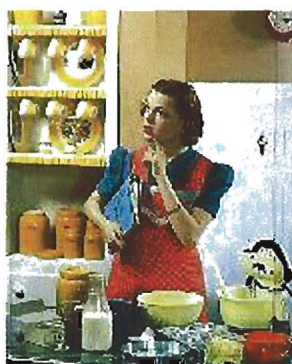


Suzanne Bancel

Hustru og Moder
Metaforer i bibliotekprofesjonen og bibliotekinstitusjonen



Hovedfagsoppgave i kulturstudier
Institutt for kultur og humanistiske fag
Høgskolen i Telemark, Bø
2004

Many, many thanks to my children for their patience, and to Hallvard and Halvard for encouragement and advice.

Innhold

1.0 Forord	4
1.1 Innledning	5
1.2 Den personlige offentligheten	8
1.3 Det myndige mennesket	9
1.4 Solheims sprekk: et eksempel	11
1.5 Skolebibliotek	12
1.6 Behov for forskning	13
1.7 Den historiske utviklingen	16
1.8 Valg av metode og metodiske problemer	16
1.9 Fokus	21
2.0 Teori	23
2.1 Subjekt og objekt	25
2.2 Den maskuline og den feminine metaforen	29
2.2.1 Den åpne kroppen	33
2.2.2 Hustru og Moderen	34
2.3 Hva er diskurs?	46
2.4 Kjennetegn ved en diskurs	49
2.5 Diskursens objekt	50
2.6 Kunnskap som objekt i den allmenne domene	52
2.6.1 Organisering og formidling av kunnskap: kunnskap som objekt i en spesifiserbar gruppe med utsagn	53
2.7 Klassifikasjonssystem som objekt	54
2.8 Føringer	55
2.9 Oppsummering	59
3.0 Tekstanalyse	61
3.1 Utvelgelse og hovedinntrykk	61
3.2 Teorimodellen og tekstanalyse	63

3.2 Teorimodellen og tekstanalyse	63
3.3 Det myndige mennesket og skole- og bibliotekarbeid	64
3.4 En skifte i posisjonen	66
3.5 Myndighet og bibliotekaren: Avstand eller nærhet?	68
3.6 Symbolsk vold	71
3.6.1 Den kvinnelige metaforen og kall-mentaliteten	73
3.7 Fra opplysning til informasjon	75
3.8 Et skifte til den feminine metaforen	76
3.8.1 Moderen og Hustruen	76
3.9 Føringer i diskursen og behov for myter	79
3.9.1 Den kvinnefiendtlige sjangeren	84
3.9.2 Oppsummering	88
4.0 Skolebibliotek tjenester	90
4.1 Samarbeid mellom lærere og bibliotekarer: Klasserom og bibliotek som "hus"	90
4.2 Møtet mellom Hustru og Mor	93
5.0 Konklusjon	103
Kilder	107

HUSTRU OG MODER

METAFORER I BIBLIOTEKPROFESJONEN OG BIBLIOTEKINSTITUSJONEN

1.0 Forord

Jeg jobbet som biblioteksjef i to forskjellige kommuner mellom 1990 og 2002. I den tiden la jeg merke til spennet mellom bibliotekarenes og politikernes retorikk om bibliotek og bibliotekarenes hverdag. Jeg la spesielt merke til skolebibliotektilbudet i disse kommunene som besto av et rom med bøker i, og en lærer med samlingsstyreransvar i gjennomsnitt tre timer per uke. Jeg sluttet i mitt første arbeidsforhold på grunn av konflikter mellom meg og skoleledelsen over spørsmål angående skolebibliotek. Skolen ville utvikle biblioteket som et sted, jeg ville heller få skolebibliotekaren ut av biblioteket og inn i klasserommene. Under denne konflikten sendte jeg ut et spørreskjema til bibliotekarer som hadde ansvar for "kombinasjonsbibliotek"- et bibliotek som skal fungere både som skolebibliotek og som folkebibliotek. Dette er en vanlig løsning i små kommuner med dårlig økonomi. Svarene fra undersøkelsen viste at bibliotekarene opplevde arbeidssituasjon som meget krevende. Deres faglig kompetanse innenfor formidling og informasjonskunnskap var lite etterspurt, mens lærernes og elevenes behov for tilgang til lokalet og boksamlingen var stort. En undersøkelse gjort i 1999 av Nasjonalt lærermiddelsenter viste at lærerne opplevde en slik løsning som positiv, men ønsket mer tilgang til lokalet, ressursene, og bibliotekfaglig bistand. Jeg fikk min første "aha - opplevelse" om problemet med det grenseløse rommet biblioteket skal være, og hvilken utfordring grensesetting er for bibliotekarer. Mens jeg leste gjennom NLS sin undersøkelse, reflekterte jeg over mine egne opplevelser og lurte på hvorfor ordet bibliotekar nesten aldri var brukt i dokumenter om bibliotek. Både i dokumenter om bibliotek skrevet av bibliotekarer og av andre er bibliotekaren bare implisitt til stede. Hvilken funksjon har denne usynliggjøring av aktøren i et felt? Kan vi forstå dette hvis vi undersøker hvilken motivasjon en individ har for å utføre en jobb, og hvordan dette henger sammen med samfunnets motivasjon og intensjon for en institusjon?

Hvordan har disse motivene oppstått? Under arbeidet med denne oppgaven har jeg måtte skifte både mening og ståsted flere ganger. Utgangspunktet var opprinnelig å finne en forklaring på skolebibliotekets svake posisjon i grunnskoleutdanningen. Jeg trodde jeg ville finne mye stoff om skolebibliotek i både bibliotek- og skoletidsskrifter. Dette viste seg å være feil. Artikkene jeg fant kan grovt fordels i to kategorier: veiledningsartikler og ”støtte”-artikler. Måten de fleste veiledningsartiklene er skrevet på egner seg best for noen uten bibliotekkunnskap. Støtteartiklene forsvarer skolebiblioteks plass i grunnskolesystemet. Dette tyder på at bibliotekaren og biblioteket ikke har noen selvskreven plass i skolevesenet, selv om det politiske retorikken vil ha det annerledes. Men verken artikkellengde eller mengde var nok til å basere en hovedoppgave på. Jeg begynte å lure på hvorfor det var skrevet veilednings- og støtteartikler i over 50 år? Etter hvert følte jeg at grunnlaget for oppgaven lå i en bedre forståelse av bibliotekarens profesjonelle forståelse av seg selv. Denne forståelsen har en funksjon både i forhold til bibliotekinstitusjonens muligheter i samfunnet og i forhold til bibliotekarens handlingsmuligheter. En rekke mekanismer holder denne i live. For å undersøke dette har jeg fokusert på hvordan kjønnsmetaforer og myten om det myndige mennesket påvirker måten bibliotekarer forsøker å forene ideer på, ideer om profesjonell atferd forent med kravene de møter fra sine institusjoner og lånere. For å sette dette i skarpere fokus, har det vært nyttig å sammenligne bibliotekarer og bibliotekutvikling med lærere og grunnskolen. Min egen bakgrunn som bibliotekar har påvirket vektlegging i denne oppgaven på bibliotek og bibliotekar.

1.1 Innledning

Yrkesgrupper og institusjoner er en del av fortløpende diskurser om legitimitet og autonomi. Disse diskursene foregår på mange ulike nivåer: Fra bevisst debattføring og forhandlinger til intuitive svar på internt og eksternt press. På grunn av dette kan tilsynelatende opplagte forklaringer på en yrkesgruppes eller et individs respons til ulike påvirkninger forkludre dypere diskurser fra både deltaker så vel som fra tilskuer.

Både grunnskolen og folkebiblioteket har formidling av kunnskap og opplysning som sine erklærte hovedmål. Kunnskap og opplysning er nøkkelbegreper i Vestens diskurs om levedyktige, demokratiske samfunn. Samfunnsforskning understreker også behovet for

kunnskap og opplysning i utvikling av sterke nasjonale økonomier, helse, og sosial trygghet. Denne gjennomgående kobling mellom kunnskap, kultur, demokrati og nasjonsbygging/bevaring inngår i alt fra saksbehandling og debattprogram til norske lover og internasjonale manifeste. Skoler og bibliotek baserer sin legitimitet på dette. De forfekter en forståelse for sin institusjon som er hevet over både det foranderlige og det stabile ved å knytte forståelsen til meta-begreper som demokrati og kultur. Samtidig legitimerer de seg og sin virksomhet ved å være til stede, både i det daglige og i det nasjonale.

Grunnskolen skal ... utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn. (Opplæringslova, 1998)

Folkebibliotekets formål er å fremme opplysning, utdanning og annen kulturell virksomhet...Gjennom en aktiv og utadvendt virksomhet skal biblioteket utbre kjennskap til litteratur, formidle kulturverdier, kunnskap og informasjon, og gi grunnlag for debatt og meningsutveksling (Bibliotekloven,1986)

Det er konsensus om at skoler og bibliotek hører til i ethvert sivilisert samfunn:

This Manifesto proclaims UNESCO's belief in the public library as a living force for education, culture and information, and as an essential agent for the fostering of peace and spiritual welfare through the minds of men and women. UNESCO therefore encourages national and local governments to support and actively engage in the development of public libraries.
(<http://www.ifla.org/VII/s8/unesco/manif.htm>)

Skolebiblioteket er et naturlig møtepunkt for både skolens og bibliotekets arbeid med formidling av kunnskap og opplysning. Skolene i Norge er pålagt å ha skolebibliotek. Ut fra dette skulle aktive skolebibliotektenester være en logisk konsekvens av grunnskolen og folkebibliotekets felles interesser og grunnprinsipper. Dette er også stadfestet i Bibliotekloven og Opplæringsloven:

Elevane skal ha tilgang til skolebibliotek §9-2 (Opplæringslova)

Skolane skal ha eit bibliotek og ein som er ansvarleg for bibliotektenesta. Skolebiblioteka skal ha baa ein pedagogisk og ein allmennkulturell funksjon og ha

eit fast samarbeid med folkebiblioteka i kommunen §10 nr. 2. (ibid.)

- og UNESCOs manifest:

The Mission of the School Library

The school library offers learning services, books and resources that enable all members of the school community to become critical thinkers and effective users of information in all formats and media. School Libraries link to the wider library and information network in accord with the principles in the UNESCO Public Library Manifesto.

(http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto.html)

Tross dette og tross de økonomiske, teknologiske og intellektuelle ressurser Norge besitter, kommer norske skolebibliotek tjenester dårlig ut når de sammenlignes med andre nordiske land, USA, England og Australia - land som deler Norges bibliotek-ideologiske opphav.

Det er en allmenn oppfatning blant bibliotekarer i Norge at biblioteket har lavere status her enn i andre nordiske land. Bibliotekarer bekrefter sin oppfatning av denne situasjonen ved å vise til nordiske statistikk for bevilgninger og utlån der Norge kommer dårligste ut (se blant annet Bibliotekforum, nr. 7 2002 årg. 27 s. 14-16). Bibliotek får også lite omtale i offentlige utredninger som har med kunnskapsformidling å gjøre, for eksempel utdanningsreformene i 1994 og 1997. Selv den siste utredningen om omstrukturering av arkiv, museum og bibliotek fikk en nøktern mottakelse fra bibliotekledere, og denne utredningen har fått lite mediaomtale sammenlignet med for eksempel utdanningsreformene. Når bibliotek først er omtalt i media, dreier det for det meste om "hyggelige" aktiviteter eller lave utlånstall, sjelden om bibliotekpolitiske problemstillinger, med unntak av 2002, da en rekke aviser dekket kulturministerens forslag om å fjerne kravet om en fagutdannet biblioteksjef i hver kommune. Vi ser også bibliotekets manglende tilstedeværelse i de periodiske debattene om kulturfondbøkene. Kulturfondordningen er en trekant mellom forlag, forfattere og bibliotek. I debattene om denne ordningen er det hovedsakelig forfatter og forlag som diskuterer. Tredjeparten, bibliotek og bibliotekarene, er lite synlige, selv om det er de som står for formidlingsleddet i denne ordningen.

Et søk på ordet bibliotek i Aftenpostens online utgave viser at dette ordet var brukt i 676 artikler de siste 8 år, av disse er 283 fra kultursidene i avisa og omhandler alt fra notiser om eventyrstunder til nedlegging av filialer. Hovedparten er om biblioteka i Oslo. 291 er å finne blant nyhetssidene. Her er nær halvparten av artiklene om andre emner der ordet bibliotek er bare en del av teksten. Tolket i mest positivt lys kan vi si at Aftenposten trykker en artikkel der ordet bibliotek framkommer hver 4. dag. Lignende søk i Klassekampens online arkiv ga 7 treff for 2003, Nationen 152 treff over en 10 års periode.

Når bibliotekarer skal forklare hvorfor de er lite synlige, tyr de ofte til begrunnelser bygget på egen utilstrekkelighet eller andres uforstand. Dette fører til et spørsmål: Når kunnskapsbehov er en del av den daglige politiske retorikken, hvorfor er biblioteket og bibliotekarene så lite synlige? Må ikke dette spørsmålet grunnes over før det i det hele tatt er mulig å si noe om skolebibliotek?

1.2 Den personlige offentligheten

For å få klarhet i dette spørsmålet er det nødvendig med flere innfallsvinkler. En mulighet er å sammenligne bibliotek og bibliotekarer med skole og lærere. Institusjonene og yrkesgruppene har mange felles trekk, både i forhold til historie, utvikling av yrkesgruppene og arbeidsplassens kvinnedominans under mannlig ledelse. Men det er også flere forskjeller. En av de er skolens og lærerens deltagelse i det offentlige rommet. Mens bibliotekdebatter oftest foregår internt, fører lærerne og skolen en stor del av utdanningsdebatten eksternt- enten gjennom lærer - foreldremøter, fagforeningsaktivitet, eller pågående offentlige debatter om prinsipper for grunnskoleutdanning. Vi kan si at lærerne opererer både innenfor et upersonlig rom og i et personlig rom. Denne personlige offentligheten oppstår i møter mellom lærer og elev og lærer og foreldre. Denne formen for offentlighet er samtidig både lukket og åpen. Foreldresamarbeid med skolen er systematisert gjennom foreldrerepresentanter valgt fra hvert klassetrinn. Foreldremøter skal fungere som en arena for dialog, og skolens informasjonskanal til hjemmet. Samtidig foregår møtene i lærernes arena: skolen. Dette er ikke et nøytralt sted, men et område preget av foreldrenes og barns håp, usikkerhet, seier og nederlag. Barn, som kroppsliggjør foreldrenes bakgrunn, nåtid og framtid, er objekt for diskusjon i disse

møtene. På et symbolsk plan er møtene ytterste personlige men de er satt i en kontekst preget av system, regler, rutiner og tilstrebet objektivitet. Hver lærer som innkaller foreldre til et møte i dette rommet deltar både i en personlig og en upersonlig offentlighet. Innenfor den personlige offentligheten vil dialogen ofte kretse rundt den intime sfæren: familien, oppdragelsen og barnets fremtidsutsikter. Disse diskusjoner er et bindeledd til en mer upersonlig offentlighet: det som foregår i aviser, i regjerings diskusjoner m.m. Lærerne deltar aktivt både i en personlig offentlighet og en upersonlig offentlighet. Et annet spørsmål dukker derfor opp. Hvorfor, når bibliotekarer har anledning til å delta i den upersonlig offentligheten, holder de seg stort sett til interne diskusjoner, mens lærere og utdanningspolitikere har både interne og eksterne diskusjoner? Mangler de "bindeleddet" som lærerne har, mellom det personlige og det upersonlige? Er den personlige offentligheten en forutsetning for å delta i den upersonlige offentligheten, og i så fall, hvorfor? Svaret kan ligge i Solheims teorier om Moder-metaforen som blir drøftet i kapitlet om teori.

1.3 Det myndige mennesket

Underveis i dette arbeidet har jeg hatt behov for et begrep som dekker et sentralt og vesentlig tema i skolens- og bibliotekets arbeid. Både skolen og biblioteket finner delvis legitimitet i sin fortid som institusjon knyttet til opplysning og folkeopplysningstid. Det opplyste mennesket, eller opplysning, er begreper bundet til en annen tid og er vanskelige å anvende i dag. Det er ikke desto viktigere å finne et begrep som gir uttrykk for nåtidens kultur- og menneskesyn uten at det er helt løsrevet fra bibliotekets og skolens kulturhistorie. Jeg har valgt *det myndige mennesket* som begrep. Jeg mener myndiggjøring, og det myndige mennesket, ligger i bunnen av skole- og bibliotekdiskursen. Hvordan, i korte trekk, har vi kommet fra opplysningstanken til myndiggjøringstanken?

Opplysningsidealet bygger på ideen om det frie individet. Dette igjen er tett knyttet til ideer om fremskritt (Østerberg, 1999). Fremskrittets troen gjelder personlig fremskritt, "å komme seg frem i verden", og samfunnets fremskritt, et harmonisk og produktivt samfunn. Ideen er knyttet til både det individuelle og det kollektive, og bidrar til å knytte det frie individet til det kollektive. Diskursen om det frie mennesket handler også om

muligheter til å definere seg selv gjennom ens handlinger og tanker. I vår moderne, vestlige kultur forbinder vi det frie mennesket med "individet". Denne forbindelsen er så sterk at vi er blinde for det at det er et begrep i stadig endring. Kanskje dette er et problem for både skolen og biblioteket. I retorikken henvises det stadig til opplysning, folkeopplysning, dannelse og folkedannelse, samtidig som det erfarer at samfunnet presser fram andre meningsinnhold, eller rett og slett andre oppgaver og mål enn det som ble krevd den gangen disse var levende begreper. Det frie mennesket er et uoppnåelig ideal. Det vil være et menneske som helt uavhengig av andre selv bestemmer omfanget av sin deltakelse i samfunnet, et menneske som kan beherske og anvende koder i samfunnet for å feste sin egen selvdefinert posisjon. En slik forståelse av frihet forutsetter et menneske fri for "bagasje" slik som etnisitet, kjønn, og klasse. Dette er umulig. Vi er alle frie i ulike grader, avhengig av hvilken kontekst vi befinner oss i. Men ingen av oss er fullstendig frie til enhver tid. Likevel er dette idealet og målet vi strekker oss etter.

Jeg mener det myndige mennesket bedre uttrykker meningsinnholdet i "det frie" eller "det opplyste" mennesket. Dette fordi det setter individet mer i fokus mens individets avhengighet av samfunnet kommer mer i bakgrunnen. Myndighet har med handlingskraft, autoritet og bevegelsesfrihet å gjøre. Det innebærer krav til kunnskap så vel som informasjon, med den forskjellen at kunnskap har noe "varig" og reflektert ved seg, mens "informasjon" er mer en forbruksvare som det myndige mennesket kan velge og vrake i.

Det har også et visst lukkethet med seg. En som er myndig kan handle ut fra egne forutsetninger, uavhengig av andre. Et opplyst menneske, derimot, var bevisst sin egen menneskelighet og guddommelighet, og gjennom dette knyttet til menneskeheten rundt seg. Jeg tror at det myndige mennesket er idealet i begynnelsen av dette århundre, og at det er noe som forkludrer både bibliotek- og grunnskoleretorikken.

Streben etter å være fri og et individ er et moralsk mål forankret i den protestantiske kulturarven. Som en levende ide og samtidig en umulighet blir det en av vår kulturs grunnleggende myter. Ut av dette paradokset vokser to føringer for å klare å nå målet: den ene er instrumentelt, den andre holistisk. Lærernes og bibliotekarenes

kunnskapsformidlingstradisjoner kan grovt fordeles mellom disse to føringene. Bibliotekarer legitimerer sitt arbeid gjennom å gjøre informasjon tilgjengelig i den tro at dette er nøkkelen til myndiggjøring av mennesker. Dette arbeidet og bibliotekarens forhold til det er instrumentelt. Bibliotekaren formidler middelet til menneskets egen myndiggjøring. Lærerne jobber med å forme mennesker. Det er samhandling mellom læreren og eleven som legger grunnlaget for myndiggjøring. Deres tilnærming er holistisk. Likevel argumenterer begge yrkesgruppene for at det er deres arbeid og deres institusjon som er nøkkelen til utvikling av myndige mennesker.

Skolebibliotekjenester som kan knytte og integrere det instrumentelle og det holistiske sammen faller likevel gjennom disse to tilnærminger. Skolebibliotekjenester er et eksempel på noe Foucault kaller en *point of diffraction* (Foucault, 2000: 65) og det Solheim kaller en *taushet* eller en *sprekk* (Solheim, 1998: 31). Kanskje det er nettopp denne sprekken som avslører idealet om det myndige menneske for den myten det er.

1.4 Solheims sprekk: et eksempel

Splittelsen i profesjonsidentiteter gjenspeiles helt opp til det internasjonale nivået. På den ene siden er IFLA (International Federation of Library Associations) sin skolebibliotekseksjon - med utspring i bibliotekmiljøet, på den andre siden IASL (International Association of School Libraries) med sitt utspring i skolemiljøet. Begge organisasjonene er tilsluttet UNESCO, og IASL er representert i IFLA, men de to organisasjonene fungerer uavhengig av hverandre og har uavhengige forskningsprogrammer og konferanser. Penny Moore, leder for IASL i 2001 ser ikke på dette som uproblematisk Hun sier selv hun var *forskrekket da jeg oppdaget det var to internasjonale organisasjoner for skolebibliotek, og det er viktig å jobbe mot et nærmere samarbeid* (svar på spørsmål fra meg om dette).

Profesjonsidentitet har mye å si i søken etter status og autonomi. Å kunne si "Jeg er kunstner" har en helt annen virkning på omverden enn "Jeg er rørlegger". Assosiasjoner vi får vil basere seg på et kompleks spill av tradisjon, behov, erfaring og makt. Forskjellige yrker har forskjellige status fra land til land og fra tid til tid. Et yrkes status har sitt opphav i den institusjonen yrket er knyttet til. Forandringer i kirkens status vil

nødvendigvis endre prestens status. Når en institusjon er satt under lupen, når dens virkemidler og mål har mistet den ukritiske støtten fra omverden vil det også påvirke individuelle yrkesidentiteter.

Et hvilke som helst forsøk på samarbeid mellom to institusjoner er en øvelse i å se kritisk på institusjonenes virkemidler og mål. Når samarbeidet mellom bibliotekfolk (bibliotekar, kulturstyrerepresentant, bibliotekkonsulent i KKD) og skolefolk (lærer, rektor, skolestyrerepresentant, en konsulent i UFD) fører fram til diffuse eller sovende avtaler kan det være fordi det er barrierer mellom disse to institusjoner mot å diskutere hverandres og egne virkemidler og mål. Hva er disse barrierene og hvor kommer de fra? Hvorfor kan bibliotekarer og lærere ta prinsipielle diskusjoner med for eksempel politikere om dette, men ikke med "beslektede" kollegaer?

1.5 Skolebibliotek

Behovet for skolebibliotek har vært diskutert i over 165 år. Men den generelle situasjonen for skolebibliotek i norske grunnskoler har ikke endret seg i takt med utviklingen av skolen eller biblioteket ellers. Det må være riktig å si at i et 165 års perspektiv har det ikke skjedd veldig mye på denne fronten. Skolebibliotek er usynliggjort i statistikkinnsamling på flere måter. Den mest graverende er kommunens manglende rapportering, som gjør det svært vanskelig å tolke tall og sammenligne fra år til år. Når statistikk om bibliotekdrift er lovpålagt sier dette noe om statusen til skolebibliotek. Ansvar for skolebibliotek har også skiftet fra et delt ansvar mellom staten og kommunen til bare kommunalt. Dette gjør det også vanskelig å sammenligne tall for bevilgninger. Det er likevel mulig å lese i bibliotekstatistikken for 2002 at tilvekst per elev var i underkant av en bok, og at skolebibliotekansvarlig hadde i gjennomsnitt to timer per skole per uke (<http://www.abm-utvikling.no/>). Kostnadene for dette er ikke synliggjort, men det viser en økning i satsing på skolebibliotek fra for eksempel 1938s statlige og kommunale bevilgninger på kr. 115.666 (Helgensen, 1978). Omregnet til kroner verdi for 2003 utgjør dette kr 2.899,361. Det var likevel færre elever i skolene i 1938 enn i dag, og mindre krav til informasjonsinnhenting og selvstendig arbeid enn i dag. Siden 2000 har det likevel skjedd en del tiltak for å fremme skolebibliotekarbeid. Blant disse tiltak er opprettelsen av semestersstudier i skolebibliotekfag.

I arbeidet med å kartlegge bruddet mellom planer og gjennomføring av planene, mellom omtale av skolebibliotekets plass og dets faktiske plass, mellom omtale av bibliotekarens rolle, og hennes faktiske arbeid, kan vi avdekke ulike diskurser på flere nivåer. Disse diskursene er uttrykk for et spill mellom bl.a. det instrumentelle og det holistiske; det individuelle og det kollektive, mellom mottak av kunnskap og oppsøking av kunnskap. Det er et spill om hvem som har tilgang til arbeidsmarkedet - og hvem som setter grensene for hvordan arbeidet skal utføres og belønnes.

1.6 Behov for forskning

Makt i forholdet mellom menn og kvinner er ikke et nytt felt, men nyere forskning i det "likestilte" Norge viser at likestilling ikke er et gitt resultat av samfunnsreformer som skal sørge for likelønn og likere fordeling av omsorgsansvar. Men denne oppgaven er ingen "feltstudie". Dette skyldes i hovedsak manglende grunnforskning på bibliotek i Norge som et feltstudium kunne bygge videre på.

Geir Vestheim påpeker et behov for en betydelig innsats i norsk bibliotekforskning på alle områder der bibliotek eller bibliotekarer er aktører (Vestheim, 1997). En oppsummering av forskningen i norsk bibliotekpolitikk- og historie finnes i Vestheims *Fornuft, kultur og velferd* fra 1997. Geir Vestheim, Øyvind Frisvold, Lis Byberg, Nils Ringdal, Erling Annaniassen og Egil Helle har alle sammen kommet med viktige bidrag til bibliotekhistorie, og til folkebibliotekets plass i samfunnet. *Det siviliserte samfunn : folkebibliotekenes rolle ved inngangen til en digital tid* av Ragnar A. Audunson og Niels Windfeld Lund, fra 2002 er det nyeste bidraget. Eli Gløppe og Svein Helgesen har skrevet hovedoppgaver om skolebibliotekets utvikling i Norge som dekker skolebibliotekutvikling fra 1800-tallet til ca.1990. Norsk *tidsskrift for bibliotekforskning* trykker artikler om alle aspekter av bibliotekdrift, fra det historiske til det bibliotek tekniske. BRODD er en privat stiftelse som tilbyr konsulenttjenester hovedsakelig innen kunnskapsorganisering. Doktorgradsavhandlingen *Hva betyr folkebibliotek i folks hverdag* fra 2001, er skrevet av BRODD stipendiat Ellen Merete Duvold.

Fellestrekk i det meste av denne forskningen er for det første et overveiende fokus på bibliotek som institusjon, ikke på bibliotekarer. Forskning på bibliotekhistorie er preget av et utviklingsoptimistisk syn, der det er satt fokus på noen få banebrytende mannlige bibliotekar. Det mangler forskning på hvordan biblioteket som institusjon har blitt preget av kvinne­dominansen blant bibliotekarer. Et delvis unntak fra dette er Jofrid Karner Schmidts doktoravhandling om bibliotekarenes litterære smak fra 2002, *Mellom elite og publikum – Litterær smak og litteraturformidling blant bibliotekarer*.

Et eksempel på hvordan fraværet av kjønnsperspektivet kan slå ut finner vi i Vestheims *Fornuft, kultur og velferd*. I det fjerde kapittelet analyserer Vestheim sentrale tema i norsk folkebibliotekpolitikk. Han trekker fram bl.a. "formålsrasjonalitet og verdirasjonalitet i nasjonalliberal og sosialdemokratisk bibliotekpolitikk". Han ser på sentrale ideer i arbeiderbevegelsen og hvordan disse virket inn på bl.a. Bibliotekloven fra 1935. Arne Kildal og Nils Hjartøy er sentrale figurer som blir trukket fram. Det manglende leddet i denne analysen er hvordan det politiske og mannsdominerte arbeidet ble tatt i mot, diskutert og satt ut i praksis av "førstelinjestjenerne", altså kvinnene. Dette var heller ikke målet for Vestheims doktoravhandlingen, men det er et ledd som mangler i vår forståelse av bibliotekutviklingen. Til sammenligning kan vi se på skolereformer på 30-tallet og de spesielle konstellasjoner som oppsto mellom arbeiderbevegelsen, sovjetiske arbeidsskoler, amerikansk reformpedagogikk, Anne Sethne og Norsk lærerforening. (Gloppe 1995, Hagemann 1992, Tøsse 1987 og 1988)

Det er et sammenfall av interesser, utfordringer, reformtenkning og kjønnsfordeling mellom ansatte i skolen og biblioteket. Men det er et skille mellom de ulike reformenes "harde" og "myke" verdier, kjønnen til reformlederne og kjønnen til førstelinjearbeiderne. Talsmenn for bibliotek har knyttet kulturformidling til folkebibliotek i over femti år. Men kultur som redskap i opplysningsarbeid har ikke skapt noen varige "spesialistbibliotekarer", ikke styrket bibliotekets status, og ikke gitt utslag i spesialistutdanning i kulturarbeid for bibliotekarer. Talsmenn og kvinner har knyttet psykologi og omsorg til skolen siden 1930-tallet. Det finnes flere spesialistutdannelse innenfor pedagogikk som har sitt utspring i dette, og det har gitt lærere noe status som "oppfostringseksperter". Jeg

skal ikke utdype dette nærmere, det er bare ment som et eksempel på sider ved bibliotekforskning som fremdeles venter på å bli utforsket.

Det er svært lite forskning på utviklingen av bibliotekprofesjonen i Norge, heller ingenting som ser på bibliotekarprofesjonen i lys av kjønnsroller. Det som finnes er mer rettet mot enkelte bibliotekarbiografier, de fleste om mannlige bibliotekarer. Tove Pemmer Sætre med sin hovedfagsoppgave i 2001, *Biblioteket som læringsarena med bibliotekaren som pedagog* og Elisabeth Tallaksen Rafste med sin doktoravhandling fra 2001, *Et sted å lære eller et sted å være? : en case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*, berører delvis bibliotekarer innenfor en profesjonell kontekst, men handler likevel ikke om utviklingen av bibliotekprofesjonen.

Internasjonal forskning som sammenligner skole og bibliotek har jeg ikke klart å finne etter gjentatte søk over tre år i ERIC, ISI, og LRS og kontakt med Anne Clyde, leder for Universitetet i Islands bibliotekforsknings forskningsbase. Det samme gjelder sammenlignende studier av læreres- og bibliotekarers rolleoppfatninger og profesjonsutvikling. Det finnes derimot litt om forholdet mellom lærere og bibliotekarer, for eksempel Cynthia Giorgis Ph.D avhandling fra 1994 *Librarian as teacher: Exploring elementary teachers' perceptions of the role of school librarian and the implementation of flexible scheduling and collaborative planning*.

Nasjonal og internasjonal forskning om bibliotek- og læreryrke som kvinneyrke er mangelvare. Blant de titlene jeg har funnet kan jeg nevne; Anne Dåsvatn Hommes *Vi vil løfte skolen og løfte standen*, Bergen, 1993, om lærere. Roma Harris har skrevet *Librarianship : the erosion of a woman's profession* og K. Heim har redigert, *The role of woman in librarianship 1876-1976 and The status of women in librarianship, 1983*. Disse arbeidene handler mest om amerikanske bibliotekarer og er bare delvis overførbare til norske forhold. De viser likevel tydelig og tidlig forskjellsbehandling av mannlige og kvinnelige bibliotekarer i forhold til rolleforventninger, lønn og karrieremuligheter.

1.7 Den historiske utviklingen

Det er problematisk å bruke primære og sekundære kilder til den historiske utviklingen av skolen og biblioteket når historiske analyse ikke er målet med oppgaven. Samtidig henviser retorikken til bibliotekets og skolens historiske røtter. Bibliotekhistorisk forskning har hittil presentert et bilde av kontinuitet og utvikling. Ved å gå tilbake i denne forskningen og i noen primære kilder håper jeg å kunne avdekke områder som trenger nærmere forskning. Det er blant annet lite problematisering rundt bibliotekets grunnleggende ideologier og dets daglig praksis. Har meningsinnholdet i disse ideologiene endret seg siden 1700?

Institusjoner som bibliotek og skole er forankret i de siste århundres historie, og må således forstås i sammenheng med modernitet. Individet, fornuften og framskrittet er de tre hovedkjennetegn i moderniteten (Østerberg, 1999). Disse utgjør også grunnleggende ideologier for skolen og biblioteket. Men fornuften, troen på det frie individet og framskrittet er nokså åpne ideer, som snart får ett meningsinnhold, snart et annet. Etableringen av grunnskolen og folkebiblioteket hadde begge sitt utgangspunkt i kirken, men innen utgangen av 1700-tallet var også fornuft og dannelse viktige institusjonelle mål. Men, hvem bestemmer hva fornuft og dannelse er, og hvordan har disse ideene endret seg med tiden? Og videre: Hva er et fritt individ? Kan det være noen som har frihet til å lære, eie, arbeide - eller er det noen som kan velge fritt blant alle verdens tilbud? Endring i synet på hva fornuft, dannelse og det frie individet innebærer viser seg i endringer i skole- og bibliotekpolitikken. Jeg tror at endringer i meningsinnholdet i disse begrepene påvirker hvordan lærere og bibliotekarer forholder seg til sin yrkesidentitet og til hverandre.

