

KONCEPTUELLE METAFORER SOM SELEKTIONSKRITERIUM FOR DANSK LITTERATURS KANON – MED FOKUS PÅ ELEVERS LITERACYTILEGNELSE PÅ TVÆRS AF TIDSRUM, SPROG OG KULTUR

Mia Kaasby

Abstrakt

Med denne artikel argumenteres for, at et øget fokus på kronotopers iboende konceptuelle metaforer i kanonlitteratur kan bidrage til at bevidstgøre elever om den historiske og litterære udvikling i tid og rum. Litteraturhistorie vil, på den baggrund, i højere grad bidrage til en udvidet literacy-tilegnelse set i relation til den mere snævre lineære kronologiske periodisering, forfatter-portræt og tekstillæsning, der typisk kendetegner læsning af kanonlitteratur. Med artiklen argumenteres også for, at et øget fokus på to- og flersprogede elevers fortolkning af de konceptuelle metaforer kan bidrage til den historiske og litterære udvikling.

Nøkkelord: konceptuelle metaforer, kronotop, literacy, kanonlitteratur

Abstract

This article argues that an increased focus on the inherent conceptual metaphors of chronotopes in canonical literature may contribute to students' awareness of the historical and literary development in time and space. Thus, expanding their literacy-skills acquisition in comparison to the linear chronological periodization, author-portrait and text reading that typically characterize the reading of canon literature. Furthermore, the article argues that an increased focus on bi- and multilingual students' interpretation of conceptual metaphors may contribute to the historical and literary development.

Keywords: conceptual metaphors, chronotope, literacy, canonical literature

Introduktion

Metaforen har som Kongen af troper stor betydning for læsning og forståelse, da den skaber tve-tydighed mellem flere relaterede konventionelle betydninger af et enkelt ord (Dancygier & Sweetser, 2016, s. 2). Sproglige metaforer er de billedsprog vi møder i tekst og tale, mens den konceptuelle metafor kan betragtes som det kognitive værktøj, vi trækker på.

Et eksempel på dette kan blandt andet findes i kanonforfatteren Johannes V. Jensens prosadigt «Interferens» (1906). Det lyriske jeg tillægger sin bevidsthed maskinlignende egenskaber med billedsprog som «arbejder skærende», «Drift», «knagen af Akslerne» og «Knivsystemer» (Roslev, 2021). Billedsprogene udspringer af den bagvedliggende konceptuelle metafor BEVIDSTHEDEN ER EN ENTITET, der også ligger til grund for typiske hverdags-billedsprog som «han brød sammen», «Nu kører det for mig!» eller «han gik op i limningen» (Lakoff & Turner, 2002, s. 39-40). Vi opfatter os selv som entiteter, en slags beholdere, med et ydre og et indre (Lakoff & Turner, 2002, s. 72). Den konceptuelle metafor og de dertilhørende billedsprog er derfor blevet skabt ud fra denne opfattelse og omvendt præger metaforen og billedsproget vores handlinger og måde at opfatte og forholde os til os selv, verden og andre. Sproglige metaforer kan med andre ord organiseres ud fra de allerede kendte konceptuelle metaforer, som ofte bruges til at udtrykke en måde at betragte verden på, hvilket blandt andet ses i litteraturen (Kövecses, 2008, s. 169; Segovia, 2009, s. 5).

Et andet eksempel fra «Interferens» er «Stilheden vider sig og klinger, hviner, skingrer!» (Roslev, 2021). Lakoff og Johnson går ind for, at alle kognitive aspekter af vores liv begynder med vores krop

og sanser (Lakoff, Johnson 1999: 17, Altavilla 2018: 38). Vi ved, at vi ikke kan høre stilhed, men stilhed kan føles og erfares som øredøvende, når det giver rum for tankespind, ensomhed eller en akavet situation. Metaforen findes på alt fra engelsk til somalisk og synes at være kendt og anvendt nogenlunde ens på tværs af sprog og kultur. Dette er dog ikke altid tilfældet. Selv inden for et moderne, komplekst samfund, kan de kulturelle koder, vi lever efter, være af forskellig karakter. Hyppigt anvendte begreber som OP og NED anvendt i orienteringsmetaforer (Lakoff & Turner, 2002, s. 24-25) er måske oplevet og brugt forskelligt afhængigt af personens tanker, kropslige møder, forestillinger og relationer, han eller hun har haft i lignende situationer. OP kan forbindes med det at være i topform, stige i graderne og føle sig ovenpå, mens NED forbindes med at dejse omkuld, styrte og et nedadgående helbred. I Danmark synes vi stadig at være uenige om, hvorvidt det hedder «OP AD BAKKE» eller «NED AD BAKKE», når noget ikke går som planlagt og føles opslidende. Dette skyldes måske, at det på den ene side er mindre opslidende at gå ned ad bakke, men på den anden side også opslidende at falde ned ad bakke i et forsøg på at nå toppen.

Et andet eksempel på denne kropslige forankring er billedsproget «Jeg gav dig de stærkeste våben» motiveret af den konceptuelle metafor FØLELSER ER VÅBEN i digtet «Barndommens Gade» af kanonforfatter Tove Ditlevsen (Ditlevsen, 2001). Det skarpt definerede koncept våben af konkret og håndgribelig karakter bruges til at sige noget om det abstrakte koncept, i dette tilfælde barndommens livslektioner, følelser og erfaringer. Nogle elever betragter måske ordet våben som et objekt, hvis våben primært associeres med reel krig eller leg i tidlig barndom. Betydningen af metaforen kan derfor variere afhængigt af hvem, der fortolker den. Det vil sige, at billedsprog motiveret af samme konceptuelle metafor kan variere, da de ikke bare præger, men er præget af forskellige måder at handle, tænke og tale på om os selv og andre (Semino, Demjén, & Demmen, 2016, s. 629), det, der af Gee, kaldes for diskurser. D/diskurser er, med andre ord, forudindtagede idéer om, hvad fællesskabet regner for en normal måde at tænke, føle, tale og handle på. Gee sonderer mellem væremåder, Diskurser med stort D og dertilhørende sprogbrug, diskurser med lille d (Gee, 2008).

Metaforer som literacy-fremmende

Eksemplerne viser, at elever i mødet med tekster trækker på forskellig viden om og erfaring med D/diskurser. Dette skyldes, at de primære D/diskurser, der tilegnes i barndommens nærmiljø som led i udviklingen af vores sociale identitet, er forskellige fra person til person og kan afvige fra sprogbrug og væremåder i skolens rum og litteratur (sekundære D/diskurser). For at mestre D/diskurserne mødt i skolen og dermed tilegne sig literacy skal eleven trække på og væve de primære med de sekundære (Gee, 2007, s. 5-6 og 2008, s. 13; Cope & Kalantzis, 2009, s. 185). Hvilke sekundære D/diskurser eleven skal møde i skolen, kan blandt andet være dikteret af fagets curriculum (Cazden, 2006, s. 1-2).

