

Håkon Aaltvedt

## Generalisert tillit og pedagogikk

En utforskende studie av hvordan skole og utdanning påvirker den generaliserte tilliten i samfunnet

Masteroppgave i Pedagogikk - Utdanning og oppvekst

Veileder: Kjetil Steinsholt

Juni 2020



Håkon Aaltvedt

## **Generalisert tillit og pedagogikk**

En utforskende studie av hvordan skole og utdanning påvirker den generaliserte tilliten i samfunnet

Masteroppgave i Pedagogikk - Utdanning og oppvekst  
Veileder: Kjetil Steinsholt  
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Denne oppgaven utforsker hvordan skole og utdanning påvirker den generaliserte tilliten i samfunnet.

Generalisert tillit er tillit man har til folk man ikke kjenner; tillit til *folk flest*. De siste 20-30 årene har det vært omfattende interesse for, og forskning på generalisert tillit innen samfunnsvitenskap generelt, og statsvitenskap spesielt. Den empiriske forskningen måler ofte den aggregerte generaliserte tilliten på nasjonsnivå, og finner at denne korrelerer med en rekke samfunnsfaktorer; økonomisk vekst, politisk stabilitet, demokratisk funksjon, institusjonell kvalitet, fravær av korrupsjon, fravær av voldskriminalitet, villighet til samarbeid, og den enkeltes velvære. Den generaliserte tilliten framstår mer eller mindre som en sosial og samfunnsmessig mirakelkur. De nordiske landene har svært mye av denne tilliten, sammenlignet med de fleste andre land i verden, og i rapporten «Tillit – det nordiske gullet» knytter Nordisk Ministerråd den sosiale velferden og den økonomiske velstanden i disse landene til nettopp den generaliserte tilliten. Spørsmål knyttet til hvordan denne tilliten kan forvaltes; hvordan den styrkes, og hvordan den svekkes – framstår som svært viktige samfunnsproblemer. Det er imidlertid vanskelig å avdekke enkle lineære årsakssammenhenger, og forskningen er langt fra entydig – og følgelig florerer det mange ulike teorier og oppfatninger om hva som bygger og svekker den generaliserte tilliten i samfunnet. En av de sterkeste korrelasjonene den empiriske forskningen har avdekket, er mellom utdanning og generalisert tillit. Dette er en kvantitativ sammenheng; jo mer utdanning man har, jo mer generalisert tillit har man, statistisk sett. Den kvalitative (årsak)sammenhengen – eller *på hvilken måte* skole og utdanning påvirker den generaliserte tilliten, vet man imidlertid lite om, og det er gjort lite forskning på området. Dette er området denne oppgaven utforsker, og overordnet problemstilling er: *På hvilken måte påvirker skole og utdanning den generaliserte tilliten i samfunnet?*

Opgaven er en utforskende teoristudie, og tar utgangspunkt i den samfunnsvitenskapelige empiriske og teoretiske forskningen på generalisert tillit, og forsøker å sette empiriske funn og tillitsteorier fra dette feltet i dialog med det pedagogiske feltet. Hva kan forskningen og tillitsteorien fortelle oss om det som skjer i skolen; og hvordan påvirker skole og utdanning den generaliserte tilliten i samfunnet? Oppgaven forsøker i første omgang å si noe generelt om hvordan skole og utdanning kan påvirke generalisert tillit, og i andre omgang hvordan *den norske skolen* påvirker den generaliserte tilliten i det norske samfunnet. Oppgaven lener seg blant annet på Olli Lagerspetz tillitsfilosofi, og Eric Uslaner teoretiske rammeverk for generalisert tillit, og med utgangspunkt i denne forståelsen framsettes en hypotese: *Den norske skolen er, og har vært, en bærer av en «nordiske tillitskultur». De siste 20-30 årene har imidlertid den norske skolen i stadig større grad blitt påvirket av en annen tillitskultur, som er på kant med, og truer den nordiske tillitskulturen i skolen.*

# Abstract

This thesis is an exploratory theoretical study investigating how education impacts on generalized trust

Generalized trust is the belief that most people can be trusted - it's the trust you have in strangers. There has been an extensive interest and research on generalized trust in the social sciences and political science in particular, for the past 20-30 years or so. Numerous studies show that generalized trust furthers economic growth and prosperity, political and democratic stability, quality of government, reduction of corruption and violent crime, individual willingness to cooperate and individual well-being. There's widespread agreement that generalized trust has pronounced positive effects in society, and Eric Uslaner calls generalized trust the «chicken soup» of social life. Generalized trust is particularly high in the Nordic countries and the Nordic Council of Ministers produced a report in 2017 – attributing part of the economic prosperity and welfare in the Nordic countries to generalized trust; calling it a precious resource – «The Nordic Gold».

Questions as to how generalized trust is maintained, how it grows, and how it diminishes - seems to be questions of high importance for society in general. The foundations of generalized trust are highly disputed though, and multiple theories and explanations abound. One of the more robust finding in this field, however, is that educational attainment is a strong and robust correlate of generalized trust. But the casual mechanisms through which education promotes generalized trust is poorly understood, and few studies has explored this terrain. This is the task of this thesis; to explore the mechanisms through which education influence generalized trust. This task is approached by means of an exploratory theoretical study, and more precisely, by analysing and comparing the prominent theories of trust, in both philosophy and social (political) science, and also taking into account the most prominent empirical findings in the research on generalized trust, and placing these theories and findings in dialogue with an educational and pedagogical perspective. What can the findings and theories of trust tell us about the mechanisms through which school and education influence the generalized trust of both the individual student and society in general? This thesis argues that school and education in fact influences the level of generalized trust, and goes on to theorize *how* education influence generalized trust, and more specifically; how the Norwegian school influences the level of generalized trust in the Norwegian society. The study relies on a symbiosis of Olli Lagerspetz' philosophy of trust, and Eric Uslaners theoretical understanding of generalized trust, and based on the understanding of generalized trust which emerge from this symbiosis, a hypothesis is formulated: *The Norwegian school is, and has been, a cultural carrier of «the Nordic culture of trust».* However, for the pas 20-30 years or so, the Norwegian school has increasingly been influenced by a different culture, one which stands in opposition to-, and threatens to displace the Nordic culture of trust.

# Forord

Jeg ønsker å takke følgende personer, som alle har bidratt og preger oppgaven på ulikt vis.

Hjertelig takk til min veileder, Kjetil Steinsholt, som med sin brede kunnskap og pedagogiske nysgjerrighet, naturlig balanserer «ikke-prediktiv» og «prediktiv» veiledning som et eksempel til etterfølgelse. Han har gitt meg tillit, frihet og spillerom til å finne min egen vei, og har støttet valgene og innfallene mine, i tillegg til at han har inspirert meg til å utforske idéer og områder jeg ikke kunne funnet alene. Han har geleidet meg ned på jorda når idéene har blitt for svevende, og tydelig påpekt idéer og løsninger som ikke har vært ordentlig gjennomtenkt, eller for lettvinte. Hans forelesninger i emnet «Pedagogisk grunnlagstenkning», som både var opplysende, forvirrende og *svært inspirerende* – fungerte som en døråpner til en annen, og for meg ny måte å tenke om pedagogikk på, som preger måten jeg har tilnærmet meg materialet på i denne oppgaven.

Takk til Odin Fauskevåg, som også underviste i «Pedagogisk grunnlagstenkning», og som med sin klarhet og gode eksempler, også viste vei til en annen måte å tenke om (ut)danning og pedagogikk på, som preger min tilnærming i denne oppgaven.

Takk til Nina Volckmar som ga meg flere gode tips, og som med sin analyse av norsk skolehistorie, direkte preger deler av denne oppgaven.

Takk til Kathe Aaltvedt, som med sine erfaringer og betraktninger som lærer gjennom tre reformperioder har vært en uformell kilde, og gitt meg innblikk i skolelivet og skolehistorien fra innsiden.

Takk til Steinar Jakobsen, som har delt erfaringer, refleksjoner og perspektiver fra arbeid innen organisasjonsutvikling og konfliktløsning, et pedagogisk felt som preges av mange av de samme problemstillingen som i den generelle skolepedagogikken.

Takk til Linn Øien Wedding, som jeg har diskutert oppgaven mye med, og som har lest over teksten og bidratt med innspill og korrektur.

Takk til Synne Østgård (2 år), som er et levende bevis på menneskets altruistiske, nysgjerrige og naturlig tillitsfulle utgangsposisjon, og min største inspirasjon.

Og aller mest: Takk til min samboer Ingvild Østgård, som tålmodig har lyttet til en uendelig strøm av babbler om tillit og pedagogikk i et halvt år, og bidratt med innspill og konstruktiv kritikk. Hun har, med sin uendelige tålmodighet og raushet, gjort det mulig for meg å skrive denne oppgaven.

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INNLEDNING</b> .....   | <b>1</b>  |
| HVA ER TILLIT? .....  | 2         |
| <i>Problemstilling og skillet mellom partikulær og generalisert tillit</i> .....                                | 3         |
| <i>Den generaliserte tilliten og samfunngoder – teoretiske koblinger og empiriske korrelasjoner</i> .....       | 6         |
| <b>PARTIKULÆR TILLIT</b> .....  | <b>7</b>  |
| TILLIT I LYS AV HANDLINGSTEORI OG MORALFILOSOFI .....   | 8         |
| RUSSELL HARDIN: «ENCAPSULATED INTEREST» .....   | 10        |
| ANNETTE BAIER: TILLITENS AFFEKTIVE OG MORALSKE SIDE .....   | 12        |
| OLLI LAGERSPETZ: TILLIT SOM FORUTSETNING FOR RASJONALITET OG ETIKK .....  | 16        |
| <i>Tillit som svar på hobbesianske problemer</i> .....  | 17        |
| <i>Det hobbesianske premiss i Hardins og Baiers tillitsteori</i> .....  | 18        |
| <i>Problemene med en hobbesiansk forståelse av tillit</i> .....   | 20        |
| <i>Tillit som forutsetning for språk og rasjonalitet</i> .....  | 23        |
| <i>Tillit som utgangspunkt for etikk</i> .....  | 25        |
| <b>GENERALISERT TILLIT</b> .....  | <b>30</b> |
| HVOR TANGERER PARTIKULÆR OG GENERALISERT TILLIT? .....  | 30        |
| <i>Den generaliserte tilliten er ubetinget</i> .....  | 31        |
| <i>Den generalisert tilliten er åpen</i> .....  | 32        |
| ULIKE TEORETISKE FORSTÅELSER AV GENERALISERT TILLIT .....   | 33        |
| <i>Putnam: Sivilsamfunn, organisasjonsliv og generalisert tillit</i> .....                                      | 34        |
| <i>Rothstein og Stolle: Statlige institusjoner og generalisert tillit</i> .....                                 | 35        |
| ERIC USLANER OG DEN GENERALISERTE TILLITENS MORALSKE FUNDAMENT .....  | 37        |
| <i>Moralistisk tillit og strategisk tillit</i> .....  | 38        |
| <i>Generalisert og partikularisert tillit</i> .....   | 41        |
| <i>Makrofundamenter for generalisert tillit</i> .....   | 42        |
| <i>Uslaners kritikk av Putnam og Rothsten/Stolle</i> .....  | 44        |
| <i>Kulturell disposisjon versus Institusjonell erfaring</i> .....   | 44        |
| <i>Generalisert tillit – kulturell relativ eller universell?</i> .....  | 46        |
| <b>GENERALISERT TILLIT OG PEDAGOGIKK</b> .....  | <b>48</b> |
| EMPIRISKE STUDIER PÅ SKOLENS ROLLE I FORHOLD TIL GENERALISERT TILLIT .....                                      | 49        |
| PEDAGOGIKK OG GENERALISERT TILLIT – EN TEORETISK TILNÆRMING .....   | 51        |
| <i>Skolen og den generaliserte tillitens fundamenter</i> .....  | 51        |
| <i>Prediktiv og ikke-prediktiv pedagogikk</i> .....   | 55        |
| <i>Forholdet mellom prediktiv og ikke-prediktiv pedagogikk</i> .....  | 59        |
| <i>Prediktiv versus ikke-prediktiv pedagogikk – et klassisk pedagogisk og samfunnsvitenskapelig paradoks</i> .. | 61        |
| DEN NORDISKE TILLITSKULTUREN OG NORSK SKOLE .....   | 64        |
| <i>Den norske skolens tillitshistorie</i> .....   | 65        |
| <i>Nyliberal skolepolitikk: homo economicus og prediktiv tillit</i> .....                                       | 69        |
| OECD OG NYLIBERAL SKOLEPOLITIKK .....   | 70        |
| <i>OECD og Humankapital</i> .....   | 70        |
| <i>OECD og New Public Management</i> .....  | 74        |
| PREDIKTIV PEDAGOGIKK SVEKKER GENERALISERT TILLIT – ET ADFERDSØKONOMISK (OG PSYKOLOGISK) ARGUMENT .....          | 80        |
| PREDIKTIV PEDAGOGIKK SVEKKER GENERALISERT TILLIT – ET DYDSETISK ARGUMENT .....                                  | 82        |
| GENERALISERT TILLIT SOM ALTERNATIV TIL HUMANKAPITAL .....   | 86        |
| <b>OPPSUMMERING OG AVSLUTNING</b> .....   | <b>87</b> |
| <b>REFERANSER</b> .....   | <b>89</b> |



# Innledning

I 1997 ble en dansk mor arrestert i New York for å ha sittet på café mens barnet hennes sov i en barnevogn utenfor caféen. <sup>1</sup> Mange New York'ere og andre amerikanere ble kanskje sjokkert over denne danske morens skjødesløshet og mangel på omsorg for sitt barn. Myndighetenes reaksjon vitnet i hvert fall om at dette ikke bare var ansett som uforsvarlig, men også ulovlig adferd. For dansker og andre folk fra Skandinavia derimot, var hun bare skyldig i å gjøre noe som er helt normalt å gjøre når man går på café i Danmark. Hun handlet i tråd med gammel vane. Det som var sjokkerende for folk fra Skandinavia, var at hun ble arrestert for dette.

Denne hendelsen illustrerer en kulturforskjell; mellom Danmark og New York, mellom de nordiske landene og USA - som handler om tillit. Ikke tillit til folk man kjenner, men tillit til folk man *ikke* kjenner. I de nordiske landene har man, sammenlignet med de fleste andre land i verden, svært mye tillit til folk man *ikke* kjenner; man har tillit til *folk flest*.<sup>2</sup> Å glemme å låse ytterdøren, å ha dyre verdigjenstander stående i en åpen carport, å sende barna sine alene på offentlig transport, å gå ut i fra at folk vasker og betaler for seg på turisthytter på eget initiativ, å sette barnet og barnevognen fra seg utenfor caféen - dette er stort sett udramatiske og normale ting å gjøre i de nordiske landene. Folk fra Skandinavia har av denne grunn blitt kalt både dumsnille og naive.<sup>3</sup>

De siste 20-30 årene har denne typen tillit; tillit til folk man ikke kjenner, blitt et svært hett tema innen samfunnsvitenskap, og det har vokst fram et stort forskningsfelt som har produsert en mengde data som kobler denne formen for tillit til en rekke goder i samfunnet; økonomisk velstand og vekst, politisk stabilitet, demokratisk funksjon, institusjonell kvalitet, fravær av korrupsjon, lavere kriminalitet, og den enkeltes velvære og lykke.<sup>4</sup> Denne typen tillit framstår altså mer eller mindre som en sosial mirakelkur. Denne mirakelkuren har også blitt ett hett *politisk* tema, og nordisk ministerråd produserte i 2017 rapporten «Tillit – det nordiske gullet» (Andreasson, 2017), hvor de beskriver den nordiske tilliten som en av våre mest dyrebare ressurser, og som forklarende for landenes høye velferdsnivå og økonomiske rikdom. Hva er det som skaper denne tilliten i samfunnet? Hva kan svekke den? Hvordan forvalter vi best denne «ressursen»? Dette framstår som svært viktige samfunnsspørsmål.

Som lærer, pedagogikkstudent og far, har jeg personlig blitt veldig nysgjerrig på hvilken rolle skole og utdanning spiller i forhold til denne formen for tillit. Etter en første titt på forskningsfeltet, viste det seg raskt at koblingen mellom utdanning og tillit er en av de sterkeste koblingene i dette forskningsfeltet; det er en tydelig positiv korrelasjon mellom mengden utdanning og mengden tillit (til folk man ikke kjenner).<sup>5</sup> Dette er en kvantitativ sammenheng, og selv om det er interessant i seg selv, forteller det oss ingenting om kvalitative sammenhenger. *På hvilken måte* påvirker utdanning tillit? Og på hvilken måte påvirker *grunnutdanningen* (barnehage, grunnskole og videregående) tilliten? Grunnutdanningen gjør seg ikke gjeldende i studiene som viser korrelasjon mellom mengde utdanning og tillit – da er det først og fremst *høyere utdanning* som spiller inn.

---

<sup>1</sup> NTB, 2014

<sup>2</sup> I følge målinger som f.eks. World Value Survey som European Social Survey.

<sup>3</sup> Sødal, 2011; Baier, 1997

<sup>4</sup> Se neste avsnitt for en mer detaljert gjennomgang med referanser.

<sup>5</sup> Dette kommer jeg tilbake til i mer detalj.

Det viser seg at vi vet svært lite om *hvordan* (grunn)utdanning påvirker denne formen for tillit, og det er gjort lite forskning, både teoretisk og empirisk, på dette området.<sup>6</sup> Spørsmålene knyttet til hvordan skolen påvirker denne formen for tillit, representerer altså ganske så upløyd vitenskapelig mark, og fortøner seg (derfor) som et særdeles spennende (og viktig) område å utforske.

Siden marken er såpass upløyd, har jeg valgt å tilnærme meg området på en utforskende måte, og nærmere bestemt; i form av en utforskende teoretisk studie. Innen samfunnsvitenskap, og statsvitenskap spesielt, har det de siste 20-30 årene vokst fram et stort felt som forsker på denne typen tillit, både empirisk og teoretisk. Innen filosofi, har det parallelt (de siste 30-40 årene), også vokst fram en fornyet og eksplisitt interesse for tillit,<sup>7</sup> og det er en viss dialog og krysspolinering mellom den filosofiske og samfunnsvitenskapelige tillitsteorien. Jeg vil i denne oppgaven se til disse feltene, (den filosofiske og samfunnsvitenskapelige forskningen på tillit) og forsøker å finne ut hva idéene, funnene, og teoriene i disse feltene kan fortelle om skole og utdanning. Jeg forsøker så og si å sette den filosofiske og samfunnsvitenskapelige forskningen på tillit i dialog med det pedagogiske feltet.<sup>8</sup>

Overordnet tema og problemstilling for denne oppgaven kan formuleres slik:

*På hvilken måte påvirker skole og utdanning tilliten i samfunnet?*<sup>9</sup>

Oppgaven er delt inn i tre hoveddeler. De to første; «Partikulær tillit» og «Generalisert tillit», ser til filosofiske og samfunnsvitenskapelig forsøk på å besvare spørsmålet; *Hva er tillit?* Disse to delene utgjør det teoretiske grunnlaget for den tredje delen; «Generalisert tillit og pedagogikk» – hvor jeg anvender tillitsteori, som gjennomgått i de to første delene, for å forsøke å si noe om skole og utdanningens rolle i forhold til generalisert tillit.<sup>10</sup>

Før jeg går nærmere inn på spesifikke teorier knyttet til partikulær og generalisert tillit, vil jeg i neste avsnitt 1) starte bredt og generelt under overskriften «Hva er tillit?», for så å 2) differensiere mellom partikulær og generalisert tillit og 3) spisse oppgavens tema og problemstilling, samt 4) kort oppsummere den empiriske forskningen som knytter (generalisert) tillit til en rekke samfunnsgoder – som er et viktig bakteppe for denne oppgaven.

## Hva er tillit?

Uttrykket mirakelkur brukes om noe som på mirakuløst vis løser våre problemer. Noen mirakelkurer løser ett spesifikt problem, mens andre løser en hel rekke med problemer. En mirakelkur kan til og med være «godt for det meste». Kuren er mirakuløs fordi den har vidunderlige effekter og evne til å løse problemer, i kombinasjon med at vi ikke forstår eller kan forklare akkurat hvorfor og hvordan den virker. Begrepet kan brukes i positiv forstand for å beskrive noe som faktisk løser problemer, selv om vi ikke forstår hvorfor og hvordan, eller det kan brukes i negativ forstand; ved å vise til noe som hevdes å være en mirakelkur, men som (mest sannsynlig) er for godt til å være sant, (spesielt

---

<sup>6</sup> Noen få empiriske studier som undersøker dette området er gjort (så vidt jeg kan finne), disse gjennomgås i oppgaven.

<sup>7</sup> Anette Baiers artikkel «Trust and antitrust» (1986) markerer starten på denne fornyede og eksplisitte filosofiske interessen for tillit – dette kommer jeg tilbake til.

<sup>8</sup> Jeg ser også til andre vitenskapelige felt, (som samfunnsvitenskapen og pedagogikken selv ser til) som f.eks. (tillits)filosofi, økonomi, psykologi og moralfilosofi.

<sup>9</sup> En mer detaljert og spesifisert problemstilling formuleres senere i teksten

<sup>10</sup> Begrepet generalisert tillit blir problematisering og redegjort for i detalj i løpet av innledningen, og i kapitlet «Generalisert tillit».

hvis man ikke tror på mirakler). Den siste betydningen er beslektet med det engelske uttrykket «snake oil», mens den første betydningen er beslektet med uttrykket «chicken soup». Chicken soup bruker amerikanerne når de beskriver noe som har en rekke positive effekter, noe som kan løse en rekke problemer for oss, uten at vi vet akkurat hvorfor og hvordan. Eric Uslaner skriver at tillit er «the chicken soup of social life» (Uslaner, 2002, s. 1). Den empiriske samfunnsvitenskapelige forskningen på tillit viser at tillit har sammenheng med en lang rekke «vidunderlige» effekter i samfunnet. Det vil si; man finner at tillitsnivået i samfunnet *korrelerer* med en lang rekke andre fenomener som vi typisk regner som positivt og som goder for samfunnet. Forskningen viser altså at tillit har *sammenheng* med en rekke samfunnsgodter, men årsakssammenhenger og årsaksforklaringer er det betraktelig vanskeligere å si noe sikkert om, og dette er følgelig gjenstand for uenighet og debatt innen forskningsfeltet. Tillit er på denne måten som «chicken soup»; den henger sammen med en rekke sosiale godter og samfunnsgodter, og mange vil hevde at den er årsak eller forutsetning for mange av disse godtene, men akkurat hvordan og hvorfor den virker, er det vanskelig å få tak på.

«Fisken ser ikke vannet den svømmer i» sier man om det som er vanskelig å legge merke til, det som er så grunnleggende og så selvsagt at vi ikke ser det. I den mye siterte artikkelen «Trust and Antitrust» (1986) åpner Annette Baier med følgende sitat av filosofen Sissela Bok: «Whatever matters to human beings, trust is the atmosphere in which it thrives». Tilliten kan være vanskelig å få øye på, den er som lufta eller atmosfæren, og akkurat som lufta er en livsnødvendig forutsetning vi ikke tenker på i det daglige, er tillit en livsnødvendig forutsetning for det sosiale liv; for et godt liv sammen med andre. Tilliten, eller fraværet av denne, kan stikke seg fram i enkelte konkrete tilfeller, og vi blir dermed oppmerksom på den. Men der ligger også en form for «bakgrunnstillit», som i det skjulte former våre relasjoner, og som kan være vanskelig å få øye på. Og selv om vi kan se at enkelte relasjoner er preget av mer eller mindre tillit, (eller mistillit), er det vanskelig å se for seg det totale fravær av tillit.

Filosofen Knud E. Løgstrup kaller tillit en spontan og suveren livsytring. Tillit er for Løgstrup et grunnleggende trekk ved den menneskelige eksistens, en eksistens som er preget av gjensidig sårbarhet og avhengighet til andre. Det er rett og slett ikke mulig å forestille seg et godt og meningsfullt menneskelig liv uten tillit.

Uslaner, Baier og Løgstrup ser alle på tillit som en grunnleggende forutsetning for et godt liv, det vil si; et godt liv *sammen med andre*. Det er store forskjeller i deres (teoretiske) ståsted, men denne konklusjonen ser det ut til at de deler. Hvis vi tar bort den moralske brodden fra denne konklusjonen og bytter ut «godt liv» med samhandling, samarbeid og den enkeltes velvære, ser det ut som de fleste innen tillitsforskning, empirisk og teoretisk, er relativt samstemte i at tillit er grunnleggende positivt (noen vil si forutsettende) for menneskelig samhandling, samarbeid og (derfor) den enkeltes velvære. <sup>11</sup>

## Problemstilling og skillet mellom partikulær og generalisert tillit

Mitt anliggende i denne oppgaven er, med utgangspunkt i filosofisk og samfunnsvitenskapelig forskning på tillit, å forsøke å si noe om hva tillit er, og hvordan

---

<sup>11</sup> Ikke alle er enige i dette. Hardin, Cook og Levi (2005), for eksempel, argumenterer (i store trekk) for at samarbeid (og samfunnet generelt) kan fungere godt *uten* tillit. Deres argumentasjon er forankret i teorien om rasjonelle valg – dette blir behandlet senere i teksten.

tillit fungerer. Jeg vil forsøke å finne ut noe om ingrediensene i denne «kylling-suppen», og hvilken funksjon disse ingrediensene har. Mer spesifikt ønsker jeg å se på *skole og utdanningens* rolle i denne oppskriften. Men på samme måte som det finns ulike typer kyllingsuppe, finns det ulike former for tillit, og jeg må begynne med å spesifisere hvilken form for tillit det er jeg skal undersøke.

Tillitsforskningen og tillitsteorien opererer med et mylder av ulike definisjoner på tillit, der noen definisjoner står i motsetning til hverandre, mens andre kan sameksistere og utfylle hverandre og beskrive ulike *former* for, eller underkategorier av, tillit. Tillitsbegrepene varierer først og fremst mellom de ulike vitenskapelige feltene som interesserer seg for tillit; om det er psykologi, sosiologi, organisasjonsteori, filosofi, økonomi eller statsvitenskap, men begrepene varierer også innad i de ulike feltene.

Tillitsbegrepet denne oppgaven tar utgangspunkt i, er forankret i samfunnsvitenskap, og da spesielt i statsvitenskap, og selv om bruken av dette begrepet er svært utbredt innenfor dette feltet, betyr det ikke at denne forståelsen av tillit har sine kritikere både innad og utenfor feltet. Dette tillitsbegrepet, eller tillitsformen, som denne oppgaven tar utgangspunkt i, er det som kalles *generalisert tillit*, («generalized trust» Uslaner, 2002). Denne tillitsformen blir også kalt *sammenbindende sosial tillit* (Segaard og Wollebæk, 2011), etter Robert Putnams begrep «bridging trust» (Putnam, 2002). Jeg velger å bruke begrepet *generalisert tillit*, fordi jeg støtter meg til Uslaners forståelse av begrepet i større grad enn Putnams.<sup>12</sup> Det er mange ulike forklaringer på, og meninger om, denne formen for tillit, og noen vil til og med hevde at dette ikke er en form for tillit i det hele tatt.<sup>13</sup> Men et minste felles multiplum for alle som bruker eller kritiserer dette begrepet<sup>14</sup>, er at begrepet springer ut av, og er nært knyttet til et spesifikt måleinstrument, som først ble utviklet av sosialpsykologen Morris Rosenberg (1956). Dette instrumentet er brukt i nasjonale spørreundersøkelser fra 1960<sup>15</sup> og fram til i dag, og har, blant annet i kraft av sin bestandighet og levetid, fått en spesiell posisjon i tillitsforskningen. Instrumentet ber respondenten ta stilling til om den er enig i påstanden «folk flest er til å stole på», eller «en kan ikke være for forsiktig når en har med andre å gjøre», (enten som en dikotomisk variabel eller i form av en likert-skala). I USA har representative utvalg i befolkningen svart på dette spørsmålet jevnlig siden 1960-tallet, og de siste 30-40 årene har store deler av verden også svart på dette spørsmålet (på nasjonsnivå) gjennom store internasjonale undersøkelser som for eksempel World Value Survey og European Social Survey.

Mye av den statsvitenskapelige forskningen på tillit bygger på data fra dette måleinstrumentet,<sup>16</sup> innhentet og analysert på nasjonsnivå. Denne forskningen opererer således med et tillitsbegrep som handler om den aggregerte og generelle tilliten i nasjoner, eller hvor stor prosent av befolkningen som rapporterer at de tror at «folk flest er til å stole på». Jo flere som er enig i denne påstanden, jo høyere grad av generalisert eller sosial tillit sier man at det er i det aktuelle landet. Dette tillitsbegrepet representerer noe annet enn det folk flest kanskje vil tenke på når de tenker på tillit, nemlig en mer nær form for tillit, den som er mellom to mennesker som har noe med hverandre å gjøre. Denne nære tilliten har også ulike navn i litteraturen, men jeg vil heretter kalle denne

---

<sup>12</sup> Jeg argumenterer for hvorfor jeg støtter mer til Uslaner framfor Putnam senere i teksten.

<sup>13</sup> F.eks Hardin, 2002; Beugelsdijk, 2006

<sup>14</sup> Les: «generalized trust», «social trust» eller «bridging trust»

<sup>15</sup> Undersøkelsen «1960 Civic Culture» var den første nasjonale undersøkelsen av generalisert tillit i USA, publisert av Almond & Vera, 1963.

<sup>16</sup> Det finns ulike varianter av dette måleinstrumentet, og også alternative instrumenter som også måler det vi kaller *generalisert tillit*.

tilliten for *partikulær tillit*, i tråd med Seggaard og Wollebæk (2011). Dette er altså den tilliten som etableres mellom to mennesker som har noe konkret med hverandre å gjøre, som står i en eller annen form for direkte relasjon til hverandre, og hvor tillitsgiveren i de fleste tilfeller kan vurdere påliteligheten til tillitsmottakeren. Den generaliserte tilliten derimot, er mindre konkret og nær, fordi den handler om hvorvidt man tror at man kan stole på *folk flest*. Og i gruppen *folk flest*, er nødvendigvis et stort flertall folk man aldri har møtt, og dermed må man generalisere og ta stilling til om folk flest er til å stole på uten å kunne vurdere påliteligheten til hvert enkelt individ i gruppen *folk flest*. Skillet mellom generalisert og partikulær tillit er derfor et grunnleggende skille mellom ulike former for tillit.<sup>17</sup> Jeg må her påpeke at generalisert tillit er en underkategori av *sosial tillit*. Sosial tillit kan deles opp i *generalisert* og *partikularisert* tillit, eller «generalized» og «particularized» (Uslaner, 2002). Begge formene for sosial tillit innebærer tillit til folk man ikke kjenner eller ikke har konkret informasjon om, men der generalisert tillit er rettet mot folk i sin alminnelighet, eller «folk flest», er den partikulariserte tilliten rettet mot folk man har mye til felles med, folk som er lik en selv, eller folk tilhørende egne inngrupper. Jeg vil i denne oppgaven hovedsakelig fokusere på den sosiale tillitsformen generalisert tillit, og ikke partikularisert tillit. Dermed er det viktigste skillet mellom tillitsformer jeg opererer med i denne oppgaven skillet mellom partikulær og generalisert tillit.<sup>18</sup>

Før jeg går videre med en mer systematisk gjennomgang av utvalgte tillitsteorier og definisjoner som går igjen i litteraturen, vil jeg spisse oppgavens problemstilling. Jeg skrev over at jeg vil undersøke skole og utdanningens rolle i forhold til tillit, og nå kan jeg snevre inn problemstillingen til at jeg vil undersøke skole og utdanningens rolle i forhold til *den generaliserte tilliten* i samfunnet (altså ikke skole og utdanningens rolle i forhold til partikulær tillit). Overordnet problemstilling kan dermed formuleres slik:

- *På hvilken måte påvirker skole og utdanning den generaliserte tilliten i samfunnet?*

Under denne overordnede problemstillingen, forsøker jeg også å ta stilling til følgende forskningsspørsmål:

- *På hvilken måte kan filosofisk og samfunnsvitenskapelig tillitsteori si noe om sammenhengen mellom pedagogikk og generalisert tillit*
- *Kan skole/utdanning styrke den generaliserte tilliten i samfunnet – og i så fall; hvordan?*
- *Kan skole/utdanning svekke den generaliserte tilliten i samfunnet – og i så fall; hvordan?*

For å forsøke å svare på disse spørsmålene, vil jeg som sagt hovedsakelig se til tillitsforskning og tillitsteori – og jeg har således en teoretisk tilnærming, (selv om jeg også ser til eksisterende empirisk forskning for å styrke den teoretiske argumentasjonen). Den teoretiske analysen og argumentasjonen (som jeg utvikler i løpet av oppgaven) for

---

<sup>17</sup> Hva som egentlig måles med Rosenbergs generelle tillitsspørsmål er gjenstand for diskusjon, og flere stiller spørsmålsteget ved om tillit kan være noe annet enn partikulær, og er derfor kritiske til konseptet generalisert tillit (Hardin, 2002; O'Neill, 2002; Miller og Mitamura, 2003; Beugelsdijk, 2006; Smith og Sturgis, 2010). Dette kommer jeg tilbake til.

<sup>18</sup> Partikulær og partikularisert tillit er altså ikke det samme – disse må ikke forveksles.

hvordan skole og utdanning påvirker den generaliserte tilliten, blir også utgangspunkt for en hypotese, som jeg framsetter og argumenter for i oppgavens siste del. Denne hypotesen kan (foreløpig) formuleres som følger:

Den norske skolen er, og har vært, bærer av *den nordiske tillitskulturen*.<sup>19</sup> De siste par-tre tiårene har imidlertid den norske skolen i stadig større grad blitt påvirket av en *annen tillitskultur*; som er på kant med, og truer den nordiske tillitskulturen i skolen – og derfor også i samfunnet forøvrig.

## Den generaliserte tilliten og samfunns-goder – teoretiske koblinger og empiriske korrelasjoner

Før jeg går videre vil jeg raskt oppsummere noen sentrale empiriske funn og teoretiske koblinger fra forskningen på generalisert tillit. Disse teoriene og funnene er en del av forklaringen på hvorfor generalisert tillit har blitt et så hett tema i samfunnsvitenskap og politikk – og er et viktig bakteppe for denne oppgavens anliggende.

- Folk med høy generalisert tillit er mer villig til å samarbeide med folk man ikke kjenner, og engasjerer seg mer i lokalsamfunnet (Coleman, 1990; Ostrom, 2000; Uslaner 2002; Sønderskov, 2011).
- Generalisert tillit korrelerer positivt med kvaliteten på statlige institusjoner og administrasjon («better government») (Putnam, 1993; Helliwel og Putnam 1995; Rice & Sumberg, 1997; Uslaner, 2002; Knack 2002).
- Generalisert tillit knyttes til politisk stabilitet og demokratisk funksjon (Inglehart, 1990; Putnam, 2000; Uslaner, 2002; Helliwell og Putnam, 2004)
- Generalisert tillit knyttes til, og korrelerer med økonomisk vekst (Fukuyama, 1995; Knack og Keefer, 1997; Glaeser et al., 2000; Whiteley, 2000; Zak og Knack, 2001; Knack og Zak, 2002; Uslaner, 2002; Beugelsdijk et al., 2004; Ostrom and Ahn, 2009)
- Generalisert tillit knyttes til, og korrelerer med individuell opplevelse av velvære (Uslaner, 2002; Bjørnskov, 2003; Helliwel, 2003).
- Generalisert tillit korrelerer negativt med korrupsjon (Uslaner, 2002; Uslaner og Rothstein, 2005) og voldskriminalitet (Lederman et al., 2002).

---

<sup>19</sup> Hva jeg mener med den nordiske tillitskulturen blir redegjort for i løpet av oppgaven

# Partikulær tillit

Før vi ser nærmere på generalisert tillit er det viktig og få en forståelse for partikulær tillit. Dette er nok den formen for tillit folk flest tenker på når de bruker ordet tillit; partikulær tillit dekker «normalforståelsen» av tillit. Dette er også den tillitsformen som det meste av tillitsforskning og tillitsteorier utenfor det statsvitenskapelige feltet befatter seg med. Dette gjelder også innen filosofi, hvor det siden Anette Baiers mye siterte artikkel «Trust and antitrust» (1986) har vært en eksplisitt og pågående interesse for tillit, men da i all hovedsak av den partikulære typen, med noen veldig få unntak som spesifikt behandler generalisert tillit, (for eksempel Walker, 2006, og Cohen, 2019). Det er generelt mindre vanlig i tillitsforskningen utenfor statsvitenskapen å skille mellom partikulær og generalisert eller sosial tillit, man behandler typisk bare «tillit» i betydningen *partikulær tillit*. Distinksjonen mellom partikulær og generalisert (sosial) tillit er derimot viktig innenfor statsvitenskapen og andre samfunnsvitenskapelige disipliner som befatter seg med sosiale fenomener på makro- og nasjonsnivå, da generalisert tillit nettopp er et begrep som ofte brukes for å beskrive tillit som et fenomen på makronivå. Konseptet generalisert tillit vokser imidlertid ut fra vår forståelse av partikulær tillit, og er således en forlengelse eller utvidelse av tillit i partikulær forstand. Derfor forutsetter en grundig analyse og forståelse av generalisert tillit, en grundig analyse og forståelse av partikulær tillit, og jeg vil derfor vie en relativt stor del av denne oppgaven til partikulær tillit, før jeg tar for meg generalisert tillit.

Hva er så tillit? Hittil har jeg forklart generalisert og partikulær tillit ved å utdype hva som menes med *generalisert* og *partikulær*, mens selve tillitens karakter er foreløpig tatt for gitt, og er ikke forklart. Hvordan kan man forklare hva tillit er uten å bruke ordet «tillit»?

Jeg vil starte med å forklare tillit ut i fra tre begreper som er gjennomgående og sentrale i det meste av den engelskspråklige filosofiske og samfunnsvitenskapelige tillitslitteraturen: 1) Tillit er knyttet til aktørens *interesser*. Tillitgiverens grunn til å ha tillit til andre, er å bedre kunne ivareta sine interesser, og tillitmottakerens pålitelighet handler derfor om hvorvidt denne handler i tråd med tillitgiverens interesser.

Tillitmottakeren har selv grunn til å ta vare på tillitgiverens interesser, når dette sammenfaller med tillitmottakerens egne interesser. 2) Tillit knyttes til *forventning*; tillit er en forventning til den andres adferd. Pålitelighet handler derfor om at tillitmottakeren handler i tråd med tillitgiverens forventninger. 3) Det er også svært gjennomgående i litteraturen at tillit er uløselig forbundet med *risiko*, det vil si; risiko for at tilliten ikke blir gjengjeldt. Det er alltid en potensiell mulighet for at tillitmottakeren sviker tilliten. En av grunnene til at tillit *med nødvendighet* knyttes til risiko, er at fravær av risiko eliminerer forutsetningene for tillit. Det vil si; den eneste måten å eliminere all risiko på, er å totalt predikere eller kontrollere tillitmottakeren, for kun da kan vi være helt sikre på at vedkomne er hundre prosent pålitelig. Men med en total prediksjon eller kontroll av den andre, er det heller ikke noe rom eller forutsetninger igjen for å ha det vi kaller «tillit» til den andre.

Harald grimen summerer og destillerer de 3 overnevnte aspektene når han skriver: «Når vi har tillit til andre mennesker, overlater vi noe til andre i god tro» (Grimen, 2008, s. 197). Vi overlater noe av verdi for oss, noe som er i vår *interessere* (1), til noen andre. (Ofte kan vi ikke ta vare på det som er viktig for oss helt alene.) Når vi overlater det i god tro, betyr det at vi overlater det til noen vi har grunn til å *forvente* (2) at faktisk vil ta vare på dette for oss. Grimen skriver ikke at vi overlater det til noen vi

er *sikre* på vil ta vare på dette for oss, det beste vi kan ha er *god tro*, fordi det er alltid en viss *risiko* (3) for at den andre vil svike vår tillit.

Med denne foreløpige konseptualiseringen av tillit som bakgrunn, skal vi nå se nærmere på noen utvalgte tillitsteorier. Som nevnt finns det ett mylder av tillitsdefinisjoner i de ulike vitenskapelige disiplinene med tillit som forskningsfelt. Jeg tar hovedsakelig utgangspunkt i to vitenskapelige tilnæringer; filosofisk og samfunnsvitenskapelig. Innen filosofien kan man argumentere for at Annette Baiers «Trust and Antitrust» (1986) er en kjernetekst som på mange måter «satte i gang» den moderne eller kontemporære filosofiske interessen for tillit, og følgelig refererer mye av den nyere filosofiske tillitslitteraturen til Anette Baier generelt og denne artikkelen spesielt. I samfunnsvitenskapelig tillitsteori (og forståvidt også filosofisk litteratur) blir Russell Hardins bok «Trust and Trustworthiness» (2002) ofte referert til, og denne framstår også som en av kjernetekstene innen både samfunnsvitenskapelig og filosofisk tillitsteori.<sup>20</sup> I tillegg til Baier og Hardin, som begge er innflytelsesrike og betydningsfulle innen tillitslitteraturen, vies et kapittel til Olli Lagerspetz' tillitsfilosofi med utgangspunkt i boken «Trust, Ethics and Human Reason» (Lagerspetz, 2015). Han representerer en mer marginal retning innen tillitslitteraturen, men er av årsaker som tydeliggjøres i løpet av teksten, spesielt relevant i forhold til denne oppgavens anliggende. Baier og Hardin er valgt ut blant annet på grunn av deres betydningsfulle posisjoner i feltet, og fordi de representerer ytterpunkter i det man kan kalle etablert eller «mainstream» tillitsteori. Jeg vil først, med utgangspunkt i disse to, forsøke å tegne opp konturene og ytterpunktene i det (filosofiske og samfunnsvitenskapelige) etablerte eller «mainstream» tillitsteoretiske feltet, for så å kaste et kritisk blikk på hele dette feltet sett fra Lagerspetz' ståsted.

Jeg starter med å plassere Hardin, Baier og Lagerspetz i en videre vitenskapelig og filosofisk kontekst.

## Tillit i lys av handlingsteori og moralfilosofi

En teori om hva tillit er kan ikke formuleres i et vakuum, tillitsteorien må nødvendigvis være innleiret i, og stå i relasjon til, mer generelle teorier om mennesket; teorier om hva som driver menneskelig adferd og samhandling med andre. Jeg vil begynne med å forsøke og plassere Baiers, Hardins og Lagerspetz' tillitsbegreper innen to slike generelle teoretiske tilnæringer til mennesket og dets sosiale adferd, hvorav den ene står sentralt i samfunnsforskningen; nemlig *handlingsteori*, og den andre har en viktig plass i filosofien; nemlig *moralfilosofi* eller *etikk*.

Handlingsteoretisk representerer Hardin det som på norsk kan kalles *teorien om rasjonelle valg* (Rational Choice Theory). Dette er på ingen måte en tydelig avgrenset og homogen teoretisk tilnærming, men i denne sammenhengen støtter jeg meg til Raymond Boudon's (2003) definisjon som innebærer at teorien om rasjonelle valg har visse gjennomgående kjennetegn. I korte trekk er disse kjennetegnene at menneskelig adferd kan forstås som grunnleggende rasjonell, og da rasjonell i betydningen instrumentell i forhold til å realisere egne ønsker og interesser (instrumentalisme, individualisme og egoisme), og individer vurderer rasjonelt handlingsalternativer ut i fra a) hvorvidt handlingens konsekvenser er til egen nytte (konsekvensialisme, utilitarisme), og b) forholdet mellom kost og nytte (nyttemaksimalisering). Slik handlingsteori har

---

<sup>20</sup> Baier refereres også relativt ofte til i samfunnsvitenskapelig tillitsteori. Det er altså en viss dialog og krysspolinering mellom den filosofiske og samfunnsvitenskapelige tillitsteorien.



tradisjonelt stått sterkt i deler av samfunnsvitenskapen, spesielt innenfor visse retninger innen økonomi, statsvitenskap og sosiologi, og følgelig har en gren av tillitsteorien også denne forankringen.

Baiers tillitsbegrep passer ikke like godt inn i dette rammeverket fordi hennes tillitsbegrep ikke utelukkende kan reduseres til et rasjonelt instrument for å realisere egoistiske ønsker og interesser. Baiers tillitsbegrep har en grunnleggende affektiv og moralsk dimensjon. Den moralske dimensjonen er knyttet til motivet for pålitelighet eller tillitsverdighet, som ikke *kan* være grunnleggende egoistisk og samtidig moralsk godt. Der Hardins tillitsbegrep er forankret i instrumentell rasjonalitet og konsekvensialisme, er Baiers tillitsbegrep forankret i det man innen moralfilosofien kan kalle *sinnelagsetikk*, hvor motivet eller intensjonen for en handling bestemmer hvorvidt denne er moralsk god eller ikke, (og hvor motivet ofte er moralsk godt når det *ikke* er uttrykk for ren egoisme). I forhold til handlingsteori har Baiers tillit et affektivt aspekt,<sup>21</sup> så en ren kognitiv, rasjonell forklaring vil ikke være fullstendig. Baier hevder også at mye av tilliten som former vår adferd ikke er oss bevisst, og den kan derfor heller ikke alltid være bevisst rasjonell. I forhold til den tilliten som *er* bevisst, og dermed gjenstand for rasjonell vurdering, er det naturlig å se Baiers tillitsbegrep i lys av et videre rasjonalitetsbegrep enn den egoistisk forankrede og instrumentelle rasjonaliteten i rasjonell handlingsteori. Rasjonalitet kan i denne sammenheng også romme normer og moral som nettopp *ikke* kan reduseres til egoistiske interesser, men som handler om hva som er godt for *mennesket*, (ikke individet).

Baiers tillitsbegrep kan altså forstås i lys av; 1) en variant av sinnelagsetikk, og 2) en handlingsteori som i tillegg til å romme ikke-rasjonell og affektiv handling, også har et vidt rasjonalitetsbegrep som inkluderer moralsk rasjonalitet. Hardins tillitsbegrep kan forstås i lys av 1) konsekvensetikk, og mer spesifikt; utilitarisme, og 2) teorien om rasjonelle valg (Rational Choice Theory).

Lagerspetz lar seg ikke like enkelt plassere i henhold til mer eller mindre standardiserte kategorier, hverken handlingsteoretisk eller moralfilosofisk. Lagerspetz selv er tydelig på at han står i gjeld til Ludwig Wittgensteins filosofi; både direkte, og indirekte gjennom hans befatning med Wittgenstein-tolkerne Peter Winch og Lars Hertzberg.<sup>22</sup> I forhold til handlingsteori, opererer Lagerspetz med et begrep om rasjonalitet som er grunnleggende sosialt forankret, altså et helt annet rasjonalitetsbegrep enn den egoistisk-instrumentelle og individuelle rasjonaliteten i teorien om rasjonelle valg. Moralfilosofisk åpner Lagerspetz for det som kan kalles nærhetsetikk<sup>23</sup>, en etikk som ikke er orientert mot generaliseringer, det være seg i henhold til konsekvenser av handlinger (utilitarisme) eller motivasjonen for handlinger (sinnelagsetikk). Nærhetsetikk er grunnleggende relasjonell og partikulær; enhver menneskelig relasjon er unik og representerer en unik etisk forbindelse.

Når vi nå har fått plassert disse tre tillitsteoriene, (om enn veldig grovt), i forhold til moralfilosofi og handlingsteori, skal vi se nærmere på detaljene i hver av dem.

---

<sup>21</sup> Poengtert og videreutviklet i Karen Jones' artikkel «Trust as an affective attitude» (1996).

<sup>22</sup> Lagerspetz (2015) skriver: »My educational and work history squarely places this book within the philosophical tradition known as Swansea Wittgensteinianism.» På hvilken måte Wittgenstein påvirker Lagerspetz' tillitsfilosofi kommer jeg tilbake til i delkapitlet «Tillit som forutsetning for språk og rasjonalitet», (s. 23)

<sup>23</sup> I boken «Nærhetsetikk» (Vetlesen, 2010) beskrives filosofiene til Emmanuel Levinas og Knud Løgstrup som en form for nærhetsetikk.