1.8 Valg av metode og metodiske problemer

Forarbeidet til denne oppgaven har gitt meg flere spørsmål enn jeg kan svare på innenfor rammene til en hovedoppgave. Samtidig har jeg følt at eventuelle svar på et avgrenset forskningsområde, for eksempel, kjønnsperspektiv på bibliotekarens yrkesidentitet, vil være svekket så lenge det ikke kunne henvises til forskning om utvikling av bibliotekarprofesjonen. Likeledes har jeg følt at de historiske framstillingene av

bibliotekinstitusjonen har gitt et ensidig bilde av institusjonens rolle og funksjon i samfunnet. Bildet av bibliotekinstitusjonen, med sine helter Nils Hjartøy, Wilhem Munthe og andre, har påvirket bibliotekarenes profesjonsidentitet- men hvordan og i hvilken grad? Også disse spørsmål blir vanskelige å besvare uten kjønnsforskning og profesjonsforskning- både historisk og i nåtida.

Jeg har derfor valgt å flette sammen flere teorier om diskursanalyse, makt, kjønn og identitet. Denne syntesen bruker jeg for å sette lys på ulike spill og føringer som eksisterer mellom skole, bibliotek og samfunn; skole, bibliotek og deres fagpersonale, og mellom bibliotekarer og lærere slik det kommer fram i artikler i *Bok og bibliotek* og *Norsk skoleblad*. Jeg har valgt å fokusere på disse tidsskriftene fordi de representerer autoritetenes syn (Foucault, 1999) Autoritetenes syn er interessant fordi de har en dobbelt rolle i denne sammenhengen. *Bok og bibliotek* er utgitt av ABM-utvikling, et organ underlagt Kirke- og kulturdepartementet, mens *Norsk skoleblad* var utgitt av Norsk lærerlag. Den utgis nå under tittelen *Utdanning* av Utdanningsforbundet. Begge tidsskriftene har et bredt lesepublikum blant henholdsvis bibliotekarer og lærere. En viktig forskjell er at *Bok og bibliotek* ikke skal være fagpolitisk, men en samlende tidsskrift for alle bibliotekarer uansett hva slags bibliotek de jobber i. *Norsk skoleblad* er derimot et fagpolitisk tidsskrift. Sitatene jeg har valgt kommer hovedsakelig fra artikler der ordet opplysning, folkeopplysning, demokrati eller skolebibliotek sto i ingressen. Disse artiklene varierer lite fra år til år, og må således kunne sies å være representative for autoritetenes syn på bibliotek, skolebibliotek og bibliotekarens plass i samfunnet. Det er lite motargumentasjon mot synspunktene som blir hevet i disse artiklene, selv ved flere gjennomganger av tidsskriftene. Det vil bli en beskrivelse av tendenser som dukker opp i forskjellige sammenhenger og kontekster. Målet er å kunne danne et bilde av biblioteket og bibliotekaren som vil gi nok teoretisk grunnlag til å teste ut interessante hypoteser.

Diskursanalyse danner bærebjelkene i denne syntesen. Jeg ønsker å forankre min bruk av begrepet i Michel Foucaults betydning av ordet. Han har utviklet et bredt analyseapparat som han beskriver bl.a. i *Diskursens orden* og *The Archaeology of Knowledge*. Foucaults diskursanalyse avdekker spillet om makt, og et grunnleggende element i spillet om makt er kjønn. Jorunn Solheims teori om den åpne kroppen undersøker hvilke uttrykk kvinner

gir sin underordnede status, bl.a. gjennom sitt forhold til hus, husarbeid og omsorg. Solheim diskuterer også hvilke metaforer kvinner forholder seg til som både legitimerer og holder dem i en underordnet stilling. Legitimeringsføringer er ikke utviklet i et tomt rom, men er påvirket stadig, og stadig påvirker andre føringer. Solheim teori øker ens forståelse for hvilke muligheter menn og kvinner har for å forme og kontrollere sine grenser. Ulike diskurser skaper grenser, og mange av disse grensene eksisterer kun for kvinner. Solheims teorier er nyttige når vi ser at kvinnes underordning i samfunnet ikke kan forklares med henvisning til inntekt, bevegelsesfrihet, eller lovgivning. Samtidig må vi være klare over at metaforene Solheim anvender i sin teori: den maskuline og den feminine, er ikke gjensidig utelukkende, men oppleves til tider som "både og" avhengig av konteksten de oppstår i.

Pierre Bourdieus *Maskulin dominans* er et viktig supplement til Solheim. Også han er opptatt av symboler, metaforer og hvordan "usynlige" mekanismer i samfunnet skaper synlige maktrelasjoner. Bourdieu har vært mye brukt i bibliotekforskning de siste 10 årene, men ikke hans ideer om maskulin dominans. Vestheim, Frisvold, Karner-Schmidt og andre har vært opptatt av hans doxa- habitus- og feltbegreper. Det har vært konsensus om at biblioteket danner et felt og at bibliotekarer har en doxa. Men det har ikke vært mye diskusjon om hvorvidt det er et sterkt felt eller doxa. Den tilsynelatende enighet i autoritetenes syn på biblioteksaker som kommer til uttrykk i *Bok og bibliotek* kan kanskje tyde på at det er en sterk doxa og felt, men kanskje det motsatte er tilfelle. En sterk doxa og felt burde tåle debatt og mer variasjon i meninger enn det som kommer til syne i *Bok og bibliotek*. Bourdieus teorier, sett sammen med Foucault's diskursanalyse, kan åpne for mer diskusjon om dette, og hvorvidt et felts eller doxas styrke kan være uttrykk for for eksempel, "harmoni" med de kvinnelige metaforene Solheim bruker i sin analyse.

Roland Barthes forklarer maktrelasjoner ved å bruke mytebegrepet. En ide knyttet til maktforhold blir dyrket og kultivert for at en av partene skal beholde makten. Ideen vinner etter hvert troverdighet og får en "sannhetsglans" som blir bekreftet av etterfølgende ideer, forståelser, ritualer og tradisjoner knyttet til dette maktforholdet. Vi gir dette et nytt meningsinnhold, og gjennom tradisjoner, ritualer og andre måter, skaper vi en kontekst som beskytter og rettferdiggjør det nye meningsinnholdet. En slik

omskrivning er også det Roland Barthes mener med myte.

Myth does not deny things, on the contrary, its function is to talk about them, simply, it purifies them, it makes them innocent, it gives them a natural and eternal justification, it gives them clarity which is not that of an explanation but that of a statement of fact...it organizes a world which is without contradictions because it is without depth, a world wide open and wallowing in the evident... (Barthes, 1972: 143).

Som nevnte er avgrensning et problem. Å kunne avgrense forskning forutsetter at det foreligger en del forskning fra før. Slik kan man bruke internasjonal forskning som grunnlag for å prøve ut forskningsresultater fra for eksempel et land i et annet land, eller sammenligne forskning fra en tidsperiode med innsamlede data fra en annen tidsperiode.

Forsøk på å samle inn data om utviklingen av bibliotekarstanden har vært vanskelige. Det ligger mye data i Statistiske Sentralbyrå, men det ville koste flere tusen kroner å få data om bibliotekarer skilt ut fra resten av dette. Publiserte data om bibliotekarer i disse levekårsundersøkelsene er uregelmessige, det vil si at de er skilt ut som yrkesgruppe noen år, andre år inngår de i en samlebetegnelse. Det store antallet av deltidsstillinger innen denne yrkesgruppen gjør det også vanskelig å finne data i SSBs undersøkelser. Protokoller fra bibliotekforeninger, innmatrikuleringslister og ansettelsesdata ved norske bibliotek kunne være mulige kilder, men bruk av disse kildene vil være kostbare både i tid og reiseutgifter, noe som kunne være forsvarlige om dette var en historisk oppgave. Samtidig merker jeg at jeg savner konkrete tall og utviklingsanalyser i mitt arbeid selv om det ikke er en historisk oppgave

Jeg har valgt bort intervjuer fordi jeg er noe kjent i bibliotekmiljøet. Jeg har deltatt til tider i bibliotekdebatter i diskusjonslisten *Biblioteknorge*, og skriver fra tid til annen i *Bok og bibliotek*. Jeg har meninger om hvordan skolebibliotek tjenester burde organiseres og jeg ønsker å forandre andres holdninger til skolebibliotek. Jeg tror dette vil påvirke svarene fra eventuelle informanter. Ved å velge å se på artikler og annet trykt stoff, håper jeg å finne kildestoff fritt for min "innblanding". Samtidig vet vi at alle utsagn er påvirket av noe. En del av min oppgave går ut på å sette fingeren på hva dette "noe" kan være.

Valget av tidsskrifter falt på *Norsk skoleblad* og *Bok og bibliotek* av flere grunner. I flere av Foucaults skrifter, for eksempel om galskap og om seksualitet, viser han diskursens spill gjennom å trekke opp tema som omtales over tid, men i omskrevet form. Når skolebibliotek har vært diskutert i over 165 år, men med svært lite framgang tenkte jeg at kanskje skolebibliotek kan være et signal på et tema i skole- og bibliotekverdenen. Jeg trengte derfor å bruke tidsskrifter som hadde eksistert mer eller mindre sammenhengende over lang tid. Jeg ønsket også tidsskrifter med et stort lesepublikum. Til slutt ønsket jeg "likeverdige" tidsskrifter. Både *Bok og bibliotek* og *Norsk skoleblad* representerer bredde innenfor sine fagfelt. De er populariserte fagtidsskrifter, ikke spesialiserte. Hovedforskjellen er som allerede sagt, at *Norsk skoleblad* er utgitt av en fagforening, mens *Bok og bibliotek* er utgitt av ABM-utvikling – under vingene av Kirke- og kulturdepartementet. Dette er ingen ulempe, men en tallende forskjell. *Norsk skoleblad*, som fagforeningsblad, skal være kritisk, og kan fokusere på både skolen, eleven og læreren. *Bok og bibliotek*, som representant for det offentlige bibliotek-Norge, skal være objektiv. Det er ikke et fagforeningstidsskrift. Fokuset er på bibliotek-saken, ikke på bibliotekaren.

Min egen bakgrunn som bibliotekar skaper i seg selv både problemer og fordeler. Erik Fossåskaret diskuterer dette i sin *Metodisk feltarbeid: Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Det er en lang tradisjon for at vitenskapelig forskning skal bygges på objektive data og tolkning. Objektivitet har vært likestilt med avstand. Disse prinsippene har ligget til grunn for "vitenskapelige sannheter" forskere fra den vestlige verden har formidlet om andre kulturer. Gadamer og andre har derimot påpekt, at all tolkning og forståelse er preget av vår egen forståelseshorisont. Et eksempel på dette kan være hva nordmenn legger i bruk av ordet "neger" og det jeg som amerikaner legger i bruket av "Negro".

I sin drøfting av de tradisjonelle krav til avstand og objektivitet sier Fossåskaret,

Feltarbeid i egen kulturkrets innebærer at forskeren arbeider innenfor kjente omgivelser og derfor har en apriorisk forståelse av den virkeligheten som studeres. Dette er et problem fordi forskeren vil kunne være blind i en spesiell betydning ...En som selv er innenfra, vil ha problemer med å se og artikulere det selvsagte og underforståtte, det som tas for gitt. (Fossåskaret, 1997: 72-73)

Det er ikke bare dette som er et problem. Min egen interesse for skolebibliotek vokste ut av et ønske om å forandre andres holdninger til skolebiblioteket. Disse ønskene har blitt med meg hele veien, og har påvirket spørsmålene jeg har stilt meg selv underveis. Det er ikke dermed sagt at spørsmålene jeg har er ugyldige eller uinteressante. Istedenfor å spørre, "hvorfors deltar ikke bibliotekarer i eksterne debatter?", et spørsmål som impliserer at de burde delta, har jeg heller spurt "Hva oppnår bibliotekarer ved å ikke delta?", en vinkling som fokuserer på bibliotekarer som potensielle deltakere, ikke som passive tilskuere. Jeg vet jeg har klart å distansere meg selv til en viss grad, ut fra min egen endrede holdning til min egen daglige arbeidspraksis. Fossåskaret sier at en som er innenfor vil ha problemer med å artikulere det selvsagte. Jeg opplevde underveis at jeg satte flere og flere spørsmål ved "selvsagte" bibliotekrutiner og bibliotekdogmer, og begynte å bli en "outsider" i mitt eget yrke.

Fossåskaret ser også det gyldige ved en subjektiv forutforståelse i forskningsarbeidet. Dette kan være kilden og forutsetningen for innsikt. Fra et slikt ståsted kan det argumenteres for at nærhet mellom forsker og informanter ... *er en fordel for forståelse* (ibid. s.74). Fossåskaret kaller typen innsikten for posisjonert innsikt. Det kan ikke være noe absolutt skille mellom nærhet eller distanse til det man forsker på. I mitt tilfelle hadde jeg en umiddelbar nærhet til bibliotekfeltet som utøvende bibliotekar. Jeg har samtidig en distanse som amerikaner til den norske kulturen dette bibliotekfeltet befinner seg i. Jeg har en forut forståelse for den kvinnelige erfaring i bibliotekararbeidet, og til dels den kvinnelige erfaring i læreryrket, og en distanse til den historiske forskningen som ligger til grunn for bibliotekarenes profesjonsidentitet- forskning som baserer seg på bybibliotek og mannlige bibliotekarers påvirkning på bibliotekinstitusjonen. Utfordringen ligger i å være klar over når og hvordan disse ulike posisjoner påvirker min forståelse og tolkning av dette stoffet.

1.9 Fokus

Et overordnet mål for denne oppgaven er å sette fokuset på bibliotekaren. De fleste bibliotekarer er kvinner. Foucault, Bourdieu, Solheim og mange flere har påvist at kvinner har en særstilling i samfunnet. Vi har en generell aksept for behovet for

særordninger for kvinner, for eksempel, Likestillingsombudet og krisesentre bekrefter dette. Kan kvinne­dominansen i et yrke påvirke den institusjonen de jobber i og deres samarbeid med andre aktører i andre institusjoner, for eksempel mellom lærere og bibliotekarer? For å undersøke denne muligheten nærmere kan vi se på flere problemstillinger, bl.a.:

-Hvorfor, når kunnskapsbehov er en del av den daglige politiske retorikken, er biblioteket og bibliotekarene lite synlige?

-Hvordan posisjonerer denne yrkesgruppen seg i forhold til mytene den bruker for å forstå sin eksistens?

- Hvordan påvirker denne posisjonering vedlikehold av yrkesidentiteter og samarbeid med andre?

Disse spørsmålene egner seg for mange ulike forskningsmetoder, men før de kan iverksettes må noen teorier ligge til grunn. Jeg håper at denne oppgaven kan være et utgangspunkt for dette. Teoretiske svar på disse spørsmålene, basert på en sammenfletting av diskursanalyse, makt- og kjønnsperspektiv, vil forhåpentligvis danne et grunnlag for videre forskning på bibliotekarer og forhold rundt kvinne­dominerte yrker.

2.0 TEORI

Myth hides nothing, its function is to distort, not to make disappear.

Roland Barthes

Roland Barthes semiologiske analyse av mytedannelse, Michel Foucaults diskursanalyse, og Jorunn Solheims teorier om den *åpne kroppen* har til felles at de undersøker det som ligger i mellom ord, mening og funksjon. Det er i rommet i mellom disse at samfunnet og kulturen blir formet og forandret. Vi kan ta ordet opplysning som eksempel. På 1700-tallet hadde dette ordet assosiasjoner til moral, etikk, kunnskap og sjel. I dag forbinder vi det med Telenor 1880. Dette er resultatet av en lang rekke forandringer i menneskets oppfatning av seg selv og sin plass i samfunnet. Det er også resultatet av synlige og usynlige forhandlinger mennesker seg i mellom som fører til midlertidige sammenfallende forståelser. En tilfeldig endring i samfunnet (en ny oppfinnelse, en naturkatastrofe og lignende) fører til at disse forståelsene blir utfordret.

Bildet jeg hadde av bibliotekaren som en sentral aktør i skolebiblioteksaker slo sprekker i 1993 da jeg selv opplevde å være utelukket fra både pedagogiske og politiske fora der organisering og formidling av kunnskap til barn og ungdom ble diskutert. Som en steinsprut på frontruten har disse sprekke utvidet seg til å gjelde folkebibliotekarens plass i kultursektoren. Jeg begynte å lese mer i offentlige utredninger, i bibliotekhistorie, i lønnsstabeller og ble mer og mer forundret over bibliotekarens usynlighet og spriket mellom bibliotekets retoriske plass kontra dets *daglige* plass i kultursektoren. Dette bildet, eller denne ideen jeg trodde på, inngår i en rekke diskurser og myter. Gjennom bruk av diskursanalyse og noen beslektede teorier kan vi forstå hvilken funksjon bibliotekaren har i ulike diskurser og myter, og hvorfor disse diskurser og myter lever videre i vårt samfunn.

Bokstavrekkene som danner ord huser ulike meninger i ulike sammenhenger. Disse ulike meningene har også ulike funksjoner til enhver tid. Ingen av de tre teoriene gir en fullstendig tilfredstillende forklaring på hvordan og hvorfor ord får ulike meninger og funksjoner, men alle tre teoretikerne knytter disse endringene i mening og funksjon til

makt. For eksempel sier Foucault at makt oppstår når to eller flere elementer forsøker å finne et forhandlingsrom, eller en balanse. Men Foucault sier lite om hvor denne søken etter balanse kan komme fra, og hvorfor vi føler oss truet av den. Bourdieus begreper *doxa* og *habitus* gir et redskap for å forstå hvordan vi også på et ubevisst nivå uttrykker den makten vi besitter, og de utvendige maktkonstellasjoner vi må forholde oss til.

Habitus er et forenende og generende prinsipp som lar indre og relasjonelle kjennetegn ved en posisjon komme til uttrykk i form av en enhetlig livsstil, det vil si som et enhetlig valg av personer, goder og virksomheter. Habitusformene er ... både differensierte og differensierende. (Bourdieu, 1995: 36).

Doxa er en felles tro som er underforstått i alle sammenhenger (Bourdieu, 1995, 2000).

Det er utenkelig å gjøre noe på tvers av denne troen, samtidig er denne troen så innarbeidet i en gruppes fellesoppfatninger at det blir sjeldent diskutert. Blant bibliotekarer kan jeg igjen henvise til gratisprinsippet som en doksisk forståelse. Det blir diskutert blant bibliotekarer fordi utenforstående setter et spørsmålstegn ved det, ikke fordi bibliotekarer setter et spørsmålstegn ved det. *Habitus*, sier Bourdieu, er uatskillig fra strukturene som produserer og reproducerer dem. *Habitus* kan også knyttes til kjønn. Prinsippet for kvinnes mindreverd og utelukkelse,

er intet annet enn den fundamentale asymmetri mellom subjektet og objekt, aktøren og instrumentet, som innføres mellom mann og kvinne på området for de symbolske utvekslinger... (Bourdieu, 2000: 51).

Solheims teori med sitt utgangspunkt i kroppen, gir et grunnlag for å forstå det asymmetriske forholdet mellom menn og kvinner, og for deres ulike habituser. Teoriene til Solheim har gitt meg nye innsikter, men jeg har ønsket å utdype min forståelse av hennes symbol og metaforbruk og har derfor gått til Roland Barthes. Jeg skal holde teoriene opp mot hverandre, og supplere de med hverandre i håp om å tette igjen hull. Jeg skal illustrere underveis med noen eksempler fra bibliotekverdenen, men hovedarbeidet med å anvende disse teoriene på ulike sider ved biblioteksektoren kommer senere i denne hovedoppgaven.

Jeg tror det hos mange finnes en lignende lyst til ikke å begynne, en lignende lyst til i utgangspunktet å befinne seg på diskursens andre side, slik at man slipper å måtte betrakte fra utsiden det særegne, farlige og kanskje også skadelige ved den (Foucault, 1999: 8).

Michel Foucault ønsket gjennom sin bruk av diskursanalyse å forstå spillet skapt av menneskers valg og handlinger. Det vil si; han var på jakt etter *reglene* i spillet, ikke etter resultatet. Han så på mennesket som et handlende subjekt, men ikke nødvendigvis som et fritt subjekt. På den ene siden påvirker ens valg og handlinger andres valg og handlinger. På den andre siden er ens valg og handlinger påvirket av andres valg og handlinger. Denne stadig og pendlende påvirkning gjør at ingenting er fast, men alt, også vår identitet som menneske, er ustabil og foranderlig. Vi skaper hverandre og er samtidig skapt av hverandre. Vi tegner opp grensene for hva vi kan tenke, håpe og velge innenfor et rom der andres opptegninger påvirker våre egne muligheter. Dette gjelder ikke bare mennesker i møte med mennesker, men mennesker i møte med seg selv og med samfunn. I Foucaults analytiske verden er mennesker både skapt og skapende, både subjekt og objekt. I rommet mellom mennesket som subjekt og mennesket som objekt, ligger det Foucault kaller diskursen.

2.1 Subjekt og objekt

Selv om Foucault var meget forsiktig med å omtale diskursanalyse som en maktanalyse, vil diskurser alltid dreie seg om maktforhold. Før jeg går videre med selve diskusjonen av diskursanalyse ønsker jeg derfor å se nærmere på spørsmålet om makt. Foucault så mennesker som både subjekt og objekt. Men som mennesker i den moderne vestlige verden baserer vi vår selvforståelse på ideen om at vår opprinnelige natur er det å være subjekt, ikke objekt (Kearney). Denne søken etter vår *opprinnelig nature* som vil frigjøre oss fra både materiell og åndelig trelldom er utgangspunktet for opplysningstida, for ulike samfunnsbevegelser, for utvikling innenfor psykologi og pedagogikk og mer. Vi finner en fordreid utgave av det i reklamer ("L'Oreal; fordi jeg fortjener det") og i utvikling av interaktive medier. Det gikk en reklamekampanje på TV2 våren 2002 for interaktive fotballsendinger der det underliggende budskapet var at seerne kunne "endelig" bestemme sine fotballopplevelser selv, som om TV2s opplegg ville befri det norske folket fra sitt åk. Så sterk er troen på det at vi skal være subjekter at å betrakte seg selv som objekt er å utsette seg for en rekke fordommer - vi blir *ofre, tapere*, og til og med umoralske. Samtidig er det noe pirrende ved å være objekt. Vi ser dette i pornografi-industrien, og kanskje i den sterke veksten i helbredelsesindustrien, der mennesker betaler for å bli betraktet, analysert og behandlet. Kanskje presset for å være handlende

subjekt er så stort at vi må betale for å få lov til å slippe dette en liten stund.

Vi forholder oss til vår iboende mulighet til å være både subjekt og objekt på to forskjellige måter. Den første er å kjempe imot. Vi gjør dette både verbalt og fysisk, både gjennom organisasjoner og på individuelt basis. Makt kommer til uttrykk gjennom disse handlingene. Dette bekrefter Foucaults ide om at makt ikke eksisterer i seg selv, men kommer av at to eller flere parter inngår i en samhandling. Hans tilnærming til maktforståelse baserer seg på ideen om at makt oppstår når to fenomener, ideer, behov, m.m. møtes og det oppstår en gjensidig påvirkning som fører til en justering i deres forhold til hverandre. Dette kan komme til uttrykk i fysisk vold, men også i mer fredelige og likestilte former. Han sier

Power's conditions of possibility (...) must not be sought in the primary existence of a central point, in a unique source of sovereignty from which secondary and descendent forms would emanate; it is the moving substrate of force relations which, by virtue of their inequality, constantly engender states of power.
(Foucault, 1980: 93).

Dette kan være en selvmotsigende definisjon. På den ene siden sier Foucault at makt ikke lever en selvstendig eksistens som dirigerer utvikling. På den andre siden sier han det er alltid til stede, *a moving substrate*. Det er ikke nødvendigvis selvmotsigende. En *moving substrate* kan være som en underjordisk elv. Den er alltid til stede, men det har ingen påvirkningskraft med mindre det selv blir påvirket og må skape et nytt elveløp. Fordi makt krever en samhandling utsetter den deltakerne for den største faren. En av de må ende som objekt for den andres utøvelse av makt. Utøvelse av makt, og den kontinuerlige bekreftelsen den gir til vår *selv som subjekt* oppfatning, er stadig truet fordi ethvert møte med *den andre* kan utløse en justering der en selv ender som objekt. En måte å beholde makt på er å fremme oppfatningen om at makt er en evig sannhet, *a unique source of sovereignty* som kommer fra Gud eller er biologisk betinget. Roland Barthes ville si at en slik idekultivering er med på å skape myte. Altså blir en ide knyttet til maktforhold dyrket og kultivert for at en av partene skal beholde makten. Ideen vinner etter hvert troverdighet og får en sannhetsglans som blir bekreftet av etterfølgende ideer, forståelser, ritualer og tradisjoner knyttet til dette maktforholdet.

Pierre Bourdieu er også opptatt av maktens *naturlighet*. Makt kan finnes i *de prosessene*

som ligger bak omformingen av historie til natur, av den kulturelle vilkårlighet til naturlighet (Bourdieu, 2000: 10). Makten kommer også til uttrykk som symbolsk vold. Det finnes i språk, livsstil, og i generelle karakteristikk vi forbinder med rase, kjønn og klasse. Bourdieu ser symbolsk vold i forholdet mellom menn og kvinner og i det vi kaller for maskulint og feminint. Eksempler på dette kan være kvinnes unnskyldende og spørrende måte å snakke på og deres upraktiske klesplagg, og definisjoner av mannlighet som er knyttet til fysisk høyde og styrke (Bourdieu, 2000). Begrepet *symbolsk vold* kan brukes for å undersøke våre mest banale sannheter om menn og kvinner og det maskuline og det feminine, for å forstå hvordan disse påvirker våre tankemessige og kroppslige bevegelsesmuligheter i verden.

Den andre måten vi forholder oss til subjekt/objekt-mulighetene på er å endre våre oppfatninger om hva det vil si å være et objekt. Vi gir dette et nytt meningsinnhold og gjennom tradisjoner, ritualer og på andre måter, skaper vi en kontekst som beskytter og rettferdiggjør det nye meningsinnholdet. En slik omskriving er også det Roland Barthes mener med myte.

Myth does not deny things, on the contrary, its function is to talk about them, simply, it purifies them, it makes them innocent, it gives them a natural and eternal justification, it gives them clarity which is not that of an explanation but that of a statement of fact...it organizes a world which is without contradictions because it is without depth, a world wide open and wallowing in the evident... (Barthes 1972: 143).

Myte og diskurs har til felles at de begge er knyttet til makt. Myte springer ut av makt fordi makt trenger myte. Myte bidrar til at et maktforhold kan fortsette. Det kan være myten om en Gud som skjenker makt til et utvalgt folk, eller myten om vår selvforståelse som handlende subjekter. Makt, i sin tur, er et resultat av en diskurs.

La meg vende tilbake til diskusjonen om subjekt/objekt igjen, siden kimen til alt annet i denne teoridiskusjonen ligger der.

Muligheten til å være både subjekt og objekt ligger dypt i vår bevissthet. Hvordan vi forholder oss til disse mulighetene er avhengig av hvilken kulturell kontekst vi tilhører,

og hvilke meningsinnhold vi gir til subjekt og objekt. Den forrige setningen er i seg selv et eksempel på dette. Jeg lever i en kultur der jeg kan tenke meg at jeg gir ordet subjekt og objekt et meningsinnhold. I noen kulturer vil dette være sterk utfordrende, kanskje til og med blasfemisk. Jeg tror det er mulig å si at i vår ”moderne” vestlige kultur, bærer vi i oss en redsel for å bli objekt. Dette preger hvordan vi oppfatter oss selv, og hvordan vi forholder oss til andre. For eksempel preger populærvitenskapelig formidling av utviklingspsykologi vår forståelse av forholdet mellom mor og barn, og hvor viktig barnets forståelse av seg selv som subjekt er for en sunn utvikling. Men å forstå seg selv som handlende subjekt betyr ikke at ens selv som objekt blir borte. Jeg tror det er nettopp i rommet og tida der vi pendler mellom subjekt og objekt at alle diskurser og myter blir født. Hvordan kan det være slik?

Vi overlever i denne verden ved å tenke, og sentralt i vår tenkning er kategorisering av verden. Den første kategorien vi lager eller erfarer, er behag og ubehag. Den neste kategorien blir til i det et barn ser seg selv som atskilt fra sin mor og kategorien *Jeg og du*, eller *Jeg og den andre* oppstår. Vi erfarer at muligheten til å påvirke vårt behag og ubehag er knyttet til *den andre*. Det er kanskje her vi først fornemmer våre muligheter til å være både subjekt og objekt. Og mens det å være objekt kan være ytterst behagelig og trygt er det også fullt av farer og maktesløshet. Vi lærer at våre handlinger påvirker hvordan andre forholder seg til oss, og omvendt. Vi lærer at vi også kan være subjekter – noe som kan være krevende, men også betryggende. Slik kommer tanker (jeg kan påvirke), følelser (jeg ønsker) og handlinger (jeg vil) sammen i et spill om behag og gjenfunnet enhet, som også er et spill om makt og kontroll. Denne kategorisering fortsetter som et underliggende ledd i vår sosialisering. Vi oppdager at vi hører til i ulike grupper basert på slekt, kjønn, klasse, etnisk tilhørighet og mer. Vi lærer at tilhørighet i ulike grupper gir ulike muligheter. Kategoriene vi etter hvert lærer å kjenne har ulike verdier og ulike muligheter til makt og autonomi knyttet til dem.

Vi kan kalle vårt første møte med verden for en form for diskurs. Selv om vi handler instinktiv og søker mat og varme, begynner vi å legge grunnlaget for alle framtidige samhandling med andre. Siden alle senere møter med verden følger dette grunnleggende mønsteret, opplever vi diskurs som naturlig, og derfor umerkelig. Vi

fortsetter å kategorisere verden livet ut, og gir disse kategoriene verdier som igjen gjenspeiler rådende ideer om makt. Vi legger ikke nødvendigvis merke til diskursene rundt oss med mindre kategoriene vi opererer med og i ikke lenger stemmer med "terrenget", og den indre forbindelsen mellom ord, mening og funksjon blir brutt.

Mens dette første møte med verden har noe opprinnelig over seg, er det også bundet i kulturelle tradisjoner og samfunnets muligheter. Den første opplevelsen av *jeg* og *du*, eller *subjekt/objekt* er svanger med mytens mange muligheter. Den bærer i seg mytens kjennetegn: det uskyldige, det opprinnelige og det menneskeskapte. Myter skal virke både opprinnelige og uskyldige, men de er menneskeskapte. Barthes sier om dette,

...for it is human history which converts reality into speech, and it alone rules the life and the death of mythical language. Ancient or not, mythology can only have an historical foundation, for myth is a type of speech chosen by history: it cannot possibly evolve from the "nature" of things. (Barthes, 1972: 110).

Meningen vi gir barnets utvikling, hvordan det blir beskrevet, forstått og innlemmet i en tradisjon er en slags myte. Denne myten blir en del av barnets selvforståelse og påvirker hvordan det opplever og forvalter splittelsen mellom subjekt og objekt. Myten består i det at dette oppleves som "the nature of things". Grovt sagt ser vi dette i en amerikaners "self-made man" ideal, mot en kinesers motvilje mot å skille seg ut som individ.

Underveis lærer vi også hvilke muligheter som er tildelt den som oppfatter seg selv og blir oppfattet som subjekt og den som oppfatter seg selv og blir oppfattet som objekt. Knyttet til disse mulighetene er en rekke myter skapt og vedlikeholdt for å bekrefte subjektet og objektets splittelse, og subjektets herredømme over objektet. Blant mytene knyttet til dette er den om det maskuline og det feminine.

2.2 Den maskuline og den feminine metaforen

Jorunn Solheim drøfter hvordan kulturelle ideer knyttet til mannen og kvinnen har utviklet seg og fått feste i vår bevissthet som metaforer. Solheim forklarer at metaforisk tenkning er en grunnleggende måte å oppfatte sammenhenger på, og at disse sammenhengene er festet til forestillinger om likhet og nærhet (Solheim, 1998: 63).

Dette kan også stilles mer konkret: gjennom en kulturs dominerende

kroppssymbolikk er det mulig "å lese" kodene for et bestemt meningsunivers – et verdensbilde. Våre kropper tar kulturen på pulsen, kan man si, liksom språket tar kroppen på ordet (ibid. : 63).

Hennes bruk av metafor er beslektet med Barthes ideer om myter. Forskjellen og fordelene med Solheims analyse er at den er friere for det verdiladede språket Barthes bruker. Hans myteteori vipper til tider over i polemikk mot de herskende klassenes "utspekulerte" bruk av makt. Og mens dette ofte kan være tilfelle, forkludrer den kimen i teorien hans – hvordan et forståelses- og ordningssystem oppstår og blir vedlikeholdt. Kanskje det er Solheims blanding av erfaring og empiri som gjør teorien hennes mindre verdiladet. Hun blir sitt eget forskningsobjekt og frigjør gjennom dette seg selv fra en verdiladet holdning til det å være objekt. Gjennom dette setter hun søkelyset også på en mulig myte innen forskning: avstand og empiri som den eneste sannhetskilde. Jeg skal supplere Solheim med Barthes og Bourdieu for å redegjøre for Solheims teorier om maskuline og feminine metaforer og symbolikk, og hvordan disse er knyttet til vår subjekt- og objektforståelse. Dette skal igjen danne et baktappe for gjennomgangen av Foucaults diskursanalyse.