For at tilegne sig literacy, skal elever ikke bare acceptere dem alle, men vælge at inddrage aspekter af de sekundære D/diskurser, som de anser for særligt værdifulde. Det vil sige, at de ikke kun skal acceptere men forholde sig kritisk og eventuelt bidrage kreativt og innovativt til de betydninger, de møder i og omkring teksten under eksempelvis fortolkning. Med andre ord, kan en elev først betragtes som literacy-kompetent, når han eller hun engagerer sig i de betydninger, der er indlejret i tekst og tale med henblik på at tage stilling til, hvorvidt betydningerne skal vedtages som del af eget sociokulturelt baseret og personligt tilpasset betydningssystem eller ej. På den måde inkorporeres den værdsatte samfunds-identitet præsenteret i tekstens eller i skolens rum ikke i elevens hjemmebaserede livsverdens-identitet uden kritisk analyse og genforhandling (Cope & Kalantzis, 2009, s. 185).

Literacy kan på den måde hjælpe os til at reflektere over de fortællinger, der karakteriserer vores identitet og således fungere som et middel til identitetsdannelse og udvikling (Moje, Luke, Davis, &

Street, 2009, s. 426-427). Vores Diskurser og diskurser, selv enkelte ords betydning, er konstitueret ud fra historier, værdier, holdninger og viden indkapslet i kulturelle modeller (Gee, 1989, s. 140 og 2008, s. 24). De kulturelle modeller kan fungere som filtre for, hvordan metaforer realiseres og instantieres, og omvendt kan kulturelle modeller, særligt dem for abstrakte koncepter, konstitueres gennem metaforer (Wu, 2009, s. 115. Det vil sige, at kan eleven først forstå metaforen, får han eller hun måske lettere adgang til de kulturelle modeller og dermed de sekundære D/diskurser i og udenfor skolens rum og tekstens sider.

Metafor og kronotop

Metaforer kan også belyse, hvordan D/diskurser har præget og måske stadig præger det tidsrum, vi lever i og dermed den historiske udvikling. Dette skyldes, at metaforer ofte har udvidet og kan udvide den kronotop (det tidsrum), hvori handlinger er lokaliseret (White, 2014, s. 51). En litterær genre er karakteriseret af en bestemt kronotop og de kronotopiske forhold i teksten affødes som regel af virkelighedens tid, rum og menneske (Bakhtin, 2006, s. 26, 228; Peeren, 2007, s. 69). I konstruktionen af fortællinger og karakterer, er tid og rum struktureret og kodet på en bestemt måde, hvilket skaber semiotisk og historisk betydning (Kroon & Swanenberg, 2020). Med andre ord, efterligner de litterære genrer de væremåder og sprog, som forfatteren og andre levede ud fra og anvendte i det virkelige tidsrum, realkronotopen, teksten blev skrevet i. De kronotopiske repræsentationer tjener derfor tilsammen ikke kun som vindue til en bestemt genreform og et særligt tidsrum inden for tekstsiderne. De giver også indblik i de konstruerede moraliserende adfærdsmæssige manuskripter, normer, som er en del af kulturelle modeller og knytter sig til bestemte tidsrum (Blommaert, 2020, s. loc 3781). Al betydning er i sig selv kronotopisk og eleven må derfor «gå gennem» kronotopens port for at konceptualisere mulige betydninger fra historien (Compton-Lilly, 2017, s. 17; Peeren, 2007, s. 68). Hvis læseren derfor genkender de kronotoper, der har affinitet til den læste genre, kan konstruktionen af manuskripterne og dermed kulturelle modeller også genkendes, da de, med afsæt i Blommaert (Blommaert, 2020), netop er indekserede og synliggjorte af kronotoper.

Et eksempel på dette er, at en læser ofte forbinder eventyrfortællinger med slottets kronotop. En fortid med slotte er i folkeeventyr en slags tidens trope, et symbol på slægter med rigdom, status, prinser, prinsesser og dermed også bestemte måder at være på (Emandi, 2016, s. 72). Vi forbinder også eventyrfortællinger med missionskronotopen, hvor helten udsættes for eksterne forhindringer, der må bekæmpes for at vinde prinsessens hjerte frem mod slutningen (Bemong, et al., 2010, s. 7). Dette hænger sammen med vores realhistoriske kendskab til middelalderen, hvor mænd drog i krig og prinsesser ventede på slottet. Prinsessen er derfor, ligesom prinsen, blevet en kronotopisk karakter, idet hun bliver billedet på kvinden inden for et bestemt tidsrum både i og udenfor tekstsiderne (Kroon & Swanenberg, 2020, s. loc 3665; Bakhtin, 1981, s. 85). Slottets kronotop, missionskronotopen og andre kronotoper i en tekst skematiserer i dialog med hinanden en måde at anskue verden på kendetegnende for et bestemt tidsrum og genre. Metaforen udvider kronotopen ved ikke kun at give indblik i bestemte karakterers handlen og væremåder i forskellige historiske perioder, men også de metaforer der synes at styre den bestemte handlen og væremåde.

Metaforen som vindue til kronotopen

Både metaforer og kronotoper fungerer som referencer til forskellige tidsrum, men måden, vi indrammer Diskurserne på, er ofte af metaforisk karakter (Spradley & McCurdy, 2011, s. 39-40; Brugman, Burgers & Vis, 2019). I skolens arbejde med tekster, arbejder elever mere eller mindre bevidst med genrens iboende kronotoper, som tilsammen kan gøre kulturelle systemer af værdi og betydninger gennem historien forståelige og relevante i elevens her-og-nu tidsrum. Men mindst lige så betydningsfuld er kronotopers overlevering af koncepter, og hvordan Diskurserne metaforisk er blevet og bliver indrammet i brugen af koncepter gennem generationer. Med viden om forskellige

måder at udtrykke den konceptuelle metafor billedsprogligt kan elever inviteres til at indgå i fortolkning, og eventuel dialog, om forskelle og ligheder mellem kontekstuelle betydninger opstået i lokal tid, fortid og global tid. Dette skyldes, at eleven ikke kun opøves i at genkende genren og kronotopen, men hvordan kronotopen ligger til grund for, influerer eller går forud for begrebers metaforiske betydning og omvendt. Eleven bevidstgøres også om de kropslige, sociale, kulturelle, tidsmæssige og kognitive aspekter, der har præget og muliggjort vores sprogbrug, men på samme tid også begrænset det og dermed «dikteret» synet på os selv og andre. På den måde opfordres elever til at overveje, hvilke sekundære D/diskurser de med fordel kan annektere, fordi de præger den historiske kurs og synet på egen og andres identitet positivt.

Metaforens relevans i arbejdet med kanon

Fokus på kronotopers iboende konceptuelle metaforer synes af flere grunde at være særligt nødvendigt i læsning og fortolkning af ældre litteratur, der blandt andet udgør størstedelen af Dansk litteraturs kanon (Kanonudvalget, 2004). En af grundene er, at selvom kronotoper lægger op til fortolkning, fordi de kan være modstridende og findes inden for komplekse forhold (Compton-Lilly, 2017, s. 19), kan en kanon blive et agentur, hvor bestemte kronotopiske motiver allerede er bestemt på forhånd, hvilket gør literacytilegnelsen vanskelig. Med afsæt i Bakhtin (Bakhtin, 1981) kan en kanon tjene som et generisk skelet, en slags udenadslære. Dette skyldes blandt andet, at der ofte arbejdes med en litteraturhistorie løsrevet fra sin historiske kontekst i form af kanonlister med periodeoverskrifter og forfatterportrætter uden stillingtagen til historiens konstruktion og de lange fasttømrede linjer (Mai, 2009, s. 144).

