:316). En god tale må sørge for å skape i tilhørerne et bilde av taleren som gir troverdighet og skaper velvilje. I den grad en troverdighetsappell også er en appell om sympati, sikter den forsåvidt mot å skape “moderate” følelser hos tilhørerne, men poenget er at denne sympatien fokuseres mot *taleren*, ikke mot talen generelt.

Sakprosaens referensielle autoritet og dikterens ethos

I utgangspunktet har en forteller som er tilbaketrukket og identitetsløs som i *Sofies verden* svært liten mulighet til å bruke ethos-strategier på samme måte som en åpen og utslørt taler – det være seg politiker eller lærer. En forteller kan ikke framheve seg selv og samtidig være usynlig. Når Seymour Chatman skal drøfte ethosbegrepet innenfor fortellerteorien, knytter han derfor denne strategien i hovedsak til *kommentaren* – som kjennetegner den førmoderne, aktive og utslørte fortelleren (Chatman, 1989:226).

Pedagogisk sett er fortelleren strengt tatt heller ikke avhengig av noen aktiv og personlig ethos-strategi. Han kan lene seg til et annet bevismiddel, nemlig den referensielle autoriseringen. Innenfor sin fortelling presenterer den tilbaketrukkede fortelleren, med den impliserte forfatteren i ryggen, en filosofihistorisk tradisjon som *i seg selv* bringer med seg den autoriteten som er nødvendig. Som sakprosa lener undervisningsrommet i fortellingen seg til utenomtekstlige fakta, og til andre autoriserte tekster. Det er tradisjonen og institusjonene som taler gjennom Alberto. Dette er det motsatte av en ethos-strategi, som handler om autorisering forankret i den individuelle læreren eller fortelleren. I følge Grepstad er dette typisk for sakprosaen som tekstform. Han nevner særlig læreboken som en sjanger som kollektiviserer forfatteren (Grepstad, 1997:502).

Den tilbaketrukkede fortelleren er likevel ikke helt uten personlig ethos. I egenskap av forteller pådrar han seg dikterens ethos, det ethos som hører til selve kunsten å fortelle. Dette er det *kunstneriske* ethos, som fortelleren i *Sofies verden* opparbeider seg gjennom sitt poetiske språk, sine sanselige iakttagelser og sin fantasi. Er man kunstnerisk uærbødig nok til å betrakte dette som en strategi, kan man si at målsettingen er å skape beundring og velvilje hos leserne eller tilhørerne. Rammefortellingsstrategien gjør det mulig å kombinere dette ethoset med lærebokforfatterens sobre henvisning til fakta og tradisjonens autoriteter. Samtidig er dette faktisk den eneste form for ethos en forteller kan nyte godt av, hvis han vil være usynlig og tilbaketrukket.¹¹⁵ Det vil si — hvis han ikke lager seg andre fortellere, slik vår forteller gjør.

Ethosstrategiene

For di Sofies verden er et bredt dannelsesprosjekt, er fortelleren nødt til å skaffe seg et ethos som gjør at han kan være overbevisende som noe langt mer enn en forteller og kunstner, og også som noe langt

¹¹⁵ Chatman mener det er én form for ethos som underbygger *alle* fortellers posisjon i forhold til sine fortellinger, nemlig det som Grepstad refererer til som fiksjonens særpregede selvautorisering. På en måte er det nok riktig at dette er et ethos, fordi det er snakk om en *troverdighets*-appell. Likevel: denne troverdigheten skaper det fiktive universet i forhold til *seg selv*. Fortelleren er kun en instans, et fokuspunkt for universets interne konsistens. “Selvautorisering” er derfor et mer dekkende uttrykk enn ethos (Chatman, 1989:226).

mer enn en formidler av autorisert kunnskap om filosofi- og vitenskapshistorien. Dette kan han oppnå gjennom sine representanter Alberto og Albert, som underviser i hans sted. Forutsetningen er at leseren har muligheten til å oppleve seg som tiltalt av disse representantene. Her kommer fortellerens selvpålagte perspektivbegrensning, som vi så på i kapittel 2, inn i bildet.

Synsvinkelens leserkonstruksjon

I følge Per Aage Brandt og Jørgen Dines Johansen er det bredden av variasjonen i synsvinkel som definerer en teksts *forutsatte leser* (Brandt og Dines Johansen, 1971:43) I *Sofies verden* er denne variasjonen lik null, hvis vi ser bort i fra flyplass-sekvensen. Den forutsatte leser i *Sofies verden* defineres med andre ord kun gjennom Sofies og Hildes perspektiv. Dette perspektivet er mer enn en synsvinkel i perseptuell forstand. Med Chatman kan vi kalle det for et *konseptuelt* perspektiv. Leseren opplever det fiktive universet ikke bare gjennom Sofies/Hildes *sanser*, men gjennom hennes språklig konstruerte “verdensbilde” eller forståelseshorisont (Chatman, 1989:152). Derfor er det tittelen *Sofies verden* svært dekkende. Den som leser boken, inviteres til å se verden med Sofies/Hildes øyne. Brandt og Dines Johansen beskriver denne invitasjonen slik:

Hvis tekstens utsagn skal være meningsfulde, må *du* påtage deg en bestemt “opplevelses-stil”, ellers bliver de ulæselige, og *du* diskvalifiserer dig selv som mottager. (Brandt og Dines Johansen, 1971:44)

På denne måten konstruerer fortellingen en leser. Den reelle leseren står fritt til å akseptere denne leserrollen i større eller mindre grad.¹¹⁶ Men *hvis* han skal akseptere invitasjonen i *Sofies verden*, må han gå inn i en rolle som er svært stramt definert – fordi fortelleren gir ham kun én synsvinkel.

Denne leserkonstruksjonen danner fundamentet for fortellerens ethos-strategier.¹¹⁷ Innenfor den konstruerte leserens perspektiv – som jeg for enkelthets skyld bare vil kalle *leseren* fra nå av – tegner fortelleren opp et detaljert bilde av seg selv, via sine analoge brødre Alberto og Albert. Lenger unna en kollektivisering av fortelleren er det vanskelig å komme. Han projiserer et bilde av seg selv inn i leseren, via Hildes og Sofies blikk. Dette kan han gjøre nettopp fordi han er en tilbaketrukket forteller, som ikke stiller seg mellom leseren og sine personer.

Dette narrativt formidlede leserforholdet er først og fremst en *personlig relasjon*. Fortelleren trer inn i Albertos og Alberts sted, og leseren trer inn i Sofies og Hildes sted. Dermed får leser-tiltalen i Sofies verden en ganske annen karakter enn det vi er vant med i lærebøker. Den tradisjonelle lærebokstrategiens distanse mellom lærer og elev, pakkes inn i en *nærhetsskapende simulering* mellom fortelleren og leseren.

Den engasjerte

Innenfor denne simulerte nærhets-relasjonen gis undervisningen en direkte og personlig stil, som skiller seg fra hva Steffen Selander kaller “et aldeles særskilt ‘objektifiserat’ og snuttifiserat skolspråk som har tappat den ‘personliga rösten’” (Selander, 1994:48). Den personlige stemmen er selve forutsetningen for å formidle bildet av en engasjert lærer, som er ivrig og nidkjær. Det er et slikt

¹¹⁶ Det er riktignok grunn til å tro at intensiteten i en reell leser *innlevelse* i denne “perfekte” leserrollen vil være svært begrenset, på grunn av minimumsromanens fattige persontegninger. Dette problemet, som angår den reelle leseren, må imidlertid holdes atskilt fra en drøftelse av fortellerens strategier overfor sin *konstruerte* leser.

engasjement vi ser i den slagordpregede varianten av kvasi-logisk argumentasjon i boken. Alberto er ivrig, og bruker for eksempel friske og nådeløse sammenligninger når han skal vurdere nyreligiøsitetens bidrag til filosofisk tenkning (s. 454).¹¹⁸ Et slikt subjektivt, klart profilert engasjement er ikke vanlig i en ordinær lærebok.

Den fortrolige

Fra Sofies/Hildes perspektiv er Alberto/Albert ikke bare lærer og filosof, men også en venn og farsskikkelse. Dette fortrolige forholdet mellom læreren/faren og hans elev ligner mer et *disippelforhold* enn et klasseromsforhold. Hilde/Sofie *lever* i nærhetsforholdet til sin venn og veileder, som ikke bare underviser, men også er et forbilde og en modell. Han er venn og fortrolig, men også *far* og *filosof* – det vil si den som har innsikten, den som allerede vet. Sofies reise mot innsikten er personlig etterfølgelse, ikke ordinær privatundervisning. Slik blir fortellerens ethos overfor leseren ikke ulikt *guruens* ethos.

Personlig metadiskurs

Fortellerens relasjonsbaserte ethos styrkes og utvides gjennom at han – via leserens representant Sofie/Hilde – kommenterer sin egen rolle som lærer og forteller. Denne frimodige egenomtalen er en form for skjult personlig metadiskurs, fordi det er fortelleren selv som kommenteres innenfor fortellingen:

– Hva med den hvite kaninen og alt det der? – Det var noe Alberto sa. Han er nemlig ekte filosof. Han har fortalt meg om alle filosofene. (s. 217)

Da hun hadde lest kursbrevet ferdig, hadde faren gitt henne et helt nytt perspektiv på Jesus og kristendommen. (s. 291)

I siste undervisningsleksjon bekrefter Hilde tre ganger på rad hvor god faren er til å ordlegge seg:

– Ja, også vi er stjernestøv. – Det var vakkert sagt.(....) Når vi løfter blikket mot himmelen, prøver vi å finne en vei tilbake til oss selv. – Det er en rar måte å si det på. (....) Vi er en gnist fra det store bålet som ble tent for mange milliarder år siden. – Også det var vakkert sagt. (s. 498)

Faren får imidlertid også en type respons av sin datter som tilsynelatende er mer “ethos-nedbrytende” enn ethosbyggende:

Visst var den store ringpermen en fantastisk femtenårs-presang. Og visst hadde faren truffet en kjerne av noe evig i henne. Men hun likte ikke helt den kjekke tonen han hadde lagt seg til i omtalen av Sofie og Alberto. (s. 418)

Hilde synes rett og slett at faren overdriver sin rolle som “gud” i “Sofies verden”, og at han er litt for slem mot stakkars Sofie. Derfor gir hun ham igjen med samme mynt på Kastrup og Kjevik. Og faren må innrømme: “Var han ikke frarøvet selve sin menneskelige frihet?” (s. 480). Muligheten for at denne vennskapelige spøken fra Hildes side – som faren selvsagt ler godt av – skal virke negativt inn på fortellerens ethos, er ikke til stede. For det første bryter denne “kritikken” den analogiske

¹¹⁷ Fortellerens selvpålagte perspektivbegrensning er også en styrende ramme rundt undervisningens språk, abstraksjonsnivå og kompleksitet. Grunnleggende pedagogiske hensyn “sikres” i forhold til en forutsatt leser, gjennom at undervisningen aldri formidles utenom Sofies/Hildes begrepsapparat og forståelseshorison.

¹¹⁸ Se kapittel 5.

strukturen, fordi det er den ufeilbarlige Alberto som – lett oppgitt og hoderystende – er offeret for majorens lek. For det andre gjør fortelleren det klart at han står på Hildes side i denne spøken:

Slik ble en stolt major sittende og stirre stivt fremfor seg som om han var et lite barn som reiste alene for første gang. (s. 480)

Autoritets-egenskapene

I motsetning til fortelleren, er Albert Knag en person i fortellingen. Dette betyr at han har en “eksistens”, et liv, også utenom sin aktuelle fortellerrolle, noe fortelleren ikke har. Fortelleren har ikke yrke, ikke familie, ikke noen datter osv. Idet han begynner å fortelle, er han *ingen* – i motsetning til Albert, som er far, major, glødende filosofiinteressert osv. Dette forandrer seg dramatisk når han skaper Alberto og Albert som skyggebilder av seg selv.¹¹⁹ Deres personlige autoritet innenfor diegesen – som er uavhengig av det “ethos” de skaffer seg som lærere for Sofie/Hilde – smitter over på den ekstradiegetiske fortellerens ethos. Vi kan ikke si at denne strategien i *Sofies verden* er subtil, siden den analogiske strukturen er såpass tydelig, men den er heller ikke åpent skrytende. La oss se på noen av autoritets-egenskapene som fortelleren drar nytte av som sine egne personlige bevismidler:

Alberto er den store Filosofen, den som har vært bortenfor dimensjonene, og som kjenner virkelighetens hemmeligheter. Han er ikke overrasket over at han er skrevet av Albert Knag, bare lett hoderystende. Hvordan det arter seg å være blant “det usynlige folket”, er han også godt forberedt på, i motsetning til Sofie. Han er selve inkarnasjonen av filosofen i Platons hulelignelse, som reiser tilbake til den mørke hulen etter at han har skuet inn i sannheten. Han har også tradisjonens, historiens og religionens autoritet. På en måte kommer han vandrende inn fra historien. Nøyaktig hvor han kommer fra, eller hvor gammel han er, er en gåte – uansett har han ingen problemer med å dukke opp på en video fra det historiske Athen. Han er *munk*, og møter Sofie for første gang i en middelalderkirke, i en høytidelig, religiøs atmosfære (s.170f.). Likevel blir han raskt fortrolig med Sofie – for som han erklærer: “Og jeg skal ikke lenger tale til deg fra kateteret. Jeg kommer ned.” (s. 175). Slik taler en prest – eller en guddom som stiger ned. Tvetydigheten prest/filosof følger ham hele veien, ettersom han leder Sofie mot utfrielsen fra hennes tilværelse som hovedperson i en filosofiperm. Alt dette gjør at Albertos autoritet innenfor Sofies univers er absolutt og ubetvilelig. Kort sagt: det er ingen hvem som helst som Albert Knag har skapt som et “skyggebilde” av seg selv.¹²⁰ Figuren Alberto Knox ligger som en solid *troverdighetsbasis* både for Albert og fortelleren, og det er også han som formidler all undervisningen, unntatt den siste leksjonen.

