

Aina Merete Jensen

Radikalt medborgerskap

Bibliotek, skole og ungdom

Masteroppgave 2018
Master i Bibliotek og informasjonsvitenskap

Sammendrag

Bibliotek og skoler inngår i et demokratisk system og har et demokratisk samfunnsoppdrag. Jeg påstår at et demokratisk system har liten demokratisk verdi uten radikale medborgere. Denne oppgaven er todelt. Først en teoretisk drøfting om forståelsen av begrepet radikalt medborgerskap. Utgangspunktet for å skille mellom konvensjonelt og radikalt medborgerskap er den pedagogiske filosofen Gert Biestas begrep subjektivering. Deretter presenterer jeg 8 intervjuer av henholdsvis folkebibliotekledere og ungdomsskolerektorer for synliggjøring og realitetssjekke. Jeg finner at biblioteket korrelerer med radikalt medborgerskap og skolesystemet med konvensjonelt medborgerskap. Imidlertid er det både ønske om – og forsøk på - mer radikalt medborgerskap i skolen. Jeg foreslår at samarbeid mellom bibliotek og skole må være mer *gjensidig* og ikke gå på skolesystemets premisser. Jeg foreslår også skolebiblioteket som en frigjort sone.

Abstract

Libraries and schools share a democratic mandate within a democratic system. I argue that a democratic system has no real value without radical citizenship. This paper is divided in two. First I discuss radical citizenship theoretically. The starting point is Gert Biestas concept of subjectivity. Secondly I present 8 interviews with Library Leaders and Secondary School Principals as a reality check. I find the Public Library correlate with radical citizenship and the School System correlate mostly with conventional citizenship. There is however a desire for more radical citizenship in the school. I suggest a more *mutual* cooperation between Libraries and Schools in promoting radical citizenship, not on the terms of the school system. I also suggest the school library as a liberated zone.

Innhold

Innledning	4
Problemstilling	5
Oppgavens relevans	7
Metode	8
Utvelgelse og gjennomføring	8
Fenomenologi og radikalt demokrati. Bearbeidelse av data	10
Relevant forskning	18
Samarbeid skole og bibliotek	18
Forskning fra multikulturell språkkafe	20
Biblioteket som møteplass	21

Forskning på medborgerskap	23
Samfunnskontekst	25
Mediedebatter	25
Bibliotek og skole	26
Det store skoleekseprimentet	27
Presentasjon av lederne	29
Rolf – kreativitet og kvalitet	29
Rakel - inkluderende kultur	29
Roy – finne sin plass	30
Robert – sosiale ferdigheter	30
Berit – serendipitet	30
Britt - uredde ildsjeler og fellesskap	31
Bernt – serendipitet og detektivarbeid	31
Beate – trygghet og tilhørighet	32
Teorigrunnlag	32
Subjektivisering og radikalt medborgerskap	34
To forskjellige menneskesyn	37
Grunnleggende menneskelige verdier	37
Mikrofrykt og makrofrykt	41
Intrinsisk og ekstrinsisk motivasjon	41
Kultur	43
Tette og løse kulturer	43
Sosial ulikhet. To forskjellige menneskesyn	45
Taylorisme og korporasjonslogikk	48
Ensidigheten i det doble menneskesynet	51
Balanse mellom tett og løs kultur?	55
Radikal innovasjon	57
Utenforskap og idealisme	58
Flow og Primary process thinking	61
Mestringstro	62
Hvordan kan vi lære av de innovative og overføre til forståelse av radikalt medborgerskap?	63
Serendipitet	64
Romlighet og romliggjøring	67
Komplementaritet. Det utpoiske ved mennesket	67
Svak utopisme, kultur for demokrati	72
Intervju med ledere for folkebibliotek og ungdomsskole	74
Subjektivisering og et pluralistisk fellesskap av unike individer	74
Ungdom, skole og bibliotek	75

Hva legger lederne i begrepene demokrati og medborgerskap og hva syns de om demokratiets tilstand? .	76
Sosiale bevegelser og sosiale totaliteter.	83
Å hele det som har blitt slått i stykker. Få øye på det store bildet	92
Religion	98
Konflikt og nøytralitet	99
Tid.....	100
Avsluttende refleksjon	103
1) Hvordan forstå medborgerskap gjennom subjektivering til forskjell fra sosialisering?	104
Radikalt medborgerskap gjennom subjektivering.....	104
Samfunnsanalyse.....	107
Bibliotekanalyse	109
Skolenanalyse	109
Samarbeid skole og bibliotek	111
Demokratisk musikalitet.	112
Videre forskning.....	114
Litteraturliste	115
Vedlegg.....	123
Intervjuguide Rektorer (Intervjuene foretatt i desember 2016).....	123
Intervjuguide Bibliotekledere (Intervjuene foretatt i 2017).....	123

Innledning

«Forestill dere et øyeblikk at dere var døve og ikke en gang hadde drømt om eksistensen av toner eller musikk, og at dere skulle nyte dette skuespillet ut fra plastiske kriterier»

(Nietzsche, 1995, s. 118)

Nietzsches lignelse var et angrep på de tyske dannelsesinstitusjonene i 1872. Lettere inspirert av Nietzsche vil jeg sammenligne demokratiet med musikk. Musikk er formalisert og satt i system av noter, tonearter, intervaller, skalaer og tempo. Men musikken er ikke der. Demokratiet er formalisert og satt i system med institusjoner, lover, rettsvesen, partier og valgsystem. Men demokratiet er ikke der. «Nå forestill dere at deres sans for musikk vendte tilbake». (Nietzsche, 1995, s. 118)

Jeg har intervjuet ledere for to viktige demokratiske institusjoner: Folkebibliotek og Ungdomsskole. Radikalt medborgerskap, som er mitt fokus, handler imidlertid ikke om det demokratiske systemet, men om det demokratiske subjektet. Det demokratiske subjektet hovedsakelig hos ungdom, men også hos bibliotekarer og lærere. Jeg tar utgangspunkt i den pedagogiske filosofen Gert Biestas begrep *subjektivering* til medborgerskap. Det demokratiske subjektet definerer jeg som et fordoblet subjekt. En komplementaritet. Med fordobling mener jeg først og fremst at subjektet både er verden og seg selv samtidig. Det er alt og helt

annerledes enn alt annet. Musikken er en aktiv ikke-tilstedeværelse på samme måte som verden, helheten, er en aktiv ikke-tilstedeværelse ved subjektet. Goethe-eksperten Henri Bortoft bruker teater som eksempel for å beskrive aktiv ikke-tilstedeværelse. Selve skuespillet er en aktiv ikke-tilstedeværelse. Når skuespillerne kommer i kontakt med denne aktive ikke-tilstedeværelsen skjer det en samtidig fordobling. Skuespilleren tar inn skuspillet og lar seg selv bli beveget av det. Skuespillet snakker gjennom skuspilleren. (Bortoft, 2013, s. 15) Denne mottagelige tilnærmingen til verden er sterkere tilstede i barn, sier Bortoft, med henvisning til diverse forskning. Gradvis overtar vi den objekt-baserte analytiske logikken og avvenner oss med det mottagelige som er knyttet til det ikke-verbale, holistiske, ikke-lineære og intuitive. Dersom vi re-utdanner oss til den mottagelige tilnærmingen vil våre møter med helhet endres og vår verden vil åpne seg på nye måter, mener han. (Bortoft, 2013, s. 16). Subjektivering er å ta hensyn til den demokratiske musikaliteten.

Den svenske skoleeleven Greta Thunberg er et eksempel på et demokratisk subjekt. Da hun lærte om klimaendringene på skolen som 11-åring beveget det henne så intenst at hun gikk inn i en dyp depresjon. Hun ble inspirert av ungdommene som startet #never again-bevegelsen etter skoleskytingen i Parkland i Florida. (Alter, 2018) Alene startet hun i 2018 skolestreik for klima, hver fredag utenfor Riksdagen i Stockholm. Thunbergs bevegelse har nå beveget ungdommer over hele verden - så vel som voksne. Hun har truffet en nerve, hun snakker på vegne av verden. Thunberg er ikke interessert i oppmerksomhet på egen person, ikke interessert i å være populær. Hun forteller at hun nesten aldri snakket på skolen, verken i klassen eller med klassekamerater. Hun mener også at det at hun har Aspergers-syndrom og er annerledes er en styrke og ikke en svakhet. Det hjelper henne å tenke utenfor boksen og lettere gjennomskue løgner. (Haynes, 2019) Som hun selv sier det: «For om jeg ikke hadde hatt Aspberger's og vært så rar, så hadde jeg holdt på med det sosiale spillet som det virker som om alle andre er så glad i». (Ludvigsen, 2019) Thunberg har en rekke til felles med de radikalt innovative jeg presenterer i teoridelen. Hun har tatt avstand fra sosiale normer og regler, hun har mestringstro (inspirert av andre ungdommer) og hun har en sterk idealisme.

Problemstilling

- 1) Hvordan forstå medborgerskap gjennom subjektivering til forskjell fra sosialisering? a) Gjennom teoretisk drøfting b) gjennom intervju
- 2) Hvordan spiller det sosiale inn på ungdommens og ledernes mulighet til å være medborgere? Det sosiale som a) enhet av allierte b) fellesmenneskelig
- 3) Hvordan kan et mer gjensidig samarbeid mellom skole og bibliotek – eller lærer og bibliotekar – bidra til å bedre mulighetene for ungdoms medborgerskap?

Jeg har valgt å skille mellom *konvensjonelt* og *radikalt* medborgerskap, og vektlegge det siste som jeg baserer på *subjektivering*. Oppgaven er både et bidrag til nye måter å forstå medborgerskap på, til større forståelse rundt hvordan bibliotek utfyller sitt demokratiske mandat og tenkning om hvordan gjensidig

samarbeid – her særlig mellom skole og bibliotek – kan gi ungdom større muligheter til radikalt medborgerskap.

Det sosiale har jeg hatt en bred tilnærming til, jeg har valgt et sosialpsykologisk perspektiv hvor jeg ser det menneskelige samspillet med aktuelle strukturer, tendenser, verdier, motivasjoner og kulturer. Tilnærmingen min har vært å være så åpen som mulig for å få med både de ontologiske, epistemologiske, teologiske og aksiologiske momentene. Inndelingen i radikalt og konvensjonelt medborgerskap baserer seg på en todeling av det sosiale etter forskjellige typer relasjoner. Denne todelingen går igjen både i strukturer, verdier og kultur. Jeg har kalt disse relasjonene henholdsvis *kalkulerende* og *komplementerende*. Ordet sosial (av *societas*) har også en todelt betydning. Opprinnelig var det knyttet til forbundsfeller, allierte i en enhet. Det har også fått en betydning av fellesmenneskelig. En dyptgående misforståelse har ført til at politisk har blitt oversatt til sosial. (Arendt, 2012, s. 44). Denne todelingen i forståelsen av ordet kan stemme med den generelle todelingen.

Forskjellen på radikalt og konvensjonelt medborgerskap knytter jeg på bakgrunn av forskning, teorier og intervju til to forskjellige menneskesyn. Det radikale til et fordoblet enhetssyn. Det konvensjonelle til et ensidig dobbeltsyn. Perspektivendringen betyr forflytning fra ungdom som objekter til ungdom som subjekter. Det handler om å gå bort fra å tro man kan og bør produsere medborgere og dermed lage strategier og planer i henhold til kalkuleringer. Det handler om å gå bort fra å se verden som en helhet utenfor individet. Det handler om å se individet som en fordobling, som individ og verden samtidig. Helheten som en aktiv ikke-tilstedeværende i delene, det universelle i det partikulære. Bortoft kaller dette å se autentisk helhet i motsetning til falsk helhet. (Bortoft, 2013, s. 22). Det handler også om at ethvert individ er en ny begynnelse (av denne helheten) og i stand til å skape nye begynnelse. Grunnlaget for alt liv er nytt liv, naturen reproducerer ikke. Et menneske er både alt og helt annerledes enn alt annet. Drivkraften til nye begynnelse, sier Arendt, ser ut til å ligge i selve begynnelsen, den som kom inn i verden med vår fødsel og som vi gir et tilsvarende til ved å starte noe nytt på eget initiativ. (Arendt, 2012, s.178)

Opgaven er todelt. Først gjennomgår jeg en rekke teorier og forskning som kan knyttes til fenomenet, deretter presenterer jeg 8 intervju med henholdsvis ungdomsskolerektorer og folkebibliotekledere. Det kom tidlig frem at dimensjonen med komplementerende relasjoner og radikalt medborgerskap er mye vanskeligere å artikulere. Biblioteklederne synliggjør denne dimensjonen gjennom biblioteket som møteplass, boken som møteplass og holdningen til brukerne av biblioteket. Hos rektorene kommer radikalt medborgerskap tydeligst frem i forhold til de humanistiske fagene, å kunne kjenne historien på egen kropp. Alle lederne uttrykker også radikalt medborgerskap gjennom å ville finne «det store bildet».

Fenomenologisk metode som jeg bruker i databehandlingen er av flere knyttet til komplementaritet og radikalt demokrati – og til bibliotekarens rolle. (Oterholm & Skjerdingsstad, 2012) *Fenomenologi* utgjør derfor et krystalliseringspunkt i oppgaven. Utgangspunktet for forståelsen av demokratiet knytter jeg derfor

til fenomenologi. Fenomenologiske teorier utarbeidet av Gangle & Smick definerer *demokrati* som den politiske formen som korresponderer med mennesket forstått som åpent for muligheter. *Demokratisk kultur* defineres som en kultur åpen for bevegelser som åpner opp nye muligheter for liv. (Gangle & Smick, 2009, s. 358). Grunnlaget for det radikale demokratiet er at fenomenenes univers er et univers åpent for alle. (Gangle & Smick, 2009, s. 343). Fenomenologiens dedikasjon er til sannhetens bevegelse («movement of truth») i motsetning til én sannhet, sannheten. Den grunnleggende kampen for demokratiet er ikke mellom forskjellige sannheter, men mellom autokrati og demokrati. (Gangle & Smick, 2009, s. 361). Det komplementerende som prinsipp for alt liv har jeg delvis hentet fra fenomenologien basert på Goethes vitenskap. (Seamon & Zajonc, s. 179), det samme prinsippet referere jeg også til gjennom legenden om Yurugu som presenteres under kultur.

Fra utdanningssiden knytter jeg radikalt medborgerskap til Gert J.J. Biestas teorier om subjektivering. Forskjellen på radikalt og konvensjonelt medborgerskap kan beskrives gjennom Biestas differensiering mellom *sosialisering* og *subjektivering* og hvordan det står til hans tredje kjerneelement i utdanning: *kvalifisering*. Blant annet for å kunne diskutere sosialisering kommer jeg med en tolkning av hvilket samfunn det sosialiseres inn i. Utfordringen var her er å se linjer og mønster i et omfattende materiale, mens utfordringen på den andre siden var å se noe som ikke er, se et potensial, eller også, å se at det er der selv om det ikke teller – og dermed, at det som teller mest når det kommer til medborgerskap ikke kan telles.

Oppgavens relevans

Både folkebibliotek og skoler har lovfestede samfunnsoppdrag knyttet til demokrati, utdanning og det sosiale. (Folkebibliotekloven, 1985, Opplæringslova, 1998). I de helt ferske læreplanene er demokratisk medborgerskap et av tre tverrfaglige satsningsområder i skolen. (Regjeringen, 2018a). Fra 2020 skal «Demokrati og medborgerskap» være et gjennomgående tema i alle skolefag. (Hegna, Ødegård & Seland, s. 11). Norge har deltatt i et internasjonalt forskningsprosjekt på medborgerskap hos ungdom, ICCS (International civic and citizenship educational study), både i 2009 og 2016. Forskningens fokus er «hvordan skolesystemer over hele verden forbereder unge mennesker til deres kommende liv som borgere i det politiske fellesskapet» (s. 147). Prosjektet for 2016 har en dreining mot det sosiale, det vil si forskningen har inkludert prosesser utenfor skolen og medborgerskap som praksis i motsetning til som resultat. Da resultatene av ICCS2016, ble presentert nylig, stilte Kristinn Hegna spørsmålet om vi burde tenke medborgerskap på en ny måte. (Velferdsforskningsinstituttet NOVA og Tidsskrift for ungdomsforskning ved OsloMet, 2018). Hun stilte spørsmålet med bakgrunn i pedagogen Biestas differensiering mellom *sosialisering* og *subjektivering*. Subjektivering dreier seg om å gå bort fra å tenke medborger som en positiv størrelse. Det vil si å gå bort fra å tenke at vi allerede vet, eller at det er mulig å vite, hva en god medborger er, for så å kunne produsere denne. Hegna, Ødegård og Seland siterer Westerheimers kritikk av opplæring i medborgerskap for å illustrere differensieringen mellom sosialisering og subjektivering. (Hentet fra boken

«What Kind of Citizen»). Westerheimer mener at det ikke bare handler om å fostre medborgerskap som det å handle lojalt og lydige, men også medborgerskap som et kritisk korrektiv til maktapparatet. (Hegna et al., s. 23). Forskerne setter subjektivering i sammenheng med den sistnevnte: «Det er dermed også et spørsmål om citizenship education kan bidra til politisk subjektivering – å skape et medborgerskap som ikke bare fyller en gitt form, men som rommer en politisk handlekraft» (Hegna et al., s. 23).

Fra utdanningssiden har det nylig kommet forskning på samarbeid mellom lærere og bibliotekarer, og det blir foreslått at samarbeid både bør formaliseres og komme inn i profesjonsutdanningene. Forskningen viser stort potensiale i samarbeid og store utfordringer. (Eri, 2017, Eri, 2018, Phil, Kooij, Carlsten, 2017)

Denne oppgaven er et lite bidrag til diskusjonen om en «ny» måte å tenke medborgerskap på og et interprofesjonelt samarbeid om å legge til rette for det. Det er en viktig diskusjon som jeg mener krever en grundig behandling. Jeg vil kalle dette «nye» synet på medborgerskap *radikalt medborgerskap*, og jeg mener biblioteket allerede spiller en viktig rolle i å gi denne typen medborgerskap gode vekstvilkår. Forskning viser at samarbeid mellom bibliotekarer og lærere er utfordrende, bibliotekarene har vanskelig for å få innpass hos lærerne. Det viktigste bibliotekarene kan gjøre som jeg ser det, er å klare å artikulere sin betydning på sine egne premisser. Å få til et *gjensidig* samarbeid. Gjennom intervjuene og min tolkning av dem kommer det også frem at formalisering av samarbeid og regulering av bibliotekaryrket på skolesystemets premisser kan føre til en uønsket reduksjon av hva biblioteket og bibliotekarer kan bety for demokratiet.

Metode

Utvelgelse og gjennomføring

Jeg har foretatt semistrukturerte kvalitative intervjuer av fire folkebibliotekledere og fire ungdomsskolerektorer. Målet var å få frem dybde, både i det sosiale og i profesjonene. Å intervju skolebibliotekarer valgte jeg bort fordi de ofte ikke er utdannede bibliotekarer og fordi de ofte må utføre profesjonen på skolens premisser. Eri viser til statistikker fra 2006 hvor bare 11% av skolebibliotekarer har bachelorgrad (eller mer) i bibliotek og informasjonsvitenskap. (Eri, 2018, s. 4). Gjennom å velge bort skolebibliotekarer mistet jeg erfaring fra samarbeid skole og bibliotek, men fikk en mer renyrket profesjonsprofil som var viktigere. Jeg har imidlertid egen erfaring med skolebibliotek siden jeg selv jobbet som skolebibliotekar under skrivingen av masteren. Dette har jeg tatt med når det understøtter annen forskning.

I utvelgelsesprosessen valgte jeg rektorene først, og disse ble delvis valgt for å passe inn i tidligere ICCS-forskning på medborgerskap, det vil si de tilhørte skoler som tidligere hadde deltatt i ICCS-forskningen. Deretter prøvde jeg å få intervju med folkebibliotekarer på samme sted. Én bibliotekleder ville ikke bli

intervjuet fordi biblioteket ikke jobbet ut mot ungdom. Dette gjaldt det området med lavest sosial profil. Rektoren det gjaldt hadde erfaring fra andre skoler, så jeg fikk intervju med en bibliotekleder som holdt til i et området hvor rektoren hadde jobbet tidligere. Jeg har ikke direkte brukt denne koblingen at rektor og bibliotekleder er fra samme sted siden det ikke var noe samarbeid, men det har vært en ekstra dimensjon å ta med i betraktningen. Å intervju ledere er en fordel fordi romsligheten i en organisasjon avhenger mye av det rommet lederne gir de ansatte. Rektorenes handlingsrom er imidlertid begrenset av skolesystemes sterke føringer. Bibliotekledernes handlingsrom virker mest begrenset av manglende ressurser.

Før jeg fant intervjuobjekter og laget intervjuerguider hadde jeg to helt åpne intervjuer med en rektor for en annerledes ungdomsskole og en bibliotekleder med stort engasjement for - og erfaring med - bibliotekfeltet. Biblioteklederen sa at når det kom til demokrati trodde hun mange bibliotekarer har en sterk intuisjon for demokrati, men at de ikke dermed nødvendigvis klarer å artikulere alt hva det innebærer. Denne innsikten fant jeg stemte godt overens med biblioteklederne. Både med hensyn til hvor sterk bibliotekledernes demokratiske intuisjon er, og hvor krevende det er å artikulere den dypere dimensjonen jeg var ute etter. Jeg føler meg derfor ekstra heldig fordi biblioteklederne i høy grad hoppet ut i mørket med meg og ga meg sine råde refleksjoner. Rektoren jeg intervjuet innledningsvis la vekt på annerledeshet i motsetning til den sterke trenden med standardisering i skolesystemet. Hun ga uttrykk for at det å være annerledes og å forholde seg til annerledeshet var utfordrene for ungdom. Et annet unntak fra standardisering og sentralisering lå i at skoleledelsen la vekt på å bruke verden som levende pensum og lot ungdommene selv bruke interesser og engasjement utenfra på skolen. Kanskje er det et frempek til fremtidens skole?

Spørsmålene ble utformet for å skape et størst mulig rom å diskutere i. Jeg ønsket å knytte fenomenet medborgerskap til deres egen bakgrunn og motivasjon, deres profesjonserfaringer og deres tanker om tendenser i tiden både nasjonalt og globalt. Jeg ønsket også å holde definisjonene av begrepene åpne og ba dem fortelle meg hva de la i demokrati og medborgerskap. Jeg prøvde med andre ord å skape en så høy grad av åpenhet som mulig. Jeg har anonymisert lederne ved å gi dem nye navn som henholdsvis begynner på R for rektor og B for bibliotekleder. Når det kommer til klare definisjoner av begreper som det sosiale, demokrati, kultur, frihet, osv. er det så godt som umulig. Mange av begrepene har lang historie og utbredelse og har skiftet innhold og har forskjellig mening i forskjellige diskurser. Todelingen i synet på medborgerskap representerer også to måter å tolke og formidle på. En kalkulerende og en komplementerende. I den kalkulerende ligger et matematisk-mekanisk ideal hvor verden kan deles i avgrensede biter og «kalkuleres» som ting. Den komplementerende er dypere og krever en artikulering som ikke så klart definerer som gjennom eksempler og metaforer gjør fenomenet synlig. Samme handling eller verbalhandling kan uttrykke ett fenomen i en sammenheng og et annet i en annen, eller være uttrykk for forskjellige verdier. Dette gir seg også uttrykk i hvordan oppgaven er oppbygd. Jeg har trukket inn mange forskjellige perspektiver og paralleller både fordi tema krever det og fordi den fenomenologiske metoden legger opp til denne «synliggjøringen» av et fenomen.

Fenomenologi og radikalt demokrati. Bearbeidelse av data

Radikalt medborgerskap ser jeg som nevnt knyttet til subjektivering og til det å se medborgerskap som en *ikke* gitt positiv størrelse. Det bevegelige er også utgangspunktet for fenomenologien. Fenomenologien ble utviklet av Edmund Husserl. I 1939 utga han en introduksjon til fenomenologisk metode som en reaksjon til europeisk vitenskap. Husserl kontrasterer fenomenologien med objektiv filosofi som har et endelig fundament som utgangspunkt, enten det er Gud eller logikk. Gangle & Smick viser at gjennom å rive ned alle grunnleggende antagelser om et slikt fundament og erstatte det med «fenomenenes univers» legger fenomenologien grunnen for radikalt demokrati. Fenomenenes univers er et univers åpent for alle. (Gangle & Smick, 2009, s. 343). Fenomenologiens dedikasjon er til sannhetens bevegelse («movement of truth») i motsetning til én sannhet, sannheten. Den grunnleggende kampen er ikke mellom forskjellige sannheter, men mellom autokrati og demokrati. (Gangle & Smick, s. 361). Forfatterne definerer demokrati som den politiske formen som korresponderer med mennesket forstått som åpent for muligheter. Hvor demokratisk en kultur er avhenger av hvor åpen den er for bevegelser som åpner opp nye muligheter for liv. (Gangle & Smick s. 358). I fenomenologiens dedikasjon til sannhetens bevegelse – og dermed nye muligheter, demokrati - forenes ifølge forfatterne både filosofi, vitenskap og religion – på sitt beste:

A model of phenomenological practice has thus been articulated that is devoted to the cultivation of a subject (individual and collective) seeking to heighten its engagement with the sense of the world—its plural truth—rather than to diminish it via metaphysical reductions to univocity understood as the proper end of political life. Understood as a creative, infinite praxis devoted to the movement of truth, phenomenology has been revealed as one sub-tradition within Western philosophy that may bear relevant structural resemblances to other such “democratizing” philosophical, scientific, and religious sub-traditions. (Gangle & Smick, s. 361)

Fenomenologien blir også, via Goethe, knyttet til en metode som samler naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Brent Dean Robbins (Robbins, 2006) presenterer Goethes vitenskap som fenomenologisk, og viser at den i sitt radikale utspringpunkt omfavner både naturvitenskap og samfunnsvitenskap og at dette utspringpunktet harmoniserer med naturen på en helt annen måte enn vestens tenkemåte. Å se plantens metamorfose er å se planten som voksende. Å se den som voksende er å oppdage plantens urorgan. Gjennom en grundig studie av plantens sekvenser, vil det kunne vokse frem en erkjennelse av hvordan sekvensene av plantens utvikling ikke er adskilte, men er som noter som avslører musikk (Seamon & Zajonc, s. 39). Fokuset flyttes fra at noe er til at det også er blivende. Fokuset flyttes også fra planten og forskeren som adskilte til en fordoblet enhet. Plantens metamorfose når forskeren opplever denne fører til en metamorfose av forskeren. Frederick Amire mener Goethes ideal er å la seg selv bli transformert gjennom å følge transformasjonen av planten (Seamon & Zajonc, s. 37). En uselvisk tilnærming til fenomenet fører til en større forståelse av en selv, som igjen er å forandre seg selv. Å oppnå denne intuisjonen om urfenomenet kaller Amire et pregnant punkt, som ikke er et statisk punkt, men ren aktivitet av enhet i diversitet. (Seamon & Zajonc, s. 39) Fra dette punktet er teori og diktning ikke adskilt fra

fenomenet, men følger rytmen. Å være dedikert til sannhetens bevegelse er altså å være dedikert til fenomenets rytme. Eller også til fenomenets ide, som Ronald H. Brady uttrykker det, men ide som en del av objektet, som dets potensiale for vekst og liv. (Seamon & Zajonc, s. 106) Reduksjonismens objektivitet fjerner både ideen, subjektet og alt ved objektet som ikke kan reduseres til en matematisk forklaring bort fra forskningen. Goethes objektivitet på den andre siden, mener Amrine, legger vekt på objektivitet på et høyere plan (s. 45) Denne høyere objektiviteten kommer fra et pregnant punkt som også er en kilde til skapelse. Det pregnante punktet er preget av komplementaritet, eller et arketypisk polaritetsprinsipp (Seamon & Zajonc, s. 42). Denne komplementariteten kommer også til uttrykk i Goethes teori om farger. Goethe så farger som noe som oppstår i spenningen mellom mørke og lys (Seamon & Zajonc, s. 43). Riegner mener at for Goethe er dette polaritetsprinsippet det fundamentale livsprinsippet. Alt i naturen er en evig metamorfose gjennom polariteter. Dette polaritetsprinsippet er noe helt annet enn ensidig dobbelthet. Det er en fordoblet enhet. Det er denne fordoblede enheten jeg bruker som utgangspunkt for å forstå subjektivering. Fordoblet ikke som matematisk men som et uttrykk for at alt er alt og samtidig helt annerledes enn alt annet. Bortoft kaller dette multiplisitet i enhet, eller diversitet i enhet. Å se det unike uten fragmentering. (Bortoft, 2013, s. 25)

Gjennom fenomenologi kan subjektivering ses som, ikke en forflytning fra verden til individet, men til mellomrommet mellom verden og individet. Dette innebærer en dimensjon ved mennesket som inneholder av et sanselig legeme som både er en del av selvet og en del av verden samtidig. Goethe kaller dette delikat empirisme. Subjektivering er *mer* helhetstenkning og ikke mindre. Det innebærer at subjektet har mer rom, mer bevegelsesmulighet i forhold til seg selv og i forhold til verden. Det innebærer også viktigheten av å bli beveget av verden. Dette er en annen måte å tenke på enn den objektiverende hvor det er en avstand og likegyldighet mellom individet og verden. Det er en annen måte å tenke på enn en verden bestående av ting, mellomrommet er ikke en ting, det er en ingen-ting og bryter dermed med det mekaniske verdensbildet og med forutsigbarhet:

Goethe's approach to science invites us to imagine a different conception of the psychological which, in Romanyshyn's (2003) words, is "neither a thing nor a thought, neither empirical fact nor mental reality, but a way of seeing which opens up a world that matters and must be understood" (p. 200). In other words, consciousness within the Goethean phenomenological attitude can no longer be conceived as a container of mental representations caused by mechanical, causal forces - but instead takes form as an activity of disclosure through which the earth can realize itself at a new and higher level of organization that would not be possible without human receptivity... By putting into practice the participatory, morally-responsive, and holistic "witness-thinking" of delicate empiricism, we can hope that the earth may yield to us "new organs of perception" through which to behold, as never before possible, the earth's latent sensibility.» (Robbins, s. 9-10)

Idealet er en stor åpenhet, sensitivitet til fenomenet på den ene siden, og på den andre siden sensitivitet til å artikulere det på en måte som harmonerer med fenomenet og ikke med etablerte regimer. «Witness-thinking», mellomrom-tenkning, fører til at den beste måten å sette seg selv til side er å legge inn hele seg og dermed forsøke å utvikle en sensibilitet for det man forsker på, og en sensibilitet for hvordan det kan

artikuleres, en musikalitet. Innbakt i dette ligger å møte sine egne fordommer etter hvert som de dukker opp i stedet for å prøve å liste dem opp på forhånd. I min tilnærming til tema i oppgaven har det i en høy grad vært ledernes delikate empirisme som har vært avgjørende for hvor mye av fenomenet som kommer til syne.

It flows from an intimate engagement with the phenomenon under study. To engage with the phenomenon in this way is not to step back from it and view it from a detached, intellectual perspective; it is to dwell with it and deepen the phenomenon through what Goethe called the "exact sensorial imagination" (Goethe, 1971). (Robbins, s. 5)

Goethes fenomenologiske metode legger vekt på det skapende i å artikulere fenomenet. Hans dikteriske virke blir en del av hans vitenskap og ikke i konflikt med den. Oversatt til mitt prosjekt betyr dette på den ene siden ledernes og min forståelse av fenomenet. På den andre siden vår «reanimering» av fenomenet. Å reanimere fenomenet som multiplisitet i enhet og mangfoldiggjøre dets variasjon for å synliggjøre urfenomenet (Robbins s.9). Eller, her siterer Robbins Merleau-Ponty: å synge verden:

The capacity to remain open and receptive to the phenomenon demands a certain way of speaking or writing in which language is creatively de-formed; or, in the words of Merleau-Ponty (1985), it is a process whereby stereotypic language is transformed into fertile language so that it can properly "sing the world". Borrowing from the sedimented, stagnant meanings of everyday language, the poet formulates creative and figurative ways of speaking that put us in contact with the phenomenon. (Robbins, s. 9)

Men med Ranciere kan man si at Goethes prosjekt er det samme som alles prosjekt. Alle har evnen til å oversette på sin måte det som fornemmes. «Denne evnen, som forstandenes likhet har felles, knytter individer sammen. Denne evnen får dem til å utveksle sine intellektuelle everntyr, så lenge den holder dem atskilt fra hverandre» (Ranciere, 2012, s. 31). Jeg har valgt å gjengi store deler av intervjuene som direkte sitater nettopp for å få med en del av deres «reanimering» av fenomenet.

Robbins mener Goethes vitenskapssyn har blitt oversett delvis på grunn av hans status som dikter, og synet på vitenskap og diktning som uforenelige størrelser. Delvis på grunn av at hans vitenskap utfordret Newtons, hvis heltestatus var veldig høy. Goethes helhetstenkning har i ettertid også blitt knyttet til totalitarisme og derfor fått dårlig rykte. «Troen på at dialektikk, helhetstenkning eller i det hele tatt tenkning om kollektive størrelser skulle ha noe essensielt totalitært ved seg, har vist seg seiglivet» (Skinner, 2011, s. XII). Bortoft distingverer mellom Goethes helhetstenkning som autentisk helhet i motsetning til falske helheter, «counterfeit wholes». Det er nettopp denne helhetstenkningen som kan vinne kampen for demokratiet over autokratiet, særlig totalitære autokratier.

I senere tid får Goethe fornyet oppmerksomhet, hevder Robbins og sier det er mulig hans metode kan åpne for en mer radikal vitenskap: «Yet, most Goethean scholars, in my experience, have turned to his work because they see in it a radical alternative to modern science - an alternative that they, each in their own way, hope will remedy fundamental problems with science as it has been traditionally conceived.» (Robbins, 2006, s. 2)

I teoridelen av oppgaven står Goethes delikate empirisme i motsetning til en annen type «med-tenkning» som jeg kaller kalkulerende. Kalkulerende tenkninger er beskrivende for «vestlig tenkning», og er knyttet til et mekanisk og økonomisk verdensbilde. Denne tenkningen er preget av oppdeling, av dikotomer og hierarkier. Robbins åpner artikkelen om Goethes fenomenologi, som han kaller «delicate empiricism» med et sitat av Einstein. Einstein er en av de radikalt innovative som Schilling har forsket på. (Schilling, 2018). Hennes forskning utgjør noe av teorigrunnlaget mitt. Dette sitatet illustrerer også hvordan metoden i oppgaven kobles til tema i oppgaven. Fenomenologien viser hvordan radikalt medborgerskap både er radikal kreativitet og radikalt likeverd. Radikalt medborgerskap handler om å skape gjennom å bruke en sensitivitet hvor verden kan åpne seg på nye måter, samtidig som nye måter å være menneske på åpner seg, denne sensitiviteten kan også ses på som en mer radikal tilnærming til vitenskap, og en vitenskap som rommer en medmenneskelighet som ikke er kalkulerende:

A human being is part of the whole called by us universe, a part limited in time and space. We experience ourselves, our thoughts and feelings as something separate from the rest. A kind of optical delusion of consciousness. This delusion is a kind of prison for us, restricting us to our personal desires and to affection for a few persons nearest to us. Our task must be to free ourselves from the prison by widening our circle of compassion to embrace all living creatures and the whole of nature in its beauty. ... We shall require a substantially new manner of thinking if mankind is to survive. (Albert Einstein) (Robbins, 2006, s.1)

Goethes metode og helhetstenkning som den har blitt utviklet og artikulert, særlig av Henri Bortoft (Bortoft, 2013), går også inn i tema når det gjelder diskusjonen om integrering/inkludering. Helhetstenkning er både den mest allmenne og mest radikalt demokratiske måten å tenke på. Denne folkelige helhetstenkningen er også hvor alle fagdisipliner har sin opprinnelse (Ginzburg, 1980). Bortoft hevder likevel at denne helhetstenkningen er vanskelig å gripe og artikulere. Det krever praksis, men hans opplevelse er at når dette blir levd erfaring er det som om verden snus med innsiden ut, og vår måte å tenke på det samme. (Bortoft, 2013, s. X) Jeg vil si meg enig med Bortoft at det er krevende tanker å artikulere i et «vestlig» perspektiv. Den etiske dimensjonen er en av grunnene til at den er vanskelig å artikulere. Den etiske dimensjonen spiller en annen rolle i kalkulerende tenkning i forhold til komplementerende. I kalkulerende tenkning er det en tendens til at etikk blir brukt instrumentelt, som manipulasjon eller som dekorasjon, eller statisk, som moralske regler, mens i den komplementerende er den etiske dimensjonen grunnleggende og levende. Delikat empirisme kan bare utvikles gjennom praksis, gjennom sensitivitet til fenomenets dynamikk, en sensitiv tilnærming og et ansvar og kan ikke være kalkulerende:

Receptivity to the dynamic nature of the phenomenon is related to Goethe's (1971) notion of Bildung, which is the unfolding development of new faculties of observation. These faculties can only ever emerge through the concrete practice of delicate empiricism. Only the phenomenon can teach us how to adequately approach and ethically respond to its multiplicity in unity. (Robbins, 2006, s. 8)

Etikk er her knyttet til unikheten i fenomenet og i individet, og at begge deler utfolder seg samtidig. Dette vil jeg sammenligne med uttalelsen om at bibliotekarer ofte har en intuisjon for demokrati, de praktiserer det

uten dermed å kunne artikulere det. Det er en bevelighet som ikke kan kalkuleres, men må leves, forskjellige situasjoner krever forskjellig bevegelse.

Robbins viser til fire kvaliteter ved Goethes vitenskap som resonnerer med fenomenologi: «i(a) participatory, (b) morally-responsive, (c) holistic, and (d) dynamic.» Gangle & Smick (basert på Patochas forståelse av fenomenologi) beskriver den fenomenologiske metoden som a) kontakt, b) refleksjon, c) re-evaluering og d) rekonstruksjon. Gjennom en form for kontakt åpner verden seg. Hvis denne kontakten er rystende nok settes det rådende verdenssynet til side. Dette fører til refleksjon. Refleksjonen kan føre til bekreftelse av nye livsmuligheter. Dette kan igjen føre til rekonstruksjon av verden på bakgrunn av det nye som ble synlig gjennom rystelsen. (Gangle & Smick s. 358). I begge tilfellene er det noe som beveger, en kontakt, noe som krever svar, ansvar. Og en åpning, en romlighet mellom helhet og del som muliggjør refleksjon, re-evaluering og rekonstruksjon. Jeg vil sammenligne metoden med interesse, og dra parallellen til bibliotekenes vekt på lystlesning. Interesse i denne forstand er Inter-esse, mellomrom, aktivisering av det utvendige sanselaget. Innlevelse er en energi som utløser følelser og en sensasjon av at resten av verden forsvinner, tid og sted forsvinner, og verden åpner seg gjennom det som var utgangspunktet for interessen. På samme tid som det føles som å miste seg selv er det en følelse av å være ekstra sensitiv og av å ha samlet hele seg. Denne sensitiviteten er også i høy grad kroppslig. Fenomenologien er en motsats til «vestens» tenkning i dikotomier. Splitten mellom sinn og kropp er avgjørende i vestens tilnærming til kunnskap og er særlig tydelig i organiseringen av skolen.

Oterholm og Skjerdingsstad tar opp hvordan kroppens betydning er oversett i hegemonielle syn på litteratur. Gjennom fenomenologien rekonstruerer de forbindelsen mellom kroppslig bevissthet og litteraturvitenskap og foreslår et kroppslig basert syn på formidling. De skiller mellom fire forskjellige, men komplementerende modi: *Fornemmelse, oppmerksomhet, artikulasjon og stemme*. Med det bryter de også ned dikotomiene mellom subjekt og objekt, språk og sanselighet, mottager og avsender, å lytte og bli lyttet til, det hjemlige og fremmede og aktualitet/realitet og potensial. Dypest sett, sier de, handler det om den samme kroppen fordi «de kroppslige betingelsene er ens». (Oterholm & Skjerdingsstad, s. 20). Formidling blir dermed «en romlig basert relasjonell aktivitet» (Oterholm & Skjerdingsstad, s. 20).

Koreografene Olive Bieringa og Otto Ramstad jobber også med relevansen av kroppsbevissthet for å bryte ned dikotomier og avstanden mellom individ og verden, Bieringa beskriver deres siste prosjekter slik:

Undoing the hegemony of vision as a way to reverse the epistemological phenomenon of what we experience as “truth” is an important concern of several recent works. A realignment of the balance of our senses is a condition for the world to show itself to us on its own terms and is also a wake-up for our consciousness. Experiencing the world in all its dimensions opens what we define as real and true.

Bieringa beskriver komplementerende sanser som betingelsen for at verden og sannhet kan vise seg for oss på sine egne premisser. Koreografene knytter kroppsbevissthet til pedagogikk og peker på et gap i forskning

og praksis her. (Wiederholt, 2019). Høsten 2019 er parett å finne i byrommet utenfor Grunerløkka bibliotek med kunstprosjektet «Togethering». Selve biblioteket, møteplassen, får en forlengelse i et ytre sanselig bevegelig legeme som interagerer med omgivelsene. Det er som biblioteket som møteplass strekker seg ut over sine egne grenser. Som i de foregående eksemplene på fenomenologi handler relevansen av kroppsbevissthet også om en bevegelse fra ensidig dobbelthet til en fordoblet enhet. Den fordoblede enheten innebærer en forflytning til mellomrommet. Oterholm & Skjerdingsstad kaller denne romlig baserte relasjonelle aktiviteten «en dobbelteksponeering av det som er og det som er mulig» (Oterholm & Skjerdingsstad, s. 27). Gjennom å inkludere kroppens fornemmelser i litteraturopplevelser viser forfatterne også den språklige hjelpeløsheten som ligger i det som ryster oss, men hvordan denne fornemmelsen kan føre til en kreativitet som utvider vår oppfattelse av oss selv og verden. Det nye livet, de nye mulighetene som også Gangle & Smick snakker om, knyttet til kroppen, minner om hvordan frø vokser frem i mørk jord. Nye erkjennelser kommer fra mørket og trenger næring for å vokse frem i lyset. Oterholm og Skjerdingsstad kan derfor også sies å endre dikotomien mellom mørke og lys til en komplementaritet i sin artikkel. Gangle snakker om kontakt med det hellige. Også Oterholm og Skjerdingsstad knytter den intense leseopplevelsen til «tro». Tro beskrevet som en følelse som fyller oss helt, en konsentrert *oppmerksomhet*: «Tro er en kroppslig reaksjon, en form for interaksjon mellom kroppen og verden». (Oterholm & Skjerdingsstad, s. 21). Gjennom oppmerksomhet tilføres fornemmelsen en tro. «Å være oppmerksom er at bevisstheten er synkronisert mellom kroppen og noe» (Oterholm & Skjerdingsstad, s. 21). Synkronisering mellom mennesker er ubevisst, kroppslig. Også Oterholm og Skjerdingsstad beskriver den som musikalsk, som en dans, som rytmiske og flytende bevegelser. Synkroniseringen avhenger av en spenning for at et rom skal åpne seg. Denne spenningen kan sammenlignes med Gangle & Smicks beskrivelse av «suspens», av å sette det rådende verdenssynet på vent for å gi rom for nye muligheter. Dette rommet er derfor et generøst rom uten fordommer. I dette rommet kan den fysiske dansen oversettes til språklig dans, *artikulasjon*. Gjennom denne musikalske tråden kombinert med at nye erkjennelser er før-språklige, kan også Goethes «exact sensorial imagination» - og dermed poesi - knyttes til utvikling av vitenskap. Oterholm & Skjerdingsstad knytter dette generøse rommet til bibliotekidealet: *Å finne rett bok til rett låner*. (Oterholm & Skjerdingsstad, s. 23). Forfatterne viser hvordan dette idealet er en del av bibliotekarens «embodied», kroppssituerte, spesialitet, og hvordan det er en del av bibliotekets demokratiske mandat: Kunnskap er felleseie. Kunnskap er utenfor kjøp- og salgøkonomien, utenfor autokrati enten den kommer i form av plutokrati, meritokrati, aristokrati, oligarki eller korporatokrati. Den komplementerende relasjonen mellom bibliotekar og bruker er avhengig av at bibliotekaren ikke mener å vite hva som er best for brukeren på forhånd, men praktiserer demokratiet. Denne demokratiske musikaliteten kan leses kroppslig. Oterholm og Skjerdingsstad siterer Wahnsinns beskrivelse av denne demokratiske musikaliteten: «..i berøringa, blikkkontakten, og de ufrivillige nikkene med hodet som gir tilkjenne en anerkjennelse av samtalepartnerens tilstedeværelse og rett til å snakke». (Oterholm & Skjerdingsstad, s. 24). (Det kan jo også legges til kroppslig samhandling med rommet, med ubevisste bevegelser mot rett bok for en bibliotekar som føler rommet som en forlengelse). *Stemme* er en

videreutvikling av artikkelasjon og en erkjennelse av stemmens materialitet utover det semantiske. Stemmens musikalitet med stemmeleie, tonefall og rytmer farger det semantiske. Som eksempel nevner forfatterne en gjengivelse av kvinnestemmer hvor stemmeleie og tonefall forminsker og ynkeligjør skikkelsen til den grad at innholdet i ytringene forsvinner. Forfatterne knytter også stemme til ansvarlighet. Dette kan knyttes direkte til oppgavens tema som er det demokratiske subjektets subjektivering. Ansvarlighet er kjernen i subjektivering, og egen stemme kontrasteres av en stemme som representant, dette kommer jeg tilbake til. Oterholm & Skjerdingstad illustrerer denne kontrasten i en fortelling fra et poesiarrangement. Sammenhengen mellom stemme, politikk og ansvarlighet blir mer tydelig – og utydelig. Poeten leverer lapper til noen i publikum hvor det står at hun har mistet stemmen og ber om hjelp til å lese for henne. Konteksten rundt teksformidlingen illustrerer politikere som marionetter:

Vi havnet i et anstrengt forhold til et språk som ikke var vårt eget, (noe politikere gjør hele tida?). Relasjonen mellom egen (u)ansvarlighet, og politikken (u)ansvarlighet kom til å krysse hverandre på en urovekkende måte. I denne settingen ble det med andre ord stilt spørsmål ikke bare om hva som ble sagt og hvordan, men også av hvem – eller av hva. Er det jeg som snakker, er det poeten, er det politikerne eller byråkraten eller politikken – er min stemme politikk? Rommer politikken min/din stemme? Vi kommer til å se politikerne snakke, men også usynlige tråder av ord og syntaks som synes å styre armene, beina, blikket, stemmen. Dessuten er spørsmålet: Tier jeg? Snakker jeg? Hva sier jeg? Hvordan? Hvorfor ikke? (Oterholm & Skjerdingstad, s. 26)

Det kan også trekkes en parallell mellom musikalitet og «sannhetens bevegelse» i formidling. Er det en annen musikalitet i den som er dedikert til sannhetens bevegelse til forskjell fra marionetten som snakker ut fra en sannhet og et språk som ikke er deres egen?

Å skille mellom det lederne jeg intervjuet sa som representanter til forskjell fra med sine unike stemmer var en del av bearbeidelsen. Graden av «unik stemme» varierte ganske mye, men jeg opplevde forskjellen på «unik» og representant, selv om det aldri var utelukkende det ene eller det andre. Ved å tenke seg at de inngikk i en gruppe som diskuterte sammen og at alle skulle inkluderes, kan jeg se Schillings poeng i at middelverdien nok ville føre til mindre original tenkning, man får ikke tenkt så lange tanker dersom ens egne tankerekker blir avbrutt av andres tanker. Jeg hadde inntrykk av at dimensjonen med radikalt medborgerskap sitter «lenger inne», og lettere ville forsvunnet dersom dette var en gruppesamtale. I min analyse prøvde jeg først å være «rettferdig» i forhold til lederne, å gi dem like stor plass. Men det ble feil i forhold til målet. Jeg prøvde også å være «rettferdig» i forhold til tema, gi alle temaene som kom frem like stor plass. I begge tilfeller druknet målet. Feilene jeg gjorde ga meg også hodebry i forhold til demokratiet. Hvorfor ble min «udemokratiske» måte den beste? Demokratiet som noe annet enn kalkulerende, handler om når noen eller noe bryter gjennom den eksisterende orden og med det gjør noe som ikke før var synlig synlig. Den fenomenologiske metoden handler også om å komme dypere, til utspringspunktet som viser seg å samle temaer som i første omgang virket separate. Eller også dele noe som så ut til å være det samme. I utvelgelsen ble det viktig å velge det som skapte øyeblikk eller steder hvor noe stoppet, hvor det kanskje var noe nytt som prøvde å trenge gjennom, eller en tematisk fortsettelse. Der prøvde jeg å åpne opp og finne

årsaken til hvorfor, hvilken erkjennelse som lå der. Det det var mye av eller ga inntrykk av å være konvensjonelt, ga jeg mindre oppmerksomhet. Mens der jeg følte, dette er noe nytt, dette skjønner jeg ikke helt, det sklir ikke helt gjennom, her er det kanskje en ny begynnelse, der stoppet jeg. Mens jeg skriver dette «hører» jeg professor Boaventura de Sousa Santos si at det er viktig å ta vare på dette nye, verne om det før det blir tvunget til stillhet. (Santos, 2016). I «kalkulerende» forskning er det motsatt tankegang. Det gjelder å finne det representerbare, den generelle sannheten og overse det som ikke passer inn med denne. Med Michaelsen vil jeg si at jeg prøvde å skille vesentlig fra uvesentlig. (Michaelsen, 1964). Både i tolkning og gjengivelse. Flere av lederne evnet å «reanimere» fenomenet. Berit brukte mye metaforer i beskrivelsen av ungdom og av biblioteket som tilrettelegger for ungdom. Bernt brukte mange historier fra virkeligheten for å illustrere det vi snakket om. Hos Rolf kom dette moduset til uttrykk gjennom måten han snakket på. Tonefall, tempo, rytme og også oppmerksomheten han hadde på hva jeg sa. Et eksempel er når Rolf stiller spørsmålet om hva integrering egentlig er..(pause).. dypest sett er. Det var tydelig at integrering var et krystalliseringspunkt. Robert hadde en lignende bruk av språkets mellomrom, i begge intervjuene var det eksempler på øyeblikk som ble hengende i luften og krevde å bli sett nøyere på. I tråd med oppgavens sjanger er *min* «reanimasjon» av fenomenet å vise det gjennom forskning og teorier om strukturer, verdier, kulturer og motivasjoner i tillegg til mer poetiske artikuleringer av det epistemologiske, ontologiske og teologiske grunnlaget for disse. Jeg har beholdt mye av ledernes uttrykk gjennom direkte sitater. Empiri og teori fungerer som realitetssjekker av hverandre og komplementariteter.