Vi opplever klassifisering av menn og kvinner som to absolutte forskjellige kjønn, en forskjell som dikterer at de ulike mulighetene åpne for menn og kvinner er *the nature of things*. Samtidig vil lovgivning og sosiale goder i dagens Norge likestille begge kjønn i forhold til hjemmet, utdanning og arbeidslivet. Likevel har tradisjonelle kjønnsrollemønstre gått igjen i hjemmet, på skolen og i arbeidslivet. På 90-tallet gjorde Solheim en studie blant husmødre på et lite øyesamfunn. Mennene jobbet enten på oljeplattform eller på fiskebåter og var derfor hjemmefra flere uker i strekk. Kvinnenes måte å takle alle de daglige gjøremålene på egen hånd mens mennene var borte. De måtte også klare å trekke seg tilbake fra mannens oppgaver da han kom hjem slik at han kunne få bekreftet at hans tilstedeværelse var nødvendig for familien. Solheim observerte at kvinnene forholdt seg til sine huslige gjøremål på en nesten ritualisert måte. Hun teoriserte at kvinnenes forhold til husarbeid hadde mer enn en administrativ og hygienisk funksjon. Å holde huset rent hadde en metafunksjon. Det hadde noe å gjøre med å opprettholde et bånd mellom kvinnene og den symbolske kvinnen. Dette båndet var viktig for kvinnenes selvbilde og deres omgang med familien og øyesamfunnet. Gjennom det ritualiserte husarbeidet uttrykte kvinnene sin underordnede plass både i hjemmet og i samfunnet, selv om det i realiteten var kvinnene som styrte det meste. Solheim påstår at

vårt kjønnsymbolske system er strukturert rundt kvinneligheten som det primære symbolske objekt, i en figur som på en og samme tid er kjennetegnet av komplementær opposisjon og absolutt hierarki (Solheim 1998: 17).

Knyttet til denne teorien er en rekke andre beslektede teorier. I Bourdieus studier av det kabylske samfunnet så han også hvordan samfunnets inndeling mellom det maskuline og det feminine var "naturlige" forståelser av alle livets faser. Solheim påpeker kvinnenes tilskrevne plass som *objekt*. Bourdieu skriver at den *androsentriske oppfatning opptrer som nøytral og har ikke behov for å utsi seg selv i diskurser som sikter mot å legitimere den* (Bourdieu, 2000: 17). Med andre ord, den androsentriske oppfatningen sikrer menn subjektets plass i alle diskurser, og dermed myndigheten til å objektivisere alle andre.

Mannen, eller det maskuline som den produserende, handlende part preger svært mange opprinnelsesmyter fra Babylon til Nord-Amerika. Dette gjelder også myter om hvordan mennesker ble skapt. Det er oftest en mannlig guddom som former mennesker – om det er Odin eller Jaweh. Kvinnelige guddommer er enten ufullkommen i utgangspunktet, eller utvikler seg fra å være gode til å være slue og beregnede. Lilith for eksempel, er Adams første hustru men hun lyster ikke ordrer og blir kastet ut av Paradiset. Eva er upålitelig og årsaken til at menneskeslekten må forlate paradiset. I en iransk skapelsesberetning eksisterer den rettferdige mannen i over 3000 år før "horen" kommer og slipper ondskapen løs. I en opprinnelsesmyte fra Nord-Australia er kvinner totalt fraværende. I skapelsesberetningen fra Japan hører gudinnen Izanani til "det mørke landet", noe som fyller hennes bror og elsker Izanagi med avsky, *Jeg har vært i et stygt, skittent motbydelig land. Nå skal jeg rense min kropp (I begynnelsen, 2002: 228)*. Jeg skal ikke terpe på dette poenget, men det er tydelig at et fellestrekk i det som må være fundamentet i mange kulturers forestillinger om hvordan vi ble til i og hvilken plass vi har i samfunnet, er at kvinner har enn annen plass enn menn. Denne plasseringen begrunnes ved noe manglende eller farlig ved kvinners vesen.

Jeg tror at disse mytene, i tillegg til å forklare det mirakuløse i at vi ble til, griper tak i menneskers ambivalens til sitt subjekt/objekt forhold. Det som synes å gå igjen i disse mytene er objektets tvungne fangenskap i sin rolle som objekt. Så lenge objektet forholder seg passivt, mottakende og i bakgrunnen er den kosmologiske orden sikret. Når

objektet handler er den kosmologiske orden truet. Menn som innetar en kortvarig objektrolle må bryte ut av den, nettopp for å redde den kosmologiske orden. Spørsmålet blir da, hvorfor er subjektet i disse mytene nesten alltid en mann, mens objektet nesten er alltid en kvinne? Både menns og kvinners kropper bærer spesifikke spor som kan leses som ulike muligheter til å opprette, beskytte og krysse grenser, ikke minst grensen mellom subjektet og objektet.

Kroppen utgjør

en slags basis i vår erkjennelsesstruktur, den er selve det landskapet hvor kulturens spor blir risset inn, og gjennom disse spor eller innskrevne betydningsstrukturer møter og opplever vi verden (Solheim 1998: 60-61).

Bourdieu er også opptatt av kroppen som mottakker for kulturelle spor. Han har inndelt en rekke egenskaper i maskuline og feminine kategorier, delvis basert på kroppslige erfaringer, delvis i det han har observert av oppgaveinndelinger slik det foregikk i det kabylske samfunnet. En del av disse er:

FEMININ

bak

venstre

bøyd (falsk)

myk

smakløs

uklar

innenfor (privat)

MASKULIN

foran

høyre

rett

hard

krydret

klar

utenfor (offentlig)

Han sier:

Ved å ligne hverandre i sin ulikhet er disse motsetningen tilstrekkelig innbyrdes overensstemmende til å opprettholde hverandre gjensidig, i og med det uutømmelige spillet av praktiske overføringer og metaforer, er tilstrekkelig divergerende til at hver enkelt av dem tilføres en semantisk fylde (...) Disse motsetningene inngår i tankeskjemaer som er universelt appliserbare, skjemaene registrere avvik og distinktive trekk(...) som naturlige forskjeller innskrevet i objektiviteten... (Bourdieu, 2000: 16).

Hvilke spor som blir risset inn er bestemt av de ulike biologiske funksjoner og muligheter

mannens og kvinnens kropp har. Dette er noe annet enn biologisk determinisme, som sier at en kvinne eller mann fra naturens side er forutbestemt til å ha spesifikke egenskaper som for eksempel tålmodighet eller mot. Det Solheim mener er at vår kultur gir forskjellige meningsinnhold til de ulike biologiske funksjoner og muligheter en manns kropp eller en kvinnes kropp har. Dette har betydning på det individuelle plan, innenfor grupper som slekt eller et kollegium, og i større sammenhenger som klassetilhørighet eller yrkestilhørighet, og til slutt på et symbolsk nivå.

2.2.1 Den åpne kroppen

Kvinnekroppen er, i følge Solheim, en *åpen* kropp. Kvinnen åpner seg for mannen, hennes kropp blir radikalt forandret under svangerskap, og hennes kropp åpner seg igjen når hun føder barn. Også amming er avhengig av en åpning som gir næring. Grensene mellom en kvinnes kropp og en manns kropp, et foster eller et barns kropp er derfor åpne mot andre, uten at andre må åpne sin kropp for kvinnen. Kvinnen er *et middel, et råmateriale som eksisterer for de andre* (Solheim, 1998: 75). Hennes kropp er et objekt for andre, den kan erobres av andre og forandres av andre. Solheim mener at kvinner har en *grenseløs* kropp. Jeg vil også si at kvinnekroppen er en stadig påminnelse om vår iboende mulighet til å være både subjekt og objekt.

Jeg har reflekterte noen ganger etter fødselen av mine barn at vår avgrensning av oss selv som separate individer begynner med atskillelsen fra morskroppen. Denne adskillelse er pinefull, full av lidelse, den bærer kanskje i seg våre første forestillinger om utslettelse, oppløsning og død. Kanskje morens kropp – som vi i ettertid lærer å oppfatte som *det kvinnelige* – i alle kulturer på en eller annen måte bærer med seg budskapet om den udifferensierte forbindelse, det grenseløse rommet, hvor det farlige bor. Vår identitet som et *selv* er basert på en avgrensning mot og fortregning av denne grenseløse, altomfattende og potensielt truende (og lokkende) kvinnelighet. (ibid.: 70)

Kroppen i seg selv er en grense mot resten av verden. Når kroppens grenser blir brutt er det enten smertefullt eller deilig. Solheim sier at *det grenseløse er det farligste av alt*. Dette får vi bekreftet i hverdagen. Vi blir urolige, og provoserte når våre grenser for tålmodighet, oppførsel, motivasjon og mål blir krysset. Våre forestillinger om verden og

selve eksistensen er utfordret når grenser blir forandret. Dette gjelder om det er grenser for seksualitet, arbeidsliv eller kommunesammenslåinger. Vi er oppdratt i en sterk tro på at grenser er livsviktige og det grenseløse er utslettende og livsfarlig. Kvinnekroppen er en kropp som av nødvendighet har uklare grenser. Som en kropp med uklare grenser uttrykker den også et enormt og vanskelig paradoks: Vår overlevelse er avhengig av dens åpne grenser, men som kulturvesener er det nettopp åpne grenser vi frykter mest. Kvinnekroppen symboliserer det grenseløse – og det grenseløse kan ikke tillates så lenge grenser er grunnleggende i vår livsforståelse.

Denne troen er grunnlagt i vår fundamentale forestilling om splittelsen mellom subjektet og objektet. Det finnes også i vår oppfatningen at det som skjer med kroppen må også skje i sinnet. Kroppen blir atskilt fra en kvinnes kropp, da må også sinnet opprette et skille eller grense mellom seg selv og resten av verden. Det paradoksale med dette er vår vedvarende tro på at når vi først blir bevisst vårt intellekt, er skillet mellom kropp og sinn *naturlig* men samtidig et tegn på kontroll, orden og fullkommenhet; altså, en blanding av det *maskuline* og det *feminine*. Bourdieu har også sett kvinnekroppen som en åpen kropp. Han påpeker en del kvinnelig atferd som *armer korslagt på brystet, sammenholdte bein og stramme klær* som symbolske forsøk på å lukke kroppen. (Bourdieu, 2000: 24). Men når kvinnekroppen er skapt med åpne grenser mellom seg selv og resten av verden, oppretter vi ideen om at også kvinnesinnet har åpne grenser mellom seg selv og resten av verden. Denne tanken åpner for ideer om kvinnelig intuisjon, ”mors blikk”, kvinners manglende evner til abstrakte tenkning og mer. Slik gir Solheims teori en forklaring på hvordan det maskuline og det feminine eller det mannlige og det kvinnelige har utviklet seg til symboler eller metaforer. Disse metaforene uttrykker vårt behov for å ivareta skillet mellom subjektet og objektet og for å opprettholde det asymmetriske hierarkiske forhold mellom det maskuline og det feminine. Barthes teorier forklarer hvordan disse metaforene får en maktfunksjon i å håndheve og vedlikeholde dette skillet.

2.2.2 Hustru og Moderen

Solheim mener det har vært viktig for vår kultur å ha kvinnesymboler som kunne uttrykke den avgrensede, lukkede ”hele” kvinnen - den ideelle kvinnen alle kvinner skulle identifisere seg med og bli identifisert med (Solheim, 1998). Det har også vært

viktig med mannlige symboler, for eksempel Patriarken. Solheim påstår at mannen er fristilt fra den symbolske objektivering som kjennetegner det kvinnelige. Er han virkelig det? Jeg tror at mannen i tiltakende grad er utsatt for den samme type objektivering som kvinnen har vært utsatt for. Vi ser dette særlig i reklameverden. Men vi kan også si at objektivering av menn har foregått innenfor produksjonens felt, om det har vært som soldat, bonde eller fabrikkarbeider. Menn har vært utbyttbare, men samtidig forstått som handlende eller produserende. De har vært objektivert, men innenfor denne objektivering har de også hatt en hvis mulighet til handling og selvdefinisjon. Terminator-figuren er et godt eksempel på dette. Han er bygd opp av byttbare deler – samtidig har han kontroll over enhver situasjon. Han er alltid ”hel”, selv når han smelter eller mister armer og bein.

I følge Solheim symboliserer mannens kropp kontroll, helhet, det avgrensede. En mann tar ikke en kvinne inne i sin kropp og ingen barn vokser inne i han. Mannens kropp er *lukket* fordi ingen av hans kroppsåpninger er laget for å nære andre. Han kan også tømme sin sæd uten at dette medfører langvarige forandringer i hans egen kropp. Dette er et vesentlig poeng, og noe som minner igjen om Terminator – han mister ikke seg selv, selv om han mister noen kroppsdelar eller væsker. Det fins ingen gigolosymbol for mannen som danner motstykke til horesymbol. En manns seksuell aktivitet viser bare hans virilitet og livsstyrke, slik som hos Abraham, James Bond og Don Juan. Om en mann skulle velge å forbli jomfru kan dette tolkes som positivt uttrykk for mental styrke, slik vi ser i de arturianske legendene.

I før-moderne tider, sier Solheim, var *hel-kvinnen* symbolisert gjennom jomfruen og jomfrumoderen. Menn overførte sine eiendommer til sine sønner, og med det, historiene og tradisjonene som bandt samfunnet sammen. Men uten kvinner var dette umulig. Kvinner er både en fare for menns hegemoni og en nødvendighet for videreføring av samfunnet. Myter ble skapt for å forklare og rettferdiggjøre mennenes hegemoni, og ut av disse kom symboler, både mannlige og kvinnelige, for å bekrefte, trøste og veilede kvinner og menn i deres forhold til seg selv, hverandre, samfunn og sin religion.

Solheim sier at jomfruen *kan* uttrykke individualitet og autonomi (Solheim, 1998: 76). I ordet *kan* ligger et mulig forbehold som jeg ønsker å utdype her. For at en ide skal få

symbolsk kraft må den pendle mellom den daglige erfaringen og den symbolske erfaringen. Det må være en felles og konsekvent forståelse av hvilke erfaringer vi har i det daglige livet som kan opphøyes til noe symbolsk, og det må være en felles og konsekvent forståelse for hvordan det opphøyde symbolske gir overordnet mening i det daglige livet. Jomfruen som symbol er et uttrykk for et iboende potensiale som må realiseres gjennom andre, og slik sett er ikke Jomfruen et symbol for individualitet og autonomi. For å være det, må det gis uttrykk for valgmuligheter, men en jomfru er ikke jomfru på grunn av egne valg, hun er jomfru på grunn av samfunnets normer og krav. Jomfruen uttrykker mer enn bare det rene og det lukkede, jomfruen uttrykker også det uferdige og det uforløste. Disse ideene kan kun tolkes positivt når de er knyttet til ungdom, som er en gruppe vi assosierer med det umyndige.

Jomfruen får sin identitet først når hun kommer sammen med en mann. Hun blir enten hore, moder, martyr eller avviker. Hun blir moderen eller martyren når hun innfrir samfunnets normer og krav. Hun blir hore eller avviker når hun prøver å treffe egne valg. I eventyr ser vi hvilken skjebne som venter jomfruer når de viser nysgjerrighet utover de tillatte grensene; Tornerose ligger i en forhekset søvn, Snøhvit er skinndød, Kvitebjørn Kong Valemons brud blir forvist. De blir »frosset fast» inntil den riktige mannen frelser dem fra sin jomfrudom. Avissskriveriene om Kronprinsesse Mette-Marits inntreden i kongefamilien viser dette i praksis. Det har vært viktig å kunne plassere kronprinsessen innenfor jomfru-modersymbolet, noe som ikke var mulig før hun gjennom å angre sine ”synder” ble rensset for horesymbolet.

Solheim ser jomfru- og modersymbolene som symboler avtegnet av hverandre. Jeg mener de står heller i et analogt forhold til hverandre, siden begge er skapt av et objekt forhold til andre. Symbolet som setter jomfru-modersymbolene i relieff er avvikeren. Akkurat som en kvinne kan vinne samfunnets gunst ved å leve i samsvar med jomfru-moderen, blir hun utsatt for straff når hun ikke gjør det. Avvikeren er representert ved enten den gamle jomfruen eller den stygge kvinnen. En gammel jomfru representerer forspilte sjanser, isolasjon, ensomhet, inntørking. Den stygge kvinnen (den mannlige kvinnen/den lesbiske) symboliserer det ukultiverte, primitive og dyriske, som paradoksalt nok også er det unaturlige. I begge tilfeller blir deres straff for å foreta egne valg å bli fradømte sin

”kvinnelighet”. Deres valg er ikke ”frie” valg, men deres uungåelig skjebne grunnet deres manglende dannelses, skjønnhet og omsorgsevne. Bourdieu sier om dette,

De kvinnene som bryter med den underforståtte disponibilitets relasjonen og som på et vis tar tilbake sitt eget kroppsbilde og i samme bevegelse sin egen kropp, fremstår imidlertid i mennenes øyne som ”ufeminine” endog lesbiske - i det en hevdelse av intellektuell uavhengighet, som også kan komme til kroppslig uttrykk, har helt tilsvarende virkninger... Dersom de opptrer som menn, risikerer de å miste sin obligatoriske ”feminine” attributter og de setter spørsmålsteget ved mennenes naturlige rett til maktposisjoner; dersom de opptrer som kvinner, virker de uegnede og ikke tilpasset situasjonen. (Bourdieu 2000: 76)

Men Solheim har et viktig poeng når hun påpeker at jomfrusymbolet har hatt en viktig funksjon i vår kultur. Jeg forstår Jomfruen som det fullkomne og innkapslede objektet. Som ”objekt” er hun under andres full kontroll og dermed verken noen trussel for verdens orden, eller en farlig påminnelse om vår felleserfaring som både subjekt og objekt.

Det før-moderne samfunnet hadde en monoteistisk kulturtradisjon, der den ene, fullkomne og atskilte guden ble dyrket. I denne tradisjonen er skillet mellom subjekt og objekt tatt til sin ytterste konsekvens. Mennesker er objekter, Gud er Subjektet og han er en mann. Alt som kunne minne om en annen oppfatning truet det eksistensielle grunnlaget. *Innen et slikt begrepsunivers er det forståelig at kvinnekroppen i seg selv er en vederstyggelse – den er uren for Guds åsyn (Solheim, 1998: 75).* Det er først når vi forstår jomfruen som objektsymbol at vi kan forstå hvorfor menns seksuell omgang med jomfruer er både farlig og lokkende. Det er også da vi kan forstå hvorfor en kvinne, når hun ikke lenger er jomfru, er ”ødelagt” inntil hun innkapsles igjen som objekt - enten som mannens eiendom eller som barnets næringskilde.

Også Moderen har vært et viktig symbol i før-moderne tider. Det kan ikke ha vært mulig å se bort fra kvinnens reproduktive funksjoner. Men det må ha vært viktig, akkurat som med jomfruen, å sette den potensielt reproduktive kvinnen i en kontekst der kvinnens passivitet og objektrolle har vært understreket. I den kristne tradisjonen har Moderen vært koblet sammen med Jomfruen i Jomfru Marias skikkelse. Hun symboliserer den ideelle kvinnen ved å være både ren og hel, og passiv og mottakende. Gud valgte den ene rene jomfruen som ikke vil besmitte hans egen helhet ved besvangring. Reproduksjon ble

atskilt fra seksualitet. Den seksuelle akten som lover en herlig, befriende oppløsning av alle grenser og av ens dualistiske forhold til subjekt og objektrollen blir kategorisert blant *det farlige*. Derved ble alle seksuelle aktiviteter som ikke var knyttet til reproduksjon skitne og farlige. Mens seksualitet knyttet til reproduksjon blir *hellig*, og uten skyld både for mannen og kvinnen. Likeledes blir kvinnens eneste mulighet for sosialt aksept å strebe etter jomfrumoderens høye krav ved å akseptere og dyrke sin rolle som objekt (Solheim, 1998).

I sin diskusjon om husmødre på Vesterøy, sier Solheim at *Hustruen* får en rolle som *tidsmarkør* (ibid.: 38). Ved å velge *jomfru* og *moder* som symboler peker Solheim også på kvinnens umulige dobbelte rolle som tidsforlenger og tidsstanser. Jomfrubegrepet får oss til å forvente en vedvarende ungdommelig renhet hos kvinner. Moderbegrepet vil ha oss til å forvente en kvinne som alltid er beredt til å stelle, mate, forstå og tilgi - altså, en kvinne vi kan forholde oss til som barn, uansett hvor gamle vi er. Hun skal forlenge vår tid som ungdommelig ved selv å være ungdommelig, og hun skal stanse tid slik at vi slipper den voksnes byrder. Kvinnen er dømt til å mislykkes. Hun eldes, hun forstår ikke, hun svir grøten. Konsekvensene for dette er bekreftelsen på myten: kvinner er ufullkomne og må passes på.

Solheim mener at Moderen har overtatt plassen til Jomfruen som det viktigste kvinnesymbolet i moderniteten. Hun forklarer dette med at samfunnet tidligere fant kontinuitet gjennom utstrakt patriarkalske familieforhold, en ordning som sørget både for en overordnet kontinuitet og et bindeledd mellom individet og samfunnet. Kontinuiteten er nå ivaretatt av »markedets usynlig hånd», demokratiet og ideen om likhet mellom individer, mens bindeleddet mellom individet og samfunnet er, i følge Solheim er erstattet av Moderen. Men hvordan kan dette skje, uten at kvinnen også forlater sin rolle som objekt? Kanskje et svar ligger i Moderens funksjon i å forlenge tid. I det moderne samfunnet forandrer vi våre egne grenser samtidig som andre gjør inngrep i våre liv. Suksess er avhengig av omstillingsevner. Å stå stille er nesten tabu. Moderen som stanser tid har en rolle i dette. For det første verner hun mot livets ubarmhjertige tempo. For det andre kan vi oppleve i en liten stund at det er mulig å være både subjekt og objekt. For det tredje kan vi forakte henne i hennes stillstand, vi er i hvert fall ikke like henne, vi er

aktører, hun er bare der, hun gjør ingenting. Dette er en litt annerledes tilnærming til Solheims Moderen. Selv sier hun,

Det som imidlertid synes å skje, er at det nye kvinnelighetsidealet, den kjærlige omsluttende morkvinnen, også blir symbolsk hevet opp på det sosiale...nivå, som et allment – eller allkvinnelig – helhetsbegrep” (ibid:95).

Modersymbolet har enda en viktig egenskap, ...*det kobles til et dannelseskonsept. Den kvinnelige intimiteten skal foredle mannen, nære ham og dyrke ham* (ibid.). Dette kan være knyttet til ideen om at vi søker opplevelsen av enhet hos kvinner. Denne dannelse eller ”enheten” skal skje gjennom intimitet. Intimiteten skapes enten gjennom den seksuelle akten, eller ved Moderens forvandling av den andre fra subjekt til objekt. Det er et dannelseskonsept knyttet til følelser, intuisjon og psykologi. Det er forventning til en mjuk grenseløs form for dannelse, som gjenspeiler det som jeg tidligere har skrevet om det mytologiske bilde av kvinnens intellekt som noe intuitivt istedenfor analytisk og abstrakt.

Hvilke kvinnesymboler har vi rundt oss i dagens samfunn? Det er den om den totale kvinnen som kan være alt fra en rå karrierejeger til mesterkokk, intuitiv mor og pirrende sexpartner. Mennesker er vellykkede i dagens samfunn hvis vi klarer å skape et bilde av oss som totalt og lykkelig fri fra alle bindinger til etnisitet, tradisjon, familie, språk og mer. Det betyr ikke at vi ikke har slike kjennetegn, men vi skal tro at det er vi selv som velger dem. Denne troen er i seg selv en myte. Den legger bånd på oss samtidig som den utgir seg selv for å være frigjørende. Noe positivt kvinnesymbol som representerer en eldre, intelligent, enslig kvinne finnes ennå ikke. Eldre kvinner som formidles som ”vellykket” er vellykket fordi de har beholdt sin ungdommelighet, sin seksualitet, figur og friske hud (jf. den seneste markedsføring av bladet *Eva*). Kvinnesymboler som forteller om kvinnens plass i samfunnet er kjennetegnet av potensiell intimitet. Den seksualiserte Moderen og den falske Jomfruen lever. Ved å seksualisere kvinnesymbolene blir kvinner fastholdt i sin objektrolle om enn i en litt annen støpning enn før. Mange av dagens kvinnesymboler holder fremdeles fast ved kravet om intimitet, omsorg og opplevelse av det gjenforenende subjekt og objekt, som grunnleggende kvinnelig egenskaper.

Forstått i lys av Barthes teorier kan vi si at kvinnesymbolene fungerer som *significations*. Disse symbolene har tapt sine opprinnelige meninger, og gjennom dette tapet laget plass for et nytt meningsinnhold skapt av maktens behov for å rettferdiggjøre seg selv. "Mor passer sitt barn" kan bety at en bestemt mor passer sitt barn i en bestemt situasjon. Det er en klar sammenheng mellom utsagnet og aktiviteten, mellom språk og handling. Samtidig vekker det i oss en rekke assosiasjoner til en kvinnes funksjon som mor, til barnets velferd, til omsorg og trygghet. Disse assosiasjonene, som Barthes kaller en *konsept* har en funksjon eller rolle. Han sier: *What is invested in the concept is less reality than a certain knowledge of reality* (Barthes 1972: 119). Denne ideen viser hvordan til og med vårt forhold til språk er preget av vårt subjekt/objekt forhold. Vi bruker språk, men språk bruker også oss. *A certain knowledge of reality* gir setningen "Mor passer sitt barn" et meningsinnhold som vi ikke kan flykte fra. Det er basert på observasjoner og erfaringer. Samtidig setter det ikke spørsmål ved denne erfaringen, men forstår det som *naturgitt*. *Mor passer sitt barn* har også et tredje meningsnivå som *signification*. Det kan opptre i en hvilken som helst sammenheng med en kraft som nærer seg på dens opprinnelige, enkle mening. Henvisninger til Gro Harlem Brundtland som "Mor Norge", Kinderegg-reklamer, og politiske føringer som understreker Moderens rolle, viser dette. Barthes sier

...when it [myth] enters the third term – when it becomes signified this meaning recedes, or is impoverished, reduced in order to make room for signification. One could argue that this process produces a cognitive power play- it recreates power structures in our mind, cementing their validity, their naturalness (ibid.).

Dette er beslektet med Foucaults *utvendighetsprinsipp* som jeg kommer til senere i dette kapitlet. Barthes gir eksempler der signification ikke er avhengig av ord. Dette skjer blant annet i bilder, kanskje til og med i musikk- der visse musikalske rytmer og harmonier har fått en manipuleringssevne de ikke hadde innenfor sin opprinnelige kontekst. Barthes bruk av signification kan overføres til Solheims bruk av metafor. Mens Barthes knytter signification til en underbygging av maktforhold, sier Solheim at metaforer er med på å opprettholde grenser, *Symbolsk meningskonstruksjon handler derfor ikke bare om å skape forbindelser, men i like høy grad om å etablere og opprettholde grenser* (Solheim, 1998: 66). Solheims grenser er knyttet til den maskuline og den feminine metaforen.

Disse metaforene eksisterer parallelt til hennes ideer om kvinnesymboler. Solheim påstår at et av fundamentene i Moderniteten er ideen om absolutt kjønnsforskjell (Solheim 1998). Dette kommer til uttrykk i kvinnesymboler, som jeg har diskutert. Men det kommer også til uttrykk i den maskuline og den feminine metaforen som preger vår verdensforståelse. Disse metaforene har også vokst ut av *den åpne kroppen*. Likhet og nærhet sier Solheim, er to grunnleggende måter å oppfatte sammenhenger på (ibid.: 85-86). Jeg har tidligere sagt at vi overlever i denne verden ved å kategorisere den. Å oppfatte sammenhenger er også grunnleggende i kategorisering. Når vi forstår ting som like mener vi at de ligner på noe, for eksempel at mennesker som art ligner på hverandre. Å forstå noe som nært betyr at vi har en eller annen ubrutt forbindelse til det. En forståelse basert på likhet er også en forståelse basert på grenser. Vi tror dette er en analytisk og fornuftsbasert forståelse. På den annen siden er en forståelse basert på nærhet en forståelse basert på manglende grenser og en følelse av kontinuitet og tilknytting. Fordi kvinnen har en åpen kropp og grenseløs kropp, mener Solheim at en verdensforståelse basert på nærhet blir koblet til det feminine. Alt som blir forklart med eller tilegnet egenskaper som *holistisk, uklar, intuitiv, mjukt*, osv. sorterer derfor under den feminine metaforen. Likeledes, alt som blir forklart med eller tilegnet egenskaper som *fornuftig, kontrollert, analytisk, klart* sorterer under den maskuline metaforen, (jf. s. 8). Under denne prosessen blir begrepene transformert til *significations*. Vi ser en kvinne og "leser" feminin. Vi vurderer i hvilke grad hun stemmer med "det feminine" slik det er definert til enhver tid.

Fordi kvinnes disposisjoner er produktet av inkorporeringen av de usynlige fordommene mot det kvinnelige som er instituert i tingenes orden, kan kvinnene ikke annet enn kontinuerlig bekrefte dene logikken...

"Denne logikken" påvirker også kvinners bevegelsesmuligheter i arbeidslivet,

De samme disposisjoner som får menn til å overlate de mindreverdige oppgavene og de utakknemlige og tarvelige handlingene til kvinnene...får dem også til å anklage kvinnene for deres "sneversnythet" eller deres "jordbundne smålighet" (Bourdieu 2000: 41)

Kvinnedominerte yrker er forstått som *typisk kvinnearbeid* uavhengig av hva det arbeidet innebærer, og vi vil til enhver tid også søke bekreftelse på at det en kvinne gjør kan knyttes til den feminine metaforen. Når arbeidet blir utført av kvinner vil dets

kompleksitet blir forstått som *pirket*, innsikter blir forstått som intuisjon, og de fleste karakteristikkene forbundet med jobben blir omskrevet i feminine termer.

Den i bunn og grunn sosiale logikken bak det man benevner som kall, fører til slike harmoniske møter mellom disposisjoner og posisjoner som gjør at ofrene for den symbolske dominansen med hell (og lykke) kan fullføre de undertrykkende eller underordnede oppgaver som tildeles dem ut fra deres evner til underkastelse, elskverdighet, lydighet, hengivenhet og selvfornektelse (ibid: 66).

Systemer, organisasjoner, forklaringsmodeller og mer blir også sortert under enten den maskuline eller den feminine metaforen. Vår forståelse for ulike typer arbeid og statusen ulike yrker får ut fra denne forståelsen bygger på dette. Bourdieu sier at møtet med stillingen kan ha en avslørende virkning dersom dette møtet gjennom de eksplisitte eller implisitte forventninger det inneholder tillater og begunstiger visse tekniske og sosiale adferdsmønstre, og også de seksuelle eller seksuelt konnoterte (ibid: 67).

Runar Bakken påpeker dette i *Modermordet*, der han tar et oppgjør med sykepleierens forståelse av omsorg basert på intimitet (Bakken 2001). Det er mulig at sykepleieryrket og sykepleiere har en sterk yrkesidentitet både innad og utad fordi det er mulig å tilpasse innholdet og utøvingen av dette faget til den feminine metaforen. Slik sett har sykepleierne en vellykket kobling av intimitet/omsorg/fagkunnskaper og lærerne en vellykket kobling mellom moderlig omsorg/oppfostring/ pedagogikk. Det er en annen situasjon for bibliotekarer.

Den maskuline metaforen og den feminine metaforen preger også den underforståtte koblingen vi gjør mellom mannen og samfunnet og kvinnen og hjemmet. Mens den biologiske mannen, eller hans sæd, er nødvendig for overlevelsen av menneskeslekten, er ikke den biologiske mannen nødvendig for overlevelsen av individet. Det mannlige er knyttet derfor til en abstrakt, sosial størrelse, »samfunnet», det kvinnelige er knyttet til en konkret, intim størrelse, »mennesket». Solheim sier at likhet og nærhet går svanger med sin motsetning. Dette ser vi også i forholdet mellom mannen, samfunnet og det grenseløse og kvinnen, mennesket og det avgrensede. Mannen og det maskuline skal symbolisere kontroll og det avgrensede. Likevel kan vi koble det til en grenseløs

størrelse: samfunnet. Innenfor den maskuline metaforen forstås dette som ”abstrakt”, et verdibegrep som beskytter den maskulines hegemoni. Kvinnen og det feminine skal symbolisere det grenseløse men gjennom nærhet og intimitet ser vi en avgrensning mot ”resten av verden” Dette er både et krav til kvinner (jeg vil ha hele mors oppmerksomhet) og en krav fra kvinner (jeg vil bare finne den ene rette). Istedenfor å forstå at kvinner faktisk setter grenser, blir dette fortolket som kvinnens farlig utvisking av andres grenser. Kvinnens grensesetting blir tolket innenfor den maskuline metaforen og dermed utsatt for underordning og kontroll.

Mennesker er kanskje ikke avhengig av en samfunnsstruktur, men en verden bestående av fristilte mennesker krever mer av hvert menneske enn et samfunn bestående av organiserte grupper. Denne felles menneskelige erfaring gjør at vi opplever samfunnet som overordnet individet. Vi organiserer samfunnet ut fra denne erfaringen. Samfunn som et organisatorisk begrep er knyttet til ideer om struktur, funksjon, analyse, orden og kontroll, og derved til den maskuline metaforen. Denne forståelsen er inkorporert i mannen. Vi forventer samfunnsengasjement og orientering fra mannen. Den kvinnelige metaforen som et kulturbegrep er mer knyttet til mennesker og relasjoner og gjennom dette til den feminine metaforen. Når samfunnsbegrepet blir retorisk knyttet til det norske samfunnet, til velferdsstaten, rommer begrepet både den maskuline (staten – samfunnet) og den feminine (velferdssamfunn) metaforen. Dette gjør det mulig å anvende dette begrepet i posisjoneringsspill. Det betryggende og positive ved den feminine metaforen kan også bli den kvelende og konserverende, akkurat som det fremtidsrettede og aktive også kan være det kyniske og kalde.

Som metaforer er ikke det maskuline og det feminine likestilt, men eksisterer i et asymmetrisk hierarki (Bourdieu, 2000, Solheim 1998, Frykmann og Löfgren 1979). Det finnes flere eksempler på at samfunnet tilgodeser egenskaper som kontroll, fornuft og avstand. Men disse egenskapene har høy verdig når de kan kobles til en mann i et *maskulint* yrke.

