

Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning¹

Hans Petter Ulleberg

Innledning

Diskursbegrepet er mangfoldig, og begrepet er på mote. Vi kan oppleve at begrepene diskurs og diskursanalyse brukes uten noen nærmere bestemmelse av begrepenes innhold eller begrensninger, men diskurs og diskursanalyse dekker ulike metodiske og teoretiske posisjoner. Begrepenes mangfoldighet er nok en av grunnene til deres gjennomslagskraft, men dette mangfoldet kan samtidig gjøre det teoretisk vanskelig å få grep om diskursbegrepet (Olesen 2006). Felles er imidlertid en problematisering rundt språket og språkets evne til å gjenspeile virkeligheten. Tidvis anvendes begrepet diskurs nesten som en forklaringskategori, hvor diskursen blir årsaken til forestillinger og handlinger som igjen produserer en sosial og kulturell praksis. Videre kan begrepet brukes ideologikritisk, og da som en innfallsvinkel til å analysere hvilke dominerende tale- og forståelsesmåter som er til stede i en konkret tekst, for eksempel i en utdanningspolitisk tekst. I artikkelen vil jeg først diskutere diskursbegrepet og vektlegge en presentasjon av Michel Foucaults diskursanalyse. Videre vil jeg si noe om den utdanningshistoriske forskningstradisjon, og til slutt antyder jeg hva en Foucaultinspirert diskursanalytisk tilnærming kan bidra med eller åpne opp for av analytiske perspektiv for utdanningshistorisk forskning.

¹ Artikkelen bygger på min prøveforelesning med oppgitt tittel: "Diskursanalysens bidrag til utdanningshistorisk forskning" for graden dr.polit. i pedagogikk 6. oktober 2006. (Et sammendrag av doktoravhandlingen ble presentert i *Barn* nr. 4 2006, red.)

Diskurs og diskursanalyse

Ordet *diskurs* dekker over ideen om at språket er strukturert i forskjellige mønstre som våre utsagn følger når vi handler innenfor forskjellige sosiale områder. Vi kan for eksempel tale om en medisinsk diskurs, en økonomisk diskurs eller en utdanningsdiskurs. Kort sagt er en diskurs en bestemt måte å tale om og forstå verden, eller et utsnitt av verden, på (Jørgensen & Phillips 1999).

Fra 1970-tallet og fremover oppstår det en rekke teoretiske analyse-retninger, som går under betegnelsen *diskursteori* og/eller *diskursanalyse*. De ulike diskursanalytiske tradisjonene deler alle det utgangspunkt at vår måte å tale på ikke avspeiler vår omverden, våre identiteter og sosiale relasjoner *nøytralt*, men spiller en aktiv rolle i å skape og forandre dem. Denne nye forståelsen av språket omtales gjerne som *den språklige eller lingvistiske vendingen*.

Diskursanalysen kan ses i sammenheng med positivismekritikken. Positivismen hadde naturvitenskapen, objektiviteten og sakligheten som ideal, og forsøkte å fjerne det subjektive elementet fra forskningen. Diskursanalysen viser derimot at sannheten er kontekstbetinget. Den nye vendingen mot språket fikk vidtrekkende konsekvenser for forståelsen av kunnskap og kunnskapsproduksjon. Fra en ytterliggående posisjon ville man på dette grunnlaget helt avvise at det fantes en realitet utenfor språket, mens det for de mer moderate førte til en ny oppmerksomhet rundt språk og kunnskap, og en erkjennelse av at kunnskap bare lar seg etablere språklig. Gitt at kunnskap bare lar seg etablere språklig så innebærer det at virkeligheten faktisk bare er tilgjengelig i og gjennom språket vårt.

Vi kan identifisere noen hovedtradisjoner innenfor det diskursteoretiske feltet. Jeg vil ikke gå inn på alle nyanser og variasjoner innen tradisjonene, men velger med utgangspunkt i Jørgensen og Phillips (1999) og Wetherell m.fl. (2004) å kort presentere tradisjonene *diskurspsykologi*, *kritisk diskursanalyse* og *diskursteori* (Wetherell m.fl. benevner disse henholdsvis som: *discursive psychology*, *critical discourse analysis* and *critical linguistics* og *Foucauldian research*).

Innen *diskurspsykologi* interesserer man seg for hva folk sier. Diskurs defineres som det talte språk, men fokus er nå flyttet fra en analyse av diskursens organisering til en analyse av talernes strategier. Hva vi sier til hverandre, og den måte vi oppfatter tingene på, er verken en avspeiling av den ytre verden eller en avspeiling av våres indre mentale bilder av verden. Hva vi sier, tenker og gjør er betinget av den sosiale og språklige kontekst,

som vi befinner oss i. Våre sosiale omgivelser forsyner oss med modeller for hva som kan sies, tenkes og gjøres. Med diskurspsykologien nærmer vi oss en konstruktivistisk diskursanalyse, men det gjøres ikke noe forsøk på å forbinde denne med en maktanalyse.