To skikkelser er fraværende tilstedeværelser i oppgaven: Platon og Goethe. Platon, som hans tanker har blitt tolket av ettertiden, er mye brukt i teoriene jeg bruker som eksempel på det jeg kaller kalkulerende relasjoner, men han er også brukt som eksempel på en komplementerende forståelse. Goethe går igjen som inspirasjon hos mange av tenkerne jeg støtter meg til for å beskrive den komplementerende relasjonen. Goethes måte å se på har inspirert mange tenkere, og det kan virke som denne interessen er økende. Gjennom Goethes spesielt kommer jeg til å se på fenomenologi som komplementerende tenkning. Goethes vitenskaplige metode beskriver han selv som sammenfallende empiri og teori: «There is a delicate empiricism which makes itself utterly identical with the object, thereby becoming true theory. (Johann Wolfgang von Goethe)». Avstanden mellom subjekt og objekt og teori og empiri er ikke lenger en av grunn men en dobbelhet og samtidighet. I min bearbeidelse av data har empiri og teori påvirket hverandre samtidig. Jeg har lest teoriene i empirien og empirien i teorien. Jeg har funnet teorier som styrker og forklarer funnene i intervjuene og funn i intervjuene som styrker og forklarer/illustrerer teoriene. Intervjuene dannet grunnlaget for å gjøre meg kjent med et bredt spekter av forskning på mange forskjellige fagfelt. Det har vært en kontinuerlig dialog mellom intervju, annen forskning og forskjellige teorier lengst mulig. Dette også i tråd med å skape en så høy grad av åpenhet som mulig. Det vanskeligste har vært å velge bort og konsentrere oppgaven. Til slutt endte jeg opp med en brøkdel, men allikevel mange forskjellige tilnærminger, som jeg mener er eksempler på en essens til tross for alle de interessante perspektivene jeg har

måtte velge bort – eller kanskje aller mest til tross for alle de poetiske uttrykkene som kunne synliggjøre fenomenet. Oppgaven er bygd opp av flere lag med store linjer og eksempler. Jeg innser at dette kan føre til at oppgaven virker lite konsentrert, men jeg vil tvert imot påstå at det er en måte å konsentrere på. Som sagt ser jeg på lederne som mine medforskere. Forskningsfenomenet er først og fremst radikalt medborgerskap, som lederne oppfatter det og som jeg oppfatter det. Artikuleringen av fenomenet har vært noe av det mest utfordrende ved å skrive denne oppgaven. Det har gjennomgående vært en følelse av å ikke finne språk for å uttrykke funnene. Andre ganger har jeg funnet at ord som kunne brukes er for sterkt knyttet til andre diskurser, eller knyttet til mange forskjellige diskurser og tradisjoner. Det har også vært et problem at vi mangler ord på norsk som dekker de engelske, siden mesteparten av teorien jeg har lest er på engelsk. Det som best artikulerte det jeg ville si fant jeg i dikt og filosofiske tekster. Jeg opplevde den samme utfordringen hos lederne som prøvde å artikulere medborgerskap på en ny måte. Men jeg satte umåtelig stor pris på at de tok utfordringen og er imponert over hva de klarte å uttrykke.

Relevant forskning

Samarbeid skole og bibliotek

Felles for alle rektorene er at de ikke har direkte samarbeid med folkebibliotek. Samarbeid mellom skoler og folkebibliotek er heller ikke formalisert på overordnet nivå, og er helt avhengig av lokalt initiativ. Heller ikke samarbeid mellom skolebibliotek og folkebibliotek er formalisert (Eri, 2018, s. 3)

Felles for rektorene er også det at de i hovedsak ikke ser på kildekritikk som en ekstern kompetanse eller grunnleggende ferdighet, men noe som er og bør være innvevd i undervisningen og læres underveis, på det enkelte fags premisser. Dermed er ikke dette et område de finner det naturlig å samarbeide med bibliotekarer om.

Forskning på samarbeid skole og bibliotek legger vekt på lystlesning og motivasjon som bibliotekarenes spesialitet. Inntil nylig har det ikke vært gjort forskning på samarbeid mellom skole og bibliotek i Norge fra utdanningssystemets side. Det samme gjelder internasjonalt. Dette til tross for at omfattende bibliotekforskning har vist at samarbeid mellom lærere og bibliotekarer virker positivt ikke bare på resultater, men også på engasjement og motivasjon. (Eri 2018, s. 3, s. 10-11) Faren er at denne motivasjonen kan bli borte om den settes i system. Dette er noe bibliotekarer ser bedre enn lærere. Men det er veldokumentert at ekstrensisk motivasjon, som belønning og «konsekvenser» tenderer til å kvele den intrinsiske motivasjonen. (Brandt, 1995). Forskning viser også at det er vanskeligere for lærerne å lytte til bibliotekarer enn omvendt. Studier viser at bibliotekarer prøver mer aktivt å samarbeide med lærere enn omvendt (Eri, 2018, s. 13). Faren er derfor større for at samarbeid vil gå på lærernes premisser: «Several studies have emphasised that teachers' perception of collaborating with librarians is the main barrier for developing teacher and librarian partnerships». (Eri, 2018, s. 12)

Eri gjennomgår diverse forskning på hvorfor lærere ikke verdsetter samarbeid med bibliotekarer. Et forskningsprosjekt konkluderer med at årsaken er 1) at lærerne holder seg til tekstbøkene, 2) de syns samarbeid er tidssluk og 3) de ser på bibliotekarer som ukvalifiserte i pedagogisk arbeid. Et annet forskningsprosjekt konkluderer med at 1) Bibliotekarene har problemer med å artikulere sin kontribusjon til læring 2) Bibliotekarene føler seg (og er) maktesløse og har vanskelig for å kunne legge langsiktige mål. 3) Misforståelser oppstår pga manglende forståelse og anerkjennelse fra lærere og ledelse 4) Bibliotekarene blir sett på som, og fungerer som formidlere av ressurser og ikke som medpedagoger. Eller som et annet forskningsprosjekt uttrykker det: Bare som driftsansvarlige for et varelager med bøker. (Eri, 2018, s. 11-13). En kulturhistorisk analyse (Sensenig) plasserer bibliotekarenes demokratiske fokus som årsak til hvorfor de er mindre relevante for skolene. Sensenig ser en dobbel trend som har gjort kløften større. Gjennom fokuset på biblioteket som møteplass er bibliotekets demokratiske fokus økt, og skolesystemet har samtidig gått mot mer individualiserte og styrte metoder i tekstkompetanse (literacy).

Internationally, few cultural-historical analyses exist that can help us to understand the low status of teacher and librarian partnerships in education. One exception is Sensenig (2011), who employed a historical analysis to understand the absence of libraries in reading education policies in the United States. He presented two possible explanations: First, libraries have moved away from supporting children's print literacy development as their primary institutional identity and have instead moved towards the library as a democratic meeting place and adult literacy. Second, educational research and policies have since the beginning of this century marginalised the role of libraries in education because of a greater emphasis on cognitive models of reading. Such cognitive models view reading progress as an individual process that teachers can modify through explicit interventions. Educational researchers and policymakers in the United States view reading interventions as a task primarily for schools and not for libraries. (Eri, 2018, s. 13)

Bibliotekarene ville nok lettere få innpass om de endrer sitt demokratiske fokus til et virke for å heve grunnleggende ferdigheter og skår på resultater. Men dersom målet er å utvikle radikalt medborgerskap er spørsmålet om ikke denne typen samarbeid står i direkte motsetning til målet.

Eri kommer i sin forskning frem til to forskjellige systemiske diskurser i leseopplæring: en sosiokulturell diskurs og, skolesystemets dominerende diskus, den teknokratiske, han foreslår samarbeid mellom skole og bibliotek må etableres på høyere institusjonelt nivå for å lykkes:

However, this study demonstrates how dominant technocratic discourses in education makes it difficult to resolve contradictions that occur in teacher and librarian partnerships solely through local efforts. The development of sustainable teacher and librarian partnerships depends on the priority given to such partnerships in educational policy and research, in curriculum development and in the professional training of both professions. (s. 3)

Som Eri, via Sensenig viser, er det forbindelser mellom demokrati, lystlesing og biblioteket som møteplass. Lystlesing og møteplass kan sies å gå inn i en demokratisk diskurs. (Diskurs som ikke bare språkanalyse, men også analyse av strukturer og handlinger) Romligheten i biblioteket har en parallell i bibliotekarenes romslighet i tilnærmingen til lesing. Lesing er fritatt fra å bli vurdert som ferdighet, som nyttig eller effektiv i forhold til noe som kan måles og vurderes. Som mennesker kan møtes på tvers av generasjoner og sosial og

etnisk tilhørighet, kan en bok også være en slik lavintensiv møteplass – komplementerende høyintensiv - hvor forskjellige fagdisipliner eller verdener kan møtes. Eri henviser til PLACE-forskningen av folkebiblioteket som møteplass, hvor konseptet lav-intensiv er knyttet til å bli eksponert for annerledeshet og fritatt for prestasjon:

the public library is an independent low-intensive meeting place that enables communicative action free from institutionalised objectives of performance. The public library provides a space for democratic discourse, citizenship and debate on social and political issues: 'People can meet, communicate and be active together across generations and social and ethnic belongings' (Audunson, 2005, p. 436). (Eri, 2018, s. 9-10)

Et annet forskningsprosjekt som også tar utgangspunkt i samarbeid mellom bibliotekarer og lærere, knytter «multimodaliteten» ved tekstkompetanse (literacies) til demokratiutvikling, og foreslår et paradigmeskifte i leseutvikling

We reconceptualize teacher professionalism based on interprofessional collaboration. Teacher and librarian partnerships facilitate reading for pleasure and reading engagement in work with school subjects and curriculum goals. The partnerships facilitate work with multimodal literacies and inquiry-based learning, which are essential in the present era of digitalization and worldwide knowledge development. Furthermore, teacher and librarian partnerships facilitate work with students' and communities' multiple literacies, intercultural education and community building in multicultural communities. We propose to reiterate the purpose of literacy education as democratic education. (Phil, Kooij & Carlsten, 2017, s.1)

Egen erfaring av skolesystemet på grunnskolenivå er at det er veldig lukket for å lese annet enn for leseferdighetenes skyld. Å levendegjøre litteraturen gjennom muntlig historiefortelling, tegning, lagning av bøker, yogahistorier, teaterleker og musikalske innslag ble sett på med skepsis. Elevenes egne initiativer – til en viss grad også det å velge bøker etter interesse - ble også sett på som mindre viktig. Det å hjelpe til med bibliotekararbeid som utlån og innlevering var det også sterk skepsis til. Til og med å kunne bevege seg fritt i rommet ble sett på som for ustrukturert. Det viktigste var å lære dem å høre etter og å lære dem å gjøre det de ikke ville gjøre – for å få belønning for det senere. Skolebiblioteket skulle helst brukes til å håndheve en rekke regler og forbud. Fokuset på regulering var begrunnet med at elevene ikke kunne tenke selv, at de hadde behov for rammer, regler, struktur og tydelige forventninger. Dette var imidlertid i hovedsak på grunnskolenivå, men som Rolf påpeker er det nødvendig å sette ungdomsskolen i sammenheng med hele skoleløpet.

Forskning fra multikulturell språkkafe

Eri beskriver en annen diskurs, mangel-diskursen, og hvordan den utspilte seg på en lærerdrevet multikulturell bokkafe. Lærerne introduserte en boklog hvor foreldre og elever skulle forplikte seg til å dokumentere sin egen frivillige lesing. Motivasjonen til frivillig lesing dalte – uten at lærerne ville innse at innføringen av leselog hadde noe med det dalende oppmøte å gjøre.

The teacher team acted according to a «discourse of deficit»: The dormant school literacy discourse that endorses standardized and universal literacy education disregard parents literacies. Instead, a discourse of deficit is promoted as the sole explanatory factor for educational failures putting the blame on pupils “bilingualism, perceived apathy, lack of cognitive stimulation or lack of home literacy” (Gibbons, 2006, p. 66). The discourse of deficit is a false argument that “comes from examining only our own language or culture in detail and then identifying certain aspects which other cultures lack” (Barton, 1994, p. 99) This is done without examining other possible ways that literacy is realized in social relationships and works as a community resource, for instance, in more oral literacy practices. (Phil, Kooij & Carlsten, 2017, s.114)

Gjennom eksemplet kommer det frem en holdning til lesing og læring som en universell størrelse, som en standard og ikke som en multiplisitet. Dermed er det mange faktorer som ikke blir tatt med i betraktning. Det kommer frem en manglende forståelse for forskjellen på tvang og frivillighet. Det kommer frem en manglende forståelse for forskjell på kvantitativ og kvalitativ lesing. Hvordan den muntlige fortellerkunsten har blitt redusert gjennom å gi skriftkulturen mer verdi kommer jeg tilbake til under kapittelet om serendipitet. Eksemplet viser også en holdning til andre kulturer som mindreverdige. Denne kulturelle programmeringen kommer jeg tilbake til i kapittelet om kultur. Det er også min erfaring at det i skolesystemet er en usynlig og antageligvis ubevisst forskjellsbehandling av minoritets elever - så vel som minoritetsansatte. Gjennom beskrivelsen Malkenes gir av Osloskolen (kommer også tilbake til) tyder det på at denne diskrimineringen er strukturell. Ressurs-diskursen for diversitet beskriver Eri som en sensitivitet for ressursene i situasjoner og kulturer, for å respondere på dem. Frivillighet, intrinsisk motivasjon og kvaliteten i leseutviklingen gjøres relevant:

I refer to the resource discourse of diversity as a culturally responsive literacy discourse. Culturally responsive teaching within literacy education means to be concerned with what the pupils and their communities are actually doing when they read, write and speak and what it means to them in their cultural-historical and social context. Teachers are obliged to learn about the cultural identities and practices represented by pupils and parents. Culturally responsive schools are open to issues considered important by pupils and parents and are willing to include these issues in the curriculum. This involves promoting pupils and parent engagement and giving shared responsibility to them in developing learning activities.» ((Phil, Kooij & Carlsten, 2017, s. 107).

Biblioteket som møteplass

De siste 20 årene har det vært en økt interesse for folkebiblioteket som møteplass (Aabø, Audunson, & Vårheim, 2010, s. 17) Bibliotekets verdi som møteplass ble formalisert i den reviderte bibliotekloven i 2013: «Folkebibliotekene skal være en uavhengig møteplass og arena for offentlig samtale og debatt» (Folkebibliotekloven, 1985) Sammenhengen mellom medborgerskap og biblioteket som møteplass har vært studert og artikulert særlig gjennom det norske forskningsprosjektet PLACE (Public Libraries – Arenas for Citizenship). Forskerne har dokumentert at biblioteket i en høy grad brukes som møteplass, og identifisert en rekke forskjellige måter. Hvis vi ser bort fra hjelp til utvikling av konvensjonelt medborgerskap, som å lære om sine rettigheter og plikter, er møteplassfunksjonens demokratiske verdi mye knyttet til utviklingen av

sosial kapital. Sosial kapital som brukt i forskningen bygger i stor grad på Putnams redefinisjon av begrepet med fokus på generell tillit (også kalt medmenneskelig tillit). (Audunson, Vårheim, Aabø & Holm, 2007, Johnson, 2011, s. 54). Begrepene høyintensive og lavintensive møteplasser er også en viktig del av rammeverket for PLACE-forskningen. Forskerne utviklet begrepet høyintensive og lavintensive møter basert på empirisk datainnsamling, forskjellige teorier om møteplasser og aktuelle samfunnstrekk. Samfunnsanalysen peker på to motstridende tendenser. Multikulturalisme og pluralisme på den ene siden og individualisering og fragmentering på den andre. (Audunson, 2005, s. 433) Audunson legger vekt på to samfunnsendringer som har preget biblioteket og samfunnet. Han beskriver hvordan den radikale ungdomsbevegelsen fra 60 og 70-tallet redefinerte biblioteket gjennom å bryte ned skillet mellom sosiale klasser, mellom høy- og lav-kultur og forflytning fra å finne den riktige veien til å finne sin egen vei. (Audunson, 2005, s. 431-432). Han beskriver også hvordan innvandring ytterligere forsterket denne endringen fra monokultur til multikulturalisme. Dette skiftet innebærer en spesifikk verdiendring i folkebiblioteket som jeg tolker det: Fra individualisme og konformitet til individualitet og solidaritet. (Dette kommer jeg tilbake til i teoridelen). Imidlertid har dette ofte blitt tolket som verdiløshet, relativisme, at alt er like mye verdt, verdinøytralitet eller likegyldighet. Gjennom markedslogikken, som Audunson også viser til, har det etter min mening skjedd en ny verdiforskyvning: tilbake til en ny type individualisme og en ny type konformitet. Imidlertid, som jeg leser ut fra møteplassforskningen og eget datamateriale, har denne verdiforskyvningen hittil preget folkebiblioteket mindre enn resten av samfunnet. Med tendensene til individualisering og fragmentering i samfunnet som bakgrunn legger Audunson og PLACE-forskerne vekt på viktigheten av biblioteket som lavintensiv arena for utvikling av medborgerskap og demokrati. Høyintensive arenaer er knyttet til våre spesielle interesser, de vitaliserer og gir livet mening, og fører ofte også til bidrag som er meningsfulle for samfunnet. Det er også her vi møter likesinnede, andre mennesker som deler våre interesser. Essensen i konseptet lavintensive møter står i motsetning til dette. Lavintensive møter er at vi utsettes for annerledeshet, andre interesser, mennesker med andre interesser og annen tilhørighet. (Aabøe et al., 2010 s. 17). Det er dermed et element av noe uventet og uforutsigbart i denne typen møter. Hvorfor er lavintensive møter viktig for demokratiet? De høyintensive arenaene i dagens samfunn kan bli veldig lukkede og lukkende, dette har sammenheng med markedslogikken:

We tend to live in places dominated by those like ourselves socially and culturally, frequent cafes, and join organizations frequented by our likes, visit web-pages tailor-made to suit our interest, listen to radio-channels and read magazines which, according to modern ideas of segmenation, are tailor-made to reach a specific target-group» (Audunson, 2005, s. 437).

Markedslogikkens fokus er «spesiell målgruppe», og «likte du dette vil du nok også kjøpe dette», og effektivitet og standardisering. Individualisme er ikke som individualitet å finne «ens egen vei», men veien inn i en kategori, og ironisk nok en sterk konformitet. Dette individsynet påvirker både hvordan vi ser på oss selv og andre. Som Audunson sier vil å skreddersy bibliotektilbud etter målgruppe, eksempelvis til etniske og kulturelle minoriteter, derfor være å fremme segmentering, ikke det multikulturelle biblioteket:

«Multicultural librarianship means developing arenas where people belonging to different cultures are exposed to one another» (Audunson, 2005, s. 438). Lav-intensive møter innebærer også møter som til en viss grad overser harde kategorier:

If communication is not to collapse, the intensity and temperature at such meetings where different values are exposed to each other cannot be too high. In that sense, there is a relation between low-intensive meetings and the degree of intensity of conflict» (Aabø et al. s. 17)

Som analogi til det første punktet, å skreddersy bibliotektilbud, vil også å skreddersy kulturmøter fremme segmentering og konflikt fordi fokuset er på kategoriene og ikke å også se forbi dem. Uten lavintensive møteplasser kan tendensen til ensretting og konflikt – og mistillit - øke. At biblioteket som møteplass ikke er et verdinøytralt bibliotek kommer frem gjennom forskernes beskrivelse. Møteplassfunksjonen uttrykker det jeg kaller komplementære relasjoner som ligger innbakt i individualitet og solidaritet. Som Audunson sier utelukker ikke de forskjellige møteplasstypene hverandre, de komplementerer hverandre. (Audunson, 2005, s. 435) Biblioteket blir både sett på som en katedral og hverdagsstue – samtidig. (Aabø et al., 2010, s. 17) Brukerne føler seg hjemme på biblioteket, ser det som en forlengelse av hjemmet og føler eierskap til det samtidig som det føles som hele verden. Biblioteket kan brukes både til jobb og fritid – samtidig. (Aabø & Audunson, 2012, s. 139-140) Biblioteket er åpent for bevegelse, det kan brukes som en park, hvor en rusler rundt, ser fremmede, møter kjente enten tilfeldigvis eller planlagt, setter seg ned og er privat. (Aabø & Audunson, 2012, s. 143) Kompleksitet er det mest beskrivende ved biblioteket som møteplass konkluderer forskerne. Det viktigste er kanskje nettopp det at brukerne fritt kan bevege seg mellom sfærene. Mellom offentlig, privat, hjem, jobb, fritid. - og er åpne for å bli beveget. (Aabø & Audunson, 2012, s. 143) Johnson kommer med en rekke eksempler på livsviktige møter mellom brukere og mellom bibliotekarer og brukere, mange bibliotekarer tar profesjonen personlig og strekker seg lenger enn jobbinstruksen vil tilsi. (Johnson, 2011). For mange brukere er møteplassfunksjonen imidlertid beskrevet som verdifull uten konkrete samtaler eller møter: «Many of those who came to the library in connection with individual and private projects, such as educational projects, told the observers that the pluralist composition of the library's user groups was one reason for choosing to work there» (Aabø & Audunson, 2012, s. 144). Å komme alene og sitte der alene ga også en følelse av tilhørighet og solidaritet. (Aabø et al., 2010, s. 17) Forskerne viser hvordan det å bli eksponert for pluralisme og annerledeshet blir uttrykt som verdifullt, men de viser også verdien av å kunne skjule forskjeller og marginalisering. På biblioteket sitter forfattere, flyktninger og arbeidsledige side om side og leser aviser og er bibliotekbrukere blant andre bibliotekbrukere. (Aabø & Audunson, 2012, s. 144). «Solidarity as a form of knowledge is the recognition of the other both as an equal, whenever differences makes her or him inferior, and as differente, whenever equality jeopardizes his or her identity» (Santos, 2018, s. 156)

Forskning på medborgerskap

Forskning på medborgerskap hos ungdom, ICCS (International civic and citizenship Educational Study) dreier seg om «hvordan skolesystemer over hele verden forbereder unge mennesker til deres kommende liv som borgere i det politiske fellesskapet» (Hegna, Ødegård & Seland, 2018, s. 147) Norge deltok både i 2009 og 2016. Forskningsprosjektet ICCS 2016, på medborgerskap hos ungdom, viser høy institusjonell tillit hos norske 14 åringer, spesielt tilliten til politi (gutter 83%, jenter 90%) og forsvar (Gutter 87%, jenter 88%), den mellom-menneskelige tilliten (også kalt generell tillit, tillit til folk flest) er mye mindre (Gutter 46%, jenter 39%) (Huang, Ødegård, Hegna, Svagård, Helland & Seland, 2017, s. 108) Alle de skandinaviske landene har høyere institusjonell tillit enn det internasjonale gjennomsnittet (Hegna et al., s. 149)

Forskningen viser også at den institusjonelle tilliten har økt siden 2009 og den mellom-menneskelige tilliten har sunket ikke bare i Norge, men internasjonalt (Huang et al., s. 110). Nedgangen i norsk mellom-menneskelig tillit er 6 % siden 2009, noe som er i tråd med den internasjonale trenden som er på 5% (Hegna & Silseth, s. 149, 152). Statistikken fra 2009 bekrefter også at norske ungdommer skiller seg ut negativt når det kommer til mellom-menneskelig tillit. Derimot topper Norge statistikken både når det kommer til institusjonell tillit og økningen i den (Huang et al., s. 111, Hegna & Silseth, s. 149). På mellom-menneskelig tillit er norske elever lavere enn de andre Nordiske landene, og 10% lavere enn gjennomsnittet av de 24 forskningslandene. Danskene ligger litt over det internasjonale gjennomsnittet (65%), svenskene så vidt over gjennomsnittet (56%) og norske ungdommer under (43%). (Hegna & Silseth, s. 151-152) Det samme gapet mellom institusjonell og mellommenneskelig tillit i Norge kom frem på statistikkene i 2009. Forfatterne Huang, Bruun, Lieberkind & Arensmeier spør seg hvorfor det er et internasjonalt mønster i nedgangen i mellom-menneskelig tillit. Spekulasjonen de kommer med er at forskning fra Danmark «antyder at økt etnisk mangfold i samfunnet kan svekke den mellom-menneskelige tilliten (Dinesen og Sønderskov 2012), men også at tilliten er dynamisk og påvirkes av folks forventninger og erfaringer (Kongshøj 2018)» (s. 153). Kulturforskning som jeg kommer tilbake til i teoridelen konkluderer med at diversitet øker tillit og gir åpenere kultur. (Gelfand, 2018) Imidlertid stemmer den danske forskningen overens med en retorikk som ser innvandrere som en trussel mot den nasjonale identiteten (Wilhelmsen, 2016), kulturforskningens konklusjon at en innbilt trussel tetter kulturer. Norge er et eksempel på et internasjonalt mønster av økende tillit til institusjoner og synkende mellom-menneskelig tillit. Resultatet må imidlertid nyanseres noe. Av de spurte i Norge har 36% høy tillit til *både* system og medmennesker, mens 16% har lav tillit til begge. Av de spurte har 48% høy tillit til systemet og lav tillit til medmennesker eller omvendt (nødvendigvis mest med lav tillit til medmennesker og høy tillit til systemet siden 36% av 43% med høy mellom-menneskelig tillit også har høy tillit til systemet). (Hegna & Silseth, s. 159-160)

ICCS har også forsket på ungdoms syn på verdens fremtid. I forhold til gjennomsnittet uttrykker skandinaviske ungdom mindre bekymring overfor de fleste utfordringer som fattigdom, smittsomme sykdommer, kriminalitet, finaskriser, arbeidsledighet. Unntaket er klimaendringer (55% internasjonalt, 66% Norge), kun elever fra Colombia og Belgia uttrykker mer bekymring enn skandinavene når det kommer til

klimaendringer. (Hegna & Silseth, s. 153-154) De skandinaviske elevene anser først og fremst forurensning, klimaforandring og terrorisme (66% internasjonalt, 54% Norge) som de største utfordringene for verdens fremtid. Forfatterne foreslår at dette kan ha med indirekte prioriteringer å gjøre. De Latin-Amerikanske landene er forholdsvis mer bekymret for vannmangel, matmangel, smittsomme sykdommer og kriminalitet. Forfatterne foreslår at skandinaviske elever har mindre kjennskap til omfanget og alvoret i de andre truslene. Uansett årsak konkluderer de med at bevisstheten om trusler generelt er langt større i Latin-Amerika enn i Europa. Også når det kommer til frykten for arbeidsledighet ligger de skandinaviske landene 11% under det Europeiske og 22% under det latin-amerikanske gjennomsnittet. (Hegna & Silseth, s. 154)

I tillegg til verdens fremtid presenterer forskerne statistikker om elevenes tro på egen fremtid ift jobb, lønn, ferie og generell økonomi, her er elevene i Skandinavia og hele Europa positive. Ett spørsmål skiller seg litt ut, troen på å finne en jobb de kan trives med, her er det norske skåret mindre på at det er «svært sannsynlig» i forhold til sannsynligheten for å få en fast jobb (fast jobb svært sannsynlig 65% sannsynlig 33% ift trivsel svært sannsynlig 49% sannsynlig 48%). (Hegna & Silseth, s.161)

Et interessant funn som gjelder alle de skandinaviske landene er sammenligningen mellom tillit og oppfatning av trussel: De med høy samlet tillit er samtidig de som i høyest grad er bekymret for klimaendringer. Elevene med stor samlet tillit er de mest kritiske og problembevisste. (Hegna & Silseth, s. 161) disse elevene er også mer optimistiske når det gjelder sin egen fremtid. Gruppen som mangler tillit både til systemet og andre mennesker er også mindre optimistiske i forhold til sine egne fremtidsutsikter. (Hegna & Silseth, s. 162)

Novarapporten oppsummerer med en tendens til at dagens ungdomsgenerasjon er mer pliktoppfylgende enn tidligere, og at norske elever spesielt «verdsetter i høyere grad [konvensjonelle] medborgerskapegenskaper – som å alltid følge loven, stemme ved alle nasjonale valg, ha respekt for regjeringen – enn elever i 2009» særlig jenter (s. 113). NOVA-rapporten foreslår at lav tillit kan virke mobiliserende. (Hegna & Silseth, s. 160) Ut fra funnene i artikkelen av Huang, Bruun, Lieberkind og Arensmeier kan det virke som høy mellom-menneskelig tillit spiller inn på mobiliseringen, og at det er en forbindelse mellom denne tilliten og kritisk tenkning og problembevissthet. Denne sammenhengen er ikke analysert spesielt i artikkelen.

Samfunnskontekst

Mediedebatter

Mens jeg har skrevet denne oppgaven har det vært flere relevante mediedebatter. «Malkenes-saken» utløste en stor debatt om skole, yringsfrihet og systemets behandling av varslere og «annerledestenkere». Kulturen i Osloskolen ble beskrevet som en fryktkultur. Debatten førte til at avdekking av fryktkultur, og Utdanningsdirektør Astrid Søgne's avgang. (Linstad, 2019) Hovedpersonen Simon Malkenes, er lærer, og forfatter av bøkene «Livet bak fasaden i Oslo-skolen» og «Det store skoleeksperimentet». (Malkenes, 2018),

Andre kritiske aktører i debatten om skolen er foreldre og ungdom som protesterer mot stress og press i form av lekser og måling. Forskjellige forskere støtter opp, mange mener seks-åringsreformen feilet, leken som skulle være en del av opplæringen ble borte, og at skolens stress og press er helsefarlig. (Ridar & Ertesvåg, 2018) Det er fokus i media både på forverret psykisk helse og mere vold blant ungdom. Tiltak er kanskje mer diskutert enn årsaker. Psykisk helse kommer inn som tverrfaglig skolefag og vektere har blitt satt inn på skoler (Fladberg, 2017). I tillegg ønsker regjeringen sterkere sanksjoner mot «gjengkriminalitet», særlig rettet mot gjenger på Oslo Øst. (Regjeringen, 2018b). Mye plass i media fikk også debatten om forskjeller på jenter og gutter, hvorfor får gutter dårligere resultater på skolen enn jenter? Camilla Stoltenbergs hypotese, at utdanningsgapet, helt eller delvis, skyldes at gutter utvikler seg senere enn jenter, dominerte diskusjonen. (Stoltenberg, 2017) Forsker Ann Margareth Gustavsen kommer med en annen forklaring. Hennes forklaring er mer i tråd med mine funn og erfaringer: «Internasjonale studier har vist at den sosiale ferdigheten lærere anser for aller viktigst hos elever, er det vi oppsummert kan kalle evnen til å følge skolens normer. Det vil si å gjøre det skolen ønsker at elevene skal gjøre». Dette er gutter generelt mindre villige til å gjøre enn jenter, mindre anerkjennelse fra læreren gjenspeiles så i resultatene. På bakgrunn av dette spør hun seg om mennesker som er gode til å følge etablerte sosiale normer virkelig er den mennesketypen vi behøver mest? Eller om vi kanskje burde verdsette de som viser evne til å si fra når de er uenige?

På våren 2018 nådde debatten om avkolonisering av academia Norge og møtte mye motstand og latterliggjøring fra en rekke universitetsprofessorer. (Lie, 2018) Lederen av SAIH (Studentenes og Akademikernes Internasjonale Hjelpfond), Beathe Øgård, var en av debattens hovedpersoner. Hun oppfattet at de som forfektet det nøytrale og objektive vitenskapssynet var de som følte avkoloniseringen som truende. En gruppe ansatte ved Universitet i Oslo (UIO) kom med følgende innspill:

Vi mener at vitenskapelig ansattes og studenters solidaritet først og fremst må gjelde universitetets grunnverdier. Selvsagt skal studentene oppøves til kritisk tenkning, men dette må skje uten ideologiske føringer fra noe hold, for eksempel i form av SAIHs krav om avdekking av påståtte 'skjeve maktstrukturer», skriver Saugstad og de øvrige UiO-ansatte i innlegget». (Lie, 2018).

Spørsmålet er om også disse universitetsansatte setter studentenes evne til å følge universitetets normer høyere enn deres evne til å si fra når de er enige? Og hva universitetets grunnverdier egentlig er?

Som nevnt begynte i 2018 den svenske 15-åringen Greta Thunberg sin skolestreik for klima utenfor Riksdagen i Stockholm, noe som har skapt ungdomsbevegelser for klima over hele verden. (Ungdom i Norge streiket for klima i mars 2019.)

Innvandring og terror – satt i sammenheng - er en del av nyhetsbildet som alle lederne er innom i intervjuene.

Bibliotek og skole

Folkebibliotek og skole har lignende samfunnsoppdrag. På samme måte som elevene er mer målstyrte på skolen enn i biblioteket, er skolen mer målstyrt ovenfra enn biblioteket. Det er kontradiksjoner innen skolesystemet mellom en sosiokulturell og teknokratisk diskurs, og mellom lærere og bibliotekarer fordi den teknokratiske diskursen dominerer hos lærerne. Eri legger vekt på at kontradiksjoner ikke kan ses direkte, bare gjennom sine manifestasjoner som konflikter, diskurser osv. Eri beskriver lærernes situasjon: Lærerne er pålagt å rangere elevene gjennom en konkurranse mellom dem. De er presset til å «produsere» resultater på standardiserte tester istedenfor livslang læring og medborgerskap. Det er derfor en motsetning mellom kortsiktig «produksjon» av læring og langsiktig læring. Innen denne nyliberale skolepolitikken er det derfor vanskelig for lærerne å prioritere samarbeid med bibliotekarer fordi bibliotekarenes fokus er langsiktig og fordi det er lite rom for initiativ nedenfra. (Eri & Pihl, 2017). Den teknokratiske diskursen bygger på et økonomisk-mekanisk syn som gir seg ut for å være verdinøytralt:

This democratic and sociocultural discourse is in opposition to dominant technocratic discourses, which make universal claims to standardised, generalisable and value-neutral literacy skills. Democratic literacy education recognises the flow of reading experiences that fuels a desire to read and that instigates people to read the word, the world and the self (Freire, 1972; Janks, 2010; Masny & Cole, 2009). People engage in multiple ways of constantly becoming with the world in local contexts such as home, school and community as well as in global contexts of digital social media. Multiple literacies in real social practices are highly unlike technocratic discourses in literacy education in which literacy learning is viewed as a closed system of linear and controlled developments (Eri, 2018, s. 65)

De systemiske forskjellene gjør samarbeidet til en utfordring, lærerne ser bibliotekarenes kompetanse som irrelevant innen den teknokratiske diskursen. Forskningsprosjektet konkluderer med at de systemiske kontradiksjonene er knyttet til den politiske hegemonien i den nyliberale utdanningspolitikken. Dette skapte hindringer i samarbeidsprosjektet mellom lærere og folkebibliotekarer. Forfatterne kommer med tre innsikter på bakgrunn av forskningen: For det første en tidlig bevisstgjøring av kontradiksjonene, for det andre utarbeide en strategi for å løse dem og for det tredje anerkjenne forskjellige profesjonskulturer og fremme gjensidighet, denne anerkjennelsen bør komme fra så høyt institusjonelt nivå som mulig. (Eri & Pihl, 2017, s. 252).

Det store skoleekseprimentet

We live at a time when – there is something about this system, unlike any other system that I have seen in my lifetime, which produces a culture that is so cruel, so pathological in its hatred of the other, so, how might you say it, antidemocratic in its disregard for social dependencies that it represents the worst form of authoritarianism. It's authoritarianism with a smile. You know, a happy day. Enjoy yourself. Have a nice day, but you're just going to do it alone. Until we can resurrect the sense of democratic community and responsibility, until we can talk about education being linked to social change, until we talk about education that, in a fundamental way, takes the dreams and the voices of young people seriously, provides the conditions for teachers and those in other cultural spheres – artists and intellectuals – be able to work with dignity, I think we're in trouble. (Giroux, 2013)

Malkenes viser med alle sine eksempler fra virkeligheten, forskning og avisartikler en systematisk sentralisering av makt og desentralisering av ansvar i Osloskolen. (Malkenes, 2018, s. 118) Beskrivelsen stemmer overens med nyliberale styringssystem som har stor utbredelse på verdensbasis. Eri beskriver det nyliberale systemet slik:

Neoliberalism, however, increasingly treats education as any other commodity within global capitalism, subjecting culture and education to competition and accountability requirements similar to the requirements in the marketplace (Giroux 2011, 133–151). This shift in priorities within the field of education from the use value of education to the exchange value of education has profound implications. Neoliberal policies emphasize short-term goals in terms of a narrow pedagogical focus on basic skills, rigorous testing and the ranking and sorting of students (Apple 2000). This is at the expense of qualification for more long-term goals, which include critical literacy (Janks 2010) and democratic citizenship (Biesta 2011). (Eri & Phil, 2017, s. 241)

Malkenes beskriver en skole som fra begynnelsen av 2000-tallet har fått makten over skolehverdagen overført til fra lærere og rektorer til områdedirektører og byråkrater, og en kultur der «omdømme» og mediehandtering ble viktigere enn åpenhet og ytringsfrihet. Dette, sier han, gikk utover barna, særlig de mest sårbare av dem (Malkenes, 2018, s. 19). Private korporasjoner har hatt stor innflytelse på systemet. Eksempelvis PriceWaterhouseCoopers (PwC) (Malkenes, s. 23), PR-firmaet Burson-Marsteller (Malkenes, s. 70), Corporate Communications (Malkenes, s. 72), Ernst & Young, (Malkenes, s. 184) og Oxfod research (Malkenes, s. 202) Det er vanskelig å få innsyn både i korporasjonenes aktiviteter og i områdedirektørens oppfølging av skoler (Malkenes, s. 63). Innsyn var også vanskelig i kontrakten mellom BI (Bedriftsøkonomisk institutt) og utdanningsetaten. BI fikk ansvaret for skolelederutdanningen i 2002. (Malkenes, s. 64). Denne alliansen med private korporasjoner bidrar til å lukke skolen av hensyn til selskapenes fremtidige konkurransevne (Malkenes, s. 285) Osloskolesystemet baserer seg på utdanningsøkonomisk forskning og ideer fra blant annet økonomen Milton Friedman som anbefalte å innføre konkurranse i skolen (Malkenes, s. 27) og Fredrick Taylors vitenskaplige bedriftsledelse (Scientific Management). (Malkenes, s. 140) Kulturrevolusjonen i den norske skolen ble anført av Kristin Clemet, som bygget opp nye forskningsmiljø, spesielt innen utdanningsøkonomi (Malkenes, s. 31). Den nye skolen baserte seg på en PISA-undersøkelse i 2001 hvor Norge ble fremstilt som skoletaper og at reformer derfor var nødvendige (Malkenes, s. 34). Den norske utdanningsøkonomen Hans Bonesrønning anbefalte belønningssystemer som oppskrift på skolereformer (Malkenes, s. 35.) Utdanningsdirektør Astrid Søgner tiltrådte i 2000, og frem til 2007 ble to av tre rektorer i osloskolen byttet ut. (Malkenes, s. 56) og «tydelig lederskap» var idealet, noe som inkluderte økt overvåking av lærere (Malkenes, s. 60) Johan Fromm, ble leder for skolelederutdanningen. Froms bakgrunn er hovedfag i offentlig administrasjon og organisasjonsvitenskap (Malkenes, s. 67). I 2002 i åpningstalen kom idealet hans tydelig frem:

Nå skal vi ha vekk konkurransevegningen.

Elever skal lære å konkurrere med hverandre.

Lærerne skal konkurrere med hverandre.

Skolene skal konkurrere med hverandre.

Og rektorene skal konkurrere med hverandre.

Skolen skal gjennomsyres av konkurranse, fordi det gir de beste resultatene.

Den som ikke forstår dette kommer det til å gå ille med.

(Malkenes s. 64)

Presentasjon av lederne

Rolf – kreativitet og kvalitet

Jeg ankommer skolen en særdeles tåkete morgen. En rolig alvorlig eldre mann med glimt i øyet møter meg på forværelse. Det er en lun munter tone mellom ham og de ansatte. Han lar meg snakke om været, men bare kort, for vi har faktisk viktigere ting å gjøre. Jeg innser at han tar meg og de store spørsmålene jeg kommer med mer på alvor enn jeg på forhånd hadde trodd. Rolf har svart raskt på e-poster, lest intervjuguiden, tenkt gjennom spørsmålene og er fokusert på samtalen og tema gjennom hele intervjuet. Han uttaler seg langsomt, med korte setninger og pauser som tillater mine innspill - men passer på, så samtalen ikke avspores eller blir overfladisk. På forhånd hadde jeg lurt på hvordan spørsmålene kunne trenge gjennom lederne som representanter for en institusjon til mennesket bak, derfor hadde jeg inkludert spørsmål om deres motivasjon og lederstil. Rolf kaller sin lederstil et menneskesyn, et menneskesyn som alltid har ligget der, sier han, men stemmer mest overens med det som kan kalles anerkjennende ledelse. Han har personlig erfaring med det å være innflytter som barn, og derfor verdifulle perspektiv på hva det kan bety å være utenfor og innenfor. Han er pessimistisk i forhold til fremtidens medborgere om det ikke skjer en endring snart. Han ser en mulighet i Ludvigsensutvalgets kreativitetsmodell og en dreining mot at kvalitet blir mer relevant. Problemet er hvordan kvalitet skal kunne bli relevant hvis det ikke gjenspeiles i hva som vurderes som god utdanning.

Rakel - inkluderende kultur

Rakel er en rutinert rektor med lang erfaring og mye pågangsmot. Hun snakket fort og avbrøt seg selv realtvt mye i tankerekken. Hun hadde mye å si om skolen og eget skoleprosjekt som hun virket sterkt engasjert i, særlig fordi hun hadde vært med i oppstartsprosessen av skolen. Hun ga meg imidlertid ikke mye rom for å stille spørsmålene i intervjuguiden – som hun ikke hadde hatt tid til å lese på forhånd. Hennes motivasjon som leder i en rekke stillinger har vært drevet av konfliktløsning. Hennes visjon: Inkluderende kultur. På spørsmålet om hva hun syns om demokratiet svarer hun at vi jo ikke har noe annet alternativ, og må bare jobbe hardere. Denne jobben uttrykker hun som å trene de i å «...ta del, å bruke rettighetene, ikke sant, å kjenne pliktene sine». Perspektivet hennes er også knyttet til internasjonale konflikter, hvordan de utspiller seg i Norge og i verden. Når jeg går fra skolen er det midt i lunsjen. Kantineområdet er fullt av elever, men en elev sitter på et trappetrinn, helt oppslukt i en bok. Dette bildet gjorde inntrykk. Midt i alt bråket hadde denne elven klart å skape seg et helt stille og rolig rom til å gå inn i en helt annen verden.

Roy – finne sin plass

Jeg ankommer skolen mens det er timer og alt er stille. Roy er en rolig, relativt ung rektor som tar godt imot meg. Jeg begynner intervjuet med å presentere spørsmålene, for heller ikke han hadde fått lest det tilsendte dokumentet på forhånd, i hans tilfelle fordi han ikke fikk åpnet word-dokumentet. Siden han hadde deltatt på andre demokrati-undersøkelser tidligere trodde han dessuten at han viste sånn nogenlunde hva spørsmålene kom til å være, han avslutter intervjuet med å si at intervjuet ikke var helt som forventet, og underveis lo han alltid når jeg bevegde meg utenfor det forventede. De andre undersøkelsene hadde vært mer konkrete. Skoleelevene hadde fylt ut spørreskjema som egentlig bare hadde vært å følge oppskriften og passe tiden, forklarte han. Roy virker å ha stor omsorg for elevenes fremtid og hans mål er at de skal finne sin plass. Han kommer fra et område med under gjennomsnittlig lav utdanning og vet at dette gir dem et dårligere utgangspunkt.

Robert – sosiale ferdigheter

Mitt første inntrykk av Robert er at han minner meg mer om en fritidsklubb-leder enn en skoleleder. Likevel er det hans tiende år som rektor og dette er hans fjerde skole. Han har erfaring fra skoler med veldig forskjellig sosial profil, både veldig østkant og veldig vestkant, som han kaller det. Både skole med stor andel fremmedspråklige og skole med stor andel elever fra høyere sosiale lag med mye penger. Skolen han er leder for nå ligger i et område med over gjennomsnittlig høy fattigdom og under gjennomsnittlig høy utdanning. Mer enn de andre skolelederne virker han å ha erfaring med hvordan sosiale og sosioøkonomiske forskjeller utarter seg i skolen. Han forteller at foreldrene på «østkanten» godtok en tøff tone og at det ble stilt krav, mens foreldrene på «vestkanten» forventet mer bruk av silkehansker, og var litt mer curlingforeldre. Fritidsklubb-inntrykket passer til lederstilen som han kaller relasjonell ledelse. Han er ikke typen som sitter på kontoret, derfor har han også veldig god føling med det sosiale som rører seg lokalt, i tillegg har han et globalt perspektiv. Imidlertid har «skolevandring» som han kaller det også et annet innhold enn relasjonsbygging. Det er også knyttet til observering og kontroll. Dette innholdet av begrepet artikulere Robert ikke direkte, men han uttrykker tro på Osloskolens suksess.

Berit – serendipitet

Berit møter meg med en levende åpenhet som jeg får nærmere forklart årsaken til når vi setter oss ned på kontoret hennes. Hun har lest spørsmålene og innsett at dette er store spørsmål som er vanskelige å svare på, som kanskje ikke kan svares på, men som er viktige å reflektere over. I en travel hverdag er det vanskelig å få tid til disse lange tankene, bli bevisst at man har tenkt dem så å si, derfor vil hun benytte anledningen til å gjøre det. Arkitekturen rundt oss matcher innstillingen. Dette er et av de bibliotekene hvor bygningens indre organer synes, den glatte fasaden er fjernet, og åpenbart prosessene som skjer i for eksempel luftrør. Det er høyt under taket, veggene er ujevne og gir et inntrykk av åpenhet, uferdighet og kontinuitet. Samtalen er

preget av dette rått uferdige og høyt luftige som kommer fra både spontane tanker og artikulasjoner som oppstår og vokser frem i øyeblikket. Fokuset er jordnært i form av konkrete eksempler, det aller næreste kombinert med fugleperspektivet. Dette fokuset er også inngangen hennes til bibliotekprofesjonen. Det begynte med interesse for bøker og lesing, så ved en tilfeldighet havnet hun i en katalogiseringsjobb og oppdaget interessen for systemer og struktur, og nå, som bibliotekleder har denne interessen for mikro- og makro-perspektiv blitt forent i et slags instinkt hvor perspektivet på det næreste og mest individuelle forenes med strukturene og sammenhengene det inngår i. Farene ved samfunnet i dag beskriver hun som en politikk som ikke er demokrati fordi den handler om hvordan hver og en skal få det bedre, men ikke ta ansvar for fellesskapet.

Britt - uredde ildsjeler og fellesskap

Britt er pratsom, åpen, og engasjert i både biblioteket og tema, så vi snakker mye på vei til kontoret. Hun forteller og viser prosjekter laget av ungdom i samarbeid med andre kulturelle instanser. Britt har lagt stor vekt på å skape forbindelser til nærmiljøet og få til samarbeidsprosjekter, men det kommer ikke av seg selv. Hun forteller at hun hele tiden må følge med på hva som skjer og være på hugget. «Her skal det jobbes og vi skal satse høyt og stort...Få de med. Få de med. Og det har vi langt på vei fått til» Både pågangsmotet og målet minner meg om Rakels ambisjoner om å få til en inkluderende kultur, men Britt har mer fokus på enkeltindividets rolle i denne kulturen og at det vokser frem nedenfra. Lederens oppgave er å se at det er bra og la det vokse, gir det den næringen det trenger: «Det trengs både individer som er litt ildsjeler, så skapes det et system, strukturer. Ildsjeler og dyktige ledere som sier at dette er viktig». Motivasjonen hennes er nysgjerrighet og fryktløshet. Kanskje preget av en erfaring av å selv møte en leder som ga tillit og tok risiko: «vær så god, her kaster vi folk ut på dypt vann og ser om de lærer å svømme, og gjør de ikke det, vel, tant pis». Demokratiet innebærer for henne frihet. Men hun «syns vel kanskje, i den senere tid, så har det kanskje blitt, mista litt av sin opprinnelige betydning» Hun utdyper dette med at den liberalistiske betydningen av frihet har tatt over, som de andre ser hun økende individualisme som et problem: «...hva JEG vil, passer det egentlig alltid at jeg gjør som jeg vil, skal ikke jeg ta litt hensyn til mine omgivelser, skal jeg ikke bidra, ved å stemme, med å... ved å redusere klimautslipp, det er ikke sånn at jeg kan si nei, det er ikke mitt problem.. får jeg bare ha det som jeg vil ha det, så er jeg fornøyd jeg, det er ikke demokrati for meg altså»

Bernt – serendipitet og detektivarbeid

Jeg tropper opp for å møte Bernt en dag for tidlig, men han tar det på sparket. Han har en åpning, og han er åpen, han er livlig og virker veldig mye yngre enn han egentlig er. Han har lest spørsmålene, men som han sier han har i alle fall ikke pugga hva han skal si. Jeg får det forholdsvis rett fra levera, på godt og vondt, sier han. Bernts motivasjon for å bli bibliotekar var detektivarbeidet, finne informasjon, finne spor og sette sammen bildet. Akkurat som de tre prinsene fra Serendip som er opphavet til ordet serendipitet. Bernt er

full av gode historier og engasjement. Han lurte på om det akkurat i Norge er et problem at folk tenker at det spiller vel ingen rolle om man stemmer eller engasjerer seg, det er jo ganske likt, uansett hvem som sitter på Stortinget. Senere i samtalen når vi snakker om konformitet kommer han tilbake til dette poenget:

Det at vi tenker at vi er så like, så kan det kanskje virke dempende på engasjementet. Hvis vi er overbevist om at det gjør en forskjell, at akkurat jeg gidder å gå å stemme den dagen, eller ta til motmæle mot en påstand på en eller annen arena. Eh.. for hvis dette føles så pass viktig, at akkurat du stiller opp, og ikke regner med at noen andre gjør noe med det... da engasjerer du deg på en annen måte.

Beate – trygghet og tilhørighet

Jeg møter Beate på et folkebibliotek som ikke er hennes og intervjuer henne i det offentlige rom. Det er det eneste av intervjuene som ikke var fortrolig under fire øyne og det førte kanskje også til mindre fortrolighet, i alle fall var det litt vanskeligere for meg å komme til personen bak biblioteksjefen. Beate begynte på statens bibliotek – og informasjonshøyskole, rett etter videregående. Motivasjonen var den gangen bare å ta en utdanning som var litt konkret. Hun er litt trygghetsjunkie sier hun, og ville helst ikke bli en av dem som gikk på Blindern og tok fag etter fag og ikke fikk jobb. Hun begynte sin karriere som barnebibliotekar, mest fordi hun synes barn var mindre skumle på den tida. Hun liker dessuten den umiddelbare responsen, og ærligheten, hos barn: «de viser masse glede dersom de synes noe er gøy, og hvis det er noe de synes er kjedelig, så skjuler de ikke det». Da hun etter hvert gikk over til å bli leder synes hun det var kjempeskummelt. Hennes inngang til det sosiale er også at utrygghet gir dårlig sosialt miljø. Berit mener demokratiet i Norge er langt fremme. «Det er bedre å bo i Skandinavia, det er lettere å oppnå medborgerskap da».