## Russell Hardin: «Encapsulated interest»

Vi begynner med Russell Hardins definisjon av tillit, slik den er formulert i «Trust and Trustworthiness» (Hardin, 2002). Hardin er en av de mest sentrale og mest siterte tillitsteoretikerne innenfor samfunnsvitenskap generelt, og innenfor rasjonell handlingsteori spesielt, og det er naturlig å se hans bidrag som en del av en tradisjon hvor blant andre sosiologene Diego Gambetta (1988) og James Coleman (1990) er viktige bidragsytere. I kjernen av Hardins tillitsteori ligger begrepet *Innkapslet interesse* («encapsulated interest»), som for Hardin er en forutsetning for at tillit kan finne sted. I lys av rasjonell handlingsteori gir dette mening. Hvis utgangspunktet er at menneskers adferd er grunnleggende egoistisk og rasjonell ut i fra egne interesser, hvordan kan tillit eksistere? Eller; hvordan kan det vi kaller tillit forklares ut i fra en slik handlingsteori? *Innkapslet interesse* er et svar på disse spørsmålene, og kan beskrives som følger; du kan ha tillit til en annen person, når du tror at det er i denne personens interesse å være tillitsverdig ovenfor deg, *fordi* det er i denne personens egeninteresse å ivareta relasjonen til deg. Når dette er tilfelle, vil denne personen handle i tråd med dine interesser; den vil altså *innkapsle dine interesser* i sine egne interesser, i en slik grad at personen oppleves som tillitsverdig, og dermed kan ivareta relasjonen til deg.<sup>24</sup> Hardin skriver:

Your trust turns not directly on your own interests but rather on whether these are encapsulated in the interests of the trusted. You trust someone if you believe it will be in her interest to be trustworthy in the relevant way at the relevant time, and it will be in her interest because she wishes to maintain her relationship with you. (Hardin, 2002, s. 13)

Innkapslet interesse forklarer på denne måten hvordan tillit kan forstås innenfor rammene av rasjonell handlingsteori; tilliten forankres i tillitsmottakerens egeninteresse. Vi kan også legge merke til at tillitsverdigheten ikke er generell, den handler ikke om en generell væremåte eller visse karaktertrekk ved tillitsmottakeren, den er i stedet instrumentell og knyttet til noe spesifikt: «... trustworthy in the relevant way at the relevant time». Man er altså ikke tillitsverdig per se, men man er tillitsverdig i forhold til noe avgrenset i tid og rom i form av en spesifisert oppgave. Dette kommer tydelig fram i Hardins tre-leddede modell over hvilke relasjoner som inngår i et tillitsforhold:

A trusts B to do X (Hardin, 2002, s. 9)

Tillit er altså knyttet til spesifikke oppgaver, A har tillit til at B gjør X. Et eksempel kan være at vi (A) har tillit til at bussjåføren (B) bringer barna våre trygt til skolen (X). Da har vi for eksempel *ikke* tillit at bussjåføren utbedrer hullene i tennene til barna våre, eller at bussjåføren gir barna våre gode råd for hvordan de skal lykkes i livet. Bussjåføren trenger derfor kun å være tillitsverdig i forhold til spesifiserte oppgaver, (for å bevare relasjonen til sine kunder), og hvorvidt bussjåføren er tillitsverdig i forhold til andre oppgaver er ikke relevant for hverken bussjåføren eller foreldrene som sender barna på bussen.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Hardin utdyper et annet sted (Hardin, 2006, s. 20) at det finns 3 mekanismer for innkapsling av interesse; 1) ønske om å opprettholde relasjonen til vedkommende, 2) på grunn av kjærlighet eller vennskap til vedkommende, og 3) for å opprettholde sitt sosiale omdømme. De to første er en differensiering av type relasjon den tillitsverdige ønsker å ivareta, mens den siste beskriver en ekstern grunn til å ivareta relasjonen.

<sup>25</sup> Et mulig problem med denne tillitsmodellen kommer ut av følgende spørsmål: Hva skjer hvis bussen havner i en trafikkulykke? Hva skjer hvis en av passasjerene truer barna på noen måte? Hva slags oppgaver blir da bussjåførens tillitsverdighet knyttet til? Det er altså lett å tenke seg situasjoner hvor spesifiseringen av

Jeg vil framheve fire aspekter ved Hardins tillitsteori som er relevante for denne oppgavens anliggende. For det første er tilliten *lukket*, det vil si; den er spesifisert i forhold til en oppgave. Det er ikke rom for å snakke om en åpen og generell tillit som kunne ha blitt beskrevet som en to-leddet relasjon: «A har tillit til B». Tilliten er alltid knyttet til spesifikke oppgaver: A har tillit til at B *gjør X*. Følger vi Onora O'Neill (2002) betyr dette også at tilliten henger sammen med B's ferdighet eller kompetanse knyttet til utførelsen av X. Tilliten vår til bussjåføren er således knyttet til ferdigheten i å manøvrere bussen i tillegg til bussjåførens innkapsling av våre interesser.

For det andre er tilliten *betinget*, fordi tilliten vi gir til en annen person beror på en rasjonell vurdering, basert på erfaring og evidens, av personens tillitsverdighet og evne og ferdighet til å utføre oppgaven tilliten er knyttet til. Ubetinget eller «blind» tillit som gis uten noen vurdering av tillitsmottakerens tillitsverdighet eller kompetanse, er altså ikke en rasjonell handling i denne tillitsmodellen (O'Neill, 2002).

For det tredje kan Hardins tillitsteori plasseres i kategorien prediktiv (predictive) tillit, i motsetning til affektiv (affective) tillit. Dette er en måte å kategorisere tillitsteorier på som går igjen i den filosofiske tillitslitteraturen. (Hollis, 1998; Faulkner 2007; Stern, 2017; og McLeod, 2015). Når Hardins tillitsbegrep er prediktiv henger det sammen med at tilliten er betinget av tillitgiverens vurdering av tillitsmottakeren tillitsverdighet, men fokuset ligger her på det temporære aspektet; nemlig at tillitgiveren velger å gi tillit basert på en *prediksjon* av tillitsmottakerens framtidige adferd. Denne tankegangen kan føres tilbake til Gambetta (1988) og Coleman (1990), som mener at tillit først og fremst kan beskrives som en *forventning* («Subjective probability» eller «expectation») om en viss adferd hos tillitsmottakeren. Denne forventningen eller prediksjonen er basert på tidligere erfaring og kunnskap om vedkommende, samt de sosiale omgivelsene eller rammene vedkommende operer innenfor. Når vi med stor sikkerhet kan predikere at den andres adferd harmonerer med våre interesser, har vi altså grunnlag for å stole på denne.

Det fjerde og siste aspektet jeg vil trekke fram ved denne tillitsteorien er at den har et *amoralisk* preg fordi den forsøker å ha en uttømmende forklaring på hva tillit er, og hvordan den fungerer, uten å blande inn moralske eller normative begreper eller forklaringer. I rasjonell handlingsteori er beveggrunnene for individers handlinger, inkludert tillit, alltid forankret i individets egne interesser, og er instrumentell og rasjonell i forhold til disse. Teorien utgir seg for å være rent deskriptiv (og prediktiv), uten en normativ slagside. Tillitsverdighet, for eksempel, kan forklares uten å måtte ty til moralske begreper: det er i tillitsmottakerens interesse å være tillitsverdig, i den grad at tillitsmottakerens egen interesse (om å ivareta relasjonen til tillitgiveren) ivaretas. Tillit *gis* også kun i den grad dette er gunstig for å ivareta tillitgiverens egne interesser. Hvis man opererer med et moralitetsbegrep hvor moral er noe mer enn summen av individuelle egoistiske interesser, er derfor denne tillitsteorien amoralisk.<sup>26</sup>

---

oppgavene tilliten er knyttet til, blir vanskelig, og hvor oppgavene fort «eksploderer» ut i mer generelle og moralske spørsmål, og dermed «eksploderer» også denne tillitsmodellen.

<sup>26</sup> Russell Hardin vil hverken kalle rasjonell handlingsteori eller sin egen tillitsteori for amoralisk (Hardin, 2001). Disse teoriene moralske kjerne er nettopp at individenes handlinger er styrt av egeninteresser. Innkapslet interesse er et eksempel på hvordan individenes egeninteresse er det som muliggjør tillit, som igjen muliggjør samhandling og samarbeid, og dermed en lang rekke felles goder. Det er derfor individenes «egoisme» som til syvende og sist ivaretar de kollektive, eller fellesskapets, interesser. Moral er altså, i dette synet, hverken mer eller mindre enn summen av individuelle egoistiske interesser.

## Annette Baier: tillitens affektive og moralske side

Baiers tilnærming til tillit er moralfilosofisk, og hun plasserer seg også i en moralfilosofisk tradisjon. Hun er kanskje først og fremst kjent som en tolker av Davis Humes filosofi, og hun skriver at i tillegg til Hume, er hun inspirert av Hobbes, Spinoza og Kant (Baier, 2004). I hennes innflytelsesrike tekst «Trust and antitrust» (1986), påpeker hun at behandling av tillit så langt i den vestlige moralfilosofiske litteraturen, som hun kjenner til, er meget sparsom, og det som er å spore av tillitsfilosofi har visse grunnleggende mangler.<sup>27</sup> Hun ønsker i artikkelen å legge grunnlag for en grundigere og mer uttømmende filosofisk analyse av tillit enn det som hittil er gjort innen filosofien.

Før vi ser nærmere på hva Baier mener mangler i den moralfilosofiske behandlingen av tillit, vil jeg begynne med å presentere hennes relasjonelle modell for tillitsforhold. Denne er tilsynelatende lik Hardins tillitsmodell i kraft av å konseptualisere tillitsforholdet som et tre-leddet predikat:

«A trusts B with valued thing C» (Baier, 1982, s. 236)

Både Baier og Hardin mener altså at en adekvat analyse av tillit nødvendigvis må inneholde noe mer enn to personer og deres relasjon til hverandre, tilliten er alltid forbundet med en tredje identifiserbar entitet; i Hardins tilfelle en spesifisert oppgave (X), og i Baiers tilfelle «noe av verdi» (C) for person A. Den første forskjellen vi kan merke oss er at Baiers tredje ledd - «noe av verdi» er a) en mye videre definisjon enn Hardins «oppgave» og b) bringer på banen et verdibegrep der Hardins modell er verdinøytral. Vi skal se nærmere på forskjellene mellom Baier og Hardin etterhvert, men først skal vi se på hvorfor Baier mener at den moralfilosofiske behandlingen av tillit har hatt grunnleggende mangler, med utgangspunkt i hennes distinksjon mellom «trust» og «reliance».

### Forskjellen mellom «reliance» og tillit

Baier er opptatt av å definere hva som skiller det man på engelsk kaller *trust* fra *reliance*. På norsk har vi, så vidt jeg vet, ikke et godt begrep for *reliance*, som tydelig er forskjellig fra, og som kan skilles fra tillit. «Å stole på» er beslektet, men på norsk mener jeg dette ligger betraktelig tettere opp mot «å ha tillit til», enn *reliance* gjør til *trust*. Denne distinksjonen er imidlertid svært viktig hos både Baier og den engelske tillitslitteraturen generelt, og jeg velger derfor å bruke det engelske ordet *reliance* videre i denne teksten. I engelske ordbøker blir *reliance* ofte forklart med ordene «dependence» og «confidence», som jeg i denne sammenhengen oversetter til «avhengighet» og «ha tro på». *Reliance*, slik jeg bruker det, kan derfor bety: *Å sette seg i avhengighet til noe eller noen, i tro på at dette eller denne vil forvalte vår avhengighet på en måte som er forutsigbar, og i vår interesse.*

Når Baier mener at den moralfilosofiske litteraturen ikke har hatt en adekvat forståelse av hva tillit er, er det blant annet distinksjonen mellom *reliance* og tillit hun sikter til. Hun mener at den moralfilosofiske litteraturen generelt har forvekslet disse to, og tatt for tillit det som egentlig bare er *reliance*. Forskjellen mellom disse to fenomenene, for Baier, er at tillit har en grunnleggende affektiv og moralsk forankring som *reliance* ikke har. *Reliance* betyr at man med utgangspunkt i en epistemisk forventning, altså ut i fra erfaring og kunnskap, kan forvente, tro eller predikere at den vi har *reliance* til, vil oppføre seg på et bestemt vis. *Reliance* handler derfor om

---

<sup>27</sup> Man kan kanskje anta at hun ikke kjente til Knut E. Løgstrups filosofi.

forutsigbarhet. Derfor kan vi også ha reliance til ikke-menneskelige gjenstander, som når vi har reliance til at klokken vår viser riktig tid, eller at bilen vår ikke bryter sammen på vei til jobb. Men vi kan ikke ha *tillit*, i Baiers forstand, til en klokke eller en bil. Videre kan vi ha reliance til et menneske, uten å ha tillit til det. Baier gir følgende eksempel:

We may rely on our fellows' fear of the newly appointed security guards in shops to deter them from injecting poison into the food on the shelves, once we have ceased to trust them. (Baier, 1986, s. 234)

Tillit, derimot, handler om noe mer enn tillitsmottakerens forutsigbarhet, det handler om tillitsmottakerens *gode vilje* («good will») til tillitsgiveren. Når tillitsgiveren (A) overlater noe av verdi (C) til tillitsmottakeren (B), har A overlatt C til B's makt og for godt befinnende, og A har dermed gjort seg sårbar overfor B's makt, eller for B's *gode* eller *onde vilje*. Når man velger å gi noen tillit, gjør man seg altså a) avhengig av deres gode vilje, og b) sårbar ovenfor deres vonde vilje. Baier skriver:

When I trust another, I depend on her good will toward me. (...) Where one depends on another's good will, one is necessarily vulnerable to the limits of that good will. One leaves others an opportunity to harm one when one trusts, and also shows one's confidence that they will not take it. (...) Trust then, on this first approximation, is accepted vulnerability to another's possible but not expected ill will (or lack of good will) toward one. (Baier, 1986, s. 235)

Sammenligner vi denne definisjonen med Hardin, kan vi si at i Hardins modell gjør A seg sårbar for B's *egeninteresse*, og B er tillitsverdig såfremt det er i B's interesse å ha en god relasjon til A. For Baier gjør A seg sårbar for B's gode/onde vilje til A, og tilliten er berettiget såfremt B vil A godt. For Hardin hviler tillit til syvende og sist på aktørenes instrumentelle rasjonalitet og egeninteresse, mens for Baier hviler tilliten på at aktørene vil hverandre godt.<sup>28</sup>

### Tillitens moralske test

Ser vi Hardins definisjon av tillit i lys av Baiers distinksjon mellom reliance og tillit, kan vi argumentere for at Baiers begrep om *reliance* faktisk rommer Hardins begrep om *tillit*. Med andre ord: Hardins definisjon av tillit er ikke dekkende, den beskriver *bare* reliance, og ikke tillit, og Hardin har dermed den samme mangelen som moralfilosofien tradisjonelt har hatt i sin behandling av tillit (i følge Baier). Vi kan utdype dette ved å se det i lys av det tidligere nevnte skillet mellom prediktiv og affektiv tillit, som på en viss måte er analogt med Baiers skille mellom reliance og tillit. Reliance handler til syvende og sist om forutsigbarhet; vi har reliance til noe eller noen som vi med en viss sikkerhet kan forutsi hvordan vil oppføre seg. Tillit som kategoriseres som prediktiv har den samme karakteren; prediktiv tillit springer ut av forutsigbarhet, det vil si; tilliten er forankret i A's epistemiske forventning, rasjonelle vurdering og prediksjon av B's adferd.

Hardin selv vil skille sitt eget begrep om tillit fra reliance ved at tillit beror på innkapslet interesse (tillitsmottakerens interesse i å ivareta relasjonen til tillitsgiveren), mens reliance *ikke* gjør det. Med andre ord: tillit er de tilfellene av reliance der det er i B's

---

<sup>28</sup> Her kunne man kanskje argumentert for at det å innkapsle den andres interesse konstituerer «å ville dem godt», men da vil man i Baiers syn miste noe av essensen i «å ville noen godt». Den gode vilje, (som all annen menneskelig intensjon), vil i Hardins syn være grunnleggende instrumentalistisk, mens for Baier er «å ville noen godt» en ikke-instrumentalistisk og uselvisk intensjon.

interesse å ivareta relasjonen til A. For Baier er denne distinksjonen irrelevant fordi begge disse formene for reliance uansett beror på en ren kalkulerende prediksjon av den andres adferd, (hvor den ene prediksjonen tilfeldigvis er forankret i B's egeninteresse i å ha en god relasjon med A). B's egeninteresse i å opprettholde en god relasjon til A, (og følgelig B's innkapsling av A's interesser) er ikke tilstrekkelig for å berettigede det Baier kaller tillit, eller for å kunne kalle B tillitsverdig.

For å illustrere dette kan vi se for oss en sosiopat som opptrer tilsynelatende tillitsverdig for å etablere og bevare en god relasjon til en person sosiopaten egentlig bare ønsker å snylte økonomisk på. Det er altså i sosiopatens interesse å ha en god relasjon til offeret, og derfor innkapsler også sosiopaten de av offerets interesser som er tilstrekkelig for å bevare en god relasjon til denne. Selv om sosiopaten, gjennom innkapsling av den andres interesser, kvalifiserer for Hardins begrep om tillitsverdighet, er ikke sosiopaten en tillitsverdig person i Baiers forstand, og tilliten offeret gir sosiopaten er ikke moralsk berettiget. Sosiopaten har nemlig ikke *god vilje* ovenfor offeret, sosiopaten vil ikke den andre godt, og behandler den andre som et middel eller instrument for egen vinning.

Hardins begrep om tillit og tillitsverdighet er altså forankret i instrumentalistisk rasjonalitet knyttet til egeninteresse. For Baier er det som skiller tillit fra reliance, nettopp at tillitt *ikke* kan reduseres til et rasjonelt instrument for ivaretagelse av egne interesser. Tillit beror altså på *noe mer* en ren egeninteresse, tillit har en grunnleggende moralsk forankring. Dette betyr ikke at tillit i alle tilfeller er et moralsk gode, for det finnes mange eksempler på tillitsforhold som er moralske onder (som eksempelet over). Tillit er i stedet grunnleggende moralsk forankret på den måten at et tillitsforhold alltid har en moralsk dimensjon, som kan være både god- og ondartet. Baier utformer en moralsk test nettopp for å bestemme hvorvidt ett tillitsforhold er moralsk godt eller ikke:

... trust is morally decent only if, in addition to whatever else is entrusted, knowledge of each party's reasons for confident reliance on the other to continue the relationship could in principle also be entrusted - since such mutual knowledge would be itself a good, not a threat to other goods. To the extent that mutual reliance can be accompanied by mutual knowledge of the conditions for that reliance, trust is above suspicion, and trustworthiness a nonsuspect virtue.

(Baier, s. 259-260, 1986)

Et tillitsforhold er moralsk godt, kun når begge parter motiver for å opprettholde tillitsforholdet er tillitsverdig i seg selv. Når begge parter kan stole på hverandres grunner til å opprettholde tillitsforholdet, da er tilliten moralsk berettiget. Vi ser at denne testen raskt vil kunne vurdere eksemplet med sosiopaten som et tillitsforhold som ikke er moralsk berettiget eller godt. Med Hardins tillitsbegrep fanges imidlertid ikke dette opp, da denne tillitsdefinisjonen ikke rommer en moralsk dimensjon. <sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Man kunne argumentert for at Hardins tillit består Baiers moralske test på følgende vis: Man kan stole på B's motiv for å være tillitsverdig når B's motiv er å ivareta relasjonen til A. Hvilke motiv B har for å ivareta relasjon er ikke relevant, så lenge B innkapsler tilstrekkelig av A's interesser til at tillitsforholdet er i A's interesse. Jmfør eksempelet over: Hvis personen som har tillit til sosiopaten selv opplever å få noe ut av relasjonen, og denne nytten er verd kostnaden, det vil si; kostnaden ved at sosiopaten snylter økonomisk, og er uærlig om sine motiver for å opprettholde relasjonen, da kan man kanskje med en viss utilitaristisk tilnærming si at dette tillitsforholdet er moralsk godt. I mitt syn uthuler en slik argumentasjon både tillit- og moralbegrepet, og gjør begge begrepene mer eller mindre ubrukelige for å si noe av substans om den menneskelige sosiale (livs)verden.

## Tillitens affektive side

Jeg vil trekke fram en viktig forskjell til mellom Baier og Hardin. Som nevnt er Hardins tillitsbegrep prediktivt på den måten at tillit kan forklares som en forventning eller prediksjon av den andres adferd basert på en rasjonell kalkulering eller vurdering av erfaring og kunnskap om vedkommende. Hvis tilliten gis på bakgrunn av en slik vurdering, og det så viser seg at tillitmottakeren ikke er tillitsverdig likevel, betyr dette at tillitsgiveren a) enten har gjort en feil kalkulering eller vurdering, eller b) ikke har hatt tilstrekkelig tilgang på informasjon og evidens. En naturlig reaksjon på dette vil være skuffelse hos tillitsgiveren, skuffelse over egen feilvurdering eller mangel på evidens. Det vil imidlertid ikke være naturlig å føle seg sveket av den andre personen, for denne personen har bare handlet på en måte som er konsistent og rasjonell i henhold til dennes egne interesser. Det er *vurderingen* av personen som feiler eller svikter, ikke personen i seg selv. Baier hevder imidlertid at en lakmustrøst for å skille tillit fra reliance er hvorvidt man føler seg a) sveket eller b) skuffet, når tilliten ikke blir gjengjeldt med tillitsverdighet. Ekte tillit er av en slik karakter, hevder Baier, at man føler seg sveket av den andre personen når tilliten ikke blir gjengjeldt. For å forklare hvorfor dette føles som et svik rekapitulerer vi Baiers tillitsbegrep i korte trekk: *Tillit handler om å overlate noe av verdi til den andre, og dermed gjøre seg sårbar for den andre i god tro om at den andre vil oss godt.* Når denne tilliten ikke gjengjeldes føler vi svik. Dette sviket føler vi fordi 1) den andre ikke vil oss godt i den grad vi trodde, 2) den andre ikke respekterer verdien vi tillegger det vi har overlatt i den andres varetekt, 3) fordi vi i kraft av å gjøre oss sårbar overfor den andre faktisk tror at *denne gesten i seg selv*, vil inspirere den andres gode vilje mot oss. Tilliten og den medfølgende sårbarheten er en *invitasjon* til et gjensidig tillitsforhold. Hvis ikke tilliten gjengjeldes er dette å regne som en avvisning av invitasjonen.

Jeg har tidligere skrevet at begrepsparet prediktiv og affektiv tillit på visse måter er analogt med Baiers skille mellom reliance og tillit, og vi har nå det vi trenger for å forklare hvorfor Baiers tillitsbegrep er affektivt, i motsetning til Russells prediktive tillitsbegrep. De affektive aspektene ved Baiers tillit ligger for det første i at tillitgiveren gjør seg sårbar, i den tro at den andre vil en godt. Denne *gode troen* om den andre er ikke bare en kognitiv, prediktiv og rasjonell vurdering, den har også en affektiv komponent. Denne affektive komponenten kommer tydelig i spill når tilliten ikke blir gjengjeldt med tillitsverdighet og vi *føler svik*. Videre innebærer tillitsverdighet at tillitmottakeren (B) vil tillitsgiveren (A) godt, og dette kan heller ikke reduseres til noe rent rasjonelt/kognitivt, men har en affektiv komponent, så vel som en moralsk komponent. Et annet viktige aspekt som skiller affektiv og prediktiv tillit, som Karen Jones (1996) utdyper, og som jeg var inne på i forrige avsnitt, er at den affektive tilliten åpner for at selve handlingen *å gi tillit*, i seg selv er en invitasjon, en gest med intensjon om å inspirere eller mane til tillitsverdighet hos den andre. Affektiv tillit har dermed en interaktiv eller dialogisk karakter, mens prediktiv tillit i større grad er en enveis eller monologisk konseptualisering.

## Tillit kan være ubevisst, usymmetrisk og uselvvisk

Til slutt vil jeg trekke fram et annet viktig poeng hos Baier, nemlig at mye av den tilliten som preger våre relasjoner ofte ikke er oss bevisst, og derfor ikke kan være gjenstand for vår bevisste rasjonelle og eller moralske vurdering og berettigelse. Hun trekker fram tillitsforholdet mellom barn og foreldre, hvor barnet blir født inn i et tillitsforhold det hverken kan velge eller rasjonelt vurdere. I tillegg til å være en ubevisst form for tillit

barnet viser foreldrene, representerer denne relasjonen et tydelig eksempel på tillit i en asymmetrisk maktrelasjon, da barnet er overlatt totalt til foreldrenes onde eller gode vilje. Videre illustrerer forholdet mellom foreldre og barn at tilliten kan være grunnleggende uselvvisk, eller «unself-conscious» (Baier, 1986, s. 236). Barnets tillit er ikke uttrykk for en selvbevissthet egoisme, men heller for barnets «u-selvbevisste», naturlige og grunnleggende behov og totale avhengighet av foreldrene. Foreldrenes tillitsverdighet, og tillit til barnet, kan man også argumentere for er, eller burde være, grunnleggende uselvvisk.<sup>30</sup>

Ved å påpeke at tilliten kan være både ubevisst, asymmetrisk og uselvvisk, kritiserer Baier tradisjonen innenfor (engelskspråklig) moralfilosofi som konseptualiserer tillit som en kontrakt mellom to likestilte rasjonelle aktører. Kontrakten er en lovnad om at begge parter skal ivareta hverandres interesser, i forhold til spesifiserte oppgaver eller ting, og inngås mellom to parter som anser det som mer fordelaktig for deres egne interesser å inngå kontrakten, enn å la være. En slik kontrakt *kan* ikke barn bevisst og rasjonelt inngå med sine foreldre. Og en slik kontrakt ønsker heller ikke foreldrene å inngå med sine nyfødte barn (får man håpe). Kritikken mot denne prediktive konseptualiseringen av tillit som en kontrakt, kan også rettes mot Hardins tillitsteori, som heller ikke forteller oss mye om ubevisste, usymmetriske eller uselviske tillitsforhold.

Et annet aspekt Baier trekker fram ved relasjonen mellom barn og foreldre, er hvordan tilliten kommer *før* både (selv)bevissthet og rasjonalitet. Tilliten er på denne måten et grunnleggende trekk hos mennesker, den er med oss fra fødselen av. Både evolusjonært og psykologisk gir dette mening; barnet er totalt avhengig av sine foreldre, og følgelig beror barnets overlevelse på tillit til sine foreldre. Menneskets psykologiske utgangsposisjon er altså grunnleggende tillitsfull. Men gjennom modning og erfaring, hevder Baier, forstår vi at tilliten alltid medfører sårbarhet og risiko, og vi lærer derfor å plassere vår tillit med omhu, og rasjonelt vurdere hvorvidt tilliten er moralsk berettiget eller ikke.

## Olli Lagerspetz: tillit som forutsetning for rasjonalitet og etikk

I avsnittene over har jeg forsøkt å sammenligne og peke på forskjellene mellom to toneangivende retninger innen tillitslitteraturen, og jeg brukte Baiers teori for å sette Hardins teori i et kritisk lys. I korte trekk kan vi si at Hardin forsøker å forklare tillit som uttrykk for en individuell instrumentell rasjonalitet, og Baier forankrer tilliten i en individuell affektivt fundert moral. I dette avsnittet tar jeg for meg Olli Lagerspetz tillitsfilosofi, og han er kritisk til *både* Hardins og Baiers teorier.

Lagerspetz tilnærming til tillit er som nevnt influert av Ludwig Wittgenstein, og sammen med Lars Hertzberg argumenterer han for at Wittgenstein generelt, og boken «On Certainty» (Wittgenstein, 1972) spesielt, burde ha en sentral rolle i tillitsfilosofien (Lagerspetz & Hertzberg, 2013). I følge dem legger Wittgenstein grunnlaget for en unik og fruktbar forståelse og analyse av tillit som bidrar med et annerledes, relevant og viktig perspektiv i forhold til den øvrige tillitsfilosofien og teorien.<sup>31</sup>

Lagerspetz (og Hertzberg) representerer en mer marginal retning innen den engelskspråklige tillitsfilosofien enn Baier og Hardin, men de er likevel spesielt

---

<sup>30</sup> Man kunne argumentert for en evolusjonær «genetisk egoisme» her, men dette forandrer ikke det faktum at denne tilliten forankres i det andre individets (barnet) interesse, og ikke i sin egen interesse (foreldrene).

<sup>31</sup> På hvilken måte Wittgenstein legger grunnlag for en annerledes tillitsfilosofi kommer jeg tilbake til i avsnittet «Tillit som forutsetning for språk og rasjonalitet» (s. 27)



interessante for mitt anliggende av to årsaker: 1) Selv om tillitslitteraturen bærer preg av svært mange ulike definisjoner og teorier, representerer Hertzberg og Lagerspetz en spesiell fløy i dette feltet, som står i opposisjon til visse grunnleggende antagelser og premisser som forener det meste av den øvrige engelskspråklige tillitslitteraturen. 2) Denne annerledesheten, vil jeg argumentere for, er også det som gjør at deres konseptualisering av tillit, i større grad enn den øvrige tillitslitteraturen, harmonerer med a) den «nordiske tillitskulturen», og b) *generalisert tillit*, slik jeg anvender begrepet.<sup>32</sup>

Hardin og Baier representerer ytterpunkter i den engelskspråklige tillitslitteraturen, og de representerer skillet mellom det som blir kalt prediktiv og affektiv og/eller kognitiv og ikke-kognitiv tillitsteori. På tross av forskjellene og den tilsynelatende uforeneligheten, vil Lagerspetz hevde at *både* Hardin og Baier, (og det meste av den øvrige engelskspråklige tillitslitteraturen), likevel har det samme paradigmatisk utgangspunktet for sine teorier; nemlig et grunnleggende Hobbesiansk menneskesyn (Lagerspetz, 2012; 2015)

### Tillit som svar på hobbesianske problemer

Lagerspetz argumenterer altså for at det meste av den engelskspråklige tillitsteorien er grunnleggende hobbesiansk, og en følge av dette er at teoriene kan forstås som svar på spesifikke problemstillinger som oppstår i det hobbesianske paradigmet. Vi må begynne med å skissere opp hva som menes med det hobbesianske paradigmet.

For Thomas Hobbes er mennesket, som dyrene, grunnleggende styrt av egoistiske lyster og behov eller selvoppholdelsesdrift. Det som skiller oss fra dyrene er at vi er rasjonelle; vi kan rasjonelt vurdere *hvordan* vi best sikrer våre interesser, ikke bare i nået, men i et langsiktig perspektiv. Rasjonaliteten er altså grunnleggende instrumentell i henhold til egoistiske interesser, og evner å se fram i tid. For det enkelte mennesket er alle andre mennesker å anse som konkurrenter og rivaler når det kommer til å sikre individuelle interesser. Menneskene, overlatt til sin naturtilstand, vil derfor prinsipielt være en «alles krig mot alle», og den enkeltes liv vil være «solitary, poore, nasty, brutish, and short» (Hobbes, 1985, s. 62). Hobbes kunne imidlertid konstatere at det menneskelige liv i hans samtid aldeles ikke kun var en slik «alles krig mot alle».<sup>33</sup> Denne erkjennelsen representerer et grunnleggende problem som alle innenfor det hobbesianske paradigmet må ta stilling til, *hvorfor er ikke det menneskelige sosiale liv en alles krig mot alle?* Hobbes forklarer dette med at menneskene, med sin langsiktige rasjonalitet, har skjønnet at det er i den enkeltes beste interesse å inngå kontrakter som regulerer omgangen og konkurransen, (eller krigen), med andre mennesker. Partene i kontrakten får forfølge sine egne interesser i den grad at det ikke går på akkord med den andre partens interesser. Gjennom kontrakten gir man altså avkall på visse ting (man respekterer den andres interesser) for å vinne andre ting (den andre respekterer dine interesser). I dette kost-nytte-regnskapet har det rasjonelle mennesket funnet ut at man har mer å vinne på slike kontrakter, enn man har å tape. Disse kontraktene kan forekomme på mange nivå, men den prinsipielt viktigste er statskontrakten, hvor man overgir suveren makt til staten, som fungerer som en tredjepart som regulerer individenes adferd gjennom trussel om straff ved kontraktsbrudd, og garanterer dermed for den enkeltes mulighet til å forfølge sine interesser (i henhold til kontrakten) (Lagerspetz, 2015).

---

<sup>32</sup> Min anvendelse av begrepet er basert på Eric Uslaners definisjon. Hva jeg legger i *den nordiske tillitskulturen* kommer jeg tilbake til i kapitlene «Generalisert tillit», og «Generalisert tillit og pedagogikk».

<sup>33</sup> Hobbes opplevde imidlertid også voldelige konflikter/krig i sin samtid (den engelske borgerkrigen 1642-1651)

Mye av den moderne tillitslitteraturen, både samfunnsvitenskapelig og filosofisk, er forankret i teorien om rasjonelle valg (som Hardin er et eksempel på) og/eller økonomiske modeller som homo economicus og spillteori. Alle disse, i følge Lagerspetz, bygger på, og er variasjoner over, den hobbesianske menneskemodellen. Det meste av den øvrige engelskspråklige tillitslitteraturen som *ikke* direkte kan plasseres i de overnevnte kategoriene, (som f.eks. Baier), springer like fullt ut av det hobbesianske grunnpremiss (Lagerspetz, 2012, 2015). Det meste av engelskspråklig tillitsteori kan derfor forstås som respons på, eller løsningsforslag til, det grunnleggende hobbesianske problem: Hvorfor er ikke menneskets sosiale liv preget av en alles krig mot alle?

Tillit, som en regulerende faktor i menneskelige relasjoner, representerer på mange måter det motsatte av alles krig mot alle, tillitsforhold er ikke eksempler på krig, men på regulerte og fredelige relasjoner som åpner for samhandling og samarbeid. En del av tillitslitteraturen konseptualiserer derfor tillit som motgift eller en (mirakel)kur som kurerer den hobbesianske naturtilstanden (Lagerspetz, kap. 2 og 7, 2015). Et problem med denne tankegangen er at den hopper bukk over kjerneproblemet; hvis den eneste motoren for menneskelig handling er egoistiske interesser, hvordan kan mirakelkuren tillit i det hele tatt oppstå i første omgang? Hobbes' egen løsning, i form av sosiale kontrakter, *forutsetter* et minimum av tillit for i det hele tatt å komme i stand (Lagerspetz, kap. 7, 2015). Inngåelse av kontrakten forutsetter et minimum av tillit som muliggjør dialog og en *felles* rasjonell overveielse av hva som er best for begge parter, og ikke minst tillit til at den andre parten faktisk vil respektere kontrakten på lang sikt, i stedet for å utnytte den sårbarheten kontrakten nødvendigvis medfører for begge parter på kort sikt. Tillit, konseptualisert som kontrakt, kan altså ikke være løsningen på det hobbesianske problemet, fordi kontrakten i seg selv forutsetter tillit for å komme i stand. Med andre ord: Menneskets naturtilstand må nødvendigvis allerede innebære tillit *før* kontrakten kommer i stand, og kan derfor ikke være slik Hobbes beskriver den; preget av ren instrumentell egoisme og skepsis/mistillit til andre.

Et mer grunnleggende potensielt problem for tillit konseptualisert som en mirakelkur mot den hobbesianske naturtilstanden, er at tillit hverken kan beskrives som mirakuløs eller som kur, hvis den hobbesianske menneskemodellen ikke er en god beskrivelse på mennesket i første omgang.

## Det hobbesianske premiss i Hardins og Baiers tillitsteori

Vi må se nærmere på hvorfor Lagerspetz hevder at både Hardin og Baier konseptualiserer tillit ut i fra hobbesianske premisser. Jeg innledet avsnittet om Hardins tillitsteori med en variant av det hobbesianske grunnproblem, (hvordan er tillit mellom aktører som kun handler ut i fra egeninteresse mulig?) og jeg poengterte hvordan hans idé om innkapslet interesse forsøker å svare på dette problemet. Det skal være ganske åpenbart hvordan og hvorfor Hardins teori spesielt, og rasjonell handlingsteori generelt, kan forstås som grunnleggende hobbesiansk. Det er derfor mer interessant å vende oppmerksomheten mot Baiers teori, som ikke like åpenbart er hobbesiansk ved første øyekast. Baier gir til og med eksplisitt uttrykk for at hun forsøker å distansere seg fra visse aspekter ved det hobbesianske menneskesyn. Hun skriver at selv om hun er opptatt av at tillit handler om sårbarhet ovenfor den andres potensielle onde vilje, så er det ikke en «... Hobbesian obsession with strike force which dictates the form of analysis I have sketched» (Baier, 1986, s. 235). Videre kritiserer hun også (som nevnt tidligere) tillit konseptualisert som en kontrakt mellom likestilte rasjonelle aktører, slik det er vanlig å gjøre i mer klassisk hobbesiansk tradisjon. Lagerspetz anerkjenner at Baier *forsøker* å løsrive seg fra de hobbesianske premissene, og mener hennes kritikk av den rådende tillitslitteraturen er berettiget, men hun lykkes likevel ikke å bryte ut av dette rammeverket, og hennes

konseptualisering av tillit har følgelig mange av de samme problemene som hun selv kritiserer den øvrige tillitslitteraturen for.

De hobbesianske tendensene Lagerspetz ser i Baiers teori er forbundet med hvorfor tillit finner sted, hvorfor mennesker *velger*<sup>34</sup> å etablere tillitsforhold. For Baier er grunnen til at man initierer tillitsforhold at det er den beste måten å ivareta noe som er viktig for en, noe av verdi, en «valued thing». Et tillitsforhold har prinsipielt alltid denne komponenten; «A trusts B with valued thing C». Selv om «valued thing» er en mye videre kategori enn Hardins «oppgave», og «valued thing» kan representere alt fra gjenstander til mennesker og relasjoner, så er «valued thing» likefullt noe av verdi *for A*, og det er i A's interesse å ta vare på denne. «Valued thing» C representerer altså A's interesse. B sin tillitsverdighet beror dermed på i hvilken grad B tar vare på C *for A*. B har dermed implisitt fått en spesifisert oppgave; å ivareta C for A, som tillitsforholdet nå avhenger av. Selv om Baier forankrer tillitsverdigheten i B's «gode vilje» mot A, så kommer man ikke utenom at tilliten dreier omkring noe av verdi for A, og B's «gode vilje» kan ikke løsriveres fra hvorvidt B tar vare på C for A. Der Hardins tillitsmodell spesifiserer at B's tillitsverdighet knyttes til gjennomføringen av en spesifisert oppgave, åpner Baier opp for at B selv kan velge hvordan den best ivaretar «valued thing» for A. Men selv om B har større frihet og diskresjon i forhold til hvordan den vil løse oppgaven, så er oppgaven fortsatt definert av A's interesse. Baiers konseptualisering av tillit er derfor hobbesiansk fordi den alltid springer ut av, og dreier omkring tillitsgiverens egeninteresse (i å ivareta noe av verdi for denne). (Lagerspetz, 2015, kap. 3)

Et annet hobbesiansk aspekt ved Baiers tillitsteori er knyttet til hennes idé om sårbarhet og risiko. Tillit, for Baier, er å bevisst gjøre seg sårbar for den andres potensielle onde vilje. Det er alltid en risiko for at den andre vil svike vår tillit, at den andre på en eller annen måte vil oss ondt. For Lagerspetz er det det hobbesianske premisset som «krever» at tillit nødvendigvis må henge sammen med sårbarhet og risiko. Risikoen er knyttet til menneskes potensielle «onde vilje», som igjen er forankret i tilbøyeligheten for å falle tilbake på en grunnleggende egoisme. Potensialet for svik er derfor alltid til stede, og det er kun et spørsmål om hvilke forutsetninger eller insentiver som presenteres tillitsmottakeren hvorvidt denne vil være tilliten verdig eller ikke. Man vil alltid kunne forestille seg en situasjon der det vil være i tillitsmottakerens interesse å svike tillitsgiveren for å ta vare på sine egne interesser, om det er fordi tillitsmottakerens egne interesser er truet, eller fordi tillitsmottakeren er fristet av potensialet for egen vinning i en slik grad at det trumfer tillitsforholdet. Løsriver man seg fra Hobbes, (og følger Lagerspetz' konseptualisering av tillit) vil imidlertid nødvendigheten av å knytte tillit sammen med risiko og sårbarhet forsvinne.<sup>35</sup>

Et siste aspekt ved Baier som er interessant i lys av Hobbes, er hvordan hun konseptualiserer tillitens moralske side. Tillit er ikke noe som er moralsk godt i seg selv, de enkelte tillitsforhold kan være både gode og onde. Men et viktig poeng for Baier er at tillitsforholdet kan *testes*, man kan finne ut hvorvidt tillitsforholdet er moralsk berettiget eller ikke. Denne testen er naturlig å se i lys av spørsmålene Baier mener ligger i kjernen av en moralfilosofisk behandling av tillit; «Whom should I trust in what way, and why?» (Baier, 1986, s. 232). Baiers moralske test er verktøyet som lar oss besvare disse

---

<sup>34</sup> Baier påpeker at man ikke alltid velger å være i tillitsforhold, jamfør ubevisst tillit og eksemplet med barn og foreldre, men hun konseptualiserer likevel tillit hovedsakelig *som om* det kunne ha vært et bevisst valg, og tilliten kan være gjenstand for en bevisst evaluering, i form av en moralsk test, enten av tillitsgiveren selv, eller en tredjepart, (om tillitsgiveren ikke er tilliten bevisst).

<sup>35</sup> Se avsnittet «Problemet med tillit konseptualisert som risiko» (s. 21-22)

grunnspørsmålene i forhold til våre konkrete tillitsforhold. Spørsmålene denne testen svarer på, er imidlertid nært beslektet med det hobbesianske grunnproblem, og har som premiss en hobbesiansk konseptualisering av en sosial verden preget av risiko, hvor alle potensielt *kan* svike deg til fordel for egne interesser. *Hvordan kan jeg stole på noen, hvem kan jeg stole på, og hvorfor skal jeg stole på dem?* Dette er essensielle spørsmål gitt en hobbesiansk konseptualisering av mennesket, og Baiers moralske test er konstruert for å hjelpe oss å svare på disse hobbesianske spørsmålene. Som nevnt over fungerer testen slik at den synliggjør hvorvidt tillitmottakeren har «god vilje» ovenfor tillitsgiveren, ved å blottlegge motivasjon for å være tillitsverdig. Hvis denne motivasjonen i seg selv kan stoles på, så er tillitsforholdet moralsk berettiget. Hvilke kriterier som ligger til grunn for å vurdere om motivasjonen for å være tillitsverdig i seg selv er tillitsverdig, er imidlertid ikke spesifisert, og det er dermed rom for at Hardins innkapslede interesse *kan* være et slikt kriterie, og dermed har heller ikke Baiers moralske test nødvendigvis forankret tilliten i en moralitet som er uttrykk for noe mer, eller noe annet, enn individenes egeninteresser.

Baier indikerer imidlertid at tillit handler om noe mer enn kun rasjonell egeninteresse ved blant annet å peke på eksempler på ubevisst, usymmetrisk og uselvisk tillit, og ved å tillegge tilliten en affektiv side. Men selv om tilliten har en ikke-rasjonell og affektiv side, så er den fortsatt ikke nødvendigvis løsrevet fra rene egoistiske interesser. Som helhet presenter derfor ikke Baier et fullgodt alternativ til en hobbesiansk tillitsforståelse. Baier tilfører heller en nyansering og i følge Lagerspetz; vagheter (Lagerspetz, 2015 s. 49), til en grunnleggende hobbesiansk tillitsforståelse.

## Problemene med en hobbesiansk forståelse av tillit

### Reliance versus tillit – nok en gang

Baier kritiserer som sagt konseptualiseringen av tillit som kontrakter mellom to likeverdige rasjonelle aktører. Det betyr ikke at kontrakter ikke er beskrivende for en rekke menneskelige relasjoner, eller at slike kontrakter kan være til fordel for begge parter, men hun benekter at de er eksempler på *tillit*, de er i stedet eksempler på *reliance*. Men på samme måte som man ved hjelp av Baier kan kritisere både kontraktteori og Hardins «encapsulated interest» for å beskrive *bare* reliance, og ikke tillit, mener Lagerspetz at Baiers teori heller ikke skiller tillit tydelig fra *reliance*. Han kritiserer Baiers tillitsbegrep for hverken å representere en god beskrivelse av *det vi faktisk kaller tillit*, eller, *hvordan vi bruker begrepet tillit* i dagligtale. Dette kan vi utdype med et eksempel: I følge Baier skjønner vi, når vi har et bevisst tillitsforhold til en venn, at det alltid er en risiko for at vennen vil svike oss, og vi har dermed gjort oss sårbar for dette potensielle sviket. Lagerspetz vil her påpeke to ting; for det første er måten vi bruker ordet tillit på i dagligtale <sup>36</sup>, ikke helt i samsvar med at tillit innebærer risiko. Dette impliserer nemlig at jo mer tillit vi har til andre, jo større risiko utsetter vi oss for. Det er imidlertid kanskje mer naturlig å tenke stikk motsatt; at jo flere og dypere tillitsrelasjoner en har, jo *mindre* sårbar er man, og desto mindre risikofullt er vårt sosiale liv. Snur vi det på hodet, kan man si at jo flere og dypere *mistillitsrelasjoner* man har, jo mer sårbar er man, og jo mer risikofullt er vårt sosiale liv.

For det andre peker Lagerspetz på at *hvis* det er slik at vi (A) opplever at vårt

---

<sup>36</sup> Hvem «vi» er tror jeg her er et viktig poeng, og jeg tror det kan være en kvalitativ forskjell på hvem finnen Lagerspetz mener med «vi», og hvem amerikaneren (tilflyttet fra New Zealand) Baier (eller Hardin) mener med «vi». Dette kommer jeg tilbake til.

tillitsforhold til vår venn (B) innebærer en risiko og potensiale for svik, da vil det også være naturlig å anvende Baiers moralske test for å forsøke og forsikre oss om at vennen vår faktisk ivaretar vår «valued thing» (C), (som i følge Baier er grunnen til at vi har dette tillitsforholdet). Med andre ord; det er naturlig å forsøke å finne ut *hvor god* den andres vilje mot oss egentlig er. Med denne innrammingen er det ikke urimelig å hevde at det Baier beskriver som tillit, ikke skiller seg nevneverdig fra reliance. (Lagerspetz, 2015, s. 56) Tilliten dreier om vår egeninteresse i form av en «valued thing», og vi ønsker, ved hjelp av en moralsk test, å finne ut om vår tillit er berettiget, og sikre oss om at den andre vil oss godt i en slik grad at vi kan sannsynliggjøre at denne vil ta vare på vår «valued thing». Denne sannsynliggjøringen av at den andre vil handle på en måte som er i vår interesse, er i tråd med både det jeg tidligere har beskrevet som *prediktiv tillit*, og Baiers eget begrep om *reliance*.

I tråd med Lagerspetz første innvending, kan man kanskje også si at denne innrammingen egentlig minner om det motsatte av tillit; nemlig skepsis, eller mistillit. Hvis vi virkelig har tillit til vår venn, opplever vi ikke et behov for å teste denne tilliten. Behovet for en slik test oppstår når man er usikker eller skeptisk til den andre, når man nettopp *ikke* opplever at man har grunnlag for å ha tillit til vedkomne. Gjennomføringen av en slik test vil også stå i fare for å framstå for vennen vår som et uttrykk for mistillit fra vår side, noe som igjen kan sette hele tillitsforholdet i fare (Lagerspetz, 2015, kap. 3).

### **Problemet med tillit konseptualisert som et treleddet predikat**

Inkluderingen av et tredje ledd i tillitsrelasjonen, om det er Hardins «oppgave», (A trusts B to do X) eller Baiers «valued thing» (A trusts B with valued thing C), er det som gir tilliten et instrumentelt preg, og som derfor gjør at begge definisjonene vanskelig kan skilles fra *reliance*. Baiers tredje ledd er riktignok åpnere enn Hardins, og «valued thing» kan være hva som helst av verdi for tillitsgiveren (A) (som ikke fanges opp i det to-leddete predikatet «A har tillit til B»). «Valued thing» er altså noe *annet*, noe eksternt, som tillitsforholdet mellom A og B *dreier seg om*. Tillitsgiveren må altså ha en grunn, som ikke bare kan være tillitsmottakeren i seg selv, for å initiere tillitsforholdet, tilliten er således instrumentell i forhold til å ivareta en «valued thing» for tillitsgiveren. Hertzberg (1988), som Lagerspetz refererer til, var som Baier, opptatt av å skille tillit fra reliance, men han kom fram til en ganske annen konklusjon enn Baier. Hertzberg mener at *reliance* er riktig å framstille som et treleddet predikat, «A relies on B to do X», mens tillit må framstilles som et toleddet predikat: «A har tillit til B». Tilliten har en åpen karakter, og det er *personen* (B) i seg selv man har tillit til, uten at dette er knyttet til noe B *må gjøre*. Det tredje leddet i reliance handler om at B *må gjøre noe for A*, om det er en lukket og spesifisert oppgave, eller en mer åpen oppgave som å ta vare på «valued thing» for A. Ekte tillit, for Lagerspetz og Hertzberg, kan altså ikke reduseres til en beskrivelse av noe A forventer at B skal gjøre, tilliten har en grunnleggende åpen karakter, og tilliten er rettet mot personen *i seg selv*.