Kritisk diskursanalyse er både en generell betegnelse for en rekke kritisk orienterte diskursteorier og en særlig betegnelse for Norman Faircloughs variant (Wetherell m.fl. 2004, Jørgensen & Phillips 1999). Den kritiske diskursanalysen utvider diskursbegrepet til å omfatte enhver språklig mediert praksis. Det hevdes at diskursiv praksis har en ideologisk karakter, i det omfang den inneholder naturaliserende semiotiske elementer (begreper, antagelser og forestillinger som tas for gitt), som bidrar til å understøtte eller forandre maktforholdene i samfunnet. Ideologi er bundet til bestemte sosiale gruppers dominans, og diskursanalysen blir videre tett koblet til en *maktproblematikk*. I den kritiske diskursanalyse er diskursive ideologier ikke kun med på å reprodusere maktforholdene. De kan også skape forandring.

Diskursteori (knyttet ofte til Ernesto Laclau og Chantal Mouffes) kombinerer Michel Foucaults diskursbegrep med en mer språkteoretisk innfallsvinkel, som ser diskurser som et resultat av dekonstruksjonen av det tradisjonelle strukturbegrep. Diskurser er her å forstå som relasjonelle betydningssystemer, som i fraværet av et determinerende sentrum som en gang for alle kan fastlegge all identitet, rommer et relativt stort betydningsspillerom. Dette spillerom gjør det mulig til stadighet å forandre diskurser gjennom i siste instans politiske forsøk på å sammenknytte nye betydningsmønstre. Det vektlegges videre at makt og diskurs er tett sammenvevde.

Ved siden av det som deles felles for disse tre diskursanalytiske posisjonene, er det også et par grunnleggende ulikheter. For det første en uenighet om *diskursenes rekkevidde*: konstituerer diskursene fullt ut det sosiale eller er de også selv konstituert av andre aspekter av det sosiale? For det andre har perspektivene forskjellig *fokus i den konkrete analyse*: noen analyserer folks hverdagsdiskurser mens andre velger en mer abstrakt avdekking av de diskurser som sirkulerer i samfunnet.

Foucaults innflytelse og relevans

Noe som må sies å kjennetegne nesten alle diskursanalytiske retninger, er at det er vanskelig å komme utenom det å forholde seg til Michel Foucault

og hans innflytelse på diskursbegrepets ” (...) virkningshistorie”. (Moos & Krejsler 2006:284). Foucault mener at det er en sammenheng mellom kref-
tene i samfunnet slik de materialiserer seg i institusjoner, i språket, og i
individets erkjennelse. Det er nettopp denne sammenhengen som hos ham
er diskursen: et sett med begrep, problemstillinger og formuleringer som
ligger nedfelt i språket. Diskursene er med på å forme våre holdninger til
en sak, eller vårt syn på historien. Foucault mener framstillingen av verden
er tolkninger og dermed konstruksjoner som av og til kan tre fram som
selvsagte og naturlige, og dermed også som hegemoniske. Derfor kan vi si
at det er makt i språket.

Foucault la i sin diskursanalyse eksplisitt opp til en *historisk* analyse.
Og det er nettopp her mange fremhever at Foucault har gitt et betydnings-
fullt bidrag. Kennet Hultqvist skriver at ”Spesielt har den historiske forsk-
ningen fått et viktig tilskudd gjennom Foucaults originale oppfatninger av
vårt forhold til historien” (2004:619). Keith Windschuttle skriver i boka
The killing of history (1996:121) at Foucault er den av de franske teo-
retikerene som har ”...contributed most to the directions history now is tak-
ing.”. Iver B. Neumann hevder at: ”Om man vil legge et historisk perspek-
tiv på diskursanalysen, er det min egen erfaring at en spesiell historisk me-
tode, nemlig genealogien, er spesielt egnet, siden den tar som sin oppgave
å diskutere nåtiden i termer av fortiden (Neumann 2001:55–56). Nancy
Struever hevder at ”All of Foucault’s work can be seen as an elaborate jus-
tification of the importance of the study of discourse in history”
(1985:254).

Foucault kan kritiseres for å ikke ha utviklet en entydig diskursanaly-
tisk metodologi, men Foucaults ideer er såpass grunnleggende og relevante
for det historiske perspektivet i en diskursanalyse (jf Jørgensen & Phillips
1999), at jeg videre avgrenser artikkelen til å omhandle Foucaults tilnær-
ming til diskursanalysen. Jeg skal på denne bakgrunnen forsøke å vise
hvordan hans perspektiv kan brukes som bidrag til utdanningshistorisk
forskning. Samtidig må vi ha klart for oss at Foucaults prosjekt ikke kan
reduseres til en metode, men at det like godt kan ses på som et *perspektiv*
på, og et problematiserende ståsted for, hva som oppfattes som sannhetens
område.