En anden grund er, at et fokus på den konceptuelle metafor «tvinger» eleven til at forholde sig kritisk og reflektivt til den danske litteraturhistorie. Litteraturhistorieskrivningen blev tidligere konsolideret med formålet at udvælge tekster, der bidrog til tidsåndens udvikling (Perkins, 2005, s. 43-46). Begrundelsen for at nogle tekster blev anset som særligt repræsentative og med særlig værdi for udviklingen, mens andre blev glemt, synes ofte at mangle. Eksempler herpå kunne være den danske nationalmelodi «Der er et yndigt land» skrevet af Adam Oehlenschläger, der blev valgt frem for H.C. Andersens «Danmark, mit fædreland» eller Grundtvigs «Danmarks trøst» eller den egentlige vinder af nationalmelodi-udformningen, «Danemark, Danmark! Hellige Lyd» skrevet af Juliane Marie Jessen (Fibiger & Lütken, 2004, s. 148-149). Ud fra dette synes litteraturhistorien og kanonlitteraturens historicitet at bero på valg af bestemte litteraturhistorikere eller en afspejling af dominerende grupper ideologier (Christie & Martin, 2008, s. 110).

I forbindelse med litteraturhistorie har kanonudvalget derfor ikke, med afsæt i Sela-Sheffy, taget højde for de skjulte kampe, historiske bestræbelser og betingelser bag kanon, hvor udvalgte grupper af mennesker har selekteret forfattere og tekster (Sela-Sheffy, 2002, s. 146). Hvis skolens arbejde med litteraturhistorie ikke retter fokus på metodisk og historisk refleksion, bevidstgøres elever måske ikke om de kriterier og aspekter, der ligger til grund for valg og fravalg af tekster og litteraturhistorieskrivningens historie (Thomsen & Larsen, 2005, s. 10-11). Litteraturen bliver således ikke kun et forslag, men et vidnesbyrd om historiske danske stier nødvendige for vores rolle og engagement i det danske samfund uden refleksion over kanonteksternes indbyggede historicitet (Thisted, 2006, s. 24; Kanonudvalget, 2004, s. 10). Kanonlitteratur synes på den baggrund fremstillet som det historisk og kulturelle mest repræsentative for «danskhed» uden videre forhandling herom.

Historiografien i lighed med litteraturhistoriografien synes at benytte narrativer som en form til at præsentere dansk kultur og historie. Forskellige forestillinger om virkeligheden kommer til udtryk i historisk diskurs, hvor historiske begivenheder og personligheder formidles i eksempelvis tv-serien *Historien om Danmark* (DR1, 2017). På den måde kan en kultur bruge en fortælling som en meta-kode til at mægle og formidle transkulturelle budskaber om særlige karakteristika ved fælles virkelighed. Der formidles med andre ord ikke blot mulige opfattelser af historiske begivenheder,

men også diskurs. Således fungerer en fortælling som en måde for, i dette tilfælde elever, at assimilere erfaring i strukturer af betydning, der ikke kun er kultur-specifikke, men typiske for mennesker i almindelighed (White, 1987, s. 1). Gennem de fiktive kanonteksters fortællinger kan de ikke-fiktive fortællinger strukturerende for vores liv dermed få en mere komprimeret og anskuelig form, der giver os mulighed for at reflektere over livet på afstand og på ny (Mortensen, 2019, s. 21). Vi bliver ikke kun bevidste om fortidens forfattere og perioder, men om menneskets identitet fra fortid til forventet fremtid. I kraft af de fiktive historier kan vi forstå vores egen måde at forholde os på, en slags selvfordoblingens fordobling (ibid., s. 6-11). Dansk litteraturs kanon er på den måde relevant i litteraturundervisningen. Omvendt kan kanonlitteraturen synes historisk i en sådan grad, at den kan virke overvældende fremmed for den uerfarne læser, hvilket måske er årsagen til, at elever ofte finder det vanskeligt at læse og forstå dem (Møller, Poulsen, & Steffensen, 2010, s. 185-186). Det er derfor ikke ligegyldigt, hvordan vi underviser i kanon og måden, hvorpå den fremstilles.

Formålet med metaforfokus

Narrativer anvendt både inden for litteratur- og historiografi kalder ikke på elevens fortolkning, hvis indhold og D/diskurser regnes som ubestridelig fakticitet, noget ikke-billedsprogligt og ikke-omsætteligt. Selvom fortællingerne af kanonforfatterne er fiktive og ikke, modsat historisk fortælling, retter sig mod det virkelige, lånes der af historisk fortælling. Dermed «snydes» eleven måske til at betragte fortællingerne som ikke-fiktive. Forfatterportrætter kan, med andre ord, skabe interesse for kanonforfatterne, men måske medvirke til, at elever betragter tekster som digtet «Barndommens Gade» udelukkende selvbiografisk (Kofoed 2016). Hvis dette er tilfældet, «låses» elevens fortolkning fast af forestillingen om Toves barndom frem for en trækken på egne primære D/diskurser og dermed en aktualisering af tekstens indhold i elevens her-og-nu realkronotop (egen barndom). På den måde muliggøres ikke den aktualisering på tværs af fortidens og nutidens tidsrum, der styrker og forbedrer elevens egen identitet, forholdemåde og literacy-tilegnelse. Eleven opfordres heller ikke til at reflektere over, hvorfor fiktionstekster bruges som reference til historiske perioder eller hvilken virkning Toves fortælling om barndom har for den historiske kurs og egen identitetsudvikling. Med andre ord, opfordres eleven ikke til metodisk og historisk refleksion.

