

Robinsonaden som 1800-tallets eksemplariske oppdragelsesfortelling – også for jenter

Anne Birgitte Rønning

Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk, Universitetet i Oslo
a.b.ronning@ilos.uio.no

Keywords:

*example,
exemplarity,
robinsonade,
gender*

Abstract

By the end of the 18th century the robinsonade became a genre primarily of juvenile fiction. This development was influenced by Jean-Jacques Rousseau who in *Emile* (1762) had claimed Daniel Defoe's *Robinson Crusoe* (1719) to be the only book worth reading for his pupil. This paper presents and discusses the robinsonade as an exemplary pedagogical genre and its attraction, in spite of its basically male paradigm, to both female authors and the discussion of girls' education. It examines juvenile robinsonades with female castaways and reveals different gendered adaptations to the story of survival as well as to the discourse of education. As female protagonists do not fit seamlessly in to the generic model, the texts expose the ambivalences of the generic model as such, and of the conceptions of exemplarity based on Rousseau. The analysis of exemplarity concentrates on the enactment and framing of the castaway story, as well as on the presentation of the protagonist oscillating between representativeness and uniqueness.

Robinson Crusoe, robinsonaden og Rousseau

Da Jean-Jacques Rousseau utpekte Daniel Defoes roman *Robinson Crusoe* som den eneste boken hans elev Emile skulle få lov til å lese, sikret han denne romanen et etterliv som den kanskje ellers ikke ville ha hatt. Riktignok hadde *Robinson Crusoe* allerede dannet en sjanger, *robinsonaden*, men dette er en mangslungen litterær tradisjon, i spennet mellom reiselitteratur, selvbiogra-

fier, utopier og fantastiske fortellinger, som ikke alltid ble tatt like seriøst verken i samtid eller ettertid. Med Rousseau ble romanen i tillegg å betrakte som en grunnleggende filosofisk og pedagogisk tekst. Dermed var grunnlaget også lagt for robinsonaden som en barnelitterær sjanger. Gjennom hele 1800-tallet var det primært som barnebok at robinsonaden utfoldet og utviklet seg, og det ble skrevet fortellinger om ikke bare én ensom guttefelt, men om

grupper av barn og om jenteheltinner på øde øyer. Slik har også den kanskje mest kjente av de kulturkritiske robinsonadene vi kjenner fra det 20. århundre, Goldings *Lord of the Flies* fra 1984 ikke bare Defoes roman, men robinsonadens utvikling som barnebok som sin forutsetning (for eksempel Marryats *Masterman Ready*, 1841, Vernes *L'île mystérieuse*, 1875 og *Deux ans de vacances*, 1888 og Meades *Four on an Island*, 1896).

Alt etter sammenheng og hensikt med avgrensningen vektlegger robinsonadeforskere og litterære oppslagsverk litt forskjellige forhold når sjangeren skal defineres.¹ I denne artikkelen forstås sjangeren som en fiksjonsfortelling der et ufrivillig opphold og overlevelse på en (mer eller mindre) øde øy, gjerne som resultat av et skipbrudd, utgjør en vesentlig del av handlingen. Og den har altså Daniel Defoes *Robinson Crusoe* som åpen eller underforstått referanse – bl.a. har et flertall av tekstene i sjangeren en referanse til Robinson Crusoe allerede i tittelen. Defoes bok er mønsteret, eksemplet, som den enkelte teksten følger, og i forhold til mange andre litterære sjangre har robinsonaden et spesielt tydelig virkningshistorisk preg: Enhver fortelling som det er rimelig å betrakte som robinsonade etablerer seg intertekstuell i forhold til sine forgjengere, og gjerne også til tidligere lesninger av Defoe, eller av sjangeren. Enten man betrakter litterære sjangre som velavgrensede kategorier basert på en tematisk kjerne eller en litterær genealogi, eller som en diskursiv formasjon der et visst utvalg tekster har noen familielikheter, vil man altså når det gjelder robinsonaden måtte forholde seg til det faktum at nye verk skrives frem i dialog med tidligere litteratur og lesninger. I det følgende vil jeg studere denne dialogen slik den tar form når robinsonaden i overgangen mellom det

18. og 19. århundre blir barnelitteratur og en eksemplarisk pedagogisk sjanger. Særlig vil jeg fokusere på sjangerens kjønnsaspekt og på hvordan jenters inntreden på den øde øya både fremviser og overskrider sjangerens stereotypiske kjønnetthet. Spørsmålet jeg stiller er: På hvilken måte kan Robinson Crusoe skrives frem som eksempel også for unge jenter?

Robinson Crusoe som eksemplarisk tekst i oppdragelsen og robinsonaden som pedagogisk sjanger

For Rousseau var det naturligvis ikke boken *Robinson Crusoes* eksemplariske sjangerstatus som var interessant, men bokens hovedperson som et eksempel på det å være menneske. I oppdragelsesverket *Emile ou de l'éducation* fra 1762 er utfordringen å utvikle barnet, fra dets potensial i naturtilstanden, til modent samfunnsmedlem, ektefelle og forelder. Mens den vanlige barneoppdragelsen etter Rousseaus syn bidro til å forderve barnets natur, ville han selv utvikle barnets evner, tanker, følelser og moral ut fra dets egne premisser – under veiledning, men uten belæring. Den unge gutten Emile skal få prøve seg frem og gjennom sansene bli fortrolig med verden og utvikle sin egen dømmekraft. I denne oppdragelsen er det ikke plass for bøker, hevder Rousseau, før gutten er 12 år. Og da er det altså bare én bok som duger – Defoes *Robinson Crusoe*. For Rousseau er øya et bilde på menneskets livsvilkår, og oppdragelsen av Emile fremstilles som en etterligging av øytilværelsen:

Robinson Crusoe på sin ø, ganske alene; hvordan han uden hjælp af medmennesker, uden redskaber til noget som helst arbejde dog sørger for sit livsophold og for sin egen krops bevarelse,

ja endog skaffer sig et slags velvære – se, det er et emne som er interessant for enhver alder, et emne man på utallige måder kan gøre fornøjeligt for børn. Nu skal De høre, hvordan vi virkeliggør den øde ø som jeg ville efterligne (Rousseau 1962:II, 34).²



Alene på en øde øy – Robinson Crusoe ble en viktig inspirasjonskilde på 1700-tallet. Frontispisen fra Defoe 1720

Det er *identifikasjonspotensialet* i *Robinson Crusoe* som gjør den velegnet som lektyre for den unge Emile, og Rousseau "ser gerne at han bliver fuldstændig opslugt af Robinson Crusoes eventyr, at han uophørligt beskæftiger sig med sin bolig, sine geder og sine beplantninger, at han i detaljer lærer – ikke af bøgerne, men af kendsgerningerne – alt hvad man i så

tilfælde skal vide." (Rousseau 1962:II, 35). Samtidig vil boken for lærer og elev danne "udgangspunkterne for vore naturvidenskabelige samtaler" og "prøvestenen for vore domme". (Rousseau 1962:II, 34.) Akkurat som hensikten var i den antikke dannelseskulturen, *paideia*, vil altså Rousseau bruke litteraturen som eksempel i utviklingen av både refleksjon og moral hos eleven sin. Her er det viktig å merke seg at ikke bare skal Emile bli lik Robinson Crusoe, han skal også ta kritisk lærdom av ham og bli enda bedre enn helten:

Han skal være optaget af at træffe sine forholdsregler, hvis han skulle stå og mangle dette eller hint; han skal efterprøve sin helts fremgangsmåder og undersøge, om han ikke har oversæt noget, om ikke noget kunne have været gjort på en bedre måde. Han må omhyggeligt notere Robinsons fejlgreb og drage fordel deraf, så han ikke risikerer at begå de samme fejl, hvis han skulle komme i en lignende situation. (*ibid.*)

Det er ikke bare når det gjelder bruken av Defoes roman at Rousseaus oppdragelsesidealer baserer seg på eksemplets makt. Fortellingen om Emile som enkelttilfelle er i seg selv et filosofisk og pedagogisk eksempel, og i alle refleksjonene om oppdragelsen er eksemplet en gjennomgående og viktig figur. Som den amerikanske filosofen Irene Harvey påpeker i sin studie *Labyrinths of Exemplarity*, har imidlertid eksempelbruken hos Rousseau så mange funksjoner og funksjonsmåter at man ikke kan snakke om noen entydig metodologi eller teori. Eksemplets premisser varierer fra analogi til speiling og repetisjon; eksempler kan være til både nytte og skade, og gjennom eksempelstrukturen blir retorikk, filosofi og peda-

gogikk felter som ikke kan sees løsrevet fra hverandre (Harvey 2002). For etableringen av robinsonaden som pedagogisk sjanger er det særlig et par aspekter ved eksempelbruken hos Rousseau som er interessante: hvordan eksemplet ikke bare illustrerer noe allment men er forbilledlig, måten eksemplene tilrettelegges og ulikheten i tenkningen om eksemplaritet når det gjelder gutte- og jenteoppdragelse.

