

---

# BØRNELOKKERE OG CYKELHJELME

---

*Et kognitivt læringsredskab i litteraturundervisningen*

## **Bachelorprojekt**

Signe Jørgensen

Lv15s024

Professionshøjskolen Absalon, Vordingborg

Antal anslag: 65.021

## Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b> .....	2
Problemformulering .....	3
Læsevejledning .....	3
<b>Empiri</b> .....	3
Undersøgesdesign .....	3
Videnskabsteori .....	4
Etiske overvejelser .....	5
Metodetilgang .....	5
<i>Bearbejdning af data</i> .....	6
Verifikation .....	6
<b>Teori</b> .....	7
Afgrænsning .....	7
Den historiske ramme: Dannelse og litteratur .....	7
<i>Danskfaglige diskurser og metoder</i> .....	8
Teoretisk forståelsesramme .....	9
<i>Self-efficacy</i> .....	9
<i>Mindset</i> .....	10
<b>Analyse</b> .....	12
Analysestrategi .....	12
1. Fagsyn og metodetilgang .....	12
1.1 <i>Indlevelse og identitetsdannelse</i> .....	14
1.2 <i>Betydning af tekstvalg</i> .....	15
1.3 <i>At blive konge i sit eget liv</i> .....	17
2. Samspillet .....	17
2.1 <i>At kvaje sig eller at lære?</i> .....	19
2.2 <i>Ekstra-curriculære aktiviteter</i> .....	21
<b>Diskussion: Betydningen af lærerens mindset</b> .....	22
<b>Handleperspektiv</b> .....	26
Værktøjer til self-efficacy .....	27
Værktøjer til dynamisk mindset .....	27
<b>Konklusion</b> .....	28
<b>Bibliografi</b> .....	30

## Indledning

Situation: Eleverne er ugidelige, og de fleste har heller ikke læst den novelle, de har haft for hjemme. Nu starter bordtennis-opvisningen for alvor, da læreren skyder den nykritiske litteratursamtale i gang med en lang række spørgsmål om personkarakteristik, miljøbeskrivelse og budskabsfortolkning. Tre piger og en enkelt dreng går ivrigt i gang med detektivarbejdet, der om lidt vil belønnes med den efterstræbte ros. Læreren lader de fire elever, som markerer, svare på spørgsmålene ét efter ét, alt imens de andre elever mentalt melder sig ud. Én efter én. Bolden spilles frem og tilbage mellem lærer og elev, og svarene responderes med: *“Ja, hvor står det henne på linjen?”* og *“Hvad tolker du så mellem linjen her?”* En enkelt dreng sender en usikker finger i vejret og giver sig kast med et svar, men får hurtigt aflæst på lærerens mimik, at svaret ikke er *helt rigtigt*. Han vender tilbage til at tegne på bagsiden af novellen.

*(Ovenstående er en fiktiv sekvens af en danskundervisning i udskolingen)*

Dette fiktive scenarie bygger på flere problematikker, der udspiller sig i danskfagets litteraturundervisning i folkeskolen. Eleverne mister lysten til at læse og analysere tekster, og litteraturen forbliver derved i klasselokalet som en instrumentel læring, der aldrig rigtig internaliseres hos eleverne. Folkeskolens dobbelte opgave, der både omhandler at danne og uddanne elever, indebærer netop en fokusering på elevens identitetsdannelse og alsidige udvikling. I Folkeskolens formålsparagraf, stk. 2 forekommer det, at: *“Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.”* (Folkeskolens Formålsparagraf, u.d.). Undervisningen skal derfor sigte mod at udvikle elevens autonomi og identitet, som gør denne i stand til at træffe beslutninger og finde eget ståsted i tilværelsen.

Med 90'ernes paradigmeskifte fra undervisning til læring fremgår det interessant at se på de bagvedliggende, kognitive mekanismer for læring, heriblandt Carol Dwecks mindset-teori som læringsstrategi. Der forekommer således en dobbelt identitetsdannelse, idet det dynamiske mindset bidrager til nye selvforståelser, mens litteraturen udvider den eksisterende livsverden. Johannes Fibiger peger bl.a. på et studie, der viser sammenhængen mellem litteratur og dannelse ved: *“[...] læsningen af litterære tekster påvirker børnenes syntaks, deres empati med tekstens karakterer, deres indlevelse i en simuleret verden, deres sprog til at udtrykke følelser med og deres æstetiske sensibilitet.”* (Fibiger, 2012, s. 104).

Den nykritiske analysemetode, der i sin oprindelse søger tekstens underliggende lag, kan i praksis blive til en form for videnskab, hvor ræsonnementet kun opfattes legitimt, hvis svaret kan findes direkte på linjen. Eleverne kan komme til at opfatte teksten som en objektiv sandhed, hvis ikke tekstens flertydighed diskuteres. Dette kan føre til et risikofyldt læringsfællesskab, hvor elevens negative selvbillede kontant iscenesættes som selvopfyldende profetier i bordtennisklubben.

Lysten til at læse og fortolke kommer ofte til at drukne i elevens fokusering på "det rigtige svar". I denne sammenhæng tilsidesættes, hvordan elevens oplevelse og indlevelse i fiktive tekstuniverser kan åbne for spejling og identitetsdannelse. Det bliver derfor helt afgørende for den enkeltes faglige og alsidige udvikling, at elevens positive selvforståelse og tro på egne evner styrkes.

### Problemformulering

Hvordan kan litteraturundervisning i udskolingen fremme et dynamisk mindset og udvikle self-efficacy hos elever?

### Læsevejledning

Opgaven er bygget op omkring empiri, som består af uddrag fra observationer og interview. Jeg har sikret alle deltageres anonymitet, hvor lærerne her fremgår som Birgitte og Astrid. Den overordnede teoretiske ramme er dels rettet mod den kognitive læringspsykologi, herunder begreberne self-efficacy og mindset, og dels litteraturpædagogiske didaktikker og danskfaglige diskurser. Analysen er centreret omkring tematikker, der belyser problemstillingen, hvorefter betydningen af lærerens mindset diskuteres. Slutteligt præsenteres konkrete handleværktøjer til arbejdet med litteratur i udskolingen.

## Empiri

### Undersøgellesdesign

Mit empiriske materiale omfatter to observationer af litteratursamtaler i to 8. klasser. Efterfølgende har jeg interviewet de to dansklærere angående deres intentionelle perspektiv på undervisningen samt deres oplevelser med elevens selvbillede og deltagelse i forbindelse med

litteraturarbejdet. I dette afsnit beskriver jeg mine metodologiske og etiske begrundelser, samt undersøgelsens formål og verifikation.

Formålet med undersøgelsen er at belyse forskellige sekvenser af danskundervisning, som forekommer enten befordrende eller begrænsende for eleverns tro egne evner i en fortolkningskontekst. Lærernes egne erfaringer med litteraturarbejde og eleverns identitetsdannelse anvender jeg til at inspirere og problematisere min egen tilrettelæggelse af litteraturundervisning med fokus på mindset og self-efficacy hos elever. Lærerens metoder og overvejelser i henhold til problemstillingen er derfor relevante at fokusere på her.

Min afgrænsning med udskolings elever begrundes ved, at der særligt arbejdes hermeneutisk med litteratur på disse klassetrin, og da det er her identitetsprocessen for alvor begynder at tage form. Identiteten hviler for mange på et usikkert fundament, og det eksistentiale spørgsmål *hvem er jeg?* vil derfor være konstant foranderligt og formløst. Hvis elever bliver i stand til at arbejde med metakognition, bliver de samtidig bedre rustet til at forstå sig selv, ændre kognition og handlemuligheder og herigennem opnå en følelse af værdi – et selvværd og en identitetsfølelse. (Bandura, 1995).

Denne undersøgelse tager udgangspunkt i, hvordan man som lærer kan være medskabende af denne identitetsproces. Jeg har derfor valgt at rette fokus mod lærerens rolle i elevernes livsscene, hvorved jeg vil pege på mulige tendenser og pointer, som kan udvikles til konkrete handlemuligheder for litteraturundervisning.

De to informanter er udvalgt tilfældigt, og jeg har derfor ingen forhåndsviden om deres metodegang. Jeg har kontaktet alle lærere i kommunen, hvilket har givet mig en sporadisk udvælgelsesproces og en større mulighed for at møde undervisningen åbensindet. Lærerne underviser på to forskellige skoler, tilhører forskellige aldersgrupper, men er begge kvinder og klasselærere på 8. årgang i samme kommune.