Metaforen som refleksionsskabende

Med fokus på kronotopen alene, kan eleven hjælpes fagligt på vej af kronotoper, kronotopiske karakterer og motiver, fordi de giver indblik i den dominerende genre og den diskursive ramme forbundet med kronotopen. Men med fokus på betydningen af kronotopens iboende konceptuelle metaforer lærer eleven ikke kun at genkende de sekundære Diskurser, men får også indblik i de metaforer, der fastholder mennesker i bestemte væremåder, Diskurser, og måder at italesætte verden og hinanden på. I kanonforfatteren Henrik Pontoppidans *Lykke-Per* (1898) får vi indsigt i Bernhardts identitet og værdier gennem billedsprog, idet pladsen for Bernhardts samvittighed sammenlignes med en tom ormædt nød (Pontoppidan, 2021). Billedsproget går enten forud for eller er formet ud fra den underliggende konceptuelle metafor FØLELSER ER OBJEKTER (Rull, 2002, s. 180). *Lykke-Pers* metafor tjener som vindue til en kronotopisk karakter, men metaforen kan også bruges om dem, der i elevens her-og-nu realkronotop mangler samvittighed. Dermed reflekterer og udtrykker metaforer vores måde at tilskrive mening til bestemte områder, hvad enten det handler om at beskrive en person eller handling (Semino, Demjén, & Demmen, 2016, s. 625). Ligesom kronotoper tjener som en måde for forfatteren at invitere elever til at forestille sig bestemte typer af karakterer (Compton-Lilly, 2013, s. 401), som for eksempel Bernhardt, kan kronotopers iboende konceptuelle metaforer i deres sproglige form tjene som en måde at fastholde os i vores forestilling om lignende typer af karakterer i virkeligheden. Et fokus på metaforen synes relevant som led i elevens metodiske refleksion, fordi den belyser, hvilke Diskurser litteraturhistorikeren har ønsket at videregive eller ændre, og hvordan

dette gøres gennem form og sprog. Med viden om hvilke D/diskurser, der er valgt til at afspejle en særlig periode i dansk historie, kan eleven forholde sig kritisk til værket kulturelle funktion og værket begrænsninger og virkning for vores historiske kurs og syn på os selv og andre. Det vil sige, de opøves både i metodisk og historisk refleksion.

Refleksionen som metaforen kan afføde er vigtig for at forhindre, at kronotopen og det kronotopiske motiv medvirker til at komprimere historicitet til én synkroniseret handling og understøtte bestemte identitetsdomme, stereotyper og værdier (Blommaert & De fina, 2017, s. 17; Creese & Blackledge, 2019, s. 420, 429). Vi risikerer på den måde, at visse kronotoper, motiver og karakterer, og dermed også Diskurser, gøres så stereotype og forudsigelige, at de ikke tages stilling til, men forbliver uændret gennem tiden. Et eksempel på dette er den kronotopiske karakter Nora fra kanonforfatteren Henrik Ibsens *Et dukkehjem* (1879). Hun frigør sig fra de sociale normers begrænsninger og ændrer sig fra sin mands eger eller søde lille sangfugl til selvstændig kvinde, der går fra sin mand (Wraae, 2021). Når Nora beskrives ud fra et dyrs karakteristika, bliver det en måde at konceptualisere det «at være kvinde» i en bestemt tid. Gennem billedsproget overføres dyrs adfærdsmæssige og fysiske egenskaber på mennesker. Konventioner og erfaringer forbundet med at være en kvinde var for Ibsen en måde at beskrive denne periodes syn på kvinden som ikke-menneskelig (Tipler & Ruscher, 2019, s. 1-15). Ibsens drama synes med fortællingen at gøre op med datidens syn på kvinder. Værket gav dermed læseren mulighed for at tilslutte sig synet og strukturere sin egen virkelighed på en ny måde.

Nora-eksemplet viser, at kronotoper i teksten kan aktivere historie og kulturelt potentiale og omvendt (Blommaert, 2020, s. 110), men en egentlig aktualisering gennem vævning, udvidelse og forandring af historie og betydningspotentiale muliggøres bedre med fokus på metaforer. Selvom Noras brud med datidens normer kalder på en dialog mellem forfatteren, fortælleren, karaktererne og læseren, trods deres adskillelse i tid og rum (Bakhtin, 2006, s. 231), synes virkelighedens måde at italesætte kvinder fra 1800-tallet til nu forholdsvist uændret. Et eksempel på dette er, at vi i nutiden har været nødsaget til at etablere «Me too»-bevægelsen, fordi kvinder stadig er underlagt en bestemt ramme for deltagelse, hvor de deltager som mindre værd end mænd. Selvom historien om Nora egentlig skulle minde kvinder og mænd om, at kvinder er mennesker på lige fod med mænd, sammenlignes kvinder i dag stadig med dyr såsom tæver («*bitches*») i rapvideoer eller film (Kleinman, Ezzell, & Frost, 2009, s. 47-50). Hvis fortolkningen og dialogen genoptages med fokus på, hvordan sproglige metaforer, billedsprog, motiveret af den konceptuelle metafor MENNESKER ER DYR (Ibáñez & Hernández, 2011, s. 4) har præget vores syn på kvinder dengang og nu, iføres betydningen ikke blot nye klæder, men kan genfortolkes eller forhandles på ny.

Metaforen som identitetsudviklende

Med fokus på den konceptuelle metafor, kan elever i stedet opøves i at betragte sprogbrug, diskurser, som noget, der ikke er fast i tid og rum, men i bevægelse, og dermed til genfortolkning og forhandling (Kroon & Swanenberg, 2020). Et eksempel på dette er tidligere amerikanske præsident Trump, som ved at sammenligne indvandrere med dyr formåede at bruge metaforen til at fremkalde den samme frygt og mistillid forbundet med at møde et farligt vildt dyr. Dermed blev vælgerne manipuleret til at støtte hans ideologi og positionering (Pilyarchuk & Onysko, 2018, s. 99). Kanonforfatteren Karen Blixen formåede, ifølge Thiong'o, at skjule racisme med kærlighed ved hjælp af en metafor. Hun sammenlignede det afrikanske sind med vilde dyr og sin afrikanske kok med en hund i sin bog *Den afrikanske farm* (Thiong'o, 1993, s. 133-134). På trods af over 80 år imellem brugen af den konceptuelle metafor MENNESKER ER DYR, blev det i begge tilfælde en måde at korrigere identitetsdomme og holdninger til hinanden, i dette tilfælde til immigranter. Dette viser, at metaforen ikke har ændret sig siden 30'erne og stadig influerer vores måde at forholde os til os selv, andre og verden på. Sammenligningen kan gøre eleven opmærksom på, hvordan dette har præget alt fra den

historiske kurs, egen og andres identitetsudvikling. Under en fælles genfortolkning kan eleven gennem vævning sammenligne de sekundære D/diskurser med hvordan han eller hun italesætter immigranter og kvinder i hjemmet som led i de primære og vurdere, hvorvidt de stadig vil indordne sig metaforen eller transformere den, fordi vi ikke længere «lærer af den».

