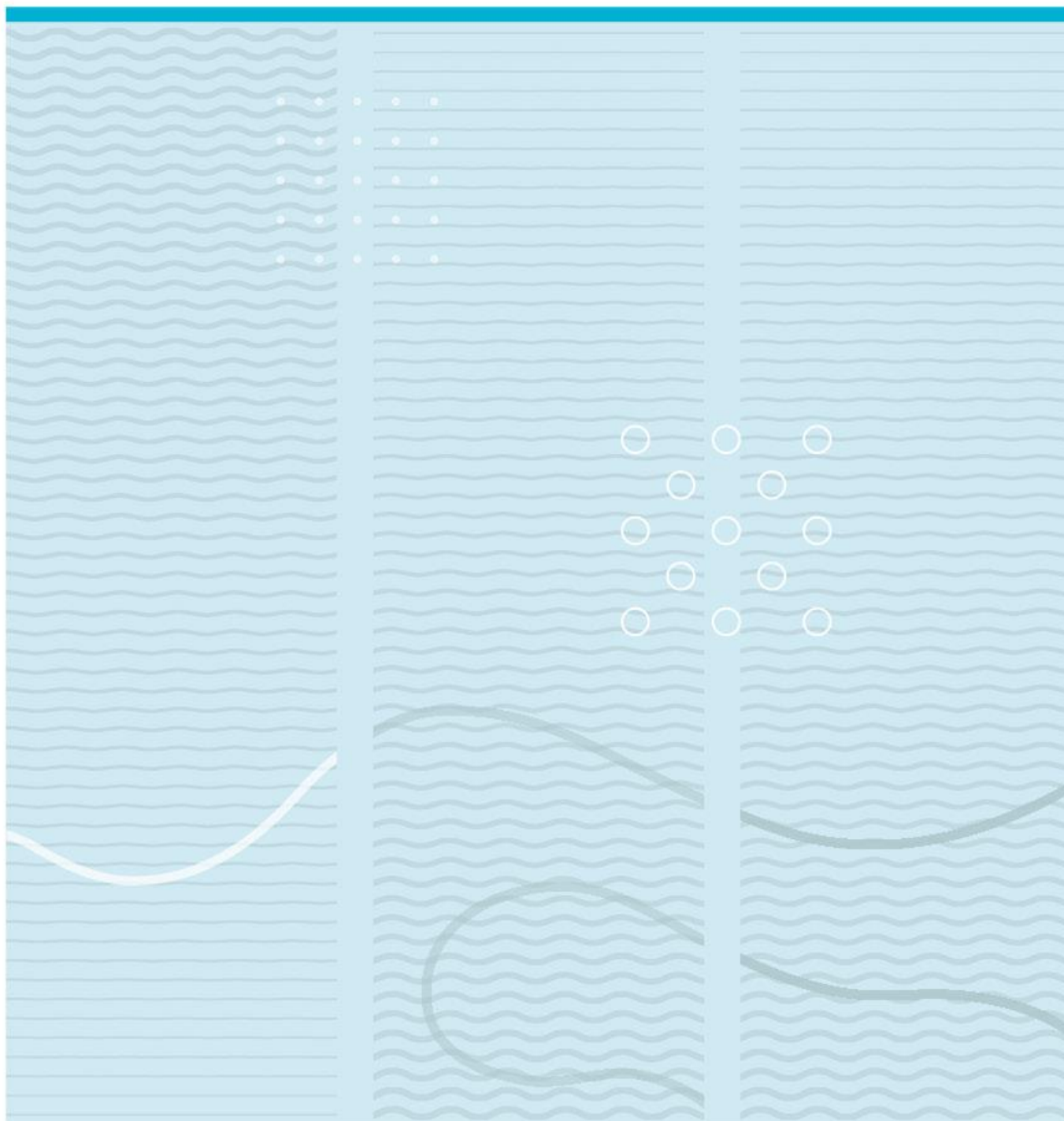


Malin Stordalen Hilden

## Kabalen er en slektsforbannelse

Intertekstuelle linjer i *Kabalmysteriet* og en didaktisk drøfting av disse.



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for Humaniora, idretts-og utdanningsfag  
Institutt for  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Malin Stordalen Hilden

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng



## Sammendrag

Denne masteroppgaven ser på intertekstualitet i *Kabalmysteriet*. Den har hatt som formål å undersøke hvilke intertekstuelle linjer man kan finne i *Kabalmysteriet*, og hvilke didaktiske muligheter de intertekstuelle linjene kan by på. For å få til dette har jeg gjennomført en tekstanalyse av boka, hvor jeg har trukket frem intertekstuelle linjer. I analysen har jeg valgt å dele de intertekstuelle linjene inn i *eksplisitt* og *implisitt intertekstualitet*. Videre har jeg undersøkt hvordan disse linjene kan by på didaktiske muligheter ved å se på tre didaktiske perspektiver. Disse perspektivene er *leserens navigering*, *leserens utfylling* og *leserens fordobling*.

Det analysen og drøftingen viser er at mange, om ikke alle, de intertekstuelle linjene jeg fant kan brukes didaktisk. Jeg fant en rekke intertekstuelle linjer til religiøse tekster, som *Bibelen*, og mange til historiske tekster som de greske mytehistoriene. Ved å brette ut boka, og åpne den ved å se på de intertekstuelle linjene kan man ta for seg historie, geografi, religion og filosofi. Etter å ha jobbet med denne teksten sitter jeg igjen med et inntrykk om at enhver bok har et potensial for å kunne åpnes opp og brettes ut, og jobbes med i større grad en man kanskje gjør med skjønnlitterære bøker på mellomtrinnet. Alle bøker kan brukes i pedagogiske settinger og alle bøker har et læringspotensial i seg. *Kabalmysteriet* sin evne til å få et barn til å undre og reflektere er bare først i rekken av hva man kan lære av å lese slike skjønnlitterære bøker

## Innhold

Sammendrag.....	4
Forord.....	6
Innledning.....	7
Bakgrunn og formål.....	8
Tidligere forskning.....	8
Problemstilling.....	9
Struktur.....	10
Teori.....	12
Intertekstualitet.....	12
Ulike perspektiver på intertekstualitet.....	13
Barthes videreutvikling av intertekstualitetsbegrepet.....	15
Intertekstuelle kategorier.....	16
Intertekstualitet og intratekstualitet.....	17
Didaktiske perspektiver.....	18
Metode.....	22
Kvalitativ undersøkelse.....	22
Tekstanalyse som metode.....	22
Etikk.....	24
Presentasjon av <i>Kabalmysteriet</i> og Jostein Gaarder.....	26
Analyse og drøfting.....	28
Intertekstualitet i <i>Kabalmysteriet</i> .....	28
Eksplisitt intertekstualitet:.....	29
Implisitt intertekstualitet:.....	32
Intratekstualitet i <i>Kabalmysteriet</i> .....	43
Didaktisk drøfting av intertekstualitet i <i>Kabalmysteriet</i> .....	44
Intertekstualitet og navigering.....	45
Intertekstualitet og utfylling.....	48
Intertekstualitet og fordobling.....	52
Konklusjon og avslutning.....	55
Litteraturliste.....	58

## Forord

2020 har endt opp med å være et år jeg aldri kunne sett for meg. I alt kaoset har denne masteroppgaven vært en konstant som det har vært deilig å kunne fokusere på. Det er mange som fortjener en takk for at denne oppgaven har blitt som den er. Aller først må jeg takke min familie for all moralsk støtte i denne skriveperioden. Dere har hjulpet med til å holde fokus i en tid hvor det har vært mye annet å fokusere på. En stor takk går til mine studievenninner. Når Norge stengte ned i mars, møttes vi ofte over nettet for å slippe løs frustrasjonene vi følte på. Innspillene deres har vært uvurderlige.

Den største takken går til min veileder, Kari Anne Rustand, som har forstått hva jeg har tenkt selv om jeg ikke har vært like tydelig i teksten. Alt av tips, rettelser og støtte har bidratt til at denne jeg har greid å gjøre ferdig denne oppgaven.

Jeg kunne ikke klart det uten noen av dere!

Drammen, 02.11.20

Malin Stordalen Hilden

## Innledning

«Det sitter et lite barn og bygger sandslott i en sandkasse. Stadig bygger det noe nytt, noe det betrakter henrykt et øyeblikk bare- før det klasker det sammen igjen. Sånn har tida fått en klode å eksperimentere på. Her er verdenshistorien skrevet, her er begivenhetene rissa inn – og strøket ut igjen. Her putrer det av liv som i ei heksegryte. Og her blir vi selv modellert en dag – i det samme skjøre materialet som våre forfedre. Her blafrer tidas vind igjennom oss, her har den oss på seg og *er* oss – men slipper oss pladask igjen» (Gaarder, 1995, s. 271)

Vi kjenner igjen prosessen knyttet til det å bygge et sandslott. De aller fleste av oss har gjort det en gang i løpet av livet, alene, med foreldre og eller med egne barn. Man begynner med litt sand og bygger oppover og utover. Slik kan vi tenke om litteratur også, man begynner med en ide og sper på ideen med ord, refleksjoner og erfaringer. Hele utdraget over kan være en metafor for hvordan all litteratur har blitt skapt, endret, og skapt på nytt. En heksegryte med all litteratur som røres rundt og blander seg for å lage noe nytt er i prinsippet det vi snakker om når vi ser nærmere på *Kabalmysteriet* av Jostein Gaarder (1990) En forfatter blander sammen en ide med bøker han eller hun har lest før og kjente sitater og lager noe som er helt nytt basert på noe som var der fra før. Likt et barn som bygger et sandslott av sanden i sandkassa. Hele *Kabalmysteriet* er bygd opp av ulike forelesninger Fattern holder for Hans Thomas. Han gjenforteller ulike deler av gresk mytologi og de greske tragediene, samtidig som han undrer over de viktige spørsmålene i livet, og inspirer Hans Thomas til å undre og filosofere selv.

Jeg kommer til, i denne studien, å ta utgangspunkt i blant annet disse filosoferende samtalene for å gjøre en analyse hvor jeg ser etter intertekstuelle linjer. Linjene jeg finner vil jeg så drøfte for å se hvilke didaktiske muligheter som ligger i de intertekstuelle linjene i boka. Intertekstualitet er et litteraturteoretisk begrep som handler om alle tekster innehar sitater fra andre tekster og ingen tekster er fullstendig originale, men er i stedet en vev av forskjellige tekster. I teorikapitlet kommer jeg til å gå dypere inn i begrepet ved hjelp av sentrale teoretikere som Julie Kristeva (i Allan 2000, og Claudi 2013), Graham Allan (2000) og Roland Barthes (i Allan 2000, og Barthes 1977). Jeg kommer til å gjennomføre en tekstanalyse av *Kabalmysteriet* i analysen. Problemstilling og en grundigere gjennomgang av innholdet i denne studien kommer senere i innledningskapitlet.

## Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for denne studien er en artikkel skrevet av Gunnar Bustø (1993), hvor han skriver om *Kabalmysteriet* og spesielt Hans Thomas sin reise for å finne en ny identitet. I artikkelen «Kabalmysteriet – en fantastisk- mytisk fortelling om reisen mot en ny identitet» beveger han seg inn på det intertekstuelle i boka før han flytter fokuset mot de fantastiske elementene i teksten. Han skriver: «en intertekstuell lesing av romanen vil kunne vise noe av det spennende samspill som foreligger med fantastikkens klassikere fra Swift til Ende, eller med tysk kulturkritisk tradisjon fra romantikken over til Nietzsche til Mann og Hesse» (Bustø, 1993, s. 24). Selv om Bustø har et annet fokus i sin artikkel og ikke vier det intertekstuelle mye plass, ble det allikevel for meg en vekker på hvor mye intertekstualitet det faktisk er i boka.

*Kabalmysteriet* trer frem som en bok det kan være interessant å arbeide med i skolen, både i norskfaget og i andre fag. Jeg ble fascinert av ideen om det intertekstuelle og begynte å se for meg at intertekstualiteten i *Kabalmysteriet* (og andre bøker) kan være noe vi kan lære av, og da spesielt hvis vi følger de intertekstuelle linjene til de originale verkene.

Formålet med denne studien er å analysere de intertekstuelle linjene som finnes i *Kabalmysteriet*. Deretter skal jeg drøfte den didaktiske verdien disse linjene kan ha. Ved å undersøke de intertekstuelle linjene i denne boka og drøfte didaktisk verdi, håper jeg å kunne legge frem refleksjoner som i neste omgang kan bidra til å styrke «elevenes evne til kritisk tenkning» og ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Udir, 2019, s. 1). Tanken bak å knytte dette prosjektet opp mot norskfagets formål, er at elevene blir mer bevisst på hva som ligger i det intertekstuelle i en tekst. Dette kan videre så bidra til å gi de en utforskende innstilling når de leser bøker og styrke deres evne til kritisk tenkning. For å undersøke dette vil jeg gjøre en tekstanalyse av de intertekstuelle linjene i *Kabalmysteriet* for så å vurdere hvordan de intertekstuelle linjene kan by på didaktiske muligheter.

## Tidligere forskning

For å undersøke hva som tidligere har blitt skrevet om temaet for denne studien, brukte jeg ulike søkemotorer som Oria og Google. Tre søkeord pekte seg frem som relevante å si noe om. For det første søkte jeg på *Kabalmysteriet*. Der får jeg opp 20 treff, selve boka dukker



selvfølgelig opp, men vi kan også finne en artikkel skrevet av Gunnar Bustø: «Kabalmysteriet - en fantastisk-mytisk fortelling om reisen mot en ny identitet» (1993). Artikkelen tar for seg ulike trekk ved boka som er knyttet til Hans Thomas sin identitetsreise. Bustø nevner begrepet «intertekstualitet», men i artikkelen tar han for seg den identitetsreisen Hans Thomas gjør. Denne studien berører ikke min undersøkelse på annen måte enn at den knytter seg til det samme skjønnlitterære verket. I tillegg ser vi at det finnes tre masteroppgaver med ulike problemstillinger knyttet til *Kabalmysteriet*. Vi kan anta at det finnes andre artikler og oppgaver som ble skrevet før digitaliseringen startet, men disse har jeg ikke vært i stand til å finne.

I de tre masteroppgavene tar forfatterne for seg forskjellige områder av boka. Anne Karine Storsveens oppgave *Den innerste esken pakker ut den ytterste esken samtidig som den ytterste esken pakker ut den innerste. En studie av fem gutters og fem jenters lesing av Kabalmysteriet av Jostein Gaarder* (Storsveen, 2009), bygger på et leseprosjekt forfatteren hadde med norskklassen sin. Mens oppgaven *Det finnes alltid en joker som gjennomskuer blendverket. En analyse av den implisitte leser i Kabalmysteriet av Jostein Gaarder* (Rye, 2013) skrevet av Anne-Gjertrud Rye, er som tittelen indiker en analyse hvor forfatteren ønsket å finne «strukturer som ut gjør den implisitte leser, og ut fra dette se hvilke realiseringer av teksten disse åpner for» (s. 4). Den siste oppgaven, fra 2014 tar for seg bruken og oversettelsen av kreative metaforiske uttrykk på norsk og amerikansk engelsk. Heidi Kristine Johannessen gjør dette ved å se på to ulike bøker *The fault in our stars* (Green, 2012) John Green og *Kabalmysteriet* (Gaarder, 1995).

Det andre søkeordet *Intertekstualitet* gav en rekke resultater som satte meg på sporet etter relevant teori. Blant annet kan vi finne flere teoretiske artikler og bøker blant annet *Intertextuality* (2000) av Graham Allan. Det finnes en rekke masteroppgaver og avhandlinger der intertekstualitet studeres. Det siste søkeordet var *Kabalmysteriet + intertekstualitet* hvor jeg ikke får opp noen resultater. Det ser ut til at flere har valgt å gjøre analyser av tekster hvor de ser på intertekstualitet, men ingen av studiene jeg fant tok for seg *Kabalmysteriet*.

## Problemstilling

Som jeg skrev tidligere i oppgaven, så ble jeg slått av ide da jeg leste Gunnar Bustøs artikkel. Jeg fikk en tanke om at det måtte finnes mer intertekstualitet i *Kabalmysteriet* enn de momentene Bustø presenterte og jeg lurte på hvordan jeg kunne bruke denne

intertekstualiteten inn i skolen. Derfor har jeg valgt problemstillingen som lyder: *Hvilke intertekstuelle linjer finnes i Kabalmysteriet og hvilke didaktiske muligheter kan disse intertekstuelle linjene by på?* Problemstillingen viser at studien er todelt. Først ser jeg på de intertekstuelle linjene, analyserer hvor linjene kommer fra og hva de kan bety i denne sammenhengen. Deretter drøfter jeg de didaktiske mulighetene som linjene byr på. Drøftingen gjøres altså på bakgrunn av funnene i analysen av de intertekstuelle linjene. Jeg ønsker at den kunnskapen som kommer frem i denne studien, kan føre til refleksjoner som senere kan omsettes til arbeid i skolen. For egen del har det hele tiden vært viktig å vurdere hvordan *Kabalmysteriet* kan brukes i skolen og i klasserommet. Boka i seg selv passer fint med de øvre trinnene i barneskolen. Årsaken til det er at hovedkarakteren selv er 12 år gammel og mange av temaene som utforskes i boka er relevante for barneskoleelever på vei mot ungdomstiden.

Jeg leser *Kabalmysteriet* slik at det ligger store mengder allmennkunnskap i boka, både historiske og filosofiske kunnskaper. Et eksempel fra boka som tar for seg en skambelagt del av norsk historie er når Hans Thomas husker tilbake på da Fattern fortalte om sine foreldre. Farfaren til Hans Thomas var en tysk soldat i Norge under 2. verdenskrig. «Fattern ble født rett før frigjøringa i mai 1945. Straks tyskerne hadde overgitt seg, ble farmor fanga av nordmenn som hatet alle norske jenter som hadde vært sammen med tyske soldater» (Gaarder, 1995, s. 24). Hans Thomas sier om sin fars fødsel at han «kom til verden på grunn av et syndefall» (Gaarder, 1995, s. 25). Bruken av ordet syndefall gjør at linjen er intertekstuell. De filosoferende samtalene starter ofte som intertekstuelle linjer, og hvis vi åpner de opp og presenterer de for barn kan vi få svært lærerike økter. Jeg ser et potensielle i alle de intertekstuelle linjene som man kan finne i *Kabalmysteriet*. Jeg tror at barn kan sitte igjen med mye kunnskap hvis man skulle ha gjennomført en intertekstuell analyse av deler av boka felles i et klasserom. Vi kan finne linjer til *Bibelen*, til de greske mytene og en rekke barne- og ungdomsromaner. Vi finner sitater av store filosofer som Nietzsche og Sokrates, og vi finner mye spennende refleksjoner rundt de intertekstuelle sitatene som delvis bygger opp boka. Det er ved å se på de intertekstuelle linjene sett opp det didaktiske at jeg tror vi kan finne et læringspotensial. For å få frem det didaktiske skal jeg senere presentere tre didaktiske perspektiver.