Foucaults diskursanalytiske tilnærming

Foucault utviklet to diskursanalytiske metoder og kalte dem *arkeologi* og *genealogi*. Jeg skal gå nærmere inn på disse to og begynner med arkeologien. Foucault skiller mellom historisk analyse i alminnelig forstand og en arkeologisk analyse. Han fokuserer spesielt på de *historiske mulighetsbetingelser* for produksjon av utsagn. Den tradisjonelle historiske beskrivelse holder seg til "overflaten" (det som har skjedd og det som har blitt sagt). Det Foucault ønsker er å *overskride* historien og beskrive den menneskelige erkjennelses mulighetsbetingelser og implisitte forutsetninger. Poenget til Foucault er ganske enkelt å vise at historievitenskapens tradisjonelle fundament kan *forskyves* for å gi plass til et annet fundament, et nytt "*mulighetssystem*" som reorganiserer ordene og begrepene, og dermed endrer virkelighetsoppfatningen.

I arkeologien handler det om å grave frem rester og spor som tenkningen har etterlatt seg. Tenkningen om *mennesket* mener han finnes i det historiske *arkiv*, dokumentert som fortidsminner og historiske monumenter på de nasjonale bibliotekene rundt om i verden. Foucault ville danne seg en oppfatning av den logikken eller ordningen som ser ut til å ha organisert slike historiske monumenter. Samtidig distanserer Foucault seg både fra tanken om at monumenter viser til eksisterende objekter (galskap, mennesket eller et annet objekt), og at det som sies om disse objektene skal ha en naturlig og iboende mening. Fortellingen om mennesket må ses i relasjon til den historiske perioden, mener han.

Foucault ønsker å vise hvordan diskursene bindes sammen av det han benevner *episteme*. Med episteme menes det system, det totale sett av relasjoner som ligger under en periodes viten.² Dette tankesystem bestemmer hva slags utsagn som kan gjelde som sanne eller falske. Epistemet blir en form for en dominerende kulturell logikk som setter rammer for hva som kan defineres som sant eller usant, normalt eller unormalt i en historisk sammenheng.

For eksempel viser Foucault (1994b) hvordan mennesket fødes som et objekt for kunnskap. Han viser hvordan det menneskelige subjekt som sosialvitenskapen undersøker, er noe som den moderne tenkningen har funnet opp. Kunnskapsobjektet *mennesket* er dermed et resultat av skiftende historiske vilkår. Han setter tenkning om mennesket under ulike tidsperio-

² Foucault (1994b) skiller her mellom tre perioder med tilhørende epistemer: førklassisk, klassisk tid og moderne tid.

der opp mot hverandre og finner at mennesket tildeles ulike subjektroller i disse periodene. Dette har sammenheng med den bestemte formen diskursene som organiserer kunnskapen om mennesket har. For eksempel utviklet det seg etter Kant en kunnskapsteori om hvordan mennesket lærer og hvordan det tilegner seg kunnskap. En slik form for tenkning om mennesket var ikke mulig i det Foucault kaller den klassiske perioden. Hvorfor ikke? Ifølge Foucault var mennesket da underlagt en guddommelig orden og det eksisterte derfor ikke som noe kunnskapssubjekt. Derfor fantes heller ingen slik kunnskapsteori. Det kom først med Kant og den moderne tenkningen om mennesket. Poenget blir dermed: All prat om mennesket er og forblir historisk relativ og det som har blitt sagt om det i en periode gjentas ikke nødvendigvis i etterfølgende perioder.

Forestillingen om arkeologi hos Foucault kan betraktes som et eksperiment og som et forsøk på å utvikle en teknikk som først og fremst skulle fremme en *relativ distanse* til den human- og sosialvitenskapelige diskursen (Hultqvist 2004). Diskursanalytikeren Foucault oppfører seg som en fra en fremmed planet som akkurat har tatt det første varsomme skrittet på Jorda. Han forsøker å forstå det uforståelige som av jordens innbyggere selv oppfattes som noe selvfølgelig og meningsfullt. Gjennom en slik fremgangsmåte lokker Foucault en ny dimensjon ut av den humanvitenskapelige diskursen. Han finner ut at diskursen produserer sine egne begreper og teorier, og bestemmer logikken for hvordan ting skal undersøkes.

Genealogien kan ses på som et supplement, ikke et alternativ, til arkeologien (Olssen m.fl. 2004:47). Den diskursanalytiske angrepsmåten får plass i en historisk forskningsstrategi som kan ses på som en måte å skrive *nåtidshistorie* på: "In a Foucauldian sense, genealogy is a history of the present. A genealogical analysis begins by posing a question in the present – problematizing the present – and how a problem is expressed in the current situation" (Besley 2002:13). Genealogien går motsatt vei av arkeologien. Den starter med et enkelt utgangspunkt: Her er vi i dag. Så ser den på verden ut fra den bestemte situasjonen og rekonstruerer hendelsesforløpet bakover. Den genealogiske analysen er et tolkende prosjekt. Som metode kan den forstås som en historie om samtiden. Fokuset er på praksiser som organiserer tanke- og praksissystemer som opprettholder en bestemt og tidsavgrenset forståelse av oss selv, vår historie, vår samtid og våre tanker om fremtiden.