Metafor og genre

En tredje grund til et fokus på konceptuelle metaforer er, at Kanonudvalget tildeler læreren opgaven at bygge bro mellem klassikerne til nutiden ved blandt andet at tage udgangspunkt i genren (Kanonudvalget, 2004, s. 26, 29). På den måde synes kanonudvalget at opfordre til en funktionel og mere traditionel tilgang til literacy. Med den funktionelle tilgang menes en SFL-baseret pædagogik med afsæt i register- og genremodellen, hvor teksten læses og forstås ud fra prædefinerede og værdsatte måder (Holm, 2006, s. 27).¹ SFL har primært fokus på den grammatiske metafor, der udvider betydningspotentialt ved at skabe nye typer af strukturel realisering, men omhandler kun nye formuleringer af samme ord (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 666, 674). SFL anerkender, at den leksikalske metafor fungerer som led i diskurs og kan påvirke vores verdenssyn, men mangler et fokus på, hvordan den influerer på vores holdninger til os selv og andre i samfundet (Liu, 2018). Dette kan måske skyldes, at registervariablerne ofte er for vage og SFL giver en svag opfattelse af kontekst (Ledin & Machin, 2018, s. 1; Lukin, Moore, Herke, Wegener, & Wu, 2011, s. 193). Derudover kritiseres den funktionelle tilgang også for at reducere forståelsen af sprogbrug til et sæt regler med bestemte tilknyttede anvendelsesområder (Kolapo, 2009, s. 166). En SFL-baseret pædagogik med et fokus på genren synes derfor ikke at indbyde til metaforiseringer, der afviger i for stor grad til eller helt transformerer det vante. Med det vante menes de egenskaber der af det gennemsnitlige medlem af et fællesskab forbindes med og fasttømmes til ordet, uanset om det i virkeligheden er sandt (Andersen, 2003, s. 43-47). Eleven opøves måske kun til at tilpasse deres fortolkning det allerede kendte register og ikke til at analysere kritisk og tilføje kreativt eller innovativt. Dette er ellers en forudsætning for literacy-tilegnelse, set med udvidet literacy-briller (Halliday & Hasan, 1985, s. 24-26; Cope & Kalantzis, 2009).

Metaforen som dialogskabende på tværs af kultur og sprog

En fjerde grund er, at selvom komplekst sprog og form er et kvalitetsparameter for udvælgelse af kanonforfattere og litteratur, er der et manglende fokus på sprogbrugen i arbejdet med kanon og måske generelt i skolen (Kanonudvalget, 2004, s. 12, 18; Sestoft, 2001, s. 111). I arbejdet med metaforer skal vi være opmærksomme på, at de ikke bare er tilfældige. De passer til et eller flere mønstre tilstede i det konceptuelle system og er motiveret af et mentalt billede, ofte af konventionel karakter og med rod i vores kropslige erfaring. De metaforer og idiomer elever introduceres for har ofte med tiden taget form som konventionelle, hvorfor der i skolen måske antages, at alle elever har samme kendskab og forståelse af dem. Men da den kognitive metaforopfattelse involverer vores konceptualisering af hele erfaringsområder fremfor andre (Sweetser, 1998, s. 45), har konceptuelle strukturer for de to koncepter måske forekommet forskelligt i erfaringen for eleverne. Alligevel vurderes deres viden og fortolkning af metaforer ofte på grundlag af omskrivning, multiple choice-svar eller dekontekstualiserede danske termer anvendt i Nationale teste (Hansen, Nielsen, & Kolind, 2015, s. 6). Set ud fra et udvidet literacy-perspektiv synes dette problematisk, da det kan være vanskeligt at afgøre, om elevens forståelse begrænses af hans eller hendes perceptuelle system bestemt af kulturen eller blot handler om elevens repertoire af ord (Sweetser, 1998, s. 6-8). Nogle elevers metaforisering og forståelse af metaforer undervurderes og afgrænses måske som konsekvens

¹ SFL er systemisk funktionel lingvistik og kan ses som en måde at udforske betydningen i sproget og hjælpe eleven til at forstå, hvordan sproget fungerer i det sociale liv ved at relatere sprogbrug til sociale kontekster.

heraf. Hvis ikke eleven mestrer velkendte danske strukturer og hverdagskendt metaforbrug eller blot vælger at metaforisere D/diskurser anderledes, betragtes han eller hun måske som mindre literacy-kompetent og ikke som en ressource under fortolkning.

Hvis der i skolen kun tillades og vurderes et bestemt idiom for at standardisere, risikerer vi derfor, med afsæt i Bakhtin, at lukke sprogsystemet og monopolisere det hegemoniske rum, så der kun gives plads til repetition og ikke flere forskellige meninger (Bakhtin, 1981, s. 270-271). Hvis kanonlitteraturen på samme måde kun trækker på det, der betragtes som fælles, i dette tilfælde «danske», erfaringer, sprog, udtryk, viden, værdier m.m. medieret metaforisk, risikerer vi at udelukke nye relevante literacies. I dette tilfælde bliver Dansk litteraturs kanon udelukkende lukket og kulturspecifik, en slags «kun-dansk-literacy». Det vil sige, at nogle elever opfordres til at trække på og inddrage deres primære D/diskurser under fortolkning, mens andre blot lader sig instantiere i andres uden refleksion og kritisk stillingtagen. I stedet burde vi i arbejdet med kanonlitteraturens metaforer betragte to- og flersprogede elever som en ressource, fordi de har erfaringer fra andre og flere livssituationer både i og udenfor Danmark. De har måske haft flere forskellige erfaringer og relationer, hvor de har stiftet bekendtskab med D/diskurser af modstridende karakter. Hvis dette er tilfældet, kan de derfor bidrage med nye måder at fortolke og indramme de vante Diskurser metaforisk på (Christou, 2011, s. 252). Dette kan afstedkomme en kritisk analyse, genfortolkning og en eventuel transformation af de «sandheder» elever tror på og som styrer alt fra historisk «kurs» til synet på egen og andres identitet, for eksempel kvinder eller immigranter.

I arbejdet med kanonlitteraturen kan elever indgå i dialog om forskellige eller lignende billedsprog motiveret af samme konceptuelle metafor. På den måde kan to- og flersprogede elever ikke kun hjælpes med at forstå de tvetydige sætninger på andetsproget. De kan også bidrage med nye måder at metaforisere og forstå de danske metaforer der med tiden er anvendt uden refleksion og omtanke (Caffarra, et al., 2018; Andreou & Galantomos, 2008). Da metaforicitet (White, 2014, s. 51-52) betragtes som en måde at påvirke hinandens meninger på, kan en genfortolkning og forhandling på tværs af kultur og sprog måske medvirke til, at det allerede instantierede betydningspotentiale i teksten betragtes med flere og nye briller. Hvis ikke to- og flersprogede elevers metaforiseringer indgår i og bidrager til dialogen, kan arbejdet med kanonlitteratur måske, med afsæt i Rørbech, skabe et monokulturelt og homogent samfund, hvor flersprogede elevers muligheder for kulturel identitetsdannelse indskrænkes eller styres af andre (Rørbech, 2016, s. 14, 23). Elever lærer ikke at forholde sig til andre kulturer og at engagere sig kritisk i diskurser om historiske, nutidige og fremtidige begivenheder. Kanonlitteraturen kan på den måde medvirke til et mono-etnisk og lingvistisk syn på historie, som ikke afstedkommer selvrefleksion og åbenhed (Perry & Stallworth, 2013, s. 16). Hvordan denne dialog skabes er en omfattende og betydningsfuld diskussion, som denne artikel ikke kommer videre ind på, men blot lægger op til.