## Struktur

Jeg har i dette kapitlet presentert oppgavens bakgrunn, formål og problemstilling. I det neste kapitlet skal jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for denne studien. Der vil jeg ha et fokus på intertekstualitet ved å se på hva ulike teoretikere har skrevet om intertekstualitet og hvor begrepet kommer fra. Videre i teorikapitlet beskriver jeg tre didaktiske perspektiver som jeg senere bruker i drøftingen av bokas intertekstuelle potensial i klasserommet. Deretter presenterer jeg metodekapitlet, der jeg presenterer momenter knyttet hvordan jeg har arbeidet med denne studien. Jeg nevner også noen etiske problemer som potensielt kan oppstå ved en slik studie. Det neste kapitlet er en presentasjon av Jostein Gaarder og *Kabalmysteriet*. Analysen og drøftingen vil bli todelt, først kommer jeg til å presentere de intertekstuelle linjene og drøfte disse. Den første delen har jeg videre valgt å dele inn i to underkapitler, fordi jeg fort oppdaget, i arbeidet med analysen, at to klare temaer pekte seg ut. I den andre delen av analysen og drøftinga gjør jeg en didaktisk drøfting hvor jeg henter frem de didaktiske perspektivene og kommer til å peke på noen aspekter ved boka som utfyller perspektivene og drøfte hvordan de intertekstuelle linjene kan brukes i didaktisk arbeid i norskundervisningen.

## Teori

Enhver tekst er en mosaikk av sitater skrev Julie Kristeva i 1969 ifølge Claudi (2013). I *Kabalmysteriet* finnes det en rekke sitater, og vi kan finne en hel del annen intertekstualitet i boka. For å kunne gjennomføre en god analyse, skal jeg i dette kapitlet gjøre rede for teorier om intertekstualitet (Kristeva, 1969, Barthes, 1977, Allan, 2000 og Aamotsbakken, 2000). Julie Kristeva har skrevet mye av det teoretiske grunnlaget for *intertekstualitet*-s begrepet, og hun bygger sine teorier blant annet på Bakhtins dialogisme (1998). Ved siden av å bruke Kristeva for å forklare begrepet benytter jeg meg av Graham Allans bok *Intertextuality* (2000), hvor han svært nøyaktig presenterer bakgrunnen for Kristevas arbeid og videreutviklingen av begrepet intertekstualitet. I boken beskriver han blant annet Bakhtins teorier, som var forut for Kristevas arbeid, og Barthes videre arbeid med Kristeva teorier. I tillegg til de nevnte teoretikere presenteres Bente Aamotsbakken (2007) som har skrevet en del om intertekstualitet, men fra et didaktisk perspektiv. På bakgrunn av problemstillingen og mitt ønske om at studien skal være relevant for arbeid i skolen, skal jeg også beskrive tre didaktiske perspektiver i dette kapitlet. Her bruker jeg Magne Drangeid (2014) for å redegjøre for de didaktiske perspektivene jeg drøfter til sist i dette masterarbeidet.

### Intertekstualitet

Denne første delen av teorikapitlet skal jeg, som nevnt, gjøre rede for begrepet *intertekstualitet*. Jeg har valgt å først beskrive noen ulike perspektiver på hva intertekstualitet er, og hva de ulike teoretikerne har skrevet om det. Her bruker jeg, som nevnt ovenfor, teori fra Allan (2000), Julia Kristeva og Barthes (i Allan, 2000 og Claudi, 2013). Deretter skal jeg presentere de ulike kategoriene intertekstualitet kan deles inn. Der vil begrepene *intern*, *ekstern*, *horisontal* og *vertikal intertekstualitet* bli beskrevet (Aamotsbakken, 2007). Jeg vil så se på hvordan intertekstualitet blir benyttet i pedagogiske tekster, her vil jeg også presentere begrepet *intratekstualitet*. Til slutt i den første delen av teorikapitlet vil jeg se på sammenhengen mellom *intertekstualitet* og *intratekstualitet* ved hjelp av Aamotsbakken (2007). Aller først går jeg videre til å definere Barthes forståelse av begrepet *intertekstualitet*. Han sier følgende:

Hver tekst er en intertekst; andre tekster er tilstede [sic] i den, på forskjellige nivåer, og mer eller mindre gjenkjennelige former. Dette er tekster fra fortidens kultur eller fra samtidens; all tekst er en ny vev av forgagne sitater» (Barthes, 1973, s. 78, sitert i Claudi, 2013).

Det er denne forståelsen av intertekstualitet som brukes i denne studien.

## Ulike perspektiver på intertekstualitet

Barthes tolkning av hva intertekstualitet er at alle tekster har intertekstualitet i seg, fra fortiden eller fra samtiden. Vi forstår fra Barthes tolkning at mye er avhengig av leseren, ikke alle forstår intertekstualiteten i en tekst på samme måte. Graham Allan åpner boka *Intertextualiy* slik: «Literary texts possess meaning, readers extract that meaning from them» (Allan, 2000, s. 1). Dette er selve grunnprinsippet i lesing, når vi leser noe henter vi ut mening fra teksten, som vi så tolker. Allan sier videre at litteratur er bygget på systemer, koder og tradisjoner som tidligere litterære verker allerede har etablert (Allan, 2000, s. 1). En teksts mening oppstår i møtet mellom en forfatter, leserne og tekstens litterære kontekst. Hver av disse blir representert av et eget tegnsystem i teksten, som igjen reflekterer «ulike verdsett, ulike syn på verden og ulike forståelser av hva som er sant og usant, riktig og galt». I teksten vil disse ulike verdsettene, ulike synene på verden og de ulike forståelsene for hva som er riktig og galt møtes og brytes slik at teksten får ulik mening og derfor ha flere betydninger (Claudi, 2013, s. 95). Alle disse mulighetene for betydninger er det interessant å se nærmere på i skjønnlitterære tekster.

Når en forfatter eller skribent setter seg ned for å skrive en tekst, skriver de den ut ifra deres eget verdigrunnlag, kontekst og litterære bakgrunn. En som har oppvokst med greske mytehistorier, tragedier og komedier vil lage flere tekstreferanser tilbake til slike tekster, enn en som har vokst opp med hinduistiske beretninger. Julia Kristeva skrev i boka *Sémeiotikè. Recherches pour une sémanalyse* at «enhver tekst er konstruert som en mosaikk av sitater; enhver tekst er en absorpsjon og en transformasjon av en annen» (Kristeva, 1969, s.37 i Claudi, 2013, s. 94). Hun ga da navnet *intertekstualitet* til prinsippet om at tekster alltid vil ha elementer fra andre tekster.

På midten av 60-tallet oversatte Kristeva en rekke tekster skrevet av Mikhail Bakhtin til fransk og gjorde på den måten Bakhtins teorier kjent for verden. Han mente at all dialog og

*ytringer* oppstod på bakgrunn av eksisterende mønstre av mening. Ingen *ytringer* eller utsagn oppstår uavhengig av noe annet (Allan, 2000, s. 19). Allan referer til Bakhtin når han sier at «From the simplest utterance to the most complex work of scientific or literary discourse, no utterance exists alone» (Allan, 2000, s. 19). Selv om en tekst utgir seg for å være helt original, så kommer den allikevel fra en «kompleks historie» av tidligere verker. Allan bruker begrepet *appropriation*, når han skriver om Bakhtins teori om dialog. For intertekstualitet handler begrepet *appropriation* om at en tekst tilføres dypere mening ved at forfatteren direkte eller indirekte viser til andre tekster. Begrepet blir av mange knyttet til kultur og *cultural appropriation* for eksempel ved å bruke kostymer knyttet til en spesifikk kultur man selv ikke tilhører. Kostymene blir en «statement» fordi man gir dem ytterligere mening. Bakhtin bruker begrepet i en språklig kontekst, han skrev: «language for the individual consciousness, lies on the borderline between oneself and the other. The word in language is half someone else's» (Bakhtin, 1981, s. 293 i Allan, 2000, s. 28). Det var på bakgrunn av disse teoriene Kristeva baserte sin teori om intertekstualitet.

Kristeva sier at forfattere ikke lager tekster bare ut fra deres egne originale tanker, men i stedet setter dem sammen på bakgrunn av en rekke eksisterende tekster. Dette gjør at teksten blir en kombinasjon en permutasjon av andre tekster (Allan, 2000, s. 35). Allan sier at tekster da blir «an intertextuality in the space of a given text» (Allan, 2000, s. 35). Denne kombinasjonen av andre tekster krysser og nøytraliserer hverandre. Videre viser Allan til Kristeva som sier at tekster består av en kulturell eller sosial tekst, som kan være alt fra skriftlige dialoger til «institutionally sanctioned structures and systems» (Allan, 2000, s. 36). Det vil si at en forfatters kulturelle kontekst vil komme til syne i teksten og være en del av tekstens intertekstualitet. Den kulturelle eller sosiale teksten må ses i sammenheng med den historisk-sosiale diskursen som teksten er en del av (Aamotsbakken, 2007, s. 34). Konteksten er viktig når vi skal undersøke eller se på det intertekstuelle ved en tekst. Teksten er både en del av en historisk-sosial sammenheng og selvstendig som tekst. Kristeva bruker begrepet *ideologeme* for å beskrive denne relasjonen (Aamotsbakken, 2007, s. 34).

The concept of text as ideologeme determines the very procedure of a semiotics that, by studying the text as intertextuality, considers it as such within (the text of) society and history. The ideologeme of a text is the focus where knowing rationally grasps the transformation of *utterances* (to which the text is irreducible) into a totality (the text) as well as the insertions of the totality into the historical and social text (Allan, 2000, s. 37).

Allan påpeker etter sitatet at dette er kompleks måte å beskrive vår tendens til å tro at tekster i seg selv er unike. Det jeg oppfatter at Allan peker på er at Kristeva mener med dette sitatet at selv om en tekst ser ut til å være uavhengig og unik, så vil arrangementet av ulike sitater og ytringer føre til en dobbel mening: en mening som hun kaller den *historiske og sosiale tekst* (Allan, 2000, s. 37). Et slikt perspektiv er det relevant og interessant å ta med seg når en roman både beveger seg i nåtid og fortid, slik *Kabalmysteriet* gjør.

### Barthes videreutvikling av intertekstualitetsbegrepet

Forholdet mellom forfatter, kritikere og oss lesere kan også ha betydning for hvordan en tekst tolkes. Slik kontekstuell mening mellom linjene kan også kalles intertekstualitet, slik jeg forstår. Disse tankene kan ha betydning for tekstanalysen i denne studien, derfor presenterer jeg Barthes tanker i følgende tekst.

Barthes (i Allan, 2000) skrev i 1968 om «the death of the author», og beskriver forfatteren som en kapitalistisk og fullstendig moderne figur (Allan, 2000, s. 70) Funksjonen til en forfatter har endret seg opp gjennom årene. Og i det moderne samfunnet fører navnet til forfatteren til at verket får en (markeds)verdi, men ifølge Barthes fører navnet også til tolkning, og et forhold mellom forfatter og litterære kritikere hvor lesing er en form for forbruk (Allan, 2000, s. 71). Det som skiller et verk fra en tekst er forfatteren, eller navnet på forfatteren. Begrunnelsen for et verk blir søkt etter i personen som produserte det, som om stemmen til en enkelt person, forfatteren, betror seg til oss (Allan, 2000, s. 71). Forfatteren blir sett på som fortiden for egen bok. Boka og forfatteren står på en rett linje som er delt inn i før og etter. (Barthes, 1977, s. 145). Det betyr at boka er basert på det som kom før, som er basert på det en forfatter allerede har lest.

Barthes skriver at «writing knows a “subject”, not a person» (Barthes, 1977, s. 145). Han mener at hvis vi hadde innsikt i en forfatters tanker, så vil vi ikke finne originale ideer eller unike meninger, men det «alreadyread» og «already-written» (Allan, 2000, s. 73).

There are, in Barthes's intertextual world, no emotions before the textual description of emotion, no thoughts, no significant actions which do not signify outside of already textualized and encoded action; we feel and think and act in codes, in the cultural space of the *deja*, the already spoken, written, read (Allan, 2000, s. 73)

Dette betyr at for Barthes så er alt intertekstualitet. Alle våre tanker og ideer er basert på det som alt er sagt, lest eller skrevet. Når en moderne forfatter skriver en bok arrangerer og

sammenstiller det som allerede har blitt skrevet, sagt og lest i et «multidimensjonalt» rom hvor en variasjon av verker, ingen av dem originale, krasjer og blander seg. Dermed er teksten en vev av sitater «drawn from the innumerable centres of culture» (Barthes, 1977, s. 146).

For Barthes så har intertekstualitet lite å gjøre med spesifikke intertekster, men er i stedet en del av den kulturelle koden som består av diskurser, stereotyper, klisjeer og måter å snakke på. Det er på bakgrunn av dette at Barthes mener at den moderne forfatter, når han/hun skriver, allerede er i en prosess av lesing og omskriving. Mening kommer ikke fra forfatteren, men fra språket sett på intertekstuellet (Allan, 2000, s. 72). En teksts opprinnelse kommer ikke fra en enhetlig underbevissthet, men er isteden en rekke stemmer, med andre ord, andre ytringer og andre tekster (Allan, 2000, s. 72). Den moderne skribent, når de skriver, er i en konstant lese- og omskrivningsprosess nettopp på grunn av stemmene, med andre ord, tidligere ytringer og tekster. Det er i dette det intertekstuelle kommer til live i et verk. Vi ser med dette at Kristeva og Barthes har relativt like oppfatninger på hva intertekstualitet er. De skriver begge om at originale tekster ikke er noe som oppstår hos en forfatter, men heller at forfatteren setter sammen en original tekst basert på andre tekster/tanker. Samtidig viser begge at de mener intertekstualitet ikke bare består i tekst, men i alt av språk. Barthes bruker den kulturelle koden for å vise til dette, mens Kristeva skriver om den kulturelle eller sosiale teksten- som er en del av den historisk-sosiale diskursen. Disse perspektivene viser at når man skal se på intertekstualitet i et verk så må man undersøke strukturen og den kulturelle konteksten i tillegg til teksten for å forstå det intertekstuelle.

### Intertekstuelle kategorier

Til nå har vi sett på hva intertekstualitet kan være, gjennom en presentasjon av hva ulike teoretikere har skrevet om dette. I de neste avsnittene skal vi se på hvordan intertekstualitet kan deles inn i kategorier. Disse kategoriene kan det være relevant å analysere fram i min studie. Jeg viser derfor fram de ulike teoretiske kategoriene her i teorikapitlet.

Aamotsbakken (2007) skriver at vi har flere forskjellige typer intertekstualitet, som alle har med gjenbruk av tekst å gjøre. Hun presenterer fire typer intertekstualitet: *eksplisitt intertekstualitet*, *implisitt intertekstualitet*, *horisontal intertekstualitet* og *vertikal intertekstualitet*. *Eksplisitt intertekstualitet* er når referansen er gjort synlig i teksten. *Implisitt intertekstualitet* avhenger av at leseren selv klarer å se «sammenhengene ut fra egne kunnskaper og erfaringer» (Aamotsbakken, 2007, s. 32). Eksplisitt og implisitt



intertekstualitet kan også bli kalt åpen og skjult intertekstualitet (Aamotsbakken, 2007, s. 33). *Horisontal intertekstualitet* handler om konvensjoner som blir delt mellom sender og mottaker (forfatter og leser) knyttet til primærteksten. Aamotsbakken peker på at horisontal intertekstualitet har mange likhetstrekk med andre lese teorier, som for eksempel Umberto Eco's modell-leser-begrep. Modellen viser at en lesing «forutsetter at det finnes tekstkoder som må deles av sender og mottaker (Eco, 1979, i Aamotsbakken, 2007, s. 32).

Den siste kategorien jeg skal presentere er *vertikal intertekstualitet* som gjelder primærtekstens forhold til andre tekster. Den siste kategorien er også den mest brukte i tekster i vår tid. Vi kan for eksempel finne vertikal intertekstualitet i forskjellige lærebøker og i vitenskapelig litteratur. Samtidig, påpeker Aamotsbakken, innbefatter *vertikal intertekstualitet* både *eksplisitt* og *implisitt intertekstualitet*, og blir av den grunn mindre hensiktsmessig å bruke. Alle de nevnte underkategoriene er forbindelser mellom tekster i fortid, nåtid og fremtid og er avhengige av en leser med intertekstuell kompetanse (Aamotsbakken, 2007, s. 33). Kommunikasjonen mellom forfatter og leser følger alltid en kommunikasjon eller intertekstuell «relasjon» mellom poetiske ord og deres tidligere eksistens i tidligere poetiske tekster (Allan, 2000, s. 39).

### Intertekstualitet og intratekstualitet

Vi finner ikke bare intertekstualitet i skjønnlitterære verker, vi kan også se eksempler på intertekstualitet i pedagogiske tekster, og en skjønnlitterær bok kan også brukes i pedagogiske sammenhenger. Årsaken kan være at boka har noen temaer man oppfatter som relevant for undervisningen, eller bare det at klassen skal gjennomgå hvordan man analyserer en skjønnlitterær tekst. En roman kan lære barn om moral og etikk. Boka kan være et godt grunnlag for å undervise i geografi ved f.eks. å ta barnet med på en tur opp Nilen. Vi kan lære historie gjennom å lese om en fiktiv persons vitnemål om historiske hendelser. Fordi jeg i denne studien skal ta for meg et litterært verk og undersøke hvilke didaktiske muligheter de intertekstuelle linjene i boka kan by på, opplever jeg det som relevant å også presentere relevant teori om hvordan intertekstualitet fungerer i pedagogiske tekster. Selv om *Kabalmysteriet* ikke er en pedagogisk tekst, kan den altså brukes didaktisk. I de neste avsnittene presenterer jeg kort teoretiske perspektiver knyttet til intertekstualitet i pedagogiske

tekster og jeg skal gi en liten beskrivelse av begrepet *intratekstualitet*. Dette er et begrep tett knyttet til intertekstualitet og som vi ofte kan finne i pedagogiske tekster.

Bente Aamotsbakken skriver i artikkelen «Pedagogiske intertekster. Intertekstualitet som teoretisk og praktisk begrep» (2007) at vi kan finne en form for intertekstualitet i lærebøker. Hun begrunner dette med at lærebøker står i gjeld til andre tekster. I artikkelen bruker hun, i tillegg til begrepet intertekstualitet, begrepet *intratekstualitet* i sammenheng med læremidler. Intratekstualitet gjelder tekstene innenfor et enkelt verks rammer, noe som vil si at «tekstualitetsformen har en snevrere ramme og følgelig en mer avgrenset brukssfære enn det langt videre og mer inkluderende intertekstualitetsbegrepet» (Aamotsbakken, 2007, s. 31). Intratekstualitet forekommer ofte i læremidler da de henviser innenfor sine egne tekstrammer. Her skriver Aamotsbakken at det kan handle om krysshenvisninger, repetisjoner eller «påminninger om andre komponenter av samme verk» (Aamotsbakken, 2007, s. 31). Intratekstualiteten gjør at det blir enklere for leseren å navigere i teksten og anvende den konstruktivt.

