



Høgskulen
på Vestlandet

Plads til prøver, men er der plads til subjektivering?

En undersøgelse af hvorvidt og hvordan kompetencemål i læreplanen i norsk (NOR1-05) faciliterer subjektivering.

Room for testing, but is there space for subjectification?

An inquiry into whether and how competence aims in the Norwegian subject curriculum (NOR1-05) facilitate subjectification.

Kandidatnummer 106

PE369 Bacheloroppgave i grunnskolelærerutdanningen 1-7

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Rettleiar: Sigve Høgheim

Levert 10.05.2019

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Indholdsfortegnelse:	s. 2
1. Indledning og problemformulering	s. 3
1.1 Kontekst: Kunnskapsløftet og elevers personlige udvikling	s. 3
1.2 Problemformulering	s. 4
2. Teori	s. 5
2.1 Introduktion til teori afsnit	s. 5
2.2 Søren Kierkegaard: Selvet, hin Enkelte og selvets opgave	s. 5
2.3 Gert J.J. Biesta: Unikhed, identitet og subjektivering	s. 7
2.4 Sammenligning af centrale begreb hos Kierkegaard og Biesta	s. 8
3. Metode	s. 8
3.1 Introduktion til metode afsnit	s. 8
3.2. Valg af empirisk datagrundlag	s. 9
3.3. Metodiske valg og vurderinger:	s. 9
3.3.1 Dokumentanalyse som forskningsmetode	s. 9
3.3.2 Perspektiv til foucaultsk diskursanalyse	s. 9
3.4 Operationalisering af subjektiveringsbegrebet	s. 10
3.4.1 Kompetencemål og undervisning med rum for subjektivering	s. 11
3.4.2 Kompetencemål og undervisning uden rum for subjektivering	s. 12
3.4.3 Kompetencemål i gråzonen	s. 12
3.5 Procedure i den kommende analyse	s. 13
4. Resultater, analyse og diskussion	s. 13
4.1 Resultater	s. 13
4.2 Analyse og diskussion af resultater	s. 15
4.3 Opsummering	s. 17
5. Konklusioner og perspektivering	s. 18
5.1 Konklusioner	s. 18
5.2 Perspektivering	s. 19
6. Litteraturliste	s. 21
7. Bilag 1	s. 23

1. Indledning og problemformulering

1.1 Kontekst: Kunnskapsløftet og elevers personlige udvikling

Efter introduktionen af Kunnskapsløftet i 2006, har der været en løbende diskussion om, hvorvidt norsk skole har for meget fokus på målbare resultater og for lidt fokus på elevernes personlige udvikling. Eksempelvis argumenterer Sven Erik Nordenbo for, at Kunnskapsløftet blev "introduceret med intentionen om at sikre den norske konkurrencekraft i det internationale videnssamfund" (Nordenbo, 2012, s.23). Videre påpeger Eldar Taraldsen, at hvis formålet med skolen er øget national konkurrenceevne og økonomisk vækst, løber vi en risiko for, at børn bliver forstået og arbejdet med som nyttige værktøj, "og ikke som verdifulle individer uafhængig af fremtidig produktionskapasitet" (Taraldsen, 2013, s. 128). Formålet her er ikke at vurdere Kunnskapsløftet eller norsk skoles overordnede formål, for den opgave kræver meget mere tid og plads, end en bacheloropgave tillader. Derfor vil denne opgave fokusere på antagelsen om, at der er begrænset fokus på elevernes personlige udvikling i skolen, og hvorvidt dette rent faktisk kommer til udtryk i kompetencemålene i norskfaget eller ej.

Denne opgave vil derfor undersøge, gennem en detaljeret dokumentanalyse af læreplanen i norskfaget, om der er rum for subjektivering i norsk skole. Får eleven mulighed for at bruge sin individuelle etiske, politiske og relationelle uerstattelighed i læringssituationer (Biesta, 2011, s. 98). Eller definerer de besnærende kompetencemål det faglige fundament i sådan en grad, at lærerne vil have svært ved, at skabe rum for subjektivering? Dette fokus gør det muligt at vurdere, hvorvidt kompetencemål i norsk indikerer en forståelse af uddannelse i tråd med antagelsen om, at formålet med børnehaver og skole hovedsageligt er at sikre norsk konkurrencekraft og økonomisk vækst, eller om kompetencemålene stadig giver rigelig plads til individet, subjektivering og "vår kristne og humanistisk arv [...] med mennesket som mål i sig selv" (Brunstad, Reindal, Sæverot, 2015, s. 161). Valget af kompetencemål som analyseobjekt giver god mening, da de i høj grad styrer læreres hverdage og undervisning, og således fortjener et kritisk blik. Den mere overordnede kontekst for denne opgave er naturligvis, at vi lever i en tidsalder, hvor diskussioner om uddannelse ofte synes at være domineret af numeriske målinger af uddannelsesmæssige resultater. Målingerne har indflydelse på politik på uddannelsesområdet, og "det faretruende i denne situation er, at vi risikerer at ende med at værdsætte det, der måles, i stedet for at måle det, der værdsættes" (Biesta, G., 2011, s. 37). Spørgsmålet er så, om dette fordrejede fokus også gælder i norsk skole? En undersøgelse af kompetencemålene i norskfaget, på baggrund af Søren Kierkegaards menneskeopfattelse og Gert Biestas subjektiveringsbegreb vil skabe forståelse for disse problematikker og gøre os klogere på det teoretiske grundlag for de mekanismer, som former nutidens elever i norsk skole. Med udgangspunkt i ovenstående tematik vil næste afsnit tydeligt definere og begrunde problemformuleringen, inden opgaven bevæger sig til teori-afsnittet og begrebsafklaringen knyttet til subjektivering.

1.2 Problemformulering

Denne bacheloropgave vil besvare følgende spørgsmål:

Hvordan faciliterer kompetencemålene i norskfaget subjektivering hos den enkelte elev?

Dette spørgsmål, med fokus udelukkende på rum for subjektivering i kompetencemålene i norskfaget, er valgt af forskellige årsager. For det første vil et velfunderet svar give en tydelig pegepind på det overordnede spørgsmål, om hvorvidt målbare resultater overtrumfer fokus på elevernes individuelle udvikling i skolen. For det andet indsnævrer problemformuleringen opgavens fokus væsentligt, hvilket er nødvendigt af hensyn til opgavens omfang.

For det tredje står *subjektivering* centralt i problemformuleringen, da det som nævnt betoner, hvordan elevers personlige udvikling afhænger af, at læringssituationer kræver brug af deres individuelle etiske, politiske og relationelle uerstattelighed (Biesta, 2011, s. 98). Subjektivering står med andre ord som kontrast, nærmest modpol, til strengt målbare resultater, hvor det er ligegyldigt, hvem der står bag resultaterne og hvordan de er produceret. Idet subjektiveringsbegrebet fokuserer på individers personlige udvikling og egenværdi, giver dets centrale placering i problemformuleringen umiddelbart god mening. Nøjagtigt hvad subjektivering indebærer og hvordan det skal forstås vil naturligvis blive udpenslet i de kommende teori- og metodeafsnit, og her er en nødvendig opgave, at etablere en anvendelig forståelse af subjektiveringsbegrebet gennem en omfattende operationalisering.

For det fjerde er det et bevidst valg, at problemformuleringen lægger op til at undersøge kompetencemål udelukkende i norskfaget i den obligatoriske grundskole. Alle norske elever skal efter loven gennem 1. til 10. trin, og afgrænsningen her gør opgaven i stand til at sige noget om subjektiveringsmuligheder for et stort flertal af norske elever, uafhængigt af senere uddannelsesvalg. Videre er norskfaget valgt, eftersom det bør ses som en best case-mulighed for at opdage rum for subjektivering. Modersmålsundervisning er på mange måder fundamentet for al type læring i alle andre fag, hvorfor man kan forvente, at det rum for subjektivering, som findes i skolen generelt, især vil komme til udtryk i norskfaget. Modsat kan man argumentere for, at der med stor sandsynlighed vil være meget lidt rum for subjektivering i skolen, hvis det slet ikke kan identificeres i kompetencemålene i norsk. Et af de udtalte formål med norsk er, trods alt, at være "en arena der [elevene] får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar" og "sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Dette er aktiviteter og mål, som i høj grad stemmer overens med udtryk for subjektivering i praksis, og derfor vil man forvente, at subjektivering finder sted på baggrund af kompetencemålene i norsk. Den underliggende hypotese er derfor, at opgaven vil finde et solidt og varieret grundlag for subjektivering i kompetencemålene i norsk.