Men hva er det Albert Knag – som selvsagt er en langt mer dødelig og hverdagslig utgave av sin idealfigur – tilfører hierarkiet av lærere? Først og fremst er han *far*, og dermed både en selvsagt autoritet og en nær fortrolig i forhold til Hilde. Dessuten formidler han også en tradisjonens autoritet:

Han passerte passkontrollen i FN-uniformen som han alltid hadde vært så stolt av å bære. Han representerte ikke bare seg selv, han representerte ikke bare sitt eget land heller. Albert Knag representerte en internasjonal rettsorden – og altså en århundrelang tradisjon som nå omfattet hele planeten. (s. 478)

¹¹⁹ “Skyggebilde” er i høyeste grad et uautorisert analytisk begrep, men jeg tillater meg å låne det av Alberto, som benytter denne metaforen for å forklare det analoge forholdet mellom de tre (– eller flere) dimensjonene: “Kanskje er også majoren et slikt skyggebilde i en bok ...” (s. 348)

¹²⁰ Den “metafysiske” kontakten mellom dem markeres gjennom at en mystisk “major” en gang bodde i “majorstua”, som er hytta hvor Alberto holder til. Dessuten: på videoen fra Athen har ikke Alberto munkekappe, men FN-lue.

Vi legger merke til at fortelleren her er uvanlig aktiv i forhold til sitt utvendige flyplasssekvensperspektiv. Fortellerteknisk representerer passasjen et brudd, fordi fortelleren aldri ellers, heller ikke i flyplass-sekvensen, filosoferer for egen regning.¹²¹ Hvis leseren ikke synes dette bruddet virker påfallende eller forstyrrende på noen måte, er det fordi Albert og fortelleren rett og slett forveksles. Egentlig er det bare personen Albert som har lov til å filosofere rundt FN på denne måten, ikke den tilbaketrukkede fortelleren.

Uansett: det er en internasjonal humanistisk tradisjon det henvises til her. Samtidig er FN en solid moralsk autoritet, som i hvert fall i det sekulariserte Vesten representerer det eneste universelt gyldige sett av normer – menneskerettighetserklæringen. FN representerer det mest uangripelige moralske fundament for en pedagog som ikke vil knytte seg eksplisitt til kristendommen eller noen annen religion. Albert Knag er en sekularisert “oversettelse” av Alberto Knox, som gjør at filosofilæringen “transformeres” fra katolsk munk til FN-major, en autoritet som er mindre ekskluderende og mer aktuell i en moderne tid. Noen spenning mellom det sekulære og det religiøse oppstår aldri, for som vi har sett i den topiske analysen, må Alberto Knox sies å være temmelig vag i kantene til katolsk munk å være. Det er hans status som *filosofisk yppersteprest* Albert Knag “arver”, som et supplement til sin egen status som far og verdensfredforkjemper.

Albert Knag: filosof, dikter og skaper

Det er først gjennom å skrive filosofipermen “Sofies verden” til sin datter at Albert Knag – far og filosofinteressert verdensfredforkjemper – også blir filosofilærer, etter modell av sin figur Alberto Knox. Samtidig skaper han seg selv som dikter.¹²² Slik kommuniserer fortelleren betydningen av *sitt* forfatterskap i forhold til leseren. Både forfatteren av “Sofies verden” og fortelleren av *Sofies verden* konstruerer seg selv gjennom en fortellerhandling.

Gjennom å skrive filosofipermen blir Albert Knag også en *skaper*. Han har, som Alberto sier, en “verdensskapende innbilningskraft”. Selv om Hildes spøk i flyplass-sekvensen er uskyldig ment, tematiserer hun et poeng som også Alberto understreker:

For oss ville denne forfatteren være en skjult gud, Sofie. Selv om alt vi er og alt vi sier og gjør springer ut av ham fordi vi er ham, vil vi aldri kunne vite noe om ham. Vi er lagt ned i den aller innerste esken. (s. 348)

Det metafysiske kinesisk-eske-prinsippet plasserer selvsagt ikke fortelleren på noe gudenivå i forhold til leseren, men kun i forhold til sine romanpersoner. Albert Knag har så absolutt ikke noen som helst form for gudestatus i forhold til sin datter, som tillater seg å mobbe ham aldri så lite for at han går litt for mye opp i sin “verdensskapende” og gudelignende rolle. Betydning som ethos-strategi får denne gude-analogien først når fortelleren lar sine representanter hinte svært sterkt om enda en forfatter, over ham selv igjen. Denne forfatteren er en “skjult gud” både i forhold til fortelleren og leseren han henvender seg til:

– Han sitter altså og har både Hilde og meg et sted dypt inne i hodet sitt. Men kan det ikke tenkes at også han lever sitt liv i en høyere bevissthet? Alberto ble sittende og nikke med hodet sitt. – Selvfølgelig, Sofie. Også det er mulig. Og hvis det er slik, har han latt oss føre nettopp for å antyde denne muligheten. Da har

¹²¹ De andre stedene i flyplass-sekvensen hvor hans utvendige perspektiv vises, er det ikke *generelle* betraktninger han gjør seg.

¹²² “Albert, som Hilde kalte ham når hun var hjemme, hadde alltid ønsket å skrive noe stort. Han hadde forsøkt seg på en roman en gang, men det var blitt med et ufullendt forsøk.” (s. 281)

han villet understreke at også han er et forsvarsløst skyggebilde og at denne boken som Hilde og Sofie lever sine liv i, i virkeligheten er en lærebok i filosofi. (s. 348)

Dette er det eneste stedet i fortellingen hvor fortelleren lar personene omtale ham selv direkte. Budskapet er krystallklart: fortelleren er bare et "forsvarsløst skyggebilde" han også, akkurat som Alberto og Albert. Denne argumentasjonen plasserer fortelleren som tredje ledd i en fireleddet – eller i prinsippet uendelig – kjede av "guder", som alle er skapere av et univers. Alle er de svært bevisste i forhold til sin rolle i kjeden, og alle henter sin grunnleggende innsikt i det perspektivet som denne bevisstheten gir. Strategien plasserer med andre ord fortelleren i en svært gunstig posisjon i forhold til sin tilhører – han som allerede er FN-talsmann og fortrolig venn, filosof, guru, dikter, prest og far.

Filosofen som modell

Alberto og Albert lanseres som *modeller til etterfølgelse*, i mye større grad enn noen av tenkerne fra filosofihistorien. Særlig fortellerhierarkiets grunnstein, Alberto Knox, materialiserer undervisningens topos om filosofen som vekker og redningsmann. Det er forståelig at ikke en historisk filosof, som f.eks Platon eller Kant, er valgt til denne rollen. Problemet med med å bruke historiske personer som modell, er at ingen mennesker er perfekte, slik at argumentet kan få en bomerang-effekt. Derfor, skriver Perelman,

To obviate these difficulties, writers feel the necessity to embellish or blacken reality, to create heroes and monsters, all good or bad, and to transform history into myth or legend. (NR:369)

Den sikreste modell man kan bruke, og som oftest blir brukt, er en guddommelig modell, slik som for eksempel Kristus, Buddha eller Muhammed. I *Sofies verden* må Alberto Knox sies å representere både helten og guddommen. Boken så og si inkarnerer sitt budskap om filosofien i denne figuren. Alt han sier og gjør, er rett, idet det uttrykker en ufeilbarlig essens, nemlig idéen om Filosofen.¹²³ Det er denne filosofmodellen som fortelleren sammenligner seg med.

Pateren og kvinnen

Alt dette går langt utover det lærerrollen strengt tatt krever, i hvert fall slik vi er vant til å definere den. Men én ting har denne lærertypen til felles med den tradisjonelle: Han er en mann. Han legger et fundament for en autoritær undervisningsform gjennom sin historisk og kulturelt sett suverene posisjon som eldre, kunnskapsrik mann i forhold til en yngre, uvitende kvinne. Læreren er elevens fortrolige venn, men også *pater* – det vil si prest og far. Han representerer antikkens visdom, kirken, vitenskapen og FN. Motstanderen mot hans dannelsesprosjekt er *kvinnen* – moren – ikke fordi hun aktivt saboterer, men fordi hun i sin uvitenhet er bundet til det *jordiske*, det hverdagslige. Hun er opptatt av klær, hus, mat og TV, og forstår ikke det metafysiske prosjektet som hennes mann leder. Dermed står hun – på tross av all sin moderlige og velmenende godhet – i veien for Fornuftens frigjøring av mennesket. Ethos-strategien i *Sofies verden* baserer seg på denne måten på et klassisk patriarkalsk verdimønster og virkelighetssyn. I et slikt perspektiv er det ikke det minste rart at Sofie/Hilde ikke på noe punkt mobiliserer noen alternative synspunkter i forhold til sin lærer. Hun kan ikke annet enn å formes av den eldre mannen, både kunnskapsmessig og menneskelig.

Lærebokens personlige stemme

Det ethos som fortelleren i *Sofies verden* opparbeider seg er med andre ord et problematisk ethos. På den annen side demonstrerer boken hvordan romanen og en læreboken kan være en gunstig retorisk sjangerkombinasjon. Fortelleren gir den impliserte forfatteren en *personlig* stemme. Denne stemmen har en sterk autoritet, samtidig som den plasserer den impliserte forfatteren i et nært og fortrolig forhold til en konstruert leser. Like fullt bevarer den impliserte forfatteren den referensielle autoriseringen som læreboken baserer seg på. I sum skulle dette være mer enn nok til å gi leseren en opplevelse av å tiltales av en troverdig forteller – eller som Wayne C. Booth formulerer det: “our sense of travelling with a thrustworthy companion.” (Booth, 1987:214).

De narrative ethos-strategienes springende punkt er likevel om den *reelle* leseren faktisk kan identifisere seg med den konstruerte leseren. Dette vil jeg komme tilbake til i avslutningen. Først vil jeg se nærmere på hvordan fortellingen definerer en *situasjon* rundt den konstruerte leseren.

¹²³ “The fundamental connection of coexistence in philosophy is the one which connects the essence and its manifestations. It seems to us, however, that the prototype of this theoretical construction is found in the relationship existing between a person and his acts.” (NR:293)

7. Lesersituasjonen

Hvilke pedagogiske ambisjoner har så den impliserte forfatteren i forhold til den konstruerte leseren? I dette kapitlet utvider vi perspektivet i forhold drøftelsen av ethos-strategiene. Med basis i relasjonen mellom fortelleren og den konstruerte leseren, konstruerer fortellingen i *Sofies verden* en svært karakteristisk lesersituasjon – det vil si et narrativt strukturert sett av relasjoner mellom læreren, filosofihistorien og leseren. Det er den overtalende beskrivelsen av denne lesersituasjonen som er de tematiske fortellerstrategienes retoriske og pedagogiske oppgave. Sammenholder vi denne lesersituasjonen med dannelsesbudskapet vi leste ut av topikken i undervisningen, kan vi få et samlet bilde av hvilken type situasjon boken som helhet beskriver. Den konkrete lesersituasjonen blir å regne som et eksempel i vid betydning – et *case* – i forhold til bokens mer utvidede situasjon.

Jeg vil fortsatt holde meg til dannelsesromanen som et sjangerkart for analysen, for å se hvor langt den rekker som sjangerbestemmelse. Begrepet dannelsesroman er en sjangerbetegnelse som formulerer en intensjon, ikke isolerte særtrekk ved en romans form eller tematikk. Et slikt prinsipp for sjangerklassifisering korresponderer godt med et pragmatisk syn på sjanger. En sjanger er en handlingstype, og en handlings tematikk må i siste instans forstås som et uttrykk for en intensjon.¹²⁴ “Dannelse” er et organiserende prinsipp som formulerer en slik samlende intensjon.

Gjennom å ta utgangspunkt i dannelse som en intensjonstype settes også søkelyset på det historiske ved tematikken i *Sofies verden*. En retorisk situasjonsbeskrivelse er alltid en kombinasjon av på den ene siden sjangerens historisk bestemte føringer, og på den andre siden det spesifikke og unike ved situasjonen. Styrkeforholdet mellom det partikulære og det historisk sammenlignbare vil variere fra situasjon til situasjon (Jamieson, 1973). I en skriftlig tekst er det naturlig at sjangerføringer har avgjørende betydning, fordi en tekst i mindre grad enn en tale må ta hensyn til spesifikke krav som ligger i en objektiv, gitt situasjon.¹²⁵ Artikulerer den impliserte forfatteren i *Sofies verden* den samme historiske intensjon som dannelsesromanen gjør, eller må teksthandlingen forstås ut fra helt andre premisser?

Den retoriske teksten og den retoriske situasjonen

Den situasjonen som en spesifikt retorisk tekst konstruerer, er snevrere enn det vi vanligvis forstår med situasjon eller “kontekst”. Øyvind Andersen forankrer retorikkens situasjonsbegrep i den klassiske retorikkens *kairos*. *Kairos* betegner den situasjonen som omgir talen, enten den er en festtale, en rådstale eller en rettsale. Enhver tale må være tilpasset den aktuelle situasjonen, den må “gripe anledningen”. Den romerske retorikkens *aptum* betegner det samme, men med mer ensidig vekt på det

¹²⁴ Med utgangspunkt i Burkes situasjonsbegrep hevder Carolyn Miller i artikkelen “Genre as Social Action” at en sjanger ikke kan karakteriseres gjennom en “intern dynamikk” mellom form, substans og situasjon – slik vi så Foss definerer *det organiserende prinsipp* (kapittel 1) – fordi man da i for stor grad løsriver sjangeren fra situasjonen. Swales slutter seg til dette, og setter opp “kommunikativ hensikt” som det primære sjangerdefinerende kriterium (Miller, 1994, Swales, 1990:46).

