

Litteratur og eksistens. Om å stimulere lese lyst og lese glede (et åpent innspill til Lesekommisjonen og norsklærere)

[Aaness, E., Akseptert, publiseres i *Norsklæreren: Tidsskrift for språk og litteratur*, 3-26]

Lesing er i vinden! Regjeringa har satt ned Lesekommisjonen som et ledd for å styrke leseferdigheter og stimulere lese glede. Lesesirkler er blitt trendy. Populære eller upopulære politikere, alt etter hvordan man er orientert, inviteres inn i leseklubber og kjendiser a la mote- og gjenbruksdronninga, Jenny Skavlan, etablerer egne boksirkler. Vi er i ferd med å ta tilbake kontrollen over oppmerksomheten vår. Vi er i ferd med å gjenreise leseopplevelsens egenverdi og forstå betydningen av den fantastiske forestillingsevnen. Også i skolens norskfag.

Teknologi- og språkforståelse, forestillingsevne, (selv) dannelses og myndiggjøring

Helt siden den tyske opplysningsfilosofen Immanuel Kants hovedverk, *Kritikk av den rene fornuft* (1781) kom ut, har forestillingsevnen innenfor store deler av filosofien blitt oppfatta som en grunnleggende åndsevne og en transcendent mulighetsbetingelse for erkjennelse. Ideen om undervisning har vært å gjøre viten og innsikt til middel for menneskenes bevisste beherskelse av egen tilværelse. Dette som Kant kalte myndiggjøring. Å gi kommende generasjoner verktøy til å gjennomskue hvordan de gjenstander som vi omgir oss med, og som vi gjør noe med og som gjør noe med oss, fungerer, er en sentral del av myndiggjøringsprosessen.

Kjernen av det vi arbeider med i norskfaget, nemlig å forstå teknologier som språk og bilder, har stor betydning for hvordan vi erfarer og kan kommunisere våre egne opplevelser av verden. Ifølge den britisk-ungarske vitenskapsfilosofen Michael Polanyi, som er kjent for begrepet «taus kunnskap», er vi mennesker situerte 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, slik som for eksempel et bilde eller en tekst. Sagt på annen måte er forestillingsinnholdet språket vekker i oss forankra i førspråklige livsverdensopplevelser og -erfaringer.

Hva betyr det? Jo, tradisjonelt er gjerne språk og språklæring blitt sett på som et kognitivt anliggende; noe som skjer kognitivt «i hodet». I så henseende har kroppen kun fått tildelt en statis(tis)k rolle. Men Polanyi knytter språk og språklæring til en måte å forstå dannelses på som tar utgangspunkt i at vi først og fremst er til stede i, og forstår, verden gjennom den universelle kroppen. Kroppslige erfaringer er noe som eksisterer før og uavhengig av den mer reflekterende språkliggjøringa av erfaringa. Innlevelses-, refleksjons- og artikulasjonsevnen er grunnleggende evner som gjør oss i stand til å utvikle innsikt. Gjennom å reflektere over, samt artikulere, språkets fra-til struktur og de mulighetene som ligger i språket med tanke på å framkalle ulike forestillingsbilder, kan vi bli oss bevisste språkets musikalitet, elastisitet og kraft.

Polanyi er fenomenolog. Teorien om kunnskapens struktur, som Polanyi drar opp, bygger på mange av de samme begreper som annen fenomenologisk litteraturteori. Men det Polanyi tilbyr og som skiller han fra andre fenomenologer, er teorien om kunnskapens «fra-til-struktur» og begrepsapparatet «proksimal-distal», som gir en dyp forståelse av hvordan et perspektiv alltid er ladet med den grunnleggende formen for kroppslighet som vi faktisk er konstituert i og konstituerer verden vår gjennom (Polanyi & Prosch, 1975).

Dette med at det er en relasjon mellom det vi ser fra og det vi ser til/imot, kan forklares med hvordan vi i språket finner betydningsbærende enheter helt ned på det fonosemantiske nivået. Det vil si at når vi skifter ut et fonem i et ord vi ser imot – endrer vi forestillingsbildet vi ser ifra. Hvis for eksempel fonemet *u* i verbet *rullende* endres til fonemet *a* og blir til verbet *rallende*, så skjer det en forskyvning fra at vi kroppslig visuelt ser en bølge *rulle* – til at vi auditivt/akustisk hører en bølge *ralle*. Beskrivelse av et dystert landskap på første side i en bok, setter oss i en annen kroppslig stemning enn hva beskrivelsen av en lys dag gjør, likeens kan filmmusikkens veksling fra lyse til mørke toner endre forventningene våre til hva som vil komme til å skje i løpet av et tiendedels sekund.

