

FORSKERES SPRÅKBRUK:

DOMINERENDE PERSPEKTIVER PÅ UTDANNING OG ARBEID

Av Kristoffer Chelsom Vogt

Det er etter hvert velkjent at samfunnsforskere ikke kan ha posisjoner som tilskuere i samfunnet, men at de nødvendigvis også er deltakere på feltene de beskjeftiger seg med (Skjervheim 2001 [1957]). Forskeres forklaringer på sosiale fenomener preges på ulike måter av deres sosiale posisjon. Dette fenomenet er særlig aktuelt når forskjeller mellom samfunnsgrupper er forskningens tema, slik som i forskning på sosial mobilitet i utdanningssystemet.

Lesning av norsk utdanningsforskning, i forbindelse med mitt masterprosjekt om gutter i mannsdominerte yrkesfag (Vogt 2007), ga en fornemmelse av at fremstillingene var vektet i en bestemt retning – at bestemte holdninger til utdanning og arbeid ble tatt for gitt. I denne artikkelen vil jeg vise noen av de formulerin-

gene som var bakgrunnen for denne fornemmelsen, og drøfte noen konsekvenser av disse. Jeg retter altså fokus mot det som ved første øyekast kan fremstå som språkmessige detaljer, fordi disse detaljene har betydningsfulle implikasjoner. De indikerer eksistensen av implisitte normative vurderinger i forhold til utdanning og arbeid. Slike vurderinger er i så fall ikke bare interessante, men også samfunnsmessig betydningsfulle.

Flere fremstående utdanningsforskere ser ut til å mene at lange utdanninger leder til mer «interessante» jobber. Oddbjørn Raaum hevder for eksempel i en SSB-rapport at: «... lengre utdanning gir høyere lønn, bedre forsikring mot arbeidsløshet og i mange tilfeller en mer *interessant* jobb» (Raaum 2003:114, min uth.). Det konstateres altså som et faktum at personer med lengre utdanning vanligvis har mer interessante jobber. En tilsvarende oppfatning kan vi finne i boken *Det Norske Samfunn*: «De sosiale forskjellene i rekruttering er

gjennomgående høyest på studier som leder til de største godene, som *interessante* jobber med høy lønn, makt og prestisje» (Hansen and Mastekaasa 2003:78, min uth.). Er det enighet om at denne typen jobber er «de største gode-
ne»? I en annen publisering skriver også Nordli Hansen at: «Høy utdanning har tradisjonelt vært et knapt gode som har økt ens muligheter til å skaffe seg andre knappe goder, som *interessante* jobber med høy lønn, makt og prestisje» (Hansen 1999:173, min uth.). I disse tre eksemplene impliseres en rangordning av jobber ut fra i hvilken grad de er interessante. Tilsynelatende er det en slags usagt enighet blant flere utdanningsforskere om at en lang utdanning er gunstigere enn en kort, fordi de oftere fører til mer interessante jobber. En logisk konsekvens er da at visse jobber ansees som mindre *interessante*. Som Dag Solstad så treffende formulerte det i en kronikk i Aftenposten: «Å få sin smak stemplet som uinteressant er nedvurderende, det er ingen tvil om det.» (Aftenposten Morgen 27/06-97).

Den anerkjente ungdomsforskeren Kåre Heggen leverer et annet eksempel på normative vurderinger av utdanningslengde når han skriver følgende: «At ungdom er 'heldig i valg av foreldre' ser fremdeles ut til å ha mye å si for sjansen til å få solid utdanning» (Heggen 2004:47). Betegnelsene «heldig» og «solid» er normative vurderinger.¹ Hva som menes med at en utdanning er «solid» er uklart, men ut fra sammenhengen kan vi anta at Heggen mener at en lang høyere utdanning er en solid utdanning (jo høyere en utdanning er, jo mer solid). De som har foreldre med høy utdanning er dermed «heldige» fordi de har stor sannsynlighet for selv å «få»² høyere utdanning.

Nordli Hansen (1997) omtaler dem med

“Tilsynelatende er det en slags usagt enighet blant flere utdanningsforskere om at en lang utdanning er gunstigere enn en kort”

fullført videregående utdanning som: «... the members of the cohort who have *survived* the secondary level» (Hansen 1997:306, min uth.). Her er verbet «å overleve» åpenbart brukt som en metafor, men også metaforer kan ha betyd-

ningsfulle implikasjoner. En tolkning kan faktisk være at utdanningssystemet er åsted for en slags «*survival of the fittest*» (Darwin), og at de som ikke fullfører videre-

gående ikke er i stand til det. Andre tolkninger er selvsagt også mulig. Å hevde at de som ikke fullfører videregående «ikke overlever» virker i hvert fall upassende som en beskrivelse på de aktuelle menneskenes handlinger. Med dette utgangspunktet blir faktisk det å slutte på videregående å sammenlikne med et slags selvmord.