I bruken av eksempelfortellinger i vestlig tenkning særlig fra middelalderen og utover ligger det til grunn at eksemplet gir forbilder, slik det fremgår bl.a. i oppslaget om *exemple* i den franske *Dictionnaire de l'Académie* fra 1694: "Eksempelet er det som er verdt å legges frem for å bli imitert eller unngått." (kfr Lyons 1989:15). Når Rousseau bruker Robinson Crusoe som eksempel for Emile er det nettopp i denne betydningen – han er verdig til å bli imitert. Emile skal lære seg å drive håndverk etter modell av Robinson, og selv om Robinsons ensomme livssituasjon jo ikke vil være Emiles i det virkelige voksenlivet, mener Rousseau at en innlevelse i Robinsons øytilværelse vil lære ham å verdsette andre livsvilkår (Rousseau 1962:II, 34). Slik vil han ved å identifisere seg med og ta lærdom av eksemplet bli et reflektert og moralsk menneske, og i så måte selv forbilledlig – til nytte for leserne av Rousseaus bok.

Også læreren, eller snarere veilederen, skal være et eksempel i betydningen forbilde for Emile: "I en selv må det forbildet findes som drengen må stile efter" (Rousseau 1962:I, 92). Forholdet veileder-elev er i boken imidlertid fremstilt som et komplekst gjensidig forhold der eleven skal identifisere seg med veilederen og gjøre som ham, samtidig som veilederen skal sette seg i elevens sted for å hente ut hans iboende muligheter. Denne speilingsfunk-

sjonen kompliserer den grunnleggende autoritetsrelasjonen, uten helt å nøytralisere den, og Rousseau diskuterer hvordan veilederen selv kan formes for oppgaven som forbilde:

Husk nu også på, at før man drister sig til at opdrage et mennesket, må man have opdraget sig selv til menneske [...] Medens han [drengen] endnu er uden erkendelse, har man tid til at forberede hans omgivelser og sørge for, at hans første blikke kun rammer genstande som det passer sig for hans alder at se. Sørg for at vinde alles behag. Begynd med at gøre dem så elsket, at alle kappes om at være Dem til behag. De bliver aldrig herre over barnet, hvis De ikke er herre over dets omgivelser; denne autoritet vil endda ikke være tilstrækkelig i sig selv; den må være grundlagt på agtelse for Deres karakter. (Rousseau 1962:I, 92)

Diskusjonen av oppbyggingen av veilederen som eksempel og autoritet er interessant og typisk for de fleste beskrivelsene av eksempler som Emile skal utsettes for. Harvey omtaler tilretteleggingen av eksemplene som iscenesettelse og innramming (*staging* og *framing*): læreren iscenesetter situasjoner der eleven gjør seg sine erfaringer gjennom sansning, og mens eleven opplever dette som genuine situasjoner og sin egen erfaring, er de grunnleggende skapt og innrammet av autoriteten. Denne prosessen kan sees i sammenheng med det litteraturhistorikeren Lyons i sin studie om *exemplum* kaller eksemplets "artificiality" (kunstighet eller konstruert-het). "Examples, in short, do not happen, they are made" slår Lyons fast (1989:33).³ Og akkurat som veilederen i *Emile* skaper situasjoner der Emile kan erfare og trekke

lærdom av sine erfaringer, er det Rousseau som skaper *Robinson Crusoe* som en eksemplarisk tekst i gutteoppdragelsen.

I tillegg til oppdragelsen av Emile, inneholder som kjent Rousseaus bok *Emile* noen kapitler om oppdragelsen av Emiles tilkommende, Sophie. Her er resonnementene annerledes og eksempelregisteret mye smalere. Det sentrale i oppdragelsen av Sophie er at hun skal kunne fylle sin forventede rolle som mor, og etterligningen av og identifikasjonen med moren er det viktigste virkemiddelet. Her er ingen iscenesatte situasjoner som skal lede til innlevelse og utvikling av dømmekraft. I stedet er det snakk om å tilrettelegge hverdagen hennes med arbeid og lek, med enkel tvang og styring, som det velkjente at hun skal avbrytes for ikke å få som vane å la seg absorbere helt og fullt av noe, for det vil hennes rolle som mor aldri tillate (Rousseau 1962:III, 22–23). Som Harvey påpeker, spiller naturen eller ”skjebnen” en viktig rolle i Rousseaus tenkning rundt Sophies oppdragelse: hun skal i pakt med sin natur formes til å bli mor. (Harvey 2002:73). At dette likevel ikke er helt naturlig vises i det hun faktisk må formes; det er altså noe grunnleggende paradoksal i denne pedagogikken, men det er en diskusjon jeg ikke kan følge opp her. Viktigere i denne forbindelsen er det at det aldri er tvil om at Sophie representerer en *gjennomsnittlig kvinnelighet* – hun er typisk og skal ikke bli bedre enn det hennes natur legger opp til. Mens Emile kan bli eksemplarisk av å lære av eksemplet Robinson, ser denne problemstillingen altså ikke ut til å være relevant for Sophie: i den grad hun kan være eksemplarisk er det simpelthen som et eksemplar av arten kvinne, og lesningen av Defoes bok har ingen plass i hennes oppdragelse.

Allerede i løpet av 1760-årene kom den første franske bearbeidingen av Defoes

roman for barn⁴, men den som virkelig gjorde suksess med et slik prosjekt, var den tyske pedagogen Joachim Heinrich Campe. Hans *Robinson der Jüngere* med undertittelen *Zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder* ble utgitt i 1779–80 og ble umiddelbart en like store suksess som Defoes roman hadde vært. Campe, som i forordet viser direkte til Rousseau som en motivasjon for omskrivingen, lar sin Robinson være en gutt fra Hamburg, litt yngre enn Defoes helt, og han skildrer skipbruddet og opplevelsene på øya slik at det ofte bryter en del med Defoes modell. Den viktigste bearbeidingen Campe gjør, er likevel ikke i selve fiksjonsuniverset, men i iscenesettelsen av det. Boken åpner med skildringen av en god, kjærlig og arbeidsom familie der faren leser høyt for sine barn hver kveld, og så får vi gjengitt hans lesning om Robinson Crusoe, stadig avbrutt av lesekretsens reaksjoner på hendelsene og kommentarer til hva de kan trekke av lærdom fra Robinsons opplevelser på øya. Her er det i spillet mellom robinsonaden som opplevels- og overlevelsesfortelling og den interkalerte rammefortellingen at det pedagogiske prosjektet tar form, til de to diskursene så godt som sammenfaller på de siste sidene når faren forteller at Robinson til slutt er reddet hjem igjen, og alle vil høre hans historie:

Hans Faders Huus blev derfor snart ligesom en offentlig Forsamlingsplads; og der hjalp Intet, Robinson maatte fortælle fra Morgen til Aften. Ved disse Fortællinger forglemte han da aldrig at tilraabe Fædrene og Mødrene: Forældre! hvis I elske Eders Børn, saa værner dem tidligen til et gudfrygtigt, tarveligt og arbeidsomt Liv! Og vare der Børn tilstede, saa gav han dem altid den gyldne Regel: Kiære Børn! Værer lydige

imod Eders Forældre og Foresattel lærer flittigen Alt, hvad I have Leilighed til at lære! Frygter Gud, og bevarer Eder – ja for Alting bevarer Eder for Lediggang, hvoraf der kommer intet uden Ondt. (Campe 1814:477)