...de samme oppgavene [er] høyverdige og kompliserte når de blir utført av menn, men ubetydelige og umerkelige, enkle og overfladiske når de blir gjennomført av kvinner (Bourdieu 2000: 68-69).

Kvinner dominerer stillinger som har direkte tilknytning til mennesker. Vi ser dette i undervisning og omsorgsstillinger. Kravet fra pårørende, foreldre, og ofte fra de utøvende selv, er at hvert menneske de forholder seg til skal oppleve det som om de er alene om sykepleierens eller lærerens oppmerksomhet. I disse tilfellene blir den feminine metaforens påbud om intimitet oppfylt og reproduisert i hvert møte mellom utøveren og pasienten eller eleven. Forventningen om nærhet som en naturlig kvinnelig egenskap har den underliggende meldingen til samfunnet at sykepleiere, lærere og andre arbeidende kvinner skal ha en uavbrutt forbindelse til dem de hjelper. Denne uavbrutte forbindelse er forstått som intuitiv og naturlig, uten anerkjennelse av den intellektuelle abstrakttenkning eller fornuft slikt arbeid krever.

Intimitet og nærhet som naturlige elementer i kvinnearbeid blir avslørt som en myte når vi ser på bibliotekyrket. Arbeidet i dette yrket er tuftet på analyse og organisasjon. Men bibliotekarer og andre grupper de er knyttet til (politikere, byråkrater, lærere, forfattere) forveksler arbeidet med arbeidets ideologiske grunnlag, og omtaler det som grunnleggende "hjelpende", "assisterende" og "humant". På denne måten blir arbeid som hører til innenfor den maskuline metaforen omskrevet for å passe inn i den feminine metaforen. Det får et anstrøk av omsorg over seg. Men dette skaper problemer i forhold til identitet og status. Vi ser dette blant annet i bibliotekarenes evige diskusjoner rundt den gamle jomfrustereotypen, en stereotyp som har vart i nesten 100 år. Dette er et bilde de ikke får ristet av seg, og som understreker en oppfatning av at bibliotekararbeid, om aldri så mye et kvinnedominert yrke, fremdeles er *unaturlig* for kvinner å beskjeftige seg med. Dette oppleves som en byrde, ikke bare fordi det er negativt, men fordi det ikke rommer i seg det kvinnelige omsorgsbegrepet som synes å være et nødvendig alibi for noen grupper av arbeidende kvinner. Finnes det et symbol som kan uttrykke det kvinnelige uten primært å uttrykke intimitet, seksualitet eller omsorg? Kanskje vi må se til *Hustruen*.

Solheim gjør en bevisst kobling mellom begrepene *Hustru* og *Moder* i sitt begrep *Hustrumoderen* (Solheim, 1998: 51). Denne konstruksjonen forener både Moderens rolle som *altomsluttende*, og Hustruens rolle som *åpne for* mannen. Jeg ønsker å fokusere på *Hustruen* uten *Moderen*. *Hustruen* er et symbol særlig knyttet til moderniteten. Visst fins

det ærverdige hustruer i mytologier og legender. De er ofte knyttet til makt, beskyttelse og hevn, og er derfor, som *Moderen* og *Jomfruen*, objekter for kontroll. Mens *Jomfruen* og *Moderen* henter sin symbolverdi fra middelalderen, kommer dagens hustrusymbol inn sammen med reformasjonen og den gryende moderniteten. Mindre familier, færre barn, flere husholdningsredskaper og færre tjenere innskrenket kvinnens rolle i familien og samfunnet. Vi ser dette i litteraturen fra sent på 1800-tallet, og tidlig 1900-tallet, der forfattere som Ibsen og Woolfe belyste den borgerlige kvinnens endrede muligheter og søken etter identitet. Mens Woolfe, Ibsen og andre problematiserte dette, ble den hjemværende husmorrolle støttet av utelukkning fra arbeidsmarkedet, og ulike religionsbølger som hedret kristne hjem med kristne husmødre (Hellesund, 2003). Ut av dette vokser hustrusymbolet; den tålmodige, tilbaketrukkene, dannede, kloke (men ikke nødvendigvis intellektuelle) tilretteleggeren. Bibliotekarbeid er ikke omsorgs- eller oppfostringsarbeid og dermed er arbeidets natur fjernt fra egenskapene vi forventer å finne som en del av kvinnens arbeid. Men tilrettelegging er en egenskap vi forventer av kvinner

Så langt har jeg diskutert Jorunn Solheims bruk av jomfru- og modersymbolet, og introdusert hustrusymbolet. Jeg har redegjort for hvordan de kan ha oppstått, og hvilke funksjoner de har i forhold til individet og samfunnet. Videre-, har jeg gjort rede for Solheims grunnleggende ide om den maskuline og den feminine metaforen og hvordan dette gir uttrykk for kvinners og menns ulike muligheter til å opprette grenser for seg selv og for andre. Forstått i lys av Barthes ideer om mytologi kan vi si at den maskuline og feminine metaforen er signifikatorer. Det vil si at de signaliserer en underforståelse for visse egenskaper: abstraksjon, intellekt, fornuft og kontroll, og intuisjon, nærhet og manglende kontroll. Disse egenskapene vokser ut av to måter å sammenligne på den ene basert på likhet, den andre på nærhet, som i sin tur kan spores tilbake til våre kroppslige erfaringer som enten mann eller kvinne. Det er en diskurs som styrer hvilke metafor vi legger til grunn i vår forståelse av forskjellige ideer og institusjoner. Dette ser vi blant annet når vi tolker bibliotekyrket som typisk kvinnearbeid og overser eller forminsker verdien av de maskuline aspekter ved dette arbeidet.

Solheim kobler sammen kvinnesymboler og den feminine metaforen for å gi et bilde av

hvordan vi vedlikeholder en verdensforståelse som setter grenser for kvinner og deres muligheter på en annen måte enn de grensene som eksisterer for menn. Den feminine metaforen forstått som myte reaktiverer stadig disse grensene. Vi strever under en dobbel blindhet. Det første laget er skapt av andre. Vi er servert en verdensforståelse der disse metaforene eller mytene er synlig superlim. Det andre laget skaper vi selv i det vi tror vi har avslørt det første laget. Vi tror vi er likestilt, eller i det minste, vi tror at samfunnet har likestilling som et fellesmål. Jeg skal nå gå gjennom grunnleggende begreper i Foucaults diskursteorier som kan hjelpe oss med å avsløre dette laget.

2.3 Hva er en diskurs?

Diskursen er et sett regulariteter upåvirket av de valg, tanker og handlinger de selv skaper, men likevel avhengig av dem for sin eksistens. Vi kan også forstå disse regulariteter som gjentakelser over en ide eller et tema. Barthes kaller slike ideer for *concepts*. Han illustrerer dette med en beskrivelse av en plakat som viser en mann av afrikanske avstamning i uniformen til den franske hæren. Han hilser det franske flagget. "Concept" her er Frankrikes overlegenhet over det afrikanske kontinentet, og afrikaneres takknemlighet og lojalitet over for Frankrike (Barthes, 1972). Budskapet er underforstått. Det er også et budskap som har vært gjentatt i ulike former og sammenhenger siden korstogene. Budskapet – den hvite mannens overlegenhet – er upåvirket av 800 års historie. Regularitetene sørger for at budskapet kommer fram når mulighetene byr seg, for eksempel i rekrutteringstiltak. Diskursen er disse regularitetene. Visse faktorer vil være tilstede i enhver diskurs men deres rolle i diskursen vil ikke bli påvirket av det som blir omtalt i diskursen. Samtidig må noe være i fokus for at disse faktorene kommer i spill. Gjennom en rekke spørsmål om hvordan noe kommer i fokus, og hvilke faktorer som er i spill når dette skjer, prøver Foucault å klargjøre noen grunnleggende mekanismer i samfunnet. Ikke minst viktig blant disse er spørsmålet om makt.

Diskurs er *den indre forbindelsen mellom språk og handling* (Sirnes, 1999) Således henger Foucaults diskursdefinisjon nært sammen med Barthes definisjon av myte. Barthes skisserer tre trinn som ligger i anvendelsen og tolkning av språk. Det siste trinnet er når ordenes mening bærer i seg en rekke samfunnsbetinget assosiasjoner. Dette er lett å

forstå når vi tenker på ord som *nigger*. En afrikansk-amerikansk mann kan bruke dette sammen med venner som et inkluderende ord. Brukte av en hvit mann, derimot, får det straks et brutalt innhold. Dette eksempelet viser at den indre forbindelsen Sirnes skriver om er ikke en kraft som styrer individer, men heller

ei makt som verken personar eller organisasjonar kan tileigna seg, disponera, mista eller overdra til andre. Denne makta tilhører ingen, men finst samtidig overalt og blir aktivisert i alle sosiale relasjonar (ibid.: 31).

Gjennom en analyse av denne indre forbindelsen vil vi også avdekke maktforhold. Som diskutert tidligere i dette kapitlet avfører vår streben etter å bli "subjekter" en spenning mellom subjekt og objekt. Makten oppstår i denne spenningen. Diskurs er noe som vi finner på alle nivåer i kulturen - fra makroplanet til mikroplanet. En diskurs er samspillet mellom menneskers tanker, følelser, språk og handlinger. Samspillet av tanker og følelser styrer våre språk og handlinger og samspillet av språk og handlinger styrer våre tanker og følelser. Disse handlingene er både språklige manifestasjoner (tale, skrift, bilde) og fysiske handlinger (å skape, å ødelegge).

De språklige og fysiske manifestasjonene både skaper og avslutter andre diskurser. Av alle mulighetene foran meg for å velge et forskningsobjekt, kan jeg velge bare ett. Av alle de ordene jeg kan bruke for å omtale dette objektet, velger jeg bare noen få. Jeg reduserer rikdommen av muligheter til noe snevert og fattig, og jeg har avsluttet noen diskurser underveis. Samtidig er ordene jeg velger ikke nok, og tema er for snevert. Dette fører til at andre utbroderer, legger til, og oppsøker beslektede tema. Ut av mitt innsnevrede valg kommer noen nye til. Denne sirkelen tar aldri slutt. Hvilke ord og objekter som blir valgt, og hvilke av disse igjen som blir gjenstand for kommentar er både blomster, frø, og hagesaks i det Foucault kaller *diskursens orden*. Men de utgjør ikke selve diskursen. Diskursen er det som fører til og kretser rundt, diskursen er ikke et objekt.

Foucault analyserte de store diskursene, som straff, seksualitet og galskap, men hans teorier har ofte blitt anvendt på nokså små "diskurser". Det er kanskje dette som fører til at ordet "diskurs" opptrer noen ganger synonymt med "diskusjon" eller "debatt". Jeg tror ikke dette var Foucaults intensjon. Barthes mente også en diskurs kunne finnes i de store

så vel som de små temaene.

For instance, a whole book may be the signifier of a single concept, and conversely, a minute form (a word, a gesture, even incidental so long as it is noticed) can serve as signifier to a concept filled with a very rich history. (Barthes, 1972: 120)

For å holde øye med hva som er diskurs og hva som bare er en debatt i en diskurs er det viktig å kjenne til noen av Foucaults nøkkelbegreper. Vi kan begynne med: tillat og forbudt, oppdelt og forkastet, og sant og falskt. Disse er utelukkingsmekanismer som bestemmer hvilke "objekt" skal omtales, (eller som Barthes sier, *is noticed*) og hvordan det skal omtales.

Kunnskap som objekt kan gi en kort illustrasjon på dette.

Kunnskap har ofte vært objekt for inndelingskriteriene *det tillatet* og *det forbudte*. Et ekstremt eksempel på dette er Talibanregimets forbud mot undervisning av jenter.

Internettfiltere som foreldre kan bruke for å kontrollere sine barns tilgang til internetsider er et annet eksempel. Noen mennesker har fått tilgang til denne kunnskapen, mens for andre har den vært forbudt. Et konkret eksempel på "forbudt" kunnskap var Deichmanske biblioteks lukkede hyllesystem tidlig på 1900-tallet. Kunnskapen var kanskje ikke forbudt, men en barriere var lagt i veien. Det var ikke mulig å vandre blant bøkene og plukke det man ville, man måtte spørre i skranken (Ringdal, 1985).

Kunnskap har vært "oppdelt og forkastet"- det som var verdt å vite, og det som ikke var verdt å vite. Den stadig tilbakevendende debatten om nynorskundervisning er et mulig eksempel på dette. Dette gjelder også ulike deler av historiefaget (minoritetshistorie) og estetiske fag. Også utdanningsinstitusjoner oppdeler og forkaster mennesker – noen er verdige til å studere medisin, andre må jobbe i renovasjon. Melvil Dewey, en av pionerene i bibliotekararbeid, mente at mannlige bibliotekarer burde bruke tid blant bøker for å få intellektuell stimulans. Kvinnelige bibliotekarer, derimot, var rådet til å holde seg unna slike *distraksjoner* (Salvatore, 1991: 94).

Kunnskap er også enten sann eller falsk. Vi ser dette i vitenskapelige forklaringsmodeller, der forklaringer blir stemplet "falske" istedenfor "alternative", eller "mulige". Påstanden om at verden var rund, eller at solen, ikke jorden, var universets sentrum, er eksempler på dette. Vi opplever dette også i forhold til den holistiske og den instrumentelle forståelsen

av kunnskap. I vestlig medisin er det er lang tradisjon med å isolere en sykdom eller syk kroppsdel istedenfor å se sykdommen som en del av noe større. Helbredelse har vært ”resultatrettet”, noe den gamle vitsen ”operasjonen var vellykket, men pasienten døde” illustrerer. Vi kan si at kunnskap innenfor medisinfag har vært instrumentell, og alt som bekrefter denne måten å forholde seg til kunnskap på har vært ”sann kunnskap”. Innenfor undervisningen, derimot, har skolereformer de siste 50 årene pekt mer og mer i retning av en holistisk forståelse for kunnskap og kunnskapsformidling (Telhaug og Mediås, 2003). Innenfor undervisning har det vært en tendens til å sette en sannhetsstempel på undervisningsmetoder som er holistiske og et ”skadelig” stempel på instrumentell undervisning. Det er interessant å bruke Solheims maskuline og feminine metaforer her. Den maskuline, med dens grenser og fokus, svarer til den instrumentelle og viser seg i en yrkesgruppe dominert av menn, og høy status. Den feminine metaforen, med dens grenseløshet, knytter seg til den holistiske, og viser seg i en yrkesgruppe dominerte av kvinner, og med mindre status. I begge tilfellene er det tendenser til å stemple som ”falsk” det som faller inn under den andre metaforens område.

I oppsummering vil jeg si med Sirnes at en diskurs er den indre forbindelsen mellom språk og handling, men også mellom språk og funksjon. Selv om avdekking av en diskurs vil avdekke maktforhold er det ikke dette som er diskursanalysens mål. Sentralt i en diskursanalyse er tre kategorier: det tillatte og forbudte, det oppdelte og forkastede, og det sanne eller det falske (Foucault, 1999: 9-12). Disse kategoriene vil ofte kunne knyttes til Solheims maskuline og feminine metaforer. De kan brukes for å få øye på den indre forbindelsen mellom språk og handling som er selve diskursen. Den indre handlingen vil også påvirke våre oppfatninger av disse kategoriene. Denne påvirkningen er knyttet til vår verdensforståelse og kommer til uttrykk i tanker, følelser, tale og eksterne handlinger.

2.4 Kjennetegn ved en diskurs

I *Diskursens orden* stresser Foucault sin grunnleggende ide om at diskursanalyse er annerledes enn strukturanalyse. For å identifisere en diskurs skal vi ikke oppsøke kjernen, eller startpunktet for en diskurs, men heller anvende noe han kaller *utvendighetsprinsippet*. Utvendighetsprinsippet er det som er synlig i en diskurs, dens

ytterste konsekvens, dens ytterste grense, markert med diskursens *objekter*.

Utvendighetsprinsippet begrenser og styrer diskursen, og den avleder og avføder andre diskurser. Dette kan minne om Barthes *signification*, som også markerer den ytterste skall i et ords meningsinnhold, nesten som om et begrep, eller en diskurs har blitt kjørt gjennom en sentrifuge. Akkurat som *utvendighetsprinsippet*, fører også *signification* oss over i nye diskurser mens de avslutter andre.

Hvis vi ser etter utvikling eller kontinuitet i en diskurs, vil det føre oss vekk fra utvendighetsprinsippet. Det er bedre å se etter avbrudd, hull og *spredning*. *Spredning* beskriver hvordan et tema, for eksempel "opplysning" kan romme i seg to eller flere motsatte ideer, eller gi opphav til ulike grupper eller retninger. I Barthes terminologi ser vi etter *concepts*

(...) there is no ficity in mythical concepts; they can come into being, alter, disintegrate disappear completely. And it is precisely because they are historical that history can very easily suppress them (Barthes, 1972: 120).

Følger vi et *kontinuitetsprinsipp* vil vi prøve å nøste tilbake til en opprinnelse. Ved utvendighetsprinsippet ser vi heller etter garntrådets mønster som også definerer garnnøstets omfang. Foucault kaller dette for diskursens *raster*.

Whenever one can describe, between a number of statements, such a system of dispersion, whenever, between objects, types of statement, concept, or thematic choices, one can define a regularity (an order, correlation, positions and functionings, transformations), we will say, (...) that we are dealing with a discursive formation (Foucault, 2000: 38).

I følge Rune Slagstad var folkeopplysningsbevegelsen i Norge en motsetningsfylt blanding av holistiske og instrumentelle ideologier knyttet til ytre- og indre dannelses. (Slagstad, 2000). Skolen og biblioteket vokste ut av disse ideologiene.

2.5 Diskursens objekt

Diskursens *objekt* kan være alt fra "galskap" til en budsjettforhandling. *Objekter* finnes både i den intime sfæren mellom to nært knyttede mennesker og i den diffuse og omfattende sfæren mellom generasjoner eller mellom disipliner. *Objektet* vil også

signalisere diskursens forbindelse til den maskuline eller den feminine metaforen. Debatten om bibliotekets gratisprinsippet viser dette. Svært mye av det som var et ideologisk grunnlag for et gratisprinsippet har endret seg i dag. Analfabetisme var langt mer utbredt i USA og England og tilgang til informasjon langt mer begrenset enn i dag. Samtidig som industrigiganter som Carnegie og Rockefeller vokste, kom en filantropisk bølge, kanskje som et motstykke til industrialisering, kanskje som et alibi. Det var både et instrumentelt behov for folkebibliotek og en filantropisk bevegelse som hadde interesse av å støtte dette. Men det filantropiske grunnlaget for bibliotekdrift og bibliotekets avstand til inntjening og omgang med penger gjorde det også mulig for borgerskapets kvinner å jobbe i biblioteket. Kvinner i dette arbeidet, akkurat som kvinner som jobbet som sykepleiere, lærere eller sosialarbeidere var ventet å ha et *kall*. Det ideologiske grunnlaget, uttrykt gjennom gratisprinsippet, var et *grenseløst* grunnlag. Biblioteket skulle være tilgjengelig for alle. Samtidig ble dette en akseptabel arbeidsplass for borgerskapets kvinner. Dets filantropiske, grenseløse, oppdragende profil passet til det en borgerlig kvinne kunne jobbe med (Hellesund, 2003). I dag finnes det mange mulige finansieringskilder for folkebiblioteket, og det har fremdeles en rolle å spille i samfunnet og som samfunnsinstitusjon. Men når gratisprinsippet tas opp til diskusjon finnes det lite åpenhet for å drøfte det. Som oftest er gratisprinsippet forsvart som en bærebjelke i demokratiet. Men gratisprinsippet er også knyttet til bibliotekarens identitet. *Kallet*, i følge Bourdieu, er også et form for symbolsk vold.

De dominerte får utløp for den lidenskapen deres habitus måtte tillate, ved å uttrykke det som en somatisert sosial relasjon eller sosial lov omgjort til inkorporert lov (Bourdieu 2000: 48).

Videre sier Bourdieu,

Man kan således observere at om den ytre tvang oppheves og former for formell frihet oppnås... vil selvfølgelig og "kallet" (som "virker" på en negativ så vel som en positiv måte) avløse den uttrykkelige utelukkelsen: utstøtelsen fra offentlige steder... Å tydeliggjøre de varige sporene som dominansen setter ...gjøres tidvis ved at man antar at kvinnene velger å ta seg til underdanige praksisformer (ibid).

Dette er situasjonen for bibliotekarer. Det er en forventning både innad blant bibliotekarer og utad om offervilje og kjærighet til jobben som i seg selv skal være bibliotekarenes belønning. I bedrifter og institusjoner der fagbibliotek har en begrenset

felt og bibliotekaren en åpenbart instrumentell rolle er det mulig og ønskelig å knytte en pengeverdi til sin virksomhet. Dette gir status til både biblioteket og bibliotekaren, noe som understrekes ved at biblioteket kan ta betaling for sine tjenester. Selv om de fleste ansatte i fagbibliotek er kvinner, er det noe med bibliotekets åpenbart instrumentelle profil som muliggjør en kobling mellom kvinner, bibliotekarrollen, grensesetting og status. Men denne forskjellen i status oppleves antakeligvis bare av bibliotekarer seg imellom. Innad i institusjonen vil fagbiblioteket og dets ansatte fremdeles ha en lavere status enn for eksempel forskere eller undervisningspersonale. Folkebibliotekets pålagte grenseløshet gjelder for samlingen så vel som for befolkningen den betjener. Gratisprinsippet symboliserer dette, og forvandler tekstene biblioteket leverer fra å være et produkt med en instrumentell verdi til å være noe "mer". I dette eksemplet setter det bibliotekarer i forbindelse med den feminine metaforen.

Diskursens objekt kan finnes på ulike nivåer, og dets funksjon av å sette ulike diskurser i forbindelse med den maskuline eller den feminine metaforen vil også foregå på ulike nivåer. I *Diskursens orden* (1999) nevner Foucault tre:

Det allmenne domene for alle utsagn

I spesifiserbare grupper med utsagn

I regulert praksis som utløser/frambringer et visst antall utsagn

Et objekt er ikke en diskurs, men diskursen er skapt av de reglene som frambringer objektet.

... the interplay of the rules that make possible the appearance of objects during a given period of time: objects that are shaped by measures of discrimination and repression, objects that are differentiated in daily practice... (Foucault, 2000: 33).

2.6 Kunnskap som objekt i den allmenne domene

Kunnskap som objekt finnes i domene for allmenne utsagn i utallige utforminger, og inkluderer alt fra tautologisk kunnskap til bokkunnskap. Det er den generelle kunnskapen om verden som vi trenger for å klare oss til enhver tid. Verdien av denne kunnskapen kan og må noen ganger endre seg. For eksempel vil et barns kunnskapsregister være annerledes enn en voksens- og det vil variere fra tid til tid og sted til sted. Likevel, siden

verden ”fungerer”, finnes det noe felles i disse ulike typer kunnskaper som gjør at mennesker kan skape, kommunisere og leve i lag med hverandre.

2.6.1 Organisering og formidling av kunnskap: Kunnskap som *objekt* i en spesifiserbar gruppe med utsagn

Diskursens objekt kan også komme til uttrykk i handlinger. Vi ser dette i pedagogikkens og folkebibliotekets organisering og formidling av kunnskap. Innenfor pedagogikk er kunnskap organisert i forhold til nyttig og unyttig eller passende og upassende kunnskap. Denne *oppdeling og forkastelse* er i seg selv en diskurs knyttet til tradisjon og framtidsvisjoner som også er styrt av diskurs. Formidling av kunnskap i skolen er tett knyttet til ideen om at mennesker kan og må formes, en ide som inngår i et mønster vevd sammen av moral og ideer om sivilisasjon og framgang. Denne grunnleggende og underliggende motivasjon for å organisere og formidle kunnskap har ikke endret seg, selv om pedagogiske prinsipper har endret seg over tid. Jeg har tidligere antydnet at skolens ”ånd” er preget av den feminine metaforen. I forhold til skolens organisering og formidling av kunnskap ser vi en retorikk der ulike fag er knyttet til en oppfostringsetikk. Fagene får sin verdi når de er plassert innenfor en oppfostrende kontekst.

I biblioteksammenheng er organisering og formidling av kunnskap organisert hierarkisk og i forhold til seg selv. Eksempler på dette er Dewey Decimal Classification and Library of Congress Classification. Kunnskap er ikke organisert i forhold til om det er passende eller upassende, men bibliotekfeltet har sine egne utelukkingsmekanismer for dette, bl.a. budsjett, plass, og innlemmelse i bibliotekklassifikasjonssystemer. Disse klassifikasjonssystemer har fungert i hundre år og har vokst ut av av det 19. århundres vitenskapsdiskurs. De uttrykker ikke et holistisk syn. De hører til den maskuline metaforen der kontroll, analyse og grensesetting er nøkkelord. For noen er motivasjonen for dette arbeidet en tro på at organisasjon og tilgjengeliggjøring av informasjon er nøkkelen til opplyste, frigjorte mennesker, og dermed til sivilisasjon. Det er dette som i hvert fall er forsvaret for bibliotekets fortsatte plass i samfunnet.

Bibliotekarenes formidling av kunnskap er som lærernes, tuftet på ideen om at mennesker

kan og bør formes – men til forskjell fra lærerne er tanken mer at mennesker klarer dette selv, bare de får tilgang til kunnskapen. På en måte kan vi si at formidlingstanken baserer seg på ideen om at en tekst er verdifull i seg selv, og vil få ulike kunnskapsverdier innenfor forskjellige kontekster. Det er ikke bibliotekarens oppgave å kontrollere hvilke kontekst informasjonen havner i. Mens i pedagogikken får kunnskap sin verdi først når den kommer innenfor en bestemt pedagogisk kontekst. Det kan synes som om bibliotekarens forhold til kunnskap er ”grenseløst” og gir derfor uttrykk for den feminine metaforen. Men bibliotekaren setter en grense ved seg selv. Hun skal ikke følge kunnskapen videre inn i et annet menneske, ikke skape, ikke forme. Videre ligger det ingen vurderingsmuligheter hos bibliotekaren, og dermed ikke noe moralsk eller oppdragende mandat overfor de som henter kunnskap på biblioteket. En lærer derimot har en grenseløst forhold til sin elev. Kunnskapen skal følges inn i elevens hode, den skal vurderes, og læreren har et moralsk og oppdragende mandat til dette. Kunnskap blir i begge tilfellene et objekt innenfor diskursen om ”det myndige mennesket”, men hos bibliotekaren blir formidling av kunnskap knyttet til den maskuline metaforen, mens hos læreren blir den knyttet til den feminine metaforen.

2.7 Klassifikasjonssystem som objekt

Klassifikasjonssystem som objekt signaliserer en diskurs som er en *regulert praksis med et visst antall utsagn*. De aller fleste bibliotekklassifikasjonssystemer har vokst ut av Melvil Deweys desimalklassifikasjonssystem først utgitt i 1876. ”Kunnskap” er delt inn i 10 hovedklasser, men 10 unde klasser, 10 under-underklasser, osv. Systemet er regelmessig revidert av en komite ved The Library of Congress. Systemet skal være objektivt, men viser likevel en dyp anglo-amerikansk påvirkning i blant annet det at klassifikasjon vedrørende kroppen er basert på en vestlig kroppsforståelse, ikke østlig, det samme gjelder for historie, religion, regjeringsformer og mer. Dette er en subtil oppdeling og forkastelse av kunnskap. Tekster som ikke passer inn i dette systemet blir *usynlige*. De får klassifikasjonsnumre som ikke stemmer med innholdet, eller langt verre, deres innlemmelse i en samling blir stadig utsatt fordi de er umulig å klassifisere. Den allminnelig bibliotekbruker så vel som den mer avanserte bibliotekbruker får gjennom sitt møte med dette systemet formet sin oppfatning av forskjellige kunnskapsområders kompleksitet og dermed verdi. Dette påvirker deres verdensoppfatning og deres omgang

med verden.

Foucault sier selv, *Diskursen kan nok framtre som ubetydelig, men de forbudene som den rammes av avdekker meget tidlig og meget hurtig dens forbindelse med begjæret og makten* (Foucault, 1999: 38). I forhold til Dewey-systemet er det tydelig at "forms of division" også er et uttrykk for makt og begjæret etter denne makten. Systemet var ikke laget for å undertrykke, skjule eller manipulere. Dets suksess i over 100 år og i alle verdenshjørner viser at det er et meget godt redskap. Samtidig gjenspeiler det ulike maktforhold og verdisyn i forhold til kunnskap om verden og mennesker. I følge Bourdieu utøves den symbolske dominansen, uansett om den er etnisk, kjønnsmessig eller klassemessig uten

den erkjennende bevissthetens rene logikk, men gjennom skjemaer for oppfattelse, vurdering og handling som...forut for bevissthetens beslutninger og viljens kontroll danner et erkjennelsesforhold som forekommer meget uklart for den selv.
(Bourdieu, 2000: 46).

Mens vi bruker diskursanalyse er det derfor viktig å være klar over at analysen vil avdekke maktforhold. Analysen skal ikke ledes av en jakt etter dette, men heller en nysgjerrighet på hvordan ting henger sammen.

Diskursens objekt blir formet av en rekke spilleregler- både de stumme og de utalte. Spillereglene vil være detsamme, uansett hvilket domene diskursen foregår i, og vil ofte være knyttet til enten den maskuline eller den feminine metaforen. Dette bidrar til at vi kan gjenkjenne en diskurs selv om meningsinnholdet i diskursens objekt forandrer seg over tid eller fra kultur til kultur, eller nivå til nivå.

2.8 Føringer

Foucault sier at et object *exists under the positive conditions of a complex group of relations* (Foucault, 2000: 45). Disse positive forholdene er skapt av *strategier*.

Vi forstår strategi som en bevisst handling, eller en rekke av handlinger foretatt for å oppnå noe. *Strategi* leder tankene hen mot en tenkende agent som ønsker å oppnå noe.

Foucault mener noe annet. *Strategies*, i foucaulske forstand betyr noe i retning av *føringer*. Disse er hovedtemaene eller teoriene som styrer forståelsen av og formingen av diskursens objekt. Vi kan nevne tre grunnleggende føringer i modern vestlig sivilisasjon.

Den første er ideen om en lineær utvikling fra det primitive til det siviliserte. Denne føringen legger grunnlaget for våre ideer om og tro på kontinuitet og framgang, noe som har preget de fleste diskursene i det moderne vestlige samfunnet (Østerberg, 1999). En annen grunnleggende føring er ideen om to absolutte forskjellige kjønn (Solheim, 1998). En tredje ide er den om likhet eller likeverd. Vi forholder oss ofte til begrepene likhet og likeverd som om de var synonyme, men de er ikke det. Solheim påpeker at menn og kvinner er "like" i det at de er mennesker. Men vår likeverd består av komplementære retter og plikter. Disse retter og plikter er ikke "like", men står i et asymmetrisk forhold til hverandre. Vår likeverd er derfor avhengig av det som gjør kvinner forskjellige fra menn, samtidig som vi mener å ha krav på en likeverdig behandling fordi vi er "like" (ibid). Føringer har til felles med Barthes myter at de påvirker våre tolkningsmuligheter. *Myth has a double function: it points out and it notifies, it makes us understand something and it imposes it on us.* (Barthes, 1972: 117). Både myte og føring åpner opp for en tolkning av en situasjon og de styrer denne tolkning i en retning som vil forsterke en eksisterende myte eller føring.

Foucault legger fram tre analytiske spørsmål for å identifisere en føring eller et tema. Det første er å stadfeste mulige *points of diffraction of discourse* (avvikspunkt i diskursen) (Foucault, 2000: 65). Avvikspunkter er de forskjellige (motsetningsfylte) mål og/eller ideer som oppstår i menneskenes møte med hverandre og med ulike samfunnssystemer. Disse avvikspunktene hører også med til Foucaults utvendighetsprinsipp. De oppstår først som punkter i konflikt med hverandre:

Two objects, or two types of enunciation, or two concepts may appear, in the same discourse formation, without being able to enter – under pain of a manifest contradiction or inconsequence – the same series of statements..., and instead of constituting a mere defect of coherence, they form an alternative... (Foucault, 2000: 65).

De blir til to potensielle likeverdige utgangspunkter for nye diskurser. Men de kan også forme noe Solheim kaller tausheter eller sprekker. Slike tausheter eller sprekker kan forstås som grenser som hindrer informasjonsflyt mellom ulike deler av et kulturelt meningssystem. (Solheim, 1998: 31). Tre objekter har blitt til i diskursen om det myndige menneske, der to har formet nye diskurser mens en har falt gjennom et solheimsk sprekke.

Disse objektene har oppstått i avvikspunktet for organisering og formidling av kunnskap. Grunnskolens og folkebibliotekets begynnelse kan knyttes til kirken og opplysningsprester. Presten og klokkeren sto ofte for de første leseselskaper og leiebibliotek, så vel som for undervisningen og utforming av skolen (Hagemann, Dokka, Ringdal og flere). For ca 100 år siden begynte avstanden mellom biblioteket og skolen, deres formål og organisering, å vokse. I dag står de temmelig langt fra hverandre. Foucault vil påpeke at disse institusjoner eksisterer i vår bevissthet og i den offentlige debatten på grunn av autoritetene, et begrep jeg kommer tilbake til. Men dette forklarer ikke hvorfor skolebiblioteket faller utenfor. Jeg tror dette skjer fordi skolebiblioteket havner i en kjønnsklemme, en sprekk som hindrer informasjonsflyt mellom ulike deler av et kulturelt meningssystem. Skolebibliotekets formål er å være et redskap for skolen. Det er et rent instrumentelt foremål. Samtidig er skolebibliotekets definisjon i Norge sterkt preget av folkebibliotekideologi- den grenseløse, holistiske ideologi som heller ikke harmoniserer med det indre arbeidets natur. Skolebiblioteket er utsatt for en dobbel definisjonskonflikt. Som skolens redskap hører det til den maskuline metaforen innlemmet i den feminine metaforen. Den eneste muligheten for skolebibliotek og skolebibliotekaren er en sterk underordnet rolle- Moderen og sønnen. Dets tilhørighet til den maskuline metaforen er videre forkludret av folkebibliotekets overføring av den grenseløse, holistiske ideologien. Skolebiblioteket skal være bindeleddet mellom skolebarnet og fritidsbarnet, det skal sikre folkebiblioteket framtidige brukere og må derfor ha en "uavbrutt" forbindelse til folkebiblioteket. Denne definisjonsforvirringen er det umulig å rydde opp i. Det som kunne vært et tredje alternativ i diskursen om organisering og formidling av kunnskap, blir heller taushet.