Trods nogle naturlige begrænsninger, primært knyttet til resultaternes generaliserbarhed, er ovenstående problemstilling velegnet til at skabe en bedre forståelse for subjektiveringens plads i læreplanen i norsk, som ligger til grund for megen undervisning, læring og elevudvikling i norsk skole.

2. Teori

2.1 Introduktion til teoriafsnit

Det følgende afsnit er dedikeret til subjektiveringsbegrebet som opgavens teoretiske fundament. Dette er nødvendigt af en række årsager. Mest centralt er naturligvis, at opgavens problemformulering ikke kan forstås uden at afkode subjektiveringsbegrebet. Videre er det passende at placere opgaven i en idéteoretisk og pædagogisk kontekst, og herunder ligger et behov for, at inkludere nogle af de centrale teoretikere, som har beskæftiget sig med subjektivering og/eller nærliggende begreb. Til sidst kræver en analyse af kompetencemålene i norsk en god og anvendelig operationalisering af subjektiveringsbegrebet, hvilket ikke kan opnås uden en forståelse af præcist, hvad subjektivering er.

Dette skaber grundlag for følgende struktur i teoriafsnittet: Indledningsvis udforskes nogle af subjektiveringsbegrebets idéhistoriske rødder. Først undersøges Søren Kierkegaards forståelse af selvet, hvorigennem man forstår hans subjektiveringsbegreb som 'hin Enkeltes' opgave. Efter at Kierkegaards forståelse af "hin Enkelte" er etableret, er det naturligt at introducere centrale dele af Gert Biestas moderne subjektiveringsbegreb. Biestas teori er både eksplicit rettet mod nutidige undervisningssammenhænge, og, som vi skal se, i høj grad i tråd med Kierkegaards forståelse af mennesket. Videre sammenlignes Kierkegaard og Biestas begreber for at tydeliggøre, hvordan de to teoretikere sammen giver subjektiveringsbegrebet mening og indhold. Derefter udledes opgavens forståelse af subjektivering i skolen, som kort opsummeret kan beskrives som 'aktualisering af den enkeltes unikhed' (efter Arendt, 1996, s. 214 og Biesta, 2011, s. 96). Denne samlede teoretiske forståelse fungerer som naturlig optakt til metodeafsnittet, hvor især operationaliseringen af subjektiveringsbegrebet står centralt og gør os i stand til at gennemføre en grundig dokumentanalyse af læreplanen i norsk.

2.2 Søren Kierkegaard: Selvet, hin enkelte og selvets opgave

Søren Kierkegaard tilbyder et relevant perspektiv, når man skal forstå, hvad et subjekt er, samt hvorfor subjektivering fortjener en plads i skolen. Kierkegaard mener nemlig, at arbejdet med at forstå sig selv og søge en mening med livet er en definerende og iboende trang hos alle individer (Søltøft, 2017, s. 145), og dette sker, som vi skal se, gennem subjektivering. Kierkegaard understreger i sit forfatterskab, at "meget kan måles og vejes, men slet ikke alt. Og mange ting går helt i stykker, hvis vi

prøver. Det gælder i særdeleshed meningen med livet" (Søltoft, 2017, s. 15). Under "mange ting" hører også en lang række abstrakte fænomener som tro, samvittighed, håb og kærlighed. De kan ikke måles, men er stadig definerende for individets eksistens og mening med livet (Søltoft, 2017 s.15). Kierkegaards tanker lægger derfor tydeligt op til, at man i skolen har et ansvar for at skabe rum til, at hver enkelt elev lærer at forstå og håndtere disse abstrakte fænomener, for så at kunne varetage den iboende trang til at forstå sig selv, forstå andre og forsøge at finde en mening med tilværelsen.

Individets søgen efter mening med livet er ganske vist ingen enkel opgave. Derfor undersøges nu Kierkegaards forståelse af netop enkeltindividet, således at der til sidst i teoriafsnittet vil være større klarhed omkring, hvad subjektiveringsbegrebet dækker over, og hvordan det bidrager til udvikling og livsmestring hos den enkelte elev. Ifølge Kierkegaard er der to forhold, der kendetegner et individ: På den ene side beskriver Kierkegaard "det almene", de almenmenneskelige aspekter af individet, som vi mennesker er fælles om (Søltoft, 2017, s. 51). På den anden side, og som kontrast til 'det almene', bruger Kierkegaard betegnelsen "hin Enkelte". Det betoner "det enkelte individs særegenhed, dets individuelle subjektivitet" (Søltoft, 2017, s. 51), som omhandler vores forholdsmåder, altså den måde, som vi "forholder os til os selv, til andre og til selve det fællesmenneskelige på". Det er dette, ifølge Kierkegaard, som gør os særegne (Søltoft, 2017, s. 51). "Hin Enkelte" er derfor ikke noget, man fødes som, men det er "noget man skal gøre en aktiv indsats for at blive, ved at erhverve betingelserne for sit liv" (Søltoft, 2017, s. 51). På nogle måder kan man ligestille Kierkegaards begreb "hin Enkelte" med hans forståelse af selvet, da selvet udgør en opgave, som "ethvert menneske er stillet". Denne opgave er at "overtage ansvaret for lige præcis den man er" (Søltoft, 2017, s. 183). Selvets opgave er altså at blive "hin Enkelte"; en særegen enkelt. For at opnå dette må selvet handle ud fra sin samvittighed uden at fokusere på hvad "de andre" måtte tænke eller gøre (Søltoft, 2017, s. 183). Samvittighed skal i denne sammenhæng forstås som den følelse og fornemmelse i os, der gør os menneskelige, det der får selvet til at handle ud fra etik, moral og egne forståelser. Samvittighed er noget vi benytter i det "fællesetiske rum", hvor beslutninger kan "gøres alment genkendelige og forståelige af andre", samtidigt med, at vi personligt "erkender etisk kulør som den enkelte" (Søltoft, 2017, s. 145). Man er fri til at følge sin samvittighed eller lade være, men enten man følger den eller ej, afgør samvittigheden i sidste ende "hvilken livsanskuelse man hylder" (Søltoft, 2017, s.148). Kierkegaard mener, at den grundlæggende intention med samvittigheden "er selve opretholdelsen af et menneskets menneskelighed - både i den der handler, og i den man handler over for" (Søltoft, 2017, s. 143). Livsanskuelsen handler om at spørge efter livets mening, og det er dermed noget, man må "påtage sig at have", da det som tidligere nævnt er en iboende trang i hvert menneske (Søltoft, 2017, s.148). Selvets opgave er således, at etablere og agere ud fra egen samvittighed og dermed blive et enkelt individ. Dette er præcis det, man skal forstå som subjektivering i Kierkegaards optik (Søltoft, 2017, s. 51). Subjektivering hos Kierkegaard er en

kontinuerlig proces og en "grundlæggende måde at forholde sig til sig selv og andre på" (Søltoft, 2017, s. 184). Subjektivering, dannelsen af en unik enkelt, sker altså ikke kun i mødet med andre, men også i mødet med sig selv.

Det er naturligvis højst interessant at vurdere, hvorvidt denne form for subjektivering finder sted i skolen eller ej. Når det er sagt, så er Kierkegaards begreber unægteligt af ældre dato, hvorfor det giver mening at revitalisere ovenstående subjektiveringsforståelse gennem en introduktion til Gert Biestas moderne og uddannelsesrettede subjektiveringsteori. Hvor Kierkegaard bruger begreberne "selvet", "hin enkelte" og "selvets opgave", bruger Biestas begreberne "subjekt", "unik" og "subjektivering". Der er mange ligheder teoretikerne imellem, hvilket vil blive uddybet herunder.

