

Evaluering

Fra performancekultur til læringskultur

September 2017



KOMPETENCEUDVIKLING.DK
Kompetencesekretariatet



Aalborghus
Gymnasium

Odder Gymnasium



VIBORG
GYMNASIUM & HF



ÅRHUS AKADEMI
HF & STX PÅ 2 ÅR



navigent

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	2
1.1 Evalueringsdesign	2
2. Oplevelsen af at arbejde med en mindset kultur	3
2.1 Nedtoning af karakterer og mere formativ feedback	3
2.2 Mellem øvelse og bedømmelse.....	6
3. Tiltag i undervisningen	7
3.1 Varieret undervisning og gruppearbejde.....	7
3.2 Italesættelse af klare mål og forventninger samt brug af metakommunikation.....	8
3.3 Anerkendelse.....	9
4. Lærernes erfaring med implementering af mindset tilgangen	11
4.1 Fælles sprog med og om eleverne.....	11
4.2 Teammøder	12
4.3 Opbakning fra ledelsen	12
5. Hvad kan udledes af elevernes spørgeskema besvarelser?	13
5.1 Spørgeskemaets opbygning	13
5.2 Faktoranalyse identificerer underliggende mønstre.....	13
5.3 Udviklingen over to år og faktorerens sammenhæng med elevernes mindset	14
5.4 Hvad er billedet, når der zoomes ind på to mindset-klasser?.....	17
5.5 Hvad kan udledes af lærernes spørgeskemabesvarelser?	19
6. Konklusion	20
Bilag 1. Afrapportering fra deltagende gymnasier i projektet ”Fra performancekultur til læringskultur”	23

1. Indledning

Syv gymnasier¹ har over en periode på to år arbejdet med at implementere en såkaldt mindset-kultur. Dvs. gymnasierne arbejder med de idéer, der bl.a. ligger i de to mindset, som den amerikanske psykolog og forsker Carol Dweck har præsenteret. Således er en persons mindset afgørende for, hvor godt ens potentiale udnyttes, hvor der skelnes mellem et fastlåst og et udviklende mindset. Hvis eleverne i læringsprocessen understøttes pædagogisk og didaktisk på en måde, der vedligeholder eller fremmer deres udviklende mindset, så vil de i højere grad udnytte deres læringspotentiale.

Projektet er et svar på den herskende præstationskultur, hvor eleverne fokuserer meget på at præstere og få høje karakterer og mindre på at fordybe sig i selve læringen. Overdrevent fokus på præstationer kan fremme stress, mistrivsel og give dårligt selvværd. Et fokus på at skabe en mindset kultur blandt lærerne kan fremme elevernes udviklende mindset, give en bedre læringskultur og – viser forskningen – give bedre trivsel. Formålet med dette projekt var at give lærere kompetenceudvikling, så de kan fremme et udviklende mindset og en god læringskultur – deraf projektets navn ”Fra performancekultur til læringskultur”.

Projektet er støttet af Kompetencesekretariatet og aktiviteterne afvikles i et samarbejde mellem gymnasielærere og -ledere samt konsulentfirmaet Navigent.

1.1 Evalueringsdesign

Slutevalueringen er udarbejdet på baggrund af følgende data:

- Interview af 11 elever og 8 lærere fra to 2. g klasser på to af de medvirkende gymnasier
- 237 elevers besvarelser af spørgeskemaer med 50 spørgsmål fra alle syv gymnasier
- 68 læreres besvarelse af spørgeskemaer med 14 spørgsmål fra alle syv gymnasier

Der er tidligere udarbejdet en midtvejsevaluering, som primært skulle tjene til at give gymnasierne viden om effekten af aktiviteterne og idéer til det videre arbejde. I denne evaluering er det valgt at zoome ind på to klasser, hvor lærerne har arbejdet med at udvikle en mindset kultur. I stedet for interview af elever og lærere spredt på mange klasser, er det valgt at gå efter dybere viden om to klasser. Andre klasser og andre linjer kan have andre oplevelser. Med denne tilgang håber vi at få nye relevante indsigter.

Et bredere perspektiv på projektets effekt får man, når indsigterne fra de kvalitative interviews og de to klassers erfaringer i afsnit 5 holdes op imod resultatet af spørgeskemaundersøgelsen på alle syv gymnasier og udviklingen i besvarelserne over projektforløbet.

Endelig har gymnasierne besvaret fire spørgsmål om deres arbejde og erfaringer i projektet og hvordan de vil arbejde fremadrettet. Deres besvarelser er indsat bagerst som bilag 1

¹ Viborg Gymnasium & HF, Odder Gymnasium, Aalborghus Gymnasium, Mulernes Legatskole, Fredericia Gymnasium og Skt. Annæ Gymnasium deltog i projektet.

2. Oplevelsen af at arbejde med en mindset kultur

Udvalgte elever og lærere i de to 2. g klasser² blev interviewet om deres oplevelse af henholdsvis at gå i og undervise en klasse, hvor der er fokus på at folde idéerne bag Dwecks to mindset ud – vi kalder det herefter en 'mindsetklasse'. Eleverne blev i begyndelsen af 1. g introduceret for teorien om de to mindset og fik en indføring i, hvad det indebærer at gå i en mindsetklasse.

2.1 Nedtoning af karakterer og mere formativ feedback

De to interviewede klasser havde begge valgt at være karakterfri klasser. Det betyder, at eleverne enten slet ikke eller sjældent får karakterer for de løbende afleveringer. Der gives standpunktskarakterer og årskarakterer, dog var det ene gymnasium gået skridtet videre og havde erstattet den første standpunktskarakter med en evaluering af eleven.

Frihed og stærkere fællesskab

Nedtoningen af karakterer fylder meget hos eleverne, når de skal forklare, hvordan det er at gå i en mindsetklasse. Om arbejdet med mindset og forholdet til karakterer siger en af eleverne:

"Jeg tror, jeg er blevet dygtigere af at gå i en mindsetklasse, fordi jeg er blevet bedre til at prioritere mine lektier og fokusere på at få noget godt ud af dem. Jeg ved godt, hvorfor jeg skal lave lektier. De skal ikke bare overstås. De skal bruges til noget. Jeg tror også, at man bliver klogere på sig selv og man lærer, at der er noget større end bare karakterer".

Hovedparten af de adspurgte elever mener, at det er mindre stressende og mere befriende at få færre karakterer. En af eleverne siger fx, at nedtoningen af karakterer *"...giver friheden til at give sig selv lov til at fokusere på, hvor man lærer bedst"*. Endvidere pegede en del af eleverne på, at færre karakterer mindsker konkurrencen i klassen og skaber bedre relationer mellem eleverne. Det giver et stærkere fællesskab, hvor eleverne *"hjælper hinanden i stedet for at skulle vinde over hinanden"*. Det stærke fællesskab i mindsetklasserne understreges også af lærerne, der oplever, at eleverne generelt er gode til at tage sig af hinanden og at der overvejende er god trivsel blandt eleverne.

Færre karakterer og vigtigheden af at kunne følge med i egen faglige udvikling

Både lærere og elever nævner, at nedtoningen af karakterer står i kontrast til normen, som stadig er at eleverne skal have karakterer i sidste ende og bedømmes på de opnåede karakterer på linje med alle andre. Flere elever fortæller dog, at dét, at de ikke får løbende karakterer, men alligevel skal have dem til sidst, ikke fylder så meget. Det gør det ikke, hvis de vel og mærket på andre måder kan få en idé om,

² Klasserne havde hhv. musik/matematik og sprog som a-niveau fag.

hvor de ligger fagligt og hvordan de kan udvikle deres faglige niveau. Har de en idé om, hvor de ligger, giver det en følelse af kontrol og overblik.

Dette kendskab til eget niveau kan, ifølge eleverne, fås med konstruktiv feedback, som både indeholder en form for status, og også et fremadrettet perspektiv eller som en elev beskriver det: *”Det her er godt og det her skal du arbejde med”*.

Flere lærere fortæller, at de har en øget opmærksomhed på, at eleverne skal opleve kontinuitet i feedbacken, da det synliggør progressionen for eleverne. Eleverne er motiverede, når de hurtigt kan afkode feedbacken og konkret kan se, hvad de bør arbejde mere med og hvor de har rykket sig.

En god måde, hvorpå eleverne hurtigt kan afkode feedbacken er gennem brugen af konkrete fokuspunkter, som bruges til at koble afleveringerne sammen. Enkelte lærere fortæller, at det har krævet tid at vænne sig til ikke at rette elevernes opgaver i bund, men i stedet at vælge delelementer ud, som eleven får feedback på.

Eleverne fortæller, at det er vigtigt, at lærerne bruger tid på at forklare, hvilke feedbackformer de anvender og at den samme form bliver anvendt i længere perioder, så eleverne kan vænne sig til den. Samtidig fortæller flere elever, at feedbacken opleves som mest anvendelig, når lærerne giver dem mulighed for at arbejde med den kort tid efter den er givet. Det kan fx være i form af genafleveringer, gruppearbejde i klassen, henvisninger til træningsopgaver eller kapitler i bøger, der kan læses op på.

Et par elever anbefalede, at lærerne giver feedback ud fra en ”skabelon”, så feedbacken fra alle lærere bliver mere ensartet og eleverne dermed i højere grad kan afkode deres faglige niveau. Forslaget berodde på, at lærerne havde meget forskellig form på feedbacken, så noget, der virkede meget positivt, kunne vise sig at være mindre godt og omvendt. Eleverne havde derfor svært ved at finde ud af, hvor langt de var fra deres egne årskaracter-ambitioner.

