

”Hva skjer hvis en hval sluker deg?”

Elevers kunnskaping på Hvalfangstmuseet

LISE CAMILLA RUUD

Title: ”What happens if a whale devours you?”. Pupils’ knowledge-making in the Whaling Museum

Abstract: *Each fall, seventh-graders and teachers from the Norwegian region Vestfold in south-eastern Norway are invited to the Whaling Museum for a guided tour with museum educators. In the article, approaches from actor-network theory are used to analyze learning strategies among students and how knowledge emerges in the cooperation between students, museum educators, objects and museum surroundings. Knowledge is seen as a relational and ongoing process where human and non-human actors participate and affect one another. The point of departure for the analysis is taken from the students’ explorative behaviour during the visit to the museum.*

Keywords: Education, museum didactics, whaling, learning strategies, counterfactual reasoning, actor-network theory.

Inne i en stor utstillingssal på Hvalfangstmuseet i Sandefjord sitter en gruppe syvendeklassinger i en halvsirkel under en gigantisk blåhvalmodell som henger i taket (fig. 1). Museumspedagogen står foran dem og forklarer forskjeller mellom tannhval og bardehval. ”Er det der et ekte skjelett?” avbryter en av guttene, og peker mot en diger hvalskalle som ligger på gulvet foran dem. ”Ja”, svarer pedagogen, ”det har vært inne i en hval, tenk på det!” ”Kan vi gå inn i skjelettet, som har vært inni en hval?” fortsetter gutten. ”Nei, vi får ikke lov til det”, får han til svar. ”Blir hvite hvaler større enn blåhval?” undrer en annen elev. Ja, noen hvaler mangler farge, forklarer pedagogen, og de kan

bli store, men det er også en egen art, ja, sånn som den Hvaldimir, er det ikke det den kalles?” med referanse til den tamme, hvite hvalen som dukket opp i havnen i Hammerfest i 2019. ”Jeg så den der Hvaldimir”, forteller en jente ivrig, ”for jeg var i Hammerfest!”. En av klassekameratene roper ut, med tilgjort, russisk aksent: ”Vladimir! Vodka!”. ”La oss gå tilbake til bardehvalene nå”, fortsetter museumspedagogen. Hun forklarer at blåhvalen har barder inne i munnen og at den spiser bittesmå krill. En gutt avbryter og spør: ”Hva skjer hvis en hval sluker deg?” Noe som får en annen elev til å rope forskrekket: ”Kan de drepe mennesker!?”

Hver høst arrangeres et formidlingsopp-



*Fig.1. Den 24 meter lange blåhvalmodellen henger i taket. En hvalskalle ligger på gulvet under.
Foto: Atle Selnes Nielsen, Vestfoldmuseene.*

legg for syvendeklasser på Hvalfangstmuseet i Sandefjord, byen som var sentrum for norsk hvalfangst fra det sene 1800-tallet til langt utpå 1900-tallet. Opplegget tilbys gjennom Den kulturelle skolesekken (DKS), og er tradisjonelt i den forstand at gruppen følger en planlagt rute gjennom museet og samles ved bestemte gjenstander i utstillingen, mens museumspedagogen forteller og forklarer. Underveis kan elevene komme med sine spørsmål og kommentarer, enten etter oppfordring fra pedagogen eller mer spontant slik beskrivelsen over illustrerer. Denne artikkelen bygger på observasjoner av fem gjennomføringer av formidlingsopplegget i september 2020. I det opplegget startet, fikk elevene forklart hvem

jeg var, og jeg fortalte om hvorfor jeg skulle være med dem rundt på museet. Under gjennomføringene holdt jeg meg stort sett passivt i bakgrunnen, men dersom elever henvendte seg til meg, ble jeg med på samtaler og inntok da en mer tilstedeværende og deltakende posisjon.

RELASJONELL KUNNSKAPING

Syvendeklassinger på museumsbesøk er et interessant skue. Elevene utforsker og resonnerer, de stiller spørsmål, avbryter og kommenterer det de ser og blir fortalt. Det kan være en krevende oppgave for museumspedagogen å få elevgrupper til å samle seg om et tema eller

en gjenstand, for de går hit og dit, de løper, de roper og skravler, de følger ikke alltid med på det som sies, og de tar på ting man ikke skal ta på. I artikkelen analyseres kunnskapsformende strategier som elever tar i bruk under museumsbesøket. Læring på museum tar gjerne andre og mer uformelle former enn i skolen. Diskusjoner om elevers læring på museer har gjerne hatt et fokus på for- og etterarbeid, samt på den pedagogiske verdien av ekskursjoner for skolens målsetninger. For å ta kompleksiteten i museumsdidaktikken på alvor, har flere forskere anbefalt å gå analytisk tettere på den interaksjonen og kommunikasjon som foregår i museets omgivelser (Piqueras *et al.* 2008:153f, Insulander 2010:13, 18ff, Thorhauge 2021). I denne artikkelen etterstrebtes en slik tilnærming til kunnskaping, og perspektiver hentes fra aktør-nettverksteori (ANT), en tilnærming innunder den analytiske paraplyen STS (Science, Technology and Society studies). Utgangspunktet er en forståelse av læring som noe relasjonelt og prosessuelt, og et viktig prinsipp er at man ikke på forhånd tar for gitt at mennesket er et aktivt subjekt, mens det materielle er passive objekter. Heller tas det utgangspunkt i at menneskelige og ikke-menneskelige aktører forbindes, påvirker hverandre og virker sammen. Slike perspektiver er godt etablert i nordisk museums- og kulturforskning,¹ og har de siste årene også fått innpass i didaktisk og pedagogisk forskning hvor man tar utgangspunkt i at læring og kunnskap er noe som blir til i og med praksis, som effekter av forbindelser mellom ulike aktører (jf. Fenwick & Landri 2012, Decuyper 2019, Gleason 2017, Grorur *et al.* 2019). Aktører virker på hverandre og samproduserer kunnskap, og kunnskaping blir et begrep som favner denne samproduksjonen. Det å inkludere ikke-menneskelige aktører i analysen innebærer en desentrering av mennesket: man kan ikke på forhånd vite hvilke

aktører som får effekt i læringspraksiser, dette er nødt til å undersøkes empirisk (Latour 2005, Mol 2010). Slik sett kan ANT betegnes som et metodisk, vel så mye som et teoretisk, perspektiv. Under observasjonene av formidlingsopplegget var det dermed forbindelser som oppstod mellom elever, pedagog, gjenstander og omgivelser jeg særlig var opptatt av å få øye på.