Foucault (1994a) studerte institusjoner som fengslet, skolen og sykehuset. Han ønsket å undersøke ulike praksiser knyttet til slike institusjoner,

og for å forstå det spør han hva som er forhistorien, hva som har skapt institusjonen han undersøker. Han viser gjennom sine historiske studier av utviklingen av fengselet, hospitalet og skolen hvordan vi lever i et disiplinorientert samfunn karakterisert av hierarkier, forskjellsbehandlinger, normaliseringsteknikker og overvåkningssystemer. Slik Foucault ser det så er disiplin en form for maktteknologi fordi den er sammensatt av bestemte og identifiserbare og innbyrdes sammenvevde apparater, teknikker og strategier. Enhver maktstrategi har et objekt, og for den disiplinære maktteknologi er objektet kroppen. Disiplinen skal dirigere og straffe kroppen, og forme kroppen inn mot nyttige produktive områder. Individet formes gjennom ulike teknikker og praksiser til et subjekt med en identitet, eller sagt med andre ord, et subjekt med bestemte kjennetegn og kvaliteter.

En genealogisk *diskursanalyse* kan minne om en kontinuitetshistorie men poenget er ikke å lese inn våre egne begreper og teorier i det som har hendt. Poenget er å bruke det historiske materialet for å gi perspektiver på samtiden. Det blir snakk om å bruke det historiske materialet for å skape en *kontrast* til vår egen samtid. Det blir sentralt å legge vekt på hvordan språket formidler og konstruerer innholdet i en tekst. I den sammenheng blir den forskningsmessige oppgaven å undersøke hvordan det tales eller skrives om noe, og hvordan enkelte talemåter om et fenomen institusjonaliseres eller dominerer fremstillingen av det. En Foucault-inspirert diskursanalyse vil søke å redegjøre for og vise forutsetningene for at dagens fenomener fremtrer som de gjør. En slik historieskriving vektlegger å vise hvordan tilsynelatende gitte forutsetninger for praksis har sin historie gjennom at de er historisk konstituert. Dette vil samtidig være med på å synliggjøre for oss at forutsetningene for praksis er foranderlige.

Diskursanalysen vender seg bort fra å se på kunnskap som noe gitt. Kunnskap om virkeligheten blir sosialt konstruert gjennom språket, gjennom diskursiv praksis. Kunnskap er videre hos Foucault uløselig knyttet til makt. Makten er produktiv og produserer kunnskap, slik at kunnskap er et resultat av maktreelasjoner, og kunnskap legitimerer makten. Det er denne formen for makt som utøves gjennom ulike samfunnsdiskurser, for eksempel i utdanningsdiskursen som er i fokus i vår sammenheng. Utdanning kan forstås både som et instrument og et objekt for makt. Et hvert utdanningssystem kan forstås som et politisk middel for å opprettholde eller justere anvendelsen av de ulike utdanningsdiskursene, og den kunnskapen og makten de bringer med seg.

Samtidig er det et viktig poeng at diskursen også er knyttet til de virksomhetene som foregår i bestemte institusjonelle settinger, f.eks. i skolen.

Diskurser, teorier og forestillinger materialiserer seg og får sitt uttrykk også gjennom handling og praksis. For eksempel kan måten man innreder og utruker klasserom på, eller hvordan man legger opp en ukeplan for elevene, ses på som iscenesatte teorier om barns behov, læring og utvikling. På dette vis opprettholder det pedagogiske miljøet forestillinger om hva barna f.eks. skal kunne, hva som er normalt eller avvikende i ulike aldre. På denne måten manifesteres diskursen om barnet seg også i praksis.

En Foucault-inspirert diskursanalyse vil fokusere på hvordan det eksisterer en rekke handlingsbetingelser for det talte og gjorte. Gjennom en slik diskursanalyse legges det vekt på hvordan et gitt utsagn aktiverer en serie sosiale praksiser og hvordan utsagnet i sin tur bekrefter eller avkrefter disse praksisene. En diskurs er ikke en rekke empiriske ytringer av forskjellig slag, men snarere de historiske mulighetsbetingelser for produksjon av utsagn. La meg ta et eksempel: Diskursen utgjøres ikke av legens utsagn: "Du lider av en sjelden sinnssykdom," men diskursen er snarere den medisinske og profesjonelle meningshorisont som gjør det mulig for legen å uttale seg slik i den gitte situasjon. Forskerens interesse må dermed vendes mot det at noe blir sagt og akseptert, mens noe annet kunne ha blitt sagt.