2.3 Gert J.J. Biesta: Unikhed, identitet og subjektivering

Hvor "selvets opgave" og subjektivering indgår som en lille del af Søren Kierkegaards omfattende og omnipotente forfatterskab om mennesket, står Gert Biestas brug af "subjektivering" centralt i hans pædagogisk teori og er eksplicit knyttet til uddannelsessituationer. Biesta definerer subjektivering som "processen om at blive et subjekt" (Biesta, 2011, s. 32) og "måten mennesker eksisterer på" (Brunstad et al. 2015, s. 194). Det beskriver situationer og læringsprocesser, som skaber rum for væremåder, hvor individet ikke blot er et 'eksemplar' i en mere overgribende orden, men tværtimod kan bryde ud af ordnede systemer og opfattelser, for derved at komme til syne som sig selv (Biesta, 2011, s.93). Et centralt punkt, fælles for subjektivering hos Biesta og Kierkegaards opfattelse af selvets opgave er, at begreberne beskriver en relationel og dynamisk udvikling. Subjektivering sker, ifølge Biesta, når den "unike enkelte trer ut over den han eller hun er, og det gjensvar, initiativ og samspill fra den andre er avgjørende for hvordan vedkommende velger å gå videre i situasjonen" (Biesta, 2011, s. 33). Spørgsmålet om subjektivering i skolen handler således også om, hvorvidt skolen giver plads til, at hver enkelt elev, som subjekt, udvikler sig i takt med egen forståelse og i møde med andre, eller om undervisningen blot former eleverne til ønskede individer i tråd med statslige og uddannelsespolitiske mål. Videre, også i tråd med Kierkegaards forståelse af 'det almene' og samvittighedsbaserede beslutninger i et fælles etisk rum, påpeger Hannah Arendt, som Biesta er stærkt inspireret af og aktivt henviser til, at subjektivering som "aktualisering af den enkeltes unikhed [...] kun er mulig i situationer der andre også kan være subjekter" (Arendt, 1996, s. 214). Subjektivering er derfor ikke noget subjektet alene kan kontrollere, fordi "subjektet er subjekt", altså underlagt indflydelsen af andre subjekter (Critchley, 1999, s. 63). Heri ligger nok et centralt punkt i Biestas opfattelse af subjektivering: Subjekters mulighed for udvikling afhænger "af den måde hvorpå andre møder og responderer på vores handlinger" og grundvilkåret for subjektivering er dermed pluralitet, altså et mangefold af mennesker, fordi "handling ikke kan ske i isolation" (Biesta, 2011 s. 96). Subjektivering sker således i

situationer, hvor man ikke er alene, og det samtidigt "faktisk betyr noe at *jeg* er til stede og ikke hvem som helst andre, og dermed er jeg uerstattelig" (Biesta, 2014, s. 144).

2.4: Sammenligning af centrale begreb hos Kierkegaard og Biesta

Afslutningsvis, inden operationaliseringen af subjektivering træder i kraft, er det værd at påpege, at på omtrent samme måde som Kierkegaard skelner mellem 'hin Enkelte' og 'det almene', skelner Biesta mellem 'subjekt' og 'identitet'. En personlig identitet indebærer, ifølge Biesta, at man på den ene eller anden måde har noget til fælles med andre, samtidigt med at man skiller sig ud gennem unikke færdigheder og saglig kundskab (Brunstad et al. 2015, s. 147). Mennesket som subjekt derimod handler om, hvordan man viser eksistentiel, relationel, politisk og etisk unikhed gennem "den særlige måde, vi *eksisterer* sammen med andre på" (Biesta, 2011, s. 98). Et subjekt er derfor, efter Biestas syn, det uerstattelige ved en persons væren i en given situation, og ikke blot et sæt "ferdigheter, egenskaper og karaktertrekk" (Brunstad et al. 2015, s. 142). Kort opsummeret er subjektivering knyttet til den evigt udviklingsprægede del af et menneske, som Kierkegaard betegner som 'hin Enkelte' og Biesta som 'subjekt'. 'Det almene' og 'identitet' hos henholdsvis Kierkegaard og Biesta, er mere statiske aspekter af mennesket, som derfor er knapt så tæt knyttet til subjektivering. Det vil sige, at i introduktionen til metodeafsnittet og operationaliseringen af subjektiveringsbegrebet, vil der reelt set kun blive undersøgt, hvordan kompetencemålene giver plads til, at den mere dynamiske side af eleverne, 'hin enkelte' og 'subjektet', bliver stimuleret, udfordret og udviklet. I tråd med den teoretiske forståelse som netop er etableret, vil næste afsnit præcist forklare, hvordan problemformuleringen skal besvares, og ikke mindst, hvordan opgaven vil operationalisere Kierkegaard og Biestas forståelse af subjektivering, således at kompetencemålene i norsk kan analyseres i lyset af dette begreb.

3. Metode

3.1 Introduktion til metodeafsnit

Følgende afsnit vil vise, hvilke metodiske overvejelser, som ligger til grund for besvarelsen af problemformuleringen. Først redegøres der for valg af empirisk datagrundlag og dokumentanalyse som metode, hvorefter operationaliseringen af subjektiveringsbegrebet finder sted. Man kan argumentere for, at operationaliseringen fylder meget i denne opgave, men samtidigt er dette strengt nødvendigt. For at kunne anvende "subjektivering" i en dokumentanalyse, kræver det en grundig forklaring af, hvad subjektivering rent faktisk betyder i praksis, ud over den allerede etablerede teoretiske forståelse. Til sidst beskrives fremgangsmåden i dokumentanalysen for at identificere,

vurdere og analysere subjektivering i kompetencemålene i norskfaget.

3.2. Valg af empirisk datagrundlag

Problemformuleringen bør styre valg af empirisk materiale og forskningsmetode. For ordens skyld minder jeg derfor om spørgsmålet, som denne opgave skal besvare:

Hvordan faciliterer kompetencemålene i norskfaget subjektivering hos den enkelte elev?

Problemformuleringen definerer tydeligt det empiriske datagrundlag for undersøgelsen:

Kompetencemålene i norskfaget findes i den specifikke læreplan i norsk (NOR1-05), som er udarbejdet og publiceret af Utdanningsdirektoratet. Denne læreplans gyldighed strækker sig fra 01.08.2015 og indtil 31.07.2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Læreplanen i norsk er således et aktuelt og offentligt tilgængeligt dokument, som giver en autentisk og troværdig repræsentation af den skolepolitiske forståelse af uddannelse, som ligger til grund for al undervisning i nutidens skole. I lyset af grundlæggende kildekritiske vurderinger er der ingen tvivl om, at læreplanen i norsk er egnet som empirisk grundlag for at besvare problemformuleringen. Som nævnt indledningsvis, vil der, af hensyn til opgavens omfang og norskfagets status som best-case scenarie for subjektivering, ikke blive analyseret yderligere dokumenter.

3.3. Metodiske valg

3.3.1 Dokumentanalyse som forskningsmetode

Næste spørgsmål er, hvilken forskningsmetode jeg vil benytte, og igen giver det mening at konsultere opgavens problemformulering og datagrundlag. Opgavens formål er at systematisk undersøge kompetencemålene i læreplanen i norsk for at vurdere, hvordan de faciliterer subjektivering i skolen. Eftersom læreplanen er et dokument, er en gennemgang og analyse af dette dokument, den eneste måde, hvorigennem problemformuleringen kan besvares. Det er dermed nogenlunde selvsagt, at dokumentanalyse er en egnet metode i denne opgave. Mere generelt er formålet med dokumentanalyser at undersøge dokumenter for at "få frem vigtige sammenhænge og relevant information om det eller de forholdene i samfundet vi ønsker at studere" (Grønmo 2004, s. 120). Med læreplaner som et centralt fundament for hvordan lærere udformer og gennemfører undervisning i Norge, fremstår dokumentanalyse som et oplagt og formålstjenligt metodevalg for at finde svar på, hvorvidt og hvordan kompetencemålene faciliterer subjektivering i norskfaget.

3.3.2 Perspektiv til foucaultsk diskursanalyse

For at præcisere opgavens metodiske placering, er det til sidst værd at påpege, at denne opgave nemt

kan knyttes til diskursanalytiske spørgsmål i Michel Foucaults ånd, fordi analysen unægteligt kræver et sprogligt fokus. Man kan argumentere for, at den måde faglige kompetencemål er formuleret på, er udtryk for en særlig magtudøvelse, hvor forfatterne dikterer identitetsdannelse i skolen og projicerer holdninger til, hvordan en bestemt type individer skal formes (Heede, 2002, s. 43). Foucault mener, at denne brug af magt sker i det umiddelbare hverdagsliv, hvor staten fungerer som en "moderne støbeform for individualisering" (Heede, 2002, s. 24). Den underkaster og genstandsgør individer ved at de på én gang er "mål og midler, sigte og drivkraft" og samtidigt sikrer statens beståen (Heede, 2002, s. 24). Trods at denne tematik er interessant og nærliggende at undersøge, vil denne opgave ikke analysere subjektivering i norskfaget som en selvstændig diskursiv magtudøvelse. Fokus her er, at vurdere mulighederne for subjektivering i norskfaget, hvorfor denne opgave naturligt nok ikke rummer en fuldkommen diskursanalyse i foucaultsk tradition. Men eftersom en dokumentanalyse fint kan indgå som delelement i en diskursanalyse, er der ved perspektivering af opgaven relevant at kommentere, i hvilken grad opgavens konklusioner peger i retning af, at en særlig diskurs med manglende fokus på elevers personlige udvikling gør sig gældende.