Artikkelens fokus er særlig på elevenes bidrag til kunnskapingen: hvordan utforsker de museet, hvordan virker gjenstander på dem, hva slags forbindelser opprettes? I analysen skal det relasjonelle perspektivet suppleres med museologi, kunnskapsteori og utviklingspsykologi. Artikkelen har tre deler, hver tar for seg ett grunnleggende, kunnskapsøkende spørsmål. For det første: Hva er et museum? Læring er alltid situert, det foregår på bestemte steder til bestemte tider, og artikkelens første del handler om elevenes utforskning av museet som sted (Bennett 1993, 1998, Classen & Howes 2006, Eriksen 2009, Pierroux *et al.* 2020). For det andre: Hva er en hval? Gjenstander og samlinger er kjernen i museenes virke, og artikkelens andre del undersøker elevenes utforskning av hval, især den digre hvalmodellen (Alberti 2011, Ruud 2014, Thorsen 2018, Brenna *et al.* 2019). For det tredje: Hva betyr hvalen for meg? For å forstå noe, må vi relatere oss til det, og artikkelens tredje del viser hvordan elevene utforsker relasjoner mellom menneske og hval. Kontrafaktisk resonnering vil her stå sentralt (Buchsbaum *et al.* 2012, Rafaetseder, Schwitalla & Perner 2012, Nyhout & Ganea 2019). Et viktig anliggende i artikkelen er å vise frem kunnskaping som noe pågående og prosessuelt, og det er ikke et mål for analysen å peke frem mot avsluttede, målbare former for viten. Det er elevenes utforskende og spørrende væremåte i møte med museumsomgivelser, gjenstander og pedagog, i et kunnskapende her-og-nå som skal undersøkes.

HVA ER ET MUSEUM?

Når elevene ankommer Hvalfangstmuseet, samles de ved en platting utenfor inngangen. Plattingen er som en stor benk og noen setter seg ned på den. Andre legger seg ned eller stiller seg stående oppå den, i begge tilfeller får de beskjed om å sette seg ordentlig. Ved siden av står en isbjørnsskulptur med perfekt klatrehøyde. Noen klyver opp på den, og får beskjed om å komme seg ned igjen. Det tar litt tid før alle er i stand til å motta beskjedene om hvordan besøket skal forløpe. Så går de inn i museets vestibyle, der hender smøres med antibac, og jakker henges på tilviste knagger. Det stâkes brâkes, før alle samles ved siden av en ekspedisjonsdisk og med blikket vendt innover, forbi museumsbutikken, og inn i den store utstillingssalen der blåhvalmodellen er. De som står bakerst i gruppen sliter nok litt med å henge med på beskjedene, for på bakveggen henger en stor TV-skjerm der gamle sort-hvitt filmer av hvalfangst ruller kontinuerlig. Dessuten, hvis man stiller seg litt for langt til høyre, så havner man i sensorfeltet for døråpneren til en annen utstillingssal. Det er forstyrrende, men også morsomt, når glidedørene åpner og lukker seg, igjen og igjen.

Museer er merkelige steder. Hvordan skal man oppføre seg der? Hvorfor er tingene der så spesielle, og hva kan vi lære av dem? Norske syvendeklassinger er sjelden ukjente med å gå på museum, og de fleste som er med på opplegget har vært på Hvalfangstmuseet før. Det er likevel ikke gjort i en håndvending å finne ut av hva museer er. De har en særegen stilling som kunnskapsformende og -formidlende institusjoner. I siste halvdel av 1800-tallet og utover på 1900-tallet ble offentlige museer etablert i stor skala over hele den vestlige verden. Museene ble viktige offentlige rom for forming av viten om kultur, kunst og natur, og kunn-

skapen som ble formidlet var gjerne knyttet til nasjonal- og identitetspolitiske prosjekter (Eriksen 2009:207ff, Pierroux *et.al* 2020:3ff).

Besøkende må også oppføre seg på bestemte måter, og museene har en lang historie som disiplinerende institusjoner (Bennett 1993:126). På Hvalfangstmuseet må elevene oppføre seg ordentlig, de må ikke ta på gjenstander, de må gå i riktig retning og tempo, de skal ikke legge seg ned eller klatre opp på ting. Kroppen må holdes under kontroll, og oppmerksomheten skjerpes. Spetakkel hysjes ned, og elevene får beskjed om å gå samlet og rolig inn til motsatt ende av den om lag 30 meter lange utstillingssalen. For å komme dit må de først gå gjennom museumsbutikken. Noen tar en avstikker for å kjenne på den myke pelsen til isbjørnungebamsene som er til salgs der: “Åååh!!”, “så søøøte!!” Museer er fulle av fristende ting som virker på elevene, ting som krever at forbindelser opprettes, og det er ikke så lett å gjøre akkurat som man blir fortalt.