Foucaults neste punkt i å identifisere *føringer* er *autoritetene*. *Autoritetene* kan være institusjoner med egne regler, tradisjoner, grupper av individer som utgjør en profesjon, en praksis basert på kunnskap og erfaring, eller offentlig anerkjennelse av de utøvende. *Autoritetene* gir objektet deres oppmerksomhet, og tillater at andre utvalgte også gir objektet oppmerksomhet. De setter også grensene for oppmerksomheten. Disse grensene blir til i et samspill med andre diskurser og andre autoriteter. Foucaults tredje punkt gjelder *autoritetenes* tilgang til og eierskap av en diskurs. Det er bestemte grupper som ønsker å tøyke diskursens kraft til sin egen nytte, som "begjærer" tilgang til og eierskap til

diskursen. Begjæret oppstår fordi diskurser har en definerende funksjon i samfunnet, både i forhold til avgjørelser som åpenbart inngår i diskursen, og i den mengden av avgjørelser i det daglige livet utenom diskursen. Å ha kontroll over denne definerende funksjon gir makt. *Autoritetene* prøver å oppnå denne kontrollen gjennom utelukkingsmekanismer som gir ulike verdier til for eksempel profesjonsutdanning, kjønn, eller slektstilhørighet. Analysen av denne autoriteten må vise hvordan *autoritetens* forhold til begjær, prosessen for å tilegne seg diskursen og dens rolle i ikke-diskursive praksis ikke har svekket diskursen, men heller bidratt til diskursens formative virksomhet. Vi kan se på bibliotekets bruk av informasjonsteknologi som eksempel på dette. Digitaliserings-, gjenfinnings- og lagringsmuligheter i informasjonsteknologi har utvidet bibliotekarens tilgang til og muligheter for bruk av informasjon. Introduksjonen av IT har påvirket alle områder for bibliotekvirksomhet- fra den fysiske utforming av arbeidsplassen til store forandringer i hvordan man tenker "samling" (fysisk eller virtuell), og til hvordan man konstruerer gjenfinningssystemer. Den har altså påvirket biblioteksektoren både innenfor og utenfor dets diskursive praksis. Men, hvem eier denne diskursen, bibliotekarene eller IT-folket (programmeringsingeniører, leverandører, osv)? Hvem av disse gruppene er det som påvirker utviklingen mest? Handler denne diskursen mest om organisering og gjenfinning av kunnskap, eller handler den om kontroll av verktøy, der organisering og gjenfinning oppstår som en undergruppe. Hvis det siste er tilfelle må vi spørre hvilke andre føringer som er i gang og finne ut hvordan de påvirker den ene diskursens overordning av den andre.

Ut fra denne diskusjonen ser vi at føringene er systematisk forskjellige måter å beskrive diskursens objekt på. De regulerer diskursens mange muligheter, uten at disse mulighetene på noen måte er forut bestemt eller et ledd i en lineær progresjon. (Foucault, 2000: 70).

Føringene inngår også i et forhold til disiplin. Disiplin i følge Foucault setter grenser for en diskurs og reaktiverer samtidig reglene i diskursen. Disse reglene er både sagte og usagte, og håndhevet av både diskursens autoriteter og de som er underlagt diskursen. Pierre Bourdieus habitus- og doxabegreper kan kobles til Foucaults disiplinbegrep.

Vi kan kanskje se disiplinbegrepet i forholdet mellom skolebibliotekaren, skolebibliotekstjenester og skolebibliotekrommet. Fokuset i pedagogisk praksis har vært på bibliotek som rom og samling. Dette kommer til uttrykk i lovgivning, utredninger og mer, selv om nyere utredninger begynner å fokusere på bibliotekarens rolle. Føringer for omtaler av formidling og organisering av kunnskap i skolebibliotek, forholder seg til bibliotekrommet og biblioteksamlingen. Dette begrenser muligheten for å *nevne og gi struktur* til bibliotekarens rolle i dette, og utelukker bibliotekaren fra pedagogisk praksis. Bibliotekpraksis på sin side har fokusert på regler for organisering og gjenfinning av dokumenter. Og i fora der bibliotekarens virksomhet skal forklares eller forsvares er det biblioteket – institusjonen, rommet, samlingen og brukerne som omtales og ikke bibliotekaren. Disiplin i dette tilfellet har to uttrykk. På den ene siden setter pedagogene og/eller politikerne grenser for hvem som kan utforme skolebibliotekpraksis ved å fjerne bibliotekaren fra bildet. På den andre siden opprettholder bibliotekarene dette ved å fjerne seg selv fra uttalelser om bibliotek og pedagogisk virksomhet.

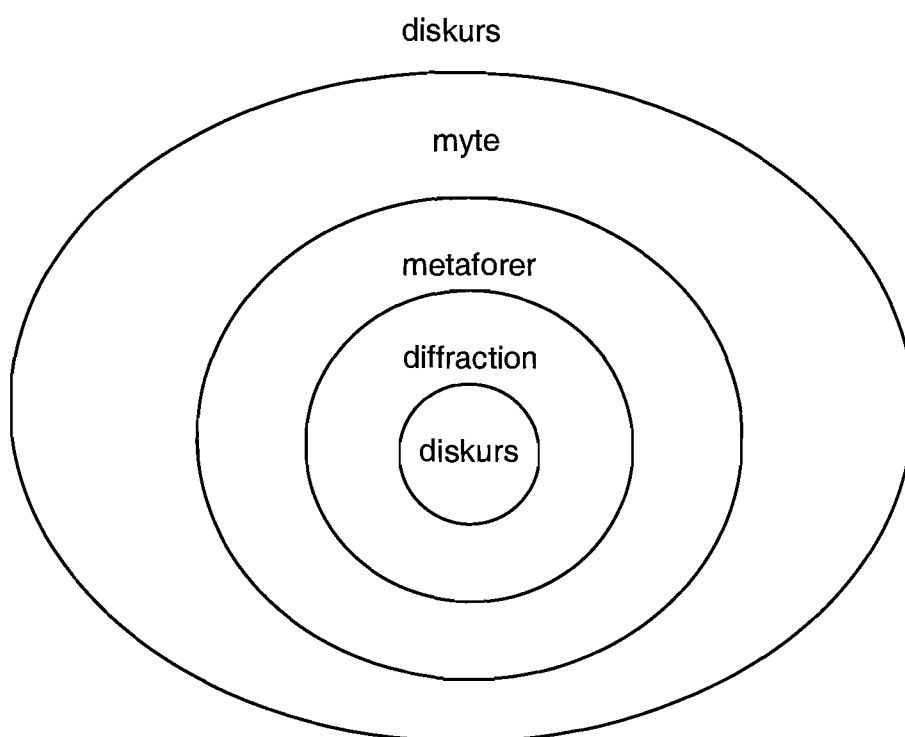
2.9 Oppsummering

Thus conceived, discourse is not the majestically unfolding manifestation of a thinking, knowing, speaking subject, but on the contrary, a totality in which the dispersion of the subject and his discontinuity with himself may be determined. It is a space of exteriority in which a network of distinct sites is deployed (Foucault, 1999: 55).

For å forstå utfordringene lærerne, bibliotekarer og skolebibliotekarer står overfor må vi kunne identifisere maktstrukturene som påvirker deres arbeid, og som deres arbeid påvirker. Slike strukturer er dypt forankret i deres mange felles mål og de bidrar også til lærernes og bibliotekarenes identiteter. Disse erfaringene kan ofte knyttes til nivået på autonomi og autoritet lærere og bibliotekarer har i sitt arbeid, som igjen kan knyttes til de ulike maktstrukturer rundt dem. Slike strukturer er ikke bare på utsiden, men også inne i oss. Hadde vi ikke båret dem inne i oss, hadde vi heller ikke kunnet gjenskape dem rundt oss, eller svare på deres rop.

Teoriene til Barthes, Solheim, Foucault og Bourdieu har mye til felles, og det kan virke

kunstig å prøve å holde fast på en ”anvendelsesmodell”, men en slik modell kan også klargjøre brister og uklarheter i teoriene. Jeg mener det er riktig å begynne med diskursbegrepet. En drøfting av dette vil vise mulige *points of diffraction*. Disse må undersøkes for å se om de kan knyttes til Solheims metaforbegreper. Ut av dette kommer en forståelse for hvordan ulike myter fester seg til en diskurs - og på en måte erstatter diskursen. Det kan illustreres som en sirkel:



Gjennom en slik forståelse og anvendelse av disse teoriene håper jeg det vil være mulig å komme forbi en del av Foucaults selvmotsigelser, blant annet hans forståelse av makt som han samtidig sier ikke handler om makt. Disse vanskelige partier i Foucaults teorier er samtidig nyttig for å demme opp mot Barthes nesten konspirasjonspregede analyse av makt. Barthes og Foucault bidrar til å løse opp en kategorisk bruk av Bourdieus og Solheims ideer om det maskuline og det feminine. Det blir mulig å se hvordan disse metaforene eksisterer i vår tankeverden og måten vi både benytter dem på forsøk på å organisere verden rundt oss og hvordan vi selv blir kategorisert i forhold til dem.

3.0 Tekstanalyse

3.1 Utvelgelse og hovedinntrykk

Tidsskrifter viser en annen side av diskursen enn kvantitative eller kvalitative undersøkelser. Et tidsskrift er ikke en kilde for spontane ytringer. Det er heller ikke en kilde for de anonyme deltagere i et felt, det er et talerør for autoritetene. Tidsskriftartikler er farget av posisjonering i et felt og i en debatt. De åpner ikke for dialog mellom forskeren og kilden, ei heller for kontrollspørsmål fra forskeren til kilden.

Hvordan skal man leite i tidsskrifter? På en måte burde hvert nummer behandles som en helhet. Et tidsskriftnummer er skapt innenfor en bestemt kontekst og det svarer til bestemte forventninger. Men nummeret er også et resultat av tilfeldigheter. Når man isteden velger å se gjennom årganger av et tidsskrift vil man legge merke til mønstre og trender som viser noe annet enn et enkeltstående tidsskrift kan vise. Profesjonskulturen som tidsskriftet er uttrykk for kommer klarere til syne.

Av praktiske hensyn er det likevel nødvendig å begrense kildematerialet. Hovedtyngden er valgt med utgangspunkt i artikler fra *Norsk skoleblad* og *Bok og Bibliotek* fra ca. 1930 til 2002 der ordet “skolebibliotek”, “skolebibliotekar” “lesestua” og “barnebok” står i tittelen eller i ingressen. Men jeg har også sett gjennom forløperen til *Bok og Bibliotek*, *For Folke- og Barneboksamlinger*. Jeg har i utgangspunktet holdt meg til artikler om skolebibliotek. Men flere typer artikler i *Bok og Bibliotek* har vakt min oppmerksomhet. Muligens fordi jeg kjenner feltet såpass godt at det var lettere for meg å knekke koden på titlene på disse artiklene enn det jeg kunne i forhold til *Norsk skoleblad*. Dette er åpenbart en svakhet med hensyn til en likeverdig sammenligning. Det har ført meg til spennende og tankevekkende lesing og innsikter om bibliotekarer samtidig som det har ført meg lenger vekk fra denne hovedoppgavens opprinnelig mål: å forstå dagens situasjon for skolebibliotekstjenester i grunnskolen. Denne tekstanalysen kommer derfor til å dreie seg mer om bibliotekarens forhold til seg selv og samfunnet enn om skolebibliotekstjenester. Lærerens rolle vil bli diskutert for å sette bibliotekarens rolle mer i relieff.

Et hovedinntrykk fra artiklene i begge tidsskriftene er vektlegging av det praktiske, for

eksempel “Hvordan innrede et klasserom”, eller “Studiereise til Budapest”. Hvis jeg skulle si noe generelt om fokus i tidsskriftene måtte det være for *Norsk skoleblad* sin del en økende problematisering av skolens sosialiserende rolle i forhold til individets tilpasning til samfunnet. For biblioteket sin del måtte det være problematisering av bibliotekets ”leverandørrolle” i forhold til individet.

Det var lite artikkelstoff om skolebibliotek i grunnskolen i både *Norsk skoleblad* og *Bok og Bibliotek*. Svært mange sitater i den følgende diskusjonen vil derfor dreie seg om folkebibliotek. Tema som har vært “betent” i bibliotekmiljøer, for eksempel omorganisering av kommunens kulturetater på 1970-tallet, eller “Frøken Detektiv” debatten utgjør faktisk en liten prosent av artikkelmengden. Gjennom et helt århundre synes både *Norsk skoleblad* og *Bok og Bibliotek* å beskrive institusjonenes endrede redskaper, posisjoner og mandater med det samme tolkningsverktøy: knappe ressurser, liten anerkjennelse for jobben som blir gjort, praktiske løsninger og heltemodig innsats: noe som peker i retning av Bourdieus *kallsmentalitet*

Denne tålmodigheten med de uløste problemene forteller oss kanskje mer om lærernes og bibliotekarenes egentlige rolle i diskursen enn det lærerne og bibliotekarene selv kan se fra sine ståsted.

Dette gjentagende synet på utfordringene for biblioteket og skolen henger sammen med lærernes og bibliotekarenes identitet som demokratiets voktere og forkjempere. Som tidligere diskutert har hver gruppe forskjellige innfall til denne identiteten. For lærerne er det kunnskap om barnet, og barnets kultivering (frigjøring, veiledning, oppfostring) som står i sentrum. Det er her *lærarane har så ovende stort eit ansvar* (*Norsk skoleblad*, 1945). Men for bibliotekarene er det informasjonsforvaltning som står i sentrum. Informasjon og tekst blir et mellomledd mellom bibliotekaren og leseren, det skaper en avstand som læreren ikke har til eleven.

Avstand og nærhet både gir styrke og skaper svakhet i begge gruppene. Nærhet er forstått som en forutsetning for god pedagogikk, men nærheten til barnet, dets tenkning, følelser og forståelse kan viske ut grenser mellom læreren og barnet. Nærheten som er krevd av

lærere brukes også mot dem når de kritiseres for å manipulere eller mobbe elever, og når det pedagogiske opplegget er "for lite fagrettet". Det kan overskride grenser foreldre vil ha for andres involvering i sitt barns oppdragelse og gi lærere et "grense problem" som aldri vil kunne løses på en tilfredsstillende måte, hverken for læreren selv, eleven, foreldre eller samfunnets forventninger.

For bibliotekaren kan avstand på den ene siden skape muligheter for analyse og organisasjon, for fordypning i teknikk og forvaltning av informasjon. Men andre kan tolke denne avstanden som overfladisk kunnskap. Når denne avstanden forvaltes av kvinner kan det også tolkes som manglende følelsesevner, og dermed manglende kvinnelighet. Avstanden som er krevd av bibliotekaren brukes mot bibliotekarer når bibliotekarstereotypen kommer fram: den gamle, tørre, kjedelige jomfruen. Gjennom problemstillingene som gjentar seg i disse tidsskriftene kan vi se hvordan lærerne og bibliotekarene forvalter avstand og nærhet. Denne forvaltningen kan være en årsak til manglende kommunikasjon mellom disse to gruppene.

3.2 Teorimodellen og tekstanalyse

Jeg skal prøve å koble de aktuelle artiklene fra disse to tidsskriftene til teorimodellen i det foregående kapitlet. Jeg ønsker å sette fokuset på noen få utvalgte sitater fra disse tidsskriftene som kan eksemplifisere spillet mellom diffraction, myte og metafor, og hvordan disse skaper føringer for å holde liv i en diskurs.

Jeg har valgt sitater fra rundt andre verdenskrig, 1970-tallet og 2002, altså et spenn på ca. 30 år mellom sitatene. Vi vil se en endring i forståelse av bl.a. bibliotekar- og lærerrollen, og hvordan bibliotekarer og lærere posisjonerer seg i forhold til noen gjennomgående problemstillinger

Innledningsvis i denne hovedoppgaven la jeg fram påstanden om at bibliotekarenes og lærernes formidlingstradisjoner kunne grovt fordeles mellom instrumentelle og holistiske tradisjoner (jf. kap.1 s. 6-7). Det instrumentelle og det holistiske har jeg siden koblet til Solheims maskuline og feminine metaforer. Artiklene i *Norsk skuleblad* og *Bok og*

bibliotek inneholder både den maskuline og den feminine metaforen. Jeg ønsker nå å ta fram noen sitater fra *Norsk skoleblad* og *Bok og bibliotek* som vil vise følgende: posisjoner i forhold til diskursen om det myndige menneske
diffraction og forsøk på å forene den maskuline og den feminine metaforen
myten om myndighet, og hvordan særlige bibliotekarer forholder seg til denne.

3.3 Det myndige mennesket og skole- og bibliotekarbeid

Jeg skal begynne med *Norsk skoleblads* bruk av demokrati- og folkeopplysningsbegrepene. Det ligger i bruken av disse begrepene en antagelse om at folkeopplysningsarbeid er den sikreste veien til opplysning. Artikkene som tar opp folkeopplysningsarbeid har som føring å plassere lærerne i en nøkkelrolle i dette arbeidet. Norske skolehistorikere som Hagemann og Dokka beskriver mellomkrigs tidens pedagogiske metoder som autoritære, og vi kan derfor si at de ga uttrykk for den maskuline metaforen. Men mye av den skolepolitiske retorikken er metaforisk feminint. Retorikken appellerte til ideen om nasjonsbygning og videreføring av den norske kulturarven. Sitatene viser et tydelig fokus på tekstens påvirkning på barns sjeleliv. Dårlig tekster var antatt å forårsake negativ påvirkning mens gode tekster førte til god påvirkning. Dette er "kultiveringsretorikk". Det forutsetter en felles forståelse for hva som var en dårlig tekst og hva som var en god tekst.

M. Høgåsen, forfatteren bak artiklene fra 1935 og 1945 setter demokratiet i forbindelse med åndslivet. Høgåsen impliserer at bindeleddet fra læreren til eleven går gjennom utvelgelsen av bøker. Læreren skulle velge bøker til skoleboksamlingen med et bestemt resultat i sikte: en vellykket oppfostring av barnet.

Er skoleboksamlinga vetugt skipa, kan dei lære utruleg mykje. Det er ikkje berre vettet som skal ha og treng næring. Fantasien, hjertelaget og viljen bør au blir styrkt. Flest mogeleg sider av sjelslivet skal ha si næring, så ikke barnet veks skeivt. (Høgåsen, Norsk skoleblad 1935: 247)

Biblioteket er tidlig koblet sammen med åndsliv og demokrati. I *Norsk skoleblad* for 1941 har Emil Herje skrevet,

Ho (boksamlingen) skal vera som ein åndsstraum frå verda utafør oss opp gjennom bygd og dal med bud om dåd og framsteg.

(Herje, *Norsk skoleblad* 1941: 38)

Også i dette sitatet ser vi at fokuset er på teksten og stedet, ikke på personen som ordner og veileder. I disse sitatene kan vi se hvordan *diskurs*, *diffraction* og *metafor* henger tett sammen. Skolen skal være stedet der barnet "vekkes" gjennom lærdom og kunnskap. Forfatteren impliserer læreren sin rolle i dette gjennom artikler om lærerens ansvar for å velge passende litteratur for barn. Ideen om kontroll er tydelig til stede i disse sitatene, og i dette kan vi se resultatet av en *diffraction*. *Diffraction* er som sagt når to konkurrerende ideer oppstår samtidig i en diskurs. Enten vinner denne ene ideen overfor den andre, eller så skapes det to eller flere nye diskurser som stadig krysser hverandre. Satt på spissen kan vi si at *diffraction* her dreier seg om kontroll eller kaos, mål eller fristillelse. Boksamlingene har et mål: *at barn ikke veks skeivt*. Ordvalget *åndsstraum* og henvisning til barnets sjelsliv i det første sitatet er feminint metaforisk. De frembringer assosiasjoner til natur (straum) og uskyld. Naturen og det opprinnelige (her, barnet) vekker også assosiasjoner til det farlige og det ukontrollerte, med andre ord den mørke siden av den feminine metaforen. Høgåsen utvisker grensen mellom barnet og teksten det leser. Disse assosiasjonene legger premisset for rettferdiggjøring av kontroll og grensesetting. Barnet og boksamlingen blir assosiert med den feminine metaforen, og læreren med den maskuline metaforen.

Læreren oppnår to ting ved dette. Han blir overordnet både barnet og konteksten for barnets læring. Samtidig skaper han rom for både den maskuline og den feminine metaforen i selve biblioteket: kombinasjonen barn, tekst, bibliotek er definert som feminine, men det har fått en instrumentell funksjon: *at barnet ikke veks skeiv*.

Når disse tekstene ble skrevet hadde skolen allerede gått gjennom flere reformer. Den var på vei mot "mykere" undervisningsformer. Psykologisering av pedagogikken var kommet i gang, og flere og flere kvinner var involvert i undervisning. Kanskje språkbruken i disse sitatene allerede da pekte i retningen av en "feminisering" av skolen. Anne Sethne må nevnes i denne sammenhengen (Hagemann, 1992).

Eller kanskje de myke verdiene som blir tatt fram i denne sammenhengen var en føring mot å finne en balanse mellom den maskuline skolen og barna som skolen skulle oppdra,

et forsøk på inkludere det feminine i en arbeidsform som da var sterkt preget av autoritær undervisning. Sitatene kobler både barnet og bøkene til den feminine metaforen ved å bruke naturmetaforer. Denne koblingen rettfærdiggjør lærernes selvkobling til den maskuline metaforen. Dette skaper et rom innenfor et rom: skoleboksamlingen innenfor skolen. Gjennom dette opprettes et slags personlig offentlighet der skolen og lærerne forstår seg selv maskulint metaforisk med et mandat til å begrense og kontrollere noe de har definert som feminint metaforisk. Dette er en invers posisjonering i forhold til skolen og samfunnet, der skolens oppdragende virksomhet er feminint metaforisk og bibliotekets avstand til låneren er maskulint metaforisk. Vi kan si at denne forminking og begrenning av et felt er en føring for å bevare selvbildet som et fritt handlende subjekt.

3.4 Et skifte i posisjon

Det er ikke overraskende å finne følelsesladete sitater om demokrati og frihet i tidsskriftet fra 1945. Artikkelstoff om skolebibliotekarbeid blir nesten borte. Vi kan likevel finne sitater som sier noe om hvordan lærerne opplever sin rolle i samfunnet.

Det er ikkje arbeidarane, det er ikkje bøndene, ikkje næringslivets menn som skal stå fremst i arbeidet for demokrati mot nazisme med terror og tvang. Det er ikkje politikarane. - Ikkje ein gong diktarane. Det er lærarane! Og av lærarane blir det dei som arbeider i folkeskolen som får største og viktugaste oppgave, fordi dei har storparten, ja vi kan seia heile det unge Noreg under sine kateter[...] Åndsliv, åndsmakta må til! Og her er det lærarane har så ovende stort eit ansvar, dei som skal gjeva arven frå fedrene over til dei nye ættleddene. (Norsk skoleblad 1945: 99-100)

I dette sitatet av M. Høgåsen, ser vi en skifte i lærernes posisjonering. I de forrige sitatene var barnet et uttrykk for den feminine metaforen, og læreren den maskuline, som ”kontrollør”. Men i dette sitatet tar læreren på seg rollen som tradisjonsbærer: *dei som skal gjeva arven frå fedrene over til dei nye ættleddene*. Dette er en nøkkelsetning i dette avsnittet. Kvinner spiller en svært viktig rolle i videreføring av tradisjoner i svært mange kulturer. Dette har alt vært diskutert i teorikapittelet (jf. kap.2 s.32). Høgåsen oppfordrer lærere til en selvforståelse som tradisjonsbærer. “Åndsliv, åndsmakta” og ideen om å føre “arven” videre peker mot den nasjonalromantiske tradisjonen der ”det norske” er forstått som en iboende egenskap. Dette er en konserverende tanke. Det er ikke snakk om individ eller originalitet, men en felles egenskap hos all barn som kan og skal dyrkes. Vi ser også

her hvordan det konserverende kan gis både positive og negative verdier, i dette tilfellet har det positiv verdi. Høgåsen gir lærerne en synlig og viktig rolle i dette arbeidet. Vi ser også at læreren får en overordnet rolle i forhold til klasse og politisk tilhørighet. Verken arbeidere eller næringslivets menn kan fylle lærerens rolle. Lærere forstår sin *rolle* som altomfattende, mens bibliotekarer oppfatter sin *institusjon* som altomfattende. Samtidig som læreren blir oppfordret til å forstå sin posisjon i forhold til barnet som altomfattende en morsrolle, er dette avhengig av en individuell selvforståelse og en aktiv rolle vis a vis samfunnet, altså en farsrolle. Høgåsen forener i dette den maskuline og den feminine metaforen.

Høgåsen setter læreren i en "omni-rolle" som er hevet over klasse og politikk. Denne forståelsen rommer i seg både den maskuline og den feminine metaforen. Den maskuline fordi den forutsetter avstand til andre og en form for selv-lukkethet, den feminine fordi det er grenseløs. Lærerne var svært synlig under krigen, og inntok en viktig plass i disse årene gjennom en blanding av heltomot, offervillig og offentlighet. Denne blandingen av det maskuline (heltomot og offentlighet) og det feminine (offervillighet og det konserverende) samt et stort behov for lærerkrefter etter krigen og en vektlegging av "det norske", det nære, alt dette til sammen kan ha bidratt til å skape et rom hvor samfunnets forståelse av lærerrollen og lærernes egen selvforståelse kunne harmonisere med både den maskuline og den feminine metaforen.

Det siste sitatet peker også i retning av et skifte i fokus fra tekstens påvirkning til lærernes påvirkning av barn. Den norske velferdsstaten forstås i sammenheng med den feminine metaforen. Vi kan se i skoleretorikken en økt bruk av omsorgs- og oppfostringsretorikk parallelt til utviklingen av velferdsstaten.

Etter 1945 er artiklene som kobler sammen skolebibliotek og demokrati vanskelig å finne, men sitater som setter læreren sammen med demokrati er ikke vanskelig å finne. Koblingen er gjort ved å fokusere på lærerens rolle som sosialoppdrager. Med andre ord, blir læreren tildelt, og forstår seg selv, i rollen som Moderen. Denne rollen blir knyttet ikke bare til oppfostring av åndelig og intellektuelt friske barn, men også til tradisjonsbevaring, der demokrati er forstått som naturbetinget og en del av den norske

kulturarven.

Læreren deltar i to slags offentlighet: den mediaskapte og den "intime offentligheten". Den mediaskapte er maskulint metaforisk. Det er lønns- og utdanningspolitikk som diskuteres, men lærerne framtrer feminint metaforisk i sin rolle som offervillige, tradisjonsbærere, og som beskyttere av barn. Men lærerne har også skapt en "intim offentlighet" gjennom foreldremøter, foreldrekonferanser og skolearrangementer. Disse møter foregår i et offentlig rom: skolen. Men klasserommet, med dets små bord og stoler og "hyggelig innredning", setter foreldre og andre i en kontekst som læreren skal kontrollere. Innenfor denne intime offentligheten kan læreren operere innenfor den maskuline metaforen. Læreren kan med andre ord sjonglere med begge metaforene. Men vil de kunne dette dersom den framtidige skolen skal iscenesette den maskuline metaforen? Kan kvinnelige lærere forvalte den maskuline metaforen?

3.5 Myndighet og bibliotekaren: Avstand eller nærhet?

Demokrati og folkeopplysning er ord som vi ofte finner i bibliotekretorikk, også i artikler om skolebibliotek tjenester til barn. I motsetning til artiklene i *Norsk skoleblad* er opplevelsen av *diffraction* mellom den maskuline og den feminine metaforen tydeligere. En mulig årsak til dette kan være vanskeligheter med å forbinde bibliotekarens praktiske arbeid: katalogisering og klassifisering, til institusjonens retorikk om opplysningsarbeidet. En bibliotekar kan oppleve forbindelsen slik det skildres i *For Folke- og Barneboksamlinger*, men det er usikkert hvor stor gjennomslag denne opplevelsen har utenfor bibliotekretser:

Tusen usynlige traade løper fra de rette bøker for de rette mænd til Nationens inderste og ædleste dele, og der maa ikke knusles paa den Nationale aandelige ernæring, ti da blir man bare en husmandnation. (For Folke- og Barneboksamlinger 1891: 13)

En annen forskjell i bibliotekets og lærernes forhold til *det myndige mennesket* ser vi i forholdet til folkeopplysningsarbeidet. Folkebiblioteket var i mange år knyttet til folkeopplysningsarbeidet, både i teori og i praksis gjennom Kirke og undervisningsdepartementet (Vestheim 1997). Folkeopplysningsarbeid rettet seg mot

voksne mennesker. Allerede her er det en grunnleggende forskjell fra lærer/elevforholdet, lærer/foreldreforholdet i hvordan bibliotekaren kunne involvere seg i bibliotekbrukere. Klasseforskjeller var til stede, og helt sikkert en del snobberi og “oppdragelsesånd” blant bibliotekarer. Men de voksne menneskene bibliotekaren henvendte seg til kunne etablere reelle og psykologiske barrierer mellom seg selv og bibliotekaren på en helt annen måte enn et barn kunne mot en lærer.

Henrik Hjartøy var en ivrig talsmann for forbindelsen mellom folkebibliotek og folkeopplysningsarbeid. I flere artikler i *Bok og bibliotek* uttrykte han stor frustrasjon over bibliotekarens manglende engasjement i folkeopplysningsarbeid. Det går ikke fram av artiklene i *Bok og bibliotek* hvorfor bibliotekarer manglet iver i dette. Det kan være noe så enkelt som manglende tid og ressurser. Men det kan hende at det lå en konflikt i forhold til nærhet og avstand. Bibliotekaren skulle ikke oppdra, men stille bøker til disposisjon slik at lånerne selv kunne oppdage og vokse. Det kan også være at Hjartøy hadde en snever definisjon av folkeopplysningsarbeidet. For Hjartøy var det AOF sitt folkeopplysningsarbeid det som gjaldt. Det virker ikke som om det var rom i en slik oppfatning for å tilgodese bibliotekarens innsats i folkeopplysningsarbeid på andre områder. Det er underforstått i bibliotekinstitusjonens rolle og bibliotekarens gjerning en grunnleggende oppdragende virksomhet. Men denne skal foregå i det skjulte. Bibliotekaren er hele tiden dratt mellom sin motivasjon som er å ville noe for mennesker/samfunnet, og å bli advart mot å være åpen om dette. Det ligger en konflikt i dette mellom bibliotekarens etiske avstand til låneren og nærheten oppdragerrollen forutsetter. Her ser vi en diffraction i meningsinnholdet bibliotekaren legger i sin rolle og meningsinnholdet hun legger i andres forventning til bibliotekarens forvaltning av disse oppgavene. Denne diffraction forvaltes av menn som Hjartøy gjennom å anklage andre (kvinnelige bibliotekarer) for å ikke ta jobben sin på alvor. Han manglet et begrepsapparat for å forstå den intime offentligheten kvinnelige bibliotekarer opprettet og benyttet i sitt folkeopplysnings- og formidlingsarbeid.

I 1937 kan vi se en kobling mellom bibliotek, oppdragelse og demokrati:

Men vårt propagandaarbeide skal også gå ut på en mer kvalitetsmessig og mer planmessig bruk av bøkene i samlingen - og skal folkeboksamlingene ha noen

eksistensberettigelse som folkeoppdragende faktor, er denne side av saken ikke den minst viktige. (Bok og bibliotek 1937: 287)

Bibliotekarens avstand er sikret i det at fokuset er på samlingen, ikke på bibliotekarens direkte kontakt med låneren. Det er interessant at både bibliotekarer og lærere begynner å omtale sin "bindeleddsposisjon" mellom teksten og leser i årene under andre verdenskrig. Det kan hende det var en særlig bevissthet på tekst og dens påvirkning når folk var så avhengig av nyheter, og når tekster ble delt mellom *det tillate* og *det forbudte*. I en slik situasjon er det ikke umulig at de som formidlet tekst ble mer bevisste sin stilling som formidler.

Det er også verdt å merke antydningen til bekymring i denne teksten. Hjartøy setter et spørsmålstegn ved bibliotekets (ikke bibliotekarens) rolle som "oppdrager". Hun kan ikke forsvare denne rollen med mindre en avstand blir vedlikeholdt mellom bibliotekaren og brukeren gjennom å fokusere på planmessig bruk av bøkene. Dette er det motsatte av utviklingen i grunnskolen der avstanden mellom læreren og eleven har blitt visket vekk i demokratisk-retoriske vendinger.

Krigen påvirket også bibliotekretorikken.

De har alle fremdeles en gjerning å gjøre, ja en kan vel si at de nettopp nå har en enda viktigere oppgave enn før: å stimulere den åndelige kraft i nasjonen så folket kan komme gjennom nødstiden uten å ta varig skade. Ikke minst gjelder dette boksamlingsvesenet. (ibid.)

Vi ser en oppfordring til nærhet og involvering i lånerens liv som skiller seg ut fra mange tidligere artikler der forfatteren henvendte seg til biblioteket ikke bibliotekaren.