Fosse, som i 2023 ble tildelt Nobelprisen i litteratur for å gi stemme til det usigelige, har ved flere anledninger gitt uttrykk for at han finner sammenhenger mellom musikk og litteratur. Han ser tekstene sine som en form for melodier og det å skrive handler for han om å lytte. Når han skriver, er han ikke opptatt av innholdet, men av at det skal bli riktig musikalsk form: «... for meg er tilnærminga reint musisk – og ikkje intellektuell (...). Eg leverer ein emosjon, og kva folk assosierer med den kan jo ikkje eg vite. Men at emosjonen, eller forma som eg kallar det, er viktigare enn meininga, det er eg sikker på» (Hafskor & Lorentzen, 2023).

Litteraturens musisk-estetiske dimensjon kan forstås i lys av menneskets grunnleggende væren-i-verden. Slik Polanyi beskriver det har kunnskap en toleddet, sammensatt og dialektisk karakter. Relasjonen mellom kunnskapens proksimale (kroppslige) og distale ledd (det vi har fokus rettet mot), er ofte uartikulert eller «taus». Å skape viten handler i stor grad om å systematisere og artikulere kunnskap. Når vi artikulerer kroppslig kunnskap som ofte er taus, blir slik kunnskap del av vitenssfæren.

Fosse bidrar til å artikulere slik kunnskap, når han i Nobelforelesninga si sier; «(...) det å skriva er for meg lytting: når eg skriv tenkjer eg aldri noko ut, eg planlegg ingenting, eg lyttar meg framover. Så skal eg nytta ein metafor for det å skriva må det altså bli å lytta. Og dermed minner nesten sjølvsaugt dikting om musikk» (Fosse, 2023).

Innenfor litteraturdidaktisk forskning finner vi flere studier som tematiserer lesingas eksistensielle vilkår og som peker på estetiske erfaringer som selve essensen i litteraturlæring (Henkel, 2017; Nordenstam, 2020). Med tanke på den musisk-estetiske dimensjonen som interesserer meg, er Bangs (2022) undersøkelse av hvordan forfatterskolens estetiske og

undersøkende tekstlesinger kan fungere som inspirasjon til klassesamtaler om litteratur relevant. På forfatterskolen oppfattes teksten som et estetisk fenomen og tekstlesing handler om å tenke med litteraturen som kunst. Til forskjell fra i litteraturundervisninga i videregående, som beskrives som analytisk og regelstyrt, og orientert mot korrekt bruk av etablerte fortolkningsrammer, er litteraturundervisninga på forfatterskolen praktisk skapende. Den er personlig, men samtidig nært knyttet til tekstens univers. Bang (2020) finner at et mål for undervisninga bør være at elevene utvikler sitt kritisk litterære gehør. Elevene bør lære seg å lytte både til teksten og til hvordan medelevene sanser teksten.

Med det at vi har kroppslige erfaringer som eksisterer før og uavhengig av den mere reflekterende språkliggjøringa av erfaringa, menes at vi i mange tilfeller har en kroppslig erfaring av verden som vi trekker på, uten at vi er oss det ordentlig bevisst. Inspirert av Polanyi leter jeg ofte etter fra-til forbindelser som kan engasjere og aktualisere elevenes kroppslige kunnskapssfære. På hjemstedet mitt, som mange andre steder i landet, er kommuneøkonomien dårlig, tilstanden på skolebygningene dårlig og befolkningsveksten negativ. Dette fører til stadige diskusjoner om skolenedleggelse, noe som engasjerer befolkningen bredt. Da metaforen «politikerne leker stolleken» dukker opp i et leserbrev i lokalavisa, får jeg en idé!

Å leke stolleken med elever i videregående

«Vil dere være med å leke stolleken?» Det blir latter og barnlig fryd når jeg spør vg2-elevene på forskerlinja om de vil være med å leke stolleken. Elevene ler. De forteller at denne leken har de ikke lekt siden de var i bursdagsselskap på barneskolen, men klart de vil leke!