3.4 Operationalisering af subjektiveringsbegrebet

Med empirisk datagrundlag og metodisk procedure på plads, er næste opgave at operationalisere subjektiveringsbegrebet. Generelt betyder operationalisering, at man gør et teoretisk begreb anvendelig i en analyse (von Müllen & Harboe, 2010, s. 20). Man kan dog ikke umiddelbart dykke ned i læreplanerne og kigge efter subjektivering, eftersom ordet 'subjektivering' ikke er nævnt i læreplanen i norskfaget en eneste gang. Det er altså ikke ensbetydende med, at der ikke er rum for subjektivering i faget. Man er blot nødt til at vide, hvad der skal kigges efter for at kunne identificere rum for subjektivering. Operationaliseringen sker derfor ved at den teoretiske forståelse af subjektivering, som defineret i teoriafsnittet, knyttes til identificerbare indikatorer i kompetencemålene, såsom konkrete ord, formuleringer og beskrivelser af undervisningsmål.

Her opstår en umiddelbar udfordring. Hvor mindre abstrakte begreber ofte kan kobles direkte til enkeltord, fraser eller standardformuleringer i dokumenter, er den teoretiske forståelse af subjektivering knyttet til kendetegn ved undervisningssituationer, og derfor vanskeligere direkte at identificere. Operationaliseringen kræver derfor, at der beskrives kendetegn ved undervisningssituationer, som tydeligt skaber plads til subjektivering, samt eksempler på formuleringer i kompetencemål, som skaber denne plads. Derefter kontrasterer opgaven med undervisningssituationer, som, uden tvivl, er blottet for subjektivering, som følge af hvordan kompetencemålet er formuleret. Til sidst nævnes kompetencemål som havner i en mellemposition, hvor potentialet for subjektivering i undervisningssituationer afhænger af, hvordan undervisere tolker kompetencemålene og udfører undervisningen. Denne struktur skaber en kobling mellem hvordan

kompetencemål er formuleret og hvordan de påfølgende undervisningssituationer skaber plads til subjektivering. Dermed kan der identificeres rum for subjektivering i kompetencemålene til trods for at ordet "subjektivering" ikke ekspliciteres.

3.4.1 Kompetencemål og undervisning med rum for subjektivering

For at beskrive undervisningssituationer med eller uden rum for subjektivering, tages der afsæt i spørgsmål baseret på teoriafsnittets forståelse af subjektivering: Hvad kendetegner en undervisningssituation, hvor det "faktisk betyr noe at *jeg* er til stede og ikke hvem som helst andre, og dermed [gør mig] uerstattelig" (Biesta, 2011: 93)? Hvad kendetegner undervisningssituationer hvor man, i mødet med andre, viser sin eksistentielle, relationelle, politiske og etiske uerstattelighed?

Først og fremmest, kan subjektivering kun ske i undervisningssituationer, hvor den enkelte elev ikke er alene. Her er Kierkegaard, Arendt og Biesta, som tidligere nævnt, fuldkommen enige. Subjektivering kan ikke ske i isolation, kun i et "etisk fællesskab" eller i "pluralistiske" situationer. Enhver normal læringsituation hvor eleven ikke er aldeles alene, opfylder strengt taget grundkravet til pluralisme, fordi flere mennesker samlet naturligt vil have potentiale til at skabe det "gjensvar, initiativ og samspill" (Biesta, 2011: 33) som ligger til grund for subjektivering. Er eleven alene i en undervisningssituation, er det intet rum for subjektivering.

Ud over at eleven ikke skal være alene, sker subjektivering i undervisningssituationer, hvor eleven bliver nødt til at agere selvstændigt ud fra sit eget personlige fundament, og ikke blot adlyder instrukser, løser forhåndsdefinerede opgaver eller reciterer fakta. Undervisningssituationer, hvor eleven handler ud fra egen etik, moral og holdning til verden, og tager afsæt i sin oplevelse af tilværelsen, sine egne tolkninger, meninger, opfattelser og refleksioner, vil med meget stor sandsynlighed skabe rum for subjektivering. I disse undervisningssituationer kommer elevens uerstattelighed som "hin Enkelte" og et "subjekt" nemlig i spil. I læreplanens mål efter 2. trin ser man to tydelige eksempler på kompetencemål, som uundgåeligt skaber subjektivering: Eleven skal kunne "sette ord på egne følelser og meninger" og "udtrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andres" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7). Eftersom det ikke er muligt at udtrykke egne følelser, meninger og standpunkter uden at man samtidigt bringer selvet og egen unikhed i spil, kan disse kompetencemål kun opnås gennem undervisningssituationer, som inkluderer subjektivering - uanset, hvad man rent faktisk laver i klasserummet. Af dette følger også, at undervisningssituationer knyttet til eksistential undren og meningsøgningen også vil skabe subjektiveringsmuligheder. I tråd med Kierkegaards tanker om menneskets iboende søgen efter mening med livet, vil undervisning, hvor eleven reflekterer over sin eksistens og ikke blot accepterer, at "sådan er jeg", skabe mulighed for at eleverne tager valg og ansvar for egen udvikling. Eksempelvis skal elever efter 7. trin kunne "presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i [...] ungdomslitteratur [...]"

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8). Kravet om tolkning gør, at målet ikke kan opnås uden en vis grad af selvstændig stillingtagen, og dermed sker subjektivering.

På baggrund af ovenstående eksempler kan man fornuftigt antage, at formuleringer i kompetencemål, som viser til elevens unikhed, som eksempelvis "egen", "tolkning", "mening", "argument", "refleksion" og "diskussion", tydeligt indikerer, at undervisningssituationerne, som følger vil skabe rum for subjektivering.

3.4.2 Kompetencemål og undervisning uden rum for subjektivering

Som kontrast til de kompetencemål, som skaber plads til subjektivering, nævnes her to eksempler på kompetencemål, som lægger op til undervisning blottet for subjektivering. Det er altså kompetencemål, som kan opnås gennem undervisningssituationer, som er uafhængige af elevens unikhed. Disse mål er at anse omtrent som matematiske regnestykker, med et korrekt facit, og de unikke træk ved den person, der søger at opnå målet, er irrelevant for målopnåelsen. Efter 2. trin skal eleven for eksempel "kunne lese store og små trykte bokstaver" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6) og efter 10. trin "beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8). Her kan målet opnås uden hensyn til elevernes særegenheder, og formuleringen i kompetencemålet garanterer på ingen måde subjektivering i den følgende undervisningssituation.

3.4.3 Kompetencemål i gråzonen

Det er ganske vist ikke alle kompetencemål, som kan fordeles på de ovenstående to kategorier, ingen subjektivering og subjektivering, der er også de kompetencemål som falder i mellem, som kommer i en midterkategori som i opgaven kaldes "mulighed for subjektivering". Rummet for subjektivering i undervisningen afgøres i denne kategori ikke direkte af kompetencemålet, men af de didaktiske valg, underviseren foretager i undervisningssituationen. Eksempelvis kan kompetencemålet efter 2. trin, "samtale om personer og handling i eventyr og fortællinger", opnås gennem faktabaseret undervisning med lukkede spørgsmål, facitsvar og enkle samtaler, som for eksempel "hvordan gik det med hovedpersonen i historien om *Den lille Pige med Svovlstikkerne*?". Men denne måde at opfylde kompetencemålet på giver ikke plads til at inddrage elevens unikhed. Modsat vil kompetencemålet lige så vel kunne opnås ved, at underviseren faciliterer en samtale, som inkluderer elevens personlige holdninger, følelser, oplevelser og erfaringer, eksempelvis gennem spørgsmål som "Hvordan tror du, at du ville have det, hvis du sad inde i varmen og så ud af dit vindue og opdagede *Den lille Pige med svovlstikkerne* på gaden?" eller samtale om tematikken i historien gennem spørgsmål som "Har I set mennesker, der bor på gaden?". Didaktiske valg og oplæg som disse giver altså plads til subjektivering, da eleven kan komme med egne erfaringer, oplevelser og refleksioner, men denne plads for

subjektivering, må underviseren aktivt skabe. Typisk for kompetencemål i denne midterkategori er formuleringer som "samtale om, lytte til, forstå og forklar", som lægger op til elevdeltagelse, men som ikke nødvendigvis lægger op til subjektivering. I dokumentanalysen og gennem svar på problemformuleringen er opgaven derfor nødt til at tage højde for, at kompetencemål potentielt set ikke peger tydeligt i hverken den ene eller anden retning.