Fordi intratekstualitet er verkinterne referanser hvor ulike ledd og elementer i teksten knyttes til andre elementer og ledd som så skaper en helhetlig tekst, så dras tankene våre fort til tekster som lærebøker nettopp fordi disse bøkene kommuniserer ikke bare med andre tekster, men med seg selv. Selv om intertekstualitet i større grad finnes i skjønnlitterære verker, mens intratekstualitet ofte forekommer i pedagogiske tekster som lærebøker så kan vi fortsatt finne intratekstualitet i skjønnlitteratur. Vi kan finne eksempler på bøker og forfattere som referer til hendelser som har skjedd tidligere. I sin masteroppgave har Monica Koppang Stang (2014) blant annet vurdert i hvilken grad bildeboka *Annas Himmel* av Stian Hole (2013) kommuniserer med seg selv og resten av Holes forfatterskap (Stang, 2014, s. 38). Stang fant at flere av oppslagene hadde henvisninger tilbake til et tidligere verk av Stian Hole: *Den gamle mannen og hvalen* (2005).

## Didaktiske perspektiver

Så langt har jeg beskrevet teori rundt begrepet *intertekstualitet*. Jeg har skrevet om bakgrunnen for begrepet, videreutviklingen og ulike måter vi kan dele begrepet opp på. I den neste delen av teorikapitlet skal jeg kort forklare tre didaktiske perspektiver som man kan ha i bakhodet når man gjør en lesing av litterære tekster. Disse begrepene er nyttige for analysen

der jeg drøfter hvordan funnene av intertekstualitet i *Kabalmysteriet* kan forstås i et didaktisk lys. I den analysen vil jeg altså knytte de intertekstuelle linjene jeg har funnet opp mot de didaktiske perspektivene for å se hvordan vi kan bruke *Kabalmysteriet* i skolen. Magne Drangeid (2014) bruker tre perspektiver for å kunne gjøre en lærerfaglig analyse innenfor en kognitiv teoretisk ramme. I denne studiens andre del gjør jeg ikke en fullstendig lærerfaglig analyse, men Drangeids begreper er anvendelige for å drøfte det didaktiske potensialet intertekstualiteten kan ha. Disse tre perspektivene er *leserens navigering*, *leserens utfylling* og *leserens fordobling*. Perspektivene beskriver hvordan den vanlige, litterære lesinga kan fungere skriver Drangeid (Drangeid, 2014, s. 90). Perspektivene er derfor anvendelige for å drøfte intertekstualitet i undervisningen.

Aller først er det relevant å forklare hva som menes med didaktikk. Didaktikk handler om å lære, belære, undervise, klargjøre eller bevise (Fjørtoft, 2014, s. 21). Det er tre grunnleggende spørsmål for all fagdidaktikk: hva skal vi undervise i? Hvordan skal vi undervise? Og hvorfor skal vi undervise på denne måten? Disse tre spørsmålene må en lærer ha klart for seg i planleggingen av en undervisning. Sentralt for fagdidaktikken er refleksjonen som en «kan knytte til et fag og undervisningen av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles» (Aase, sitert i Lorentzen mfl., 1998, s. 7). Didaktikkens hva, hvordan og hvorfor er viktige refleksjoner å ta med inn i den didaktiske drøftingen jeg skal ta for meg senere i denne studien. I de neste avsnittene skal jeg ta for meg de tre didaktiske perspektivene som ble presentert ovenfor.

Det første av de tre perspektivene jeg skal drøfte sammen med funnene av intertekstualitet er *leserens navigering*. Navigering handler om både strukturen på teksten, men også til tid, rom og relasjoner. Når en leser navigerer, studerer de skifte av sted, tid, synsvinkler og modalitet (personens holdninger og oppfatninger) (Drangeid, 2014, s. 91). Det *narrative oppsettet*, eller *synsvinkler*, *fortellere* og *tempus* er relevant å starte med når man skal undersøke leserens navigering. Det narrative oppsettet legger premisset for den litterære stilen, til leserens innlevelse og leserens evne til å skape mentale bilder. Noe av det viktigste ved synsvinkelen er om den er intern eller ekstern, for eksempel hvis en tredjepersonsforteller veksler mellom interne og eksterne synsvinkler. Da veiledes leseren mer enn hvis synsvinkelen kun er intern (Drangeid, 2014, s. 91). Måten synsvinkler integrerer og lenker ulike verdener, gjør at sammenhengen i teksten blir etablert, noe som igjen fører til at detaljer som er avvikende eller underlige trer frem. Disse detaljene gjør at leseren stiller forundringsspørsmål og vi får

lenking av detaljer: narrative ankre som etter hvert danner menningsskapende mønstre (Drangeid, 2014, s. 91). Leserens navigering kan man knytte til intertekstualitet gjennom strukturelle likheter mellom to forskjellige verk, noe som gjør det relevant å trekke frem.

Det neste perspektivet er *leserens utfylling*. Knyttet til intertekstualitet, så er dette svært relevant, for leseren må forstå de intertekstuelle linjene for at teksten skal bli fyldigere. Leserens utfylling av teksten er «leserens mentale bidrag i form av assosiative utvidelser under lesingen» (Drangeid, 2014, s. 91). I denne sammenhengen er det mentale bilder knyttet til gamle fortellinger som er flettet inn i nye. I utfyllingen tilfører leseren kontekst fra eget minne og egne erfaringer, som kan forstås som en form for intertekstualitet. Leserens erfaringer og forståelse kan bidra til at teksten oppleves som fyldigere. Teksten blir gjort til en «full» verden av leserens kunnskap og erfaringer. «Teksten er avhengig av leserens mentalt tilførte kontekst» (Drangeid, 2014, s. 91). Perspektivet er viktig for vår evne til å utvikle metabevissthet, øve opp empati og tre inn i fremmede verdener. Det handler om leserens eget bidrag inn i teksten, på den måten kan dette perspektivet være tett knyttet opp til Barthes utsagn om «forfatterens død» da han mener at en leser er en aktiv medforfatter i teksten de leser (Allan, 2000, s. 69). Og det er i dette det interessante ved utfylling skjer, fordi vi alle sitter på ulike tolkninger av kunnskap og ulike erfaring så vil konteksten vi tilfører teksten også bli ulik. Noe som kan føre til ulike tolkninger av teksten vi leser.

Det siste perspektivet jeg skal nevne er *leserens fordobling*, som dreier seg om tekstens mer allmenne mening «det teksten dreier seg om utover ytre handling» (Drangeid, 2014, s. 92). I slike tilfeller kan intertekstualiteten ha en oppklarende og forklarende funksjon. Slike meninger er sjelden uttalt i litterære verker, men blir i stedet uttrykt indirekte. Det blir altså en dobbel mening som må løftes frem av leseren. Fordobling krever visse evner fra leseren, blant annet må leseren kunne se spesifikke handlinger og forstå at de kan bety noe mer, at den for eksempel brukes for å beskrive noe som er allment kjent (Drangeid, 2014, s. 92). Drangeid skriver at å stille fordoblings spørsmål «om hva teksten dreier seg om vil være viktig med sikte på kritisk literacy og danning» (Drangeid, 2014, s. 92).<sup>1</sup> Vi kan møte på tekster som ikke har opplagt fordobling, og det blir avgjørende at leseren aner fordobling som et mulig «isfjell under overflata» (Drangeid, 2014, s. 92).

---

<sup>1</sup> Kritisk literacy handler om å ha kompetanse til å lese og forstå tekster samtidig som man har et kritisk blikk på teksten og ikke tar alt som står i god tro. En som er god til å lese tekster kritisk klarer å vurdere om forfatteren av teksten har en agenda med å skrive det de gjør. Danning er et begrep som mange mener mye om, men i utgangspunktet handler danning om et enkeltindivids evne til å forme seg selv. Jeg kommer ikke til å bruke noen av disse begrepene i analysen, så velger derfor kort å forklare de her.

Elise Tønnessen (2007) skriver at det å lese med fordobling på den ene siden handler om å leve seg inn i teksten og glede seg over det vi kjenner igjen fra vårt eget liv eller det livet vi drømmer om, og på den andre siden lese mer distansert og reflektere over hvordan teksten er oppbygd, hva den minner oss om, og hvorfor den gjør inntrykk på oss (Tønnessen, 2007, s. 189). Dette krever at leserne har en reflekterende holdning til egne leseopplevelser og fortolkninger, samtidig som de ha kjennskap til sjangeren og et repertoar av ulike lesestrategier. For å beskrive veldig kort hva fordobling er så kan vi si at det handler om å lese teksten på to ulike plan: tekstens ytre handlingsplan og tekstens fortolkningsplan ((Rokseth & Lillesvangstu, 2007, s. 88)

Intertekstualitet er det viktigste teoretiske begrepet i denne studien, så i dette kapittelet vier jeg mye plass til å grundig gjøre rede for begrepet. Julie Kristeva regnes for å være opphavskvinnen for begrepet, men hun bygger mye av sin teori på Bakhtin. Intertekstualitet handler om hva tekster er bygd opp av. Ideen er at ingen tekster oppstår i et vakuum, men at de er «en vev av sitater» eller en «mosaikk» fra tidligere verker. Kristeva skriver at «enhver tekst er konstruert som en mosaikk av sitater; enhver tekst er en absorpsjon og en transformasjon av en annen» (Kristeva, 1969, s.37 i Claudi, 2013, s. 94). Ifølge Aamotsbakken (2007) kan vi dele intertekstualitet inn i fire forskjellige kategorier. Disse kategoriene er *eksplisitt*, *implisitt*, *horisontal* og *vertikal intertekstualitet*. Vet begrep tett knyttet til intertekstualitet er *intratekstualitet* som er verksinterne tekstreferanser.

Didaktikk handler om å lære, belære, undervise, klargjøre eller bevise (Fjørtoft, 2014, s. 21). Magne Drangeid (2014) trekker frem tre perspektiver som kan være nyttig i en skjønnlitterær lesing. Disse tre perspektivene er *leserens navigering*, *leserens utfylling* og *leserens fordobling*. Perspektivene er derfor anvendelige for å drøfte intertekstualitet i undervisningen. Hensikten med å flette funnene av intertekstuelle linjer sammen med begrepene til Drangeid er å formidle hva jeg mener er funksjonene til de ulike intertekstuelle linjene. Ved å vise fram funksjonene de intertekstuelle linjene kan ha, blir det relevant å drøfte hvilke didaktiske muligheter dette åpner for.

## Metode

I denne studien har jeg gjort en tekstanalyse, hvor jeg ser etter intertekstuelle linjer i *Kabalmysteriet*. Denne studien vil være en kvalitativ studie. Ved kvalitative undersøkelser eller metoder ser man på de spesielle kvalitetene og egenskapene ved det studerte (Rienecker & Jørgensen, 2013, s.168). Ved kvalitative metoder åpner det seg et større rom for tolkning. Derfor har jeg tatt på meg de hermeneutiske «brillene» mine. Jeg vil først i dette kapitlet presentere hva en kvalitativ undersøkelse er, før jeg går videre til å beskrive den konkrete metoden, nemlig tekstanalyse av en skjønnlitterær bok. I teorien kalles dette dokumentanalyse eller innholdsanalyse. I beskrivelsen av analysen vil jeg trekke frem relevante momenter fra hermeneutisk teori, før jeg går videre til å presentere potensielle *etiske utfordringer* og begrepene *troverdighet* og *pålitelighet*.

### Kvalitativ undersøkelse

I boka *Samfunnsvitenskapelige metoder* skriver Sigmund Grønmo at «når det gjelder data basert på dokumenter som kilde, skiller vi gjerne mellom kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse» (Grønmo, 2016, s. 142). Kvalitativ innholdsanalyse er blant annet vanlig blant historikere som bruker ulike dokumentstudier når de for eksempel skal se på primærdokumenter. Kvalitative metoder tar til sikte på å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2017, s. 52). Noen kjennetegn ved kvalitativ metode er at metoden går i dybden av det som analyseres og har som mål å få frem det særegne eller spesielle, for eksempel intertekstualitet i *Kabalmysteriet*. I tillegg tar de kvalitative metodene sikte på å få frem sammenhenger og helheter fra dataen som samles inn (Dalland, 2017, s. 53).

### Tekstanalyse som metode

Som tidligere beskrevet vil jeg i denne oppgaven analysere *Kabalmysteriet* på bakgrunn av teorier om intertekstualitet for å kunne si noe om intertekstuelle linjer i materialet, deretter vil jeg drøfte intertekstualitetens didaktiske potensial. Jeg har derfor valgt å gjøre en tekstanalyse. Analysen er todelt. I den første delen ser på det intertekstuelle og i den andre delen drøfter jeg de didaktiske mulighetene som de intertekstuelle linjene kan by på. Det gjør jeg ved å bruke tre didaktiske perspektiver fra Magne Drangeid (2017). En tekstanalyse innebærer en tolkning

av en tekst. Når jeg skal analysere noe, tar jeg utgangspunkt i min egen forståelse når jeg fortolker noe, som for eksempel tekst (Grønmo, 2016, s. 393). Dette er hovedpoenget for hermeneutikken som ble utviklet av blant annet Hans-Georg Gadamer (2013). Han mente at teksten og fortolkeren (den som gjennomfører analysen) inngår i en samtale der det er leserens oppgave å stille spørsmål som best passer teksten. Men denne samtalen ender aldri, da både leser og tekst er i kontinuerlig bevegelse og befinner seg i stadig nye situasjoner (Hagen, 2003 s, 64). Hermeneutikken «forutsetter at ingen fenomener kan forstås uavhengig av den større helhet de inngår i» (Grønmo, 2016, s. 394). Dette betyr at konteksten boka inngår i også bidrar til å skape mening.

En tekstanalyse har som formål å studere teksten systematisk for å trekke slutning om omkringliggende forhold eller forfatterens ideer og intensjoner (Bratberg, 2014, s. 9). Når vi tolker og filtrer informasjon fra tekster vi leser forstår vi det som er bortenfor de nærmeste omgivelsene og vårt eget sanseapparat (Bratberg, 2014, s. 9). I min studie har jeg systematisk lett gjennom *Kabalmysteriet* etter intertekstuelle linjer. Skovholt og Veum (2014) skriver at når vi gjør en tekstanalyse hvor man ser etter intertekstuelle referanser, så bør vi «både peike på kva slags intertekstuelle referansar som finst i teksten, og på kva funksjonsar dei intertekstuelle referansane kan ha» (Skovholt & Veum, 2014, s. 46). I denne studien betyr det at det er viktig å se nærmere på hva de intertekstuelle linjene opprinnelig betyr og hva linjene kan bety i akkurat denne sammenhengen. Jeg har jobbet med analysen ved å gå frem og tilbake mellom intertekstuell teori og *Kabalmysteriet*. Jeg jobbet meg gjennom boka og har trukket frem en rekke sitater som har intertekstuell betydning, satt de opp mot intertekstuell teori og koblet dette sammen med hvilke betydninger de intertekstuelle linjene kan ha i akkurat denne teksten.

Magne Drangeid (2017) skriver at en analyse «innebærer en bevegelse fram og tilbake mellom tekstlesing og teori, mellom tekst og kontekst og mellom nærlesing og overblikk» (Drangeid, 2017, s. 88). Samtidig som jeg har beveget meg frem og tilbake mellom teori og nærlesing, har jeg også hatt i bakhodet de tre didaktiske perspektivene jeg presenterer i teorikapitlet for å kunne drøfte de betydningene de intertekstuelle linjene kan ha i skolen. Litteraturvitenskapelig leksikon (2007) forklarer en litterær analyse som «en systematisk undersøkelse av litterære tekster (...) med særlig vekt på deres språklige virkemidler, struktur, plott og tematikk (Lothe, Refsum & Solberg, 2007, s. 8). I en slik analyse er det vanlig med teksteksempler som man så kommenterer og tolker.

## Etikk

I all forskning er det viktig å følge etiske retningslinjer. Befring sier dette slik: «Forskning skal være forankret i anerkjente etiske verdier» (Befring, 2015, s. 28). Etikk er en viktig del av alle oppgaver innenfor alle grener av forskning. Etikk kan «karakteriseres som moralens teori ved å klargjøre hva som er godt og rett, hva som er gode handlinger, og hvordan vi bør fremtre i ulike situasjoner» (Befring, 2015, s. 28). Med disse karakteristene i bakhodet skal jeg nå presentere to etiske problemer som jeg anser som mulige utfordringer i denne oppgaven. 1. En analyse vil alltid være en tolkning, måten jeg tolker *Kabalmysteriet* på, vil være annerledes fra hvordan en annen tolker *Kabalmysteriet*. Det betyr her at det er viktig at jeg gjengir sammenheng og sitat på en etterrettelig måte, slik at andre kan gjøre seg opp en mening om tolkingen som følger. 2. I en oppgave som baserer seg på forskjellige teorier, og når disse teoriene anvendes i analysen, blir det viktig å skille mellom mine tanker og de refleksjoner og teorier som tilhører andre.

Iser mente at «En analyse blir med andre ord begrenset til, eller avhengig av hva jeg ønsker å finne ut om denne spesielle teksten, den kan aldri handle om det hele» (Iser sitert i Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 71), og oppsummer problematikken ved å se på enkelte aspekter ved et litterært verk og ikke verket i sin helhet. Fordi jeg ser etter intertekstuelle linjer i *Kabalmysteriet* så vil min analyse i stor grad kun omhandle disse linjene, mens store deler av boka ikke blir analysert i det hele tatt. Dette er en del av tolkningsproblematikken. Jeg har tatt på mine «intertekstualitetsbriller» og kan være blind for andre momenter i historien. Samtidig er det viktig å påpeke at det jeg tolker som intertekstualitet, ikke alltid oppfattes som det samme av andre. Da er det viktig å argumentere tydelig og åpent for egen tolkning. Vi sitter alle på en ulik litterær oppdragelse, og vil derfor sitte igjen med ulike funn etter å ha lest en tekst. Punkt nummer to handler om at jeg i en slik studie må være svært påpasselig på at jeg differanser mellom det en teoretiker har sagt, og hva som er mine egne forståelser. Dette krever at jeg er nøye med referansene mine og passer på at de ulike kildene jeg har brukt i studien kommer tydelig til syne i teksten.