### Videnskabsteori

Metoden er forankret i en hermeneutisk videnskabsteori, der tilsigter at fortolke informanternes oplevelser og meningsindholdet. (Glasdam & Pjengaard, 2016, s. 323). Den hermeneutiske forståelsesramme bygger ikke på generaliserbare data, men er et udtryk for den subjektive

læsning og meningsfortolkning. Denne er en vekselvirkning mellem at forstå teksten i dele og helheder, at forstå den kontekstuelle ramme samt at analysere de latente niveauer, diskurser og mulige motiver. Den hermeneutiske analysestrategi er kontekstuel og subjektiv og forudsætter indsigt i forskerens egne forforståelser, hvor der eksisterer mange alternative læsninger og sandheder, som er kvalificerede og også begrænsede af forskerens habituelle position. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 274).

### Etiske overvejelser

De etiske aspekter er rettet mod lærerens konkrete italesættelse af elever på et personligt plan, hvilket udgør deres subjektive betragtning. Undersøgelsen berører elevers identitetsdannelse, selvforståelse og selvværd, hvilket altid bør håndteres med en vis sensibilitet. På mikroniveau indbefatter undersøgelsen, at interviewpersonerne opretholder deres integritet og værdighed, hvilket der tages højde for i en nysgerrig og udforskende tilgang. (Glasdam & Pjenggaard, 2016, s. 33). Undersøgelsen skal derudover være transparent for undersøgelsesobjekterne, således alles deltagelse er legitim og etisk forsvarlig. Ligeledes sikres anonymitet, både af elever, lærere og de pågældende institutioner. På makroniveau er projektet relevant for udvikling af litteraturundervisning i et dannelsesperspektiv og yderligere i et demokratisk dannelsesperspektiv, idet indlevelse i litteraturens verden styrker elevens empati og dermed udvider forståelsen for andre mennesker. (Fibiger, 2012).

### Metodetilgang

Min observationsguide er en åben, ikke-deltagende observation, hvor deltagerne er bevidste om min direkte tilstedeværelse i lektionerne. Jeg har valgt en ustruktureret tilgang, idet jeg ønsker detaljerede beskrivelser som dataindsamling. (Aagerup, 2015, s. 59). Formålet er dybdegående observationer af den verbale og non-verbale kommunikation, der finder sted under literatursamtalen samt beskrivelse af lærerens fremgangsmåde og feedback. For at sikre en relativ objektiv beskrivelse, har jeg valgt et to-kolonne-notat med deskriptive noter i den ene side og kommentarer/fortolkninger i den anden. Jeg tilstræber derfor ikke at forholde mig normativt til undervisningen, men kan samtidig fortolke undervejs.

Jeg har anvendt en metodetriangulering ved den kvalitative metode, som omfatter semi-strukturerede interview af enkeltpersoner. (Glasdam & Pjenggaard, 2016, s. 119). Interviewguiden

(Bilag 1) er udarbejdet på baggrund af Kvale og Brinkmanns 7 faser, hvilket understøtter min strukturering og metodiske overvejelser. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 154). Jeg har valgt en semi-struktureret interviewguide, fordi jeg vil sikre mig kvalitet og retning, men vil samtidig gøre plads til at skabe en dialog i flow. Interviewpersonerne er forinden bekendte med projektets tematik, men ikke med selve undersøgelsesspørgsmålene eller problemstillingen. Dette medvirker, at lærerne ikke forbereder sig på for meget inden, men muliggør i stedet mere umiddelbare svar. Under interviewene har jeg forholdt mig nysgerrigt, og jeg har derfor fravalgt at tage en computer med eller skrive noter undervejs, da dette kan påvirke mit nærvær. Desuden har jeg pilottestet mit interview på en medstuderende, hvilket har bidraget til små justeringer.

### *Bearbejdning af data*

Til bearbejdning af de indsamlede interview har jeg primært anvendt Kvale og Brinkmanns meningsanalyse for at skabe overblik over centrale temaer i teksten. (Glasdam & Pjengaard, 2016, s. 144). Metoden er velegnet til at kategorisere elementer på struktureret vis, hvor der gradvist åbnes for fortolkning. Først har jeg skabt en meningskodning ved at transskribere begge interview (Bilag 3 og 5). Interviewpersonernes fortrolighed beskyttes gennem loyalitet fra den mundtlige interaktion mellem læreren og mig som interviewer ved at sikre størst mulig autenticitet i transskriberingen. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Mine observationer (Bilag 2 og 4) er justeret fra rå notater og omskrevet til en mere læsevenlig teksttype. Jeg har bl.a. kategoriseret dele af mine observationer på metode, samspil og mindset. Herfra har jeg meningskondenseret empirien ved at nedfælde vigtige hovedbudskaber og pointer. Dette danner fundamentet for den endelige analyse ud fra selekteret teori. (Glasdam & Pjengaard, 2016, s. 144).

### *Verifikation*

En direkte observation kan bevirke en ændret adfærd, både hos læreren og eleverne. Ved observation som metode bør man altid forholde sig til observatørens forforståelse, og det er derfor relevant i denne sammenhæng at bevidstgøre mine egne fordomme i den hermeneutiske fortolkning. Mine fordomme i forhold til litteraturarbejde bygger især på min erfaring i praksis, hvor jeg ofte har oplevet en danskundervisning med en nykritisk tilgang, der er rettet mod ekssamen. Min viden om mindset-teorien har ligeledes givet mig den antagelse, at læreren gennem sin tilgang og sit eget mindset kan fremme eller begrænse et dynamisk mindset hos elever. Implicit omfatter dette en forståelse af, at elevens selvbillede og tro på egne evner påvirker

elevens deltagelse i undervisningen. Jeg observerer med dette for øje og er bevidst om flertydige fortolkninger.

Undersøgelsen egner sig til kvalitativt at se på faktorer, der kan påvirke elevens mindset og selvbillede på positiv eller negativ vis. Samspillet mellem lærerens intentionelle forhold og den forløbne undervisningssituation opstiller interessante problematiseringer. Begrænsningerne ved dette ses ved, at undersøgelsen ikke direkte tager udgangspunkt i elevernes perspektiv. Ligeledes udgør undersøgelsen en meget lille repræsentativ del af en større helhed. Denne viser et kontekstuel øjebliksbillede, hvorved alle nuancer og tolkningsmuligheder ikke er medtaget. Analyseresultaterne er validerede ved, at jeg gennem adskillige læsninger og med forskellige tematikker for øje, har forholdt mig til problemstillingens formål. Gennem projektet har jeg derudover kontrolleret reliabiliteten ved en transparent fremgangsmåde. Foretages samme undersøgelse igen vil dette givetvis lede til andet empiri, ligesom andre observatører/interviewere vil fortolke ud fra deres subjektive forståelse. (Bøttcher, 2018, s. 26). Det er dog plausibelt at samme problemstillinger vil dukke op, men dette kræver et større feltarbejde eller flere undersøgelser. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 318).

## Teori

### Afgrænsning

I det teoretiske forskningslandskab ser jeg på den danskfaglige historiske ramme, hvorved dannelse gennem litteratur kan påvirke elevens identitetsudvikling. Ligeledes forholder jeg mig til to danskfaglige metoder; den nykritiske og receptionsæstetiske, som er relevante for at kunne belyse lærernes fremgangsmåde. Lærernes bagvedliggende intentioner taler ligeledes ind i forskellige fagdiskurser, som beskrives herunder. Carol Dwecks mindset-teori og Albert Banduras self-efficacy begreb kan anvendes som et læringspsykologisk redskab til udvikling af elevens positive selvforståelse og autonomi, som dette projekt tilsigter.

### Den historiske ramme: Dannelse og litteratur

Gennem tiden er litteraturen blevet implementeret på forskellig vis i danskfaget, hvilket tydeligt afspejles i samtidens udviklingstendens og dertilhørende forestillingsverden. I første del af 1800-tallet var fokus skarpt rettet mod elevens læse- og skrivefærdigheder, hvorefter litteraturundervisningen i 1830'erne fulgte den nationalromantiske opblomstring. I læsebøgerne fik



de store danske samtidsforfattere, heriblandt H.C. Andersen og Adam Oehlenschläger, en patriotisk heltestatus og kom således til at symbolisere selve kærligheden til fædrelandet. Fra 1900-tallets begyndelse og helt frem til 1960'erne bevarede man opfattelsen af dannelse gennem litteratur. Dette medvirkede til en dannelse vedrørende videreføring af den danske kulturarv.

