

# Pilegrim, turist og elev

Norske skoleturer til døds-  
og konsentrasjonsleirer

Kyrre Kverndokk



Linköping Studies in Arts and Science No. 403  
Tema Kultur och samhälle  
Linköpings Universitet, Institutionen för studier av  
samhällsutveckling och kultur  
Linköping 2007

Linköping Studies in Arts and Science No. 403

At the Faculty of Arts and Science at Linköpings universitet, research and doctoral studies are carried out within broad problem areas. Research is organized in interdisciplinary research environments and doctoral studies mainly in graduate schools. Jointly, they publish the series Linköping Studies in Arts and Science. This thesis comes from the Department of Culture Studies (Tema kultur och samhälle, Tema Q) at the Department for Studies of Social Change and Culture (ISAK).

At the Department of Culture Studies (Tema kultur och samhälle, Tema Q), culture is studied as a dynamic field of practices, including agency as well as structure, and cultural products as well as the way they are produced, consumed, communicated and used. Tema Q is part of the larger Department for Studies of Social Change and Culture (ISAK).

Distribueras av:  
Tema Kultur och samhälle  
Campus Norrköping  
Linköpings universitet  
601 74 Norrköping

Kyrre Kverndokk  
Pilegrim, turist og elev  
Norske skoleturer til døds- og konsentrasjonsleirer

Upplaga 1:1  
ISBN 978-91-85895-97-7  
ISSN 0282-9800

© Kyrre Kverndokk  
Tema Kultur och samhälle 2007

Omslagsfoto: Kyrre Kverndokk, billedbearbejdelse: Arthur Sand  
Omslag og layout: Mikael Nilsson

Tryckeri: LiU-Tryck, Linköpings universitet, 2007

# Forord

Når jeg nå sitter og taster ned et forord avslutter jeg ikke bare arbeidet med min doktoravhandling, jeg avslutter også fem år i Stockholm og Norrköping og fem års ansettelse på Tema Q. Det har vært en lang og veldig spesiell epoke i livet mitt. Jeg har hatt kolleger og fått nære venner som jeg er veldig takknemlig for at jeg har lært å kjenne. Og jeg har hatt mange gode venner og kolleger i Norge som jeg har støttet meg på. Veldig mange mennesker fortjener en stor takk. Men noen fortjener å bli trukket spesielt frem.

Peter Aronsson har vært hovedveileder for avhandlingen og Anne Eriksen har vært biveilder. Takk for deres inspirasjon, entusiasme og kritiske hjelp.

En stor og varm takk til Helene Egeland. Og en klem på begge kinn til Helena Kåks. Hva hadde fem år og en avhandling vært uten dere?

Bodil Axelsson, Svante Beckman, Johan Fornäs, Ingemar Grandin, Helge Jordheim, Marianne Winther Jørgensen, Per Linell og Leiv Sem har lest og kommentert ulike utgaver av manuskriptet. Takk for alle deres konstruktive kommentarer. Takk til Mona Askerød, Ragnhild Kuløy, Mikael Nilsson, Stian Nordskog og Arthur Sand som har hjulpet til i slutfasen. Kristin Kvendokk, Michael Brenna, Gisle Kverndokk, Morten Hagevik, Snorre Kverndokk, Hege Eliassen og Guro Eliassen Kverndokk har holdt sine hus og leiligheter åpne for meg under mine lange og mange besøk i Oslo. Takk! Det er også andre som har vært viktige for meg underveis: Takk til Anna Adeniji,

Joakim Andersson, Knut Aukrust, Cathrine Cranner, Andreas Gunnarsson, Tobias Harding, Magdalena Hillström, Audun Kjus, Jenny Lee, Micael Nilsson, Ane Ohrvik, Camilla Birktoft Pedersen, Ann Werner og Cecilia Åkergren.

Flere institusjoner og prosjektgrupper fortjener en takk for økonomisk eller faglig støtte. I "Fortidsgruppa" ved Det humanistiske fakultet på Universitetet i Oslo har jeg lært veldig mye av å diskutere fortidsforståelsens kulturhistorie. Prosjektet "Å vokse opp" ved Institutt for kulturstudier, Universitetet i Oslo finansierte prøvefeltarbeidet i 2001. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter finansierte to månedeverk av materialinnsamlingen og gav meg en kontor plass våren og sommeren 2003. Takket være Anette Warring og Tove Kruse var jeg gjest ved Institutt for Historie og samfunnsforhold på Roskilde Universitetscenter i oktober og november 2004. Avhandlingen har inngått i prosjektet "Historia äger rom", finansiert av Vetenskapsrådet. Peter Aronsson har vært prosjektleder, i tillegg har prosjektgruppen bestått av Anna Eskilsson og Cecilia Trenter.

Og til slutt en stor takk til alle dere som stilte opp som informanter.

Bjølsten, den 9. september 2007  
Kyrre Kverndokk

# Innhold

Forord .....	3
Kapittel 1: Innledning .....	11
Erindringskontekst – holocausterindringen .....	15
Institusjonell kontekst – skolen .....	29
Kapittel 2: Teoretiske perspektiver, metodologi og materiale .....	33
Kollektiv erindring .....	34
Mikhail Bakhtins dialogisme .....	39
Genre som dialogisk begrep .....	42
Dialogisme som kommunikasjonsteori .....	43
Subjekt og monologisering .....	45
Ritualer og iscenesettelser .....	47
Materialet .....	50
Materialbearbeidelse .....	60
Forskningsetiske refleksjoner .....	61
Kapittel 3: Hvite busser til Auschwitz som erindrings- prosjekt .....	63
Et kort omriss av stiftelsen Hvite busser til Auschwitz .....	63
Turprogrammet .....	65
Navnets symbolske konnotasjoner .....	69
Tidsvitner .....	73
Tidsvitnenes personlige erfaringsfortellinger .....	77
Fangeberetningene og reisen som narrativ figur .....	83
Etter tidsvitnene .....	90
Et subjektfokusert erindringsprosjekt .....	93
Kapittel 4: Skoleturen som erindringsgenre .....	95
Den offentlige talen om reisene .....	95
Holocaustreiser som erindringspraksis .....	104
Reisens rituelle script .....	112

Kapittel 5: Å forberede seg til en skoletur – tradering og	
rituell adskillelse .....	117
Positiv sanksjonering fra omverdenen .....	120
Storesøsterens opplevelser .....	123
Etablering av en opplevelsesarena .....	126
Marias fortelling – en tidsvitnestemme .....	129
Hans Johnsens fangeberetning .....	132
Hildes forventningstekst – et spill av forventninger .....	140
Traderingens aktører og rituelle taleposisjoner .....	146
Kapittel 6: På skoletur til Auschwitz – reisen som	
rituell iscenesettelsespraksis .....	152
Etableringen av bussen som sosialt rom .....	153
Farer, regler og rituell renhet .....	158
Reisens opplevelsesarenaer .....	165
Døds- og konsentrasjonsleirene – mellom	
forventninger og opplevelser .....	167
Film, fotografier og opplevelser .....	172
Erindringens identifikasjonsmuligheter .....	177
Indre bevegelse og performative handlinger .....	181
Iscenesatt og kroppsliggjort erindring .....	186
Den turistiske opplevelsesarena .....	203
Reisenssfærer .....	208
Hva med de som står utenfor? .....	212
Kapittel 7: Erindringens nye vitner – rituell	
italesettelse av reisen .....	214
Polen-prosjektet som genredialog .....	215
Prosjektoppgavens adressater .....	221
”Å grine” – en tekstuell forhandlings-	
prosess .....	223
”Dear headmaster!” – superadressaten	
blir supertaler .....	233
Foreldrekveld – rituell iscenesettelse av	
nye vitner .....	238
Etterarbeidet som del av en traderingsprosess .....	244
Det nye vitnets taleposisjon og en rituell	
fremvisning av modenhet .....	246
Kapittel 8: Sluttord .....	253
Stedliggjøring av Holocaust .....	253

Forholdet mellom det nasjonale og den universalistiske .....	254
Elevene som erindrende subjekter .....	256
Skoleturens fortidsforståelse .....	260
Abstract in English .....	263
Referanser .....	269
Litteratur .....	269
Internett .....	286
Aviser og tidsskrifter .....	289
Video .....	289
Radio .....	290
Annet publisert materiale .....	290
Intervjuer .....	290
Feltdagbøker og feltnotater .....	291
Annet feltarbeidsmateriale .....	292
Liste over tidligere avhandlinger ved Tema Q .....	293





Forventningene mine til Polen-turen er ganske høye! Fordi alle de andre som har vært der sier de har hatt en super tur! Og det tror jeg vel egentlig på også! Jeg vet jo at vi skal til leirene, og jeg håper det blir spennende der og! Jeg syns det virker veldig spennende i alle fall! Jeg håper vi får gå og se oss litt rundt der også, ikke bare følge et stramt skjema som gjør at vi må ”skynde” oss i leirene osv... Jeg vil ha mest mulig ut av turen når vi først er der! Jeg gleder meg til bussturen også! Det er sikkert kjempekoselig! Gleder meg til byene hvor vi kan shoppe. Selv om det ikke er meningen med turen da... Sosialt tror jeg dette blir bra assa! Kommer til bli bedre kjent med både folk i klassen og i 10 D-klassen! Men jeg gruer meg til noen av tingene vi kommer til å høre, men gleder meg litt til det også. For vi trenger å høre det! Så i stedet for å lese og se tegninger kan vi se hvordan det ser ut i virkeligheten. Gleder meg vel egentlig til alt. Men håper det ikke blir kaldt da! Hehe... Tror vi har godt av denne turen jeg!! Alle sammen...!

Klem Hilde!



# Innledning

Den 11. september 2001 befant jeg meg på et hotell i Krakow. På gulvet i en korridor i annen etasje satt en gjeng 15-åringer og hørte på at læreren deres gav dem en viktig beskjed. Dagen før hadde de vært i Auschwitz-Birkenau.<sup>1</sup> Der hadde de sett montre fulle av hår, proteser, briller og sko – ja, i montrene var det til og med stilt ut bokser som en gang hadde inneholdt Zyklon B. Elevene hadde sett restene av gasskamrene, besøkt den jødiske brakken i Auschwitz I, holdt minnestunder både i Auschwitz I og i Birkenau. Besøket ble avsluttet med en to timer lang temakveld der en tidligere konsentrasjonsleirfange hadde fortalt om sine fangeerfaringer. Opplevelsene hadde vært mange og intense, men dagen var ennå ikke over. Flere av elevene brukte kvelden til å drikke seg fulle, og fire av dem var blitt oppdaget av lærerne. Én var nærmest døddrukken og ble sendt til et lokalt sykehus for observasjon, mens de tre andre ble satt på et fly hjem til Oslo. Det var denne beslutningen som nå ble meddelt elevene. Stemningen var på bristepunktet. De elevene

---

1 Døds- og konsentrasjonsleiren Auschwitz-Birkenau – ofte bare omtalt som Auschwitz – var et kompleks av rundt 40 større og mindre delleire. Auschwitz I ble anlagt i april 1940 og var en konsentrasjonsleir primært for polske politiske fanger og sovjetiske krigsfanger. I 1942 ble Auschwitz II-Birkenau anlagt. Dette var en ren dødsleir der mellom 1,3 og 1,6 millioner mennesker mistet livet. Av disse var mellom 900 000 og 1,3 millioner jøder. De to delleirene Auschwitz I og Auschwitz II-Birkenau ble et nasjonalt polsk minnested og museum i 1947. I dag rommer teglsteinsbrakkene i Auschwitz I museets hovedutstilling, mens minnestedet Birkenau er blitt stående som et monumentalt ruinlandskap.

som hadde vært med og drukket beveget urolig på seg, åpenbart med store samvittighetskvaler. Elevene hadde for en stund mistet all tillit til lærerne. – Samtidig fløy to fly inn i World Trade Center i New York City.

Tre dager senere var vi utenfor Berlin, nærmere bestemt i den tidligere konsentrasjonsleiren Sachsenhausen. Vi hadde stilt opp midt i leiren, foran det stalinistisk utformede monumentet som under DDR-regimets tid ble reist til minne om leirens ofre. Her stod vi ærbødig, og i tre stille minutter mintes vi ofrene for terrorhandlingen i New York.

Disse to episodene fra en skoletur til Polen og Tyskland viser hvordan ulike hendelser i nåtid og fortid er med på å gjøre opplevelsen av et besøk i tidligere døds- og konsentrasjonsleirer til et nett av meningsdimensjoner. Denne avhandlingen handler om meningsdannelse; om hvordan fortiden blir meningsfull i nåtiden; om hvordan skoleelever fortolker sine besøk i tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. Det er ikke en avhandling om annen verdenskrig, det er heller ingen avhandling om Holocaust. Det er derimot en avhandling om hvordan annen verdenskrig, det nazistiske konsentrasjonsleirsystemet og Holocaust får mening og gyldighet i dagens Norge. Utgangspunktet for avhandlingen er virksomheten til stiftelsen Hvite busser til Auschwitz. Med filosofen George Santayanas postulat: ”Den som glemmer historien må leve den om igjen!” som motto, arrangerer stiftelsen ukelange bussturer til døds- og konsentrasjonsleirer, med avgangselever på ungdomsskolen som primær målgruppe. I forbindelse med reisen møter elevene en tidligere konsentrasjonsleirfange – et såkalt *tidsvitne*. Tidsvitnet reiser sammen med elevene og fungerer som en guide på reisen og som en guide inn i fortiden. Målsetningen er at elevene skal ta lærdom av historien i møtet med tidsvitnet. De skal lære om toleranse og antirasisme, og nødvendigheten av å verne om demokratiet som politisk system. Stiftelsen Hvite busser til Auschwitz uttrykker målsetningene med disse reisene i klare ordelag. I formålsparagrafen heter det at Hvite busser til Auschwitz arbeider for:

- ♦ at historien ikke skal glemmes
- ♦ at skoleelever skal inspireres til å få kraft og vilje til å ta personlig ansvar

- ♦ at skoleungdom skal ha en bevisst holdning slik at de kjenner igjen de kreftene som kan true demokratiet
- ♦ at ungdom skal bli oppmerksomme på fordommer, myter og holdninger som ikke er basert på menneskers likeverd.<sup>2</sup>

Foruten nøkkelordene demokrati og menneskelig likeverd er kampen *for* erindring og *mot* glemsel fremtredende. All erindring krever et subjekt, og Hvite busser til Auschwitz tildeler de reisende ungdommene et personlig ansvar for å erindre. Målet er at elevene skal gjennomleve en verdimeisig bevisstgjøringsprosess tuftet på denne erindringen.

Disse skoleturene er blitt enormt populære. I 2003 var omkring 16 000 norske skoleelever med på slike reiser. Det vil si omkring 25 prosent av et norsk årskull.<sup>3</sup> Sammenlignet med andre europeiske land er dette svært mye. Oppslutningen rundt de norske reisene har i det hele tatt vært massiv – så vel i media som på politisk nivå og på lokalt plan – og antallet reisende stiger stadig. Jeg har ofte lurt på hvorfor disse turene er blitt så populære, og hvorfor akkurat i Norge? Hvorfor bruker norske tiendeklassinger flere tusen kroner på å oppsøke de musealiserte restene av døds- og konsentrasjonsleirer? Hvorfor velger de å legge skoleturen sin dit? Dette er spørsmål som det er vanskelig å få gode svar på, og som heller ikke vil bli besvart i løpet av denne avhandlingen. Like fullt er det spørsmål som har holdt min nysgjerrighet oppe i de årene jeg har holdt på med dette prosjektet.

Dette er en avhandling om meningsproduksjon, nærmere bestemt om sosial minneproduksjon. Mitt hovedfokus blir å forstå hvilke meningssammenhenger de norske skoleturene til tidligere døds- og konsentrasjonsleirene skrives inn i, hva slags meningsproduksjon

---

2 <http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=100314>, lesedato 16. mai 2005.

3 Omkring halvparten av dem reiste med Hvite busser til Auschwitz, mens den andre halvparten reiste med det konkurrerende selskapet Aktive Fredsreiser A/S. Foruten ungdomsskoleelever er det også en del videregående skoler og folkehøgskoler som reiser på slike turer. Hvite busser til Auschwitz og Aktive fredsreiser A/S arrangerer også reiser for voksne, men det skjer i svært liten skala. Det bør dessuten nevnes at et økende antall skoleklasser velger å arrangere slike reiser på egenhånd.

de kan sies å inngå i og hva slags fortidsforståelse de uttrykker. Jeg er opptatt av hvordan erindringen om annen verdenskrigs konsentrasjonsleirsystem konstitueres, fortelles og iscenesettes. Hvordan presenteres konsentrasjonsleirene og Holocaust for elevene? Hvordan italesetter elevene selv sin fortidsfortolkning og ikke minst; hvordan iscenesettes holocausterindring gjennom en slik reise? Sosial minneproduksjon kan betraktes som en kontinuerlig forhandlingsprosess – eller som en samtale – der ulike stemmer kommer til orde i ulik grad og vinner ulik grad av gehør. Jeg vil betrakte elevenes meningsdannelse i forbindelse med besøket i leirene ut fra et slikt forhandlingsperspektiv. Avhandlingen er en nærstudie av en forhandlings situasjon der det forhandles om hva slags betydning minnet om annen verdenskrig og Holocaust skal ha for elevene. Hva er vilkårene for denne minneforhandlingen? Hvilken minnekulturell kontekst springer den ut av? Hvordan er den strukturert? Hvilke stemmer kan identifiseres? Og hvilke temaer trekkes frem?

Til en viss grad har Holocaust som kulturell erfaring satt preg på hele etterkrigstiden. Det er for eksempel vanskelig å forstå FNs menneskerettighetserklæring uten å betrakte den som et resultat av holocausterfaringen (jf. Banke 2005). Samtidig har de siste 10-15 års erindringsforskning vist at bevisstheten om Holocaust ikke har vært konstant i de over 60 årene som har gått siden krigen. I takt med at den allmenne interessen for Holocaust har økt, er også betydningen av Holocaust som moralsk referansepunkt blitt styrket. I denne avhandlingen vil jeg undersøke hva slags form for moralsk aktualitet Holocaust tilskrives gjennom skolereiser til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. Det vil si; hva slags relevans har denne historiske erfaringen for de elevene som besøker leirene? Hvordan forstår de Holocaust som moralsk referanse? Hva slags type moralsk forståelse av fortiden uttrykkes gjennom disse reisene? Med andre ord; hvordan konstitueres fortidsforståelser og verdioppfatninger gjennom slike skolereiser?

Det er reisen som erindringsprosess som er avhandlingens gjennomgripende tematikk. I de første to analysekapitlene undersøker jeg hvordan denne type reiser strukturelt og diskursivt sett er organisert. I de neste tre kapitlene konsentrerer jeg studien til én reise som en skoleklasse fra Oslo gjorde høsten 2004. Her følger jeg

elevene gjennom forberedelsene til skoleturen, underveis på reisen og i det fortolkningsarbeidet de gjorde etter at turen var over. I disse kapitlene vil jeg først studere premissene for forberedelsene, og hvordan elevene formulerer sine forventninger til reisen. Dernest vil jeg rette søkelyset på de utfoldelsesmuligheter elevene har underveis på reisen. Og til slutt hvordan de italesetter reisens mange inntrykk og det erindringsbudskapet de blir stilt overfor.

#### ERINDRINGSKONTEKST – HOLOCAUSTERINDRINGEN

Den kollektive erindringen er ofte blitt betraktet som et nasjonalt fenomen. Det er liten tvil om at nasjonen gjennom moderniteten har fungert som et dominerende erindringsfellesskap.<sup>4</sup> Felles opphav, felles historie og en historisk sammenheng mellom en nasjon og et sted er helt sentrale aspekter ved nasjonalismen som ideologi.<sup>5</sup> I den nasjonalbyggende erindringen spiller de tidspunktene da nasjonen ble satt på prøve en viktig rolle, og hendelser som krig, okkupasjon og store slag står helt sentralt i nasjonale erindringskomplekser. Historikeren John Gillis har imidlertid hevdet at det de siste tiårene har vært en tendens til at den kollektive erindringen som fenomen i mindre grad har fungert nasjonalbyggende enn tidligere. Mange av de historiske hendelsene som har stått sentralt i etterkrigstidens erindringspraksis berører ikke bare spesifikke nasjoner, de angår også menneskeheten som sådan, som for eksempel Holocaust og bombingene av Hiroshima og Nagasaki. Globaliseringen har dessuten skapt nye kryssende identitetstilhørigheter på tvers av nasjonsgrensene, og har gjort den tidligere så kollektive erindringspraksisen til et langt mer individuelt prosjekt, mener han (Gillis 1994:13ff).

Sosiologene Daniel Levy og Natan Sznaider argumenterer også for at nasjonen er i ferd med å miste sin hegemoniske rolle

---

4 Begrepet *erindringsfellesskap* er inspirert av Benedict Andersons begrep *forestilte fellesskap*, Anderson 1996. Erindringsfellesskap viser til de forestilte fellesskap som er tuftet på forestillingen om en felles historisk erfaring – en felles erindring, Bryld et al. 1999:74.

5 Det finnes lang rekke forskningsarbeider som har studert hvordan kollektiv erindring har fungert nasjonalbyggende, se f. eks Eriksen 1995, Bryld & Warring 1998, Rodell 2002 og Zerubavel 1995.

som tolkningsramme for det kollektive minnet. De hevder at det fremfor alt er holocausterindringen som overskrider det nasjonale erindringsfellesskapet. I stedet for å være nasjonal, fungerer holocausterindringen som en form for kosmopolitisk minne. Med generell støtte i globaliseringsteori fremholder Levy og Sznajder at en kosmopolitisk erindring er formet som et nett av lokale særfortolkninger med en overordnet global fellesstruktur, men i motsetning til andre globale prosesser mener de at det lokale nivået i denne sammenheng må forstås som det nasjonale eller etniske fortolkningsrommet. I senmoderniteten fortsetter de nasjonale formene for kollektiv erindring å eksistere, men når det gjelder holocausterindringen er de altså formet inn i et strukturerende kosmopolitisk mønster (Levy & Sznajder 2006:3).<sup>6</sup>

Kollektiv erindring ytrer seg som oftest gjennom nokså forenklede og sterkt verdiladete fortidsfortolkninger. Slik er det også med holocausterindringen. Holocaust kan sies å være den dominerende representasjonen av en ny form for transnasjonal moralsk universalisme. Referanser til Holocaust er blitt brukt i forhold til slavehandel og kolonihistorien, om den japanske invasjonen i Kina, folkemordet i Rwanda, bruddene på menneskerettighetene under den argentinske militærjuntaen – i det hele tatt svært ulikartede former for grunnleggende brudd på menneskerettighetene (op. cit.:5f). Til tross for at man kan gjenfinne holocaustreferanser over hele verden, så er det likevel ikke tvil om at det i første rekke er i den vestlige verden at Holocaust fremstår som vår tids kanskje viktigste moralske omdreiningspunkt (Alexander 2002:58ff). Holocaust er i dag et dominerende kulturelt narrativ som trekker de opprinnelige hendelsene ut av sin historiske kontekst, og gjør dem til symbolske

---

6 Mange studier av holocausterindring har anlagt et internasjonalt perspektiv. Likevel er et flertall av dem i overraskende stor grad strukturert etter ulike nasjonale offentligheter, f. eks Novick 2000, Young 1993 og Wyman 1996. Enkelte studier tar utgangspunkt i de nasjonale offentlig-hetene og studerer hvordan generelle trekk kan gjenfinnes på tvers av nasjonsgrensene. Det er slik det komparative prosjektet "Förintelsen och den europeiske historiekulturen" ved Lunds universitet har jobbet. Prosjektet har studert holocausterindringen som et europeisk erindringskompleks (eller *historiekultur* som er det begrepet prosjektet selv benytter), se Karlsson & Zander 2003, 2004 og 2006.



representasjoner av den absolutte menneskelige ondskap. Forstått som erindring fungerer Holocaust i så måte som en mytisk fortelling, der hendelsene er blitt omformet til ”the archetypical sacred-evil of our time” (op.cit.:31, jf. Novick 2000:4, Cole 1999:7ff og Olick & Levy 1997).

Myter kan svært generelt forstås som kulturelle grunnfortellinger som begrunner kulturelle verdier og virker retningsgivende for handling og tenkning i nåtiden. Slike grunnfortellinger kan bygge på faktiske fortidige hendelser, men de fremtrer først som myter når historien blir naturligjort – det vil si når det blir satt likhetstegn mellom historiske hendelser og spesifikke fortolkninger av dem (jf. Barthes 1991:185). Som mytisk budskap blir den komplekse og sammensatte virkeligheten som det refereres til forenklet og redusert til moralske standpunkter (Eriksen 1997b:3). Når Holocaust kan betraktes som en myte er det fordi Holocaust som symbol tillegges en moralsk meningsdimensjon langt ut over sin geografiske og historiske kontekst. I denne avhandlingen kommer jeg imidlertid ikke til å bruke mytebegrepet. Jeg vil like fullt betrakte Holocaust som et grunnleggende kulturelt narrativ som formidler fundamental moralsk kunnskap, men fra et annet teoretisk utgangspunkt. En teoretisk grunntanke i avhandlingen er påstanden om at kollektiv erindring kan betraktes som kontinuerlige dialogiske forhandlingsprosesser, det vil si som diskurser konstituert av komplekse kjeder av enkeltytringer. I stedet for å benytte mytebegrepet, vil jeg betrakte holocausterindringen som et særtilfelle av en slik type erindringsdiskurs – en erindringsdiskurs som er *monologisk organisert* – det vil at den fungerer ensrettende på erindringspraksisen og lukker mulighetene for motstridende yttringer (jf. Linell 2006:63, Bakhtin 2003a og Bakhtin 2003b).

I denne erindringsdiskursen står det dominerende holocaust-narrativet – det sosiologen Jeffrey Alexander har kalt et *traumadrama* – helt sentralt. I artikkelen ”On the Social Construction of Moral Universals: The ‘Holocaust’ from War Crime to Trauma Drama” diskuterer han hvordan dette dramaet har vokst frem, og hvordan Holocaust har fått symbolsk betydning *som* et slikt drama (Alexander 2002). Han påpeker at selv om Holocaust er en traumatisk erfaring for ofrenes etterlatte, de overlevende og deres familier, så er det ikke gitt at de mennesker som ikke var direkte berørt av Holocaust skulle

få et personlig traumatisk forhold til denne tragedien. For at en slik tragedie skal kunne fremtre som et kulturelt trauma må tragediens *publikum* få mulighet til å identifisere seg med hendelsene og ofrene. Alexander mener at det først var da Holocaust ble presentert som en personifisert fortelling – som et traumadrama – om enkeltindividers skjebner, at publikum fikk mulighet til en slik type identifikasjon (op.cit.:35).<sup>7</sup> Med begrep lånt fra Aristoteles' poetikk hevder han at vi som publikum etter hvert har begynt å søke en tilstand av *katarsis*<sup>8</sup> i møte med dette dramaet, fordi dramaet konfronterer oss med mørke sider i oss selv. Publikum identifiserer seg ikke bare med ofrene, de identifiserer seg også med overgriperne (op.cit.:31). Slik sett er katarsis, i Alexanders fortolkning, en moralsk tilstand:

[C]atharsis clarify feeling and emotion by forcing the audience to identify with the story's characters, compelling them to experience their suffering with them and to learn, as often they did not, the true causes of their death. That we survive and they do not, that we can get up and leave the theater **while they remain forever prostrate** – this allows the possibility of catharsis, that strange combination of cleansing and relief, that humbling feeling of having been exposed to the dark and sinister forces that lay just beneath the surface of human life, and of having survived (ibid.).

Budskapet i traumadramaet er at ondskapen finnes i oss alle, og i alle samfunn. På denne måten formidler holocaustnarrativet et universelt moralsk budskap om ondskapens posisjon i verden. Med et syn på ondskap som en del av den menneskelige natur og det menneskelige samfunns natur blir vi alle potensielle ofre og potensielle overgripere. Denne erkjennelsen kan ikke holocaustnarrativets publikum moralsk sett forholde seg distansert til. Dermed kan de heller ikke forholde

---

7 Slik går han i mot den traumabaserte minneforskningen, se f. eks LaCapra 1994. Mens traumaforskningen har det kulturelle traumaet som utgangspunkt for erindringsanalysen, ser tvert imot Alexander det kulturelle traumaet som et resultat av erindringsprosessen.

8 Renselse. I Aristoteles' poetikk betegner begrepet publikums innlevelse i tragedien.

seg nøytralt til den kollektive lidelsen som Holocaust representerer, hevder han (Alexander 2002:32).<sup>9</sup>

Denne type kulturelle grunnfortellinger blir ikke etablert over natten, de utvikler seg snarere over lang tid i et samspill mellom ulike former for fortidsrepresentasjoner. De første årene etter annen verdenskrig var det relativt lite offentlig minneaktivitet knyttet til Holocaust. Det jødiske Holocaust ble i liten grad betraktet som en hendelse adskilt fra krigens øvrige tragedier. Riktignok diskuterte enkelte intellektuelle konsentrasjonsleirene og jødeutryddelsene slik, men noen offentlige samtale og generell interesse var ennå ikke utviklet.<sup>10</sup> Det betyr imidlertid ikke at Holocaust var satt utenfor den politiske eller kulturelle hverdagen – både FNs menneskerettighetserklæring og etableringen av staten Israel må forstås i lys av holocausterfaringen. Levy og Sznajder beskriver den tidlige etterkrigstidens oppmerksomhet rundt Holocaust slik:

The original images and facts affected the world almost exactly the way the recent images and facts about the Rwandan genocide have touched us. Everyone was horrified; then they moved on (Levy & Sznajder 2006:52).

En rekke ulikartede mediale, juridiske og politiske hendelser har siden vært med på å vaske frem et universalistisk holocaustnarrativ. En av de enkeltfortellingene som var med å legge grunnen for utformingen av et slikt narrativ var *Anne Franks dagbok* (Alexander 2002:35f, Cole 1999:23-46, Levy & Sznajder 2006:59ff og Novick

---

9 Det er mange som har vært kritiske til det som ofte blir kalt *holocaustindustrien*, Finkelstein 2000, eller *The Shoah Business*, Cole 1999. Tim Cole er en av de som fremholder at det ligger en fare i forflatning i den stadige populariseringen av Holocaust, op.cit.:172-188. En slik påstand går tilsynelatende mot Alexanders formulering. Men uenigheten er kanskje ikke så stor likevel. For Cole innebærer forflatning at den historiske kompleksiteten forsvinner – at Holocaust snarere blir en mytisk fortelling enn en historisk realitet. Det er nettopp dette som er utgangspunktet for Alexander – det er ikke den historiske realiteten som krever innlevelse, det er den mytiske fortellingen som bærer oppe en mulighet til rituell renselse.

10 Det mest kjente eksempelet er kanskje Paul Celans dikt "Totesfuge" (1952), i norsk sammenheng Inger Hagerups dikt "Den korsfestede sier" (1947) og store deler av Gunvor Hofmos tidlige forfatterskap.

2000:117-120). Boken ble publisert i Nederland i 1947 i et opplag på 1 500 eksemplarer. I løpet av de følgende årene ble den gitt i ut i små opplag også i Frankrike og Tyskland, men det var den amerikanske oversettelsen som gjorde boken kjent for et bredt publikum. Den kom ut i USA i 1952, og ble tre år senere skrevet om til et teaterstykke for Broadway, som igjen dannet utgangspunktet for en Hollywood-film (1959). Det er fremfor alt teaterversjonen og filmen som ble store publikumssuksesser – og som eksporterte fortellingen tilbake til Europa (Cole 1999:29ff). I prosessen fra dagbok til bok, fra bok til teater og fra teater til film ble et universelt budskap suksessivt meislet ut. I en analyse av denne prosessen viser historikeren Tim Cole hvordan spesifikke jødiske kulturelle trekk i den opprinnelige skildringen ble tonet ned, samtidig som passasjer i originalteksten som kunne synliggjøre et allmennmenneskelig budskap ble fremhevet.

Også trekk ved Anne Franks tenåringshverdag, som oppdagelsen av egen seksualitet og opposisjonen til moren, ble fjernet fra fortellingen. Det gjorde at den mediale skikkelsen Anne Frank fremstod som en moralsk renskåret figur med et sterkt symbolsk potensial til å kunne representere totalitarismens ofre og bære oppe et generelt humanistisk budskap. Det universelle og tolerante budskapet passer godt inn i en amerikansk 50-tallskontekst, der det kunne inngå i en liberal politisk sammenheng i den gryende borgerrettighetskampen (op.cit:26ff). Samtidig passet budskapet inn i en antitotalitær retorikk, det vil si inn i samtidens sterke antikommunisme (jf. Novick 2000:12). Dermed kunne flere ulike politiske grupperinger enes om den samme symbolske fortellingen. *Anne Franks dagbok* ble den første massemediale holocaustrepresentasjonen med internasjonalt gjennomslag (Levy & Sznajder 2006:61).

I løpet av 1960- og 1970-tallet vokste det frem en økt bevissthet om Holocaust som en avgrenset entitet i Europa så vel som i USA og Israel. En svært betydningsfull enkelthendelse i så måte var rettsaken mot Adolf Eichmann i Jerusalem i 1961. En lang rekke overlevende stod da frem i vitneboksen og fortalte for første gang offentlig om sine fangeerfaringer. Gjennom en verdensomspennende mediedekning fikk deres fangeberetninger plass i den israelske og internasjonale offentligheten i et omfang som de aldri tidligere hadde hatt. Rettsakens mange vitnemål fungerte dermed som betydningstunge kon-

kretiseringer av det transnasjonale kulturelle traumadramaet som var i ferd med å etablere seg.

En minst like viktig ringvirkning i så henseende var filosofen Hannah Arendts rapporteringer fra rettsaken. I en serie avisartikler i *The New Yorker* og senere i boken *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil* (Arendt 1963) diskuterte hun ondskapen som et etisk og strukturelt problem knyttet til det moderne teknokratiets mulighet til personlig ansvarsfraskrivelse. Arendts arbeid har vært et viktig bidrag både til den moralfilosofiske debatten om menneskelig ondskap (se f. eks Svendsen 2001) og til modernitetsforskningen. Blant annet er sosiologen Zigmunt Baumans drøftelse av Holocaust som en konsekvens av modernismens menneskelige gartnertenkning inspirert av hennes tenkning (Bauman 1989). Både Arendt og Baumans bøker er ofte sitert både innenfor og utenfor akademiske kretser. Deres forståelse av sammenhengen mellom modernitet og muligheten for ansvarsfraskrivende menneskelig ondskap er blitt en del av et allment kulturelt gods, og er blitt et hovedaspekt ved traumadramaet Holocaust (Alexander 2002:32).

Samtidig som Eichmann-saken tydeliggjorde budskapet i det universalistiske traumadramaet Holocaust, var den med på å meisle ut et spenningsfelt mellom det universelle og det partikulære i dette erindringskomplekset. For rettsaken gjorde også holocausterindringen til et nasjonalt israelsk anliggende (Cole 1999:64ff). I den tidlige israelske nasjonalbyggingen var det liten plass til Holocaust og de holocaustoverlevende. Da staten Israel ble grunnlagt hadde den sionistiske nasjonalismen allerede etablert en symbolsk forbindelse mellom det gamle Israel og mellomkrigstidens nybyggere i de palestinske områdene. Dermed var diasporaen redusert til en parentes i Israels historie (Zerubavel 1995). Holocaust ble betraktet som diasporaens ytterste konsekvens, og de holocaustoverlevende fikk lite gehør i den israelske offentligheten. Dette endret seg fundamentalt med Eichmann-saken. Fra nå av fikk Holocaust som jødisk katastrofe og de overlevende som personifiserte vitner til denne katastrofen en sentral posisjon i israelsk nasjonal identitetspolitikk. De falne fra oppstanden i Warszawa-gettoen i 1943 ble nå betraktet som helter i kampen for den jødiske nasjonens eksistens, mens Holocausts ofre mer generelt ble gjort til israelske martyrer (Cole 1999:124ff). I forbindelse med

Seksdagerskrigen i 1967 og Yom Kippur-krigen i 1973 ble sammenhengningen mellom Holocaust som jødisk erfaring og staten Israel ytterligere retorisk forsterket. I hele den vestlige verden ble Holocaust brukt retorisk til støtte for israelsk utenrikspolitikk. Denne bruken av Holocaust nådde sin topp mot slutten av 1970-tallet, før intifadaen og den israelske politikken mot palestinerne gjorde en slik retorikk stadig vanskeligere (Novick 2000:160 og 162). Men i israelsk sammenheng inngår fortsatt holocausterindringen som en sentral del av det nasjonale identitetsarbeidet (jf. Feldman 2007).

Historikeren Peter Novick har påpekt at en ytterligere konsekvens av Eichmann-saken var at Holocaust for første gang ble presentert for et amerikansk publikum som en entitet adskilt fra det øvrige nazistiske barbariet. Selve termen *Holocaust*<sup>11</sup> ble nå etablert som den engelske benevnelsen på folkemordet på de europeiske jødene.<sup>12</sup> Begrepet ble for første gang benyttet med denne betydningen i den engelske oversettelsen av den israelske uavhengighetserklæringen fra 1948, da som en oversettelse av det hebraiske ordet *Shoah*.<sup>13</sup> Det dukket sporadisk opp i engelskspråklig offentlighet ut over 1950-tallet, men var på langt nær vanlig. Under Eichmann-saken ble *Shoah* ofte benyttet, og de amerikanske journalistene som dekket rettsaken oversatte det til Holocaust (Novick 2000:133). Slik ble termen etablert i det engelske språket, men det gikk ennå et par tiår før den ble etablert internasjonalt.

Ut over 1970-tallet og 1980-tallet økte den internasjonale minneaktiviteten rundt Holocaust ytterligere i omfang. Levy og Sznajder

---

11 Ordet Holocaust er av gresk opprinnelse og betyr helt brent. Det brukes i betydningen brennoffer, eller i bibelsk sammenheng herrens brennoffer.

12 Jeg vil begrense Holocaust til å omfatte det nazistiske folkemordet på jøder i Europa. At det også fantes en rekke konsentrasjonsleirer i Nord-Afrika og at det også var flere tusen holocaustofre der er svært lite kjent i Europa og USA. I erindringen minnes Holocaust først og fremst som en hendelse på europeisk jord. Folkemordet på sigøynere, og den systematiske masseutryddelsen av homofile, Jehovas vitner, funksjonshemmede og mentalt tilbakestående regner jeg ikke med under betegnelsen. Grunnen til det er at erindringslitteraturen så å si utelukkende benytter begrepet om det jødiske Holocaust. Noe av poenget i litteraturen er å vise hvordan etterkrigstidens erindringspraksis gradvis har adskilt den jødiske tragedien fra de andre tragediene i leirene.

13 Shoah er det hebraiske ordet for tilintetgjørelse, og ble brukt som betegnelse på jødeutryddelsene allerede kort tid etter krigen.

mener at det vokste frem en tydelig dualitet i erindringen. På den ene siden ble det jødiske Holocaust stadig klarere avgrenset som en unik hendelse i fortiden. På den annen side ble den universalistiske lærdommen av Holocaust stadig mer fremtredende (Levy & Sznajder 2006:17). En viktig symbolsk markering i så måte var at Auschwitz i 1979 ble føyd til på UNESCOs World Heritage List.

En holocaustrepresentasjon med store ringvirkninger var den amerikanske TV-serien *Holocaust* (1978). Ifølge Peter Novick presenterte TV-serien mer informasjon om Holocaust for det amerikanske publikum i løpet av de fire kveldene den ble sendt, enn det var blitt presentert for gjennom de 30 foregående årene (Novick 2000:209). TV-serien fungerte som en effektiv katalysator på holocausterindringen som et universalistisk narrativ. Både i USA og Europa nådde serien høye seertall, og genererte store debatter rundt fremstillingsformen. Serien ble kritisert for å trivialisere og vulgarisere folkemordet (op.cit.:212f, Levy & Sznajder 2006:116ff, Zander 2003). Også i Norge var serien populær og skapte en debatt som nådde så langt som til Stortingets talerstol (Mendelsohn 1987:379f). På mange måter var TV-serien viktig i det som kan beskrives som *amerikaniseringen* av Holocaust (Zander 2003:272). Ofte refererer betegnelsen amerikanisering til populærkulturelle holocaustrepresentasjoner, og brukes for å beskrive kommersielle og vulgariserte fremstillinger av Holocaust (Levy & Sznajder 2006:134). Levy og Sznajder påpeker at en slik kritikk er en fortsettelse av frankfurterskolens klassiske kritikk av populærkulturelle uttrykk som ikke-autentiske representasjoner (jf. Horkheimer & Adorno [1944] 1993). En slik kritikk er ikke relevant for forståelsen av erindringens dynamikk. Mer relevant i den sammenheng er det at TV-serien brakte med seg en narrativ fremstilling av et universalistisk erindringsbudskap. Dette budskapet ble tydeligst formulert i amerikanske populærkulturelle fremstillinger. I så måte er det dets narrative utforming som kan sies å representere en amerikanisering (Levy & Sznajder 2006:134ff). Et sentralt aspekt ved TV-seriens bidrag til amerikaniseringen av holocaustminnet er at den eksporterte selve begrepet Holocaust fra USA til Europa. Da TV-serien ble vist på europeiske TV-kanaler ble den nettopp hetende *Holocaust* i mange land. Det hadde stor betydning for at termen festet seg i europeiske

språk, deriblant på norsk.<sup>14</sup> Slik ble de nazistiske jødeutryddelsene begrepssett som en selvstendig entitet også i Europa.

Etter 1990 har det kosmopolitiske holocaustminnet kulminert. Igjen sto de populærkulturelle representasjonene sentralt. Filmer som Steven Spielbergs *Schindler's List* (*Schindlers liste*) (1993), Roberto Benignis *La vita è bella* (*Livet er herlig*) (1998) og Roman Polanskis *The Pianist* (*Pianisten*) (2003) er alle kritikerroste publikumssuksesser. Som enkeltfortellinger har de uten tvil hatt betydning for utformingen av den personifiserte og narrativt utformede holocausterindringen.<sup>15</sup>

I Øst-Europa førte sovjetkommunismens fall til at døds- og konsentrasjonsleirminnet ble refortolket. I Øst-Tyskland og Polen var hovedfokuset i etterkrigstidens offisielle kommunistiske konsentrasjonsleirerindring satt på de politiske fangene. Den etniske tilhørigheten til de jødiske eller sigøynerske leirofrene ble systematisk underkommunisert i de østeuropeiske leirmuseene, deriblant i leirer som Buchenwald og Auschwitz. Dette endret seg med den politiske omveltningen, og de tidligere leirene gjennomgikk nokså omfattende endringer som museer og minnesmerker.<sup>16</sup> I dag korresponderer leirmuseene i stor grad med den kosmopolitiske erindringsdiskursen rundt Holocaust. Da jernteppet falt ble disse leirene også tilgjengelige for et vestlig publikum på en helt annen måte enn tidligere. Blant besøkernes er det nå mange ungdommer fra ulike land. Organiserte gruppereiser til leirene er blitt vanlig i Europa, så vel som i Nord-Amerika og Israel.<sup>17</sup>

---

14 På svensk het serien *Förintelsen*, og det var TV-serien som gjorde at denne betegnelsen ble introdusert i det svenske språket, Zander 2003:256.

15 Se blant annet Cole 1999:73-94 for en diskusjon *Schindler's List*.

16 Se Selling 2004:103-170 for en diskusjon av Buchenwald og Young 1993:113-208 for en diskusjon av denne prosessen i Polen.

17 Det er skrevet ganske få akademiske tekster om slike reiser. Historikeren Martin Gilbert har skrevet boken *Holocaust Journey. Travelling in Search of the Past*, Gilbert 1997. Det er en reisedagbok fra en reise han og hans masterstudenten fra London gjorde til holocauststeder på kontinentet. Boken inneholder imidlertid ingen analytisk diskusjon av selve reisen. I artikkelen "Lugten af død" skildrer historikeren Cecilie Banke en reise danske gymnaselever gjorde til Auschwitz-Birkenau, Banke 2000. Også hennes artikkel er deskriptiv, uten ansatser til kultur-analyse. De kulturanalytiske arbeidene som er gjort om slike reiser er i første rekke en artikkel skrevet av folkloristen Jack Kugelmass, Kugelmass 1993, og flere artikler



De organiserte skoleturene kan sies å være en del av en økende institusjonalisering av holocausterindringen. Denne institusjonaliseringsprosessen har gitt seg utslag i stadig nye museer, dokumentasjons- og forskningssentre og minnesmerker over hele den vestlige verden. De kanskje mest betydningsfulle av museene er *The United States Holocaust Memorial Museum* i Washington (åpnet 1993) og *Jüdisches Museum* i Berlin (åpnet 2001).<sup>18</sup> Når det gjelder minnesmerker er nok det mest omtalte og omdiskuterte det 19 000 kvadratmeter store *Denkmal für die ermordeten Juden Europas* nær Brandenburger Tor i Berlin, som ble avduket i 2005 (se Jordheim 2006a, Selling 2004:210-262). Også Norge har fått et dokumentasjons- og forskningssenter og et nasjonalt holocaustmonument. *Senteret for studier av Holocaust og livssynsminoriteters stilling* ble offisielt åpnet i 2006, mens *Monumentet over deportasjonen av norske jøder* ble avduket på Akershuskaia i Oslo i 2000.

Fra slutten av 1990-tallet har den svenske staten stått frem som en pådriver i institusjonaliseringsarbeidet av den kosmopolitiske holocausterindringen. Etter personlig initiativ fra daværende statsminister Göran Persson ble det statlige formidlingsprosjektet *Levande historia* startet opp. Dette var i første rekke et formidlingsprosjekt rettet mot landets tenåringer, og gjennom prosjektet ble historieboken *Om detta må ni berätta... En bok om Förintelsen i Europa 1933-1945* (Bruchfeld & Levine 1998) distribuert gratis til foreldre med barn i skolealder.<sup>19</sup> *Levande historia* er siden blitt omgjort til den offentlige etaten *Forum för levande historia*, direkte underlagt den svenske regjeringen. I forlengelsen av arbeidet med

---

av antropologen Jackie Feldman, Feldman 2001a, 2001b, 2002. Nylig har Feldman også gitt ut en doktoravhandling om samme tema, Feldman 2007. Kugelmass har studert amerikansk-jødisk ungdom på reise til dødsleirene i Polen, mens Feldman har studert de israelske gruppereisene til dødsleirene. Både Kugelmass og Feldman studerer slike reiser som erindringspolitiske identitetsprosjekter der målet er å gi de reisende ungdommene et grunnfeste i sin jødiske og israelske identitet. Ut over dette er det skrevet to artikler som diskuterer den didaktiske verdien av de israelske reisene, Lazar et al. 2004a og Lazar et al. 2004b.

18 Se Cole 1999:146-171 for en diskusjon av *The United States Holocaust Memorial Museum* og Young 1999:152-183 for en diskusjon av *Jüdisches Museum* i Berlin.

19 Boken er oversatt til en rekke språk og utgitt i flere land.

*Levande historia* tok også Persson initiativ til en stor internasjonal konferanse, *Stockholms Internationella Forum om Förintelsen*, i 2000. Der møttes statsmenn og forskere fra en lang rekke land for å diskutere minnepolitiske strategier for det institusjonaliserte minnearbeidet rundt Holocaust (se Levy & Sznajder 2002:100ff). Det ble blant annet tatt et initiativ til å gjøre årsdagen for befrielsen av Auschwitz, den 27. januar, til en minnedag for Holocausts ofre. En rekke land har siden fulgt oppfordringen, og i 2005 gjorde FN dagen til en internasjonal minnedag.

Selv om det svenske erindringsarbeidet uten tvil har en universalistisk overbygging og har hatt internasjonale ringvirkninger, så er det viktig å huske at initiativet sprang ut av en svensk nasjonal kontekst, og at satsingen er en del av en svensk identitetsbyggende kulturpolitikk (Harding 2007:341-351 og Ludvigsson 2001). Det svenske erindringspolitiske arbeidet fremhever Sverige som en ansvarsbevisst og ledende nasjon i å opprettholde det universalistiske holocaustminnet og dermed også som en beskytter av menneskerettslige og demokratiske verdier. I erindringsarbeidet er spørsmålet om den fortidige svenske skylden som stilltiende tilskuer til Holocaust blitt forvandlet til fremtidsorientert verdiopplæring for svenske borgere (Kverndokk 2006:194ff, jf. Harding 2007:349). Dette belyser et sentralt poeng i Daniel Levy og Natan Sznajders tilnærming til den kosmopolitiske holocausterindringen. Til tross for at erindringen kan sies å være kosmopolitisk i struktur og budskap, så hevder de at den likevel er utformet ulikt innenfor ulike nasjonale offentligheter. Det er i et samspill mellom de nasjonale offentlighetene og den kosmopolitiske diskursen at erindringen konstitueres.

I Sverige har på mange måter Holocaust- og konsentrasjonsleirminnet vært en del av den svenske nasjonale erindringen gjennom hele etterkrigstiden, i første rekke gjennom den nasjonale heltestatusen som Folke Bernadotte<sup>20</sup> og Raoul Wallenbergs redningsinnsatser er tilskrevet (se Lomfors 2005:23-42 og Lajos 2004:177-212). Også i England har konsentrasjonsleirminnet vært sentralt i den nasjonale forståelsen av annen verdenskrig, og da i første rekke den britiske frigjøringen av Bergen-Belsen. Men til tross for at svært mange av

---

20 I mars og april 1945 ledet Folke Bernadotte en svensk Røde kors-aksjon som fraktet danske og norske fanger hjem fra konsentrasjonsleirene på kontinentet. Denne aksjonen omtales som Bernadotte-aksjonen eller Hvite busser-aksjonen.

de frigitte fangene var jøder, så ble Holocaust som fenomen frem til nylig underkommunisert i det britiske konsentrasjonsleirminnet. Dette har imidlertid forandret seg de siste årene, innføringen av Holocaust Memorial Day i 2001 har blant annet gjort sitt til det (Zander 2006:349ff).

I den danske kollektive erindringen er forholdet til Holocaust annerledes. Flesteparten av de danske jødene ble reddet over til Sverige i en godt organisert redningsaksjon i oktober 1943. Denne aksjonen har vært et av hovedmotivene i den danske grunnfortellingen om annen verdenskrig (Bryld & Warring 1998:70). Det siste tiåret har det også i Danmark vært en tendens til at Holocaust som sådan er blitt mer synlig i den danske offentligheten. I 1999 ble *Dansk Center for Holocaust- og Folkekrigsstudier* etablert. Senteret er senere blitt omorganisert til en avdeling ved *Dansk Institut for Internationale Studier*, og har blant annet ansvar for den årlige markeringen av Holocaust-dagen 27. januar. *Dansk Jødisk Museum* åpnet i 2004. Utstillingen tematiserer den danske jødiske historien, og blant flere temaer inngår redningsaksjonen i 1943 og skjebnen til de 481 danske jødene som ble sendt til Theresienstadt (se Christoffersen et al. 2005).

Når det gjelder Norge har Holocaust som hendelse vært nokså fraværende i den nasjonale krigserindringen – i det minste de første 50 årene etter krigen. I boken *Det var noe annet under krigen. 2. verdenskrig i norsk kollektivtradisjon* har folkloristen Anne Eriksen behandlet annen verdenskrig som norsk nasjonalbyggende erindring (Eriksen 1995). Hun hevder at krigen bør betraktes som en norsk nøkkelfortelling<sup>21</sup>, det vil si en nasjonal myte som kommuniserer grunnleggende kulturelle verdier (op.cit.:9). *Den store norske fortellingen om annen verdenskrig* er dannet av en rekke mindre fortellinger som spilles ut på ulike måter og i ulike sammenhenger. Eriksen mener at disse representasjonene ikke sier nøyaktig det samme, men sett under ett danner de likevel ”et stort og harmonisk kor som kan kalles det norske samfunnets kollektive erindring om annen verdenskrig” (Eriksen 2000:31). Denne fortellingen setter krigen utenfor det øvrige historiske forløpet. Det er en fortelling om

---

21 En nøkkelfortelling kan betraktes som en fortelling som fungerer som et kulturelt nøkkelsymbol, det vil si symboler som virker som grunnleggende kulturelle fortolkningsrammer, jf. Ortner 1973.

en egen tilstand – en unntakstilstand – da nasjonen ble satt på prøve, men likevel overlevde. Det er en fortelling om et nasjonalt samhold og en nasjonal kamp mot det onde (Eriksen 1994a).

I denne fortellingen hadde Holocaust liten plass. I stedet har bindeleddet mellom et transnasjonalt universalistisk konsentrasjonsleirminne og den norske krigserindringen vært de norske politiske fangene i tyske konsentrasjonsleirer og tukthus. I etterkrigstiden har flere av dem vært betydningsfulle menn i den norske offentligheten, deriblant forfatteren Arnulf Øverland og de to statsministrene Einar Gerhardsen og Trygve Bratteli. Spesielt fra slutten av 1960-tallet og ut over 1970-tallet fikk denne fangegruppens leirerfaringer gehør i offentligheten (Storeide 2007:210ff). Flere av dem gav da ut erindringsbøker som fikk mye medieoppmerksomhet og ble solgt i store opplag (f. eks. Løberg 1966, Magnusson 1967, Gerhardsen 1970 og Bratteli 1980). Når det gjelder de norske jødernes skjebne, så har det vært allment kjent at 767 norske jøder ble sendt til Birkenau og at bare 26 overlevde. Men ut over dette har det generelt sett vært lite offentlig interesse for de norske jødernes skjebne gjennom etterkrigstiden.<sup>22</sup> I allmennhet druknet minnet om det norske Holocaust i fortellinger om hverdagslivet og den norske motstandskampen.

Dette har imidlertid endret seg de siste årene. I 1995 kunne Eriksen antyde en endringsprosess mot en internasjonalisering av den norske krigserindringen. Krigen i Norge fremstod nå stadig oftere som en prinsipiell kamp mot ideologisert og inkarnert ondskap (Eriksen 1995:170). Denne utviklingen har fortsatt etter at Eriksen skrev sin bok, og det norske krigsminnet har orientert seg mot den kosmopolitiske holocausterindringen. Offentlige debatter,<sup>23</sup> nye bøker og filmer, etableringen av *Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteters stilling*, avdukingen av *Monumentet over*

---

22 Det har dog vært enkelte viktige unntak. Den overlevende Herman Sachnowitz' erindringsbok *Det angår også deg* (1976) har solgt i store opplag, og i 1978 kom den i en egen skoleutgave med arbeidsoppgaver. Samme år var den også månedens bok i Den norske bokklubben.

23 Her tenker jeg blant annet på debatten om norske tjenestemenns delaktighet i arrestasjonen og deportasjonen av de norske jødene og debatten rundt utstillingen på Falstadsenteret i Nord-Trøndelag, se Jordheim 2006b og Reitan 2005.

*deportasjonen av norske jøder* samt den årlige markeringen av Holocaust-dagen den 27. januar (innstiftet 2002) har gitt Holocaust plass i den norske erindringen om annen verdenskrig. Den store norske fortellingen om krigen har altså i økende grad gått i dialog med den kosmopolitiske erindringsdiskursen rundt Holocaust. En indikasjon på dette er at det norske Holocaust etter hvert er blitt en naturlig historisk referanse i nyere norsk skjønnlitteratur (f. eks Christensen 2001:90 og Nesbø 2002:8). Skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene speiler de siste årenes utvikling mot at Holocaust blir stadig mer nærværende i norsk krigsminnepraksis.

#### INSTITUSJONELL KONTEKST – SKOLEN

Denne avhandlingen fokuserer på erindringsprosesser innenfor den norske grunnskolen som institusjonell ramme. Som samfunnsinstitusjon har skolen en sosial oppdragerfunksjon som er nedfelt i skolelover og læreplaner, men som også kommer til uttrykk gjennom undervisningspraksis og ikke minst gjennom skolens organisasjon. Her spiller demokratiopplæring en betydelig rolle.<sup>24</sup> Gjennom etterkrigstiden er demokratiopplæringen blitt utført på ulike måter. De første årene etter krigen skjedde dette i hovedsak gjennom undervisning i det demokratiske politiske systemet, men fra omkring 1970 ble det i tillegg lagt vekt på økt elevdemokrati i skolehverdagen (Solhaug 2003:120ff). De siste årene er også dannelsesaspektet mer generelt blitt tydeligere fremhevet som et mål ved skolegangen. Dermed er det i økende grad lagt vekt på elevenes grunnleggende verdiutvikling (Tønnessen 2004:165).

Da jeg gjorde mitt feltarbeid i 2004 var *Læreplanverket for den 10-årige grunnskole* (L 97) gjeldende. I L 97 var opplæring i toleranse og demokrati blant de uttalte overordnede målsetningene, og var knyttet til flere av fagene.<sup>25</sup> Med L 97 ble det innført et nytt kristendomsfag, fra nå av skulle faget hete Kristendoms-kunnskap med religions- og

---

24 Forskningsfeltet rundt demokratiopplæringen er omfattende innenfor den pedagogiske fagtradisjonen, se for eksempel Dewey 1997, Gustavsson 1996, Nordgren 2006, Larsson 2000, Solhaug 2003, Vaage 2000. Jeg skal ikke gå inn i en debatt med dette feltet, jeg vil kun påpeke at skolens intensjoner om demokratiopplæring er et viktig bakteppe for undersøkelsen.

25 <http://www.udir.no/L97/planer/l97/html/bruats.html>, lesedato 29. april 2007.

livssynsorientering (KRL). Mens elever tidligere hadde kunnet søke fritak fra kristendomsundervisning hvis de selv eller foreldrene ikke var medlem av Den norske kirke, ble det nye faget obligatorisk for alle. En av komponentene i faget var etikk, og i løpet av ungdomstrinnet skulle faget tematisere forholdet mellom godt og ondt, rasisme og Holocaust.<sup>26</sup> Mens etikkopplæring var en uttalt målsetning ved KRL-faget var demokratiopplæring et av utgangspunktene for samfunnsfaget.<sup>27</sup> Samfunnsfaget omfatter delfagene historie, geografi og samfunnskunnskap, og i målsetningen for samfunnskunnskap på ungdomstrinnet heter det at elevene skal:

...bli fortrulege med si eiga utvikling og ha kjennskap til rettar og plikter som individ og samfunnsmenneske. Dei skal ha innsikt i retningslinjer og idégrunnlag for politisk virke i eit demokratisk samfunn. Elevane skal utvikle interesse for og få øving i demokratiske arbeidsmåtar og aktiv deltaking i samfunnet. Dei skal utvikle evne til sjøvstendig og kritisk tenking og gjere grunngitte val i verdispørsmål.<sup>28</sup>

Også historiefaget spiller en vesentlig rolle i verdiopplæringen. I L 97 var dette aspektet mindre tydelig uttalt for historiefaget enn for samfunnskunnskap, men det var langt fra fraværende. Målsetningen med historiefagets undervisning i nazisme og fascisme var at elevene skulle utvikle ”ei medviten haldning til desse ideologiane og moderne utløparar av dei.”<sup>29</sup>

Historisk sett har historiefaget vært et verdibyggende fag. I allmueskolen på 1800-tallet spilte historieundervisningen en vesentlig nasjonalbyggende rolle. Slik var det også langt inn på 1900-tallet. Historiedidaktikeren Jan Bjarne Bøe som har undersøkt læreplaner og et utvalg skolebøker fra 1814 og frem til tusenårsskiftet, mener at det omkring 1970 skjedde en endring i historiefagets forhold til

---

26 <http://www.udir.no/L97/planer/l97/kristen.doc>:19 og 21, lesedato 29. april 2007.

27 <http://www.udir.no/L97/planer/l97/samfunf.doc>:2, lesedato 29. april 2007.

28 Op.cit.: 20.

29 Op.cit.: 13.

nasjonen (Bøe 2006:198-213). Mens læreplaner og lærebøker i den tidlige etterkrigstiden la vekt på at faget skulle formidle kunnskap om det nasjonale samholdet og det norske mønstersamfunnet, så har formålet med historiefaget etter 1970 i større grad vært å utvikle samfunnskritiske og selvstendig tenkende individer (op.cit.:212). Historiefaget tok i denne perioden også inn kritiske perspektiver på den norske historien, som for eksempel den norske delaktigheten i slavehandelen. I takt med denne utviklingen har faget i økende grad plassert Norge inn i en større internasjonal kontekst.

Mens Bøe har studert historiefaget generelt har historikeren Ivo de Figueiredo studert okkupasjonstiden i historieundervisningen frem til midten av 1990-tallet (de Figueiredo 1996). De Figueiredo viser at lærebøkene frem til den tid i hovedsak behandlet okkupasjonstiden i samsvar med det Anne Eriksen har kalt *den store norske fortellingen om krigen* (op.cit.:248ff, jf. Eriksen 1995). Fra et didaktisk ståsted er han – ikke overraskende – kritisk til en slik sort-hvit fremstilling av gode nordmenn og onde nazister. Han foreslår at undervisningen om annen verdenskrig bør fokusere på innlevelse i fortiden, for å få elevene til å forstå de dilemmaer og valgsituasjoner datidens mennesker stod overfor. Han mener at det kan gjøre krigen til en aktuell del av elevenes verdiopplæring (de Figueiredo 1996:254). De Figueiredo påpeker at dette ønsket er i tråd med målsetningene i L 97. De norske skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene var inne i en kraftig vekstperiode på 1990-tallet, og der stod nettopp innlevelsen i fortiden og ønsket om å forstå fortidens mennesker innenfra i sentrum. En slik type opplevelsespedagogikk har bredt om seg i denne perioden, og er i møtet mellom skole og museum blitt en vanlig måte å formidle historie på (se f. eks. Aronsson et al. 2000 og Aronsson et al. 2002).

Hvilke muligheter og begrensninger gir en slik innlevelsespedagogisk ramme for elevenes tolkningsmuligheter? Opplevelses-

basert historiedidaktikk har vært diskutert i flere store arbeider de siste årene.<sup>30</sup> I mitt arbeid vil jeg derimot ikke fokusere på reisene som opplevelsesbaserte læringsprosesser. Jeg vil i stedet studere dem som erindringsprosesser som utspiller seg innenfor skolen som institusjonell ramme. Til tross for at mine perspektiver og teoretiske innfallsvinkler ikke er hentet fra et didaktisk eller pedagogisk forskningsfelt, tror jeg likevel at analysen kan ha relevans for den historiedidaktiske forskningen. Nøyaktig hvilke teoretiske og metodologiske utgangspunkter som ligger til grunn for denne studien skal jeg gjøre rede for i det neste kapittelet.

---

30 Blant dem kan pedagogen Kjellfrid Mælands doktoravhandling *Kultur møte og kulturbryting. Dagens barn i møte med kulturskiftet i Norge ca 950-1050* nevnes. Mæland studerer barneskoleelevers læringsprosesser i forbindelse med skolebesøk på Moster, og har lagt fokuset på elevenes forståelse av kristningsprosessen i Norge, Mæland 2002. I Sverige er det gjort en rekke forskningsarbeider på læringsprosesser utenfor skolebenken. Blant dem er forskningsrapportene *Att resa i tiden. Mål och medel i mötet mellan museum, skola och elever*, Aronsson et al. 2000, og *Konsten att lära och viljan att uppleva. Historiebruk och upplevelsepedagogik vid Foteviken, Medeltidsveckan och Jamtli*, Aronsson et al. 2002, samt historikeren Erika Sandströms avhandling *På den tiden, i dessa dagar. Föreställningar om och bruk av historia vid Medeltidsveckan på Gotland och Jamtli historieland*, Sandström 2005.



# Teoretiske perspektiver, metodologi og materiale

All produksjon av kunnskap om fortiden kan forstås som en kontinuerlig forhandling om mening der ulike fortidsrepresentasjoner og fortolkere er i tale med hverandre. I 1982 lanserte forskergruppen Popular Memory Group begrepet *the social production of memory* (sosial minneproduksjon) for å beskrive den samlede kunnskapsproduksjonen om fortiden som en slik type kulturell forhandlingsprosess (Popular Memory Group 1982, se også Eriksen 1999a:14 ff). Det som produseres kan, hvis vi holder oss innenfor samme terminologi, betegnes som *sosialt minne*, og det er *fortiden* som er prosessens råstoff. Popular Memory Group sprang ut av cultural studies-miljøet i Birmingham, der interessen for sosiale maktforhold og kulturell hegemonikamp stod sentralt. For forskergruppen var det maktforholdene i minneproduksjonen som var i fokus, det vil si *hvem* som definerer historien, og *hvordan* forhandlinger om fortiden skjer. Begrepet sosial minneproduksjon betegner en fortolkningsprosess der en rekke aktører med ulik autoritet deltar. Minneforvaltende institusjoner som museer, det vitenskapelige historiefaget og skolehistorien er uten tvil autoriteter. Det samme kan i mange tilfeller sies om massemedia. Den personlige erfarte eller traderte fortidsforståelsen har svært sjelden samme autoritative status som det institusjonelt forvaltede minnet. Her er det imidlertid visse unntak – i forbindelse med Holocaust er for eksempel selvopplevde erfaringer et svært viktig autoritetsgrunnlag.

Anne Eriksen har påpekt at for å forstå hvordan den sosiale minneproduksjonen forløper som forhandlingsprosess er det nødvendig å undersøke premisene for de ulike fortidsrepresentasjonene som er i spill og hvordan de forholder seg til hverandre (Eriksen 1999a:15). Denne påpekningen vil jeg etterstrebe å følge gjennom analysen. I dette kapittelet skal jeg imidlertid nøye meg med å diskutere de teorier, metoder og det materialet som ligger til grunn for denne spesifikke studien av en slik fortolkningsprosess. Jeg begynner kapittelet med å risse opp det erindringsteoretiske feltet jeg beveger meg innenfor. Dette leder meg over til en diskusjon av de teoriene som jeg vil konfrontere materialet med mer direkte. Avslutningsvis skal jeg redegjøre for de avveiningene jeg gjorde da materialet ble til.

#### KOLLEKTIV ERINDRING

Forståelsen av minne som et kollektivt fenomen har en romantisk forhistorie. Nettopp romantikkens tanker om *folkeånden* og *folkeminne* bygger på en forestilling om et overindividuellt minne – et minne som tilhører den organiske størrelsen *folket*. En slik terminologi stod sentralt i fag som folkloristikk og etnologi til langt inn i forrige århundre, men er nå forlatt. I stedet har nye teorier om kollektivt minne kommet inn i samfunnsvitenskap og humaniora fra en annen kant. Innenfor samfunnsvitenskapen var det sosiologen Maurice Halbwachs som først diskuterte minnet som kollektiv størrelse. I mellomkrigstiden utformet han sine teorier om kollektiv erindring, og i boken *La mémoire collective* sammenfatter han sin teoribygning (Halbwachs 1980).<sup>1</sup> Hans grunnsyn er at all erindringen er en selektiv, sosial prosess. Erindringen er, ifølge Halbwachs, i utgangspunktet kollektiv, og enkeltmennesket kan kun erindre som medlem av sosiale grupper. Når erindringen likevel fremtrer som individuell, forklarer han det med at enkeltmennesket inngår i en rekke ulike gruppefelleskap, og at individets totale erindringsregister speiler det mangfold av gruppesammenhenger det inngår i. Minnet knytter individet og dets fortid til en gruppes kollektive selvforståelse. Erindringen tar utgangspunkt i felles delte

---

1 Boken ble utgitt post mortem i 1950, engelsk utgave 1980.

referanser, og forhandles frem gjennom en kontinuerlig prosess innad i gruppen. En sosial gruppe utgjør dermed et erindringsfelleskap der minne- og glemselsprosesser er med på å støtte opp under sosialt delte vurderinger og verdier.

Fraværet av det individuelle aspektet ved erindringsprosessen gjør Halbwachs' minneteori vanskelig å anvende i sin fulle bredde. Men et par av hans teoretiske poenger er blitt stående som sentrale utgangspunkter for nyere forskning: For det første erkjennelsen av at erindring ikke kun er et personlig og fysiologisk fenomen, men derimot innehar et sterkt sosialt aspekt. For det annet at erindringen er en kontinuerlig pågående samtidsprosess – og at en erindringsstudie dermed ikke vil være et studium av fortiden, men tvert imot alltid vil være et studium av samtidens sosiokulturelle prosesser.

Halbwachs' forskning var nesten glemt da den på 1980-tallet igjen ble aktuell, og en ny forskningstradisjon lot seg inspirere av den. Men til tross for den etter hvert så omfattende forskningen på kollektiv erindring, så er selve begrepet overraskende upresist – og kanskje spesielt hos Halbwachs selv. Historikeren Anette Warring påpeker at det er uklart hva som utgjør den kollektive dimensjonen med erindringen; er det den kollektive gjenkjennelsen eller den kollektive fortolkningen av det fortidige (Warring 1996:208f)? Svært mye av problemet med anvendelsen av begrepet kollektiv erindring ligger i at det i seg selv ikke klargjør hvorvidt det er kulturelle praksisformer eller meningssystemer som studeres. En diskusjon av forholdet mellom praksisformer og mening er derfor nødvendig for å kunne forme et anvendelig erindringsbegrep. Warring påpeker at hvis begrepet kollektiv erindring beskriver kulturelt betingede fortidsforståelser, trenger ikke disse å være strengt overlappende. Men hvor divergerende kan de da være, hvis de fremdeles skal betegnes som kollektive? Hvis begrepet derimot kun beskriver kollektivt delte erindringsformer, vil meningsdimensjonen falle utenfor. Hvor kollektiv er da egentlig erindringen (op.cit.:208f og 227)?

Erindringsforskeren James Young følger den samme kritiske tankegangen når han forkaster begrepet *collective memory* og i stedet lanserer begrepet *collected memory* (Young 1993:xi). Young påpeker

at det ikke er noen automatisk sammenheng mellom kollektivt delte erindringsformer og individets fortolkninger av dem. Tvert imot vil ulike erindringsformer, som for eksempel et minnesmerke, generere en lang rekke ulike fortolkninger. Derfor beskriver han *collected memory* som “the many discrete memories that are gathered into common memorial spaces and assigned common meaning” (ibid.). Med dette utgangspunktet oppjonerer han mot en oppfatning av at kollektiv erindring er *samfunnets* erindring. En slik erindringsforståelse tillegger samfunnsinstitusjonene organiske egenskaper. Young påpeker det viktige, og tilsynelatende banale poenget, at samfunnet i seg selv ikke kan erindre, det er det mennesker som gjør:

If societies remember, it is only insofar as their institutions and rituals organize, shape, even inspire their constituents’ memories. For a society’s memory cannot exist outside of those people who do the remembering – even if such memory happens to be at the society’s bidding, in its name (ibid.).

Young bruker selv denne erkjennelsen som utgangspunkt for en studie av holocausterindringens ytringsformer i USA, Europa og Israel. Han tar utgangspunkt i en rekke minnesmerker og følger diskusjonene og prosessene rundt dem. Youngs bok er et sentralt bidrag til forskningen på holocausterindring. Hans teoretiske resonnement om erindringens subjekter er et godt utgangspunkt for studiet av erindringens meningsdimensjon, men Young utvikler ikke selv et spesifikt teoretisk apparat for å kunne nærme seg sammenhengen mellom erindringens praksis og dens subjekter.

I boken *Voices of Collective Remembering* (2002) er kommunikasjonsforskeren James Wertsch inne på tanker som ligner Youngs. Wertsch fokuserer på det han kaller *distribuert* minne. Det er ikke tankefigurer eller andre ikke-uttalte forståelser av fortiden som han betrakter som erindring. Tvert imot er det utelukkende kommuniserte ytringer som innbefattes i hans erindringsforståelse. For Wertsch er erindringen både individuell og kollektiv. Hver enkelt erindringsytring er formet og formidlet av en aktør, samtidig som den inngår i et nett av ulike enkeltytringer. Det er sammenhengen mellom ytringen og aktøren bak, og mellom ytringen og de aktører som tar

den i bruk i nye sammenhenger, som står i sentrum for hans interesse (Wertsch 2002:6). Han mener slik sett at det kollektive minnet blir til gjennom kommunikativ samhandling.<sup>2</sup> En slik tankegang impliserer at minnet er en aktiv handling. Dermed er det mer hensiktsmessig å snakke om å minnes (remembering) fremfor *et* minne (memory) (op. cit.:17). Erindringens kommunikative aspekt gjør at graden av delt fortidsforståelse er avhengig av distribusjonsbetingelsene. Derfor er erindringens utbredelse og erindringsfellesskapenes størrelse tett knyttet opp mot medieteknologiens muligheter. Boktrykkerkunsten skapte større distribusjonsmuligheter enn håndskrifter, radioen skapte nye muligheter, og senere har TV og Internett skapt enda flere og større distribusjonsmuligheter.<sup>3</sup> Når distribusjonsmulighetene ikke lenger er begrenset til lokalsamfunnet eller nasjonen, men tvert imot er globale, reder det grunnen for globale erindringer.

I likhet med James Wertsch betrakter også sosiologen Jeffrey Olick kollektiv erindring som ytringskjeder av fortidsrepresentasjoner. Enkeltrepresentasjonene bygger på hverandre både i form – enkelte erindringsgenrer som for eksempel monumenter og minneseremonier brukes hyppig – og i gjentagende motiver og fortellerstrukturer, og de responderer på hverandre i en kjede av ytringer (Olick 1999:381f). I denne avhandlingen bygger jeg min erindringsforståelse på resonnementene til Wertsch og Olick. På lik linje med Olick betrakter jeg erindringen som sammenhengende ytringskjeder. Disse ytringskjedene har jeg valgt å kalle *erindringsdiskurser*.<sup>4</sup>

---

2 Kommunikasjonsforskeren Bodil Axelsson har en lignende tilnærming til å forstå minneprosesser, se Axelsson 2003.

3 Denne delen av resonnementet bygger på Benedict Andersons argumentasjon rundt boktrykkerkunstens betydning for utviklingen av de nasjonale forestilte fellesskapene, Anderson 1996.

4 I avhandlingen *Ur det förflutnas skuggor* fører historikeren Jan Selling sammen diskursanalyse med erindringsperspektivet, Selling 2004:37ff. Bakgrunnen for å gjøre det henter han i det han mener er et oversatt diskursbegrep hos Halbwachs. Selling har selv oversatt Halbwachs behandling av begrepet og presenterer det slik: ”Man kan inte tänka på händelser i ens förflutna utan att föra en diskurs om dem [discoursing upon them]. Men att föra en diskurs om något innebär att koppla inom ett system av idéer, våra egna såväl som idéerna i vår krets,” Halbwachs, her i Selling 2004:37. På bakgrunn av dette sitatet hevder Selling at det kollektive minnet kan oppfattes som det individuelle minnets diskursrammer, op.cit.:38. Jeg mistenker at

Det franske ordet diskurs kan på norsk oversettes med tale (i tre betydninger; å tale, det man taler om eller én tale) eller samtale.<sup>5</sup> Med et slik utgangspunkt kan en diskurs forstås som en tale- eller en samtalepraksis som italesetter et historisk eller sosialt fenomen. Med samtale mener jeg ikke utelukkende en muntlig eller språklig praksis, men snarere et samspill mellom ulike former for kommunikative ytringer.<sup>6</sup>

Erindringsdiskurser er kulturelle formasjoner som er bygget opp rundt enkeltytringer lenket sammen via mer eller mindre eksplisitte referanser eller intertekstuelle relasjoner. Det er verdt å påpeke at referanser til én og samme fortidige hendelse kan inngå i flere ulike erindringsdiskurser, og omvendt kan én erindringsdiskurs bære oppe erindring av en rekke fortidige hendelser. For det er ikke fortidens hendelser som i seg selv konstituerer erindringsdiskurser, slike diskurser er snarere konstituert av de samtalemengder og ytringer om fortiden inngår i. Holocausterindringen kan forstås som en erindringsdiskurs som setter menneskerettighetene i sentrum (jf. Alexander 2002 og Levy & Sznaider 2006). Denne erindringsdiskursen kan også omfatte fortidsrepresentasjoner som refererer til andre fortidige brudd på menneskerettighetene. Her inngår det 20. århundrets mange folkemord, men det hender også at helt andre hendelser, som for eksempel den europeiske slavehandelen, blir trukket inn i samtalen. Det som binder hendelsene sammen er at de tolkes som historiske forbrytelser mot menneskeheten, og fremtrer som menneskerettighetenes antiteser. I sentrum for denne erindringsdiskursen er Holocaust den hendelsen som tydeligst

---

Selling her foregriper begivenhetenes gang – det vil si at han tillegger Halbwachs et diskursbegrep som neppe fantes i hans samtid. Men resultatet er likevel at Selling gjør seg til talsmann for en forståelse av kollektiv erindring som en diskursiv praksis. Dette ligger nær opp til det samtaleorientert diskursbegrepet jeg vil benytte meg av i min analyse.

5 Michel Foucault spiller på diskursbegrepets dobbelthet i sin tiltredelsesforelesning ved Collège de France, *Diskursens orden*. Her knytter han selve fremføringen av foredraget, altså det å holde en tale – tenir un discours – til sitt eget diskursbegrep, Foucault 1999:7.

6 Denne diskursforståelsen ligger nær opp til Norman Faircloughs diskursbegrep. For Faircloughs er en diskurs språkbruk som sosial praksis, Jørgensen & Phillips 2000:72.

og mest symboltungt representerer den absolutte menneskelige ondskap, og som dermed bærer oppe et universelt menneskerettslig erindringsbudskap. Denne erindringsdiskursen er historisk betinget, og vil ikke nødvendigvis stå like sterkt i fremtiden. Tim Cole er blant dem som legger vekt på at holocausterindringens sentrale kulturelle posisjon er en historisk konstruksjon. Han påpeker at den “quite obvious has a history of 'rise' and thus may well also have a history of 'fall'” (Cole 1999:6). Utviklingen etter 11. september 2001, og den amerikanske politiske retorikken om Ondskapens akse, viser at det i begynnelsen av det 21. århundre retorisk sett er fullt mulig å plassere den institusjonaliserte og personifiserte ondskap i et nåtidsrom snarere enn i fortiden.

Wertsch og Olick bygger sine tilnærminger til den kollektive erindringen på språk- og litteraturviteren Mikhail Bakhtins dialogisme (se bl.a. Bakhtin 1986). Og det er denne formen for redskapsteori jeg selv skal bruke for å studere skoleturene til de tidligere døds- og konsentrasjonsleirene som en form for sosial minneprosess. På lik linje med Wertsch og Olick mener jeg at kollektiv erindring bare kan studeres gjennom enkeltytringer. Dermed betrakter jeg sosial minneproduksjon som de meningsforhandlingene som er synlige i produksjonen, distribusjonen og resepsjonen av disse ytringene. Slik ligger Bakhtins teoretiske drøftelser av ytringens dialogiske egenskaper også til grunn for min metodologiske innfallsvinkel.

#### MIKHAIL BAKHTINS DIALOGISME

En teksts iboende dialogiske egenskaper er et bærende element i flere av Bakhtins arbeider, men det er i essayet *Spørsmålet om talegenrane* han drøfter dette mest inngående (Bakhtin 1998).<sup>7</sup> Bakhtin kalte selv sitt teoretiske prosjekt for translingvistikk, men i dag omtales det som regel som dialogisme. I motsetning til tidligere lingvistisk orienterte forskere tar han utgangspunkt i selve *kommunikasjonssituasjonen*, og ikke i språket som sådan. Mens ord og setninger er språkets byggeklosser, er det ytringen som er talekommunikasjonens minste enhet, påpeker han. Og det er ytringen som helhet som må være utgangspunkt for å forstå hva som er kommunikasjonssituasjonens betydning, mål og vilkår. Tematisk innhold, stil og kompositorisk

---

<sup>7</sup> Skrevet i 1953-54, og utgitt posthumt i 1979, norsk utgave Bakhtin 1998.

oppbygning fremholder han som de tre meningsbærende komponentene i ytringen. Ifølge Bakhtin er disse ”bundne uløyselig saman i ytringas heilskap og vert alle definerte av den spesifikke kommunikasjonssfæren dei opptrer i” (op.cit.:1).

I kommunikasjonssituasjonen er både taler og tilhører aktive parter, mener Bakhtin. Dermed visker han ut det strenge skillet som den tidligere kommunikasjonsvitenskapen gjorde mellom dem. For, som han påpeker:

Den lyttande, som oppfattar og forstår betydninga (den språklege), av talen, inntek i røynda samtidig ein aktiv svarande posisjon i høve til talen: han er einig eller ueinig med den (fullstendig eller delvis), utfyller den, gjer bruk av den, gjer seg klar til å handla på grunnlag av den, osv (op.cit.:10).

Denne erkjennelsen danner utgangspunkt for et av Bakhtins nøkkel-postulater:

All forståing er svanger med eit svar og føder alltid eit svar, – lyttaren vert talar. Passiv forståing er berre eit abstrakt moment av den reelle, totale, aktive svarande forståinga, som aktualiserer seg i det etterfølgjande, reelle, uttalte svaret (op.cit.:11).