Teorigrunnlag

«The European society today is no more a political society: it is something entirely new, for which we lack a proper terminology and we have therefore to invent a new strategy»

Giorgio Agamben (Agamben, 2013)

I et foredrag, ironisk nok holdt i Athen, under tittelen: «For a theory of destituent power», foreslår filosofen Agamben at det rådende styringsparadigmet i Europa i dag ikke bare *ikke* er demokratisk, men at det Europeiske samfunnet i dag heller ikke lenger er et *politisk* samfunn. Hans analyse er at sikkerhet har blitt det overordnede konseptet. Sikkerhet fra latin *sine cura*, som også kan oversettes til likegyldig, og Agambens analyse ender i å beskrive et likegyldighetssamfunn. Sikkerhets-staten er en politistat. Forholdet mellom politistaten og folket er preget av mistenksomhet og kontroll, hvor det uuttalte prinsippet er at enhver borger er en potensiell terrorist. Fristed for deltagende medborgerskap utgjør dermed mest av alt en

sikkerhetsrisiko. Politistaten har avpolitisert det å være borger til juridisk status og biologiske data og dermed fjernet det politisk relasjonelle i samfunnet. (Agamben, 2013)

Å definere demokrati og politikk som noe annet enn «politi- og sikkerhetsstat», er også mitt utgangspunkt i denne oppgaven. I henhold til demokratiske indekser er Norge et av de mest demokratiske landene i verden. På systemnivå er institusjoner og rettigheter sterke i Norge, men det er andre mer subtile innflytelser på demokratiet. Som Bernt sier har vi ytringsfrihet, men noe får likevel mange journalister til å skrive om det samme og på samme måte. Eller som Berit sier er demokratiet avhengig av at noe sier fra, «og hvem skal denne noen være?» En radikal medborger er en som tar ansvar og som tør å stå alene. Jeg tar utgangspunkt i Biestas differensiering mellom *sosialisering* og *subjektivering*. (Biesta, 2011). Sosialisering dreier seg om å integrere "nykommerne" i en allerede etablert politisk orden. (Biesta, 2016, s. 75) Subjektivering skapes gjennom engasjement i en alltid uferdig politisk prosess. (Biesta, 2011, s. 141) Biestas teorier er sterkt inspirert av filosofen Ranciere. Som Agamben skiller Rancier mellom politi og politikk. Todelingen som er utgangspunktet synliggjøres også gjennom Schwartz modell av *grunnleggende menneskelige verdier* (Schwartz, 2005). Verdisystemet kan deles i to hoveddeler, en del basert på (mikro)frykt og ekstrinsisk motivasjon, og en basert på vekst og intrinsisk motivasjon. (Intrinsisk og ekstrinsisk motivasjon er knyttet til selvbestemmelsesteori og grunnlaget for Alfie Kohns artikkel «How to create non-readers» som jeg kommer tilbake til). Frihet og kreativitet sorterer under verdiene basert på vekst. Konformitet og sikkerhet sorterer under verdiene basert på frykt. Jeg vil også kalle de fryktbaserte verdiene verdier basert på *kalkulerende relasjoner*. Individene tildeles status og posisjoner i et hierarki og konformerer i forhold til standarder. Denne kalkulerende relasjonen kan både beskrives som ytre tvang eller indre selvsensur og selvbegrensning. Selvsensur kan komme av frykt for straff eller frykt for å miste andres godvilje. Verdiene knyttet til vekst knytter jeg til *komplementerende relasjoner*. De er ikke-hierarkiske og dynamiske. Som hos Agamben (Agamben,) bygger Rancieres syn på demokratiet på det relasjonelle. Ranciere beskriver denne relasjonen som en relasjon mellom individet og en annen del av individet. Demokratiet er den eneste styreformen som ikke baserer seg på at noen har makt over noen andre, sier Ranciere (med henvisning til Plato), men på at noen har like mye rett til å styre som å bli styrt. Jeg ser denne fordoblingen i det å være et demokratisk subjekt; som en romlig del av individet som gjør bevegelse mulig. Og til demokratisk kultur: kulturer og system som gir rom for dette rommet ved individet. I neste omgang ser jeg derfor på forskning på *tette og løse kulturer*. (Gelfand, 2018). Grovt forenklet kan man si at tette kulturer har en høy grad av konformitet og løse en høy grad av kreativitet. Hos Gelfand er det også frykt som skiller de to kulturene. Gjennom Gelfands forskning kommer det frem at Norge skårer høyt på tett kultur. Hvorfor? Kanskje kan den tette kulturen settes i sammenheng kanskje med protestantismen? (Weber, 1967). Fra protestantismen er det også en forbindelse til Tayolrismens vitenskaplige bedriftsledelse fra USA. I et større perspektiv, og særlig med globalisering, representerer Norge vestlig kultur. I Marimba Anis bok «Yurugu» (Ani) er den vestlige kulturen beskrevet som en ideologi, et totalitært system. Jeg vil gjengi de store linjene i Marimba Anis

beskrivelse av denne kulturen, med fokus på det hun kaller *retorisk etikk* som en del av mekanismen i den kalkulerende relasjonen. For å finne ut mer om den dimensjonen som baserer seg på vekst har jeg sett på forskning på *radikal innovasjon*. Schilling har kommet frem til tre trekk som typisk karakteriserer de radikalt innovative. *Sosial isolasjon* (i forstanden frihet fra konformitet), *mestringtro* og *idealisme*. Begrepet serendipitet kommer fra historien om *De tre prinsene fra Serendip*. Som de radikalt innovative kom de utenfra, leste tegnene og løste mysterier gjennom å lage koblinger ingen andre hadde gjort før dem. Også prinsene var drevet av en sterk idealisme i alt de foretok seg. Gjennom historikeren Ginzburg (Ginzburg, 1980) settes denne historien inn i vitenskapens historie, fagdisipliner som for eksempel medisin kan sies å stamme fra evnen til å tyde spor. Han viser også hvordan sportydingen satt i system har redusert synet på individet og kunnskap for å kunne generalisere og reprodusere. Denne reduserte, generaliserbare og forutsigbare ordenen blir reprodusert gjennom «politi- og sikkerhetsstaten». Gjennom teorigrunnlaget er det mulig å identifisere to menneskesyn. Det vil si et ensidig dobbeltsyn og et fordoblet enhetlig menneskesyn. Til slutt bruker jeg Agamben for å illustrere måter å tenke seg det fordoblete enhetlige menneskesynet.

Subjektivering og radikalt medborgerskap

Biesta foreslår en ny måte å snakke om medborgerskap. En måte hvor en medborger ikke er en positiv størrelse. Hvor det å utdanne til medborgerskap ikke er å domestisere til en spesiell identitet og reprodusere den eksisterende orden. Han sier mye av forskningen på medborgerskap baserer seg på at det er mulig å vite hva en god medborger er og dermed produsere denne gjennom utdanning. Han skiller mellom to begreper som beskriver det sosiales påvirkning på medborgerskap: *sosialisering* og *subjektivering*. Sosialisering dreier seg om å integrere "nykommerne" i en allerede etablert politisk orden. Subjektivering skapes gjennom engasjement i en alltid uferdig politisk prosess: "This is no longer a process driven by knowledge about what the citizen is or should become but one that depends on a desire for a particular mode of human togetherness, or, in short, a desire for democracy" (Biesta, 2011, s. 142) Ansvar (Responsibility til forskjell fra accountability) er kjernen i subjektivering. Ansvar er å svare med sin unike stemme i den unike situasjonen. Biesta støtter seg på Hanna Arendt for å forklare denne essensielle delen av subjektivering. Arendt vektlegger i sin tenkning natalitet; mennesket som en ny begynnelse som evner nye begynnelse. Alle er en helt unik versjon av helheten, det eneste vi vet for sikkert når et nytt barn blir født er at det kommer til å være et menneske som aldri er født før. (Arendt, 2012, s. 179). «[M]enneskelig pluralitet er et mangfold med den paradoksale egenskapen at hver del er enestående i sitt slag» (Arendt, 2012, s. 177) Det er også dette unike Biesta knytter til ansvar. At hver av oss har potensiale til å gjøre noe som ikke har blitt gjort før. (Biesta, 2013, s. 105) Det som også er avgjørende er at dette vokser frem som et svar, ikke som en iboende egenskap ved individet uavhengig av verden. Som Arendt sier er enhver definisjon av *hva* et menneske er er også en negasjon, og enhver definisjon av *hva* det er deler det med andre. *Hvem* noen er er derimot det unike som åpenbarer seg i *med*-menneskelighet. Det åpenbares verken i posisjonene *for* eller

mot. (Arendt, 2012, s. 181). Det etiske kan derfor ikke være avskåret eller forutbestemt. Arendt viser dette i sin omfattende tenkning rundt Holocaust, sier Biesta. Under nazi-regimet var de som kunne tenke og bedømme ut fra seg selv og situasjonen som motsatte seg, ikke de som fulgte konvensjonene, den «moralsk koden». (Biesta, 2013, s. 114)

Bernts beskrivelse av konformitet stemmer overens med Biestas beskrivelse av manglende ansvar i den sosialiserte representanten: Siden alle er så like, er min unike stemme ikke påkrevd, derfor ingen intrinsisk motivasjon til å ta ansvar. Systemet har mer tillit enn medmennesker, ansvaret ligger hos noen andre i systemet, noen hvis jobbinstruks det er. Dette gjelder ikke bare i samfunnet, men også i individet. Som det er lærernes ansvar å lære elevene, er det legens ansvar å gjøre pasienten frisk. Ansvaret er fragmentert, men det er heller ikke ansvar det er snakk om, men «accountability» som oversettes til «regnskapsplikt» på norsk. Bernt spør seg også om vi har det for godt, at vi føler at ikke noe står på spill. I et materielt verdensbilde står det mindre på spill i Norge enn i andre land. Vi skårer høyt på de fleste kalkulerende målinger. Men dersom man tenker seg et verdenssyn basert på de radikale verdiene står kanskje mye på spill. Biesta illustrerer forskjellen på de to verdenssynene ved å beskrive en verden med representanter og en verden med unike individer som han kaller en pluralistisk verden (via Arendt): «to exist politically means to exist together in plurality» (Biesta, 2013 s. 114) Siden egenart og pluralisme ikke er noe som kan produseres eller settes i system kan han ikke komme med en oppskrift, men han sier man kan lage oppskrifter for hvordan man *forhindrer* denne egenarten i å komme frem: Når elevene ikke opplever annerledeshet, når hverdagen aldri avbrytes av noe annerledes, uventet, som bryter gjennom til deres ansvarlighet og unikhet. Når vi gjør studentene immune mot alt som kan bevege dem, avbryte eller bekymre dem. Det som skjer når denne bevegeligheten slipes bort gjennom sosialisering er ironisk nok en følelse av at ingenting står på spill - når det menneskelige grunnlaget faktisk gjør det. Løsningen kaller han pedagogy of interruption, eller også svak pedagogikk. (Biesta 2016, s. 90-91)

Gjennom å foreslå et skifte fra sosialisering til subjektivering foreslår Biesta også, og her bygger han på Jacques Rancière, at demokratisk politikk ikke kan tenkes som en orden, men som noe annet. Rancière kaller den eksisterende orden «politi», denne ordenen er altomfattende og alle har sin plass, sin identitet. Alle er integrert, inkludert i denne ordenen, ingen er ekskludert, men det betyr ikke at alle kan delta, alle er inkluderte på visse premisser. Politikk er når denne ordenen forstyrres drevet av en ide om likeverd. Politikk er dermed en ekstremt besluttsom handling rettet mot «politiordenen» med en antagonistisk innstilling, drevet av ideen om likeverd, for å endre posisjonen til noe: "It makes visible what had no business being seen, and makes heard a discourse where once there was only place for noise" (Biesta, 2011, s. 144). Den politiske kampen flytter seg dermed fra en slags stadig kamp innen den etablerte orden til en kamp mellom «politiordenen» og politikk. Enten kampen innen systemet uttrykkes som en balanse mellom frihet og likhet, mellom liberalisme og komunitarisme, mellom individets rettigheter mot fellesskapets, mellom forskjellige interesser eller balansen mellom rettigheter og plikter. Biesta viser til Mouffes teorier om demokrati. Hennes

demokrati som "Antagonistic plurality" kan tolkes som et uttrykk for kamp innen ordenen (Biesta, 2011, s. 147), noe som alltid krever en etablering av et oss og et dem (Biesta, 2011, s. 148). Mouffe mener det ikke er mulig å overkomme oss/dem opposisjonen, målet bør heller være å forandre antagonisme til agonisme. Ikke fiende, men motstander. Biesta ønsker med subjektivering å komme utenom denne ordenen. Med Rancière forklarer Biesta at politikk bare kan være demokratisk, og demokrati aldri kan bli et spesielt regime, aldri en del av «politiordenen». Politikk er de uttrykkene som konfronterer «politi-logikken» med likeverds-logikken. Rancières radikale likeverdstanke er utenfor «politi-logikken». Det virkelige demokratiet har ingenting med interessemotsetninger å gjøre. Rancière kaller demokrati/politikk dissensus når noe kommer fra utsiden av politiordenen, utenfor i den forstand at det ikke var tenkelig eller synlig som en mulighet innen ordenen. Medborgerskap er dermed ikke en subjektposisjon som må læres først for så å kunne handle politisk, medborgerskap er ikke en oppnådd status. Medborgerskap er en relasjonell subjektivitet, det er *gjennom* demokrati/politikk, subjektet genererer subjektivitet. Subjektivering er prosesser som gjør at nye måter å gjøre og være oppstår. Subjektivering er ikke å ta en allerede eksisterende identitet, en identitet som allerede er mulig i den eksisterende orden. Subjektivering er å motstå identifisering, å komme tilsyne som en måte å være på som ikke hadde et sted eller en del i den eksisterende tingenes orden. Subjektivering er et supplement til den eksisterende orden, men som legger noe til den og derfor endrer den. Derfor, konkluderer Biesta, utdannes man ikke til å delta i demokratiet, men gjennom å delta i demokratiet utdannes man gjennom å generere subjektivitet. Utdanningens rolle i forhold til medborgerskap blir dermed en helt annen, sier Biesta. Inspirert av Rancières «The ignorant schoolmaster», introduserer Biesta den ignorante medborgeren. (Biesta 2011, s. 141-153). Det den utvitende *læreren* stiller seg uvitende til er forstandenes ulikhet (Rancière, 2012, s. 23) Uvitenheten til den ignorante *medborgeren* er uvitenhet til at det skal finnes en gitt måte å være en god medborger på. Den ignorante medborgeren motsetter seg at denne finnes og med det motsetter hun seg domestisering, motsetter seg å påta seg en allerede eksisterende identitet, men ser den demokratiske prosessen som radikalt åpen og ubestemt. (Biesta 2011, s. 141-153). På mange måter blir dermed sosialisering og subjektivering motsatt. Biesta deler utdanning inn i tre funksjoner: Sosialisering, subjektivering og *kvalifisering*. Disse tre områdene overlapper hverandre. All kvalifisering er også samtidig en viss sosialisering og subjektivering. Imidlertid er kvalifisering blitt løsrevet, kunnskap er gjort «nøytralt og universelt». Med det har det kommet en utdanningsteknologi de siste 20 årene. Målinger som viser hvem som er bedre og hvem som er best (Biesta, 2013, s. 1-8), som eksempel nevner han PISA (OECD's «Programme for International Student Assessment»). Pisa-sjokket kalles også den «sjokk-behandlingen» som legitimerer nyliberale reformer også i den norske skolen i siden 2001. Målingene og statistikkene rangerer og kalkulerer. En bieffekt er at målingene blir til en konkurranse, konkurranse mellom elever, mellom lærere, mellom skoler, mellom land. Det er mye stress, men Biesta etterlyser én ting som mangler i dette bildet: *Risiko*. Risiko bør være med i utdanning, sier han, fordi utdanning ikke handler om å fylle en bønne, men tenne en gnist. Det må være der fordi vi er mennesker og ikke roboter, mennesker og ikke objekter som skal bli formet og disiplinert.

(Biesta, 2013 s. 1). Denne risikoen knytter han til svak kreativitet i motsetning til sterk, noe som også illustrerer to forskjellige menneskesyn.

To forskjellige menneskesyn

Ludvigsen-utvalget er ikke de eneste som har lagt vekt på å øke kreativiteten i utdanningen. I følge Biesta har det i senere tid florert publikasjoner og rapporter om kreativitetens rolle i utdanning. I positive ordelag. Mer kreativitet og mindre av det som dreper kreativiteten er anbefalingene. Biesta vrir litt på det og legger vekt på lærerens kreativitet. Undervisning som en kreativ handling knyttet til å se på subjektivering som viktigere enn sosialisering. «...education as a process that in some ways contributes to the creation of human subjectivity» (Biesta, 2013, s. 11). Biesta beskriver skillet mellom de to måtene som svak og sterk kreativitet: Han vil bort fra å tenke skole som produksjon. Han illustrerer denne forskjellen på svak og sterk kreativitet med to forskjellige beskrivelser av Gud. I én oversettelse av skapelsesberetningen er Gud nemlig ikke opprinnelsen til verden, men ga den liv gjennom å se at den var god: Guds vind feide over mørket og vannet og denne bevegelsen skapte verden, ikke fra ikke-væren til væren, men fra å være til å være det gode. Mørket bar potensialet som fikk ånd, bokstavlig talt guds ånde, gud inspirerer mørket til å aktualisere seg i form. Forskjellen på denne første skapelsen av Elohim og den andre skapelsen, av Adam og Eva, av Yahwe, beskriver Biesta via Caputo slik: «If Elohim is calm, distant, celestial, hands-off creator, Yahweh is very nervous about what he is getting himself into and is much more of a hands-on micro-manager» Forskjellen på Yahweh og Elohim er at Yahweh ikke er villig til å risikere, til å la potensialet utfolde seg fritt, men er mistenksom, testende og kontrollerende, han nærmest dømmer dem til å mislykkes: Denne måten å beskrive kreativitet på, som Biesta kaller sterk og svak har en parallell i Eris beskrivelse av en ressurs-diskurs og mangel-diskurs (deficit). Og den demokratiske og den teknokratiske diskursen. Den ene versjonen av Gud ser ressurser og er hands-off. Den andre ser mangler, og er hands-on.

Grunnleggende menneskelige verdier

Sosialpsykologen Shalom H. Schwartz har over flere titalls år utviklet et verdisystem basert på bred internasjonal forskning. Denne modellen er verifisert gjennom forskjellige metoder, og er mye brukt i forskning. Den kan brukes både på individplan og samfunnsplan, for å forstå kulturer, endring over tid og motivasjonen bak handlinger og holdninger. Schwartz presenterer 10 distinkte verdier, som kan deles inn i 4 hovedgrupper. *Åpenhet for forandring, selv-transendens, konservering og selv-forsterkning*. Verdiene står i forhold til hverandre i et sirkulært kontinuum. De mest nærliggende er mest kompatible og de motstående er inkompatible. Figurene under er hentet fra Schwartz' artikkel og viser hvordan verdiene forholder seg til hverandre i et sirkulært kontinuum (Schwartz, 2010, s. 226):

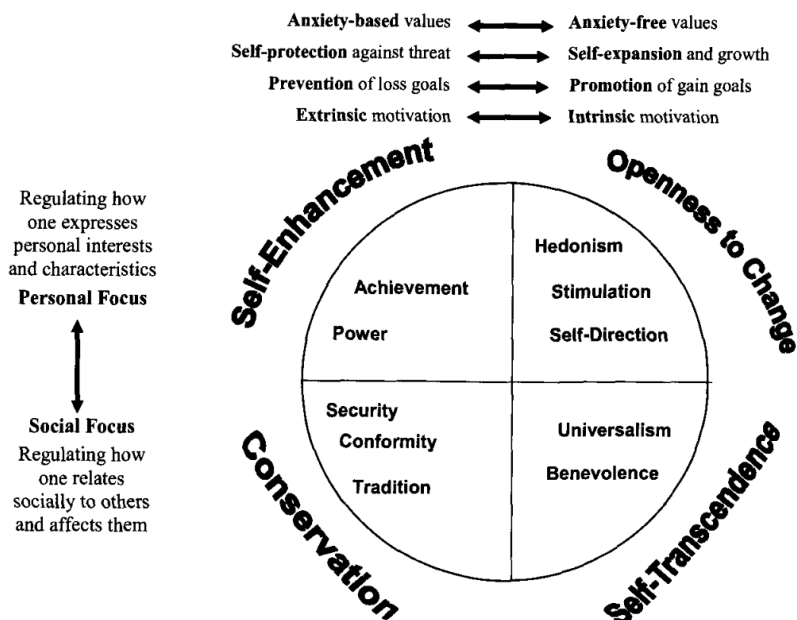


Figure 12.1. Dynamic contrasts that underlie the circular structure of relations among 10 values.

I mitt perspektiv knytter jeg verdiene på høyre side, de intrinsisk motiverte til radikalt demokrati. Jeg kaller dem *radikale verdier*. Det er to individfokuserte segmenter: Selvstyrking og åpenhet for forandring. Selvfosterking stemmer med *individualisme*, og åpenhet for endring stemmer med *individualitet*. Schwartz har også kommet frem til at det eksisterer en pan-kulturell konsensus om hvilke verdier som er viktigst, og disse er alle å finne på høyre side: Self-direction (Selvstyre), Universalism (universalitet) og benevolence (medmenneskelighet). eller med andre ord *individualitet* og *solidaritet*. For enkelhets skyld kaller jeg universalitet + medmenneskelighet solidaritet.

Individuals differ substantially in the importance they attribute to the ten values. Across societies, however, there is surprising consensus regarding the hierarchical order of the values. Across representative samples, using different instruments, the importance ranks for the ten values are quite similar. Benevolence, universalism, and self-direction values are most important. Power and stimulation values are least important (Schwartz 2005, s. 14)

Verdiene kan inndeles videre i relaterte verdier. Frihet og kreativitet tilhører individualitet. Likeverdighet og sosial rettferdighet tilhører solidaritet (Schwartz 2012, s.13). Det er ikke særlig kontroversielt å knytte disse verdiene til demokrati. Mer kontroversielt er det nok å påstå at disse verdiene ikke er de mest rådene verdiene i den norske skolen, særlig siden de er formalisert i opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998)

	Fundamental Values	Definition	Related Values
SELF-TRANSCENDENCE	Universalism	Comprehension, understanding, appreciation, tolerance, and concern for the well-being of all people and for nature	Protecting the environment Unity with nature Open-minded Inner harmony Social justice Equality Peace
	Benevolence	Preservation and enhancement of the well-being of those people with whom one is in frequent personal contact	Kind Helpful Honest Loyal Responsible Spiritual life True friendship Meaning in life
CONSERVATION	Tradition	Respect, commitment, and acceptance of the customs and ideas that one's culture or religion provides	Accepting my lot in life Devout Humble Respect Moderation Distance (indifference)
	Conformity	Restraint of actions, inclinations, and impulses likely to upset or harm others and violate social norms or expectations	Obedience Honoring the elders Politeness Self-discipline
	Security	Safety, harmony, and stability of the society, relationships, and self	Family and national security Reciprocation of favors Social order Sense of belonging
SELF-ENHANCEMENT	Power	Social status and prestige, control or dominance over people and resources	Social power Authority Wealth Public image Social recognition
	Achievement	Personal success through demonstrating competence according to social standards	Success Capacity Ambition Influence Intelligence
OPENNESS TO CHANGE	Hedonism	Sensual pleasure and satisfaction for oneself	Pleasure Enjoyment of life Self-indulgence
	Stimulation	Excitement, novelty, and challenge in life	Daring A varied life An exciting life
	Self-direction	Independence of thought and decision making, creation and exploration	Curiosity Creativity Freedom Choosing personal goals Independence Self-respect

Schwartz fant også at verdiene samsvarer med fire *universelle drivkrefter* utarbeidet av Lawrence og Nohria. (Schwartz, 2006, s.23) Drivkreftene forholder seg i hovedsak til ett verdisegment hver: 1) Åpenhet for forandring: å lære 2) Selv-transendens – å knytte bånd 3) Konservering – å forsvare 4) Selvforstering – å oppnå.

Å lære tilhører de radikale verdiene. Selv-forsterkning og konservering tilhører verdiene jeg kaller *fryktverdier* og setter i sammenheng med *fryktkultur*. Jeg setter også disse verdiene i sammenheng med sosialisering. Ikke nødvendigvis sosialisering generelt, men sosialisering inn i vestlig kultur. Under selv-forsterkning ligger sosial dominans basert på penger, status, omdømme. Under konservering ligger sikkerhet og konformitet. Mer enn segmentene er det det relasjonelle jeg vil ha hovedfokus på i denne oppgaven. Det relasjonelle i de verdiene som bygger på frykt er preget av konkurranse og kontroll. Det dreier seg om å ha makt over og innordne seg en overmakt eller forsvare seg. Det relasjonelle er av en helt annen karakter i verdiene basert på vekst. Schwartz beskriver relasjonene her blant annet som preget av ærlighet og medfølelse. Han har også funnet at det er de vekstmotiverte, pankulturelle verdiene som motiverer til prososial oppførsel. Sikkerhetshensyn står i opposisjon fordi fokuset er på egne og ikke andres behov, det samme gjelder motivasjonen til sosial dominans fordi det går på bekostning av andre (Schwartz, 2010, s. 224). Det kan imidlertid ligge forskjellig motivasjon bak en «prososial» handling. En og samme handling kan være motivert av omsorg for andre, eller den kan være motivert av en frykt for straff eller et ønske om å oppnå egen vinning: «Benevolence values motivate actions to promote the welfare of others out of concern for them. In contrast, conformity values motivate prosocial behaviour in order to avoid negative outcomes for self. Both values may motivate the same helpful act» (Schwartz, 2010, s. 224) Folk kan også handle på forskjellige verdier i forskjellige situasjoner, dersom det å handle ut fra sosial rettferdighet i en situasjon koster mye kan valget falle på konformitet til tross for at dette er en mindre prioritert verdi hos individet. Det er imidlertid stor forskjell på samvittigheten og ansvarsfølelse knyttet til de forskjellige verdiene. De som prioriterer konformitet høyt vil føle mindre ansvar for konsekvensene av sine handlinger enn de som prioriterer sosial rettferdighet. «...people feel less regret if they have acted consistently with their self-transcendence values and more regret if they have acted inconsistently with these values. This applies, however, only to those low on conformity values, because they are motivated by their own values and not by social expectations». (Schwartz, 2010, s. 233).

Forskning har vist at verdiene aktiveres gjennom tilpasning til livssituasjon og kultur. Mulighetene vi har til å forfølge verdiene øker deres viktighet, med unntak av verdiene som har med grunnleggende sikkerhet og det å få dekket grunnleggende materielle behov, disse verdienes viktighet øker når mulighetene minker. (Schwartz 2006, s. 24) Aldersfaktoren viser at sirkelen også kan leses som et livsløp, det er en tendens til at åpenhet for endring er mest dominerende i første del av livet, selv-forsterkning i neste fase, så de konserverende og i alderdommen øker de selv-transendente, dette forklarer han ut fra livssituasjonen i livsfasene. Forskningen viser også at verdisystemet vi har bestemmer informasjonssøkingadferd og fortolkning. Hvordan vi oppfatter en situasjon og hva vi gir oppmerksomhet. De som har en høy grad av universalitet vil ha høyere empati med andre, de som prioriterer konservering vil lettere oppfatte andre som en trussel. «For example, self-transcendence values incline bystanders to see an assault as a situation

requiring help, whereas security values incline them to see it as a situation in which to avoid harm” (Schwartz, 2010, s. 230)

Mikrofrykt og makrofrykt

Schwartz skiller mellom mikro- og makro-bekymringer. Mikro handler om bekymringer for sitt eget velbefinnende og er frykt-motivert. De som skårer høyt på konformitet er veldig sensitive og sårbare i forhold til sosiale normer og reguleringer, og vil skjelden handle på tvers av disse. (Schwartz, 2010, s. 232) Makro-bekymringer har derimot et sosialt fokus, det handler om bekymring for verdens- og andres velbefinnende og aktiverer vekst-verdiene. Bekymring for andres fattigdom og for miljøproblemer korrelerer positivt med de selv-transenderende verdiene og negativt med de selv-forsterkende (Schwartz, 2010, s. 227-228, s. 230) Også empati, persepsjonen for andres følelser og behov ser ut til å korrelere på samme måte (Schwartz, 2010, s. 230). Synet på innvandring illustrerer dette, radikale verdier vil motivere til pro-sosial adferd, til å ville hjelpe, til å ville lære og til å knytte bånd. Fryktverdiene motiverer til å forsvare eller oppnå, øke sikkerhet eller utnytte en sårbar posisjon til eksempelvis billig arbeidskraft.

Verdiene som jeg knytter til radikalt medborgerskap er også knyttet til økt mestringstro gjennom Schwartzs forskning. Han forklarer det med at en sterkt intrinsisk motivasjon til å gjøre verden bedre øker innsatsen til å utvikle ferdighetene som trengs. (Schwartz, 2010, s. 230). Intrinsisk motivasjon er knyttet til å utføre handlinger som er givende i seg selv, handlinger som ikke avhenger av ytre motivasjon og ytre belønning. (Schwartz, 2010, s. 229). Intrinsisk motivasjon handler om egenverdi og ikke instrumentell verdi. Dette impliserer at verden er en del av selvet. Å ville noe ikke så mye *for* verden, som *med* verden. Schwartz mener forskning på hvordan verdier aktiveres burde ha implikasjoner for for eksempel utdanningssystemet, og det bør forskes mer på hvordan verdier kan endres:

An interesting idea that has been investigated only minimally is that power and security values become more important to the extent that people feel that they cannot attain them, whereas self-transcendence and openness values become more important the more opportunities there are to attain them (Schwartz, 2006; Schwartz, Bardi, & Bianchi, 2000). This has implications both for socialization and education and for political and economic policy. It suggests that increasing importance of the values that promote prosocial behaviour and decreasing the importance of the values that oppose it depend on giving people opportunities to control their environment and to benefit others” (Schwartz, 2010, s. 239)

Intrinsisk og ekstrinsisk motivasjon

Intrinsisk motivasjon (SDT) er knyttet til Edward L. Deci and Richard M. Ryans «Self-Determination theory». Teorien bygger på tre grunnleggende psykologiske behov: autonomi, tilhørighet og kompetanse. Restriksjoner i både lærernes og elevenes autonomi har negative konsekvenser for læring:

Children are intrinsically motivated to learn and explore their environments according to SDT. Therefore, an important goal of education is to cultivate this inherent interest in learning. Unfortunately, the common focus on grades, awards, and other forms of competition and comparison in schools introduce external pressures. These pressures undermine,

rather than facilitate, student's intrinsic motivation. SDT Research in education has demonstrated these effects time and again.... More recently, SDT research has shown that the quality of teacher motivation is also important in determining student engagement and learning outcomes. Too often teachers' own autonomy is undermined by administrative control, inflexible curricula, and high-stakes testing. This lack of autonomy support for teachers is associated with greater teacher burnout and reduced student engagement. (CSDT)

I artikkelen «How to create non-readers» forklarer også Alfie Kohn hvordan en rekke forskning viser at skolens belønnings- og kontrollsystemer fører til mindre intrinsisk motivasjon og dårligere resultater. Det fører faktisk til at det de blir tvunget til, og belønnet for, å gjøre fører til antipati mot det de blir tvunget/belønnet for å gjøre. Som en ungdomsskoleelev fortalte meg: «Lærerne skjønner ikke at det er de som gjør oss anti». Kohn mener spørsmålet lærerne bør stille seg er om de vil behandle elevene som de selv blir behandlet ovenfra - eller på samme måten som de selv kunne ønske de ble behandlet fra de over seg. Kohn hevder at ingen kan motivere andre. Det er forskjell på å ta hensyn til intrinsisk motivasjon og å motivere. På det andre siden, sier Kohn, det lærerne beviselig har makt til er å drepe den intrinsiske motivasjonen.

In fact, it's not really possible to motivate anyone, except perhaps yourself. If you have enough power, sure, you can make people, including students, do things. That's what rewards (e.g., grades) and punishments (e.g., grades) are for. But you can't make them do those things well — “You can command writing, but you can't command good writing,” as Donald Murray once remarked — and you can't make them want to do those things. The more you rely on coercion and extrinsic inducements, as a matter of fact, the less interest students are likely to have in whatever they were induced to do. (Kohn, 2010)

Kohn lager en rask syv-punkts-liste over oppskriften på å drepe leseleden:

- 1) Kvantifiser det de skal lese, fortelle dem hvor mye eller hvor lenge og alt det interessante forsvinner i sider. De som tidligere forsvant inn i bøker og nesten ikke kom seg løs – de slutter med det og ser på klokken i stedet.
- 2) Tving dem til å skrive en rapport om hva de har lest, særlig som om du mistror dem.
- 3) Isoler dem. Fjern sosial lesing
- 4) Fokuser på leseferdigheter
- 5) Gi dem belønninger. En hel rekke studier viser at dette får folk til å miste interesse for det de blir belønnet for å gjøre.
- 6) Forbered dem til prøver
- 7) Begrens valgmulighetene

Det som fremmer leseglede er en kultur som nærer den inklinasjonen som er alles utgangspunkt, sier Kohn, nemlig å lese verden og selg selv, og skape bånd gjennom å uttrykke seg til andre. Intrinsisk motivasjon er noe som skal støttes, om nødvendig revitaliseres, ikke produseres.

Kultur

I denne oppgaven ser jeg på kultur både i horisontal og vertikal forstand. Kultur som overføring av normer fordømmer og kultur som vekstgrunnlag. Kultur som vekstgrunnlag knytter jeg til radikalt medborgerskap. Hvordan er vekstgrunnlaget for «nye begynnelser», for intrinsisk motivasjon, for kreativitet, innovasjon, nye måter å tenke på og være på, utfoldelsen av det unike og kollektive i form av musikk og kunst? Den vertikale kulturen kaller jeg radikal og demokratisk og kan med Gangle & Smick defineres som en kultur åpen for bevegelser som åpner opp nye muligheter for liv. (Gangle & Smick, 2009, s. 358). Først presenterer jeg Gelfands forskning på tette og løse kulturer og deretter Marimba Anis polemiske beskrivelse av vestlig kultur.

Tette og løse kulturer

Gelfand har brukt tiår på forskning i flere titalls land. Hennes konklusjon er at menneskelig atferd i en stor grad er styrt av graden av opplevd trussel. Norge er et av landene hun har forsket på (Norges handelshøyskole (NHH), 2017), men hvorfor Norge er et av de landene som skårer aller høyest på tett kultur, og derfor høy grad av opplevd trussel, er vanskeligere å forklare.

Tette kulturer er preget av strenge normer og regler, overvåkning (om det er kameraer, naboer eller Gud), konformitet, og en høy grad av orden og forutsigbarhet, rene gater, synkroniserte klokker, timeplaner som følges, lite støy, folk viser generelt lite egenart, men går kledd i ganske like klær, har like biler, generelt like handlevaner. Til og med aksjemeglere i disse landene reagerer på et slags «peer pressure» og gjør like valg. Det er lite toleranse, mye blir sett på som uakseptabelt og det er lite slingringsmonn. Tette kulturer tenderer til å være mer etnosentriske, det vil si at de mener sin egen kultur og sin måte å gjøre ting på er mye bedre enn alle andres - og at landet derfor må beskyttes mot innflytelse utenfra. Det er både tette grenser rundt individene og rundt landegrensene. Dette til tross for, eller kanskje også på grunn av liten andel innvandrere. Tette kulturer er også mer rasistiske og diskriminerende overfor stigmatiserte identiteter som homofile, fremmedarbeidere, alenemødre og syke. Dette gjelder selv om fordommene er ubevisste og dermed ikke nedfelt i lover og reguleringer (Gelfand, 2018, s. 95). Tette kulturer tenderer til å ha autoritært statsstyre og sensur av media og ytringer, men igjen, dette er ikke nødvendigvis formalisert. (Gelfand, 2018, s. 53), det er også en tendens til at folk i tette kulturer gjerne VIL ha restriksjoner. Trenden er at folk i tette kulturer syns styresmaktens hovedoppgave er å holde orden. De ønsker sterke ledere, selv om dette betyr at de må ofre personlig frihet (Gelfand, 2018, s. 54) Tette kulturer motsetter seg sterkt endring, også om endringen er velbegrunnet og gir løfte om bedring (Gelfand, 2018, s. 54)

Gelfand bruker uheldigvis biblioteket for å beskrive hvordan det er å leve i en tett kultur, i motsetning til å leve i løse kulturer hvor hun bruker park som metafor. Jeg regner med dette er fordi hun ikke har fått med seg forskningen på biblioteket som møteplass. Tette nasjoner pleier imidlertid å ha lommer hvor den løse kulturen kan utfolde seg. Hun nevner Iran som til tross for streng sensur har en vibrerende kunstnerkultur. (Vi kan jo kanskje se på den norske drikkekulturen i helgene som en slik løs lomme). Løse kulturer har på den andre siden områder hvor det er tett kultur. Enkeltindivider kan imidlertid ha en profil som ikke stemmer overens med nasjonens kultur. Til tross for variasjoner som dette mener hun det finnes en overordnet nasjonal kultur. Økonomi forklarer ikke forskjellen mellom tette og løse kulturer. Om nasjonen er inndelt etter individ-fokus eller fellesskapsfokus heller ikke. En antropologisk studie fra 1930 kontrasterte kulturer som enten apollinske eller dionysiske, denne inndelingen ligner på inndelingen i tett og løs. Tette og løse kulturer er spredt utover i et tilsynelatende uforklarlig mønster. De har forskjellig språk, forskjellige religioner og tradisjoner. Den hemmelige logikken, som hun ser det, er graden av opplevd trussel. Trusselen kan være, eller ha vært, naturkatastrofer, sult, kriger, interne konflikter, overbefolkning, sykdommer eller en streng Gud (Gelfand, 2018, s. 57) Hun spør seg om det kan være fordi vi har så lite dyrket jord at Norge har så tett kultur? Jeg forfølger ideen at den tette kulturen i Norge kan ses i sammenheng med protestantismen under. Det er selvsagt andre ideer som kunne vært undersøkt. Eksempelvis at det er en sterk sans for sosial rettferdighet som har preget kulturen siden vikingtiden, men denne ideen følger jeg ikke her.

En studie basert på fiktiv trussel viste «higher neural synchrony» blant deltagerne når de reagerte på denne fiktive trusselen, noe som hjalp dem å synkronisere handling. Kulturer er dynamiske, og gjennom trussel/fiktiv trussel kan tette kulturer oppstå ganske raskt. Denne mekanismen med å «hype» en trussel er noe politikere har gjort for å tette kulturer lenge, skrier hun (s. 72) Naomi Klein viser i sin bok «Sjokk-doktrinen» hvordan denne sjokk-behandlingen har vært brukt for å innføre store endringer og økonomiske reformer, enten det har dreid seg om å utnytte en krise eller skape den. (Klein, 2007) Den samme metoden kan sies å ligge bak «PISA-sjokket» som førte til reform av skolesystemet i Norge. Sjokk-behandling er blant annet knyttet til den amerikanske økonomen Friedman. (Klein, 2007, s. 4) Gjennom diskursanalyse av regeringens uttalelser rundt innvandring viser at Wilhelmsen at innvandring blir konstruert som trussel i tre narrativer: de truer velferdsordningen, den nasjonale identiteten og er en terrortrussel, eller trussel om kriminalitet og vold. Hun finner også at disse narrative ikke har gjennomslag på samfunnsnivå, men blir imøtegått med en solidaritetsdiskurs. (Wilhelmsen, 2016).

Løse kulturer har, eller opplever at de har, mindre trusler, enten de historisk har vært beskyttet, av hav for eksempel, eller har mer naturlige matressurser. På grunn av mindre frykt kunne folk være mer kreative, mer åpne og velkommende for annerledeshet og fremmede. Det er dessuten en dobbel effekt i dette. Som en generell regel gjør eksponering for diversitet, flere perspektiver, kulturer og mennesker, folk mer tolerante og mindre dogmatiske, og dermed åpne for enda mer diversitet. Heterogene nasjoner er generelt mye løsere, og har mer utveksling med andre kulturer. Mer mobilitet og mer multikulturalitet. (Gelfand, 2018)

Folk i løse kulturer er mer uorganiserte, studier viser faktisk at rotete rom fører til mer kreativitet (Gelfand, 2018, s. 47), de er mer åpne både for ideer, andre mennesker og forandring, mer kreative og innovative, mer festlige, aksepterer lettere ideer som er utenfor de etablerte normene, omfavner nye ideer som kanskje kan føre til endringer til det bedre. Folk i løse kulturer engasjerer seg mye lettere politisk. Et annen eksempel har hun fra en kreativitetskonkurranse. Folk fra tette kulturer verken deltok noe særlig eller vant noe særlig, eller enda mer beskrivende, sier hun: dommere fra tette kulturer ga lite priser til andre lands deltagere, kanskje fordi ideene var for radikale (eller også fordi de var mindre åpne for folk fra andre kulturer) (Gelfand, 2018, s. 46) En studie hvor folk ble bedt om å hhv. gå i takt med andre og i sin egen rytme viste at de som fulgte sin egen rytme var mer kreative. (Gelfand, 2018, s. 48). Historisk sett er kulturer blitt løsere og mer kreative på grunn av diversitet, samhandling med mange forskjellige kulturer. Individuer som har erfaring med andre kulturer tenderer også til å bli mer kreative og åpne og klarer lettere å løse problemer som krever en ny tilnærming. Løse og tette kulturer opererer også på individplan. Folk med løs kulturprofil har en større tendens til å omfavne et «cosmopolitan mind-set» De indentifiserer seg til en større grad med hele verden enn folk fra tette kulturer. Folk fra løse kulturer var også mye mer velkommende ovenfor innvandrere viste en undersøkelse (Gelfand, 2018, s. 50). Ikke bare har de en mer velkommende holdning, men land med løs kultur har også flere innvandrere. De har også en mye mer tolerant holdning til grupper som typisk blir utsatt for diskriminering. Løse stater (USA har forskjeller mellom statene) har mer likestilling, flere kvinner og folk med minoritetsbakgrunn i viktige posisjoner, og bedre ordninger for marginaliserte som for eksempel mentalt syke.

Sosial ulikhet. To forskjellige menneskesyn

Tette og løse kulturer kan forklare hvordan folk kan leve side om side, men i forskjellige verdener. Det kan også forklare hvordan sosiale forskjeller reproduseres. Kulturell programmering, kaller Gelfand det. Hun beskriver forskning fra USA. En typisk arbeidsdag for en fra høyere sosiale lag, består av arbeid som ikke er så hardt, ingen strenge regler, hjem til et trygt hjem, nok mat, og ekstra penger å gå på om det skulle skje noe. For en med lavere status er det hardt arbeid, lange dager, strenge regler og overvåkning, boområdet er preget av kriminalitet og fattigdom og pengene strekker ikke til stort mer enn mat. Han har ikke råd til å bli syk, selv om sjansen er mye større for at han blir det. Gelfand viser til at de har helt forskjellig trussel-nivå, noe hun mener utgjør en større forskjell enn forskjellen i økonomi og utdanningsnivå i seg selv. I tillegg til sterkt regulerte arbeidsforhold er det andre kulturelle programmeringer som spiller inn. Folk fra overklassen har en tendens til å føle at regler ikke gjelder dem. (Gelfand, 2018, s. 119). Eksempelvis viste studier at de med dyrere biler var farligere i trafikken og brøt flere regler, folk fra overklassen lytter mindre når folk snakker, har mindre respekt for andre, mer tilbøyelig til uetisk oppførsel som å jukse på prøver, stjele og lyve (Gelfand, 2018, s. 128- 129) Overklassen *kan* bryte flere regler. De kan ta større sjanser pga bedre økonomi og bedre utdanning. Men også fordi «white privilege» er en del av den kulturelle

programmeringen. Grupper som har mere makt, som har flere ressurser blir også gitt mye større slingringsmann og mer privilegier. Hvite heteroseksuelle menn lever altså i løsere verdener på grunn av hvordan verden behandler dem. Til forskjell har kvinner, minoriteter, homoseksuelle og fattige både mindre makt og blir gitt mindre slingringsmann, blir lettere straffet, og får sterkere straffer for samme overtredelse sammenlignet med de mer privilegerte, viser studier. De lever i strengere verdener, med tettere kulturer. (Gelfand, 2018, s. 131) Mønsteret i følge Gelfand er klart, folk med forskjellig status og makt, enten det er rikdom, etnisitet, kjønn, seksuell orientering eller andre individuelle karakteristikk, lever i forskjellige verdener. Partiskheten og fordommene, trenger ikke være bevisst, for å reproduseres. Resultatet av denne usynlige klasselinjen, fant Gelfand, førte også til en oppdragelse inn i tett kultur i familier fra lavere klasser i USA. De la mer vekt på riktig oppførsel. Det er en tendens, sier hun, at barna raskt plukker opp den samme kulturen som foreldrene har. Lavere klasser hadde en tendens til å være strengere med barna og straffe dem for feil oppførsel. Overklassebarna ble oppdratt med mye mer slingringsmann. Barn fra lavere klasser blir dermed oppdratt til å følge ordre og overklassebarn ikke. De samme tendensene ser hun på skolene. Skolene til underklassen er som militærleirer, mens skolene til overklassebarna er som universitet. Underklassen viste mer respekt for andre, mer sensitivitet, var flinkere til å lese andres følelser, mer etiske og mer samarbeidsvillige. Undersøkelser viser også at overklassen tenderer til å være mer innovative og ha mer mestringstro (Gelfand, 2018, s. 130) Underklassen i USA lever mer segregert og er i tillegg mindre grad utsatt for diversitet, kanskje det er en ekstra grunn til at de også er mer negativt innstilt til homoseksuelle, muslimer, folk med tatoveringer og uføre enn de rike. Gelfand distingverer ikke mellom underklasse og innvandrere i denne studien siste fra USA. Forskningen hennes viser at multikulturalitet fører til løsere kulturer, men hennes beskrivelse impliserer segregering, også mellom fattige hvite og fattige innvandrere. En annen forklaring som Gelfand ikke nevner er hvordan minoriteter blir satt opp mot hverandre. Noe som kan forsterke segregeringen av fattige grupper og bidra til mindre multikulturalitet og dermed ytterligere tette kulturene. Audunson peker markedslogikkens tendens til å skape en rekke tette subkulturer, noe som er en ytterligere faktor til segregering. Som Bernt uttrykker det i forbindelse med oppbyggingen av nettjenester: «Så blir det bare veldig mye mer av bare akkurat det samme. Så det betyr at det er veldig store deler av verden som kanskje går under radaren». Det Gelfands undersøkelse viser, og som har overføringsverdi, er at kulturell programmering fører til at folk behandles forskjellig og at denne behandlingen har en tendens til å overføres på hvordan de ser på seg selv.

Svakheten i teoriene om tett og løs kultur som jeg ser det er at Gelfand ikke skiller mellom på den ene siden individualitet og individualisme og på den andre siden konformitet og solidaritet. I store deler av beskrivelsen oppfatter jeg løse kulturer som verdiladet med radikale verdier, men noen steder, som i beskrivelsen av overklassen, som likegyldige til resten av verden, styrt av individualisme og ikke individualitet. Tette kulturer beskriver hun generelt som basert på fryktverdier, men i beskrivelsen av underklassen kommer det frem ikke bare konformitet, men solidaritet.

Når det gjelder den norske kulturens verdier viser Wilhelmsens masteroppgave at trussel-diskursen ble imøtegått med en sterk solidaritets-diskurs. Oså Hellevik som har forsket på norske verdier sier at når det kommer til innvandring er befolkningens oppfatning ikke representert i trussel-diskursen fra regjering og media. «Forskningen har vist at stadig flere svarer at innvandring er en berikelse og færre svarer at det er en trussel for norske verdier. Og folk er mer positive der det er flere innvandrere» (Tufteland Kroken et. al, 2017).

Annen forskning på forskjeller mellom rike og fattige, kan tyde på at individualisme er sterkere hos rike og solidaritet sterkere hos fattige. Dette kan illustreres av konklusjonen Keltner kommer frem til basert på 12 uavhengige studier: «Psychologist and social scientist Dacher Keltner says the rich really are different, and not in a good way: Their life experience makes them less empathetic, less altruistic, and generally more selfish». Artikkelen har også en forklaring. Overklassen tror det er større sosial likhet enn det er. Det kan stemme overens med verdiforskningen. Dersom overklassen blir mindre utsatt for sosial urettferdighet vil tendensen være at disse verdiene aktiviseres mindre. Denne kulturelle programmeringen bygger på fordommer som deler inn verden i verdener som ikke har en felles verden, en verden basert på likeverd. Inndelingen passer imidlertid inn i en mekanisk-økonomisk verden hvor noen styrer og noen blir styrt. En verden basert på at menneskeliv har ulik verdi.

De to spanske filosofene Fernando Savater og Adela Cortina fant opp ordet aporofobi: frykt for fattigdom, og stilte spørsmålet om innvandringsfrykten baserte seg mest på frykt og avsky for fattigdom. (Savio, 2018) Forskning viser at det relasjonelle aspektet ved fattigdom kan føles verre enn de materielle manglene. I Intervju beskrev fattige barn nedverdigheten som det verste ved fattigdom, ikke materielle mangler. Fattigdom ble oversatt til at de ble behandlet som dumme, kriminelle og smittsomme, og at de burde holde seg til «sine», til de andre fattige:

So, what did being poor really mean for these children? They described it like this: poverty was to sit in a classroom, and when the teacher asks for the answer to be told to put your hand down, that you were one of the “stupid” ones, and to let the “smart” ones speak. It was to then go to the playground, and to run up excitedly to a group of peers that were playing with a real football, only to be spurned and told to go play with the “poor” ones, who were at the edge of the field playing with a ball made of plastic bags. It was to be walking home through the market place, and to see that the stall owners are watching you, regarding you with suspicion as a potential thief. It was to finally be at home, having completed your homework and chores and knowing that you can’t go out and join the laughter on the street because not everyone wants to play with you and some have been warned by their parents to stay away, as if poverty was a disease that could be caught.

Hellevik har et annet perspektiv enn fattig og rik, han skiller mellom materialister og idealister. Han forteller også at nordmenn ble mer materialistiske på midten av 90-tallet, men utviklingen har snudd, og siden 2003 har nordmenn blitt mindre materialistiske og mer idealistiske. Hellevik forteller også at materialisme ikke

kan knyttes til faktisk velstand. Hellevik knytter derimot forskjellen på materialisme og idealisme til hhv. lykke og egoisme. Materialistene tenderer mot å være mer egoistiske og mindre lykkelige. Hellevik synes derfor «de som utformer offentlig politikk i Norge bør legge mindre vekt på økt vekst og brutto nasjonalprodukt, og heller tenke mer på den nasjonale lykken i landet». (Amundsen, 2017)

Som jeg kommer tilbake til kan nedverdigheten av eksempelvis fattige være religiøst betinget. Kanskje var det forsøket på å flytte Gud ned fra himmelen og ut fra kirken som førte til et syn på Gud som materialist. Det gudommelige forsynet ble oversatt til at de velstående hadde Guds nåde, og de fattige var også fattige fordi Gud ville det, antageligvis likte ham ikke dem så godt, men bare de var ydmyke og jobbet hardt så kanskje han ville se mer i nåde til dem også.