Med udformningen af Den blå betænkning skete der i 1960 et paradigmeskifte, der gjorde oprør med den hidtidige dannelsesbetænkning. Skolens prøver og karaktergivninger blev stærkt kritiseret, og i stedet indtraf en bølge af projektarbejde og metoder med elevens personlige udvikling som formål. I litteraturundervisningen kom motivation og læselyst på dagsordenen gennem 70'erne, og det funktionelle sprogsyn begyndte at spire frem. De socialrealistiske tekster blev kultiverede med 70'ernes kønsroller og livet i arbejderklassen. Som modpol til denne socialrealisme, fik man i 1980'erne et skærpet fokus på udvikling af elevens fantasi, hvilket gjorde sig gældende i fiktive fortællinger, myter og børnelitteratur.

Op gennem 1990'erne blev sproglige kompetencer og læsefærdigheder igen fremhævet med overgangen fra undervisning til læring. Senere fik danskfaget igen en dannelsesmæssig karakter, bl.a. gennem den danske litteraturkanon i 2004 og med fagformålets særlige fokus på at fremme elevernes indlevelsessevne samt udvikling af den personlige og kulturelle identitet. (Grinder-Hansen, 2016).

#### *Danskfaglige diskurser og metoder*

I dag er litteraturundervisningen i højere grad præget af en eklektisk metode, hvor den konkrete tekst eller tematik bliver styrende for valget af metode. Centralt i litteraturarbejdet er begrebet literacy, der omhandler tilegnelse af læse- og skrivekompetencer, som er passende for den sociale og kulturelle kontekst. Derudover er der fokus på fiktionskompetence, som bl.a. indebærer at læse med fordobling og udfylde tekstens tomme pladser. (Fibiger, 2012, s. 106).

Den nykritiske metode har traditionelt set til formål at forholde sig til teksten og gennem denne søge mening og skjulte budskaber. Teksten analyseres i små detaljer, som sammenkobles med tekstens overordnede helhed, hvorved der anvendes analyseværktøjer/skemaer, fx i forhold til genre, miljø og motiv. Modsat forholder den receptionsæstetiske eller læserorienterede metode sig til de subjektive sansninger og forståelser af teksten, som ikke nødvendigvis er centreret omkring bestemte analysepunkter. Det bliver op til læseren selv at forstå og fortolke

teksten, og denne fortolkning rummer derfor en højere grad af flertydige forståelseshorisonter (Fibiger, 2012).

Lærerens metode, tekstvalg og prioriteringer i danskfaget taler ind i forskellige fagdiskurser, som Jens Jørgen Hansen beskriver i Danskvinduet. (Hansen, 2012, s. 11). Fx er identitetsdansk centreret omkring dannende tekster, og diskursen sætter derfor fokus på udviklingen af elevernes indlevelseskompetence samt den æstetiske, etiske og historiske forståelse. Herigennem igangsætter læreren identitetsskabende processer, som konstruerer elevens kulturelle identitet. "Æstetiske værker tilskrives her en pædagogisk eller dannende funktion og bliver bærer af en særlig kvalitet som har dannende karakter." (Hansen, 2012, side 16). Basisdansk omhandler tilegnelse af danskfagets færdigheder, som er rettet mod tekstkundskab, kulturteknikker og faglige metoder. Eleven skal gennem tekster udvikle indlevelsessevne, læsestrategier og fortolkningskompetence, fx gennem genrekendskab. (Hansen, 2012).

### Teoretisk forståelsesramme

Det overordnede teoretiske afsæt slår sine rødder i kognitiv læringspsykologi. En retning herom ses ved den positive psykologi, der første gang i 1998 blev præsenteret af Martin E.P. Seligman. Positiv psykologi er centreret omkring individets oplevelse af glæde og det gode liv ud fra et holistisk perspektiv. Dette bygger på antagelsen om, at børn, der trives bedst, lærer bedst. (Nørby & Myszak, 2008). Teorien er bl.a. kritiseret af Svend Brinkmann for at være unuanceret, hvis den gøres til en eviggyldig sandhed, idet lykke defineres forskelligt af det enkelte menneske. Ifølge ham rummer mennesket mange emotioner, både negative og positive, som ikke kan komprimeres til den positive tænkning. (Brinkmann, 2008, s. 25).

### Self-efficacy

Den kognitive læringspsykologi udspringer bl.a. af Albert Banduras opgør med Skinners behavioristiske menneskesyn. Bandura inddrager de kognitive processer, den sociale kontekst og skabende vilje, som mennesket også er i besiddelse. Mennesket er på en gang et produkt af dets arv og miljø og er på samme tid skaber af sig selv i en gensidig socialiseringsproces. (Kähler, 2012, s. 8). Self-efficacy begrebet er et udtryk for menneskets tro på egen formåen og dets evne til at anvende de kompetencer, som er passende til bestemte kontekster – *det kompetente selv*. (Bandura, 1995). Dette er betinget af de kognitive processer, der afgør, om et menneske lykkes,

da der forekommer direkte kausalitet mellem et menneskes tro på egne evner og dets villighed til at tage initiativ og klare sig igennem. Om et menneske tør gøre det, det grundlæggende finder svært, forudsættes af to centrale faktorer:

1. Oplevelsen af effektivt at kunne gennemføre
2. Iagttagelsen af andre

Herved spiller den personlige og kognitive forventning til at kunne lykkes en vigtig rolle for, om mennesket er i stand til at turde prøve, hvilket Bandura mener, vil forøge chancen for mestring. Det er ligeledes af stor betydning, at mennesket får mulighed for identifikation. Omgivelsernes modellering og den akkumulerende feedback, som over lang tid bearbejdes og fortolkes i kognitive processer, er afgørende for individets motivation og handlekraft. (Kähler, 2012). I et læringsperspektiv vil dette bevirke, at eleven stræber efter at udvikle og udvise kompetence, men kan blive hindret grundet den risiko, der er forbundet med at mislykkes.

*“Self-regulatory skills will not contribute much if students cannot get themselves to apply them persistently in the face of difficulties, stressors, or competing attractions.” (Bandura, 1995, s. 18).*

Bandura pointerer, at dette indebærer evnen til metakognition, men også elevens selvregulering, hvorved eleven formår at bruge strategier og vedholdenhed i mødet med udfordringer samt evner at kontrollere valget af og mestre de opgaver, eleven kommer ud for. (Kähler, 2012, s. 20).

### *Mindset*

Den amerikanske professor, Carol Dweck, står med sin mindset-teori på skuldrene af Banduras psykologi. Mindset-teorien er udviklet på baggrund af Dwecks empiriske studier fra 1999, som gennem årene har modtaget kritik, bl.a. i forhold til studiets validitet. I en artikel i *The Spectator* peger Toby Young bl.a. på, at der i de fleste tilfælde kun kunne måles en lille forskel mellem de to mindsets, hvilket sår tvivl omkring den statistiske signifikans. (Young, 2018).

Grundlæggende bygger Dwecks teori på en forståelse af, at mennesket er født med trang til at ville udvikle sig og lære, som kan befordres eller begrænses af vores mindset. En persons mindset er derfor afgørende for, hvordan vi opfatter os selv, og hvordan vi vælger at håndtere den modstand, vi møder i livet.

*“Everyone is born with an intense drive to learn. Infants stretch their skills daily. [...] They never decide it’s too hard or not worth the effort. Babies don’t worry about making mistakes or humiliating themselves. They walk, they fall, they get up. They just barge forward.”*

*(Dweck, 2016, s. 16).*

Ifølge Carol Dweck findes der overordnet to typer af mindset, growth/dynamisk og fixed/fikseret mindset, som overvejende gør sig gældende for et menneske i bestemte kontekster. Hendes studier belyser, at disse mindset adskiller sig markant fra hinanden på fem grundlæggende områder:

- Udfordringer
- Modstand
- Indsats
- Feedback
- Andres succes

(Dweck, 2016, s. 263)

Dweck fremhæver, at det en person med et fikseret mindset vil opleve udfordringer og modstand som faretruende, fordi de er forbundet med stor risiko for at fejle. Intelligens, talent og karaktertræk opfattes her uforanderligt, hvorved bestemte kompetencer vil være umulige for bestemte personer at opnå. På samme måde pointerer Dweck, at disse personer vil være tilbøjelige til at give op og placere skylden ved eksterne faktorer. Derudover mener hun, at deres succes ofte måles på resultater, ros eller karakterer, som er direkte forbundet med selvet. (Agger Nielsen, 2016, s. 26).