Ændring af stofselektionen

Afslutningsvist vil jeg på baggrund af de nævnte grunde argumentere for en ændring af værdikriteriet for stofselektionen til Dansk litteraturs kanon og den didaktiske hensigt med læsning og fortolkning af ældre litteratur. Frem for blindt at stole på litteraturhistorikere, der enten har overtaget datidens eller egen samtids vurdering af forfatternes og værkernes værdi (Sestoft, 2001, s. 112) kunne der i stedet vælges ud fra og arbejdes med værkernes konceptuelle metaforer. Ligeledes, hvordan billedsprog motiveret af samme konceptuelle metafor kan variere og fastholde os i forældede Diskurser. Det vil sige, at der vælges værker, som rummer nogle metaforer særligt styrende for de kulturelle modeller, D/diskurser, som har præget den historiske kurs og kan præge elevens identitetsudvikling. Selvom de indekserede manuskripter synliggøres af kronotopen, er deres indramning måske afgrænset og fastholdt grundet manglende genfortolkning af metaforer. På den måde begrænses mulige måder at kortlægge koncepterne på og dermed, hvordan vi metaforiserer i

nutiden og fremadrettet (Bailey, 2003, s. 61). Et fokus på billedsprog og de bagvedliggende konceptuelle metaforer kan derfor opøve elever i at registrere og forholde sig kritisk analyserende til de ofte ideologiserede og normative stilarter og funktioner styrende for de kulturelle modeller, vi opfører os og bruger sproget ud fra både inden – og udenfor tekstsiderne (Blommaert, 2020, s. 110). Elever får dermed ikke bare mulighed for at reflektere over de primære- og sekundære D/diskurser, men også hvorvidt de skal forblive uændret, udvides eller transformeres. Hermed sikres både en aktualisering af ældre litteratur i elevens her-og-nu og en styrkelse af elevens literacy-tilegnelse.

Referencer

- Almurashi, W. A. (2016). «An Introduction to Halliday's Systemic Functional Linguistics». *Journal for the Study of English Linguistics* vol. 4 nr. 1, s. 70-80.
- Altavilla, A. (2018). «Designing from listening: embodied experience and sonic interactions». *Computer Science*.
- Alyousef, H. S., & Alyahya, A. M. (oktober 2018). «The Conceptualization of Genre in Systemic Functional Linguistics». *Retorika: Jurnal Ilmu Bahasa* vol. 4 nr. 2, s. 91-99.
- Amin, T. G., Haglund, J., & Fredrik, J. (december 2015). «Conceptual Metaphor and Embodied Cognition in Science Learning: Introduction to special issue». *International Journal of Science Education*, s. 1-22.
- Andersen, H. C. (2015). *Prinsessen på ærten*. Klematis.
- Andersen, L. B. (18. September 2015). «Lærerstuderendes møde med elever og lærere om skriftsprog i klasser med flere sprog». *Viden om Literacy* nr. 18, s. 113-122.
- Andersen, T. H. (2003). *Spændinger i sproget. Om leksikogrammtiske metaforer i dansk*. Institut for Sprog og Kommunikation Syddansk Universitet.
- Andreou, G., & Galantomos, I. (January 2008). «Designing a conceptual syllabus for teaching metaphors and idioms in a foreign language context». *Porta Linguarum* nr. 9, s. 69-78. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31746>
- Bailey, R. (2003). «Conceptual Metaphor, Language, Literature and Pedagogy». *Journal of Language and Learning* vol. 1 nr. 2.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Texas: University of Texas Press .
- Bakhtin, M. (2006). *Rum, tid & historie - Kronotopers former i europæisk litteratur*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Baldwin, M., Landau, M. J., & Swanson, T. J. (2018). «Metaphors can give life meaning». *Self and Identity*, s. 163-193.
- Bazerman, C. (2012). «Genre as Social Action». I J. P. Gee, & M. Handford, *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Routledge - Taylor & Francis Group.
- Bemong, N., Borghart, P., Dobbeleer, M. D., Demoen, K., Temmerman, K. D., & Keunen, B. (2010). *Bakhtin's Theory of the Literary Chronotope: Reflections, Applications, Perspectives*. Gent: Academia Press. https://doi.org/10.26530/OAPEN_377572
- Blommaert, J. (27. oktober 2015). «Chronotopes, Scales, and Complexity in the Study of Language in Society». *Annual Review of Anthropology* vol. 44, s. 195-116.
- Blommaert, J. (2020). «Are Chronotopes helpful?» I S. Kroon, & J. Swanenberg, *Chronotopic Identity Work - Sociolinguistic Analysis of Cultural and Linguistic Phenomena in Time and Space*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788926621-003>
- Blommaert, J., & De fina, A. (2017). «Chronotopic identities: On the timespace Organization of Who We Are». I A. De Fina, D. Ikizoglu, & J. Wegner, *Diversity and Super-Diversity: Sociocultural Linguistic Perspectives*. Georgetown University.

- Bobby, S. R. (2009). *Fairy Tales Reimagined - Essays on New Retellings*. North Carolina og London: McFarland & Company.
- Brugman, B., Burgers, C., & Vis, B. (marts 2019). «Metaphorical framing in political discourse through words vs. concepts: A meta-analysis». *Language and Cognition*, s. 1-25. <https://doi.org/10.1017/langcog.2019.5>
- Caffarra, S., Michell, E., & Martin, C. D. (8. August 2018). «The impact of foreign accent on irony interpretation». *Plos One*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200939>
- Cazden, C. B. (18. January 2006). «Connected Learning: 'Weaving' in Classroom Lessons». *ResearchGate*, s. 1-16.
- Christie, F., & Martin, J. R. (2008). *Language, Knowledge and Pedagogy Functional Linguistic and Sociological Perspectives*. Continuum.
- Christou, A. (7. oktober 2011). «Narrating lives in (e)motion: embodiment and belongingness in diasporic spaces of home and return». *Elvesier*, s. 249-257. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2011.06.007>
- Compton-Lilly, C. (31. januar 2013). «The Temporal Expectations of Schooling and Literacy Learning Jermaine's Story». *The Journal of Adolescent & Adult Literacy*. <https://doi.org/10.1002/JAAL.157>
- Compton-Lilly, C. (2017). *Reading Students' Lives - Literacy learning across Time*. New York og London: Routledge - Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315641201>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2008). «Language Education and Multiliteracies». I S. May, & N. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education 2nd Edition vol. 1: Language Political Issues in Education* (s. 195-211). Springer Science. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (28. July 2009). «'Multiliteracies': New Literacies, New Learning». *Pedagogies: An International Journal Volume 4 Issue 3*, s. 164-195.
- Creese, A., & Blackledge, A. (16. december 2019). «Stereotypes and chronotopes: The peasant and the cosmopolitan in narratives about migration». *Journal of Sociolinguistics*, s. 419-440. <https://doi.org/10.1111/josl.12376>
- Dale, E. (2006). «Professionel kompetence og etik i undervisningen». I A. Tams, & B. G. Hansen, *Almen didaktik - Relationer mellem undervisning og læring*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Dancygier, B., & Sweetser, E. (2016). *Figurative Language*. New York: Cambridge University Press.
- Daryai-Hansen, P., Jacobsen, S. K., Svarstad, L. K., Gregersen, A. S., Holst-Pedersen, J. v., & Watson, C. (2018). *Fremmedsprogsdidaktik - mellem fag og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Daugaard, L. M., & Johansen, M. B. (20. april 2012). «Tosprogede børns møde med metafiktion i en postmoderne billedbog». *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics vol. 3 nr. 1*, s. 1-14.
- Derewianka, B. M. (2015). «The contribution of genre theory to literacy education in Australia». *Faculty of Social Sciences*.
- Ditlevsen, T. (2001). *Samlede Digte af Tove Ditlevsen - Barndommens Gade*. København: Gyldendal.
- DR1. (2017). *Historien om Danmark*. Hentet fra <https://www.dr.dk>: https://www.dr.dk/drtv/serie/historien-om-danmark_145311
- DRtv. (9. november 2020). *Historien om Danmark*. Hentet fra www.dr.dk: https://www.dr.dk/drtv/serie/historien-om-danmark_145311
- DRtv. (15. november 2020). *Tema: Øgendahl og de store forfattere*. Hentet fra www.dr.dk: <https://www.dr.dk/skole/dansk/udskoling/tema/oegendahl-og-de-store-forfattere>
- Emandi, E. M. (2016). «Main Features of the English Gothic Novel». *International Journal of Social and Educational Innovation vol. 3 nr. 6*, s. 67-78.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2003). «Conceptual blending, form and meaning». *Recherches en communication, nr. 19*, s. 57-86.

- Fibiger, J., & Lütken, G. (2004). *Litteraturens veje*. Aarhus: Systime A/S.
- Gee, J. P. (1989). «Literacy, Discourse, and Linguistics». *Journal of Education* vol. 171 nr. 1. <https://doi.org/10.1177/002205748917100101>
- Gee, J. P. (2003). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. NY: Routledge.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and society - revised and updated*. New York: Martin's Griffen.
- Gee, J. P. (2008). «Literacies, Identities and Discourses». I M. J. Schleppegrell, & C. M. Colombi, *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning With Power* (s. 159-177). New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies - Ideology in Discourse*. Abingdon: Routledge.
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203944806>
- Gibbs Jr., R. W. (oktober 2003). Embodied experience and linguistic meaning. *Brain and Language* nr. 84, s. 1-15.
- Gilmore, P., O'Connor, B., & Zentz, L. (24. November 2017). «Taking 'language fun' seriously». I N. H. Hornberger, *Honoring Richard Ruiz and his Work on Language Planning and Bilingual Education*. PA, USA: Multilingual Matters.
- Halliday, M. (1974). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. (2007). *Language and Education*. New York: Continuum.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria: Deakin University Press.
- Halliday, M., & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. New York: Oxford University Press.
- Hansen, Nielsen, & Kolind. (2015). *Brug testresultaterne - inspiration til brug af de nye kriteriebaserede testresultater i dansk, læsning*. Undervisningsministeriet kvalitets - og tilsynsstyrelsen.
- Holm, L. (2006). «Forskningsmæssige tilgange til literacy». I M. Ellwin, *Ord och bild ger mening. Om literacy i förskola och skol*.
- Hornberger, N. H. (2002). «Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach». *Language Policy*, s. 27-51.
- Hornberger, N. H., & Link, H. (12. January 2012). «Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Volume 15 2012 - Issue 3*, s. 261-278.
- Hornberger, N. H., & McKay, S. L. (2010). *Sociolinguistics and Language Education*. New York: Multilingual Matters.
- Ibáñez, F. J., & Hernández, L. P. (juli 2011). «The Contemporary Theory of Metaphor: Myths, Developments and Challenges». *Metaphor and Symbol*, s. 161-185. <https://doi.org/10.1080/10926488.2011.583189>
- Ibsen, H. (2015). *Et Dukkehjem*. Createspace.
- Iversen, S., & Nielsen, H. S. (2008). «Introduktion». I S. Iversen, & H. S. Nielsen, *Narratologi* (s. 7-27). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jamrozik, A., McQuire, M., Cardillo, E. R., & Chatterjee, A. (9. juni 2016). «Metaphor: Bridging embodiment to abstraction». *Psychonomic Bulletin & Review*.
- Jensen, T. W. (2016). «Metaforicitet - Et kognitivt, økologisk perspektiv på metaforbrug i sproglig interaktion». *Nydanske Sprogstudier NyS nr. 50*, s. 120-149.
- Johnson, J., & Pascual-Leone, J. (august 1989). Developmental levels of processing in metaphor interpretation. *Journal of Experimental Child Psychology* vol. 48 nr. 1, s. 1-31.

- Kabel, K. (2012). «Et sprog til at tale om litteratur - fra love <3 til fagligt værdsatte diskurser». I D. Østergren-Olsen, & L. Herholdt, *Litteraturlyst og læring* (s. 61-75). København: Dansk psykologisk forlag.
- Kanonudvalget. (2004). *Dansk litteraturs kanon - rapport fra kanonudvalget*. København: Undervisningsministeriet - Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 11.
- Kleinman, S., Ezzell, M. B., & Frost, A. C. (2009). «Reclaiming Critical Analysis: The Social Harms of 'Bitch'». *Sociological Analysis vol 3 nr. 1*, s. 47-68.
- Kofoed, N. V. (2016). *Stil og Tema i Tove Ditlevsens forfatterskab*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Kolapo, F. J. (2009). *Immigrant Academics and Cultural Challenges in a Global Environment*. Amherst, New York: Cambria Press.
- Krogstrup, H. K. (2011). *Kampen om evidens - Resultatmaling, effektevaluering og evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kroon, S., & Swanenberg, J. (2020). *Chronotopic Identity Work - Sociolinguistic Analysis of Cultural and Linguistic Phenomena in Time and Space*. Bristol: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781788926621>
- Kövecses, Z. (december 2008). «Conceptual metaphor theory: Some criticisms and alternative proposals». *Annual Review of Cognitive Linguistics*, s. 168-184.
<https://doi.org/10.1075/arcl.6.08kov>
- Lakoff, G. (1993). «The Contemporary Theory of Metaphor». I A. Ortony, *Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). «Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind & its Challenge to Western Thought». *Linguistic Society of America*.
- Lakoff, G., & Turner, M. (2002). *Hverdagens metaforer*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Ledin, P., & Machin, D. (april 2018). «Doing critical discourse studies with multimodality: from metafunctions to materiality». *Critical Discourse Studies*, s. 1-17.
<https://doi.org/10.1080/17405904.2018.1468789>
- Liu, F. (2018). «Lexical metaphor as affiliative bond in newspaper editorials: a systemic functional linguistics perspective». *Functional Linguistics*, s. 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40554-018-0054-z>
- Lukin, A., Moore, A. R., Herke, M., Wegener, R. K., & Wu, C. (maj 2011). «Halliday's model of register revisited and explored». *Linguistics and the Human Sciences*, s. 187-213.
<https://doi.org/10.1558/lhs.v4i2.187>
- Mai, A.-M. (2009). «Historier frem for kanoner – Refleksioner over litteraturhistorieskrivning og historisk læsning». *Tijdschrift voor Skandinavistiek nr. 1(1)*, s. 141-165.
- Mai, A.-M. (2012). «Identitet og litteraturhistorie». *Folia Scandinavica vol. 14*, s. 61-76.
- Marková, I., & Novaes, A. (november 2019). «Chronotopes». *Culture & Psychology*, s. 117-138.
- Martin, J., & White, P. (2005). *The Language of Evaluation - Appraisal in English*. New York: Palgrave macmillan.
- Moje, E. B., Luke, A., Davis, B., & Street, B. (december 2009). «Literacy and Identity: Examining the Metaphor in History and Contemporary Research». *Reading Research Quarterly vol. 44 nr. 4*, s. 415-437. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.4.7>
- Morson, G. S., & Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin - Creation of a Prosaics*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Mortensen, K. P. (2019). *Spejlinger. Litteratur og refleksion*. København: Lindhardt og Ringhof A/S.
- Møller, H. H. (2008). «Teksten, historien og faget - om konstruktionen af litteraturhistorie i dansk». I H. H. Møller, & M. Siersted, *Litteraturhistorie i en kanontid Klassiske tekster - praksis i undervisningen* (s. 9-50). København: Alinea - forlag under Lindhardt og Ringhof.

