

Å tenke med Polanyis kunst- og kunnskapsfilosofi: Om kroppslighetens plass og det språkutviklende potensiale i verdensorientert litteraturundervisning

Elin Aanes, Nord universitet & Nordland fylkeskommune

Nikolaj Elf, University of Southern Denmark

Taking the Hungarian scientist and philosopher Michael Polanyi's theoretical framework as a point of departure, this article investigates how the language promoting and developing potential of metaphors may be utilized in classroom teaching. Polanyi sees the metaphorical expressions in poetry and art, and in general the imagination's ability to synthesize the otherwise ambiguous and chaotic elements of life, as equally valid modes of knowledge as those of science. His most important discovery is the structure of tacit knowing. This structure is described as a "from-to knowing". By this Polanyi means that what we have in focal awareness, as in a metaphorical expression or an artwork, always bears upon something we are "only" subsidiarily aware of, as for example the tacit understanding of the semiotics, bodily sensations, life-world experiences or historical and theoretical facts. This article investigates three aspects of "from-to knowing" as embodied in art: the functional, the phenomenal and the semantic. The ontological aspect is inferred from these three. Through empirical studies of how teachers and senior college students in upper secondary Nordic classrooms attribute values to metaphors and artworks, the article investigates how the concepts of Polanyi reveal the language learning potential specifically of literature, in "real" teaching and learning contexts. Polanyi's viewpoints on intentionality, "being in the world" and embodiment intersect with views expressed by other phenomenologists. However, we find that Polanyi's unique contribution to phenomenology in general, and literature education specifically, is that it gives profound insights into the structure of intentionality that is particularly helpful in making us understand the complexity of levels at work in literature.

Keywords: metaphors, art, knowledge, tacit knowing, meaning making, Nordic classroom, upper secondary school, language promoting, language enriching, language developing

1 Introduksjon

I alle de nordiske landene springer litteraturundervisningen ut ifra nasjonsbyggingstiden. Samtidig er det innlysende at litteraturundervisningen i dag må finne andre begrunnelser (Elf et al., 2019; Rogne, 2021). Litteraturens fellesskapsbyggende potensiale er antakeligvis like stort som tidligere, men med bakgrunn i det utvidede tekst- og kulturbegrepet som litteraturundervisningen i alle de nordiske landene nå bygger på, og også med tanke på den kulturelle mangfoldigheten som finnes i de nordiske klasserommene (Hägerfelth & Skarstein, 2012), kan det synes som om vi i utdanningssammenheng trenger verktøy som åpner for nytenkning om verdien av litteraturens opplevelsesdimensjon og de estetiske og emosjonelle sidene som kan knyttes til gleden ved å lese og samtale om litteratur. Den ungarsk-britiske kunst- og kunnskapsfilosofen Michael Polanyi (1891–1976) er i så måte interessant da han er opptatt av at kunsten først og fremst må formidles på sine egne premisser og i kraft av sine egne iboende kvaliteter; for formidlingens, stemningskvalitetenes og innsiktens skyld. Slik vi vil vise i denne artikkelen, åpner dette synspunktet opp for en ny måte å tenke og praktisere litteraturundervisning på, som gir kroppsligheten en viktig plass.

Det teoretiske begrepsparet proksimalt-distalt, som Polanyi (2009; Polanyi & Prosch, 1975) tilfører litteraturredidaktikken, gir mulighet til å artikulere hvordan vi er situerte og/eller til stede i verden gjennom kroppen på en slik måte at det som er proksimalt (kroppsliggjort) kommer til uttrykk gjennom det vi sanser og forstår i det vi er distalt fokusert mot. I denne artikkelen vil det være av særlig interesse å undersøke hvordan typisk subsidiær og taus kunnskap - som erfaringer og personlige verdier, teorier, teknologi- og tegnforståelse - spiller inn på og får betydning for hvordan vi tilskriver metaforer og kunstverk verdi. Spørsmålet vi stiller, er: Hvordan kan Polanyis kunst- og kunnskapsfilosofi, og da spesielt begrepene proksimal og distal, hjelpe litteraturlærere med å utnytte litteraturens språkberikende og språkutviklende potensiale på en bedre måte, som samtidig også gir kroppsligheten en klart forstått plass og rolle?

I neste avsnitt presenterer vi tidligere forskning, vi utdyper og begrunner hvorfor det er interessant å utforske Polanyi i relasjon til litteraturundervisning, og peker på hva nyttig og nytt som Polanyi bidrar med. Videre redegjør vi for studiens metodiske valg, før sentrale ideer i Polanyis kunst- og kunnskapsfilosofi blir utforsket i vekslings mellom teoretiske og empiriske undersøkelser. Avslutningsvis vender vi tilbake til spørsmålet stilt ovenfor og diskuterer studiens implikasjoner for undervisnings- og forskningsfeltet.

1.1 State of the art: Tidligere forskning med et Polanyi-perspektiv

I dette avsnittet redegjør vi først for hvordan Polanyi plasserer seg i det teoretiske feltet, deretter gjør vi greie for empirisk forskning som anvender Polanyis teori, og orienterer vårt eget forskningsprosjekt i relasjon til disse.

Polanyis kunst- og kunnskapsfilosofi er fenomenologisk inspirert. Slik plasserer vi oss innenfor det fenomenologiske litteraturredidaktiske teori- og forskningsfeltet der den ontologiske grunnantakelsen er at litteratur er et dobbeltartikulert fenomen som utforsker både språk- og livsverdensopplevelser (Hansen, 2023; Harstad, 2020). Innenfor dette feltet finnes det en rik tradisjon for

å tematisere kroppens, sansenes og opplevelsens rolle i arbeidet med å skape mening i litterære tekster (Hansen, 2012; Hansen & Gissel, 2021; Harstad, 2018, 2020, 2021). Målet med slik didaktikk er ikke å formidle det som tradisjonelt er ansett som fagspesifikk kunnskap, slik som formelle sjangerkjennetegn, virkemiddel og historisk kunnskap om forfatteren og perioden teksten ble til i (se f.eks. Gabrielsen et al., 2019), men heller å skape en undervisning som er eksplorerende, verdensåpnende, samt eksistensielt og estetisk erfaringsåpnende. Et relativt omfattende og systematisk datasøk vi har foretatt om Polanyi (både i Oria og JSTORE), fant lite forskning som direkte koblet Polanyi med litteraturundervisning. Sagt på en annen måte ligger det et uutnyttet potensiale i å tenke Polanyi sammen med litteratur-didaktikk både teoretisk og i forhold til undervisningspraksis.

Polanyi plasserer seg innenfor den fenomenologiske tradisjonen på en særegen måte. Det gjør han uten at han distingverer mellom klassisk fenomenologi og eksistensialisme eller foretrekker en fenomenologisk retning framfor en annen. Han deler ideer med og henviser til både Husserl og Heidegger, Merleau-Ponty og Sartre (Polanyi Festschrift Committee, 2015; Polanyi, 2009; Polanyi & Prosch, 1975). Med Merleau-Ponty, men også Ingarden og Ricoeur, som alle leverer viktige bidrag til den fenomenologiske litteraturteorien som den danske litteraturteoretikeren Illum Hansen (2023) bygger sin undersøkende litteraturdidaktikk på, deler Polanyi forståelsen av at det ikke bare er objektet som konstituerer kunnskapens subjekt, men også kunnskapens subjekt som konstituerer objektet. En slik forståelse finner vi også hos den norske litteraturdidaktikeren Harstad, som utvikler sin eksistensielt orienterte litteraturdidaktikk ved å knytte an til den franske filosofen Deleuze og den tyske filosofen Schopenhauers metafysikk (Harstad, 2020, 2021). Det Schopenhauer deler med Polanyi er at han inkluderer naturforskning og naturforståelse i sin eksistensielle tilnærming til litteratur (Harstad, 2021, s. 95). Polanyis særskilte bidrag til eksisterende og alt utlagt fenomenologisk litteraturteori og -didaktikk, slik vi vurderer det, er begrepene proksimal og distal, som utdyper, kompletterer og muliggjør nye måter å artikulere det som skjer i transaksjonsprosessen mellom kunnskapens subjekt og objekt.