Det dynamiske mindset forholder sig antitetisk til disse faktorer. “Those with the growth mindset found success in doing their best, in learning and improving.” (Dweck, 2016, s. 98). Herved opleves udfordringer positivt for læreprocessen, og fejl indgår som en nødvendig del af at dygtiggøre sig. Dweck mener, at disse personer i højere grad vil forsøge at arbejde videre på egen hånd, når de møder modstand. Med processen og læringen for øje, vil de ligeledes være åbne for feedback fra andre. Professor David James udfordrer her konklusionen ved den grundlæggende tese “trying over talent”, som han mener, ikke vil gøre sig gældende for alle mennesker – han pointerer, at vi også er et produkt af vores arv og medfødte egenskaber. (Rustin, 2016). Herved adskiller Dweck sig fra Banduras teori, idet hun lægger større vægt på, at

mennesket gennem mindsettet kan gå udover egne forudsætninger. Kritikken viser, at mindset-teorien ikke bør anvendes ensidigt, men kan medtænkes i et relevant omfang, der i dette projekt bidrager til den positive selvforståelse.

## Analyse

### Analysestrategi

I dette afsnit analyserer jeg mit datamateriale ud fra den hermeneutiske forståelseshorisont med udgangspunkt i Kvale og Brinkmanns meningskondensering. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 267). Ved mine første læsninger af observationerne blev jeg opmærksom på lærernes måder at inddrage eleverne personligt i undervisningen og herved også en forskelligartethed i samspillet. Dette har jeg i en kontinuerlig proces sammenholdt med lærernes interview. I de næste læsninger har jeg taget udgangspunkt i mindset-teorien, hvilket har åbnet for fortolkninger af lærerens håndtering af fejl, deres fokus på proces eller produkt samt tendenser, der kan belyse lærerens eget mindset. For at nuancere den kompleksitet, som materialet rummer, har jeg efterfølgende forsøgt at finde modsatrettede læsninger. Dette har åbnet for endnu nye spørgsmål og perspektiver, som i hermeneutisk forstand ikke søges afdækket endeligt. (Emtoft, 2017, s. 106).

### 1. Fagsyn og metodetilgang

I Astrids klasse arbejdes der med to noveller i bogen "Livet er hvad man gør det til" af Kim Fupz Aakeson fra 2003, som har et nyere sprog, der er genkendeligt for elever i 8. klasse. I Birgittes klasse har eleverne overordnet arbejdet med en litterær periode, hvor hun har inddraget H.C. Andersens "Den Grimme Ælling" og "Ørneflugt" af Henrik Pontoppidan.

Den receptionsæstetiske tilgang, Astrid primært læner sig opad, tager udgangspunkt i elevernes undren som grundlag for den litterære samtale. (Fibiger, 2012). Eleverne noterer ned, hvad de undrer sig over i teksten, hvorefter Astrid bevæger sig rundt og læser deres noter. Hun sikrer sig således, at alle elever har noget at byde ind med, hvilket givetvis øger deres deltagelsesmuligheder. Dette underbygges intentionelt, da Astrid i interviewet forklarer, at metoden bevirker, at flere elever kan komme til orde. (Bilag 5, s. 2). I forhold til den nykritiske metode med

klassiske analysemodeller, mener hun, at hendes metode kan aktivere eleverne på en anden måde, fordi de *mærker* teksten.

Astrid taler ind i et fagdiskurs, der er rettet mod identitetsdansk (Hansen, 2012), idet hun flere gange i interviewet har fokus på, at eleverne dannes og får nye erkendelser gennem teksterne. Samtalen er centreret omkring forskellige måder at være i verden på, forskellige valgsituationer og etiske perspektiver. Hun beskriver formålet med at læse litteratur således:

*“Jamen, dét er da, at det åbner verden! Det er hele formålet, det skal jo åbne verden! Det skal vise dem, hvor stor verden er, og hvor fantastisk verden er, og hvor forfærdelig verden er!”*

*(Bilag 5, s. 2)*

Derudover pointerer hun, at eleverne ikke bliver dygtigere stavere af at skrive diktater, hvilket taler imod den basisdanske fagdiskurs. (Hansen, 2012). Disse intentionelle forhold gør sig gældende på en anden måde for Birgitte, idet hun både har fokus på, at eleverne udvikler identitet, men samtidig vægter hun, at eleverne bliver dygtige til at læse.

*“[...] Og det er jo også en af vores kerneopgaver, kan man jo sige, det er at forme det hele menneske. [...] Men vi har jo forskellige færdigheder, vi skal nå i både retskrivning og skriftlig fremstilling og den mundtlige del.” (Bilag 3, s. 2)*

Her viser Birgitte lærerens dobbelte opgave om på én gang at have fokus på langsigtede dannelsesmål og samtidig sørge for at opfylde danskfaglige færdigheder. Substantiverne “færdighed” og “retskrivning” taler her ind i en kontekst og et fagsyn, som gør sig gældende i basisdansk. Det centrale er her, at eleverne tilegner sig færdigheder og bliver dygtige til at læse og skrive i et metodefagligt perspektiv, hvor Birgitte også har fokus på elevernes genrekendskab. (Hansen, 2012). Dette fagsyn spiller på sin vis sammen med Birgittes umiddelbare nykritiske metode, hvor hun anvender analysemodeller og forholder sig de generelle analyseskemaer. (Fibiger, 2012). Den nykritiske metode ses ligeledes, da Birgitte spørger eleven Frederik, hvor han læser sin tolkning henne, hvilket angives med sidetal og oplæsning. (Bilag 2, s. 1). På denne måde forekommer en vis kausalitet mellem lærernes hensigter og deres grundlæggende fagsyn og metodetilgang i litteraturundervisningen.

### 1.1 Indlevelse og identitetsdannelse

Under observationerne iagttog jeg en mærkbar forskel i den måde, hvorpå eleverne inddrages personligt i undervisningen, men i interviewene italesætter begge lærere vigtigheden af denne. Birgitte udtrykker det således:

*"[...] Og det kunne man også mærke i dag, at så bliver det lidt mere konkret for dem, og så kan de bedre forholde sig til, hvad arv og miljø egentlig er, når de bliver tvunget til at tænke på et personligt plan på det." (Bilag 3, s. 1).*

Intentionen med at gøre arv og miljø konkret for eleverne er god, dog forekommer der i denne undervisningssituation et skel mellem intention og dennes praktiske udførelse. (Klinge, 2017, s. 44). På et tidspunkt beder Birgitte eleven Jonas om at placere sig klasserummet, alt efter hans holdning til arv og miljø. De andre elever får efterfølgende lov til at placere sig. Alle elever går ned i enden med miljø, mens tre elever placerer sig lidt længere mod midten. Til dette svarer Birgitte: *"Okay. Sæt jer ned igen. I siger altså alle sammen, at miljøet vægter mest. Hvad hvis, vi tager et sandfærdigt eksempel. Sofie er jo vildt dygtig til at danse og hvad så, hvis hun får fire piger, som også alle er dygtige til at danse?" (Bilag 2, s. 3).*

Birgitte forsøger her at udfordre den kollektive tankegang, men overser de tre elever, der adskiller sig fra flertallet. Hun indtager det modsatte synspunkt, men kommer samtidig til at fragte flere elever at kunne argumentere for deres holdning. Dette havde muligvis bidraget til en mere nuanceret diskussion, hvor denne i stedet kommer til at få et sort/hvidt perspektiv, idet læreren fastholder sine egne forståelser af arv og miljø.

Astrid forholder sig både i observationen og interviewet meget til den personlige inddragelse, fx ved:

*"Jeg prøver hele tiden at drage paralleller til deres eget liv. De oplever skilsmisser, de oplever dødsfald, de oplever vold og druk og sex. Og de er i den grad i gang med at afprøve alting og eksperimentere." (Bilag 5, s. 1).*

Denne personlige involvering, oplevede jeg især, da samtalen blev drejet hen på skilsmisse og en elev tilføjer, at "det er fedt". (Bilag 4, s. 2). Astrid spørger ind til hvorfor, eleven tænker sådan,

hvortil eleven siger, at man får dobbelt så mange gaver. Astrid svarer: *“Ja, det gør man. For det meste.”* Hun henvender sig herefter til eleven Magnus og spørger, hvad han synes. Magnus fortæller, at det var det bedste for hans forældre på det tidspunkt.