I disse foregående sitatene fra både *Bok og bibliotek* og *Norsk skoleblad* er valget av "riktige bøker" en vesentlig del av skole- og folkebibliotekarbeid. I det følgende sitatet ser vi en dreining mot holdninger bak bibliotekarbeid. Det er krevd en nøytral og objektiv holdning til bokvalg som må sees i sammenheng med reaksjonen mot NS sin innblanding i bibliotekets bokvalg. Koblingen bibliotek – folkeopplysning – demokrati er igjen klart til stede.

Bibliotekarer er også betegnet som maskulint metaforisk i det følgende sitatet fra en artikkel av A. Andreassen. De skal delta i offentligheten gjennom folkeopplysningsarbeid. De skal ikke ledes av følelser i sine bokvalg, men skal likevel brenne for sitt arbeid. Andreassen henvender seg til *standardbibliotekeren -Han*. Den avsluttende replikken er et klart uttrykk for kallmentalitetet, noe som er klart feminint metaforisk. Men plassert innenfor rammene av det sitatet, med sin ensidige bruk av det maskuline (offentlighet, han, nøytral), blir denne kallmentaliteten forvandlet til noe aktivt, opphøyet og myndig.

Den moderne folkebibliotekar må være klar over at han først og fremst har sin plass i folkeopplysningens tjeneste. Det vil samtidig si i demokratiets tjeneste, for disse to begreper kan ikke eksistere hver for seg. Han skal nok være nøytral i sitt bokutvalg, men i spørsmålet demokrati eller ikke demokrati må han aldri være nøytral. Her må han ta et klart og bevisst standpunkt som skal være hovedgrunnlaget for hans syn på biblioteksarbeide (Bok og bibliotek, 1946: 278).

3.6 Symbolsk vold

Det foregående sitatet viser eksempler på at symbolsk vold og den maskuline metaforen tydelig er til stede. Det står i motsetning til Kildal sitatet med dets bruk av naturmetaforer som *veks* og *straum*.

Symbolsk vold, i følge Bourdieu, finnes i aksepterte kommunikasjons- og atferdskonvensjoner og i den skapte fysiske verden rundt oss. Symbolsk vold bidrar til å opprettholde maktposisjoner (Bourdieu, 1999). Vi kan sammenligne symbolsk vold med Foucaults disiplinsprinsippet.

Disiplin er et kontrollprinsipp for diskursproduksjonen. Den fastsetter diskursens grenser ved hjelp av et identitetsspill som har form av en vedværende reaktivering av regler. (Foucault 1999: 32)

Den symbolske volden er uttrykt blant annet med den konsekvente henvisningen til mannlige bibliotekarer, som om det var normen. Dette ikke bare usynliggjør hovedparten av bibliotekarer, det impliserer noe unormalt med kvinnelige bibliotekarer. Mens det er mulig å ta intellektuelt avstand fra Andreassens feilaktige representasjon av bibliotekarstanden, er den symbolske voldens virkning slik at den er både skjult og

selvbekreftende. Den er uhandgripelig.

Den maskuline metaforen blir uttrykt i ord som *moderne*, *nøytral* og *klart og bevisst*. Disse begrepene gir også uttrykk for Foucaults disiplinprinsipp. De etablerer en klar grense mellom det som er innenfor og det som er utenfor god bibliotekpraksis. Ved å understreke det moderne går Andreassen i motsatt retning av Høgåsens *fedrenes arv* oppfordring til lærerne. Det konserverende skal ikke være med i bibliotekverden.

Nøytralitet i bokvalg henviser til flere ting. Det ene er en nokså beundringsverdi linje fra ledende bibliotekarer rett etter krigen. I stedet for å renske biblioteksamlingene for all tysk litteratur, var det viktig å vurdere bøkene både på litterært og historisk grunnlag. Men nøytralitet henviste også til kritikken av bokvalg som "bare" representerte borgerlige verdier. Flere artikler i *Bok og bibliotek* kritiserer kvinnelige bibliotekarers bokvalg for nettopp dette. Dette er en rød tråd i mange bokvalgdebatter. En av de siste, en artikkel med tittelen *Å kræsje på vegen til Damaskus*, uttrykker en mannlig bibliotekars erfaringer med blant annet å introdusere tegneserier i biblioteksamlingen sin. (*Bok og bibliotek*, 2003, onlineutgave).

Folkeopplysningsarbeid slik Andreassen og Hjartøy beskriver det i *Bok og bibliotek*, betydde AOF. Denne konklusjonen er basert på Hjartøys og andres kritikk av bibliotekarenes manglende aktivitet i AOF slik den kommer til uttrykk i flere nummere av *Bok og bibliotek*. Dette manglende engasjement (som de ikke har dokumentert) kan ha å gjøre med motvilje mot engasjement i et politisk parti mer enn en generell motvilje mot folkeopplysningsarbeid. Det er også mulig at hovedparten av bibliotekbrukere var husmødre og barn, og at deres interesser var forsøkt ivaretatt gjennom andre organisasjoner. Det er også mulig at bibliotekarene opplevde individuelle "formidlingssamtaler" med lånere som folkeopplysningsarbeid nok. Uansett ser vi en motsetning mellom aktiviteten bibliotekledere ønsket av sine underordnede: utadvendt, instrumentelt og orientert mot menn, og det impliserte aktivitet: innadvendt, konserverende og orientert mot kvinner. Det er ikke rom for den kvinnelige metaforen i bibliotekautoritetenes representasjon av "riktig" bibliotekpraksis.

Gjennom artikler av Hjartøy, Andreasson og flere blir et bilde av en ensartet gruppe bibliotekarer skapt i bibliotekarens bevissthet. Ideen om denne gruppen eksisterer fremdeles i dag, selv om det ikke finnes noe bevis for at denne gruppen virkelig er til. Gruppen består av tradisjonsbundne, tilbaketrukne, borgerlige bibliotekarer. Denne gruppen fremholdes stadig som advarsel mot hvordan bibliotekarer ikke skal være. Spørsmålet er, eksisterer de, eller er det en myte som har en funksjon i diskursen og dermed vedlikeholdes? Andreassen gjør som Høgåsen i slutten av hans artikkel, han knytter bibliotekarer til demokratiet,

Hva er de viktigste ting som bør gjøres for å få folkeboksamlingene på fote igjen ut over landet?” - jeg tillot meg å åtvare bl.a. følgende: “Utdannelse av bibliotekfunksjonærer og boksamlingsledere som er klar over den krevende skoleringsprosess som ligger foran oss og som er klar over den sentrale stilling boksamlingene har i folkeoppdragelsen innen et demokratisk samfunn. Den filantropiske “tante-mentalitet” innen bibliotekvesenet må dødes helt og fullstendig. (Bok og bibliotek, 1946: 278).

Men koblingen mellom den feminine og den maskuline metaforen blir mislykket, og gir et godt eksempel på *diffraction* i bibliotekretorikken. Han opprettholder avstanden mellom bibliotekaren og låneren gjennom å gi boksamlingene ansvar for oppdragelsen, ikke bibliotekaren. Andreassen setter biblioteket i en oppdragende rolle. Men oppdragelse er kvinnes domene, og både kvinnen og nærheten er utelatt i Andreassens bibliotekverden. Han impliserer ikke bare sin avstand til kvinner gjennom å si at *tante-mentaliteten må dødes helt...*, han sier at kvinnelige bibliotekarer er uønsket. Folkeoppdragelse i hans visjon hører til mennene, mens kvinnes utøving av dette blir omskrevet til tantementalitet. Kanskje det kan sies så sterkt at bibliotekpraksis som er feminint metaforisk også går svanger med skammens kontrollerende kraft.

3.6.1 Den kvinnelige metaforen og kallmentaliteten

Den kvinnelige metaforen har likevel en viktig funksjon i bibliotekretorikken i form av kall-mentaliteten. Vi ser dette i nekrologene og jubileumshilsener til bibliotekarer som blir hedret.

Selv var han til det ytterste nøysom, beskjeden og uegennyttig... (Bok og bibliotek 1951: 216)

Mitt arbeid har jeg sett som en livsoppgave av de sjeldne, som jeg er dypt takknemlig for. (Bok og bibliotek, 1940: 290)

Frk. Domaas tok sin bibliotekgjerning som et kall. Hun var pliktoppfyllende til det ytterste, hang aldri i klokkestrengen, men arbeidet gjerne langt over den regulære arbeidstid når hun fant det påkrevet... (Bok og bibliotek, 1953: 100)

Kallsmentaliteten kan kobles til den filantropiske tradisjonen, en tradisjon som forsøker å forene religion, dyd og penger. Gjennom kallsmentaliteten er det mulig for samfunnet og utøverne selv å akseptere kvinners deltagelse i offentlighet. Men det er en deltagelse som utelukker agitasjon. Den skal lindre uten å endre. Det er denne forutseningen som gjør det følgende sitatet av Rostad Woxeng nokså umulig.

Jeg glemmer ikke så snart den oppmuntring Martin Tranmæl ga meg etter at jeg etter fem års heltidsarbeid i politikken valgte bibliotekyrket: - "Nå har du fått kommunens viktigste oppgave på lang sikt. Du skal være med og gi tusener av mennesker inspirasjon og litteratur til å dyktiggjøre seg for sitt arbeid i livet og samfunnet." (Bok og bibliotek 1976: 8)

Rostad Woxengs utsagn knytter den maskuline og den feminine metaforen til en stor floke. Ved å henvise til Tranmæl forsøker han å plassere biblioteket i en sosialistisk tradisjon. Artikler av Hjartøy og andre peker i en litt annen retning: De fremhever bibliotekets *urealiserte* potensiale for sosialistisk forandring og antyder dermed bibliotekets rolle som katalysator for sosialistisk forandring. I følge sitatet plasserer Tranmæl Rostad Woxeng i en direkt forbindelse til låneren, hvilket er også det motsatte av det vi ser i andre sitater, der bibliotekarens nærheten til bøker og avstand til låneren er underforstått. Tranmæls språk, slik det er gjengitt her, står i den feminine metaforen. Rostad Woxeng forsøker å etablere en sosialistisk tradisjon i folkebibliotekarbeidet som samtidig plasserer bibliotekaren i stedet for boksamlingen i sentrum. Rostad Woxeng forsøker også å plassere bibliotekarer i en framtidsrettet aktiv rolle i det offentlige rommet. Dette har vært en del av bibliotekretorikken fra lenge før Andreasson sitatet fra 1946. Sitatet følger opp tradisjonen med å beskrive motivasjonen for arbeidet som et kall. Dette er særlig talende siden det faller sammen med omorganisering av den kommunale kultursektoren, noe som hadde konsekvenser for biblioteksjefenes autonomi. Kall som motivasjon vil altså få enda en funksjon, ikke bare som erstatning for høyere inntekter og

driftsmidler, men også som erstatning for tapt autonomi.

3.7 Fra opplysning til informasjon

I artiklene i *Bok og bibliotek* og *Norsk skoleblad* forholder forfatterne seg til demokrati som et udiskutabelt fremtidsmål der både bibliotek og skolen har en sentral funksjon. Samtidig eksisterer allerede både bibliotek og skolen i et demokratisk samfunn. Målet er allerede nådd, og bibliotekets og skolens ideologiske eksistensberettigelse er svekket. En av den vestlige sivilisasjonens grunnleggende føringer er ideen om en lineær utvikling fra det primitive til det siviliserte (Østberg, 1999:) Denne føringen kommer i spill i dette dilemma for bibliotek og skole. Samtidig som disse institusjonene forsvare sin posisjon i nåtiden ved å henvise til sin rolle som ”møteplass”, ”brobygger” og samfunnsbevarer (for eksempel i argumentasjonen for å ivareta grendeskoler fordi det er det som holder liv i lokalsamfunnet) hensviser de også til visjonen om et demokratisk samfunn som om det er noe annet og bedre enn samfunnet de eksisterer i her og nå.

Eksistensberettigelsen er knyttet både til den bevarende funksjonen og til rollen som innovator og katalysator for forandring. For skolen sin del gjelder dette ”å forberede” barn og ungdom, noe som impliserer en frykt for fremtiden. Er barn ikke forberedt, vil samfunnet slik vi kjenner det i dag kollapse. Har vi ikke en finger med i spillet på denne forberedelsen vil vi heller ikke ha muligheten til å påvirke utviklingen av samfunnet. Det er denne påvirkningensmuligheten som gir en viss trygghet. For biblioteket sin del betyr det å være med og omforme – altså både en konserverende og en skapende rolle.

Framtidens demokrati fungerer i denne diskursen som en *signifikator*. Den stadfester og gjenskaper assosiasjoner og maktforståelser i tankene hos leserne som bekrefter deres selvforståelse, heller enn å utfordre den. Språket i artiklene kan være både eggende og inspirerende. Dette forsterker bibliotekarenes og lærernes opplevelse av å delta i diskursen om det myndige mennesket. Andre tekster, for eksempel statistikk om lønnsvekst, offentlige investeringer og lignende kan derimot gi et annet bilde av deres plassering i diskursen.

3.8 Et skifte til den feminine metaforen

I artiklene i *Bok og bibliotek* fra krigen og fram til 1970-tallet ser vi et fokus på bibliotekets interne arbeid (samlingsutvikling, katalogisering, og lignende), fokus på bokvalg og sensur, en kritikk av konserverende holdninger (tantementalitet), fokus på et fremtidsrettet perspektiv, og en sterk oppfordring til deltakelse i offentligheten. Dette ble pakket inn i et retorisk forsvar for bibliotekets aktive rolle i et demokratisk samfunn og er altså maskulint metaforisk. Dette skulle ha passet bra til det paternalistiske kultursynet som rådet fram til 1970-tallet, men bibliotekets dilemma var at dette synet og denne retorikken skulle forvaltes av kvinner. Dette er ikke bare en kroppsliggjort *diffraction*, men en trussel mot hele diskursen. Det er en trussel fordi som Solheim påpeker, kvinner symboliserer det farlige. Martin Tranmæls høytidlige oppmuntring til Rostad Woxeng omfavnet ikke "hele kommunen" som han antydte, men bare den mannlige halvdel. Kvinneforakten som kommer fram i mange artikler i *Bok og bibliotek* har å gjøre med en underbevissthet om at kvinnelige bibliotekarer ikke kan forvalte eller besitte den maskuline metaforen.

3.8.1 Moderen og Hustruen

Bibliotekarens to identifiseringsmuligheter *Moderen* og *Faderen* (som kunne ha uttrykt det maskuline ved bibliotekararbeid, men var likevel en umulig metafor for kvinnelige bibliotekarer) døde en gang på 1970-tallet, da et politisk arbeid startet for å styrke kulturarbeidet i kommunene. Dette har vært forstått av mange kulturforskere som en bevegelse vekk fra et paternalistisk syn på kulturformidling til et mer demokratisk, eller i det minste differensiert kultursyn. Det ble bl.a. oppnevnt kulturstyrer på kommunalt nivå som skulle ha det politiske ansvaret for forvaltning av statlige overføringer til kulturarbeid. Dette ble fulgt av opprettelsen av kultursjef/konsulent/sekretærstillinger for å ta seg av det administrative arbeidet (Mangset, 1992).

Konsekvensene for bibliotekarene var uklare og det skapte konflikter i flere kommuner. Biblioteksjefen og bibliotekstyret hadde inntil da vært forvaltere av kommunens hovedkulturtilbud: Biblioteket. Biblioteksjefstillingen var en av de få kommunale lederstillingene besatt av kvinner. Denne nye administrative ordningen gikk ikke knirkefritt,

I somme kommunar har det vore visse samordningsvanskar når det gjeld tilhøvet mellom biblioteket og kulturadministrasjonen elles. (Handbok: Hovedutval for kultur, 1983).

Denne nøkterne framstillingen dekker over en debatt som begynte ved opprettelsen av kulturstyrene. Innleggene i *Bok og bibliotek* viser at bibliotekarene fantes på begge sidene av debatten. Noen så dette som en gylden anledning til å markedsføre biblioteket (jf. Rostad Woxeng). Dette uttrykker altså at det var helt og holdent opp til bibliotekarene å skape sine egne muligheter. Denne holdningen er noe Bourdieu ser i symbolsk vold – holdninger, aktiviteter og atferd som tilsynelatende støtter opp om en gruppe men i realitet fanger de i en posisjon uten bevegelsesmuligheter. Sitatet er også *individ-orientert* som om bibliotekarer er fritt bevegelige agenter. Samtidig forventet kultur/bibliotekstyrene en lagspillerinnstilling fra bibliotekarene overfor den nye kulturorganiseringen. Så tidlig som i 1974 tok Sissel Lange Nilsen til ordet for denne ordningen *Intet i bibliotekloven hindrer at et kulturutvalg kan fungere som bibliotekstyre. Mye taler for en slik løsning (Bok og bibliotek, 1974: 6)*. Lederartikkelen og et referat fra stortingets talerstol i *Bok og bibliotek* fra 1975, og bibliotekdirektøren Else Granheim uttrykte seg ”objektivt” i denne viktige debatten (*Bok og bibliotek, 1978*). Det fantes likevel bibliotekarer som tviholdte på denne autonomien som ga positiv mening til deres yrkesidentitet. Som illustrasjon på dette gjengir jeg referatet fra Fylkesbiblioteksjef Liv Fasting sitt innspill i debatten,

Hun slo fast at biblioteksjefene har et klart forvaltningsansvar for en særlov... Men etter hvert som kulturstyrene og kulturadministrasjon blir etablert i kommuneradministrasjonen, opplever flere og flere biblioteksjefer at øvrig administrasjon fortolker kulturmeldingenes intensjoner og biblioteklovens regelverk dit hen at bibliotekstjenesten skal underlegges, ikke samordnes med det øvrige kulturarbeidet... Det reises faktisk tvil om biblioteksjefens instruksfestede rett og plikt til å være ansvarlig for boktjenesten. Av majoriteten av biblioteksjefer oppfattes dette som problematisk, ikke som en forbedring(...) Hun henviste blant annet til at flere steder har biblioteksjefen ikke lenger innstillingsrett til kulturstyret når dette fungerer som bibliotekstyre(...) (Bok og biblioteket, 1978: 341).

Denne oppfatningen er gjentatt av biblioteksjef Per Qvale i et innlegg i *Bok og bibliotek*, 1979. Men i 1980 kom tre lengre artikler i *Bok og bibliotek* til å støtte bibliotekets integrerte stilling i kommunens kulturorganisasjon. Som biblioteksjef Ragnhild Stenbro Monsen uttrykte det, *Ønsker bibliotekarstanden å spille noen rolle i det utvidete*

kulturtilbudet – eller står jeg alene om det? (Bok og bibliotek, 1979: 199). Hustruen symboliserer tilretteleggeren og det er den rollen som åpner seg for biblioteksjefer ved introduksjonen av kulturesekretærer og kulturstyrer.

Disse forskjellige holdninger viser presset på bibliotekarer til å gi avkall på en forholdsvis autonom posisjon for å inngå i ”samarbeid”. At de siste innleggene gir mest uttrykk for ”samarbeid” tolker jeg som tegn på at hustrusymbolet blir den sterkeste metaforen bibliotekverden.

Det er også interessant å se biblioteksjefenes lønnsutvikling sammenlignet med andre kommunale stillinger fra omtrent 1975 til 2000. EDB løsninger var så vidt på vei inn i kommunalvirksomhet. Oppgavene med dette var ofte lagt til formannsekretæren og lønnen var sammenlignbar med biblioteksjefen sin lønn. Etter hvert som EDB-konsulentstillinger ble opprettet, økte lønnen knyttet til disse oppgavene. Antall menn i disse stillingene økte også. Det samme utvikling ser vi for kulturesekretær/sjef stillingen. Antall menn i disse stillingene økte parallelt med lønnsutviklingen. I 2000 er det betydelige forskjeller mellom lønn til biblioteksjefer og IT-konsulenter/sjefer, og en merkbar forskjell i lønn mellom biblioteksjefer og kulturkonsulenter/sjefer¹ Dette ble delvis jevnt ut med lønnsforhandlingene i 2003 med garantert minstelønn for høgskoleutdannede.

Denne rollen kommer også tydeligere til uttrykk i omdefinering av bibliotekarens formidlingsoppgaver som skjøt fart på 1970-tallet. Innstil slutten av 1960-tallet var tidens kulturformidling preget av et paternalistisk syn. Hovedstadens kultur dannet normen, og målet var å spre dette ut til folket (Mangset, 1992). Men på 1970-tallet skulle ikke bibliotekarer lenger være et kulturfilter, de skulle være en kulturtjener: En som skulle sette lånerens ønsker (ofte beskrevet som behov) over sin egen litteratur- og informasjonskunnskap. Idealer om lånerens behov har utviklet seg siden, noe det følgende sitat gir klart uttrykk for,

¹ Denne sammenligningen er gjort ved å se på Folke- og boligtellingsenes månedshefter over livsstilling/yrke utgitt av Statistisk sentralbyrå.

Derfor er det børnebibliotekarens mål i forhold til så vel materialer som formidling at synliggjøre og underbygge børnenes egenkultur, at være lege- og kammeratskabsbibliotekar... (BUF-Nytt, 2000: 4)

I dette årtusen skal bibliotekarer også være hustruer for barn.

3.9 Føringer i diskursen og behov for myter

Det kan nå være nyttig å introdusere noen tanker om Barthes forståelse av myte og skolen og bibliotekets forhold til demokratibegrepet. Barthes sier

When it [myth] enters the third term - when it becomes signified this meaning recedes, or is impoverished, reduced in order to make room for signification (...) this process (...) recreates power structures in our mind, cementing their validity, their naturalness (Barthes 1972:119)

Diskursen om det myndige mennesket er kanskje en myte. Den handler om å koble individ til samfunn og samtidig frikoble individet fra samfunnets overmyndighet. Det er vår umulig lederstjerne. En av føringene for å forsere dette paradokset er å skape grupper som symboliserer de umyndige, slik at andre kan framstille seg selv som myndige. I dette landet er ideer om likestilling og likeverd forsøkt systematisert og synliggjort gjennom for eksempel forskrifter om elevmedvirkning i skolen og gjennom offentlige stillinger som likestillingsombudet. Å fremheve seg selv eller sin gruppe som ikke likestilt er å opptre usolidarisk fordi det truer tilhørigheten, systemet og mytens struktur. Innenfor gruppen er det lettere å finne andre definisjoner av problemets kjerne: manglende ressurser, manglende dyktighet, feil innstilling, enn det er å innse at en er ikke en del av den store likestillingen. Denne selvtukten er også en del av Bourdieus *symbolsk vold*. Det gjelder å ta en intern opprydding og en selvjustis i et forsøk på å holde på egen troverdighet både i egne og i andres øyne.

Denne umyndighet blir mindre påfallende når det er overenskomst mellom gruppen og metaforene gruppen jobber innenfor. Vi kan se dette i lærernes konsolidering av sin identitet gjennom skolepolitisk retorikk i lovtekster, fagforeningsoppprop, lokale læreplaner, m.m. som henviser til den feminine metaforen med ordvalg som *oppfostring*, *erfaring* og *foreldresamarbeid*. Disse ordene gjør grensene mellom hjem og skole,

opplæring og oppdragelse porøst og utydelig. Læreren og forelder er forventet å ha en intuitiv forståelse av når de skal inn i hverandres rolle. Denne formen for grenseløshet kan bare forvaltes av kvinnen, og det gir kvinnen en form for kontrollert, tilsynelatende myndighet.

Bibliotekarer i folkebiblioteksektoren har problemer med å stadfeste en yrkesidentitet på grunn av motsetningene mellom de maskuline og feminine metaforene yrket har. Det er ingen faste rammer rundt virksomheten, ingen lukkede rom eller nå med internett, begrensede klokkeslett å forholde seg til. Denne grenseløsheten er forvaltet av kvinner. For å "dempe faren" ved det, finner vi en rekke *disipliner* og *føringer* (jf. Foucault) nedfelt i bibliotekarens egen kultur og i måten omverdenen forholder seg til bibliotekarer og biblioteket på. En lærer skal oppfostre (myndiggjøre) innenfor rammene av læreplanverket, grenser andre har laget. En bibliotekar jobber i en grenseløs verden og er i grunn lovpålagt å gjøre det. Føringerne innad er å opprette egne grenser som "kvalitetssensur", begrenset adgang til ulike samlinger, overvåking av internett, m.m. Føringerne fra utenforstående krefter eller autoriteter er å forminske og usynliggjøre stillingen både fysisk ved plassering i uhensiktsmessige lokaler (kjellerlokaler, lokaler utenom sentrum, nedslitte lokaler) og organisasjonsmessig, med en underordnet plassering, manglende budsjettmidler, små stillinger, få åpningstimer og mer.

Myter må framfor alt fremstå som glatte og uproblematisk sannheter. Konflikter innad i myten tvinger fram føringer for å vedlikeholde og beskytte den. Disse føringerne oppstår innad i en gruppe, og utad, blant grupper som på en eller annen måte omgås myten. Disse føringerne bidrar til å gi myten et preg av opprinnelighet og uskyld. De er ikke med på å avsløre myten, men heller ved den "oppriktige" oppmerksomhet den gis, bidrar *føringerne* til å gi den fotfeste i vår bevissthet som en sannhet, en autentisk og naturlig del av vår verden. Selv de som vil opptre utenfor myten bidrar til å vedlikeholde den.

I 2003 ble Halvard Vike intervjuet i *Bok og bibliotek*. Vike bøe valgt som intervjuobjekt i forbindelse med sitt arbeid om kommunalpolitikk og hans bidrag til *Makt og demokratiutredningen*. Med andre ord, representerte Vike en *autoritet*. Det er problematisk å bruke disse sitatene siden det er en fare for at journalisten har fortolket

Vike. Han er blant annet gjengitt i en språkform han ellers ikke vanligvis bruker. Men det er nettopp denne faren som gjør bruken av sitatet interessant. Budskapet som blir framhevet er det samme vi har sett før: gamle tenkemåter må ut, det framtidsrettede må inn. Bibliotekarer må spesialisere seg. Sitatene blir uttrykk for en "dobbel-autoritet". For det første, fordi Vike står utenfor med et kritisk og anerkjent blikk, for det andre fordi dette blir et slags alibi for *Bok og bibliotek* "åpne og objektive" blikk på seg selv. Selv om teksten framstår som nytenkende sier den lite nytt om bibliotekarens og bibliotekets stilling i samfunnet, og dermed blir Vike gjort om til et slags alibi for *Bok og bibliotek* sitt eget syn uten at Vike selv er nødvendigvis enig i dette.

Ein må framfor alt demonstrere nytte. Ein må fylle ein nisje i ein marknad. No må ein levere varer, mens det før var nok å vere til stades for folket. Institusjonane frå det førre hundreåret kan altså berre overleve om dei tar rolla som innovatørar. Biblioteka og andre institusjonar av denne «gamle» typen må grunngje seg sjølve på nye måtar. Dei må levere tenester til institusjonar og nettverk som treng kunnskap...

I dette biletet blir sjølvsagt det tradisjonelle folkebiblioteket svært lite sexy. Innafor denne logikken blir det naturstridig å halde i live halvdøde institusjonar. Kompetansen til ein institusjon er i dag berre verdfull når han er nyskapande...

Men eg trur sjansen deira kan liggje i å vere føre var. Biblioteka må finne ein ny føring for ikkje å bli nedlagde eller omstilte av andre...

*Ja, akkurat. Men det at eg likevel ikkje har kjent til det før no stadfestar at biblioteka ikkje har vore aktive nok med å vise kva dei kan. Som eg var inne på har dei berre vore tilgjengelege for folk. Men mykje slik kunnskap vil det vere stort behov for i regionplanar, næringsplanar, turistikampanjar osv (*Bok og bibliotek*, 2003 online utgave).*

Artikkelen føyer seg inn i en rekke med lignende artikkeler i *Bok og bibliotek* der bibliotekets og bibliotekarens passivitet og manglende innovasjon/tilpasningdyktighet blir fremhevet. Vi kan blant annet se en linje fra Andreassens *den gamle-tante mentalitet må dødes helt ut* til dette sitatets *I dette biletet blir sjølvsagt det tradisjonelle folkebiblioteket svært lite sexy*.

Det er interessant å se at *Bok og bibliotek* gjennom Vike etterlyser den maskulint metaforiske i bibliotekarens arbeid og i bibliotekets markedsføring av sine tjenester. Det

finnes gode eksempler på at nettopp dette skjer: Deichmanske bibliotek sine ”Bazar” tjenester for innvandrere, Vestfold fylkesbibliotekets ”Spør bibliotekaren” chatterromtjenester, Trondheim Folkebiblioteks ”Europabibliotek” og mer. Er disse nisjeproduktene lite synlige fordi de *er* nisjeprodukter, eller skjer det enn omskriving av disse produktene til det feminint metaforisk? Tjenester som for eksempel referansetjenester som tar i bruk IRQ teknologi som kunne bli forstått som nytenkende, rasjonelt og teknologisk blir heller forstått feminint metaforisk (”chatterom” blir useriøs, femininskravling) Kanskje forklaringen er så enkelt som at bibliotek mangler midler til markedsføring. Om så er, blir ikke dette fremmet som en forklaring i intervjuet. Som vi har sett før, legger *Bok og bibliotek* ansvaret for bibliotekets usynlighet over på bibliotekarene, *Men det at eg likevel ikkje har kjent til det før no stadfestar at biblioteka ikkje har vore aktive nok med å vise kva dei kan.*

De neste tre sitatene tar opp bibliotekarenes manglende engasjement og deltagelse i offentligheten. Lærerne som har flere kollegaer i nærheten har også skapt seg flere offentlige rom der det er forventet at de skal tale og veilede: klasserommet, lærerværelset, foreldremøtet, osv. Bibliotekarere opptrer også i et offentlig rom, og deltar i dialog i dette rommet. Men muligens fordi denne deltagelse skal oppleves som ikke dirigerende eller invaderende og fordi bibliotekarens mening ikke skal framheves (*pekefinger*, eller *tante-mentalitet*) blir denne hyppige deltagelse i det offentlig rommet oversett og ikke verdsatt, verken utad eller innad.

[...] Som aktive samfunnsmennesker er vi bevisstløse. Vi mangler engasjement og evne til å vise hvem vi er, og hvilken viktig funksjon vi fyller i samfunnet. Politisk sett er vi anonyme nuller, vi benytter oss ikke av de politiske virkemidler som de fleste andre grupper i samfunnet gjøre. (Bråk og bibliotek, 1969: 24)

[...]Det er forbausende og forstemmende hvor mange hemninger mange norske bibliotekarere er beheftet med når det gjelder å opptre i forsamlinger...Like forbausende er det hvor få bibliotekfolk som skriver i dags eller tidsskriftpressen [...] bibliotekarere gjør seg ikke meget gjeldende i det offentlige ordskifte. (Bok og bibliotek, 1950: 290)

En av grunnene til at biblioteket ligger nede i mange kommuner er sikkert å finne i dette forhold at agitasjonsmomentet er ganske mangelfullt ivaretatt, - det skal vi innenfor faget ha selverkjennelse nok til å innse. (Bok og bibliotek, 1951: 160)

Disse sitatene er valgt ut for å vise noen grunnleggende føringer i diskursen om det myndige mennesket. I første delen av dette kapitlet har jeg forsøkt å vise hvordan bibliotekarer forstår sin plass, og biblioteket sin plass i denne diskursen. Men, stemmer mine ideer? I sitatene ser vi at kommentatorer utenfra biblioteksektoren så vel som bibliotekarer opplever at bibliotekarer ikke er til stede i denne diskursen. Foucault mener at føringer er hovedtemaene eller teoriene som styrer forståelsen av og formingen av diskursens objekt. Diskursens objekt er det myndige mennesket, og føringene som styrer vår forståelse av dette hører til enten den maskuline eller den feminine metaforen, eller det instrumentelle eller holistiske tradisjonen.

Tidligere i dette kapitlet lanserte jeg tanken om at lærere kunne forene det maskuline og det feminine i deres egne og andres forståelse av lærergjeringen gjennom å skape en begrenset offentlighet i skolen. Lærerens politiske retorikk har også gjort det mulig for den feminine metaforen å finne sin plass i den offentlige bevisstheten. Dette har ikke vært like vellykket for bibliotekarene, noe som kommer til uttrykk i bibliotekarenes usynlighet.

Hjartøy, Kildal og Vike kan alle karakteriseres som foucaulske *autoriteter*. Autoriteter både gir oppmerksomhet til og setter grenser for den oppmerksomheten et objekt får. Hjartøy og Kildal var autoriteter innenfor bibliotekvesenet. Vike står for en objektiv oppfatning av situasjonen for biblioteket, år 2003. Likevel, og tross 40 års mellomrom mellom sitatene finnes det fellestrekk. I disse sitatene begrenser oppmerksomheten seg enten til et urealisert potensiale for biblioteket eller som i Vikes sitat, et implisert bilde av biblioteket som konserverende, ikke nyskapende. Det er interessant at både Kildal, Hjartøy og Vike fremhever aktiviteter og egenskaper som er maskulint metaforisk som nødvendige for bibliotekets overlevelse. Det ligger en antagelse i sitatene om at slike egenskaper og aktiviteter ikke finnes i bibliotekinstitusjonen i dag.

Kildal sitatene gir ingen analyse av hvorfor bibliotekarer ikke er synlige i det offentlige. Det blir både en *signifikator* og en *føring*- en beskrivelse av en situasjon som opptrer som en naturlig sannhet og dermed bedøver vår nysgjerrighet. Antagelsen om at bibliotekarer

ikke er aktive tvinger vårt fokus i annen annen retning enn den som vil tillate oss å se bibliotekets og bibliotekarens aktiviteter.