Elevernes behov for karakterer

Det var tydeligt, at elevernes ønske om karakterer for de løbende afleveringer er forskelligt fra elev til elev. En lærer fortæller, at hun valgte at imødekomme de forskellige ønsker ved, at hun til en terminsprøve gav eleverne mulighed for selv at bestemme, om de vil have karakter for deres opgave. Det fungerede rigtig godt, da alle elever følte sig imødekommet.

Andre lærere fortæller, at de i perioder giver karakterer for afleveringer, fordi de vurderer, at det for mange elever er motiverende at få en karakter at forholde sig til. Ifølge flere lærere er det både de stærke og svage elever, der kan have gavn af karakterer.

Blandt de elever, der ikke får 1. standpunktskarakter fremhæver næsten alle eleverne, at de gerne vil have både 1. og 2. standpunktskarakter, så man bedre kan følge med i sin udvikling og have tid til at rette op forud for årskaracteren. Flere fortæller, at de har svært ved at afkode den evaluering, der erstatter en standpunktskarakter, og flere oplevede, at det blot er en sammenlægning af den feedback, der løbende er blevet givet. Denne følelse gør, at en del elever føler sig stressede, når de i foråret får de første karakterer, hvis de er dårligere end forventet.

Flere lærere fortæller også, at det i nye fag er svært at give en brugbar evaluering i stedet for 1. standpunktskarakter. Mange lærere føler ikke, de kender eleverne godt nok på det tidspunkt, hvorfor det kan være svært at formulere en god og brugbar evaluering.

Efterspørgsel efter mundtlig feedback på afleveringer

Mange elever fortæller, at de får mere feedback end de fx gjorde i folkeskolen og de fornemmer, at de får mere end andre gymnasiekammerater. Eleverne er glade for feedbacken, når den er dybdegående og når de føler, at de kan bruge den til noget.

Eleverne fremhæver, at de er glade for de samtaler de får i forlængelse af en standpunktskarakter, hvor lærerne fortæller eleven, hvad de har lagt mærke til ift. vedkommendes udvikling. Her føler eleverne sig set og forstået, idet de fleste lærere kommer med konkrete eksempler på, hvad eleven gør. Andre elever fremhæver lærere, som tager sig tid til små lærer-elev samtaler i forbindelse med afleveringer. En elev siger eksempelvis: *"Lærerne fatter slet ikke, hvor meget det gør at få bare tre minutters samtale."*

Flere lærere giver også udtryk for, at korte samtaler med eleverne fungerer godt og at én samtale ofte giver mere end feedback på flere afleveringer. Samtidig nævner lærerne, at eleverne ikke skal vænnes til at få samtaler hele tiden. Det tager tid fra undervisningen og eleverne skal også vænne sig til selvstændigt at kunne arbejde med egen faglig udvikling - fx ved at søge sparring hos klassekammerater.

Begrænset tid og mindre effektiv feedback

Ifølge lærerne er den største udfordring i mindsetklasser, at der ikke er den nødvendige tid til at give konkret og fokuseret feedback. Således føler flere lærere, at de bliver nødt til at bruge deres forberedelsestid for at nå dette.

En lærer foreslår, at man fra ledelsens side kunne tilbyde, at en gruppe lærere i en periode får mere tid til arbejde med feedback og udvikling af mindset-greb. Efterfølgende kan denne mulighed gives til en anden gruppe. Læreren mente ikke, at det er nok at have hørt om andres erfaringer med konkrete mindset-greb, men at alle lærere har brug for, at der er afsat tid til, at man kan drøfte det med kollegaer og få det 'ind under huden'.

Den manglende lærertid til at udarbejde feedback er også noget, som eleverne har bemærket. En elev fortæller fx, at han ved, at lærerne gerne vil give eleverne god feedback, men at de ikke har tiden til det. Og når feedbacken er mangelfuld, vil man hellere have karakterer.

Videre påpeger eleverne, at lærerne bør undgå personrettet feedback og negativt formuleret feedback, som eksempelvis: *"Det her er under dit niveau"*, da det virker demotiverende. Copy-paster læreren kommentarerne på elevens tidligere opgaver og bruger det i en feedback eller i en evaluering, opleves det ligeledes som demotiverende og ubrugeligt.

Generelt ses det, at både lærere og elever oplever, at eleverne har fået et skærpet blik for, hvornår en feedback er god og brugbar. Eleverne er gennem to år i en mindset-klasse blevet trænet i at afkode og anvende feedback for at forbedre sig, hvorfor de også hurtigt lægger mærke til, hvis en lærer fx har haft travlt.

Flere elever siger også, at de gerne vil have afleveringer tilbage, inden de skal aflevere den næste, da de sætter pris på at kunne bruge feedbacken til at blive bedre. Eleverne fortæller videre, at de i fag med god feedback, føler sig godt klædt på til test og årsprøver pga. de mange gode kommentarer.

2.2 Mellem øvelse og bedømmelse

Et troværdigt øvelsesrum med god stemning er ifølge eleverne kendetegnende for en god mindset-klasse. Det risikofrie miljø mindsker konkurrencen i klassen, hvilket får eleverne til at deltage aktivt i timerne.

Øvelsesrummet fremmer et godt forhold mellem lærer og elev, men også forholdet mellem eleverne. En elev siger fx: *"Vi hjælper hinanden i stedet for, at vi skal vinde over hinanden"*. Eleverne fortæller videre, at de lærere, der er gode til at skabe et trygt og risikofrit læringsrum, ofte italesætter, at *"nu prøver vi det her sammen"* og *"det er okay, hvis I kun har noget af svaret"* samt eksplicit fortæller eleverne, at de ikke bliver bedømt og at de i dag fx *"bare skal lære nogle ord"*.

En af lærerne fortæller, at hun oplever, at der i en mindset-klasse er langt færre nej-hatte og *"en lyst til at lære som ikke opleves i de andre klasser"*. Hun nævner endvidere, hvordan hun kan mærke, at det at italesætte timerne som et øvelsesrum har gjort, at flere elever har rykket sig – både ift. at deltage, men også fagligt.

Ligeledes har det for flere idrætslærere givet positive resultater at have fokus på at italesætte øvelse og træning. En lærer udtaler, hvordan hun ser en forskel på eleverne i mindset-klasser. De kæmper og udfordrer tydeligvis sig selv mere og er mere vedholdende end elever i ikke mindset-klasser.

En anden lærer oplever eleverne i sin mindset-klasse som reflekterede individer, der kan se inspiration i andres bedre opgaver. Han fortæller endvidere, at han i forbindelse med terminsprøver i 2. g både havde en mindset-klasse og en ikke mindset-klasse, som begge havde klaret sig mindre godt. Ingen elever i mindset-klassen havde, i modsætning til eleverne fra den anden klasse, spurgt ind til, om karakteren fra terminsprøven vil få indflydelse på årskaracteren. De virkede i stedet interesserede i at lære af feedbacken.

Bedømmelse i et øvelsesrum og elevers usikkerhed

Enkelte elever nævner, at nogle lærere har stemplet elever og *"at løbet er kørt, hvis man siger noget forkert i deres timer"*. Flere elever nævner ydermere, at princippet om et risikofrit miljø fungerer dårligt og bliver utroværdigt, når eleverne fornemmer, at læreren vurderer dem på trods af at have italesat, at der er tale om øvelse. I forlængelse heraf nævner en af eleverne, at hun ved, at nogle af lærerne giver eleverne karakterer i deres eget regnskab, hvilket mindsker tilliden til læreren og til hele konceptet.

Flere elever fortæller, at de og nogle af deres klassekammerater stadig har svært ved at tale med deres lærere, når man har problemer med at forstå noget. Det skyldes ifølge eleverne, at de er nervøse for at blotte deres svagheder, fordi de er usikre på, hvordan det påvirker lærerens syn på dem. I tråd med dette nævner en lærer, at han også føler, at nogle elever stadig er bange for at fejle og at de er meget nervøse ved fx fremlæggelser ved tavlen.

Flere elever nævner samtidig, at der er mange gode lærere, som har fundet en god balance mellem øvelse og bedømmelse. Lærerne fortæller også, hvordan de fornemmer, at eleverne i løbet af 2. g virker mere trygge ved at udstille egne fejl og udfordringer, og det har betydet at flere er kommet på banen i timerne.

I forhold til at kunne skabe tryghed mellem lærer og elev, giver flere lærere udtryk for, at det for dem er vigtigt, at de ved skoleårets start ved, hvornår der skal gives karakterer. Ved at kende præmissen for karaktergivning er det nemmere at skabe en god og troværdig relation til eleverne, hvor fokus er på øvelse.

3. Tiltag i undervisningen

Elever og lærere fremhæver forskellige gode mindset-tiltag, som fremmer elevernes lyst til læring.

3.1 Varieret undervisning og gruppearbejde

Alle elever oplever, at en varieret undervisning fastholder og øger motivationen, og flere nævner, at de bedste fag er dem, hvor lærerne varierer undervisningsformen mellem mundtligt og skriftligt, individuelt arbejde og gruppearbejde og at man får lov til også at arbejde kreativt og anderledes.