3.5 Procedure i dokumentanalysen

Som afslutning på metodeafsnittet præsenteres fremgangsmåden dokumentanalysen: På baggrund af ovenstående teoretiske forståelse og operationalisering af subjektivering, vil hvert enkelt kompetencemål i norskfaget på grundskoleniveau blive læst, tolket og derefter kategoriseret ud fra, hvorvidt det lægger op til undervisningssituationer, som inkluderer subjektivering eller ej. Heri ligger det analytiske grovarbejde. Resultaterne af analysen føres ind i tabeller, hvilket giver god oversigt og skaber grundlag for systematisk forståelse af subjektiveringens plads i norskfaget. Først vil analysen vurdere om kompetencemålene tillader undervisningssituationer med subjektivering, og derefter drøfte subjektiveringens plads i norskfaget.

4. Diskussion

I følgende afsnit præsenteres først resultaterne af dokumentanalysen. Derefter bliver resultaterne diskuteret, med henblik på at belyse forskellige argumenter knyttet til subjektiveringens plads i norskfaget.

4.1 Resultater fra dokumentanalyse

I gennemgangen af læreplanen har samtlige kompetencemål for 2. trin, 4. trin, 7. trin og 10. trin blevet læst, vurderet og placeret i en af følgende tre kategorier, alt efter hvilke undervisningssituationer de lægger op til: *Subjektivering*, *mulighed for subjektivering* eller *ingen subjektivering*. De tre kategorier følger strengt af operationaliseringen i afsnit 3.4.1, 3.4.2 og 3.4.3. Dokumentanalysens fulde omfang, med kategorisering af de 104 kompetencemål, er dokumenteret i Bilag 1. De præcise ord og formuleringer, som er afgørende for, at et givet kompetencemål er placeret i kategorien "mulighed for subjektivering" eller "subjektivering", er understreget. Resultaterne fra denne teoribaserede dokumentanalyse i Bilag 1 er samlet i nedenstående tabeller, som gør det nemmere at drøfte og analysere resultaterne. Tabel 1 illustrerer hvordan de 104 kompetencemål fordeler sig i absolutte tal. Tabel 2 viser den procentvise fordeling af kompetencemål i de forskellige kategorier, også sorteret efter årstrin. Til sidst giver Tabel 3 et mere samlet overblik over kompetencemål og subjektivering i norskfaget.

Tabel 1: Kategorisering af kompetencemål i norskfaget, absolutte tal

	Ingen subjektivering	Mulighed for subjektivering	Subjektivering	Totalt
Efter 2. trin	6	13	4	23
Efter 4. trin	10	10	5	25
Efter 7. trin	13	11	5	29
Efter 10. trin	15	8	4	27
Totalt	44	42	18	104

Kilde: Bilag 1 - Kategorisering af kompetencemål

Tabel 2: Kategorisering af kompetencemål i norskfaget, procentvis fordeling efter årstrin

	Ingen subjektivering	Mulighed for subjektivering	Subjektivering
Efter 2. trin	26,1 %	56,5 %	17,4 %
Efter 4. trin	40,0 %	40,0 %	20,0 %
Efter 7. trin	44,8 %	37,9 %	17,2 %
Efter 10. trin	55,6 %	29,6 %	14,8 %

Kilde: Bilag 1 - Kategorisering af kompetencemål

Tabel 3: Kategorisering af kompetencemål i norskfaget, procentvis fordeling totalt

Kategorisering:	% af samlet antal kompetencemål (104)
Ingen subjektivering	42,3 %
Mulighed for subjektivering	40,4 %
Subjektivering	17,3 %
Ingen subjektivering plus Mulighed for subjektivering	82,7 %
Subjektivering plus Mulighed for subjektivering	57,7 %

Kilde: Bilag 1 - Kategorisering af kompetencemål.

Næste afsnit vil diskutere resultaterne i Tabel 1, tabel 2 og Tabel 3 i detalje, for at bedst muligt besvare problemformuleringen, med henvisninger til konkrete eksempler på kategorisering af kompetencemål i bilag 1.

4.2 Analyse og diskussion af resultater

Det grundlæggende spørgsmål i denne opgave, er hvorvidt der i det hele taget skabes rum for subjektivering i norskfaget. Som vi ser i Tabel 1, er der i læreplanen totalt 18 kompetencemål, som ikke kan opfyldes, uden at man skaber undervisningssituationer med rum for subjektivering. Dette er et stærkt argument for, at subjektivering vil finde sted hos den enkelte elev i norskfaget.

Dokumentanalysen viser altså med al tydelighed, at formuleringerne i læreplanen garanterer et minimumsniveau af subjektivering hos eleverne. Når det er sagt, så er den andel kompetencemål, som uden tvivl skaber subjektivering i norskfaget, meget lille. Den repræsenterer højst en femtedel af det samlede antal kompetencemål på et givet årstrin (jf. Tabel 2). Norskfaget er dermed ikke per automatik et subjektiveringsparadis, til trods for at eleverne er garanteret et minimumsniveau af subjektivering. Men, alt i alt, er resultaterne i Tabel 1 et hårdtslående argument for, at norskfaget er en garant for subjektivering. Målene i faget kan ikke opfyldes, uden at eleverne oplever undervisning, hvor deres unikhed og forholdsmåder til en vis grad kommer i spil.

Ud fra Tabel 2 kan man sammenligne rum for subjektivering på de forskellige årstrin, og man kan hævde, at der er stort potentiale for subjektivering de første to år med norskundervisning. Samlet set vil kategorierne "subjektivering" og "mulighed for subjektivering" udgøre omtrent tre fjerdedeler (73,9%) af kompetencemålene efter 2 .trin. Som udgangspunkt er der, med andre ord, god plads til subjektivering i norskundervisningens to første år. Dette er et tydeligt argument for, at der i de to første år med norskundervisning er lagt op til at børnenes unikhed og særegenheder er i fokus. Argumentet styrkes af, at nogle af de kompetencemål efter 2. trin som lægger op til subjektivering, er meget frie og åbne: Eleven skal kunne "fortelle sammenhengende om oplevelser og erfaringer" og "sette ord på egne følelser og meninger" (Bilag 1, s.4). Denne type åbenlyse kompetencemål understreger den underliggende ambition om subjektivering; eleverne skal evne at tage initiativ gennem ord og handling til at forholde sig til sig selv og til andre, og derigennem udvikle sig. Umiddelbart ser det derfor ud til, at der vil være masser af plads til subjektivering i norskfaget i de første år i skolen. Så enkelt er det dog ikke. For hvis man erstatter optimisme med pessimisme, og antager, at undervisere ikke formår at gribe det rum for subjektivering, som kompetencemålene i midterkategorien kan skabe, så ser det hele noget anderledes ud. I så fald vil fire femtedele (82,6%) af de kompetencemål, man finder i norskfaget efter 2. trin lægge op til undervisning blottet for subjektivering, og hvis et delmål i norsk skole er, at eleverne skal udvikle sig som 'subjekt' eller 'hin enkelte', skitserer denne pessimistiske tolkning af tallene i Tabel 2 et skidt udgangspunkt for tidlig subjektivering i norskfaget.

Tabel 2 illustrerer også vigtigheden af underviserens rolle. Hvor meget subjektivering læreplanen i norsk rent faktisk lægger op, afhænger i høj grad af, hvordan kompetencemålene i midterkategorien "mulighed for subjektivering" bliver håndteret og udført i praksis. Hvis en underviser

ikke formår at aktivere det rum for subjektivering, som ligger i midterkategorien, vil der samlet set aldrig kunne være mere end en femtedel af kompetencemålene, som skaber undervisningssituationer med rum for subjektivering. Tabel 2, og de samlede tal i Tabel 3, argumenterer med tydelighed for, at hvis den bagvedliggende ambition om at skabe subjektivering i skolen gennem norskfaget skal lykkes, så er det risikosport at lade undervisere uden kundskab om subjektivering bruge kompetencemålene til at udvikle undervisning. I så fald vil man stå i fare for, at der i over 80 % af undervisningssituationerne i norsk, aldrig vil forekomme subjektivering. Dog kan dette argument også vendes, eftersom en subjektiveringskompetent underviser vil kunne udnytte, at der i totalt 57,7 % af kompetencemålene i norsk er muligt at skabe undervisningsmuligheder præget af subjektivering (Tabel 3), og skabe meget rum for subjektivering. Resultaterne fra dokumentanalysen viser her, med al tydelighed, at underviseren i norskfaget er den altafgørende faktor for, hvor meget subjektivering som finder sted. Hvor oplagt det måske end lyder, så fremstår dette som et meget centralt fund i denne opgave.