For Bakhtin er en ytring alltid et svar på en foregående ytring, samtidig som den selv alltid genererer et svar. Derfor må en ytring alltid studeres relasjonelt – i forhold til de ytringene den er et svar på, og i forhold til de svarene den selv genererer.

Ytringen vil alltid bære med seg spor av tidligere ytringer, i både genreform og språk. Ethvert ord er preget av at det allerede er blitt uttalt nærmest uendelig mange ganger. Slik bærer ethvert begrep med seg en betydningsballast (Andersen 2002:111). Gjennom ordene får andres stemmer innpass i ens egen ytring. **Ordene:**

tilhører den andre i ulik grad, eller vi har tileigna oss dei i ulik grad, noko vi er meir eller mindre medvitne om og som vi markerer i ulik



grad. Disse orda frå andre fører også med seg sin ekspressivitet og sin evaluering tone, som vi tileignar oss, omarbeider og reaksentuerer (Bakhtin 1998:33).

Ytringen har derfor en grunnleggende dialogisk karakter. I ytringen finnes det spor tilbake til foregående ytringer, og til forventet respons i senere ytringer. Enhver ytring inngår altså i et komplekst system av ytringer, og bæres ikke utelukkende oppe av én stemme. Ytringen kan tvert imot sies å være flerstemmig (polyfon).

Et grunnprinsipp i en dialogisk analyse er at en ytring har en taler (autor) og en adressat. Men i enhver talesituasjon vil det også være en tredje part involvert – det Bakhtin kaller en *superadressat*. Superadressaten er en stille adressat – uten mulighet til å gi noen direkte respons i talesituasjonen. Likevel inngår superadressatens *forventede* respons i ytringens dialogiske premisser. På samme måte som en ytring står i dialogisk relasjon til den forventede responsen hos dens adressat, står den også i dialogisk reaksjon til den forventede fortolkningen hos superadressaten. Dermed er superadressatens fortolkning med på å påvirke ytringen, slik også talesituasjonens konkrete adressat påvirker den. Enhver ytring kan potensielt sett ha et uendelig antall slike superadressater. Det kan være konkrete størrelser, som forskeren som analyserer en tekst eller journalisten som bruker en politikers uttalelse i avisartikkel, men superadressaten bør i hovedsak forstås som en abstrakt størrelse, det vil si de religiøse, kulturelle eller ideologiske betingelsene for ytringen. Superadressaten kan materialiseres i størrelser som Gud, folket, historien, vitenskapen og menneskeheten, avhengig av ytringens ideologiske grunnbetingelser. Slik inngår enhver ytring i et større kulturelt system (Bakhtin 1986:126).

Dialogisme er nyttig som metodologisk innfallsvinkel for å forstå samspillet mellom enkeltytringer, deres autorer og adressater i formasjonen av erindringsdiskurser. I analysen vil jeg benytte meg av dialogismen som overordnet innfallsvinkel for å forstå hvordan skoleturene til de tidligere døds- og konsentrasjonsleirene er med på å konstituere spesifikke fortidsforståelser. Her er det en lang rekke

erindringsytringer, autorer og adressater i spill. Samspillet mellom ytring, autor og adressat fungerer som strukturerende prinsipp for hele analysen, men det er i første rekke i nærlesninger av elevenes italesetelser<sup>8</sup> av egne forventninger og opplevelser at dialogismen vil tre tydeligst frem som anvendt teorisk vertkøy.

#### GENRE SOM DIALOGISK BEGREP

Genretenkningen står helt sentralt i dialogismen. Hver enkelt ytring fremtrer som unik og individuell, men den er utformet innenfor nokså avgrensede genrebundne rammer, det Bakhtin kaller *talegenre*. Som svært mange av hans begreper er ikke talegenren eksplisitt definert. I stedet avgrenser han begrepet ved å anvende det. Bakhtin-forskeren og oversetteren av den norske utgaven av *Spørsmålet om talegenrane*, filosofen Rasmus Slaattelid, har tatt utgangspunkt i Bakhtins bruk av begrepet og beskriver en talegenre som ”typiske trekk ved ei samling ytringar som tilhøyrrer eit avgrensa sosialt område, plan eller situasjon” (Slaattelid 1998:58). Begrepet er ment å favne alle former for språklige genre, fra de korteste enkeltreplikker til store episke flerbindsverker. Det favner så vel romaner som kortfattede kommandorop (Bakhtin 1998:1f).

Bakhtins genreforståelse ligger svært nær grammatikken, eller som Slaattelid har formulert det: ”Talegenrane er former som ordnar semiotisk materiale etter eit mønster” (Slaattelid 1998:58).<sup>9</sup> For Bakhtin er genrekompentansen en del av den grunnleggende kommunikative kompetansen hos mennesket. Denne typen kompetanse er avgjørende for menneskets evne til å gjøre seg forstått og forstå andre. Genren er ikke bare en ytre form som ytringen er tvunget til å innta, genreformen er også meningsbærende. Det samme tematiske innholdet kan fremtre svært forskjellig i ulike genre. Et dypt tragisk innhold i en erfaringsfortelling kan for eksempel bli til et komisk

---

8 Med *italesettelse* mener jeg å uttrykke seg språklig. Jeg inkluderer både skriftlige og muntlige ytringer i begrepet. Dermed følger jeg samme begrepslogikk som Bakhtin har fulgt i *Spørsmålet om talegenrane*. Hans talegenrebegrep inkluderer både muntlige og skriftlige genre.

9 Et slikt emisk genrebegrep ligger tett opp til en nyere folkloristisk genreforståelse. Den amerikanske folkloristen Dan Ben-Amos har for eksempel vært talsmann for at genresystemet må sees som et kulturelt grammatisk system, Ben-Amos 1992.

poeng i en vits. Det er talerens genrekompetanse som avgjør hvilken genre han eller hun velger å uttrykke seg gjennom, og likeledes er adressatens genrekompetanse et grunnpremiss for hans eller hennes fortolkning av en ytring.

Ulike genre har mer eller mindre fastlagte genrekonvensjoner som de kan kjennes igjen på. Et klassisk eksempel hentet fra folkloristikken er innledningsformelen ”Det var en gang...”. Denne formelen signaliserer at det er et eventyr som skal fortelles. Genrekonvensjoner etableres gjennom språklig praksis, og det er gjennom språklig praksis at den kulturelle genrekompetansen utvikles hos enkeltindividet. Slik sett er det ikke bare innholdet i en ytring som er polyfon. Genre er i seg selv intertekstuelle mønstre som konstitueres gjennom menneskelig kommunikasjon. Genreformen er dialogisk i den forstand at når en genre tas i bruk i form av en ytring, refererer taleren til alle tidligere anvendelser av samme genre. Samtidig kan én enkelt ytring kombinere eller referere til flere ulike genre. Formelen ”Den var en gang...” brukes for eksempel i mange andre genrekontekster enn i eventyrene, men da er poenget at formelen skal *referere* til eventyrgenren. Dermed er det ikke bare ytringer innenfor en og samme genre som står i dialogiske relasjoner til hverandre, det kan også oppstå intertekstuelle bånd på tvers av genrene – eller såkalte genredialoger (Bauman 2004:20). I tillegg er det et poeng at mange genre er svært kontekstbundne – spesielt rituelle genre, som for eksempel en minnetale eller en preken. Hvis slike genre blir tatt i bruk i nye sammenhenger vil det ikke bare oppstå intertekstuelle bånd mellom ulike genreytringer, det skaper også dialogiske bånd mellom den spesifikke fremføringen og genrens rituelle fremførings situasjon.

I forbindelse med skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene er en rekke erindringsgenre i spill, blant annet spesifikke reisegenre, seremonier som gjennomføres underveis på reisen og ulike tekster som elevene skriver i forbindelse med turen. De ulike genreuttrykkene henviser til hverandre, og de låner trekk fra hverandre i tematikk, stil og kompositorisk oppbygging.

## DIALOGISME SOM KOMMUNIKASJONSTEORI

Utgangspunktet for Bakhtins dialogisme er litteraturstudier. Men teorien kan også betraktes som en mer generell språkbruksteori. I

boken *I en verden af fremmede ord. Bakhtin som sprogbrugsteoretiker* (2002) har Bakhtin-forskeren Nina Møller Andersen formulert en språkteoretisk analysemodell på bakgrunn av Bakhtins resonnementer. Møller Andersen hevder at Bakhtins teorier er basert på det språklige samspillet mellom et jeg og et du – mellom en autor og en adressat. Slik sett er dialogismen i en form for kommunikasjonsteori, men hos Bakhtin selv er kommunikasjonsteorien bare et underliggende premiss. Møller Andersens prosjekt er derfor å løfte kommunikasjonsdimensjonen frem i lyset (Andersen 2002:120ff). Det har hun gjort ved å fokusere på hvordan duets ord – eller *det fremmede ordet*<sup>10</sup> – trenger inn i jegets ytring. Det skjer på tre ulike måter: For det første som *spor av det allerede sagte*. Det er en type fremmede ord som orienterer seg i en *regressiv* retning, det vil si at ordet viser tilbake på en tidligere kommunikasjonssituasjon, enten den direkte foregående kommunikasjonssituasjonen eller en historisk kommunikasjonssituasjon. For den andre kan det fremmede ordet arte seg som *det ennå ikke sagte*, det vil si som foregripelse av adressatens svar. Slik kan det fremmede ordet ha en *progressiv* retning, og foregripe enten den umiddelbare kommunikasjonssituasjonen eller peke mot en tenkt kommunikasjonssituasjon inn i fremtiden. Og for det tredje kan det fremmede ordet opptre som *det sagte om det sagte* – som avsmittning fra autor til adressat, det vil si som nøyaktig gjentakelse eller sitering. Denne type fremmede ord har en *sentripetal* retning. Det vil si at det fremmede ordet henviser direkte til kommunikasjonssituasjonen og skaper en sirkeldialog (op.cit.:139).

Møller Andersens inndeling i tre former for fremmede ord ligger til grunn for hvordan jeg forstår skoleturen som minneprosess. Hennes kategorier vil bli brukt for å diskutere hvordan elevenes ytringer – deres tekster så vel som deres erindringspraksis underveis på reisen – går i dialog med en rekke andre erindringsytringer. Hvilke typer fremmede ord som fremtrer i elevenes ytringer forteller mye om vilkårene for deres italesettelser og iscenesettelser. Et fokus på det fremmede ordet synliggjør hvilke stemmer som er i tale i elevenes ytring og de maktforhold ytringen er blitt formet under. For en dialog

---

10 Møller Andersen bruker termen *det fremmede ord*, som ifølge henne er en mer korrekt oversettelse av den russiske termen *tjutjujo slovo enn den andres ord (the other's word)* som det gjerne oversettes med i engelskspråklig litteratur.

føres sjelden mellom to likeverdige parter. Samtalepartnere taler ikke bare fra ulike posisjoner, de taler også med ulik autoritet. De formene for fremmede ord som Møller Andersen har meislet ut, kan speile tre ulike former for dialogiske maktrelasjoner. Det fremmede ordet kan speile autors makt over adressaten (spor av den allerede sagte) eller adressatens makt over autor (det ennå ikke sagte). Det er imidlertid det fremmede ordets sentripetale retning (det sagte om det sagte) som speiler den mest dramatiske formen for dialogisk maktutøvelse – i en sluttet sirkeldialog har diskursen fått total dominans over autors taleposisjon og ytringsmuligheter.

### SUBJEKT OG MONOLOGISERING

I Bakhtins begrepsapparat ligger det innbakt en mulighet for en stor grad av *enstemmighet*. Når stemmene i en samtale begynner å ligne hverandre, slik at det ikke lenger er mulig å skille dem fra hverandre, tenderer samtalen mot å bli monologisk. Selv om språket i utgangspunktet er dialogisk, så mener Bakhtin at språket stadig utsettes for *monologisering*. Bakhtin selv diskuterer det monologiske aspektet ved språket i sine litteraturstudier (Bakhtin 2003a og 2003b), men som aspekt ved en mer allmenn kulturteoretisk tilnærming til dialogismen, så er monologiseringen en tendens som er virksom langt ut over det litterære universet (jf. Bakhtin 1998:32). Bakhtin-forskerne Gary Morson og Caryl Emerson beskriver monologisering i videste forstand som “a form of thinking that turns dialogue into an empty form and a lifeless interaction” (Morson & Emerson 1990:57). En diskurs eller en samtale vil alltid være dialogisk – fordi den betinger en autor og en adressat, men diskursen kan være organisert monologisk (Linell 2006:63). I en slik monologisk organisert diskurs kan dialogen tilsynelatende løpe, men bare tilsynelatende, fordi det bare er formen som er dialogisk. Det vil ikke lenger være rom for meningsforhandlinger eller motytringer. Ytringene vil tvert imot sitere hverandre sentripetalt og opprettholde en monologisk organisert sannhet.

I en dialogisk diskurs kan enkelte stemmer strebe etter monologisk dominans over diskursen, og tvinge andre stemmer til å tale i sitt språk (Mørch 2003:15). Hvis en slik monologiseringsprosess fullbyrdes etablerer den et strikt begrenset antall mulige ytringer.

Den norske Bakhtin-oversetteren Audun Johannes Mørch benytter et russisk eksempel for å belyse dette fenomenet. Han trekker frem ”det formidable sjokket det var å høre ordene *prestuplenija Lenina* – Lenins forbrytelser – uttalt på russisk tidlig på nittitallet. Dette var en umulig språklig sammensetning!” (ibid.).

En monologisk diskurs får ikke bare makt over mulige ytringsmåter, den kontrollerer også tenkningen. I dialogismen er det innbakt et subjektsperspektiv, rett og slett fordi det er subjektet som taler. Ytringen bærer subjektets stemme oppe i en ytre dialog. Samtidig fører subjektet en indre dialog med seg selv, der det tilegner seg de ytre dialogers fremmede ord og gjør dem til sine egne (Bakhtin 2003b:171ff). Her kan de fremmede ordene bære med seg fremmed ekspressivitet og tone, men de kan også omformes og reaksentueres av subjektet (Bakhtin 1998:33). Slik er det imidlertid ikke med de autoritære ordene som bærer oppe en monologisk organisert diskurs. Denne type ord krever subjektets betingelsesløse anerkjennelse (Bakhtin 2003b:168). Dermed innebærer en monologiseringsprosess en innsnevring, ikke bare av de ytre dialogiske mulighetene, men også av den indre dialogen. En fullbyrdet monologiseringsprosess vil slik sett innebære autoritær kontroll over både tale og tanke.

Monologiseringsprosesser blir svært synlige i autoritære samfunn som det sovjetiske, men slike prosesser kan også være virksomme i langt mindre autoritære sammenhenger. Det er viktig å påpeke at de monologiserende kreftene i en diskurs slett ikke trenger å være konkrete aktører som streber etter hegemoni og kontroll. Drivkreftene kan også være sentripetale kulturelle krefter (Morson & Emerson 1990:56). Slik er det i stor grad i monologisk organiserte erindringsdiskurser. I sin analyse av den norske erindringen om annen verdenskrig legger Anne Eriksen vekt på at erindringen spilles ut gjennom en rekke medier og ved bruk av en lang rekke genre, men sammen utgjør de en enhetlig fortelling. Eriksen har brukt en myteanalytisk innfallsvinkel for å studere fenomenet (Eriksen 1995), og nettopp mytedannelse kan betraktes som et resultat av en vellykket monologiseringsprosess (Mørch 2003:15).<sup>11</sup>

På lik linje med den norske erindringen om annen verdenskrig

---

11 En slik oppfatning av myten bygger på Roland Barthes' myteforståelse. For Barthes er myten det som gjør bestemte fortolkninger av fenomener udiskutable. Myten ”forvandler historien til natur,” skriver han, Barthes 1991:185.

kan også den universalistiske holocausterindringen sies å ha en monologiserende tendens. Holocaustnarrativet fungerer i dag som en moralsk grunnfortelling om arketypisk ondskap (jf. Alexander 2002).<sup>12</sup> Narrativet formidler grunnleggende sosiale verdier, og det er nesten umulig å sette spørsmålstegn ved det dominerende holocaustnarrativet og dets krav til katarsis, uten samtidig å sette spørsmålstegn ved det sivilisatoriske grunnlaget for vårt samfunn. I forbindelse med de norske skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene må skoleelevene forholde seg til denne diskursen, samtidig er også den norske erindringsdiskursen om annen verdenskrig i spill. Slik går den norske kollektive erindringen og den universalistiske holocausterindringen i dialog med hverandre, og skaper spenninger i erindringspraksisen. I kapittel 5, 6 og 7 vil jeg studere hvordan elevene forholder seg til disse erindringsdiskursene, og hvilke tolkningsmuligheter de har som talende subjekter i relasjon til dem. På denne måten bruker jeg dialogismen for å forstå forhandlinger om elevenes tale og taleposisjoner som en form for sosial minneproduksjon.

#### RITUALER OG ISCENESETTELSE

Ritualer kan fungere som én strukturerende ramme for den sosiale minneproduksjonen. Generelt kan et ritual forstås som en repetitiv, regelbundet og symbolsk handling som kommuniserer et budskap til dens deltagere. Men ritualet gjør noe mer enn bare å kommunisere et budskap. Det er en vanlig ritualteoretisk oppfatning at ritualet internaliserer en grunnleggende religiøs eller kulturell verdensanskuelse hos det rituelle subjektet. Slik binder ritualet deltagerne til kollektive grunnoppfatninger (jf. Moore & Myerhoff 1977:3f). Samtidig viser ritualet omverdenen at deltagerne stiller seg bak disse oppfatningene. I denne studien vil jeg kombinere to nokså ulike ritualteorier som springer ut av denne type ritualforståelse, det vil si sosiologen Paul Connertons teori om minneriten (Connerton 1989) og sosialantropologen Victor Turners modell for overgangsriten (Turner 1967 og Turner 1969).

I klassisk religionsvitenskaplig ritualteori har det vanligste standpunktet vært at ritualet er mytenes handlingsdimensjon (Amundsen

---

12 Her kan det påpekes at en av de typene autoritære ord som Bakhtin selv regner opp nettopp er *det moralske ordet*, Bakhtin 2003b:166.

2006:15). Denne måten å tilnærme seg forholdet mellom ritual og grunnleggende religiøse eller kulturelle fortellinger er fortsatt vanlig i ritualteorien. En slik ritualforståelse innebærer at ritualet er et medium som mytens innhold spilles ut gjennom. Paul Connerton hevder på sin side at myten er ”a reservoir of meanings” som ritualet henter sitt innhold fra, men at et ritual er noe mer enn en iscenesatt grunnfortelling (Connerton 1989:56). Det som først og fremst særpreger ritualet, ifølge Connerton, er at det skaper en relasjon mellom dets deltagere og den fortellingen som iscenesettes. Ritualet er en performativ erfaring for dens deltagere, og fordi de opplever og kroppsliggjør ritualets innhold må de forholde seg aktivt til det budskapet som fremføres (op.cit.:54ff). Det er altså det ekspressive og performative aspektet ved riten som Connerton legger spesielt vekt på. Slik sett er det ikke bare ritens innhold – *hva* som fremføres – som er sentralt for å forstå ritens meningsaspekt, men også *at* det fremføres. Han mener at dette gjelder alle typer ritualer. Det som er særegent ved minneriten er at den utføres til minne om prototypiske hendelser eller personer av historisk eller mytisk karakter (op.cit.:61). Minneriten er en form for gjenoppføring (re-enactment) av den opprinnelige handlingen. Skal man tro Connerton, er det gjennom minneritene at den kollektive erindringen kommuniseres, konstitueres og traderes.

Connertons forståelse av hvordan minneritene virker konstituerende på erindringen bygger nokså direkte på Halbwachs’ erindringsforståelse, og er lite opptatt av enkeltindividet. I Connertons teori gis ikke minneritens deltagere noe tolkningsrom. Gjennom ritualets kroppsliggjøring blir de påtvunget et erindringsinnhold. Slik er de helt prisgitt sin egen iscenesettelse av ritens grunnfortelling. Connertons drøftelse av minneritene er i så måte lite forenlig med en dialogisk tilnærming til erindringsprosesser. Men i lys av den bakhtinske forståelsen av monologiseringsprosesser er perspektivene likevel mulig å forene. Med dialogiske termer kan minneriten forstås som en monologisk organisert ytringsform som krever subjektets fulle aksept, det vil si som en form for iscenesatt og kroppslig ytringspraksis der subjektet gjør det autoritære ordet til sitt eget. I min analyse vil jeg betrakte skoleturene som minneriter der elevene kroppsliggjør,



gjenoppfører og emosjonelt gjenopplever (re-experience) (jf. Wertsch 2002:49ff) et erindringsinnhold. Betraktet som minnerite skaper reisene en strengt strukturerte fortolkningsramme for elevenes opplevelser. I de to første analysekapitlene skal jeg diskutere premissene for og tilretteleggingen av denne rammen. Deretter følger tre kapitler der jeg skal bruke dialogismen til å forstå hvordan elevene forholder seg til skoleturen som minnerituell praksis.

Den uttalte målsetningen med reisen er at elevene skal tilegne seg en kroppsliggjort forståelse av et erindringsbudskap. De skal innta en ansvarsbevisst holding til Holocaust som betydningsfull erfaring for nåtidens og fremtidens mennesker. Slik skal de gjennomleve en grunnleggende erkjennelsesprosess. For å studere hvordan denne prosessen forløper har jeg strukturert kapitlene 5 til 7 etter en klassisk modell for overgangsriten, slik den ble utformet av folkloristen Arnold van Gennep og senere teoretisk videreutviklet av Victor Turner (van Gennep 1960, Turner 1967 og 1969). Van Gennep og Turner har strukturert overgangsriten inn i tre faser, der deltagerne gjennomlever en sosial endringsprosess. Deltagerne, eller initiandene som de gjerne kalles, går gjennom en *adskillelsesfase* der de forlater sin gamle status, de gjennomlever så en grensetilstand mellom to statusformer, en såkalt *liminalfase*, før de trer inn i en nye sosiale statusposisjon gjennom en *initiasjonsfase*. Under liminalfasen lever initiandene, ifølge Turner, i sin egen rituelle sfære, fysisk og sosialt isolert fra resten av samfunnet. De lever etter egne rituelle regler og gjennomgår en rekke ulike prøver. I denne fasen er initiandene statusløse. Det gjør dem spesielt utsatt for farer fra omgivelsene, og de lever derfor ekstra beskyttet (Turner 1967:93-111 og Turner 1969:94-130).

I likhet med Connerton betoner også Turner betydningen av det rituelle subjektets kroppsliggjorte erfaring av ritualets innhold, som oftest en mytologisk fortelling. Men mens Connertons ritualforståelse i liten grad åpner for at deltagerne kan forholde seg lekende og kreativt til den rituelle rammen, åpner Turner nettopp opp for dette. Under ritualets liminalfase hersker ikke den hierarkiske samfunnsordenen. Initiandene er da fristilt fra sine tidligere sosiale posisjoner, og Turner hevder at det oppstår et tett

egalitært fellesskap mellom dem, det såkalte *communitas* (Turner 1969:96f). I denne fasen spilles grunnleggende kulturelle normer og kosmologiske verdensanskuelser ut, samtidig som de etablerte normene og kategoriene kan vendes på og lekes med. Slik pendler ritualet mellom å opprettholde en sosial struktur og å kommentere den samme strukturen gjennom en egen rituell anti-struktur. I denne prosessen kan den etablerte samfunnsordenen komme seirende ut og manifesteres. Men Turner åpner også muligheten for at ritualet kan fungere som en sosialt fornyende drivkraft.

Modellen for overgangsriten er brukt til å forstå en rekke ulike rituelle aktiviteter, blant annet reiser og turisme. I denne avhandlingen bruker jeg den som strukturerende utgangspunkt for å forstå en erindringsprosess som rituell prosess der subjektets erindringsposisjon skal endres. Skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene følger en tredelt struktur, der elevene gjennomgår en forberedelsesfase, etterfulgt av en intens reise med mange følelsesmessige, sterke inntrykk og deretter en fase med etterarbeid og presentasjon av inntrykkene for lærere, foreldre og søsken. I overgangsritens termer kan forberedelsene før reisen beskrives som en adskillelsesfase, der elevene forbereder den grunnleggende sosiale erkjennelsesprosessen de skal gjennomleve. Det gjør de konkret ved å forberede seg til reisen, bli kjent med dens forløp, innhold og verdibudskap. Selve reisen kan sees som en rituell liminalfase. Her er elevene isolert fra sine daglige sosiale omgivelser, og de utsettes for sterke emosjonelle påkjenninger som skal gi dem erfaringer og vurderinger de skal bringe med seg tilbake til hverdagslivet. Etterarbeidet og presentasjon av reisen og dets budskap for foreldre og søsken kan betraktes som ritens initiasjonsfase. Nå har elevene gjennomlevd en rituell transformasjonsprosess og blir ført tilbake til samfunnet i en nyervervet rolle som innvidde i et erindringsfellesskap.

#### MATERIALET

Avhandlingen bygger på materiale som i all hovedsak er blitt til gjennom feltarbeid, det vil si gjennom deltagende observasjon og intervjuer. Gjennom feltarbeidet modellerer forskeren sitt materiale. Alt feltarbeidsmateriale er preget av forskerens forforståelse og målsetningene med prosjektet. Feltarbeidsprosessen kan derfor ikke

skilles fra de øvrige teoretiske eller metodiske avveiningene; teorien, metoden, materialet og analysen er aspekter ved forskningsprosessen som går inn i hverandre og er avhengig av hverandre. Slik sett er både deltagende observasjon og intervjuer kontinuerlig fortolkende metodiske prosesser, det vil si hermeneutiske fortolkningspraksiser som inngår i selve analysen (jf. Bjurström 2004). I mitt avhandlingsarbeid lå interessen for å studere sosiale minneprosesser til grunn for valget av metodisk strategi, samtidig har feltarbeidsprosessen generert nye perspektiver og spørsmål. Det har gjort at deler av materialet etter hvert kom til å bli skjøvet i bakgrunnen, mens andre deler fikk ta mer plass enn opprinnelig tiltenkt.

Intervjuene var opprinnelig tiltenkt en sentral rolle i analysen. I alt gjennomførte jeg 45 intervjuer med til sammen 40 personer. Etter hvert som mitt analysearbeid utviklet seg ble imidlertid intervjuene skjøvet i bakgrunnen til fordel for observasjonsmaterialet og ulike typer skriftlig materiale. Likevel spiller intervjuene en viktig empirisk rolle, fordi de har utgjort en nødvendig referanseramme for det øvrige materialet. Ofte har det vært intervjuene som har åpnet øynene mine for hva det øvrige materialet har inneholdt. Jeg har, nokså tradisjonelt, valgt åpent strukturerte intervjuer, det vil si samtaler strukturert etter noen hovedtemaer. Grunntanken bak denne form for intervjuer er at intervjumaterialet ikke *samles inn*, det *skapes* i samarbeid mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale 1997:166). Et slikt intervju kan til forveksling ligne en vanlig dagligdags samtale, men med den vesentlige forskjellen at intervjueren bruker mer eller mindre skjulte strategier for å diskutere relevante temaer.

Intervjupersonene representerer svært ulike informantgrupper.<sup>13</sup> I forbindelse med undersøkelsen av hva slags form for erindringsprosjekt virksomheten til Hvite busser til Auschwitz kan sies å være, har jeg gjort dybdeintervjuer med fire personer som var, eller hadde

---

13 Informant er ikke et godt begrep. Det er utledet av informasjon, og språklig sett er informanten kun en informasjonsbærer. Dermed er individet som sådan skjøvet i bakgrunnen. Flere, blant dem Steinar Kvale, har brukt intervjuperson for å omgå problemet. Dette begrepet er imidlertid bare anvendbart for intervjumateriale. Et mer radikalt begrep er medarbeider, men her er den prinsipielle forskjellen mellom forsker og hans/hennes menneskelige empiri helt visket ut. I mangel av noe bedre har jeg derfor valgt å beholde informantbegrepet.

vært, sentrale i organisasjonen. De fire er Helga Arntzen, Geir Lid, Oddvar Løkken som alle var sentrale de første årene av virksomheten og Runar Berthiniussen som var daglig leder i driverselskapet Hvite busser til Auschwitz A/S fra 1998 til 2005.<sup>14</sup> Dette materialet er supplert med informasjonsmateriell, avisartikler og internettsider. Denne delen av materialinnsamlingen ble gjort i 2004. Etter den tid har det vært en del endringer i organisasjonen. Der det har vært relevant for analysen er enkelte av disse endringene blitt trukket inn, men i all hovedsak tar analysen utgangspunkt i organisasjonen slik den var i 2004.

Jeg har også intervjuet ti tidligere konsentrasjonsleirfanger som arbeider, eller har arbeidet, som tidsvitner på skoleturene. Hensikten var å danne meg et bilde av tidsvitnene som aktørgruppe i den sosiale minneproduksjonen knyttet til annen verdenskrig og konsentrasjonsleirsystemet. Jeg valgte ut informanter som dekket et bredt spekter av det som på intervjutidspunktet utgjorde tidsvitnekorpset til Hvite busser til Auschwitz.<sup>15</sup> Åtte av dem var menn og to var kvinner. Det er en kjønnsfordeling som speiler kjønnsfordelingen blant tidsvitnene. Det er flere likhetstrekk i fangebakgrunnen til de jeg intervjuet. De er alle sammen fra det sentrale østlandsområdet og med ett unntak var de innom Grini<sup>16</sup> før de ble transportert til Tyskland. Alle er tidligere politiske fanger og er medlemmer av *Foreningen av politiske fanger 1940-1945*. Til sammen har de leirerfaringer fra en rekke leire, blant dem Ravensbrück, Sachsenhausen med utekommandoer, Majdanek, Auschwitz I, Dachau, Natzweiler, Buchenwald og Bernadotte-aksjonens transittleir i Neuengamme. Det er uten tvil de norske politiske fangene som i overveiende grad dominerer tidsvitnevirkomheten, derfor har jeg ikke intervjuet noen jødiske overlevende.

---

14 Lid og Berthiniussen ble intervjuet alene, mens Arntzen og Løkken ble intervjuet sammen – etter ønske fra Arntzen.

15 Ni av intervjuene ble gjort i løpet av mai og juni 2003, mens det siste ble gjort i oktober 2004, i forbindelse med feltarbeidet på Moen skole.

16 Grini var den største tyske fangeleiren i Norge under annen verdenskrig. Fra 1941 til 1945 ble leiren brukt som Polizeihäftlingslager. I den perioden ble 19 788 fanger registrert der – de fleste av dem var norske politiske fanger. Svært mange av de fangene som ble sendt til Tyskland var innom Grini. Dette gjaldt de norske politiske fangene, så vel som mange av de norske jødene, se Dahl et al. 1995:143.

Tidsvitneintervjuene synes i liten grad i den ferdige teksten, men de har likevel vært viktige som premiss for analysen. Intervjumaterialets styrke ligger i at det gir et innblikk i hvordan tidsvitnene bruker sine personlige erfaringer i formidlingsarbeidet, samtidig som det gir et bilde av tidsvitnenes tanker om virksomheten. Det er først og fremst som kontekst og støtte for analysen i kapittel 3 og 4 at tidsvitneintervjuene har vært nyttig. Uten disse intervjuene hadde jeg ikke kunnet gjøre store deler av denne analysen.

Hovedmålet mitt har imidlertid ikke vært å analysere Hvite busser til Auschwitz som organisasjon eller tidsvitnene som gruppe, det har i stedet vært å studere *elevenes* skoletur. Høsten 2001 gjennomførte jeg et prøvelfeltarbeid.<sup>17</sup> Jeg reiste med en ungdomsskole fra Oslo på en åtte dagers tur til Auschwitz-Birkenau, Sachsenhausen og Ravensbrück. Målet mitt var å gjøre meg kjent med en slik reises forløp. Det var nyttig å se leirene sammen med en elevgruppe, for å danne meg et bilde av hva som ventet av emosjonelle inntrykk både hos meg selv og elevene. Dette feltarbeidet var imidlertid aldri ment som materialgrunnlag for selve avhandlingen. Reisen i 2001 dukker derfor kun opp som referansemateriale i analysen.

Det feltarbeidet som analysen av skoleturen er bygget på ble utført fra september 2004 til januar 2005. Under prøvelfeltarbeidet erfarte jeg hvor intens en slik tur kan være, å gjøre feltarbeid på turen kan både være tidkrevende og mentalt utmattende. Samtidig viste prøvelfeltarbeidet at det er svært mange aspekter det er mulig å gripe analytisk fatt i på én tur. Min ambisjon om å gjøre en nærstudie av en erindringsprosess gjorde derfor at jeg valgte å fokusere analysen på én skoletur. En slik fokusering gav meg muligheten til å komme nærmere inn på den dialogiske kompleksiteten i denne type kulturelle prosesser. Jeg fulgte dermed én skoleklasse gjennom forberedelsene, underveis på turen og gjennom bearbeidelsen av den. Jeg hadde ingen ambisjoner om å finne frem til en klasse som kunne sies å være representativ for de skoleklasser som reiser på denne type turer. Et slikt kriterium ville bygge på en bakenforliggende kvantitativ ambisjon om å generalisere på bakgrunn av et lite kvalitativt materiale, og ville være fundert på antagelser om representativitet. I stedet la jeg andre kriterier til grunn. Da jeg gjorde prøvelfeltarbeidet var reisen dårlig

---

17 Prøvelfeltarbeidet ble finansiert av prosjektet "Å vokse opp" ved Institutt for kulturstudier, Universitetet i Oslo.

planlagt fra skolens side, det gjorde at det dukket opp uforutsette praktiske problemer underveis som igjen gjorde det vanskelig å gjøre et godt feltarbeid. For å unngå at dette skulle gjenta seg ønsket jeg å samarbeide med en skole med innarbeidede rutiner for hvordan reisen organiseres. En slik skole ville også gi mulighet til å fange opp utveksling av reiseerfaringer lærerne imellom og mellom elever, eldre søsken og venner. I tillegg ønsket jeg at klassen skulle ha med seg et tidsvitne på turen. Da jeg gjorde feltarbeidet høsten 2004 var det imidlertid ikke lenger så mange tidsvitner som hadde god nok helse til å reise, så valgmulighetene begrenset seg. Valget falt til slutt på en ungdomsskole i Oslo, som jeg har valgt å kalle Moen skole. Her hadde tiendeklasseelevne reist på slike turer siden 1997, og skolen hadde hele tiden samarbeidet tett med et tidsvitne som var bosatt i bydelen. Jeg har valgt å kalle ham Hans Johnsen. Det ble etter hvert klart at Johnsen likevel ikke kunne være med på selve reisen, i stedet møtte elevene ham tre ganger før avreise. Jeg var tilstede alle tre gangene og tok opp møtene på bånd. I tillegg intervjuet jeg ham.

Det var to av skolens tiendeklasser som reiste sammen på turen.<sup>18</sup> Jeg har valgt å kalle dem 10C og 10D. De samarbeidet tett, og fulgte et felles opplegg for forberedelser og etterarbeid. Jeg valgte likevel å fokusere feltarbeidet på den ene av dem – klasse 10C. Denne avgrensningen gjorde det enklere for meg å få et helhetlig overblikk over prosessen. Det var enklere å få oversikt over både lærerens og elevenes arbeid, og det var dessuten lettere å bli kjent med de elevene jeg skulle samarbeide med. Feltarbeidet genererte et stort og ulikartet materiale, som grovt sett kan grupperes inn i tre kategorier; observasjoner, intervjuer og ulike typer innsamlet materiale.

Den deltagende observasjonen var i første rekke konsentrert rundt selve skoleturen. Men jeg fulgte også forberedelsene de to siste ukene før reisen. Jeg samarbeidet hele tiden tett med kontaktlærerne til begge klassene – som jeg kaller Kristin og Johanna – og fulgte deres planlegging og forberedelser. Under en filmvisning og et foredrag gikk jeg til og med inn som vikar for dem. Jeg var i tillegg med på planleggingsmøter og sosiale arrangementer i forbindelse

---

18 Jeg har skriftlig informert samtykke fra samtlige elever og deres foresatte.

med reisene.<sup>19</sup> Jeg fulgte spesielt godt det arbeidet som ”min” klasse gjorde. Kristin, som var klassens kontaktlærer, lot meg ta del i sine planer, og sendte meg informasjon om hva klassen til enhver tid jobbet med. Hun ble også intervjuet før og etter reisen.

Under selve reisen deltok jeg i alle fellesaktiviteter, og prøvde å være sammen med gruppen så mye som mulig. Jeg inngikk i en voksengruppe som bestod av seks foreldre og to lærere, og påtok meg oppgaver på lik linje med dem – som for eksempel nattevakt for å sørge for at elevene holdt ro i hotellkorridoren. I bussen hadde jeg fast plass på bakerste sete. Herfra hadde jeg oversikt over hele bussen, og jeg kunne snakke med de elevene som satt rundt meg. Samtidig satt jeg såpass tilbaketrukket at jeg fikk den konsentrasjon jeg trengte for å skrive feltnotater.

Det er intenst og mentalt krevende å gjøre feltarbeid på en slik reise. Det krever sitt å omgås rundt femti tenåringer så å si døgnet rundt i en hel uke. Og det var ikke bare for elevene at reisen var innholdsrik og full av opplevelser. Slik var det naturligvis også for meg. Derfor var det krevende å opprettholde fokuset på feltarbeidet hele tiden. I feltdagboken har det satt spor etter seg. Jeg har feltnotater fra hele reisen, men det var på de første dagene av turen at jeg skrev de mest utførlige notatene.

Det tette samarbeidet med lærerne, og den aktive deltagelsen i voksengruppen underveis på reisen, gjorde at jeg så mye av turen fra et lærerperspektiv. For meg var ikke dette noe aktivt valg, det var heller et resultat av at det jeg syntes var den mest naturlige tilnærmingen til feltarbeidet. Å kunne hjelpe til i voksengruppen og å kunne tre inn som lærervikar så jeg som gjenytelser for den hjelpen jeg selv fikk, i og med at klassene sa ja til å delta i prosjektet. Jeg tror likevel ikke at elevene oppfattet meg som en lærer. Snarere ble jeg ganske riktig betraktet som en utenforstående som fulgte med på reisen fordi jeg skulle skrive en bok om den.

Jeg valgte ut ti av elevene som nøkkelinformanter, og fulgte dem spesielt nøye. Grunnen til at jeg valgte en slik strategi var at jeg ville konsentrere analysen rundt nærstudier av noen få utvalgte

---

19 Planleggingsmøte den 27. april 2004 og den 7. oktober 2004, foreldrearrangementer den 2. september 2004, den 7. oktober 2004, fellessamling på skolen den 2. desember 2004 og den 24. januar 2005.

enkeltelevers forventninger, opplevelser og fortolkningsprosesser. De ti elevene jeg valgte ut har jeg kalt Anne, Adrian, Aleksander, Bjørnar, Geir, Hilde, Kristoffer, Karin, Linda og Siri. De ble intervjuet både før og etter reisen, i tillegg samlet inn jeg ulike typer materiale som de produserte i forbindelse med turen. Ambisjonen var å velge ut informanter som var mest mulig forskjellige, for å kunne fange opp et bredt spekter av ulikartede tilnærminger innenfor samme elevgruppe. Av rent pragmatiske grunner ble nøkkelinformantene valgt ut i samråd med læreren – fordi det var hun som hadde den kunnskapen jeg trengte for å gjøre et slikt utvalg. Jeg valgte ut fem jenter og fem gutter, blant dem var det både elever som hadde med seg en av sine foreldre på reisen, og elever som ikke hadde det. Jeg valgte både elever som ble oppfattet som skolesterke, og elever som var mindre skolesterke, elever som var taleføre og noen som var sjenerte. Moen skole ligger i et nokså sosialt og etnisk homogent øvre middelklasseområde. Det speilet seg også i elevgruppen. Sosialt sett var det svært små forskjeller mellom nøkkelinformantene, og det var derfor ikke meningsfullt å bruke sosial bakgrunn som et utvalgs-kriterium.

Derimot brukte jeg tid på å finne frem til nøkkelinformantene med ulik etnisk bakgrunn. Bak dette ønsket lå det en interesse for å undersøke hvorvidt elevenes etniske bakgrunn kunne ha betydning for deres fortolkning av holocausterindringen. En slik interesse var grunnet i en antagelse om at elevenes familieerindringer, og de etniske og nasjonale erindringsfellesskapene de inngår i, kunne ha betydning for fortolkningen av leirbesøkene. Slik sett var det interessen for å undersøke forholdet mellom partikulære fortidsfortolkninger og den universalistiske holocausterindringen som var motivasjonen for å bruke et slikt utvalgs-kriterium. I klasse 10D var det én elev med chilenske foreldre, én somalisk elev og to etnisk pakistanske elever. Men ingen av de tre muslimske elevene ble med på reisen. I 10C som jeg rettet fokuset mot var elevgruppen ennå mer etnisk homogen, og det lille etniske mangfoldet i klassen gjenspeilet seg i utvalget av nøkkelinformanter. En av informantene, Adrian, er jøde. Moren hans er oppvokst i Israel, mens faren er svensk og ikke-jødisk. Adrian har selv vært aktiv i Det mosaiske trossamfunnet i Oslo. Gjennom trossamfunnets ungdomsvirksomhet hadde han fått god kunnskaper



om Holocaust. Av de andre nøkkelinformantene har Bjørnar en dansk mor, Kristoffer svenske foreldre og Aleksander en polsk mor. De øvrige nøkkelinformantene – Anne, Geir, Hilde, Karin, Linda og Siri – hadde norske foreldre.

I tillegg til elevene intervjuet jeg fem av foreldrene. Hensikten var å undersøke hvordan de betraktet reisen, opplevelsene og fortolkningene til deres sønner og døtre. Jeg intervjuet to av foreldrene som var med på reisen – Aleksanders og Bjørnars mødre – og tre foreldre som ikke var med – Hildes og Siris fedre samt Adrians mor. Dette materialet har først og fremst vært nyttig som kontekstmateriale for å forstå vilkårene for tenåringenes fortolkningsprosesser.

Både elevene og foreldrene ble intervjuet både før og etter reisen. Den første intervjurunden ble gjennomført i løpet av de to siste ukene før avreise. Jeg valgte å legge intervjuene så tett opp til reisen som mulig, slik at temaet for intervjuet – forventningene til turen – skulle føles aktuelt. Underveis på reisen gjorde jeg ingen formelle intervjuer. Min erfaring fra prøvelfeltarbeidet i 2001 var at elevene opplevde svært mye forskjellig på slike reiser, men tempoet og intensiteten var hele tiden så stor at de i liten grad fikk ro til å reflektere rundt inntrykkene. Dermed var det også vanskelig å gjøre gode intervjuer. I tillegg kan de følelser som velter opp i en som besøker en døds- eller konsentrasjonsleir for første gang være både overveldende og ubeskrivelige. Jeg ville ikke trenge meg på elevene midt i slike opplevelser, og som en sportsjournalist spørre: ”Hva føler du nå?” Jeg ville tvert imot la elevene ha denne opplevelsen i fred. Basert på erfaringen fra prøvelfeltarbeidet og av respekt for elevenes opplevelser intervjuet jeg dem i stedet etter at de var kommet hjem.

Hvite busser til Auschwitz har erfart at mange elever bruker tid på å fordøye inntrykkene fra en slik reise. Det kan derfor ta en stund før de begynner å snakke om dem. Det gjorde at jeg ville la det gå litt tid før jeg gjorde oppfølgingsintervjuene. Intervjuene ble til slutt gjennomført de to første ukene av januar 2005, det vil si over to måneder etter reisen. Det var litt senere enn jeg hadde planlagt, og elevene hadde på det tidspunktet så å si avsluttet etterarbeidet.<sup>20</sup> Men

---

20 At det tok så lang tid skyldtes delvis skoleårets rytme og delvis mine egne arbeidsoppgaver ved Linköpings universitet.

tatt i betraktning at målet til Hvite busser til Auschwitz er at elevene skal sitte igjen med varige minner og grunnleggende livserfaringer, så gav oppfølgingsintervjuene meg nettopp muligheten til å diskutere hvilke aspekter ved reisen som elevene fortsatt syntes var minneverdige så lenge etter hjemkomsten. Ulempen med å gjennomføre intervjuene såpass lenge etterpå var imidlertid at de umiddelbare reaksjonene ikke lenger kunne tematiseres. Men her var elevenes fotografier fra reisen til stor hjelp. Før avreise hadde jeg gitt nøkkelinformantene i oppdrag å fotografere underveis på turen, og under oppfølgingsintervjuet snakket vi rundt bildene.<sup>21</sup> Ved hjelp av fotografiene fortalte de om små og store hendelser underveis på turen, om hva de hadde gjort og hvordan ulike situasjoner opplevdes. Oppfølgingsintervjuene kunne dermed supplere feltdagboken min, og gi meg en forståelse av hvordan informantene hadde opplevd turen, og hvordan de i ettertid betraktet den.

Målet med å bruke elevfotografier som materiale var – bokstavlig talt – å få elevenes blikk på reisen. Jeg la ingen føringer på hva de skulle ta bilder av. Tvert imot oppfordret jeg dem til å fotografere fritt, det vil si til å ta bilde av de motiver som de ellers ville ha fotografert. Resultatet må selvsagt sees i forhold til handlingens adressat, det vil si hvordan jeg som forsker påvirket elevene. Her har jeg imidlertid et referansemateriale som viser at det oppdraget jeg hadde gitt dem sannsynligvis ikke påvirket resultatet nevneverdig. I tillegg til nøkkelinformantenes fotografier fikk jeg tilgang til Birgers bilder. Siden han ikke var blant nøkkelinformantene, var han heller ikke en av dem jeg hadde bedt om å fotografere. Det er svært lite som skiller nøkkelinformantenes og Birgers bilder når det gjelder motivvalg. Det kan tyde på at nøkkelinformantene utførte oppdraget relativt fritt. Billedmaterialet inneholder bilder fra hele reisen – bussen, hotellrommet, Krakow, Berlin og en rekke bilder fra leirene. Motivene fra leirene er nokså likartede, og avspeiler en fellesforståelse av hva som var symboltunge fortidsrepresentasjoner. I tillegg til å bruke fotografiene som hjelpemiddel under oppfølgingsintervjuet,

---

21 Alle nøkkelinformantene fikk tilbud om å få et engangskamera. Noen av dem benyttet seg av det, mens andre brukte sine egne digitalkameraer. Da reisen var over fikk jeg tilgang til fotografier fra ni av nøkkelinformantene. En av dem, Adrian, mistet sitt engangskamera på turens siste dag.

har jeg brukt dem som kontekstmateriale og ved enkelte anledninger som analytisk utgangspunkt.

Ved at jeg gav nøkkelinformantene et fotooppdrag gjorde jeg dem prinsipielt sett mer til medfeltaarbeidere enn til informanter (Sparrman 2007).<sup>22</sup> Mens denne strategien var nøye planlagt på forhånd, kom jeg i etterkant av reisen til å la elevene opptre som medfeltaarbeidere også på en annen måte. Noen dager før reisen gav læreren hver av elevene en arbeidsbok, som skulle fungere som en personlig reisedagbok. Bøkene skulle siden fungere som kildegrunnlag for etterarbeidet. Etter at vi var kommet hjem fra turen kom jeg til å tenke på at dagbøkene også kunne være et interessant medfeltaarbeidsmateriale. Jeg spurte derfor nøkkelinformantene om lov til å bruke deres dagbøker slik, og jeg fikk tilgang til seks av dem.<sup>23</sup> Slik fikk jeg innblikk i deres egne observasjoner underveis på reisen. Dagbøkene er stort sett ført i en knapp, refererende stil, men de inneholder enkelte beskrivelser og spontane vurderinger som jeg har kunnet gjøre nytte av i analysen. Slik fungerer bøkene som et verdifullt og utfyllende materiale i forhold til mine feltnotater.

Etter reisen skrev elevene en stor prosjektoppgave. Disse oppgavene ble en viktig materialtype. Jeg har fått kopi av i alt ni av nøkkelinformantenes prosjektoppgaver.<sup>24</sup> Oppgavene er bearbeidelser, refleksjoner og vurderinger av opplevelsene fra reisen under institusjonell overvåking av læreren. Slik sett står de i en interessant relasjon til det øvrige materialet. I prosjektoppgavene kommer selve bearbeidelsesprosessen skriftlig til uttrykk. Og mens

---

22 Det er viktig å påpeke at elevene kun fungerte som medfeltaarbeidere, og ikke som medforskere. De var ikke med å forme den øvrige forskningsprosessen, jf. Sparrmann 2007:55.

23 Det vil si dagbøkene til Adrian, Aleksander, Bjørnar, Hilde, Karin og Siri. Det er viktig å bemerke at disse dagbøkene i all hovedsak er beskrivelser av hva elevene fikk se og oppleve underveis på reisen. De inneholder ingen konfidensielle opplysninger. Blant de resterende fire nøkkelinformantene var det én som ikke ville at jeg skulle lese boken, to som ikke hadde skrevet noe i den og én som hadde klippet den i stykker for å lime deler av innholdet inn i prosjektoppgaven.

24 Jeg har bare fått kopi av ni av prosjektoppgavene. Sent på høsten 2004 var det et kraftig branntilløp hjemme hos Adrian. Derfor måtte hans oppgave røykrenses, og hele prosjektarbeidet ble omkring et halvt år forsinket. Jeg har dessverre ikke fått fatt i hans oppgave, men jeg har fått kopi av de delene som var klare høsten 2004, det vil si en engelsk tekst og en såkalt forventningstekst.

tekstene i dagbøkene og uttalelsene i intervjuene er fristilt fra lærenes sanksjoner – så er de åpenbart nærværende i prosjektoppgavene. Ved å stille de ulike materialtypene opp mot hverandre har jeg lettere kunnet få øye på spennet – eller eventuelt det manglende spennet – i elevenes opplevels- og refleksjonsregister. Prosjektoppgavene er det bærende materialet i siste analysekapittel, der den institusjonelle og rituelle bearbeidelsesprosessen er i fokus.

#### MATERIALBEARBEIDELSE

Etterarbeidet er alltid en viktig del av tolkningsprosessen – spesielt i forbindelse med intervjuer. Intervjuets vei fra tale til lydbånd, og videre fra lydbånd til tekst er en så grunnleggende tolkningsprosess at bearbeidelsen av intervjuet – på samme måte som feltdagboken – bør betraktes som det første steget i en tekstlig analyse. I min behandling av intervjuene har jeg lagt vekt på å skrive ut hele intervjuet tett opp til intervjupersonens talemåter, med slangord, og andre muntlige formuleringer. Jeg har dog ikke hatt ambisjoner om noen form for etnopoetisk tekstgjengivelse (se Klein 1990 og Arvidsson 1998:17f).

Skriftfiksert muntlig tale yter sjelden taleren rettferdighet. I muntlig tale er avbrutte setninger, gjentakelser og inkonsekvent grammatikk mer en hovedregel enn et unntak. Eksponert skriftlig kan den mest veltalende informant dermed fremstå som språklig usikker og ureflektert, eller i verste fall som dum. Det ligger dermed en fare i at skriftlig gjengivelse av intervjusitater kan skape en retorisk skjevhet mellom forskeren med sine mer eller mindre raffinerte resonnementer og informanten med sitt talespråk. For å unngå dette har jeg vært tilbakeholden med bruk av intervjusitater. Jeg har kun sitert intervjuene i de tilfeller der informantens uttrykksmåter enten belyser viktige poenger eller har vært gjenstand for analyse. De gjengitte sitatene er redigerte, men redigeringen er gjort med stor varsomhet. Jeg har etterstrebet å beholde den muntlige tonen – for å gjøre det tydelig at det er et intervjusitat – men jeg har fjernet stotring, avbrutte ord, pauser og gjentakelser når det ikke har vært meningsbærende i den analytiske konteksten. I likhet med prinsippet for redigeringen av intervjusitatet har jeg også rettet opp ortografiske og grammatiske feil i gjengivelsen av elevenes skriftlige arbeider.

Et metodologisk hovedpoeng har vært å lese ulike materialgrupper opp mot hverandre, for å kunne belyse samme fenomen fra flere

innfallsvinkler. Ambisjonen har vært å se sammenhenger som ellers ville vært skjult i materialet. Den metodologiske utfordringen blir da å identifisere den kommunikasjonssituasjonen og de genremessige særegenheter som de ulike materialkategoriene springer ut av. En ytterligere utfordring er de store materialmengdene en slik strategi lett kan generere. Mitt totale materiale er omfattende. Jeg har 45 intervjuer som er tatt opp på bånd og transkribert, over seksti sider feltnotater, flere hundre elevfotografier, en mengde elevarbeider, og noen timer lydbåndopptak som støtte for feltnotatene. I tillegg har jeg brukt avismateriale og internetsider. Alt dette materialet kan umulig behandles like inngående, og jeg har valgt å la mye av det fungere som kontekstmateriale for analysene. I tillegg har det vært nødvendig å la ulike deler av materialet ligge til grunn for de ulike delanalysene. Intervjuene med personer i Hvite busser til Auschwitz, tidsvitneintervjuer samt internett- og avismaterialet har i all hovedsak vært benyttet i analysens første to kapitler, mens materialet fra Moen skole har dannet grunnlaget for de påfølgende tre kapitlene.

#### FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER

Jeg har anonymisert materialet, så langt det har vært mulig. Det vil si at jeg har gitt skolen, lærere, foreldre og elever fiktive navn, og har etterstrebet å utelate opplysninger som gjør dem identifiserbare utenfor gruppen. Når det gjelder tidsvitnene er det kun ett av dem som er nærværende gjennom større deler av teksten. Det er han som arbeidet som tidsvitne for Moen skole, og som jeg har kalt Hans Johnsen. De andre ni tidsvitnene er lite synlige i den ferdige analysen. Derfor har jeg valgt å anonymisere dem uten å gi dem fiktive navn.<sup>25</sup> De personene jeg har intervjuet i kraft av sine verv og posisjoner i Hvite busser til Auschwitz er derimot ikke anonymiserte.

Avhandlingens tema er knyttet til en av de største enkeltstående katastrofene i den menneskelige historie, og for både informantene og meg selv har feltarbeidet gitt sterke emosjonelle opplevelser. Det moralske og emosjonelle alvoret i det erindringskomplekset jeg har studert har til tider gjort det vanskelig å holde analytisk avstand

---

25 En alvorlig innvending mot en slikt anonymiseringsstrategi er at jeg samtidig fratrar dem en individuell stemme. Det har ikke vært intensjonen. Jeg har kun valgt å gjøre det slik for å gjøre teksten mer leservennlig.

til materialet, spesielt gjelder det intervjuene med tidsvitnene. Som analytisk strategi har jeg kunnet velge mellom velviljens eller mistankens hermeneutikk. I forhold til de enkeltpersoner som er involvert i skoleturene som prosjekt og den spesifikke reisen jeg fulgte på nært hold har jeg valgt den første strategien. En tolkningens etikk handler i stor grad om hvordan informantene blir fremstilt og behandlet i forskerens skrivepraksis.<sup>26</sup> I min tekst har jeg etterstrebet å la informantene komme til orde på måter som yter dem rettferdighet som individer og autorer. For elevene var reisen uten tvil en viktig begivenhet. Opplevelsene og minnene var mange og sterke på flere plan. I skrivearbeidet har jeg forsøkt å behandle skoleturen med velvilje og respekt for deres opplevelser. Samtidig er deres opplevelser, uttalelser og handlinger underveis på reisen meningsbærende kommunikative ytringer som er gjenstand for analyse. Men i analysearbeidet er det ikke enkelteleven som er kritisk gransket – det er snarere den form for erindringspraksis som enkeltelevens opplevelser, uttalelser og adferd er del av som analyseres.

Det har vært knyttet en lignende utfordring til intervjuene med tidsvitnene. Jeg har dyp respekt for deres opplevelser under annen verdenskrig, og jeg har på ingen måte forholdt meg kritisk til hva de har opplevd. Det har ikke vært deres opplevelser som har vært gjenstand for analyse. Derimot har jeg forsøkt å forstå hvordan deres selvbiografiske *fortellinger* strukturelt sett har betydning for reisene. Jeg har studert hvordan fortellingene virker som erindringsgrunnlag for skoleturene – det vil si hvilke implikasjoner fortellingene har på reisen som sådan og hvordan de forstås av elevene.

Det er viktig å presisere at den overordnede analytiske innfallsvinkelen er preget av mistankens hermeneutikk. På et overordnet nivå er det slett ikke aktørenes intensjoner som er det analytiske fokuset. Jeg er snarere opptatt av hvordan skolereisene diskursivt fungerer som erindringspraksis, og hvilke ytringsmuligheter elevene har innenfor de rammene for fortolkning som denne formen for diskursivt bestemt erindringspraksis skaper.

---

26 Her har jeg lånt begreper fra vitenskapsteoretikeren Nils Giljes opposisjon på kulturhistorikeren Eivind Engebretsens avhandling *Barnevernet som tekst*, Engebretsen 2006, den 31. mars 2001

# Hvite busser til Auschwitz som erindringsprosjekt

I de to neste kapitlene skal jeg diskutere noen erindringsdiskursive forutsetninger for en skoletur til døds- og konsentrasjonsleirene. I dette kapitlet vil jeg diskutere hva slags type erindringsprosjekt reisene til Hvite busser til Auschwitz kan sies å være, og hvilke erindringsforståelser prosjektet bygger på. Kapitlet vil behandle hvilket erindringsinnhold som ligger til grunn for virksomheten, og hvordan Hvite busser til Auschwitz forsøker å formidle det til elevene. Analysen vil danne utgangspunkt for neste kapittel, der skoleturen som erindringsgenre skal diskuteres.

## ET KORT OMRIS AV STIFTELSEN HVITE BUSSE TIL AUSCHWITZ

Hvite busser til Auschwitz ble stiftet i Risør i 1992 etter initiativ av Helga Arntzen og Geir Lid. Ingen av dem hadde noen tilknytning til skolesektoren eller et historikermiljø. Arntzen drev på det tidspunktet en videoforretning, mens Lid var journalist i avisen *Agderposten*. I løpet av kort tid klarte de likevel å få etablert en form for historie- og verdiformidling som både politiske myndigheter og skolemyndigheter betrakter som særdeles viktig.

Initiativet sprang ut av et personlig ønske om å gjøre noe for å bekjempe den nynazismen og fremmedfiendtligheten som var på fremmarsj i det norske og europeiske samfunnet på begynnelsen av 1990-tallet. På en reise til Polen og Tyskland i 1991 stiftet Arntzen

og Lid bekjentskap med den tyske organisasjonen Aktion Sühnenzeichen Friedensdienste (ASF). Denne organisasjonen arbeider med ungdomsutveksling mellom tidligere tyskokkuperte land for å fremme mellommenneskelig forståelse på tvers av landegrensene, og for å bekjempe rasisme og nynazisme. Gjennom ASF kan ungdom blant annet arbeide frivillig i de tyske konsentrasjonsleirer. Som navnet indikerer er virksomheten en form for symbolsk soning for de tyske forfedrenes delaktighet i Holocaust. På reisen ble ikke bare Arntzen og Lid kjent med arbeidet til ASF, de besøkte også Auschwitz-museet. Dette besøket gjorde et sterkt emosjonelt inntrykk på dem begge. Kombinert med kunnskap om ASFs arbeid førte det til at de fikk ideen om å arrangere skoleturer til Auschwitz, for å formidle demokratiske og antirasistiske grunnverdier til norske ungdommer.<sup>1</sup>

Den første bussen dro fra Risør i august 1992. Reiserfølget bestod av skoleelever fra Risør ungdomsskole, lokale deltagere fra Ungdommens Røde kors og journalister og fotografer fra *Aftenposten*, *VG* og NRK (Taraldsen 2002:21). Fra Risør kjørte bussen til Berlin, og videre til Auschwitz-Birkenau. Bussen fulgte så i sporene etter en dødsmarsj<sup>2</sup> vestover, og kom etter hvert tilbake til Berlin. Der ble Sachsenhausen besøkt, før bussen fulgte reiseruten til Bernadotte-aksjonens busser til dens transittleir i Neuengamme utenfor Hamburg. Derfra vendte de hjem til Risør.<sup>3</sup>

Reisen fikk mye oppmerksomhet i media. I *Aftenposten* kunne man for eksempel lese både en forhåndsomtale og to lengre reportasjer om selve turen (*Aftenposten* 9. august, 11. august og 15. august 1992) Medieomtalen førte til at flere skoler henvendte seg til organisasjonen og ba om å få bli med på slike reiser (se *Aftenposten* 24. september 1992:4). Dermed begynte virksomheten å vokse. Det første året ble det arrangert tre reiser med til sammen 164 deltakere.

---

1 Intervju med Helga Arntzen og Oddvar Løken 18. februar 2004 og intervju med Geir Lid 16. februar 2004.

2 I forbindelse med Den røde armés fremmarsj på Østfronten i 1944 og 1945 evakuerte SS leirene og lot de gjenlevende fangene marsjere til leirer lenger vest. På disse marsjene var dødshallene svært høye, mange fanger døde av utmattelsen, mens andre ble skutt av SS.

3 Intervju med Helga Arntzen og Oddvar Løken 18. februar 2004.



Under frigjøringsjubileet i 1995 eksploderte aktiviteten. Det året var krigen sterkt i fokus i norsk offentlighet, og ikke minst i skolen. I den forbindelse ønsket mange skoler å besøke de tidligere leirene, og løpet av året reiste over 5 000 skoleelever med Hvite busser til Auschwitz.

I dag er det driverselskapet Hvite busser A/S som organiserer reisene. Selskapet har tre faste ansatte og en årlig omsetning på omkring 30 millioner kroner (2002). Det eies av den ideelle stiftelsen Hvite busser til Auschwitz, og alt overskudd blir sprøytet inn i virksomheten. Det er primært skoleklasser fra Sør-Norge som reiser, men organisasjonen arbeider med å utvide virksomheten også i Midt-Norge og Nord-Norge. I tillegg arrangerer den også enkelte reiser for svenske og finlandssvenske skoleelever.<sup>4</sup> De siste årene har det årlig reist omkring 6-8 000 elever med organisasjonens busser.

Helga Arntzen brøt med stiftelsen i 1998, etter en personkonflikt i styret. Hun begynte da å arrangere tilsvarende reiser gjennom det nyetablerte selskap Aktive fredsreiser A/S. Etter hvert har Aktive fredsreiser også begynt å arrangere andre type reiser, blant annet reiser til Gambia og Kambodsja.<sup>5</sup> Men det er reisene til døds- og konsentrasjonsleirene som er selskapets viktigste sysselsetning, og i dag arrangerer Aktive fredsreiser slike reiser i like stort omfang som Hvite busser til Auschwitz.

#### TURPROGRAMMET

Hvite busser til Auschwitz har gjennom årene tilbudt fire til fem ulike reiser. Organisasjonen kan blant annet tilby en ti dager lang tur, der elevene får besøke Auschwitz-Birkenau i Polen, Sachsenhausen og Ravensbrück i Tyskland og Theresienstadt i Tsjekkia. Et annet alternativ er en fem dager lang reise til Berlin og leirene Sachsenhausen og Ravensbrück. Og ytterligere et alternativ er en åtte dager lang reise til Strasbourg og Brussel. Der besøker elevene Natzweiler-leiren og

---

4 Intervju med Runar Berthiniussen 20. februar 2005.

5 [http://www.aktive-fredsreiser.no/turer/spesialturer\\_start.htm](http://www.aktive-fredsreiser.no/turer/spesialturer_start.htm), lesedato 1.mai 2007.

slagfeltene Verdun og Waterloo.<sup>6</sup> Denne turen har imidlertid vært langt mindre populær enn de andre reiserutene.

Den uten tvil mest populære av reisene er en åtte dager lang tur til Polen og Tyskland. På denne turen reiser elevene gjennom Sverige og Polen, til Krakow og besøker Auschwitz-Birkenau. Deretter reiser de videre til Berlin og leirene Sachsenhausen og Ravensbrück – der de fleste norske politiske fangene satt under krigsårene.<sup>7</sup> Reisen er en modifisering av det opprinnelige turprogrammet fra 1992. Symbolsk sett følger reisen fortsatt en dødsmarsj vestover fra Auschwitz-Birkenau. Og de reisende besøker fortsatt leirene der flesteparten av de norske fangene satt. Derimot følger ikke bussene lenger Bernadotte-aksjonens rute til Neuengamme. Men selv om turen til Neuengamme er sløyet, har reisen fremdeles klare symbolske forbindelseslinjer til Bernadotte-aksjonens reiserute. Reisen fra Sachsenhausen og Ravensbrück gjennom Sverige og tilbake til Norge har fremdeles samme utgangspunktet og endemålet som Bernadotte-aksjonens reiser.

Elevene besøker ikke bare døds- og konsentrasjonsleirer. Både i Krakow og Berlin får de tid til å være turister. De besøker de verdensarvmerkede saltgruvene i Wieliczka-Bochnia utenfor Krakow, og de er med på en såkalt folklørekveld der polsk folkemusikk og folkedans vises frem. I en presentasjon av reisene i tidsskriftet *Krigsinvaliden* har Helga Arntzen gitt denne begrunnelsen for hvorfor programmet veksler slik mellom ulikartede innslag:

[H]vis vi stopper ved konsentrasjonsleirene, ville resultatet bare bli motløshet eller hat mot tyskerne. Derfor er det også viktig for oss å vise hvilke *gode* krefter som er i menneskene. Skaperkraften og skjønnet vi møter i Krakows saltgruver blir en sterk kontrast til den ufattelige

---

6 Det vil med andre ord si en sammenstilling av erindringssteder fra tre ulike kontekster – døds- og konsentrasjonsleirsystemet, første verdenskrig og Napoleonskrigene. Ut over at de alle tre representerer en form for krigserindring, og slik sett kan sies å representere krigens grusomheter, er det lite som knytter dem sammen. Jeg har valgt å fokusere analysen på den mest populære av reisene, og vil derfor ikke gå nærmere inn i en analyse av hva slags erindringsgrunnlag som ligger til grunn for reisen til Natzweiler, Verdun og Waterloo.

7 I Sachsenhausen satt 2552 norske menn. Ravensbrück var en ren kvinneleir. Der satt det 102 norske kvinner.

avgrunnen av umenneskelighet vi opplever i leirene. Kulturen vi møter, sangen, dansen, arkitekturen, den revne Berlinmuren og fellesskapet på bussen underveis – alt dette til sammen er med på å vise ungdommene både ondskaper og veien ut av den (Arntzen 1997:14).

Reisen er slik sett bygd opp rundt en bevisst vekselvirkning mellom elementer som skal representere grunnleggende menneskelig ondskap og godhet. I kapittel 6 vil jeg diskutere dette vekselspillet



*I AUSCHWITZ. Sveinung Haugrud Bråten, Håkon Rugland, Anne Marit Åsgard Mo, Tonje Birkeland og Shqiponje Maxharrai. Alle går i 10 b på Valstrand ungdomsskole i Birkenes.*

*Faksimile fra Krigsinvalidforbundets organ Krigsinvaliden nr. 1:2000. Bildet illustrerer en artikkel der Geir Lid presenterer Hvite busser til Auschwitz. Elevenes kameraer blir vist frem som deres dokumentasjonsredskap. I leirene er det vanlig at elevene både fotograferer og filmer. Bildene og filmene blir siden vist frem til foreldre, søsken og venner. (Billedredigering: Arthur Sand)*

i lys av ritualteorien. En slik type pendling danner grunnlaget for reisens rituelle struktur, og får konsekvenser for hvilke opplevelses- og utfoldelsesmuligheter elevene har.

Hvite busser til Auschwitz kalte reisen for *dokumentasjonsreiser*. Ifølge Geir Lid ble det navnet valgt fordi det indikerte at reisene skulle gi en empirisk dokumentasjon av den historiske kunnskapen

som elevene teoretisk tilegner seg på skolen.<sup>8</sup> Det vil med andre ord si at møtet med leirene skal få elevene til å erkjenne de historiske realitetene i det som skolebøkene beretter om. Men begrepet dokumentasjonsreiser legger også andre føringer på virksomheten. Det gir de reisende ungdommene et dokumentasjonsansvar, og det som skal dokumenteres er en uomtvistelig sannhet: Holocaust og døds- og konsentrasjonsleirenes eksistens. Det er imidlertid ikke bare besøket i leirene som er viktig for dokumentasjonsarbeidet, vel så viktig er møtet mellom tidsvitnet og elever. Det er i stor grad de personlige erfaringene og minnene til tidligere fanger som elevene skal dokumentere.

Hvite busser til Auschwitz er opptatt av at reisene ikke skal bli ”hengende i et pedagogisk vakuum,” men at de skal inngå i skolens øvrige verdiopplæring (*Dagbladet* 21. august 2005:30). Ansvaret for hvordan dette skal gjøres er imidlertid overlatt til hver enkelt skole. Stiftelsen har likevel brukt mye ressurser på å tilrettelegge for at skolene skal kunne gjennomføre et best mulig for- og etterarbeid. Den distribuerer en rekke pedagogiske hjelpemidler, blant annet presentasjonsfilmen *En reise for livet...* og dokumentarfilmen *De Hvite bussene* – en Røde kors-produksjon om Hvite busseraksjonen i 1945, samt ulike undervisningstilbud og lærerveiledninger som tematiserer det norske Holocaust, rasisme og dagens flyktningproblematikk.<sup>9</sup> På hjemmesidene [www.hvitebusser.no](http://www.hvitebusser.no) blir det også solgt flere norske fangebiografier, blant dem Osmund Faremos<sup>10</sup> selvbiografi, *Takk for livet, Emil*, (1987), den tidligere Auschwitz-fangen Erling Baucks<sup>11</sup> bok *Du skal leve* (1979) og Wanda Hegers<sup>12</sup> selvbiografi *Hver fredag foran porten* ([1984] 2005).

---

8 Intervju med Geir Lid 16. februar 2004.

9 <http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=77686>, lesedato 27. oktober 2005, <http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=106591>, lesedato 26. oktober 2005 og <http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=106592>, lesedato 26. oktober 2005.

10 Faremo var konsentrasjonsleirfange i blant annet Natzweiler.

11 Erling Bauck var norsk politisk fange i Auschwitz I.

12 Født Wanda Hjort. Under krigen var hun sivilinternert i slottet Gross Kreutz utenfor Potsdam. Hun var en sentral skikkelse i arbeidet med å kartlegge de norske konsentrasjonsleirfangene. Hennes arbeid var en direkte foranledning til at det ble mulig å sende Røde kors-pakker til de norske fangene.

Undervisningsmateriellet er beregnet på perioden før reisen, men Hvite busser til Auschwitz forutsetter at elevene arbeider videre med reisens problematik også etter hjemkomsten. Stiftelsen anbefaler spesielt at elevene uttrykker sine refleksjoner gjennom diktformen, og det er det også mange som gjør. Det er i tillegg vanlig at elever lager utstillinger eller særoppgaver med utgangspunkt i opplevelsene fra reisen. Som regel avslutter elevene etterarbeidet med en såkalt foreldrekveld på skolen. Der forteller de om sine opplevelser, og viser frem sine refleksjonsarbeider. Og tidsvitnet blir gjerne innbudt som æresgjest.

#### NAVNETS SYMBOLSKE KONNOTASJONER

Navnet Hvite busser til Auschwitz er sammensatt av to av de mest sentrale symbolene i krigserindringen. *De hvite bussene* står helt sentralt i norske krigsfangers historie. I mars-april 1945 ble de danske og norske konsentrasjonsleirfangene hentet ut av leirene i Røde kors-merkede hvite busser. For krigsfangene representerer bussene redningen fra fangehelvete og en tilbakevending til livet. Det er et poeng i denne sammenhengen at de skandinaviske politiske fangene hovedsakelig satt i arbeidsleirene i det som i dag er Tyskland. I Auschwitz-Birkenau var det svært få skandinaviske, politiske fanger. Og De hvite bussene kom aldri dit. Leiren ble befrikk av Den røde armé 27. januar 1945 – over to måneder før De hvite bussene begynte å rulle. Når stiftelsen likevel har valgt navnet Hvite busser til Auschwitz, har det sammenheng med den tunge symbolske ladningen både De hvite bussene og Auschwitz har. Begge forteller om konsentrasjonsleirenes helvete: Auschwitz symboliserer ondskap, død, destruksjon og Holocaust, mens De hvite bussene representerer liv og frihet. Både Auschwitz og Hvite busser fungerer som det historikeren Pierre Nora har kalt erindringssteder, det vil si krystalliseringspunkter for erindringen (Nora 1996). Begrepet *erindringssteder* kan vise til konkrete steder, men like ofte viser det til steder i overført betydning, som for eksempel en historisk skikkelse eller et årstall. I så måte må erindringsstedene betraktes som steder i erindringen. De er symboltunge retoriske figurer som er meningsfulle langt ut over sin opprinnelige historiske sammenheng. De fungerer som fortidshenvisende nøkkeltroper, og bærer med seg et fortettet

narrativt innhold som aktualiseres i de sammenhengene de settes inn i (se Warring 2004:12). Slik danner erindringssteder intertekstuelle referanser mellom de ulike fortidsfortellinger som de inngår i.

Stiftelsen legger også selv vekt på at navnet Hvite busser til Auschwitz er valgt til minne om Hvite busser-aksjonen i vårmånedene 1945. I en informasjonsbrosjyre fra 2004 heter det at stiftelsen valgte navnet for å:

videreføre tanken om at enkeltmenneskets innsats kan være avgjørende viktig. Et enkeltmenneske fikk idéen [Nils Christian Ditleff], et enkeltmenneske forhandlet med Himmler [Folke Bernadotte], og det var enkeltmennesker i Røde Kors som reiste på frivillig basis for å befri konsentrasjonsleirfangene. De hvite bussene er et symbol på at hver enkeltinnsats er viktig (Hvite busser til Auschwitz 2004:3).

Slik viser ikke stiftelsens navn utelukkende til Bernadotte-aksjonen som sådan. Navnet peker også tilbake på de spesifikke personlige innsatsene som gjorde aksjonen mulig. Som symbol skal således *Hvite busser* illustrere et aspekt ved virksomhetens målsetning; å bevisstgjøre skoleelevene om enkeltmenneskets kollektive samfunnsansvar.

Stiftelsens symbolske bruk av De hvite bussene skaper tette regressive, dialogiske bånd mellom Hvite busser til Auschwitz' selvpresentasjon og Bernadotte-aksjonen i 1945. Dette fungerer som en effektiv autoriseringsstrategi. Den teksten jeg har sitert over er illustrert med et bilde av to busser som står side om side – en av de opprinnelige Hvite bussene og en moderne buss som bærer logoen til Hvite busser til Auschwitz. Symbolikkens tale er tydelig. Begge bussene er *hvite busser*. Mens den ene av dem har reist fra Skandinavia til konsentrasjonsleirer på kontinentet og tilbake igjen, følger den andre den samme ruten i dag. Den moderne bussen fremtrer nærmest som en modernisert utgave av den eldre bussen. I bakhtinske termer fremfører bildet en sentripetal forbindelse mellom de to bussene. Hvite busser til Auschwitz fremstår som en arvtaker etter Bernadotte-aksjonen og låner legitimitet fra denne historiske hendelsen. Men selve reisen er satt i revers. Det er ikke lenger konsentrasjonsleirfanger som skal reddes *ut* av leirene, det er verdi-



## Stiftelsen Hvite busser til Auschwitz

har valgt navnet sitt til minne om "Operasjon de hvite bussene". Dette var en redningsaksjon som hentet rundt 27.000 norske og danske fanger fra konsentrasjonsleirene i april 1945.

delser med tyskerne. Han forhandlet direkte med SS-sjef Heinrich Himmler, og fikk frigitt 27.000 fanger.

Svenska Röda Korset organiserte og utstyrte busser og lastebiler, som ble malt hvite med svenske flagg og Røde Kors merker.

*Faksimile hentet fra informasjonsbrosjyren Den som glemmer historien må leve den om igjen (Hvite busser til Auschwitz 2004:3). (Billedredigering: Arthur Sand)*

synet til dagens skoleungdom som skal reddes ved å sende dem *til* leirene.

Sammenhengen mellom Hvite busser til Auschwitz og Bernadotte-aksjonen i 1945 blir konkretisert gjennom tidsvitnenes deltakelse i virksomheten. Tidsvitnene er ikke bare levende vitner fra konsentrasjonsleirene, de fleste av dem er også levende vitner fra Bernadotte-aksjonen. Og redningsaksjonen er da også en del

av den historiske kunnskapen som formidles under skoleturene. Forbindelseslinjen til Bernadotte-aksjonen blir ytterligere understreket ved at Hvite busser til Auschwitz i samarbeid med Norges Røde kors og Folke Bernadottes minnesfond hvert år deler ut Folke Bernadottes minnepris. Prisen blir tildelt en ungdomsskoleklasse som har utmerket seg ved å vise hvordan elevene kan ”bidra til å skape et godt, inkluderende og medmenneskelig miljø – uten mobbing og konflikter – på skolen, hjemme og i lokalsamfunnet.”<sup>13</sup> Vinneren får en gratis skolereise til leirene og et portrett av Folke Bernadotte.

Symbolet *Hvite busser* skriver organisasjonen inn i en norsk og skandinavisk fortelling om heltemot og humanisme under annen verdenskrig. Men dette er ikke helt uproblematisk. I boken *Blind fläck* har historikeren Ingrid Lomfors vist at den dominerende erindringen og historieskrivingen om De hvite bussene i 1945 har en nasjonal svensk utforming (Lomfors 2005). I Sverige er Bernadotte-aksjonen blitt et nasjonalt symbol for de svenske heltegjerninger under krigen. Men Bernadotte-aksjonen har også en sørgelig bakside. I radiodokumentaren *Ta juderna sist* (1998) påpekte journalisten Bosse Lindquist at de svenske redningsaksjonen sorterte mellom fangegruppene, og at jødene var den fangegruppen som ble prioritert sist.<sup>14</sup> Lomfors bygger videre på denne kritikken og påpeker at det kollektive minnet om Bernadotte-aksjonen i tillegg har forstummet minnet om 2 000 franske, belgiske og polske fanger som ble transportert bort fra Neuengamme for å gi plass til en transittleir for danske og norske fanger på vei mot friheten i Skandinavia. De franske, belgiske og polske fangene møtte en uviss fremtid i de satelittleirene de ble transportert til, og mange av dem døde som resultat av aksjonen. Den heltestatus som Folke Bernadotte og Bernadotte-aksjonen har fått, er slik sett avhengig av synsvinkel. Fra et jødisk, fransk, belgisk eller polsk perspektiv er Bernadotte-aksjonen ingen heltehistorie. Erindringsstedet Hvite busser bærer dermed på indre spenninger, på den ene side hevder det å være et allment symbol på humanisme og arbeid for menneskeverd, og på

---

13 <http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=301022>, lesedato 26. april 2007.

14 Programmet ble også oversatt til norsk og sendt som radiodokumentar på NRK P2.



den annen side bærer det på et mer eller mindre tilsidesatt minne om en sort fortidsdimensjon. Kritikken er imidlertid blitt fremført flere år etter at Hvite busser til Auschwitz valgte sitt navn, og kan ikke brukes som en kritikk av det navnevalget organisasjonen i sin tid gjorde. Likefullt tydeliggjør kritikken hva slags type erindring navnet kan sies å bære oppe. Ved å låne autoritet fra Bernadotteaksjonen blir Hvite busser til Auschwitz uunngåelig bærer av den forenklete skandinaviske heltefortellingen om Folke Bernadotte og De hvite bussene. Det er de norske politiske fangenes redningsmenn det henvises til. Slik gjør den symbolske bruken av Bernadotteaksjonen at Hvite busser til Auschwitz som erindringsprosjekt får en eksplisitt norsk og skandinavisk tilknytning.

Samtidig er erindringsstedet *Auschwitz* nærmest synonymt med Holocaust, og skaper tette bånd til den universalistiske holocausterindringen. Som fortettet erindringsytring viser dermed navnet Hvite busser til Auschwitz hvordan stiftelsens erindringspraksis utføres i et spenningsfelt mellom en nasjonal krigserindring og en universalistisk holocausterindring. Da stiftelsen etablerte seg på 1990-tallet var den universalistiske holocaustforståelsen i ferd med å bli mer dominerende også i norsk sammenheng. Navnet Hvite busser til Auschwitz viser hvordan holocausterindringen den gang ble skrevet inn i en norsk erindringskontekst.