Øivind Bratberg skriver i *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2014) at det fortolkende aspektet ved tekstanalyse er «en mulighet vel så mye som en *begrensning*» (Bratberg, 2014, s. 12). Han begrunner dette ved å skrive at tolkning er «iboende slutninger om menneskelig atferd» og at det er vanskelig å etterprøve funnene i analysen (Bratberg, 2014, s. 12). Denne etterprøvbareheten kaller vi for *reliabilitet* og handler om hvor pålitelig og tillitsvekkende



forskningen er utført på. Kvale og Brinkmann sier dette slik «Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 776). *Validitet* handler om hvor gyldig datamaterialet er for problemstillingen(e) studien undersøker (Grønmo, 2016, s. 241). I dette datamaterialet leter jeg etter intertekstualitet, og boka *Kabalmysteriet* har en mengde referanser til andre tekster. En studie med høy reliabilitet og validitet skal være etterprøvbart og studien skal legges fram transparent. Det vil altså si at alt jeg gjør i denne studien må forklares og beskrives tydelig. Det er også viktig at jeg tar i bruk teori som er egnet til å belyse problemstillingen.

## Presentasjon av *Kabalmysteriet* og Jostein Gaarder

Jostein Gaarder ble født i 1952. Han er utdannet cand.mag. fra Universitet i Oslo og har blant annet fagene idehistorie og religionsvitenskap. Han jobbet en tid som lærer ved videregående skole og ved Fana folkehøgskole, hvor han underviste i filosofi. *Kabalmysteriet* ble hans store gjennombrudd i Norge, men det var boka som fulgte, *Sofies Verden*, som skulle bli hans store internasjonale gjennombrudd. Boka har blitt oversatt til 63 språk og har solgt mellom 40-50 millioner eksemplarer verden rundt (Aschehoug, 2019). Om *Sofies Verden* har Gaarder sagt at den opprinnelig ble skrevet som en oppfølger til *Kabalmysteriet*. Han sier: «jeg tenkte at når Hans Thomas kom hjem fra Athen ville han sikkert gå til biblioteket for å spørre etter en bok om de filosofene han hadde møtt. Men det fantes ingen slike bøker» (Wikipedia, 2018).

*Kabalmysteriet*, sammen med *Sofies Verden* og *Julemysteriet* kan bli sett på som en triologi. *Julemysteriet* fra 1992 er knyttet til kirkens kulturhistorie, *Sofies Verden* skrevet i 1991 handler om filosofenes historie, mens *Kabalmysteriet* legger vekt på europeisk mytehistorie. Og som Gunnar Bustø påpeker, bøkene er slående like i det at alle bøkene henter inspirasjon fra krimromaner ved at barna løser gåter og har en «fantastikkens veksling mellom et realistisk og fantastisk plan i fremstillingen (Bustø, 1993, s. 24). Før han skrev *Kabalmysteriet* skrev han både faglitteratur (i religion) og andre barnebøker (for eksempel *Froskeslottet*), men det er først med *Kabalmysteriet* han ble kjent.

*Kabalmysteriet* ble skrevet av Jostein Gaarder og ble utgitt første gang i 1990. Boka er en roman, med trekk fra fantastisk litteratur, og barne- og ungdomslitteraturen og handler om Hans Thomas som gjenforteller sin reise gjennom Europa sammen med Fattern da han var 12 år gammel. Reisen de legger ut på er for å finne moren Anita, som reiste fra far og sønn for flere år siden, og er samtidig en dannelsesreise for Hans Thomas. I løpet av reisen blir vi kjent med Fatterns filosofiske foredrag og Hans Thomas synsinger rundt livets store spørsmål. Tidlig på reisen får Hans Thomas først en lupe av en mystisk dverg, før han senere får en pakke med boller, hvor han i den ene finner en bok. I denne «bolleboka» leser Hans Thomas om Ludwig som blir fortalt en historie om en magisk øy.

Fra det punktet følger vi to de to historiene parallelt. Hovedhistorien om Hans Thomas som er på vei nedover Europa i en søken etter sin mor i den virkelige verden, og historien om Baker-Hans som oppdager et helt lite samfunn på den magiske øya i den fantastiske verden. Utover i

boka begynner vi å ense at den fantastiske og den realistiske verden vi leser om, er vevd sammen i en intrikat slektshistorie gjennom Ludwig som er forfatteren av «bolleboka».

## Analyse og drøfting

I denne delen av studien vil jeg først analysere de intertekstuelle linjene og deretter drøfte potensialet disse linjene kan ha i klasserommet. Problemstillingen min er «Hvilke intertekstuelle linjer finnes i *Kabalmysteriet* og hvilke didaktiske muligheter kan disse intertekstuelle linjene by på. For å kunne svare på dette spørsmålet deler jeg dette kapitlet inn i to deler. Først analyserer jeg frem intertekstuelle linjer i *Kabalmysteriet*. Og deretter drøfter jeg de didaktiske mulighetene de intertekstuelle linjene kan by på.

Jeg velger å dele de intertekstuelle linjene jeg har funnet, inn i to hovedkategorier: eksplisitt intertekstualitet og implisitt intertekstualitet. Implisitt intertekstualitet har jeg deretter valgt å dele inn i to underkategorier. De to underkategoriene er først intertekstuelle linjer til skjønnlitterære verker som barne- og ungdomslitteratur, og deretter intertekstuelle linjer til Kristendommen og greske myter. Den andre delen er en drøfting av *Kabalmysteriet* basert på de tre didaktiske perspektivene jeg presenterte i teorikapitlet. Disse er *leserens navigering, utfylling og fordobling*. De tre perspektivene vil jeg gå i gjennom i hvert sitt underkapittel samtidig som jeg trekker frem ulike aspekter ved intertekstualiteten i *Kabalmysteriet* som er relevant for de tre didaktiske perspektivene.

### Intertekstualitet i *Kabalmysteriet*

I *Kabalmysteriet* kan vi trekke intertekstuelle linjer til tidligere fantastiske bøker, med lignende oppbygging i form av en historie i en historie. Et eksempel på det kan være den Uendelige historie av Michael Ende. Men vi kan også trekke linje til Alice i Eventyrland hvis vi ser på rollen kortstokken har i begge bøker. De intertekstuelle linjene jeg har funnet til disse bøkene er implisitt intertekstualitet. Men vi kan også finne eksempler på eksplisitt intertekstualitet. Man ser den aller tydeligst i rollen europeisk mytehistorie har hatt på boka. Gunnar Bustø (1993) skriver at *Kabalmysteriet* sammen med Julemysteriet og Sofies Verden belyser «identitetsutvikling i lys av kulturhistorien» (Bustø, 1993, s. 24). Et eksempel på det fra boka er historien om Ødipus, Fattern forteller historien til Hans Thomas mens de er i Delphi (Gaarder, 1990, s. 228).

## Eksplisitt intertekstualitet:

Eksplisitt intertekstualitet er, som jeg beskrev i teorikapitlet, når referansen er gjort synlig i teksten. Vi kan kalle det åpen intertekstualitet (Aamotsbakken, 2007, s. 32). I *Kabalmysteriet* finnes det først og fremst implisitt eller skjult intertekstualitet, men jeg har også funnet noen eksempler på eksplisitte intertekstuelle referanser. Aller først kan selve tittelen forstås som en konkret intertekstuell linje. *Kabalmysteriet* som tittel viser til spillet som må løses for at kabalen skal kunne gå opp, som har blitt et hverdagsuttrykk brukt av flere når de beskriver hverdagen sin. En rekke ting må fungere for at kabelen skal gå opp. Hvis man blir sittende for lenge i kø, så er det som om man har en kabal med for mange knekter mens alle kongene ligger skjult i kortene. For Hans Thomas og Fattern så må de finne Ludwig i Dorf, Hans Thomas må lese ferdig bollaboka, og de må finne Anita for at deres egen kabal skal gå opp.

De eksplisitte intertekstuelle referansene kommer til syne både som greske myter gjenfortalt i sin helhet, men også i sitater fra riktig kjente forfattere. Et eksempel kan være denne samtalen mellom Fattern og Hans Thomas: «Nei, Gud er død, Hans Thomas. Og det er vi som har myrdet han» (Gaarder, 1995, s. 202). Sitatet «Gud er død» er filosof Friedrich Nietzsche mest kjente utsagn og brukes i dag så mye at «alle» har hørt det, selv om de kanskje ikke er kjent med hvem som sa det først. Som sitat blir denne intertekstuelle linjen interessant å knytte opp mot Barthes teori om forfatterens død (Allan, 2000, s. 70). Hvis alt av litteratur er fullt av intertekstualitet bestående av sitater fra andre tidligere verker så blir den moderne forfatters rolle redundant. Slik sett blir det likt sitatet «Gud er død» som delvis er basert på ideen om at Gud ikke lenger trengs i det moderne samfunn.

Vi finner også Sokrates i *Kabalmysteriet*. Det er ikke overaskende, med tanke på bokas filosofiske temaer. Hans Thomas har blitt 18 år og reflekter omkring hendelsene fra turen med Fattern og historien han leste i bolleboka. Han har begynt å tvile på seg selv, for bare han så boka og det er seks år siden han sist så denne boka. Vi leser refleksjonene hans: «Var det ei bollebok i den største av de fire bollene i posen? Ikke noe annet spørsmål glir over pannelappene. Jeg kunne si som Sokrates: ett vet jeg- at jeg vet intet» (Gaarder, 1995, s. 388). Her er også den intertekstuelle referanser eksplisitt. Hans Thomas sier rett ut hvem som sa det før han. Sitatet ville uansett vært kjent i seg selv uten at Hans Thomas trenger å si hvor det kommer fra. For Hans Thomas betyr sitatet at i all tvilen så er det nærmest betryggende å vite at man ikke vet. Han er ikke lenger trygg på at det han leste i bolleboka er sant, men han vet

heller ikke om det er usant. Sitatets originale mening er at kunnskap er å vite at man ikke vet alt.

Syndefallet er en bibelsk intertekstuell referanse vi møter tidlig i boka. Det står: «Fattern kom til verden på grunn av et syndefall. Men kan ikke alle mennesker følge sine røtter tilbake til Adam og Eva?» (Gaarder, 1995, s. 25). Syndefallet som førte til Fattern er et møte mellom en ung norsk jente og en tysk soldat. Det er den historiske konteksten som gjør at Hans Thomas tenker at det er et syndefall, for farmoren forelsket seg i fienden og ble straffet deretter. Det originale syndefallet er Eva som lar seg friste av slangen og spiser et eple fra kunnskapens tre, som fører til at Adam, Eva og slangen blir kastet ut av paradiset og alle tre blir straffet (1. Mosebok 3). Barthes kaller alle tekster multidimensjonale, de er et rom bestående av en variasjon av andre verker. Dette gjør at en tekst blir til et vev av sitater «drawn from the innumerable centres of culture» (Barthes, 1977, s. 146). *Bibelens* rolle i vår kultur gjør at man kan finne mange referanser til teksten flere steder i boka.

Vi ser med dette at Gaarder (1995) veldig tydelig har hentet frem mye av det han kan om *Bibelen*. I dette tilfellet vil jeg kalle den intertekstuelle referansen eksplisitt, fordi syndefallet og historien om Adam og Eva er så kjent at omtrent alle som har vokst opp i tradisjonelt kristne land, har hørt om den. Hans Thomas er også veldig tydelig på at dette er en sammenligning som bare bekrefter referansen. Han tenker: I det ene tilfellet dreide det seg om epler og i det andre tyttebær. Men i begge de to tilfellene var det en slange som utløste selve fristelsen (Gaarder, 1995, s. 25). Her møter vi også slangen som stod bak syndefallet. Slangen i fortellingen til Hans Thomas om hvordan Fattern kom til verden, er mest sannsynlig en metafor for Ludwig- Hans Thomas kjenner ikke navnet på sin farfar på dette tidspunktet, men Ludwig var tyskeren som farmor møtte, og Hans Thomas tenker at farfaren fristet farmoren til å innlede i et forhold som ble sett på med misnøye i datidens kulturkontekst. Vi kommer til å møte på andre intertekstuelle referanser til Slangen, senere i denne analysen da som en implisitt intertekstuell linje og i en annens skikkelse. Det kommer jeg tilbake til på s. 39.

Når Hans Thomas kommer til slutten av bolleboka, får han vite fra forfatteren av boka (Ludwig) at han er barnebarnet til Ludwig. Ludwig forklarer hva som skjedde etter at Baker-Hans har fortalt ferdig historien sin. Baker- Hans har dødd, Ludwig har blitt den nye bakeren og skrevet ned historien Baker- Hans fortalte. Ludwig avslutter bolleboka med alle versene dvergene formidlet på Jokerfesten. Gjennom disse versene fortelles historien om Frode og øya, om Baker-Hans som strander på den samme øya og flykter når øya forsvinner i havet. Ved å videre lese versene får vi vite om Ludwig og hans norske kjæreste, om Fattern og Hans

Thomas og fortellingen avsluttes med et vers som inneholder denne setningen: «Slekt følger slekters gang» (Gaarder, 1995, s. 370) som er en intertekstuell linje til salmen «deilig er jorden» og som vil være kjent for de aller fleste som en gang i løpet av sitt liv har vært i en kirke. Setningen er vanlig å bruke i sammenhenger hvor man snakker om familie. Versene er, kort fortalt en fortelling om Hans Thomas sin familie, og fortellingen gir Hans Thomas svar på spørsmål han har stilt hele livet. Han har vokst opp uten en farfar og opplevd at moren bare reiste. Vi kan derfor si at den intertekstuelle linjen «slekt følger slekters gang» forteller oss noe om Hans Thomas søken etter sin identitet. Han får endelig vite hvor han kommer fra.

Et annet eksempel på eksplisitt intertekstualitet finnes i alle historiene Fattern gjenforteller til Hans Thomas. Spesielt alle gjenfortellingene av de greske mytene.

Fattern fortalte at guden Zevs hadde sendt to ørner som skulle fly over jorda fra hver sin kant. Da de møttes i Delfi, mente grekerne at Delfi var verdens midtpunkt. Så kom Apollon. Før han kunne slå seg ned i Delfi, måtte han drepe den farlige dragen Python, derfor ble prestinnen hans kalt for Pythia. Da dragen ble drept, forvandla den seg til en slange, som Apollon stadig hadde med seg (Gaarder, 1995 s. 203).

Hans Thomas og Fattern har nå kommet til Delfi og går mot det berømte tempelområdet. Hans Thomas spør Fattern hva et orakel er, og Fattern svarer med fortellingen over. Den intertekstuelle linjen blir gjort tydelig gjennom at Hans Thomas gjenforteller historien han hører fra faren. For Hans Thomas og Fattern er stoppet i Delfi av betydning fordi de spør om de kommer til å treffe Anita (moren) i Athen og ender opp med å kaste en mynt om det (Gaarder, 1995, s. 206). Her er konteksten viktig, Gaarder har etter all sannsynlighet vokst opp med lest de greske mytene på lik linje som mange av hans europeiske lesere. Vi forstår at det er en intertekstuell referanse fordi vi til en viss grad deler Gaarders kulturelle forståelse. Det er noe som Bente Aamotsbakken peker på når hun skriver at en forfatters kulturelle kontekst kommer til syne i teksten og dermed blir en del av tekstens intertekstualitet (Aamotsbakken, 2007, s. 34). Vi ser denne kulturelle konteksten igjen senere i boka når Fattern forteller historien om Ødipus. Gunnar Bustø trekker frem myten om Ødipus i artikkelen «Kabalmysteriet- en fantastisk- mytisk fortelling om reisen mot en ny identitet», der han skriver at myten viser hvor viktig forholdet til «foreldrene er i barnets identitetsskapende arbeid» (Bustø, 1993, s. 27).

Kort fortalt handler myten om Ødipus om Ødipus som vokser opp uten foreldrene sine på grunn av en spådom som handler om at han kommer til å drepe sin far og gifte seg med sin mor. Fordi han ikke kjenner foreldrene sine, går spådommen i oppfyllelse. Ifølge Bustø beskriver myten et opphør av en «symbiotisk naturtilstand» og en overgang til et bevist personlig liv der den enkelte skaper sin egen skjebne» (Bustø, 1993, s. 27). Fordi Ødipus og Hans Thomas ikke har dette forholdet til foreldrene/mor blir overgangen problemfylt og etterlater seg flere sår (Bustø, 1993, s. 27). Vi kan også argumentere for at myten om Ødipus utgjør en implisitt intertekstuell linje som gir leseren større innsikt i de tragediene som omslutter familien til Hans Thomas. Visse likheter er det mellom fortellingene om Ødipus og familien til Hans Thomas, for eksempel knyttet til at antagelser om forfedre kanskje ikke stemmer og kan forlede folk til å ta gale avgjørelser i egne liv. Her bidrar intertekstuelle linjer til at lesere, og Hans Thomas selv, kanskje ser nye sider ved egen historie.

Tidlig i boka kan vi finne et sitat som kommer fra folkeeventyr: «Her lukter jeg kristenmannsblod, Hans Thomas» (Gaarder, 1995, s. 40). Fra eventyrene vet vi at troll kunne lukte kristne i lufta. Vi ser dette for eksempel i *De tre kongsdøtrene i berget det blå*. Fattern sier dette etter at han og Hans Thomas har kommet til en fjellside hvor det ligger «et helt batteri av hvite steiner som lå på rekke og rad i et eget felt mellom trærne» (Gaarder, 1995, s. 40). Både Hans Thomas og Fattern undrer seg over dette og Hans Thomas spør om de kan ha vokst sånn. Utsagnet kan enkelt og greit bety at Fattern formidler til Hans Thomas at her har det vært mennesker før oss. Denne intertekstuelle linjen er eksplisitt fordi referansen er gjort synlig i teksten fordi sitatet er så kjent for oss (Aamotsbakken, 2007, s. 32).

Implisitt intertekstualitet:

#### *Intertekstuelle linjer til skjønnlitteratur*

*Kabalmysteriet* som roman kan leses på ulike måter, den kan være en fantastisk fortelling, en barne- og ungdomsroman om søken etter egen identitet, en slektsroman eller en spenningsroman. Av den grunn kan vi finne en rekke likhetstrekk og intertekstuelle linjer til andre tidligere romaner. For eksempel kan vi i mange fantastiske bøker møte unge jenter og gutter, med en annerledes oppvekst som legger ut på et eventyr. Vi ser dette i *Alice i eventyrland*, vi finner det i *Narnia* og i *Den uendelige historie*. Både strukturelt og tematisk



har den *Uendelige historie* mange likhetstrekk med *Kabalmysteriet*. Mellom disse to bøkene er det derfor implisitt intertekstualitet. Fordi jeg trekker intertekstuelle linjer, delvis basert på bøkene struktur, blir det relevant å peke på Kristevas teori om at alle tekster består av en kulturell eller sosial tekst, som kan være alt fra skriftlige dialoger til strukturer og systemer (Allan, 2000, s. 36). I *Den uendelige historie* og *Kabalmysteriet* møter vi unge gutter som er i ferd med å gå over i voksenlivet. Hans Thomas finner en bok inne i en bolle, og vi leser resten av *Kabalmysteriet* som to parallelle historier. Bastian i *den uendelige historien* finner en bok i en gammel bokhandel og derfra leser vi om en historie i en historie. I begge bøkene sitter guttene igjen med en metabevisssthet om at de leser en bok, men allikevel blir hovedpersonene sugd inn i historien eller historien kommer til live og møter dem i den virkelige verden.