Videre illustrerer Tabel 2 en udvikling over tid, som ikke just argumenterer til fordel for subjektiveringens plads i skolen. Antal kompetencemål uden plads til subjektivering stiger nemlig jævnt med årene, fra 26,1 % efter 2. trin til hele 55,6 % efter 10. trin. Disse tal argumenterer tydeligt for, at når eleverne bliver ældre, er der mindre plads til kompetencemål som faciliterer undervisningssituationer med rum for subjektivering. Ydermere kan dette tolkes som et subtilt udtryk for en instrumentel menneskeopfattelse, og at den statslige støbeform, i bedste foucaultske forstand, er i sving: Kompetencemålenes udformning illustrerer en tanke om, at desto ældre eleverne bliver, desto vigtigere bliver det, at de udvikler specifikke kundskaber og mestrer tydeligt definerede opgaver, således at de har de nødvendige forudsætninger for en nem integrering i arbejdsmarkedet. Elevernes iboende unikhed er underordnet. Tabel 2 illustrerer dermed en udvikling over tid som giver indtryk af, at subjektivering ikke står specielt centralt i norskfaget, og statens behov for ekspertise trumfer elevernes behov for at søge mening og personlig udvikling.

Denne opfattelse styrkes yderligere, hvis man ser nærmere på indholdet i de fire kompetencemål efter 10. trin i kategorien "subjektivering". Tre af de fire kompetencemål, som utvivlsomt skaber rum for subjektivering, er nemlig også tæt knyttet til konkrete og forhåndsdefinerede fagelementer. Til forskel fra de tidligere nævnte kompetencemål efter 2. trin, som udelukkende fokuserer på subjektivering, sker den garanterede subjektivering efter 10. trin ofte samtidigt med, at man skal fokusere på for eksempel "skriftlige tekster", "forfatterskab" eller "litterære emner" (Bilag 1, s. 4). Dette betyder, at i den grad kompetencemålene efter 10. trin faciliterer subjektivering, sker subjektiveringen ofte inden for meget tydeligt definerede faglige rammer. Dette gælder også samtlige kompetencemål efter 4. trin i kategorien "subjektivering", og fire af fem i efter 7. trin (undtagelsen her, er målet om at eleven skal kunne "uttrykke og grunngi egne

standpunkter og vise respekt for andres"). På baggrund af dokumentanalysen, kan man derfor argumentere for, at selv om nogle af kompetencemålene efter 4.trin, 7.trin og 10. trin uden tvivl skaber rum for subjektivering (se Bilag 1, s. 4 samt Tabel 1 og Tabel 2), så indsnævrer formuleringerne samtidigt omfanget af det 'fælles etiske rum' ved at knytte elevens subjektiveringsmuligheder til bestemte faglige elementer. Det betyder så, at læreplanen ikke lægger op til, at eleverne bringer den fulde udstrækning af sin eksistentielle, relationelle, politiske og etiske uerstattelighed og unikhed i spil, men kun den unikke del af et individ, som relaterer til de forskellige faglige elementer. Resultaterne i Tabel 2, set i lyset af kompetencemålenes konkrete udformning, nedtoner derfor subjektiveringens rolle i norskfaget betragteligt, naturligvis uden at afvise den totalt.

På baggrund af ovenstående diskussion, vil nu argumenterne kort opsummeres gennem et blik på Tabel 3.

4.3 Opsummering

Som afslutning på analysen bør oversigten i Tabel 3 kort diskuteres, eftersom resultaterne her på mange måder opsummerer dokumentanalysens centrale pointer. Tabellen viser, som nævnt, at en relativt lille andel kompetencemål (17,3%) er formuleret således, at de garanterer subjektivering i norskfaget. Kompetencemålene i norskfaget må derfor grundlæggende siges, at skabe rum for subjektivering hos enkeltelever. Samtidigt har ovenstående analyse vist, at en række kompetencemål blandt disse 17,3% i praksis begrænser konteksten for elevens subjektivering. Samlet set, gør det derfor ikke kompetencemålene i norskfaget til et mekka for subjektivering på egen hånd. Samtidigt illustrerer den nederste række i Tabel 3, hvor meget potentiale der er for at inkludere subjektivering i faget. Totalt 57,7 % af kompetencemålene giver mulighed for at skabe undervisningssituationer med rum til subjektivering. Det kræver dog, at underviseren er bevidst om, at kompetencemålene i midterkategorien didaktisk bliver udført således, at de skaber rum til, at hver enkelt elev komme til syne som en unik og uerstattelig 'enkelt' i undervisningen. Dette bliver især vigtigt desto ældre eleverne bliver, eftersom analysen også har vist, at kompetencemålene i mindre og mindre omfang garanterer plads til subjektivering, jo længere man kommer i skoleforløbet. Tabel 3 viser, på en præcis måde, hvordan resultaterne fra dokumentanalysen kan argumentere for, at der på den ene side er rigelig plads til subjektivering i undervisningen baseret på kompetencemålene, men at potentialet for subjektivering, på den anden side, i høj grad afhænger af den ansvarlige underviser.

Ud fra ovenstående drøftelse af resultaterne i dokumentanalysen, og med blik på den samlede opgave, er tiden nu kommet til tydeligt at besvare opgavens problemformulering gennem en konklusion. Afslutningsvis vil opgavens fund sættes i perspektiv, ved at udforske konklusionens implikationer og begrænsninger.

5. Konklusioner og perspektivering

5.1 Konklusioner

Formålet med denne opgave er, for det første, at afklare hvorvidt og i givet fald hvordan kompetencemålene i norskfaget faciliterer subjektivering hos den enkelte elev. Dernæst, og i den større sammenhæng, ønsker opgaven at bidrage til en vurdering af hvilken menneskeopfattelse, som ligger til grund for undervisningen i norsk skole. I hvilken grad anses eleverne som instrumenter som skal sikre norsk konkurrencekraft og økonomisk vækst, og er der plads til elevernes unikhed og menneskelige udvikling?

Den tydeligste og mest grundlæggende konklusion er, at norskfaget i en vis grad faciliterer subjektivering hos den enkelte elev, eftersom omtrent hvert femte kompetencemål garanterer en form for subjektivering i elevernes undervisning. Ud over denne indsigt, er konklusionerne dog mindre tydelige. Eksempelvis beviser dokumentanalysen tilstedeværelsen af en stor midterkategori med utydelige kompetencemål med 'mulighed for subjektivering'. Disse mål kan i bedste fald ende med at skabe mere rum for subjektivering, men modsat kan de også behandles med fokus udelukkende på færdigheder og fakta, og dermed bruges uden at skabe rum for subjektivering. Læreplanen i sig selv peger derfor hverken tydeligt i den ene eller andre retning. Konklusionen bliver, at den faktor som i højeste grad afgør, hvor meget subjektivering norskfaget samlet set lægger op til, ikke er kompetencemålene i sig selv, men hvordan den ansvarlige underviser i en norskfaglig undervisningssituation håndterer kompetencemålene som befinder sig i midterkategorien. Resultaterne peger på, at subjektiveringens rolle i norskfaget i høj grad står og falder på underviserens evner. Den direkte implikation af dette resultat er, at dersom det fulde potentiale for subjektivering skal opnås, kræver det, at underviseren er godt kendt med subjektivering som begreb og formår at facilitere det i praksis. Elevernes mulighed for subjektivering er derfor afhængigt af, at skolen og undervisere er bevidste om den magt de har, til at hjælpe elevens personlige udvikling gennem læringssituationer, som gør brug af elevernes individuelle etiske, politiske og relationelle uerstattelighed. Her ligger formentlig et stort forbedringspotentiale, eftersom ordet subjektivering, som nævnt, slet ikke er brugt i læreplanen.