En lesing av *Bok og bibliotek* gjennom 60 år viser at bibliotekarer aldri har opplevd sin situasjon så trygt og at det var nok bare å være et boklager. Staten bibliotektilsyn har stått for mange forskjellige måter å grunngi biblioteket på, ”Biblioteket som møteplass” ”Bibliotek som informasjonsentral” ”Bibliotek og kunnskapssamfunn”, og lignende. 1930 og 1940 tallets *Bok og bibliotek* er preget av artikler om bibliotekpropaganda, nettopp fordi bibliotekarene opplevd en svikende støtte fra myndighetene. Levering av tjenester til institusjoner og nettverk som trenger kunnskap har foregått lenge. Eksempler på dette er Deichmanske biblioteks flerspråklige bibliotek, Stavanger bibliotekets Nord-Syd biblioteket, og Trondheim folkebibliotekets Europabibliotek. Det er en årlig rapportering til ABM-utvikling (tidligere Statens bibliotektilsyn) som fanger opp alt fra FoU-virksomhet og daglig aktivitet til IKT-utstyr og kompetanse. I tillegg er det rapportering på kommunalnivå og fylkesnivå. Likevel lever ideen videre om at bibliotekene driver en konserverende virksomhet, at det finnes lite innovasjon og nytenkning blant bibliotekarene, og at ingen bibliotekar forteller omverden om hva de driver med.

3.9.1 Den kvinnefiendtlige sjangeren

Til slutt må vi se på Hjartøys sitat fra hans artikkel *Hvorfor er vi bibliotekarer?*

Trass bestrebelser gjennom mange år, lyktes det meg ikke alltid å få tak i folk som virkelig passet til et arbeid som vi bare bør stille store åndelig krav til, først og fremst sjelelig åpenhet og det naturlige barns positive undring over livets uendelige mangfoldighet, medfølelse og sosialbilitet, kunnskapstørst og vilje til å gi. Den viktigste årsak til at det ikke gikk så bra som jeg ønsket, var at nesten alle som søkte om å bli elever var kvinner, ofte meget tiltalende og løfterike unge livstyper. ..

Det ville være meget uriktig å si at våre yrkesbibliotekarer er konservative. Konservatisme i dypere forstand krever nemlig en ikke så helt liten åndelig anstrengelse som man ikke kan forlange av flertallet av yrkesbibliotekarer i norske folkebiblioteker. Det som for eksempel på våre bibliotekmøter forener flertallet, enten lederne er medaljerte eller ikke, er en miljømessig betont aversjon mot alt som lukter av arbeiderbevegelse, kanskje særlig av fagorganisasjonen LO...

En mer aktiv innstilling ovenfor opplysningsarbeid ... fører naturligvis med seg at

bibliotekarene da må møte Arbeidernes Opplysningsforbund...Det er flertallet av bibliotekarer ennå slett ikke modne til, fordi deres ubevisste standsmessige følelser og manglende kjennskap til det vesentligste ved problemstillingen er for stor...

Du forstår sikkert at det ikke er noen tilfeldighet når mange folkebiblioteker har en nevne verdig forbindelse med studievirksomheten bare i forbindelse med Norsk Husmorforbund. (Bok og bibliotek,1963: 152)

Denne artikkelen eksemplifiserer en sjanger innenfor bibliotekartikler som fremdeles eksisterer i dag. Kjennetegnet på sjangeren er blant annet dobbelstandard for kvinner og menn, beskrivelser som gjelder alle kvinner mot individuelle beskrivelser av menn, manglende støtte i fakta eller statistikk og den maskuline og den feminine metaforiske retorikken som signaliserer et posisjoneringsspill. Artikler innenfor denne sjangren plasserer forfatteren trygt innenfor den maskuline metaforen (fremtidsrettet, innovativ, deltagende i offentligheten, aktiv) som igjen inngår i forfatterens forståelse av bibliotekets rolle i diskursen om *det myndige mennesket*. Samtidig flørter de med den feminine metaforen. Hjartøy etterlyser *sjelelig åpenhet* og *det naturlige barns positive undring*, som i kraft av hans kjønn og posisjon som autoritet får en forhøyet eller *ren* verdi. De samme egenskapene blir farlige når de forvaltes av en kvinnelig bibliotekar. Melvil Dewey advarte jo kvinner mot å lese samtidig som han oppfordret menn til det. Vi ser dette overførte i den hånlige holdningen en mannlig bibliotekar uttrykker i svar til en kvinnelig bibliotekars forsvar for "god" barnelitteratur, noe som burde inneholde egenskapene Hjartøy etterlyser.

Barnebibliotekarene argumenterer med at det ikke er nok penger til å kjøpe både seriebøker og barnebøker. Ja, hva er en god barnebok? Er det en bok som barnebibliotekarene som har vært på "det videregående kurs for barnebibliotekarer" har fått beskjed om å anbefale? (Bok og bibliotek,1980: 290)

Jeg mener det er riktig å snakke om en sjanger fordi artikler og utsagn med disse kriterier har vært en del av bibliotekets "tekstarv" siden Melvil Dewey sin tid, og de eksisterer fremdeles i dag. La meg gi noen korte eksempler. Melvil Dewey åpnet bibliotekaryrket for kvinner i USA i 1880, men han formidlet andre forventninger til de kvinnelige studentene enn de mannlige

... the work is not easy ...though surrounded constantly by thousands of books...

there is hardly any occupation which gives so little opportunity to read. Our traditional motto is 'The librarian who reads is lost'”

mens rådet han gav til menn var:

[The most potent appeal] is the call of the book. To the man of scholarly tastes and habits, books in themselves yield a unique pleasure” (Salvatore, 1991: 94)

Det er relevant med eksempler fra USA. Fram til etter den andre verdenskrigen var det dit de fleste norske kvinnelige bibliotekstudentene reiste for å få sin bibliotekutdanning, en høgskoleutdanning Hjartøy beskriver slik:

En del slike bibliotekarer – vesentlig unge damer – fikk, ved hjelp av familieunderstøttelse og legater, kostet på seg ett års opphold ved den eller annen amerikansk bibliotekskole, som før siste verdenskrig ikke lærte dem annet enn den mest nødtørftige ABC i den tekniske siden av amerikansk bibliotekstell. (Bok og bibliotek, 1963: 152)

Vi kan hoppe fram til 2001 og en sitat fra en debatt om internettfiler på postlistene for Biblioteknorge

...måtte bibliotekarer en vakker dag nyte kåthet i all dens former og erotiske nyanser, framfor å dyrke sin fargetriste sensurkåthet. (Biblioteknorge, online)

Hvorfor finnes det kvinnefiendtlige holdninger i bibliotekartiklene? For å forstå dette må vi tilbake til Bourdieu, Solheim og myten om *det myndige mennesket*. Barthes *myte* og Foucaults *diskurs* er to sider av samme sak. Opplysningsprosjektet og folkeopplysningsprosjektet rettet seg mot både individet og samfunnet. *Frigjøring* av individet var nødvendig for utvikling av et demokratisk samfunn. Men alle de ordene vi bruker synonymt med frigjøring og alle meningsinnholdene vi gir til *demokrati* viser at disse begrepene har blitt significations. Og *signifikatorer* er noe som brukes for å holde mennesker i sjakk. *Signifikatorer* henter sin kraft og troverdighet fra en opprinnelig ide om noe. Vi kan si at diskursen om *det myndige menneske* fremdeles er en opprinnelig diskurs. Samtidig har kjernen i diskursen blitt vesentlig forandret og dreid mye mer mot individet enn før. *Opplysningsidealet* er nå erstattet av *selv-realiseringsidealet*, selv om mye av retorikken blir det samme. *Demokrati* begrepet er nå sterkere knyttet til

individuelle *krav*, behov og lyster. Vi kan "fritt" velge mellom millioner av detaljer: farger på bilen, kanalvalget på tv'en, skolen vi sender ungen vår til, men rammene for disse valgene er mindre og mindre bestemt av folkevalgte, mer og mer bestemt av byråkrater og kapitalinteresser. Fokuset på detaljene fordekker den umyndiggjøring av mennesker som foregår. Vi får bestemmelsesrett over detaljene i våre liv, mens andre mennesker og andre krefter bestemmer parametrene for disse detaljene.

Meningsinnholdet i ord som *myndig* og *demokrati* limer oss fast til ideen at det er detaljene som både beviser vår frihet og som vil føre oss dit. Grupper som kan hjelpe oss i disse valg er profesjoniserte: om det er bibliotekarer som skal veilede på internet, lærere som skal veilede i pensumvalg, eller New Age gurus, er de et ledd i å vedlikeholde både diskursen og myten.

Hjartøys forakt rommer denne problemstillingen og viser også hvordan den maskuline og den feminine metaforen er brukt i et posisjoneringsspill,

Trass bestrebelser gjennom mange år, lyktes det meg ikke alltid å få tak i folk som virkelig passet til et arbeid som vi bare bør stille store åndelig krav til, først og fremst sjelelig åpenhet og det naturlige barns positive undring over livets uendelige mangfoldighet, medfølelse og sosialbilhet, kunnskapstørst og vilje til å gi...(Bok og bibliotek, 1963: 152)

Det henviser direkte til den feminine metaforen og den holistiske tilnærming til opplysningsprosjektet. Han etterlyser åpenhet, formelighet, grenseløshet og offervillighet hos sine rekrutter. Samtidig forakter han både amerikansk bibliotekutdanning og kvinnene som tok det. Bibliotektradisjonen har to retninger, den anglo-amerikanske og den tyske. I Norge ser vi videreføring av den tyske tradisjonen i fag- og forskningsbiblioteketer, og det var her kvinner kom senest inn i bildet. Den anglo-amerikanske tradisjonen derimot, er viderebåret i norske folkebibliotek. Det gjelder særlig formidlingstradisjoner. Denne tradisjonen bygde på filantropiske idealer, noe Hjartøy etterlyser i hans "vilje til å gi". Den var paternalistisk i utgangspunktet, rike velgjørere skulle dele sin kunnskap og kultur med de mindre velstilte. Det er dette som Hjartøy er fanget i. En tradisjon tuftet på denne elitekulturen og som hentet sin legitimitet fra denne elitekulturen, det samme ville han vil skrive om til å være noe annet. Og flere etter han har prøvd å gjøre det samme. Han tolker bibliotekets svak plass i den offentlige

samfunnsstrukturen som tegn på at dette ikke har lyktes, og han forakter det og de som han mener er årsaken til det: kvinner og det ”kvinnelige” i bibliotekararbeid.

3.9.2 Oppsummering

Når en velger bort hundrevis av artikler står en i fare for å ha et utvalg som kun bekrefter egne ideer. Jeg håper at valget av *Norsk skoleblad* og *Bok og bibliotek* som hovedkilder har vært med på å begrense denne faren siden tidsskriftene står plassert i forskjellige tradisjoner. Mønstre jeg har sett i disse tidsskriftene og deres vektlegging av noen tema framfor andre (for eksempel mange artikler om henholdsvis mobbing og katalogisering og få artikler i begge tidsskriftene om skolebibliotek) gir meg et viss trygghet i dette.

Diskursen om *det myndige mennesket* er klart til stede i artiklene i begge disse tidsskriftene. Både lærere og bibliotekarer opplever at de har en selvskreven plass i myndiggjøring av mennesker. De opplever også at deres arbeid med dette er på mange måter overses av offentligheten. Artiklene gir inntrykk av at bibliotekarer opplever dette sterkere enn lærere.

For lærerne er det et skifte i fokuset fra lærestoffet som det frigjørende, til læreren som frigjør den viktigste faktor i dette arbeidet. Dette synes å skje i årene etter andre verdenskrig. Dette skiftet i fokus kommer til uttrykk gjennom en sterkere feminisering av språket i artiklene. Lærers nærhet til eleven og deres *oppdragende* rolle kommer tydelig fram. Lærers oppdragende rolle gjennom nærhet til eleven er feminin metaforisk. Men gjennom klasserommet, foreldremøter og aktiv deltagelse i lokalsamfunnet oppretter lærere et offentlig rom som er maskulint metaforisk. Grensene i disse rom er definert av andre (kommune, fylke og staten for å nevne noen). Lærerne kan dermed forvalte visse maskuline aspekter av deres arbeid innenfor et begrenset rom som opprettholder skolens overveiende feminine identitet. Lærernes begrenset forvaltning av den maskuline metafor gjennom begrenset tilgang til offentlige rom bidrar til å vedlikeholde myten om skolen og lærere som myndiggjørere av mennesker.

Bibliotekarene har ikke klart å skape seg en parallell metafor. De forvalter et grenseløst

offentlig rom, noe som i følge Solheims teori resulterer i *taushet* eller *sprekk*. Det offentlige rommet tilhører den maskuline metaforen, det grenseløse den feminine. Når dette paradokset blir forvaltet av kvinner oppstår både interne og eksterne føringer for å løse paradokset. Blant disse ser vi en gjennomgående bruk av symbolsk vold både innenfra og utenfra, og en dyrking av kallmentaliteten og dermed en usynliggjøring av både bibliotekarens og bibliotekets plass i samfunnet.

4.0 Skolebibliotekstjenester

Innledningsvis i denne oppgaven redegjorde jeg for hvorfor jeg måtte forlate mitt opprinnelige mål: å finne en forklaring på manglende skolebibliotekstjenester i norske grunnskoler. Jeg mente at for å jobbe med denne problemstillingen måtte det først foreligge teorier særlig om bibliotekarens forhold til sitt arbeid, sin institusjon og seg selv. Gjennom den foregående diskusjonen har jeg kommet til en bedre forståelse av det som former bibliotekarens identitet og de kreftene som påvirker bibliotekarens og bibliotekets stilling i samfunnet. Jeg ønsker nå å vende tilbake til min opprinnelige problemstilling. I den følgende korte diskusjonen skal jeg henvise til to doktorgradsavhandlinger som drøfter skolebibliotek. Jeg skal i tillegg vise til noen av de få artiklene i *Norsk skoleblad* og *Bok og bibliotek* om skolebibliotek, og trekke fram en diskusjon fra postlisten for Biblioteknorge. Artiklene kommer for det meste fra tida rett etter krigen, 1970-tallet og 2000-2001. Forklaringen på dette ligger i fokuset på skolen og kulturarbeidet i gjenreisningsarbeidet, diskusjonene på 1970-tallet omkring den nye bibliotekloven, og ringvirkningene av utdanningsreformen, satt i gang av Bondevik-regjeringen tidlig i dette århundret. Dette er langt fra noen utfyllende diskusjon siden grunnlaget er mangelfullt. Jeg mener likevel at det lille som fins, støtter mine antagelser om en konflikt mellom den maskuline og den feminine metaforen, og et behov for å beskytte Mor- og Hustru- identiteten.

4.1 Samarbeid mellom lærere og bibliotekarer: Klasserom og bibliotek som *hus*

Vi har sett i artikler fra *Bok og bibliotek* hvordan bibliotekarers rolleoppfatninger slites mellom de maskuline og de feminine metaforene, og hvordan dette blant annet kan være en årsak til både usynlighet og en streng selv-justis. Hvordan virker dette når skolebibliotekstjenester skal opprettes, enten ved ansettelse av en skolebibliotekar eller ved et samarbeid mellom skole og folkebibliotek? Vi kan få noen ideer ved å bruke Bourdieus ideer om maskulin dominans og habitus, og ved å prøve ut Solheims bruk av *hus* som symbol for kvinnekroppen. Dette er teorisering som ikke er lett å utprøve så lenge antall aktive skolebibliotek og skolebibliotekarer er så lavt. Samtidig kan denne diskusjonen føre til noen ideer om hvorfor situasjonen for skolebibliotek er slik den er.

Det ligger implisitt i flere studier at folke/skolebibliotekarer og lærere tolker "samarbeid" på forskjellige måter, og at dette kan føre til vanskeligheter (Giorgis 1994, Rafste 2001). Når disse vanskelighetene skal forklares henvises det ofte til manglende ressurser, uklar arbeidsfordeling, og uenigheter om rollefordeling. Disse forklaringene står i motsetning til at grunnskolen og bibliotek har flere felles mål og interessefelt: utdanning, opplysning og utvikling av et demokratisk tenkesett. Men på mange måter og nivåer er dette kun tilsynelatende enigheter, som strander på grunn av ulike synspunkter på det instrumentelle og det holistiske. Det handler om hvem som skal bestemme innenfor det avgrensede feltet skolebiblioteket er. Solheims husmetafor kan brukes for å forstå posisjoneringsspillet i dette avgrensede rommet.

I Jorunn Solheims studie av husmødre på Vesterøy, formulerer hun en teori om huset som både et symbol for kvinnekroppen og som en bokstavelig markering av kvinnens område (Solheim, 1998). Runar Bakken overfører denne teorien til sine studier blant sykepleiere. Han hevder at huset er så nært knyttet til det kvinnelige at kvinner skaper *metaforiske hjem* på sine arbeidsplasser og søker legitimitet gjennom overførte huslige aktiviteter (Bakken, 2001). Jeg er usikker på hvorvidt denne tankegangen kan overføres til grunnskolelærere eller bibliotekarer. Et fellestrekk for begge er at de ofte jobber i lite hensiktsmessige lokaler. Biblioteklokaler er som regel arvet etter annet virksomhet; butikk, fengsel, bolig og jernbanestasjon er eksempler på dette. Svært mange skolebygninger er nedslitt og tilpasset andre undervisningsmetoder enn de man skal bruke i dag. Dette er noe skolen har felles med mye annen kommunal virksomhet. Bibliotekarer og lærere må skape sin arbeidsplass ut fra et dårlig utgangspunkt. Det behøver ikke bety at deres tilpasningsaktiviteter er en manifestasjon av husmetaforen. Men det er nettopp i denne prosessen at Bakkens bruk av Solheim kommer til sin rett. Det ligger en kjønnsbestemt stolthet i å få til hygge ut av små ressurser. Den dyktige hustru eller mor er aldri rådvill. Det har både Hanna Winsnes, Maria von Trapp, og til og med Scarlett O'Hara vist oss. Hygge, kos og trygghet synes å være viktige mål å oppnå. Hvorfor ikke funksjonelt, oversiktlig og arbeidsfremmende?

Innprentingen av en husøkonomisk/rasjonell holdning i kvinner skjer på mange plan. De aller fleste kvinner mangler fremdeles den samme økonomiske uavhengigheten som

menn. *Omtrent syv av ti kvinner hadde i 1998 en brutto inntekt under kr. 200.000* (Vikan, 2001). De utvikler føringer for å klare seg på begrensede midler eller for å legitimere måten de bruker et fellesbudsjett på. Denne evnen er objekt for samfunnets og kollegers kommentarer. Enten er kvinnen «dyktig til å få endene til å møtes», eller så latterliggjøres kvinnens ”syklige” kjøpshysteri. Å kunne lage middager av rester, sy om klær fra en funksjon til en annen, eller sørge for det barna trenger uten å gå ut over et budsjett er en del av kvinnens sosialisering. Som en innsender til postlisten for Biblioteknorge uttrykker det,

Ressursmangel er egentlig ganske drepende ... [men] vi finner stadig på andre løsninger for å gi tilbud ... ressurser er ikke bare penger, men utfordringer til å se nye muligheter ... bibliotekarbeidet er som en elv som finner nye veier (Biblioteknorge, februar 2002).

Anekdoter fra min egen tid som biblioteksjef inkluderer kollegaer som malte eget kontor, trakk om møbler, sydde gardiner, kjørte 200 km i sin fritid for å hente avlagte kontormøbler, og serverte boller og saft til bibliotekets brukere hver torsdag. Å vise utad konsekvensene av manglende ressurser forstås som et tegn på manglende lojalitet og lagånd. Å hevde at det er umulig å klare seg på de tildelte ressursene blir det samme som er å avsløre ens utilstrekkelighet, selv om de fysiske omgivelsene ikke har noe å si for ens faglig dyktighet.

Lærere og bibliotekarer blir nødt til å omskape arbeidsplassene sine siden lokalene ofte ikke passer til arbeidet som skal utføres.

Biblioteket i Vestfossen fikk bevilget kr 500.000 til inventar og utstyr. Det rakk utrolig langt og innbefattet både pc'er og en smakfull innredning. Skolebibliotekar Unn Sissel Ek viser rundt i biblioteket, luftig og lyst med store vinduer, innrammet av fargerike gardiner. Egentlig er dette ungdomskolens gamle gymsal, som ble ombygget med en lesehems... (Norsk skoleblad, 2001: 20-21)

Dermed er det ikke så entydig som Bakken hevder. Kvinnens legitimitet hentes ved å realisere hjemmets omsorgsverdier innenfor systemet, ja. Men systemet tvinger kvinner til å innrede sin arbeidsplass, og det er i denne tvangsdialogen at lærere og bibliotekarer legitimerer seg selv som arbeidende kvinner. Solheim fant at husmødrene på Vestøy

koblet begreper som ære og skam til sitt husarbeid. Slikt kan vi også finne blant bibliotekarer og lærere, der de flinkeste er de som får til mest ut av minst, mens de som nekter å akseptere slike vilkår kanskje føler at de risikerer å bli utelukket fra både det kollegiale og det kommunale arbeidsfelleskap.

Lærere og bibliotekarer har til felles at de har spesifikke rom de skal jobbe i. Disse rommene er annerledes enn et kontor. Et kontor er avskjermet og privat, og et tegn på at arbeidstakeren har et visst status i systemet. Bibliotekarens kontor, om det finnes, er ikke hovedarbeidsarena for bibliotekaren, og lærerens pult på lærerværelset er en delt arbeidsplass. Både klasserommet og biblioteket veksler fra å være lærerens og bibliotekarens forberedelses plass, der de jobber alene, til et lokale som skal romme flere titalls mennesker. Disse rommene blir metaforiske hjem der *Hustruen* eller *Moderen* forbereder og venter mannens eller barnas symbolsk hjemkomst. Læreren har en spesifikk gruppe barn hun venter på, og som klasserommet er innredet for. Bibliotekaren, derimot, skal ta imot alle, med alle sine ulike behov. Blant bibliotekarer på folkebibliotek er dette nedfelt i en etisk kodeks: Bibliotek skal ha lav terskel. Som Elisabeth T. Rafste oppdaget i sin avhandling om skolebibliotek på videregående skoler, er dette realisert i bruk av skolebibliotek som møteplass, kantine og venterom (Rafste, 2001). Men *hjem* blir likevel en svak metafor for skolebibliotek. Rafste henviser til Dressmans forskning om skolebibliotek som et sosialt system. Hun sier,

Skolebibliotek har ut fra sitt parameter potensiale til å være et ganske annerledes undervisningsrom (educational space) enn klasserommet, og kan dermed fungere som en viktig alternativ læringsarena til den 'hjemligheten' (domesticity) som klasserommet gir...Det er dermed mye mer en offentlig plass enn klasserommet..."Under these conditions, anonymity may permit students a rare chance within the school day to elude the domesticating gaze of more capable others " (Rafste, 2001: 52)

4.2 Møtet mellom Hustru og Moder

Klasserommet og biblioteket gir lærere og bibliotekarer opplevelsen av en viss autonomi. Hvor skjør denne autonomien er kommer til uttrykk i samarbeid mellom lærere og bibliotekarer, i møte mellom Hustru og Moderen. Som en mor kan læreren oppleve sin dag som styrt av krav fra unger, og fra reelle og innbilte forventninger fra andre rundt seg. Men læreren har likevel myndighet til å bestemme når, hvor og hva elevene hennes

skal jobbe med, og det er læreren som bedømmer både deres atferd og arbeid. Å være en del av et større kollegium vil både svekke og styrke denne myndigheten. Felles uttalelser fra lærere om regler, om mål, om det normale, bærer en autoritet som den enkelte ikke vil sette seg imot. Bibliotekarens autonomi strekker seg til organisering av sitt bibliotek. I skolesammenheng skal biblioteket være tilgjengelig i skolens åpningstid, og dermed blir det vanskelig for bibliotekaren å sette grenser for hvem, når og hvorfor noen kommer til biblioteket. Aktivitet skal være stor, og bibliotekaren skal være tilgjengelig for alle.

Unn Sissel Ek blir stadig avbrutt. Det er alltid noen ved skranken som trenger hjelp. (Norsk skoleblad, 2001: 20-21)

Det kan virke som bibliotekaren skal kroppsliggjøre idealet om det grenseløse, samtidig som hun blir kritisert for manglende grensesetting. Asbjørn Langeland, tidligere direktør i Statens bibliotektilsyn skriver under overskriften *Folkebiblioteket som tenesteytar til utdanningssøkjande*

Eg registrerer no at det finst to retningar med forskjellig syn på dette spørsmålet. Vi har framleis ei gruppe biblioteksjefar som held nokså fast på den gamle avgrensinga, og vi har ei meir moderne gruppe som meiner at folkebiblioteket må dekkja flest mogleg av dei behova som melder seg... eg tolkar det slik at alle bibliotek bør kunna gi dei tenestene brukarane har behov for, og brukarane må sjølve kunne velja kva bibliotek dei ynkjer å få desse tenestene frå. (Bok og bibliotek, 1994: 8)

Jeg har vist før i denne oppgaven at begrepene konservativ kontra moderne brukes for å svekke bibliotekarens autonomi. Lenger ned i artikkelen, etter dette sitatet viser daværende direktør i Statens bibliotektilsyn, Asbjørn Langeland, et mer nyansert syn på grensesetting, men det gjelder mest for grensesetting av tjenester til næringslivet og høyere utdanning, ikke folkebibliotekets rolle som tjenesteyter til grunnskolen.

Bibliotekaren er alltid i en mindretallsstilling, og mangler dermed autoriteten som kommer fra et større felleskap. I tillegg skal bibliotekaren verken bedømme elevens atferd eller arbeid.

Men offentlige utredninger har utropt skolebiblioteket til å være *skolens hjerte* siden

1960-tallet. *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* omtalte skolebiblioteket som *sjølv hjartet i skolen* (Gloppe, 1992). Seinere skolereformer har utdypet dette til dagens *Reform '97*, der prosjektarbeid og selvstendig læring står sentralt. Enda et eksempel på *symbolsk vold* ligger i bibliotekets plass i dette, siden bibliotekarens rolle nesten ikke er nevnt i disse utredningene. Dette ser vi også i Undervisnings- og forskningsdepartementet sitt arbeid for videre integrering av IKT i undervisning, der bibliotekarer ikke blir nevnt som opplagte nøkkelpersoner i dette.

Manglende integrering av bibliotek og bibliotekarer var utgangspunkt for en nasjonal satsing på skolebibliotek i USA for noen år siden. Cynthia Giorgis, som er både bibliotekar og lærer, skrev en doktoravhandling om et integreringsprosjekt på en grunnskole i Texas. Giorgis fant at lærere forholdt seg til bibliotekarer på tre ulike måter: Som en ressursforvalter, som en tilrettelegger og som en likeverdig samarbeidspartner. Hennes prosjekt var å sette i gang tiltak som fikk lærerne på skolen til å se på skolebibliotekarer som likeverdige samarbeidspartnere. Med dette mente hun at læreren og bibliotekaren sammen fant ideer til prosjekter, og hadde like mye ansvar for undervisning og vurdering av elevene. Selv med skoleledelsens støtte til dette prosjektet var det vanskelig. Det viser seg i avhandlingen at uansett innstilling til bibliotekaren var det læreren som satt premissene for arbeidsformen. Det var bare tre lærere i staben som brukte Giorgis som en likeverdig samarbeidspartner. Blant svarene hun fikk fra informantene sine kom det fram at bibliotekarens rolle var, *to keep the library well organized (...) she should help students and teachers find materials* (Giorgis, 1994). I et annet tilfelle der Giorgis ble spurt om hun kunne undervise noen elever i informasjonssøking, fikk hun beskjed fra læreren at *she (læreren) would bring her class into the library ... at 10.30 am and would not be needing my help. She also told me I didn't need to be there* (ibid.). Den samme læreren instruert Giorgis om hvor hun burde plassere veiledningsskiltene på biblioteket. Andre lærere kunne "invitere" Giorgis på besøk til klasserommet, men var ellers ikke åpne for gjensidig samarbeid. Blant de lærerne som så Giorgis som en likestilt samarbeidspartner kom det fram at deres syn ble endret da bibliotekaren fikk opptre utenfor biblioteket. *The kids have a different view of the librarian. I think they view you differently because they saw you in the library and in the classroom* (ibid.). Læreren ble oppfattet som en lærer om hun var på biblioteket eller

i klasserommet. Men bibliotekaren ble satt i et annet lys når hun kunne opptre i en annen setting. Dette åpner for en rekke tanker omkring identitet og fysiske omgivelser.

Hvis det er slik at en lærer er lærer uansett setting, betyr det kanskje at vi oppfatter eller har forventninger til læreren som kilde, og som kilde vil en lærer representere det uavbrutte, den nærende og den holistiske. Mens dette høres ut som en del av den feminine metaforen kan vi også se koblinger til den maskuline metaforen, fordi læreren er hel. Hun mister ikke sin lærerstatus når hun flytter ut av lærerrommet.

Bibliotekaren derimot, ble opplevd som annerledes da hun kom ut av biblioteket. Det kan hende hun ble påført status da hun kom inn i klasserommet. Kan det være at uten sine kulisser rundt seg, ble også hun oppfattet som en kilde? Betyr det at hun først blir hel når hun kommer ut? Hvorfor er det da så vanskelig å bringe bibliotekaren ut av biblioteket? En mulig forklaring kan ligge i bibliotekarens forsøk på å skape balanse mellom den maskuline og den feminine metaforen. Så lenge bibliotekaren er på biblioteket er både det grenseløse, som bøkene, internett og bibliotekaren som nøkkelen til det grenseløse, *innkapslet*. Det eksisterer en slags balanse i dette. Men kommer bibliotekaren ut av dette rommet er balansen forstyrret. Den kvinnelige bibliotekaren som del av den feminine metaforen (det grenseløse) vandrer fritt. Blir hun holdt i sjakk, innenfor bibliotekets vegger kan hun, som Hustruen ivareta en slags balanse mellom den maskuline og den feminine metaforen.

Det var to informanter som hadde meninger som tyder på at de opplevde det som naturlig å instruere Giorgis om driften av sitt bibliotek: Den ene som kritiserte skiltingen og ikke ville ha bibliotekaren til stede under informasjonsundervisningen, og den andre som mente at Giorgis var vellykket som samarbeidspartner fordi hun var ulik andre bibliotekarer, ... *some librarians are so mean*.... I disse eksemplene ligger en skjult beskjed til bibliotekaren om hvem det er som skal sette premissene for hennes arbeid på biblioteket og hvilke adferd hun kan ha. Også i Norge er det grunn til å tro at det er lærerne som setter premissene for samarbeidet (Rafste, 2001). Gjennom postlisten for Biblioteknorge i februar 2002 ble barnebibliotekarer på folkebibliotek spurt om utbrenthet. Blant svarene som kom var disse:

Skolene prøver å styre oss dit de vil ha oss, så de kan kutte mest mulig på egne bibliotek. Her er skolebibliotekene pinlig dårlige. Ungdomsskolene har fått lagt inn samlingene sine... Jobben er gjort av oss. Det må inviteres (og mases) på skolene for at klassene skal komme (Biblioteknorge, 2002)

Elisabeth T. Rafstes avhandling om skolebibliotek på videregående skoler avdekker mye av det samme som Giorgis sin, tross i forskjeller i kultur og skolenivå. Ingen av lærerne i Rafstes avhandling så det som nødvendig å integrere skolebiblioteket, langt mindre skolebibliotekaren i egen undervisning. Det som Rafste imidlertid finner, i motsetning til Giorgis, var at også bibliotekaren ønsket å holde avstand til læreren, Det kan virke som om hun ikke oppfatter samarbeidet mellom seg selv og lærere som sin oppgave. (Rafste, 2001).

Mange av lærerne i Giorgis' avhandling og alle lærerne i Rafstes avhandling har en bestemt mening om hva bibliotekarens arbeid består av, og i hvilken kontekst det hører hjemme. Solheim fant blant husmødrene på Vesterøy at det var ikke oppgavene som var relevant for analyse, men oppgavenes plassering inne et system av arbeidsrelasjoner. (Solheim, 1998). Lærernes meninger om bibliotekarens arbeidsoppgaver, og oppgavenes plassering i skolesystemet bidrar til å holde bibliotekaren på plass i en kultur eller et *symbolsk meningssystem* som er et *betydningsmønster som er strukturert på bestemte måter, og læres og overføres som et (mer eller mindre) felles fortolkningskjema* (ibid.). Innenfor et slikt system oppstår det tausheter eller sprekker som rommer i seg kulturens mange motsetninger. Omsorg, oppdragelse og opplæring er oppgaver knyttet til det kvinnelige. De skaper ingen symbolsk motsetning mellom lærerrollen og kvinnen som utfører den. System, organisasjon og analyse, og opplæring av andre i dette, er oppgaver knyttet til det mannlige. Her blir en motsetning skapt mellom oppgavens innhold og kvinnen som utfører dette. Det blir også skapt en motsetning mellom ideer om et romantisk undervisningsideal, og et instrumentelt undervisningsideal. I de følgende sitatene ser vi at *føringer* påvirker hvilke metafor som blir fremhevet i grunngeving for hvorfor pedagoger skal skjøtte biblioteket. Et skille er skapt mellom det pedagogiske og det tekniske ved bibliotekarbeidet. Det er ikke samlingen som er det vesentlige – et utsagn som gir bibliotekarens kjernekunnskap lav verdi; det er det pedagogiske (tolket feminin metaforisk) som gir største verdi. Men det maskuline er også til stede dette sitatet

siden læreren framstår som hel. Læreren kan bevege seg fritt mellom klasserommet og biblioteket uten å bli påvirket av dette.