Astrid handler her relationskompetent ved at tage Magnus med ind i samtalen og spørge ind til hans oplevelser med forældrenes skilsmisse. Et emne, der for rigtig mange børn og unge, er yderst ømtåleligt, og som voksne derfor være berøringsangste for tale om. Læreren tager emnet fra det konkrete og personlige op i bredere perspektiv for eleverne, hvor hun siger, at det kan være hårdt, hvis forældrene *ikke* har en god kommunikation. På denne måde bruges Magnus' erfaringer direkte som eksempel, og hun fastholder samtidig Magnus' subjektive mening ved at sige *“tænker du”*. Her søger Astrid at afdække begge elevens tanker, uden at dømme dem, men forholde sig nysgerrigt til, hvorfor de tænker, som de gør.

At turde berøre sådanne sensible emner forholder de to lærere sig vidt forskelligt til. Astrid formår at skabe et rum, hvor eleverne selv kan sige til og fra, men hvor det virker naturligt for dem at fortælle om egne følelser og erfaringer. Under interviewet forklarer Birgitte, at man bør tage højde for, hvis en elev ikke bryder sig om at tale personligt om sig selv. Hun fremhæver dog, at nogle elever har behov for at blive valgt ud, fordi de ikke skal *“sidde og sumpe”*. På den anden side mener hun, at man bør forholde sig til, at usikre elever ikke vil bryde sig om denne form for harpunering. (Bilag 3, s. 1).

Dette adskiller sig fra Astrids undervisning, hvor hun konstant forsøger at provokere og udfordre sine elever til at involvere sig. Birgitte mener derimod, at der bør tages højde for den enkelte elevs personlighed og grænser. På den ene side kan det være et udtryk for en omsorgsetik (Klinge, 2017), men det kan på den anden side vise, at man som lærer ikke selv engagerer sig på et personligt plan og derfor heller ikke skaber et rum, der tillader det. De taler her ind i to meget forskellige forståelser af lærergerningen, hvor den personlige og følelsesmæssige involvering enten fungerer som en uundværlig drivkraft eller en hensynsfuld udvælgelse.

### *1.2 Betydning af tekstvalg*

Astrids valg af tekster forholder sig til problematikker, som er direkte forbundne til den virkelige verden. Dette er medvirkende til, at undervisningen som udgangspunkt er mere vedkommende, hvorimod teksterne i Birgittes undervisning er langt fra elevernes livsverden – der skal derfor *“kæmpes”* lidt hårdere for identifikation. Dette bliver undervejs sat på prøve, da eleverne



stiller spørgsmål til tekstens urealistiske elementer. Fx undrer eleven Lynggaard sig over, hvordan et svaneæg kan havne i en andegård, hvilket ikke bliver taget med videre i samtalen. (Bilag 2, s. 3). Ligeledes har Emma i starten af undervisningen et kritisk spørgsmål til fortællingen, som får en lidt problematisk respons.

Emma: *“Men Birgitte... Det er ret urealistisk. Man kan jo godt se forskel på en ælling og svane.”*  
*“Ja, det tænker du måske med din alder. Men mon ikke et femårigt barn ville tænke noget andet og bruge sin fantasi?”*, svarer Birgitte. (Bilag 2, s. 1).

Med dette svar kommer Birgitte til at skabe en *endnu* større distance mellem tekst og læser, idet hun indirekte siger, at det kun er børn, der har fantasi og kan bruge eventyret til noget. Underforstået i dette ligger en forståelse af, at vi som voksne besidder en objektiv opfattelse, hvilket begrænser tekstens univers og banaliserer den til periferisk børnelitteratur. I stedet kunne man her forsøge at lære eleverne at tilgå teksten på dens præmisser, at skabe identifikation gennem de fiktive personer – og ikke mindst at bygge broer til elevernes divergerende verdensopfattelser, frem for at rive dem ned og grave dybe afgrunde.

For Astrid er tekstvalget betydningsfuldt for, at eleverne mærker dem selv, hvilket hun i interviewet flere gange giver udtryk for:

*“At de forstår det, der står mellem linjerne. Jeg lægger vægt på at vælge tekster, som man har brug for en skolelærers hjælp til at forstå. De skal helst stå på tær! De må meget gerne blive ramt følelsesmæssigt. [...] Det der ligegyldige, de ikke kan mærke, kan de ikke bruge til noget. Det lagrer sig ingen steder.”* (Bilag 5, s. 1).

Det handler om at provokere eleverne til at tage stilling, at de får en følelsesmæssig oplevelse af teksterne, der lagrer sig, og som de tager med sig videre ud i livet. Læreren skal i dette henseende hjælpe eleverne til at åbne teksten og forstå de skjulte niveauer, som udvider deres eksisterende livsverden.

### 1.3 At blive konge i sit eget liv

*“At blive konge i eget liv. JA DA! Det er da dét, vi skal lære dem. Jeg tænker faktisk, at jeg ikke har tekster, der ikke handler om at blive konge i eget liv. At tage ansvar for sig selv, for hinanden.”*

*(Bilag 5, s. 2).*

I Astrids undervisning forholder eleverne sig til forskellige valgsituationer, hvor de indlever sig i de fiktive personers handlinger, for derefter selv at tage stilling til, hvad de ville gøre i personernes sted. Astrid mener, at eleverne skal have redskaber til at være i verden, og de gennem litteraturen bliver bevidste om, hvilke valg man kan tage i livet.

*“Vi kan ikke pakke dem ind i vat, og på et tidspunkt så dør vi altså. Vi er nødt til at lære dem at klare sig. Så hjemme hos os diskuterer vi ikke, om de må falde ned ad trappen, men fra hvilket trin de må falde ned ad trappen.” (Bilag 5, s. 2).*

Dette styrker elevernes self-efficacy, da de lærer at anvende passende kompetencer til bestemte problemstillinger gennem iagttagelsen af andre menneskers valg og konsekvenser. Her ved sker en spejling hos eleverne, som Astrid er med til at stilladsere. At eleverne gennem litteraturen får redskaber til at kunne klare forskellige udfordringer livet igennem, er befordrende for udviklingen af autonomi og kan samtidig være en katalysator for identitetsdannelsen. “[...] At blive i stand til at forstå sig selv, reflektere over sig selv og foretage selvkorrigerende aktiviteter.” (Kähler, 2012, s. 20).

## 2. Samspillet

Det er relevant at se på, hvordan samspillet i klasserummet fungerer, da dette har en indvirkning på elevens tro på egne evner og self-efficacy. Ligeledes kan bestemte samspilsformer virke forstærkende på et fikseret eller dynamisk mindset, idet feedbacken fra læreren vil opleves forskelligt af elever med forskellige mindset. De to læreres hensigter med undervisningen, som enten overvejende forholder sig til processen eller produktet, vil ligeledes spille en rolle for den feedback-kultur, der bliver etableret. “In all of our research on praise, we indeed praise the process, but we tie it to the outcome.” (Dweck, 2016, s. 216). Man søger derved med et dynamisk mindset at forstå sammenhængen mellem indsats og succes. På denne måde forekommer

læringen ikke blot procedural, men fortolkes ud fra den metakognitive bevidsthed. Dette kan også beskrives som enten en læringskultur eller en præstationskultur, hvori henholdsvis den procesrettede eller personrettede ros vil gøre sig gældende. (Agger Nielsen, 2016, s. 41).

I Birgittes undervisning tager pigen Emma flere gange initiativ til at indgå i dialog, men oplever at blive afvist. Da Birgitte i starten af timen gør eleverne opmærksomme på at huske cykelhjelme til idræt, indskyder Emma med en kæk bemærkning: *“Det er ret kloge ord, det der Birgitte, men jeg gider ikke. Altså, vil du hellere dø lykkelig eller ulykkelig?”* (Bilag 2, s. 1). Her vender Birgitte sig mod den anden del af klassen for at vise med sit non-verbale sprog, at Emmas kommentar er uønsket – fokus bør i stedet rettes mod undervisningen.