Foucault er altså ikke interessert i de enkelte utsagns dypere mening eller sannhet. I hans genealogiske metode er ikke spørsmålet først og fremst hvilke regler som styrer produksjonen av utsagn, men snarere hvordan disse reglene oppstår gjennom maktkamper, som etablerer hierarkiske relasjoner mellom overordnede, totalitære vitensformer og lokale, undertrykte vitensformer. I sin genealogiske maktanalyse tar Foucault også et oppgjør med den tradisjonelle oppfattelse av makt som dominans og undertrykkelse. Dette må ses i lys av Foucaults forestilling om at makt først og fremst er relasjonell, der noen handlinger påvirker andre handlinger ved å konstruere de handlende subjekters identitet samt den meningshorisont som de handler innenfor. Makt og diskurs er derfor tett sammenvevde fenomener, og for Foucault gir det ingen mening å snakke om å eliminere makten for den vil alltid være til stede: uten makt, ingen diskurs - og omvendt.

Forenklet er det kanskje mulig å si at Foucaults hensikt har vært å erstatte det abstrakte og vage forandringsbegrepet som man innenfor den tradisjonelle historieforskning tenker begivenhetsrekkefølgen i, med en analyse av forskjellige transformasjonssystemer. Dette medfører at det må settes en parentes rundt sedvanlig kontinuitetstenkning som en bekvem og vag måte å få grep på forandringenes nakne og rå tilsynekomst (via begre-

per som "tradisjon", "innflytelse", "tankevaner", osv). Det Foucault derimot søker i sine historiske analyser er å få *forskjellene* frem: over alt hvor han kan, markerer han avstand.

Diskursanalyse og utdanningshistoriske forskningstradisjoner

Jeg har prøvd å vise tankegangen i Foucaults diskursanalytiske prosjekt og jeg skal forsøke å vise dens (mulige) bidrag til utdanningshistorisk forskning. Før vi kommer dit må vi imidlertid si litt om den norske utdanningshistoriske forskningstradisjon, og plassere diskursanalysen i forhold til denne. Jeg vil også vise til noen eksempler på forskning som kan sies å ha diskursanalytiske trekk ved seg.

Utdanningshistorisk forskning er først og fremst en historisk forskningstilnærming til en rekke problemfelt innen skole og utdanning, og hvordan disse har utviklet seg historisk. Fokus er gjerne på utviklingen av skolesystemet, utdanningspolitikk, skolereformer, pedagogiske posisjoner og tradisjoner i skolen med mer. Oftest er det *tekster* om utdanning som blir analysert og tolket av forskerne. Hva har så preget utdanningshistorisk forskning i Norge og hvor kan vi plassere diskursanalysen i forhold til den utdanningshistoriske forskningstradisjon?

Den norske utdanningshistoriske forskningstradisjonen har vektlagt skriftlige kilder, offentlige skoledokumenter, læreplaner og utdanningspolitikkenes mål og visjoner som grunnlaget for å studere og skrive skolens historie. Alfred Oftedal Telhaug (1998) skriver at etterkrigsgenerasjonens skolehistorikere i hovedsak arbeidet ut fra et ovenfra-perspektiv og med sterk fokusering på de politiske beslutninger på riksplanet. Forskningen fortalte dermed lite om skolens indre liv, om hverdagslivet i klasserommet og om barnets verden. De viktigste kildene for denne forskningen var de offisielle dokumenter, statsforvaltningens skrifter, og av den grunn ble fokus rettet mot de politiske og forvaltningsmessige sidene ved utdanningsystemet. Utdanningshistorisk forskning skulle videre være bærer av objektiviteten, og objektivitet betydde i den sammenheng å formidle og fortolke de herskendes intensjoner så presist som mulig.

Telhaug benevner den generasjon forskere som etterfulgte etterkrigsgenerasjonen, som den *samfunnsradikale generasjon*. I forskningen leverte man nå ikke de store fortellinger, men søkte å plassere utdanningen i rela-

sjon til samfunnet: utdanning ble sett i lys av politikk, samfunnskrefter og strukturer: "Skolens og institusjonenes historie må erstattes av sosialiseringens historie" (ibid:7). Denne forskningen studerte sitt forskningsobjekt utenfra eller ovenfra, og anvendte teorier og perspektiver som analytiske redskaper i forskningen. Skolehistorisk forskning ble da en forskning som bygde opp teori, og samfunnsvitenskapelig teori, spesielt sosiologisk teori, skulle bidra til å sette fenomenene inn i en ny ramme og kaste nytt lys over hendelser i skolens historie. Telhaug nevner eksempelvis Weber, Marx, Habermas og Foucault som typiske teoretiske utgangspunkt for denne typen analyser av utdanning og skole. Her ville man ikke bare forsøke å formidle en skolehistorie bestående av de store linjer og de seirende tanker, men ønsket også å sette disse inn i en sosiologisk og kulturell ramme, hvor konteksten og både åpne og skjulte målsettinger med utdanning skulle bringes frem i lyset.

Nyere utdanningshistorie kan sies å hente næring og inspirasjon i den politiske historie, i sosialhistorien, i kulturhistorien og i de mentalhistoriske perspektivene. Nina Volckmar (2004:6) skriver at historieforskningen mot slutten av 1980-tallet ble påvirket av poststrukturalismen, og man ble åpen for å problematisere hvorvidt det var mulig å rekonstruere historien i det hele tatt. Innen dette historieforskningsperspektiv ble man mindre opptatt av å skrive den store fortellingen, la mer vekt på aktør enn struktur, men ikke minst mer opptatt av å problematisere hvorvidt språket var i stand til å formidle en virkelighet.