Især brugen af gruppearbejde fremhæves som positivt af alle elever, da den kan mindske evt. præstationsangst og få flere elever i tale. Flere elever vurderer, at lærerne bevidst anvender meget gruppearbejde som et mindset-tiltag, da eleverne herigennem bliver gode til at hjælpe hinanden og samarbejde, hvilket giver en god proces.

I en klasse har lærerteamet på skift forsøgt sig med skærmfri undervisning. Flere elever fortæller, at de var glade for dette tiltag, da de følte de var mere fokuserede i de timer, hvor computeren ikke var tændt.

Sproglærernes brug af forskellige undervisningstiltag bliver fremhævet af mange elever. Således er flere sproglærere ifølge eleverne gode til at anvende fx spil, sanglege, fysisk udfoldelse mv., der gør, at man tør komme mere på banen samtidig med, at læringen sidder bedre fast.

Generelt mener eleverne, at deres lærere er gode til at variere undervisningen og gøre den meningsfuld for dem. En lærer nævner, at hun udover at variere undervisningen, er begyndt at drage paralleller fra sin undervisning til andre fag og kontekster. Det føler hun giver meget mening for eleverne, og flere elever udtrykker tilfredshed med dette tiltag.

3.2 Italesættelse af klare mål og forventninger samt brug af metakommunikation

Noget eleverne nævner som både brugbart og motiverende er lærernes italesættelse af klare mål for undervisningen.

Både lærere og elever fortæller, at det fungerer godt, når eleverne i begyndelsen af skoleåret bliver præsenteret for de langsigtede mål for undervisningen og tydeligt får forklaret de forskellige delmål. Det motiverer eleverne at vide, hvorfor de skal igennem de forskellige forløb og hvordan de hænger sammen. Flere lærere fortæller, at arbejdet med mindset har gjort dem mere opmærksomme på vigtigheden af, at eleverne er bevidste om, hvorfor de lærer netop det, de gør. I den forbindelse er mange lærere begyndt at sætte mere tid af til at samle op på timerne, så eleverne fastholder et overblik.

En lærer fortæller, at hun ofte taler om mål i begyndelsen og slutningen af timen for at tydeliggøre den udvikling, som klassen i fællesskab skal igennem.

Generelt fremhæver flere elever, at de sætter pris på lærernes metakommunikation, da det skaber en god stemning i klassen samt en god relation til lærerne. To elever nævner fx, at de har lærere, der i starten af året indleder med at fortælle, hvordan de kan lide at undervise og hvad eleverne kan forvente. Det har styrket forholdet til læreren og skaber en form for trykthed, da man bedre forstår sin lærer.

Nogle lærere fortæller også, at de er meget eksplicite med deres forventninger til eleverne, hvilket flere elever også fremhæver. Hvor det for nogle elever opleves som motiverende: *"Han forventer meget af os, så man har lyst til at vise ham, at man godt kan"*, opleves det af andre som demotiverende, da man føler sig presset, hvis forventningerne er for høje.

Generelt oplever både lærere og elever det som gavnligt, at der er afsat tid til at tale om forventninger og oplevelsen af det faglige niveau.

Vedholdenhed og følelsen af kompetence

Et andet eksempel på metakommunikation er en lærer, der forud for læsningen af en svær tekst, forklarede, at øvelsen ikke handlede om forståelse af selve teksten, men om at være vedholdende ved svære/kedelige opgaver. Læreren har en oplevelse af, at nogle elever har en tendens til at blive ukoncentrerede i forbindelse med svære og lange tekster, hvorfor han ønskede at arbejde med vedholdenhed. Eleverne tog godt imod denne meta-udfordring og gav udtryk for, at den gav mening for dem.

En lærer fortæller også, at hun gør meget ud af at træne elevernes vedholdenhed. Hun italesætter engagement og vigtigheden af selv at kunne finde energien til at arbejde med ting – også når det er svært. Hun fornemmer, at eleverne tager pointerne til sig.

Endelig fortæller flere elever om en matematiklærer, der formår at skabe et rum for eleverne til at reflektere og forholde sig bevidst til det, der foregår i klasserummet. Helt konkret holder han pauser, når han har gennemgået noget fagligt stof og giver plads og ro, så eleverne kan tænke eller skrive færdigt. Om denne metode siger en af eleverne: *"Det virker som en hel naturlig del af undervisningen. Det vænner eleven til at reflektere over, om man nu har forstået det læreren siger og også, at det er okay, at man nogle gange ikke har forstået noget."*

Endnu en måde, hvorpå lærerne bruger mindset og metarefleksion er i forhold til deres eget mindset. Altså evnen til at stoppe op og tænke over, hvorfor man gør, som man gør. Flere lærere fortæller, at dette blik på egen praksis har givet dem en større forståelse for, hvad der foregår i klasserummet. Fx er en idrætslærer begyndt at tænke over, at man ikke hele tiden skal præsentere eleverne for noget nyt. Hun oplever, at det er godt at gentage noget over en periode og lade eleverne mærke, at de bliver bedre og lade dem føle sig kompetente og det sker først, når man gentager og øver sig.

Betydningen af klassesdemokrati

Flere lærere fortæller, hvordan arbejdet med mindset har givet en naturlig indgang til at tale med eleverne om klassesdemokrati og det at være en god ven. Mange lærere oplever, at den nuværende generation af elever er dårligere til at tage ansvar for klassekammeraters velbefindende end tidligere. Arbejdet med mindset handler derfor for mange lærere ikke kun om, hvordan man kan fremme den enkeltes mindset, men også om at fremme elevernes blik for vigtigheden af et godt klassesdemokrati, hvor alle tager ansvar for hinanden.

At skabe en tryk klasserumskultur er et tilbagevendende samtaleemne på teammøderne - ikke kun ift. lærerens rolle som træner vs. bedømmer men også ift. hvordan man skaber gode relationer eleverne imellem, så flere får lyst til at deltage i timerne. Flere lærere fortæller, hvordan de mærker, at eleverne langsomt bliver bedre til at turde deltage. Det tolker de som et udtryk for en normal tilvænningsproces som alle elever skal igennem. Samtidig oplever flere lærere, at der er bedre relationer eleverne imellem i mindset-klasser, og at det kan være grunden til, at flere elever er blevet mere aktive i 2. g fagligt, men også socialt.

En lærer fortæller, at hun selv afsatte tid til at tale med sin klasse om betydningen af klassesdemokrati. Hun oplevede, at denne snak åbnede op for en mere ærlig dialog i klassen. Efterfølgende er langt flere elever begyndt at sige noget, og enkelte elever har til samtaler sagt, at de er blevet ekstra opmærksomme på deres rolle ift. at skabe god klasserumskultur. En anden lærer foreslår, at man fra ledelsens side kan sætte tid af til, at lærerne kan tale med klassen om, at alle har en pligt til at bidrage til den fælles læring i klasserummet.

3.3 Anerkendelse

Mange elever påpeger anerkendelse og inddragelse som store motivationsfaktorer. Særligt én lærer bliver fremhævet i den forbindelse, idet hun, ifølge eleverne, er god til at inddrage alle, hvilket får eleverne til at føle, at alt der bliver sagt er brugbart uanset graden af korrekthed. Hun kan fx finde på at sige: *"Det er en god pointe, prøv at sætte lidt mere teori på"*. Dette får eleverne til at føle, *"at de kan sidde med hånden oppe hele tiden, selvom man ikke er sikker på, at det man siger er rigtigt"*.

En anden lærer fortæller, at hun med god effekt bruger formuleringer som: *"Lad os høre, hvad I tænker. Det kan være, vi sammen kan stykke svaret sammen"*. Flere elever deltager og til samtaler har flere fortalt hende, at de føler sig inddraget i undervisningen.

Følgende to eksempler illustrerer, hvor vigtigt det er for eleverne at føle sig set og inddraget.

Eleverne beskriver en lærer, som værende ikke særlig mindset-agtig, da han nærmest kun underviser i form af tavleundervisning. Denne lærer er dog alligevel meget populær hos eleverne - især efter en snak klassen havde i begyndelsen af 2. g. Eleverne havde fået til opgave at evaluere lærernes undervisning, og gav her udtryk for, at niveauet til tider var for højt og undervisningen for ensformig. Læreren tog en snak med eleverne om evalueringen og forklarede, hvorfor han underviste, som han gjorde. Eleverne fortæller, at undervisningen er blevet meget bedre efter denne snak. Læreren selv fortæller, at han ikke har ændret på sin undervisning. I stedet fornemmer han, at denne snak med klassen har gjort, at de har fået en fælles forståelse af hans undervisningsmetode. Flere elever er begyndt at deltage og eleverne fortæller, at fejl bliver italesat som læring.

En anden lærer fortæller, at han havde en udfordret dreng i klassen, som ikke sagde meget i timerne. Da de på et tidspunkt havde et forløb om krimigenren deltog eleven meget og viste en anden side af sig selv. Læreren har sidenhen brugt dette engagement til at løfte eleven i andre fagforløb, idet han bliver ved med at minde ham om hans engagement i krimiforløbet: *"Hvis du kunne der, kan du også nu"*. Han vurderer, at dette personlige kendskab til eleven fremmer elevens lyst til at lære og deltage i undervisningen.

Evaluering af undervisningen

Et tiltag, der er faldet i god jord blandt eleverne er, at få mulighed for at evaluere lærernes undervisning. I en klasse var det obligatorisk for alle lærere at give eleverne mulighed for at evaluere, hvor nogle lærere i en anden klasse selv valgte at lave evalueringsskemaer.