På vei innover i salen går elevene forbi utstoppede dyr fra polare strøk, plassert i glassmontre. Her finnes isbjørner, moskusfe, seiler, sjøløver, ulike sjøfugler og pingviner. Det skravles og spørres, lydnivået er høyt: “Er den ekte?! Er det et ekte dyr?” spørres det mens gruppen beveger seg innover i salen, og museumspedagogen svarer bekreftende, et svar som etterfølges av bestyrrelse: “Hææ?!” og “har de vært levende?” Mange vet allerede at dyr kan stoppes ut, og spør for å få dette bekreftet: “Atte, de som liksom står i sånne bur, er de utstoppa?” Noen lurar på hvordan utstopping foregår, og pedagogen forteller at det blir gjort av noen som kalles taksidermister og at det tar lang tid å stoppe ut et dyr: “Først må man skyte et dyr, og så må man få av skinnen, og bearbeide det så det ikke går i oppløsning, og så lager man en kunstig kropp, og trer skinnen på, og så setter man på glassøyne” I møte med

de utstoppede dyrene begynner elevene umiddelbart å undersøke hva som er spesielt med dem, og ekthet blir raskt et tema (jf. Eriksen 2009:135ff, Alberti 2011:3ff).

Selv danner jeg del av baktroppen innover i salen, og noen spør meg om det vi ser på veien. To gutter peker opp mot en utkikkskurv som er hentet fra en gammel hvalfangerskute. Den henger høyt oppe på veggen og oppi den holder en menneskedukke i full størrelse utkikk: “Er det et ekte menneske der oppe?” spør de. Spørsmålet har sin logikk. På museum er gjenstander ekte, så det ville vel ikke være så rart med et ekte menneske heller? En jente ser på en monter der en liten isbjørnfamilie er plassert slik at moren står med hevet forlab, klar til å angripe en utstoppet sel: “Hvordan klarte de å få den til å stå sånn når de drepte den?” Døde dyr beveger seg ikke, og tanken om at utstoppede dyr står i posisjonen de hadde i dødsøyeblikket har også sin logikk. Men, tidsskjemaet for besøket er stramt, og verken de utstilte polare dyra eller taksidermikunsten står egentlig på programmet, og pedagogen gir beskjed: “Nå er jeg litt streng, og sier at vi må bevege oss!”

På gulvet innerst i salen, under hodet til blåhvalmodellen ligger en svær hvalskalle. Mens de andre gjenstandene i salen ligger inne i montre eller er beskyttet med inngjerdinger, så ligger hvalskallen åpent og ubeskyttet på gulvet. Beskjeder som “den må du ikke sitte og ta på!”, eller “det er et ekte skjelett, og derfor skal dere ikke sitte og plukke på det” gis til elevene. Pedagogen forteller at “vi har hatt barn her som har begynt å klatre på det, og voksne som har gått og slått på det, men det er en ekte hodeskalle”. Hvalskallen har en sterk virkning, den nærmest ber om å bli berørt, den utfordrer elevene til å gjøre det som ikke er lov (jf. Mol 2010:255ff.).

Ting på museum er ekte, og man må ikke

ta på dem. Her bringer pedagogen inn regler med dyp forankring i museumshistorien. Museers oppgave er å vise frem, men også bevare samlingene for fremtiden, og berøring kan være skadelig for gjenstandene (Eriksen 2009:135ff). I tidligere museumshistorie stod en flersanselig tilnærming til kunnskap sentralt, og besøkende kunne gjerne kjenne på gjenstandene. Fra omkring 1850 kom synssansen til å bli den viktigste for kunnskapstildeling mens øvrige sanser ble ansett som primitive så vel som ødeleggende for samlingene. Det å være en sivilisert museumsgjest innebar å anvende det disiplinerte blikket (Bennett 1993, Classen & Howes 2006:200ff). Slik er det også i dag, og pedagogen utdyper hvorfor berøring ikke er lov: “Det er det vi kaller en uerstattelig gjenstand. Det er veldig vanskelig å få tak i et blåhvalskjelett nå, fordi blåhvalen er totalfredet. Man har ikke lov til å dra ut og skyte dem”. En gutt lurer på hva som skjer hvis man likevel drar ut og skyter en blåhval, og får til svar at da blir man straffet, og kanskje havner man i fengsel. Gutten repliserer triumferende: “Men jeg er for ung til å komme i fengsel!”

De siste tiårene har museene fått et særlig ansvar for å fremme verdier som demokrati, ytringsfrihet, deltakelse og medvirkning (Simon 2010, Eriksen 2009:207ff, Brenna 2016, Bettum *et al.* 2018:9ff). I forhold til tidligere tiders barn og unge, så er dagens skoleelever nok mer øvet i å stille spørsmål, til å være kritiske til det de blir fortalt, til å utfordre autoriteter. Utvikling av slike ferdigheter inngår i det å bli en medvirkende, kritisk reflekterende samfunnsborger, og museer kan være gode steder for slik læring (Lawy *et al.* 2010, s.353). Dette kan bidra til høy elevaktivitet, men det kan også være utfordrende for den som underviser. For hva skal man si til en som påstår at han kan skyte blåhval fordi han er under den kriminelle lavalder?

De museale samspill mellom elever, pedagog og gjenstander er øvelsesarenaer for undring og refleksjon, for medvirkning og ytring (Lawy *et al.* 2010). Elevenes øving kan ses som en utforskning av balansegangen mellom (det en voksen kan forstå som) småfrekk oppførsel og ønsket respons. Hvalskallen, så vel som platingen og skulpturen utenfor museet, glidedørene i vestibylen, og de søte isbjørnbamsene i butikken, blir aktører som deltar i det kunnskapsende samspillet med elever og pedagog (Møl 2010:255, Fenwick & Landri 2012:4f). Barna setter spørsmålsteget ved det bestående, ved autoriteter og regler, og forbindelsene som opprettes på museet legger til rette for utforskning av hva kritisk tenkning, ytring og medvirkning kan være. Akkurat hva som for elever fremstår som relevante forbindelser kan derimot være ganske annerledes enn hva en voksen kan mene, som da en gutt ropte “Vladimir! Vodka!” i samtalen om hvalen i Hammerfest.