#### TIDSVITNER

Da Hvite busser til Auschwitz ble stiftet ble politikeren Osmund Faremo valgt som beskytter for virksomheten. Faremo hadde selv vært NN-fange<sup>15</sup>, og satt blant annet i Natzweiler og Mauthausen. Etter krigen var han i mange år stortingsrepresentant for Arbeiderpartiet, og han engasjerte seg i internasjonalt fredsarbeid, ikke minst som medlem av Den norske Helsingforskomitéen. Geir Lid motiverer valget av Faremo med at han så tydelig lot sitt politiske engasjement

---

15 Nacht und Nebel-fange – en fange som skulle forsvinne i ”natt og tåke.” De skulle enten arbeide seg i hjel eller vente på sin dødsdom. Totalt ble omkring 7 000 NN-fanger sendt til Tyskland fra andre europeiske land, blant dem rundt 1 000 nordmenn. Halvparten av de norske NN-fangene ble sendt til Natzweiler, se Dahl et al. 1995:292f.

Og hele tiden er tidsvitnene med og forteller. Det er klart at disse taler med en egen autoritet til disse unge, at de er med og gir skildringen en spesiell dimensjon.



*Tidsvitnet Alf Knudsen forteller ungdommene hva han husker fra sitt opphold i Auschwitz. Og det gjør sterkt inntrykk å se hans fangenummer på armen. – Foto utlånt av Stiftelsen HBTA.*

*Faksimile fra Krigsinvaliden. Alf Knudsen viser frem sin fangetatovering til elevene. Knudsen fungerer ikke bare som tidsvitne gjennom sine erfaringsfortellinger – gjennom tatoveringen blir han i historiefaglig terminologi en levning – og en levende sådan – fra Holocaust. Tatoveringen kroppsliggjør ikke bare det personlige minnet – den kroppsliggjør også den kildekritiske historien. (Billedredigering: Arthur Sand)*

springe ut av sine erfaringer fra leiroppholdet.<sup>16</sup> Han fungerte som et forbilde for hvordan man konkret kan dra positiv nytte av en slik ufattelig erfaring, og personifiserte dermed stiftelsens målsetninger. I så måte var virksomheten til Hvite busser til Auschwitz helt fra begynnelsen av tuftet på de tidligere konsentrasjonsleirfangenes erfaringer.

<sup>16</sup> Intervju med Geir Lid 16. februar 2004.

På den aller første reisen i 1992 var det med tre tidligere fanger. Faremo var med i kraft av å være beskytter for virksomheten, og styret hadde invitert med den tidligere Sachsenhausen-fangen Henry Waskaas. I tillegg tok den jødiske Birkenau-overleveren, Blanche Major selv kontakt med Hvite busser til Auschwitz og ba om å få være med på reisen. Underveis på reisen fortalte de tre om sine erfaringer fra leiroppholdene. Spesielt gjorde Majors beretninger fra Birkenau et dypt inntrykk på deltagerne.<sup>17</sup> Geir Lid mener at hennes sterke fortelling og det inntrykket hun gjorde på turdeltagerne åpnet øynene for hvor formidlingsmessig verdifullt det var å gjøre reisene til en møtearena mellom tenåringer og en tidligere fange.<sup>18</sup> Slik ble ideen om å bruke *tidsvitner* født.

Etter reisen ble det arbeidet systematisk for å danne et korps av tidsvitner som kunne reise sammen med elevene. Via Faremo ble det etablert et samarbeid med den norske veteranforeningen for tidligere konsentrasjonsleirfanger – Foreningen av politiske fanger 1940-1945.<sup>19</sup> Dermed skaffet stiftelsen seg et kontaktnett av en stor gruppe potensielle tidsvitner, og mange av de tidligere politiske fangene stilte velvillig opp. På det meste arbeidet omkring hundre av dem som tidsvitner for stiftelsen.

Begrepet tidsvitne er en direkte oversettelse av det tyske ordet *Zeitzeuge*, som nokså allment beskriver mennesker som har gjennomlevd en historisk hendelse eller periode. På norsk ble tidsvitnebegrepet introdusert av Hvite busser til Auschwitz for å beskrive de tidligere konsentrasjonsleirfangene som reiser sammen med elevene på skoleturene. Begrepet har etter hvert etablert seg i det norske språket som en generell betegnelse på overlevende fra døds- og konsentrasjonsleirene. Litteraturviterne Jacob Lothe og Anette Storeide har for eksempel valgt å kalle en bok der åtte overlevende forteller sine fangeberetninger for nettopp *Tidsvitner* (Lothe & Storeide 2006). I bokens innledning definerer de et tidsvitne som ”en person som overlevde nazistenes fangeleirer under andre verdenskrig, og som dermed kan vitne om det som skjedde i disse konsentrasjons-

---

17 Intervju med Geir Lid 16. februar 2004 og intervju med Helga Arntzen og Oddvar Løken 18. februar 2004.

18 Intervju med Geir Lid 16. februar 2004

19 Om Foreningen av politiske fanger 1940-45, se Kverndokk 2000:44f.

og tilintetgjørelsesleirene” (op.cit.:9). Denne forståelsen av begrepet deles av Hvite busser til Auschwitz og av tidsvitnene selv.

Tidsvitnebegrepet innehar en interessant dobbeltbetydning. Substantivet *et vitne*, knyttet til verbet *å vitne*, har for det første en juridisk konnotasjon. I juridisk forstand innebærer det *å vitne* å rapportere om faktiske hendelser man selv har erfart. Et vitne kan imidlertid også være et religiøst vitne, i betydningen personer som har sett Kristus eller hørt Kristi tale; å vitne kan altså bety å bekjenne sin tro, eller å forkynne Guds ord. Tidsvitnebegrepet har konnotasjoner til både det juridiske og det religiøse vitnebegrepet. Tidsvitnene har en tilnærmet juridisk autoritet og en nesten religiøs aura av autentisitet. På samme måte som det juridiske vitnet forsøker tidsvitnet å fortelle så nøyaktig og sant som mulig om et faktisk hendelsesforløp. Og på samme måte som det religiøse vitnet beretter tidsvitnet om noe grunnleggende universelt – ikke i form av religiøse sannheter, men i form av moralske sannheter.

For Hvite busser til Auschwitz ligger mye av tyngden og troverdigheten i virksomheten nettopp i bruken av tidsvitner. Det er møtet mellom tidsvitnene og elevene som står i sentrum for erindringsprosjektet. Helga Arntzen har beskrevet betydningen av dette møtet slik:

Ingen kan fylle tomrommet etter dem [tidsvitnene] når de om få år er borte. Men bussturene til konsentrasjonsleirene vil likevel skape nye vitner som kan si: “Vi har sett det med egne øyne, og vi skal sørge for at verden aldri glemmer.” Dermed blir dette ikke bare en reise tilbake i historien. Men også en reise i nåtiden og inn i framtiden (Arntzen 1997:15).

Dette er en nøkkeluttalelse fra Hvite busser til Auschwitz. De samme setningene blir også brukt som innledende kommentar til informasjonsfilmen *En reise for livet...* Gjennom noen ganske få setninger blir det formulert en symbolsk motivering overordnet de mer konkrete målsetningene knyttet til demokrati og antirasisme. Det overordnede symbolske målet er å skape *nye vitner*. De nye vitnene skal ikke utelukkende være øyenvitner. Det er ikke bare det elevene har

*sett* som begrunner deres nyervervede vitneposisjon. Det er også hva de har hørt, hvem de har møtt og hva de selv blir i stand til å fortelle som gjør dem til vitner. Møtet mellom elevene og tidsvitnene blir ikke omtalt direkte i sitatet, men det er underforstått i teksten, og elevenes vitnesbyrd skal bygge på tidsvitnenes fangeberetninger. Slik sett blir det lagt opp til tette regressive dialogiske bånd mellom elevenes vitnesbyrd og tidsvitnenes beretninger. Gjennom kombinasjonen av å besøke leirene og å høre tidsvitnenes fangeberetninger skal de nye vitnene ikke bare gjøre tidsvitnenes ord til sine egne, de skal også gjøre deres erfaringer til sine egne. Dermed blir de nye vitnene bærere av minner – og får tildelt en helt egen form for troverdighet som *vitner av vitnene* (jf. Feldman 2001a:165). Ved å innta en slik form for tradert vitnestatus traderes ikke bare minne – med minnene følger også tidsvitnenes autentisitet og autoritet. For et vitneutsagn er uomtvistelig sant – om enn som en subjektiv sannhet. Utsagn som ”Jeg var der!” og ”Jeg så det selv!,” gjør krav på å bli trodd. Som nye vitner blir elevene bærere, ikke bare av sine egne utsagn av denne typen – de blir også bærere av tidsvitnenes vitneutsagn og kan med full troverdighet si: ”Et tidsvitne har opplevd det. Jeg har selv møtt ham/henne!” Slik blir de bærere av tradert erindring som hevder aktualitet langt ut over både tidsvitnenes og deres egne liv. De blir voktere av samfunnets erindring – og en garanti for at den bæres inn i fremtiden. De nye vitnenes alder er her symbolsk viktig. Det er ikke som 15-åringer at den nye vitneposisjonen først og fremst er betydningsfull. Det er senere i livet – som voksne samfunnsborgere – at elevene skal fylle posisjonen som erindringens garantister. Som erindringsprosess er dermed reisene fremtidsrettet. Det er fremtidens erindring som står på spill.

#### TIDSVITNENES PERSONLIGE ERFARINGSFORTELLINGER

Det er gjennom selve fortellerhandlingen – gjennom vitnesbyrdet – at en tidligere konsentrasjonsleirfange inntar tidsvitneposisjonen. Et vitnesbyrd kan defineres som: ”En selvbiografisk berättelse bestyrkt av en förfluten händelse, vare sig denna berättelse återges under formella eller informella omständigheter” (Dulong 1998:43, her i Ricoeur 2005:215). Definisjonen har konsekvenser for hvordan et

vitnesbyrd må forstås. For det første er vitnesbyrdet en narrativ genre og fortellingens hendelser er strukturert etter en innbyrdes narrativ rasjonalitet. Enkeltelementene og enkelthendelsenes funksjon i fortellingen er å drive den fremover og å belyse dens hovedpoeng. Slik er fortellingens enkeltsekvenser, de opplevde scenene, tatt inn i fortellingen fordi de oppleves som viktige og relevante av fortelleren. Dermed legger fortellingens formmessige betingelser føringer for det fortalte innholdet. Dernest er vitnesbyrdet selvsagt selvbiografisk. Det innebærer at vitnesbyrdets utsagn om virkeligheten er uatskillelig fra vitnets fortellerposisjon. Det er ”Jeg var der”-utsagnet som danner grunnlaget for vitnesbyrdet. Fortelleren utnevner seg selv til et vitne ved hjelp av dette utsagnet. Samtidig krever vitnesbyrdet en adressat – et vitne må vitne *til* noen. Det er adressatens godkjenning av sammenhengen mellom fortellingens innhold og fortellerens vitneposisjon som gir utsagnet autoritet som vitnesbyrd. Uten et slikt samtykke eksisterer ikke vitnesbyrdet (op.cit.:215f).

Tidsvitnenes vitnesbyrd bygger på disse narrative premissene. Deres vitnesbyrd om opplevelsene fra leirene er lange og velformulerte fortellinger. Ut fra et narrativt perspektiv kan fortellingene betraktes som såkalte *personlige fortellinger* eller *personlige erfaringsfortellinger* (*personal narratives* eller *personal experience narratives*), det vil si som relativt helhetlige og velstrukturerte fortellinger om selvopplevde hendelser (se bl.a. Stahl 1977 og Labov & Waletzky 1997). Studier av personlige erfaringsfortellinger har vist at slike fortellinger antar en fastere form etter hvert som de fortelles flere ganger (se Hodne 1988 og Kjus 2005). Samtidig som fortellingene beholder et individuelt preg, så inngår de så vel i genreform som i innhold i et intertekstuelt spill med andre tilgrensende fortellinger og fortellingskomplekser. Slik er det også med tidsvitnenes erfaringsfortellinger. Hvert enkelt tidsvitnes fortelling er en personlig fortelling som beretter om individuelle opplevelser, samtidig inngår den i et nett av narrative representasjoner av annen verdenskrig og døds- og konsentrasjonsleirsystemet (jf. Eriksen 1995 og Eriksen 2000).

Denne intertekstuelle veven er empirisk observert av forskere som arbeider med overleverfortellinger. I innledningen til en samling av jødiske overlevendes selvbiografiske fortellinger skriver Ingrid Lomfors:

Under den relativt korta tid som vi arbetade med att samla in minnen märkte vi en viss perspektivförskjutning hos de överlevande och deras förhållande till sina egna erfarenheter. Det är nog inte konstigt med hänsyn till den explosion av självbiografisk litteratur, filmer, TV- och radioprogram och pjäser om Förintelsen som producerades under denna tid. Vi tyckte oss ibland kunna skönja en viss tematisk samstämmighet i de överlevandes berättelser. Vissa inslag i en del berättelser var närmast identiska med skildringar i litteratur och film. Det offentliga minnet om Förintelsen präglar de överlevandes sätt att hantera sin egen historia (Lomfors 2000:13).

Den offentlige interessen for holocaustoverlevernes og for de norske politiske fangenes selvbiografiske fortellinger er nok så parallell. Gjennom TV, radio, aviser og bøker blir de politiske fangenes beretninger stadig fortalt. Den etter hvert så sterke universalistiske erindringsdiskursen rundt Holocaust er uten tvil en viktig kontekst for fortellingene, samtidig har den enorme floraen av annen verdenskrigsrepresentasjoner i Norge gjennom hele etterkrigstiden satt sitt preg på fortellingene. Krigsveteranforeningene, med møter og interne tidsskrifter, har dessuten fungert som arenaer der tidligere fanger har kunnet møtes og utveksle erfaringer fra leirene. Foreningen av politiske fanger 1940-1945 er et viktig nettverk i så måte, men like stor betydning har nok Krigsinvalidforbundets tidsskrift *Krigsinvaliden* hatt. Her er det stadig blitt trykt skildringer av fangenes selvopplevde erfaringer fra leirene.

De fleste tidsvitner har et bevisst forhold til sin fortellerrolle, og mange av dem er gode fortellere. Fortellingene blir fremført muntlig, men enkelte benytter seg av skriftlige støtteord. Et av de tidsvitnene jeg har intervjuet tar utgangspunkt i et fyldig skriftlig manuskript når han forteller. Han er svært aktiv som tidsvitne og har vært med på en lang rekke slike skoleturer. Da jeg gjorde mitt prøvelftarbeid høsten 2001 var det han som var tidsvitne, og jeg fikk anledning til å høre ham fremføre sin personlige fortelling. Hans muntlige fremføring ligger tett opp til det skriftlige manuskriptet. Derfor danner manuskriptet et godt utgangspunkt for å undersøke strukturen i en slik personlig fortelling.

Manuskriptet innledes med en kort prolog som forteller om tidsvitnets engasjement i sosialdemokratiske foreninger før krigen. Dette er viktige opplysninger for å forstå den videre fremstillingen, både i det motstandsarbeid han selv deltok i og under hans leiropphold stod det sosialdemokratiske samholdet helt sentralt. Etter denne prologen starter den egentlige fortellingen slik: ”Da jeg den 9. april 1940 stod utenfor Odd Fellow-bygget og så tyske tropper marsjere inn i Oslo, i Karl Johansgt. og Stortingsgt. visste jeg hva vi nordmenn kunne komme til å oppleve.”<sup>20</sup> Med dette utgangspunktet forteller han hvordan han i 1941 ble med i distribusjonen av en illegal avis. Det neste dramatiske punktet i beretningen er arrestasjonen den 6. mars 1942. Deretter er fortellingen strukturert kronologisk etter de ulike leirene og fengslene han ble sendt til. Umiddelbart etter arrestasjonen gikk ferden til Møllergata 19<sup>21</sup>, og derfra til Grini. Transporten fra Grini med fangeskipet Monte Rosa til Århus, og reisen videre gjennom Danmark og Tyskland blir nokså detaljert beskrevet. I beretningens neste fase skildrer han møtet med Sachsenhausen og oppholdet i utekommandoen Falkensee. Her er kronologien mellom de ulike enkeltepisodene mindre tydelig. Men den blir igjen fremtredende når fortellingen følger ferden tilbake til Sachsenhausen, befrielsen og reisen med De hvite bussene via Neuengamme, gjennom Danmark til Sverige. Fortellingen avslutter med en takk til de som stod ansvarlige for at han og hans norske medfanger kom levende ut av Sachsenhausen – de ansvarlige for Hvite busser-aksjonen. Han retter samtidig en takk til de medfanger som gjorde livet i Falkensee-leiren enklere.

*Fangeberetningene*<sup>22</sup> kan sies å utgjøre en etablert selvbiografisk fortellingsgenre. Innenfor den rikholdige erindringslitteraturen

---

20 Mann født 1921, fangeberetning, upublisert manuskript.

21 Varetaktsfengsel i tilknytning til politihovedkvarteret. Det ble brukt av tysk politi. Her satt politiske fanger mens de var i avhør i Gestapos hovedkvarter på Victoria terrasse, se Dahl et al.1995:282.

22 Jeg har valgt å kalle den sammenhengende narrative gjengivelsen av fangeoppholdet for fangeberetning. Ordet er en vanlig benevnelse på denne typen selvbiografiske fortellinger. Begrepet beretning har to betydninger på norsk. For det første kan det bety fortelling. For det annet kan det bety innrapportering. For de tidligere fangene er nettopp rapporteringen av egne opplevelser er en sentral funksjon ved fangeberetningen.



knyttet til annen verdenskrig finnes det en lang rekke bøker der tidligere fanger forteller om fangeoppholdet (se f. eks. Løberg 1966, Magnusson 1967, Bauck 1979, Bratteli 1980 og Faremo 1987). Den fangeberetningen jeg her har skissert hovedtrekkene i, følger den samme fortellerstrukturen som disse bøkene.<sup>23</sup> Invasjonen 9. april 1940, arrestasjonen, De hvite bussene og freden i 1945 danner den narrative rammen, mens leiroppholdene utgjør fortellingenes hoveddel. Forflytningen mellom forskjellig fengsler og leirer er fortellingenes sentrale vendepunkter, slik at de ulike leiroppholdene danner kapitler i flerepisodiske fortellinger.

De aller fleste tidsvitnene drev aktiv motstandskamp i tiden før arrestasjonen. De av dem som kom fra østlandsområdet var med få unntak innom Grini før de ble transportert til Tyskland. Mange har erfaringer fra Ravensbrück eller Sachsenhausen og de fleste ble befridd av De hvite bussene. Erfaringer fra noen av de samme leirene og likhetene i det overordnede hendelsesforløpet gjør sitt til at fortellerstrukturen i mange av fangeberetningene blir nokså likartet. Innenfor den flerepisodiske fangeberetningens ramme har imidlertid tidsvitnene et stort repertoar av enepisodiske erfaringsfortellinger som skildrer hendelsene i de enkelte leirene.

De norske politiske fangenes erfaringsfortellinger skiller seg på noen vesentlige punkter fra de jødiske holocaustoverlevendes fortellinger. Begge formene for fortellinger beretter om ekstrem menneskelig fornedring, sult, tortur og om å overleve i en situasjon der døden var det mest sannsynlige utfallet. Men de jødiske overlevendes fortelling skiller seg fra fortellingene til de norske politiske fangene ved at de er beretninger om å overleve en industriell tilintetgjørelsesprosess av en etnisk gruppe. Gjennom sitt engasjement i skoleturene på 1990-tallet formidlet den ungarskfødte Birkenau-overleveren Blanche Major sin tragiske overlevelsesberetning til norske elever. Hennes erfaringsfortelling er en beretning om de ungarske jødernes skjebne. Det er beretningen om en familietragedie der hun og søsteren var de eneste overlevende av en familie på 35 medlemmer. Etter krigen kom hun til Norge som flyktning (Jonassen 2000:122ff). Mens de politiske

---

23 Også de andre fangeberetningene jeg har fått innblikk i gjennom feltarbeidet har samme narrative struktur.

fangenes beretninger som regel avslutter med deres gjenforening med familien, så hadde Major ingen å komme hjem til. Major reiste ofte som tidsvitne for Hvite busser til Auschwitz på 1990-tallet, men da Helga Arntzen etablerte Aktive fredsreiser sluttet også Major som tidsvitne for Hvite busser til Auschwitz og ble i stedet beskytter for Aktive fredsreiser.

I redigerte videointervjuer på hjemmesiden til Hvite busser til Auschwitz blir de to Birkenau-overleverne Julius Paltiel og Samuel Steinmann presentert.<sup>24</sup> Som i fangeberetningene til de politiske fangene setter okkupasjonen av Norge og den norske nasjonale identiteten også sitt preg på deres fortellinger. Samtidig er det de spesifikke jødiske holocausterfaringene som mest av alt dominerer dem. Disse fortellingene tar ikke utgangspunkt i det norske motstandsarbeidet. Det er arrestasjonen i 1942 som er det narrative utgangspunktet (jf. Storeide 2007:202). Også slutten skiller seg fra de politiske fangenes fortellinger. I krigens slutfase var de med i en gruppe på fem norske jøder som kom fra Auschwitz-Birkenau til Buchenwald. Da deres norske medfanger i Buchenwald ble transportert til Neuengamme i regi av Bernadotte-aksjonen, måtte de fem bli igjen i leiren. Som jødiske fanger var de fratatt sine norske statsborgerskap, og av SS ble de ikke lenger regnet som norske (Lothe & Storeide 2006:132f og 159). Slik åpenbarer skillet mellom dem og de andre norske fangene seg i fortellingene. Paltiel og Steinmann har de siste årene hatt et nært samarbeid med Hvite busser til Auschwitz. Paltiel er blant annet svært aktiv med å holde foredrag for elever i forkant av skoleturene. Men ingen av dem har reist som tidsvitner på selve skoleturene. Blant de tidsvitnene som var registrert i tidsvitnekorpsset til organisasjonen per 15. april 2002 var det bare to jøder, hvorav en av dem var Paltiel. *Årsaken* til den tallmessig lave jødiske deltakelsen er at det de siste to tiårene kun har vært et fåtall gjenlevende holocaustoverlevende i Norge. Men *konsekvensen* er at det i overveiende grad er de norske politiske fangenes beretninger som preger skoleturene.

Gjennom tidsvitnenes øyenvitneopplevelser trekkes likevel den jødiske tragedien inn i de politiske fangenes beretninger. I den

---

24 <http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=116819>, lesedato 28. april 2007 og <http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=123542>, lesedato 28. april 2007.

tidligere refererte fangeberetningen inngår det en enkeltfortelling om en gruppe jøder som en kveld kom til Falkensee etter å ha overlevd en dødsmarsj. Neste dag skulle de videre til hovedleiren Sachsenhausen, der gasskammeret sannsynligvis ventet dem. Utmattet og utsultet som de nyankomne var, var leirledelsen redd for at de i løpet av natten ville springe inn i det elektriske gjerdet for å ta sitt eget liv. Og det norske tidsvitnet og en tsjekkisk medfange fikk i oppdrag å passe på at dette ikke skjedde. Gjennom slike enepisodiske fortellinger om jødiske medfanger, blir Holocaust en del av fangeberetningene til de norske politiske fangene.

Med utgangspunkt i arbeidet tidsvitnene gjør på skoleturene er det de siste årene blitt publisert en rekke avisreportasjer og bøker der tidsvitnenes fangeberetninger blir fortalt. Mange tidsvitner er også blitt portrettert i radio-, TV-, og videoproduksjoner. Her forteller tidsvitnene om sine fangeerfaringer, om leirhverdagen og de store fysiske og psykiske belastningene de var utsatt for. Filmen *Mi glømmer det aldri* er en slik produksjon. Den er lokalt produsert og ble gitt ut av Birkeland kommune i 2000. Filmen forteller om de tre fangekameratene Johan Johansen, Martin Ivarson og Notto Tobiassen. Gjennom lange intervjusekvenser forteller de sine fangeberetninger. Det hele avsluttes ved at Martin Ivarson maner til at man aldri skal glemme. Han siterer Hvite busser til Auschwitz' hovedsentens: "Den som glømmer historia, må leve den opp igjen. Mi må aldri glømme!" Men dette er ikke fremført som et sitat. Det er snarere fremført som Ivarsons egen refleksjon rundt betydningen av sine egne minner. Han har gjort stiftelsens ord til sine egne. Ikke bare uttaler han dem, han uttaler dem til og med på sin egen dialekt. Slik går tidsvitnenes erfaringsfortellinger i dialog med stiftelsens italesetelser av skoleturene. Stiftelsens ord trenger inn i tidsvitnenes fangeberetninger – samtidig som fangeberetningene danner en narrativ plattform for reisen erindringspraksis.

#### FANGEBERETNINGENE OG REISEN SOM NARRATIV FIGUR

La meg vende tilbake til den fangeberetningen jeg tok utgangspunkt i på side 80. I denne fortellingen er det arrestasjonen den 6. mars 1942 og forflytningen mellom ulike leirer som utgjør fortellingens klare narrative vendepunkter. De er nøyaktig daterte og gir fortellingen en

overordnet kronologi. Det er tidsvitnets personlige opplevelser fra fangetiden som er bærende for fortellingen, men enkelte sekvenser tangerer også større historiske hendelser. Fortellingens ramme – krigsutbruddet i Norge og freden – utgjør i seg selv viktige historiske begivenheter, og plasserer den direkte inn i historiens forløp. Dette blir ytterligere understreket av at enkelte av fortellingens sentrale vendepunkter kommer som et direkte resultat av utenforliggende politiske hendelser. Det gjelder blant annet Hvite busser-aksjonen. For at tilhørerne skal kunne forstå denne aksjonen er det helt nødvendig for fortelleren å trekke inn forhold utenfor leirsamfunnet:

Etter at de allierte klarte å sette seg fast på franskekysten i juni - 44 og [det ble klart] at deres framgang ville ende med at Tyskland ville tape krigen, ble situasjonen for oss endret. Hitler hadde uttalt at hvis Tyskland skulle tape krigen ville disse utlendingene aldri se sitt hjemland igjen. Vi var klar over at de enkelte leirkommandanter hadde stående ordre om at vi ikke skulle overleve. Vi var innstilt på det.<sup>25</sup>

Det er ingen grunn til å tvile på at realpolitiske beslutninger og hendelser hadde direkte konsekvenser for leirhverdagen, men som *fortelling* får denne sammenstillingen en tilleggsfunksjon. I dette avsnittet veksler fortellingen to ganger mellom et overordnet nivå og et personlig erindringsnivå: Den forflytter seg fra landgangen i Normandie til situasjonen i leiren, derfra til den politiske beslutningen om å tilintetgjøre fangene i de tyske leirene, og til slutt til fangenes egen bevissthet om dette. Ved å veksle mellom nivåene blir den personlige erindringsfortellingen plassert inn i en større historisk sammenheng. Fangerberetning blir ikke bare betydningsfull som personlig beretning, den blir en enkeltrepresentasjon av noe som har relevans langt ut over enkeltmennesket. Dette er jo også bakgrunnen for at tidsvitnene og deres erfaringsfortellinger er så viktige for skoleturene. Hvordan kan så forholdet mellom den personlige erfaringen, den enkelte fangeberetningen og den kollektive erindringen beskrives?

---

25 Mann født 1921, fangeberetning, upublisert manuskript.

Den norske kollektive erindringen om annen verdenskrig og den universalistiske holocausterindringen kan betraktes som to ulike, monologisk organiserte erindringsdiskurser. Den norske erindringen om krigen har frem til de siste årene gitt liten plass til Holocaust. I stedet har hverdagslivet og motstandskampen her hjemme vært hovedmotiver. I den norske nøkkelfortellingen blir annen verdenskrig fremstilt som et mørkt, adskilt kapittel i historien, som innledes med invasjonen den 9. april 1940 og avsluttes med freden den 8. mai 1945. Fortellingen følger en tredelt struktur der *overfall*, *okkupasjon* og *frigjøring* utgjør fortellingens faser (Eriksen 1995:31 og 83). De samme tre fasene kan identifiseres i de norske fangeberetningene. Slik krigen utgjør en adskilt epoke i den norske kollektivtradisjonen, utgjør den også en adskilt livsepoke i tidsvitnenes fangeberetninger. Og rammen for deres selvbiografiske fortellinger – krigsutbruddet og befrielsen/hjemkomsten korresponderer med rammen for den kollektive, norske grunnfortellingen om annen verdenskrig. Dernest italesetter tidsvitnenes erfaringsfortellinger flere av de sentrale motivene i den store norske fortellingen om krigen. Et av disse sentralmotivene har Anne Eriksen kalt *kampen* (Eriksen 1994a:29f). Dette motivet behandler det organiserte og det symbolske motstandsarbeidet. Nettopp det norske motstandsarbeidet står også helt sentralt i mange av fangeberetningene (Storeide 2007:69). Slik plasseres de enkelte fangeberetningene inn i den nasjonale grunnfortellingen – som enkeltrepresentasjoner av den. Men det er samtidig viktig å huske at fangeoppholdet *utenfor* Norges grenser utgjør hoveddelen av tidsvitnenes fortellinger. Selv om fortellerperspektivet fortsatt er norsk, så sprenger fangeberetningene likevel den nasjonale fortellingens rammer.

Betraktes tidsvitnenes erfaringsfortellinger med et strukturelt narrativt blikk, blir det tydelig at fangeberetningenes overordnede kronologiske forløp følger en enhetlig narrativ struktur. Deler man inn fangeberetningene etter en aristotelisk tredelt fortellerstruktur – med begynnelse, midte og slutt, fremtrer det en noe annen narrativ formasjon enn den Eriksen skisserer. Litteraturviteren Anette Storeide har studert de norske Sachsenhausen-fangenes fangeberetninger. Hun legger vekt på at disse fortellingene grovt sett er strukturert etter fortellingsfasene *motstand*, *fangenskap* og

*befrielse* (op.cit.:69f). På bakgrunn av mine intervjuer med tidsvitner som arbeider for Hvite busser til Auschwitz har jeg gjort den samme observasjonen. Med utgangspunkt i den tredelte hovedstrukturen mener Storeide at fangeberetningene kan deles inn i et drama i fem akter. I min analyse holder jeg meg for enkelthets skyld til en tredelt struktur. Da er det lettere å se de strukturelle likhetene og forskjellene mellom fangeberetningene og Eriksens strukturering av den norske nøkkelfortellingen om krigen. I tidsvitnenes fangeberetninger innledes fortellingenes første fase som regel med krigsutbruddet i Norge 9. april 1940, og fortsetter med det begynnende motstandsarbeidet og følger hendelsene frem til arrestasjonen og oppholdet på Grini.<sup>26</sup> Transporten til kontinentet markerer overgangen til den andre fasen, det vil si tematiseringen av oppholdet i de tyske konsentrasjonsleirene. Fortellingenes siste fase innledes med frigjøringen med De hvite busser i mars-april 1945, oppholdet i Sverige våren 1945 og blir avsluttet med hjemkomsten til Norge. I tidsvitnenes fortellinger er reisen bærende for den narrative fremdriften (jf. op.cit.:68). Fortellingene beskriver en reise i rommet – fra Norge til Tyskland og tilbake til Norge – og den beskriver en moralsk reise fra hjemlig trygg og god sfære til møtet med den ubeskrivelige ondskaper på et fremmed sted i en fremmed verden til en tilbakevending til friheten og livet, i den hjemlige trygge sfæren. Beskrivelsen av den moralske reisen bærer som regel oppe et universalistisk menneskerettslig og antirasistisk budskap.

Mens fangeberetningene korresponderer med den norske erindrings i beskrivelsen av den tyske invasjonen den 9. april 1940 og det påfølgende motstandsarbeidet, beveger fortellingens andre fase – fangenskapet – seg utenfor de nasjonale rammene. Her tematiseres ikke bare en norsk erfaring. I den norske fortellingen om krigen beskriver dikotomien *oss – dem* forholdet mellom gode nordmenn og nazister (Eriksen 1994a:30ff). Slik er det ikke i fangeberetningene. I skildringene fra leirene i Sentral-Europa beskriver dikotomien forholdet mellom nazister og nazismens ofre – uavhengig av nasjonalitet.

Fortellingene refererer slik sett ikke bare til den norske kollektivtradisjonen knyttet til annen verdenskrig. Fangeberetningene

---

26 Dette er en generalisering basert på mine intervjuer med tidsvitner fra østlandsområdet. Selv om svært mange av tidsvitnene i en periode satt en periode på Grini, så er det viktig å påpeke at det ikke gjelder alle.

må også sees i lys av den langt mer omfattende universalistiske erindringsdiskursen rundt Holocaust. Selv om de tidligere politiske fangenes fangeberetninger ikke som sådan kan regnes som holocaustrepresentasjoner, så ligger de på mange måter tett opp til holocausterindringen og er i dialog med den. Alle former for fangeberetninger fra døds- og konsentrasjonsleirer tematiserer de samme formene for systemisert ondskap, og generelt sett blir fangeerfaringene fra konsentrasjonsleirer assosiert med Holocaust. Dernest er det eksplisitte referanser til holocausterindringen i tidsvitnenes enkeltfortellinger om jødiske medfanger og deres skjebner.

Samtidig som fangeberetningene er i dialog med den universalistiske holocausterindringen, er de også *norske* fortellinger. Fordi de aller fleste tidsvitnene er tidligere norske politiske fanger, handler deres fangeberetninger ikke bare om det internasjonale fangesamfunnet i en konsentrasjonsleir, de handler også om fellesnorske fangeerfaringer; om samholdet mellom nordmenn, om Røde Kors-pakker<sup>27</sup> og om De hvite bussene våren 1945 (Storeide 2007:134ff). Slik sett tilhører tidsvitnenes fangeberetninger en særnorsk genre. Ved at fangefortellingene både refererer til velkjente motiver i den norske kollektivtradisjonen, som motstand og nasjonalt samhold, og samtidig beskriver transnasjonale døds- og konsentrasjonsleirerfaringer, dannes det en forbindelseslinje mellom en nasjonal og en global erindringsdiskurs. Som Anne Eriksen påpekte i 1995 hadde den norske krigserindringen de siste årene dreiet mot et fokus på allmennmenneskelige moralske verdier (Eriksen 1995:170). Denne utviklingen har bare fortsatt siden den tid. Tidsvitnenes erfaringsfortellinger har sannsynligvis vært betydningsfulle for denne utviklingen. Gjennom skolereisene til døds- og konsentrasjonsleirene er over 100 000 skolelever blitt kjent med disse fortellingene og den forbindelsen fortellingene etablerer mellom den norske krigserindringen og en universalistisk holocausterindring.

Det narrative samspillet mellom tiden og rommet i fangeberetningene er et helt vesentlig element i etableringen av denne

---

27 Pakker med mat, tobakk og såpe som de norske og danske fangene fikk tilsendt fra og med 1943. NN-fangene og de jødiske fangene fikk ikke slike pakker.

forbindelseslinjen. I en analyse av holocaustromanen *Reisen* (Fink 1997) har litteraturviteren Sue Vice påpekt at det er hovedpersonenes togreiser som driver fortellingen fremover (Vice 1997:221). Togreisene mellom de ulike leirene der hovedpersonene er fanger binder ulike epoker i fortellingen sammen, samtidig som de danner en tydelig kronologi frem mot krigens slutt. Også i de norske tidsvitnenes fangeberetninger spiller *reisen* en vesentlig rolle for fortellingen. Det er transporten til leirene på kontinentet som innleder fortellingenes andre fase, og befrielsen med De hvite bussene innleder den avsluttende fasen. For de tidsvitnene som satt i flere leirer på kontinentet, danner reisene mellom leirene en kronologisk struktur i denne delen av beretningen. Mens transportene som regel blir nøyaktig datert, er tidsangivelsen for de ulike hendelsene under leiroppholdene oftest vag (jf. Storeide 2007:71). Slik skaper reisen en overordnet struktur i fortellingene, som både synliggjør fortellingenes romlige og tidsmessige dimensjon. Reisen kan således sies å være tidsvitnefortellingenes kronotopiske figur. Begrepet *kronotop* er et av Bakhtins sentrale begreper for å beskrive narrativ struktur (Bakhtin 1988). Begrepet er satt sammen av de greske ordene *kronos*, som betyr tid, og *topos* som betyr sted. *Kronotop* betyr altså direkte oversatt tid-rom, og er – som litteraturviteren Anker Gemzøe har påpekt – rett og slett den samme språklige sammensetningen som det hverdagslige ordet tidsrom (Gemzøe 2003:77). En *kronotop* er for Bakhtin en sammensmelting av rommet og tiden til én enhet (Bakhtin 1988:14). I en kronotop blir tiden og rommet gjensidig avhengig av hverandre; tiden får en romlig dimensjon, og omvendt blir rommet tilført et tidsmessig aspekt. En kronotop er et grunnelement, eller snarere en grunnleggende narrativt strukturerende enhet ved fortellingen. Kronotopen kan forstås som et dialogisk begrep. Den innehar for det første en indre dialogisk dynamikk i spennet mellom den romlige og den tidsmessige dimensjonen. For det annet, som er mer relevant i denne sammenheng, kan kronotopen som en narrativt strukturerende form lånes inn i stadig nye fortellinger og slik danne intertekstuelle bånd mellom ulike enkeltfortellinger.

I tidsvitnenes erfaringsfortellinger utgjør transporten til leirene i Sentral-Europa, fangeoppholdet der og transporten hjem selve den kronotopiske figuren (jf. Storeide 2007:68 og 78ff). Det er en reisekronotop der erfaring med den menneskelige ondskapen, og



erkjennelsen som springer ut av denne erfaringen, står i fokus. I fangeberetningene opererer denne kronotopen på to nivåer. For det første danner den en forbindelse mellom det erfarte livet og fortellingen om erfaringene – kronotopen strukturerer minnene og gjør dem til en sammenhengende erfaringsfortelling. Dernest fungerer kronotopen narrativt, ved at den gir fortellingen en tydelig tidsmessig og romlig struktur. Det er på dette narrative nivået at den kan danne intertekstuelle referanser til andre fortellinger og narrative representasjoner (Vice 1997:201f). Den kronotopen som strukturerer de norske fangeberetningene er den samme reisekronotopen som også strukturerer holocaustoverleveres fangeberetninger.

Hvite busser til Auschwitz tok utgangspunkt i erindringens reisekronotop da stiftelsen laget sitt reiseprogram (se s. 64). Det er verdt å merke seg at skoleturens iscenesettelse av holocaustnarrativets reisekronotop kombinerer de jødiske holocaustoverlevendes fangeberetninger og de norske politiske fangenes beretninger. Elevenes reise følger i tidsvitnenes fotspor til leirene, Birkenau-overlevendes dødsmarsj fra Auschwitz-Birkenau og vestover, og Hvite busseraksjonens fotspor fra Sachsenhausen og Ravensbrück og hjem til Skandinavia. Slik sett er det kanskje ikke tilfeldig at skoleturen kan deles inn i tre iscenesettelsesfaser som følger en struktur som ligner fangeberetningenes tredelte narrative struktur. Elevenes reise starter i hjemlige trygge omgivelser, der forberedelsene på skolen peker frem mot reisens begivenheter. Reisen til kontinentet og elevenes møte med leirene danner iscenesettelsens midtfase, mens hjemkomsten og etterarbeidet er en siste iscenesettelsesfase. Elevene avslutter sin reise og får tid til å reflektere rundt den. Her danner den romlige og moralske reisen til ondskapens åsteder og tilbakevendingen til livet den dramaturgiske hovedstrukturen. I symbolsk forstand gjentar elevene tidsvitnenes reise til konsentrasjonsleirene og tilbake. Selve navnet Hvite busser til Auschwitz understreker den strukturelle likheten. Det kan sies å være en komprimert språklig beskrivelse av elevenes iscenesettelse av tidsvitnenes erfaringsfortelling. *Hvite busser* indikerer reisen i tidsvitnenes fotspor – mens *Auschwitz* navngir bestemmelsesstedet; fortidens jordiske helvete.

I boken *Den dubbla scenen* (1978) har litteraturviteren Lars Lönnroth vist hvordan muntlige fortellinger forholder seg til rommet eller – for å bruke hans begrep – til *scenen* på to måter. For det første

blir fortellingen fremført *på* en scene, for det andre er det en scene *i* fortellingen der handlingen utspiller seg. Lönnroth viser hvordan samspillet mellom de to scenene virker sammen i fremføringen og gir fortellingen en form for fysisk nærvær. Hvis Lönnroths observasjoner appliseres på en skoletur til døds- og konsentrasjonsleirer, blir det tydelig at scenen *i* fortellingen – scenen der fangeberetningene utspiller seg – forenes med scenen *for* fortellingen i elevenes reise til leirene. Elevenes reiser og tidsvitnenes personlige erfaringsfortellinger blir knyttet sammen ved at de bygger på den samme reisekronotopen. Slik skaper tidsvitnenes erfaringsfortellinger ikke bare en forståelsesramme for elevenes opplevelser, de skaper også en strukturell ramme for selve reisen.

#### ETTER TIDSVITNENE

Tidsvitnenes deltagelse på skoleturene er viktig på to måter. For det første får elevene møte en person som selv har opplevd leirenes grusomheter. Som *vitner* skaper tidsvitnene en personifisert og konkret forbindelse mellom nåtiden og fortiden. Betraktes skoleturene som en iscenesettelse av tidsvitnenes fangeberetninger, så er det for det annet en strukturell forbindelse mellom tidsvitnenes fortellinger og reisens dramaturgi. Men tidsvitnene er gamle – de fleste er over 80 år. Mange av dem har falt fra de siste årene, og det er klart at de gjenlevende bare kan være med på skoleturene i noen ganske få år fremover. Høsten 2004 var et vannskille i virksomheten til Hvite busser til Auschwitz. Da var det kun to tidsvitner som var i stand til å reise sammen med elevene. Dermed gikk de aller fleste skoleturene for første gang uten tidsvitne.

Uten tidsvitner vil den grunnleggende ideen om overføring av kunnskap og autoritet mellom tidsvitner og elever ikke lenger kunne følges. Når så mye av virksomheten har vært bygget opp rundt dette vil tidsvitnene etterlate seg et hull i virksomheten som det blir vanskelig å fylle. Og ethvert alternativ til tidsvitnet vil innebære en form for grunnleggende endring.

På alle skoleturene er det med en reiseleder som tar seg av praktiske detaljer underveis. Reiselederne kan også fortelle om de landene og de byene som elevene besøker. I tidsvitnets fravær kan de dessuten tre inn i formidlingsrollen. De kjenner tidsvitnenes

fangeberetninger godt, og kan ta utgangspunkt i dem når de skal formidle konsentrasjonsleirminnene til skoleelevene. Frem til nå har de forsøkt å fylle tidsvitnenes formidlingsfunksjon de gangene reisene har måttet gå uten tidsvitne. Men Hvite busser til Auschwitz betrakter dette som en midlertidig løsning, og ønsker å utvikle mer permanente alternativer til tidsvitneinstitusjonen.

Internt i Hvite busser til Auschwitz har det lenge vært diskutert fremtidige formidlingsalternativer. Gjennom en årrekke har stiftelsen drevet et dokumentasjonsprosjekt der tidsvitnenes fangeberetninger dokumenteres gjennom lange videofilmede intervjuer. Omkring 90 av dem er intervjuet, og flere av intervjuene er lagt ut på internettssidene [www.hvitebusser.no](http://www.hvitebusser.no). Det er intervjuet både kvinner og menn, både jøder og politiske fanger, både konsentrasjonsleirfanger og tukthusfanger.<sup>28</sup> Et av siktemålene med materialet er å kunne bruke det i forbindelse med skoleturene når tidsvitnene ikke lenger kan være med. Til tross for at den personlige kontakten mellom elever og tidsvitner da ikke lenger vil være mulig, vil elevene fortsatt kunne høre deres erfaringsfortellinger. Strukturelt sett kan dermed deres fortellinger få samme betydning for reisen som tidligere. Disse videointervjuene kan kombineres med en av de to andre nye formidlingsløsningene som stiftelsen har valgt å satse på.

Hvite busser til Auschwitz har etablert kontakt med Natzweiler-gruppen, en forening som består av barn og barnebarn av tidligere norske NN-fanger fra Natzweiler. Det er den eneste organiserte gruppen med etterkommere av tidligere konsentrasjonsleirfanger i Norge. Tanken er at barn og barnebarn av Natzweiler-fangene skal kunne fungere som formidlere av sine fedres eller bestefedres erfaringsfortellinger. Aktive fredsreiser benytter også barn og barnebarn som historieformidlere, og kaller dem *annengenerasjons tidsvitner*.<sup>29</sup> Tidligere ble betegnelsen også brukt internt i Hvite busser til Auschwitz (se f. eks Lid 2000:49), men organisasjonen har etter hvert valgt å bruke termen *temaveileder*<sup>30</sup> for å kunne

---

28 <http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=101251>, lesedato 30. april 2007.

29 [http://www.aktive-fredsreiser.no/administrasjon/aktiv\\_tidsvitner.htm](http://www.aktive-fredsreiser.no/administrasjon/aktiv_tidsvitner.htm), lesedato 30. april 2007.

30 Da jeg spurte Runar Berthiniusen om hva prefikset tema viste til, svarte han med menneskelighet, intervju med Runar Berthiniusen 20.februar 2005.

markere en vesensdistinksjon mellom tidsvitnene og deres barn og barnebarn. Like fullt er det de *traderte* familiefortellingene og deres *egne* erfaringer av å leve sammen med et tidsvitne som gir dem formidlingsautoritet. Slik sett er det som vitner av vitnene at de deltar på reisene. Prinsipielt sett besitter de altså den samme vitneposisjonen som elevene skal innta gjennom reisen. Slik danner møtet mellom tidsvitnenes barn eller barnebarn og elevene en traderingskjede av vitnefortellinger, fra tidsvitnene til stadig nye vitner. For det er ikke bare fortellingene og erfaringene som traderes – det gjør også selve vitneposisjonen.

Både videointervjuene og bruken av barn og barnebarn som temaveiledere setter de norske tidsvitnenes erfaringer i sentrum for skoleturene, om enn på noe ulike måter. Den tredje strategien Hvite busser til Auschwitz satser på bryter med dette mønstret. Det er ikke lenger de norske tidsvitnenes fangeberetninger som reisens budskap kommuniseres gjennom. Fra og med høsten 2004 tilbyr Høgskolen i Vestfold kurset *Folkemord og menneskeverd i historisk og aktuelt perspektiv* i samarbeid med Hvite busser til Auschwitz. Kurset er på 30 studiepoeng og tar sikte på å utdanne temaveiledere for stiftelsens skoleturer eller for lignende type virksomhet.<sup>31</sup> I kursets studieplan skrives menneskerettigheter og menneskeverd tydelig frem som hovedfokuset, mens den spesifikke døds- og konsentrasjonsleirhistorien blir vektlagt som den historisk sett største forbrytelsen mot menneskeheten.<sup>32</sup> Å utdanne temaveiledere slik bryter med det tidligere fokuset på tidsvitnenes fangeberetninger. Fokuset er dreiet over fra fortellingenes rolle som vitnesbyrd til fortellingenes moralske budskap. Dette markerer en forskyvning fra det personifiserte konsentrasjonsleirminnet over til en mer generell verdiformidling. Samtidig markerer det en forskyvning i forhold til de erindringsdiskurser skoleturene går i dialog med. Mens tidsvitnenes erfaringsfortellinger betraktet holocausterindringer fra et norsk perspektiv, så er ikke lenger det norske erindringsperspektivet spesifikt tilstede i den utdannelsen som Høgskolen i Vestfold tilbyr.

---

31 Norske studiepoeng er samordnet med det europeiske ECTS-systemet. 30 ECTS-poeng utgjør ett semesters heltidsstudium.

32 <http://www-lu.hive.no/videreutdanning/holocaust/studieplan.htm>, lesedato 30 april 2007.

I stedet tar studiet utgangspunkt i Holocaust mer prinsipielt for å belyse menneskerettslige og antirasistiske verdier. Her undervises det i faglitteratur som har vært helt vesentlig for utviklingen av den universalistiske holocausterindringen, blant annet Hannah Arendts *Eichmann in Jerusalem* (1963) og Zigmunt Baumans *Modernity and the Holocaust* (1989). Utdanningen av temaveiledere innebærer en profesjonalisering av erindringsaktiviteten – og bygger slik på en ny form for autorisering, der den personlige erfaringen ikke lenger ligger til grunn.

#### ET SUBJEKTFOKUSERT ERINDRINGSPROSJEKT

I retorikken rundt krigserindringen og dens fremtid, er det ofte snakk om den oppvoksende generasjonen, eller de nye generasjoner. Det er de nye generasjoner som skal bringe erindringen videre. Det kanskje mest betydningsfulle erindringsprosjektet med dette som mål er de skoleturene som Hvite busser til Auschwitz og Aktive fredsreiser arrangerer. Det er imidlertid ikke kollektivet – de nye generasjoner – som står i fokus for virksomheten, det er ungdommene som enkeltindivider. Hver og én av dem ”skal inspireres til å få kraft og vilje til å ta personlig ansvar,” heter det i formålsparagrafen til Hvite busser til Auschwitz. Målet er å internalisere et menneskerettslig, demokratisk og antirasistisk verdibudskap hos hver enkelt elev, og å gjøre dem til *nye vitner*. I fremtiden er det disse skoleelevene som skal være holocaustnarrativets erindrende subjekter.

Internaliseringen skal skje i møtet mellom enkeltindivider – i det personlige møtet mellom skoleeleven og tidsvitnet. I dette møtet blir eleven konfrontert med holocausterindringens traumadramatiske narrativ i form av en personlig opplevelsesfortelling. Tidsvitnens vitnesbyrd er ikke kun fortellinger om en fellesmenneskelig tragedie og en personlig beretning om ekstrem psykisk og fysisk fornedrelse. Det er også et vitnesbyrd om en erkjennelsesprosess hos tidsvitnet selv – tidsvitnet forteller sin beretning fordi han eller hun har erkjent den allmenne moralske betydningen hans eller hennes erfaringsfortelling bærer på. Grunntanken bak skoleturene er slik sett at holocaustnarrativet skal sikres et videre liv som en kulturell nøkkelfortelling gjennom et møte mellom to moralsk handlende erindringssubjekter – tidsvitnet og skoleleven. Denne grunntanken

står fortsatt ved lag, og til tross for at det i dag er få tidsvitner som reiser sammen med elevene, spiller de fremdeles en helt vesentlig rolle for erindringsprosjektet. Tidsvitnenes fangeberetninger utgjør det narrative som reisene er bygget opp rundt. Det er et narrativ som kan betraktes som en norsk variant av det personifiserte holocaustnarrativet. Fortellingene er bygget opp rundt den samme strukturen og tematikken som holocaustnarrativet. Men de tematiserer i første rekke de norske politiske fangenes erfaringer fra leirene. Det jødiske holocaust blir kun tematisert via deres øyenvitneskildringer, og det norske Holocaust blir i liten grad tematisert gjennom disse fortellingene. I takt med at det norske Holocaust er blitt mer inkorporert i den norske krigserindringen har imidlertid den jødiske tragedien fått større plass i Hvite busser til Auschwitz' erindringsarbeid.

Tidsvitnene og deres erfaringsfortellingers strukturerende betydning for reisene er helt vesentlig for å forstå skoleturene som erindringsgenre, og hvordan det etter hvert er blitt formet distinkte diskursive forventninger til hvordan hver enkelt skoleklasse og hver enkelt skoleelev skal gjennomføre en slik type reise. Det er dette neste kapittel skal handle om.

# Skoleturen som erindringsgenre

I dette kapitlet vil jeg diskutere skolereisen til døds- og konsentrasjonsleirer som erindringsytring. Kapitlets hovedfokus vil være å undersøke talen *i* reisen – hva reisen uttrykker som *ytringsform*. Hvordan virker denne type erindringsgenre som en strukturerende fortolkningsramme for de reisende elevene? Og hvordan står erindringsgenren i relasjon til omliggende erindringsdiskurser? Med et dialogisk utgangspunkt vil talen *om* og talen *i* reisen stå i et avhengighetsforhold til hverandre. Kapitlet tar utgangspunkt i talen *om* reisen – dens resepsjon på ulike nivåer – for å sette den inn i en større erindringsdiskursiv sammenheng.

## DEN OFFENTLIGE TALEN OM REISENE

Hvite busser til Auschwitz er helt fra begynnelsen av blitt tatt positivt imot av skoleverket så vel som presse og det offentlige liv for øvrig. Kristelig folkepartis Jon Lilletun, som var undervisningsminister i 1992, var rask med å bevilge penger til virksomheten. Fra høyeste politisk hold har det siden den tid kommet jevnlig positive tilbakemeldinger på stiftelsens arbeid, både i politiske taler og i form av pengestøtte.

Enkelte kritikere har riktignok hevet sine røster. En av dem tilhører ambassaderåd Johan Meyer ved den norske ambassaden i Berlin. I et intervju i NRK P2 uttalte han seg kritisk til hva slags tysklandsbilde disse reisene gir elevene (*Verden i dag* 13. juni 2005).

Dette skapte en mindre debatt i norske offentlighet sommeren 2005, men etter noen ganske få innlegg stilnet det hele av. På nyåret i 2006 ble boken *Reisen til Holocaust* (Dahlin 2005) kritisert fra flere hold.<sup>1</sup> Boken ble gitt ut av Utdanningsdirektoratet, i samarbeid med Hvite busser til Auschwitz og Aktive fredsreiser. Den skulle bli sendt ut som undervisningsmateriell til alle norske ungdomsskoler, men måtte trekkes tilbake på grunn av kritikken. Kritikken var ulikartet, men hadde den fellesnevneren at den hevdet at boken presenterte et uriktig historisk bilde. Dagbladets anmelder Espen Søybye mener at ”det verste med denne boka er naturligvis at holocaust framstilles som et sted det går an å reise til og at dette stedet ligger langt unna oss” (*Dagbladet* 27. februar 2006). Dermed utelater boken det faktum at Norge og nordmenn også bidro aktivt til gjennomføringen av Holocaust. Søybye avslutter sin anmeldelse med å erklære at hvis skoleturene skal følge bokens opplegg, så fraråder han elever å delta på dem. Både Meyers bekymring for skoleturenes tysklandsbilde, og kritikken av *Reisen til Holocaust* er nokså ny. Før disse kritikerne hevet sine røster har det vært svært lite offentlig kritikk mot reisene. Det er vanskelig å avgjøre hvorvidt denne kritikken er tegn på et stemningsskifte, eller om det kun er snakk om enkeltkritikere. Men det er uansett liten tvil om at Hvite busser til Auschwitz og Aktive fredsreiser A/S inntil nå har hatt en helt unik stilling i norsk skolevesen.

Et aspekt ved reisen som til en viss grad har vært kritisert, er prisen. For det er slett ikke gratis å reise på en slik tur. Høsten 2004 kostet reisen 3 690 kroner per person. I tillegg anbefaler Hvite busser til Auschwitz at elevene skal ha med seg omkring 1 000 kroner i lommepenger. Det sosiale presset fra medelever gjør at mange gjerne tar med seg mye mer enn som så. For de fleste elevene overstiger utgiftene til reisen og lommepenger raskt 5 000 kroner. Dermed kan prisen på reisen uten tvil kritiseres for å kunne fungere sosialt ekskluderende. Den 3. mai 1998 kunne Norsk Telebrambyrå melde at både Lærerforbundet og Foreldreutvalget for grunnskolen syntes at disse reisene var for dyre. Foreldreutvalget for grunnskolen

---

1 Se *Dagbladet* 27. januar 2006, *Dagbladet* 27. februar 2006 og *Aftenposten* 7. mai 2006.



mottok stadig henvendelser fra foreldre som ikke hadde råd til å betale for dem (NTB 3. mai 1998). Artikkelen forteller at en tredjedel av elevene ved Hauger skole i Bærum ikke hadde anledning til å være med på en slik reise på grunn av prisen. En av foreldrene uttaler at: ”Dette er en tur som rike foreldre har presset fram” (ibid.). De fleste av de foreldrene som ikke hadde råd til å la sine sønner eller døtre reise ønsket imidlertid ikke å uttale seg. Ifølge NTB fryktet de at deres barn ville bli mobbet hvis de stod frem med fullt navn. Slike problemer aktualiserer spørsmålet om hva en skoletur kan koste, og i desember 2002 vedtok Stortinget et nytt prinsipp om at alle skoleturer skulle være gratis. Det innebar ikke at staten ville finansiere slike skoleturer. Tvert om skulle skoleturer hverken pålegge det offentlige eller foreldrene merkostnader. Det såkalte gratisprinsippet rammet reisene til både Hvite busser til Auschwitz og Aktive fredsreiser, og mange skoler sluttet med å arrangere denne type reiser. Det førte i sin tur til at daværende utdannelses- og forskningsminister Kristin Clemet formulerte et presseskriv der hun erklærte sin støtte til virksomheten. Hun skrev blant annet:

Disse bussturene representerer et meget positivt tilbud, som jeg håper mange elever fortsatt vil få ta del i. Regjeringen ønsker slett ikke å sette en stopper for initiativ til skoleturer eller legge hindringer i veien for at skolene kan arrangere aktiviteter som både har et positivt faglig og sosialt formål.<sup>2</sup>

Hun foreslo en rekke strategier som de enkelte skolene kunne ta i bruk for å gjennomføre reisene – og samtidig følge gratisprinsippet. Dermed sikret hun reisenes fremtid. I dag må reisene arrangeres utenfor skolens budsjett, og de må være foreldreinitierte og frivillige. Clemets utspill viser hvor stor anerkjennelse virksomheten har fra de politiske myndigheter. Hennes positive sanksjonering er også symptomatisk for hvordan disse reisene i all hovedsak er blitt bemøtt i offentligheten.

---

<sup>2</sup> <http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=103480>, lesedato 26. oktober 2005.

Offentlighetens og massemedias behandling av reisene tar i bruk mange av de samme italesettelsesformene som Hvite busser til Auschwitz selv benytter. I en reportasje i *Bergens Tidende* den 1. oktober 1994 ble to 19 år gamle jenter intervjuet. De hadde nettopp kommet hjem etter en skoletur til de tidligere leirene, og forsøkte å sette ord på hvorfor de hadde reist på denne turen:

– Et besøk i Auschwitz påvirker våre holdninger, og det er viktig at vi får de riktige holdningene, poengterer Silje, og blir supplert av klassekameraten Anette.

– Med så mye vold som vi ser rundt oss nå, er det viktig. Jeg tror at om en slik tur var obligatorisk, ville den fått folk ned på jorden, og vi ville ikke ha hatt så mange nynazister i Norge (*Bergens Tidende* 1. oktober 1994:50).<sup>3</sup>

Elevenes ord er til forveksling like Hvite busser til Auschwitz' egne formuleringer. Å påvirke ungdommers holdninger og kampen mot nynazisme er uttalte målsetninger fra organisasjonens side. I både lokalpresse og rikspresen er det gjennom årenes løp blitt publisert en lang rekke lignende reportasjer som setter ord på de opplevelsene reisen gir elevene.<sup>4</sup> Sammen danner de et unisont talekor som gir reisen en offentlig stemme. Dette talekoret bæres i stor grad oppe av elever som selv har vært med på slike reiser. I de avisartiklene som omtaler reisene får elevene uttale seg om hva de har opplevd, og ikke minst hva de har lært og erkjent underveis på reisen.

Hvite busser til Auschwitz bidrar også selv i dette koret. Informasjonsvideoen *En reise for livet...* følger en skoleklasse og tidsvitnet Osmund Faremo på en reise gjennom Polen og Tyskland. Filmen presenterer reisen kronologisk, og den tar blant annet for seg hyggen på bussen, elevenes møte med leirene, folklorekvelden og

---

3 Se også lignende reportasjer i *Aftenposten* 31. mars 1993:10, *Nordlys* 16. oktober 1999:99, NTB 6. desember 1999, *Nordlys*, Magasin 12. oktober 2000:35. Det er her interessant å merke seg at uttalelse fra Silje også er blitt brukt av Hvite busser til Auschwitz for å vise hva elevene opplever og erkjenner på reisene, se Tveiten 2002.

4 Se blant annet NTB 22. januar 1995, *Aftenposten* 26. januar 1995:6, NTB 26. januar 1995, *Nordlys* 7. oktober 1995:32, *Nordlys* 16. oktober 1999:99, *Adresseavisen* 7. oktober 200:101.

tidsvitnets formidling av sin fangeberetning. Slik blir så vel reisens forløp som elevenes opplevelser og fortolkninger vist frem. En av elevene blir intervjuet i bussen på vei gjennom Polen, mot Auschwitz. Han reflekterer rundt reisens innhold og formulerer seg slik: "Det som er viktigst nå, det er at vi lærer at det aldri skal skje igjen." Allerede før han har vært i leirene vet han altså hva som er reisens læresetning. Det er nærmest som om han låner ut sin stemme til organisasjonen og fremfører dens målsetning i dens egne ordelag. I filmen låner så organisasjonen ordene tilbake og viser dem frem som elevens egenekjennelse. Det er en lang rekke eksempler på denne type sentripetale dialogiske bånd i møtet mellom Hvite busser til Auschwitz, elevene og offentligheten.

I sine publikasjoner har Hvite busser til Auschwitz gjengitt en rekke uttalelser der stiftelsens egen stemme kan høres i elevens ytringer. I forbindelse med tiårsjubileet i 2002 ble boken *Kan vi lære av historien? 10 år med Hvite busser* gitt ut (Tveiten 2002). I boken siteres flere uttalelser fra elever som har gjennomført reisen. I ulike ordelag forteller de alle om en grunnleggende personlig erkjennelse som tangerer stiftelsens målsetninger. En av elevene, Eva Evina Haramb, uttaler at: "Turen overbeviste meg om hvor viktig det er å ikke glemme denne delen av historien. Ikke minst er det viktig å vite hva som skjedde for å kunne forebygge at noe lignende kanskje skjer igjen" (op.cit.:40). Stiftelsens ord er tydelig hørbare. Så å si ordrett siterer hun dens delmål om at reisene skal sørge for "at historien ikke skal glemmes." Men disse ordene er ikke bare stiftelsens. Å ikke glemme fortiden, og unngå at lignende katastrofer skjer igjen er helt vesentlige ideer i den universalistiske erindringsdiskursen rundt Holocaust. I så måte er det snakk om diskursivt bestemte talemåter som både Hvite busser til Auschwitz og denne eleven har gjort til sine egne.

Elevene blir gjerne oppfordret til å reflektere rundt reisene i diktets form. I disse diktene fremtrer talemåter som ligner Harambs. Denne type dikt er mye brukt for å vise hvordan elevene forstår reisene. Hvite busser til Auschwitz har gjengitt elevdikt i en rekke publikasjoner, flere skoler har gitt ut egne diktsamlinger med slike dikt og mange av diktene er publisert på nettet – blant annet på nettplattformen

Daria.no som retter seg mot tenåringer.<sup>5</sup> Mange av elevdiktene er tematisk nokså like Harambs uttalelse – det er de samme fortolkningene og de samme forbindelseslinjene mellom opplevelsen av leiren og et menneskerettslig verdibudskap som blir formulert. I Hvite busser til Auschwitz' informasjonsbrosjyre *Den som glemmer historien må leve den om igjen* er det publisert tre av de mange diktene som elever har sendt til stiftelsen gjennom årene (Hvite busser til Auschwitz 2004). Et av dem heter "Ansvar". Det er skrevet av en jente som heter Anette, som dengang gikk i tiende klasse ved Nore og Uvdal ungdomsskole:

ANSVAR

Vi må fortelle

Vi kan ikke glemme

Vi har sett hva hat og likegyldighet

Kan gjøre.

Nå er ansvaret vårt

Ansvaret for å bringe historien videre.

(ibid.)

Diktet kan nærmest betraktes som en parafrasering av stiftelsens motto "Den som glemmer historien må leve den om igjen," og den uttalte målsetning om at elevene skal ta et personlig ansvar for å opprettholde erindringen. I diktet posisjonerer Anette seg selv som et nytt vitne. Hun trer inn i den posisjonen som er stiftelsens mål for elevenes erkjennelsesprosess.

Et annet elevdikt som har vært brukt i presentasjoner av reisen er "Før meg". Det er skrevet av den daværende ungdomsskoleeleven Kari Forfot, og har blant annet stått på trykk i *Krigsinvaliden*:

FØR MEG

Jeg satte mine føtter ned

– der millioner har gått før meg

---

5 [http://www.daria.no/skole/emne/Historie/2.\\_verdenskrig/Konsentrasjonsleire/](http://www.daria.no/skole/emne/Historie/2._verdenskrig/Konsentrasjonsleire/), lesedato 4. november 2005, se også <http://www.daria.no/skole/?tekst=1799>, lesedato 4. november 2005, det samme diktet er gjengitt på elevplattformen Propaganda.net, <http://propaganda.net/skoleside/?stil=1799>, lesedato 4. november 2005.

Jeg lente meg mot veggen  
– der millioner har stått før meg

Jeg går over appellplassen  
– der millioner har vært før meg

Jeg felte mine tårer  
– der millioner ikke hadde noen igjen

Jeg gikk ut fra leiren  
– der millioner ble igjen.  
(*Krigsinvaliden* nr 1 1997:6, se også Jonassen 2000:37)

Mens det foregående diktet nærmest fortonet seg som en vitneerklæring, er dette diktet innadvent. Det er jeg-personens emosjonelle reaksjoner som står i sentrum. Erindringsbudskapets mantra – at tragedien aldri må gjenta seg – gjenspeiler seg i diktets monotone og repetitive form. Samtidig har det en tydelig episk struktur. Vendepunktet i jeg-personens erkjennelse skjer i fjerde storfe. Tårene er et bevis på jeg-personens identifikasjon med ofrene, hun har erfart leirens ondskap, men til forskjell fra ofrene kan hun forlate leiren med denne nyervervede erfaringen. Slik fremstår diktet som en personlig vitneerklæring om erindringspublikummets katarsis, slik holocaustnarrativet foreskriver (jf. Alexander 2002:35).

At det er så stort fokus på at elevene skal uttrykke seg gjennom dikt av denne typen, forteller noe om Hvite busser til Auschwitz' kunnskapsmål. Det er en alminnelig oppfatning at poesien og det lyriske jeget står i en direkte forbindelse med den verden som skildres.<sup>6</sup> I et dikt smelter jeget, opplevelsene og omverdenen så å si sammen til én erkjennende enhet (jf. Kittang & Aarseth 1985:33f). Slik sett er det ikke den intellektuelle, analytiske kunnskapen som uttrykkes gjennom dikt. Det er snarere den emosjonelt funderte. Når elevdiktene blir gjengitt i bøker, brosjyrer og på Internett fungerer de dermed retorisk sett som et bevis på at elevene har etablert en

---

6 Kanskje tydeligst hos tidlige symbolister som Charles Baudelaire og Arthur Rimbaud, og i norsk sammenheng hos eksempelvis Sigbjørn Obstfelder.

emosjonell kontakt mellom jeget, det de har opplevd under reisen gang og det verdibudskapet som Hvite busser til Auschwitz ønsker å formidle via reisene.

Det er imidlertid ikke bare de refleksjonene elevene har gjort seg i etterkant av reisen som blir gjengitt og referert til på nettsider og i publikasjoner. Også reisen forløp og elevenes umiddelbare opplevelser underveis på turen blir stadig gjenfortalt. På sine internetsider beskriver Hvite busser til Auschwitz de alternative turene svært detaljert. Den vanligste av dem, den åtte dager lange reisen til Auschwitz-Birkenau, Sachsenhausen og Ravensbrück, blir presentert slik:

#### DAG 1

Avgang på formiddagen fra Oslo bussterminal mot ferge i Sverige. Middag underveis og kveldsmat på fergeren er inkludert i turprisen.

#### DAG 2

Frokost på fergeren før ankomst Polen. Sen ankomst til Krakow. Middag underveis og kveldsmat på hotellet er inkludert i turprisen.

#### DAG 3

Frokost før avreise med bussen til Oswiecim. Hele denne dagen benyttes i KZ-leiren Auschwitz og KZ-leiren Auschwitz-Birkenau. Guide og to måltider er inkludert. På kvelden snakker vi om tema for turen.

#### DAG 4

Frokost før avreise til Krakows kjente saltgruver. Etter saltgruvene besøker vi Krakow sentrum. På kvelden er folkloredans og middag inkludert.

#### DAG 5

Frokost og utsjekking før avreise med bussen til Krakow sentrum. På ettermiddagen er det avreise til Legnica eller omegn for kveldsmat og overnatting.

#### DAG 6

Frokost og utsjekking fra hotellet før avreise med bussen mot Tyskland. Ankomst Berlin tidlig ettermiddag. Det blir tid til en stopp på Kurfürstendamm og evt. museumsbesøk før avreise til hotellet. Kveldsmat på hotellet er inkludert.

#### DAG 7

Frokost og utsjekking før avreise til Oranienburg for å besøke KZ-leiren Sachsenhausen og KZ-leiren Ravensbrück i Fürstenberg.

Middag inkludert før avreise til fergen. Kveldsmat på fergen er inkludert.

DAG 8

Frokost før ankomst Sverige. Middag er inkludert underveis. Ankomst Oslo sen ettermiddag.<sup>7</sup>

Presentasjonen er så konkret og detaljert at til og med de obligatoriske måltidene er tatt med. Grunnen er at elevene og foreldrene skal kunne bruke programmet til å anslå hvor mange måltider elevene selv må betale for. Men effekten er at det detaljrike programmet strukturerer hver enkelt reise slik at de på et ytre plan til forveksling blir like. Dermed blir det enkelt å hevde at alle elevene gjennomlever likartede erfaringer og hendelser underveis på en slik reise. Det er laget en rekke reportasjer og beskrivelser av reisene som følger turprogrammets progresjon. Skoler, så vel som elever og lærere har laget egne nettsider der reiseskildringen følger programmets gang.<sup>8</sup> Det er også denne strukturen historikeren Mari Jonassen følger i boken *Hvite busser, med norsk ungdom til Hitlers dødsleire* (2000). Dette er en bok som er beregnet på ungdomsskoleelever som selv skal ut på slike reiser. Den presenterer reisen, og gjennom portretteringer av tidsvitner presenterer den også den personlige, erfarte døds- og konsentrasjonsleirhistorien som reisen er tuftet på. Boken er rikt illustrert med bilder fra en slik skoletur og har gjengitt flere elevdikt og elevuttalelser om reisen. I bokens innledende artikkel følger Jonassen en skoleklasse gjennom den åtte dager lange reisen til Auschwitz-Birkenau, Sachsenhausen og Ravensbrück. Artikkelen er skrevet som en reisedagbok, og følger elevene fra de forlater Oslo, gjennom bussturen i Sverige, opplevelsene i leirene og shoppingrundene i Krakow. Her er hver dag beskrevet så detaljert at også klokkeslettene er angitt. Slik fungerer reportasjen som en utdypet presentasjon av reiseprogrammet (Jonassen 2000:9ff).

Journalisten Kristine Næss Frafjord har valgt å følge den samme strukturen i en artikkel i *Hvite busser til Auschwitz'* jubileumsbok

---

7 <http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=77668>, lesedato 20. oktober 2005.

8 se f. eks <http://www.bjerkvik.gs.nl.no/Klbeskrivelse.htm>, lesedato 23. april 2003, <http://arntzens.no/hvitbuss/index.htm>, lesedato 8. november 2005, <http://www.vgb.no/461/>, lesedato 8. november 2005 eller <http://www.kragero.vgs.no/hbusser.html>, lesedato 8. november 2005

*Kan vi lære av historien?* (2002). Reisens innhold og program blir lagt frem i kronologisk rekkefølge for leseren. Men til forskjell fra Jonassen, som har valgt å beskrive én spesifikk tur, presenterer Frafjord reisen i generelle termer (Frafjord 2002). Dermed beskriver hun samtidig elevenes opplevelser og reaksjoner i generelle termer – som om alle elever og skoleklasser opplever det samme og reagerer likt. Stemningen i bussen etter besøket i Auschwitz-Birkenau beskriver hun slik: ”Vel tilbake i bussen på vei til Krakow er det stille. Elevene har mye å tenke på. Det er vanskelig å ta alle inntrykkene inn over seg” (op.cit.:48). Slike formuleringer virker normerende. Reisen blir ikke presentert som én reise blant mange. Det Frafjord beskriver er snarere en idealtur – en sjablon for hvordan elevene skal oppføre seg, oppleve og reflektere rundt reisen.

Folkloristen Åsne Aarhus hevder at ulike former for reisebeskrivelser kan virke som forbilder for hvordan en reise skal gjennomføres. Slik har reiseskildringer, filmer, romaner, personlige fortellinger om reiseopplevelser en innsosialiserende funksjon i kunsten å reise (Aarhus 1996:7). I forbindelse med de norske skoleturene til døds- og konsentrasjonsleire ligger det uten tvil en sterk tradisjon til grunn for hvordan reisen skal forløpe og hvordan de reisendes opplevelser skal fortolkes. Hver enkelt skolereise følger samme overordnede struktur ved at de følger det samme detaljerte turprogrammet. Når disse reisene blir omtalt, følger italesettelsene en nokså fastlagt struktur og de uttrykkes gjennom likartede genreformer. I samspillet mellom Hvite busser til Auschwitz, mediale omtaler og de reisende elevene fremtrer det et tydelig normativt mønster i hvordan en slik reise *bør* forløpe og hvordan den enkelte elev *bør* ordlegge seg i omtalen av reiseopplevelsene. Dette mønstret er i tillegg også betinget av hva slags form for erindringspraksis denne type reise kan sies å være.

#### HOLOCAUSTREISER SOM ERINDRINGSPRAKSIS

Reisen er en av de viktigste erindringsformene i vestlig krigserindring. Under første verdenskrig gjorde det store antallet dødsofre det umulig å sende frontens falne tilbake til sine hjemland og hjemsteder, slik det før var vanlig å gjøre. I stedet ble soldatene begravet på store krigskirkegårder som ble anlagt på den europeiske slagmarken. Straks etter krigen begynte pårørende å oppsøke disse kirkegårdene, og i løpet av få år vokste det frem en nokså omfattende turisme knyttet



til krigskirkegårdene og slagmarkene (se Mosse 1990:80ff). Denne slagmarksturismen eksisterer fremdeles. Verdun er et av de stedene som er forbundet med slik turisme. Der kan man i dag velge mellom flere guidede omvisninger på slagmarken, i prisklasser mellom 6 € og 19,50 €.9 Lignende former for turisme er knyttet til en rekke tungt symbolladede krigs- og katastrofeåsteder rundt om i verden, blant annet Hiroshima og Ground Zero i New York.

I tillegg til slagmarker, åsteder og krigskirkegårder, er krigsmonumenter vanlige reisemål. Vietnam-monumentet i Washington D.C. er et typisk slikt sted. Stedet blir oppsøkt av millioner av mennesker hvert år. Dit reiser etterlatte, slektninger og venner av ofrene eller rett og slett bare vanlige turister. På monumentet finner de besøkende navnene til sine nære, de legger ned blomster og forskjellige personlige gjenstander til minne om dem. De kan også ta avtrykk av navnet og ta det med seg hjem som et minne om besøket (op.cit.:224, Gillis 1994:13).

Geografene John Lennon og Malcolm Foley påpeker at denne typen mørk turisme ikke begrenser seg til krigserindringen. Å oppsøke kirkegårder og kjente personers graver er slett ikke et moderne fenomen, men i takt med masseturismens fremvekst har slik turisme vært i kraftig vekst. Som masseturistisk reisemål blir ulike åsteder forvandlet til populærkulturelle varer. Gjennom massemedia er disse minnestedene, eller de hendelsene som utspant seg der, blitt eksponert for et stort publikum, samtidig som mange av denne turismens reisemål er knyttet til populærkulturelle ikoner eller ikonografiske hendelser som Elvis Presleys grav i Graceland eller åstedet for drapet på John F. Kennedy i Dallas (Lennon & Foley 2000:16ff). I sentrum for utforming og utvikling av slik turisme står annen verdenskrigs åsteder, og spesielt holocaustminnestedene. I takt med den økende populærkulturelle eksponeringen av Holocaust har også reisene til holocauståsteder økt i omfang (Cole 1999:114f). Auschwitz-museet er uten tvil påvirket av denne utviklingen – museet har måttet tilrettelegge for publikumstilstrømmingen, ved å bygge fasiliteter som toaletter, restauranter og til og med en souvenirkiosk. I holocaustturismen er det dessuten eksempler på at

---

9 <http://www.verdun-tourisme.com/en/index.htm>, lesedato 3. november 2005.

massemediale fremstillinger har skapt nye turistmål. I kjølvannet av *Schindlers liste* begynte folk å oppsøke filmens innspillingslokaliteter i Krakow-området. Mens noen av stedene korresponderte med de historiske åstedene, var andre rene kulisser. Etter hvert har man også kunnet bli guidet rundt på disse stedene, og filmens geografi er blitt inkorporert i den holocaustturistiske tilnærmingen til Krakow (Aronsson 2004a:83ff).

I dag er reiser til de ulike holocaustminnestedene rundt om i den vestlige verden en sentral minneaktivitet knyttet til erindringsdiskursen Holocaust. Erindringsforskeren James Young påpekte allerede i 1993 at antallet mennesker som årlig besøkte verdens mest kjente holocaustminnesteder oversteg antall holocaustofre (Young 1993:x). Siden den tid har dette tallet økt ytterligere. I 1993 åpnet for eksempel The United States Holocaust Memorial Museum. Det etablerte seg raskt blant de aller mest besøkte museene i Nord-Amerika, og besøkes i gjennomsnitt av omkring 5 000 mennesker hver dag (Olesen 2002:49). Blant andre populære besøksmål er Het Anne Frank Huis i Amsterdam, Jüdisches Museum i Berlin og Yad Vashem i Jerusalem – og ikke minst de tidligere døds- og konsentrasjonsleirene i nåværende Polen, Tsjekkia, Frankrike og Tyskland.

Mange av de besøkende på disse minnestedene er skoleungdommer fra Europa, Nord-Amerika og Israel. De israelske ungdomsturene til dødsleirene er blant de mest velstrukturerte og systematisk organiserte reisene til holocaustminnesteder. Siden slutten av 1980-tallet har over 100 000 israelske ungdommer besøkt leirene. Det israelske utdanningsdepartementet har siden 1988 arrangert denne type reiser, og i dag er omkring en tredjedel av de israelske dødsleirreisene organisert gjennom departementet. Utdanningsdepartementets målsetning med reisene er formulert slik:

[T]he students are expected to deepen their awareness of their Jewish heritage and their commitment to the State of Israel, as well as to learn about core Jewish, Zionist and humanistic values. The program also aims to further the understanding of the background factors which enabled the rise of the Nazi regime, its ideologies, and the crimes conducted by this regime against humanity. Exposing the students to these subjects should increase their awareness of the

need to build a strong and autonomous state, guiding them to feel obligated to defend democracy and act against all forms of racism (Israeli Ministry of Education 1990 og 1994, her sitert etter Lazar et al. 2004a:15).

De nasjonalbyggende målsetningene med reisene er eksplisitt uttalt. De identitetsbyggende og nasjonale sidene ved disse gruppereisene er behandlet av antropologen Jackie Feldman (se Feldman 2001a, 2001b, 2002 og 2007). Koblingen mellom Holocaust og staten Israel, slik den iscenesettes gjennom reisene, beskriver han på denne måten:

The objective of these visits is to imbue students with experiences that will make this view of the world plausible: that the Holocaust never really ended, and that, but for the State and its defense forces, the Jews in Israel would today be on their way to the gas chambers (Feldman 2002: 84).

Feldman betrakter reisene som ritualer som skal knytte elevene til den israelske nasjonale ideologi (civil religion) og til oppfatningen av hva som var Diasporaens ytterste konsekvens – slik den fortolkes i nasjonal israelsk sammenheng. Under turene fremstår dødsleirene som en kontrast til Israel, og staten Israel blir en garantist for at en slik katastrofe ikke skal true verdens jødiske befolkning nok en gang. Slik fremfører de israelske reisene et utvetydig nasjonalt budskap. Som på de norske reisene har også de israelske ungdommene med seg en overlevende fra leirene. Det faktum at han eller hun faktisk overlevde setter den overlevende i en spesiell posisjon. Han eller hun blir en personifisert forbindelseslinje mellom dødsleirene og dagens Israel. Den overlevende trosset dødsriket og har vært med på å bygge et nytt vitalt samfunn i Israel. Slik blir han/hun en israelsk helt. Den overlevendes autentisitet er uomtvistelig, og det er ikke bare deres erfaringsfortellinger som gjør dem til autoriteter – deres blotte nærvær gjør dem til levende, fysiske og personifiserte vitnesbyrd. Som Feldman uttrykker det:

They are not so much a source of information as an incarnation of the dead. They testify not only through their narrative but also

through their physical presence at the sites. These survivors are the undisputed heroes of the voyage (Feldman 2001a:161).

Intensjonen er at møtet mellom elevene og overleverne skal knytte uløselige bånd mellom dem. Målet er at elevene skal bli ”witnesses of the witnesses” og dermed videreformidle overlevernes budskap – til venner, til klassekamerater og til slektninger (Feldman 2002:85).