### **Problemet med tillit konseptualisert som risiko**

Sammenhengen mellom tillit og risiko er ikke bare viktig for Baier og Hardin, men er kanskje en av de mest gjennomgående aspektene i den engelskspråklige tillitslitteraturen, og står sentralt både i de prediktive tillitsteoriene til Coleman (1990), Gambetta (1988) og Hardin (2002), og i de affektive tillitsteoriene til Baier (1986), Jones (1996), og Bernstein (2011).

Som tidligere nevnt mener Lagerspetz at tillit nødvendigvis er uløselig knyttet til risiko innenfor et hobbesiansk rammeverk. Problemet med dette er at det ikke rimer med måten vi faktisk bruker begrepet tillit på for å beskrive våre relasjoner. En måte å

analysere dette problemet på er å skille mellom ulike perspektiver vi kan innta når vi snakker om tillit. Å beskrive et tillitsforhold som risikofullt er først og fremst noe som gjøres fra et tredjepersons-perspektiv. Hvis man ut i fra et førstepersonsperspektiv opplever det som risikofullt hvorvidt den andre er tillitsverdig, så har man per definisjon ikke tillit til vedkommende. I det man konseptualiserer sin egen tillit som risikofull, så opphører dette å være tillit i begrepets «rette» forstand. Når man overlater noe av verdi til noen man har tillit til, er denne handlingen ikke gjort med en bevissthet og vurdering av risiko, det oppleves heller som en naturlig og trygg ting å gjøre. Vi kan selvfølgelig kontemplere over, eller forestille oss at det er en risiko involvert i tillitsforholdet, men hvis vi lever ut denne tanken, og overlater en ting av verdi til en venn mens vi tenker; «det er en viss risiko for at vennen vil stjele tingen fra oss», er det da riktig å si at vi har *tillit* til vennen vår? Eller har vi en viss skepsis til vår «venn»? Er tillit i stedet beskrivende for situasjoner der vi overlater en ting av verdi til en venn og enten tenker at «nå er tingen i trygge hender», eller kanskje enda bedre; vi tenker *ingenting* om saken? At tingen er i sikkerhet når den overlates til vår venn kan være så selvfølgelig at det ikke ofres en tanke, det er ikke gjenstand for en bevisst vurdering i det hele tatt. Poenget til Lagerspetz er at tillit, slik det fortone seg for dem som har det, ikke er forbundet med risiko, men det motsatte; nemlig fravær av risiko. Når en utenforstående, fra et tredjepersons perspektiv likevel kan påpeke at det likefullt er en risiko involvert, selv om det ikke *oppleves* slik for tillitgiveren, blir spørsmålet hvorvidt dette perspektivet bidrar med noe konstruktivt, når det man forsøker å forstå er hva man mener når man beskriver en relasjon med begrepet tillit?

### **Risiko og den hobbesianske tillitens paradoks**

En av grunnene til at tillit *må* knyttes til risiko innenfor det hobbesianske rammeverket, er at det er mer eller mindre umulig å forestille seg tillit som fravær av risiko. Det totale fravær av risiko *må*, i dette rammeverket, nødvendigvis innebære total kontroll over, eller en fullstendig prediksjon av tillitsmottakeren. Når tillitsmottakerens alltid setter seg selv og sine interesser *først*, er den eneste måten å være helt sikker på at denne vil handle i tråd med *mine* interesser å kontrollere (eller predikere) dennes adferd totalt. Dette er den eneste måten å eliminere tillitens risiko på. Elimineringen av risiko eliminerer imidlertid samtidig alle forutsetninger for å beskrive situasjonen med begrepet tillit, da «tillitsmottakeren» ikke kan sies å ha fått et snev av tillit, men er i stedet totalt kontrollert eller determinert av «tillitgiveren».

Aksepterer man så at tillit innebærer risiko (som de aller fleste gjør), får man i stedet et problem med tillitens rasjonelle forankring. Hvordan kan det være rasjonelt (i en hobbesiansk betydning) å ha tillit til noen når det er en reell risiko for at tilliten ikke blir møtt med tillitsverdighet? Dette paradokset truer med å gjøre tilliten enten overflødig (hvis vi eliminerer risiko), eller irrasjonell (hvis tilliten innebærer risiko). Den affektive, eller ikke-kognitive grenen av tillitslitteraturen kommer rundt dette paradokset ved å hevde at tilliten er irrasjonell/affektiv, mens innenfor rasjonell handlingsteori og spillteori representerer dette et grunnleggende problem (Lagerspetz, 2015).

### **Hobbesianske skylapper**

Tillitsteorier som formuleres innen en hobbesiansk innramming vil først og fremst fungere som svar på hobbesianske problemstillinger. I den grad de hobbesianske premissene godt beskriver de menneskelige relasjonene vi ønsker å undersøke, vil også disse teoriene potensielt kunne belyse relevante og interessante aspekter ved disse relasjonene. Hvis de hobbesianske premissene *ikke* beskriver de menneskelige relasjonene vi ønsker å se nærmere på, på en god eller relevant måte, da vil også disse tillitsteoriene være til svært

begrenset hjelp i forhold til å beskrive eller oppdage relevante aspekter og detaljer ved disse relasjonene, og de vil være i dårlig stand til å si noe meningsfullt om disse tillitsrelasjonene. I noen spesifikke sammenhenger vil hobbesianske premisser være relevante for å forstå situasjonen, men en totalisering av hobbesianske premisser er det Lagerspetz stiller seg kritisk til. Ved kun å basere seg på tillitsteorier som fungerer som svar på hobbesianske problemstillinger, risikerer vi å miste av synet verdifulle innsikter som ikke fanges inn av disse problemstillingene, og vi risikerer å ende opp med en fattig forståelse av de menneskelige relasjonene vi beskriver med begrepet tillit.

## Tillit som forutsetning for språk og rasjonalitet

Hittil har vi sett på Lagerspetz kritikk av tillitsteorier som formuleres ut i fra hobbesianske premisser, noe han mener gjelder det meste av engelskspråklige tillitsteorier. Lagerspetz' konstruktive bidrag til tillitslitteraturen er ikke formulert eksplisitt i form av en helhetlig teori eller definisjon av hva tillit er. Dette er heller ikke intensjonen hans, og for å forstå det konstruktive bidraget hans hjelper det å forstå hvilken tradisjon Lagerspetz selv står i, og hvordan dette former hans tilnærming til tillit. Hans nordiske, og nærmere bestemt finske nasjonalitet er interessant her, men dette kommer jeg tilbake til senere. Det vi skal se på i første omgang er hvordan Wittgensteins filosofi påvirker Lagerspetz' tilnærming til tillit på to grunnleggende måter.

### 1) Wittgenstein og språk

For (den sene) Wittgenstein har ikke språklige uttrykk og begreper en eksakt statisk betydning eller mening som kun er betinget av virkeligheten utenfor språket, og derfor burde vi ikke «... presuppose that the meaning of a given expression is established by identifying its referents, the phenomena that it stands for.» Det man imidlertid kan og burde gjøre er å «... look at the uses of the expression in various contexts of human life; in particular, its *different* uses» (Lagerspetz & Hertzberg, 2013, s. 1, forfatterens utheving). For Lagerspetz kan altså ikke et begreps mening forstås ved å identifisere og definere et eksakt fenomen det refererer til, men det kan forstås ved å se på hvordan begrepet faktisk *brukes* i (språklig) sosial praksis. Videre er denne bruken sjelden homogen og entydig, og følgelig må man undersøke begrepets *forskjellige* bruksmåter. Lagerspetz er derfor ikke interessert i å finne fram til en mest mulig korrekt definisjon på hva tillit er, eller å definere et eksakt fenomen begrepet tillit referer til. Tillit er et begrep vi *braker* for å rette oppmerksomheten mot visse egenskaper ved visse typer relasjoner mellom mennesker. Det er familielikheter mellom de relasjonene vi velger å beskrive med begrepet tillit, men en eksakt definisjon som perfekt rammer inn alt som er tillit, og utelukker alt som ikke er tillit, er ikke mulig å formulere. Et forsøk på en eksakt definisjon vil alltid være fargelagt av konteksten den formuleres i, og den vil nødvendigvis ende opp med en snevrere forståelse enn begrepets faktiske bruksområde, og vil således være kontraproduktiv hvis målet er bedre å forstå både begrepet i seg selv, og de faktiske relasjonene vi beskriver med begrepet. Det vi *kan* gjøre er å vise kompleksiteten og bredden i hvordan begrepet *brukes*, blant annet ved å vise at begrepet brukes på forskjellige måter i ulike kontekster eller diskurser. I en hobbesiansk kontekst vil for eksempel tillit få en spesifikk betydning som ikke nødvendigvis harmonerer med slik begrepet faktisk brukes i dagligtale, eller slik begrepet vil kunne brukes i andre filosofiske eller teoretiske rammeverk. Lagerspetz advarer derfor mot reduksjonistiske tillitsteorier som forsøker å destillere en eksakt definisjon av fenomenet tillit, (om det er psykologisk eller adferdsmessig forankret), ut fra et spesifikt perspektiv som f.eks. det hobbesianske perspektivet. En slik definisjon vil i praksis ikke (bare) fungere som en nøytral beskrivelse av fenomenet «utenfra», men vil kunne påvirke vår faktiske forståelse og bruk av

begrepet, og da er det uheldig med en definisjon som reduserer begrepets «naturlige» omfang, rikdom og variasjon – som igjen kan redusere vår forståelse og dermed også vår adferd.<sup>37</sup> Vi må i stedet forsøke å forstå de ulike måtene begrepet faktisk brukes på, eller med andre ord; begrepets *rolle* i mellommenneskelig kommunikasjon. Lagerspetz skriver:

What we need to realize here is that our descriptions of action are themselves actions. By applying a certain vocabulary to behaviour, we propose to see it in a certain light. Thus the question to ask is not, 'what are the proper criteria for applying the word "trust" to psychological or behavioural phenomena?' but instead, 'what is the role, in human interaction, of speaking about trust?'. The work of Wittgenstein ought to be central to any philosophical study of trust (Lagerspetz, 2015, s. 21)

## 2) Tillit og rasjonalitet

Tillit, for Lagerspetz, er ikke noe som kan forklares rasjonelt, i alle fall ikke med en hobbesiansk forståelse av rasjonalitet, eller rasjonalitet slik den er forstått i rasjonell handlingsteori, spillteori eller klassisk økonomi (*homo economicus*). Rasjonalitet, konseptualisert som grunnleggende egoistisk, *kan* ikke forklare hva tillit er. Rasjonalitet for Lagerspetz er noe *mer* enn instrumentell egoisme. Her følger Lagerspetz Wittgenstein og mener at vårt språk, tankevirksomhet, og derfor også vår rasjonalitet, er grunnleggende *sosial*; rasjonaliteten vår har ikke oppstått i individer i isolasjon, men i dialog og samhandling med andre. Denne dialogen og samhandlingen, som vår rasjonalitet vokser ut fra, kan ikke finne sted uten noen form for tillit. Med andre ord; tillit er en forutsetning for vår rasjonalitet. Dette betyr også at vår rasjonalitet *innebærer* tillit, det vil si; rasjonaliteten vår er ikke «tillitsløs» og i stand til å forklare tillit fra utsiden (eller fra et rent egoistisk-instrumentelt ståsted). Lagerspetz (2015) skriver «... There is no one 'standpoint of reason' given to us independently of our relations with people» (s. 146-147). Rasjonaliteten er grunnleggende *sosial*, og tillit er derfor en naturlig del av vår rasjonalitet. Når vi tenker rasjonelt, er tillit ikke et fremmedlegeme, det er tvert i mot en naturlig og implisitt del av en rasjonell tankerekke og argumentasjon. Tillit konstituerer *måten* vi er rasjonell på. Lagerspetz referer til Hertzberg, som mener at det ikke er mulig å vurdere en annen persons tillitsverdighet på en ren egoistisk-instrumentell rasjonell måte, fordi denne vurderingen nødvendigvis både forutsetter og *innebærer* en eller annen form for tillit i utgangspunktet:

Reasoning means that we take certain facts or reasons to speak in favour of a conclusion. But this cannot be divorced from the fact that certain people – parents and teachers, friends, research communities – represent ideas of what should count as reasonable in the circumstances. In that sense, trust is not a judgement we make, but the form of our judging. (Lagerspetz, 2015, s. 14)

Lagerspetz mener altså at den hobbesianske tillitsforståelsen ikke bare representerer en snever forståelse av tillit, men også en snever forståelse av menneskelig rasjonalitet. I motsetning til den hobbesianske rasjonaliteten som er 1) individuell og egoistisk, 2)

---

<sup>37</sup> Dette poenget er viktig i forhold til hvordan man konseptualiserer og forstår tillit i pedagogisk sammenheng – dette kommer jeg tilbake til. At vår forståelse (i form av modeller og teorier) påvirker vår faktiske adferd er også et viktig poeng i Samuel Bowles argumentasjon for hvorfor *homo economicus* er en lite treffsikker (og moralsk uansvarlig) menneskemodell – se avsnittet «Prediktiv pedagogikk svekker generalisert tillit – et adferdsøkonomisk (og psykologisk) argument».



instrumentalistisk og 3) monistisk eller universell, så er rasjonaliteten 1) grunnleggende sosial, noe som betyr at den 2) forutsetter tillit, og at 3) den er uløselig knyttet til, eller et produkt av, sosial praksis, kultur (eller det Wittgenstein kaller «livsformer» og tilhørende «språkspill», og deres «grammatikk»), den er altså *kultur-relativ* eller pluralistisk. Lagerspetz skriver:

This calls for a more holistic understanding of reason – reason not merely as a technique aimed at securing certain ends such as correct information or preference satisfaction. What emerges is instead a 'normative' conception of rationality. Rationality includes the entire web of practices and ways of thinking that constitute human agency – including our ways of speaking about them, or what Wittgensteinian philosophers often call 'grammar'. We are always already embedded in relations of trust; we are committed to each other as beings that trust and receive trust. (Lagerspetz, 2015, s. 22)

Den menneskelige «naturlstanden», for Lagerspetz, er ikke preget av en rendyrket individuell egoistisk rasjonalitet, hvor tillit og det ordnede samfunn så og si eksisterer på tross av menneskets natur, og hvor det alltid prinsipielt er en potensiell fare for at samfunnet kollapser i en alles krig mot alle. Naturlstanden, eller utgangsposisjonen, er i stedet preget av tillit, som er det som muliggjør samhandling, samarbeid og dialog, som igjen er forutsetningene for at vi har både språk og rasjonalitet.<sup>38</sup>

### Tillit som utgangspunkt for etikk

Hvis vårt språk og rasjonalitet er grunnleggende sosialt forankret og betinget, og (et minimum av) tillit derfor er en forutsetning for (utviklingen av) både språket og vår rasjonalitet; da øyner vi også at tilliten har en grunnleggende moralsk side. Det som er forutsetning for vårt språk og rasjonalitet er på mange måter forutsetning for vår *menneskelighet*. Det finns mange definisjoner og konseptualiseringer av hva som er unikt menneskelig, eller hva som skiller mennesket fra andre organismer, men at en slik konseptualisering ikke forholder seg til hverken språk eller rasjonalitet er mindre vanlig. Lagerspetz forsøker ikke å formulere noen etisk *teori*, men poenget hans er å vise at tillit er *grunnleggende*, og tillit er en *forutsetning* for både det menneskelige sosiale liv, språk og rasjonalitet. To eksempler Lagerspetz bruker for å illustrere tillitens moralske side er Knud E. Løgstrups filosofi, og Drew Leders begrep «dys-appearance».

### Tillit er som helse

Begrepet «dys-appearance» bruker Drew Leder for å beskrive hvordan vår helse og vår kropp ikke er en aktiv gjenstand for vår bevissthet før det er noe galt med den. (Lagerspetz, 2015, s. 96) Når helsen er god og kroppen fungerer som den skal, fyller vi som regel vår bevissthet med andre ting; de tingene vi *gjør* i livet. Men hvis helsen svikter, og kroppen vår ikke fungerer som den skal, da vil helsen og kroppen fort ta stor

---

<sup>38</sup> Nyere nevrovitenskapelig forskning (på blant annet hormonet oxytocin), peker mot at tillit er en medfødt kapasitet, og ikke noe som læres. Skepsis og mistillit ser imidlertid ut til å være noe som læres. Mújdricza (2019) skriver at «...the capacity to trust is a priori given, built in the human hormonal system, and not solely a (by-)product of learning processes» (s. 132). Robert Sapolsky (2017) skriver at amygdala (området i hjernen) «... injects implicit distrust and vigilance into social decision making. All thanks to learning.» Amygdala er altså området i hjernen ansvarlig for læring av skepsis og mistillit. I et eksperiment hvor mennesker med skadet amygdala deltok i «the trust game», utviste de en form for «... pathological altruism, in the sense that inborn altruistic behaviors have not, due to BLA (Amygdala) damage, been un-learned through negative social experience. In other words, the default state is to trust, and what the amygdala does is learn vigilance and distrust.» (Sapolsky, 2017)

plass i vår bevissthet. Lagerspetz mener at denne analogien også er passende på tillit. De fleste situasjonene og relasjonene i vårt liv som er preget av tillit, går upåaktet hen, tilliten tas som oftest for gitt, og er ikke gjenstand for vår bevissthet. Vår tillit til våre venner er ikke en konstant aktiv tilstand, hvor vi bevisst har tillit til at vennene våre ikke stjeler fra oss, ikke snakker bak vår rygg, ikke utnytter oss for egen vinning. Dette er selvfølgeligheter som ikke ligger framme i vår bevissthet, akkurat som en fungerende helse. De gangene tilliten som oftest blir gjenstand for vår bevissthet er når tilliten ikke er «frisk», eller når tilliten er sviktende, eller ikke er til stede. I det vi stiller spørsmålsteget ved om vennene våre vil stjele fra oss, snakke bak vår rygg, eller utnytte oss for egen vinning, da er også tilliten «syk», den er sviktende, eller ikke til stede. Akkurat som en sviktende helse blir gjenstand for vår bevissthet, blir en sviktende tillit gjenstand for vår bevissthet.

Men hva har denne analogien til helse med tillitens moralske side å gjøre? Dette formulerer ikke Lagerspetz i klartekst, men det antydes gjennom eksempler; tilliten har en moralsk side på samme måte som helse har en moralsk side. Når man bevisst skader noen, eller hindrer dem i å ta vare på sin helse, er dette ansett som moralsk galt (i de fleste etiske rammeverk). Mulige forklaringer på hvorfor dette er moralsk galt, er at man hindrer den andre i å leve ut sitt potensiale, eller man forringer den andres mulighet til å leve et godt liv.

Hvis tillit til andre er en grunnleggende forutsetning for den enkeltes mulighet for å leve ut sitt potensiale, eller for å kunne leve et godt liv, vil derfor fratagelse av et menneskes (mulighet for) tillit til andre være moralsk galt av samme årsaker som det er galt å skade noens helse. Et eksempel Lagerspetz gir som peker i denne retningen er når han skriver at: «The traumatized condition of survivors of violent crime may be described as a generalized loss of trust in the world ...» Han fortsetter med å beskrive hvordan tap av «basic trust» (den tilliten vi har som er «frisk» eller velfungerende og derfor for det meste ubevisst) har en psykologisk forankret etisk side: «The concept of basic trust becomes topical (...) as a vehicle for voicing the ethical dimension of human psychology. To say that someone's basic trust has been shaken is to say that he or she has been grievously harmed ...» (Lagerspetz, 2015, s. 132). Å bli fratatt den grunnleggende tilliten man har til andre, er altså det samme som å bli alvorlig skadet. I denne innrammingen har tillit en individuell og psykologisk forankret moralsk side, og på samme måte som forringelse av helse representerer en skade på mennesket, representerer forringelse av grunnleggende tillit en skade på mennesket. Vi kan også se for oss en teleologisk variant av denne argumentasjonen: <sup>39</sup> Hvis tillit er en forutsetning for menneskets sosiale liv, språk og rasjonalitet, (som poengtert i avsnittet over), er tillit grunnleggende sett en forutsetning for vår menneskelighet, eller en forutsetning for å kunne leve ut vårt *menneskelige potensiale*. Hvis noen bevisst skader, eller hindrer et menneskets mulighet for å ha tillit til andre, kan dette anses som moralsk galt, fordi det er en frarøvelse av dets menneskelighet, eller dets mulighet for å leve ut sitt *menneskelige potensiale*.<sup>40</sup> Uavhengig om argumentasjonen er psykologisk eller teleologisk forankret, representerer dette en annen type moralsk forankring av tillit enn den f.eks. Anette Baier opererer med. Som nevnt fokuserer hun på at tillit i seg selv ikke er moralsk godt, men at konkrete tillitsforhold har den egenskapen at de enten er moralsk gode eller ikke. Det Lagerspetz antyder derimot, (i min tolkning), er at grunnleggende tillit i seg selv er av en slik

---

<sup>39</sup> En teleologisk-etisk forståelse av tillit kan forankres i Alasdair MacIntyres moralfilosofi, dette kommer jeg tilbake til i avsnittet «Prediktiv pedagogikk svekker generalisert tillit – et dydsetisk argument».

<sup>40</sup> Det finns også en mulig argumentasjonsrekke hvor det å ta fra noen tillit er verre, moralsk sett, enn å ta fra dem helse. Denne argumentasjonen kunne tatt utgangspunkt i at et liv uten tillit er et mindre godt liv enn et liv med dårlig helse.

karakter at det er moralsk galt å frata et menneske denne. Om den ikke er kategorisk «moralsk god» i seg selv, så er den i det minste en forutsetning for å kunne ha *et godt liv*, både i psykologisk og teleologisk forstand.

Hvis vi samholder konseptet om «dys-appearance» med idéen om at menneskets utgangsposisjon er preget av tillit, kan vi si følgende: Der man innenfor et hobbesiansk rammeverk konseptualiserer tillit som en aktiv ingrediens som motvirker menneskets naturtilstand, vil Lagerspetz snu på flisa å si at menneskets naturtilstand er preget av tillit, mens mistillit og skepsis er den aktive ingrediensen som kan motvirke menneskets naturtilstand. Tillit er ikke en aktiv motsats til mistillit, tillit er som oftest passiv, tillit er rett og slett bare fravær av mistillit. Forfølger vi denne tankegangen kan vi si at innenfor et hobbesiansk rammeverk er det ikke tilliten som «dys-appears» og er skjult for oss i det daglige, det er snarere menneskets grunnleggende egoisme og mistillit som er skjult for oss, fordi det ligger et slør av det vi kaller tillit på overflaten. Denne egoismen og mistilliten er den mest grunnleggende sannheten om mennesket, og tilliten er en konstruksjon eller «illusjon» som holder samfunnet sammen. Med utgangspunkt i Lagerspetz, er det ikke urimelig å si at det er stikk motsatt; tillit er den dypeste sannheten om mennesket og idéen om menneskets grunnleggende mistillit er en konstruksjon eller «illusjon» som kan ha negativ effekt på vår tillit og vårt samfunn.

### Løgstrup og den etiske fordring

Dette bringer oss til et annet eksempel Lagerspetz bruker for å belyse tillitens moralske dimensjon, nemlig Knud E. Løgstrups filosofi. Løgstrups filosofi harmonerer godt med Lagerspetz tilnærming til tillit, og bygger ut og artikulere på mange måter den etiske dimensjonen som Lagerspetz i mindre grad berører eksplisitt. Lagerspetz trekker fram følgende sitat fra Løgstrup:

Hvis tilliten og selvutleveringen i den bare var opp til vårt forgodtbefinnende, slik at vi uten å tape noe bare kunne la det være, ville det ikke finnes andre fordringer i vårt liv med hverandre enn de som det ene mennesket kunne finne på å stille til det andre, det være seg konvensjonelle, sentimentale eller storhetsgale sådanne. Slik forholder det seg imidlertid ikke. Tilliten er ikke opp til oss. Den er gitt. Livet vårt er nå en gang uten vår medvirkning skapt slik at det ikke kan leves på annen måte enn at det ene mennesket utleverer seg og legger mer eller mindre av seg selv i et annet menneskes hånd i vist eller ønsket tillit. (Løgstrup, 1999, s. 39)

Dette sitatet bringer på banen tillitens grunnleggende, forutsettende og naturlige karakter; våre liv er implisitt vevd inn i tillitsrelasjoner før vi bevisst kan ta stilling til partikulære tillitsrelasjoner. Vi befinner oss alltid i et sosialt liv preget av tillit, dette er gitt, og ikke noe vi kan velge (bort). Vi kan heller ikke velge bort enkelttilfeller av tillit uten samtidig å tape noe. Et annet viktig aspekt som kommer fram i dette utdraget, er at det ikke bare er vi som alltid befinner oss i en sosial verden hvor *vi* har tillit til *andre*, men vi kan heller ikke unngå situasjoner hvor *andre* kommer til *oss* med tillit. Når den andre viser oss tillit, utleverer også denne seg til oss og «legger seg i våre hender». Her ligger kimen til en grunnleggende moralsk forankring av tillit hos Løgstrup; når den andre kommer til oss med tillit, representerer dette en taus etisk fordring til oss<sup>41</sup>, og vi blir moralsk forpliktet til å imøtekomme denne tilliten og fordringen med tillitsverdighet, respekt og omsorg for den andres «utleverthet», sårbarhet og avhengighet, eller til syvende og sist; den andres liv.

---

<sup>41</sup> Jamfør tittelen «Den etiske fordring» (Løgstrup 1962; 1999), eller Lagerspetz «The Tacit Demand» (1998).

Sammenlignet med Baier og Hardin har Løgstrup en markant annen inngang til å snakke om tillit, ved at han tar utgangspunkt i tillitsmottakeren; hva innebærer det å motta noen andres tillit? Der det for Hardin og Baier er viktig å finne ut hva som konstituerer tillitsverdighet *sett fra tillitsgiverens perspektiv*, (jamfør Baiers kjernesporsmål; «whom should I trust, in what way and why?») fokuserer Løgstrup på hva tillit innebærer for *tillitsmottakeren*. Og for tillitsmottakeren impliserer tilliten en fordring eller en moralsk forpliktelse. Løgstrup skriver videre om tillitens etiske fordring:

Fordringen som ligger i et hvert møte mellom mennesker kommer altså slett ikke til uttrykk, men er og blir taus. Den enkelte som den er rettet mot må selv avgjøre hva den går ut på fra forhold til forhold. Det betyr ikke at den enkelte selv vilkårlig, lunefullt eller etter eget forgodtbefinnende kan gi den hvilket innhold han vil. I så fall ville det ikke være snakk om noen fordring. Men der og idet den er gitt, med selve den kjensgjerning at den enkelte hører med til den verden som den andre lever sitt liv i og derfor har noe av den andres liv i sine hender, er den en fordring om å ta vare på det. (Løgstrup, 2000. s. 43-44)

Her kommer det fram at fordringen har en grunnleggende åpen karakter. Den er taus og ikke uttalt, og den er derfor heller ikke artikulert eller spesifisert i form av en konkret oppgave. Dette harmonerer med Hertzberg konseptualisering av tillit som et to-leddet predikat, hvor tilliten er rettet mot personen, og ikke en spesifisert oppgave personen må gjøre for tillitsgiveren. Dette er igjen markant forskjellig fra Hardin og Baiers instrumentelle tillitsforståelse illustrert av deres treleddede predikater. For Løgstrup er det opp til tillitsmottakeren å tolke og forvalte tilliten på en måte som denne syns er i overenstemmelse med å «ta vare på den andres liv». Denne åpne karakteren er av essensiell betydning for Løgstrup, fordi en lukket form for fordring, representerer predikasjon eller kontroll over, og dermed fornektelse av den andres livsutfoldelse. Dette står i sterk kontrast til prediktive tillitsteorier (og tillitsteorier innenfor et hobbesiansk rammeverk må nødvendigvis være av denne sorten). Løgstrup beskriver vår tendens til å ville predikere den andre, (som i prediktive tillitsteorier svarer til å basere tillit på en evidens og erfaringsbasert vurdering av tillitsmottakeren), ved at vi lager et *bilde* av den andre, basert på evidens og erfaring, som vi definerer den andre gjennom. Slike bilder lukker ikke bare tilliten, men også både den andres og vår egen mulighet for livsutfoldelse.

Ikke å ville la den andre slippe til i ord, handlinger og oppførsel, men gå inn for å hindre dette med mistenksomhet, med sin antipatis bilde av ham eller henne, er livsfornektende. Det er på samme tid en fornektelse av den andres og ens eget liv. Det hører selve vår menneskelige tilværelse til ikke å ville redusere seg selv til å bestå av – bare kloke – reaksjoner bestemt av det som allerede har skjedd. Det ligger i selve vår menneskelige tilværelse å være like ny som den andres nye ord, nye handlinger, nye oppførsel. Vi går på en måte ut fra at fordi de er nåtidige, er de nye, og så vil vi også ta like ny stilling til dem. Man kan kalle det en tillit til selve livet i dets stadige fornyelse. (Løgstrup, 2000, s. 35)

Tilliten har en grunnleggende ubetinget og åpen karakter. Med en gang den betinges av vårt *bilde* av den andre, og lukkes ved å forsøke å predikere eller kontrollere den andre, forsvinner ikke bare tilliten, men muligheten for fornyelse og derfor også livsutfoldelse. Tillit er altså overhodet ikke er en garantist for forutsigbarhet, (slik prediktive tillitsteorier konseptualiserer den), den er i stedet en forutsetning og motor for nyskaping og

innovasjon – den garanterer det uventede. Lagerspetz har et beslektet poeng når han kritiserer Onora O'Neills begrep om «reasonable trust», (altså tillit som er basert på en rasjonell og evidensbasert vurdering av den andres tillitsverdighet), som hun setter opp mot «blind trust», (tillit som ikke er forankret i evidens og forutsigbarhet, og som derfor ikke er rasjonell eller hensiktsmessig): «When we turn to a trusted friend for help and advice, we often hope for the unpredictable, the second opinion, the creative thinking that helps us forward.» (Lagerspetz, 2015, s.17) Denne åpenheten for det nye og uventede viser også tillitens dialogiske karakter. Der prediktiv tillit er enveis og monologisk ved at tillitmottakerens tillitsverdighet handler om å utføre en oppgave spesifisert av tillitgiveren, er en åpen og ubetinget tillit dialogisk ved at tilliten inviterer tillitmottakeren til å gjøre noe som *ikke* er spesifisert av tillitgiveren, og dermed gå i dialog med tillitgiveren. Der prediktiv tillit handler om at tillitgiverens interesser realiseres i verden slik tillitgiveren har sett det for seg, handler åpen tillit om at tillitgiverens forventninger og interesser kommer i dialog med tillitmottakerens forventninger og interesser. Dette fordrer nødvendigvis at tilliten går begge veier, fordi tillitmottakeren må ha tillit til tillitgiveren for å tørre å gjøre noe uventet, noe som ikke nødvendigvis er forventet av tillitgiveren. Lagerspetz skriver:

To trust is to invite the other to a relation where the goals are set jointly. The contrast with reliance does not lie in my complete absence of expectations but in the fact that I am responsive to the other's alternative understanding of the good. Perhaps my expectations are not met, but I may nevertheless accept that what my friend did was all for the best. To trust her is to open up oneself to the possibility that she may bring in a fresh perspective. Deeply engaging with another person changes our outlook on the world and thus our very way of thinking about reasons for action. (Lagerspetz, 2015, s. 16).

Tillit handler om å være åpen for den andre og for det nye, det uforutsigbare. Vår tillit til andre har derfor også potensialet til å forandre vårt syn på verden og måten vi handler på.

# Generalisert tillit

Både Hardin, Baier og Lagerspetz skriver om tillit med utgangspunkt i normalforståelsen av dette begrepet; altså tillit forstått som beskrivende for konkrete relasjoner mellom to mennesker hvor tillitgiveren vet hvem tillitmottakeren er. Denne formen for tillit er i kategorien partikulær tillit. Det man i statsvitenskap kaller generalisert tillit, er en form for tillit som rettes mot «folk flest»; altså en *generalisering* av menneskene i samfunnet man er en del av. Som litteraturen om partikulær tillit, er også forskningslitteraturen på generalisert tillit mangfoldig og lite homogen, og det florerer mange ulike, og tidvis uforenelige, teorier om hva generalisert tillit er og ikke er, hva som forårsaker generalisert tillit, og hvilke sammenhenger og effekter generalisert tillit har i samfunnet. Jeg vil hovedsakelig ta utgangspunkt i Eric Uslaners bidrag til den generaliserte tillitsteorien. Hans bok «The Moral Foundations of Trust» (Uslaner, 2002), er en kjernetekst i denne sammenhengen, og er blant de mest siterte enkeltbidragene innenfor den empiriske og teoretiske forskningslitteraturen på generalisert/sosial tillit.<sup>42</sup> Det betyr ikke at de fleste i feltet slutter seg til hans teorier, men snarere at han representerer en teoretisk posisjon det er vanskelig å ignorere, og som de fleste forholder seg til og tar stilling til på den ene eller andre måten. Når jeg velger å ta utgangspunkt i Uslaners teori, er det av følgende årsaker:

- Uslaners teoretiske konseptualisering av generalisert tillit framstår som et av de mest omfattende og gjennomarbeidede teoretiske rammeverkene innenfor den empiriske forskningen på generalisert tillit.
- Med utgangspunkt i en ikke-prediktiv, (ikke-kognitiv, og ikke-hobbesiansk) tillitsforståelse, på linje med Lagerspetz', vil jeg argumentere for at Uslaner har den beste tilgjengelige substansielle teoretiske argumentasjonen og forklaringsmodellen for de empiriske dataene som innhentes med måleinstrumentene for generalisert tillit.
- Uslaners forståelse av generalisert tillit innebærer at den i større eller mindre grad er kultur-relativ/kulturavhengig, og er derfor forenelig med idéen om en «nordisk tillitskultur» og en «hobbesiansk tillitskultur».

Før jeg går nærmere inn på Uslaners teorier, vil jeg, med utgangspunkt i det som er gjennomgått så langt av partikulær tillitsteori, oppsummere og dra med meg konsepter og poenger fra den partikulære tillitsteorien som er relevant for forståelsen av generalisert tillit.

## Hvor tangerer partikulær og generalisert tillit?

Hardin, Baier og Lagerspetz' behandler tillit på generelt grunnlag, og beskriver aldri tilliten selv som «partikulær». Det er først når man introduserer begrepene om sosial eller generalisert tillit at man får behov for å skille dette fra tilliten man kan kalle partikulær. Generalisert tillit representerer således en ny måte å bruke begrepet tillit på, i et forsøk på å beskrive visse sosiale fenomen som er observerbar/målbar på mikronivå (individens generaliserte tillit) og makronivå (typisk på nasjonsnivå). Tillit har tradisjonelt i tillitslitteraturen først og fremst vært et begrep som beskriver relasjonen mellom to mennesker som har en eller annen form for direkte relasjon. I den nyere litteraturen om generalisert tillit er det vanlig å gå ut i fra at måten mennesker forholder seg til

---

<sup>42</sup> Nest etter «Bowling Alone: Americas Declining Social Capital» (Putnam, 2000)

fremmede, eller folk man ikke har informasjon om, har visse likheter med måten man forholder seg til folk man kjenner eller har informasjon om, og derfor gir det mening å snakke om *tillit* i begge tilfellene. Partikulær og generalisert tillit er ikke *det samme*, men har såpass mange familielikheter at man argumenterer for at begge kan forstås som ulike varianter av tillit. De ulike partikulære tillitsteoriene er imidlertid i ulik grad forenelige med ideen om generalisert tillit.

Som tidligere nevnt er et minste felles multiplum for det meste av generalisert tillitsteori forankringen i måleinstrumentet som ber respondenten ta stilling til hvorvidt de er enige i påstanden om at «folk flest er til å stole på». Dette instrumentet måler altså hvorvidt respondenten *mener* eller *tror* at folk flest er til å stole på.<sup>43</sup> Prediktive tillitsteorier er i utgangspunktet vanskelig å forene med dette måleinstrumentet fordi prediktiv tillit er konseptualisert som et tre-leddet predikat og er *betinget* (av en rasjonell vurdering av evidens i forhold til tillitmottakerens tillitsverdighet) og *lukket* (knyttet til en spesifisert oppgave). Dette medfører at: 1) Når tillitmottakeren ikke er spesifisert, kan heller ikke partikulær evidens knyttet til tillitmottakerens tillitsverdighet innhentes eller vurderes. Vurderingen av evidens må derfor bero på at respondenten selv konkretiserer eller substituerer gruppen *folk flest* med konkrete individer eller grupper av individer hvis tillitsverdighet kan vurderes. Man har derfor ikke kontroll på hvem det er respondenten oppgir at den har tillit eller ikke til, og man kan følgelig ikke vite akkurat hva man måler med dette måleinstrumentet. 2) Tillit er knyttet til spesifikke oppgaver, og respondenten får ikke oppgitt hvilke oppgaver folk flest er pålitelig *i forhold til*, og respondenten må følgelig også her selv konkretisere og «finne på» en oppgave tillitsverdigheten kan vurderes mot. Man har derfor ikke kontroll over denne variabelen heller – og følgelig vet man ikke hva man måler. Med en prediktiv tillitsforståelse som utgangspunkt har derfor dette måleinstrumentet grunnleggende problemer knyttet til indre validitet.<sup>44</sup> Ikke-prediktive eller ikke-kognitive tillitsteorier er mer forenelig med måleinstrumentet for generalisert tillit, og jeg vil trekke fram to sentrale aspekter ved Lagerspetz' tillitsteori som gjør denne overførbar og forenlig med *generalisert tillit*, både som teoretisk begrep og som operasjonalisert måleinstrument.

## Den generaliserte tilliten er ubetinget

Der prediktiv tillit er *betinget* og *lukket* er Lagerspetz' tillit *ubetinget* og *åpen*. Tilliten er *ubetinget*, eller mer presist; *ikke med nødvendighet betinget* av en rasjonell vurdering av evidens knyttet til tillitmottakerens tillitsverdighet. Tillit *kan* styrkes med evidens, men poenget er at tillit ikke er *avhengig* av evidens, men er heller en naturlig disposisjon og utgangsposisjon mennesker har i forhold til andre mennesker. Prinsipielt er også tillit en før-rasjonell og før-bevisst utgangsposisjon, og en eventuell rasjonell vurdering av tillitsverdighet forutsetter allerede en grunnleggende tillit. I tråd med denne tillitsforståelsen kan man si at det er 1) naturlig å gi ubetinget tillit, altså tillit som ikke baseres på en rasjonell vurdering av tillitsverdigheten til tillitmottakeren, og 2) det er ikke unaturlig å gå ut i fra at folk flest er til å stole på inntil det motsatte er bevist. I denne innrammingen er det altså ikke tillitsverdighet som må baseres på evidens, det er i stedet upålitelighet som eventuelt må etableres med evidens. Å være enig i påstanden «folk

---

<sup>43</sup> Det er omfattende empirisk grunnlag for å hevde at land med høy målt (selvrapportert) generalisert tillit samsvarer med 1) høy grad av faktisk tillitsfull adferd og 2) høy grad av faktisk tillitsverdighet. Den selvrapporterte troen på at folk flest er tillitsverdig er altså neppe en grunnløs tro løsrevet fra den sosiale virkeligheten, men er tvert i mot en god indikator på de faktiske sosiale tillitsforholdene i et land. (Uslaner, 2002; Kohn, 2008, s. 121; Gleaser et al., 2000, Bjørnskov 2007, Lederman et al. 2002)

<sup>44</sup> (Cohen, 2019, s. 465-466; Hardin, 2002, s.61-62; O'Neill 2002)

flest er til å stole på» er derfor ikke nødvendigvis problematisk fordi *folk flest* er engeneralisert størrelse, tvert i mot; det er nettopp fordi vi ikke har konkret partikulær informasjon om *folk flest* at vi ikke har noe evidensgrunnlag som tilsier at vi skal ha mistillit til dem.

Denne argumentasjonen antyder imidlertid at det kun er når man faktisk stoler på folk flest at man ikke trenger partikulær evidens, og følgelig har ikke måleinstrumentet validitetsproblemer *såfremt* respondenten er enig i påstanden «folk flest er til å stole på». Hvordan forklarer man så at de fleste amerikanere mener at folk flest *ikke* er til å stole på? Betyr det at amerikanerne substituerer *folk flest* med konkrete personer eller grupper de har evidensgrunnlag for ikke å ha tillit til? Dette betyr i så fall at måleinstrumentet ikke kommer unna validitetsproblemene som en prediktiv tillitsforståelse medfører.

Hvis vi her ser til Lagerspetz' sammenligning av tillit med helse, og begrepet «dys-appearance», kan man imidlertid se for seg at amerikanerne ikke nødvendigvis har noen problemer med å forholde seg til den generaliserte størrelsen *folk flest*, (og derfor må substituere dette med partikulære personer), men at deres grunnleggende tillit eller utgangsposisjon ovenfor fremmede eller folk flest (i eget samfunn) er forringet eller «skadet». Menneskets sosiale utgangsposisjon, som i følge Lagerspetz er preget av tillit som en *passiv*, naturlig tilstand og utgangsposisjon, kan bli «syk» ved at skepsis eller mistillit, som aktive, tillærte tilstander; overskygger eller fortrenger den passive tilliten. I denne konseptualiseringen kan man kanskje si at skepsis og mistillit kommer «utenfra», mens tillit kommer «innenfra». Tilliten kommer innenfra fordi den er en naturlig og passiv måte for mennesket å forholde seg til andre mennesker på. Skepsis og mistillit er imidlertid noe som læres, noe som baseres på erfaring og kunnskap, eller noe som preges av den sosiale *kulturen* man er en del av.<sup>45</sup> Erfaringen eller evidensen som ligger til grunn for at de fleste amerikanerne ikke stoler på folk flest er altså ikke nødvendigvis av partikulær art, den kan være av generell art ved at den er informert av den sosiale kulturen respondentene er en del av. Med andre ord: evidensen er av en slik art at den ikke medfører at amerikanerne nødvendigvis må substituere *folk flest* med partikulære personer når de tar stilling til påstanden «folk flest er til å stole på». «Evidens» er egentlig ikke et godt begrep i denne sammenhengen, og man kan kanskje heller si at amerikanernes aktive mistillit, (som skygger eller tar over for den naturlige passive tilliten) kan være *forankret i*, eller *informert av*, deres sosiale kultur.

En tillitsforståelse på linje med Lagerspetz, medfører altså *ikke* indre validitetsproblemer (for standard-måleinstrumentet for generalisert tillit) når det kommer til respondentenes grunnlag og evne til å vurdere tillitsverdigheten til folk flest. Med Lagerspetz' tillitsforståelse følger det ikke at respondentene nødvendigvis må substituere den generelle størrelsen *folk flest* med partikulære individer man har evidensgrunnlag for å vurdere tillitsverdigheten av. Tilliten er *betingelsesløs*, og partikulær evidens, knyttet til spesifiserte individer, er ikke nødvendig for å vurdere tillitsverdigheten til *folk flest*.

## Den generalisert tilliten er åpen

I tillegg til tillitens ubetingede karakter, konseptualiserer Lagerspetz tillit som *åpen*; tilliten er ikke knyttet til en spesifisert oppgave, tilliten er knyttet til *personen* (i seg selv) og ikke til noe det forventes at personen skal *gjøre*. Vi trenger derfor ikke spesifisere en oppgave tilliten er knyttet til fordi tilliten gis på generelt grunnlag, vi har tillit til den andre *som person*. I denne forståelsen forsvinner behovet for å spesifisere en oppgave

---

<sup>45</sup> **1)** Nyere nevrovitenskap støtter opp om en slik tillitsforståelse, (se fotnote 38) **2)** Å avgjøre hvorvidt tillit eller mistillit er «det mest naturlige» for mennesket, er ikke av stor viktighet for denne oppgavens anliggende, men at tilliten er kultur-relativ eller kulturavhengig er et viktig poeng. Dette kommer jeg tilbake til.



tilliten er knyttet til, og derfor også måleinstrumentets validitetsproblemer knyttet til dette. Vi støter imidlertid på problemet med at *folk flest* ikke representerer noen konkret person tilliten kan knyttes til. Her kan vi vende tilbake til argumentet knyttet til tillitens ubetingede karakter; nemlig at tilliten ikke avhenger av konkret evidens knyttet til personen, men at tilliten i utgangspunktet gis ubetinget, *uavhengig* av den enkeltes spesifikke persons evidensgrunnlag, eller rett og slett uavhengig av *hvem personen er*. Der partikulær tillit er forankret i personen i seg selv, (og ikke noe personen må gjøre), forankres generalisert tillit i *den generaliserte andre* i seg selv, og ikke i noe den generaliserte andre må gjøre.<sup>46</sup> «Folk flest er til å stole på» representerer i så måte en holdning eller posisjon som er forståelig for respondenter, og som det er mulig å ta stilling til på et intuitivt plan uten å måtte substituere påstandens generelle og åpne karakter med partikulært og spesifikt innhold.

Lagerspetz selv skriver ikke spesifikt om generalisert tillit, og argumentasjonen over er heller ikke eksplisitt formulert av han, den er utledet fra hans generelle tilnærming til tillit. Denne argumentasjonen står heller ikke helt stødig alene. Men der Lagerspetz' tillitsfilosofi ikke lenger har noe å si om generalisert tillit, kan vi se til Eric Uslaners tillitsteori som kan styrke argumentasjonen for generalisert tillit, både som et relevant teoretisk begrep, og som et valid og relevant måleinstrument.

For å forstå Uslaners posisjon er det til hjelp å plassere han i kontekst, og jeg vil i de neste avsnittene skissere opp to andre fremtredende teoretiske tilnærminger til generalisert tillit.

## Ulike teoretiske forståelser av generalisert tillit

I en omfattende gjennomgang av nyere empirisk forskningen på individers generaliserte tillit, deler Dinesen og Bekkers (2016) forskningen i to kategorier: 1) Generalisert tillit forstått og forklart som disposisjon, («dispositional explanations») og 2) generalisert tillit forstått og forklart som erfaringsavhengig, («experiential explanations»). De erfaringsbaserte forklaringene på generalisert tillit har familielikheter med det jeg i partikulær tillitssammenheng har klassifisert som *prediktiv tillit*, altså tillit som er forankret i erfaring, og en instrumentell-rasjonell vurdering av tilgjengelig informasjon om tillitmottakerens tillitsverdighet. De disposisjonelle forklaringene er ikke forankret i erfaring og en instrumentell-rasjonell vurdering, og har i stedet familielighet med affektiv og ikke-kognitiv tillitsforståelse. Det er ikke nødvendigvis tette skott mellom de disposisjonelle og erfaringsbaserte forklaringene, og Dinesen og Bekkers poengterer at forklaringer av begge typer kan komplimentere hverandre.

Blant de disposisjonelle forklaringene er Uslaners teorier fremtredende, og representerer kanskje det mest utfyllende og gjennomarbeidete teoretiske rammeverket i denne kategorien, støttet av omfattende empiriske studier. Blant de erfaringsbaserte forklaringsmodellene vil jeg trekke fram to retninger hvor det både har funnet sted betydelig teoridannelse og omfattende empiriske studier; 1) Sivilsamfunn og organisasjonsliv, og 2) Statlige institusjoner som forklaring på generalisert tillit.

---

<sup>46</sup> Følger vi Uslaner forutsetter dette at folk flest/»den generaliserte andre» tolkes som en person tilhørende det samme moralske verdifelleskapet («moral community»), som respondenter selv er del av. Dette kommer jeg tilbake til.

## Putnam: Sivilsamfunn, organisasjonsliv og generalisert tillit

Robert Putnam har en sentral posisjon i tillitsforskningen, og han populariserte idéen om sosial og generalisert tillit, (eller «bridging trust» som han kaller det). Putnam ble en akademisk «superstjerne» med artikkelen «Bowling Alone: America's Declining Social Capital» (1995) og senere boken «Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community» (2000), som fikk svært mye oppmerksomhet, både vitenskapelig, politisk, og i media <sup>47</sup>. I boken presenteres omfattende empiriske data som viser at den generaliserte tilliten i USA var på en tydelig og bratt nedadgående kurve, og hadde mer eller mindre kollapset siden målingene startet på 60-tallet. Putnam ser til James Coleman, og hans begrep om *sosial kapital* <sup>48</sup>, og konseptualiserer generalisert tillit som en spesielt viktig del av sosial kapital som har en viktig sammenbindende og demokratisk funksjon i samfunnet. Bokens budskap er derfor alarmerende da Putnam argumenterer for at det sosiale og demokratiske limet i det amerikanske samfunnet er i ferd med å forvitne. For å forklare hvorfor den sosiale tilliten forvitner henter Putnam inspirasjon fra Alexis de Tocqueville, som i «Democracy in America» (Tocqueville, 1835, 1999) framhever de sivile og frivillige sosiale assosiasjonene og nettverkene i samfunnet som essensielle for fungerende demokrati. Putnam argumenterer for at sivil frivillig organisering og engasjement er motoren som skaper generalisert tillit, og forklarer den dalende generaliserte tilliten i det amerikanske samfunnet med at det sivile organisasjonslivet og de frivillige sosiale nettverkene i samfunnet forvitner. <sup>49</sup> Putnam illustrerer amerikanernes forvitrende sosiale organisasjonsliv med bowling, og peker på at selv om det aldri har vært så mange bowlende amerikanere, så har antall bowlere som er medlem i bowlingforbund kollapset – amerikanerne bowler altså i stadig større grad alene («Bowling Alone»).