Flere lærere fortæller, at evalueringerne er et godt redskab ift. at få en ide om, hvad eleverne synes virker godt og mindre godt i undervisningen, mens det for eleverne opleves positivt at blive hørt og inddraget. En elev udtaler:

"Hos de lærere, som er gået ind i evalueringen og har taget en snak med os i klassen, har det bare haft så god en effekt på undervisningen".

Eleverne understreger i denne sammenhæng, at evalueringen har haft størst effekt, når den enkelte lærer bruger tid på at gennemgå evalueringen med eleverne og ikke går i forsvarsposition, men er åbne over for elevernes kommentarer og forslag.

Et andet tiltag, som både elever og lærere er glade for er, at der afsættes studietimer til at tale om mindset på et overordnet plan. I studietimerne mødes klassen med en lærer og taler om det, der måske ikke er plads til i den almindelige undervisning. I studietimerne er eleverne desuden med til at bestemme, hvilke temaer der skal tales om – fx klasserumskultur eller vanskeligheder med at afkode feedback.

4. Lærernes erfaring med implementering af mindset tilgangen

Arbejdet med mindset er grebet forskelligt an i de to klasser. Hvor det på det ene gymnasium er et par klasser på årgangen, der arbejder med mindset, er det på det andet gymnasium alle lærere i alle klasser, der arbejder med mindset.

Der gives udtryk for, at der er fordele og ulemper ved begge modeller, men generelt giver lærerne udtryk for, at pointerne om mindset giver mening for dem. Følgende citat illustrerer, hvorledes mindset for flere lærere har fungeret som en meningsfuld referenceramme og et håndgribeligt redskab i deres hverdag: *"For første gang er der en af de her pædagogiske teorier, der imødekommer noget, jeg baksers med. For en gangs skyld er begreberne ikke noget abstrakt, men kan møntes på nogle konkrete situationer fra hverdagen på skolen"*.

4.1 Fælles sprog med og om eleverne

Flere lærere fremhæver, hvordan arbejdet med mindset har givet en fælles referenceramme og et fælles sprog at tale ud fra, der gør det lettere at samarbejde på tværs af fagligheder.

Det fælles sprog kommer også til udtryk i lærernes interaktion med eleverne. Således fortæller flere lærere, hvordan ord som indsats, udfordring, modstand og læring aktivt bliver brugt i samtalerne med eleverne. En lærer fortæller fx, at han i musik havde en gruppe, som var gået helt i stå med en given opgave. Læreren tog en snak med eleverne om, hvordan man i sådanne situationer kan reagere med hhv. et lukket eller åbent mindset. Eleverne gik hurtigt med i snakken og de fandt sammen frem til, hvordan de med et åbent mindset kunne løse opgaven.

Forståelsen af mindset og den fælles referenceramme har også gjort, at nogle lærere er begyndt at se anderledes på deres elever. En lærer fortæller, at hun nu forstår elevernes udfordringer på en anden måde og nævner budskabet om, at talent ikke er medfødt. Dette gør ifølge læreren, at hun i dag fokuserer på, at *"en elev ikke er dum, men måske mere er én, som ikke laver lektier"*.

At eleverne bliver inddraget i det fælles sprog stiller også flere krav til lærerne. Flere lærere fortæller, hvordan de kan mærke, at eleverne i mindset-klasser har en mere kritisk tilgang til undervisningen og udfordrer lærernes måde at undervise på. Eleverne forventer, at lærerne har tænkt over, hvorfor og hvordan timerne er tilrettelagt.

For nogle lærere har det taget tid at vænne sig til, at arbejdet med mindset på mange måder bryder med den traditionelle lærer-elev-relation. Lærerne giver dog udtryk for, at de ser en stor styrke i at få mere reflekterede og selvstændige elever, men at de stadig er i en læreproces i forhold til, hvordan timerne og den ekstra feedback skal tilrettelægges.

4.2 Teammøder

Lærerne fortæller, hvordan teammøderne efter arbejdet med mindset opleves som mere udviklingsrettede i stedet for elev- og problemfokuseret, hvorfor diskussionerne nu er mere pædagogisk-didaktiske i deres form.

I en klasse har lærerne eksperimenteret med, at de på nogle møder ikke har en fast dagsorden, men i stedet taler om, hvad der giver mening og er aktuelt netop nu. På sådanne møder sporer samtalerne sig ofte ind på diskussioner om brug af mindset-greb.

Det bliver også nævnt, hvordan mindset jævnligt er et selvstændigt punkt på dagsordenen. Blandt idrætslærere har lærerne bl.a. diskuteret, hvordan det store træningsprojekt i 3.g kan italesættes i et mindset-sprog, da eleverne i projektet skal måles og vejes og det er der en del, der ikke ser frem til.

To år inde i forløbet fortæller lærere, at det er rart at kunne sparre med erfarne mindset-lærere om fx fagfaglige udfordringer og feedback. En engelsklærer fortæller, at hun har haft stor værdi i at sparre med en anden engelsklærer, som i tre år har arbejdet med et øget fokus på formativ feedback og mindset.

4.3 Opbakning fra ledelsen

Nogle lærere fortæller, hvordan de oplever, at det i dagligdagen kan være svært at sparre med kolleger om konkrete udfordringer, da mange lærere føler sig usikre på, hvornår det de gør egentlig kan betegnes som mindsetbaseret undervisning. I den forbindelse efterspørger lærere, at ledelsen er mere tydelige omkring, hvad det egentlig vil sige, at arbejde med mindset. Flere lærere foreslår, at ledelsen med fordel kunne deltage på teammøder og indgå i de pædagogisk-didaktiske snakke om mindset.

Hvor principperne for mindsetbaseret undervisning for nogle lærere er gået fint i spænd med den måde, de allerede underviser på, har det for andre lærere været en større omvæltning.

For sidstnævnte gruppe af lærere har det været vigtigt at mærke, at ledelsen støtter og bakker op om, at ting tager tid. En lærer fortæller bl.a., at han har en naturlig skepsis over for nye pædagogiske tilgange, da han efterhånden er blevet introduceret for en del. Derfor har det også været rart at mærke, at ledelsen har givet plads til, at den enkelte lærer selv har mulighed for at tilpasse mindset-principperne til egen undervisningspraksis.

Andre lærere giver derimod udtryk for, at de savner en tydeligere beskrivelse fra ledelsen om, hvad der forventes af dem. En lærer forslår, at ledelsen bør udlevere nogle punkter, som de kan agere efter fx de 5 ting en god mindset-lærer skal gøre. Det vil, ifølge læreren, give en tryghed at vide, *”hvornår man gør tingene godt nok”*.

Alle lærere giver udtryk for, at ledelsens opbakning og forståelse for, at det tager tid at ændre sin undervisningspraksis er en vigtig faktor for lærernes motivation i arbejdet med at implementere mindsetbaseret undervisning.

5. Hvad kan udledes af elevernes spørgeskema besvarelser?

5.1 Spørgeskemaets opbygning

Ved projektets begyndelse medio 2015 besvarede eleverne 50 spørgsmål fordelt på nedenstående otte emner og med ca. lige mange spørgsmål indenfor hvert emne. De samme spørgsmål blev besvaret godt 1/2 år senere og igen to år efter projektets start

Spørgsmålene fordelte sig på følgende emner:

- Strategier til opgaveløsning
- Håndtering af feedback
- Håndtering af modstand
- Egen oplevelse af faglighed
- Klassedynamik
- Forhold til udviklingspotentiale
- Egen oplevelse af trivsel
- Selvværd

5.2 Faktoranalyse identificerer underliggende mønstre

På baggrund af det første og mest omfattende datasæt³ med elevernes besvarelser, blev der udarbejdet en faktoranalyse. En faktoranalyse er en eksplorativ analyse, der kan afdække nogle underliggende tendenser eller mønstre i et datasæt – mønstre, der kan gå på tværs af de emner spørgeskemaet er bygget op om.

Resultatet af faktoranalysen var, at der kunne identificeres fire grupperinger af spørgsmål⁴. Har eleverne svaret positivt på ét spørgsmål indenfor en gruppe, vil de med stor sandsynlighed svare positivt på de øvrige i samme gruppe af spørgsmål. Der er med andre ord en stærk positiv korrelation mellem spørgsmålene indenfor hver gruppe. Hver gruppe dækker således over en tendens – en faktor - og man kan udlede, at de fire faktorer beskriver nogle fælles fænomener eller mønstre, der karakteriserer eleverne som helhed. Vi vil derfor fokusere på de spørgsmål, der ligger bag de fire fundne faktorer.

De tendenser, som de fire grupperinger dækker over, kaldes faktorer, og vi har valgt at give dem flg. betegnelser:

³ 634 elever udfyldte spørgeskemaet første gang (inkl. kontrolklasser). 425 anden gang og 237 tredje gang.

⁴ Disse grupperinger var de samme ved en faktoranalyse udarbejdet på det datasæt, der fremkom ved anden udfyldelse af spørgeskemaet.

Faktorer

- Selvværd
- Faglig præstation
- Personlig udvikling
- Faglig progression

5.3 Udviklingen over to år og faktorernes sammenhæng med elevernes mindset

Selvværd og faglig præstation

Kigger vi på de fire faktorer, der omhandler i alt 20 spørgsmål, kan høje scorer i faktorerne 'selvværd' og 'faglig præstation' indikere, at eleverne har et fastlåst mindset. Dog vil en høj score på spørgsmålet om, at det er vigtigt at være fagligt stærk, ikke identificere et fastlåst mindset. Set under et vil en positiv udvikling være, hvis der er faldende scorer på de to første faktorer over projektforløbet.

Tabel 1. Udvikling i de fire faktorer over to år⁵

	Før-måling	Midtvejs-måling	Slut-måling
Antal elever ⁶	437	425	237
Selvværd		Gennemsnitlig score	
Tænker over hvad andre tænker	5,31	5,27	5,19
Dårlige resultater gør mig usikker	5,67	5,66	5,52
Nervøs for at andre synes jeg ikke er dygtig	4,67	4,74	4,62
Tvivler på egne evner	5,83	5,84	5,68
Bange for at fejle	5,33	5,45	5,23
Føler andre er dygtigere	5,63	5,53	5,4
Irritation når andre er dygtige	4,08	4,2	4,2
nervøs ved fremlæggelse	6,05	6,32	5,97
Faglig præstation			
Højt gennemsnit er vigtigt	7,23	6,94	6,59
Vigtigt at være fagligt stærk	7,34	7,24	7,36
Undgår fejl	5,82	5,65	5,52
Opgaver indikerer intelligens niveau	4,78	4,59	4,09
Motiveret af hårdt arbejde ved udsigt til bedre karakterer	7,05	7,23	6,79
Personlig udvikling			
Gymnasium udvikler personligt	7,47	7,26	7,11
Får meget ud af gymnasiet	7,56	7,51	7,11
Udvikling personligt og fagligt er vigtigt	8,06	7,71	7,68
Stærkt fællesskab i klassen	6,55	6,17	5,62
Faglig progression			
Vil lære af opgaver som ikke kunne løses	6,06	5,98	6,1
Vælger opgaver der udvikler	6,12	5,89	5,68
Finder nye metoder	6,48	6,37	6,49

Scorerne er markeret med grøn, hvis udviklingen har været det ønskede siden start og rød, hvis udviklingen har været negativ i forhold til det ønskede.

⁵ Spørgsmålene er i slutevalueringen ikke skrevet i fuld længde, men blot i kort form så man forstår essensen af spørgsmålet.

⁶ Selvom færre elever udfyldte spørgeskemaet ved slutmålingen er alle gymnasier også repræsenteret her, blot har færre elever udfyldt pr. gymnasium. Tallene må derfor antages at give et retvisende billede af udviklingen.

Som det ses af tabel 1, falder scoren ved slutmålingen på alle spørgsmål på nær spørgsmålene 'Irritation når andre er dygtige' og 'Vigtigt at være fagligt stærk', hvor sidstnævnte altså ikke identificerer et fastlåst mindset. Datamaterialet indikerer, at eleverne over den toårige periode har fået bedre selvværd og et mere afslappet forhold til karakterer og præstation – altså et mindre fastlåst mindset.

Personlig udvikling

Den tredje gruppe spørgsmål har vi valgt at give betegnelsen 'personlig udvikling'. Her er forhåbningen, at der vil være stigende scorer over projektperioden. Spørgsmålene kan dog ikke identificeres med dét at have et udviklende mindset. Dog vil man forvente, at elever, der befinder sig i et udviklende klasserumsmiljø vil angive en høj score.

Det ses i tabel 1, at scorerne på alle fire underspørgsmål er faldet. Det er umiddelbart svært at give en forklaring på dette, men det konstateres, at scorerne ligger meget højt på skalaen. En fortolkning kan derfor være, at eleverne over hele forløbet har kunnet svare positivt på disse spørgsmål. Dog stikker 'Stærkt fællesskab i klassen' ud. Her er en klar faldende tendens og står i modsætning til det forventede, idet arbejdet med mindset tilgangen forventes at give bedre klasserumskultur. Den enkelte kan dog stadig godt være i trivsel, og det kan muligvis hænge sammen med, at der er klikker i klassen – som der plejer at være i mange klasser. At det ikke er dårligt nyt for den enkelte elevs trivsel bekræftes, når man dykker ned i datasættet til spørgsmålet "Jeg føler mig glad og tilfreds i min hverdag". Her ligger scorerne ensartet på godt 7 point ud af 10 mulige over hele forløbet, hvilket er i den gode ende.

Faglig progression

Den fjerde gruppe spørgsmål har vi givet fællesbetegnelsen 'faglig progression'. En stigende score på disse indikerer, at eleverne i højere grad har et udviklende mindset, idet man gerne prøver nye måder at gøre tingene på, hvis noget ikke vil lykkes; man tager gerne de sværeste opgaver og man vil gerne forstå dét, man ikke kunne finde ud af.

Det ses af tabel 1, at der på to af de tre spørgsmål er en stigning, om end den er lille. På spørgsmålet 'Vælger opgaver der udvikler' er der imidlertid et fald over perioden.

Summa summarum

Samlet set viser elevernes seneste besvarelser et billede, der i en vis udstrækning går i den retning, man ønskede og forventede og det er især interessant, at eleverne tilsyneladende har fået et bedre selvværd og har færre 'fastlåste' tendenser. Ydermere ses, at de gode resultater er fremkommet over det seneste godt et år. Elevbesvarelserne efter godt 1/2 år tegnede et mere mudret billede, der gik en smule begge veje. Forklaringen kan være, at nogle af skolerne først var ved at løbe det i gang det første halve år.

5.4 Hvad er billedet, når der zoomes ind på to mindset-klasser?

I nedenstående tabel 2 har vi tilføjet de gennemsnitlige besvarelser ved slutmålingen for to klasser hhv. en 2. g og 3. g. Disse to klasser har arbejdet meget målrettet med at implementere mindset tilgangen. 2. g klassen er en sproglig klasse, mens 3. g klassen er en biotek klasse. I ordet 'målrettet' ligger bl.a., at det er flertallet af klassernes lærere, der er engageret i arbejdet.

Tabel 2. Udvikling i de fire faktorer over to år i udvalgte klasser

	Førmåling	Midtvejsmåling	Slutmåling	Slutmåling	
Antal elever	437	425	237	20	20
				2. g	3. g
Selvværd		Gennemsnitlig score		Gennemsnit	
Tænker over hvad andre tænker	5,31	5,27	5,19	5,1	4,5
Dårlige resultater gør mig usikker	5,67	5,66	5,52	5,9	5,3
Nervøs for andre synes jeg ikke er dygtig	4,67	4,74	4,62	4,8	5,2
Tvivler på egne evner	5,83	5,84	5,68	6,5	4,9
Bange for at fejle	5,33	5,45	5,23	5,1	4,6
Føler andre er dygtigere	5,63	5,53	5,4	6	4,6
Irritation når andre er dygtige	4,08	4,2	4,2	4,1	3,6
nervøs ved fremlæggelse	6,05	6,32	5,97	7	5,5
Faglig præstation					
Højt gennemsnit er vigtigt	7,23	6,94	6,59	5,9	6,2
Vigtigt at være fagligt stærk	7,34	7,24	7,36	7,3	7,7
Undgår fejl	5,82	5,65	5,52	4,8	6,5
Opgaver indikerer intelligens niveau	4,78	4,59	4,09	3,4	4,8
Motiveret af hårdt arbejde ved udsigt til bedre karakterer	7,05	7,23	6,79	5,4	6,7
Personlig udvikling					
Gymnasium udvikler personligt	7,47	7,26	7,11	7,8	8,5
Får meget ud af gymnasiet	7,56	7,51	7,11	7,7	8,8
Udvikling personligt og fagligt er vigtigt	8,06	7,71	7,68	8,1	9,2
Stærkt fællesskab i klassen	6,55	6,17	5,62	8,5	6
Faglig progression					
Vil lære af opgaver som ikke kunne løses	6,06	5,98	6,1	5,6	7,2
Vælger opgaver der udvikler	6,12	5,89	5,68	5,2	6,7
Finder nye metoder	6,48	6,37	6,49	6,2	7,7

Om selvværd

For den sproglige 2. g klasse ses, at udviklingen har været delvis negativ i forhold til spørgsmål, som handler om selvværd. Der er stadig flere, der er nervøse ved fremlæggelser og tvivler på egne evner. Til gengæld er de blevet mindre bange for at fejle og mere ligeglade med, hvad andre tænker. Anderledes ser det ud for 3. g klassen, hvor besvarelsenerne på syv ud af otte spørgsmål indikerer, at eleverne har fået bedre selvværd.

Om faglig præstation

På de spørgsmål, der handler om deres holdning til faglig præstation, har 2. g klassen et tydeligt fald på alle spørgsmål og et klart større fald end de gennemsnitlige fald for alle elever. I denne klasse ser man nu i mindre udstrækning karakterer som det vigtigste og det betyder ikke alverden, om der er fejl i opgaven. Dette gælder ikke biotek klassen, hvor der har været en negativ udvikling i forhold til fx om man undgår fejl og om opgaver indikerer ens intelligens niveau, dog tillægger de karaktererne mindre betydning end før.