Det går et vesensskille mellom de norske og israelske reisene i at de israelske reisene eksplisitt brukes nasjonalbyggende, sågar i en nasjonal sammenheng som også inkluderer en væpnet etnisk konflikt. Men selv om de norske reisene ikke har noen uttalt nasjonalbyggende målsetning, har de likevel klare nasjonale aspekter og nærmer seg holocausterindringen med norske øyne. Ut over dette er det flere påfallende likheter mellom de israelske og de norske turene. Ikke minst er den betydningen overleveren har for reisen strukturelt lik. Men reisene ligner hverandre også på et mer detaljert plan. Både de norske og de israelske ungdommene gjennomfører minneseremonier i de leirene de besøker. Begge reisene veksler mellom besøk i leire og shopping eller underholdning i Polen, og begge ungdomsgruppene besøker saltgruvene i Wieliczka-Bochnia dagen etter et besøk i en dødsleir (for de norske elevenes del dagen etter besøket i Auschwitz-Birkenau, for de israelske elevenes del dagen etter besøket i Treblinka) (Feldman 2001b:42). De norske elevene deltar i en såkalt folklorekveld – en folkedansoppvisning under oppholdet i Krakow.

Da jeg reiste med elevene fra Moen skole høsten 2004, bodde det en israelsk gruppe på hotellet vårt. Tilfeldigvis oppdaget jeg at denne gruppen også så en slik folkedansoppvisning. Slik er det bemerkelsesverdige likheter i oppbyggingen av turprogrammet mellom de norske og de israelske reisene. Da jeg spurte Helga Arntzen og Geir Lid om de var blitt inspirert av andre tilsvarende reiser da turprogrammet ble utformet, var svaret nei.<sup>10</sup> De norske reisene ble altså ikke formet etter et israelsk forbilde. Likheten må simpelthen forklares på en annen måte. Geir Lid vektlegger at den betydningen tidsvitnene fikk for reisene sprang ut av erfaringene fra den aller

---

<sup>10</sup> Intervju med Helga Arntzen og Oddvar Løken 18. februar 2004 og intervju med Geir Lid 16. februar 2004.

første reisen,<sup>11</sup> mens Helga Arntzen mener at det turprogrammet gav seg selv.<sup>12</sup> Det er ingen grunn til å betvile dette, men på et strukturelt plan er det ingenting som gir seg selv. Forklaringen på likheten mellom de norske og de israelske reisene må heller søkes på et diskursivt nivå. Begge reisene er knyttet til den samme overordnede erindringsdiskursen. Både de israelske og de norske reisene må sies å være representasjoner av den samme kosmopolitiske erindringen. Det er viktig å huske på at til tross for de uttalte nasjonale målsetningene med de israelske reisene, så har det israelske utdannelsesdepartementet også formulert demokratiske og antirasistiske mål for reisene, og knytter dem slik sett til holocausterindringens universalisme.

Både de israelske og de norske reisene er tett knyttet til et tramuadramatisk og personifisert holocaustnarrativ. Begge reisene iscenesetter dette dramaet, personifisert gjennom tidsvitnets personlige nærvær og hans eller hennes fangeberetning. Tidsvitnet virker strukturerende for reisens dramaturgi, og virker samtidig strukturerende for hvordan ungdommene kan forholde seg til de materielle og narrative holocaustrepresentasjonene de møter. Den type selvopplevd erfaringsfortelling som tidsvitnene forteller elevene krever innlevelse og medfølelse, alt annet ville ikke bare være respektløst, det ville også være umoralsk. Dette gjelder både for de norske og de israelske reisene. Samtidig er *reisen* i seg selv betydningsfull som erindringsakt. Det er selve reisen som skaper dramaturgien i erindringspraksisen, gjennom iscenesettelse av holocaustnarrativets reisekronotop skapes en kontrast mellom en hjemlig god sfære og den menneskelige ondskaps geografi. Slik kan både de israelske og de norske reisene sies å være eksempler på samme form for erindringsgenrer, der genreuttrykk er tett knyttet til et overordnet erindringsnarrativ. Denne reiseformen kan betraktes som en form for turisme, men det er kanskje mer hensiktsmessig å trekke inn en annen type reisegenre.

Døds- og konsentrasjonsleirreiser beskrives som oftest som skjellsettende opplevelser for de reisende. De forventes å gjennomleve en grunnleggende personlig erkjennelsesprosess i løpet av turen. Som

---

11 Intervju med Geir Lid 16. februar 2004.

12 Intervju med Helga Arntzen og Oddvar Løken 18. februar 2004.

jeg antydte i kapittel 2, er det nærliggende å betrakte slike reiser med utgangspunkt i et ritualperspektiv. En slik tilnærming er tatt i bruk av forskere som har beskjeftiget seg med denne type reiser. Jackie Feldman har anlagt et ritualperspektiv i sine studier av israelske skoleturer til dødsleirene. Også folkloristen Jack Kugelmass har valgt et ritualteoretisk utgangspunkt i en studie av amerikansk-jødiske ungdommers gruppereiser til dødsleirene (Kugelmass 1994). Han betrakter organiserte gruppereiser til leirene som et verdslig ritual (jf. Moore & Myerhoff 1977). For amerikanske jøder er Holocaust en viktig identitetsmarkør, og Kugelmass hevder at ungdommene blir sendt på slike reiser som en del av sin religiøse og etniske oppdragelse. Ved å besøke de steder der millioner av europeiske jøder systematisk ble drept, søker de reisende etter sin egen jødiske identitet (Kugelmass 1994:178ff). Ofte kombinerer ungdommene reisen til Polen med en tur til Israel. Kugelmass' informanter forteller med innlevelse hvordan en reise til Israel plutselig fremstår som meningsfull etter et besøk i Auschwitz. Først besøker de den europeiske jødiske kulturens dødssted, før de besøker den gjenoppståtte jødiske staten Israel. Slik fremstår Holocaust og dets minnesteder som staten Israels antitese. Reisens budskap er at Holocaust var den jødiske diasporaens ytterste konsekvens, og nødvendigheten av staten Israels eksistens blir poengtert (op.cit:183).

Gjennom Kugelmass' skildring fremgår det at ungdommene har gjennomlevd en etnisk basert identitetsprosess. Reisen til døds- og konsentrasjonsleirene blir noe mer enn kun en opplevelsereise eller en undervisningsreise. Det er vanlig å beskrive slike erkjennelsesprosesser som en form for *indre reise*. Her er det paralleller til flere typer reiser. Så vel den tidligmoderne dannelsesreisen som den senmoderne backpackerreisen blir beskrevet i slike termer.<sup>13</sup> Det er ikke bare det geografiske målet for reisen som da er viktig for den reisende, selve reisehandlingen er i seg selv betydningsfull. Jo mer reisen utfordrer og stiller krav til den reisende, jo større selvutviklende potensial tillegges den. Samtidig er ikke reisemålet uvesentlig – for at en reise skal bevege selvet, stilles det krav til reiseopplevelsens ekthet. Det

---

13 Se f. eks. Eriksen 1997b:25-46 for behandling av dannelsesreisen og dens etterfølgere og Egeland 1999 for drøftelse av backpackerreisen.

er opplevelser som på en eller annen måte oppfattes som autentiske som tillegges transcendentale kraft, og reisemålet bør gi mulighet for denne type opplevelser (Rogan 2005:136). Denne formen for indre erkjennelsesprosess er aller mest fremtredende i pilegrimsreisen. Ordet pilegrim kommer av det latinske ordet *peregrinus* og betyr fremmed, altså en reisende. Pilegrimsreiser er beskrevet i *The Oxford Dictionary of the Christian Church* som: "Journeys to holy places undertaken from motives of devotion in order to obtain supernatural help or as acts of penance or thanksgiving" (Cross 1958:1072). I moderne språkbruk er det imidlertid blitt vanlig å la begrepet favne mer enn troendes valfarting til hellige steder. Generelt kan pilegrimsreiser forstås som lange reiser til bestemmelsessteder som tillegges fundamental moralsk eller åndelig betydning for den reisende. I en sekularisert verden med Holocaust som et sentralt kulturelt referansepunkt, og der holocausterfaringen er knyttet til moralske imperativer, er det vanlig å beskrive reisene til holocaustminnesteder som en form for sekulære pilegrimsreiser (se f. eks. Feldman 2001b, Lazer et al. 2004a:190 og Cole 1999:115). Implisitt i en slik begrepsbruk ligger det en påstand om at den reisende i møtet med leirene skal gjennomleve en indre moralsk erkjennelsesprosess. En slik type erkjennelsesprosess, der moralske grunnverdier skal kroppsliggjøres hos de reisende, er også målsetningen med de norske skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene.

I boken *Images and Pilgrimage in Christian Culture* har antropologene Edith og Victor Turner studert ulike former for kristne pilegrimsreiser ut fra et overordnet ritualperspektiv. I bokens innledning argumenterer Victor Turner for at pilegrimsreiser kan betraktes som et *limanoid* – det vil si et liminal-lik fenomen. Det limanoide skiller seg fra det liminale ved at det er mer fragmentert og mer åpent for individuell valgfrihet. I tillegg er limanoide fenomener ofte initiert av identifiserbare personer – i motsetning til liminale fenomener som oppfattes som gudegitte (Turner & Turner 1978:253f). Betraktes skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene som moderne sekulære pilegrimsreiser, er det også fristende å trekke inn det rituelle og limanoide aspektet ved pilegrimsreisen. Skoleturene kan studeres som ritualer, det vil si som integreringsrituer der elevene skal integreres i en helt essensiell del av samfunnets kollektive fortidsforståelse. Gjennom reisene skal de innvies i et

erindringsfellesskap av ansvarlige voksne samfunnsborgere – et moralsk fellesskap som er fundamentert både i felles grunnleggende verddivurderinger og kunnskap om en felles historisk erfaring.

#### REISENS RITUELLE SCRIPT

Det er liten tvil om at de norske skolereisene til de tyske døds- og konsentrasjonsleirene er sterkt ritualiserte (jf. Bell 1992). De er institusjonaliserte og repetitive symbolske handlinger som følger en fastlagt dramaturgi. Reisene iscenesetter en rituell grunnfortelling med det målet for øyet å internalisere grunnfortellingens verdibudskap hos deltagerne. De rituelle aspektene er godt inkorporert i talen om reisen. Retorikken rundt reisene kretser rundt overgangsritys sentrale tematikk. I forbindelse med disse skoleturene hevdes det stadig vekk at reisene vesensforandrer elevene – at det er en reise for livet. Det er derfor nærliggende å bruke van Gennep og Turners modell som analytisk innfallsvinkel til å forstå reisene som erkjennelsesprosesser. Denne innfallsvinkelen forutsetter at ritualet virker transformatorisk på initiandene. Men slik er det ikke nødvendigvis i praksis. Religionsforskeren Ronald Grimes har ganske enkelt påpekt at ritualer ikke alltid gjør det de intenderer å gjøre. Det er slett ikke sikkert at de virker transformerende på deltagerne, eller de kan få andre virkninger på deltagerne enn den ritualens narrativ og dramaturgi legger opp til (Grimes 2000:7). Det kan dermed hevdes at overgangsriten kommuniserer endringer i sosial status overfor omverdenen uten at disse endringene nødvendigvis trenger å speile seg i initiandenes egen opplevelse av ritualen. Et slikt syn på ritualene peker i en annen retning enn mye av den klassiske ritualteorien, og står i skarp kontrast til Paul Connertons postulering av ritualens vilkårløse makt over deltagerne. Nettopp derfor er det fristende å ha Grimes påpeking i bakhodet når jeg i de neste kapitlene skal undersøke hvordan elevene forholder seg til reisen, betraktet som et ritual.

I den rituelle dramaturgien ligger det innbakt en forventning om at elevenes moralske innlevelse og erkjennelse skal springe ut av deres personlige møte med tidsvitnet. Tidsvitnets fangeberetning fungerer i denne sammenhengen som et personifisert holocaustnarrativ, og den erkjennelsesprosessen elevene forventes å gjennomleve springer ut av den tilstand av katarsis møtet med dette dramaet moralsk sett



forlanger av dem (jf. Alexander 2002: 31f). Innledningsvis i kapittelet argumenterte jeg for at talen *om* reisen var med på å etablere en konsensus rundt forståelsen av den. I et samspill mellom Hvite busser til Auschwitz som organisasjon, offentlig tale og elever som allerede har reist på slike turer fremtrer det et tydelig mønster i forventningene, både til hvordan reisen *bør* forløpe og hvordan elevene *bør* relatere seg til reisens erindringsbudskap. Dette legger klare føringer på hvordan hver enkelt skolereise blir gjennomført. Både reisens narrative oppbygging, hvordan elevene skal agere underveis og den form for innlevelse og erkjennelse som forventes av dem er slik sett strengt definert. Disse elementene kan sies å utgjøre reisens *script*.

I narrativt inspirert psykologisk teori kan et *script* defineres som en standardisert modell for et hendelsesforløp (jf. Mercadal 1990:225, her i Herman 1997:1047, jf. Abelson & Schank 1977:36-68). På et kognitivt plan fungerer scriptet som en form for kunnskap om hvordan hendelser forløper, som kan aktualiseres når hendelsesforløp skal kommuniseres som fortellinger. Scriptet fungerer da som støtte for hukommelsen, og som støtte for kommunikasjon, fordi kommunikasjonen forutsetter at samtalepartneren kjenner til scriptet for hvordan spesifikke hendelser forløper. Slik sett kan scriptene sies å være en form for kulturell grammatikk, og selve scriptbegrepet kan anvendes for å beskrive både en form for personlige (jeg dusjer og spiser frokost hver morgen) og kollektive kunnskapsstrukturer (hver 17. mai vinker skolebarna til kongen på Slottsplassen) (Kjus 2005:295f). Som narrative strukturer kan scriptene fungere strukturerende på hvordan hendelsesforløp blir forstått og gjenfortalt, men de kan også virke strukturerende på handling. Hvis scriptene betraktes som en form for kulturell grammatikk som virker strukturerende både for handling og for fortolkning av handling, kan scriptteorien kombineres med Bakhtins dialogisme. På mange måter kan man hevde at scriptene på et overordnet nivå fungerer dialogisk i den forstand at subjektene orienterer seg mot dem, i tale og handling.

Slik genren legger føringer på hvordan en ytring både er utformet og blir oppfattet, legger også scriptet denne type føringer. Scriptene er da også tett knyttet til genre. I fortolkning av ulike fortellingsgenres forløp vil lytteren eller leseren benytte sin genrekompetanse – og dermed også kompetanse om genrens *script*. I hvor stor grad

fortellinger er scriptet, varierer fra genre til genre. Når det gjelder tydelig scriptete genre vil lytteren, leseren eller seeren reagere spontant hvis fortellingen bryter med genrens script. Et belysende eksempel hentet fra folkloristikken er undereventyrene. De følger et temmelig fastlagt script; helten eller heltinnen får alltid sin prinsesse eller sin prins, og de slemme søsknene eller den onde stemoren blir straffet. Hvis helten derimot dør og den onde stemoren kommer seirende ut, vil det være et kraftig brudd med scriptet, og både barn og voksne vil reagere umiddelbart – selv i de tilfeller der tilhørerne hører eventyret for første gang.<sup>14</sup> Slik fungerer scriptene som en narrativ struktur som både skaper genremessig stabilitet og forutsetninger for publikums fortolkning. Generelt kan alle former for ytringer, avhengig av genretilhørighet, i større eller mindre grad sies å være scriptede. Dette gjelder også for erindringsgenrer. Den norske 17. mai-talen er et eksempel på en sterkt scriptet erindringsgenre. Slike taler berører som oftest både nasjonen og lokalsamfunnet. De forteller om hendelsene i 1814, nevner 1905 og legger stor vekt på motstandskampen under annen verdenskrig (Blehr 2000:109f). Det genrebestemte scriptet som bærer 17. mai-talene oppe er en del av et større *rituelt script* for hvordan 17. mai skal markeres.

Scriptbegrepet anvendes ikke bare i psykologisk og narratologisk teori, det anvendes også i performans- og ritualteori for å beskrive regelbestemt rituell dramaturgi (se f. eks Schechner 2003:68f). Rituelle script er i ulik grad nedskrevne og fastlagte. For eksempel fungerer liturgien som et skriftlig og fastlagt script for det kristne gudstjenesteritualet, der utøverens mulighet til å endre utformingen av praksisformen er liten eller ingen. Motsatt er det med markeringen av 1. mai, slik den hvert år arter seg i Stockholms gater. Dette ritualet er i liten grad scriptet og åpner opp for et mangfold av mulige måter å feire og markere på (se Engman 1999). De norske skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirer er strukturert etter et tydelig rituell script – som blir uttrykt og kommunisert på en rekke ulike måter. Det gjelder så vel reisesens program, som hvordan elevene forholder

---

14 Det var den sterke scriptingen av undereventyrene som gjorde det mulig for folkloristen Vladimir Propp å hevde at alle undereventyr består av et større eller mindre utvalg av totalt 31 handlingssekvensene, og at disse sekvensene alltid er strukturert i samme rekkefølge, Propp 1990.

seg til reisens budskap. Og ikke minst hvordan reisens struktur og dens narrative innhold korresponderer ved å bygge på den samme reisekronotopen. Scriptet legger rituelle føringer som både peker mot at reisen må betraktes som en minnerite og som en overgangsrite, i den forstand at elevene forventes å tilegne seg et erindringsbudskap som skal virke personlig transformativt på dem.

Med Bakhtins terminologi har ungdomskulturforskeren Neil Campbell karakterisert sterke kulturelle script som monologiske strukturer som bærer oppe en hegemonisk definisjonsmakt (Campbell 2004:13). Det er liten tvil om at det scriptet som bærer oppe de norske skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene kan karakteriseres som en slik monologisk struktur, som bygger på en norsk variant av holocausterindringens traumadrama. Samtidig bærer scriptet på noen indre spenninger. Skoleturene er en form for reise som balanserer mellom ulike reisegenre. Disse genrene skaper ulike forventninger til eget agerende og egne opplevelser hos den reisende. Reisene kan uten tvil betraktes som en form for sekulære pilegrimsreiser der personlig erkjennelsesutvikling er målsetningen. Samtidig er reisen også en form for turisme. Elevene besøker flere turistattraksjoner i tillegg til besøket i leirene. Mens pilegrimsreisens fokus ligger på erkjennelsesprosesser, ligger turistreisens fokus snarere på å oppsøke og konsumere opplevelse (jf. MacCannell 1999). Det å oppleve kjente turistattraksjoner står helt sentralt i den turistiske opplevelsen, det samme gjør shoppingen. Slik søken etter opplevelser trenger slett ikke være erkjennelsesutviklende i noen moralsk eller etisk forstand. Den kan tvert om være hedonistisk i sitt konsumeringsjag, og slik sett fremstå som en motsetning til pilegrimsreisen.

Det er dessuten viktig å huske på at disse turene er skolereiser. Skolereisen har en lang tradisjon som en opplevelsesbasert undervisningsform som skulle supplere klasseromsundervisningens bokbaserte læring. Historikeren Petra Rantatalo trekker de idémessige trådene helt tilbake til 1500-tallet, men det var fra 1800-tallet at slike pedagogiske tanker og slik form for undervisningspraksis ble mer systematisert (Rantatalo 2002). Skolereisen er en type pedagogisk praksis som er velkjent og velprøvd, og gjennom skolegang har enhver elev vært med på flere skoleturer, ikke minst er museumsbesøket en svært vanlig form for skoletur (se Aronsson et. al 2000 og Aronsson et al. 2002). Lengre skoleturer har på mange måter slektskap med

pilegrimsreisen og dannelsesreisen i den forstand at elevenes møte med omverdenen skal gi dem personlige erfaringer som kan modne dem som mennesker. Elevperspektivet på skoleturen er imidlertid et viktigere kjennetegn ved skoleturgenre enn den pedagogiske målsetningen. Fra et elevperspektiv ligner skoleturen på mange måter turistreisen. Også for elevene står søken etter spennende opplevelser i fokus. Ikke gjennom å oppsøke severdigheter og attraksjoner, men heller gjennom fellesskapsopplevelser der elevene kommer tett sammen, forelsker seg, og knytter nye vennskapsbånd – samtidig som de leker med og utfordrer skoleturens regler og grenser.

Som reiseform kan skoleturene til de tidligere døds- og konsentrasjonsleirene betraktes som en genreforhandling mellom pilegrimsreisen, turismereisen og skoleturen. Som idealtyper danner disse reisegenrene et spenningsfelt som elevene må manøvrere innenfor. Dette hjelper reises script dem til å gjøre. Så vel reises kronologi og tidsdisponering som elevenes opplevelser og lærdommer blir italesatt gjennom scriptede idealpresentasjoner av reisen. Scriptets normer for handling og emosjonelle reaksjoner gir dermed instruksjoner for hvordan elevene skal balansere mellom reises ulike dimensjoner. I de neste analysekapitlene skal jeg diskutere hvordan reisen kan betraktes som en subjektiveringsprosess der elevene orienterer seg mot dette scriptet. I hvilken grad går de i dialog med det? I hvor stor grad kan det sies å være en monologisk organisert struktur som krever elevenes aksept? Eller omvendt, i hvor stor grad skaper de indre spenningene i denne formen for erindringspraksis utfoldelsesmuligheter for elevene? Resten av analysen skal diskutere slike spørsmål. Jeg skal da følge tiendeklasseelevne ved Moen skole i Oslo i sine forberedelser til en reise med Hvite busser til Auschwitz, underveis på reisen og gjennom bearbeidelsen av reisen i månedene etter hjemkomsten.

# Å forberede seg til en skoletur – tradering og rituell adskillelse

På et foreldremøte ved juletider i 2003 ble det bestemt at klasse 10C og 10D ved Moen skole i Oslo skulle på skoletur til Polen og Tyskland for å besøke Auschwitz-Birkenau, Sachsenhausen og Ravensbrück. Da gikk elevene ennå i niende klasse, og det skulle gå trekvart år, til midten av oktober 2004, før reisen ble en realitet. I mellomtiden hadde de brukt mye tid på å forberede seg. De hadde tjent penger til reisen, de hadde møtt tidsvitnet Hans Johnsen, de hadde sett *Schindlers liste*, de hadde fått utdelt en reisedagbok de skulle bruke underveis på reisen, de hadde skrevet ned sine forventninger til turen, de hadde skrevet huskelister, de hadde sørget for at de hadde gyldig pass og mer til. De siste 14 dagene før reisen var stort sett avsatt til forberedelser. Det var da de hørte tidsvitnet fortelle sin fangeberetning og det var da de så *Schindlers liste*. Men forberedelsene begynte lenge før den tid. I dette kapittelet har jeg valgt ut noen få momenter som jeg betrakter som spesielt betydningsfulle i forberedelsesfasen. Noen av disse situasjonene er fra de siste intense forberedelsene i ukene før avreise, mens andre utspant seg langt tidligere.

Siden 1997 har klasseturer til døds- og konsentrasjonsleirene fungert som avslutningsturer for tiendeklasseelevne ved skolen. I samtale med meg har både en elev og rektor på skolen karakterisert

denne type reise som en *tradisjon* ved skolen.<sup>1</sup> I så måte har ikke bare turene etablert seg som praksis ved skolen – det har også etablert seg en uttalt *oppfatning* av at det eksisterer en slik praksis. Som en følge av gratisprinsippet for skoleturer stoppet skolen imidlertid å arrangere slike reiser i skoleåret 2003-2004. Dette var mange lærere og foreldre misfornøyde med. En foreldregruppe tok saken i egne hender, og i høstferien 2003 arrangerte de en tur for tre av tiendeklassene, helt uten lærernes deltagelse. Året etter ble slike skoleturer gjeninnført på skolen, og fra da av fulgte reisene gratisprinsippet sine retningslinjer. Det innebar at reisene måtte være foreldreinitierte, og de måtte være finansiert utenfor skolens budsjett. I tillegg måtte elever og foreldre betale lærerens overtidslønn.<sup>2</sup> Selv om skolereisene nå var foreldreinitierte, støttet lærerne fortsatt opp om reisene og lot dem inngå som en del av undervisningsopplegget for tiendeklasse.

Det er verdt å legge merke til den etablerte oppfatningen av at slike reiser var en *tradisjon* ved skolen. Når en handling eller et fenomen beskrives som tradisjon er det ikke verdinøytralt. I hverdagspråket blir tradisjoner gjerne tillagt en positiv lading. Det er vanlig å oppfatte tradisjonene som uttrykk for grunnleggende kulturelle verdier som har etablert seg over tid, og som det er viktig å hegne om. Å vise til tradisjonen kan derfor virke normerende for valg og handling i nåtiden (Eriksen 1994, Eriksen 1999:197 og Eichholz 2000). Slik sett fungerte oppfatningen om at reisen var en skoletradisjon som en viktig legitimerende begrunnelse for at reisene skulle fortsette, til tross for de praktiske hindringene innføringen av gratisprinsippet medførte.

I dette kapitlet betrakter jeg forberedelsene til skoleturen som en rituell adskillellesprosess for de reisende elevene. Overordnet vil jeg hevde at de forbereder seg på å tre inn i en posisjon som initiander for en rituell innvielse i holocaustnarrativets erindringsfellesskap. De riteanalytiske begrepene vil imidlertid ikke stå i fokus for analysen, det vil snarere tradisjonsbegrepet gjøre. Den nevnte normative og legitimerende dimensjonen ved begrepet kjennetegner tradisjon som emisk begrep. Men tradisjonsbegrepet er også et analytisk begrep. Etnologen Asbjørn Klepp har meislet ut tre aspekter

---

1 Intervju med Geir 7. oktober 2004, samtale med rektor fredag 8. oktober 2004.

2 Informasjon om skoleturer. Moen skole. 2004.

ved det analytiske tradisjonsbegrepet som kan forfølges (Klepp 1980). Som analytisk begrep kan tradisjon for det første sies å betegne et spesifikt *innhold*. Det vi si fortellinger eller ritualiserte handlinger som blir overført fra generasjon til generasjon. For det annet kan det betegne selve *traderingsprosessen*, altså en konkret og observerbar kommunikasjonsprosess. For det tredje kan det bety *tradisjonsprosessen*. Klepp definerer denne prosessen som en ”intrasosial prosess som viderefører kultur over tid og dermed tenderer til å skape stabilitet” (op.cit:197). Dette er en type prosess som ikke er direkte observerbar, *tradisjonsprosessen* er dermed en analytisk abstraksjon som beskriver kulturell stabilitet. I dette kapitlet vil de to førstnevnte dimensjonene ved tradisjonsbegrepet stå i fokus – det vil si tradisjon som traderingsprosess og innhold.

Enhver traderingssituasjon er en dialogisk situasjon i svært konkret forstand; trading krever et samspill mellom en taler og en adressat, der adressaten betrakter talerens budskap som så viktig at han eller hun selv vil ta det opp i sitt fortellingsrepertoar og fortelle det videre til en tredje part. Samtalen mellom to generasjoner tradisjonsbærere er den idealtypiske traderingssituasjonen som klassiske traderingsstudier tar utgangspunkt i. Sosialantropologen Odd Are Berkaak er blant dem som har påpekt at trading kan være en langt mer kompleks prosess enn utelukkende et møte mellom to aktører. I en studie av tradisjonskomplekset rundt det klassiske westernoppjøret i OK Corral i Tombstone, Arizona viser han hvordan den samme fortellingen kan opptre i film, bøker og som muntlig tradisjon. Den enkelte versjonen kan ikke studeres isolert – den henter inspirasjon og begrunnelse hos en rekke ulike fortellinger tradert gjennom ulikartede medier. Dermed må traderingsprosessen sees som en samtale som føres på ulike skalanivåer, der flere aktører deltar og der ulike typer medieformer er i spill (Berkaak 1999:36). I denne prosessen deltar en rekke identifiserbare aktører, og i det traderte innholdet er det en lang rekke stemmer i tale. Noen av dem tilhører tradingens aktører, mens andre er brakt med fra langt tidligere kommunikasjons situasjoner.

Jeg vil forfølge Berkaaks tilnærming til trading. Når det gjelder de norske skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene er det liten tvil om at de må beraktes som slike komplekse traderingsprosesser

som Berkaak beskriver. Den strukturelle rammen for skoleturene som skapes av stiftelsen Hvite busser til Auschwitz, tidsvitnene som aktørgruppe og den offentlige talen, er en viktig diskursiv ramme for denne prosessen. I dette kapitlet vil jeg studere den rituelle forberedelsen til reisen ved å se nærmere på noen av de traderingssituasjonene der elevene møter skoleturenes tradisjonskompleks. Dette komplekset kan forenklet deles inn i to komponenter; det holocaustnarrativet som reisen er bygget opp rundt og den rituelle kompetansen hos elevene – det vil si hvordan elevene tilegner seg kunnskapen om hvordan reisen skal utføres, og hva slags posisjon de forventes å innta underveis på reisen, med andre ord reisens rituelle script.

I dette kapitlet har jeg valgt å fokusere på det jeg betrakter som de viktigste traderingsarenaer og traderingsaktører, både når det gjelder erindrings narrative innhold og rituell kompetanse. Jeg vil deretter følge traderingsprosessen ett steg videre for å se hvordan elevenes egne forventninger til reisen står i forbindelse med det tradisjonsinnholdet de er blitt kjent med i løpet av forberedelsene til reisen. Det vil jeg gjøre ved å nærlese en tekst der Hilde – en av elevene – selv setter ord på sine forventninger. Fokuset vil ligge på hvilke ord hun bruker for å beskrive forventningene til reisen, og hvilke stemmer som er i tale i hennes tekst. Mens dialogismen vil fungere som et underliggende premiss i diskusjonene av tradering og tradisjonsinnhold, vil dialogismen som metodologisk verktøy bli trukket eksplisitt frem i nærlesingen for å vise hvordan Hilde forholder seg til de traderingssituasjonene hun har tatt del i og det erindringsinnholdet hun er blitt stilt overfor. Dermed vil det scriptbegrepet jeg introduserte i forrige kapittel bli skjøvet i bakgrunnen. Men det er ikke dermed sagt at begrepet er glemt. Avslutningsvis vil jeg hente det opp igjen og føre det sammen med den tradisjonsanalysen som er gjort gjennom kapitlet.

#### POSITIV SANKSJONERING FRA OMVERDENEN

Det var meningen at elevene selv skulle tjene opp mest mulig av pengene som skulle finansiere reisen. Elevene ved Moen skole er slett ikke alene om å samle inn penger til slike reiser. I norske byer og tettsteder er det etter hvert blitt vanlig å støte på ungdomsskoleelever



som selger kaker, vafler og lodd for å finansiere sine skoleturer. Slike stands er som oftest skiltet med tekster av typen: ”Støtt vår polentur!” Også elevene fra Moen skole arbeidet slik. De siste månedene før reisen ble de delt inn i firemannsgrupper som hadde felles ansvar for å tjene inn gruppedlemmenes reisekostnader. Mange valgte å selge boller, vafler eller lodd ved større publikumsarrangementer, eller de stilte opp utenfor butikker og kjøpesentre for å fange kunder på lørdagshandel. Slik klarte de fleste av dem å tjene inn sine reisekostnader.

Salget av kaker og vafler hadde imidlertid ikke bare en praktisk funksjon, denne typen kakesalg bærer også på et performativt rituelt aspekt. Ved å selge kaker og vafler måtte elevene fortelle hva pengene skulle brukes til. Arbeidet førte altså til at elevene for første gang selv måtte fortelle om reisen – allerede flere måneder før den fant sted. De måtte fortelle om hva de skulle gjøre og hva de kom til å oppleve. Samtidig er slike reiser et velkjent fenomen blant folk flest. Salgsskilt av typen ”Støtt vår polentur!” er meningsfulle fordi folk vet at en *polentur* ikke betyr en reise for å ha det gøy i Warszawa eller for å stå på ski i Zakopane. Folk vet at en polentur er det samme som en skoletur til døds- og konsentrasjonsleirer i Polen og Tyskland. Flere av elevene fortalte meg at de som kjøpte vaffelhjertene gjerne også kommenterte den kommende reisen. Karin fortalte at det var mange som gav dem penger *fordi* inntektene skulle finansiere en slik tur. Mange av kundene fortalte at de selv hadde vært med på denne type reiser eller at deres barn eller barnebarn hadde vært med på dem.<sup>3</sup> Linda, på sin side, fortalte dette om hvordan folk reagerte:

Linda: De forteller at ”Oi, da bør dere enten grue eller glede dere.” Det er sånn helt forskjellig. Noen har hatt det helt for jævlig og sier at ”Oi oi, det skjønner jeg ikke at dere tør og sånn.” Eller så er det noen som ikke har vært der som gjerne vil si at vi ikke burde dra.

Kyrre: Å ja.

Linda: Men så er det noen som har hatt barn eller barnebarn eller sånn, som har vært der, som forteller at det har vært veldig bra. Så det er mange forskjellige syn på det.<sup>4</sup>

---

3 Intervju med Karin 11. oktober 2004.

4 Intervju med Linda 11. oktober 2004.

Selv om Linda her gjengir både positiv og negativ respons, så er grunntonen positiv. For det var ikke innholdet i selve reisen folk var kritiske til, det var snarere den sterke emosjonelle prøven elevene ville bli utsatte for. Selv de kritiske røstene fremførte dermed nærmiljøets anerkjennelse av reisen. Slik erfarte elevene at deres reise berørte og engasjerte folk.

Richard Bauman forstår *performans* som ”a mode of communicative display, in which the performer signals to an audience, in effect, ‘hey, look at me! I’m on! watch how skillfully and effectively I express myself’” (Bauman 2004:9). Baumans nokså enkle definisjon kan brukes som utgangspunkt for å forstå det performative aspektet ved bolle- og vaffelsalget. Fra et performativt perspektiv er det et viktig poeng at salget gjorde reisen synlig for omverdenen – og samtidig gav det elevene muligheter for direkte sosial respons. Slik ble salget en scene der elevene fikk mulighet til gjøre sin første rituelle opptreden i forbindelse med reisen. Her skaffet de seg et publikum de kunne fremføre et enkelt budskap overfor: ”Se, her er vi! Vi skal til Auschwitz!” Salget viste frem det ansvaret de tok for sin egen moralske oppdragelse ved å gjøre en slik reise.

Dette er et normativt budskap, som krever normativ respons. Og det fikk elevene. Den positive responsen elevene fikk i nærmiljøet gjennom vaffel- og kakesalget har satt spor etter seg i elevenes forventninger til reisen, slik de selv formulerte dem skriftlig. I en såkalt *forventningstekst* som Linda skrev noen dager før avreise kommenterte hun det arbeidet hun hadde gjort for å tjene pengene til turen, og satte det inn i en større meningssammenheng:

Da skal vi endelig til Polen. Jeg husker vi fikk vite at vi skulle dra. Da brydde jeg meg egentlig ikke så veldig. Det var jo så lenge til. Jeg ble irritert da vi måtte begynne å samle inn penger allerede da. ”Så mye styr assa”. Men vi har jobba, jobba og jobba. Vi har vært flinke, og nå skal vi ha lønn for strevet. Nå kommer dagen. Jeg har snakket med mange som har vært der. De sier jeg bør glede meg, og det gjør jeg.<sup>5</sup>

Dette tekstutdraget forteller svært fortettet om vaffelsalgets betydning for hennes egen bevisstgjøringsprosess. Linda bekjenner at hun

---

5 Lindas prosjektoppgave.

til å begynne med ikke brydde seg så mye om reisen. Hun siterer seg selv: "Så mye styr assa," og bruker dette utsagnet som retorisk utgangspunkt for å vise den endringsprosessen dette arbeidet har representert for henne. Skal vi tro tekstutdraget er det to momenter ved salget som har ført til at hun nå gleder seg. For det første at hun faktisk har jobbet ganske mye med å skaffe penger til reisen. De økonomiske forberedelsene blir tillagt en transformativ mening – nettopp ved at reisen blir "lønn for stevet". For det annet at denne jobben har gjort at hun har pratet med folk. Arbeidet har fungert som en møtearena for omverdenens vurderinger av reisen. I teksten lar Linda disse møtene være utslagsgivende for at hun nå glede seg til turen. Hun lar de menneskene hun har møtt tale med en felles stemme i teksten. Den fremmede stemmens tale er her formet som et imperativ hun svarer bekreftende på: "De sier jeg bør glede meg, og det gjør jeg." Dermed viser hun hvordan hennes egne forventninger samsvarer med en kollektiv oppfordring.

Den responsen fra omgivelsene som elevene fikk under bolle- og vaffelsalget satte ord på de sosiale forventningene til hva en slik tur ville bringe med seg. I så måte var salget en traderingsarena der elevene blir kjent med samfunnets moralske bedømming av reisen. Som aktør i denne traderingsprosessen fremtrer det publikummet elevene møtte som et kollektiv – publikum kan sies å representere det moralske erindringsfellesskapets stemme. Gjennom publikums respons fikk elevene dette fellesskapets samtykke i hvor aktverdig deres skolereise var. I så måte var salget med på å fundamentere elevenes kjennskap til at reisen bør fungere som en moralsk erkjennelsesprosess.

#### STORESØSTERENS OPPLEVELSER

Siden Moen skole har arrangert slike reiser i en årrekke, så kjente de fleste elevene noen som hadde vært med på dem. Mange av lærerne ved skolen hadde naturligvis vært med på slike reiser tidligere. Men viktigere for elevene var det nok at både eldre søsken og venner hadde reist på dem og at noen av foreldrene hadde vært med som reiseledere. Fra venner og familie hadde elevene hørt en rekke opplevelsesfortellinger fra reisene. Slike fortellinger er helt vesentlige for traderingen av kunnskapen om reisens forløp, kommende opplevelser i leirene, og de utfoldelsesmulighetene elevene ellers har

på reisen. Hilde var en av de elevene som hadde hørt om reisene fra eldre søsken. Både søsteren og broren hennes hadde vært med på en slik tur, i tillegg hadde faren hennes vært en av reiselederne på søsterens reise. Faren kunne fortelle meg at både han og søsknene hadde snakket med Hilde om sine egne reiseopplevelser i forkant av hennes reise. Men han fremholdt at de hadde forsøkt å begrense praten, fordi han ville at hun selv skulle skape sine egne selvstendige inntrykk, relativt upåvirket av hva de andre hadde opplevd.<sup>6</sup> Likevel er det faktum at tre av hennes nærmeste har vært med på en slik reise viktig for å forstå hennes forventninger.

For Hilde var spesielt søsterens opplevelser en viktig referanseramme. Det kom tydelig til uttrykk da jeg intervjuet henne før reisen. Slik forløp samtalen mellom oss, da jeg spurte henne om hvordan hun trodde hun kom til å oppleve Auschwitz:

Kyrre: Hvordan tror du det blir, da, å komme inn i Auschwitz?

Hilde: Det blir jo trist og sånn, da, men... Nei, jeg vet ikke helt, jeg. Jeg har liksom/

Kyrre: Du har ikke tenkt så mye på det?

Hilde: Nei, søsteren min har vært der.

Kyrre: Ja. Hva har hun fortalt, da?

Hilde: Hun sa at det ble skikkelig trist og sånn. Men de hadde jo Hans [tidsvitnet] også. Så han var sånn der/ var veldig viktig på at de skulle være stille og sånn. Og når han begynner å gråte når han forteller, så begynner jo de óg å gråte, ikke sant. Så... Men det blir litt annerledes, kanskje.

Kyrre: Fordi Hans ikke er med?

Hilde: Ja, liksom sånn. Jeg trur ikke det er sånn/ jeg syns ikke det er så veldig farlig at han ikke skal være med, men det blir sikkert litt annerledes stemning, liksom, der.<sup>7</sup>

Det er interessant å observere at hun i utgangspunktet ikke har noen åpenbare reflekterte forventninger til besøket i leiren. Men når jeg konfronterer henne med dette, tar samtalen en ny vending. Hennes referansepunkt blir søsteren. Riktignok er det jeg som får henne til å

---

6 Intervju med Knut 12. oktober 2004.

7 Intervju med Hilde 12. oktober 2004.

fortelle mer utførlig om søsterens opplevelser, men det er Hilde selv som først bringer søsteren på banen. Søsterens stemme og hennes opplevelser er Hildes eneste referansepunkt når hun skal uttrykke sine forventninger til besøket. I den siterte intervjusekvensen viser Hilde frem to vesentlige aspekter ved den kunnskapen hun har tilegnet seg gjennom søsteren. For det første har søsteren fortalt henne at det var ”skikkelig trist” og at hun og hennes medelever gråt i leirene. Hun har dermed fått vite at gråten er en normalreaksjon når tenåringer besøker Auschwitz. For det andre setter hun tidsvitnet i sentrum for søsterens opplevelser. Det var tidsvitnets nærvær og hans opptreden som gjorde besøket i Auschwitz så følelsesfullt for søsteren og hennes venner. Fordi tidsvitnet ikke skal være med på Hildes reise, skaper hun selv en distinksjon mellom søsterens reise og hennes egen. Hun setter ikke ord på hvilken måte hennes egen reise vil arte seg forskjellig fra søsterens, bare at det sikkert blir ”litt annerledes stemming”. Det er åpenbart at det er på det emosjonelle planet at hun tror forskjellen vil ligge. Denne refleksjonen er like viktig som kjennskapet til søsterens tårer. Det er med på å fristille Hilde fra søsterens, og andre ungdommers, opplevelser – og fra hennes perspektiv blir det mulig å skape seg sine egne erfaringer.

Familien har uten tvil fungert som en viktig traderingsarena for Hildes kunnskaper om reisen. Men det er verdt å merke seg at Hilde ikke trekker inn brorens eller farens opplevelser når hun snakker om Auschwitz. Det er utelukkende søsteren hun refererer til. At brorens opplevelser ikke nevnes har sannsynligvis sammenheng med at han er flere år eldre enn Hilde, mens det bare skiller ett år mellom Hilde og søsteren. Dermed hadde brorens reise trolig ikke samme aktualitet som søsterens. Når det gjelder farens opplevelser, så er de sannsynligvis ikke nærværende i samtalen fordi han har opplevd leiren fra en helt annen sosial posisjon enn Hilde og søsteren. Søsteren har fortalt om reisen med utgangspunkt i den sosiale posisjonen Hilde selv vil ha; som en tenåring som opplever leiren sammen med sine venner. I dette ungdomsfellesskapet er faren en utenforstående, og hans opplevelser fra leiren blir en utenforståendes opplevelser. Gjennom søsteren hadde Hilde lært hvordan ungdommer opplever slike reiser

fra en som selv har vært med på dem. Hun hadde ikke bare fått høre om hvordan elevene hadde reagert emosjonelt i leirene, hun hadde også hørt om hva de hadde opplevd ellers på reisen. Og hun hadde ikke minst fått høre hvordan søsteren uttykte seg da hun satte ord på opplevelsene. Dermed var Hilde både blitt introdusert for hvilke potensielle opplevelser som ventet henne og hvilke talemåter det var mulig å ta i bruk når slike opplevelser skulle ordlegges.

#### ETABLERING AV EN OPPLEVELSESARENA

Kunnskapen om reisens forløp mer sammenhengende og helhetlig fikk elevene i første rekke på skolen. Her ble de presentert for de ulike genrespenningene reisens script er bygget opp rundt, og hvordan de skulle manøvrere seg innenfor dette spenningsfeltet. Mot slutten av niende klasse fikk elevene se en dokumentarfilm som en tidligere elev på skolen hadde laget om sin egen skoletur til Polen og Tyskland. Filmen var kronologisk bygd opp, og i tur og orden viste den innslag fra bensinstasjoner i Sverige, sekvenser fra fergeturen og flere lange klipp fra leirene. Tidsvitnet var behørig dokumentert, det samme var minneseremonier elevene avholdt i hver enkelt leir. Filmen gav elevene et grundig innblikk i hvordan denne reisen kom til å forløpe innenfor spenningsfeltet mellom pilegrimsreisen, turistreisen og skoleturen, og var i så måte betydningsfull for traderingen av elevenes rituelle kompetanse. Filmens kronologiske struktur er slående lik Hvite busser til Auschwitz' egen informasjonsvideo *En reise for livet...* (se s. 98f). Begge filmene følger reisens program som overordnet struktur, og begge filmene viser frem både gledesscener og alvorsscener. I forrige kapittel argumenterte jeg for at reisens offentlige stemme blir båret oppe av elever som selv har vært med på slike reiser. Den type elevytringer som presenterer reisene i massemedia bærer alle på sentripetale bånd til Hvite busser til Auschwitz' egen presentasjon av reisene. Slik er det også med denne elevfilmen. Den bærer på sentripetale bånd til både stiftelsens egenpresentasjon og reisens offentlige stemme. Filmens introduksjon til reisen korresponderte dermed med annen kunnskap om reisen som elevene eventuelt hadde fått via massemedia eller hjemmesidene til Hvite busser til Auschwitz. Denne type sammenfall styrket filmens rituelle instruktive betydning.

Men dens viktigste funksjon var uten tvil at den presenterte reisesens utfoldelsesmuligheter fra et elevperspektiv – den gav elevene innblikk i hva slags type opplevelser som ventet dem på reisen.

En og halv uke før avreise ble det arrangert en foreldrekveld der det ble gått gjennom de siste praktiske sakene som måtte ordnes før reisen, og der reiselederen fra Hvite busser til Auschwitz kunne presentere seg for elever og lærere. Hun presenterte ikke bare seg selv, hun gikk også detaljert gjennom reisesens forløp dag for dag. Fokuset var i all hovedsak satt på reisesens tidsdisponering og praktiske detaljer, og det var i første rekke de turistiske aspektene ved reisen som hun trakk frem. Hun fortalte om de stedene elevene skulle besøke, om de hotellene der de skulle overnatte og om selve bussturen. Videre la hun vekt på de forholdsregler elevene måtte ta for ikke å komme opp i farlige situasjoner, og advarte spesielt mot lømmetyver. Elevene ble oppfordret til å ha kun dagens pengesum i ytterlommene og resten av pengene i en tøypose eller lignende under genserens – og helst nede i bukse. Hun fremhevet at Polen var et fattig land, og det ville være risikabelt å vise at man var rik i dette landet. Derfor burde elevene heller ikke snakke åpenlyst i mobiltelefon på gaten. Hun mente at det ville signalisere rikdom, og ville gjøre en til et mulig robbeoffer. Disse forholdsreglene var det, så vidt jeg vet, få av elevene som tok alvorlig underveis på reisen. Likevel er det liten tvil om at reiselederens formaninger var med på å etablere en forestilling om hva slags sted Polen kunne være. I hennes fremstilling ble Polen til et sted som er svært annerledes enn Norge. Det var fattig – og farlig hvis man ikke tok sine turistiske forholdsregler. Sammen dannet elevfilmen og reiselederens presentasjon et utfyllende bilde av reisesens utfoldelsesmuligheter. De presenterte reisesens forløp på hver sin måte, og mens elevfilmen viste frem et mangfold av opplevelser, skisserte reiselederen noen grenser for utfoldelsesmulighetene. Sammen var de med på å etablere forestillinger både om reisesens opplevelser og reisesens opplevelsarena.

Da elevene ble bedt om å skrive ned sine forventninger i dagene før avreise, skrev Anne både en kort prosatekst og et dikt som hun kalte "Polen-diktet." De innledende verselinjene er:

Polen, Polen her kommer vi!  
Skjønner du det? Hva det vil si?  
I lang, lang tid har vi jobbet hardt,  
ordna og planlagt. Drømt så klart!  
Ja, nå er det kommet! Tida er her!<sup>8</sup>

Anne henvender seg til Polen med det personlige pronomenet *du*, som om det var et aktivt handlende subjekt – eller snarere som et subjektivt opplevd rom der Anne og hennes venner skal utfolde sine drømmer og forventninger. Og til tross for at siste halvdel av turen går til Berlin, Sachsenhausen og Ravensbrück, så nevnes ikke engang Tyskland i diktet. Annes dikt er slett ikke unikt i så måte. Den dagboken elevene skrev i underveis på reisen het *Polen*-boken, den prosjektoppgaven de skrev etter hjemkomsten het *Polen*-prosjektet, og selve reisen ble kalt *Polen*-turen. Det er ikke bare på Moen skole at reisen har fått dette navnet, over hele Norge kalles disse reisene nettopp for Polen-turen.<sup>9</sup> I denne sammenhengen viser ikke *Polen* til et det geografiske Polen. Det er snarere en opplevelsarena.

En form for stedliggjort opplevelsarena er et velkjent fenomen fra andre former for reiser. Sosialantropolog Runar Døving har argumentert for at *Syden* i norsk sammenheng opptrer som et mytisk land som kjennetegnes av sol, varme og lykkelige ferieopplevelser. Han påpeker at forestillingen om det stedliggjorte Syden får sine konkrete utslag i at folk kontakter reisebyråene for å bestille reiser nettopp til Syden, og det er langt på vei likegyldig om ferien går til Marokko, Tyrkia eller Kreta (Døving 1997:3). Et lignende fenomen

---

8 Annes prosjektoppgave.

9 Et raskt søk på Internett bekrefter dette. Flere skoler har kalt reisen for Polen-turen, se f. eks. <http://www.galterud.net/all/Polen>, lesedato 7. september 2006 og <http://www.beiarn.kommune.no/nordland/beiarn/beiarnk.nsf/id/4098A740-EAC876CFC1256EAF0039B811?OpenDocument>, lesedato 7. september 2006. Elever ved Bamble videregående skole har sågar laget egen nettside som har fått navnet Polenturen.no, <http://www.polenturen.no/>, 7. september 2006. Til og med på en av nettsidene til Aktive fredsreiser A/S har denne språkbruken sneket seg inn. Her er det publisert et brev fra en mor med tittelen ”En mors tanker etter polenturen,” [http://www.aktive-fredsreiser.no/tilbakemeldinger/fra\\_mor\\_traastad\\_03.htm](http://www.aktive-fredsreiser.no/tilbakemeldinger/fra_mor_traastad_03.htm), lesedato 7. september 2006.



har folkloristen Eva Marie Tveit observert i en studie av backpackere. Hun argumenterer for at backpackeres reisemål ikke egentlig er stedbestemt, det er snarere ulikartede opplevelser i det hun kaller Backpackerland, som er målet med reisen. Mens Syden representerer en forestilling om ensartethet, representerer Backpackerland en forestilling om utfordring og variasjon. Felles for Syden og Backpackerland er at de er geografiske fiksjoner, som representerer noe annet enn summen av de landene de geografisk sett består av (Tveit 2003:43). De beskriver begge turistiske opplevelsesarenaer mer enn faktisk geografiske steder. Slik er det også med Polen. I forbindelse med de norske skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene representerer Polen en opplevelsesarena som favner alle de opplevelsene elevene har fra de stiger av fergen i Gdynia til de går ombord på fergen i Travemünde. Denne opplevelsesarenaen favner både det geografiske Polen og Tyskland. Det er en form for liminalt rom som favner så vel shoppingen i Krakow og Berlin som inntrykkene fra Auschwitz, Birkenau, Sachsenhausen og Ravensbrück. At dette rommet har fått navnet Polen indikerer at det er opplevelsene nettopp der som veies tyngst hos elevene; det er i Krakow at elevene har størst mulighet til å utfolde seg som turister, og det er Auschwitz og Birkenau som er deres første møte med leirene.

Navnet på denne opplevelsesarenaen er veletablert blant lærere, foreldre og ungdomskolelever. Kunnskapen om hva denne arenaen vil tilby er en form for tradert kunnskap som elevene tilegner seg i gjennom en rekke ulike traderingssituasjoner før reisen. Hva søsken har fortalt er her viktig, likeledes omverdenens positive sanksjonering og reiseledens presentasjon av programmet. Det samme kan sies om den dokumentarfilmen som elevene fikk se. Til sammen gav dette elevene viktig rituell kompetanse som de kunne bringe med seg på reisen.

#### MARIAS FORTELLING – EN TIDSVITNESTEMME

Jeg har argumentert for at det erindringsinnholdet en slik reise er tuftet på vanligvis blir formidlet av et tidsvitne. Men det var lenge usikkert om klassene fra Moen skole fikk anledning til å ha med seg et tidsvitne på reisen. Det gjorde at lærerne forsøkte å finne frem til alternative formidlingsløsninger. Aleksanders polskfødte mor,

Maria, hadde sterke familiefortellinger fra ulike konsentrasjonsleirer. Derfor tenkte Kristin – læreren – at hun kanskje kunne fungere som en form for tidsvitne på reisen. På vårparten i niende klasse ble hun invitert til klassen for å fortelle om sin families møte med konsentrasjonsleirsystemet. Hun fortalte da om sin mors første ektemann, om hvordan han ble arrestert i Krakow, for så å bli sendt til Sachsenhausen, hvor han senere døde. Moren ble en ung enke som lenge levde i uvisshet om mannens skjebne.

Kristin tilskrev Maria tidsvitneautoritet på bakgrunn av den traderte familiefortellingen. Slik sett fungerte hun som et annen-generasjons tidsvitne på lik linje som de sønner og døtre av tidsvitner som er temaveiledere på reisene. Maria gjorde det selv klart at hun hadde lært om disse hendelsene fra sin mor, og brukte traderingslinjen aktivt for å skape seg fortellerautoritet. Dette er en vanlig fortellerstrategi i fremføring av traderte fortellinger. Det er prinsipielt sett den samme formen for autoritet som elever som har reist på denne type reiser kan påberope seg – det er denne type autoritet som gjør dem til vitner av vitnene. Denne type fortellerautoritet gjør fortelleren til et medium for en foregående autors tale. Hvorvidt autoriseringsstrategien lykkes er avhengig av hvor stor autoritet den foregående autors tale bærer med seg, og hvorvidt fortelleren lykkes med å fremstå som et medium (Bauman 2004:150ff). I forbindelse med de norske skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene har tidsvitnene udisk-utabel fortellerautoritet, og reisenes erindringsinnhold er bygget opp rundt deres personlige erfaringsfortellinger. Det var lite som skilte Marias fortelling fra øvrige traderte tidsvitnefortellinger. I utgangspunktet lå derfor forutsetningene godt til rette for at den traderte familiefortellingen om skjebnen til morens første ektemann skulle bli betydningsfull for elevenes tilnærming til døds- og konsen-trasjonsleirhistorien. Men slik ble det ikke.

Det gikk mange måneder – og en hel sommerferie – fra Maria hadde fortalt elevene sin fortelling til de la ut på reisen. I mellom-tiden forsøkte Kristin å holde hennes fortelling aktuell. Hun hengte opp to fotografier av Marias mor og hennes første mann i klasserommet, og de fikk henge der helt til reisens etterarbeid var

over. Men Marias fortelling dukket likevel ikke opp igjen i den senere erindringsprosessen – hverken på reisen eller i etterarbeidet, og det er heller ingen spor av den i de intervjuene jeg gjorde med elevene – bortsett fra hos Aleksander. Hvordan kunne den forsvinne så fullstendig ut av syne?

At Marias fortelling forstummet kan selvsagt forklares med det lange tidsspennet som hadde gått fra hun fortalte sin fortelling til elevene la ut på sin reise. Men Maria var en av de foreldrene som fulgte med elevene på reisen, og slik sett hadde både lærerne og elevene mulighet til å få henne til å fortelle denne fortellingen på nytt under reisens gang. Det ble imidlertid aldri gjort. På reisen ble Maria i stedet tilskrevet autoritet som den lokalkjente guiden. Hun hadde selv vokst opp i Krakow og hadde blant annet jobbet som turistguide i byen. Underveis gav hun ungdom og voksne råd om butikker, restauranter og severdigheter i byen. Men familiefortellingen forble forstummet. Årsaken til det kan både søkes i mangel på autoritet i fortellingen og i manglende autoritet hos Maria som forteller. Hva fortellingen angår så er det vesentlig i denne sammenhengen at den ble den båret oppe av en stemme som ikke hadde tilknytning til den norske erindringen om annen verdenskrig – fortellingen fortalte ikke om norske konsentrasjonsleirerfaringer. De norske skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene nærmer seg konsentrasjonsleir- og holocausterindringen fra et norsk ståsted. Dette skjer først og fremst gjennom de norske politiske fangenes erfaringsfortellinger. Disse fortellingene etablerer en forbindelse mellom det hjemlige Norge og ondskapens åsteder på et annet sted i en annen tid. Denne forbindelseslinjen hadde ikke Marias fortelling mulighet til å etablere. Fortellingen beveget seg hele tiden på en fremmed scene. Dermed tilbød den ikke samme mulighet til identifikasjon for elevene som de erfaringsfortellinger der Norge fungerer som narrativ ramme. Mens fortellingens scene var fremmed, var imidlertid fortelleren velkjent for elevene. Som moren til Aleksander tilhørte Maria elevenes hverdagssfære. Det var ingenting opphøyet ved hennes person som skulle tilsi at hun skulle ha en spesiell fortellerautoritet i denne sammenhengen. Hun reiste sammen med elevene nettopp i kraft av å være mor til en av elevene, og hun ble ikke tildelt noen sentral

rituell posisjon hverken av elevene, lærerne eller reiselederen. Som et annengenerasjons tidsvitne ble hun dermed forstummet. Det ble derimot ikke tidsvitnet Hans Johnsen.

#### HANS JOHNSENS FANGEBERETNING

Det var i første rekke gjennom Hans Johnsens fangeberetning og via *Schindlers liste* som elevene så i dagene før reisen, at de ble introdusert for det erindringsnarrativet reisen er bygd rundt. Mens *Schindlers liste* presenterte dem for Hollywood-versjonen av holocaustnarrativet, fortalte Johnsen en norsk politisk fanges personlige beretning om fangenskapet. *Schindlers liste* var betydningsfull i denne sammenhengen først og fremst fordi den presenterte en individorientert holocaustfortelling som blant annet er lokalisert til Krakow og Birkenau, og slik sett kunne gi elevene et visuelt inntrykk av noen av de områdene de skulle besøke. Johnsen på sin side var uten tvil betydningsfull både fordi han som tidsvitne representerte en personifisert og kroppsliggjort fortid, og fordi fangeberetningen hans presenterte en fyldig og helhetlig fremstilling av konsentrasjonsleirnarativet.

Hans Johnsen var politisk fange under annen verdenskrig og fra 1942 til krigens slutt i 1945 satt han i en rekke konsentrasjonsleirer på kontinentet. I dag er han bosatt i nærheten av Moen skole, og han har i en årrekke arbeidet som tidsvitne for elever ved skolen. Lenge var det også meningen at han skulle reise med klasse 10C og 10D til Polen og Tyskland, men til slutt ble det klart at han måtte bli hjemme. Derfor ble planene endret, og i stede for å være med på turen, møtte han elevene tre ganger før avreise. Det første av disse møtene var en såkalt foreldrekveld den 2. september, og noen dager før avreise, i begynnelsen av oktober, ble det avsatt to dobbelttimer av skoletiden slik at Johnsen kunne fortelle sin historie og formidle sitt budskap.

Den 2. september fremførte han en halvtimes prolog til sin fangeberetning. Her fortalte han lite om sine egne erfaringer fra leirene. I stedet snakket han mer generelt om leirene og det nazistiske systemets forbrytelser mot menneskeheten, slik de generelt ble utført i leirene, for å formidle et antirasistisk og menneskerettslig budskap. Helt innledningsvis tok han likevel utgangspunkt i sine personlige erfaringer med det nazistiske politiske systemet:

Jeg møtte dette systemet som dere kan se på resultatet av, det møtte jeg første gang som 15-åring. Men på livet løs gikk det da jeg var 18 år. Da havnet jeg inn i et slikt system som fange, og til slutt så havnet jeg i en tilintetgjørelsesleir.<sup>10</sup>

Med disse setningene etablerte han sin tidsvitneautoritet. Han etablerte en forbindelseslinje mellom sine personlige erfaringer og erindringens budskap. Han fortalte om dypt tragiske og grusomme enkeltskjebner – om avstraffelse og henrettelser, og om gasskamrene og krematorier i de ulike leirene. Fremføringen var intens og emosjonell, og flere ganger stod tårene i øynene hans. Både fortellerstilen og det personlig opplevde utgangspunktet for prologen knyttet hans vitneposisjon til prologens mange enkeltberetninger om enkeltskjebner fra konsentrasjonsleirene. Hans personlige erfaringer stod dermed frem som én skjebne blant uendelig mange i det nazistiske leirsystemet. Slik ble hans personlige lidelse fremstilt som ett av mange personifiserte uttrykk for en større kollektiv lidelse.

Johnsens status som tidsvitne gav ham uten tvil en utvetydig sterk fortellerautoritet. Likevel hadde han behov for å støtte seg på annen autoritet. For å understreke sitt budskap henviste han til en professor ved Lunds universitet. Retorisk spurte han elevene om hva de trodde var

...den største forskjellen på oss mennesker på denne jord, hvor vi enn kommer fra. Ja, hva tror dere? Den største forskjellen? Han [professor Bengtsson] sier at den er på 0,1 prosent. Hva sier det om mennesket, da? Vi er like!<sup>11</sup>

Helt løsrevet fra sin vitenskaplige kontekst er opplysningen om ”den største forskjellen på oss mennesker på denne jord” i seg selv lite meningsbærende. Det ble ikke uttalt, men det var dog underforstått, at tallene viste til genetiske forskjeller. Likevel er det uklart hva utsagnet fra denne professoren faktisk betyr. Men til tross for at det ikke fremgikk hva som kan betraktes som store forskjeller innenfor

---

10 Transkribert optak fra foreldrekvelden 2. september 2004.

11 Ibid.

en og samme dyreart, så høres 0,1 prosent intuitivt veldig lite ut. Og en slik tallfesting høres fremfor alt *vitenskapelig* ut. Referansen til en vitenskapelig diskurs fungerer som en effektiv autoriseringsstrategi som gjorde at Johnsens antirasistiske budskap ikke bare var fundert på egne erfaringer og en personlig overbevisning. Henvisningen til professoren viste at det var vitenskapelig bevist at det bare finnes én menneskerase. Slik støttet Johnsen budskapet både på sin vitneautoritet og på en vitenskapelig autoritet. Sammen dannet det grunnlaget for en eksplisitt antirasistisk og menneskerettslig tolkningsramme for den fangeberetningen han senere skulle fortelle.

Etter sitt første møte med elevene gikk det litt over en måned før han møtte dem igjen, for å fortelle sin fangeberetning. Han hadde fått dagens to siste skoletimer til rådighet. Han fortalte da sammenhengende hele denne tiden, og avsluttet først et drøyt kvarter etter at elevene normalt skulle gå hjem for dagen. Elevene var dørgende stille under hele foredraget, til tross for at det var usedvanlig langt, at det var sent på dagen og at klasserommet var trangt og tettpakket med elever.

Johnsen møtte elevene for tredje gang mindre enn en uke før reisen. Da fokuserte han på de økonomiske og politiske forholdene i Tyskland i mellomkrigstiden, som forklaring på hvordan nazismen kunne oppstå og hvordan Hitler kunne komme til makten. Etter at han hadde snakket en kort stund penset han igjen inn på sine egne erfaringer, og plasserte slik sett sin egen erfaringsfortelling inn i en verdenshistorisk sammenheng. Dermed avsluttet han slik han hadde innledet – med å presisere fortellingens allmennmenneskelig betydning som et vitnesbyrd om en kollektiv historisk lidelse, og han gjentok det antirasistiske budskapet fra prologen; at det bare finnes en menneskerase. Slik la han til rette for hvordan fangeberetningen kunne fungere som tolkningsramme på den kommende reisen.

Som andre norske fangeberetninger tok Johnsens fortelling utgangspunkt i den norske krigserfaringen. Fortellingen ble innledet med minnene fra 9. april 1940: ”Jeg heter altså Hans Johnsen. Og da jeg var 16 år, så brøt krigen løs. Akkurat den dagen, den sitter i meg. Ikke på grunn av nyhetene, men på grunn av sørgemusikken

som ble spilt.”<sup>12</sup> Slik trådte han inn i tidsvitnets fortellerposisjon, og plasserte sin livshistorie inn i den store historien. Ved å gjøre dette lot han samtidig sitt vitnesbyrd fremtre som en form for historisk eksempelfortelling. Derfra gjorde fortellingen et tidssprang frem til 1941 og til det motstandsarbeidet han var engasjert i. Som med så mange andre motstandsfolk var det arbeidet med en illegal avis som førte til at han ble arrestert. Han fortalte elevene om forhørene, om korte opphold i fengselet i Åkerbergveien og på Bredtvet, før han ble overført til Grini. Etter en tid på Grini gikk ferden til Århus med Monte Rosa. Derifra reiste han videre gjennom Danmark og Tyskland, og kom til Sachsenhausen. Der ble Johnsen klassifisert som NN-fange, og som mange andre NN-fanger ble han etter hvert transportert fra Sachsenhausen til Natzweiler. Der ble han værende helt til de allierte troppene nærmet seg leiren. Da ble han atter en gang sendt på transport, og var innom ytterligere tre leirer før han omsider ble hentet av De hvite bussene. Han reiste med dem til Neuengamme, videre gjennom Danmark, før han til slutt kom til Sverige og friheten. Beretningen avslutter med hjemkomsten til Oslo, og møtet med foreldrene utenfor den gamle Østbanen.

Beretningens første fase, perioden før fangenskapet, følger et av hovedmotivene i den store norske fortellingen om annen verdenskrig; det norske motstandsarbeidet. Men lik andre fangeberetninger bryter også Johnsens fangeberetning ut av den nasjonalt forankrede fortellingen. I fortellingens annen fase – der fangeoppholdet i Tyskland skildres – ses ikke lenger verden utelukkende fra et norsk perspektiv. Riktignok omtaler han de norske fangene som svært sammensveiset, og en liten gruppe norske fanger som stod ham spesielt nær beskriver han til og med som sin familie. De norske fangene fremtrer i så måte som et skjebnefellesskap, men han drar ikke opp noe vesentlig skille mellom de norske fangene og de andre fangene. Det norske fangefellesskapet var kun ett skjebnefellesskap i et større og viktigere skjebnefellesskap – det store fangefellesskapet.<sup>13</sup> Og i likhet med de andre tidsvitnenes fangeberetninger innledes den

---

12 Hans Johnsens foredrag 6.oktober 2004.

13 På utsiden stod de kriminelle fangene – de spilte ofte på lag med SS og blir fremstilt som skruppelløse voldsmenn.

siste fasen i Johnsens fortelling også med befrielsen med De hvite bussene, og avslutter i trygge omgivelser i Norge og Oslo.

Fortellingen er strukturert etter den samme reisekronotopen som de øvrige norske fangeberetningene. Den følger holocaustnarrativets kronotopiske struktur der transporten til leirene, transporten mellom de ulike leirene og bussreisen til friheten skaper en tydelig kronologi og narrativ fremdrift. Slik knytter fortellingen seg intertekstuelt både til de norske fangeberetningene og til holocausterindringen mer generelt. Johnsens beretning er en fortelling om en reise til ondskapens jordiske åsteder og en tilbakevending til friheten og livet. Det er imidlertid ikke bare i den overordnede strukturen at fortellingen har tydelige intertekstuelle referanser til andre fangeberetninger. I beretningen navngir Johnsen flere norske medfanger. Noen av dem har selv fortalt offentlig om sine fangeerfaringer, og enkelte har gitt ut erindringene fra krigsårene i bokform. Blant de medfanger som opptrer i Johnsens fortelling er tidligere statsminister Trygve Bratteli. Hans bok *Fange i natt og tåke* (1981) er blant de mest solgte og mest leste av alle norske fangeberetninger. Ved å referere til Bratteli etablerer Johnsen intertekstuelle bånd til hans velkjente fangeberetning. I tillegg tangerer fortellingen svært konkret andre tidsvitners fangeberetninger ved at de tematiserer noen av de samme hendelsene. Blant annet fortalte Johnsen om at han og noen av hans norske medfanger en gang i Sachsenhausen hadde fått i arbeid å rense kobbertråd fra isolasjonen. Mens de satt og fiklet med ledningene fikk de se en fange bli brutalt mishandlet. Opplevelsen gjorde sterkt inntrykk på alle de norske fangene. En av Johnsens medfanger fra denne hendelsen arbeider som tidsvitne for Hvite busser til Auschwitz, og denne episoden inngår også i hans fangeberetning.<sup>14</sup> Gjennom slike enkeltberetninger åpner det seg et nett av implisitte og eksplisitte referanser til andre fangeberetninger. Johnsens beretning er uten tvil en sterkt personlig fortelling både i innhold og fremføring, men den er tydelig formet etter en genrebestemt struktur og tematikk. Den er bygget opp rundt holocaustnarrativets reisekronotop. Den har krigsutbruddet i 1940 og det norske motstandsarbeidet som narrativt utgangspunkt. Befrielsen med De

---

14 Intervju med mann født 1925, 20. mai 2003.



hvite bussene avslutter fortellingen. Og den har motivsamklang og eksplisitte referanser til andre fangeberetninger. Uten å gjøre en nærløsning av fortellingen, vil jeg derfor hevde at den ikke kun bæres oppe av én stemmes tale. Det er snarere en hel fortellertradisjon som får et personlig uttrykk i hans erfaringsfortelling. Fortellingen fungerer som et krystalliseringspunkt for det erindringsinnholdet de norske skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene er bygget opp rundt.

Likhetene mellom Johnsenes beretning og andres fangeberetninger var så slående at også elevene var i stand til å identifisere den. Flere av dem hadde også hørt slike fangeberetninger fra annet hold. I forbindelse med en prosjektoppgave i niende klasse intervjuet noen av jentene, blant dem Linda og Karin, en tidligere Sachsenhausen-fange. Linda kunne fortelle at det hadde gjort sterkt inntrykk på henne, og at hun var blitt ”satt ut i mange uker” etter intervjuet.<sup>15</sup> Hun beskrev sine reaksjoner på Hans Johnsenes fangeberetning i lys av den beretningen hun hadde hørt året før: ”[J]eg følte på en måte nesten at det var en gjentakelse. Det er jo nesten akkurat det samme, på en måte (...) Selv om det er litt personlige vinkler så er det på en måte de samme greiene og det føler jeg nesten at jeg er herda [for], at jeg på en måte har hørt det før.”<sup>16</sup> Både fangeberetningen som en bestemt type fortellingsgenre og hennes egen emosjonelle reaksjon på slike fortellinger var gjenkjennbare for henne. Noe av det samme gjaldt for Aleksander. Gjennom sin polske mor og hennes familie hadde han hørt mange personlige erfaringsfortellinger fra konsentrasjonsleirer. Da jeg spurte ham om han hadde tenkt på Johnsenes beretning i etterkant av foredragene, svarer han: ”Ja, litt, men så har jeg hørt mange av de historiene der veldig mange ganger, da.”<sup>17</sup> Polen ble som kjent rammet av annen verdenskrig på en helt annen måte enn Norge. Og Aleksander var godt kjent med en rekke fangeberetninger gjennom sin mor og hennes polske venner og slektninger. I hans svar var det derfor ikke Johnsenes personlige fortelling han refererte til, ”de historiene der” bør snarere tolkes som denne type fortellinger. Det var altså selve fortellingsgenren som var velkjent for ham. Både

---

15 Intervju med Linda 11. oktober 2004.

16 Ibid.

17 Intervju med Aleksander 8. oktober 2004.

Linda og Aleksander hadde ikke bare kjennskap til Holocaust og ulike former for holocaustrepresentasjoner. De gjenkjente også denne type spesifikke fortellinger som personifiserte uttrykk for konsentrasjonsleir- og holocausterindring. Også Hilde kjente seg igjen i denne fortellingstradisjonen. Men for henne var det ikke fangeberetningen som fortellingsgenren hun var fortrolig med, det var Hans Johnsenes spesifikke fangeberetning hun kjente til gjennom søsterens gjenfortellinger av den.<sup>18</sup>

Som tidsvitne var ikke Johnsen bare eksponent for en personifisert variant av et større erindringsnarrativ. Vel så viktig var det at han konkretiserte *alvoret* i elevenes reise. Flere ganger presiserte han hvor viktig han syntes reisen var – for elevene og for ham personlig. Som han uttrykte det: ”Jeg er så glad for at dere ungdommer skal reise nedover. Så dere ser at dette er en virkelig historie.”<sup>19</sup> Han fremhevet at denne reisen var viktig, ikke minst fordi de overlevende selv tilhører er en generasjon som er i ferd med å dø ut:

Vi er ikke så mange som lever nå, men vi vet at de kameratene mine som enda er oppegående, de vil være med å formidle. Jeg er faktisk en av de yngste. Jeg fylte 80 år før jul. Jeg har to kamerater, den ene fylte 80 i august, den andre er 79. De er vel de yngste. Så sitter det en i Australia og en i Amerika. Vi er de yngste.<sup>20</sup>

Nettopp fordi det er så få gjenlevende tidsvitner, er deres kunnskap eksklusiv og de elevene som får møte et tidsvitne blir utvalgte eksklusive tilhørere. Det er den levende erindringen om konsentrasjonsleirsystemets ondskap som står på spill, og Johnsen manet derfor elevene til å holde minnet levende. Det blir elevenes ansvar å være denne erindringens fortellende subjekter i fremtiden, det vil si å bære oppe tidsvitnenes stemmer. I så måte gav han dem rituelle instruksjoner for hva slags betydning den kommende reisen burde ha for dem, ikke bare i nået, men også inn i fremtiden.

Johnsen gav ellers elevene instruksjoner for hvordan de skulle oppføre seg underveis på reisen – så vel i leirene som ellers på turen. I leirene

---

18 Intervju med Hilde 8. oktober 2004.

19 Foreldrekveld 2. september 2004

20 Ibid.

oppfordret han dem til ikke å være høyrøstet, til å snakke uten banning og kjefting, og til å ta av seg luene – for der ”vandrer dere på verdens største kirkegårder hele dagen.”<sup>21</sup> Umiddelbart noe overraskende kritiserte han også ungdommers overforbruk av brus på slike reiser. Han fortalte levende hvordan han tidligere hadde opplevd at elever hadde drukket så mye cola at de fylte opp toalettanken på bussen, slik at det ikke var plass til dråpene til ”en gammel mann som må tisse kanskje litt oftere enn alle andre.”<sup>22</sup> Dette kan virke som en bagatell, men sett i sammenheng med den sulten han selv hadde erfart i leirene blir tenårigenes overforbruk av cola et symptom på en umoralsk, ja, nærmest en hedonistisk, livsstil. Denne type overforbruk er lite forenlig med reisen som erindringsakt. Johnsens oppfordring kan dermed betraktes som en appell om å dempe den turistiske, konsumorienterte siden ved reisen. Anmodningen om et nøkternt forbruk påvirket imidlertid ikke elevenes oppførsel nevneverdig, men hans instruksjoner for respektfull oppførsel i leirene brakte de med seg som retningslinjer på reisen.

Johnsens autoritet som tidsvitne gjorde at han også ble tilskrevet autoritet som historiker. I tillegg til å fortelle sin fangeberetning fikk elevene utdelt et hefte som Johnsen hadde laget. Det inneholdt en kortfattet gjennomgang av konsentrasjonsleirsystemets historie, uten noen direkte tilknytning til hans egne fangeerfaringer. Her ble leirene Auschwitz-Birkenau, Theresienstadt og Sachsenhausen behandlet, det vil si de leirene som Hvite busser til Auschwitz som oftest besøker under sine reiser. Teksten var informasjonsmettet, og skildret tragiske enkelthendelser fra leirene. Den beskrev henrettelsesmetoder, gav opplysninger om fangeantall og antall overlevende. Den portretterte kommandantene Rudolf Höss og Josef Kramer i Auschwitz-Birkenau og risset opp et portrett av Oscar Schindler og filmen *Schindlers Liste*. I et vedlegg gav Johnsen en oversikt over de norske fangenes skjebne i de enkelte leirene. Heftet ble en viktig kunnskapsbase for elevene. De to siste ukene før avreise fikk de i lekse å lese det de emosjonelt sett orket av det, og i ukene etter hjemkomsten fungerte det som kildemateriale for prosjektoppgaven. Sammen med fangeberetningen dannet Johnsens hefte en helt vesentlig kunnskapsplattform, som

---

21 Ibid.

22 Hans Johnsens foredrag 11. oktober 2004.

både lærerne og elevene kunne trekke vekslers på underveis på reisen og i etterarbeidet etter hjemkomsten.

#### HILDES FORVENTNINGSTEKST – ET SPILL AV FORVENTNINGER

La meg nå forflytte fokuset bort fra de aktørene og det erindringsinnholdet elevene møtte i forberedelsesfasen. På de neste sidene er det en av elevene, og hennes uttalte forventninger til reisen som skal stå i sentrum. Omkring en uke før reisen fikk elevene utdelt en skrivebok som lærerne kalte *Polen-boka*. Den skulle være elevenes private reisedagbok, der de kunne skrive ned sine opplevelser og de tanker de gjorde seg underveis på reisen. Boken skulle senere fungere som materiale for prosjektoppgaven. Derfor ble elevene sterkt oppfordret til å skrive i dagboken under reisens gang. I dagene før avreise fikk de i lekse å skrive en *forventningstekst*, som en innledning til *Polen-boka*. Den skulle beskrive hva de forventet av reisen; av møtet med døds- og konsentrasjonsleirene, av bussturen, av besøket i Krakow og Berlin og av det sosiale samværet med klassekameratene.

Innledningsvis siterte jeg Hildes forventningstekst. Jeg skal nå vende tilbake til denne teksten, og skal diskutere hvordan den kan leses som et uttrykk for en større erindringsprosess der de enkeltstående, individuelle ytringene inngår i en vev av erindringsytringer. Jeg vil med andre ord diskutere hvordan Hilde har forholdt seg til de aktører og de stemmer som var i spill i forberedelsens tradingssituasjoner og hvordan hun har forholdt seg til det narrative innholdet hun var blitt introdusert for i ukene før reisen. La meg igjen gjengi hennes forventningstekst:

Forventningene mine til Polen-turen er ganske høye! Fordi alle de andre som har vært der sier de har hatt en super tur! Og det tror jeg vel egentlig på også! Jeg vet jo at vi skal til leirene, og jeg håper det blir spennende der og! Jeg synes det virker veldig spennende i alle fall! Jeg håper vi får gå og se oss litt rundt der også, ikke bare følge et stramt skjema som gjør at vi må ”skynde” oss i leirene osv... Jeg vil ha mest mulig ut av turen når vi først er der! Jeg gleder meg til bussturen også! Det er sikkert kjempekoselig! Gleder meg til byene hvor vi kan shoppe. Selv om det ikke er meningen med turen da...

Sosialt tror jeg dette blir bra assa! Kommer til bli bedre kjent med både folk i klassen og i 10 D-klassen! Men jeg gruer meg til noen av tingene vi kommer til å høre, men gleder meg litt til det også. For vi trenger å høre det! Så i stedet for å lese og se tegninger kan vi se hvordan det ser ut i virkeligheten. Gleder meg vel egentlig til alt. Men håper det ikke blir kaldt da! Hehe... Tror vi har godt av denne turen jeg!! Alle sammen...!

Klem Hilde!<sup>23</sup>

Det er viktig å huske at denne teksten ble skrevet på oppdrag fra læreren. Til tross for at Polen-boka var en personlig dagbok, så ble den samlet inn og lest av Kristin én gang – da elevene hadde skrevet ned sine forventningstekster. Hun satte imidlertid ingen karakterer på disse tekstene. Siden tekstene ikke ble karaktersatt ble de, ifølge Kristin, heller ikke så veldig gode. Hun sammenlignet dem med tilsvarende tekster som hennes tidligere elever hadde skrevet, og som var mye mer gjennomarbeidet. Hun mente at årsaken måtte være at elevene den gang fikk karakter på tekstene.<sup>24</sup> Kristin kan ha rett i denne observasjonen. Naturlig nok er elevers ønske om å oppnå best mulig karakter et styrende premiss for utformingen av alle typer elevbesvarelser. Men når karakterkravet ikke lenger er tilstede har ikke læreren lenger samme sanksjonsmuligheter overfor teksten. Derfor er det mulig å tenke seg at elevene vil stå friere i å uttrykke seg. Så lenge læreren er en intendert leser av besvarelsen, er han eller hun riktignok alltid tilstedeværende i teksten, som dens adressat. Men uten de sanksjonsmuligheter som karakterer gir, vil lærerens stemme være langt mindre dominerende enn ellers. Slik sett kan det Kristin vurderte som manglende gjennomarbeidede forventningstekster heller leses som et symptom på tekstlig fristilling.