Et eksempel på et slikt møte mellom det fiktive og den virkelige verden i *Kabalmysteriet* er når Hans Thomas får en liten lupe av den mystiske dvergen, som vi etter hvert forstår at er Jokern som rømmer fra den magiske øya. Men det kan også være den glemte setningen fra jokerspillet «soldaten vet ikke at skamklippet pike føder et vakkert guttebarn» (Gaarder, 1995, s. 338). Setningen som blir sagt på en magisk øy, mange år før Ludwig er utplassert i Norge, og spår Ludwigs egen fremtid. I seg selv betyr ikke setningen noe særlig, men vi som har lest boka forstår at setningen handler om Ludwig (soldaten), farmor (skamklippet jente) og Fattern (vakkert guttebarn). Mens i *Den uendelige historie* er det karakterene i boka Bastian leser som kan høre han og innstendig ber han om å navngi barkedronningen for å redde dem alle. Hans Thomas «reddes» også, på en måte, fordi han får et langt mer nyansert syn på sine forfedre gjennom det han lærer på reisen.

I mange fantastiske bøker møter vi unge jenter og gutter, som har hatt en annerledes oppvekst. De har foreldre som er døde eller som har forlatt dem. Ofte legger de ut på livsendrende reiser. Dette er et av de «seven basic plots» som Christopher Booker (2019) hevder at man kan finne i en rekke barne- og ungdomsromaner. For eksempel *Ringenes Herre*. Frodo vokste opp hos sin onkel, etter at foreldre døde, og legger ut på en reise for å stoppe Saruman og ødelegge Ringen. I *Kabalmysteriet* legger Hans Thomas og Fattern ut på en reise for å finne Anita, moren til Hans Thomas. I bøkene opplever vi ikke bare at karakterene når målet sitt, men at de også finner seg selv i løpet av reisen, før de reiser hjem igjen. Turen har endret dem for livet, vi leser i *Ringenes Herre* at Frodo aldri greier å finne fred i Hobsyssel og forlater Midgard for alltid (Tolkien, 2015, s. 979). Hans Thomas møter vi igjen seks år etter reisen, der han reflekterer over det de hadde opplevd og filosoferende over minne og tid (Gaarder, 1995, s. 386). Poenget mitt er at *Kabalmysteriets* innhold har mange likhetstrekk med andre

fortellinger i vår kultur. Alle disse likhetene kan forstås som implisitt intertekstualitet. Fra teorikapitlet så vi at en forfatters kulturelle kontekst er svært viktig for de intertekstuelle linjene vi kan finne i ulike verk og at all tekst må sees i sammenheng med den historisk-sosiale diskursen som en tekst er del av (Aamotsbakken, 2007, s. 34).

Baker-Hans forliser på en øde øy. Her kan vi trekke intertekstuelle linjer til ikke bare ett berømt litterært verk, men tre. De tre intertekstuelle linjene jeg vil peke på er alle implisitte intertekstuelle linjer fordi de avhenger av leserens evne til å bruke sine egne erfaringer og kunnskaper for å se sammenhengen i teksten (Aamotsbakken, 2007, s. 32). Vi kan se linjer til Robinson Crusoe som forliste i Daniel Defoes roman med samme navn i 1719, og vi kan trekke linjer til Homers episke verk *Odyssevs' reise*. Odyssevs var en del av hæren som seiret over Troja og på vei hjem fra det store slaget møter han en rekke forunderlige og skumle vesener, samtidig som han bare vil hjem til sin kone. Baker- Hans forlis på den øde øya er bare begynnelsen på hans egne episke reise, som tar han inn på øya hvor han møter sin egen bestefar og 53 skikkelser i form av en kortstokk og senere må finne veien hjem igjen. En siste intertekstuell linje jeg vil peke på i forhold til den magiske øya er ideen om en øy med hvor magiske og mystiske ting foregår. En tekst kommer ikke fra en enhetlig underbevissthet, men er en rekke stemmer, med andre ord ytringer og andre tekster (Allan, 2000, s. 72). Dette ser vi tydelig her i *Kabalmysteriet* med tanke på den magiske øya.

I *Reisen til det ytterste hav* (1952) møter våre hovedkarakterer, Lucy og Eustace flere ganger på øyer hvor noe magisk og mystisk foregår. For eksempel Stemmenes øy, hvor de treffer på usynlige vesener som har blitt forhekset av en trollmann (Lewis, 2005 s, 513). På en annen øy finner de tre menn som er i en dyp, forhekset søvn. Magiske øyer kan vi finne mange eksempler på i barne- og ungdomslitteraturen og den magiske øya i *Kabalmysteriet* kan ha intertekstuelle linjer til flere av dem, men jeg velger å kun trekke intertekstuelle linjer til *Reisen til det ytterste hav*. Årsaken til det er at bruken av øya som et magisk sted er temmelig likt i disse to bøkene. Hendelsene og personene på øya bidrar til at hovedpersonene får innsikt i noe som kan knyttes til deres eget liv.

Vi kan også trekke intertekstuelle linjer mellom *Kabalmysteriet* og *Alice i eventyrland*, i begge bøker treffer hovedkarakterene på en person/dyr som leder de ut på eventyr. Hans Thomas opplever historien til Baker- Hans i bolleboka og Alice faller ned et hull og havner i eventyrland. Vi kan si at begge karakterene er ute på en identitetsskapende reise for å finne ut hvem de er og hva de vil i denne verden (jf. Bustø, 1993). For å klare dette må de ut av verden de er kjent med og inn i ukjent terreng. For Hans Thomas kan vi si at det ukjente terrenget er

både ukjente steder i Europa, og den magiske øya som han opplever via Ludwig og Baker-Hans. For Alice sin del så er det ukjente terrenget eventyrland. Her er det altså selve reisen som skaper likheter mellom disse bøkene.

Her vil jeg også trekke frem de mer absurde trekkene ved begge bøker, som for eksempel kortene i *Kabalmysteriet* som har dukket opp på øya en etter en og lagd seg et eget øysamfunn og kortene i *Alice i eventyrland* som fungerer som både vakter og tjenere for dronningen. I *Alice i eventyrland* møter vi kortene når Alice kommer over tre av dem mens de maler roser røde. I boka heter de «Five», «Seven» og «To» (Carroll, 1865, s. 69). Gaarder gir heller ikke kortene andre navn enn, de vi kjenner fra en vanlig kortstokk så de blir hetende «Kløver Knekt» og «Hjerter Konge» (Gaarder, 1995, s. 193). Vi kan bare spekulere på hvorfor de to forfatterne har valgt å ikke gi kortene andre navn enn tall/symbol, men det gir dem et upersonlig preg, og gjøres nesten umenneskelig. I *Kabalmysteriet* er spillekortene uten bevissthet og utelukkende avhengig av Frode, deres skaper.

Et tema som vi kan se i boka er ideen om å bryte med sin skaper. Dette ser vi spesielt godt i historien om den magiske øya, og Jokern som ønsker at de andre dvergene skal bryte med Frode. Det som skjer på den magiske øya, reflekterer den konflikten mange tenåringer (og Hans Thomas) føler på når de begynner å nærme seg voksenlivet. En forfatter som setter seg ned for å skrive en tekst, skriver den på bakgrunn av sin egen litterære bakgrunn. Kristeva skrev det slik: «enhver tekst er konstruert av en mosaikk av sitater; enhver tekst er en absorpsjon og en transformasjon av en annen» (Kristeva, 1969, s. 37 i Claudi, 2013, s. 94). Noe som vil si at alle de intertekstuelle linjene jeg har funnet til skjønnlitterære verker, er der på bakgrunn av Gaarders litterære bakgrunn.

Vi kan finne flere intertekstuelle linjer mellom *Kabalmysteriet* og *Alice i eventyrland*. I den førstnevnte, på Jokerfesten, kommer alle spillkortene med hver sin setning som Jokern skal sette sammen i en spesifikk rekkefølge for å finne meningen bak det kortene sier. Alle de 52 versene forteller leseren noe om fortiden, nåtiden og fremtiden til Hans Thomas. Dikt, sanger og gåter er en viktig del av *Alice i eventyrland* og Alice må ofte løse gåter som karakterene hun møter gir til henne. De er ikke like meningsbringende som verset vi finner i *Kabalmysteriet*, men allikevel trekk ved boka som fører historien videre. De absurde trekkene ved *Kabalmysteriet* er tydelig intertekstuelle linjer til *Alice i eventyrland* som er en av de tidligste fantastiske romanene vi har.

Fattern i *Kabalmysteriet* er en læremester for Hans Thomas på turen gjennom Europa. Hans Thomas er i ferd med å bevege seg inn i voksenlivet, og bruker Fatterns undervisninger for å reflektere rundt livet og det å vokse opp. Dette er et aspekt av barne- og ungdomslitteraturen vi kan finne igjen i mange romaner, så vi kan trekke en rekke intertekstuelle linjer fra *Kabalmysteriet*. For eksempel *Klatremus og de andre dyrene i Hakkebakkeskogen* (1953) og *Star Wars* (1977), som ikke er en roman, men som er den mest kjente filmserien som finnes. I *Klatremus og de andre dyrene i Hakkebakkeskogen* møter vi på Bakermester Harepus og hans lærling, og i *Star Wars* ser vi forholdet mellom læremester og lærling i flere generasjoner, for eksempel var Obi Wan Kenobi læremesteren til både Darth Vader og Luke Skywalker. Lærlingene har til felles at de er unge og villige til å lære. Ved siden av å være en intertekstuell linje, så er dette også en referanse som vil være kjent for alle elever da de har et slikt forhold selv. Enten med sine foreldre eller med læreren(e) sin(e). Hvis vi bruker Barthes definisjon av intertekstualitet kan vi si at dette er en kulturell kontekst som har eksistert i all tid og har funnet sin vei inn i forfatterens bevissthet (Barthes, 1977, s. 146).

Ideen om noe skapt som våkner til live er en forestilling som har blitt brukt i en rekke bøker og filmer, også i *Kabalmysteriet*. I boka kan vi finne denne setningen: «Når mesteren sover, lever dvergene sitt eget liv» (Gaarder, 1995, s. 369). Setningen understreker teamet rundt historien om Frode og den magiske øya, hvor Frode er en gudslignende figur og skaperen av dvergene. Når Frode ikke er tilstede (han sover), for å trekke i trådene til dvergen så de gjør slik han vil, kan dvergene gjøre akkurat det de vil selv. Det kan også være en metafor for hvordan underbevisstheten aldri sover. Vi drømmer og tenker selv om vi sover, og siden dvergene har kommet fra Frode sin underbevissthet så er det heller ikke rart at de våkner til live når han sover.

Med tanke på intertekstuelle linjer, så er dette akkurat det som skjer i *Toy Story*. Men i denne sammenhengen vil det være mer relevant å peke på de intertekstuelle linjene til for eksempel H.C. Andersens *Den standhaftige tinnsoldat* hvor lekene våkner til livet om natten når barna som lager fantasier om dem sover. Vi kan også se det i *Nøtteknekkeren*, hvor Marie får en nøtteknekker som hun senere drømmer at våkner til live. Karakterer vi møter i eksemplene er alle barn med livlig fantasi. Selv om Frode er en voksen mann, så tror jeg at både barn og voksne kan kjenne seg igjen i ensomheten som fører til at han begynner å fantasere om kortstokken. Denne dualiteten hos dvergen, hvor de ser ut til å være styrt av makt, men likevel selvstendige, kan være en metafor for den type makt en forelder har over sine barn. Der har vi også en skaper som trekker i trådene til barna sine, før barna i tenårene begynner å utfordre og

våkner til livet «når mesteren sover». Meningen i en tekst oppstå i møte mellom en forfatter og en leser (Allan, 2000, s. 1). Når vi finner implisitte intertekstuelle linjer slik som den ovenfor, så er det leseren som må hente ut meningen i den intertekstuelle linja.

«Øya som vokser og vokser» kan være en referanse til forskjellige fantastiske verker, f.eks. *Narnia* hvor barna går inn i et klesskap og kommer ut i en helt egen verden, Narnia. I den siste boka om Narnia, går flere av de tidligere kongene og dronningene gjennom en ny dør som leder dem til en verden som er vakrere og mer fantastisk enn Narnia og som virker som den vokser og vokser jo lengre inn i verden karakterene vi følger løper inn i den. I begge bøker kan «øya som vokser og vokser» være en metafor for hvordan verden ser ut til å bli større jo større et barn blir. Når vi blir født er verden liten og begrenset til huset/leiligheten der man bor. Jo eldre man blir, dess mer blir verden utvidet. Man begynner på skole, får venner, kjæreste, flytter fra stedet man har bodd hele livet, reiser og opplever nye ting, og på den måten blir verden man bor i bare større og større. Når man er på alder med Hans Thomas så vil mange oppleve at verden vokser enormt på kort tid, fordi man er ferdig på barneskolen og skal over på ungdomsskolen. Hans Thomas opplever at verden hans utvider seg fra den lille verden i Arendal, til å gjelde store deler av Europa på bare noen uker. Samtidig kan det også være en metafor for veksten vi opplever inni oss. Det er ikke bare den ytre verden som blir større, vår indre verden utvikler seg fordi vi overviner farer, forstår verden og oss selv bedre, og fordi vi får innsikt i oss selv, hendelser og andre mennesker rundt oss.

«En spill levende dukkeman» er en setning hvor Joker beskriver seg selv (Gaarder, 1995, s. 301). Det kan være en intertekstuell linje til Pinocchio, som var en trefigur (dukke) som ble forvandlet til en gutt. Pinocchio blir ofte fremstilt som en dukke brukt i dukketeater, med tråder som blir kontrollert av den som står bak. I begge historiene bryter tilslutt dukkemannen med sin skaper og skaper sitt eget liv. Jokern rømmer for eksempel fra øya han har bodd på i 16-17 år, etter at Frode er død, og lager seg et liv i Europa. Pinocchio rømmer fra skaperen sin, drar ut på eventyr før han til slutt blir gjort om til en levende gutt og kan skape seg sitt eget liv. For en barne- og ungdomsleser kan dukkemannen som bryter med sin skaper være en metafor for prosessen man går i gjennom i ungdomsperioden. Der man sakte, men sikkert kutter trådene som binder en til sine foreldre og gjør seg klar for å tre inn i voksenlivet. Slike brytninger er gjennomgående trekk vi kan finne igjen i barne- og ungdomslitteraturen.

En implisitt intertekstuell linje kan også handle om strukturer i teksten. Derfor blir det relevant å peke på likheter mellom *Kabalmysteriet* og andre bøker som er lik eller lignende i strukturen. Noen av bøkene har jeg alt pekt på i forhold til tekstreferanser, men både *Alice i*

*eventyrland* og *Den uendelige historie* har en tydelig påvirkning på hvordan *Kabalmysteriet* bygd opp når det kommer til skiftene i steder vi leser om og synsvinklene vi følger. En annen bok som vi kan trekke intertekstuelle linjer til er Agatha Christies (2004) sin bok *Fem små griser*. Hercule Poirot må i denne boka gå tilbake i tid for å løse et mord som skjedde 16 år tidligere (Christie, 2004, s. 5). For å få til dette må personene som var tilstede forklare hva som skjedde, og leseren blir ført 16 år tilbake i tid, ikke ulikt slik vi også blir ført tilbake i tid i *Kabalmysteriet*. Kristeva mente at man kan finne intertekstualitet også i de strukturelle trekkene ved et verk, slik at å peke på intertekstuelle linjer som handler om strukturen er relevant (Allan, 2000, s. 36)

Helt til sist i dette underkapitlet skal jeg presentere noen intertekstuelle linjer til folkeeventyr. Det er ikke helt usannsynlig å tenke seg at Gaarder (1995), på lik linje med utallige andre nordmenn, har vokst opp med folkeeventyrene, hvor Espen Askeladd er den mest kjente karakteren. Espen Askeladd er en karakter som er smartere enn sine motstandere og som greier å utkonkurrere kongen eller trollet i alle fortellingene om han. Lik Hans Thomas må han ut på en reise hvor han finner ting som ser alminnelige ut, men som endrer alt. Det beste eksemplet er *Prinsessen som ingen kunne målbinde* hvor Askeladden finner en rekke gjenstander, som kan kalles søppel. Disse gjenstandene greier Askeladden å bruke for å imponere prinsessa. Hans Thomas får en liten lupe og finner en liten bok i en bolle som han bruker for å finne en historie som for det første gir han svar på spørsmål han kan ha hatt om sine forfedre, og for det andre får han til å undre seg over livets mange filosofiske spørsmål. Vi kan si at disse gjenstandene er ting som Hans Thomas trengte for å komme over i neste steg av livet. Han beveger seg i sjiktet mellom barndommen og voksenlivet. Gjenstandene blir symboler for utviklingen av kreativitet, selvstendighet og det å finne sin egen vei i livet.

Verkene jeg har funnet intertekstuelle linjer til over, har flere fellestrekk enn at de er skjønnlitterære tekster. De er (nesten) alle kategorisert som fantastiske romaner, unntaket er *Prinsessen som ingen kunne målbinde* som er et eventyr, men som allikevel deler en del sjangertrekk med fantastiske romaner. Fellestrekket jeg vil fokusere på, er rollen de forskjellige bøkene har i samfunnet. Hvis vi begynne med den sistnevnte, så har mange av folkeeventyrene en viktig plass i norsk kulturhistorie og eventyrene om Espen Askeladd har en plass i mange bokhyller i det ganske land. *Pinocchio*, *Narnia*, og *Alice i eventyrland* har blitt filmatisert en rekke ganger og *Ringenes Herre* har en høy stjerne i popkultur. Så det er ikke unaturlig å tenke seg at Jostein Gaarder ikke bare har et kjennskap til disse verkene, men har lest dem i den grad at de ble med han videre i hans forfatterskap. De intertekstuelle linjene

jeg har funnet, kan både være beviste koblinger Gaarder ønsket, men også linjer Gaarder selv ikke er klar over at han har trukket. Hvis vi ser tilbake på hva Julie Kristeva sa om intertekstualitet, så vet vi at forfattere ikke lager tekster fra deres egne originale tanker, men i stedet setter dem sammen på bakgrunn av en rekke eksisterende tekster (Allan, 2000, s. 35). Derfor kan noen av de intertekstuelle linjene vi har funnet være ubeviste valg fra Gaarders underbevissthet.

