

**Steinerhøyskolen
Bachelor lærerutdanning**

Fortellinger om dyr - hva skal vi fortelle?

Anna Malene H. Eik

**Antall ord: 10 951
Oslo, 11.12.2019**

Innholdsfortegnelse

Innledning	2
Min problemstilling er:	5
Disposisjon av oppgaven	5
Del 1: Steinerpedagogikken, zoologiperioden og dyrene	6
Antroposofien og pedagogikken	6
Zoologiperioden i 5. klasse	7
Om zoologiperioden i læreplanen	9
Dyrenes vesen	10
Del 2: Perspektiver på dyr i vitenskapen og filosofien	12
Historisk kontekst	12
Vi er bygd opp på samme måte	13
Bevissthet som en subjektiv erfaring	14
Antropomorfisme	15
De lange etologiske studiene.....	16
Fortellinger fra elefantenes liv	17
Det er vår tolkning	20
Del 3: Drøfting	21
Avsluttende kommentar og konklusjon	25
Avsluttende kommentar	25
Konklusjon	25
Kildeliste	27

Innledning

Jeg har et sterkt forhold til dyr, og det har jeg alltid hatt. På øya Sekken, som ligger mellom fjellene midt i Romsdalsfjorden, vokste jeg opp med naturen rundt meg og dyr overalt. Om sommeren, når jeg sykla hjemover igjen etter å ha besøkt venninna mi, måtte jeg ofte trille ut i grøftekanten så kyrne kunne passere meg på den smale bilveien tilbake til beitet. Og fra en gang på mellomtrinnet stod det skrevet med blå penn: *Hest er best, ingen protest* på pennalet mitt, og jeg lærte meg navn og kjennetegn på alle hesteraser jeg kunne lete opp. Jeg var en av de heldige som faktisk fikk egen hest, og hesten bodde i fjøset sammen med minigrisen, hønene og kaninene. Søskenene mine og jeg lette etter krabbe og tanglopper nede i fjæra, og når vi var ute med båten så vi alltid etter om vi kunne se niser komme opp til overflaten for å puste. Så vi en fugl høyt over oss på himmelen, kikket vi etter hvor lenge den svevde der oppe før den slo med vingene. Svevde den lenge, var det trolig en ørn, og det var så sjeldent vi fikk se at vi fulgte den med blikket helt til den var borte for oss. Dyrene var for meg mine venner og bekjente. Så når jaktseasonen startet, hadde jeg sympati for rådyrene, som nå måtte være ekstra på vakt for menneskene. De voksne sa at det var naturens gang, at noen dyr må dø for at vi skal få mat, og for at det ikke skal bli for mange av dem. Men for meg var det helt ubegripelig at noen kunne ta livet av et dyr. Selv hadde jeg alltid vansker med å se dokumentarprogrammer om dyr på tv, for det var alltid en fare for at noen ville bli lagt i bakken og spist.

Jeg er ikke alene om å ha et sterkt forhold til dyr. Hunden er menneskets beste venn, sier vi gjerne, men også andre dyr kan få en slik viktig rolle i våre liv. Vi kan sørge lenge når et dyr vi er glad i dør, for det kan bli som et fullgodt medlem av familien. Filosof Lars Fr. H. Svendsen skriver i første setning av innledningen til boka *Å forstå dyr: Filosofi for hunde- og katteelskere*, at: «Alle som har hatt et kjæledyr, har lurt på hvordan dyret oppfatter verden, og hvordan for eksempel en hund eller en katt opplever å være i verden» (Svendsen, 2019, s. 7). Og Svendsen siterer videre den amerikanske biologen Stephan Jay Gould, som sier: «Gi meg ett minutt – bare ett minutt – under huden på denne skapningen. Koble meg opp i bare seksti sekunder til sanse- og begrepsapparatet til dette andre vesenet – og da vil jeg vite hva naturhistorikere har lett etter gjennom alle tider» (Stephen Jay Gould, i Svendsen, 2019, s. 7). Dette har vært ett av mine største ønsker lenge. Hadde jeg fått en slik mulighet nå, ville jeg nok valgt å koble meg opp til Teddy, katten min. Og kanskje kunne jeg også fått svar på hvordan hun ser på meg, og; *elsker katten min meg?* For vi mennesker har et så sterkt ønske om å vite, forstå og skjønne sammenhenger. Vi leter etter mening, og lager oss fortellinger om hvordan verden henger sammen. Og i disse fortellingene er dyrene godt representert.

Menneskenes forhold til dyr er komplekst. Vi har mest trolig studert dyrene så lenge vi har vært mennesker. Gjennom å ha observert dyrenes atferd, spor og lyder, har vi kunnet unngå å bli spist, og heller jakte dyr for å skaffe oss mat og andre ting vi kunne gjøre oss nytte av fra dyrekroppen. Med jordbruksrevolusjonen for ca. 10 000 år siden kom også domestisering av dyr, som i dag har blitt til en hel industri. I dag har vi et polarisert forhold. Der vi i noen tilfeller har dyr vi har et sterkt forhold til, som vi gir navn til og kaller våre venner, har vi også de dyrene som vi ikke kjenner, men som blir til maten eller klærne våre, eller som har gjort sin innsats som prøvekaniner for blant annet kosmetikk og medisin.

Vi lar oss også fascinere og inspirere av dyrene, blant annet ved å bruke fuglens vinger som modell til selv å kunne reise hurtig over lange avstander. I vår kulturhistorie finner vi spor av menneskets billedlige fortolkning av dyrene helt fra de tidligste hulemalerier og helleristninger, og i mer moderne tider blir dyr til tegneseriefigurer eller karakterer i animasjonsfilmer. Vi finner fortellinger om dyr i mytologien, og i flere eventyr og fabler får også dyrene menneskelige egenskaper og kan snakke vårt språk. Til barna har vi også en rekke sanger om dyr, og vi gir dem både kosedyr og lekedyr, og klær og matbokser med dyreprint. I språket vårt finner vi også mange ord og uttrykk som har en kobling til dyr, for eksempel *gullfiskhjerne*, *falkeblikk*, *sint som en okse*, *sulten som en ulv* eller *spiser som en gris*, og at vi gjør noen en *bjørnetjeneste*. Vi snakker også om at mennesker kan oppføre seg som dyr, eller til og med at noen er et *udyrr* hvis det hele har gått for langt, eller at dyr må bli behandlet på en human måte.

Vi setter også et skille mellom dyr og mennesker. For selv om vi i mange tilfeller lever så tett på dyrene, har vi ikke et felles språk med noen av dem som muliggjør samtale, og det gjør at det er ting vi slett ikke kan vite om dyrenes opplevelse av verden. Språk er en viktig del av menneskenes samspill og gjensidig forståelse. Gjennom språket kommer *våre* fortellinger frem, og gjennom språket har vi laget et skille mellom natur og kultur, der dyr er natur og mennesket er kultur. Og lenge har vi sett på dyrene som kun drevet av instinkter, de er ville og brutale, mens det er vi mennesker som har fått kognitive evner, som gjør oss i stand til å samarbeide om store prosjekter, som å utvikle og bo sammen i store samfunn og byer. Dette synet er i endring, men det henger igjen i måten vi omtaler dyr på.

I dag snakker vi mennesker også om å søke tilbake til naturen, og vi kjenner på effekten av å være ute i skogen eller å dra en tur på sjøen. Gjennom språklige ytringer som å «søke tilbake til naturen» kan det virke som om vi kjenner oss atskilt fra naturen og lengter tilbake til den. Hans K. Stenøien & Reidar Andersen skriver i boken *Arten som forandret alt: Historien om menneskets erobring av*

naturen, at vi har en forestilling om noe opprinnelig, men at dette er en av de store mytene i menneskenes fortelling. Den industrielle revolusjon blir sett på som tiden som har ødelagt vårt forhold til naturen, men Stenøien & Andersen mener vi må se på det større bilde om hvordan menneskene har påvirket sine omgivelser. Helt fra menneskene gjorde de store utvandringene fra Afrika for ca 50 000 til 100 000 år siden, har menneskene vært med på å forandre artsmangfoldet, både dyreliv og planteliv, til de stedene de kom, og gir også eksempler på hvor nedgang i artsmangfold sammenfaller med perioden menneskene kom dit, og at det er liten grunn til å tro at dette alene skyldes naturlige klimaendringer. I dag bruker en del forskere, inkludert Stenøien & Andersen, begrepet *antropocene* - menneskenes tidsalder, der menneskene har blitt teknologisk overlegne til å gjøre som vi vil, og vi trenger ikke lengre å tilpasse oss verden, fordi vi kan tilpasse verden etter våre ønsker og behov. Vi mennesker har opp igjennom tiden forandret så mye av jordkloden at det nå kan være vanskelig å sette et skille mellom natur og kultur (Lindholm, 2014).