Taylorisme og korporasjonslogikk

Malkenes beskriver hvordan den usynlige skillelinjen utspiller seg i Osloskolen. Gjennom eksempler fra skolevirkeligheten, forskning og avisartikler viser han en systematisk sentralisering av makt og desentralisering av ansvar/skyld. Her kommer det frem et assymetrisk menneskesyn som også finnes i Fredrick Taylors vitenskaplige bedriftsledelse (Scientific management). Wagner-Tsukamoto skriver om dette assymetriske maktforholdet. Mens fabrikkarbeiderne ble sett på som dumme, late og egoistiske og derfor trengte detaljstyring og kontrollering, ble bedriftslederne sett på som kloke, hjertelige og samarbeidende. Systemet la derfor ikke inn kontrollrutiner for bedriftslederne. (Wagner-Tsukamoto, 2008) Det er mange måter «ekspertene» i Oslosystemet unngår kontroll fra kritikere lenger ned i systemet. Flere beskrivelser tyder på et hardt hierarki som «sparker nedover». (Malkenes, 2018, s. 243) Malkenes viser til en rekke kontrakter mellom utdanningsetaten og private korporasjoner, som han ble avslått innsyn i, grunnet konkurransehensyn og forretninghemmeligheter. Ofte fikk han likevel delvis innvilget innsyn etter klage til Fylkesmannen. (Malkenes, s. 189). Korporasjonene på sin side skulle ha full mulighet til å observere all undervisning. Eksempelvis nevner han kontrakten med Ernst & Young for å finne ut hvorfor undervisningen var dårlig på 13 problemskoler med stor andel minoritesspråklige elever (Prosjektet var kalt «Skoleutvikling i utsatte områder»). Ett år senere fikk samme konsulentbyrået kontrakt for å analysere problemer med vold og uro på åtte videregående skoler. Malkenes beskriver også hvordan minoritesbarn systemisk blir mer utsatt for kontroll. Problembeskrivelsen av minoritesbarn er et utgangspunkt og politisk prosjekt. (Malkenes, 2018, s. 176) For det første, som Eri også beskriver blir flerspråklighet og «skjult literacy» ikke sett på som verdifult selv om, skriver Malkenes, mye tyder på at det kan gi barna mer språkkompetanse. (Malkenes, 2018, s. 177) Testene finner at de er svake i forhold til standarden og dermed er de et problem. Skolene kan dessuten få ekstra finansiering dersom elevene beholdes på sno-nivået (med behov for særskilt språkopplæring). I tillegg har minoritetsbarn blitt brukt i den skolepolitiske retorikken for å legitimere systemet. Malkenes henviser til en uttalelse fra utdanningsdirektør Astrid Søgne om at Oslo har landets

mest krevende elevgruppe. Skolepolitikkenes løsningen på utjevning av sosiale forskjeller er mere testing (Malkenes, 2018, s. 179) Han viser også til en uttalelse fra Kristin Clemet at testing, kartlegging og rapportering er «antageligvis eneste mulighet til virkelig å se hver elev med minoritetsspråklig bakgrunn og greie å sette inn riktig tiltak i tide» (Malkenes, 2018, s. 210), byrådet i Oslo uttaler seg også om at standardisert undervisning og testing skulle løfte barna ut av fattigdom (Malkenes, 2018, s. 212) På denne måten blir sosiale problemer individualisert:

«Når politikerne tror de kan løse problemene med sosial ulikhet gjennom testresultater, blir også sosial ulikhet kun forstått som individuelle problemer der den enkelte kan bryte seg fri fra sin stand og øke sin fremtidige inntekt, sin humankapital, gjennom testresultater» Malkenes, 2018 (s. 180)

Malkenes viser til en doktoravhandling av Ingvil Bjordal som konkluderer med at styringsinstrumentene bidrar til polarisering langs etniske og sosiale skiller på skolenivå. (Malkenes, 2018, s.181) Bjordal viser også til at fritt skolevalg og resultatstyring bidrar til å forsterke de sosiale forskjellene i skolene i Oslo (Malkenes, 2018, s. 226) Som Malkenes påpeker er denne strukturelle diskrimineringen ikke nødvendigvis et resultat av bevisst diskriminerende initiativer eller handlinger.

Det er en parallell mellom tette kulturer som beskrevet av Gelfand og å være «tett på» elever i skolesystemet, som blir forventet å være problemer. Malkenes skriver:

En annen viktig komponent i denne edle løggen er troen på at ulikhet kan utjevnes gjennom lederskap, disiplinering av barna og mer effektive lærere. Om lærere med høye forventninger underviser barna, lærer barna å sitte stille, gå stille, følge instruksjoner uten å stille spørsmål, om de lærer folkeskikk, ja så vil de lykkes på skolen. j(Malkenes, 2018, 181-182)

Min erfaring er også at helt fra 1. klasse er det en diskriminering i hvem som skal følges tettest og disiplineres mest. På videregående nivå viser Malkenes til stor forskjell på «vinner-skoler» og «taperskoler»: Vinner-skolene får handlingsrom, mens rektorene på taperskolene opplever særlig tett oppfølging fra Utdanningsetaten. (Malkenes, 2018, s. 227). Dette stemmer overens med Gelfands beskrivelse av skoleforskjellene i USA. I tråd med beskrivelsen av fattigdom ovenfor innebærer dette en nedverdiggelse i tillegg til de materielle forskjellene i færre ressurser. Skolepolitikken bærer med dette visse preg av å være en ydmykelsespolitikk. Det antas at alle har samme muligheter, at de smarte og talentfulle (i forhold til hva som blir ansett å være smart og talentfull) fortjener rikdom, status og velferd mens de fattige fortjener fattigdom, ydmykelse og mer og mer regulert og innskrenket handlingsrom og velferd.

Malkenes viser til flere forskningsresultater som også konkluderer med at det er strukturene som hindrer elevene, ikke individuell «svakhet». Han bemerker også at selv om strukturene hindrer, er det mange som klarer seg bra til tross. (Malkenes, 2018, s. 181) At ungdom ikke er regnestykker viss fremtid kan kalkuleres ut fra sosioøkonomisk bakgrunn kommer også frem i forskningen på medborgerkap. Gode skolerresultater stemmer ikke nødvendigvis overens med aktivt medborgerskap. Når det gjelder samfunnspolitisk engasjement har de skoleflinke blitt tatt igjen av de mindre skoleflinke, og særlig ungdom med

innvandrerbakgrunn er langt mer samfunnspolitisk aktive enn deres samfunnsmessige posisjon og ressurstilgang skulle tilsi. Det foreslås at større mistenksomhet og stigmatisering fører til at for ungdom med innvandrerbakgrunn føles det som mer står på spill. (Hegna & Silseth, s. 22)

Dennis Carlson forutså i 1982 hvordan korporasjoner, private selskaper, ville ta over mer og mer av utdannelsessektoren, både styringen og profitten. Denne korporasjonsovertagelsen og den korporative logikken ble innført fra midten av 1960-tallet i USA. Hva er den korporative logikken? Carlson beskriver – som Malkenes – mer og mer styring jo lenger ned i systemet. Han beskriver også et spesielt syn på individet. Det samme synet på elever som arbeidere, viser han. En grunnleggende antagelse som kommer forut for det vitenskaplige. Dette menneskesynet kommer fra en industriell modell av individ og arbeid hvor arbeidet er avskåret fra mening og hvor motivasjon er basert på rent instrumentelle og egoistiske verdier. (Carlson, 1982, s. 126) Instrumentalisme baserer seg på et rasjonelt individ som alltid søker mest mulig nytte. Mest utbytte av sine krefter, sin tid og sine penger. (Carlson, 1982, s. 136). Han viser også hvordan systemet belønner og fremmer dette rasjonelle uttrykket både hos lærere og elever. Idealet er å ikke uttrykke følelser. Elevene som uttrykker selvkontroll blir belønnet og slipper ytre kontroll. «The «responsible» pupil at McCann School always maintained a proper self-controlled «face». (Carlson, 1982, s. 147) Dette innebar lav stemme, lite og rolig bevegelse, la andre elever være i fred, unngå alle følelsesmessige uttrykk. Skolearbeid skulle oppfattes som rutine, noe som bare måtte gjøres uten å klage. Han siterer en lærer som sier omtrent det samme jeg har overhørt lærere sier til førsteklasse i dag. Nemlig at nå som du har begynt på skolen, må du skjønne at du må gjøre ting du ikke liker. «I don't expect my kids to enjoy their work. We're not into that «learning should be fun» thing here. We tell them, sometimes you have to do things you don't like or agree with.» (Carlson, 1982, s. 147). Lærerne ble også uniformert til å ha være en «tydelige voksen» i forhold til elevene. Denne stemmen skulle være rasjonell og aldri «loose their cool». De skulle lytte til elevenes følelser, men få dem til å rasjonalisere dem. (Carlson, 1982, s. 155). Korporasjonskapitalismen som taylorismen og fordismen utviklet er preget av standardisering, spesialisering, sentralisering, fragmentering av arbeidsoppgaver og systematisk tilretteleggelse for – og bruk av – ufaglærte (Carlson, 1982, s. 128). Med dette følger at lærernes personlige verdi (embodied skills) er blitt erstattet av teknologisk og byråkratisk organisering av produksjon. Carlson viser også hvordan ekstern styring og kontroll gikk over til psykologisk styring gjennom fagdisiplinen Human Relation (HR). Han viser til at HR bygde på det samme menneskesynet og de samme fordommene som den industrielle modellen. (Carlson, 1982, s. 131). Pseudodemokrati som medarbeidersamtaler ble innført fordi det ville øke produksjonen og minke motstanden om arbeideren fikk en følelse av at de ble lyttet til, en følelse av omsorg og av å kunne ha et sosialt liv på jobb. (s. 131-133). Carlson viser til at ved virkelige interessekonflikter mellom system og arbeider har HR-siden vist sin partiskhet til systemet. Carlson kaller også «affektiv utdanning» pseudodemokrati fordi det skulle gi elevene en følelse av involvering og deltakelse for å dekke over at de ikke har noen innflytelse over hva de skal lære. Carlson sier at arbeid og skole i dette systemet ikke er

knyttet til intrinsisk tilfredsstillelse. Meningen med livet er flyttet til fritiden. Arbeidet er instrumentelt for å kunne nyte fritiden. (Carlson, 1982, s. 137). Han kaller denne splitten en «Bifurcation of the self». Arbeid tilhører én sfære og personlige og sosiale behov tilhører en annen. (Carlson, 1982, s. 149). Det grunnleggende menneskesynet Carlson viser til stilles det ikke spørsmålsteget ved. Eventuelle konflikter mellom arbeidere og ledelse uttrykkes gjennom lønn, tid, helse og sikkerhet. Definisjonen av det rasjonelle individet som styrt av egeninteresser er godtatt. Definisjonen av demokrati som pseudodemokratiet og tilsynelatende medbestemmelse er også godtatt. Han viser likevel også til motstand mot systemet både kollektivt og individuelt, både hos arbeidere, elever og lærere. Et av eksemplene var å hjelpe hverandre med oppgaver. Her kommer elevhierarkiet frem fordi tendensen var at hos de flinke elevene ble dette sett på som samarbeid og hos «problembarna» ble det sett på som juks. (Carlson, 1982, s. 150).

Ensidigheten i det doble menneskesynet

For å beskrive hva politikk og demokrati er viser Rancière til Platons systematiske liste over legitimitet til å regjere. Her kommer det frem en rekke symmetriske par. Herre over slave, sterk over svak, klok over dum, gammel over ung – det ene unntaket er tilfældighetenes spill, «the choice of God» kaller Platon det – og det er her demokratiet kommer inn. Demokratiet er det eneste punktet på listen som ikke legitimerer å regjere over noen, det er ingen kvalifikasjon involvert, det er like mye grunn til å regjere over som bli regjert over. «It is the state of exception in which no opposition can function, in which there is no principle for the dividing up of roles.» (Rancière, 2016, s. 39). Denne fordoblingen bryter med hierarkiet og det doble menneskesynet. Det bryter også med kalkulerende relasjoner og erstattes av det jeg vil kalle komplementaritet. Det doble menneskesynet som jeg har beskrevet ovenfor representerer ensidighet i dobbelthet. De kloke på den ene siden og de dumme på den andre. Noen må være kloke for at noen andre kan være dumme. Denne ensidigheten i den vestlige kulturen er en viktig del av Marimba Anis polemiske kritikk. Hun trekker en rekke lange og store linjer gjennom historien og vestens tenkere, Platon er en av dem. For å beskrive den vestlige kulturen bruker hun imidlertid en afrikansk legende. Legenden om Yurugu kommer fra Dogon-folket fra Mali. Amma, skaperen, befalte at all skapelse skulle være levende manifestasjoner av det fundamentale universelle prinsippet om komplementaritet eller «tvillinghet». Alle ble utstyrt med tvillingsjeler, med maskulinitet og femininitet. Men i ett tilfelle ville ikke den maskuline delen vente hele inkubasjonstiden. I sin arroganse ville Yurugu konkurrere med Amma og skape seg selv og verden selv. I sin fragmenterte tilstand uten den feminine delen av sjelen kunne han ikke skape annet enn gjennom å kopiere seg selv. Da han skjønnte feilen han hadde begått vendte han tilbake til Amma for å få den resterende delen av sjelen, men den hadde hun gitt bort. Han og hans avkom var derfor en-sjelede og leter derfor etter en helhet utenfor seg selv som de aldri kan finne. Ani kaller kjernen i en kultur for asili og mener kjernen i den vestlige kulturens er denne ensidigheten, og ensidigheten er det samme som mangel på spiritualitet. Denne mangelen er drivkraften bak å søke helhet gjennom makt over andre. Med spiritualitet

mener hun evnen til å tenke helhet. Både hvordan mennesket inngår i en helhet med naturen og at alle menneskenes sanser inngår i en intuitiv helhet. Kjernen i den vestlige kulturen er adskillelse fra naturen og adskillelse fra egne sanser. En av de vestlige tenkerne hun bruker mye for å forklare den vestlige kulturen er Platon. Ani tillegger Platon skapelsen av objektet og det tenkende subjektet som adskilt fra sine omgivelser (Ani, 2014, s. 30-31) I denne nye epistemologien som Platon representerer ses subjektet som distansert i motsetning til det poetiske, symbolske, følelsesmessig involverte og interrelasjonelle som Homer representerte. (Ani, 2014, s. 31). Et subjekt avskåret og uavhengig av sine omgivelser blir et subjekt med kontroll. Først kontroll over seg selv, så over verden. Denne splitten gir opphav til kompartmentalisering av mennesket og verden som føres videre av eksempelvis Descartes. Fornuft over følelser, sinn over kropp. En inndeling av verden i antagonistiske motsetninger som gjennomsyrrer den vestlige kulturen og tankegangen. (Ani, 2014, s. 31-33). Ani siterer Platon: «...in the human soul there is a better and also a worse principle; and when the better has the worse under control, then man is said to be master of himself», men dette tilfaller bare noen få å klare, derfor må de også styre andre: «...to be found only in a few and those the best born and best educated...These two...have a place in our State; and the meaner desires of the many are held down by the virtuous desires and wisdom of the few» (Ani, 2014, s. 32). Harmoni for Platon, sier Ani, er ensidighet. Rasjonell orden. Det absolutte og universelle. Det er når den gode siden kontrollerer eller ødelegger den dårlige, i mennesket, og i staten. (Ani, 2014, s. 35). Ani trekker også inn en parallell i inndelingen av venstre og høyre hjernehalvdel på 1800-tallet som nok et uttrykk for dette hierarkiet. Klassifiseringen av den venstre som «major» fordi den styrer intellektet og den høyre som «minor» fordi den styrer følelsene. Det samme hierarkiet med de samme dikotomiene finner vi Edward Saids beskrivelse av vesten og orienten, eller den nå mer etablerte inndelingen av globalt nord og globalt sør. (Santos, 2016, 2018). Menneskesynet Ani beskriver er et menneskesyn hvor det spirituelle har blitt det rasjonelle. Det relasjonelle har blitt kalkulerende: «Given the Platonic concept of significant mental faculties, this means the soul became identified with cognitive thought, with “cold” calculation, with a lack of emotion and a denial of feeling and sensation. What theory of human being does this imply?» (Ani, 2014, s. 47).

Idealet for de som skal styre staten minner om den utgaven av Gud Biesta kaller «micromanager». Det minner også om Webers beskrivelse av rasjonalismen som ble idealet spesielt for protestantismen. (Protestantismen ble innført i Norge i 1536). Weber begynner med å beskrive hvordan det kalkulerende og universelle utgangspunktet har lagt grunn for en standardisering av alt i vesten, av musikk, arkitektur, mennesker, skriftkultur, og at alt utenfor standarden, utenfor det som kalkuleres ikke er verdt å regne med. En viktig standard for vesten er også «representanten», for å opprettholde den sosiale orden både innen staten, innen vitenskap, utdanning og kapitalismen. (Weber, 1967, s. 16). Denne trenden med uniformering av liv, viser Weber, har jo også hjulpet de kapitalistiske interessene gjennom standardisering av produksjon. (Weber, 1967, s. 169).

Kalkulasjon, sier Weber, har vært kjent i andre land, han nevner India som eksempel, hvor desimalsystemet ble oppfunnet, uten at det førte til en kalkulerende kultur. Kapitalismen som Weber ser det, er ikke en naturlig følge av oppfinnelser, men av sosiale strukturer i vesten. (Weber, 1967, s. 24-25). Weber setter kapitalismens «ånd» i sammenheng med protestantismen. Som Carlson legger også Weber vekt på splitten mellom arbeid og glede. Flere av retningene innen protestantismen hadde én hovedmotstander: Den spontane gleden over livet og det det hadde å by på. Alt som kunne gi glede i seg selv, som kunne vekke følelser var avskydd. Vitenskap derimot ble sett på som oppbyggelig. (Weber, 1967, s. 119, s. 127, s. 166-168). Ironisk nok er Benjamin Franklin – som er en av de radikale innovative Schilling har forsket på Webers eksempel på det kalkulerende mennesket. Hans strenge kalvinistiske far skal være årsaken til Benjamins personlige prosjekt med å utvikle sine egne dyder, inkludert det å sørge for å gjøre sin tid om til penger – kombinert med en streng avståelse fra all spontan glede i livet. (Weber, 1967, s. 53) Benjamin Franklins idealisme er imidlertid ikke knyttet til status og rikdom, men til arbeidsmoral og religion. Arbeidsmoral som religion. (Weber, 1967, s. 71) I dag, sier Weber, er det kapitalistiske verdensbildet så befestet at det ikke lenger trenger støtte fra religiøse krefter eller idealisme. (Weber, 1967, s. 72). I tillegg til arbeidsmoral viser Weber til protestantismens tro på det guddommelige forsynet. Han beskriver at den absolutte lydighet til Guds vilje og en absolutt aksept for tingene som de er ble oversatt til aksept for sin verdslige posisjon og lydighet overfor autoriteter. (Weber, 1967, s. 85-86). Det guddommelige forsynet legitimerte også den moderne spesialiseringen og arbeidsdelingen gjennom at arbeidskallet var fiksert og spesifikt. (Weber, 1967, s. 163) I tillegg legitimerte dette guddommelige forsynet sosial ulikhet: Rikdom og velstand var et synlig bevis på Guds velsignelse. «...unequal distribution of the goods of this world was a special dispensation of Divine Providence, which in these differences, as in particular grace, pursued secret ends unknown to men” (Weber, 1967, s. 177)

Ani kaller den vestlige kulturens legitimering av makt for retorisk etikk. Ani beskriver retorisk etikk som «Culturally structured European hypocrisy». Hun beskriver den europeiske tankegangen som kalkulerende også i den forstand at ord og «image» er brukt for å manipulere. Løfter og gode intensjoner er knyttet til image for å oppnå makt (Ani, 2014, s. 314) Hun mener dette bare er overfladiske verbaluttrykk og ikke intendert å trenge dypere (Ani, 2014, s. 315)

To be aware of the strategic advantage of appearing to be altruistic when one is operating out of self-interest does not mean that altruism is a meaningful «ideal» in terms of one’s value-system. It is instead, an outgrowth of the propaganda that the Europeans have fed «non-European» peoples since they first sought to conquer them. Because they exported («sold») this altruistic image so successfully, they have had to project themselves as adhering to this «ideal». (Ani, 2014s. 314).

Av egen erfaring fra skolesystemet fikk vi ansatte beskjed om å smile til hverandre «som om vi hadde blyanter i munnen», for å godt arbeidsmiljø, og å legge vekt på å lære elevene høflighet. Som Ani beskriver det er det en del av kulturen å oppdra medlemmene i enda en split. Mellom ytre og indre: «Hypocritical behaviour is sanctioned and rewarded in the European culture». Ani knytter hykleriet til Platons

objektivisering, kompartmentalisering av personen og undertrykkelsen av det emosjonelle selvet. (Ani, 2014, s. 315). Som Ani ser det er retorisk etikk ikke uttrykk for virkelige verdier fordi de ikke motiverer til handling, det er like fullt anerkjent som en metode for å oppnå makt, en viktig ingrediens i å være sofistisert. Dette vises blant annet gjennom at det er den som lar seg lure av hykleriet som er dum, som ikke har forstått spillereglene. (Ani, 2014, s. 316). Både politikk, forretninger og reklamebransjen har hykleri som fundament, men det utspilles også i de fleste sosiale interaksjoner ifølge Ani. (Ani, 2014, s. 317). Her har Ani også akseptert det kalkulerende menneskesynet som allment. Det ironiske er at genuin altruisme blir kategorisert som hykleri, mens eksempelvis rasisme blir applaudert som ærlighet, som å «kalle en spade for en spade». Dette gjør den radikale verdien solidaritet dobbelt utilgjengelig. I realiteten er det mye solidaritet globalt, men det ser ut til å vokse frem utenfor maktsystemet. Boaventura de Sousa Santos' omfattende forskning og teorier om det globale sør og nord kommer i all hovedsak fra interaksjon med solidaritetsbevegelser over hele verden. Som Santos viser er det ikke alternativer vi mangler, men et alternativt syn på alternativer. (Santos, 2016, 2018, s. 295). Et alternativ ville være å snu det doble menneskesynet og rette mistenksomheten mot de som har makt over i stedet for de som er underlagt deres makt.

Machiavellis «Fyrsten» er et verk som enten kan leses sosialiserende eller subjektiverende: som en opplæring i kalkulerende oppførsel eller en opplæring i å avsløre «grandiene» for å forsvare demokratiet. Erica Benner mener Machiavelli sier: «Citizens need to realise that by trusting leaders too much and themselves too little, they create their own political nightmares». Hun bygger på en uttalelse fra Machiavelli til en venn: «I'd like to teach them the way to hell," he told a friend toward the end of his life, "so they can steer clear of it."». (Benner, 2017). Skinner beskriver Machiavellis distingsjon mellom grandier og popolo/plebe med deres forskjellige målsettinger. Grandiene er preget av ambizione og vil ha makt over, popolo vil bare ha et trygt liv. Grandiene kan sammenlignes med det Ani kaller kjernen i vestlig kultur, mens popolo, folket, er noe annet. Grandienes makt sprer seg gjennom omdømme, maktposisjoner og/eller rikdom og skaper kjeder av underleggelse. Skinner viser også til tenkere som utbroderer de psykologiske effektene av å være underlagt noen annens vilkårlige makt. Selvsensur, selvbegrensning og smiger. Popolo må– for å kunne bevare sin sosiale frihet bevare den sosiale friheten i samfunnet, holde grandiene i sjakk. (Skinner, 2011, s. 152).

The people bribe and brutalise. Who told them to exercise authority? They were made to live, to listen, and to love. Someone has done them a great wrong. They have marred themselves by imitation of their inferiors. They have taken the sceptre of the Prince. How should they use it? They have taken the triple tiara of the Pope. How should they carry its burden? They are as a clown whose heart is broken. They are as a priest whose soul is not yet born. Let all who love Beauty pity them. Though they themselves love not Beauty, yet let them pity themselves. Who taught them the trick of tyranny? (Oscar Wilde, 1891)

Balanse mellom tett og løs kultur?

Gelfand ser det kulturelle klasseskillene blir sterkere og mener verden trenger mer empati i forhold til dette, også fordi fordommer forsterkes gjennom sosiale medier, media og globalisering. Globalisering er en mulighet for de med høyere status og en trussel for dem med lav. Hun mener dette forklarer hvorfor så mange med lavere status ønsker seg autoritære nasjonalistiske ledere. Gelfand går gjennom en rekke globale begivenheter hvor nasjoner med tette kulturer og autoritære regimer kollapser, havner i kaos, og så ønsker befolkningen et enda tettere og mer autoritært regime. Den svimlende friheten kaller hun kapittelet. (Gelfand, s. 210). I tillegg til at kaos og trussel tetter kulturer, kan altså folk som er vant til tette kulturer ha vanskeligere for å tilpasse seg endring, så kaos blir dobbelt vanskelig for en nasjon som er vant til en tett kultur.

Gelfands forslag er at det beste er en balanse mellom tett og løs kultur. Hun mener de tetteste og løseste kulturene begge har høyest selvmordsrate og minst lykke. Barn som har veldig overbeskyttende foreldre blir gjerne lydige hjemme, men klarer seg dårlig uten foreldrene. Barn som har veldig strenge regler, helikopterforeldre, som hun kaller det, tenderer til å få barn som tilsynelatende klarer seg bra, men har mye mentale lidelser som depresjon, angst og lav livskvalitet. Barn uten regler mener hun har større tendens til utsvevende oppførsel. Det studien kom frem til er den mest perfekte typen foreldre, er den som ga frihet og rom til å ta egne avgjørelser, men var tilgjengelig ved behov. Disse utviklet både karakter og emosjonell modenhet. (Gelfand, 2018, s. 203). Med Biestas svake kreativitet kan man også tolke denne forskjellen som en forskjell mellom å tro på eller ikke tro på barna. Enten ikke-troen viser seg som mye styring, overbeskyttelse eller likegyldighet.

I tillegg til denne balansen foreslår Gelfand en global identitet og et kollektivt samarbeid om hvor og hvordan kulturene kan henholdsvis løsnes og tettes for å møte globale kriser som klimakatastrofer, sånn at ikke kriser fører til tettere kulturer og enda flere kriser og konflikter (Gelfand, 2018, s. 245) Hun påpeker imidlertid at folk ikke bare reagerer på kriser med sikkerhetstiltak, konformitet og tette kulturer, men at kriser også kan føre til knytting av bånd på tvers av skillelinjer og føre til mere toleranse, åpenhet og diversitet:

Disaster is often tragic, but it also has the power to bond diverse people under the universal banner of suffering. When a crisis exposes our common humanity, we become aware of seeing those outside our own culture as being like ourselves. In the process, natural disasters can produce the outpouring of compassion towards outsiders that characterizes looseness while spurring the tight coordination needed to survive.” (Gelfand, 2018, s. 246)

Her er hun i tråd med Schwartz' distingsjon mellom typer frykt. At kriser kan aktivere de radikale verdiene er også noe Schelling har kommet frem til i sin forskning som jeg kommer tilbake til nedenfor. Disse verdiene er dypt knyttet til overlevelse, sier Schwartz, men påpeker at omfanget av denne fellesskapsfølelsen ikke nødvendigvis blir aktivert før man møter andre utenfor primærgruppen, eller blir bevisst skjørheten i

naturens ressurser. At disse transenderende verdiene var en del av drivkraften til de radikalt innovative er en av funnene fra Schellings forskning. Forskningen på medborgerskap hos ungdom kan også tolkes som at tillit til medmennesker mobiliserer kritisk tenkning og problembevissthet. (Hegna & Silseth, 2018).

Makrofrykt er knyttet til en subjektivitet hvor verden er inkludert i subjektet. Mikrofrykt er knyttet til et syn på subjektet som en isolert enhet.

Santos beskriver en parallell til troen på balansen mellom tette og løse kulturer i troen på det vestlige epistemologiske paradigmet med «kunnskap som regulering» og «kunnskap som frigjøring». Kort beskrevet dreier dette seg om en balanse mellom to pillarer. Den regulerende går fra uvitenhet som kaos til orden. Den frigjørende går fra uvitenhet som kolonialisme til solidaritet. For mye orden fører til kolonialisme og for mye solidaritet fører til kaos i dette paradigmet. Santos mener at fra ca.1850 har denne balansen blitt borte. Frigjøring har blitt slukt av regulering. Dermed er det en ensidighet hvor solidaritet faller sammen med kaos og uvitenhet og orden faller sammen med kolonialisme. (Santos, 2016, s. 138-139). Santos foreslår at kunnskap som frigjøring blir prioritert over regulering og et visst rom for kaos må tolereres. Hvordan skape kunnskap gjennom solidaritet? «Solidarity as a form of knowledge is the recognition of the other as an equal, whenever differences makes her or him inferior, and as diferente, whenever equality jeopardizes his or her identity» (Santos, 2016, s. 156). For å kunne tenke utenfor den rigide eurosentrisk forståelsen av verden er det nødvendig å ta et oppgjør med dikotomier, sier Santos. Han går gjennom dikotomiene kultur/natur, individ/fellesskap, sinn/kropp og fornuft/følelser. (Santos, 2018, s. 298)

Santos presenterer Corazonar: Oppvarming av fornuften. Dette er en komplementaritet som tar utgangspunkt i dikotomien fornuft og følelser for å hele subjektet. For Kitu Kara folket i Andesfjellene, skriver Santos, representerer corazonar «healing of being» Santos siterer Guerrero Arias:

From the point of view of corazonar it follows that one of the most perverse expressions of coloniality is that it has colonized four dimensions, powers or forces – sayas, as they are called in the Andean world. Humanity has woven life out of these sayas: affection, the sacred dimension of life; the feminine dimension of existence; and wisdom» (Santos, 2018, s. 100)

Som Schwartz og Gelfand viser kan makrofrykt mobilisere, men Santos påpeker at urettferdig lidelse ikke i seg selv mobiliserer, det må også være element av vital energi, dette kaller han håp og glede. Som analogi vil jeg kalle håpet han refererer til makrohåp fordi det handler om et håp som går utenfor å bare bedre sin egen stilling. Corazonar betyr å oppleve andres lidelse som sin egen og være villig til å kjempe med dem selv om det innebærer risiko. (Santos, 2018, s. 100). Kunnskap skapes aldri av konsepter, tanker, analyser eller argumenter alene, hevder Santos, selv om de er viktige elementer. Aktiv dedikasjon er alltid knyttet til en affektiv, emosjonell kontekst. Hvis alt skulle måles og vites før man begynte noe, ville ingenting begynt. (Santos, 2018, s. 97) Å varme opp betyr ikke å kvitte seg med ideer, konsepter og teorier, men å forvandle dem til vitale problemer og utfordringer, til levd erfaring. Corazonar betyr ikke at følelser fører til tap av kontroll, heller tvert imot. Følelsene hjelper fornuften å være fornuftig. (Santos, 2018, s. 100) Corazonar heler ikke bare splitten mellom fornuft og følelser, men mellom subjektet og verden:

Corazonar is an expanded way of being-with, for it increases reciprocity and communion. It is the revitalizing process of a subjectivity that involves itself with others by selectively stressing whatever helps to strengthen sharing and being co-responsible. Corazonar does not fit the conventional dichotomies, be they mind/body, inner/outer, private/public, individual/collective, or memory/anticipation. Corazonar is feeling-thinking that brings together all that is separated by dichotomies (Santos, 2018, s. 101)

Corazonar er også alltid selv-læring, siden forståelsen av kampen alltid påvirker forståelsen av seg selv. (Santos, 2018, s. 101) Et annet viktig trekk ved Corazonar er at det ikke kan planlegges. Dette kan ses i sammenheng med en intens oppmerksomhet som kommer før språk, før mening og eventuelt før kultur (jf. Oterholm og Skjerdingstad)

Presence is the thingness or materiality upon which meanings are built. It refers to bodies, signs, sounds, and materials in their nonsemantic capacity, that is, in their direct or immediate access to our senses. It is a form of being that, as Gumbrecht rightly states, «refers to the things of the world before they become part of a culture» (2004:70). It is through meanings that things become culturally specific and often also incommensurable or unintelligible to other cultures. In my view, such things are not outside a culture; they are rather inside but in a different, noncultural way» (Santo, 2018, s. 102-103).

Hvis vi sammenligner bibliotekares fokus på lystlesing og skolens fokus på obligatorisk lesing/leseferdigheter kan det uttrykkes som konflikt mellom tett og løs kultur, mellom fornuft og følelser eller mellom kunnskap som regulering og kunnskap som emansipasjon. En balanse mellom skole og bibliotek her kan vanskelig forstås som kompromiss. Eller som Schwartz sier (Schwartz, 2010, s. 3), samme handling kan ikke inneholde inkompatible verdier. Derimot er det mulig å tenke en balanse gjennom skolebiblioteket som frigjort sone. Frigjorte soner, sier Santos, er realistiske utopier, parallelle virkeligheter fri fra dominans. «Seen from the outside, liberated zones seem to combine social experience with social experimentation. Hence the educational dimension characterizing them: they conceive of themselves as processes of self-education», (Santos, 2018, s. 31). I en verden hvor nyliberalismen hevder å være den eneste naturlige måten å leve på, kan frigjorte soner bidra til å motbevise det, sier Santos (Santos, 2018, s. 31)

Radikal innovasjon

De to verdisegmentene jeg knytter til radikalt medborgerskap kan konkretiseres og synliggjøres gjennom et stort forskningsprosjekt på radikal innovasjon. Forskjellen på kreativitet og innovasjon beskrives av Ludvigsen-utvalget som forskjellige stadier i en prosess hvor kreativitet handler om å utvikle ideer, mens innovasjon handler om å omsette ideene til handling. (NOU 2015: 8 (2015). s. 32). Melissa A. Schilling begynte sin forskning på innovative veldig bredt for så å gå dypt inn i noen få utvalgte radikalt innovative, og endte opp med Marie Curie, Thomas Edison, Albert Einstein, Benjamin Franklin, Steve Jobs, Dean Kamen, Elon Musk og Nicola Tesla. Hun skiller mellom kreativitet innenfor rammene av sosiale normer, og radikal kreativitet som går utenfor grensene for de sosiale normene. Hun sier at dette er enormt viktig, fordi forskning for det meste viser at folk tenderer til å bli straffet for å krysse denne grensen. (Schilling, 2018, s.

5). Dette stemmer overens med hvor kreativitet er plassert på verdikartet, i de radikale verdiene. Hun kommer frem til tre hovedtrekk ved de innovative som avgjørende: *Utenforskap, idealisme og mestringstro*.

Utenforskap og idealisme

Det å være utenfor kan gi en enorm fordel. Outsidere er ikke fanget i paradigmer. Et annet trekk som hun allerede hadde merket seg før hun begynte dybdestudiene var at flere hadde ekstremt idealistiske mål som ikke hadde noe med økonomisk vinning å gjøre. Alle de utvalgte hadde denne høye idealismen, kanskje med unntak av Edison. Alle de innovative hadde noen uvanlige personlighetstrekk – quirks, derav navnet på boka: Quirky. De fleste av dem hadde til tross for sitt høye sosiale engasjement i form av idealisme, høye nivåer av «social detachment» (Schilling, 2018, s. 13) De isolerte seg fra omverdenen. (Med unntak av Franklin, noe som kanskje kan forklare at hans opptatthet av dydig oppførsel). Det var mange og forskjellige faktorer som kunne forklare dette, men uavhengig av årsak var dette et klart fellestrekk. Curie led av kronisk depresjon, Edisons døvhet gjorde ham ukomfortabel i sosiale settinger, Musk beskrev seg selv som en nerdete bokorm uten venner som barn. Edison ble født med et uvanlig stort hode, han gikk bare tre måneder på skole i hele sitt liv. Einstein valgte fra han var liten å holde seg for seg og gå inne i en indre verden, selv om det ofte var barn rundt ham. Da han begynte på skolen hadde han problemer både med barn og lærere, han ble ofte ertet av «klassekamerater» og en av lærerne fortalte ham at han aldri kom til å bli noe fordi han manglet disiplin. Einstein kritiserte senere skolen: «The worst thing seems to be for a school principally to work with methods of fear, force and artificial authority. Such treatment destroys healthy feelings, the integrity and self-confidence of pupils.» (Schilling, 2018, s. 24) Senere ble han også avvist av akademia. Jobs følte seg alltid grunnleggende avvist, sier Schilling, siden han ble adoptert bort av sine foreldre, men han følte seg også spesiell fordi han var smartere enn sine adoptivforeldre (Schilling, 2018, s. 38) Både Jobs, Kamen og Musk droppet ut av utdanningsprogram. Jobs skal ha sagt at det var en av de beste avgjørelsene han hadde tatt, for da kunne han begynne å bare gå til den undervisningen som interesserte ham (Schilling, 2018, s. 40) Utenforskapen er en del av årsaken til at de ble originale tenkere. Isolasjonen gjorde dem mindre eksponert for dominerende ideer og normer og deres følelse av å ikke tilhøre gjorde dem immune mot å adoptere andres ideer og normer (Schilling, 2018, s. 14)

«Be a loner. That gives you time to wonder, to search for the truth» Albert Einstein (Schilling, s. 20)

Utenforskapen hun snakker om, understreker hun, er ikke det samme som det personlighetstrekket psykologer kaller «introversjon». Ingen av de innovative passer inn i denne kategorien. Flere av dem kombinerte det å til tider være «introverte» med å til tider være særdeles «ekstroverte». Deres utenforskap kom av en følelse av å ikke passe inn i, å ikke tilhøre, den sosiale verden rundt seg.

Når det kommer til innovasjon er det en bakside av utenforskapen: Mindre gjennomslagskraft på grunn av manglende nettverk og ressurser. (Schilling, 2018, s. 53-55) De innovative hun har studert var avhengig av å

få hjelp av andres ressurser for å få gjennomført ideene sine. Det typiske utgangspunktet var både lite formell utdanning og lite velstand, og de levde typisk enkle liv. Da Jobs ble sparket fra Apple innså han hvordan suksess kan virke tyngende og bremsende: «I didnt see it then, but it turned out that getting fired from Apple was the best thing that could ever happen to me. The heaviness of being successful was replaced by the lightness of being a beginner again, less sure about everything. It freed me to enter one of the most creative periodes of my life» (Schilling, 2018, s. 228)

Alle hadde også en sterk tro på sin egen mestring og en åpenhet for å prøve umulige utfordringer. Alle jobbet også ekstremt mye, drevet av idealismen som var viktigere for dem enn deres eget velvære, rykte og familie. Tesla ville fri menneskeheten fra hardt arbeid gjennom ubegrenset gratis energiforsyning. Musk ville løse verdens energiproblemer og ta menneskeheten til Mars, Franklin skape mer sosial rettferdighet, Curie ville redde Polen fra Russisk styre gjennom utdanning og teknologiske fremskritt. Einstein ga uttrykk for sin idealisme og utenforskap slik:

My passionate sense for social justice and social responsibility has always contrasted oddly with my pronounced freedom from the need for direct contact with other human beings and human communities. I gang my own gait and have never belonged to my country, my home, my friends, or even my immediate familie, with my whole heart; in the face of all these ties I have never lost an obstinate sense of detachment, of the need for solitude – a feeling which only increases with the years. One is sharply conscious, yet witout regret, of the limits to the possibility of mutual understanding and sympathy with one`s fellow-creatures. Such a person no doubt loses something in the way of geniality and light-heartedness; on the other hand, he is largely independent of the opinions, habits, and judgements of his fellow and avoids the temptation to take his stand on such insecure foundations. (Schilling, 2018, s. 22)

Tesla uttalte den samme kombinasjonen av sterk og svak sosial tilknytning på denne måten: «It`s not humans that I love, but humanity» (Schilling, 2018, s. 36)

Chomsky viser til det samme delte menneskesynet som vi finner hos Taylor gjennom en rekke uttalelser fra historisk kilder. I tillegg til at «de dumme ignorante» trenger detaljstyring og kontrollering, viser Chomsky hvordan strategier for propaganda og medier – og utdanningssystemet - skal sørge for å holde «the ignorant meddlesome» unna de viktige spørsmålene og gjøre dem lydige og underdanige. Holde dem aktivt deltagende innen transsynte rammer (Chomsky, 1991). I dette perspektivet kan «ytringsfrihet» ødelegge for ytringsfrihet og «idemyldring» ødelegge for ideene – og «samarbeid» ødelegge for kreativitet. Schilling viser til forskning på «gruppekreativitet» og avviser at det fører til mere originale ideer, men derimot både mindre originale ideer og færre ideer. (Schilling, 2018, s. 45). Einstein uttrykker at originaliteten må komme fra individet slik: «The really valuable thing in the pageant of human life seems to me not the State but the creative sentient individual, the personality; it alone creates the noble and sublime, while the herd as such remains dull in thought and dull in feeling» (Schilling, 2018, s. 37) Om det ikke er mulig å skape en kreativ kultur bare ved å samle en gruppe, er det likevel noe i Schillings beskrivelser som tyder på at kreativitet spres gjennom eller mellom kreative individer. For eksempel var Jobs kjent for å ha et «Reality distortion field...in his presence reality is malleable» (Schilling, 2018, s. 50).

Schilling beskriver det hun kaller idealisme slik: «Idealism is the pursuit of high or noble principles and goals. Idealists prioritize ideals and values over the current reality. They focus on the world as they believe it *should* be rather than how it actually is» (Schilling, 2018, s. 123). Schilling sier det er forbausende lite forskning på idealisme som motivasjon. Et unntak er en studie av Steven Reiss. Han definerer idealisme som motivasjon slik: «the need for social justice and the desire to help others or improve society» Idealisme fant Schilling var en intens intrinsisk motivasjon hos de innovative, som fikk dem til å fokusere på langsiktige mål, og å jobbe hardt og prioritere hardt, selv om det ikke var knyttet til egen vinning. «Such goals became an organizing structure, helping innovators to maintain a clear vision of the future and to prioritize their efforts» (Schilling, 2018, s. 141) Dersom vi følger parallellen mellom radikale verdier og løse kulturer ser det ut til at motsetningene kaos og orden som Gelfand refererer til må nyanseres. Det kan være en orden og struktur i de kreative som bare ikke stemmer overens med den etablerte orden. «Primary process thinking» skal være en måte å tenke på som er mer typisk hos kreative mennesker. Tankemåten har blitt sett på som ustrukturert og derfor kunne resultere i kombinasjoner av ideer som ikke er typisk relaterte og lede til noe som kalles «remote associations» eller «divergent thinking». Hun har imidlertid kommet frem til at denne tankemåten ikke dreier seg om vilkårlige assosiasjoner men lange assosiasjoner. Disse lange assosiasjonene kan virke vilkårlige og merkelige på andre. Studier viser at kreative individer bruker de samme kreative assosiasjonene som andre, de bare går lengre og fortene. (Schilling, 2018, s. 110)

Idealismen gjorde de innovative også mer immune mot kritikk og latterliggjøring (Schilling, 2018, s. 15) Dette stemmer også overens med verdi-forskningen. De som har en høy grad av radikale verdier vil plages mer med dårlig samvittighet dersom de går på akkord med sine idealer enn om de går på akkord med samfunnets normer: «Another powerful aspect of idealism is the way in which it provides a level of ego defense, helping the innovator to persevere in the face of harsh criticism that many people would find decimating» (Schilling, 2018, s. 147). Idealismen som hun beskriver, er også i verdisystemet inkompatibel med individualisme, (ego-verdiene i selvstyrke). Imidlertid er det en relevant faktor hvor stor muligheten er til å gå på akkord med samfunnets normer, hva det vil koste å stå imot presset til å være konform. Schilling peker også på dette forholdet, det er en reduksjon av frykt knyttet til utenforskapen. Når individet ikke er godt integrert i den sosiale veven er det mindre å tape på å være ukonvensjonell. «Curie, Einstein, Franklin, Jobs, Musk and Tesla all endured very difficult periods of public failure, ridicule, or discrimination. However, while each had moments of self-doubt, they were also so focused on a higher purpose that they measured their own success by a completely different metric than public affirmation. Thus, they pressed on» (Schilling, 2018, s. 150). For Musk var det ekstremt viktig at han arbeidet med «stuff that really mattered». Franklins idealisme førte til åpningen av Amerikas første utlånsbibliotek, han utviklet ved-ovner, men tok ikke patent på dem, ikke på noen av oppfinnelsene sine, for han ville at alle skulle dra nytte av dem. Da broren hans hadde problemer med urineringen, oppfant han det første kateteret brukt i Amerika. De jobbet ikke bare hardt på grunn av idealismen, men også fordi de fant arbeidet autotelisk - givende i seg selv. De

opplevde «flow» i arbeidet. For Edison var det arbeidet i seg selv og ikke så mye idealismen som drev ham, men kanskje derfor var han også mindre fokusert på målene enn de andre, foreslår hun (Schilling, 2018, s. 143).

Flow og Primary process thinking

Flow defineres som: «the state in which people are so involved in an activity that nothing else seem to matter; the experience itself is so enjoyable that people will do it at great cost, for the sheer sake of doing it» (Schilling, 2018, s. 182) Forskeren bak konseptet flow, Mihaly Csikszentmihalyi opplevde selv verdien av flow da han som barn, i et fengsel i Italia under andre verdenskrig fant en måte å gå inn i en annen verden gjennom å spille sjakk. Flow gir en følelse av å miste konseptet av tid og selvbevissthet og forsvinne helt inn i noe (Schilling, 2018, s. 182). Andre aktiviteter som typisk kan føre til flow er å forsvinne helt inn i rytmene i dans. («When the dancer becomes the dance») Schilling ser en forbindelse mellom flow og «primary process thinking» nevnt ovenfor. Denne typen tenking kan ofte dukke opp når man er distraheret av fysisk aktivitet, musikk eller andre aktiviteter – eller som Musk sier: i dusjen. Det var da han gikk en tur i en park med en venn og siterte Goethes Faust at Tesla plutselig skjønnte det: «the solution to the alternate-current problem suddenly crystallized. «As I uttered these inspiring words the idea came like a flash of lightning and in an instant the truth was revealed» (Schilling, 2018, s. 96). Einstein spilte fiolin for å tenke bedre.

Schilling viser til Csikszentmihalyis teori at flow er knyttet til å finne riktig utfordringsnivå, noe som igjen er knyttet til en utløsning av energi. For lett eller for vanskelig vil ikke utløse energien som trengs for å komme i flow. Csikszentmihalyi observerte at utviklingen av flow påkrevder ensomhet. Det å ikke kunne være alene hindrer denne utviklingen (Schilling, 2018, s. 44). Det å ikke kunne/ville være alene er kanskje det som hovedsakelig skiller forskjellige reaksjoner på utenforskap? Kan det å kunne/ville være alene knyttes til å være en dobbel enhet i seg selv? Kampen mot utenforskap i den norske skolen var en periode forbundet med å forhindre at norsk ungdom ble fremmedkrigere forteller Rakel. Gelfand nevner også et eksempel på dette i sin bok og knytter det til løse kulturer. Rolf beskriver at ungdom som faller utenfor ofte heller vil være innenfor et sted som ikke er bra enn å være helt utenfor. Som Schilling sier: «For some people, a reduced sense of belonging will result in a greater effort to fit in; for others it releases them from the pressure of social norms, increasing their ability to be nonconforming». Det er stor forskjell på en medborger som vil gjøre alt for å tilhøre en gruppe og en medborger som kan stå alene. Det er også mye som tyder på at det er en ensom ensidighet som skaper behovet for å tilhøre en gruppe, men at disse gruppene tenderer til å bli totalitære og ikke autentiske helheter. Som Schillings forskning impliserer ligger det en sterk tilhørighet i behovet for å ta avstand til sosiale normer, en dypere tilhørighet. Åpningen inn til denne dypere tilhørigheten ser ut til å være interesse og dermed blir bibliotekenes vekt på lystlesing og instrinsisk motivasjon et dypt demokratisk standpunkt. På bakgrunn av en studie for å finne ut hva som utviklet mer flow på en arbeidsplass, foreslo Csikszentmihaly at generelt handler det om å finne ut hva folk liker å gjøre

og gi dem muligheten til å gjøre det. La deres intrinsiske motivasjon gi bedriften profitt. Lær å kjenn arbeiderne, finn ut hva de er gode til. Vi elsker å gjøre det vi er gode til, det er den måten vi uttrykker oss selv på, sier Csikszentmihaly. (Schilling, 2018, s. 256)

Schilling forteller at Tesla var veldig syk lenge, Tesla sa til sin far at kanskje, om du lar meg studere til å bli ingeniør blir jeg frisk igjen, faren ville egentlig at han skulle bli prest, men godtok, og Tesla ble frisk. (Schilling, 2018, s. 93). Sett i forhold til de innovatives idealisme var det å ønske å forbedre verden ut fra hva de trodde verden trengte som drev dem.

De innovatives idealisme fikk utslag i forskjellige prosjekter som for eksempel hos Franklin å oppfinne vedovn og åpne utlånsbibliotek. Schilling beskriver et personlighetstrekk som skal være det viktigste for kreativitet, en type åpenhet: «Openness to experience reflects an individuals use of active imagination, aesthetic sensitivity (the appreciation for art and literature, for example), attentiveness to emotion, a preference for variety, and intellectual curiosity», (Schilling, 2018, s. 114-115), de som skårer høyt på disse har også en større toleranse for kompleksitet og ambiguitet. De fleste innovative hun studerer skårer høyt på disse, men ikke alle, det var lettere å se et felles mønster på et annet felt: «their drive to find fundamental principles», den høye idealismen er knyttet til radikal tenkning. Det kan virke som graden av idealisme skaper en tøyelighet i forhold til hva man mestrer og hvor godt man mestrer det. Å gjøre det man er god på, på riktig ferdighetsnivå kan utløse flow, men graden av energien som utløses gjennom flow ser ut til å variere med graden av idealisme. Forskning på verdier foreslår en sammenheng mellom høyt idealistiske mål og mestringstro. Jo viktigere målet er, jo mer energi til å oppnå de ferdighetene som skal til for å nå det.

Mestringstro

Mestringstro er selvtillit knyttet til spesifikke mål eller oppgaver. Energien til å gjennomføre en ide gjennom å ha troen på den og sin evne til å handle på den. (Schilling, 2018, s. 77). Den viktigste måten å oppnå mestringstro på er å ha erfart mestring. I tillegg smitter det å se eller høre andre mestre. Å lese eller høre heltehistorier med helter man identifiserer seg med virker positivt inn på egen mestringstro. Å høre at andre har tro på ens evne til å mestre virker også positivt inn. Men, som hun påpeker, å høre at «du kan klare det» hvis det ikke blir oppfattet som personlig og ektefølt har ingen effekt. (Schilling, 2018, s. 85). Både Musk, Franklin og Jobs opplevde tidlig i ungdommen å mestre. Musk hadde laget et videospill innen han var tolv, Edison åpnet en nyhetsstand da han var tolv og publiserte sin egen avis da han var 15. Franklin skrev da han var 16 avisartikler under pseudonymet Silence Dogood. Jobs forteller at utviklingen av «the blue box» sammen med Steve Wozniak var avgjørende for selvtilliten de fikk til senere å utvikle en datamaskin. Ut fra Schillings beskrivelser, selv om de innovative møtte mye motstand, møtte de også noen som trodde på dem. Det var avgjørende for deres mulighet til å sette ideene sine ut i livet, men noen av dem også for deres mestringstro. Talmud, medisinstudent og venn av Einsteins familie, la merke til Einsteins intense interesse og begynte å ta med matematiske og naturvitenskaplige bøker til ham. Einstein leste bøkene med «breathless

suspense» beskriver Talmud, han så ham aldri med andre barn, men han likte å diskutere fysikk med Talmud. Innen han var tolv hadde Einstein lært seg selv matematikk langt over skolens pensum og snart også over Talmuds. Einstein hadde også et positivt møte med en utdanningsinstitusjon i Aarau som baserte seg på Pestalozzis filosofi: «...that students should be able to reach their own conclusions. They should have the opportunity to observe, experiment, and exercise their own intuition...the school in Aarau «nurtured each student`s individuality an emphasized each student`s free will and responsibility» (Schilling, 2018, s. 25). På denne skolen hadde Einstein også venner og var vittig og sjarmerende. En av hans klassekamerater derfra beskriver hans verdensanskuelse som den leende filosofens. Schilling sammenligner hans innstilling med et barns: «Einstein possessed a child`s gift for awe at the wonders of the universe». (Schilling, 2018, s. 31). Da Edison ble kalt «addled» (en som ikke kan tenke klart) av en lærer på skolen og begynte å gråte, troppet moren opp på skolen og informerte vedkommende lærer at Edison hadde mer hjerne enn ham selv, og tok ham ut av skolen. Moren underviste ham hjemme, men ikke i autoritær stil. Hennes metode var å gjøre en innsats for å få ham interessert i gode bøker. Da hun oppdaget hans interesse for fysikk, skaffet hun ham bøker om det og lot ham gjøre kjemi-eksperiment hjemme. For Edison var læring morsomt. Senere uttalte han: «My mother was the making of me. She was so true, so sure of me; and I felt I had something to live for, someone I must not disappoint» (Schilling, 2018, s. 159).