Selv om også Defoes Robinson trosser farens påbud og bruker øyerfaringen til å bearbeide skyldfølelse og få orden på sitt gudsforhold, er appellen til gudfryktighet og lydighet svært implisitt i Defoes bok. Hos Campe derimot blir den altså åpent uttalt som en moral man typisk kan trekke ut av et eksempel. I fiksjonsfortellingen er den rettet til Robinsons tilhørere, men bevegelsen over til både den iscenesatte og implisitte leserkretsen blir tydelig med romanens siste avsnitt der Robinsons oppfordring fanges opp av barna i ramme-fortellingen:

Her taug Faderen. Det unge Selskab blev endnu noget siddende i dyb Eftertanke, indtil endelig den fyrige Tanke: Saaledes vil jeg og handle! hos dem Alle var modnet til fast Beslutning. (Campe 1814:479)

Det andre viktige verket i utbredelsen av robinsonaden som pedagogisk sjanger, er sveitseren Johann Rudolf Wyss' *Der Schweizerische Robinson, oder, Der schiffbrüchige Schweizer-Prediger und seine Familie* fra 1812–13.⁵ Romanen var opprinnelig skapt som en muntlig fortelling, der prestefaren fortalte en fiktiv historie om sin egen familie – mor, far og fire sønner – som strandet på en øde øy. Slik var barna ikke lenger tilhørere og deltakere i en ramme-fortelling, men både faktiske tilhørere til farens fortelling og selv deltakere i fiksjonen. Når hele familien strander, opprettholdes den borgelige patriarkalske struktu-



I Campes omskriving av Robinson Crusoe-historien for barn er selve fortellersituasjonen viktig: Faren forteller i familierekretsen, og barna lytter, kommenterer og lærer.

ren i den nye tilværelsen i ødemarken, med faren som autoritet, veileder i overlevelses-kunsten og megler i sønnenes gjøremål og konflikter seg imellom. Pedagogen har altså flyttet inn i fiksjonsuniverset og er samtidig fortelleren av den eksemplarske fortel-lingen.

Robinsonaden som jentepedagogisk prosjekt

Både Campes omskriving av Robinson Crusoe-fortellingen og Wyss' familierobinsonade fikk stort gjennomslag, de ble oversatt til flere språk, og i noen sammenhenger fortrenget de helt Defoes bok som lesning for barn. I Danmark ser Campe ut til å være oftere oversatt og sannsynligvis mer utbredt enn Defoe, og i Frankrike og USA har Wyss en svært stor og mangfoldig over-

settelses- og utgivelseshistorie. Publikumsappellen viser seg også ved at det for begge disse verkenes vedkommende ble skrevet fortsettelseshistorier, hhv. i 1821 av den tyske barnebokforfatteren Luise Hölder og i 1824 av den sveitsisk fødte baronne de Montolieu som selv var oversetter og forfatter. Kanskje er det ikke tilfeldig at forfatterne av fortsettelseshistoriene var kvinner, i hvert fall inntar de begge gjenkjennelige posisjoner som kvinnelige kulturformidlere når de i forordene skal motivere sine fortsettelser. Hölder viser til sin høytlesning ”i den kreds af børn, som omgav mig” (Hölder 1828)⁶ der barna ønsket å få høre mer, og baronne de Montolieu fremsier mange ydmyke unnskyldninger for at hun har tatt seg den frihet å dikte videre på det verket hun har oversatt. Montolieus ydmykhet og underdanighet er imidlertid ganske tvetydig, for hun er også stolt som oversetter, og fordi hun er utålmodig etter å ha ventet lenge på forfatterens bebudede slutføring, er hun også så freidig å skrive en fortsettelse selv – selv om hun nok aner at forfatteren kanskje ikke vil like hennes vri.

Det er nok heller ikke tilfeldig at de to fortsettelsesfortellerne benytter anledningen til å skrive jenter inn i det pedagogiske Robinson-prosjektet. Hölder viderefører den rammefortellingen som Campe hadde laget, der det i familiekretsen også inngikk en liten datter. Dessuten lar hun i sin viderefortelling Robinson få både en sønn og to døtre, som etter at moren er død, reiser sammen med Robinson og Fredag tilbake til den øya de i sin ble reddet fra. Fra bare å være lytter og kommentator, blir altså også piken deltaker i opplevelsene, om enn i en veldig begrenset jenterolle.⁷ Madame de Montolieu går rett på sak og lar tre kvinner havarere på den samme øya som den sveitiske prestefamilien befinner

seg. I tillegg gjør hun et poeng av denne femininiseringen av fiksjonsuniverset i forordet:

Siden verket i utgangspunktet bare var skrevet for unge gutter, inngikk det i min plan samtidig å gjøre det lærerikt og behagelig for unge piker. Det er i den hensikt jeg har introdusert en kvinne og hennes to døtre som har lidd skipbrudd sammen med henne, overlatt til seg selv, helt uten hjelp. Ved å bringe denne uheldige moren og hennes barn til våre Robinsoners øy, ville jeg berolige leserens forestillinger om deres fremtid, dog uten å berøre noe som kunne vekke lidenskapene. (Montolieu 1824:I, iv)⁸

Det er rimelig å tenke seg at det er fordi de kvinnelige leserne skal kunne identifisere seg med heltene at det er nødvendig å innføre kvinnelige robinsoner, det er slik fortellingen kan bli både underholdende og lærerik.⁹

Nå er kvinnelige robinsoner i og for seg ikke noe ukjent fenomen i litteraturen ved inngangen til 1820-tallet. Allerede 100 år før hadde den engelske forfatteren Penelope Aubin latt flere av sine heltinner lide skipbrudd, og flere fortellinger kom til utover 1700-tallet, både i tysk, engelsk, fransk og nederlandsk litteratur. Noen av disse robinsonadene er anonyme, som *The Female American* fra 1767, mens andre, som Madame Daubentons *Zélie dans le désert* fra 1787, vet vi at er skrevet av kvinnelige forfattere, atter andre er skrevet av menn, som for eksempel Charles Dibdins *Hannah Hewit* fra 1792.¹⁰ Det interessante i 1820-årene og utover er de mange kvinnelige forfattere som etter hvert skriver for barn, og hvordan de i stor grad bruker robinsonadesjangeren i pedagogisk hensikt. Bénédictte Monicat viser i sin

studie *Devoir d'écriture. Modèles d'histoires pour filles et littérature féminine au XIXe siècle* at selv om de kvinnelige barnebokforfatterne gjerne kviet seg for å betrakte seg selv som forfattere og forstod sin skrivevirksomhet som en forlengelse av mors- og oppdragerrollen, er både reiseskildringer og robinsonader blant de viktigste sjangrene de utfolder seg innenfor. (Monicat 2006) En viktig grunn til det er nok nettopp den blandingen av diskurstyper som kjennetegner robinsonaden: Eventyr- og overlevelsesfortellingen og selverkjennelsesprosjektet kom allerede med *Robinson Crusoe*, og med Campe og Wyss ble den pedagogiske diskursen etablert, både knyttet til naturhistorisk og geografisk kunnskap og til arbeidsomhet, gudfryktighet og lydighet.

Totalt har jeg funnet frem til 33 europeiske kvinner som skrev robinsonader for barn i løpet av 1800-tallet. Flertallet av disse omhandler riktignok guttehelter, men det finnes altså også en del robinsonader skrevet for unge jenter, om unge jenter som lider skipbrudd og som må klare seg selv i noen tid alene på en øde øy. Samtidig er det viktig å merke seg at også noen mannlige forfattere skrev fortellinger om jenterobinsoner – jeg har så langt funnet fem – og altså med det samme formålet: å more og oppdra unge jenter. Det er noen av disse jenterobinsonadene av både kvinner og menn jeg nå vil ta for meg, for å se på hvilken måte jentene skrives inn i robinsonadens opplevels- og overlevelsesfortelling, og på hvilken måte de blir eksempler og eksemplariske i det pedagogiske prosjektet. Jeg vil særlig gå inn på den første av dem, den franske *Emma ou le Robinson des demoiselles* av madame Woillez, fra 1834, fordi det er i denne vi finner den tydeligste Robinsonheltinnen, men også den mest komplekse og motsetningsfylte fremstillingen av jenteoppdragelsen. Analysen av

Emma vil jeg fortløpende utfylle og kontrastere med tre andre jenterobinsonader, en engelsk og en svensk fra omtrent samme tid og en senere fransk – hhv. Ann Fraser Tytlers *Leila; or, the Island* fra 1839, Gustaf Henrik Mellins *Öjungfrun* fra 1832 og Alfred des Essarts' *Une petite-fille de Robinson* fra 1861.