I et andet forsøg kan Emma som den eneste huske billedet *“Bøgeskoven i maj”*, men læreren formår heller ikke her at involvere hende i den faglige diskussion. I de to lektioner viser læreren ved at korrigere Emma direkte og indirekte, at der er bestemte institutionaliserede rammer, som eleverne bør leve op til. Slutteligt udbryder Emma: *“Cykelhjelme! Det hele fører ligesom tilbage til det med cykelhjelme. Man skal dø lykkelig!”* (Bilag 2, s. 3). Her lader det til, at læreren ikke overvejer, om Emma faktisk kunne bidrage konstruktivt. I stedet vender hun øjne hen mod mig og siger, at det er dejligt med sådan en onsdag, hvor børnelokkere og cykelhjelme fylder så meget. Dette kan skyldes det fikserede mindsets stigmatisering. (Dweck, 2016).

I samspillet henvender Birgitte sig dog særligt til eleven Frederik, som ofte markerer eller bliver valgt ud. Når Frederik svarer, responderer Birgitte flere gange med *“Ja”* eller *“Mmh...”*, hvorefter samtalen går i stå. (Bilag 2). Det er tydeligt i samspillet, når Birgitte søger et bestemt svar, og når eleverne ikke rammer det helt rigtige.

Birgitte: *“Er der nogen rene hjerter i Den Grimme Ælling, Oliver?”*

Oliver: *“Det ved jeg sgu ikke.”*

Line: *“Svanerne?”* Birgitte ryster let på hovedet og vrænger ansigt *“Ja... Måske ja...”*

Lynggaard: *“Ællingen.”*

*“Ja! Ællingen er et rent hjerte”,* siger Birgitte hurtigt. (Bilag 2, s. 2).

Dette vidner om, at elevernes svar bliver vurderet som værende enten rigtige eller forkerte. Da eleven Lynggaard kommer med det rigtige svar, forstærkes den risikofyldte feedback-kultur

yderligere, fordi eleverne bliver meget bevidste om, hvornår de siger noget, der udløser ros. Der er flere problematiske faktorer, der spiller ind her.

For det første stiller Birgitte et lukket spørgsmål, hvor hun ikke udviser interesse for at høre andre bud eller undersøge elevernes tænkning yderligere. For det andet bliver elevernes svar kun få gange uddybet, debatteret eller taget videre med ind i samtalen. Herved mister svarene værdi, og eleverne kan opleve, at deres deltagelse er ligegyldig. Feedback-kulturen kan ligeledes føre til, at eleverne ikke tør anstrenge sig, fordi samspillet kan vise, at man ikke er intelligent nok. (Dweck, 2016, s. 176).

I Astrids undervisnings tilsigtes ligeværd, men hun fremhæver samtidig nogle svar som eksemplariske. Fx siger hun: *"Ja, rigtig godt undre-spørgsmål!"* (Bilag 4, s. 2). Eleverne er således ikke i tvivl om, hvornår Astrid bliver begejstret, da hun udtrykker sig meget direkte og ekspressivt. Der italesættes en forståelse af, at det, eleven *siger*, er godt – det er ikke eleven som *person*, der er god. Dette udgør herved en feedback-kultur med procesrettet ros, frem for personrettet ros. Ligeledes forsøger hun flere gange at nuancere og hæve elevernes svar til bredere perspektiver, fx ved at sige til Magnus: *"Altså et spørgsmål om følelser eller fornuft faktisk, er det sådan, du tænker?"* (Bilag 4, s. 1). På denne måde anerkender Astrid eleverne på deres indsats og individuelle læreproces.

De to læreres forhold til proces og produkt udtrykkes forskelligt i deres interview. Astrid udtaler, at hun forholder sig til analysemodeller og eksamen, når tid er. Fordi Astrids metodetilgang tager afsæt i elevernes undren, bliver det meget centralt i hendes undervisning at undersøge elevernes forståelse. Der er derfor ikke ét bestemt svar, som den enkelte skal gætte sig frem til, men læringsfællesskabet skal sammen blive klogere af de divergerende opfattelser. Birgitte italesætter derimod, at slutprøverne er det, der skal arbejdes hen imod. Hun vælger derfor indimellem intense forløb i bl.a. skriftlig fremstilling, således hun sikrer sig, at de har styr på generne til eksamen. (Bilag 3, s. 2). Dette kan indikere en præstationskultur, hvor det i sidste ende handler om, at eleverne skal præstere godt til eksamen.

### *2.1 At kvaje sig eller at lære?*

Under begge observationer iagttog jeg elever, der svarede noget andet, end det lærerne havde en forventning om. I Birgittes klasse stiller hun eleven Line et åbent spørgsmål omkring,

hvorfor hun tror, at jagthunden ikke tager ællingen, hvortil Line lidt usikkert svarer, at den er for grim. Dette får nogle af eleverne til at grine.

Birgitte: *"Tror du, hunde er så kloge, at de ved, at den er grim?"*

Line: *"Naaah..."* Hun rødmer lidt og krymper sammen i stolen. *"Måske er den bare for lille?"*, siger hun med en lav stemme.

*"Det er nok heller ikke, fordi den er for lille,"* siger Birgitte griner lidt til Line.

(Bilag 2, s. 2).

Til trods for, at Birgitte indleder samtalen med *hvorfor tror du* som indikation for et undrings-spørgsmål, er der alligevel et rigtigt svar, som hun ønsker at høre. Da Line ikke rammer dette, bryder Birgitte pludselig ud af det fiktive univers, hvor hun trækker en objektiv realisme hen over eventyret. Line reagerer ved at rødme og krympe sig sammen i stolen, hvorved hun med sit non-verbale sprog tydeligt viser, at hun er flov. Det etablerede læringsmiljø fremstår således risikofyldt, idet oplevelsen af at fejle bliver skamfuld. Denne form for feedback eksemplificerer et klasserum, som kan begrænse deltagelsesmulighederne og det dynamiske mindset for elever, idet de vil være mere tilbøjelige til ikke at deltage. (Dweck, 2016, s. 176). Birgitte smiler og griner lidt, hvilket hun givetvis kan have intenderet som at vise Line, at det er okay – men i *denne* sammenhæng kommer det til at virke nedgørende og vil formodentlig forstærker en forkerthedsfølelse i Line.

I interviewet spørger jeg ind til, om Birgitte oplever, at elevernes selvbillede påvirker deres deltagelse og motivation. Til dette forklarer hun, at det spiller en klar rolle for deres deltagelse, og man tydeligt kan se, om de tror på sig selv, hvis de får sagt noget "volapyk". Det handler om at motivere dem til at tro på sig selv, men hun mener også, at man ikke kan overbevise alle om dette. Endvidere taler hun om, at miljøet også er vigtigt for deltagelsen.

*"Så det gør, at hvis man får sagt noget forkert, jamen så er det generelt okay derinde. Hvor der i andre klasser vil være en helt anden stemning, hvis man får kvajet sig. [...] og får man sagt noget forkert, jamen så er det ikke engang sikkert, at folk kan høre, det er forkert."* (Bilag 3, s. 2)

Når Birgitte italesætter, at man ikke kan overbevise alle elever om, at de gerne må lave "fejl", kan dette hænge sammen med et fikseret mindset, som ikke formår at skabe de rammer, der legitimerer fejl som en værdifuld del af læreprocessen. Ud fra principperne omkring mindset-teorien, kan man ikke tale om "at kvaje sig", da dette taler ind i en præstationskultur frem for en læringskultur. I højere grad vil fokus være rettet mod at se god ud for omverdenen, frem for at lære og udvikle nye kompetencer. Fejl bør undgås eller skjules for omverdenen, hvilket Birgitte italesætter som, at andre måske ikke kan høre, det er forkert. (Agger Nielsen, 2016, s. 13).

I interviewet med Astrid fortæller hun, at det handler om at skabe et rum, hvor man siger højt, hvad man er god og mindre god til. Det handler om at lære af sine fejl, hvilket vidner om et dynamisk mindset. (Dweck, 2016, s. 99). Astrid mener også, at eleverne har brug for rollemødder, som spiller en central rolle i udviklingen af *det kompetente selv*. (Bandura, 1995, s. 19). Eleverne kan således spejle sig i andre som en del af deres identitetsudvikling, og rollemødderne kan ifølge Astrid både findes i litteraturen og i tv-serier, men også gennem lærerens handlinger og fortællinger.