Innenfor fenomenologisk litteraturteori knyttes beskrivelsene av hva som skjer i transaksjonen mellom leser og tekst eller leser og forfatter, gjennomgående til måten vi «bebor» og er til stede i livsverden på (Hansen, 2023, s. 7–14). Ricoeur redegjør for hvordan teksten oppfattes som en funksjonell-intensjonell skjematisk konstruksjon, hvor «[t]he point is that form and content are integrated into the work's aesthetic deformation of historically and culturally sedimented ways of perceiving and expressing a world» (Hansen, 2023, s. 7 med henvisning til Ricoeur, 1983). Merleau-Ponty beskriver leseprosessen som «a 'transfer of corporeal scheme' within a context of 'syncretic sociability', which is pre-predicative and precedes any reflexive distinction between 'I' and 'you', 'here' and 'there', the sphere of ownness and the sphere otherness» (Hansen, 2023, s. 9 med henvisning til Merleau-Ponty, 1964). Også Polanyi beskriver transaksjonsprosessen i tilknytning til måten vi «bebor» verden på, men det Polanyi i tillegg tilbyr, og som vi ikke kan finne like tydelig hos andre fenomenologer, er en avklaring av om begrepene brukes i bokstavelig eller overført (metaforisk) betydning. Teorien om kunnskapens struktur, som Polanyi drar opp, bygger på mange av de samme begreper som annen fenomenologisk litteraturteori. Men der mange fenomenologer skildrer transaksjonen mellom perspektiver som en transcendental bevegelse, og som noe som eksisterer i seg selv, tilbyr Polanyi, ved

å innføre strukturen «fra-til» og begrepsapparatet «proksimal-distal», en dypere forståelse av hvordan et perspektiv alltid er ladet med den grunnleggende formen for kroppslighet som vi faktisk er konstituert i og konstituerer vår verden gjennom (Polanyi & Prosch, 1975). Polanyi har dermed ikke de problemer som mange fenomenologer har, med å formidle klart hva som skjer i transaksjonen mellom subjektivitet og objektivitet. Det verdensåpnende og verdenssiterende som vi finner i sentrum av teorien hans, må forstås gjennom plassen som kroppsligheten og perspektivet gis.

Både i en nordisk og i en internasjonal kontekst er Polanyi og ideen om taus kunnskap bredt referert til i forbindelse med forskning på kunnskap hos lærere og andre profesjonsutøvere (Andersen, 2011; Edvardsen & Hoel, 2022; Elbaz, 1991; Hoel & Rønild, 2011; Schön, 1987; Skemp, 2010). Både i nordisk og internasjonal kontekst er også Polanyis kunst- og kunnskapsfilosofi utforsket i forskning på praktisk-estetisk kunstutøvelse (Orset, 2017; Sorri, 1994), og i tillegg er metaforforståelsen hans utforsket i religionsforskning (Innis, 2004). I kraft av dette stiller vi spørsmål ved om litteraturlærere hos Polanyi kan finne grunnlag for fornyelse av den håndverksmessige dimensjonen i deres profesjonsutøvelse. I relasjon til det som interesserer oss, språk- og litteraturundervisning i en skolekontekst, finner vi at teorien hans om taus kunnskap ikke har vært viet den oppmerksomheten den fortjener, hverken teoretisk eller praktisk. Dette gjelder ikke minst det verket som avsluttet Polanyis produktive virksomhet og som handler eksplisitt om skjønnlitteratur og metaforer: *Meaning* (Polanyi og Prosch, 1975).

Meaning inneholder den modne presentasjonen av Polanyis kunst- og kunnskapsfilosofi. Den utvikler en sammenhengende estetikk- og vitenskapsteori basert på en ny forståelse av mening. Selv om boken er et resultat av skrivesamarbeid med Prosch, bruker vi kun Polanyis navn når vi refererer til kunnskapsfilosofien som fremmes i boken. Det kan være problematisk, men med bakgrunn i den rollen Prosch gir seg selv i bokens forord, og med tanke på at teorien suksessivt er utfoldet i flere av Polanyis tidligere verker (Polanyi, 2009, 2015), mener vi å ha dekning for det. Vi vil i det følgende redegjøre for de teoretiske hovedprinsippene i *Meaning* og vise hvordan dette verkets teori kan bringes i spill i forhold til analyse av litteraturpraksis. Først vil vi dog redegjøre for studiens forankring i et overordnet forskningsprosjekt, hvorfra empirien vi inkluderer, er hentet.

2 Metode

2.1. Studiens kontekst og innsamling av empiri

Formålet med det overordnede forskningsprosjektet som denne artikkelen springer ut fra, er å undersøke hva Polanyis fenomenologiske kunst- og kunnskapsfilosofi, og da spesielt begreps-paret proksimal-distal, kan bidra med til en eksistensielt og verdensorientert litteraturredidaktikk (Hansen et al., 2017; Hansen & Gissel, 2021; Harstad, 2021). Empiri er innsamlet gjennom multiple metoder (Greene, 2015). I et forsøk på å fange dypere forståelse av kroppslighetens plass i verdensorientert litteraturundervisning, vil vi i denne artikkelen inkludere notater fra observasjon av undervisning og samtale med lærere og avgangselever ved studiespesialiserende linje ved tre ulike

videregående skoler i Norden. I tillegg drar vi i avsnitt 3.3.1 veksler på forfatter 1's egne undervisningserfaringer i autoetnografisk reflektert form (Aanes, 2024, jf. også Baarts, 2010).

Lærerne som er inkludert i studien, ble valgt med bakgrunn i at det a) enten ut fra skolens hjemmeside eller læreplan eller b) ut fra lærerens ry var grunn til å anta at deres litteraturundervisning kunne bryte med tradisjonell nasjonal danningstenkning og være mer rettet utover mot nye tilganger, slik som undersøkende og fenomenologiske. Det var også et utvalgsriterium at lærerne hadde avgangselever. Lærerne ble kontaktet via mail. Dersom de svarte positivt tilbake, tok vi et møte for å avklare forventninger. Det var slik tale om et informert og fritt samtykke til å delta. Elevdeltagerne ble valgt ut ved at lærerne forespurte høyt i klasserommet om det var seks elever som kunne ville være med i studien. Det var et mål å tilstrebe balanse mellom kjønnene, men også her var det viktigste kriterium frivillighet. Også elevenes deltagelse baserer seg på informert samtykke. Alle deltagerne ble opplyst om at de til enhver tid kunne trekke seg fra studien. Ingen gjorde det. Tvert imot opplevde vi at det ble etablert en god og fortrolig kontakt, som åpnet opp for oppriktige samtaler om deltagerens erfaringer og refleksjoner. Empirien er anonymisert.

2.2 Analyse

Vi har hovedsakelig inntatt en eksplorativ tilnærming til fenomenene vi studerer (Gentikow, 2005, s. 138). Fenomenene er undersøkt fra ulike innfallsvinkler og med en forståelseshorisont som stadig har vært under endring, selv om Polanyis teoretiske rammeverk naturligvis har vært guidende. Studiens overordnede forskningslogikk er abduksjon. Valgte forskningstilnærming relaterer vi til Alvesson og Sköldbørgs (2008, s. 55–65) redegjørelse for abduksjon og videre til Peirce som beskriver abduksjon som «an act of *insight*» (Peirce, 1998, s. 227). Undersøkelsene er induktivt drevet av nysgjerrighet, men det induktive arbeidet kan ikke separeres fra det abduktive arbeidet - valg av empiriske caser og valg av teori - og det deduktive arbeidet - validering av empirien gjennom måten den blir opplyst av teorien.

I denne artikkelen vil vi gjennom vekselvis teoretiske og empiriske undersøkelser spesifikt vise hvordan begrepene proksimal-distal kan hjelpe litteraturlærere med å utnytte litteraturens språkberikende og språkutviklende potensiale. Vi viser blant annet til hvordan Polanyis teori kan bringes i spill litteraturredidaktisk i forhold til å forstå Nobelpris-aktuelle Fosses tekster anvendt i litteraturundervisningen.