”Frøknenes Robinson” – typisk og utypisk på samme tid

Madame Woillez' *Emma ou le petit Robinson des demoiselles* er forfatterens andre roman for barn og kom ut på det katolske forlaget Langlumé et Peltier i Paris. Den er en av de meste oversatte og utbredte jenterobinsonadene fra 1800-tallet – så langt har jeg oppsporet oversettelser til tysk, italiensk og nederlandsk, foruten ni senere franske utgaver opp gjennom 1800-tallet, utgaver som etter utstyret å dømme, både har vært egnet som gavebøker og som prisutdelingsbøker i skolesystemet, til eksemplariske barn.

Boken åpner med å skildre Emma i sitt hjemmemiljø: Moren døde i barsel, og Emma vokser opp med en omsorgsfull og kjærlig far på en eiendom i Frankrike. ”Som opplyst mann”¹¹ underviser faren henne både i religion, jordbruk, geografi, musikk, tegning og idrett. Av en farget tjener, ”le bon negre”, lærer Emma å skyte med pil og bue, og av portnerkonen lærer hun å sy. Hun har faren, og morens grav, som faste holdepunkter i tilværelsen og er snill og gudfryktig: ”tolv år gammel var hun allerede et lite vidunder av fromhet, forstand, ømhet og kunnskap” (Woillez u.å:12).¹² Livet er arbeidsomt og fredelig, inntil faren en dag ikke lenger får lov å forpakte jorden, og de setter til havs for å starte på nytt hos en slektning i Buenos Aires. I en storm lider de skipbrudd, Emma

kommer bort fra faren og blir svømt i land til en øy av hunden Azor, som har vært hennes følgesvenn siden barndommen. Emma er 14 år når hun strander, og fra første stund må hun klare seg selv: finne et sted å bo, skaffe mat og ild, og holde motet oppe gjennom både sykdom, farer og ensomhet. Etter et år gjenfinner hun imidlertid to andre skipbrudne: en ung mor og hennes femårige datter, som hun hadde blitt kjent med på skipet. Mor og datter hadde strandet på den golve siden av øya, og de er utmattet etter bare å ha levd på rå skalldyr og skilpaddeegg. Den unge moren er døende, og hun ber Emma ta ansvaret for den lille Henriette. Enda i fire år lever de to på øya, inntil de en dag blir funnet av faren og hans følge. Faren har i mellomtiden arvet slektningen, og de vender tilbake til Frankrike, til morens grav og til eienommen de har bodd på, og som de nå til slutt får kjøpt.

Som dette korte resymee viser, har romanen, som de fleste robinsonader, en typisk dannelsesreisestruktur: hjemme – ute – hjemme. Riktignok anbefalte Rousseau at Robinson Crusoe-fortellingen skulle tilskjæres slik at den bare dreide seg om øy-oppholdet, men det er stort sett bare i Wyss' familierobinsonade vi finner denne konsentrasjonen; de aller fleste robinsonadene for barn starter med en hjemmese-kvens, der helten gjerne skildres som rastløs, litt rampete og med utferdstrang, før han stikker til sjøs på tross av foreldrenes advarsler, akkurat som Defoes Robinson. Og fortellingen ender også gjerne ikke bare med at barna berges fra øya, men at de reiser hjem og forsones med foreldrene (eller den ene gjenlevende), slik vi så i Campes *Robinson der Jüngere*. Forsoningen henger sammen med erfaringen de har gjort i sin ensomhet i ødemarken. Dette mønsteret følger altså fortellingen om

Emma, i hvert fall i den ytre rammen. På noen viktige punkter brytes imidlertid mønsteret, og det er interessant å se dette i sammenheng med eksempelstrukturen i robinsonadesjangeren og med det faktum at Emma er jente.

Det første "avviket" fra sjangeren finnes i hjemmesituasjonen og det som leder opp til havariet: Emma er ikke opprørske og full av utferdstrang, og det er ikke fordi hun trosser farens påbud at det begynner å gå galt. Snarere tvert imot, hun er en lydig datter som følger med faren, om bord blir hun opptatt av sjøfolkenes arbeid, og hun overbeviser kapteinen om å slippe fri en fengslet matros som hun synes synd på. Like etter er det denne matrosen som tvinger kvinnene om bord i lettboat i stormen og dermed forårsaker at hun kommer bort fra faren. Snill og velmenende er hun altså, men uten god nok menneskekunnskap og vurderingsevne.

Heller ikke i *Une petite-fille de Robinson* av des Essarts er det utferdstrang som driver heltinnen til sjøs. For morløse Jane er det hungersnød i Irland og farens beslutning om å emigrere til Australia som setter handlingen i gang. Selv om Jane ikke har tillit til den som organiserer reisen, og heller vil være igjen i fattigdom hos den gamle bestemoren, er hun en lydig og følger med familien, og når skipbruddet er et faktum, må hun klare seg selv med ansvaret for en liten søster i flere år på en øde øy. Jane er også omsorgsfull og arbeidsom som Emma, og akkurat som Emma er bundet til morens grav, er morløse Jane bundet av kjærligheten til bestemoren.

I Woillez' robinsonade er det likevel klart at Emma ikke er en helt typisk jente. Faren har oppdratt henne etter Rousseaus idealer ser det ut til, men det er like mye etter inspirasjon fra oppdragelsen av gutten Emile som fra den oppdragelsen Rousseaus

foreskrev Emiles utkårede Sophie. Kanskje er det nettopp fraværet av moren som gjør Emma annerledes, hun har ingen å identifisere seg med, og farens oppdragelse er mer bredspektret enn en typisk jenteoppdragelse sannsynligvis ville vært i samtiden. Til sammenligning har des Essarts Jane mer av den typiske jenteoppdragelsen i seg, hennes viktigste relasjoner er da også bestemoren og den lille søsteren hun må ta seg av. Jane lever dessuten i en verden der trusselen kommer fra ondskapsfulle menn, og Jane profileres mot dem som en inkarnasjon av den gode kvinnelighet.

Når Emma har strandet på den øde øya, handler hun som en typisk Robinson, og med gjøremål som direkte knytter an til Defoes Robinson Crusoe. Hun finner ly og trygger boligen, skaffer seg mat som både jordbruker, sanker og etter hvert også jeger – med store overvinnelser mot å drepe. Hun lager seg klær og parasoll og blir ”en mester når det gjaldt pottemakeri” og ”habil i kurv-fletterkunsten.” (Woillez 1842:159 og 160)¹³ Hun får altså bruk for alt hun har lært – kunnskaper om naturhistorie, jordbruk, søm, og bruk av pil og bue. Noen ferdigheter er knyttet til tradisjonell jenteaktivitet: hun har fått med seg sypungen og syr flagg til å varsle at hun er på øya, hun vever palisader av siv for å beskytte inngangen til grotten, og hun gjør grotten hjemlig som en god husmor – ”en bon ménagère”. Andre ferdigheter er åpenbart utypiske for jenter og knyttet til den opplæringen hun har fått av faren, og hver gang hun får til noe nytt eller oppdager muligheter på øya, tenker hun på ham. Tanken på faren finnes også i hennes religiøse praksis: hun ber til Gud og skriver brev og roper til faren om hverandre, og her inngår takksigelser like mye som klager og desperasjon.

Øy-oppholdet skildrer en Emma som både er typisk og utypisk som jente, noe

også fortelleren gjør eksplisitt oppmerksom på i en leserhenvendelse til de unge kvinnelige leserne:

Å, dere som leser historien om den stakars Emma, og som i familiens skjød nyter all den kjærlighet som gir livet sjarm, og en overflod som ikke har kostet dere noe strev, kan dere unngå å bli rørt av skjebnen til denne ulykkelige unge piken, før elsket og lykkelig som dere, og nå så alene og elendig i ødemar-ken. (Woillez 1837: 55-56)¹⁴

Dette berører et interessant punkt ved robinsonaden som eksemplarisk fortelling. Eksemplet er aldri noe helt hverdagslig og allment – det fungerer som eksempel fordi det er sjeldent, sier Lyons (Lyons 1989:32). Men samtidig virker det jo nettopp ved at det forbindes med noe allment, og dermed er det også i en viss forstand representativt.¹⁵ I så måte er Emma eksemplarisk, i Rousseaus forstand, for de unge jentene som leser om henne: De kan identifisere seg med henne, men oppfordres samtidig til å tenke over hennes erfaringer som annerledes enn sine egne.