I samspillet mellom elever, pedagog og gjenstander skjer det overraskende ting: kjendishvaler, brennevin, hvaldrapsplaner og utstoppede mennesker dukker opp og inngår forbindelser med elevene. ANT er en svært empirisk metode, det dreier seg om å spore forbindelser mellom menneskelige og ikke-menneskelige aktører. Det relasjonelle perspektivet innebærer en desentrering av det menneskelige, man er analytisk åpen for at gjenstander kan føre til uventede forbindelser og overraskende kunnskap (Latour 2005: 159ff, Møl 2010:255ff, Fenwick & Landri 2012:2ff, Decuyppiere 2019:138). I løpet av knappe ti minutter, og før elevene når frem til enden av salen, så har mange forbindelser oppstått og det har foregått en hel del kunnskap gjennom disse relasjonene. Elevene har fått større innsikt i hva et museum er, og de har lært litt om ekthet. De har forstått at kroppslig og mental selvkontroll er ønskelig,

at de må følge gruppas bevegelser, helst lytte oppmerksomt og gjøre som de blir fortalt, og at de må bruke blikket og ikke hendene. Denne disiplineringen dreier seg om å få til læring i fellesskapet der og da, men også om forming av samfunnsborgere (Bennett 1993, Eriksen 2009:181ff.). De to neste avsnittene dreier seg om kunnskapsøkende spørsmål som tvinger seg frem i relasjonen med den store hvalmodellen.

HVA ER EN HVAL?

“Sett dere ned!”, “En stoor bue rundt her nå!”, “Ikke kom borti den der!”, “Sitt ordentlig!”. Det tar litt tid å sette seg ned på gulvet i en halvsirkel i enden av utstillingssalen. En gutt setter seg på en stol, noen jenter setter seg litt bak de andre for å lene seg mot veggen, et par stykker legger seg ned på gulvet. Etter en stund sitter alle slik de skal, i en halvsirkel på gulvet. I taket henger blåhvalmodellen, elevene kan se opp på hodet og buken. Museumspedagogen tar frem en undervisningsplansje der ulike arter av tannhvaler og bardehvaler er avbildet. Her er hvalartene sortert etter størrelse, og dimensjonene blir illustrert ved at et menneske, en dinosaur og en blåhval er tegnet opp ved siden av hverandre nederst på plansjen. Blåhvalen er verdens største dyr, modellen i taket er gigantisk, og størrelsen er noe som umiddelbart virker inn i samspillet: “Kan blåhvaler bli så svære?”, “er ikke dinosaurene større enn blåhvalen?”, eller “Er det ikke mulig med større blåhvaler enn den?” Joda, ekte blåhvaler kan bli enda større enn modellen, og elevene får forklart hvordan størrelsen på alle hvalene som ble fanget under fangstekspedisjoner ble skrevet ned i fangstlogger som museet har tatt vare på. Rekord for fangede blåhval er en lengde på 34.6 meter. Det er omtrent ti meter lenger enn den som henger på museet, og for

74 å få elevene til å forestille seg dimensjonene forklarer pedagogen at det tilsvarer nesten tre busser i rekke.

Modellen virker på elevene, den setter i gang nysgjerrighet (jf. Thorsen 2018:172f, Brenna *et al.* 2019:1f). For hva er nå egentlig en hval? Størrelse kan også forstås med volum, og en av guttene spør “hvordan mange mennesker er det plass til inni en sånn?” Det var et bra spørsmål, får han til svar, og får forklart at “alle vi som er her hadde nok fått plass inne i den”. Vekt er også en måte å forstå størrelsen på: “Hva veier den?”, spørres det fra elevgruppa og pedagogen er ikke helt sikker, men anslår at vekten på modellen kan være om lag 15 tonn. Modellen setter i gang refleksjon om ekte hval: “Men du snakker ikke om en ekte hval nå?”, spør en gutt. Nei, er svaret, for modellen er mye lettere enn en ekte hval, og en ordentlig hval på størrelse med modellen ville ha veid mellom 120 og 130 tonn. Det er en stor forskjell, og for å finne ut av hvorfor, så spør en elev: “Er den tom inni?” Ja, den er tom, det er ikke noe kjøtt og blod inne i den, får han til svar. Dette følges opp av en som roper ut: “Da hadde den stinka!” Det er helt riktig, får han til svar, hvis det hadde vært en ekte hval så ville den ikke luktet godt, for da hadde den råtnet og kanskje “hengt der som et klissete skjelett”.

En annen måte å utforske modellen på er ved å finne ut av hva den er laget av, og elever spør om dette, om når og hvordan den ble bygget, og om hvem som lagde den. De får forklart at den er laget av blant annet planker, jern, hønsenetting og leire, og at det var båtbyggere fra Framnes skipsverft som bygde den inne i utstillingssalen. Flere av elevene har hørt om skipsverftet og de kjenner godt til området Framnes, som ligger litt utenfor bykjernen. Modellen som henger i taket er ikke like lang som en ekte blåhval i havet kan bli, og flere lurer på hvorfor. Pedagogen oppfordrer dem

til selv å finne svar: “Nei, hva kan det komme av da tro, hvorfor lagde man den ikke større?” Kanskje det ikke var plass inne i museet, foreslår en, noe som igjen fører til spekulasjoner om byggeprosessen og om byen på den tiden. “De måtte ha bygd større da?” Ja, museet ble bygd i det som var det daværende rådhusets hage, og kanskje var det ikke mere tomt til rådighet. “Var ikke rådhuset et kvinnefengsel før?”, undrer en av elevene. En jente kobler den tidligere informasjonen om historiske hvalfangstlogger til modellens størrelse, og resonnerer: “Dreiv de med hvalfangst når det her ble bygd?” og får til svar, at ja, det gjorde de. “Da er det ikke sikkert at det var en som hadde vært så stor”, bemerker hun.