Men først og fremst er han pedagogisk ansvarlig for en viktig del av de ressursene moderne undervisning har som nødvendig grunnlag. Det er ikke samlingen som er det vesentlige. Bruken av samlingen er avgjørende. Det bør ikke være noen vesentlig forskjell mellom det arbeidet en lærer gjør i skolebiblioteket og det han gjør i klasserommet... Da kommer spørsmålet: Er ikke en yrkesbibliotekar en bedre løsning? Det er det ikke! En bibliotekar er utdannet for å betjene et folkebibliotek med helt andre oppgaver enn en skole. En bibliotekar er kanskje billigere i bruk p.g.a. lavere lønn. Skal dette avholde oss fra å bruke lærere i skolen? I så fall et høyt umoralsk standpunkt...læreren i kraft av sin pedagogiske utdanning og funksjon har bedre forutsetninger for å utnytte skolebibliotek pedagogisk – enn en fagutdannet bibliotekar har.

og videre i artikkelen,

Det er helt klart at jeg som skolesjef vil foretrekke en pedagog med bibliotekutdanning, framfor fagbibliotekaren – bare med den svip av metodisk utdanning som det kan være mulig for bibliotekskolen å gi. (Norsk skoleblad 1975: 1349)

Dette sitatet plasserer også bibliotekarens kjernekunnskap om samlingsutvikling langt nede. Denne "svip" av metodisk utdanning bibliotekarene kunne få på bibliotekskolen er ikke mer overfladisk enn bibliotekkunnskap lærerne fikk på lærerhøgskolene. Kunnskapsorganisasjon (den maskuline metaforen) blir ikke "sett" av denne skolesjefen og kan derfor tolkes som en Solheims taushet i denne sammenhengen.

Ofte har vi følelsen av at man på skolene betrakter oss som utenforstående som kommer og blander oss opp i saker som ikke angår oss. (Norsk skoleblad, 1974: 1421)

Også i dette sitatet fra en artikkel skrevet av en fylkesbibliotekar, ser vi at bibliotekarens arbeid blir bragt til taushet.

Andre motsetninger oppstår når skolebibliotekaren skal fungere som barnebibliotekar. Barnebibliotekaren i et folkebibliotek har som ideal å formidle det grenseløse til barn. Hun skal finne bøker som enten gir barn nye opplevelser og innsikter, eller bøker som barn kjenner seg igjen i. Altså – en bok som sprenger barnets grenser mot det ukjente, eller en bok som går "rett inne i barnet", en bok barnet ikke har grenser i mot. Dette er et

ideal som ikke passer inn i skolens oppgave med å kontrollere og forme (begrense). Det er også muligens en innbyrdes konflikt i bibliotekarens oppgaver, på den ene side skal hun tilrettelegge for elevenes frie tilgang til informasjon, på den andre side skal hun tilrettelegge for lærernes spesifikke informasjonsbehov.

Men skolebiblioteket skal ikke bare brukes til kunnskapstilegnelse og utvikling av studietekniske ferdigheter. Både MP og biblioteklov forutsetter at skolebiblioteket også skal inneholde litteratur og materiale som først og fremst kan gi elevene utviklingsmuligheter for følelse og fantasi. (Norsk skoleblad, 1975: xii)

Skolebibliotekarens rolle oppstår som konfliktfylt. Solheim mener at *slike sprekker kan forstås som grenser som hindrer informasjonsflyt mellom ulike deler av et kulturelt meningssystem* (Solheim, 1998: 31). Vi kan si at rollen som skolebibliotekar huser den mest grunnleggende konflikt i undervisnings og opplysningsideologi: det holistiske mot det instrumentelle. Siden denne konflikten ikke lar seg løse, er skolebibliotekstjenester fanget i en felle.

Husmetaforen kan overføres til bibliotek og klasserom. Men bibliotekarens og lærerens *hus* er uttrykk for forskjellige typer autonomi og makt. Moderen kan rope på sine barn, men Hustruen må håpe på at noen kommer. Og mens læreren kan bringe sine elever til biblioteket og forsette sin undervisning der, er det ingen selvfølge for bibliotekaren å gå inn i lærerens klasserom, med mindre det er et besøk. Det kreves mot, nysgjerrighet og overskudd for å oppdage de ulike diskursene vi er del av, og ikke minst de ulike *sprekker* som hindrer lærere og bibliotekar i å bli kjent med hverandre som likeverdige samarbeidspartnere. Konflikter som eksisterer mellom lærere og bibliotekarer vil også bidra til å styrke begges fordommer om den andres yrke, og styrke samfunnets vilje til å tro at kvinne er kvinne verst.

Lærere er knyttet til dannelsesbegrepet og via dette til Moderen. Det ligger i dette et slags alibi for kvinnenenes virksomhet utenfor hjemmet, og det skaper også et press på lærerne for å være lojal mot dette alibiet. Forsøk på å innfri kravet fra Moderen kan en lese både i den rollen samfunnet tildeler læreren, og i lærerens egen forståelse av rollen. En lærer ønsker et intimt kjennskap til sine elever for å kunne legge opp tilpasset undervisning. En ting er at grunnskoleloven krever tilpasset undervisning, noe annet er lærerens føring for

å oppnå dette. I Sari Knopp Biklens studie, *School work: Gender and the Cultural Construction of teaching* (1995) finner Biklen nok av tegn på læreres tolkning av sin pedagogiske rolle i en moderlig kontekst. Dette kom til uttrykk både i konflikter mellom lærere og foreldre (mødre), i samtaler om pedagogikk, og i *feminine and domestic constructions in the classroom*. I konflikter med mødre var det et behov fra læreren å etablere seg selv som autoriteten i forhold til opplæring av barnet. Biklen sier, *Teachers resist mothers' interference in the classroom because they see it as a challenge to their professionalism* (Biklen, 1995: 126). I studien Biklen refererer fra var foreldre spesielt bedt om å delta i klasseromsundervisning. Det er helt forståelig i et klasserom med over 25 små barn at det er behov for en tydelig lederfigur. Men det er interessant at lærerne opplevde deres naturlige lederfunksjon som truet, og at dette ble en konflikt. Dette leser jeg som et uttrykk for at Modersymbolet er sterkt til stede, også i arbeidslivet. Introduksjon av biologiske mødre i et klasserom var en trussel for opprettholdelse av lærerens identifikasjon med *Moderen*. Noen vil kanskje innvende at denne studien var utført i USA. Jeg tror likevel situasjonen er gjenkjennelig her i Norge. Bilken sier, *When school people espoused a vocabulary of "cooperation", they generally meant "parent submission"* (ibid s. 128). I Norge kan vi kanskje se dette i bruk av "samarbeidsretorikk" der samarbeid ofte er snakk om delegering av forhåndsbestemte oppgaver til foreldre.

Bilken oppdaget også at i uformelle samtaler på lærerværelset var *child development discourse was so intrinsic to pedagogy that its centrality was never problematized* (ibid. s. 177). Denne tette sammenflettingen av barneutviklingspsykologi og pedagogikk kjenner vi igjen fra den norske skolen. Den er så gjennomgående at det er vanskelig å tenke seg pedagogikk uten utviklingspsykologi. Dette kommer til uttrykk i et sitat så tidlig som 1939 i *Norsk skoleblad*,

Kva er det viktigaste hending i vårt land i 1939? – At Stortinget er opna? At Norge har okkupert nytt land i Sør-Ishavet? Nei. For meg er den største hendinga at ein flokk pedagogar i vårt land har møtt ein av dei største psykologar i verda til fordjupa innsyn i voksterlovene i livet. (Norsk skoleblad, 1939: 56)

Samtidig er det en sammenfletting av ideer som gjør at *Moderen* blir både et viktig og et riktig symbol i læreryrket. Anvendelsen av inngående kjennskap til barnet som ledd i dets opplæring, får en vitenskapelig begrunnelse som det er helt utenkelig å utfordre.

Det siste Bilken nevner er *huslige og feminine konstruksjoner i klasserommet*,

Holidays such as St. Valentine's Day engendered the making of traditional crafts and cards. That this was part of the discourse of femininity was not acknowledged. It was seen as what is done in elementary school. (Biklen, 1995: 177-178)

Juleverksted på skolen er noe alle kjenner seg igjen i. Men også dette kan forstås som lærerens iscenesetting av Modersymbolet.

Poenget med dette er ikke å kritisere skolen eller lærere for bruk av utviklingspsykologi, håndverksdager eller behov for markering av sin lederposisjon i klasserommet. Poenget er at under alle de gode grunnene som finnes for disse egenskapene og aktivitetene, kan det også være skjulte føringar for å sette lærerens identitet i samsvar med modersymbolet. Når disse føringene er avdekket, eller truet, skaper det utfordringer for læreren sin forståelse av seg selv som en autonom, utøvende profesjonell.

Kanskje denne helheten blir truet når en skolebibliotekar skal opprette skolebibliotekstjenester. To muligheter kan oppstå. Det første ligger i å overføre folkebibliotekets idealer til grunnskolen. Alt ligger til rette for dette, både lovmessig og fordi det er en tradisjon for folkebibliotektenkning i grunnskolen. Det er en forventning om at et skolebibliotek skal tilfredsstillende både barnets behov for informasjon og lesestoff i skolesammenheng og i fritida. Det er også et tilleggsmotiv blant mange bibliotekarer, at barnas møte med skolebibliotek skal gjøre dem til folkebibliotekbrukere som voksne. Men som tidligere viste i denne oppgaven, har både folkebiblioteket og folkebibliotekaren en svak stilling i samfunnet. Ønsket om å sikre seg framtidige brukere som støttespillere gjennom skolebibliotekbruk kan også minne om en mors forventning om at barn skal vende hjem som voksne på grunn av en takknemlighetsgjeld. Denne overføringen av folkebibliotekstanken understreker folkebibliotekarens, og skolebibliotekarens manglende autonomi i dette systemet. Grenseløsheten til folkebiblioteket er ingen styrke, og den feminine metaforen folkebiblioteket tvinges inn i, gjør at folkebibliotekaren og folkebiblioteket faller ned i en sprekk. Verre blir det for skolebibliotekaren som prøver å forvalte denne modellen. Hun blir den svake *Hustruen* i

huset til den sterke *Moderen*.

Men skolebiblioteket kan også være et redskap i skolens arbeid. Velger hun denne innstillingen har hun (eller skoleledelsen) valgt en instrumentell tolkning av skolebiblioteket. På mange måter burde alt ligge til rette for å få et skolebibliotek til å blomstre. Bibliotekarens maskulint metaforiske arbeid vil endelig kunne bli anerkjent. Likevel synes ikke dette å skje. Også her blir bibliotekaren usynliggjort. Ofte er bibliotekarens arbeid forstått som nærmest merkantilt. Fokuset er satt på å bestille bøker og sette dem på plass i hyllene. Arbeid som bibliotekaren også er kvalifisert til å utføre, som opplæring i internettbruk, kildekritikk, prosjektarbeidsteknikk med mer, blir heller nedfelt i lærernes arbeid. Å bringe dette arbeidet fram i lyset, for eksempel ved å inkludere skolebibliotekarer i pedagogisk arbeid, introduserer muligheten for en anerkjennelse av kvinners forvaltning av den maskuline metaforen. Det ville vise at både den instrumentelle så vel som den holistiske er farbare veier å gå for myndiggjøring av mennesker. Det ville vise at kvinner kan forvalte begge tilnæringsmåter. Av en eller annen grunn er ikke dette ønskelig. Kanskje vårt samfunn er basert på spenningen mellom det instrumentelle og den holistiske, det maskuline og det feminine, ikke på deres fredelige sameksistens.

5.0 Konklusjon

Arbeidet med denne oppgaven har tatt en langt mer teoretisk vending en opprinnelig tenkt. Dette skyldes hovedsakelig manglende grunnforskning på bibliotek som en kvinnedominert profesjon. Forskning på skolebibliotek har vært fokusert på pedagogikk og kunnskapsformidling, ikke på skolebibliotek som samfunnsinstitusjon. Jeg har valgt å fokusere på skriftlige kilder for å prøve å skape avstand mellom meg selv som bibliotekar og det jeg forsket på. Jeg var redd at jeg ville ellers være for ”tett på” intervjuobjekter. Dette valget har vist seg gunstig i og med at det har gitt meg innsikt i tema og føringer i disse tidsskriftene som har foregått over lang tid, eksempelvis en viss grad av kvinnefiendlighet. Jeg har diskutert bibliotekets og skolens påberopte rolle i ”opplysningsprosjektet”, eller det jeg har valgt å kalle ”myndiggjøring av mennesker”. Til dette har jeg brukt teoriene til Barthes, Bourdieu, Foucault og Solheim.

Innledningsvis skisserte jeg tre spørsmål jeg ville prøve å besvare. Det første spørsmålet var: Hvorfor, er biblioteket og bibliotekarene så lite synlige når kunnskapsbehovet er en del av den daglige politiske retorikken? For å gi et fullgodt svar på dette må det gjøres flere undersøkelser blant flere aktører i felten. Men det er mulig at bibliotekarer kun er knyttet til kunnskapsbegrepet på et retorisk plan, som symbol eller signifikatorer i et idealisert demokratisk samfunn. En annen mulighet ligger i Solheims teori om taushet og sprekker. Bibliotekarer forvalter både den maskuline og den feminine metaforen. Dette blir en brist i en av våre mest grunnleggende ”sannheter”: Den maskuline og den feminine ikke kan opptre samtidig. Enda en mulighet er at kravet til bibliotekarer svarer mest til den feminine metaforen om å være grenseløst imøtekommende overfor informasjons, underholdnings- og kunnskapsbehov, og hindrer dermed bibliotekarer i å bli sett på som spesialister. I dagens samfunn er det spisskompetanse som har status, ikke generell kompetanse. Et eksempel på dette kan være Vestfold fylkesbibliotekets ”spør bibliotekaren” tjeneste, der IRQ teknologi er tatt i bruk for å løse referanseoppgaver, men honnørord knyttet til dette har å gjøre med det grenseløse og tilgjengelighet. Kanskje arbeidet som blir utført må formidles femininmetaforisk, for eksempel at arbeidet som ligger i *kunnskapsorganisasjon* blir omdefinert til *formidlingsoppgaver*, noe som gir et forminsket og forenklet bilde av det som egentlig kreves.

Det andre spørsmålet var: Hvordan posisjonerer disse yrkesgruppene seg i forhold til mytene de bruker for å forstå sin eksistens? Bibliotekarer og lærere framholder at deres metoder og tradisjoner er det som har ført og skal føre mennesker mot demokrati og myndiggjøring av mennesker. Det er her Foucaults føringer kommer til syne. Begge gruppene appellerer til den maskuline og den feminine metaforen alt ettersom det kan tjene deres posisjoneringsbehov. Statsråd Clemet innfører utdanningsreformer som er klart maskuline metaforisk. Utfordringen for lærere ligger i å dra fram de maskuline metaforenes muligheter i skoleretorikken, og å finne en metafor som kan balansere mellom Moderen og Faderen uten at deres synlighet og status blir svekket. Det vil være interessant å se om skolereformene fører til flere mannlige lærere i grunnskolen på sikt. Hvis dette skjer er det et mulig tegn på at metaforene påvirker tilstrømmingen av menn eller kvinner til et yrke.

For skolebiblioteket er det nettopp posisjonering som har alltid vært problemet. Det kan hende at skolebiblioteket og skolebibliotekarer går mot bedre tider. Det er opprettet to skolebibliotekutdanningstilbud, på 30 studiepoeng hver en ved Høgskolen i Bergen og en ved Høgskolen i Agder. Det er langt igjen til Mastersnivået dette studiet ligger på i USA, men det er en start. Basislønnen for alle bibliotekarer har også økt betraktelig de siste fire årene. Kanskje disse endringene i skolebibliotekets og skolebibliotekarens posisjon kommer av at skolebibliotekararbeidets vesen og grunnskolens mål og metoder begynner å stemme overens. Med andre ord, at både skolebiblioteket og grunnskolen beveger seg mot den maskuline metaforen.

Det tredje spørsmålet var: Hvordan påvirker denne posisjonering vedlikehold av yrkesidentiteter og samarbeid med hverandre? Kultivering av den feminine metaforen hos lærerne har bidratt til en sterk yrkesidentitet som kommer til syne i møte med andre yrkesgrupper, for eksempel bibliotekarer. Bibliotekarene derimot er fanget i begge metaforene. Vi har sett i sitatene fra *Bok og bibliotek* at bibliotekarer forventes å ha en oppdragende rolle, men at denne skal oppfylles samtidig som kravet om avstand til låneren skal ivaretas. Dette kravet er vanskelig å innfri og fører kanskje til den strenge selv-justisen vi ser i artiklene i *Bok og bibliotek*. Forvalter skolebibliotekarer arbeidet sitt

feminin metaforisk kommer de til kort i forhold til lærer-Moderen. Forvalter bibliotekarer arbeidet sitt maskulint metaforisk riskikerer de å bli de betegnet som ”slemme”, ”gamle jomfruer”, eller tørre, kjedelige teknikere.

Bibliotekarer og lærere er sterk knyttet til samfunnsinstitusjoner som angår oss alle fordi de har med formidling av informasjon og kunnskap, og opplæring av barn å gjøre. Deres arbeid og identitet blir derfor påvirket av samfunnets forståelse for og bruk av skolen og biblioteket. Det er nyttig å ha Foucaults bemerkning om *authors* i mente i forhold til dette:

[w]e could say that in a civilization like our own there are a certain number of discourses that are endowed with the 'author-function', while others are deprived of it (Foucault, 1984: 106).

Både skolen og biblioteket søker næring til sin eksistensberettigelse gjennom mytene om *det myndige mennesket* og *demokrati*. Jeg kaller disse myter siden det sjelden er stilt spørsmål ved deres meningsinnhold i skole- og bibliotekretorikk, samtidig som de alltid er til stede i denne retorikken. Det er en ide, et begrep som setter rammene for diskursen om kunnskapsformidling uten at verken bibliotekarer eller lærere er deltaktige *authors* i denne diskursen. Samtidig ligger motivasjonen til deres arbeid i nettopp troen på at de forvalter grunnsteinene til myndiggjøring og demokrati.

I jakten på gyldige begrunnelser for bibliotekdriften i et større samfunnsperspektiv står demokrati-, ytrings- og informasjonsfrihetsaspektet i en særstilling. (Bakken, 2004: 5).

Jeg har forsøkt å sette fokuset på flere aspekter som påvirker bibliotekarens og lærerens møte med hverandre i forhold til skolebibliotek tjenester. Hovedtyngden av oppgaven har vært rettet mot bibliotekarer. Den breie retoriske grunngeving for grunnskolen og folkebibliotekets eksistens og arbeid i samfunnet rommer i seg både den maskuline og den feminine metaforen. Disse kommer til overflaten på ulike måter og i ulike uttrykk avhengig av hvilke mål institusjonene skal betjene. Grunnskolen og folkebibliotekets begynnelse kan knyttes til kirken og opplysningsprester. For ca 100 år siden begynte avstanden mellom biblioteket og skolen, deres formål og organisering, å vokse. Men retorisk sett står de fremdeles nær hverandre, særlig i sin tro på sin funksjon som demokratiets tjenere. Dette forklarer ikke hvorfor skolebiblioteket faller utenfor. Jeg tror

dette er fordi skolebiblioteket havner i en kjønnsklemme, en sprekk som hindrer informasjonsflyt mellom ulike deler av et kulturelt meningssystem. Til tider kan en situasjon forstås som både maskulint metaforisk og feminint metaforisk. Skolebibliotekets formål er å være et redskap for skolen. Det er et rent instrumentelt foremål. Samtidig, er skolebibliotekets definisjon i Norge sterkt preget av folkebibliotekideologi: den grenseløse, holistiske ideologi som heller ikke harmoniserer med det indre arbeidets natur. Skolebiblioteket er utsatt for en dobbel definisjonskonflikt. Som skolens redskap er det maskulint metaforisk i arbeidet innlemmet i den feminine metaforen. Den eneste mulighet for skolebibliotek og skolebibliotekaren er en sterk underordnet rolle som *sønnen* til skolens *Moderen*. Dets tilhørighet til den maskuline metaforen er videre forkudret av folkebibliotekets og skolens overføring av den grenseløse, holistiske ideologien til skolebiblioteket. Skolebiblioteket skal være bindeleddet mellom skolebarnet og fritidsbarnet, det skal sikre folkebiblioteket framtidige brukere og må derfor ha en "uavbrutt" forbindelse til folkebiblioteket. Denne definisjonsforvirringen er umulig å rydde oppe i. Det som kunne være et tredje alternativ i diskursen om organisering og formidling av kunnskap, blir heller taushet.

Det er vanskelig å trekke noen bastante konklusjoner på mitt opprinnelige spørsmål om hvorfor skolebibliotekstjenester er så lite utviklet på grunnskolenivået. Problemet er sammensatt. Det synes som om bibliotekarens grunnleggende usynlighet blir overført til skolebibliotekaren, og drakampen mellom en holistisk og en instrumentell tilnærming til arbeidet blir nesten lammende. Det synes ikke som om skolebibliotekaren har den autonomien som trengs for å legge vekt på den ene eller den andre metaforen i tolkningen av sin jobb. Jeg håper at mine påstander om den maskuline og den feminine metaforens rolle i bibliotek og skolearbeid ikke vil stå utfordret. Det vil være meget interessant å se om disse teorier kan brukes i tolkning av kvalitative intervjuer blant lærere og bibliotekarer. Dette vil i tillegg danne et grunnlag for å finne ut hvordan autoritetene i bibliotekfeltet påvirker sine egne fotfolk.

Kilder

Online kilder

<http://www.biblioteknorge> (postlister)

<http://www.bokogbibliotek.no/2003/0306/damaskus.html> (Furset, Stig Elvis 2003. "Om å krøsje på veg til Damaskus).

[http://www.abm-](http://www.abm-utvikling.no/prosjekter/Interne/Bibliotek/statistikk/Folkebibliotek/index.html)

[utvikling.no/prosjekter/Interne/Bibliotek/statistikk/Folkebibliotek/index.html](http://www.abm-utvikling.no/prosjekter/Interne/Bibliotek/statistikk/Folkebibliotek/index.html)

<http://www.abm-utvikling.no/publisert/Bok og bibliotek/2003/0306/avvikling.html>

<http://www.ifla.org/VII/s8/unesco/manif.htm>

<http://www.odin.dep.no/ufd/norsk/utdanning/grunnopplaering/04505/-070004/index-dok000-b-n-a.html>

<http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200104/>

(Vikan, Stein Terje 2001. "Likestilling i ujamnt tempo").

<http://www.ssb.no/vis/kpi/kpiregn.html> (konsumpris indeks)

http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto.html

Lover

[Opplæringsloven] Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) med endringer, sist ved lov av 16. januar 2004 nr. 6 (i kraft 1. januar 2004) samt forskrifter

[Bibliotekloven, 1985] Lov om folkebibliotek : av 20. desember 1985 nr. 108 : med forskrifter og veiledende retningslinjer : [med endringer, sist ved lov av 11. juni 1993 nr 85

Bøker, tidsskrifter

Andreassen, Anders 1946. "Demokratiets krav til folkebibliotekene", i: *Bok og bibliotek*, årg. 13, s.278. Oslo: Statens bibliotektilsyn

Annaniassen, Erling og G. Vestheim og N. Bratland 1999. *Bok over land. Trekk ved Statens bibliotektilsyns historie*. Oslo: Tano Aschehoug.

Ansteinsson, Jon.1953, uten tittel, i: *Bok og bibliotek*, årg. 20 s. 100

Audunson, Ragnar A. og Niels Windfeld Lund (red.) 2001. *Det siviliserte samfunn : folkebibliotekenes rolle ved inngangen til en digital tid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bakke, Frode 2004. "Infrastrukturkravet", i: *Bibliotekforum*, 29.årg. nr. 6, s.5.

Bakken, Runar 2001. *Modermordet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Barthes, Roland 1972. *Mythologies*. New York: Hill and Wang.

Biklen, Sara Knopp 1995. *School Work. Gender and the Cultural Construction of Teaching*. N.Y.: Teachers College Press

Bourdieu, Pierre, 1995. *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.

Bourdieu, Pierre, 2000. *Det maskuline dominans*. Oslo: Pax.

Bringsværd, T.Å. og J. Braavig og E. Berg (red) 2000. *I begynnelsen. Skapelsesmyter fra hele verden*. Oslo: De norske bokklubbene.

Fasting, Liv 1978. uten tittel i: *Bok og bibliotek*, årg. 45, nr. 7, s. 340-341

Flink, Carsten 2000. Nordisk Netværk for Børnebiblioteker og -kultur.

Børnebibliotekernes nye profil – en fællesnordisk konference. I: *BUF_NYTT*. nr. 1-2, [s.4]

Fossåskaret, Erik og O.L. Fuglestad, T.H. Aase (red.) 1997. *Metodisk feltarbeid:*

- Produksjon og tolkning av kvalitativ data.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, Michel, 1999. *Diskursens orden.* Tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970. Oslo: Spartacus.
- Foucault, Michel, 1972. *The Archaeology of Knowledge.* London: Tavistock.
- Foucault, Michel 1980. *The History of Sexuality, v.1.* N.Y.: Vintage.
- Frykman, Jonas og Orvar Löfgren (red.) 1994. *Det kultiverte mennesket.* Oslo: Pax
- Giorgis, Cynthia, 1994. *Librarian as teacher: Exploring elementary teachers' perceptions of the role of school librarian and the implementation of flexible scheduling and collaborative planning.* (Unpublished doctoral dissertation, Tuscon)
- Gloppe, Elisabeth 1992. *Skolebiblioteket - et pedagogisk stebarn ? skolebiblioteket i norsk grunnskole, og den betydning det kan ha for leseutviklingen og leseundervisningen i norskfaget : et litteraturstudium* (Hovedoppgave til cand. polit. Graden) Oslo: Gloppe.
- G[raneheim], E[lse] 1975. Kulturmeldingene.i: *Bok og bibliotek*, årg. 41, nr. 1-2, s. 3
- Granheim, Else 1978. uten tittel i: *Bok og bibliotek*, årg.45, nr. 7 s. 343
- Hagemann, Gro 1992. *Skolefolk. Lærernes historie i Norge.* Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Harris, Roma M. 1992. *Librarianship: the erosion of a woman's profession.* N.J.: Ablex.
- Heim, Kathleen, and K. Weibel and D.J. Ellsworth (eds.) 1979. *The role of woman in librarianship 1876-1976. The entry, advancement, and struggle for equalization in one profession.* London: Oryx.
- Heim, Kathleen M (ed.)1983. *The status of women in librarianship. Historical, sociological and economic issues.* N.Y.: Neil-Schumann.
- Helgesen, Svein 1978. *Skolebibliotek-tanken i norsk grunnskole : ei historisk framstilling med hovudvekt på drøfting av sentrale pedagogiske funksjonar.* Stavanger: Universitetet.
- Hellesund, Tone 2003. *Kapiteler fra singellivets historie.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Herje, Emil 1941. uten tittel i: *Norsk skoleblad.* Årg. 8 nr. 3 s.38.
- Hjarty, Henrik 1963. "Hvorfor er vi bibliotekarer? Noen erindringer og betraktninger" i: *Bok og bibliotek.* årg 30, nr. 3 s. 152.
- Hommes, Anne Dåsvatn 1993. *Vi vil løfte skolen og løfte standen. en studie av feminiseringsog profesjonaliseringsprosessen i læreryrket i Norge, 1890-1912.* (Hovedoppgave). Bergen: A.D. Homme.
- Høgåsen, M. 1935. "Skuleboksamling ved kvar skule" i: *Norsk skoleblad* , årg. 2 nr. 11, s. 247
- Høgåsen, M. 1945. "Demokratiet må bygge på folkeopplysninga" i: *Norsk skoleblad* . årg. 9 nr. 5 s. 99-100, nr.5
- Handbok: Hovedutval for kultur,* Oslo 1983
- Jørgensen, Rikke Frank 2002. "Internett og ytringsfrihet" i: *Bok og bibliotek* årg. 69, nr. 1-2, s. 51-53
- Kildal, Arne 1950. "Følg Kaldet" i: *Bok og bibliotek* årg 17, nr. 5, s. 290
- Kildal, Arne 1951. "Oppgaver og krav : Tale ved avslutning av 7de skoleår ved Statens bibliotekskole" i: *Bok og bibliotek*, årg 18, nr. 4 s. 160
- Kjelder til kunnskap og oppleving : om arkiv, bibliotek og museum i ei IKT-tid og om bygningsmessige rammevilkår på kulturområdet.* St.meld: nr 22 (1999-2000) Oslo. Kulturdepartementet, 1999.
- Kobro, Nancy 1937. "Hvordan kan bibliotekpropagandaen drives og organiseres på bedre måte?" i: *Bok og bibliotek.* Årg. 4, nr. 5, s.287.
- Kolstad 1980. uten tittel. i: *Bok og bibliotek* . årg. 47, nr. 4 s. 290

- Langeland, Asbjørn 1994. uten tittel. i: *Bok og bibliotek*, årg. 61, februar s.8
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. 1996. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter
- Mangset, Per 1992. *Kulturliv og forvaltning. Innføring i kulturpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Monsen, Ragnhild Stenbro 1979. uten tittel i: *Bok og bibliotek*, årg. 46, nr. 4 s. 199
- Nilsen, Sissel 1974. Vil kulturutvalgene bli bedre bibliotekstyre? Et apropos til Asbjørn Langeland. i: *Bok og bibliotek*, årg. 40, nr.1 s. 6
- Oftedal, Alfred Telhaug og Odd Asbjørn Mediås. 2003. *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt.
- Rabinow, Paul (ed.) 1984. *The Foucault Reader*. New York: Pantheon Books.
- Rafste, Elisabeth Tallaksen 2001. *Et sted å lære eller et sted å være? : en case-studie av elevers bruk og opplevelse av skolebiblioteket*. Oslo: Unipub.
- Rasmussen, Casper H. og Henrik Jochumsen 2002. *Føringer for Public Libraries in the 21st Century*. Paper given at the Second International conference on Cultural Policy Research. Wellington
- Salvatore, Gayle Ernst 1991. *Critical factors in the career paths of woman library leaders in Library Schools, Public Library Systems and University Libraries*. s. 94 (thesis Ed.D. University of New Orleans, 1991)
- Smidt, Jofrid Karner 2001. "Bibliotekarens smak og litteraturformidlingens normer". i: *Det siviliserte samfunn: Folkebibliotekenes rolle ved inngangen ti en digital tid*. s 292-317. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sirnes, Thorvald, og Siri Meyer (red.) 1999. Oslo : Ad Notam Gyldendal.
- Solheim, Jorun 1998. *Den åpne kroppen. Om kjønnssymbolikk i moderne kultur*. Oslo: Pax.
- St.meld.nr. 32 (1998-99): *Videregående opplæring*
- St.meld.nr. 33 (1991-92): *Kunnskap og kyndighet: om visse sider ved videregående opplæring*
- Sætre, Tove Pemmer, 2001. *Biblioteket som læringsarena med bibliotekaren som pedagog : et utviklingsarbeid knyttet til bibliotekarutdanning med sikte på å etablere et nytt fagområde kalt "bibliotekpedagogikk*. (Hovedoppgave) Norsk lærerakademi.
- Tøsse, Sigvart 1997. *Kunnskap, danning og opplysning : kunnskapssyn og dannelsesideal i norsk folkeopplysning på 1800-talet*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Uten forfatter 2002. uten tittel. i: *Bibliotekforum*, årg. 27 nr. 7 s. 14-16.
- Uten forfatter 1937. *Bok og bibliotek*, årg. 4, nr. 5, s.287.
- Uten forfatter 1940. uten tittel. i: *Bok og bibliotek*, årg. 7 nr. 6 s. 318.
- Uten forfatter 1951. uten tittel. i: *Bok og bibliotek*, årg. 18 nr. 4 s. 216.
- Uten forfatter 1963. uten tittel. i: *Bok og bibliotek*, årg. 30 nr. 3 s. 152.
- Uten forfatter 1975. Bibliotekenes stilling i kulturarbeid. Fra Stortingets talerstol.. i: *Bok og biblioteket*, årg 41, nr. 1-2, s. 5
- Uten forfatter 1978. Sterkt kulturstyre bedre for bibliotekbrukerne enn frittstående bibliotekstyre? Fra kontaktnøte i Trondheim om bibliotekarbeid i fylkeskommunene. i: *Bok og bibliotek*, årg. 45, nr. 7 s. 341
- Uten forfatter 1969. uten tittel. i: *Bråk og bibliotek*, årg. 3 nr. 1, s. 24.
- Uten forfatter 1891. uten tittel. i: *For Folke- og Barneboksamlinger* årg.V, s. 13.
- Uten forfatter 1939. uten tittel. i: *Norsk skoleblad*, årg. nr. 3, s. 56
- Uten forfatter 1974. "Skolebiblioteket – et pedagogisk stebarn?". i: *Norsk skoleblad*, årg.

38 nr. 34, s.1421

Uten forfatter 1975. Skolebibliotekets funksjon. i: *Norsk skoleblad*, årg. 39, nr 1 s. xii

Uten forfatter 1975. "Skolebibliotek – falt mellom to lover" i: *Norsk skoleblad*, årg. 39 nr. 36, s.1349.

Uten forfatter 1975. "Skolebibliotekarer gå sammen!" i: *Norsk skoleblad*, årg.39 nr. 36 s. 1351.

Uten forfatter 2001. uten tittel. *Norsk skoleblad* årg. 66, nr. 13, s. 20-21

Slagstad, Rune 2001. *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.

Vestheim, Geir 1997. *Fornuft, kultur og velferd. Ein historisk-sosiologisk studie av norsk folkebibliotekpolitikk*. Oslo: Samlaget.

Vike, Halvard, og R. Bakken, A. Brinchmann, H. Haukelien, R. Kroken (red.) 2002. *Maktens samvittighet : om politikk, styring og dilemmaer i velferdsstaten*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vike, Halvard og M. Liden, M. Lien (red) 2001. *Likhetens paradokser : antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Woxeng, Rostad 1976. "Kultur og selvkultur i bibliotekene" i: *Bok og bibliotek*, årg. 42, nr. 1, s.8.

Østerberg, Dag 1999. *Det moderne . Et essay om vestens kultur 1740-2000*. Oslo: Gyldendal.