For selv om læreren åpenbart har satt sine spor i Hildes tekst, som dens adressat, så er det en annen adressat som er mer fremtredende, og kanskje viktigere. Her gir språktonen i teksten en pekepinn. Teksten er ført i en muntlig og uformell stil. Den bærer slett

---

23 Hildes Polen-bok.

24 Intervju med Kristin 12. januar 2005.

ikke preg av å være rettet mot læreren. Den avsluttende hilsenen: ”Klem Hilde!” er i så måte en nøkkel til å forstå tekstens karakter. Hilsenen er åpenbart et genretrekk lånt fra brevet, og kan ved første øyekast leses som en signatur i et brev adressert til læreren. Men det er også fullt mulig å lese hilsningsformularet annerledes. En av de skriftgenrene som ungdommer på Hildes alder er mest fortrolig med er skoledagbøkens vennehilsener. Slike vennehilsener er uformelle både i form og innhold, og dens fremste funksjon er å befeste ungdommers vennskapsbånd. Vennehilsenene kjennetegnes blant annet av innlednings- og avslutningsformularer hentet fra brevgenren (Heggli 2002:73f). Det er verdt å merke seg at Hilde bruker hilsningsordet *klem*, som snarere brukes i uformelle skrivehandlinger som for eksempel vennehilsenen enn i formelle brev til læreren. Den avsluttende hilsningsfrasen kan slik sett betraktes som et genretrekk lånt fra brevet *via* skoledagbokens vennehilsener. Det er verdt å merke seg at Hilde fjernet denne hilsenen da hun senere brukte forventningsteksten i prosjektoppgaven. Det kan betraktes som en frikobling fra de intertekstuelle båndene til vennehilsenene, og dermed som en måte å gjøre teksten mer formell på. Snarere enn å være en tekst rettet mot læreren peker valg av språktone og den avsluttende hilsenen heller mot at den primære adressaten er en ungdom på hennes egen alder, eller for å være mer eksakt: Henne selv. Forventningsteksten er tross alt skrevet i en personlig dagbok som i utgangspunktet kun var ment å bli lest av henne selv.

Jeg betrakter derfor forventningsteksten som en tekstlig meningsforhandling der Hilde forhandler med seg selv om vurderinger og fortolkninger av de kommende opplevelsene. Ut fra er slik perspektiv er forventningsteksten interessant fordi den er så tydelig flerstemmig. I Nina Møller Andersens modell for å identifisere ulike aspekter ved *det fremmede ordet* står ytringens dialogiske retninger i fokus (Andersen 2002:138ff). I analysen av Hildes tekst vil jeg i første omgang konsentrere meg om de to første leddene i Møller Andersens modell, det vil si tekstens regressive og progressive dialogiske retning.

La meg begynne med den regressive retningen, eller sagt på en annen måte: På hvilke måter inneholder teksten spor av det allerede sagte? Hilde innleder slik: ”Forventningene mine til Polen-turen er

ganske høye! Fordi alle de andre som har vært der sier de har hatt en super tur! Og det tror jeg vel egentlig på også!” Det er liten tvil om en forventning i sin natur har en progressiv retning, men som svar betraktet har de forventningene teksten fremfører uten tvil en regressiv retning. Læreren hadde bedt Hilde om å skrive ned sine forventninger. Hilde griper fatt i denne oppgaven ved å vise tilbake til en rekke nokså likartede historiske kommunikasjons situasjoner – til alle sine samtaler med andre som har reist på slike turer. Det er den samme formen for henvisning hun gjorde da hun i intervjuet brukte søsterens erfaringer som referanseramme for det kommende besøket i Auschwitz (se s. 123ff). I forventningsteksten lar hun andres erfaringer danne referanserammen, ikke bare for besøket i Auschwitz, men for hele turen. Forventningene hennes springer så å si ut av deres erfaringsfortellinger. For gjennom andres fortellinger har hun ikke bare fått kjennskap til hvordan elevene oppfører seg og reagerer i leirene, hun har fått høre om en rekke ulikartede opplevelser. Under intervjuet sa hun at søsteren hadde fortalt mest om leirene, og ikke så mye om shoppingen i Krakow og Berlin. Men det betyr ikke at søsteren *utelukkende* har fortalt om leirene. Blant annet har Hilde hørt mye om et piercingstudio som søsteren og venninnene hennes besøkte.<sup>25</sup> Fortellinger om slike episoder er med på å gi et bilde av reisen som spennende, med mulighet for helt nye former for opplevelser.

Både i intervjuene og i forventningstekstene fremhever mange av elevene turens tosidighet – på den ene side skal de besøke konsentrasjonsleirer i Polen og Tyskland, på den annen side skal de shoppe og være turister i en fremmed by der det er billig for nordmenn. Denne form for splittede forventninger mellom pilegrimsaktiviteter og turisme er også til stede i Hildes tekst. Første del av teksten er riktignok preget av forventninger til spennende opplevelser, til koselig sosialt samvær og til morsom shopping. Dette er forventninger en kan ha til alle typer klasseturer. Men når Hilde begynner å vurdere sine egne gledesfulle forventninger i relasjon til reisens budskap, endrer teksten karakter. Et stykke ut i teksten skriver hun: ”Gleder meg til byene hvor vi kan shoppe. Selv om det ikke er meningen med

---

25 Intervju med Hilde 8. oktober 2004.

turen da...” Den siste av disse setningene må leses som en moralsk reservasjon. Den legitimerer at hun kan glede seg til shoppingen, fordi hun så inderlig godt vet at det ikke er reisen egentlige mål. Det er interessant at hun har behov for å gjøre en slik presisjon. Her trer læreren åpenbart frem som tekstens vokter. Setningen foregriper adressatens – lærerens – svar av typen: ”Husk hva denne turen handler om!” Ved å reservere seg slik viser Hilde frem sin moralske kompetanse. Hun viser læreren og eventuelt andre lesere at hun tross all entusiasme over kommende shopping likevel har forstått alvoret i reisen.

De to siterte setningene introduser en spenning mellom fornøyelse og glede på den ene siden og alvor på den andre siden. Denne spenningen er nærværende gjennom resten av teksten, og det er spesielt fremtredende i forventningene til leirbesøkene. Hun beskriver disse forventningene ved hjelp av dikotomien *å glede seg* og *å grue seg*: ”Men jeg gruer meg til noen av tingene vi kommer til å høre, men gleder meg litt til det også.” Hun kombinerer to motstridende følelser, og gjør dem til én. Med Karstens ord i Tor Åge Bringsværds barnebok *Karsten får ikke sove* (1992), kan man si at hun *grugleder seg*. Begrepet er idag vanlig i muntlig tale for nettopp å beskrive den motstridende følelsen av både å grue seg og å glede seg. Den gruglede seg-følelsen som Hilde beskriver inneholder spor av det allerede sagte. Hun *gruer seg* fordi hun vet at opplevelsene kan være emosjonelt sterke. Verbet viser tilbake på de erfaringsfortellingene hun har hørt fra søsteren og andre som har besøkt leirene. Men når hun *grugleder seg*, er det fordi besøkene har betydning ut over selve opplevelsen. Verbet *å glede seg* har her en progressiv retning – det foregriper en form for innskrevet adressats gjensvar som både læreren og Hilde selv er representanter for. Bak verbet *å glede seg* skjuler det menneskelige moralske fellesskapets stemme seg. Det vil si, det er holocaustnarrativets moralske krav til katarsis som ligger til grunn for at hun både gruer seg og gleder seg; hun gruer seg fordi en slik opplevelse krever en grunnleggende emosjonell innlevelse, og hun gleder seg fordi denne type innlevelse er grunnleggende personlighetsutviklende.

Det siste blir ennå tydeligere uttalt i den påfølgende setninger: ”For vi trenger å høre det!” Når Hilde gleder seg fordi hun og hennes klassekamerater ”trenger å høre det” foregriper hun sin



fortolkning av opplevelsene i leirene. Hun foregriper at besøket i leiren skal gi henne en grunnleggende moralsk erkjennelse. Nøyaktig hva slags type erkjennelse det innebærer er det ikke mulig å lese ut av teksten, men det er åpenbart at hennes ytring ikke bæres oppe av hennes stemme alene. Det er åpenbart at holocausterindringens moral vokter over Hildes ytringsmuligheter som en superadressat. Imperativet ”For vi trenger å høre det!” er en omskriving av en av hovedsentensene i Holocaust som erindringsdiskurs: ”Vi må aldri glemme!” Eller som det heter i Hvite busser til Auschwitz-sammenheng: ”Den som glemmer historien må leve den om igjen!” Ved å hevde at ”vi trenger å høre det!” foregriper hun samtidig Hvite busser til Auschwitz’ egne målsetninger med reisen. Hun foregriper den transformatoriske prosessen som det rituelle scriptet foreskriver; det er den grunnleggende menneskerettslige og moralske erkjennelsen elevene forventes å tilegne seg og statusen som *nye vitner* hun her foregriper.

Når hun senere skriver: ”Men håper det ikke blir kaldt da! Hehe...” forholder hun seg tilsynelatende igjen friere i forhold til den moralske superadressaten. Hun ytrer uten tvil et personlig ønske om at hun ikke skal fryse, men det er verdt å dvele litt ved den lille latteren som kommenterer ønsket. Folkloristen Gry Heggli har påpekt at det er vanlig med slike kommentarer til egne ytringer i tenåringers uformelle skrivehandlinger. Gjennom korte metatekster snevrer de inn tolkningsrommet for å unngå eventuelle mistolkninger (Heggli 2002:84) Dette er en skrivestrategi som Hilde er fortrolig med, og det er denne strategien hun her benytter seg av. ”Hehe...” må betraktes som en reservasjon for å vise at hun ikke egentlig mener alvor. For om det blir kaldt eller ikke er tross alt av mindre relevans. Det viser med all tydelighet den påfølgende sluttreplikken: ”Tror vi har godt av denne turen jeg!! Alle sammen...!” Her er all tvetydighet borte. Hilde har simpelthen forhandlet den ut av teksten. Det er verdt å merke seg hvordan hun benytter seg av utropstegn for å understreke dette. Hypping anvending av utropstegn er i dag vanlig i skriftformer som SMS, chat og e-mail. Det er alle uformelle skriftformer som bruker ulike typer symboler og tegn for å understreke nyanser og stemninger skriftspråket ikke kan uttrykke alene, som ironi, betoning, latter, flørting og ulike fysiske gester. En slik skriveestetisk uttrykksform ligger mellom det som vanligvis betegnes som

muntlighet og skriftlighet (Turkle 1995:183). Denne skrivestilen anvendes av ungdom også i andre uformelle skriftsammenhenger, som for eksempel i skoledagbøker (Heggli 2002:83ff). For Hilde faller denne skrivestilen seg helt naturlig. Forventningsteksten er nettopp preget av en uformell skriftestetikk, og er full av utropstegn. Slik sett understreker ikke utropstegnene lenger enkeltpoenger eller enkeltstandpunkter, til det er de alt for mange. Derfor må hun sette to utropstegn etter hverandre hvis noe skal fremheves. Og det er bare i setningen: ”Tror vi har godt av denne turen jeg!”, at hun gjør det. Slik pekes den ut som spesielt betydningsfull, og blir stående som tekstens konklusjon.

I stemmebruk står avslutningsreplikken i tydelig kontrast til den tidligere uttalte: ”For vi trenger å høre det!” Denne replikken blir fremført uten noe talesubjekt. Riktignok er det rettet mot klassefelleskapet *vi*, men det fremføres ikke av noen eksplisitt autor. I stedet lar Hilde superadressaten føre talen gjennom hennes penn. I den avsluttende appellen ”Tror vi har godt av denne turen jeg!”, har dette endret seg. Her fører hun inn det personlige pronomenet *jeg* som talesubjekt, samtidig som hun velger å bruke det aktivt vurderende verbet *å tro*. Slik fremfører setningen en personlig vurdering, der hun har gjort superadressatens utsagn til sitt eget. Det er nå hennes egen stemme som bærer oppe ytringen. Gjennom tekstens gang har Hilde dermed forhandlet bort tekstens indre spenninger, og har forhandlet seg frem til en konklusjon der de diskursivt bestemte forventningene blir gjort til hennes egne. Og det er ikke forventningene til selve reisen, men heller de diskursive forventningene til fortolkningsprosessen som blir dominerende.

#### TRADERINGENS AKTØRER OG RITUELLE TALEPOSISJONER

I dette kapitlet har jeg skissert noen av de situasjonene der elevene møter et tradisjonskompleks rundt skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene. I forberedelsesfasens traderingsprosess peker i første rekke de aktørene som blir tilskrevet en tydelig definert rituell taleposisjon seg ut som spesielt betydningsfulle.

I de to foregående kapitlene ble Hvite busser til Auschwitz og tidsvitnene presentert som betydelige rituelle aktører. Det var

reiselederen som presenterte elevene ved Moen skole for Hvite busser til Auschwitz som reisens organisatoriske ramme. Hennes oppgave var i første rekke å presentere programmet overfor elevene, dernest å gi noen råd for reisen og noen allmenne retningslinjer for oppførsel. Ellers var hun lite til stede under forberedelsene. Derimot innehadde tidsvitnet uten tvil den mest betydningstunge rituelle taleposisjonen – nettopp i egenskap av å være en traderingsaktør. At Hans Johnsen ikke hadde anledning til å være med på selve reisen gjorde at elevene i stedet ble presentert for hans fangeberetning i forkant av turen. Dermed ble relasjonen mellom reisen som rituell iscenesettelse og fangeberetningen som iscenesettelsens narrative innhold forskjøvet i forhold til hvordan det ellers ville forløpe. I stedet for at reisen fungerte som fangeberetningens fortellingsarena ble Hans Johnsens beretning en del av det erindringsrepertoaret elevene, lærerne og reiselederen brakte med seg på reisen, og som de selv kunne velge å ta i bruk. I de ordene elevene selv satte på sine forventninger er imidlertid hans stemme fraværende – i alle fall om en skal tro Hildes forventningstekst. I og med at han allerede hadde fortalt sin fangeberetning var de forventningene elevene eventuelt måtte ha til møtet med ham allerede utløste.

Elevenes søsken og venner er en annen aktørgruppe hvis stemme var fremtredende i forberedelsesfasen. I Hildes forventninger – slik de kom til uttrykk under intervjuet og i forventningsteksten – er for eksempel søsterens stemme svært nærværende. Søsken og venner hadde autoritet og vant gehør hos elevene i kraft av å være tidligere initiander. De hadde selv gjennomlevd opplevelser og erfaringer av samme art som det elevene nå kunne vente seg. I så måte fungerte de som forbilder for handling og tale. Denne aktørgruppen var helt avgjørende for elevenes forhåndskunnskaper om reisen.

Mens de tidligere initiandene i hovedsak kunne gi elevene nokså konkret kunnskap om hvilke handlingsmuligheter de fikk til rådighet underveis på reisen, så representerte elevenes publikum i bolle- og vaffelsalget et rituelt talerkollektiv som bar oppe en annen type budskap. Dette publikummet representerte holocausterindringens moralske erindringsfellesskap, og deres positive sanksjonering understreket reisens moralske aktverdighet. I sin forventningstekst

kobler Linda nettopp sine gryende forventninger til de samtalene hun hadde hatt over vaffelsalget.

Vel så interessant som de aktørene som fikk tildelt en rituell definert taleposisjon, er de aktørene som ikke trådte inn i en slik posisjon. Foreldre spilte for eksempel en helt underordnet rolle i forberedelsenes traderingsprosesser, nettopp fordi de ikke hadde noen sentral rituell posisjon i reiseritualet. Hilde refererte eksempelvis kun til storesøsteren og ikke til faren når hun skulle beskrive forventningene til Auschwitz. Og mens Hans Johnsenes fangeberetning kom til å spille en sentral rolle for elevenes reise, ble Marias traderte familiefortelling forstummet. Dette kan blant annet bunne i at hun var Aleksanders mor, og at denne rollen ikke var forenlig med en tradert tidsvitneposisjon.

Når det gjelder lærerne spilte de en tilbaketrukket rolle i selve traderingsarbeidet. Samtidig er det liten tvil om at skolen generelt sett spiller en viktig rolle for elevens etablering av kunnskap om annen verdenskrig og Holocaust. Gjennom hele grunnskolen stifter barn og unge jevnlig bekjentskap med holocausterindringen. Aleksander kunne fortelle at han allerede på barneskolen fikk se bilder av døde konsentrasjonsleirfanger.<sup>26</sup> Og i niende klasse var annen verdenskrig pensum i historiefaget. Elevene arbeidet da med en gruppeoppgave hvor de på ulike måter tematiserte krigen, konsentrasjonsleirsystemet og Holocaust. En av gruppene hadde intervjuet en tidligere norsk konsentrasjonsleirfange for å skrive en prosjektoppgave om Grini, mens en annen gruppe lagde en film om det norske Holocaust.<sup>27</sup> Elevene hadde i det hele tatt møtt holocausterindringen i undervisningen på en rekke ulike måter gjennom skolegangen. I løpet av ungdomsskoleårene var de også blitt introdusert for noen av de mest populære og omtalte massemediale holocaustrepresentasjonene. De hadde sett filmer som *Pianisten* og *Livet er herlig*, og noen dager før avreise fikk de som sagt se *Schindlers liste*. I tillegg hadde de elevene som hadde valgt faget Engelsk fordypning fått lese *Anne Franks dagbok* bare en måneds tid før reisen. I tiden før avreise var skolen uten tvil en viktig arena for tradering av rituell kompetanse og det personifiserte erindringsinnholdet, representert ved Hans

---

26 Intervju med Aleksander 5. januar 2005.

27 Intervju med Linda 11. oktober 2004, intervju med Karin 11. oktober 2004, intervju med Anne 7. oktober 2004 og intervju med Siri 8. oktober 2004.

Johnsens erfaringsfortelling. Men i denne perioden fungerte skolen hovedsakelig som en *arena* for andre aktører. I forberedelsesfasens traderingsprosess var lærerne tilbaketrukne, de var i første rekke praktiske tilretteleggere for reisen, og koordinatorene for elevenes siste møter med mer eller mindre betydningsfulle aktører og holocaust-representasjoner.

En annensvært lite betydningsfull aktør som kan nevnes i forbindelse med forberedelsenes traderingssituasjoner var generalsekretæren i organisasjonen Folk og forsvar, Monica Matsson.<sup>28</sup> Folk og Forsvar hadde støttet turen med et lite beløp, på den betingelsen at en representant fra organisasjonen fikk informere elevene om virksomheten. Matssons foredrag tematiserte krigens realpolitiske konsekvenser, og spente over krigshistorien, etterkrigstidens internasjonale sikkerhetspolitiske situasjon og oppbyggingen av det norske totalforsvaret. Som generalsekretær i Folk og forsvar hadde Matsson en formell, institusjonell posisjon, men hun hadde ingen rituell posisjon i forhold til skoleturen. Elevene betraktet heller ikke foredraget som spesielt relevant for reisen. I stedet oppfattet de det som en repetisjon av tiendeklassepensumet i kald krigshistorie. Mange av dem fulgte dårlig med under foredraget og i det store og det hele satte de en parentes rundt det.

Det er et mønster i at skolen som utdanningsinstitusjon ble skjøvet i bakgrunnen til fordel for den rituelle institusjonen. Det var de rituelle aktørene som ble de betydningsfulle autorene i forberedelsene. Deres stemmer bar oppe et tradisjonskompleks som består av to typer innhold: For det første rituell kompetanse, det vil si kunnskap om hvordan elevene skal opptre underveis på reisen og hvordan de skal agere i leirene. Og for det annet det narrative erindringsinnholdet skoleturene er bygget opp rundt. Storesøsken, venner, fremmede mennesker på gaten og tidsvitnet var uten tvil viktige i traderingsprosessen. For å foregripe begivenhetenes gang skulle det vise seg at massekulturelle holocaustrepresentasjoner som *Schindlers liste* også var det. Kort sagt kan forberedelsene betraktes som en kompleks traderingsprosess, der en rekke aktører og svært

---

28 Organisasjonen Folk og Forsvar er opprettet av Stortinget. Den driver informasjonsarbeid om norsk forsvars- og sikkerhetspolitikk, og er en paraplyorganisasjon med 74 medlemsorganisasjoner.

ulike stemmer var i spill. Men de ulike stemmene bar oppe et ensartet moralsk budskap.

Som jeg allerede har argumentert for, står reisen rituelle iscenesettelse i tett relasjon til det erindringsinnholdet elevene ble presentert for i forbindelse med en slik reise. Det gjør det på to måter: For det første kan reisen betraktes som en rituell iscenesettelse av et holocaustnarrativ personifisert gjennom tidsvitnenes fangeberetninger. For det annet er dette erindringsinnholdets moralske dimensjon en helt vesentlig del av elevenes rituelle kompetanse. Kravet til katarsis er et tilbakevendende tema i elevenes møte med omverdenen, i søskens fortellinger om hvordan de og deres klassekamerater opplevde leirbesøkene og ikke minst i elevenes møte med tidsvitnet. Det moralske aspektet ved det traderte innholdet gjør derfor at forberedelsesfasens traderingssituasjoner samlet sett kan betraktes som kulturelle forhandlingssituasjoner der elevenes reelle forhandlingsrom er svært innsnevret.

I det foregående kapitlet hevdet jeg at det finnes et rituelt script for hvordan disse reisene utføres. I dette kapitlet har jeg lagt scriptbegrepet til side til fordel for tradisjonsbegrepet. Tradisjonsbegrepet kan betraktes som et langt mer dynamisk begrep enn scriptbegrepet. Mens traderingsstudier ofte betoner forhandlingspotensialet mellom traderingens aktører, så åpner scriptbegrepet i liten grad opp for reelle forhandlingsmuligheter. Jeg vil likevel hevde at det ikke trenger å være noe motsetningsforhold mellom begrepene. Det er snarere begreper som kan brukes til å beskrive deler av den samme prosessen. Scriptet kan betraktes som en monologisk organisert struktur som legger føringer for hvordan elevene skal opptre underveis på reisen. Elevenes kunnskap om scriptet kan sies å utgjøre summen av den rituelle kompetansen de tilegnet seg gjennom forberedelsesfasens begrensede muligheter for meningsforhandlinger. I dette scriptet inngår blant annet kunnskapen om å balansere reisen ulike komponenter. I sin forventningstekst forsøker Hilde nettopp å balansere mellom disse komponentene – mellom shoppingen, samværet og Alvoret.

Rituelt sett er forberedelsene til denne type reise med på å gjøre elevene til rituelle subjekter – til initiander. Gjennom forberedelsesfasen blir de presentert for reisen moralske målsetning, det

vil si den emosjonelt sterke fortidsinnlevelsen og den moralske erkjennelsesprosessen som forventes av dem. Oppdraget med å skrive forventningstekster tvang elevene til å sette ord på sine forventninger. I Hildes forventningstekst er det reisens grunnleggende moralske erfaring som blir stående som en konklusjon: ”Tror vi har godt av denne turen jeg!! Alle sammen...!” Dermed taler hun ut fra initiandens rituelle posisjon. Hvordan forløp så skoleturen? Det er dette jeg vil diskutere i neste kapittel.

# På skoletur til Auschwitz – reisen som rituell iscenesettelsespraksis

På morgenen lørdag den 16. oktober 2004 samlet elever, foreldre og småsøsken seg foran Moen skole. Vi som skulle reise steg etter hvert ombord på bussen, vi fant plassene våre og klokken ni forlot vi vinkende foreldre og søsken. Vi hadde en lang reise foran oss, og vi ville først ankomme hotellet i Krakow sent neste kveld. Elevene var fulle av forventninger, de småsnakket om alt de hadde pakket med seg av musikk, kameraer og klær. Reiselederen og bussjåføren ønsket velkommen, og presenterte noen ordensregler for bussturen. Bussjåføren informerte om søppelposene ved setene, om toalettet og at alle måtte sitte med sikkerhetsbeltene fastspente mens bussen kjørte. Elevene svarte ham spontant med å synge "En bussjåfør". En gutt stod allerede i setet mens han filmet ivrig rundt seg. Bakerst i bussen klimpret en annet gutt på en gitar. Vi var på tur!

I dette kapitlet skal jeg følge reisens gang. Jeg vil studere reisen som en rituell iscenesettelsespraksis, der de reisende elevene blir betraktet som initiander. Kapitlet vil drøfte hvordan reisen avgrenses i ulike rituelle rom, og hvordan elevene utfolder seg innenfor disse rommene – det vil si hvordan de orienterer seg i spenningsfeltet mellom pilegrimsreisen, turistreisen og skoleturen.



## ETABLERINGEN AV BUSSEN SOM SOSIALT ROM

Med utgangspunkt i sine egne bussreiser mellom Sverige og Kroatia argumenterer etnologen Maja Povrzanovic Frykman for at den kroppslige opplevelsen er en vesentlig del av selve reiseerfaringen (Povrzanovic Frykman 2003). Slik er det uten tvil også med de norske skolereisene til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. Elevene tilbringer svært mye av tiden i bussen, og reisens lengde kjennes godt på kroppen. Eventuell bilsyke og det å sitte stille i mange timer i strekk i trange busseter skaper en fysisk erfaring av å reise. Den romlige opplevelsen av å sitte i bussen – gjennom ensformighet, lange dager og ikke minst den tidsmessige og romlige opplevelsen av å bevege seg gjennom stadig nye landskaper inngår som vesentlige bestanddeler i elevenes erfaringsdannelse (jf. Feldman 2001b:43ff). Den kroppslige erfaringen av reisen er med på å understreke at bestemmelsesstedet ligger langt borte. Ondskapens åsteder – altså Auschwitz-Birkenau, Sachsenhausen og Ravensbrück – er bokstavelig talt *andre* steder.

For elevene ved Moen skole fortonet reisen langs E6 gjennom Sverige seg som en transportetappe. Som ungdommer flest som er vokst opp på Østlandet, var Sverige velkjent. De hadde alle sammen vokst opp med å kunne se svensk TV, de forstod det svenske språket og hadde sannsynligvis vært i landet utallige ganger. Dessuten hadde to av elevene – Adrian og Kristoffer – svensk som morsmål. Helt annerledes var det med Polen. For å komme dit måtte vi krysse Østersjøen med ferge. På fergen tilbrakte vi en hel kveld og en natt. Fergeturen var uten tvil med på å skape en fysisk erfaring av reisens lengde. I forbindelse med fergeturen måtte vi dessuten gjennom to passkontroller – én da vi entret båten i Karlskrona og ytterligere én etter landgang i den polske havnebyen Gdynia. De siste årenes passfrihet innenfor Schengen-samarbeidet gjør at norske tenåringer ikke lenger er vant til å bruke passet i de vesteuropeiske landene de oftest besøker som turister. Dermed fungerer ikke bare slike passkontroller som konkrete grensemarkører. De bærer også oppe en symbolsk grense mot det fremmede.

Flere av elevene bet seg merke i hvor fremmede omgivelsene var allerede da de steg ut av fergen og ombord i bussen. På vei ut

av Gdynia kjørte vi gjennom flere drabantbyområder, og elevene kommenterte omgivelsene spontant: ”Det er et trist land, asså!” sa den ene, ”Se på de blokkene,” sa den andre, ”Se, her er det grått,” sa den tredje. ”Holmlia” og ”Down under, Furuset,”<sup>1</sup> hørte jeg fra to seter. Imens var to gutter i ferd med å lage en improvisert sang:

I Polen bor de i blokk  
I Polen er det grått  
Det er bare høst i Polen,

sang de og lo. Omgivelsene skapte en illusjon av en annerledes verden. De referansene elevene tok i bruk for å beskrive annerledesheten synliggjør mest av alt deres egen bakgrunn. Det å bo i blokk var fjernt fra deres hverdag. De kom selv fra et øvre middelklasseområde som stort sett består av eneboliger, rekkehus og lave bygårder. Blokker og drabantbyer var ikke bare annerledes for dem. Det signaliserte også en trist hverdag og fremmedgjorthet. Referanserammene for elevene var bydelene på Oslos østkant, men de første inntrykkene fra Polen overgikk likevel forestillingene om den triste østkanten. Det grå og det fremmedgjorte ble så påtrengende at en av dem til slutt utbrøt: ”Jeg kan godt tenke meg en konsentrasjonsleir her.” Slik sett var det første inntrykket av Polen med på å bekrefte den fysiske og symbolske avstanden mellom det hjemlige Norge og det fremmede landet der konsentrasjonsleirene lå.

Landskapet rundt oss innbød til stadig nye opplevelser. Vi kjørte gjennom nye byer med flere betongbygninger. Vi passerte landsbyer og bondegårder der hønene gikk fritt omkring, åpne åkerlandskap åpenbarte seg, innimellom kjørte vi gjennom lange, løvdekte alleer og langs veikanten var det satt opp krusifikser. Slik fulgte det fremmede landskapet oss hele veien fra Gdynia til vi kjørte inn i Krakow.

Da jeg i ettertid spurte elevene om hva de husket av det Polen de så fra bussvinduet, svarte imidlertid Siri: ”Ikke så veldig masse, for jeg husker bare at det regnet.”<sup>2</sup> ”Så du mye ut av vinduet?,” spurte jeg videre, men det hadde hun ikke gjort. Hun var mest opptatt av det som

---

1 Holmlia og Furuset er to drabantbyer på Oslos østkant.

2 Intervju med Siri 6. januar 2005.

hadde foregått inne i bussen. For turen nedover var en klassetur på alle måter. To av guttene fikk lov til å snakke i reiselederens mikrofon og hermet henne da de opplyste om hvor langt det var igjen til det neste stoppet, at det ikke var lov til å stå i midtgangen og at alle måtte ta på seg sikkerhetsbelter. Men slike opplysninger var det få som tok ad notam. Elevene gikk rundt i midtgangen, hang over stolryggene, byttet plass, satt på fanget til hverandre og flørtet. Bakerst i bussen satt det et par gutter og spilte gitar. De spilte allsangklassikere som "Knocking on Heaven's Door" og "Summer of 69", og flere av jentene kom bak i bussen for å synge med.

Bussen ble reisens stabile element. Den ble den arenaen elevene alltid kunne vende tilbake til. Mens resten av reisen var preget av et tett program, og stadig nye inntrykk, kunne bussen brukes til å slappe av og hente seg inn mellom øktene. Alt det som foregikk inne i bussen gjorde at oppmerksomheten til elevene ble trukket bort fra den omverdenen vi fór forbi. Bussen ble en egen sosial verden som forflyttet seg langs veien. I dette forflytningens rom oppstod det en egen intimitet. Det ble etablert felles erfaringer, og det utviklet seg særegne stemninger og egne regler for oppførsel. Sett i et rituellet perspektiv kan bussturen betraktes som et liminalt rom, utenfor hverdagslivet ellers. For en stund ble de sosiale rangforholdene i elevgruppen visket ut. Noen av de elevene som ikke var spesielt populære hos sine medelever ble nå del av det sosiale fellesskapet. Dette fellesskapet kan sies å utgjøre et opplevelsesfellesskap sentrert rundt samhandling, tett nærvær og en nokså egalitær struktur. Uten å tre ritualteorien over hodene på elevene, kan det med Victor Turners begrepsapparat karakteriseres som en form for *communitas*. Det er i og for seg ikke så overraskende at en skoleklasse blir mer sammensveiset av å reise sammen i en hel uke. Likefullt var det dette samholdet som oppstod betydningsfullt for hvordan reisen ble opplevd av elevene. Og det var noe av det de selv hadde gledet seg til. I sin forventningstekst skrev Linda:

Jeg gleder meg masse til bussturen. Jeg vet hvor mye lange bussturer gjør med folk. Man snakker om andre ting, og blir kjent på en

annen måte. Det er plutselig ikke farlig å gå bort til 'han jeg aldri har turt å snakke med'. Jeg ser derfor frem til at alle blir mye mer sammensveiset. Å bli bedre venn/kjent med alle.<sup>3</sup>

Kunnskapen om at denne typer reiser og felles opplevelser virker sosialt integrerende er en del av en allmenn sosial kompetanse. Men hvis elevene ikke var i besittelse av slik kompetanse, så var de i løpet av forberedelsene blitt presentert for dette aspektet ved reisen en rekke ganger: Gjennom Hvite busser til Auschwitz' egen presentasjon av reisene, gjennom personlige erfaringsfortellinger fra tidligere reisende og gjennom den filmen elevene hadde fått se fra en tilsvarende reise. Elevenes spesielle samhold er således skrevet inn i reisens script, og er en del av den kunnskapen som de på forhånd besitter.

Reisens fokus på Holocaust og konsentrasjonsleirsystemet gjorde at bussrommet likevel ble dratt mellom å være elevenes sosiale utforskningsarena og skoleturens og pilegrimsreisens læringsarena. På de turene der tidsvitnet selv reiser sammen med elevene fungerer bussen som en viktig fortellerscene for tidsvitnet. Her forteller han eller hun om enkeltepisoder fra årene i leirene, om aspekter ved leirsystemet og om den norske motstandskampen. Slik fyller bussturen en viktig strukturell funksjon. Den blir både en scene *for* fortellingen og som reise til konsentrasjonsleirene blir den rituelt sett en scene *i* fortellingen (jf. Lönnroth 1978). Til tross for at Hans Johnsen ikke hadde anledning til å være med på selve reisen, hadde han tilrettelagt for at bussen kunne brukes som formidlingsarena. Læreren hadde blant annet fått låne et videointervju med Johnsen som kunne vises underveis. Videoen ble imidlertid ikke brukt, blant annet fordi både lærerne og de foreldrene som var med på reisen mente at elevene allerede hadde forberedt seg grundig nok.

De to lærerne, Kristin og Johanna, var imidlertid ikke med på bussturen nedover. I henhold til gratisprinsippet – slik det ble tolket av skoleetaten i Oslo kommune – ble det mye billigere for elevene og foreldrene å la dem fly til Krakow på søndag ettermiddag. Da ble elevenes og foreldrenes utgifter til å dekke lærerens overtidslønn

---

3 Lindas prosjektoppgave.

minimert. I fraværet av både tidsvitne og lærere ble reiselederen alene ansvarlig for historieformidlingen på bussturen mellom Oslo og Krakow. Mens lærerne mente at elevene ikke trengte mer input om Holocaust og konsentrasjonsleirene, var reiselederen av en ganske annen oppfatning. Hun benyttet bussturen gjennom Sverige og Polen til flere lange forelesninger om krigshistorien og til å vise spillefilmer og dokumentarfilmer som tematiserte overgrep mot jøder, sigøynere, Jehovas vitner og politiske fanger.

Hun innledet det hele med å fortelle om De hvite bussene i 1945. Dette ledet henne over til å snakke om Hvite busser til Auschwitz, og hvordan stiftelsen ble etablert i 1992. På samme måte som stiftelsen selv, brukte hun slik sett navnelikheten mellom Hvite busser til Auschwitz og De hvite bussene i 1945 for å etablere en forbindelse mellom fortidens heltfortelling og de nåværende skoleturene. I så måte forsøkte hun eksplisitt å knytte denne spesifikke reisen til tidsvitnenes erfaringer både fra leirene og ikke minst fra befrielsen med De hvite bussene. Dermed stod reisen frem som en rituell gjentakelse av den reisen som ble gjort av tidsvitnene nesten 60 år tidligere. Innledningen hennes bygget opp under den samme form for rituell forflytning som selve bussturen representerte; bussen gjorde symbolsk sett den samme reisen som våren 1945, men denne gangen gikk reisen den motsatte veien – fra Norge til leirene. Ideelt sett kan en slik busstur nærmest beskrives som en rituell tidsmaskin der tidsdimensjonen og den romlige dimensjonene er likeverdige elementer. Elevene forflytter seg fra Norge til konsentrasjonsleirene på kontinentet, og de forflytter seg fra nåtiden og 60 år bakover i tid.

Reiselederens foredrag handlet imidlertid ikke utelukkende om krigshistorien. Hun fortalte også om historiske, politiske og kulturelle forhold i de landene vi reiste gjennom. Slik forsøkte hun å feste bussreisen til det geografiske landskapet. Denne form for guiding hadde mye til felles med turistguidinger slik de forløper på fellesutflukt på en hvilken som helst pakketur. I så måte var reiselederens formidlingsiver preget av den samme form for spenninger som reisen strukturelt sett er bygget opp rundt – hun beveget

seg mellom pilegrimsreisens erindringsnarrativ og turismens mer trivielle prat.

De fleste elevene mistet raskt interessen for det hun fortalte. Allerede den første dagen overhørte jeg følgende replikkveksling blant to gutter bakerst i bussen:

- Kan ikke hun bare slutte å prate?
- Hun har slutta.
- Har hun? Jeg la ikke merke til det.

Replikkvekslingen kan stå som en illustrasjon på konsentrasjonsnivået til elevene under de mange foredragene. Likevel hadde reiselederens foredrag og de filmene hun viste betydning for elevenes reiseopplevelser. Til tross for at de stort sett fulgte dårlig med, fungerte foredragene og filmene som stadige påminnelser om hva slags type reise dette var. Selv om elevene koste seg som på en hvilken som helst annen kassetur, ble hyggen med jevne mellomrom akkompagnert av beretninger og filmer om brutale overgrep mot enkeltmennesker. Det gjorde det vanskelig for dem å snakke seg imellom, og av og til resignerte de helt og fulgte med på det som ble sagt eller vist på bussens TV-skjermer.

#### FARER, REGLER OG RITUELL RENHET

Sentralt i Victor Turners resonnementer om liminalfasen står beskrivelsen av hvordan initiandene skal beskyttes fra resten av samfunnet. I boken *The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual* fra 1967 beskriver han hvordan de unge initiandene i Ndembu-kulturen blir separert fra resten av samfunnet under liminalfasen (Turner 1967). Atskilt fra omverdenen blir de utsatt for en rekke prøver de skal klare seg gjennom før de på nytt kan innvies i samfunnet. Separasjonen fra resten av samfunnet har et dobbelt poeng. Initiandene blir isolert fordi de ikke lenger har noen definert posisjon – de står midt imellom to sosiale grupperinger. De passer simpelthen ikke inn i samfunnsstrukturen – de utgjør et uordenselement. Samtidig innebærer deres uavklarte status at de selv er utsatt for spesiell fare fra omgivelsene, og må beskyttes. Dette antropologiske grunnresonnementet er lett anvendelig på

en reise med Hvite busser til Auschwitz, og kan tydeliggjøre noen strukturelle trekk ved reisen.

En viktig ramme for reisen var de reglene som elevene måtte forholde seg til. Reglene ble utformet som en avtale som både elevene og en av de foresatte måtte skrive under på. Elevene fikk klar beskjed om at overskridelse av reglementet i verste fall kunne medføre hjemsendelse. I avtalen het det:

Jeg lover å følge overnevnte regler fra turen starter på Moen skole og til vi er tilbake på skolen igjen. Jeg er klar over at jeg ved brudd på disse reglene kan bli sendt hjem for egen regning. Lærer/de voksne lederne kan også undersøke lugar, rom eller bagasje for å se om jeg er i besittelse av rusmidler, våpen eller annet som ikke er tillatt.<sup>4</sup>

Flere av reglene var kun retningslinjer for normal høflig oppførsel, men enkelte av dem behandlet mer alvorlige normoverskridelser. Den viktigste regelen var totalforbudet mot å nyte alkohol eller andre rusmidler. Læreren og foreldregruppen var skjønt enige om at dette skulle være det eneste regelbruddet som faktisk kunne medføre hjemsendelse. Tenåringene har lett tilgang på billig alkohol på en slik tur, og det er ikke uvanlig at elever drikker. De to lærerne – Kristin og Johanna – hadde selv erfart at noen av deres tidligere elever hadde drukket seg fulle på slike turer. Da de var på en tilsvarende tur i 2001 ble noen av elevene sendt hjem med fly nettopp av den grunn. De elevene jeg reiste sammen med var også klar over at andre var blitt sendt hjem på grunn av fyll. Ingen av dem jeg snakket med hadde noe imot alkoholforbudet, de understreket til og med at de hadde liten aksept for fyll på denne turen. Det står i en bemerkelsesverdig kontrast til andre sosiale situasjoner der det i tenårene er ok, ja, til og med tøft å drikke – som for eksempel på en korpstur eller på en treningsleir.

Rent pragmatisk har flere av reglene en enkel forklaring. I og med at elevene kun var 14 og 15 år gamle, var ikke forbudet mot å drikke alkohol noe annet enn en påminnelse om norsk lov. Det samme gjaldt et forbud mot å benytte anledningen til å pierce seg

---

4 Reglement: Polenturen oktober 2004. Klasse 10C og D.

eller la seg tatovere. I Norge er det riktignok ingen lovbestemt nedre aldersgrense for piercing og tatovering, men de fleste piercingstudioer har selv innført en 16-årsgrense (Jensen 1998). Her er det likevel viktig å huske på at elevene reiste *ut* av Norge og *inn* i Polen – og i Polen gjelder ikke norsk lovgivning. At elevene var for unge til å nyte alkohol eller la seg pierce og tatovere i Norge var stengt tatt irrelevant mens de befant seg i et annet land. Det eneste som gjorde disse reglene relevante var at elevene symbolsk sett ikke hadde forlatt Norge. Bussen – som reisens faste punkt – ble symbolsk sett et norsk samfunn som forflyttet seg gjennom et svensk, polsk og tysk landskap, som brakte med seg norske elever, det norske språket og norske leveregler.

Reglene kan også betraktes som rituelle sanksjonsmidler. Da kan tilgjengeligheten på alkohol sees som en av mange prøver som elevene er utsatt for på reisen. Det er prøver de må overvinne for å klare seg gjennom reisen – altså for å gjennomleve ritualet og å føres tilbake til samfunnet som innvidde i erindringsfellesskapet. Alkohol var lett tilgjengelig for elevene både på fergene og under hele oppholdet i Polen. Spesielt tilgjengelig var det på tirsdagskvelden, dagen etter at vi hadde vært i Auschwitz. Hadde vi fulgt Hvite busser til Auschwitz' turprogram, skulle vi denne kvelden vært med på en såkalt folklorekveld, med oppvisning av polsk folkedans og folkemusikk. Men foreldrene og elevene hadde valgt bort folklorekvelden. I stedet valgte de å arrangere en helaften med restaurantmiddag og deretter et besøk på et diskotek som de hadde leid for anledningen. På diskoteket fremstod elevene som unge voksne som til fulle behersket utelivssituasjonen. En av dem styrte DJ-boksen, mens de andre fylte dansegulvet, eller satt på barkrakker og drakk alkoholfrie drinker. Her ble de satt på en stor tillitsprøve. For det var ikke noe alkoholfritt ungdomsdiskotek vi befant oss på, det var tvert imot et helt vanlig utested – der alkoholen stod fremme i baren. Lærerne og foreldrene hadde likevel tillit til at elevene ikke kom til å drikke alkohol. I et av oppfølgingsintervjuene hevdet imidlertid Kristoffer at noen av dem, alkoholforbudet til tross, hadde drukket alkoholholdige drinker denne kvelden, men at ingen av de voksne hadde oppdaget det. Hvorvidt dette faktisk var sant eller ei, vet jeg ikke, men det viser likevel at fristelsen til å bryte alkoholforbudet var til stede.



Jeg innledet avhandlingen med å fortelle om en episode fra prøvefeltarbeidet i 2001, da tre av elevene ble sendt hjem på grunn av fyll. Både disse elevene og deres medelever syntes det var vanskelig å akseptere hjemsendelsen ettersom det var langt flere enn de tre som hadde drukket alkohol. Enkelte påstod at så mange som halvparten av dem hadde drukket den kvelden. Dermed hadde mange av dem veldig dårlig samvittighet da hjemsendelsen ble kunngjort. Og de elevene som var så uheldige å bli sendt hjem opplevde det åpenbart som svært skamfullt. For det første gikk de glipp av den opplevelsen klasseturen var. For det andre kostet hjemsendelsen temmelig mye penger, som foreldrene måtte betale. Og for det tredje måtte de se foreldrene i øynene og fortelle dem at de hadde drukket. At de hadde drukket på en reise til tidligere konsentrasjonsleirer gjorde det hele mye vanskeligere. Festing og besøk i en konsentrasjonsleir lar seg vanskelig kombinere, rent moralsk sett. Å drikke seg full på en slik reise viser at man ikke tar pilegrimsreisen på fullt alvor. Det vil si at man ikke har vært villig til å tre inn i rollen som initiand. Man har dermed også fornektet reisens rituelle transformasjonsprosess. For at en slik prosess kan fullbyrdes må initiandene være rituelt rene. Denne renheten settes kontinuerlig på prøve, og det gjelder å stå imot disse prøvelsene. Alkoholen kan betraktes som en absolutt rituell grense, og fristelsen til å drikke alkohol som en rituell prøve. Lar man være å nyte alkohol har man bestått prøven og kan fullføre ritualet, faller man for fristelsen – og blir oppdaget – må ritualet avbrytes.

Nå er det slett ikke alle ungdommer som har noe forhold hverken til alkohol eller andre rusmidler. Men for de som har et mer eller mindre aktivt forhold til det, er rusmidler gjerne knyttet til spenning, lek og utprøving. I tenårene fungerer kjennskap til rusmidler som en symbolsk markør for at barndommen er over (jf. Pedersen 1998:22f). Slik er rusreferanser og ruslek ikke nødvendigvis bare knyttet til inntak av rusmidler. Rusreferansene inngår simpelthen i den allmenne ungdomskulturelle kompetansen som tenåringer bærer med seg. Slik var det også på denne reisen. Da vi besøkte de verdensarvmerkede saltgruvene i Wieliczka-Bochnia utenfor Krakow fikk hver av elevene en saltkrystall i gave. Etter omvisningen, mens vi ventet på å ta heisen opp fra de dype gruvegangene, knuste Martin sin saltkrystall til et

hvitt pulver som han sniffet inn gjennom nesa – som om det var kokain. Han slet med svie i hals og nese etterpå, men den lille flokken som hadde samlet seg rundt ham syntes det var veldig morsomt. Dette var en av flere leker underveis på reisen som refererte til rusmidler og rusmiddelbruk. Elevene var fullstendig klar over at det ikke var lov til å nyte alkohol eller annen form for rus, men valgte å forholde seg lekende til forbudet. Også de alkoholfrie longdrinks som elevene drakk på diskoteket – og en caps med et cannabisblad som en av guttene bar på hodet – kan betraktes som lekende kommentarer til rusforbudet. Å bryte med forbudet hører til skoleturens utprøving av grenser. I det voksenlivet som elevene står på terskelen til hører dessuten alkohol, og for enkelte også annen type rus, med til den turistiske tilstand. På reisene til døds- og konsentrasjonsleirene må alt dette balanseres mot pilegrimsreisens krav til rituell renhet. Den leken med rusreferanser jeg observerte på reisen kan nettopp betraktes som en balansegang mellom skoleturens lek med regler og grenser, turismens nytelser og pilegrimsreisens krav til renhet.

Men det var ikke bare det reglementet elevene skrev under på som trakk opp de rituelle grensene for elevenes handlingsrom. Alle de farer som både skolen og reiselederen advarte elevene mot, var med på å mane frem et bilde av en farlig og fremmed verden. Da reiselederen presenterte seg selv og turprogrammet i forkant av reisen, streket hun opp et fremmed og farlig Polen. Slik trakk hun opp en symbolsk grense mellom det trygge Norge og det farlige Polen. Denne grensen ble også trukket opp av skolen. Tre år tidligere var to av elevene på skolen blitt frastjålet både pass og bagasje, en av dem var Siris storesøster.<sup>5</sup> Kristin hadde selv vært med på reisen, og i et skriv med overskriften ”Huskeliste for turen til Polen” som elevene fikk utdelt i dagene før reisen hadde hun derfor skrevet: ”På turer som denne kan det være en viss risiko for å miste eller bli frastjålet både klær og verdigjenstander. Det kan derfor være lurt å la spesielt verdifulle ting være igjen hjemme.”<sup>6</sup> Selv om påminnelsen om at man kan bli bestjålet hadde feste i egne og de næres erfaringer, så føyer denne formaningen seg inn i en rekke sikkerhetsregler som elevene måtte forholde seg til. Blant annet fikk elevene aldri gå alene, hverken i Polen, i Tyskland eller på fergen. De måtte alltid gå i grupper på fire.

---

5 Intervju med Siri 8. oktober 2004.

6 Huskeliste for turen til Polen.

Gruppene fikk riktignok vandre fritt rundt i Krakow, men det var meldeplikt til en lærer både når de gikk ut av hotellet og når de kom tilbake. Og de skulle alltid ha med seg en fungerende mobiltelefon, slik at de kunne bli nådd av lærerne.

På veien fra Krakow til Berlin gjorde bussen et stopp for natten. Hvite busser til Auschwitz hadde lagt det stoppet til den polske byen Legnica. Byen var blitt presentert for elevene og lærerne som en farlig by. Under gjennomgangen av reiseforløpet før turen fortalte reiselederen at elevene ikke fikk lov til å gå ut av hotellet i Legnica. Det var en by med høy arbeidsledighet, og dermed svært høy kriminalitet, fortalte hun.<sup>7</sup> Da bussen ankom hotellet stoppet den rett utenfor entreen. Det var da meningen at elevene skulle ta bagasjen og gå rett inn i hotellfoajeen. Neste dag skulle de på samme måte gå rett fra hotellresepsjonen og inn i bussen og sette seg. Men da bussen ankom hotellet gikk ikke Siri rett inn i foajeen. Hun tok i stedet noen få skritt til siden for å ta et bilde. Etter reisen snakker vi om denne episoden:

Siri: Men så var det hotellet, på vei til Berlin. Da når jeg tok det bildet så hadde jeg gått litt for langt, så lærerne ble ganske hysterisk, holdt jeg på å si, fordi at det er så kriminelt i området. Så da ble vi ropt tilbake.

Kyrre: Å ja, så du gikk liksom litt ut av akkurat der du skulle gå?

Siri: Ja. Men det kom en skummel mann der også, så da løp vi tilbake.

Kyrre: Gjorde dere det.

Siri: Ja.

Kyrre: Ja, blei de sure på deg, eller?

Siri: Nei, nei. Det var ikke/ altså, de andre stod bare noen meter bortenfor, liksom. Men vi gikk liksom bare foran hotellet, og tok bilde der.<sup>8</sup>

Den episoden Siri forteller om fremstår i ettertid som uskyldig og slett ikke farlig. Men den lettere paniske stemningen som både

---

7 At Legnica skulle være farlig overrasket imidlertid den polskfødte Maria. Hun syntes det var en koselig by, og kunne tvert imot godt tenke seg at foreldrene og lærerne tok turen inn til sentrum for å spise middag.

8 Intervju med Siri 5. januar 2005.

elevene og de voksne delte i denne situasjonen viser at det var bygd opp forestillinger om et farlig, fremmed sted.

Fremmedheten og de farer som er knyttet til den ble synliggjort også på andre måter. I huskelisten for reisen stod følgende punkter:

MAT

- ♦ Vann: Ikke drikk vann fra springen. Mineralvann og vann på flaske er lett å få tak i.
- ♦ Vær forsiktig med å spise bløtkokt egg, tartar, krem o.l.

HYGIENE:

- ♦ DET ER VIKTIGST MED GOD HÅNDHYGIENE. Vask hendene dine i såpe og vann ofte!!!<sup>9</sup>

Det er selvsagt en viss risiko for matforgiftning ved alle lengre reiser. Hvor stor risikoen er for salmonellaforgiftning eller annen matforgiftning i Polen, vet jeg ikke, men det er heller ikke så vesentlig. Poenget er at disse forholdsreglene var utvetydige og eksplisitte fremføringer av den faren elevene kunne utsette seg for hvis de var uforsiktede. Mona, en av mødrene som var med på reisen, er til daglig sykepleier på et sykehus i Oslo. På reisen tok hun på seg ansvaret for å følge opp elevenes håndhygiene. Hun hadde tatt med seg desinfiseringsvæske fra sykehuset, og gikk rundt med den i bussen slik at alle kunne få desinfisert hendene sine før måltidene. Hun delte også ut våtservietter som elevene kunne ha med seg når de skulle gå rundt i byen på egenhånd. Foreldre og lærere gjorde det de kunne for å opprettholde hygienereglene, men i hvor stor grad elevene selv tok hensyn til dem er et annet spørsmål. Da jeg møtte Geir i Krakow sentrum på onsdag formiddag fortalte han at han hadde spist en kebab. Og som han senere sa: ”Jeg tenkte at når det ikke skjedde noe når jeg spiste en kebab, så kunne det ikke være noe farlig.”<sup>10</sup> Faren for matforgiftning var kanskje ikke så stor likevel.

Men hva slags konsekvenser får denne type iscenesettelse av et farefullt Polen? Hva slags oppfatninger av Polen er den med på å skape? På et strukturelt nivå er dette med på trekke opp en grense

---

9 Huskeliste for turen til Polen.

10 Intervju med Geir 5. januar 2005.

mellom *oss* og *de andre* – mellom elevenes trygge hverdag og den farlige og fremmede verdenen de møter på reisen.

#### REISENS OPPLEVELSESARENAER

Jackie Feldman har presentert en strukturell modell som slike reiser kan analyseres etter. Modellen deler de israelske dødsleirreisene inn i en stedsorientert skala med fire sfærer, der dødsleirene og Israel utgjør ytterpunktene. Israel representerer det vitale, den trygge nåtiden og det hjemlige. Dødsleirene representerer fortiden, destruksjon og død. Det trygge og vitale Israel bringer ungdommene med seg på bussen. Der hører de på israelsk musikk, de spiser israelsk mat og snakker hebraisk, og de har det varmt og godt. Utenfor bussen er landskapet, bebyggelsen og språket fremmed. Det er kaldt. Maten er fremmed, og de reisende må passe på at de oppsøker steder som serverer koshermat. Det er symbolsk sett stor forskjell på dagens Polen, der ungdommene kan utfolde seg med shopping og turistiske opplevelser og de dødsleirene der de lever ut sin kollektive og individuelle sorg. Men den fremmede verden utenfor bussen representerer likevel en distinkt kontrast til bussens trygghet, med hygge og sosialt samvær. Og det er i denne verdenen at dødsleirene geografisk befinner seg. Slik sett, mener Feldman, kan denne type reises hovedstruktur forstås som en pendel mellom dikotomiene liv og død (Feldman 2001a:162f).

Til tross for forskjellene mellom de israelske og norske reisene, er de strukturelle likhetene likevel så store at Feldmans modell kan appliseres på det norske materialet. Jeg har latt meg inspirere av hans modell, og vil foreslå en modell der reisens strukturelle oppbygging kan forstås som en reise i fire dimensjoner: Én romlig – i spennet mellom hjemme og borte, mellom det kjente og det fremmede. Én tidsmessig – mellom nåtid og fortid. Én moralsk – mellom godhet og ondskap. Og en eksistensiell – mellom liv og død. Elevene ved Moen skole begynte sin reise hjemme i det kjente og trygge Norge. Bussen ble et eget lite samfunn der det trygge og kjente fortsatt var overordnet. Der utviklet det seg egne sosiale regler for adferd og egne samværsformer. Det var et lukket sosialt rom som beveget seg gjennom terrenget. Samfunnet om bord på bussen stod i kontrast til den fremmede verden utenfor, spesielt i Polen. Det var en fremmed

verden, med fremmed språk, fremmed landskap, fremmed arkitektur, fremmede biler og fremmed valuta. Og det var en verden som var fattig og utrolig billig for en nordmann. Tyskland var ikke fullt så fremmed som Polen. Under besøket i Tyskland ble det ikke lagt så stor vekt på sjansen for å bli utsatt for farer som lommetyver og tyveri. Valutaen var mer kjent for elevene, og prisene var stort sett som hjemme. I tillegg hadde flere av elevene (om enn et nokså begrenset) kjennskap til språket. Reisens hovedmål var å besøke døds- og konsentrasjonsleirene. Det ble en reise inn i fortiden – som elevene var blitt forberedt på gjennom møtet med tidsvitnet. Det var en verden av død, ondskap og destruksjon, og de ble introdusert for en verden av ufattelig lidelse. Det er en fremmed verden på alle måter; i tid og rom, i ondskap og lidelse.

Skjematisk satt opp kan reisen til elevene ved Moen skole betraktes slik:

	Rom	Tid	Moral	Eksistens
Norge	<i>Kjent</i>	<i>Nåtid</i>	<i>Godhet*</i>	<i>Liv</i>
Bussturen (og hotellrommet)	<i>Kjent.</i> Men omkranset av en fremmed verden.	<i>Nåtid.</i>	<i>Godhet.</i> Trygt, venner og kjente.	<i>Liv.</i>
(Tyskland) ↑ ↓ Polen	<i>Fremmed.</i> Ukjent terreng, ukjente byer, ukjent valuta. Fremmed språk. Billig, en shoppingverden. Lett tilgjengelig alkohol.	Nærmere <i>fortiden.</i>	Nærmere <i>ondskapen.</i> Fattig, utrygt, fare for lommetyver og matforgiftning.	<i>Liv.</i> Men for elevene er det en annen type liv; en form for liminalitet.
Døds- og konsentrasjonsleirene	<i>Fremmed.</i>	<i>Fortiden.</i>	<i>Ondskap.</i>	<i>Død.</i>

\* Ideelt sett. Hvordan hver enkelt elev har det i hverdagen er i denne sammenheng irrelevant.

I forrige kapittel argumenterte jeg for at reisens opplevelsarena ble kalt *Polen*. Men underveis på reisen var ikke dette en enhetlig arena.

Reisen var snarere delt inn i tre typer liminale rom som elevene beveget seg inn og ut av. Bussturen som sådan utgjør et rom som befinner seg mellom den hjemlige sfæren og den fremmede verden. Det er der reisens sosiale verden etablerer seg. Den turistiske arena utgjøres av de polske og tyske landeveiene, og ikke minst Krakow og Berlin. Tyskland er mer kjent og trygt i relasjon til Polen, og ligger symbolsk sett nærmere Norge. Og leirene utgjør arenaen for pilegrimsreisen. Forholdet mellom de ulike liminale rommene kan beskrives slik: *Bussen* bringer elevene til *Polen*, der *døds- og konsentrasjonsleirene* ligger. De første sidene av dette kapittelet har vært viet bussturen og grensdragningen mellom de ulike liminale rommene. På de neste sidene er det pilegrimsreisens arena og deretter den turistiske arena som vil stå i fokus.

#### DØDS- OG KONSENTRASJONSLEIRENE – MELLOM FORVENTNINGER OG OPPLEVELSER

På reisens tredje dag besøkte vi Auschwitz-Birkenau. På formiddagen ble vi vist rundt i Auschwitz I. I en kinosal så vi en dokumentarfilm fra befrielsen av leiren i januar 1945, vi så Auschwitz-museets utstilling inne i leirens gamle teglsteinsbrakker og vi så det gasskammeret og krematoriet som ble rekonstruert da museet åpnet i 1947. Besøket ble avsluttet med en minneseremoni der elevene la ned blomster til minne om ofrene. Etter lunsj kjørte bussen til Birkenau. Der gikk vi rundt på den store åpne sletten, vi så fangebrakker for voksne og barn, latrinebrakker, Canada-brakken der de nyankomne fangene ble klipt og avluset. Og vi så ruinene etter det som en gang hadde vært gasskamre og krematorier. Også her ble besøket avsluttet med en minneseremoni, før bussen kjørte oss tilbake til hotellet.

For at vi skulle rekke alt dette måtte vi kjøre fra hotellet i Krakow tidlig om morgenen. Elevene var imidlertid sent ute, og reiselederen var stresset. Mens vi stod og ventet på at de siste skulle komme, spurte Geir meg: "Hvor langt er det til Auschwitz?" En brøkdel av et sekund syntes jeg at spørsmålet var helt absurd, for Auschwitz tilhører da ikke nåtiden, tenkte jeg. Men det var selvfølgelig et helt naturlig spørsmål. Auschwitz er jo ikke bare en tidligere døds- og konsentrasjonsleir og en symboltung holocaustrepresentasjon. Auschwitz er et konkret sted, geografisk plassert noen titalls kilometer utenfor Krakow. Reisen til Auschwitz er både en rituell reise

tilbake i tid og en faktisk reise i rommet. Reisen dit representerer slik sett en svært konkret stedliggjøring av minnet.

På de følgende sidene skal jeg drøfte hvordan Auschwitz og de andre leirene inngår i de norske skoleturenes erindringspraksis. Jeg vil ikke analysere de musealiserte leirene som sådan. Jeg vil heller rette fokuset mot hvordan elevene tok leirmuseene i bruk som pilegrimsarena. Jeg skal ikke forsøke meg på en nærgående fenomenologisk studie av enkeltelevers opplevelser. Jeg vil kun begrense meg til å diskutere noen av de handlinger, italesatte opplevelser og uttalelser om leirbesøkene som er synlige i materialet.

Enkelte elever ble uten tvil grunnleggende følelsesmessig rystet ved synet av leirene. Mange av dem søkte hverandres nærhet og holdt tett rundt hverandre da vi var der. Spesielt i Birkenau var det rørende å se alle de som følte behov for nestekjærlighet – og alle de som gav hverandre trøst. Adrian, som selv er jøde, gråt mye under alle leirbesøkene. Allerede under omvisningen i utstillingen i Auschwitz I søkte han seg bort fra gruppen og satte seg ned for å gråte. Flere av klassekameratene var oppmerksomme på ham, og han ble omsorgsfullt trøstet. I Polen-boken har han uttrykt de følelsene som veltet opp i ham med poetiske og såre ord: ”Det brant i hjertet da vi så hvordan man levde og ble behandlet.”<sup>11</sup> De historiske levningene man blir eksponert for i en musealisert dødsleir eller konsentrasjonsleir vitner om en menneskelig ondskap som så å si er ufattelig for det 21. århundrets norske ungdommer. Samtidig er den fysisk nærværende. I Birkenau gikk vi på små beinsplinter og aske som var blandet inn i jordsmonnet. Og lukten av aske var påtrengende. Det er på ingen måte overraskende at slike inntrykk fikk elevene til å gråte. Men gråten kan ikke utelukkende forstås som en naturlig reaksjon, den inngikk også i de forventningene som elevene bar med seg inn i leirene. Og det var slett ikke alle som gråt. For de elevene som ikke tok til tårene, resulterte besøket i mer eller mindre aktive meningsforhandlinger i spenningsfeltet mellom sosiale og personlige forventninger og intuitive reaksjoner.

Hilde var en av dem som klarest uttrykte seg emosjonelt likegyldig om besøket i Auschwitz. Da jeg etter reisen spurte henne

---

11 Adrians Polen-bok.



om hvordan hun opplevde Auschwitz, svarte hun: "Auschwitz. Hoved-Auschwitz, syns jeg var sinnssykt kjedelig. Jeg kjedet meg skikkelig."<sup>12</sup> For meg fremstod en slik uttalelse som nærmest umulig. Gikk det virkelig an å beskrive besøket slik? Hva kunne hun mene med å si at det var *sinnssykt kjedelig*? Uttalelsen kan imidlertid ikke leses isolert, den må sees i forhold til de forventningene hun hadde til besøket. Som jeg beskrev i forrige kapittel var hun en av dem som hadde hatt best mulighet til å danne seg et bilde av hvordan opplevelsen i Auschwitz ville bli. Hildes forventninger var preget av søsterens erfaringer fra leiren. Søsteren hadde fortalt at alle elevene var blitt sterkt emosjonelt revet med da hun var i leiren. Men slik ble det ikke for Hilde. Det er i lys av dette at Hildes uttalelse må forstås. Hun trodde rett og slett at leiren skulle være annerledes: "Jeg hadde ikke sett det for meg sånn i det hele tatt. Så var det bare museum, museum, kjedelig, kjedelig liksom."<sup>13</sup> Stedet oppfylte hverken forventningene til hvordan hun trodde leiren ville se ut eller forventningene til sitt eget følelsesengasjement. For Hilde var museet en abstrakt representasjon av Holocaust, uten mulighet til å frembringe umiddelbare følelsesmessige reaksjoner. For å få frem slike reaksjoner måtte hun aktivt sette i gang en tolkningsprosess av hva utstillingen skulle representere. Som hun selv uttrykte det, så måtte hun *tenke over* hva montrene representerte, før utstillingen gjorde inntrykk på henne. Først da kunne hun identifisere seg med tragedien. Dermed uteble de spontane emosjonelle reaksjonene.

Den samme forbeholdende avstanden holdt hun også til gasskammeret i leiren. I intervjuet etter hjemkomsten beskrev hun gasskammeret som svært annerledes enn det hun hadde forestilt seg:

Kyrre: Det var ikke sånn du hadde forestilt deg?

Hilde: Nei, ikke i det hele tatt.

Kyrre: Hvordan hadde du forestilt deg det, da?

Hilde: Jeg vet ikke helt. Jeg vet ikke helt hvordan jeg hadde tenkt meg hvordan det var. Men jeg hadde ikke tenkt det sånn. Det så bare ut som et vanlig rom.<sup>14</sup>

---

12 Intervju med Hilde 5. januar 2005.

13 Ibid.

14 Ibid.

Skuffelsen over Auschwitz-besøket var delvis forbundet med manglende likhet med det bildet hun hadde av leiren på forhånd, og de emosjonelle reaksjonene tidligere besøkende hadde fortalt om. Dette er tett knyttet til en form for søken etter det autentiske – til en søken mot å forstå fortiden. Selv om Hilde ikke helt visste hvordan hun hadde forestilt seg gasskammeret, innebærer det ikke at hun var *uten* forestillinger om hvordan det ville se ut der. Hun hadde i alle fall ikke forestilt seg det som ”et vanlig rom”, og i intervjuet fulgte hun opp utsagnet med å si:

Man så ikke noen sånn dusjer eller noe, for det var jo tatt vekk, for det var jo blitt brukt som en sånn annen greie etter det. Så det mangla liksom litt av *det/* og så ødela det ganske mye at folk hadde skrapet inn navnene sine i veggen og sånn. Det ble jo liksom: ’Øh, hvem er det som har gjort det der?’<sup>15</sup>

Rommet fylte ikke forventningene hennes til hvordan hun trodde et gasskammer ville se ut, samtidig gjorde vissheten om at det var et gasskammer at hun reagerte på at det er risset inn ulike navn på veggene. Fokuset ble skjøvet over fra selve rommet som gasskammer til det hun oppfattet som respektløs adferd. For Hilde var det å oppføre seg med respekt for stedet helt selvsagt. Og at ikke andre har gjort det, var ikke bare moralsk indignerende, det ødela i tillegg muligheten for å leve seg inn i stedets fortidsdimensjon.

Bjørnar hadde også notert seg hvor respektløse andre besøkende var i gasskammeret og krematoriet. Han la merke til colaflasker og annet søppel som de hadde slengt fra seg inne i krematorieovnene. Når det gjaldt merkene i veggen, så oppfattet han dem litt annerledes enn Hilde. Noen av merkene var formet som ord og initialer, mens andre bare var skrapemerker. Mens Hilde hadde fokusert på de førstnevnte og tolket dem som tegn på hærverk, hadde Bjørnar lagt merke til de sistnevnte og betraktet dem som kloremerker som fangene hadde laget i sin siste dødsangst. Bjørnar mente at merkene var et uttrykk for ”hvor desperate folk var for å komme ut”<sup>16</sup> Slik sett

---

15 Ibid.

16 Intervju med Bjørnar 4. januar 2005. Bjørnar kan godt ha rett i at det var kloremerker fra døende fanger. Guiden skal visstnok ha forklart det slik til elevene. Men

virket merkene – i motsetning til hos Hilde – som fortidslevninger som fikk ham til å føle nærhet med fortiden og avsky for stedet.

For de fleste av elevene var besøket i Birkenau en mye sterkere opplevelse enn besøket i Auschwitz I. I sin Polen-bok har Bjørnar ganske kortfattet beskrevet forskjellen mellom hvordan han opplevde de to delleirene slik:

Da vi ankom [Auschwitz I] var vi spente. Det ble ikke så sterkt som jeg trodde det skulle bli. Da vi var ferdig med omvisningen i Auschwitz spiste vi på en restaurant. Birkenau var sterkere enn jeg trodde. Jeg hadde fått et litt mildere syn på Auschwitz. Men det var et helvete å komme til Birkenau. Det blåste og det var kaldt. Jeg synes det er utrolig at noen har overlevd derfra. Det som gjorde størst inntrykk i Auschwitz var kloremerkene på veggene inne i gasskammeret. I Birkenau gjorde det spesielt inntrykk at vi kunne se benrester ligge på bakken.<sup>17</sup>

Her beskriver han noe av den samme opplevelsen som Hilde beskrev i intervjuet; Auschwitz I framstod som noe helt annet enn elevene hadde forestilt seg. Dette må sees i sammenheng med den symbolske posisjonen ikke bare stedet Auschwitz, men også selve begrepet Auschwitz har som en metonymi på Holocaust. Det er i relasjon til Auschwitz' symbolske posisjon at Bjørnar skriver: "Jeg hadde fått et litt mildere syn på Auschwitz." Dermed ble kontrasten til Birkenau desto større. Han beskriver det som "et helvete å komme til Birkenau," for så i neste setning å skrive at: "Det blåste og det var kaldt." Det var ikke bare stedets fysiske utforming, og levningene etter dødsleiren som gjorde inntrykk på Bjørnar. Alle sansene ble tatt i bruk, og ved å kjenne etter hvordan kulden gikk gjennom kroppen fikk opplevelsen en tilleggsdimensjon. Kulden og vinden gav ham en kroppslig erfaring av stedet – det vil si ikke av stedet som sådan, men av dets fortid. Kulden gav ham en kroppsliggjort erfaring av den menneskefiendtlighet minnestedet representerer. Slike erfaringer er sentrale for å forstå hvordan reisen som rite kan gi elevene helt

---

poenget her er ikke hva disse merkene faktisk var, men at Hilde og Bjørnar fortolket merkene i veggene så ulikt.

17 Bjørnars Polen-bok.

spesielle erfaringer av det erindringsbudskapet som formidles til dem (jf. Connerton 1989).

Som flere av de andre elevene stiller Bjørnars dagboknotat inntrykkene opp mot forventningene både til leirene og til hvilke former for opplevelser besøket skulle generere. Det er lite oppsiktsvekkende at man blir skuffet hvis ens forventninger ikke blir oppfylt. Men det som skiller samspillet mellom forventninger og opplevelser i dette tilfellet fra andre former for slikt samspill, er i første rekke hva slags fortegn elevene karakteriserer opplevelsene med. Det var grader av helvete som ble målt og det er den mest helvetesnære opplevelsen som ble søkt. Betraktes reisen som en rituell iscenesettelse av et erindringsnarrativ, representerer alle leirene reiser tilbake i tid, inn i en helvetestilstand. Det var også slik elevene nærmet seg leirene. Til tross for at de ulike leirene fylte ulike funksjoner i det nazistiske døds- og konsentrasjonsleirsystemet, gjorde elevene i liten grad noen distinksjoner mellom den. De ble alle vurdert etter samme helvetesbarometer. Dermed skilte Birkenau seg markant ut og gjorde størst inntrykk på dem – ikke utelukkende fordi det var en dødsleir, men også fordi den ble sammenlignet med de andre konsentrasjonsleirene.

#### FILM, FOTOGRAFIER OG OPPLEVELSER

Hilde syntes også at besøket i Birkenau var mest interessant, og syntes det var stor kontrast til Auschwitz I. Da vi var i Birkenau fortalte hun meg at denne leiren var slik hun hadde forestilt seg den, fordi den lignet mer på hva hun hadde sett på film. Under oppfølgingsintervjuet gjentok hun dette poenget: ”Det er sånn jeg har sett det i de filmene, i *Schindlers liste* og sånn. Det var akkurat sånn jeg hadde sett det for meg.”<sup>18</sup> *Schindlers liste* hadde hun sett i dagene før avreise, og derfor hadde hun den åpenbart friskt i minne. I tillegg trakk hun frem Roberto Begnini *Livet er herlig* som inspirasjonskilde. Men sannsynligvis er det heller et nett av filmer og massemediale representasjoner enn utelukkende de to filmene som dannet bakgrunnen for det bilde hun hadde av leiren. Uansett er det interessant å observere i hvor stor grad de filmatiske representasjoner spilte inn i forventningene til

---

18 Intervju med Hilde 5. januar 2005.

leirrommets utforming, og dermed også forventninger til hva som kunne bli oppfattet som en autentisk dødsleir. Dette er en form for intertekstuelt spill som viser at forventningene til leirene bærer med seg *spor av det allerede sagte* på flere nivåer. De forventningene som elevene bærer med seg inn i leiren, er slett ikke bare i dialog med reisens script og det andre reisende har fortalt om leirene. Forventningene er innvevd i en rekke intertekstuelle relasjoner til svært ulikartede holocaustrepresentasjoner. De filmatiske holocaustrepresentasjonene har uten tvil betydning for fortolkningen av stedene. Filmer som *Livet er herlig* og *Schindlers liste* tilbyr visuelle fremstillinger av døds- og konsentrasjonsleirene som elevene kan gripe til når elevene skal forestille seg leirene. For Hilde korresponderte Birkenau med slike filmbilder, og dermed også med noen av de fortolkningsnøkklene hun bar med seg.

Samtidig har forholdet mellom elevenes fortolkningsnøkler og deres opplevelser paralleller til en allmenn turistisk tilnærming til steder. Sentralt i den turistiske stedsforståelsen står symboltunge fotografiske motiver som fungerer som metonymier på stedet som sådan. Geografen John Urry har diskutert hvordan en turistisk praksis er med på å etablere et spesifikt turistisk blikk. Turistfotografiet spiller en sentral rolle i konstitueringen av dette blikket. Urry hevder at mye av turismens praksis er knyttet til jakten på gode fotografiske motiver. Og gode motiver er som oftest kjente motiver. Turister trekkes mot de motivene som oppfattes som metonymiske symboler på byen, landskapet eller landet. Slik oppsøker turistene de motivene han eller hun allerede har sett – på bilde eller på film. Når turistene senere viser frem sine fotografier av slike velkjente motiver viser han eller hun ikke bare frem enkeltmotiver, turistene viser snarere frem reisens bestemmelsessted – selve turistmålet. ”Jeg var der” – blir bildets budskap. På denne måten befestes stadig motivenes sentrale posisjon i turismen. Urry kaller dette en form for hermeneutisk sirkel, men med et bakhtinsk vokabular kan det heller forstås som en sentripetal prosess. Fotografiene siterer hverandre, mer enn å referere til hverandre. Nettopp derfor gjør denne formen for fotografisk praksis at noen motiver fester seg som prototypiske for



*Porten inn til Auschwitz I brukes ofte som et symbol på Auschwitz-Birkenau, og som et symbol på Holocaust som sådan. Tim Cole har diskutert hvordan denne porten nettopp assosieres med dødsleiren Birkenau, mens den i virkeligheten står i Auschwitz I. Historisk sett var det ikke noen forbindelse mellom denne porten, dens inskripsjon og dødsleiren Birkenau. Men porten inngår i en populærkulturell forestilling av leiren, der både elementer fra Auschwitz I og Auschwitz II-Birkenau inngår (Cole 1999:110). Elevene ved Moen skole kjente godt til porten og dens symbolske betydning, og det var mange av dem som tok bilde av den da vi gikk inn i leiren. (Elevfoto: Birger. Billedredigering: Arthur Sand))*

et spesielt sted. I så måte er fotografiet med på å legge grunnen for de forestillingene og de forventningene turisten tar med seg i møte med sitt reisemål (Urry 1990:139f).

Elevenes tilnærming til de leirene de besøkte kan forstås med utgangspunkt i Urrys resonnement. Deres turistiske blikk på stedet ble synliggjort gjennom hvilke motiver de valgte å fotografere. Mange av elevene fotograferte mye i leirene. Noen av de motivene

som peker seg ut som spesielt typiske for bildene deres er kjente fotografiske motiver som gjerder, vaktårn, skinnegangen i Birkenau og porten inn til Auschwitz I med inskripsjonen ”Arbeit macht frei”. De mest kjente motivene fra Auschwitz-Birkenau er vel distribuert gjennom film og foto. En slik form for visuell reproduksjon gjør



*I likhet med porten i Auschwitz I bærer porten inn til Sachsenhausen inskripsjonen ”Arbeit macht frei”. Også denne porten var et populært motiv blant elevene. (Elevfoto: Kristoffer. Billedredigering: Arthur Sand)*

generelt at det symbolsk sett oppstår en meningsbærende distinksjon mellom reproduksjonen og originalen (MacCannell 1999:45), eller for å uttrykke det på en annen måte: Fordi disse motivene er gjengitt så mange ganger oppstår det et turistisk behov for å besøke og oppleve det autentiske stedet – for eksempel den virkelige porten inn til Auschwitz I. Ved å fotografere originalen blir den autentiske opplevelsen dokumentert. Bildet forteller at *jeg* har vært der, *jeg* har sett den – jeg har ikke bare sett den på TV eller på Internett. Slik sett representerer disse motivene leiren som helhet. Bildene dokumenterer at man har vært *akkurat her*. Elevenes iver etter å fotografere viser med

all tydelighet at leirene også kan sies å være en turistattraksjon – om enn med et annet fortegn enn de fleste andre attraksjoner. Å fotografere for å fryse øyeblikket slik at man kan skape fremtidige minner hører til turismens grammatikk. Slike fotografier kan både brukes overfor en selv i sin egen mimring og når man skal fortelle andre om reisen.

Elevene skulle imidlertid ikke bare *oppleve* besøket, de skulle også omsette opplevelsene til en skoleoppgave. For flere av dem ble fotodokumentasjonen av leirene en hovedsysselsetting. Moren til Bjørnar, Mona, var med på reisen og kunne betrakte sønnens oppførsel. Hun la merke til hvordan han filmet rundt seg, og at han til og med filmet inne i krematorieovnene. ”Nå er han journalist,” tenkte hun. ”Nå skal det her dokumenteres. Jeg syns nesten at jeg kunne se på han at han ikke riktig tenkte på hva dette var.”<sup>19</sup> Ifølge Mona skygget altså den journalistiske rolle for en mer grunnleggende fundering. Bjørnar var ikke alene om å innta en slik rolle. Det var mange av elevene som brukte fotografiapparatet flittig. Da vi var i Krakow måtte Kristoffer til og med kjøpe et nytt minnekort til sitt digitale apparat – fordi han så raskt hadde fylt opp det første.

I og med at jeg på forhånd hadde bedt ti av elevene om å ta fotografier og inviterte dem til å bli mine medfeltaarbeidere, kan jeg godt ha noe av skylden for at en journalistisk stemning tok overhånd hos enkelte. Det oppdraget jeg hadde gitt dem kan ha gjort at de følte en viss forpliktelse til å fotografere. Men det antall fotografier hver enkelt nøkkelinformant tok varierte fra noen ganske få til et par hundre. Noen av de mest ivrige fotografene var heller ikke blant mine ti hovedinformanter. Forklaringen bør derfor søkes et annet sted.

Flere ganger oppfordret lærerne elevene til å skrive ned inntrykkene i Polen-boken. Dermed ble elevene stadig påminnet om at opplevelsene burde dokumenteres for å kunne brukes i det kommende prosjektarbeidet. Det kan også ha hatt betydning for fotograferingen, fordi bildene var viktige hjelpemidler i det pålagte etterarbeidet.

Fotograferingen foregikk på sett og vis i spenningen mellom pilegrimsreisens krav til nærvær og emosjonell innlevelse på den

---

19 Intervju med Mona 4. januar 2005.



ene siden og turismens krav til å skape minner om det autentiske stedet og skoleturens krav til dokumentasjon på den andre siden. På den ene side foreskriver scriptet for reisen at elevene skal la seg rive med av den umiddelbare opplevelsen, slik at de gjennom egne emosjonelle erfaringer skal kunne knytte seg til erindringens verdigrunnlag. Opplevelsen er slik sett ikke av intellektuell art. På den annen side er det et sentralt poeng i retorikken rundt reisene at de hjemvendte elevene – forstått som *nye vitner* – ikke skal holde slike opplevelser for seg selv, de skal tvert imot artikulere dem språklig for å fortelle den videre. I praksis skjedde det i første omgang gjennom de skoleoppgavene elevene skrev etter reisen. Slik tvang vissheten om den kommende skoleoppgavene dem inn i en rolle som dokumenterende journalister – der de måtte forholde seg med en viss intellektuell distanse til det de så og opplevde. Både de turistiske dimensjonene ved leirbesøket og skoleoppgavens krav til dokumentasjon og distanse skaper dermed potensielle spenninger i pilegrimsreisens høydepunkt: Den emosjonelle fortidsopplevelsen som skal generere en moralsk erkjennelsesprosess hos enkelteleven.

#### ERINDRINGENS IDENTIFIKASJONSMULIGHETER

En alternativ tolkning av de reserverte reaksjonene hos enkeltelevne kan være å betrakte dem som strategier for å håndtere de ekspressive, sterke inntrykkene. At Bjørnar valgte å agere som journalist kan tolkes som en strategisk distansering for å takle potensielle ekstreme opplevelser. Det samme kan sies om Hildes mangel på engasjement i Auschwitz I. En diametralt motsatt tilnærming er å la følesene få fritt spillerom, slik Adrian gjorde.