Ann Fraser Tytlers *Leila; or, the Island* fungerer ganske annerledes som pedagogisk robinsonade. Den handler om Leila som bare er åtte år og som strander på en øde øy i følge med både far og barnepike. Akkurat som i Wyss' familierobinsonade er farsautoriteten og pedagogen hele tiden til stede, og noen dannelsesstruktur hjemme – ute – hjemme er det egentlig ikke snak om: i en viss forstand reiser Leila aldri ut. Leila og oppdragelsen av henne overskrider aldri betingelsene for jenters aktivitet; hun stiller huset, temmer geiter og lager mat, alltid nøye overvåket av faren og med belæringer når hun har gjort noe feil. Det viktigste hun må lære, er å tukte sin iver; bli tålmo-

dig, tenke før hun handler, ha respekt for dyrene og å vise omsorg. Det er talende at hennes største prøve på øya er en omsorgsoppgave: Hun steller faren når han blir alvorlig syk. I så måte knytter eksemplet Leila an til Rousseaus ideer om oppdragelsen av Sophie.

Også i Mellins *Öjungfrun* stranded en jente på en øde øy sammen med sin far. Helena er fjorten år, veloppdratt, god og snill og full av omsorg for sin blinde gamle far. På øya utfyller de hverandre: Helena som lydig utforsker av naturen som hun observerer og beskriver for faren, og faren som den som besitter kunnskapene om hva ting er og hva de kan brukes til. Først når faren dør, må Helena klare seg alene, ved hjelp av den lærdommen hun har fått av ham. Hun blir likevel aldri noen aktiv utypisk jente som Emma er det, hennes ensomme øytilværelse er mer svermerisk

enn praktisk. I enda større grad enn de andre jenterobinsonadene er det her snakk om en femininisering av øyoppholdet, og fortellingen knytter an til en del av 1700-tallsrobinsonadene med kvinnelige helt. Det er imidlertid et generelt trekk ved de kvinnelige robinsonenes forhold til naturen at det skildres som mindre kamppreget enn Robinson Crusoes, de kjemper sjelden en kamp på liv og død i bølgene, men bringes i land ved andres hjelp, og øya gir mulighet for liv mer enn motstand for helten.¹⁶

Det andre "avviket" fra dannelsesromanens mønster i historien om Emma har å gjøre med at hun faktisk ikke utvikles. Det er vanskelig å se noen utvikling fra begynnelse til slutt, noe som understrekes av at morens grav både er start- og slutt punkt for reisen, og av at hun for så vidt er eksemplarisk allerede ved begynnelsen av fortellingen. Emma holder ut sine prøvelser i ødemarken, og hun overskrider mange barrierer i sitt liv der, men det er ikke erfaringene herfra som vektlegges til slutt. Når lykken over å være tilbake på eiendommen i Frankrike skildres, er Emmas utholdenhet underordnet Guds omsorg: "Lykken var i sannhet svært stor, men når Gud belønner er det alltid av fulle hender han gir av sine goder, og de godene som han overøste den fromme Emma med, hadde hun fortjent ved sin resignasjon i motgang og ved sine andre dyder i velstand" (Willez u.å.: 300).¹⁷ Umiddelbart virker denne slutten malplassert i forhold til fortellingen om Emmas strabaser på øya, selv om romanen også har en gjennomgående religiøs diskurs om fromhet.¹⁸

Jeg skal straks knytte det motsigelsesfulle i den til en diskusjon om jenteoppdragelse, men først vil jeg kommentere slutten i forhold til selve robinsonaden som eksemplarisk sjanger. For når Robinson Crusoes fortelling brukes som eksempel i en peda-

*Lille Leila på en øde øy
– selskap med både far og
guvernante. (Orr, 1839)*



gogisk diskurs oppstår det bruddflater mellom eksemplet og konteksten – dvs. mellom robinsonadens hovedsekvens med øyoppholdet og dens rammer. Lyons kommenterer dette som et av kjennetegnene ved eksemplet – eksempelbruk innebærer alltid en *diskontinuitet* (Lyons 1989:31). I de tidlige barnerobinsonadene med rammefortelling er diskontinuiteten åpenbar i spriket mellom ramme og hovedfortelling; i de senere finner vi diskontinuiteten innenfor hovedfortellingen på ulike måter. Hos Woillez finner vi den i den manglende nødvendigheten mellom dannelsesromanens ute- og hjemme-sekvenser, her er ingen utferdstrang som skal realiseres eller forsoning som skal muliggjøres gjennom erfaringene fra øyoppholdet. Det samme er tilfelle med des Essarts Jane, som etter mange forhindringer til slutt kommer hjem, bare for å bli værende hos bestemoren. Hos Mellin derimot, består slutten av et slags etterord, som gir en helt ny bruddflate, både narrativt og tematisk. Etter at vi har blitt fortalt hvordan Helena er reddet sammen med broren som har søkt etter henne, følger et brev fra en av Helenas gamle venninner til en annen der hun sier hun håper at Helena vil bli med på ball: ”Hon er så behaglig ock vacker, att jag tar för gifvet, att hon der skall blifva omtyckt.” (Mellin 1832:172)¹⁹

I en artikkel om Ludvig Holbergs bruk av eksempler er den norske retorikk-forskeren Sissel Høisæter også opptatt av bruddflatene, og det hun betegner som et utvekslingsforhold mellom eksemplet og konteksten:

Eksempelet er eit tekstfragment som vert sett inn i ein annan tekst eller til ein annan tekst. Det grunnleggjande trekket ved eksempelet er såleis at det står i eit forhold til den større samanhengen

det opptrer i. Eksempelet og generaliseringa er ikkje like einingar som korresponderer fullstendig, eksemplet og den teksten eksempelet inngår i representerer ulike måtar å organisere kunnskap på. Det oppstår en utveksling mellom dei to [...]”. (Høisæter 2006:136)

Slik jeg ser det, er en effekt ved denne utvekslingen for barnerobinsonadens vedkommende at teksten kommuniserer dobbelt. Den appellerer til de unge leserne gjennom en fascinerende fortelling om skipbrudd, en øde øy, fremmed dyre- og planteliv og heltens kamp for overlevelse. Og samtidig har den en annen agenda, gjerne i form av en moral med et kristent budskap, som gjør den akseptabel for dem som formidler litteraturen til barna, den voksne som leser høyt for dem, men også i videre forstand forfatter og forlag som aktverdige samfunnsaktører. Som vi så var denne doble kommunikasjonen et vesentlig trekk også ved Campes gjenfortelling av Robinson Crusoes opplevelser, men det blir enda tydeligere i jenterobinsonadene fordi bruddflatene er skarpere og det er liten sammenheng mellom jentelivet hjemme og på øya. Slik blir det ofte noe uforløst over jenterobinsonadene som eksempelfortellinger, opplevelsene og erfaringene fra øyoppholdet bringes bokstavelig talt ikke i havn.

Eksemplarisering og diskusjoner om jenteoppdragelse

Eksempels bruddflater har imidlertid også et mer positivt aspekt idet det gjør det mulig å teste ut en mulighet, foreta et slags eksperiment som ikke umiddelbart har konsekvenser eller en entydig tolkning. Som vi så var det fordi Rousseau oppfattet øya som paradigmatisk for menneskets livsvilkår, at *Robinson Crusoe* ble en grunnsten i oppdra-

gelsen av Emile. En annen måte å betrakte øya på, er som en *heterotopi* i Foucaults betydning av ordet. Med det sikter han til et sted, som ikke er ideelt (som utopien) men snarere et slags parallelt annet-sted, adskilt fra samfunnet og med andre regler, men som samtidig speiler det (Foucault 1984). Etter min mening er det slik øya ofte fungerer i robinsonadene, som med sin blanding av nøyaktige detaljer og høyst fantasifulle beretninger fremviser et rom som både er eksotisk og gjenkjennbart og som kaster nytt lys over det samfunnet det er adskilt fra. I jenterobinsonadene brukes dette rommet ofte til å vise frem svakheter ved den tradisjonelle jenteoppdragelsen. Allerede Madame de Montolieu gjorde det når hun i sin fortsettelse av Wyss' bok lot den unge Madame Hirtel med ansvar for sine to døtre reflektere over sin upraktiskhet. Den unge moren har klart å fange noen fisk og beskriver hvordan behovet for ild og kokekunst meldte seg med fiskene:

For å steke trengs ild, og jeg hadde aldri fyrt opp selv. Jeg hadde imidlertid ofte sett M. Hirtel, som røkte, tenne pipen sin med et fyrtøy, og det var et slikt i den verdifulle kassen, sammen med knusk og tennstikker. Jeg prøvde, og etter noen forsøk tok knusken fyr [...] Med kniven min fjernet jeg skjellene på ørretene og vasket dem godt i bekken og la dem så til å steke på bålet. Det var min trening i kokekunsten. Jeg tenkte hvor nyttig det var å gi unge frøkner en idé om dette: hvem kan forutse hvilke situasjoner de kan komme opp i? (Montolieu 1824:III, 82–83)

Like etterpå forteller hun så at hun begynte å tenke på hva hun skal vektlegge når hun nå skal oppdra sine to døtre alene i ødemarken (*ibid.* 102).