Putnams teorier om hvordan sivile sosiale nettverk skaper generalisert tillit kan forstås som svar på grunnleggende hobbesianske problemstillinger: hvordan er samarbeid og kollektiv problemløsning mulig gitt en hobbesiansk menneskenatur? Putnam er informert og inspirert av spillteori og Colemans begrep om sosial kapital, (som er formulert innenfor rammene av teorien om rasjonelle valg), og hans forklaringsmodell formuleres eksplisitt som svar på klassiske spillteoretiske (hobbesianske) problemstillinger:

These and other coordination challenges go by various names—“collective action problems”, “the prisoners dilemma”, the “free rider problem” and “the tragedy of the commons” to name a few. But they all share one feature. They are best solved by an institutional mechanism with the power to ensure compliance with the collectively desirable behaviour. Social norms and the networks that enforce them provide such a mechanism. (Putnam, 2000, s. 288)

Felles for disse spillteoretiske problemene, skriver Putnam, er at de best løses med en «institusjonell mekanisme» som har makt til å sikre at individer handler på en måte som er gunstig for fellesskapet. Putnam mener at det sivile organisasjonslivet, gjennom å

---

<sup>47</sup> Putnam ble f.eks. invitert til å møte daværende president Bill Clinton, og ble omtalt i det amerikanske kjendismagasinet «People».

<sup>48</sup> Putnam (1995) skriver: «... “social capital” refers to features of social organization such as networks, norms, and social trust that facilitate coordination and cooperation for mutual benefit.» (s. 67). Han henviser videre til «The Foundations of Social Theory» (Coleman, 1990).

<sup>49</sup> Putnam argumenterer for at en av hovedårsakene til at de sosiale nettverkene forvitner er «the technological transformation of leisure», med hovedvekt på at TV-titting. Argumentet er at TV-titting opptar så stor andel av fritiden at det går på bekostning av andre sosiale (organiserte) fritidsaktiviteter (Putnam, 1995, s. 9).

være grobunn for sterke sosiale normer (for resiprositet og samarbeid), fungerer som den nødvendige «institusjonelle mekanismen». Til dels minner dette om Hobbess egen løsning på disse problemstillingene – nemlig i form av en sosial kontrakt, som opprettholdes og garanteres av en tredjepart. Men der kontrakten i Hobbess tilfelle formaliseres og håndheves av en sterk stat som tredjepart, gror i stedet «uformelle» kontrakter fram i det sivile organisasjonslivet, i form av sosiale normer som er sterke nok til å opprettholde samfunnskontrakten.<sup>50</sup>

Måten frivillig organisasjonsliv skaper generalisert tillit på, i følge Putnam, er ved at partikulære sosiale tillitsforhold har en «spillover»-effekt på den generaliserte tilliten. Altså: jo flere partikulariserte tillitsforhold man har, jo sterkere blir den generaliserte tilliten. Dette er forankret i at tillit forstås som nært knyttet til resiprositet, det vil si; tillit avhenger av hvorvidt man har grunn til å forvente at tjenester man gjør for andre blir gjengjeldt (i fremtiden), og at tilliten man gir blir gjengjeldt med tillitsverdighet. Partikulære tillitsforhold fungerer som eksempler eller «proof of concept» for at tillitsforhold og resiprositet lønner seg, og når de partikulære tillitsforholdene institusjonaliseres i det sivile organisasjonslivet, legges grunnlaget for sosiale normer for generalisert resiprositet («generalized reciprocity») som igjen fører til generalisert tillit. Putnam skriver: «... networks of civic engagement foster sturdy norms of generalized reciprocity and encourage the emergence of social trust.» (Putnam, 1995, s. 66). Når slike normer gjennomtrenger den politiske og økonomiske sfæren, reduseres risikoen for at individuelle opportuniste utnytter tilliten for egen vinning på bekostning av andre – og man har dermed en selvforsterkende prosess. «When economic and political negotiation is embedded in dense networks of social interaction, incentives for opportunism are reduced.» (Putnam, 1995, s. 66)

Oppsummerende kan vi si at Putnam forstår tillit som avhengig av resiprositet, og at jo flere partikulære sosiale relasjoner preget av resiprositet og tillit (gjennom sivil, frivillig organisasjonsliv) - jo større er sjansen for at normer for generalisert resiprositet formes – som igjen er grunnlaget for generalisert tillit.

## Rothstein og Stolle: Statlige institusjoner og generalisert tillit

I artikkelen *The State and Social Capital: An Institutional Theory of Generalized Trust* (2008) legger Bo Rothstein og Dietlind Stolle grunnlaget for en institusjonell (og strukturalistisk) teoretisk forståelse av generalisert tillit. De er kritiske til Putnams vektlegging av sivilsamfunn og organisasjonsliv, og påpeker at selv om empiriske studier viser at folk som er aktive i frivillig organisasjonsliv generelt også har høy generalisert tillit, så er kausaliteten mest sannsynlig omvendt av hva Putnam forestiller seg. Folk med (allerede) høy generalisert tillit er også dem som deltar aktivt i frivillig organisasjonsliv. Videre argumenterer de, med utgangspunkt i empiriske data, (og på linje med Uslaner), at aktiv deltakelse i frivillige organisasjoner ikke medfører høyere generalisert tillit, det medfører i stedet høyere partikularisert tillit<sup>51</sup>. Det er altså kun tilliten innad i de partikulære organisasjonene eller grupperingene som styrkes gjennom et aktivt organisasjonsliv, ikke den generaliserte eller overskridende tilliten som går på tvers av

<sup>50</sup> Disse sivile uformelle kontraktene (normene) kan i neste omgang påvirke statlige institusjoner som igjen kan formalisere kontraktene. Poenget er at det er sivilsamfunnet som er primus motor, og ikke staten – i motsetning til Hobbess, og Rothstein og Stollers teori, som jeg tar for meg i neste delkapittel.

<sup>51</sup> Distinksjonen mellom partikularisert og generalisert utdypes i neste delkapittel: «Uslaner og tillitens moralske fundament»

grupperinger i samfunnet. Som et alternativ til sivilsamfunn-teorien vektlegger de i stedet statlige institusjoners rolle i å forme den generaliserte tilliten. De klassifiserer sin tilnærming som institusjonell-strukturell («Institutional-structural approach»), og de ser på statlige institusjoner som strukturelle faktorer og årsaker som direkte påvirker og former den generaliserte tilliten i samfunnet.<sup>52</sup> Det er viktig i denne sammenheng å differensiere de statlige institusjonene etter hvorvidt de er representative/folkevalgte («partisan») eller om de er administrerende/håndhevende («bipartisan»). Rothstein og Stolle argumenterer, med støtte i empiriske undersøkelser, for at det er lite sannsynlig at tillit til partikulære politikere, politiske partier eller til de politiske partier som måtte sitte ved makten, har sammenheng med, eller påvirker den generaliserte tilliten. Tillit til partikulære politiske aktører er som tilliten til spesifikke sosiale grupperinger eller organisasjoner; den er partikularisert, ikke generalisert. Kilden til generalisert tillit er i stedet å finne i de «politisk nøytrale» håndhevende og administrative statlige institusjonene (som politi, domstoler, helse-, sosiale- og andre velferdsinstitusjoner), og disse påvirker den generaliserte tilliten hovedsakelig på to måter:

- 1) Institusjonene som håndhever lover og regler kan gjennom upartisk, effektiv og rettfærdig deteksjon og straffeforfølgning av individer som bryter lover og regler, vise at det ikke lønner seg å bryte lovene og reglene i den sosiale samfunnskontrakten:

Institutions of law and order have one particularly important task, to detect and punish people who break contracts and who therefore should not be trusted. Thus, if citizens think that these order institutions do what they are supposed to do in a fair, reasonably efficient, and unbiased manner, then they also have reason to believe that the chance people will get away with treacherous behavior is relatively small. If so, citizens believe that most people have good reason to refrain from acting in a treacherous manner and thus conclude that most people can be trusted. (Rothstein & Stolle, 2008, s. 445-446)

- 2) Hvis institusjonenes individuelle representanter er upartiske, rettfærdige, pålitelige og effektive – vil dette styrke den generaliserte tilliten. Institusjonenes individuelle representanter representerer ikke bare den enkelte institusjons verdier, men også statens og samfunnets verdier. Samfunnets moralske verdier kommer derfor til uttrykk gjennom de individuelle representantenes handlinger: «Police officers, social service bureaucrats, and judges are both representatives of the people and exhibitors of institutionalized values. In short, their behaviors function as important signals to citizens about the moral standard of the society in which they live» (Rothstein & Stolle, 2008, s. 446). Videre følger det også at hvis institusjonenes individuelle representanter er partiske, korruperte, urettfærdige, upålitelige og ineffektive – vil dette ha negativ innvirkning på den generaliserte tilliten i samfunnet.

Dinesen og Bekker (2016) kategoriserer både teoriene til Putnam og Rothstein/Stolle som erfaringsbaserte forklaringsmodeller fordi begge forklaringene forutsetter at den generaliserte tilliten i stor grad formes av individuelle erfaringer; i Putnams tilfelle gjennom aktiv deltakelse i sivilsamfunn og organisasjonsliv, og i Rothstein/Stolles tilfelle gjennom erfaring med statlige institusjoner. Erfaringer med tillitsverdighet i

---

<sup>52</sup> Dette i motsetning til «attitudinal institutional approach» hvor sivilsamfunnet og frivillig organisasjonsliv anses å påvirke den generaliserte tilliten som igjen påvirker de statlige institusjonene. Putnam sorteres under denne merkelappen.

sivilsamfunnet, eller erfaringer med tillitsverdigheten til statlige institusjoner, (og deres evne til å straffe brudd på sosiale kontrakter), fungerer altså som (kunnskaps)grunnlag og insentiv for å styrke eller svekke den generaliserte tilliten. Begge disse forklaringsmodellene hviler på det jeg tidligere har kategorisert som prediktiv tillit, og med utgangspunkt i Lagerspetz vil jeg argumentere for at de representerer hobbesianske tillitsforståelser. Begge forsøker å forklare hvordan og hvorfor generalisert tillit framstår som et rasjonelt valg for hobbesianske aktører.

Putnam argumenterer for at tillit avhenger av resiprositet – at tillit oppstår når aktørene opplever det som sannsynlig at de «får noe igjen» for tilliten de gir. Videre argumenterer han for at erfaring med partikulær tillit til andre som deler dine interesser, (gjennom frivillig organisasjonsliv) fungerer som erfaringsmessig bevis på at det lønner seg å ha tillit til andre. Bli omfanget av partikulære tillitsrelasjoner (i det sivile organisasjonslivet) stort nok, vil det nå en «kritisk masse», hvor individer generaliserer ut fra tilgjengelig erfaringsbevis, og det dannes normer for generalisert resiprositet – og tilliten generaliseres.

Rothstein/Stolle argumenterer for en mer klassisk hobbesiansk statskontrakt, hvor statlige institusjoner fungerer som tredjeparts garantister for sosiale kontrakter med trussel om straff ved brudd på denne. I tillegg fungerer de statlige ansatte (i de politisk nøytrale statlige institusjonene) som konkrete indikatorer eller bevis på samfunnets moralske standard - eller på samfunnskontraktens legitimitet.

Både Putnam og Rothstein/Stolle forutsetter altså at tillit er en rasjonell respons på tillitsverdighet: tillitsverdighet må først demonstreres, før man rasjonelt kan legitimere å gi tillit. «Institusjonelle mekanismer», om det er statlige institusjoner (Rothstein) eller det sivile organisasjonslivets sosiale normer (Putnam), er det som demonstrerer og garanterer for tillitsverdighet, og dermed gir rasjonelle aktører det nødvendige evidensgrunnlaget som trengs for en rasjonell legitimering av tillit. Dinesen og Bekkers (2016) påpeker at nyere empirisk forskning i liten grad støtter opp om Putnams teori, mens Rothstein/Stolles institusjonelle teori støttes av en rekke nyere studier.

I neste delkapittel tar jeg for meg Uslaners teoretiske forståelse av generalisert tillit, og i motsetning til Putnam og Rothstein/Stolle – funderes ikke denne i erfaring eller kunnskap, men i moralske verdier. Dinesen og Bekker plasserer Uslaners teori i kategorien disposisjonell forklaring, og da disposisjonell i to betydninger: psykologisk disposisjon og kulturell disposisjon.

## Eric Uslaner og den generaliserte tillitens moralske fundament

I innledningen til boken «The Moral Foundations of Trust» skriver Uslaner: «Presuming that strangers are trustworthy can't be based on evidence. So it must have a different foundation, and I maintain that it is a moral foundation.» (Uslaner, 2002, s. 2) Tilliten til fremmede kan ikke baseres på bevis; den kan ikke baseres på en rasjonell vurdering av erfaring og informasjon knyttet til tillitmottakerens tillitsverdighet, rett og slett fordi vi ikke har tilgang på slik erfaring og informasjon. Vi ser her at Uslaner ikke bare skiller seg fra det Dinesen og Bekkers kaller erfaringsbaserte forklaringsmodeller, men han distanserer seg tydelig fra prediktive og hobbesianske tillitsforståelser. Han skriver videre:

Trust in other people is based upon a fundamental ethical assumption: that other people share your fundamental values. They don't necessarily agree with you

politically or religiously. But at some fundamental level, people accept the argument that they have common bonds that make cooperation vital. And these common bonds rest upon assumptions about human nature. The world is a beneficent place composed of people who are well-intentioned (and thus trustworthy). (Uslaner, 2002, s. 2)

Tilliten til fremmede er forankret i en tro på at andre mennesker har de samme grunnleggende verdiene som deg, at man er gjensidig avhengig av hverandre, og at folk generelt vil hverandre godt – og er grunnleggende tillitsverdige. Dette oppsummerer kjernen i Uslaners forståelse av generalisert tillit, og jeg vil argumentere for at Uslaners tillitssyn langt på vei er forenelig med Lagerspetz' – de ser begge på tillit som et grunnleggende etisk og moralsk anliggende – tilliten knyttes til et menneskesyn, og en måte å være i verden på, som «at some fundamental level» innebærer tillit til andre. Vi kan også merke oss at menneskesynet som Uslaner mener den generalisert tilliten er fundert i, står i diametral motsetning til det hobbesianske menneskesynet.

### Moralistisk tillit og strategisk tillit

Uslaner (2002) argumenterer for at det finns to vesensforskjellige grunnformer for tillit; strategisk tillit («strategic trust») og moralistisk tillit («moralistic trust»).<sup>53</sup> Strategisk tillit kan sidestilles med det jeg tidligere har betegnet som prediktiv tillit, og er tillit som baseres på en rasjonell vurdering av erfaring og informasjon om tillitsverdigheten til den andre. At tilliten er *strategisk* betyr at tilliten er rasjonell og instrumentell, og plasseres strategisk for å ivareta egne interesser. Uslaner, som Lagerspetz, kritiserer «mainstream» statsvitenskapelig tillitsteori for å konseptualisere tillit som *kun* strategisk, og argumenterer for at moralistisk tillit både er en mye viktigere form for tillit (i form av positive effekter i samfunnet), samt at moralistisk tillit er et bedre utgangspunkt enn strategisk tillit for å forstå og forklare hva *generalisert tillit* er. Uslaner påpeker at strategiske tillitsmodeller utgir seg for å være verdifri eller amoralsk; de konseptualiserer tillit som «an alternative to moral reasoning» (Uslaner, 2002, s. 17). For Uslaner kan ikke generalisert tillit forstås som amoralsk – da uthuler man meningsinnholdet og mister kjernen i dette begrepet. En slik amoralsk tilnærming er ikke relevant for andre enn «game theorists, who are interested in why people cooperate in different strategic situations, and philosophers, who make their living parsing the intricacies of daily interactions.» (Uslaner, 2002, s. 17). Poenget til Uslaner er på linje med Lagerspetz'; tillit, slik den forstås og forklares i store deler av den empiriske samfunnsforskningen representerer en (for) snever forståelse og konseptualisering av tillit, som kun er relevant for meget spesifikke (ofte økonomiske) relasjoner og kontekster.

Moralistisk tillit, (som er kjernen i generalisert tillit), er ikke basert på erfaring og rasjonelle strategiske vurderinger, men på 1) et menneskesyn som innebærer en generell tro på at de fleste mennesker grunnleggende sett er tillitsverdige og ikke vil hverandre ondt, og 2) en moralsk fordring om at man (derfor) bør behandle andre mennesker som om de var tillitsverdige (inntil det motsatte eventuelt er bevist). Uslaner skriver at «... moralistic trust is a commandment to treat people as if they were trustworthy» (Uslaner, 2002, s. 18). Der strategisk tillit er knyttet til en forventning eller prediksjon på hvordan den andre vil handle, representerer moralistisk tillit en påstand eller fordring om hvordan

---

<sup>53</sup> Uslaner er inspirert av Jane Mansbridge, og hennes skille mellom prediktiv og altruistisk tillit (Mansbridge, 1999).

folk *bør* handle. Den strategiske tilliten funderes empirisk, i deskriptiv kunnskap, mens moralistisk tillit er etisk og normativt forankret.

Menneske- og verdisynet som ligger til grunn for moralistisk tillit har, i tillegg til å være et fundament for tillit, to andre påfallende egenskaper i følge Uslaner. For det første representerer det er optimistisk syn på mennesket og verden; «Only someone with a positive view of human nature and its prospects could treat others as trustworthy on faith.» (Uslaner, 2002, s. 23), »Trust depends on an optimistic worldview: the world is a good place and we can make it better.» (Uslaner, 2002, s. 1). For det andre henger dette optimistiske verdens- og menneskesynet også sammen med en tro på egen (eller menneskets) evne til å forandre verden til det bedre: «Optimists not only believe that things will get better. They also maintain that they can make the world better by their own actions» (Uslaner, 2002, s. 23). Moralistisk tillit hviler altså på en tro på at verden er et godt sted å være, den består av velmenende og tillitsverdige mennesker, og vi kan forme og forandre verden til det bedre. Uslaners konsept om moralistisk tillit henger altså sammen med to *psykologiske disposisjoner* som han beskriver som 1) optimisme («optimism») og 2) følelse av kontroll («sense of control»). Uslaner poengterer at den moralistiske tilliten er kulturavhengig<sup>54</sup>, så tilliten, forstått både som verdi, menneskesyn og psykologisk disposisjon kan ikke løsrives fra en kulturell kontekst. Den moralske tilliten er altså også et kulturelt trekk eller en *kulturell disposisjon*.

Med utgangspunkt i Erik Eriksons (1963) teorier om hvordan tillit utvikles hos barn, argumenter Uslaner for at den moralistiske tilliten formes i oppveksten, gjennom oppdragelse og sosialisering, for så å bli svært stabil i voksen alder.<sup>55</sup> Med tanke på at moralistisk tillit konseptualiseres som et menneskesyn og en psykologisk disposisjon forankret i kulturelle verdier, gir det mening at moralistisk tillit også er noe som «overføres» fra generasjon til generasjon på denne måten – i de formative årene i oppveksten.<sup>56</sup>

Vi kan nå skissere opp den moralistiske tillitens kretsløp: Moralistisk tillit er forankret i visst menneske- og verdisyn og kommer til uttrykk i form av visse psykologiske disposisjoner. Dette menneske- og verdisynet (og disposisjonene) er kulturrelative; de er uttrykk for dyptsittende kulturelle verdier. Disse kulturelle verdiene formidles fra generasjon til generasjon gjennom oppdragelse og tidlig sosialisering. Med andre ord: Den moralistiske tilliten er en moralsk verdi og psykologisk disposisjon på individnivå, og et kulturelt trekk på intersubjektivt nivå.<sup>57</sup>

Moralistisk tillit skiller seg altså fra strategisk tillit i forhold til hva tilliten forankres i (moralistisk tillit er forankret i moralske verdier og menneskesyn, og strategisk tillit er forankret i konkret erfaring og evidens). Det er også vesensforskjeller mellom strategisk og moralsk tillit i forhold til hvor bestandig de er over tid: Den strategiske tilliten er dynamisk og skjør fordi den er påvirkelig og oppdateres kontinuerlig i tråd med ny erfaring og informasjon. Den moralistiske tilliten, i kraft av å være en (varig) disposisjon, forankret i kulturelle verdier, er i motsetning svært stabil (dog ikke statisk) og i mye mindre grad påvirket av erfaring – etter man har blitt voksen. Selv om man kan bli

---

<sup>54</sup> Det skulle være lite kontroversielt å hevde at moralske verdier og menneskesyn er kultur-relative størrelser, og følgelig utbroderes ikke dette i mer detalj her.

<sup>55</sup> Dette harmonerer også med Ken J. Rotenbergs (1995; 2004) nyere forskning på hvordan tillit utvikles i oppveksten.

<sup>56</sup> Uslaner (2002; 2008) argumenter også eksplisitt for at tillit overføres fra generasjon til generasjon.

<sup>57</sup> Uslaner (2002; 2008) trekker også fram økonomisk likhet som et viktig makrofundament for generalisert tillit, dette kommer jeg tilbake til på side 42

skuffet over enkeltstående partikulære tillitsbrudd, så skal det mye mer til for at vårt grunnleggende menneske- og verdisyn, og dermed også vår moralistiske tillit, endrer seg. Med utgangspunkt i at den moralistiske tilliten er kulturavhengig, kan vi si at den på aggregert nivå, (f.eks. nasjonsnivå), ikke forandrer seg raskere enn kulturen forandrer seg. Med andre ord: Den moralistiske tilliten er like stor grad dynamisk og påvirkelig for erfaring som de kulturelle verdiene den er forankret i – altså mye mer robust og «sticky» enn den erfaringsbaserte strategiske tilliten.

Moralistisk og strategisk tillit er også vesensforskjellig i forhold til omfang eller nedslagsfelt. Den strategiske tilliten kan kun strekke seg til folk man har erfaring med og kunnskap om. Den moralistiske tilliten har prinsipielt ingen begrensning i nedslagsfelt, og strekker seg i prinsippet til *alle andre mennesker*. Dette er fordi den moralistiske tilliten er forankret i et generelt menneskesyn som innebærer en tro på at andre mennesker deler visse fundamentale moralske verdier med deg; «Moralistic trust is the belief that others share your fundamental moral values and therefore should be treated as you would wish to be treated by them.» (Uslaner, 2002, s. 18) Disse felles verdiene sitter dypere og er mer grunnleggende enn politiske, filosofiske eller til og med religiøse forskjeller. Moralistisk tillit representerer i stedet «... a statement of toleration of differing ideas because each side sees something that binds it to the other.» (Uslaner, 2002, s. 18). Den moralistiske tilliten strekker seg altså til alle man opplever tilhører det samme grunnleggende moralske verdifelleskapet («moral community»), uavhengig av om man har evidens for deres tillitsverdighet eller ikke, og moralistisk tillit kan derfor gis til folk man ikke kjenner, eller *folk flest*. Strategisk tillit, derimot, kan kun gis til dem man har konkret erfaring med eller informasjon om; og opererer man kun med en strategisk tillitsforståelse vil det derfor være vanskelig å forklare generalisert tillit på en tilfredsstillende måte, (og måleinstrumentet vil med denne forståelsen som nevnt ha problemer knyttet til indre validitet),

En annen måte vesensforskjellen mellom strategisk og moralistisk tillit kan illustreres på er gjennom relasjonsmodeller: Som tidligere nevnt framstilles prediktiv tillit som et treleddet predikat; «A trusts B to do X» (Hardin, 2002, s.9), og i Uslaners begrepsapparat er dette eksempel på strategisk tillit. Siden moralistisk tillit er 1) *ubetinget*, det vil si; den avhenger ikke av empirisk bevis på tillitsverdighet og 2) tilliten er *åpen*; den er ikke knyttet til noen spesifisert oppgave som må gjøres, så konseptualiserer Uslaner denne tilliten på følgende vis:

«A trusts» (Uslaner, 2002, s. 21)

Vi har altså gått fra tillit forstått som treleddet predikat (Hardin og Baier), til toleddet predikat: «A trusts B» (Lagerspetz, Herzberg), og nå til Uslaners forståelse av tillit som et enleddet predikat. Uslaners konsept om moralistisk tillit er på ingen måte forenelig med Hardins tillitsforståelse, men er derimot i harmoni med Lagerspetz/Hertzberg modell, forskjellen her handler om grad og ikke type; Hertzbergs modell beskriver et partikulært tillitsforhold (og derfor spesifiseres B), mens Uslaners modell beskriver moralistisk (eller generalisert) tillit, hvor B ikke er spesifisert, og A faller derfor tilbake på sitt grunnleggende menneskesyn og verdier.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Uslaner referer også til Hertzberg som en av flere inspirasjoner for sin tillitsforståelse. (Uslaner, 2002, s. 20)



## Generalisert og partikularisert tillit

Generalisert tillit er forankret i moralistisk tillit. Det er imidlertid ikke det samme som moralistisk tillit. Den moralistiske tilliten er et direkte uttrykk for et grunnleggende menneske- og verdisyn (som beskrevet i forrige avsnitt). Den generaliserte tilliten er også forankret i dette menneske- og verdisynet, men er 1) noe mer sensitiv for erfaring, og 2) noe mindre universell. Uslaner skriver at «generalized trust is moralistic trust in the real world – not immutable, not so universal, and more tentative.» (Uslaner, 2002, s. 26) Den generaliserte tilliten er et uttrykk for hvordan moralistisk tillit tar form i «the real world», hvordan moralistisk tillit ser ut i praksis. Når den generaliserte tilliten er mer sensitiv for erfaring enn moralistisk tillit, betyr det ikke at den er så dynamisk og flyktig som strategisk (og partikularisert) tillit:

Our values (moralistic trust) don't change readily. But the way we interpret them does reflect some experiences from daily life. And this is what distinguishes generalized from moralistic trust: Generalized trust goes up and down, though it is basically stable. Moralistic trust is a more lasting value. (Uslaner, 2002, s. 26)

Selv om generalisert tillit er mer sensitiv for erfaring enn moralistisk tillit, har *individuelle* erfaringer liten påvirkning, det er først og fremst store samfunnsmessige hendelser og *kollektive erfaringer* som kan rokke ved den generaliserte tilliten. Uslaner forklarer dette med at «... collective events have the potential to redefine our sense of community in the way that individual experiences don't» (Uslaner, 2002, s. 37).

Når den generaliserte tilliten er mindre universell enn den moralistiske tilliten, handler det om størrelsen på verdifellesskapet («moral community») man opplever å være en del av. Der den moralistiske tilliten er universell (den retter seg i prinsippet mot alle mennesker), strekker den generaliserte tilliten seg til andre mennesker i den grad man opplever at disse deler grunnleggende verdier, og tilhører det samme moralske verdifellesskapet som en selv. Generalisert tillit er derfor et mål på rekkevidden av det opplevde moralske verdifellesskapet. I praksis, eller i «the real world» vil altså den moralistiske tilliten komme til uttrykk som generalisert tillit, hvor tillit til *folk flest* først og fremst betyr tillit til menneskene i samfunnet og verdifellesskapet man selv opplever å være en del av, (for eksempel det norske samfunnet), og ikke til *alle* mennesker overalt.

59

I et land hvor det måles høy generalisert tillit på nasjonsnivå, innebærer det altså at de fleste innbyggerne i dette landet har tillit til folk flest *i det de opplever som sitt eget samfunn*. I et land med lav generalisert tillit, har de fleste innbyggerne *ikke* tillit til folk flest i det de opplever som sitt eget samfunn. Selv om generalisert tillit er mindre universell enn moralistisk tillit, har den fortsatt betydelig større nedslagsfelt enn partikularisert tillit: «The central idea distinguishing generalized from particularized trust is how inclusive your moral community is.» (Uslaner, 2002, s. 26-27) Den partikulariserte tilliten kan imidlertid strekke seg til mennesker man ikke har møtt, så fremt de tilhører en inngruppe, en gruppering som du selv identifiserer deg med. Den partikulariserte tilliten kan således være en form for *sosial tillit*, den må ikke være av den partikulære typen, men den strekker seg altså kun til fremmede såfremt de tilhører grupperinger man selv er kjent med og identifiserer seg med. Denne tilliten er derfor strategisk og prediktiv og

---

<sup>59</sup> Det er vanlig å måle generalisert tillit på nasjonsnivå, men generalisert tillit varierer også i subgrupperinger i samfunnet, og det kan derfor problematiseres hvilket samfunn/gruppering respondenter opplever at folk flest tilhører.

baseres på konkret erfaring, kunnskap og informasjon om tillitsmottakeren.<sup>60</sup> Den generaliserte tilliten, derimot, inkluderer også mennesker tilhørende utgrupper, grupperinger man selv ikke har personlig erfaring med, eller identifiserer deg med, så lenge de er en del av «storsamfunnet» og verdifelleskapet man opplever å være en del av. Har man kun partikularisert tillit, betyr det at man ikke opplever at folk flest i «storsamfunnet» har samme grunnleggende verdier som en selv. Partikularisert tillit innebærer at det kun er visse subgrupperinger i samfunnet man opplever å være i verdifelleskap med, og følgelig har man kun tillit til disse grupperingene.

Partikularisert tillit er altså fundamentert i strategisk tillit, og strekker seg til inngrupper man kjenner og identifiserer seg med, og er vesensforskjellig fra generalisert tillit, som er fundamentert i moralistisk tillit, og som favner mye bredere; til fremmede tilhørende grupperinger i samfunnet man ikke kjenner spesielt godt eller identifiserer seg med (utgrupper). Denne vesensforskjellen innebærer også, i følge Uslaner, at generalisert tillit ikke kan vokse ut av partikularisert tillit, slik Putnam argumenterer for. Uslaner kritiserer Putnam for å hevde at "... hanging out with people like yourself will make you more likely to trust people who are different from yourself" (Uslaner, 2002, s. 41). Hvis man er sosialt aktiv og bygger tillitsrelasjoner i sosiale ekkokammere, styrker ikke dette den generaliserte tilliten, tvert i mot; det svekker den generaliserte tilliten. Strategisk og partikularisert tillit står altså i motsetning til moralistisk og generalisert tillit, og et samfunn preget av sterk partikularisert tillit har som regel lav generalisert tillit og vice versa (Uslaner, 2002). For Uslaner er dette altså et enten/eller spørsmål – enten har man tillit til folk flest, eller så har man det ikke, og da har man i stedet partikularisert tillit.

## Makrofundamenter for generalisert tillit

### **Økonomisk likhet**

Individuelle disposisjoner representerer mikrofundamenter («micro foundations») for generalisert tillit, og jeg har over redegjort for de kulturelle verdiene Uslaner argumenterer for ligger til grunn for generalisert tillit, og som vi på mikronivå kan kalle en *kulturell disposisjon*. Uslaner knytter videre denne kulturelle disposisjonen til de psykologiske disposisjonene «optimisme» og «sense of control». Dette utgjør mikrofundamentene for generalisert tillit.

Kultur gjør seg også gjeldende på makronivå, en kulturell disposisjon er et individuelt uttrykk for en kultur som også ligger over og i mellom subjekter, som et makrofenomen. I tillegg til kultur, vektlegger Uslaner økonomisk likhet som makrofundament for generalisert tillit. Uslaner argumenter for at «... the level of economic inequality is the prime mover of generalized trust» (Uslaner, 2002, s. 186), og viser til data fra flere studier på tvers av landegrenser som viser at økonomisk ulikhet og generalisert tillit har en sterk negativ korrelasjon. Den godt dokumenterte fallende generaliserte tilliten i USA for eksempel, korrelerer sterkt med en økende grad av økonomisk ulikhet i samfunnet. Uslaner argumenterer for at *fordeling* av økonomiske ressurser er viktigere enn *mengden* økonomiske ressurser, både på nasjonsnivå: «... the wealth of a society is not as important in shaping trust as how equitably resources are distributed» (Uslaner, 2002, s. 7), og på individnivå: «... all of the measures of income and well-being fall to the greater explanatory power of economic inequality» (Uslaner, 2002, s. 240). Uslaner forklarer dette med at det i samfunn preget av økonomisk likhet er

---

<sup>60</sup> Selv om man ikke har møtt en konkret person, vil kunnskapen om at denne tilhører en religiøs, politisk eller ideologiske gruppering du selv identifiserer deg med, være tilstrekkelig informasjon for å rasjonelt legitimere å gi denne personen tillit.

mindre forskjell på folk, og man opplever i større grad å leve i den *samme verden*, med de *samme utfordringene*, og opplever å dele den *samme skjebnen* som de fleste andre i samfunnet. Man identifiserer seg altså lettere med *folk flest* – og grunnlaget for et felles verdigrunnlag er sterkere enn i et samfunn preget av økonomisk ulikhet. (Uslaner, 2002; 2012)

### **Integrasjon / Segregering**

Et annet viktig samfunnsmessig anliggende på makronivå, Uslaner mener påvirker den generaliserte tilliten, er graden av integrering/segregering i samfunnet. Dette må ses i sammenheng med Putnams kontroversielle studie fra 2007, hvor han argumenterte for at etnisk og kulturell heterogenitet har negativ effekt på generalisert tillit. Dette studiet fikk mye oppmerksomhet og kritikk, og i ettertid har det blitt gjennomført svært mange studier som undersøker sammenhengen mellom etnisk heterogenitet og generalisert tillit. I følge Uslaner (2012), Van Der Meer og Tolsma (2014) og Schaeffer (2013) spriker funnene i denne forskningen, noen studier finner en sammenheng, og andre ikke. Uslaner (2012) tilnærmer seg dette feltet fra en litt annen vinkel og argumenterer for at etnisk og kulturell heterogenitet/homogenitet i seg selv ikke forklarer variasjon i generalisert tillit, det er derimot segregering/integrasjon som best forklarer variasjonen i generalisert tillit. Det er altså ikke heterogenitet som svekker den generaliserte tilliten,<sup>61</sup> men segregering og sosial isolasjon (mellom grupper). Uslaner argumenterer også for at heterogenitet, *sammen med integrasjon*, faktisk *styrker* den generaliserte tilliten.

I tillegg til et omfattende empirisk datagrunnlag, forankrer Uslaner argumentasjonen i *kontaktteori* – slik den er formulert av Allport (1958) og senere Pettigrew (1998). Kjernen i kontaktteori er at «... exposure to people of different backgrounds leads to less prejudice. The greater your opportunity for interacting with people different from yourself, the more likely you are to hold positive attitudes toward them» (Uslaner, 2012, s. 17).<sup>62</sup> I forhold til tillit betyr dette at kontakt med folk som er forskjellig fra deg selv kan dempe negative stereotyper, og «rydde veien» for generalisert tillit. Det er imidlertid ikke all form for kontakt som styrker generalisert tillit, men kun kontakt som skjer under *optimale forhold* («optimal conditions») (Allport, 1958 – sitert i Uslaner, 2002, s. 23). Optimale forhold er i følge Allport (1958) 1) lik status mellom grupperinger, 2) felles mål, 3) samarbeid på tvers av grupperinger, og 4) et støttende institusjonelt og kulturelt miljø (Uslaner, 2002, s. 23). Men selv *optimal kontakt* vil bare i begrenset grad kunne bygge generalisert tillit, fordi «... trust is more than the absence of negative stereotypes. It is viewing others as part of our moral community (Uslaner, 2012, s. 25). Utviklingen og utvidelsen av en slik moralistisk tillit, hvor man inkluderer de som er forskjellig fra en selv i sitt moralske fellesskap (moral community), er noe Uslaner mener hovedsakelig skjer i ung alder, og derfor er integrering og *optimal kontakt* først og fremst styrkende for generalisert tillit når den skjer i ung alder. Integrering, forstått som *optimal kontakt*, er således oppbyggende for generalisert tillit i et langt, intergenerasjonelt tidsperspektiv, og det er først og fremst integrasjon av unge mennesker som styrker den generaliserte tilliten i samfunnet - på sikt (Uslaner, 2012, s. 36; 226).

Et annet viktig poeng for Uslaner er at integrering og *optimal kontakt* er knyttet til geografisk demografi («residential integration/segregation»), fordi optimal kontakt

---

<sup>61</sup> Den målte generaliserte tillit, både i Sverige, Danmark og Norge, har siden 80-tallet steget parallelt med at samfunnene har blitt mer heterogene.

<sup>62</sup> Uslaner setter dette opp i mot konfliktteori («conflict theory»), hvor det argumenteres for at «... interactions among people of different backgrounds is likely to lead to more hostility» (Uslaner, 2012, s. 17-18).

innebærer jevnlig omgang, i sitt eget nærmiljø, med mennesker som er forskjellig fra en selv. Integrasjon som bygger generalisert tillit må derfor innebære en grad av geografisk (bosettings)integrasjon.

Uslaner ser også til skoler og utdanningsinstitusjoner som viktige arenaer for integrasjon. Skolen er et sted hvor unge mennesker omgås jevnlig, og kan være i kontakt med andre som er forskjellig fra en selv. Skoler kan legge til rette for kontakt under *optimale forhold* ved å danne et støttende institusjonelt og kulturelt miljø (4) hvor ulike grupperinger møtes på like vilkår (med lik status) (1), og samarbeider på tvers av grupperinger (3) mot felles mål (2). Uslaner skriver at «... diverse contacts do make a difference in settings where they are most likely to be both intense and of equal status – as youngsters in school» (Uslaner, 2012, s. 36).

## Uslaners kritikk av Putnam og Rothstein/Stolle

Jeg har allerede vært innom Uslaners kritikk av Putnams idé om at generalisert tillit gror ut av partikularisert tillit. Uslaner kritiserer Putnam for å gå ut i fra at forskjellen mellom partikularisert og generalisert tillit er en *gradsforskjell*, mens Uslaner mener det er snakk om en *vesensforskjell*. Putnam kritiseres altså for å forsøke å forklare generalisert tillit som en utvidet og generalisert form for *strategisk tillit*. En annen innvending mot Putnam tar utgangspunkt i at den generaliserte tilliten formes i oppveksten, og er allerede satt, før man eventuelt kan delta aktivt i det sivile organisasjonslivet som voksen og selvstendig borger. Korrelasjonen mellom deltakelse i organisasjonslivet og generalisert tillit, forklares derfor ikke med at denne deltakelsen i seg selv skaper generalisert tillit, men at folk med *allerede* høy generalisert tillit, også er dem som er aktive i organisasjonslivet. (Uslaner, 2002)

Uslaner er, som Rothstein, kritisk til at partikularisert tillit til partiske politiske institusjoner har noen sammenheng med generalisert tillit. Uslaner skiller imidlertid lag med Rothstein der Rothstein argumenterer for at upartiske statlige institusjoner påvirker den generaliserte tilliten som en nøytral tredjepart. Tillit til disse institusjonene, for Uslaner, er også en form for *strategisk tillit*. Denne tilliten baseres nemlig på individuell erfaring og evidens – og den har derfor ikke noe å gjøre med den generaliserte tilliten, som *ikke* er forankret i individuell erfaring og evidens. Når empiriske studier viser at generalisert tillit korrelerer med «kvaliteten» på statlige institusjoner (Rothstein og Stolle, 2008), argumenterer Uslaner for at kvaliteten på statlige institusjoner øker fordi den generaliserte tilliten er høy, og ikke omvendt. Han skriver: «Confidence in government is based upon your experiences. Trust in other people is not. (...) Good government doesn't generate trust. But trust in others helps make governments work better.» (Uslaner, 2002, s. 8). Det er viktig å påpeke at institusjonene både Rothstein og Uslaner fokuserer på her, er de som opprettholder statskontrakten; administrerende, utøvende og dømmende institusjoner. Skole og utdanningsinstitusjoner er en annen sak, og Uslaner mener at disse kan spille en nøkkelrolle i forhold til generalisert tillit fordi disse institusjonene griper inn i menneskers liv *i den tiden den moralistiske og generaliserte tilliten formes*.

## Kulturell disposisjon versus Institusjonell erfaring

I den statsvitenskapelige forskningen på generalisert tillit blir ofte kulturelle forklaringer (sortert under disposisjonelle forklaringer) kontrastert med institusjonelle (sortert som erfaringsbaserte) forklaringer, hvor man ser for seg at *enten* formes den generaliserte tilliten hovedsakelig av institusjoner (gjennom erfaring), *eller* så formes den av kultur (og

kommer til uttrykk som en kulturell disposisjon).<sup>63</sup> Dette innebærer ofte at man ser for seg at *enten* former institusjonene kulturen, *eller* så former kulturen institusjonene. I denne tradisjonen har man typisk forsøkt å avklare retningen på kausaliteten ved å studere innvandrere som flytter fra en tillitskultur til en annen, og se hvorvidt de raskt adapterer tillitsnivået i vertslandet (som da skal indikere at tilliten er erfaringsbasert og formes av institusjonene i vertslandet), eller om innvandrerne bevarer tillitsnivået fra moderlandet (som da skal indikere at tilliten først og fremst er en kulturell disposisjon, formet i oppvekst, og relativt immun for erfaringer senere i livet).<sup>64</sup> Det virker noe håpefullt å skulle kunne avdekke en enkel lineær enveis kausalitet på slike komplekse fenomen, og det krever en svært reduksjonistisk tilnærming i form av (kunstige) dikotomier som kultur *eller* institusjon. Uslaner skriver: «It makes no sense to argue that trust is exclusively a cultural value or only an instrumental response to one's environment. It is both.» (2002, s. 253) Det er likevel interessant å merke seg at studiene som forsøker å finne retningen på kausaliteten har et gjennomgående trekk: Studier som har sett på innvandrere som kommer fra lavtillitsland til høytillitsland finner at tilliten nærmer seg vertslandets tillitsnivå relativt raskt (i løpet av første generasjon) (Nannestad et al., 2013).<sup>65</sup> I disse studiene argumenteres det for at dette støtter forståelsen av tillit som erfaringsbasert, og at institusjoner, framfor kultur, former den generaliserte tilliten. Studier som har sett på innvandrere som kommer fra høytillitsland (Skandinavia) til lavtillitsland (USA), viser at tillitsnivået fra moderlandet i liten grad påvirkes av vertslandet, og holder seg relativt stabilt gjennom flere generasjoner (Uslaner, 2008), og det argumenteres da for at kulturell disposisjon er viktigere enn erfaringer og institusjonelle faktorer.

Disse funnene kan gi mening i lys av Lagerspetz tillitsforståelse. Lagerspetz' konseptualiserer tillit som en passiv, naturlig og forutsettende utgangsposisjon for mennesket. Man kan si at denne tillitsfulle utgangsposisjonen kommer *innenfra*. Skepsis og mistillit derimot, representerer en «skade» på den naturlige tilliten, og er en aktiv tilstand som læres eller formes av omgivelsene - mistillit kommer altså *utenfra*.<sup>66</sup> Med denne konseptualiseringen som utgangspunkt gir det mening at individer som flytter fra en lavtillitskultur til en høytillitskultur, relativt raskt vil adaptere til denne tillitskulturen; de faller så og si tilbake på en indre og naturlig tillitsfull utgangsposisjon. Videre virker det rimelig å anta at individer som har formet sin moralistiske tillit i en høytillitskultur, har vanskeligere for å adaptere til en lavtillitskultur – fordi det innebærer å bevege seg lenger bort fra en den naturlige tillitsfulle utgangsposisjonen, og følgelig tar dette lengre tid.

Jeg vil dog, som Uslaner, argumentere for at det er noe simplistisk å operere med dikotomien «kultur *eller* erfaring/institusjon», og at det er mer fruktbart å se for seg en vekselvirkning her. Da er det heller ingen motsetning i å argumentere for at generalisert tillit *både* er en kulturell disposisjon, *og* at denne disposisjonen påvirkes av institusjoner (som skole og andre utdanningsinstitusjoner). Nærmere bestemt går jeg ut i fra at kulturelle verdier former individers generaliserte tillit *gjennom* institusjoner, ved at institusjonene selv formes og er bærere av kulturelle verdier. Hele denne oppgaven

---

<sup>63</sup> Se for eksempel Rothstein og Stolle 2008; Nannestad, Svendsen, Dinesen og Sønderskov, 2014; Sønderskov og Dinesen 2016

<sup>64</sup> Dette er en forenklet redegjørelse av studiene, men de har gjennomgående relativt liten kontroll på potensielle tredjevariabler og retningen på kausaliteten.

<sup>65</sup> Et annet dansk studie indikerer at skolen spiller en sentral rolle i å øke den generaliserte tilliten til innvandrere fra lavtillitsland, nærmere nivået til innfødte danske elever. (Dinesen, 2011)

<sup>66</sup> Argumentasjon for at tillit kommer «innenfra» – se side 25 og 27

bygger i bunn og grunn på denne antagelsen: at 1) generalisert tillit er kulturavhengig, og 2) skolen *som institusjon* spiller en rolle i å forme den generaliserte tilliten, (først og fremst i kraft av å være en bærer av kulturelle verdier). Selv om Uslaner skriver at det er meningsløst å argumentere for at tillit enten er en kulturell verdi *eller* en instrumentell respons på miljøet, heller han unektelig mot at tillit først og fremst er en kulturell disposisjon (men ikke immun for erfaring) og han mener det er mer fruktbart å forstå institusjoner som formet av kultur, enn kultur som formet av institusjoner:

Ultimately culture, economics, and politics are all intertwined, so it is well near impossible to establish a simple causal ordering. What does stand out (...) is that culture (and likely economics and politics) shapes institutions more than it is (they are) formed by formal structures. (Uslaner, 2002, s. 237)

### Generalisert tillit – kulturell eller universell?

Alle tillitsteoriene og -filosofiene som har vært referert til i denne teksten, om de er formulert av Hardin, Baier, Lagerspetz, Putnam, Rothstein eller Uslaner, har én ting til felles; de formuleres *som om* de var universelle. De formuleres som om de var universelle, fordi de beskriver tillit som et universelt menneskelig fenomen. Lagerspetz og Uslaner åpner riktignok eksplisitt opp for at kultur påvirker både hvordan vi snakker om, og «praktiserer» tillit, men dette er kulturelle variasjoner over et universelt fenomen.

Uslaner forankrer tillit i kulturelle normer og verdier, og på denne måten er tilliten kulturell. At tilliten er kulturell er utgangspunktet for at jeg senere i teksten vil bruke begrepet «nordisk tillitskultur» og sette dette opp mot en hobbesiansk eller «prediktiv tillitskultur». En utveksling mellom Lagerspetz og Baier mener jeg illustrerer denne kulturelle forskjellen i tillitsforståelse, hvor finnen Lagerspetz representerer den «nordiske tillitskulturen» og Baier, som er født i New Zealand, og bosatt i USA, representerer en anglo-saksisk «prediktiv tillitskultur». Foranledningen er at Lagerspetz (1997) kritiserte Baiers definisjon av tillit, og argumenterte for at hennes konseptualisering av tillit faller for egen kritikk ved at den ikke skiller ekte tillit fra «bare» reliance.<sup>67</sup> Som svar på denne kritikken skriver Baier:

Maybe in Swansea and in Åbo people can prolong innocent unselfconscious trust beyond infancy, and regard all more informed and self-conscious successors to that as meriting the label «suspicion» rather than «trust». But in large US cities we cannot afford to be as little children, and do not necessarily admire those adults who make that attempt and so cultivate a forced naivité (...) If we want the term to refer to something we can intentionally prolong and sustain, then we must reject Lagerspetz's account, with what I am tempted to call its Wittgensteinian romanticization of childhood thoughtlessness, innocence, and powerlessness. (Baier, 1997, s. 121)<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> Se side 20

<sup>68</sup> Denne kritikken er beslektet med Onora O'Neill (2002), som kaller ubetinget tillit for «blind trust», og argumenterer for at denne formen for tillit ikke er rasjonell. Et mulig svar på slik kritikk kan forankres i dydsetikk à la Alasdair MacIntyre (2007; 2019) hvor man kan si at ubetinget tillit ikke er naivt, blindt eller irrasjonelt, fordi det realiserer en lang rekke *felles goder* som ikke kunne blitt realisert uten denne formen for tillit. Det ser for eksempel ut som den «naive», «blinde» nordiske tilliten realiserer en rekke samfunns-goder som økonomisk likhet, velstand og vekst, individuelt velvære, lav grad av kriminalitet og korrupsjon og demokratisk og politisk stabilitet. I en snever forståelse av rasjonalitet, hvor rasjonaliteten kun strekker seg til *individuelle interesser* (på kort sikt) er kanskje denne tilliten irrasjonell, men hvis det er rasjonelt å forholde seg til felles

Ut fra dette tilsvaret (og forskjellene på deres tillitsfilosofi) mener jeg det gir mening å si at Baier og Lagerspetz formulerer sine tillitsfilosofier med utgangspunkt i to forskjellige kulturelle virkeligheter.