Adrians etniske bakgrunn gav ham en spesiell form for tilknytning til denne delen av fortiden. Hans jødiske tilhørighet hadde gitt ham en annen skoloring i holocausterindringen enn de andre ungdommene. Sammen med ungdommer fra Det mosaiske trossamfunn i Oslo hadde han besøkt både Anne Frank-huset i Amsterdam og den tidligere konsentrasjonsleiren Theresienstadt i nåværende Tsjekkia. Under reisen med Hvite busser til Auschwitz var Adrian både den som mest synlig reagerte sterkt emosjonelt på det han opplevde i leirene, og den

som på eget initiativ var mest aktiv som erindringsaktør. I hver av de leirene vi besøkte avholdt han en egen privat minnesmarkering. Han la ned en liten stein på minnesmerket etter jødisk tradisjon – mens tårene strømmet ned over kinnene hans. De private minnehandlingene hadde to funksjoner. For det første var det viktig for ham å utføre dem *fordi* han var jøde, og derfor følte en spesiell form for etnisk identifikasjon med Holocaust-ofrene. Dernest syntes han det var viktig å vise klassekameratene hvordan jøder minnes sine døde, og hvorfor det lå så mange småsteiner rundt de ulike monumentene. Slik sett viste han både frem sin jødiske identitet og en form for etnisk erindringskompetanse.<sup>20</sup>

Også for Aleksander var den etniske bakgrunnen viktig for tilnærmingen til reisen. Som halvt polsk, med en mor fra Krakow, fikk han en spesiell posisjon i gruppen. Han kunne språket og var kjentmann i Krakow. Men det var ikke bare dette som gjorde turen spesiell for ham. Den polske delen av familien hans har mange forbindelseslinjer til konsentrasjonsleirene. Marias fortelling om skjebnen til sin mors første ektemann ble riktignok forstummet i skoleturens erindringspraksis, men for Aleksander var den nærværende. For ham dannet denne familieskjebnen et bakteppe for besøket i leirene. Men like viktig var trolig alle de andre konsentrasjonsleirskjebner han kjente. Maria hadde blant annet en jødisk venninne som hadde mistet store deler av sin familie i Birkenau. Aleksander kjente henne også godt, og på vegne av henne la Aleksander og moren ned en rose og tente et lys ved retterstedet i Auschwitz I.<sup>21</sup>

Aleksanders morfar hadde dessuten mange og svært sterke krigserfaringer. Under krigen var han innrullert i Den røde armé, og ble skadet under kampene om Berlin. Som sovjetisk soldat satt han også i tysk krigsfangenskap under deler av krigen. Dette er erfaringer som Aleksander hadde nær kjennskap til. Etter besøket i Auschwitz I og Birkenau reiste Aleksander og moren og besøkte morfaren. I Polen-boken beskriver Aleksander den tredje dagen av reisen på denne måten:

Etter at vi kom tilbake fra Auschwitz og Birkenau gikk jeg til min bestefar. Han er 86 og var 2 år i forskjellige konsentrasjonsleire. Vi

---

20 Intervju med Adrian 7. januar 2005.

21 Jeg vet ikke hvorfor de valgte å gjøre det i Auschwitz I fremfor Birkenau.

sitter ved bordet, spiser kveldsmat og prater. Jeg trenger ikke å spørre han mye. Vi har pratet om leirene flere ganger før. Han er interessert i hvordan mine klassekamerater reagerte. Han er glad for at jeg og min mor gjorde det som hennes jødiske venninne ba henne om, å levere en rose og å tenne lyset til minne om hennes far som døde i Auschwitz.

Det som gav meg størst inntrykk var gasskammerne.

Jeg tenkte på så mange mennesker som var her før meg, som døde der. Og nå sto jeg der som turist, og det var så tomt der. Bare mange kofferter og på noen av dem ble det skrevet: Kind. for eks: Weiss, Georg, geboren 12.08.1935 Kind, Peter Eisler, geb. 20.04.1942 Kind. Neubauer, Gertrude, geb. 09.1939 Kind.<sup>22</sup>

Til tross for den knappe stilen er teksten uttrykksfull. Her gjør Aleksander koblinger mellom bestefarens leirerfaringer og sitt eget besøk i leirene. Denne gangen er det ikke bestefarens tur til å fortelle om sine opplevelser fra krigen og konsentrasjonsleirene. Det er tvert imot Aleksanders tur, og han forteller bestefaren hvordan han og klassekameratene opplevde Auschwitz og Birkenau. Slik sett vitner Aleksander *tilbake* til en overlevende. I så måte er samtalen mellom han og bestefaren viktig for at han skulle begynne å sette ord på opplevelsene. I samtalen får han anerkjennelse for hva han har sett og opplevd i løpet av dagen. I dagboksteksten bruker han samtalen som utgangspunkt for beskrive dagens inntrykk. Det er som om det siste avsnitt siterer det han forteller bestefaren.

Besøket i Berlin kobler han også til morfaren. I Polen-boken beskriver han det slik:

'I Berlin var det utrolig varmt i april 1945', sier morfar. Jeg er forbauset – varmt i april? Han har alltid fortalt at å svømme over elven Spree var veldig kaldt. Han var soldat i Røde armé og gikk inn i Berlin.

'I Berlin var det så varmt fordi alle hus brant, man måtte gå midt i veien, varmen var uholdbar', forklarer han.

Min morfar har aldri vært i Berlin siden april 1945 og nå er jeg turist der.

---

22 Aleksanders Polen-bok.

Når vi kjører med buss i gatene i Berlin, når jeg ser eldre bygninger, tenker jeg på han.<sup>23</sup>

Aleksander har mulighet til å la sin fortidsinnlevelse skje i nært samspill med bestefarens minner, både ved at han kan vitne tilbake til ham og at han kan ta i bruk minnene som forestillingsplattform. Dagboksnotatet beskriver nettopp hvordan han gjør den reisen til Berlin som bestefaren aldri har gjort.

Linda grep fatt i en lignende mulighet for identifikasjon og gjenkjennelse med utgangspunkt i en erfaringsfortelling som hun kjente fra før. Faren hennes har en tidligere kollega som var politisk fange i Sachsenhausen, og Linda har kjent ham siden hun var liten. I niende klasse hadde hun og to klassevenninner lagd en oppgave som baserte seg på hans fangeberetning. De reiste hjem til ham og i fem timer satt de og intervjuet ham. Dette gjorde sterkt inntrykk på henne. Da hun etter reisen fortalte meg om hvordan hun opplevde besøket i leirene, så trakk hun frem farens tidligere kollega. For Linda var besøket i Sachsenhausen med på å klarne bildet av hvordan han hadde hatt det under fangeoppholdet. Leirbesøket ble dermed knyttet til nære, og andre relasjoner enn de som ble tilrettelagt via skolen.<sup>24</sup>

Den type personlig identifikasjon med holocaustnarrativet som Adrian, Aleksander og Linda fikk, gjorde opplevelsen svært personlig. Også enkelte av de andre hadde muligheter til å ta i bruk individuelle erindringsreferanser som forståelsesnøkler, uten at de grep fatt i dem. Bjørnars nærmeste nabo var tidligere konsentrasjonsleirfange, og Karins bestefar var blant de sivilinternerte norske studentene i Tyskland. Men hverken Bjørnar eller Karin knyttet sine opplevelser fra leirene til naboen eller bestefaren. Riktignok brukte Karin et brev som bestefaren skrev under fangenskapet da hun senere skrev sin prosjektoppgave. Men hun mente selv at brevet ikke hadde noen betydning for hennes egne leiropplevelser, fordi hun ikke kjente ham. Han døde før hun ble født.<sup>25</sup> Det er likevel et poeng

---

23 Ibid.

24 Intervju med Linda 7. januar 2005.

25 Intervju med Karin 5. januar 2005.

at reisen gir mange elever muligheter for denne type individuelle erindringstilknytninger.

Denne form for identifikasjon har en distinkt etnisk dimensjon. Opplevelsene til Adrian, Aleksander og Linda er uten tvil knyttet til jødiske, polske og norske referanserammer. Adrian og Aleksander posisjonerte seg etnisk under reisens gang på hver sine måter. For Adrian ble besøkene i leirene en del av et etnisk identitetsarbeid, for Aleksander var det først og fremst under oppholdet i Krakow at han spilte ut sin polske bakgrunn. Men familiebakgrunnen, bestefarens fortellinger og den polske erindringskonteksten åpnet opp for helt andre identifikasjonsmuligheter enn for mange av de andre elevene. Det er viktig å merke seg at det var en vesensforskjell mellom Adrian og Aleksander i måten de nærmet seg holocausterindringen på. For Adrian var besøket i leirene en del av hans generelle etniske identitetsarbeid, mens Aleksanders historiske identifikasjon først og fremst handlet om familietilhørighet. Når det gjelder Linda fulgte hennes personlige forståelsesreferanser det samme norske blikket på holocaustnarrativet som reisen for øvrig. Det var de norske politiske fangenes erfaringsfortelling hun identifiserte seg med via en fangeberetning.

Skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene iscenesetter et kosmopolitisk, universalistisk holocaustnarrativ utformet med et norsk utgangspunkt. Men som erindringspraksis åpner reisene for mulighet til å sette opplevelsene inn i flere etniske og nasjonale erindringssammenhenger, som den jødiske og den polske. Det viser hvor stor graden av enstemmighet i struktur og moralsk overbygning er i det overordnede kosmopolitiske erindringsnarrativet.

#### INDRE BEVEGELSE OG PERFORMATIVE HANDLINGER

Kristoffer var svært engasjert under leirbesøkene. Han fulgte konsentrert med under omvisningene, tok fotografiapparatet flittig i bruk, og hadde hele tiden små kommentarer som viste at han var dypt følelsesmessig berørt. Men han gråt ikke, og det plaget ham litt. På vei ut av Birkenau snakket han med Bjørnars mor, Mona, om dette. Han spurte henne om hun hadde grått, og hun svarte ja. Kristoffer spurte da om det var galt av ham *ikke* å gråte. Slik artikulerte han spenningsfeltet mellom den forventede

reaksjonsmåten og opplevelsen. I stedet for å gråte og dermed få utløp for forventninger følte han skyld fordi følelsene ikke var sterke nok. Rent fenomenologisk kan det argumenteres for at den dårlige samvittigheten i seg selv er en sterk følelsesmessig reaksjon. Men et slikt argument hjelper lite for å forstå Kristoffers spørsmål. For å forstå gråtens betydning, er det viktig å huske på dens tosidighet. På den ene side er gråten en reaksjonsmåte som er vendt innover – den er et ytre uttrykk for det indre følelseslivet. På den annen side er den en kommunikativ handling – den kommuniserer jegets indre bevegelse til omverdenen. Slik sett speiler gråten også en tosidighet ved reiseritualet. Reisen skal være en indre reise for elevene, samtidig som den har en tydelig performativ karakter. Overfor omverdenen skal den vise frem norske ungdommers moralske kompetanse som erindrende subjekter.

Hele reisen, inkludert forberedelsene og etterarbeidet, kan uten tvil betraktes som en performativ minnerite. Sett i et slikt perspektiv bærer gråten på eksplisitt performativ mening. Vekselspillet mellom de diskursivt definerte forventningene til reisen og elevenes opplevelser i leiren er her helt sentralt. I det rituelle scriptet er elevenes indre forvandlingsprosess et fundamentalt element. Kravet til katarsis er knyttet til denne transformasjonsprosessen. Elevenes følelsesmessige reaksjoner fungerer som et ytre tegn på denne form for identifikasjon med erindringsinnholdet. Slik er forventningen til gråten knyttet til en kollektiv forventning om elevenes rituelle transformasjon. Forventningen er ikke bare uttalt i Hvite busser til Auschwitz' selvpresentasjon. På alle nivåer, fra medieomtale av reisene til skolens arbeid rundt reisen, foreldres forventninger til egne barn og elevenes egne forventninger til reisen, er en slik type forventning innbakt. I lys av dette blir forventningen til gråten og elevenes faktiske tårer uttrykk for noe mer enn spontane følelsesmessige reaksjoner. De færreste av oss klarer å mane frem gråten på oppfordring. Derfor blir tårer gjerne oppfattet som spontane og ufrivillige. Det gjør at tårene som oftest blir sett på som et tegn på indre bevegelse og ektefølt engasjement. Det er nettopp dette som er gråtens retoriske styrke (jf. Johansen 2002:14). Den blir en autentisitetsgarantist. Elevenes gråt i

leirene synliggjør en foreskrevet rituell transformasjon. Dermed blir det å *ikke* gråte et synlig uttrykk for det motsatte. Som for Kristoffer blir det oppfattet som et uttrykk for at man ikke følte sterkt nok – at den indre reisen forble ugjort. Slik er reisens rituelle script avgjørende for hvordan elevene vurderer sine egne følelsesmessige reaksjoner. I neste kapittel skal jeg se nærmere på den samme problematikken på nytt. Etter hjemkomsten skrev Linda et essay som hun kalte ”Å gråte.” Jeg vil nærlese essayet og drøfte hva gråten symboliserer i teksten.

Til tross for at noen av elevene ikke følte det samme tyngende alvoret i møtet med leirene, forholdt de seg likevel aktivt til den alvorlige sinnstilstanden som norm for adferd. Og som norm kunne alvoret lekes med. Igjen er det Hildes opplevelser som tydeligst illustrerer dette. Da hun og jeg så gjennom hennes fotografier fra reisen, stoppet vi opp ved et bilde av henne og en venninne. Bildet var fra Birkenau og viste Hilde som holdt armen rundt skulderen på venninnen, mens de begge så smilende inn i kameraet. I bakgrunnen var det et piggrådsgjerde og en fangebrakke. Det var et klassisk turistisk bilde av typen: ”Vi var her!” Jeg hadde tidligere sett bildet, uten å reflektere over motivet. Og det var Hilde selv som stoppet opp ved det. Motivets brøt med flere av de oppførselsreglene hun hadde lært gjaldt i Birkenau. Før det første hadde genseren og jakken hennes glidd opp da hun la armen om venninnen. Dermed ble nederste del av magen blottlagt. Å dekke til sine bare mager var nettopp en av de reglene for anstendig og respektabel oppførsel som Hans Johnsen hadde gitt elevene før avreise – og som elevene fulgte. Hilde bemerket dette anstendighetsbruddet, men for henne var det likevel verre at begge to smilte på fotoet. Hun kommenterte det slik: ”Vi hadde akkurat spist og var i kjempegodt humør, og vi hadde vært på den bussen og sånn. Så kommer vi inn dit og alle var i kjempegodt humør.”<sup>26</sup> Dermed speilet bildet den sinnstilstanden de befant seg i. Etter at bildet var tatt konsentrerte jentene seg om å følge akseptabel oppførsel, eller med Hildes egne ord: ”Og så OK, nå må vi være triste.”<sup>27</sup> Og som hun uttrykte det: ”Selv om jeg hadde fått helt lattis, så hadde jeg liksom mm [illustrerer med å knipe igjen leppene], ikke

---

26 Intervju med Hilde 5. januar 2005.

27 Ibid.

sant, for å være stille.”<sup>28</sup> Men det ble tatt ytterligere et bilde av en smilende Hilde i Birkenau. Det var Geir som hadde tatt dette bildet, og han fortalte at bildet var ment som en spøk. At hun kunne stå og smile med Birkenau i bakgrunnen var ment ”galgenhumoraktig,” som han uttrykt det.<sup>29</sup> Det var en lekende kommentar til hvordan man skulle oppføre seg i leiren. Det å le og smile ble oppfattet som absolutt upassende. Dermed lekte Hilde og Geir ikke bare med de sosiale reglene for god oppførsel, de lekte også med de scriptede forventningene til deres egen sinnstilstand.

Et annet aspekt ved spillet mellom forventninger, opplevelser og ekspressiv adferd berører hva som kan sies å være en genuin opplevelse. Som jeg har vært inne på var det ikke alle som opplevde Auschwitz-museet slik de hadde forestilt seg det. Det hadde delvis å gjøre med hvordan museet så ut, men det hadde også å gjøre med den menneskemengden som befant seg der. Ifølge museets egen hjemmeside har over 25 millioner mennesker besøkt minnstedet siden det ble åpnet for publikum i 1947. Hvert år blir det besøkt av over en halv million mennesker.<sup>30</sup> Det fører til at museet til tider kan være nokså folksomt. Slik var det også da klassene fra Moen skole besøkte leiren. Johanna, som var klassestyreren for 10D, var tydelig skuffet etter omvisningen i Auschwitz-museet. Hun syntes leiren var blitt en turistmaskin der gruppene ble presset gjennom i raskt tempo og det var liten tid for refleksjon og ettertanke. Hun var ikke alene om denne skuffelsen. Det var også elever som opplevde det slik. Hilde syntes spesielt at det opplevdes som ”trangt og ekkelt” i kjelleren på Block 11 der den polske presten Maximillian Kolbe døde. Denne kjelleren er et av de viktigste valfartsstedene i Auschwitz-museet, spesielt for polske katolikker. Kjelleren var trang og smal, og vi måtte hele tiden holde oss til høyre i trappene og i kjellergangene,

---

28 Ibid.

29 Intervju med Geir 13. januar 2005.

30 <http://www.auschwitz.org.pl/html/eng/zwiedzanie/index.html>, lesedato 25. mai 2006. I 2004 var Norge på niende plass i antall besøkende i leiren med 19 433 registrerte besøkende. Landene foran Norge på listen var Polen, USA, Tyskland, Italia, Frankrike, Storbritannia, Israel og Sør-Korea. Til sammenligning var antallet svenske registrerte besøkende 10760, <http://www.auschwitz.org.pl/html/eng/zwiedzanie/frekwencja.php>, lesedato 25. mai 2006.



slik at det kunne gå en strøm av besøkende den andre veien, ut av bygningen.<sup>31</sup>

Som et valfartsmål forventes det at Auschwitz skal gi de besøkende en spesiell form for innlevelse i den menneskelige tragedien Holocaust. For mange krever dette ro, stillhet og tid til ettertanke. Besøkspresset i leiren gjør imidlertid at omvisningene holder et høyt tempo. Dermed kan det oppstå en spenning mellom den påkrevde fortidsinnlevelsen hos den enkelte og den rutinepregede effektiviteten som guidene fremførte. Det var nettopp dette Johanna uttrykte sin skuffelse over. På grunn av det høye tempoet og de manglende mulighetene til å stoppe opp og reflektere, fortonet omvisningen i leiren seg vel så mye som en performativ, rituell *plikt* som den fortidsinnlevelsen som var intensjonen med besøket. Slik var ikke omvisningen i leiren uten rituell betydning, men betydningen ble i noe grad forskjøvet over fra elevenes indre utvikling til det kommunikative rituelle aspektet ved reisen. Besøket gav elevene mulighet til å *visе frem* sitt fortidsengasjement overfor omverdenen.

Her må det påpekes at det ytre kommunikative aspektet selvsagt ikke utelukker indre bevegelse hos enkeltelever. Men de kommunikative aspektene er meningsbærende, uavhengig av den enkeltes personlige engasjement. Det kommunikative aspektet er avhengig av at elevenes besøk i leiren blir kommunisert til omverdenen. Det blir det i direkte – om enn i noe avgrenset – forstand når elevene forteller om sine reise til foreldre, søsken og venner. I en viss forstand blir dessuten de norske ungdommenes engasjement i holocausterindringen kommunisert ved at de viser seg frem for andre publikummere, eller

---

31 Intervju med Hilde 5. januar 2005. Maximilian Kolbe er husket fordi han ofret sitt liv for en yngre fange som var dømt til døden i en kollektiv avstraffelse. Kolbes martyrdød ble offisielt anerkjent av den katolske kirke i 1971, da han ble beatifisert. I 1982 ble han kanonisert. Kolbe står sentralt i den polske katolske bruken av Auschwitz. Hans betydning i katolsk krigserindring ble understreket i 1979, da tidligere biskop av Krakow, og nyansatt pave, Johannes Paul II, avholdt en messe i Birkenau – på rampen der seleksjonen til gasskamrene hadde funnet sted. Bak alteret var det satt opp et kors med en tornekrone av piggråd. På korset hang det en Kristus-lignende skikkelse i en fangedrakt med rød trekant, fangesymbolet til de politiske fangene, og Kolbes fangenummer 16 670. Dette vakte sterke reaksjoner blant annet hos jødiske grupper. En av grunnene var at Kolbe hadde publisert anti-semittiske skrifter før krigen, Young 1993:145 og Bryld 2005:71.

gjennom besøksstatistikkene for de ulike leirmuseene. I leirene la elevene igjen varige spor som kunne fortelle senere publikummere at de hadde vært der. I Canada-brakken i Birkenau så vi en ny utstilling som var bygget opp rundt private fotografier fra årene før de ble transportert til dødsleiren. Etter å ha brukt lang tid på utstillingen, skrev en samlet elevgruppe seg inn i besøksboken på eget initiativ.

Da vi senere besøkte Ravensbrück gjentok dette seg. Jeg tok da en titt på hvilke andre som hadde skrevet seg inn i boken, og oppdaget at et flertall av navnetrekkene tilhørte norske skoleelever. Det var en handling i ærbødighet og respekt for de skjebnene som utstillingene vitner om. Samtidig har handlingen kommunikativ betydning. Navnetrekkene viser frem skoleklassens besøk i utstillingen – overfor andre besøkende og overfor museet. Det blir et evig dokument over elevenes erindringsengasjement. De norske skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene har ytterligere et kommunikativt aspekt. Riten viser ikke bare frem enkeltelevens engasjement i erindringen. På et kollektivt nivå vitner skoleturene også om et nasjonalt erindringsengasjement. På et slikt nivå viser skoleturene frem en nasjonal innsats for å internalisere erindringenes menneskerettslige og antirasistiske verdigrunnlag hos de gryende samfunnsborgerne.

#### ISCENESATT OG KROPPSLIGGJORT ERINDRING

I Auschwitz I og Birkenau ble vi vist rundt av museets egne guider. Noe annet tillater ikke museet. Slik er det imidlertid ikke i Sachsenhausen og Ravensbrück. Når et tidsvitne reiser sammen med elevene, så er det han eller hun som viser rundt i de leirene. I mangel av et tidsvitne var det reiselederen som ble vår guide. Mens den jødiske og den polske leirerfaringen preget omvisningen i Auschwitz-museet,<sup>32</sup> var det de norske politiske fangenes leirerfaring som var i forgrunnen i Sachsenhausen og Ravensbrück. I Sachsenhausen fikk elevene blant annet se den jødiske brakken. Men vi gikk ikke inn i holocaustutstillingen som rommer halvparten av brakken. I stedet gikk vi inn i den andre halvdel – som fremdeles ser ut som en fangebrakke. Rommet egner seg godt som arena for å fortelle om hverdagslivet i leiren. Og det var nettopp det reiselederen gjorde.

---

32 På samme måte som utstillingen både kommuniserer et jødisk og et nasjonalt polsk krigsminne, se Cole 1999:97-120 og Young 1993:113-208.

Til tross for at vi befant oss inne i en jødisk fangebrakke, var det de norske Sachsenhausen-fangenes hverdagsliv hun konsentrerte seg om. Hun begrunnet det med at det jødiske minnet stod i sentrum i Birkenau, mens det i denne leiren var nordmennesenes fangeerfaring som var sentral. Fokuset på de norske fangenes erfaring var en rød tråd gjennom hele omvisningen. Reiselederen refererte til navngitte tidsvitner – både til tidsvitner hun selv hadde møtt og til fanger hun hadde lest om. En av dem hun oftest refererte til var Hans Johnsen. Slik etablerte omvisningen en forbindelse mellom Johnsens fangeberetning og elevenes tilnærming til leiren. Men reiselederen spente også opp en større vev av fortellinger ved å la referansene vekse mellom en rekke ulike tidsvitners fangeberetninger. Slik bygget omvisningen i stor grad på den norske fangeberetningen som genre, og etablerte en dialogisk forbindelse mellom elevenes opplevelse og en fellesnorsk fangeerfaring.

Forbindelseslinjen til de norske fangeberetningene ble åpenbar straks vi trådte inn på leirområdet. På appellplassen rett innenfor porten har mange fanger gått den såkalte Schuhprüfstrecke. Dette var en flere hundre meter lang bane der de nyankomne fangene måtte gå og prøve ut slitesterkheten i ulike sko- og sålematerialer. Der gikk de flere mil hver dag. Det var en ekstrem fysisk og psykisk belastning og dødsprosenten blant fangene var høy. Hans Johnsen hadde fortalt elevene at han var en dem som gikk Schuhprüfstrecke. Da elevene var i Sachsenhausen fikk de selv prøvegå en del av banen. Referansen til Johnsens erfaring var direkte og eksplisitt. I et ritualperspektiv fungerte Johnsens personlige erfaringsfortelling som en personifisering av den kulturelle grunnfortellingen om døds- og konsentrasjonsleirerfaringen, og via hans fangefortelling ble den norske varianten av konsentrasjonsleirnarrativet sitert. Som kommunikativ handling fungerte det å prøvegå denne strekningen som en form for sentripetalt orientert erindringsytring, det var en rituell gjenopplevelse (re-experience) av grunnfortellingen (jf. Wertsch 2002:49ff). Slik ble tidsvitnets erfaring, og dermed også konsentrasjonsleirerfaringen som sådan, rituelt iscenesatt og omgjort til en kroppslig erfaring hos elevene. Skoleturene til leirene er en sentral minnerite i det norske samfunnet. Elevenes besøk i leirene fungerte i seg selv som minneritueller handlinger, men det var uten tvil de minneseremoniene som ble utført i hver enkelt leir



*Elevene går Schuhprüfstrecke i Sachsenhausen. (Foto: Kyrre Kverndokk. Billedredigering: Arthur Sand)*

som først og fremst virket som fortattede og avgrensede minneriter i Paul Connertons forstand (Connerton 1989) Seremoniene var de strammest regisserte rituelle øyeblikkene på reisen. Gjennom symbolske handlinger og språklige ytringer uttrykte de svært fortettet det erindringsinnholdet som reisen bygger på.

Under minneseremoniene var det elevene selv som var de aktive erindringsaktørene. Det var de som la ned blomstene, og det var de som fremførte de seremonielle tekstene. Minneseremonienes rituelle struktur var nokså lik i alle leirene. I Auschwitz I ble seremonien gjennomført ved retterstedet i leiren, den såkalte Sorte vegg. I denne leiren er det ingen minnesmerker, og den Sorte vegg er det mest brukte minnestedet. Der holder skoleklasser fra ulike land sine minneseremonier, og der legger pårørende og andre privatpersoner ned blomster, jødiske minnesteiner eller tenner et lys.

Da elevene fra Moen skole skulle avholde sin seremoni instruerte reiselederen dem i hvordan de skulle opptre under seremoniens gang. Hun ba dem danne en halvsirkel rundt seremonistedet, og gav dem beskjed om at alle skulle være helt stille under seremonien. Og ingen fikk lov til å ta bilder. Lærerne hadde valgt ut de tre elevene som skulle utføre seremonien. De leste to tekster, la ned en blomsterbukett og tente en fakkell. Det hele tok bare noen ganske få minutter. Etter seremonien stilte de tre elevene seg opp foran retterstedet slik at alle medelevene kunne ta bilde av dem.

Fotoforbudet ble dermed etterfulgt av en sterk oppfordring – ja, en nesten pålagt plikt – til å ta bilder, og var en viktig del av alle seremoniene. Forbudet understreket det høytidelige i øyeblikket – her skulle all oppmerksomhet være rettet mot de seremonielle handlingene. Samtidig fikk det en minneteknisk konsekvens. Fordi selve erindringsakten ikke kunne dokumenteres ved hjelp av minneteknologiske midler som fotografier, ble minnet om akten utelukkende avhengig av elevenes hukommelse. I så måte var fotoforbudet med på å tvinge elevene til å innta en mer aktiv erindrende posisjon, hvis de ville viderefremde sine inntrykk fra seremoniene. Fotosesjonen i etterkant hadde derimot en motsatt funksjon. Den skulle dokumentere at seremonien var utført, og slik bringe minnehandlingen inn i elevenes fotoalbum. Fotosesjonen gav elevene mulighet til i all fremtid å vise frem det rituelle sorgansvaret de hadde påtatt seg.

Blomsternedleggelse, tekstfremføring, å tenne lys og å holde ett minutt stillhet dannet hovedstrukturen i alle seremoniene. Det som skilte dem fra hverandre var hvilke tekster som ble fremført og hvordan blomsternedleggelsen ble organisert. I Auschwitz I og i Birkenau ble det lagt ned en bukett på vegne av klassen, mens seremoniene i Sachsenhausen og Ravensbrück var organisert slik at henholdsvis alle guttene og alle jentene la ned hver sin røde rose ved minnesmerket. Som seremoniens aktører viste elevene respekt for ofrene, men det er likevel viktig å huske på at elevene selv hverken hadde bestemt at seremoniene skulle utføres eller *hvordan* de skulle gjennomføres. Seremoniene er en del av reiseprogrammet, og det var reiselederen som dirigerte gjennomføringen av dem. Elevene hadde ikke noe valg – seremoniene var en pålagt handling.

Seremoniene er den mest ekspressive delen av reisen som kollektivt sorgritual. Her senkes tempoet og stillheten brer seg blant elevene, og det er vanlig at de begynner å gråte. Når det gjaldt elevene fra Moen skole, så var det vanskelig for meg å se hvem av dem som tok til tårene under seremoniene. Men flere av dem uttrykte i ettertid at de hadde opplevd seremoniene som meningsladede. Skal man tro Paul Connerton så er nettopp slike ritualer spesielt betydningsfulle for konstituering av den kollektive erindringen, fordi de skaper en kroppslig erfaring av det iscenesatte erindringsinnholdet hos deltagerne. Nettopp tårer og sorgreaksjoner er slike kroppsliggjorte erfaringer. Men det er vanskelig å avgjøre hvorvidt seremoniene virket *mer* meningsladede enn alle de andre opplevelsene i leirene eller på reisen forøvrig. Derimot kan det være interessant å betrakte seremoniene med et annet ritualteoretisk blikk. Siden seremoniene er strengt regisserte og så tydelig kommuniserer et erindringsbudskap, kan det være interessant å fokusere på denne type erindringsyttringers performative karakter. Hva ble uttrykt gjennom seremoniene? Hva slags erindringsinnhold ble kommunisert gjennom dem, og hvilke dialogiske spor til andre erindringsyttringer kan identifiseres i seremonienes enkeltytringer?

Struktur og rituelt forløp i slike seremonier er temmelig fastlagt. Det seremonielle språket som blir tatt i bruk ligger tett opp til det seremonielle språket som er brukt av norske krigsveteraner under minneseremonier på frigjøringsdagen den 8. mai (se Kverndokk 2000:65ff). Denne symbolske likheten er neppe tilfeldig. I utformingen av elevenes minneseremonier er det først og fremst tidsvitnene som innehar den nødvendige rituelle kompetansen – i mange tilfeller er denne kompetansen nettopp hentet fra seremonier på frigjøringsdagen. Tidsvitnene har ikke bare vært med på å utforme elevseremonier, mange av dem ønsker dessuten å delta aktivt i selve gjennomføringen. De seremoniene som ble utført av elevene fra Moen skole stod i nær relasjon til Hans Johnsen's tidsvitneerfaring. På de reisene der Johnsen selv har deltatt er det han selv som har fremført de seremonielle tekstene. Til tross for at han denne gangen ikke var med på reisen var han likevel symbolsk tilstedeværende under

minneseremoniene. Han hadde på forhånd gitt lærerne en skriftlig instruks om hvilke tekster som skulle fremføres, og lærerne fulgte opp hans instruksjoner så nøyaktig som mulig. Slik fungerte Johnsen som seremonienes regissør. Og elevene visste godt at det var han som hadde valgt ut tekstene. Gjennom de tekstene han hadde valgt ut, var hans stemme den bærende i den seremonielle utførelsen. Dermed var ikke seremoniene bare minnestunder over leirenes ofre. De var også med på å knytte bånd mellom reisen som erindringspraksis og tidsvitnet som en personifisert representasjon av det iscenesatte erindringsinnholdet. Det ble spesielt tydelig i Sachsenhausen. I tillegg til at de tekstene Johnsen hadde valgt ut ble lest opp, la Geir ned tre roser til minne om tre av hans fangekamerater. Også i Ravensbrück la elevene ned roser på vegne av Johnsen. Slik var han symbolsk sett med elevene på reisen og i minneseremoniene.

Gjennom seremonienes fortettede formspråk blir reisens erindringsinnhold iscenesatt og italesatt. Minneseremoniens ekspressive mening kommer til uttrykk i samspillet mellom seremoniens erindringsyttringer og de seremonisteder som velges. Valget av seremonisteder er derfor aldri tilfeldig. På de norske skoleturene blir alle seremoniene, bortsett fra i Auschwitz I, utført ved mer eller mindre eksplisitte norske minnesteder. I Birkenau ble seremonien gjennomført ved det store monumentet som er reist til minne om alle dødsleirens ofre. Foran monumentet ligger det 20 minneplater med den samme inskripsjonen på 20 ulike språk. Én av dem er på norsk, og leder tankene mot de norske Birkenau-ofrene. På norsk lyder monumentets universalistiske budskap slik: "Alltid la dette sted være et rop av fortvilelse og et varsel til menneskeheten hvor nazistene myrdet omkring halvannen million menn, kvinner og barn, hovedsakelig jøder fra flere land."<sup>33</sup> Det er ved denne minneplaten at elevene legger ned sine blomster. I Ravensbrück forløper seremonien gjerne litt annerledes. Som oftest legger alle jentene en rose i innsjøen

---

33 Teksten er fra tidlig 1990-tall. Etter at muren falt var det også behov for å skrive om det offisielle Auschwitz-Birkenau-minnet. I tråd med østblokkens forståelse av krigshistorien hadde Auschwitz-museet tidligere systematisk underkommunisert det jødiske offeret, og heller lagt vekt på den polske og internasjonale kampen mot fascismen. Etter murens fall ble dette endret. Innskriften på Birkenau-monumentet var et av de viktigste uttrykkene for denne endringen. Den tidligere inskripsjonen: "Four million people suffered and died here at the hands of the Nazi murderers between the years 1940 and 1945," ble da endret til dagens tekst, se Young 1993:141.



*I Ravensbrück trosset Kristoffer det seremonielle billedforbudet, og tok bilde mens jentene la ned sine roser. (Elevfoto: Kristoffer. Billedredigering: Arthur Sand)*

utenfor leiområdet. Da Moen skole besøkte leiren blåste vinden imidlertid slik at rosene ville bli blåst inn langs bredden der jentene stod. Derfor valgte klassene i stedet å holde minneseremonien ved en minnemur der de ulike Ravensbrück-ofrenes nasjonale tilhørighet står innskrevet. Og seremoni ble holdt under innskriften *Norwegen*. I Sachsenhausen blir seremonien utført ved et eget norsk minnesmerke som ble avduket av daværende forsvarsminister Kristin Krohn Devold den 8. mai 2003. Mens minneplaten i Birkenau og minnemuren i Ravensbrück er internasjonale minnesteder der de norske ofrene settes inn i en større kontekst, er minneplaten i Sachsenhausen kun et norsk minnesteid reist til minne om de 2 552 norske fangene som satt i leiren. Seremonirommet i Sachsenhausen dannet dermed den mest eksplisitte nasjonale rammen. Valget av seremonistad knytter utvilsomt minneseremoniene opp mot de norske ofrene og iscenesetter en





*Minnemuren i Ravensbrück etter seremonien. (Elevfoto: Hilde. Billedredigering: Arthur Sand)*

norsk innfallsvinkel til konsentrasjonsleir- og holocausterindringen. Dette blir ytterligere understreket av det seremonielle språket som blir tatt i bruk. Diktlesning, blomsternedleggelse og ett minutts stillhet er etablerte minnekulturelle uttrykksformer som tilhører et generelt minneseremonielt repertoar. Men mer interessant enn formene er hvilke intertekstuelle forbindelser som knyttes gjennom de tekstene som blir lest og de symbolene som blir brukt. Her fremtrer seremonien i Sachsenhausen spesielt tydelig. I det norske krigsminnet er Sachsenhausen en spesielt symboltunge konsentrasjonsleir, fordi de fleste mannlige norske politiske fangene satt der, og majoriteten av tidsvitnene har vært Sachsenhausen-fanger. Derfor står de norske fangenes erfaringer i sentrum når elevene besøker leiren. Slik var det også da Moen skole besøkte leiren. Fokuset på de norske fangenes skjebne under omvisningen i leiren dannet et nasjonalt bakteppe

for seremonien. Under seremonien leste en av elevene opp Nordahl Griegs dikt "De beste". Diktet hører utvilsomt til i en norsk erindringsdiskurs. Griegs krigsposi og dette diktet hører til den norske erindringskanonen hva krigslitteratur angår. Diktet inngår i hans samling med krigsdikt, *Friheten*, som ble gitt ut post mortem i 1945. I denne sammenhengen er det ikke uvesentlig at Grieg selv deltok i den allierte krigføringen og døde i 1943, da bombeflyet han satt i ble skutt ned over Berlin. Dette danner underteksten i enhver seremoniell fremføring av diktet, og etablerer en tett forbindelse til den norske krigserindringen. I Sachsenhausen er forbindelsen til den norske krigserindringen med på å utelukke andre erindringsreferanser – ikke bare når det gjelder hvilke fangegrupper fra krigsårene som minnehandlingen er knyttet til. Hvilken epoke som minnes blir også snevret inn. Sachsenhausen har ikke bare vært en nazistisk konsentrasjonsleir. I årene etter 1945 var den også en sovjetisk interneringsleir. I dag er Sachsenhausen-museet et minnested der begge disse leirepokene får plass. Men hverken under omvisningen eller under minneseremonien, ble den sovjetiske leirepoken nevnt. Det kan ha vært mange grunner til det, men en av dem er trolig at omvisningen og seremonien så tydelig spilte på én fangegruppes erfaringer.

Forbindelseslinjen til den norske krigserindringen ble visualisert gjennom de blomsterbukettene som ble lagt ned ved de enkelte minnestedene. Både i Auschwitz I og i Birkenau ble det lagt ned buketter som var bundet sammen med et bånd i de norske, nasjonale fargene – rødt, hvitt og blått. Bruken av slik symbolikk understreker det nasjonale aspektet ved seremoniene. I Birkenau var dessuten det norske preget på seremonien tydelig, også med et annet blikk. Da vi kom til Birkenau-monumentet for å gjennomføre seremonien, holdt en annen norsk skoleklasse en tilsvarende seremoni ved minneplaten. Vi måtte derfor vente på tur for å kunne legge ned våre blomster. Og etter oss kom det en ny klasse. Slik ble det tydelig hvor mange norske klasser som faktisk reiser til Auschwitz-Birkenau. Det visualiserte også i hvor stor grad de alle følger det samme programmet. For minneseremoniene inngår i det fastlagte og ritualiserte reiseprogrammet, i så stor grad at elevene til og med gjennomfører seremoniene på samme tidspunkt på



*I Birkenau måtte elevene vente på tur for å kunne gjennomføre blomsterseremonien ved den norske minneplaten. Og etter oss kom det en ny klasse. (Foto: Kyrre Kverndokk. Billedredigering: Arthur Sand)*

dagen. Til sammen utgjør summen av alle de norske skoleklassenes erindringshandlinger en nasjonal manifestasjon. Mens det var få eller ingen blomster på de andre 19 minneplatene ved monumentet, pekte det norske monumentet seg ut med et vell av blomster. I så måte har de norske minneseremoniene ikke bare et performativt innhold rettet mot elevene selv. De virker også performative i forhold til omverdenen. Gjennom de blomsterbukettene som blir lagt ned blir de norske ungdommenes evne og vilje til å minnes ofrene visualisert.

De nasjonale trekkene ved minnesmarkeringen er i stor grad bestemt av seremonienes genrekonvensjoner. Minneseremoniene har hentet sitt formspråk fra tilsvarende seremonier i Norge – i slike seremonier er det nettopp det nasjonale krigsminnet som iscenesettes. Det er her viktig å huske på at krigserindringens internasjonale grammatikk er nasjonalt strukturert. Det er krigens



*Alle blomstene ved den norske minneplaten (i midten) gjør at den skiller seg ut fra de andre. Det er liten tvil om at nordmenn minnes sine landsmenn. (Foto: Kyrre Kverndokk. Billedredigering: Arthur Sand)*

nasjonale ofre som krigsminnekulturen er sentrert rundt. Til en viss grad gjelder det også for holocausterindringen. Også denne formen for krigsminnerindring er nasjonalt utformet, og i de minneseremonier som er knyttet til den er det en tendens til at den uttrykkes i nasjonale termer (se Kverndokk 2006, Levy & Sznajder 2006 og Tossavainen 2003). Krigserindringens erindringsfellesskap springer ut av det nasjonale fellesskapet. Holocausterindringen gjør krav på å være universell, men dens erindringsfellesskap er i stor grad nasjonalt utformet og avgrenset (se Karlsson & Zander 2003). Selv om formspråket og de symbolene som ble tatt i bruk under Moen skoles minneseremonier hele tiden pekte mot et norsk erindringsfellesskap, kommuniserte seremoniene likevel ikke utelukkende et norsk erindringsbudskap. De stod tvert imot i det samme spenningsfeltet mellom en norsk erindringsdiskurs og en universalistisk holocausterindring som hele reiseritualet bærer preg av. I hvor stor grad seremoniene holdt seg innenfor den nasjonale erindringens forståelsesrammer varierte fra seremoni til seremoni. Mens seremonien i Sachsenhausen i hovedsak bør betraktes som en norsk minneseremoni, var det en polsk families skjebne som fikk representere dødsopfrene under seremonien i Auschwitz I.

Også noen av de diktene som ble fremført under seremoniene pekte i en mer universalistisk retning. I Birkenau deklamerte Linda diktet ”To lyseblå barnesko”:

To lyseblå barnesko  
står ensomt blant noe rot.  
De står alene for seg selv  
og savner barnets fot.  
De står så ensomt, lengter  
tilbake til den gang  
da barnets føtter var der  
med lek og liv og sang.  
De husker stilt tilbake  
da barnet dro sin vei.  
De vil så gjerne rope,  
Hei, barn, du glemte meg.

Det var visst veldig varmt der  
og menn som skrek i kor.  
Achtung, achtung, mein Führer  
og ovnen var så stor.

Nå står de helt alene  
synes alle var for raske.  
De fikk jo aldri sagt adjø  
før barnet ble til aske.

To lyseblå barnesko  
de tenker på den gang.  
Da livet var kun latter  
og lek og barnesang.<sup>34</sup>

Diktet er skrevet av eleven Hilde Hegle, etter at hun selv hadde vært på en slik skoletur. Hvite busser til Auschwitz har anvendt diktet i ulike sammenhenger, og Mari Jonassen siterer det i boken *Hvite busser. Med norsk ungdom til Hitlers dødsleire* (Jonassen 2000:78). Dette diktet blir brukt under seremoniene i Birkenau på alle reiser der Hans Johnsen er tidsvitne. De elevene jeg reiste sammen med var klar over det var et elevdikt. Det hadde betydning for diktets seremonielle funksjon. Seremonielt sett fikk diktets stemme representere tidligere reisende som rituell gruppe, det vil si tidligere initiander som har gjennomlevd det samme som elevene nå gjennomlevde. Fremføringen av diktet dannet temmelig eksplisitte intertekstuelle bånd mellom elevene fra Moen skole og en tidligere reisendes erindringsuttrykk. Det ble etablert en yringskjede der seremonien sentripetalt siterte foregående reiser og yringsformer. Slik ble det rituelle preget ved reisen forsterket. Hvis reisen skal være meningsbærende som ritual, så må den nettopp være en gjentakelse av tidligere reiser, fordi den må følge det rituelle scriptet på samme måte som foregående og senere reiser. Elevene skal oppleve noen av de samme grunnleggende erfaringene, for så å gjennomleve den samme grunnleggende rituelle transformasjonsprosessen. Et elevdikt kan gi

---

34 Diktet er gjengitt etter Jonassen 2000:28.

retningslinjer for hvordan det skal gjøres. Seremonien presenterte en italesatt elevopplevelse som kunne fungere som inspirasjon og eksempel for hvordan elevene selv kunne sette ord på sine egne opplevelser.

Noe av det samme kan sies om seremonien i Ravensbrück. Der leste en av jentene diktet "Frihet", som også er skrevet etter en slik reise. Diktet er skrevet av åttendeklassingen Solbjørg Therese Jensen, og stod på trykk i avisen *Vårt land* den 18. februar 1995.<sup>35</sup> Det er hele 126 verselinjer langt og kretser rundt den tankefriheten og grunnleggende valgfriheten som dagens ungdommer har. De innledende verselinjene rammer inn motivkretsen:

Frihet.  
Du er fri.  
Gjør hva du vil,  
si hva du vil,  
tenk hva du vil.  
Det er opp til deg.  
Opp til deg å gjøre hva du  
vil. Hva du vil si, og om  
du vil si noe.  
Alt er opp til deg.  
Vis hva du vil.  
For du har frihet.  
Fri fra alt som binder deg.

Den friheten forfatteren risser opp anvender hun dernest som en ramme for det individuelle ansvaret hvert enkelt menneske har for å ta vare på hverandre i hverdagen, og for å hjelpe utsatte grupper både i sin umiddelbare nærhet og i verdenssamfunnet:

Når du er fri, kan du  
kjempe for andres frihet.  
Du kan kjempe for det du

---

35 Tilsvarende niende klasse etter at tiårig allmenn skolegang ble innført i 1997.

mener er rett.  
Du kan hjelpe andre.  
De kan trenge deg.  
Du kan vise omtanke  
og kjærlighet.  
For de som blir undertrykt.  
Forfulgt.  
Mobbet.  
Gjort narr av.  
De som er syke,  
svake.  
De som har dårlige nerver,  
angst.  
De som ikke får det til.  
Skjeier ut.  
Kriminelle,  
alkoholikere,  
narkomane,  
prostituerte.  
Du er fri.

Diktet munner så ut i oppfordringen:

Og da er det opp til deg å  
bruke den friheten du har,  
rett!<sup>36</sup>

Her er det ikke lenger fortidsinnlevelsen som står i sentrum, det var i stedet de reisende ungdommenes medmenneskelighet. Tematisk sett er det en innbyrdes progresjon mellom de to diktene. ”To lyseblå barnesko” tilbyr elevene en italesatt fortidsinnlevelse som de kan gripe fatt i som hjelpemiddel for å sette ord på sine egne opplevelser. Denne formen for fortidsinnlevelse er en forutsetning for fortolkningen av ”Frihet.” Diktet forutsetter at elevene har gjennomlevd en grunnleggende fortidsinnlevelse, og fokuserer

---

36 Diktet er sitert etter Hans Johnsen's gjengivelse.



i stedet på selve verdibudskapet som springer ut av innlevelsen. Det kan leses som en oppfordring til elevene om å gjøre reisens menneskerettslige verdibudskap til sitt eget – til å omdanne budskapet både til hverdagslig, empatisk medmenneskelighet og til et mer generelt menneskerettslig engasjement. Samspillet mellom diktene og de seremoniene de inngikk i fulgte dermed en progresjon som tilsvarer reisens målsetning: Fundamentering av et verdibudskap basert på en erkjennende fortidsinnlevelse. Slik talte seremoniene til elevene. De viste frem reisens budskap og tilrettela for en trinnvis tiltenkt erkjennelsesprosess hos dem.

Et poeng i Paul Connertons riteteori er at myten fungerer som et meningsreservoar der riten henter sitt innhold (Connerton 1989:56). De minneseremonier som elevene utførte hentet ikke sitt innhold fra én grunnfortelling. Tvert imot viste seremoniene hvordan denne formen for erindringspraksis utfolder seg i krysningspunktet mellom en norsk krigserindring og en universalistisk holocausterindring. Mens formspråket og symbolbruken i all hovedsak er hentet fra norske minneseremonier slik de blant annet fremføres på 8. mai, så viser de fleste av seremonienes språklige ytringer til et universalistisk holocaustnarrativ. Under seremoniene i Birkenau og i Ravensbrück ble tilknytningen til den universalistiske holocausterindringen gjort eksplisitt gjennom fremføringen av to dikt som satte ord på tidligere reisendes følelser og refleksjoner etter et besøk i leirene. ”To lyseblå barnesko” og ”Frihet” refererte imidlertid ikke bare til holocausterindringens narrative innhold. De fungerte også som vitnesbyrd på tidligere initianders inntreden i en taleposisjon som nye vitner. Dermed kan seremoniene sies å være selvsiterende. Like mye som selve holocaustnarrativet ble det rituelle kravet til katarsis og en gjenopplevelse av tidligere inidianers rituelle erkjennelsesprosesser iscenesatt under seremoniene.

Etter hvert som elevene gjennomførte flere seremonier forsvant mye av deres opprinnelige rituelle usikkerhet. Og da de var kommet til Sachsenhausen var de selv med på å ta regien. Opprinnelig var det tenkt at en av elevene skulle legge ned en blomsterbukett ved den norske minneplaten på vegne av hele elevgruppen. Slik ble det imidlertid ikke. En av guttene mente at når alle jentene i gruppen fikk lov til å legge ned hver sin rose i Ravensbrück, så burde alle guttene

gjøre det samme i Sachsenhausen. Og slik ble det. Seremoniene i Sachsenhausen og i Ravensbrück tilførte elevenes erindringsaktivitet et overordnet kjønnsaspekt. Alle seremoniene legger opp til at tenåringene skal kunne identifisere seg med ofrenes skjebner, og i utgangspunktet er det bare seremonien i Ravensbrück som legger opp til en kjønnert fortidsinnlevelse. Dermed brukes kjønn kun som identifikasjonsfaktor i minneseremoniene for de kvinnelige elevene. Slik gjøres de mannlige fangeerfaringene universelt gyldige – de angår både guttene og jentene – mens de kvinnelige fangeerfaringene fremstår som en form for partikulært tillegg til den universelle erindringen, et tillegg som i første rekke skal angå de kvinnelige elevene. At guttene fra Moen skole ville gjennomføre en lignende kjønnsbestemt blomsterseremoni i Sachsenhausen skapte, fra elevenes eget synspunkt, en viss symmetri erindringenspraksisen: Jentene mintes de kvinnelige fangene og guttene mintes de mannlige fangene. Slik formet elevene den kjønnsbestemte erindringspraksisen etter deres egen forståelse av rettferdig fordeling i den aktive seremonideltagelsen.

Slik overtagelse av regien viser hvordan elevene gradvis tilegnet seg en allmenn minneseremoniell kompetanse. De vil sannsynligvis få liten bruk for denne kompetansen i årene fremover. Like fullt er det en vesentlig form for opplæring i en ekspressiv erindringsgenre. De norske krigsveteranene har siden 1960-tallet markert frigjøringsdagen den 8. mai ved å bekranse krigsminnesmerker over hele landet. For veteranene har det vært vanskelig å få organisasjoner og enkeltmennesker til å videreføre virksomheten. På slutten av 1990-tallet arbeidet de derfor med å finne sine arvtakere. Delvis ble velforeninger og frivillige organisasjoner engasjert, og delvis ble Forsvaret engasjert. Men fra veteranenes side var det også viktig å få ungdommer til å møte opp på minnesmarkeringene – slik at de kunne videreføre den seremonielle tradisjonen inn i fremtiden. Til en viss grad var det ungdommer til stede på 8. mai-markeringene, fordi skolekorps ofte spiller under seremoniene. Men det var få ungdommer som dukket opp på eget initiativ (Kverndokk 2000:103ff).

De seremoniene som gjennomføres under skoleturene til leirene kan nettopp betraktes som en videreføring av 8. mai-seremoniene. I stedet for å forsøke å få ungdommene til å komme på frigjørings-

markeringene, er heller seremoniene blitt ført ut til der ungdommene er; på reisene til døds- og konsentrasjonsleirer. Samtidig fører de mange seremoniene til at elevene lærer seg et rituelt språk som kan anvendes både ved 8. mai-seremonier, og ved minneseremonier ved krigsminnesmerker den 17. mai. Om de faktisk kommer til å gjøre det er selvsagt et annet spørsmål. Men poenget er at slik kompetanse inngår i den erindringskompetansen elevene tilegnet seg og som det var mulig å mobilisere for å spille ut den nye vitneposisjonen som er den rituelle målsetningen med reisen. En reportasje i radioprogrammet *Gratulerer med dagen* på NRK P1, den 17. mai 2007 viste også at enkelte elever som har reist på slike skoleturer faktisk også deltar i denne type seremonier etter hjemkomsten. I en minnestund ved et krigsminnesmerke i Ålesund holdt to 15 år gamle jenter tale for dagen. I et intervju fortalte de at de var blitt motivert for å gjøre det etter at de var kommet hjem fra en skoletur til Auschwitz. De fortalte at denne turen hadde gått sterkt inn på dem. Derfor ville de gjerne være med i seremonien til minne om ”dem som har vært der nede”. De krigsminnesmerkene som bekranses på 17. mai er imidlertid reist til minne om falne i motstandskampen i Norge, og ikke konsentrasjonsleirfanger. Når de to jentene likevel brukte Holocaust som referanse, så viser det hvordan skoleturenes erindringspraksis kan virke tilbake på den norske krigsminnekulturen, og forme den inn i holocausterindringens fortolkningsrammer.

#### DEN TURISTISKE OPPLEVELSESARENA

Turen skiftet karakter etter at vi hadde vært i Auschwitz I og Birkenau. Frem til da var fokus rettet mot døds- og konsentrasjonsleirerindringen. Dagen etter var det annerledes. Formiddagen var viet shopping i Krakow, og ut på ettermiddagen reiste vi til saltgruvene i Wieliczka-Bochnia. Ved siden av Auschwitz-museet er de verdensarvmerkede saltgruvene kjent for sine utsmykninger i saltstein, og er en av de største turistmaskinene i området.<sup>37</sup> I Hvite busser til Auschwitz' beskrivelse av turen skal reisens fjerde dag være en gledens dag etter at elevene dagen før har opplevd ondskaper på nært hold i Auschwitz I og Birkenau. Og en gledens dag ble det. Gleden over å gjøre et

---

37 I løpet av de første åtte månedene i 2005 hadde nesten 700 000 turister besøkt saltgruvene, <http://www.kopalnia.pl/english/aktualnosci.htm>, lesedato 11. oktober 2005.

kupp i en av Krakows mange klesbutikker og gleden over å se de spektakulære utsmykningene i saltgruvene stod nå i sentrum. Før reisen hadde reiselederen presisert at det skulle være en temareise. Det hadde hun også stadig minnet oss på under den lange bussturen gjennom Sør-Sverige og Polen. Den tematuren hun hadde snakket så mye om virket nå plutselig fjern. Da bussen reiste fra saltgruvene og var på vei inn mot Krakow igjen, grep hun mikrofonen og fortalte at vi neste dag skulle gjøre et stopp ved et stort kjøpesenter. Kristin satt i setet ved siden av meg og sa stille og tørt: ”Og dette skulle være en tematur...”

Det var først og fremst under oppholdet i Krakow at reisefølget var mest aktive turister. Det var der de hadde mest tid å bruke på egenhånd, og det var der de hadde mest overskudd og penger å bruke. Mens oppholdet i Krakow bød på et spekter av opplevelser, var den ene ettermiddagen vi var innom Berlin et antiklimaks. Det var reises sjette dag, og elevene var slitne, blakke og mette av inntrykk. Mange av dem slo derfor i hjel tiden på Hard Rock Café. Da jeg snakket med mine nøkkelinformanter i etterkant av reisen var det langt mer snakk om det de hadde opplevd i Krakow enn i Berlin. Og shoppingen ble et gjennomgangstema.

Både lærere og elever visste godt hvor billig det var i Krakow, sammenlignet med et norsk prisnivå, og elevene hadde også rikelig med tid til å handle. Både på tirsdag og onsdag formiddag var programmet åpent. Elevene hadde da god tid til å oppleve Krakow som turister. Tirsdag formiddag valgte jeg å sette meg i hotellresepsjonen for å skrive i feltdagboken. Der møtte jeg flere av elevene idet de stakk innom hotellet for å legge fra seg ting de hadde kjøpt, og for å hente flere penger slik at de kunne shoppe enda mer. Jan og Birger var to av dem jeg møtte. De var begge henrykte over å ha funnet en snowboardbukse som hjemme i Oslo ville ha kostet omkring 5 000 kroner. I Krakow fikk de den for tilsvarende 900 norske kroner. Birger fortalte også med glød og engasjement at en stor Big Mac-meny bare kostet 12 zloty, det vil si omkring 24 kroner.

Mange elever hadde spart penger som de skulle shoppe for i Polen. Hilde var veldig fornøyd med å ha fått tak i et webkamera. Mens Aleksander kjøpte et PC-kabinett som han ville tjene noen

hundrelapper på, hvis han fikk solgt det videre i Norge. Ellers var det først og fremst klær som ble handlet. Geir mente at flere av klassekameratene hadde brukt opp til 3 000 kroner på et par timer i Krakow. Hvorvidt dette stemmer, vet jeg ikke. Men det bekrefter i alle fall mitt inntrykk av at mange brukte det meste av reisebudsjettet i løpet av et par formiddager. Et utdrag fra Bjørnars Polen-bok kan illustrere dette. Slik beskriver han den tredje dagen i Krakow, og den femte dagen på reisen:

#### Dag 5

Dette var siste natten vi sov i Krakow. Jeg, Martin og Ragna loket rundt i Krakow. Først dro vi til Ravel. Det var en god klesbutikk. Her kjøpte jeg en bukse. Ragna kjøpte en genser og Martin to bukser. Så forlot Adrian gruppen sin og kom over til vår. Han kjøpte en bukse og to gensere. Etter det dro vi til en snowboardbutikk. Der kjøpte Martin og Adrian cambukser. Deretter gikk vi til Bigstar, der Martin kjøpte en lue.

Adrian gikk fra oss da vi var på Bigstar. Han skulle til det jødiske strøket i Krakow. Ragna ville inn i kirken. Hun gikk til Kristoffers gruppe. Halvard kom over til meg og Martin. Vi gikk til en butikk hvor de solgte munnspill. Jeg kjøpte tre stykker, så gikk vi til markedet, der jeg kjøpte tøfler. Så gikk vi til musikkbutikken igjen, fordi Halvard også ville ha et munnspill. Så gikk vi til Ravel for å kjøpe en genser til Halvard. Vi sluttet byturen på McDonald's. Vi dro til hotellet der bussen ventet på oss. Vi dro mot Tyskland.<sup>38</sup>

Dagboknotatets detaljerte beskrivelse av shoppingen illustrerer ikke bare hvor mye tid og penger elevene brukte på den, det illustrerer også hvordan de for en stor del opplevde byen gjennom shoppingen. Shoppingen var uten tvil den viktigste turistiske aktiviteten for dem. Samtidig viser avsnittet at elevene har ulike personlige målsetninger med besøket i byen. Mens Bjørnar og mange av kompisene tilfredsstilte kjøpelysten, var Adrian splittet mellom shoppingens gleder og sitt eget jødiske identitetsprosjekt. Og han tok en pause fra de andre elevene for å søke identifikasjon i Krakows jødiske kultur.

---

38 Bjørnars Polen-bok.

Det er forøvrig viktig å påpeke at det ikke bare var elevene som gikk inn i en shoppingtranse. Også de voksne brukte mye tid på å kjøpe med seg gaver og billige klær på bestilling fra sine barn. Reiselederen hadde dessuten fortalt at det var billig å klippe håret i Krakow. En av fedrene gikk til en frisør, og ble overveldet over hvor billig det var. Han fortalte oss andre entusiastisk om at det ikke en gang hadde kostet ham tilsvarende 20 norske kroner, så han gav frisøren 10 *gærninger* og ba ham beholde resten. Betegnelsen *gærninger* brukte han under hele reisen for å beskrive zloty. Termen var tidligere vanlig blant sydenturister som en fellesbetegnelse på søreuropeisk valuta. Men etter innføringen av euro er den blitt langt mindre vanlig. Ved å omtale utenlandsk valuta som *gærninger* gjøres det en distinksjon mellom den norske økonomien og den fremmede. Den fremmede økonomien fremstår som ukontrollert, med en verdiløs valuta som gjør prisene uforutsigbare og lave. Slik sett er bruken av termen en måte å beskrive at den turistiske økonomien ligger utenfor hverdagen – den tilhører en egen opplevelsesarena.

Shoppingen ble nesten parodisk da vi nærmet oss grensen mellom Polen og Tyskland. Reiselederen grep nok en gang mikrofonen og annonserte at vi skulle stoppe ved et grensemarked, slik at elevene kunne få mulighet til å bruke opp sine siste zloty. Det var spesielt billig å kjøpe batterier der, sa hun. Og jeg tenkte: ”Batterier? Hvorfor skal de bruke sparepengene sine på å hamstre batterier?” Shoppingen var nå blitt et uttalt mål i seg selv, og for meg fremstod den nærmest som hedonistisk – den ble døds- og konsentrasjonsleirbesøkets antitese. Men det var overlatt til elevene selv å holde en balanse mellom shoppingen og pilegrimsopplevelsen i leirene. Det gjorde hverken reiselederen, lærerne eller foreldrene for dem.

Å moderere sitt turistiske forbruk var en form for voksenansvar som ble lagt på elevene. De prøvde så å si ut det å være turist i en storby, med den floraen av muligheter og opplevelser det innebar. De måtte selv ta ansvar for eget pengeforbruk, samtidig som de måtte balansere hvor mye penger de skulle være villige til å bruke på shoppingen fremfor kafé- og restaurantbesøk. Og de måtte selv prioritere mellom shopping og turistattraksjoner. I Krakow fikk elevene utdelt et kart der Aleksanders polske mor, Maria, hadde markert de butikker,

spisesteder og turistattraksjoner hun mente var interessante for dem. Flere av elevene fulgte hennes råd, ikke bare når det gjaldt butikker, men også når det gjaldt attraksjoner. Blant turistattraksjonene var det to som pekte seg ut. Den ene var Mariakirken som ligger på Markedsplassen midt i gamlebyen. På en foreldrekveld noen måneder senere fortalte Geir og Ragna om hva de hadde gjort og opplevd underveis på reisen. Litt humoristisk karakteriserte Geir da besøket i Mariakirken som en ”frivillig tvang”.<sup>39</sup> Om det var flere elever som oppfattet det slik, vet jeg ikke, men mitt inntrykk var likevel at de fleste elevene besøkte kirken i løpet av dagene i Krakow. Den andre attraksjonen var slottet Wawel. Det å finne frem dit var litt mer krevende enn å finne veien til Mariakirken. Det krevde at de måtte ta ansvar for å orientere seg i en fremmed by. Det var ikke så mange av elevene vant til. Linda fortalte meg at hun tidligere bare hadde ”dilta etter” andre når hun hadde vært ute og reist. Men på denne turen måtte hun selv ta ansvar for hvor hun skulle gå, og hva hun skulle se. Da jeg intervjuet henne etter hjemkomsten sa hun at hun syntes det var spennende ”å få lov til å gå rundt selv og finne ut av ting.” Det hadde hun aldri gjort før. Hun mener selv at hun hadde inntatt en ledersrolle blant de vennene hun gikk rundt i byen sammen med. Slottet Wawel klarte hun og venninnene hennes å finne frem til på egenhånd, og de klarte å velge en vei ingen hadde pekt ut for dem. ”Og det var vi litt stolte av,” fortalte hun.<sup>40</sup> Slik virket den friheten elevene fikk til å gå rundt på egenhånd som prøver på den turistiske voksenverdenen. De måtte selv finne frem dit de skulle gå, og de måtte selv ta ansvar for sitt eget tids- og pengeforbruk.

Den turistiske siden av reisen – der shoppingen inngår som en helt sentral komponent – må derfor ikke kun betraktes som hedonistisk. Riktignok kan den karakteriseres som en form for rituell antistruktur i forhold til leirenes rituelle betydning. Men nettopp som antistruktur er shoppingen med på å tilføre reisen et bredt spekter av diametralt forskjellige opplevelser og fortolkningsmuligheter. Det rituelle vekselspillet tildeler elevene et ansvar for å skille reisens ulike opplevelser fra hverandre og tildele dem ulik betydning.

---

39 Sitert etter transkribert båndopptak 24. januar 2005.

40 Intervju med Linda 7. januar 2005.

## REISENS SFÆRER

Hjemreisen gjennom Tyskland og Sverige forløp rolig, elever, foreldre og feltarbeider var slitne og utmattede etter en intens uke. Elevene satt stille og rolig i setene. Noen av dem sov, andre hørte på musikk. De eneste som tilsynelatende hadde et visst overskudd var de to lærerne, Kristin og Johanna.

Etter lunsjstoppet den siste dagen på reisen viste reiselederen den amerikanske undervisningsfilmen *The Wave fra 1981*. Filmen er blitt vist på norske skoler i en årrekke, og også Kristin hadde tenkt å vise den til elevene etter hjemkomsten. Samtidig er det en film som inngår i det repertoaret av filmer reiselederne til Hvite busser til Auschwitz ofte viser i løpet av reisen, og reiselederen kom denne gangen Kristin i forkjøpet. Kristin gikk derfor rundt i bussen og oppfordret elevene til å følge med. Filmen er basert på læreren Ron Jones' sosiale eksperimenter på en amerikansk High School i 1967. For å illustrere hvordan nazismen kunne få så trofaste tilhengerskarer i 30- og 40-årenes Tyskland deler han elevene sine inn etter øyefarge. De med blå øyefarge får privilegier, mens de med brune øyne blir diskriminert. De blåøyde kan også bli med i den fascistiske bevegelsen "The Wave," der læreren er selvutnevnt karismatisk leder. Helten og heltinnen er en gutt og en jente som hele tiden står imot presset fra "The Wave." Mot slutten av filmen hjelper de læreren med å avsløre at det hele var et eksperiment som skulle vise hvor lett det er å bli oppslukt av slike massebevegelser. Slik bygger filmen på en kjernetematikk i holocausterindringen – at ondskaper finnes i oss alle, og at vi er både potensielle overgripere og ofre (jf. Alexander 2002:32). Som i en moralsk fabel ble reisens iscenesatte holocaustnarrativ dermed etterfulgt av et budskap som ble meislet ut for elevene. Da filmen var ferdig nærmet vi oss Svinesund, og reisen var smått om senn over.

Reisen hadde utspilt seg på tre ulike opplevelsarenaer; *bussen* (og hotellet), *Polen* (og Tyskland) og *leirene*. Disse arenaene fungerte som tre ulike liminale rom der elevene hadde ulike utfoldelsesmuligheter. I kapittel 4 argumenterte jeg for at det finnes et rituelt script for de norske skoleturene som de reisende elevene må forholde seg til. Reisen utspiller seg i spenningsfeltet mellom tre reisegenre; pilegrimsreisen, turistreisen og skoleturen. Scriptet gir retningslinjer for hvordan elevene skal balansere mellom de begrensinger og



utfoldelsesmulighetene de tre genrene gir. I stor grad er hver av reisegenrene knyttet til én opplevelsesarena. Leirene er arena for reisens pilegrimsaspekt, mens det øvrige Polen og Tyskland blir turistisk opplevelsesarena. På bussturen nedover utspant det seg en kamp om hva slags arena bussen skulle være. Mens foreldre og elever ville gjøre bussen til klasseturens hovedarena, ville reiselederen det annerledes. De to første dagene på reisen forsøkte hun å få gehør for å bruke bussen som arena for pilegrimsreisen, men etter at vi hadde vært i Auschwitz- Birkenau gav hun mer eller mindre opp. I stedet ble bussen, sammen med hotellrommene, den viktigste arenaen for langvarig samvær mellom elevene.

En skoletur åpner for en rekke intense opplevelser på et personlig plan. Man kan forelske seg, få seg kjæreste, skaffe seg nye venner – eller uvenner. Naturligvis var elevene fra Moen skole også preget av slike opplevelser. Alle skoleturer har dessuten sine regler, og skoleturgenren innbyr elevene til å utfordre dem – spesielt gjelder det leggetider. Tiden på hotellet brukte elevene stort sett til å besøke hverandres hotellrom. Dette skapte mulighet for å leke med noen av turens grenser og regler. Hver kveld fastsatte de voksne en leggetid for elevene, og hver kveld hadde en av de voksne ansvar for at tiden ble overholdt. Som ved så mange andre klasseturer var det spenning knyttet til om man kunne bryte denne regelen. Elever gjemte seg inne på baderommene, der de voksne ikke ville lete, og de løp mellom rommene bak ryggen på den som hadde vakt. Dette var selvsagt helt harmløse regelbrudd. Men poenget er at det er en form for oppførsel som hører til *genren* skoleturen. Det er rett og slett slik man oppfører seg på skoleturer.

Den betydning skoleturgenrens lekenhet hadde som forståelsesramme er også helt vesentlig for å forstå noen av de hendelsene som utspant seg bussen. Etter at vi hadde tilbrakt en hel dag i Auschwitz og Birkenau, og var på vei tilbake til hotellet, kjørte bussen forbi et monument. Reiselederen grep mikrofonen og fortalte at det var reist til minne om en østerriksk-ungarsk hærfører som i sin tid hadde vært med på å slå den ottomanske armé i hjertet av Europa – eller som hun formulerte seg: ”I et slag mot muslimene.”<sup>41</sup> Det var ifølge henne en vesentlig årsak til at Europa ikke ble muslimsk. Opplysningen

---

41 Det er av mindre betydning i denne sammenheng at reiselederen faktisk tok feil – monumentet var reist til minne en helt annen person, intervju med Maria 24. januar 2005.

ble møtt med spontan applaus og jubel fra elevene, og jeg tenkte; har de ikke skjønt noe av det de nå hadde sett? Hadde ikke noe av budskapet trengt inn hos dem? Også Aleksanders polskfødte mor, Maria, gjorde seg lignende refleksjoner etter denne hendelsen.<sup>42</sup>

På vei mot fergen etter besøket i Sachsenhausen og Ravensbrück utspant det seg en annen episode som belyser noe av den samme problematikken. Bakerst i bussen satt to gutter og spilte sjakk. Sannsynligvis kjedet den lange bussturen dem, og som en del av spillet lekte de med å tillegge forskjellige brikker ulike identiteter. De døpte spillet om til innvandrersjakk, og hver og en av brikkene fikk en innvandreridentitet. Her ble mange av de stereotype forestillingene om innvandrere i Norge spilt ut – først og fremst forestillingen om den familiebeskyttende og gjengkriminelle, BMW-kjørende unge pakistanske gutten. Elevene hermet norsk-pakistansk aksent og pekte ut de ulike sjakkbrikkenes identitet: ”Her er BMW’en. Her er mamma, pappa og alle brødrene mine.” Tilsynelatende kan slike hendelser tyde på at det tolerante og antirasistiske budskapet som besøkene i leirene skulle formidle ikke hadde nådd frem til elevene. Men er det så enkelt?

Disse to hendelsene bør forstås i lys av de reisegenrene og opplevelsarenaene som reisen utspant seg innenfor. I samspill med reisens opplevelsarenaer virker reisegenrene, som reisen beveger seg mellom, som ulike sfærer for utfoldelse, opplevelse og fortolkning. At reiselederen kommenterte monumentet slik hun gjorde det, kan forstås som et forsøk på å agere turistguide. Og elevenes jubel kan forklares med at bussturen og besøket i leirene tilhører sfærer som var temmelig strikt avgrenset fra hverandre. Leirerfaringen tilhører erindringens sfære, mens bussturen og besøket i Polen ellers tilhører ungdommenes her-og-nå-erfaring som turister og skoleelever. Under reisens gang blir det stilt få krav til forbindelseslinjer mellom sfærene. Mens besøket i leirene var sentrert rundt et universalistisk og antirasistisk budskap, var dette budskapet i liten grad tilstedeværende under reisen for øvrig. Reisen som helhet var strukturert etter en grensdragning mellom det kjente hjemlige og det fremmede – mellom oss og de *andre*. Under besøket

---

42 Intervju med Maria 24. januar 2005.

i leirene var *de* – eller snarere *det* – *andre* plassert i en annen tid og et annet sted. Det var det nazistiske system som da fikk representere antitesen til det medmenneskelige vi-et. Men ellers på reisen var denne grensedragningen en annen og situasjonsbetinget. Reisen utspilte seg på en fremmed arena der de norske elevene var turister, og den trakk opp en tydelig grense mellom det hjemlige Norge og det fremmede Polen. At reisens turistiske opplevelsesarena rent geografisk sett var Polen og Tyskland, hadde mindre betydning. Det var utfoldelsesmulighetene i det fremmede og eksotiske som var det meningsbærende for tenåringene. Slik trakk de turistiske aspektene ved reisen opp klare symbolske grenser til det fremmede. Og da reiselederen fortalte dem om den østerriksk-ungarske hærførerens kamp mot islam, ble bare denne grensedragningen forflyttet noe. Det ble kristenhetens kulturelle fellesskap som ble meningsbærende som identifikasjonsfaktor. At denne form for kulturell posisjonering fikk utspille seg på en slik reise understreker først og fremst effektiviteten i den rituelle oppdelingen mellom ulike opplevelsesarenaer og fortolkningsfærer.

Selve reisen som helhet er åpen for ulike fortolkninger, erfaringer og opplevelser på en helt annen måte enn konteksten rundt. Isolert sett åpner reisens mangfold av opplevelser og inntrykk for et like stort mangfold av fortolkninger og italesatte refleksjoner. Men reisens rituelle utforming er med på å styre de talemåtene og uttrykksmåtene som elevene tar i bruk. Den er med på å styre ytringene inn i klare genrekonvensjonelle rammer for hva en slik reise kan sies å være. Her vil selvfølgelig det elevene snakker om seg imellom, til sine foreldre, til læreren og til meg variere. Ulike kommunikasjonssituasjoner åpner eller stenger for ulike ytringsmuligheter og former for samtaler. På hvilke premisser foregår så bearbeidelsen av reisen? På hvilke arenaer foregår den og i hvilken grad er den styrt av diskursive og genrespesifikke konvensjoner? Dette er spørsmål jeg vil behandle i neste kapittel. Men før jeg kommer så langt skal jeg ta et lite blick til siden, til en etnisk dimensjon ved reisen som til nå ikke er drøftet.

## HVA MED DE SOM STÅR UTENFOR?

På Moen skole var det ikke alle elevene som reiste – en somalisk og to pakistanske elever i klasse 10D ble hjemme. Årsaken til at de ble hjemme var ifølge Kristin at de som muslimer ikke ville dele dusj og soverom med andre elever. Derfor var de aldri med på overnattingsturer.<sup>43</sup> Uansett hva årsaken var, er konsekvensen mye viktigere.

Erindring og identitet er uløselig knyttet sammen (jf. Gillis 1994:3). Kollektivt delt erindring er alltid knyttet til et tolkningsfellesskap – et identitetsfellesskap som er fundert på en oppfatning av felles fortid, et såkalt erindringsfellesskap. Erindringsfellesskapet konsolideres gjennom erindringspraksis – samtidig trekkes det opp grenser til andre erindringsfellesskap. Slik er det også med den form for erindringspraksis jeg diskuterer i denne avhandlingen. Til tross for erindringens universalistiske verdigrunnlag, så er like fullt den fortidige erfaringen den er tuftet på først og fremst europeisk. Det kan ha viktige implikasjoner for skoleturene som identitetsprosjekt. På bakgrunn av allmenn kunnskap om erindring og identitet er det rimelig å anta at elever med etnisk pakistansk eller somalisk bakgrunn har et annet forhold til annen verdenskrig og de nazistiske døds- og konsentrasjonsleirene enn sine etnisk norske medelever. Men hvis det ikke eksisterer slike skiller på forhånd, så kan skolereisene nettopp skape dem. Jeg har ikke noe empirisk belegg for å hevde at det er en generell tendens til at elever med muslimsk bakgrunn er underrepresenterte på reisene. Men på Moen skole ble altså de tre muslimske elevene hjemme.

Hva slags konsekvenser kan det få når elever velger å bli hjemme fra en slik tur? Det skal ikke så mye riteteoretisk kunnskap til for å forstå at reisen gjør at elevene blir bedre kjent med hverandre, og at de elevene som blir hjemme kan risikere å havne på utsiden av klassefellesskapet. Men de står ikke bare i fare for å havne på utsiden av klassefellesskapet, de står også i fare for å havne på utsiden av et større erindringsfellesskap. De muslimske elevene hadde ikke mulighet til å gjøre den samme moralske manifestasjon av kroppsliggjort erindring som sine klassekamerater. Det dannet en grunnleggende symbolsk grense mellom dem og klassekameratene.

---

43 Intervju med Kristin 14. oktober.

Fra regjeringens side har det vært viktig å fremheve at alle skal ha like muligheter til å reise på slike turer. Sosialkontorene har fått i oppdrag å hjelpe til, så det ikke skal finnes noen økonomiske hindre i veien for reisen. Men de kulturelle skillelinjene er ikke diskutert. De gruppene som av ulike kulturelle eller religiøse grunner ikke blir med på slike reiser står i fare for å bli satt utenfor noe som etter hvert har vokst frem som en sentral sosial dannelsesprosess. De blir fratatt muligheten til å komme i tale med en vesentlig erindringsdiskurs i det norske samfunnet. Dermed ligger det en fare i at allerede eksisterende kulturelle skillelinjer i samfunnet ikke bare synliggjøres, men også forsterkes. Det er et paradoks at en form for erindringspraksis som tar mål av seg av å verne om *menneskehetens* erindring og å fremføre et *universelt* verdibudskap likevel kan opprettholde eller til og med forsterke kulturelle skiller.

# Erindringens nye vitner – rituell italesettelse av reisen

[V]i hadde en flott tur til Polen. Det var en perfekt blanding mellom å ha det gøy og å ta ting alvorlig. Vi hadde det kjempegøy, ble bedre kjent med alle, og fikk til og med shoppet like mye som vi ville, men vi fikk også med oss viktige lærdommer som vi kan og vil ta med oss videre i livet. Vi må huske på disse tingene vi har lært. Vi må tilgi, men ikke glemme.<sup>1</sup>

Slik oppsummerer Siri skoleturen i prosjektoppgaven hun skrev etter at hun var kommet hjem. I komprimerte ordelag forteller hun om hva hun har opplevd og hvordan hun har forstått reisesens erindringsbudskap. Teksten trekker frem de ulikartede opplevelsene underveis, og sammenfører dem til en helhet. I dette kapitlet vil jeg nettopp diskutere de ulike italesettelsene av reisen som elevene gjorde etter hjemkomsten.

Reisene til døds- og konsentrasjonsleirene er institusjonelt tilrettelagte prosesser der ikke bare forarbeidet og reisesens gang er strengt regulert, også etterarbeidet er regulert innenfor institusjonelle og rituelle rammer. Det er denne rituelle prosessen jeg ønsker å følge til sin ende. Derfor vil kapitlet fokusere på de italesettelsessituasjoner som er tilrettelagt av skolen. Med dette utgangspunktet vil jeg diskutere hvordan reisen ble italesatt i skolesammenheng. Hva trakk

---

1 Siris prosjektoppgave.

elevene frem som vesentlig i det mangfoldet av opplevelser de hadde med seg hjem? Og hvilke ord satte de på opplevelsene? I utdypelsen av disse nokså enkle empiriske spørsmålene vil jeg benytte Bakhtins dialogisme som et aktivt, analytisk verktøy, og vil undersøke hvilke stemmer som bar opp elevenes ytringer, hvem som kan identifiseres som ytringenes adressater, hvilke kommunikasjonsituasjoner som kan spores i ytringene, hvilke genre elevene tok i bruk og hva slags taleposisjon de inntok i etterarbeidet.

Et hovedpoeng i forrige kapittel var å vise hvordan de ulikartede opplevelsene utspant seg på tre ulike opplevelsarenaer. Det var uten tvil elevenes opplevelser i leirene som var mest knyttet til de scriptede forventningene til hvordan en slik tur forløper. Hvordan elevene agerte i leirene var også langt strengere rituelt regulert enn de øvrige delene av reisen. Samtidig var elevenes forståelse av leirene slett ikke homogen. De ulike opplevelsene under reisens gang gav også potensielle muligheter for et spekter av ulike italesettelser. Men i etterarbeidet ble fortolknings- og italesettelsesmulighetene strammet inn. Jeg vil se nærmere på hvordan dette foregikk. Analysen vil fokusere på en stadig innsnevring av det tolkningsrommet som elevene hadde til rådighet.

#### POLEN-PROSJEKTET SOM GENREDIALOG

Etter at elevene var kommet tilbake til skolen brukte de mye av høstterminen til å arbeide med en prosjektoppgave om skoleturen – det såkalte Polen-prosjektet. Jeg vil her konsentrere meg om innholdet i, og bruken av, disse prosjektoppgavene. Oppgavene var svært omfangsrike, og favnet over tre av de viktigste fagene i tiende klassetrinn; norsk, engelsk og samfunnsfag. Polen-prosjektet skulle inneholde fem tekster; først en kort innledning, deretter den forventningsteksten elevene skrev før reisen, så fulgte tre lengre tekster; en samfunnsfaglig, det vil si historisk, tekst, en refleksjon over reisen på norsk sidemål<sup>2</sup>, et engelsk essay og til slutt en oppsummerende konklusjon. Der var lagt opp til en dialogisk forbindelseslinje mellom de ulike deloppgavene. Forventningsteksten var den teksten som de

---

2 Med unntak av de elevene som var fritatt fra sidemålsundervisning, var sidemålet for samtlige elever nynorsk.

påfølgende tekstene ble sett i lys av. Hvorvidt forventningene ble oppfylt eller ikke, var det interne dialogiske spørsmålet i besvarelsene. Prosjektarbeidene gikk dermed fra forhåpningsfulle forventninger til utleggende refleksjoner, og avslutningsvis til en konklusjon der elevenes endelige vurderinger og lærdommer skulle oppsummeres og sammenfattes.