¹²⁵ Denne dobbeltheten mellom det situasjonsbestemte og “the cromosomal imprint of ancestral genres” (Jamieson, 1973:163) gjelder enten man oppfatter den retoriske situasjonen som objektiv eller som en intensjon fra talerens side. En talers intensjoner kan være såpass “spesialkonstruerte” at de er umulige å tolke ut fra sjangerklassifikasjoner – uavhengig av hvor allmenn eller unik den objektive situasjonen er.

passende, det som sømmer seg. I følge Andersen er det en retorisk situasjon som *skaper* en retorisk tale:

Ifølge den moderne teorien er en tale retorisk bare når den er et svar – et passende svar – på en retorisk situasjon. Akkurat som ikke all tale er retorisk, er ikke alle situasjoner retoriske. (Andersen, 1996:22)

For at en tale – eller en tekst – skal være en retorisk tale, må den altså være en *respons* på en aktuell retorisk situasjon. Med “den moderne teorien” sikter Andersen her i første rekke til Lloyd F. Bitzers artikkel “Den retoriske situasjon” (1997). Her forankrer Bitzer retorikken i et objektivt situasjonsbegrep. I likhet med Sonja Foss tar han utgangspunkt i at det er situasjonen som skaper teksten, ikke omvendt. Her er Bitzer på linje med hvordan de beslektede begrepene “kontekst” eller “situasjon” brukes innen tekstlingvistikken, hvor en teksts “pragmatiske komponenter” ligger utenfor teksten, som en gitt språkhandlingssituasjon (Fossestøl, 1980:66f.). Forskjellen er at Bitzers situasjonsbegrep er *retorisk*, ikke generelt pragmatisk.¹²⁶ Bitzer legger stor vekt på at retorisk situasjon *ikke* er det samme som betydningskontekst, og at en retorisk handling ikke er det samme som en generell talehandling. En retorisk situasjon *innbyr* til en retorisk respons. Den er ikke en generell kontekst for en talehandling, men representerer et “påtrengende problem”, som krever en retorisk handling. Retorikerens oppgave er å gå inn i denne situasjonen, og beskrive en forandring på en så overbevisende måte at tilhørerne motiveres til å virkeliggjøre denne forandringen (Bitzer, 1997:13). Det er dette retoriske situasjonsbegrepet jeg vil ta utgangspunkt i i dette kapittelet. Men jeg snur forholdet mellom retorisk tekst og retorisk situasjon på hodet, idet jeg forsøker å finne ut hvilken situasjon *teksten* forsøker å beskrive – uavhengig av om det rent objektivt og “faktisk” eksisterer en situasjon som krever at en bok som *Sofies verden* blir skrevet.

Bokens selvpresentasjon

Fabelen om Sofie fungerer som en metadiskurs i forhold til undervisningen i boken. Denne metadiskursen plasserer filosofikurset inn i en lærer-elev-situasjon, som en illustrasjon i forhold til lesersituasjonen. *Hildes* fabel blir dermed en metadiskurs både i forhold til undervisningen og i forhold til Sofies metadiskurs-fabel. Sofies og Hildes situasjoner er langt fra identiske. Begge er riktignok 15 år gamle piker som begynner å lære om filosofi, men bortsett fra det er fortellingen om Sofie en *allegori* i forhold til Hildes situasjon.¹²⁷ Sofie opplever et fantastisk og eventyrlig filosofikurs i bokstavelig forstand, og klarer til og med å sprengte seg ut av sin egen virkelighet. Hildes dannelse ligger derimot i en lesersituasjon. Kun i overført betydning er denne leseropplevelsen fantastisk, eventyrlig og dimensjonssprengende slik som Sofies filosofikurs. Det er filosofipermen “Sofies verden” som er svaret på den diegetiske mangelen som fortelleren – og Albert – definerer for henne, ikke et overnaturlig dimensjonssprang, slik som i Sofies tilfelle. Hennes situasjon en *direkte illustrasjon* i forhold til leserens, det er ikke snakk om en allegori på noen som helst måte.

¹²⁶ Man kan si at Bitzers retorisk situasjon er en spesiell *variant* av tekstpragmatikk. I artikkelen viser han til Bronislaw Malinowskis “primitive” *situasjonskontekst* som bakgrunn for å forstå det særegne ved en retorisk situasjon.

¹²⁷ Allegori er en analogi, som er “beriket” gjennom at den er utvidet til en lengre framstilling. Til forskjell fra analogien proklamerer allegorien sjelden at den er en allegori. Derfor betraktes den som regel som en utvidelse av metaforen – en “metaforisk” fortelling. (Eide, 1990:11) Aristoteles kaller denne formen for “exemplum” for *fabel*, og bruker Æsop som eksempel (Aristoteles, 1991:189).

Organiseringen rundt narrative nivåer er med andre ord ikke bare tematisk motivert, slik Alberto antyder.¹²⁸ Den gir først og fremst den impliserte forfatteren muligheten til å sette fokus på selve *boken*, ikke bare på filosofiopplæring for ungdom generelt. Det *påtrengende problem* er rett og slett at det ikke finnes en bok som *Sofies verden*. Når den nå endelig er skrevet, så representerer den noe helt nytt. Gjennom sin spesielle sjangerstrategi er den *unik*:

– Hva er det han har skrevet, Hilde? Jeg har vært minst like spent som deg. Han har ikke vært til å få et fornuftig ord ut av på mange måneder. Av en eller annen grunn ble Hilde litt sjenert nå. – Å, det er bare en fortelling. – En fortelling? – Ja, en fortelling. Og så en filosofibok, da. Noe sånt. (s. 286)

Før kvelden var omme, var de enige om alt fra kransekake og japanske lykter i hagen til filosofisk gjettekonkurranse med en filosofibok for ungdom som premie. Hvis det fantes noen slik bok da; Sofie var ikke så sikker. (s. 378)

Denne gangen gikk de forbi alle bøkene om overnaturlige fenomener. Alberto stanset foran en ganske spinkel hylle aller innerst i bokhandelen. Over hyllen hang en bitte liten plakate. “FILOSOFI” stod det. (s. 458)

– Vår tilværelse er altså verken mer eller mindre enn en slags bursdagsunderholdning for Hilde Møller Knag. For vi er alle sammen diktet opp som en ramme omkring majorens filosofiske opplæring av datteren. (s. 468)

– Vi kommer fra en filosofibok. Jeg er filosofilæreren, Sofie er eleven min. – Ti ... tihi ... Ja, det var noe nytt. (s. 483).

– Det var da jeg bestemte meg for å skrive en filosofibok til deg. Jeg hadde vært i en stor bokhandel i Kristiansand, på biblioteket også. Men det fantes ikke noe som passet for ungdom. (s. 499)

I konkret forstand lanserer med andre ord denne boken *seg selv*, med sin spesielle sjangerblanding, som den store forandringen. Sofie og Hilde er ideelle lesere, som bekrefter denne forandringen:

Hun likte sitatet fra Goethe om at “den som ikke kan føre sitt regnskap over 3000 år, lever bare fra hånd til munn”. (s. 291)

Skjønner du noe da? – Jeg har lært mer på denne ene dagen enn.... enn noen gang før. Det er utrolig at det ikke er så mye som et døgn siden Sofie kom hjem fra skolen og fant den første konvolutten. (s. 313)

Sofie hadde forstått at de korte setningene som kom i de hvite konvoluttene skulle forberede henne på den neste store konvolutten som kom like etterpå. (s. 67)¹²⁹

– Tanken er både skremmende og fascinerende. Den minner meg om Berkeley. (s. 343)

Disse beskrivelsene av Sofie/Hildes korrekte respons på undervisningen fungerer også som smiger i forhold til den konstruerte leseren, som *imiterer* hennes leseropplevelse, både intellektuelt og følelsesmessig. De viser at leseren gjør rett i å lese *Sofies verden*, boken som formidler den filosofiske dannelsen leseren trenger.

På samme måte som Hilde, går leseren inn i et “narrativt” prosjekt innenfor en leasersituasjon, som et svar på en mangel, et “påtrengende problem”. Gjennom å imitere Sofie og Hilde tilegner leseren seg

¹²⁸ “Og hvis det er slik, har han latt oss føre denne filosofiske samtalen nettopp for å antyde denne muligheten.” (s. 348)

¹²⁹ Sofie er uten tvil en drømmeelev for enhver pedagog: “Hvis du ikke snart kommer med et godt eksempel, blir det bare ord.” (s. 315)

det samme *objekt* som dem – innsikten og dannelsen. Både Hildes og leserens dannelsesprosjekt er derfor en leseropplevelse i ordets aller videste betydning. Før jeg går nærmere inn på hva denne leseropplevelsen består i, vil jeg kort klarlegge filosofens og filosofihistoriens rolle i leser situasjonen.

Læreren og den fortrolige relasjonen

Det narrative prosjektet handler først og fremst om hvordan en elev trer inn i en nær og fortrolig relasjon til læreren jeg beskrev i forrige kapittel. Med andre ord: lærer- og fortellerrollen i *Sofies verden* er både virkemiddel og tema. De samme strategiene som definerer guruens ethos, definerer også guruen som budskap, det vil si som et sentralt element innenfor den narrative situasjonsbeskrivelsen som ethos-strategiene skal gjøre troverdig. Kjernen i denne situasjonen er et fortrolig bånd mellom lærer og elev, en relasjon modellert over forholdet mellom guru og disippel, og mellom far og datter. Det er en bekreftelse av dette intime båndet fortellingen avslutter med:

- Du bare spøker, du. Jeg har kjent at det har vært noen her i hele kveld.
- En av oss må svømme ut
- Vi gjør det begge to, pappa. (s. 500)

Fortelleren har en dobbeltrolle, som tilsvarende fortellingens dobbeltrolle. Historien han forteller, er historien om *ham selv* og hans relasjon til leseren innenfor leser situasjonen.¹³⁰ Booth beskriver et lignende prinsipp, når han sier om Fieldings forteller i *Tom Jones*: “The gift he leaves – his book – is himself, precisely himself.” (Booth, 1987:218).

En situasjonell filosofihistorie

Filosofihistorien er det stabile, sammenbindende element mellom Sofies, Hildes og leserens situasjon. Akkurat som det er en (nesten) uoverstigelig kløft mellom Sofie og Hilde, er det en uoverstigelig kløft mellom det diegetiske nivået og leseren: Hildes verden er fiksjon – hennes leser situasjon er en hypotetisk situasjon. Det som Sofie, Hilde og leseren deler, på tvers av skillet mellom narrative nivåer, og *på tvers av* skillet mellom fiksjon og virkelighet, er filosofihistorien og fakta-overenskomsten som formidlingen av den bygger på.

Det faktum at den forutsatte leseren – som er en konstruksjon, men ikke en fiktiv instans – *leser* den systematiske gjennomgangen av filosofihistorien, og dermed ikke lenger er “filosofiløs”, er i seg selv en delvis oppfyllelse av den forandringen fortellingen forkynner. Men dette er ikke nok. Filosofihistorien i seg selv er ikke budskapet, det er dannelsen den skal bevirke som er budskapet. Derfor er filosofien *situasjonell*, det vil si at mangfoldet av menneskeliv og tanker som den bærer i seg, og det enhetssprengende tidsspennet som definerer den, må underordnes *kairos* – som er *nå*. Filosofien har en dannelsesoppgave, og må derfor være et enhetlig og kontrollerbart redskap i guru-lærerens hender. Ellers kan han risikere at leseren går seg fast i filosofihistoriens mange potensielle irrganger. En situasjonell filosofi vil også ta opp i seg det som trengs for å fylle sin oppgave i

¹³⁰ I prinsippet er ikke denne rollen ulik den Ragnhild Mølster beskriver, når en fjernsynsreporter gjennom et dokumentarprogram forteller en historie som handler om *reporteren selv* – den ærlige, sannhetssøkende og avslørende helten (Mølster, 1996).

situasjonen. Derfor sprenger den disiplingrensene – som nettopp angir det generelle og permanente ved den vitenskapelige kontekst: vitenskapen som institusjon.¹³¹

Dannelsesprosjektet

Hildes og Sofies fabler utgjør det jeg har kalt en minimumsroman. Dette innebærer at de eksemplifiserer lærebokundervisningens dannelsesbudskap, som *illustrasjon* og som *allegori*. Hildes fabel er en illustrasjon, fordi den på direkte vis etterligner leserens lesersituasjon.¹³² Også Sofies fabel er en slik illustrasjon – i en mindre direkte variant – men i tillegg er den en allegori – eller en lignelse – i forhold til Hildes og leserens lesersituasjon. Både illustrasjonen og allegorien sammenfatter og presiserer budskapet i undervisningen, gjennom å sette det inn i en klart definert retorisk situasjon, formulert som et narrativt prosjekt. Det retoriske kravet som dannelsen er et svar på, er formulert som en narrativ mangel. Derfor må vi gå om den narrative tematikken for å kunne danne oss et samlet bilde av hva den “sofieske” dannelsen består i. Først vil jeg ta for meg illustrasjonene knyttet til *skolen* og *kirken*.

Alternativ skole

Når Sofie bedyrer at hun har lært mer av filosofen “enn ... enn noen gang før”, har dette en konkret adresse: skolen.¹³³ Filosofilæreren refererer ofte til skolen når han omtaler og forklarer sin egen undervisning:

Jeg kommer ikke til å gi lekser – iallfall ikke vanskelige matematikkstykker. Uansett ligger bøyning av engelske verb helt utenfor min interesse. Men av og til vil jeg pålegge deg en aldri så liten elevøvelse. (s. 39)

Det skjer jo iblant at slike eiendeler blir forbyttet. Særlig på skoler og slikt, og dette er en filosofiskole. (s. 66)

Sofies strålende resultat på kristendomsprøven viser at filosofikurset fungerer som et alternativ til skolens undervisning. Her får Sofie også gitt uttrykk for sin misnøye med skolen.¹³⁴ Generelt synes Sofie at filosofilæreren gjør en mye bedre jobb enn det skolen gjør. Han er en alternativ og mer engasjerende lærer. Argumentasjonen er relativt velkjent: skolen legger for mye vekt på pugging og ferdige svar. Skolens store mangel, dens *sørgelige situasjon*, er at den ikke underviser i filosofi, slik som Alberto og Albert gjør.¹³⁵ Sofie er ganske nådeløs i sin dom:

¹³¹ En lærer som for eksempel underviser en elev i matematikk, men ikke i kunsthistorie, gjør det ikke ut fra det situasjonsbetingede, men ut fra institusjonens *vane*, dens innarbeidede konvensjoner, som kun er “situasjonelle” i svært vid forstand.