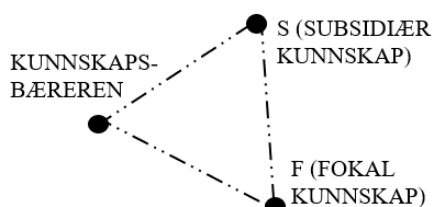
3 Fra-til-kunnskap og teorien om «tacit knowing»

Begrepet «tacit knowing» (Polanyi & Prosch, 1975, s. 34) og teorien utviklet med dette som fokus utgjør kjernen i Polanyis kunst- og kunnskapsfilosofi. «Tacit knowing» refererer til at all tenkning i erkjennelses- og kunnskapsprosesser inneholder komponenter som vi bare underforstått er oppmerksomme på, da vi alltid er til stede i verden på en slik måte at det som ligger til grunn for det oppmerksomheten har i fokus, er taust eller underforstått.

For å demonstrere hvordan dette er tilfelle, viser Polanyi (2009) til eksempler både fra vitenskapens og hverdagens praktiske verden. Et eksempel er beskrivelsen av hvordan det å hamre krever to ulike kyndigheter. På den ene side

krever det at vi har bevissthet om førligheten og kraften i hånden og grepet vi har om hammeren. På den annen side krever det at vi har bevissthet om spikeren og spikerhodet. Når vi hamrer, er gjerne bevisstheten vi har om grepet og kraften i hånden, subsidiær, mens spikeren og spikerhodet er objekter for fokal bevissthet. Et annet kjent eksempel Polanyi bruker for å konkretisere kunnskapens fra-til-bevegelse, er en blind mann med stokk. Stokken overfører bevegelsesinntrykk fra bakken til hånden. Til tross for at inntrykkene blir overført til hånden, er det vanligvis ikke følelsene i hånden mannen har i oppmerksomheten. Likevel er disse selvsagt en forutsetning for at mannen kan oppfatte hva som befinner seg ved stokkens ende. Begge eksemplene viser hvordan kunnskapsbærerens allestedsværende tilstedeværelse i både det proksimale og det fokale kunnskapsleddet bindes sammen i en forutsatt og med-forstått «indwelling» (Polanyi & Prosch, 1975, s. 37). «Indwellingsbegrepet» er brukt av flere innenfor den fenomenologiske tradisjonen og er vanskelig å oversette. Måten Polanyi bruker det på, er nært beslektet med måten Heidegger bruker begrepene «being-in-the-world» og «dwelling» på når han argumenterer kritisk mot en dualistisk forståelse av forholdet subjekt-objekt og beskriver hvordan mennesket alltid står i et relasjonelt forhold til gjenstander i verden (Innis, 2010, med henvisning til Polanyi, 1964). Når begrepet benyttes her, så henviser det til den måten vi «bebor» eller «er hjemme» i verden på. Det er slik vi forstår begrepet «indwelling». I det følgende bruker vi for enkelhets skyld ordet bebor.

Begrepene proksimal-distal redegjør for utstraktheten mellom det vi ser fra, og det vi ser mot/til. Som supplement til disse begrepene innfører Polanyi begrepsparet subsidiær-fokal (Polanyi & Prosch, 1975, s. 39). Det subsidiære (underliggende) grunnlaget for den fokale kunnskapen er vi oss som regel bare taust bevisste. Sin spesifikke bruk av intensjonalitetsbegrepet forklarer Polanyi ved at når vi bebor en teori, så er vi «hjemme i verden» gjennom den måten vi bebor teorien på.



Figur 1. Modellering av det triadiske kunnskapsforholdet (Polanyi & Prosch, 1975, s. 38)

Forholdet mellom kunnskapsbæreren, det subsidiære kunnskapsgrunnlaget og det fokale oppmerksomhetspunktet beskriver Polanyi som en triangulær struktur. Dette kan særlig knyttes til det ontologiske aspektet ved taus kunnskap og Polanyis grunntanke om at vi i kraft av «indwelling» kan bebo og, som han også har formulert det, «utvide» (Polanyi & Prosch, 1975, s. 69) kroppene våre i verden - slik at vi inkorporerer stadig mer proksimal og subsidiær kunnskap og stadig kan forholde oss mer sofistikert til det distalt fokuserte. Dette gir en annen ontologisk forståelse av kunnskapens subjekt enn den vanlige og ortodokse. Polanyis antagelse er at det å utvide forståelsen slik at mer proksimal og subsidiær kunnskap inkorporeres i subjektets måte å bebo verden, ikke er noe som

skjer automatisk. Det subsidiære grunnlaget som konstituerer kunnskapsprosesser, må også gjøres eksplisitt gjennom en egen form for anstrengelse.

Polanyi skiller mellom flere ulike sider eller aspekter ved taus kunnskap. I tillegg til det ontologiske aspekt som er beskrevet ovenfor, har vi de funksjonelle, fenomenale og semantiske aspekt, som alle vedrører epistemologiske forhold, og som ikke kan tenkes uavhengig av hans syn på ontologi. Aspektene henger således sammen på mangfoldige vis som en onto-epistemologi (Jackson & Mazzei, 2012). Grunnideen hos Polanyi er at subjektet og objektet ikke kan forstås uavhengig av hverandre (Polanyi & Prosch, 1975, s. 38). Et objekt blir alltid forstått gjennom subjektets tilstedeværelse i verden – i kraft av hvordan jeg-et bebor verden. Med tanke på den litterære kunstferdige diktningens rolle i utviklingen av språk og språkforståelse er det interessant å utforske alle aspektene. Spesielt måten Polanyi (Polanyi & Prosch, 1975, s. 74) tenker om semantikk, utfordrer tradisjonelle tilnærminger, men tenkemåten gir nettopp særlig god mening i relasjon til det å forstå hvordan metaforer og kunstverk har sin rot i språkevnen og hvordan vi bebor verden.

3.1. Kunnskapens funksjonelle aspekt

Det funksjonelle aspektet gir mening til betegnelsen fra-til- eller fra-mot-kunnskap (Polanyi & Prosch, 1975, s. 34). Uttrykt i distinksjonen proksimalt-distalt kan vi si at når vi leser en bok eller ser en film, så er vi alltid proksimalt til stede i egen kropp, mens fokuset vårt distalt er vendt mot boksiden eller skjermen fortellingen er mediert gjennom. Det som formidles gjennom skriften eller skjermbildet, får mening gjennom hvordan vi proksimalt forholder oss til det vi er rettet mot. Fordi det er mye som skjer i og mellom delene som vi kontinuerlig syntetiserer, har vi ikke til enhver tid viten om hvordan de ulike delene samspiller i den meningssskapende prosessen. Dermed er det meningsfylt å si at vi bare er oss de ulike delene i meningssskapingsprosessen subsidiært bevisst gjennom måten vi er bevisst det distalt fokale.

Men vi kan også distalt rette fokuset mot det å forstå hvorfra deler av objektet vi er rettet mot, får sin bestemthet. For eksempel kan vi velge å analytisk separere og fokalt fokusere på miljøskildringer i et estetisk verk. Slik kan vi avdekke hvordan forfatteren eller filmregissøren bruker språklige eller filmatiske virkemidler for å påvirke det inntrykket vi som lesere eller seere danner oss av det fysiske og sosiale miljøet handlingen utspiller seg i. Når det gjelder kunstferdig litteratur, kan funksjonell kunnskap også være forståelse for hvordan skriftteknologien fungerer, slik som forståelse for hvordan tegn for fonemer danner ord som blir til setninger som refererer til konkrete og abstrakte gjenstander som etablerer kognitive bilder og vekker tanke- og idéinnhold og følelser til live i leseren. Eksempelet under (avsnitt 3.1.1.) viser hvordan en lærer, gjennom å vekke elevenes interesse for de abstrakte ordenes referanser til konkreter i verden elevene bebor, utnytter kunnskapens funksjonelle aspekt.

3.1.1 Funksjonell kunnskap: Å åpne elevene for verden og verden for elevene

Eksempelet som følger, som er del av det empiriske materialet innsamlet i norsk kontekst, illustrerer hvordan en lærer guider elevene gjennom en utforsking av diktet *Jeg holder ditt hode* (Mehren, 1963). Eksempelet viser hvordan fokal fokusering av de bildene språket skaper, kaster mening tilbake til og skaper forståelse for det subsidiære grunnlagets funksjon.