*"Ved selv at lave fejl, ved at sige undskyld. Og mene det. Ved at fortælle en masse historier fra mit eget liv. Og nogle gange er det mig, andre gange er det ikke mig. [...] Men den der eksemplets magt, den skal man ikke undervurdere."*

*(Bilag 5, s. 2)*

## 2.2 Ekstra-curriculære aktiviteter

De ekstra-curriculære aktiviteter håndteres af Astrid ved, at hun handler omsorgsetisk som en del af hendes tilgang. Hver morgen tjekker eleverne ind fra 1-3 alt efter, om deres morgen har været god eller dårlig, hvilket giver alle elever mulighed for at udtrykke deres følelser og/eller behov. Det omsorgsetiske aspekt spiller også en rolle i forhold til, hvordan læreren håndterer alt det, der fylder i elevernes hverdag, som ikke omhandler undervisning. (Klinge, 2017, s. 134). Astrid lytter og spørger ind, da en pige i starten af timen fortæller, at hun har haft en svær morgen, fordi hendes mor og stedfar var uvenner. (Bilag 4, s. 1).

Der er generelt set mere ro i Astrids undervisning end i Birgittes, hvilket kan skyldes flere forskellige faktorer. I Astrids undervisning er eleverne hele tiden inkluderet på det personlige

plan, og de er mere tilbøjelige til at fortælle om dem selv. De kan derfor opleve høj grad af værd-sættelse og har ikke samme behov for at bryde ud af de fastsatte rammer. I Birgittes undervisning spredes uroen hver gang en elev siger noget, som ikke er undervisningsrelevant, idet elevernes behov for anerkendelse ikke opfyldes nok.

Birgitte håndterer uroen ved at flytte fokus over på undervisningen i stedet, hvilket er en god kortsigtet strategi for at få eleverne tilbage til de curriculære aktiviteter. Dog medfører dette, at eleverne gennem hele undervisningen vender tilbage til samme samtale, fordi der ikke bliver taget hånd om alt det, der fylder i elevernes hverdag. Når eleverne taler om børnelokkere, ud-bryder Birgitte med irritation i stemmen: *“Det skal I altså ikke bekymre jer om.”* (Bilag 2, s. 3).

De såkaldte “sidespring”, som Birgitte udtrykker det (Bilag 2, s. 2), er svære at overse, når man arbejder med børn og unge mennesker. Man kan ikke uden videre fraskrive sig habituelle og sociokulturelle omstændigheder, der påvirker individet i et samlet fællesskab. Som lærer er man derfor nødt til at forholde sig til alle sidespringene, hvis eleverne skal involveres aktivt i læreprocesserne. Alle sidespringene er elevernes liv, og disse liv rummer mobiltelefoner, videoer på YouTube, humoristiske kommentarer og spørgsmål om børnelokkere og cykelhelme. Hvis dette ties ihjel, bliver undervisningen aldrig internaliseret.

## Diskussion: Betydningen af lærerens mindset

I dette afsnit diskuterer jeg de to læreres mindset, og hvilken betydning dette har for problemstillingen.

Når man arbejder med mindset som læringsstrategi, vægtes især betydningen af, at læreren arbejder med sit eget mindset og formår at skabe et risikofrit miljø, en høj arbejdsmoral og et ikke-dømmende læringsfællesskab. Dette etableres bedst ved, at læreren agerer rollemodel og selv praktiserer at turde fejle, udvise metakognition og handlekompetence – hvilket lagres i eleverne gennem imitation af lærerens mindset og den fungerende kultur i klasserummet. (Agger Nielsen, 2016, s. 69). På samme måde vil lærerens handlinger påvirke udviklingen af self-efficacy hos elever, da en stor del af menneskets indlæring sker gennem social modellering og observation af andre menneskers adfærd samt konsekvenserne herom. (Bandura, 1995).

I analysen forekommer det, at de to lærere på flere områder placerer sig i hver sin ende af spektret i forhold til mindset. En vigtig pointe er, at mindsettet er kontekstbestemt, og at dette altid befinder sig på et kontinuum, hvorved man kan have et *overvejende* fikseret eller *overvejende* dynamisk mindset. Ligeledes har der vist sig forskellige korrelationer mellem lærerens mindset og deres intentioner med undervisningen. Det fikserede mindset vil tilsigte en undervisning, der handler om, at eleverne skal "se gode ud" og klare sig godt til eksamen, mens et dynamisk mindset ønsker værdifulde læreprocesser for den enkelte elev, både af faglig og personlig karakter. Dette er dog korrelationer og ikke en direkte kausalitet. Birgitte har i denne konkrete sammenhæng et overvejende fikseret mindset, idet hun både intentionelt og i praksis viser, at hun:

1. Har mere fokus på produktet/eksamen end på processen/læringen
2. Anser intelligens og talent som medfødt og statisk
3. Skaber et risikofyldt samspil, hvor ét svar er korrekt
4. Ser flere begrænsninger end muligheder i eleverne

Astrid beskæftiger sig i højere grad med alt det, der vækker noget i eleverne, hvilket vidner om, at hun tillægger læring og personlig udvikling den største betydning. Dette repræsenterer i denne kontekst et overvejende dynamisk mindset. Ved ovenstående fire punkter adskiller Astrid sig ved, at hun:

1. Har mere fokus på proces og fordybelse samt anser "teaching to the test" som unødigt
2. Anser intelligens som dynamisk og tror, at alle kan udvikle sig
3. Skaber et oplevelsesorienteret rum, hvor diversitet er en styrke
4. Ser muligheder i alle elever

I interviewet italesætter hun flere gange, at det handler om at skabe et risikofrit læringsrum, hvor diversiteten er en styrke for fællesskabet, hvilket er centralt for at udvikle elevernes dynamiske mindset og self-efficacy.

*"[...] Vi taler om, hvad vi er gode til, og hvad vi ikke er skide gode til, og hvad vi har brug for at blive bedre til. Det handler om at være anerkendende og rummelig, når man italesætter vores allesammens individuelle særheder, styrker og svagheder." (Bilag 5, s. 2).*



Det er væsentligt at pointere, at Astrids mindset viser flere tegn på at være dynamisk, end det gør på at være fikseret, men at begge tendenser gør sig gældende for hende. I interviewet siger hun fx:

*“Men i de her situationer, der har de alle mulighed for at komme til orde, med det de har. Og sådan en som ham den lille lyse krøltop (Gustav) er egentlig ikke... Der er ikke så mange ram på harddisken, men hør hvor han kan!” (Bilag 5, s. 2).*

At beskrive elever som, at de har “få ram på harddisken”, taler imod det dynamiske mindset, der netop beror på, at intelligens kan trænes. Hun intenderer givetvis her at forklare, hvordan metoden muliggør, at alle elever kan byde ind ud fra deres individuelle forudsætninger, men denne formulering “ram på harddisken” vender hun flere gange tilbage til. Derudover italesætter Astrid i interviewet, at hun ikke kan lære eleverne noget, hvis ikke de “gider” beskæftige sig med teksten. (Bilag 5, s. 1). Dette taler også imod det dynamiske mindset, som er af den overbevisning, at alle elever ønsker at lære. “[...] but we make a mistake if we think any student stops caring.” (Dweck, 2016, s. 204).

På samme måde er der enkelte tendenser, der taler imod Birgittes fikserede mindset. Fx har hun et ønske om at tage mange individuelle hensyn til eleverne, både i forhold til differentiering og i forhold til at vælge tekster tilpasset elevernes interesser. Ligeledes ønsker hun at inddrage elevernes holdninger, men har svært ved helt at gennemføre dette i undervisningssituationen. Flere gange søger hun min øjenkontakt, særligt når elevernes ekstra-curriculære aktiviteter kommer i spil, hvilket giver mig en antydning af usikkerhed. Hun holder eleverne i “kort snor”, formodentlig for ikke at fremstå inkompetent – men dette resulterer i, at hun positionerer sig selv som “elev” og mig som “bedømmer”. Herved kommer Birgittes eget mindset til at skinne endnu mere igennem, idet hendes usikkerhed og frygt for at fejle bliver fremtrædende gennem de to lektioner.

For at bidrage positivt til elevernes mindset, er stigmatisering væsentligt at forholde sig til. Stigmatisering og kategorisering er oprindeligt et menneskes overlevelsestrategi, men fastholdes denne ensidigt af læreren, vil det resultere i selvopfyldende profetier, der er yderst begrænsede for elevens selvopfattelse og kan være afgørende læringen. Birgittes syn på eleverne afslører

flere gange hendes bagvedliggende mindset. Særligt da samtalen ledes hen mod arv og miljø, og Birgitte anfægter elevernes holdning ved at sige: *“Men musikalitet er jo intelligens, og det er jo arveligt.”* (Bilag 2, s. 3). Ved at anvende adverbiet “jo” i denne sammenhæng, indikerer hun, at der er tale om en slags almenviden, som eleverne implicit ikke kan argumentere imod. (Bilag 2, s. 3).