Hvalmodellen har hengt i taket i over hundre år, og den bidrar når samtalen tar forskjellige retninger. Sandefjords historie er en slik retning, og noen av elevene forteller om eldre slektninger som drev med hvalfangst. Historien er også til stede i form av gjenstander, som når en jente forteller at “Mormor har masse hvaltenner hjemme!” Pedagogen følger opp med å forklare at mange hvalfangere lagde utskårne hvaltenner mens de var på tokt, som de tok med seg hjem til Sandefjord.

Spørsmålene “Hva er en hval?”, og mer spesifikt “Hva er hvalmodellen?” forstås her som å ligge under elevenes utforskning. Det dreier seg om en utforskning av materielle, romlige, temporale og sanselige dimensjoner ved blåhvalen. Det er ikke tilfeldig at hvalmodellen får spille hovedrollen under syvendeklassenes besøk. Den har gjennomlevd forskjellige kunnskapsregimer i sin museumstilværelse, og den gjør noe med menneskene omkring seg. Den er gammel og gigantisk, den skiller seg ut og vekker interesse, den er god å tenke med og lett å snakke om. Den får nysgjerrige museumsbesøkende til å tenke i flere retninger (jf. Alberti 2011:7ff, Thorsen 2018:173). Den er lokalt pro-

dusert og en viktig del av museets egen historie, og slik bidrar den til kunnskap om det lokale og lokalhistorie. På den annen side fungerer modellen også som en representant for arten blåhval, og slik bidrar den til kunnskap om blåhvaler generelt (jf. Ruud 2014:60). Modellen muliggjør også sammenligninger mellom seg selv som modell og arten blåhval, og den bidrar til at elevene kan knytte det spesielle og det lokalhistoriske sammen med det naturvitenskapelige og artstypiske.

Elevene spør også om det finnes hval i Norge, eller enda nærmere: “finnes det hval her i fjorden?” Slike spørsmål peker mot et neste skritt i elevenes utforskning, nemlig om hva slags relasjoner som finnes mellom hval og dem selv. Avsnittet nedenfor viser hvordan kunnskapingen utvides fra det konkrete og romlige når elevene utforsker forbindelser utover. Hva kan hvalen gjøre med meg? Hva slags relasjoner finnes mellom hvalen og mennesker?

HVA BETYR HVALEN FOR MEG?

Modellen er festet i taket med stålvaiere, som ser spinkle ut for den som står under: “Har den noen gang detti ned?” spør en elev. Nei, den henger helt trygt, sier museumspedagogen, som har lang erfaring i å følge barns måter å utforske på. Hun blir med på resonnementet. I teorien, forklarer hun, så kan den vel falle ned, men det har aldri skjedd, og hvalen har hengt der siden 1917. Dessuten, utdyper hun, så ble festet forsterket med nye stålvaiere for cirka 70 år siden. Noen fortsetter å spørre: “men hva skjer *hvis* den faller ned?” Nei, da faller den vel ned her da, og kanskje den knuser gulvet og havner nede i kjelleren, svarer hun. Hun legger også til at dersom den mot formodning skulle falle ned akkurat nå, så ville nok elevene være trygge, fordi de sitter litt bortenfor hodet, mens hun selv ville blitt truffet fordi hun står

under modellen. Samtalen dreier deretter over på et annet tema, men en av guttene blir sittende og gruble. Etter noen minutter spør han så: “Hvor mange etasjer ned går denne bygningen?” Han trekker spekulasjonene om et mulig fall et hakk videre: Hvor mange etasjer ville modellen i så fall falle ned, hvor store ville ødeleggelsene ha blitt?

Etter at elevene har utforsket hva noe er, som vist i delen over, så resonnerer de videre og undersøker hva dette *noe* kan bety for dem selv og andre. Samhandling mellom menneske og hval hører med til sjeldenhetene, men elevene forestiller seg mulige relasjoner. Denne resonneringen er gjerne kontrafaktisk: elevene utforsker hva som kunne ha vært sant og hva som kunne ha skjedd, selv om det ikke er sant og ikke vil skje. Det er usannsynlig at hvalmodellen faller ned, men hva ville skjedd *hvis* den gjorde det? Kontrafaktisk resonnering innebærer å forestille seg alternativer til det man vet er sant. Det er en måte å resonnerer på som innebærer å se for seg at det som er, kan forandres, og om mulige årsaker til at en slik forandring kan skje (Nyhout & Ganea 2019:254f).

Kontrafaktisitet baserer seg på viten om det som er sant og på virkelige årsakssammenhenger, og det innebærer sammenligninger med alternative, forestilte virkeligheter. I utviklingspsykologien forklares slik tenkning som en viktig støtte for læring om faktiske årsakssammenhenger. Når vi skal forstå hvordan ting i verden faktisk henger sammen, så innebærer det også at vi utforsker og forestiller oss uvirkelige alternativer (Buchsbbaum et al. 2012:2022, Nyhout & Ganea 2019:258). En kontrafaktisk forestilling er dessuten ganske lik virkeligheten, for i forestillingen så beholder vi nemlig langt de fleste faktorer fra virkelighetens verden, og vi endrer gjerne bare en eller noen veldig få faktorer (Rafaetseder, Schwitalla & Perner 2012:390). Kontrafaktisitet er et in-

sisterende, gjennomgående trekk i samspillet mellom syvendeklassingene, pedagogen og hvalmodellen. I eksemplet over er det stålvaierens styrke som forandres, mens situasjonen og rommet beholdes stabile og slik som de er i virkeligheten. Den kontrafaktiske forestillingens struktur er dermed ganske stram, noe som gjør at forestillingen enkelt kan innebære samarbeid og samtensing, altså at flere personer kan bli enige om det som forestilles (Rafaetseder, Schwitalla & Perner 2012:390). Forestillinger som dukker opp når elevene relaterer seg til hvalmodellen er ofte resultat av en slik samtensing. Dette skjedde i alle de besøkene jeg observerte; en elev kunne følge opp spørsmål stilt av en annen, den ene fortsatte den andres resonnement, og denne tenkningen fikk form av en felles, insisterende kunnskapende strategi: Ja, men hvis!? Men hvis!?