For Uslaner er det som sagt den moralske forankringen som gjør den tilliten kulturell relativ. Hos Lagerspetz er derimot den moralske forankringen en kime til universalitet. For Lagerspetz er tilliten et grunnleggende trekk ved mennesket som muliggjør språk, rasjonalitet og kultur. Vårt språk, rasjonalitet og kultur er foranderlige og relative størrelser, men tilliten har en mer universell og forutsettende karakter. Denne universelle karakteren er også det som gjør tilliten til et etisk anliggende: Siden tillit er forutsettende for språk, rasjonalitet og kultur er tilliten forutsettende for vår *menneskelighet*. Å frata noen deres grunnleggende tillit vil være å redusere deres menneskelighet. Et menneske uten grunnleggende tillit er alvorlig skadet.

I Uslaners tilfelle er moralistisk tillit forankret i et menneskesyn som innebærer en tro på at mennesket er grunnleggende tillitsverdig - og at man derfor skal behandle alle som om de var tillitsverdige. Uslaner selv henviser til Kants kategoriske imperativ, men Uslaners imperativ må likefullt forstås som kulturell relativt, fordi menneskesynet som den moralistiske tillit hviler på er kulturellt forankret. Uslaner forutsetter likevel en form for universalitet, fordi han forsker på tillit som om det har universelle trekk. Han forsøker å beskrive hva og hvordan tillit fungerer på tvers av nasjonaliteter og kulturer - komparative studier er et av de viktigste verktøyene hans (og den øvrige empiriske forskningen på generalisert tillit) for å kontrollere for nasjonalitet/kultur. Han, og alle som forsker komparativt på generalisert tillit, går dermed ut i fra at data som genereres med standardspørsmålet og andre spørreundersøkelser kan sammenlignes på tvers av kulturer, og at disse spørsmålene forstås relativt likt av respondenter i ulike kulturer. Videre anser både Uslaner og det meste av den øvrige forskningen på generalisert tillit, (med unntak av Hardin og noen andre «harde» tilhengere av teorien om rasjonelle valg),<sup>69</sup> generalisert tillit som et mer eller mindre universelt samfunnsmessig gode.

Samholder vi Lagerspetz og Uslaner kan vi oppsummere med å påpeke at tilliten er et universelt trekk ved mennesket, og på et grunnleggende vis er tillit en forutsetning for språk, rasjonalitet og kultur - til det som gjør oss *menneskelige*. Den generaliserte tilliten, *slik den kommer til uttrykk og slik den måles*, er imidlertid kultuavhengig og forankret i kulturelle, moralske verdier.

---

interesser eller *felles goder*, da er ubetinget og generalisert tillit en moralsk rasjonell måte å forholde seg til andre mennesker.

<sup>69</sup> Hardin, Cook og Levi (2005) argumenterer for at samarbeid (og samfunnet) kan fungere godt *uten* tillit.

# Generalisert tillit og pedagogikk

Hva har pedagogikk og generalisert tillit med hverandre å gjøre?

Generalisert tillit korrelerer med en rekke positive effekter i samfunnet, og blir sett på som en indikator på et samfunns «sosiale helsetilstand». Det er vanlig å se på generalisert tillit som en særdeles viktig ressurs i samfunnet. Spørsmålet om hvordan den generaliserte tilliten kan styrkes (eller svekkes), er derfor et viktig samfunnsspørsmål. Jeg vil argumentere for at det ser ut til at skole og utdanning spiller en viktig rolle i forhold til generalisert tillit, og styrking eller svekking av denne. Det er imidlertid svært vanskelig, og kanskje umulig, å totalt isolere skole og utdannings rolle fra de øvrige mekanismene i samfunnet som påvirker den generaliserte tilliten, men det er mange sterke *indisier* i tillitsforskningen på at skolen er en viktig brikke i dette svært intrikate puslespillet.

Dette kapitlet består av to deler: 1) Først vil jeg trekke fram indisier fra forskningen som tyder på at skolen spiller en viktig rolle i formingen av generalisert tillit. Her vil jeg først se til empiriske studier som direkte eller indirekte kan fortelle oss noe om skolens rolle i forhold til generalisert tillit. Deretter vil jeg se til tillitsteorien, som gjennomgått tidligere i denne oppgaven, og se hva denne kan fortelle oss om sammenhengen mellom pedagogikk og generalisert tillit. Jeg vil i første omgang argumenter for *at* skolen påvirker den generaliserte tilliten, men jeg vil også forsøke å gå et skritt lenger; og forsøke å teoretisere *hvordan* skolen spiller en rolle i forhold til generalisert tillit. Dette er det forsket lite på, og det finns få empiriske studier som eksplisitt har undersøkt dette. Denne argumentasjon vil derfor i all hovedsak baseres på de teoretiske begrepene og verktøyene som analysen av partikulær og generalisert tillitsteori i de to foregående kapitlene frambrakte. 2) I andre del bruker jeg de teoretiske verktøyene fra del 1 for å forsøke å analysere hvorvidt den norske skolen styrker eller svekker den generaliserte tilliten. Jeg formulerer her følgende hypotese:

Den norske skolen har vært, og er en bærer av *den nordiske tillitskulturen*, men har de siste 20-30 årene i stadig større grad blitt preget av en annen og *prediktiv tillitskultur*, som truer med å fortrenge den nordiske tillitskulturen i skolen.

Jeg vil argumentere for denne hypotesen ved først å vise at den norske skolen historisk sett har vært bærer av den nordiske tillitskulturen, og deretter at OECD og nyliberalistisk skolepolitikk i stadig større grad har påvirker den norske skolen med en prediktiv tillitsforståelse. Til slutt vil jeg se til to andre vitenskapelige felt for å triangulere og styrke den tillitsteoretiske og pedagogiske argumentasjonen. Jeg vil se til det vitenskapelige feltet som i størst grad har omfavnet og spredt den prediktive tillitsforståelsen og det hobbesiansk menneskesynet: økonomi. Nyere forskning innen adferdsøkonomi (og psykologi) har mer eller mindre tilbakevist og «tatt livet av» homo economicus som relevant modell for menneskelig adferd. Jeg vil til slutt se til moralfilosofi, og nærmere bestemt dydsetikk, for å styrke den moralske dimensjonen i argumentasjonen.



## Empiriske studier på skolens rolle i forhold til generalisert tillit

Det har i mange studier, på tvers av landegrensene, blitt påvist en korrelasjon mellom mengden formell utdanning og graden av generalisert tillit.<sup>70</sup> Med andre ord: jo mer utdanning man har, jo mer generalisert tillit har man, statistisk sett. Dinesen og Bekker (2015), i deres gjennomgang av forskningen på generalisert tillit, skriver at utdanning er ansett som en av de sterkeste predikatorene for tillit (s. 18). Den kvantitative korrelasjonen mellom utdanning og tillit sier oss imidlertid lite om kvalitative sammenhenger, og disse studiene har gjennomgående lite belegg for å si noe om kausalitet og retningen på denne, og har i liten grad kontrollert for eventuelle tredjevariabler som potensiell årsak til korrelasjonen mellom utdanning og generalisert tillit. Gitt den brede enigheten om at utdanning er en viktig prediktor for generalisert tillit, mener Dinesen og Bekker at det er påfallende at det ikke er forsket mer i detalj på årsaksmechanismene. Man har altså relativt lite empirisk grunnlag for å si noe om de kvalitative (årsaks-) sammenhengene mellom utdanning og generalisert tillit.

Jeg vil likevel løfte fram noen studier som kan gi en indikasjon på mulige kvalitative sammenhenger. Jeg vil *ikke* fokusere på intelligens (Yamagishi, 2001), sosial kompetanse i form av evnen til effektivt å detektere tillitsverdighet hos andre, (Knack & Keefer, 1997), eller at økte sosioøkonomiske ressurser gjør tillit mindre risikabelt (Delhey & Newton, 2003), som medierende mekanismer mellom utdanning og tillit. I tråd med Uslaners konseptualisering av generalisert tillit ønsker jeg heller å fokusere på skolen som kulturbærer og formidler av verdier, og hvordan skolen gjennom sosialiseringprosesser (og subjektiveringsprosesser)<sup>71</sup>, eller «den skjulte læreplanen», kan påvirke elevens generaliserte tillit gjennom å påvirke deres menneske- og verdisyn.

Uslaner og Rothstein (2005) og Uslaner (2009) argumenterer for at generalisert tillit, økonomisk (u)likhet og korrupsjon henger sammen. Land med høy økonomisk ulikhet tenderer mot å ha mer (statlig) korrupsjon og lavere grad av generalisert tillit (og høyere grad av partikularisert tillit), mens land med økonomisk likhet tenderer mot å ha mindre korrupsjon og høyere grad av generalisert tillit. Disse tre elementene henger sammen i en feedbacksløyfe og styrker hverandre, og følgelig kan land fanges i en «inequality trap» hvor økonomisk ulikhet, korrupsjon og mistillit er i en selvforsterkende negativ spiral, eller omvendt; at økonomisk likhet, fravær av korrupsjon og generalisert tillit styrker hverandre. Uslaner og Rothstein (2012) argumenterer videre for at utdanning, historisk sett, spiller en sentral rolle i denne feedbacksløyfen. De finner en sterk statistisk sammenheng, i 78 land, mellom etableringen av «universal education», (statlige fellesskoler med obligatorisk skolegang for alle uavhengig av sosial bakgrunn) på slutten av 1800-tallet og graden av korrupsjon i 2010. Landene som hadde kommet lengst i utviklingen av nasjonale, statlige fellesskoler i 1870, er også landene med minst korrupsjon i 2010, og land som i liten grad hadde utviklet statlige fellesskoler i 1870 har betydelig mer korrupsjon i 2010. De argumenterer for at statlige fellesskoler spiller en sentral rolle i å demme opp for korrupsjon gjennom å heve og jevne ut kunnskaps- og kompetansenivå i befolkningen, og dermed også jevne ut sosioøkonomiske forskjeller i samfunnet, samt at høyere utdanning fører til lavere toleranse for korrupsjon. Fellesskolene legger også grunnlag for en felles følelse av borgerskap og lojalitet til staten, og etablerer sosiale bånd og verdifelleskap på tvers av ulike grupperinger i

---

<sup>70</sup> Dinesen og Bekker (2015) viser til følgende studier: Alesina & La Ferrara 2002; Borgonovi 2012; Brehm & Rahn 1997; Glaeser et al. 1999; Helliwell & Putnam 2007; Li et al. 2005; Marschall & Stolle 2004; Paxton 2007; Putnam 2000; Uslaner 2002; Smith 1997.

<sup>71</sup> Sosialisering og subjektivering utdypes senere (s. 52-53)

samfunnet – noe som svekker den partikulariserte tilliten og styrker den generaliserte tilliten.

Innen økonomisk forskning har det de siste 10-20 årene vært en økende interesse for sammenhengen mellom såkalte «non-cognitive skills» eller «character skills»<sup>72</sup> og «life outcomes» – hvor blant annet James Heckmans studier på langtidseffektene av barnehageprogrammet Highscope Perry Preschool Program (1962-67) har fått mye oppmerksomhet (Heckman et al., 2010; 2013; 2019a; 2019b). Dette barnehageprogrammet var originalt designet for å styrke IQ og kognitive ferdigheter hos afro-amerikanske barn fra lavere sosioøkonomiske sjikt. Programmet innebar ekstra undervisning og oppfølging (pedagogisk inspirert av Dewey, Vygotsky og Piaget) av 3-4-åringer, samt deres foreldre, i 2 sammenhengende år, og hadde et eksperimentelt design med eksperiment- og kontrollgrupper. Programmet hadde ikke signifikant effekt på kognitive ferdigheter og skoleresultater de nærmeste årene, og ble derfor i første omgang regnet som et lite vellykket program i henhold til den originale intensjonen. Heckman og andre finner imidlertid sterke effekter på en rekke «life outcomes» nærmere 50 år senere; barna fra eksperimentgruppene, som da er i 40-50-årene, har signifikant og substansielt bedre utdanning, inntekt, helse, familiær stabilitet og bedriver mindre kriminalitet enn kontrollgruppene. Disse forskjellene har også gått i arv, og er sterke og tydelige også hos barna til de to gruppene. Heckman argumenterer for at disse forskjellene skyldes at programmet styrket barnas «character skills» (og ikke «cognitive skills», som var intensjonen)<sup>73</sup>. Heckman undersøker ikke generalisert tillit spesifikt, men studiene på Perry Preschool-programmet illustrerer langtidseffekter av sosialisering- og subjektiveringsprosesser på barnehagenivå, og jeg vil argumentere for at det er en plausibel hypotese at eksperimentgruppen også har høyere generalisert tillit enn kontrollgruppen (om så bare i kraft av å ha høyere utdanning, bedre helse og høyere sosioøkonomisk status.) Denne hypotesen styrkes av Algan og Beasley (2014), som finner lignende langtidseffekter på «life outcomes» av et 2-årig skoleeksperiment rettet mot 7-9-åringer gjennomført i Montreal i 1984, designet for å styrke sosiale ferdigheter og «non-cognitive skills» hos barn med adferdsvansker. Også denne intervensjonen hadde et eksperimentelt design med eksperiment- og kontrollgruppe. De måler «life outcomes» i alderen 10-17 gjennom «self-reported behavior, grades, relationship with parents, and teacher-reported behavior» og i alderen 17-27 gjennom «... educational achievement, crime, employment and social capital from both administrative data and self-reported surveys» (s. 10). De finner at programmet hadde betydelige positive effekter på «life outcomes». De differensier i hvilke «kanaler» dette pedagogiske programmet virket gjennom, og skriver at «... among several possible types of social skills, it is generalized trust that is most relevant for adult success at the individual level» (s. 21).

I en studie som involverte 1535 ungdommer over 2 år, viser Flanagan og Stout (2010) at skolemiljøet påvirker den generaliserte tilliten, og at opplevelse av solidaritet på skolen har positiv innflytelse på den generaliserte tilliten. De finner også støtte for at den

---

<sup>72</sup> Heckman og Kautz (2013): «These attributes go by many names in the literature, including soft skills, personality traits, non-cognitive skills, non-cognitive abilities, character, and socio-emotional skills» (s. 10).

<sup>73</sup> I et intervju refererer Heckman (2019) til Horace Mann (en av grunnleggerne av den amerikanske offentlige skolen) for å poengtere viktigheten av å utvikle karakter i skolen, framfor kognitive ferdigheter. Horace Mann «... said something which says it all, really, ... that reading, writing and arithmetic is but a small portion of what we teach in school (...) what we're really teaching is character.»

generaliserte tilliten er mer påvirkelig tidlig i ungdommen, for så blir mer stabil og resilient senere i ungdomstiden – noe som støtter Uslaner, Erikson (1963) og Rotenbergs (1995; 2004) teorier om at den generaliserte tilliten formes i oppveksten for så å stabiliseres i voksen alder. Gunnarson og Loxbo (2011) sammenligner effekten av den offentlige skolen i Sicilia, Italia, med andre organiserte aktiviteter utenom skolen, og finner at skolen har positiv effekt på generalisert tillit, mens andre organiserte aktiviteter har negativ effekt på generalisert tillit. I en longitudinal studie på 850 svenske ungdommer over to år, fra de var 16-18 år, sammenlignet Lundberg og Abdelzadeh (2018) effekten av relasjoner («relationships») og sikkerhet («safety») på generalisert tillit og finner at sikkerhet, og mer spesifikt opplevelse av «victimization», er det som påvirker den generaliserte tilliten i størst grad – i negativ retning.

Følgende to studier er spesielt interessante fordi de eksplisitt ser på hvordan skolens pedagogiske praksis og kultur kan påvirke den generaliserte tilliten, og knytter progressiv pedagogikk, med eksplisitt henvisning til John Dewey, til styrking av generalisert tillit:

Med utgangspunkt i tre ulike empiriske studier, finner Flanagan, Stoppa og Syvertsen (2010) at solidaritet med medelever og tillit til lærere bygger generalisert tillit, og de argumenterer for «inclusive school climates promotes trust and a sense of social responsibility for the common good.» (s. 309) Med utgangspunkt i Dewey argumenter de for at «by virtue of being a member of a community of learners at school, by having a voice, and by identifying with fellow members of the institution, young people develop the disposition to trust a more generalized other. This disposition to trust others occurs over time through repeated experiences of social inclusion and group identity formation.» (s. 308)

Algan, Cahuc and Shleifer (2011) sammenligner skolesystemene i 25 land, og finner støtte for at progressiv pedagogikk og «... horizontal teaching practices, whereby students work in groups, do projects together, and ask teachers questions.» (s. 190) styrker generalisert tillit og «pro-social beliefs», mens «... vertical teaching practices, whereby teachers primarily lecture, students take notes or read textbooks, and teachers ask students questions» (s. 190), svekker generalisert tillit og «pro-social beliefs».

## Pedagogikk og generalisert tillit – en teoretisk tilnærming

Hva kan man si om sammenhengen mellom pedagogikk og generalisert tillit med utgangspunkt i Lagerspetz og Uslaners teoretiske og filosofiske tillitsforståelse? Jeg vil nærme meg dette spørsmålet fra to ulike hold. Først vil jeg ta utgangspunkt i Uslaners teorier om når, hvor og hvordan generalisert tillit formes, og se hva dette kan bety for skolens rolle i formingen av generalisert tillit. Deretter vil jeg, med utgangspunkt i Uslaners og Lagerspetz kritikk av prediktiv tillitsteori, forsøke å skissere opp to pedagogiske ytterpunkter; *prediktiv* versus *ikke-prediktiv* pedagogikk, og argumentere for at ikke-prediktiv pedagogikk styrker generalisert tillit, mens prediktiv pedagogikk svekker generalisert tillit.

## Skolen og den generaliserte tillitens fundament

### Det temporale vinduet for påvirkning

Uslaner argumenterer for at den moralistiske (og derfor: den generaliserte) tilliten formes i oppveksten, gjennom oppdragelse og tidlig sosialisering, for så å «stivne» og stabiliseres i voksen alder. Dette betyr at vinduet for ytre påvirkning og forming av den generaliserte tilliten er tiden hvor først og fremst nær familie og oppdragelse gjør seg gjeldende, men

hvor det også er nærliggende å anta at barnehage og skole spiller en sentral rolle.<sup>74</sup> Mer eller mindre alle barn lever og lærer i disse institusjonene i en betydelig andel av deres våkne tid, gjennom hele oppveksten, fra de er 1-2 år til de er myndige, og mange fortsetter livet i utdanningsinstitusjoner enda i mange år til. Å anta at disse institusjonene påvirker elevene, også på andre måter enn det som kan måles i form av læringsutbytte, er svært plausibelt, selv om dette ikke systematisk måles, eller er gjort i nærheten av så mye empirisk forskning på som læringsutbytte.

### Verdi- og menneskesyn

I følge Uslaner hviler den generaliserte tilliten på et visst verdi- og menneskesyn, og skolen kan derfor påvirke generalisert tillit i den grad skolen påvirker verdi- og menneskesynet til elevene. Menneske- og verdisynt blir sjelden formulert eksplisitt for elevene (selv om de kan spores i skolepolitiske styringsdokumenter), og de står heller ikke eksplisitt på elevenes pensum, og eleven måles heller ikke systematisk på verdisynt.<sup>75</sup> Det er derfor naturlig å se til den «skjulte læreplanen», det vil si; hvordan skolen indirekte formidler verdier og normer gjennom måten ting gjøres på – gjennom praksis, organisering, struktur og kultur. Gert Biesta (2009; 2013; 2015) deler skolens oppgave eller virkeområde i tre ulike dimensjoner; kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kvalifisering representerer innlæringen av spesifiserte kunnskaper, ferdigheter og kompetanser, og kan ofte måles og vurderes i form av målbart læringsutbytte. Sosialisering handler om å innvies i en kultur, og bli kjent med kulturelle verdier og normer, og gjøre dem til sine egne. Subjektivering handler om, i møte med tradisjon og kultur, å respondere eller gå i dialog med denne, og «tre fram» som et unikt, selvstendig og autonomt subjekt.<sup>76</sup> Der sosialisering handler om innvielse, forståelse og tilpasning til det bestående, åpner subjektivering for dialog, kritikk og nyvinning.<sup>77</sup>

Aspekter som angår sosialisering og subjektivering blir typisk forsiktig omtalt i skolepolitiske styringsdokumenter, men i praksis har man ikke like god «kontroll» på, og forståelse for, hvordan skolens praksis gjør seg gjeldene innenfor disse dimensjonene, sammenlignet med kvalifisering<sup>78</sup> – som typisk er gjenstand for utstrakt kvantifisering, måling, sammenligning og vurdering. Når man skal forsøke å forstå hvordan skolen påvirker

---

<sup>74</sup> Om man heller mot erfaringsbaserte forklaringsmodeller (i stedet for disposisjonelle) på generalisert tillit, betyr ikke det nødvendigvis at barnehage og skolen ikke er viktig. Men med utgangspunkt i Uslaners disposisjonelle forståelse av generalisert tillit blir utdanningsinstitusjonene spesielt viktige i forhold til andre institusjoner i samfunnet.

<sup>75</sup> Med unntak av internasjonale spørreundersøkelser som for eksempel ICCS

<sup>76</sup> Jeg tolker *subjektivering* som beslektet med både 1) klassiske dannelsesidéer (bildung) som frigjøring, autonomi, og personlig utvikling/vekst og 2) kritisk teori og utdannelsens kritiske og emansipatoriske funksjon i samfunnet.

<sup>77</sup> Et viktig poeng er at kvalifisering, sosialisering og subjektivering ikke forstås som adskilte og uavhengige prosesser, de beskriver snarere tre dimensjoner ved samme sak. Det vil for eksempel si at sosialisering og subjektivering også skjer *gjennom* kvalifisering. Jeg vil her benytte anledningen til å nansere kvalifiseringsbegrepet til Biesta, og påpeke at kvalifisering kan være to ulike svært ulike ting: 1) *Instrumentell kvalifisering* er kvalifisering hvis mål er produksjon av humankapital og gode målbare testresultater. 2) Ikke-instrumentell kvalifisering er tilegnelse av kunnskap og ferdigheter som mål-i-seg-selv, i tråd med Alasdair MacIntyres begrep om *practice* – dette jeg kommer tilbake til i avsnittet «Prediktiv pedagogikk svekker generalisert tillit – et dydsetisk argument». Når jeg senere i teksten poengterer at kvalifisering går på bekostning av visse sosialisering og subjektiveringsprosesser, handler dette om at *fokuset* på *instrumentell kvalifisering* kan føre til at sosialisering og subjektivering kommer *ut av fokus*, og eventuelle negative effekter av *instrumentell kvalifisering* overses.

<sup>78</sup> Kanskje i mindre grad i nyere tid (de siste 20 årene) enn tidligere (etterkrigstiden), da sosialisering og subjektiveringsprosesser i større grad ble vektlagt som eksplisitte pedagogiske mål i skolen. (Ikke under navnene «sosialisering» og «subjektivering»). Dette kommer jeg tilbake til senere.

den generaliserte tilliten er det imidlertid naturlig å se til disse litt mer diffuse dimensjonene, og til den «skjulte læreplanen».

Forstår man generalisert tillit som et kulturelt forankret verdisyn, er det nærliggende å anta at skolen kan påvirke denne gjennom *sosialiseringsprosesser*, det vil si; innvielse i, og «overføring» av, kulturelle verdier og normer. Selv om sosialisering således er en viktig dimensjon, vil jeg argumentere for at man ikke får en adekvat forståelse for skolens rolle i formingen av generalisert tillit uten også å forholde seg til *subjektiveringsprosesser*. Dette er fordi den generaliserte tilliten (i følge Lagerspetz og Uslaner) er en grunnleggende ikke-prediktiv form for tillit, og der sosialisering, isolert sett, er en prediktiv prosess, representerer subjektivering en ikke-prediktiv prosess. Kjernen i en ikke-prediktiv tillitsforståelse er nettopp fraværet, eller nedtoningen, av prediksjon, det vil si; tilliten er *ubetinget* og *åpen*, og handler om å være åpen for det uventede, det nye, det ikke predikerbare. I den grad den generaliserte tilliten er forankret i kulturelle verdier, må dette i så fall være en ikke-prediktiv tillitskultur. Å bli sosialisert inn i en (ikke-prediktiv) tillitskultur, kan ikke skje gjennom sterke, prediktive sosialiseringsprosesser som undergraver subjektets frihet og autonomi, og dermed lukker tillitsrommet og hindrer uforutsigbarhet – eller med andre ord; forsøker å kontrollere og predikere subjektet og sosialiseringens utfall. Sosialisering inn i en ikke-prediktiv tillitskultur må derfor være en svak eller ikke-prediktiv sosialiseringsprosess, en prosess som må forstås som en dialog med subjektet, hvor utfallet ikke nødvendigvis er gitt, eller kan kontrolleres eller predikeres. Det er derfor mer fruktbart å forstå generalisert tillit som et resultat av en dialog mellom *både* sosialiserings- og subjektiveringsprosesser. <sup>79</sup>

Hvorvidt skolen bidrar til å styrke den generaliserte tilliten henger altså sammen med om skolen er bærer og formidler av et verdi- og menneskesyn som gir grobunn for generalisert tillit; ikke gjennom sterke sosialiseringsprosesser eller indoktrinering, men gjennom svake, ikke-prediktive sosialiseringsprosesser. Gjennom måten ting gjøres på, gjennom praksis og eksempel, kan skolen vise hva det vil si å ha et menneske- og verdisyn som er i tråd med generalisert tillit. Dette kan skje ved at skolen utviser generalisert tillit gjennom handling og behandling av lærere og elever, og dermed skaper tillitsrom hvor elevene får rom og mulighet til selv å praktisere og utvikle generalisert tillit.

Poenget er altså at skolen skaper tillit (og tillitsverdighet) gjennom å *gi tillit*, i motsetning til en prediktiv tillitsforståelse hvor den klassiske oppfatningen er at tillit er en rasjonell og instrumentell *respons på demonstrert tillitsverdighet*. <sup>80</sup> Dette poenget; at generalisert tillit styrkes av å få tillit, kommer jeg tilbake til senere i teksten.

---

<sup>79</sup> At generalisert tillit vokser ut av svake, ikke-prediktive sosialiseringsprosesser, og ikke sterke, prediktive sosialiseringsprosesser, harmonerer med Lagerspetz forståelse av tillit som en naturlig utgangsposisjon for mennesket (som nevnt på side 25, 27 og 32). Hvis generalisert tillit er en naturlig utgangsposisjon for mennesket, er det nærliggende å anta at det ikke trengs sterke lærings- og sosialiseringsprosesser for å «lære» generalisert tillit, fordi man «spiller på lag» med en naturlig menneskelig disposisjon. Å sosialiseres inn i en mistillitskultur derimot, kan tenkes å kreve sterkere sosialiserings- og innlæringsprosesser, fordi man skal innlære noe unaturlig, noe som er på kant med den naturlige utgangsposisjonen (som er preget av tillit). Studiene på immigranter fra lavtillitsland til høytillitsland og vice versa, (som nevnt på side 45) støtter opp om denne antagelsen – da det tar mye lengre tid å sosialiseres fra en høytillitskultur til en lavtillitskultur, enn det tar å sosialiseres fra en lavtillitskultur til en høytillitskultur.

<sup>80</sup> **1)** Det finns imidlertid empiriske indiser på at de som har høy generalisert tillit – selv faktisk er tillitsverdige, (Glaeser et al., 2000) og teoretisk kan man argumentere for at høy generalisert tillit, i form av det moralske menneskesynet Uslaner ligger til grunn, i seg selv konstituerer å være grunnleggende tillitsverdige. Med andre ord; gjennom å *gi tillit*, viser man samtidig at man *er tillitsverdige*. Dette kommer jeg tilbake til i avsnittet «Prediktiv tillit svekker generalisert tillit – et dydsetisk argument»

**2)** Å skape tillit og tillitsverdighet gjennom å gi tillit kaller Horseberg (1960) for «therapeutic trust», dette kommer jeg tilbake til.

## Psykologiske disposisjoner eller karaktertrekk

De individuelle, psykologiske disposisjonene Uslaner knytter til generalisert tillit, optimisme og «sense of control», kan knyttes til subjektiveringsprosesser i skolen. Elevens opplevelse av selvstendighet, frihet og uavhengighet, kontroll i eget liv, autonomi, og et generelt optimistisk syn på mennesket og fremtiden, spiller inn her som subjektive dimensjoner av generalisert tillit. En pedagogikk som støtter og styrker disse disposisjonene (eller karaktertrekkene), kan også tenkes å spille på lag med utviklingen av generalisert tillit. (Disse psykologiske disposisjonene er også uløselig knyttet til menneske- og verdisynet som ligger til grunn for generalisert tillit, og i den grad man styrker disse *verdiane* styrker man også disse *psykologiske disposisjonene*.)

## Verdifelleskap og integrering

Hvis skolen er et sted som skaper samhørighet, solidaritet og følelsen av fellesskap – vil dette også bygge opp under menneske- og verdisynet som Uslaner mener den generaliserte tilliten vokser ut av. I følge Uslaner strekker den generaliserte tilliten seg til alle man opplever tilhører det samme grunnleggende verdifelleskapet som en selv. I den grad skolen evner å skape er bredt verdifelleskap som inkluderer flest mulig av samfunnets subgrupperinger, kan skolen legge grunnlag for at den enkelte elevs opplevelse av verdifelleskap (moral community) styrkes og utvides, og strekker seg til utgrupper og *folk flest* i samfunnet, (og ikke bare inngrupper). På denne måten kan skolen legge grunnlag for at elevenes tillit blir generalisert og ikke partikularisert. Dette kan settes i sammenheng med kontaktteori og integrering. Integrering som skjer i form av kontakt under «optimale forhold» (Allport, 1958) styrker den generaliserte tilliten, i følge Uslaner. Hvis skolen er et sted som skaper «optimale forhold»<sup>81</sup> for sosial kontakt mellom ulike grupperinger i samfunnet – legger den også grunnlag for generalisert tillit.

## Økonomisk likhet

Et av de viktigste makrofundamentene for generalisert tillit, er i følge Uslaner økonomisk likhet i samfunnet.<sup>82</sup> Det er lang tradisjon, både i Norge og internasjonalt, for å tenke at en av de viktigste samfunnsoppgavene til skole og utdanningsinstitusjoner, er å jevne ut sosioøkonomiske forskjeller i samfunnet.<sup>83</sup> Uslaner argumenterer for at økonomisk likhet legger grunnlag for både sosial integrasjon og generalisert tillit, og i den grad skolen lykkes i den uttalte intensjonen om å jevne ut økonomiske forskjeller i samfunnet, vil skolen også legge et viktig grunnlag for generalisert tillit.

I dette avsnittet har jeg oppsummert hvordan sentrale aspekter ved Uslaners forståelse av generalisert tillit og dens fundament, kan fortelle oss noe om hvorfor og hvordan skole og utdanning spiller en rolle i forhold til forming av generalisert tillit. I neste avsnitt vil jeg forsøke å si noe mer eksplisitt om pedagogikk; og hvordan en pedagogikk, hvis mål er å styrke den generaliserte tilliten, kan se ut

---

<sup>81</sup> For nærmere beskrivelse, se side 43

<sup>82</sup> Se side 42

<sup>83</sup> Horace Mann, en sentral skikkelse i utviklingen av det offentlige skolevesenet i USA, skrev i 1848 at utdanning er «the great equalizer of the conditions of men» (Mann, 1848) Den norske skolen (og de øvrige nordiske skolene) har også lange tradisjoner (tilbake til slutten av 1800-tallet) for å anse skolen som en viktig sosioøkonomisk utjevnerende samfunnsinstitusjon – dette kommer jeg tilbake til.

## Prediktiv og ikke-prediktiv pedagogikk

Lagerspetz kritiserer «mainstream» engelskspråklig tillitsteori for å gå ut i fra hobbesianske premisser, og Uslaner kritiserer samfunnsvitenskap som kun forstår tillit som *strategisk*. Begge argumenterer for at disse konseptualiseringene av tillit (hobbesiansk og strategisk) er reduksjonistiske, og gir oss en fattig forståelse av hva tillit er. Begge går også et skritt lenger, og argumenterer for at slike tillitsforståelser i bunn og grunn står i diametral motsetning til «ekte tillit», og er i ytterste konsekvens egentlig beskrivende for mistenksomhet og mistillit, snarere enn tillit.<sup>84</sup> Jeg samler disse tillitsforståelsene, som både Lagerspetz og Uslaner kritiserer, under betegnelsen *prediktiv tillit*. Videre velger jeg å beskrive både Uslaners og Lagerspetz' tillitsforståelser som former for *ikke-prediktiv tillit*. Med utgangspunkt i dette begrepsparet (prediktiv og ikke-prediktiv tillit) vil jeg forsøke å knytte sammen tillit og pedagogikk, og skissere opp to pedagogiske ytterpunkter; *prediktiv pedagogikk* og *ikke-prediktiv pedagogikk*. Videre vil jeg argumentere for at ikke-prediktiv pedagogikk innebærer, demonstrerer, og spiller på lag med generalisert tillit, og kan forstås som *generalisert tillit i praksis*. Denne pedagogikken kan derfor styrke generalisert tillit. Prediktiv pedagogikk derimot, er *prediktiv tillit i praksis*, og demonstrerer eller inviterer derfor *ikke* til generalisert tillit, heller tvert i mot; den er på kant med, og svekker generalisert tillit.

Men først vil jeg forsøke å illustrere hvorfor pedagogikk og tillit i utgangspunktet er uløselig knyttet sammen, og hvorfor det derfor gir mening å analysere pedagogikk med utgangspunkt i tillitsteori og tillitsbegreper.

### Læring forutsetter tillit

C. A. J. Coady beskriver i boken «Testimony: A philosophical Study» (1992) hvordan han på en reise til Amsterdam innser at det meste han vet, avhenger av tillit til det andre forteller ham. Han oppgir fødselsdato og personnummer på hotellet, og innser at han selv aldri har verifisert hverken fødselsdatoen eller personnummeret, det har blitt ham fortalt av andre. Han leser i en historiebok om Napoleon på hotellrommet og tar forfatterens ord, som igjen tar andres ord, som igjen tar andres ord for god fisk. Han innser at *alle* som hevder de vet noe om Napoleon, nødvendigvis må ha tillit til andres ord. Han leser i avisen og stoler på journalistenes beskrivelser av hendelsene det siste døgnet. Han innser til og med at den eneste grunnen til at han vet at han er i Amsterdam, er at noen har fortalt ham det.

All tilegnelse av kunnskap en selv ikke har produsert, innebærer tillit. I det man gjør informasjon eller kunnskap en selv ikke har produsert, til sin egen, innebærer dette tillit til formidleren av denne kunnskapen. Kildekritikk handler om å vurdere kildens troverdighet eller tillitsverdighet, men denne kritikken må igjen forankres i en annen kilde man vurderer som tillitsverdig. En elev må ha tillit til pensum og læreren som formidler kunnskapen, hvis læringsrelasjonen skal være fruktbar. Hvis eleven ikke har tillit til lærer eller pensum, vil eleven kanskje se seg nødt til å tilegne seg kunnskap fra alternative kilder.

Disse eksemplene illustrerer hvorfor tilegnelse av kunnskap innebærer tillit. De illustrerer imidlertid kun én av to retninger tilliten går i; fra den lærende til kilden/læreren. I pedagogiske relasjoner, i læringsrelasjoner der læreren og den lærende er i en eller annen form for dialog, går tilliten også andre veien, og jeg vil argumentere for at læreren også må ha tillit til den lærende, hvis læringsrelasjonen skal være fruktbar (for begge parter). Dette gjelder spesielt hvis generalisert tillit er et pedagogisk mål i seg

---

<sup>84</sup> Se side 21, 22 og 42

selv. Dette utdypes senere i teksten. Poenget i denne innledningen var å illustrere at pedagogiske relasjoner *alltid* innebærer tillit, og at det derfor gir mening, og er fruktbart, å bruke tillitsbegreper for å si noe om pedagogikk. Jeg vil som sagt, med utgangspunkt i tillitsbegreper, grovt tegne opp to motstridene konseptualiseringer av pedagogikk; prediktiv og ikke-prediktiv pedagogikk. Dette er abstraherte idealtyper, som først og fremst forsøker å beskrive pedagogiske ytterpunkter på makro eller systemnivå, men de kan også belyse partikulære pedagogiske relasjoner på prinsipielt vis. Den generaliserte tillitens multidimensjonalitet fungerer som analogi her: Den generaliserte tilliten behandles både som et makrofenomen, samtidig som den også har et partikulært uttrykk på mikro eller individnivå, (som er det som måles). Når jeg skriver om prediktiv og ikke-prediktiv pedagogikk har jeg først og fremst pedagogikk på systemnivå i tankene; nærmere bestemt et skolesystems «pedagogiske program», struktur og kultur. Jeg vil likevel illustrere poengene med partikulære lærer-elev-relasjoner – som bilde på skolesystemets «pedagogiske program». <sup>85</sup>

## **Ikke-prediktiv pedagogikk**

Ikke-prediktiv pedagogikk er pedagogikk som forankres i ikke-prediktiv tillit. Denne pedagogikken har følgende trekk:

### *Tilliten er ubetinget*

At tilliten er ubetinget betyr at den ikke er avhengig av empirisk evidens. Ekte (og generalisert) tillit gis ubetinget, uten bevis for tillitsverdighet. Jeg vil argumentere for at ubetinget tillit er et pedagogisk grunnfundament. I en pedagogisk relasjon er det alltid minst én, (men som regel to) parter som er i utvikling, som er lærende, som er underveis, som er uferdig, som skal bli. En god lærer må derfor ha tillit til at den lærende gjør noe den ikke har gjort før, og blir noe den ikke er, noe som det enda ikke finns bevis for. Den lærende må så og si transendere bevisets stilling hvis læring skal finne sted. En god lærer betinger derfor ikke tilliten utelukkende på tilgjengelig evidens.<sup>86</sup>

### *Tilliten er åpen*

At tilliten er åpen, betyr at den ikke er knyttet til en spesifisert oppgave tillitsmottakeren må gjøre. Det er tillitens åpne karakter som åpner for det uventede, det nye, det ikke kontrollerbare eller ikke predikerbare. Hvis tilliten læreren gir til den lærende avhenger av gjennomføringen av en forhåndsspesifisert oppgave, lukkes læringsprosessen. Prosessen er over i det den lærende har gjort akkurat det som er spesifisert av læreren. Læringsprosessen lukkes på individnivå, og mer fundamentalt; fellesskapets eller *samfunnets læringsprosess* lukkes på makronivå. Læringen reduseres til kun reproduksjon og gjengivelse, og rommet for dialog, kritikk, utvikling og nyskaping lukkes. Dette kan til nød beskrive deler av prosessene Biesta kaller kvalifisering og sosialisering,

---

<sup>85</sup> Jeg vil understreke at kritikken jeg vil rette mot prediktive «pedagogiske program», ikke på noen måte er rettet mot lærere, de gjør det de kan innenfor rammene de blir gitt. Kritikken rettes nettopp mot rammene lærerne opererer innenfor.

<sup>86</sup> Denne formen for tillit er beslektet med det Horsburgh (1960) kaller *terapeutisk tillit* («therapeutic trust») – en tillit man gir uten bevis for tillitsverdighet – med intensjon om å stimulere til tillitsverdighet. Horsburgh skriver: «... therapeutic trust is trust which aims at increasing the trustworthiness of those in whom it is reposed» og «... therapeutic trust (...) makes a purely moral appeal to the person in whom it is reposed and aims at bringing into being a relationship of moral support rather than one based upon regard for personal qualities. Open prisons, the more successful reform schools, and even such organisations as Alcoholics Anonymous all testify to the power of this kind of trust» (Horsburgh, 1960, s. 348).



men utelukker subjektivering. I ikke-prediktiv pedagogikk knytter derfor ikke læreren tilliten kun til reproduksjon av forhåndsspesifisert kunnskap, eller gjennomføring av forhåndsbestemte oppgaver – fordi dette lukker læringsprosessen, skaper stagnasjon, og minner mer om reproduksjon og indoktrinering enn læring og utvikling. Læreren har i stedet åpen tillit, og åpner for at den lærende kan respondere og bidra med noe uforutsett.

#### *Tilliten er dialogisk*

Når tilliten er åpen er den dialogisk. Når det ikke spesifiseres hva tillitsmottakeren må gjøre, inviteres denne inn i en dialog hvor begge parter, i en fram-og-tilbake-prosess, finner ut hva som skal gjøres. Dette betyr også at tillitsgiveren inviterer tillitsmottakeren til å ha tillit tilbake (til tillitsgiveren) – noe som trengs for å gå i dialog. Det gir derfor ikke mening å konseptualisere tillitsforholdet som en enveis, monologisk relasjon. I pedagogisk sammenheng betyr dette at læreren har åpen tillit til den lærende, og inviterer denne til å gjøre noe som ikke er satt på forhånd, og dermed gå i dialog og respondere på en unik og subjektiv måte. Læreren inviterer eleven til å ha tillit; tilliten går begge veier.

#### *Tilliten har en moralsk dimensjon*

Det er ikke fruktbart, eller mulig, å løsrive pedagogikk og læring fra moral og etikk. Ingen læringsrelasjon er amoralsk – (selv om den skulle utgi seg for å være det). Det finns mange argumenter for dette synet <sup>87</sup>, men jeg vil her nøye meg med å dra veksel på to poenger: 1) Tillit har en moralsk dimensjon (som argumentert for tidligere i teksten). Siden pedagogiske relasjoner alltid også er tillitsrelasjoner, og tillitsrelasjoner har en moralsk dimensjon, så har pedagogikk også en moralsk dimensjon. 2) Med utgangspunkt i Biesta kan vi si at pedagogikk aldri kun handler om kvalifisering, men også om sosialisering og subjektivering. Kvalifisering kan ikke løsrives fra sosialisering og subjektivering – dette er ikke separate domener, de overlapper og er ulike dimensjoner av samme sak. Sosialisering og subjektivering er prosesser med en tydelig normativ og etisk dimensjon, og derfor har all pedagogikk også en normativ og etisk dimensjon.

#### *Tillit skapes gjennom å gi tillit*

I forlengelsen av tillit forstått som dialogisk; at tilliten alltid går begge veier i en tillitsrelasjon, gir det mening å si at *tillit skapes gjennom å gi tillit*. Når læreren har tillit til eleven, inviteres også eleven til å ha tillit til læreren. (Dette står i motsetning til prediktive tillitsforståelser, hvor tillit forstås som en rasjonell respons på tillitsverdighet; tillit skapes gjennom å demonstrere tillitsverdighet.) På mikronivå kan vi si at når læreren har åpen og ubetinget tillit til eleven, legges grunnlaget for at eleven får tillit til læreren. Når eleven er i et system eller en kultur hvor det er overskudd av tillit, og eleven opplever å få et stort (ubetinget og åpent) tillitsrom, da får også elevens generaliserte tillit vekstgrunnlag. På systemnivå kan vi si at når skolen, gjennom praksis, struktur og kultur, gir elevene (og andre) ikke-prediktiv tillit, så økes sjansene for at elevenes generaliserte tillit styrkes. <sup>88</sup>

---

<sup>87</sup> Alle pedagogiske teoretikere det refereres til i denne teksten, om det er Skjervheim, Dewey, Biesta, D'Agnesse, Kant, eller Humboldt, går ut i fra, eller argumenterer for, at pedagogikk og utdanning er dypt etiske (og politiske) foretak.

<sup>88</sup> Denne argumentasjonen utbroderes mer i detalj på side 60-61.

## Prediktiv pedagogikk

Prediktiv pedagogikk er fundert i prediktiv tillit og har følgende trekk:

### *Tilliten er betinget*

I pedagogisk sammenheng betyr det at tilliten baseres på evidens. Eksempler på evidens er målt læringsutbytte, diagnoser og andre kategoriseringer av den lærende. Med utgangspunkt i slik «objektiv» evidens, kan prediktiv tillit strategisk gis til dem som beviselig er tilliten verdig.

### *Tilliten er lukket*

I pedagogisk sammenheng betyr det at tilliten er knyttet til forhåndsbestemte, spesifiserte oppgaver. Å ha tillit til at elever gjør som de blir fortalt, at de løser forhåndsbestemte oppgaver på en forhåndsspesifisert måte, at de reproducerer kunnskap (pensum) slik den er formulert, at de tilegner seg kunnskap innenfor definerte rammer (eller fag og kompetanseområder) – er former for lukket pedagogisk tillit.

### *Tilliten er monologisk*

Når tilliten er lukket tar den som regel en monologisk form; den avhenger av at tillitsgiverens interesser og mål blir iverksatt av tillitmottakeren slik tillitsgiveren har bestemt. En slik tillit går prinsipielt bare én vei; fra læreren til eleven, og hvorvidt eleven har tillit til læreren er et annet spørsmål, det ligger «utenfor», og tas i utgangspunktet for gitt – det er så og si elevens «plikt» eller «problem». Hva eleven skal gjøre, hvordan den skal gjøre det, hva den skal bli god på, og mer fundamentalt; hva suksess er, og hva et godt liv er – når disse pedagogiske spørsmålene ikke kan diskuteres, og eleven bare må stole på at læreren/skolen vet dette best – da er rommet for pedagogisk dialog snevret kraftig inn. Selv om det åpnes rom for dialog og tillit på mindre fundamentale spørsmål, (for eksempel hvordan man skal oppnå forhåndsspesifiserte og ikke-diskuterbare mål), er fortsatt pedagogikken overordnet monologisk, så lenge de mest grunnleggende pedagogiske spørsmålene tas for gitt.

### *Tilliten utgir seg for å være amoralsk*

Prediktive tillitsteorier representerer forsøk på å forklare tillit ut i fra egoistiske interesser og instrumentell rasjonalitet, uten å måtte ty til moralske begreper. Dette er et forsøk på å redusere tillit til et rent deskriptivt (og prediktivt) anliggende, og ikke et normativt og moralsk anliggende. Pedagogikk som utgir seg for å ha et utelukkende deskriptivt kunnskapsgrunnlag, og som utelukkende forankres i empirisk evidens, utgir seg for å være *amoralsk*, (og overlater eventuelle moralske og normative spørsmål til den private sfæren, og anser dette som individuelle, personlige preferanser eller interesser). Et problem med pedagogikk som utgir seg for å være amoralsk er at den moralske dimensjonen blir satt til side, sett bort fra, eller blir skjult. Den forsvinner imidlertid ikke, den vil bare forsvinne *ut av syne*, og følgelig kan den forsvinne fra bevisstheten, og derfor ikke bli gjenstand for vurdering, diskusjon, dialog og kritikk.

### *Tillit skapes gjennom å demonstrere tillitsverdighet*

Tillit er en rasjonell respons på tillitsverdighet, og i pedagogisk sammenheng betyr det at:

- 1) Skal man bygge elevens generaliserte tillit, må tillitsverdighet *først* demonstreres, og
- 2) skal læreren ha tillit til eleven, må eleven *først* demonstrere tillitsverdighet. En slik konseptualisering av tillit skaper en ugjennomtrengelig feedbacksløyfe hvor det er vanskelig å forstå hvordan tillit i det hele tatt kan finne sted, (fordi tillitsverdighet er

avhengig av tillit for å demonstreres) og dette demonstrerer hvordan prediktiv pedagogikk konseptuelt får problemer med hobbesianske paradokser.<sup>89</sup>

## Forholdet mellom prediktiv og ikke-prediktiv pedagogikk

### **Ikke enten/eller**

Poenget med å meisle ut i detalj de konseptuelle forskjellene mellom pedagogikk som baseres på prediktiv og ikke-prediktiv tillit, er å forsøke å lage en verktøykasse med begreper som kan hjelpe med å analysere reelle pedagogiske programmer eller situasjoner, og hvorvidt disse styrker eller svekke generalisert tillit.