Men vi mennesker vil ikke, og kan ikke, gi slipp på det vi kaller *naturen*, og vi vet hvor viktig et artsmangfold er for å opprettholde livet på planeten vår. Og klimakrisen vi nå må ta stilling til, har gjort det tydelig enda en gang at vi må se på vårt forhold til naturen fordi det faktisk handler om vårt livsgrunnlag. I Steinerskolens læreplan står det:

Det dypeste og mest virksomme perspektiv for naturfagsundervisningen ligger i bestrebelsen på å lære barna å elske naturen. En ekte, dyptgående interesse oppstår gjerne ut fra undring, beundring og begeistring, sjelelige egenskaper som vekkes av gode opplevelser. En slik forbindelse med naturen er i steinerpedagogisk forståelse en nødvendig betingelse for evnen til å forstå naturens behov og for å utvikle trangen til å ta vare på den.

(Steinerskoleforbundet, 2007, s. 25)

Dette mener jeg er en god tanke. Og videre herifra kommer også mitt ønske om å skrive om dyr i denne oppgaven, fordi jeg ser på undervisning om dyrene som en viktig del i det å bli glad i naturen og å ha et ønske om å ta vare på den. Min tilknytning til dyrene har alltid hatt et sterkt innslag av en emosjonell karakter. Nå har jeg også begynt å sette meg inn i både forskning og filosofi som kan si noe om dyr og hvordan vi forholder oss til dem, for å kunne få et så riktig bilde av dyrene som mulig. Siden vi forholder oss til dyr på så mange måter, er det viktig at vi som voksne skaffer oss kunnskap og reflekterer rundt hvordan vi faktisk tenker og formidler kunnskap om dyr. Denne oppgaven er litteraturbasert, og jeg har ikke til hensikt å si noe om hvordan pedagoger jobber eller snakker om dyr i skolen. Men jeg vil bruke steinerskolens zoologiperiode som utgangspunkt, og se på idégrunnlaget til steinerpedagogikken, for å se på ulike perspektiver i formidlingen av kunnskap

om dyr. Jeg vil se om det er noe i undervisningen som kan legge til rette for at elevene får et nærere forhold til dyrene.

Min problemstilling er:

Hvordan kan vi bruke nyere forskning og filosofiske perspektiver til å se på forholdet mellom menneske og dyr, og hvordan kan dette brukes til å skape en fornyelse av steinerpedagogisk tilnæringsmåte i zoologiundervisningen?

Disposisjon av oppgaven

I Del 1 av oppgaven skal jeg først sette steinerpedagogikken inn i kontekst for å kunne omtale steinerpedagogikkens metode. Videre vil jeg bruke *Læreplan for steinerskolene* fra 2007, og *Fra Askeladden til Einstein: Kunnskap i sammenheng*, som er utgitt i 2016 av Steinerskoleforbundet som et støtteverk til læreplanen, for å se på hva de vektlegger for undervisningen i zoologiperioden. Jeg vil også trekke inn Ernst-Michael Kranich sin bok *Bilder av dyrenes vesen -Innføring i goetheanistisk zoologi* (2004), for å se nærmere på den goetheanistiske tilnæringsmåten til dyrene, som jeg finner eksempel på i kompetansemålene i læreplanen.

I Del 2 av oppgaven skal jeg trekke inn nyere perspektiver fra naturvitenskapen og filosofi. Dette er store fagområder, så jeg har etterhvert i forarbeidet med oppgaven plukket ut to hovedkilder, som begge viser å ha både faglig innsikt og oversikt. Jeg støtter meg til den oven-fornevnte norske filosofen Lars Fr. H. Svendsen med boken *Å forstå dyr: Filosofi for hunde- og katteelskere*, som kom ut i 2018, og økologen Carl Safina gjennom boken *Beyond Words: What Animals Think and Feel*, som ble utgitt i 2015. Både Svendsen og Safina har vært viktig for meg da de diskuterer hvilke forutsetninger vi har for å forstå dyrene, og gir dyrene egenverdi gjennom å prøve å forstå dem på deres premisser. Gjennom dette kommer også spørsmålet opp om hvilke forutsetninger vi har for å sette et skille mellom dyr og menneske. For å understøtte dette gir jeg i slutten av denne delen et lengre eksempel om elefantene, og alt som er skrevet der er hentet fra Del 1 i Carl Safinas bok.

I Del 3 skal jeg gi en drøfting av temaet ut fra Problemstillingen, og hente ut noen aspekter jeg mener er viktige i forhold til hvordan vi formidler kunnskap om dyr til elever i dag.

Del 1: Steinerpedagogikken, zoologiperioden og dyrene

I år er det 100 år siden den første steinerskolen ble opprettet. Den ble startet i etterkrigsårene i Stuttgart, høsten 1919, da fabrikkieren Emil Molt ville gi skolegang for barna til arbeiderne ved sigarettfabrikken *Waldorf Astoria*. Rudolf Steiner (1861-1925), en profilert skikkelse i samfunnsdebatten, som også holdt innlegg om pedagogiske spørsmål, ble spurt om å starte skolen. Og fra å være én skole i Tyskland, har hundreårsjubiléet i år blitt feiret over hele verden. I Norge ble den første steinerskolen grunnlagt i 1926 med *Rudolf Steinerskolen i Oslo*, og i dag finnes det 34 steinerskoler i landet. Steinerpedagogikk er i Norge en statlig godkjent alternativ pedagogikk, og har en tilnærmet lik læreplan som steinerskolene ellers i verden. Og selv om mye har skjedd gjennom de hundre årene siden den første skolen startet, er grunnprinsippene de samme, og Steiners foredrag leses stadig som inspirasjon og for å øke forståelsen for antroposofi og pedagogikk.

Antroposofien og pedagogikken

Arve Mathisen poengterer i *Oversikt -steinerpedagogisk idé og praksis*, at: «Antroposofi eller elementer fra et spirituelt livssynsinnhold kommer ikke frem i undervisningen og utgjør derfor kun et bakteppe for pedagogikkens metodiske, didaktiske og innholdsmessige utforming» (Mathisen, 2014, s. 7). Det antroposofiske budskap er således ikke noe vi skal undervise elevene i, men er noe vi likevel må forholde oss til i det pedagogiske miljøet for steinerskolen. Mathisen skriver også at: «Antroposofien forholder seg til menneske, samfunn og natur på en spirituell så vel som en materiell måte» (Mathisen, 2014, s. 7). I Steiners tanker ligger det at mennesket er noe mer enn det vi kan se med det blotte øye, noe som er lett å si seg enig i. Han mente sin egen samtid var for lite opptatt av menneskets åndelige og sjelelige sider, som ikke like enkelt lar seg forklare. Men etter dyptgripende «spirituelle opplevelser» i barndommen, kom han til å vie livet sitt til å ville forklare det åndelige og sjelelige i verden og mennesket, og mener å gi sine svar gjennom antroposofien (Lachman, 2009). Mennesket, mente Steiner, hadde i for lang tid hatt tiltro til den naturvitenskapelige tenkemåte, hvor verden var blitt delt opp for å forstå det mekaniske som ligger bak. Steiners motsvar ble derfor åndsvitenskapen, som han ville bruke til å forklare hvordan verden henger sammen som en helhet. Og mennesket som en helhet består for Steiner av både legeme, sjel og ånd.

I pedagogikken gir dette seg utslag i hvordan undervisningen formes, slik at både de legemelige, sjelelige og åndelige sidene i elevene skal få utvikle seg, og Steiners tanker om syvårsperioder legges til grunn for å se hvor barnet er i sin utvikling. I de tidlige læreplanene til steinerskolen, samt støtteverket til dagens læreplan, *Fra Askeladden til Einstein: Kunnskap i sammenheng*, blir det gitt en beskrivelse av hvert enkelt klassetrinn, hvor innholdet av undervisningen er ment å speile hvor barnet er i sin utvikling. Steiner selv ga ikke mange beskrivelser for hvilket fagstoff som skulle høre til de enkelte klassetrinnene, og innholdet har derfor blitt utarbeidet gjennom steinerpedagogers erfaringer. Tankene kommer likevel fra Steiners antroposofi, hvor en helhetlig forståelse av verden er grunnleggende, der undervisningen skal legges opp på en slik måte at det skaper en helhetlig forståelse av fagstoffet for elevene.

For å kunne møte barnet der det er, får læreren stor frihet til å legge opp undervisningen. Steinerskolen har både læreplan og kompetansemål, men benytter seg ikke av lærebøker som styrer innholdet, og læreren kan derfor tilrettelegge for hva hun mener klassen er mottakelig for, da det er hun som kjenner klassen best. For å kunne gå i dybden av et fagstoff har steinerskolen hovedfagsperioder, hvor de første timene hver dag i en periode fra to til fire uker, brukes til å arbeide med et større tema. Steinerpedagogikken bruker mye muntlig fortelling fra læreren når nytt fagstoff skal formidles, og elevene får mulighet til å bearbeide stoffet gjennom både muntlig opphenting og gjenfortelling av fortellerstoffet, eget skriftlig arbeid, og kunstnerisk arbeid som for eksempel maling og tegning, modellering og dramatisering.