“Vet dere hva verdens største dyr spiser?” spør pedagogen elevene. Noen ganger er det noen som vet: “Sånne bittesmå fisk!”, eller “krill!”. Museumspedagogen forklarer så hvordan blåhvalen svømmer med munnen åpen og at millioner av krill havner der inne sammen med enorme mengder vann. Saltvannet presses så ut igjen gjennom bardene, mens krillen blir igjen inne i munnen. Blåhvaler spiser bittesmå krill, og for elevene, som sitter og ser rett opp på den enorme kjeften til modellen i taket, er det nærliggende å endre faktoren krill når de forespeiler mulige relasjoner. Spørsmålet om hvorvidt blåhval kan spise, sluke og drepe mennesker ble stilt i alle klassene som besøkte museet: “Hvor mange typer hvaler kan drepe? Eller drepe folk liksom?”, eller, “hva skjer hvis en hval sluker deg?”.

Disse spørsmålene fikk gjerne et todelt svar. For det første: “Du svømmer ikke der den svømmer”, og for det andre: “Blåhvalen vil ikke spise mennesker fordi den ikke har så stort svelg”. Men blåhvalen har en enorm kjeft, og

halvveis ute i forklaringen, så ropes det ut fra elevene: “Hvorfor?!” “Kan vi ikke gjøre det?”, “Hva hvis jeg går ut dit da?”. For hva hvis man nå hadde svømt ut dit hvor blåhvalen var, og faktisk havnet rett foran gapet dens: “Kan man svømme inn i en sånn der hvis den liksom har munnen åpen, kan man dykke inn i magen, så jeg liksom kan være inni den?” Pedagogen blir med på resonnementet og sier at, ja, du hadde ikke havnet nede i magesekken dens da, men i munnen kunne du vel ha havnet, hvis du altså var på feil sted til feil tid. En annen tar det et skritt videre, ved å endre faktoren hvalsvelg, og forestiller seg at det var stort nok til å sluke et menneske. “Hvis jeg ble spist opp av en hval, kom jeg til å komme ut av... ja...”, spør en gutt, og pedagogen supplerer, “av endetarmen?”, hvorpå gutten ler og sier “ja!”. “Jeg kan forsikre om at du kommer ikke til å havne i magen til en hval”, får han til svar, men hvis det likevel skulle ha skjedd “da måtte det kanskje vært en spermasethval, for de spiser kjempeblekkesprut opp til to meter lange, så ja, da hadde du endt opp som bæs, ja”. “Ville jeg fortsatt levd da?” fortsetter gutten, og pedagogen kontrrer med “hva tror du?” Det tror han ikke.

Undervisningsplansjen med hvalarter, som er skrevet på engelsk, står på gulvet ved siden av hodeskallen (Fig. 2). En av elevene som sitter rett ved siden av, peker på plansjen og spør: “Hvorfor heter den ene hvalen der killer whale? Dreper den?” Det bekreftende svaret han får sjokkerer hele gruppen, og flere roper ut unison: “Hæææ!?!”, “Oh, my God!”, “Kan de drepe mennesker!?”. Det er en spekkhogger, får de forklart, som gjerne blir kalt for “havets ulver” fordi de jager i flokk, men her i nord og langs norskekysten så spiser de fisk. Men i Sørishavet, fortsetter pedagogen, der spiser spekkhoggerne sel og også andre hvaler. Hun legger også til at spekkhoggerne i prinsippet også kan drepe mennesker, men at hun ikke har hørt om