Hvordan kan vi lære av de innovative og overføre til forståelse av radikalt medborgerskap?

For det første er det konvergensen av forskjellige faktorer som hovedsaken, det kan uansett ikke lages en oppskrift på innovasjon, sier Schilling. Likevel er det mye å lære, mener hun.

Viktigheten av utenforskap peker på verdien av å gi folk tid alene til å forfølge sine egne interesser og forme sine egne ideer. Det viser hvor ødeleggende konsensusnormene er for innovasjon, og hvor bra det er å omfavne folks rare sider. Folk kan også finne trøst i at mange av de radikalt innovative ikke gjorde det bra på skolen nettopp på grunn av sin kreativitet og tendens til å utfordre regler og normer. En forbausende stor andel av dem var autodidakte. Musk, Edison, Einstein, Tesla og Franklin ervervet seg det viktigste gjennom bøker. Alle var kjent for å være «voracious readers: each began with a larger-than-average appetite for books. Dette gjald særlig Franklin, i 1731 grunnla han det første utlånsbiblioteket i USA, i Philadelphia (Schilling, 2018, s. 241). Idealismen som hun kaller det passer inn i verdisegmentet selv-transendens. Selv om de innovative isolerte seg mye og tok mindre formell utdanning enn man skulle tro, studerte de mye selv. Forskjellen var at de fulgte sine egne rytmer: «They were fueled by intrinsic motivation – a true love of learning – even if they had no love for school» (Schilling, 2018, s. 42). Lesing er også en sosial faktor, mange har funnet «mennesker som forstår dem» i bøker. Schilling viser til at også mange berømte forfattere har satt ord på hvor viktig ensomhet har vært for den kreative prosessen. Men denne ensomheten er også knyttet til selv-transendes (en radikal verdi), som naturopplevelsen Henry David Thoreau beskriver her: «By my intimacy with nature I find myself withdrawn from man. My interest in the sun and the moon, in the

morning and the evening, compels me to solitude». (Schilling, 2018, s. 43) Tesla tilbrakte også veldig mye tid ute i naturen som barn.

Schilling anbefaler å tro på nye ideer og visjoner uten å være dømmende: «The very thing that makes an innovator capable of generating and pursuing a breakthrough idea are the reasons that others wont initially understand» (Schilling, 2018, s. 235). Jobs brukte aldri markedsundersøkelser, han anså konsumentmarkedets fantasi å være for begrenset, han lagde produktene sånn han ville de skulle være (Schilling, 2018, s. 237).

I tillegg til disse personlighetstrekkene spiller det situasjonelle inn, riktig tid til riktig sted var helt klart en medvirkende faktor. De så hva samtiden trengte og utarbeidet ideer for å imøtekomme dette, de hadde eller ble gitt muligheter til å gjennomføre ideene. Ingen av dem hadde fordelene av et utgangspunkt med mye rikdom. Schilling vil anbefale at barn får tid alene, organisering og samarbeid kan hindre at de får utviklet sine egne ideer og oppdaget sin intrinsiske motivasjon. (Schilling, 2018, s. 59) Hun advarer derfor mot å legge for stor vekt på sosiale ferdigheter: «Rigid adherence to convention and agreeability is the surest way to prevent innovation» (Schilling, 2018, s. 60). Derimot er det gode grunner til å omfavne det ukonvensjonelle: «By embracing weirdness, we might better allow the natural creativity of people to flourish. In fact, if we learn to embrace unconventionality, creative people will have better access to cooperation and resources – thereby giving us the best of both worlds.» (Schilling, 2018, s. 61). Oscar Wilde hadde den samme visjonen. I dette sitatet beskriver han som utopia mye av det som har kommet til syne som radikalt medborgerskap i det foregående:

A map of the world that does not include Utopia is not worth even glancing at, for it leaves out the one country at which Humanity is always landing... It is to be noted also that Individualism (det han kaller ekte individualisme, som jeg kaller individualitet) does not come to man with any sickly cant about duty, which merely means doing what other people want because they want it; or any hideous cant about self-sacrifice, which is merely a survival of savage mutilation. In fact, it does not come to man with any claims upon him at all. It comes naturally and inevitably out of man. It is the point to which all development tends. It is the differentiation to which all organisms grow. It is the perfection that is inherent in every mode of life, and towards which every mode of life quickens. And so Individualism (individualitet) exercises no compulsion over man. On the contrary, it says to man that he should suffer no compulsion to be exercised over him. It does not try to force people to be good. It knows that people are good when they are let alone. (Wilde, 1891)

Serendipitet

Ordet serendipitet, serendipity, skal være brukt første gang av Horace Walpole i et brev i 1754 på bakgrunn av et persisk eventyr han hadde lest: *The three princes of Serendip*. Han skriver: «as their highnesses travelled, they were always making discoveries, by accident and sagacity, of things they were not in quest of...» og merk deg, skriver han: «...no discovery of a thing you are looking for comes under this description...» (Boyle, 2000). Det har vært mange utgaver av denne fortellingen. Bibliotekaren Elisabeth Jamison Hodges har skrevet en versjon: Denne historien er som følgende: Øyriket Serendip hadde et stort

problem. Havet rundt øya var bebodd av fryktelige drager, sjømonstre. I tillegg var kongen bekymret fordi øya hadde problemer med tørke, og vanningsystemet fungerte bare dersom de som skulle passe på det gjorde jobben sin, og de gjorde bare jobben dersom det ble passet på at de gjorde den. Kongen fikk tre sønner. Da de ble født åpenbarte det seg en fugl med gullvinger og ildøyne. Det var bare noen få som fikk øye på fuglen. Noen barn. Kongen var opptatt av at sønnene skulle få god utdanning, og bli kloke herskere. Han inviterte de beste og klokeste til øya for å lære dem dyder, visdom og vitenskap. Da de var gamle nok, og etter anbefaling fra en av filosofene som underviste, bestemte han seg for å sende dem ut i verden, men han satte dem først på prøve. Én etter én ba han dem ta over kongedømmet. Alle leste de på sin måte tegnene og skjønnte at kongen egentlig ikke ville dette og avsto. Kongen ble veldig glad. For å skjule sin kjærlighet for dem og hindre dem i å ville bli, kommanderte han dem strengt å forlate landet for å bygge sin karakter, sin vidom og rett til å herske. Dessuten sa han, hadde han hørt at det fantes en formel på en væske som kunne drepe dragene i havet. Den ville han at de skal få tak i. Så følger det ene eventyret etter det andre, ledet av tilfeldighetene. Brødrene leser spor og møter den ene forviklingen og sorgen etter den andre. Drevet av å ville hjelpe løser de alle mysteriene de møter, og slokker alle sorgene. Den ene hendelsen gir dem det de trenger for å løse den neste. (Her er det en klar parallell til eventyret om Askeladden). På et tidspunkt møter de en landsby som har vært utsatt for brann. All ødeleggelsen og de gråtende barna får de tre prinsene til å ta til tårene: «Tears welled up in their eyes and poured down their cheeks, at first in small drops, then in flowing streams. These gathered in a small pool, filling a rocky basin. Indeed, the brothers were so overcome with compassion for the people of Kuhabad that at first they could not move; but finally they hurried down the mountainside to learn what might be done for their afflicted friends». (Hodges 1964, s. 124). Gullfuglen fyller dråpene i sylindren og flyr av gårde med den, sylindren som var deres eneste ledetråd til å finne dragekuren. Når de vender tilbake til Serendip, er det med uforrettet sak. Så får de nyhetene. Dragene er døde. Det har blitt observert en gullfulg som tømte en væske ut av en sylinder og i havet.

The king's voice rose with excitement. «Listen to this», he said, now reading from the scroll. «Wherever these drops have fallen, the waters seem to have risen like magic fountains. The people who have, are sharing with those who have not. Already your Majesty's subjects, with raised spirits, are busy repairing the reservoirs and waterways». Dette betyr, sier kongen: «Although you have not brought me a written scroll with the formula, *Death to Dragons*, your tears of compassion for the poor and afflicted are the very potion itself.» (Hodges, 1964, s151)

Ikke bare hadde reisen vært full av funn de ikke lette etter, tilfeldigheter som viste seg å være gavepakker når de først skjønnte hvordan de kunne åpne dem. De hadde også funnet det de lette etter, bare på en helt annen måte enn de hadde trodd. De hadde bygd sin karakter uten å bygge sin karakter. De hadde bygd sin karakter gjennom å være i verden og ha verden i seg. Historien hadde ikke akkurat blitt den samme om de hadde fått en oppskrift på hvordan drepe dragene, og den var: «tårer» og prinsene hadde produsert tårer i henhold til oppskriften. Tårer er magiske, men ikke som objekt. I tillegg hadde kongen blitt kvitt en

bekymring til. Han måtte ikke lenger passe på at folk tok ansvar (i betydning accountability). Folket, subjektene, tok ansvar selv (i betydningen responsibility).

Historikeren Carlo Ginzburg skaper, gjennom forskjellige spor, en teori om kunnskapens historie, med utgangspunkt i denne historien. Det vil si, han leser denne historien som et vitne om den folkelige kunsten å tolke verden gjennom tegn og spor. Han kaller denne kunnskapen «divinatory» eller «conjectural». Den kommer fra folkelig kunnskap som ofte har blitt devaluert og ofte ekspropriert. Derfra har den gitt opphav til disipliner og eksperter. Som Ginzburg tydelig viser er kunnskap menneskelig felleseie og tilhører ikke eksperter. (Ginzburg, 1980)

Et stort problem for kunnskaps-systematiseringen har vært å gjøre det kvalitative, uberegnelige ved individet forutsigbart, kontrollerbart og kvantitativt: «...there were two possible approaches: to sacrifice understanding of the individual element in order to achieve a more or less rigorous and more or less mathematical standard of generalisation; or to try to develop, however tentatively, an alternative model based on an understanding of the individual which would (in some way yet to be worked out) be scientific.» (Ginzburg, 1980, s. 19)

I Bengal, som i Kina, var det en skikk å dyppe en finger i blekk for å trykke på brev og dokumenter: «In 1860 Sir William Herschel, District Commissioner of Hooghly in Bengal, came across this usage, common among local people, saw its usefulness, and thought to profit by it to improve the functioning of the British administration». (Ginzburg, 1980, s. 27). Det var et stort behov for en måte å identifisere individer. I India og i de andre britiske koloniene så de innfødte helt like ut i engelskmennenes øyne, nå hadde de løsningen. De trengte ikke lære dem å kjenne for å skille dem fra hverandre: «The imperial administrators had taken over the Bengalis' conjectural knowledge, and turned it against them» (Ginzburg, 1980, s. 27). Fra da av var individet absolutt definert. Dette kom godt med i hjemlandet også. I England hadde det lenge vært et stort behov for å kategorisere kriminelle. Straffelovene og fengslene var lenge blitt utbygd – der som i hele Europa. (Ginzburg, 1980, s. 25).

Dette samme konjekturale paradigmet, sier Ginzburg, som har blitt brukt til å kontrollere og kategorisere individet i samfunnet, holder også potensialet til å forstå det: «Reality is opaque; but there are certain points – clues, signs – which allow us to decipher it.» (Ginzburg, 1980, s. 27). Han avslutter med å spørre om det rigide systemet det konjekturale paradigmet har blitt satt inn i egentlig er kompatibelt med det?

It was once said that falling in love meant over-valuing the tiny ways in which one woman, or one man, differed from others. This could of course be extended to works of art or to horses. In such context the elastic rigour (to use a contradictory phrase) of the conjectural paradigma seems impossible to eliminate. It's a matter of kinds of knowledge which tend to be unspoken, whose rules, as we have said, do not easily lend themselves to being formally articulated or even spoken aloud...With this kind of knowledge there are factors in play which cannot be measured: a wiff, a glance, an intuition". (Ginzburg, 1980, s. 28)

Han beskriver dette vanskelige ordet, som han sier: intuisjon, ikke som himmelsk inspirasjon, men slik: «It is rooted in the senses. It exists everywhere in the world, without geographic, historical, ethnic, gender or class exception; and this means that it is very different from any form of “superior” knowledge, which is Always restricted to an elite”. Denne intuisjonen, som alle har, er det all kunnskap bygger på, all kunnskap har røtter i det sanselige som alle deler.

Romlighet og romliggjøring

Komplementaritet. Det utpoiske ved mennesket

Innledningsvis siterte jeg filosofen Agamben som mente samfunnet verken er politisk eller demokratisk fordi det relasjonelle ved individet er borte. Det er også det relasjonelle Rancièrere legger til grunn for politikk. «If there is something «proper» to politics, it consists entirely in this relationship, which is not a relationship between subjects, but between two contradictory terms that define a subject. Politics disappears the moment this knot between a subject and a relation is undone...» (Rancièrere, 2016, s. 36-37). Det relasjonelle som Rancièrere mener ligger til grunn for demokratiet, består av å både regjere over og bli regjert over samtidig. Dette i motsetning til maktkonstellasjoner hvor noen mennesker regjerer over andre, (Rancièrere, 2016, s. 39). Jeg ser denne relasjonen som en komplementaritet, en fordoblet enhet ved individet. I boken «Fellesskapet som skal komme», beskriver Agamben, en rekke metaforer for hvordan denne relasjonelle dimensjonen kan forstås. Han krystalliserer en slags utopi i form av forskjellige metaforer for det nye mennesket. Utopi som en dimensjon ved mennesket, en romliggjøring og en synliggjøring av et ikke-sted. Mange av metaforene er knyttet til religiøse forestillinger, men han flytter Gud til en dimensjon ved mennesket, en utvendighet: «Gud, eller det gode, eller stedet, finner ikke sted, men er entitetenes finnested, deres intime utvendighet.» (Agamben, 2017, s. 24)

En artikulering av den relasjonelle dimensjonen tar for seg en av skolastikkens transcendentale størrelser og beskrivelsen av mennesket som «hvilken-som-helst». Quodlibet. Vanligvis oversatt med: likegyldig hvilken, indifferent. Agamben ser nærmere på ordet quodlibet. I selve sin form sier ordet nøyaktig det motsatte. «Quodlibet ens» er ikke «væren, likegyldig hvilken», men «Quod libet ens» altså «en slik væren som slett ikke er likegyldig»; det vil si at den allerede bærer i seg en henvisning til det å begjære (libet). Agamben beskriver denne hvilken-som-helst-væren som individet fritatt fra å bli identifisert ut fra en helhet utenfor seg selv. Kjærligheten retter seg aldri mot den ene eller andre egenskap hos den elskede, som han sier, men ser heller ikke bort fra dem. Den vil ha objektet med alle dets predikater, dets væren slik som den er. Det er «Fortryllesen ved å ikke uttale noe på en absolutt måte» skriver Agamben og siterer Robert Walser, den forfatteren som han, i tillegg til Kafka beskriver som forfattere som «i vårt århundre med størst klarhet observerte den uforlignelige redselen som omga dem» (Agamben, 2017s. 39). Jeg vil trekke en sammenligning mellom lystlesing som en slags døråpner inn til denne utopiske dimensjonen.

Agamben viser også til Platons «erotiske anamnese» for å beskrive en bevegelse som kjennetegner den relasjonelle dimensjonen: «Bevegelsen ... som ikke frakter objektet i retning en annen ting eller et annet sted, men i retning sitt eget finne-sted – i retning Ideen.» Det interessante med dette finne-stedet, er at selv om det er det enkelte menneskets finne-sted ligger det i et slags grenseland, det er både den enkeltes og alles. Som i fenomenologi kan det beskrives som en inspirasjon, eller rystelse, som fører til en konsentrasjon av egen integritet som samtidig er en integrering av det andre, som er alles. Alt som en dimensjon ved seg selv. En relasjon som kan beskrives av en spenning som står stille, ingen av delene reduserer den andre. Agamben beskriver det også som rommet ved siden av, et flerfoldig felles sted, som i Talmud topologisk fremstilt som stedet ved siden av, i henholdsvis Eden og Gehinnom. Eller etter den arabiske termen Badalya som en «ubetinget erstattbarhet, uten noen representant eller noen mulig representasjon, et fellesskap som er absolutt ikke-representerbart». Agio – behag, velvære, bekvemmelighet – sier han, er egennavnet på dette ikke-representerbare stedet. «Tomrommet der det er mulig for enhver å bevege seg fritt, i en semantisk konstellasjon der den romlige nærheten grenser til det passende tidspunkt, og grenser til den rette relasjonen» Han har fulgt etymologien til ordet og viser til en poetisk bruk av det som kjærlighetens sted. «Eller bedre, ikke så mye kjærlighetens sted som kjærligheten som opplevelse av en hvilken-som-helst singularitets finne-sted». (Agamben, 2017, s. 34)

I en annen tilnærming til dette finne-stedet henviser Agamben til Walter Benjamin – en annen av disse store tenkerne som evnet å fortrylle med å si ting mellom linjene. Han siterer Benjamin: «Blant hasidierne fortelles det en historie om verden som skal komme, som sier: der vil alt være slik det er her... Alt vil være som det er nå, bare en smule annerledes.» Men hva er denne lille forskyvningen? «Den lille forskyvningen angår ikke tingenes tilstand, men tingenes mening og grenser. Forskyvningen finner ikke sted i tingene, men i deres periferi, i den adagio – det «bekvemmelighetsrommet» - som befinner seg mellom hver enkelt ting og den selv» (Agamben, 2017, s. 64) Med aureoler trekker Agamben både på Thomas Aquinas og Walter Benjamin. Det beskrives som noe overskrider hva noe er, skaper en spenning rundt det og gir det betydning. Det er ikke noe som må utvikles for å oppnå fullkommenhet, men kommer i tillegg til denne fullkommenheten: «Aureolen er dette supplementet som legges til fullkommenheten – noe slikt som en dirring ved det som er fullkomment, eller også en glød ved dens grenser» Denne konvergensen som skaper dirring eller spenning beskriver han som en «sone der mulighet og realitet, potensialitet og aktualitet bli umulige å skille» (Agamben, 2017, s. 66)

Det uopprettelige i å aldri kunne tilhøre, er også en tilnærming til den relasjonelle dimensjonen. Det uopprettelige beskrives som en form for frigjøring for seg selv: «Uopprettelig betyr (Her viser han til Robert Walsers Spaserturen) «...utlevert til sin væren-slik, at de dermed ene og alene er i sitt slik», (Agamben, 2017, s. 49), men, sier Agamben uopprettelig betyr også at «for dem finnes det bokstavelig talt intet skjulested, at i sin væren-slik er de på en absolutt måte eksponert, på en absolutt måte forlatt» (Agamben, 2017, s. 50) Å være utenfor er som å være innenfor sin egen måte, og dermed også ikke en forestillelse. «Det

Uopprettelige er at tingene er slik de er, i den eller den modus, uten utvei utlevert til sin væremåte. Tingenes tilstander er Uopprettelige, hvordan de enn er: triste eller glade, forferdelige eller lykksalige. Slik du er, slik verden er – det er det Uopprettelige». (Agamben, 2017, s. 103) «Som en tingenes tilstand er paradiset fullkomment ekvivalent til helvete, om enn med motsatt fortegn....Det som endres er ikke tingene, men tingenes grenser. Det er som om det over disse var utspent noe slikt som en aureol, en glorie.» (Agamben, 2017, s. 105). Dette «autentiske» selvet hos Agamben ER en grense, et mellomrom. Han nærmer seg også denne relasjonelle dimensjonen med ordet «maneres» som han beskriver som en fri bruk av seg selv, en utspringsmodalitet: «og dette å bli generert av sin egen måte, er den eneste lykken som virkelig er mulig blant menneskene» (Agamben, 2017, s. 38). Den mest autentiske væren er altså å være blivende.

Agamben har en beskrivelse av himmel og helvete som minner om den kalkulerende linjen i fryktverdiene: «erobringen av det gode innebar slik med nødvendighet en økning i andelen ondt som ble drevet ut; ved enhver konsolidering av murene til paradiset fant det sted en ytterligere utdypning av helvetes avgrunn» (Agamben, 2017, s. 23). Det utopiske stedets komplementaritet beskriver han som himmel og helvete samtidig. Denne komplementariteten kan sammenlignes med Goethes fargelære hvor fargene er resultatet av samspillet mellom mørke og lys.

Agamben har også et kapittel hvor han spør hva politikken til denne hvilken-som-helt-singulariteten skulle være? Det ville ikke vært en identitespolitikk og kamp for noens interesser: «For det nye faktum ved politikken som skal komme, er at denne ikke lenger vil være en kamp for erobring og kontroll over staten, men en kamp mellom staten og ikke-staten (menneskeheten), en uoverstigelig atskillelse mellom hvilke-som-helst-singulariteter og statlig organisering.» Hvilken-som-helst-singulariteten vil tilegne seg tilhørigheten selv, og dermed blir de «statens» hovedfiende. Og samler de seg vil stridsvognene dukke opp. (Agamben, 2017, s. 98)

Den kalkulerende relasjonen er en kamp og en konkurranse mellom grupper, den komplmenterende relasjonen er en annen kamp, kamp for demokratiet. Denne kampen er for det fellesmenneskelige ikke-stedlige stedet, for at det skal holdes åpent og tillate alles bevegelse. Viktigheten av denne fordoblede enheten ved individet er altså mye mer enn et lykkelig sted, det handler også om kampen for sannhetens bevegelse, for at dette ikke-stedlige stedet ikke skal koloniseres eller utslettes. Med Gangle og Smick beskrives den opprinnelige kampen som kampen mellom autokrati og demokrati som mellom sannhetens bevegelse og én sannhet. En annen måte å beskrive denne kampen i dag er mellom mennesker og ikke-mennesker, korporasjoner. Stater som korporasjoner, store og små selskaper og grupper som korporasjoner. Som Naomi Klein beskriver har korporasjoner siden 1980-tallet først og fremst blitt merkevare. For å kunne konkurrere med produkter blant andre like produkter begynte korporasjonene å skape seg en aura, en «intim utvendighet» som kunne skille dem og få dem til å skinne blant andre produkter:

Create a transcendent idea or brand surrounding your company. Use it to connect with consumers who share its values. Then charge a steep premium for products that are less about the objects themselves than about the profound human desire to be part of a tribe, a circle of belonging (Klein, 2017, s. 24-25)

Hun nevner strabucks som et eksempel, med «aura» som et tredje sted. Ikke hjem og ikke arbeid. Denne typen sted, sier hun, pleide å eksistere uten hjelp fra korporasjoner, men disse er forvinnende. (Klein, 2017, s 24-25)

Nietzsche mente som sitert innledningsvis, at de tyske utdanningsinstitusjonene var i dannelsesnød. Aslaug Groven Michaelsen mente at umistelige verdier sto på spill i den norske skolen, hennes essay «Adam i sankassa» åpner med et borgertog i 1945 hvor lærerne kommer alvorlige og tyngende som bærere av sannheten. (Michelsen, 1965, s 64-65) Som Nietzsche sammenligner hun den åndelige fattigdommen med en oversett musikalitet: «En rytme som banker i blodet, en musikk som synger i nervene og en trang til komposisjonens likevekt som lever både i meg og mine medmennesker» (Michelsen, 1965, s. 82) Både Nietzsche og Michaelsen beskriver en slags misforstått demokratisering som har ført til at dette «geniet» som er alles – og som er det eneste alle har lik tilgang til - ikke lenger skal telle i utdanning. Det er en parallell til Audunsons beskrivelse av hvordan høykulturen mistet sin høyverdige status i biblioteket. Man kan spørre seg om det nedrige synet på «folk flest», og barn, som åndsfattige lå under hvordan folkeskolen utviklet seg. Ble folkeskolen åndsfattig, fordi synet på «folket» var at de var åndsfattige? Bestod det ensidige dobbelte menneskesynet? Førte nedrivningen av opphøydhets knyttet til én kultur og utvalgte verk, til generell nedrivning av opphøydhets i både kultur, kunst, litteratur og mennesker? Fortsatte sannheten å være ensidig og ubevegelig, bare på en annen måte? Ble opphøydhetsen flyttet til nasjonalstaten som en korporasjon? Nietzsche og Michalsen beskriver begge åndens livskraft som overført til staten. Individets ånd har blitt satt til å tjene og innordre seg etter statens livsform, skriver Nietzsche. (Nietzsche 1995, s. 7). Michaelsens stat, «Det byråkratisk tusenårsrike der kommisærene skal regjere på jorden» (Michelsen, 1965, s. 64), beskriver hun som en stat på vei bort fra frihet og folkestyre, kjennetegnet ved at den forfølger individet og vil redusere det til et hjul i et maskineri. Den demokratiske staten, skriver hun, kan ikke virke som den skal uten det selvstendige individ som levende og aktiv bestanddel. Hun gjengir en beskrivelse av den «nye skolen» hun har sett vokse frem som 1) Pedagogene skal konstruere nyttige samfunnsborgere, det vil si hjul i statens maskineri 2) Kultur er det samme som samtidskunnskap, pedagogen skal konstruere en overensstemmelse mellom den enkelte og de sosiale og tekniske forhold som omgir ham. 3) Kultur har ingenting med ånd å gjøre, den er uavhengig av all åndelig impuls og hensikt. Dette er Michaelsens gjengivelse av den danske overlærer Knut Hansons forståelse av Dewey-systemet. For Michaelsen er det en tett forbindelse mellom skapende aktivitet og sannhet, derfor er et angrep på ånden også et angrep på sannhet. Det likegyldige tar bort det vesentligste og evnen til å skille mellom vesentlig og ikke vesentlig. I tråd med hennes syn på sannhet er essayet preget av et fargerikt språk, fullt av metaforer og historier fra virkeligheten, hun bruker fotografering for å illustrere forskjellen på vesentlig og uvesentlig, og samtidig hva som forsvant med «det

gamle». Hun beskriver et familieselskap hvor bestemoren er aktiv og løper hit og dit for å holde det hele sammen og holde det gående, når samlebildet skal tas er hun den siste som kommer, men når kjolen er glattet ut og håret skjøvet på plass og bildet tas, er hun oppstilt helt som alle andre. Dette er den maskinelle rettferdigheten sier hun. (Michelsen, 1965, s. 42)

I Skolen hun kristiserer har skapende aktivitet blitt oversatt til (hektisk) virksomhet uten mening både for lærere og elever. Dette er aktivitetsprinsippet i arbeidsskolen. Kanskje er det tenkt at de alle er som Askeladden og selvstendig søkende, sier hun, men glemte at Askeladden gikk sine egne stier og ikke en allfarvei. Aktivisering av elevene har også ført til en kraftig aktivisering av lærerne selv, sier hun (Michelsen, 1965, s. 52) – og dette var før det standardiserte styringssystemet kom inn. Det må med vold og makt bli morsomt å gå på skole, noe hun beskriver fører til «en viss krampaktig søtladen tone» og intens klipping og liming - synlige resultater av all virksomheten (Michelsen, 1965, s. 53). Hun lurte på om de glade pedagoger har hatt det så travelt med å lure formålet for undervisningen unna ungene at de har glemte det selv (Michelsen, 1965, s. 55). Gnist-overføringen fra lærer til elev og den ilden læreren kunne vært i besittelse av er redusert i takt med at ånden fjernes fra det som skal læres. (Michelsen, 1965, s. 64-66). Hun beskriver et musikkstykke komponert utelukkende i undervisningsøyemed, og det ser jo ut som et laget av en kunstner, sier hun, forskjellen er «bare» den at han som laget musikkestykket ikke var hel da han skapte det: «Bak i hodet hadde han hele tiden den b hensikt at her må vi trene eleven i det og det grepet. Her skal vi lure ham et trinn videre i teknisk ferdighet». Dette «uorganiske jukset» som hun kaller det, skal visstnok ha gjort en musikalsk gutt syk. «Uorganisk» vil hun også kalle noen av de bøkene ungene kommer fra skolen med. Hun viser til at sammenhengende fremstillinger har blitt erstattet av stakkato spørring og kortfattet informasjon. «En hest er blitt en samling katalogiserbare egenskaper, ikke noe organisme og absolutt ikke noe under». (Michelsen, 1965, s. 50). Vandalisme, sier hun (Michelsen, 1965, s. 61-62). Om ikke med like sterke ord har forskere kommet med lignende innvending nylig: «Hvordan kan leseopplæringen skilles fra innholdet i det som leses? Det virker like lite logisk som å lære seg å spise luft med kniv og gaffel, før man kan bruke redskapene til å få i seg reell næring». (Tveit & Ommundsen, 2019) Pihl, en av forskerne på samarbeid mellom lærere og bibliotekarer foreslår at «I stedet for å tilpasse et gitt innhold i læreboka til den enkelte elev, er det snakk om å tilby variert, autentisk litteratur til alle elever» (Aamli, 2017) Satt inn i det foregående er etterlysningen av autentisk litteratur, også en etterlysning av sannhet, av demokrati, av frihet og folkestyre. Av å slutte å se på barn og folk flest som åndsfattige.

Problemet Michaelsen beskriver i sin sammenligning mellom den gamle og den nye skole, er ikke at den nye gikk for langt til den andre ytterkanten og at løsningen er en balanse. Hverken balanse mellom aktivitet og passivitet, alvor og moro, hardt arbeid og lek, teori og praksis, fokus på medfødt eller innlært, på tvang og frihet. Problemet er at det fortsatt er den ensidige sannheten og dermed autokratiet som lever videre, bare på en annen måte. Michaelsen beskriver skillet mellom virksomhet og skapende aktivitet som «Når en elev sier en setning som ikke er blitt til i sammenheng med egen tankevirksomhet, egne forestillinger eller indre

bilder, da anser vi den for pedagogisk sett temmelig verdiløs. På dette området skiller vi mellom virksomhet og sann aktivitet» (Michelsen, 1965, s. 64) Sann aktivitet kommer fra et sant behov for klarhet. Et behov som hun knytter til geniet som driver seg selv. Men hvilken metode skal vekke dette behovet? Svaret hennes er at metoden er mennesket. Dersom utdanning igjen knyttes til formålet med utdanning, kan lærerens gnist tennes gjennom å se hvor opphøyet målet de skal arbeide mot er. Da må synet på lærere, kunnskap, menneske og kultur opphøyes og de kan slutte med «pedagogiske knep». (Michelsen, 1965, s. 68)

Gjennom å definere det vesentlige ved mennesket som en «intim utvendighet» kan vandalismen illustreres med et annet sitat av Michaelsen, hentet fra romanen Bryllupet på Arken:

En byskolegård er en veldig flate. Noe av den er seig asfalt; resten er brun sand. Enkelte steder ligger det vasstrukne papirfiller og annet rusk, og i hjørnet står papirkorgene på rekke og rad og er mer enn fulle. Står en med ryggen klint opp til muren på selve skolebygningen, kan en se helt bort til uværsskuret på den andre siden av plassen. Men mellom muren og uværsskuret lurer flere farer en de som beleiret renessansens adelsmenn når de svøpte seg i kappe og skynte seg over torget en stjerneløs natt. Aldri har noe torg eller noen åpen slette båret flere redsler i sitt skjød. For mellom muren og uværsskuret slipes flere hundre av fremtidens menn og kvinner til sunne og naturlige samfunnsborgere. De sliper hverandre. (Michelsen, 1987, s. 87-88)

Svak utopisme, kultur for demokrati

Basert på Agambens utopianisme utvikler Tyson Edward Lewis et konsept han kaller svak utopisme (weak utopianism). Dette konseptet er en parallell til Biestas svake kreativitet. Sterk utopisme lager planer, «blueprints», for hvordan utopia skal konstrueres, svak utopisme motstår å lage slike planer. Svak utopisme handler om å kunne bevare øyeblikkets potens og potensiale. Svak utopisme knytter han spesielt til utdanning. Den typen studier som er lekende studier - studier som suspenderer, midlertidig opphever, tid, og dermed skaper et sted hvor tanken kan bevege seg uten å styres mot en ende:

The notion of weak utopianism that I will develop throughout this article is, importantly, connected directly with the question of education. For Agamben, the action that, more than any other, represents the messianic moment is the act of studying, or studious play. The temporality of weak utopianism is not simply the messianic time of the now but also the temporality of perpetual study, where the student holds judgment in suspension in order to experience the potentiality of thought itself without destination or determination. Likewise the space of weak utopianism can be thought of as an educational space—a space wherein thought experiences itself as a pure means”. “Utopia,” writes Agamben, “is the very topos of things” (2007a, 103). (Lewis, 2012, s. 355)

Denne typen studier er også en parallell til den ignorante læreren og den ignorante medborgeren. Den ignorante studenten er ignorant at studiene skal være nyttige for å oppnå et mål, en ende. Lewis via Agamben knytter denne evnen til barn og mener vi bør finne en måte å verdsette denne måten å studere på, og dermed også finne en måte å høyere verdsette barn og det barnlige:

Thus we must find new ways of valuing the “principles of an art of ignorance” (Agamben 2010, 113) that are found in the child. We have to revitalize our relationship with the zone of nonknowledge through study, which produces indefinite stupidity as a kind of inoperative gift. (Lewis, 2012, s. 363)

Det som interesserer Lewis ved den svake utopismens topos, er hvordan det kan inspirere til å endre skolearkitekturen innenfra. Hvor det som er kan gjøre plass til potensiale i det som ikke er. Den lille forskyvningen i subjektet som gir det et frigjort sted, kan overføres til den lille endringen i skolearkitekturen:

Indeed, this would mean that the weak power of messianic utopianism need not wait for the future but, rather, that the school as a panoptic tool of normalization and examination (Foucault 1979) can be interrupted from within, offering a clearing wherein thought as thought can dwell, wherein studious play can profane the efficiency of the the school.» (Lewis, 2012, s. 368)

Denne lille forskyvningen mener han har potensiale til å revitalisere læring og fungere som en motgift mot stressende tester og standarder, som han uttrykker det: “we have to meet standards now so that you can become productive citizens!” Han nevner små endringer med lesestol i klasserom, men jeg vil jo påpeke det mest innlysende: skolebiblioteket, bevare denne sonen som fritatt og frigjort. Hvordan dette stedet som folder seg ut når lek og lidenskap skaper stjernetid også frigjør historier og skapende aktivitet illustreres med Michael Endes «Momo, eller kampen om tiden»:

Særlig når Momo var til stede og hørte på ham, blomstret fantasien hans som en kløvereng om våren. Voksne og barn flokket seg rundt ham. Nå kunne han fortelle historier som strakte seg over dager og uker med stadig nye fortsettelser og påbygninger, og det var ingen ende på innfallene hans. Han lyttet forøvrig like spent til fortellingene sine som alle andre, for han hadde heller ikke noen anelse om hvor fantasien ville føre ham. (Ende, 2018, s. 39).

Utdraget illustrerer også betydningen av den svake kreativiteten. Viktigheten av at læreren eller bibliotekaren er åpen for potensialet, for det nye som kan vokse frem. *Mennesket* som metode for å frigjøre geniet, som Michaelsen sa. Potensial frigjort fra resultater, diagnoser, føringer, forventninger og vurderinger.

Agamben har en artikulering av sosialisering i utdanning som aktualisert potensial som gjennom å aktualiseres ødelegger potensialet. Generisk potensial er elevens potensial til å formes til å bli noe annet gjennom læring, nærmere spesifiser til å passe inn i et bestemt yrke. Bli en representant. I dette skjema er potensial kalkulert mindre verdt enn potensial. Representanten er altså mer verdt enn det unike mennesket. Men det finnes også en komplementerende relasjon mellom potensial og aktualitet, hvor aktualisering ikke ødelegger potensial, hvor aktualitet og potensial er likeverdige. Hvor det er like stor mulighet til å aktualisere som til å ikke gjøre det. Å kunne men ikke gjøre. (Lewis, s. 358). «Bare en potensialitet som evner potensialitet i like høy grad som ikke-potensialitet kan være den høyeste potensialitet» (Agamben, 2017, s. 44). Det har noe å si hvem som ikke-gjør. Læreren som ikke-gjør, ikke-gjør på en helt annen måte enn en ikke-lærer. En bibliotekar ikke-gjør på en helt annen måte enn en ikke-bibliotekar. Biblioteket har også verdi som potensial i et samfunn, en verdi som ikke kan måles, som kan aktualiseres eller ikke. Individet har potensial som ikke vil synes på resultater eller i rapporter uansett hvor tidlig de begynner å samle inn data om dem.

Intervju med ledere for folkebibliotek og ungdomsskole

A red rose is not selfish because it wants to be a red rose. It would be horribly selfish if it wanted all the other flowers in the garden to be both red and roses. (Oscar Wilde, 1891)

Eri viser i sin forskning og metaforskning at samarbeid mellom bibliotekarer og lærere ofte er problematisk. Forskningen viser at det er lærernes holdning til bibliotekarene som er den største barrieren. (Eri, 2018) Manglende anerkjennelse og forståelse fra lærere og ledelse kan på den ene siden være uttrykk for at bibliotekarer og skolebibliotekarer har lavere status i et (uformelt) hierarki. Eri viser også til at det kan være bibliotekarenes demokratiske diskurs som fører til misforståelser og at bibliotekarene blir ansett som irrelevante i forhold til skolens dominerende teknokratiske diskurs. Problemene kan illustreres gjennom å skille mellom konvensjonelt medborgerskap, som gjennom skolesystemet føringer prioriteres av lærere, og radikalt medborgerskap som prioriteres av bibliotekarene. (Virkeligheten er selvsagt ikke så kategorisk)

Intervjuene i tillegg til den teoretiske drøftingen er både et bidrag til nye måter å forstå medborgerskap på, større innsikt i hvordan bibliotek utfyller sitt demokratiske mandat og tenkning om hvordan gjensidig samarbeid – her særlig mellom skole og bibliotek – kan gi ungdom større muligheter til radikalt medborgerskap. Utgangspunktet er subjektivering. Problemstillingen er tredelt:

- 1) Hvordan forstå medborgerskap gjennom subjektivering til forskjell fra sosialisering? Subjektivering kan også uttrykkes som: Hvor og hvordan uttrykker lederne et syn på mennesket forstått som åpent for muligheter? Hvor og hvordan uttrykker lederne en demokratisk kultur som er åpenhet for bevegelser som åpner opp nye muligheter for liv?
- 2) Hvordan spiller det sosiale inn på ungdommens mulighet til å være medborgere? Det sosiale forstått som a) enhet av allierte b) menneskelig fellesskap
- 3) Hvordan kan et mer gjensidig samarbeid mellom skole og bibliotek – eller lærer og bibliotekar – bidra til å bedre mulighetene for radikalt medborgerskap hos ungdom?

Subjektivering og et pluralistisk fellesskap av unike individer

There is no one type for man. There are as many perfections as there are imperfect men. And while to the claims of charity a man may yield and yet be free, to the claims of conformity no man may yield and remain free at all. (Oscar Wilde, 1891)

Den pedagogiske filosofen Biestas begrep *subjektivering* er utgangspunktet for *radikalt medborgerskap*. Biesta (inspirert av Levians, Lingis og Arendt) plasserer ansvarlighet i kjernen av subjektivering. I forhold til forskning på verdier kan forskjellen vise seg i hvor mye ansvar en er villig til å ta for sine handlinger. Følger man bare regler for reglens skyld, er det de som har laget reglene som har ansvaret, i tillegg følger man hvis de som lager reglene ikke handler på dem er det en dobbel ansvarsfraskrivelse. Som ansvarlig subjekt følger man enten reglene fordi man er enig i dem eller man protesterer – om mulig. Ansvar handler om å

svare med sin egen stemme til forskjell fra å svare med en representativ stemme. En ungdomsskoleelev i Osloskolen bemerket at alle lærerne snakker med den samme tilgjorte stemmen. Dette stemmer overens med idealet i Osloskolens system, å representere systemet både innad og utad. Å svare med sin egen stemme er å uttrykke sin egenart til forskjell fra å bruke stemmen til en gruppe. Biesta illustrerer dette gjennom tilfeller hvor hvem subjektet er ikke er likegyldig eller utskiftbart, men unikt. Det er heller ikke en stemme så mye som en respons, presiserer Biesta, det er et svar på den unike situasjonen. Subjektivering er imidlertid ikke det motsatte av sosialisering. Subjektivering bygger på et annet verdenssyn. Biesta prøver å vise forskjellen på de to verdenssynene ved å beskrive en verden med representanter og en verden med unike individer som han kaller en pluralistisk verden (via Arendt). Dette verdenssynet er en verden hvor alle er alt og alle er helt annerledes enn alt annet. Subjektivering er ikke å bryte regler i motsetning til å følge regler. En konform handling kan også være uttrykk for ansvar. Et annet svar, an-svar, kan oppstå når reglene er i konflikt med de radikale verdiene, med en pluralistisk verden.

Det nyliberale systemet kan beskrives som en fusjon av stat og marked. Osloskolen, som Malkenes legger den frem, har blitt drevet som de store multinasjonale korporasjonene. (Malkenes, 2018). Først og fremst handler det om å bygge omdømme, bygge opp en merkevare. «Produksjonen» er mindre viktig og skjer andre steder. Osloskolen har i stor grad inngått kontrakter med private selskaper om hvordan «produksjonen» skal foregå og skoleledere og lærere som til slutt gjør jobben har lite medbestemmelse. Dette har stor betydning i forhold til ansvar. De som bestemmer gjør ikke jobben og har ikke ansvaret og de som gjør jobben følger bare instruksjoner og har ikke ansvaret. Arendt skriver: «Vi kjenner denne «ingens» herredømme som fenomen så altfor godt fra den mest «sosiale» av alle statsformer, nemlig byråkratiet.» (Arendt, 1996, s. 54). Ansvaret i den representative verden handler om er accountability, regnskapsplikt, ikke responsibility, ansvar. Å handle i henhold til instruks og ikke som svar på en situasjon.

Problemet med de radikale verdiene i forhold til hvordan samfunnet er oppbygd er at egenart og pluralisme ikke er noe som kan produseres eller settes i system. Det kan ikke lages oppskrifter på det. Biesta sier imidlertid at man kan lage oppskrifter for hvordan man forhindrer denne egenarten i å komme frem i skolen: Når elevene ikke opplever annerledeshet, når hverdagen aldri avbrytes av noe annerledes. Når det ikke er noe uventet som bryter gjennom til deres ansvarlighet og unikheter. Når vi gjør studentene immune mot alt som kan bevege dem, avbryte og bekymre dem. Det som skjer når denne bevegeligheten slipes bort gjennom sosialisering er ironisk nok en følelse av at ingenting står på spill når det er det menneskelige grunnlaget faktisk gjør det. (Biesta, 2016, s. 90)

Ungdom, skole og bibliotek

Å være *ungdom* er det livsstadiet hvor en ses på som nesten «ferdig utviklet». Å være ungdom er både preget av biologiske prosesser og samfunnsmessige strukturer. Bieringa beskriver å «vokse opp» slik:

We literally grow ourselves; we develop kinesthesia and touch first, then smell and taste, then hearing, and seeing is last. As we develop, each of those senses brings us higher up in our brain. The high brain changes how we see the world and experience life. It can become quite abstracted. (Wiederholt, 2019).

Hvordan den vestlige tenkningen har delt inn sansene i hierarki og kvaliteter i primære og sekundære har preget skolens struktur. Primære kvaliteter er de som kan uttrykkes direkte matematisk. Sekundærkvaliteter har blitt så nedvurdert at de omtrent oppfattes som bare illusjoner, bare subjektiv erfaring (Bortoft, 2013 s. 39). Å være ungdom er å ha livserfaring, hovedsakelig fra et tiår år i skolen, sittende i klasserom, som del av en gruppe jevnaldrende. Herfra har de lang erfaring i å bli testet og vurdert, og i å lære OM verden, men ikke enda være myndige nok til å delta i den. Ikke myndige i den forstand at deltagelse i samfunnet i hovedsak er knyttet til to hendelser: å arbeide for å tjene penger og å stemme ved valg. Å være myndig eller umyndig innebærer forskjellige rettigheter og plikter. Å være umyndige innebærer rettigheten og plikten til å gå på skole. Skole er noe barn og ungdom både får - og er tvunget til å motta. Hvordan de presterer på skolen legger grunnlaget for videre utdanning og arbeidsliv. Bibliotek på den andre siden er en rettighet de umyndige har på lik linje med de myndige, men ingen er forpliktet. Biblioteket har heller ikke noe mandat for å teste eller vurdere, bibliotekarene har derfor ikke makt over ungdom på samme måten som skolen har. Mindre føringer og mindre maktposisjon kan tyde på at bibliotekaren har større mulighet for å være et subjekt fremfor en representant for en profesjon. I biblioteket har ungdom mer bevegelsesfrihet. Lesing er frivillig, de kan lese det som beveger dem. Bibliotekrommet er en møteplass for hele verden med sin boksamling og befolkningssammensetning. Ungdommen kan følge sine egne rytmer i utforskningen av denne verden, uten begrensning av timeplaner, fag, kompetansemål, prøver og resultatmål. Rektorenes forhold til ungdom er preget av foreldrene, mens biblioteklederne ser ut til å slippe den innblanding, rektorene beskriver nemlig at det ofte er fra foreldrene konfliktene kommer. Til tross for at både skole og bibliotek er utenfor kjøp – og salgøkonomien, virker skolen nærmere shopping-metaforen enn biblioteket. Foreldre og samfunn har en rett til å motta «varen» de forventer. Ungdomsproblemer knytter lederne til en forventning om å passe inn i noe.

Hva legger lederne i begrepene demokrati og medborgerskap og hva syns de om demokratiets tilstand?

Som lærer opplevde Rolf frustrasjon over arbeidsbetingelsene. Han kom inn på ledersiden fordi han hadde lyst å være med å påvirke. Det har ikke nødvendigvis vært enkelt, sier han, men uttrykker at hans varierte bakgrunn gir mening i forhold til det å være med å forme en skole. Medborgerskap er en del av dette perspektivet, sier han: «Å ansvarliggjøre *medarbeidere*. I større grad. Sørge for at jeg får løftet fram dyktige folk. Som kan ta lederoppgaver.». Dette synet på medborgerskap kaller han et menneskesyn, det samme gjelder for elever som medarbeidere. Han finner dette menneskesynet i anerkjennende ledelse, så det er det han jobber med nå, sier han. Rolf forteller at han prøver å styre skolen demokratisk i den forstand at han ønsker å bruke tid på demokratiske prosesser, utfordre hele skolen til å være medansvarlig for de beslutningene han ender opp med å ta, at det ikke bare skal være å gå til sjefen og få ja eller nei.

A: Hva legger du i begrepet demokrati?

Ja, demokrati, for meg, det er folkestyre, og jeg er jo litt fasinert av historie, og dette går jo tilbake til antikken og Hellas og, eller Grekenland, og, jeg har nok etter hvert - ikke stilt meg undrende til demokratiet, men, jeg syns jeg ser en del tendenser i samfunnet som gjør at. Kanskje demokratiet må revitaliseres. Det er litt for enkle markedsmekanismer som styrer hvordan de som skal lede lande velges, og det vet jeg ikke om gjør at vi får de beste lederne.

Han illustrerer hvordan dagens demokrati fungerer ved å fortelle om en konkret sak som mobiliserer lokalbefolkningen:

Det jeg er litt frustrert over da, det er at, sånn som jeg opplever det da, så er mange av disse meningene, fundert på, dette passer for MEG, i stedet for å tenke hva er best for OSS. Og det å gå ut av den derre litt egosentriske tilværelsen hvor blikket vender tilbake til hva som passer meg best, det å få løfta blikket til å se hvordan ser [stedet] ut om 50 år? Hvem er det vi tar en avgjørelse på vegne av nå? Det er ikke nødvendigvis de som bor akkurat på [stedet] nå, det er ungene våre og deres barn igjen, det er en by som vi skal leve i, trives i, og som skal ha noen kvaliteter, som vi er med å legge premissene for nå, og, det utfordrer dette demokrati - og medborgerskapsbildet, for, jeg opplever at samfunnet har fått en dreining mot "whats in it for me" i alt for stor grad. Media fronter det. Ungdommen rives i stykker av det. Dessverre. Det ser vi eksempler på. Så, det er ikke nødvendigvis et rosenrødt bilde jeg tegner av demokratiet. Og hvordan ting er akkurat nå.

Jeg spør Rolf om han ser to forskjellige syn på medborgerskap?

Jeg tror det er viktig at Skole-Norge generelt minner seg på den generelle delen av læreplanen, oftere enn det vi gjør, den skal riktignok revideres nå, i forbindelse med at det kommer en ny læreplan, men der ligger det jo et menneskesyn, altså du skal bli et "gangs menneskje", og hva er nå det? Det kommer noen nye spennende begreper inn i en stortingsmelding og et Ludvigsen-utvalg som har jobbet med forarbeidet til den, dette med å ha en bærekraftig utvikling, og dette med å være aktive medborgere i utvikling av en bærekraftig utvikling, og det står nok ganske mye i opposisjon til den trenden som jeg syns jeg har sett en stund nå, med meg og mitt, og, hard konkurranse, og hvor lykken måles i kroner og øre, en del av de tingene som kjennetegnet samfunnet for noen tiår siden er blitt fjernere, begrepet dognad er ikke så lett å få til lenger, og, det er også noe med måten vi snakker til hverandre og med hverandre på. Jeg har på en måte sans for Otto Jespersen som komiker, men jeg tror hans bidrag til torsdagsklubben, het det vel, med noen monologer, hvor han som humorist, brukte bilder og uttrykk som du måtte være relativt avansert voksen for å forstå, bidro til at "når han kan gjøre det på Tv'en, så kan vel jeg også gjøre det". Altså ungdom, klarer ikke å fange den. Og når dette her blir en slags sjargong, og en måte å ha det morsomt på andres bekostning. Nytt på nytt har gått i 17 år, det er jo et veldig morsomt program, men av og til, så skrur jeg av, for det blir en måte å harselere og raljere med. Som blir humor, altså det blir underholdning. Og når ungdom ser på dette herre sånn, så tar de det med seg, og så blir det noe som vi ikke hadde før.

For Rakel handler demokratiet på skolen om å organisere skolen inkluderende og skape en inkluderende kultur som gir elevene tilhørighet og får frem mangfoldet:

Ja, og så har jeg også organisert skolen inkluderende, på alle fra sånn for eksempel hos oss da, så er det på hvert trinn tre det jeg kaller storklasser, og de styrer vi sammensettingen av.

[D]et er sånn da begynner vi å nærme oss selve tema som vi kanskje får, for det betyr at det er en veldig sånn enhet, og da skal man jobbe ikke sant, de er så veldig en enhet, det er enheten og det er tilhørigheten for elevene, også av de 60, så deles de i 3 basisgrupper, de elevene, hvis du for eksempel har AB da, ikke sant AB-klassen, så er det sånn, 30 pluss 30,

det er jo 60, som er A og B da, da er det sånn så deles de i 20, 10 fra A og 10 fra B som er AB1, 10 fra A og 10 fra B som er AB2, 10 fra A og 10 fra B.. ja.. og i hver av de basisgruppene så er det sånn 10 elever fra hver av de klassene. Igjen for.. det er tilhørigheten.

[J]eg har alltid organisert det sånn, i mange mange mange år, 20-grupper, for å få frem hver enkelt stemme så må vi bruke det som er den særlige ressursen på denne skolen, nemlig mangfoldet ikke sant, som jeg startet med, så det er det som liksom blir demokratimodellen, altså, sant? for vi har så mange ulike ressurser, mengde ressurser og ulike stemmer, og da må igjen alle de ulike stemmene være representerte i en gruppe på 20, hvis du har en gruppe på sånn 13-14 elever, for veldig mange tar liksom en klasse på, har liksom enheten på 30 også deler den på to, to 15-grupper, men det blir for lite miljø, da får du ikke brukt det herre mangfoldet inn, og det er det, da det blir for magert, det blir for...

A: Hva legger du i begrepene demokrati og medborgerskap og hva syns du om demokratiets tilstand i Norge?

Ja, for det jeg begynte med er jo hvordan det skal synes her for, for det blir jo et overordna...for meg blir nettopp det der å, medborgerskap, sant, er jo overordna, mer et politisk begrep, tenker jeg, og et sånt type styringsbegrep som vi også, som hva jeg skal si, som er vedtatt, det ligger liksom på de politiske føringene, som begrep der, politisk begrep, ja, også når det da skal over til oss som skal lede, og omsette det, så blir det for meg, demokrati blir deltagelse, og ikke minst å være inkluderende, og det å ha tilhørighet, sånn at, det som har kommet nå, som vi har vært opptatt av, men som har blitt enda viktigere nå, fordi vi også har fått en ny kommunal føring på det, er jo det å forebygge utenforskapet, som blir det motsatte, ikke sant, så men, og nettopp da jobbe enda mer bevisst og jobbe videre på det vi gjør for å få den derre tilknytningen. Så de begrepene er, asså, er politiske begrep, sånn at..

Ja.. og tilsvarende, når vi snakker, om et begrep som er sånn politisk, når du er innenfor sånn styrings, sånn som integrering, for eksempel, vi bruker ikke integrering her, ikke sant, for det er et politisk begrep, sant? når det skal omsettes i en praksis her, så er det å jobbe inkluderende igjen, ikke sant? Så det er det som er integrering, ikke sant, integreringspolitikken som politikerne vedtar, som så skal være, er å være inkluderende, når det kommer, og forebygge utenforskapet, og det samme tenker jeg på medborgerskap, og demokrati, men så i praksis, er å bygge opp enheter sånn at de kan være med, ikke sant, være, bli deltagende, trene de i deltagelse, trene de i det å bidra i, for eksempel så er jo nå, deltagelse, i det som vi da kaller, igjen da underveis-vurderinger, som ville komme, da, når vi begynner å nærme oss klasserommet, at de er med og setter sine egne mål, at de er med og vurderer eget arbeid, egen innsats, at de er med og vurderer, trenes i å vurdere læringsmiljøet, hvordan de lærer.

A: Syns du demokratiet fungerer bra?

Vi har jo ikke noe annet alternativ, asså, det er klart at, å, det er jo bare, vi må bare jobbe enda hardere, så klart, det er så viktig at, alt det som demokratiet da, representerer, det å trene de i å... ta del, å brukte rettighetene, ikke sant, å kjenne pliktene sine...

Ja, og at det også innebærer det å tilhøre et fellesskap, det innebærer jo også både at du skal kunne bruke de rettighetene du har, kjenne de, kunne bruke de, ta del i det å ytre seg, altså, ta del i, være deltagende, men også da kjenne på det at det faktisk også er en plikt da, det er et ansvar man har.

Robert mener medborgerskap «handler om, hvordan jeg bidrar i fellesskapet, for å si det enkelt. Man har en gruppe mennesker, som bor sammen, i en by, i et land, og da er det kontakten menneskene imellom, og hvordan vi bidrar». Han mener også medborgerskap handler om mer enn bare å gjøre jobben sin:

Vi synes det er, altså i forhold til, vi skulle gjerne hatt enda mere engasjement, det skulle vi selvfølgelig hatt, det gjelder for så vidt også blant lærerne. For at jeg opplever at det er snakk om på en måte skole, skoledemokrati. Det er mange som går på jobben, utfører en jobb, går hjem igjen. Engasjerer seg ikke noe mer enn det. Så jeg savner jo på en måte et enda større engasjement blant lærerne i forhold til elevmiljøet, i forhold til ansvarlighet. Vi er en splitter ny skole. Hvis det er søppel, så går man ikke bare forbi. Men elevene de, jeg synes vi har et veldig engasjert elevråd nå, som har vært veldig flinke, til å på en måte, ha engasjement rundt det med ball, men så er det ofte sånn, at, hva er det elevråd på norske ungdomsskoler er opptatt av da, ikke sant, de er opptatt av juleball, skolegensere, og ja, mindre prøver, mindre lekser, kanskje.

Robert har stilt seg spørsmål ved hvem som egentlig representerer folket i politikken:

Ja, det som har slått meg da, på mange måter, i forhold til politikken da, lokalpolitisk, så tenker jeg at det er mange, som lokalpolitikere som blir politikere, og som på en måte rekrutteres fra gølvat, ikke sant, mens da på en måte de personene, kvinner og menn, som sitter med mer akademisk utdanning, som kanskje har en høyere refleksjonsnivå, høyere akademisk utdanning, de blir ikke lokalpolitikere, for de, på en måte, de har ikke tid til det, og det ser man jo også på Stortinget

Roy ler når jeg ber ham svare på hva han synes du om demokratiets tilstand i dag:

Ja. Noen ting fungerer, noen ting fungerer dårligere, starte med det negative da, beslutningsprosesser, og utførelse av ting, ved demokrati, så tar det mye lengre tid, ta for eksempel type veiutbygging da, når alle skal høres i høringsprosesser da, det er veldig språk i meninger i ulik grad, sier ikke noe om hva slags størrelse, hvor mange personer som står bak de ulike meningene da, men det kan gjøre at sånne prosesser blir fryktelig tungrodd, og at viktige hensyn kanskje ikke får nok plass.

A: Syns du det er en sterk fellesskapstenkning i Norge?

Nja, på overordna nivå har vi vel alltid hatt fellestenkning, men jeg ser trekk i samfunnet, har vel gjort det ei stund, at individet kommer mer og mer i fokus, individet i forhold til massemedia da, og, at enkeltindividet får fram sine interesser, så lager nok enkeltindividet mer støy, motstand da, mot fellesskaps-interessene då, og kan høres og synes mye mer, når de blir overkjørt, av samfunnets fellesskapsinteresse, som for eksempel folk som mister eiendommene sine da, har anledning til å få ytre seg og få frem sitt, men likevel da bli overkjørt, for da mener fellesskapet at dette her er for samfunnets beste, da.

Vi er jo enkeltmennesker alle sammen da, men vi lever jo i et samfunn. Det er jo sånn vi har valgt å organisere oss, da, den tida der vi levde alene, ut i skogen, eller langs med kysten, og kunne styre oss nesten helt som vi ville, den er nok over, det er vi for mange til her i Norge, og bor for tett ikke minst. Men jeg kan jo dra det ned litt på skolenivå også. Vi ser jo spenningene her også, da, mellom enkeltelevne, og det er jo ikke alltid deres interesse er sammenfallende, da, med det som hele klassen skal gjøre, eller skolen vil, som fellesskapet, så det er jo alltid vår krevende jobb, da, å forene de da, ta med enkeltinnspill, hvis det er relevant, eller få enkeltindividet til å skjønne at sånn må det bli, for fellesskapets beste. For å ta et litt outrert eksempel da, hvis en elev ville gå og spille høy musikk her midt under en time da, i gangene, så vil jo det forstyrre undervisninga til de 300 andre da, så der må vi sette konsekvensene så undervisningen går foran, at det skal være ro i den, foran den elevens behov for å spille høy musikk. Et litt outrert eksempel da, men.

A: Hva er en medborger?

Det er en som deltar i samfunnet, tenker jeg på, det er ikke sikkert at det er en presis definisjon, men alle har jo sin plass i samfunnet, da, og vi deltar jo i ulik grad på ulike arenaer, da, så det handler jo også om å finne sin plass, i det også, men idealtypisk, da skal en være aktiv, ha meninger om ting, være aktiv, for eksempel stemme ved valg.

Beate synes det var et vanskelig å uttale seg om demokratiets tilstand, men hun «tror nok i alle fall at Norge er langt framme. Altså Skandinavia. Det er bedre å bo i skandinavia. Altså det er lettere å oppnå den medborgerskapen da». Medborgerskap mener hun «er jo på en måte mere demokrati i praksis. At man føler at man deltar i samfunnet. Både som enkeltindivid og gruppe også». Hun har inntrykk av at det er masse engasjert ungdom. På spørsmålet hva hun tror har negativ påvirkning på medborgerskap svarer hun: «Dårlig sosialt miljø, eller mye utrygghet». Hun mener ungdom er veldig søkende og sårbare. De søker trygghet. «Det kan jo være skummelt. Ja. Mm. Men det er derfor jeg også tenker at det er derfor biblioteket er så viktig, for vi kan på en måte tilby noe annet, og vi kan tilby den kunnskapen, som de trenger, og kanskje selvtilliten også, hvis vi klarer å møte de på..et eller annet» Jeg ber henne forklare litt hvordan biblioteket kan gi den selvtilliten?

Nei, for eksempel, hvis vi klarer å få de engasjert og føler at de medbestemmer over sitt bibliotek, at de føler det er sitt bibliotek, kanskje kjøre noen sånne medvirkningsprosesser rundt det, og at de selv er med på å skape, det læringsmiljøet, hvor de kan være med, arrangere ting, kursing, hva trenger de, og så kommer de og ja, men også tilby ting de ikke vet, at de trenger liksom (ler)

Mm. Men jeg tror nøkkelen er bare å bli kjent med dem. Få en relasjon, lære seg navn, spørre hvordan går det, hva ønsker du å gjøre i dag? For eksempel hvis vi har et sånt folkeverksted, verkstedstilbud, hva ønsker du å lage, hva ønsker du å lære? 3D-printing, eller? Jeg tror hemmeligheten er å bli kjent, og så snakke med dem, hva de ønsker.

A: Hva vil du si det kan ha å si for utviklingen av medborgerskap hvis skole og bibliotek samarbeider mer med hverandre?

Jeg tror det at voksne rundt ungdom som samarbeider er kjempeviktig. Både fordi ungdommene da ser at vi snakker sammen, at vi kjenner hverandre. At det er på en måte, sånn forståelig at det som skjer der, har på en måte en konsekvens, for det som kan skje der, og at de vet det, og at det på en måte gir en trygghet da. Og..

For Britt innebærer demokratiet frihet. Men hun synes vel kanskje, i den senere tid, at frihet har mista litt av sin opprinnelige betydning. Frihet er overtatt av liberalismens friheter. Hun er vokst opp i en solidaritets- og fellesskapskultur og synes at det har skjedd en forskyvning til en grådighetskultur, hvor man ikke er helt villig til å kjempe for fellesskapet:

«...hva JEG vil, passer det egentlig alltid at jeg gjør som jeg vil, skal ikke jeg ta litt hensyn til mine omgivelser, skal jeg ikke bidra, ved å stemme, med å... ved å redusere klimautslipp, det er ikke sånn at jeg kan si nei, det er ikke mitt problem.. får jeg bare ha det som jeg vil ha så er jeg fornøyd jeg, det er ikke demokrati for meg altså»

Berit mener farene ved samfunnet i dag er at det er drevet av en politikk som ikke er demokrati fordi den handler om hvordan hver og en skal få det bedre, men tar ikke ansvar for fellesskapet. Men, som hun sier, hun kan jo ikke si at vi ikke har demokrati, flertallet har jo valgt den regjeringen som står for denne

politikken. Men for henne, betyr det å være medborger først og fremst å ville ta ansvar for fellesskapet. Vi vender tilbake til begrepet ansvar flere ganger i løpet av samtalen. Mangel på medborgerskap ser hun som å bare ta ansvar for seg selv eller pålegge ansvaret for seg selv på samfunnet. En uegnet president eller regjering kunne blitt irttesatt av strukturer som fungerer som et redningsnett dersom noen ville ta ansvar:

... slik at noen må gripe inn, og hvem skal denne noen være da, ikke sant? Hva man har bygd sånn ellers, og hvis man ikke da har borgere, og da er det jo, men hvis man ikke lenger har borgere som er interessert i å ta ansvar for mer enn seg selv, da har man jo et sykt samfunn, så alvorlig vil jeg påstå det da. Det er min tilnærming.

Som Berit peker Bernt på at et demokratisk system, uansett hvor godt det er, er avhengig av noen:

Ja, demokrati, det betyr jo at alle skal være med på utformingen av samfunnet. Det at alle har muligheten til å påvirke de avgjørelsene som tas. Altså, det er vanskelig å sette fem millioner i ett rom, så vi har jo et representativt demokrati. Vi velger våre politikere, men den politiske prosessen er jo, i de fleste sammenhenger, lagt opp slik, at man har jo muligheter til å påvirke. Enten som enkeltperson eller ved å delta i foreninger eller andre institusjoner som sender inn høringer, høringsbrev og sånt, det er veldig viktig at folk både har muligheten til å engasjere seg, og kan komme med sin stemme, og kan møte politikere direkte, og snakke med dem, men for at det skal kunne skje, må man jo faktisk, både ha troen på at det skal kunne skje, og man må ha engasjementet, man må gidde, for det er kanskje det største, skal vi si, utfordringen, at det er mange som ikke gidder å stemme, man tenker at det spiller jo egentlig ingen rolle, det er jo ganske likt i Norge, uansett hvem som sitter på Stortinget.

Bernt er redd for at akkurat i Norge er det et problem det at folk tenker at det spiller ingen rolle om man stemmer, det er jo ganske likt, uansett hvem som sitter på stortinget. Senere i samtalen når vi snakker om konformitet kommer han tilbake til dette poenget:

Det at vi tenker at vi er så like, så kan det kanskje virke dempende på engasjementet. Hvis vi er overbevist om at det gjør en forskjell, at akkurat jeg gidder å gå å stemme den dagen, eller ta til motmæle mot en påstand på en eller annen arena. Eh.. for hvis dette føles så pass viktig, at akkurat du stiller opp, og ikke regner med at noen andre gjør noe med det. Eh.. da engasjerer du deg på en annen måte.

Her illustrerer Bernt Biestas vektlegging av ansvar og dermed hvordan sosialisering står i motsetning til subjektivering. Robert skulle også sett mer ansvar, for eksempel lærere som gjorde mer enn bare jobben sin. Eksemplet han nevner er at de kunne jo plukke opp søppel når de går forbi. Han ønsker ikke at de bare følger ordre og at han skal detaljstyre dem, men at de tar ansvar i betydningen responderer på den unike situasjonen med sin unike person, kjernen i subjektivering. Bernt kommer med et lignende eksempel som Robert, bare mer alvorlig en søppelplukking. Det handlet om et mulig tilfelle av overdose på biblioteket. Bernt ringte etter ambulanse, men fikk beskjed om å først kontakte politiet hvis det var narkotika inne i bildet. Bernt reagerte og mente at menneskelivet kom før en eventuell vurdering av kriminalitet, og at et menneskeliv ikke skal nedvurderes fordi mennesket kanskje har brutt en regel. Eksemplet viser både en representant som handler etter jobbinstruks uten ansvar og en situasjon hvor biblioteksjefen bryter ordre, tar ansvar og ber representanten ta ansvar - noe han øyeblikkelig gjør og beklager. I tillegg stilles det et spørsmål ved hvor kriminell en narkoman egentlig skal sies å være. Biblioteket er som møteplassforskning

viser til, et av de få stedene stigmatiserte grupper som hjemløse og narkomane blir akseptert som alle andre. Bernt mener medmenneskelig tillit er viktig for demokratiet og knytter det til biblioteket som møteplass:

det er i alle fall okey med det norske samfunnet, at vi har en veldig stor grad av tillit til hverandre, selv til folk vi ikke kjenner, som regel er folk til å stole på, som regel vil folk deg vel. Og det er en fryktelig viktig verdi, og den er ikke noen selvfølge. Det finnes mange steder i verden, dette med å stole på fremmede er nesten ikke-eksisterende, bare stole på egen familie, eller klan eller hva det er for noe, tjene sine egne interesser, hvor denne generelle tilliten til hverandre, og til offentlige institusjoner, som for eksempel politiet, eller kommunale myndigheter, du verden så bra det er, og der har biblioteket en kjemperolle også, nettopp det at folk omgås, møter hverandre, blir kjent, får hjelp til å møte hverandre, stille de kritiske spørsmålene, til de lokale myndighetene, få hjelp til å, hva skal jeg si, bli selvstendige mennesker, kjempeviktig, den dagen sentrale myndigheter bestemmer hva vi skal ha og ikke skal ha i samlingene, da slutter jeg i alle fall, for sånn kan man ikke ha det.

Forskningen på folkebibliotek som møteplass legger vekt på lavintensive møter som instrumentelt for å øke medmenneskelig tillit (generell tillit). Bernt uttrykker mer enn det. Han snakker om tillit *fra* sentrale myndigheter til bibliotek/bibliotekarer, og muligheten brukerne har til å være kritiske til og inngå i dialog med til de lokale myndighetene gjennom biblioteket.

Berit uttrykker den medborgerlige verdien ved biblioteket som møteplass slik: «man trenger å treffe folk som er forskjellige fra seg selv, det er den eneste måten, å lære, og få bukt med fordommene».

Deltagelse er viktig, sier Bernt, men ikke i den forstand at alle skal måtte delta i alt – han frykter at det er litt på vikende front denne deltagelsen, samtidig som det er lettere enn noensinne å bli informert og å si sin mening, men ikke når alle stemmene lyder på en gang og ingen hører. Han tror også at det er et element av at vi har det såpass godt, at vi kanskje ikke opplever at noe står på spill, og engasjementet daler. Jeg spør om han ikke tror nordmenn føler noe i forhold til at det står mye på spill på verdensbasis? Han tror mange stenger av og filtrerer ut, og så blir det nærere med en gammel dame som blir påkjørt her enn at 50 drepes i et terrorangrep i Bagdad. Det er menneskelig å bry seg mer om det nære. Han mener man kan bli utslitt av å gå inn med stor sorg i alt man leser i avisa. Her kommer han også inn på samme fakta som Robert kommer med. Tilsynelatende er det terror-angrep i Europa hele tiden for tiden, men det døde faktisk flere av terror på 70-tallet. Han synes det virker som folk er mer skremt i dag. Han ser tilløp til ensretting i media, ikke fordi at det er noen ytre instanser som sier dette og dette skal dere skrive om og dette skal dere ikke skrive om. Han ser at man løper etter hverandre for å si noe om det samme, mens andre ting som kunne vært interessant ikke blir dekket. Han tror man kan se mye av det i Norge i alle fall.

Flere av lederne uttrykker på en eller annen måte hvordan også *selvtillit* er viktig for demokratiet. Berit uttrykker det slik:

... og jeg tror at, det de ikke ser selv, er at de har masse å gi til andre mennesker, for når andre mennesker kommer i kontakt på ekte og ærlig vis, oppstår sånne gode møter, som er på tvers av generasjoner og alt, som er det fineste som finnes, ikke sant? men [man] kan bare ikke drive å organisere så voldsomt.

Hun forsetter tankerekken med at voksne har en mer kynisk innstilling til de små tingene man kan gjøre, som å spise mindre kjøtt, mens det er her ungdommen typisk briljerer. De evner å engasjere seg mye på et lite område. Derfor er jo ungdommene superviktige i et demokrati, sier hun: *Brenner, står litt på barrikadene, snakker til statsmakta*. Mange av lederne snakker om viktigheten og vanskeligheten i å synliggjøre de store linjene. Media og politikere går for å lukke i kategorier som kolliderer fremfor å åpne opp sammenhengene.

Sosiale bevegelser og sosiale totaliteter.

2) Hvordan spiller det sosiale inn på medborgerskap?

Rolf knytter det sosiale spesielt til to elementer: Idrett og sosiale medier:

Idretten: klubbfølelse, litt sånn konkurranse som kan være sunn, men som også kan være ganske ugrei, vi jobber tett opp mot idrettslagene. Fordi mange av ungene som går på [skolen] er knytta mot idrettslag, for noen av dem er dette å prestere godt i idrett veldig viktig, og dette herre med lagånd og hvordan man bygger det, og hvordan man av og til må utfordre det - det preger faktisk ganske mange av elevene på skolen. Så. I den grad det blir konflikter, ute på idrettsarenaene, så er det noe som veldig sterkt reflekteres inn i skolemiljøet, og der er faktisk foreldrene også ganske sentrale. I det å lage konflikter

Sosiale medier. Usosiale medier. Alt er lov og der kan man gjemme seg bak en litt sånn opplevd anonymitet, der går det an å si det meste. Dessverre. Og det gjøres. Det var nok enklere den gangen jeg gikk på [skolen], sånn på slutten av seksti-tallet. Da var det mere synlig utad, når ting var ugreit. Nå kan ting på overflaten se veldig greit ut, og så foregår det veldig mye rart i de sosiale rommene på nettet

Han ser, sier han: «akkurat som ungdomsskole- og videregående skole- rektorer ser, i hele landet, at ungdoms psykiske helse ser ut til å gå i feil retning. Det er stadig flere som streber med dette her, begrepet sykt vellykket, altså, et veldig press, som gjør at det ikke er så lett å være ungdom»

Robert forteller også om konflikter i forhold til idrett:

...altså fotball og handball da, det er jo, veldig konfliktfylt, foreldre krangler, topping av lag, det er på en måte mye, du kan si, flere av de mobbesakene vi har hatt på skolen, kommer derfra. Og der igjen er foreldrene et dårlig forbilde, står og skriker til hverandre på sidelinja.

Rakel forteller om sosiale medier og mobbing at det: «gjørne starter litt lokalt, da, litt sånn, lett avkledd, og man sender bilde av den ene eller andre kroppsdelen, til hverandre, og det gjerne innenfor noen veldig få, og så svarer ikke de her, og så blir det vist, og så blir det sant? Også blir det delt, og så blir det saker av det.»

Robert viser som de andre skolelederne til at mange har store utfordringer psykisk sett. Han trekker frem sosial angst og ensomhet som eksempel, han forteller også at barnefattigdommen er godt over landsgjennomsnittet i kommunen, 20% lever under fattigdomsgrensen.. Han forteller også om sosiale medier, og som de andre forteller han om jenter som kler av seg, og som utfører seksuelle handlinger, på nett.

Jeg spør Britt hvordan hun syns ungdommens mulighet til å være medborger er i forhold til sosiale forhold. Hun sier hun skjønner det er mye som ikke er bra. Økende økonomisk ulikhet tror hun gjenspeiler seg i at ganske mange dropper ut av skolen. Flere årsaker, sier hun, men disse forskjellene fører til at noen blir utstøtt og ikke får være med i fellesskap, fordi de ikke er rike nok, eller andre grunner. Hun ser at ting har blitt styggere, både økende voldstendenser og også psykisk stygt, med ødeleggende meldinger for eksempel. Hun skjønner ikke helt, sier hun, hvorfor dette har utviklet seg så mye, men tenker mye av det nok skyldes økonomi og en voksende sosial kløft i Norge. Som Roy er hun bekymret i forhold til den sosioøkonomiske profilen og forteller at kommunen aktivt jobber med å redusere ulikheter og øke utdanningsnivået, og hun tror det er nødvendig. Hun mener at selv om økonomien kan forklare en del, bør foreldrene ta mer ansvar, være litt strengere og sette litt mer grenser. Hun mener det er for lett å skyldes på samfunnet alltid. Jeg spør hvor mye mulighetsrom hun syns den enkelte har. Hun tror mulighetene er der hvis de selv vil. Hun peker på ubegrenset tilgang til informasjon, det krever jobbing, innsats, anstrengelse, men mulighetene er der om man har viljen til å anstrenge seg litt. Hun innser at det er mye superbra ungdom, og det er noen som har veldig begrenset med muligheter og ressurser, men det er også noen som har mulighetene, men gidder ikke helt. Jeg prøver å grave litt dypere i hvor hun tror denne holdningen og mangelen på motivasjon kan komme fra. Hun tror den fellesskapsfølelsen som hennes generasjon hadde mangler, og dagens dingser kan forklare noe. Fellesskapsfølelse er knyttet til de radikale verdiene. Forskning på motivasjon viser til faren ved tvang og ekstrinsisk motivasjon, begge knyttet til fryktverdiene: Kohn beskriver hvordan fokuset på ekstrinsisk motivasjon ikke bare ikke virker, men fjerner den intrinsiske motivasjonen. Meyer kaller tvang skoleforskningens blinde punkt. Han tror at så lenge obligatorisk skole er premiss for forskningen, men ikke regnes som en faktor, «vil alle bivirkninger forårsaket av tvangen som ligger innebygget i systemet bli forklart ut fra andre faktorer enn den egentlige årsaken». Han sammenligner skoleforskningen med en tenkt forskning på frokostvaner basert på tvangsspising, men hvor selve tvangen er utelukket som faktor. I tillegg er det oversett hva som blir servert, det eneste reelle er *hvordan* maten blir servert. Metoden! Også motivasjonen til de som serverer (lærerne) er uvesentlig i skoleforskningen. Denne blindheten er alvorlig mener han, for mye tyder på at tvang har stor negativ betydning både for lærere og elever. «Hvis noen for eksempel lurer på hva som kan være årsakene til at så mange elever blir demotivert av skolen og hvorfor så mange lærere slutter etter bare noen få år i skolen: Hva med å begynne å undersøke konsekvensene av at elever og til dels også lærere har svært lite innflytelse på innholdet i skolen?»

Rolf er ikke helt blind for dette, han viser til de røde tallene for dalende motivasjon på ungdomsskolen og spør seg om ikke det er et resultat av skolen, han tror det ville være bedre å «gå ut av dette jaget etter å rekke alle emnene» og gå over til dybdelæring. Med det mener han læring tilkoblet mening og frakoblet kompetansenivå: Alle kan jobbe med det samme forskjellig. Mest oppmerksom på betydningen av frivillighet er Berit. Berit beskriver ungdom som en kombinasjon av sensitivitet og styrke, en gruppe med

mye potensial, mye livskraft, men lite murer og lite makt. Lite murer i den forstand at de er oppriktige; ærlige og ekte.

Beate beskriver ærlighet som årsak til hvorfor hun valgte å jobbe med barn. De gir umiddelbar respons: «viser masse glede dersom de syns det er gøy, og hvis det er noe de syns er kjedelig, så skjuler de ikke det». Beate kalte seg selv en «trygghetsjunkie» og vektla gjennom hele samtalen betydningen av trygghet. Hva hun legger i ordet kan tolkes ut fra at hun føler seg trygg med barn og hvorfor. Trygghet er umiddelbar ærlighet. Frihet og trygghet blir da ikke motsetninger, men komplementerende. Denne tolkningen stemmer overens med at hun vil gi ungdommene mer tryggheten på biblioteket gjennom medbestemmelse, oppdagelser og relasjoner.

Rolf viser til hvordan bruken av sosiale medier gjør vennskap til noe kvantitativt. Til en status som kan måles i antall venner og likes på FB.

Bernt tenker at ungdom har veldig mye fokus på seg selv og er usikre, hvordan ser andre ut, hvordan gjør andre ting. I det ene øyeblikket fantastisk navlebeskuende, men i det andre like fantastisk reflekterte over de store spørsmålene er hans erfaring. Når det gjelder ungdom - og helt generelt - tenker han at måten mange nettjenester er oppbygd blir det veldig mye av akkurat det samme, dermed går store deler av verden kanskje under radaren og noen syn på verden blir veldig selvforsterkende.

Ifølge Beate er det sosiale rommet på biblioteket uten klasseskille. Alle blir behandlet som likeverdige. Denne likeverdigheten kommer til uttrykk i lik service og å bli kjent med ungdommen og høre hva de vil. Berit skisserer også et likeverdig sosialt rom som holdes likeverdig og demokratisk på grunn av stadige justeringer, etter hva som vokser frem fra bunnen og hva som endrer seg i strukturene og samfunnet og hvordan det henger sammen og påvirker hverandre. Berits syn på bibliotekets mulighet som demokratiserende institusjon og ungdommens potensial som medborgere kommer gjennom metaforer. Hun sammenligner biblioteket med en skattkiste og engasjert ungdom som gull. Hun mener imidlertid at dette potensialet er delvis uutnyttet. Det er vanskelig å artikulere hvor stort dette potensialet er. Hun har et spesielt øye for det og de som er utenfor «normalen». På et nivå fordi de trenger det mest, men målet er det motsatte av å få dem til å passe inn i normalen: Den viktigste grunnen er at samfunnet og demokratiet trenger dem, variasjon er en av de viktigste komponentene i å holde det sosiale rommet åpent:

Blitt mer og mer opptatt av det rommet, som du sier, gjøre mange ulike ting, få tilfredsstilt ulike behov, den store variasjonen, for det er det som er gøy, som leder da, å klare å se den store variasjonen som ligger i befolkningen, du skal gi noe til alle, treffe alle, ikke bli blenda av de mest ressurssterke for eksempel, men dissa her, for eksempel ungdommen, må vi jobbe mer med.

Britt snakker også om det sosiale rommet. Hun tror også at biblioteket har en stor rolle å spille for ungdom, det er gratis, ikke noe kjøpepress, de kan være her hele dagen – og kvelden, og ikke gjøre noen ting. Hun skulle gjerne sett at det var flere ungdom i biblioteket, selv om det er en del allerede. Biblioteket har stort

potensial for å være et sosialt sted – enda mer fordi det blir færre møteplass-steder i samfunnet. Jeg ber henne sammenligne biblioteket med skolen i forhold til forskjellige vilkårene som gjelder på skole og bibliotek:

Jeg tror at biblioteket er et veldig fint sted å være. For eksempel her. For du er her helt på dine egne premisser. Ingen som bedømmer deg, som du sier, og ingen oppgaver du SKAL gjøre, du KAN gjøre de her, og det gjøres. Men du kan sitte med bena på bordet her, holdt på si, og ikke, bare sløve, bare lese noen bøker, ukeblader, hva som helst, og du kan møtes på tvers av aldersgrenser, det trenger ikke være fra DIN klasse, det kan være fra... Og det tror jeg er langt mere uformelt og mindre pressbelagt enn på skolen, mindre prestasjonsbelagt.

Vi snakker om hvordan biblioteket kan påvirke medborgerskap. I tillegg til å trekke frem fellesskapet i biblioteket som møteplass, trekker hun frem at det er en del ungdommer som kommer dit enkeltvis, leser og låner bøker, gjennom bøkene finner man også et fellesskap, noen som ligner på seg selv, får dem til å føle seg mindre alene. Hun nevner at det finnes jo eksempler på det, innvandrerungdom som har klart å bryte ut av vanskelige forhold gjennom litteraturen, i biblioteket. For enkeltmennesket er det mye å hente i biblioteket. Det er en stor verdi i å kunne være et sted uformelt, det er også muligheter til å prøve ut ting, få informasjon om ting som skjer, finne inspirasjon. Hun nevner også et tilfelle av enkeltindivider som hadde falt litt utenfor og fant hverandre gjennom å starte en litteraturgruppe. Det skjedde gjennom at moren til en av dem ble kjent med en som jobbet på biblioteket. Jeg merker meg det personavhengige i denne rekken av hendelser. Det personlige i motsetning til representative ligger også i Beates uttalelse om å bli kjent med ungdommen. Det åpne rommet virker å avhenge av subjektivering av bibliotekarene i motsetning til sosialisering. Britt uttrykker hvordan medborgerskap vokser frem, nettopp gjennom dette: at det ene tar det andre, en opplevelse, en følelse av mestring gir lyst til å utforske mer, og så vokser det og gir lyst til å gjøre mer. Som hos Berit trekker også Britt en parallell mellom biblioteket som møteplass til en møteplass i individet. I tillegg til å møte andre mennesker kan det møte bøker, opplevelser, bli inspirert, få inspirasjon, prøve ut ting og bare gjøre som det vil.

Jeg spør Berit hvordan biblioteket kan gi ungdommen det de trenger for å utvikle medborgerskap:

Ja, det er nettopp det som er cluet, og der føler jeg jo at vi i mange sammenhenger sitter på en sånn uutnyttet, ubrukt eller, sitter på en gullgrube, som ikke fått delt ut alt, fått åpna helt opp, for vi sliter jo med, å på en måte, å finne nøkkelen til hvordan lage det gode ungdomsbiblioteket, men jeg tror nøkkelen er nettopp å ikke gjøre det... Rett og slett! (ler) Det er egentlig, og det er jo det vi prøver å gjøre ... er det at, vi har ikke drevet og overtenkt på målgruppene, vi har tenkt, hva skal folk gjøre her, jo de vil lese, de vil gjøre ting, de vil henge, de vil drikke kaffe, de vil la seg underholde, de vil bli inspirert, og de vil lære... så tror jeg at ungdommene vil komme inn og bruke det, for de finner steder, de vil lære, men de skal også bli litt utfordra, og det blir vår rolle, hvordan vi klarer å formidle den skattekista vi sitter på, det er jo på en måte å sette ting sammen på nye og uvante måter, gjøre dem interessert, søke mer kunnskap, det må på en måte starte et sted og så må man på en måte aldri gi seg.

Berit snakker ikke bare om fremtidshåp, men om konkret erfaring. Hun har sett gullet, som hun kaller det, som ligger i engasjert ungdom i møte med biblioteket og i unike møter på tvers av generasjoner. Både på

eget og andre bibliotek. Hun gir meg eksempler hvor ungdommene selv er inne og styrer hele greia, eller har vært ansatt i små stillinger eller utviklet og delt sitt engasjement. Det som ligger til grunn, sier hun, har vært enkeltindivider med interesser. Poenget hennes er at det var satt sammen av interesser «det var DET som var grunnen til at det lykkes». Hun utdyper med at det betyr ikke dermed at noe som lykkes et sted kan konseptualiseres og lykkes like mye hvor som helst, med hvilke som helst ungdommer. Hun nevner også hvordan fritidsklubber og fritidsinteresser til sammenligning har en tendens til å være overorganiserte og dessuten ha høyere terskel på flere områder. Det kan koste penger eller avhenge av at man allerede har venner eller deler de samme interessene:

Den terskelfrie tilnærminga, at du kan komme uten krav, og alt det der, og, man har på en måte undervurdert verdien i det, for det er en mye høyere terskel å gå på fritidsklubben, da må du liksom møte noen, det er ikke bare dukke opp der og tro at det skal gå av seg selv, skal du melde deg på kulturskolen, må du også melde deg på, du må ha godkjenning av foreldre, de KOSTER.

Det overorganiserte ikke bare ikke tiltaler ungdom, men det fører faktisk også til at noen faller utenfor. Hun setter ferdige arrangement opp mot de som vokser frem av seg selv:

det som jeg startet med, at ungdommene har behov for å skille seg ut, men så likevel, er du innafor eller er du uttafor, hva skjer hvis du tar en sånn klasse, så er det kanskje en stor gruppering som er innafor, den kule gjengen, ofte finner mange som er ressurssterke, i form av at den er både flinke faglige og kommunikative, så har du dem som faller uttafor som er ressurssterke, men introverte, eller faller ut på grunn av en annen interesse, fantasy, ensomhet

Hun forteller om disse som kanskje ville være de utenfor den kule gjengen, hvordan hun har sett dem dukker opp en og en og biblioteket har fungert som en unik møteplass for dem som trengte det mest, de ensomme, de som trengte å komme seg ut. Hun synes det er viktigere å finne noe som trekker dem og fører dem sammen, enn den gruppa som allerede har det ålright, for, sier hun, satt på spissen, så handler det jo om variasjon. Hun har også sett hvordan biblioteket har vært en inngangsport for å komme videre, på sporet av noe nytt, eller på sporet av noe annet. Biblioteket kan være starten på så mye, sier hun, og nevner hvor mye det kan føre med seg å få muligheten til å uforpliktende å prøve et musikkinstrument for eksempel. Hun viser også til en innbyggerundersøkelse som ga en veldig tydelig tilbakemelding fra ungdommene sjøl, men også fra andre som jobbet med ungdommer, at, biblioteket som uavhengig møteplass, det er så verdifult at den må opprettholdes for enhver pris.

Rolf forklarer hvordan han tror ungdommen føler presset på å være innafor: «Om man ikke er innafor en gruppe, blir valget å finne en annen gruppe å være innafor, det viktigste er å være innafor». Gjennom beskrivelsene av hvordan det er å være innflytter illustrerer Rolf hvor tett kultur vi har her i Norge, og hvor sterke de usynlige sosiale normene for tilhørighet kan være..

«Two roads diverged in a wood, and I.

I took the one less traveled by.

And that has made all the difference». (Robert Frost)

I forskningen på de radikalt innovative var det å være utenfor normer og konvensjoner en forutsetning for radikal kreativitet. Integrering og inkludering er noe alle skolelederne jobber for, dette er pålagt dem, men, som Rolf sier: «det handler litt om det hva inkludering og integrering egentlig er. Dypest sett er».

Inkludering kommer av latin for å lukke inn, integrering betyr gjøre hel, men kommer fra integer: uskadd. Et spørsmål man kan stille er hvem eller hva som er den helheten som skal være hel og uskadd.

Rolf forteller om sin egen barndom som innflytter. Han har erfart at det tar noen generasjoner før du blir som «oss». Besteforeldrene dine må være født der, foreldrene dine må være født der, og du selv må være født der. Å få til alt det i løpet av noen korte år på ungdomsskolen, for noen som kommer fra en flyktningleir, det er ikke så enkelt, på noen områder lykkes de, på andre strever de, sier han.

Rakel mente integrering er et styringsbegrep, i praksis på skolene handler det om å skape en inkluderende kultur. Dessuten er det i tillegg kommet føringer på å jobbe mot utenforskapet: «men som har blitt enda viktigere nå, fordi vi også har fått en ny kommunal føring på det, er jo det å forebygge utenforskapet». Jeg spør henne om hun syns skolene har et riktig opplegg for inkludering. Igjen er hun litt unnvikende og skiller mellom skolene og styring og føringer ovenfra: hun nevner overordna føringer, nasjonale føringer, kommunale føringer, men så skifter hun subjektsposisjon fra å være en som mottar føringer til å være en del av kommunens «vi» i arbeidet med å jobbe mot utenforskap. En stund var det særlig fokus på å forebygge voldelig ekstremisme og unngå at flere reiste til Syria. Hun snakker også om hvor viktig denne inkluderingen er for ungdommen spesielt: ungdom er ekstremt opptatt av å være som andre «så det der å bli inkludert, få den tilhørigheten, det å kunne tilhøre den gruppa, der man får ansvar og er inkludert, det er utrolig sterkt for unge.» Rettighetene elevene får på skolen ifølge Rakel er tilhørighet til lærere og grupper og pliktene i å delta i å få disse til å fungere. Jeg spør henne om inkludering er essensen i demokratiet. Hun bekrefter og gjentar at det handler om rettighetene og pliktene en har i forhold til dette fellesskapet. Kjenne til disse og øve seg på å bruke dem.

Roy snakket mye om at hver og en må finne sin plass, og denne plassen er knyttet til jobb:

Det er ikke i utgangspunktet viktig å ta vare på forskjellene bare for å ta vare på forskjellene, vi skal jo som skole, har jo et samfunnsmandat å prøve å utviske forskjeller, men det vi vil, av elevene som går ut ifra skolen her, at de skal finne seg en plass i samfunnet, en best mulig plass i forhold til forutsetningene sine. Mer konkret så ønsker jeg at ingen av elevene herfra skal gå ut og for eksempel direkte bli NAV-klienter da, jeg vil at de skal prøve å komme seg gjennom et eller annet form for utdanningsløp, og skaffe seg aller helst en jobb i forhold til deres forutsetninger og kompetanse. Ja, det er en side av det, NAV-systemet har sin plass også, men jeg vil at de skal stille høyest mulig i forhold til forutsetningene sine da, alle blir ikke leger, alle blir ikke advokater.

så vidt jeg vet, så trenger Norge folk som jobber, for at vi som samfunn skal fortsette å eksistere, at velferdsstaten som er en av grunnpilarene i samfunnet skal fortsette å eksistere, så vi får tatt vare på alle menneskene her, så må folk jobbe, så de trenger ferdigheter for å komme seg ut i arbeidslivet.

Robert knytter inkludering til et trygt læringsmiljø:

Vi vet jo at, greier vi å bygge et trygt læringsmiljø, empati, inkludering, så vet vi at - og trygghet, så vet vi at det gjør noe med elevene, det fremmer læring, så, derfor er vi veldig opptatt av å jobbe med ansvarlighet, empati, sosiale ferdigheter, som det å på en måte være høflig mot hverandre.

Roy reflekterer over om de som skiller seg litt ut, kanskje blir betrakta som et problem og blir syke av det, om kanskje det burde være mer rom for annerledeshet:

De største kunstnerene våre, både Munch og Jens Børnebo, sant, var jo sånne som sleit veldig med psykisk helse, da, men samtidig produserte de fantastiske ting, så det med konformiteten, er en ting som surrer litt i bakhodet, alle skal bli så vellykka og fine og passe inn i samfunnet, så da blir det viktigere at vi tar vare på de som ikke passer inn, det jobber vi knallhardt med her, med miljøterapeuter, og ressursteam, og sånt, sånn at, men igjen som eg sa, finne sinn plass i samfunnet, alle er ikke A4, hvert enkelt individ er forskjellig, selv om det vi utad på FB ser vellykka ut, hele fordømte gjengen. (1er)

Bernt tok til orde for å roe ned fokuset på integrering. Han mener at det ikke nødvendigvis gjør det bedre om man roper KOM! La oss...! Men hvis man holder det litt laid back, så skjer integreringen likevel. Folk blir eksponert for hverandre, enten det skjer aktivt eller passivt, og det har verdi i seg selv. Han tror det er litt av suksessen til bibliotekene også, at det ikke hele tiden jobbes på en måte som skal kunne kvitteres på en plan, at nå har vi gjort det og det. Men: «Åpne døra, kom inn, og så ser vi hva som skjer». Hvis ikke, tenker han, mister man noe, eller kanskje noen, av de man tenkte kunne ha glede av det:

Ja, og så er det jo det at vi har folk i fra hele verden da. Kultursjefen sa at hele kommunen, kultursektoren, må liksom tenke integrering i alt vi gjør. Og helst ha konkrete planer, og det ene med det andre. Eh. Og jeg innleda, på forespørsel, om dette herre, for biblioteket er vel den kulturinstitusjonen som allerede i størst grad trekker til seg folk, med alle typer bakgrunner da. Det er vel en del slagsider på alle andre typer aktiviteter, er det klassisk konsert, så er det godt voksne etnisk norske, alder, kjønn, bakgrunner. Men jeg gjorde et poeng ut av det, at akkurat nå, har ikke biblioteket her noen konkrete planer gående, om integrering som et uttalt mål, vi har hatt det og kommer sikkert til å ha det, men for meg var det viktig å si det, atte, ja, det offentlige har en viktig rolle å legge til rette, men av og til, er det nettopp DET som er det tilstrekkelige, å legge til rette, ikke nødvendigvis å drive.

mitt poeng var bare det å ha en arena, som ingen er redde for å gå inn på, som ikke krever noe av deg, som er gratis, hvor alle kan delta på like fot, det er... det er veldig viktig i seg selv.. og kanskje er det tilstrekkelig, det må ikke nødvendigvis være sånn atte KOM! La oss – rett og slett litt sånn laid back, og så skjer integreringa likevel, du kommer inn, ser folk, blir eksponert for hverandre, enten det skjer aktivt eller passivt, og det har en verdi i seg selv. Tror det er litt av suksessen til bibliotekene også, at det liksom ikke hele tiden skal liksom jobbes på en måte som skal kunne kvitteres på en plan, at nå har vi gjort det og gjort det. Åpne døra, kom inn, og så ser vi hva som skjer

Alle lederne snakker om integrering, av innvandrere hovedsakelig, og det å være uttafor og innafor, mer generelt, med mest vekt på viktigheten av å være innafor. Berit legger også vekt på viktigheten av å få være uttafor – sammen: «Ungdom har sin egen verden ofte og er veldig sensitive med hensyn til å ikke skille seg ut, derfor grupperer de seg ofte sammen». På et senere tidspunkt når vi har blitt mer konkrete i forhold til biblioteket tar hun opp denne tråden med egen verden. De liker seg godt der de kan gjemme seg litt bort,

være i fred. Derfor legger de til rette med rom i rom, på biblioteket, så ungdommen har steder hvor de opplever at de kan få være i fred, ingen skal hysjes på. Hun mener de også trenger rom for bråking, aktivitet, at det er vel så viktig, der de kan velte stoler «og så går det an å bare si, ja, dere er store, så dere klarer å rydde opp». Berit setter også ord på ungdommens sterke behov for selvbestemmelse: «Ungdom er ofte sensitive iforhold til å bli styrt av andre». Her viser hun hvordan den ungdommelige, rebelske siden fortsatt er levende i henne, av alle lederne er hun den som nok – i intervjuet - identifiserer seg mest med ungdom: «[Det] ligger ikke for ungdommen å bli satt i en sånn, nå skal du bli et dannet menneske - fortsatt så har jo jeg i meg det også, at nå skal du høre, å bli sånn og slik, ikke tale om!» Hvordan skal de da få impulser, spør hun, og svaret er i begge tilfeller: «det må jo bli at de blir utsatt for det litt mer sånn tilfeldig». «Tilfeldig, men relevant», dette gjentar hun flere ganger. Så skifter hun egentlig fokuset fra å være en som aktivt utsetter dem for impulser og bidrar til å bygge medborgerskap til å være en tilskuer til å se det utfolde seg. Hun mener ungdommen er preget av en autenticitet og empati som har en tendens til å bli slipt bort med voksenlivet:

[H]vor mye det gir da. Jeg har alltid satt pris på den når jeg har fått muligheten. Muligheten til å komme tett på dem, på en sånn tilfeldig, men relevant måte, så har de så -Jeg blir nesten litt rørt, fordi de har så mye i seg, på mange måter så gode grunnverdier, de har en mye høyere rettferdighetssans for eksempel, enn det voksne har, og de har godt utvikla empati, som jeg tror blir mer og mer, altså vi som voksne, ja vi tror jo at vi får det mer når vi får barn og sånn, men jeg tror at, ungdom, før de har blitt påvirket, du blir jo, du møter jo, folk som du blir skuffa over, kanskje har de en naivitet i seg fortsatt da, kanskje troen på det gode, eller de, kanskje de ikke kompliserer så ting, og da er det egentlig veldig lett å få ting ut av dem, bare de får lov og bare de får tillit, så er de en utrolig stor ressurs, du ser det jo hvordan de våkner til liv, at de, de kan gruppere seg, bidra med frivillige ting, frivillighet, hvis de på en måte, dersom det gror inni fra dem sjøl.

Observasjon stemmer også med verdikartet, det hun kaller grunnverdier er det en pankulturell konsensus om at er de grunnleggende menneskelige verdiene. Og disse verdiene, de radikale verdiene, tenderer til å være sterkere i første og siste del av livet, om enn med litt forskjellig fokus. Beskrivelsen minner også om Schillings beskrivelse av de kreative som ekstra sensitive og idealistiske. Bortoft viser også til forskning på barn som viser at det reseptive, lyttende moduset er mer aksentuert hos barn, dette moduset kan også beskrives som en sensitivitet. Kanskje derfor er behovet for å være alene og ikke følge normene – sammen, sterkere. Det er enda en referanse til radikalt, i forstand rot, i Berits syn på ungdom: Behovet for å være i fred impliserer kreative prosesser som trenger litt «mørke» å vokse i, en nærende kultur. Metaforen som organisk liv forsterkes av at Berit sier «de våkner til liv» og at det «gror inni fra dem sjøl». som i Biestas svake kreativitet har hun med faktoren å bli sett og anerkjent: Bare de «får lov» og «får tillit». Det å ikke skape dem «i sitt bilde», men se at de er gode – til og med bedre enn voksne - og gi dem det rommet til å utfolde seg selv. Hun bokstavelig talt vil gi dem det rommet. Det hun beskriver stemmer også overens med den svake utopien beskrevet av Lewis. Et rom i rom hvor de kan være i fred, slippe dømmende blikk, skape sitt eget sted, være romslig både i forhold til bråk og roting. – Gelfand forteller dessuten at ifølge forskning på kreativitet er rot noe som faktisk kan ha en kreativ effekt. Rommet som skapes eller kveles gjennom

tilskueren kan også beskrives som en hhv. kalkulerende eller komplementerende relasjon. Å holde rommet for noen, «to hold space for somebody» uttrykker hvordan anerkjennelse åpner et rom. Rancieres bok «Den emansiperte tilskuer» behandler tilskuerens kreativitet og Ranciere skriver frem å se og å gjøre som en komplementaritet:

Emansipasjonen begynner når vi setter spørsmålsteget ved motsetningene mellom å se og å handle. Når vi forstår at selvfølgelighetene som slik strukturerer forholdet mellom å si, å se og å gjøre, selv er en del av en struktur av dominans og underkastelse. Den begynner når vi forstår at å se også er en handling som bekrefter eller forandrer denne fordelingen av posisjoner (Ranciere s. 25-26)

Sosiale bevegelser og sosiale totaliteter

Berits beskrivelse av ungdomsgrupper bærer likhet med sosiale bevegelser i motsetning til sosiale totaliteter. Sosiale bevegelser er uttrykk for en pluralistisk verden bestående av unike individer, sosiale totaliteter er et uttrykk for en verden av representanter. Det er mellomrommet mellom individene som avgjør om det er det ene eller det andre. Det totalitære presser individene samme, sier Arendt. I de totalitære enhetene forsvinner den personlige signaturen, adferden registreres av de andre i gruppen som forventet (konform) eller avvikende. Adferd står i motsetning til handling hos Arendt. Adferd er menneskets handlingsliv objektivt. (Arendt, 1996, s. 11). Det Arendt kaller handling sammenligner jeg med musikk. Det musikalske mellom menneskene samler alle i et medmenneskelig felleskap som rommer – og er avhengig av – alles unikheter. Jeg vil bruke et eksempel fra den brasilianske kampsporten capoeira for å beskrive forskjellen på sosiale bevegelser og sosiale totaliteter. Capoeira stammer fra Afrika og Brasil og kan like gjerne beskrives som en dans som en kampsport. Når de «spiller» capoeira danner de en ring, og to om gangen er midt i ringen og danser/kjemper: Det kreves fokus og oppmerksomhet for å følge rytmen, følge flyten, dukke når sparket kommer. En capoeiramester som har erfaring både fra Brasil og Norge fortalte meg at i Brasil er det vanlig at alle aldersgrupper og nivåer «spiller» capoeira sammen, det er rytmen i musikken som forbinder alle. Selv om ingen er på samme nivå er alle delene i all sin diversitet et uttrykk for den samme helheten. Han fortalte også at i Norge har han skjønnet at dette ikke fungerer så bra, her er det mer vanlig at nivåene deles inn og ferdighetene er viktigere enn rytmen. Den samme forskjellen, bare annerledes, kan kanskje uttrykkes i en beskrivelse fra Gelfands forskning av forskjellen på norsk og brasiliansk kultur: «On a day to day basis, Norwegians are more efficient, but when time comes to act, Norwegians are slow». Denne forskjellen kan også beskrive forskjellen på skolens helhet og bibliotekets helhet i karikert versjon. I klasserommet er undervisningen ofte avhengig av at alle gjør det samme samtidig og ifølge planen. Elevene er både tvunget til å være på én måte, lære det samme og lære det på samme måte. Enten er deres adferd som forventet, eller den er avvikende. Fra egen erfaring har jeg fått beskrevet at også som ansatt er det viktig å være en del av et kollektivt vi i skolen. Dette kollektive viet er avhengig av at alle voksne forholder seg på akkurat samme måte til elevene. Det handler om «tydelige forventninger», om rettferdighet og forutsigbarhet. Min erfaring er også at i tillegg til strategier for undervisning, blir strategier for behandlingen av elever generelt og

enkeltelever spesielt bestemt basert på «problemkategorier» som for eksempel diagnoser. Uansett hvem voksen eleven tiltaler skal eleven få samme «riktige» svar og samme «riktige» behandling. Dette kan stemme overens med forskningen og beskrivelsene av systemet Malkenes presenterer. I en totalitær enhet med internalisert konformiteten kan dette føre til at representantene opptrer som politi i forhold til hverandre. Konformisme som vi kjenner det, i framskreden utgave, skriver Arendt, innebærer at fullkommen enstemmighet blir oppnådd helt frivillig. (Arendt, s. 54). Dette kan være en av faktorene som skapte fryktkulturen blant de ansatte i Osloskolen. Elevene beskriver fryktkulturen som press og stress, og fra flere hold kommer det varsler om helseskadeligheten av dette presset. Det ser ut til å være en viss mangel i forståelsen for at både vold og depresjon kan være reaksjoner på fryktkultur. Generelt kan vi si at fryktkulturen skaper tilstander som legitimerer mer av det som opprinnelig skapte fryktkulturen. Dette er kjernen i den korporative logikken og korporatokratiet. Det er drivkraften i den type økonomisk vekst som ødelegger for å skape.

En som har erfaring med sosiale bevegelser i motsetning til korporasjoner, sosiale totaliteter, er Boaventura de Sousa Santos. Hans livsprosjekt begynte i favelaen i Brasil hvor han bodde i forbindelse med et forskningsprosjekt. Her opplevde han en sterk solidaritet og medmenneskelighet som beveget ham dypt. Her var dette musikalske, det «svakt utopiske» relevant og knyttet bånd. Det er dette svakt utopiske som er grunnlaget for bevegelsene, den felles kampen for sannhetens bevegelse og å fri den fra kolonialisme, patriarkat og kapitalisme. Den autoritære sannheten ekskluderer en rekke mennesker og kunnskaper fra å være inkludert i den hegemoniske verden, men den ekskluderer også de og det som er innenfor det hegemoniske tilhørighet fra det menneskelige fellesskapet. Derfor har nye vitale alternativer en tendens til å vokse frem utenfor. Dette radikale utenfor kaller Santos det globale sør, og jeg trekker en parallell mellom det globale sør og komplementaritet basert på at de begge representerer potensial og skaperkraft og er drevet av likeverd. Santos teorier og alle teoriene jeg bruker til å beskrive det komplementære kan også leses som «å hele det som har blitt slått i stykker». Historiens engel ønsker å hele det som har blitt slått i stykker i fortiden, men den stormen som heter fremskritt driver ham fremover, skriver Benjamin i sine historiske teser. (Benjamin, 2005) Det kalkulerende som hegemoniske tenkemåte, har delt inn verden, mennesker, disipliner og sanser i antagonistiske deler som har en tendens til å destruere det det skal konstruere.

Å hele det som har blitt slått i stykker. Få øye på det store bildet

A Klee painting named 'Angelus Novus' shows an angel looking as though he is about to move away from something he is fixedly contemplating. His eyes are staring, his mouth is open, his wings are spread. This is how one pictures the angel of history. His face is turned toward the past. Where we perceive a chain of events, he sees one single catastrophe which keeps piling wreckage and hurls it in front of his feet. The angel would like to stay, awaken the dead, and make whole what has been smashed. But a storm is blowing in from Paradise; it has got caught in his wings with such a violence that the angel can no longer close them. The storm irresistibly propels him into the future to which his back is turned, while the pile of debris before him grows skyward. This storm is what we call progress. (Benjamin, 2005)

I «On the Concept of History» beskriver Walter Benjamin hvordan én katastrofe fører til en hel rekke katastrofer, men at det er en grunnleggende splittelse som ligger til grunn for dem alle. Flere av tenkerne jeg viser til legger den opprinnelige splittelsen til splittelsen av sansene. (Ani, Bortoft) Flere av lederne peker på viktigheten for medborgerskap i både å forstå historien og også oppleve den på et dypere plan. Å kunne oversette historien eller sette den inn i nye sammenhenger Hos lederne er radikalt medborgerskap knyttet til integrering av alle sansene i møte med kunnskap, og integrering av all kunnskap i møte med verden. Dette er til en viss grad sammenfallende med dybdelæring og tverrfaglighet, men dybdelæring og tverrfaglighet kan også både tolkes kalkulerende og ytterligere fragmenterende, dersom det presenteres som enda flere biter.

Det er en veldig spennende verden vi lever i akkurat nå, sier Rolf. Skolen har historisk sett vært en ganske konserverende organisasjon. Gradvis har skolen blitt flinkere til å forholde seg til NÅ, sier han.

[P]roblemet er at vi skal ikke forholde oss til NÅ. Vi skal forholde oss til det som dagens ungdom skal møte i arbeidslivet om 10 år, om 15 år, 20 år.

Jeg vet at utviklingen går raskere og raskere, så om ti år sitter vi med noen ting som ingen vet hva er i dag, som i ganske stor grad styrer hverdagen vår, og hva slags holdninger, hva slags verdier, hva slags kunnskap, hva slags kompetanse skal vi gi dagens ungdom, for å møte det vi slett ikke vet, men som vi er ganske sikker på blir helt annerledes? Det utfordrer oss veldig, også på det området som du snakker om nå: medborgerskap

A: Hvordan forberede seg på å møte det vi slett ikke vet, men som vi er ganske sikker på blir helt annerledes?

Det kommer ikke frem på lydopptaket, men nå henter jeg fram ei bok fra bokhylla mi, eneste boka som har en gul lapp som syns, det er fordi den inneholder en figur som jeg synes er ganske spennende, den er henta fra forarbeidet til stortingsmeldinga, "framtidens skole", refereres ofte som Ludvigsen-utvalgets innstilling. Den har en figur her som egentlig handler om kreativitet, men for meg så er denne figuren her veldig spennende, fordi den beskriver en del egenskaper som vi må ha, og som vi kanskje ikke i stor nok grad har vært flinke til å jobbe med før, være fantasifull, være nysgjerrig, her ligger det masse spennende, fine ord, som for eksempel lærere i praktisk-estetiske fag jubler over å se, her ligger det noe som jeg har vært opptatt av noen år, samarbeidet, men ikke bare jobbe i samme gruppe, men faktisk aktivt samarbeide, men så ligger det et par områder her som vi er i ferd med å glemme, asså det å være utholdende, dette her med å tåle å håndtere utfordringer, tørre å være annerledes, tolerere usikkerhet, veldig viktige ferdigheter, å ta med seg, som ungdom utfordres kraftig på, det å arbeide disiplinert, det å skape og forbedre, det å reflektere kritisk, utvikle teknikker for å arbeide disiplinert, denne figuren her kunne jeg tenke meg var grunnstammen for det vi skal jobbe med. Her står det ingenting om andre verdenskrig, her står det ingenting om algebra, vi må selvfølgelig ha noen fagknagger. Men jeg tror at denne figuren sier mye om hva slags ferdigheter morgendagens samfunn utfordres på.

Rolf forteller om de hvite bussene og viktigheten av å lære historien og lære av historien. Han stiller seg likevel spørsmålet om ikke det også skulle vært plass til de tragediene som finnes nå, som er nærmere i tid. De har flyktninger på skolen nå, som har vært midt oppe i historiske tragedier. Refleksjonen viser hvordan systemet ikke åpner for nåtid som en komplementaritet mellom fortid og fremtid. Nåtid som et rom som åpnes mellom fortid og fremtid og kan utvides gjennom dyp erkjennelse. En erkjennelse som også kan knyttes til kaos, til å måtte forholde seg til en krise som ikke enda er fortellelig, som ikke er skrevet inn i

historien med riktig og feil side i en konflikt. Målet med hvite busser og Holocausts plass på pensum er å lære av historien og dermed: Aldri mer! Sier Rolf. Men aldri mer hva? Aldri mer Nazi-Tysklands massive folkemord på jøder? Aldri mer antisemittisme? I så fall er det aktuelle og voksende muslimhatet ikke et uttrykk for det samme. Eller å aldri mer la noen etnisk eller religiøs gruppe brukes som syndebukker og trussel-element for å samle en nasjon? Hva er vesentlig og hva er uvesentlig?

The true picture of the past flits by. The past can be seized only as an image which flashes up at the instant when it can be recognized and is never seen again...to seize hold of a memory as it flashes up at a moment of danger... The danger affects both the content of the tradition and its receivers. The same threat hangs over both: that of becoming a tool of the ruling classes. In every era the attempt must be made anew to wrest tradition away from a conformism that is about to overpower it. (Benjamin)

Benjamin beskriver hvordan historien plutselig springer frem i et øyeblikk i form av et dialektisk bilde, et bilde som står stille i spenning og skaper nulltid. Historien trenger gjennom til nåtiden i øyeblikk som ikke kan planlegges, fortiden blir ladet med nåtiden. Historien løsriver seg fra den lineære tiden og bli levende. Skillet mellom fortid og nåtid går fra å være kalkulert til komplementært. «History is the subject of a structure whose site is not homogenous, empty time, but time filled by the presence of the now. [Jetztzeit]» (Benjamin, 2005). Benjamin beskriver også den grunnleggende kampen mellom autokrati og demokrati. En måte å tolke Benjamin på er å sammenligne med Barthes Punctum, med den ekstra dimensjonen at individene også er subjekter på et historisk plan. De har en historisk bevissthet. Barthes navngir to elementer som sameksisterer i de bildene som vekker interesse og opplevelse («adventure»). Studium er en lesning av bildet med et utdannet, kulturelt, ulidenskapelig blikk. Det beveger ikke, det bryter ikke med forventning, men stemmer med forventning. Så er det et element som bryter, punkterer studium: «This time it is not I who seek it out (as I invest the field of the studium with my sovereign consciousness), it is this element which rises from the scene, shoots out of it like an arrow, and pierces me». (Barthes, s. 26) Overført til Benjamin er det er ikke bare den personlige historien som fører til en opplevelse av punctum, men også menneskehetens historie. På ett nivå forteller «punctum» noe om individets historie, på et annet nivå forteller «punctum» noe om menneskehetens historie, dessuten er disse øyeblikkene preget av serendipitet, det kan ikke planlegges, det er noe som plutselig «flashes up» som Benjamin sier, eller «shoots out like an arrow» som Barthes sier, det er «bildet» selv som henvender seg til individet, når det riktige øyeblikket er der for å kunne bli gjenkjent, re-membered. Benjamin beskriver, som Mathiasen og Oterholm & Skjerdningstad, bilder eller det sanselige som noe mer radikalt enn ord:

I learned that whoever fights against the night must move its deepest darkness to deliver up *its* light and that words are only a way station in this major life struggle: and that they can be the final station only when they were never the first.» (Reinton & Andersson, s. 204)

Roy uttrykker viktigheten av å oppleve for eksempel god litteratur, hvordan denne opplevelsen er utviklende:

Men, i forhold til spørsmålet ditt, jeg svarer litt ullent på det då. Fordi at jeg sliter litt med å formulere det, men, det er jo med på å danne et verdigrunnlag, de humanistiske fagene, og samtidig gi oss ideer og tanker, samtidig som de er utviklende også, da, forfattere som skriver tekster som blir "outstanding", da, i mangel på bedre ord, som gir oss opplevelser, og symboliserer kulturen og den biten, og... ja, skaper nokså, på en måte, ja, nå datt det jeg skulle si ut, men.

Her kommer også frem hvor vanskelig det er å uttrykke relevansen av de radikale verdiene som ikke kan knyttes til instrumentalisme eller resultater, som ikke kan måles. Han knytter også litteratur og historie sammen for å lære begge deler på en dypere måte:

Den historiske biten som jeg snakka om, jeg må si begge deler var gull verdt, å bytte om på timene, husker dere hva vi lærte om den epoken, hvordan slår den ut i litteraturen, kan du skrive en novelle om hvordan det var å være tyskerunge, for å sette det litt på spissen, da på en måte får du formulert den historiske tenkingen da, så jeg ser at ting kan smelte sammen da.

Her kommer den komplementerende relasjonen frem. Flere elementer smelter sammen og gir hverandre liv gjennom innlevelse eller opplevelse. Historien blir levende og historiske personer blir levende og opplevelsen er utviklende. Beskrivelsen hans av opplevelsen av kulturskatter tolker jeg som en dybdeopplevelse av kultur, igjen en levendegjøring av historien. I tillegg leser jeg opplevelsen han snakker om som en sammensmelting av sanseintrykk. De gir ideer og tanker samtidig som de er utviklende. Utviklende er mer enn ervervelse av informasjon.

Britt legger stor vekt på de store linjene. Hun kommer med en rask analyse av en rekke globale forhold som påvirker det sosiale og øker sosiale forskjeller. Krieger, fattigdom, klimaendringer og hvordan disse globale forholdene kan utnyttes av arbeidsgivere som kan tillate seg skatteunndragelser og lave lønninger. Hun mener som Bernt at media er for ensporet, det er mye tabloid. Hun peker på manglende nyanser, politikerne er mer opptatt av å vinne velgere, det er redsel for å stille større spørsmål og peke på årsaker og konsekvenser, redaktører bedriver ansvarsfraskrivelse i ytringsfrihetens navn, «det er en unnfallenhet i forhold til hva de tar opp og hvordan de styrer, faktisk, sine egne debatter». Det store bildet forsvinner.

Robert synes også både det historiske og det globale perspektivet er veldig viktig. Han beskriver nåtiden som historien som fortsatt lever, han snakker også om flyktningstrøm, om piggrådgerder eller murer, om fremveksten av høyreekstreme, vi har sett det før, sier han. Terror har vi også sett før, sier han, og fakta er, forteller han, det er mindre terror i dag enn det var i Europa på 70 og 80-tallet. Det samme fakta får jeg høre av Bernt. Og flere av lederne snakker om hvordan ungdom blir preget av det bildet media gir av innvandrere. I tillegg til å kjenne historien er det viktig å ikke bli fastlåst i svart/hvitt kategorier, legger både Robert og Britt vekt på. Da blir det vanskelig å se det store bildet. Robert nevner journalisten Sidsel Wold som var ekstremt opptatt av jødene og skrev boken «Israel i mitt hjerte», men da hun så hvordan Israel behandlet palestinerne snudde hun. Britt forteller om en masteroppgave hun nettopp har lest, en diskursanalyse av rasistiske uttalelser i pressen og av etablerte autoriteter: «...hvilke *ord* bruker statsminister, minister, presse, bruker de det bevisst, for å skape en slags angstholdning hos folk, rasismen

kommer da, interessant, om biblioteket, om vi kan være med å påvirke her - vi må og vi kan være med, å påvirke» Masteroppgaven konkluderte med at regjeringen konstruerer asylsøkere som en trussel både i forhold til nasjonens identitet, velferdsordninger og kriminalitet. Gjennom intertekstualitet reproduseres asylsøkere som en mulig terrortrussel. Masteroppgaven konkluderer imidlertid med at diskursen blir imøtegått av en solidaritetsdiskurs fra andre samfunnsaktører. (Wilhelmsen) Den samme solidariteten uttrykker Britt, men ikke som en posisjon i en debatt. Hun uttrykker typisk det Biesta kaller en pluralistisk verden, hun verken forsvare eller angriper grupper eller en ensidig sannhet, men sannhetens bevegelse. Her kommer bibliotekets verdigrunnlag frem, ikke nøytralt, men verdiladet. Biblioteket representerer de radikale verdiene, kampen for demokrati mot autokrati. Britts solidaritetssyn er knyttet til bibliotekets demokratiske mandat. Som en del av det verdigrunnlaget biblioteket bygger på. Britt ser trusselen mot demokratiet i rasismen mot muslimer og kvinneundertrykkelse i islams navn. Konflikter som hun beskriver det vil jeg si bærer preg av en korporativ logikk, hvor det konstrueres opphopninger innen «kropper». Debatten om islam er en konstruksjon av en slik enhet hvor blant annet kriminalitet, kvinneundertrykkelse og terrorisme samles for så å utplasseres på alle som ses på som representanter for denne enheten.

Hun kommer inn på lovendringen om debattarena, og bibliotekets mulighet til å rette opp og nyansere ensrettede og fryktskapende diskurser, for en ting er at biblioteket gir tilgang til alle ressursene som trengs for å se sammenhengene, en annen måte er å, som hun sier «ta det litt vågale skrittet» å bruke arenaene, vise frem sammenhengene. Dette – sier hun – er krevende arbeidsmessig, til det trengs egentlig flere personalressurser – og mere kveldstillegg. Mens skolene har mye styringer og føringer som fratar dem rom, er biblioteket begrenset av en stadig nedprioritering og mangler ressurser. I forhold til bibliotekenes ytringsfrihet som uavhengig debattarena nevner hun lojalitet til arbeidsgiver, at det er nødvendig med godkjenning fra rådmann, men hun tror at denne godkjenningen i liten grad vil nektes. Den faktoren hun ser på som mest avgjørende for å nekte godkjenning er hensyn til sikkerhet, begrunnet med terror i disse «terrortider» som hun sier. Man kan være åpen om alle samfunnsforhold sier hun, men ikke komme med direkte kritikk, for det er illojalt. Jeg spør hva hvis det var kritikkverdige forhold i kommunen, kunne ikke biblioteket ta den? Arenaen er her for det, svarer hun, men det må være publikum som kommer hit for å diskutere, ansatte bør ikke involvere seg i diskusjonen, de bør bare være der som tilretteleggere.

Roy trekker frem en skoletur til England med en liten klasse han hadde tidlig i karrieren. Denne turen ser han på som noe vellykket i sin lærerkarriere. Turen var preget av opplevelser, og han trekker særlig frem en opplevelse elevene hadde på egen hånd. Som han sier, nærmest unnskyldende «Dette var en tur som var mest sosialt- og opplevelsesretta da», det er ikke direkte resultater han trekker frem, men jeg tolker det som han mener det var en utviklende tur i forstanden en subjektiverende tur. Med andre ord utvikling av radikalt medborgerskap. Han trekker også fram et prosjekt som han knytter til demokrati-arbeid. Gjennom en tidligere medarbeider har skolen samlet inn penger til å bygge opp og drive en skole i et annet land og skolen er direkte inne og finansierer denne skolen. Dette ble et tverrfaglig og skoleomfattende prosjekt som

skapte stort engasjement og også involverte andre deler av samfunnet rundt: «det ble noe hele organisasjonen samlet seg om, og alle elevene var ute og samlet inn penger, så det gjaldt alle, da, så ble de verdiene selvfølgelig, løfta, i organisasjonen». Utsagnet stemmer overens med forskning, generelt aktiviseres de verdiene en blir utsatt for. Men så er det å tolke hvilke verdier det egentlig er snakk om, sannsynligvis er det snakk om solidaritet, sosial rettferdighet og idealisme, men det er også tenkelig å tolke det som individualisme. Verdien av å ha et godt omdømme, av å ha status som noen som gjør godt, som retorisk etikk. Roy tar selv opp denne ambivalensen senere i samtalen: «Hva er motivasjonene, Hva er genuint non-profit-engasjement?» Det ligger ofte økonomiske interesser bak glansen fra en idealistisk sak. Han knytter det også til mental helse, men lar spørsmålet henge litt i luften. Hva ligger bak fokuset på ungdoms dårlige mentale helse, er det økonomiske interesser også der?

Robert knytter medborgerskap til empati og mellom-menneskelige relasjoner: «... jeg tenker jo at medborgerskap, det handler om, hvordan jeg bidrar i fellesskapet, for å si det enkelt. Man har en gruppe mennesker, som bor sammen, i en by, i et land, og da er det kontakten menneskene imellom, og hvordan vi bidrar.» På skolen bruker de samarbeidslæring som metode for å utvikle sosiale ferdigheter samtidig med kunnskaper. Det er type gruppearbeid hvor «alle må bidra, alle må by på seg selv» Metoden skal fremme lytting, formidling og anerkjennelse gjennom utveksling av erfaring og formidling av en annens erfaring, alle skal engasjeres, i motsetning til i klasser hvor de som rekker opp hånda deltar, men ikke de andre. Samarbeidslæringen bygger på fire prinsipper: positiv gjensidig avhengighet, individuell ansvarlighet, likeverdig deltagelse og samtidig samhandling. Robert ser på det å øve på sosiale ferdigheter som noe som gjør elevene høflige og empatiske. Igjen er det en ambivalens i forhold til hvilke verdier som aktiveres. Høflighet er knyttet til konformitet, empati og anerkjennelse til solidaritet.

Rolf er opptatt av innlevelse, men i hans tilfelle til det personlige og situasjonelle. Han ser også at det er lite rom for dette. Lite rom for det uplanlagte. Den kvalitative opplevelsen av kunnskap og tid forsvinner lett i kvantitative mål og tettpakket timeplan på skolene: Rolf forteller at de:

jobber med, kan du si, affektiv læring. Du skal kunne kjenne og oppleve dette herre her sjøl. Være der det skjedde, for å kunne danne deg et bilde, i stedet for å bare lese om det i bøkene. Og det tenker jeg er viktig. Og det er en del av denne generelle læreplanen. Og mange dyktige lærere som jobber med dette her også, innafor faget sitt. Men det er ikke det som blir målt, når vi skal måle resultater i andre enden. Da er det poeng og da er det eksamenskarakterer. Så vi har i litt for liten grad et kvalitetsmål, på akkurat hvordan vi utvikler dette her».

Han forteller også hvor vanskelig det er å gripe de øyeblikkene hvor noe skjer i samfunnet:

Jeg ser. At. Det å være dagsaktuell. Ikke alltid er like lett. I en skole som er styrt etter en opplevelse av at det er et pensum og en eksamen og vi skal komme dit hen». Han forteller at han på møte nylig hadde foreslått for lærerne å ta opp en aktuell sak med eleven som han trodde ville berøre dem: «Foreløpig er det bare to, lærere, som sa at dette har jeg tatt opp i min klasse. Og det er et uttrykk for at når det er noe som kommer veldig tett, som berører oss, så er vi ikke alltid der at vi kan legge vekk det vi hadde planlagt for å være på. Jeg tror vi må bli flinkere til å være på.

Religion

Roy ser klart tendensen at, selv om norsk skole ble opprettet pga religion i 1739, så har religion blitt mindre og mindre viktig. Han sier vi blir mer og mer sekulariserte og religion og samfunnsfag begynner å bli to fag som «klumper seg sammen» Skolegudstjenesten ble aviklet for lenge siden, så det er ikke noe tema, men at noen rektorer må ha skriftlig påmelding for å gå rundt juletreet syns han toucher litt med det norske verdisynet. Samtidig med at religion forsvinner mer og mer ser han økende fokus på religion gjennom innvandring av spesielt muslimer som han mener har veldig forskjellig syn på ting kontra verdiene i det kristenhumanistiske Norge. Jeg spør om han også ser dette som en ressurs og til det svarer han absolutt. Norge har historisk endret seg mye gjennom impulser fra utlandet

Rakel mener KRLE og samfunnsfag, bare er kilder: «Ja, og det samme med KRL, det er jo ikke noe annet enn historiene, kildene!» Britt knytter religion til hvordan religion har blitt brukt til undertrykkelse og makt, og hvordan denne dimensjonen av religion blandes med den transendente, livssyn-dimensjonen. Gjennom de kategoriske debattene rundt islam, er det en slags for og mot hele pakka og da dreier det seg ikke om å respektere livssyn, men å respektere undertrykking, som er noe helt annet, sier hun. Hun viser til at visse skriftlærde intellektuelle innen islam tar et oppgjør med kvinneundertrykkelsen, men at media med sin unyanserte fremstilling bygger opp under rasisme og det maktvåpenet religion kan være. Veldig få stiller spørsmål ved religion som makt, og dette blir lite diskutert. Hun skjønner godt at mange kvinner ikke tør å ta den diskusjonen i offentligheten, men at media går for svart-hvitt-tenkningen syns hun er feigt.

Det blir så sort-hvitt, det blir så forenklet, og hvis det er sånn det tenkes, er at vi har vel alle, motsetning, så det er litt farlig da, men, det er jo dette med kvinneundertrykking, man unnskylder det med at det hører hjemme i visse religioner, så står i disse skrifter da – det gjør ikke det! Skriftlærde som sier at det gjør ikke det, det er ikke religiøst betinget, det er faktisk kvinneundertrykkende betinget.

Med begrunnelse i at, disse dokumentene da, bibelen, koranen, toraen disse her – vi har jo ikke sett originaldokumentene. Hvem har sett de? Disse dokumentene da, som da, for 2000 år ble revidert bla bla bla, om og om og om igjen i 2000 år, av ETT kjønn, utelukkende menn.».

I forskningen på tette kulturer kommer det frem kulturell programmering, som gjør at kvinner lever i tettere kulturer enn menn. Kvinner blir lettere utsatt for regulering og straff. Dermed kan det paradokset oppstå at protesten mot undertrykkelse av kvinner knyttet til islam, fører til angrep på muslimske kvinner. Debatten i Norge og store deler av verden har vært sterkt preget av hvilke klesplagg muslimske kvinner skal få lov å gå kledd i. Fargede generelt lever i tettere kulturer enn hvite, og blir lettere utsatt for regulering og straff. Rapporten fra antirasistisk senter etter det norske terrorangrepet 22. juli 2011 viser at før det ble kjent at terroristen var norsk, ble flere innvandrere angrepet av nordmenn, en rekke muslimske kvinner med hijab ble utsatt for vold og kalt terrorister. (Partapuoli, 2012) En ny rapport fra antirasistisk senter har også dokumenter at ungdom opplever rasisme på alle arenaer. Særlig nevnes på skolen og fra politiet. (Wasvik, 2017)

At skolen er mer og mer sekularisert stemmer overens med norsk verdiforskning hvor det ikke-religiøse kommer veldig høyt opp som verdi (Kroken et al., 2017). Den «åndelige» dimensjonen av religion ser ut til å ha forsvunnet sammen med den «åndelige» dimensjonen av kunnskap. Kanskje kan det forklares ut fra den korporative logikken. Religion er redusert til et maktsystem, både som hierarki og som sosial kontroll. Men makten bruker åndelighet som «retorisk etikk», som merkevare. Religiøse behandles som representanter for en korporasjon og korporasjonens «kropp» ser ut til å angripes, men ikke hodet. Dette er i tråd med det doble ensidige menneskesynet. Det er større velvilje mot de som er høyere oppe i hierarkiet. Som Britt beskriver ser de politisk religiøse og undertrykkende lederne til å bli beskyttet, mens de lenger nede angripes. Det er en lignende korporativ logikk som Malkenes beskriver i Osloskolen. Makten sentreres, men ansvaret («regnskapsplikten») desentraliseres. Dermed oppstår det paradoksale at fiendtligheten rettes mot kvinner og barn som har flyktet fra undertrykking. Innvandringsdiskursen ser ut til å spille inn i Osloskolen også, hvor innvandrere blir kategorisert som problemer i utgangspunktet.

Religionssynet viser splittelsen fra spiritualitet som Ani legger vekt på i sin kritikk av den vestlige kulturen. I stedet for en interkulturell oversettelse av spiritualitet er religion sett på som verdisyn når det egentlig er maktkamp, ritualer og skikker som kolliderer.

Konflikt og nøytralitet

For rektorene er samfunnsengasjementet på skolen mye knyttet til konflikt og konkurranse, det er knyttet til idrett, valg-kamp, politisk kamp mellom land, religion og rasisme. Roy forteller at debatter på skolen er mest valgkamp. Han sier elevene har litt vinner-motivasjon, de løper verbalt i disse debattene. På spørsmålet om engasjement vs nøytralitet kommer Rakel med et eksempel hvor engasjement blir assosiert med konflikt og egen-interesse. Nøytralitet som å lære å skjønne andres standpunkt og interesser og komme til enighet.

... når vi snakker om nøytralitet, det var det vi begynte på, så da blir, det er jo da det å lære å ta de andres standpunkt også, altså skjønne de andres standpunkt, så blir liksom aldri, å se at det alltid er en interesse, se den andres interesse, akseptere den andres, ja, altså må lytte, altså at andre har sine interesser som er like legitime som våres, kan være, eller ikke er det, men i hvert fall at de har en interesse da. En konflikt bunner i, altså, at det er noen interesser... og det samme er det jo når vi har valg da, vi har kommunevalg, stortingsvalg, så er det jo de kampen mellom de politiske partiene, så har du jo gjerne da, vært sånn paneldebatt da mellom de forskjellige partiene, og...

Aktørene som kjemper for sine interesser er for eksempel land og partier. Det handler om et oss og dem og kan sammenlignes med Mouffes bevegelse fra antagonisme til agonisme. Ikke fiende, men motstander, men noe som alltid krever en etablering av et oss og et dem.

Roy knytter spørsmålet om nøytralitet til undervisningen, uansett om undervisning og vurdering hadde vært gjort av en datamaskin ville den aldri vært nøytral, sier han, men, som når det gjelder lærernes eventuelle politiske tilhørighet legges ikke perspektivet på bordet, men presenteres som nøytralt. Dette stemmer overens med Eris beskrivelse av den teknokratiske diskursen. Den gir seg ut for å være nøytral, men som Roy sier:

Det er jo alltid et menneske som styrer hva en datamaskin vil gjøre, for eksempel nasjonale prøver, det er jo en politisk ideologi som ligger bak de da, både OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) og norske utdanningsmyndigheter, da, så verdinøytralt eksisterer ikke, men det er en annen ting i hvilken grad du lar det skinne gjennom. Det er ingen lærere her - så vidt jeg vet, som går inn i en time, med en button der det står for eksempel eit politisk parti på. Det her blir mer i det skjulte reglene i kotymer, her da, at det er tilnærmet verdinøytralt, da, men som sagt, det er teoretisk umulig.

Han stiller seg også spørsmålet hvordan han ville forholdt seg til å ha en lærer hvis engasjement gikk ut på å være ekstremt imot muslimer: «der hadde jeg fått et veldig problem hvis jeg fikk en sånn type lærer som predikerte sitt syn så sterkt, og det stred så vanvittig imot vårt... men så er det jo det med ytringsfrihet». Ytringsfrihet som knyttet til inndelingen av oss og dem, kan dermed lettere sies å tjene den ensidige sannheten enn sannhetens bevegelse. Det samme dilemma nevner flere av biblioteklederne i forbindelse med den relativt nylig reviderte bibliotekloven hvor det er formalisert at biblioteket skal være debattarena. Flere folkebibliotek ble utfordret på å bli bedt om å nærmest være en rasistisk talerstol.

Rolf nevner både humor og internett som noe som både kan splitte og hele. Humor kan enten åpne eller lukke verden. Humor kan brukes kalkulerende og komplementerende. På den ene siden kan humor virke regulerende og skape frykt, underkastelse og innordning innad i grupper og avhumanisering av motstanderne til karikaturer. Humor kan også være frigjørende, som lek og karneval hvor verden kan snus på hode, kategorier og regler kan lekes med og sannheten settes fri gjennom en ikke regulerende, men lekende latter. Én sannhet eller sannheten som bevegelse. Internett kan som særlig Bernt påpeker fungere som ekkokammer som ikke utvider verden, men bare repeterer en ensidig versjon av den. Denne muligheten har også blitt utnyttet i politisk valgkamp. Internett kan selvsagt også åpne verden og knytte bånd på tvers av grupper og land og sette sannheten fri.

Tid

Tid er en viktig faktor i kalkulerende relasjoner. Noen bibliotekledere henviser til skolens mangel på tid som den kanskje største utfordringen for samarbeid. Noen rektorer henviser til mangelen på tid for å kunne praktisere radikalt medborgerskap. Også for historiens engel som Benjamin har beskrevet er den stormen fra paradiset så sterk at han ikke rekker å hele det som er slått i stykker, men jages fremover mens katastrofene blir flere og flere. Kanskje om den hadde hatt tidløs tid... (Benjamin)

En sosiallærer viste meg en dag en stor blinkende digital stoppeklokke som hun synes var en fantastisk oppfinnelse. Hvis elevene nå fikk beskjed om å lese 15 minutter kunne de hele tiden se tiden gå mens de leste. Jeg sa at det er jo også bra om de kan få oppleve at tiden stoppet mens de leser, at de kommer i flow. Hun svarte at verden består av tid. Det er det elevene må lære.

Jeg spør Berit om de har hatt noe samarbeid med ungdomsskoler, og det har de så godt som ikke, skolene er ikke så åpne på grunn av alle planene:

Nei, det er utfordrene. Tror at hvis vi, hvis vi legger til rette for arrangement som vi ser treffer en ungdomsskoleklasse, så får vi dem til å komme, hvis vi er ute i god nok tid, det blir tyngre og tyngre å få tak i dem, jo eldre de blir, i grunnskolen er det innarbeidet sikkert i planene, så lenge det ikke står i en plan, så er det veldig vanskelig å få til ting med skolene vettu, det er en realitet... Så når vi trenger en person så kontakter vi heller folkehøgskolene.

I tillegg til manglende tid pga. fastspikra planer, peker hun på en viss mangel på vilje: «Ja, skal det foregå et tettere samarbeid, så må jo skolene skjønne det først, vi har skjønt det for lenge siden». Hun nevner som eksempel skolebibliotekprisen som nylig gikk til Gulskogen skolebibliotek: «...hadde ikke rektor skjønt det, hun kunne vært så flink hun bare ville, men, det er et sånn visdomsord det, én får til ingenting og flere får til alt» Vi snakker videre om hva biblioteket kan bidra med for å fremme medborgerskap, og uten å direkte intendere det, snakker hun indirekte om hva som er skolesystemets problem; kontakten mellom lærere og ungdommer er så organisert og skoleverdenen er så isolert at det åpne rommet som gir mulighet for det hun kaller ekthet og ærlighet ikke egentlig eksisterer i det hele tatt. I tillegg, hvis man fortsetter å lese svaret hennes som til forskjell fra skolen, peker hun på et annet problem, som er i tråd med skoleforskning og foreldreaksjonens poeng: Skolesystemet legger vekt på hva som er problemer og mangler ved den enkelte elev, eller eleven som representant for en gruppe, ikke ressursene deres. Skolesystemet baserer seg på at elevene skal bli og lære noe forutbestemt, og vurderer dem i forhold til hva de mangler i forhold til denne gitte standarden, det kan forklare noe av den dårlige selvtilliten ungdom sliter med. Hun påpeker også systemer som får dem til å sammenligne seg med hverandre:

Mas og jag om å være best, og så faller en fullstendig av. Hvis alle skal være best, og det er jo urealistisk, det går jo ikke, da blir det jo noe meningsløst i det, og jeg ser jo det nå, at det er jo flere og flere som tar til orde for det, det å dyrke frem talenter i idretten, alle ressurser og all organisering er jo rigga sånn, at du skal huke tak i talentene fortest mulig, slik at du tjener penger i proff-fotball, medaljer i ski og alt det der, men hva med resten da?

Samtidig er hun klar på at ansvaret ikke kan ligge bare utenfor individet: det blir et sånt evig jag, og tror det oppstår en «maktesløshet, eller sånn passivitet, og så i verste tilfelle, mange som føler at de har mislykkes, men at det er samfunnet sin feil, altså en tar ikke ansvar for seg sjøl, da har man jo ikke det medborgerskapet lenger da, er liksom samfunnets skyld, man distanserer seg fra å ta ansvaret fra seg sjøl og andre».

Roberts tilnærming til historie og samfunnsfag var å se de store linjene og finne mening. I eksemplet han nevner i forbindelse med lesing er ferdighetsnivå mest relevant:

Jeg tenker at elevene, når det gjelder biblioteket da, så må.. elevene må få en opplæring i altså, hvordan bruke et bibliotek, fordi atte hvis man, også må de få veiledning, For jeg husker at jeg hadde en elev, han kunne knapt nok lese altså, og så satt han med Harry Potter, for den hadde han plukka ut på biblioteket. Så sa jeg til den læreren at nå ser jeg at Per sitter med Harry Potter, er det på en måte lurt, at han sitter med en bok med sånn skrift, nei, men det var det han ønsket å lese, men skjønner han hva som står der, og så etter litt frem og tilbake så var læreren skjønt enig i at det var kanskje ikke det best valget av Per, da.

Biblioteket som eventyr med serendipitet og oppdagelsesferd er heller ikke vektlagt. Men det instrumentelle i å ha en bibliotekar som kan veilede i «riktig» bruk og «riktig» bok er. Møteplassfunksjonen har han

derimot ikke noe problem med å se verdien av. Å treffe andre, sjekke damer, det er spennende. Her kommer fritidslederen med glimt i øyet tilbake.

Bernt på den andre siden har mange historier om hvordan interessen overstyrer leseferdighetene og hvordan serendipitet fører til lykkelige sammentreff og uvante erkjennelser:

Dette! Jo, den kan de godt lese! For dette er jo noe som interesserer dem. Og så jobber de med det, de leser boka, de snakker sammen om det, de skriver litt sjøl, etter hvert, kommer med forslag til hvordan boka kunne vært annerledes, hvordan de kunne tenke seg neste bok, altså, og så viser det seg at: de har et engasjement! Bare tema er relevant for dem, så er det glemt at de aldri har lest en bok, eller at det er uoverkommelig for dem å lese en bok, da. Her er det ikke et mål i seg sjøl at de skal lese boka, men at de skal oppdage det at, det er helt ok å skrive litte granne, det finnes noe å lese for alle. For det har jeg vært borti mange ganger, så oppdager de at det finnes en bok om akkurat det de var interessert i, sluker 600 sider vet du, på en uke, den var så givende vettu, har du mer av den? Ja, for du vet, målet er ikke lesinga i seg sjøl, men at noe ble opplevd som så relevant, og den terskelen som lesinga da, bevisst eller ubevisst, har utgjort, den forsvinner jo da.

Bernt forteller også om serendipitet både i bibliotekrommet og i møte med litteratur:

Serendipitet ja...for noen år siden, hørte jeg noe sånn fnising bak en reol, og tenkte ikke så nøye over det, bare så at det var en 2-4 arabiske jenter som stod over en bok, da jeg passerte på veien tilbake: Norsk Penisleksikon! (Ler) Illustrerte penis fra tverrsnittet av hele den norske befolkningen i både erigert og avslappet tilstand! Og det var.. ja.. jeg bare lot som jeg ikke så noe ting, jeg, tenkte jaja, det har vel sin verdi dette også. Det er bare fint det at de kan titte litt på dette uten at noen trenger å vite at de har tittet på det, det er, en eller annen gang kan det jo være greit at en har sett sånn før! (Ler)

Bernt knytter som Roy litteratur og fag sammen. Bernt beskriver uventede erkjennelser i møte med litteratur, både uventede som plutselige og uventet som i at skjønnlitteratur kan gi dypere forståelser av andre fagdisipliner:

Og jeg tror det er, det er mye å hente på det, ved å lese en roman, men, å være åpen for at erkjennelsene kan komme der du minst venter det. Jeg kjenner medisiner og, som skryter av at de leser bare fagtidsskrifter, og jeg tenker mm, jeg tror faktisk du ville blitt en litt bedre lege hvis du leste en roman av og til også! (Ler) Forsker istedenfor allmennpraktikere da er det kanskje ikke så farlig, da er det helt greit at de er spesialiserte, men det å skulle kommunisere, med en person som kommer inn der, jeg tror, det skader ikke, å ha satt seg inn i litt forskjellige verdener. Og det tror jeg skjønnlitteraturen, faktisk, kan hjelpe deg med, da.

Britt forteller om mange prosjekter som kombinerer tekst og og mange andre forskjellige kunstuttrykk som ungdom har vært involvert i. Et av prosjektene var et male- og litteraturkurs, «mal det du leser og skriv om det du maler»

Bernt har også mange eksempler på levendegjøring av litteratur, av litteratur som multimodalitet. Han mener det har blitt for mye fokus på formell standardisert utdanning og kvalifikasjoner:

Tekst er jo ikke den eneste måten å lære på her i verden, men dessverre er det enda sånn at en stor del av den formaliserte kunnskapen i vårt samfunn, den baserer seg på skrift, eh, på tekstlig tilegnelse, kan si noe om dette skriftlig i en

eksamenssituasjon for eksempel, eller i oppgaver. Mange av de flinkeste folkene jeg vet om de har neste ikke utdanning i det hele tatt, så læring, er forskjellig fra person til person, men det bekymrer meg litt, for det blir stadig vanskeligere, for, skal vi si de selv lærte, å komme inn, på et arbeidsmarked, ikke sjans, uten en mastergrad.

Og kravene til livslang læring, som jeg ser det. De bare øker og øker. Jeg synes at det kommer stadig mer endringer hvert år, har gjort det fra helt siden jeg begynte å arbeide, og det er fra slutten av 90-tallet. Da syntes jeg allerede at endringstakten var høy.

At 30 % dropper ut, det er ikke noe bombe det, de lå i kortene helt siden, la opp til at alle skulle ta videregående skole, det er jo ikke sånn at de som ramler ut er dumme, alle lærer forskjellig, bedre på andre måter, praktisk, lese, der ble det litt krasj, så inntil man tar inn over seg at målet kanskje ikke er at alle skal ha generell studiekompetanse når de går ut av videregående skole, men vi kan leve med at noen kjører et løp, hvor de får en litt mer praktisk utdanning, i alle fall kvalifisert til en jobb, og så, senere, finner at jeg har lyst til å studere på universitet, så er de nok motivert nok til å ta de ekstra, men det å skulle trøkke det ned på alle sammen, det skaper tapere, folk som ramler ut, og så trur de at de er dumme, og det er de ikke, det er en del genier som forsvinner ut der, og i verste fall ender som livsvarige NAV-klienter

Hvis du sammenligner biblioteket med skolen? Spør jeg Berit, Så er det to forskjellige tilnærminger?

Ja, ikke sant? Det er helt to forskjellige verdener...når jeg møter folk som jobber i skolen, så bruker jeg enhver mulighet, til å si at ja, det dere gjør i forhold til lesing er bra og nødvendig, men dere kommer mye lenger hvis dere samarbeider med bibliotek til å få opp lystlesninga og interessa, og sånn er det egentlig i forhold til ungdom og, at den der strukturelle regelbundne verden, den kan bli mye mer, hva skal jeg si da, kan gjøre mer nytte for seg hvis det kommer noe fra siden som kan gi mere lyst og motivasjon, mm, for det det er, på en måte bibliotekets eksistensgrunnlag, som vi sliter med å forklare for dem som liksom ikke kjenner verden fra innsida. Det er det der med at, hva innebærer det at det er en helt uavhengig arena hvor du ikke stiller krav til folk. Hva innebærer det i praksis? Jo, for eksempel, at du kan komme og være akkurat som du er, du kan gjøre hva som helst, være her så lenge du vil, og det er ingen som kommer og pirker deg på skulderen, så lenge du oppfører seg greit - og det gjør dem! (Hvisker: Trur jeg snakka meg litt bort, ler)

Avsluttende refleksjon

Bibliotek og skoler inngår i et demokratisk system og har et demokratisk samfunnsoppdrag. Jeg påstår at et demokratisk system har liten demokratisk verdi uten radikale medborgere. Denne oppgaven har vært todelt. Først en teoretisk drøfting om forståelsen av begrepet radikalt medborgerskap. Utgangspunktet for å skille mellom konvensjonelt og radikalt medborgerskap er den pedagogiske filosofen Gert Biestas begrep subjektivering. Deretter har jeg presentert 8 intervju med henholdsvis folkebibliotekledere og ungdomsskolerektorer. Jeg har brukt intervjuene som en type realitetssjekk på den teoretiske drøftingen

Problemstillingen har vært:

1) Hvordan forstå medborgerskap gjennom subjektivering til forskjell fra sosialisering?

I forhold til intervjuene kan, med fenomenologien, dette også uttrykkes som: Hvor og hvordan uttrykker lederne et syn på mennesket forstått som åpent for muligheter? Hvor og hvordan uttrykker lederne en demokratisk kultur som en åpenhet for bevegelser som åpner opp nye muligheter for liv?

2) Hvordan spiller det sosiale inn på ungdommens mulighet til å være medborgere? Det sosiale forstått som
a) enhet av allierte b) menneskelig fellesskap

3) Hvordan kan et mer gjensidig samarbeid mellom skole og bibliotek – eller lærer og bibliotekar – bidra til å bedre mulighetene for radikalt medborgerskap hos ungdom?

Hvordan forstå medborgerskap gjennom subjektivering til forskjell fra sosialisering?

Konvensjonelt medborgerskap handler om lydighet og innordning i et allerede etablert system.

Konvensjonelt medborgerskap innebærer å vite om sine rettigheter og plikter og følge disse. Internasjonale studier har vist at den sosiale ferdigheten lærere anser for aller viktigst hos elever er evnen til å følge skolens normer. Forskning på medborgerskap hos ungdom viser at elevene i Norge har en høy grad av konvensjonelt medborgerskap, og at den er økende. Novarapporten oppsummerer med en tendens til at dagens ungdomsgenerasjon er mer pliktoppfyllende enn tidligere, og at norske elever spesielt «verdsetter i høyere grad [konvensjonelle] medborgerskapegenskaper – som å alltid følge loven, stemme ved alle nasjonale valg, ha respekt for regjeringen – enn elever i 2009» særlig jenter (s. 113). Det norske skolesystemet (i særdeleshet Osloskolen) er preget av nyliberal utdanningspolitikk. Forskning på kultur viser en parallell til dette i den norske kulturen. Norsk kultur skårer høyt på tett kultur, strenge (uformelle) regler og normer, høy grad av sosial kontroll, høy grad av konformitet. Konformitet er evnen til å følge ordre, instruksjoner, normer og regler, men ikke evnen å stille spørsmål ved hvorfor. I skolen er det mye snakk om å lære elevene konsekvenser av sine handlinger: «De må lære seg konsekvenser», «de må lære seg å høre etter», var etter min erfaring lærernes mantra. Hvis elevene gjør som de får beskjed om får de belønning. Elevene blir holdt «accountable» for sine handlinger. Den norske oversettelsen av accountability er regnskapsplikt. Dette er ikke den typen ansvar Biesta legger til grunn som kjernen i subjektivering.

Jeg mener skolen er preget av korporatokrati og korporasjonslogikk. Biblioteket på den andre siden - selv om det ikke er helt fri fra denne logikken har flere likheter med sosiale bevegelser.

Radikalt medborgerskap gjennom subjektivering

Radikalt medborgerskap innebærer et nytt syn på subjektet. Dette innebærer også et annet syn på det epistemologiske, ontologiske, aksiologiske og teologiske grunnlaget som dagens samfunnsstrukturer bygger på. Pihl med flere foreslår et paradigmeskifte i leseutvikling (literacy education) gjennom å rekonseptualisere leseutvikling til en sosial praksis. (Pihl et al. S. 1). Jeg mener at implisitt i dette ligger en rekonseptualisering av subjektet. Jeg har brukt begreper fra fenomenologi og filosofi for å beskrive denne typen demokratisk subjekt. Utgangspunktet er et komplementerende prinsipp som fundament for alt liv, subjektet er både seg selv og verden samtidig. Dette skaper et rom mellom å være alt og å være helt annerledes enn alt samtidig. De grunnleggende verdiene til dette subjektet er individualitet og solidaritet og

det er drevet av en intrinsisk motivasjon til å lese verden og seg selv. Å være «hel» er forutsetningen for radikal innovasjon, radikal vitenskap og demokratisk ledelse. Mennesket som en komplementaritet bryter ned dikotomien mellom subjekt og objekt og mellom potensial og aktualitet, det er blivende. Den grunnleggende kampen for den radikale medborger er ikke mellom forskjellige sannheter, men mellom sannhetens bevegelse og den ene sannheten. Demokrati mot autokrati. Radikalt medborgerskap er knyttet til subjektivering. Kjernen i subjektivering er ansvar, ikke som «accountability», men «responsibility». Det å svare med sin unike stemme i den unike situasjonen. Den radikale medborgerens verden er en pluralistisk verden, en felles verden av enestående individ, ikke en representativ verden. Forskjellen på konvensjonelt og radikalt medborgerskap kan også beskrives som å gå fra et ensidig dobbelt menneskesyn til menneske som fordoblet enhet. Det første baserer seg på at noen kvalifiserer til å styre over andre, det baserer seg på vinnere og tapere, og det baserer seg på å tenke med et system, en helhet utenfor individet. Fordoblet enhet handler om integritet, om individet som en helhet og som et uttrykk for hele verden. Verden ikke som en helhet utenfor individet, men som tilstede i individet. Radikalt medborgerskap er å være alt og helt annerledes enn alt annet. Komplementaritet er som en multiplisitet av likeverdige polariteter. Spenningene skaper intrinsiske motivasjonen til å lære og skape. Gleden over nye begynnelse ligger i de nye begynnelse, læring og kreativitet har egenverdi. Komplementaritet er også en tilstand. En følelse av at tid blir sted, en sanselighet, en reseptivitet i forhold til omgivelsene, og en mulighet til bevegelse. Radikalt medborgerskap som tilstand kan sammenlignes med musikk. Som å bevege og bli beveget. Som Michalesen sier det: «En rytme som banker i blodet, en musikk som synger i nervene og en trang til komposisjonens likevekt som lever både i meg og mine medmennesker» (Michelsen, 1965, s. 82).

Det er lettere å lage lister for hva som hemmer radikalt medborgerskap enn hva som fremmer. Biesta har denne listen:

Når elevene ikke opplever annerledeshet, når hverdagen aldri avbrytes av noe annerledes, uventet, som bryter gjennom til deres ansvarlighet og unikhet. Når vi gjør studentene immune mot alt som kan bevege dem, avbryte eller bekymre dem. Det som skjer når denne bevegeligheten slipes bort gjennom sosialisering er ironisk nok en følelse av at ingenting står på spill - når det menneskelige grunnlaget faktisk gjør det. Løsningen kaller han pedagogy of interruption, eller også svak pedagogikk. (Biesta 2016, s. 90-91)

Kohn har denne listen knyttet hvordan skape ikke-lesere som også kan leses som hvordan skape ikke-radikale medborgere (å lære og å knytte bånd er drivkreftene i radikalt medborgerskap): 1) Kvantifiser det de skal lese, fortelle dem hvor mye eller hvor lenge og alt det interessante forsvinner i sider. De som tidligere forsvant inn i bøker og nesten ikke kom seg løs – de slutter med det og ser på klokken i stedet. 2) Tving dem til å skrive en rapport om hva de har lest, særlig som om du mistror dem. 3) Isoler dem. Fjern sosial lesing 4) Fokuser på leseferdigheter 5) Gi dem belønninger. En hel rekke studier viser at dette får folk til å miste interesse for det de blir belønnet for å gjøre. 6) Forbered dem til prøver 7) Begrens valgmulighetene

Imidlertid kan Schillings anbefalinger for å fremme radikal innovasjon brukes også for å fremme radikalt medborgerskap, som sagt er både læring og kreativitet radikale verdier:

For det første er det viktig å også se verdien av utenforskap, legge til rette for tid alene, muligheter til å finne flow (s. 256). For det andre, åpne for idealisme, inspirere til store ambisjoner, tro på ambisiøse prosjekter, ta risikoer, gi fleksibilitet til å prøve og feile, gi tillit og autonomi. For det tredje, tro på outsiders, på rare ideer fra rare folk, tro på engasjement, oppmuntre til mestringstro, vise interesse. Heltehistorier fremmer mestringstro, men oppmuntring som ikke er ektefølt gjør det ikke. (Hykleri ligger alltid og truer i tilnærmingen av de radikale verdiene, som særlig Ani beskriver). For det fjerde fleksibilitet i forhold til at folk lærer på forskjellige måter og at erkjennelse ikke kan planlegges. Skape muligheter for å kunne studere friere og etter egne rytmer, interesser og nivå. For det femte, åpne vitenskapen og gjøre den tilgjengelig, gi tilgang til ressurser, skape muligheter for å kunne eksperimentere. For det sjette, gi tilgang til de virkelige verdensproblemene istedenfor fordømmende debatter.