Zoologiperioden i 5. klasse

I 5. klasse skjer en forandring for elevene gjennom at undervisningen blir delt inn i mer tydelige fagområder, og fra å ha en undervisning som bestreber seg på å la elevene få oppleve helheten av verden, går undervisningen nå i retning av å ser mer på delene som utgjør helheten. Biolog og steinerpedagog Markus Lindholm skriver i sin artikkel *Naturvennskap-Naturhistorie-Naturmodell*: «Grunnleggeren av steinerpedagogikken, Rudolf Steiner, gjorde et poeng ut av at barnets sinnelag forandres i ni- til tiårsalderen, og at dette også er tidspunktet for å begynne mer systematisk naturfagsundervisning» (Lindholm, 2016, s. 3). Selv om elevene ikke har hatt naturfag som undervisningsfag, legger steinerpedagogikken til rette for at elevene får være mye ute i naturen og nærområdet for å samle seg egne erfaringer og gode opplevelser. Men fra 5. klasse skal undervisningen også få en sterkere faglig vinkling, og lærerens fortellerstoff er derfor viktig, siden det ikke er like lett å hente alle mulige dyr og planter inn i klasserommet.

Som et pedagogisk grep er zoologi den første hovedfagsperioden i naturfag. *Fra Askeladden til Einstein* skriver:

Det ligger en viss trygghet i at vi starter med det som ligger nær oss, både geografisk og det vi har en følelsesmessig forbindelse til. Vi bruker derfor analogier idet vi knytter det *menneskelige* til de ulike undervisningsfagene og finner ytre eller indre slektskap mellom former eller tendenser hos eksempelvis dyrene og hos mennesket. (Steinerskoleforbundet, 2016, s. 69)

Tankegangen om å bruke analogien til mennesket når det undervises om dyrene, kommer fra Steiner selv, som mener at mennesket alltid må tas med i betraktningen når vi snakker om alt levende, da det «i mennesket forenes på en gang det som foregår i naturen» (Steiner, 2011, s. 78). Mennesket er syntesen, og vi som mennesker kan kjenne oss igjen i musens årvåkenhet eller kuas omhyggelige fordøyelsesprosess, fordi det speiler noe i oss selv. Med dyrene deler vi både indre og ytre likheter, og elevene er fra 5. klasse mer klar for å rette blikket utover i verden og observere detaljene, og forstå hva det innebærer (Steinerskoleforbundet, 2016, s. 69-71).

Overskriften på delen som behandler zoologiperioden i *Fra Askeladden til Einstein er Menneske og dyr*, og det skrives: «Ved å sammenligne seg med dyrene, og finne hvordan egenskaper hos mennesket kan være beslektet med ensidigheter hos ulike dyr, kan elevene oppdage overraskende sammenhenger og få et nærere forhold til verden» (Steinerskoleforbundet, 2016, s. 70). Mennesket er noe annet en dyr, og for elevene kommer det tydelig frem når de oppdager hvordan dyrene har spesialisert seg. For der ørnen kan fly og hvalen kan dykke dypt ned i havet, som er en spesialisering gjennom en «ensidighet» langt mer avansert enn det vi finner hos mennesket, har vi på den andre siden en udefinierbar rolle i verden (Steinerskoleforbundet, 2016, s. 70-71). Og for å få frem hva som skiller menneske og dyr, skriver Steinerskoleforbundet at:

Det genuint menneskelige er på et vis tilbakeholdent, både fysisk, sjelelig og åndelig; tanke bedømmelse og beslutning kan gå forut for den menneskelige handling. I tråd med sine kroppslige spesialiseringer styres dyrene til handling etter instinkter, drifter og begjær. Mennesker har kløkt og beherskelse til å vurdere og velge; vi kan avpasse vår inngripen etter andres behov, vi kan bedømme hva som trengs og undertrykke våre egne lyster hvis de går ut over andre. Og fordi våre hender ikke er ensidig spesialisert, har de alle muligheter til å skape og bruke alle tenkelige redskaper til hjelp for flere enn oss selv. (Steinerskoleforbundet, 2016, s. 71)

Menneskenes sær plass i verden understøttes etter dette av sitater fra renessansehumanisten Pico della Mirandola (1463-1494), som er hentet fra hans *Tale om menneskets verdighet*.

Steinerskoleforbundet siterer della Mirandola:

Han tok derfor mennesket, denne skapningen av et ubestemt bilde, satte ham i midten av verden og talte slik til ham: - Vi har ikke gitt deg, O Adam, en fiksert plass eller egenskaper eller begavelser som er særegne for deg alene, slik at du skal kunne ha og eie, etter ditt eget ønske og vurdering, enhver plass, egenskap eller begavelse du ansvarlig måtte hige etter. (della Mirandola, i Steinerskoleforbundet, 2016, s. 71)

Her fremstilles ikke mennesket som en syntese av hva som finnes i naturen, men at *Skaperen* selv ikke har gjort mennesket ferdig, nettopp for at det skal få være fritt til å kunne forme seg selv (Steinerskoleforbundet, 2016, s. 71-71).

Om zoologiperioden i læreplanen

Den gjeldende læreplanen for steinerskolene ble gitt ut av Steinerskoleforbundet i 2007. I læreplanens del om biologi står det svært lite spesifikt om zoologiperioden, men også her kommer sammenlikningen mellom dyr og menneske frem:

Menneskets særstilling blir tydelig ved en sammenligning; mennesket er fritt, ikke bundet til et sted eller en biotop på grunn av sin fysiske utrustning. Det sjelelige aspekt ved zoologien og det formende vekstprinsippet i botanikken, gjør fagene lett tilgjengelige og gjenkjennelige for elevene, i og med at de kan oppleve tilsvarende fenomener hos seg selv. (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 27)

Læreplanen setter også opp kompetansemål i biologi etter 7. klasse, og 3 av disse knytter seg opp til perioden om zoologi:

- *kjenne til et utvalg ville dyr – herunder alle store pattedyr i vår egen fauna – deres navn, egenart, lynne og væremåte*
- *vite hvilket miljø disse dyrene lever i, hvordan de beveger seg, finner mat osv*
- *kjenne til dyr som har vektlagt henholdsvis hode-, bryst- og bukorganismen (eks. blekksprut, løve, ku)* (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 28).

Dyrenes vesen

Spesielt i det siste kompetansemålet kommer den goetheanistiske tilnæringsmåten om dyrene frem, som blant andre Steiner utviklet etter inspirasjon fra vitenskapsmannen og poeten Johan Wolfgang von Goethe (1749-1832). Goethe hadde en fenomenologisk måte å observere naturen, og mente at helheten av en organisme må sees i sammenheng med utviklingen av de ulike organene. Ernst-Michael Kranich sin bok *Bilder av dyrenes vesen: Innføring i goetheanistisk zoologi* blir nevnt som referanselitteratur i *Fra Askeladden til Einstein*, og beskriver hvordan hvert dyr har et fremtredende organsystem som påvirker hele organismens væren. Kranich skriver: «For å forstå et pattedyr er det nødvendig å finne det organet som dominerer organismen som helhet. Deretter må vi vise hvordan organismen, ute fra overvekten av dette ene organet, har spesialisert seg til denne bestemte dyrearten» (Kranich, 2004, s. 304). Ser vi på eksemplene fra kompetansemålene må elevene lære at det er hodet som er det mest fremtredende hos blant annet blekkspruten. Hos løven som har vektlagt brystorganismen, er det derimot annerledes, og Kranich skriver: «Heftigheten og det store indre spennet i løvens følelsesliv har sammenheng med at hjertet, og spesielt lungene, er så uvanlig godt utviklet» (Kranich, 2004, s. 53). Og kua, hvor fordøyelsesorganene er de fremtredende, er et eksempel på et dyr som har vektlagt bukorganismen (Kranich, 2004).

I Kranich sin fremstilling av for eksempel elefanten, blir det gjennom en goetheanistisk tenkemåte lagt stor vekt på å se elefantens fysiske sammensetning for å kunne forstå dyret. Kranich skriver: «Elefantenes snabel et av de mest inntrykksfulle organene i dyreriket» (Kranich, 2004, s. 169). Og snabelen, skriver Kranich, kan sammenliknes med menneskets hånd gjennom å være et allsidig organ, som den blant annet kan bruke til å spise og drikke med, utforske og plukke opp gjenstander, og gi beskjeder med. Kranich skriver at: «Om man vil forstå elefantenes egenart, må man gå ut fra dette organet» (Kranich, 2004, s. 169-170). Kranich gir også en rik beskrivelse av hvordan resten av kroppen til elefanten kan si oss noe om hvordan dyret er som vesen, blant annet de karakteristiske store ørene, som gir: «elefanten en intensiv kontakt med luften som omgir den» (Kranich, 2004, s. 170). Videre gir Kranich oss også en innsikt i elefantenes gruppestruktur og livsforløp, der elefantene lever i familier bestående av flere hunnelefanter og ungene deres, som ledes av den eldste av hunnelefantene i flokken. Denne hunnelefantene er viktig for flokken, da det er hun som har lengst erfaringen om hvor det er best tilgang til mat og vann. Men beskrivelsene av elefantenes sosiale liv er kort, da det i første rekke legges vekt på å få frem organenes utvikling, og hvordan vi kan forstå elefanten gjennom å se på dette (Kranich, 2004, s. 164-173).