Læreren har projisert diktet *Jeg holder ditt hode* (Mehren, 1963) på lerret fremme i klasserommet og åpner timen med å fortelle elevene at i arbeidet med å forstå dette diktet, må de ta fram kunnskap de har med seg fra teknologi- og forskningslærefaget. Så spør han elevene om de noen gang har reflektert over vekten av hodet på kroppen? I dag skal de nemlig snakke om det metafysiske, men før de går inn i samtalen vil han at de fysisk legger hodene i hverandres hender. Det blir noe styr. En gutt påpeker at nei, dette kan han ikke være med på. Han drar stolen til sides med en kommentar om at han er forkjølet, men ellers så flytter elevene på stoler, overkropper og hoder senkes mot gulvet, og i nesten horisontal posisjon legges hodene i hendene på klassekamerater. Det blir snakk om hvor mye et hode veier, og en gutt forteller at han har hørt at hodet veier ca. 2 kg. Læreren spør om noen har holdt en baby, og det blir snakk om ulike gjenstander og vekt. Elevenes erfaringer fra livsverden er altså blitt aktivert idet læreren leser de første verselinjene i diktet høyt:

*Jeg holder ditt hode
i mine hender, som du holder
mitt hjerte i din ømhet*

Læreren kommenterer. Det er en vekselvirkning her; hode-hjerte. Kan en se det for seg? Forsøk å forklare dette med egne ord, dere. Hva betyr *ømhet*? Elevene samtaler med naboen og deretter går det over i en felles samtale om hva *ømhet* er. En gutt sier han tenker at det har med tillit å gjøre. En annen tolker verselinjene til å handle om gjensidig kjærlighet. En tredje er enig i det.

Læreren kommenterer høyt: Når jeg ba dere holde hverandres hoder, så er det fordi jeg ville at dere skulle huske diktet. I resten av diktet blir dette forstørret. Dette nære blir til et stadig mer omfattende fenomen. Læreren leser videre:

(...)
*slik allting holder og blir
holdt av noe annet enn seg selv*

Forstår vi det? Lærers spørsmål blir hengende i luften. Vel, så kommer noe sanselig fysisk igjen, sier han og leser videre:

*Slik havet løfter en sten
til sine strender, slik treet
holder høstens modne frukter, (...)*

Har dere gått på slike steinstrenger? Har dere tenkt på hva naturkreftene kan gjøre? Hvordan havet løfter steinene? Jeg er ikke fysiker, vi vet jo mye, men ikke alt om universet, sier læreren. Hva er det som holdes og blir holdt? Hvis det ikke blir holdt, så ville jo ikke alt dette gått i baner? Hva eller hvem er det som holder orden i alt dette? Læreren undrer seg høyt og leser så diktet ferdig:

(...), slik
 kloden løftes gjennom kloders rom
 Slik holdes vi begge av noe og løftes
 dit gåte holder gåte i sin hånd

Når læreren avslutter, begynner samtalen i klasserommet. Elevene rekker (stort sett) opp hånda, og læreren slipper dem til:

- E1: Hvis en tenker kjærlighet. Å holde og bli holdt. Det handler på et vis om relasjoner. Å holde og bli holdt?
 E2: Vi er avhengige av hverandre. At alle er avhengige av hverandre. Det handler om avhengighet.
 E3: Det handler om gjensidighet. En gjensidighet som er så viktig.

Læreren lytter, bekrefter og stiller spørsmål. Han anerkjenner og spinner videre på elevenes utsagn, slik som når han følger opp med å si:

- L: Ja, det handler på et vis om tillit og nærhet, gjør det ikke? Kan det være et kjærlighetsdikt?
 E4: Ja, det er øyeblikket opp mot helheten.
 L: Det er en eksistensiell tematikk. Ting lever evig når vi tar vare på øyeblikket og skriver det ned.

Som eksempelet viser, prosesseres det gjennom diktformidlingen en metaforisk forståelse av sammenhenger i tilværelsen som knapt kan formidles adekvat på annet vis. Teksten fremstiller en verden som har sin horisont, og leseren møter teksten med sin erfaringshorisont. I møtet med perspektivene som teksten tilbyr, integreres elevenes livsverdenskunnskap. Slik utvides lesernes horisont.

Stemningen i de første verselinjene av diktet *Jeg holder ditt hode* er, som læreren påpeker, preget av et tillitsforhold mellom et jeg som holder et du sitt hode, og et du som holder et jeg sitt hjerte i sin ømhet. Elevene har alt gjort seg en kroppslig erfaring ved å holde en medelevs hode i sine hender, og ved denne erfaringen er skjemaet som aktualiserer betydningen av verbet *å holde* blitt aktivert. Verbet «å holde» er et universelt ladet skjema. I dagligtalen er det gjerne trivialisert, men i diktets kontekst vekkes meningsinnholdet igjen til live. Etter at klassen har lest de neste verselinjene, «slik allting holder og blir / holdt av noe annet enn seg selv», stiller læreren spørsmål om det er mulig å forstå dette, før han kommenterer det sanselige fysiske bildet av hvordan «havet løfter en sten til sine strender». Hvordan stenene på stranda er havnet her, er ikke noe vi til vanlig går rundt og tenker på. Like fullt besitter vi kunnskap om at det er i kraft av tidevann og bølger at mylderet av stener løftes og fordeles rundt om på verdens strender. Ved å stille elevene spørsmål som «har dere gått på slike steinstrender?», gjør læreren elevene oppmerksomme på hvordan de i tolkningsarbeidet tar i bruk livsverdenskunnskap og erfarings-skjemaer. Han modellerer så og si hvordan litteraturen kobler seg til elevenes erfaringsverdener, og demonstrerer hvordan samspill mellom språk og erfarings-skjemaer foregår.

Gjennom fokal fokusering av diktet vekkes subsidiære erfaringer og sanselige opplevelser. Valgte dikt åpner for at elevene i det meningsskapende arbeidet aktiverer skjemaer som knytter seg til den konkrete hverdagslige erfarings-sfæren, så vel som til store abstrakte vitenskapelige spørsmål tilhørende klassefelleskapets faglige sfære. Riktignok blir det viet lite tid til å utfordre og utforske de mer abstrakte sammenhengene, men gjennom innledningsvis å fortelle at han antar at elevene vil få bruk for kunnskap fra teknologi- og

forskningslærebygget, viser læreren hvordan han har en intendert hensikt om å aktivere denne kunnskapsfæren. Eksempelet illustrerer dynamikken mellom det subsidiære og det fokale leddet i kunnskapsprosesser og viser hvordan det subsidiære i tillegg til å bære på sin egen mening også inkorporerer mening i det fokale, men også hvordan det subsidiære utvides og utdypes gjennom interaksjonen med det fokale.

3.2 Kunnskapens fenomenale aspekt

Det fenomenale aspektet handler om hvordan det subsidiære grunnlaget gir sanselig mening til det fokale objektet (Polanyi & Prosch, 1975, s. 35). Dette må ikke forveksles med kunnskap om det subsidiære grunnlaget isolert, men dreier seg om hvordan det subsidiære og fokale leddet sammen skaper den måten fenomenet trer frem for oss på. I relasjon til eksempelet ovenfor er det åpenbart at når vi leser, så ser vi bokstaver, og vi opplever umiddelbart deres form. Likevel er det sjelden bokstavene vi fokalt er opptatt av, men i stedet meningsinnholdet som er gitt gjennom bokstavene. Vi er også sjeldent fokalt bevisste hvordan vi bruker forestillingsevnen og innbilningskraften til å forestille oss det bokstavene har gjort mulig. Syntetiseringen av grafemer til ord foregår oftest sublimert, proksimalt eller subsidiært. Det er poenget i det fenomenale aspektet. Men når vi en sjelden gang er oss bevisste det subsidiære grunnlaget, slik som samspillet mellom bokstavene og forestillingskraften, vil dette påvirke den fenomenale forståelsen vår av litterære kunstuttrykk og måten vi tilskriver verdi til disse på. Et eksempel fra undervisningens praksis, innsamlet i dansk kontekst, som uttrykker slik fenomenal forståelse, er hvordan Louise, som er avgangselev ved et dansk teknisk gymnas, uttrykker forståelse for litteratur: «[L]itteraturen er benzin til tankebålet om verden omkring os». Hun forteller også at litteraturen har lært henne «at bruke sproget på et høyere plan - for uttrykk giver indtryk».