### *Kristendommen og greske myter*

Jostein Gaarder bruker den norske og europeiske kulturhistorien aktivt i når han beskriver Hans Thomas sin reise gjennom Europa. Vi kan dele kulturhistorien inn i to kategorier: Kristendommen og de greske mytene. Som jeg tidligere har skrevet påpekte Gunnar Bustø at *Kabalmysteriet* i stor grad legger vekt på europeisk mytetradisjon (Bustø, 1993, s. 24). De intertekstuelle linjene jeg har funnet er i stor grad implisitt intertekstualitet, da leseren selv må finne «sammenhengene ut fra egne kunnskaper og erfaringer» (Aamotsbakken, s. 32). En slik intertekstuell linje kan vi finne i dette utdraget:

Alle de 52 figurene var forskjellige [...] – Men en ting hadde de til felles:  
Ingen stilte noensinne spørsmål om hvem de var og hvor de kom fra. De bare  
var i den frodige haven – like steilt og ubekymret som dyrene ... Så kom Joker.  
Han snek seg inn i landsbyen som en giftig slange (Gaarder, 1995, s. 216).

Her ser vi referanser til skapelseshistorien fra bibelen, med Edens hage og Adam og Eva som lever der frem til Eva tar imot et eple fra slangen og blir kastet ut. Ved siden av å være en intertekstuell linje til skapelseshistorien, så er slangen (og spesielt i denne konteksten) et symbol for noe som er farlig eller skummelt. Ikke bare kommer en slange krypende inn i hagen, men det er en giftig slange som de aller fleste vil unngå å møte på. I *Kabalmysteriet* er Frode Gud som har skapt øya i sitt eget bilde og Jokern er slangen som forgifter paradiset med purpurbrusen han gir til Baker- Hans: «Men selv om slurken var aldri så liten, overmannet den meg fullstendig. Alle smaker jeg hadde smakt i mitt ganske liv- og enda mange flere smaker- jagde gjennom kroppen min» (Gaarder, 1995, s. 267).

Videre kan vi lese at slurken Baker- Hans tok gjorde at verden nærmest stod stille og han ble stående med en rekke undringer og tanker i hodet. Men at den klareste tanken han hadde var at han ville ha en slurk til. Purpurbrusen virker nærmest avhengighetsdannende «for ingenting i denne verden var viktigere enn å ha nok av den glitrende drikken» (Gaarder, 1995, s. 268).

Den intertekstuelle linjen jeg trakk til bibelen og den første synden blir bare klarere, siden den første biten med kunnskap fortsetter menneskene etter Adam og Eva å utvikle seg og erverve ny og mer kunnskap.

Der det er en begynnelse er det også en avslutning. I bibelen kan vi lese om hvordan verden vil ende og i *Kabalmysteriet* finner vi en versjon av denne endelsen, når øya Frode, Baker-Hans, Jokern og alle kortene bor på. Etter at Frode dør, begynner øya å sprekke opp og Baker-Hans hører flere høye smell fra øya. Han og Jokern ror så fort de kan, mens de ser på at øya forsvinner i havet (Gaarder, 1995, s. 321). Øya som forsvinner i havet, er en historie mange er kjent med. Vi kjenner til Atlantis som sank i havet og som aldri har blitt funnet. Når noe forsvinner i havet finner man det sjelden igjen, så når den magiske øya synker sammen med Frode og alle dvergene vet vi at vi aldri kommer til å møte på dem igjen. Synkingen av øya kan sees på som et tap, noe som kan sørges da både Baker-Hans og Jokern har en personlig tilknytning til øya. Rett etter at den siste palmen forsvinner i vannet ser Baker-Hans en liten fugl som letter og flyr avsted, et siste lite symbol på livet som forlater den synkende øya (Gaarder, 1995, s. 321). Det at øya synker i havet på slutten av Bolleboka kan bety at øya har tjent sin hensikt i fortellingen. Både Baker-Hans og Hans Thomas har lært det de kan fra øya, og derfor trengs ikke øya noe videre i fortellingen.

Også navnet til Hans Thomas kan være en intertekstuell referanse da begge navnene har et bibelske opphav. Hans kommer fra Johannes og Thomas var en av Jesus disipler. Gunnar Bustø peker på viktigheten av navnevalget i boka, gjennom det vi kjenner til fra bibelen. Begge disse navnene finner vi i ulike former i en rekke europeisk land. En intertekstuell linje som dette kan være en del av det Barthes beskriver som den kulturelle koden, som består av diskurser, stereotyper, klisjeer og måter å snakke på (Allan, 2007, s. 72). Johannes hadde åpenbaringene, mens Thomas hadde tvilen (Bustø, 1993, s. 30). Hans Thomas selv står fast i en spenning mellom disse to, gjennom store deler av boka. Vi ser et eksempel på en åpenbaring Hans Thomas får her: «Først da jeg våkna langt ut på formiddagen, gikk det ordentlig opp for meg at den gamle bakeren jeg hadde truffet i Dorf, var min egen farfar (Gaarder, 1995, s. 355). Den spenning er noe man kan ta med seg inn i klasserommet og undervisninga for å snakke om og reflektere omkring den spenningen de aller fleste ungdom føler rundt det å tre inn i voksenlivet med alle de utfordringer og muligheter det bringer med seg.

«Født under en heldigere stjerne» (Gaarder, 1995, s. 42) er et sitat som dukker tidlig opp i boka. Her snakker Hans Thomas om at han må ha vært født under en heldigere stjerne enn sin



far, fordi han hadde flaks en dag han gikk tur etter middag. Han fant bakeriet til Ludwig og fikk bolleboka. Setningen er et ordtak som blir brukt for å beskrive folk som er heldigere enn andre. Men jeg tenker også at det kan være en intertekstuell linje til *Bibelen* og fortellingen om Jesus sin fødsel. De aller fleste av oss er kjent med fortellingen, men da Jesus ble født var Maria og Josef i Bethlehem og måtte sove i en stall. Den natten han ble født lyste en stjerne høyt på himmelen og viste gjeterne veien til Jesus. Stjernen er en viktig del av kristen symbolikk nettopp på grunn av dette. Dette er et tydelig eksempel på implisitt intertekstualitet, fordi referansen er skjult i teksten (Aamotsbakken, 2007, s. 33).

Greske myter, komedier og tragedier utgjør en stor andel av de intertekstuelle linjene jeg har klart å finne. Noen av dem er eksplisitte, som nevnt ovenfor, men mange av dem er implisitt intertekstualitet. Implisitt intertekstualitet avhenger av leseren, og leserens evne til å se «sammenhenger ut fra egne kunnskaper og erfaringer» (Aamotsbakken, 2007, s. 32). Noe som betyr at tilsynelatende intetsigende setning allikevel kan være intertekstualitet. Slik som denne setningen: «Også Frode er en dokkemann som plutselig en morgen knep seg selv i luften sprut levende. Hvilken panne spratt den dokkemannen ut fra?» er en intertekstuell linje vi kan trekke tilbake til myten om Athene sin skapelse. Zevs hadde en dag en utvekst på hodet som han beordret åpnet, og ut kom Athene, gudinnen over krig og oppfinnelser. Et annet eksempel på en intertekstuell linje fra gresk mytologi er denne: «Hun ble trukket hit av sitt eget speilbilde» (Gaarder, 1995, s. 246). Setningen finner vi rett etter at Hans Thomas og Fattern kjører forbi et skilt hvor det står Athen på gresk, og Hans Thomas oppdager at skiltet staver Anita baklengs. Den intertekstuelle linjen peker på myten om Narcissus som ble tiltrukket av sitt eget speilbilde. Et speilbilde viser aldri den fulle sannheten, vi ser oss ikke selv slik andre ser oss, men i stedet et speilbilde- en løgn. Hvis vi skulle ha skrevet Anita på et ark og satt et speil foran, ville vi da lest Athen slik det blir skrevet på gresk. Et speilbilde er av et ord vil alltid vise ordet baklengs, noe som er grunnen til at Hans Thomas utbryter at moren ble trukket til Athen av sitt eget speilbilde.

Det er ikke bare gresk mytologi vi kan finne i *Kabalmysteriet*. Den følgende setningen kan for eksempel komme fra norrøn mytologi «Skjebnen er en slange som er så sulten at den sluker seg selv» (Gaarder, 1995, s. 371) er en implisitt intertekstuell linje som jeg tenkte kom fra norrøn mytologi, men jeg har oppdaget at den egentlig stammer fra egyptisk ikonografi og blir kalt «Ouroboros» (Kuiper, 2020). «Ouroboros» er et symbol på livssirkelen og når vi leser boka forstår vi godt hvorfor Gaarder velger å bruke slik symbolikk. Slik symbolikk kan vi også finne i *Den uendelige historie*, på forsiden av boka Bastian finner er det et bilde av en

talisman, med to slanger viklet rundt hverandre som biter i halene. Talismanen speiler tematikken i boka, og realiseringen av at hendelsene i boka vil skje om og om igjen etter som den vil bli lest av en rekke lesere. *Den uendelige historie* trenger ikke Bastian, men et hvilket som helt menneskebarn til å lese ferdig boka. Selv om Bastian leser ferdig, så lever historien videre. Den er uendelig.

De religiøse intertekstuelle linjene i *Kabalmysteriet* er det svært mange av. Ikke overaskende med tanke på Gaarders studietid, hvor han blant annet studerte religionsvitenskap (Herzog, 2019). Den tydelige interessen for religion finner vi igjen i mange av hans bøker, spesielt tydelig kommer det frem i *Julemysteriet* som kom ut i 1992 (Bustø, 1993, s. 24). Det som er interessant er måten han har brukt de intertekstuelle linjene på, for vi finner bibelske referanser i veldig stor grad i bollaboka, mens de mytologiske referansene dukker opp i historien som foregår i den virkelige verden. Et argument for hvorfor Gaarder har valgt å gjøre det slik, er fordi de greske mytene og komediene kan eksistere både implisitt og eksplisitt i teksten. Vi leser for eksempel om greske tragedier som Fattern forteller til Hans Thomas, men tragedien ligger også som et lag over disse to karakterene. Moren til Hans Thomas reiste vekk for å finne seg selv, men Fattern er barnet til en tysk soldat som måtte reise fra Norge før krigen var over. Gaarder skriver: «Kabalen er en slektsforbannelse» (Gaarder, 1995, s. 370) og bruker på den måten en intertekstuell linje for å oppsummere et av temaene i boka.

Det som også er interessant er måten Gaarder bruker de intertekstuelle linjene til *Bibelen*, for bolleboka beskriver den fantastiske verden Baker-Hans oppdager etter at skipet han er på synker. De bibelske referansene til hvordan verden og menneskene ble skapt, Adam og Eva i paradiset og hvordan verden skal ende er implisitte i den grad det ikke står at referansen kommer fra et annet sted enn Gaarders fantasi. En leser som ikke er kjent med *Bibelen*, men som har lest *Narnia* vil kjenne igjen referansen, de vil bare tenke at referansen kommer fra *Narnia*. Dette er intertekstuelle linjer man kan finne i en rekke bøker, filmer og tv-serier på grunn av rollen *Bibelen* og kristendommen har spilt i europeisk historie og i verdenshistorien. Vi kan knytte dette opp mot Barthes ide om at en mening ikke kommer fra forfatteren, men fra språket sett på intertekstuell (Allan, 2007, s. 72). Påvirkningen *Bibelen* har hatt på europeisk historie og tradisjon, vil også ha påvirket språket vårt. *Bibelen* var i lang tid den eneste litterære teksten som den vanlige mannen i gata var kjent med. Derfor var det interessant å se at Gaarder valgte å bruke den delen av *Bibelen* som kan argumenteres for å være den med klareste likhet til fantastiske romaner.

## Intratekstualitet i *Kabalmysteriet*

Vi så i teorikapitlet at intratekstualitet er en form for intertekstualitet som handler om referanser innad i et verk eller et forfatterskap. Fordi referansene er begrenset til et verk eller et forfatterskap så ser vi at «tekstualitetsformen har en snevrere ramme og følgelig en mer avgrenset brukssfære enn det langt videre og mer inkluderende intertekstualitetsbegrepet» (Aamotsbakken, 2007, s. 31). Vi finner ofte intratekstualitet i lærebøker og andre lignede verker, hvor tekstene ofte henviser til noe som kom før i boka (slik som i denne teksten). Et eksempel fra *Kabalmysteriet* kan være hvordan linjen «kabalen er en slektsforbannelse» (Gaarder, 1995, s. 371) som referer til tittelen på boka. I skjønnlitterære verker så finner man sjelden direkte henvisninger til eget verk, forfattere bruker i stedet virkemidler som frempek for å få frem poenget sitt. Når det er sagt så kan man også finne noen eksempler på intratekstualitet i skjønnlitteratur. I det neste avsnittet skal jeg hente frem et eksempel på intratekstualitet fra *Kabalmysteriet*.

Intratekstualitet i den form man ser i fagtekster vil ikke fungere i en skjønnlitterær tekst, fordi intratekstualiteten i fagtekster er eksplisitt. I en skjønnlitterær tekst vil eksplisitt intratekstualitet lede dem ut av teksten i stedet for å føre leseren videre. I stedet kan man finne implisitte tekstreferanser som kommuniserer med andre deler av teksten. I *Kabalmysteriet* leser vi om en bok i en bok, og fordi bolleboka er en skriftlig gjenfortelling av Baker- Hans historie så kan vi finne eksempler på intratekstualitet. «Tiden seg nærmer for at du skal hit til Dorf komme og hente hemmeligheten om Frodes kabelkort og den magiske mein sohn» (Gaarder, 1995, s. 367). De siste sidene av bolleboka er skrevet direkte til Hans Thomas og Fattern, av Ludwig. Der forklarer Ludwig at han måtte skrive ned historien slik han husker den på norsk for at dorferne ikke skulle forstå. Vi ser at Ludwig kommuniserer direkte med versene på jokerspillet når han skriver «straks du her i Dorf har vært, skal jeg Line telefonieren» (Gaarder, 1995, s. 368). Fra jokerspillet vet vi allerede at bollemannen skal «rope i et magisk rør så stemmen rekker mange hundre mil» (Gaarder, 1995, s. 283). Dette kan vi se på som en verksintern referanse. Det er en verksintern referanse fordi den peker implisitt tilbake mot noe vi, og Hans Thomas, allerede vet. Fra Jokerspillet fikk vi vite store deler av hendelsesforløpet og det er først på slutten av *Kabalmysteriet* at vi ser disse verksinterne referansene.

## Didaktisk drøfting av intertekstualitet i *Kabalmysteriet*

Så langt i analysen har jeg konsentrert meg om de intertekstuelle linjene vi kan finne i *Kabalmysteriet*. Videre skal jeg se nærmere på hvilke didaktiske muligheter de intertekstuelle linjene kan by på i klasserommet. Her vil jeg se nærmere på hvordan disse intertekstuelle linjene påvirker leserens evne til å navigere i teksten, utfylle og fordoble. Spørsmålet i denne delen er hvilke muligheter de intertekstuelle linjene i *Kabalmysteriet* kan by på i arbeid med denne boka i klasserommet. Når jeg skal se på navigering i teksten skal jeg ta for meg sted, tid og synsvinkel i *Kabalmysteriet*, og se nærmere på hvordan dette henger sammen med intertekstualiteten jeg har funnet. Det andre didaktiske perspektivet, utfylling skal jeg ta for meg ved å se på enkelte aspekter ved boka som for eksempel forholdet mellom det virkelige og det fantastiske. Her konsentrerer jeg meg også om hva som bringes frem gjennom intertekstualiteten. Det siste perspektivet fordobling tar jeg for meg ved å se på tematikken i *Kabalmysteriet*, og koble dette til den fordoblingen som de intertekstuelle linjene bidrar til. Som man kan se fra teorikapitlet så handler de tre perspektivene i bunn og grunn om hvordan vi leser en tekst og hva vi får ut av en tekst. Vi tilføyer og tolker ut i fra våre egne erfaringer og kunnskaper og skaper på et vis en ny mening i teksten. Når vi skal se på det intertekstuelle ved en tekst så også våre egne erfaringer og kunnskaper viktig for å kunne se det intertekstuelle i teksten.

Spesielt for *leserens utfylling* og *leserens fordobling* er intertekstualitet som litterært begrep relevant å hente frem. Det er de to punktene som handler mest om hva leseren selv tilføyer teksten, i motsetning til *leseren navigering* som handler mer om hvilke trekk ved en tekst en leser navigerer seg etter. Utfylling handler om konteksten vi tilføyer ut i fra egne erfaringer og kunnskaper, mens fordobling handler om tekstens allmenne mening. Fordobling krever at leserne har en reflekterende holdning til egne leseopplevelser og fortolkninger, samtidig som de ha kjennskap til sjangeren og et repertoar av ulike lesestrategier. *Kabalmysteriet* krever mye av en barne- og ungdomsleser. Det er ikke en enkel bok. Jeg kommer til å peke på elementer innenfor *leserens navigering* som kan være krevende for leseren, men også det å tilføye kontekst og forstå meningen i boka kan være vanskelig, noe som gjør det viktig å tilrettelegge for forståelse hos elevene.

## Intertekstualitet og navigering

Når en leser navigerer, studerer de skifte av sted, tid, synsvinkler og modalitet (personens holdninger og oppfatninger) (Drangeid, 2014, s. 91). *Kabalmysteriet* er en fascinerende bok å studere slik. I boka leser vi historien fra ulike steder og tider, i tillegg til at vi leser fra synsvinkelen til to forskjellige personer. I de neste avsnittene skal jeg trekke frem noen intertekstuelle linjer fra analysen som sier noe om tid, sted eller synsvinkel. Disse intertekstuelle linjene kan det være nyttig å drøfte i et didaktisk lys.

Vi starter boka i nåtiden, før Hans Thomas tar oss med på en gjennomreise i Europa seks år tidligere. I løpet av reisen får Hans Thomas bolleboka og vi får ytterligere tider å forholde oss til. Når vi og Hans Thomas leser bollaboka leser vi om Ludwig som har ankommet en liten by i Alpene etter at andre verdenskrig var over og oppdager historien om den magiske øya som foregår enda lengre tilbake i tid. Selv om reisen til Hans Thomas og Fattern bare tar noen uker så hopper vi i prinsippet 150 år tilbake i tid, fra Hans Thomas sin nåtid, til Baker- Hans sin oppdagelse av den magiske øya. Vi hopper frem og tilbake mellom disse tidene gjennom hele boka, før Ludwig tilslutt er ferdig med sin historie og vi står igjen med tidene rundt Hans Thomas sin historie. Boka avslutter med å vende tilbake til nåtid, til en 18 år gammel Hans Thomas reflekterende rundt Tiden. Tvilen kommer med tiden, ting vi husket klart for noen år siden svinner og blir mindre og mindre tydelig til det kun gjenstår som et uklart minne. Skiftene i de ulike tidene vi kan finne kan være med på å tydeliggjøre tvilen på sitt eget minne, nettopp fordi vi hopper så mye fra tid til tid. Hendelser fra ulike tider, og fra ulike historiske kontekster, kan også være et didaktisk grep som bidrar til å forstå mer av nåtiden. Å synliggjøre bruk av tid i denne boka kan utvide horisonten og innsikten for elever i et klasserom, f.eks. gjennom vel tilrettelagte dialogiske samtaler (Linell, 1998).