Vi plasserer stolene i sirkel, jeg forklarer reglene og starter musikken. Når jeg stopper musikken, blir det kamp om de utplasserte stolene. Første elev som ikke er rask nok til å finne seg stol før alle er tatt, må forlate leken. Ny stol fjernes, og jeg starter musikken igjen. Når jeg på ny stopper musikken, er det ny kamp om stolene. Elevene anklager hverandre for å bevege seg sakte når de har gode muligheter for å sette rompa ned på en stol. Noen mener også at noen av medelevene jukser ved at de følger for godt med på læreren når han styrer musikken. Noen ganger er kampen om å få sitte så intens at stoler velter. Andre ganger presses elever av stolen, slik at de ramler på gulvet. Hver gang en elev går ut, blir ytterligere en stol fjernet. Til slutt står det to igjen. De kjemper en hard kamp om siste stol.

Når vinneren har mottatt applaus og klasserommet er møblert tilbake, ber jeg elevene sette seg. Deretter skriver jeg på tavla: "Politikerne leker stolleken." Jeg forteller at denne metaforen ble brukt i et leserbrev i lokalavisa i forbindelse med den betente skolenedleggingssaken. Hvordan kan vi forstå denne metaforen, spør jeg. Og legger til; Kan vi bruke erfaringene våre med stolleken til å tolke den? Elevene tar poenget.

- Elev 1: Jeg vet ikke, men for å vinne stolleken, så må du være veldig rask ... du må nesten handle litt sånn på impuls. Men, jeg synes ikke det er passende å innta en slik holdning i viktige saker da ... I saker som har betydning for befolkninga. Sånn som nedlegging av ei skole.
- Elev 2: Politikere skal være ansvarlige og hensynsfulle i sine beslutninger, spesielt når det påvirker lokalsamfunnet.
- Elev 3: Å villede andre ved å leke med intensjonene eller bevegelsene dine ... Det er vel ikke en kvalitet vi bør sette pris på hos politikere ...
- (mange ler)
- Elev 4: Det er egenskaper som kan hjelpe deg med å vinne stolleken, som generelt ikke er positive egenskaper i sosialt eller politisk liv. Leken er faktisk ganske kaotisk ... Hvem som vinner er ganske vilkårlig ...
- Elev 5: Metaforen er muligens brukt for å antyde at de politiske beslutningene har vært vilkårlige og prosessen ganske travel og uoversiktlig, akkurat som stolleken ...

Elevene er engasjerte. De projiserer de kroppslige erfaringene de har fra stolleken inn i forståelsen av metaforen. Følelsene, spenningen og frustrasjonen *fra* kampen om å sikre seg en stol gir mening *til* metaforen. Leken hjelper dem å forstå hvordan kunnskaper og erfaringer *fra* livsverden kan gi mening *til* metaforiske bilder. Før vi i klassefellesskapet arbeider med leserbrevet har jeg i stedet for å vektlegge teoretisk kunnskap om sjanger eller for den saks skyld metaforer, gitt elevene en felles erfaring. Denne blir utgangspunktet for den videre lesinga av, arbeidet med og samtalen om leserbrevet.

Fosse og forestillingskrafta

Litteratur beskjeftiger seg med det vi erfarer førspråklig. Den bygger på «taus kunnskap». Som lesere kan vi bebo, leve oss inn i eller så å si med-erfare førspråklige opplevelser. Polanyi hevder disse førspråklige opplevelsene som dannes via erfaringer i livsverden, leder leserne i retning av en bestemt måte å forstå og fortolke verk på. Samtidig som den måten vi sanser, opplever og skaper mening på i tekst er fellesmenneskelig og universell, projiserer vi også inn og skaper mening gjennom individuelle opplevelser og erfaringer.

En vg3-klasse jeg som lærer er heldig å få hospitere i, lytter til novella *Eg kunne ikkje seie det til deg* (Fosse, 1991). Før elevene lytter har de samtalt om Fosses særegne skrivestil, det repeterende språket og om at Fosse er en mester i å gi stemme til nettopp det som er taust. Novella 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 lesinga, og etterpå, samtales det i klassefellesskapet om språkets materialitet og tekstens hvem, hva og hvor. Læreren har fortalt at noe av motivasjonen hans for å lese teksten i klassefellesskapet, er å ta med elevene inn i eksistensielle refleksjoner. I kraft av novella blir det mulig for lærer og elever å samtale om det utsigelige, forholdet mellom et jeg og et du,

og forholdet mellom øyeblikket og evigheten. Når jeg 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 tida i videregående skole, trekker elevene nettopp frem denne Fosseteksten. I samtalen forteller de om hvordan de kunne relatere seg til teksten, og hvordan teksten minte dem på hvordan virkeligheta 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 vekte 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 ...