Når Polanyi forklarer det fenomenale aspektet ved taus kunnskap anvender han engelske ord som lar han distingvere mellom hvordan vi ved hjelp av noe malt/materielt/trykt («the picture») tar i bruk forestillingskraften og sansevnen for å produsere noe nytt («the image») (Polanyi & Prosch, 1975, s. 34).



Figur 2. Ung/gammel dame. Hentet fra *Patterns of Discovery* (Hanson, 1958)

Gestaltfigurer kan klargjøre Polanyis poeng. Når vi ser noe, ser vi det alltid i lys av kunnskap eller en erfaringshorisont. Figur 2 kan for eksempel både framkalle en forestilling av en gammel og av en ung dame. Figuren kan ikke oppleves som begge deler samtidig, men den kan undersøkes først som det ene og så som det andre. Poenget er at det ikke finnes et nivå der vi bare ser, rent objektivt eller nøytralt, for deretter å tolke hva vi ser på bakgrunn av hva vi ellers vet eller tror.

Umiddelbare og språktranscenderende «se som-erfaringer» bør derfor lede til en videre utforskning av og samtale om det vi ser. Ser vi figur 2 som en ung kvinne, kan vi dikte videre på hvem hun er og hvorfor hun bærer et silkebånd rundt halsen. Ser vi henne som en gammel dame, kan vi undre oss over den krokete nesen hennes og hvorfor hun slår blikket ned. Erfaringshorisonten vår, også den som innbefatter erfaringene våre med gamle damer og unge kvinner, danner altså det subsidiære vi ser noe ifra.

Gestalt-switch-fenomener gjør oss i stand til å forstå dynamikken mellom det subsidiære og fokale leddet i kunnskapsprosesser. I eksempelet under (avsnitt 3.2.1) viser vi hvordan fenomenal kunnskap kan komme til uttrykk i litteraturundervisningen.

3.2.1 Fenomenal kunnskap: Å gjenoppdage virkeligheten

Et eksempel fra litteraturundervisningen som forteller om hvordan elever blir seg bevisste det fenomenale aspektet i meningsskapingsprosesser, finner vi i en gruppesamtale om novellen *Eg kunne ikkje seie det til deg* (Fosse, 1991) (innsamlet i norsk kontekst). Klassen har lyttet til novellen. Før lytting har de samtalt om Fosses særegne skrivestil, det repeterende språket og om at Fosse er en mester i å gi stemme til det uutsigelige. Novellen handler om en som snart skal dø, og om et øyeblikk som har gjort uutslettelig inntrykk på han. Øyeblikket han refererer til, er knyttet til tiden på videregående skole, til bevegelsene til et menneske som går over skoleplassen, og til blikk-kontakt han hadde med to øyne i skolens kantine. Hovedpersonen kan ikke forstå at det er dette, som egentlig synes så helt uten betydning, som skal være det mest betydningsfulle han husker, nå som han snart skal dø. Underveis i lesingen, og etterpå, samtales det i klassefelleskapet om språkets materialitet og tekstens *hvem, hva og hvor*. Læreren har fortalt at noe av motivasjonen hans for å lese teksten i klassefelleskapet, er å ta med elevene inn i eksistensielle refleksjoner. I kraft av novellen blir det mulig for lærer og elever å samtale om det uutsigelige, forholdet mellom et jeg og et du, og forholdet mellom øyeblikket og evigheten.

Når vi noen dager senere, i et fokusgruppeintervju, ber noen av elevene om å fortelle om tekster og minner av tekster de har lest i løpet av årene i videregående skole, trekker elevene frem denne Fosse-teksten. I samtalen forteller de om hvordan de kunne relatere seg til teksten, og hvordan teksten minte dem på hvordan virkeligheten virkelig er:

Even: Jeg likte den «Eg kunne ikkje seie det til deg» (...). Det var den novellen av Jon Fosse som handlet om en gutt sitt forhold til ei jente ... eller konen hans ... der han over flere sider beskrev ganske ordinære hendelser i løpet av gymnaset og prøvde på en måte å skildre viktigheten av øyeblikkene ... Dette, fikk for han, siden i livet eller hvordan han satte pris på akkurat disse hendelsene. Det er det jeg husker ut ifra det, men jeg husker det var en veldig fin og rolig novelle å lese. Det gikk veldig sakte. Den hadde på en måte en sånn ett steg fram, to steg tilbake-funksjon i seg, ved at den gikk på en måte alltid tilbake til samme tema, også på en måte skildret den, eller den omhandlet det med at, ja hva skal jeg si, den handlet om helt sånn ordinære hendelser, men de fikk på en måte sånn helt spesiell betydning for *han* da og det synes jeg også man kan på en måte relatere til seg selv ved at det er spesielle hendelser i livet og ... eller enkelte slike *aha*-øyeblikk som kanskje ikke har så mye å si for andre personer, men som du på en måte blir å huske

- hele livet ditt. Jeg vet at jeg selv, ja jeg har hatt opplevelser som jeg husker veldig godt uten at det nødvendigvis trenger å være noen spesiell grunn til det. (...) Så jeg følte at jeg kunne kjenne *meg* igjen i den teksten
- Tilde: Det er sånn type tekst som er tankevekkende liksom. Man tenker ikke over for det første at små øyeblikk kan ha stor betydning senere ... og også det at hvis man forteller noe til noen, så kan det endre hvordan de oppfører seg (...) Det hadde ikke *jeg* tenkt på før i hvert fall.
- Hanne: Det kan også være at de små tingene *du* gjør, kan være veldig viktig for noen andre da.
- (...)
- Morten: Ja, veldig små øyeblikk Man tenker jo ... Jeg knyttet meg veldig nært til den teksten. Fordi at kanskje noe av det beste jeg husker fra en av mine barndomskompiser er hvordan han knyttet skoene sine. (...) Det var hvilket trappetrinn han satt i, og *hvordan* han satt når han knyttet skoene sine. Det *sitter i hodet* og det ... det er gjerne noe man ikke går og tenker på, men teksten vekke slike minner og når man tenker tilbake til den tida, så bare ..., okei.
- Flere: Mmmm (i munnen på hverandre).
- Even: Det var også det som var med den teksten i forhold til minnet ditt at det gir jo mening for *deg* og du husker det såpass godt, men for oss virker det helt absurd, men det er også noe med det at *vi* kan ikke forstå det ...
- Flere: Ja, ja (mumling og summing)
- Even: det er kun *du* som kan forstå det. ... I likhet med at i denne novella var det kun han ..., jeg-person, tror jeg det var, som kunne forstå disse øyeblikkene. Han kunne ikke på en måte forklare det til henne, fordi det ville bare på en måte høres rart og absurd ut.
- Synne: Hvis jeg ikke husker feil, ikke sant, så ligger hun for døden ..., eller hun dør, hun, konen hans.
- Flere: Det er han som skal dø.
- Hanne: Både og.
- Even: Nei, hun *er* død.
- Hanne: Han sier på en måte, i skriveprosessen, så sier han at han er klar til å dø, han vet han dør snart,
- Synne: ... men han skildrer vel også dødsleiet hennes, gjør han ikke?
- Tilde: Jo, jeg tror det.
- Synne: Så sier han vel noe sånt som at nå er hun borte, men han bærer henne med seg.
- Even: Sorgen
- Synne: Nei, han bærer med seg henne *i* seg.
- Hanne: Han bærer *hennes* vesen, *i* seg, de øyeblikkene *han* erindrer ...

Fosse er kjent for måten han gestalter følelser og stemninger inn i teksten som et hele, og i samtalen om tekstopplevelsen er det nettopp tekstens stemningsmessige kvaliteter som opptar elevene. Novellen *Eg kunne ikkje seie det til deg* lar elevene sette ord på og samtale om sider ved livet som vekker gjenkjennelse hos dem. I samtalen om teksten kommer det til uttrykk hvordan denne dobbeltheten som vi forstår en historie eller erfarer et fenomen gjennom, svarer til den dobbeltheten vi har i sansemodaliteter. Innbilningskraften og kunnskapen vi har om fenomener, lar teksten tre fram for oss på en særlig inntrykksfull måte. Elevene synes å være enige i det bildet av virkeligheten som teksten har manet fram, av at språk og minner ikke bare sitter «i hodet», men at språk og minner er noe man bærer med seg, «*i* seg», som Hanne sier.