På spørgsmålet om, hvordan kompetencemålene i praksis faciliterer subjektivering, findes svaret i dokumentanalysen. Det afgørende er, hvordan de er formuleret, og om der er brugt ord, der kan knyttes til operationaliseringens forskellige indikatorer på subjektivering eller mulighed for subjektivering. Som tydeligt illustreret i operationaliseringen og i Bilag 1, er "egne meninger", "egne tanker", "reflektere", "tolke" og "egne oplevelser" blandt de centrale ord og formuleringer som i højeste grad faciliterer subjektivering i undervisningssituationer (Bilag 1). Andre lignende ord, som

skaber undervisningssituationer, hvor eleven er nødt til at forholde sig til og aktivere sin egen unikhed og samvittighed, bidrager naturligvis også til subjektivering.

Videre viser dokumentanalysen, at desto ældre eleverne bliver, desto flere kompetencemål uden mulighed for subjektivering dukker op. Antal kompetencemål med plads til subjektivering øges dog ikke tilsvarende. I tillæg er mange af kompetencemålene som rummer subjektivering relateret til en specifik faglig kontekst, hvilket begrænser elevens subjektivering og handlingsrum. Det er derfor ikke helt forkert at sige, at de målbare kompetencemål til en vis grad overtrumfer de mål, som vægter unikke menneskelige og værdibaserede kvaliteter. Men til trods for denne overvægt af kompetencemål med instrumentelt fokus, giver dokumentanalysen og resultaterne ikke grundlag for et entydigt svar på spørgsmålet om, hvilket menneskesyn, som ligger til grund for kompetencemålene i norskfaget og skolesystemet generelt. Trods ubalancen mellem kompetencemål med og uden rum for subjektivering, skaber læreplanen i norsk plads til undervisning som rummer forskellige menneskeforståelser, med plads til både individets udvikling og fælles tilegnelse af mere instrumentelle færdigheder. I lyset af denne opgave fremstår norskfaget hverken som en friarena for maksimal personlig udvikling, eller som en kynisk arbejderproducent som søger at maksimere elevernes instrumentelle produktionskapacitet. Norskfaget ligner hellere en fornuftig gylden middelvej, hvor både subjektivering og alt andet skal med.

5.2 Perspektivering

Til sidst er det værd at reflektere over opgavens relevans, betydning og begrænsninger. For det første er generaliserbarheden af denne dokumentanalyse meget begrænset. Samtlige konklusioner er knyttet til læreplanen i norskfaget, og derfor kan man ikke per automatik konkludere, at man vil se tilsvarende resultater knyttet til subjektivering i andre fag.

Mest anvendeligt i andre sammenhænge er troligt operationaliseringen af subjektiveringsbegrebet, eftersom arbejdet i teori afsnittet gør det nemmere at udforske hvilken plads subjektivering har i andre dokumenter.

Videre er opgavens generelle fokus en opfordring til, at undervisere, undervisningsinstitutioner og læreplansforfattere reflekterer over, hvilke værdier og opfattelser af selvet man ønsker at udforske og udvikle i skolen. De subjektiverende og ikke-subjektiverende kompetencemål kan ses som udtryk for kontrasten mellem henholdsvis et romantisk og modernistisk syn på selvet (Gergen, 2006, s. 29), og i en undervisningssituation kan det være klogt at være bevidst om forskellen. Er selvet en romantisk arena for lidenskab, sjæl, kreativitet og moralsk karakter i tråd med Kierkegaard og Biesta, eller er selvet en kilde til rationel tænkning som modernistisk fundament for meninger, hensigter og egen verdensanskuelse? Kompetencemålene i norsk åbner for begge tolkninger, hvilket umiddelbart fremstår fornuftigt i et traditionsrigt moderne samfund.

I forbindelse med det moderne samfund, så fortæller subjektiveringens plads i norskfaget også noget om, hvordan skolen løser sin samfundsopgave. Resultaterne peger på at de færdighedsbaserede og målbare kompetencemål til en vis grad dominerer, hvilket støtter antagelsen om, at vi lever i målingens tidsalder, hvor mennesket balancerer mellem, på den ene side at skulle være til nytte i et samfund præget af ekspertise og konkurrence og på den anden side skulle finde en mening med tilværelsen. En central pointe af den danske filosof og teolog K.E Løgstrup er, at "jo mere vores samfund udvikler sig til et ekspertsamfund, desto vigtigere bliver tilværelsesoplysningen", således at man undgår at "reducere skolens formål til at være uddannelse" (Løgstrup, 1987, s. 50). Kompetencemålene i norskfaget illustrerer en ubalance mellem skolen som arena for tilværelsesoplysning og skolen som arena for instrumentel uddannelse. Umiddelbart fremstår denne ubalance som et argument for, at kompetencemålene i norskfaget i høj grad er et produkt af det moderne ekspertsamfund, eleverne indgår i.

Til sidst er det værd at knytte opgavens tematik og skolens formål til den aktuelle fornyelse af læreplanerne. Hvis man siger sig enig i Løgstrups centrale argument om, at skolens primære formål er tilværelsesoplysning og hvis antagelsen om at vores samfund er på vej til yderligere at udvikle sig til et ekspertsamfund, så vil der være behov for øget fokus på subjektivering i læreplanerne, så vel i norsk som andre fag. Når læreplanerne skal fornyes inden 2020, vil det blive interessant at observere udvikling af subjektiveringens rolle i skolen. Med tiden vil denne opgave fungere som et tidsbillede, som viser status på subjektivering i norskfaget i perioden 2013-2020. Opgavens fremtidige aktualitet vil derfor bestå, i kraft af at være en reference for fremtidige opgaver som beskæftiger sig med subjektivering i norsk skole.

6. Litteraturliste:

- Arendt, H. (1996). *Vita activa. Det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag
- Biesta, Gert J.J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik, demokrati*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Biesta, Gert J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brunstad, S.P.O, Reindal, M. & Sæverot, H. (red) (2015). *Eksistens og pedagogikk - En samtale om pedagogikkens oppgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Critchley, S. (1999). *Ethics, politics, subjectivity*. Essays on Derrida, Lévinas and contemporary French thought. London: Verso
- Gergen, K.J. (2006). *Det mættede selv – Identitetsdilemmaer i nutiden* (s. 7-73). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heede, D. (2002). *Det tomme menneske. Introduktion til Michel Foucault*. København: Museum Tusulanums Forlag
- Løgstrup, K.E (1987). *Solidaritet og Kærlighed og andre essays*. København: Gyldendal.
- Nordenbo, S. E. (2012). *Kunnskapsløftet som reformprosess*. Aarhus: Institut for uddannelse og pædagogik, Aarhus Universitet.
- Søltoft, P. (2017). *Kierkegaards Kabinet - En nutidig introduktion*. København: Akademisk Forlag.
- Taraldsen, E. (2013). En helhetlig dannelse - i balansepunktet, mellom barnet som mål og barnet som funksjon. I K. Steinholt & M. Øksnes (red.), *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter* (s. 118-133). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2013, 20. juni). Læreplan i Norsk (NOR1-05). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019, 15. januar). Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo - hva skjer når? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>

Von Müllen, R. og Harboe, T. (2010): *Byggesten i Samfundsvidenskabelige Opgaver*. København: Pædagogisk Center Samfundsvidenskab, Københavns Universitet