Telhaug (1998) mener å se konturene av en generasjon utdanningshistorikere som er opptatt av de postmoderne ideer og av at historieforskningen skal fremheve det som er kontingent, altså det som ikke er nødvendig eller naturgitt, det som m.a.o. er forandelig. I en gjennomgang av prosjektsøknader i pedagogikk til Norges forskningsråd, viser Telhaug (2001) at det først er mot slutten av 1990-årene at ordene *diskurs* og *diskursanalyse* blir nøkkelord i mange av prosjektbeskrivelsene.

I det gjengitte oversiktsbildet over utdanningshistorisk forskning, kan vi tolke *diskursanalyse* som et *tilskudd*, altså noe som nettopp er *kommet til* fagdisiplinen utdanningshistorisk forskning de siste åra. Men som nok ennå ikke har utviklet seg til å bli en etablert tradisjon eller et mye anvendt perspektiv. Jeg mener imidlertid vi finner noen prosjekter som har en diskursanalytisk "logikk" i seg og vil kort vise til disse.

- Petter Aasens (1992) Foucault-inspirerte studie av disiplineringsprosesser i norsk allmueskole, *Den store innesperringen*, gir et annet blikk på norsk skolehistorie enn det etablerte. Han tolker og omtolker historiske beskrivelser av norsk skole som allerede foreligger. Aasen viser blant annet hvordan vi kan tolke opprettelsen av den norske obligatoriske allmueskolen (enhetsskolen) som et gigantisk disiplineringsprosjekt av en hel befolkning, som skulle sikre at bestemte virkelighetsforståelser ble formidlet og tilegnet i en potensielt opprørsk allmue i 1800-tallets bondesamfunn. Aasen problematiserer hvordan den dominerende kulturelle logikk er med på å sette rammer for hva som kan defineres som sant eller usant, normalt eller unormalt i skolen og i samfunnet utenfor, og hva dette får av betydning for oppfattelsen av eleven, kunnskapen og undervisningen i skolen. Og i siste instans for oppfattelsen av oss selv. Aasens tekst er et eksempel på hva et *perspektiv* fra Foucault tilfører utdanningshistorisk forskning.
- En diskursanalyse av *skolereformer* er utført av Sylvi Stenersen Hovdenak i *90-tallsreformene* (2000). Hun har analysert reformene ut fra et diskursanalytisk perspektiv der spørsmål om makt og kontroll står sentralt. Dette relateres til grunnskolereformens dominerende kunnskapskode. Hovdenak plasserer seg inn i en kritisk diskursanalysetradisjon inspirert av blant annet Foucault og Bernstein, og analyserer mellom annet reformprosessens kjennetegn som hun oppfatter som ”tempo og utestengning”. Et eksempel er gjennomførte høringsrunder i forbindelse med Reform 97. Hun ser på hvem som fikk delta og ha en stemme, og hvem som ble ”satt på gangen” og ikke fikk delta i diskursen. Hun viser videre hvordan den utdanningspolitiske diskursen bidrar til en konstituering av sannhetens område for hvilken skole man skal vektlegge og utvikle. Hvem som for eksempel får være med som deltakere i konstitueringen av en slik diskurs blir selvsagt viktig og ses på som et maktmiddel, eller noe som kan sikre innflytelse.
- I doktoravhandlingen *Et vidløftig sted* (Ulleberg 2006) analyseres og diskuteres skolegården i et historisk perspektiv, og det undersøkes hvordan skolegården har blitt presentert som et sted for pedagogisk virksomhet i den norske grunnopplæringa. Ved å bevege seg bakover i tid viser avhandlingen hvordan skolegården gis ulike

funksjoner historisk sett. Studien viser mellom annet hvordan dette skaper ulike historiske subjektposisjoner skolebarna kan innta ute i skolegården (fri lek, fysisk aktivitet, læringsaktivitet). Studien er Foucault-inspirert og søker å vise hvordan framstillingen av skolegården i ulike tekster bidrar til å konstituere den som et sted for barn, og hva skolebarna bør få gjøre utendørs på skolen. Dette virker igjen inn på de konkrete råd som fremsettes for hvordan skolegårder bør utformes og innredes. Avhandlingen har først og fremst tatt utgangspunkt i å fange inn og analysere den dominerende offentlige diskursen om skolegården. I et diskursanalytisk perspektiv kunne man videre ha inkludert å studere hvordan skolegårder materielt manifesterer seg, og hvordan praksis for bruken av dem fortoner seg i skolen. En ville da kunnet fange opp for eksempel forholdet mellom den offentlige diskursen og praksisfeltet, om praksis har tatt inn over seg den dominerende diskursen eller om det skapes mot-diskurser. En slik tilnærming kunne muligens fått frem enda flere trekk ved diskursen om skolegården.