I analysen trakk jeg en intertekstuell linje mellom *Kabalmysteriet* og *Fem små griser* da de begge hopper i tid. I *Fem små griser* hoppes det i tid for at Poirot skal kunne forstå hva som skjedde i dagene før et mord ble begått, mens det i *Kabalmysteriet* hoppes i tid blant annet for at Hans Thomas skal forstå sin egen familie bedre. I begge historiene har disse skiftende i tid en oppklarende funksjon, for at hovedkarakteren skal lære noe om seg selv. Men vi kan finne en rekke intertekstuelle linjer som tar oss med tilbake i tid. I boka reiser vi hele 2000 år tilbake i tid, til dagene hvor Sokrates vandret rundt på torget i Athen. De mange intertekstuelle linjene til antikkens Hellas, tar ikke bare for seg de greske mytene, men nevner også Sokrates eksplisitt i form av hans kjente sitat: «ett vet jeg – att jeg intet vet». Når Fattern

og Hans Thomas går rundt på torget kan vi nærmest føle at vi også er der sammen med de greske filosofene for lenge, lenge siden. Slik sett blir boka en tidsreise som vi kan ta med elevene på i klasserommet. Det vil føre til at elever får kjennskap til vår europeiske historie, og kanskje kan se seg selv og sine opplevelser i relasjon til hva folk har ment og opplevd før.

Når det kommer til sted så er det spesielt to intertekstuelle linjer jeg vil peke på. I analysen fant jeg at det er en rekke fellestrekk mellom *Kabalmysteriet* og *Den uendelige historie*. Noe som tyder på implisitt intertekstualitet. I begge bøker leser vi om unge gutter som oppdager bøker som fører de inn i nye verdener. Vi starter i den virkelige verden hvor Hans Thomas finner bollaboka og begynner å lese om Baker-Hans som finner en magisk øy et sted i Atlanterhavet, mens vi i *Den uendelige historie* også starter i den virkelige verden inntil Bastian oppdager boka i en bokhandel og begynner å lese om det magiske landet som er i ferd med å bli borte. I begge disse bøkene (*Kabalmysteriet* og *Den uendelige historie*) leser vi historiene parallelt. Vi vet at de to guttene sitter et sted i den virkelige verden og leser hver sin bok, og vi blir dratt med inn i en magisk verden og drar på eventyr, hvor vi opplever nye steder sammen med Hans Thomas og Bastian. Intertekstualiteten presenterer leseren for mange historiske handlinger, som foregår ved en rekke geografiske steder. Hvis man skal brette ut denne intertekstualiteten med elever kan man for eksempel «reise» med elevene og gjøre de oppmerksomme på all den kunnskapen som intertekstualiteten bringer med seg. Elever får kunnskap om ulike kulturer, geografiske områder og historiske hendelser. For eksempel kan erfaringene fiksjonspersonene gjør seg, bidra til at elever kan få tanker om hvordan de kan løse utfordringer i eget liv.

Også de intertekstuelle linjene til *Alice i eventyrland* blir relevant å trekke frem når man skal kommentere bruken av sted i *Kabalmysteriet*. For i *Alice i eventyrland* så kan vi finne mange av de samme trekkene som vi kan finne i *Den uendelige historie* og *Kabalmysteriet*.

Hovedkarakteren Alice møter vi først sittende ved en elvekant, mens hun lytter til sin søster lese en bok (Carroll, 1865, s. 9). Her starter vi også historien på et sted som er i den virkelige verden. Historien om Alice tar en vending når hun følger etter en hare ned et hull og hun ender opp i Eventyrland. Eventyret hun begir seg ut på, fører henne fra sted til sted, før hun til slutt i boka kommer hjem igjen. Strukturen disse bøkene har, vitner om at prøvelser kan føre til utvikling. Komposisjonen gjør mange interessante samtaletemaer synlig som for eksempel: mot, identitetsutvikling, å finne mening i kaos og at ved å belyse flere fortellinger kan man løfte frem noe nytt. Her ser vi en klar intertekstuell linje fra *Alice i eventyrland* til *Kabalmysteriet*. For en leser som prøver å navigere seg gjennom en tekst ved å følge stedene

kan romaner som *Kabalmysteriet*, *Den uendelige historie* og *Alice i eventyrland* være mer krevende å lese enn romaner som forholder seg til et enkelt sted. Didaktisk kan bøkene være svært interessante, nettopp fordi de er utfordrende. Barneleseren vil, i en lesing av *Kabalmysteriet*, kunne lese noe som de er kjent med i form av Hans Thomas i den virkelige verden, samtidig som de får følelsen av å være med på eventyr når de leser om Bolleboka og den magiske øya.

Synsvinklene i boka er også et interessant punkt å peke på. Vi følger to forskjellige synspunkter i boka, vi har først og fremst Hans Thomas som vi følger fra begynnelsen. Etter at vi begynner å lese om bolleboka får vi to til. For der bolleboka er en historie i en historie, så er det også en historie i en historie i bolleboka. Når vi først begynner å lese den, så følger vi Ludwigs synsvinkel og blir med han når han møter Baker- Hans. Etter hvert leser vi historien gjennom Baker- Hans sin synsvinkel ettersom han tar over når han begynner å fortelle hva som skjedde da han forliste i Atlanterhavet for mange år siden. Det er naturligvis en forskjell på å lese synspunktet til Hans Thomas, en 12 år gammel gutt, og Baker- Hans, som har blitt en gammel mann når han forteller historien sin til Ludwig. Synsvinkler integrerer og lenker ulike verdener og skaper på den måten koherens (Drangeid, 2014, 91). Ofte i bøker må vi som lesere kun forholde oss til en synsvinkel gjennom hele boka, eller så er boka veldig tydelig inndelt i kapitler hvor hver synsvinkel har sine egne separate kapitler. I *Kabalmysteriet* har vi noen ganger bare Hans Thomas sin synsvinkel i et kapittel, noen ganger bare Baker- Hans, men ofte kan vi finne kapitler hvor vi starter med Hans Thomas som etter litt refleksjon setter seg ned for å lese i bolleboka slik at vi også har Baker- Hans sin synsvinkel i samme kapittel.

Skiftene i synsvinkelen i *Kabalmysteriet* er også en intertekstuell linje til *Den uendelige historie*. Fellestrekkene tematisk og strukturelt mellom disse to bøkene kan man se fort hvis man er kjent med bøkene. I *Kabalmysteriet* følger vi, som vi ser av avsnittet over, først Hans Thomas før vi gjennom bolleboka leser synsvinkelen til først Ludwig også Baker- Hans. Noe lignende finner vi i *Den uendelige historie* hvor vi først leser historien fra Bastian sin synsvinkel før vi etter hvert begynner å se historien fra Atreyu. I begge hopper vi mellom synsvinklene. Her ser vi igjen de tydelige intertekstuelle linjene til *Den uendelige historie* som Gunnar Bustø (1993) pekte på. Skiftene i synsvinkel kan være en måte vi kan presentere ulike måter å reflektere på. For elevene kan det være lærerikt å lese at forskjellige mennesker tolker hendelser på ulike måter. I *Kabalmysteriet* ser vi for eksempel at Baker- Hans opplever noe, og Hans Thomas reflekterer rundt hendelsen.

Når vi ser de to parallelle historiene sammen, får vi et interessant skifte i både tid, sted og synsvinkel som leseren må få med seg. Slike skifter kan oppfattes som krevende når leseren må sette seg inn i to forskjellige tankesett, steder og tider. Man må hele tiden følge med i teksten hvis man skal unngå å bli forvirret over hvem sitt synspunkt man egentlig leser. Samtidig som det er krevende for leseren så kan man ikke komme unna at for mange lesere vil en bok som *Kabalmysteriet* bli utfordrende på en god måte fordi man sjelden finner barnelitteratur som har slike skiftende tider, steder og synspunkter. Det kan oppleves som spennende. Som Drangeid skriver synsvinkel, sted og tid legger premisset for den litterære stilen, til leserens innlevelse og leserens evne til å skape mentale bilder (Drangeid, 2014, s. 91).

Det er nettopp i dette med å legge premisset for leserens evne til å skape mentale bilder at det er interessant å se på det intertekstuelle i *Kabalmysteriet*. Ved å brette ut boka og presentere de intertekstuelle linjene, kan man ta med elevene på en reise gjennom tid og sted. Jeg hadde en ide når jeg først begynte å jobbe med *Kabalmysteriet* om et stort kart i klasserommet og en papirdukke av Hans Thomas hvor vi kunne flytte han ettersom vi leste boka. Det ville vært en reise hvor vi flyttet oss geografisk, og i tid. Opplegget skulle vært tverrfaglig med et særlig fokus på norsk, samfunnsfag og Krle. På kartet ville vi også plassert elevtekster om det vi har lært om for eksempel gresk mytologi. Ved å jobbe slik hvor elevene får øvd på muntlige, skriftlige og leseferdigheter håper jeg at vi hadde styrket «elevenes evne til kritisk tenkning» og ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Udir, 2019, s. 1).

### Intertekstualitet og utfylling

Fra teorikapitlet ser vi at leserens utfylling av teksten er «leserens mentale bidrag i form av assosiative utvidelser under lesingen» (Drangeid, 2014, s. 91). I denne sammenheng har jeg sett på hvordan intertekstualiteten bidrar til å utvide teksten. Når vi leser med utfylling så tilfører vi kontekst til teksten fra vårt eget minne og våre egne erfaringer. Under vil jeg nå drøfte leserens utfylling i sammenheng med noen temaer som har dukket opp i min lesing av *Kabalmysteriet*. Her blir det spesielt relevant å trekke frem de intertekstuelle linjene jeg fant til Bibelen og de greske komediene, fordi det ofte vil være noe elevene er kjent med fra før. Disse temaene kan mange barnelesere forholde seg til og potensielt utvide, for «teksten er avhengig av leserens mentalt tilførte kontekst (Drangeid, 2014, s. 91). Det interessante med



utfylling, likt intertekstualitet, er at alle sitter på ulik kunnskap og erfaring slik at konteksten en leser utfyller teksten med blir ulik fra leser til leser. I tillegg må leseren forstå de intertekstuelle linjene for at teksten skal bli fyldigere.

Vi finner en rekke intertekstuelle linjer i *Kabalmysteriet* som en leser kan utfylle. For eksempel disse eksplisitte sitatene fra boka: «Nei, Gud er død, Hans Thomas. Og det er vi som har myrdet han» (Gaarder, s. 202) og «Jeg kunne si som Sokrates: ett vet jeg- at jeg vet intet» (Gaarder, s. 388). De to sitatene er kjente på grunn av hvem som sa det først, Nietzsche og Sokrates. Noen av elevene har kanskje hørt dem, men selv om man ikke har det så er sitatene fortsatt slik at de fostrer refleksjon. Her vil elevene kunne tilføye kontekst selv, de vil høre sitatene og tenke tilbake på det de vet og har lært om religion eller har blitt fortalt om døden, og lage mentale bilder som utvider teksten for dem. Didaktisk sett vil utvidelsen av slike intertekstuelle sitater, føre til interessante samtaler. Her kan man snakke om Nietzsche og Sokrates og hva en filosof er. Man kan starte en filosofisk diskusjon om hva som faktisk ligger i Sokrates sitt sitat: hva betyr det at man vet at man ikke vet.

Et av de mest interessante aspektene ved *Kabalmysteriet* er måten vi leser om to forskjellige fortellinger parallelt med hverandre, vi har en realistisk fortelling hvor vi følger Hans Thomas og Fattern gjennom Europa og en fantastisk hvor vi oppdager den magiske øya sammen med Baker- Hans. I de to parallelle historiene finner vi intertekstuelle linjer til Syndefallet i både historien om Hans Thomas, og historien i Bolleboka. Ved at vi kan finne intertekstuelle linjer til Syndefallet i de to parallelle historiene, blir de knyttet sammen. Hans Thomas har en eksplisitt referanse til det når han sier at: «Fattern kom til verden på grunn av et syndefall. Men kan ikke alle mennesker følge sine røtter tilbake til Adam og Eva?» (Gaarder, 1995, s. 25). For Hans Thomas var syndefallet at farmoren fikk barn med en tysk soldat, og dermed gjorde seg selv til en «tyskertøse». For en elev på mellomtrinnet, så vil en slik intertekstuell linje være kjent på grunn av syndefallet, men de vil muligens ikke forstå den historiske konteksten som gjør at Hans Thomas refererer til sin egen farmor som en synder. Mye har endret seg siden Gaarder skrev *Kabalmysteriet*, og kvinnene som fikk barn med de tyske soldatene har fått en offisiell unnskyldning fra den norske regjering (Solberg, 2018).

I Bolleboka møter vi på en implisitt intertekstuell referanse til syndefallet i form av Jokern som «forfører» Baker- Hans til å drikke av purpurbrusen. Syndefallet i Bibelen er når Eva spiser et eple fra kunnskapens tre, og hun og Adam blir kastet ut fra Paradis. Dette var den første synden, og når vi trekker intertekstuelle linjer mellom *Bibelen* og *Kabalmysteriet* ser vi at Baker- Hans som drikker av purpurbrusen er den første synden på den magiske øya. Ideen

om synd er noe man kan finne igjen i de aller fleste religioner, og er noe de aller fleste barn er kjent med. Noe som igjen gjør at hvis elevene blir presentert med en intertekstuell linje så vil det være kjent, selv om de ikke er kjent med bibelen.

Med disse eksplisitt intertekstuelle linjene kan man gjøre mye med elever. Man kan trekke frem det historiske og la elevene være detektiver som undersøker hvordan holdningen til «tyskerjentene» har endret seg fra 1945 til nå. Man kan også å gjøre et poeng av at selv om en roman er fiktiv, så kan den likevel fortelle oss noe om den historiske konteksten boka befinner seg i. Det er dette Aamotsbakken (2007) er inne på når hun skriver at en tekst må ses i sammenheng med den historisk- sosiale diskursen teksten er en del av (Aamotsbakken, 2007, s. 34). Ved siden av det historiske perspektivet den intertekstuelle linjen åpner for, kan man også hente frem det religiøse og filosofiske ved syndefallet, både det bibelske og det vi finner i *Kabalmysteriet*. Her kan man for eksempel ha en samtale om hva som ligger i ordet synd, diskutere om det «tyskerjentene» gjorde var en synd, og undersøke om man kan finne noe som tilsvarer syndefallet i andre religioner.

En annen intertekstuell linje som kan føre til at elevene tilfører mentale bilder til en tekst, er dvergene på den magiske øya. Dvergene dukket opp en etter en, etter at Frode hadde vært strandet på den magiske øya alene en stund. I analysen trakk jeg en intertekstuell linje fra dvergene i *Kabalmysteriet* til vaktene i *Alice i eventyrland*, fordi både dvergene og vaktene er kort fra en kortstokk. Dvergene på den magiske øya kommer fra Frode sin underbevissthet, og på slutten av bolleboka bryter de med han før den magiske øya forsvinner i havet. Her er det mye for elevene å utfylle. Mest sannsynlig er de fra før kjent med ideen om dverger, og har derfor allerede lagd seg et mentalt bilde. Også kortstokken er elevene kjent med, og en didaktisk mulighet åpner seg. Her kan man lage sine egne historier basert på en kortstokk. Man kan enten gjøre det skriftlig eller muntlig, men man kan også lage en fellestekst i klassen.

Hans Thomas som karakter kan være en intertekstuell linje i seg selv. Jeg har trukket flere intertekstuelle linjer til en rekke barne- og ungdomsromaner med karakterer relativt like Hans Thomas som peker på denne intertekstualiteten i han. Hans Thomas er 12 år og dermed er enklere å relatere seg til for jevnaldrende barn. Han tenker og oppfører seg som et barn som er i ferd med å bli tenåring. Vi opplever mye av boka gjennom han, og vi får derfor et godt inntrykk på hvordan han tenker. Et trekk man kan finne med mange barne- og ungdomsromaner er hovedkarakterer som er relativt like sine lesere. Ofte befinner de seg i

spennet mellom barndommen og voksenlivet, og må i løpet av boka akseptere at man ikke kan gå tilbake. Slik er det for Hans Thomas også, som er på to reiser. En fysisk gjennom Europa, og en innvendig hvor han beveger seg mot en ny identitet. Tidligere i analysen kan vi finne intertekstuelle linjer mellom *Kabalmysteriet* og *Alice i eventyrland*. Her igjen blir det relevant å trekke frem denne intertekstuelle linjen.

Akkurat som Hans Thomas, er Alice også på en reise mot en ny identitet. Hun må gjennom en rekke prøvelser for å finne seg selv, og akseptere den hun er. Prøvelsene Alice gjennomgår foregår i eventyrland, slik at man aldri helt er sikker på om alt ikke bare var en drøm. Hans Thomas derimot gjennomgår prøvelser som er mer mentale i form. Det er refleksjoner han må foreta seg for å komme til bunns i hva som egentlig skjedde med familien hans som gjør at han endrer seg. Identitetsendringen til Hans Thomas er sterkt knyttet til det han etter hvert lærer om sin egen familie. Også til *Den uendelig historie* kan vi trekke intertekstuelle linjer som peker mot dette spennet mellom barndommen og voksenlivet. Bastian er på lik alder som Hans Thomas, og det han (Bastian) opplever ved å lese *Den uendelige historie* bidrar til å føre han tydeligere ut av barndom.

Disse intertekstuelle linjene er noe som vil være kjent for de fleste barnelesere. De vet kanskje ikke at de intertekstuelle linjene fra *Kabalmysteriet* peker mot *Alice i eventyrland* og *Den uendelige historie*, men de kan kjenne seg igjen i spennet de nevnte karakterene befinner seg i. Utfylling av en tekst er som nevnt «leserens mentale bidrag i form av assosiative utvidelser under lesingen» (Drangeid, 2014, s. 91). Her kan man tenke seg at utfyllingen fører til at de intertekstuelle linjene elevene blir presentert med, skaper mentale bilder som man kan bruke inn i en skriveoppgave eller en muntlig klassediskusjon. Her kreves det nemlig ikke at elevene er kjent med noen av de litterære verkene for at de skal kunne bidra. Samtidig kan det å høre om noen som er lik dem selv (selv om den noen er fiktiv) ufarliggjøre det å faktisk sette ord på sine egne erfaringer.