Om personlig udvikling

Udviklingen er bemærkelsesværdig i forhold til de spørgsmål, der handler om personlig udvikling. Her ses en positiv udvikling over hele linjen for den sproglige 2. g klasse, hvilket står i modsætning til udviklingen for eleverne som helhed. I denne klasse opleves et stærkere fællesskab og eleverne føler, at gymnasiet udvikler dem personligt. Det samme gør sig gældende for biotek klassen, som scorer endnu højere på spørgsmål vedr. personlig og faglig udvikling, dog synes eleverne ikke, at der er et stærkt fællesskab i klassen og scorer her betydeligt lavere end 2. g klassen.

Om faglig progression

På spørgsmålene, der handler om at finde nye metoder, når det er svært; at vælge opgaver der udvikler og lære af det, man ikke kan finde ud af, har udviklingen i de to klasser været helt forskellig. Den sproglige 2. g klasse ligger klart under gennemsnittet for alle elever og klart under gennemsnittet ved projektets start, hvorimod biotek klassen ligger markant over gennemsnittet både ift. slutmålingen og de tidligere målinger. Forskellene er måske forventelige, da biotek klasser ofte har meget ambitiøse elever, der fx vil læse medicin, mens sproglige klasser måske ikke ser på faglig progression på samme måde, og fagene har en anden karakter.

5.5 Hvad kan udledes af lærernes spørgeskemabesvarelser?

I alt 68 lærere fra de syv medvirkende gymnasier har besvaret 14 spørgsmål, der handler om lærernes arbejde med at bruge en mindset tilgang og deres vurdering af klassens faglige udvikling og trivsel.

Ser man på udviklingen i lærernes besvarelser, så træder tre ting frem, hvor der er en betydelig positiv udvikling nemlig i forhold til:

1. at bruge kollegaer som sparringspartnere i forhold til brugen af mindset-greb i undervisningen

2. at give udfordringer, der rykker de elever, som præsterer dårligst i klassen
3. at klassen har de nødvendige mestringsstrategier til at imødegå udfordringer i forhold til læring (uden at udvikle stress eller en opgivende indstilling)
4. at have kendskab til greb, der kan fremme et udviklende mindset

At der er en klar positiv udvikling på disse parametre er interessant. Sparring med kollegaer om mindset-greb er vigtigt i forhold til at udvikle og forankre indsatsen, men er samtidig noget mange lærere oplever som svært at indarbejde i en travl hverdag. Brug af mindset-greb kan fremme læringen for alle elever uanset fagligt niveau. Lærerne vurderer, at de har været gode til at rykke de dårligst præsterende elever og at klassen har mestringsstrategier til at klare udfordringer i forhold til læring, hvilket forventeligt vil betyde, at flere elever udnytter deres potentiale bedre. Og så er det opmuntrende, at lærerne i højere grad har kendskab til greb, der fremmer et udviklende mindset.

På ét punkt ses et fald, nemlig i forhold til klassens trivsel, hvilket er på linje med elevernes egen vurdering. På spørgsmål vedr. evnen til at skabe en kultur, hvor det er acceptabelt at fejle og evnen til at give fremadrettet feedback viser besvarelserne en flad udvikling.

6. Konklusion

Er det så lykkedes at implementere en mindset tilgang over den toårige projektperiode på gymnasierne i de klasser, der deltog i projektet? Samlet set tyder de kvalitative interviews og de kvantitative data fra spørgeskemaundersøgelserne på, at intentionen om at implementere en mindset kultur er godt på vej. Samtidig er det også blevet klart, at det at skabe denne kulturforandring er en stor ting, som må forventes at tage tid – også mere end de to år.

Nogle lærere har tydeligvis fået intentionerne med at bruge en mindset tilgang ind under huden og formår at være troværdige i dette rum. Som en lærer udtrykte det: *”Jeg er helt flov, når jeg får ros af ledelsen, for jeg synes jo ikke, jeg gør noget”*.

Når lærerne lykkes

Ved at interviewe både lærere og elever fås et billede af, hvor godt lærerne er kommet i gang. Eleverne har alle fået en indføring i tankerne bag mindset tilgangen og de er blevet tilskyndet til at sige noget i timerne, at tage udfordringer og ikke være bange for at fejle. Det rum har en del af lærerne skabt fx ved at italesætte, når der skal øves, ved at variere undervisningsformen, så eleverne inddrages meget og - vigtigst af alt - ved at være troværdige, når man siger noget ikke tæller i næste karakter. Denne gruppe lærere kan give eksempler på, hvordan dét at skabe et troværdigt øverum for eleverne, har rykket flere elever både i forhold til deltagelse og fagligt.

Mere tid efterspørges

En del lærere ser dét at implementere tankerne bag Dwecks to mindset som en længere proces, hvor der er behov for at have tid til at udvikle indsatsen med kolleger. Tid til sparring og tid til udvikling af

undervisningspraksis, så den nye praksis kommer ind under huden. For nogle er det svært eksempelvis at ændre rette-praksis i opgaver og fx ikke længere rette opgaver i bund, men gøre det på alternative måder.

Når det er svært

De lærere, som eleverne fornemmer, alligevel bedømmer i øverummet, får eleverne til at trække sig, når de er usikre. Disse lærere har et såkaldt 'falsk udviklende mindset', idet de siger ét og gør noget andet. Det er lærere, der har behov for at arbejde mere på at få sammenhæng mellem dét, de siger og dét de gør.

Karakterfrihed og feedback

Klasser og skoler, der arbejder med mindset tilgangen vælger ofte at droppe den løbende karaktergivning. Det samme gælder de to klasser, de kvalitative interviews fokuserede på. I stedet var der mere fokus på feedback-givningen.

Eleverne oplever, at færre karakterer giver mindre konkurrence og bedre relationer eleverne imellem. De fremhæver, at feedbacken skal være fokuseret og nyttig og give indtryk af, hvor godt eller dårligt det går og hvad der fremadrettet kan arbejdes med. Hvis feedbacken ikke hjælper eleven fremad, vil de hellere have karakterer. Eleverne vil desuden meget gerne have mundtlig feedback også selvom den er ganske kort.

Metakommunikation

Mindset lærerne bruger en del metakommunikation og det synes både elever og lærere er nyttigt. Lærere, der vægter at fortælle eleverne om mål og mening med undervisningen og tydeliggør forventningerne til eleverne, fornemmer at det giver eleverne et godt overblik. Eleverne er tilfredse med denne form for kommunikation, fordi de føler sig inddraget og det påvirker relationen til læreren positivt.

Nogle lærere bruger også metakommunikation i undervisningen med afsæt i dem selv fx ved at tale om, hvornår det var svært at tage sig sammen, men at det lykkedes ved at mobilisere sin selvkontrol. Og andre lærere bruger metakommunikation til at kigge på deres egen praksis.

Mindset giver et fælles sprog

Endelig fortæller lærerne, at arbejdet med mindset har givet dem et brugbart fælles sprog på tværs af fag til at tale om og med eleverne. At eleverne kender til mindset tilgangen har dog også betydet, at de i højere grad stiller krav og har forventninger til undervisningen. Nogle lærere føler det som et pres og at det vil kræve en tilvænningsproces.

Alt i alt

Generelt formår mindsetlærerne at mindske præstationsangsten, mindske konkurrencen mellem eleverne, skabe bedre relationer og få eleverne til at føle sig inddraget. Men der mangler stadig noget i

forhold til at skabe en god klasserumskultur. Lærere fortæller, at eleverne ikke tager ansvar nok for hinanden. Det understøttes også af den kvantitative spørgeskemaundersøgelse, som viste, at netop fællesskabet i klassen halter, hvilket dog ikke betyder, at den enkeltes trivsel er blevet dårligere over perioden.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at indsatsen har givet eleverne på tværs af de syv gymnasier et bedre selvværd og det ligger fint i tråd med, at eleverne fortæller, at de har mindre præstationsangst, som følge af indsatsen. Eleverne er også mindre optagede af at undgå at fejle og går ikke i lige så høj grad op i karakterne. Det kan derfor konkluderes, at eleverne tydeligvis har fået et mindre fastlåst mindset.

Omvendt kan man ikke entydigt konkludere, at eleverne har fået et mere udviklende mindset set under ét. Dog er der mere udviklende mindset i nogle klasser. Kigger man nærmere på enkelte klasser ses, at der kan være store forskelle på klasserne, om de har fået et mere udviklende mindset eller ej.

Spørgeskemaundersøgelsen for lærerne på tværs af gymnasierne viser, at lærerne har fået flere nye kompetencer. De har et større kendskab til mindset-greb, givet eleverne bedre mestringsstrategier, løfter i højere grad de fagligt mest udsatte elever og endelig sparrer de mere med kollegaer om mindset-greb.

Bilag 1. Afrapportering fra deltagende gymnasier i projektet ”Fra performancekultur til læringskultur”

Dette bilag indeholder gymnasiernes besvarelser af fire spørgsmål om, hvad de har gjort, deres erfaringer og hvordan de vil arbejde videre.

Alle gymnasier har som led i den toårige indsats afholdt en række interne workshops med de lærere, der deltog i projektet. Gymnasierne har medvirket med fra to klasser til alle klasser. 1-3 lærere fra hvert gymnasium deltog desuden i et arbejde med at udvikle et undervisningskit, som skal hjælpe lærere med at implementere en mindset tilgang. Dette kit ligger offentligt tilgængeligt på nettet og består af forskellige typer materialer fra baggrundsviden til powerpoints og film til undervisningsbrug. Nogle materialer er målrettet lærerne og andre er målrettet eleverne.