- I Tora Korsvolds bok *Barns verdi* (2006), om barndom som evneveik på 1950-tallet, sies det innledningsvis at: ”Sentrale spørsmål jeg vil stille til kildematerialet, blir å få svar på hvilket vokabular, hvilke nye kategorier og begreper som nå kom i bruk, hvilke mønstre som avspeilte seg i utsagnene, eller: hvordan kunnskap eller viten om åndssvakhet og evneveikhet ble skapt i en sosial interaksjon og framsto som sannhet” (ibid:14). Denne metodiske refleksjonen har mye til felles med et diskursanalytisk opplegg, men forskeren bruker i dette tilfellet ikke den betegnelsen selv.
- Harald Thuen og Sveinung Vaage (2004) skriver i innledningskapittelet i boka *Pedagogiske profiler* at den ”gode” skolehistorie ikke lenger eksempelvis er historien om folkeskolens tilblivelse i 1880-årenes stortingssaler, den beskrivende fortelling om reformens detaljer og de politiske beslutninger, men derimot historien som løfter denne folkeskolen inn i en bredere kontekst og søker å finne dens forklaring stilt opp mot epokens kjennetegn i politikk, idéliv, vitenskap og kultur. Med dette mener de at utdanningshistorien nå på en helt annen måte enn før søker å analysere sitt emne i lys av det som skjedde på den politiske arena og i den samtidige kunnskapsutvikling, de sosiale bevegelser og de kulturelle mønst-

re. Slik jeg tolker dette vil slike analyser også kunne romme en diskursanalytisk tilnærming i utdanningshistorisk forskning. Og det er hva en slik tilnærming kan bidra med jeg avslutningsvis skal komme med noen refleksjoner rundt.

Diskursanalysens bidrag til utdanningshistorisk forskning

Men hva kan diskursanalysen bidra med eller åpne opp for? I utdanningshistorisk forskning har man gjerne tenkt tematisk og konsentrert seg om spenningen mellom utdanning og politikk og med et innslag av studiet av vitenskapens utvikling. Det er også, med visse modifikasjoner, en tendens til kontinuitetstenkning fremfor å fokusere på bruddene. Som regel er det skrevne tekster som studeres og analyseres, og da blir det diskursanalytiske fokus på hva språket formidler spesielt relevant å trekke inn.

En diskursanalytisk tilnærming vil legge vekt på hva som står i tekstene – man også hva som *ikke* står der. Og man kan videre studere det historiske materialet ut fra spørsmål som: Hvilke konsekvenser gir det som står der for praksis, og for hvem? Hvordan defineres det sosiale og hvilke subjektposisjoner produseres i teksten? En slik tilnærming vil legge vekt på å problematisere det som blir konstituert gjennom at man tar stilling til det som står der ved å spørre: Hvorfor ble det sånn? Hvorfor står det ikke noe om det? Og hva kan det bety? Hva er dette egentlig et uttrykk for? Finner vi beslektede oppfatninger i andre tekster? Er den studerte teksten en del av en større diskurs?

Foucault (1972) hevdet at ethvert utdanningssystem kan ses på som et middel for å opprettholde eller tilpasse de dominerende diskursenes forvaltning av makt og kunnskap. Anvender vi et slikt blikk på de statlige skolemyndigheters offisielle diskurser rundt utdanning, blir de representanter for hvordan diskursen blir både instrumentet og objektet for maktutøvelse. Styrken med en diskursanalyse blir ifølge Olssen m.fl. (2004) at man kan rette blikket på ulike diskursive nivå i den sosiale og historiske prosessen. I en analyse av utdanningspolitiske diskurser kan man analysere relasjonene mellom en diskurs og hele spillet av økonomiske, politiske og sosiale praksiser. Den markedsøkonomiske og nyliberale diskurs har de senere åra fått større og større dominans innen tenkningen om utdanning (se f.eks. Løvlie 2005). En diskursanalytisk tilnærming kan rette blikket

mot de ideer som blir knyttet til kunnskapsproduksjonen i skolen, eller se på hvordan man skaper subjektposisjoner for elever og lærere i den nyliberale utdanningsdiskursen. En nyliberal utdanningstenkning gir videre konsekvenser for og forutsetter en redefinering av modeller og prosedyrer for evaluering og styring av elevenes prestasjoner og suksess (tenk på de nasjonale prøver), samtidig som dette kan ses i sammenheng med en mer overordnet politisk dagsorden som skal gjelde for en rekke samfunnsområder staten ønsker å styre på og det ikke bare innen utdanningen (f.eks. organiseringen av helsevesenet).