Prediktiv og ikke-prediktiv pedagogikk er pedagogiske ideelle ytterpunkter, og i den virkelige verden vil pedagogisk praksis sjelden befinne seg helt i ytterkantene. Begrepsparene ubetinget - betinget, åpen - lukket, dialogisk - monologisk, amoralsk - moralsk og skillet mellom *å gi tillit* versus *å demonstrere tillitsverdighet*, er forsøk på å sette ord på dimensjoner hvor pedagogikken kan bevege seg på en akse mellom ytterpunktene. Vekter pedagogikken mot en betinget, lukket og monologisk form for tillit, og vektlegger *tillitsverdighet* framfor å gi tillit, samt ignorerer læringens moralske dimensjon; da vil jeg argumentere for at denne pedagogikken ikke er forenelig med et mål om å styrke den generaliserte tilliten. Vekter pedagogikken mot ubetinget, åpen og dialogisk tillit, og vektlegger *å gi tillit*, framfor demonstrering av tillitsverdighet, og i tillegg anerkjenner og synliggjør pedagogikkens moralske dimensjon - da er pedagogikken forenelig med et mål om å styrke den generaliserte tilliten.

### **Egenskaper ved et pedagogisk miljø**

Et premiss som ligger til grunn for disse begrepene, er at generalisert tillit ikke er noe som kan «påføres» subjektet gjennom læring, pugging, tvang, overtaling eller indoktrinering. Uslaner skriver at generalisert tillit ikke er forankret i erfaring; det er ikke noe som påføres utenfra.<sup>90</sup> Med Lagerspetz kan vi si at generalisert tillit er noe som kommer innenfra,<sup>91</sup> og i pedagogisk sammenheng handler det derfor om å legge til rette for at denne naturlige disposisjonen kommer til uttrykk (i eleven). I denne forståelsen er generalisert tillit noe som naturlig kan vokse fram i subjektet, såfremt omgivelsene eller miljøet rundt subjektet legger til rette for det, og ikke hindrer denne utviklingen. Pedagogikk påvirker derfor generalisert tillit i kraft av å være et miljø eleven eksponeres for. Skillet mellom prediktiv og ikke-prediktiv pedagogikk, og tilhørende begreper, er derfor ment å sette ord på egenskaper ved (pedagogiske) miljøer hvor generalisert tillit får næring og naturlig vokser fram i eleven, versus miljøer der den generaliserte tilliten *ikke* får næring, og ikke har vekstgrunnlag.

### **Tillit og tillitsverdighet - høna eller egget?**

En av distinksjonene mellom prediktiv og ikke-prediktiv tillit er som nevnt at i en prediktiv tillitsforståelse kommer tillitsverdighet *før* tillit; tillit er en rasjonell respons på tillitsverdighet. I en ikke-prediktiv forståelse er det omvendt; tillitsverdighet er i stedet en respons på tillit.<sup>92</sup> I en kausal innramming (en høna-eller-egget innramming) kommer altså tillit *før* tillitsverdighet hvis man har en ikke-prediktiv tillitsforståelse.

---

<sup>89</sup> For beskrivelse av hobbesianske paradokser, se side 22

<sup>90</sup> Se avsnittet "Moralistisk tillit og strategisk tillit" (s. 38)

<sup>91</sup> Se side 25, 27 og 32

<sup>92</sup> Se Løgstrup, (s. 27-29)

Denne oppgavens anliggende er imidlertid ikke å prøve å finne ut hvordan skolen kan stimulere til *tillitsverdighet*, men snarere, hvordan skolen kan stimulere til *tillitsfullhet*, (i form av generalisert tillit).<sup>93</sup> En kausal høna-eller-egget-innramming blir derfor ikke: «hva kommer først - tillit eller tillitsverdighet?», men spørsmålet blir heller: *hvis generalisert tillit er virkningen (egget), hva er da årsaken (høna)?* Årsaken kan jo ikke være tillitsverdighet, (fordi generalisert tillit ikke baseres på evidens), så hva er det da som skaper generalisert tillit? Dette er på mange måter «tusenkrone-spørsmålet» som driver hele denne oppgaven – *hvordan kan skolen skape generalisert tillit?* Her tror jeg det er fånyttes å forvente å finne et endelig og entydig svar med to streker under, men jeg vil argumentere for at det er en rekke indisier som antyder omrisset, eller retningen på et svar på dette spørsmålet:

### **Hvordan lokker man fram den generaliserte tilliten?**

Vi tar utgangspunkt i at tillitsverdighet, i seg selv, ikke kan være primus motor for å bygge generalisert tillit. Dette er fordi tillitsverdighet er avhengig av tillit for å finne sted. Tillit kommer *før* tillitsverdighet (Lagerspetz, 2015). En annen måte å si dette på er at tillit ikke er fundert i evidens (for tillitsverdighet) (Uslaner, 2002). Man kan altså ikke lokke fram noens tillit gjennom å demonstrere tillitsverdighet - for å demonstrere tillitsverdighet må man i utgangspunktet allerede ha fått tillit som tillitsverdigheten kan demonstreres gjennom.

Hvis man ikke kan lokke fram tillit med tillitsverdighet, hvordan kan man så lokke den fram? Jeg vil argumentere for at svaret kan være å finne i tillitens *dialogiske* karakter. Ikke-prediktiv tillit er dialogisk på den måten at tilliten ikke bare går én vei (monolog), den går alltid to veier (dialog). I en tillitsrelasjon går altså tilliten fram og tilbake mellom begge parter, og det gir derfor, på overordnet nivå, ikke mening å skille kategorisk mellom tillitsgiver og tillitsmottaker, med unntak av helt i starten av et tillitsforhold. Hva er den første gesten som kan initiere tillitsrelasjonen? Her vil jeg argumentere for følgende: for å starte en tillitsrelasjon, eller en «tillitsdialog», må man starte med å *gi tillit*, nettopp fordi man kan ikke starte med å utvise tillitsverdighet. Når man gir tillit, inviterer man samtidig den andre til å ha tillit tilbake, og tillitsrelasjonen kan dermed bygges opp i en dialogisk fram-og-tilbake-prosess.

Hvordan kan så skolen skape generalisert tillit? I tråd med argumentasjonen over vil jeg argumentere for at svaret går i retning av at skolen stimulerer til generalisert tillit gjennom å *gi elevene (generalisert) tillit*. Vi samholder dette utgangspunktet med følgende poeng: Mistillit og tillit fortrenger hverandre, det vil si; jo mer mistillit man har til en person, jo mindre tillit har man til denne, og vice versa; jo mer tillit man har til en person, jo mindre mistillit har man til denne. Videre er den tillitsformen som Lagerspetz og Uslaner kritiserer, og som jeg kaller prediktiv tillit, egentlig et «fint ord» for *mistillit*.<sup>94</sup> Dermed kan vi si at *prediktiv tillit fortrenger ikke-prediktiv tillit, og vice versa*. Videre er generalisert tillit, i Lagerspetz og Uslaners forstand, en ikke-prediktiv form for tillit, og vi kan derfor si at *prediktiv tillit fortrenger generalisert tillit, og vice versa*. Disse to tillitsformene kan være til stede samtidig, (på individ- og makronivå), men hvis den ene vokser, minker den andre. De kan ikke begge ta stor plass samtidig.

---

<sup>93</sup> Det kan dog se ut som dette er to sider av samme sak, se avsnittet «Prediktiv pedagogikk svekker generalisert tillit – et dydsetisk argument» (s. 82)

<sup>94</sup> Prediktiv tillit er forankret i en grunnleggende mistillit, en mistillit forankret i menneskets hobbesianske natur. På grunn av mennesket grunnleggende upålitelige natur, kan ikke tillit forankres i noe annet enn kontroll, forutsigbarhet og prediksjon. (Se side 21, 22 og 42)

Dermed kan man si følgende: Hvis skolesystemet i stor grad preges av ikke-prediktiv tillit, så har den generaliserte tilliten til elevene gode vekstvilkår. Preges skolesystemet i stor grad av prediktiv tillit (prediktiv pedagogikk), fortrenger denne den ikke-prediktiv tilliten, og dermed blir vekstvilkåret for elevenes generaliserte tillit forringet – og den generaliserte tilliten svekkes. *Hvis et pedagogisk mål er å gro generalisert tillit – må derfor skolen gi elevene ikke-prediktiv tillit.*

To aspekter ved Uslaners tillitsteori spiller på lag med denne argumentasjonen:

- 1) Uslaner knytter de psykologiske disposisjonene optimisme og «sense of control» til generalisert tillit. Det gir mening at optimisme og «sense of control» gror ut av tillit, det vil si; at man *får* tillit fra omverdenen, framfor å få mistillit. I omgivelser som ikke viser tillit, eller som har direkte mistillit til deg, (og derfor forsøker å kontrollere og/eller predikere dine handlinger), er det nærliggende å anta at man ikke utvikler disposisjonen «sense of control» – følelsen av kontroll i eget liv, og at dette også medfører et pessimistisk syn på omverden og fremtiden, framfor optimisme
- 2) Uslaner skriver at generalisert tillit kan beskrives som en verdi i form av det moralske imperativet: «du skal behandle andre som om de var tillitsverdige». Hvis man går ut i fra at verdier formidles gjennom praksis og eksempel (modell-læring), da gir det også mening at en ikke-prediktiv pedagogikk (som på mange måter er generalisert tillit i praksis) styrker den generaliserte tilliten, mens en prediktiv pedagogikk (som er prediktiv tillit, eller mistillit i praksis) svekker den generaliserte tilliten. Uslaner skriver om oppdragelse: «Not only do parents teach their children values. Children also learn by example: Parents who are trusting, tolerant, and involved in their communities are role models leading children to trust (Uslaner, 2002, s.92-93)» Bytter vi ut «parents» med lærere eller skolen generelt, vil jeg argumentere for at dette kan beskrive sosialisering- og subjektiveringsprosessene som styrker generalisert tillit i barnehage og skole.

## Prediktiv versus ikke-prediktiv pedagogikk – et klassisk pedagogisk og samfunnsvitenskapelig paradoks

I dette avsnittet vil jeg trekke opp noen store linjer; over tid, og på tvers av vitenskapelige felt. Jeg vil ikke gå i detalj, da det ikke er rom for det her, men jeg vil tegne opp disse linjene for å plassere tillitsbegrepene i kontekst; både pedagogisk, historisk og vitenskapelig (interdisiplinært).

Å sette prediktiv og ikke-prediktiv pedagogikk opp mot hverandre representerer på mange måter en ny innpakning av et klassisk pedagogisk paradoks: Kan utdanning skape frie subjekter, eller er bare utdanning en form for sosialisering? (Biesta, 2009) Det er lang tradisjon, tilbake til opplysningstiden og helt tilbake til den greske antikken, for å se på utdanning som en vei til frihet, autonomi og selvstendighet. Men hvordan er det mulig, at gjennom oppdragelse og utdanning, som begge inneholder elementer av tvang, kan fostres frie, selvstendige og ansvarlige subjekter? <sup>95</sup> Immanuel Kant og tenkere i den tyske bildung-tradisjonen (f.eks. Von Herder, Pestalozzi og Humboldt), har utforsket denne spenningen mellom tvang og frihet, mellom verden og subjektet, og argumenterer i ulike former for at utdanning og danning representerer en vei til frihet og selvstendighet (Biesta, 2009) I nyere tid kan vi se denne pedagogiske spenningen mellom tvang og

---

<sup>95</sup> Frie, selvstendige og ansvarlige subjekter er fortsatt et pedagogisk og skolepolitisk mål, og jeg vil argumentere for at generalisert tillit henger sammen med frihet, selvstendighet og ansvarlighet. Har man høy generalisert tillit, betyr det at man stoler på folk flest, er positiv til verden og fremtiden, og har en følelse av kontroll i eget liv («sense of control») (Uslaner, 2002).

frihet i Hans Skjervheims skille mellom «fri vokster» og «pedagogikk som påvirkning» (Skjervheim 1992; Torjussen, 2016) og Biesta (2016) som skiller mellom lærer-sentrert autoritær pedagogikk og elevsentrert og læringsorientert pedagogikk (learnificaton). Skjervheim og Biesta har til felles at de er kritiske til autoritær pedagogikk og tvang, samtidig som de også er kritiske til det andre ytterpunktet – hvor den totale frihet fører til en selvutslettende ikke-pedagogikk, (som fører til egosentrisme, relativisme og narsissisme, og/eller skjult manipulasjon). De har også til felles at de skisserer opp en «tredje vei», som ligger mellom disse to ytterpunktene, og i stedet for å eliminere enten tvang eller frihet, forsøker de å finne en form for balanse i spenningen mellom de to. <sup>96</sup>

Et annet beslektet problem med det pedagogiske paradoks kan vi kalle det «det demokratiske problem», og handler om hvordan folk flest, eller opinionen, kan være i stand til å løse kollektive problemer, og treffe beslutninger som er til fellesskapets beste, og ikke bare forsøke å sikre individuelle, egoistiske interesser. <sup>97</sup> En debatt mellom Walter Lippmann og John Dewey på 1920-tallet illustrerer ytterpunktene, <sup>98</sup> hvor Lippmann argumenterer for at folk flest alltid vil stemme ut i fra egoistiske interesser, og ikke fellesskapets beste. Videre argumenterer han for at folk flest ikke evner å forstå kompleksiteten i samfunnet, de vil stemme på det de *tror* er til sitt eget beste, og de vil derfor være sårbare for vrangforestillinger og manipulasjon. Løsningen, for Lippmann, var å redusere demokratiet, gjennom at en intelligent elite aktivt manipulerer folket i «riktig» retning og dermed tar avgjørelsene for dem. Altså i praksis et «skinn-demokrati». Dewey argumenterer i stedet for å styrke demokratiet. Han hevder at mennesker, i fellesskap, evner å forstå sine omgivelser, de evner å se ut over seg selv, de kan identifisere kollektive utfordringer og evner å finne kollektive løsninger. Dette forutsetter at de utdannes og innvies i en demokratisk kultur og utvikler en demokratisk væremåte og sinnelag. Skole og utdanning spiller derfor en nøkkelrolle i forhold til kultivering av den demokratiske væremåten. <sup>99</sup>

Alle disse problemene; det pedagogiske paradoks, struktur/aktør og «det demokratiske problem», har det til felles at de ofte konseptualiseres som dikotomier med to diametralt motsatte løsninger, som bygger på to meget forskjellige forestillinger om mennesket. På den ene siden er menneskenaturen noe som ikke kan overlates til seg selv, noe som må temmes og formes. Dette er på linje med Hobbes, som hevdet at mennesket, overlatt til seg selv, resulterer i en alles krig mot alle, og derfor må en sterk stat temme og kontrollere deres adferd – til alles beste. En autoritær pedagogikk, en totalitær stat, eller et manipulerende skinn-demokrati, er i så måte radikale løsninger på hobbesianske problemstillinger. Det andre ytterpunktet hviler på en forestilling om mennesket som naturlig godt, som naturlig orientert mot fellesskapet, som altruistisk og tillitsverdig. Mennesket er i denne forestillingen utstyrt med indre krefter og kapasiteter, og vil

---

<sup>96</sup> Det pedagogiske paradoks har og likhetstrekk med et kjerneproblem i sosiologi og samfunnsvitenskap forøvrig: struktur/aktør problemet. Er menneskers handlinger et resultat av ytre strukturer (determinisme) eller indre, fri vilje (voluntarisme)? Også her finns det mange sosiologiske teorier som kan forstås som «tredje vei»-teorier som forsøker å finne en balanse mellom indre og ytre eller subjektive og objektive årsaker (f.eks Habermas, Bourdieu, Archer og Giddens).

<sup>97</sup> «Det demokratiske problem» er også beslektet med klassiske hobbesianske og spillteoretiske problemer: «collective action problems», «the prisoners dilemma», «free rider problem» og «the tragedy of the commons».

<sup>98</sup> Om debatten mellom Lippmann og Dewey: DeCesare (2012), Whipple (2005)

<sup>99</sup> **1)** Filosofien Cornelis Castoriadis argumenterer også, som Dewey, for at (ut)danning styrker demokratiet (Straume, 2011). **2)** Noam Chomsky (1998) skisserer opp en lignende dikotomi (som Lippmann og Dewey representerer) ved å sette opp James Madison Jr. (som argumenterte for at demokratiet måtte begrenses, ved å styrke eliten (senatet) i USA) versus Aristoteles, som også identifiserte «det demokratiske problem», men argumenterte for å styrke demokratiet gjennom (ut)danning og utjevning av økonomiske ressurser.

realisere sin indre gode natur, såfremt det får utvikle seg på en naturlig måte uten å bli korrumpert av ytre krefter. Denne (kraftig forenklete) beskrivelsen peker mot en tradisjon som kan knyttes til Rousseau, Dewey, og den tyske bildungs-tradisjonen, og innenfor tillitsteori; Lagerspetz og Uslaner.<sup>100</sup> Ingen av disse ville imidlertid argumentert for et samfunn eller en pedagogikk med total frihet.

I pedagogisk sammenheng påpeker også Skjervheim og Biesta at total frihet ikke er et (godt) pedagogisk alternativ. Skjervheim, (i likhet med Habermas), finner den «tredje vei» i menneskets felles rasjonalitet.<sup>101</sup> Denne felles rasjonaliteten gir lærer og elev et felles anker, en objektiv størrelse, et gyldighetsprinsipp, som ligger utenfor dem selv, som de begge kan rette seg mot, og som er grunnlag for en felles forståelse. På denne måten handler pedagogikken om å appellere til elevens rasjonalitet og fornuft, og *overbevise* eleven framfor å *overtale* denne. Dermed er hverken pedagogikken tvangsbasert (overtalelse) eller totalt fri, subjektivistisk eller relativ – den forholder seg til et rasjonelt gyldighetsprinsipp. (Skjervheim, 1992; Torjussen 2011) Biestas «tredje vei», handler om at frihet ikke betyr fravær av autoriteter, og at elevens subjektivitet og frihet først kommer i spill når noen utenfra; en lærer, en autoritet, går i dialog med den «...by interrupting its egocentrism, its being- with-itself and for-itself.» (Biesta, 2016, s. 388).

Jeg vil poengtere at jeg *ikke* argumenterer for at ikke-prediktiv pedagogikk bør innebære den totale frihet eller totale tillit, i form av totalt fravær av rammer, kontroll, autoriteter, regler, retningslinjer eller begrensninger. Skjervheim og Biesta har påpekt problemene med en slik pedagogikk. Det er derfor på sin plass å si noe om balansen mellom prediktiv og ikke-prediktiv pedagogikk, å antyde en «tredje vei». «Den tredje vei», i dette tilfellet, kan knyttes til tillitens moralske fundament, og til en *felles moralsk rasjonalitet*.

Jeg vil argumentere for at ubetinget og åpen tillit ikke er «naiv», (som den nordiske tilliten tidvis har blitt kalt (Sødal, 2011; Baier 1997), eller «blind» og lite rasjonell, som Onora O'Neill (2002; 2013) kaller ubetinget tillit. På individnivå, isolert sett, kan den tilsynelatende se irrasjonell ut; den er irrasjonell hvis man forstår rasjonalitet som instrumentell i forhold til egoistiske interesser. Men hvis man går ut fra at rasjonalitet er noe mer enn et instrument for realisering av egoistiske interesser, at moralske verdier og felles goder kan være rasjonelle mål-i-seg-selv, da er ikke ubetinget tillit nødvendigvis irrasjonelt.<sup>102</sup> Lagerspetz argumenterer for at rasjonalitet forutsetter og innebærer tillit, og tillit er et rasjonelt mål-i-seg-selv. Og med Uslaner kan vi si at generalisert tillit gis ubetinget til andre man opplever at tilhører det samme grunnleggende moralske verdifelleskapet (moral community) som en selv. Dette verdifelleskapet preges av en felles moralsk rasjonalitet, det vil si; man er, på et grunnleggende nivå, i overensstemmelse over hvilke moralske verdier som representerer rasjonelle mål-i-seg-selv. Denne felles moralske rasjonaliteten representerer rammene, begrensningene eller mediet frihet og tillit skjer gjennom, og begrenser således den totale frihet og totale tillit. Tilliten strekker seg ikke lenger enn til det som anses som moralsk forsvarlig eller riktig; tilliten stopper der tillitmottakeren forvalter tilliten på en umoralsk måte, f.eks. på en måte som kommer andre til skade.

---

<sup>100</sup> I tillitsteorien ser vi også denne todelingen ut i fra menneskesyn, hvor prediktive tillitsforståelser, i motsetning til Lagerspetz og Uslaner, representerer et hobbesianske menneskesyn.

<sup>101</sup> Dette har også fellestrekk med Kant, men der Kant opererer med en universell rasjonalitet, forstår Skjervheim og Habermas (og Lagerspetz) rasjonalitet som kulturavhengig.

<sup>102</sup> I dydsetisk drakt à la Alasdair MacIntyre (2007; 2019) kan man si at det er rasjonelt å utvise ubetinget generalisert tillit fordi det realiserer en lang rekke felles goder som ikke kunne blitt realisert hvis man ikke utviste denne formen for tillit.

Ikke-prediktiv pedagogikk er altså ubetinget og åpen for det nye, så lenge den ikke bryter med grunnleggende felles moralske verdier; så lenge den er innenfor rammene av en felles moralsk rasjonalitet. Både ikke-prediktiv pedagogikk og generalisert tillit innebærer derfor ikke total frihet, eller totalt fravær av autoriteter, eller det Isaiah Berlin kalte *negativ frihet* («negative liberty») (Berlin, 1969). Generalisert tillit, og ikke-prediktiv pedagogikk, har en grunnleggende moralsk dimensjon, den forankres i en felles moralsk rasjonalitet, og det er denne som fungerer som ramme, begrensning, og mediet friheten og tilliten eksisterer *gjennom* (*positiv frihet* / «positive liberty»).

Prediktiv og ikke-prediktiv pedagogikk representerer altså ideelle ytterpunkter, og en pedagogikk hvis mål er å styrke den generaliserte tilliten, må ikke være *utelukkende* ikke-prediktiv, den må finne en form for balanse mellom disse ytterpunktene. I det minste må pedagogikken være betinget og lukket i forhold til en felles moralsk rasjonalitet, den åpner for det nye så lenge det ikke bryter med grunnleggende moralske verdier.

## Den nordiske tillitskulturen og norsk skole

Følger vi Uslaner, er generalisert tillit en kulturell disposisjon.<sup>103</sup> Samholder vi denne forståelsen med empiriske undersøkelser som viser at de nordiske landene<sup>104</sup> har en markant høyere generalisert tillit enn de fleste andre land i verden (med noen få unntak), mener jeg det gir mening å snakke om en *nordisk tillitskultur*.<sup>105</sup> Disse landene har altså mer til felles med hverandre, enn med resten av verden, når det kommer til tillit. For å si noe om sammenhengen mellom *den nordiske tillitskulturen* og skolesystemet vil jeg ta utgangspunkt i følgende: Uslaner argumenterer som tidligere nevnt for at kultur og institusjoner er «intertwined» og at det er umulig å finne enkle, enveis lineære kausalitetsforhold. Han heller samtidig mot at det gir mer mening å forstå institusjoner som formet av kultur, enn omvendt. Iver B. Neumann (2017) skriver at kulturelle verdier «... reproduseres i en rekke sosiale praksiser som koagulerer rundt institusjoner» (s. 94), og henviser til en modell formulert av den amerikanske statsviteren Janice Bially. Denne modellen konseptualiserer samspillet mellom 1) verdier, 2) institusjoner og 3) den sosiale virkeligheten, som en feedbacksløyfe hvor verdier former institusjonene, som igjen former den sosiale virkeligheten (og praksis) som igjen påvirker verdiene. Sløyfen går også andre veien; institusjonene påvirker våre verdier, som igjen påvirker vår sosiale virkelighet og praksis, som igjen påvirker våre institusjoner. Med en slik modell som utgangspunkt, kan man gå ut i fra at de nordiske skolene (som ofte anses å ha mer til felles med hverandre, enn med resten av verden – derav begrepet «den nordiske skolemodellen»), er, i en eller annen grad, formet av den nordiske tillitskulturen. Videre er skolesystemene også kulturbærere, og påvirker også verdiene og den sosiale virkeligheten i samfunnet forøvrig.

For å konkretisere i forhold til den norske skolen:

Feedbacksløyfen starter med den nordiske tillitskulturen (1), og denne påvirker og former den norske skolen (2). Videre påvirker og former skolen den sosiale virkeligheten (3). Den sosiale virkeligheten påvirker igjen den nordiske tillitskulturen (1), og feedbacksløya biter dermed seg selv i halen. Følger vi feedbacksløyfa i andre retningen, kan vi starte med at skolen former og påvirker våre verdier (kulturen), og disse verdiene preger igjen

<sup>103</sup> Med kulturell disposisjon menes her at generalisert tillit er forankret i moralske verdier – som igjen er kulturavhengige.

<sup>104</sup> Norge, Sverige, Danmark, Finland og Island

<sup>105</sup> Videre er måten man i norden har organisert (velferds)samfunnene og institusjonene på distinkt nok til at man snakker om «den nordiske modellen», og «Nordic exceptionalism».



vår sosiale virkelighet og sosiale praksis. Denne sosiale virkeligheten påvirker igjen våre skoleinstitusjoner, og slik fortsetter runddansens.

Med utgangspunkt i forståelsen av tillit som kulturelt forankret, og vekselvirkningen mellom kultur, institusjoner og sosial virkelighet kan man utlede følgende: Det norske skolesystemet er påvirket og formet av den nordiske tillitskulturen. Skolen er derfor, (og har vært), en bærer og formidler av de kulturelle verdiene som ligger til grunn for generalisert tillit - generalisert tillit forstått både som kulturell verdi og som en sosial virkelighet. Med dette i bunnen, vil jeg framsette en hypotese: I tillegg til at den norske skolen er og har vært bærer av den nordiske tillitskulturen, har skolen også de siste 20-30 årene, i stadig større grad blitt påvirket av en *annen* tillitskultur, som er forskjellig fra den nordiske tillitskulturen. Denne andre tillitskulturen er preget av en prediktiv (hobbessiansk) tillitsforståelse, mens den nordiske tillitskulturen er preget av en ikke-prediktiv tillitsforståelse.<sup>106</sup> Det tilføres dermed et nytt element i feedbacksløyfa; verdier i tråd med en prediktiv (hobbessiansk) tillitskultur fester seg i skole- og utdanningsinstitusjonene, og sprer seg dermed i kretsløpet - og påvirker både den sosiale virkeligheten, og verdiene forøvrig i samfunnet.

Denne andre, prediktive tillitskulturen kan forstås som sammenhengende med de politiske og ideologiske strømningene som går under betegnelsen nyliberalisme.<sup>107</sup> Jeg velger å kalle dette en «prediktiv tillitskultur», fordi den har visse gjennomgående kjennetegn, og preger tankegods, teorier og ideologier på tvers av en rekke områder, både vitenskapelig og politisk. Den gjør seg spesielt gjeldende i den engelskspråklige tillitslitteraturen; innen statsvitenskap spesielt, samfunnsvitenskap generelt, og også innen filosofi. Videre ser det ut som en prediktiv tillitsforståelse er generelt svært utbredt innen deler av samfunnsvitenskapen (i samme grad som teorien om rasjonelle valg og homo economicus), for eksempel innen statsvitenskap, økonomi, organisasjonsteori og angloamerikansk sosiologi og pedagogikk. En prediktiv tillitsforståelse kan også spores i internasjonal skolepolitikk og ideologi, og generelt i de politiske strømningene som kategoriseres som nyliberale.

Videre vil jeg argumentere for at den internasjonale organisasjonen OECD er et konkret eksempel på 1) en aktør som representerer denne prediktive tillitskulturen og 2) er en aktør som utøver betydelig innflytelse og påvirker norsk skole(politikk) - i retning av en prediktiv tillitsforståelse og pedagogikk. Men først vil jeg i korte trekk belyse hvordan den norske skolen har vært bærer og formidler av den nordiske tillitskulturen.

## Den norske skolens tillitshistorie

Basert på hypotesen om at den norske skolen har vært bærer av den nordiske tillitskulturen, for så å bli i stadig større grad påvirket av en prediktiv tillitskultur de siste 20-30 årene, velger jeg å grovt dele inn skolehistorien i to perioder. I den første perioden utvikles skolen grovt sett i takt med den nordiske tillitskulturen og i den andre perioden utvikles skolen i stadig større utakt med den nordiske tillitskulturen (og i stadig større takt med en prediktiv tillitskultur).

---

<sup>106</sup> Generalisert tillit i Uslaners og Lagerspetz' forståelse representerer ikke-prediktive tillitsforståelser. Uslaner argumenterer for at generalisert tillit er en grunnleggende ikke-prediktiv form for tillit. Med andre ord; en nasjon eller kultur med svært høy generalisert tillit «praktiserer» en ikke-prediktiv form for tillit.

<sup>107</sup> Begrepet nyliberalisme er en løs sekkebetegnelse som først og fremst brukes av dem som er kritiske til disse politiske strømningene. Jeg spesifiserer senere i teksten mer konkret hvilke elementer, under betegnelsen nyliberalisme, som konstituerer den prediktive tillitskulturen.

## Første periode - Enhetsskolen: integrasjon og progressiv pedagogikk

I boken «Tillit i Norge» (Skirbekk og Grimen, 2012) skriver Aslaug Kristiansen om den norske skolen fra «1800-tallet og fremover til 1970- og 80-årene» at «Skolens organisering og innhold skal fremme en samfunnsutvikling som går mot større likhet og mindre økonomiske og sosiale forskjeller. Ved at skolen på denne måten er med på å bygge ned motsetninger og samtidig spiller på lag med en demokratisk samfunnsutvikling, er det rimelig å anta at skolen for det brede lag av folket har vært med på å utvikle et samfunn som er egnet til å opprettholde en generell tillit.» (Kristiansen, 2012, s. 206)

Volckmar (2016) deler inn den norske skolens historie med utgangspunkt i hvorvidt/hvordan skolen har fungert som *samfunnsintegrerende institusjon*. Hun tar utgangspunkt i Habermas' begreper livsverden og system, og skillet mellom sosial og funksjonell integrasjon. Penger og makt representerer de funksjonelle integrasjonskreftene i samfunnet og knyttes til *systemet*. Sosial integrasjon knyttes til *livsverden*, og handler om solidaritet, «som er den egentlige samfunnsmessige integrasjonen» (Habermas i Volckmar, 2016, s. 18) Et velfungerende samfunn for Habermas er et samfunn hvor det er balanse mellom livsverden og system, og mellom funksjonelle og sosiale integrasjonskrefter. (Habermas i Volckmar, 2016, s. 19) Jeg vil argumentere for at generalisert tillit, i Uslaners forstand, kan forstås som et mål på, eller en form for, det Habermas kaller sosial integrasjon.

Volckmar kaller perioden fra etableringen av det første offentlige skoletilbudet i 1739 til og med andre verdenskrig for et «nasjonsintegrerende prosjekt». I denne perioden utvikles skolen fra å være et sterkt standsdifferensiert skoletilbud, til å bli et felles obligatorisk 5-årig skoletilbud for alle, uavhengig av stand og geografi. I forbindelse med frigjøringen fra Sverige ble skolen en viktig arena for nasjonsbygging, og skolen fikk i oppgave å sveise nasjonen sammen til en «helstøbt, harmonisk og utviklet Nation» (Sverdrup sitert av Dokka, sitert av Volckmar, 2016, s. 143). Følgelig velger Volckmar å kategorisere skolen i denne perioden som «nasjonsintegrerende». I tråd med Uslaners forståelse av generalisert tillit, kan vi anta at skolen i denne perioden medvirker til å bygge et viktig fundament for den generaliserte tilliten. Gjennom etableringen av en obligatorisk fellesskole for alle, uavhengig av stand og geografi, samt fokuset på nasjonsbygging og etableringen av felles identitet og kultur, bidrar skolen til både sosioøkonomisk utjevning, og legger grunnlag for et felles verdigrunnlag på tvers av grupperinger i samfunnet. I tråd med Uslaner (2002) er dette viktige fundamentet for generalisert tillit.<sup>108</sup>

Perioden fra andre verdenskrig fram til 90-talls-reformene, kaller Volckmar «Enhetsskolen som solidarisk sosialdemokratisk prosjekt.» I denne perioden bli skolen som samfunnsintegrerende institusjon «... politisk forankret og mer eksplisitt formulert» (Volckmar, 2016, s. 143). Skolepolitikken i denne perioden bygger på at skolen forstås som en viktig samfunnsinstitusjon i forhold til å øke sosial mobilitet, jevne ut sosiale forskjeller, styrke og sikre demokratiet, samt å skape samhørighet og fellesskap rundt felles verdier. Volckmar (2016) skriver at skolen la «... til rette for *samfunnsmessig integrasjon* og solidaritet» og gjorde det «gjennom selve *livet og samværet i en felles skole*» (s. 20, forfatterens utheving). «Solidarisk samværskultur» (Volckmar, 2016, s. 144) er et viktig pedagogiske mål i skolen i denne perioden, og skulle altså skapes gjennom selve «livet i skolen». I tillegg til det sterke fokuset på sosial integrasjon, økte samtidig også fokuset på funksjonell integrasjon. Man begynte å se på utdanning som en viktig samfunnsøkonomisk ressurs, og skolen ble derfor også sett på som en viktig

---

<sup>108</sup> Dette harmonerer også med Uslaner og Rothstein (2012) , (s. 49)

økonomisk institusjon og produsent av *humankapital*.<sup>109</sup> Volckmar poengterer imidlertid at skolen i 1950- og 1960-årene var en suksess som samfunnsintegrerende institusjon «... på den måten at den evnet å balansere livsverdenens solidariske integrasjonskrefter og systemets funksjonelle integrasjonskrefter» (Volckmar, 2016, s. 143-144).

Imsen og Ramberg (2014) beskriver den norske skolens pedagogiske ideologiske historie, fra slutten av 1800-tallet og fram til og med tusenårsskiftet, som en dialektikk mellom 1) «en realistisk og humanistisk dannelse», inspirert av Friedrich Herbart og preget av «ensyklopedisk undervisning» og «tradisjonell kateterpedagogikk», og 2) «det reformpedagogiske lærplanregimet», eller progressiv pedagogikk, inspirert av progressive kontinentale pedagogiske idéer<sup>110</sup> og John Dewey. Denne pedagogiske ideologien satte eleven i sentrum, fokuserte på elevaktivitet og aktivitetspedagogikk, og «... samarbeid og opplæring til medbestemmelse og demokrati var en viktig del av ideologien, likeså at vurdering skulle se mer på arbeidsprosessen enn på resultatet» (Imsen og Ramberg, 2014, s. 13). Den progressive pedagogikken gjør seg for alvor gjeldene i mellom- og etterkrigstiden, og den harmonerer godt med det skolepolitiske målet i etterkrigstiden om å skape en solidarisk samværskultur gjennom livet i skolen, og fungerte som «... løsningen på de praktisk-pedagogiske utfordringene som en felles, offentlig skole for alle elever medførte» (Imsen og Ramberg, 2014, s. 13).

I den grad skolen i denne perioden (fra andre verdenskrig og til slutten av 1900-tallet) lyktes med å skape solidaritet og samfunnsmessig integrasjon er det nærliggende å anta at skolen også hadde positiv innflytelse på den generaliserte tilliten. Både Volckmar (2016) og Imsen og Ramberg (2014) vektlegger balanse; Volckmar mellom sosiale og funksjonelle integrasjonskrefter (system og livsverden), og Imsen og Ramberg mellom progressiv- og tradisjonell kateterpedagogikk.<sup>111</sup> Denne balansen kan kanskje også beskrives som en balanse mellom prediktiv og ikke-prediktiv pedagogikk (og tillit). Pedagogikken er med andre ord tilstrekkelig ikke-prediktiv til at den generaliserte tilliten har vekstgrunnlag.<sup>112</sup> Både ideen om sosial integrasjon gjennom en solidarisk samværskultur og en progressiv pedagogisk ideologi harmonerer med ikke-prediktiv pedagogikk. Fokuset på prosess framfor resultat og «selve livet i skolen» vitner også om en bevissthet omkring skolens rolle i forhold til sosialisering- og subjektiveringsprosesser. Man kan kanskje si at den «skjulte læreplanen» ikke var så skjult i denne perioden, men i stedet representerte en uttalt mulighet og strategi for å bygge solidaritet og fellesskap, og dermed legge til rette for demokrati og samfunnsmessig integrasjon. Når prosess (framfor resultat), samvær, og selve livet i skolen var pedagogiske mål i seg selv, kan det ha skapt tilstrekkelig tillitsrom rundt elevene til at deres generaliserte tillit kunne vokse.

Uslaner (2012) poengterer at sosial integrasjon styrker generalisert tillit, og forankrer dette i kontaktteori.<sup>113</sup> Det virker rimelig å anta at enhetsskolen, slik den vokste fram i etterkrigstiden, med fokus på pedagogisk- framfor organisatorisk differensiering, sosial integrasjon og progressiv pedagogikk, la til rette for det Allport

---

<sup>109</sup> Humankapitalteorien blir nærmere gjennomgått i delkapitlet «OECD og humankapital».

<sup>110</sup> «I Europa kom de mest kjente bidragene fra Georg Kerschensteiners arbeidsskole i Tyskland, Otto Glöckels reformskoler i Wien og Anton Makarenkos demokratiske eksperimentsskoler i Sovjetunionen. I Skandinavia blandet disse strømningene seg med John Deweys amerikanske progressivisme, som etter hvert ble den viktigste inspirasjonskilden til det som gjennom hele 1900-tallet gikk under betegnelsen reformpedagogikk eller progressiv pedagogikk» (Imsen og Berger, 2014, s. 12-13).

<sup>111</sup> Denne balansen minner om Skjervheims og Biestas «tredje vei». (s. 63)

<sup>112</sup> Se argumentasjon side 60-61 for at elevens generaliserte tillit styrkes gjennom at eleven selv får generalisert tillit.

<sup>113</sup> Se side 43

(1958) kaller «optimale forhold» for sosial kontakt.<sup>114</sup> Volckmar (2016) skriver at skolen i denne perioden i stor grad lyktes med å være en *samfunnsintegrerende* institusjon – og jamfør Uslaner og kontaktheori, er det rimelig å anta at skolen også styrket den generaliserte tilliten.

### Andre periode – humankapital og nyliberal, prediktiv pedagogikk

Skolen i 1990-årene kaller Volckmar for et «kunnskapsintegrerende prosjekt» med utgangspunkt i Hernes' uttalte mål om å bygge «kunnskapssolidaritet» gjennom et sentralt definert felles kunnskaps- og kulturgrunnlag. I denne perioden forrykkes balansen mellom integrasjonskreftene i skolen i følge Volckmar. Der man før så på utdanning som en av flere viktige faktorer for økonomisk vekst «... ble kunnskap og utdanning nå sett på som *den avgjørende faktoren* for økonomisk vekst. Vekten ble dermed forskjøvet i retning systemets funksjonelle integrasjonskrefter på bekostning av livsverdenens samfunnsmessige integrasjon» (Volckmar, 2016, s. 144, forfatterens utheving). Imsen og Ramberg (2014) argumenterer for at den pedagogiske ideologien gjennom 90-tallsreformene, fortsatt kunne forstås som en balanse mellom progressiv- og «kateterpedagogikk», de progressive elementene sto fortsatt sterkt, (spesielt gjennom fokus på prosjektarbeid og arbeidsplaner). Men Kunnskapsløftet (2006) representerer et brudd med tidligere pedagogisk ideologi. Fokuset på output framfor input, på resultater i form av målbart læringsutbytte, ferdigheter og kompetanser framfor prosess, og synet på kunnskap som et middel til økonomisk vinning «... står i kontrast til den gamle fagtradisjonen hvor kunnskapens funksjon var knyttet til begrepet dannelse, det vil si å bidra til oppdragelse av karakteren og utvikling av hele personligheten på et dypere plan» (Imsen og Ramberg, 2014, s. 16). Imsen og Ramberg argumenterer for at denne mål- og resultatorienteringen ikke kan forstås som en pedagogisk ideologi, men som en instrumentell økonomisk strategi, og skriver at «... det er her den pedagogiske ideologien forsvinner – lærerne kan gjøre som de vil, bare elevene når sine kompetansemål.» (s. 16). Metodefriheten til lærerne representerer imidlertid ikke en økt tillit, hverken til lærere eller elever; et krav om «mer læring» kombinert med detaljerte mål i form av læringsutbytter «... har ført til en ny form for styrt læring inn bakveien.» (Imsen og Ramberg, 2014, s. 17). Resultatet er at kunnskapsløftet har bidratt til å «... skyve den gamle balansen mellom tradisjonell og progressiv pedagogikk i en mer lærerstyrt og formidlingsorientert retning, ikke bare i praksis, men også i lærernes normative preferanser» (s. 29).

Volckmar (2016) kaller skolen fra og med kunnskapsløftet for et «arbeidsintegrerende prosjekt», og vektlegger at balansen mellom sosial- og funksjonell integrasjon blir enda skjevare. Skolens rolle som produsent av humankapital overskygger i enda større grad skolens rolle som samfunnsintegrerende institusjon, og Volckmar skriver: «Det er berettiget å spørre om viljen til å se på skolen som et instrument for samfunnsmessig integrasjon har måttet vike til fordel for skolen som kunnskapsbedrift i en konkurranseorientert og kunnskapsbasert global økonomi» (Volckmar, 2016, s. 21)

I løpet av disse to siste reformperiodene har altså fokuset på prosess, på samvær og livet i skolen som pedagogiske mål i seg selv, på solidaritet og sosial integrasjon, i stadig større grad måttet vike for *produksjon av humankapital*. Før Kunnskapsløftet innføres i 2006 skriver Telhaug, Mediås og Aasen (2004) at det allerede har funnet sted

---

<sup>114</sup> Optimale forhold er i følge Allport (1958) 1) lik status mellom grupperinger, 2) felles mål, 3) samarbeid på tvers av grupperinger, og 4) et støttende institusjonelt og kulturelt miljø. Et skolepolitisk og pedagogisk mål denne perioden var at skolen skulle være et støttende institusjonelt og kulturelt miljø (4) hvor ulike grupperinger møttes på like vilkår (1), og samarbeidet på tvers av grupperinger (3) mot felles mål (2).

en stor omskiftning i den norske skolen; og beskriver denne som en bevegelse fra kollektivism og solidaritet til individualisme; «The growing emphasis on intellectual capital as a competitive advantage in the economic race between nations went in parallel with a shift in mentality that might be described as a transition from solidarity to individualism.» (s. 150)

Med utgangspunkt i Biestas begreper kan vi si at fokuset på *kvalifisering*<sup>115</sup> i stadig større grad overskygger bevisstheten og fokuset på skolen som en plass for sosialisering og subjektivering. Det er imidlertid ikke slik at selv om man fokuserer (kun) på kvalifisering, så blir sosialisering og subjektiveringsprosessen mindre viktige. Det er kanskje riktigere å si at sosialisering og subjektivering kommer *ut av fokus*, og det som skjer i disse dimensjonene står i fare for å bli oversett, eller ansett som mindre viktig, fordi det skolepolitiske blikket i så stor grad er rettet mot kvalifisering. I verste fall risikerer man at (over)fokuseringen på kvalifisering medfører negative konsekvenser knyttet til sosialisering og subjektivering, som for eksempel at den generaliserte tilliten svekkes.<sup>116</sup>

I neste avsnitt vil jeg forsøke å analysere mer i detalj noen av endringene de to siste reformperiodene i norsk skole representerer, med spesielt blikk på hvordan disse endringene kan påvirke den generaliserte tilliten.

## Nyliberal skolepolitikk: homo economicus og prediktiv tillit

I følge forfatterne det refereres til i avsnittet over, har den norske skolen gjennomgått store forandringer de siste 30-40 årene; fra solidaritet til individualisme (Telhaug et al., 2004), fra samfunnsintegrasjon til funksjonell integrasjon, (Volckmar, 2016) fra progressiv pedagogikk til nyliberal teknokratisk pedagogikk (Imsen og Ramberg, 2014), og man kan koble disse endringene til at den norske skolepolitikken i stadig større grad har blitt informert, inspirert og påvirket av nyliberal politisk tankegods og idéer. Blossing, Imsen og Moos (2014) skriver om de nordiske landene at «... all country reports reveal that neoliberal educational policy dominated the debate and policy-making beginning in the 1980s, accelerating in the 1990s and strengthening its position in the 2000s» (s. 235). Østerud (2016) skriver at «I likhet med en rekke andre OECD-land har Norge slått inn på en nyliberalistisk kurs i utdanningspolitikken (s. 30), og Sjøberg (2014) skriver at det har skjedd en «pisafisering» av norsk skole og at «... nyliberale ideer, new public management og flere «masterideer» slår inn og til sammen utgjør en trussel mot verdigrunnet i den norske fellesskolen.» (s. 223) Med «masteridéer» referer Sjøberg her til blant annet «accountability», evidensbasert praksis, kompetanse, frie valg og «transparency» (s. 223).

Det er altså relativt bred enighet om at norsk skolepolitikk og den norske skolen blir informert og påvirket av nyliberalt tankegods og idéer, og selv om Blossing, Imsen og Moos (2014) argumenterer for at det fortsatt gir mening å snakke om en nordisk skolemodell, så stiller de spørsmål ved hvor lenge det varer, og om det nordiske særpreget vil måtte vike i stadig større grad for en global nyliberal skolepolitikk; «...one

---

<sup>115</sup> Kvalifisering forstått som *instrumentell kvalifisering* – altså tilegnelse av kunnskap som middel for å oppnå 1) gode resultater (læringsutbytte; karakterer) og 2) økonomisk vinning / produksjon av humankapital

<sup>116</sup> Det er et økende fokus på elevenes sosio- og emosjonelle *kompetanser*, både internasjonalt (f.eks. OECD) og i norske skolepolitiske dokumenter. Måten dette omtales på kan imidlertid se ut som forsøk på å redusere sosialisering og subjektivering til kvalifisering; i form av målbare kompetanser. Begreper som f.eks. «sosial kompetanse», «emosjonell kompetanse» og *livsmestring* illustrerer dette. Denne tilnærming skiller seg i så fall markant fra enhetsskolens fokus på solidaritet og dannelse og at skolen skulle «bidra til oppdragelse av karakteren og utvikling av hele personligheten på et dypere plan» (Imsen og Ramberg, 2014, s. 16).

may speculate how a School for All can sustain in a global neoliberal era, both at the system and practical levels» (Blossing, Imsen og Moos, 2014, s. 238). For denne oppgavens anliggende blir spørsmålet: er den nordiske tillitskulturen i skolen i ferd med å vike for en prediktiv tillitskultur?

Med utgangspunkt i hypotesen om at den norske skolen blir påvirket av en prediktiv tillitskultur, (og at denne svekker generalisert tillit), vil jeg i de kommende avsnitt 1) vise hvorfor nyliberal skolepolitikk representerer et hobbesiansk menneskesyn og en prediktiv tillitsforståelse, og 2) argumentere for at denne skolepolitikken medfører strukturelle og kulturelle endringer i skolesystemet, og i pedagogisk praksis, som er i tråd med et hobbesiansk menneskesyn og en prediktiv tillitsforståelse. Jeg vil videre, med utgangspunkt i begrepene knyttet til skillet mellom prediktiv og ikke-prediktiv tillit 3) argumentere for at disse endringene i skolen mot en prediktiv tillitsforståelse svekker den generaliserte tilliten, og 4) forsøke å si noe om *hvorfor* og *hvordan* disse endringene fører til lavere generalisert tillit.

## OECD og nyliberal skolepolitikk

OECD har vokst fram som en av de mest innflytelsesrike skolepolitiske globale aktørene, spesielt etter PISA-undersøkelsene startet i 2000, og har betydelig innflytelse på nasjonale skolepolitikker over hele verden, deriblant den norske (Volckmar, 2016; Volckmar og Imsen, 2014; Blossing, Imsen og Moos, 2014; Sjøberg 2014; Østerud 2014; Slagstad 2018). OECD, (The Organisation for Economic Co-operation and Development) ble i utgangspunktet opprettet for å administrere Marshall-hjelpen etter 2. verdenskrig, og har siden sett det som sin oppgave å stimulere til økonomisk vekst og fremme økonomisk samarbeid og handel på tvers av landegrensene. Det er vanlig å kategorisere OECDs generelle økonomiske politikk og ideologi som nyliberal.<sup>117</sup> I denne nyliberale tilnærmingen spiller utdanning, i kraft av å produsere humankapital, en svært sentral rolle, da humankapital anses som en av de viktigste ressursene i den «globale kunnskapsøkonomien». <sup>118</sup> OECD har derfor et sterkt fokus på utdanning og skolepolitikk, og har, spesielt gjennom PISA-undersøkelsene, vokst fram som en betydelig internasjonal stemme og premissleverandør for utforming av skolepolitikk over store deler av verden.