I følge goetheanistisk tenkning får mennesket en spesiell plass, og Kranich mener det er en vitenskapelig feilslutning at mennesket har utviklet seg gjennom tilpasning og spesialisering på

samme måte som resten av dyreriket. For ifølge Kranich er det retardasjon, altså en forsinkelse eller tilbakeholdelse i utviklingen av organene, som er det fremtredende hos mennesket. Mennesket har derfor ikke spesialiseringen som vi finner hos dyrene. I stedet for har vi holdt oss nærmere den uspesialiserte *urformen*, som Goethe mente alle organismer har utviklet seg utifra. Kranich støtter seg på Verhulst som sier vi finner en rekke eksempler på retardasjon hos mennesket, blant annet ved «den runde hodeformen, (...) formen på hendene, (...) bestemte egenskaper ved virvlene, (...) formen på føttene, (...) og at kroppen er uten hår» (Kranich, 2004, s. 312). Dette henger sammen med menneskets oppreiste holdning, som settes i sammenheng med jeget. Kranich refererer til Steiner når han sier:

I den oppreiste holdningen manifesteres et prinsipp som i sin viljesfylte aktivitet virker slik at sentrum for denne aktiviteten samtidig oppleves å være i seg selv. Dette prinsippet er jeget. Det er virksomt når barnet tilkjemper seg den vertikale holdningen i sitt første leveår (...) før det i sitt tredje leveår kommer til bevissthet om seg selv. (Kranich, 2004, s. 305).

Jeget er derfor menneskenes domene, fordi vi gjennom retardasjon har motvirket en spesialisering. Og i menneskenes organisme finner vi et harmonisk forhold, som da står som en motsetning til det vi finner hos dyrene (Kranich, 2004).

Del 2: Perspektiver på dyr i vitenskapen og filosofien

Historisk kontekst

Vi mennesker har sett på dyr på ulike måter opp gjennom historien, både teologisk, filosofisk og vitenskapelig. I den vestlige delen av verden har den bibelsk hierarkiske inndelingen hatt et godt feste lenge. Bibelen forteller oss at vi mennesker er skapt i Guds bilde, og menneskene har sett på seg selv som noe annet enn dyr blant annet fordi vi har blitt gitt en sjel. I vår kristne tankegang ligger det at Gud skapte mennesker og dyr slik han bestemte og ville ha oss, der mennesket og dyreartene ble sett på som uforanderlig siden skapelsen. En er skapt som en hest, og vil alltid være en hest.

Filosofen og vitenskapsmannen René Descartes (1596-1650) blir ofte trukket inn i diskusjonen om menneskets forhold til dyr. I følge økologen Carl Safina blandet Descartes sammen kommunikasjon, bevissthet, tenkning, menneskenes overlegenhet overfor dyrene, og religion, med å si at: «The reason animals do not speak as we do is not that they lack the organs but that they have no thoughts» (Safina, 2015, s. 79), og mener han videre trakk den raske slutningen at hvis de tenkte som oss så ville de også ha en udødelig sjel (Safina, 2015, s. 79). Descartes så på dyr som maskiner drevet av instinkter, og de som fulgte hans tankegang så på det som legitimt å dissekere dyr levende, uten bedøvelse. Det at dyrene vred på seg mente de bare var instinkter og reflekser, og ikke en virkelig følelse av smerte, da dyr manglet en bevissthet som gjorde dem i stand til å oppfatte det.

Med et religiøst perspektiv i bunnen forholdt vitenskapen seg lenge til det å studere skaperverket. Biologen Alfred R. Wallace (1823-1913) kom med en evolusjonsteori like før den mer kjente Charles Darwin (1809-1882), men der Wallace var på linje med Darwin når det gjaldt naturlig seleksjon, og at dette også gjaldt for menneskeheten, mente Wallace at den menneskelige bevissthet måtte være et resultat av at Gud hadde grepet inn (Stenøien & Andersen, 2018, s. 36).

Da Darwin la ut på sine ekspedisjoner, var han også av den oppfatning at artene var konstante. Så det var med publikasjonen av *Om artenes opprinnelse* i 1859 at Darwin ga menneskene det store sjokket; vi stammer fra dyrene, og vi deler både anatomi og atferd med dyrene fordi vi selv kommer derifra. Med Darwins evolusjonsteori kom tankene om at artene har forandret seg gjennom tidene, og at mennesket ble til en gang mellom pattedyr og fugler på de lange linjer av forgreninger fra tidenes morgen. Ifølge Darwin skjer evolusjonen uten et overordnet mål eller inn gripen fra Gud, men drives stadig fremover av seleksjon, slik at artene hele tiden er i forandring. Darwin skrev i

boken *The Decent of Man*: «difference in mind between man and the higher animals, great as it is, is certainly one of degree and not of kind» (Darwin, 1871, s. 104-105). For Darwin var menneskelig intelligens noe som var tilknyttet dyreriket, og som mennesket også hadde fått ta del i gjennom evolusjon.

Med Darwin kom et stort skifte i perspektiver om hvordan vi mennesker ser på oss selv og dyrene, men det har langt ifra sidestilt oss.

Vi er bygd opp på samme måte

Det har skjedd mye innen vitenskapen siden Darwin. Spesielt innenfor hjerneforskning har det de siste tiårene vært en stor utvikling, og 7. juli 2012 undertegnet en rekke forskere *The Cambridge Declaration on Consciousness*. De kunne slå fast at: «...the weight of evidence indicates that humans are not unique in possessing the neurological substrates that generates consciousness. Non-human animals, including all mammals and birds, and many other creatures, including octopuses, also possess these neurological substrates» (The Cambridge Declaration on Consciousness, 2012).

Forskerne har altså gjort det klart for oss at vi ikke er unike når det kommer til bevissthet, men at det er snakk om grader av det, som også Darwin var inne på. Og filosofen Lars Fr. H. Svendsen kommenterer denne deklarasjonen ved å si: «mange av disse dyrene viser så klare tegn på bevissthet at bevisbyrden nå heller ligger hos den som vil benekte at dyr har bevissthet» (Svendsen, 2019, s. 60). Safina mener forskningen bare beviser det åpenbare, noe de som har et nært forhold til dyr vil kunne støtte, for «other animals hear, see and smell with their ears, eyes and noses; are frightened when they have reason for fright and feel happy when they appear happy» (Safina, 2015, 23). Samtidig må det vitenskapelige arbeidet ansees som viktig, fordi vi stadig trekker blant annet dyrenes følelser og bevissthet i tvil, noe som ikke kommer dyrene til gode. Safina sier vi aldri vil benekte at et dyr som ser ut som er sultent, faktisk er sulten, men at vi likevel har vanskeligere for å tro at et dyr som oppfører seg glad opplever glede (Safina, 2015, s. 29).

Og forskning i dag viser oss at vi er bygd opp med de samme byggeklossene, vi har bare fått litt ulike uttrykk for det. Safina skriver at selv om det bare er mennesker som har en menneskelig hjerne, så er vi ikke alene om å ha en hjerne, og tar vi et utsnitt av en menneskehjerne og legger det ved siden av et utsnitt av en hjerne av en husflue, eller en katt, så vil ikke en hjerneforsker finne noen forskjell. For ordens skyld, så er det ikke mennesket som har den største hjernen, men delfinen, og en elefant har på sin side langt flere neuroner enn et menneske. Den menneskelige

hjerne er ikke så spesiell som vi har trodd, og Safina gir også et eksempel der en mann hadde mistet omtrent 95% av hjernebarken, likevel hadde en del funksjoner intakt. Han kunne blant annet kjenne igjen seg selv, og det uten en hjerne som ikke lenger lignet på en menneskelig hjerne (Safina, 2015).

Vi deler også biokjemi med dyrene. Hvis en hund får angst, kan vi gi dem de samme farmasøytiske midlene som vi mennesker bruker for å «roe nervene». Slike eksempler er viktige å huske på når vi også snakker om dyr som vi ikke opplever samme emosjonelle tilknytning til, som for eksempel krepsedyr, som vi har liten kontakt med sammenlignet med hunder. I et forsøk fikk krepsedyr elektriske støt når de kom ut av huset sitt, noe som gjorde at de vegret seg for å prøve på nytt. Men etter en dose angstdempende midler, med samme virkestoffer som vi mennesker tar, roet de seg og kom ut igjen (Safina, 2015, s. 31).

Som menneske liker vi ikke å tenke på at vi også består av kjemiske prosesser. Vi tenker heller ikke særlig over det i dagliglivet, fordi vi ikke fysisk ser prosessene, og fordi de færreste av oss forstår hvordan dette fungerer. Men vi har også hormoner som regulerer og påvirker oss, noe kvinner kjenner på for eksempel ved menstruasjon og graviditet, da vi blant annet kan føle oss i ulage og skylde på hormonene. Og vi skal være svært glad for at hormonet oxytocin til stadighet frigjøres i hjernen vår som en reaksjon på våre sanseinntrykk, da: «Oxytocin er en avgjørende del av det biokjemiske grunnlaget for følelsen av tilknytning til andre» (Svendsen, 2019, s. 112). Og på spørsmålet vi kan stille oss overfor våre kjæledyr, *elsker katten min meg?*, kan vi iallefall svare med den vitenskapelige innfallsvinkelen som Svendsen gir oss: «Hunder får en større økning i oxytocinnivåer enn hva katter får ved å se sine eiere inn i øynene» (Svendsen, 2019, s. 112).

Bevissthet som en subjektiv erfaring

Dyrene har på mange måter blitt utestengt fra vår virkelighetsverden ved at vi har et menneskelig språk, men selv med ordene vi bruker er vi ikke alltid enige i hva som ligger i dem. Ordet *bevissthet* er ett av de begrepene som stadig diskuteres i ulike fagdisipliner, men som Christof Koch, som var en av hjerneforskerne som undertegnet *The Cambridge Declaration on Consciousness* sier: «Whatever consciousness is... dogs, birds, and legions of other species have it... They, too, experience life» (Christof Koch, i Safina, 2015, s. 23). Alle, både mennesker og dyr, har sin måte å erfare verden på, uansett hva vi legger til grunn for å forstå begrepet bevissthet.

Svendsen baserer mye av boka si på erfaringer han selv har hatt med katter og hunder som han har hatt et nært forhold til, noe flere kan kjenne seg igjen i. Mange har et nært forhold til dyrene sine,

og vet at de kommuniserer med andre dyr og med oss. Men et poeng Svendsen gjør, er at vi aldri helt kan forstå hvordan det faktisk er å være for eksempel en hund. Vi kan lettere sette oss inn i hvordan det er å være et annet menneske, da vi er av samme art og selv har en jeg-erfaring med å være menneske. Vi har også språket som en sentral del av vår kommunikasjon, og selv om ikke alle i verden deler samme språk, så kan vi lære det om vi øver oss nok. Og ved hjelp av språket kan vi komme tettere inn på andre mennesker gjennom å dele våre tanker. Vi kan forstå hvordan det er å være et annet menneske, hvordan det er å være en rørlegger eller en far, fordi det kan formidles til oss, og vi kan stille oppklarende spørsmål og få mer eller mindre utfyllende svar. Vi har ikke den samme type jeg-erfaring med å være for eksempel en katt eller en papegøye, og marsvinet har heller ikke mulighet, eller de fysiske betingelsene, til å lære seg å kommunisere med oss gjennom vårt språk. Likevel, det er alltid noe av vår oppfattelse av virkeligheten som vil ha en privat karakter, og vi kan ikke vite med sikkerhet hvordan andre mennesker opplever verden. Og det er ikke alltid vi skjønner hva våre samtalepartnere faktisk mener med det de sier, så også blant artsfrender må vi inn med en tolkning (Svendsen, 2019).

Svendsen, som filosof, vil gjennom boka si ha dyrene inn i den hermeneutiske tradisjonen, da dyrene både i vitenskapen og filosofien lenge har vært noe som kan forklares, men ikke forstås. Filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002), som arbeidet innenfor den hermeneutiske tradisjonen, så på dyr som naturfenomener underlagt forholdet årsak - virkning, og mente de var for tett bundet til sine omgivelser til kunne ha abstraksjonsevnen som kreves for et språk (Svendsen, 2018, s. 89-90). Svendsen mener at filosofien i alt for stor grad har vært opptatt av språkets rolle i forhold til tenkning, der språk har blitt sett på som det som kommer forut, som en betingelse, for tenkningen. Og selv om vi ikke anerkjenner at dyrenes kommunikasjon kan kalles et språk, slik vi mennesker har et språk, er det uansett sant at: «Andre arter er åpenbart i stand til å kommunisere følelser og intensjoner til hverandre og oss» (Svendsen, 2019, s. 22). Som med hundene våre, skriver Svendsen, vil vi måtte komme til å angre oss hvis vi setter i tvil at hunden vil ut og tisse, når den faktisk står ved døra og viser tegn til å ville gå ut. Og siden vi ikke har språket til å hjelpe oss her, handler det om tolkning av hundens atferd og hva den ønsker å kommunisere (Svendsen, 2019).

Antropomorfisme

Antropomorfisme er et begrep som stadig dukker opp i debatten når det gjelder å tolke og forstå dyrene. Ordet kommer fra de greske *anthropos* (menneske) og *morphe* (form eller skikkelse), og betyr at vi tillegger dyrene menneskelige trekk og egenskaper. Svendsen skriver:

I biologien på 1800-tallet var det vanlig å snakke om dyrs følelser og mentale liv. Charles Darwin var et eksempel på dette, der han skrev et stort verk om følelsesuttrykk hos mennesker og dyr: *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872). (Svendsen, 2019, s. 41)

Men Darwins arvtaker, George Romanes (1848-1894), kom med så fantasifulle beskrivelser om dyrene han observerte, at neste arvtaker i rekken, C. Lloyd Morgan (1852-1936), mente at dette måtte begrenses i et vitenskapelig arbeid (Svendsen, 2019, s. 40-42). Behaviorismen, som etterhvert ble en ledende retning innenfor atferdspsykologi, utelukket alle tegn på følelser blant dyr i sine studier, og Safina skriver at: «By banning what was considered anthropomorphic, the behaviorists perpetuated the opposite error. They helped institutionalize the all-too-human notion that only humans are conscious and can feel anything» (Safina, 2015, s. 27).

Svendsen mener at det ikke er det store problemet å tillegge våre kjæledyr og firbente venner, meninger og tanker, da vi lever sammen med dem og lærer dem å kjenne. Og når vi tolker dyrene, også de vi ikke kjenner, må vi langt på vei rettferdiggjøre det å bruke de begrepene vi har, også fra menneskelig psykologi, for å ikke lage en unødig avstand til dyrene. Det tjener hverken dyrene eller oss selv i vår søken etter å forstå mennesket og vår plass i verden. For, som Svendsen skriver: «Det finnes imidlertid ikke bare fellesmenneskelige handlingssett, men også handlingssett vi har til felles med andre dyr. Med et slikt fundament kan vi forstå dyrene, selv om de ikke har et språk» (Svendsen, 2019, s. 27). Samtidig må vi huske på at det er våre begreper vi bruker, og Safina skriver: «We shouldn't assume that animals (or, for that matter, lovers, spouses, kids, or parents) «must be» thinking and feeling just as we would if we were them. They're not us» (Safina, 2015, s. 26). Så i tolkningsarbeidet med å forstå dyr må vi altså ha en mellomting. Vi må ikke menneskeliggjøre dyrene, men vi trenger heller ikke gjøre dem til noe som står i et motsetningsforhold til oss.

De lange etologiske studiene

Primatologen Jane Godall er kjent for sine studier av sjimpanser, og hennes arbeid var banebrytende på flere måter. Hun dokumenterte at sjimpanser bruker flere typer redskaper, noe som vi til da mente vi mennesker var alene om. Hun var ikke trent behaviorist, og fikk store vansker med å publisere sine arbeider fordi hun ga sjimpansene navn, og både beskrev de ulike personlighetene deres, og hva de tenkte og følte, noe som var uhørt å skrive om.

I hennes fotspor har det kommet en rekke etologer og primatologer som er opptatt av å forstå dyrene på deres egne premisser, uten å ta dyrene ut av sine egne omgivelser. Disse studiene, som foregår over en periode på mange år, gir oss en helt annen innsikt i hvordan dyrene forholder seg til sitt hjemsted, men også hvordan de samhandler og forholder seg til hverandre. Bienes dans er et velkjent eksempel nå, og dette er ikke noe vi «vanlige» mennesker kan finne ut av ved å sitte ved siden av dem en stund, eller kun se på deres fysiologiske betingelser eller omgivelser.

Selv forskerne kan bli overrasket over hva de finner. Nevrobiolog og primatolog Robert Sapolsky har studert bavianer i Kenya i mer enn 30 år, noe som ifølge ham selv har gitt han stor innsikt i hvordan mennesker og primater stort sett er det samme. Slik som oss, lever bavianene i store, komplekse sosiale grupper, og på samme måte som stressede mennesker i vesten, har stressede bavianer høyt blodtrykk og forhøyet kolesterol. Siden bavianene ikke trenger å jobbe særlig mange timer om dagen for å finne mat, har de mer tid til å engste seg over sosiale problemer som oppstår, noe som fører til mye frustrasjon og aggresjon. Bavianene har en hierarkisk sosial ordning, og det er de aggressive hannene som er øverst i hierarkiet. Hannbavianene i Kenya var kjent for sin aggressive atferd da Sapolsky gjorde sine observasjoner, men noen år ut i studiet ble en del av baviangruppen matforgiftet etter å ha spist av en søppeldyng (lagt igjen av forskere) de hadde funnet, og døde. Det var de mest aggressive hannene som døde, da det var disse som var høyest i hierarkiet og kunne holde de andre unna maten de hadde funnet. Da var det plutselig de mer fredfulle hannene som var øverst i hierarkiet, og Sapolsky selv ble overrasket over hvordan dette forandret hele dynamikken i gruppen. I stedet for å bruke mye tid på å terge hverandre opp, brukte nå også hannene mer tid på å sitte sammen med gruppa. Det ble også gjort observasjoner på hanner som stelte pelsen til hverandre, noe som ikke var tilfelle da de aggressive hannene hadde styringen. Blodprøvene som ble tatt viste også et lavere stressnivå for hele gruppa (Sapolsky, 2017, s. 648-652). Slike studier som Sapolsky har gjort, gir et eksempel på at det finnes et stort mangfold også innenfor en art, og det er ikke én måte bavianer lever sammen på. Også innenfor dyreriket er det flere faktorer som spiller inn, og vi kan ikke snakke om instinkter blant dyr mer enn vi gjør om vår egen art, da det aldri er én enkelt faktor som er utslagsgivende for atferd, verken blant dyr eller mennesker.

Fortellinger fra elefantenes liv

Safina har også gjort flere lange studier på dyr, og skriver blant annet om elefantene i boken *Beyond Words: What Animals Think and Feel*. Han besøkte Amboseli National Park i Kenya, som er opprettet for å ta vare på elefantbestanden, da elefantene trenger beskyttelse fra mennesker som

både tar fra dem landområder, og jakter dem for å få tak i elfenben. Etologen Cynthia Moss var også viktig for Safina i hans arbeid, da hun har levd i nasjonalparken i over 40 år, og kjenner igjen de nesten 1000 individene som er innom. Moss kom dit for å studere elefantene i seg selv, og var ikke interessert i å se hvor mye eller lite de ligner på mennesker. Gjennom sin tid hos elefantene har hun kommet frem til at elefantene ikke er som oss, men de er heller ikke ulik oss.

Safina skriver at det var zoologen Iain Douglas-Hamilton som, i 1960-årene, første gang forstod familiestrukturen til elefantene. Kjernen i familien er moren og barnet hennes, og de lever i grupper med den eldste av hunnelefant som leder. Mindre grupper kan også slå seg sammen, selv om de ikke har familiære bånd. Hannelefantene, som blir dobbelt så store som hunnelefantene, vandrer rundt mellom ulike flokker. De er stort sett fredelige med hverandre, men det hender de går til kamp mot hverandre når en brunstig hunnelefant er i nærheten. Likevel, det er som regel den eldste og største av hannelefantene som får lov til å sende genene videre, og hannelefanter må gjerne vente til de er rundt 30 år med å få paret seg. Hunnelefantene er kjønnsmoden når hun er rundt 11 år, går drektige i 2 år, og elefantbarnet dier moren i 2 år. Hunnene har bare fire dager i brunst i året, men de kan også late som de er brunstige, da de også er glad i mannlig oppmerksomhet så lenge de ikke har små barn å ta seg av.

Elefantene er avhengig av generasjoner, og det er som regel den eldste i familien som er lederen da det er hun som vet mest. Er det lite tilgang på vann og mat på grunn av tørketid, er det hun som husker lengst tilbake i tid hvor familien har funnet dette før, og kan lede dem til plasser hvor de ikke har vært på mange år. Elefantfamilien har større sjanse for å overleve i harde tider hvis lederen er eldre enn 34 år, og Safina mener de vet dette, siden andre familier gjerne følger etter en erfaren leder, hvis de ikke selv har kunnskapen de trenger for å sørge for sin egen familie.

Det er også krevende å være leder, og Safina skriver at ikke alle er skikket til å ha denne rollen, eller rett og slett har ønske om å ha den, da elefanter også har sine egne personligheter. I en av elefantgruppene som var hjemmehørende i nasjonalparken, var det egentlig elefanten Ella som var den eldste, men hun ville helst bare bruke tiden på å leke med datteren og barnebarnet, og det kreves mer enn det av en leder for å kunne passe på og beskytte hele flokken. Som hos oss er det av betydning for elefantene hvem lederen er. Og jamfør eksemplet med bavianene, har hele gruppen mer stresshormoner i blodet hvis lederen er av den stressede typen.

Elefantene lever sammen lenge, og de lærer seg å skille mellom hvem som er hvem. I et forsøk gjemte forskere en høyttaler nær en gruppe elefanter, og spilte av lyder fra en elefant, som nå var

død, men som tidligere hadde levd sammen med denne gruppen. Alle i flokken ble først forvirret og prøvde å rope tilbake, men da de ikke fikk svar ga de seg etter en stund. Men datteren til den avdøde elefanten, ropte og lette etter moren sin i flere dager etterpå. Forskerne gjentok ikke dette forsøket, av etiske grunner, men et lignende forsøk ble gjort med lydopptak av turister og snikskyttere. Turister kan være plagsomme nok, men utgjør ingen trussel i dagliglivet til elefantene, og elefantene lot også alt gå som normalt da lydopptakene av turistene ble spilt av. Snikskyttere er de derimot på vakt for, og da de hørte lydene av disse fra den skjulte høytaleren, flyktet de unna så fort de kunne. Elefantene vet av erfaring at det er forskjell på oss

Det er mer som må læres gjennom et langt elefantliv. Vi snakker gjerne om et morsinstinkt både hos oss selv og dyr, men morsrollen må også læres. De yngre elefantene kan synes det er noe stressende å bli mor for første gang, da de ikke helt vet hvordan ting skal gjøres, mens de eldre elefantene med erfaring tar det hele mer med ro. De har også funnet seg et større nettverk med bestemødre og andre voksne hunnefanter som kan hjelpe til, og de yngre elefantene er også med og holder et øye med de som er mindre. Elefantbarnet holder seg som regel bare på en elefantlengdes avstand fra moren eller en annen voksen elefant de første fem årene, både fordi det trenger beskyttelse, og fordi det har mye å lære. For slik som vi må lære å bli menneske, må elefantene lære å bli elefant. Fra den første uken begynner elefantbarnet å utforske hvordan snabelen skal brukes, og stikker sin egen snabel inn i morens munn for å smake og lukte seg frem til hva som er spiselig. En annen ting som må læres er å vite hva som er farlig, slik som løver eller snikskyttere. Elefantene leker derfor «fare-leken», og Safina skriver at det er enkelt å se på elefantene, gjennom holdning og lydene de lager, om det faktisk er fare på ferde, eller det hele bare er en øvelse.

I boka minner Safina oss på de ordene vi bruker om oss selv, men som vi er forsiktige med når det gjelder dyrene, fordi vi ikke vet om de har en opplevelse av dette. Et av disse er om hvorvidt dyr opplever sorg, eller om de har forståelse for døden. Safina skriver at vi selv ikke trenger å forstå døden for at vi skal kjenne på sorg, det er nok at en person vi er glade i er borte for oss. Elefanter som har mistet barna sine har blitt observert sammen med det døde barnet i mange dager, og har virket deprimert. Vi kan ikke si sikkert hvordan de opplever det, men gjennom observasjoner kan vi observere at de endrer atferd, som å trekke seg unna og miste appetitten. Elefanter har også blitt sett bærende med støttenene sine på syke eller døde elefantbarn, og Safina mener det må bli gitt validitet når vi vet at de ikke gjør dette med friske individer. Observasjoner av elefanter i sorg blir gjerne kalt enkeltepisoder, hvor vi ikke sikkert kan si hva som førte til at dyret gjorde som det gjorde, men Safina skriver at når slike enkeltepisoder legges sammen, så kan vi ikke ignorere det.

Og atferden *er* en annen når elefantene er glade, som for eksempel i regntiden. Elefanter elsker vann, de er avhengige av vann, og med vannet kommer også nye familiemedlemmer til. For i gode vannforsyningstider kommer hunnene i brunst, og da har de mer enn nok å gjøre og glede seg over når barna blir født. For, som Safina skriver: «Elephants experience joy, (...) It may not be human joy. But it is joy. (...) Elephants act joyful in the same situations that makes us joyful: familiar «friends» and family, lush food and drink» (Safina, 2015, s. 11).

Det er vår tolkning

I min gjenfortelling av Safinas arbeid om elefantene ovenfor, har jeg prøvd å legge meg opp til det språket Safina selv bruker når han skriver om elefantene, hvor han, på linje med Jane Godall, også skriver om personligheter og ulike følelser hos elefantene. Og selv om vi skal være forsiktige med å tillegge dyr bestemte tanker og følelser, på samme måte som vi må være forsiktige med å tro hva andre mennesker mener, spør Safina seg hvorfor vi ikke kan skrive at elefantene elsker noe, når de så åpenbart har en atferd som viser at de opplever stor glede når de har rik tilgang på vann. For selv bruker vi ordet *elske* om så mye, om alt fra «Jeg elsker deg» til «Jeg elsker spaghetti». Og om vi måtte si hva vi elsker mest, kjæresten vår eller matretten, kan vi spøkefullt si at det kommer an på hva vi er mest sultne på i øyeblikket, samtidig som vi vet hvor følelsen av kjærighet er sterkest. Likevel kan vi i begge eksemplene av hva vi kan si vi elsker, nettopp ta bort ordene, og samtidig kommunisere hva vi føler. I mange tilfeller kommer ordene i tillegg til at vi viser hva vi føler gjennom kroppsspråk og handling. Og primatologen og etologen Frans de Waal sier vi må passe oss for «antropofornektelse», der vi kaller noe er et menneskelig trekk og samtidig utelukker at dyrene kan ha det samme (Svendsen, 2019, s. 43).

Del 3: Drøfting

Som jeg skriver i innledningen mener jeg at kunnskap om dyrene kan være en fin inngangsport til å kunne gi elevene et godt forhold til naturen, og et ønske om å ta vare på den. Men da må vi som pedagoger og voksne se på hvordan vi selv forholder oss til dyr, og se på hvilke fortellinger om dyr vi gir til elevene. Og denne oppgaven bruker jeg til å se på dyrene, fordi jeg mener vi i mye større grad må diskutere vårt forhold til dyr og hva vi ønsker å formidle om dem i undervisningen. Jeg har knyttet oppgaven opp til zoologiperioden som undervises på steinerskolen i 5. klasse, som nettopp er en hel hovedfagsperiode om dyr. Målet med oppgaven min er å se på hvordan vi kan bruke nyere forskning og perspektiver innenfor filosofi til å øke vår forståelse og kunnskap, og hvordan dette kan være med å gjøre undervisningen om dyr mer nærhetsskapende. For opp gjennom historien har vi brukt både religion, filosofi og vitenskap til å forme fortellinger om oss selv som mennesker, og i dette ligger også sammenlikningen vi gjør mellom oss og dem.

I *Fra Askeladden til Einstein* og i læreplanen legges det vekt på sammenlikningen av menneske og dyr når det skrives om undervisningen i zoologiperioden. Dette tenker jeg langt på vei kan rettferdiggjøres, da vi alltid tar utgangspunkt i oss selv og våre egne erfaringer når vi skal sette oss inn i et nytt tema. Og gjennom å la elevene se på vår egen menneskekropp, kan dette bli en god start til å observere hva som finnes av ulike kroppsformer blant dyrene.

Men selv om det skrives at vi både har *indre og ytre likhetstrekk* med dyrene, så mener jeg det i fremstillingen i *Fra Askeladden til Einstein* blir lagt for stor vekt på at elevene gjennom dette også skal forstå hva som skiller oss fra dyrene, gjennom at dyrene har ensidigheter, mens mennesket er uspesialisert og fritt. Og selv om Mathisen skriver at vi ikke skal undervise elevene i antroposofi, men at antroposofien skal være et «bakteppe» i utformingen av pedagogikken, så synes jeg det er vanskelig å vite hvor skillet går, når det er nettopp antroposofien som gir mennesket en «særegen stilling», ut fra en tankegang om at dyrene har ensidigheter som mennesket ikke har. Og enda mer problematisk mener jeg dette blir, når *Fra Askeladden til Einstein* bruker della Mirandola, gjennom religiøse betraktninger, til å understøtte et syn om at mennesket har denne spesielle plassen i skaperverket.

Når vi også har kompetansemål som sier at elevene skal kunne «- kjenne til dyr som har vektlagt henholdsvis hode-, bryst- og bukorganismen (eks. Blekksprut, løve, ku)» (Steinerskoleforbundet, 2007, s. 28), så forstår jeg det slik at pedagogen må ta i bruk en goetheanistisk forståelsesmåte i undervisningen. Og da mener jeg det kan stilles spørsmål om hvor stor frihet læreren har til å legge opp undervisningen, hvis de antroposofiske perspektivene skal være for gjeldende. Zoologiperioden

skal være en første introduksjon i en mer systematisk naturfagundervisning fra 5. klasse. Men jeg ser det heller ikke som formålstjenelig å bruke begreper som *bukorganisme*, når vi verken finner dette i en dagligdags talemåte, eller i et naturvitenskapelig språk.

Jeg mener ikke å si at det *ikke* er noe som skiller menneske fra dyrene, men om vi skal mene at vi er noe annet enn dyr, så må vi iallefall ha gode begrunnelser for det. Og legger vi dyrenes ensidigheter til grunn for å si at vi er noe annet, mener jeg dette er med på å låse dyrene fast i karikeringer istedenfor å lukke opp dyrenes verden for oss selv og for elevene.

The Cambridge Declaration on Consciousness gjorde det klart i 2012 at også dyr, iallefall en stor gruppe dyr, har de samme nevrologiske betingelsene for bevissthet som vi mennesker har. Og selv om vitenskapen i dag ikke kan gi oss svaret på alt, noe den heller ikke påberoper seg å gjøre, kan den gi oss viktig kunnskap om dyr. Forskningen viser oss at vi har svært mye til felles med dyrene, noe vi må ta inn over oss når vi ser på hvordan vi forholder oss til dyr. Jeg mener at hvis vi i for stor grad legger vekt på hva som skiller oss, så lager vi en unødig stor avstand til dyrene. For til og med hos krepsedyrene finner vi samme biokjemi som hos oss selv. Dette kan vi få frem til elevene uten at de trenger å vite noe om verken hjernens oppbygning eller kroppens hormonsystem. Avstanden blir mindre når vi retter blikket mot det som er likt, eller kanskje sagt på en rettere måte, det som ligner på vår menneskelige måte å være i verden på. I pedagogikken må vi finne det som gir elevene nærhet til faget og undervisningsstoffet.

Som både Svendsen og Safina er inne på, må vi være bevisst på hvordan vi bruker antropomorfisering av dyr, noe jeg tenker også er viktig i undervisningen gjennom de fortellingene vi gir elevene. For poenget mitt med oppgaven er ikke at vi skal fremstille dyrene mest mulig lik oss selv, men det å se at vi har mye felles. Og vi har mye mer til felles enn det som har vært trodd tidligere, også innenfor vitenskapen, og det er den kunnskapen jeg mener vi må se på innenfor pedagogikken. For selv om vi ikke vet hvordan elefantene opplever glede, så trenger vi ikke tvile på om de opplever det. Vi må bare lære oss å tolke uttrykkene og atferden. Vår biokjemi er så lik, at det ville være heller merkelig om de ikke skulle ha en følelse av glede, som iallefall samsvarer med følelsen vi selv har når vi gjør noe vi liker. Og antropomorfisering av dyr vil da også innebære å se at vi kan bruke de samme begrepene om dem som vi bruker om oss, fordi vi har, som Svendsen sier: «handlingssett vi har til felles med andre dyr» (Svendsen, 2019, s. 27). For selv om det er mange ting vi fremdeles ikke vet om dyr, så er det likevel mye vi faktisk har kunnskap om og kan forstå.

Nå mener jeg ikke at alle må lese seg opp på hjerneforskning, for mye av litteraturen innenfor forskning og filosofi er vanskelig tilgjengelig for de fleste av oss. Men heldigvis har vi forfattere som Lars Fr. H. Svendsen og Carl Safina som gjør jobben lettere, og som begge gir oss gode perspektiver på hvordan vi kan forstå dyrene. Og siden Steinerskolen ikke benytter seg av lærebøker, vil også ny forskning og nye fortellinger lett kunne tas med inn i undervisningen.

I denne oppgaven hadde jeg ønsket å gi flere eksempler på fortellinger om dyr, men valgte til slutt å konsentrere meg om elefanten. I Del 1 har jeg brukt Kranich sin fremstilling fra *Dyrenes vesen*, mens jeg i Del 2 har hentet fra Carl Safinas bok *Beyond Words*. I del 2 har elefanten fått mye mer taletid enn i Del 1, men så gir også Safina en mye lengre fremstilling enn Kranich. Kranich sin bok må også sees mer som en oversikt over en større mengde dyrearter, så de to bøkene kan ikke sammenliknes i så måte.