Diskursene om utdanning vil gjennomtrengte skolens læreplaner, og analyser og studier av utdanning og policydokument for utdanning må derfor ta hensyn til at de offisielle utdanningsdokumentene er uttrykk for og funksjoner av bestemte presentasjoner av virkeligheten, som anses som legitime i og for sin samtid. Begrepet *diskurs* kan dermed åpne opp for og muliggjøre at vi kan forstå forholdet mellom policytekster og deres forbindelse til den sosiale strukturen og det politiske system, og belyse hvordan ulike samfunnsgrupper gis ulik innflytelse eller oppmerksomhet uttrykt i myndighetens tekster.

Avslutning

Som vi har sett viser Foucault hvordan fenomener som ofte fremstilles som naturlige, universelle og uforanderlige, egentlig er produkter av sosiale praksiser som varierer i tid og rom. Ved å avdekke mekanismer bak slike sosiale konstruksjoner, mener jeg man kan åpne opp for nye og befriende perspektiver. Diskursanalysen har som utgangspunkt at språket ikke er noe som simpelthen speiler virkeligheten. Språk er også praksis, noe vi gjør, men også noe som setter grenser for hva som er mulig eller umulig å si eller foreta seg av tanker og handlinger. Foucault bruker begrepet diskurs om mulige og faktiske utsagn, fremstillingsprosedyrer og skiftende regler for hva som kan sies og bli sagt. Han gjør et poeng ut av at det først blir mulig for oss å erkjenne noe når det er mulig å snakke om det.

Diskursbegrepet hos Foucault fanger opp både språket og den sosiale praksisen språket blir brukt i. Hans diskursbegrep viser til meningen i språket og til den virkelige effekten av språket, det vi kan kalle språkets *materialitet*. Gjennom å rette blikket mot det diskursive og språkets materialitet ønsket Foucault å synliggjøre hva som ble regnet som kunnskap men også hvordan denne ble produsert. Diskursanalysen vender seg såle-

des bort fra å se på kunnskap som noe gitt, og fremholder at kunnskap om virkeligheten blir sosialt konstruert gjennom språket, gjennom diskursiv praksis.

Tilskuddet fra en Foucault-inspirert diskursanalyse til utdanningshistorisk forskning blir særlig det å være kritisk fokusert på hvordan både makt, kunnskap og virkelighetsbeskrivelser produseres gjennom språket. Videre kan bidraget være nyttig (og viktig) til analyser av hvordan ulike diskurser kommer til uttrykk i utdanningen historisk sett og hvordan disse er med på å legitimere og produsere pedagogiske og politiske ”sannhetsregimer” og selvfølgeligheter i samfunnet generelt og i skolen spesielt.

Litteratur

- Besley, Tina. 2002. *Counselling Youth. Foucault, Power, and the Ethics of Subjectivity*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Foucault, Michel. 1972. *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel. 1994a. *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Foucault, Michel. 1994b. *The Order of Things. An Archaeology of the Human Sciences*. New York: Vintage Books, Random House Inc.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen. 2000. *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Hultqvist, Kenneth. 2004. Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. I: Steinsholt, Kjetil og Løvlie, Lars, red. *Pedagogikkens mange ansikter – pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, Marianne Winther & Phillips, Louise. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Korsvold, Tora. 2006. *Barns verdi: en barndom som evneveik på 1950-tallet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Løvlie, Lars. 2005. Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4/2005:269–279.
- Moos, Leif & Krejsler, John. 2006. Dominerende diskurser i talen om professioner. *Nordisk Pedagogik* 4/2006:281–287. Oslo: Universitetsforlaget.
- Neumann, Iver B. 2001. *Mening, materialitet og makt. En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olesen, Henning Salling. 2006. *Diskurs og erfaring*. *Nordisk Pedagogik* 4/2006:358–371. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olssen, Mark, Codd, John & O'Neill, Anne-Marie. 2004. *Education Policy: Globalisation, Citizenship and Democracy*. London: Sage Publications.
- Struever, Nancy S. 1985. Historical discourse. I: van Dijk, Teun A., red. *Handbook of Discourse Analysis. Volume 1: Disciplines of Discourse*. London: Academic Press Inc.

- Telhaug, Alfred Oftedal. 1998. *Den tredje vei. Utdanningshistoriske artikler 1998*. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Telhaug, Alfred Oftedal. 2001. *Mellom fellesskap og individualisme. Utdanningshistoriske artikler 2000 og 2001*. Trondheim, Pedagogisk institutt, NTNU.
- Thuen, Harald & Waage, Sveinung. 2004. *Pedagogisk profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ulleberg, Hans Petter. 2006. *Et vidløftig sted: en analyse og diskusjon av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet*. Doktoravhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Volckmar, Nina. 2004. *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet. Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J., red. 2004. *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London: Sage publications.
- Windschuttle, Keith. 1996. *The Killing of History. How a Discipline is Being Murdered by Literary Critics and Social Theorists*. Paddington: Macleay Press.
- Aasen, Petter. 1992. Den store innesperringen. I: Aasen, Petter & Telhaug, Alfred O., red. *Takten, takten, pass på takten*. Oslo: Ad notam Gyldendal A/S.

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU
NO-7491 Trondheim, Norge
e-post: hans.petter.ulleberg@svt.ntnu.no