I Fosses tekster er følelser og stemninger gestaltet inn i teksten som et hele. I samtalen om tekstopplevelsen er det tekstens stemningskvaliteter som først og fremst opptar elevene. I motsetning til eksempelet med stolleken, der erfaringa *fra* livsverden med stolleken ga mening *til* metaforen, vekkes erfaringer fra livsverden til live gjennom novella. Forestillingsskrafta og kunnskapen elevene har om fenomener i verden, lar teksten tre fram for dem på en særlig inntrykksfull måte. Elevene synes å være enige i det bildet av virkeligheten som teksten maner 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. Teksten gir elevene mulighet for å snakke om dimensjoner ved livet som er til stede i deres egne hverdagserfaringer.

Samtalen viser hvordan elevene i all hovedsak synes å bygge sin forståelse av teksten på et proksimalt (kroppslig) grunnlag som de i fellesskap er forente om. På den andre sida viser Mortens historie noe om at teksten vekker minner om hvordan barndomskameraten satt i trappa når han knytta skolissene sine, at den horisonten vi ser og ilegger teksten mening ut ifra, proksimalt også innbefatter personlige erfaringer som ligger lagret i den enkelte, som kroppslige minner. Når disse kroppslige minnene meddeles, viser elevene i dette klassefellesskapet dyp interesse for den individuelle erfaringa og fascinasjon for det merkelige med det doble aspektet i litterære meningsskapingsprosesser. 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».

Polanyi (Polanyi & Prosch, 1975, s. 34) bruker begrepet *joint meaning* når han beskriver evnen til å sammenholde ulike perspektiver eller kunnskaper som både er proksimal og distal. Evens ord rommer en forståelse av dynamikken mellom kunnskapsprosessens to ledd. Ordene hans uttrykker forståelse og aksept for at det vi distalt retter oppmerksomheten vår mot, alltid er understøttet i proksimal kroppslig kunnskap som kan være enten eller, eller både og, universell og partikulær. Eksempelet demonstrerer potensialet som finnes i litteraturundervisninga for å utvikle kunnskap om og innsikt i fra-til bevegelsen som vi skaper mening gjennom og baserer vår forståelse av fiksjoner på.

Musiske elementer spiller en grunnleggende rolle i barns tidlige språkutvikling (Bjørkvold, 2014; Høigård, 2019; Kulset, 2021). Nyere forskning (Bang, 2020; Dagsland, Diesen & Harstad, 2021) argumenterer for at estetiske og lydige erfaringer bør inngå som sentrale deler av litteraturoppfølginga også på høyere klassetrinn. I Fosses epikk er gjentakelse og pauser, og det som ikke sies, like viktig som det som blir sagt. Fosse innlemmer det verbalt meningsfulle

i verbalspråkets egenartede musiske form. Den musisk-estetiske skrivemåten hans overskrider morsmålsfagets tradisjonelle grenser mellom språk og litteratur.

Ifølge Brandt et al. (2012, s. 3) kan musikk defineres som «a creative play with sounds». Hos Polanyi er skrifttegn på papir indikasjoner for lyd, både når tegnene leses høyt og ved stillelesing. Fonemer er meningsbærende (Magnus, 2001; Polanyi & Prosch, 1975).

Noe av forskjellen mellom morsmåls- og musikkfaget kan antakeligvis knyttes til fagenes tradisjon med å tenke inn den musisk-estetiske og non-verbale dimensjonen i undervisninga. Der noter, toner, melodi- og instrumentlære er del av musikkundervisninga, har vi i litteraturundervisninga sjeldnere blikket rettet mot sammenhengen mellom skriftteknologien og opplevelsen/forestillingsinnholdet. Skal vi gi elevene leselyst og leseglede, må vi, også på de høyeste klassetrinnene tilby elevene leseopplevelser. Et forslag til lesekommisjonen er at de ruller ut til landets lærere, praktiske teoretiske kurs som setter litteraturopplevelsen i fokus.

Å forstå hvordan det i en tekst finnes en vilje, et hjerte, en tone, en takt – kan sees som essensielt i en tid der KI gjør tenkning instrumentell.