Polen-prosjektet kan betraktes som et omfattende, men nokså tradisjonelt skolearbeid. På et vesentlig punkt skilte det seg likevel fra andre skolearbeider: Elevene fikk ingen karakter på arbeidet. Riktignok satte læreren karakter både på den engelske og den nynorske teksten da de ble levert for første gang – begge tekstene ble først skrevet på høstterminens avsluttende heldagsprøver, og ble senere føyd inn i prosjektoppgavene – men prosjektarbeidet som sådan ble ikke karaktersatt. Slik sett kan prosjektoppgaven betraktes som en litt annen genre enn annet skolearbeid. Det er en type skoleoppgave der prestasjonen ikke bare ble drevet fremover av jakten på gode karakterer. Polen-prosjektet inngikk tvert imot i en rekke ulike meningsbærende dialoger – der bearbeidelsen av reisen hele tiden stod i sentrum.

Oppgavens tre hovedtekster kan genremessig sees som tre tradisjonelle skoleoppgaver. I den samfunnsfaglige teksten skulle elevene først og fremst vise frem sine historiske kunnskaper om annen verdenskrigs konsentrasjonsleirsystem. Her fikk de besvare spørsmålet ”Hvordan kunne dette hende?” Læreren la ingen føringer på hva *dette* viste til; om det var døds- og konsentrasjonsleirsystemet som sådan og det ideologiske og politiske system som lå til grunn for massehenrettelsene, om det konkret var de menneskelige katastrofene i de enkelte leirene elevene hadde besøkt, eller om det generelt var denne formen for forbrytelser mot menneskeheten. Det var det helt opp til elevene selv å avgjøre. De fleste valgte imidlertid å besvare spørsmålet med en historisk gjennomgang av Hitlers vei til makten og den politiske utviklingen i 30-tallets og 40-tallets Nazi-Tyskland. En slik konkret og partikulær innfallsvinkel til forståelsen av døds- og konsentrasjonsleirenes fremvekst korresponderer i stor grad med den populærvitenskapelige fremstillingen av foranledningen til annen verdenskrig og Holocaust. Elevene fra Moen skole var flere ganger blitt eksponert for denne type historiefremstilling – både før og



under reisen. Et slikt fokus på det partikulære ved mellomkrigstidens Tyskland og Adolf Hitler som person er nært beslektet med Sonderweg-retningen i historieskrivingen, og presenterer Holocaust som en unik historisk hendelse betinget av et sammenfall mellom spesifikke historiske faktorer. Denne innfallsvinkelen strider imidlertid imot holocausterindringens universelle budskap. Den åpner i liten grad for å diskutere forbrytelser mot menneskeheten på et mer prinsipielt nivå, og det blir dermed vanskelig å trekke paralleller til andre fortidige, samtidige og fremtidige hendelser. Innfallsvinkelen gikk dermed på tvers av målsetningene for reisen. I så måte oppstod det potensielle spenninger mellom den type historieforståelse de samfunnsfaglige tekstene representerte og det allmennmenneskelige moralske budskapet i denne formen for erindringspraksis. Men det var det ingen av elevene som tok ad notam. Og det gjorde heller ikke læreren. Hensikten med de historiske tekstene var først og fremst at elevene kunne vise frem sine historiske kunnskaper, og de fungerte slik som en kunnskapsplattform for oppgavens øvrige tekster.

Den nynorske og den engelske teksten var vurderende skolestiler der de personlige funderingene stod i sentrum. Stiloppgaven er et klassisk dannelsesmiddel i den norske skolen. Genren stiller krav til at eleven skal vise personlig modenhet og dømmekraft, og hvis det er påkrevd også moralsk dannelses (Johnsen 1993). Det innebærer at stiloppgaven er en svært personlig skriftlig genre, som skal formidle forfatterens egne vurderinger og refleksjoner. Slik fungerer stilen som en overordnet genereramme, som legger føringer for hva eleven kan uttrykke. Innenfor denne rammen har elevene fått trening i å utfolde seg i et bredt spekter av enkeltgenrer. I arbeidet med den nynorske og den engelske teksten i Polen-prosjektet kunne elevene velge mellom å skrive skjønnlitterært – en novelle eller et dikt – eller sakprosa – en reisereportasje eller et brev. Felles for alle disse genrene var at de krevde at forfatteren skulle uttrykke sine egne opplevelser fra skoleturen.

I kapittel 5 argumenterte jeg for at salget av boller og kaker hadde en performativ dimensjon – salget synliggjorde den forestående reisen i nærmiljøet. Elevene fikk fremføre det rituelle budskapet: ”Her er vi! Se vi skal på tur til Auschwitz!” Prosjektoppgavene har noe av den samme grunnfunksjonen. De dokumenterer reiseritualet i

ord og bilder, og har et potensial til å vise frem den rituelle prosessen for elevenes omgivelser. Oppgavene var i første rekke det mediet reisen som rituell prosess ble *presentert* gjennom (jf. Handelman 1990:41ff). I så måte er tekstene rituelle minnehandlinger som ikke bare bearbeider og setter ord på elevenes erfaringer og opplevelser fra reisen. Symbolsk sett fremstår de som performative rituelle vitnesbyrd som skal vitne om elevenes fortidsinnlevelse. Som vitnesbyrd blir tekstenes skriftlighet – eller snarere tekstmediets varighet – et poeng i seg selv. Samtidig som prosjektoppgavene kan sies å være en fortolkningsarena, fordi arbeidet med dem tvinger elevene til å sette ord på sine oppvelser og vurderinger, så fungerer de også som fikseringspunkter for flyktige og forbigående opplevelser. De blir synlige og varige bevis på at elevene har reist, opplevd og reflektert. Det gjør dem til rituelle aktstykker – til skriftlige vitnesbyrd bevart for fremtiden.

Polen-prosjektet var altså satt sammen av tekster skrevet innenfor ulikartede genre. Som helhet fremstod oppgavene som komplekse genredialoger der samspillet mellom de enkelte genrene åpnet opp for ulike muligheter for tekstlig italesettelse (jf. Heggli 2002:128ff, Bauman 2004:20ff). Mens de tekstene som dannet oppgavens sentrum – de tre essayene på bokmål, nynorsk og engelsk – var formet som tradisjonelle skoleoppgaver, så fikk elevene helt andre utfoldelsesmuligheter på sidene mellom essayene. Mange hadde gjort seg flid med å komponere billedsider der de klippet til fotografiene, skrev små kommentarer og dekorerte arket rundt. Eller de hadde, som Aleksander, limt inn turistminner fra reisen. Han hadde blant annet klistret inn boardingkortet fra fergen, visittkortet til diskoteket i Krakow, turistinformasjon fra Berlin og ikke mindre enn sju polske mynter. Slik fungerte prosjektoppgavene også som minnealbum fra reisen.

Det var et par av intervjuene som satte meg på sporet av å tenke på prosjektoppgavene som minnealbum. Da jeg intervjuet Linda i januar 2005 spurte jeg om jeg kunne få en kopi av Polen-dagboken hennes. Men Polen-boken eksisterte ikke lenger. Hun hadde simpelthen klippet den i stykker da hun lagde prosjektoppgaven. Som dagbok hadde Polen-boken nettopp fungert som en slags minnebok, der opplevelser var skildret og der bilder, kvitteringer og billetter var

limt inn. Da hun lagde prosjektoppgaven klippet hun dermed i stykker én minnebok for å lage en større og mer gjennomarbeidet. Prosjektoppgaven kunne senere tas frem når hun skulle fortelle andre om reisen eller når hun selv bare ville mimre litt. Siri, på sin side, hadde allerede begynt å bruke oppgaven slik. Da jeg intervjuet henne i januar 2005, var oppgavene for lengst levert inn til læreren. Men Siri hadde lånt den tilbake for å kunne vise den til sin eldre søster som var hjemme på julebesøk. Sannsynligvis vil mange av elevene ta vare på oppgavene som et minne fra reisen – som de kan ta frem ved senere anledninger. Som minnealbum blir prosjektoppgavene et minneverktøy for ettertidens fremføringer av reiseopplevelsene. Bearbeidelsen og italesettelsen av reisen skjer dermed både i prosjektoppgavene og *ved hjelp av* dem. Slik sett bærer oppgavene på et potensial til å inngå i en rekke ulike fremføringer av reisen.

Som minnealbum er det nærliggende å tenke på fotoalbumet som en genremessig inspirasjonskilde. Men samspillet mellom tekst- og billedgenre i prosjektoppgavene leder snarere tankene mot en kompleks genre som elevene er fortrolige med fra sin skolehverdag – det vil si skoledagboken. Skoledagboken er sammensatt av en lang rekke skriftgenre. Foruten å være en almanakk har skoledagboken klare genrerreferanser både til minne- eller poesiboken og til foto- og utklippsalbumet – det som på engelsk betegnes som scrapbooks (Heggli 2002:15ff). Minneboksaspektet står sentralt i skoledagboken. Her blir ulike minneobjekter som billetter, fotografier og kvitteringer limt inn. Som helhet bør skoledagboken betraktes som et genrekompleks der en lang rekke ulike genre er i spill, og der ulike genre kombineres på nye måter. Gjennom skoledagbøkene lærer elevene seg å beherske et repertoar av genre som ligger utenfor den institusjonaliserte og kontrollerte skolehverdagen. Slik har skoledagboken potensial til å fungere som en tekstarena for motstandsyttringer mot den institusjonelle skolehverdagen. Her kan elever ytre seg om skoletimen, om klasseromssituasjonen, om lærerne og om klassekameratene. Den frie ikke-institusjonaliserte genrekompetansen tok elevene med seg inn i arbeidet med prosjektoppgavene. Polen-prosjektet var en like sammensatt og kompleks genredialog som skoledagboken. Som helhet kan prosjektoppgavene dermed betraktes som et spill mellom strengt

regulerte og institusjonaliserte genre, som stiloppgaven, og ikke-institusjonaliserte genre som henter inspirasjon fra blant annet skoledagbokens minneboksaspekt.

Lindas prosjektoppgave kan leses som en slik form for genredialog. Mellom de ulike tekstene som oppgaven bestod av hadde hun limt inn en rekke ulike fotografier både fra leirene og reisen for øvrig. Til hvert av bildene hadde hun skrevet en liten kommentar, som kunne fungere som en selvstendig refleksjon, eller som knyttet bildet direkte til de øvrige tekstene i oppgaven. Fotografiene fra bussturen, Krakow og Berlin, samt billetter, kvitteringer og lignende var samlet på fire sider mellom den nynorske og den engelske teksten. Mens en dobbeltside mellom den samfunnsfaglige og den nynorske teksten var viet fotografier fra leirene. Fotografiene fra bussen, Krakow og Berlin fokuserte på fornøyelse og positivt samvær. Hun hadde valgt ut et bilde av en gjeng glade elever fra en pizzarestaurant, to bilder av reisens eneste kjærestepar og et bilde av en av hennes venninner i Berlins gater. Disse bildene viste frem en skoletur som stod i sterk kontrast til opplevelsene fra leirene. Leirfotografiene viste elevene mens de gikk gjennom porten i Auschwitz I og inne fra leirene. De dokumenterte sterke og alvorstunge opplevelser. Under ett av bildene hadde Linda skrevet ”Dette takler vi”, for å understreke den sterke emosjonelle prøven elevene klarte seg gjennom. Minneteknikk fungerte bildene som verktøy som knyttet de italesatte refleksjonene i oppgavens hovedtekster direkte og eksplisitt til elevenes egne opplevelser. I Lindas oppgave er det mest fremtredende eksemplet et fotografi fra appellplassen i Sachsenhausen. Til bildet hadde Linda skrevet følgende kommentar: ”Appellplass. Les om mine følelser i neste tekst” (gjengitt på s. 224f). Dermed skapte hun en selvbiografisk innramming av den påfølgende teksten. Det var en novelle som var skrevet i første person, og ved så eksplisitt å knytte den til sitt eget fotografi nærmest insisterte hun på at det var hun selv som var tekstens fortellerstemme. Slik ble novellen presentert som et personlig vitnesbyrd om møtet med fortiden.

I likhet med de andre prosjektoppgavene skiller billedtekstene i Lindas oppgave seg distinkt fra oppgavens øvrige genreformer – stilmessig, og ikke minst i stemmebruk. Mens de tre hovedtekstene gav elevene rom for å tale med en fiktiv fortellerstemme, så var det

ingen mulighet for det i billedtekstene. De erfaringer og vurderinger som billedtekstene uttrykker er dermed hele tiden sett fra elevens perspektiv – i all hovedsak er talesubjektet enten elevens *jeg* eller elevgruppens *vi*. Med elevens egen fortellerstemme skaper slik sett bildene og billedtekstene en personlig erfaringskontekst for resten av prosjektoppgaven.

Dessuten kunne bildene, kvitteringene og souvenirne uttrykke andre typer opplevelser enn hovedtekstenes refleksjoner rundt leirbesøkene. I Siris prosjektoppgave er det for eksempel limt inn et fotografi der hun og en venninne begeistret viser frem en dorull, og billedteksten er: ”På veien stoppet vi og spiste, og til vår store glede fant vi ut at de hadde ROSA dopapir!!” Slik får hendelser som slett ikke er betydningsfulle for reisens moralske og historiske meningsdannende prosess også rom i oppgavene. På denne måten speilet prosjektoppgavene det registeret av reisegenre som reisen var satt sammen av. Mens forventningsteksten og konklusjonen kunne spenne over hele reisen – fra det sosiale elevsamværet og de turistiske opplevelsene til leiropplevelsene – slik både Hildes forventningstekst (se s. 140f) og Siris konklusjon (se s. 214) gjorde, var det lite rom for å bringe shoppingen eller begeistringens over å bruke rosa dopapir inn i oppgavens tre essayer. På sidene mellom hovedtekstene fikk derimot elevene mulighet til å utfolde seg like lekende som på reisens skoletur- og turistarenaer. Slik viser oppgavene ikke bare frem reisens spenninger mellom turistreisen og skoleturen på den ene siden og pilegrimsreisen på den andre. I oppgavene, som underveis på reisen, får dessuten eleven ansvar for å balansere mellom reisens ulike opplevelser.

#### PROSJEKTOPPGAVENS ADRESSATER

Polen-prosjektets kompleksitet gjør at oppgaven fyller flere funksjoner. Til tross for at det ikke ble satt noen samlet karakter på oppgavene, så bærer de likevel preg av å være skolearbeider. Samtidig kan de betraktes som rituelle vitnesbyrd som vitner om elevenes fortidsinnlevelse og moralske forståelse av reisen. I tillegg er de elevenes minnealbum fra reisen. Det mangfold av genre som er i spill og de funksjonene som Polen-prosjektet fyller gjør at oppgavene retter seg mot en rekke ulike adressater.

Hvis prosjektoppgaven betraktes som en skoleoppgave, så impliserer det samtidig at læreren er den adressaten som mest direkte vokter over oppgavens ytringer. Dette er kanskje aller mest fremtredende i den nynorske og den engelske teksten, som jo i første omgang er skrevet og bedømt som en skolestil. Men tar man utgangspunkt i tekstene som skolestiler kan også én annen adressat identifiseres. For mens skolestilens faktiske adressat er læreren, så er tekstens tenkte adressat en abstrakt størrelse – en fiktiv allmenn leser (Johnsen 1993, se også Heggli 2002:60). I en skolestil materialiserer denne størrelsen seg som en allmenn verdimeisig og moralsk oppfatning som forfatteren fører dialog med. I elevenes prosjektoppgaver er imidlertid en slik adressat ikke bare nærværende i de engelske og nynorske deloppgavene. I prosjektoppgaven er denne adressaten nærværende i alle oppgavens fem tekster. I analysen av Hildes forventningstekst viste jeg hvordan hun nettopp går i tale med en slik allmenn moralsk fortolkning av Holocaust. Den allmenne leser er en adressat som kan sies å representere holocausterindringens moralske erindringsfellesskap. I så måte trenger holocausterindringen som en moralsk fundert erindringsdiskurs inn i Polen-prosjektet som dens superadressat.

Selve ideen om en leser betinger en dialogisk progressiv retning. En leser vil alltid befinne seg i fremtiden – på et tidspunkt etter at ytringen er festet på papiret. Dette tidspunktet kan variere fra den umiddelbart påfølgende kommunikasjonssituasjonen til en fjern forestilt eller faktisk fremtid. Mens læreren som faktisk leser er en tidfestet, historisk leser som befinner seg i den umiddelbare fremtiden – og som vil gi nokså direkte respons på ytringen – er holocausterindringen, slik den fremtrer som superadressat, en form for konstant moralsk størrelse. Slik sett er den trukket ut av tiden. Superadressaten vokter over ytringen i nåtiden og i all fremtid.

I tillegg til læreren som konkret historisk adressat, og holocausterindringen som en ahistorisk, konstant superadressat, kan det identifiseres minst to adressater utenfor den institusjonelle skolehverdagen. Betraktes prosjektoppgaven som et minnealbum fra reisen er også venner og familie en adressatgruppe – elevene vil kunne ta utgangspunkt i prosjektoppgavene når de i fremtiden skal fortelle dem om reisen og opplevelsene. Men som minnealbum

er det muligens en fjerde adressat som kan sies å være langt mer fremtredende. Det er elevene selv – som voksne, fremtidige lesere. Som andre typer minnealbum, som fotoalbum, minnebøker og skoledagbøker, er oppgaven et album forfatteren selv kan ta frem og mimre rundt i fremtiden. Prosjektoppgavene er minnetekster som kan brukes aktivt i den senere fortolkningen og gjenfortellingen av reisen (jf. Kuhn 1995). Det er da også denne type progressiv retning som er hovedpoenget hvis man betrakter projektoppgavene som rituelle vitnesbyrd. Det er ikke så mye elevene i dag det handler om – det rituelle fokuset er snarere lagt på elevene som voktere av erindring inn i fremtiden.

Det kan altså meisles ut minst fire ulike adressater for elevenes projektoppgaver: Læreren, venner og familie, eleven selv som voksen og holocausterindringen som tekstenes superadressat. Det er i spillet mellom disse adressatene at projektoppgavene kan betraktes som viktige for elevenes minneprosess. På den ene side er de produktet av en fortolkningsprosess der læreren i hovedsak fungerer som konkret adressat. På den annen side er de minnetekster som aktivt kan brukes i senere minneprosesser. Og i alle disse prosessene er holocausterindringens moral hele tiden nærværende som superadressat.

På de neste sidene skal jeg nærlese to utvalgte tekster fra Polen-prosjektene. Jeg har valgt ut Lindas nynorske tekst og Annes engelske deloppgave. På hver sin måte tematiserer tekstene to ulike steg i elevenes fortolkningsprosess. Jeg betrakter begge tekstene som tekstlige arenaer for fortolkning, og som fikserte minnetekster som kan brukes i senere fremføringer og fortolkninger av reisen.

### ”Å GRINE” – EN TEKSTUELL FORHANDLINGSPROSESS

På norsk sidemål skulle elevene skrive en refleksjon over reisen. De løste oppgaven på ulike måter. Noen skrev en reportasje fra reisen, andre skrev dikt, mens Linda valgte å skrive en kort novelle som tok utgangspunkt i opplevelsene fra Auschwitz. Novellen har litterære kvaliteter som uten tvil overgår de andre elevens arbeider. Men i denne sammenheng er det ikke de litterære kvalitetene som gjør den interessant, det er snarere at den så tydelig satte ord på noen av de forventningene som elevene bar med seg i møtet med Auschwitz og

noen av de meningsforhandlingene som utspant seg i dette møtet. Linda har kalt novellen "Å grine" og jeg gjengir den i sin helhet:

#### Å GRINE

Da er eg her. Endeleg eller plutseleg, eg veit ikkje. Men eg er her. Fullstendig til stades, men likevel heilt borte.

Eg veit kor eg er, sjølvsagt, eg er jo ikkje dum. Viss nokon spurde meg om kor eg var, så hadde eg kunne svara. "Eg er på ein appellplass," ville eg svara. Eg kunne sagt meir og. Eg kunne fortelje at eg var i Polen, i fangeleiren Auschwitz, omkring tre kvarter utanfor Krakow. Men så ville eg ikkje kunne seie meir. Kor er eg eigentleg? Eg klarar ikkje fatte kor eg er, kva som har skjedd her, kva historia er. Eg føler ingenting. Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo. Kvifor klarar ikkje eg? Eig eg ikkje kjensler? Eg står ein stad kor fleire menneske har vore drepen, også står eg bare her og ikkje grin.

Eg ser meg rundt. Ingenting er som eg hadde trudd. Det er mye mindre. Eg har sett fotografi og laga mine egne førestellingar, der appellplassen er enorm. Men her kan eg jo sjå heile. Det er vakkert her. Blå himmel og grønt gras. Kor er all gjørma? Og kvifor er ikkje alt sort og kvitt? Brakkene er store, dei står der og ser stolte ut og over dei er det tre. Dei er store og flotte, dei kan sjå alt. Dei har også sett alt. Lurar på kva dei har sett. Eg lukkar augo, og manar fram fotografia og filmane eg har sett på skulen. Eg kan sjå korte glimt, dei skytt fram, men forsvinn igjen. Dei er frå same stad som eg er no. Menn overalt. På rekkje og rad. Dei er mange, utruleg mange, og dei frys. No er det ikkje blå himmel lengjer. Det grønne graset har blitt gjørme. Alle mennene ser like ut. Dei er like rette i ryggen, like slitne. Dei har like klær, blå og kvite drakter. Dei heng omkring dei som gardiner, fordi dei er så magre. Dei er fangar. Eg får så lyst til å hjelpe dei. Ta dei alle i handa, løfte dei ut av dette helvete, og inn i ei trygg og god seng. Eg vil fortelje dei at alt vil bli bra.

"Achtung." Eg skvett av ei stemme like ved. Det er ein mann i grøn uniform. Ein tyskar, ein vakt. Eg kjenner at eg blir kald og sveitt. Eg blir redd. Han utstrålar hat. Han vandrar fram og tilbake mellom rekkjene. Plutseleg stoppar han. Han stoppar framfor ein mann. Mannen ligg på bakken. Fangen har svima av. Mannen i grønt skrik igjen og trekkjer fram ein pistol. Så tar han tak i ein annan mann



i kvitt og blått. Fangen får pistolen. Det blir heilt stille. Eg kan ikkje høyre noko, ikkje føle noko. Eg pustar ikkje. Eg bare ser kva som skjer. Eg ser han fyrer av. Eg ser mannen blir treffen. Eg ser blod, eg ser uro. Mye uro. Eg ser tre nye skot, tre menn faller. Eg kjenner ingenting. Det blir ro. Lufta står stille, alle har gitt opp. Blodet renn, stivnar. Ingenting rørar seg. Sakte pustar eg igjen. "Achtung." Eg skvett igjen. **Ein tyskar braut stillheita. Ein tyskar braut seg inn i hjarta våre, og reiv dei laus. Ein tyskar fjerna freden. Han fekk hjelpsemda, og gjorde det han ønska. Ein mann med grøn uniform stoppar framfor ein annan som ligg på bakken. Han i kvitt og blått er ikkje verd nokon ting. Han i grønt er hans Gud. Tyskaren trekkjer fram ein pistol. Eg klarar det ikkje. Eg lukkar augo.**

Eg lever, trur eg. Så kjenner eg ei hand på skuldra mi. Ho er varm, og trygg. Eg opnar augo. Eg ser fargar, lys og varme. Eg snur meg, og møtar blikket til venninna mi. Ho ser på meg. "Du er heldig du," seier ho. "Som klarar å grine. Eg klarar ikkje eg, og eg føler meg så dum." Så stryk ho vekk ei tåre frå kinnet mitt. Eg ser på treet. Vi har sett noko saman. Men vi klarar ikkje seie det. Det er fysisk og psykisk umogleg.<sup>3</sup>

I forrige kapittel diskuterte jeg blant annet forholdet mellom forventninger og opplevelser i elevenes møte med leirene. Mange av elevene hadde forventet at de skulle gråte, og noen av dem kom også til å gråte. Men blant annet Kristoffer gav uttrykk for at han hadde dårlig samvittighet fordi han ikke klarte å gråte, og derfor kanskje ikke følte sterkt nok. I Lindas novelle dukker problematikken opp på nytt.

I hennes fortelling beskrives ikke gråten som spontan og umiddelbar. Den beskrives tvert om som nærmest påkrevd: "Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo. Kvifor klarar ikkje eg? Eig eg ikkje kjensler? Eg står ein stad kor fleire menneske har vore drepen, også står eg bare her og ikkje grin," skriver hun. Når novellens jegerperson til slutt feller noen tårer, bekrefter **venninnen hennes det sosialt ønskerverdige i reaksjonsmåten:** "Du er heldig du," seier ho.

---

3 Teksten er hentet fra Lindas Polen-prosjekt. I min gjengivelse er enkelte skrivefeil rettet opp. Jeg har da brukt den versjonen hun skrev på heldagsprøven i norsk som retningslinje. De bokmålsformer Linda bruker er beholdt i min gjengivelse, fordi jeg har villet beholde tekstens språktone.

’Som klarar å grine. Eg klarar ikkje eg, og eg føler meg så dum.’” Slik bekrefter novellen en oppfatning av gråten som meningsbærende fordi den er et ekspressivt uttrykk for indre bevegelse. Men tar man teksten på alvor som en litterær refleksjon over erfaringene fra reisen og over den utilstrekkelige følelsen av å ikke gråte, må ambisjonen være å få en bredere forståelse av gråtens meningsaspekter.

Men først; hvem taler i teksten? Eller sagt på en annen måte – hvordan er forholdet mellom jeg-personen og Linda som forfatter? Tekstens opprinnelige kontekst – som en stiloppgave skrevet på en heldagsprøve i norsk sidemål – er en helt avgjørende rammebetingelse. Linda har utvilsomt skrevet teksten for å få en god karakter på heldagsprøven, og det lyktes hun også svært godt med. Hun var satt til å skrive en personlig refleksjon rundt den reisen hun selv hadde gjort noen uker tidligere. Svaret hennes er en oppvisning i hvordan skolestilen skal vise frem refleksjonsevne, dømmekraft og personlig modenhet. Samtidig stiller hverken stilen som genereramme eller den spesifikke oppgaven noe egentlig krav til at innholdet skal være egenopplevd, og Linda valgte da også novelleformen.

At hun valgte å gi teksten en førstepersons fortellerposisjon er sannsynligvis ikke tilfeldig. Det fungerer som et effektivt litterært virkemiddel som gjør at teksten tilsynelatende fremstår som uttrykk for hennes egne opplevelser fra leiren. Dette spilte Linda videre på da hun satte sammen prosjektoppgaven. Ved å lime inn et fotografi av en appellplass i oppgaven og la billedteksten være: ”Appellplass. Les om mine følelser i neste tekst,” gjorde hun helt eksplisitt sin egen forfatterposisjon og jeg-personens taleposisjon til én og samme. Genremessig er teksten likevel skjønnlitterær – den er en novelle, og ikke et dagboknotat. Og prinsipielt sett må jeg-personen fortsatt skilles fra Lindas forfatterposisjon. Teksten er slett ikke et forsøk på å lage en detaljert og nøyaktig beskrivelse av egne opplevelser fra leiren. Riktignok gikk besøket i Auschwitz sterkt inn på Linda, men hun gråt ikke inne i leiren. Da jeg intervjuet henne i januar 2005, fortalte hun meg at hun mente hun hadde grått én gang i forbindelse med leirbesøkene. Tårene kom da hun og mange av de andre elevene satt i korridoren i besøkssenteret i Auschwitz-museet etter å ha vært på omvisning. Der satt de og ventet på å reise videre til Birkenau. Hun understreket at gråten kom samtidig som

hennes egen erkjennelsesprosess fikk utvikle seg i etterdønningene av inntrykkene fra omvisningen:

Jeg gråt vel en gang, og det var etterpå når vi satt i Auschwitz, trur jeg. I gangen. Bare satt der. Og alle andre satt og gråt. Da på en måte skjønnte jeg litt mer. Da var jeg veldig ferdig med leirer, og da skulle vi ha en til. Det var egentlig veldig påkjønning. Men ellers så har jeg på en måte ikke grått noe, og det syns jeg var litt ekkelt, egentlig overfor Adrian også. Og ikke/ altså, å føle at man ikke kunne vise noen følelser. Det var det mange som snakka om.<sup>4</sup>

Slik uttrykker hun også hvordan mangelen på gråt skapte en følelse av emosjonell utilstrekkelighet, spesielt overfor den klassekameraten som gråt mest. Denne utilstrekkeligheten hadde hun diskutert med flere klassekamerater. Novellen tematiserer nettopp denne doble følelsen, av egen erkjennelse og utilstrekkelighet.

Valget av den skjønnlitterære formen gjør at hun fristiller seg i forhold til sine egne opplevelser. I prosjektoppgaven valgte Linda likevel å presentere novellen som et personlig vitnesbyrd om en egenopplevd erfaring. Slik bør den kunne betraktes som en skjønnlitterær parafrasering over hennes erfaringer og funderinger rundt gråtens betydning etter å ha besøkt Auschwitz, Birkenau, Sachsenhausen og Ravensbrück. Innholdet er ikke egenopplevd, men som refleksjon over samvittighetskvaler, forventninger og gråtens frigjørende rolle bygger den på Lindas erfaringer fra reisen.

Innholdsmessig bør novellen betraktes som et tekstlig uttrykk for en forhandling mellom de ulike stemmer som talesubjektet bærer med seg inn i leiren – det vil si forholdet mellom de diskursivt definerte forventningene til hvordan hun skal reagere og hennes egne umiddelbare opplevelser av stedet. Reisens rituelle script gir lite rom for indre motsetninger i elevenes fortolkningsprosesser. Novellen tematiserer de samvittighetskvalene som melder seg når de påkrevde emosjonelle reaksjonene ikke kommer umiddelbart. Teksten kan betraktes som en forhandlingsprosess der Linda lar jeg-personen forhandle bort slike indre spenninger.

---

4 Intervju med Linda 7. januar 2005.

Jeg-personens strategi for å gjøre dette er å søke etter en fortidsinnlevelse som kan bevege henne emosjonelt. Hun tar i bruk de strategier hun har tilgjengelig for å nå inn i fortiden. Hun undrer seg over hvor vakkert det er på stedet og spør seg selv: "Kor er all gjørma? Og kvifor er ikkje alt sort og kvitt?" Spørsmålene er i seg selv talende. Her burde det ikke være rom for det vakre, det burde ikke være rom for farger. En slik oppfatning er uten tvil knyttet til mediale representasjoner av Holocaust og Auschwitz. Som jeg beskrev i forrige kapittel hadde elevene klare visuelle forventninger til hvordan leirene ville se ut. Men i Auschwitz var ikke disse forventningene forenlige med det museet de møtte. For Linda hadde også fotografier og ikke minst filmer formet hennes forventninger. I novellen lar hun disse filmreferansene være et narrativt og visuelt utgangspunkt for jeg-personens fortidsinnlevelse: "Eg lukkar augo, og manar fram fotografi og filmar eg har sett på skulen." Nøyaktig hvilke filmer jeg-personen refererer til er det selvfølgelig vanskelig å identifisere. Sannsynligvis er det *summen* av de filmene og de fotografiene hun har sett som danner den visuelle kunnskapsbanken hun kan hente inspirasjon fra. Men det kan være verdt å minne om at Linda og klassen så *Schindlers liste* bare tretten dager før de var i Auschwitz. Filmens sort-hvite skildringer av leirlivet og vilkårlige henrettelser, kan ha inspirert hennes skildringer. Den filmatiske ballasten hun tar med seg inn i fortellingen skaper sentripetale dialogiske bånd mellom film og fortidsinnlevelse. Selve innlevelsen i fortidens hendelser er nærmest beskrevet som en filmscene. Jeg-personen står utenfor hendelsene og betrakter alt det grusomme som skjer foran øynene hennes, nærmest som et filmkamera.

Samtidig er den utenforrollen hun inntar overraskende distansert. Det er som om hun har gått ut av seg selv og inn i en form for paralyisert transetilstand:

Det blir heilt stille. Eg kan ikkje høyre noko, ikkje føle noko. Eg pustar ikkje. Eg bare ser kva som skjer. Eg ser han fyrer av. Eg ser mannen blir treffen. Eg ser blod, eg ser uro. Mye uro. Eg ser tre nye skot, tre menn faller. Eg kjenner ingenting.

Hun beveger seg inn og ut av den drømmeaktige tilstanden ved å lukke og åpne øynene. Hun tar her i bruk teknikker av nærmest

religiøs karakter for å sette seg inn i en transcendentale tilstand. Det er nesten som om hun beskriver en visjon. For måten jeg-personen beskriver sin innlevelse i fortiden, og fremfor alt måten hun beskriver tilbakevendingen til nåtiden, vitner om at jeg-personen har gjennomlevd en skjellsettende følelsesmessig opplevelse. Oppvåkningen blir beskrevet som en tilbakevendning til den vakre nåtiden, til lyset og til fargene: "Eg lever, trur eg. Så kjenner eg ei hand på skuldra mi. Ho er varm, og trygg. Eg opnar augo. Eg ser fargar, lys og varme." Kontrastene mellom fortidens ondskap og den vakre nåtiden jeg-personen våkner opp i er effektivt skildret, og beskriver en erkjennelsesprosess som ikke er av intellektuell art, snarere har den en emosjonell og inderlig karakter. Den er hinsides et analytisk og rasjonelt språk. Hun har slik gjort fortidens hendelser og erindringens moralske lærdommer til sin egen kroppslige erfaring. Det er som om hun har gjennomgått en rituell renselse som har brakt henne opp på et høyere moralsk erkjennelsesnivå. Hun har tatt i bruk de diskursive forutsetningene for besøket og anvendt dem aktivt som ressurser for sin egen indre erkjennelsesprosess.

Den konkrete forbindelsen mellom fortiden og nåtiden lar hun treet midt på appellplassen symbolisere. Treet bærer med seg spor av fortiden, det har autentisitet som et levende vitne om det som engang skjedde der – slik er det en form for symbolsk tidsvitne. Og den opplevelsen jeg-personen har gjennomlevd skaper et bånd mellom henne og treet: "Vi har sett noko saman. Men vi klarar ikkje seie det. Det er fysisk og psykisk umogleg." Jeg-personen er også blitt transformert til et symbolsk tidsvitne. Til tross for at ingen tidsvitner nevnes i fortellingen inntar hun likevel en ny status som et vitne av vitnene. Og det er her gråten blir sosialt meningsbærende. Det er gråten som kroppsliggjør den nye og inderlige erfaringen hun har tilegnet seg gjennom fortidsinnlevelsen. Ved hjelp av gråten kommuniserer hun til omverdenen at hun har gjennomgått denne transformasjonen – i motsetning til sin venninne.

Linda har valgt å legge novellens handling til Auschwitz. Stedsbestemmelsen er meningsmettet – og det er ikke tilfeldig at hun har valgt denne leiren fremfor de andre. Tekstens anslag: "Da er eg her," understreker stedets betydning. I novellen fremtrer Auschwitz like mye som et tungt symbolsk sted som et faktisk sted, og fungerer som et krystalliseringspunkt for holocausterindringen. Auschwitz er

ikke bare scenen der handlingen utspiller seg. Stedet er samtidig et kraftfullt erindringssted i Pierre Noras forstand, det fremstår som en metonymi for Holocaust som sådan. Dermed er jeg-personens tidsreise ikke bare en reise inn i fortiden, det er en metonymisk reise inn i selve holocausterfaringen.

Skoleturens rituelle iscenesettelse av holocaustnarrativet er en reise i både tid og rom. I kapittel 3 argumenterte jeg for at elevenes tur kan sies å være en rituell iscenesettelse av holocaustnarrativet, strukturert etter samme reisekronotop som tidsvitnenes erfaringsfortellinger. Det er transporten til leirene i Sentral-Europa, fangeoppholdet der og transporten hjem som danner den kronotopiske strukturen. Det er en kronotop som strukturerer en fortelling om en reise til ondskapens åsteder og tilbakevending til livet. Lindas novelle begynner riktignok etter at reisen til leiren allerede er gjort. Slik ligger reisens romlige aspekt utenfor teksten, og det er kun tidsreisen som driver fortellingen fremover. Tidsreisen er helt sentral i iscenesettelsen av tidsvitnenes erfaringsfortellinger. Symbolsk sett reiser ikke elevene bare tilbake til de leirene som tidsvitnene en gang satt i. Hvis reisen skal skape noen form for erkjennelse om fortiden, betinger det samtidig en symbolsk tidsforflyttelse. Men den geografiske reisen er en forutsetning for skoleturens tidsreise, og dermed også en helt nødvendig forutsetning for den tidsreisen Lindas jeg-person gjør. Uten noen geografisk reise til Auschwitz ville heller ikke tidsreisen være mulig. På fremsiden av prosjektoppgaven har Linda selv illustrert romligheten i denne tidsreisen. Der har hun tegnet en buss som beveger seg bortover en tidsakse som starter med årstallet 2005 og som ender i årstallet 1940. Der – i enden av tidsaksen – har hun tegnet porten inn til Auschwitz I. Det er den samme symbolske forflyttelsen jeg-personen gjør i Lindas fortelling – i tid så vel som i rom. I så måte følger novellen den samme kronotopiske grunnstrukturen som skoleturens iscenesatte holocaustnarrativ er bygget opp rundt. Jeg-personen gjør en rituell reise fra den trygge nåtiden, der hun er sammen med klassekamerater, til det åstedet for menneskelig ondskap som stedet en gang var – og tilbake til sine venner i den trygge og vakre hverdagen. Det er en symbolsk reise mellom to forskjellige verdener – mellom en vital nåtidssfære og en destruktiv og ond fortidssfære.

Lindas fortelling bærer på regressive dialogiske spor til tidsvitnenes erfaringsfortellinger, fordi den bygger på den samme reisekronotopen. Men langt mer eksplisitte dialogiske bånd knytter hun likevel til de holocaustfilmene hun har sett. I jeg-personens egne indre dialog utgjør filmer og fotografier den tydeligst identifiserbare stemmen. Det er filmer, og ikke tidsvitnets fangeberetning, som gjør det mulig for henne å leve seg inn i fangehverdagen. Jeg-personen sier selv at hun *maner frem* bilder fra filmer og fotografier, og de dialogiske båndene mellom hennes indre erkjennelsesprosess og de massemediale holocaustrepresentasjonene er av nærmest av sentripetal karakter.

Slik kan ulike stemmer og dialogiske prosesser identifiseres i Lindas novelle. Holocaustnarrativets reisekronotop fungerer som fortellingens overordnende struktur, og danner intertekstuelle bånd mellom novellen og tidsvitnenes erfaringsfortellinger som enkeltrepresentasjoner av dette narrative. Men ut over et rent strukturnivå er likevel tidsvitnenes stemme fraværende i teksten. Langt viktigere er det rituelle scriptets dramaturgi. Dette scriptet forlanger så å si en inderlig fortidsinnlevelse hos hver enkelt elevs møte med leirene. Jeg-personen bruker de scriptede forventningene som narrativt utgangspunkt. Det er disse forventningene som skaper fortellingens konflikt, og hun går i nærkamp med sine egne følelser når hun ikke opplever en slik umiddelbar innlevelse. Gjennom teksten forhandler Linda denne konflikten ut av jeg-personens opplevelse. Jeg-personen har dermed oppnådd en tilstand av katarsis, slik reisen som iscenesatt holocaustnarrativ krever av henne. I så måte bæres teksten oppe av en monologisk streben. Tekstens mål er å gjøre jeg-personens indre opplevelse enstemmig, og helt sammenfallende med den ritualiserte erindringens stemme.

Men i fortellingen som helhet er denne monologiske streben bare tilsynelatende. For det er fullt mulig å lese teksten som en kritikk mot kravet til en slik streben. Linda forhandler riktignok de indre spenningene ut av teksten, men for å forstå teksten er det helt avgjørende å dvele ved måten hun gjør det på. Jeg-personen låner helt bevisst bilder og dramaturgi fra filmer og fotografier for å oppnå den ønskerdige inderlige tilstanden. Internt i fortellingen er denne

minnestrategien imidlertid skjult for omverdenen, det er bare det ytre resultatet – gråten – som synes.

Gråten tilskrives en performativ funksjon i teksten. Den er betydningsfull som den rituelle erkjennelsesprosessens ekspressive uttrykksform – den kommuniserer jeg-personens indre emosjonelle engasjement for omverdenen. Gråtens performative kraft blir understreket i venninnens kommentar når hennes egne tårer uteblir: ”Du er heldig du (...) Som klarer å grine.” Det er ikke nødvendigvis det følelsesmessige engasjementet hun beundrer, det er snarere at jeg-personen er i stand til å gråte – altså den ytre performative handlingen. At hun selv ikke klarer å gråte betyr ikke at hun ikke er sterkt følelsesmessig berørt av stedet. Det betyr bare at hun selv ikke er i stand til å omsette sine følelser til en slik symboltung, performativ handling. Derfor føler hun seg dum. Dermed forteller teksten minst like mye om gråtens performative betydning som den vitner om jeg-personens indre transcendentale prosess. Den indre bruken av fotografier og film kan betraktes som en bevisst performativ strategi for å fremmane gråten. Mens denne strategien er skjult for jeg-personens omgivelser, lar Linda den være transparent for leseren. Slik viser hun leseren at gråten slett ikke behøver å være umiddelbar, den kan heller være et resultat av et målrettet emosjonelt arbeid hos jeget.

Novellen bærer dermed på et dobbelt budskap. På den ene side viser den hvordan et leirbesøk kan fremkalle en emosjonelt sterk fortidsinnlevelse med moralsk betydning for jeget. På den annen side viser den at slik innlevelse ikke er noen form for intuitiv opplevelse. Den må tvert imot arbeides frem aktivt og intellektuelt. Det hun og treet avslutningsvis har sett sammen, er ikke bare umulig å fatte og uttrykke med ord. Det er også emosjonelt umulig å nå uten samtidig å ty til spesifikke teknikker. Slik viser novellen hvilke strenge diskursive krav det er lagt på hva elevene skal føle og oppleve i leirene, og hvor vanskelig det kan være å oppnå den ønskerdige følelsesmessige reaksjonen.

Dette har ritualteoretiske implikasjoner. Et av Paul Connertons hovedpoenger er at det rituelle subjektet er helt underkastet ritualets makt. Gjennom å erfare den rituelle iscenesettelsen kroppsliggjøres det rituelle budskapet hos deltageren (Connerton



1989:54ff). Elevenes reise og besøk i leirene bør kunne betraktes som minneriter i Connertons forstand, og dermed bør den rituelle kroppsliggjøringsprosessen også gjøre seg gjeldende for deltagerne på denne type reise. Det er nettopp en slik prosess Linda tematiserer i sin novelle. Fortellingen skildrer hvordan jeg-personen underkaster seg det rituelle kravet til personlig innlevelse i erindringsnarrativet. Men det er ikke reiseritualet som sådan som påtvinger henne denne underkastelsen. Det er hun selv som bevisst velger å sette i gang prosessen på bakgrunn av det moralske presset fra de scriptede forventningene til innlevelse. Skal man tro Lindas novelle, er det dermed grunn til å legge større vekt på forventningenes makt og subjektets aktive rolle i slike kroppsliggjøringsprosesser enn, som Connerton, på den erfarte iscenesettelsens egenbetydning.

”DEAR HEADMASTER!” – SUPERADRESSATEN BLIR  
SUPERTALER

I analysen av Hildes forventningstekst i kapittel 5 forsøkte jeg å vise hvordan hun forhandler seg frem til en taleposisjon der hun til slutt taler med superadressatens stemme. I den foregående analysen av Lindas novelle dreiet deler av argumentasjonen rundt den samme problematikken; jeg-personen inntar avslutningsvis den posisjonen som reisens rituelle script forlanger av henne. Men dette skjer ikke uten motstand, det må intense meningsforhandlinger til før hun kommer dit. Og som forfatter inntar ikke Linda denne posisjonen helt uforbeholdent. Hun gjør tvert imot de vanskelige indre meningsforhandlingene hos jeg-personen til et narrativt poeng. I den neste teksten er dette annerledes. Premisset for teksten er at forfatteren har trådt inn i den ønskede rituelle posisjonen som et nytt vitne. Teksten begynner så å si der Lindas novelle slutter.

I den engelske deloppgaven kunne elevene blant annet velge å skrive et brev til rektor der de måtte argumentere for hvorfor skolen skulle fortsette å arrangere slike reiser også i fremtiden. Det var to av mine nøkkelinformanter som valgte å skrive brevet. Den ene av dem var Linda. Den andre var Anne. Hennes brev til rektor ser slik ut:

Rebecka Hermansen<sup>5</sup>  
[Fiktiv adresse]

---

5 Det fiktive navnet hun selv bruker i teksten.

[Postnummer] Oslo  
Norway

[Rektors faktiske navn]  
[Fiktiv adresse]  
[Postnummer] Oslo  
Norway

November 10, 2004

DEAR HEADMASTER

First, I would like to say that I am glad the journey to Poland and Germany became a reality. This experience gave us something to remember all our lives.

I think it is very important that school classes in the future should travel with “Hvite Busser” to Poland and Germany and visit concentration camps. The woman who established “Hvite busser” said: “It is important that young people early learn to realize the negative things and then, go on, and yield the good things.” Her slogan is: “Forgive yes, forget no!” And I agree with her. We have to forgive, but we must not forget. If we forget it we maybe have to go through it again.

A journey like this makes impressions. There is still someone who has not realized that the terrible things which happened in the concentration camps really have happened. We have seen it, we have heard a witness telling his story. We know it is true. We learn and saw what happened and we will keep aloof from it.

At the same time we show the world, when so many young people travel to see the concentration camps, that we are absolutely against what happened there. And that we are really sorry for all those who lost their lives.

It is great that we can learn in another way, too. And a journey like this makes us, the students, know each other better, in another way. And we can have fun!

Why can't students in the future experience this? I can't think you can understand the reality of it, reading facts, like year, name, number etc, in a book. And this, the most bloody war ever, The World War II, just get lost in all the other wars in the history book.

Now, our journey is over, but I hope as many as possible, students

and other people, can experience the same as we did.

We have to fight! Fight for the human dignity. We have to inform the young people, and never let this happen again.

Yours sincerely

Rebecka Hermansen<sup>6</sup>

Anne gir brevskriveren et fiktivt navn, og gjør i så måte en distinksjon mellom sine egne vurderinger av reisen og den argumentasjonen som brevskriveren fremfører. Men denne distinksjonen er bare delvis gjennomført. Ved å adressere brevet til skolens virkelige rektor knytter hun det opp til den debatten som hadde gått på skolen rundt slike skoleturer. Hvorvidt rektoren leste brevet, vet jeg ikke. Men poenget er at det potensielt sett *kan* leses av rektor. I den forbindelse spiller læreren som faktisk adressat en vesentlig rolle. Bakgrunnen for brevet var at skolens ledelse syntes det var blitt vanskelig å få gjennomført reisene etter at gratisprinsippet for skoleturer ble innført. At læreren gav elevene i oppgave å skrive et slikt brev er en nokså utilslørt kritikk av rektor og skoleledelsen. Brevet gjorde elevene til talsmenn for hvor viktige slike reiser er – og hvor viktig reisens moralske budskap er for deres menneskelige utvikling. Gjennom brevene skaffet Kristin seg dermed uttalte allierte hvis det igjen skulle bli aktuelt å kutte ut reisene. Da kunne hun alltså trekke dem frem som bevis på at elevene selv ønsker slike reiser, og ikke minst at de fyller sin hensikt. Dermed er slett ikke brevskriveren den fiktive Rebecka. Idet Anne adresserer brevet til skolens rektor, gjør hun brevet til et debattinnlegg som hun selv må stille seg bak. Slik sett er det Anne selv som fører ordet i teksten.

Premisset for at det i det hele tatt var mulig for elevene å skrive brevet var at de allerede hadde bearbeidet sine opplevelser og erfaringer fra reisen – slik at de korresponderte med de institusjonelle målsetningene og de rituelle kravene til fortolkning. Denne oppgaven gir ikke rom for indre meningsforhandlinger. Elevene må tale ut fra den posisjonen det rituelt sett blir forlangt at de inntar – de må tale som nye vitner. Derfor er det ikke overraskende at Annes tekst i

---

6 Annes Polen-prosjekt.

så stor grad korresponderer med de uttalte målsetningene til Hvite busser til Auschwitz og Aktive fredsreiser A/S. I løpet av tekstens andre avsnitt etablerer hun steg for steg tette sentripetale bånd til disse målsetningene. Fra et nokså generelt: "I think it is very important that school classes in the future should travel with 'Hvite Busser' to Poland and Germany and visit concentration camps," konkretiserer hun hvorfor slike reiser er viktige ved å sitere en uttalelse fra Helga Arntzen, og et slagord som Hvite busser til Auschwitz brukte den gang Arntzen var daglig leder i stiftelsen: "Forgive yes, forget no!" Anne samtykker så i disse uttalelsene, før hun i neste omgang parafraserer dem med sin egen stemme: "We have to forgive, but we must not forget." Hun avslutter deretter avsnittet med å gå ytterligere et steg lenger i å innta samme posisjon som de to organisasjonene, ved at hun parafraserer en av nøkkelsentensene i både den norske skoleturaktiviteten og i erindringsdiskursen rundt Holocaust som sådan: "Den som glemmer historien, må leve den om igjen." I Annes parafrasering blir det til: "If we forget it we maybe have to go through it again." Endringen fra omtaleformen *den* til taleposisjonen *vi* er betydningsfull. I den opprinnelige teksten bør *den* forstås som synonymt med *ethvert* menneske. I Annes tekst refererer vi-et til det samme menneskelige fellesskap, men ved endringen av taleposisjon vender hun på den opprinnelige formuleringen fra å være en formaning rettet mot andre, til å bli en selverkjennelse der hun selv er inkludert i et *vi*. Det er denne erkjennelsen som danner utgangspunktet for hennes videre tale. Hun gjør seg til talskvinne for holocaustnarrativets erindringsfellesskap. Slik gjør hun superadressatens stemme til sin egen – og taler med den stemmen gjennom resten av teksten.

I det tredje avsnittet går hun i kortversjon gjennom den traderingsprosessen som reisen intensjonelt sett skal være. Det retoriske premisset for reisen er den holocaustbenektelse som unektelig eksisterer: "There is still someone who has not realized that the terrible things which happened in the concentration camps really have happened." Dette er da også en av motivasjonene for at Hvite busser til Auschwitz i sin tid initierte slike reiser. Anne bruker sin egen erfaring fra reisen for å opponere mot holocaustbenektelsen: "We have seen it, we have heard a witness telling his story. We know it is true. We learn and saw what happened and we will keep aloof from it." Her ligger hun i bemerkelsesverdig stor grad nær den retorikken

Helga Arntzen har tatt i bruk i sin omtale av reisene: "[B]ussturene til konsentrasjonsleirene vil likevel skape nye vitner som kan si: 'Vi har sett det med egne øyne, og vi skal sørge for at verden aldri glemmer'" (Arntzen 1997:15). Annes tekst er nærmest et ekko av Arntzens tale – hun bygger sitt motutsagn mot holocaustbenektelsen både på sine egne erfaringer fra leirene og på lyttererfaringen fra tidsvitnets personlige erfaringsfortelling. Slik inntar hun posisjonen som *et nytt vitne*.

At erkjennelsen av Holocaust som historisk realitet skulle komme til henne i løpet av reisen bør imidlertid ikke betraktes som noe annet enn et retorisk grep. Det er viktig å huske at holocaustbenektelse tross alt er et marginalt fenomen i Norge, og ikke på noe tidspunkt, hverken før, under eller etter reisen, tvilte Anne eller de andre informantene et øyeblikk på at Holocaust var en historisk realitet. Men det er da heller ikke det Anne prøver å kommunisere. Hun tar tvert imot i bruk en standardisert retorisk strategi for å uttrykke hvor viktig det er å holde erindringen levende. For å gjøre dette poenget virkningsfullt og troverdig må hun innta en taleposisjon der hun gjør den gradvise erkjennelsen av budskapet til sin egen erfaring.

Tidsdimensjonen i teksten er her vesentlig. Som ytring er den tydelig fremtidsrettet – ikke bare ved å være et brev adressert til rektor. Ved å innta posisjonen som et nytt vitne peker ytringen langt inn i fremtiden. Det er en form for varig tilstand hun inntar – hun vil forbli et nytt vitne resten av livet. Målsetningen er å hegne om erindringen inn i en uoverskuelig fremtid.

I retorikken rundt reisene fremstilles holocausterindringen som en stadig pågående kamp om å unngå glemsel. Anne går selv inn i denne formen for retorikk i sin sluttappell: "We have to fight! Fight for the human dignity. We have to inform the young people, and never let this happen again." Hun er selv taleren bak appellen, og har gjort det fremmede ordet til sitt eget, eller for å være mer nøyaktig – den fremmede taleposisjonen. Hun gjør en distinksjon mellom seg selv og *de unge*. Dermed har hun trådt helt ut av ungdommenes rekke og inn i et annet fellesskap der ansvaret for å formidle erindringen videre til ungdom settes i sentrum.

Analysen min kunne vært mye lenger og mer utførlig. Blant annet skiller Anne elegant mellom reisens overordnede betydning og elevenes skoleturperspektiv; elevene kan så visst ha det gøy på

disse reisene, men det er likevel helt underordnet reisesens erindringsbudskap. Poenget mitt er at alle stegene i argumentasjonen peker i samme retning. Anne har trådt helt inn i den taleposisjon som den tiltenkte rituelle transformasjonen krever av henne. Teksten er monologisk i den forstand at den ikke bærer på noen former for indre spenninger – den er ingen tekstlig forhandlingsprosess. Det er superadressatens stemme – selve erindringsdiskursen rundt Holocaust, eller mer spesifikt talen om de norske døds- og konsentrasjonsleirreisene, som fremføres gjennom Annes penn.

Det er en indre progresjon i både Annes og Lindas prosjektoppgaver i forhold til taleposisjon og tilnærming til holocaustnarrativet. Fra lærerens side var det lagt opp til at oppgaven skulle innledes med den forventningsteksten elevene skrev før avreise. Deretter skulle de tre deloppgavene følge – før en konklusjon skulle trekke trådene sammen, og eksplisitt fortelle hva elevene fikk ut av reisen. Slik la Kristin til rette for en utvikling fra spente forventninger til konklusjon der lærdommen skulle være formulert. Hun hadde imidlertid ikke lagt noen føringer for den innbyrdes rekkefølgen på den samfunnsfaglige, nynorske og engelske teksten. Men både Anne og Linda valgte å legge det engelske brevet sist. Som Annes tekst er Lindas brev skrevet uten forhandlingsrom. Hun taler med en stemme som ligner Annes. Dermed ble de åpne meningsforhandlingene i de tidligere tekster, som i forventningsteksten og for Lindas del i den nynorske novellen, lukket. Slik viser både Annes og Lindas Polenprosjekter frem en suksessiv prosess der de gradvis inntar den rituelle tiltenkte taleposisjonen som nye vitner. Denne posisjonen kunne elevene så vise frem for sine omgivelser på en foreldretilstelning som avsluttet etterarbeidsfasen.

#### FORELDREKVELD – RITUELL ISCENESETTELSE AV NYE VITNER

Allerede underveis på reisen snakket lærerne og foreldrene om at de ville arrangere en tilstelning etter hjemkomsten, for å vise frem reisesens opplevelser og inntrykk til foreldre, søsken og ikke minst til tidsvitnet Hans Johnsen. Avslutningen på en høsttermin kan imidlertid være

ganske hektisk på en ungdomsskole. Avviklingen av obligatoriske nasjonale prøver i flere fag, tentamener og sykdom gjorde sitt til at arrangementet måtte utsettes til etter jul. Men mot slutten av januar 2005 – det vil si i overkant av tre måneder etter at elevene var kommet hjem – ble det arrangert en såkalt foreldrekveld.

Det var opprinnelig tenkt at en elevfilm om reisen skulle vises for foreldrene. Den hadde tidligere vært vist både for de to klassene og for de yngre elevene på skolen. Men en av jentene ønsket ikke at foreldrene skulle se filmen. Hun syntes at enkelte av de sekvensene der hun selv var med var for intime, og hun ville ikke at foreldrene skulle se dem. Lærerne respekterte ønsket, og filmen ble derfor ikke vist. I stedet bygde de programmet rundt opplesning av utvalgte tekster, lysbildevisning og muntlige fortellinger fra reisen. Guro leste opp diktet "Frihet" – det samme diktet som hun leste under seremonien i Ravensbrück, Geir og Ragna fortalte om sine opplevelser fra reisen, Nils leste sin engelske tekst fra Polen-prosjektet, Iselin leste sitt dikt "Så du," som tematiserte opplevelsene fra Ravensbrück og Linda leste "Å grine". Deretter viste Pål – en av fedrene som hadde vært med på reisen – frem bilder og fortalte om turen, og aller sist ut var Birger som også viste frem bildene sine.<sup>7</sup>

Ut fra et ritualperspektiv kan foreldrekvelden betraktes som det siste steget i en rituell prosess som ble innledet med forberedelsene noen måneder tidligere. Tilstelningen fungerte som et avslutningsritual der elevenes rituelle transformasjon ble fullbyrdet. Der kunne de vise frem sine erfaringer og erkjennelser, og dermed vise at de behersket den rituelle rollen som *nye vitner*. Paul Connerton legger vekt på at de tekster som blir fremført i en rite er formaliserte og stereotype. Derfor er selve handlingen – at de fremføres – viktigere enn hva som fremføres (Connerton 1989:58). Det er selve handlingen som knytter ritens innhold til dens deltagere. Men da reiseritualets

---

7 At Birger viste frem bildene sine var opprinnelig mitt forslag. Jeg ble spurt om jeg ville bidra med å fortelle fra mitt materiale. Etter å ha tenkt meg om, svarte jeg nei. Grunnen var ganske enkelt at foreldrekvelden var en viktig del av den prosessen jeg ville studere. Jeg ville rett og slett holde meg i bakgrunnen, og konsentrere meg om feltarbeidet. Jeg visste at Birger hadde tatt mange og gode fotografier på reisen, derfor foreslo jeg i stedet at han kunne få vise dem frem for medelever, foreldre og søsken.

nye vitneposisjon skulle fremføres så var det nettopp sammenhengen mellom den som fremførte og innholdet som var det sentrale. Foreldrekveldens fremføringer var slett ikke meningsbærende som formaliserte og avindividualiserte aktstykker. De var tvert imot rituelt meningsbærende som fremføringer av *personlige* vitnesbyrd om en indre erkjennelsesprosess.

Guros fremføring av diktet "Frihet" kan ses som en performativ gjentakelse av reisen som erindringsakt. Fremføringen brakte forsamlingen rett inn i de mest scriptede, rituelle øyeblikkene på reisen – minneseremoniene. Slik sett fremførte hun ikke bare en tekst – rituelt sett fremførte hun selve reisen som minnehandling. Mens Guro gjenfremførte den fortettede minneriten, gjenfortalte Geir og Iselin hele reisens forløp. De fortalte hele tiden i en vi-form som omfavnet alle elevene på reisen. Pål og Birgers billedvisning var selvsagt også en måte å gjenfortelle reisen på. Bildene viste kort og godt frem hva elevene hadde sett og opplevd underveis. At en av fedrene var bedt om å vise frem bilder fra reisen, kan tyde på at det akkurat i dette ene tilfellet var viktigere å sikre at bildene fra reisen ble vist frem på en skikkelig måte, enn hvem som viste dem frem. Det kan ha sammenheng med at dette var en narrativ beskrivelse av reiseritualet som de neste fremføringene kunne støtte seg på.

De tekstene som ble fremført fra Polen-prosjektene var kveldens rituelle høydepunkt. Dette var personlige vitnesbyrd som vitnet om elevenes rituelle prosess. Når det gjaldt fremføringen av disse tekstene var det derfor vesentlig at det var en sammenheng mellom tekstene og stemmene som fremførte dem. Det er stor forskjell på skriftlig tekst og muntlig fremføring av en selvskreven tekst. Når en forfatter leser opp sin egen tekst, kan han eller hun ikke lenger skjule seg bak den distansen tekstmediet skaper mellom autor og ytring. Spesielt når tekstens fortellerinstans er i første person, visker høytlesning ut skillet mellom forfatter og fortellerstemme. Da Linda leste opp novellen "Å grine" var teksten ikke lenger bare en novelle. Selve fremføringshandlingen var med på å skape et bånd mellom det fremførte innholdet og Linda selv. Fremføringen slettet ut distinksjonen mellom novellens jeg-person og forfattersubjektet. Under fremføringsakten – da Linda stod foran forsamlingen og uttalte ordene "Da er eg her" – ble de til ett og samme talesubjekt.



Linda trådte symbolsk sett inn i rollen til sin egen hovedperson. Og hovedpersonens erfaring og erkjennelse ble til Lindas erfaring og erkjennelse.

Slik var det også med de tekstene Nils og Iselin fremførte. Den teksten Nils leste opp var en fortidsinnlevelse i novelleform. Gjennom øynene til en engelsk gutt på 1940-tallet berettet den om erfaringer med krig og bomberegner. På lik linje med Linda og hennes tekst knyttet Nils' fremføring tettere bånd mellom ham som forfatter og tekstens hovedperson. Iselins tekst skilte seg ut fra de to foregående ved at hun hadde valgt poesiformen. Slik hadde hun valgt en genre som forutsetter at det fremførte innholdet ligger nært opp til forfatterens egne opplevelser. Diktet er bygd opp rundt besøket i Ravensbrück og tar utgangspunkt i et rosebed som står plantet på en massegrav foran den muren der elevene gjennomførte minneseremonien. Dermed knyttet Iselins fremføring intertekstuelle bånd til Guros diktlesning tidligere på kvelden. Iselins dikt ble nærmest et fortolkende svar på den minneriten Guro gjenfremførte.

Av de tekstene som ble lest opp denne kvelden, var Iselins dikt den teksten som klarest uttrykte et nytt vitnes vitnesbyrd, formet som et direkte løfte om ikke å glemme:

Kva om eg fortalde deg at dette har hendt?  
Historia er sann.  
Ville du forstå?  
Eg ville.  
Ville du hugse?  
Eg ville.  
Ville du sørge?  
Eg ville.  
Ville du hindre at det skjedde igjen?  
Eg ville.  
Men ville du fatte det?  
Ikkje eg.  
At noko så forferdelig kan hende, det fattar eg ikkje.<sup>8</sup>

Hele diktet er formet i samme retoriske samtaleform, der jeget både stiller spørsmålene og gir svarene. Det siterte tekstutdraget innleder

---

8 Transkribert fra båndopptak 24. januar 2005.

med det spørsmålet: ”Kva om eg fortalde deg at dette har hendt?” Spørsmålet åpner opp for at tekstens stumme samtalepartner kan være tvilende til at ”dette har hendt”. I svaret på sitt eget spørsmål lukker Iselin mulighetene for en slik tvil. Hun ikke bare lukker den, ved å skifte verbform fra perfektum til presens – så er *dette* ikke bare noe som *har hendt*. Historien *er* sann – hevder hun. Hun bruker her en form for historisk presens som får den effekten at det trekker selve *historien* ut av et historisk tidsforløp. Historien blir en abstrakt størrelse – en absolutt sannhet. Deretter skifter hun tempus til første kondisjonalis, og åpner igjen muligheten for at den innskrevne adressaten ikke vil kunne *forstå, huske, sørge* eller *hindre* at det vil kunne *skje igjen*. Men hver gang lukker hun denne muligheten med imperativet ”Eg ville.” Når hun avslutningsvis spør adressaten om han eller hun *ville fatte det*, svarer hun først verbløst, utenfor tiden; ”Ikkje eg,” deretter presiserer hun uttalelsen i presens og knytter den til selvets fatteevne i nåtid og fremtid: ”At noko så forferdelig kan hende, det fattar eg ikkje.” Gjennom tekstavsnittet går hun dermed fra å påpeke at *historien* er en ahistorisk og konstant sannhet, som må forstås, huskes, sørges over og forhindres fra gjentagelse, til å presisere at denne sannheten er så forferdelig at den aldri – hverken nå eller i fremtiden – kan forstås. Det er den absolutte, menneskelige ondskaperen hun her omtaler – en ondskap det er en moralsk forpliktelse *ikke* å fatte. Den retoriske samtalen gjør henne i stand til å vise frem sin vitneposisjon i kontrast til en tvilende eller uvitende fiktiv adressat. Til tross for tekstens dialogiske form, så er den likevel et uttrykk for en monologiseringsprosess. Iselin er ikke i dialog med de sosiale forventningen til reisen. Hun er heller ikke i dialog med scriptet for reisen eller selve erindringsdiskursen. Hun taler med samme stemme som holocausterindringsens diskurs – og den dialogiske formen er kun et retorisk grep for å understreke dette. Den fiktive adressaten er alle dem som potensielt sett ikke har inntatt samme posisjon som henne. Hun anvender en effektiv teknikk der hun snur opp-ned på de tidligere rollene. Det er ikke lenger hun som er erindringsens novise, tvert imot viser hun frem hvordan hun til fulle behersker sin nye vitneposisjon.

Spenningsfeltet mellom det kollektive og det individuelle ble spilt ut i de fremførte tekstene. På den ene side var det egenproduserte

tekster som var meningsbærende som individuelle og unike eksempler på hvordan elevene fortolket reisen og gjennomlevde en reflekterende erkjennelsesprosess under og i etterkant av den. På den annen side fremstod tekstene som representasjoner av den erfaringen og den erkjennelsesprosessen som er rituelt forlangt av alle ungdommer som reiser på slike turer. Denne dobbeltheten er bærende for reisens rituelle script. På et personlig plan forventes det at elevene skal oppleve og fortelle om reisen som en unik og personlig hendelse. Samtidig bør ikke opplevelsen være *for* individuell. Den bør tvert imot være sosialt repetitiv. Nettopp fordi det er selve opplevelsen av en kollektivt grunnleggende viktig fortidserfaring som skal skape et personlig og emosjonelt bånd til kunnskapen og verdiene, så bør ikke opplevelsene variere for mye. De skal i stor grad følge den dramaturgien det rituelle scriptet foreskriver. Dette sikrer at de erkjennelser og de verdier som reisen skal formidle blir kommunisert til elevene på nokså like måter. Det har i sin tur innvirkning på hvordan de italesatte erfaringene blir formet. Mens det for elevene og lærerne er viktig med individuelt formede gjenfortellinger – så virker de rituelle og diskursive forholdene mot en slik individualisering. At elevenes italesettelser i så stor grad er gjenfortellinger av allerede formulerte verdivurderinger, målsetninger og tidligere italesettelser, understreker reisens rituelle karakter. Resultatet blir en kulturell manifestasjon av at *dette virker*, at elevene er blitt formet som ansvarlige samfunnsborgere på samme måte som alle de tusener andre som har reist på slike turer.

De tekstene som ble fremført på foreldrekvelden var nettopp slike manifestasjoner. Fremføringene til Nils, Linda og Iselin fikk representere alle elevenes fortolkningsprosess. Tekstene ble nettopp fremført som eksempler på hva slags fortolkninger av reisen som prosjektoppgavene inneholdt. Forbindelsen mellom fremføringene og prosjektoppgavene ble understreket av at lærerne hadde laget en utstilling av *alle* oppgavene. Men prosjektarbeidene ble kun *stilt ut* – de skulle bare beskues. Foreldrene fikk ikke lov til å lese i dem – de fikk ikke engang lov til å bla i dem. Utstillingen var ikke laget for at foreldrene skulle danne seg et bilde av *hvordan* elevene hadde reflektert rundt reisen. Det var *at* de hadde reflektert rundt reisens opplevelser som ble vist frem til allment skue. Prosjektoppgavene

ble slik til performative rituelle aktstykker som vitnet om elevenes reise og lærdom. En forutsetning for at en slik utstilling skal være meningsfull er at fortolkningen av reisen er tatt for gitt. Utstillingen forutsatte at elevene nærmest per automatikk hadde gjort erindrings budskap til sin egen erkjennelse.

#### ETTERARBEIDET SOM DEL AV EN TRADERINGSPROSESS

Det er ikke bare formen på reisene som er sterkt rituelt scriptet. Også forberedelsene og bearbeidelsen av dem er etter hvert blitt standardisert. I mine feltnotater fra foreldrekvelden har jeg notert meg at arrangementet bar mer preg av å være et pliktlop enn en festforestilling. Hverken lærere eller elever virket spesielt motiverte for å gjennomføre den. Men selv om det var gått tre måneder fra reisen fant sted til foreldrekvelden ble arrangert, ble det ikke stilt spørsmål om hvorvidt arrangementet fortsatt var aktuelt eller interessant å gjennomføre. På Moen skole – som ved en rekke andre ungdomsskoler – hører en slik kveld med til bearbeidelsen av reisen.

Under foreldrekvelden var det ikke bare elevene som trådte inn i en tydelig definert rituell rolle. Hele arrangementet kan betraktes som en rituell iscenesettelse av en fullendt traderingsprosess. Her spilte både tidsvitnet og foreldrene meningsbærende rituelle roller. Tidsvitnet Hans Johnsen var kveldens æresgjest. Han mottok tre røde roser som takk for sin innsats for de to klassene, og ble møtt av en rungende applaus fra hele forsamlingen. Denne kvelden var han rituelt sett en garantist for at elevenes erindringsprosess var gjennomarbeidet på en akseptabel måte. Foreldrene og de få søsknene som var til stede var på sin side ikke bare et faktisk publikum, de var også rituelt sett et publikum. De var de første som de nye vitnene kunne vitne for. De var symbolsk sett det neste leddet i en ny traderingsprosess.

Men den faktiske traderingen var vel så viktig som den symbolske og rituelt iscenesatte. Elevenes italesettelse av reisen og fremføringen av sine rituelle vitneposisjoner er vesentlige for videreføring av kunnskap om utføringen av selve reiseritualet. På foreldrekvelden ble foreldre og yngre søsken presentert for hvordan en slik reise forløper og hvilke ord det er mulig å uttrykke reisens opplevelser, erfaringer og refleksjoner gjennom. Slik ble de presentert for hva som ventet de

småsøsknene som skulle reise på slike turer en gang i fremtiden.

Ytterligere en deltakergruppe understreker traderingsaspektet. Elever og foreldre fra en av niendeklassene solgte kaker, brus og kaffe på foreldrekvelden. Det var allerede bestemt at denne klassen skulle reise på en slik klassetur året etter, og foreldrekvelden gav dem en mulighet til å tjene inn litt penger til reisen. Samtidig ble de presentert for ferdig formulerte fortolkninger av reisen. Slik virket foreldrekvelden som en arena der reisens rituelle dramaturgi og den indre erkjennelsesprosessen det rituelle scriptet foreskriver hos enkelteleven ble spilt ut også overfor et nytt elevkull.

Som Odd Are Berkaak har påpekt kan en traderingsprosess betraktes som en samtale på flere nivåer der ulike "formater og traderingsmåter griper inn i hverandre" (Berkaak 1999:37). Foreldrekvelden kan betraktes som én slik samtalesituasjon, blant en lang rekke andre, der både holocausterindring og rituell kompetanse ble italesatt overfor nye initiander. Det er verdt å merke seg at de hjemvendte elevene hadde skiftet posisjon i denne samtalesituasjonen i forhold til den posisjonen de hadde før reisen. De var ikke lenger de som skulle innvies i et erindringskompleks – de hadde tvert om ansvaret for å formidle dette erindringskomplekset videre til andre. En parallell form for traderingssituasjon – der elevene fikk vise frem sin reise overfor yngre medelever – fant sted halvannen måned før foreldrekvelden. Hver torsdag samles elever og lærere ved Moen skole i skolens festsal til en såkalt fellessamling. Der får elevene informasjon av ulik karakter, og de kan vise frem små og store prosjekter for medelevene. På en fellessamling i desember 2004 fikk to av guttene i klasse 10D vise en dokumentarfilm de hadde laget om reisen. En av guttene førte ordet og slik introduserte han filmen: "Da skal 10C og D presentere en film fra Polen-turen sin. En av grunnene til at vi viser den er at niende klasse skal se hvordan vi hadde det. Og jeg håper at dere får noe ut av det."<sup>9</sup> Årskullet under skulle ikke se *hvordan* reisen forløp bare for underholdningens skyld. Det var disse elevene som nå stod for tur, og som nå så smått måtte begynne å forberede sin reise. Introduksjonen til filmen indikerer at filmvisningen grep inn i en større sosial innlæringsprosess der de yngre elevene fikk gjøre seg kjent med reisens dramaturgi.

---

9 Sitert etter feltnotater 2. desember 2004.

I sin struktur var filmen bemerkelsesverdig lik den elevfilmen tiendeklasseelevne selv hadde sett før reisen (se s. 126f). Filmen var strukturert kronologisk. Her ble samværet på bussen og fergen vist frem, og turistiske opplevelser fra Krakow og Berlin ble stilt i kontrast til besøkene og minneseremoniene i leirene. Niendeklasseelevne kunne slik sett få innblikk i de ulike situasjonene som ventet dem året etter. Responsen fra publikum speilet filmens vekselspill mellom lek og alvor. Folk koste seg og lo hjertelig under sekvensene fra buss- og båtreisen, og under innslagene fra Krakow og Berlin. Da bildene fra leirene dukket opp på lerretet ble det brått stille blant elevene. I salen hersket det en inneforstått enighet om de absolutte grensene mellom lek og alvor.<sup>10</sup>

På sett og vis var sirkelen sluttet, traderingen var gått over i en ny syklus der nye elever skulle innvies i erindringen. Og de elevene jeg hadde fulgt gjennom de siste månedene var gått fra å være erindringens lyttere til å bli erindringens talere.

#### DET NYE VITNETS TALEPOSISJON OG EN RITUELL FREMVISNING AV MODENHET

Jeg har fulgt elevenes yringsmuligheter gjennom tre kapitler. I elevenes italesettelse av egne forventninger er deres tolkningsrom og yringsmuligheter avgrensede. I analysen av Hildes forventningstekst argumenterte jeg for at teksten var en forhandlingsarena der hun forhandlet bort de indre spenningene i forventningene, slik at det var de diskursivt bestemte forventningene som kom seirende ut. Når det gjelder selve reisen ser det litt annerledes ut. Den tydelige inndelingen av reisen i ulike opplevelsarenaer, og dermed også i ulike fortolkningsfærer, gjorde at elevenes handlingsrom ble relativt åpent, i det minste på bussen og på den turistiske opplevelsarenaen

---

10 Dette står i en ekstrem kontrast til hvordan ungdomsskoleelever forholdt seg til Holocaust og holocaustrepresentasjoner da jeg selv gikk på ungdomsskolen på midten av 1980-tallet. Sammen med 700 niendeklasseelever fra hele kommunen så jeg en riksteateroppsetning av *Anne Franks dagbok*. Det må ha vært et mareritt for skuespillerne. Elevene snakket høyt i salen, de kom med tilrop til skuespillerne og kastet gjenstander mot scenen. Jeg husker hvordan Anne Franks mor plutselig stoppet opp og ba publikum oppføre seg noenlunde voksent og sivilisert – hvis ikke måtte de avbryte forestillingen.

i Polen og Tyskland. På bussen var det fullt mulig å spille innvandrersjakk og å juble over at muslimene ble slått tilbake fra Sentral-Europa, samtidig som elevene kunne identifisere seg med holocaustnarrativets universalistiske budskap i leirene. Bussen og leirene tilhørte simpelthen ulike tolkningsfærer. Annerledes ble det da elevene vendte tilbake til skolebenken, og skulle sette ord på hva de hadde vært med på. Da trådte den strengt definerte rituelle rammen inn for fullt. Til en viss grad kan man si at italesettelsen av reisen er mer scriptet enn reisens iscenesettelse av erindringsnarrativet. For mens reisen åpnet opp for en rekke ulikartede opplevelser, lukket etterarbeidet for mulige motstridende italesettelser. I sin novelle viser Linda likevel hvordan det er mulig å uttrykke en ambivalens i forhold til reisens rituelle forventninger. Ved å akseptere scriptets premisser gir hun seg selv også mulighet til å kommentere dets umulighet. Det er ikke mulig å ha et normalt emosjonelt forhold til slike opplevelser. Linda viser hvordan aktive minneteknikker må tas i bruk for at slike prosesser skal kunne fungere. Dermed viser hun hvordan det ytre retoriske middelet – selve gråten – blir et mål i seg selv. I Annes og Lindas engelske tekster er imidlertid ingen slik kritikk mulig. I analysen av Annes tekst viste jeg hvordan hennes tale helt blir styrt av de rituelle kravene til den posisjon hun må tale ut fra. Hun gjør erindringsdiskursens ord til sine egne, og ytringen har en tydelig monologiserende tendens – superadressaten blir supertaler. Da de to klassene arrangerte foreldrekvelden fremstod elevene helt som nye vitner – hele kvelden kan betraktes som en rituell manifestasjon av den nyervervede vitneposisjonen.

Et viktig redskap som elevene har til rådighet i håndteringen av sine ulikartede opplevelser og inntrykk er deres egen genrekompetanse. I prosjektoppgavene hadde de mulighet til å ta i bruk svært forskjellige tekstgenrer for å ordne og systematisere alle inntrykkene fra reisen. Oppgavens fem bærende tekster – forventningsteksten, den samfunnsvitenskapelige teksten, den nynorske teksten, den engelske teksten og konklusjonen – utgjør fem trinn i posisjoneringen av en selv som et rituell vitne. Dette skjer i stor grad innenfor skolestilens genrerammer, og elevenes handlingsrom til å gjøre annet enn det foreskrevne er begrenset. Brevgenren, reportasje, dikt- eller novelleformer er alle tekstgenrer som innenfor skolestilens strengt definerte

rammer krever at elevene viser frem personlig modenhet og moralsk dannelse. Det er likevel bemerkelsesverdig hvor overbevisende enkelte av elevene trer inn i en foreskreven taleposisjon – slik Anne gjør det i sitt brev.

Men like viktig er mellomrommene mellom hovedtekstene. Der kunne elevene utfolde seg friere – og ta i bruk genreformer som ligger utenfor skoleinstitusjonens kontrollrammer. Det gav dem mulighet til å vise frem de små og store hendelsene som ikke inngår i vitneerfaringen – de turistiske opplevelsene og vennskapet mellom elevene. Mange grep fatt i muligheten, og viste frem mer lekende sider ved reisen – slik Siris bilde med en dorull og billedteksten: ”På veien stoppet vi og spiste, og til vår store glede fant vi ut at de hadde ROSA dopapir!”, kan stå som eksempel på. Dermed ble reisens ulike former for inntrykk ordnet inn i oppgavens ulike bestanddeler. Mellom de tekstene som tematiserte leiroplevelsene fikk både turismen og elevsamværet plass. Fotografiene og souvenirene ble meningsbærende fordi de knyttet de strengt institusjonelt definerte deloppgavene opp til elevenes andre opplevelser fra reisen. Det var fotografiene, prospektkortene, kvitteringene og myntene som gjorde oppgavene til meningsfulle minnealbum for elevene – og som gjør at elevene kan ha dem som utgangspunkt for senere minneprosesser.

I etterarbeidet ble elevene tvunget til å italesette enhetlige og konsekvente refleksjoner rundt reiseopplevelsene, besøket i Auschwitz, Birkenau, Sachsenhausen og Ravensbrück og møtet med tidsvitnet. Det hele var en form for monologiseringsprosess, der elevene ble tvunget inn i en likartet tale – og der de taler med likartede stemmer. Med dialogiske midler lot elevene sin stemme tale i kor med superadressatens, men det krevdes større eller mindre grad av intense meningsforhandlinger for å nå dit.

Her er det stor samstemmighet mellom de skoler som legger ut på slike reiser. Det er blant annet synlig i lærernes valg av tema for deloppgavene. Oppgaven ”Hvordan kunne dette hende?” var såpass lik tilsvarende oppgaver på andre skoler at to av elevene uten noe større besvær kunne kopiere en besvarelse fra Internett. Uheldigvis kopierte de den samme besvarelsen. Denne formen for juks synliggjør hva slags type rituell prosess slike reiser kan sies å være. At det er mulig å



jukse på denne måten, synliggjør at det rituelle scriptets foreskrevne indre erkjennelsesprosess er en form for kollektiv prosess der det er den *samme* formen for individuell erkjennelse som alle elever skal gjennomleve. Det er så stor grad av samstemmighet at elevene kan hente sine besvarelser fra nettet. Samtidig gjør de seg da skyldig i å jukse i noe mer enn et vanlig skolearbeid. De gjør seg skyldig i moralsk juks. De hopper over de tekstlige forhandlingsprosessene, og omgår den moralske erkjennelsesprosessen som ritualet forlanger. Det er imidlertid verdt å bemerke at de to elevene selv ikke opplevde det på denne måten. Begge hadde brukt tid på å finne egne fotografier til å illustrere teksten, og hadde byttet ut enkelte ord og setninger. Da læreren konfronterte dem med jukset mente de begge at de hadde forfattet teksten selv.