I Woillez' bok kommer refleksjonene over jenteoppdragelse frem på mange nivåer i teksten. Som vi har sett ligger de implisitt i fremstillingen av farens "opplyste" oppdragelse av Emma, og senere finner vi dem igjen i skildringen av de andre jentene Emma møter, og i direkte leserhenvendelser, slik som denne:

Å, dere unge jenter som er oppdratt i mykhet og hvis delikate fingre kanskje har blitt slitne av å plukke bladene av noen roser eller av å gjenskape på lett stoff en blomst som dere hadde beundret på stilken, følg opplevelsene i ødemarken til *denne unge uheldige piken som riktignok fikk en mer solid og nyttig oppdragelse enn dere*, men som heller aldri måtte lide større påkjenninger enn de hennes kjønn og alder kunne tåle [...]. (Woillez 1842 :110–111 min utheving)²⁰

Henvendelsene adresserer en lesergruppe som vi har sett at både kan og ikke kan identifisere seg med Emma, og det er nettopp de aspektene som ligger lengst fra identifikasjonen som er mest nødvendige for Emma på øya.

Emma kontrasteres også ved andre jenter i historien; allerede før avreisen får hun to venninner i Brest. De er jevn gamle, men venninnene har vært mer ute i verden enn Emma, og om dem sier fortelleren at "det allerede var noe hovmod iblandet deres enkelthet." (Woillez 1843:26)²¹ Etter skipbruddet finner Emma i den ilanddrevne kisten en pakke som hun fikk av jentene – den inneholder pyntebånd og tørklær, noe hun i sin nye tilstand synes er håpløst forfengelig og unødvendig. Den endelige dommen over jentene kommer når Emma og faren gjenfinner dem i fattigdom i Brest når de selv er på vei hjem i relativ velstand.

Den viktigste kontrasten til Emma møter vi imidlertid på øya, i form av moren til Henriette. Om bord på båten er hun skildret som en ung og omsorgsfull mor, men etter skipbruddet har hun ikke klart seg særlig godt. Mens Emma var heldig og strandet på den fruktbare siden av øya og takket Gud for å ha blitt berget, har Madame Duval lidd av sult og vannmangel og klaget sin nød. Når hun døende ber Emma ta hånd om datteren, berømmer hun Emma for "å ha funnet ressurser her som [hun selv] fullstendig gikk glipp av", og det fortelles at "hun tenkte med lettelse at hennes barn ville få som støtte en dydens engel, som ville gi henne et eksempel på mot og resignasjon." (Woillez 1842: 173–175)²² Moteksemplene, i form av både venninnene i Brest og Madame Duval, bidrar slik til å understreke Emma som eksemplarisk, men dermed også som ikke representativ for sitt kjønn fordi hun er oppdratt annerledes. Og det ligger i kortene at det er dette som gir henne muligheten til å overleve på øya – mens Madame Duval dør, klarer Emma seg.

Møtet med Madame Duval og datteren bringer også diskusjonen om jenteoppdragelsen over på et annet nivå i fortellingen. For med dette får Emma selv oppgaven som oppdrager. Henriette betyr felleskap, en å dele minner og opplevelser med, men primært noen å ha omsorg og ansvar for: "hun må tenke på andre behov, en annen eksistens, med ett ord, hun vil få plikter å fylle." (Woillez 1842:197-198)²³ På et vis blir Emma som en mor à la Sophie når hun får omsorgsansvaret for Henriette som sin plikt, men interessant nok avføder dette oppdragelsesrefleksjoner som ligner Rousseaus egne. Emma tenker gjennom hva Henriette skal lære, både praktisk og religiøst og om hvordan hun selv skal forholde seg til henne. Og akkurat slik

Rousseau hevdet at pedagogen selv måtte gå foran med et godt eksempel for sin elev, tenker Emma at det er gjennom sine egne handlinger at hun kan undervise Henriette: "Hun laget umiddelbart en plan for oppdragelsen som var tilpasset alderen på hennes elev, og hun fulgte den nøye og var særlig påpasselig med aldri å kreve noe av henne, som hun ikke selv allerede hadde gitt henne et eksempel på." (Woillez 1842: 207)²⁴ Slik er Emma en Rousseau-inspirert mentor for sin lille protesje som får rollen som Emile, men premisset for denne tenkingen ligger i en refleksjon over jenteoppdragelse. Emma har laget fine klær til Henriette, og både stolt og glad utbryter hun "Så søt du er!", men så får hun betenkeligheter:

Da retter den lille jenta seg mens hun rødmer av glede og bestreber seg på å vekke venninnens beundring. Til slutt vrir hun på seg så dumt at Emma



Av de kvinnelige Robinsonene er Emma blant de tøffeste. Hun er også en habil bueskytter, og når situasjonene krever det, overvinner hun også motstanden mot å drepe.

oppdager feilen hun har gjort og prøver å reparere skadene ved så mye som mulig å dempe den forfengeligheiten hun har oppildnet hos barnet. (Woillez u.å:199)²⁵

Igjen er det ved tanken på faren og måten han har oppdratt henne selv på, at Emma skjønner hvordan hun skal handle. I disse refleksjonene spilles det også opp til Rousseaus tanker om at man må unngå å oppildne jenters forfengelighe:

Man lover dem smykker som belønning, man vækker deres lyst til udsøgte prydelser. "Hvor hun er smuk!" siger man til unge piger, når de rigtig er majet ud. Man burde tværtimod lade dem forstå, at så megen stads kun bruges til at dække over mangler, og at skønhedens virkelige triumf er at glimre ved sig selv. [...] Jeg vil rose hende mest når hun er aller tarveligst klædt. (Rousseau 1962:III, 26–27)

Slik blir forholdet mellom Henriette som elev og Emma som veileder et enda mer komplekst speilingsforhold enn det Rousseau beskriver for seg og Emile, idet det ikke bare berører forholdet mellom eksempel og autoritet, men også kjønn og overskridelse av kjønnsstereotyper.

Når Emma til slutt reddes og gjenføres med sin far, er det en skipslege med i følget som eksplisitt kommenterer Emma og oppdragelsen hun har fått. Til faren hennes sier han:

Det er den utmerkede oppdragelsen De har gitt Deres barn, sa han, som De har å takke for at De idag finner henne igjen så verdig Deres ømhet. Hva skulle hun ha gjort i denne ødemarken hvis hun ikke i dypet av sitt hjerte hadde hatt den

tanken på Gud som De hadde preget inn helt fra hennes tidligste år? (Woillez 1842:288)²⁶

Akkurat som madame Duvals tanker på dødsleie, er dette et utsagn som løfter frem Emma som eksemplarisk, og det er en gest som peker ut av romanuniverset, som fastholder Emmas forbilledlighet overfor leserne, på samme måte som Robinson den yngres utrop til foreldre og barn hjemme i Hamburg ble plukket opp av barna i rammefortellingen. Utsagnet klinger godt sammen med sluttavsnittet som jeg har sitert tidligere, men samtidig skurrer det, og det er vanskelig å godta dette som den endelige konklusjonen på fortellingen om Emma. For viser ikke både Emmas egen historie og moteksemplet med Madame Duval snarere at det er de praktiske ferdighetene Emma har lært av sin far som er betingelsen for at hun overlever og kan gjenfinnes av faren?