Viborg Gymnasium & HF

1. Hvordan har I arbejdet med tilgangen?

På VGHF Har vi arbejdet med projektet via en række workshops med præsentation af – og arbejde med forskellige mindsetgreb, med mindsetsymposier med deltagelse af lokale og nationale samarbejdspartnere, ligesom vi har arbejdet med at udbrede mindset-tilgangen til interesserede lærere bredt på skolen. Endelig har vi som en del af dagsordenen på klassemøder ved skoleårets start bedt alle lærere om at tage stilling til om – og i hvilket omfang - de vil arbejde med mindset i de konkrete klasser.

2. Hvilke erfaringer har I høstet? (Både hvor det var godt og hvor der var udfordringer)?

For de involverede lærere har projektet og arbejdet været en rigtig god oplevelse, der dels har medført øget samarbejde og videndeling og deltagelse i mange spændende aktiviteter. Det er også en god erfaring, at mange elever melder positivt tilbage på den undervisning, der har fundet sted. Endeligt er der kommet rigtig meget positivt ud af det samarbejdet med lokale folkeskoler m.v., som er afstedkommet af projektet her.

Det har været en udfordring dels at udbrede projektet fra ildsjælene til en bredere skare. Det har også været en udfordring rent ledelsesmæssigt at finde balancen for krav til udbredelsen bredt.

3. Hvordan vil I arbejde videre med indsatsen?

På Viborg Gymnasium & HF vil vi helt sikkert arbejde videre med både de pædagogiske eftermiddage/workshops og de aktiviteter, der retter sig ud af huset.

4. Hvilke tre erfaringer/opmærksomhedspunkter tager I med til kommende projekter?

- 1) Det er altid en udfordring at brede et projekt ud fra ildsjæle (typisk med udviklingstimer) ud til en bredere skare som en del af driften.
- 2) Skolens ledelse skal være meget præcise i lanceringen af projektet og rammesætningen af arbejdet efterfølgende.

Odder Gymnasium

1. Hvordan har I arbejdet med tilgangen?

Organisatorisk er vi startet med en forsøgsklasse ("karakterfri" 3y biotek-klasse), som derefter har fået en makkerklasse i 2a (sproglig, karakterfri klasse). Klasserne har meget forskellig elevsammensætning og er valgt af den grund. Lærerne fra 2a har fået tildelt en lærermakker fra 3y som sparringspartner. På dialogmøder med ledelsen er der udvekslet erfaringer og reflekteret over udfordringer med at arbejde med mindset og formativ evaluering i forskellige klassetyper.

Ift offentligheden og forældre har der været informeret om de forskningsmæssige resultater, som vi bygger ovenpå, bl.a. Carol Dweck, Jens Dolin og Noemi Katznelson, samt de løbende forskningsmæssige resultater fra vores egen praksisafprøvning i klasserne.

På klasseniveau har klasseteamet (ca 12 lærere) aftalt hvilke lærere, der afholder "læringsvejleder-samtale" med enkeltelever med brug af det kit, som er udviklet på projektets site samt portefolio.

Ift den enkelte elev har der således været afviklet læringssamtaler ca. hvert kvartal med brug af portefolio udfyldt af eleven - med adgang til klassens øvrige lærere. Mht. skriftligt arbejde er der givet formativ evaluering pba udvalgte indsatsområder for den enkelte elev.

I elevudviklingssamtalen har bl.a. Noemi Katznelsons motivationskategorier været anvendt som grundlag for læringssamtalerne, hvor eleven i samarbejde med læreren sætter personlige læringsdelmål. Delmålene fremgår af elevens portefolio og danner den røde tråd i elevens læring gennem de tre år.

2. Hvilke erfaringer har I høstet? (Både hvor det var godt og hvor der var udfordringer)

Det har været godt at starte med de to meget forskelligt sammensatte forsøgsklasser, idet det har genereret viden om, hvordan det samme materiale/kit kan anvendes tilpasset de forskellige klassekulturer.

Det har været vigtigt for lærerne, at der er udviklet et fælles sprog om mindset, formativ evaluering og læringsvejlederrollen, så der kan erfaringsudveksles.

Det har været en udfordring at finde en god og brugbar ramme for elevsamtalerne, og derfor har lærerne i en given klasse delt samtalerne ud på fx 4 lærere pr kvartal, som så i den givne periode har haft ansvar herfor.

Det har været en udfordring at forklare nogle elevtyper at karaktererne erstattes af en mindset tilgang med formativ evaluering, men når de så har oplevet i praksis, at de faktisk både lærer at lære/får studiekompetence og så samtidig klarer sig godt fagligt og karaktermæssigt, så har det været med til at også eleverne i andre klasser har taget mindset-tilgangen til sig.

3. Hvordan vil I arbejde videre med indsatsen?

På OG skal alle 1g klasser fra 2017 nu være karakterfrie og arbejde med mindset og formativ evaluering. Undervejs laver vi pitstops/pædagogiske dage hvor vi evaluerer og erfaringsudveksler dels inde i klasserne/klassens lærere og på tværs af klasser/alle lærere.

4. Hvilke tre erfaringer/opmærksomhedspunkter tager I med til kommende projekter?

- 1) Måske den vigtigste pointe, som vi tager med, er at mindset- tænkningen på individniveau ikke kan stå alene. Det er nødvendigt med mindset på klasseniveau, dvs skabelsen af en deltagerkultur, hvor alle bidrager til den fælles viden.
- 2) Det er nødvendigt at lærernes arbejde er rammesat, og at der er værktøjer til rådighed, fx ifm elevsamtaler.
- 3) Vigtigt med pitstop-møder hvor lærerne kan videndele såvel inde i klasser og på tværs af klasser.

Fredericia gymnasium

1. Hvordan har I arbejdet med tilgangen?

Vi har arbejdet målrettet med mindset i alle vores hf-klasser. Alle vores hf-lærere har deltaget i efteruddannelse vedr. mindset. Mindset er en central del af undervisningen i hf, og vi har især fokus på, at skabe et trygt læringsmiljø, hvor det at begå fejl er en forudsætning for læring. Der har været afholdt interne kursusdage for alle hf-lærere (ca. 30 lærere), hvor fokus har været på mindset i praksis og erfaringsudveksling med såvel gode som knap så gode oplevelser med mindset-indsatsen. Når der skal implementeres en mindset-indsats på skolen, er det vores erfaring at kollegial sparring er et vigtigt element i processen, så lærerne kan finde tryghed og støtte i arbejdet med en ny læringskultur.

2. Hvilke erfaringer har I høstet? (Både hvor det var godt og hvor der var udfordringer)?

Det er vores erfaring, at mindset-tilgangen skal praktiseres frem for at italesættes/teoretiseres. Det er ligeledes vigtigt, at samtlige lærere bakker op om at skabe et trygt læringsmiljø og formår at arbejde konstruktivt med elevernes fejl. Vi er således i dag meget mere optagede af at *praktisere* mindset, frem for at *tale* om mindset. Samlet set har vi positive erfaringer med at arbejde med mindset, da de involverede lærere oplever mindset-tilgangen som et konstruktivt værktøj i mødet med eleven i læringsituationen.

3. Hvordan vil I arbejde videre med indsatsen?

Alle hf-klassers teamledelse har formuleret konkrete klasseprojekter, som inddrager mindset. Vi vil fortsat afholde interne erfaringsudvekslingsmøder, se pkt. 1. Vi arbejder med lektier i undervisningen i vores 1hf-klasser og oplever en fordel i at koble mindset-tænkningen til det at læse lektier med eleverne på klassen. Her kommer lærerne tættere på elevernes tilgang til videntilegnelse og kan allerede i den fase rette fokus på elevens mindset og dermed fremme og opmuntre elevens læring.

4. Hvilke tre erfaringer/opmærksomhedspunkter tager I med til kommende projekter?

- 1) Vigtigheden af at lærerne samarbejder om projektet.
- 2) Vigtigheden af at praktisere og ikke blot tale om mindset
- 3) Vigtigheden af at "holde gryden i kog" og ikke give op, når vi møder et fixed mindset hos eleverne.

Aalborghus Gymnasium

1. Hvordan har I arbejdet med tilgangen?

Vi har haft to mindsetklasser, som er blevet introduceret for tilgangen til læring, har været delvist karakterfrie og som er undervist efter mindsetprincipper. Eleverne har haft læringssamtaler hvert semester. Mindsetlærerne har afholdt møder om klasserne ca. en gang om måneden.

2. Hvilke erfaringer har I høstet? (Både hvor det var godt og hvor der var udfordringer)?

På elevsiden har vi oplevet, at der i starten var en vis modstand mod projektet, sikkert fordi de blev udfordrede på nogle af de parametre, de kender som vigtige for skolegang, nemlig præstation og karakterer. Efterhånden som projektet udfoldede sig viste eleverne større og større forståelse for meningen med tilgangen og blev bevidste omkring gevinsten ved ikke at tænke udelukkende i præstation. Eleverne har opnået et større fokus på studiekompetencer. På lærersiden har mange lærere været begejstrede for at få et fælles sprog at tale om læring og at få nogle konkrete redskaber i kittet. På den anden side har det været en udfordring at 'holde gryden i kog', fordi projektet hos os har været kørt i lille målestok, og fordi indsatsen har været presset af andre udefrakommende faktorer (bl.a. reformarbejde).