- Møller, H. H., Poulsen, H., & Steffensen, B. (2010). *Litteraturundervisning: Mellem analyse og oplevelse*. frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Peeren, E. (november 2007). «Through the Lens of the Chronotope: Suggestions for a Spatio-Temporal Perspective on Diaspora». I M.-A. Baronian, S. Besser, & Y. Jansen, *Diaspora and Memory: Figures of Displacement in Contemporary Literature, Arts and Politics* (s. 67-78). Amsterdam: Rodopi. https://doi.org/10.1163/9789401203807_007
- Perkins, D. (2005). «Litteraturhistorie - en aktuell diskussion». I M. R. Thomsen, & S. E. Larsen, *Litteraturhistoriografi* (s. 41-72). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Perry, T. B., & Stallworth, J. (september 2013). «21st-Century Students Demand a Balanced, More Inclusive Canon». *Voices from the Middle vol. 21 nr. 1*, s. 15-18.
- Pilyarchuk, K., & Onysko, A. (2018). «Conceptual Metaphors in Donald Trump's Political Speeches: Framing his Topics and (Self-)Constructing his Persona». *Colloquium: New philologies vol. 3 nr. 2*, s. 98-156.
- Pontoppidan, H. (2018). *Lykke-Per*. Gyldendal.
- Rodríguez, I. L. (januar 2009). «Of Women, Bitches, Chickens and Vixens: Animal Metaphors for Women in English and Spanish». *Cultura*.
- Roslev, M. (2021). *Johannes V. Jensen Interferens*. Hentet fra www.clio.dk: <https://portals.clio.me/dk/dansk/7-10/emner/perioder-og-forfattere/litteraturkanon/johannes-v-jensen/interferens/>
- Rull, C. P. (maj 2002). «The Emotional Control Metaphors». *Journal of English Studies vol. 3*, s. 179-192. <https://doi.org/10.18172/jes.76>
- Rørbech, H. (2016). *Mellem tekster - Kultur og identitet i klasserummet*. Samfundslitteratur.
- Sandvik, L. V., & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen - Utvikling av kompetanse og fellesskap Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn.
- Sarup, M. (1988). *An Introductory Guide to Post-structuralism and Post-modernism*. University of Georgia Press.
- Schachter, E. P., & Galili-Schachter, I. (maj 2012). «Identity Literacy: Reading and Teaching Texts as Resources for Identity Formation». *Teachers College Record*, s. 1-68.
- Segovia, T. A. (januar 2009). «Conceptual metaphor and critical reading competency». *Conceptual metaphor and critical reading competency*.
- Sela-Sheffy, R. (september 2002). «Canon formation revisited: canon and cultural production». *Neohelicon 29*, s. 141-159. <https://doi.org/10.1023/A:1020386207413>
- Semino, E., Demjén, Z., & Demmen, J. (21. september 2016). «An Integrated Approach to Metaphor and Framing in Cognition, Discourse, and Practice, with an Application to Metaphors for Cancer». *Applied Linguistics*, s. 1-22. <https://doi.org/10.1093/applin/amw028>
- Sestoft, C. (12. oktober 2001). «Tekst og kontekst i litteraturhistorien - Litteratur som distinkt historisk praksis». *Kultur og klasse nr. 92*, s. 109-122. <https://doi.org/10.7146/kok.v29i92.21085>
- Spradley, J., & McCurdy, D. W. (2011). *Conformity and Conflict - Readings in cultural anthropology*. New Jersey: Pearson Education.
- Spradley, J., & McCurdy, D. W. (2011). *Conformity and Conflict - Readings in cultural anthropology Fourteenth Edition*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Suin, D. (1986). «On Metaphoricity and Narrativity in Fiction: The Chronotope as the 'Differentia Generica'». *Substance vol. 14 nr. 3*, s. 51-67.
- Sweetser, E. (1998). *From Etymology to Pragmatics - Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. New York: Cambridge University Press.
- Tarvi, L. (2015). «Chronotope and Metaphor as Ways of Time-Space Contextual Blending: the Principle of Relativity in Literature». *Bakhtiniana Revista de Estudos do Discurso*, s. 193-208.

- Taverniers, M. (2003). «Grammatical metaphor in SFL: A historiography of the introduction and initial study of the term.» I A.-M. Simon-Vandenberg, M. Taverniers, & L. Ravelli, *Grammatical Metaphor: Views from systemic functional linguistics* (s. 5-33). Amsterdam: Benjamins.
- Thiong'o, N. W. (1993). *Moving the Centre - The Struggle for Cultural Freedoms - The Struggle for Cultural Freedoms*. Melton: James Currey.
- Thisted, K. (2006). «Dansk litteraturs kanon i et minoritetsperspektiv». *Kvinder, køn og forskning nr. 1*, s. 21-30. <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i1.28094>
- Thomsen, M. R., & Larsen, S. E. (2005). «Introduktion». I M. R. Thomsen, & S. E. Larsen, *Litteraturhistorieografi* (s. 7-40). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Thomsen, M. R., & Larsen, S. E. (2005). *Litteraturhistoriografi*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Tipler, C. N., & Ruscher, J. B. (7. december 2019). «Dehumanizing representations of women: the shaping of hostile sexist attitudes through animalistic metaphors». *Journal of Gender Studies vol. 28 nr. 1*, s. 109-118. <https://doi.org/10.1080/09589236.2017.1411790>
- Weinreich, T. (2004). *Kanon - litteratur i folkeskolen*. København: Høst & søn .
- White, H. (1987). *The Content of the Form - Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore og London: The John Hopkins University Press.
- White, H. (2014). *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Wraae, K. (2021). *Et dukkehjem*. Hentet fra www.clio.dk: <https://portals.clio.me/dk/dansk/7-10/emner/perioder-og-forfattere/litteraturkanon/henrik-ibsen/et-dukkehjem/>
- Wu, Y. (2009). «On the Relationship Between Metaphor and Cultural Models – with data from Chinese and English language». *Metaphorik.de nr. 17*, s. 115-134.