CETACEAN COMPARISON CHART

WHALES, DOLPHINS AND PORPOISES

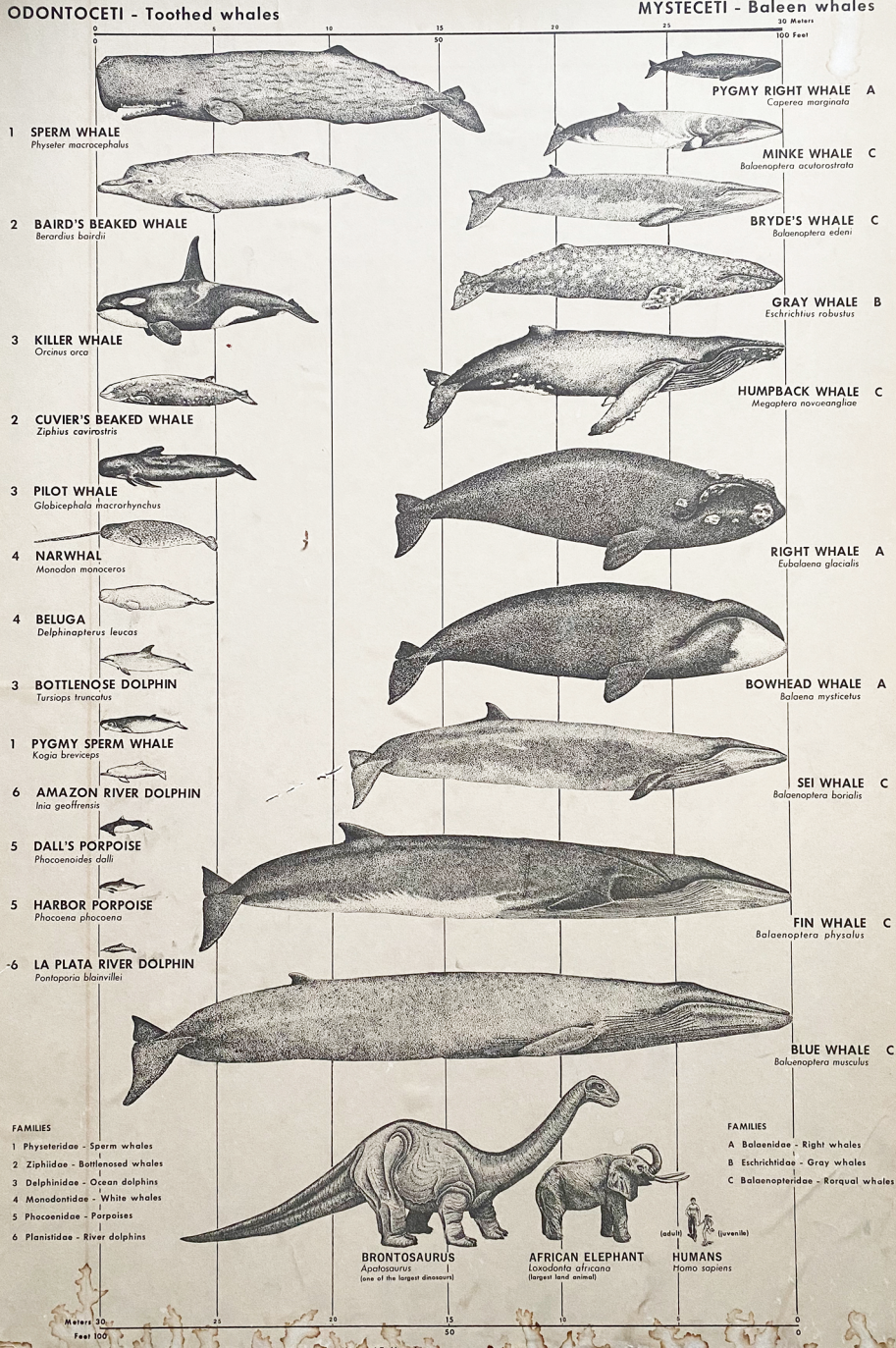


Fig. 2: Undervisningsplansje med hvalarter som brukes under museumsbesøket. Foto: Inger-Lise Krekling/The American Cetacean Society 1983, Vestfoldmuseene.

at det har skjedd her i nord. Derimot har noen som har levd i akvarier og fangenskap, visstnok drept mennesker. “Jeg trodde de var snille jeg!”, ropes det ut, og flere stemmer i, “jeg og!” Pedagogoen sender spørsmålet i retur: “Ja, men hva er snilt da?” Dette får elevene til å snakke høyt, engasjert og i munnen på hverandre. En påpeker at “de må jo spise”, mens en annen sammenligner med menneskene: “Vi dreper jo dyr for å tjene penger på dem og for å spise dem”.

Med ANT undersøkes hva som skjer i og med forbindelser, og man kan ikke på forhånd vite hva som skjer, hvilke effekter som blir til i samspillet (jf. Latour 2005:159ff, Mol 2010:255ff, Decuyper 2019:138). For å forstå hva hval er, så utforsker elevene forbindelser mellom hval og mennesker (jf. Gleason 2017:576f, Grorur *et al.* 2019:6f). Kontrafaktisk utforsking er her en viktig strategi for kunnskaping. Fysiske, reelle relasjoner mellom hval og menneske ses sjelden, men fraværet av virkelige forbindelser løses enkelt gjennom alternative, forestilte virkeligheter. Elevene forstår nok at hvaler lever utenfor deres rekkevidde, og at de selv neppe noen gang kommer til å bli spist av, eller drepe, en ekte blåhval. Likevel er slik tenkning en måte å få grep om det virkelige. Den kontrafaktiske kunnskapingen leder dessuten frem til en empati for hval. Hvalen trenger også mat, og hvis hvalen dreper mennesker gjør den jo bare det samme mot oss som vi gjorde mot den. Det å utvikle empati med andre arter kan ses som et alternativ til en menneskesentrert forståelse av natur (jf. Buell 2001:201ff, Dolby 2019, Pedersen 2019).

EN RELASJONELL OG PROSESSUELL KUNNSKAPING

I artikkelen har elevers nysgjerrige, utforskende og utfordrende væremåter blitt undersøkt, og det analytiske blikket har vært rettet mot

de kunnskapende spørsmål og resonnementer som elevene har tatt i bruk i møte med museumspedagog og gjenstander. Elevene utforsker museet som sted, de tester ut grensene for hvordan de skal opptre, for de vet at det å lære er avhengig av hvor læringen foregår. Kunnskaping påvirkes av stedet og tingene der: Hva er det lov til å gjøre her? Er det ekte dyr? Er det et ekte menneske? Elevene undersøker det konkrete, og selv om de ikke får lov til å ta på ting, så forestiller de seg en flersanselig tilnærming til det materielle: en råtten hval ville stinka! De er også kreative og forespeiler usannsynlige relasjoner: hva ville skjedd hvis jeg ble slukt av en hval? Den kontrafaktiske tenkningen er ikke bare en tankelek, det er en måte å forstå noe om det som er sant og mulig i den virkelige verden.

Å undersøke kunnskaping som noe relasjonelt, slik det her har blitt gjort med utgangspunkt i ANT, innebærer å vippe mennesket ut av kunnskapens midte og i stedet fokusere på samspillet mellom det menneskelige og ikke-menneskelige. Slike samspill innebærer at forbindelser oppstår mellom vidt forskjellige aktører som påvirker hverandre og som sammen bidrar til den viten som tar form og kommer til syne. Kunnskaping er også prosessuelt, noe som pågår, noe som ikke er avsluttet, noe som ikke nødvendigvis leder frem til en endelig, fastlagt viten eller til målbar læring blant elevene. Fokus har i stedet vært på hvordan museumsbesøket består av møter mellom mennesker, gjenstander og omgivelser. Disse møtene får elever til å utforske med kropp og tanke, skape forbindelser til gjenstander, stille spørsmål og avbryte, til å følge og bryte regler. Alt dette forstås som vesentlige elementer i syvendeklassingenes kunnskaping.