På den ene side viser altså samtalen hvordan elevene i all hovedsak synes å bygge sin forståelse av teksten på et subsidiært grunnlag som de i fellesskap er

forente om. Teksten synes å gi dem mulighet for å snakke om dimensjoner ved livet som er til stede i deres egne hverdagserfaringer. På den annen side viser Mortens historie noe om at teksten vekker minner om hvordan barndomskameraten satt i trappen når han knyttet skolissene sine, at den horisonten vi ser og ilegger teksten mening ut ifra, subsidiært også innbefatter personlige erfaringer som ligger lagret i den enkelte, som kroppslige minner. Når disse kroppslige minnene meddeles, viser elevene i dette klassefelleskapet dyp interesse for den individuelle erfaring og fascinasjon for det merkelige med det doble aspektet i litterære meningsskappingsprosesser. Som Even sier; «Det var også det som var med den teksten i forhold til minnet ditt at det gir jo mening for deg (...), men for oss virker det helt absurd, men det er også noe med det at *vi* kan ikke forstå det». Evens ord rommer en forståelse av dynamikken mellom kunnskapsprosessens ulike ledd. Ordene hans uttrykker forståelse og aksept for at det som er i fokal oppmerksomhet, alltid er understøttet i subsidiær kunnskap som kan være enten eller, eller både og, universell og partikulær. Eksempelet demonstrerer potensialet som finnes i litteraturundervisningen for å utvikle innsikt i hvordan det subsidiære og fokale leddet sammen skaper den måten et fenomen framtrer for oss på.

3.3 Kunnskapens semantiske aspekt

Det semantiske aspektet handler om hvordan den subsidiære og fokale kunnskapen samlet gir språklig artikulerbar mening til det fokale objektet (Polanyi & Prosch, 1975, s. 35). Et eksempel er fra-til-strukturen i lesing. Vi leser en trykt setning. De trykte ordenes funksjon er å guide fokuset vårt bort fra de trykte bokstavene og over mot det fokale objektet som er de trykte ordenes mening. Her har vi altså både å gjøre med det funksjonelle og det semantiske aspektet ved taus kunnskap. Det fenomenale aspektet handler om måten vi gjenkjenner ordene på, altså de sammenhengene ordene står i, og som vi gjenkjenner dem i. Tar vi indeksikaler, ord som *her* eller *der*, så er dette ord som vi kan gi mening til ut ifra den grammatiske kunnskapen vi har om dem, slik som at dette er stedsadverbialer, men ordenes mening er også, og kanskje først og fremst, rotfestet i hvordan vi spatiotemporal bebor verden. *Her* eller *der* oppleves ulikt alt etter hvor vi oppholder oss. Tilsvarende er det med andre ord, slik som *trist* eller *glad*. Dem kan vi gi mening til ved at de er adjektiver som beskriver en egenskap knyttet til et substantiv: men samtidig er disse ordenes mening primært rotfestet i en erfart stemning vi kroppslig bærer med oss minner om.

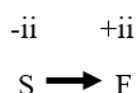
I det videre vil vi gå inn i Polanyi's utvidede forklaring av det semantiske aspektet ved taus kunnskap. Her drar vi, slik som redegjort for i avsnitt 2.1, veksler på denne artikels førsteforfatter, Elin Aaenæs, sin lesing av og erfaring med å bruke Jon Fosses skuespill *Nokon kjem til å komme* (1995) i undervisning (se også Aaenæs, 2024).

3.3.1 Litterær meningsskaping forstått gjennom en utvidet forklaring av det semantiske aspektet ved taus kunnskap

I analogi til det nettopp beskrevne om hvordan ordene guider fokuset vårt bort fra de trykte bokstavene og over mot det fokale objektet som er ordenes mening, og hvordan meningsdannelsen stilltiende integrerer subsidiær kunnskap i en

prosess som ikke kan forklares logisk, men må forstås metaforisk gjennom å godta at forestillingskraften er et grunnvilkår i all meningsdannelse, skiller Polanyi (Polanyi & Prosch, 1975, s. 68–78) mellom tre ulike måter semantisk mening dannes på: indikativ, symbolsk og metaforisk. Disse tre typene meningsdannelse er grunnleggende til stede i all bruk av språk.

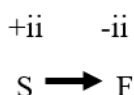
Indikativ mening forklarer Polanyi ved å si at et ord har én mening, samtidig som det bærer på noe annet som også er dets mening. Forstått på denne måten fungerer ord som indikatorer som på en subsidiær måte peker på den fokale integrasjonen de bærer i seg. Noen ord kan derfor bli erstattet av et veiskilt, en illustrasjon eller en matematisk formel som kan ha samme funksjon. Det som er i den fokale interessen, er forestillingsbildet ordet subsidiært vekker.



Figur 3. Indikativ mening (Polanyi & Prosch, 1975, s. 70)

Som figur 3 viser, bruker Polanyi en bestemt notasjonsform for å illustrere forholdet mellom den subsidiære kunnskapen (S) og det fokale objektet (F). Notasjonsformen kan umiddelbart virke abstrakt, men den er nyttig når man skal gjøre seg kjent med det semantiske aspektet ved taus kunnskap. Pilen markerer at når det ikke er den subsidiære kunnskapen, men det fokale objektet som manes frem som har iboende interesse (+ii), så fungerer de underliggende tegnene som indikatorer som peker mot noe annet utenfor seg selv. Tar vi for eksempel ordet «hus», fungerer ordet indikativt på den måten at forestillingsbildene ordet fokalt vekker, er basert på en subsidiær forståelse av at et hus er en bygning med fire vegger og et tak. Et sted der folk bor.

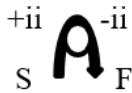
Men ordet hus' betydning skifter lett fra indikativ til symbolsk betydning når det opptrer i en estetisk kontekst. Forestillingsbildene vi fokalt danner da, bærer på og har erfaringer fra livsverden innebygd i seg, og det å undersøke dette subsidiære livsverdensgrunnlaget vil ha iboende interesse (+ii).



Figur 4. Symbolsk mening (Polanyi & Prosch, 1975, s. 72)

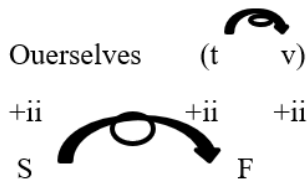
I Jon Fosses skuespill *Nokon kjem til å komme* møter vi for eksempel et par som har flyttet på landet, i et hus som ligger avsidesliggende til, langt fra folk, fordi de vil «vere saman åleine i kvarandre». Men flyttingen til tross, paret blir stadig forstyrret, enten av tanken på at «nokon kjem til å komme» eller av at noen, helt spesifikt arvingen som har eid huset og som kjenner huset bedre enn de to som er nyinnflyttet, faktisk kommer. Forestillingsbildet vi fokalt danner oss av huset, er ikke bare basert på den bakgrunnskunnskapen som Fosse har gitt oss, slik som hvor huset er plassert, hvorfor de to har flyttet hit og hvordan stemningen og samtalen mellom de to som bebodde huset forløper. Skildringene reflekterer også tilbake på subsidiær kunnskap, vage minner og erfaringer vi selv bærer med oss fra egen livsverden, slik som at vi helst vil at huset vi bor i skal kjennes trygt, være et sted der vi føler oss hjemme, osv. Denne subsidiære kunnskapen er vi oss

oftest bare taust bevisste at vi benytter når vi konstruerer mening i det fokale objekt. For å illustrere hvordan slik mening er kroppsliggjort og hentes ut gjennom integrasjon av livsverdenskunnskap, introduserer Polanyi, slik som vist i figur 5, en pil som går i loop.



Figur 5. Integrering av livsverdenskunnskap (Polanyi & Prosch, 1975, s. 73)

I metaforiske uttrykk blir semantisk mening etablert på samme måte som i symboler, men til forskjell fra i symboler, danner de poetiske ordene i metaforiske uttrykk et dobbeltskue i imaginasjonen idet både meningsinnholdet som formidles (t-tenor), og formen som meningsinnholdet sendes i (v-vehicle), bærer signifikante ideer i seg (+ii).