Ovenfor når jeg skrev om intertekstuelle linjer så skrev jeg om Fattern som læremester og Hans Thomas som lærling. Dette er et av mange aspekter av forholdet mellom far og sønn. Fattern lærer Hans Thomas mye om historie og filosofi, det er hans måte å videreføre visdom. For de aller fleste som leser boka så vil de kjenne seg igjen i dette forholdet nesten med en gang. Enten så har man hatt et slikt forhold med sine egne foreldre eller så har man hatt det

med en besteforelder eller en lærer. Ikke alle har foreldre som lærer en så mye om filosofi, men dette læremester/lærling forholdet kan bare være å lære å gå eller fiske eller å lage mat. Det vi trenger for å få til det forholdet er en som kan mye om et tema som vil lære bort til en som ikke kan så mye, vi trenger bare å følge den intertekstuelle linjen jeg fant til Bakermester Harepus og hans lærling. Mange ungdomslesere vil kunne kjenne seg igjen i en slik veiledersituasjon, så mange vil kunne utvide teksten her. De sitter på forkunnskaper som kan bidra til å invitere dem inn i fortellingen. Didaktisk så vil denne intertekstuelle linjen være relevant å trekke frem i en klasseromssamtale hvor eleven kan få muligheten til å reflektere rundt veilederrollen. Hvorfor er det slik at vi har disse rollene? Også byr forholdet mellom Fattern og Hans Thomas på nye erfaringer. De intertekstuelle linjene jeg har påpekt, kan bidra til å utvide erfaringene leserne allerede har.

Turen gjennom Europa kan sees på som en relasjonsbygging som både Fattern og Hans Thomas vokser av. De finner seg selv og finner tilbake til hverandre samtidig som de finner Anita. Fattern får svar om sin far, som han nesten helt sikkert har lurt på hele livet. Og Hans Thomas forstår bedre hvorfor voksne oppfører seg slik de gjør. Gjennom de intertekstuelle linjene, blant annet til de greske mytene, får Hans Thomas muligheten til å spørre sin far om de tingene han lurer på. I tillegg til å gi filosofiske foredrag forteller Fattern også om hans livserfaringer og stiller spørsmål han selv lurer. Drangeid skriver at *leserens utvidelse* er et viktig perspektiv for vår evne til å utvikle metabevissthet, øve opp empati og tre inn i fremmede verdener (Drangeid, s. 91). For elevene vil de intertekstuelle linjene til blant annet de greske mytene virkelig gjøre det slik at de trer inn i fremmede verdener. Vi kan ta utgangspunkt i de intertekstuelle linjene og gjennomføre didaktiske økter hvor man diskuterer rollen gresk mytologi hadde i det greske samfunn, eller sammenligne gresk mytologi med nordisk mytologi og se om vi finner likhetstrekk.

### Intertekstualitet og fordobling

Tematikken jeg har pekt på overfor blir også relevant å se på i sammenheng med *leserens fordobling*, som dreier seg om tekstens mer allmenne mening «det teksten dreier seg om utover ytre handling» (Drangeid, s. 92). Vi så at Magne Drangeid skriver at slike meninger sjelden blir uttalt i litterære verker, og i stedet blir uttrykt indirekte. På den måten får vi altså en dobbel mening som må løftes frem av leseren. Det overordnede temaet i boka er å finne seg selv i verden og være en del av verden. Vi kan finne flere intertekstuelle linjer som peker

mot bokas overordnede tema. Et eksempel kan være myten om Ødipus, som vi finner som en eksplisitt intertekstuell linje i analysen.

Dette temaet om å finne seg selv i verden og være en del av verden, handler om for Hans Thomas om å tre inn i voksenverden. For Fattern derimot handler det om å akseptere seg selv som Jokern (den som ikke alltid passer inn), for de begge handler det om å finne svar på hva som skjedde med deres familie. Vi har lest at de ble forlatt av kone og mor flere år tidligere og denne reisen gjennom Europa er for å finne henne. Vi vet også at Fattern er barn av en tysk soldat utplassert i Norge under andre verdenskrig og at han aldri har møtt sin far. Vi kan også finne det som tema i bolleboka, hvor vi møter på flere karakterer som har mistet en som er kjær for dem, eller har familie de aldri har møtt. Ludwig vet ikke at hans norske kjæreste hadde en sønn og Baker- Hans hadde en bestefar han aldri hadde møtt. Vi leser i boka om en rekke familietragedier som hovedkarakterene har opplevd.

Fra disse tragediene kan vi trekke en intertekstuell linje til myten om Ødipus. Ødipus er også en familietragedie som utspiller seg fordi Ødipus ikke kjenner sine foreldre. Som vi så fra analysen så beskriver Bustø myten som et opphør av en «symbiotisk naturtilstand» og en overgang til et bevist personlig liv der den enkelte skaper sin egen skjebne» (Bustø, 1993, s. 27). Den intertekstuelle linjen mellom *Kabalmysteriet* og Ødipus dukker opp fordi Ødipus og Hans Thomas ikke har dette forholdet til foreldrene/mor, noe som gjør at overgangen «til et bevist personlig liv» problemfylt og etterlater seg flere sår (Bustø, 1993, s. 27). Myten om Ødipus gir leseren større innsikt i de tragediene som omslutter familien til Hans Thomas. Den intertekstuelle linjen bidrar til at lesere, og Hans Thomas selv, kanskje ser nye sider ved egen historie. Når man leser med fordobling så kan man løfte ut denne doble meningen og sammen i et klasserom diskutere hva myten om Ødipus egentlig handler om.

Når det kommer til bolleboka så ser vi at på den magiske øya så er Jokern ute etter å bryte med sin skaper. Han referer til seg selv som en dukkemann, han sier at han er «En spill levende dokkeman» (Gaarder, s. 301). Jokern ser vi både som denne dukkemannen som vil bryte med sin skaper og en befrier av de andre dvergene når han ødelegger øya (Bustø, 1993, s. 26). Drangeid skriver at fordobling krever visse evner fra leseren, som blant annet må kunne se spesifikke handlinger og forstå at de kan bety noe mer, for eksempel at handlingen brukes for å beskrive noe som er allment kjent (Drangeid, s. 92). Eksemplet over om dukkemannen som vil bryte med skaperen og hva det kan bety er noe som er allment kjent blant voksne. For det første er de fleste kjent med det å måtte bryte med sine foreldre (hvertfall delvis) er noe alle må gjøre ettersom man blir voksen, og for det andre er

dukkemannen som bryter med sin skaper en intertekstuell linje til Pinocchio som er en fortelling mange er kjent med. For barneleser derimot kan det være mindre kjent, altså det er ikke opplagt fordobling, og det blir avgjørende at leseren aner fordobling som et mulig «isfjell under overflata» (Drangeid, s. 92).

En intertekstuell linje som kan føre til fordobling hos leseren er «øya som vokser og vokser». Som det ble pekt på i analysen kan den intertekstuelle linjen være en referanse til *Narnia*. I den siste boka går flere av de tidligere kongene og dronningene gjennom en dør som leder dem til en verden som er vakrere og mer fantastisk enn Narnia, og som virker som den vokser og vokser jo lengre inn i verden karakterene vi følger løper inn i den. Den intertekstuelle linjen kan være en metafor for hvordan verden ser ut til å bli større jo større et barn blir. Linjen peker mot det overordnede temaet i boka fordi det ikke bare er den ytre verden som blir større, men også vår indre verden som utvikler seg fordi vi overvinner farer, forstår verden og oss selv bedre, og fordi vi får innsikt i oss selv, hendelser og andre mennesker rundt oss. Altså peker linjen mot den veksten vi opplever inni oss. Fordoblinga kan så brukes inn i klasserommet for å undersøke hver enkelt elevs indre vekst. Ved å se på hva Hans Thomas går gjennom for å vokse som person, kan man se på hvilke utfordringer en elev må gjennom i løpet av tenårene for å få en innsikt i oss selv som igjen fører til at vi får innsikt i andre mennesker.

Et annet aspekt ved leserens fordobling er fortolkningen. Som vi så i teorikapittelet så handler fordobling om å lese teksten på to ulike plan: tekstens ytre handlingsplan og tekstens fortolkningsplan ((Rokseth & Lillesvangstu, 2007, s. 88). De intertekstuelle linjene jeg har pekt på som kan føre til fordobling er alle åpne for fortolkning. Som lærer kan man presentere elevene for de intertekstuelle linjene, men hvis elevene skal få noe ut av det så må de tolke det intertekstuelle. Hver elev sitter på erfaringer som gjør at de har ulike ting de kan bidra med inn i en klasseromsundervisning om intertekstualitet. Elise Tønnesen skriver at fortolkning handler om å leve seg inn i teksten og glede seg over det som er kjent samtidig som man leser teksten med distanse og reflekterer over hvordan teksten er oppbygd, hva teksten minner om og hvilket inntrykk den gjør på oss (Tønnessen, 2007, s. 189). Det er en tolkning som gjør at *leserens fordobling* er et didaktisk perspektiv man kan og bør jobbe med vis man skal diskutere eller jobbe med intertekstualitet i *Kabalmysteriet* med barn.

## Konklusjon og avslutning

I denne studien har jeg gjort en analyse av *Kabalmysteriet* hvor jeg har sett på intertekstuelle linjer i boka. Problemstillingen for denne studien har vært: *Hvilke intertekstuelle linjer finnes i Kabalmysteriet og hvilke didaktiske muligheter kan disse intertekstuelle linjene by på?* I denne siste delen av studien skal jeg se på hva jeg har gjort i studien, hva jeg kunne tenke meg å jobbe videre med og komme med noen avsluttende tanker rundt studien.

Det har gått seks år siden jeg stod foran ruinene av det gamle Poseidon-templet på Kapp Sounion og speida ut over Egeerhavet. Det er snart halvannet hundreår siden Baker- Hans kom til den forunderlige øya i Atlanterhavet. Og det er nøyaktig to hundre år siden Frode forliste på vei fra Mexico til Spania. Jeg må så langt tilbake for å skjønne hvorfor mamma rømte til Athen (Gaarder, s. 13)

For litt over ett år siden ble jeg så fascinert av avsnittet over at jeg bestemte meg for å skrive en masteroppgave som tok utgangspunkt i *Kabalmysteriet*. Jeg ville gjøre et dypdykk i boka og se på om det var mulig å finne former for intertekstualitet i den. Og det skulle vise seg at *Kabalmysteriet* var en regelrett skattekiste av intertekstualitet. Lesingen og analysen jeg har gjort var spennende og interessant fra dag en. Jeg oppdaget stadig nye intertekstuelle linjer og var til slutt nødt til å begrense meg for å unngå at studien ble fylt av bare intertekstualitet. Når vi leser boka, blir vi tatt med på en reise gjennom flere land og flere hundre år med slektshistorie. Vi kan lese at «kabalen er en slektsforbannelse» (Gaarder, s. 371).

Noen av funnene jeg har gjort i denne studien er at jeg fant flere linjer med implisitt intertekstualitet enn jeg gjorde eksplisitt og to temaer var fremtredende blant de implisitte linjene. Et av disse temaene var intertekstuelle linjer til *Bibelen*. Mange elever vil kjenne igjen flere av linjene uten å bli fortalt at det er en intertekstuell linje, for eksempel referansene jeg fant til syndefallet hvor referansene er både eksplisitte og implisitte. Didaktisk er bibelske referanser interessante når fordi vi møter elever som ikke har kjennskap til *Bibelen* i det hele tatt, enten fordi de har vokst opp med en annen religion eller fordi de har foreldre som ikke er religiøse i det hele tatt. Med de religiøse intertekstuelle linjene kan man lage mange interessante diskusjoner og oppgaver som går på om man kan finne lignende historier i de andre religiøse tekstene, for eksempler *Koranen*. Det er ved slike intertekstuelle linjer vi ser hvor viktig en elevs sosiale og kulturelle kontekst er. Det en elev kjenner igjen som intertekstuell linje vil bare være tekst for en annen elev.

De intertekstuelle linjene jeg fant til barne- og ungdomsromaner avhenger like mye på en elevs sosiale og kulturelle kontekst. Men på grunn av alderen på de ulike verkene jeg fant, opplever jeg at tidsepoken vi lever i nå er vel så relevant for hvorvidt en elev kjenner igjen en intertekstuell linje eller ikke. *Ringenes Herre*, *Alice i eventyrland* og *Narnia* har etter hvert blitt gamle verk, skrevet lenge før dagens elever ble født. En elev trenger mye lesererfaring for å kunne finne intertekstuelle linjer i bøker som har blitt 30 år gamle, så hvis boka skal brukes didaktisk så blir det læreren jobb å peke ut slike linjer og heller la elevene gå på jakt etter sitater som er mer kjente. De bibelske referansene er eksempler på noe som kan være mer kjent selv om elevene ikke har lest *Bibelen*.

De to parallelle historiene vi leser inneholder en rekke intertekstuelle linjer som går igjen i begge historiene. For eksempel finner vi linjer til gresk mytologi eksplisitt i den realistiske verden og implisitt i den fantastiske. De to parallelle fortellingene knyttes sammen av en slektsforbannelse ikke ulikt den vi finner i myten om Ødipus. Mange elever vil oppleve at den realistiske historien er kjent, mens den fantastiske ukjent men spennende. For tross alt kan Hans Thomas og Fatterns reise gjennom Europa være noe som flere kan ha opplevd. Det fantastiske derimot er noe som ingen har opplevd annet en i andre bøker og filmer, og på den måten gjør historien om den magiske øya til en opplevelse. Å lese bollaboka gjennom Hans Thomas oppleves veldig likt som å gå gjennom klesskapet sammen med Lucy i *Løven, heksa og Klesskapet* og lese brevet som inviterer til Galtevort sammen med Harry.

De tre didaktiske perspektivene, leseren navigering, utfylling og fordobling handler om hvordan vi leser en tekst og hva vi får ut av teksten. Ved å trekke frem intertekstuelle linjer har jeg prøvd å finne ut hvilke didaktiske muligheter som linjene byr på. Jeg måtte begrense studien til å kun drøfte teoretisk hvordan man kan arbeide med intertekstualitet didaktisk. Men hvis jeg ikke hadde vært begrenset i hvor stor oppgaven skulle være så kunne jeg godt tenke meg å ta studien inn i skolen. Det teoretiske grunnlaget har jeg lagt i denne studien, så et eventuelt videre arbeid ville tatt for seg den videre didaktiske delen av studien. Jeg kunne for eksempel tenke meg å lage et undervisningsopplegg basert på de intertekstuelle linjene som jeg kunne tatt med meg inn i skolen.

Når det er sagt så er det ingenting som hindrer at man kan ta med intertekstualitetsbegrepet inn i skolen, selv om man ikke lager store undervisningsopplegg rundt det. Enhver bok har et potensial for å kunne åpnes opp og brettes ut og jobbes med i større grad en man kanskje gjør med skjønnlitterære bøker på mellomtrinnet. Alle bøker kan brukes i pedagogiske settinger og alle bøker har et læringspotensial i seg. *Kabalmysteriet* sin evne til å få et barn til å undre og



reflektere er bare først i rekken av hva man kan lære av å lese slike skjønnlitterære bøker. Når vi har sett på de didaktiske perspektivene så ser vi at det er elevens navigering, utfylling og fordobling hvor det didaktiske ligger. Her kan man se på og snakke om hva man som leser tilfører teksten i form av kontekst og erfaringer og hva man som leser pakker ut og tolker. De didaktiske mulighetene i *Kabalmysteriet* er mange og de jeg har presenter her er bare noen av dem.

## Litteraturliste

- Allan, G. (2000) *Intertextuality*. London: Routledge.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane* (omsett og med etterord av R. T. Slaattelid). Bergen: Ariadne Forlag.
- Barthes, R. (1977). *Image- Music- Text*. London: Fontana
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Booker, C. (2019). *The seven basic plots: why we tell stories*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bustø, G. (1993). Kabalmysteriet- en fantastisk- mytisk fortelling om reisen mot en ny identitet. *Norsklæreren*, 17(3), 24-30.
- Carroll, L. (1865) *Alice´s Adventures in Wonderland*. London: Penguin Classics.
- Christie, A. (2004). *Fem små griser*. Oslo, Aschehoug.
- Claudi, M. B. (2013) *Litteraturteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gaarder, J. (1995). *Kabalmysteriet*. Oslo: Aschehoug.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagen, E.B. (2003). *Hva er litteraturvitenskap?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Herzog, I. C. (2019, 21. mai). Jostein Gaarder. Hentet fra [https://snl.no/Jostein\\_Gaarder](https://snl.no/Jostein_Gaarder)
- Johannesen, H. K. (2014). *Humanity is a pack of cards. A study on the use and translation of creative metaphorical expressions in the language pair Norwegian Bokmål and American English* (Masteroppgave, Universitetet i Bergen). Hentet fra: <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7966/119572781.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Kabalmysteriet (2020, 29. september). På Wikipedia. Hentet fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Kabalmysteriet>
- Kristeva, J. (1969). *Sémeiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Le Seuil
- Kuiper, K. (2020, 25. september) Ouroboros. Hentet fra <https://www.britannica.com/topic/Ouroboros>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lewis, C. S. (2005). *Legenden om Narnia*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. On monological and dialogical models of talk and interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lorentzen, S., Streitlien, Å., Tarrou, A-L.H. & Aase, L. (1998). *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (2007). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Maagerø, E. & Tønnesen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rokseth, R., & Lillesvangstu, M. (2007). Et verksted for lesing. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, H. Dahll-Larsson, R. Rokseth, A.-M. Bjorvand & K. L. Mørk (Red.), *Inn i teksten - ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 78-93). Bergen: Fagbokforlag.
- Rye, A-G. (2013). *Det finnes alltid en joker som gjennomskuer blendverket. En analyse av den implisitte leser i Kabalmysteriet av Jostein Gaarder* (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/243934/639490\\_FULLTEXT02.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/243934/639490_FULLTEXT02.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Solberg, E. (2018, 17. Oktober). Statsministerens tale: Offisiell unnskyldning til «tyskerjentene». Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tale-kjonn-og-menneskerettigheter-gjennom-70-ar/id2616005/>

Stang, M. K. (2014). *Henvendelser til voksen-og barneleserne? En analyse av tema og tomme plasser i Annas himmel av Stian Hole og Håret til Mamma av Gro Dahle og Svein Nyhus* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/43398/Stang\\_Masteroppgave.pdf](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/43398/Stang_Masteroppgave.pdf)

Storsveen, A.K. (2009). *Den innerste esken pakker ut den ytterste esken samtidig som den ytterste esken pakker ut den innerste. En studie av fem gutters og fem jenters lesing av Kabalmysteriet av Jostein Gaarder* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32411/KABALMYSTERIET.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tolkien, J. R. R. (2015). *Ringenes Herre* (7. utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Tønnessen, E. S. (2007). Litterær kompetanse -for elever og lærere. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen, H. Dahll-Larssøn, R. Rokseth, A.-M. Bjorvand & K. L. Mørk (Red.), *Inni teksten -ut i livet: nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 177-189). Bergen: Fagbokforlag

Utdanningsdirektoratet (2019)

Aamotsbakken, B. (2007). Pedagogiske intertekster: intertekstualitet som teoretisk og praktisk begrep. I S. V. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Tekst i vekst: teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster* (s. 29- 47). Oslo: Novus.