¹³² Som generell strategi representer Hildes fabel det motsatte av det Harms Larsen kaller “fantastikk” (se kapittel 5). Fortellingen om henne vil overtale om en situasjon gjennom *mimesis*, det vil si at den prøver å etterligne – *mime* etter – vår erfarte virkelighet så mye som mulig (Harms Larsen, 1995:152).

¹³³ “Men filosofi er ingen ufarlig selskapslek. Det handler om hvem vi er og hvor vi kommer fra. Synes du vi lærer nok om det på skolen? – Det er ingen som vet svaret på sånne spørsmål likevel. – Vi lærer ikke engang å stille spørsmålene.” (s. 189)

¹³⁴ “Til slutt skrev hun: “Det er min personlige mening at filosofi er et viktigere fag enn engelsk grammatikk. Det ville derfor være en fornuftig verdiprioritering å føre opp faget filosofi på timeplanen og heller knipe inn på noen av engelsktimene.” (s. 130)

¹³⁵ Foruten FN, er det dette den saken som fortellingen viser at Albert Knag er engasjert i:

– Er dette noe du har lært på skolen?

Sofie ristet energisk på hodet.

– Der lærer vi ingenting ... Den store forskjellen på en skolelærer og en ekte filosof er at skolelæreren tror han vet en hel masse som han stadig prøver å presse på elevene. En filosof forsøker å finne ut av tingene samme med elevene. (s. 78)

Og jeg har lært mer av ham enn jeg har lært etter åtte år på skolen. Har du for eksempel hørt om Giordano Bruno som ble brent på bålet i år 1600? Eller om Newtons universelle gravitasjonslov? (s. 217)

Noe sånt hadde de aldri lært på skolen. Der var det bare detaljer og atter nye detaljer. (s. 291)

På denne måten definerer *Sofies verden* den retoriske situasjonen som et problem i skolen. Hvis skolen hadde vært slik som Albert Knag vil, hadde det ikke vært noe behov for permen “Sofies verden”. Lesersituasjonen defineres som et *alternativt klasserom*, ved hjelp av narrativ repetisjon. Sofie vender rutinemessig tilbake til dette klasserommet, som er personlig og intimt, i motsetning til institusjonens upersonlige undervisningssituasjon. Hildes læresituasjon markerer også avstand til institusjonen ved at den er lagt til familien, med faren som lærer.

Alternativ konfirmasjon

For både Hilde og Sofie faller Albert Knags filosofikurs sammen med at de fyller 15 år. Fra å ha vært uvitende barn, blir de i løpet av kurset voksne kvinner. Ved slutten av Hildes filosofikurs oppsummerer far og datter – guru og elev – i et fortrolig, intimt og følelsesladet øyeblikk:

Hilde begynte å gråte, majoren måtte svelge noen tårer han også.

- Du er jo blitt en voksen kvinne, Hilde.

- Og du har blitt en ordentlig dikter.

Hilde tørket tårene med ermet på den gule kjolen. (s. 488)

Her befester fortelleren både dikter-ethoset, den intime relasjonen, og dannelsesprosjektet. At Hilde er blitt *voksen* henspiller direkte på det som vi av antropologene har lært å kalle *overgangsrite*, det ritualet som markerer overgangen fra barn til voksen. Hildes filosofiperm “Sofies verden” er som en alternativ konfirmasjon, der hun i stedet for å lese hos en prest, går i lære hos filosofen. Som vi så i forrige kapittel, inntar Alberts alter ego i Sofies fabel, Alberto, ikke bare rollen som filosof, men også som prest. Fortelleren forretter med andre ord en filosofisk konfirmasjon i forhold til leseren, innenfor guru-elev-forholdet. Sofie blir fullstendig oppslukt av filosofikurset hun gjennomgår, men hun tviler på om skal la seg confirmere på ordinært vis (s. 462). At filosofien på en måte overtar kristendommens rolle, blir tydelig illustrert gjennom *kristendomsprøven*:

Hun fikk M+ og kommentaren: “Hvor har du alt sammen fra?”.

Sofie fant fram en tusj penn og skrev med store bokstaver i stilboken: “Jeg studerer filosofi”. (s. 218)

Den kunnskapen og innsikten som filosofien gir om livet, er med andre ord en totalkunnskap, som erstatter kristendomsundervisning idet den tar opp i seg religionens problemstillinger.

“Hilde visste at faren var opptatt av filosofi. Han hadde skrevet i avisen om at filosofi burde bli et vanlig skolefag. “Hvorfor må faget filosofi inn på Mønsterplanen?” het artikkelen. Han hadde til og med tatt det opp på et foreldremøte i Hildes klasse.” (s. 284).

Leseropplevelsens metaforer

I motsetning til Hildes fabel, er Sofies fabel en fantastisk historie, som overskrider virkeligheten slik vi kjenner den. Gjennom denne overskridelsen gir hennes fabel som en allegori nye metaforiske betydninger til Hildes leseropplevelse. *Mysteriet* eller gåten er en slik metafor. Sofie blir henført i grublerier over hvem det er som skriver til henne, hvem Hilde er, og ikke minst hvem Albert Knag er. Filosofien gjør livet til en detektivhistorie (s. 22). Uten filosofi tar Hilde livet for gitt, som en vane. Filosofien viser henne hvor gåtefullt og underlig livet er.

“Sofie var helt matt.” Det var Hilde også. Pappa hadde ikke bare skrevet en bok til henne i 15-års gave, han hadde skrevet en ganske forunderlig og gåtefull bok. (s. 284)

En beslektet metafor er *eventyret*. Gjennom Sofie blir Hildes møte med filosofihistorien også et møte med det utrolige, det vakre og det poetiske. Hennes reise gjennom filosofipermen er en filosofisk *Alice i drømmeland*-historie (s. 364). Majoren ikke bare underviser, han *leker* også, med fantasi, farge og eventyr. Og Hilde er helt bergtatt. Som så mange andre eventyr inneholder også filosofipermen et dimensjonssprang. Leseropplevelsens dimensjonssprang er mindre dramatisk enn Sofies, men det som er felles, er det svimlende, det fantastiske og det perspektivspregende. Gjennom mystikken, eventyret og dimensjonsspranget tematiserer fortelleren også kunstens og fantasiens rolle i leserituasjonen. Filosofien og fortellingen i permen “Sofies verden” er to sider av samme sak, fordi begge fører Hilde inn i det mystiske, vakre og perspektivspregende. Selve sjangerblandingen er for Hilde et vesentlig element i realiseringen av en helhetlig leseropplevelse, som inkluderer tanker, følelser og fantasi.

Det som holder allegorien om Sofie sammen, er at den er bygget opp rundt *reisen* som metafor for lære- og erkjennelsesprosessen. Sofies vei mot erkjennelse faller sammen med en fysisk reise. Selv om det endelige målet – den endelige innsikten – ligger ved reisens ende, innebærer reisen også en gradvis vekst mot målet.¹³⁶ Sofie får stadig større kunnskap og stadig større erkjennelse mens hun går. Det går gradvis opp for henne at det sine egne hun møter når hun treffer alskens merkelige figurer fra eventyrenes og fortellingenes verden. I løpet av reisen forstår hun hvem hun er (en romanfigur) og hvor hun kommer fra (fra Albert Knag). Slik gir allegorien en rikere betydning til prosjektet slik det formuleres på Hildes nivå; filosofikurset gir en grunnleggende selvinnikt og en erkjennelse av hvor man må søke sine røtter som menneske.

Dannelse

Disse situasjonsbeskrivelsene har, som forventet, en rekke systematiske likhetstrekk med undervisningens topikk, likhetstrekk som lar seg sammenholde under et tradisjonelt dannelsesbegrep, slik det kommer til uttrykk i dannelsesromanen. Det sentrale sammenbindende element mellom filosofikurs og narrativ er *reisen*. Reisen er en kumulativ økning i filosofisk innsikt, som har realiseringen av humaniteten som mål. Denne reisen er menneskets totale vekst og modning, ikke bare en intellektuell prosess (Swales, 1978:14). Derfor trekker undervisningen inn både naturvitenskapen og poesien inn i filosofien, og nekter å prioritere mellom det kvantitative og det kvalitative. Fortellingen følger opp, gjennom å vise fantasien, eventyret og kunsten som vitenskaps- og filosofihistoriens parallelle dannelseskilder. Nettopp fordi dannelsen innbefatter alle sider ved mennesket, er det bare diktningen som kan beskrive den. Dette totalperspektivet ligger også til grunn

¹³⁶ “Som du skjønner, vil jeg gi deg en gave du kan vokse på.” (s. 283)

for den posisjonen skolen har i det narrative. Skolen er for snever, og stiller ikke de riktige spørsmålene, de som har med utviklingen av humaniteten å gjøre. Skolen gir *opplæring*, men ikke dannelse, slik den burde.

Dannelsen er ikke bare alternativ læring, men også alternativ, individuelt basert *åndelighet*. Dette idealet er særlig forankret i den spesifikt tyske dannelsesromanen, som en litterær parallell til den tyske idealismen og dens fokus på den menneskelige “Geist” (Swales, 1978). Undervisningens forkynnelse av mennesket som et fritt og uavhengig åndsvesen – den “konservative alternativismen” – bekreftes av fortellingens respektfulle, men konsekvente skepsis mot kirken som etablert institusjon. Dannelse er ikke noe som kommer i tillegg til, men som *tar opp i seg* religionen. I motsetning til kirken har den metafysisk forankrede humaniteten ingen dogmer, andre enn idealet om fornuftens og åndens frihet. Om Sofie vil konfirmere seg i kirken eller ikke, spiller derfor ingen rolle – det viktige er at hun foretar et selvstendig valg.

Sofies/Hildes innvielse inn i en voksenverden oppnår hun ikke gjennom skolegang eller gjennom kirken, men gjennom filosofikurset. Den narrative “konfirmasjonen” har ingen direkte korresponderende idé i undervisningen, men det vektlegges hele tiden at filosofien har et *mål*, det vil si at den fører mennesket opp på et nytt nivå av erkjennelse. Dette er humanitetens nivå. I det Swales kaller en “programmatisk erklæring” om dannelsesromanens *Bildung*, beskriver Kant humaniteten på denne måten:

the condition in which all seeds which nature has planted can be fully developed, and the human species can fulfill its destiny on earth. (Gjengitt og oversatt i Swales, 1978:17).

Overgangen fra det barnslige til det modne og voksne er dannelsesromanens sentrale tema. Heltens mål er “modenhet og harmoni”.¹³⁷ Buckley bruker da også sjangerbetegnelsen *innvielsesroman* (“novel of initiation”) om det han klassifiserer som den britiske dannelsesromanen (Buckley, 1975:vii).

Konklusjonen blir at *Sofies verden* tegner opp et bilde av leserens situasjon som har klare paralleller til dannelsesromanens pedagogiske intensjoner. Selv om den – som de fleste dannelsesromaner – tar for seg ungdommens dannelse, kan den sammenlignes med en annen internasjonal filosofisk suksess, Robert M. Piersigs *Zen og kunsten å vedlikeholde en motorsykkel* (1994). Som Martin Swales peker på, er det likhetstrekk mellom *Zen* og dannelsesromanen. På samme måte som *Sofies verden*, faller hovedpersonens reise mot større innsikt om verden – og ikke minst om seg selv – sammen med en fysisk reise. Denne motorsykkelreisen er litterært spekket med naturnærhet og poesi. Som for Sofie og Hilde er det den *helhetlige* menneskelige vekst som står i fokus, i kontrast til det moderne samfunnets spesialiserte og snevre kunnskap.¹³⁸

Hinsides dannelsen

På tross av disse likhetstrekkene er vekst og modning i *Sofies verden* likevel ganske annerledes enn i dannelsesromanen. Den filosofiske reisen mer ensidig *innadvendt* enn dannelsesromanens. Sofies og Hildes selvrealisering er en ren selverkjennelse. Dermed unngår den spenningen som ligger i kjernen

¹³⁷ Se sitat av Dilthey i kapittel 3.

¹³⁸ Forskjellen er at dannelsesromanens typiske front mot det ensidige og snevre i denne boken tematiseres og drøftes, i stedet for å impliseres som en verdi, slik som i *Sofies verden*. Piersigs prosjekt er nettopp å bygge bro mellom en romantisk og en klassisistisk tankegang.

av dannelsesheltens *Werden*: spenningen mellom indre frihet og det praktiske livets begrensninger. Swales sier det slik:

The *Bildungsroman*, like any novel, is concerned with the history of its hero. This history is enacted within the finite realm of social practicality, and it also partakes of the infinite realm of his inwardness, of his human potentiality. (Swales, 1978:17) ¹³⁹

Dannelsens mål er at mennesket innser og innretter seg etter denne fundamentale spenningen mellom frihet og begrensninger. Enten motsetningsforholdet forsones eller forblir uavklart – uten disse to polene eksisterer ikke dannelsesroman som sjanger (Swales, 1978:157). Aage Lærke utlegger det borgerlige dannelsesbegrepet slik, i boken *Utopi og dannelselse*:

Det forholder sig nemlig sådan, at verdens krav virker ind på os og begrænser os. I samme øyeblikk vi handler ind i verden, må vi blive os dens krav bevidst, den ønsker ikke alting af os, men noget bestemt. "Ideen udvider, men lammer, handlingen levendegjør, men innskærper" hedder det i Meisters lærebrev. (Lærke, 1976:75)

Sammenlignet med en slikt dannelsesbegrep, er *Sofies verden* en ren feiring av åndens og fornuftens selverkjennelse. Den innvielsen som filosofien forretter, er ikke en inntreden inn i samfunnet, men snarere en *utfrielse* fra den praktiske, begrensende verden, med alle sine hverdagslige bekymringer. I Sofies tilfelle er den filosofiske utfrielsen svært konkret: ledet av filosofen forlater hun verden, gjennom et dimensjonssprang. Hvor den borgerlige dannelsens mål er at enkeltmennesket skal gå opp i samfunnet som et organisk legeme, er Sofies mål tvertimot å løftes ut av samfunnet. Overført på Hildes leseropplevelse må dette bety at filosofiens dannelses *skiller* henne fra hennes omverden, ikke at den smelter henne sammen med den. Hvilke begrensninger og utfordringer det voksne livet vil møte en ung idealistisk kvinne med, nevnes ikke med et ord. Det er kun innsiktens og selverkjennelsens vei som står i fokus.