Studiene til Safina om elefanten mener jeg gir et viktig bidrag til å forstå elefantene, som igjen kan gi oss mye inspirasjon til fortellerstoff for zoologiperioden. Jeg har også tatt med det lange eksemplet om elefantene, fordi Safina ikke beskriver elefanten ut fra form, men sier noe om hvordan de lever sammen som elefanter. Vi kan kjenne igjen en elefant på grunn av en karakteristisk form som elefant, men vi må gå forbi formen for å kunne forstå noe om elefantens liv. Som hos oss, men uten sammenlikning forøvrig, har også elefantene personligheter som gjør at de har forskjellige måter å leve sitt elefantliv på. Selv om det er den eldste elefanten som vanligvis er lederen i gruppen, gjelder ikke dette i alle tilfeller, da elefanten Ella heller ville leke med datteren og barnebarnet. Og jeg mener altså at vi må finne de fortellingene som ikke legger vekt på dyrenes såkalte ensidigheter, men de som kan gi oss et større bilde på hvem de er. Da kan vi også lettere finne det vi kan kjenne oss igjen i fra våre egne liv. Med elefanten kan vi trekke frem at de har et tett forhold til sin familie, at de hjelper hverandre i oppdragelsen av hverandres barn, de lærer, de leker, de har ulike personligheter, og de opplever gleder og sorger. Og jeg tenker vi kan gi elevene et dypere forhold til elefantene gjennom å se på dette, fordi vi opplever en større nærhet til det vi kan forstå og opplever empati med.

På den annen side kjenner vi igjen dyrearter gjennom å se på deres karakteristiske form, og vi lærer også nye dyrearter gjennom å først se på formen. Og selv om elevene i 5. klasse allerede kjenner til mange ulike dyrearter, vil det også måtte dukke opp dyr i zoologiperioden som barna ikke kjenner til, eller kjenner til i like stor grad som de dyrene vi vanligvis forholder oss til. I undervisningen kan vi ikke snakke om et dyr uten å gå inn på hvordan det ser ut, og fremstillingen som Kranich gir av blant annet elefantens fysiologi er utdypende, og er derfor anvendelig for å kunne beskrive

elefantens ytre trekk. Det ligger mye fruktbar informasjon i å observere hvordan dyret ser ut og hvor det lever, og barn gleder seg ofte over å få vite alle mulige faktakunnskaper om dyr. For elevene kan det også gi stor glede i å studere de mange forskjellige formene og detaljene som finnes blant dyrene. Men jeg tenker også at det formlige med dyret i størst mulig grad kan få plass i den kunstneriske delen av undervisningen, der blant annet maling og leire ofte blir brukt i zoologiperioden for å gi dyret en form. På den måten trenger vi ikke å legge alt for mye vekt på dyrets ytre trekk i fortellerstoffet, men heller gi dem mer kunnskap om hva vi vet om dyrets atferd og hvordan de lever.

Forskjeller mellom dyr og menneske vil uansett komme frem i undervisningen, og jeg mener vi ikke trenger å tydeliggjøre dette for elevene. Det vi derimot *bør* gjøre tydeligere, nå som elevene er i 5. klasse og skal få en mer naturfagsrettet undervisning, er at vi ser dyrene gjennom våre egne menneskelige forutsetninger. Og vi kan gjøre det tydeligere for dem hva vi kan vite og hva vi ikke kan vite om dyrene, og vi kan lære dem hva vi kan tolke utfra vår kunnskap om dyrene, og hva vi som mennesker må være forsiktige med å gjøre i en slik tolkning. Menneskets forhold til dyrene er komplekst, og vi bør i større grad reflektere over dette. Og som sagt, våre fortellinger *er* nettopp våre fortellinger, og vi må være på vakt hvis vi setter dyrene i et dårlig lys. For siste ord er ikke sagt i saken om hva vi kan lære om dyrene. De overrasker oss stadig.

Avsluttende kommentar og konklusjon

Avsluttende kommentar

I denne oppgaven har jeg skrevet om både dyrene og menneskene... Nei, aller først: Vi sier *mennesker og dyr* som en selvfølgelighet, men begrepet *dyr* er på mange måter et meningsløst ord, da det er et samlebegrep på et mangfold av arter. Vi har for eksempel elefanten, som forhåpentligvis alle har fått et godt inntrykk av gjennom å ha lest denne oppgaven. Eller vi har fjellreven, der fortellingen fra min forsker-tante sier at fjellrev-hannen roste ungene sine opp i skyene når de fant maten han selv hadde plassert ut og ledet dem til. Vi har også marekatten, som i tur og orden står på post for å holde utkikk etter farer, slik at de andre i flokken kan få gjøre akkurat det de liker best, nemlig leke og kose seg. Og vi har blekkspruten, som også finner fornøyelse i lek gjennom å rulle ned sandbankene i en kokosnøtt, men som helst vil bo alene. Alle disse er sin art, men de er jo også seg selv.

Uansett, så har jeg gjennom denne oppgaven ønsket å utforske forholdet mellom menneske og dyr, eller rettere sagt, menneskenes forhold til dyr. Jeg ønsker at vi i større grad skaffer oss kunnskap og reflekterer rundt dette forholdet, fordi våre holdninger og verdier langt på vei vil videreføres til våre barn og elever. De kan også stå i et motsetningsforhold til de erfaringene og verdiene som elevene kommer inn i klasserommet med. I Norge har vi lange tradisjoner for både landbruk og havbruk, og tradisjonsmaten vår er i stor grad basert på kjøtt, fisk og melkeprodukter. Her er det i stor grad nytteverdien, heller enn egenverdien til dyrene, som settes som premiss for hvordan vi behandler det. Men mange i dag opplever et problematisk forhold til å bruke produkter som kommer fra dyr, og vi må også ta på alvor de elevene som ikke ser på kua som noe som gir oss melk, men heller at melk er noe vi tar fra kyrne. De dyreetiske debattene er noe vi ikke kommer forbi, men som vi må lytte til uten å argumentere med tradisjoner.

Konklusjon

Problemstillingen min var som følger:

Hvordan kan vi bruke nyere forskning og filosofiske perspektiver til å se på forholdet mellom menneske og dyr, og hvordan kan dette brukes til å skape en fornyelse av steinerpedagogisk tilnæringsmåte i zoologiundervisningen?

Svaret mitt på dette er: Vitenskapelig forskning kommer stadig med empirisk materiale som ikke støtter opp om en stor forskjell mellom menneske og dyr, men som heller gjør det mer og mer vanskelig å opprettholde et slikt skille. Og filosofiske perspektiver, sammen med ny forskning, kan hjelpe oss å få en større refleksjon rundt vårt forhold til dyr. Slik kan vi få en bedre forståelse av dyrene på deres egne premisser, og vi kan få en bedre forståelse av oss selv som menneske. Dette mener jeg steinerpedagogikken må ta inn over seg, slik at dyrenes ensidigheter ikke blir stående som en uriktig fremstilling av dyr i læreplan og støtteverk. Dyrenes utseende og form vil alltid være en del av undervisningen. Men gjennom å få frem i fortellingene våre det som nettopp er felles i atferd og grunnleggende fysiologiske oppbygging, eller tilsvarende hos dyrene, mener jeg vi i undervisningen i zoologiperioden kan gi elevene et mer nærhetsskapende forhold til dyrene, og også til naturen og til seg selv.

Kildeliste

- Darwin, C. R. (1871). *The Decent of Man. Vol. 1*. London: John Murray.
- Kranich, E.-M. (2004). *Bilder av dyrenes vesen: Innføring i goetheanistisk zoologi*. Oslo: Antropos Forlag.
- Lachman, G. (2009). *Rudolf Steiner: Liv og tanker*. Oslo: Flux forlag.
- Lindholm, M. (2014). *Evolusjon: Naturens kulturhistorie*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Lindholm, Markus. (2016). Naturvennskap-Naturhistorie-Naturmodell. Hentet fra *Meddelelser til medarbeidere, 2016* (Nr. 54), s. 25-35.
- Mathisen, A. (2014). Oversikt -steinerpedagogisk idé og praksis. I Steinerskoleforbundet. (2016). *Fra Askeladden til Einstein. Kunnskap i sammenheng*. Oslo: Steinerskoleforbundet.
- Safina, C. (2015). *Beyond Words: What Animals Think and Feel*. New York: Henry Holt and Company.
- Sapolsky, R. (2017). *Behave: The Biology of Humans at Our Best and Worst*. London: Vintage Publishing.
- Steiner, R. (2011). *Pedagogisk kunst: Praktiske råd for undervisningen*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steinerskoleforbundet. (2007). *Læreplan for steinerskolene*. Hentet fra https://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2018/05/L%C3%A6replan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1_aug_2015.pdf
- Steinerskoleforbundet. (2016). *Fra Askeladden til Einstein: Kunnskap i sammenheng*. Oslo: Steinerskoleforbundet.
- Stenøien, H. K. & Andersen, R. (2018). *Arten som forandret alt: Historien om menneskets erobring av naturen*. Oslo: J. M. Stenersens Forlag.
- Svendsen, L. Fr. H. (2019). *Å forstå dyr: filosofi for hunde- og katteelskere*. Oslo: Kagge Forlag A/S.
- The Cambridge Declaration on Consciousness. (2012). Hentet fra <http://fcmconference.org/img/CambridgeDeclarationOnConsciousness.pdf>