Litteraturens mening ligger i *erfart form*. Det betyr at litteraturlesing ikke kan legitimeres gjennom målbare ferdigheter eller analytiske begreper alene. Litteratur må forstås gjennom hvordan den virker; gjennom den tilgangen til erfaring, opplevelse og erkjennelse som den kan gi. Kort sagt, god litteraturundervisning bør tenke inn at estetikken har sitt selvstendige epistemologiske fundament – som er forankra i menneskets fundamentale måte å være-i-verden på.

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.
- Aaness, E. (2025). Eksistensiell og verdensorientert litteraturdydidaktikk i lys av proksimal og distal kunnskap. I C.T. Halås, K. S. Fuglseth & L. Johann (red.), *Prøvd erfaring: En vitenskapelig tilnærming til erfaringslæring i akademia* (s. 130-156). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215074078-25-06>
- Aaness, E. (2026). Litteratur og eksistens. Om å stimulere leselyst og leseglede (et åpent innspill til lesekommisjonen og norsklærere). [Akseptert, publiseres i *Norsklæreren: Tidsskrift for språk og litteratur*, 3-26]
- Aaness, E. (2026). Om litteraturens musisk-estetiske kraft. Et bidrag til litteraturdydidaktisk forskning på opplevelsesorientert undervisning [publiseres september/oktober]
- Aaness, E. & Elf, N. (2024). Å tenke med Polanyis kunst- og kunnskapsfilosofi: Om kroppslighetens plass og det språkutviklende potensiale i verdensorientert litteraturundervisning. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 18 (4), 79-98. <https://doi.org/10.47862/apples.142806>
- Aaness, E. & Elf, N. [submitted]. *On the role the metaphor: Linking language and literature education*.
- Bang, L. R. (2020). Det' lig'som teksten sådan bølger: Forfatterskolens æstetiske og undersøgende tekstlæsninger som inspiration til gymnasiets klassesamtaler om litteratur. *Passage - Tidsskrift for Litteratur og Kritik*, 35(3), 15–33. <https://doi.org/10.7146/pas.v35i3.123627>
- Bjørkvold, J.-R. (2014). *Det musiske menneske* (9. utg.). Freidig forlag.
- Brandt, A., Gebrain, M. & Slevc, R. (2012). Music and Early Language Acquisition. *Frontiers in psychology*, 3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>
- Dagsland, S., Diesen, E. I. & Harstad, O. (2021). Om havfruer og havmenn: samspillet mellom sangtekst, beat og flow i elevlåten «Rundlurt» og i morsmålsfagets sanglyrikkundervisning. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 126–150). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-08>
- Fosse, J. (1991). Eg kunne ikkje seie det til deg [novelle]. I *Eldre kortare prosa* (1998, s. 45-56). Det Norske Samlaget.
- Fosse, J. (2023). *Eit taus språk*. Jon Fosse - Nobelforelesing. Hentet fra <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2023/fosse/215846-nobel-lecture-norwegian/>
- Hafskor, M. F. & Lorentzen, M. (2023). Det var draumen om å bli muskar som fekk meg i veg. *Bergensmagasinet*. <https://bergensmagasinet.no/aktuelt/det-var-draumen-om-a-bli-muskar-som-fekk-meg-i-veg/>
- Hansen, T.I. (2012). *Poetik og lingvistik. Om forholdet mellom kognitiv lingvistik og fænomenologisk litteraturteori*. Laeremiddel.dk. Hentet fra <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2012/07/Phd-Thomas-Illum-Hansen-Poetik-og-lingvistik.pdf>
- Henkel, A. Q. (2017). Konturer af intermedial litteratur og litteraturdydidaktik i Fælles Mål og i danskundervisningen. LUP. 2 (2), s. 106-127. <https://doi.org/10.7146/lup.v2i2.27688>
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling* (4. utg.). Universitetsforlaget
- Kulset, N. B. (2021). *Din musikalske kapital* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Magnus, M. (2001). *What's in a word? Studies in phonosemantics*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Nordenstam, A. (2020). Litteraturdydidaktik. I S. Schottenius Cullhed, A. Hedberg, & J. Svedjedal (red.), *Litteraturvetenskap II* (s. 69–88). Studentlitteratur.
- Polanyi, M. & Prosch, H. (1975). *Meaning*. University of Chicago Press.