Jeg vil trekke fram to aspekter ved OECDs «politiske program» som tydelig er forankret i et hobbesiansk menneskesyn og en prediktiv tillitsforståelse: 1) Teorien om *humankapital*. Dette er OECDs underliggende teoretiske rammeverk og utgangspunkt for deres empiriske undersøkelser og politiske anbefalinger, og dette teoretiske grunnlaget gjennomsyrrer deres tilnærming til skole og utdanning, så vel som deres syn på samfunn og økonomi forøvrig, og 2) styringsprinsippene som kan samles under overskriften *New Public Management*, som preger OECDs skolepolitiske anbefalinger.

## OECD og Humankapital

Under overskriften «Human Capital – The Value of People» beskriver OECD humankapital på følgende vis:

---

<sup>117</sup> Volckmar, 2016; Volckmar og Imsen, 2014; Blossing, Imsen og Moos, 2014; Sjøberg 2014; Østerud 2014; Slagstad 2018

<sup>118</sup> OECD bruker begrepet «global knowledge economy» gjennomgående, som i seg selv er en av grunnene til at dette begrepet har blitt vanlig i norsk skolepolitikk, så vel som i andre land. Begrepet er forankret i teorien om humankapital.

In the global knowledge economy, people's skills, learning, talents and attributes - their human capital - have become key to both their ability to earn a living and to wider economic growth. Education systems can do much to help people realise their potential, but when they fail it can lead to lifelong social and economic problems. (OECD, 2007, s. 21)

For OECD er humankapital et individs viktigste egenskap og nøkkelen for å klare seg i samfunnet («earn a living»), og på samfunnsnivå er humankapital nøkkelen til økonomisk vekst. Utdanningssystemenes viktigste jobb er derfor å produsere humankapital, og gjør de ikke dette godt nok, fører dette til livsvarende sosiale og økonomiske problemer – et alvorlig problem både for individ og samfunn. Det er med andre ord svært viktig at utdanningssystemene effektivt produserer humankapital – både for individet og for samfunnet.

Hva er så humankapital? Beskrivelsen «skills, learning, talents and attributes» er vag, men OECD har gjennom PISA-undersøkelsene i praksis operasjonalisert en svært mye mer spesifikk definisjon av humankapital – nemlig som *det som måles i PISA-undersøkelser*, som i all hovedsak er lese/skriveferdigheter (literacy), Matematikk (numeracy) og «problemløsning» (problem-solving). Jeg vil komme nærmere inn på denne operasjonaliseringen av humankapital, men først skal vi se nærmere på OECDs teoretiske fundament; humankapitalteorien.

Humankapital referer til de kunnskapene, ferdighetene og andre egenskapene, medfødt eller tillært, som en person har, og som *bidrar til personens økonomiske produktivitet*. (Tan, 2014) I følge humankapitalteorien øker utdanning individers økonomiske produktivitet, (gjennom å styrke deres humankapital), og utdanning er således en *økonomisk investering*. Denne investeringen er essensiell for individet, men enda viktigere; den er essensiell for samfunnets økonomiske vekst (Tan, 2014, s. 412). Teorien er forankret i nyklassisk økonomi, og (derfor) er teorien om rasjonelle valg, og den økonomiske menneskemodellen *homo economicus*, sentrale forutsetninger. Humankapitalteorien går altså ut i fra at mennesket alltid søker å maksimere egne økonomiske interesser, og de investerer i utdanning i håp om å tjene mer penger i framtiden. Ikke-økonomiske goder kan også forekomme som følge av utdanning, men dette er sekundært, og kalles «positive externalities» (Tan, 2014, s. 412). Vi kan merke oss at generalisert tillit, i Uslaners forstand, vanskelig kan fanges inn av humankapitalbegrepet, (dette kommer jeg tilbake til), og er i dette teoretiske rammeverket derfor kun en «positive externality».

Humankapitalteorien har vært gjenstand for omfattende kritikk, fra teorien ble formulert på 50-tallet <sup>119</sup> og fram til i dag (Tan, 2014). Den har likevel slått rot, og har spredt seg fra det økonomiske feltet til andre samfunnsvitenskapelige felt og politiske felt. Teorien gjør seg for eksempel gjeldende i norsk skole og utdanningspolitikk helt tilbake til 60-tallet, har vokst seg sterkere med årene, og er spesielt framtrædende i Kunnskapsløftet (Volckmar, 2016). Tan (2014) gjennomgår den omfattende kritikken som har blitt reist mot humankapitalteorien, og deler den inn i 4 hovedkategorier: Metodologisk, empirisk, praktisk og moralsk kritikk. Jeg vil kort trekke fram poenger fra hver av disse kategoriene som er relevant i forhold til generalisert tillit:

---

<sup>119</sup> Utviklingen av humankapitalteorien knyttes til Chicago School of Economics, og økonomene Theodore Schultz and Gary Becker (Tan, 2014)

## Metodologisk kritikk

Siden humankapitalteorien bygger på modellen homo economicus og teorien om rasjonelle valg, er den også forankret i *metodologisk individualisme*. Dette innebærer en reduktiv tilnærming til sosiale fenomen, hvor disse forklares ut i fra minste mulige bestanddel, som defineres som *individuelle interesser*. Sosiale fenomen kan i dette rammeverket altså kun forstås som bi-produkter av individuelle valg som gjøres for å maksimere egeninteresse. Denne tilnærmingen er ikke forenelig med hverken Lagerspetz' eller Uslaners forståelse av tillit – som begge 1) eksplisitt avviser tillitsforståelsen slik den formuleres innenfor rammene av teorien om rasjonelle valg og homo economicus, og 2) forstår menneskelig adferd og handling som kontekst- og kulturavhengig, eller med andre ord; sosiale fenomen kan ikke *kun* reduseres til individuelle interesser, det er snarere individuelle handlinger som må forstås ut i fra sosiale, kulturelle og strukturelle faktorer. Deres forståelse av tillit er altså forankret i metodologisk holisme/kollektivism <sup>120</sup> snarere enn metodologisk individualisme. Dette betyr at skolepolitikk som hovedsakelig baseres på humankapitalteori hverken har et teoretisk rammeverk, metoder eller begreper for å forstå, analysere eller snakke om generalisert tillit slik Uslaner forstår den.

Ikke bare metodologisk individualisme, men også Homo economicus og teorien om rasjonelle valg, som metodologiske rammeverk, har i seg selv vært gjenstand for omfattende kritikk, spesielt de siste par-tre tiårene. Lagerspetz og Uslaner er representanter også for denne kritikken, (som er redegjort for tidligere i teksten). Jeg vil i et senere avsnitt også løfte fram økonomen Samuel Bowles' kritikk av homo economicus-modellen.

## Empirisk kritikk

En annen kritikk av humankapitalteorien som er forankret i økonomisk empirisk forskning, er knyttet til en kjerneantagelse i denne teorien; en kjerneantagelse som også er gjennomgående i OECDs empiriske undersøkelser og skolepolitiske råd og anbefalinger. Dette er antagelsen om at økning av humankapital, i form av utdanning, medfører økonomisk vekst. Svært mye empirisk forskning viser imidlertid at økt humankapital kun fører til økt inntekt på individnivå, men *ikke* økonomisk vekst på makronivå (Tan, 2014, s. 425).<sup>121</sup> OECD anerkjenner disse empiriske funnene, men argumenterer for at disse skyldes for dårlig datagrunnlag og analyseverktøy, og at med bedre data og verktøy, vil man kunne vise empirisk at humankapital i form av utdanning fører til økt vekst på makronivå (Tan, 2014, s. 427).

Denne empirisk funderte kritikken er interessant i forhold til generalisert tillit, fordi det er en voksende teoretisk og empirisk forskningslitteratur <sup>122</sup> som hevder at generalisert tillit bedre predikerer økonomisk vekst på makronivå (enn humankapital). I lys av at insentivet for OECDs undersøkelser og skolepolitiske anbefalinger i all hovedsak er økonomisk vekst, og at det sterke fokuset på humankapital faktisk ser ut til å svekke den generaliserte tilliten <sup>123</sup>, kan det derfor se ut til at OECDs anbefalinger virker mot sin hensikt. Det kan se ut som om det sterke fokuset på humankapital går på bekostning av både generalisert tillit og økonomisk vekst.

---

<sup>120</sup> «Methodological collectivists conclude that social phenomena cannot be reducible to the individual alone as the whole is different from the sum of the individual constituents.» (Tan, 2014, s. 414)

<sup>121</sup> Pritchett (2011) kaller dette «the micro-macro-paradox»

<sup>122</sup> (Fukuyama, 1995; Knack og Keefer, 1997; Glaeser et al., 2000; Whiteley, 2000; Zak og Knack, 2001; Knack og Zak, 2002; Uslaner, 2002; Beugelsdijk et al., 2004; Ostrom and Ahn, 2009)

<sup>123</sup> Det argumenteres utover i dette kapitlet for at humankapitalteorien fører med seg en prediktiv pedagogikk, som igjen svekker den generaliserte tilliten.



## Praktisk kritikk

Humankapitalteorien er også blitt kritisert for å representere en form for økonomisk imperialisme, hvor økonomisk teori og metode koloniserer andre felt, både vitenskapelige og politiske. Humankapitalteorien har for eksempel, gjennom OECD, kolonialisert skole og utdanningspolitikk og «... education is no longer conceived as an integrated strategy to promote freedom, self-enrichment, and human development, but rather it is a business activity driven by profit (...) or a commodity in the market» (Tan, 2014, s. 429). Jørgen Volckmar (2016) (med henvisning til Habermas), kan vi si at dette er et eksempel på at systemets funksjonelle integrasjonskrefter koloniserer livsverdenens sosiale integrasjonskrefter i skolen. Med Biesta kan vi si at humankapitalteorien representerer et sterkt fokus på *kvalifisering* (forstått som produksjon av humankapital), på bekostning av sosialisering og subjektivering – prosessene som er spesielt viktige i utviklingen av generalisert tillit. Det ser også ut til at den skjulte sosialiseringen og subjektiveringen som finner sted som en konsekvens av det eksplisitte (over)fokuset på kvalifisering/humankapital, faktisk svekker den generaliserte tilliten.<sup>123</sup> OECDs operasjonalisering av humankapital, gjennom PISA-undersøkelsene, medfører også en sterk innsnevring av hva som faktisk forstås som humankapital og kvalifisering. Den kunnskapen, eller humankapitalen, det fokuseres på, er den som 1) antas å fremme økonomisk produktivitet,<sup>124</sup> og 2) lar seg måle, kvantifisere og sammenligne. (Humankapitalteorien representerer en positivistisk vitenskapelig tilnærming, og følgelig må man operasjonalisere humankapital til noe som er målbart og kvantifiserbart og samle inn data og ta utgangspunkt i denne, hvis man skal kunne si noe helst om humankapital med vitenskapelig belegg.) Dette medfører en sterk rangering og prioritering av kunnskaper i skolen, ut i fra målbart og antatt økonomisk verdi. Andre kunnskaper, egenskaper og verdier som er vanskelig å måle og kvantifisere, eller antas å ikke ha økonomisk verdi, blir nedprioritert. Utdanningens mål og virke står dermed i fare for å bli fordreid og definert ut i fra *det som (kan) måles*, og «... the danger (...) is that we end up valuing what is measured, rather than that we engage in measurement of what we value.» (Biesta, 2009, s. 43)

## Moralsk kritikk

En moralsk forankret kritikk som har blitt rettet mot humankapitalteorien, handler om at humankapital og homo economicus framstilles som ikke-moralske modeller. Gjennom å snakke om utdanning med et utelukkende økonomisk og positivistisk språk, mister man den moralske dimensjonen av synet. «What is the language of homo economicus? It is the language of economics: benefit, costs, investment, risk, and so on (Tan, 2014, s.432). Foucault (1979) skriver at humankapital representerer «... the possibility of giving a strictly economic interpretation of a whole domain previously thought to be non-economic» (1979, s. 219). Utdanningens moralske og sosiale dimensjon blir satt til side til fordel for en økonomisk tilnærming. En slik totaliserende økonomisk forståelse av utdanning, og den konseptuelle reduksjonen av mennesker til homo economicus, representerer et dehumaniserende og objektiverende menneskesyn. «It is dehumanizing because, in this mindset, human conducts are purely utility-driven and human beings are downgraded to robot-like creatures dissociated from their spirits.» (Tan, 2014, s. 434). Mennesket blir, gjennom denne forestillingen, et predikerbart, formbart og kontrollerbart vesen, fordi homo economicus og teorien om rasjonelle valg handler om å predikere menneskelig adferd. Humankapitalteorien er på denne måten en form for behaviorisme,

---

<sup>124</sup> Dette er antagelser, uten godt empirisk belegg. Empiriske studier viser som sagt at humankapital (slik OECD forstår det) *ikke* fører til økonomisk vekst.

som søker å predikere hvordan mennesker *responderer* på gitte *stimuli*. Tan (2014), med referanse til Foucault (1979) skriver at mennesket, konseptualisert som *homo economicus* er «... stimulus-response robots and the task of economics is not only to analyze the internal rationality of individuals' conducts but also to make strategic programming of their activities and manipulate them so that they can react to stimulus in a predictable way» (s. 434).

Humankapitalteorien representerer altså en amoralsk, dehumaniserende og *predikerende pedagogikk*, som i stor grad lukker tillitsrommene i skolen – tillitsrommene som er sentrale for utvikling og styrking av generalisert tillit.<sup>125</sup>

### Humankapitalteoriens prediktive pedagogikk

Med utgangspunkt i begrepene knyttet til prediktiv/ikke-prediktiv tillit og pedagogikk,<sup>126</sup> vil jeg i korte trekk skissere opp hvorfor en pedagogikk som bygger på humankapitalteorien er en svært prediktiv form for pedagogikk:

Overordnet handler denne pedagogikken om å *predikere*, kontrollere og forme adferd, ved å produsere en forhåndsbestemt form for humankapital. Tilliten *betinges* av evidens i form av målbart læringsutbytte, karakterer og testresultater, samt andre kategoriseringer av elevenes evner og læringskapasitet i henhold til «tilfredsstillende læringsutvikling».<sup>127</sup> Tilliten er *lukket* fordi den knyttes til gjennomføring av spesifikke oppgaver og innlæring av spesifiserte læringsutbytter (som er spesifisert i kraft av å ha antatt økonomisk verdi, samt er målbart og sammenlignbar). Tilliten er *monologisk*, fordi den handler om at elevene setter tillitgiverens vilje (produksjon av spesifisert læringsutbytte/humankapital) ut i verden, mens spørsmål om læringsutbyttets relevans, utdanningens og læringens mål og mening, og individets mål og mening, ikke er gjenstand for dialog eller diskusjon. Eleven inviteres dermed ikke til å ha tillit tilbake - det som kjennetegner *dialogisk* tillit, og det som (jeg argumenterer for) kjennetegner prosessene som styrker generalisert tillit.<sup>128</sup> Denne pedagogikken utgir seg også for å være *amoralsk*, og er derfor dehumaniserende, og har skylapper for viktige moralske spørsmål knyttet til sosialisering og subjektivering – deriblant generalisert tillit. Videre er eleven, forstått som *homo economicus*, ikke et vesen man gir ubetinget tillit til, og følgelig må tillit baseres på *demonstrert tillitsverdighet* – noe eleven må demonstrere gjennom å handle på en predikerbar måte.

### OECD og New Public Management

New Public Management (NPM) er en samlebetegnelse på en rekke prinsipper og metoder for organisering og styring av offentlig virksomhet, som knyttes til nyliberalisme, og som på samme måte som humankapitalteori og øvrig nyliberalt tankegods, springer ut av de teoretiske rammeverkene *homo economicus* og teorien om rasjonelle valg<sup>129</sup>. Ferlie et al. (1996) knytter også NPM til Transaction Cost Theory, en form for økonomisk kontraktteori som har som utgangspunkt at «man's natural state is opportunism rather than trust»

---

<sup>125</sup> I tråd med denne oppgavens argumentasjonen for at ikke-prediktiv tillit styrker generalisert tillit, og prediktiv tillit svekker generalisert tillit.

<sup>126</sup> Ubetinget/betinget, åpen/lukket, dialogisk/monologisk, moralsk/amoralsk, tillit/tillitsverdighet, se side 56-59

<sup>127</sup> «Tilfredsstillende læringsutvikling» er et viktig begrep i de pedagogiske tiltakene som samles under betegnelsen tidlig innsats (St.meld.nr. 16 (2006-2007)).

<sup>128</sup> Se side 60-61

<sup>129</sup> NPM kan også knyttes til det som kalles «public choice theory», en avart av rational choice theory med fokus på politikk, og politiske valg/adferd. Tolofari (2005) skriver: «... the central tenet of public choice theory is that man is a rational being, acting or desiring to act autonomously, and seeking to satisfy his personal best interest; in short, *homo economicus*.» (s. 20)

(Ferlie et al, 1996, s. 70), eller med andre ord: det hobbesianske mennesket. Prinsipper og metoder som «accountability», målstyring, resultatstyring, desentralisering, privatisering, «transparency», og «benchmarking» knyttes ofte til NPM, og er alle prinsipper og metoder hvis mål er økonomisk effektiv organisering, administrering og styring – av hobbesianske aktører (homo economicus). Møller og Skedsmo (2013) påpeker at NPM-tankegang i norsk skolepolitikk kan spores tilbake til 80-tallet, men at NPM først fester seg ordentlig i norsk skolepolitikk i forbindelse med «Pisa-sjokket» i 2000, hvorpå en rekke endringer i skolesystemet i tråd med NPM, innføres med Kunnskapsløftet i 2006. De tydeligste endringene var en dreining mot «accountability», desentralisering, målstyring og resultatstyring og orientering mot «output» i form av målbart læringsutbytte (Møller og Skedsmo, 2013).

Van de Walle (2010) skriver at NPM vokste ut av et ønske om å effektivisere statlige institusjoner gjennom å innføre «distrust-based control and compliance mechanisms» (s. 2) Han skiller mellom 3 typer tillit; «Calculus-based trust» og «Knowledge-based trust», (som begge er nyanser av prediktiv tillit), og «identification-based trust; en form for ikke-kognitiv tillit, basert på verdifelleskap og identifisering med den andre – altså en ikke-prediktiv form for tillit, beslektet med generalisert tillit. Van de Walle skriver: «NPM dismantled identification-based trust relationships (...) because it didn't believe they can exist, and replaced them by some calculus-based trust relationships (control mechanisms, short-term contracts, competition), and many knowledge-based trust relationships (performance monitoring, greater transparency through disaggregation)» (Van de Walle, 2010, s. 15). I artikkelen «New Public Management Is Dead – Long Live Digital-Era Governance» argumenterer Dunleavy, Margetts, Bastow og Tinkler (2006) for at NPM er fundert på prinsippene *desentralisering, konkurranse og insentivering*, og at denne styringsformen har negativ effekt på folks evne til å løse sosiale og kollektive problemer, og at NPM derfor ikke (bør) ha lang levetid, og må erstattes med andre styringsprinsipper.<sup>130</sup>

Accountability ligger i kjernen av NPM, og O'Neill (2013) skriver at det har vokst fram en form for «unintelligent accountability», hvor man forsøker å erstatte tillit med accountability: «... systems of accountability are seen as replacing trust by supporting *trustworthy performance*, thereby making it less important to judge where trust should be placed or refused» (s. 9, min uthevelse). Accountability er i denne forståelsen systemer som forsøker å frambringe *pålitelig adferd* gjennom «... increased oversight, monitoring of standards, recording of performance outcomes, sanctioning of poor performance and tighter contractual relations» (s. 10).

Olszen, Codd og O'Neil (2004) skriver at «Neoliberal policy strategies are founded upon a conception of the person that is self-serving, competitive, and likely to be dishonest (...) In this, while neoliberalism values efficiency, effectiveness and control, it devalues interpersonal trust (s. 192). Videre kaller de den nyliberalistiske formen for accountability som preger NPM for «external accountability», og skiller denne fra «internal accountability». Indre accountability knyttes til lærerens «moral agency», og representerer en ikke-prediktiv form for tillit knyttet til lærerens indre motivasjon, dedikasjon, myndighet og ansvarlighet. Denne formen for accountability og tilliten den innebærer, er ikke forenelig med den hobbesianske menneskemodellen NPM bygger på

---

<sup>130</sup> I artikkelen «Is New Public Management Really Dead?», kommenterer OECD (2010) artikkelen til Dunleavy et al (2006), og argumenterer for at NPM's død er en overdrivelse. NPM har visse problemer, men empiriske undersøkelser tyder på at disse problemene kan løses innenfor rammene av NPM, og ikke nødvendigvis gjennom en *utskifting* av NPM.

(hvor mennesket er «self-serving, competitive and likely to be dishonest»). Indre accountability, (og ikke-prediktive tillitsforhold), erstattes derfor med ytre accountability, som kan beskrives som prediktive kontraktsforhold. Ytre accountability baseres på «... line management», og er «... hierarchical and maintained by external controls and sanctions» (s. 194). I systemer preget av ytre accountability, «... the moral agency of the professional practitioner is greatly reduced» (s. 194). Lærerens moralske ansvar (ovenfor eleven, og andre) reduseres fordi lærerens ansvarlighet i større grad knyttes til implementeringen av et (pedagogisk) program, slik det er definert av andre, høyere opp i hierarkiet. Lærerens myndighet, tillitsrom og autonomi reduseres, og med det, *muligheten* til å være moralsk ansvarlig og moralsk tillitsverdige.

Biesta (2004a) skiller mellom *accountability* og *responsibility*, og beskriver den nyliberale «culture of accountability» som preget av en «technical-managerial» forståelse hvor accountability henspeiler på «... the duty to present auditable account». I denne forståelsen er lærerens ansvarlighet knyttet til gjennomføring av forhåndsspesifiserte oppgaver, som demonstreres og forsikres gjennom kontroll og monitorering (audit). Responsibility, derimot, er ansvarlighet for noe som ikke kan forhåndsspesifiseres, følgende av regler, implementeringa av programmer og gjennomføring av forhåndsspesifiserte oppgaver frikjenner oss aldri fra *responsibility*: «We can always ask ourselves, and we can always be asked by others, whether following some set of ... rules is or was the right thing to do, and we will never be able to answer that question conclusively» (Biesta, 2004a, s.243). Biesta knytter lærerens responsibility/ansvarlighet til eleven, hvor læreren har ansvar for elevens subjektivering - en grunnleggende uforutsigbar prosess hvor eleven får mulighet til å respondere på verden på en unik måte, og tre fram som et unikt subjekt.<sup>131</sup> Biesta (2004b) skriver: «... the first responsibility of the teacher is a responsibility for the subjectivity of the student, for that which allows the student to be a unique, singular being» (s. 63). Lærerens *responsibility* eller ansvarlighet ovenfor eleven, innebærer derfor å ha ikke-prediktiv tillit til eleven – for det er ikke-prediktiv tillit som åpner for elevens muligheten for å respondere på en unik måte og tre fram som et unikt subjekt. Biestas responsibility og ikke-prediktiv tillit er således nært knyttet sammen, og accountability fortrenger derfor ikke-prediktiv tillit ved at «... the culture of accountability ultimately makes relationships of responsibility impossible» (Biesta, 2004a, s.250).<sup>132</sup>

«Accountability» (Biesta), «External accountability» (Olssen) og «Unintelligent accountability» (O'Neill) handler om at aktørene (om det er lærere, skoleledere eller elever) er predikerbare; at de handler i tråd med forhåndsdefinerte regler og mål. I en prediktiv tillitsforståelse er de da også tillitsverdige. I en ikke-prediktiv tillitsforståelse derimot, er tillitsverdighet som baseres på kontroll og prediksjon ikke ekte tillitsverdighet, og jeg vil derfor argumentere for at NPM og accountability er systemer som forsøker å skape prediktiv tillit gjennom frambringelse og demonstrasjon av *kunstig tillitsverdighet*.

## NPM - Ikke-prediktiv tillit og kunstig tillitsverdighet

Over er NPM og accountability beskrevet som forsøk på å erstatte (ikke-prediktiv) tillit med prediktiv tillit (mistillit), kontroll og monitorering. Dette er imidlertid ikke slik NPM-inspirerte reformer (som f.eks. Kunnskapsløftet) selv beskriver intensjonen med reformendringene. Målet med endringene knyttes typisk til økt kvalitet og effektivitet,

<sup>131</sup> Se disse 52-53 for nærmere gjennomgang av Biestas begreper subjektivering, kvalifisering og sosialisering.

<sup>132</sup> Responsibility/ansvarlighet kan også knyttes til 1) et felles moralsk verdigrunnlag, det Uslaner kaller moral community, og 2) Løgstrups etiske fordring, hvor læreren har «noe av elevens liv i sine hender», og lærerens ansvarlighet er derfor knyttet til en «fordring om å ta vare på det».

gjennom desentralisering og *økt frihet* på lokalt og individuelt nivå. Idéen om økt frihet kan knyttes til accountability, mål- og resultatstyring.

Accountability kan oversettes til noe sånt som ansvarliggjøring eller ansvarsskyldighet, og accountability, slik den framstår i NPM, handler om at aktører får frihet og diskresjon til å skjømte oppgaver slik de selv finner det best, så lenge de 1) følger gjeldende regler og anbefalinger,<sup>133</sup> og 2) oppnår forhåndsspesifiserte mål (mål- og resultatstyring). Et eksempel kan være en lærer, som får relativt stor metodefrihet i klasserommet, så lenge det som skjer i klasserommet bidrar til å styrke elevenes målbare læringsutbytte.<sup>134</sup> Accountability kan også oversettes til noe sånt som «å stå til ansvar for», eller «kunne gjøre regnskap for», og så lenge læreren kan gjøre regnskap for gode målbare resultater (i form av målbart læringsutbytte), får denne relativt stor frihet til å gå fram som den selv ønsker i klasserommet. Målet helliger middelet. Men hvis målene som skal oppnås er vanskelige å nå, eller formulert slik at måloppnåelsen *alltid kan bli bedre*, (som f.eks målbart læringsutbytte på elev-, klasse-, eller skolenivå), da reduseres friheten og tillitsrommet. Tillitsrommet og handlingsrommet reduseres fordi resultatene man måles på er krevende å produsere, og de kan i prinsippet alltid bli bedre, og jobben blir i prinsippet aldri ferdig. Jobben og streben etter å innfri målene, og produsere gode resultater (slik de er definert) blir naturlig nok prioritert framfor andre ting (som ikke er definert som mål, eller som ikke måles), og kanalisere således tillitmottakerens fokus og kapasitet mot oppgaven og målet som er spesifisert. Selv om accountability prinsipielt gir en grad av tillit/frihet/metodefrihet, kan derfor det reelle tillitsrommet i praksis bli redusert. Adferden til tillitmottakeren blir i større eller mindre grad kontrollert og predikert - gjennom mål- og resultatstyring.<sup>135</sup>

NPM representerer altså en betinget form for frihet, og en prediktiv form for tillit.<sup>136</sup> En analogi kan være Hardins definisjon av tillit; *A har tillit til at B gjør X*, hvor X er det B må stå til regnskap for. B kan velge framgangsmåte selv, så lenge X produseres, men X er ikke gjenstand for vurdering eller diskusjonen – tilliten og tillitsverdigheten står og faller på at X produseres etter A's spesifikasjoner. Denne tilliten er derfor *lukket* og *monologisk*. Den er også som regel *betinget*; den er betinget av B's «trackrecord» eller evidens knyttet til å produsere X ved tidligere anledninger.

Vi ser at det er en nær sammenheng mellom NPM og humankapitalteoriens prediktive pedagogikk; både lærere og elever har en viss frihet til å gå fram hvordan de vil, *så lenge de produserer X* – i form av et spesifisert og målbart læringsutbytte (humankapital). Målt læringsutbytte fungerer som evidens og kvalitetsindikator for både

---

<sup>133</sup> Aktørens (lærernes) individuelle frihet, ansvar og myndighet blir invadert, og står i fare for å bli fortrent av sterke føringer og retningslinjer under overskriftene «evidensbasert kunnskap» og «beste praksis». Se Steinholt (2017).

<sup>134</sup> Som nent skriver Imsen og Ramberg (2014) at den pedagogiske ideologien forsvinner når lærerne kan gjøre som de vil, «... bare elevene når sine kompetansemål» (s. 16) – accountability «erstatte» således pedagogisk ideologi.

<sup>135</sup> Måling av standardisert læringsutbytte er et konkret eksempel på resultatstyring og på accountability – kvaliteten på det målbare læringsutbytte er det læreren holdes «accountable» for. O'Neill (2012) mener at standardisert målbart læringsutbytte representerer et «perverst insentiv», og «... etterfølgelsen av insentivet skader det insentivet er ment å oppnå. De fleste kontrollsystemer ... måler ikke selve utøvelsen, men indikatoren på utøvelsen.» (s. 326) Hun kaller slike indikatorer «second order tasks», i motsetning til skolens og lærerens «first order tasks» (O'Neill, 2013), som i skolens grunnlagsdokumenter er definert mye bredere enn kun å maksimere målbart læringsutbytte. Hun mener dette er et «... universelt problem ved systemer hvor lærere og skoler holdes ansvarlige for indikatorene, mens utdanning gjerne glemmes» (O'Neill, 2012, s.326-327)

<sup>136</sup> Dette avsnittet er en analyse av NPM med utgangspunkt i tillitsbegrepene ubetinget/betinget osv, som gjennomgått på side 56-59

elevenes, lærernes og skoleledernes evne og effektivitet i å utføre skolens aller viktigste oppgave: å produsere humankapital.

Denne evidensen spiller derfor en sentral rolle i NPM – det er den som erstatter eller *er* tillitsverdigheten i dette systemet. Hvorvidt B oppnår X, måles og dokumenteres, og denne evidensen kan så vurderes og evalueres gjennom sammenligning («benchmarking»), med utvalgte andre, eller med gjennomsnittet, og individet eller gruppens måloppnåelse og effektivitet kan dermed vurderes og rangeres på en objektiv måte. Videre kan slik dokumentasjon offentliggjøres for å ha gjennomsiktighet (transparency) og vise for offentligheten hvordan for eksempel en skoles resultater sammenligner og rangeres i forhold til andre skoler. Internt kan for eksempel en lærers måloppnåelse sammenlignes med andre lærere, og det samme gjelder elever. Dette illustrerer to viktige prinsipper i NPM; 1) *monitorering* (eller det Foucault (1995) kaller *eksaminering*), hvor adferd og måloppnåelse stadig er gjenstand for måling og vurdering, og 2) *konkurrans*: Resultatene til aktørene settes opp mot hverandre, og er gjenstand for sammenligning og rangering. Konkurransaspektet forankres videre i de hobbesianske aktørenes egoistiske og økonomiske orientering, hvor individer konkurrerer med hverandre om belønninger. Belønning (og straff), og rangering og forfordeling (basert på konkurranse) er viktige *insentiver*, og kan være rent økonomiske insentiver og/eller insentiver knyttet til posisjonering og karriere. Insentiver er den viktigste motoren for adferd i den grad de er direkte koblet til de hobbesianske aktørenes eneste egentlige beveg-grunner; maksimering av egeninteresser. Insentivering er dermed et av de viktigste instrumentene for kontroll og prediksjon av de hobbesianske aktørenes adferd.

I tillegg til at NPM representerer en betinget, lukket og monologisk form for tillit, er den er også *amoralisk*: Målet helliger middelet, det vil si; det er ikke så farlig hva en gjør, så lenge en kan skilte med å ha produsert X. Man blir altså ikke ansvarliggjort for noe annet enn X. På denne måten kan andre ting komme i skyggen av X, som for eksempel moralske spørsmål knyttet til *hvordan* man produserer X, og om X i det hele tatt er et moralsk godt mål, og hvorvidt B produserer Z eller Y er ikke relevant. Vi kan eksemplifisere dette med å dra en parallell til humankapitalteoriens prediktive pedagogikk hvor kvalifisering og humankapital (X) blir et overordnet pedagogisk mål, som skygger over andre viktige pedagogiske anliggender, knyttet til sosialisering (Z) og subjektivering (Y). Hva som skjer med Z og Y er ikke relevant, og skulle noe positiv tilfeldigvis komme ut av Z og Y, som for eksempel generalisert tillit, er det i så fall en hyggelig bi-effekt, eller en «positive externality». Skulle noe negativt komme ut av det, som for eksempel en svekkelse av generalisert tillit, er det ikke relevant, eller det anses som et problem som må løses et annet sted (enn i skolen).

Man kan altså forstå NPM som et sett med kontroll- og monitoreringssystemer som etablerer en prediktiv rammestruktur rundt grunnleggende upålitelige hobbesianske aktører, slik at deres adferd blir predikerbar – en form for *kunstig tillitsverdighet*. Denne kunstige tillitsverdigheten skapes gjennom definerte mål, målbare måloppnåelsesindikatorer, monitorering og måling og vurdering av måloppnåelse, samt *insentivering* i form av belønnings- og straffesystemer som er forankret i de hobbesianske aktørenes grunnleggende egoistiske natur. Dette harmonerer med at den prediktive tillitsforståelsen går ut i fra at tillit skapes gjennom *tillitsverdighet*. (I motsetning til en ikke-prediktiv tillitsforståelse hvor tillit skapes gjennom *tillit*.) Målet med metodene og styringsprinsippene i NPM er derfor å skape *prediktiv tillit* gjennom *kunstig tillitsverdighet*.

New Public Management, representert gjennom accountability, mål- og resultatstyring, output-orientering, konkurranse, insentivering og transparency er altså eksempler på prediktive tillitsformer; tilliten er betinget, lukket, monologisk, amoralisk og

går ut i fra at tillitsverdighet må komme før tillit. Dette er også tillitsformer som er passende til dem de er ment for; grunnleggende upålitelige og egoistiske hobbesianske aktører – eller homo economicus.

Prediktiv pedagogikk = autoritær pedagogikk

Uten å nevne generalisert tillit i særdeleshet, påpeker D'Agnese (2016) at prediktiviteten i OECDs skolepolitiske program fører til en lang rekke negative utfall:

... students' critical agency, imaginative vision, capacity for newness, attitude to concretely recognize plurality and differences, talent to imagine a world otherwise than what it is, and even courage in pursuing one's own projects and ideas, are actually put at risk by OECD's educational agenda» (D'Agnese, 2017, s. 2)

Dette skyldes at OECD forsøker å predikere og kontrollere framtiden gjennom å predikere og kontrollere hva mennesker kan og skal bli – gjennom å definere hva utdanning er; nemlig produksjon av humankapital slik OECD definerer humankapital. D'Agnese skriver videre:

OECD's ambition to set and establish such a future in advance puts a mortgage on both the present and the future of education, thus narrowing down not just learning and education, but, moreover, living and society, silencing and hemming in students' own projects, aims and desires (D'agnese, 2017, s. 3)

Med Løgstrup kan vi si at OECDs prediktive pedagogikk ikke bare svekker den generaliserte tilliten, men forskutterer elevenes framtid og forneker deres fornyelse og livsutfoldelse.<sup>137</sup> D'agnese skriver videre at OECDs definisjon av humankapital, gjennom PISA-undersøkelsene, innebærer en form for autoritær pedagogikk: »PISA (...) is but another form of authoritarian teaching, authoritarian teaching being understood as any and every educational project which sets aims and purposes of education without giving the possibility to discuss such aims and purposes « (D'Agnese, 2017, s. 3). Dette er et eksempel på det jeg vil kalle *lukket og monologisk tillit*, hvor den pedagogiske tilliten forankres i gjennomføringen av forhåndsspesifiserte oppgaver, og hvor oppgavene i seg selv ikke er gjenstand for dialog eller diskusjon. En slik autoritær, lukket og monologisk pedagogikk inviterer ikke til å ha tillit tilbake, tvert i mot; den fortrenger ikke-prediktiv tillit og svekker den generaliserte tilliten.

Prediktiv pedagogikk svekker generalisert tillit

Jeg har i avsnittene over argumentert for at pedagogikken som vokser ut av hobbesianske menneskemodeller, representert av homo economicus, teorien om rasjonelle valg, humankapitalteorien og New Public Management, er en prediktiv form for pedagogikk. Jeg har tidligere argumentert for at prediktiv pedagogikk står i motsetning til, og svekker den generaliserte tilliten. Fra dette utleder jeg at:

*OECDs innflytelse på den norske skolen, i kraft av å være nyliberalistisk og forankret i humankapitalteori og New Public Management, er skadelig for den generaliserte tilliten.*

---

<sup>137</sup> Se side 28

En innvending mot argumentet over kan forankres i følgende: Den generaliserte tilliten i Norge går ikke nedover, tvert i mot; den har steget fra 1980-2008 (Seegård og Wollebæk, 2011). Et svar på denne innvendingen er todelt: 1) Det argumenteres ikke for at skolen er den *eneste* faktoren som påvirker generalisert tillit, skolen er én av svært mange forhold som påvirker generalisert tillit. Med utgangspunkt i Lagerspetz og Uslaner kan vi si at alt som påvirker kulturen, også potensielt kan påvirke den generaliserte tilliten. 2) Følger vi Uslaner, er generalisert tilliten noe som formes i oppveksten, for så å stabilisere seg i voksen alder. Dette betyr at eventuelle negative effekter skolen har på generalisert tillit vil bruke lang tid før det vises på populasjonsnivå; det vil være en generasjons-forsinkelse. Måler man tilliten i Norge i dag, i en representativ andel av befolkningen (fra 18 år og oppover), vil alderssammensetningen tilsi at det store flertallet vil ha gått på skole før Kunnskapsløftet ble innført for eksempel. Den store majoriteten i dette utvalget vil ha gått på grunnskolen en plass mellom 1950 og 2000.

En mulig empirisk indikasjon på at den generaliserte tilliten blant norske ungdommer faktisk går ned, er imidlertid undersøkelsen ICCS som viser at norske 15-åringer hadde svært lav generalisert tillit i 2009, og enda lavere i 2016.<sup>138</sup>

I dette kapitlet (Generalisert tillit og pedagogikk) har jeg så langt argumentert for at ikke-prediktiv tillit og ikke-prediktiv pedagogikk styrker den generaliserte tilliten, og at prediktiv tillit og prediktiv pedagogikk svekker den generaliserte tilliten. Og jeg har med utgangspunkt i dette argumentert for at OECDs nyliberale skolepolitikk og pedagogikk er en trussel mot den generaliserte tilliten. Denne argumentasjonen har hovedsakelig vært forankret i tillitsteori og pedagogisk teori. I de to siste avsnittene vil jeg se til to andre vitenskapelige og filosofiske felt for å styrke denne argumentasjonen ytterligere.

## Prediktiv pedagogikk svekker generalisert tillit – et adferdsøkonomisk (og psykologisk) argument

I boken «The Moral Economy» (2016) argumenterer økonomen Samuel Bowles, med utgangspunkt i de siste 30 årene med empiriske studier innen adferdsøkonomi og -psykologi, (samt filosofi og samfunnsteori fra Aristoteles til Adam Smith), for at homo economicus og teorier som utledes fra denne modellen, har grunnleggende svakheter. For det første viser empiriske studier på adferd, både innen adferdsøkonomi og psykologi <sup>139</sup> at mennesker handler ut fra et mye rikere motivasjonsgrunnlag, en rikere rasjonalitet, og irrasjonalitet, enn homo economicus skulle tilsi (som kun tillater motivasjon i form av instrumentell rasjonalitet i tråd med maksimering av egeninteresse). Studiene viser at i tillegg til egoistiske interesser handler mennesker ut fra altruistiske, moralske, normative og andre sosiale og ikke-egoistiske motiver. Dette betyr at teorier og modeller som bygger på homo economicus (som humankapitalteori og New public Management) i utgangspunktet har dårlige forutsetninger for å predikere adferd og designe gode systemer rundt mennesker. Men enda viktigere er følgende; systemer, organisasjoner, og retningslinjer (policies) som bygger på homo economicus, og som derfor baseres på å implementere insentiver som appellerer til egosentriske motiver, *endrer* menneskers

---

<sup>138</sup> I følge IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report (Schutz et al., 2016) hadde 48% av norske 15-årige elever tillit til folk flest i 2009, og kun 43% i 2016. Av de 21 landene som er med i rapporten, har norske 15-åringer nest lavest tillit til folk flest i 2009 og aller lavest i 2016; kun i Columbia har 15-åringer like lav tillit til folk flest.

<sup>139</sup> Bowles nevner blant annet arbeidene til Richard Thaler, Cass Sunstein, Daniel Kahneman, Amos Tversky som eksempler på denne forskningen



faktiske adferd, det vil si; mennesker tenderer mot å handle mer egoistisk i slike systemer. Med andre ord; systemer som bygger på homo economicus gjør mennesker mer som *homo economicus*. Homo economicus og teorien om det hobbesianske mennesket kan altså, til en viss grad, være selvoppfyllende profetier.<sup>140</sup> Bowles, med referanse til Titmus (1970) kaller denne effekten «crowding out», som henspiller på at egosentrisk og ytre motivasjon, kan fortrenge (crowd out) moralsk og annen indre motivasjon, hvis miljøet rundt dem i stor grad appellerer til egoistisk ytre motivasjon.<sup>141</sup> Bowles viser til svært mange empiriske studier, men et som er illustrerende og interessant for denne tekstens anliggende er et eksperiment som ble gjort på to-åringene. Barnene ble satt i en situasjon der de skjønnte at en fremmed voksen person hadde behov for hjelp, og barnene hjalp den fremmede personen spontant og velvillig uten at de fikk noen form for (ytre) belønning. Når barna ble tilbudt belønning, i form av en leke, falt imidlertid hjelpsomheten med 40%. Warnekeen og Tomaselle (2006) som gjennomførte eksperimentet konkluderer med at "Children have an initial inclination to help, but extrinsic rewards may diminish it. Socialization practices can thus build on these tendencies, working in concert rather than in conflict with children's natural predisposition to act altruistically." (s. 46-47). Ytre belønning, og ytre motivasjon, reduserer altså barnas naturlige indre motivasjon til å hjelpe andre.

Et annet eksempel på at homo economicus-modellen påvirker mennesker (til å bli mer lik modellen) kommer fram i en rekke studier gjort på økonomer og økonomistudenter som gjennom sin utdanning har «lært» at mennesket er som homo economicus. Frank, Gilovich og Regan (1993) fant at økonomiprofessorer ga mindre til veldedighet enn professorer i andre felt, Frank og Schulze (2000) fant at tyske økonomistudenter var mer tilbøyelig til å lyve for egen økonomisk vinning enn andre studenter. En annen studie fant at økonomistudenter i større grad enn andre studenter anså grådighet som bra, korrekt eller moralsk godt (Wrang, Malhotra og Murnighan, 2012), og i «common good-games» beholder økonomistudenter i større grad penger selv enn å dele med andre, sammenlignet med studenter i andre felt (Marwell og Arnes (1981). Disse studiene indikerer altså at studenter som lærer at mennesket er som homo economicus, blir mer som homo economicus (enn man ellers ville blitt).

Kobler vi dette til pedagogikk og tillit ser det ut til at en pedagogikk og et skolesystem som i (for) stor grad appellerer til ytre motivasjon og egosentriske interesser, kan *endre* elevers og læreres adferd til å faktisk bli mer egoistisk motivert. Egoistisk motivert tillit går på kant med Lagerspetz og Uslaners forståelse av generalisert tillit; egoistisk og ytre motivasjon kan ikke være grunnlag for generalisert tillit, denne motivasjonen er snarere grunnlag for *prediktiv tillit*, (som fortrenger generalisert tillit).

Jeg vil argumentere for at den norske skolen, gjennom påvirkning fra OECD, humankapitalteori og New Public Management, og spesielt etter kunnskapsløftet, i stor grad har orientert seg mer mot ytre motivasjon enn tidligere, både i forhold til elever og lærere. Kunnskap blir mer eksplisitt behandlet som humankapital og et instrument for økonomisk vinning, elever blir mer eksplisitt behandlet som bærere og tilegnere av

<sup>140</sup> Her går en tråd til Lagerspetz som er kritisk til reduksjonistiske definisjoner av tillit og av mennesket forøvrig, fordi disse definisjonene reduserer vår forståelse av verden, og derfor også måten vi handler på.

<sup>141</sup> **1)** Dette har en parallell til argumentet for at skolen skolen stimulerer til generalisert tillit gjennom å gi elevene *generalisert tillit*; Mistillit fortrenger (crowds out) tillit, og prediktiv tillit og prediktiv pedagogikk fortrenger (crowds out) generalisert tillit. Se side 60-61.

**2)** Ytre motivasjon som fortrenger indre motivasjon har også familielikheter med systemet funksjonelle integrasjonskrefter som fortrenger livsverdenens solidariske integrasjonskrefter (Habermas i Volckmar, 2016).

**3)** Ytre motivasjon som fortrenger indre motivasjon har også familielikheter med MacIntyres konsept *practice*, hvor realisering av ytre goder står i motsetning til realisering av indre goder, se neste avsnitt.

humankapital; med sterkt fokus på at de skal tilegne seg den kunnskapen/humankapitalen som anses som økonomisk verdifull (i følge blant andre OECD). Økt fokus på output på bekostning av input, på resultat på bekostning av prosess, og med dette; økt fokus på testing, kategorisering og karakterer, representerer en sterk dreining mot ytre motivasjon, og er derfor en trussel for den generaliserte tilliten.

Dette bringer oss videre til siste avsnitt, hvor jeg utfyller augmentasjonen for hvordan skolen påvirker generalisert tillit med et dydsetisk perspektiv.

## Prediktiv pedagogikk svekker generalisert tillit – et dydsetisk argument

Her begynner jeg med Anette Baier, som mange år etter hennes innflytelsesrike artikkel «Trust and Antitrust» (1986), kobler tillit og moralske dyder sammen i artikkelen «Demoralisation, Trust and the Virtues». Hun skriver:

My thesis is that the moral virtues regulate, sometimes by increasing the volume of, sometimes by silencing, some variant of the mother thought of our power over each other, for good or ill, and that the point of such attempted regulation is improvement and maintenance of a climate of trust (Baier, 2010, s.175).

Hun forstår altså de moralske dydene som regulerende for makten mennesker har over hverandre, og de moralske dydene er på denne måte viktig for å styrke og opprettholde tilliten mellom mennesker («climate of trust»). Ved første øyekast kan det virke som hun her mener at tillitsverdighet (forstått som en kombinasjon av moralske dyder) er motoren for tillit, og således har et prediktivt tilsnitt i sin tillitsforståelse. Men hun skriver imidlertid:

A climate of trust must first exist before we can expect the virtues that sustain it. Aurel Kolnai wrote that "trust in the world . . . can be looked upon, not to be sure as the starting point and very basis, but perhaps as the culmination and epitome of morality." This seems to me exactly wrong. Some degree of trust in the social world is the starting point and very basis of morality. (Baier, 2010, s. 179)

Baiers tillitsfilosofi er altså, på dette punktet, tydelig ikke-prediktiv, og tillit kan ikke forstås som en respons på tillitsverdighet. Både tillitsverdighet og de moralske dydene denne bygger på, er selv avhengig av en grunnleggende tillit. På dette punktet er hun på linje med Lagerspetz. Hun skriver videre at «The relation between trust and the virtues is a two-way dependence» (s. 179), og med det mener hun at tillitsverdighet, og de moralske dydene denne bygger på, må vokse ut av, og er avhengig av tillit, samtidig som tilliten styrkes, opprettholdes og er avhengig av moralske dyder. Tillitsfullhet og tillitsverdighet henger tett sammen, *de er to sider av samme sak*. Hvis man ikke stoler på andre kan man heller ikke være tillitsverdig. Baier skriver om mennesket at «... until they trust their human environment, they cannot be expected to be themselves trustworthy.» (s. 179)

Vi vender oss nå mot Uslaner, som også kobler generalisert tillit til holdninger og egenskaper som ser ut som moralske dyder. Han skriver blant annet at «People who trust others have an inclusive view of their society. They are tolerant and welcoming of people different from themselves and want to expand opportunities for those who are less fortunate» (Uslaner, 2002, s. 10). Han skriver videre «Generalized trusters (...) favor

government policies that redress inequalities and don't feel threatened by immigrants» (Uslaner, 2002, s. 12). Han skriver også:

The view that people who are different are part of your moral community leads generalized trusters to feel guilty when others face discrimination or cannot get by. This leads them to take action, both in the private sector (volunteering and giving to charity) and through government programs (civil rights and other antidiscrimination laws) (Uslaner, 2002, s. 43).

Uslaner kobler også generalisert tillit til det moralske imperativet «du skal behandle andre mennesker som om de var tillitsfulle» – som i seg selv fordrer moralske dyder for å etterleve.