3. Hvordan vil I arbejde videre med indsatsen?

I næste skoleår vil vi tage udgangspunkt i erfaringerne fra projektet når vi skal tale klasserumskultur og læringsstrategier med eleverne, både på lærer- og vejlederplan. På samme måde vil mange af tanker omkring formativ feedback ligge til grund for vores arbejde med dette punkt i reformen de næste år.

4. Hvilke tre erfaringer/opmærksomhedspunkter tager I med til kommende projekter?

- 1) Der er en enorm gevinst i at tale med eleverne, og få dem til at reflektere over læring og indsats både på et fagligt og et mere generelt niveau.
- 2) Det kræver meget tid at gennemføre nye projekter, og der skal afsættes både tid og ressourcer til det.
- 3) Det giver et ekstra udbytte at arbejde med en fælles læringsindsats på tværs af fag, særligt når læring italesættes på samme måde og med samme sprog af alle lærere en elev møder. Formativ feedback skal opprioriteres og karakterer skal nedtones.

Skt. Annæ Gymnasium

1. Hvordan har I arbejdet med tilgangen?

- Alle elever i 1g er blevet undervist i Mindset-teorien generelt
- Alle elever i 2g arbejder med fejltyper og det risikofri læringsrum
- Alle lærere har været på flere fælles interne efteruddannelseskurser med forskellige aspekter af mindset-tænkningen som tema
- Mindset har været rammen om en overgang fra summativ til formativ evaluering
- Lærerne har inddraget mindset i den daglige undervisning

2. Hvilke erfaringer har I høstet? (Både hvor det var godt og hvor der var udfordringer)?

Der er stor opbakning til grundidéen blandt både lærere og elever. Mange har arbejdet godt med at implementere idéen i praksis, men der har også været en mindre gruppe lærere, som har været mere fاملende overfor hvordan tankerne skulle omsættes til pædagogisk handling.

Nogle elever har haft det svært med at blive evalueret formativt, og har givet udtryk for en frustration i forbindelse med det. Denne frustration har lærerne måttet lægge øre til. Dette har dog ikke haft betydning for den generelle opbakning til mindset-projektet blandt lærerne.

3. Hvordan vil I arbejde videre med indsatsen?

Vi påtænker at arbejde videre med mindset som en generel forståelsesramme for den opgave vi står overfor som undervisere. Mindset er også et spørgsmål om værdier og holdninger til undervisning, og her ser vi, at tænkningen flugter med den værdimæssige tænkning, vi i forvejen gerne vil associeres med. Vi er således allerede godt i gang med at udbrede erfaringerne fra gymnasiet til folkeskole- og sangafdeling.

4. Hvilke tre erfaringer/opmærksomhedspunkter tager I med til kommende projekter?

- 1) Små, kontinuerlige dryp er vigtige. Projektet skal hele tiden holdes i gang og alle deltagere skal vide hvilken retning, vi nu skal bevæge os i.
- 2) Ildsjæle betyder meget for at få projektet forankret i dagligdagen.
- 3) Jo mere synligt, klart og attraktivt målet er, jo nemmere er det at få nogle til at bevæge sig i retning af målet.

Århus Akademi

1. Hvordan har I arbejdet med tilgangen?

Første år: Lærerne i 5 klasser (4 hf-klasser og 1 studenterkursusklasse) har arbejdet med mindsetbaseret undervisning.

Andet år: Alle lærere i alle klasser har arbejdet med mindsetbaseret undervisning.

Lærerne er blevet klædt på gennem oplæg, workshops, studiekreds, bøger og artikler.

Organisering: I hver klasse har der været en mindset-ansvarlig lærer. 5-6 af disse har mødtes med en leder to gange pr. semester og udvekslet erfaringer om projektet. Der har været nedsat en følgegruppe bestående af en leder, en pædagogisk koordinator og to lærere, der har fulgt op på og justeret rammerne for projektet.

Videndeling er bl.a. sket gennem en fælles OneNote Notesbog hvor mange har bidraget med materiale til undervisningen.

2. Hvilke erfaringer har I høstet? (Både hvor det var godt og hvor der var udfordringer)?

Et fælles udgangspunkt og et fælles sprog samt møder med mindset på dagsorden har fremmet pædagogiske diskussioner på lærermøder om klasserne. Forståelsen af grunde til elevernes læringsudfordringer er øget. Lærerne har kunnet bruge begrebsapparatet til at anskueliggøre hvad der skal til for at lære over for eleverne. Begrebsapparatet har haft en positiv indflydelse på skolens tilgang til evaluering.

Der har været to store udfordringer. For det første at det har været krævende at omsætte teorien til undervisningspraksis. For det andet at der ikke har været nok ledelsesressourcer til at følge op det andet år hvor alle skolens lærere deltog i projektet.

3. Hvordan vil I arbejde videre med indsatsen?

Vi arbejder videre med at målrette indsatsen mod den typiske hf-elev, som ofte ikke er så præstationsorienteret som den typiske stx-elev. Et fastlåst mindset kommer ofte til udtryk på andre måder hos hf'ere, som betyder at store sportsstjerner og genier ikke er så relevante som forbilleder. Vi har valgt at indsnævre fokus i dette skoleår til "vedholdenhed", da det er her vi oplever den største udfordring for eleverne. Det er alle skolens lærere der er en del af indsatsen.

Endvidere indgår dele af projektet i vores gruppementor-ordning for frafaldstruede elever.

4. Hvilke tre erfaringer/opmærksomhedspunkter tager I med til kommende projekter?

- 1) Formulering af projektet: Deltagerne i projektet bør i højere grad medvirke til at identificere de udfordringer der ligger til grund for projektet og formulere målene. Det er vigtigt at finde den rigtige balance for hvor bredt/snævert projektet formuleres.
- 2) Videndeling: Det er vigtigt at afsætte ressourcer til refleksion, erfaringsudveksling og formidling af erfaringer blandt projektets deltagere undervejs i processen.
- 3) Ledelsesopmærksomhed: Ledere bør jævnligt kunne give sparring, inspirere og justere rammerne for projektet. Et bredt projekt med alle lærere kræver mange ledelsesressourcer.

Mulernes Legatskole

1. Hvordan har I arbejdet med tilgangen?

Der er arbejdet med mindset i skolens 4 hf-klasser. Mindset er introduceret til eleverne via oplæg for de enkelte klasser; eleverne har lavet en mindset-profil og arbejdet er fulgt op i værkstedstimer, hvor "gryden er holdt i kog" primært med fokus på vedholdenhed og under inddragelse af dele af "kittet". I begyndelsen af skoleåret 16-17 besluttedes at mindset-vokabularet skulle indarbejdes og anvendes i forbindelse med evalueringen i fagene, som foregik skriftligt efterfulgt af en mundtlig samtale med udgangspunkt i mindset-terminologien.

2. Hvilke erfaringer har I høstet? (Både hvor det var godt og hvor der var udfordringer)?

Anvendelsen af mindset-terminologien i de faglige evalueringer har været problemfyldt: Lærerne har ikke alle følt sig fortrolige nok med terminologien og i forhold til de fagligt svageste elever haft svært

ved at meddele vigtige faglige problemer/udfordringer hos disse, idet den bekræftende og positive side af mind-set-tilgangens fokus er kommet til at skjule budskabet om meget lavt (uacceptabelt)fagligt engagement og niveau hos enkelt elever. Inddragelsen af mindset-terminologien i undervisningen er generelt oplevet positivt af både elever og lærere.

3. Hvordan vil I arbejde videre med indsatsen?

Det er på det årlige hf-inspirationsmøde på skolen, hvor mindset har været dagsordenssat siden projektets begyndelse, fra lærerside tilkendegivet, at man gerne vil fortsætte med arbejdet med mindset: Hf-eleverne introduceres til terminologi og ide på hytteturen i september, hvor fokus er på growth-mindset og team-building. Lærerne i den naturvidenskabelige faggruppe har besluttet at tage temaerne omkring hjernen (og det udarbejdede tilhørende kit) op i nf-undervisningen.

Som noget meget glædeligt har idrætsgruppen henvendt sig og ønsket at mindset –tankegangen og dele af projektet kan inddrages i og implementeres af idræt i stx, således at arbejdet med mindset kan sprede sig til alle elever og blive en operationel brik i det samlede udbud af mulige tiltag og ”værktøjer” i en presset pædagogisk virkelighed.

4. Hvilke tre erfaringer/opmærksomhedspunkter tager I med til kommende projekter?

- 1) Det er vigtigt at opbakningen til projektet kommer ”nedefra”, i det projektet bedst forankres således - og muligheden for spredning således sikres.
- 2) Mindset idé og vokabular/terminologi skal anvendes målrettet og begrænset og tilpasset en klasse og dens enkelte elever: Den enkelte klasses team kan med fordel fokusere på, hvilke områder, der skal arbejdes med, således at ”mindset” ikke bliver for diffust og spredes ud over for stort et område af pædagogiske tiltag. Ledelsen skal hjælpe med i denne fase for at finde generelt fokus.
- 3) Mindset kan i høj grad være et vigtigt led i den enkelte læres overvejelser om, hvorfor elever præsterer som de gør, og kan også med stor gavn indgå i lærerens feedback strategi – og således være med til at danne grundlag for øget lærerrefleksion. Omvendt skal man passe på, at terminologien ikke bliver for automatiseret og får en stigmatiserende effekt i forhold til eleverne.