Figur 6. Meningsskaping i metaforiske prosesser (Polanyi & Prosch, 1975, s. 78)

Som i eksempelet med symbolet har det subsidiære grunnlaget som transporterer mening til det fokale objektet, en iboende interesse, men som fokalt oppmerksomhetsobjekt har det metaforiske uttrykket - samtidig som det kaster mening tilbake til og forsterker den subsidiære kunnskapens betydning - også en egen iboende interesse. Et eksempel som illustrerer dette, finnes i måten en avgangselev bruker en metafor når han tilskriver Fosse-skuespillet *Nokon kjem til å komme* mening: «Jeg tenker stykket handler om det å forsøke å bygge noe sterkt nok til at det står i stormen» (Aanes, 2024, s. 99). Som vi vet, handler stykket om et par som har flyttet inn i et hus, langt fra folk, for «å vere saman aleine i kvarandre»; men de finner ikke trygghet i huset fordi de stadig blir forstyrret av at en mann kommer. Dobbeltskue som elevens metafor lager i imaginasjonen, er både rotfestet i erfarte relasjonelle stemninger som utrygghet og uro, og i erfaringer med naturfenomenet storm - slik som at det er vanskelig å stå oppreist eller bevege seg framover i storm, og at vi gjerne, når det stormer, engster oss for om huset vårt er solid fundamentert. Elevens metaforbruk åpner for samtale om hvordan metaforer skaper forbindelse og transporterer idé- og stemningsmessig meningsinnhold mellom to betydningsområder. Samtalen gir elevene forståelse for at metaforer har betydning for måten vi allmennmenneskelig og universelt erkjenner og oppfatter verden. Det gir forståelse for hvorfor vi, som Fosse, tyr til metaforer for å gi noe utvidet mening.

Polanyi hevder at metaforer, slik som symboler, kan bære av sted med oss, forankre oss dypere i oss selv eller bevege oss dypt. Eksempelet viser hvordan læreren - når han er seg bevisst kunnskapens fra-til-strukturer og de ulike måter semantisk mening kan dannes på - kan hjelpe elevene med å artikulere og gjøre

eksplisitt kunnskap som gjerne taust eller implisitt alt er til stede i den måten som elevene navigerer i verden og ilegger kunstverk mening.

3.3.2 Semantisk og historisk forståelse- to sider av samme mynt?

At det er et relasjonelt og dynamisk forhold mellom det subsidiære og fokale leddet i en kunnskapsprosess, og at det som fokalt er i oppmerksomheten, alltid er understøttet i noe subsidiært, betyr at en tekst kan bearbeide og modellere fantasien slik at den fremkaller bestemte bilder (Polanyi & Prosch, 1975, s. 34). Slik vi forstår dette, kan det bety at litterære tekster kan hjelpe elevene til dypere språkbeherskelse og gi historisk forståelse, noe som også forklarer hvorfor lærerne i studien vår begrunnet sine valg av litterære tekster ved å vise til hvordan tekster kan åpne for samtale om historisk betingede samfunnsforhold og slik utvide rommet vi kan være mennesker i.

En lærer begrunner for eksempel valget om å lese samtidsromanen *Bli hvis du kan. Reis hvis du må* (Flatland, 2010) med at elevene får *oppleve* hvor vanskelig det kan være å stå frem som homofil, «selv i et samfunn som er ganske tolerant». Valget om å lese ridderromanen *Parsifal* (Erschenbach, 1300t.) begrunnes på lignende vis: Ved at boken setter elevene i kontakt med nestekjærlighetstanken, som står sterkt både innenfor humanistisk og kristen tradisjon. Boken åpner for samtale om ære og æreskultur og kjønnsroller. Tema som læreren stadig finner relevant å samtale om i vår kultur. En annen lærer forteller hvordan han har erfart at elevene plutselig skjønner noe om «klassereise» eller «kvinnekamp» ved at noe «rører seg i dem» når de leser en tekst som Kiellands *Ballstemning* (1879) eller Skrams *Forrådt* (1892).

Vi mener utsagnene lar seg forstå i relasjon til de ulike måtene Polanyi finner at semantisk mening kan dannes på. Ved at tekstopplevelser tilfører fenomenalt meningsinnhold, kan de gi utvidet forståelse for semantiske begreper som for eksempel «klassereise», «kvinnekamp» eller «nestekjærlighet». Slik analysen av eksempelet med *Nokon kjem til å komme* (Fosse, 1996) viser, har de metaforiske toveisoverføringene som litteraturen gir tilgang til, en iboende evne til å skape dobbeltskuer i leserens imaginasjon. Dobbeltskuene er rotfestet i leserens personlige erfaringer, så vel som i innsikt leseren får gjennom innlevelse i og forståelse av den verden forfatteren har skapt gjennom måten han har bebodd sin verden og levd sin tid.

4 En kunst- og kunnskapsfilosofi for vår tid?

I denne artikkelen har vi teoretisk og empirisk redegjort for hvordan det språkutviklende og verdensåpnende potensiale i metaforer og kunstverk må forstås i nær forbindelse med rollen Polanyi tilskriver kroppsligheten (Polanyi & Prosch, 1975). Ved å redegjøre for utstraktheten og dynamikken som er knyttet til bevegelsen fra-til og proksimal-distal-rettethet, tilfører Polanyi litteraturteorien og litteraturdidaktikken begreper som klargjør den grunnleggende intensjonale strukturen som kunstverk og metaforer er bygd opp om. Han gir også ideer til hvordan man i litteraturundervisninga, gjennom utforskning av språk- og livsverdensopplevelser, kan spille på og avdekke dette dobbelartikulerte som er kunstens vesen.

Hvordan dette dobbeltartikulerte i metaforer og kunstverk kan spilles på og avdekkes, har vi i denne artikkelen utforsket i en vekselvirkning mellom empiri og teori. Den analytiske ambisjonen har vært å lese teorien med empirien og empirien med teorien på en måte som opplyser praksis fra multiple perspektiver, og hvor epistemologi og ontologi er tett knyttet sammen i en onto-epistemologi (Jackson & Mazzei, 2012).

Det første empiriske eksempelet vi drar veksler på, der en klasse utforsker Mehren-diktet (avsnitt 3.1.1), demonstrerer hvordan kroppsligheten kan bli satt i ramme av en lærer: det gjøres helt konkret gjennom direkte utprøving av det å holde en annens hode i sine hender. Deretter utforskes det hvordan Mehren tydelig og klart artikulerer det samme, metaforisk i diktform.

For at metaforen skal ha kraft, må det være et fenomenalt – kroppslig – element til stede. Det andre eksempelet, som har avsett i novellen *Eg kunne ikke seie det til deg* (avsnitt 3.2.1), illustrerer hvordan det grunnleggende perspektivet vi er til stede i og bebor verden gjennom, også er med-erfart når vi leser og skaper mening i, arbeider med og samtaler om kunst og litteratur. Eksempelet viser at elevene i samtale om novellen avdekker kunstverkets dobbeltartikulerte natur. Elevenes forståelse av den verden som novellen via bokstavteknologien skaper, synes i hovedsak å bygge på et subsidiært grunnlag som er til stede i elevenes felles hverdags erfaringer. Samtidig kommer det til syne at teksten åpner for å samtale om individualiteten i måten vi opplever og erfarer fenomener i (den imaginære) verden. Konkret skjer dette gjennom at en av elevene deler et unikt øyeblikks minne fra barndommen som novellen vekker i han.

I det tredje eksempelet drar vi veksler på erfaringer fra egen undervisningspraksis (Aanes, 2024). Dette er fordi egne erfaringer, i dette tilfelle tilegnet gjennom arbeidet med skuespillet *Nokon kjem til å komme*, gir de beste mulighetene for å formidle innsikt man bærer på som litteraturlærer. Eksempelet illustrerer hvordan selv den enkleste form for meningskaping, indikativ mening, skjer ved meningsoverføring fra et område til et annet. Arbeidet med teksten viser at mer avansert bruk av språket skaper stadig dypere og mer kompleks forståelse av språket og verden på flere nivå. Eksempelet demonstrerer også at språket er grunnleggende metaforisk, og hvor godt egnet Polanyis kunst- og kunnskapsteori er til å tematisere forholdet mellom kroppslighet, språklighet og metaforer.

