

Fredrikke

Organ for FoU-publikasjoner - Høgskolen i Nesna

Holocaust

Rapport fra et dramaforløp med utgangspunkt i Joshua Sobols' skuespill "Ghetto"



Tor Helge Allern

Pris kr. 200,-
ISBN 978-82-7569-154-3
ISSN 1501-6889

2007, nr. 2



HØGSKOLEN I NESNA

Om Fredrikke Tønder Olsen (1856-1931)

Fredrikke Tønder Olsen ble født på handelsstedet Kopardal, beliggende i nåværende Dønna kommune. Det berettes at Fredrikke tidlig viste sin begavelse gjennom stor interesse for tegning, malerkunst og litteratur. Hva angår det siste leste hun allerede som ung jente "Amtmannens døtre".

Kildene forteller at Fredrikke levde et fascinerende og spennende liv til tross for sine handikap som svaksynt og tunghørt. Hun måtte avbryte sin karriere som gravørlærling fordi synet sviktet. Fredrikke hadde som motto: "Er du halt, er du lam, har du vilje kjem du fram." Fredrikke Tønder Olsen skaffet seg agentur som forsikringsagent, og var faktisk den første nordiske, kvinnelige forsikringsagent. Fredrikke ble kjent som en dyktig agent som gjorde et utmerket arbeid, men etter 7 år måtte hun slutte siden synet sviktet helt.

Fredrikke oppdaget fort behovet for visergutter, og startet Norges første viserguttbyrå. Hun var kjent som en dyktig og framtidsrettet bedriftsleder, der hun viste stor omsorg for sine ansatte. Blant annet innførte hun som den første bedrift i Norge vinterferie for sine ansatte.

Samtidig var hun ei aktiv kvinnesakskvinne. Hun stilte gratis leseværelse for kvinner, inspirerte dem til utdanning og hjalp dem med litteratur. Blant hennes andre meritter i kvinnesaken kan nevnes at hun opprettet et legat på kr. 30 000,- for kvinner; var æresmedlem i kvinnesaksforeningen i mange år; var med på å starte kvinnesaksbladet "Norges kvinder" som hun senere regelmessig støttet økonomisk.

Etter sin død ble hun hedret av Norges fremste kvinnesakskvinner. Blant annet er det reist en bauta over henne på Vår Frelses Gravlund i Oslo. Fredrikke Tønder Olsen regnes som ei særpreget og aktiv kvinne, viljesterk, målbevisst, opptatt av rettferdighet og likhet mellom kjønnene.

Svein Laumann

Innhold

INNLEDNING	3
HOLOCAUST	6
NAZISME	9
JOSHUA SOBOL OG GHETTO	12
VILNA	14
HANDLINGEN I DRAMAFORLØPET HOLOCAUST	19
PROSJEKTBEKRIVELSE	23
PLAN FOR GJENNOMFØRING	28
FASER	30
INTRODUKSJONSFASEN (4 TIMER)	30
PRESENTASJONSFASEN (4 TIMER)	35
<i>Beskrivelse av enkelte, sentrale roller</i>	47
UNDERSØKELSEFASEN (6 TIMER)	53
FRAMSTILLINGSFASEN	60
PLAKAT	61
JØDISK GUDSTJENESTE	62
NORA LEVIN: THE HOLOCAUST. THE DESTRUCTION OF EUROPEAN JEWRY 1933 - 1945, NEW YORK, SCHOCKEN BOOKS (NOTATER)	65
METODE	72
NÆRHET ELLER DISTANSE TIL DET FENOMEN MAN UNDERSØKER	72
PROBLEMSTILLING OG METODER	74
OBSERVASJON	75
INTERVJU	78
SPØRRESKJEMA	80
KOMBINASJONEN AV FLERE METODER	81
SPØRREUNDERSØKELSE OM HOLDNINGER OG MENNESKESYN	84
ELEVENES VURDERING AV PROSJEKTET	105
SPØRRESKJEMA	118
INTERVJUER	123
1. KOMMENTARER TIL PROSJEKTET	125
2. INNLEDENDE AKTIVITETER	130
3. HOVEDSPILLENE	136
4. DRAMA I SKOLEN	148
KONKLUSJON	151
LITTERATURLISTE OG KILDER	156

Innledning

Høsten 2005 kom jeg i kontakt med en del lærere ved Sandnessjøen ungdomsskole i forbindelse med at de planla en studietur med Hvite busser (arrangert av Norges Røde Kors) til konsentrasjonsleire i Tyskland (Sachsenhausen og Ravensbrück) og Polen (Auschwitz).¹ Det var interesse for å prøve ut et dramaforløp jeg hadde arbeidet med i flere år med studenter ved Høgskolen i Nesna, men som jeg av ulike grunner ikke hadde forsøkt i skolen. Det skyldtes bl.a. forløpets bruk av sterke virkemidler (teaterlys, nazisymboler, våpen og lydeffekter), og at jeg var usikker på om selve temaet ville være for komplisert.

Jeg hadde før prosjektet ved Sandnessjøen ungdomsskole gjennomført opplegget med noen hundre studenter, (Nesna, Namsos og masterstudenter ved Universitetet i Aarhus) og grep sjansen til å prøve det i grunnskolen i tre 10. klasser. I 1989 så jeg Joshua Sobols skuespill *'Ghetto'* ved National Theatre i London. Det tok for seg hendelser i jødeghettoen i Vilna² under 2. verdenskrig. Jeg opplevde dette stykket både som interessant og dristig. Det var interessant bl.a. fordi det framstilte jødernes eksistensielle situasjon og dilemma under 2. verdenskrig. Det var dristig fordi det problematiserte spørsmålet om en egen stat for jøder, og fordi Sobol selv er jøde, bosatt i Israel. I stykket kommer dette bl.a. fram i dialogen mellom ghettolederen og sionisten Jacob Gens og bibliotekaren og sosialisten Herman Kruk, som begge er historiske figurer fra ghettoen.

Jeg har utvikla dramaforløpet³ om holocaust med utgangspunkt i Sobols skuespill, ved å ta for meg noen situasjoner og legge til rette for improvisert spill innafor disse situasjonene. Jeg har lagt vekt på å trekke inn eksistensielle dilemma, som igjen kunne reise spørsmålet om menneskesyn. Dette er bl.a. inspirert av den norske

¹ Jeg deltok våren 2006 på en av turene, til Sachsenhausen og Ravensbrück. Bilder fra disse to leirene er med i rapporten.

² Vilna tilhørte Polen før 2. Verdenskrig, men med forskyvningene av grensene mellom Sovjet og Tyskland kom Vilna til å bli en del av Litauen - og navnet ble endra til Vilnius.

³ Betegnelsen dramaforløp ble vanlig etter 1988 med den danske oversettelsen av O'Neill & Lambert (1984). Anne-Mari Larsen definerer dramaforløp med henvisning til den engelske dramapedagogen Gavin Boltons skille mellom øvelser, dramatisk lek, teater og drama for innsikt; "Dramaforløp regnes for å tilhøre den fjerde kategorien, drama for innsikt ...(der man) ikke nødvendigvis (skal) fram til et ferdig sluttprodukt på samme vis som når en arbeider med teater (Larsen 1997; 28)". Dramaforløp blander elementer fra øvelser, dramatisk lek og teater til en ny form, der skillet mellom aktør og publikum er oppløst, og fokus er knyttet til å skape læringssituasjoner med utgangspunkt i et gitt tema eller problemstilling. Dramaforløpet er basert på improvisert spill, og ikke på det å opptre for andre (teater). Dette dramaforløpet kan minne om teaterprøven, fordi det inneholder mange aspekt ved teater, som arbeid med tekst og instruksjon, bruk av teatral virkemidler, som lys og lyd, kostymer osv. Derfor kan dramaforløpet også gjerne utvikles til en forestilling.

filosofen Harald Ofstad (1971) og hans analyse av nazismen i *'Vår forakt for svakhet'*. Det har vært en viktig motivasjon for mitt arbeid med dette dramaforløpet både med førskole- og allmennlærerstudenter, å kunne konfrontere deltakerne med deres eget menneskesyn og den forakt for svakhet som også finnes i vår egen kultur og historie.

Jeg konstruerte et dramaforløp som var basert på en anti-nazistisk grunnholdning, men jeg ønsket ikke at det bare skulle bli en undersøkelse av hvordan 'de andre' kunne bli nazister. Jeg ønsket å se på nazismens muligheter ved å undersøke vår egen, deltakernes, mulige forakt for svakhet. Den spontane interaksjonen i spill gjør det også mulig å la sine egne mørke sider komme opp og fram, beskytta av rolle, kostymer og fiksjon.

De første årene jeg gjorde dette forløpet ble det innledet med film om 2. verdenskrig, både en nazistisk (et utdrag fra Leni Riefenstahls *Triumf des Willens* (1935) og en fra den allierte siden, *Herrefolket*, samt et rollespill fra Norge før krigen. Dette gikk jeg etter hvert bort fra, og valgte i stedet å gå mer direkte i spill. Jeg brukte også den første tiden en parallell historie om en skuespillertrupp som måtte opptre for tyskerne, henta fra Sobols skuespill.

Jeg har latt deltakerne se filmen 'Vinn eller dø!' (1989), som er spilt inn i Auschwitz, og har den nå med som en avslutning. Jeg har tidligere også vist en palestinsk og en israelsk film om intifadaen på Vestbredden, for å bringe inn vår egen tid. Filmene har hatt en distanserende virkning i forhold til spillet fra ghettoen. Jeg har likevel gått bort fra dette, fordi jeg har måttet stramme inn opplegget med mindre tid tilgjengelig. Sobol gjør selv en kobling til Midt-Østen i *Ghetto* ved å framheve konflikten rundt jødisk nasjonalisme (sionismen).

Jeg forsøkte en tid også med et nytt spill etter filmene, der en samling historikere, filosofer og religiøse ledere skulle drøfte Holocaust i et rollespill der ulike holdninger ble konfrontert. Men dette har sjelden fungert. Det ser ut til at det er en så stor utladning etter første del av dramaforløpet, at nok er nok. Men det har vært interessant å se at det har vakt sterke reaksjoner å se ofre og etterkommere av Europas forfulgte jøder i rollen som herskere og undertrykkere (på Vestbredden).

Jeg forenklet likevel spillet for å kunne skape en skarpere og mer tydelig fiksjon, og en mer håndterlig undersøkelse. Jeg oppdaget at improvisasjonen rundt en fabrikkscene inviterte til fysiske handlinger på en slik måte at fiksjonen av og til

kunne leve sitt eget liv, og jeg konsentrerte meg derfor mer om denne situasjonen. Jeg tok bort noe som var mer direkte knytta til skuespillet (skuespillertruppen), og la til noe som var antydnet, men ikke utfoldet i skuespillet (fabrikkscenen).

Det oppsto det jeg vil kalle 'magiske øyeblikk', der det skjedde noe mellom deltakerne, deltakernes roller og mellom deltakernes rolle og lærer-i-rolle⁴, som ikke var planlagt, men som på en måte fikk fiksjonen til å 'ta av'.

Dramaforløpet inneholder en del skjult instruksjon, og rollebeskrivelser for de viktigste rollene. Dette innebærer at en del av rollene får forberede seg, spesielt i spillsituasjoner som innebærer konfrontasjon med lærer-i-rolle, som den tyske nazi-offiseren Bruno (Hans) Kittel.



Buchenwald 16.04.45.

⁴ Lærer-i-rolle er en dramaform som ofte brukes i dramaforløp, der læreren kan påvirke spillet både innenfra (i en eller flere roller), og utenfor (som lærer og instruktør). Internasjonalt er den engelske dramapedagogen Dorothy Heathcote kjent som en pioner for denne dramaformen.

Holocaust

Holocaust, på hebraisk *Shoah*, uttrykker vanligvis det planmessige og industrielle folkemordet på jøder under Det Tredje Rike i Hitler-Tyskland og okkuperte områder under 2. verdenskrig. Begrepet inkluderer også ofte det overlagte forsøket på å utrydde sigøynere, homoseksuelle, utviklingshemmede og såkalte mindreverdige folkegrupper og individer, og politiske fiender.

Begrepet er omstridt, i den forstand at det er uenighet om det skal reserveres folkemordet på jøder, eller om det skal inkludere alle folkegrupper som var utsatt for Hitler-Tysklands massedrap. Begrepet brukes her i denne siste betydningen.⁵

Den polsk-engelske sosiologen Zygmunt Bauman, som selv har jødisk bakgrunn, kommenterer det han kaller 'erobring' og 'utnytting' av Holocaust, som noe som "rammet jødene og bare jødene, og som derfor, hva andre angikk, krevde beklagelse, medfølelse, kanskje en unnskyldning, men ikke stort annet enn det (Bauman 1997; 13)". Han viser også til Israel bruk av de tragiske minnene som bevis for egen politisk legitimitet, og som forsvar for den urett den selv måtte komme til å begå (ibid).

Bauman underslår selvfølgelig ikke at holocaust var en jødisk tragedie. Av de 20 millioner mennesker som ble utryddet på Hitlers befaling, var 6 millioner jøder. Jødene var dessuten de eneste som "var øremerket for total ødeleggelse (op cit; 14)". Likevel avviser han at holocaust er en hendelse i *jødisk historie*. Poenget er at

"holocaust var født og båret fram i vårt moderne rasjonelle samfunn, på et høyt trinn i vår sivilisasjon og på toppen av menneskets kulturelle storverk, og av denne grunn er det et problem for vårt samfunn, vår sivilisasjon og vår kultur (ibid)".

Når offentligheten blir utfordret til å reflektere over hvordan slike grusomheter var mulig, hvordan de kunne skje 'i hjertet av den siviliserte verden', utfordres sjelden

⁵ Se for eksempel Schafft 2004; 12n7. I boka 'Holocaust' publisert av Israel Pocket Library, blir Holocaust beskrevet som spesielt knytta til folkemordet på jøder. Norman G. Finkelstein gir i Holocaust-industrien (2004) en sterk kritikk av det han kaller ideologisering av Holocaust og utnytting av jødernes lidelser. Denne debatten er både viktig og interessant, men går ut over det som har vært mitt anliggende med dette prosjektet, og følges derfor ikke videre opp her.

folks egne holdninger og sjelefred. Diskusjoner om skyld blir gjerne knytta til personlige trekk ved Hitler, eller til antisemittismen⁶ som tradisjon i europeisk kultur. Mot dette peker Bauman på en annen forklaring; holocaust bærer i seg karakteriske trekk ved det moderne samfunn og modernitetens tekniske landevinninger. Auschwitz ble drevet som en hvilken som helst industribedrift, og jødene og andre som skulle utryddes ble vurdert som hvilken som helst råvare. Men de var ikke hvilken som helst råvare, de var mennesker. Dermed forsøker Bauman å få fram både det unike og allmenne, eller normale, ved holocaust.

Kommandanten i Auschwitz, Rudolf Höss, sa i rettssaken etter krigen at det som hadde bekymret han mest da de skulle starte opp ovnene, var om teknikken ville virke (Ofstad 1971:112). Höss satte sin ære i å gjennomføre sin virksomhet på den mest effektive måten, vi kan nesten si; så samvittighetsfullt som mulig. Det skjedde gjennom anvendelsen av industriens samlebåndsprinsipp, bruk av ublodig gass istedenfor kuler og krutt, og bruk av rester fra ofrene i annen industriell produksjon.

Höss var en pliktoppfyllende mann som alltid var villig til å tjene en eller annen myndighet, enten som bøddel for naziregimet eller som tiltalt stilt overfor en dommer (Höss 1959). Höss var ikke alene, og han var ikke gal. Han kunne i vår tid vært en effektiv byråkrat i et Justisdepartement. Og Höss hadde moral. Gasskamrene var redskap for den sentimentale morder, som ikke liker at kjæledyret lider, og som makter å gjennomføre den mest brutale og omfattende tilintetgjørelse, og godta at det er både rett og rimelig, men som forferdes over lommetyver, kriminelle forbrytere, og "jødenes lave moral i Auschwitz". Men først og fremst var gasskamrene redskap for industriplanleggeren og byråkraten, som administrerte utryddelsen uten å se fangene i øynene.

Mitt utgangspunkt er en kobling av Baumans og Ofstads perspektiv. Det er denne koblinga som ligger til grunn, når jeg forsøker å utfordre deltakernes menneskesyn

⁶ "Antisemittisme, jødefiendtlighet. Uttrykket ble tatt i bruk i 1879 av tyskeren Wilhelm Marr, og fikk i tiårene som fulgte og i det 20. århundre stor utbredelse i politiske og intellektuelle kretser i Europa som betegnelse for rasistisk eller politisk basert jødefiendtlighet til forskjell fra det tradisjonelle folkelige religiøst og sosio-økonomisk baserte jødehatet. Ordet i seg selv er misvisende, ettersom semitter er personer som taler et semittisk språk og tilhører de semittiske kulturgrupper. Det mest utbredte semittiske språk i dag er arabisk (CAPLEX, <http://www.caplex.no/Web/ArticleView.aspx?id=9337341> (28.09.06))."

og holdninger til 'svakhet'. De må ta stilling i de situasjoner jeg har forberedt, og som er henta fra ghettoen i Vilna.

Man kan, som for eksempel Einhart Lorenz (2003; 7), spørre om det er mulig å formidle og fatte masse mord på kvinner, menn, nyfødte og oldinger? Er det mulig å fatte utpining i arbeidsleire og transport i isende kuvogner. Er det mulig å fatte det fanger har opplevd, følt eller tenkt under tortur, gassing eller medisinske eksperimenter? Og er det mulig å fatte det som gjerningsmenn og –kvinner har tenkt, enten de var voktere, leger eller byråkrater? Er det mulig å sette seg inn i situasjonen til alle de tause medløperne?

Jeg forsøker ikke med dette dramaforløpet å gjenskape det disse kan ha opplevd, følt eller tenkt. Jeg forsøker ikke å gjenskape konsentrasjonsleirenes grusomhet. Jeg tar i stedet utgangspunkt i situasjonen før leirene, og helt konkret, i Vilna-ghettoen. Det jeg forsøker er å involvere deltakerne i noen tenkte situasjoner, der de blir konfrontert med et menneskesyn basert på forakt for svakhet. I denne situasjonen må de foreta noen valg, de må ta stilling. Deltakerne kan teste ut egne og andres holdninger, og på denne måten lære noe mer om seg selv og andres handlinger og valg i eksistensielle situasjoner. Dette kobler jeg til en undersøkelse av deres holdninger før og etter prosjektet, for å vinne mer ut om hvordan denne type dramaforløp virker.



Holocaustminnesmerket i Berlin (foto THA)

Nazisme

Nazismen blir gjerne forklart med antisemittismen som det sentrale, eller noe av det mest sentrale. Det heter for eksempel i CAPLEX (nettutgaven):

”Et av de mest sentrale trekk i ideologien var en ytterliggående antisemittisme. Ifølge nazismen var et folks verdi betinget av "rasen", og den "ariske" rasen var den mest høytstående”.⁷

Denne forklaringen er også framredende i en nyere studie av nazismen, Laurence Rees (2006).

”De lange knivers natt, Dachau og de andre konsentrasjonsleirene, med rasismen og antisemittismen som kjernepunkter i den nazistiske ideologien – alt var der fra begynnelsen av (Rees 2006; 76).”

Ofstad (1971; 11) avviser ideen om at det essensielle i nazismen er antisemittismen. Han framhever i stedet at ideen om at den sterke skal herske over den svake, og at den svake er foraktelig fordi han lar seg beherske, er noe av kjerna i nazismen. Ofstad utdyper dette, og beskriver 6 komponenter i nazismen som tenkemåte; eliteprinsippet, maktidentifikasjonen, voldspresumpsjon, moralsuspensjon, herskerretten og makt-er-rett-prinsippet. Han understreker her at det ikke er nok at vi finner en av komponentene, f.eks. symptom på voldsdyrking innen en gruppe, til at den kan defineres som nazistisk.

”Omkring denne kjernen av seks komponenter finnes en bred sone av faktorer som – alt etter omstendighetene – underletter deres vekst. Her finner vi lederdyrkelse, chauvinisme, maktorientert nasjonalisme, tendens til å skille mellom folkets-for-dagen-lagte vilje og folkets 'egentlige' vilje, rasefordommer, betoning av nødvendigheten av faste normer og moralsk opprusting, ideen om at det er bedre å tenke rett enn å tenke fritt, puritanisme, antirasjonalisme, antiintellektualisme, dyrkelse av det heroiske, trang til å straffe, svart-hvitt-tenkning, hang til klisjeer og sentimentalitet, symbolorientert (virkelighetsfjern) idealisme, 'ridder-romantikk', antiparlamentarisme, osv. I større eller mindre grad kan disse utkantfaktorene – hver for seg, eller flere i fellesskap – sette i gang prosesser som fører til at kjernekomponentene vokser frem (op cit; 204)”.

⁷ <http://www.caplex.no/Web/ArticleView.aspx?id=9324370>, 21.11.06

Ofstad avviser ikke at antisemittisme er en sentral del av nazismen. Det han avviser er at antisemittisme er nazismens kjerne, eller mest framtrædende aspekt. Rees er også inne på at forakten for svakhet og ideen om den sterkestes herskerrett er noe av det grunnleggende ved nazismen;

”Men nå (etter å ha avtalen med Storbritannia, Frankrike og Italia om å innlemme Sudetenland i Tyskland, min anm.) skulle han helt åpenlyst komme til å vise hva som var kjernen i den nazistiske tankegangen – den sterke tar seg ganske enkelt til rette (op cit; 89)”.

Hitler argumenterte mot svakhet i en sosialdarwinistisk retorikk: ”Hele naturens verk er en mektig kamp mellom styrke og svakhet – de sterke evige seier over de svake (Hitler sitert i Ofstad 1971; 36)”. Hitler utdyper denne tenkemåten i *Mein Kampf*.

”En sterkere slekt vil forjage de svakere, fordi livstrangen, drevet til det ytterste, alltid vil sprengte alle de såkalte humanitetens latterlige lenker og i stedet sette naturens humanitet, som tilintetgjør svakheten for å gi plass for styrken (sitert i Ofstad op cit; 42)”.

Denne forståelsen av nazismen legger jeg til grunn for mitt arbeid med Holocaust. Det rasemessige er helt sentralt i nazisme, men ikke nasjonalisme eller den spesielle avarten av rasisme; antisemittismen. Dette innebærer ikke en nedtoning av jødiske ofre eller at nazismen forakter jødedommen. Jødene var ikke bare lavest ansett i nazismens rasehierarki, de var i følge nazismen et skadedyr som måtte utryddes. De tyske nazistene var spesielt fiendtlig innstilt til koblinga mellom kommunisme og jødedom, som de oppfatta var livsfarlig og nedbrytende for den europeiske sivilisasjon. I likhet med jøder, og ’undermennesker’ som polakkene, måtte derfor også russerne utryddes. De gjaldt spesielt intellektuelle og politiske ledere.

”Vårt moralske credo var rett og slett at de måtte utslettes. Faren måtte fjernes. Alt som holdt systemet i gang, måtte ødelegges (nazi-offiseren Bernhard Bechler, sitert i Reeves 2006; 136)”.

Ofstads argumentasjon er likevel en viktig for å skjønne nazismen som tenkemåte, og hva som kan berede grunnen for nye former for nazisme. For å motvirke nazifisering, må en også være villig til å se hvilke tenkemåter og kulturelle trekk, som gav nazismen næring, og som derfor gjorde holocaust mulig. Det gjelder ikke minst det å definere andre mennesker som utskudd, ugress, som en kreftsvulst. De

økonomiske og samfunnsmessige forutsetningene som ligger i det moderne samfunn, kommer ikke uten videre til uttrykk som nazisme. Nazismens mulighet ligger i forakten for svakhet, og i en økonomisk og politisk situasjon der det annerledes/fremmedartede blir oppfatta som en utvekst, en svulst som bør fjernes.

Det er nettopp denne siden ved det moderne samfunn Baumann kritiserer; at det produseres tapere, et sjikt av utstøtte og unyttige, og en økende sosial forskjell, og den økende sosiale distanse mellom menneskene som dette fører til. Det går ei linje fra at ansvarsfølelsen for andre mennesker opphører, slik at mennesker en ikke kjenner blir gjenstand for likegyldighet, seinere kanskje motvilje og fiendtlighet. I det moderne samfunn minsker mulighetene for å bedømme hvilke moralske konsekvenser ens egne handlinger har for andre (Bauman 1991: 199).

Det er i dette perspektivet denne type prosjektet kan ha sin betydning; det åpner for at deltakerne får en moralsk erfaring. Denne moralske erfaring beskyttes av den dramatiske fiksjonen, men den involverer deltakernes egne erfaringer og holdninger. Dermed peker fiksjonen ut over sine egne hendelser. Kunstneriske prosesser kan ikke hindre nye holocaust, men de kan tilby en moralsk erfaring fordi man i spillet kombinerer identifikasjon og distanse til en hendelse som forteller noe mer enn selve hendelsen. Den kan dermed bli en undersøkelse av menneskenes tilværelse og eksistensielle vilkår. Det jødeghettoen i Vilna åpner for, er nettopp slike innsikter.

Joshua Sobol og *Ghetto*



Den israelske dramatiker og regissøren Joshua Sobol ble født i Israel i 1939. Han har studert bl.a. ved Sorbonne universitetet i Paris, der han tok en diplomeksamen i filosofi. Han debuterte som dramatiker ved *Municipal Theatre* i Haifa i 1971. Sobol arbeidet som dramatiker ved dette teatret fra 1984 til 1988, da han trakk seg etter voldsomme reaksjoner på hans stykke *Jerusalemsyndromet*. Stykket tar for seg historien om det jødiske opprøret under romerriket (66-74 f. Kr), slik det er beskrevet av den jødiske historikeren Flavius Josephus. Det moderne Israel har utformet mange av sine myter fra Flavius, for eksempel fortellingen om forsvarerne av Masada, som tok sine egne liv i stedet for å overgi seg til romerne. I Sobols framstilling av disse hendelsene, ble historien avmystifisert, og aktualisert ved at soldatene bar moderne uniformer. Forestillingen utløste voldsomme og landsomfattende protester, og fra talerstolen i Knesset ble han bedt om å forlate landet.

Mellom 1983 og 1989 skrev Sobol trilogien; *Ghetto*, *Adam* og *Underground*, og fikk sitt internasjonale gjennombrudd med *Ghetto*, som hadde premiere i Haifa i 1984. Ett av de kontroversielle grep Sobol har gjort, er å ta i bruk det gamle jødiske språket *Yiddish*, etter at hebraisk ble gjenskapt og ble et symbol på Staten Israel som egen nasjon. Det var tradisjonen rundt *Yiddish* som også inspirerte Sobol til undersøkelsene som førte fram til *Ghetto*.⁸

⁸ Både de jødiske massene og intellektuelle i Vilna snakket yiddish. Det tradisjonelle jødiske språket, hebraisk, ble konstruert på nytt og talt av det jødiske samfunnet i Palestina. Hebraisk ble derfor et symbol for staten Israel, og for den sionistiske idé om en egen stat for jøder (se Karshav 2002; xxxiii).

Ghetto forteller om en teatertrupp i ghettoen i Vilna i Litauen, som spiller melodramaer og komedier til tross for tyskernes okkupasjon, deportasjoner og dødsleire. Skuespillet har fått flere priser både i og utenfor Israel, og ble for eksempel valgt av det tyske teatertidsskriftet *Theater Heute* som beste produksjon og beste utenlandske stykke samme år. *Ghetto* er foreløpig oversatt til mer enn 20 språk, og oppført ved ledende teatre i 25 land. Oppsetningen ved *The Royal National Theatre* i Storbritannia i 1989 vant flere priser, bl.a. Londonkritikernes pris for beste utenlandske skuespill.⁹ Sobol skrev om en del scener til den engelske premieren.

Sobol borer djupt inn i stoffet, bl.a. ved å problematisere det han kaller jødisk nasjonalisme og den politiske bevegelsen rundt sionismen. Det er et svært interessant tema, som bl.a. går rett inn i dagens konflikt i Midt-Østen. Sobol vendte tilbake til Israel i 1990, og har hatt suksess også med sine seinere stykker. I Norge er både *Ghetto* og *Libera Me* satt opp.

Jeg har presentert Sobol for mitt arbeid med Holocaust, og hvordan jeg anvender hans skuespill. I en kommentar til dette sier han bl.a.

“I believe this is a very fascinating way to initiate young people to get interested in the awesome historical facts pertaining to the genocide of European Jews. It can also function as a very efficient vehicle to bring historical and ethical problems closer to young students nowadays”.¹⁰

Sobol kan selvsagt ikke vite noe om kvaliteten i det prosjekt som nå er gjennomført. Det er likevel interessant å se at han framhever lærdommen ved å jobbe med utgangspunkt i hans skuespill på to plan; både kjennskapet til folkemordet på europeiske jødene under 2. verdenskrig, og det å bringe elevene nærmere historiske og etiske problemstillinger.

⁹ Se <http://www.alma-mahler.at/engl/sobol/sobol.htm> og http://www.jewish-theatre.com/visitor/article_display.aspx?articleID=1646, 22.08.06.

¹⁰ Epost til TH Allern, 16.11.2006

Vilna

Dramaforløpet foregår i Vilna. Vilna kommer av polsk Wilno, og har gjennom historien vært innlemma i Russland, Polen. Nå er byen hovedstad i Litauen, slik den har vært det størsteparten av tida fra middelalderen. Den har nå rundt 550 000 innbyggere. Vilnius ligger sørøst i Litauen, ved utløpet av elva Vilnia, og der den løper inn i elva Neris.

Vilna ble grunnlagt i 1323 av Storhertug Gedimas av Litauen, og omtales da for første gang i skriftlige kilder. Den fikk bystatus i 1387, da den fikk byrettigheter av den polske kongen, Vladislav II. Vilnius ble da hovedstad i Storhertugdømmet Litauen, som strakte seg gjennom skoger og elveområder mellom Baltikum og Svartehavet, og fra den prøyssiske grensen til utkanten av Moskva. Hertugen inviterte handelsmenn og håndverkere fra Tyskland og Polen, som ble en kjerne av bybefolkningen. I det 15. og 16. århundret gikk Storhertugdømmet sammen med Polen under en konge, og med Warsawa som hovedstad. Aristokratiet i Litauen ble kulturelt 'polinifisert', og byen ble kalt Wilno.

Vilna har vært en stor og blomstrende by helt siden 1400-tallet, med mange lærde rabbinere, læresentre og forfattere. Fra midten av 1500-tallet utvikla Vilna seg til en storby i europeisk målestokk. Denne veksten kom etter at byen fikk sitt universitet i 1579. Universitetet ble et vitenskapelig og kulturelt senter i regionen.

Mange jøder som ble drevet ut av Vest-Europa bl.a. etter forfølgelser i etter Svartedauden, slo seg ned i Vilna. Byen fikk tilført mange impulser utenfra, og mange ulike folkegrupper slo seg ned; polakker, litauere, hviterussere, russere, tyrkere, karaitter bl.a. De ulike etniske gruppene prega byen innafor områder som håndverk, vitenskap, kultur og handel.

Landet omkring Vilna preges av ugjennomtrengelige skoger og sumpområder, som gav treverk og skinn. Dette er handelsområder der jøder har vært involvert til alle tider. Lett tilgang det baltiske hav med elver gav byen et vindu mot vest og forbindelser både nordover og sørover (mot Ukraina). Middelalderens Litauen hadde et areal 6 ganger dagens Litauen, og inkluderte deler av dagens Hvite-Russland (Harshav 2002: xxix). Byen var da en del av Polen, og jødene hadde stor grad av frihet. I 1551 ble Vilna gitt retten til *ikke* å tillate jøder å leve i egne byområder, med egne grenser, og å utelukke dem fra visse bransjer i det økonomiske og sosiale livet. Likevel ble byen et senter for jødisk åndelig liv.

I 1665 ble byen tatt og plyndra av russiske styrker, den ble brent ned og innbyggere massakrert. Byen vokste seg gradvis til igjen, og var på begynnelsen av 1800-tallet den tredje største i Øst-Europa. I den jødiske verden ble Vilna kjent som 'Litauens Jerusalem'.¹¹

I 1795 ble Vilna en del av Russland. Jødene ble da definert inn i ghettoer, og hadde ikke adgang til å bevege seg utenfor. Jødene befant seg utenfor de tre legale stender; lavadelen, bøndene og borgerne. Jødene hadde ikke stemmerett eller andre borgerlige rettigheter, og de hadde ingen plass i russisk administrasjon eller politi. Bare noen få tusen jøder, som enten var betydningsfulle handelsfolk eller akademikere med universitetsutdanning, hadde tillatelse til å bo ellers i Russland eller hovedstaden St. Petersburg (Harshav op cit; xxxi).

Rundt midten av 1800-tallet forbød tsaren all trykking av jødiske skrifter, med unntak for to byer; Vilna var en av dem. Her ble den svært komplisert oppgaven med å trykke Talmud utført. I Vilna oppstod det også en ny jødisk litteratur. Byen ble et senter for det Benjamin Harshav (op cit; xxxiii) kaller 'den moderne jødiske revolusjonen'. Det jødiske samfunnet ble omdannet fra en religiøs til en nasjonal enhet, der en rekke partier, ideologier, litteratur på hebraisk, yiddish og andre språk, sprang ut nærmest over natta.

I 1897, det året Kruk ble født, ble det illegale jødiske sosialistiske partiet *Bund* dannet i Vilna. Partiet kom til å få en stor påvirkning på jødiske masser og intellektuelle. Et halvt år seinere deltok Bundistene i organiseringen av det russiske sosialdemokratiske partiet i Minsk. I begynnelsen av 1900-tallet var Vilna også senter for sionistene og Arbeidersionistiske partier i Russland (ibid).

Det fantes en rekke ulike jødiske skoler, språk og ideologier, som gjerne var knytta til ulike språklige tradisjoner. Det fantes ulike utdanningsinstitusjoner på collegenivå for de ulike språkene. I mellomkrigstida var det et tett nettverk av sosiale og kulturelle institusjoner og organisasjoner; et yiddish teater, ulike dagsaviser, tidsskrifter og populærmagasiner, inkludert et månedlig barnemagasin. Det fantes jødiske fagforeninger og akademiske foreninger, idrettsforeninger, bibliotek, osv. (op cit; xxxiv).

¹¹ Kallenavnet 'Litauens Jerusalem' var basert på at byen var et senter for jødisk lærdom og at hele den babylonske Talmud ble trykket der. Det var tilsynelatende en sekulær bevegelse, som i Vilna oppfatta seg som arvtakere av den religiøse tradisjonen, som fant på og promoterte navnet (Harshav op cit; xxx)

Under 1. verdenskrig var byen okkupert av Tyskland fram til 1918. I 1919 ble Vilna proklamert som hovedstad i den litauiske og hviterussiske sovjetrepublikken, dvs. som del av Sovjet. Byen ble erobret samme år av polske styrker samme vår, men gjenerobra av Sovjet i løpet av sommeren. Året etter ble byen erobra av litauiske og hviterussiske styrker i den polske hæren. Etter en periode som hovedstad i den nye staten 'Midt-Litauen, ble Vilna fra 1922 innlemmet i Polen.

På 1920- og 30 tallet forble Vilna et omstridt område mellom Polen og Litauen. Etter Ikke-angrepspakten mellom Sovjet og Tyskland i 1939 ble Vilna okkupert av Den Røde Hær i september samme år. En måned seinere ble byen overført til Litauen, mot at Sovjet fikk etablere militære baser. Før et år var gått hadde Sovjet erobra byen på nytt, og den ble hovedstad i sovjetrepublikken Litauen. Knappt 40 000 innbyggere ble arrestert av NKVD (forløperen til KGB) og sendt til tvangsarbeidsleire (Gulag). I tråd med denne utviklingen som kasteball mellom ulike stater, var Vilna preget av mange ulike nasjonaliteter og etniske grupper. Folketallet i 1940 var 200 000, og av disse var 80 000 jøder, 60 000 polakker, og 60 000 litauere og andre nasjonaliteter.

I mellomkrigstiden, da Vilna tilhørte Polen, ble mange jøder fjernet fra industri og handel. Jødernes økonomiske innflytelse ble svekket som en følge av dette. Det utvikla seg likevel et blomstrende kulturelt liv i jødekvartene i kontrast den økonomiske tilbakegangen. I årene før 2. verdenskrig økte den anti-semittiske diskrimineringen av jøder på alle samfunnsområder, jøder ble angrepet og en bombe ble sprengt i synagogen i Vilna i begynnelsen av 1935. Den anti-jødiske kampanjen ble spesielt omfattende på Universitetsområdet, med egne seter for jødiske studenter (på venstre side i klasserommet).

Da Sovjet tok over makten i Vilna, mellom juni 1940 og juni 1941, ble alle jødiske organisasjoner og institusjoner oppløst. Under Tysklands invasjon av Sovjet var det derfor ingen effektiv jødisk organisasjon som kunne møte okkupantene. To dager etter den tyske invasjonen av Sovjet 22.06.41 nådde den tyske hæren Vilna. Nazistene ble mottatt av jublende litauere, som gav okkupantene blomster.

Nazistene begynte umiddelbart sin jakt på jøder, og fikk hjelp av litauiske fascister. 12 000 jøder forsvant den første måneden. Litauerne jaktet på jøder for 10 rubler pr. dag. Tusener prøvde å unnsnippe, mange flyktet til Sovjet. De fleste ble enten drept eller tvunget til å vende tilbake. Jødene i Vilna ble samlet i Ponar, et skogsområde utenfor Vilna. Mot slutten av juli 1941 var 5 000 av jødene i Vilna myrdet i Ponar, i de

neste månedene ble mer enn 100 000 skutt her, 95 % var jøder, og noen av dem var jøder fra Vilna. Fra 1941-1944 ble 60 - 70 000 jøder fra Vilna drept i Ponar. I ukene som fulgte på tyskerne jødene en rekke strenge regler. De måtte bære en gul stjerne, de måtte gi fra seg alt av verdi, og tilpasse seg stadig strengere regler. Byen Vilna hadde ca 580 gater, i den jødiske ghetto'en var det 18, og seinere ikke mer enn 7.

“Jewish women were not permitted to get pregnant, flowers were not allowed inside the ghetto, fatty foods were forbidden, when one met a German one had to remove any head covering but not say good-day or bow. Women must not dye their hair or use lipstick. At the entrance of the ghetto, the Germans placed notices saying; ‘Caution! Jewish area. Danger of Infection! Non-Jews Keep Out!...After the liquidation of Ghetto on September 1943, fewer than 600 survived”¹².



Jødisk og Litauisk politi vokter inngangen til ghettoen i Vilna.

2. september 1941 ble 3 700 jøder skutt, bl. a medlemmer av det Jødiske Råd. 8. september ble det oppretta et bibliotek over jødisk litteratur. I løpet av oktober ble 3 000 gule arbeidskort distribuert. 10. desember ble 7 110 jøder med arbeidskort skutt.

¹²National Theatre, **Ghetto** (programme), London, 1989

Wannsee-konferansen ble holdt i Berlin 20.01.1942. Målet var å planlegge den "endelige løsning" av jødespørsmålet, bl.a. gjennom tvangsarbeid og underernæring.

Til tross for trusselen om utslettelse hadde ghettoen i Vilna en bemerkelsesverdig interesse for kultur. I januar 1942 ble det etablert en forening for forfattere og kunstnere, og den første offentlige konserten fant sted. I februar ble det dannet et musikkforbund. Den første offentlige forestillingen i Ghetto Teatret var 26. april, og en rekke åpne forestillinger ble arrangert i månedene som fulgte. Det ble til og med etablert en pris for skuespill om ghettoen, men det var også stor uenighet blant jødene om å drive kulturvirksomhet "på en kirkegård".¹³

Når vi begynner dette dramaforløpet er det på et tidspunkt da ghettoen forlengst er etablert. Det jødiske råd som tyskerne satte inn for å administrere okkupasjonen, og som var basert på jødiske tradisjoner for lederskap, er avsatt. Fiksjonens nåtid er en periode med sterk uenighet blant jødene i ghettoen om de fortsatt skal samarbeide med tyskerne eller organisere motstand. I dramaforløpet representerer Jacob Gens det første synet, og Hermann Kruk det andre. Da Bruno Kittel ankom Vilna sommeren 1943, var det for å iverksette den 'endelige løsningen', og likvidere ghettoen. Etter en mislykka oppstand 1. september 1943, ble ghettoen endelig ødelagt av tyskerne, under ledelse av Kittel.



Utsyn over Vilna, 1939

¹³Se Sobol 1989, 1. akt, scene 7, side 15

Handlingen i dramaforløpet Holocaust

Dramaforløpet har en innledende fase der deltakerne får øve seg i improvisasjon og rollespill, og de går gjennom et studiemateriale om Vilna og holocaust. Det første spillet som er henta fra Sobols skuespill, og referer til hendelsene i Vilna, er her som eksposisjon å regne. Den introduserer sentrale karakterer og det tema som skal utforskes; nazisme, jødeforfølgelse og konsekvensene av et menneskesyn basert på forakt for svakhet.

Første spill foregår foran en synagoge, der konsekvensene av den tyske okkupasjonen konkretiseres med lærer-i-rolle, som nazioffiseren Kittel, sitt krav om å velge bort barn i familier som har mer enn 2 barn - for å hindre økning av antallet jøder. Skal slike valg knyttes til fysisk styrke, kjønn eller alder?

Dette går over i en gudstjeneste i synagogen, som etterfølges av at lærer-i-rolle (som dr. Weiner) møter opp fra det lokale sykehuset. Han ber om råd fordi sykehusets lager av insulin minker. Dersom alle som trenger det skal få, vil de være fri for insulin i løpet av noen måneder. Da vil alle som trenger det, stå i fare for å dø. Dersom de velger å ikke gi til de sykeste og eldste, vil lagret kunne holde et par år, og de vil kunne la de sterkeste overleve. Situasjonen illustrerer hvordan det å konstruere valg kan fungere som herskerteknikk, der offeret får organisere utslettelse av sine egne.

Hovedspillet i dramaforløpet foregår i Weiskopfs fabrikk, som ble etablert av den jødiske skredderen Weiskopf, og som gjorde forretninger med okkupantene helt til han selv ble likvidert. Weiskopfs fabrikk reparerte klær og sko for den tyske hæren. Det gjør det også mulig for togene i retning Tyskland å ta annen last.

I vårt spill kommer tre journalister il fabrikk (disse elevene har fått skjult instruksjon), som vil intervju Weiskopf og de ansatte. Når 'journalistene' har fått en del informasjon, avslører de at de kommer fra motstandsbevegelsen. De fordømmer samarbeidet med tyskerne, og truer med å sprengte fabrikk om ikke Weiskopf lover å stenge virksomheten. De ansatte og Weiskopf står overfor det dilemma at de kan berge livet så lenge de er i jobb (og har arbeidskort), men på den måten styrker de okkupantene og svekker motstanden. Mens Weiskopf og de ansatte tar stilling til dette, kommer lærer-i-rolle (Kittel) sammen med den jødiske lederen for ghettoen (Gens). Motstandsfolkene søker dekning. Vil de bli avslørt når lærer-i-rolle undersøker hvem som har tatt seg inn i fabrikk?

Det at deltakerne kastes ut i en slik spontan improvisasjon bidrar, sammen med mulighetene for fysiske handlinger i fabrikken (syng, sammenlegging av klær, en ekspedisjon, kontor, lager og verksted man kunne bevege seg mellom), til at det skapes en intens spenning. Det skjer en tilstramming av konflikten knytta til spørsmålet om Kittel klarer å rulle opp hva som har skjedd, der deltakerne også må ta stilling til rollens holdning til de tyske okkupantene, til motstandskampen, og til de konsekvenser det kan ha å ta stilling den ene eller andre vei.

Dette topper seg når lærer-i-rolle - etter forsøket på å avsløre hvem som tok seg inn i fabrikken - vil gi Weiskopf en gave. Den består i å velge mellom to koffertene. Konsekvensen av hans 'valg' antydes av innholdet i koffertene; den ene inneholder en saksofon og den andre et maskingevær. Det er spilt inn to CD-kutt. Velges kofferten med maskingevær, spilles et kutt der man hører lyden av en maskingeværsalve, og Weiskopf blir skutt. Velges den andre kofferten høres en saksofonlåt, og Weiskopf beholder livet.

I sluttscenen utnytter jeg nazistenes bruk av paradoksal kommunikasjon som herskerteknikk, for å skape forvirring om hva slags kontekst konteksten er. Lærer-i-rolle vil gi alle på fabrikken en gave, og forsøker å skape usikkerhet om de står foran frihet eller utslettelse; de tar av seg jødestjernen fordi de ikke trenger den lenger, og Kittel sier seg fornøyd med deres arbeidsinnsats. De blir bedt om å snu seg med ryggen mot Kittel til lyden av munter sigøyner musikk. Lyset kuttet. Når de snur seg tilbake får de skarpt lys i øynene, og hører en maskingeværsalve. Et klipp fra *The Triumph of the Spirit* (Vinn eller død) og *Jødisk partisansang* (CD) avslutter scenen.¹⁴ Det er nødvendig å bruke god tid på samtale etterpå.

Dramaforløpet har en klassisk dramaturgi med et klimaks rundt Kittels 'gaver', og en spenningsutvikling fram mot dette. Det er dessuten et tydelig før-klimaks i forbindelse med Kittels ankomst til Weiskopfs fabrikk. Bruk av film og inndeling i avgrensa episoder (synagogen, Weiskopfs fabrikk, teatret) betyr en variasjon av tid og rom som gjør at forløpet også inneholder trekk av episk dramaturgi. Lærer-i-rolle som spill-leder og forteller har en funksjon som understreker det episke ved komposisjonen. Deltakerne blir skritt for skritt ført fram mot klimaks, og situasjonen kan oppleves så sterk, at den både har et potensial for frykt og medlidenhet, og dermed *katarsis*. I så måte skiller dette forløpet seg fra mange andre dramaforløp.

¹⁴*Triumph of the Spirit* er en henvisning til Riefenstahls film *Triumph des Willens*. Filmen er spilt inn i Auschwitz i 1989, og vises for deltakerne etter dramaforløpet.

En del innflytelsesrike dramapedagoger, som den engelske Gavin Bolton, oppfatter *katarsis* som et misbruk av kunstformen, fordi den åpner for det Bolton kaller rå, ufiltra emosjoner (Bolton 1979: 111).

Kunstformen filtrerer i følge Bolton emosjoner, og dermed kan det også skapes en distanse til fiksjonen. Andre dramapedagoger, som den engelske pioneren Dorothy Heathcote, har så korte sekvenser i spill at innlevelsen i spill hele tiden brytes, for eksempel med en samtale, diskusjon, dikt eller sang. Noen typer dramaforløp er så konsentrert om bevisste mentale prosesser, for eksempel de såkalte sit-down-dramas, at de sjelden kan vekke sterke følelser i spill.

Det er min erfaring at ved å legge til rette for fysiske handlinger, blir det lettere å leve seg inn i rolle og fiksjon. Det er ikke alltid et mål å skape troverdige fiksjoner, og mange dramaforløp, også mine egne, kombinerer gjerne trekk av episk og klassisk dramaturgi. I andre forløp kan poenget være å undersøke samme situasjon fra ulike perspektiv, i en mer sirkulær fortelleform.

Men det jeg har søkt etter her er den kraften og spenningen som spesielt klassisk dramaturgi evner å skape, og utløse. Da tror også at det å la denne innlevelsen ha en viss varighet, også gir økt potensial for læring. Men hvis signalene for at 'dette er et spill' blir for svake, kan spillet virke truende, eller deltakerne mister grepet over rollen. Dette var bakgrunnen for at jeg og de aktuelle lærerne ved Sandnessjøen ungdomsskole diskuterte om opplegget rett og slett ble for sterkt for elevene.

Da jeg demonstrerte en kortversjon for deltakere på en nordisk dramakonferanse i Göteborg i 1994, og noen bad om opplegget for å gjøre det selv, advarte andre mot at jeg gjorde det lett tilgjengelig for andre. På en annen konferanse reagerte en svensk teaterprofessor med sinne over at jeg utsatte mine studenter for dette, og mente jeg burde vært oppsagt. Jeg traff nylig en tidligere student, som deltok for ca 10 år siden, og som også mente jeg burde gjøre en enklere versjon (kutte sluttscenen). Jeg har av flere grunner vært tilbakeholden mot å prøve det ut i grunnskolen.

Etter de innledende øvelsene fant jeg at det sannsynligvis må sterke virkemidler til for å kunne vekke reaksjoner hos elevene. Det skyldes bl.a. det de selv utsettes for, eller erfarer, med nye media (dataspill, video, film). En annen grunn til å kjøre opplegget fullt ut, var at prosjektet skulle forberede elevene til besøket i tyske konsentrasjonsleire med 'Hvite busser'.

Men som en del av 'fiksjonskontrakten' hadde vi en tydelig sone der deltakerne kunne trekke seg ut om det ble for sterkt. Der ville det være en lærer der som de kunne være sammen med. Det skulle vise seg at ingen kom til å benytte seg av denne muligheten.



'Hvite busser, sannsynligvis ved Friedrichsruh slott.

Prosjektbeskrivelse¹⁵

Innledning

10. klasse ved Sandnessjøen Ungdomsskole planlegger å reise med 'Hvite busser' og besøke tidligere konsentrasjonsleire i Tyskland. Ansvarlig lærer, Marit Berg, har ønsket å forberede klassen på de sterke opplevelsene denne turen kan gi elevene. Dette prosjektet tar sikte på å la elevene undersøke temaet Holocaust i form av et dramaforløp som tar utgangspunkt i den israelske dramatikerens Joshua Sobols skuespill *Ghetto*. Sobols skuespill er basert på historiske hendelser i den jødiske ghettoen i Vilnius, i dagens Litauen. Dramaforløp er fokusert på eksistensielle dilemma i en ekstrem situasjon, og lar deltakerne møte slike dilemma i improvisert spill. På denne måten kan eleven også undersøke sitt eget menneskesyn, ved å bli konfrontert med nazismens forakt for svakhet (Ofstad 1971).

Dramaforløpet er bygget opp rundt dramaformen lærer-i-rolle, der en lærer/leder kan fungere både som skuespiller og regissør/spilleleder. Det er konstruert rundt visse situasjoner der deltakerne bygger opp sine rollefigurer, og må ta stilling til de hendelser og dilemma som er planlagt inn i situasjonen av lærer/leder. Forløpet inneholder en del skjult instruksjon, og rollebeskrivelser for de viktigste rollene. Dette innebærer at en del av rollene får forberede seg, spesielt i spillsituasjoner som innebærer konfrontasjon med lærer-i-rolle (som den tyske nazi-offiseren Kittel). Forløpet har en klassisk dramaturgi, med en eksposisjon der sentrale roller og tematikk presenteres, en tilstramning (*desis*), en foreløpig, men usikker løsning (før-klimaks), et klimaks og en avrunding (*lysis*).

Dramaforløp

Begrepet dramaforløp betegner en dramaform som kombinerer element fra lek, teater og øvelser, som er konstruert med tanke på deltakernes egen læring og arbeid gjennom kunstformen. Dette dramaforløpet går ut på å la elevene arbeide improvisatorisk i noen situasjoner som er henta fra, eller inspirert av, skuespillet *Ghetto*. Prosjektet avsluttes med en forestilling for foreldre og spesielt inviterte, som vil inneholde et utdrag fra forløpet. Det er planlagt å vare i 24 timer, og inneholder følgende faser:

¹⁵ Prosjektbeskrivelsen ble laget som bakgrunnsmateriale for skolens søknad til Alstahaug kommune om støtte fra Den kulturelle skolesekken.

Introduksjonsfasen (4 timer)¹⁶

Elevene introduseres for drama og improvisert dramatisk spill gjennom en del kortere øvelser og rollespill, der det fokuseres på agering, rolletaking, det å ta initiativ i spill, og fungere i samspill med andre.

Presentasjonsfasen (4 timer)¹⁷

Forløpet åpner med spill foran en synagoge der konsekvensene av den tyske okkupasjonen konkretiseres med lærer-i-rolles krav om å velge bort barn i familier som har mer enn 2 barn - for å hindre økning av antallet jøder. Skal slike valg knyttes til fysisk styrke, kjønn eller alder? Dette går over i en gudstjeneste i synagogen, som etterfølges av at lærer-i-rolle (nå som dr. Weiner) møter opp fra det lokale sykehuset. Han ber om råd fordi sykehusets lager av insulin minker. Dersom alle som trenger det skal få, vil de være fri for insulin i løpet av få måneder. Da vil alle som trenger det, stå i fare for å dø. Dersom de velger å ikke gi til de sykeste og eldste, vil lagret kunne holde et par år, og de vil kunne la de sterkeste overleve. Situasjonen illustrerer hvordan det å konstruere valg kan fungere som herskerteknikk, der offeret får organisere utslettelse av sine egne. Denne fasen fungerer som eksposisjon i forløpet.

Undersøkelsesfasen (8 timer)

I denne fasen må det kunne settes av tid underveis til å undersøke problemstillinger som dukker opp i elevenes forberedelser. Dette kan være søking på nettet, intervju med lærere eller andre ressurspersoner, litteraturstudier og gruppediskusjoner.

Hovedspillet i dramaforløpet foregår i den jødiske skredderen Weiskopfs fabrikk, en arbeidsplass der man samarbeider med okkupantene om reparasjon av klær og sko. Det gjør det også mulig for togene i retning Tyskland å ta annen last. Hit kommer tre journalister (skjult instruksjon), som vil intervju Weiskopf og de ansatte. Når 'journalistene' har fått en del informasjon, avslører de at de kommer fra motstandsbevegelsen. De fordømmer samarbeidet med tyskerne, og truer med å sprengte fabrikkene om ikke Weiskopf lover å stenge virksomheten.

¹⁶ Beregningen av timer inkluderer tid til å arbeide med scenografiske løsninger, instruksjon, rolleoppbygging, og andre forberedelser.

¹⁷ Denne fasen kan starte med å vise film fra 2. verdenskrig. Aktuelle filmer er nazifilmen *Viljens triumf*, av Leni Riefenstahl, og *Herrefolket*, som framstiller de alliertes perspektiv.

De ansatte og Weiskopf står overfor det dilemma at de kan berge livet så lenge de er i jobb (og har arbeidskort), men på den måten styrker de okkupantene og svekker motstanden. Dette er forløpets før-klimaks. Mens Weiskopf og de ansatte tar stilling til dette, kommer lærer-i-rolle (Kittel) sammen med den lederen for ghettoen, Jacob Gens. Motstandsfolkene søker dekning. Vil de bli avslørt når lærer-i-rolle undersøker hvem som tok seg inn i fabrikk? Det at deltakerne kastes ut i en slik spontan improvisasjon bidrar, sammen med mulighetene for fysiske handlinger, til at det kan skapes en intens spenning, med en tilstramning av konflikten knytta til de tyske okkupantene og holdningen til å samarbeide med dem. Dette er forløpets *desis*. Spillet topper seg når lærer-i-rolle - etter forsøket på å avsløre hvem som tok seg inn i fabrikk - vil gi Weiskopf en gave (klimaks). Den består i å velge mellom to koffertene. Konsekvensen av hans 'valg' antydes av innholdet i koffertene; den ene inneholder en saksofon og den andre et maskingevær. Det er spilt inn to lydbånd. Velges kofferten med maskingevær, spilles et bånd der man hører lyden av en maskingeværsalve, og Weiskopf blir skutt. Velges den andre kofferten høres en saksofonlåt, og Weiskopf beholder livet.

I sluttscenen utnytter jeg nazistenes bruk av paradoksal kommunikasjon som herskertechnik, for å skape forvirring om hva slags kontekst konteksten er. Lærer-i-rolle vil gi alle på fabrikk en gave, og forsøker å skape usikkerhet om de står foran frihet eller utslettelse; de tar av seg jødestjernen fordi de ikke trenger den lenger, og Kittel sier seg fornøyd med deres arbeidsinnsats. De blir bedt om å snu seg med ryggen mot Kittel til lyden av munter sigøyner musikk. Lyset kuttet. Når de snur seg tilbake får de skarpt lys i øynene, og hører en maskingeværsalve. Et klipp fra *The Triumph of the Spirit* (Vinn eller død) og *Jødisk partisansang* (kassett) avslutter scenen (lysis). Det er nødvendig å bruke god tid på samtale etterpå.

Dramaforløpet har en klassisk dramaturgi med et klimaks rundt Kittels 'gaver', og en spenningsutvikling fram mot dette. Det er dessuten et tydelig før-klimaks i forbindelse med Kittels ankomst til Weiskopfs fabrikk. Bruk av film og inndeling i avgrensa episoder (synagogen, Weiskopfs fabrikk, teatret) betyr en variasjon av tid og rom som også gjør at det inneholder episk dramaturgi. Lærer-i-rolle som spilleleder og forteller har en funksjon som understreker det episke ved komposisjonen. Deltakerne blir skritt for skritt ført fram mot klimaks, og situasjonen er så sterk, at den både har et potensial for frykt og medlidenhet, og dermed *katarsis*.

Framstillingsfasen (8 timer)

Denne fasen forbereder en forestilling med utgangspunkt i de tre første fasene. Denne delen av arbeidet vil både fungere slik at deltakerne får bearbeidet undersøkelsen og kommunisert sine erfaringer til et ytre publikum.

Dokumentasjon

Prosjektet vil bli dokumentert med video, både arbeidet med de enkelte faser, med intervjuer av deltakerne, og med en spørreundersøkelse blant elever og lærere før og etter prosjektperioden. Dette materialet vil bli sammenfattet i en rapport fra prosjektet. Hensikten med dokumentasjonen er både å gi elever og lærere et materiale fra eget prosjekt, og dokumentere det for andre interesserte.

Budsjett

Prosjektleder vil være 1. amanuensis i drama ved Høgskolen i Nesna, Tor-Helge Allern.

Allerns arbeid med prosjektet inkluderer følgende ressurser;

- praktisk arbeid i klassen; (24*3=) 72 timer
- møter, lærersamarbeid; 3 timer. I alt 75 timer
- det er her skissert en modell for finansiering som inkluderer støtte fra HINE, DKS og Sandnessjøen ungdomsskole.

Poster	Budsjett	Finansiering
Prosjektledelse (THA); 75 timer	25 000	HINE 10 000 ¹⁸ DKS 15 000
Videokassetter	2 000	DKS 2 000
Arbeid med og trykking av rapport	5 000	HINE 2 000 SSJ 1 000 DKS 2 000
Lån av lysutstyr	2 000	HINE 2 000
Kostymer	-	HINE o.a.
Diverse	1 000	1 000
I alt	37 000	I alt DKS: 18 000

En forkortet utgave av denne prosjektbeskrivelsen sendes Alstahaug kommune som søknad om økonomisk støtte fra DKS til prosjektet. Prosjektet kan forkortes ved å kutte ut det avsluttende forestillingsarbeidet.

tha

¹⁸ Deler av dette kan finansieres gjennom en hospiteringsavtale mellom HINE og SSJ Ungdomsskole.

Endelig budsjett – 20.06.2006

Finansiering - inntekter

Bevilgning DKS	14 000
I alt	14 000

Utgifter

Lysutstyr ()	1 200
Videokassetter	330 ¹⁹
Transport Nesna – S.sjøen ²⁰	-
Prosjektledelse	12 470
I alt	14 000

Prosjektet ble gjennomført med 3 klasser, organisert slik at den ene klassen ble delt, slik at halvparten deltok sammen med den ene, og resten med den andre klassen. De lærerne som hadde undervisning til vanlig i de aktuelle timene, deltok i prosjektet.

Undervisningsdelen av prosjektet gikk over 9 skoledager, med i alt 54 timer til undervisning, tilrettelegging, rydding og intervjuer. I tillegg til dette ble det holdt en del møter med involverte lærere.²¹

¹⁹ Beløpet ble noe mindre enn beregnet fordi jeg fikk en del kassetter.

²⁰ Dette gjelder frakt av kostymer, der utgiftene legges inn i honoraret til prosjektleder.

²¹ I det opprinnelige budsjettet ble det lagt inn utgifter til trykking av rapport, der utgiftene ble fordelt mellom midlene fra DKS, HiNe og Sandnessjøen Ungdomsskole. Rapporten blir nå utgitt på HiNe i serien Fredrikke, og legges deretter ut på nettet. Et begrensa antall sendes Alstahaug kommune og Sandnessjøen Ungdomsskole. Trykking finansieres derfor av HiNe.

Plan for gjennomføring

Målsettinger

Hovedmål

Å undersøke og reflektere over nazisme og utryddelsesleire under 2. verdenskrig.

Delmål

Elevene skal

- få innsikt i jødedom, synagoger, jødiske kultur og religiøse seremonier.
- få kjennskap til okkupasjonen av Baltikum, spesielt området rundt Vilnius.
- få kjennskap til ulike holdninger til okkupasjon og motstandskamp blant de okkuperte.
- reflektere over sine egne holdninger ved å bli konfrontert med et menneskesyn basert på forakt for svakhet.
- bidra til å forberede elevene til reisen med 'hvite busser' til Tyskland.
- få kjennskap til drama og mulighetene med drama som læringsprosess

Før prosjektet presenteres

Det gjennomføres en spørreundersøkelse i de fire 10. klassene med spørsmål som dreier seg om en del relevante holdninger.

Dokumentasjon

Intervju

Det gjøres intervju med 7-8 elever og de involverte lærerne i hver klasse før og etter prosjektet, på spørsmålene under.

- Hvilke forventinger har du til dette prosjektet?
- Hvilke kunnskap om emnet har du på forhånd?
- Hvor interessert er du i dette emnet?
- Hva tror du om å undersøke dette gjennom drama?
- Har du noen erfaring med drama?

Observasjon

Elever skriver logg etter hver undervisningsøkt. De involverte lærerne observerer og kommenterer til THA etter hver økt. Alle faser dokumenteres med video, digitale bilder og egen logg (THA).

Kommentar

Første intervju ble gjort som gruppeintervju. Gruppen ble satt sammen av lærerne, og skulle dekke et tverrsnitt av klassen. Gruppeintervjuet i en av klassene fungerte dårlig. Det var vanskelig å få eleven til å uttale seg om sine forventninger, ideer og kunnskaper. Det gikk bedre i de to andre klassene, der elevene ble intervjuet enkeltvis.

Det ble gjennomført en spørreundersøkelse om holdninger i tre av 10. klassene før og etter, men de ble bare levert inn etter prosjektet fra to av klassene. Før jeg fikk etterlyst de resterende, var disse blitt kasta under opprydding i forbindelse med avslutningen av skoleåret. Undersøkelsen har derfor noe mindre verdi, fordi jeg ikke fikk inn svar fra alle de 68 elevene som gikk i de tre klassene, og der vel 60 deltok i dramaforløpet. (Det var en del sykdom i perioden, som både gav færre deltakere enn antall elever, og varierende antall svar på undersøkelsen). Spørreskjema for evaluering ble kun levert fra den ene klassen. Det gikk 26 elever i denne klassen, 20 elever leverte inn sine svar på spørreskjemaet.

Beklageligvis ble også alle elevenes logger kasta ved denne oppryddingen, slik at jeg aldri fikk tilgang til dem. Jeg må i stedet basere meg på lærernes sammenfatning i ettertid, som ikke gir god nok dokumentasjon. Den indikerer likevel noe av det som har skjedd i klassene, i det minste hvordan lærerne har oppfatta prosjektet.

Lærernes observasjoner er nyttige fordi de i sin omgang med eleven gjennom flere år kan se hvordan – og om - prosjektet har virka; om noen elever fungerer på en annen måte enn i vanlig skole; om klima i klassen endres, eller om dette dramaforløpet ikke fungerer særlig forskjellig fra hva vanlig undervisning gjør for eksempel mht. hvem som er aktive, hva elevene lærer og hvordan de gjør det.

Hele prosessen er dokumentert med video, elevintervjuene gikk som planlagt og filmingen av hovedspillene gir en god dokumentasjon av hvordan dramaforløpet faktisk ble gjennomført, og hvordan elevene deltok. Hva de eventuelt opplevde og lærte er en annen sak. Noe framgår av svarene fra to av klassene, av intervjuer med elever etter prosjektet, og av lærernes observasjoner.

Faser

Introduksjonsfasen (4 timer)

THA presenterer ideen med prosjektet; en undersøkelse av nazismen gjennom et improvisert dramaforløp og faglige undersøkelser.

Fiksjonskontrakt

Om rettigheter og muligheter i spill;

- ta initiativ – og ta initiativ på alvor.
- muligheten til å gå ut av spill (markere ved å rekke opp ei hand).
- markere spilleområder (de som befinner seg utenfor spilleområdet, skal ikke oppfattes som en del av spillet).
- THA har forberedt situasjoner, som deltakerne utfordres til å improvisere i.
- Tenk over at det er en forskjell i hva du vet og hva rollen vet. Spill slik du tror rollen vil oppføre seg, ut fra det han/hun vet der og da.

Elevene introduseres for drama og improvisert dramatisk spill gjennom en del kortere øvelser og rollespill, der det fokuseres på agering, rolletaking, det å ta initiativ i spill, og å fungere i samspill med andre. Vi åpner for korte spørsmål.

Oppvarming

Fruktsalat

Dørselgeren

laktta – beskrive – tolke; Fortell om et bilde.

Elevene jobber sammen to og to. A får se et bilde (av et maleri), og forteller etterpå om bildet til B; beskriver hvordan det er bygd opp, linjer og farger, og konkluderer til slutt med sin tolkning av bildet. Øvelsen går både ut på å øve seg i å fortelle (A), og dannes seg indre bilder når noe blir fortalt (B).

Improvisasjoner

Status; med status menes hvordan vi uttrykker vårt forhold til andre og vårt eget selvbilde. Høg status knyttes til en 'selvsikker' atferd, der kroppsholdning, blick, pust og stemme utrykker trygghet og kontroll over situasjonen. Med lav status menes en tilsvarende usikkerhet, der blikket blir mer flakkende og usikkert, kropp er ikke så åpen, men blir mer knytt, og stemmen svært lav eller høg. Det å kunne variere status er både vesentlig i spill, for å kunne agere en rolle troverdig, men også for en fleksibel atferd i dagliglivet.

- parvise improvisasjoner med høg og lav status
 - 10. klassing møter 7. klassing i kantina
 - 10. klassing innkalles til rektor pga. mye fravær
 - To svært beskjedne 10. klassinger blir sittende ved siden av hverandre som de første gjestene i en bursdag
 - To lærere snakker om å undervise i 10. klasse med stor begeistring.
- parvis impro; endre status
 - A er sjef og innkaller B for å si at hun er sagt opp. B har jobbet lenge ved bedriften, men er nå 'overtallig'. B går til bunns, men vinner initiativet tilbake, og kjører mot A, som etter hvert mister initiativet, og går til bunns'.

Undertekst

A: Du gjorde det?

B: Og så?

A: Men hvorfor?

B: Derfor!

Eksperimenter med denne dialogen, og en lignende variasjon i neste øvelse, for å se hvordan meninger endres gjennom måten vi sier og agerer på.

- Åpningsreplikk
 - Hvorfor kommer du så seint heim?
 - Er det du som har hengt opp det der bildet?
 - Kjenner du Hans Inge?

Prøv den første improvisasjonen som 'forumteater'; elevene bytter ut den med lavest status.

Intensjon

- A oppsøker B for å søke råd, men B er svært opptatt av noe som nettopp har skjedd. A og B forbereder seg hver for seg; hva A søker råd om og hva B er opptatt av. Prøv improvisasjonen noen gang, og se om hva som må til for at A eller B skal få gjennomført det man har som intensjon.

Holdning

- A forsvarer bygging av ny svømmehall, B forsvarer reparasjon av den gamle.
- A forsvarer at ingen bør ha førerkort før de er 30 år, B argumenterer mot forslaget.
- A forsvarer gratis bil til alle 18 åringer, B er mot.
- Egne forslag....

Parvise improvisasjoner for å øve opp evnen til fantasi og spontanitet;

- A) Gå rundt i rommet som soldat, heks, modell, tigger, (parkeringsvakt, lommetyv). Velg en av rollene, og improviser et møte med en annen.
- B) Øvelser der to danner en person:
- A styrer Bs bevegelse når B improviserer en samtale med C. Styres av D.
 - Bytt om.
 - Deretter improviserer B og C etter hvordan de styres av A og D.
 - Bytt om.
- C) Snakk som én person. – Elevene går sammen to og to, seinere fire og fire, og til slutt halve klassen. De skal snakke som en person uten at en av dem styrer eller leder an hva som skal sies. De forhandler ved å lytte og ta initiativ.

*

Rollespill

Tema: Skal det være lov å gå med nijab på norske skoler?

Dette rollespillet er ment som introduksjon til emnet, ved å ta opp en aktuell sak som eleven kan ha ulike meninger om. Dette tema er valgt for de det dreier seg om våre handlinger til andre, men uten å forutsette en bestemt løsning eller er basert på at rollespillet skal ende opp med at elevene har det eller det syn på nijab.²² Det er et poeng at vår undersøkelse av dette gjennom spill kan skje fordomsfritt, slik at det også skapes motivasjon for å undersøke vårt hovedtema; nazismen og utryddelsesleire under 2. verdenskrig.

Fra Aftenposten 04.10.05

Slør skaper skolebråk

ODDVIN
INGRID SOLUM

AUNE

Rektor ved Oslo Handelsgym har bedt om hjelp fordi to jenter bruker slør på skolen. Islamsk Råd er kritisk til slørbruken.

En niqab dekker til hår og ansikt slik at kun øynene synes. Greit i friminuttet, men ikke i timen, mener skolebyråden i Oslo.

FOTO: ROLF M. AAGAARD



LES OGSÅ

Kritiserer slørbruk - 03.10.2005

Jentene som i første klasse på Oslo-skolen går kledd i en såkalt niqab. Hodeplagget dekker både hår og ansikt, slik at kun øynene synes. Rektor Eli Englek Læe har bedt Utdanningsetaten om hjelp til å håndtere situasjonen.

²² Niqab er en påkledning for muslimske kvinner der en bærer fullt slør foran ansiktet (også kalt 'ansiktsslør'). "En niqab består av ett eller av to lag, slik at man evt. kan velge om man vil skjule øynene eller ikke". Hijab er en betegnelse for muslimske kvinner hodeplagg, men brukes også om hele drakten. "Normalt brukt for å betegne det firkantete sjalet man bretter til trekant og fester rundt hodet på ymse måter".

<http://www.islam.no/newsite/content/default.asp?Action=Article&nTopPage=4&nPage=4&nATID=37>, 06.12.06.

Roller

- A: Kåre Olsen, bussjåfør, 42 år, far; mener det bør være tillatt med nijab i skolen, men ikke i undervisningen.
- B: Kirsten Berg Olsen, sykepleier, 43 år, mor; mener det ikke skal være tillatt med nijab i det hele tatt i skolen.
- C: Anders Berg Olsen, skoleelev, 15 år, sønn, er likegyldig, og vil helst snakke om fotball. Fleiper litt med de andres holdninger, spesielt Bentes.
- D: Bente Berg Olsen, skoleelev, 18 år, forsvarer retten til å gå med nijab, også i timene.
- E: Vera Berg Olsen, skoleelev, 12 år, vil ikke at de voksne og søsknene skal krangle, forsøker å dempe gemyttene med å spørre hjelp med leksene, mer mat, osv.

Utgangspunkt for spill:

Mor leser oppslaget om sjal i Aftenposten, og kommenterer det til far. Vera sitter og gjør lekser, Bente og Anders kommer inn etter hvert.

Åpningsreplikk: Det er på tide at noen reagerer mot islamistene!

Forberedelse

Korte intervju med hver rolle, avklar rollenes status og forhold til hverandre, hva de har gjort før spillet begynner.

Arrangement

Lag et enkelt arrangement som gjør det mulig å handle fysisk; stoler bord, aviser, kaffekopper, bøker, og lignende. Går noen ut på kjøkkenet, eller lignende.

Visning

Hvis det blir tid, kan vi se ett eller flere av spillene.

Dokumentasjon:

En elev filmer forberedelser og rollespillene.

Kommentar til de første 4 timene

De første timene med lek, dans og improvisasjon gikk flott, og de som virka tilbakeholdne eller nervøse ble også aktivt med. Rollespillet fungerte noe mer varierende; et par grupper gjorde fint arbeid, og en av dem ville opptre. En gruppe fikk lite til, og en gjorde så godt den kunne. Noen få elever meldte seg ut, og det forstod jeg etterpå kunne ha med måten gruppa var satt sammen på å gjøre. Teatersportøvelsen (snakke som en person i gruppe) gikk relativt godt. Noen snakket uten å lytte til de andre, mens andre klarte dette og skapte lengre dialoger. Lærerne i den ene klassen kommenterte etterpå at det var utrolig at dette skulle fungere så godt. Det var liten forskjell mellom klassene i de første 4 timene av prosjektet.

Ei jente sa det var vanskelig å spille i rollespillet, fordi de ikke visste så mye om det med sjal. Jeg hadde valgt dette temaet etter samtaler med lærere før prosjektet, og fikk da inntrykk av at et slikt rollespill var godt egna. Elevene var etter sigende opptatt av dette og hadde snakk en del om det.

Da den gruppa som skulle opptre fikk øve på det i klasserommet, jobba jeg med resten med øvelsen 'Fortell om et bilde'. Denne øvingen hadde jeg kutta i første økt,

fordi jeg anså den for tidlig da, men nå fungerte den svært godt. Elevene var så ivrige at de nærmest løp for å få sett bildet de var fortalt om. Det var flott å få en slik utvikling etter rollespillet.

Det var ikke lett å få en gruppe til å opptre med rollespillet. Det fungerte, men det er tydelig at det å opptre er svært mye mer skremmende enn det å øve i mindre grupper (uten tanke på opptreden). Dramapedagogiske opplegg legger ofte ikke vekt på det å opptre i slike innledende faser, og det kunne derfor med fordel vært kutta også her.

I spørreundersøkelsen der elevene blir bedt om å vurdere prosjektet, vurderer flertallet det som ganske eller noe interessant, kun 1 elev vurderer det som ganske uinteressant eller vet ikke. Det tyder på at starten, som så ut til å være ganske lik i de to hovedgruppene,²³ skapte en nølende, men positiv interesse for prosjektet (Se diagram over spørsmål 1 og 2, side 59).

Presentasjonsfasen (4 timer)

I denne fasen presenteres elevene for prosjektets tema: å undersøke nazisme og holocaust, med et spesielt fokus på forakt for svakhet. Det innebærer at vi både vil undersøke nazismen og våre egne holdninger til svakhet. Vi så først filmen 'Mord som propagandavåpen'. Om Nazi-Tysklands program for organiserte mord på psykisk utviklingshemmede (50 min).²⁴

Holdningen til svakhet blir tydelig i det første rollespillet, som foregår i en jødisk synagoge i Vilnius, der en lege fra sykehuset ber om råd. Sykehuset har for lite insulin, og er kommet til at hvis de gir til alle, er de fri i løpet av få måneder; hvis de kutter ut til de eldste og sjukeste, slik at de dør, kan de holde de yngste og friskeste i live 2-3 år. Det er ikke et enkelt valg, men det reiser spørsmål om også vi kan velge bort de svakeste.

Det å la elevene bli konfrontert med slike valgsituasjoner i spill, åpner for en dypere innsikt i nazismen og problematiske sider ved vår egen tenkemåte, etikk og kultur, enn det å være fornøyd med å ta avstand fra nazismen. Det å konfronteres med

²³ De tre klassene hadde 27, 26 og 15 elever, til sammen 68. De ble organisert slik at den minste klassen ble delt i to, og de to delene gikk sammen med en av de andre klassene. Gruppene var da i utgangspunktet ca 35 elever, men pga sykdom i denne perioden ble gruppene på rundt 25 elever. Når det vises til grupper i hovedspillene, I synagogen og Weiskopfs fabrikk, er det denne gruppekonstellasjonen det vises til.

²⁴ 'Selling Murder. The Killing Films of the Third Reich. Domino Films - Production for Channel Four, 1991. Vist på NRK.

rollens og sine egne moralske valg kan gi en sterkere og dypere innsikt i nazismens muligheter. Det betyr ikke at det er 'nazisme' å velge bort 'det svake'. Et valg har også en kontekst, og det som er rett i en kontekst er ikke nødvendigvis rett i en annen. Hvis en står overfor det å kunne hjelpe én av to skadde, er det ikke 'nazisme' å velge bort den mest skadde, og hjelpe den som har størst sjanser til å overleve, selv om valget kan virke brutalt. Men i det å velge bort 'det svake' kan det ligge en kime til noe mer; ideen om at det svake er unødvendig eller overflødig. Da blir denne ideen farlig.

Det er på denne bakgrunn dramaforløpet kan gi en moralsk erfaring som er viktig for dagens ungdom, og spesielt med tanke på elevenes reise til KZ-leire seinere i år. De involveres i hendelser som står for noe mer enn de historiske hendelsene, ved å peke på noen allmenne sider ved det å være menneske.

Kommentar

Jeg hadde bestemt meg for å vise filmen om nazistenes program for utrydding av utviklingshemmede og andre 'svake element'. Jeg så denne filmen som gunstig å vise som bakgrunn for første del av dramaforløpet, med diskusjonen om det dilemma Dr. Weiner søkte om råd om i synagogen. Vi hadde fått låne TV og video av kommunen.

Dette ble nesten katastrofe; den første filmen ble 'spist', og jeg trodde derfor det var noe galt med videofilmen. Men så skjedde det samme med en ny film, og vi skjønte at det var videomaskinen som svikta. Da henta en lærer en ny spiller på skolen, og vi fikk reparert de to videoene, sånn at jeg først kunne vise et klipp fra 'Vinn eller dø!', og deretter filmen om utrydding av utviklingshemmede. Slike tekniske problem kan gjøre noe med motivasjonen for å se film – og spille selv - etterpå. Filmene vakte interesse, jeg kunne fornemme at særlig de dokumentariske' innslagene vakte reaksjoner. Men det var svært forskjellige reaksjoner; noen syntes tydelig de utviklingshemmede så 'ekle' ut, andre syntes filmene var ekkel.

Et lite flertall av elevene i undersøkelsen svarer at de synes filmene var uinteressant og lite lærerik, men 1/3 tar ikke stilling. Under 1/3 synes de var ganske interessant eller fant noe interessant ved den. En elev kaller den kjedelig, men lærerik. Det er en interessant kommentar, som kan virke selvmotsigende. Den åpner for at til tross for at filmene ikke var underholdende eller spennende, fikk eleven likevel med seg innholdet, som på en eller annen måte ser ut til å ha nådd fram – selv om den var 'kjedelig'. Filmene har en form som tydeligvis ikke appellerer, men elevene unngikk likevel ikke å legge merke til innholdet. Om filmene er egne kan vurderes nærmere, men denne type materiale må ikke ha en fancy form for å vekke (noe) interesse. Etter en drøy halvtime begynte mange elever i den første gruppa å bli urolig, og lærerne tilskrev det etterpå at de færreste spiser frokost, og var nå sultne. Jeg stoppa derfor filmene før den var helt ferdig, etter ca 45 minutt.

Etter filmen gikk vi gjennom et studiemateriale om Vilna og Holocaust, som eleven jobba med i grupper. Hver gruppe tok for seg en artikkel, og presenterte den for klassen.²⁵

Kommentar

Det var stor motstand mot å skulle legge fram i noen av gruppene, men ved å opprettholde dette som krav, gjorde alle gruppene et tilfredsstillende arbeid. Over halvparten av elevene i undersøkelsen syntes gruppearbeidet var ganske eller noe interessant og lærerikt, og det til tross for motstanden mot å gjøre dette. Elevenes egne undersøkelser ble ikke gjort slik jeg i utgangspunktet ønsket. Jeg ønsket både bedre tid og mer elevaktive metoder, som for eksempel bruk av Internet, og elevenes egne søk etter litteratur. Det ble det ikke anledning til nå.

Deretter fordelte vi roller.²⁶ De fleste ble jøder i ghettoen og av dem mange arbeidere ved Weisskops fabrikk. Det var i utgangspunktet ønskelig at det var tid til å undersøke;

- Hva er en ghetto, og spesielt en jødisk ghetto? Omfang, regler, osv.
- Hva kjennetegner jødedommen, hva er en synagoge, hvordan gjennomføres et religiøst ritual i en synagoge?
- Hva er insulin, og hvordan fungerer det i kroppen?

Kommentar

I stedet for en undersøkelse av slike forhold, ble dette trukket inn i selve rollearbeidet, som kommentarer fra THA/lærerne.

THA har to roller; som jødisk lege (dr. Weiner) og som den tyske nazioffiseren Bruno Kittel. I den siste rollen har lærer-i-rolle med seg en elev i rolle som Jacob Gens (se rollebeskrivelser). Gens var først politisjef i ghettoen, seinere ble han ghettoens leder, etter at Det jødiske råd er avsatt av de tyske okkupantene

Kommentar

Jeg hadde bange anelser for gjennomføringen av første spill i den første gruppa, og av flere årsaker. Vi hadde ikke et ideelt lokale (i Rådhuset), men det var bedre enn et vanlig klasserom. I den andre klassen tok vi dette spillet i skolens bibliotek, og det fungerte greit.

²⁵ Innholdet i dette studiematerialet er referert som eget punkt i litteraturlista.

²⁶ THA/lærerne fordelte rollene. Det ble gjort ut fra en vurdering der vi både trakk inn spørsmålet om eleven kunne mestre en spesiell oppgave, og om eleven kunne ha godt av å strekke seg etter noe man ikke var sikker på at denne eleven mestret.

Vi hadde dårlig utstyr (musikkanlegg), men det er lovt at det skal kjøpes inn et nytt til hovedspillet (Weiskopfs fabrikk). Vi hadde få kostymer, men det vil også være ordna til hovedspillet. Det er kanskje et større problem at vi hadde for dårlig tid til elevenes egne undersøkelser (om jødedom og nazisme). Jeg så derfor for meg at det kunne bli vanskelig å holde aktiviteten oppe, og for elevene å ha bakgrunn nok til å etablere sine roller.

De viktigste rollene fikk utdelt en rollebeskrivelse (se side 46), mens de andre rollene ble etablert gjennom en kort intervjurunde, der 3-5 deltakere intervjuer hverandre for å bygge rollen. For at det skal bli lettere å gå i spill, introduserte jeg situasjonen rundt rollespillet gjennom metoden møte-med-figur; der jeg tok rollen som den jødisk legen dr. Weiner.

Kommentar

'Møte med figur' fungerte ikke godt i noen av gruppene, og det står i sterk kontrast til mine erfaringer med studenter. Det står også i strid med det flere lærere og studenter opplever når metoden brukes i skolen. Sannsynligvis har dette både noe med at metoden ikke ble presentert tydelig nok for elevene; de kunne derfor være usikre på sin egen funksjon. Det kan også være at de var så usikre på tema, at de ikke visste hva de kunne spørre om. For min egen del ble dette en helt annerledes åpning enn jeg hadde regna med, fordi jeg trodde elevene ville bli mer aktive, etter å ha bli litt varme i trøya gjennom introduksjonsfasen.

I begge gruppene kom det kun ett spørsmål. Reaksjonen fra lærerne tyder på at elevene ikke helt forstod settingen (at de som elever kunne få møte en av spillets roller, og som elev stille vedkommende spørsmål). Selv om det var dette de faktisk ble presentert for, er det mulig at denne presentasjonen var uklar. Situasjonen var uvant, og i uvante situasjoner blir man gjerne usikker. Det å la elevene forberede seg to og to for å lage spørsmål hjalp dem heller ikke. Jeg måtte derfor vri litt på opplegget, sånn at jeg fikk formidla noe informasjon (om ghettoen, Vilnius, og hvor jeg arbeidet). Men jeg måtte supplere dette etterpå med informasjon utenfor rolle.

Forskjellen mellom elever og studenter kan komme av at studentene er mer varm i 'trøya', de har i utgangspunktet hatt noen flere dramatimer. Elevene var ukjent med drama, og med denne metoden spesielt. Men det er et annet poeng som kan ha betydning. En av lærerne sa etterpå at det ikke var noe klima for å spørre. Det kan skyldes flere ting; ved å spørre viser man interesse, og det skal man ikke alltid gjøre! Det betyr å stikke hodet fram. Det å spørre er å vise nysgjerrighet, og for at en form med spørsmål skal fungere, er det en fordel at en lærer/instruktør/skuespiller kjenner elevene. Det er dessuten viktig å skape et klima i klassen, der det blir mer legitimt å 'vise seg fram eller spørre. Derfor er den introduserende delen viktig, og derfor bør den være lagt opp slik at den åpner elevene for å delta aktivt. Men dette er ikke alltid en lett oppgave, spesielt i en 10. klasse, der kommunikasjonsmønstre har fått sette seg gjennom årene. Klassene er selvfølgelig også forskjellig mht. klima for å spørre, vise interesse og delta. Men uten et klima for å kunne spørre, er det vanskelig å se at det skal kunne skje læring.

Dette betyr ikke at metoden 'Møte med figur' bør reserveres grupper man kjenner svært godt, eller føler seg sikre på. Den har ofte vist seg gunstig som introduksjon til emner i skolen. I dette tilfellet kan det at elevene var usikre på formen og på det de kunne stille spørsmål om, være grunn nok til at metoden ikke fungerte etter intensjonen.

I den ene klassen øvde vi på en jødisk sang, sånn at fiksjonen rundt synagogen kunne styrkes. De elevene som har spesielle oppgaver, fikk skjult instruksjon. De ble presentert for sine oppgaver, og kunne forberede seg sammen etterpå. Jeg tok opp det dilemma jeg ville introdusere som Dr. Weiner etter seremonien i synagogen (om mangelen på insulin), og hvilke holdninger de skulle representere.

Kommentar

Jeg hadde bedt dommer og Kruk gå mot mitt forslag, sånn at det ble lettere for de andre å ta stilling. Dette gikk greit, elevene var interesserte og villige til å gjøre dette.

Samtidig hjalp de andre lærerne resten av elevene med intervjuer for å etablere sine roller. Dessuten er tre elever journalister i det vi har kalt 'Vilnaposten'. De får ikke her vite om sitt oppdrag i neste spill (Weiskopfs fabrikk).

Roller (bl.a. noen historiske figurer)

Herman Kruk:	bibliotekar, sosialist, mot å samarbeide med tyskerne.
Abba Kovner:	dikter og seinere motstandsleder.
Tema Katz:	lærer, som hadde klart å flykte fra dødsleiren Ponar.
Itzik Vitenberg:	skomaker, som organiserte og ledet seinere motstand, ble militær kommandant i ghettoen.
Zelda Tregar:	hjalp seinere en rekke folk å rømme, lurte tyskerne gang på gang, ble tatt 4 gang, men kom seg unna.

Eleven som skulle spille rabbi fikk hjelp av en av lærerne og meg til å forberede gudstjenesten, og tid til egne forberedelser. Vi ble enig om følgende arrangement;

- Jødene ankommer synagogen
- samtale utenfor synagogen
- Kittel og Gens kommer. Kittel presenterer Gens for hans nye oppgaver i ghettoen.
- Musikk varslar at jødene går inn i synagogen
- Rabbi ønsker velkommen
 - Tenner stort lys
 - Henter Tora
 - Leser fra 1. Mosebok
 - Tenner syvarmet lysestake

- Sang; *Shalom Alechem*
- Leser fra Salmenes bok
- Sang (CD-spiller)
- Dr. Weiner og sykehusets dilemma.

Rabbien forbereder også sitt standpunkt i diskusjon med dr. Weiner etter høytiden (dilemmaet om hvem som skal få insulin). Når rabbien framfører *shema*, er første setning på hebraisk, resten på norsk.

Kommentar

Vi tok opp med elevene at dette ikke er en kopi av en jødisk gudstjeneste, men at den har med noen sentrale element, og at vi bruker musikk for å styrke vår fiksjon om en gudstjeneste. Dette er likevel ikke åpenbart. Det er helt tydelig, hvis vi skal tro svarene noen av elevene kommer med i spørreundersøkelse og intervju, at mange av dem opplever dette som en ekte jødisk gudstjeneste, og at de opplevde spillet i fabrikk slik at de da fikk oppleve hvordan fabrikkarbeiderne hadde det.

Drama var en helt fremmed arbeidsform for elevene. Selv de som hadde noe erfaring fra ungdomsteater, var lite vant og fortrolig med improvisasjoner. Det er en tydelig forventning om å ha en tekst å støtte seg til. Det er derfor ikke uten videre slik at elevene tar initiativ i spill, selv når de får høre at de har rett til det. En elev sier også i intervju at hun opplevde det som uklart om det hadde anledning til å delta eller ikke. Dette til tross for at det ble sagt, og gjentatt, at jeg la opp til en situasjon, der jeg ville utfordre rollene til å ta stilling. Det som nok kompliserte dette ytterligere for elevene, var at dette dramaforløpet ikke kan sies å være av de enkleste. Det tar opp djupt alvorlige og kompliserte spørsmål.

Vi har med en syvarmet lysestake, selv om det i følge Groth (2000) ikke brukes syvarmet lysestake i synagoger (se kapitlet 'Jødisk gudstjeneste').

Elevene ble bedt om ta med seg kostymer; svarte jakker, frakker, kjoler, sjal. Jeg ville ta med kostymer fra HiNe.

Kommentar

Det var få, om noen, som gjorde det, men vi fikk laga jødestjerner til alle vha. en av lærerne på Kunst & Håndverk.

Siden eleven ikke hadde med egne kostymer, og jeg ikke hadde tatt med utstyr fra HiNe ennå, brukte vi den gule jødestjerna som viktig symbol for rollene. Min rolle (Kittel) hadde uniformslue, brun skjorte med hakekors på ermet, og jeg bar en

(plombert) maskinpistol, en Schmeisser utlånt av Reserveoffisersforeningen i Sandnessjøen.

Før spillet starter, presenterer hver rolle seg kort for de andre. De med skjult instruksjon må ikke røpe sine holdninger til de aktuelle problemstillingene som vil bli tatt opp.

Kommentar

Det ble gjort i all enkelhet, elevene presenterte rollens navn og kanskje alder, men ingen flere opplysninger. Det kan skyldes beskjedenhet, men mer sannsynlig er det at deres egne rolleintervju var mangelfulle.

Før selve gudstjenesten tok vi en scene utenfor synagogen der Gens og Kittel kom og påla jødene å bære den gule stjerna. Gens og Kittel varsla samtidig at det kom til å bli introduserte flere regler for livet i ghettoen seinere.

Kommentar

Dette var et riktig grep, som gav elevene mulighet til å føle mer av rollen. Kittel gjorde dessuten tema mer tydelig, for eksempel det avsluttende **Heil**. Elevene kommenterte dette etterpå, og sa at bare det grepet gjorde at de kvakk litt. Det fungerte som fiksjonsmarkør, som tegn for at det vi gjorde nå var i en annen kontekst, eller situasjon.



Synagogen i Vilnius

En **synagoge** er den allmenne betegnelsen for et jødisk bønne- og forsamlingshus. Hovedrommet i en synagoge inneholder til vanlig en ark, der torarullene ligger lagret; en opphøyet plattform for lesning av toraen og ledelse av bønn; og et evig lys til minne om den 7-armete klysestaken i Templet i Jerusalem. I ortodokse og mange tradisjonelle synagoger er det ofte et fysisk skille mellom manns og kvinnedelen av synagogerommet. (se Wikipedia <http://nn.wikipedia.org/wiki/Synagoge> - 06.10.06)

Rabbiner, mester, er en tittel for en person som er kvalifisert til å undervise i jødisk lov (op cit; 225). "Rabbineren er ikke prest og har ingen spesiell rolle i forbindelse med gjennomføringen av den tradisjonelle gudstjenesten, han deltar derfor på lik linje med de andre tilstedeværende. Likevel ble det mange steder vanlig at rabbineren, ved visse anledninger, holdt en preken i tilknytning til selve gudstjenesten. () Gudstjenestene karakteriseres ofte av en blanding av høytidelighet og mer uformelt samvær. Mange personer deltar i løpet av den mange timer lange sabbatsgudstjenesten. Også barna føler seg hjemme, går omkring og deltar der de kan, men i ortodokse menigheter blir jentene henvist til kvindelen når de blir 12 år. Mange jenter opplever i dag dette som problematisk (Groth op cit; 100)".

I følge Groth er det vanlig at en **kantor** leder større gudstjenester på sabbaten og helligdagene. Kantoren har høyere jødisk utdanning, og ofte også grundig utdanning i liturgisk sang (op cit; 100). Vi gjør en forenkling, som kanskje ikke er helt korrekt i

forhold til jødisk tradisjon, når vi lar en rabbi lede gudstjenesten. Rabbi er viktig som lovfortolker og dessuten er vår gudstjeneste ingen 'større gudstjeneste', men en samling i en krisesituasjon.

Arrangement

Rommet skal inneholde en lampe, som minner om lyset som brant i Tempelet i bibelsk tid, og som symbol på toraens evige liv. Det er også en syvarmet lysestake, eller 7 lys. En torarull, syvarmet lysestake og rabbinerens er lånt av en kollega på HiNe. Vi plasserer et skap mot synagogens østvegg.

Kommentar

Vi er kjent med at for eksempel i følge Groth brukes det ikke syvarmet lysestake i synagoger (se eget kapittel). I følge andre kilder, og bilder, har den syvarmete lysestaken vært bruk i synagoger, og for vår del er den en viktig fiksjonsmarkør. Vi tok oss derfor den frihet, men er åpen for at det kan være feil.

Gjennomføring

Jødene går til synagogen, der de hilser på andre, og diskuterer forholdet til okkupasjonsmakta. Musikk; rolig, ikke for munter, ikke for sørgelig

- a. Kittel kommer. (snakker med Gens, og sier de kan stoppe og snakke med jødene her før de videre). Samtaler høgt med Gens, og lanserer en rekke påbud. Forbudene blir slått opp som plakater (se 58). Jødene kan stille Kittel spørsmål. De må ha på seg jødestjerna.
- b. Kittel forklarer Hitlers ordre om at det innføres forbud for jøder om å ha mer enn to barn, og at 'det tredje barn' derfor må drepes. Det gjøres i en dialog med Gens. Kittel ber Gens sørge for at det opprettes et teater i ghettoen. Diskusjon etter at Kittel går om de skal etterkomme denne ordren – og hvordan den kan etterkommes.
- c. Kittel vi gi Gens en oppmuntring i forbindelse med det nye vervet. Gens vil også bli sjef for ghettoen i Oshmene. – Vi har et problem der, sier Kittel. Det er for mange jøder der. 5000 jøder må sendes til Auschwitz. Gens forsøker å forhandle.²⁷ Han klarer å få redusert antallet. Kittel går. Kruk kritiserer Gens.²⁸ De andre kan delta i diskusjonene.
- d. Synagogen: ritual som ledes av rabbi. Musikk (selv om det ikke er musikk i synagoger).

²⁷ Den som har rollen som Gens er forberedt på dette, og har fått skjult instruksjon om hva rollen svarer.

²⁸ Rollene som Kruk og Gens har fått regi om dette.

Kommentar

Rabbien i den første gruppa begynte greit, men da 7 stykker skulle tenne hvert sitt lys, ble det bare surr, venting og helt uten høytid. Jeg brøt derfor spillet, sa hva jeg mente og at de ikke var å klandre, men at vi måtte ta dette en gang til. Jeg bad rabbien signalisere til en og en om å komme fram og tenne lys, og da fungerte dette svært mye bedre.

En av guttene som gikk fram benytta anledningen til å 'vise seg'; det var ikke snakk om 'verdighet', men han tulla ikke mer enn at det må passere. Det var fint at han ble 'valgt ut', for også motvillige elever er en del av prosjektet. En av lærerne kommenterte etterpå at hun la merke til mer høytid i denne delen av spillet, som elevene viste med bøyde hoder under rabbiens bønn.

- e. Møte med dr. Weiner; lærer-i-rolle som dr. Weiner ankommer. Ber de fram møtte bli igjen for å diskutere situasjonen for sykehuset. Forbudet mot å ha mer enn 2 barn har ført til diskusjoner på sykehuset om de skal hjelpe familier med å kvitte seg med det eller de barn som er 'for mye'. Hvordan skal en velge dersom;
- Ett av tre barn er utviklingshemmet?
 - Det er en jente og to gutter?
 - Det ene barnet er svakelig?
 - Skal en velge bort det yngste, med minst sjanse til å klare seg?

Kommentar

Da jeg kom inn som Dr. Weiner (lærer-i-rolle) oppstod en spesiell situasjon med en av guttene i den første gruppa, som la føttene på det som skulle være en hellig plattform. Det kunne være for å vise hvor lite respekt han hadde for oss og det vi holdt på med, eller for å søke beskyttelse for egen usikkerhet. Kanskje hadde han glemt at det var et hellig møbel. Men føttene på et bord i en synagoge var så tydelig markering av å ikke være i rolle, at jeg fant at jeg måtte reagere. Jeg spurte i-rolle rabbien hva han syntes om denne mangel på respekt for en hellig gjenstand, og han sa at dette ikke var bra, men turte ikke gjøre noe med det. Jeg så derfor at jeg måtte gripe inn selv, som Dr. Weiner. Det fungerte, jeg irectesatte elevens rolle, og så litt på lærerne og de andre elevene for å sjekke hvordan dette virka.

Deretter tok jeg opp dilemmaet (pga. mangelen på insulin ved sykehuset), og fikk innlegg fra de jeg hadde bedt om det fra (Kruk, dommeren, Weiskopf). I tillegg tok ei jente og 'gutten med føttene' stilling, og argumenterte for at insulin ble kutta ut til de sjukeste og eldste. (Om de gjorde det i rolle eller ikke, er vanskelig å si). Dette standpunktet ble det også flertall for; ingen bortsett fra dommeren stemte for at alle sjuke burde få insulin. Her var begge gruppene nokså like. Poenget her er ikke at jeg søker det ene eller andre standpunkt, men at elevene – i rolle – blir konfrontert med at det finnes slike problemstillinger, og at våre standpunkt har betydning. Det kan gi grunnlag for nye refleksjoner – utenfor fiksjon.

Dette rollespillet ble slett ikke verst. Jeg spurte etterpå om de hadde lært noe, om hva som var kjedelig eller interessant. Det kom uttalelser som; - Vi lærer noe av dette. - Kjedelig, men litt interessant (både 'gutten med føttene' og dommeren). Mer interessant enn annen undervisning, fordi vi er mer aktive.

Men et par gutter syntes dette var skrekkelig, og sa til en av lærerne at de ville heller hatt vanlig undervisning, til og med matematikk. Det sier jo sitt. Lærerne hadde likevel det klare inntrykk at flertallet syntes dette hadde vært interessant. I samtalen etter spillet i synagogen kom det flere slike, positive kommentarer.

- *Er det troverdig at Det jødiske Råd har møte på synagogen?*

I følge religionshistoriker Bente Groth er synagogen tradisjonelt et sted der jødiske menn møtes til felles bønn og studier. "En synagoge kan være ethvert hus der minst ti voksne jødiske menn ber sammen, de rituelle gjenstandene kan bringes til et sted som midlertidig skal fungere som synagoge. (...) I dagens Israel er synagogen hovedsakelig et sted man oppsøker for å delta i gudstjenestene, men i Vesten har synagogene ofte både religionsskole og studierom der barn og unge kan få opplæring, og der voksne av begge kjønn møtes (Groth, Bente: Jødedommen, Oslo: Pax Forlag A/S, 2000, side 97f)".

- *Fantes Auschwitz på dette tidspunktet?*

Auschwitz var en av de første tyske konsentrasjonsleirene (KZ-leire) under nazismen. De første fangene (polakker) ankom leiren 14. juni 1940, og leiren ble befridd 27. januar 1945. Auschwitz ble i følge den engelske historikeren Laurence Rees ikke etablert for å drepe jøder eller gjennomføre 'den endelige løsning på jødeproblemet', men dette ble etter hvert hovedfunksjonen. "I dag anslår man at av de 1,3 millioner mennesker som ble sendt til Auschwitz, døde 1,2 millioner der. Av dem var det svimlende én million jøder... (Rees 2005; 332)".

- f. Kommentarer og samtale utenfor rolle.
- g. Rollens dagbok (arbeides med hjemme og på skolen)
- h. Logg (arbeides med hjemme og på skolen)



Administrasjonsbygningen i kvinneleiren Ravensbruck, utenfor Berlin (foto THA)

Beskrivelse av enkelte, sentrale roller²⁹

Jacob Gens



Jacob Gens var født i Kovno (Kaunas) i Litauen av jødiske foreldre. Gens var politimester i Vilna da krigen startet. Da tyskerne avsatte Det Jødiske Råd, ble han utnevnt til leder for ghettoen. Gens var gift med en kristen kvinne, og det kunne ha gjort det mulig å skjule seg utenfor ghettoen. Han eide et større gods, og kunne ha levd noe tryggere med sin familie der. Gens valgte i stedet å forlate kone og barn for å slutte seg til sine jødiske trosfeller.

Gens var sionist, og deltok som frivillig i kampene for et fritt Litauen under 1. Verdenskrig. Sionisme er en politisk retning blant jøder, som går inn for at jødene skal ha en egen statsdannelse. Gens kritiserte skarpt jøder som ønsket å drive aktiv motstand mot de tyske okkupantene. Han var derfor ofte svært uenig med bibliotekaren Herman Kruk. Gens ble advart mot at tyskerne planla å likvidere ham, og ble rådet til å flykte. Han skal ha avslått forslaget med disse ordene; Hvis jeg, leder av ghettoen, redder meg selv, vil tusener av jøder måtte betale for min flukt med sine liv. Han ble arrestert 14. september 1943, og skutt.

Gens er villig til å samarbeide med tyskerne. Dersom tyskerne forlanger at han skal velge ut hvilke jøder som skal dø, så velger Gens ut disse jødene. Han prøver å forhandle antallet ned, men han er villig til å velge ut det antallet tyskerne til slutt

²⁹ Sitater i rollebeskrivelsen er hentet fra Sobols skuespill. Jeg bruker preteritum for å omtale den historiske figuren, og presens for å omtale rollefiguren. Beskrivelsen av rollefiguren er basert på historiske kilder og Sobols skuespill, og er rettet inn mot å forklare rollefigurens holdninger i vårt spill. Det innebærer at rollefigurens opptreden i de situasjoner jeg har valgt, ikke nødvendigvis skjedde akkurat slik i datidens Vilnius, men er vurdert som sannsynlig i de situasjoner vi spiller.

forlanger han skal velge ut. Gens mener at alternativet er at tyskerne gjør dette selv, og kanskje øker antallet drepte. Gens vet han blir skitten på hendene, men han spør: når dagen kommer, hvem gjorde mest for å berge jødernes liv? Han som fikk berga noen, eller dem som har "ren samvittighet" for at de ikke lot seg bruke?

Gens tar initiativ til å få oppretta et eget jødisk teater i ghettoen. Han ønsker å holde jødisk kultur vedlike, men ikke noe som kan vekke motstand mot tyskerne. Dessuten står også skuespillere uten arbeidskort i fare for å bli likvidert av tyskerne. I Sobols skuespill sier Gens:

"I denne vår lagnadstime kan ...kunsten hjelpe oss alle med å bera vår tunge bær. Sjå dykk omkring! Folk går med halen mellom beina. Utan snev av sjølvrespekt lenger. De kan styrke moralen deira. Få kjenna at dei er menneske. At dei har eit språk, ein kultur. Ein arv å forvalte. Sett i gang!"

Gens angriper Kruk for å ha spredd løpesedler mot ghattoteatret, og forlanger at han kommer på åpningsforestillinga. Han truer Kruk. Når Kruk slår fast at fagforeninga han representerer ikke vil møte opp, da kunngjør Gens at han oppløser foreninga på stedet. Dersom han ser en eneste politisk plakat til, da blir Kruk sendt til konsentrasjonsleiren i Ponar. Gens støtter Weiskopfs initiativ til å opprette arbeidsplasser, som sikrer noen jøder liv gjennom dette arbeidet. Gens vil ha så mange som mulig i arbeid, for å berge livet til så mange som mulig.

Weiskopf

Weiskopf var en fattig skredder før krigen, men slo seg opp under den tyske okkupasjonen.

Weiskopf er blitt millionær på sin handel med tyskerne. Han har planer om et møte med Göring, og håper å kunne bygge en stor fabrikk. Den skal produsere uniformer, militærstøvler, lærreimer, osv, osv. Gens støtter Weiskopfs initiativ til å opprette arbeidsplasser, som sikrer noen jøder liv gjennom dette arbeidet. Gens vil ha så mange som mulig i arbeid, for å berge livet til så mange som mulig. Weiskopf ønsker å tjene penger. Weiskopf legger an ei sosial side også, og bringer ut mat til fattige, og prøver å få folk ut av fengslet. Han blir likevel mer og mer en kremmer, og ser den tyske okkupasjonen som en mulighet for å tjene seg rik.

Herman Kruk



הרמן קרוק (1896–1944)

Kruk var født i 1896 og kom som flyktning til ghettoen fra Warszawa. Han ble hovedbibliotekar i Vilnius-ghettoen. Han var sosialist og var med og starta det polske kommunistpartiet. Kruk så den russiske revolusjonen som et håp for de undertrykte, og ikke minst for undertrykte minoriteter, som jødene. Han har forlot kommunistpartiet, allerede før Stalins terror satte inn på 1930-tallet. Det som fikk Kruk til å forlate partiet var de jødiske aktivistene i partiet, som han mente motarbeida jødisk kultur og vanæret både språk og religion.

Kruks dagbok fra ghettoen i Vilnius er en vesentlig kilde og inspirasjon for Sobols skuespill.³⁰ Kruk ble deportert til Estland, der han ankom i september 1943. Her ble han plassert i en arbeidsleir, der han var med å bygge tyske forsvarsverk. Han omkom ikke i en dødsleir, men ble skutt av tyskerne 18. september 1944, dagen før Den Røde Hær frigjorde Vilna og Litauen. Hans siste notat er fra 17. september 1944, og han klarte å grave ned notatene noen timer før han ble skutt samme dag. Dagboknotatene fra Vilnius ble skjult i en kakeboks av andre innbyggere i ghettoen.

Kruk kunne ikke fatte at det fantes jøder som hatet sin egen jødedom. Nå, under krigen, sier han at forstår han det, takket være tyskerne. Når det etter alt det nazistene har gjort mot jødene kan finnes jøder som sadisten Dessler, en jødisk gestapo, når det finnes jødiske politimenn som fester sammen med tyske offiserer

³⁰ Herman Kruk: **The Last Days of the Jerusalem of Lithuania. Chronicles from the Vilna Ghetto and the Camps, 1939 – 1944**, New Haven and London: Yale University Press, 2002

og jødiske horer, da mente Kruk å ha fått sett et glimt av hvor djupt det jødiske sjølhøtet sitter. Kruk var ikke sionist, han vil ikke opprette en egen jødisk stat i Palestina. I Sobols skuespill sier han: "Ingen har heimstad i eit eller anna land, berre innafor sin eigen kultur. For kultur er identitet".

Gens tar initiativ til å få oppretta et eget jødisk teater i ghettoen. Han ønsker å holde ved like jødisk kultur, men ikke noe som kan vekke motstand mot tyskerne. Gens angriper Kruk for å spredd løpesedler mot ghettoteatret. Han truer Kruk og forlanger at han kommer på åpningsforestillinga. Når Kruk slår fast at fagforeninga han representerer ikke vil møte opp, da kunngjør Gens at han oppløser foreninga på stedet. Dersom han ser en eneste politisk plakat til, da blir Kruk sendt til konsentrasjonsleiren i Ponar. Kruk innser seinere at han tok feil om teatret. Det er ikke så enkelt som at teatret skaper illusjoner hos folk, og får dem til å glemme alt som er viktig. I Sobols skuespill formulerer han seg slik;

"Det er ikke så enkelt. Fascisme er rangering i over- og undermenneske. Dei prøver å ta menneskeverdet frå oss. Vil få oss til å tru at vi er mindre verdt enn dyr. For da kan dei trø oss under fot. Kampen mot fascismen kan vi aldri vinne om vi bøyer oss for det".

Kruk var klar over at han neppe klarte å overleve, og han døde helt mot slutten av krigen, i den estiske leiren Lagedi. Mange sider i dagboka hans ble funnet i skjulesteder etter krigen. Men arkene ble spredd, og ca 2/3 havnet i Israel, resten kom etter hvert til USA. Dagboka ble publisert på originalspråket Yiddish i 1961, men det var de 2/3 som kom til Israel. Den komplette versjonen som nå er gitt ut, er blant de mest utførlige dagbøkene som er publisert fra de ghettoer som nazistene skapte.

Dommer og Rabbi

Rabbien leder den religiøse seremonien i synagogen. I diskusjonen etter at dr. Weiner ankommer blir Rabbi, dommeren og de andre deltakerne konfrontert med at ghettoens hospital snart slipper opp for insulin. Ved å kutte ut de sjukeste kan en forlenge livet til de andre i opptil et halvt år. Dersom en i tillegg kutter ut de over søtti år, kan de friskeste blant de sukkersyke overleve i 2-3 år. Dr. Weiner ønsker å prioritere de friskeste. Rabbien og dommeren går mot. Det er ingen forbrytelse å være sukkersyk, sier dommeren. Ingen kan dømmes til døden for å ha for mye sukker i blodet.

Rabbieren henviser til et gammelt sagn i Talmud, en jødisk skriftsamling. Sammen med det gamle testamentet er Talmud og senere kommentarer til Talmud en rettesnor for ortodoks jødedom.

En fiendestyrke omringa en jødisk by, men kunne oppheve beleiringa, dersom byen utleverte tjue gisler. Styrken fikk til svar at dersom den kunne navngi de gislene som måtte dø, så skulle disse bli utlevert. Uten navn ville ingen bli utlevert.

Dette er rabbierenens råd med utgangspunkt i Talmud; Hvem er fienden? Hvem kan oppgi navnene til de som skal dø, slik at andre kan leve videre? Han får se navnelista fra sykehuset, men vil ikke se den. Dommeren vil heller ikke se den. Rabbieren spør dr. Weiner om han vet hvem som lever eller vil dø i løpet av morgendagen? "Berre Han som gav oss livet, kan ta det tilbake. Vi menneske har ingen rett til å blande oss opp i dette her."

Bruno Kittel



Bruno (Hans) Kittel var født i Østerrike i 1922 og hadde kunstfaglig utdanning i sang og drama fra Berlin og Frankfurt. Kittel ble leder av Den jødiske seksjonen av Gestapo i juni 1943. Han gav ordre om likvidering av arbeidsleirene i området rundt Vilna i juli, og to måneder seinere ordre om utslettelsen av selve ghettoen. Kittel beordret i denne situasjonen et piano til hovedporten, for å spille mens folk ble skutt eller ført bort. Da oppdaget man en jøde som hadde skjult seg. Da den unge mannen så Kittel, kasta han seg ned foran føttene hans og bad for sitt liv. Kittel spilte videre med ei hand, brukte den andre til å ta fram pistolen sin, og skjøt fangen.

Kittel beskytta en stund teatret i Vilna, og opptrådte selv hver søndag i Vilna Radio med saksofon og romantiske sanger. Han var i følge programheftet for Londonpremieren den yngste og flotteste av offiserene. Han forsvant etter krigen og er fremdeles på listen over ettersøkte krigsforbrytere.

Kittel spilles av lærer-i-rolle. I dramaforløpet legemliggjør rollen både nazismens forakt for svakhet og dens raffinerte kommunikasjonsformer, med en herskertechnik som kombinerer sadisme og doble budskap med plutselig vennlighet og kulturell 'dannelse'.

Undersøkelsesfasen (6 timer)

2. spill. Weiskopfs fabrikk

Kommentar

Jeg var svært spent før første versjon av rollespillet 'Weiskopfs fabrikk'. Jeg justerte opplegget, og la inn en del nye moment. I åpningen la jeg inn at Weiskopf fulgte arbeidsstokken fra 'garderoben' til produksjonslokalet, og at de underveis så Kittel og Gens. Dette la jeg inn for å gi rollene et varsel eller frampek om at 'noe' kunne komme til å skje. Dermed kunne det skapes en forventning om hva dette kunne være. Det understreker det klassiske i dramaturgien.

Jeg la inn Stravinskys *Vårofferet* inn etter fabrikk sirenen, som et spenningsoppbyggende virkemiddel. Jeg måtte kutte filmklippet fra *Vinn eller dø!* til slutt, fordi det blir for mye mas å rigge opp et fjernsyn med videospiller der nede i Rådhusgarasjen, hvor denne delen av spillet foregikk.

Introduksjon

THA orienterer om dagens spill, fiksjonskontrakt (retten til initiativ, akseptere andres initiativ, retten til å tre ut av fiksjonen - ta kontakt med lærer). Fortell at lærer-i-rolle som Kittel kan opptre truende, men det skal være som del av fiksjonen, og ikke for å skade. Husk også forskjellen mellom deg selv og rollen.

Forberedelser

a) Vi etablerer en arbeidsplass, Weiskopfs fabrikk. Weiskopf var en jødisk skredder som gjorde forretninger med tyskerne, og etablerte en større arbeidsplass som reparerte tyskernes sko og klær. Det henges opp to naziflagg og et banner med *Arbeit macht frei*. Vi markerer spilleområdet, slik at det blir tydelig at de som er utenfor området også er utenfor spillet.

b) Roller

Weiskopf;	direktør, 52 år
Judith;	arbeidsformann, ugift, 45 år
Andre ansatte:	...

Journalist A, B og C:

Gens

Kittel

Rollene etableres gjennom parvise intervju. Avklar navn, alder, familiesituasjon, boforhold, drømmer, hemmeligheter (med unntak for 'journalistene'). Dette skal presenteres etterpå. Få med mer enn navn og alder. Ledige lærere hjelper elevene.

c) Gi instruksjon til Weiskopf, Judith og Gens.

d) De tre i rollen som journalister får skjult instruksjon, slik at de også er forberedt på Kittels ankomst. De får fotokamera til å fotografere i fabrikken og sine intervjuobjekter. Presiser at når de presenterer sin rolle, er det som journalister.

e) *Kort presentasjon av rollene i plenum.*

Musikk / lyd

En av u-skolens lærere eller en av elevene styrer ferdig innspilt kontentum (CD).

Gjennomføring

Scene 1. Arbeidsplassen

Elevene ankommer arbeidsplassen, går i jobb, og oppmuntres til å ta initiativ innaforsaksjonen. Klær repareres, nye klær tegnes, noen strikker. Dempet, blå belysning. Sirene og fabrikklyder når aktørene ankommer produksjonslokalet med Weiskopf i spissen.

Underveis ser de så vidt Kittel og Gens, som går opp ei trapp der de selv tar til venstre mot produksjonslokalet. Dermed introduseres Kittel og Gens, og det minner deltakerne / rollene om at de to kan komme igjen.

I fabrikken organiserer arbeidsformannen Judith arbeidet sammen med Weiskopf.

Bakgrunnsmusikk/kontentum;

- Sirene / fabrikklyder
- Stravinski: *Vårofferet*

Kommentar

Vi laget tre grupper; en som reparerte klær, en som planla og tegna nye uniformer, og en som strikka. I tillegg jobba to stykker med å lagre reparerte klær og bringe inn klær som skulle repareres. Dermed fikk vi stor dynamikk i rommet. Elevene jobba godt. Alle har fått kostymer.

Scene 2. Journalistene

Når produksjonen er godt etablert, med sying og reparasjoner av klær og sko, kommer det 3 journalister (som gir seg ut for å være) fra *Vilnaposten*. De tar kontakt med ekspedisjonen, og vil intervju Weiskopf og arbeiderne. De forsøker å få tak i så

mye informasjon som mulig. Dette er både fiksjonsoppbyggende, og gir samtidig rollene materiale til 3. scene. Når de har fått ut noen opplysninger, og sondert terrenget, gjør de kjent at de ikke er journalister, men kommer fra motstandsbevegelsen. De forlanger at fabrikken stopper produksjonen, og anklager Weiskopf for å sabotere motstandskampen mot okkupantene. De truer med å sprengte fabrikken, og gir en tidsfrist (?). Direktør og arbeidere protesterer (?). Når advarselen er gitt, hører de noen som kommer.³¹ Motstandsfolkene forsøker å få hjelp til å hjelpe seg. Får de det? Blir de beskytta, eller vil de blitt angitt?

Kontentum; lyd av port som åpnes og slås igjen, og skritt...

Kommentar

'Journalistene' gjorde rollen sin godt, og skapte forvirring når de sa at de kom fra motstandsbevegelsen. Jeg gav tegn når jeg syntes tiden var inne til å avsløre sitt egentlige oppdrag. Med *Vårofferet* som bakteppe lå den en eim av uhygge i rommet, som var vesentlig for å skape en atmosfære med forventninger om at 'noe kommer til å skje'. Men hva?

Scene 3. Kittel kommer

Kittel og Gens kommer, og spør hvem som kom inn i fabrikken for en stund siden. Kittel forsøker sammen med Gens å rulle opp hva som har skjedd, og hvem som skjuler noe for ham. Verken Weiskopf eller arbeiderne vet på forhånd hva som vil skje, og det er derfor improvisasjon som avgjør handlingen.

Kommentar

Problemet var at mange elever (i den første gruppa) ikke visste hva motstandsbevegelse var for noe. Dermed oppstod den pussige situasjonen at en del etter hvert fortalte at det hadde vært noen journalister der som trua med å sprengte fabrikken. Jeg bad derfor en lærer gå gjennom det med motstand og motstandsbevegelse under krigen før den andre gruppas spill, slik at de lettere forsto hvem 'journalistene' egentlig var.

I den første gruppa som gjorde Weiskopfs fabrikk, ble det skapt stor spenning rundt Kittels forsøk på oppklaring. Det var en del fnising, som jeg forsøkte å bruke til å styrke fiksjonen, ved å oppfatte dette som latter i fiksjon (selv om jeg forstod elevene var usikre, og kanskje ukomfortable). Det førte til en kraftig irettesettelse av en kvinne, der jeg fysisk tok tak i kåpa, og truet henne. Jeg merka der og da et løft inn i fiksjonen. Det kommenterte også elevene etterpå, og er tydelig i videodokumentasjonen av dette spillet. Dette grepet, bokstavelig talt, kunne også

³¹ ? viser til at dette er improvisert, og at selv om disse tre elevene har fått skjult instruksjon og har fått forberede seg, er det ikke dermed gitt hvordan de vil opptre som motstandsfolk, og hvordan Weiskopf og de andre arbeiderne vil takle dette.

ført til mer latter, og at eleven falt ut av fiksjon, men jeg så henne an, og bestemte meg for å gjøre det med hennes rolle, fordi jeg hadde lagt merke til at hun var godt med under introduksjonen.

Men i den andre gruppa sa Weiskopf straks at det hadde vært motstandsfolk som trua med å sprengte fabrikkene, og da var det lite å avsløre. Det ble i stedet et spørsmål om hvor de var nå, og om de andre ville avsløre dem. Det ble derfor et helt annet spill. Jeg ble nesten litt overraska, for dermed var jo det meste av spenningen utløst. Jeg bad Gens undersøke hvor motstandsfolkene var. Weiskopf var lite engasjert, og smålo litt. Jeg spurte derfor Weiskopf om han ikke tok dette alvorlig, og hva han hadde gjort med motstandsfolkene? Jeg gikk på de ansatte for å få fram hva det hadde hørt og sett, men få ville si noe. Det var mye latter, og spesielt på ett bord la to jenter seg over bordet og lo. Jeg forsøkte å få dem inn igjen ved å betrakte dette som latter i fiksjon, men det hjalp lite. Jeg spurte den ene etter arbeidskort, hun gav meg leende en lapp, som jeg kontrollerte - og godkjente. Det er ikke alltid det nytter å omdanne latteren om fiksjonen til latter i fiksjon. Her ble fiksjonen svekka, og det kommenterte mange elever selv etterpå.

Scene 4. Gaven

Hvis Kittel får avslørt motstandsfolkene, får han Gens til å føre de bort. De plasseres utenfor spillområdet. *Lyd av maskingevær (på CD)*. Hvis dette skjer, kan de som spilte disse rollene, plassere seg i rommet, men utenfor spilleområdet, slik at det er tydelig at de ikke er med lenger.

Uansett om Kittel får avslørt motstandsfolkene eller ikke, truer ham de ansatte og Weiskopf, fordi de har skjult eller forsøkt å skjule terrorister. Spillet går over i den avsluttende delen, der Kittel veksler mellom å true og gi håp.

Kittel sier han vil gi Weiskopf en gave; han får velge mellom to koffertene. Kittel vil bruke det som er i koffertene, i den ene er det en maskinpistol, i den andre er det en saksofon. Nå er det opp til Weiskopf å velge;

- Velger han kofferten med saksofon, spilles det en låt (CD).
- Velger han kofferten med maskinpistol, dempes lyset og lyden av maskinpistol høres – og Weiskopf er 'ute' (CD).

Deretter ber Kittel arbeiderne stille seg opp mot veggen, fordi han har en overraskelse. De har også gitt store bidrag til tyskerne, han vil derfor belønne dem. Han ber dem ta av seg jødestjerna – den trenger de ikke lenger. Han ber dem legge stjerna i hjelmen til Gens.

Det spilles munter sigøynermusikk. Det bygges opp til en mulig tro på at de kan overleve. Så ber Kittel dem snu seg mot veggen, fordi han har en overraskelse, og det blir ingen overraskelse hvis de ser på. Han vil premiere deres gode arbeidsinnsats. *Lyset slokkes.*

Kittel ber dem snu seg. *Kraftig lys i øynene på dem ().*

Lyd av hundebjeff, som går over i lyden av en salve fra maskinpistoler (CD).

Lyset dempes igjen.

Avslutning: jødisk partisansang (CD).

Deretter leser lærer følgende tekst;

I 1943 ble ghettoen i Vilna utryddet. Da var det 10 000 igjen av de 80 000 jøder som bodde i ghettoen i 1940. Av disse 10 000 ble 8 000 fengslet, og av dem ble over halvparten skutt eller gasset i hjel straks. Resten ble sendt til konsentrasjonsleire i Estland. I selve ghettoen overlevde bare 800 jøder. Vilna ble erobret av den sovjetiske Røde Armé i 1944.

Spillet brytes.

Kommentar

Da det ble kjent i den andre gruppa hvor motstandsfolkene oppholdt seg, tok vi dem utenfor fabrikken, og 'eliminerte' dem. Jeg hadde forberedt lydmannen på muligheten, og bad om lydkutt med maskingeværssalve. Jeg hadde også forberedt journalistene på muligheten, og de visste derfor hva jeg ville gjøre, og at de var ute av spillet i fortsettelsen.

Jeg kom inn i fabrikken igjen og sa 'vi har våre metoder'. Jeg kommenterte arbeidet, sa at mange hadde løyet, og hadde skuffet meg. Jeg sa til Weiskopf at han hadde snakka sant, men at jeg var skuffet over mange av hans ansatte. Jeg sa at jeg hadde tatt med en gave til ham, men at jeg nå syntes det var best om han fikk velge selv. Jeg tok ham derfor inn i fabrikken, forklarte at den ene kofferten inneholdt en saksofon, og den andre en maskinpistol. Jeg hentet koffertene, sa at det ville bli hans eget valg, og at jeg ikke ville påvirke hans valg. Weiskopf valgte kofferten med maskinpistol, ble tatt med ut av produksjonslokalet, og 'eliminert'.

Jeg bad arbeidsfolkene fortsette, snakka litt med Judith, som var svært passiv, men som betydret at hun gjorde jobben, kontrollerte folkene og at alt var i sin skjønneste orden. Deretter stilte jeg alle opp, bad dem ta av jødestjerna, snu seg, de fikk munter sigøynermusikk, de snudde seg igjen, fikk lys rett i øya, hørte lyden av hundebjeff, en salve fra maskinpistol, men måtte bli bedt om å falle om. Scenen skulle avsluttes med en partisansang fra Warszawa, men i stedet ble saksofonlåten spilt, før jeg fikk bedt lydmannen om å sette på rett låt. Det hele ble avslutta med min opplesning, om hvordan ghettoen i Vilnius endte. Applaus fra lærerne som så på.

Begge gruppene ville gjøre spillet en gang til, og jeg bestemte meg for å gjøre det i den andre gruppa, fordi vi hadde bedre tid – og jeg så noen muligheter til forbedring. I kommentarene etterpå sa en elev at jeg hadde lurt dem, og jeg spurte da om han kjente til at nazistene brukte slike knep. Vi snakka litt om det.

Det ble fort klart at klassen ville gjøre dette en gang til, fordi de ville gjøre det bedre enn det de syntes de hadde fått til. Det var et unisont ønske, og vi snakka derfor mye om hva vi kunne gjøre annerledes. Fliringen ble kommentert som uheldig, jeg forklarte at jeg forstod hvorfor flere lo, og at jeg forsøkte å få dem inn i spillet ved å betrakte dette som latter i fiksjon. Noen sa de ville slippe å dø i neste spill, jeg foreslo at to klarte å lure seg unna, for å markere at noen i ghettoen levde videre. Journalistene ville ha en mer fysisk motstand, og gutten blant dem foreslo både at han gjorde motstand og at jeg kunne legge ham i bakken. Vi gikk temmelig raskt i gang med å kjøre dette på nytt. Jeg så på denne muligheten som interessant, fordi jeg kunne finne ut om det skjedde noe nytt, og sammenligne dette med spillet i den andre gruppa. Vi gikk i gjennom uklarhetene i lyd – lyskjøringen, og ble enige om at den ene av motstandsfolkene også skulle overleve. Disse forhandlingene er viktige for å gjøre dette til et 'spill for elevene'.

Spillet kom greit i gang, men dessverre gikk lyset, og vi fant ikke ut av feilen. Jeg vurderte å stoppe det til vi hadde fått lyset på igjen, men valgte å kjøre på, og erstatte lyskasterne med taklyset. Spillet ble en god del endret, men jeg opplevde det ikke som mer spennende. Det ble like vanskelig å utvikle spenning, fordi jeg nå ikke fikk noen indikasjon på at det hadde vært noe annet enn journalister her. De dekket dem for så vidt godt, med flere dekkhistorier, men noen av dem var så karikerte at de ikke ble troverdige ('de var så interessert i geologi at de var gått ned i kjelleren'). Lenge etter at den første av motstandsfolkene var avslørt og 'eliminert', ble jeg gjort oppmerksom på av Gens at flere pekte mot ei bu i lokalet. Det kunne være noen i den. Jeg undersøkte, så skoene til eleven, men valgte at rollen min ikke så dem, og håpet hun fikk en fin opplevelse av det! Weiskopf valgte den andre kofferten (som vi hadde blitt enig om på forhånd, for å få til en mer foreløpig løsning), og resten forløp etter planen.

Samtale.

Bruk god tid. Deltakerne forteller hverandre, først i mindre grupper, så i plenum, hvordan de erfarte dette dramaforløpet. Vi snakker om virkemidler, og om det er rett å bruke så sterke virkemidler. Bør deltakerne vite på forhånd hva som vil skje? Vi snakker også om andre spørsmål deltakerne – og lærerne - ønsker å ta opp.

Kommentar

I samtalen etterpå mente noen i den gruppa som fikk gjøre spillet på nytt, at dette ble mye bedre. Ei jente framhevet at første gang ble det mer spennende, og at hun kjente det i magen. Jeg sa litt om hvorfor jeg jobba slik, og at vi ved å spille dette kunne få en idé om hvordan det kunne ha vært. Jeg spurte hva de mente om denne arbeidsformen, og en sa at det var 'greit'. Men den viktigste tilbakemeldingen i dag var at de ville gjøre det en gang til. Det går fram av undersøkelsen etterpå at spillet i Weisskops fabrikk må regnes som vellykka, selv om det mangler svar fra den første

gruppa. Det store flertallet er godt fornøyd med lyd – lys (tross store problemer i nettopp den andre gruppa), og med det å bruke overraskelser i spill. Det er flere dramapedagoger mot. Jeg er for. Det er min klare erfaring at dette er skaper god framdrift og spenning. Det betyr ikke at det meste av drama bør gjøres slik, men noen slike opplevelser bør elevene få. Elevene har en mer uklar holdning til lærer-i-rolle, der mange svarer 'Vet ikke', eller at lærer-i-rolle ikke hadde noen vesentlig betydning for eget spill. En elev som syns lærer-i-rolle gjorde spillet mer interessant, syns også at det ble vanskeligere å spille selv. Her betyr nok ikke 'vanskelig' noe negativt, men at det ble mer komplisert og utfordrende. En elev syntes det å ikke ha manus gjorde spillet vanskeligere, men mer interessant. Noen elever er tydelig tilhengere av manus, mens andre syns det ble mer interessant uten. De er ikke vant med denne dramaformen, og det å utvikle tekster selv gjennom improvisert spill.

Neste dag

Vi ser opptaket fra dagens spill, og filmen 'Vinn eller dø'.³²

³² *Triumph of the Spirit*, regi Robert M. Young, 1989

Framstillingsfasen

Den planlagte framstillingsfasen måtte gå ut av to grunner. Det beløpet vi fikk fra Den Kulturelle skolesekken begrensa omfanget av prosjektet, jf. Prosjektbeskrivelse (her side 26), der det heter at "prosjektet kan forkortes ved å kutte ut det avsluttende forestillingsarbeidet". Vi vurderte likevel å gjøre en forenkla forestilling, som sammenfatta arbeidet i de to prosjektgruppene. Fordi prosjektet ble flytta til januar og februar, kom det for nært den første turen med Hvite busser. Vi valgte derfor en annen løsning. Vi viste videofilm fra spillet i Weiskopfs fabrikk på et foreldremøte.

Spillet i Weiskopfs fabrikk foregikk uten avbrudd i ca 35 minutter, og må regnes som en lengre, forberedt improvisasjon. Videoen fra dette spillet skulle i utgangspunktet gjøres av en elev, og på god avstand. Poenget med videoen skulle være å dokumentere prosjektet, og eleven ble derfor bedt om å ikke gå for nær spillesituasjoner.

Eleven fant på egenhånd fort ut at det var mer spennende å gå inn i situasjonene, og filmingen med håndholdt kamera fikk dermed et 'dokumentarisk' preg, som i ettertid gjør den mer severdig og spennende enn den ville vært om alt ble filma på avstand. Filmen kunne derfor godt stå på egne bein, og ble en verdifull erstatning for en mer gjennomarbeidet forestilling.



Torturbenk i Ravensbruck, med piskan på veggen til høyre (Foto THA)

Plakat

Kunngjøring

DEN TYSKE BESETTELSEMAKT KUNNGJØR

FØLGENDE FORBUD FOR DEN JØDISKE BEFOLKNING I VILNA:

DET ER

FORBUDT

FOR JØDER:

Å OPPHOLDE SEG UTENDØRS MELLOM KLOKKEN 18.00 OG 06.00!

Å OPPHOLDE SEG I VILNAS HOVEDGATER!

Å FØDE BARN!

Å HA BLOMSTER I GHETTOEN!

Å HA TILGANG PÅ FET MAT!

Å FARGE SITT HÅR, ELLER BRUKE LEPPESTIFT!

DET VIL DESSUTEN VÆRE PÅBUDT FOR JØDER Å GÅ MED EN GODT SYNLIG

JØDESTJERNE!

**BRUDD PÅ DISSE BESTEMMELSENE VIL FØRE TIL UMIDDELBARE
REAKSJONER FRA DEN TYSKE BESETTELSESMAKTEN!**

Jødisk gudstjeneste

Synagogen

Synagogen illustrerer jødernes livssynsorientering; Gud er hellig og skal ikke avbildes. Det kan finnes billedkunst, men det er da av bibelske scener og tempelkunst. Den er sjelden figurativ. De fleste bildene forestiller jødiske symboler, som f. eks steintavler og Tempelet i Jerusalem. Oppmerksomheten i synagogen er konsentrert mot østveggen - mot Jerusalem. Der står det hellige skapet, med de 5 Mosebøkene oppbevart (Loven, Toraen). De er skrevet på utsmykka pergamentruller, som er rullet opp på to trestokker, og ofte utstyrt med kroner av sølv. Rullene er skrevet for hånd på hebraisk. Det eneste absolutte krav for at en bygning skal kunne kalles en synagoge, er at den innehar torarullene. Det kan også være symboler i synagogen som Davidsstjernen og den syvarmete lysestaken, inskripsjoner fra shema og de 10 bud. I de aller fleste synagoger har man en stor lysestake, som skal minne om Tempelet.

I følge Groth bruker man aldri den syvarmete lysestaken (*menora*), fordi synagogen ikke skal blandes sammen med Tempelet. Hun viser til at talmudrabbinere bestemte at det ikke skal lages etterligninger av tempellysestaken, men at det var tillatt å bruke den som symbol og illustrasjon, f. eks i manuskripter. I synagoger brukes derfor ofte den åttearmete hanukkastaken, men det er også tillatt å ha en seksarmet lysestake. Med sionismen ble den syvarmete lysestaken et symbol på jødisk nasjonalisme.³³ Flere illustrasjoner viser at den syvarmete lysestaken brukes i synagogen.

Det står alltid en lampe foran toraskapet. Den minner om lyset som brant i templet i bibelsk tid, og symboliserer toraens evige lys. Midt i lokalet, eller nært toraskapet, står det en spesiell plattform (*bima*), med et stort bord der man ruller ut torarullene under gudstjenesten. Det skal minne om stedet der man leste fra Toraen i Tempelet. Mange synagoger har også en prekestol, der rabbiene holder sine prekener. Ashkenaziske synagoger har dessuten en lesepult mellom plattformen og toraskapet.³⁴

³³Groth 2000; 98

³⁴Ashkenaziske jøder stammer fra Rhin-området. Navnet kommer fra det hebraiske navnet på Tyskland; Ashkenaz. De spredte seg til Øst-Europa i middelalderen, bl.a. som en følge av pogromer, og kom seinere også til Vest-Europa, USA og Israel. Deres språk er jiddisch, som er en variant av tysk med innslag fra hebraisk og øst-europeiske språk. De fleste norske jøder er ashkenaziske jøder.

Synagogen er ikke bare et lokale for gudstjenester, men også brukt til skole og som samfunnshus. I gamle og moderne synagoger med ortodokse riter, finnes det en egen avdeling for kvinner, der de kan sitte på et galleri eller bak et forheng eller gitter. Det er mange variasjoner i synagokekulturen verden over. I noen nyere jødiske retninger er skillet mellom menn og kvinner opphevet. "Kvinner skulle tradisjonelt ikke distrahere menn med sitt nærvær (Groth op cit; 98)".

Gudstjenesten

I større ortodokse menigheter holdes det daglige gudstjenester morgen, ettermiddag og kveld. I følge jødisk tradisjon var dette de tider da Abraham hadde sin bønnetid. Under gudstjenesten bæres torarullene fram og leses opp fra en spesiell lesepult. I ortodokse menigheter foregår hele gudstjenesten på hebraisk, mens deler av gudstjenesten foregår på landets språk i reformjødiske synagoger. Gudstjenesten foregår som vekselsang mellom forsanger og menighet. *En tradisjonell gudstjeneste foregår på hebraisk og inneholder opplesning av shema og en hovedbønn, samt en rekke velsignelser og framføring av salmer fra Salmenes bok.*

Gudstjenesten er mindre formell enn en kristen gudstjeneste, og kan virke 'larmende'. Den inneholder ikke musikk, slik det er vanlig i en kristen gudstjeneste. Gudstjenesten blir gjerne oppfatta som en blanding av formell høytidelighet og uformelt samvær. Det er mange personer som deltar i en flere timer lang ortodoks sabbatsgudstjeneste. Barn kan gå rundt og delta der de kan, mens jenter blir henvist til kvinnenenes del i ortodokse menigheter. "Mange jenter opplever i dag dette som problematisk".³⁵

Gudstjenesten består stort sett av opplesning av bønnetekster. Toraen leses på sabbaten, og på mandag og torsdag; hele toraen (de 5 Mosebøkene) blir dermed lest opp i løpet av ett år. Det finnes ingen prester, og forsangeren (kantoren) kan godt være en lekmann. Selv om rabbineren er viktig som skrifttolker og veileder, kan det godt holdes en gudstjeneste, hvis minstekravet på 10 menn over 13 år, er innfridd. En kantor har ofte en høyere jødisk utdanning, med skolering i liturgisk sang. Hvis kantoren er ansatt, har han også andre funksjoner, som f. eks å lede religionsundervisning i synagogen. Selve resitasjonen utføres i større menigheter av kantoren eller av en annen kyndig person. Da synges deler av teksten. Dessuten kan flere i menigheten bli kalt oppi løpet av gudstjenesten for å lese fra torarullene. Det ble sett på som en stor ære.

³⁵Groth 2000, side 100

Rabbineren er ikke en prest, og har ingen spesiell rolle under den tradisjonelle gudstjenesten. Han deltar på lik linje med de andre. Det er likevel blitt vanlig at rabbineren i visse situasjoner holder en preken i forbindelse med gudstjenesten. I Europa ble prekenen, og dermed rabbinerens rolle, av stadig større betydning etter 1700-tallet, da nye jødiske retninger oppstod.

Shema

Shema er navnet på et bibelvers (5. Mosebok, 4.4-9).³⁶ På hebraisk lyder første strofe;

*Sh'ma Yisra'el Adonai Elohaynu Adonai Echad*³⁷

Shema var det første som skulle sies eller synges om morgenen og det siste som skulle man skulle si om kvelden. Ofte har martyrer dødd med Shema som sine siste ord. "De forlot altså denne verden med å proklamere Guds eksistens".³⁸ Teksten framføres gjennom en slags tale-sang. Resitasjonen understøttes av et system med aksenter. Disse aksentene blir ikke brukt i torarullene, bare i trykte bøker. Andre bønner synges av en kantor, forsanger, eller sunget/resitert av menigheten.³⁹

Kilder

Groth, Bente: **Jødedommen**, Oslo: Pax Forlag A/S, 2000

Jødedommen: <http://www.geocities.com/verdensreligionene/jodedommen.htm>

<http://www.alef.no/joediske-roots.htm>

<http://utne.nvg.org/j/musinnf.html>

³⁶5.Mosebok kalles også *Deuteronomi*.

³⁷*Hør Israel! Herren er vår Gud, herren er én.*

³⁸<http://www.alef.no/joediske-roots.htm>

³⁹<http://utne.nvg.org/j/musinnf.html>

Nora Levin: The Holocaust. The Destruction of European Jewry 1933 - 1945, New York, Schocken Books (notater)

I Hvite-Russland sloss mange jødiske partisangrupper og familier mot de tyske okkupantene, og de fleste av dem hadde ikke så stort hell som Bielsky-gruppa (omtalt side 374). Historien om *Nekomah* ('Hevn' på hebraisk), en jødisk motstandsgruppe i Vilna, er ett av de mest tragiske kapitlene under Holocaust. Gruppa ble dannet på initiativ fra flere grupper av ungdom fra det store jødiske senteret i Vilna for å unnslippe ghettoen og slutte seg til partisangrupper i skogene rundt. Historien om motstandsbevegelsen i Vilna har to faser; den første fra desember 1941 til september 1943, da det ble gjort modige forberedelser til å væpne ghettoen for motstand, og den andre fra slutten av 1943 og ut 1944, da de utpinte gruppene kom seg ut til skogsområdene og deltok i geriljakamper. Begge fasene kjennetegnes av mot og idealisme hos de unge, og bitterheten i den tragedie som nesten ble en triumf, men som mislyktes.

Begynnelsen til motstanden i Vilna kan spores til et benediktinerkloster utenfor Vilna, der ulike ledere for undergrunnsbevegelsen hadde søkt tilflukt, og der de første forberedelsene til motstand ble skissert. Abbedissen, som var en 35 år gammel akademiker utdannet ved Universitetet i Krakow, hadde sammen med noen andre nonner gått inn ghettoen, og kommet seg ut med noen yngre jøder, bl.a. Abba Kovner, en jødisk dikter og motstandsleder. Disse kvinnene gjennomførte landsbygda omkring etter kniver, pistoler og granater. Abbedissen ga ikke bare motstandskjemperne fra ghettoen deres første våpen, men instruerte dem i bruken av dem. Mot slutten av 1942 forlot Kovner klosteret for å delta på et hemmelig møte på et kvistværelse i ghettoen, der de første skritt til å danne en motstandsbevegelse ble tatt (side 375).

Gruppa kalte seg Den Forente Partisanorganisasjonen (The United Partisan Organisation - UPO). Den publiserte en kunngjøring som slo fast at målsettingen var å forsvare livene til de gjenværende i ghettoen, sabotasje av tyske fabrikker, og kontakt med andre partisangrupper i skogene rundt Vilna. Tema Katz, en lærer som

hadde sluppet unna døden i Ponar, og vendt skadd tilbake til ghettoen, var til stede på møtet for å dokumentere ryktene om Ponar (side 375f).



Abba Kovner med våpen etter at Den Røde Hær har erobret Vilna.

Da abbedissen hørte at det var dannet fullt ferdig motstandsgruppe i ghettoen, sydde hun en gul lapp på en kjole og prøvde å komme seg inn i ghettoen, og greide så vidt å unngå å bli arrestert. Seinere prøvde hun å skaffe ghettoen våpen fra en polsk undergrunnsbevegelse, men ble avvist. 'Jeg ønsker å slutte meg til dere i ghettoen', sa hun til de unge motstandsmennene, 'å sloss og død sammen med dere. Deres krig er hellig. Dere er edle menn og kvinner. Selv om dere avviser religion (noen av de unge var sosialister), har dere en Gud, en stor Gud, og nå er dere nærmere Ham enn det jeg er'.

Jøder som var på tvangsarbeid i et våpenlager i nærheten, smugla våpen inn i ghettoen, og i løpet av få måneder besto våpenarsenalet til UPO av 5 maskingevær, 50 granater, 30 revolvere, mange rifler, og tusenvis av kuler. De ble smugla inn i falske bunner i verktøyskurver, i hemmelige lommer, i brød, under bandasjer og i likkister. Krutt ble smugla inn som en sekk salt, og ble brukt til å klargjøre 800 granater, som ble laget av lyspærer. Militær taktikk ble lært i kjellere av unge

instruktører, som sto bare ett skritt over sine studenter. Våpen ble oppbevart i kloakkrør, og til og med i bygningen til Yiddisch Vitenskapelig Institutt (YIOVO).⁴⁰

OPO hadde to trykkpresser og ga ut to illegale aviser, en på polsk, den andre på litauisk. Det ble funnet et brev etter krigen, som illustrerer stoltheten til motstandsbevegelsen; *Vi vil fortelle vårt folk at vi, torturerte og slaveholdt jøder i ghettoen, aldri mista vår menneskelighet*. UPO utførte sin første sabotasjehandling i mai 1942, da de sprengte en togtransport til nazitroppene i Nai-Vilaika, nær Vilna (side 376).

200 tyske soldater ble drept, og mange flere ble skadd (side 376f). Bønder fikk tak i en god del våpen og ammunisjon, men noe ble funnet igjen da motstandsfolkene unnslopp ut i skogsområdene.

Kovner har beskrevet de unge krigernes tørst etter hevn (side 377).

I februar 1942 fikk UPO kontakt med de store jødeghettoene i Bialystok og Warszawa, og rapporterte om den systematiske tilintetgjørelsen av jøder i Litauen og Hvite-Russland. Disse ghettoene nekta å tro på rapportene. UPO bestemte seg derfor for å rette en kunngjøring til jøder i de tyskokkuperte områdene, og spre den i så stort omfang som mulig. De advarte mot at tyskerne bare ville opprettholde ghettoene i kort tid, før nazistene ville sette i gang en mer systematisk utryddelse. Overalt der det finnes en jødisk bosetting under Hitler, vil det bli et Ponar. De oppfordret jøder til å organisere seg og gripe til våpen.

To søstere som fikk spredt denne kunngjøringen i Warszawa, ble drept på heimveien. Noen gruppe som forsøkte å komme seg ut i skogsområdene for å sloss, ble tatt og drept. UPO bestemte seg derfor for å organisere et sluttoppgjør i ghettoen. Det ble bygget bunkerser, undergrunnspassasjer for kontakt med utenverdenen. Unger ble undervist i hemmelighet. I juli 1943 sto ghettoen overfor sin mest avgjørende beslutning, som satte livet til deres avholdte leder Itzik Vitenberg på spill,

⁴⁰Bygningen inneholdt viktige deler av jødisk kultur, som Rosenberg fikk konfiskert og systematisk ødelagt.

og hele spørsmålet om forsvaret av ghettoen. Vitenberg var skomaker av yrke, og organiserte og inspirerte motstandsbevegelsen. Han var dens militære kommandant.⁴¹ Hans plan var å forsvare ghettoen innafor dens vegger (side 377).

Å forlate uvæpna folk igjen i ghettoen, ville være å overlate dem til deres egen død. Vitenberg og andre ledere hadde ingen illusjoner om muligheten til å overleve etter en flukt til skogsområdene rundt Vilna. Midtsommeren 1943 var det flere hundre væpna jøder i ghettoen.

Vitenberg ble arrestert av tyskerne 15. juli 1943. Tyskerne fikk hjelp av Salek Dessler, den jødiske politisjefen i ghettoen. Vitenberg ble likevel reddet av sine venner, og kunne vende tilbake til motstandsbevegelsens hovedkvarter. Etter denne utfordrende handlingen var det umulig å ikke vise kortene sine. Partisanene gav ordre om motstand i ghettoen. Den følgende morgenen kunngjorde nazistene et ultimatum. Jødene måtte enten utlevere Vitenberg, eller det ville bli satt i gang et væpna angrep mot hele ghettoen. Lederen av Det Jødiske Råd, Jacob Gens, spilte på folks frykt og advarte dem mot å la en manns sikkerhet veie like mye som sikkerheten til alle sammen. Massene, som var redde for nazistene trusler, var takknemmelige overfor Gens fordi det hadde vært 1 1/2 år med 'fred'. De gikk til hovedkvarteret og krevde at Vitenberg ble utlevert. For de unge motstandsfolkene betydde dette at de ble stilt over det dilemma å måtte sloss mot sine jødiske venner. I en beslutning som de seinere kom til å angre, besluttet de å gi etter. Vitenberg tok avskjed med sine kamerater, og overlot kommandoen til Kovner. Han ble tatt av Gestapo, ble torturert og drept.

Stilt overfor dette dilemmaet, med så smertefulle alternativer, ga motstandsbevegelsen opp sin største sjanse. Vitenbergs død betydde et smertefullt slag mot moral og samvittighet. Etter et terrorangrep besluttet lederne seg for å rømme til skogsområdene, og organisere seg der. 22. juli 1943 forlot 25 væpna og trente medlemmer av motstandsbevegelsen ghettoen, og gikk som en arbeidskolonne med gule merker på brystene sine, til Nai-Vilaika. Her fikk de med seg andre jøder, og etablerte seg i skogen vel 8 km fra Vilna. De ble overraskende

⁴¹Kontrasten til Weiskopf er slående.

angrepet av tyskere, og bare 14 av gruppens medlemmer kom i sikkerhet til skogen. Dette ble kjerna i *Nekomah*.

Nazistene ble rasende da de oppdaget rømmingen fra ghettoen, og utførte kollektiv avstraffelse, slik de brukte å gjøre i slike situasjoner. Familiene til alle som hadde flykta og arbeidsformennene på arbeidsplassene ble sent til Ponar. Ghettoen ble lammet av frykt. Foreldre bandt sine barn til sengene for å hindre at de rømte til skogs. Jødiske arbeidere ble fjerna fra alle verksteder, og satt til å arbeide jernbanen og flyplassen (side 378).

Allerede neste dag ble de tatt av politiet, og satt i forvaring (side 378f). 300 ble drept etter å ha slåss med politiet. Resten ble sendt til Estland. Mange dusin unnslopp ved å bryte opp golvene i bilene. UPO satte opp barrikader, delte ut våpen, men tyskerne kalte inn reserver og sprengte alle bygninger det ble skutt fra. Bunkerser og kjellere der jøder gjemte seg ble også sprengt. Ødeleggelsen av ghettoen var i gang. I september klarte nye grupper å rømme fra ghettoen, ledet av en ekstraordinær ung kvinne, Zelda Tregar, som beveget seg rundt byen uten det gule merket, og hjalp grupper av folk med å rømme gjennom hemmelige utganger. Hun slapp unna tyske vakter ved 18 ulike tilfeller, og kunne ta med seg viktige dokument til Vilna som kurér for partisanene. Hun tok med seg flere titalls våpen fra byen til basene i skogene og smugla seg selv inn i flere KZ-leire for å føre ut noen av fangene. Hun ble tatt 4 gang av fienden, men unnslopp hver gang.

Den siste gruppen på 200 motstandsmenn forlot ghettoen gjennom kloakken, og uten våpen. En gruppe mista veien og forsvant. Noen besvimte, noen ble gale, en ungdom tok livet sitt. De overlevende kom til utløpet av kloakken, som var innafør området til det litauiske kriminalpolitiet. Der ble de tatt i mot av ei annen ung kvinne, Sonia Madeisker, som levde under falsk navn på en annen side av byen. De fikk tørket seg i en kjeller, og forlot området to og to. De gikk til kirkegården, der det var gjemt noen våpen. I et veikryss møtte noen av dem tyskere, og flere tyskere ble drept. 3 motstandsfolk ble tatt, og brakt til en offentlig plass der de siste jødene fra ghettoen ble sortert for deportasjon. Her ble de 3 motstandsfolkene hengt.

Den lille motstandsgruppen, som en gang hadde så store planer og håp til forsvaret av ghettoen og ødeleggelse av tyske installasjoner, var nå temmelig uttynnet, og sto igjen som en rystet etterlevning. De klaret likevel å etablere seg da de kom til skogen. De påfølgende månedene klarte de å sprengte 3 tog og 3 bruer, og drepte flere hundre tyske soldater. Vitka Kemper, ei av jentene som deltok i den første aksjonen, bar en koffert full av miner ca 3,5 mil fram til Vilna, der hun sprengte en kraftstasjon (side 379).

Etterpå kom hun seg inn i en KZ-leir, der hun hjalp 60 fanger ut til partisanenes baser (side 379f).

Nå trengte Nekomah ikke lenger å bekymre seg for represalier mot ghettoen. Nå sto de på egne bein. Ghettoen fantes ikke lenger. De overlevende fra Nekomah var blant de første til å gå inn i Vilna, etter at den Røde Hær frigjorde byen. Blant de 15 000 falne tyske soldatene fant russerne 600 jøder som hadde skjult seg i kloakken. Kovner skrev om dette i et notat fra 1944.

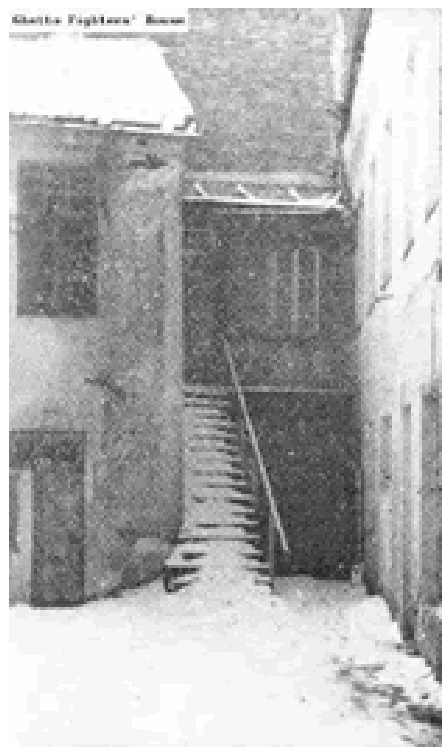
Ei dame hadde skjult seg i 11 måneder sammen sitt 4 år gamle lille barn i ei lita hule. Ilya Ehrenburg var blant de første jødiske motstandsfolkene som kom inn i byen, og har beskrevet sine minner fra Vilna (side 380).



Jødiske partisaner i Rudnikiskogen utenfor Vilna mellom 1942- og 1944.



En kvinnelig partisan, Sarah Ginaite, under frigjøringen av Vilna.



Hovedkvarteret til UPO (United Partisan Organisation) i Oshmyany Street no 6.

Metode

De undersøkelene som ble gjort i forbindelse med gjennomføringen av dramaforløpet om holocaust, ble gjort både for finne ut hvor egna dramaforløpet var i 10. klasser på ungdomstrinnet, og om det var egna til å endre eller utfordre elevenes holdninger. Jeg har tidligere vist til min (og andres) skepsis til å gjøre dette forløpet i grunnskolen, fordi det har et komplisert tema, inneholder sterke virkemidler og fordi deltakerne ikke fullt ut kjenner de situasjoner de blir involvert i. Men det har også lenge vært et ønske hos meg om å kunne prøve det ut i grunnskolen, i en eller annen form. Derfor grep jeg muligheten da noen lærere ved Sandnessjøen ungdomsskole ønsket å la meg gjøre forløpet som forberedelse til elevenes tur med Hvite busser.

Nærhet eller distanse til det fenomen man undersøker

Det å forske på egen praksis, eget miljø eller lokalsamfunn, er omdiskutert. Til daglig skaffer vi oss kunnskap gjennom sansing, erfaring og bruk av fornuft, og dette er de grunnleggende kildene for kunnskap. Men det å sanse, erfare eller bruke fornuften gir i seg selv ingen visdom, for det har også betydning hva slags forhold vi har til det vi undersøker, og om våre slutninger er basert på en logisk forbindelse mellom delene i resonnementet. Oidipus var anerkjent for sin visdom, men ute av stand til å forstå sitt eget opphav, og den siste til å trekke korrekte slutninger fra de opplysninger om opphavet som etter hvert ble klarlagt. Det er også noe vi kan kjenne oss igjen i; at vi ofte er mest blinde overfor de som vi står nærmest. Det er også et fundamentalt spørsmål for forskning innafor sitt eget felt og i egne samfunn. Den utfordrende kombinasjonen er mellom nærhet og distanse, og her er det en besnærende likhet mellom forskeren og skuespilleren.

Er det en forutsetning for å forstå et fenomen at vi kjenner det innenfra, at vi selv er preget av det, sånn at bare den som selv har erfaringen kan framstille det scenisk (jf. Luigi Pirandellos *Seks personer søker en forfatter*) eller som forskning? Performanceestetikken er unektelig preget av en slik tenkemåte, som vi også finner innafor dagens sosiologi.⁴² Eller er det slik at distanse en forutsetning for viten og innsiktsfull scenisk framstilling, fordi den forstår et fenomen best som ikke selv er en

⁴² Se Gry Paulgaards drøfting av disse posisjonene i artikkelen 'Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler?', i Erik Fossåskaret et al 1997.

del av det? Denne tenkemåten kan vi finne i tradisjonell antropologi, og den tradisjonelle teatervitenskapen. 'Den tredje veien' åpner for en kombinasjon av nærhet og distanse, som i episk dramaturgi og deler av samfunnsvitenskapen, og når vi ser på vår egen praksis(teori) både som utøver og forsker. Denne tenkemåten om forskning og teater kan vi knytte til Deltakende (aksjons)forskning, Participatory (Action) Research og interaktive teaterformer (Forumteater, Participatory Educational Theatre og noen typer performance. Men ett av problemene med nærheten til de fenomen man undersøker, er at det kan gi et begrensa perspektiv. Eller som det heter i et kinesisk ordtak; *Frosken som titter ut av brønnen tror den ser hele himmelen*. Man kan få et filter som toner ned visse nyanser, eller skyggelapper som begrenser utsnittet av det man betrakter, eller som gjør at man hører det man helst vil høre.⁴³

På samme måte som historikere skiller mellom første- og annenhånds beretninger, kan sosiologien bruke lignende klassifisering ut fra nærheten til det som undersøkes. Direkte kontakt kan bli oppnådd i smågrufforskning og i deltakende observasjon. Det skilles mellom direkte kontakt, et trinns avstand, to trinns avstand, tre trinns avstand (se figur Ringdal 2001; 106). Jo mindre avstand mellom forsker og handling, dess større blir presisjonen i følge Ringdal. Men samtidig viser Ringdal til at objektiviteten eller etterprøvbareheten blir mindre fordi forskerens førstehånds observasjoner kanskje ikke kan gjentas eller etterprøves. Derfor blir kanskje innholdsanalyser og oversiktsarbeider de mest objektive, fordi de er lettest å etterprøve for andre (Ringdal op cit;106f).

Widerberg (op cit; 18) peker på at ideer om objektivitet, reliabilitet (gjentatte målinger som gir samme resultat) og validitet (at instrumentet måler det som det var ment å skulle måle) er begrep som er utvikla innen kvantitativ forskning for å motivere dens kunnskapskrav. Disse begrepene passer dårlig innafor kvalitativ forskning. Hensikten er jo ikke at forskeren skal kunne skiftes ut (reliabilitet) eller at det er bestemt på forhånd hva man skulle måle (validitet). Men den kvalitative forskeren skal selvfølgelig også være saklig og pålitelig. Det gjør hun ved å dokumentere og

⁴³ Jeg kommer nærmere inn på slike problemer under omtalen av observasjon seinere i dette kapitlet.

diskutere sine valg og tolkninger fortløpende i forskningsprosessen. Det er dette perspektivet på forskning som legges til grunn for mitt arbeid her.

Kvalitativ forskning har ofte som formål å oppnå forståelse for sosiale fenomen på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner, og da er samtalen et godt hjelpemiddel. Studerer man interaksjon, er observasjon en nyttig metode. Dette kan være nyttig i forhold til studier for eksempel av en teatergruppe; er vi ute etter å undersøke hvordan folk opplever noe (som individ eller gruppe), er samtalen nyttig, vil vi undersøke samspillet, er observasjonen nyttig. De to metodene kan også supplere hverandre (Ringdal op cit; 113).

De undersøkelsene som ble gjort i forbindelse med dette dramaforløpet om holocaust hadde både som siktemål å finne ut hvor egna dramaforløpet var på dette trinnet, og dermed å undersøke spørsmålet om bruk av kompliserte tema og sterke virkemidler i denne type undervisning og læreprosesser. Jeg ønsket at dramaforløpet ikke bare skulle presentere nazismen og holocaust for elevene, men la elevene utforske sine egne holdninger, og utfordre dem. Jeg ønsket også å finne ut om og eventuelt hvordan dramaforløpet kunne bidra til å endre elevenes holdninger, og da spesielt deres menneskesyn og holdningen til 'svakhet'. I den forbindelse åpna dramaforløpet for at jeg kunne finne mer ut om en del fagdidaktiske spørsmål om det å bruke drama i skolen, inkludert dramaformen lærer-i-rolle, som jeg anvendte i prosjektet.

Problemstilling og metoder

Undersøkelsene tok dermed utgangspunkt i følgende problemstillinger;

- Hvordan kan dramaforløp bidra til å undersøke holocaust under 2. verdenskrig, med utgangspunkt i jødeghettoen i Vilnius?
- Hvordan fungerer dramaforløpet til å påvirke eller endre elevenes holdninger, og spesielt holdningen til 'svakhet'?
- Hvordan opplever og forstår elevene selv prosjektet med spill i dramatisk fiksjon om jødeghettoen i Vilna?

Jeg brukte tre primære metoder i disse undersøkelsene, og de supplerer hverandre i forhold til alle problemstillingene; observasjon (også deltakende observasjon), spørreskjema og intervju. Jeg har også dokumentert prosessen med video, og denne dokumentasjonen trekkes inn der jeg ser at den kan utfylle det andre materialet. Det

var meningen dessuten å trekke inn elevenes logger, men av grunner som er gjort rede for tidligere (side 28), er ikke dette materialet tilgjengelig lenger.

Den avgjørende forskjellen mellom for eksempel bilde- og tekstanalyse og intervju/observasjon er at den første typen materiale er noe som foreligger allerede, og som ikke lar seg påvirke av forskeren. Vi kan forstå og tolke materialet ulikt, men det er i utgangspunkt likt for oss alle. Hvis man vil studere hvordan et fenomen arter seg i det virkelige livet, velger man observasjon, vil man undersøke hvordan folk forstår noe, velger man intervjuformen. Vil man undersøke hvordan et fenomen kommer til uttrykk som bilde eller tekst, velger man tekst- eller bildeanalyse. Av og til vil man belyse et fenomen fra flere sider, og da velger man ulike metoder (Widerberg 2001; 17).

Jeg presenterer i det følgende de metodene jeg anvendte i mine undersøkelser, og sammenfatter mine funn i den avsluttende konklusjonen.

Observasjon

Observasjon er en metode som brukes mye i studier av mennesker i deres miljø, i deres naturlige sammenhenger, og er ofte brukt i for eksempel antropologiske undersøkelser. Metoden innebærer at vi bruker våre sanser på en mer disiplinert og gjennomtenkt måte enn det vi gjør til daglig (Halvorsen 2003; 84). Forskeren studerer, registrerer og tolker andres kroppslige og språklige uttrykk og handlinger (Widerberg op cit; 16). Observasjoner kan fortelle oss noe om hva folk gjør, hvordan de handler og samhandler. Dermed kan vi oppdage om dette er forskjellig fra det folk sier de gjør eller har gjort.

Dette svarer til analyser av undertekst i drama/teater, der vi søker å forstå karakterenes underliggende motivasjon for sin atferd. Det å tolke en undertekst i atferd, kan ikke uten videre skje gjennom intervju eller spørreskjema, for det meste av vår atferd er vi ikke bevisst. Det illustrerer også at det å kombinere metoder kan gi oss et bredere og mer mangfoldig bilde av menneskelig atferd, der vi ved å undersøke ulike sider ved den, og undersøke atferden på ulike måter, får et mer variert bilde av den.

Ulike typer observasjon

Forskerens observasjon kan være deltakende eller ikke-deltakende. I deltakende observasjon er forskeren selv et medlem av det felt som undersøkes, og er i samhandling med den. Deltakende observasjon kan være både aktiv og passiv. I aktiv deltakelse prøver forskeren å påvirke det sosiale systemet, som i en undersøkelse der forskeren Mustafa Sherif prøvde å provosere fram konflikter på en sommerleir for gutter. Dette kalles også for eksperimenter i feltet (Halvorsen op cit; 85). Mine observasjoner var i hovedsak aktive, der jeg observerte spillet og elevenes agering i rolle, og ofte i samspill med elevene. Jeg skrev logg for hver dag med aktivitet i prosjektet. Jeg har gått tilbake til loggen for å sjekke hvordan jeg der og da forstod ulike problem og situasjoner, og trukket dette inn enkelte steder i framstillingen av prosjektet.

Observasjoner kan være strukturerte eller ustrukturerte. I det første tilfellet velger forskeren ut det man vil observere på forhånd, for eksempel bestemte aktiviteter. Ved ustrukturerte observasjoner er ikke forskerens interesse knytta eller avgrensa til spesielle aktiviteter. Den første typen observasjon gir kvantitative data, den andre gir kvalitative (Halvorsen ibid). Mine observasjoner var primært retta inn mot å finne ut hvordan elevene deltok i spill, om det var spesielle reaksjoner jeg burde ta hensyn til eller følge opp, eller om det oppsto situasjoner jeg burde følge opp.

Observasjoner kan være indirekte (skjult) eller direkte (åpen). Direkte observasjon innebærer at de som observeres vet om det og kjenner forskerens hensikt, i den andre typen observasjon vet de det ikke. I åpne observasjoner vet og aksepterer deltakerne at de observeres og kartlegges. Den andre typen observasjon trekker i sterkere inn behovet for moralske vurderinger, og man bør derfor nøye vurdere om denne teknikken er forvarlig å bruke (Holme og Solvang 1996; 105). I dette prosjektet visste elevene at de ble observert, og de kjente til at jeg gjorde dette forløpet også fordi jeg ville undersøke hvor egna det var på dette trinnet i grunnskolen.

Deltakende observasjon er spesielt aktuelt på vårt fagområde, fordi dramapedagogikken er en deltakende virksomhet. Det gjør ikke denne type forskning mindre krevende, fordi vi må være bevisst de ulike 'hattene' vi bærer, som når vi forsøker å forske innefor en spillform som lærer-i-rolle, der våre observasjoner skal

kombineres med at vi samtidig både er lærer, rollefigur, instruktør, og forsker. Nærheten til aktiviteten gjør at noen nyanser eller til og med sentrale aspekt kan bli borte. Men nærhet åpner også for at forskeren får tak i hendelser, som et blikk utenfra ikke nødvendigvis gjør. Et eksempel på dette er det som skjedde tidlig i en av gruppene, da jeg som Kittel forsøkte å avdekke hvem som hadde tatt seg inn i fabrikk. Jeg merka det løftet inn i fiksjonen som skjedde der og da, og som elevene fortalte om etterpå. Det skjedde noe med atmosfæren i rommet, som ble fylt av et større alvor, og som jeg ikke tror en forsker utenfra ville kunne gripe på samme måte.

Problemer ved observasjon

Det kreves lang trening for å bli en god observatør, bl.a. det å skaffe seg gode teknikker for å registrere data fra observasjonen. Det kan være vanskelig, spesielt i begynnelsen og for den uerfarne, å ikke legge inn moralske vurderinger til det man observerer. Derfor kan videoopptak være nyttig som hjelpemiddel.

Et av de største problemene ved observasjonsteknikker er påvirkning av de som observeres. I en barnehage sa noen av ungene jeg filmet; *No må vi lek nokka artig, så han TH får filma nokka artig*. Hvis observasjonene foregår over lengre tid, blir dette problemet vanligvis mindre. Hensikten med laboratorieundersøkelser og skjulte og indirekte observasjoner er gjerne å begrense denne påvirkningen. En annen begrensning ligger i forskerens *perspektiv*; hun iakttar og registrerer visse ting og ikke andre. Dette fenomenet kalles *selektiv persepsjon*, og er særlig utbredt ved deltakende observasjon. For å unngå denne skjevheten kan man gjøre to ting; bruke flere observatører og forsøke flere roller som observatør. Det siste er en vanskelig framgangsmåte, fordi observatøren ofte ikke er bevisst sitt eget perspektiv. Det er derfor vanskelig å definere en rolle som skaper distanse til sitt eget perspektiv. Dette er én av grunnene til at det er vanskelig å studere sin egen virksomhet eller arbeidsplass. Vi finner det samme problemet hos etnografer og antropologer. Man begynner å tenke som de innfødte ('go native'). Det middel fagfolk bruker mot denne 'destruksjonen av iakttakelsesevnen', er å ta seg en periode utenfor den aktuelle kulturen, eller 'cooling off' (Andersen op cit; 203f).

Halvorsen nevner også kontrolleffekten som et mulig problem, fordi observasjoner kan påvirke og endre prosessene i det felt man undersøker. Hvordan kan vi vite at

folk opptrer 'naturlig', dvs. på samme måte som om de ikke ble observert? Poenget med laboratorieundersøkelser er å kunne omgå dette problemet (kontrolleffekten). I tillegg kan forskerens selektive perspektiv være en begrensning, fordi hun med sin deltakelse må spille en bestemt rolle i den aktuelle gruppen eller lokalsamfunnet.

Usystematisk registrering øker faren for selektiv persepsjon, og det samme gjør for sterk identifisering med feltet man undersøker. Mangel på kritisk distanse er nødvendig for å etablere helhetsforståelse, og dette kan bli et problem når for eksempel en lærer skal forske på egen undervisning. Men Halvorsen (op cit; 86) peker på at forskning på eget felt også har en rekke fortrinn, for eksempel om en sykepleier vil forske på forhold mellom leger og sykepleiere. Jeg vil føye til; når en dramalærer vil forske på spesielle dramaformer, for eksempel lærer-i-rolle.

Observasjon er en sentral metode innen kvalitativ forskning, og er spesielt aktuelt for å forstå atferd og kommunikasjon. Det er spesielt givende for oss i drama/teaterforskning å kunne anvende egne begrep og bilder i analyser av denne type materiale. Det vi bør være spesielt oppmerksomme på er muligheten for iscenesettelse, både fra aktørenes side og vår egen. Vi bør motstå fristelsen til å registrere data som synes mest i tråd med våre forventninger, og i stedet søke nødvendig distanse også når vi forsker på eget felt. Det betyr at ens eget perspektiv og mulige forventninger bør presiseres innledningsvis, og trekkes inn i analysen der det er grunn til å stille spørsmål ved om eget perspektiv og forventninger kan ha påvirket innsamling og redigering av materiale.

Intervju

Ved et intervju bruker forskeren samtaleformen for å få andres muntlige opplysninger, fortellinger og forståelse rundt et gitt tema. Et tvers igjennom strukturert og standardisert intervju som skal utføres likt overfor alle intervjupersonene, er ikke et kvalitativt intervju, og hører derfor ikke hjemme blant de kvalitative metoder. Det kvalitative intervju utelukker likevel ikke at man forbereder spørsmål og tenker igjennom intervjuets form og innhold. Fordelen med et kvalitativt intervju, er at man kan følge opp det intervjupersonen beretter, og dermed kaste et bedre lys over vedkommendes forståelse av det aktuelle temaet (Widerberg op cit; 16).

”Det som utmerker et kvalitativt intervju, er at man følger opp det intervjupersonen tar opp og som kan kaste lys over vedkommendes forståelse av det aktuelle temaet (*Widerberg side 16*)”.

Her er det gjennomført kvalitative intervju, og muligheten for å følge opp elevenes svar er helt vesentlig for å gripe den sannsynlige meningen i deres uttalelser. Et eksempel på dette er de runder jeg gikk med flere av elevene for å forstå hva de la i formuleringen at spillet, spesielt i Weiskopfs fabrikk, var 'artig'.

Jeg anvendte først samtaleintervju for å undersøke elevenes forkunnskaper om teamet og deres forventninger til prosjektet. Det virka som denne settingen hemma elevene, og jeg gikk over til å intervju den andre gruppa elever enkeltvis. Det fungerte vesentlig bedre, selv om det også her var begrensninger ved hva som kom ut av disse intervjuene. Intervjuene etter prosjektet ble gjennomført individuelt. Alle intervjuer ble tatt opp på video og transkribert. De presenteres her i rapporten gjennom en sammenfatning, der jeg samler elevuttalelser innafor 4 hovedområder, og tar med eventuelle oppfølgings spørsmål der jeg finner at det er nødvendig for å presisere elevens synspunkt.

Noen problem med intervjuer

Det er en erfaring fra for eksempel innsamlinger av samiske fortellinger at den som intervjues kan ha interesse av å framstille seg (iscenesette seg) selv på en bestemt måte, enten fordi vedkommende vil innfri det man tror er intervjuerens forventning, eller fordi man selv har interesse av å bli oppfatta slik. Det man gir informasjon om kan ha flere lag, der det også kan være snakk om å forsøke å beskytte seg selv (Allern 2003; 295). Dette er også et aspekt ved det forskningsprosjektet som Stein Mathiesen (1992) viser til i sine undersøkelser om identitet fra Skrova.⁴⁴

⁴⁴ Under hans feltarbeid på Skrova var folk i følge Mathiesen mer eller mindre uvillige til å fortelle om en fisker og fangstmann på øya som ble kalt Røver-Dahl. Disse fortellingene var ikke ansett for å være helt passende for utenforstående. De ville ikke at omverdenen skulle identifisere Skrova med Dahl. Overfor omverdenen ville de heller presentere seg med fortellingene om en annen fisker og fangstmann, Tømmerås, fordi han var knytta til mer entydig positive og samfunnsbyggende verdier. Men innad i fangstkulturen forholdt det seg på en annen måte. Her ble Dahl en viktig symbolsk figur på den kulturelle konflikten hvalfangerne opplevde i sine daglige liv med myndighetene (Mathiesen op cit, side 95f). Det illustrerer hvordan feltarbeid kan bli knytta til intervjuobjektens iscenesettelse av seg selv og sin kultur.

En analyse av intervju bør derfor stille spørsmål som; hvem er det som snakker? Hvem har regi? Ønsker intervjueren å få bekrefte sine ideer, hvor åpen er intervjusituasjonen? I noen tilfeller kan den som intervjues endre intervjusituasjonen, ved å kritisere spørsmålene, og plassere tema der man selv mene det hører hjemme.⁴⁵

Det å intervju elever som har deltatt i et prosjekt intervjueren selv har ledet, berører igjen spørsmålet om forskerens nærhet til det man undersøker. Det er en åpenbar mulighet for at den som intervjues for eksempel kan oppfatte det som vanskelig å komme med ytringer som er kritiske til prosjektet. Det er også mulig at den som intervjues preges av 'stunden', slik at utsagn blir generelle, og kanskje innholdsløse. Det er også mulig å gi innholdsløse, generelle svar selv om man ikke føler seg spesiell uvel i situasjonen, fordi eleven har begrensa refleksjoner om forløpet.

I disse intervjuene kan man ane at elevene har noe forskjellige tilnærminger. Et par stykker er noe kritiske i utgangspunktet, ved å framheve sin egen begrensa interesse for prosjektet, og spesielt spilldelen av det. Noen elever svarer i deler av intervjuet på en måte som gir lite innblikk i hva de tenker. Jeg tok utgangspunkt i en rekke spørsmål eller sider ved prosjektet, som jeg stilte alle de som ble intervjuet. Men de fikk oppfølgingsspørsmål i forhold til egne svar, og noen av svarene gav rom for nye spørsmål til elever som ble intervjuet etterpå.

Spørreskjema

Jeg anvendte et spørreskjema i undersøkelsen av holdninger og menneskesyn før og etter prosjektet, og et annet skjema for evalueringen av prosjektet. Spørresituasjonen må karakteriseres som *strukturert*. Tema og spørsmål var fastlagt på forhånd, spørresituasjonen var styrt av meg som prosjektleder. Spørresituasjonen var også standardisert, fordi den situasjonen elevene svarte på spørsmålene i, var med de samme spørsmål i samme rekkefølge, og under de samme omstendigheter.

⁴⁵ I 2004 intervjuet jeg tre skuespillere/regissører i Kenya, med bakgrunn i teaterformen Community Theatre. Ett av mine spørsmål var når Community Theatre starta, og jeg viste da til litteratur som beskriver oppstart på 1970-tallet, da en del universiteter satte i gang teaterprosjekter i lokalsamfunn. To av de spurte bekrefta dette inntrykket, mens den tredje sa; *The question is not when it started, but who killed it*. Han viste til at Community Theatre alltid hadde eksistert (i Afrika), men at det ble drept – og forbudt – av koloniherrer og kirken. Selv om jeg ikke var ukjent med at afrikansk teater var grovt undertrykt av koloniveldet, bidro denne skuespilleren til å skjerpe intervjuet, og utvida min forståelse av Community Theatre.

Det var både lukkede og åpne svarkategorier; i holdningsundersøkelsen var alle spørsmål lukkede, og innebar at elevene kunne velge mellom 5 alternativ på ulike påstander (helt enig, litt enig, osv.). I det spørreskjema som ble brukt til evaluering av prosjektet, var de fleste lukkede, men noen var også åpne, som for eksempel spørsmål 16: *Gjorde du noen spesielle erfaringer i spillet om hva som gjorde at spillet ble troverdig eller mangla troverdighet (at det opplevdes som 'ekte' eller 'uekte')*. De åpne spørsmålene ble besvart i begrensa grad. Det kan skyldes at mange elever har problem med en slik åpen form, men også at de har gjort seg begrensa refleksjoner om prosjektet.

I spørreskjemaet om holdninger har jeg tatt utgangspunkt i de formuleringer Ofstad mfl. brukte i sin undersøkelse fra 1953. Ofstad (1971; 256) bemerker at det er en viss usikkerhet når man skal tolke svarene, fordi vi "ikke kan vite om disse svarene bare avspeiler de tilspurtes ordvaner, eller er uttrykk for dypereliggende innstillinger, med mindre vi tar hensyn også til visse andre faktorer". Denne usikkerheten er ikke mindre i min undersøkelse, bl.a. fordi det kan være større grunn til å anta at elevene kan være mer usikre på formuleringene i spørsmålene, enn de voksne som inngikk i Ofstads undersøkelse.

Kombinasjonen av flere metoder

Denne undersøkelsen baserer seg på deltakende observasjon, spørreskjema og intervju. Den dokumentasjon som finnes gjennom bilder og video er ikke analysert for seg selv, men danner et bakteppe for den forståelse av dramaforløpets hendelser, som går fram av mine kommentarer til gjennomføringen. Jeg har i enkelte tilfellelr gått tilbake til videoopptak for å sjekke min egen framstilling av gjennomføringen. Fordelen med å kombinere metoder kan illustreres av følgende eksempel.

I den første gruppas spill i Weiskopfs fabrikk la jeg merke til at arbeidsformannen Judith i siste scene sprang fram og tok et papir som var havna på golvet, og kasta det tilbake. Jeg lurte som lærer-i-rolle på hvordan dette skulle tolkes; var det et forsøk på å kaste papir på en annen elev, og dermed et signal på at de aktuelle elevene var ute av fiksjonen, eller var det ment som et forsøk på å kaste noe i fiksjon, en bombe eller en gjenstand, som kunne skade eller forstyrre andre – i fiksjonen. Jeg var ikke i

stand til å bestemme hva denne handlinga stod for, og valgte å overse den der og da i spillet. Jeg sjekka etterpå videoen, og så da at Judith bøyde seg ned, tok opp noe papir, og kasta det på noen andre. Men jeg kunne ikke fra det jeg husket av hendelsen og det jeg så på videoen, bestemme hva som var meningen med elevens/Judiths handling. Det jeg kunne se av filmen, var at Judith/eleven faktisk gjorde det jeg mente å huske å ha sett, og at hun tydelig kasta det mot noen, og ikke bare rydda det vekk. Jeg tok opp denne handlingen i intervjuet med eleven, for å finne ut av dette.

Da sa hun at hun bare ville kaste papiret unna, og at det ikke var ment som en del av spillet.

- Du kastet noe inn mens dere stod på rekke, du bøyde deg og gikk fram. Jeg lurte på hva du mente. *Nei, det var noen som kasta det på meg, og så skulle jeg kaste det tilbake.*

- Så det var bare papir, det var ikke slik at du kasta ei bombe, eller noe sånt? *Nei. Men jeg var redd for at de (Kittel – Gens, min anm.) skulle merke det.*

- Så du skulle nærmest rydde opp? *Mmmmm. Det var spennende å se om dere la merke til det, men det gjorde dere ikke.*

- Jo, jeg la merke til det. Men jeg visste ikke helt hva det var. Derfor visste jeg ikke helt hvordan jeg skulle reagere. Men jeg så at det skjedde.

Her ser vi en dobbelthet ved denne handlinga. Eleven oppfatter at det kastes papir på henne, og vil kaste det tilbake. Det er vanskelig å oppfatte kastinga av papir som innafor fiksjonen. Situasjonen er fremmed for elevene, og de kan derfor lett vandre inn og ut av fiksjon. Jeg oppfatter derfor papirkastinga som en tydelig handling utenfor fiksjonen. Men samtidig er det også tydelig at eleven vet at hun deltar i en fiksjon. Hun vet også at noen, spesielt to av rollene, Kittel og Gens, kan oppfatte dette som handlinger i fiksjon. Når hun kasta papiret tilbake, var det i følge henne selv, spennende å se om Kittel og Gens ville reagere. Hun var ikke redd for at læreren ville se hva hun gjorde, men hva læreren i rolle som Kittel og eleven i rolle som Gens ville gjøre. Hun kaster papiret som elev, men er redd for en reaksjon på vegne av sin rolle. Det jeg ser av videoen, er at hun tydelig kaster for å treffe noen.

Det å bestemme meningen bak denne tilsynelatende enkle handlingen er ikke lett, og flere tolkninger er mulig. Det er ikke opplagt at det eleven sier i intervjuet er dekkende

for handlingen. Måten jeg følger opp spørsmålet på - Så du skulle nærmest rydde opp? – kan oppfattes å få et bekræftende svar. Men det er også mulig at dette ledende spørsmålet får henne til å svare på en måte som ikke åpenbart er en bekræftelse – Mmmm.

Elevers atferd er en handling utenfor fiksjon, som til og med kunne ha virka ødeleggende for den, for papirkasting i sluttscenen kan knapt oppfattes verken som sannsynlig eller som et forsøk på å involvere seg i spill. Det distanserende ved (de to) elevenes kasting av papir kan oppfattes som en beskyttelse mot fiksjonen. Det kan også være en plutselig handling, en innskyttelse, men uansett tyder dette på at de to elevene ikke lever seg svært sterkt inn i fiksjonen. Men det Judith sier utelukker ikke at hun er i fiksjon både før og etter, og kanskje under denne handlingen, for hun er redd for hvordan Kittel og Gens vil reagere.

Poenget her er at det å bestemme mening med atferd, og spesielt atferd i spill, er komplisert. Selv med flere perspektiv og flere metoder (observasjon, videodokumentasjon, intervju) kan det være vanskelig å bestemme handlingen. Men uansett gir kombinasjonen av flere metoder et rikere materiale for å tolke handlingen, selv om tolkningen ikke kan bli helt sikker eller fullstendig.



Vakttårn og brakkeområde i Sachsenhausen (Foto THA)

Spørreundersøkelse om holdninger og menneskesyn

Spørreundersøkelsen ble gjort i alle 3 klasser. Siden svarene etter at prosjektet var ferdig mangler fra den ene klassen, og hensikten er å se om det har skjedd endringer av holdninger, er det kun resultatet fra 2 av klassene som er med i denne oversikten. Det deltok i alt 31 elever fra disse to klassene i undersøkelsen før dramaprojektet, og 28 etter prosjektet. Det var i alt 41 elever i de to klassene. En del av elevene deltok ikke i undersøkelser og/eller dramaprojektet pga sykdom. Sykdom er også grunnen til at færre deltok i undersøkelsen etter prosjektet.

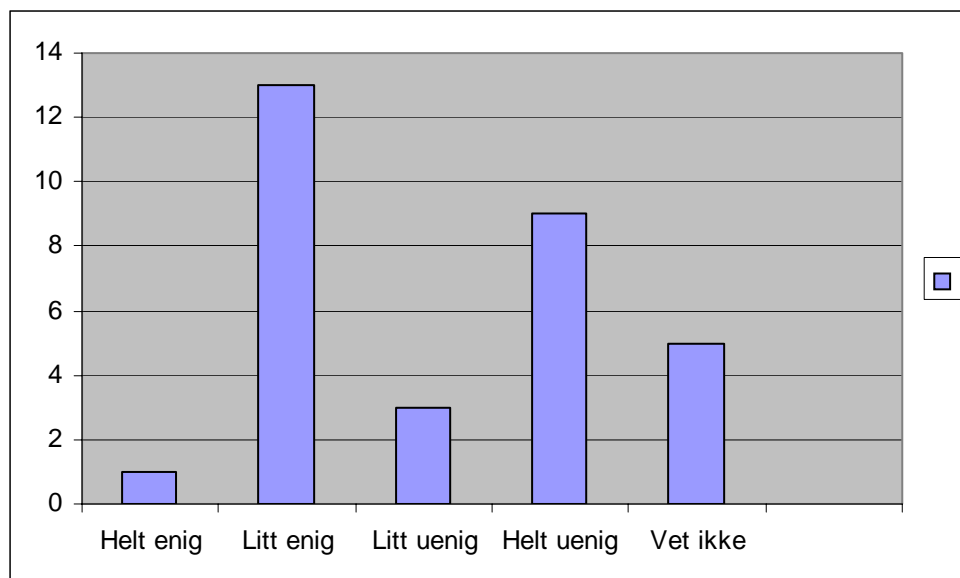
Selv om det dermed heller ikke kan godtgjøres at det er akkurat de samme som har deltatt før og etter, er undersøkelsen likevel en indikasjon på stemningen i klassen. Undersøkelsen ble gjennomført av de aktuelle klasselærerne.

Spørsmålsformuleringene er stort sett hentet fra en undersøkelse fra 1953 om nasjonalistiske holdninger blant et utvalg av Oslos befolkning (Ofstad op cit; 255n). Formuleringene kan virke fremmedartet og kompliserte, og det kan gi grunn til usikkerhet i bedømmingen. Det kan også være en grunn til den store 'Vet ikke' andelen på enkelte av spørsmålene. Denne andelen kan også skyldes at elevene er usikre på denne type spørsmål, dvs. spørsmål med flere alternativ. Det er likevel mitt inntrykk at 'Vet ikke' gruppen også inkluderer elever som har forstått spørsmålene, men som er usikre på eget standpunkt. Det er et høyst legitimt ståsted.

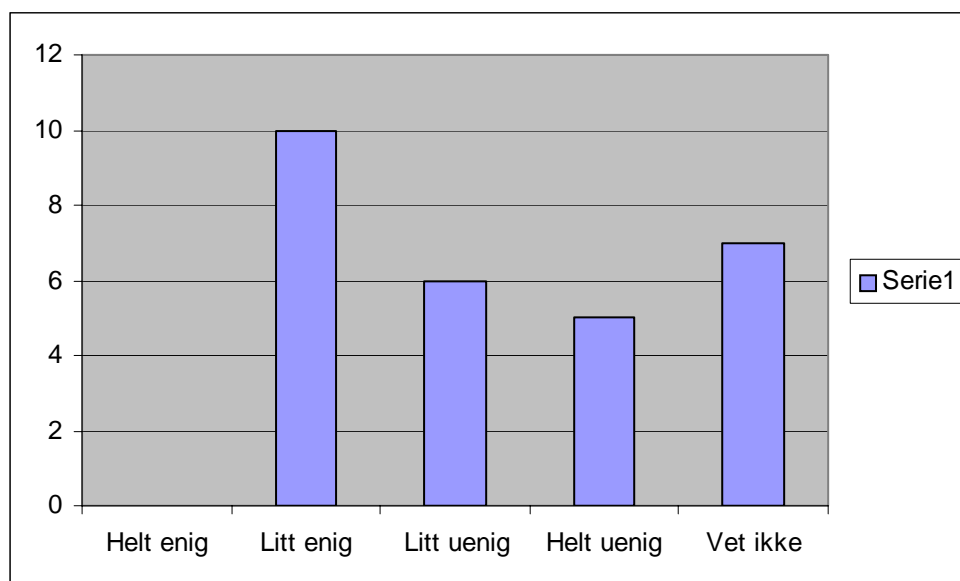
En del elever reagerte i følge en av lærerne med å kalle noen av påstandene for 'naziideer' alt i første del av undersøkelsen.

1. Det ungdom trenger er mer fast disiplin, besluttosmhet og vilje til å kjempe for familie og fedreland.

Før prosjektet



Etter prosjektet



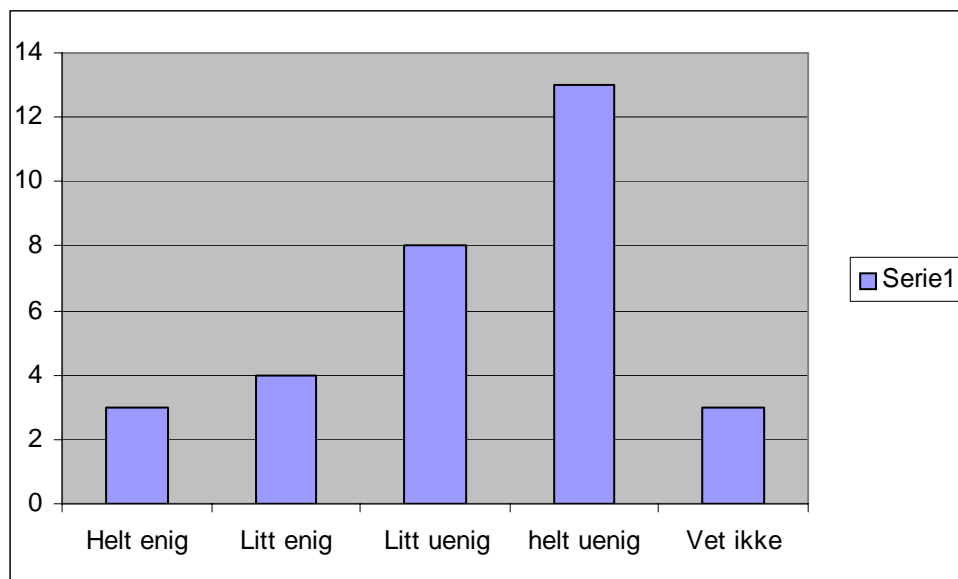
Kommentar

Med de forbehold som ligger i noen færre svar etter prosjektet, er tendensen her at det er en liten endring i retning større usikkerhet, og at elevene er relativt delt i dette spørsmålet.

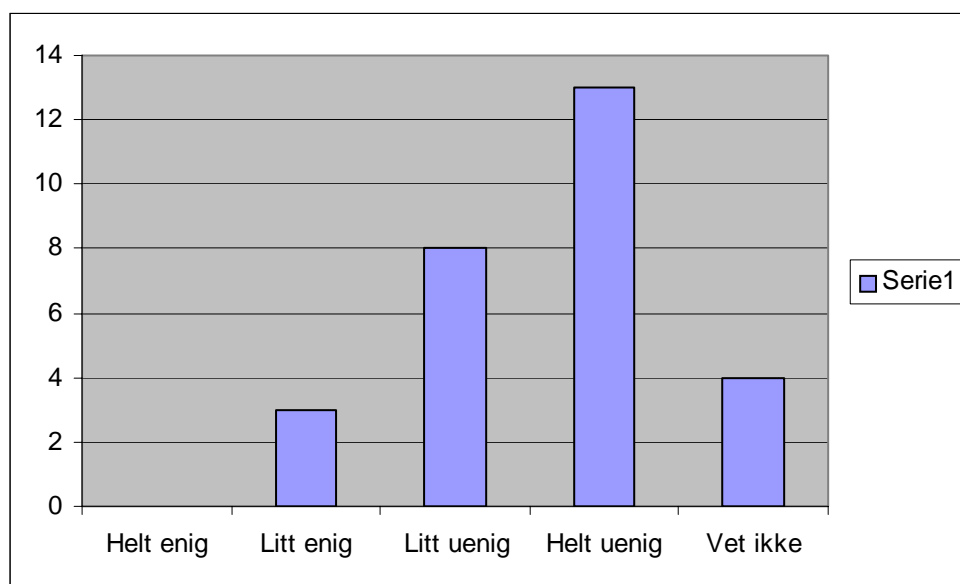
I Ofstads undersøkelse sa 80% seg helt eller nærmest enig, 9% var i tvil og 9% var helt eller nærmest uenig. I min undersøkelse er fordelingen ca 30% for de tilsvarende alternativene, om vi slår sammen helt og litt enig, helt og litt uenig.

2. I naturen hersker den sterke over den svake. Slik bør det også være i menneskenes samfunn.

Før prosjektet



Etter prosjektet

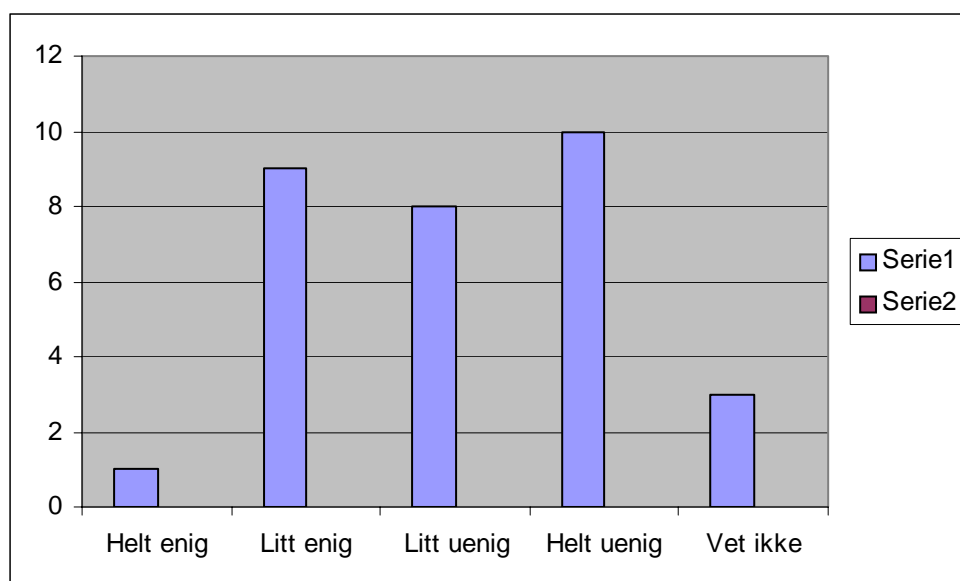


Kommentar

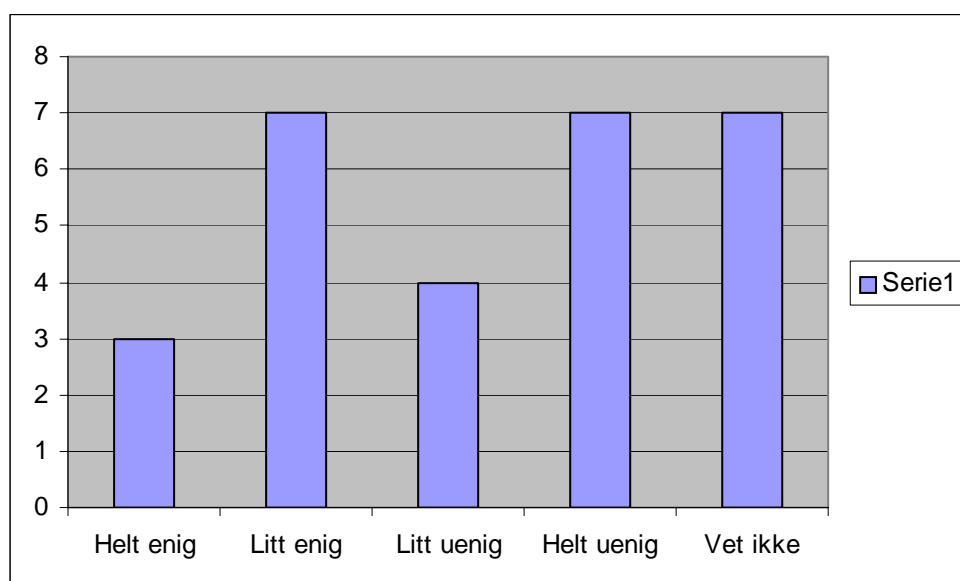
Her er tendensen en klarere stillingtaken, der elevene ser ut til å ha fått større motvilje mot å underlegge seg en autoritær tankegang.

3. Det er skammelig når unge mennesker ikke viser ærbødighet for flagget og kongehuset.

Før prosjektet



Etter prosjektet



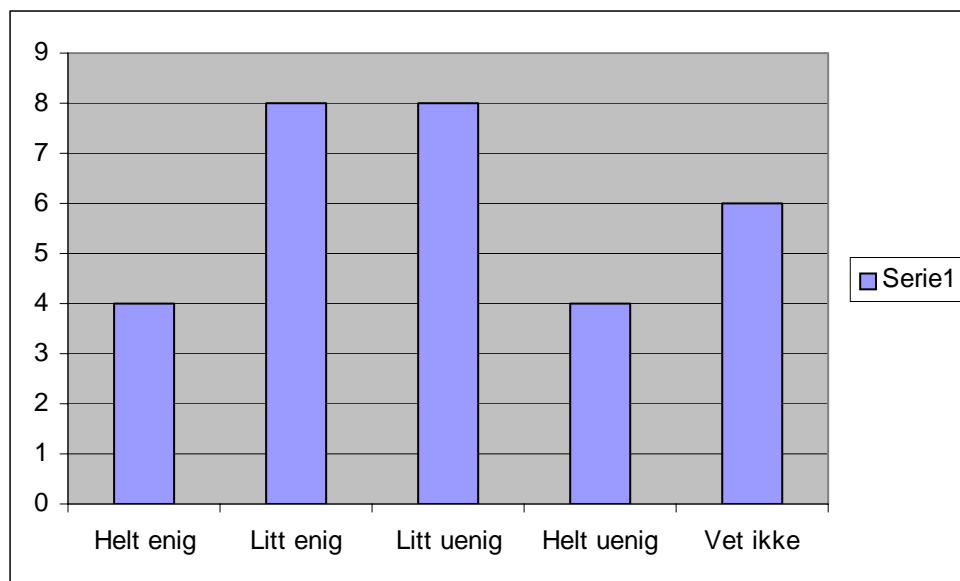
Kommentar

Elevene er tydeligvis delt i dette spørsmålet, det skjer lite endring, og den endring som skjer er først og fremst en noe større usikkerhet.

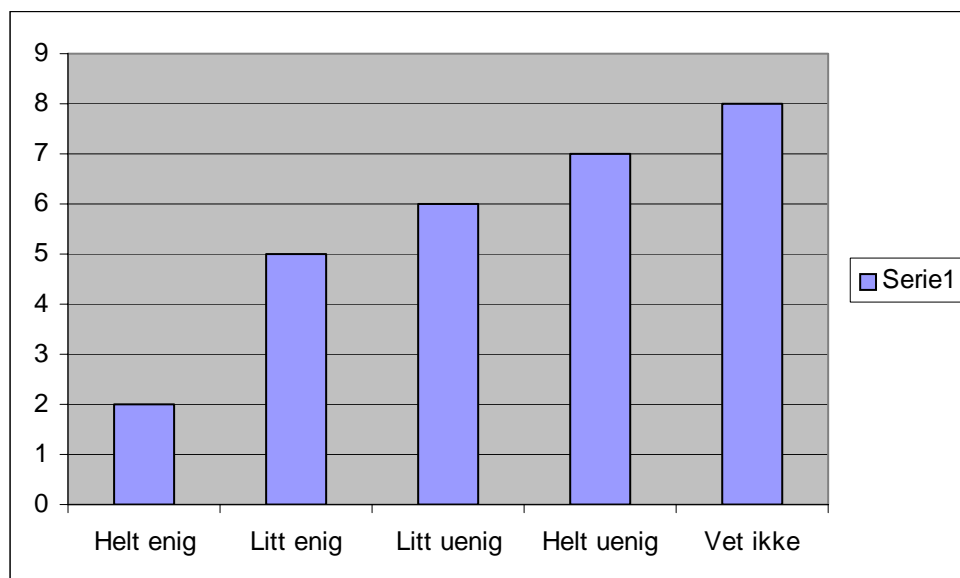
I Ofstads undersøkelse fra 1953 sa 91% seg helt eller nærmest enig i utsagnet, 4% var i tvil, og 4% var helt eller nærmest uenig. Ofstad mfl. gjorde sine undersøkelser like etter krigen, og han utelukker ikke at resultatet ville vært et annet da Vår forakt for svakhet ble publisert (1971; 255f).

4. Vi må være villige til å ofre alt for å forsvare vår uavhengighet, uansett om det går ut over vårt eget liv og vår egen lykke.

Før prosjektet⁴⁶



Etter prosjektet



Kommentar

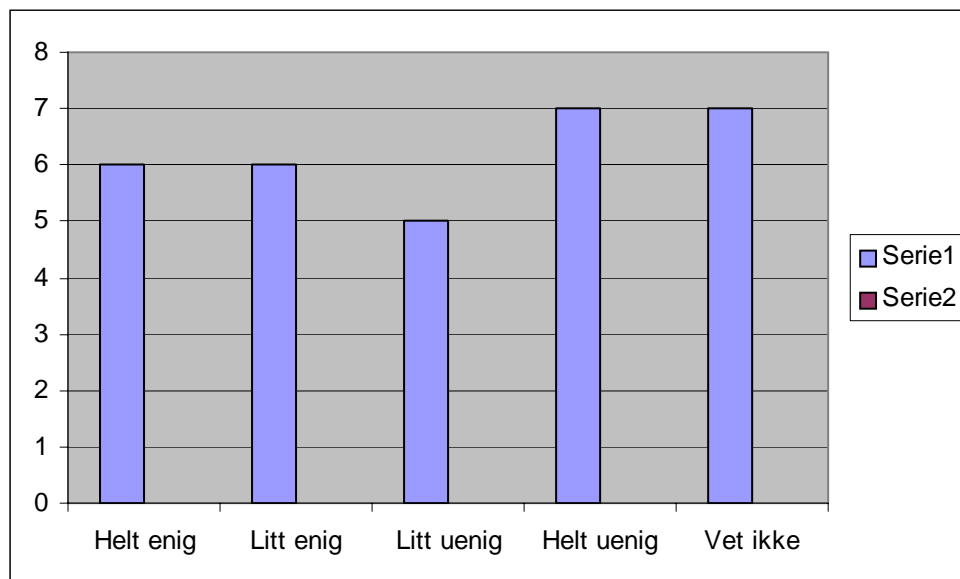
Her har det skjedd en tydeligere endring, der færre elever ser ut til å være villig til den type offer spørsmålet innebærer, og det er noen flere usikre.

I Ofstads undersøkelse var 50% helt eller nærmest enig, 22% i tvil og 23% helt eller nærmest uenig.

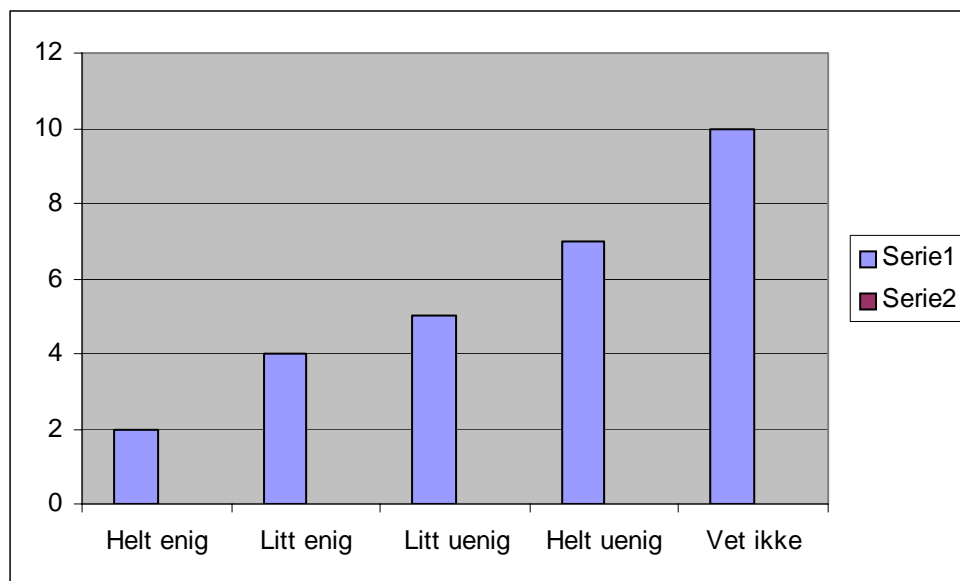
⁴⁶ På ett av skjemaene er det ikke krysset av for dette spørsmålet, og derfor er antallet svar før prosjektet 30 svar.

5. Et folk uten forsvarsvilje er et folk uten stolthet og æresfølelse.

Før prosjektet



Etter prosjektet



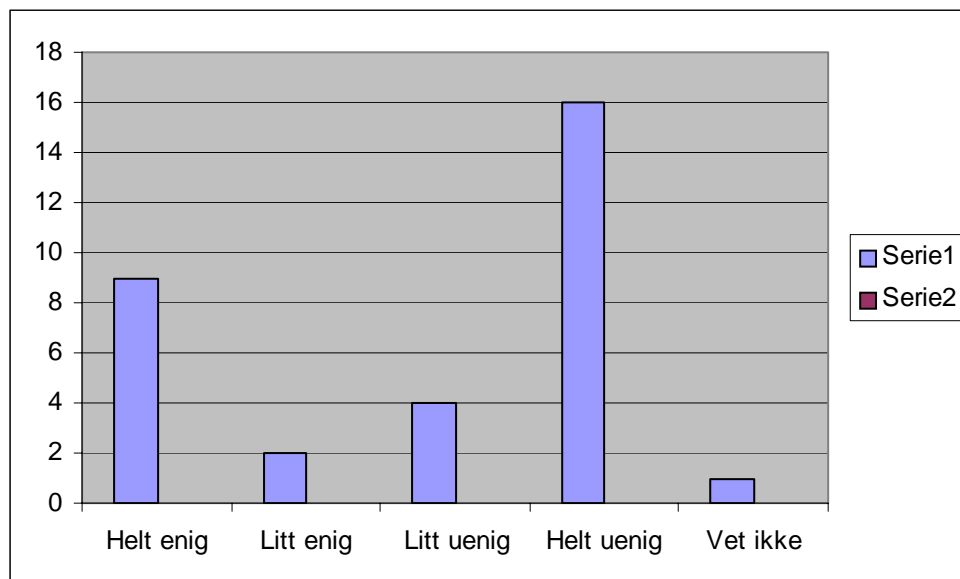
Kommentar

Flere av elevene ser ut til å ha blitt enten mot eller usikre, og det kan være en holdningsendring i retning uenighet med ideen om at makt gir rett.

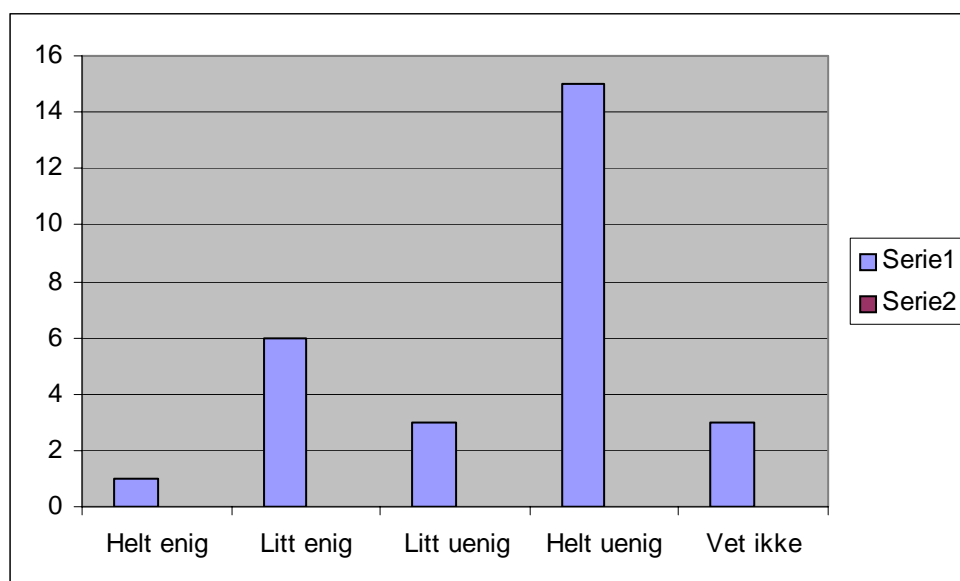
I Ofstads undersøkelse er 78% helt eller nærmest enig, 10% i tvil og 10% helt eller nærmest uenig.

6. Et folk som ikke kjemper for sin frihet fortjener ikke å eksistere.

Før prosjektet



Etter prosjektet



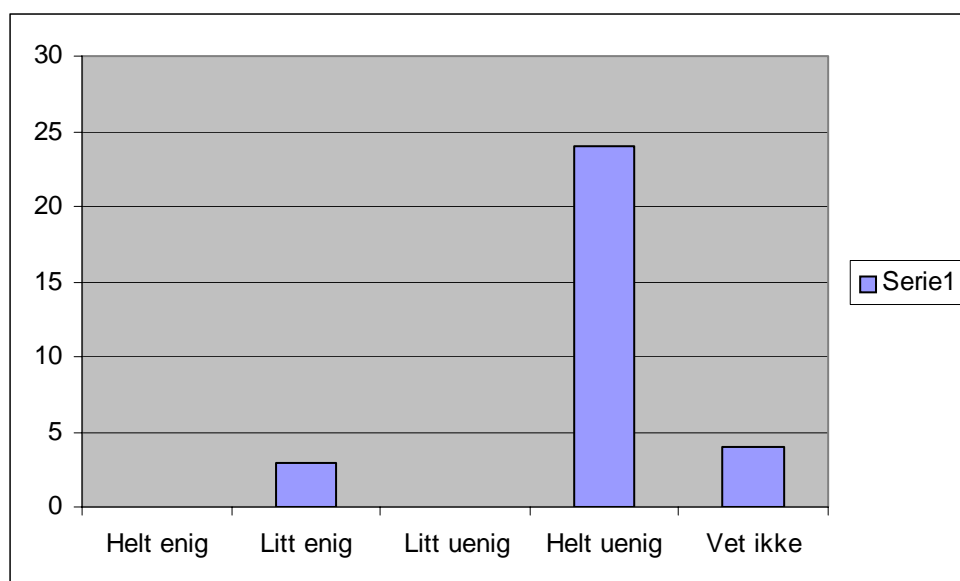
Kommentar

Det er samme tendens her som i forrige utsagn; færre er enige, forholdsvis flere ser ut til å være uenige. Det er en endring i retning større motstand mot autoritære tenkemåter.

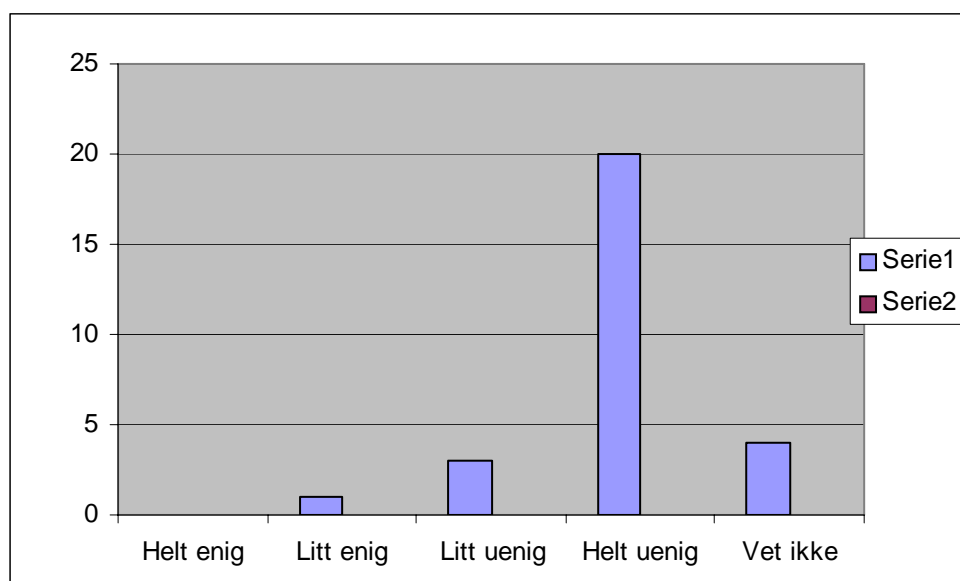
I Ofstads undersøkelse er 62% helt eller nærmest enig, 15% i tvil og 18% helt eller nærmest uenig. 5% gir her andre svar.

7. I et globalt samfunn må fargete folk, som utgjør den største delen av jordas befolkning, ha større makt enn hvite.

Før prosjektet



Etter prosjektet

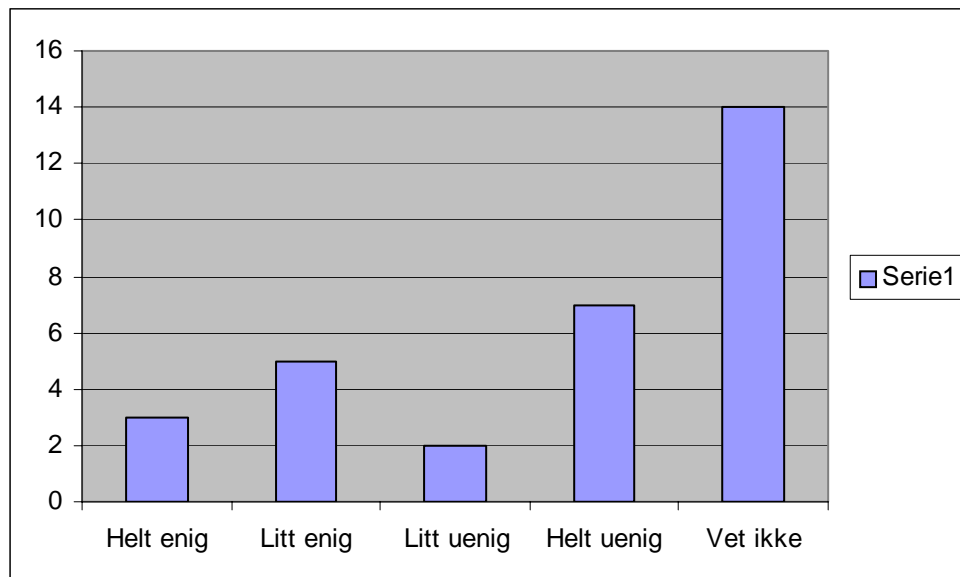


Kommentar

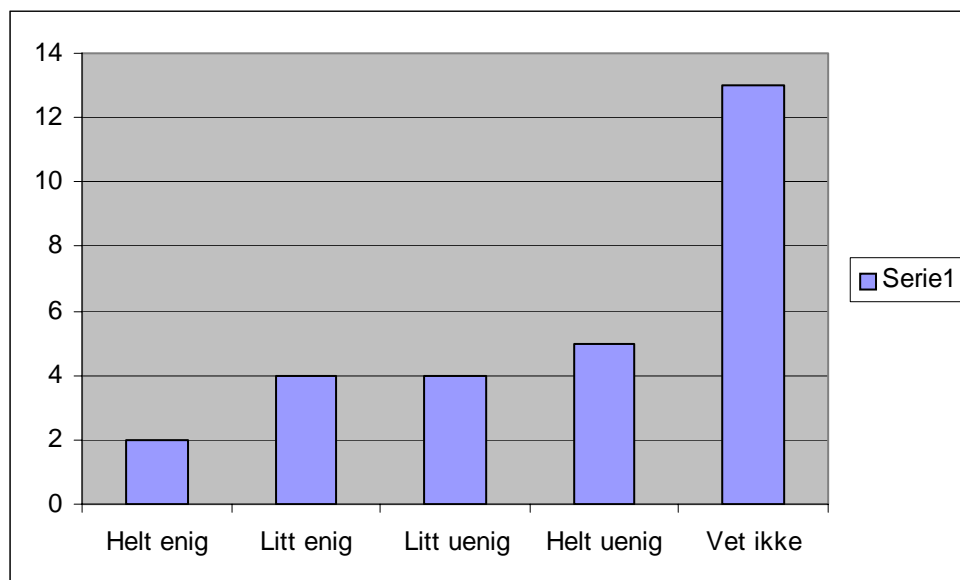
Det er mulig å se dette som et uttrykk for at hvite bør ha større makt, men flere elever markerer at de vil at alle skal ha like mye makt, og det er derfor mulig spørsmålsstillingen blir for lite nyansert til at den får fram elevenes holdning. Det er en ubetydelig endring før og etter prosjektet.

8. Vi må være villige til å gi avkall på Norges selvstendighet, hvis det en dag blir mulig å opprette en demokratisk verdensregjering.

Før prosjektet



Etter prosjektet

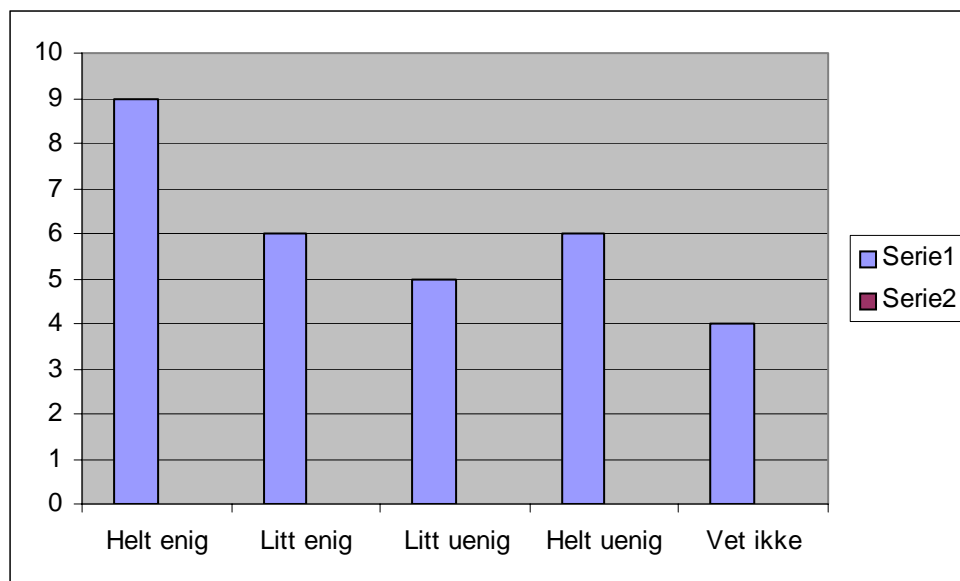


Kommentar

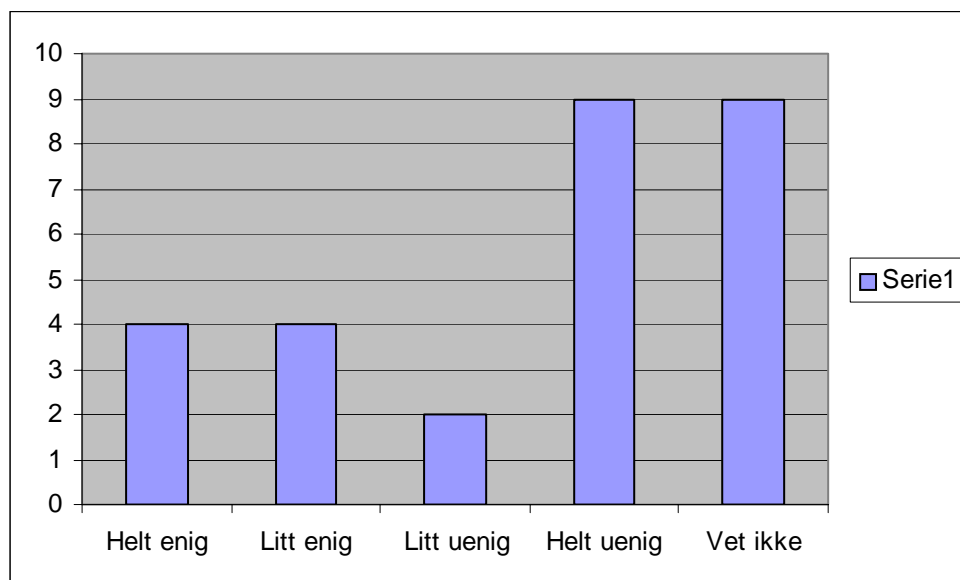
Svarene gir inntrykk av en grunnleggende nasjonal holdning, som ikke uten videre kan tas til inntekt for en nasjonalistisk eller sjåvinistisk holdning. Mange er dessuten usikre, og det er derfor mulig spørsmålsstillingen er for 'avansert' eller uklar for elevene.

9. Det ville være en katastrofe både for hvite og fargete om den hvite rase skulle miste sin ledende stilling.

Før prosjektet⁴⁷



Etter prosjektet



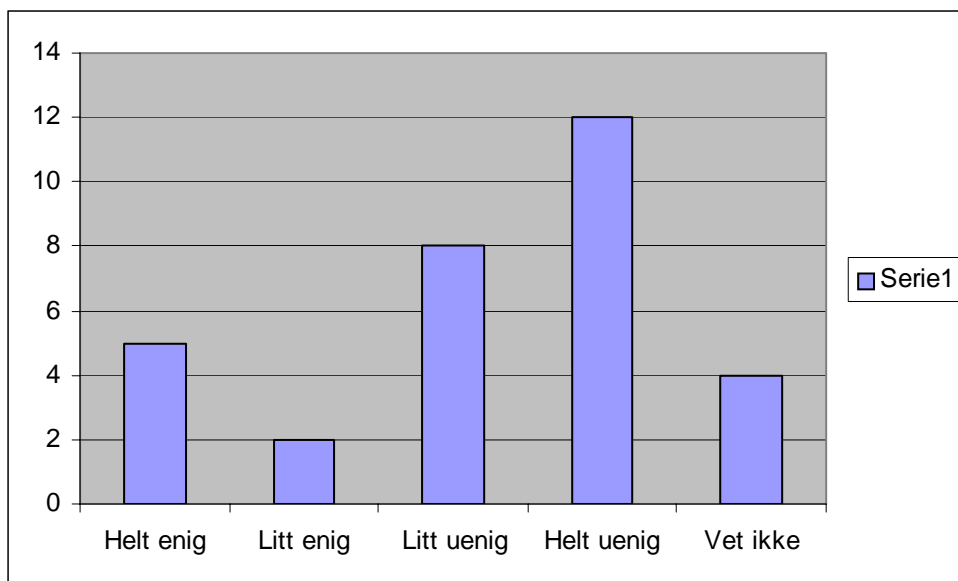
Kommentar

Her tyder resultatet på en viss holdningsendring, selv om også 'Vet-ikke gruppen' har økt. Det er selvsagt en viss usikkerhet i en slik vurdering. Dette er et spørsmål det er grunn til å anta at elevene har meninger om på forhånd, og endringen er derfor interessant.

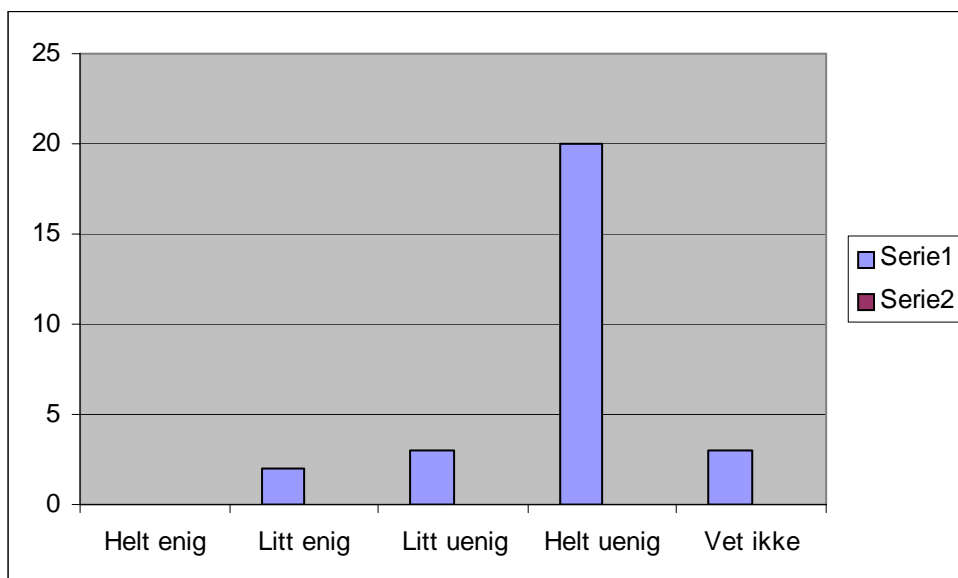
⁴⁷ På ett av skjemaene er dette spørsmålet ikke besvart.

10. Det er i stor grad jødernes egen skyld at de har blitt forfulgt.

Før prosjektet



Etter prosjektet

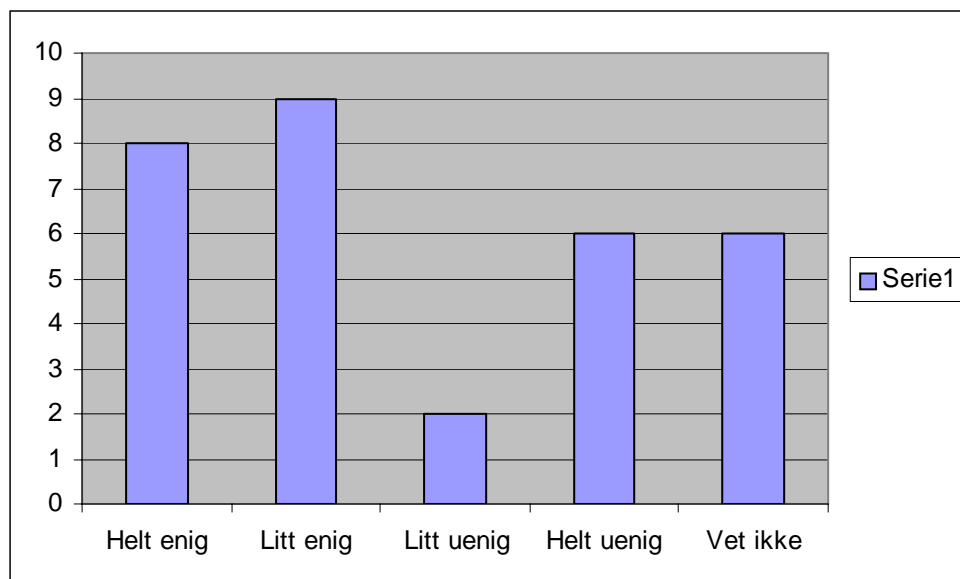


Kommentar

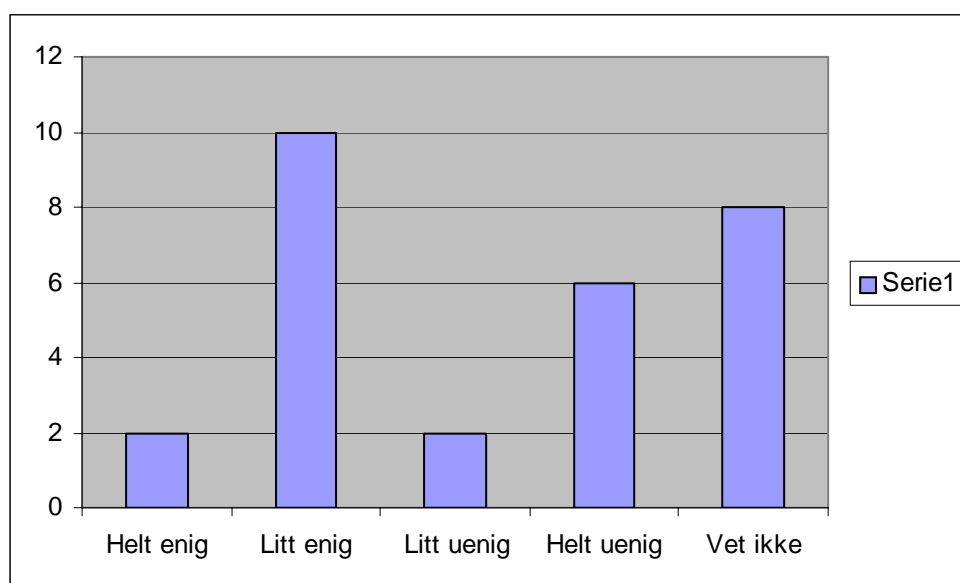
Dette er et vesentlig spørsmål for prosjektet. Det er for så vidt enklere å ta stilling til enn en del av de andre spørsmålene, og holdingene ser ut til å være klare før prosjektet. Tendensen er at enda færre er enig i utsagnet etter prosjektet.

11. De hvite og fargete folkeslagene vil alltid kjempe om å dominere verden.

Før prosjektet



Etter prosjektet



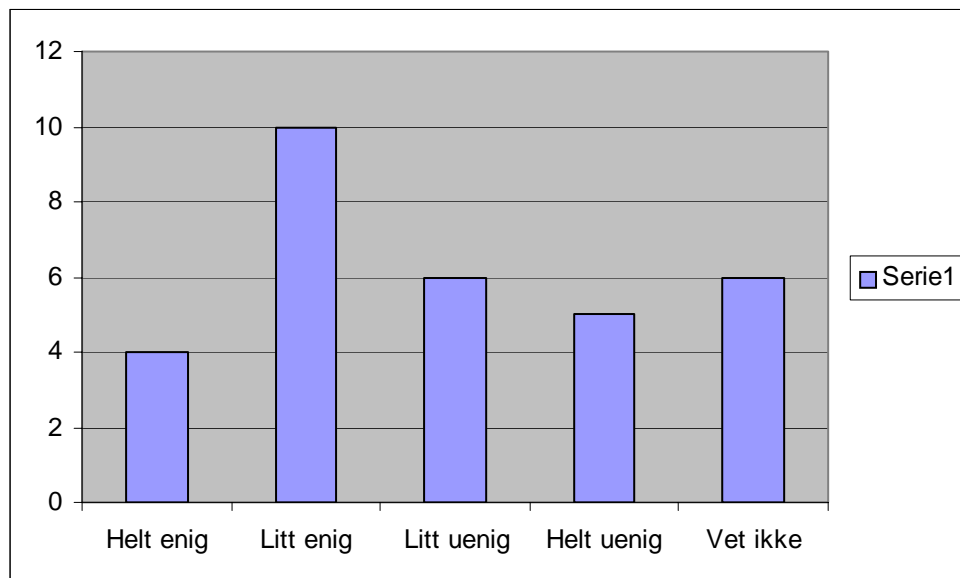
Kommentar

Dette spørsmålet kan sees i sammenheng bl.a. med spørsmål 7 og 8, og sammen med disse spørsmålene gir dette en indikasjon på at de fleste som har tatt stilling, ser en grunnleggende konflikt mellom 'hvite' og 'de andre'.

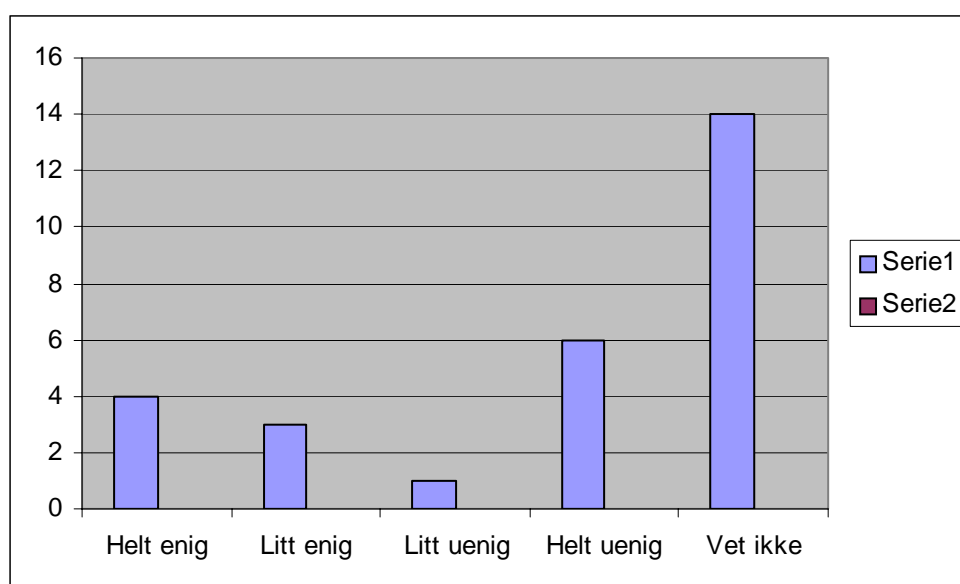
I Ofstads undersøkelse er 47% helt eller nærmest enig, 26% i tvil og 19% helt eller nærmest uenig. Ofstad (op cit; 259) kommenterer at dette ikke beviser at 47% i hans materiale mener verden er en 'naturbestemt kamp', men at resultatet kan være verdt å ha i minne. Det er også verdt å merke seg resultatet av min undersøkelse, som tyer på at over halvparten er enig før prosjektet, og at dette er noe redusert etter prosjektet.

12. Det er meningsløst at uopplyste mennesker skal ha stemmerett ved våre politiske valg.

Før prosjektet



Etter prosjektet

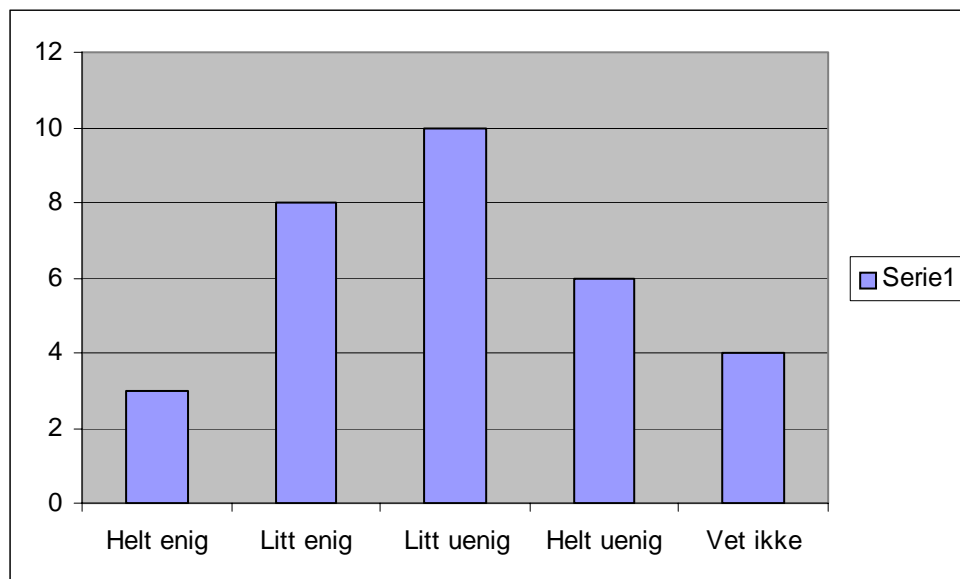


Kommentar

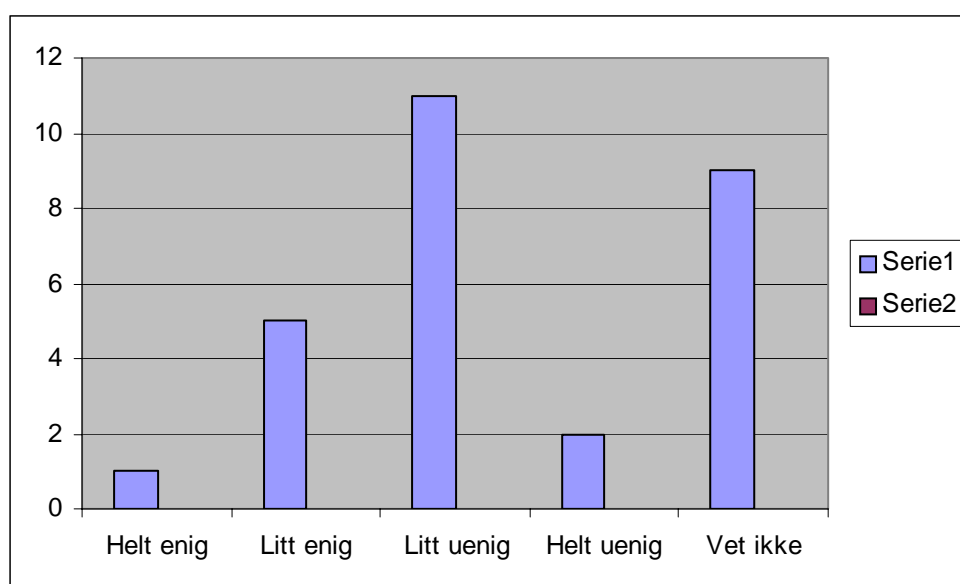
Dette spørsmålet antyder noe om synet på 'de svake', og er et viktig spørsmål i prosjektet. Her er tendensen at betydelig færre elever identifiserer seg med en slik holdning etter prosjektet, men det er også mange usikre.

13. Man skal være forsiktig med å oppdra barn til lydighet.

Før prosjektet



Etter prosjektet



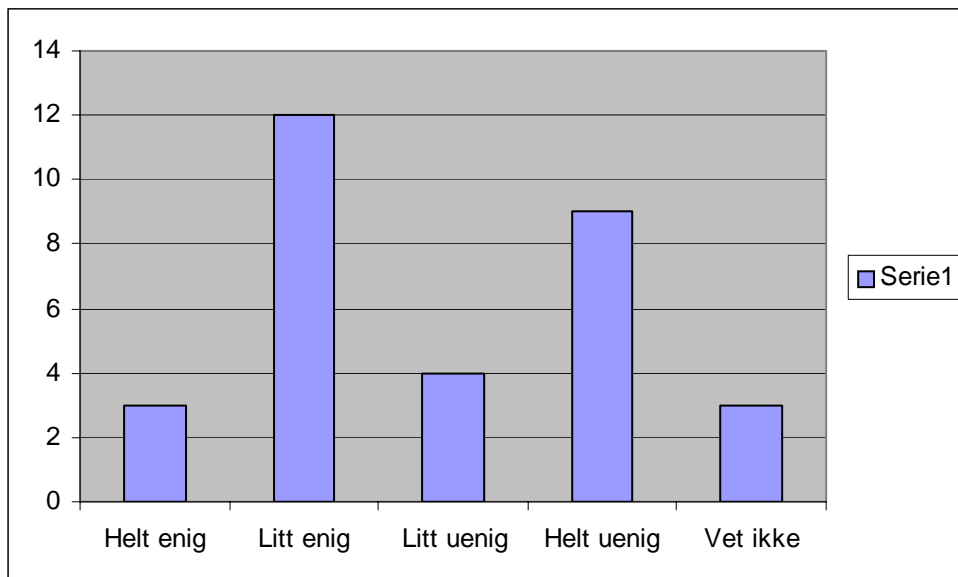
Kommentar

Det er før antydnet en dreining i retning større skepsis mot autoritære holdninger, men svarene her bekrefter ikke denne tendensen. Om det skyldes at formuleringen er uklar, eller at elevene har en ambivalent holdning, er usikkert. I Ofstads undersøkelse er 16% helt eller nærmest enig, 29% i tvil og 73% helt eller nærmest uenig.

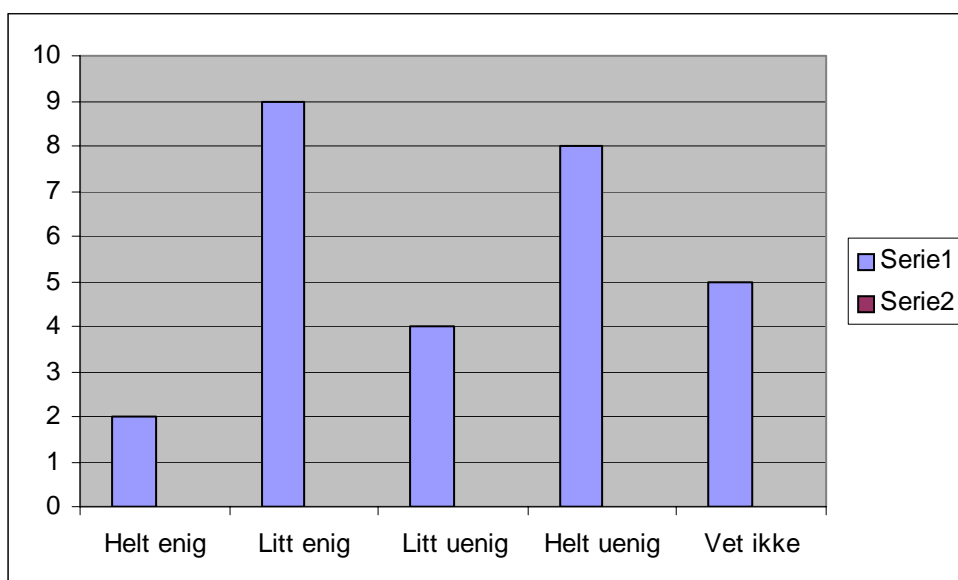
Det er klart flertall i min undersøkelse som er uenig i påstanden, og som dermed uttrykker en positiv holdning til en mer autoritær oppdragelse.

14. Vi må skjære kraftig ned på vår egen levestandard for å dele godene med folk i fattige land.

Før prosjektet



Etter prosjektet

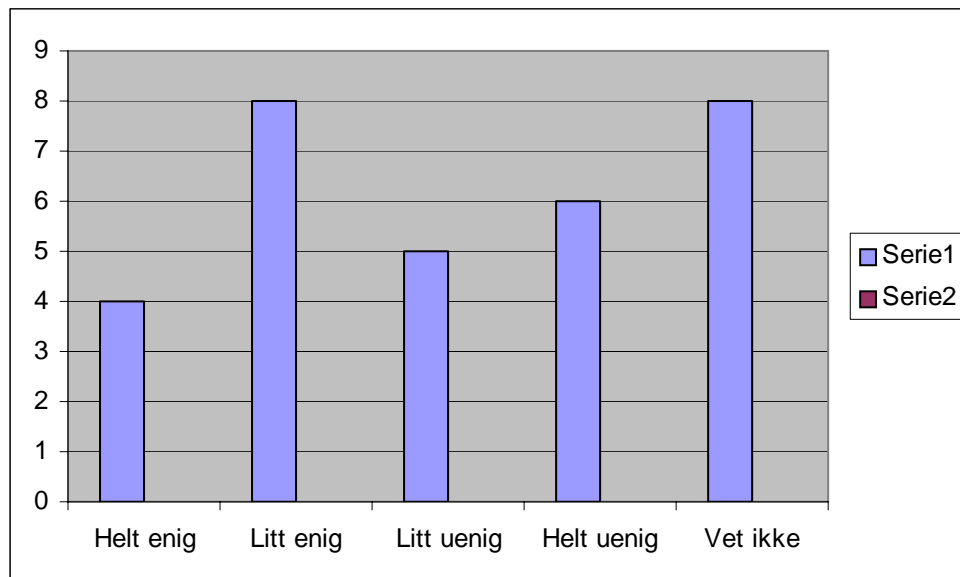


Kommentar

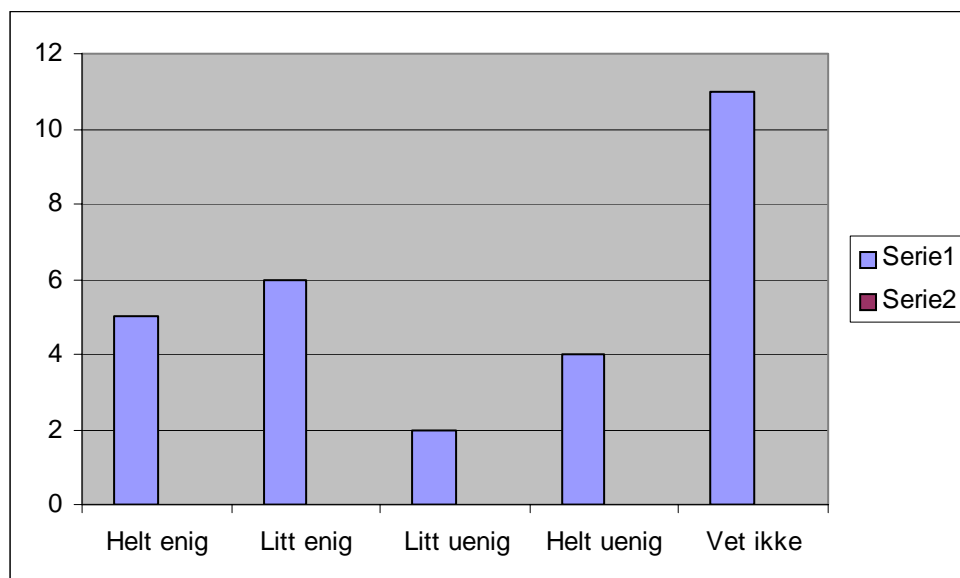
Der fordelingen av svarene på spørsmålene 7 og 8 kan være usikre pga. formuleringen, er dette spørsmålet enklere å forstå og ta stilling til. Det er tydelig at når man kommer inn på de nære ting, vil mange av elevene bevare egen levestandard framfor å fordele. Men elevene er delt. Her har elevene tydeligvis etablerte holdninger, som ikke er vesentlig endra av prosjektet.

15. Det vi trenger mest her i landet, mer enn lover og regler, er noen få uselviske og myndige ledere som folk kan følge seg trygge og stole på.

Før prosjektet



Etter prosjektet

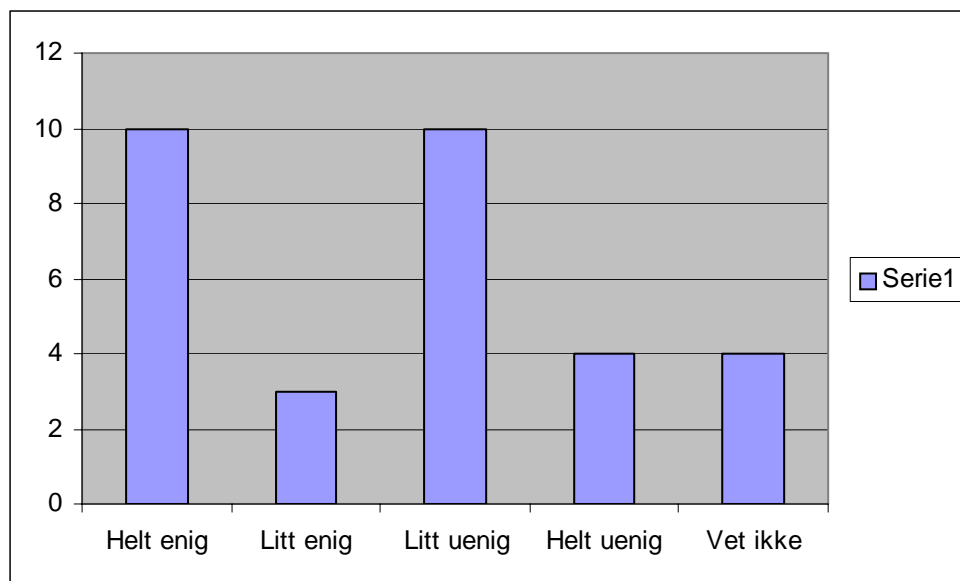


Kommentar

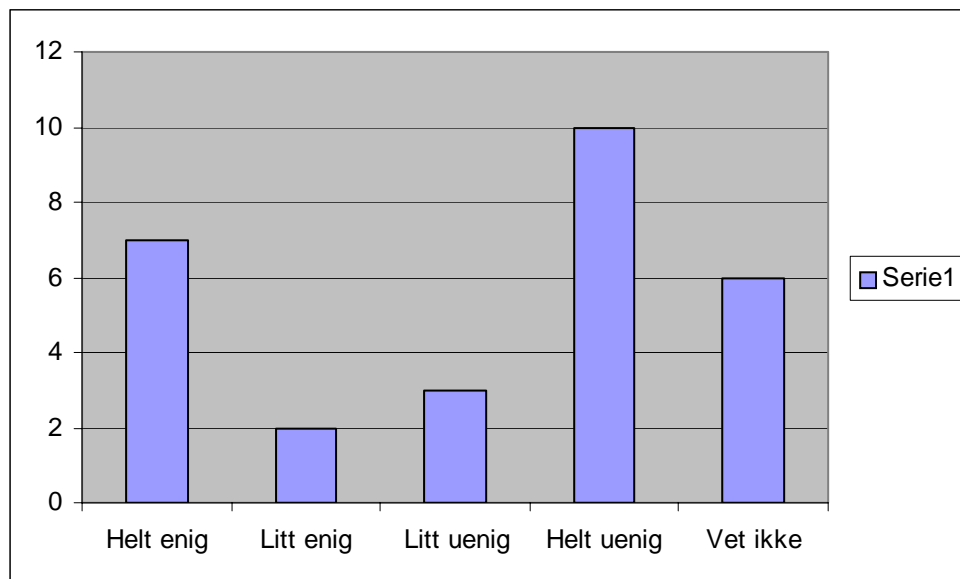
Troen på at sterke ledere er sterk før prosjektet, men er noe svekka etterpå. Mange er usikre, og tendensen er at både de som var uenige og enige, er blitt mer usikre.

16. Enten Norge handler rett eller galt, så vil jeg alltid forsvare fedrelandet mitt.

Før prosjektet



Etter prosjektet

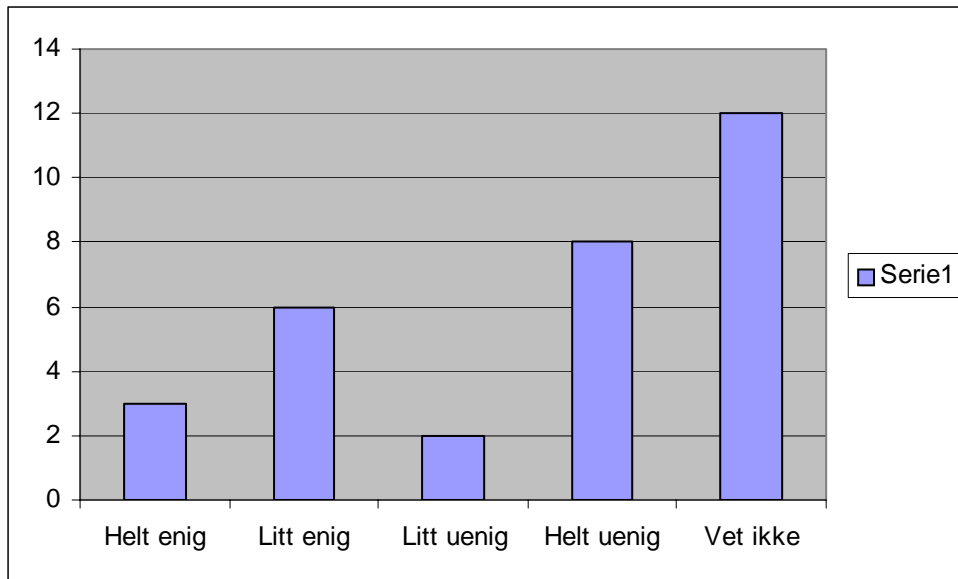


Kommentar

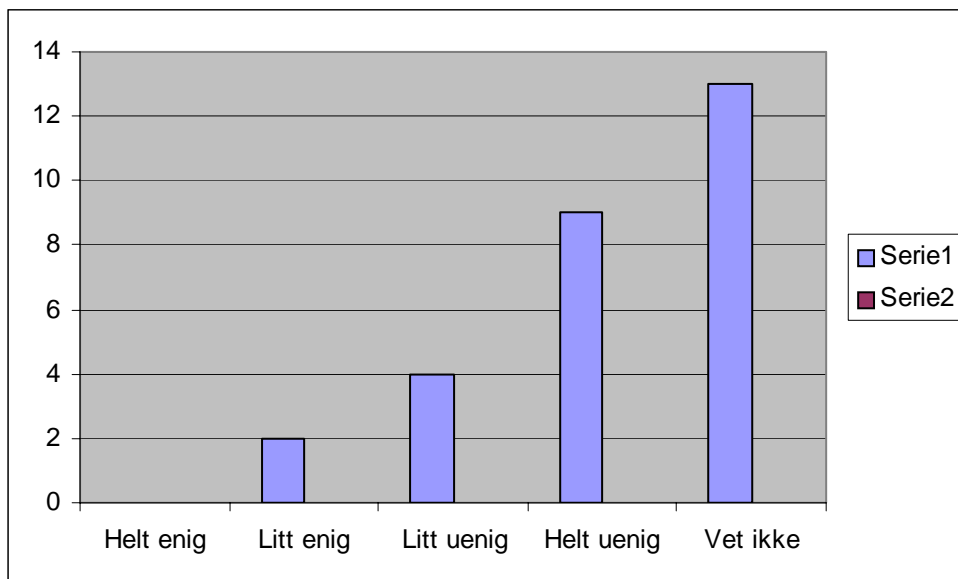
Her står vi overfor en påstand med en mer tydelig nasjonalistisk holdning enn i spørsmål 3, 4 og 8. Her har flere tydeligvis blitt uenige med utsagnet. Det kan se ut til at dette skyldes at flere av de som var litt uenige, nå er blitt helt uenige.

17. Alle hederlige mennesker gjør sin plikt mot fedrelandet uten å spørre hvorfor.

Før prosjektet



Etter prosjektet

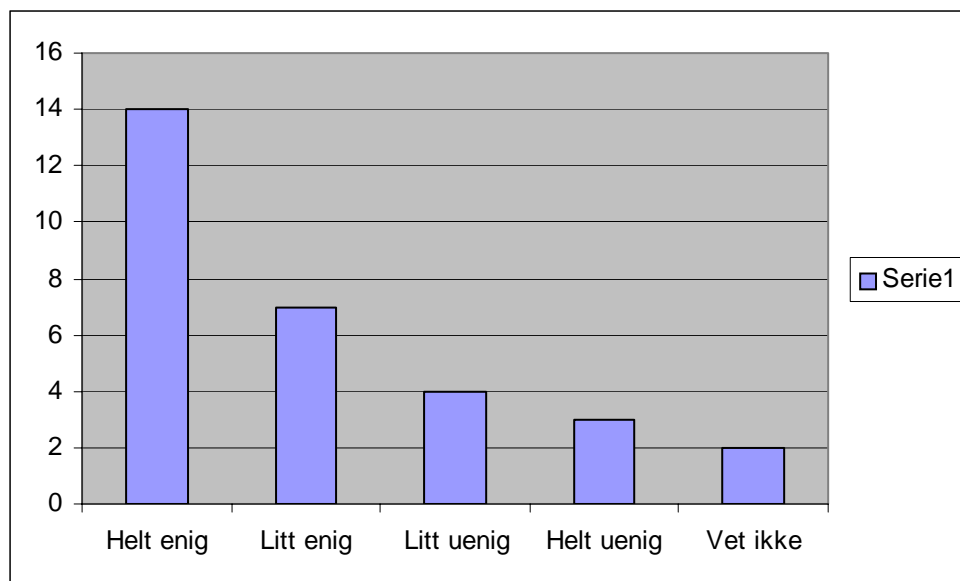


Kommentar

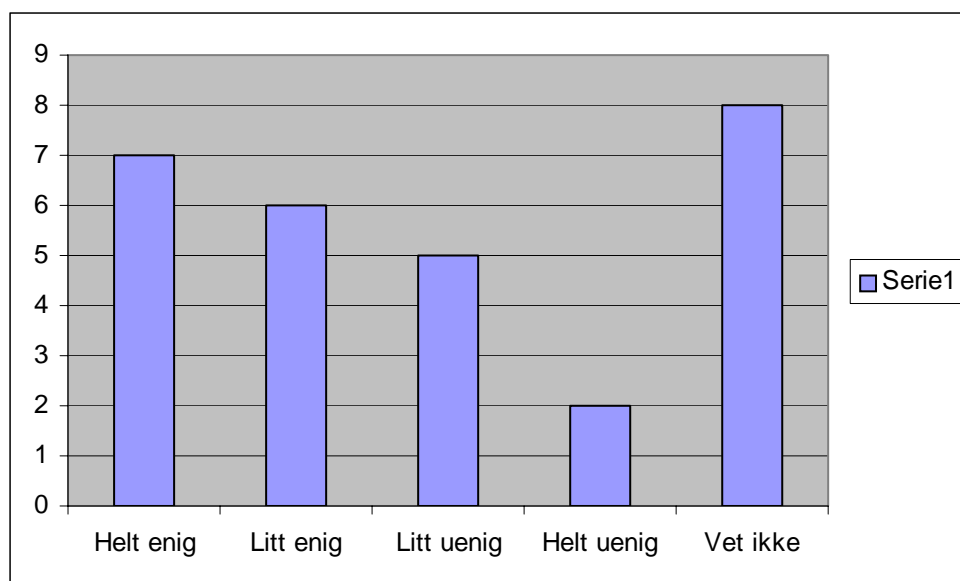
Dette er også et mer utprega nasjonalistisk eller sjåvinistisk utsagn. Tendensen er at flere har blitt uenig eller usikre etter prosjektet.

18. Vi må begrense innvandringen til vestlige land slik at vi får beholde vår levestandard.

Før prosjektet⁴⁸



Etter prosjektet



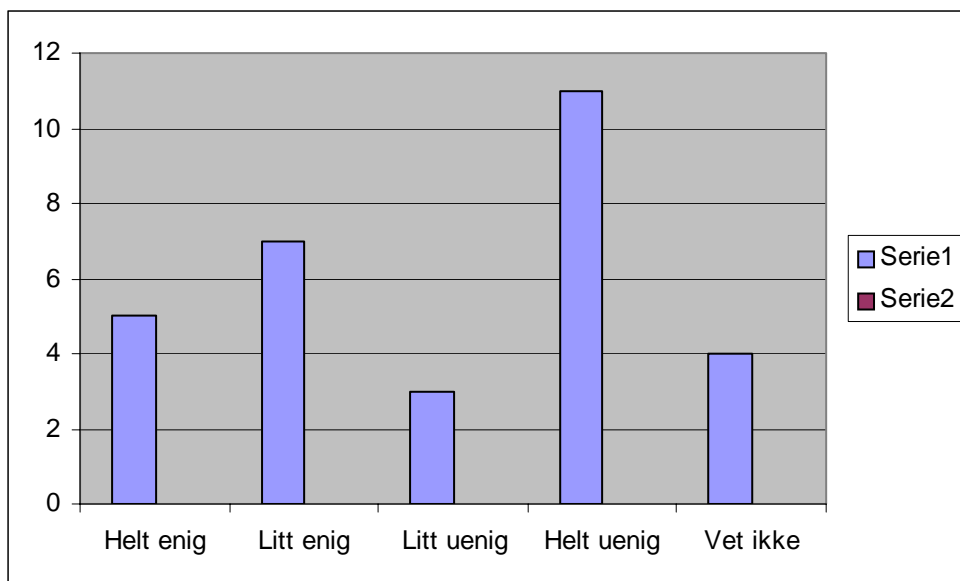
Kommentar

Undersøkelsen gir ikke noe grunnlag for å spore gjennomslag for nasjonalistiske eller sjåvinistiske holdninger, selv om de åpenbart også finnes. Dette utsagnet har et innhold flere elever sannsynligvis har tenkt gjennom på forhånd, og vi står derfor overfor mer fast overbevisning. Det er et klart flertall mot innvandring, hvis den går på bekostning av egen levestandard. Den endring man kan ane, er at flere er blitt usikre på dette.

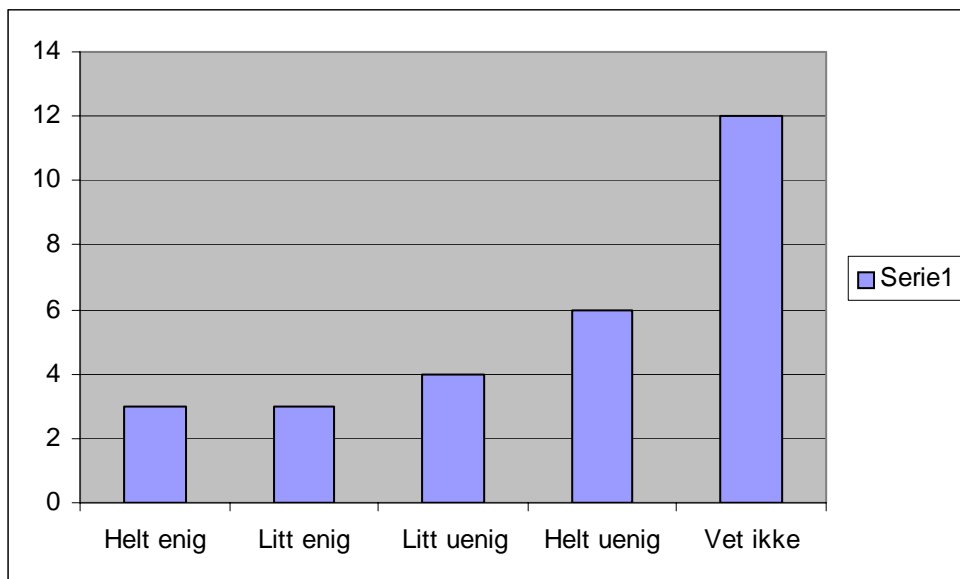
⁴⁸ En elev har utelatt svar på spørsmålene 18 –20.

19. Vi må lære å respektere styrke, og ikke sette oss opp mot de som har makt.

Før prosjektet



Etter prosjektet

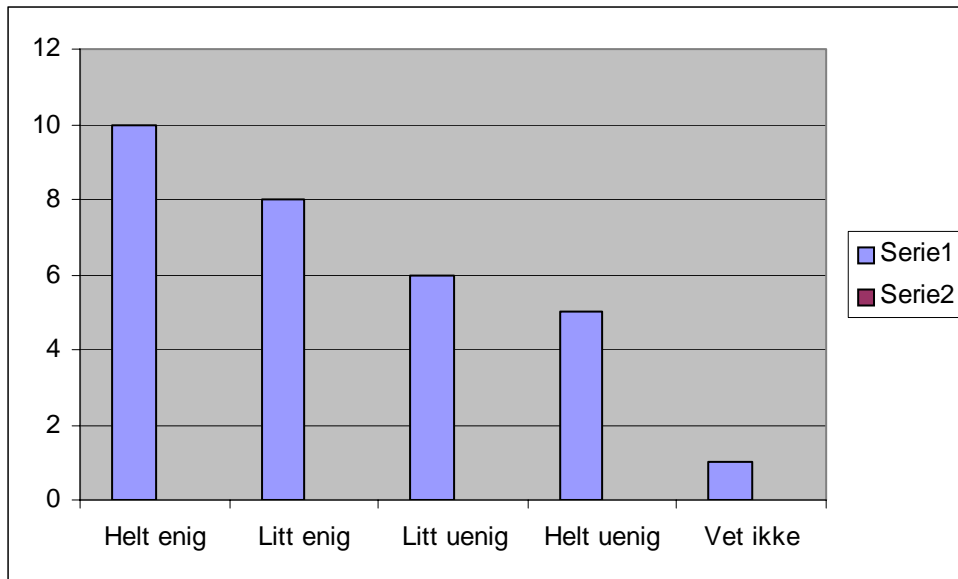


Kommentar

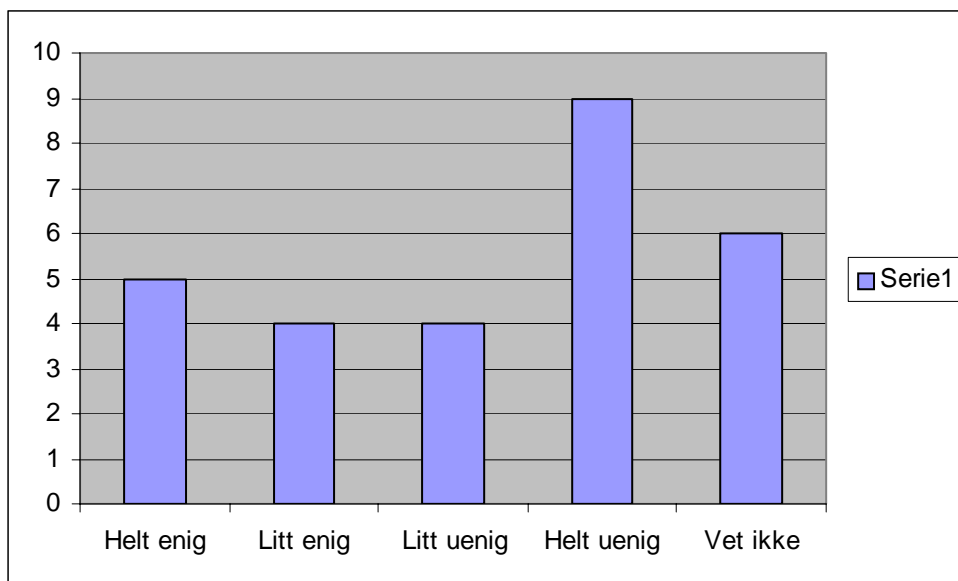
Motstanden mot autoritære tenkemåter, som er antydnet før, bekreftes her. Hovedtendensen er likevel at flere er usikre, og at det er ganske delt blant de som har tatt stilling.

20. Fattige land har i stor grad selv ansvar for sin fattigdom.

Før prosjektet



Etter prosjektet



Kommentar

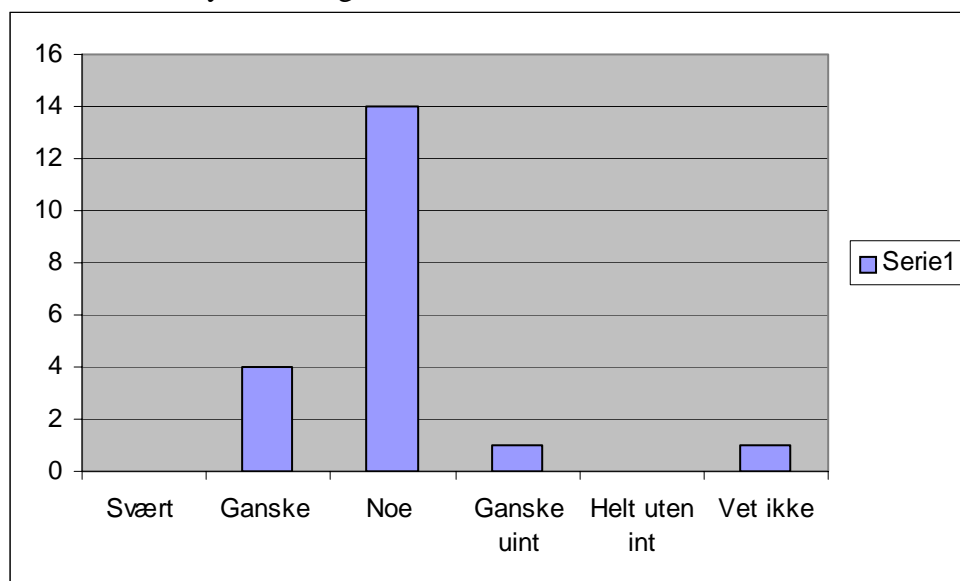
Det ser ut til å ha skjedd en endring i forhold til dette utsagnet, der færre er enige, flere uenige, og mange usikre.

Elevenes vurdering av prosjektet

Elevene i de 3 klassene ble bedt om å svare på et spørreskjema om sin vurdering av prosjektet. I to av klassene kom svarene bort under opprydding på skolen, og er derfor ikke tilgjengelig. Det gir et dårligere grunnlag for å vurdere elevens reaksjoner. Under er en grafisk oversikt over svarene, etterfulgt av en kopi av spørreskjemaet. Formuleringene i den grafiske oversikten er justert for å kunne passe inn i den grafiske rammen. 20 elever har svart på spørreskjemaet. Det var 26 elever i klassen.

Denne spørreundersøkelsen suppleres i denne rapporten med intervju av 18 elever fra alle tre klassene, og av kommentarer og observasjoner som ble gjort underveis. Med kommentarer vises det bl.a. til det utbredte ønske i begge gruppene om å få gjøre dette en gang til. Med observasjoner vises det til kommentarer fra klasselærere og mine egne kommentarer underveis til gjennomføringen av prosjektet.

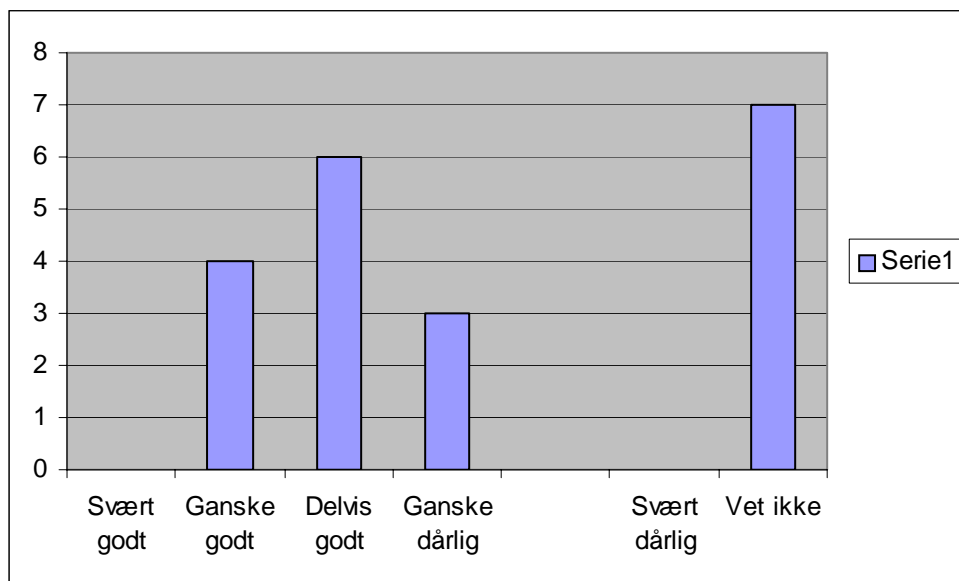
1. Hvor interessant synes du valg av emne var?



Kommentar

Elevene uttrykker her en positiv, men ikke stor interesse for prosjektet. De har i en viss forstand påvirket valg av tema, fordi det er vedtatt at klassen skal på tur med Hvite busser. Men motivasjonen er forskjellig. Det er ikke åpenbart at elevene er svært interessert i det tema som er utgangspunktet for turen med Hvite busser til Berlin. Undersøkelsen tyder på at de er litt, men ikke mye interessert. For prosjektet betyr dette at det kan være en motstand som må overvinnes, for at det skal bli vellykka. Elevene må få en eiefølelse, som de i begrensa grad har i utgangspunktet.

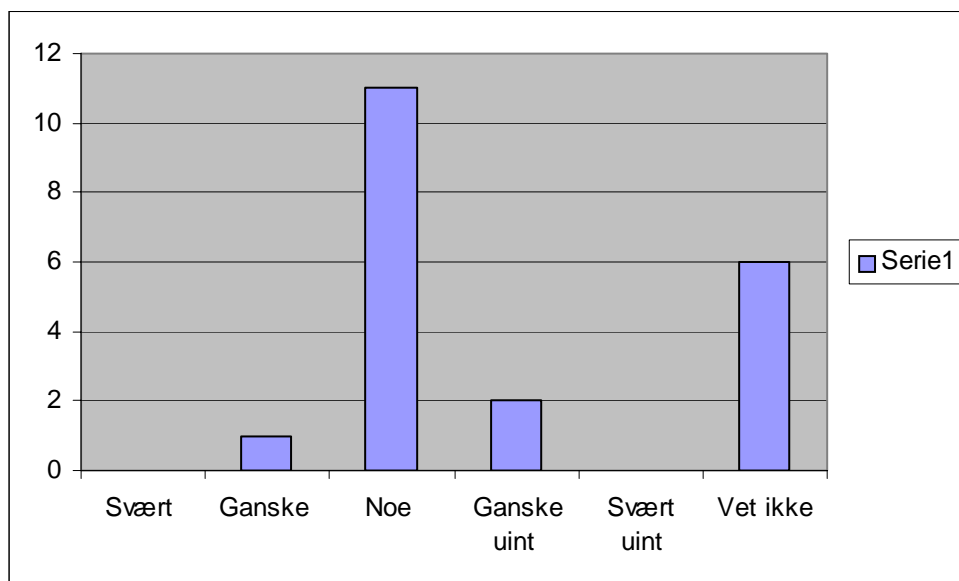
2. Hvordan fungerte introduksjon med improvisasjoner og rollespill?



Kommentar

Noen elever trekker fram at det var litt mye fliring og fnising. En elev som synes valg av emne var 'Ganske uinteressant', synes også at introduksjonen 'Fungerte delvis godt'; spillet i synagogen var noe interessant og lærerikt, og Weiskopfs fabrikk var 'Ganske interessant og lærerikt'. Slike tilsynelatende selvmotsigende holdninger kan illustrere at noen elever har en ambivalent holdning til skolen. Det er et fenomen man kan oppleve i flere sammenhenger. Det ikke alltid er like lett å si at noe er helt bra. Men det kan også være sånn at elevene har litt delte oppfatninger av prosjektet. Det å kombinere undersøkelsen med intervju er derfor nødvendig for å få en mer sikker bedømming av hva som er elevenes oppfatning og vurdering.

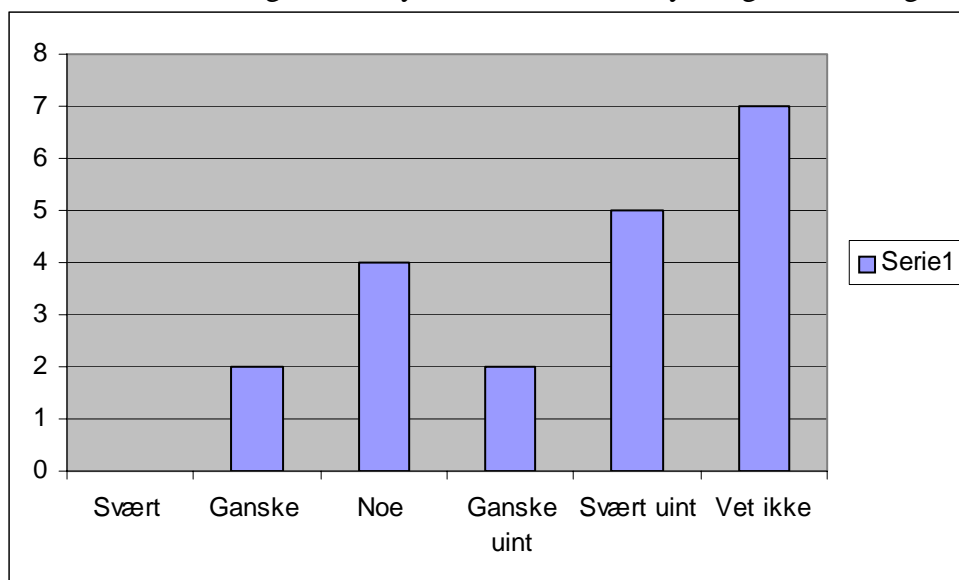
3. Hvor interessant og lærerikt syns du gruppearbeid og framlegg om holocaust og ghettoen i Vilnius var?



Kommentar

Elevene er ikke svært positive, men synes at gruppearbeidet har vært delvis interessant. Jeg var ikke selv spesielt begeistret for gjennomføringen. Elevene synes egentlig å være fornøyde med egen innsats. Det er svært få som synes det har vært uinteressant.

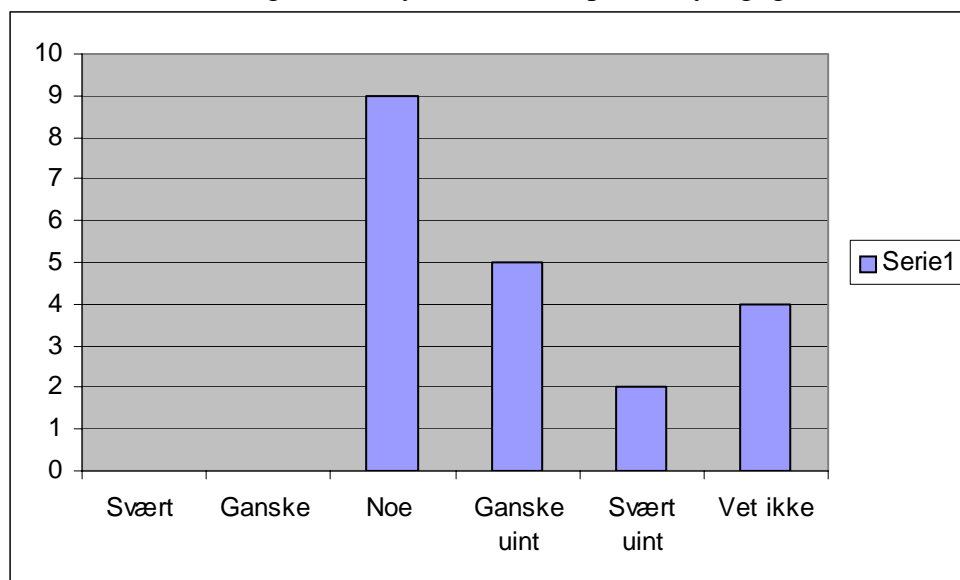
4. Hvor interessant og lærerik syns du filmen om utrydding av utviklingshemmede var?



Kommentar

En elev kaller den kjedelig, men lærerik. Dette er en interessant kommentar, som umiddelbart virker selvmotsigende. Den åpner for at til tross for at filmen ikke var underholdende eller spennende, fikk eleven likevel med seg innholdet, som faktisk på en eller annen måte ser ut til å ha nådd fram – selv om den var 'kjedelig'.

5. Hvor interessant og lærerik syns du første spill – I synagogen – var?



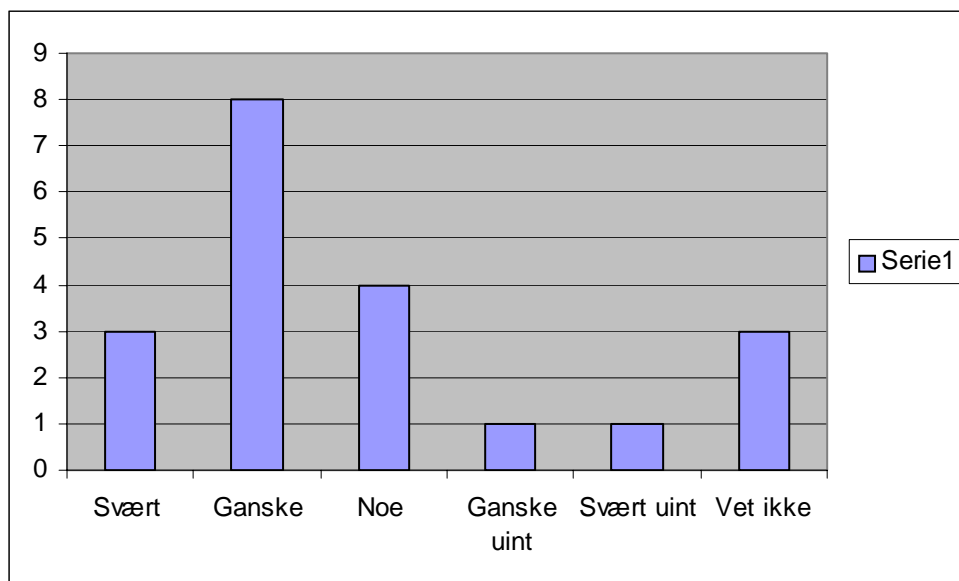
Kommentar

Elevene vurderer dette nesten på nivå med gruppearbeidet, men det er en god del som syns dette spillet enten var ganske eller svært uinteressant. Man kunne anta at det kunne henge sammen med de tekniske problemene vi hadde like før spillet, men det er neppe en holdbar forklaring. Det er mulig at den forsiktige interessen elevene hadde i utgangspunktet, nå var begynt å bli motstand hos en del elever. Det er også mulig at selv om elevene hadde en viss interesse, så var ikke gjennomføringen av spillet og nok til at de ville vurdere det som interessant.

Forberedelsene var ikke ideelle, med både en del tekniske problem (video, filmkamera), og elevenes egen rolleoppbygging fungerte ikke godt nok. Det dilemma som fokuseres i spillet gjennom dr. Weiners dilemma, (med spørsmål om sykehuset skulle gi insulin til alle eller noen utvalgte), har engasjert et begrensa antall av elevene.

I den andre gruppa ble det brukt mer tid på selve seremonien, og elevene øvet inn en sang. Om elevene i denne klassen har hatt en mer positiv opplevelse, kan ikke bedømmes her, siden dette materialet ikke lenger er tilgjengelig.

6. Hvor interessant og lærerik syns du andre spill - Weiskops fabrikk - var?

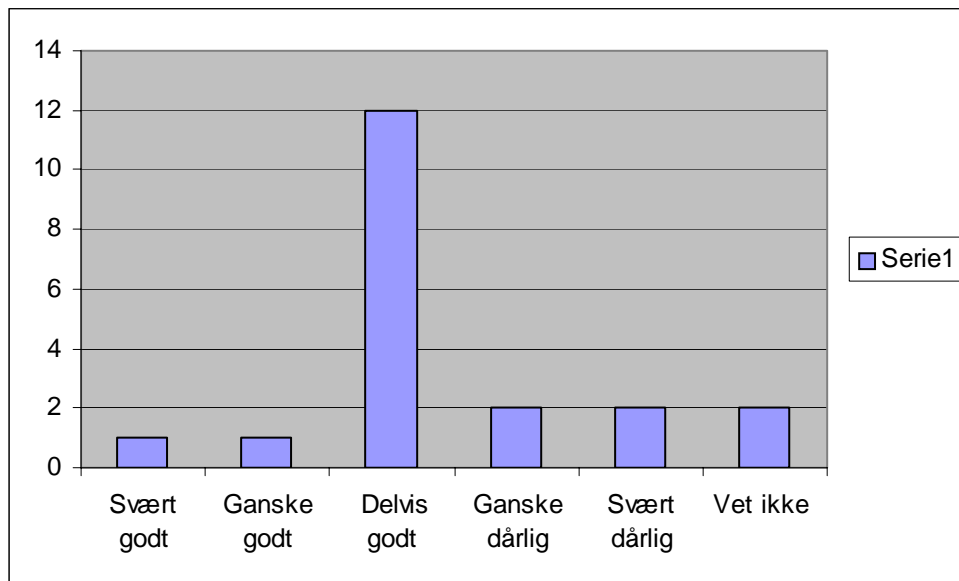


Kommentar

'I Weiskopfs fabrikk' ble uten tvil et bedre spill enn spillet i synagogen. Men selv om eksposisjonen ('I synagogen') ikke opplevdes som særlig interessant, og hadde sine svakheter, var den viktig for å presenterer elevene for problemstillingen (holdningen til svakhet), og for etablere fiksjonen.

Det er to elever som syns dette var ganske eller svært uinteressant. Det går ikke fram av undersøkelsen om disse to faktisk deltok i spillet eller ikke. Men det er helt tydelig at for majoriteten har en god følelse med dette spillet. Det var et hovedspill i prosjektet, og var det resten av prosjektet bygget opp til.

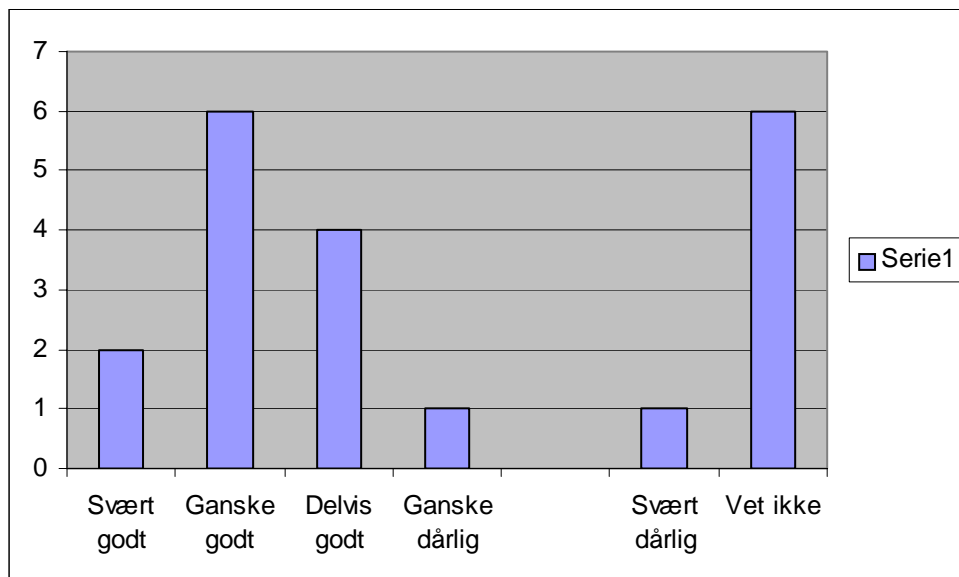
7. Hvordan fungerte lys, lydeffekter og musikk?



Kommentar

En elev som synes Weisskops fabrikk var både ganske interessant og lærerikt, finner at lyd og lys fungerte ganske dårlig.

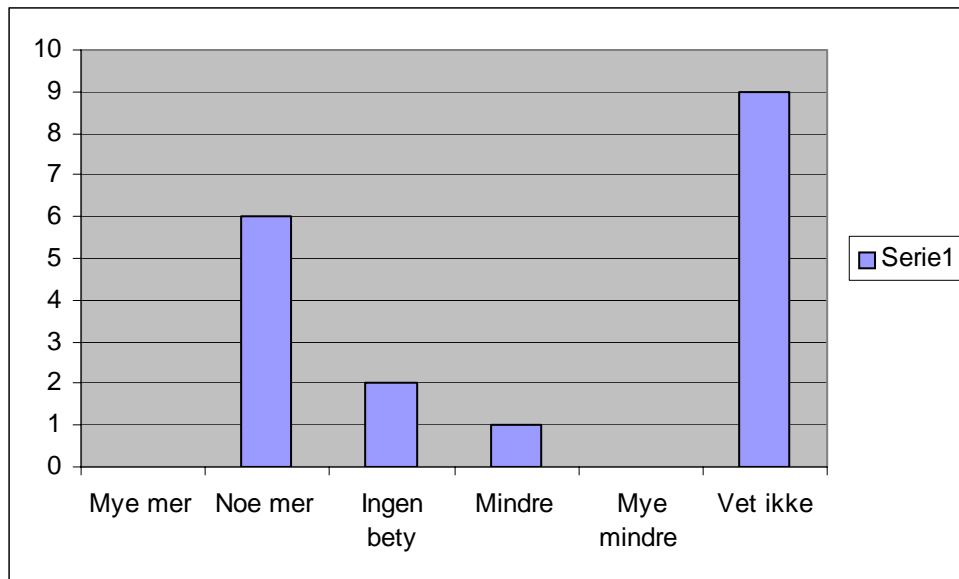
8. Hvordan fungerte overraskelser i spill?



Kommentar

Her er flertallet positive til dette grepet, men det er mange 'Vet ikke'. Det kan skyldes at disse var usikre på spørsmålet, eller rett og slett at de selv om de forstod spørsmålet ikke kunne ta stilling. Elevene var ukjent med drama, og visste derfor også begrensa om alternative måter å gjøre dette på.

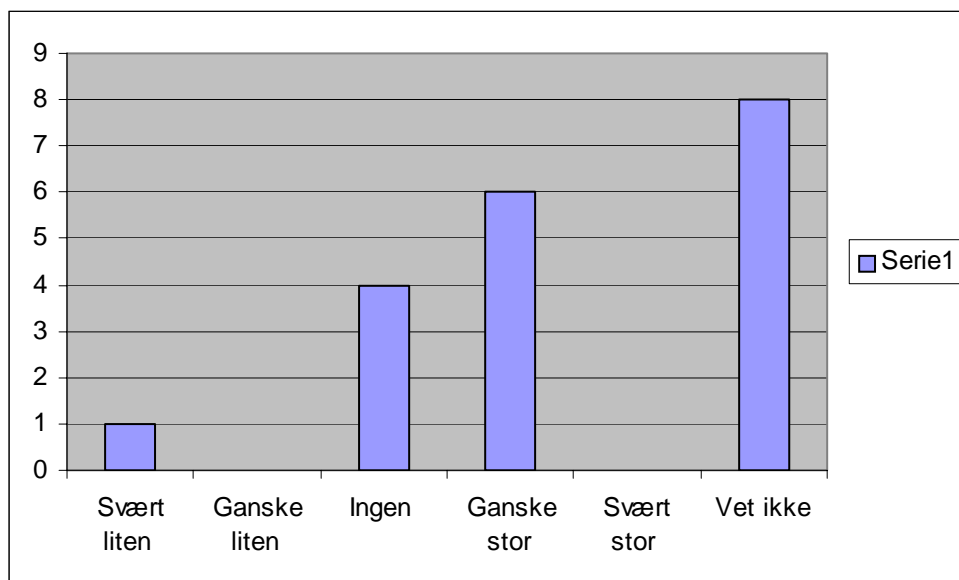
9. I hvor stor grad gjorde bruken av lærer-i-rolle spillet interessant?



Kommentar

En elev har ikke svart på spørsmålene 9-12. Eleven svarer 'vet ikke' på om hvordan hun/han vurderer bruk av drama i prosjektet, men vurderer hele prosjektet som 'Svært interessant og lærerikt'. Eleven føyer til; 'mye bedre måte å lære på'.

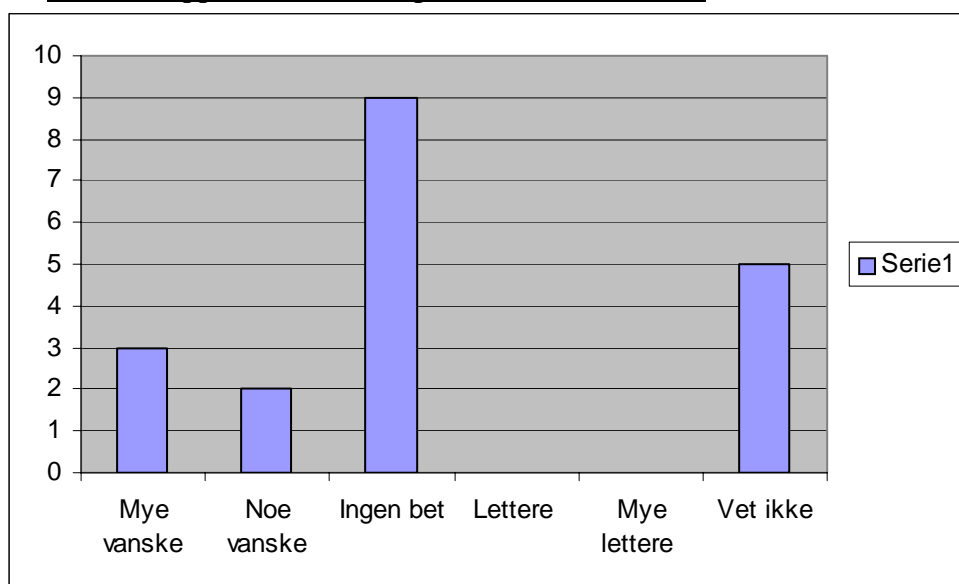
10. Hvordan opplevde du eventuell forskjell i måten lærer-i-rolle spilte de to rollene (som Dr. Weiner og nazi-offiser Kittel);



Kommentar

Dette ser ikke ut til å ha vært helt enkelt for elevene å vurdere, og knapt halvparten er usikre ('Vet ikke'). For min egen del er det vesentlig at rollene oppleves forskjellig, og det er derfor interessant å få en tilbakemelding om hvordan elevene har opplevd de to figurene jeg spilte.

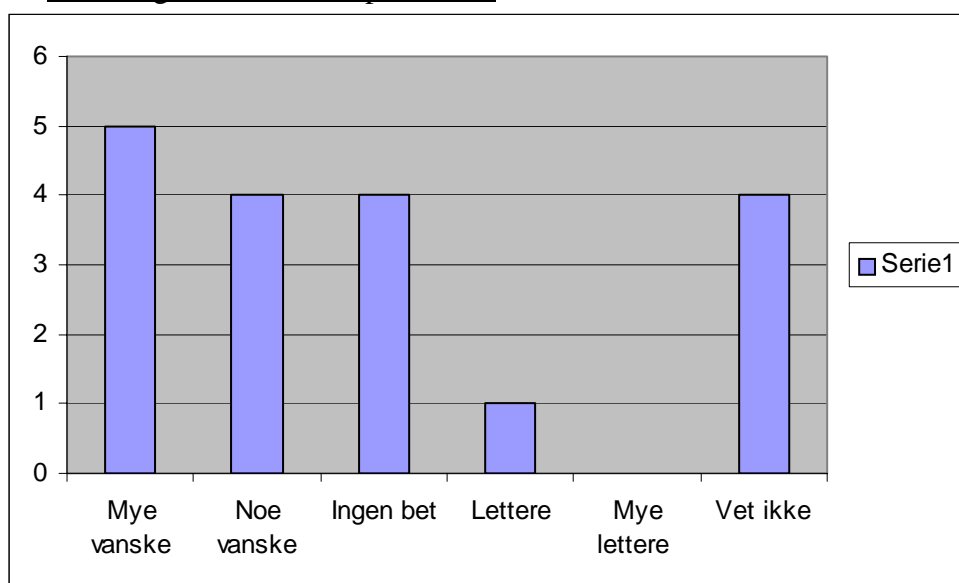
11. Hvordan opplevde du det å spille mot lærer-i-rolle?



Kommentar

En elev som syns lærer-i-rolle gjorde spillet noe mer interessant, synes at lærer-i-rolle gjorde det mye vanskeligere å spille selv. Det kan bety at lærer-i-rolle gjorde det mer utfordrende, eller for komplisert. Nesten halvparten ser ut til å mene at lærer-i-rolle ikke hadde noen innvirkning, eller betydning, for spillet. Dette kan også være vanskelig for elevene å vurdere. Det er selvsagt mulig at det kan oppleves vanskelig å gi en så direkte tilbakemelding, men det er lite ellers i prosjektet som tyder på at elevene tar slike hensyn. Jeg vurderer det som mer sannsynlig at elevene ikke har noen formening om hvordan slike spill drives fram, og at de er mer opptatt av hvordan de opplever ting, enn hvordan det de opplever skapes.

12. Hvordan opplevde du det å ikke ha et ferdig manus med ferdige replikker? Ble det mer vanskelig eller lettere å spille selv?



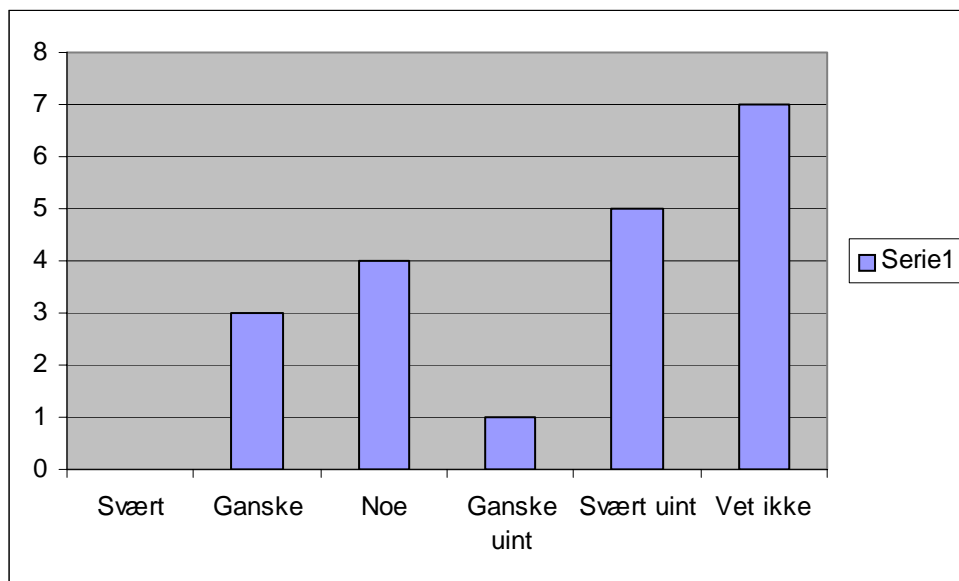
Kommentar

En elev, som ikke krysset av for noen av alternativene over, skriver 'ble mer interessant!' Det tyder på at hun/han ikke oppfatta at hun/han spilte selv, kanskje fordi hun/han ikke hadde noen replikker eller sa noe, men likevel syntes spillet som sådan ble mer interessant.

En annen elev, som krysser av for 'Gjorde det mye vanskeligere å spille selv', føyer til; 'litt mer interessant'. Det å ikke ha manus og ferdige replikker gjorde det tydeligvis vanskeligere å spille, men likevel ble spillet mer interessant. Det kan synes selvmotsigende, men må jo være en mulig tanke; det at noe oppleves som vanskelig, kan også gjøre det mer interessant. En elev som krysser av for 'Gjorde det mye vanskeligere å spille selv', skriver i tillegg; 'ha manus'. Det å ha manus oppleves av flere som lettere med tanke på å spille selv. Det skyldes neppe at elevene er vant med å spille med manus, selv om det fins en del elever med erfaring fra amatørteater. Det er mer sannsynlig at det å ikke ha manus, oppleves som utrygt, og mer krevende, fordi en da man utvikle teksten selv. Det er min erfaring bl.a. fra mitt arbeid ved 'Kultur- og teaterverkstedet Fyret' i Sandnessjøen, at spesielt uerfarne barn og ungdommer, ber om manus på et svært (eller for) tidlig stadium.

En av elevene som svarer 'svært uinteressant og lærte lite' stryker over lite og skriver inn 'litt'. Det gir enda en eleven som synes å ha lært noe i en situasjon som til og med oppleves som 'svært uinteressant'.

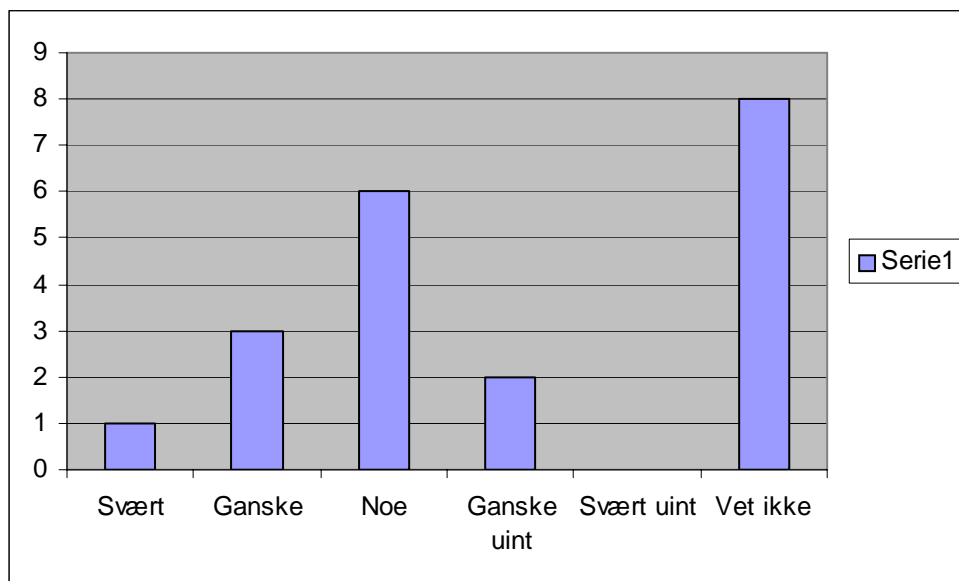
13. Hvor interessant og lærerik vurderer du filmen 'Vinn eller dø!' (om bokseren som overlevde Aushwitz)?



Kommentar

Her er klassen nærmest delt i tre, der det både er 1/3 som finner den interessant, uinteressant eller er uten et klart standpunkt (Vet ikke). Det gir gode grunner til å reflektere over om filmen er god nok. Det er likevel interessant her at flere av de som syns filmen var kjedelig, også syns den var lærerik. Det er derfor ikke gitt at filmen bør byttes ut.

13. Hvor interessant og lærerikt vurderer du det å bruke drama i dette prosjektet?



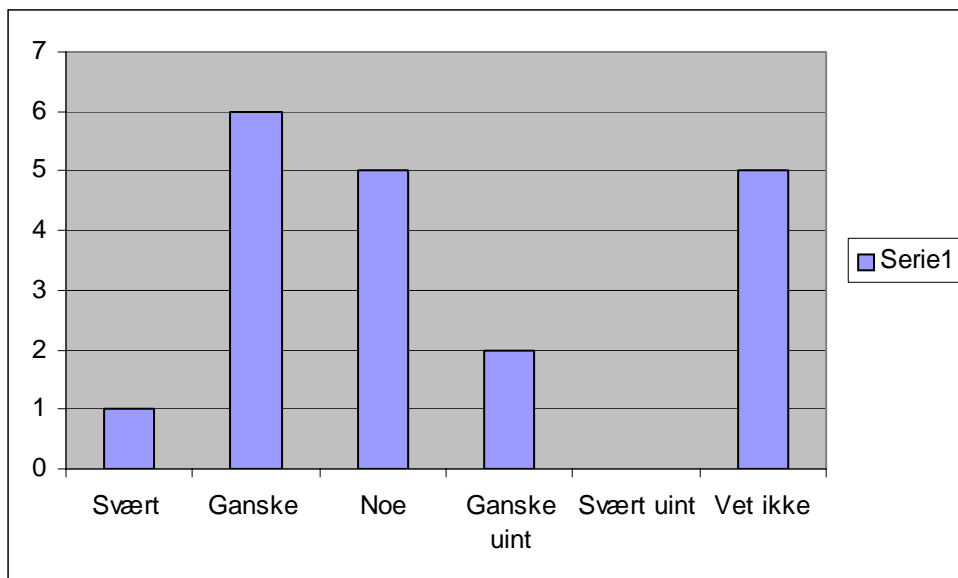
Kommentar

Her svarer nesten halvparten at de ikke vet hva de skal si, halvparten synes det har vært interessant og lærerikt. Svarene bryter med det inntrykket intervjuene gav (se side 109). Den store andelen 'Vet ikke' kan ha flere årsaker. Det kan være vanskelig å si at noe er uinteressant når den som har hatt ansvar for å gjennomføre prosjektet også skal ha svarene. Det er, som antydning, lite ellers som tyder på at elevene tar slike hensyn. Vi kan likevel ikke utelukke muligheten.

Men det er minst like sannsynlig at elevene, eller mange av dem, har problem med å skulle si noe svært positivt om undervisning. Det antydes hvis vi for eksempel sammenligner reaksjonen på spillet i Weiskopfs fabrikk (spm 6), der flertallet helt tydelig ble opplevd som interessant og lærerikt, med dette spørsmålet. Elevenes ønske om å gjøre det en gang til bekrefter dette.

Men elevene kan også ha oppfatta dette med drama som komplisert å vurdere i prosjektet, fordi det inneholdt flere aktiviteter, og noen har de likt og andre ikke.

15. Hvor interessant og lærerikt vurderer du hele prosjektet?



Kommentar

En elev skriver at de fikk bedre innblikk i hvordan det var på denne tiden gjennom drama. En annen elev, som har svart 'vet ikke' på de fleste av spørsmålene, konkluderer likevel med at prosjektet var ganske interessant og lærerikt. Selv om eleven ikke kan si at enkelte deler av prosjektet, filmer eller rollespill, var interessant, så var likevel prosjektet det.

Det føyer seg inn under en del uttalelser som kan virke selvmotsigende, men som både illustrerer behovet for oppfølgingsspørsmål gjennom intervjuer for å få tak i hva som menes, og at noen elever lærer i situasjoner de ikke umiddelbart kan si har vært interessante for dem. Det sier både noe om hvor komplekst det kan være å få tak i elevenes meninger, og at hvordan elever opplever situasjoner ikke alltid kan formuleres entydig.

En elev som svarer at bruken av drama var ganske uinteressant og lite å lære av, og at prosjektet som helhet var ganske uinteressant og lite lærerikt, svarer i sp, 17 at dette var en bra måte å lære på. En elev som syns introduksjonen fungerte ganske dårlig, at gruppearbeid og framlegg var 'Ganske uinteressant og lærte lite', fant også at spillene i synagogen og Weiskopfs fabrikk var 'Svært uinteressant og lærte lite'. Den samme eleven syns at bruk av lærer-i-rolle 'Gjorde det mye vanskeligere å spille selv', men krysser av for at bruk av drama i prosjektet var ganske interessant og lærerikt, og om hele prosjektet at 'Noe var interessant og lærerikt'

En elev syns spillet i synagogen var noe interessant og lærerikt, og Weiskopfs fabrikk var ganske interessant og lærerikt, og at bruk av lærer-i-roller gjorde spillet noe mer interessant, syns bruken av drama var ganske uinteressant og lite lærerikt, mens hele prosjektet bestemmes som ganske interessant og lærerikt. Eleven legger til; KJEDELIG. Det er ikke godt å si om det er den siste kommentaren som egentlig representerer elevens syn. Det er ikke uvanlig at elever prinsipielt syns skolen er kjedelig, og at positive vurderinger helst kommer som en forsnakkelse. Her kan det være en antydning om en ambivalent holdning, der eleven både har kjeda seg, men

også hatt noen spennende opplevelser. Men spørreskjemaet er her utilstrekkelig til å få tak i med sikkerhet hva eleven har ment.

En elev som har svart på spørsmål 1-14, og som er overveiende positiv til prosjektet, har ikke svart på dette spørsmålet.

16. Gjorde du noen spesielle erfaringer i spillet om hva som gjorde at spillet ble troverdig eller mangla troverdighet (at det opplevdes som 'ekte' eller 'uekte').

Det er få elever som trekker fram spesielle erfaringer. En kommenterer det at de 'vi begynte å flire', som må antas å redusere troverdigheten. En sier at spillet 'var litt uekte', og to sier 'både og'.

17. Kan du si noe om hva du synes du har lært, og om denne måten å lære på?

Flere elever kommenterer prosjektet og måten å lære på:

- Jeg tok tingene lettere til meg, og lærte det raskere gjennom drama
- Det (blir) kanskje veldig følsomt når vi får se det på ordentlig! Da blir det kanskje lettere når vi kommer til Berlin.
- Hvordan det var i Vilna!
- Har lært hvordan folk hadde det.
- Hvordan jødene hadde det i leirene, og kanskje det var den beste måten å finne det ut på.⁴⁹
- Lettere å huske det man lærer.
- Mye bedre måte å lære på.
- Kjedelig.
- Jeg har lært mye om jødene (2 elever).
- Nei, jødene ble behandlet veldig dårlig.
- Har ikke lært så mye, men OK.

Samla kommentar

En elev svarte på spørsmålene 1-8 og 13-17, ikke 9-12, sannsynligvis fordi vedkommende bladde over denne sida. Dette er en elev som er svært positiv til prosjektet. Hun/han svarer pussig nok at prosjektet har vært svært interessant og lærerikt, men 'Vet ikke' på bruken av drama!

Den samme eleven er helt enig i at innvandringen til vestlige land bør begrenses slik at vi får beholde vår levestandard, at vi må lære å respektere styrke, og ikke sette oss opp mot de som har makt, litt enig i at det er forståelig at noen samfunn fjerner

⁴⁹ Denne eleven ser ikke ut til å ha fått med seg forskjellen mellom ghettoer og konsentrasjonsleire.

mindreverdige folkegrupper og individer som ikke kan ta vare på seg selv, OG helt enig i at vi må skjære kraftig ned på vår egen levestandard for å dele godene med folk i fattige land.⁵⁰

En elev svarer at tema for prosjektet er ganske uinteressant, spillet i synagogen oppfattes som noe interessant og lærerikt, hun/han mener at lærer-i-rolle gjorde spillet noe mer interessant, mens bruken av drama var ganske uinteressant og lærte lite, mens prosjektet var ganske interessant og lærerikt. Det er vanskelig å si med sikkerhet hva eleven har ment, fordi flere utsagn er kontraster. Man kunne tro at fordi eleven konkluderer med at prosjektet var kjedelig, så har hun/han også ment at det var uinteressant og lite lærerikt. Men han/hun har også svart at spillet i synagogen var noe interessant og i Weiskops fabrikk var ganske interessant og lærerik.

En elev finner prosjektet noe interessant, men synes introduksjon fungerte ganske dårlig, gruppearbeidet var ganske uinteressant og lærte lite, både filmen om utrydding av utviklingshemmede, spillet i synagogen og i Weiskopfs fabrikk var svært uinteressant og at hun/han lærte lite av det. Eleven mener også at bruken av lys fungerte svært dårlig, at lærer-i-rolle gjorde spillet mindre interessant og mye vanskeligere å spille selv. Til tross for dette vurderes bruken av drama som ganske interessant og lærerikt, og hele prosjektet vurderes som noe interessant og lærerikt.



Boligbrakke i Sachsenhausen (Foto THA)

⁵⁰ I denne klassen ble spørreskjema om holdninger og evalueringsskjema besvart samtidig, og stifta sammen av læreren som organiserte undersøkelsen.

Spørreskjema

Vurdering av dramaforløp om Holocaust

Sett et kryss for det utsagn du synes passer best:

1. Valg av emne:
 - a. Svært interessant
 - b. Ganske interessant
 - c. Noe interessant
 - d. Ganske uinteressant
 - e. Helt uten interesse
 - f. Vet ikke

Egen kommentar:

2. Introduksjon med improvisasjoner og rollespill:
 - a. Fungerte svært dårlig
 - b. Fungerte ganske dårlig
 - c. Vet ikke
 - d. Fungerte delvis godt
 - e. Fungerte ganske godt
 - f. Fungerte svært godt

Egen kommentar:

3. Gruppearbeid og framlegg om holocaust og ghettoen i Vilnius:
 - a. Svært interessant og lærerikt
 - b. Ganske interessant og lærerikt
 - c. Noe var interessant og lærerikt
 - d. Vet ikke
 - e. Ganske uinteressant og lærte lite
 - f. Svært uinteressant og lærte lite

Egen kommentar:

4. Film om utrydding av utviklingshemmede
 - a. Svært interessant og lærerikt
 - b. Ganske interessant og lærerikt
 - c. Noe var interessant og lærerikt
 - d. Vet ikke
 - e. Ganske uinteressant og lærte lite
 - f. Svært uinteressant og lærte lite

Egen kommentar:

5. Første spill; Synagogen

- a. Svært interessant og lærerikt
- b. Ganske interessant og lærerikt
- c. Noe var interessant og lærerikt
- d. Vet ikke
- e. Ganske uinteressant og lærte lite
- f. Svært uinteressant og lærte lite

Egen kommentar:

6. Andre spill; Weisskops fabrikk

- a. Svært interessant og lærerikt
- b. Ganske interessant og lærerikt
- c. Noe var interessant og lærerikt
- d. Vet ikke
- e. Ganske uinteressant og lærte lite
- f. Svært uinteressant og lærte lite

Egen kommentar:

7. Hvordan fungerte lys, lydeffekter og musikk?

- a. Fungerte svært dårlig
- b. Fungerte ganske dårlig
- c. Vet ikke
- d. Fungerte delvis godt
- e. Fungerte ganske godt
- f. Fungerte svært godt

Egen kommentar:

8. Hvordan vurderer du bruk av overraskelser i spill?

- a. Fungerte svært godt
- b. Fungerte ganske godt
- c. Vet ikke
- d. Fungerte delvis godt
- e. Fungerte ganske dårlig
- f. Fungerte svært dårlig

Egen kommentar:

9. Kommentar til lærer-i-rolle
- Gjorde spillet mye mer interessant
 - Gjorde spillet noe mer interessant
 - Vet ikke
 - Hadde ingen vesentlig betydning for spillet
 - Gjorde spillet mindre interessant
 - Gjorde spillet mye mindre interessant

Egen kommentar:

10. Hvordan opplevde du de to rollene som lærer-i-rolle spilte (Dr. Weiner og nazioffiser Kittel);
- Svært liten forskjell i måten lærer-i-rolle spilte de to rollene på
 - Ganske liten forskjell i måten lærer-i-rolle spilte de to rollene på
 - Vet ikke
 - Ingen forskjell i måten lærer-i-rolle spilte de to rollene på
 - Ganske stor forskjell i måten lærer-i-rolle spilte de to rollene på
 - Svært stor forskjell i måten lærer-i-rolle spilte de to rollene på

Egen kommentar:

11. Hvordan opplevde du det å spille mot lærer-i-rolle?
- Gjorde det mye vanskeligere å spille selv
 - Gjorde det noe vanskeligere å spille selv
 - Hadde ingen betydning for hvordan jeg selv spilte
 - Vet ikke
 - Gjorde det noe lettere å spille selv
 - Gjorde det mye lettere å spille selv

Egen kommentar:

12. Hvordan opplevde du det å ikke ha et ferdig manus og ferdige replikker;
- Gjorde det mye vanskeligere å spille selv
 - Gjorde det noe vanskeligere å spille selv
 - Hadde ingen betydning for hvordan jeg selv spilte
 - Vet ikke
 - Gjorde det noe lettere å spille selv
 - Gjorde det mye lettere å spille selv

Egen kommentar:

13. Hvordan vurderer du filmen 'Vinn eller dø!' (om bokseren som overlevde i Auschwitz).
- Svært interessant og lærerik
 - Ganske interessant og lærerik
 - Noe var interessant og lærerik
 - Vet ikke
 - Ganske uinteressant og lærte lite
 - Svært uinteressant og lærte lite

Egen kommentar:

14. Hvordan vurderer du det å bruke drama i dette prosjektet;
- Svært interessant og lærerikt
 - Ganske interessant og lærerikt
 - Noe var interessant og lærerikt
 - Vet ikke
 - Ganske uinteressant og lærte lite
 - Svært uinteressant og lærte lite

Egen kommentar:

15. Hvordan vurderer du hele prosjektet
- Svært uinteressant og svært lite lærerikt
 - Ganske uinteressant og lærte lite
 - Noe var interessant og lærerikt
 - Vet ikke
 - Ganske interessant og lærerikt
 - Svært interessant og lærerikt

Egen kommentar

16. Gjorde du spesielle erfaringer i spillet om hva som gjorde at spillet ble troverdig eller mangla troverdighet (at det opplevdes som 'ekte' eller 'uekte').
-

17. Kan du si noe om hva du synes du har lært, og om denne måten å lære på?

18. Andre kommentarer

Takk for at du svarte på dette spørreskjemaet.

Intervjuer

Jeg intervjuet 12 elever før prosjektet og 18 etter prosjektet. Elevene var valgt ut av lærerne, og med tanke på å kunne gi et representativt utvalg fra hver klasse. Jeg tok med noen flere i intervjuet etter prosjektet, for å kunne få fram synspunkt fra elever som hadde spesielle roller. De som ble intervjuet var både elever med sentrale roller, som Weiskopf og Gens, elever som i tillegg til disse to fikk noe instruksjon, som journalistene/motstandsfolkene, rabbi, og Weiskopfs arbeidsformann Judith, og elever uten spesielle roller. Elever fra alle tre klassene var representert.

I tillegg til å gjennomføre et prosjekt om holocaust, som forberedelse til elevenes tur med 'Hvite busser', gjorde jeg noen undersøkelser for å vurdere bruk av drama i en slik sammenheng, hva slags holdninger elevenes hadde til det tema vi skulle undersøke, og om det skjedde noen endringer av disse holdningene. Jeg ønsket å kombinere spørreskjema med intervju, fordi spørreskjema alene har en del mulige feilkilder, som for eksempel at noen elever ikke skjønner eller misforstår spørsmålene. Med intervju er det mulig å følge opp spørsmål, og dermed få et klarere bilde av hvordan elever tenker om det vi undersøkte gjennom forarbeid og dramaforløp.

Intervjuet før prosjektet ble organisert på to måter; først som gruppeintervju, deretter som intervju av enkeltelever. Gruppeintervjuet fungerte dårlig, det var vanskelig å få elevene til å snakke. Derfor endra jeg intervjusituasjonen, og intervju med enkeltelever fungerte vesentlig bedre. Intervjuene er dokumentert på video.

Intervjuene før prosjektet viste en viss interesse for prosjektet, men forkunnskapene var svært forskjellig. Noen elever trodde det ville handle om 'noen jødegreier', men visste ellers lite jødernes skjebne under 2. verdenskrig. Andre var svært interessert i emnet og hadde kunnskaper om både krigen og jødeforfølgelsene. Det en del framhevet som interessant, var hvordan det var mulig å gjøre dette mot andre. Denne undringen gav en vesentlig motivasjon for prosjektet.

Intervjuet etter prosjektet tok utgangspunkt i 14 felles spørsmål, som ble fulgt opp med tilleggsspørsmål i hvert intervju. Disse tilleggsspørsmålene tok enten sikte på å presisere spørsmålet for eleven, eller følge opp elevenes svar. Når elevenes svar ble fulgt opp, kunne det både være for å få et klarere svar, for å få utdypet et resonnement, eller for å følge opp en tankerekke som oppstod hos intervjueren.

I det følgende gjennomgår jeg svarene i 4 hovedgrupper. Det gjør jeg for å kunne gjengi elevenes resonnement og svar på oppfølgingsspørsmål. Svarene på de 14 spørsmålene gjengis er etter følgende hovedgrupper spørsmål, som dreide seg om;

- **Kommentarer til prosjektet**
 - Hva syns du om dette prosjektet?
 - Hva syns du var spesielt interessant eller uinteressant i det vi gjorde?

- **Innledende aktiviteter**
 - Hva syns du om de innledende aktivitetene med improvisasjoner og rollespill?
 - Hva syns du om filmen vi så?
 - Hva syns du om gruppearbeidet vi gjorde om historisk bakgrunn – og med framlegget?

- **Hovedspillene**
 - Hva syns du om spillet i synagogen?
 - Hva syns du om spillet i Weiskops fabrikk?
 - Hva syns du om å spille uten manus?
 - Hva syns du om å ikke kjenne hele historien, og møte overraskelser i spill?
 - Hva syns du om bruk av lys, lydeffekter og musikk?
 - Brukte vi for sterke effekter i noen del av spillet?
 - Hva syns du om å spille mot lærer-i-rolle?

- **Drama i skolen**
 - Hva syns du om å bruke drama i slike undersøkelser i skolen?
 - Hva tror du om å bruke drama i annen undervisning i skolen?

1. Kommentarer til prosjektet

De 18 elevene som ble intervjuet er gjennomgående positive. Noen framhever at det var bra fordi de lærte noe, en at han er lei vanlig skole.

- Jeg syns det var et bra prosjekt, lærte mye. Lærte om hvordan de hadde det.
- Jeg syns det var artig og lærerikt.
- Jeg syns det var veldig lærerikt. Jeg tenker mye mer gjennom det, enn det jeg gjorde før.
- Jo, det var jo ganske spennende og lærerikt.
- Det var jo ganske lærerikt. Vi har jo hørt om dette, men det ble jo noe annet å oppleve det, på en måte.
- Jeg lærte mer, om hvordan de behandla andre.
- Det var artig. Og så lærte vi veldig godt.
- Jeg syns det var ganske interessant. Jeg visste jo om konsentrasjonsleirene og sånt, men nå ble det mer konkret, hvordan de hadde det.
- Jeg syns det var artigere enn vanlig skole.
- Jeg syns det var interessant. Det med jøder og forfølelser.
- Jeg syns det har vært veldig lærerikt, og jeg har fått ert annet syn på jødeforfølgelser og på jøder.
- Det var veldig interessant, jeg hadde jo tenkt at det kom til å bli kjedelig, og sånn der, men det ble jo ikke så kjedelig som jeg trodde det ville bli. Det var veldig interessant.

Det er også to som ikke har noen spesiell formening om det,

- Jeg syns det var helt greit.
- Nei,... jeg vet ikke.

En framhever negative opplevelser, selv om prosjektet etterpå omtales positivt;

- Jeg syns det var veldig mange som prøvde å sabotere.

Hva er 'artig'?

Flere kaller prosjektet artig, og hva som da regnes som 'artig' er noe forskjellig. En elev viser til det å jobbe sammen med andre, for eksempel da de var to og to i de innledende improvisasjonene. Det som var lærerikt med dette er at "jeg lærte om hvordan man kan oppføre seg i forskjellige situasjoner, og forskjellige roller".

Andre trekker fram at det var "sånn skuespill og sånn. Det var en anna måte å lære på enn bare å lese det". Men det er ikke alltid så lett å fortelle hva man legger i det at prosjektet, og spesielt spillet i Weiskopfs fabrikk, var 'artig'. Mine oppfølgingsspørsmål står i kursiv. Eventuelle forklarende kommentarer til utsagn fra elevene, står som underpunkt for utsagnet.

- Det var ganske artig det rollespillet på fabrikk, det var det. Så fikk vi jo oppleve litt... nei, jeg vet ikke. Det med jødene, og hvordan de ble behandlet.
- Det var ganske artig. - *Hva tenker du på da?* Hvordan det fungerer (i en synagoge), det med rabbi, hvordan det var med de damene...
 - o Her viser eleven til at menn og kvinner satt hver for seg, og dette er noe flere merka seg ved denne hendelsen, og som markerte den som noe spesielt, nærmest autentisk, ved vår framstilling av en datidens jødisk gudstjeneste.
- Det var ganske artig, jeg har ikke holdt så mye på med skuespill og sånn, så det var ganske artig ...
- Det var kjempeartig. Jeg fikk bruke sykkel.
 - o Eleven fikk bruke en stor sparkesykkel, der det var plass til å kjøre klær til og fra lager og systue. Muligheten til den fysiske aktiviteten var svært motiverende for eleven.

En elev trekker fram en egen opplevelse i spillet, som journalist/motstandsmann;

- Det jeg synes var spesielt interessant, var når vi ble tatt på det der ...".
- *Da dere var journalister/motstandsfolk?* Ja.
- *Hva var interessant med det?* Det var litt artig.

Denne opplevelsen av at spillet var 'artig', også i tragiske situasjoner og når det ble oppfatta som mer alvorlig, illustrerer at elevene har følt en viss distanse. De har hatt en viss innlevelse, og opplevd spillet som ekte, samtidig som de har vært klar over at dette var et spill. Det dreier seg om en glede ved å finne ut av ting, av å erkjenne, hvordan det kan ha vært å være jøde i Vilnius. Det er dobbelhet som man kan oppleve i lek og spill, og som Vygotsky har formulert slik; den lekende kan lide som pasient og fryde seg som lekende.

Denne gleden knytter Aristoteles til menneskets iboende behov for *mimesis*, gjenskapning. Vi føler glede over å betrakte bilder fordi vi, når vi iakttar dem, vinner erkjennelse og finner hva hver ting er, f.eks. at en person er slik eller slik.⁵¹

“Årsaken er nettopp denne at det å vinne erkjennelse er den største glede, ikke bare for filosofene, men også i like høy grad for alle mennesker, selv om de bare lite tar del i denne glede (Aristoteles 1989; 30)”.

Aristoteles viser til at vi kan glede oss over reproduksjoner til og med av de mest lavtstående og frastøtende objekter. Det Aristoteles forsvarer er ikke bare at vi kan føle glede av å lære om hvordan ting, hendelser eller personer er, og at denne gleden henger sammen med våre mimetiske evner, men først og fremst at dette (evnen til og gleden over *mimesis*) har sine røtter i menneskets høyeste, dvs. intellektuelle, natur.⁵²

Når elever omtaler en alvorlig dreining i spillet som 'artig', er det en opplevelse som svarer til Aristoteles eksempel med at vi kan kjenne glede også over det som framstiller noe frastøtende. Det betyr ikke at elevene har et overfladisk forhold til for eksempel jødeutryddelser. Det som er artig, er ikke nazistenes behandling av jøder, men å få lære om det i en troverdig setting.

Ny erkjennelse

Mange framhever at de har lært noe eller mye, og noen sier også hva det er de syns de har lært. En elev sier det slik;

Før tenke jeg aldri noe over konsentrasjonsleirene, hva andre folk har gått igjennom..
- *Det har ikke angått deg?* Nei, men jeg tenker mye mer på det nå, hva folk har gjort.

Det er nettopp dette som har vakt reaksjoner, det å få anskueliggjort nazismens behandling av andre.

- Det var ganske interessant å se hvordan nazistene oppførte seg mot jødene, ... at de var så grusom, liksom.

⁵¹ Aristoteles 1989; 30, 4. kap.

⁵² Det er en argumentasjon som er direkte retta mot Platon, som ikke benektet menneskets iboende evne til *mimesis*, men som betrakta denne evnen som farlig, truende og av liten intellektuell verdi.

En elev kommenterer at hun rett og slett har endra sine holdninger; "Jeg syns det har vært veldig lærerikt, og jeg har fått et annet syn på jødeforfølgelser og på jøder. - *Du forandret synet ditt?* (Eleven nikker)".

En av elevene framhever en situasjon i spillet (på Weiskopfs fabrikk), der Kittel ankommer fabrikk for å undersøke hvem som har vært der, og som aktørene i den første gruppa ville skjule. Det var en del fnising, og jeg forsøkte å styrke fiksjonen, ved å behandle fnisingen som rollens fnising, og ikke elevenes egne beskyttende fnising. Det førte til at jeg tok hardt i frakken til en av de ansatte jødene, og brukte 'hard stemme' mot henne. På mitt spørsmål om hva eleven mener med at prosjektet var artig' svarer hun; "Det var artig når du var Kittel, og tok i ho". Intervjuet fortsetter slik;

- *Lurte du på om jeg var sint eller om jeg spilte en som var sint?* Nei, jeg trodde jo at du spilte.

- *Ble du redd da?* Nei. Det var mest artig.

- *Artig for at det ble mer ekte, fordi du holdt på å flire, eller hva legger du i 'artig'?*

At det ble så komisk at jeg holdt på å flire, men jeg klarte å holde meg.

- *Men tror du at dette gjorde spillet mer troverdig, eller ble det mest komisk – måten jeg kom inn på?* Nei, det ble jo mer ekte.

I samtalen etter spillet i Weiskopfs fabrikk og undervisningen av filmen fra spillet i klassen dagen etter, tok jeg opp denne situasjonen. I min egen log fra spillet i den første gruppen denne dagen, skriver jeg;

"For at Weiskopf & ikke skulle se at jeg fulgte med, og dermed tro Kittel visste hvem som hadde vært der, holdt jeg bare døra så vidt på gløtt. Lydeffektene gjorde det tydelig når jeg og Gens skulle inn. Jeg henvendte meg først til Weiskopf, som sa at det hadde vært to journalister der, men at han ikke visste hvor de var nå. Den neste bekrefta at det hadde vært to journalister der, men sa at de trua med å sprengte fabrikk i lufta, og denne versjonen holdt seg til de fleste. Det var en del fnising, som jeg oppfattet både som beskyttelse og distanse til spillet. Jeg bestemte meg for å 'skru opp volumet', og oppfatte fnisinga som fnising i fiksjon. Jeg tok hardt i jakken til den ene, som jeg hadde merket meg som livfull og med i spillet i synagogen. Dette bidro til å løfte

spillet, og jeg holdt den hardere og mer truende tonen. Det satte et alvor som preget resten av spillet”.

Men det var ikke alle som var helt sikre på om dette var spill; var det jeg (læreren) eller rollen (Kittel), som var sint. En av elevene kommenterer det slik;

- Det var kanskje litt vanskelig først å forstå læreren ...

- *Hvordan da? Var læreren utydelig, eller var det utydelig hva læreren mente? Det var kanskje hva læreren mente, ... jeg forstod jo når du var lærer og når du var skuespiller, det var veldig tydelig.*

- *Men var det noe jeg gjorde som skuespiller som gjorde at dere lurte på hva jeg mente, hvis jeg for eksempel var sint eller ...* Ja. Er han sint nå, eller er han blid, eller ...

- *Spiller han sint? Ja. Det var det mange som lurte på etterpå; er han sint eller – når han snakker med de (jødene på fabrikken)? Men vi regna jo med at det var skuespill.*

Dette fenomenet i spill har jeg før⁵³, med et begrep henta fra Gregory Bateson, kalt dobbeltbinding. Det betegner en situasjon i relasjoner av stor følelsesmessig betydning, dvs. der det er vesentlig å forstå hva slags kontekst budskapet har, og det oppstår uklarhet om hva slags kontekst konteksten er. Det at vi både skal forstå hverandre som roller og elever/lærere, gir i seg selv et grunnlag for usikkerhet, og det gjelder spesielt når voksne spiller med barn, som i dramaformen lærer-i-rolle.

Det er ikke alltid slik at elevene tar feil i slike situasjoner, der det er uklart hvem det er som snakker. Det er ikke nødvendigvis slik at læreren, også om hun er en god skuespiller, er upåvirket av forholda rundt klasseromsdramaet. Derfor kan irritasjon over ukonsentrerte elever, for dårlige forberedelser for sin egen del, tekniske mangler, osv, smitte over i spillet.

⁵³ I min hovedfagsoppgave *Å være når man ikke er...* fra 1991. Mens Bateson primært anvendte begrepet på en type sjukelig kommunikasjon og knytta det til utvikling av schizofreni, fokuserte jeg på det allmenne ved begrepet. Dobbeltbinding ble dermed forstått som paradoksale budskap om forholdet, som igjen skaper uklarhet om hva slags kontekst en kontekst er. Det heter også; "Dobbeltbinding er knytta til situasjoner der det er viktig for deltakerne i interaksjonen å forstå budskapene, slik det vanligvis er i nær familie. Jeg tror også at dramatisk virksomhet forutsetter et følelsesmessig engasjement, som gir grunnlag for dobbeltbindinger. Jeg går deretter inn på to situasjoner i det dramaforløpet som analyseres, og analyserer dem, og selve kommunikasjonsprosessen i drama, som dobbeltbindinger (op cit; 127ff). Jeg har analysert dette videre i artikkelen 'Dramaets paradoks og lærer-i-rolle' (Allern 1995).

Men i denne aktuelle situasjonen vil jeg hevde at det var mitt ønske som lærer om å styrke fiksjonen, som gjorde at jeg stramma opp den aktuelle jødiske arbeideren.

Det at elevene ikke kjenner meg godt som lærer gjør det selvsagt lettere å bli usikre i situasjonen, men av kommentarene til filmen var det tydelig at det grepet jeg gjorde, faktisk styrka fiksjonen. Det var nesten bemerkelsesverdig hvordan spillet ble gira opp etter par hakk, fordi det ble mye klarere hva og hvem jødene i Weiskofs fabrikk stod overfor.

Jeg framhever dette her fordi denne situasjonen endra spillet i den første gruppa, og etter det jeg kan bedømme gav det en økt seriøsitet. Denne versjonen av Weiskopfs fabrikk er en av de mer spennende jeg har vært med i, og det kunne ikke skjedd hvis ikke både lærere og elever gav sine roller seriøsitet i den situasjonen som spillet omhandla.

2. Innledende aktiviteter

Det er store forskjeller i elevenes oppfatning av hvor bra de innledende aktivitetene fungerte. I spørreundersøkelsen svarer 35% Vet ikke, 50% Ganske eller delvis godt, og 15% Ganske dårlig. Noen framhever de innledende aktivitetene (øvelser, improvisasjoner og rollespill), som lærerrike, og at de bl.a. kunne leve seg inn i rollene, mens andre hadde problem med nettopp dette.

En elev, som er godt fornøyd med prosjektet, sier om dette i intervjuet:

- De innledende aktivitetene virka ikke så bra. ... Det var vanskelig å leve seg inn i de rollene.

Hun mener grunnen til at det var vanskelig å leve seg inn i de rollene de hadde under de korte improvisasjonene, var at de var for fjerne for dem, eller at utgangspunktet for improvisasjonene var for fjerne (jf. side 23f). Andre elever er kanskje preget av stunden tidlig i intervjuet, men gir uansett ikke uttrykk for at de innledende øvelsene fungerte spesielt godt;

- Det var vel bra det. - *Lærte du noe av det.* (Eleven sier ikke noe). - *Ikke noe spesielt?* Nei.

Det er tydelig at det for noen har vært spesielt morsomt å få jobbe i par, men at dette også har fungert forskjellig fordi parene har vært sammensatt på måter der ikke alle har fått til å fungere sammen. En av eleven beskriver dette problemet slik;

- Det kan være bra, hvis du får en person som er god å jobbe sammen med. Sånn at det blir noe ut av det.

Det at det var blanding av elever fra to klasser, gjorde at det kunne variere hvor godt elevene kjente hverandre, eller rett og slett hvor godt de gikk sammen. En av dem som har hatt en positiv opplevelse sier det slik;

- Jeg synes det var artig, å samarbeide med flere, og ... spesielt når vi var på biblioteket.

- *Det at det fikk være med den andre klassen?* (Eleven griner litt på nesen).

- *Ikke så mye det, altså.* Nei, det at vi gikk sammen to og to.

- *At dere jobba sammen i par?* Ja. Så lærte vi mer om å spille skuespill, og om roller.

En annen elev trekker fram at dette var lærerikt fordi det angikk deres kommunikasjon til daglig, og ikke bare det å agere.

- Det var ganske sånn lærerikt. Det var jo om ting som vi egentlig vet, men som vi ikke er klar over, på en måte. Med de der rollene, og sånn der der.

- *Hvordan man oppfører seg?* Ja, hvordan man oppfører seg.

De innledende aktivitetene er av flere oppfatta som lystbetonte og lærerike. En elev framhever det å jobbe med status som spesielt interessant.

- *Syns du det var interessant?* Ja, for man legger jo ikke merke til det.

- *Så du lærte litt om deg selv også da?* Ja

Andre elever kommenterer dette slik;

- Det var ganske artig, jeg har ikke holdt så mye på med skuespill og sånn, så det var ganske artig.

- Det var ganske artig, men det ble vanskelig fordi han jeg spilte mot fikk latterkramper hele tiden. - *Så du fikk ikke komme helt inn i det?* Jo da. Det var derfor vi flirte.

- Det syns jeg var artig. Noe annet enn vanlig skole. Vi lærte bl.a. noe om å ta ting på sparket. At vi ikke hele tiden må ha noe framfor oss for å lese.

- Jeg syns det var artig å prøve litt.

Men for andre er det artige det at de får gjøre noe annet enn vanlig skole;

- Bedre enn skole (smiler).

- *Var det noe interessant i seg selv, eller var det først og fremst bra å slippe vanlig skole?* Jeg syns ikke det var noe interessant, egentlig. Det er ikke mine ting.

Denne eleven er for øvrig positiv til mange av de seinere aktivitetene,⁵⁴ og illustrerer den tvetydighet og muligens ambivalens, som preger svarene til noen av elevene (jf. eleven som i spørreskjema skriver KJEDELIG etter å ha kryssa av for positive vurderinger av spillene). For enkelte elever kan det være vanskelig å uttrykke at noe på skolen er 'artig' eller interessant, og hvis man må si det, føles det nødvendig å nøytralisere slike utsagn etterpå.

Men for noen av elevene i dette prosjektet var problemet rett og slett at det var vanskelig å improvisere, 'å finne på', 'å si noe på sparket'. Det skyldes i noen grad at elever er forskjellig mht. evne til improvisasjon. Det kan også henge sammen med at det var et vanskelig tema, og dessuten mangler ved både oppgaver og instruksjon;

- Det var vanskelig, for vi fant ikke på noe å si.

- Var det vanskelig fordi oppgaven var vanskelig, for fjerne figurer, eller hva tror du gjorde det vanskelig?

- Vi fikk for lite informasjon om de figurene vi skulle ha.

En elev sier rett og slett; "Bob – bob", så for ham gikk nok dette på sparebluss.

Rollespill om nijab

Elevenes bakgrunn for å ta tak i rollespillet var ikke like opplagt som jeg trodde før prosjektet. Det kan også hende som jeg har vært inne på før i rapporten, at det å ha framføring av rollespillet, med fordel kunne vært kutta. Vi så riktignok bare ei av gruppene, men motivasjonen var ikke alltid på topp;

- Vi framførte det jo, men...

⁵⁴ Spillet i synagogen omtales som 'litt artig', og at 'det var jo noe interessant, egentlig. Det var i hvert fall ikke kjedelig'. Om hva som gjorde det mer interessant enn vanlig skole, sier han; "Det er noe nytt".

- Jeg synes det gikk greit... - *Det var ikke noe spesielt med det?* Nei.
- Jo, det ble ganske lærerikt, men det ble litt tull på vår gruppe. Fikk ikke sånn veldig mye ut av det.
- Jeg synes egentlig det fungerte ganske bra. Men vi fikk liksom så kort tid på å øve, og sånn.
- Det gikk litt bedre enn det vi gjorde før. Det ble jo litt diskusjon.
- Nei, det var jo artig.

Rollespillet ble noe mer krevende enn antatt, og fokus ble mer på framføring enn på det å skape roller og gjøre et samspill i gruppe. Rollespillet kunne med fordel hatt et annet og enklere tema, sånn at oppmerksomheten ble retta mer mot det å etablere en rolle og gå i spill med andre.

Gruppearbeid med framlegg

En elev som synes gruppearbeidet fungerte bra, legger til at hun kunne dette fra før (og mener da sannsynligvis at hun hadde kunnskaper om 2. verdenskrig og jødeforfølgelser), for hun legger til; "Fordi da lærer man enda mer om det. Du lærer enda mer om bakgrunnen for jødene, og Vilnius".

Noen hadde lite utbytte av dette;

- Det gikk egentlig ikke så bra, jeg synes jeg lærte litt lite av det.
- *Er det noe vi skulle ha gjort annerledes?* Nei, jeg vet ikke. Min gruppe fikk det ikke så godt til. Vi leste ikke i gjennom, vi bare fordelte hva vi skulle si, og så vi litt på det hver skulle si.
- Det gikk jo ganske bra, egentlig.
- *Lærte du noe av det?* Ja. - *Hva nytt synes du at du lærte?* Jeg husker ikke (ler).

Men det var også noen som hadde en foremning om sitt utbytte:

- Det fungerte ganske bra, synes jeg.
- *Så du lærte noe av det?* Ja.
- *Kan du si noe om hva du lærte?* Det var jo om de der motstandsgruppene, de jødiske motstandsgruppene, de drev motstand med våpen og sånne ting, og litt om hvordan det fungerte i konsentrasjonsleirene.

En annen elev sier;

- Det var litt kort tid til å framføre det og sånn der, men det var faktisk bedre enn jeg hadde trodd, det ble litt lettere når vi satt i grupper.
- *Så det fungerte det også?* Det var jo noen som ikke ville framføre eller si noe, men samarbeidet gikk ganske greit.

En elev kommenterer samme erfaring slik;

- Det var noen slappe folk på gruppa mi, så vi andre måtte gjøre det (litt uklart).
- *Så det var en vanskelig gruppe, men lærte du noe av det?* Nei...
- *Enn det de andre la fram?* Ja, litt.
- *Har du noen formening om hva vi kunne gjort annerledes, for at det kunne blitt bedre?* At vi hadde blitt litt mer interesserte i det, sånn at ikke noen ødelegger for andre.
- *Skulle det vært lagt opp på en annen måte, sånn at de kunne blitt mer interessert, eller er det generelt sånn at de ikke blir med på ting?* Jeg tror det er generelt.

Det fins også sterk kritikk av måten noen medelever fungerer på;

- Jeg var på ei gruppe med to jenter som saboterte.

Dette var en aktivitet som ligner det eleven er vant med i skolen, og de er også sannsynligvis vant med at ansvaret fordeles ujamnt, og å forsøke å takle det. Når elever oppfatter at andre trekker seg unna ansvar, eller saboterer, kan det ha mange årsaker, som i stor grad vil dreie seg om hva slags klima der er mellom elevene, og mellom de to aktuelle klassene, på forhånd.

Min idé med gruppearbeidet var at elevene også skulle tilegne seg noen faglige kunnskaper, og at dette dessuten ville kunne tjene det seinere spillet. De undersøkelsene elevene gjorde burde vært organisert annerledes, for eksempel med åpning for større grad av egne undersøkelser på nettet. Men i den aktuelle situasjonen var det dette vi fikk til, og for noen fungerte det. Av og til blir en lærer fornøyd med det.

Filmer

Det ble vist to filmer, den første om Tysklands program for utrydding av psykisk utviklingshemmede og såkalt tilbakestående individer (se note 19). Det ble også vist til film etter Weiskopfs fabrikk, *Viljens triumf*, som er spilt inn i Auschwitz (se note 13 og 27). De ble vist i ulike faser av spillet, og ble stilt spørsmål om ved hver for seg i spørreundersøkelsen, men ble kommentert samla i intervjuet. Jeg oppfatta etter visningene og spørreundersøkelsen at mange elever ikke var positive til filmene, selv om de også kunne si at de var lærerike. Jeg fornemmet at de hadde en form som ikke helt var på linje med elevene, og de ble derfor slått sammen under intervjuet.

Elevene hadde svært ulike oppfatninger om filmene, og det var gjerne slik at enten likte man dem begge, eller så likte man ingen av dem. Blant dem som gav uttrykk for at de ikke likte dem, var det også flere som fant dem lærerike. Elevene har her kommet med utsagn som;

- De var veldig bra.
- Den siste filmen vi så ble litt kjedelig, fordi det ble litt sånn lenge.
- Det var kanskje litt vanskelig å følge med, for det var litt kjedelig stoff. Men det var interessant likevel.
- Ja, den (siste) var kanskje litt lang, men det interesserte meg å se.
- De var jo ganske interessante, å få se hva de gjorde med de som var funksjonshemmet.
- Den med bokseren syns jeg var ganske kjedelig.⁵⁵ Den andre var ikke akkurat artig å se, at tyskerne gjorde sånt mot folk, men det var jo interessant å se det likevel.

To av guttene framhevet i begynnelsen av intervjuet filmene som det egentlig interessante, (men viste etterpå til positive opplevelser også av spillet).

- Lærte litt av filmene. De var ikke så artig, men jeg lærte litt av dem.
- Jeg syns filmene var interessante, jeg syns ikke skuespillet var interessant.
- *Hva var interessant med filmene?* Du lærte mer om krigen, og sånn.
- *Var de bra begge to?* Ja, det syns jeg.

⁵⁵ Det er interessant, fordi eleven er svært positiv til det meste av prosjektet, og gjorde en god innsats i det.

En elev husker ikke filmene, og en annen sier om filmene at

- Det var stort sett bare å sove.

En annen synes filmen fra Auschwitz ble for langtekkelig og derfor kjedelig, mens den første vakte større interesse;

- Det var interessant å se hvordan de behandla andre folk.

Ei av jentene beskriver sine reaksjoner noe mer utførlig;

- De synes jeg var forferdelige, jeg synes det var veldig ekkelt. Jeg ble lei meg da jeg så dem, sånn som de ble behandla. Jeg synes det var bra at vi fikk se hvordan de egentlig hadde det. Men det var jo forferdelig det som skjedde.

Det gikk også fram av spørreundersøkelsen at filmene vakte forskjellige reaksjoner, men at de også ble oppfatta som lærerike av flere av de som syntes filmene var kjedelige. Filmene tjente derfor noe av hensikten, men det kan selvsagt vurderes om det fins mer egne filmer. Det å vise denne type dokumentasjon og fiksjonsfilm basert på dokumentasjon, gir elevene både mer informasjon og impulser til egne spill.

3. Hovedspillene

'I synagogen'

Flere kommenterer at det var en del uro i dette spillet. Fnising og fotografering med mobiltelefon markerte både at flere elever ikke var i rolle, eller søkte å beskytte seg mot spillet. En elev kommenterer dette slik;

- Jeg synes det ble mye fliring, men det ble bedre etter hvert.

- *Var det noe som gjorde at det gikk bedre?* Ja, når du var den tyske nazioffiseren, men når vi snakka ble det mer komisk.

Dette ble også kommentert etter dette spillet, at for eksempel mitt 'Heil' til Gens stramma de andre opp litt, sånn at de opplevde situasjonen som 'mer ekte'.

I den andre gruppa ble spillet både preget av innledende tekniske problemer og av en av guttene plasserte føttene på det hellige podiet. En av de andre, som omtaler spillet som 'litt artig', beskriver denne situasjonen:

- Nei, det ble jo ikke spesielt noe høytid der, det var en som ødela litt der. Med føttene på bordet hele tiden, og...

- *Så det var vanskelig å få noen høytidsfølelse der?* Ja. og liten disiplin. Hvis det hadde vært der, så tror jeg det hadde vært mer.
- *Men det at han ikke fikk ha føttene på border, hva tror du om måten det ble gjort på i spillet?* Han gjorde det bare for å provosere.
- *Ble det mulig å kjenne høytid etterpå?* Jo litt, når man så han tok de ned. Og når rabbineren tok opp en og en, i stedet for alle på en gang (for å tenne lys).

Det blir også kommentert at få tok ordet når dr. Weiner bad om hjelp til å finne ut av sykehusets dilemma (insulin). Noen av rollene, som dommeren og rabbi, fikk skult instruksjon, der de skulle gå mot å velge bort de sjukeste.⁵⁶

Mitt opplegg var å utfordre de andre til å ta stilling til de argument som ble lagt fram av meg som lærer-i-rolle og de motargumenter som dommer og rabbi kom med. Når få deltok i debatten, kan det ha flere årsaker. Noen elever var fremdeles ukomfortable med å skulle improvisere, noen forstod kanskje ikke situasjonen. Noen er redd for å si sin mening, og det kan man si også smitta over på rollen.

Men det går fram av ett av intervjuene at noen rett og slett var usikre på om de kunne ta ordet, siden noen hadde fått skjult instruksjon. En elev sier om denne usikkerheten;

- *Det (spillet 'I synagogen') var OK, men det var dumt at ingen turte å si noe, i tillegg til oss som hadde fått instruksjon og fikk øve. De visste jo ikke hva de skulle si. Om de skulle støtte den ene meningen eller den andre. Og så ble det kanskje litt artig og sånn, sånn at vi flirte.*
- *Sånn at de ikke kom helt inn i rollen sin?* Ja.
- *Var det noe mer å si om synagogespillet? Hadde du noen opplevelse av at du var i en synagoge?* Det var jo litt sånn der ekte, da.
- *Hva var det som gjorde det litt ekte?* Det var jo de detaljene.

Andre elever kommenterer hvilke detaljer som gjorde at det opplevdes som ekte; seremonien rabbi ledet, at rabbi hadde en kalott (*kippá*), at menn og kvinner satt på forskjellige plasser.

⁵⁶ Se beskrivelse av enkelte, sentrale rolle, side 38.

- Det var interessant å se hvordan en jødisk gudstjeneste var, på en måte. De gjorde ikke så mye de som satt der, men vi så jo hvordan den foregikk.

- Ja, rabbien og sånn som vi satt.

- Jeg synes det var artig, egentlig. Jeg synes det var artig å spille, og se hvordan det var.

- Jeg synes det fungerte bra. Det var jo akkurat som om du satt i en synagoge, det var jo en gudstjeneste. Det ble litt virkelig, på en måte.

- *Er det mulig å si hva som gjorde at det ble virkelig?* Du hadde liksom en prest – rabbi – som stod der med en kalott oppå hodet, det var jo fullt av folk der, med kvinner på ei side og menn på den andre, det gjorde det virkelig, på en måte.

- At kvinner ikke fikk lov til å si noen ting, og diskusjonen, om hvem som skulle kunne få overleve ...

- *Ja, det var et dilemma, hva sykehuset skulle gjøre ... Ja. - Hvordan opplevde du det? Var det et vanskelig dilemma, hva tenkte du om det? De hadde ikke nok insulin til alle. Hvis alle fikk, ble de fri i løpet av noen måneder. Hvis de kutta ut til de sjukeste, så kunne de yngste og friskeste leve. Det ble på en måte rett i den tida.*

- *Så det er mulig å forstå det, hvis de gjorde det?* Ja.

Andre elever opplevde ikke situasjonen som ekte, og det gjorde det også vanskeligere å engasjere seg.

- Det var litt fjernt ja. Jeg følte ikke noe ...

Noen elever opplevde dilemmaet som fremmed, og engasjerte seg derfor ikke;

- Tja, folk så jo ikke på det som noen viktig sak, de tenkte ikke over hva det var, og så gidde de ikke å prate om det, og si hva de mente.

- *Da vi hadde avstemning, stemte de fleste for at vi skulle kutte ut til de sjukeste. Det tror jeg var for at det var sånn at de som var i mot skulle rette opp handa, og da turte de ikke, så det kunne liksom godt ha vært andre veien.*

Dette er interessant, for det kan si noe om atmosfæren blant elevene, og redselen for

å stikke seg ut.⁵⁷ Elevene var ikke fortrolige med spillsituasjonen, og turte ikke ta initiativ. Det kan si noe om at spillet 'I synagogen' kom for tidlig, og at dette forløpet kanskje var for krevende for elever uten tidligere erfaring med dramaforløp. Dette var noe jeg tenkte gjennom også før prosjektet, men her var det også et poeng å teste ut opplegget. Det er dessuten et poeng at 'I synagogen' var som en eksposisjon å regne for 'Weiskopfs fabrikk', og den delen av spillet ser det ikke ut til at noen elever ville vært for uten. Det hadde neppe fungert slik det gjorde uten det forarbeidet som lå i de tidligere fasene, og eksposisjonen.

Den ene av de to som spilte rabbi sier på spørsmål om hun lærte noe av sin rolle;
- Ja. Og fordi man måtte gjennomføre noe man egentlig ikke hadde lyst til.

'Weiskopfs fabrikk'

Spillet i 'Weiskopfs fabrikk' var hovedspillet i dramaforløpet, og dramaforløpet var bygget opp for å forberede elevene til dette rollespillet. Her ville jeg la elevene undersøke og få en erfaring nazismen som herskerteknikk og maktutøvelse, og konfrontere dem med noen situasjoner der de måtte foreta noen avgjørelser. Selv om disse avgjørelsene ikke endra vesentlig på hvordan spillet ble avslutta, ville elevenes atferd i spill likevel kunne påvirke og endre deler av handlingsgangen.

Spillene i de to hovedgruppene ble da også svært forskjellige. I den første gruppa avslørte ikke verken Weiskopf eller de jødiske arbeiderne straks hvem som hadde vært der, og det ble mulig for meg å rulle opp saken. I den andre gruppa sa Weiskopf med en gang hva som hadde skjedd, og jeg måtte derfor endre mitt eget spill, der jeg forsøkte å utsette oppdagelsen av hvor motstandsfolkene var.

Det ble en del fnising her også, som er kommentert før. Det var fnising både under opprullinga og i sluttscenen, da de jødiske arbeiderne ble skutt. Det er lite å si på at elevene på denne måten beskytta seg selv, ikke minst i sluttscenen. Det brøt med fiksjonen, og ødela for noen andre elever, som irriterte seg over dette. Men det var ikke mer knising enn man kanskje må regne med, og det var ikke slik at det forstyrra

⁵⁷ Jf. det jeg har kommentert over om de problem jeg hadde med å få metoden 'Møte med figur' til å fungere.

vesentlig. En av elevene sier dette om denne situasjonen;

- Jeg syns det (spillet i Weiskopfs fabrikk) fungerte veldig bra. Men da vi ble skutt ned, og noen ikke lå i ro (rister på hodet), det syns jeg veldig mange flirte, og det syns jeg ikke man skal gjøre.

Selv om temaet var alvorlig, og ble oppfatta som alvorlig, kunne elevene finne glede ved det;

- Det var jo et alvorlig tema, men det var jo artig å se hva vi egentlig kunne spille. Det var også veldig interessant og spennende.

En elev viser til at spillet ble bedre fordi elevene fikk klarere roller, og fordi det ikke fikk skli ut av seg selv;

- Det (spillet i Weiskopfs fabrikk) syns jeg gikk greit, alle fikk hver sine roller, alle hadde noe å gjøre og kunne kjenne at de var en del av spillet, så det var bra. Det ble jo litt fliring da og, men så tok jo du i ei av oss, og da ble det litt artig.

- *Når du sier det ble artig, hva mener du med det?* Det blitt mer alvorlig, vi ble mer med i spillet i stedet for å sitte å flire.

- *Så artig her det betyr at spillet ble bedre?* Ja, det blir sånn at vi får til noe, og da blir det artigere å spille.

En annen elev sier det slik;

- Det (spillet i Weiskopfs fabrikk) syns jeg ble artig.

- *Hva tenker du på når du sier at det var artig?* Det var artig fordi du fikk engasjere deg selv. I et skuespill, på en måte.

Her ser vi igjen at bruken av ordet 'artig' viser til flere ting. Det brukes både i betydningen at spillet ble mer interessant og engasjerende, og at det fikk større alvor. Flere framhever at de fikk følelsen av å være i en ekte fabrikk;

- Jeg fikk i hvert fall følelsen av å være i en fabrikk der.

- *Hva var det som gjorde det?* Musikken, det at vi var i garasjen, flaggene, møblene...

- Det var ganske interessant, det hørtes jo ut som en fabrikk, lydene da vi stod utenfor. Kanskje burde det vært litt større areal. Litt mer folk kanskje. Ellers så var det ganske bra.

Noen elever tok initiativ som fikk betydning for spillet, og det er interessant å se at noen av dem gikk ut av rolle, ble enige om et initiativ, og så gikk i rolle og utførte det de var blitt enige om. Eleven som spilte arbeidsformannen Judith i den første gruppa forteller;

- *Du hadde en spesiell rolle, Judith, hvordan var det å spille henne?* Det synes jeg var veldig artig, å spille henne. - *Fant du på noen spesielle ting, som ikke jeg hadde bedt deg om?* Ja, det tror jeg var mesteparten ... (ler).

- *Det er jo helt utmerket, men jeg lurer på hva det var for noe og hvordan du tenkte om det?* Du bad meg gå rundt å sjekke at alle gjorde jobben sin, og det gjorde jeg jo, og så banket jeg i bordet hvis folk ikke gjorde det. Jeg gav beskjed til Weiskopf at den og den personen ikke jobba, og så gikk jeg litt rundt og så på hva som skjedde. Jeg var jo med og fant journalistene, og brølte hvor de var.

- *Hva tenkte du om det da?* Jeg tenkte at, selv om spillet var greit nok, så skjedde det ikke noe da, og Gens, han fant dem jo ikke (motstandsfolkene, min anm.), så derfor tenkte jeg at jeg kunne gjøre det og se hva som skjedde. Så snakka vi om det, og ble enig om å gjøre det.

- *Hvem ble enig om å gjøre det?* Jeg snakka med (), som spilte en av de to journalistene, og så ble vi enig om at vi skulle gjøre det. Så gjorde vi det, og de sprang, men du fikk jo tak i dem.

- *Så du snakket med dem utenfor rolle?* Ja, jeg spurte om vi skulle se hva som skjedde, hvis de ble funnet.

For noen av elevene var det slik at selv om de ikke tok egne initiativ i spillet, påvirka de spillet gjennom sin egen opplevelse av det – gjennom den stemning som ble etablert. Når jeg brakte inn motstandsfolkene, var det for å skape en valgsituasjon for elevene, der de skulle ta stilling til om de ville følge oppfordringa om å stenge fabrikk (eller selv forlate den), kaste dem ut eller avsløre dem for Kittel. En av elevene forteller om en helt annen forståelse av situasjonen.

- *Hvordan opplevde du det at de sa de var motstandsfolk?* Jeg ble litt lettet.
- *Ble du lettet?* Ja, sånn at nå ville vi kanskje komme oss av gårde...
- *Å ja, sånn. Så du fikk noen forhåpninger?* Ja. På en måten.
- *Men så skjedde det motsatte. Tenkte du noe om det?* Nei, absolutt ikke. Jeg tenkte da vi satt der, hvordan skal vi komme oss av gårde, liksom. Jeg hadde liksom trodd at skuespillet skulle bli helt annerledes enn det ble.
- *Hva hadde du trodd?* Jeg trodde at når vi satt der, så kom de som skulle få oss ut der i fra, så ville vi ble med de, og så ville noen klare å rømme og noen ville bli drept.
- *Hva synes du om den retningen det tok?* Det synes jeg var veldig bra egentlig, det var greit.

En elev sier det slik;

- Det gikk klart mye bedre. Flere pratet og ble med i spillet.
- *Var det noe spesielt som gjorde at det ble slik, tror du, at flere ble med?* Hver enkelt ble spurt hva som hadde skjedd, og det var flere tydelige roller.

Flere elever fikk opplevelsen av at de her fikk vite 'hvordan det var';

- Det synes jeg var veldig greit, det var en artig opplevelse, jeg lærte mer om hva som foregikk og hvordan det var.
- Det var sterkt å se hvordan jødene ble behandlet.

Dette er interessante uttalelser, som peker på at (i hvert fall) flere av elevene ikke oppfatta at dette var noe som skjedde med dem, men at de fikk tilgang til noe som hadde skjedd andre. Denne opplevelsen, at dette skjedde her og nå med noen andre, ble forsterket av det at elevene ikke kjente til gangen i forløpet, at det oppstod uventede situasjoner.

Det fins både dramapedagoger og andre som er svært kritisk til en slik struktur, og bruk av virkemidler, fordi den gir læreren for stor makt. Det at elevene ikke er forberedt på sterke situasjoner, gjør at deres reaksjoner heller blir deres egne reaksjoner enn rollens⁵⁸.

⁵⁸ Jf. Bolttons kritikk av *katarsis*, Bolton 1979; 111. Se også Allern 2003; 79.

Det var ingen elever som gav uttrykk for at de opplevde det slik, men det betyr ikke at innvendingen ikke kan ha noe for seg. Men elevene avviste at det var for sterke virkemidler, og det er grunn til å tro dem når de viser til egne erfaringer fra film, video og data.

Den stramme strukturen gir læreren åpenbar makt, men det vil ethvert publikum være utsatt for, som ikke kjenner historien de ser framstilt. Men her er elevene mye sterkere involvert enn et teaterpublikum vil være, som i det minste er beskytta ved det at de er tilskuere. Her er elevene både tilskuere og aktører. Men det er nettopp denne dobbeltheten som etter min mening gir dramaforløpet styrke.

- Jo, det var svært spennende, det at vi var i den kjelleren gjorde at det ble litt sånn bra, det ble nesten som om vi var der.

- *Hva tror du gjorde det sånn at det virka ekte?* Lyset, at folk hadde på de jakkene, med sterke farger på klærne, at de gjorde noe på en måte ...

- *At de holdt på med klær?* Ja.

Om å gjenta

Det er før vist til at begge gruppene ønsket å gjøre spillet i Weiskopfs fabrikk en gang til, og i den andre gruppa gjorde vi det. I denne gruppa avslørte Weiskopf straks hva som hadde skjedd, og vi snakka om dette. Vi ble enige om at de skulle vente med å avsløre, og at ikke alle skulle bli stilt opp og skutt til slutt. Det gjorde den andre versjonen mer til deres spill. Det ble likevel ingen 'høydare', av minst to grunner. For det første ble det nå nærmest umulig å avsløre hva som hadde skjedd; journalistene hadde gått og ingen hadde sett eller hørt noe spesielt. Derfor gikk spillet mer på tomgang, det ble knapt noen tråd å nøste i. Dessuten gikk sikringene, så vi mista effekten av lyset, og dermed tapte spesielt sluttscenen mye kraft.

En av elevene kommenterer dette:

- Det gav jo ganske annen effekt andre gangen da vi mista lyset.

- *Foretrakk du andre gangen?* Nei, første gangen, det ble mye sterkere da. Vi mista veldig mye effekt da lyset forsvant.

Å spille uten manus

De fleste elevene synes det var en fordel å spille uten manus, selv om det var vanskelig å skulle finne på det de skulle si selv.

- Jeg tror egentlig at det ble litt lettere.

- Det hadde kanskje blitt litt mer skuespill, på en måte, men det ville ikke blitt så ekte hvis vi hadde hatt replikker.

- *Det ble mer ekte?* Ja, men det kommer jo an på – hvis man bare tuller så blir det ikke mer ekte.

- Jeg syns faktisk at det ble enklere, for da slapp man å huske replikkene. Man kunne finne på underveis. Hvis du skal ha manus, må du jo pugge alle replikkene. Jeg syns det ble lettere å spille, du må være litt kreativ, du kan ikke bare stå der og si; oj. Jeg tar det på sparket.

Andre elever sier det slik;

- Det gjorde stykket mer interessant, egentlig. Det ble kanskje mer ekte, enn hvis vi skulle lest fra ark.

- Hvis du har et manus du skal gå et etter, har du ikke egne meninger.

Å spille uten manus gjorde tydeligvis mulig å påvirke rollen, og koble den til egne meninger. Men noen elever ville foretrukket manus (uten at det betyr at de vet hvordan det hadde blitt).

- Hvis man har folk som er flinkere til å spille, som er mer vant med det, så tro jeg det går mye bedre.

- Ja, det var litt vanskelig. Det ville vært bedre med manus, for da fikk man vite hva man skulle gjøre.

- *Tror du at i den situasjonen dere var, at det gjorde det lettere eller vanskeligere å ikke ha manus?* Det var vanskeligere uten manus, ja. Vi slet litt med å finne på hva vi skulle si, og ...

En av elevene som spilte Weiskopf sier om dette;

- Det ble jo litt mer ekte da, for han (Weiskopf) visste vel heller ikke hva han skulle si, han måtte bare finne på noe.

En elev forteller at det var spesielt vanskelig å spille uten manus i første del ('I synagogen');

- Jeg synes det var spesielt vanskelig i begynnelsen, og særlig i spillet I synagogen, fordi vi ikke visste om vi kunne si noe. Noen hadde fått roller, og visste hva de skulle si. Vi andre visste ikke om de hadde fått beskjed om hva de skulle si, og vi ble usikre på hva vi kunne gjøre. Det ble rart, for om du ville si noe, så turte du ikke.

- *Så det ble uklart?* Ja, om du kunne si noe eller bare skulle sitte der.

Det er ikke alle som ser noen forskjell;

- Jeg vet ikke. Jeg tror det ville vært akkurat det samme (om vi hadde hatt manus eller ikke).

- *Hva synes du om å ikke kjenne hele historien, og møte overraskelser i spill? At dere ikke vet alt som skjer?* Det var – litt artig. (ler litt). Det var litt artig, det.

Det er også noen av de som foretrekker manus, som også mener at overraskelser i spillet gjorde det mer interessant;

- *Hva synes du om å spille uten manus?* Det er grunnen til at det ble så stille.

- *Hva synes du om å ikke kjenne hele historien, og møte overraskelser i spill?* Du får sikkert et lite sjokk, når du sitter der og spiller.

- *Tror du det stimulerer spillet, eller hindrer det spillet?* Nei, det gjør det jo mer spennende å spille.

Et manus ville ikke så lett kunne gi denne type overraskelser, som eleven sier gjorde spillet mer spennende. Det ville kreve at eleven klarte å skille tydelig mellom sin egen kjennskap til historien, og rollens opplevelse av den.

Det er mitt inntrykk at dette er en gjengs oppfatning, og at denne spenningen om hva som kommer til å skje, virka motiverende. Det følger den type forventning som kjennetegner det lineære plottet. Det kan gi en idé om at handlingen er gitt og uforanderlig. Men som vi så over, er det også rom for den type initiativ, som kjennetegner spill; la oss se hva som skjer hvis vi gjør det eller det (Judith varsler hvor journalistene er, og de flykter).

Virkemidler

Det er ingen av elevene som gir uttrykk for at det ble brukt for sterke virkemidler, og jeg fant underveis at det måtte såpass sterke virkemidler til. Noen av elevene kommenterte dette;

- Nei, våpenet gjorde det jo bare mer sånn ekte, på en måte. De hadde vel våpen i virkeligheten og det ville ikke blitt like skummelt uten våpen.

- Det ble mye bedre med lys, og spesielt lyden, det kom lyd og musikk som passet.

- *Merket du det?* Ja, og så var det litt lyd da vi kom til arbeidsplassen, det var bra.

- *Har du noen mening om vi brukte for sterke effekter?* Nei, det tror jeg ikke.

- *Enn det at jeg hadde våpen i spill?* Nei, det – soldatene hadde jo våpen.

- Nei, det var ikke for sterkt, det var jo skuespill, så det var ikke så farlig.

- *Vi brukte en del effekter, lys, lyd og musikk.* Det var kanskje det som gjorde at det ble så bra, at det en sånn ekte stemning.

- Det spørs jo, hvis man går ned i klasstrinn, på en måte. Men for oss, så er det jo ganske mye sånt som skjer. På TV og sånn der. Det var egentlig ikke for sterkt, nei.

En del elever har selv opplevd sterke ting, og derfor snakket jeg med et par elever om de ville delta, eller om de ville se dette sammen med lærerne. De aktuelle elevene ønsket å være med.

En av elevene synes det ikke passa seg at det kom maskingevær lyd og ble drept folk uten at våpenet ble retta mot dem.

- Når du holder våpenet sånn (viser), og så kommer det lyd, det blir umulig.

Jeg forklarte før spillene at jeg ikke kom til rette våpenet mot noen, og det derfor var med for å antyde. Jeg demonstrerte også at våpenet var blokkert.

- *Men da journalistene kom, så var det en annen type musikk.* Ja, litt mer skummel musikk.

- *La du merke til den?* Ja, da vet du at nå kommer det til å skje noe skummelt, et eller annet, og det er jo egentlig ganske bra å ha med.

- Jeg fikk en sånn ekkel følelse av; hva skjer nå, liksom.
- *Brukte vi for sterke effekter i noen del av spillet?* Nei, det syns jeg ikke.

Lærer-i-rolle

Elevene var ukjente med drama i skolesammenheng, bortsett fra at den ene klassen hadde laget et spill mot mobbing året før. Noen elever er med i lokale amatørteater, men det å delta i et improvisert dramaforløp, og i spill med lærer-i-rolle, var de ukjent med. En av disse elevene kalte dramaformen lærer-i-rolle 'litt spesielt'.

Jeg markerte de ulike funksjonene ved at jeg hadde tydelige kostymer i rolle, og en flisjakke som lærer/instruktør.

- Det syns jeg fungerte bra. Det var jo et skille mellom når du hadde på klær i rolle og ikke hadde disse klærne på ... det syns jeg var et fint skille.
- *Tror du det ble lettere eller vanskeligere å spille da?* Lettere. Da vet du når læreren er instruktør og når læreren er i rolle.

- Jeg tror vi trengte det, at du kunne hjelpe oss litt. Det gikk bra, syns jeg.
- Det fungerte egentlig bra, vi fikk jo hjelp inni mellom på en måte.

Men noen elever ble usikre, fordi de stod overfor en svært annerledes figur når lærer spilte nazisten Kittel og når lærer var lærer.

- Det ble litt merkelig, når du hadde på deg (kostymer), så kunne vi jo nesten ikke snakke til deg. Eller, jeg vet ikke. Det var ikke vanskelig å vite når du spilte og når du var lærer, men det var litt rart når du hadde på deg kostymer.
- *Var det rart at en voksen spilte noe sånt, var det dét som var rart?* Kanskje vi burde kunne fått stille deg noen spørsmål før vi spilte, som elever.

Det er jo en god idé, og ville kanskje ha gjort det lettere for elevene å forholde seg til min rolle i spill.

Flere gir uttrykk for at bruken av lærer-i-rolle gjorde det lettere å spille. Når elevene ikke har manus, men utfordres i situasjoner forberedt av lærer, gjør dramaformen lærer-i-rolle det mulig for læreren å påvirke spillet innenfra, og å hjelpe elevene til utføre sine roller.

- Det gjorde det mye lettere å spille. Men jeg vet ikke.
- Det ble lettere å spille.
- Jeg synes det fungerte bra. Det blir lettere å spille, for da får du veiledning.
- Jeg synes det var bra, fordi hvis vi skulle gjort alt selv ville det blitt vanskelig. Men vi fikk forklart hvordan vi skulle gjøre ting.

En elev gir uttrykk for at han tror spillet ble vanskeligere med lærer-i-rolle;

- Jeg tror kanskje at det ble vanskeligere.

4. Drama i skolen

Det er mange positive reaksjoner i intervjuene på å bruke drama i skolen, og flere markerer hvorfor de synes det. Men det er påfallende at få av dem kan si hvordan drama kan brukes i andre fag, eller i andre situasjoner enn det vi nettopp hadde gjort; om et historisk tema. Man kan da heller ikke regne med at verken elever eller lærere skal kunne ha noen sterk formening om bruk av drama i skolen, hvis de ikke har noen erfaring med det.

Selv om man kan anta at det å gjøre noe nytt og annerledes, dvs. noe som bryter med tradisjonell skolehverdag, i seg selv oppleves som positivt, gir mange elever uttrykk for klare meninger om hvorfor dette ble et bra prosjekt for dem.

- Det synes jeg er veldig bra, når du har drama så sitter ikke bare der og leser, da lærer du mer, du får det inn på deg sånn at du greier å huske det bedre etterpå. Når du leser, så er det ofte sånn at du nesten ikke husker det etterpå. Du kan lese mange gang, men likevel ikke huske det etterpå.

- Det blir jo mye artigere, og da blir vi jo mer åpen for å lære det, på en måte, fordi det er så kjedelig å lese fra ei bok, du husker det så godt etterpå.

- Man husker det kanskje bedre. Det er viktig.

- *Har du noen formening om det kunne ha vært brukt i andre deler av undervisningen i skolen?* Ja, det kan hende. Jeg vet ikke hvor.

- Jeg lærte jo mye mer om dette av å lage et skuespill ut av dette enn bare å lese i bøker, det gjorde jeg.

- *Har du noen formening om det kan fungere i andre situasjoner i skolen?* Ja, det tror jeg. Ja, absolutt.

- *Hva syns du om å bruke drama i skolen?* Jo, jeg vet ikke helt, det fungerer vel bra det...

- *Tror du at du lærte noe annet, eller at du lærte på en annen måte?* Ja, vi lærte jo ikke bare om jødene, men også om de rollegreiene og sånn....

- *Tror du at det kan brukes ellers i skolen?* Ja, det tror jeg, egentlig.

- Det syns jeg er veldig positivt. Jeg lærte jo på en måte mer, liksom, jeg kom bedre inn i historien om jødene, enn hvis jeg bare skulle ha lest i en bok. Det ble bedre når man kunne oppleve det selv, sånn med skuespill.

- Det er bedre enn å sitte på pulten og skrive og lese.

- *Tror du det kan brukes mer?* (Nikker). Jeg syns vi burde hatt mer av det.

- Jeg syns det er bra, jeg syns at det blir mye artigere og mer interessant på den her måten, i stedet for å sitte i klasserommet – da blir det bare kjedelig.

- *Tror du det kan brukes i annen undervisning i skolen?* Det vi gjorde dreide seg mye om historie. Ja, det er kanskje mest i historie at man kan bruke skuespill, og at det blir mest interessant.

En elev som innledet med å si om drama at 'det er ikke mine ting', og at 'skuespillet ikke var interessant', konkluderte likevel slik;

- Det er jo mer spennende enn vanlig skole.

- *Men er det noe som fungerer dårlig med det?* Nei...

- *Du var inne på at man kanskje husker bedre?* Ja, man husker bedre.

- Jeg syns det er mye artigere enn vanlig skole.

- Det er jo artig. Det er mye lettere å lære sånn, enn i skoletimer, der man kan sovne av.

- Det syns jeg er artig. Og å få gjort noe annet.

- *Er det viktigst at dere får gjort noe annet, eller?* Nei, det er ikke det som er viktigst. Du lærer jo noe om krigen, og hvordan de hadde det.

- *Hva tror du om å bruke det i andre skolesammenhenger?* Det tror jeg ville være bra.

- *I andre sammenhenger enn om krigen?* Det vet jeg faktisk ikke. Men det er en artig måte å lære å, for man får gjort noe selv. Vi får prøvd det, gjøre det i praksis.

- Det var artig å prøve. - *Tror du det kan brukes i andre fag?* Det er vel mest i historie at man kan spille. Det er kanskje mest egna til kjente ting. Ting man har lært om før.

- Jeg synes det er bra, sånn at vi får vite hva som egentlig har skjedd. Det er greit at vi har lest om det, noen bøker og sånn der, men det er jo ikke det samme.

- *Hva er det da som blir annerledes?* Du får oppleve mer. Hvis du sitter og leser for eksempel om folk som blir skutt, så forstår du det jo, men det blir jo ikke det samme som når du får oppleve det selv, på en måte.

- *Tror du det kan brukes i annen undervisning?* Jeg vet ikke, det kan godt hende.

*

Det inntrykk disse intervjuene etterlater seg er at det er et behov i skolen for mer variert undervisning, og at drama kan være ett av flere mulige grep for å det til. Det er positiv interesse både hos lærere og elever, men det kreves også at skolene tilføres denne type kompetanse.

Konklusjon

Dramaforløpet om Holocaust ble gjennomført som forberedelse til elevenes tur med Hvite busser til tidligere tyske konsentrasjonsleire. Hvordan det fungerte som forberedelse er ikke undersøkt spesielt. Intervjuene ble gjennomført før bussturen. Mitt ønske var å undersøke om prosjektet endra noen holdninger, og hva elevene mente om prosjektet, og spesielt bruk av drama. Hvis elevene ble intervjuet etter turen til Berlin, antok jeg det kunne bli mer problematisk å si noe om hva som var en virkning av turen og hva som var en virkning av prosjektet. Når jeg gikk inn i prosjektet, var det fordi skolens ønske om forberedelse til turen med Hvite busser falt sammen med mitt ønske om å prøve ut dramaforløpet i skolen. Jeg ønsket da nettopp å undersøke mulige virkninger av prosjektet på elevenes holdninger, og å teste selve dramaforløpet.

Denne rapporten inneholder a) en del bakgrunnsstoff, b) en presentasjon av hvordan prosjektet ble planlagt og gjennomført – med mine kommentarer til gjennomføringen, c) presentasjon og drøfting av metoder som er brukt, d) en undersøkelse om holdninger før og etter prosjektet, e) elevenes vurdering av prosjektet, og min konklusjon.

Hvordan kan dramaforløp bidra til å undersøke holocaust under 2. verdenskrig, med utgangspunkt i jødeghettoen i Vilnius?

Jeg har vegret meg i mange år for å gjøre et slikt prosjekt i skolen, fordi jeg har vært usikker på om det er et for vanskelig tema og inneholder for sterke virkemidler. Det er lite tvil om at dette er et vanskelig tema, men vanskelige tema har også sin plass i skolen. Det er mulig at denne type stoff må fordøyas over noen år, og at det etter hvert blir mer tydelig for elevene hva de har vært gjennom. Det finnes selvsagt andre måter å gjennomføre vanskelige tema på enn det vi gjorde, også med drama som undersøkelsesform.

Erfaringen fra dette prosjektet tyder likevel ikke på at det har vært for sterkt. Hovedspillene ser ut til å ha vært egna til å demonstrere noen vesentlige trekk ved nazismen og noen sider ved historien om jødeghettoen i Vilna. Det er heller ikke kommet fram noe i ettertid som tyder på at spillene har vært for sterke, selv om jeg

innser at det finnes en rekke innvendinger mot denne type drama. Det er bl.a. argumenter om at elevene bør forberedes på de situasjonene de deltar i, og hvilke virkemidler som skal brukes. Noen vil også argumentere for at dramaforløp bør ha langt sterkere preg av elevenes delaktighet i selve utformingen, og at bruken av såkalte 'overraskelser' heller skaper sjokk enn spill.

Jeg er ikke overbevist om slike innvendinger mot dette forløpet, og viser her både til mine forsøk med dette forløpet med studenter og nå med en stor gruppe 10. klassinger. Jeg påstår selvsagt ikke at dette dramaforløp utgjør en mal for hvordan dramaforløp bør komponeres og gjennomføres, eller at de prinsipielt bør lages med slike virkemidler og så sterk lærerstyring. Men den klassisk inspirerte dramaturgien har skapt sterk spenning og framdrift, og på en slik måte at elevene tydelig har hatt sterke og gode opplevelser. På denne måten har nazisme og holocaust blitt noe nært, som har angått elevene i større grad enn ved å lese og høre om hendelsene.

Hvordan fungerer dramaforløpet til å påvirke eller endre elevenes holdninger, og spesielt holdningen til 'svakhet'?

På forhånd sa en del elever at det de forundra seg over, var hvordan holocaust var mulig. - Hvordan er det mulig å behandle folk sånn? Svaret på dette spørsmålet ble noe mer tydelig i løpet av prosjektet, bl.a. gjennom filmen om programmet for utrydding av utviklingshemmede. Den omtaler flere elever som kjedelig, men lærerik.

Spørsmålet om elevenes holdninger er undersøkt med bruk av spørreskjema før og etter prosjektet. Det er en del usikkerhet ved dette materialet, bl.a. spørsmålet om elevene faktisk har forstått de spørsmål de har besvart på skjemaet. Variasjonen i svarene, for eksempel med stor Vet-ikke gruppe på enkelte spørsmål, tyder på at elevene i hvert fall har forsøkt å danne seg en oppfatning. Noen har endra holdninger på enkelte områder, eller tenkt over sine holdninger og blitt mer usikre. De undersøkelser og intervju som er gjort i tilknytning til forløpet har gitt meg nyttige erfaringer, kommentarer og innspill til nye prosjekt.

Det er beklagelig at deler av materialet til undersøkelsene ikke er tilgjengelig, og at undersøkelsens kvalitet derfor svekkes. Jeg tror likevel at det kan leses noen tendenser ut av det materialet som finnes, og intervjuene gir supplerende

informasjon. Kombinasjonen av deltakende observasjon i og utenfor spill, spørreskjema og intervjuer, gir til sammen et relativt rikholdig materiale. Det er mulig å forstå elevenes svar, fordi jeg har deltatt i en læreprosess sammen med dem. Det finnes usikkerhet fordi nettopp denne felles erfaringen kan begrense elevene i det å gi uttrykk for sine synspunkt. Dramaforløpet har bidratt til å endre noen elevers holdninger, andre har blitt mer usikre på hva de mener, og noen har vært usikre på hva påstandene egentlig betyr. Det å handle og avgjøre i en praktisk sammenheng har vært tydelig motiverende, og er dramaforløpets viktigste bidrag til å gjøre disse undersøkelsene meningsfulle for elevene. Men deler av forløpet har hatt motstand, og det er derfor ikke sånn at enhver situasjon er motiverende. Det spesielle med 'Weiskopfs fabrikk' er at den kombinerer enkle, fysiske handlinger med utfordringer i spill. Denne delen av forløpet har vært spesielt vellykket, også med tanke på å undersøke og anskueliggjøre nazismen.

Hvordan opplever og forstår elevene selv prosjektet med spill i dramatisk fiksjon om jødeghettoen i Vilna?

Elevenes reaksjoner under eksposisjonen ('I synagogen') tyder på at dette rollespillet engasjerte elevene i varierende grad, og noen var tydelig negative til denne delen av dramaforløpet. Det skyldtes neppe bare de tekniske problemene vi hadde i en av gruppene. Til tross for svakheter ved dette innledende rollespillet, viste det seg at dramaformen lærer-i-rolle var egna til å presentere nazismens forakt for svakhet. Dette ble spesielt tydelig i hovedspillet, Weiskopfs fabrikk, som elevene har likt godt.

Flere av elevene kommenterer at de grep lærer-i-rolle gjorde, skjerpa fiksjonen og etablerte et større alvor i den. Dette blir ikke oppfatta som kjedelig eller for seriøst, men 'artig'. Det skaper en autentisitet som elevene har hatt glede over å møte, ikke fordi det var underholdende, men fordi det var lærerrikt. Mange av elevene omtaler dramaforløpet som en opplevelse av 'hvordan det var', og gir inntrykk av en autentisk opplevelse. Min hensikt var å gi noen ideer av hvordan det kunne ha vært, men ikke å gi elevene noen ideer om 'sånn var det'. Det er heller ingen grunn til å tro at elevene innbiller seg at de var i datidens Vilna. Det de sannsynligvis framhever er at opplevelsen virka ekte, og at de har likt det å få en slik ekte opplevelse i skolen.

Intervjuene er gjort av samme person som stod for gjennomføringen av spillene, og det kan i seg selv være en feilkilde. Noen elever kan fristes til å gi en mer positiv eller negativ respons, enn om intervjuene ble gjort av en tredjeperson. På den annen side gjør den felles erfaring vi hadde det mulig å beskrive en situasjon der både intervjuer og intervjuet kjenner spillet fra innsida. Det å stille spørsmål om en erfaring som intervjueren ikke har vært en del av, gir i seg selv ingen garanti for 'objektivitet'. Den som intervjues kan ha et ønske om å svare slik man tror intervjueren ønsker, eller motsatt det man tror intervjueren ønsker. Det er ikke gitt at den som intervjues vil gi en saklig beskrivelse av hvordan en undervisningssituasjon har vært. Men når intervjueren, som her, ber om kommentarer på sin egen funksjon i spillet (lærer-i-rolle), kan det opptå tilsvarende problem. Om svarene ikke er sikre, gir de likevel uttrykk for hvordan elever - med noen forbehold - har reagert. Intervjuene gir en helt vesentlig tilleggsinformasjon om hvordan elevene har tenkt om det de har opplevd, og hva de legger i sine formuleringer. Det gjelder for eksempel flere nyanser i utsagn om at dette var 'artig'.

Konklusjon

Min konklusjon er at dramaforløpet i en viss grad klarte å påvirke elevenes holdninger, og at de gjennom forberedelser til spill og selve spillet fikk nye innsikter i nazisme og nazismens herskertechnikker. Det gjelder særlig i forhold til påstanden om den hvite rases overlegenhet (spm. 9), forakten for svakhet hos andre folk (spm. 5, 6 og 12), eller troen på autoritære ledere (spm. 15 og 19). Elevene ser ut til å ha blitt mer kritiske til slike ideer. Men det betyr ikke at elevene ser ut til å ha endret sin oppfatning av innvandring og det å dele vår rikdom med folk i fattige land, hvis dette skulle gå på bekostning av vår egen levestandard (spm. 14 og 18). Det betyr ingen generell nedvurdering av fattige land (jf. spm. 20), og burde ikke være overraskende. Det er et langt skritt å gå fra det å vise generell velvilje til andre, og det å skulle skjære ned på egen levestandard for å få en mer rettferdig verden. Det som er helt tydelig er at elevene satte pris på dette bruddet med vanlig skole. Det kan man selvsagt anta er noe også andre brudd med vanlig skole ville ha klart. Men det er interessant å se hvordan elevene, spesielt de som intervjues, framhever at de husker det de har lært mye bedre enn gjennom vanlig skole, dvs. mer lærebokorientert undervisning. Det er den viktigste lærdommen med prosjektet, og gir i seg selv en begrunnelse for fortsatt utforskning av drama og læreprosesser i skolen.



Inngangsporten med vaktårn A i Sachsenhausen (Foto THA)



Detalj fra inngangsporten i Sachsenhausen(Foto THA)

Litteraturliste og kilder

- Allern, Tor-Helge: **‘Å være når man ikke er’ - Paradoksal kommunikasjon i drama. En analyse med utgangspunkt i G. Batesons kommunikasjonsteori**, Trondheim: Institutt for Drama, Film og Teater, Universitetet i Trondheim, 1991
- Allern, Tor-Helge: **Drama og kommunikasjonsteori**, Nesna: Høgskolen i Nesna, 1995
- Allern, Tor-Helge: **Drama og erkjennelse. En undersøkelse av forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk**, Trondheim: NTNU, 2003
- Aristoteles: **Om diktekunsten**, Oslo: Dreyers Forlag, 1989
- Bauman, Zygmunt: **Modernity and the Holocaust**, Cambridge: Polity Press, 1991
- Bauman, Zygmunt: **Moderniteten og Holocaust**. Oslo: Vidarforlaget, 1997
- Bolton, Gavin: **Towards a Theory of Drama in Education**, Lodon: Lonmgman, 1979
- Finkelstein, Norman G.: **Holocaust-industrien. Refleksjoner over utnyttelsen av jødernes lidelser**, Oslo: Spartacus Forlag AS, 2004
- Groth, Bente: **Jødedommen**, Oslo: Pax Forlag A/S, 2000
- Halvorsen, Knut: **Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode**, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag, 2003 (1. utgave 1987)
- Harshav, Benjamin, ‘Innledning’ i Kruk, Herman: **The Last Days of the Jerusalem of Lithuania. Chronicles from the Vilna Ghetto and the Camps, 1939 – 1944**, New Haven and London: Yale University Press, 2002
- Holocaust. Israel Pocket Library**, Jerusalem: Keter Books, 1974
- Höss, Rudolf: **Kommandant i Auschwitz**, Oslo: Cappelen, 1959
- Kruk, Herman: **The Last Days of the Jerusalem of Lithuania. Chronicles from the Vilna Ghetto and the Camps, 1939 – 1944**, New Haven and London: Yale University Press, 2002
- Larsen, Anne-Mari: **Fortellinger og dramaforløp**, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag, 1997
- Levin, Nora: **The Holocaust. The Destruction of European Jewry 1933 - 1945**, New York, Schocken Books
- Lorenz, Einhard: **Veien mot Holocaust**, Oslo: Pax Forlag, 2003
- Mathiesen, Stein: ‘Fortellinger og identitet’, i Mæhlum, Brit (red): **Hva er ‘identitet’? Rapport fra et tverrfaglig seminar ved Institutt for språk og litteratur**, Universitetet i Tromsø, 7-8. mai 1992
- National Theatre**, Programme. Ghetto, London, 1989
- Ofstad, Harald: **Vår forakt for svakhet**, Pax, 1970

O'Neill, Cecily og Lambert, Alan: **Drama Structures. A Practical Handbook for Teachers**, London: Hutchinson 1984 (1. utgave 1982)

Rees, Laurence: **Nazistene og den endelige løsningen**, Oslo : Schibsted, 2005
 Ringdal, Kristen: **Enhet og mangfold. Samfunnsviteskapelig forskning og kvantitativ metode**, Bergen: Fagbokforlaget, 2001

Schafft, Gretchen E.: **From Racism to Geocide. Anthropology in the Third Reich**, Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2004

Shema, <http://www.jewfaq.org/prayer/shema.htm> (26.09.06)

Sobol, Joshua. **Ghetto**, London: Nic Hern Books, 1989

Vilnas historie

<http://no.wikipedia.org/wiki/Vilnius#Historie>, 02.02.06

Studiemateriale for gruppearbeidet

Allern, Tor-Helge: Notat om synagogen og jødisk gudstjeneste (presenteres her)

Endsjø, Dag Øistein: 'Offisiell omdefinering av Holocaust' (kritikk av Utdanningsdirektoratets bok 'Reisen til Holocaust', **Dagbladet** 27.01.06)

Guhnfeldt, Cato: Vitner om holocaust, intervju med vitnet Hermann Kahan, **Aftenposten** 27.01.06

Levin, Nora: **The Holocaust. The Destruction of European Jewry 1933 - 1945**, New York, Schocken Books (notat av THA, som presenteres her)

Shema, presentasjon på Internett av jødernes viktigste bønn, (<http://www.jewfaq.org/prayer/shema.htm>)

Søderfind, Didrik: Holocaust-benekternes argumenter, **Forskning-no**,

Wikipedia; Holocaust (<http://no.wikipedia.org/wiki/Holocaust#column-one#column-one>) (02.10.06).

Filmer

'*Selling Murder. The Killing Films of the Thrid Reich*. Domino Films - Production for Channel Four, 1991. Vist på NRK.

Triumf of the Spirit, Robert M. Young, USA, 1989

Bilder

Bilder fra Vilna er hentet fra det amerikanske Holocaustarkivet;

<http://www.ushmm.org/> (26.09.06)

http://www.eilatgordinlevitan.com/vilna/vilna_pages/vilna_partisans.html

Bilder fra Buchenwald 24.04.45; Wikipedia;

<http://de.wikipedia.org/wiki/Bild:Buchenwald-bei-Weimar-am-24-April-1945.gif>

(26.09.06)

<http://history1900s.about.com/library/holocaust/blbuchenwald5.htm>, (01.12.06)

Portretter fra Vilna; <http://www.juden-in-europa.de/baltikum/vilna/biographien.htm>

(26.09.06)

Om forfatteren:



Tor-Helge Allern har doktorgrad i drama/teatervitenskap fra 2003 og arbeider som førsteamanuensis ved Høgskolen i Nesna. Han er utdannet allmennlærer og har hovedfag i dramapedagogikk. Han har tidligere arbeidet som sjåfør, grunnarbeider, allmennlærer i grunnskolen og som idrettslærer i videregående skole.

Fredrikke – Organ for FoU-publikasjoner – Høgskolen i Nesna

Fredrikke er en skriftserie for mindre omfangsrige rapporter, artikler o.a som produseres blant personalet ved Høgskolen i Nesna. Skriftserien er også åpen for arbeider fra høgskolens øvingslærere og studenter.

Hovedmålet for skriftserien er ekstern publisering av Høgskolen i Nesnas FoU-virksomhet. Høgskolen har ikke redaksjonelt ansvar for det faglige innholdet.

Redaksjon

Hovedbibliotekar

Trykk

Høgskolen i Nesna

Omslag

Grafisk design: Agnieszka B. Jarvoll

Trykk: Offset Nord, Bodø

Opplag

Etter behov

Adresse

Høgskolen i Nesna

8701 NESNA

Tlf.: 75 05 78 00 (sentralbord)

Fax: 75 05 79 00

E-postmottak: ninfo@hinesna.no

Oversikt utgivelser Fredrikke

Hefter kan bestilles hos Høgskolen i Nesna, 8700 Nesna, telefon 75 05 78 00

Nr.	Tittel/forfatter/utgitt	Pris
<u>2007/1</u>	Curriculumtenkning innen TIMSS : metodeutvikling	120,-
<u>2006/11</u>	Forskjellighet og likeverdighet : en dekonstruktiv lesning av kunnskap og utdanning i den fædelte skolen / Anita Berg-Olsen	50,-
<u>2006/10</u>	Små skoler i små samfunn : å studere utdanning og læring i kontekst / Anita Berg-Olsen	50,-
<u>2006/9</u>	Bruk av Moodle som læringssystem og et sosialt samspill mellom studenter / Tom Erik Nordfonn Holteng og Laila Matberg	40,-
<u>2006/8</u>	Veiledning av nyutdannede lærere på Helgeland : nyutdannede lærere – halvfabrikata eller ferdigvare? / Knut Knutsen	100,-
<u>2006/7</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjellidal 26.-27.januar 2006 / Knut Berntsen (red.)	60,-
<u>2006/6</u>	Psykologisk subdeprivasjon hos barn i tidlige leveår og konsekvenser for den semantiske og fonologiske språkutviklingen / Oddbjørn Knutsen	50,-
<u>2006/5</u>	Phonetics : A Practical Course (cd-rom) / Patrick Murphy	100,-
<u>2006/4</u>	Barn og unges digitale hverdag : lærere og lærerstudenter diskuterer overgrepssproblematikk i digitale medier / Per Arne Godejord (red.)	250,-
<u>2006/3</u>	News og BitTorrent som verktøy for formidling av overgrepssmateriale : studentrapporter fra Prosjekt Gå inn i din tid, 1.år bachelor informatikk, HiNe / Per Arne Godejord (red.)	40,-
<u>2006/2</u>	Learning Management System og foreleserens opplevelse av jobbytelse / Laila Johansen Matberg og Tom Erik Nordfonn Holteng	50,-
<u>2006/1</u>	Samspillet betydning for den semantiske og fonologiske språkutviklingen i tidlige leveår / Oddbjørn Knutsen	70,-
<u>2005/11</u>	IKT-basert norskundervisning i utlandet / Ove Bergersen (red.)	85,-
<u>2005/10</u>	Drama Nettverk : rapport fra samling på Nesna 20. – 23. oktober 2004 / Anne Meek m.fl. (red.)	95,-
<u>2005/9</u>	Slik vi ser det : hva synes studenter om sin egen IKT-kompetanse etter avsluttet allmennlærerutdanning? / Laila J. Matberg og Per Arne Godejord (red.)	35,-
<u>2005/8</u>	Praksiskvalitet i allmennlærerutdanningen : en studie av adopsjonspraksis ved Høgskolen i Nesna / Kåre Johnsen	90,-
<u>2005/7</u>	Argumenter for og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen hver dag : en analyse av et utvalg relevant litteratur og prosjekter i og utenfor Nordland / Vidar Hammer Brattli og Kolbjørn Hansen	55,-
<u>2005/6</u>	Praksisorientert lærerutdanning : presentasjon og evaluering av Dalu 2003 (rapport 1 og 2) / Hallstein Hegerholm	145,-
<u>2005/5</u>	Kjønnsrelatert mobbing i skolen : utfordringer for lærerprofesjonen / Arna Meisfjord	30,-
<u>2005/4</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet (2.utg) / Patrick Murphy	45,-
<u>2005/3</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjellidal 27.-28.januar 2005 / Knut Berntsen (red.)	60,-
<u>2005/2</u>	Norsk som minoritetsspråk – i historisk- og læringsperspektiv / Harald Nilsen (red.)	75,-
<u>2005/1</u>	Mobbing i skolen : årsaker, forekomst og tiltak / Oddbjørn Knutsen	55,-

<u>2004/13</u>	IKT skaper både variasjon og læring / Per Arne Godejord	30,-
<u>2004/12</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet / Patrick Murphy	45,-
<u>2004/11</u>	www.fruktkurven.no : systemering och utveckling av ett webbaserat abonnemang system / Peter Östbergh	90,-
<u>2004/10</u>	Utvikling av studentenes reflekterte og praksisrelaterte læring / Elsa Løfsnæs	90,-
<u>2004/9</u>	Utvärdering av IT och lärkulturer : ett samarbetsprojekt mellan Umeå Universitet och Høgskolen i Nesna / Peter Östbergh, Laila Johansen og Peter Bergström	85,-
<u>2004/8</u>	Med sparsomme midler og uklare odds : oppfølgingstilbud for nyutdanna lærere / Harald Nilsen og Knut Knutsen	100,-
<u>2004/7</u>	Prosessen bak det å ta i bruk mappe som pedagogikk og vurderingsform / Tom Erik N. Holteng og Hallstein Hegerholm	60,-
<u>2004/6</u>	Utdanning og forskning innenfor samiske miljø på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 22. – 23.januar 2004 / Knut Berntsen (red.)	70,-
<u>2004/5</u>	Behov for kompetanseheving innenfor reiselivsnæringa på Helgeland / Knut Berntsen og Ole Johan Ulriksen	35,-
<u>2004/4</u>	Evaluering av databasert undervisning av 3Bi ved Sandnessjøen videregående skole / Johannes Tveita	20,-
<u>2004/3</u>	Skolens verdigrunnlag i et rawlsiansk perspektiv / Ole Henrik Borchgrevink Hansen	25,-
<u>2004/2</u>	Multiplikasjon i småskole og på mellomtrinnet / Bente Solbakken (red.)	45,-
<u>2004/1</u>	Humanistisk eklektisme i spesialpedagogisk rådgivning / Oddbjørn Knutsen	45,-
<u>2003/9</u>	RedBull NonStop 2002 : utveckling av et web-baserat resultatrapporteringsystem för en 24 timmars mountainbike tävling / Peter Östbergh	50,-
<u>2003/8</u>	"Kan du tenke deg å jobbe for Høgskolen i Bodø" : om Høgskolen i Nesnas etablering av informatikkutdanning i Mo i Rana / Geir Borkvik	25,-
<u>2003/7</u>	Lærerutdannere i praksisfeltet : hospitering i barnehage og grunnskole / Oddbjørn Knutsen (red.)	55,-
<u>2003/6</u>	Teori og praksis i lærerutdanning / Hallstein Hegerholm	50,-
<u>2003/5</u>	Nye perspektiver på undervisning og læring : nødvendige forskende aksjoner med mål om bidrag av utvidet innhold i lærerutdanningen / Jan Birger Johansen	30,-
<u>2003/4</u>	"Se tennene!" : barnetegning – en skatt og et slags spor / Nina Scott Frisch	35,-
<u>2003/3</u>	Responsgrupper : en studie av elevrespons og gruppekultur - norsk i 10.klasse våren 2003 Korgen sentralskole / Harald Nilsen	80,-
<u>2003/2</u>	Informasjonskompetanse i dokumentasjonsvitenskapelig perspektiv / Ingvill Dahl	40,-
<u>2003/1</u>	"Det handler om å lykkes i å omgås andre" : evalueringsrapport fra et utviklingsprosjekt om atferdsvansker, pedagogisk ledelse og sosial kompetanse i barnehager og skoler i Rana, Hemnes og Nesna kommuner i perioden 1999-2002 / Per Amundsen	80,-
<u>2002/1</u>	Augustins rolle i Albert Camus' Pesten / Ole Henrik Hansen	35,-
<u>2001/6</u>	Etniske minoritetsrettigheter og det liberale nøytralitetsidealet / Ole Henrik Hansen	35,-

<u>2001/4</u>	Evaluering av prosjekt "Skolen som grendesentrum" / Anita Berg-Olsen og Oddbjørn Knutsen	70,-
<u>2001/3</u>	Fra Akropolis til Epidaurus / Tor-Helge Allern	40,-
<u>2001/2</u>	Hvordan organisere læreprosessen i høyere utdanning? / Erik Bratland	45,-
<u>2001/1</u>	Mjøs-utvalget og Høgskolen i Nesna : perspektiver og strategiske veivalg / Erik Bratland	30,-
<u>2000/11</u>	Implementering av LU98 / Knut Knutsen	120,-
<u>2000/9</u>	Moralsk ansvar, usikkerhet og fremtidige generasjoner / Kristian Skagen Ekeli	40,-
<u>2000/8</u>	Er dagens utdanningsforskning basert på behavioristisk tenkning? : drøfting av TIMSS' læreplanmodell fra et matematikdidaktisk synspunkt / Eli Haug	90,-
<u>2000/7</u>	Sosiale bevegelser og modernisering : den kommunikative utfordring / Erik Bratland	50,-
<u>2000/6</u>	Fådeltskolen - "Mål og Mé" / Erling Gården og Gude Mathisen	60,-
<u>2000/4</u>	Bidrar media til en ironisk pseudo-offentlighet eller til en revitalisering av offentligheten? / Erik Bratland	40,-
<u>2000/3</u>	FoU-virksomheten ved Høgskolen i Nesna : årsmelding 1998 / Hanne Davidsen, Tor Dybo og Tom Klepaker	35,-
<u>2000/2</u>	Maleren Hans Johan Fredrik Berg / Ann Falahat og Svein Laumann	150,-
<u>2000/1</u>	TIMSS-undersøkelsen i et likestillingsperspektiv : refleksjoner rundt dagens utdanningssektor og visjoner om fremtiden / Eli Haug.	30,-
<u>1999/2</u>	Kjønn og interesse for IT i videregående skole / Geir Borkvik og Bjørn Holstad	20,-
<u>1999/1</u>	Fortellingens mange muligheter : fortellingsdidaktikk med analyseeksempel / Inga Marie Haddal Holten og Helge Ridderstrøm.	70,-