Vi ser altså at jenterobinsonadene er ganske ambivalente. Det er snakk om pedagogiske prosjekter, tydelig inspirert av Rousseau, der den øde øya er en virksom læringsarena for barnet som skal lære gjennom prøving og feiling og bli trygg på seg selv. Fortellingene følger barnerobinsonadens vanlige sjangermønstre på de fleste punktene, både i skildringen av den praktiske overlevelseskunsten og delvis i oppbygningen. Som alle robinsoner må også jentene skaffe seg bolig, mat og klær, de må utforske øya og holde motet oppe. Og fortellingene om jentene gir rom for beskrivelser av eksotiske landskap med dyre- og planteliv. Alt dette må ha virket inn når sjangeren ble så populær både blant kvinnelige forfattere og kvinnelige lesere. Samtidig ligger det noen spenninger i tekstene som det er rimelig å knytte til det faktum at heltene er jenter og i så måte ikke

er oppdratt til å overleve et lengre opphold i ødemarken. I Tytlers *Leila* og Mellins *Öjunfrun* "løses" det ved at jentene havarer sammen med sin far, i det første tilfellet dreier fortellingen seg da mer om en typisk jenteopdragelse enn om opplevelser og overlevelse, i det andre gir det rom for skildringen av en dannelsesprosess der Helena formes både av faren, gjennom tapet av ham og av det ensomme livet i naturen. I andre romaner, der jentene må klare seg selv, er det snakk om et større erfaringsrom, og her viser det seg da at den typiske jenteopdragelsen ikke holder – det er ikke den som gjør overlevelsen mulig. Oppdragelsesidealene i Woillez' *Emma* ligger slik mye tettere på gutteopdragelsen i *Emile* enn på jenteopdragelsen. Og samtidig bæres denne fortellingen også oppe av en katolsk oppdragelsesdiskurs som insisterer på gudfryktighet som frems-te overlevelsesvilkår.

Det er altså mange diskurser om jenteopdragelse som møtes i robinsonadesjangeren i det 19. århundret. Dette gjør også at bruddflatene som finnes i alle de pedagogiske robinsonadene, mellom Robinsontilværelsen på øya og fortellingens begynnelse og slutt, mellom eksemplet og dets kontekst, blir tydeligere og mer komplekse.

Noter

1. En av de første robinsonadeforskerne, Hermann Ullrich definerte sjangeren som "En mer eller mindre kunstferdig komponert fortelling der hovedmotivet eller en større episode dreier seg om én eller flere personers opplevelser i avsondrethet på en øy, dvs. i isolasjon fra menneskelig selskap og fra sivilisasjonsmidler, ikke som resultat av en sentimental verdensflukt / "Eine mehr oder weniger kunstvoll komponierte Erzählung, die uns die Erlebnisse von einer Person oder von mehreren in insularischer Abgeschlossenheit, d.h. von der menschlichen Gesellschaft und ihren Zivilisationsmitteln isolierter Lage, die nicht das Ergebnis einer sentimental en Weltflucht ist, als Hauptmotiv oder doch als grössere Episode vorführt" (Ullrich, sitert i Stach 1996:18 – min overs. til norsk). Med utgangspunkt bare i den engelske robinsonaden på 1700-tallet hevder Arthur Blaim at sjangerens viktigste trekk er overlevelsesmotivet slik det er utformet i en førstepersonsfortelling og som et selverkjennelsesprosjekt (Blaim 1990). Den svenske barnebokforskeren Klingberg har en videre forståelse av sjangeren når han omtaler robinsonadene slik: "De kunde vara bearbetningar av Defoes bok, de kunde vara föregivna fortsättningar av Robinsons äventyr, men de kunde också vara helt nya böcker, som er robinsonader endast genom sin grundtanke. Det kan i det senare fallet röra sig om Robinson Crusoe rätt närstående imitationer, där ett skepsbrott spelar en väsentlig roll, men det kan också vara alldeles nya uppslag. Man behöver inte nödvändigtvis isoleras på en ö; det går bra också i vildmarken. Det väsentliga ligger i att någon eller några placeras i en sådan situation att de som Robinson tvingas att med egen kraft ock skicklighet utnyttja de givna förutsättningarna." (Klingberg 1998:192)
2. Fremmedspråklige tekster gjengis etter følgende prinsipp: Engelsk siteres i original, tyske og franske siteres etter oversettelser til skandinaviske språk der slike finnes. Der det ikke finnes oversettelser, har jeg selv oversatt, og originalteksten står da i en note
3. Dette er det femte kjennetegnet ved eksemplet i den tidlig moderne litteraturen, som Lyons fremhever – de øvrige er: *iterativity and multiplicity; exteriority; discontinuity; rarity; undecidability* og *excess*. Jeg vil komme tilbake til noen av disse kjennetegnene i den videre lesningen. Når det gjelder påpekningen av det kunstige og skapte, har både Lyons og Harveys teorier likhet med det synet på eksemplum-sjangeren som litteraturhistorikeren Larry Scanlon legger frem i sin knappe definisjon: "An exemplum is a narrative enactment of cultural authority." (Scanlon 1994:34)
4. Ambroise Feutry: *Robinson Crusoe, Nouvelle imitation de l'anglois*. Amsterdam og Paris, 1766. Kfr Paul Dottin *Daniel De Foe et ses romans*. Paris, 1924.s. 405
5. Johann Rudolf Wyss renskrev og utgav farens fortellinger, noen ganger finner man derfor også faren, Johann David, oppgitt som forfatter.
6. Den danske oversettelsen fra 1828 er forkortet og uten rammefortellingen, men første del av forordet er oversatt direkte fra den tyske originalen.
7. Etter hvert ble både Campe og Hölder ofte utgitt uten rammefortellingene, sannsynligvis fordi de ble oppfattet som gammelmødige.
8. "Cet ouvrage ayant été, dans l'origine, composé seulement pour les jeunes garçons, il entrain dans mon plan de le rendre, en même temps, instructif et agréable aux jeunes filles. C'est dans ce

dessein que j'ai introduit l'épisode d'une femme et de ses deux filles naufragées avec elle, et restées sans aucun secours. En emmenant cette mère infortunée et ses enfans dans l'île de nos Robinsons, j'ai voulu tranquilliser l'imagination du lecteur sur leur avenir, en évitant cependant tout ce qui pouvait éveiller les passions."