Å ha generalisert tillit, innebærer altså, for Uslaner og Baier, at man også har en form for *generalisert tillitsverdighet*. Mennesker med generalisert tillit har holdninger og moralske dyder som gjør dem selv til tillitsverdige personer. For Uslaner og Baier ser det ut til at generalisert tillit og generalisert tillitsverdighet er to sider av samme sak.<sup>142</sup>

Dette bringer oss til det siste steget i denne argumentasjonen, og her ser vi til Alasdair MacIntyre, og hans dydsetikk, og nærmere bestemt hans forståelse av *practice*.<sup>143</sup> For MacIntyre utvikler mennesker moralske dyder gjennom å delta, eller å være en del av, sosiale aktiviteter han kaller *practice*, og gjennom å realisere *indre goder* knyttet til denne praksisen. Vi må her forstå mer i detalj hva MacIntyre legger i begrepet *practice*. Han skriver at han med *practice* mener:

... any coherent and complex form of socially established cooperative human activity through which goods internal to practices are realized in the course of trying to achieve those standards of excellence which are appropriate to, and partially definitive of, that form of activity, with the result that human powers to achieve excellence, and human conceptions of the ends and goods involved, are systematically extended (MacIntyre, 2007, s. 187).

Jeg vil trekke fram to viktige aspekter ved denne definisjonen av *practice*: 1) *practice* er sosialt etablerte, og samarbeidene aktiviteter. Det kan altså ikke være aktiviteter man gjør i total ensomhet, eller sammen med andre uten å samarbeide på noe vis. Videre er aktivitetene komplekse nok til å representere en utfordring (som krever samarbeid for å perfektionere), og koherent nok til å sikte/rette seg mot definerte og tydelig mål i form av *indre goder*. Dette kan altså ikke aktiviteter uten et mål, eller uten en utfordring knyttet til å nå dette målet. Å spise middag sammen er ikke en *practice*, men kokkekunst kan være det. Å sentre ball er ikke en *practice*, men å spille fotball er det. 2) Målene denne aktiviteten handler om å realisere er *indre goder*, det vil si; godene man realiserer gjennom å utøve disse aktivitetene ligger i aktiviteten i seg selv. Disse godene er ikke omsettbare til andre *practice'er* eller andre felt, de gir kun mening og verdi i den *practice* de tilhører. Et eksempel kan være sjakk; verdien i godt spill, et pent trekk, eller en briljant match, er kun et gode eller en verdi innenfor sjakkens rammer – det gir i seg selv

---

<sup>142</sup> Dette harmonerer med funn innen adferdsøkonomi: I en eksperimentell studie, basert på «the trust game», finner Glaeser et al., (2000) at det som best predikerer tillitsfull adferd er hvorvidt deltakerne selv har generalisert tillit og konkluderer med at «To determine whether someone is trustworthy, ask him if he trusts others» (s. 840)

<sup>143</sup> Jeg velge å bruke det engelske ordet *practice*, fordi MacIntyre brukere begrepet for å beskrive noe meget spesifikt, og jeg ønsker å skille det fra det mer generelle norske begrepet «praksis».

ikke mening hvis man ikke kan reglene i sjakk. Ytre goder kan være penger og berømmelse, og pent spill i sjakk kan også føre til realisering av slike goder. Forskjellen mellom realisering av indre og ytre goder er imidlertid at realisering av indre goder og indre motivasjon bygger karakter og moralske dyder, mens realisering av ytre goder, og ytre motivasjon, ikke bygger moralske dyder, men tvert i mot; laster. Grunnen til at realisering av indre goder, og den indre motivasjonen som driver dette, fører til moralske dyder, er at indre goder i en *practice* 1) ikke er individuelle og egoistiske goder (som penger og berømmelse), og 2) er en form for *felles goder*. Indre goder (i en *practice*) er felles goder fordi disse godene deles av praksisfellesskapet; de deles og er felles for alle utøvere innenfor denne practice'n. Et særdeles pent straffespark i fotball kan i prinsippet verdsettes av alle som har en (indre) interesse i fotball, om det er utøvere, supportere, eller til og med supporterne til motstanderen. For spilleren som utførte sparket kan også realiseringen av dette indre godet (det pene straffesparket), være en mye mer betydningsfull opplevelse enn lønnen han får for å spille denne kampen. Oppsummert kan vi si at indre motivasjon, knyttet til realisering av indre goder (som også er felles goder innad i en *practice*) bygger karakter og moralske dyder, mens ytre motivasjon og realisering av ytre goder, (som er individuelle, egoistiske goder) forbindes med svekkelse av moralske dyder og styrking av laster.

Her går en tråd til prediktiv pedagogikk, hobbesianske tillitsforståelser og homo economicus, som alle konseptualiserer mennesket som *kun* ytre motivert, og derfor bygger strukturer og retningslinjer rundt mennesker som går ut i fra at de hovedsakelig er ytre motivert, og insentiverer mennesker som om de hovedsakelig er ytre motivert. Dette kan, i følge Bowles (2016), føre til at ytre motivasjon fortrenger (crowd out) menneskenes indre motivasjon. Institusjoner, kulturer og strukturer som opererer på denne måten vil, i følge MacIntyre ikke fostre moralske dyder, heller tvert i mot.<sup>144</sup>

Vi kan nå, ved hjelp av MacIntyre, nyansere Biestas begrep om kvalifisering, og påpeke at den form for kvalifisering som kun er rettet mot realisering av ytre goder, og som derfor stimulerer til ytre motivasjon, (som jeg tidligere i teksten har knyttet til realisering av humankapital, og kalt *instrumentell kvalifisering*), ikke er forenelig med å bygge moralske dyder. Kvalifisering, konseptualisert som innvielse i *practice* derimot, er for MacIntyre essensielt for utviklingen av moralske dyder. Kvalifisering, forstått som innvielse i *practice*, er derfor ikke på kant med sosialisering- og subjektveringsprosessene som styrker generalisert tillit, (slik instrumentell kvalifisering er det) tvert i mot: Innvielse i en *practice* innebærer å *sosialiseres* inn i et praksis- og verdifellesskap, hvor man lærer hvilke indre, felles goder denne praksisen er rettet mot, og gjør dem til sine egne. Denne prosessen bygger moralske dyder. Innvielse i en *practice* innebærer også *subjektivering* ved at aktøren responderer og tilfører noe unikt og nytt, og blir en unik utøver av denne *practice'en*, og dermed bidrar til at *practice'en* ikke stagnerer, men stadig utvikler seg og perfektioneres, og at «... human powers to achieve excellence, and human conceptions of the ends and goods involved, are systematically extended» (MacIntyre, 2007, s. 187).

Å delta i en *Practice* spiller altså en sentral rolle i å bygge individets moralske dyder. Ser vi til Baier og Uslaner igjen, kan vi si at moralske dyder er det som ligger til grunn for *både* generalisert tillitsverdighet og generalisert tillit, som er *to sider av samme sak*. Med utgangspunkt i argumentasjonen over kan vi da oppsummere å si at 1) moralske dyder, generalisert tillitsverdighet og generalisert tillit er ulike sider av samme sak, og 2) Institusjonelle strukturer som baseres på en hobbesiansk menneskemodell,

---

<sup>144</sup> MacIntyre påpeker også at institusjonene som bygges rundt practice'ene, og som er nødvendig for å opprettholde disse, alltid vil ha en korruperende effekt på *practice'ene*, i kraft av å fokusere på ytre goder, (som f.eks. økonomi og posisjonering) (MacIntyre, 2007).

prediktiv tillitsforståelse, og (derfor) fokuserer på realisering av ytre goder, og ytre motivasjon - har en negativ effekt på aktørenes moralske dyder. 3) I den grad slike institusjonelle strukturer har negativ effekt på aktørenes moralske dyder, har de også negativ effekt på aktørenes generaliserte tillitsverdighet og generaliserte tillit.

Avslutningsvis vil jeg kort trekke fram to andre dydsetiske perspektiver på generalisert tillit som jeg har antydnet tidligere i teksten:

Det dydsetiske rammeverket til MacIntyre lar oss argumentere for at ubetinget, åpen og generalisert tillit hverken er en barnslig, dumsnill, naiv eller blind (Baier 1997; O'Neil, 2002; Sødal, 2011) måte å forholde seg til andre mennesker på. Hvis realisering av *felles goder* er rasjonelle mål i seg selv, er denne formen for tillit høyst rasjonell. Uslaner (2002) knytter generalisert tillit til toleranse, solidaritet, villighet til samarbeid, og evnen til å løse kollektive problemer. Den empiriske forskningen indikerer at generalisert tillit henger sammen med en lang rekke samfunns-goder som f.eks. økonomisk vekst og velstand, politisk og demokratisk stabilitet og målt velvære/lykke.<sup>145</sup> Generalisert tillit ser altså ut til å realisere en lang rekke *felles goder* som ikke kunne blitt realisert i samme grad uten generalisert tillit. Det er derfor moralsk rasjonelt for individet å ha generalisert tillit til andre, og det er derfor moralsk rasjonelt å forsøke å styrke eller holde i hevd den generaliserte tilliten på samfunnsnivå.

Som nevnt sammenligner Lagerspetz tillit med helse; å frata et menneskes grunnleggende tillit representerer en alvorlig skade på mennesket. Akkurat som helse, er tillit en grunnleggende forutsetning for et godt liv. Tillit er forutsettende for menneskets rasjonalitet, språk og kultur; tillit er rett og slett en forutsetning for vår *menneskelighet*.<sup>146</sup> Dette kan knyttes til MacIntyres dydsetikk, som bygger på en teleologisk menneskeforståelse. MacIntyre argumenterer for at hva som er moralsk godt eller ikke, må avgjøres ut i fra hva *det gode liv* for mennesket er. (MacIntyre, 2007; 2019) Hva det gode liv er knyttet til å realisere menneskets *telos* – menneskets mål og mening. Spørsmålet om hva som er meningen med livet, trenger vi heldigvis ikke å definere, men vi kan argumentere for at de tingene vi ikke kan leve et godt liv *uten*, de tingene som definerer og er forutsettende for vår *menneskelighet*, må være til stede for å kunne realisere et godt liv. Vi kan dermed, med utgangspunkt i Lagerspetz på den ene siden, og MacIntyres teleologiske og dydsetiske menneskeforståelse på den andre siden, argumentere for at (generalisert) tillit, i kraft av å muliggjøre et godt liv med andre, og i kraft av å være forutsettende for vår rasjonalitet, språk og kultur, er en forutsetning for å kunne leve et godt liv – tillit er derfor et moralsk gode. Å frata noen grunnleggende tillit er moralsk galt, fordi det hindrer deres mulighet til å leve ut sitt *telos* eller sitt menneskelige potensiale, og derfor deres mulighet for å leve et godt liv.

---

<sup>145</sup> Se side 6 for oppsummering av denne forskningen

<sup>146</sup> Se avsnitt «Tillit er som helse», side 25-27 for en mer utfyllende redegjørelse og argumentasjon

## Generalisert tillit som alternativ til humankapital

I tillegg til denne oppgavens hovedargumenter, vil jeg til slutt supplere med noen argumenter for hvorfor generalisert tillit i skolen er et forskningsområde som kan tilføre et unikt og viktig perspektiv til den pedagogiske forskningen.

Empirisk pedagogisk forskning har en tendens til å orientere seg mot elevenes individuelle egenskaper, først og fremst i form av målbart læringsutbytte, men også mer generelle kognitive og metakognitive ferdigheter og psykologiske egenskaper som f.eks. motivasjon og personlighetstrekk. Humankapital, i form av målbart læringsutbytte er det som måles hyppigst, og som anses som den viktigste kvalitetsindikatoren for det som skjer i skolen. Det viktigste læringsutbyttet er det som forstås som økonomisk mest verdifullt. Andre individuelle egenskaper som måles, forstås ofte som relevante i den grad de har en effekt på innlæring/produksjon av humankapital. De siste årene har man både i OECD <sup>147</sup> og i norsk skolepolitikk <sup>148</sup>, begynt å utvide hva man forstår med humankapital, og man har begynt å fokusere mer på ikke-kognitive, sosiale og emosjonelle egenskaper. <sup>149</sup> Disse blir imidlertid i stor grad forstått og behandlet som *individuelle kompetanser*, og man forsøker å beskrive dem i form av amoralske, performative/behavioristiske og målbare konsepter, og begreper som *livsmestring* og sosial og emosjonell *kompetanse* dukker opp. <sup>148</sup> Et problem med slike konseptualiseringer er at de mer eller mindre ignorerer den kollektive og den moralske dimensjonen som disse «kompetansene» ikke burde løsrives fra; en sosial og emosjonell kompetent livsmestrer kan fortsatt være en dypt umoralsk og manipulativ egoist med mange ofre i sitt kjølevann.

Jeg vil argumentere for at generalisert tillit, som en målbar egenskap på individnivå, og som et aggregert fenomen på makronivå, kan ha noe å tilføre pedagogisk empirisk forskning, og kan bedre enn tradisjonell læringsutbytte/humankapital, og individuell sosial og emosjonell kompetanse, fortelle oss noe om kollektive og moralske anliggende: 1) Generalisert tillit kan fortelle oss noe om det som ligger *mellom* mennesker og over og forbi individet, om noe som er felles og kollektivt anliggende, og om den sosiale «helsetilstanden» på makronivå. 2) Generalisert tillit kan fortelle oss noe om det normative rommet mennesker interagerer i, og de moralske verdiene som motiverer og regulerer handling, samhandling, samarbeid og interaksjon mellom mennesker.

Hvis man, 1) på linje med Nordisk Ministerråd, og i tråd det meste av forskningsfeltet på generalisert tillit, mener at generalisert tillit er en viktig «samfunnsressurs», og 2) i tråd med Uslaner (2002) og mange andre i feltet, tror at skole og utdanning spiller en viktig rolle i kultivering av denne ressursen, da er det nærliggende å prøve å bedre forstå *hvordan* skolen påvirker den generaliserte tilliten.

---

<sup>147</sup> OECD, 2020

<sup>148</sup> Nordahl, Flygare og Drugli (2016), Utdanningsdirektoratet (2016)

<sup>149</sup> Dette er blant annet inspirert av James Heckmans studier på ikke-kognitive ferdigheter eller «character skills» og «Life outcomes», som nevnt på side 50. Det jeg *ikke* skrev, var at Heckman argumenterer for at investering i programmer som styrker disse ferdighetene i tidlig alder gir en enormt god økonomisk avkastning for samfunnet over tid.

# Oppsummering og avslutning

Jeg har i denne oppgaven argumentert for at Lagerspez' og Uslaners konseptualisering av partikulær og generalisert tillit utfyller hverandre, og gitt at menneskelig handling ikke er reduserbar til kun instrumentell-rasjonell adferd i henhold til egoistiske interesser, representerer Lagerspez og Uslaner et bedre teoretisk rammeverk enn prediktive tillitsteorier når det kommer til å forstå 1) de menneskelige relasjonene vi sikter til når vi bruker begrepet tillit, og 2) det som måles når man måler generalisert tillit, og 3) «den nordiske tillitskulturen».

Med utgangspunkt i a) empiriske studier på utdanning og generalisert tillit og b) Uslaners forståelse av generalisert tillit som forankret i kulturelle moralske verdier, argumenterte jeg for at skole og utdanningsinstitusjoner ser ut til å spille en viktig rolle i formingen av individers generaliserte tillit. Med utgangspunkt i Uslaner argumenterte jeg for at skolen kan styrke den generaliserte tilliten i den grad den 1) gjennom handling og praksis formidler et menneskesyn i tråd med at mennesker er grunnleggende tillitsverdige, 2) er samfunnsintegrerende og legger til rette for *optimale forhold* for sosial kontakt mellom ulike grupperinger, 3) styrker følelsen av fellesskap og legger grunnlag for et felles moralsk verdigrunnlag (moral community), og 4) bidrar til å utjevne sosioøkonomiske forskjeller i samfunnet.

Med utgangspunkt i både Lagerspez' og Uslaners tillitsforståelse argumenterte jeg for at ikke-prediktiv tillit og ikke-prediktiv pedagogikk legger grunnlag for at den generaliserte tilliten kan vokse, og at prediktiv tillit og prediktiv pedagogikk svekker den generaliserte tilliten.

Jeg argumenterte videre for at den norske skolen er, og har vært, bærer av en nordisk ikke-prediktive tillitskultur, og skolen er en viktig brikke i puslespillet som forklarer den høye generaliserte tilliten i det norske samfunnet. De siste 20-30 årene har den norske skolen imidlertid i stadig større grad blir påvirket av en annen, og prediktiv tillitskultur. Denne tillitskulturen er en del av nyliberale politiske strømninger, som blant annet gjennom OECDs påvirkning, har preget endringene i norsk skole de siste 30 årene. Et viktig teoretisk fundament for OECDs undersøkelser og anbefalinger, teorien om humankapital, bygger på den hobbesianske menneskemodellen homo economicus. Denne modellen medfører en prediktiv tillitsforståelse og en prediktiv pedagogikk, som igjen svekker den generaliserte tilliten. Styringsprinsippene og -metodene som samles under overskriften New Public Management, og som preger OECDs skolepolitiske anbefalinger, bygger også på et grunnleggende hobbesiansk menneskesyn og en prediktiv tillitsforståelse, og virker også svekkende på den generaliserte tilliten.

Argumentasjonen for at prediktiv pedagogikk svekker generalisert tillit, harmonerer med nyere forskningen innen adfersøkonomi og psykologi, som viser at den hobbesianske menneskemodellen homo economicus ikke bare en lite adekvat modell for å beskrive menneskelig adferd, men institusjonelle strukturer som bygger på denne modellen forandrer menneskers faktiske adferd til å ligne mer på homo economicus. Dette harmonerer også med Alasdair MacIntyres moralfilosofi, og hans konsept om *practice*, hvor realisering av ytre goder og tilhørende ytre motivasjon fører til moralske laster, og står i motsetning til realisering av indre goder som bygger moralske dyder.

Med utgangspunkt i Baier og Uslaner argumenterte jeg for at moralske dyder henger tett sammen med tillitsverdighet, som igjen henger tett sammen med generalisert tillit. Nyliberal, prediktiv skolepolitikk og pedagogikk fører til et eksplisitt (over)fokus på ytre motivasjon og realisering av ytre goder, på bekostning av realisering av indre goder,

og svekker derfor både grunnlaget for å bygge moralske dyder, generalisert tillitsverdighet og generalisert tillit.

At utdanning/pedagogikk og generalisert tillit har noe med hverandre å gjøre håper jeg at jeg har lyktes i å argumentere for i denne oppgaven. Jeg har også forsøkt å nærme meg spørsmålet om *hvordan* skolen påvirker generalisert tillit. Jeg har, med utgangspunkt i tillitsteori, skissert opp et tentativt teoretisk rammeverk for å analysere hvordan skolen påvirker generalisert tillit, men det er åpenbart at det trengs betydelig mer forskning på dette området, både teoretisk og empirisk, kvalitativt og kvantitativt, human- og samfunnsvitenskapelig.

Generalisert tillit ligger mellom. Den er individuell, samtidig som den preger samfunnet på makronivå. Den kan forstås som en individuell disposisjon, samtidig som den også er et kulturelt trekk. Den måles empirisk og kan behandles deskriptivt og kvantitativt, samtidig som den er forankret i moralske verdier og normer. Det trengs derfor en bred tilnærming, både deskriptiv og normativ. Både mikro og makro. I tillegg til en empirisk, deskriptiv tilnærming trengs en fortolkende humanvitenskapelig tilnærming; en tilnærming som har en rik tradisjon for-, og verktøyene og begrepene for å snakke om den moralske dimensjonen ved generalisert tillit.



# Referanser

- Alesina, A., & La Ferrara, E. (2002). Who trusts others? *Journal of Public Economics*, 85(2), 207–234. doi: [10.1016/S0047-2727\(01\)00084-6](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(01)00084-6)
- Algan, Y., Beasley, E., Vitaro, F., & Tremblay, R. (2014). *The Impact of Non-Cognitive Skills Training on Academic and Non-academic Trajectories: From Childhood to Early Adulthood* [Sciences Po publications]. Hentet fra Sciences Po website: [https://econpapers.repec.org/paper/spowpmain/info\\_3ahdl\\_3a2441\\_2f6s39gt704s95upu\\_27ma7s3p6q8.htm](https://econpapers.repec.org/paper/spowpmain/info_3ahdl_3a2441_2f6s39gt704s95upu_27ma7s3p6q8.htm)
- Algan, Y., Cahuc, P., & Shleifer, A. (2011). *Teaching Practices and Social Capital* (Working Paper Nr. 17527). doi: [10.3386/w17527](https://doi.org/10.3386/w17527)
- Allport, G. W. (1958). *The Nature of Prejudice* (Abridged). Garden City, NY: Doubleday Anchor.
- Andreasson, U. (2017). *Tillid – det nordiske guld*. Hentet fra <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:norden:org:diva-4883>
- Baier, A. (1986). Trust and Antitrust. *Ethics*, 96(2), 231–260.
- Baier, A. (1997) Reply to Olli Lagerspetz', L. Alanen, S. Heinämaa and T. Wallgren (eds), *Commonality and Particularity in Ethics*, Basingstoke: Macmillan, 1997.
- Baier, A. (2010). Demoralization, Trust, and the Virtues. I *Reflections On How We Live*. Oxford: Oxford University Press. doi: [10.1093/acprof:osobl/9780199570362.003.0010](https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199570362.003.0010)
- Berlin, I. (1969) *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press
- Bernstein, J. M. (2011). Trust: On the Real but Almost Always Unnoticed, Ever-Changing Foundation of Ethical Life. *Metaphilosophy*, 42(4), 395–416. doi: [10.1111/j.1467-9973.2011.01709.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.2011.01709.x)
- Beugelsdijk, S. (2006). A note on the theory and measurement of trust in explaining differences in economic growth. *Cambridge Journal of Economics*, 30(3), 371–387. doi: [10.1093/cje/bei064](https://doi.org/10.1093/cje/bei064)
- Biesta, G. J. J. (2004a). Education, Accountability, and the Ethical Demand: Can the Democratic Potential of Accountability Be Regained? *Educational Theory*, 54(3), 233–250. doi: [10.1111/j.0013-2004.2004.00017.x](https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00017.x)
- Biesta, G. (2004b). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic Studies in Education*, 24(01), 70–82.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic Studies in Education*, 25(01), 54–66.

- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability(Formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33–46. doi: [10.1007/s11092-008-9064-9](https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9)
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. doi: [10.1111/ejed.12109](https://doi.org/10.1111/ejed.12109)
- Biesta, G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 48(4), 374–392. doi: [10.1080/00131857.2015.1041442](https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442)
- Bjørnskov, C. (2003). The Happy Few: Cross-Country Evidence on Social Capital and Life Satisfaction. *Kyklos*, 56(1), 3–16. doi: [10.1111/1467-6435.00207](https://doi.org/10.1111/1467-6435.00207)
- Bjørnskov, C. (2007). Determinants of generalized trust: A cross-country comparison. *Public Choice*, 130(1), 1–21. doi: [10.1007/s11127-006-9069-1](https://doi.org/10.1007/s11127-006-9069-1)
- Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (2014). *The Nordic Education Model: «A School for All» Encounters Neo-Liberal Policy*. Dordrecht: Springer Netherlands : Imprint: Springer.
- Borgonovi, F. (2012). The relationship between education and levels of trust and tolerance in Europe1: The relationship between education and levels of trust and tolerance. *The British Journal of Sociology*, 63(1), 146–167. doi: [10.1111/j.1468-4446.2011.01397.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2011.01397.x)
- Boudon, R. (2003). Beyond Rational Choice Theory. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 1–21. doi: [10.1146/annurev.soc.29.010202.100213](https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100213)
- Bowles, S. (2016). *The moral economy: Why good incentives are no substitute for good citizens*. New Haven: Yale University Press.
- Brehm, J., & Rahn, W. (1997). Individual-Level Evidence for the Causes and Consequences of Social Capital. *American Journal of Political Science*, 41(3), 999–1023. doi: [10.2307/2111684](https://doi.org/10.2307/2111684)
- Erikson E. (1963). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton & Co.
- Chomsky, N. (1998). *The Common Good*. Odonian Press.
- Coady, C. A. J. (1992) *Testimony: A Philosophical Study*, Oxford: Clarendon Press
- Cohen, M. A. (2015). Alternative Conceptions of Generalized Trust (and the Foundations of the Social Order). *Journal of Social Philosophy*, 46(4), 463–478. doi: [10.1111/josp.12134](https://doi.org/10.1111/josp.12134)
- Cook, K. S., Hardin, R., & Levi, M. (2005). *Cooperation without trust?* (s. xiii, 253). New York, NY, US: Russell Sage Foundation.
- NTB (2003, 25.feb) Dansk mor tilkjent erstatning i New York. VG Hentet 5. juni 2020, fra <https://www.vg.no/i/L0nPO1>

- de Vries, J. (2010). Is New Public Management Really Dead? *OECD Journal on Budgeting*, 10(1), 1–5. doi: [10.1787/budget-10-5km8xx3mp60n](https://doi.org/10.1787/budget-10-5km8xx3mp60n)
- DeCesare, T. (2012). The Lippmann-Dewey “Debate” Revisited: The Problem of knowledge and the Role of Experts in Modern Democratic Theory. *Philosophical Studies in Education* 43, 11.
- Delhey, J., & Newton, K. (2002). Who trusts? The origins of social trust in seven nations. I *Discussion Papers, Research Unit: Social Structure and Social Reporting* (Nr. FS III 02-402). Hentet fra WZB Berlin Social Science Center website: <https://ideas.repec.org/p/zbw/wzbssr/fsiii02402.html>
- Delhey, J., Newton, K., & Welzel, C. (2011). How General Is Trust in “Most People”? Solving the Radius of Trust Problem: *American Sociological Review*. doi: [10.1177/0003122411420817](https://doi.org/10.1177/0003122411420817)
- Dinesen, P. T. (2011). Me and Jasmina down by the schoolyard: An analysis of the impact of ethnic diversity in school on the trust of schoolchildren. *Social Science Research*, 40(2), 572–585. doi: [10.1016/j.ssresearch.2010.12.002](https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2010.12.002)
- Dinesen, P. T., & Bekkers, R. H. F. P. (2017). The foundations of individuals’ generalized social trust: A review. *Trust in Social Dilemmas*, 77–100.
- d’Agnese, Vasco. (2017) *Reclaiming Education in the Age of PISA: Challenging OECD’s Educational Order* (Theorizing Education). Taylor and Francis. Kindle Edition.
- Dunleavy, P., Margetts, H. Z., Bastow, S., & Tinkler, J. L. (2005). *New Public Management Is Dead—Long Live Digital-Era Governance*. doi: [10.1093/jopart/mui057](https://doi.org/10.1093/jopart/mui057)
- Faulkner, P. (2007). On Telling and Trusting. *Mind*, 116(464), 875–902. Hentet fra JSTOR.
- Ferlie, E., Ashburner, L., Fitzgerald, L., & Pettigrew, A. (u.å.). The New Public Management in Action. I *The New Public Management in Action*. Hentet fra <https://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780198289029.001.0001/acprof-9780198289029>
- Flanagan, C. A., & Stout, M. (2010). Developmental Patterns of Social Trust Between Early and Late Adolescence: Age and School Climate Effects. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 748–773. doi: [10.1111/j.1532-7795.2010.00658.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00658.x)
- Flanagan, C., Stoppa, T., Syvertsen, A. K., & Stout, M. (2010). Schools and social trust. I *Handbook of research on civic engagement in youth* (s. 307–329). doi: [10.1002/9780470767603.ch12](https://doi.org/10.1002/9780470767603.ch12)
- Frank, B., & Schulze, G. G. (2000). Does economics make citizens corrupt? *Journal of Economic Behavior & Organization*, 43(1), 101–113. doi: [10.1016/S0167-2681\(00\)00111-6](https://doi.org/10.1016/S0167-2681(00)00111-6)

- Frank, R. H., Gilovich, T., & Regan, D. T. (1993). Does Studying Economics Inhibit Cooperation? *The Journal of Economic Perspectives*, 7(2), 159–171. Hentet fra JSTOR.
- Foucault, M. (1979). Birth of bio-politics (Burchell, G. , Trans.). London, England: Palgrave Macmillan.
- Foucault, Michel (1995). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books
- Gambetta, D. (1988). Can We Trust Trust? I D. Gambetta (Red.), *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations* (s. 213–237). Blackwell.
- Gert J. J. Biesta. (2013). *The beautiful risk of education* (s. XII, 165). Boulder: Paradigm Publ.
- Glaeser, E. L., Laibson, D. I., Scheinkman, J. A., & Soutter, C. L. (2000). Measuring Trust. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(3), 811–846.
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit* (s. 151). Oslo: Universitetsforl.
- Gunnarson, C., & Loxbo, K. (2012). School and the promotion of generalised trust: Experiences from Sicily. *Journal of Trust Research*, 2(2), 171–201. doi: [10.1080/21515581.2012.708506](https://doi.org/10.1080/21515581.2012.708506)
- Hardin, R. (2001). The Normative Core of Rational Choice Theory. I U. Mäki (Red.), *The Economic World View: Studies in the Ontology of Economics* (s. 62–57). Cambridge University Press.
- Hardin, R. (2002). *Trust and trustworthiness*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hardin, R. (2006). *Trust*. Cambridge: Polity.
- Heckman J. (2019, 13.05). What's Not On The Test: The Overlooked Factors That Determine Success. *Hidden Brain*. Hentet fra <https://www.npr.org/transcripts/721733303>
- Heckman, J. J., & Karapakula, G. (2019a). *Intergenerational and Intragenerational Externalities of the Perry Preschool Project* (Working Paper Nr. 25889). doi: [10.3386/w25889](https://doi.org/10.3386/w25889)
- Heckman, J. J., & Karapakula, G. (2019b). *The Perry Preschoolers at Late Midlife: A Study in Design-Specific Inference* (Working Paper Nr. 25888). doi: [10.3386/w25888](https://doi.org/10.3386/w25888)
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition* (Working Paper Nr. 19656). doi: [10.3386/w19656](https://doi.org/10.3386/w19656)
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). *Analyzing Social Experiments as Implemented: A Reexamination of the Evidence From the HighScope Perry Preschool Program* (Working Paper Nr. 16238). doi: [10.3386/w16238](https://doi.org/10.3386/w16238)
- Heckman, J. J., Pinto, R. B., & Savelyev, P. A. (2013). Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *The American economic review*. doi: [10.1257/aer.103.6.2052](https://doi.org/10.1257/aer.103.6.2052)

- Helliwell, J. F. (2003). How's life? Combining individual and national variables to explain subjective well-being. *Economic Modelling*, 20(2), 331–360. doi: [10.1016/S0264-9993\(02\)00057-3](https://doi.org/10.1016/S0264-9993(02)00057-3)
- Helliwell, J. F., & Putnam, R. D. (2005). The social context of well-being. I *The science of well-being* (s. 435–459). doi: [10.1093/acprof:oso/9780198567523.003.0017](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198567523.003.0017)
- Hertzberg, L. (1988). On the attitude of trust. *Inquiry*, 31(3), 307–322. doi: [10.1080/00201748808602157](https://doi.org/10.1080/00201748808602157)
- Hobbes, T. (1985). *Leviathan: Thomas Hobbes; Edited with an Introduction by C.B. Macpherson*. Penguin Books.
- Hollis, M. (1998). *Trust within Reason*. doi: [10.1017/CBO9780511612244](https://doi.org/10.1017/CBO9780511612244)
- Horsburgh, H. J. N. (1960). The Ethics of Trust. *The Philosophical Quarterly*, 10(41), 343–354. doi: [10.2307/2216409](https://doi.org/10.2307/2216409)
- Huang, J., van den Brink, H. M., & Groot, W. (2011). College Education and Social Trust: An Evidence-Based Study on the Causal Mechanisms. *Social Indicators Research*, 104(2), 287–310. doi: [10.1007/s11205-010-9744-y](https://doi.org/10.1007/s11205-010-9744-y)
- Imsen, G., & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? *Sosiologi i dag*, 44(4). Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1099>
- Imsen, G., & Volckmar, N. (2014). The Norwegian School for All: Historical Emergence and Neoliberal Confrontation. I U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (Red.), *The Nordic Education Model: «A School for All» Encounters Neo-Liberal Policy* (s. 35–55). doi: [10.1007/978-94-007-7125-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7125-3_3)
- Iver B. Neumann. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse* (s. 205). Bergen: Fagbokforl.
- James S. Coleman. (1990). *Foundations of social theory* (s. XVII, 993). Cambridge, Mass: Belknap Press.
- Jones, K. (1996). Trust as an Affective Attitude. *Ethics*, 107(1), 4–25. doi: [10.1086/233694](https://doi.org/10.1086/233694)
- Keeley, B. (2007). *Human Capital: How what you know shapes your life*. doi: [10.1787/9789264029095-en](https://doi.org/10.1787/9789264029095-en)
- Knack, S. (1999). *Social Capital and the Quality of Government: Evidence from the United States*. doi: [10.1596/1813-9450-2504](https://doi.org/10.1596/1813-9450-2504)
- Knack, S., & Keefer, P. (1997). Does Social Capital Have an Economic Payoff? A Cross-Country Investigation. *The Quarterly Journal of Economics*, 112(4), 1251–1288. doi: [10.1162/003355300555475](https://doi.org/10.1162/003355300555475)

- Knack, S., & Zak, P. J. (2003). Building Trust: Public Policy, Interpersonal Trust, and Economic Development. *Supreme Court Economic Review*, 10, 91–107. doi: [10.1086/scer.10.1147139](https://doi.org/10.1086/scer.10.1147139)
- Kohn, M. (2008). *Trust: Self-Interest and the Common Good*. Oxford: OUP Oxford. Hentet fra <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=223874&site=ehost-live>
- Kristiansen, A. (2012) Skolens rolle i utviklingen av tillit. I Skirbekk, H., & Grimen, H. (Red.). *Tillit i Norge* (s. 338). Oslo: Res Publica.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ... *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr 16(2006-2007)) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Lagerspetz, O. (1997). *Trust: The Tacit Demand* (1998 edition). Boston: Springer.
- Lagerspetz, O. (2012). Tillit og samfunn. I Skirbekk, H., & Grimen, H. (Red.) *Tillit i Norge*. (s. 271-295) Oslo: Res Publica.
- Lagerspetz, O. (2015). *Trust, Ethics and Human Reason* (Bloomsbury Ethics) Bloomsbury Publishing. Kindle Edition.
- Lagerspetz, O., & Hertzberg, L. (2013). Trust in Wittgenstein. *Trust*, 31–51. doi: [10.1163/9789401209410\\_004](https://doi.org/10.1163/9789401209410_004)
- Lederman, D., Loayza, N., & Menéndez, A. M. (2002). Violent Crime: Does Social Capital Matter? *Economic Development and Cultural Change*, 50(3), 509–539. doi: [10.1086/342422](https://doi.org/10.1086/342422)
- Li, Y. (2005). Social Capital and Social Trust in Britain. *European Sociological Review*, 21(2), 109–123. doi: [10.1093/esr/jci007](https://doi.org/10.1093/esr/jci007)
- Lundberg, E., & Abdelzadeh, A. (2019). The Role of School Climate in Explaining Changes in Social Trust Over Time. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 712–724. doi: [10.1080/00313831.2018.1434824](https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434824)
- Løgstrup, K. E. (1999). Den etiske fordring. I B. Engen (Overs.), *Norbok*. Hentet fra [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2010071508075](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010071508075)
- MacIntyre, A. (2007). *After Virtue: A Study in Moral Theory, Third Edition*. University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, Alasdair (2019, 26. juli) University of Notre Dame, *Alasdair Macintyre – Moral Relativisms Reconsidered* [Videoklipp]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=Zr2uI3oJUT0&t=210s>
- Mansbridge, J. (1999). Altruistic trust. I M. E. Warren (Red.), *Democracy and Trust* (s. 290–309). doi: [10.1017/CBO9780511659959.010](https://doi.org/10.1017/CBO9780511659959.010)

- Marschall, M. J., & Stolle, D. (2004). Race and the City: Neighborhood Context and the Development of Generalized Trust. *Political Behavior*, 26(2), 125–153. doi: [10.1023/B:POBE.0000035960.73204.64](https://doi.org/10.1023/B:POBE.0000035960.73204.64)
- Marwell, G., & Ames, R. E. (1981). Economists free ride, does anyone else?: Experiments on the provision of public goods, IV. *Journal of Public Economics*, 15(3), 295–310. doi: [10.1016/0047-2727\(81\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0047-2727(81)90013-X)
- McLeod, Carolyn, "Trust", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2015 Edition), Edward N. Zalta (ed.), Hentet fra: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2015/entries/trust/>
- Meer, T. van der, & Tolsma, J. (2014). *Ethnic Diversity and Its Effects on Social Cohesion*. doi: [10.1146/annurev-soc-071913-043309](https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043309)
- Miller, A. S., & Mitamura, T. (2003). Are Surveys on Trust Trustworthy?\*. *Social Psychology Quarterly; Washington*, 66(1), 62–70. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/3090141>
- Milligan, K., Moretti, E. H., & Oreopoulos, P. (2004). *Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom*. doi: [10.1016/j.jpubeco.2003.10.005](https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2003.10.005)
- Mújdricza, F. (2019) The Roots of Trust. *European Journal of Mental Health*. 14 (2019) 109–142
- Møller, J., & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and Hitingy*, 45(4), 336–353. doi: [10.1080/00220620.2013.822353](https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822353)
- Nannestad, P. (2008). What Have We Learned About Generalized Trust, If Anything? *Annual Review of Political Science*, 11(1), 413–436. doi: [10.1146/annurev.polisci.11.060606.135412](https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.11.060606.135412)
- Nannestad, P., Svendsen, G. T., Dinesen, P. T., & Sønderskov, K. M. (2014). Do Institutions or Culture Determine the Level of Social Trust? The Natural Experiment of Migration from Non-western to Western Countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(4), 544–565. doi: [10.1080/1369183X.2013.830499](https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.830499)
- Nordahl, R., Flygare, E. og Drugli, M. B. (2020, 18.mars) Relasjon er mellom elever. Hvordan fremme sosial og emosjonell læring i skolen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Hvordan-fremme-sosial-og-emosjonell-laring-i-skolen/>
- OECD (2020). OECD Study on Social and Emotional Skills. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>
- Olssen, M., Codd, J. A., & O'Neill, A.-M. (2004). *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. London: Sage Publications.
- O'Neill, O. (2002). *A Question of Trust: The Bbc Reith Lectures 2002*. Cambridge University Press.

- O'Neill, O. (2012). Et praktisk syn på tillit til velferdsstater. Onora O'Neill intervjuet av Helge Skirbekk. I Skirbekk, H., & Grimen, H. (Red.). *Tillit i Norge* (s. 316-333). Oslo: Res Publica.
- O'Neill, O. (2013). Intelligent accountability in education. *Oxford Review of Education*, 39(1), 4–16. doi: [10.1080/03054985.2013.764761](https://doi.org/10.1080/03054985.2013.764761)
- Ostrom, E. (2000). Collective Action and the Evolution of Social Norms. *Journal of Economic Perspectives*, 14(3), 137–158. doi: [10.1257/jep.14.3.137](https://doi.org/10.1257/jep.14.3.137)
- Paxton, P. (2007). Association Memberships and Generalized Trust: A Multilevel Model Across 31 Countries. *Social Forces*, 86(1), 47–76. doi: [10.1353/sof.2007.0107](https://doi.org/10.1353/sof.2007.0107)
- Pritchett, L. (2001). Where Has All the Education Gone? *The World Bank Economic Review*, 15(3), 367–391. Hentet fra JSTOR.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78. doi: [10.1353/jod.1995.0002](https://doi.org/10.1353/jod.1995.0002)
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Putnam, R.D. (2007). E pluribus unum: diversity and community in the twenty-first century. *Scandinavian Political Studies*, 30(2): 137-174.
- Reeskens, T., & Hooghe, M. (2008). Cross-cultural measurement equivalence of generalized trust. Evidence from the European Social Survey (2002 and 2004). *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, 85(3), 515–532.
- Mann, H. (1948) Report No. 12 of the Massachusetts School Board. Hentet 1. juni 2020, fra <https://usa.usembassy.de/etexts/democrac/16.htm>
- Rice, T. W., & Sumberg, A. F. (1997). Civic Culture and Government Performance in the American States. *Publius*, 27(1), 99–114. doi: [10.2307/3330787](https://doi.org/10.2307/3330787)
- Titmuss R. M. (1970) *The Gift Relationship: From Human Blood to Social Policy*. New York: Pantheon
- Rosenberg, M. (1956). Misanthropy and Political Ideology. *American Sociological Review*, 21(6), 690–695. doi: [10.2307/2088419](https://doi.org/10.2307/2088419)
- Rotenberg, K. J. (1995). The Socialization of Trust: Parents' and Children's Interpersonal Trust. *International Journal of Behavioral Development* 18(4):713–726.
- Rotenberg, K.J. (2004). Interpersonal Trust across the Lifespan. *International Encyclopaedia of Social and Behavioral Sciences*: 7866–7868.



- Rothstein, B., & Stolle, D. (2008). The State and Social Capital: An Institutional Theory of Generalized Trust. *Comparative Politics*, 40(4), 441–459. doi: [10.2307/20434095](https://doi.org/10.2307/20434095)
- Rothstein, B., & Uslaner, E. M. (2005). *All for All: Equality and Social Trust* (SSRN Scholarly Paper Nr. ID 824506). doi: [10.2139/ssrn.824506](https://doi.org/10.2139/ssrn.824506)
- Rothstein, B., & Uslaner, E. M. (2012). *The Roots of Corruption: The Roots of Corruption: Mass Education, Economic Inequality and State Building* (SSRN Scholarly Paper Nr. ID 2108795). Hentet fra Social Science Research Network website: <https://papers.ssrn.com/abstract=2108795>
- Sapolsky, R. M. (2017). *Behave: The Biology of Humans at Our Best and Worst*. New York, New York: Penguin Press.
- Segaard, Signe Bock, and Dag Wollebæk. Sosial Kapital I Norge. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2011.
- Schaeffer, M. (2013). Ethnic diversity, public goods provision and social cohesion: Lessons from an inconclusive literature. I *Discussion Papers, Research Unit: Migration, Integration, Transnationalization* (Nr. SP VI 2013-103). Hentet fra WZB Berlin Social Science Center website: <https://ideas.repec.org/p/zbw/wzbmit/spvi2013103.html>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). Students' attitudes toward important issues in society. I W. Schulz, J. Ainley, J. Fraillon, B. Losito, G. Agrusti, & T. Friedman (Red.), *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report* (s. 107–143). doi: [10.1007/978-3-319-73963-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2_5)
- Sjøberg, S. (2014). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I Røvik, K. A., Eilertsen, T. V., & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skirbekk, H., & Grimen, H. (2012). *Tillit i Norge* (s. 338). Oslo: Res Publica.
- Skjervheim, Hans. «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi» i Deltakar Og Tilskodar Og Andre Essays. [Ny Utg.]. ed. Idé Og Tanke. Oslo: Aschehoug, 1996, s.214-229
- Skøien Barstad, A. (2012). Dag Wollebæk og Signe Bock Segaard (red.): Sosial kapital i Norge. *Sosiologisk tidsskrift*, 20(01), 106–109.
- Slagstad, R. (2018, 8.nov) Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime. *Utdanningsnytt.no*. Hentet 1. juni 2020, fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>
- Smith, T. W. (1997). Factors Relating to Misanthropy in Contemporary American Society. *Social Science Research*, 26(2), 170–196. doi: [10.1006/ssre.1997.0592](https://doi.org/10.1006/ssre.1997.0592)
- Steinsholt, Kjetil (2018). Kunsten å gå sine egne pedagogiske veier. Gadamer, sannhet, metode og praktisk klokskap, I: Taraldsen, E. & Kanestrøm, E. (red.), *Marionetteskolen*. (s. 99 – 124) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Stern, R. A. (2017). «Trust is Basic»: Løgstrup on the Priority of Trust. I P. Faulkner & T. Simpson (Red.), *The Philosophy of Trust* (s. 272–294). Hentet fra <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198732549.001.0001>
- Straume, I. S. (2016) Loven, det er oss. Danning i et demokrati. I Steinsholt, K., & Dobson, S. (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landska* (s.143-162) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Sturgis, P., & Smith, P. (2010). Assessing the Validity of Generalized Trust Questions: What Kind of Trust are we Measuring? *International Journal of Public Opinion Research*, 22(1), 74–92. doi: [10.1093/ijpor/edq003](https://doi.org/10.1093/ijpor/edq003)
- Sønderskov, K. M. (2011). Explaining large-N cooperation: Generalized social trust and the social exchange heuristic: *Rationality and Society*. doi: [10.1177/1043463110396058](https://doi.org/10.1177/1043463110396058)
- Sønderskov, K. M., & Dinesen, P. T. (2016). Trusting the State, Trusting Each Other? The Effect of Institutional Trust on Social Trust. *Political Behavior*, 38(1), 179–202. doi: [10.1007/s11109-015-9322-8](https://doi.org/10.1007/s11109-015-9322-8)
- Sødal (2011, 16.10). Nordmenn er Europas mest naive. Aftenposten. Hentet fra URL <https://www.aftenposten.no/norge/i/aPV7a/nordmenn-er-europas-mest-naive?>
- Tan, E. (2014). Human Capital Theory: A Holistic Criticism. *Review of Educational Research*, 84(3), 411–445. doi: [10.3102/0034654314532696](https://doi.org/10.3102/0034654314532696)
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2004). From collectivism to individualism? Education as nation building in a Scandinavian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 141–158. doi: [10.1080/0031383042000198558](https://doi.org/10.1080/0031383042000198558)
- Torjussen, L.P.S. (2016) Danning, dialektikk, dialog. I Steinsholt, K., & Dobson, S. (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landska* (s.143-162) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Tolofari, S. (2016). New Public Management and Education: *Policy Futures in Education*. doi: [10.2304/pfie.2005.3.1.11](https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11)
- Uslaner, E. (2002). *The Moral Foundations of Trust*. New York: Cambridge University Press.
- Uslaner, E. M. (2008). The foundations of trust: Macro and micro. *Cambridge Journal of Economics*, 32(2), 289–294. doi: [10.1093/cje/bem039](https://doi.org/10.1093/cje/bem039)
- Uslaner, E. M. (2009). *Trust, Diversity, and Segregation* (SSRN Scholarly Paper Nr. ID 1523721). doi: [10.2139/ssrn.1523721](https://doi.org/10.2139/ssrn.1523721)
- Uslaner, E. M. (2012). *Segregation and Mistrust: Diversity, Isolation, and Social Cohesion*. doi: [10.1017/CBO9781139026758](https://doi.org/10.1017/CBO9781139026758)
- Utdanningsdirektoratet, (2016, 30. mars). Hva er sosial kompetanse? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>

- Van de Walle, S. (2010). *New Public Management: Restoring the Public Trust through Creating Distrust?* (SSRN Scholarly Paper Nr. ID 1594042). doi: [10.2139/ssrn.1594042](https://doi.org/10.2139/ssrn.1594042)
- Vetlesen, A. J., Zygmunt Bauman, ), Nortvedt, P., Andersen, S., Norges forskningsråd Etikkprogrammet, & The Other in Ethical Discourse. (1996). *Nærhetsetikk* (s. 182). Hentet fra [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008071000066](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008071000066)
- Volckmar, N. (Red.). (2016). *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Walker, M. U. (2006). *Moral Repair: Reconstructing Moral Relations after Wrongdoing*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wang, L., Malhotra, D., & Murnighan, J. K. (2011). Economics Education and Greed. *Academy of Management Learning & Education*, 10(4), 643–660. doi: [10.5465/ame.2009.0185](https://doi.org/10.5465/ame.2009.0185)
- Whipple, M. (2005). The Dewey-Lippmann Debate Today: Communication Distortions, Reflective Agency, and Participatory Democracy. *Sociological Theory*, 23(2), 156–178. Hentet fra JSTOR.
- Wittgenstein, L. (1972). *On Certainty* (G. E. M. Anscombe & G. H. von Wright, Red.; D. Paul, Overs.). New York; London: Harper & Row.
- Yamagishi, T. (2001). Trust as a form of social intelligence. Hentet 1. juni 2020, fra [/paper/Trust-as-a-form-of-social-intelligence.-Yamagishi/15860a33a06feb7d55b4d08dce6d5ab988f8e9f](https://paper/Trust-as-a-form-of-social-intelligence.-Yamagishi/15860a33a06feb7d55b4d08dce6d5ab988f8e9f)
- Zak, P. J., & Knack, S. (2001). Trust and Growth. *The Economic Journal*, 111(470), 295–321. doi: [10.1111/1468-0297.00609](https://doi.org/10.1111/1468-0297.00609)
- Østerud, S. (2016). Hva kan norsk skole lære av PISA-vinneren Finland? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(2). doi: [10.17585/ntpk.v2.119](https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.119)