Bibliotek og radikalt medborgerskap

Alle lederne snakker mye om ansvar i forbindelse med medborgerskap. Ansvar som å tenke på mer enn bare seg selv, kjenne sine rettigheter og plikter, ansvar for å få klassen til å fungere. Biblioteklederne særlig uttrykker helt klart ansvar som Biesta beskriver det, ansvar for å handle som et unikt individ og ikke bare en representant. Noen av rektorene også, men hos rektorene er det mer ambivalens mellom ansvar og «accountability». Som Rolf uttrykker er det forskjellig syn på medborgerskap i læreplanen og kompetansemålene. Det «kortsiktige» vinner over det «langsiktige». I all hovedsak er det ambivalens mellom de to typene medborgerskap hos rektorene. De identifiserer seg nok i hovedsak med «Staten Norge», og vil integrere nykommerne i denne helheten. En av rektorene er imidlertid mer kritisk til skolesystemet og posisjonerer seg i det radikale demokratiet, men som han sier, det er ikke nødvendigvis lett.

I tråd med bibliotekforskning uttrykkes radikalt medborgerskap i bibliotekledernes beskrivelser av biblioteket som møteplass og brukernes møter med bøker. (Audunson et al., Oterholm og Skjerdingsstad) Også i tråd med bibliotekforskning uttrykker biblioteklederne seg som demokratiske subjekter og ikke representanter, (Johnson), dette kommer til uttrykk igjennom historier fra virkeligheten, hvordan de snakker om ansvar og for eksempel viktigheten av å bli kjent med ungdommen. Biblioteklederne uttrykker ikke noen status-forskjell mellom brukerne og dem selv. De identifiserer seg mest med bibliotekbrukerne.

Biblioteklederne uttrykker at de setter pris på og tar vare på diversitet, de som faller utenfor beriker samfunnet, dette uttrykker en pluralistisk verden med unike individer, og er i tråd med forskningen på de radikalt innovative. De legger også stor vekt på åpenhet og serendipitet, de legger opp til medbestemmelse, medlæring og medtenkning. En av biblioteklederne uttrykker ungdommens behov for å gjemme seg litt bort,

ha sin egen verden. Dette er også et uttrykk for å ta hensyn og nære nye begynnelse, kreativitet og sosiale bevegelser, i tillegg til å fremme en pluralistisk verden hvor alle verden kan passe inn. Biblioteklederne forteller om eksempler på kunnskapsopplevelser, som lesing og skriving, lesing og maling. De kommer også med historier om leseglede, noe rektorene ikke gjør. Rektorene kan fortelle om fallende motivasjon gjennom ungdomsskolen

Rektorene og radikalt medborgerskap

De fleste rektorene uttrykker viktigheten av «affektiv» læring og skulle hatt mer tid til det. Eksempelvis gjennom å blande historie og litteratur for å oppleve historien. Lære kunnskap på en utviklende måte. Rolf stiller seg spørsmålet om ikke det også skulle vært plass til de tragediene som finnes nå, som er nærmere i tid. De har flyktninger på skolen nå, som har vært midt oppe i historiske tragedier.

En annen hindring er at disse ferdighetene ikke blir målt:

Du skal kunne kjenne og oppleve dette herre her sjøl. Være der det skjedde, for å kunne danne deg et bilde, i stedet for å bare lese om det i bøkene. Og det tenker jeg er viktig. Og det er en del av denne generelle læreplanen. Og mange dyktige lærere som jobber med dette her også, innafor faget sitt. Men det er ikke det som blir målt, når vi skal måle resultater i andre enden. Da er det poeng og da er det eksamenskarakterer. Så vi har i litt for liten grad et kvalitetsmål, på akkurat hvordan vi utvikler dette her»

De legger også vekt på viktigheten av å se det store bildet, lære av historien, forstå samtiden, men også her uttrykker de et ønske som er vanskelig å få tid til. Jeg merker meg at de to mest uttalte ønskene relatert til radikalt medborgerskap kan knyttes til de nye læreplanene med kreativitet, dybdelæring og tverrfaglighet.

Samfunnsanalyse

Audunson peker i sin Samfunnsanalysen på to motstridende tendenser: Multikulturalisme og pluralisme på den ene siden og individualisering og fragmentering på den andre. Det sistnevnte kan kanskje forklare hvorfor det er et internasjonalt mønster i nedgangen i mellom-menneskelig tillit. Audunson gjør et historisk sveip og mener ungdomsbevegelsen fra 60 og 70-tallet redefinerte biblioteket gjennom å bryte ned skillet mellom sosiale klasser, mellom høy- og lav-kultur og forflytning fra å finne den riktige veien til å finne sin egen vei. (Audunson, 2005, s. 431-432). Han beskriver også hvordan innvandring ytterligere forsterket denne endringen fra monokultur til multikulturalisme. Dette skiftet innebærer en spesifikk verdiendring i folkebiblioteket som jeg tolker det: Fra individualisme og konformitet, men hovedvekt på konformitet, til individualitet og solidaritet, med hovedvekt på individualitet. Gjennom markedslogikken, som Audunson viser til, har det etter min mening skjedd en ny verdiforskyvning: tilbake til en ny type individualisme og en ny type konformitet. Imidlertid, som jeg leser ut fra møteplassforskningen og eget datamateriale, har denne verdiforskyvningen hittil preget folkebiblioteket mindre enn resten av samfunnet.

Individualisering og fragmentering kan knyttes til en dreining mot korporatokrati. Corporatocracy defineres i lexico.com som et samfunn styrt eller kontrollert av korporasjoner. Corpocracy defineres som et styre dominert av store korporasjoner og/eller korporativt byråkrati, det vil si organisert strengt hierarkisk, byråkratisk eller konservativt. Autokrati defineres i Store norske leksikon (SNL) som en styreform der all makt er samlet på én hånd eller hos en gruppe, uten konstitusjonelle eller institusjonelle begrensninger. Autokrati betyr eneveldig styre. I SNL skiller mellom autoritære og totalitære autokratier eller diktaturer. Et autoritært regime er blant annet kjennetegnet av begrenset ytringsfrihet og et fravær av frie og demokratiske valg, mens et totalitært styre i tillegg søker å regulere befolkningens privatliv, og ha som ambisjon at befolkningen aktivt slutter opp om en offisiell ideologi. Korporatokrati kan kalles et totalitært autokrati ut fra det siste punktet. Dersom man tenker at styringen av samfunnet er styrt av en ideologi, en korporativ logikk som legges til grunn for alt annet. En ensidig sannhet som hindrer sannhetens bevegelse. Det er ikke nødvendig å begrense ytringsfrihet eller forhindre frie og demokratiske valg dersom det er stort nok gjennomslag for ideologien i maktapparatet. Menneskesynet i den korporative logikken er det økonomiske mennesket som ensidig handler på egeninteresse. Mennesket er grunnleggende egoistisk, dumt, lat, konkurrerende og søker å få makt over andre. Dette mennesket trenger insentiver, konkurranse, instruksjoner og å bli kontrollert for å være godt. Det menneskelige fellesskapet i denne logikken er som representant innen en eller flere eksterne «kropper». For eksempel nasjonalstat, arbeidsplass, religion, etnisitet. Det er på bakgrunn av disse helhetene menneskene definere seg selv og enda mer kanskje, de andre. De grunnleggende verdiene for dette individet er individualisme og konformitet. Mennesket er drevet av ekstrinsisk motivasjon. Sannhet er ensidig kalkulerbart. Mennesket kan kalkuleres og styres gjennom insentiver, frykt, belønning og kalkulerende pseudo-medmenneskelighet og pseudo-demokrati. Fremtiden kan også spås gjennom kalkulasjoner. Imidlertid er det en dobbelt ensidighet i dette menneskesynet. Jo høyere opp i hierarkiet jo nærmere «Gud» er mennesket, og jo mindre styring og kontroll er påkrevet. Aller nærmest «Gud» er korporasjonene, som teller som egne subjekter. Disse har en glorie av godhet og regnes for å være de som holder liv i samfunnet og beskytter menneskene fra hverandre og andre korporasjoner. Både meritokrati, plutokrati, autokrati, oligarki, og en versjon av demokratiet, kan uten problem inngå i korporatokratiet, korporatokrati bygger på dem alle. Den ensidige sannheten er en fragmentert sannhet og det ensidige mennesket er et fragmentert menneske. Denne beskrivelsen passer inn i frykt-verdiene og ikke de radikale verdiene. Alle lederne reflekterer mer eller mindre over hvordan terrortrussel og innvandring preger den offentlige debatten. Flere viser til en frykt de mener ikke er så reel som den blir fremstilt som. Kanskje kan denne frykten kan forklare den økte tilliten til politi og forsvar og nedgangen i den mellommenneskelige tilliten. Naomi Klein mener at grunnlaget for «sjokkbehandling», er en krise som ikke er fortellelig, det er vanskelig å orientere seg om det store bildet, sammenhengene og historiene. En krise vi ikke enda forstår ligger i mørket. I dette mørket kan, som Solnit viser, menneskelig solidaritet lyse opp som stjerner på nattehimmelen (Solnit, 2009), men det er også et mørke de som er ute etter makt over kan utnytte: «When we find ourselves in that position, without a story, without our moorings, a great many

people become vulnerable to authority figures telling us to fear one another and relinquish our rights for the greater good» (Klein, s. 7) Gelfand er inne på det samme i forhold til at frykt og en følelse av kaos skaper tettere kulturer og et ønske om «sterke menn» til ledere.

Bibliotekanalyse

Jeg kommer frem til at folkebiblioteket er verdiladet med radikale verdier. Dette kommer til uttrykk gjennom komplementerende relasjoner som ligger innbakt i individualitet og solidaritet. Bibliotekarene som radikale medborgere kommer eksempelvis frem i Johnsons forskning og beskrivelsen Oterholm & Skjerdingstad viser til om bibliotekaridealet. Det kommer også frem gjennom bibliotekbrukernes opplevelse av biblioteket beskrevet som for eksempel katedral og hverdagsstue – samtidig. (Aabø et al., 2010, s. 17) Brukerne føler seg hjemme på biblioteket, ser det som en forlengelse av hjemmet og føler eierskap til det samtidig som det føles som hele verden. Biblioteket kan brukes både til jobb og fritid – samtidig. (Aabø & Audunson, 2012, s. 139-140) Biblioteket er åpent for bevegelse, det kan brukes som en park, hvor en rusler rundt, ser fremmede, møter kjente enten tilfeldigvis eller planlagt, setter seg ned og er privat. (Aabø & Audunson, 2012, s. 143) Kompleksitet er det mest beskrivende ved biblioteket som møteplass konkluderer forskerne. Det viktigste er kanskje nettopp det at brukerne fritt kan bevege seg mellom sfærene. (Aabø & Audunson, 2012, s. 144). Mange av de som brukte biblioteket var der fordi det var en pluralistisk verden. (Aabø & Audunson, 2012, s. 144). Å komme alene og sitte der alene ga også en følelse av tilhørighet og solidaritet. (Aabø et al., 2010, s. 17). Forskerne viser hvordan det å bli eksponert for pluralisme og annerledeshet blir uttrykt som verdifullt, men de viser også verdien av å kunne skjule forskjeller og marginalisering. På biblioteket sitter forfattere, flyktninger og arbeidsledige side om side og leser aviser og er bibliotekbrukere blant andre bibliotekbrukere. (Aabø & Audunson, 2012, s. 144). Som Santos sier: «Solidarity as a form of knowledge is the recognition of the other both as an equal, whenever differences makes her or him inferior, and as differente, whenever equality jeopardizes his or her identity» (Santos, 2018, s. 156)

Skolenanalyse

I motsetning til ordlyden i opplæringslovens formålsparagraf finner jeg at *skolesystemets* oppbygging først og fremst baserer seg fryktverdiene: Individualisme, konformitet og kalkulerende relasjoner. Det er en tendens til at kalkulerende relasjoner blir sett på som verdinøytrale og universelle. Imidlertid er skolesystemet og de kalkulerende relasjonene uttrykk for helt spesielle verdier. For det første konserverende. Elevene skal først og fremst gjøre det de får beskjed om å gjøre. For det andre individualisme gjennom sterk innflytelse fra økonomiske teorier om konkurranse og markedsliberalisme. Skolesystemet er ingen demokratisk arena i sin struktur, den reelle medbestemmelsen er minimal, og dette kommer antagelig til uttrykk i hvilket engasjement elevene viser. Rolf beskriver skolen som konserverende, Roy påpeker at

skolen ble grunnlagt med religion som fundament. Skolen startet som konformasjonskole, konfirmasjon ble påbud med lov i 1736 og det var skriften som var veien til Gud. Elevene skulle lese og pugge tekster og så prøves. Det var en absolutt autoritet i teksten og læreren eller presten på den ene siden og underkastelse og lydighet på den andre. Senere ble religion byttet ut med opplysning og nasjonsbygging, men den samme lydigheten og standardiseringen bestod. (Grefsgård & Flattum) Deretter ble skolesystemet formet etter industrielle arbeidsplasser. Pugging ble erstattet med aktivitets-prinsippet. (Michaelsen, 1964). Weber trekker enn forbindelse mellom religion, kapitalisme og rasjonalisme. Skolesystemet kan tolkes som en innføring i konserverende verdier uavhengig av om autoriteten er Gud, nasjonen eller samfunnsmaskineriet. Det kan trekkes en parallell til protestantismen og skolens rettferdige rangeringer vektlegging av standarder. Det guddommelige forsyn og det universelle satt inn i kapitalismens maskineri. Det rettferdige i urettferdighet ligger innbakt i protestantismens arbeidsmoral og syn på velstand. Gud har bestemt hvert menneskes plass i samfunnsmaskineriet. Den andre faktoren Weber legger vekt på er det universelle og enhetliggjøringen. Vesten har laget omfattende standardiseringer og laget «universelle» systemer. Det betyr også at noe er galt og noe er riktig. (Weber, 1967).

I intervjuene med rektorene finner jeg imidlertid en ambivalens i forhold til disse verdiene. Lojaliteten til føringene er mer eller mindre blandet med motstand og det varierer hvilket «vi», hvilket fellesskap de snakker ut fra. Det er heller ikke noe det er mulig å avgjøre presist, men hovedvekten vil jeg anta er «Vi, samfunnet og staten Norge» En enhet elevene skal bli en del av senere. I så fall har det sosiale mest farge av det sosiale som en allianse. Hos en av rektorene finner jeg imidlertid en klar overvekt av radikale verdier.

Funn fra intervjuene:

Hesblesende fragmentering

Alle lederne savner radikal tenkning. Noen som kan sette sammen bitene til det store bildet. Både hos politikere, i media og på skolene er «sjangeren» korttenkthet. Høylydthet. Politikerne vil bare vinne velgere. Roy snakker om demokratisk deltagelse som endeløse diskusjoner om «ingenting», Rolf om demokratisk deltagelse som bare handler om egeninteresse. Både Robert og Rolf ønsker mer engasjement fra elevene utover skoleball. Rolf snakker om bruk av humor for å latterliggjøre andre. Media og politikere går for å lukke i kategorier som kolliderer fremfor å åpne opp sammenhengene, ytringsfrihet er knyttet til inndelingen av oss og dem, og kan dermed lettere sies å tjene den ensidige sannheten enn sannhetens bevegelse. Nettlesere gir mer av det samme. Også sosiale medier deler opp og teller og sammenligning, det er en tendens til å sende bilder av kroppsdeler som kommer på avveie. Det har blitt mer og mer konkurranse og mer og mer økonomisk ulikhet, og mer og mer psykiske problemer. Det sosiale presset på ungdommen virker som det består av et jag av endeløse biter.

Samarbeid skole og bibliotek

Forskningsprosjektet som omhandlet samarbeid mellom lærere og bibliotekarer konkluderer med at de systemiske kontradiksjonene er knyttet til den politiske hegemonien i den nyliberale utdanningspolitikken. Dette skapte hindringer i samarbeidsprosjektet mellom lærere og folkebibliotekarer. Forfatterne kommer med tre innsikter på bakgrunn av forskningen: For det første en tidlig bevisstgjøring av kontradiksjonene, for det andre utarbeide en strategi for å løse dem og for det tredje anerkjenne forskjellige profesjonskulturer og fremme gjensidighet, denne anerkjennelsen bør komme fra så høyt institusjonelt nivå som mulig. (Eri & Pihl, 2017, s. 252).

We reconceptualize teacher professionalism based on interprofessional collaboration. Teacher and librarian partnerships facilitate reading for pleasure and reading engagement in work with school subjects and curriculum goals. The partnerships facilitate work with multimodal literacies and inquiry-based learning, which are essential in the present era of digitalization and worldwide knowledge development. Furthermore, teacher and librarian partnerships facilitate work with students' and communities' multiple literacies, intercultural education and community building in multicultural communities. We propose to reiterate the purpose of literacy education as democratic education. (Phil, Kooij & Carlsten, 2017, s.1)

Ressurs-diskursen for diversitet beskriver Eri som en sensitivitet for ressursene i situasjoner og kulturer, for å respondere på dem. Intrinsisk motivasjon og kvaliteten i leseutviklingen gjøres relevant (Phil, Kooij & Carlsten, 2017, s. 107).

Det store bildet og corazonar

Hos rektorene kom radikalt medborgerskap sterkest til uttrykk gjennom ønske om levendegjøring av kunnskap og ønske om å i sterkere grad kunne formidle det store bildet. Det samme uttrykte også alle biblioteklederne. Kanskje dette punktet derfor er hvor kimen til samarbeid kan finnes? For begge parter er ønsket delvis en reaksjon på ensretting, harde kategorier, spredning av frykt og manglende nyanser og sammenheng i media og politikk. Å levendegjøre kunnskap ble beskrevet som å blande uttrykk, for eksempel historie og litteratur, fag og kreativitet, fortid og nåtid, fornuft og følelser. Eller for å bruke Santos' uttrykk: Corazonar: tenke-føle.

Dette punktet kan også sammenlignes med serendipitet i utvidet forstand. Sette avgårde i det ukjente og lete med alle sansene etter spor og historiene som skjuler seg bak sporene.

Muligheten til serendipitet blir lettere hemmet i tett kultur. Kalkulerende relasjoner kan beskrives som den katastrofen Benjamin beskriver hvor helheten er slått i stykker og tiden, fremskrittet, resultatene, den økonomiske veksten, konkurransehensyn, alt dette skaper stadig nye kalkulasjoner. Lærernes tidspress kan også leses inn i dette bildet. Det er vanskelig å sette sammen det store bildet når det er så mye «mas og jag», og det er vanskelig å finne tid til å undervise «hele» eleven.

Skolesystemet legger opp til en tett kultur og til en dominerende vekt på «kunnskap som regulering». Både Gelfand og Santos foreslår i å skape en balanse. Gelfand mener at tette kulturer kan løses opp ved å innføre sub-grupper av løse kulturer, dette kan sammenlignes med Lewis' teorier om svak utopi. Santos har en parallell til dette svakt utopiske i sitt teoretiske rammeverk. Han kaller det frigjorte soner.

Faren er at samarbeid vil gå på lærernes premisser. Å produsere tjenester som passer inn i skolesystemet vil fort gå på bekostning av bibliotekenes demokratiske praksis. I tråd med tidligere forskning og de forestående endringene i skolen med tverrfaglighet, dybdelæring og demokratisk medborgerskap foreslår jeg også at et gjensidig samarbeid baserer seg på demokratisk praksis. Bibliotekene har mer erfaring med denne praksisen. Et gjensidig samarbeid gjennom demokrati burde bygge på likeverdighet mellom bibliotekarer, ungdommer og lærere, og likeverdighet har bibliotekarer mer erfaring med. Det mest naturlige stedet å begynne er selvsagt skolebibliotekene. For å styrke skolebibliotekets posisjon foreslår jeg mer samarbeid mellom folkebibliotek og skolebibliotek, formalisering og ressurser, og skolebiblioteket som en frigjort sone. Frigjorte soner, sier Santos, er realistiske utopier, parallelle virkeligheter fri fra dominans. «Seen from the outside, liberated zones seem to combine social experience with social experimentation. Hence the educational dimension characterizing them: they conceive of themselves as processes of self-education», (Santos, 2018, s. 31). I en verden hvor nyliberalismen hevder å være den eneste naturlige måten å leve på, kan frigjorte soner bidra til å motbevise det, sier Santos (Santos, 2018, s. 31)

Demokratisk musikalitet.

Mange av biblioteklederne jeg intervjuet foreslår det samme som kommer frem i alle teoriene også: «Man kan bare ikke drive å organisere så voldsomt». Audunson mener at å skreddersy bibliotektilbud etter målgruppe, eksempelvis til etniske og kulturelle minoriteter, vil være å fremme segmentering, ikke det multikulturelle biblioteket. Bernt kommer med en lignende påstand. å skreddersy kulturmøter for integrering virker kanskje mot sin hensikt. Som Malkenes har vist i sin bok har å fokusere på minoritetsbarn som problemer snarere ført til systemisk diskriminering.

Skolebiblioteket

Jeg vil prøve å synliggjøre demokratisk musikalitet gjennom en fiktiv beskrivelse av en time på et skolebibliotek (fiksjonen bygger på biter av erfaring satt sammen)

Skolebiblioteket er fullt av barn og ungdom som koser seg. Ved et stort bord sitter noen og tegner, lager bøker, tegneserier. Noen er samlet rundt kartet, en forteller om landet han kommer fra, en annen forteller hvor hun har reist, en forteller om hvilke land fotballspillerne han liker best kommer fra, Senegal, Argentina, Brasil. En viser hvor Titanic reiste fra, hvor den skulle og hvor den sank. En forteller om hvilke dyr som finnes i Afrika. Han og noen andre finner frem en bok og blir sittende å se på og lese om dyr. Her og der er det opphopninger av barn som sitter med hodene sammen i samme bok. «Jeg kunne tenke meg å lære

spansk», sier en gutt – «jeg kan spansk, jeg kan lære deg», sier en eldre ungdom, og de blir sittende med en spansk bok mellom seg. Ved siden av gjør en liten gruppe yoga. Noen bygger seg en lesehule i en krok, noen leker at de lager et bokmarked hvor de andre kan komme og kjøpe bøker. Noen spiller kort. Noen vandrer langs hyllene, flere sitter alene oppslukt av en bok. Bibliotekaren er med i dansen, ser på bøkene som lages, hører på historiene, finner frem bøker og leter etter land og flagg på kartet sammen med elevene.

Det er en musikalitet i et skolebibliotek hvor det foregår lekende læring. Musikaliteten viser seg i hvordan elevene beveger seg og plasserer seg. Det er en pluralistisk verden med unike individer i praksis. I denne verden er alle forbundet i musikaliteten selv om diversiteten er forbausende. Rommet er preget av en ro full av potens. Det er som de abstrakte begrepene flow, dialektisk stillstand, lekende studier og nulltid har blitt synlig. De som sitter alene med en bok er kanskje de som er minst alene. De er den kroppssituerte møteplassen for to verdener. De nyter både bibliotekrommets verden og bokens verden samtidig. Det er nesten som rommets potens er mer følbart rundt dem, som en rolig dirring. Elevenes bevegelser i rommet er som en dans, synkronisert etter andre elever og musikaliteten i rommet. Bibliotekrommet er en verden hvor mange verdener passer komfortabelt sammen.

Så kommer representanter for styringssystemet inn og sier at fri flyt i biblioteket går ikke an. Alle må være helt stille her sier de. Dere må lære å bruke biblioteket som det skal brukes, sier de. Og stillheten som følger er uten lyd, men likevel bråkete. Her skal det leses, ikke tegnes eller lekes sier de. Har de valgt bibliotektid må de lese sier de, de må lære seg å høre etter og de må lære seg konsekvensene av sine valg. Så begynner de å kontrollere bokvalgene. Jenta som var hoppende glad for å finne en bok om alver som hun hadde ønsket seg lenge får beskjed om at hun må finne en annen som passer hennes ferdighetsnivå. En annen gutt får også beskjed om å finne en ny bok, «verken du eller dine foreldre er i stand til å lese og forstå den boken» sier de høyt foran alle. Bevegelsene i biblioteket er ikke lenger flytende eller dansende, de er enten passive uten potens eller urolige. Noen vil ut, ut av seg selv, ut av biblioteket, det har blitt så trangt der. Det er ikke inspirasjon lenger, det er vanskelig å puste. Styrings-representantene skal sjekke om alle har bok på riktig ferdighetsnivå. «Les det ordet og forklar hva det betyr». Boken er sletts ikke en magisk verden lenger, den er full av miner og feller. Der ser du, den var for vanskelig for deg. Noen elever er de ekstra tett på, disse er diagnostisert med utagerende oppførsel eller er minoritets elever. Det gir avkastning. Oppfølgingen deres får frem den utagerende oppførselen de skulle følge med på, et annet sted begynner noen å klype noen andre. «Der ser du, sier de, de trenger å passes på, vi må være tett på». Biblioteket blir urolig og bråkete, men uten musikalitet og uten dans. Dette går ikke an, sier representantene. De må lære seg å høre etter, sier de. Hvis dere bare lærer dere å høre etter, så kan vi ha det koselig, sier de.

Demokratiske ledere

Med svak kreativitet presenterer Biesta en lærer som tør å risikere, som tør å gi slipp på kontroll. Dette kan også beskrives som å legge til rette for serendipitet. Det som er avgjørende er å se verdien og relevansen og

det skapende i å lytte. Dette kan også beskrives som potensialitet og potens. Det har noe å si hvem som ikke-gjør. Evnen til å holde rommet uten å styre det og kontrollere det ligger i oppmerksomheten og potensen til lederen. Denne lytteevnen kaller jeg demokratisk musikalitet. Den er synliggjort gjennom beskrivelsen av hvordan bibliotekbrukerne beveger seg i bibliotekrommet, og beskrivelse av hvordan bibliotekarene beveger seg i forhold til brukerne.

Etter min mening er det avgjørende at demokratiske institusjoner har demokratiske ledere, ledere som selv er demokratiske subjekt og ikke bare representanter, ledere som kan tenke med helheten og ønsker en verden hvor alles verden passer inn. Med leder mener jeg enhver som er ansatt i en demokratisk institusjon. En leder som legger mer vekt på ansvar enn «regnskapsplikt. Som en klok lærer sa: «Noen ganger må man gjøre det rette og ikke det som er riktig, det riktige er byråkrati, det rette er musikk.

Videre forskning

Det er, etter min mening, et behov for å etablere språk og et teoretisk rammeverk rundt radikalt medborgerskap. I forhold til endringene i skolen og forståelsen av dybdeløring og tverrfaglighet er det særlig aktuelt. Mitt inntrykk er at skolene her nærmer seg bibliotekenes demokratiske tilnærming til medborgerskap og at dette burde utforskes mer.

Bibliotekenes demokratiske praksis ser ut til å følge en pedagogisk tradisjon særlig tilknyttet pedagogen Paulo Freire, det kunne vært interessant å sammenligne bibliotekenes pedagogikk med denne tradisjonen. Forskning på dette kunne gjøre bibliotekarer mer relevante som medpedagoger for lærerne.

En rekke spennende forsøk på radikalt medborgerskap kunne kommet i form av aksjonsforskning. Samarbeid mellom ungdom, lærere og bibliotekarer. Eller bare bibliotekarer og ungdom fritatt fra skole til å være med på forskning.

Radikalt medborgerskap som jeg har presentert det her finner jeg stemmer overens med Sousas teorier om det globale sør og det globale nord. Han har etablert et omfattende teoretisk rammeverk. I et internasjonalt perspektiv kunne det vært interessant å sette det bibliotekenes praktisering av radikalt demokrati nærmere i sammenheng med teoriene som har blitt utviklet av ham og tilsluttende forskere. Det kan synes som bibliotekenes praktisering av demokrati har mye til felles med sosiale bevegelser. Det kunne også vært interessant å sammenligne bibliotekenes praksis med fremveksten av UPMS (Universidade Popular dos movimentos sociais), sosiale bevegelsers folkeuniversitet, også tilknyttet Santos' teorier. Med eller uten denne forbindelsen, kunne det vært interessant å forske på den kunnskapen som vokser frem i folkebibliotekene. Dette kunne igjen bidratt til mer *gjensidig* samarbeid mellom fag-, skole- og folkebibliotek, og mellom bibliotek og forskjellige utdanningsinstitusjoner.

Litteraturliste

Aabø, S., Audunson, R. & Vårheim, A. (2010). How do public libraries function as meeting places? *Library and information Science Research*. 32 (1) s. 16-26 <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2009.07.008>.

Aabø, S. (2012) Use of library space and library as place. *Library & Information Science Research Volume* 34 (2) s. 138-149 <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2011.06.002>

Aamli, K. (2017, 26. februar). Etterlyser mer bruk av skolebibliotekene i undervisningen *Forskning.no* Hentet 10. juni 2019 fra <https://forskning.no/boker-skole-og-utdanning-oslomet/etterlyser-mer-bruk-av-skolebibliotekene-i-undervisningen/362684>

Agamben, G. (2013) *For a theory of destituent power*. (Transkripsjon av offentlig foredrag holdt i Athen 16.11.2013) Athen: Nicos Poulantzas Institute and SYRIZA Youth. Hentet 11. juni 2019 fra <http://www.chronosmag.eu/index.php/g-agamben-for-a-theory-of-destituent-power.html>

Agamben, G. (2017) *Fellesskapet som skal komme*. Grønlie, Espen (overs.) Moss: H//O//F Forlag

Alexander, B. (2011, 8. oktober) The rich are different — and not in a good way, studies suggest The 'Haves' show less empathy than 'Have-nots'. *NCCNews*. Hentet 10. Juni fra http://www.nbcnews.com/id/44084236/ns/health-behavior/t/rich-are-different-not-good-way-studies-suggest/?fbclid=IwAR1cHP_4g2Qv5S-JBnQXoWpFzqwrn8tnNUJ0UCO0ZKkVAogFOK6uVPWtNmK#.XA4CoehKg2w

Alter, C. (2018, 22. mars) The School Shooting Generation Has Had Enough Time. Hentet 10. juni, 2019 fra <http://time.com/longform/never-again-movement/>

Ani, M. (2014) *Yurugu: An african-centered critique of european cultural thought and behavior* (3. Utg.). Baltimore, Maryland: African World Books

Amundsen, B. (2017, 18. august) Disse verdiene er nordmenn mest opptatt av. *Forskning.no*. Hentet 10 juni fra <https://forskning.no/norges-forskningsrad-partner/disse-verdiene-er-nordmenn-mest-opptatt-av/328438>

Audunson, R., Vårheim, A., Aabø, S. & Holm, E. D. (2007) Public libraries, social capital, and low intensive meeting places (2007) *Information Research*, 12(4) [Available at <http://InformationR.net/ir/12-4/colis/colis20.html>]

Audunson, R. (2005) The public library as a meeting-place in a multicultural and digital context: The necessity of low-intensivemeeting-places. *Journal of documentation*, 61(3), Vol. 61, Iss 3 s.429-441

Arendt, H. (2012) *Vita activa - Det virksomme liv*. Oversatt av Christian Janss. Oslo: Pax Forlag

- Barthes, R. (1993) *Camera Lucida: Reflections on photography*. London: Vintage
- Benner, E: (2017, 3. mars) Have we got Machiavelli all wrong? *The Guardian: Books* Hentet 10. juni fra: <https://www.theguardian.com/books/2017/mar/03/have-we-got-machiavelli-all-wrong>
- Benjamin, W. & Redmon, D. (overs.) (2005) *On the concept of history*. Original: Gesammelte Schriften I:2. (1974) Frankfurt : Suhrkamp Verlag Hentet fra : <https://www.marxists.org/reference/archive/benjamin/1940/history.htm>
- Biesta, G.2010 (2013) *The Beautiful Risk of Education*. New York: Routledge
- Biesta, G. (2011) The Ignorant Citizen: Mouffe, Ranciere, and the Subject of Democratic Education. Published online: 8. January Stud Philos Educ (2011) 30:141-153 *Springer Science Business Media* DOI 10.1107/s11217-011-9220-4
- Biesta, G. (2010) Good education in the age of measurement: Ethics, politics, democracy (2. Utg.). New York: Routledge
- Bortoft, H. (2013) *The wholeness of nature: Goethe's way toward a science of conscious participation in nature* (5. Utg.). Edinburgh: Floris Books
- Brandt, R (1995, september) Punished by Rewards? A Conversation with Alfie Kohn I Educational leadership Hentet 16. Juni 2019 fra <https://www.alfiekohn.org/article/punished-rewards-article/>
- Bridgers, S. (2014, 14. April) Believe your eyes: Young children can be better at solving problems than adults. *The conversation*. Hentet 10. juni fra: <https://theconversation.com/believe-your-eyes-young-children-can-be-better-at-solving-problems-than-adults-24639>
- Boyle, R. (2000) The three princes of serendip. *The Living Heritage Trust* Hentet 12. Juni 2019 fra http://livingheritage.org/three_princes.htm
- Carlson, D. (1982) «Updating» Individualism and the work ethic: Corporate logic in the classroom, *Curriculum Inquiry*, 12:2, 125-160, DOI: 10.1080/03626784.1982.11075835
- Center for self-determination theory (CSDT) (udatert) <https://www.learning-theories.com/self-determination-theory-deci-and-ryan.html>
- Center for self-determination theory (CSDT)(udatert) <https://selfdeterminationtheory.org/application-education/>
- Chomsky, N. (1991) Force and Opinion Z Magazine, July-August,1991 Hentet fra: https://chomsky.info/199107__/

Ende, M. (2018) *Momo – eller kampen om tiden* Oslo: Cappelen Damm

Eri, T. (2017). A multilingual book café at the school library: Contradictions between literacy discourses. I Pihl, J. Kooij, K. S.v.d. & Carlsten, T. C. (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century*. Kap. 8, s. 103-119. Rotterdam: Sense Publishers.

Eri, T. & Pihl, J. (2017) The challenge of sustaining change: contradictions within the development of teacher and librarian collaboration, *Educational Action Research*, 25(2), s. 239-255, DOI: [10.1080/09650792.2016.1147366](https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1147366)

Eri, T. (2018) *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education Contradictions, Barriers and Opportunities* (Doktorgradavhandling/293) Oslo: Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Fladberg, K. L. (2017, 31. mai) Slik brukes vektore i osloskolen: Flere skoler i Oslo bruker sivile vektore fra Securitas for å passe på truende og utagerende elever og skape ro i skolen. *Dagsavisen*. Hentet 10. juni 2019 fra <https://www.dagsavisen.no/innenriks/slik-brukes-vektore-i-osloskolen-1.974383>

Folkebibliotekloven (1958) Lov om Folkebibliotek (Folkebibliotekloven) Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1985-12-20-108/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Gangle, R. & Smick, J. (2009) Political Phenomenology: Radical Democracy and Truth, *Political Theology*, Vol.10(2), s.341-363 DOI: 10.1558/poth.v10i2.341

Gelfand, Michele (2018) *Rule Makers, Rule Breakers, How Culture Wires Our Minds, Shapes Our Nations and Drives Our Differences*. London: Robinson

Ginzburg, C. & Davin, A. (1980) Morelli, Freud and Sherlock Holmes: Clues and Scientific Method. *History Workshop*, No. 9 (Spring, 1980), s. 5-36 Oxford University Press Hentet 10. juni 2019 fra <http://users.clas.ufl.edu/burt/filmphilology/GinzburgMorelliFreudHolmes.pdf>
<http://www.jstor.org/stable/4288283>

Giroux, H. (2013, 2. september) On Reinventing the Meaning of Politics and What Needs to Be Done. *Truthout* <https://truthout.org/video/on-reinventing-the-meaning-of-politics-and-what-needs-to-be-done/>

Grefsgård, U. & Flattum, I. S. (2018, 1. februar) Sporene etter reformasjonen i norsk skole *UIO: Institutt for pedagogikk: Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Forskning* Hentet 16. juni fra <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2017/spor-etter-reformasjonen-i-norsk-utdanning.html>

Haynes, S. (2019, 16. mai) 'Now I Am Speaking to the Whole World.' How Teen Climate Activist Greta Thunberg Got Everyone to Listen. *Time: Next generation leaders*. Hentet 10. juni fra <http://time.com/collection-post/5584902/greta-thunberg-next-generation-leaders/>

- Hegna, K., Ødegård, G. & Seland, I. (2018) Ungt medborgerskap: Kunnskap, mobilisering og deltagelse i
- Hegna, Kristinn & Silseth, Kenneth (red.) (2018) Tidsskrift for ungdomsforskning. Temanummer ICCS 2016: Ungt medborgerskap, kunnskap, mobilisering og deltagelse. Årgang 18, nr. 1-2018 Oslo: NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet
- Hipkins, H. C. (2017, 12. desember) National Standards ended. Beehive.govt.nz: The official website of the New Zealand Government Hentet 12. juni 2019 fra <https://www.beehive.govt.nz/release/national-standards-ended>
- Hodges, E. J. (1964) *The three princes of Serendip*. New York: Atheneum
- Huang, L., G. Ødegård, K. Hegna, V. Svagård, T. Helland og I. Seland (2017) *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9. klassinger i Norge*. The international Civic and Citizenship Educational Study (ICCS) 2016. NOVA-rapport 15/2017. Oslo: NOVA Høgskolen i Oslo og Akershus
- Johnson, C (2011) How do public libraries create social capital? An analysis of interactions between library staff and patrons. *Library & Information Science Research* 34 (2012) s. 52–62
- Klein, N (2017) *No is not enough: Defeating the new shock politics*. London: Allen Lane
- Kohn, A. (2010) How to create nonreaders: Reflections on motivation, learning, and sharing power. *English journal fall 2010*, vol. 100, no. 1 Hentet 10. juni fra: <https://www.alfiekohn.org/article/create-nonreaders/>
- Kroken, E. T., Bekkevard, B. K. Mortensen, T. & Leiros, M. (2017, 6. august) VG spør folket: Hva er norske verdier? – Det er bygda og norsk mat. *VG innenriks*. Hentet 10. juni 2019: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/nqekm/vg-spoer-folket-hva-er-norske-verdier-det-er-bygda-og-norsk-mat>
- Lewis, E. T. (2012) The Architecture of Potentiality: Weak Utopianism and Educational Space in the Work of Giorgio Agamben i *Utopian Studies*, Vol.23(2), s.355-373 DOI: 10.5325/utopianstudies.23.2.0355
- Lie, T. (2018, 16. september) Steile fronter i debatten om avkolonisering av akademia *Khrono: Nyheter* Hentet 10. juni 2019 fra: <https://khrono.no/saih-professorer-beathe-ogard/steile-fronter-i-debatten-om-avkolonisering-av-akademia/237372>
- Linstad; A. (2019, 7. januar) Ny rapport om utdanningsetaten under Astrid Søgne: Ansatte fryktet represalier, detaljstyring og manglende åpenhet. *Vårt Oslo*. Hentet 10. juni 2019 fra: <https://vartoslo.no/ny-rapport-om-utdanningsetaten-under-astrid-soggen-ansatte-fryktet-represalier-detaljstyring-og-manglende-apenhet/>

- Ludvigsen, M. (2019, 21. januar) 16 år gamle Greta hylles etter ordene hos Skavlan: «Hvis jeg ikke hadde hatt Aspergers og vært så rar, så hadde jeg...» *Newsner* publisert 21. januar 2019 Hentet fra: <https://no.newsner.com/film-og-tv/16-ar-gamle-greta-hylles-etter-ordene-hos-skavlan-hvis-jeg-ikke-hadde-hatt-aspergers-og-vaert-sa-rar-sa-hadde-jeg/>
- Malkenes, S. (2018) *Det store skoleeksperimentet: Makt, barn og forretningshemmeligheter i «verdens beste skole»*. Oslo: Manifest
- Meyer, A. (2018, 21. august) Tvang – skoleforskningens blinde felt. I *Bedre skole* 3/2018 Hentet 10. juni fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/tvang--skoleforskningens-blinde-felt/?fbclid=IwAR30rmWiolxw6IhT0n2ZF5S0SJJT5-mvmu-fDx8E1R7l4w230UEg9hngNI4>
- Michaelsen, A. G. (1964) Abraham i sandkassa eller misforstått aktivitet. [Essay] I Michaelsen, A. G. Korsvei (1964). Oslo: Dreyers Forlag
- Michaelsen, A. G. (1987) *Bryllupet på Arken Tangen*: Krystalline
- Nietzsche, F. (1995) *Om våre dannelsesinstitusjoners fremtid*. Oslo: Spartacus
- Nelson, G. M. (2017) Mary Parker Follett – Creativity and Democracy, *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 41:2, 178-185, DOI: 10.1080/23303131.2016.1263073
- Norges handelshøyskole (NHH) (2017, 25. januar) Norwegians give each other little room for manoeuvre I *NHH bulletine*. Hentet 10. juni 2019 fra: <https://www.nhh.no/en/nhh-bulletin/article-archive/older-articles/2011/june/norwegians-give-each-other-little-room-for-manoevre/>
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- O'Malley, K. (2019, 23. april) Greta Thunberg says «gift» of Asperger syndrom helps her see through environmental «lies»: It also make me see things from outside the box” *Independent* Hentet 10. juni 2019 fra: <https://www.independent.co.uk/life-style/health-and-families/greta-thunberg-gift-asperger-syndrome-environment-strike-climate-change-radio-4-a8883056.html>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra 10. juni 2019 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- Oterholm, K. & Skjerdingsstad, K. I. (2012) Fornemmelse og oppmerksomhet – artikulasjon og stemme: Et kroppslig perspektiv på formidling. *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling*, årg. 1, nr. 3, 2012

Partapuoli, K. H. (2012, 21. mars) Om trakassering av muslimer og innvandrere etter eksplosjonen i Regjeringskvartalet 22.07.2011 Vårt land Hentet 10. juni 2019 fra http://www.verdidebatt.no/innlegg/256564#post_256564

Pihl, J., Skinstad van der Kooij, K. & Carlsen, T. C. (Red.) (2017) *Teacher and Librarian Partnership in Literacy Education in the 21st Century*. (New Research – New Voices/ Vol. 6). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publisher.

Rancière, J. (1991) *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford, California: Stanford University Press

Rancière, J. (2012) *Den emansiperte tilskuer (Artes/17)*. Oslo: Pax

Rancière, J. (2016) *Dissensus: On politics and aesthetics* (8. Utg.) London: Bloomsbury Academic

Rancière, J. (2014) *Hatred of democracy* (3. Utg.) London: Verso

Rancière, J. (2010) On ignorant schoolmasters. I: Bingham, C & Biesta, G (2010) Jacques Rancière: Education, truth, emancipation. London: Continuum

Reinton, R. E. & Andersson, D. T. (red.) (2000) *Walter Benjamin: Language, litterature, history*. Oslo: Solum Forlag

Regjeringen (2018a, 26. juni) *Fornyere innholdet i skolen* (Pressemelding Nr: 132-18) Hentet 10. juni 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyere-innholdet-i-skolen/id2606028/>

Regjeringen (2018b, 8. oktober) *Statsbudsjettet 2019: Satsing mot ungdoms- og gjengkriminalitet* (Pressemelding Nr: 82–2018) Hentet juni 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/satsing-mot-ungdoms--og-gjengkriminalitet/id2614233/>

Ridar, T. & Ertesvåg, F. (2018, 30. september) Barnepsykiaterne slår alarm: – Barn helt ned i førskolealder blir syke av stress. *Vg innenriks*. Hentet 10. juni 2019 fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/8w8MEr/barnepsykiaterne-slaar-alarm-barn-helt-ned-i-foerskolealder-blir-syke-av-stress>

Robbins, Brent Dean (2006) The Delicate Empiricism of Goethe: Phenomenology as a Rigorous Science of Nature *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, Volume 6, Special Edition August 2006 by Brent Dean Robbins May 2015 DOI: 10.1080/20797222.2006.11433928

Savio, R. (2018, 17. juli) Immigration, Lot of Myths and Little Reality. *Inter Press Service news agency (IPS) Opinion*. Hentet 11. juni 2019 fra <http://www.ipsnews.net/2018/07/immigration-lot-myths-little-reality/>

- Santos, B. d. S. (2018) *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the south*. Durham/London: Duke University Press
- Santos, B. d. S (2016) *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide* (2. Utg). New York: Routledge
- Schilling, Melissa A. (2018) *Quirky. The Remarkable Story of the Traits, Foibles, and Genius of Breakthrough Innovators Who Changed the World*. New York: PublicAffairs
- Schwartz, S. H. (2005) Basic Human Values. An Overview. *Researchgate* Hentet fra 10. Juni 2019 fra: https://www.researchgate.net/publication/237364051_Basic_Human_Values_An_Overview
- Schwartz, S. H. (2006) Basic Human Values: Theory, Measurement, and Applications. I *Revue française de sociologie*, 47/4
- Schwartz, S. H. (2012) *An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values* Hentet 11. Juni 2019 fra: <http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=orpc>
- Seamon, D. & Zajonc, A. (Red.) (1998) *Goethe's way of science: A phenomenology of nature*. New York: SUNY (State University of New York Press)
- Sigbjørnsen, H. (2019, 17. mars) Deres eneste jobb er å være en vandrende reklameplakat. Det de egentlig selger, er dårlig selvtillit: Avfølg folk som får deg til å føle at hårfestet ditt er for høyt. *Aftenposten* Hentet fra 10. juni 2019 fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/G1oKkV/Deres-eneste-jobb-er-a-vare-en-vandrende-reklameplakat-Det-de-egentlig-selger-er-darlig-selvtillit--Tegnehanne>
- Skinner, Q. (2011) *Vilkårlig makt: Essays om politisk frihet* (2. utg.) Oslo: Res Publica
- Solnit, R. (2010) *A paradise built in hell: The extraordinary communities that arise in disaster*. London: Penguin Books
- Solnit, R. (2016) *Hope in the dark: Untold Histories, wild possibilities*. Edinburgh/London: Canongate
- Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI) (2018, 2. mai) *Global military spending remains high at \$1.7 trillion*. Hentet juni 2019 fra <https://www.sipri.org/media/press-release/2018/global-military-spending-remains-high-17-trillion>
- Stoltenberg, C. (2017, 10. februar) Vi har skapt et nytt kjønns gap før vi har rukket å kvitte oss med det gamle. *Morgenbladet* Hentet 10. juni fra: <https://morgenbladet.no/2017/02/camilla-stoltenberg-guttegaeren>

Tveit, Å. K. & Ommundsen, Å. M. (2019, 21. april) Blir skolebarn bedre lesere av å lese meningsløse setninger? De leseheftene vi har sett, holder rett og slett ikke mål: Lesetrening – med eller uten mening? *Aftenposten kronikk* Hentet 10. juni 2019 fra: https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/na1eOx/Blir-skolebarn-bedre-lesere-av-a-lese-meningslose-setninger-De-leseheftene-vi-har-sett_-holder-rett-og-slett-ikke-mal--Ase-Kristine-Tveit-og-Ase-Marie-Ommundsen

University College London. (2010, 14. september). Children and adults see the world differently, research finds. *ScienceDaily*. Hentet 10. Juni 2019 fra: www.sciencedaily.com/releases/2010/09/100913153630.htm

Vangen, I. E. Radikal Portal

Velferdsforskningsinstituttet NOVA og Tidsskrift for ungdomsforskning ved OsloMet (2018) *Seminar: Er demokrati viktig for ungdom?*[videoklipp] Hentet 10. Juni 2019 fra: http://film.oslomet.no/seminar-er-demokrati-viktig-for-ungdom?fbclid=IwAR13njcM74vV02mknU_mEgGAQMV_eZWwhjJUoCxrUB-RhHnJGwS6R6F3450

Vårheim, A. (2008). Folkebibliotekets bidrag til sosial integrasjon: Foreløpige funn fra PLACE-prosjektet. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*.

Weber, Max (1967) *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London: Unwin University Books

Wilde, Oscar (1891) *The soul of man under socialism*. Hentet 10. Juni 2019 fra <https://www.marxists.org/reference/archive/wilde-oscar/soul-man/index.htm>

Wilhelmsen, L. H. L. (2016) *Sikkerhet for hvem? En kritisk diskursanalyse av flyktnings situasjonen i Norge 2015/2016* (Masteroppgave i statsvitenskap). Oslo: Universitetet i Oslo Hentet 12. juni 2019 fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55109/Masteroppgave_Lise_Wilhelmsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Wagner-Tsukamoto, S. (2008) "Scientific Management revisited: Did Taylorism fail because of a too positive image of human nature?", *Journal of Management History*, Vol. 14 Issue: 4, pp.348-372, <https://doi.org/10.1108/17511340810893108>

Wasvik, M. (2017, 16. august) Ny rapport om rasisme opplevd av ungdom. *Antirasistisk senter*. Hentet 10. juni 2019 fra <https://antirasistisk.no/rapport-rasisme-opplevd-ungdom/>

Wiederholt, E (2019, 13. juni) Experiencing the Body as Physical Resource. Stance on dance: Creating dialogue and community around dance. Hentet 16. Juni fra

Vedlegg

Intervjuguide Rektorer (Intervjuene foretatt i desember 2016)

1. Egen bakgrunn (Motivasjon)
2. Hva legger du i begrepet demokrati?
3. Hva legger du i begrepet medborgerskap?
4. Hva synes du om demokratiets *tilstand* i Norge? I skolen?
5. Hvordan synes du sosiale forhold på skolen påvirker utviklingen av medborgerskap?
6. Har skolen sosiale strukturer (opplegg) som fremmer deltagelse og medbestemmelse, hvor elevene får mulighet til å påvirke sin situasjon på skolen?
7. Hvordan mener du medborgerskap påvirkes gjennom interaksjon med samfunnet?
8. Hvordan er skolens tilrettelegging for interaksjon med samfunnet? Er det strukturer som fremmer deltagelse, engasjement og medbestemmelse, mulighet til å påvirke sin situasjon, lokalt og globalt? Hvilken betydning har dette for medborgerskap synes du?
9. Hvilken betydning tenker du samarbeid med biblioteket kan ha for å utvikle medborgerskap (både skole- og folkebibliotek)? Hvordan er tilretteleggingen for samarbeid?
10. Har du noe mer å tilføye om utviklingen av medborgerskap og sosiale forhold som spørsmålene ikke dekker?

Intervjuguide Bibliotekledere (Intervjuene foretatt i 2017)

Undersøkelsens fokus er medborgerskap knyttet til *det sosiale*, i aller bredeste forstand og todelt: Sosialt klima/kultur og samfunnsstrukturer. (Relasjoner til andre og til samfunnet.)

I tillegg til de store spørsmålene setter jeg stor pris på konkrete eksempler... :-)

1. Litt om din bakgrunn (Motivasjon)
2. Hva legger du i begrepet demokrati?
3. Hva legger du i begrepet medborgerskap?
4. Hva synes du om demokratiets *tilstand* i Norge? Bibliotekets rolle som demokratisk institusjon?
5. Hvordan synes du sosiale forhold *blant ungdom* i dag påvirker deres mulighet til å utvikle medborgerskap? (Hvilke? Har du inntrykk av at ungdom er engasjerte og i så fall i hva? Og på hvilke arenaer?)
6. Hvordan synes du sosiale forhold *på biblioteket kan* påvirke utviklingen av medborgerskap hos ungdom?
7. Hvordan mener du ungdoms medborgerskap påvirkes gjennom interaksjon med samfunnet?

8. Har biblioteket opplegg som legger til rette for deltagelse og medbestemmelse, hvor ungdom får mulighet til å sette seg inn i og påvirke sin situasjon, engasjere seg?

(Lokalt, nasjonalt, globalt?)

9. Hvilken betydning tenker du samarbeid mellom folkebibliotek og ungdomsskole kan ha for å utvikle medborgerskap? Hvordan er tilretteleggingen for samarbeid?

10. Har du noe mer å tilføye som spørsmålene ikke dekker?