9. Siste del av setningen er også interessant; robinsonadesjangeren gav også rom til både sentimentale kjærlighetsromaner og libertinske erotiske skildringer, og dem ville hun ikke bli assosiert med.
10. Jeanine Blackwell var den første som undersøkte deler av dette materiale, i en artikkel fra 1985. Her gjør hun rede for i alt 17 tyske robinsonader med kvinnelig helt, der mange er utgitt anonymt eller under pseudonym som ikke er avkodet. (Blackwell 1985) Sammen med Hege Høsøien har jeg de siste årene arbeidet med å lage en fylldigere bibliografi over kvinnelige robinsonader – dvs. robinsonader skrevet av eller om kvinner – fra perioden 1719–1900, og innenfor dette tidsrommet har vi kommet frem til at det totalt dreier seg om drøyt 100 tekster. Ca. halvparten av disse inngår i Høsøiens masteroppgave (Høsøien 2007). En samlet bibliografi vil bli publisert elektronisk i løpet av våren 2010.
11. "en homme éclairé" (Woillez u.å:10). Av praktiske årsaker siterer jeg fra Woillez bok i to utgaver – tredjeutgaven fra 1842 og en senere utgave uten år, sannsynligvis fra 1890-årene. Jeg har oppdaget noen mindre forskjeller mellom de to utgavene, men har ikke hatt anledning til å foreta noen systematisk kollasjon.
12. " [...] à douze ans elle était déjà un petit prodige de piété, de raison, de douceur et de savoir"
13. "passée maitresse en fait des poteries" ; " devenue habile dans l'art du vannier."
14. "O vous, qui lisez l'histoire de la pauvre Emma, et qui jouissez au sein de vos familles de toute les affections qui font le charme de la vie, et d'une abondance qui peut-être ne vous a coûté aucun soin! pourriez-vous n'être pas touchées du sort de cette jeune infortunée, naguère aimée, naguère heureuse comme vous, aujourd'hui si seule, si misérable au milieu du désert."
15. Robinsonaden som eksemplarisk fortelling er interessant på dette punktet. Allerede tittelen på Defoes bok understreker nettopp det eksepsjonelle i opplevelsene: *strange adventures*. Dette følges også i svært mange av robinsonadene utover, uanhengig av protagonistens kjønn, slik for eksempel i *Hannah Hewitt*: "Being the history of a woman of uncommon, mental and personal accomplishments, who after a variety of extraordinary and interesting adventures [...]"
16. Jeg har skrevet mer om femininiseringen av universet og en kvinnebasert, til dels feministisk, kulturkritikk i de kvinnelige robinsonadene i to andre artikler: "Stratégies et positionnements discursifs dans les robinsonnades au féminin" i Dominique Maingueneau og Inger Østenstad, red.: *Au-delà des œuvres : Le discours littéraire*, Paris 2010 og "Når Robinson blir jente. Robinsonaden på 1800-tallet, lek og opplæring – også for unge jenter" i Karin Beate Vold og Per Olav Kaldestad, red.: *Årboka for barne- og ungdomslitteratur*, Oslo 2010
17. "Ce bonheur en effet, était bien grand; mais, quand Dieu récompense, c'est toujours à pleines mains qu'il répand ses dons, et la pauvre Emma avait mérité ceux dont il la comblait, par sa résignation dans l'infortune, et par ses autre vertus dans la prospérité."
18. Den er imidlertid også varslet tekstlig, bl.a. gjennom epigrammer til kapitlene, som legger frem en slags maksime som kapitlet skal sees som en eksemplifisering av. Et av epigrammene er "Tårer er dydenes mor og ulykken er et trinn på veien mot Gud" – "Les larmes sont mères de vertus et le malheur est un marche-pied pour s'élever vers le Ciel" – et sitat hentet fra Chateaubriand som epigram til kapittel 5.
19. I en fransk utgave av denne robinsonaden, fra 1895, presentert som skrevet av E. Granström og oversatt fra russisk til fransk, er denne slutten annerledes. Helena er etter prøvelsene blitt sterkere og modigere, og hun har fått en overbærenhet overfor mennesker som hun ikke tidligere hadde. (Granström 1895)
20. "[...] mais pour cuire il faut du feu, et je n'en avais jamais allumé moi-même. Cependant j'avais souvent vu M. Hirtel, qui était fumeur, allumer sa pipe avec un briquet; il y en avait un dans la précieuse caisse, avec de l'amadou et des allumettes. J'essayai, et après quelques essais, l'amadou s'alluma [...] J'ôtai avec mon couteau les écailles de mes truites, je les lavai bien dans le ruisseau et les mis ensuite rôtir sur la braise. C'était mon apprentissage en fait de cuisine. Je pensai combien il était utile dans l'éducation des jeunes demoiselles de leur en donner quelque idée: qui peut prévoir dans quelle situation elles se trouveront?"
21. "O vous, jeunes filles, élevées dans la mollesse, et dont les doigts délicats se sont peut-être fatigués en effeuillant quelques roses, ou en reproduisant sur une gaze légère la fleur que vous aviez admirée sur sa tige; suivez, au milieu du désert, cette jeune infortunée qui reçut, il est vrai, une éducation plus solide et plus utile que la vôtre, mais qui pourtant n'a jamais éprouvé d'autres fatigues que celles que pouvaient supporter son sexe et son âge [...]"
22. "Ainsi déjà un peu d'orgueil se mêlait à leur simplicité."
23. "Du moins, reprit la femme mourante, vous y avez découvert des ressources qui m'ont totalement manqué [...] elle songeait avec un inexprimable bonheur que son enfant allait avoir pour

- appui un ange de vertu, qui lui donnerait l'exemple du courage et de la résignation.”
24. “[...]elle aura à penser à d'autres besoins, à une autre existence; en un mot, elle aura des devoirs à remplir.”
25. ” Se créant dès lors un plan d'éducation appropriée à l'âge de son élève, elle le suivit avec exactitude, s'attachant surtout à ne jamais rien exiger d'elle que d'abord elle ne lui en eût donné l'exemple. ”
26. ” Que tu es jolie! [...] Alors la petite fille, rougisant de plaisir, se redresse, s'étudie à exciter l'admiration de son amie, et finit par faire des contorsions si ridicules, que cette dernière s'aperçoit enfin de la faute qu'elle a commise, et s'efforce de la réparer en modifiant, autant qu'il est possible, le mouvement de vanité qu'elle vent d'inspirer à cette enfant.”
27. ”C'est à l'excellente éducation que vous avez donnée à votre enfant, lui dit-il, que vous devez de le retrouver aujourd'hui si digne de votre tendresse. Qu'eût-elle fait dans ce désert, si elle n'eût eu au fond de son cœur la pensée de Dieu que vous y aviez gravée dès ses plus jeunes ans?”

Litteratur

- Blackwell, Jeanine 1985. ”An Island of her Own. Heroines of the German Robinsonades from 1720 to 1800”, *The German Quarterly* 58/1
- Blaim, Arthur 1990. *The English robinsonade of the eighteenth century*, *Studies on Voltaire and the eighteenth century*, Oxford
- Campe, Joachim Heinrich 1814. *Robinson den Yngre. En lærerig og med tvende Kobbere forsynet Morskabsbog for Barn. Oversat, efter den ottende Udgave af Plesner, præst i Kolding*. København [tysk original 1779–80]
- Des Essarts, Alfred 1861. *Une petite-fille de Robinson*. Paris. Magnin, Blanchard et cie.
- Defoe, Daniel 1994 [1719]. *Robinson Crusoe. An Authoritative Text*. Red. Michael Shinagel. New York og London, Norton&Company
- Dottin, Paul 1924. *Daniel De Foe et ses romans*. Paris, Presses universitaires de France
- Foucault, Michel 1984. ”Des Espaces Autres”. I: *Architecture-Mouvement-Continuité*, oktober
- Granström, E. 1895. *La Nouvelle Robinsonette, aventures d'une fillette sur une île déserte. Adapté du russe par Léon Golschmann et Ernest Jaubert*. Paris, Firmin-Didot
- Harvey, Irene 2002. *Labyrinths of Exemplarity. At the Limits of Deconstruction*. StateUniversity of New York press
- Høisæter, Sissel 2006. ”Holberg og eksempelet”. I: Akselberg, Tjønneland og Thorsen, red. *Holberg og essayet*, *Nordica Bergensia* 34. s. 134–146
- Hölder, Luise 1828. *Robinson den Yngres Tilbagereise til sin Øe i Selskab med sine Børn. En Læsebog for Ungdommen af Lovise Hölder. Oversat med Forkortning efter det Tydske*. København [tysk original 1821]
- Høsøien, Hege Stensrud 2007. *Den kvinnelige robinsonaden. En bibliografisk studie*. Universitetet i Oslo, Masteroppgave i litteraturformidling
- Klingberg, Göte 1998. *Den tidiga barnboken i Sverige : litterära strömningar, marknad, bildproduktion*, Stockholm, Natur och Kultur
- Lyons, John D. 1989. *Exemplum. The Rhetoric of Example in early Modern France and Italy*, Princeton, Princeton University Press
- Mellin, Gustaf Henrik 1832. *Öjungfrun*, Stockholm: Trykt hos N.H. Thomson, på eget forlag
- Monicat, Bénédicte 2006. *Devoirs d'écriture. Modèles d'histoires pour filles et littérature féminine au XIXe siècle*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon
- Montolieu, Isabelle de 1824. *Le Robinson suisse, ou Journal d'un père de famille naufragé avec ses enfans, continué par Mme Isabelle, baronne de Montolieu*,

- Bind I-III Paris, A. Bertrand
- Rousseau, Jean-Jacques 1962 *Emile eller om opdragelsen. Bind I-III*, oversatt av Kristen D. Spangaard, Borgen forlag
- Scanlon, Larry 1994 *Narrative, Authority, and Power. The medieval exemplum and the Chaucerian tradition*; Cambridge University Press
- Stach, Reinhard 1996. *Robinsonaden. Bestseller der Jugendlitteratur. Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder und Jugendliteratur*, Schneider Verlag Hohengehren
- Tytler, Ann Fraser 1839. *Leila; or, the Island*, London: J. Hatchard and son
- Woillez, Madame de [Catherine Woillez] 1842 [1834]. *Emma ou le Robinson des demoiselles*, Paris. Langlumé et Peltier Librairies, 3. utg.
- Woillez, Madame u.å. *Le Robinson des demoiselles. Nouvelle édition*. Paris. Théodore Lefèvre