NOTER

1. Se f.eks Damsholt, Simonsen & Mordhorst 2009, Maurstad & Hauan 2012.

LITTERATUR

- Alberti, Samuel. J. M. M. 2011 (red.). *The Afterlives of Animals: A Museum Menagerie*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Bennett, Tony 1998. "Pedagogic objects, clean eyes, and popular instruction: On sensory regimes and museum didactics." *Configurations*, 6, 3, 345–372.
- Bennett, Tony 1993. "The exhibitionary complex". In N. B. Dirks, Eley, G., & Ortner, S. B (eds.). *Culture/Power/History: A Reader in Contemporary Social Theory*. Princeton: Princeton University Press, 123–153.
- Brenna, Brita, Hans C. Dam & Olav Hamran (red.) 2019. *Museums as Cultures of Copies: The Crafting of Artefacts and Authenticity*. New York: Routledge
- Brenna, Brita 2016. "Kvalitet og deltakelse i museer." I Øyvind Prytz & Knut O. Eliassen (red.). *Kvalitetsforståelser: Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur*. Oslo: Norsk kulturråd, 36–52.
- Bettum, Anders, Kaisa J. Maliniemi & Thomas M. Walle 2018. *Et inkluderende museum: Kulturelt mangfold i praksis*. Trondheim: Museumsforlaget.
- Buchsbaum, Daphna, Sophie Bridgers, Deena S. Weisberg & Alison Gopnik 2012. "The power of possibility: Causal learning, counterfactual reasoning, and pretend play." *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 367, 1599, 2202–2212.
- Buell, Lawrence 2001. *Writing for an Endangered World: Literature, Culture, and Environment in the U.S. and Beyond*. Cambridge, Mass, London: Harvard University Press.
- Classen, Constance & David Howes 2006. "The museum as sensescape: Western sensibilities and indigenous artifacts." In Elizabeth Edwards, Chris Gosden & Ruth B. Phillips (red.) *Sensible Objects: Colonialism, Museums and Material Culture*. Oxford: Berg, 199–222.
- Damsholt, Tine, Dorthe Gert Simonsen & Camilla Mordhorst (red.) 2009. *Materialiseringer: nye perspektiver på materialitet og kulturanalyse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Decuyper, Mathias 2019. "STS in/as education: where do we stand and what is there (still) to gain? Some outlines for a future research agenda." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 40:1, 136–145.
- Dolby, Nadine 2019. "Nonhuman animals and the future of environmental education: Empathy and new possibilities." *Journal of Environmental Education*, 50, 403–415.
- Eriksen, Anne 2009. *Museum: En kulturhistorie*. Oslo: Pax.
- Fenwick, Tara & Paolo Landri 2012. "Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblages in education." *Pedagogy Culture and Society* 20:1, 1–7.
- Gleason, Tristan 2017. "Science education and the nature of nature: Bruno Latour's ontological politics." *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association* 53:6, 573–586.
- Gorur, Radhika, Mary Hamilton, Christian Lundahl & Elin Sjödin 2019. "Politics by other means? STS and research in education." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 40:1, 1–15.
- Insulander, Eva 2010. *Tinget, rummet, besökaren: om meningsskapande på museum*. Phd-avhandling. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Lawy, Robert, Gert Biesta, Jane McDonnell, Helen Lawy & Hannah Reeves 2010. "The art of democracy: Young people's democratic learning in gallery contexts." *British Educational Research Journal* 36:3, 351–365.
- Latour, Bruno 2005. *Reassembling the Social. An*

- Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Maurstad, Anita & Marit A. Hauan (red.) 2012. *Museologi på norsk: Universitetsmuseenes gjøren*. Trondheim: Akademika forlag.
- Mol, Annemarie 2010. "Actor-network theory: Sensitive terms and enduring tensions." *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Socialpsychologie* 50, 253–269.
- Nyhout, Angela & Patricia A. Ganea 2019. "The development of the counterfactual imagination." *Child Development Perspectives*, 13:4, 254–259.
- Pedersen, Helena 2019. "The contested space of animals in education: A response to the "Animal Turn" in education for sustainable development." *Education Sciences* 9, 211–222.
- Pierroux, Palmyre, Per Hetland & Line Esborg 2020. "Traversing citizen science and citizen humanities. Tacking Stitches." In P. Hetland, P. Pierroux & L. Esborg (red.). *A History of Participation in Museums and Archives: Traversing Citizen Science and Citizen Humanities*. Abingdon, Oxon: Routledge, 3–19.
- Piqueras, Jesús, Karim H. Hamza & Susanna Edvall 2008. "The practical epistemologies in the museum: A study of students' learning in encounters with dioramas." *The Journal of Museum Education* 33:2, 153–164.
- Rafetseder, Eva, Maria Schwitalla & Josef Perner 2013. "Counterfactual reasoning: From childhood to adulthood." *Journal of Experimental Child Psychology* 114, 3, 389–404.
- Ruud, Lise Camilla 2014. "Å gjøre museumsgjenstander. Åtte øgler og en maursluker i det sene 1700-tallets El Real Gabinete de Historia Natural." *Nordisk Museologi* 1, 54–71.
- Simon, Nina 2010. *The Participatory Museum*. Santa Cruz: Museum 2.0.
- Thorhauge, Sally 2021. "Museet som læringsmiljø: museologi i et pædagogisk og didaktisk perspektiv." I Lise S. Jakobsen, Vinnie Nørskov & Ane Hejlskov Larsen (red.) *Museologi mellem fagene*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 265–290.
- Thorsen, Liv Emma 2018. "Animal Matter in museums: exemplifying materiality." In Hilda Kean & Philip Howell (red.). *The Routledge Companion to Animal-Human History*. London, New York: Routledge, 171–195.

*Lise Camilla Ruud, Postdoktor
Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving
Universitetet i Sørøst-Norge
E-post: Lise.Camilla.Ruud@usn.no*

*Artikkelen er finansiert gjennom prosjektet
"pARTiciPED. Empowering student teachers for
cross-sectorial collaborations with The Cultural
Schoolbag (TCS) in Norwegian Schools" (Other
Support - FINNUT).*