SUBJEKTIVERING I KOMPETANSEMÅL I NORSK I GRUNNSKOLEN	
	Samtlige kompetencemål i norsk etter 2. trin, 4. trin, 7. trin og 10. trin kategoriseret efter hvilken grad af subjektivering de lægger op til i undervisningen.
	Kilde: Læreplan i norsk (NOR1-05), http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf (hentet 8.5.2019)
INGEN SUBJEKTIVERING	
ETTER 2. ÅRSTRINN	<p>vis forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk</p> <p>trekke lyder sammen til ord</p> <p>lese store og små trykte bokstaver</p> <p>lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm</p> <p>skrive setninger med store og små bokstaver og punktum i egen håndskrift og på tastatur</p> <p>skrive etter mønster av enkle eksempeltekster og ut fra andre kilder for skriving</p>
ETTER 4. ÅRSTRINN	<p>forstå noe svensk og dansk tale</p> <p>beskrive ordklasser og deres funksjon</p> <p>lese tekster av ulike typer på bokmål og nynorsk med sammenheng og forståelse</p> <p>finne informasjon ved å kombinere ord og illustrasjon i tekster på skjerm og papir</p> <p>gjenkjenne og bruke språklige virkemidler som gjentakelse, kontrast og enkle språklige bilder</p> <p>skrive med sammenhengende og funksjonell håndskrift og bruke tastatur i egen skriving</p> <p>strukturere tekster med overskrift, innledning, hoveddel og avslutning</p> <p>varierte ordvalg og setningsbygning i egen skriving</p> <p>søke etter informasjon, skape, lagre og gjenfinne tekster ved hjelp av digitale verktøy</p> <p>varierte stemmebruk og intonasjon i framføring av tekster</p>
ETTER 7. ÅRSTRINN	<p>bruke sang, musikk og bilder i framføringer og presentasjoner</p> <p>uttrykke seg med et variert ordforråd tilpasset kommunikasjonssituasjonen</p> <p>vurdere andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier</p> <p>lese enkle tekster på svensk og dansk og gjengi og kommentere innholdet</p> <p>mestre sentrale regler i formverk og ortografi og skrive tekster med variert setningsbygning og funksjonell tegnsetting</p> <p>skrive sammenhengende med personlig og funksjonell håndskrift, og bruke tastatur på en hensiktsmessig måte</p> <p>bruke digitale kilder og verktøy til å lage sammensatte tekster med hyperkoblinger og varierte estetiske virkemidler</p> <p>gi eksempler på noen likheter og forskjeller mellom muntlig og skriftlig språk</p> <p>utføre grunnleggende setningsanalyse og vise hvordan tekster er bygd opp ved hjelp av begreper fra grammatikk og tekstkunnskap</p> <p>sammenligne språk og språkbruk i tekster på bokmål og nynorsk</p>

	lese og uttale stedsnavn som inneholder spesielle nordsamiske bokstaver, og kjenne til enkelte ord og uttrykk på ett av de samiske språkene	
	kjenne til opphavsrettslige regler for bruk av kilder	
	bruke forskjellige former for digitale og papirbaserte ordbøker	
ETTER 10. ÅRSTRINN	presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier	
	vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier	
	uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding	
	gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på	
	beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp	
	bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål	
	forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag	
	gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter i forbindelse med samisk språk i Norge	
	presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur	
	forklare og bruke grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett ved publisering og bruk av tekster	
	gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk	
	skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder	
	integre, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvbart måte der det er hensiktsmessig	
	gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk	
	lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk	
	MULIGHED FOR SUBJEKTIVERING	
ETTER 2. ÅRSTRINN	lytte, ta ordet etter tur og <u>gi respons</u> til andre i samtaler	
	lytte til tekster på bokmål og nynorsk og <u>samtale</u> om dem	
	lytte etter, <u>forstå</u> , gjengi og kombinere informasjon	
	<u>leke, improvisere og eksperimentere</u> med rim, rytme, språkklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord	
	<u>samtale</u> om hvordan valg av ord, stemmebruk og intonasjon skaper mening	
	<u>arbeide kreativt</u> med tegning og skiving i forbindelse med lesing	
	<u>samtale</u> om opphavet til og betydningen av noen kjente ordtak, begreper og faste uttrykk	
	<u>samtale</u> om begrepene dialekt, bokmål og nynorsk	
	<u>samtale</u> om hvordan ord og bilde virker sammen i bildebøker og andre bildemedier	
	<u>samtale</u> om innhold og form i eldre og nyere sanger, regler og dikt	
	<u>samtale</u> om personer og handling i eventyr og fortellinger	
	<u>finne</u> skjønnlitteratur og sakprosa på biblioteket til <u>egen</u> lesing	
	<u>skrive</u> enkle beskrivende og fortellende tekster	

ETTER 4. ÅRSTRINN	<p><u>samhandle</u> med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og <u>diskusjon</u></p> <p><u>følge opp</u> innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål</p> <p><u>skrive</u> enkle fortellende, beskrivende og <u>argumenterende</u> tekster</p> <p><u>lage</u> tekster som kombinerer ord, lyd og bilde, med og uten digitale verktøy</p> <p><u>bruke</u> bibliotek og Internett til å finne stoff til <u>egen</u> skriving</p> <p><u>forklare</u> hvordan man gjennom språkbruk kan krenke andre</p> <p>beskrive eget talemål og <u>sammenligne</u> med andres</p> <p><u>samtale</u> om sanger, regler, dikt, fortellinger og eventyr fra fortid og nåtid på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk</p> <p><u>samtale</u> om innhold og form i sammensatte tekster</p> <p><u>bruke</u> ulike typer notater og eksempeltekster som grunnlag for <u>egen</u> skriving</p>	
ETTER 7. ÅRSTRINN	<p>lytte til og <u>videreutvikle</u> innspill fra andre og skille mellom meninger og fakta</p> <p><u>opptre</u> i ulike roller gjennom drama-aktiviteter, opplesing og presentasjon</p> <p>forstå og <u>tolke</u> opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst</p> <p>gi tilbakemelding på andres tekster ut fra faglige kriterier og <u>bearbeide egne</u> tekster på bakgrunn av tilbakemeldinger</p> <p><u>velge</u> ut og <u>vurdere</u> informasjon fra bibliotek og digitale informasjonskanaler</p> <p><u>sammenligne</u> talemål i <u>egget miljø</u> med noen andre talemålsvarianter og med de skriftlige målformene bokmål og nynorsk</p> <p>gi eksempler på og <u>reflektere</u> over hvordan språk kan uttrykke og skape holdninger til enkeltindivider og grupper av mennesker</p> <p><u>presentere</u> et fagstoff tilpasset formål og mottaker, med eller uten digitale verktøy</p> <p><u>skrive</u> tekster med klart uttrykt tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt</p> <p><u>eksperimentere</u> med skriving av enkle tekster på sidemål</p> <p><u>skrive</u> fortellende, beskrivende, <u>reflekterende</u> og <u>argumenterende</u> tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker</p>	
ETTER 10. ÅRSTRINN	<p>lytte til, oppsummere hovedinnhold og <u>trekke ut relevant informasjon</u> i muntlige tekster</p> <p><u>samtale</u> om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering</p> <p>orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og <u>vurdere relevant informasjon</u> i arbeid med faget</p> <p>planlegge, <u>utforme</u> og <u>bearbeide egne tekster</u> manuelt og digitalt, og <u>vurdere</u> dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst</p> <p>lese og <u>analysere</u> et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger</p> <p><u>drøfte</u> hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende</p> <p>gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og <u>diskutere</u> holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål</p> <p>gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og <u>bruke</u> noen av dem i <u>egne</u> tekster</p>	
SUBJEKTIVERING		

ETTER 2. ÅRSTRINN	fortelle sammenhengende om <u>opplevelser</u> og <u>erfaringer</u>	
	sette ord på <u>egne følelser</u> og <u>meninger</u>	
	uttrykke <u>egne</u> tekstopplevelser gjennom ord, tegning, sang og andre estetiske uttrykk	
	bruke <u>egne</u> kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster	
ETTER 4. ÅRSTRINN	lytte etter, gjenfortelle, forklare og <u>reflektere</u> over innholdet i muntlige tekster	
	bruke et egnet ordforråd til å samtale om faglige emner, fortelle om <u>egne erfaringer</u> og <u>uttrykke egne meninger</u>	
	lese, <u>reflektere</u> over og samtale om <u>egne</u> og andres tekster	
	gi uttrykk for <u>egne tanker</u> og <u>opplevelser</u> om barnelitteratur, teater, film, dataspill og TV-program	
	gi uttrykk for <u>egne tanker</u> om språk, personer og handling i tekster fra ulike tider og kulturer	
ETTER 7. ÅRSTRINN	uttrykke og grunngi <u>egne standpunkter</u> og vise respekt for andres	
	lese et bredt utvalg norske og oversatte tekster i ulike sjangere på bokmål og nynorsk, og <u>reflektere</u> over innhold og form i teksten	
	referere, oppsummere og <u>reflektere</u> over hovedmomenter i en tekst	
	presentere <u>egne tolkinger</u> av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk	
	vurdere tekster med utgangspunkt i <u>egne opplevelser</u> og med forståelse for språk og innhold	
ETTER 10. ÅRSTRINN	delta i diskusjoner med begrunnede <u>meninger</u> og saklig argumentasjon	
	skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med <u>begrunnede synspunkter</u> og tilpasset mottaker, formål og medium	
	presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og <u>begrunne valg</u> av tekster og emne	
	beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og <u>reflektere over</u> hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder	