

15-12-2016

Mindset i undervisningen



Thea Ebdrup Nørgaard studienummer 3004433
Gitte Iversen studienummer 3008486

Indhold

1.0 Indledning (Thea)	2
2.0 Problemformulering (Thea og Gitte).....	2
3.0 Metodebeskrivelse (Gitte)	3
4.0 Almen pædagogik (Thea)	3
5.0 Læringsteori (Thea)	5
6.0 Mindset-teori - en kort introduktion (Gitte)	6
6.1 Positiv psykologi (Gitte)	7
6.2 Socialkonstruktionisme og det narrative (Thea).....	9
6.3 Delkonklusion (Thea).....	10
7.0 Pædagogisk teori eller anvendt læringsteori? (Thea)	11
8.0 Perspektiver og udfordringer i undervisningen (Gitte).....	11
9.0 Case (Gitte).....	12
10.0 Analyse (Gitte).....	15
11.0 Konklusion og perspektivering (Thea og Gitte).....	17
Litteratur:	20

1.0 Indledning

Vi underviser begge på Farsø Efterskole, som er en efterskole for ordblinde. En stor del af denne elevgruppe har som del af deres ordblindhed en række afledte vanskeligheder, der viser sig i form af negative selvbilleder, manglende self-efficacy og tillært hjælpeløshed. Til trods for dette har Farsø Efterskole siden sin begyndelse i 1998 ført eleverne op til folkeskolens afgangsprøver. Værdimæssigt bygger det på, at vi grundlæggende tror på de unge menneskers potentiale og som middel til at bringe dem videre, lægges der vægt på at fortælle "de gode historier". Målet er, at eleverne sammen med en afgangsprøve får de oplevelser og erfaringer, der også er en del af det gode efterskoleliv.

Vi rejser med vores 10. klasse, som kaldes verdensborgerlinjen. Baggrunden er Peter Kemps tanker om verdensborgeren som pædagogisk dannelsesideal. Dannelse er et nøgleord i den måde vi tænker, ligesom det hele menneske er det. De seneste par år er vi dog blevet presset på dette område, da de nyligt indførte karakterkrav pludselig er afgørende for, om de kan komme videre på en ungdomsuddannelse. Dermed presses undervisningen af, at eleverne skal nå et bestemt niveau for at bestå, og der bliver mindre tid og plads til at arbejde med begreber som tro på sig selv, nysgerrighed, læringslyst, mod på livet og dannelse. I et forsøg på at arbejde med det faglige uden at give afkald på de andre elementer har skolen i år fokus på karakterstyrker og mindset-teori. Dette har affødt en række refleksioner i forhold til undervisningen. For hvordan påvirker denne tilgang undervisningen? Hvordan påvirkes eleverne? Er det reelt en måde at genetablere dannelsesstærkningen i skolen på, eller er det udelukkende et nyt pædagogisk mantra, der giver os didaktiske redskaber til at planlægge og gennemføre undervisningen?

2.0 Problemformulering

Er mindset-teori en pædagogisk teori - eller taler vi udelukkende om en anvendt læringsteori? Og hvilke konkrete pædagogiske konsekvenser kan undervisning ud fra mindset-teori i så fald have?

3.0 Metodebeskrivelse

Indledningsvis vil vi skitsere hvad almen pædagogik er. Derefter vil vi definere, hvad mindset-teori er og placere den indenfor videnskabsteorien for dernæst at undersøge, om der er tale om en pædagogisk teori eller en anvendt læringsteori. Ud fra denne analyse ser vi på, hvilke udfordringer og perspektiver tilgangen kan have i undervisningen. Det gør vi gennem en case med en elev i matematikvanskeligheder, hvor vi ser på, hvordan undervisning ud fra disse principper påvirker hendes faglige udvikling, hvor vi også diskuterer mindset-teoriens potentialer og begrænsninger. Afslutningsvis vil vi samle de røde tråde i en konklusion og perspektivering.

4.0 Almen pædagogik

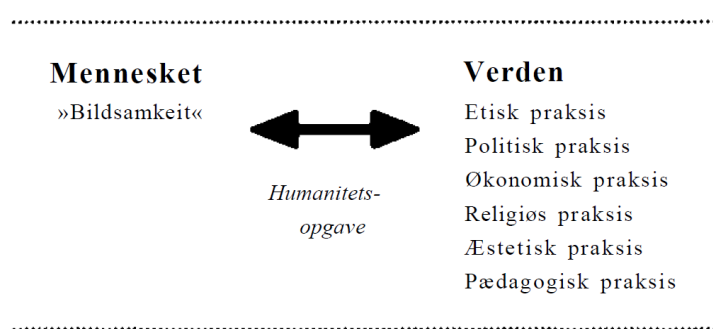
Vi vil i dette afsnit definere den almene pædagogik ud fra Alexander Von Oettingens bog "Almen pædagogik".

Den almene pædagogik peger grundlæggende på fire åbne problemstillinger som alle undervisere og pædagoger bør være i stand til at forholde sig til. Det drejer sig om *pædagogikkens handlingsproblem*, *pædagogikkens normproblem*, *pædagogikkens institutionsproblem* og *pædagogikkens erkendelsesproblem*.

Enhver lærer vil i sit virke støde på problemstillinger og paradokser, der knytter sig til netop disse fire grundproblemer. Vi vil kort opsummere de fire grundproblemer, med henblik på at belyse om mindset-teori er en almen pædagogisk teori.

Pædagogikkens handlingsproblem knytter sig til begrebet læring, som må siges at være en af pædagogikkens grundpræmisser. For hvordan skal man som lærer handle, hvis man ønsker at igangsætte læringsproces? Grundlæggende peger Oettingen på tre handlingsformer, læreren kan benytte sig af. Læreren kan vise, spørge og opfordre i undervisningen (Oettingen, 2010, s. 41). Netop disse tre handlinger betragter han som eksemplariske former, da der er tale om naturlige omgangsformer, der også bruges udenfor pædagogisk sammenhæng. Enhver lærer bør kunne tage stilling til pædagogikkens handlingsproblem og dermed til hvilken pædagogisk handling, der i en given situation bedst kan igangsætte en læringsproces.

Pædagogikkens normproblem handler om, hvilke værdier vi vurderer er vigtige at videreformidle til den næste generation. Der kan lægges forskellige perspektiver på denne problemstilling. Alt efter om man har et etisk, politisk eller videnskabeligt perspektiv, vil det være forskelligt hvilke normer og værdier, der anses som vigtige at videregive. Alternativt kan der anlægges en pædagogisk tilgang til normproblemet, med udgangspunkt i en dannelsesteoretisk og dannelsesfilosofisk diskussion. Her bliver dannelsesbegrebet en måde at løse normproblemet på. Set ud fra en moderne dannelsestænkning er dannelse både emancipation og participation. Altså skal mennesket både være frigjort til at bestemme i sit eget liv, men samtidig være medbestemmende og deltage i samfundet (Oettingen, 2010, s. 67). Mennesket må således forholde sig til både sig selv og verden i en konstant vekselvirkning. Netop dette spændingsforhold mellem mennesket og verden kan dog også føre til reducerede dannelsesforestillinger. Det kan enten være, fordi der ensidigt lægges vægt på enten mennesket eller verden, eller hvis dannelse betragtes som en proces, der skal bekræfte et bestemt menneske- eller verdenssyn. Disse reducerede dannelsesforestillinger giver fejlagtigt indtryk af, at de har løst pædagogikkens normproblem. Derimod bør man stræbe efter et åbent og refleksivt dannelsesideal som f.eks Benner giver et bud på. Her findes et nuanceret bud på samspillet mellem mennesket og verden, og hvilke centrale perspektiver mennesket må forholde sig refleksivt til. Oettingen bruger følgende model til at opstille dannelsesteorien på en overskuelig måde (Oettingen, 2010, s. 89):



Grundlæggende kan man sige at pædagogikkens normproblem handler om hvilke normer og værdier, vi ønsker at give videre til den næste generation.

Pædagogikkens institutionsproblem sætter spørgsmålstegn ved om skolen som institution overhovedet kan begrundes pædagogisk. En institution tager jo netop

udgangspunkt i det standardiserede og objektive, og da læring sker individuelt og subjektivt, kan man stille sig tvivlende overfor, om vi overhovedet pædagogisk kan argumentere for skolen som institution. I et forsøg på at opstille et pædagogisk argument for skolen som institution opstiller bogen en skoleteori, hvor formidlingsbegrebet bruges som det centrale argument (Oettingen, 2010 s. 126). Skolen har altså en formidlingsopgave mellem elevens erkendelse af verden og elevens deltagelse i verden. Dog konkluderes det, at selvom vi begrundet skolen pædagogisk ved, at der ligger en formidlingsopgave, løser det ikke grundlæggende det antinomiske paradoks, der ligger i at undervisning ikke nødvendigvis resulterer i læring (Oettingen, 2010, s. 144).

Pædagogikkens erkendelsesproblem stiller spørgsmålstejn ved, hvad pædagogik egentlig er, altså mod pædagogikkens selvforståelse og afgrænsning. Det centrale spørgsmål er, om pædagogikken overhovedet har sit eget refleksionsgrundlag, og dermed kan siges at være en selvstændig videnskab. Betragtes problemet ud fra et alment pædagogisk perspektiv, kan man argumentere for, at dette er tilfældet ud fra tesen "*den pædagogiske videnskab udspringer af praksis og er til for praksis*" (Oettingen, 2010 s. 149). Grundlæggende peger den almene pædagogik på, at pædagogikkens erkendelsesproblem må have sit udspring i et teori-praksis problem. Grundlæggende kan det beskrives ved at en teori beskæftiger sig med det almene, og dermed ikke tager højde for det særlige. Derimod står man i praksis ofte over for det særlige. Netop her viser den professionelle lærer sig ved at kunne agere i praksis og over for det særlige, ved gennem refleksioner og tolkninger af teori at kunne ændre eller tilpasse sin praksis.

5.0 Læringsteori

For at kunne sige noget om hvorvidt mindset-teori er en læringsteori, vil vi kort prøve at definere hvad en læringsteori er.

Læringsteorier siger noget om læring. Nogle teorier fokuserer på læring som det der foregår i hovedet på eleven, andre læringsteorier er mere optagede af det, der foregår i det sociale rum. Fælles for begge handler det grundlæggende om, hvad der sker, når man lærer (Hermansen 2005 s. 14). Læringsteoriene siger altså noget om, hvordan læring og læreprocesser foregår og peger dermed også på,

hvordan læreren i givet fald skal handle for at igangsætte læreprocesser. Set i forhold til afsnittet om almen pædagogik, udspringer læringsteoriene af pædagogikkens handlingsproblem.

6.0 Mindset-teori - en kort introduktion

“Du er, hvad du tænker”, dette er mantraet for mindset-teorien fremsat af den amerikanske psykologiprofessor Carol S. Dweck fra Stanford University. Mindset-teorien handler i korte træk om, at ens tanker om sig selv og ens egenskaber har en afgørende betydning for, hvordan man klarer sig i skolen, på arbejdsmarkedet, i familien m.v.. Det helt centrale er, om man har et growth-mindset eller et fixed-mindset (Dweck 2006 s.24-25). Hvis man har sidstnævnte, så anser man sine evner som faste og rodfæstede, og man forholder sig tvivlende til, om det nytter at gøre en indsats. I et growth mindset er man bevidst om, at ens evner og færdigheder kan udvikles over tid og påvirkes i forskellige retninger, og man vil udvikle strategier mod at lære at blive bedre. Intelligens og evner er ikke statiske, men kompetencer, der kan udvikles under rette omstændigheder (Kortnum m.fl, 2016 s. 10-11).

Dweck bygger sin bog op med et utal af eksempler på, hvordan growth mindset giver positiv udvikling, ligegyldigt inden for hvilken livs-arena man benytter den. Der lægges vægt på det narrative og hvor stor en rolle det narrative spiller i forhold til, hvordan man ser på sig selv og sin udvikling. Eksempelvis har hun et helt kapitel henvendt til forældre og lærere med fokus på, hvordan man gennem sproghandlinger kan påvirke børn til at udvikle et growth-mindset. Her eksemplificerer hun med flere fortællinger eks.: *“I stedet for at rose hendes intelligens eller prøvens resultat stillede jeg nogle spørgsmål der fik hende til at tænke over hvor meget hun havde læst, og hvor meget hun havde forbedret sig fra året før”* (Dweck 2006 s. 209). Et andet sted beskrives hvor stor betydning forældre har for deres børns mindset: *“min far ser et ideal af en søn for sig. Når han sammenligner idealet med mig, bliver han dybt skuffet. Jeg lever ikke op til min fars drøm.....han efterlod et stort ar, en varig følelse af at være mislykket”* (Dweck 2006 s. 226). Begge eksempler viser hvor stor betydning

Dweck lægger på det narrative. Vi vil nedenfor give et kort oprids af socialkonstruktionismen med et narrativt perspektiv ud fra Kenneth J. Gergen.

Mindset-forskningen kan ses som et opgør mod testkulturen, da den fokuserer på udvikling og ser fejl som vigtige elementer i en videre læring. Hvert menneske er unikt og har en unik genetik, fysisk formåen og intelligens, men mindset-teoriens mission er at fokusere på vores potentialer, og udnyttelse af disse i højere grad. Derfor er det vigtigt i undervisningssammenhænge at være optaget af elevernes tilgang til læring, snarere end hvad de præsterer. Intelligens er vigtig, men ikke så vigtig som den arbejdsindsats eleven lægger i sit arbejde, hvor gode de er til at planlægge arbejdet, og hvor nysgerrige og motiverede de er. (Kortnum m.fl., 2016 s. 12-13). Dette understøttes af Jo Boaler, der i sin bog om mindset-baseret undervisning i matematik, henviser til omfattende forskning i hjernens plasticitet og udvikling (Boaler 2016, s. 1). Neurologisk forskning viser bla. at studerendes hjerner er mere aktive når de begår fejl, end når de svarer rigtigt. Desuden viser forskningen, at elever med et growth mindset har højere hjerneaktivitet under fejl, end elever med et fixed mindset. Derudover viser studierne, at elever med et growth mindset er mere bevidste om deres fejl og dermed mere tilbøjelige til at gå tilbage og forsøge at rette fejlene (Boaler 2016, s. 12). Hermed lægges der et nyt perspektiv på undervisning og læring. Vi skal lære at se fejl og udfordringer som noget positivt, da det er her, det største potentiale er for at udvikle sig, i stedet for at tænke negativt og lade sig bremse af, at man ikke kunne løse en opgave og dermed give op (Boaler 2016, s. 4). Tanken om at lægge fokus på udvikling og potentiale er hentet i den positive psykologi, og vi vil i det efterfølgende afsnit se på, hvilke strenge fra den positive psykologi mindset-teorien spiller på.

6.1 Positiv psykologi

Positiv psykologi defineres som "en videnskab om positive personlige oplevelser, erfaringer, karakteristika og egenskaber og om velfungerende institutioner" (Andersen m.fl., 2012, s. 242). Den positive psykologi bygger på et kompetenceperspektiv frem for et deficitperspektiv og er et kvalificeret forsøg på at videreudvikle psykologifaget og supplere eksisterende forståelser og metoder med nye. Positiv psykologi er ikke en erstatning for noget andet, men et supplement til

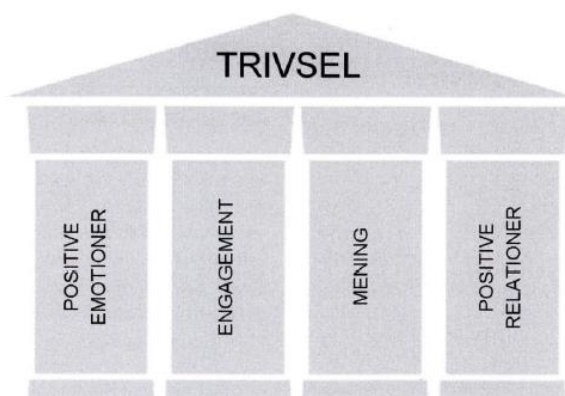
det eksisterende; ikke et nyt fix, men et ekstra redskab til den psykologiske værktøjskasse. (Andersen m.fl., 2012, s. 21)

Grundtanken i den positive psykologi er, at man fokuserer på styrker og potentialer og det positive ved disse og ikke på "den negative vinkel", der fremhæver problemer og svagheder. Positiv psykologi kan som forskningsfelt bedst beskrives som et paraplybegreb for en psykologisk forskning, der undersøger de optimale forhold for trivsel, ressourcer og potentialer. Den positive psykologis menneskesyn hviler på to søjler: Dels den humanistiske psykologi, som handler om, at mennesket som udgangspunkt er et sundt og godt individ, og hvis man bare finder ind til sin egen kerne, kan man også finde ind til lykken. Den humanistiske psykologi opstod i midten af det 20. århundrede som modstand mod Psykoanalysen, der havde fokus på det "syge" individ. Helt centralt er det, at man betragter individet som værende i besiddelse af en personlighed, som vil betinge og kan begrænse individet. Den anden søjle er en socialkonstruktionistisk forståelse, hvor vi i princippet er frisatte til at konstruere os selv, som vi vil, og det er vores eget ansvar at lykkes i tilværelsen. Socialkonstruktionismen mener i modsætning til den humanistiske psykologi ikke, at individet er i besiddelse af en "fast" kerne, og det er meningsløst at tale om en "virkelighed". Begge dele skabes gennem de måder, hvorpå de italesættes. Det er individet selv, der har magten til at skabe en positiv tilværelse, hvis det aktivt går ind og arbejder på sit syn på livet og de udfordringer, som det står overfor. Subjektet har altså selv ansvar og mulighed for at påvirke dets selvfølelse.

Tidligere lå fokus på "lykke"-begrebet i positiv psykologi. Det er nu skiftet ud med "trivsel", som ifølge Martin E. P. Seligman, der er en af den "nye" positive psykologis fædre, hviler på 4 grundprincipper; positive emotioner, engagement, mening og positive relationer.

Det første grundprincip omhandler positive emotioner, som dækker over alle former for positive oplevelser fx. følelser, tilfredshed, håb, optimisme m.fl. Det andet grundprincip er engagement, som dækker over oplevelsen af flow og er præget af anvendelsen af styrker. Tredje grundprincip er mening; det at opleve en mening med tilværelsen og være en del af noget større fx. familie, arbejdsfællesskab, efterskolehold, klasse, religion m.fl. Fjerde grundprincip er

positive relationer som fx. venskaber, familierelationer, det at være givende overfor andre (Lavendt, 2009, s. 28).



Som nævnt hviler den positive psykologi på to søjler, hvoraf den ene er humanistisk psykologi og den anden er socialkonstruktionisme. I næste afsnit ser vi på hvilke elementer fra socialkonstruktionismen, der er vigtige at fremhæve.

6.2 Socialkonstruktionisme og det narrative

Ontologisk set befinder socialkonstruktionismen sig i det antirealistiske felt, da verden og fænomenerne i den først får mening gennem sproget, og dermed konstrueres subjektivt og narrativt (Hansen 2015 s. 7). Epistemologisk er socialkonstruktionismen subjektiv, idet der ikke kan findes objektiv viden - alt er bundet i det narrative og i de sociale konstruktioner. Dermed bliver den socialkonstruktionistiske metode en kvalitativ metode. Da sproget og det narrative er bærende, vil metoder som interview og observation være velegnede til undersøgelser indenfor dette felt (Presskorn-Thygesen 2012, s. 29).

Med udgangspunkt i mindset-teoriene er det relevant kort at skitsere socialkonstruktionismens betragtninger om selvet. Dette med afsæt i hvor stor betydning det narrative har for dannelsen af selvet, og dermed for hvordan man som individ agerer. Det vil vi gøre ud fra den amerikanske psykolog Kenneth J. Gergen. Ifølge Gergen skabes selvet i relationen til andre, hvilket betyder at individet bliver et produkt af den sociale konstruktion (Gergen 2006, s. 30). Selvet dannes gennem narrativer, hvilket Gergen betegner som selv-beretninger. Vores selv-beretninger bruges til at formidle os selv til vores omverden, og de er til konstant forhandling i de relationer, vi indgår i. Selv-beretningerne er samtidig et sprogligt redskab der kan åbne op for mulige fremtidige handlinger (Gergen 2002

s. 192). For at fremstå troværdige må selv-beretningerne overholde en række narrative konventioner. Det indebærer, at der må være et slutmål, og at de begivenheder man vælger at berette om må have relevans for slutmålet. Desuden må begivenhederne være ordnet ud fra tid, vigtighed eller interesse og personerne i selv-beretningen må fremstå stabile. Der må være tydelige årsagssammenhænge gennem beretningen, ligesom det er vigtigt med tydelige demarkationstegn, der markerer selv-beretningens begyndelse, højdepunkt og slutning (Gergen 2002 s. 194-196). Dermed bliver den narrative kompetence vigtig for, hvorvidt vores selv-beretninger bliver modtaget, forstået og accepteret. I forhold til overvejelserne i opgavens indledning har det dermed stor betydning for vores elever og deres selvberetninger, hvilke oplevelser vi giver dem mulighed for at fortælle om sig selv. Mindset-teorien sigter mod at arbejde positivt med selv-beretningerne. Dermed kan vi åbne for et enormt potentiale i forhold til at lære og til at udvikle sig.

6.3 Delkonklusion

Mindset-teori har sit udgangspunkt i elementer fra den positive psykologi, hvis forskningsfelt omhandler optimale betingelser for trivsel, ressourcer og potentiale. Den positive psykologi bygger på den humanistiske psykologi og socialkonstruktionismen. Dermed vil mindset-teorien gerne fokusere på styrker og potentialer. Det sker ud fra forestillingen om, at mennesket i princippet er friset til at konstruere sig selv, og det er ens eget ansvar at lykkes i tilværelsen. Konstruktionen af selvet sker som narrativer i social kontekst. Med dette afsæt kan ontologien derfor betegnes som relativistisk, idet man i denne tænkning forstår verden grundlæggende som en narrativ konstruktion. Epistemologien er dermed subjektiv, da viden er bundet til forvrængende sociale konstruktioner. Med det narrative udgangspunkt er metoden kvalitativ og bygger primært på interviews og observationer, hvor der lægges vægt på bl.a. at analysere de narrative aspekter. Som videnskabeligt belæg henvises der til neurologisk forskning i hjernens plasticitet og udvikling.

7.0 Pædagogisk teori eller anvendt læringsteori?

Vi har nu givet et oprids af en almen pædagogisk teori og set på en kort definition af læringsteori. Derudover har vi beskrevet mindset-teorien og de to søjler den bygger på, nemlig positiv psykologi og socialkonstruktionisme.

Mindset-teorien beskæftiger sig med, hvordan man kan udvikle det bedste udgangspunkt for trivsel og læring. Teorien inddrager primært undersøgelser fra et psykologisk perspektiv. Der lægges vægt på begrebet motivation, og der gives anvisninger på, hvordan man som underviser kan facilitere elevernes trivsel og læring. Herunder vigtigheden af at man ikke bare træner hovedløst, men har en undersøgende tilgang til fejl og problemer, med henblik på at finde frem til alternative tilgange og metoder. Derimod finder vi ikke nogen beskrivelse af netop hvilke normer og værdier, vi som samfund eller generation bør give videre til den yngre generation. Ligeledes finder vi ikke et dannelsesideal, der kan sige noget om, hvordan vægtningen skal være mellem individ og samfund - mellem mennesket og verden jf. Benner i afsnittet om pædagogikkens normproblem. Heller ikke pædagogikkens erkendelsesproblem og institutionsproblem ses afspejlet i mindset-teorien. På den anden side beskæftiger den sig heller ikke med begrebet læring ud fra en kognitiv forståelse. Dweck beskæftiger sig i sin bog ikke med, hvordan læring foregår, men udelukkende med den betydning mindset har. Mindset-teori må betegnes som en psykologisk tilgang til læring. Der er altså primært tale om et psykologisk fokus på, hvad der skaber de bedste betingelser for læring. Hermed når vi frem til at mindset-teorien ikke er en almen pædagogisk teori, men det er heller ikke en læringsteori. Der er snarere tale om en anvendt psykologisk teori med fokus på psykologiens betydning i det pædagogiske arbejde med børn. Bogen henvender sig da også til både undervisere og forældre i de kapitler, der omhandler udviklingen af growth mindset hos børn.

8.0 Perspektiver og udfordringer i undervisningen

Når mindset-teori placerer sig som en anvendt psykologisk teori eller en psykologisk teori med fokus på pædagogisk arbejde, har det betydning for, hvad vi kan bruge den til. Den repræsenterer ikke noget dannelsesideal, men fokuserer primært på, hvordan man kan arbejde med elevernes mindset, for at skabe personlig og faglig udvikling. I vores indledning pointerede vi, at det faglige fokus

fra samfundets side presser begreber som tro på sig selv, nysgerrighed, læringslyst, mod på livet og dannelse. Af disse er det sandsynligt at vi med mindset-teorien vil kunne arbejde med i hvert fald begrebet læringslyst og måske deraf som sidegevinst genskabe elevernes tro på sig selv, deres nysgerrighed og deres læringslyst. Dermed kan vi ikke bruge teorien som udgangspunkt for et dannelsesideal på skolen. Skolen har fokus på begrebet verdensborgerskab med udgangspunkt i den danske filosof Peter Kemp som siger: "Den globale problematik, som udfordrer menneskeheden i dag til at tænke, opdrage og handle som verdensborgere, drejer sig ikke kun om verdens aktuelle standpunkt, men også om den menneskelige verdens fremtid, dvs. om livsbetingelserne for vores efterkommere" (Oettingen 2010 s. 97). Dette dannelsesideal kan måske ikke påstås at være direkte alment pædagogisk. Man kan hævde at der er tale om affirmativ dannelsesteori, da der er fokus på at være kritisk overfor det eksisterende samfund og på hvilket samfund, vi ønsker fremover (Oettingen 2010 s. 79). Alligevel er netop dette dannelsesideal i tråd med den tænkning, vi har om at være borgere i Danmark og i verden. Som nævnt i indledningen oplever vi dog, at der bliver mindre tid til at arbejde med dannelse, da der fra politisk side lægges vægt på den uddannelse. Mindset-teorien kan ikke hjælpe os med at bringe dannelse tilbage på skoleskemaet, men måske kan den give vores elever lysten til at lære og modet på at gøre en indsats tilbage, og dermed afhjælpe nogle af de følge-vanskeligheder de har i form af manglende self-efficacy og tillært hjælpeløshed. Netop dette perspektiv vil vi undersøge i den efterfølgende case, hvor vi har forsøgt at implementere elementer fra mindset-teorien i matematikundervisningen. Vi vil have fokus på eleven RM. Gennem interview og observationer vil vi se på, hvordan mindset-baseret undervisning påvirker RM i matematikundervisningen.

9.0 Case

Vi er begge faglærere for eleven RM, som går på efterskolen for andet år. RM er en 16-årig pige, der er vellidt og har gode relationer til andre elever. Hun er god til at sige fra, hvis noget er uklart, og hun ikke kan se en mening med det. Hun er hjælpsom og omsorgsfuld overfor andre elever. RM går i 10. klasse på skolens verdensborgerlinje.

I faget matematik oplevede vi sidste år en opgivende indstilling fra RM. Hun var låst i sit tankesæt og mente ikke, at det kunne nytte noget at arbejde med faget. Hun havde et mål om at klare den skriftlige prøve til 02, således hun kunne komme ind på en ungdomsuddannelse. Det lykkedes ikke, hvilket har givet hende endnu en udfordring i 10. klasse, hvor hun skal have 02 for at komme videre. RM er udfordret i matematikundervisningen og er efter sommerferien kommet på VB1, som er ét af to hold, hvor eleverne er i matematikvanskeligheder.

Hendes henvisningsskole har sat følgende ord på RM: *“RM er oftest en glad og smilende pige. Hun er meget social og har gode relationer til sine klassekammerater og lærere. Hun virker glad for at komme i skole, men ikke så meget pga det faglige”*. I faget matematik er der følgende udtalelse: *“RM kan til tider virke meget ukoncentreret - hun lader sig let påvirke af de andre elevers gøren og laden. I matematik er hun fagligt lidt under middel, men de dage, hvor hendes usikkerhed spiller mindst ind, ligger hun tæt på middel. Hun kan det meste med lidt hjælp. Hendes største udfordring er tekststykker.”*

I udtalelsen fra PPR fremgår det, at RM *“Har sammensatte læsevanskeligheder, som kan betegnes som dysleksi”*. Ydermere står der, at: *“Det er et gennemgående træk, at RM har en lav selvtillid ift opgaveløsning hvorfor der har været, og fortsat bør være, fokus på dette. Endvidere berettes der om koncentrationsvanskeligheder samt tendens til at udtrættes hurtigt”*.

Vi har lavet et kvalitativt interview med RM, hvor fokus var på hendes fortælling om erfaringer og oplevelser med faget matematik indtil nu. Om tiden i 1.-8. klasse udtrykker hun bl.a.:

- *“I 1.-2. klasse gik det godt, men så begyndte det at blive svært”*
- *“Dem, der var gode, blev der taget sig af, dem, der ikke var gode, blev der ikke taget sig af.”*
- *“Jeg gad ikke rigtigt (matematikuv.), fordi jeg vidste, jeg ikke kunne, og de andre gad heller ikke rigtigt, også var det lige meget”*
- *“Derhjemme.. jeg vidste nok godt, at jeg godt kunne, men jeg lagde ikke noget i det, fordi jeg tænkte, at det var nok lige meget”*

I august 2015 startede hun på F-E i 9. kl. og i sin fortælling om skoleåret 2015-2016 udtaler hun:

- *“Når han (læreren) sagde noget på tavlen, så sagde han, du kan jo godt lidt, så var jeg lidt... - Ja, det kan jeg jo godt, så blev det lidt mere seriøst. Jeg vidste godt, at jeg kunne, men det var ikke noget, man viste”.*

- *“I starten var jeg en usikker lille en. I det sidste halve år vidste jeg godt, at jeg kunne og jeg viste lidt mere”.*

- *“Du finder ud af, at du godt kunne, og du var ikke den eneste, der var dårlig. Det hjalp meget.”*

I indeværende skoleår har RMs matematikhold haft fokus på mindset. Klassen har haft en praktikant, der har haft ugentlige samtaler med 3 elever fra holdet, heriblandt RM omkring deres mindset og udviklingen af dette. RM udtrykker selv følgende om de første måneder efter ferien i matematik:

- *“Jeg synes, det har været godt - også det der med, at du har en fast klasse, så du ikke føler dig utryk. Den måde Thea forklarer det på, er godt, der er selvfølgelig ord, som vi ikke forstår, men så bliver de taget igen på klassen. Folk tør godt sige noget, hvis det er forkert eller rigtigt, det er fedt, at det er sådan i klassen”.*

- *“Mine tanker om matematik har ændret sig. I starten var det et dårligt fag, man kom altid for sent, fordi man ikke gad, men heroppe har man vidst, at du godt kunne, selvom det selvfølgelig var lidt svært, og man har ændret syn og læreren siger også, at du godt kan.”*

- *“Man har fundet ud af, at man godt kan og har fået mere selvtillid”*

- *“Jeg har ændret mine holdninger (til faget). I år har der været dage, hvor du tænker “Jeg gider ikke”, men så tænker du “Hey, jeg kan godt” og det løfter mig. Jeg tror, det er noget, der ligger i mig - hey, du kan godt!”*

- *“Til samtalerne med Mette (praktikant) ved mig... har det rykket sig (tankegangen om matematik) - det der med, at din hjerne skal arbejde for at blive bedre. Hvor jeg har været sådan lidt... - ja, det er faktisk rigtigt - det der med, at hvis du tror, du kan, så kan du faktisk godt, og hvis du tror, du ikke kan, så bliver du bare mere dårlig.”*

Matematiklæreren beretter, at RMs modstand til faget tydeligt sås i begyndelsen af skoleåret. Eksempelvis i den anden matematiktime som handlede om rumfang. Der blev arbejdet med centicubes og litermål. Timen var ikke nogen særlig succes, og der blev rundet af med en fælles mundtlig evaluering. Her udtaler RM: *“Jeg forstod ikke et kvæk af det her”*. Efterfølgende snakker klassen om, at det er vigtigt at spørge, når man ikke forstår det, der er gennemgået. Hertil kommenterer RM *“Jeg kan sku da ik’ spørge hver gang, så bliver du bare sur over, at jeg ikke fatter det”*. De efterfølgende timer blev der arbejdet med at få undervisningen til at passe til elevernes niveau, med fokus på, at vi er i en proces, at fejl og udfordringer er en del af pakken og at det kan betale sig at yde en indsats. Dette arbejde fortsatte gennem de 6 uger med praktikant. Udviklingen er tydelig. Fra at være meget passiv i undervisningen og ikke melde ud når det var svært, er RM nu aktiv i timerne og tør prøve sig frem. Hun siger til, når det er svært og er mere positiv overfor faget. Som sidste tegn på den udvikling RM har været igennem, er det lykkedes hende at flytte sig fra et 00 i karakter ved FS9 i sommers, til et 02 i FS10 i den nyligt overståede terminsprøve. En præstation hun selv troede umulig ved skoleårets start.

Ud af ovenstående beskrivelser og citater ser man, at der er sket en udvikling med RM, men hvad skyldes denne udvikling i tankesæt? Har mindset-teorien påvirket hendes motivation og lyst til faget matematik?

10.0 Analyse

Vores case er bygget på kvalitative interviews og matematiklærerens beskrivelser. Som nævnt i afsnit 6.3 har mindset-teorien en narrativ dimension, og derfor finder vi det naturligt at gå narrativt til analysen. Vi vil altså ud fra RMs udtalelser analysere på, hvordan arbejdet med mindset har forandret matematik for RM.

Henvisningsskolen har altså ligesom os oplevet, at RM har været opgivende og usikker i faget matematik. Hendes lærer noterer, at hun, hvis hun slipper sin usikkerhed kan være tæt på middel. RM udtrykker selv, at hun gennem skolegangen oplever mindre motivation og kan se mindre mening med faget matematik. RM havde inden starten på FE opbygget en tro på, at det kan være

“lige meget”, det betyder ikke noget at arbejde og yde en indsats. Alt dette stemmer overens med undersøgelser om motivationskriser i uddannelsessystemet. Motivation daler, som elever kommer op gennem skolesystemet (Sørensen 2013, s. 13).

I interviewet af RM ser man, at arbejdet med mindset har haft en positiv effekt. Gennem det første år på F-E har hun fået åbnet øjnene for, at der er mange andre elever i samme situation som hende med samme problemer og udfordringer. Hun har opbygget relationer til lærere, som giver hende en tryghed og mod til at vise, hvem hun er. Hun udtrykker selv, at det er vigtigt med et tilhørsforhold i en klasse, hvor der er plads til den enkelte og til at lave fejl og til at vise, at man godt kan. Mindset-tilgangen ser fejl som noget positivt, og man kan tale om metakognition, når eleverne tænker på fejlene som: “OK, det gik galt, men hvorfor? Hvilken vej skal jeg forsøge næste gang for at nå et andet resultat?, Hvad har jeg lært af mine fejl?”.

Gennem samtalerne med praktikanten med fokus på mindset i undervisningen har RM udviklet en bevidsthed om egen læring og egne kompetencer, der har bevirket, at hun har øget sin glæde og motivation for faget, og også har opdaget, at troen på egne evner kan øge præstationen. Motivation er en forudsætning for, at hun engagerer sig i det daglige skolearbejde, og det faglige engagement er en forudsætning for læring og positive erfaringer med skolearbejdet. Alt sammen noget, det sammen med lærerens tro på eleverne bider sig selv i halen og Rosenthal-effekten kommer i spil.

I analysen af vores case er vi opmærksomme på, at vi er fortolkende overfor RM's udtalelser og vores oplevelse med klassen. Derfor kan en sådan analyse ikke være ren objektiv, men fremstår med vores subjektive fortolkninger og dermed også som en fejlkilde. Vi har valgt ikke at forholde os til, om RM's faglige niveau er steget, men har kun forholdt os til, at hendes indstilling og motivation for faget har ændret sig i en positiv retning. I forhold til vores case og analysen heraf kan det komme til at virke som mindset-teorien har mange potentialer, men den har også nogle begrænsninger, som vi vil forsøge at opridse.

Når man ser på RM's klasse som helhed, så er der en del af eleverne, der udtrykker, at mindset-teorien har haft positiv effekt på dem og deres arbejdsindsats. Andre elever i klassen ser ikke den store ændring i motivation og indsats. Dette kan også skyldes, at RM var udvalgt sammen med to andre til at have ugentlige samtaler med det særlige fokus at tale om deres læring i matematik.

Mindset-teorien kan opfattes som en teori med "storhedsvanvid", der kun har fokus på positive egenskaber, hvilket også er et af kritikpunkterne. Det er vigtigt, at give rum til individuelle betingelser og at integrere det negative i sine overvejelser om læring.

Et andet kritikpunkt på positiv psykologi og dermed også mindset-teorien er, at den kan have en stærk individuel belastning; magter man ikke at etablere en positiv selvfortælling, så har man fejlet (Hansen 2015, s. 98-99). Et forhold, som kan have en række negative konsekvenser for både individ og samfund. Formålet med positiv psykologi er at hjælpe folk til at indse, at de er "gode nok". Det gælder altså egentlig ikke om at opdage noget nyt; eller at finde nye indsigter. Tværtimod handler det om at genopdage noget essentielt: at genfinde en accept af sig selv og ens ressourcer og i forhold til mindset-teorien bruge disse til at forstå betydningen af arbejdsindsats, fejl og motivation for at opnå læring.

I vores optik udgør Mindset-teori ikke en færdigpakket undervisningsmetode. I stedet er der snarere tale om en række principper for læringsstrategier, forventninger og motivation i retning af et growth mindset, som kan hjælpe eleverne mod øget læring.

11.0 Konklusion og perspektivering

Som efterskole for ordblinde oplever vi, at den måde vi møder eleverne på, har enorm betydning for at få frisat det potentiale, de unge mennesker besidder. Som nævnt i indledningen lægges der vægt på at fortælle "gode historier" om eleverne i denne proces. Mange af eleverne kommer med en modstand mod skolen som institution. Ofte på baggrund af negative oplevelser med at gå i skole. Langt de

fleste af dem har brug for at høre nogen sige, at de godt kan finde ud af at gå i skole, at de kan udvikle sig fagligt, og at de kan det samme som alle andre på deres alder. Det er en del af vores arbejde som ansatte på skolen at fortælle de gode historier og dermed bryde det negative syn, de kommer med. Denne tilgang afspejler en narrativ tænkning. Det afspejler også en konstruktionistisk tænkning, idet vi erkender, at elevernes identitetsprojekt er et socialt anliggende, hvor det har stor betydning, hvilke historier der bliver italesat.

Med dette udgangspunkt virkede det oplagt, da skolen valgte at arbejde med karakterstyrker og mindset-teori. Formålet er, at vi som ansatte kan udvikle vores viden og sprog på området, og forhåbentlig blive endnu bedre rustet til at hjælpe eleverne i deres dannelses- og uddannelsesproces. Vores ståsted var altså fra starten socialkonstruktionistisk og narrativt. Desuden har vi også før projektet benyttet elementer fra den positive psykologi i arbejdet med de unge. Det har ikke ændret sig gennem arbejdet med vores opgave. Vi ser tydeligt, hvor stor en effekt det har at arbejde med elevernes positive selvbilleder bl.a. ved at give dem troen på at faglig udvikling er mulig og opnåelig. Til gengæld er vi blevet opmærksomme på, at denne tilgang har sine begrænsninger og udfordringer. Eksempelvis er det vigtigt, at vi som voksne er bevidste om det ansvar, vi står med. Som nævnt i afsnit 10.0 medfører denne tilgang også en risiko for at overbelaste de unge mennesker, hvis ikke de lykkes. Hvis resultaterne udebliver og de til trods for arbejdsindsatsen ikke kommer gennem nåleøjet og får adgang til uddannelsesinstitutionen, vil det være endnu et gedigent gok i nødden på nogen, der har modtaget mange slag i forvejen. Dermed opstår der risiko for negative selv-beretninger, der kan skade elevens tro på sig selv og mod på livet.

Vi har i opgaven haft fokus på RM, men hun er en del af et matematikhold på 10 elever, hvor andre ikke har oplevet samme udvikling som hende. Dermed kan vi indtil videre konkludere at denne tilgang virker på nogen, men at vi sandsynligvis også fremover får brug for at supplere med andre tilgange. Der er altså ikke tale om en mirakelkur, der kan løse alle de udfordringer, vi som undervisere af ordblinde står med. Men den er et effektivt redskab over for nogle, og efterhånden som vi bliver mere fortrolige med den måde at arbejde på, vil den sandsynligvis have effekt på endnu flere. Vi ser muligheder i denne tilgang. Den kan ikke

fortælle os noget om, hvad vi skal undervise i, eller hvad skolens dannelsesideal er, da der på ingen måde er tale om en almen pædagogisk teori. Den giver os heller ikke nogen anvisninger på, hvordan læring foregår og kan dermed heller ikke bruges som en læringsteori. Til gengæld kan den levere nogle redskaber til at arbejde med den psykiske og motivationelle tilgang til skole og undervisning. Derfor vil mindset-teorien fremover blive en del af den værktøjskasse, vi tager fra, når vi agerer i undervisningen. Måske er det på grund af den særlige elevgruppe, at netop dette virker så vigtigt. For hvornår er det tilladt for eleverne at smide "ordblindekortet" og sige at man ikke magter en opgave, og hvornår er det vigtigt at de knokler på og er vedholdende? Som undervisere oplever vi ofte, at elevernes begrænsede tro på sig selv og deres modstand mod skole og undervisning er den største udfordring, vi står overfor. Inden vi på nogen måde kan komme i gang med projektet efterskole, som indebærer både læring og dannelse, må vi have gjort eleverne til medspillere og ikke modspillere. De skal være en del af projektet før det lykkes og netop denne problematik kan mindset-teorien meget vel afhjælpe i hvert fald delvist.

Bibliografi

- Andersen, F. Ø., & Christensen, G. (2012). *Den positive psykologiske metoder*. Viborg: Dansk psykologisk forlag.
- Boaler, J. (2016). *Mathematical Mindsets*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dweck, C. S. (2006). *Du er hvad du tænker*. Gylling: Borgen.
- Gergen, K. J. (2002). *Virkelighed og relationer*. Gylling: Psykologisk forlag A/S.
- Gergen, K. J. (2006). *Det mættede selv*. Gylling: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hansen, N. K., & Christensen, G. (2015). *Introduktion til socialkonstruktionisme*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Hermansen, M. (2005). *Læringens univers*. Århus: Forlaget Klim.
- Kortnum, A. A. (2016). *Mindset baseret undervisning*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Lavendt, E. (November 2009). Positiv Psykologi. *Erhvervspsykologi*, 22-43.
- Linder, A., & Ledertoug, M. M. (2014). *Livsduelighed og børns karakterstyrker*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Oettingen, A. V. (2010). *Almen Pædagogik - Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. Gylling: Gyldendal.
- Presskorn-Thygesen, T. (2012). Samfundsvidenskabelige paradigmer - fire grundlæggende metodiske tendenser i moderne samfundsvidenskab. I C. (. Nygaard, *Samfundsvidenskabelige analysemetoder* (s. 21-48). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Sørensen, N. U. (2013). *Unge motivation og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.