I artikkelen har vi argumentert for at lærerutsagnene, som vi trekker veksler på i eksempel 3.3.2, er basert på en – fortsatt taus («tacit») og uartikulert – viten om at metaforer og kunstverk er instrumenter – «vehicles» (Polanyi & Prosch, 1975, s. 78) – eller kall det gjerne maskiner, som driver den dialektiske og dynamiske dobbelbevegelsen, som gir vekselvirkning mellom proksimal og distal forståelse. Uten at lærerne bruker de samme begreper, og uten at de helt synes å ha en reflektert forståelse av det som skjer på nivå med hva Polanyi har uttrykt, tar vi erfaringene som lærerne forteller om, slik som at elevene plutselig skjønner noe om «klassereise» eller «kvinnekamp» ved at noe «rører seg i dem», til inntekt for at lærerne «[obviously] knows more than they can tell» (Polanyi, 2009, s. 4).

Noen vil muligens innvende at Polanyis teori og vokabular er teknisk og slik sett vanskelig å oversette til litteraturdidaktikk. Men, som vist, gir teorien oss muligheten til å tematisere og forstå metaforenes funksjon med grunnlag i en dypere forståelse av kroppslighet. Eksemplene vi trekker på mener vi validerer teoriens nytte – både anvendt i litteraturundervisning og i forskning på litteraturundervisning. Det gjenstår imidlertid å knytte teorien til annen utlagt fenomenologisk litteraturteori. Vi mener det vil være spesielt interessant å utforske Polanyis metaforforståelse og det som skjer i den dialektiske fra-til-

bevegelsen, i relasjon til Ingardens komplekse (Hansen, 2008) og Isers (1978) noe enklere bruk av begrepet tomrom, og i relasjon til Ricoeurs (1997) beskrivelse av hva som skjer i metaforiske prosesser.

Vi mener at det kan tjene feltet å konsolidere, korrigere og komplettere det vi har validert i denne artikkelen, med annen fenomenologisk teori som gir innsikt i de samme fenomener. Videre ser vi behov for å utvikle en litteraturdidaktikk som artikulere, anvender og kritisk tester en slik omforent fenomenologisk litteraturteori i undervisning. Til det trenger vi mer forskning.

Funding

Arbeidet som ligger til grunn for artikkelen er fundert gjennom et offentlig ph.d.-prosjekt støttet av Norges forskningsråd, Nordland fylkeskommune og Nord universitet.

Acknowledgements

Vi vil takke anonyme reviewere og spesialnummerets gjesteredaktører for gode innspill i skriveprosessen, spesielt Sofia Jusslin som oppfordret oss til å skrive tydelig frem kroppslighetens plass i forhold til teorien og empirien vi arbeider med.

Disclosure statement

Forfatteren erklærte ingen interessekonflikt.

Referanser

- Aaness, E. (2024). Om Fosses kunstestetikk og det å la teksten, Opplevinga og det universelle få vere primært fokus i litteraturundervisninga. *Norsklæreren: Tidsskrift for språk og litteratur*, 48(2), 96–100.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl. utg.). Studentlitteratur.
- Andersen, R. (2011). *Tavs viden og praktik: En diskussion af Polanyis teori om tavs viden i forhold til praktik i sygeplejeuddannelsen og i pædagoguddannelsen* [Doktorgradsavhandling, Roskilde Universitet]. Roskilde.
- Baarts, C. (2010). Autoetnografi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (s. 153–163). Hans Reitzel.
- Edwardsen, O. & Hoel, L. (2022). The window of opportunity: Organisational challenges in the development of competence in the police patrol's investigation of domestic violence against children. *Nordic Journal of Studies in Policing*, 8(2), 1–21. <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/issn.2703-7045-2021-02-03>
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), 1–20.
- Elf, N., Høegh, T., & Christensen, V. (2019). Brug af litteratur i skole og undervisning. I A.-M. Mai (Red.), *Litteratur i brug* (s. 90–122). Spring.
- Fosse, J. (1991). Eg kunne ikkje seie det til deg [novelle]. I *Eldre kortare prosa* (1998, s. 44–56). Det Norske Samlaget.
- Fosse, J. (1996). Nokon kjem til å komme [drama]. I *Teaterstykke 1* (1999, s. 7–84). Det Norske Samlaget.

- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1–32.
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer? Kvalitativ metode* (revidert utg.). IJ-forlaget.
- Greene, J. C. (2015). The emergence of mixing methods in the field of evaluation. *Qualitative Health Research*, 25(6), 746–750.
<https://doi.org/10.1177/1049732315576499>
- Hansen, T. I. (2008). Fænomenologisk læsning. I J. Fibiger, G. Lütken & N. Mølgaard (Red.), *Litteraturens tilgange* (2. utg., s. 99–126). Academica.
- Hansen, T. I. (2012). *Poetik og lingvistik: Om forholdet mellem kognitiv lingvistik og fænomenologisk litteraturteori*. Laeremiddel.dk. <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2012/07/Phd-Thomas-Illum-Hansen-Poetik-og-lingvistik.pdf>
- Hansen, T. I. (2023). Phenomenological exploration in literature education: On the theoretical development of a phenomenological approach to inquiry-based literature teaching as a focal point for a large-scale intervention study in Denmark. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(1), 1–26.
<https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.382>
- Hansen, T. I., Elf, N., & Gissel, S. T. (2017). Forskningsbasert viden om undersøgende litteraturundervisning. <https://emu.dk/sites/default/files/2018-10/Vidensnotat,%20dansk.pdf>
- Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2021). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzels Forlag.
- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of discovery: An inquiry into the conceptual foundations of science*. Cambridge University Press.
- Harstad, O. (2018). *Mot en mindre litteraturlærer: En fremskrivning av problemet om litteraturlærerens bliven* [Doktorgradsavhandling, NTNU].
- Harstad, O. (2020). Å bli til med litteraturen: En metafysisk og nevrotenskapelig forståelse av skjønnlitteraturens virkning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 174–187. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2046>
- Harstad, O. (2021). Schopenhauer som litteraturlærer. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 89–107). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-06>
- Hoel, K. C., & Rønhild, T. C. (2011). Tause selvfølgeliggjøringsprosesser – Prosesser innen sosialt arbeids kunnskap. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 88(2), 74–81.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2011-02-03>
- Hägerfelth, G., & Skarstein, D. (2012). I spenningsfeltet mellom det etnisk homogena och heterogena: Nordiska modersmålslärares diskurser om elever och undervisning i det etnisk heterogena samhället. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den Nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 215–243). Novus forlag.
- Innis, R. E. (2004). The tacit logic of ritual embodiments: Rappaport and Polanyi between thick and thin. *Social Analysis*, 48(2), 195–212.
<https://doi.org/10.3167/015597704782352573>
- Innis, R. E. (2010). Heidegger's model of subjectivity: A Polanyian critique. I T. Sheehan (Red.), *Heidegger: The man and the thinker*. (p. 117–130). Routledge.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148037>
- Mehren, S. (1963). Jeg holder ditt hode [dikt]. I *Det opprinnelige landskapet. Dikt i utvalg*. (1976, s. 25). Aschehoug forlag.
- Orset, A. K. (2017). *Kunnskapsutvikling i fiksjon og virkelighet: En studie av teaterpedagogers nøytralmaskeundervisning* [Doktorgradsavhandling, Nord universitet].
- Peirce, C. S. (1998). *The essential Peirce: Selected philosophical writings*. Indiana University Press.

- Polanyi Festschrift Committee (Red.). (2015). *The logic of personal knowledge: Essays presented to Michael Polanyi on his seventieth birthday, 11th March, 1961*. Routledge.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (2015). *Personal knowledge*. Routledge.
- Polanyi, M., & Prosch, H. (1975). *Meaning*. University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1997). Den metaforiske proces som kognition, imagination og følelse. I P. Krogh Hansen & J. Holmgaard (Red.), *Billedsprog: Om metaforen og andre troper* (s. 277–297). Medusa.
- Rogne, M. (2021). Den nye norskplanen (L20) i historisk perspektiv. *Norsklæreren: Tidsskrift for språk og litteratur*, 45(2), 58–72.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Skemp, C. J. (2010). *Looks good on paper: A phenomenological study of reflective high school teaching* [Doktorgradsavhandling, University of St. Thomas].
- Sorri, M. (1994). The body has reasons: Tacit knowing in thinking and making. *The Journal of Aesthetic Education*, 28 (2), 15–26. <https://doi.org/10.2307/3333264>

Received January 27, 2024

Revision received June 12, 2024

Accepted June 13, 2024