Hildes filosofiske konfirmasjon er – paradoksalt nok – mer religiøs enn kirkens egen. Hulelignelsen og tryllekunstneranalogien legger begge vekt på reisen fra *mørket* til *lyset*, med andre ord en *opp-lysning* i religiøs forstand. Det er ikke en gradforskjell mellom innsikten før og etter, men en vesensforskjell. Det narrative prosjektets objekt er en *høyere* innsikt. Uvitenhetens mørke som Hilde og leseren er ledet ut i fra, er hverdagens vane og perspektivløshet, representert gjennom Sofies motstandere moren og Jorunn. Ledet av filosofen gjør Sofie opprør også mot etablissementet, representert gjennom finansrådgiveren og hans barbie-frue.

Sofies opprør er imidlertid ikke hennes eget påfunn, like lite som Hilde helt av seg selv begynner å interessere seg for filosofi. Det narrative prosjekt settes i gang ved at de blir de "revet ut av hverdagen" (s. 17), de blir *vekket* fra en søvn. Budbringeren som vekker Sofie opp, kommer fra en annen verden. Det *påtrengende problem* i *Sofies verden* er definert ut fra en metaforikk de fleste kjenner: lys mot mørke, våkenhet mot søvn. Denne situasjonsbeskrivelsen er svært annerledes enn dannelsesromanens. Dens påtrengende problem er ikke at helten er "sovende" eller for bundet til sin mørke verden, men at han rett og slett er ung og umoden som menneske, og trenger å vokse seg inn i verden. Det som setter det narrative prosjektet i gang i *Sofies verden*, er ikke at Sofie/Hilde er ung, men at hun er forblindet. Dette innebærer også at karakterene ikke gjennomgår en *etisk* vekst, slik som

dannelsesromanens helt. Deres etiske karakter er hele veien uforandret. Sofies/Hildes moralske instinkter er det aldri noen grunn til å tvile på, selv om refleksjonen over moralske spørsmål i løpet av kurset må stimuleres av filosofien. Hennes reise er ikke etisk dannelses, men indre opplysning.

Det betyr ikke at situasjonsbeskrivelsen i *Sofies verden* ikke er samfunnsetisk eller politisk. Det markerte handlingsmotiverende elementet vi så undervisningen, er forankret i det narrative. Filosofilæreren selv, Albert Knag, er FN-major i Libanon. Det er denne verdensfredens representant som tiltaler Hilde og leseren. Om den filosofiske varianten av dannelsen er mer innoverskuende enn den vi kjenner fra litteraturen, så er dens forbindelse til samfunnet og verden til gjengjeld langt mer konkret og veldefinert:

Det hender jeg spør meg selv om krig og vold kunne vært unngått hvis bare menneskene hadde vært litt flinkere til å tenke. Kanskje det beste middel både mot krig og vold ville vært et lite kurs i filosofi. Hva med "FNs lille filosofibok" – som alle nye verdensborgere kunne få et eksemplar av på sitt eget morsmål? Jeg skal luften ideen for FNs generalsekretær. (s. 219)

Måtte FN en gang virkelig klare å skape fred i verden. PS. Kanskje 15-årsdagen din kan deles med andre mennesker? (s. 148)

Måtte FN en dag klare å gjøre Jerusalem til et religiøst møtested for alle de tre religionene (Denne praktiske delen av filosofikurset skal vi ikke si noe mer om i denne omgang. (s. 157)

Filosofikurset har en praktisk del. Filosofiens ultimative mål er *politisk handling*. Den skal motivere menneskene til å slutte opp om FN og arbeide for fred i verden – intet mindre. Dette er en universell intensjon. Filosofien må ut til alle, som en konkret instrument til fred i verden. Lesersituasjonen er med andre ord bare en liten del av et universelt og *misjonerende* prosjekt. Denne situasjonsbeskrivelsen er ganske annerledes enn dannelsesromanens, slik Aage Lærke uttrykker den:

Og alle mennesker danner først taget til sammen hele menneskeheden. At blive optaget i denne levende sammenheng er dannelsens mål. (Lærke, 1976:79)

Hvis det var dette som var det narrative prosjektets mål i *Sofies verden*, ville fortellingen sett ganske annerledes ut enn den gjør. Filosofiprojektets praktiske del har derimot ingen innvirkning på hendelsesforløpet. Sofie og Hilde foretar seg ingenting i forhold til verdens ondskap eller FN, og det kreves heller ikke av dem – like lite som det kreves av leseren. Leserens bidrag til verdensfreden ligger på et rent abstrakt nivå, i den innadvendte erkjennelsen som boken bevirker. Misjonsappellen baserer seg på en indre forbindelse mellom humaniteten og verdensfreden, som transcenderer det samfunnsbetingede og begrensede. Det er først gjennom å vende seg *bort* fra omverdenen at enkeltmennesket – leseren inkludert – kan realisere denne forbindelsen.

Sist, men ikke minst: Sofies og Hildes vekst er ikke deres egen, selvstendige kamp, slik som i dannelsesromanen, men *filosofens* prosjekt. Som en konfirmant i forhold til en prest, og som en datter i forhold til en far, er de passive subjekter, som hele veien blir ledet med stødig hånd av den filosofiske redningsmannen. Antageligvis er det derfor de finner den rette vei ved første forsøk. Dannelsesprosjektet utvikler seg innenfor den tette og intime relasjonen mellom lærer og elev. Eleven

¹³⁹ Swales viser til at den tyske *bildungsromanen* riktignok svært ofte har blitt anklaget nettopp for å være ensidig opptatt av enkeltmenneskets indre, åndelige realisering. Men gjennom sin studie av sjangeren vil han vise at hovedverkene nettopp ikke er en allegori over det indre liv (Swales, 1978:29).

mottar leksjonene i fortrolighet, ved lærerens føtter. Denne lærerens status som filosofisk redningsmann er som vi har sett grundig tematisert i undervisningen han gir.

Filosofens evangelium

Denne ensidigheten og innadvendtheten kan delvis forklares med at *Sofies verden* er en minimumsroman. Det er, som Swales sier i sitatet ovenfor, typisk for romansjangeren at den viser oss dannelsen som en *historie*, som samfunnsforankret og samfunnsbegrenset selvrealisering. Som sjangerbetegnelse er det med andre ord vanskelig å kombinere dannelsen med minimumsromanen, fordi spenningen mellom enkeltmennesket og omverdenen, og den etiske kampen som helten gjennomgår, ikke kan skildres på en troverdig måte gjennom skjematiske og eksemplifiserende idealfigurer.

Hulelignelsen

Likevel – dette viser oss bare hva bokens situasjonsbeskrivelse *ikke* er. Den *utfrielsesmetaforikken* som er gjennomgående i fortellingen – mørke/lys, våken/sovende – knytter seg til Platons hulelignelse, som vi har sett har en svært fremtredende plass i undervisningen – i en lett forkledd kaninpelsversjon. Sofies reise er en allegori som binder kaninpels- og hulelignelsen sammen med Hildes og leserens leseropplevelse. Alberto understreker til og med at Sofie kan reise tilbake til sin verden når hun måtte ønske det. Lignelsen er det filosofihistoriske utgangspunkt både for ideen om filosofen som redningsmann og for hovedpersonens konsekvent innoverskuende selvrealisering. Platons filosofiske helt er ikke den som trer inn i samfunnet, men den som *skiller* seg fra samfunnet, gjennom å søke idéenes evige sannheter. I hulelignelsen ligger nøkkelen til å forstå den misjonerende appellen: for å kunne redde verden, må enkeltmennesket forlate verden. Da kan det vende tilbake, som en budbringer utenfra – en *joker* midt i mengden av vanlige mennesker:

Slik deler menneskeheten seg i to. Stort sett er mennesker enten skråsikre eller også likegyldige (Begge de to slagene kravler og kryper dypt nede i kaninpelsen!). Det er som når man deler en kortstokk i to, kjære Sofie. Man legger de svarte kortene i én bunke og de røde kortene i en annen. Men av og til stikker det fram en joker, en som verken er hjerter eller kløver, ruter eller spar. Sokrates var en slik joker i Athen. (s. 76)

Exodus

Det platonske perspektiv på dannelse og opplysning er langt fra noe filosofisk særeie, snarere tvertimot. I vår kulturkrets vekker metaforikken rundt vekkelse og utfrielse først og fremst religiøse assosiasjoner. Røttene er å finne i kristendommens sammensmelting av jødisk og gresk tankegang. Evangelisten Lukas forkynner:

Slik skal lyset fra det høye gjeste oss som en soloppgang, og skinne for dem som bor i mørke og dødens skygge, og lede våre skritt inn på fredens vei. Luk 1,78–79

Selv om mønsteret i denne utfrielses-situasjonen skulle ligne hulelignelsens, er tankegangen like fullt grunnleggende jødisk.¹⁴⁰ Utfrielsens erketype er jødefolkets *exodus* fra slaveriet i Egypt. Denne

¹⁴⁰ Opposisjonen “lyset fra det høye” versus “mørke og dødens skygge” er en typisk gammeltestamentlig metaforikk.

utgangen bekrefter Herrens *utvelgelse* og *atskillelse* av sitt eget folk, paktens Herren inngikk med Abraham. Gjennom å skille seg fra folkeslagene, skal Israel til slutt bringe dem den endelige frelse. Dette er utgangspunktet for jødernes særegne og sammenbindende selvforståelse – men også for det nye testamentets frelsesbudskap.¹⁴¹ Innenfor en gresk-hellenistisk begrepsverden blir forbindelsene til det platonske verdensbildet trukket. Hos evangelisten Johannes og hos Paulus – som mye sterkere enn synoptikerne er preget av den hellenistiske forestillingsverden – manifesterer begrepet “verden” de jordiske motkreftene til gudsriket og menigheten. Fordi Kristi etterfølgere er *skilt ut* fra “verden”, kan de være sanne vitner om gudsriket som Kristus proklamerte.¹⁴²

Filosofens evangelium i *Sofies verden* er ikke religiøst i samme forstand som det kristne, fordi det ikke er knyttet til synd og skyld, og heller ikke til en definert guddom. Men det narrative mønsteret er svært likt: en “ekte” filosof har skilt seg fra verden, vender tilbake, vekker opp de som sitter i kaninpelsens mørke, og leder fremtidige “jokere” på veien mot lyset. Det er en slik sirkulær vekkelles- og utfrielsessituasjon boken *Sofies verden* plasserer seg selv og leseren inn i. Den river leseren ut av hverdagen, og etablerer en sterk og intim lærer-disippel-relasjon, hvor utfrielsen kan finne sted. Og FN-majorens misjonsbefaling er klar og tydelig: filosofien til folkeslagene.

Prekenen

Tilhører en slik situasjonsbeskrivelse en *sjanger*? Den mest nærliggende er en muntlig sjanger, nemlig den kristne *prekenen*, hvis oppgave det er å forkynne kristendommens *exodus*. Predikantrollen er først og fremst *rituell*, i følge Ottar Grepstads behandling av denne sakprosasjangeren. Handlingen predikanten utfører, peker ut over situasjonen (Grepstad, 1997:359). Prekenen er med andre ord sterkt sjangerdefinert, og lite spesifikt situasjonsdefinert. *Sofies verden* er ikke rituell på samme måte som en preken, men som man kan forvente av en tradisjonsformidlende tekst, er den svært bevisst på det historiske og repeterende ved situasjonen den beskriver.¹⁴³ Den historiske modellen som den eksplisitt viser til, er Platons Sokrates, på torget i Athen. Like fullt: de historisk definerte intensjonene som den aktualiserer, er prekenens.

Grepstad viser gjennom en historisk gjennomgang at sjangeren er vid og inneholder mange undersjangre, men peker likevel på at prekenen kan defineres ut fra sjangerkarakteristiske, rituelle predikantroller. Han siterer Olav Skjeveslands prekenlære:

Mens herolden brenner for at budskapet når ut og læreren strever for at kunnskapen kommer inn, er hyrdens hovedanliggende at evangeliet må utvirke noe i menneskers liv. (Gjengitt i Grepstad, 1997:360)

Disse “funksjonene”, som Grepstad kaller dem, dekker godt intensjonene vi kan lese ut av *Sofies verden*. Filosofen er både lærer, herold og fortrolig hyrde i forhold til Hilde og leseren. På den annen side: i vesentlige trekk kan *Sofies verden* synes å havne på siden av sjangeren. At prekenen er rituell, betyr at talerens *personlighet* er nedtonet. Herolden trer selv til side for at budskapet skal komme frem (Grepstad, 1997:359). Dette passer dårlig med filosofens selvbylde som platonsk-sokratisk annerledesmenneske og redningsmann.

¹⁴¹ “et lys som blir til åpenbaring for hedningene, og til ære for ditt folk Israel.” Luk. 2,32

¹⁴² “Så lenge jeg er i verden, er jeg verdens lys.” Joh. 9,5 “Dere skinner blant dem som lys i verden.” Fil. 2,15

¹⁴³ “Some rhetors are more constrained by genre than others because of their sense of the presentness of the past.” (Jamieson, 1973:165)

Prekenen er ikke en en sekulær *tale*, sier Grepstad, fordi den er knyttet til evangeliet, bønningen og til gudstjenesten i en eller annen form (Grepstad, 1997:361–62). At prekenen er knyttet til evangeliet, er sjangerens kjerne. Men *Sofies verden* er et eksempel på at det – på tross av hva lekpredikanten forkynner – finnes mer enn “ett evangelium”, vel og merke i retorisk forstand. Grepstads distinksjon mellom talen og prekenen har ellers klare svakheter. Det er vanskelig å se at bønningen og gudstjenesten skulle være sjangerkriterier for prekenen. En predikant kan meget vel opptre utenfor kirkens rom, og uavhengig av de kirkelige ritualer som bønn, sang og så videre, uten at hans rolle som evangeliets budbringer endres. Og hva om han forkynner gjennom fjernsyn eller gjennom en forkynnende tekst? Hans *tale* er da ikke nødvendigvis rituelt definert, men vil like fullt være en preken. Grepstad spanderer bare to linjer på dette unntaket, og et fenomen som *fjernsynsevangelisten* er ikke nevnt. Dette kan virke lite oppdatert, men det har en naturlig forklaring: Grepstad baserer seg ikke på sjangerdrøftelser, men på prekenlærer, forfattet av autoriteter innenfor den norske kirken. Disse har et normativt siktemål, og det er ikke annet å vente enn at de legger vekt på predikantens ydmyke rolle som et “sjangertrekk”. Dermed faller vår filosof – som tilbyr seg selv som selve inkarnasjonen av tradisjonens budskap – utenfor.

Den moderne vekkelsesprekenen

Det Grepstads innfallsvinkel ikke fanger opp, er den moderne vekkelseskristendommen – det som også kalles den *karismatiske* kristendom.¹⁴⁴ Den institusjonelle orienteringen er sterk i prekenlærerne, derfor er det naturlig at den frikirkelige vekkelsesforkynnelsen, som i større grad finner sted utenfor de etablerte gudsrommene, havner i bakgrunnen. Trekker vi denne formen for forkynnelse inn, vil vi få et mer dekkende bilde av *Sofies verdens* bånd til prekenens sjanger.

Grepstad referer bare kort til vekkelsesprekenen som sjanger, i en historisk gjennomgang.

Den følgende korte skissen har jeg valgt å basere på egne observasjoner, hovedsakelig fra pinsekristendommen i Norge.¹⁴⁵

Vekkelsesprekene er, som Grepstad sier, rettet mot individet, ikke mot kollektivet. Predikanten sier alltid *du*, ikke *dere*. Dens grunnlag som undersjanger ligger i dens sterke fokusering på tilhørernes *omvendelse*. Vekkelsesprekenen er følelsesladet og intens, uten for mye teologisk substans, konsentrert om bare ett eller noen få punkter. Dens retorikk kjennetegnes i særlig grad av insisterende gjentakelser. Intensjonen er som regel svært konkret, i den forstand at den typiske vekkelsesforkynneren venter en konkret *respons* fra sitt publikum, i form av at tilhørerne rekker opp hånden, kommer frem til forbønn, blir igjen til samtale og så videre. En fjernsynsevangelist oppfordrer som regel seerne til å ringe inn med sin respons.

Vekkelsesprekenen har to hovedformer. Den første, og vanligste, er rettet mot de som allerede er troende. Dens mål er inspirasjon og oppbyggelse, og omvendelsen består i oppgjør og

¹⁴⁴ Jeg tenker i første rekke på ulike pinseretninger, men også alle andre bevegelser og kirker som ofte refereres til som “den nye karismatikken” – i Norge representert gjennom utspringene fra Ulf Ekmans “Livets Ord” i Sverige og fra den amerikanske *Vineyard*-bevegelsen. Ordet *karismatisk* er kirkenes eget, selv om det har uheldige assosiasjoner. Ordet kommer fra det greske ordet Paulus bruker om nådegavene, *charisma*, men det er svært lett å forveksle dette med ordets andre betydning – en personlig, vinnende utstråling.

¹⁴⁵ Jeg kjenner ikke til noen studier fra norske forhold av den moderne vekkelsesprekenen. I det hele tatt er prekenen som sjanger lite utforsket i Norge, hvis man leter utenom homiletikken. Mine observasjoner baserer seg i utgangspunktet på erfaringer fra mitt eget aktive medlemskap i Pinsebevegelsen fram til 1994.

syndsbekjennelse. I en typisk møteannonse kan det stå: “Søndag kl. 1900: vekkelsesmøte. Osvald Instebø taler.” Begrepet *vekkelse* brukes da i overført betydning – som en metafor av en innarbeidet metafor. Den andre formen for vekkelsespreken kan vi kalle *evangelistens* vekkelsespreken, fordi den er rettet mot vekkelse i ordets opprinnelig betydning, det vil si mot tilhørere som ikke har tatt i mot *frelsen* som det nye testamentet forkynner. Dette er fjernsynsevangelistens, gate-standens, telt-møtets og vekkelseskampanjens preken. En svært synlig variant er Billy Grahams massekampanjer på store idrettstadion over hele verden. Denne konkrete formen for vekkelsesforkynnelse kan også finne sted i menighetens forsamlingslokaler, hvis det er grunn til å anta at menighetsfremmede trekker til møtene.¹⁴⁶ Uansett om det er mange eller få – eller ingen – “ufrelste” i det objektive publikum, konstruerer evangelist-prekenen et publikum – inkarnert i en tilhører – som har akutt behov for å bli “frelst”.

Vekkelsesprekenen fyller i utgangspunktet herold-funksjonen. Men når den er rettet til de omvendte – som den oftest er – inkluderer den vanligvis et mer markert *handlingsrettet* element, knyttet til Kristi misjonsbefaling: “Gå derfor ut og gjør alle folkeslag til mine disipler” (Matt. 28,19). Det endelige målet for vekkelsesprekenen er å motivere til evangelisering, motivere til at menigheten skal kunne oppleve *virkelig* vekkelse.¹⁴⁷

Predikantens personlighet har en tvetydig rolle innenfor den moderne vekkelseskristendommen. I utgangspunktet er forkynneridealet krystallklart: det er Ordet som skal frem, ikke predikanten. Likevel behøver man ikke se mange TV-evangelister eller overvære mange vekkelsesmøter for å se at talerens personlighet er av avgjørende betydning. Den samfunnsmessige bakgrunnen for dette er ikke temaet her – medie- og underholdningssamfunnet vil kanskje være stikkord – men ut fra et sjangerperspektiv er det en viktig sammenheng som må påpekes: jo mindre definert og rituell den objektive situasjonen er, jo mer avhenger av predikantens personlighet og suggererende evner. Når tilhørernes religiøse opplevelse ikke kan knyttes til en gitt situasjon, avhenger alt av forkynnerens situasjonsbeskrivelse.

En komplett predikant

Sofies verden – særlig dens narrative, konkrete situasjonsbeskrivelse – ligner nettopp en slik moderne vekkelsespreken, i dens utadrettede evangelist-utgave. I hvert fall i vår kulturkrets går den kristne evangelist ut fra at publikum kulturelt sett *allerede er kjent med* kjernen i og verdiene i budskapet, men at de har ikke noe *personlig* forhold til det. De har en “tomhet” i sitt liv, en “lengsel” etter Gud, men den er sovende, fordi de er alt for opptatt av hverdagen. Predikantens mål er at tilhørerne skal kjenne kallet. *Alle* mennesker trenger frelse, fordi – som Kristus sa – mennesket lever ikke av brød alene. Dette er også filosofipredikantens situasjonsbeskrivelse, som han gjentar fra ulike vinkler gjennom hele talen. Men i motsetning til den kristne vekkelsespredikant behøver han ikke utelukke misjonsappellen selv om han taler til de “uomvendte”. Hans tale er lang; han kan tillate seg å først la leseren bli fortrolig med budskapet, og deretter trekke misjonsbefalingen inn. Som så ofte på bedehus og forsamlingslokaler, er imidlertid handlingsappellen svært lite konkret – nettopp fordi den er universell og bygget på en abstrakt forbindelse mellom verden og det indre liv.

¹⁴⁶ I tilfeller hvor tilstrømmingen av “ufrelste” er merkbar, defineres det som *en vekkelse* i rapportene.

¹⁴⁷ Hvis det er evangelisering utenfor landet grenser det er snakk om, kalles det *misjon* – i så fall står det ikke “vekkelsesmøte” i annonsen, men “misjonsmøte”.

Men filosofen er ikke bare vekkelsespredikant. I tillegg fyller han, som vi har sett, rollen som fortrolig hyrde og systematisk lærer. Slik sett er den impliserte forfatteren i *Sofies verden* – ut fra situasjonsbeskrivelsen han selv gir – den komplette predikant, med en sterk og dominerende personlig tilstedeværelse. Dette kan han være fordi hans preken er en skriftlig tekst, med svært vide situasjonelle føringer. Det er tradisjonen han viser til som avgrenser og fokuserer hans intensjoner, ikke objektive rammer. Lik den kristne predikant er hans ulike roller definert ut fra hans budskap – hulelignelsens evangelium.

En annerledes vekkelsespreken

Sofies verden er en bok som er svært klar i sine ambisjoner i forhold til leseren. Dette er fordi dens metadiskurs gir situasjonsbeskrivelsen en narrativ struktur. *Den retoriske situasjonen* tolkes gjennom et narrativt prosjekt, som beveger seg fra mangel til oppfyllelse.

En aktiv metakommunikasjon er et typisk trekk ved pedagogiske tekster. Staffan Selander kaller det *metakunnskap*, som alltid følger med de pedagogiske tekstenes emnemessige innhold. Denne metakunnskapen angir hva som skal regnes som kunnskap, hvordan kunnskapstilegnelsen bør foregå, forholdet til autoriteter og så videre (Selander, 1994:47). Fortellingen i *Sofies verden* er imidlertid en underlig form for metadiskurs – også når vi ser bort fra at den er en selvstendig, gjennomgående fortelling: Den situasjonen den beskriver, er nemlig ikke primært en læreboksituasjon. Betrakter vi sjangeren som en intensjonstype, lar *Sofies verden* seg best forstå som en vekkelsespreken, klart innrettet mot leserens omvendelse til filosofien. Denne vekkelsespreken involverer kommentarstoffet som sitt tematiske fundament.

Hva er det så som er unikt ved intensjonene i *Sofies verden*? Først og fremst skiller denne predikanten seg ut gjennom at hans egen preken er prekenens budskap. Derfor er ikke filosofen profet i betydningen *budbringer*, slik som de gammeltestamentlige profetene. Hans prosjekt ligner mer en annen og mer selvbevisst profets budskap – han som sa: “Følg meg, så vil jeg gjøre dere til menneskefiskere”.¹⁴⁸ Det narrative levner i hvert fall ingen tvil om hvem undervisningens “ekte filosof” er. Selv om vi ikke kan si at predikanten ser på seg selv som *frelser* i kristen betydning – fordi det forutsetter et syndsbegrep – så er det ikke å gå for langt å si at hyrdefunksjonen i hans preken er sterkt overdimensjonert i forhold til det som sjangeren tillater. Siden han ikke forkynner en definert guddom, blir hans egen posisjon i prekenen desto mer dominerende.

Bokens selvpresentasjon er ganske konkret: å skrive en lærebok i filosofi som samtidig er en roman, er unikt og alternativt – og typisk for den kritiske og opprørske filosofen. Denne *sjangerbevisstheten* kommer med all tydelighet til uttrykk gjennom at filosofipermen “Sofies verden” står i hendelsenens sentrum. Selv om det er vanskelig å plassere sjangerbevissthet som sjangertrekk, er oppfatningen av å være unik neppe særlig unik blant selverklærte filosofer. Sjangerbevisstheten i *Sofies verden* er en variant av det vi kan kalle den *profetiske* selvbevissthet: forkynneren har en unik oppgave innenfor situasjonen, som bare han kan fylle. Derfor *må* han tale.

Det som derimot er unikt, er at denne profetiske sjangerbevisstheten er knyttet til *skolen* som konkret situasjon. Det er dette som representerer det partikulære og aktuelle ved bokens situasjonsforståelse. Boken er faktisk en alternativ lærebok, slik den hevder. Tar vi utgangspunkt i

¹⁴⁸ Mark 1,17, Matt 4,19

kommentarstoffet, kan vi riktignok sammenligne undervisningsformen i boken med den muntlige prekenens, og betrakte den som en “komplett” variant av vekkelssprekenen.¹⁴⁹ Men hvis vi tar kjernestoffet og dets systematiske organisering med i betraktningen, er vi langt utenfor prekensjangerens rekkevidde. Forkynnelsen av det filosofiske evangelium rokker med andre ord ikke ved *Sofies verden* som lærebok.

Den filosofiske vekkelssprekenen låner to sjangerstrategier fra dannelsesromanen: humaniteten og narrativiteten. Idealet om fornuftens og åndens selvrealisering – som proklameres gjennom å innlede med ord fra Goethe – hører tematisk sett ikke hjemme i vekkelssprekenen som religiøs sjanger. Den gjennomførte narrative formen – det “forunderlige eventyret” – er også lånt fra dannelsesromanen. Det som gjør det mulig å holde en vekkelsspreken med utgangspunkt i Goethe uten at det virker malplassert, er at både vekkelssprekenen og dannelsesromanen beskriver en individuell vekst og modning. Forskjellen er at den filosofiske dannelsesreise som vekkelssprekenen maler for tilhørernes øyne, er en rent indre reise, en *sinnets opplysning*, som begynner med vekkelsspreken og ender med utfrielsen.

¹⁴⁹ En vekkelsspreken behandler sitt tema på en punktvis og repeterende måte, for nærmest å hamre budskapet inn i tilhørerne. *Sofies verden* er på samme måte *gjentakende* og *insisterende* i sin retorikk, og tatt i betraktning filosofihistoriens enorme forråd av ideer, konsentrerer den seg kun om noen svært få hovedpunkter.

Avslutning

Sjangerbestemmelse

Sofies verden kan ikke dekkende beskrives ved hjelp av bare ett sjangerkart. Ikke bare fordi den er en uvanlig og omfattende tekst, men også fordi det er flere måter å definere en sjanger på, flere typer av organiserende prinsipp som klassifiserer en tekst (Harrel og Linkugel, 1980:406). Sjangerbestemmelsen av *Sofies verden* kan fremstilles skjematisk, etter tre typer av organiserende prinsipp: klassifisering ut fra *struktur og tematikk*, klassifisering ut fra *intensjon*, og klassifisering ut fra *erketype*.

	STRUKTUR/TEMATIKK		INTENSJON		ERKETYPE
GENERELT NIVÅ	fiksjonalisert sakprosa		pedagogisk tekst		Profeten
SPESIFIKT NIVÅ	lærebok i filosofihistorie	filosofisk utviklingsroman	karismatisk lærebok	filosofisk vekkelsespreken	Filosofen

Skjemaet er et forsøk på å organisere ulike sjangerbestemmelser i forhold til hverandre. Hver av de tre klassifikasjonstypene kan grovt sett anvendes på to generalitetsnivåer – slik at for eksempel “Filosofen” blir en spesifisering av det mer overgripende “Profeten”. “Fiksjonalisert sakprosa” og “pedagogisk tekst” er generelle og samlende betegnelser for en sjangerkombinasjon på det spesifikke nivået. Jeg vil kort beskrive hva som ligger i de enkelte sjangerbetegnelsene i skjemaet.

Lærebok i filosofi- og idéhistorie & filosofisk utviklingsroman

På den ene siden går *Sofies verden* gjennom filosofi- og idéhistorien på lærebokens vis, med kronologisk og pedagogisk systematikk. På den andre siden er den en *utviklingsroman*, det vil si at den gjennom romanens narrative struktur beskriver en ung pikes indre, filosofiske vekst og modning gjennom en overgangsfase i hennes liv.

Fiksjonalisert sakprosa

I møtet mellom disse to sjangrene er det den systematiske læreboken som styrer innholdet i romanen. Sofies fabel er en allegori over lærebokens platonske kaninpels-lignelse. Fiksjonen er konstruert på faktaoverenskomstens premisser, og romanens forteller er et redskap for sakprosaens direkte lesertilale.

Pedagogisk tekst

Sjangerklassifisering ut fra intensjon handler ikke om å finne klassifiseringskriterier utenom en teksts struktur og tematikk, men om å finne den situasjonsrettede *hensikten* med tekstens strategier. *Sofies verden* er en gjennomført pedagogisk tekst, slik vi har sett Grepstad definere sjangeren. Dette innebærer at den er en spesifikt *retorisk* tekst. Den impliserte forfatteren går inn i en klassisk talerrolle, modellert etter Ciceros idealer. Både filosofien og litteraturen er virkemidler for retoren. (Andersen, 1996:194). Bokens målrettede pedagogiske retorikk er overordnet eventuelle filosofiske idealer om

undersøkende drøftelse og åpen argumentasjon. Pedagogens intensjoner er også overordnet den typiske romanens mer diffuse intensjoner om å berike, gi estetisk opplevelse og så videre.

Det er vanskelig å finne noen romansjanger som tilnærmet kan dekke intensjonene i *Sofies verden*. Som systematisk og sakprosaforankret tekst skiller den seg vesentlig fra didaktiske romaner som for eksempel *Gullivers Reiser* eller *Pilgrims Progress*. Skal vi gripe til etablerte sjangre, er det den ideologiske romanen – eller *roman á thèse* – som ligger nærmest. Denne er eksplisitt ideologisk, i den forstand at den gjennom fiksjon vil demonstrere gyldigheten av en politisk, filosofisk eller religiøs doktrine.¹⁵⁰ Men denne sammenligningen kan heller ikke fange opp den impliserte forfatterens omfattende og samfunnsautoriserede pedagogiske intensjoner. Fordi den ideologiske romanen er snevrere rettet inn mot å *demonstrere* spesifikke oppfatninger om samfunnet, er den også en *realistisk* romansjanger – mens *Sofies verden* i store deler er en allegorisk roman.

Karismatisk lærebok & filosofisk vekkelsespreken

Sjangerbetegnelsen *lærebok* har jeg valgt å bruke som et organiserende prinsipp både for tematisk/strukturell og for intensjonal klassifisering. Betegnelsen refererer til svært karakteristiske trekk ved en teksts struktur og tematikk, men den uttrykker først og fremst en svært konkret intensjon. En lærebok er en bruksbok, som har som mål at elevene skal lære, innenfor en undervisningssituasjon. *Sofies verden* er en lærebok for alle som vil lese. Derfor er den et folkeopplysningsprosjekt, et tilbud til leserne om en systematisk innføring i den klassiske dannelsens sentrale emner. Som en absolutt bruksbok kan den også benyttes som oppslagsbok, på grunn av den systematiske fremstillingen og det omfattende registeret bakerst. Den er en *karismatisk lærebok*, fordi læreren i hele undervisningen deltar med sin personlighet på en annen måte enn i ordinære lærebøker. Han har en *personlig stemme*, forankret i undervisningssituasjonens tette og nære relasjon mellom lærer og elev. Like fullt er den en bok som insisterer på å bli sammenlignet med skolens lærebøker. Det er nemlig skolen som først og fremst avspeiler samfunnets påtrengende filosofimangel.

Sofies verden ligner på dannelsesromanen i mange trekk. Dens overordnede verdi er humaniteten, og den impliserte forfatteren heiser flagg gjennom å innlede med et motto fra Goethe. Likevel slekter Albert Knag mer på Billy Graham enn på Goethe. For det første er ikke minimumsromanen dannelsesromanens oversjanger. For det andre bringer kaninpels-lignelsen et budskap om vekkelse og utfrielse, ikke om hvordan “det enkelte individ bringes i overensstemmelse med den verden, der omgiver det, og med sig selv.” – for å sitere Lærkes definisjon av dannelsesbegrepet.¹⁵¹ Den unge er *utvalgt*, ikke for å opptas i verden, men for å forkynne for verden. For at dette skal skje, må den unge skilles fra verden (hulen). Først da blir det mulig å tre inn i verden som *den som er annerledes* enn verden. Uten denne annerledesheten kan ikke den unge representere lyset, og ikke formidle redning. Dette er ikke dannelsesstanken, men *misjonstanken*, det eldgamle exodus.

¹⁵⁰ “a *roman á thèse* is a novel written in the realistic mode (that is, based on an aesthetic of verisimilitude and representation), which signals itself to the reader as primarily didactic in intent, seeking to demonstrate the validity of a political, philosophical or religious doctrine.” (Suleiman, 1983).

¹⁵¹ Lærke fulle definisjon lyder: “den proces ved hvilken det enkelte individ bringes i overensstemmelse med den verden, der omgiver det, og med sig selv. Grundforestillingen er, at såvel mennesket som samfundet lader sig således forme, at den enkeltes udfoldelse ikke strider mod, men tværtimod fremmer fælleskabet.” (Lærke, 1976:166).

Profeten

Erketype som prinsipp for sjangerklassifisering har jeg har overtatt fra Jackson Harrel og Wil A. Linkugel. De definerer prinsippet slik:

Names for archetypical organizing principles are images which are commonly recognized and which carry inherent persuasive connotations, images which may have developed in the aesthetic realm of literature, or in myth, rather than in previous rhetoric. (Harrel og Linkugel, 1980:411)

En slik sjangerklassifisering ut fra kulturelle erketyper er et forsøk på gå utenom etablerte sjangerkategorier. Taleren i *Sofies verden* bruker nettopp en slik erketyrisk idé som en gjennomgående strategi. Kombinasjonen av opprører og redningsmann er et veletablert ikon i vår kristne kulturkrets, ikke bare fra jødedommen og kristendommen. Dette er bildet av profeten, den som roper i ørkenen, den som går foran, og som gjør seg upopulær i det etablerte samfunnet. I *Sofies verden* er det filosofiens bidrag til denne mytedannelsen som forkynnes, fra Platons annerledesmenneske til Jean-Paul Sartre. Det er dette bildet av den unike Filosofen som ideal-leseren av *Sofies verden* gripes av og ønsker å leve opp til.

Sjangerkritikk

I denne analysen har læreboken som skriftlig bruksbok blitt stemoderlig behandlet. Jeg har ikke gått nærmere inn på sekvenser fra det filosofihistoriske kjernestoffet, men i stedet konsentrert meg om gjennomgående tråder i undervisningen. Dermed har en del av bokens utvilsomme kvaliteter som lærebok kommet i skyggen. For motiverte lesere er den en informativ og lettlest innførings- og oppslagsbok i filosofi- og idéhistorie – under betingelse av at man godtar dens faglige prioriteringer og begrensninger. Dessuten har vi sett hvordan fablene om Sofie og Hilde ofte er snedig tilpasset det argumenterende rommet i læreboken, samtidig som fiksjonsfortellingens særegne form for selvautorisering er en klar styrke for pedagogens byggende verdiargumentasjon. Likevel svikter denne sjangerkryssningen i sine grunnleggende strategier.

Selvbevisstheten

Den filosofiske utviklingsromanen brukes til å konstruere en *narrativt strukturert retorisk situasjon*, som teksten selv og den konstruerte leseren plasseres inn i. Dette betyr at boken er en svært selvbevisst pedagogisk tekst. Vekkelsesbudskap og karismatisk selvautorisering blir to sider av samme sak. En sterk bevissthet om sin egen rolle og tiltro til sitt eget budskap er noe som forventes av en pedagog, særlig når han har hele dannelsesstradisjonen i ryggen. Slik sett har den impliserte forfatteren mye å gå på overfor leseren. Likevel er strategiene for egenomtale i *Sofies verden* for kraftige og for utilslørte for en pedagogisk tekst. Fordi de inngår i et selvstendig forkynningsprosjekt, sprenger de rammene for den pedagogiske tekstens legitimeringsstrategier.

Én tekst – to teksthandlinger

Den pedagogiske teksten rives fra hverandre, fordi den dras for sterkt mellom to poler: vekkelsesprekenen og læreboken. Den impliserte forfatteren vil kombinere en flammende tale om filosofiens velsignelser med systematisk undervisning. Begge disse sjangrene er epideiktiske

teksthandlinger, men på to ulike måter: Vekkelsesprekenen *proklamerer* verdier, mens læreboken forkynner verdiene kun *implisitt*.¹⁵²

Teksten gir et tvetydig svar på det som Steffan Selander refererer til som *det pedagogiske spørsmålet*: hva er det tenkt at leseren skal *gjøre* med boken? (Selander, 1994:51). Læreboken er ikke som en politisk tale, som man hører igjennom én gang og så er man ved veis ende. Den er en bruksbok, som leseren skal arbeide systematisk med. Vekkelsesprekenen derimot, definerer lesersituasjonen som en engangsopplevelse. Svaret på det pedagogiske spørsmålet er da et annet: leseren skal lese gjennom og samle opp kumulativ kunnskap og innsikt underveis, for å nå fram til *målet*, som er det filosofiske exodus. Denne spenningen mellom to ulike typer situasjonsbeskrivelser kommer tydelig til syne gjennom måten romanen er bygget opp på. Det filosofihistoriske kjernestoffet er lagt til egne leksjoner, slik at leseren hele tiden skal ha muligheten til å bytte “frekvens”, det vil si veksle mellom prekenens situasjonen og den rene undervisningssituasjonen.

Spenningen mellom lærebok og vekkelsespreken er en spenning mellom en typisk muntlig og en typisk skriftlig situasjonsbeskrivelse. En lærebok er først og fremst en skriftlig, fiksert tekst, som ikke har som målsetting å overtale om en retorisk, akutt situasjon. Den er ikke en *respons*, men en institusjonalisert vane. Den repeterende, fragmentariske og selektive bruk som den legger opp til, er skriftens eksklusive domene. Den presenterer et *emne*, og det er kun implisitt at den har et *budskap*. I den forkynnende og handlingsmotiverende talen er det motsatt. Tilhøreren skal ikke fordype seg i et emne, men fanges av budskapet.

Pedagogen i *Sofies verden* forsøker med andre ord å integrere to typer teksthandlinger som det er vanskelig å forene. Det krever svært mye av leseren å hele tiden skulle veksle mellom to lese måter. Løsningen kan lett bli å hoppe over det filosofihistoriske kjernestoffet, for i stedet å konsentrere seg om kommentardelene og selve fortellingen – eller omvendt: lese bare kjernestoffet – eventuelt supplert av kommentarstoffet – og hoppe over fortellingen. Denne fundamentale sjangerspenningen blir ikke mindre av at teksten presenterer en vitenskaps- og filosofihistorie som i hvert fall for femtenåringer både er svært omfattende og tildels vanskelig. Dette er selvsagt et problem som til syvende og sist kun kan avklares gjennom resepsjonsstudier, men uansett: Det siste en filosofisk vekkelsespreken trenger, er å begrave sine tilhørere i alt for mye og altfor vanskelig undervisning.

Minimumsromanen

For at en slik dobbelt teksthandling skal ha noen mulighet til å fungere, er det ett absolutt vilkår som må være oppfylt: romanfortellingen må trekke leseren med seg. Hvis den ikke gjør det, faller grunnlaget for sjangerkombinasjonen sammen. Problemet i *Sofies verden* er at fortellingen *rendyrker* strategier som oppfyller konkrete pedagogiske intensjoner. Konstruksjonen av en idealleser og en idealsituasjon styrer hver eneste tanke og hver eneste handling hos personene. Slik er romanen ribbet for *overskuddsstrategier* – i persontegninger og dramatik – som ville gitt fablene om Sofie og Hilde selvstendig rolle innenfor det pedagogiske prosjektet. Fortellingen er nøye tilpasset sitt formål. Den utfører de oppgavene taleren setter den til, men ikke mer. Det paradoksale ved en slik minimumsroman er at den til syvende og sist er en svært begrenset ressurs i et pedagogisk prosjekt.

¹⁵² “Innehållet i den pedagogiska texten karakteriseras också av att kunskap och moral är sammanvävt på ett sätt som har officiell sanktion men som oftast inte er uppenbart i texten utan ligger fördolt i den.” (Selander, 1988:17).

Pedagogen gjør seg selv en bjørnetjeneste. I iveren etter å tilpasse fortellingen til sitt retoriske formål, har han delvis kastrert boken som roman. Fortellingen i *Sofies verden* er blitt blodfattig, uten konflikter og uten levende romanfigurer. Dette oppveies til en viss grad av en effektiv rammefortellingsstrategi, som gir leseren en fascinerende overraskelse samtidig som den illustrerer den metafysiske og “svimlende” tematikken på en god måte. I tillegg skaper selve mysteriet i fortellingen en dramatisk bevegelse. Men det spørs om leserens eventuelle fascinasjon over metafysiske mysterier er stor nok til å holde hele fortellingen ut.

Det er vanskelig å fange en leser inn i en dramatisk bevegelse når mulighetene for identifikasjon med hovedpersonene er såpass begrensede som i *Sofies verden*. Den konstruerte leseren og den konstruerte retoriske situasjonen er nær perfekt, men det svake punkt ligger i at avstanden mellom den konstruerte leseren og den reelle leseren blir for stor. Hovedproblemet er at leserens eneste perspektiv er plassert i en pedagogisk *modell*. Dette burde vært atskilt. Det er ikke lett å leve seg inn i skikkelse som er en ren idealfigur, et rent eksempel. Verre blir det når denne modellen høyst sannsynlig passer bedre til foreldrenes idealer enn til femtenåringens egne. Sofie/Hilde er ikke bare alle pedagogers drømmeelev, hun er også alle foreldres drømmedatter.

Idealene

I utgangspunktet er *Sofies verden* et høyverdig prosjekt, og et viktig prosjekt. Vår impliserte forfatter setter seg fore å formidle Europas åndelige og kulturelle arv. Selv om det er verdiene innenfor den vestlig-kristne kulturkrets som forkynnes, har budskapet en universell appell som i sin essens er legitim og viktig: Humaniteten – det som er fellesmenneskelig, et verdigrunnlag som alle mennesker kan samles om, i en stadig mindre verden. Slik sett følger bokens misjonsappell opp idealene som er nedfelt i FNs menneskerettighetserklæring. Men vekkelsesprekenens direkte kobling mellom filosofien og verdensfreden har problematiske sider. Alberto Knox presenterer en filosofi som er harmonisert og polert, spesialdesignet for å kunne fungere som *medisin* til indre oppbyggelse. Tanken om at filosofi er medisin for folket er ikke ny. Immanuel Kant lanserte idéen på en langt mer konkret måte enn det *Sofies verden* gjør. Hans forslag var at filosofi helt bokstavelig skulle bli foreskrevet av “filosofidoktorer”, som et konkret *remedium* – ikke bare for mental, men også for kroppslig helse. Den grunnleggende ideen bak forslaget var den samme som i Albertos filosofikurs: filosofien realiserer menneskets frihet som fornuftsvesen, og representerer humanitetens høyeste nivå (Kant, 1993:83). *Sofies verden* plasserer seg med andre ord inn i en ærverdig tradisjon. Like fullt er det oppsiktsvekkende at en moderne filosofibok, to hundre år etter Kant, presenterer filosofien som et dannelsesmiddel etter stimulus-respons-metoden.

Riktignok opererer filosofi-predikanten med et svært bredt filosofibegrep, som inkluderer vitenskap, religion og kunst. Like fullt er det de kanoniserte filosofene, fra Thales til Sartre, som utgjør stammen i den historiske gjennomgangen. Derfor grenser det til det arrogante at han overhodet ikke tar hensyn til filosofiens egen selvforståelse slik den har utviklet seg etter de borgerlige opplysningstenkerne Kant og Hegel. Øyvind Andersens karakteristikk av Ciceros syn på filosofien er fullt ut dekkende også for *Sofies verden*:

Hos Cicero er filosofien et dannelsesmiddel, et meningsreservoar, et kulturgode, en ferdigvare som en kan forsyne seg med etter behov. (Andersen, 1996:196)

Sofies filosofilærer samler opp verdifulle idéer på sin vei gjennom filosofihistorien, bilegger potensielle konflikter, og lukker dørene etter seg underveis. Undringen han forkynner, er en strengt *disiplinert* undring. Tanken er fri, men den filosofiske guru og veileder passer på at den ikke forvirres, kjører seg fast eller går i nedbrytende retninger. Denne formen for anti-filosofi henger nøye sammen med en autoritær pedagogikk.

Det er Filosofen og Profeten, Platons annerledesmenneske, som taler i *Sofies verden*. Dette manifesteres – dessverre – så altfor tydelig gjennom en autoritær og patriarkalsk lærer-elev-relasjon, i kjernen av den impliserte forfatterens situasjonsbeskrivelse. Både Sofie, Hilde og idealleseren er passive deltakere i filosofilærerens prosjekt, og har ubegrenset tillit til hans visdom. Det beste man kan si om en slikt pedagogisk ideal, er at det er påfallende tradisjonelt. Som grunnlag for en universell filosofisk misjonsoffensiv – som skal starte i skoleverket – er det reaksjonært og ubrukelig.

Årsakene til at *Sofies verden* er blitt en slik fantastisk suksess er vanskelige å finne i teksten selv. Boken er ikke genial. Riktignok har den kvaliteter som lærebok, og inneholder en del snedige løsninger i fortellerteknikk og sjangertilpasning. Men romanfortellingen, som skulle forene to svært ambisiøse og selvbevisste teksthandlinger, svikter. Derfor faller teksten fra hverandre, og vil ikke kunne engasjere andre enn spesielt motiverte.

Kanskje er det bokens mest problematiske sider som er dens styrke. Den fortrolige, men autoritære og faderlige filosofilæreren er en trygg skikkelse, som legger verden på plass. Den “filosofien” som leseren får presentert, er en betryggende syntese av religion og vitenskap, i god gammel opplysningstradisjon. Kanskje har dette større appell i vår tid enn noen gang før.

Konklusjonene i denne tekstanalysen peker likevel mot at *Sofies verden* er bok som mange ikke vil lese ferdig, selv om de har kjøpt den – eller kanskje fått den. Hvis dette er en riktig antagelse, er det bokens *sjangerkonsept* som er nøkkelen til dens suksess, ikke dens faktiske sjangerløsninger slik vi kan studere dem i en tekstanalyse. Selv om *Sofies verden* ikke er en genial tekst, tyder mye på at den er et genialt konsept: en innføringsbok i elementær dannelselse, en lærebok i åndelighet, takknemlig pakket inn i en roman.

Litteratur

- Aarseth, A. *Episke strukturer*, Oslo 1976.
- Allen, R.C. "Audience Oriented Criticism and Television" i Allen (red.): *Channels of Discourse, Reassembled*, London 1992.
- Andersen, Ø. *I retorikkens hage*, Oslo 1996.
- Andersen, Ø. "Rette ord i rette tid" i *Rhetorica Scandinavica* nr. 4, 1997:21–27.
- Aristoteles, *The Art of Rhetoric*, oversatt og med introduksjon av Lawson–Tancred H.C, London 1991.
- Berge, K.L. "Retorikken og tekstologien" i *Rhetorica Scandinavica* nr. 6, 1998:60–73.
- Bitzer, L.F. "Den retoriske situation" i *Rhetorica Scandinavica* nr. 3, 1997:9–17.
- Booth, W. *The Rhetoric of Fiction*, Harmondsworth 1987 [1983].
- Brandt, P.A. og Dines Johansen, J. "Om Tekstanalyse" i Dines Johansen (red): *Analyser af Dansk kortprosa I*, Borgen Forlag 1971.
- Brockriede, W. "Rhetorical criticism as argument" i *Quarterly Journal of Speech*, vol. 60, 1974:165–174.
- Buckley, J.H. *Season of Youth. The Bildungsroman from Dickens to Golding*, London og Cambridge 1975.
- Burke, K. *Language as Symbolic Action: Essays on life, literature and method*, Berkeley 1966.
- Chapman, S. *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*, Ithaca og London 1989 [1978].
- Condit, C. "The Functions of Epideictic: The Boston Massacre Orations as Exemplar" i *Communication Quarterly*, vol. 33, nr. 4, 1985:284–289.
- Dahl, W. *Stil og struktur*, Oslo 1969.
- Eide, T. *Retorisk leksikon*, Oslo 1990.
- Fafner, J. "Retorikkens brændpunkt" i *Rhetorica Scandinavica* nr. 2, 1997:7–19.
- Fafner, J. *Retorik. Klassisk & moderne. Indføring i nogle grundbegreber*, København 1977.
- Fafner, J. *Tanke og Tale. Den retoriske tradition i Vesteuropa*, København 1982.
- Foss, S.K. *Rhetorical Criticism. Exploration and Practice*, Prospect Heights 1996.
- Fossestøl, B. *Tekst og tekststruktur*, Oslo 1980.
- Gill, C. "The ethos/pathos distinction in rhetorical and literary criticism" i *The Classical Quarterly*, vol. XXXIV, nr. 1, 1984 [Oxford University Press].
- Grassi, E. *Rhetoric as philosophy. The humanist tradition*, University Park og London 1980.
- Greimas, A.J. *Strukturel Semantik*, København 1974.
- Grepstad, O. *Det litterære skatkammer: sakprosaens teori og retorikk*, Oslo 1997.
- Grodal, T. *Moving Picture. A New Theory of Film Genres, Feelings, and Cognition*, Oxford 1997.
- Harms Larsen, P. *Faktion – som udtryksmiddel*, København 1995 [1990].
- Harrell, J. og Linkugel, W. "On Rhetorical Genre: An Organizing Perspective" i Brock, B.L. og Scott, R. (red): *Methods of Rhetorical Criticism*, Detroit 1980:404–418.
- Henderson, G.E. *Kenneth Burke: Literature and Language as Symbolic Action*, London 1988.
- Jakobson, R. "Linguistics and poetics" i Lodge, D, *Modern Criticism and Theory*, London and New York 1995:32–56.
- Jamieson, K.H. og Campbell, K.K. "Rhetorical Hybrids: Fusions of Generic Elements" i *Quarterly Journal of Speech*, vol. 68, 1982.
- Jamieson, K.H. "Generic Constraints and the Rhetorical Situation" i *Philosophy and Rhetoric* nr. 6, 1973:162–170.
- Johannesen, K.S. "Humanioras vitenskapsfilosofi" i Johannesen (red.): *Glimt fra vitenskapsfilosofiens hovedområder*, Bergen 1992:41–102.
- Kant, "Announcement of the Near Coming of a Treaty for Eternal Peace in Philosophy" i Fenves, P. (red): *Raising the tone of philosophy*, Baltimore 1993.
- Kennedy, G.A. "Retorikk og poetikk" i Andersen, Ø. *I retorikkens hage*, Oslo 1996:307–323.
- Kittang, A. "Tekst og tolkning" i Kittang, Linneberg, Melberg og Skei: *Moderne Litteraturteori*, Oslo 1996:79–106.
- Larsen, P. "TV-analyse for mediestuderende. Tre kapitler om betydning og fortælleanalyse", Institutt for Medievitenskap, Universitetet i Bergen 1995.

- Lindhardt, J. *Retorik*, København 1975.
- Lothe, J. *Fiksjon og film. Narrativ teori og analyse*, Oslo 1996.
- Lærke, A. *Utopi og dannelse*, København 1976.
- Melberg, A. "Poetikk og retorikk i moderne litteraturteori" i Kittang, Linneberg, Melberg og Skei: *Moderne Litteraturteori*, Oslo 1996:107–128.
- Miller, C. "Genre as Social Action" i Freedman, A. og Medway, P. *Genre and the New Rhetoric*, London og Bristol 1994:23–42.
- Mølster, R. "I kveldens reportasje viser vi virkeligheten.." *Journalistisk retorikk i fjernsyn: Dokument 2 i et retorisk perspektiv*, Institutt for Medievitenskap; Bergen 1996.
- Nash, W. >The stuff these people write= i Nash, W (red.): *The writing scholar*, London 1990.
- Ong, W.J. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, London og New York 1982.
- Perelman, C. og Olbrechts-Tyteca, L. *The new rhetoric: a treatise on argumentation*, Notre Dame og London 1971.
- Piersig, R.M. *Zen og kunsten å vedlikeholde en motorsykel*, Oslo 1994.
- Ricoeur, P. *Hermeneutics & the Human Sciences*, Cambridge 1994.
- Selander, S. *Lärobokskunskap*, Lund 1988.
- Selander, S. "Pedagogiska texter och retorik" i Selander og Englund, B. *Kunsten at informera och overtyda*, Stockholm 1994.
- Skei, H. "Subjekt og skrift" i Kittang, Linneberg, Melberg og Skei: *Moderne Litteraturteori*, Oslo 1996:129–152.
- Slaattelid, H. "Talarrollen hjå Cicero" i Høisæter, Meland og Michelsen. *Retorikkens Veikkryss. Retorisk årbok 1996*, Bergen 1996.
- Suleiman, S.R. *Authoritarian Fictions*, New York 1983.
- Swales, J.M. *Genre Analysis*, Cambridge 1990.
- Swales, M. *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse*, Princeton 1978.
- Toulmin, S. *The uses of argument*, Cambridge 1958.
- Vagle, W. Sandvik, M. og Svennevig, J. *Tekst og Kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*, Oslo 1994.
- Vande Kopple, W.J. >Some exploratory discourse on metadiscourse= i *College composition and Communication* vol. 36, no. 1, 1985:82–93.
- Wimsatt, W.K. og Beardsley, M.C. *The Verbal Icon*, Lexington 1954.
- Wisse, J. *Ethos and Pathos. From Aristotle to Cicero*, Amsterdam 1989.
- Wittgenstein, L. *Filosofiske undersøkelser*, Oslo 1997.