Formuleringene jeg her (høyst selektivt) har trukket frem indikerer at utdanningsforskeres sosiale posisjon har betydning for hvordan de ser på utdanning og arbeid, og dermed også deres forståelse av ungdommers utdanningsvalg. De tyder på at anerkjente utdanningsforskere gjør opp- og nedvurderinger av ulike utdanninger. Inntrykket en kan sitte igjen med etter lesning av forskningslitteraturen, er at de med høy utdanning har mer interessante jobber, og at de med høyt utdannete foreldre er heldige fordi de selv har stor sannsynlighet for «å få» eller «*oppnå*» høyere utdanning. Når dette er generelt formulert i autoritative publikasjoner, postuleres det enighet om det som blir tatt for gitt: at lang utdanning generelt er etterstrebellesverdige. Et resultat av å ta dette for gitt, er å plassere forskere på toppen av et hierarki. Om en ser sine «goder» (dvs. akademisk kapital) som allment etterstrebellesverdige, innebærer dette en indirekte nedvurdering av korte utdanninger.

“Å RÅTNE PÅ ET KONTOR”. Forskernes påstander om at lang utdanning leder til «de største godene» og de mest «interessante» jobbene stemmer dårlig med oppfatningene til guttene jeg intervjuet i forbindelse med min masteroppgave. Disse var 17-åringer i korte, yrkesrettede og mannsdominerte utdanninger. De skulle ut i jobber som, ut fra formuleringene ovenfor, helt klart ikke er blant de mest «interessante». La meg her bare kort illustrere mine informaners posisjon i de aktuelle spørsmål med utdrag fra tre ulike gruppe-intervjuer:

«For å si det sånn; eg vil ikkje sitte inne å råtne på et kontor resten av mitt liv. Eg vil heller bruke hendene mine og jobbe, praktisk.» (Murerelev).

«Det er sikkert derfor kontorjobb er så jævlig kjedelig. For du ser egentlig ingenting av det du har gjort. Altså, det er bare nokken dokument du har skrevet, og det er liksom en arbeidsdag. Det virker så jæklig kjedelig. Eg vet ikkje hvorfor.» (Elektrikerelev)

«Eg liker mye bedre å drive å løfte nokke, og spikre opp en vegg, enn å bare sitte på et kontor å trykke på en data, og sende nokken mail og sånn. Ta nokken telefoner.» (Tømrerelev)

Disse vurderingene om ulike jobber er opplagt vel så normative som forskernes formuleringer. Men det er en vesentlig forskjell. Disse er subjektive ytringer, fremmet i en intervjusituasjon. Forskernes ytringer var generelle, fremmet i autoritative publikasjoner.

Dorothy Smith hevdet i *The Everyday World as Problematic* (Smith 1987) at «objektiv» kunnskap var sett fra de privilegertes (dvs. middelklassemenns) perspektiv. Smith så dette som særlig problematisk for arbeiderklassekvinner. Med et annet utgangspunkt hevdet den norske sosiologen Vilhelm Aubert på 60-tallet at dominerende gruppers selvfortolkning var så sterkt propagandert at den var barnelærdom for alle samfunnslag. Aubert men-

te også at dette gjorde datanærhet viktigere, som en motvekt mot universitetsmiljøene og forskningsinstitusjonenes virkelighetsforståelse (Syltevik 1993:66). For Frankrikes del har Pierre Bourdieu gjort oppmerksom på at: «Dei intellektuelle er spesielt oppfinnsame når det gjeld å maskera sine spesifikke interesser» (Bourdieu and Wacquant 1993:176). Hans begrep om doxa begrepsfester slike usagte og tatt-for-gitte aspekter ved maktforhold. Bourdieu sier noe om «den intellektualosentriske doxa» som kan være relevant for forstå de norske utdanningsforskernes formuleringer:

«Dei intellektuelle er tvillaust mellom dei som er dårlegast plasserte for å bli merksam på den symbolske valden (spesielt den som skolesystemet utøver), fordi dei sjølve har underordna seg den på ein meir intens måte enn dei fleste menneske har, og fordi dei held fram med å medverke til at den blir utøvd» (Bourdieu and Wacquant 1993:155).

Både Smith, Aubert og Bourdieu sine standpunkt kan regnes som variasjoner over Marx' påstand om at: «De herskende tanker er de herskendes tanker». Disse anser det videre som samfunnsforskerens oppgave å avdekke denne typen maktforhold. Trekk ved norske utdanningsforskernes formuleringer, som jeg viste ovenfor, indikerer at et slikt maktperspektiv med fordel kan anvendes på norsk utdanningsforskning.

Med hensyn til utdanning er forskere en overveiende homogen gruppe, fordi de alle har lang høyere utdanning. Dette kan medføre at høyt utdannede gruppers perspektiver på utdanning og arbeid blir overrepresentert i utdanningsforskningen. Kunnskapen om bakgrunnen for ungdommers utdanningsvalg kan være skjev (*biased*) fordi en sosial gruppe har dominert dens produksjon. Denne påstanden er beslektet med sosiologen Beverly Skeggs bemerkning om fremstilling av arbeiderklassen

britisk media: «As so few media workers are recruited from the working-class, ..., it is unlikely that representations of the working class can be in any way accurate» (Skeggs 2004:98). Den er også beslektet med Anne Lise Ellingsæters påstand om «tidsklemme»-debatten i Norge. Hun har hevdet at det er «... middelklassens problemer som dominerer den kollektive samfunnsforståelsen» i tidsklemme-spørsmålet (Ellingsæter 2004:145). Kanskje gjør en liknende klassemessig dominans seg gjeldende i utdanningsforskningens perspektiver på utdanning og arbeid?

Ungdommene som jeg intervjuet viste seg i hvert fall å ha tilnærmet *motsatte* vurderinger i forhold til utdanning og arbeid, enn det som kom frem i forskningslitteraturen. Denne kontrasten indikerer at det i samfunnet eksisterer en betydelig *bredde* i orienteringer til utdanning og arbeid. Utforskning av denne bredden kan være en nøkkel til bedre forståelse av den reproduksjon av sosial ulikhet som stadig forekommer i utdanningssystemet. Når det gjelder forståelse av forskjeller mellom ulike samfunnsgrupper, må vi innse begrensningene som ligger i våre egne perspektiver. Som forskere står vi i en relasjon til utdanningssystemet som skiller seg radikalt fra andre samfunnsgrupper. Vi er derfor avhengig av empiriske undersøkelser av perspektiver og verdsettninger som skiller seg fra våre egne.

LITTERATUR

- Bourdieu, Pierre and Loïc J.D. Wacquant. 1993. *Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Ellingsæter, Anne Lise. 2004. «Tidskrise i familien?» i A. L. Ellingsæter and A. Leira (red.) *Velferdsstaten og familien: utfordringer og dilemmaer*. Oslo: Gyldendal.
- Hansen, Marianne Nordli. 1997. «Social and Economic Inequality in the Educational Career: Do the Effects of Social Background Characteristics Decline?» *European Sociological Review*. 13(3): 305-321.
- . 1999. «Utdanningspolitikk og ulikhet: Rekruttering til høyere utdanning 1985-1996», *Tidsskrift for Samfunnsforskning*. (2): 172-203.
- Hansen, Marianne Nordli and Arne Mastekaasa. 2003. «Utdanning, ulikhet og forandring», i I. Frønes and L. Kjølshrud (red.) *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Heggen, Kåre. 2004. *Risiko og forhandlinger: ungdoms-sosiologiske emner*. Oslo: Abstrakt.
- Raaum, Oddbjørn. 2003. «Familiebakgrunn, oppvekstmiljø og utdanningskarrierer»: SSB.
- Skeggs, Beverly. 2004. *Class, self, culture*, London: Routledge.
- Skjervheim, Hans. 2001 [1957]. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Smith, Dorothy. 1987. *The everyday world as problematic*. Boston: Northeastern University Press.
- Syltevik, Liv Johanne. 1993. «Å ta de utforskede perspektiv», *Sosiologisk Tidsskrift*. (1): 51-67.
- Vogt, Kristoffer Chelsom. 2007. *Gutter i mannsdominerte yrkesfag: valg av utdanning og arbeid*. Bergen: Masteroppgave, Sosiologisk Institutt, Uib.

NOTER

¹ Her kan det imidlertid være humoristiske undertoner (ingen vil seriøst hevde at ungdom faktisk velger sine foreldre), men de normative vurderingene gjenstår.

² Personlig kjenner jeg ingen som egentlig har *fått* utdanning, men mange som har *valgt* utdanning og *tatt* utdanning. Valg av verb har betydningsfulle (teoretiske) implikasjoner. Ved å bruke verbet «å få», antydes et svakt handlingsbegrep (strukturell determinisme).