Finnes det i det hele tatt rom for å tale fra andre posisjoner enn den rituelt bestemte vitneposisjonen? La meg vende tilbake til Hilde, som i sin forventningstekst arbeidet seg frem til en posisjon som tilsvarte den rituelt foreskrevne (s. 140). I ettertid syntes hun at hun hadde hatt en flott reise. Hun hadde shoppet mye og hatt det fint sammen med vennene sine, men hun gav ikke uttrykk for at leirene hadde gitt henne de store emosjonelle opplevelsene. Hun syntes det var kjedelig i Auschwitz, og hun var en av dem som lekte med konvensjonene for oppførsel i Birkenau. Faren hennes var en av de foreldrene som jeg intervjuet både før og etter reisen. Da jeg møtte ham etter Hildes reise spurte jeg om hvordan han vurderte hennes opplevelser og refleksjoner. Slik svarte han:

Knut: Jeg må innrømme det, at jeg var en av de som virkelig hadde (latter) forventninger og alt mulig. Nå i etterkant så/ Jeg er veldig glad for at hun var med på turen og at skolen var på banen og fikk klassen av gårde. Det er jeg veldig, veldig glad for og veldig fornøyd med, og ville aldri vært det foruten. Men jeg føler vel kanskje ikke at/ Eh, hva skal jeg si, da? Jeg tror de har hatt en kjempetur. Veldig, veldig flott tur. Kost seg og hatt det fint. Flott. Vært sosialt. Opplevd mye. Alt det som du kunne i grunn håpe på og tenke at de skulle få med seg, men selve den Holocaust-biten syns jeg vel kanskje har blitt litt i bakgrunnen, da/

Kyrre: /ja, nettopp/

Knut: /jeg ville kanskje ha håpet at det inntrykket skulle være sterkere, i hvert fall her hjemme, at Hilde kanskje hadde fokusert litt mer på det når hun skulle fortelle og si hva hun hadde opplevd og/ men det kom helt, helt i bakgrunnen. Det måtte jeg faktisk begynne å spørre om selv, før hun toucha [det].<sup>11</sup>

Skuffelsen var rettet mot balansen i reisen og i Hildes fortolkning av den. Han trakk ikke et øyeblikk i tvil at reisen var flott, og han tvilte ikke et øyeblikk på at elevene hadde hatt mange innholdsrike opplevelser. Han reagerte imidlertid på ubalansen mellom opplevelsen fra leirene og den turistiske opplevelsen. Men det var mer Hildes håndtering av opplevelsesspillet enn selve opplevelsene som sådan, som han reagerte på. Hun hadde ikke klart å skille det alvorlige og viktige budskap ut fra den fornøyelige klasseturen. Tvert imot var det fornøyelsen alene hun fremhevet. Han mente at grunnen til at hun hadde opplevd det slik var at hun hadde vært en *fjortis* da hun reiste på turen. Derimot trodde han at hun senere i livet ville endre innstilling til det hun hadde opplevd.

Sannsynligvis representerte Hildes opplevelser en tilnærming til slike reiser som er langt vanligere enn både det mitt materiale og den offentlige talen om slike reiser vitner om. Det som var spesielt med Hilde var hvor frittalende hun var i omtalen av reisen, og at hun var mest opptatt av å fortelle søsken og foreldre om de turist- og skoleturopplevelsene hun selv syntes var høydepunktene. Heller ikke i sin prosjektoppgave posisjonerte hun seg i noen tydelig vitneposisjon, slik mange av de andre elevene gjorde. Hun fremviste snarere avstand enn en emosjonell innlevelsesprosess. Den nynorske teksten valgte hun å besvare som en reisereportasje. Den er skrevet i en rapporterende dagbokstil, og hun spanderer mer tekst på shoppingen, bussturen og maten enn på besøkene i leirene. I beskrivelsen av Auschwitz I skriver hun: "Dei fleste elevane var einige om at det ikkje var så trist som dei hadde trudd." Noe særlig mer emosjonell innlevelse viser hun ikke frem senere i teksten heller. Det hele avrundes med den klassisk avslutningsformelen: "Og alle var einige om at det var ein super tur!" Slik viser Hilde at det faktisk var mulig å ytre seg med langt mindre innlevelse i holocaustnarrativet

---

11 Intervju med Knut, 6. januar 2005.

enn hva det rituelle scriptet legger opp til. Men slik faren hennes så det, vitnet hennes forståelse av reisen ikke om noen utviklet personlig modenhet.

I retorikken rundt de norske skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene er det kampen mot glemselen som står i sentrum. Men for enkeltelevener handler reisene vel så mye om å kunne opptre som moralske subjekter. Hvordan elevene forholder seg til den iscenesatte erindringen, og hvorvidt de kan skille mellom de vesentlige og ikke-vesentlige opplevelsene blir et spørsmål om dømmekraft og modenhet, og ytterst sett et spørsmål om moralsk aktverdighet. Det å drikke seg full på denne type reise, blir regnet som det mest markante tegnet på manglende dømmekraft og modenhet. Og de som skulle finne på å gjøre noe slikt får ikke fullføre reisen. Å la være å drikke alkohol, å gi seg hen til følelsene i leirene og å kunne sette ord på den emosjonelle innlevelsen og erindringens moralske betydning er sikre tegn på det motsatte. Slik sett kan reisen, og ikke minst det påfølgende italesettelsesarbeidet, betraktes som en form for voksengjøringsprøve.

Prinsipielt er det imidlertid vanskelig å avgjøre hvorvidt elevene stiller seg bak den rituelle posisjonen de inntar i prosjektoppgavene også utenfor skolehverdagen. Det er uten tvil langt enklere å tilegne seg ritens yringsformer enn å kroppsliggjøre dens moralske innhold. Men uansett hva slags type lærdom reisen gav elevene, så er det å beherske italesettelsen som nye vitner – det å *fremføre* et skille mellom moralsk vesentlige og ikke-vesentlige opplevelser – i det minste et tegn på at elevene er i stand til å gjøre denne distinksjonen, og dermed er denne form for fremføring i seg selv et tegn på personlig dømmekraft og modenhet.

Jeg har studert reisen etter en overordnet modell for overgangsriten der elevene symbolsk sett trer inn i en ny vitnerolle. Men betrakter man inntredenen i den nye vitneposisjonen som fremvisning av velutviklet modenhet, så er denne overgangen et symbolsk uttrykk for en annen type overgang. Reisen kan betraktes som en klassisk overgangsrite som iscenesetter og markerer overgangen mellom faser i livsløpet. I så måte er det interessant at reisen ofte fungerer som avslutningsturen på ungdomsskoleårene. Reisen er med på å markere avslutningen på ti års obligatorisk skolegang – og innledningen på en

ny fase i livet der elevene selv må stake ut kursen. I en periode der den tradisjonelle konfirmasjonen for lengst har mistet sin betydning som en rituell overgangsmarkering mellom barndoms- eller ungdomsårene og voksenlivet, trer disse reisene inn i en lignende posisjon. I min empiri finner jeg også et eksempel på at den nye vitneposisjonen blir italesatt som noe grunnleggende annet enn en ungdoms- eller barneposisjon. Anne avslutter brevet til rektor slik: "We have to inform the young people, and never let this happen again." Hun stiller seg utenfor kategorien *de unge*, og har trådd helt inn i en ansvarsfull voksenposisjon som beskytter av samfunnets erindring og sentrale grunnverdier. At en voksengjøringsprosess blir knyttet til et sosialt ansvar for å holde den kollektive erindring i live, forteller mye om erindringens betydning. At det å beherske erindringen – å forstå dens betydning som moralsk referansepunkt – inngår i en slik prosess, understreker dens sentrale kulturelle posisjon. Det å beherske erindringen fremtrer så å si som et kriterium for å tre inn i voksenlivet.

Jeg har nå kommet til veis ende i min analyse av en skoletur til de nazistiske døds- og konsentrasjonsleirene i Polen og Tyskland. I neste og siste kapittel skal jeg meisle ut de hovedtendensene som er blitt synlige gjennom analysen.

# Sluttord

I denne avhandlingen har jeg studert skoleturer til døds- og konsentrasjonsleirer som ritualiserte erindringsprosesser. Poenget har vært å undersøke hvordan disse prosessene foregår; hva slags holocaustforståelse reisene spiller ut, hvordan elevene forholder seg til reisen som minnerite og det erindringsinnholdet de blir stilt overfor og hva slags fortidsforståelse denne formen for erindringspraksis kan sies å uttrykke. I dette kapittelet skal jeg ganske kort trekke frem noen av hovedtendensene i analysen.

## STEDLIGGJØRING AV HOLOCAUST

I min analyse av de norske skoleturene har samspillet mellom tid- og romdimensjonen stått sentralt. Jeg har tatt utgangspunkt i den reisekronotopen som er bærende i holocaustnarrativet og som også danner strukturen i de norske politiske fangenes fangeberetning. Denne kronotopen danner videre hovedstrukturen i reisenes rituelle iscenesettelse av holocaustnarrativet. På skoleturen er tidsdimensjonen og den geografiske dimensjonen knyttet sammen – det vil si at reisen til Polen ikke bare er en geografisk reise, den er også en reise tilbake i tiden *til* Holocaust. I dette samspill mellom tid og rom er likevel den romlige dimensjonen mest fremtredende. Det skyldes delvis erindringens generelle tendens til stedliggjøring – i holocausterindringen er Auschwitz både en metonymi på Holocaust, samtidig som det er et geografisk sted sør i Polen. Men det skyldes i tillegg dramaturgien og strukturen i denne formen for erindringspraksis.

Jeg har argumentert for at reisen kan deles inn i tre rituelle rom som elevene beveger seg mellom; skolereisens *busstur*, Polen som den *turistiske arena* og *pilegrimsreisens arena* i leirene. Det vil si; *bussen* bringer elevene til opplevelsarenaen *Polen*, og der ligger *døds-* og *konsentrasjonsleirene*. Disse rommene er strukturert etter dikotomiene kjent-fremmed, nåtid-fortid, godhet-ondskap og liv-død. Reisen er bygd opp rundt en posisjonering mellom *oss* og *de* andre – eller snarere *det* andre. Ondskaper blir plassert i en annen tid, i en fremmed verden langt unna elevenes dagligliv. Sammen danner dette en struktur der elevenes hverdagsliv hjemme i Norge og døds- og konsentrasjonsleirene utgjør motpolene.

Mens reisen i tiden og reisen inn i ondskapens dødssfære er symbolsk, er den geografiske reisen konkret. Det blir opp til elevene om de klarer å leve seg inn i den erindringen som leirene representerer, men arenaen for denne innlevelsen er svært konkret plassert ute på den polske landsbygden og ved to landsbyer nord for Berlin. Dette har konsekvenser for hvordan omgivelsene rundt blir betraktet. Så vel de tyske som de polske geografiske omgivelsene rundt leirene inngår i den rituelle opplevelsarenaen *Polen*. Dette er et sted som blir posisjonert som en fremmed og utrygg verden. Strukturelt sett ligger den dermed langt nærmere døds- og konsentrasjonsleirene enn Norge. At reisen er bygget opp rundt denne formen for dikotomisering gjør at det universalistiske erindringsbudskapet står i kontrast til de konkrete og partikulære arenaene der reisens rituelle iscenesettelse spilles ut. Dette er med på å aktualisere spørsmålet om forholdet mellom det partikulære og det universalistiske i skoleturenes erindringspraksis.

#### FORHOLDET MELLOM DET NASJONALE OG DEN UNIVERSALISTISKE

Daniel Levy og Natan Sznajder hevder at holocausterindringen må karakteriseres som en form for kosmopolitisk erindring. De mener at holocausterindringen kan forstås som en global struktur, som er utformet som et nett av nasjonale særfortellinger (Levy & Sznajder 2006:3). De norske skoleturene iscenesetter et universalistisk holocaustnarrativ gjennom etnisk norske øyne. Navnet Hvite busser til Auschwitz er nettopp en indikasjon på dette. Navnet bærer

uvilkårlig oppe en heltefortelling om Folke Bernadotte og De hvite bussene, som først og fremst er virksom i skandinavisk erindring. Videre er det de norske politiske fangenes erfaringsfortellinger som virksomheten hovedsakelig er tuftet på. Slik tar denne formen for holocaust- og konsentrasjonsleirerindring utgangspunkt i en norsk variant av det universalistiske erindringsnarrativet. Det er dog viktig å presisere at de norske politiske fangenes erindringsvirksomhet bygger på det samme verdigrunnlaget som den overordnede kosmopolitiske holocausterindringen. Erindringsvirksomheten til denne fangegruppens veteranforening – Foreningen av politiske fanger 1940-1945 – er tuftet på et menneskerettslig verdigrunnlag (Kverndokk 2000:94f). Det samme kan sies om tidsvitnenes fangeberetninger.

Like fullt får det norske blikket på konsentrasjonsleir- og holocausterindringen konsekvenser for hvilke deler av det kosmopolitiske erindringskomplekset som blir representert i skoleturenes erindringspraksis. Så lenge det var vanlig at tidsvitnene var med på skoleturene, var det norske blikket på erindringen langt tydeligere enn det var da jeg reiste sammen med elever, foreldre og lærere fra Moen skole. De gangene et tidsvitne er med på reisen brukes kinosalen i Auschwitz I som en foredragssal der tidsvitnet forteller sin fangeberetning til elevene. Under denne temakvelden blir inntrykkene fra Auschwitz-museet og Birkenau svært eksplisitt tilført et norsk narrativt tolkningsraster, fordi temakvelden er tidsvitnets viktigste fortellerarena (Kverndokk 2002:123f). Når tidsvitnet ikke lenger er med på reisen, er koblingen mellom besøket i disse to delleirene og tidsvitnets erfaringsfortelling ikke lenger så eksplisitt. Dermed får den jødiske tragedien i langt større grad dominere skoleturenes erindringspraksis i Auschwitz-Birkenau. Denne dreiningen har skjedd i takt med at det norske Holocaust har fått større plass i organisasjonens erindringsprosjekt mer generelt – blant annet ved at fangeberetningene til de to jødiske overlevende Samuel Steinmann og Julius Paltiel nå kan leses på internettssidene til Hvite busser til Auschwitz.

Men hva med de andre fangegruppene? Hva med Jehovas vitner, sigøynere, de funksjonshemmede og de homofile? Til tross for at Hvite busser til Auschwitz forsøker å fange hele det nazistiske systemet i sin

erindringspraksis, så gjør skoleturenes partikulære norske tilnærming til holocausterindringen at disse fangegruppene blir marginalisert i reisens iscenesatte erindring. Fortsatt er det det norske blikket som reisens mest ritualiserte øyeblikk – de minneseremoniene som blir gjennomført i hver enkelt leir – ser fortiden gjennom.

Skoleturen til tiendeklassingene fra Moen skole bar i tillegg på flere nokså ulikartede etniske og nasjonale dimensjoner. Den traderte familiefortellingen til Aleksanders polske mor, Maria, fikk ikke gehør, til tross for at hun var sammen med elevene gjennom hele reisen. En av grunnene til det kan nettopp ha vært at fortellingen ikke hadde den samme norske narrative ramme som tidsvitnenes fangeberetninger. Skoleturen trekker dessuten en tydelig etnisk grense mellom de reisende elevene og de tre muslimske medelevene som ble hjemme fra reisen – nettopp ved at de ble hjemme fra reisen ble de tilsidesatt fra en kollektiv rituell erindringsprosess. Det er videre klart at elevenes egne etniske bakgrunn kan spille en rolle for hvordan de nærmet seg erindringen og inntrykkene fra leirene. Det var spesielt tydelig i Adrians tilfelle. For ham var den jødiske erindringskonteksten svært fremtredende i fortidsfortolkningen. Også for Aleksander var etnisitet viktig for forståelsen av leirene – men hans polske tilhørighet ble i første rekke artikulert innenfor familieerindringens rammer. Sannsynligvis var den norske nasjonale erindringskonteksten sentral for de øvrige nøkkelinformantene – men fordi den korresponderer med reiseritualets egen tilnærming til holocaust- og konsentrasjonsleirerindringen er den vanskelig å få øye på. Det er dog verdt å merke seg at elevenes prosjektoppgaver stort sett er frikoblet fra nasjonal tilhørighet og nasjonale referanser. I oppgavene taler elevene ut fra en avetnifisert taleposisjon. I all hovedsak tematiserer prosjektarbeidene holocausterindringen i generelle og universalistiske termer.

#### ELEVENE SOM ERINDRENDE SUBJEKTER

Målet med skoleturene er å gjøre elevene til vitner av tidsvitnene – det vil si å internalisere et verdibudskap hos hver enkelt av dem. Målsetningen er med andre ord å gjøre hver enkelt elev til et holocaustnarrativets erindrende subjekt. Erindringsprosessen utspiller seg i møtet mellom enkeltindivider – mellom tidsvitnet og



skoleelevene. Slik møter skoleelevene det overordnede universalistiske erindringsnarrativet i form av en personlig erfaringsfortelling. Jeffrey Alexander hevder at holocaustnarrativets dramaturgi krever at publikum identifiserer seg med fortellingens karakterer – i denne identifikasjonsprosessen søker publikum en moralsk tilstand av katarsis (Alexander 2002:31). Når det gjelder de norske skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene, blir kravet til katarsis omformet til et spørsmål om empati og medmenneskelighet i en personlig møte med en overlevende.

Samtidig er kravet til katarsis en del av det foreskrevne rituelle scriptet elevene må forholde seg til. Ritualiseringen av reisen gjør at elevene blir tilbudt et språk og retoriske former til å uttrykke forventninger i forkant av reisen og refleksjoner i etterkant av turen. Analysene av Hildes forventningstekst, Lindas novelle og Annes brev til rektor viste hvordan de alle tre behersket et rituelt språk. I sin forventningstekst forhandler Hilde spenningene mellom ulike typer forventninger ut av teksten, slik at hun til slutt kan gjøre diskursivt bestemte forventninger til sitt eget utsagn. For Annes del taler hun fullt og helt fra posisjonen som et nytt vitne – hennes brev er et vitnesbyrd som skal overbevise skolens rektor om hva denne type turer gjør med elevene. Gjennom det rituelle scriptets foreskrivelse av en indre erkjennelsesprosess hos enkelteleven opptrer holocausterindringen som brevets supertaler. Når det gjelder Lindas tekst forholder det seg noe annerledes. Linda viser at hun til fulle behersker retoriske figurer for å uttrykke en foreskrevet fortidsinnlevelse. Men teksten fremfører likevel en form for kritikk mot det krav til katarsis som scriptet forlanger av elevene. Denne tvetydigheten kan lede tankene over på forholdet mellom form og innhold i reisens iscenesettelsespraksis.

I sin novelle tematiserer Linda hvordan det erindrende subjektet streber mot å oppnå en erkjennende, emosjonelt basert innlevelse i fortiden. Samtidig argumenterer den for at veien dit slett ikke er gitt av seg selv. Jeg-personen må mobilisere spesifikke teknikker for å sette seg selv i en slik tilstand. Slik sett viser novellen hvordan fortidsinnlevelsen både inngår i det språket elevene behersker og i de forventningene de besitter. Men novellen påpeker samtidig at det langt fra er selvsagt at den enkelte elevs umiddelbare opplevelser

hverken er i samsvar med ritualets retoriske uttrykksformer og krav til katarsis eller med ens egne forventninger til besøket i leirene.

Hildes uttalelse om at det var *sinnssykt kjedelig* i Auschwitz er også belysende i så måte. For henne var det kjedelig nettopp fordi leiren ikke fylte hennes forventninger til besøket – leiren var et museum, og hun syntes museer var kjedelige. Dermed gav heller ikke besøket mulighet til noen form for emosjonelt fundert fortidsinnlevelse. Det var denne skuffelsen som gjorde at det ble *sinnssykt kjedelig*. Møtet med Birkenau oppfylte imidlertid forventningene til hvordan hun trodde leiren ville se ut. Der valgte hun likevel en annen strategi enn søken mot sorg og gråt. Sammen med en venninne lot hun seg fotografere smilende med leiren i bakgrunnen. Dette var en form for lek med konvensjonene for hva slags følelser det var mulig å uttrykke i leiren. Det betyr imidlertid ikke at erindrings budskap gikk dem hus forbi, det betyr snarere at de kjente så godt til konvensjonene for den foreskrevne emosjonelle innlevelsen at de kunne tillate seg å leke med den. Slik kan fotograferingen betraktes som en motstandshandling – vel å merke ikke mot erindringsbudskapet, men mot de scriptede uttrykksformene som rituelt sett ble forlangt av elevene.

Det finnes imidlertid en absolutt grense for elevenes utfoldelsesmulighet i tale og handling – det er holocaustbenektelsen. Å innta en slik posisjon ville være en av de aller mest effektive formene for sivilisasjonsbenektelse i vårt samfunn, og det er dermed moralsk umulig. Nettopp dette absolutte moralske aspektet ved erindringsprosessen skiller holocausterindringen fra andre erindringskomplekser, og for elevene var benektelsen selvsagt helt utenkelig. For lærere og elever fra Moen skole var det å innta holocaustbenektelsens posisjon så til de grader utenkelig at det ikke en gang ble tatt i betraktning som noen potensiell mulighet. Holocaustbenektelsen kunne imidlertid brukes retorisk som en dikotomisk opposisjon for å posisjonere seg selv i den nyervervede vitneposisjonen. Anne benytter seg for eksempel av denne muligheten i sitt brev til rektor.

Ytterst sett måtte alle elevene innta en form for vitneposisjon, fordi de alle måtte erklære sin tilslutning til erindringsinnholdets faktisitet. Slik hadde en form for autoritært fremmed ord – det moralske ordet – uten tvil makt over elevenes ytringsmuligheter. Etter besøket i

leiren var det svært vanskelig for dem å tale ut fra andre posisjoner enn den foreskrevne nyervervede vitneposisjonen – i alle fall hvis de skulle fremtre som moralsk aktverdige. Reiseritualet danner en monologisk organisert ramme for deres italesettelsesmuligheter. Og mange av italssettelsene av reiseopplevelsene er til forveksling like hverandre i formidling av et egenerkjent erindringsbudskap. Men denne monologiseringsprosessen er ikke absolutt. Fotoleken i Birkenau viser nettopp det. Etter hjemkomsten markerte dessuten Hilde fortsatt en avstand til den foreskrevne fortidsinnlevelsen. I prosjektoppgaven skrev hun at besøket i Auschwitz I ikke var så trist som hun og klassekameratene hadde trodd. Og ifølge faren hennes var hun mer opptatt av shoppingen enn leirene da hun skulle fortelle familien sin om hva hun hadde opplevd underveis. Han forklarte dette med at hun var en *fjortis* da hun var med på reisen. Mangelen på fortidsinnlevelse og den manglende interessen for å sette ord på leirinntrykkene ble altså forklart med mangel på voksen dømmekraft og modenhet. Slik sett kan reisen betraktes som en voksenhetsprøve der det å innta den foreskrevne rituelle vitneposisjonen blir en fremvisning av godt utviklet moden dømmekraft.

Ulike elementer i den rituelle prosessen gir elevene ulikt handlingsrom. Det er uten tvil de mest ritualiserte delene av erindringsprosessen som gir minst rom for å opptre eller ytre seg på andre måter enn de foreskrevne. Det vil si under leirbesøkene – fremfor alt under minneseremoniene – på foreldrekvelden og ikke minst i prosjektarbeidene. Selve reisen gir elevene langt friere handlingsrom enn både forarbeidet og etterarbeidet. Det har sammenheng med at reisen manøvrerer mellom pilegrimsreisens krav til en indre erkjennelsesprosess, turismens konsumering av opplevelser og skoleturens lek og sosiale samvær. Hver av disse reisegenrene finner sin motpart i en av reisens opplevelsesarena. *Bussen* er i hovedsak en arena for skoleturens utfoldelsesmuligheter, *Polen* fungerer som en turistisk arena mens *leirene* er pilegrimsreisens valfartssteder. Det er knyttet ulike forventninger til de ulike delene av reisen og de gir svært ulike utfoldelsesmuligheter. Voksenhetsprøven består dermed ikke bare i å ta inn over seg erindringsbudskapet, den består vel så mye i å kunne balansere betydningen av opplevelsene fra de ulike arenaene opp mot hverandre. Denne testen skal bestå i etterkant av

reisen – det er italesettelsen av opplevelsene som her er avgjørende. På reisen til elevene fra Moen skole fantes det likevel én absolutt rituell prøve underveis på turen. Hvis elevene drakk alkohol ville de bli sendt hjem, og dermed diskvalifisere seg fra muligheten til å delta videre i minneriten og voksenhetsprøven.

Samklengen mellom de ulike nivåene i erindringsprosessen, det rituelle scriptet for reisen og ikke minst erindringens moralske aspekt er med på å gjøre skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene til en svært stabil erindringsprosess. Men hva slags fortidsforståelse er så skoleturene tuftet på?

#### SKOLETURENS FORTIDSFORSTÅELSE

”Kan vi lære av historien?” spør Hvite busser til Auschwitz i en bok som ble gitt ut i forbindelse med 10-årsjubileet (Tveiten 2002). Spørsmålet er retorisk, og svaret er gitt: At elevene skal lære av historien er hele poenget med virksomheten. Det er imidlertid verdt å stoppe et øyeblikk ved begrepet historie, eller snarere hvordan substantivet historie brukes konkret i forbindelse med skoleturene til døds- og konsentrasjonsleirene. I formålsparagrafen til Hvite busser til Auschwitz heter det blant annet at stiftelsen arbeider for at ”at historien ikke skal glemmes.” I det retoriske spørsmålet ”Kan vi lære av historien?” og i formålsparagrafens formuleringer skrives historie i bestemt form entall – *historien*. I dagligtale betyr gjerne *historien* i bestemt form det samme som fortiden. Samtidig kan substantivet også indikere en kontinuerlig historisk prosess, der både fortidens hendelser, nåtiden og fremtiden inngår – med andre ord *historiens gang*. Historien har funnet sted, samtidig som det kontinuerlig skrives ny historie simpelthen fordi tiden går. Men når Hvite busser til Auschwitz bruker begrepet, er det hverken som synonym på fortiden eller som en prosess. *Historien* i denne spesifikke sammenhengen er låst fast til en avgrenset tidsepoke og til en avgrenset hendelse. Begrepet viser til den samme epoken som prefikset *tid* i tidsvitnebegrepet. Begrepene virker nesten som besvergelses. Til tross for at begge begrepene i utgangspunktet betegner løpende prosesser, så markerer de det motsatte i denne sammenhengen. Tid betyr i denne sammenhengen ikke kalendarisk tid og historie betyr ikke en

løpende historisk prosess. Begrepene viser kun én bestemt tidsepoke – årene under annen verdenskrig – og én bestemt historisk hendelse – den nazistiske døds- og konsentrasjonsleirhistorien. Tidsepoken og den historiske hendelsen er slik sett hevet over den allmenne tiden og et allment historisk forløp.

Det er ikke bare stiftelsen selv som bruker historiebegrepet slik. I diktet Iselin fremførte på foreldrekvelden i januar 2005 slo hun fast at: "Historia er sann." I diktet indikerte bruken av historisk presens at *historien* må betraktes som en konstant størrelse – noe som er sant og vil forbli sant. Slik betegnet ikke *historien* noe egentlig historisk, snarere tvert imot. Holocaust blir hevet over historiens gang og gjort til en ahistorisk, allmenn moralsk sannhet. Som erindringsprosjekt streber skoleturene etter å opprettholde Holocaust som en slik ahistorisk størrelse.

Det er interessant å observere at både tidsvitnet og skoleelevene likevel tyr til nokså likartede historiserende forklaringsmodeller når de skal forklare hvordan Holocaust i det hele tatt kunne finne sted. Da elevene skulle besvare oppgaven "Hvordan var dette mulig?" tok alle mine nøkkelinformanter utgangspunkt i konkrete historiske forhold i Tyskland i mellomkrigstiden. Det samme gjorde tidsvitnet Hans Johnsen den siste gangen han holdt foredrag for elevene. Slik blir årsakene til Holocaust forklart ut fra historisk betingede premisser, men som erindret erfaring trekkes den ut av det historiske forløpet og gjøres til en allmennmenneskelig lærdom.

Som erindringspraksis beveger de norske skoleturene seg mellom to ulikartede former for historiesyn. Blant minneforskere og historieteoretikere er det stor enighet om at det går et grunnleggende skille mellom et førmoderne og et moderne historiesyn. I en førmoderne historieforståelse var det ikke noe vesensskille mellom fortid og nåtid – de tilhørte det samme erfaringsrommet, og fortidens hendelser og aktører ble betraktet og bedømt på lik linje med nåtidens. Slik ble historien oppfattet som allmenngyldig og kunne brukes som eksemplariske forbilder i nåtiden. Med moderniteten skilte fortiden og nåtiden lag. Fortiden ble fremmed for nåtidsmennesket, og fortidens hendelser og aktører ble forstått på egne premisser som var annerledes enn nåtidens. Dermed kunne ikke fortiden ha

samme allmenngyldige moralske betydning i nåtiden (se Koselleck 1985:21-38, jf. Eriksen 1999a:16-22).<sup>1</sup> Skoleturenes erindringspraksis forholder seg til begge disse to formene for historiesyn.

Premisset for skoleturene er utvilsomt et moderne historiesyn. Fortiden er blitt fjern for dagen mennesker, samtidig er den fremdeles tilgjengelig som personlig opplevde erfaringer hos tidsvitnene. De utgjør forbindelseslinjen mellom fortiden og nåtiden, men når krigsgenerasjonen faller fra, forsvinner også den direkte menneskelige erfaringen med krigen og Holocaust. Det vil gjøre denne delen av fortiden til en tapt menneskelig erfaring og til en fremmed fortid. Det er denne utviklingen skoleturene kjemper mot. Skoleturene er riktignok bygd opp rundt en rituell struktur der Holocaust hele tiden blir lokalisert til en annen tid og et annet sted. I reiseritualets oppbygging blir Holocaust rituelt iscenesatt som noe grunnleggende fremmed – leirene elevene besøker tilhører et diametral motsatt opplevelsesrom av deres hverdagsliv. Fortiden er uten tvil fremmed for elevene, men i møtet med tidsvitnene og leirene skal de bryte ned denne barrieren mellom fortiden og nåtiden. Traderingen av vitneposisjonene er viktig i så henseende. Denne traderingsprosessen skal videreføre en kroppsliggjøring av fortiden inn i fremtiden, slik at *historien* kan fortsette å være nærværende i kraft av kroppsliggjorte erfaringer og en indre moralsk erkjennelse hos de elevene som har reist på slike skoleturer. Erindringsprosjektet etterstreber å gjøre fortiden til kroppsliggjorte moralske erfaringer hos hver enkelt elev som ikke bare skal ha samme relevans og aktualitet for dem som nåtidens hendelser – de skal også ha aktualitet for elevene inn i fremtiden. Og forhåpentligvis vil erfaringene kunne bli tradert videre til ytterligere nye generasjoner. Slik skal fortiden ha konstant moralsk aktualitet. Med Iselins ord *er historien sann, og som erindringsprosjekt maner skoleturene historien til å forbli sann inn i fremtiden.*

---

1 Historikeren Peter Aronsson har opponert mot en slik epokeinndeling. Han mener at de to formene for historiesyn ikke kan knyttes til en epokeinndeling på denne måten. Han mener at begge formene kan finnes side om side i et samfunn, Aronsson 2004b:26-39.

# Abstract in English

*Pilgrim, Tourist and Pupil:  
Norwegian School Journeys to Death and Concentration Camps*

The subject of this dissertation is the production of Holocaust memory in a Norwegian context. The empirical focus is on Norwegian school journeys to the former German death and concentration camps Auschwitz, Birkenau, Sachsenhausen and Ravensbrück. Today more than 25% of Norwegians in the 10th grade (the last year of secondary school) go on such journeys. The aim of the journeys and visits to the camps is to teach the teenagers democratic values, human rights, and tolerance of other cultures and religions. These are common values connected to Holocaust commemoration in Western Europe and North America today. The mottoes for the journeys are the words of the philosopher George Santayana: “Those who forget history are doomed to repeat it” and the imperative “Never again!”

The dissertation discusses the school journeys as a discursive and ritual process. The main questions are how the Holocaust memory is staged, performed and verbalized during the school journeys. The analysis is mainly based on ethnographic fieldwork. In the thesis, the author follows a school class all the way from the preparations for such a journey, on the journey itself and finally during the reflective work of the pupils upon returning to school.

The theoretical approach draws on the literary scholar Mikhail Bakhtin’s theory of dialogism, and the ritual theories formulated by the sociologist Paul Connerton and by the social anthropologist Victor Turner. The Holocaust memory is viewed as a dialogical

discourse where different voices negotiate the meaning of the past. The Norwegian school journeys to the death and concentration camps are important parts of this memory discourse in a Norwegian context. The thesis argues that the school journeys have to be considered as a commemorative ritual where the teenagers are supposed to become the new commemorating subjects of this discourse. In this process, the youngsters' staging, performances and oral and written utterances about the Holocaust are considered as utterances dialogically interlinked to various other utterances of the discourse. The thesis discusses the dialogical relations among the ritual and institutional agents, the public discourse and the teenagers' understanding of the journey.

The teenagers going on such journeys have to relate to the cosmopolitan Holocaust memory discourse connected to moral universals such as anti-racism, tolerance, human rights and democracy. The sociologist Jeffery Alexander points out that this discourse is formed as what he calls a trauma drama; it is a narrative about the absolute evil of our time. Alexander argues that the trauma drama confronts its audience with their own dark forces, because the audience not only identifies with the victims, but also with the perpetrators. The narrative tells us that the Holocaust could happen again, because evil is part of every human being and part of every human society. The process of identification thus works as a ritual search for catharsis. In the Bakhtinian vocabulary, this narrative could be characterized as a monological one, in the sense that competing narratives are morally impossible. This narrative is most often in the form of personalized stories, focusing on individuals. This is also the case in the Norwegian school journeys to the former death- and concentration camps.

In connection with the journeys, the teenagers usually have the opportunity to meet a former concentration camp inmate. He or she tells the youngsters his or her personal experience narrative from the years in the camp. The former inmates are witnesses of the camp horror, and are named as *time witnesses*. The purpose of the meeting between the *time witness* and the teenagers is to transmit, not only knowledge, but also authentic experiences and personal memory from the *time witnesses* to the teenagers. In other words, the intention is to



transmit the position of being a witness of the past, and the teenagers will hopefully become *witnesses of the witnesses*.

The *time witnesses* are mainly Norwegian former political inmates from the concentration camps Sachsenhausen and Ravensbrück. Their testimonies work as the *key narratives* of the journeys. The testimonies are Norwegian versions of the universalistic Holocaust narrative. They discuss the same universal values as the universalistic Holocaust narrative, and they are built upon the same narrative structure as the testimonies of the Jewish Holocaust survivors. At the same time, the narratives of the *time witnesses* represent the national collective memory of the Second World War; they relate to the Norwegian resistance in the early years of the war, solidarity among the Norwegian inmates and the Scandinavian inmates' experience of being released by the White Buses in March and April 1945. The school journeys are viewed as ritual re-performances of the *time witnesses'* testimonies. During the journey, the teenagers are expected to go through a process of ritual transformation from being ordinary boys and girls to situating themselves in a ritual position as witnesses of the camp horror, with an obligation to testify to their surroundings.

The memorial praxis of the journeys is to focus on a Norwegian aspect of concentration camp history. Both the personal experience narratives performed by the *time witnesses* and the commemorative ceremonies performed during the journey are linked to the Norwegian collective memory of the Second World War. A consequence is that the memory of other groups of inmates, such as the homosexual inmates, the handicapped and the Jehovah's Witnesses, is inadequately communicated. When it comes to the Jewish Holocaust, it is by no means forgotten, but it is not as dominating in the ritual praxis as the memory of the Norwegian political prisoners. The universalistic Holocaust narrative is thus performed through a Norwegian memory narrative.

Drawing on Alexander's discussion of Holocaust memory as a trauma drama, the thesis argues that the school journeys certainly perform such a drama. It also argues that there exists a ritual script requiring the teenagers to identify with the drama's characters and

its moral standards. The ritual script of the journeys balances among three different travel genres; the pilgrimage, the tourist journey and the school journey. The youngsters are expected to live through an inner transcendental process like the pilgrim, and like the tourist they have the opportunity to go shopping in Krakow and Berlin. Finally, the pupils are supposed to have fun with their classmates. It is the youngsters' own responsibility to balance the importance of the different aspects of the journey. They are supposed to be able to separate the essential ritual process from that of just having fun with their friends.

The school journey is structured into three different liminal spaces: *the bus*, *Poland* (which as a liminal sphere also includes Germany) and *the camps*. The *bus* brings the pupils to *Poland* where they visit *the camps*. *The bus* is a small mobile Norwegian society. It is a sphere of the joyful school journey experience in familiar surroundings. *Poland* is a touristic sphere, where the teenagers consume tourist experiences, such as shopping. *The camps* are a death sphere, a – it is a sphere of pilgrimage, where the pupils should experience the evil of the past. The evil of the past is thus staged to belong not only to the past; more importantly it is situated at specific geographic sights in the Polish countryside (Auschwitz-Birkenau) and in small towns north of Berlin (Sachsenhausen and Ravensbrück). The consequence is that the absolute human evil is not only staged in the past, it is also linked to specific geographic points far from Norway, and it is therefore difficult for the youngsters to relate the experiences of the camp museum to their everyday lives.

The different elements of the ritual process offer the youngsters opportunities to act and express themselves in various ways. The most ritualised parts of the process are no doubt the commemorative ceremonies in the camps and the way the youngsters express themselves in school assignments before and after the journey. The journey as such offers the youngsters an opportunity to act and speak more freely than they can before as well as after the journey. The reason for this is that the journey is at the same time a pilgrimage, a tourist journey and a playful school journey. These different aspects of the journey offer rather different kinds of experiences. Upon returning to school, the youngsters have to decide upon the levels of

importance of the different kinds of experiences. To fulfil the ritual process of becoming a new Holocaust witness they, of course, have to focus only upon emotional and personal experiences of the camps.

One consequence of the ritualisation of the journey is that the youngsters are offered a language and certain rhetorical figures they can use to express their expectations before the journey and their reflections upon return to school. Amongst a various number of themes, this thesis analyses three different parts of school assignments written by the youngsters before and after the journey. One of these texts is written by a girl, Hilde, who just before the journey had expressed her expectations as to what she was about to experience. The other two texts are written upon returning to school. One is a fictive short story written by a girl, Linda, expressing the tension between the obligation to cry when visiting the former camps and the experience of not crying. The third text, written by Anne, is a fictive letter to the headmaster of the school. In the letter she explains why it is important that teenagers go on such journeys in the future. Anne's and Hilde's texts have a distinct monological character; they express the expectations, experiences and moral learning by using a discursive defined ritual language. Linda uses the same kind of ritual language in discussing the relationship between crying and the ritual process of catharsis. At the same time, her short story could also be viewed as a discussion of the impossibility of going through this process without the use of specific memory techniques to imagine the past horror of the camps. By doing this, she is discussing how strongly the ritual script influences the youngsters' expectations as to how they should experience the camp museums. At the same time, she discusses how difficult it is to live up to these scripted expectations.

The moral aspect of the journeys and the ritually scripted demand for catharsis make these kinds of journeys into stabile memory processes. The aim of the journeys is to situate the pupils as individual voices of new witnesses within the Holocaust memory discourse. This is apparently a process of subjectivation. However, this strict ritualised process leaves little room for individualised interpretations and reflections as to what the pupils have experienced. The pupils have to position themselves in strict relation to the script of the

journey and its moral standards. The result is that the youngsters strive to make sense of the scripted understandings of the journey. The process of creating a personal relationship with the Holocaust memory seems almost to be a monological process of situating oneself in a scripted witness position within the Holocaust memory discourse.

# Referanser

## LITTERATUR

Abelson, Robert P & Roger C Schank 1977: *Scripts, Plans, Goals, and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Earlbaum Associates.

Alexander, Jeffrey 2002: "On the Social Construction of Moral Universals. The Holocaust from War Crime to Trauma Drama." I: *European Journal of Social Theory* Vol. 5 No. 1. s. 5-85.

Amundsen, Arne Bugge 2006: "Kulturhistoriske ritualstudier." I: Amundsen, Arne Bugge, Bjarne Hodne & Ane Ohrvik (red.): *Ritualer. Kulturhistoriske studier*. Oslo, Universitetsforlaget. s. 7-28.

Andersen, Nina Møller 2002: *I en verden av fremmede ord. Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. København, Akademisk forlag.

Anderson, Benedict 1996: *Forestilte fellesskap. Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Oslo, Spartacus.

Arendt, Hannah 1963: *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil*. New York, Viking Press.

Arntzen, Helga 1997: "Den som glemmer historien må leve den om igjen." I: *Krigsinvaliden* nr. 1.1997. s. 14-15.

Aronsson, Peter, Per Gerrevall & Erika Larsson (red.) 2000: *Att resa i tiden. Mål och medel i mötet mellan museum, skola och elever*. Växjö universitet, Centrum för kulturforskning.

Aronsson, Peter & Erika Larsson (red.) 2002: *Konsten att lära och viljan att uppleva. Historiebruk och upplevelsepedagogik vid Foteviken, Medeltidsveckan och Jamtli*. Växjö universitet, Centrum för kulturforskning.

Aronsson, Peter 2004a: ”Den osedda filmen – kulturarv och visualiseringsprocesser.” I: Snickars, Pelle & Cecilia Trenter (red.): *Det förflutna som film och vice versa. Om medierande historiebruk*. Lund, Studentlitteratur. s. 59-96.

Aronsson, Peter 2004b: *Historiebruk – att använda det förflutna*. Lund, Studentlitteratur.

Arvidsson, Alf 1998: *Livet som berättelse. Studier i levnadshistoriska intervjuer*. Lund, Studentlitteratur.

Axelsson, Bodil 2003: *Meningsfulla förflutenheter. Traditionalisering och teatralisering i en klosterruin*. Linköpings universitet, Tema kommunikation. (diss)

Bakhtin, Mikhail 1986: *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin. University of Texas Press.

Bakhtin, Mikhail 1988: *Det dialogiska ordet*. Gråbo. Anthropos.

Bakhtin, Mikhail 1998: *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen, Ariadne forlag.

Bakhtin, Mikhail 2003a: *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.

Bakhtin, Mikhail 2003b: *Ordet i romanen*. København, Gyldendal.

Banke, Cecilie 2000: "Lugten af død." I: *Den Jyske historiker* nr 90. s. 223-230

Banke, Cecilie 2005: "Holocaust and the decline of European values" I: Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (eds.): *Holocaust Heritage. Inquiries into European Historical Cultures*, Malmö, Sekel Bokförlag. s. 87-104.

Barthes, Roland 1991: *Mytologier. Om "mytene" i den moderne tids hverdag*. Oslo, Gyldendal.

Bauck, Erling 1979: *Du skal leve*. Oslo, Aschehoug.

Bauman, Richard 2004: *A World of Others' Words. Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality*. Malden, MA, Blackwell.

Bauman, Zigmunt 1989: *Modernity and the Holocaust*. Cambridge, Polity Press.

Bell, Catherine 1992: *Ritual Theory, Ritual Practice*. New York, Oxford University Press.

Ben-Amos, Dan 1992: *Do We Need Ideal Types (in Folklore). An Adress to Lauri Honko*. Åbo, Nordic Institute of Folklore.

Berkaak, Odd-Are 1999: "Oppgjøret ved OK Corral: tolkninger, fortellinger og virkninger." I: *Dugnad* nr. 1. s. 3-47.

Bjurström, Erling 2004: "Hermeneutisk etnografi. Tolkningens plats i det etnografiska arbetet." I: Gemzöe, Lena (red.) *Nutida etnografi. Reflektioner från mediekonsumtionens fält*. Nora, Nya Doxa. s. 73-95.

Blehr, Babro 2000: *En norsk besvärjelse. 17. maj-frände vid 1900-talets slut*. Nora, Nya Doxa.

- Bratteli, Trygve 1980: *Fange i natt og tåke*. Oslo, Tiden.
- Bringsværd, Tor Åge 1992: *Karsten får ikke sove*. Oslo, Cappelen.
- Bruchfeld, Stéphane & Paul A. Levine 1998: *...om detta må ni berätta... En bok om Förintelsen i Europa 1933-1945*. Stockholm. Regeringskansliet.
- Bryld, Claus, Lene Floris, Lars Handesten, Karl Johann Hemmersam, Bernhard Erik Jensen, Carsten Tage Nielsen, Marianne Poulsen, Anne Birgitte Richard, Søren Schou, Annette Vasström, Anette Warring & Torben Weinreich 1999: *At formidle historie – vilkår, kendetegn, formål*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Bryld, Claus & Anette Warring 1998: *Besættelsestiden som kollektiv erindring. Historie- og traditionsforvaltning af krig og besættelse 1945-1997*. Frederiksberg, Roskilde universitetsforlag.
- Bryld, Claus 2004: "Auschwitz and the Collective Memory. Thoughts about a Place and its usage." I: Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (eds.): *Holocaust Heritage. Inquiries into European Historical Cultures*. Malmö, Sekel Bokförlag. s. 63-86.
- Bøe, Jan Bjarne 2006: *Å lese fortiden. Historiebruk og historie-didaktikk*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Campbell, Neil 2004: "Introduction: On Youth Cultural Studies." I: Campbell, Neil (ed.): *American Youth Cultures*. Edinburgh, Edinburgh University Press. s. 1-30.
- Christensen, Lars Saabye 2001: *Halvbroren*. Oslo, Cappelen.
- Christoffersen Ida, Lise Korsgaard & Stine Thuge 2005: *Et museum i sin tid – Dansk Jødisk Museum som erindringssted*. Speciale, Roskilde Universitetscenter.
- Cole, Tim 1999: *Images of the Holocaust. The Myth of the "Shoah"*



*Business*". London, Duckworth.

Connerton, Paul 1989: *How Societies Remember*. Cambridge, Cambridge University Press.

Cross, Frank Leslie 1958: *The Oxford Dictionary of the Christian Church*. London, Oxford University Press.

Dahl, Hans Fredrik, Guri Hjeltnes, Berit Nøkleby, Nils Johan Ringdal & Øystein Sørensen 1995: *Norsk krigsleksikon 1940-45*. Oslo, Cappelen.

Dahlin, Erik 2005: *Reisen til Holocaust. En dokumentasjonsreise til konsentrasjonsleirer i Polen, Tsjekkia og Tyskland*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.

de Figueiredo, Ivo 1996: "Historie og moral. Okkupasjonsundervisningen i skolen." I: Johnsen, Egil Børre (red.). *Forbildets forbilder. Norsk Sakprosa* bd 2. Oslo, Universitetsforlaget. s. 241-255.

Dewey, John [1916] 1997: *Democracy and Education*. New York, The Free Press.

Dulong, Renaud 1998: *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*. Paris, Editions de l'EHESS.

Døving, Runar 1997: "Syden – sted, moral og nytelse." I: *Tradisjon* nr. 2 1997. s 3-13.

Eichholz, Marlis 2000: *Tradisjon som norm. En studie av aktører i dagens bunadbevegelse*. Hovedoppgave i folkloristikk. Universitetet i Oslo, Institutt for kulturstudier,.

Egeland, Helene 1999: "På vandring – Identitetsutvikling sett i lys av 'Back-packing'", *Nordisk samhällsgeografisk tidskrift*, vol. 29. s.73-81.

Engebretsen, Eivind 2006: *Barnevernet som tekst. Nærlesning av 15 utvalgte journaler fra 1950- og 1980-tallet*. Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet. (diss)

Engman, Jonas 1999: *Rituell process, tradition och media. Socialdemokratisk första maj i Stockholm*. Stockholm, Stockholms universitet. (diss)

Eriksen, Anne 1994a: ”Vår kamp er kronet med seier’ – den norske myten om 2. verdenskrig.” *Samtiden* nr. 5 1994. s. 25-33.

Eriksen, Anne 1994b: ”’Like before, just different’. Modern Popular Understanding of the Concept of Tradition”. I: *Arv Nordic Yearbook of Folklore*, Vol 50. s. 9-24.

Eriksen, Anne 1995: *Det var noe annet under krigen. 2. verdenskrig i norsk kollektivtradisjon*. Oslo, Pax forlag.

Eriksen, Anne 1997a: *Minner fra den evige stad. Skandinaver i Roma 1850-1900*. Oslo, Pax forlag.

Eriksen, Anne 1997b: “’...Norge er atter fritt!’ Om den norske markeringen av 50-årsjubileet for frigjøringen.” *Tradisjon* nr.1 1997. s.3-12.

Eriksen, Anne 1999a: *Historie, minne og myte*. Oslo, Pax forlag.

Eriksen, Anne 1999b: ”Dialog og egenart”. I: Knut Aukrust & Anne Eriksen (red.): *Kunnskap om kultur. Folkloristiske dialoger*. Oslo, Novus. s. 169-183.

Eriksen, Anne 2000: ”Krigsfortellinger. Episke strukturer i norsk erindringslitteratur om den 2. verdenskrig.” I: *Prosa* nr. 1 2000. s. 32-41.

Faremo, Osmund 1987: *Takk for livet, Emil*. Oslo, Det norske samlaget.

Feldman, Jackie 2001a: "‘Roots in Destruction’. The Jewish Past as Portrayed in Israeli Youth Voyages to Poland." I: Goldberg, Harvey E. (ed.): *The Life of Judaism*. Berkley, University of California Press. s. 156–171.

Feldman, Jackie 2001b: "In the Footsteps of the Israeli Holocaust Survivor: Israeli Youth Pilgrimages to Poland, Shoah Memory and National Identity." I: Daly, Peter. M., Karl. Filser, Alain Goldschläger & Naomi Kramer (eds.): *Building History. The Shoah in Art, Memory, and Myth*. New York, Peter Lang. s. 35-63.

Feldman, Jackie 2002: "Marking The Boundaries of the Enclave: Defining the Israeli Collective Through the Poland ‘Experience’." I: *Israel Studies* No 2 2002. s. 84-114.

Feldman, Jackie 2007: *Above the Death Pits, Beneath the Flag. Youth Voyages to Poland and the Construction of Israeli National Identity*. (diss) Oxford, Berghahn Books.

Fink, Ida 1997: *Reisen*. Oslo, Document forlag.

Finkelstein, Norman G. 2000. *The Holocaust Industry. Reflections on the Exploitation of Jewish Suffering*. Verso, New York, London.

Foucault, Michel 1999: *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970*. Oslo, Spartacus.

Frafjord, Karine Næss 2002: "Ti år med hvite busser." Tveiten, Toralf (red.): *Kan vi lære av historien? Ti år med Hvite busser til Auschwitz*. Porsgrunn, Hvite busser til Auschwitz. s. 42-52.

Gemzøe, Anker 2003: "Tid og rum i Bachtins værker." I: Møller Andersen, Nina & Jan Lundquist (red.): *Smuthuller. Perspektiver i dansk Bachtin-Forskning*. København, Politisk Revy. s. 63-88.

Gerhardsen, Einar 1970: *Fellesskap i krig og fred. Erindringer 1940-45*. Oslo, Tiden.

Gilbert, Martin 1997: *Holocaust Journey. Travelling in Search of the*

*Past*. London, Weidenfeld & Nicolson.

Gillis, John R. 1994: "Memory and identity: The history of a relationship." I: Gillis, John R. (red.): *Commemorations. The politics of national identity*. Princeton, New Jersey, Princeton University press. s.3-24.

Grimes, Ronald L. 2000: *Deeply Into the Boned. Re-inventing Rites of Passage*. Berkeley, University of California Press.

Gustavsson, Bernt 1996: *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm, Wahlström & Widstrand.

Halbwachs, Maurice 1980: *The Collective Memory*. New York, Harper & Row.

Handelman, Don 1990: *Models and mirrors. Towards an anthropology of public events*. Cambridge, Cambridge University Press.

Harding, Tobias 2007: *Nationalising Culture. The Reorganisation of National Culture in Swedish Cultural Policy 1970–2002*. Linköpings universitet, tema Kultur och samhälle. (diss)

Heger, Wanda & Guri Hjeltnes [1984] 2005: *Hver fredag foran porten*. Oslo, Gyldendal.

Heggli, Gry 2002: *Skoledagboken: En folkloristisk studie av unge jenters skrivehandlinger*. Oslo, Unipub forlag. (diss)

Herman, David 1997: "Scripts, Sequences, and Story: Elements of a Postclassical Narratology." I: *PMLA*, Vol 112, No. 5. s. 1046-1059.

Hodne, Bjarne 1988: "Personlige fortellinger." I: *Norveg* nr. 31. s. 41-68.

Horkheimer Max & Theodor W. Adorno [1944] 1993: *Oplysningens dialektik. Filosofiske fragmenter*. København, Gyldendal.

Jensen, Petter 1998: "Piercing." I: *Tidsskrift for Den norske lægeforening* nr. 30/1998. s. 4634.

Johansen, Anders 2002: *Talerens troverdighet. Tekniske og kulturelle betingelser for politisk retorikk*. Oslo, Universitetsforlaget.

Johnsen, Egil Børre 1993: *Skriften på pulten. Artiumstilen i Norge 1880-1993*. Oslo, ad Notam Gyldendal.

Jonassen, Mari 2000: *Hvite busser. Med norsk ungdom til Hitlers dødsleire*. Oslo, Damm forlag.

Jordheim, Helge 2006a: "Gjerningsmenn og ofre – Holocaustmonumentet i Berlin mellom historie, politikk og estetikk." I: *Stiklestad og andre minnesteder*. Verdal, Stiklestad Nasjonale Kultursenter. s. 179-198.

Jordheim, Helge 2006b: "Kan vi lære av historien? Et tilbakeblikk på debatten om Falstadsenteret." *Skolen. Årbok for norsk utdanningshistorie*, nr 23. s. 160-166.

Jørgensen, Marianne Winther & Louise Philips 2000: *Diskursanalys som teori och metod*. Lund, Studentlitteratur.

Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (eds.) 2003: *Echoes of the Holocaust. Historical Cultures in Contemporary Europe*. Lund, Nordic Academic Press.

Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (eds.) 2004: *Holocaust Heritage. Inquiries into European Historical Cultures*. Lund, Sekel.

Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (eds.) 2006: *The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture*. Lund, Sekel.

Kittang, Atle & Asbjørn Aarseth 1985: *Lyriske strukturer. Innføring i diktanalyse*. Oslo, Universitetsforlaget.

Kjus, Audun 2005: "'Jeg skal ta deg med bak senteret, så får du se hva som skjer...'" Fortellinger fra vitneboksen." I: Bylander, Eric

& Henrik Lindblom (red.): *Muntlighet vid domstol i Norden. En rättsvetenskaplig, rättspsykologisk och rättsetnologisk studie av presentationsformernas betydelse vid domstol i Norden*. Uppsala, Iustus förlag. s. 291-315.

Klein, Barbro 1990: "Transkribering är en analytisk akt." I: *Rig* nr 73. s. 41-66

Klepp, Asbjørn 1980: "Tradisjon og kultur." I: *Norveg* 23. s. 195-226.

Koselleck, Reinhart 1985: *Futures Past. On the Semantics of Historical Time*. Cambridge, Mass., MIT Press.

Kvale, Steinar 1997: *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Lund, Studentlitteratur.

Kverndokk, Kyrre 2000: "De kjempet, de falt, de gav oss alt" Om den rituelle bruken av norske krigsminnesmerker. Hovedoppgave i folkloristikk. Universitetet i Oslo, Institutt for kulturstudier.

Kverndokk, Kyrre 2002. "Jeg satte mine føtter ned der millioner har gått før meg' – Auschwitz som erindringssted og i erindringspraksis." I: *Tidsskrift for kulturforskning* vol 1, nr. 3/4. s. 117-127.

Kverndokk, Kyrre 2006: "För människovärde och demokrati' – en riteanalytisk lesning av Förintelsens minnesdag." I: Bugge Amundsen, Arne, Bjarne Hodne & Ane Ohrvik (red.) 2006: *Ritualer. Kulturhistoriske studier*. Oslo, Universitetsforlaget. s. 179-198.

Kugelmass, Jack 1994: "Why We Go to Poland. Holocaust Tourism as Secular Ritual." I: Young, James (ed.): *The Art of Memory. Holocaust Memorials in History*. New York, Prestel. s.175-183.

Kuhn, Annette 1995: *Family Secrets. Acts of Memory and Imagination*. London, Verso.

Labov, William & Joshua Waletzky [1967] 1997: "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience." I: *Journal of Narrative and Life History* Vol 7. s 3-38.

LaCapra, Dominick 1994: *History, Theory, Trauma. Representing the Holocaust*. Ithaca, Corbell University Press.

Larsson, Hans Albin 2000: *Erövra demokratin!* Stockholm, SNS Förlag.

Lazer, Alon, Julia Chaitin, Tamar Gross & Dan Bar-On 2004a: "A Journey to the Holocaust: modes of understanding among Israeli adolescents who visited Poland." I: *Educational Review*, Vol. 56, No. 1. s. 13-31.

Lazer, Alon, Julia Chaitin, Tamar Gross & Dan Bar-On 2004: "Jewish Israeli Teenagers, National Identity, and the Lessons of the Holocaust." I: *Holocaust and Genocide Studies*, Vol. 18, No. 2. s.188-204.

Lennon, John & Malcolm Foley 2000: *Dark Tourism. The Attraction of Death and Disaster* London, New York, Continuum.

Levy, Daniel & Natan Sznajder 2002: "Memory Unbound. The Holocaust and the Formation of Cosmopolitan Memory" I: *European Journal of Social Theory* Vol. 5 No. 1. s. 87-106.

Levy, Daniel & Natan Szneider 2006: *The Holocaust and Memory in the Global Age*. Philadelphia, Temple University Press.

Lid, Geir 2000: "Viktigere og viktigere." I: *Krigsinvaliden* nr. 1, 2000. s. 47-49.

Linell, Per 2006: *Essentials of dialogism. Aspects and elements of dialogical approaches to language, communication and cognition. Part A*. Department of Language & Culture, Linköpings University. Upublisert manuskript datert 3/10 2006.

Lajos, Attila 2004: *Hjälten och offren. Raoul Wallenberg och judarna i Budapest*. Växjö, Svenska Emigrantinstitutet. (diss)

Lomfors, Ingrid 2000: "Inledning". I: Johansson, Britta (red.): *Judiska minnen. Berättelser från Förintelsen*. Stockholm, Nordiska museet. s. 7-14.

Lomfors, Ingrid 2005: *Minne och glömska kring svenska Röda korsets hjälpsats i Nazityskland 1945*. Stockholm, Atlantis.

Lothe, Jakob & Anette Storeide (red.) 2006: *Tidsvitner. Fortellinger fra Auschwitz og Sachsenhausen*. Oslo, Cappelen.

Ludvigsson, David 2001: "'Levande historia' – inte bara levande historia." I: Nielsen, Carsten Tage, Dorte Gert Simonsen & Lene Wul (red.): *Mod nye historier. Rapporter til Det 24. Nordiske Historikermøde, Århus 9.-13. august 2001*. Bd 3. Århus, Jysk Selskab for Historie. s. 144-177.

Løberg, Sverre 1966: *Det jeg husker best*. Oslo, Aschehoug.

Lönnroth, Lars 1978: *Den dubbla scenen. Muntlig diktning från Eddan till ABBA*. Stockholm, Prisma.

MacCannell, Dean [1976] 1999. *The tourist. A New Theory of the Leisure Class*. Berkeley, University of California Press.

Magnusson, Oscar 1967: *Jeg vil leve*. Oslo. Gyldendal.

Mendelsohn, Oskar 1987: *Jødenes historie i Norge gjennom 300 år*. Bd. 2 1940-1985. Oslo, Universitetsforlaget.

Mercadal, Dennis 1990: *A Dictionary of Artificial Intelligence*. New York, Van Nostrand.

Moore, Sally Falk & Barbara G. Myerhoff 1977: "Secular Ritual: Forms and Meanings." I: Moore, Sally Falk & Barbara G. Myerhoff (eds.): *Secular Ritual*. Assen, Van Gorcum. s. 3-24.



Morson, Gary Saul & Caryl Emerson 1990: *Mikhail Bakhtin. Creation of a Prosaics*. Stanford, Stanford University Press.

Mosse, George L. 1990: *Fallen soldier. Reshaping the Memory of the World Wars*. New York, Oxford University press.

Mæland, Kjellfrid 2002: *Kulturmøte og kulturbryting. Dagens barn i møte med kulturskiftet i Noreg ca 950-1050*. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologileiing, Noregs teknisk-naturvitenskaplige universitet.(diss)

Mørch, Anders. J. 2003: "M. M. Bakhtin." I: Bakhtin, Mikhail: *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Oslo, Cappelen akademiske forlag. s. 5-28.

Nesbø, Jo 2002: *Sorgenfri*. Oslo, Aschehoug.

Nora, Pierre 1996: "Between History and Memory." I: Nora, P. & L. D. Kritzman 1996: *Realms of Memory Rethinking the French Past*. New York, Columbia University Press.

Nordgren, Kenneth 2006: *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Karlstads universitet, Estetisk-filosofiska fakulteten. (diss)

Novick, Peter 2000: *The Holocaust and Collective Memory. The American Experience*. London, Bloomsbary.

Olesen, Bodil Birkebæk 2002: "Realisme, dokumentation og det ægte simulacrum. En refleksion over udstillings- og formidlingsformen på USA's nationale holocaustmuseum." I: *Nord Nytt* nr 84. s. 41-62.

Olick, Jeffrey K. 1999: "Genre Memories and Memory Genres: A Dialogical Analysis of May 8, 1945 Commemorations in the Federal Republic of Germany." I: *American Sociological Review*, Vol 64. s. 381-402.

Olick, Jeffrey & Daniel Levy 1997: "Collective Memory and Cultural Constraint: Holocaust Myth and Rationality in German Politics." I: *American Sociological Review* No. 62. s. 912-936.

Ortner, Sherry 1973: "On key symbols." I: *American Anthropologist* Vol. 75, No. 5. s. 1338-1346.

Pedersen, Willy 1998: *Bittersøt. Ungdom, sosialisering, rusmidler*. Oslo, Universitetsforlaget.

Popular Memory Group 1982: "Popular memory. Theory, politics, method." I: Johnson Richard, Gregor McLennan, Bill Scharz & David Sutton: *Making Histories. Studies in History-Writing and Politics*. London, Hutchinson. s. 205-252.

Povrzanovic Frykman, Maja 2003: "Bodily Experiences and Community-Creating Implications of Transnational Travel." I: Jonas Frykman & Nils Gilje (eds.): *Being There. New Perspectives on Phenomenology and the Analysis of Culture*. Lund, Nordic Academic Press.

Propp, Vladimir [1928] 1990: *Morphology of the Folktale*. Austin, University of Texas Press.

Rantatalo, Petra 2002: *Den resande eleven. Folkskolans skolreserörelse 1890-1940*. Umeå universitet, Institutionen för historiska studier. (diss)

Ricoeur, Paul 2005: *Minne, historia, glömska*, Göteborg, Daidalos.

Reitan, Jan 2005: "Fra bruk til misbruk av et krigsminne? Falstad – nazileir, landssvikerefengsel og nasjonalt minnested." I: *Sønderjyske kulturarv*. Sønderjyske Museer 2003-2004. s. 74-81.

Rodell, Magnus 2002: *Att gjuta en nation. Statyinvigningar och nationsformering i Sverige vid 1800-talets mitt*. Stockholm, Natur och kultur. (diss)

Rogan, Bjarne 2005: "Traveller Chic, Et kulturhistorisk blikk på reiser og turisme, ritual og ekspressivitet" I: Amundsen, Arne Bugge, Bjarne Hodne & Ane Ohrvik (red.): *Ritualer. Kulturhistoriske studier*. Oslo, Universitetsforlaget. s. 119-137.

Sachnowitz, Herman 1976: *Det angår også deg*. Oslo, Cappelen.

Sandström, Erika 2005: *På den tiden, i dessa dagar. Föreställningar om och bruk av historia vid Medeltidsveckan på Gotland och Jamtli historieland*. Östersund, Jamtli. (diss)

Schechner, Richard [1988] 2003: *Performance Theory*. London, Routledge.

Selling, Jan 2004: *Ur det förflutnas skuggor. Historiediskurs och nationalism i Tyskland 1990-2000*. Stockholm, Brutus Östlings Bokförlag Symposion. (diss)

Slaattelid, Rasmus 1998: "Bakhtins translingvistikk." I: Bakhtin, Mikhail: *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen, Ariadne forlag. s.47-89.

Solhaug, Trond 2003: *Utdanning til demokratisk medborgerskap*. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskaplige fakultet. (diss)

Sparman, Anna 2007: "Åtta fotografiska bildserier. Om engångskameror och ungdomar som medforskare." I: *Sosiologi i dag*, nr. 1 2007. s. 53-76.

Stahl, Sandra. D. 1977: "The Personal Narrative as Folklore." I: *Journal of the Folklore Institute*. Vol. XI, No. 1-2. s. 9-30.

Storeide, Anette 2007: *Fortellingen om fangenskapet*. Oslo, Conflux.

Svendsen, Lars Fr. H. 2001: *Ondskapens filosofi*. Oslo, Universitetsforlaget.

Taraldsen, Kristen 2002: "Stiftelsen Hvite busser til Auschwitz."

Fredsarbeid på hjul." I: Tveiten, Toralf (red.): *Kan vi lære av historien? Ti år med Hvite busser til Auschwitz*. Porsgrunn. s.13-40.

Tossavainen, Mikael 2003: "Calendar, Context and Commemoration. Establishing an Israeli Holocaust Remembrance Day." I: Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (eds.) 2003: *Echoes of the Holocaust. Historical Cultures in Contemporary Europe*. Lund, Nordic Academic Press. s. 59-80.

Turkle, Sherry 1995: *Life on the Screen. Identity in the Age of Internet*. New York, Simon & Schuster.

Turner, Edith & Victor Turner 1978: *Images and Pilgrimage in Christian Culture. Anthropological Perspectives*. New York, Columbia University Press.

Turner, Victor 1967: *The forest of symbols. Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca, Cornell University Press.

Turner, Victor 1969: *The ritual process. Structure and Anti-Structure*. London, Routledge & Kegan Paul.

Tveit, Eva-Marie 2003: "Backpackerland – utvidelse av Syden, eller ny geografisk fiksjon?" I: *Tidsskrift for kulturforskning*. vol 2, nr 3, s.41-53.

Tveiten, Toralf (red.) 2002: *Kan vi lære av historien? Ti år med Hvite busser til Auschwitz*. Porsgrunn, Hvite busser til Auschwitz.

Tønnessen, Liv Kari B. 2004: *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolen*. Bergen, Fagbokforlaget.

Urry, John 1990: *The Tourist Gaze. Leisure and Travel in Contemporary Societies* London, Sage.

van Gennep, Arnold 1960: *The Rites of Passage*. London, Routledge & Kegan Paul.

Vice, Sue 1997: *Introducing Bakhtin*. Manchester, Manchester University Press.

Vaage, Sveinung (red.) 2000: *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo, Abstrakt Forlag.

Warring, Anette 1996: "Kollektiv erindring – et brugbart begreb?" I: Bernard E. Jensen, Carsten Tage Nielsen & Torben Weinreich (red.): *Erindringens og glemselens politik*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag. s. 205-233.

Warring, Anette 2004: *Historie, magt og identitet. Grundlovsfejringer gennem 150 år*. Århus, Aarhus Universitetsforlag.

Wertsch, James V. 2002: *Voices of Collective Remembering*. Cambridge, Cambridge University Press.

Wyman, David (ed.) 1996: *The World Reacts to the Holocaust*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press.

Young, James E. 1993: *The Texture of Memory. Holocaust Memorials and Meaning*. New Haven, Yale University Press.

Young, James E. 1999: *At Memory's Edge. After-Images of the Holocaust in Contemporary Art and Architecture*. New Haven, Yale University Press.

Zander, Ulf 2003: "Holocaust at the Limits" I: Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (eds.) 2003: *Echoes of the Holocaust. Historical Cultures in Contemporary Europe*. Lund, Nordic Academic Press. s. 255-292.

Zander, Ulf 2006: "To Rescue or be Rescued. The Liberation of Bergen-Belsen and the White Buses in British and Swedish Historical Cultures." I: Karlsson, Klas-Göran & Ulf Zander (eds.): *The Holocaust on Post-War Battlefields. Genocide as Historical Culture*. Lund, Sekel. s. 343-383.

Zerubavel, Yael 1995: *Recovered Roots. Collective Memory and the Making of Israeli National Tradition*. Chicago, University of Chicago Press.

Aarhus, Åsne 1996: *Rituell rekreasjon. En folkloristisk analyse av traveller-turisme*. Hovedoppgave i folkloristikk. Universitetet i Oslo, Institutt for kulturstudier.

#### INTERNETT

Aktive fredsreiser A/S:

[http://www.aktive-fredsreiser.no/tilbakemeldinger/fra\\_mor\\_traastad\\_03.htm](http://www.aktive-fredsreiser.no/tilbakemeldinger/fra_mor_traastad_03.htm), lesedato 7 september 2006

[http://www.aktive-fredsreiser.no/administrasjon/aktiv\\_tidsvitner.htm](http://www.aktive-fredsreiser.no/administrasjon/aktiv_tidsvitner.htm), lesedato 30. april 2007

[http://www.aktive-fredsreiser.no/turer/spesialturer\\_start.htm](http://www.aktive-fredsreiser.no/turer/spesialturer_start.htm), lesedato 1.mai 2007

Bjerkvik skole:

<http://www.bjerkvik.gs.nl.no/Klbeskrivelse.htm>, lesedato 23. april 2003

Beiarn kommune:

<http://www.beiarn.kommune.no/nordland/beiarn/beiarnk.nsf/id/4098A740EAC876CFC1256EAF0039B811?OpenDocument>, lesedato 7. september 2006

Daria.no:

[http://www.daria.no/skole/emne/Historie/2.\\_verdenskrig/Konsentrasjonsleire/](http://www.daria.no/skole/emne/Historie/2._verdenskrig/Konsentrasjonsleire/), lesedato 4. november 2005

<http://www.daria.no/skole/?tekst=1799>, lesedato 4. november 2005

Galterud skole:

<http://www.galterud.net/all/Polen>, lesedato 7. september 2006

Hjemmeside for Signe og Oddvar Arntzen:

<http://arntzens.no/hvitbuss/index.htm>, lesedato 8. november 2005

Hvite busser til Auschwitz:

<http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=100314>, lesedato 16. mai 2005

<http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=77668>, lesedato 20. oktober 2005

<http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=103480>, lesedato 26. oktober 2005

<http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=106591>, lesedato 26. oktober 2005

<http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=106592>, lesedato 26. oktober 2005.

<http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=77686>, lesedato 27. oktober 2005

<http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=301022>, lesedato 26. april 2007

<http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=116819>, lesedato 28. april 2007

<http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=123542>, lesedato 28. april 2007

<http://www.hvitebusser.no/Webdesk/netblast/pages/index.html?id=101251>, lesedato 30. april 2007

Høgskolen i Vestfold:

<http://www-lu.hive.no/videreutdanning/holocaust/studieplan.htm>, lesedato 30. april 2007

Kragerø videregående skole:

<http://www.kragero.vgs.no/hbusser.html>, lesedato 8. november 2005

Polenturen.no:

<http://www.polenturen.no/>, 7. september 2006

Propaganda.net:

<http://propaganda.net/skoleside/?stil=1799>, lesedato 4. november 2005

Verdun Tourisme – Tourist office of Verdun and Outskirts:

<http://www.verdun-tourisme.com/en/index.htm>, lesedato 3. november 2005

VG blogg:

<http://www.vgb.no/461/>, lesedato 8. november 2005

Memorial and Museum. **Auschwitz-Birkenau:**

<http://www.auschwitz.org.pl/html/eng/zwiedzanie/index.html>, lesedato 25. mai 2006

<http://www.auschwitz.org.pl/html/eng/zwiedzanie/frekwencja.php>, lesedato 25. mai 2006

Utdanningsdirektoratet, Læreplanverket for den 10-årige grunnskole:

<http://www.udir.no/L97/planer/l97/samfunf.doc>, lesedato 29. april 2007

<http://www.udir.no/L97/planer/l97/kristen.doc>, lesedato 29. april 2007

<http://www.udir.no/L97/planer/l97/html/bruats.html>, lesedato 29. april 2007

Wieliczka Salt Mine Tourist Route:

<http://www.kopalnia.pl/english/aktualnosci.htm>, lesedato 11. oktober 2005.



## AVISER OG TIDSSKRIFTER

(Kilde: A-tekst, om ikke annet er angitt)

*Adresseavisen* 7. oktober 2001

*Aftenposten* 9. august 1992

*Aftenposten* 11. august 1992

*Aftenposten* 15. august 1992

*Aftenposten* 24. september 1992

*Aftenposten* 31. mars 1993

*Aftenposten* 26. januar 1995

*Aftenposten* 7. mai 2006, [http://www.aftenposten.no/kul\\_und/lit-teratur/article1307011.ece](http://www.aftenposten.no/kul_und/lit-teratur/article1307011.ece), lesedato 1. mai 2007

*Bergens Tidende* 1. oktober 1994

*Dagbladet* 21. august 2005, papirutgave

*Dagbladet* 27. januar 2006, <http://www.dagbladet.no/kultur/2006/-01/27/455992.html>, lesedato 1. mai 2007

*Dagbladet* 27. februar 2006, <http://www.dagbladet.no/kultur/2006/-02/27/459099.html>, lesedato 1. mai 2007

*Krigsinvaliden* nr 1. 1997

*Krigsinvaliden* nr. 1 2000

*Nordlys* 7. oktober 1995

*Nordlys* 16. oktober 1999

*Nordlys* 12. oktober 2000

NTB 22. januar 1995

NTB 26. januar 1995

NTB 3. mai 1998

NTB 6. desember 1999

## VIDEO

Birkeland kommune 2000: *Mi glømmer det aldri.*

Stiftelsen Hvite busser til Auschwitz 1998: *“En reise for livet...”*.

Elevvideo om en reise med Hvite busser til Auschwitz, Moen skole 2002.

Elevvideo om en reise med Hvite busser til Auschwitz, Moen skole 2004.

## RADIO

*Gratulerer med dagen*, NRK P1, 17. mai 2007.

*Ta judarna sist*, SR P1, 27. september 1998. [http://www.sr.se/p1/diverse/appdata/dokumentar/sounds/ta\\_judarna\\_sist.ram](http://www.sr.se/p1/diverse/appdata/dokumentar/sounds/ta_judarna_sist.ram), lyttedato 12. juli 2007.

*Verden på lørdag*. 13. juni 2005. NRK P2

## ANNET PUBLISERT MATERIALE

Hvite busser til Auschwitz 2004: *Den som glemmer historien må leve den om igjen*. Porsgrunn

## INTERVJUER

Intervju med Geir Lid 16. februar 2004

Intervju med Helga Arntzen og Oddvar Løken 18. februar 2004

Intervju med Runar Berthiniussen 20. februar 2004

Intervju med mann født 1921, 15. mai 2003 (tidsvitne 1)

Intervju med mann født 1923, 19. mai 2003 (tidsvitne 2)

Intervju med kvinne født 1924, 21. mai 2003 (tidsvitne 3)

Intervju med kvinne født 1923, 23. mai 2003 (tidsvitne 4)

Intervju med mann født 1918, 30. mai 2003 (tidsvitne 5)

Intervju med mann født 1919, 11. juni 2003 (tidsvitne 6)

Intervju med mann født 1916, 10. juni 2003 (tidsvitne 7)

Intervju med mann født 1925, 20. mai 2003 (tidsvitne 8)

Intervju med mann født 1924, 13. juni 2003 (tidsvitne 9)

Intervju med Hans Johnsen 8. oktober 2004 (tidsvitne 10)

Intervju med Adrian 10. oktober 2004 (elev)

Intervju med Adrian 7. januar 2005 (elev)

Intervju med Aleksander 8. oktober 2004 (elev)

Intervju med Aleksander 5. januar 2005 (elev)

Intervju med Anne 7. oktober 2004 (elev)

Intervju med Anne 6. januar 2005 (elev)

Intervju med Bjørnar 12. oktober 2004 (elev)

Intervju med Bjørnar 4. januar 2005 (elev)

Intervju med Geir 7. oktober 2004 (elev)

Intervju med Geir 13. januar 2005 (elev)  
Intervju med Hilde 8. oktober 2004 (elev)  
Intervju med Hilde 5. januar 2005 (elev)  
Intervju med Karin 11. oktober 2004 (elev)  
Intervju med Karin 5. januar 2005 (elev)  
Intervju med Kristoffer 7. oktober 2004 (elev)  
Intervju med Kristoffer 6. januar 2005 (elev)  
Intervju med Linda 11. oktober 2004 (elev)  
Intervju med Linda 7. januar 2005 (elev)  
Intervju med Siri 8. oktober 2004 (elev)  
Intervju med Siri 6. januar 2005 (elev)  
Intervju med Kristin 14. oktober 2004 (lærer)  
Intervju med Kristin 12. januar 2005 (lærer)  
Intervju med Hannah 10. oktober 2004 (Adrians mor)  
Intervju med Hannah 12. januar 2005 (Adrians mor)  
Intervju med Knut 12. oktober 2004 (Hildes far)  
Intervju med Knut 6. januar 2005 (Hildes far)  
Intervju med Maria 14. oktober 2004 (Aleksanders mor)  
Intervju med Maria 24. januar 2005 (Aleksanders mor)  
Intervju med Mona 12. oktober 2004 (Bjørnars mor)  
Intervju med Mona 4. januar 2005 (Bjørnars mor)  
Intervju med Tore 13. oktober 2004 (Siris far)  
Intervju med Tore 5. januar 2005 (Siris far)

#### FELTDAGBØKER OG FELTNOTATER

Foredrag med Helga Arntzen 18. februar 2004, transkribert båndopptak  
Foreldremøte 27. april 2004  
Foreldrekveld 2. september 2004, transkribert båndopptak  
Foreldrekveld 7. oktober 2004  
Skolehverdagen uke 41 og 42, 2004, transkribert båndopptak av tidsvitnets foredrag  
Reise med Hvite busser til Auschwitz 16.- 23. oktober 2004  
Storsamling i midttimen 2. desember 2004  
Foreldrekveld 24. januar 2005, transkribert båndopptak

#### ANNET FELTARBEIDSMATERIALE

Fotografier fra turen fra Aleksander, Anne, Birger, Bjørnar, Kristoffer, Geir, Hilde, Karin Linda og Siri.

Johnsen, Hans 2003: *Til Auschwitz-Birkenau med Hvite busser*. Fotokopiert hefte.

Mann født 1921: *Fangeberetning*. Upublisert manuskript (tidsvitne 1)

Maria, Aleksanders mor: Manuskript til foredrag ved Moen skole våren 2004.

Moen skole: Informasjon om skoleturer. 2004.

Moen skole: Huskeliste for turen til Polen.

Moen skole: Reglement: Polenturen oktober 2004. Klasse 10C og D.

Reisedagbøkene til Adrian, Aleksander, Bjørnar, Kristoffer, Hilde, Karin og Siri.

Prosjektoppgavene til Aleksander, Anne, Bjørnar, Kristoffer, Geir, Hilde, Karin Linda og Siri.

# Tidligere avhandlingar ved Tema Q

1. Lindaräng, Ingemar: *Ett jubileum i tiden. Birgittajubileet 2003 som historiebruk*. Licentiatavhandling, 2005
2. Johansson, Carina: *Mellan ruinromantik och partyfabrik? En etnografisk studie av Visby i bild, berättelse, fantasi och minne*. Licentiatavhandling, 2006
3. Hillström, Magdalena: *Ansvar för kulturarvet. Studier i formeringen av det kulturhistoriska museiväsendet i Sverige med särskild inriktning på Nordiska museets etablering 1870-1920*. Doktorsavhandling, 2006
4. Gunnarsson, Andreas: *Genetik i fiktion*. Licentiatavhandling, 2006
5. Seifarth, Sofia: *Råd i radion: Modernisering, allmänhet och expertis 1939-1968*. Doktorsavhandling, 2007
6. Lindaräng, Ingemar: *Helgonbruk i moderniseringstider. Bruket av Birgitta- och Olavstraditionerna i samband med minnesfiranden i Sverige och Norge 1891-2005*. Doktorsavhandling, 2007

7. Harding, Tobias: *Nationalising Culture: The Reorganisation of National Culture in Swedish Cultural Policy 1970-2002*. Doktorsavhandling, 2007
8. Egeland, Helene: *Det ekte, det gode og det coole. Södra teatern og den dialogiske formasjonen av mangfoldsdiskursen*. Doktorsavhandling, 2007