Hun viser her en forståelse af, at intelligens er en statisk størrelse fra genetikken. Dette taler direkte ind i en fikseret forståelse i mindset-teorien, hvor menneskets udviklingspotentialer er begrænset af individets intelligens. (Dweck, 2016). At anse eleverne som en slags “tomme tavler”, taler derudover ind i en behavioristisk kontekst, hvor læreren er den vidende, der skal påfylde viden på eleverne. Dette betyder dog ikke, at Birgitte ønsker en behavioristisk tilgang eller at indtage en autoritær position, men i dette eksempel giver hun udtryk for en holdning, som er forankret i det fikserede mindset. I interviewet spørger jeg ind til, hvordan eleverne responderer ved tekstanalyse, hvortil Birgitte svarer:

*“Men ja, som sagt, så tror jeg heller ikke, man skal negligere det der med, at de kan altså lære noget, selvom de bare lytter, selvom de er fuldstændig passive, så kan der godt sive noget ind. Det må vi vælge at tro på, fordi så... (griner)”* (Bilag 3, s. 1).

Sammenholder man denne udtalelse med ovenstående eksempel fra undervisningen, underbygger dette Birgittes forståelse af, at læringen skal “sive ind”. Ligeledes viser sætningen *“...som faktisk siger noget, som man ikke havde regnet med, de ville komme med af sig selv”*, at hun opfatter eleverne på en bestemt måde, hvor de i et begrænset omfang har en faglig viden, som hun indimellem overraskes af. “Jo mere fastlåst mindset, en person besidder, des mere vil personen være tilbøjelig til at sætte labels på sig selv og andre og være påvirket af stereotype opfattelser.” (Agger Nielsen, 2016, s. 39).

Mindset skal ligeledes ikke fungere som endnu et prædikat, der stigmatiserer eleverne og fastholder dem i et bestemt mindset. Det er derfor vigtigt, at læreren er bevidst omkring egne kategoriseringer af eleverne, fx *han er doven*, ser på det bagvedliggende ved adfærden for derfra at kunne bryde med stigmatiseringen. Dette vil udvikle lærerens eget mindset og samtidig

skabe et ikke-dømmende læringsrum, hvor eleverne ikke begrænses af lærerens forventning til, hvad de "kan".

"By the way, many of these teachers used the words "growth mindset" in their classroom, but their teaching methods – their actions – did not foster that growth mindset in their students." (Dweck, 2016, s. 220). Det handler dermed ikke om, hvorvidt vi *taler* om mindset med eleverne, men vi er nødt til selv at *handle* ud fra et dynamisk mindset og tilrettelægge en undervisning derefter. Denne læringspsykologi skal ikke forstås som, at læring udelukkende foregår i eleven som mentale, indre processer, og læreren derfor kan fraskrive sig ethvert ansvar. Tværtimod er læreren nøglen til at kunne facilitere de rammer, hvor eleven i sidste instans udvikler autonomi og ikke har brug for læreren. Fordi netop *dette* er lærerens kerneopgave, netop *dette* skal mennesket bruge hele livet igennem. Fordi læring er for livet, ikke bare til eksamen.

## Handleperspektiv

Foregående analyse og diskussion belyser, hvordan lærerens eget mindset er af stor betydning for at kunne tilrettelægge en undervisning, der udvikler dynamisk mindset og self-efficacy hos elever. Herigennem er jeg kommet frem til fem pointer, der bidrager positivt til denne udvikling. Læreren skal:

1. Agere rollemodel, som selv tør fejle og vise sårbarhed
2. Skabe et rum, hvor alle kan italesætte styrker og svagheder
3. Vise eleverne sammenhængen mellem proces og produkt og give procesrettet feedback
4. Illustrere metakognition som social modellering
5. Inddrage eleverne personligt og vise, at deres liv er betydningsfulde

I dette projekt er jeg derudover blevet bevidst om, hvad især den oplevelsesorienterede litteraturpædagogik har af kvaliteter. Denne involverer eleverne personligt og direkte i læreprocesserne, åbner for refleksion og nærværende samtaler og kan være en stor katalysator for oplevelse af værdi i klasserummet. Valgsituationerne, der tager udgangspunkt i, at eleverne forholder sig til de fiktive personer og selv tager stilling, bidrager til udvikling af elevernes self-efficacy. Ved at forholde sig til forskellige problemstillinger, vil de blive klogere på verden og på dem selv, hvilket gør dem bedre rustet til livets uundgåelige udfordringer. "[...] at dannelse

indebærer en selv-fremmedgørelse, hvor man i mødet med det andet, fx litteratur og medier, åbner sig for en medieret fremmederfaring, dvs. at man ser sig selv gennem noget andet." (Fibiger, 2012, s. 104).

Denne litteraturpædagogik er repræsenteret af bl.a. Stine Reinholdt Hansen ved den undersøgelsesorienterede tilgang. Formålet er her at vække elevernes nysgerrighed ved at anvende deres oplevelser og forståelser som væsentlige bidrag til den fælles litteratursamtale. (Reinholdt Hansen, 2016).

### Værktøjer til self-efficacy

Den konkrete litteraturundervisning i udskolingen kan derfor tage afsæt i elevernes undren og inddrage valgsituationer for identifikation og fremmederfaring. Her er det vigtigt, at samtalen bidrager til flertydige forståelser, og læreren ikke på forhånd søger et bestemt svar. "Det betyder ikke, at alle tolkninger er lige gode, men at læreren er klædt på til at tilrettelægge en fortolkningsdiskussion, der gør det muligt at anlægge forskellige perspektiver på teksten og diskutere ud fra elevernes egne læsninger og ikke blot ud fra lærerens tolkning." (Reinholdt Hansen, 2016, s. 29). Når eleverne oplever dem selv som betydningsfulde for fortolkningerne, vil de i højere grad være tilbøjelige til at turde deltage.

En anden måde at udvikle self-efficacy er ved at give eleverne bedre forudsætninger for at kunne lære på egen hånd og hermed give dem oplevelsen af mestring. Læreren kan fx placere forskellige plancher i klassen tilpasset hver lektion, som eleverne kan gå over til, når de har brug for hjælp. Dette forudsætter, at læreren på forhånd gør sig tanker omkring, hvilke problemer netop disse opgaver kan give. Således opbygger eleverne en tro på sig selv og bliver bevidste om strategier i forskellige kontekster.

### Værktøjer til dynamisk mindset

Når læreren har bevidstgjort eget mindset og formår at arbejde med det i kontinuerlige processer, er læreren klædt på til den sociale modellering. Litteratursamtalen skal vise eleverne sammenhæng mellem proces og produkt, hvilket kan gøres ved, at læreren italesætter, hvorfor nogle svar og fortolkninger er særligt gode. Derudover skal eleverne have redskaber til at arbejde metakognitivt, fx ved at italesætte mindset og vise strategier for læring. Læreren kan her ved at modellere, hvordan man læser metakognitivt, fx som Birgitte gør, da hun læser højt og undervejs kommenterer på de tanker, hun får. (Bilag 2, s. 5). Dette eksemplificerer for eleverne,

hvordan man kan tænke, mens man læser litteratur. Den bagvedliggende tilgang kan her findes i Think-aloud-metoden. "Formålet er ikke, at eleverne skal tænke det samme som læreren, men at de bevidstgøres om læsningens metakognitive aspekt og gives adgang til, hvordan det kan gøres." (B. Gøttsche, 2018, s. 60).

En afsluttende rutine for lektionerne kan indarbejdes ved, at eleverne hver dag i 3-5 minutter reflekterer over og nedskriver deres egen læring. På denne måde bliver de bevidste om, hvad der enten har styrket eller hindret dem i processen samt hvilken strategi, der hjalp dem videre. Derudover skal klasserummet som helhed rumme diversitet ved at lade eleverne italesætte egne styrker og svagheder. Her handler det grundlæggende om at anse fejl som givende for læreprocessen, hvorved forskellige mantraer i klassen kan være et tilbagevendende redskab, fx ved at sige højt: "Fejl er jo bare læring" eller "Yes, jeg fejlede!". Dette vil over tid blive til sandhed i elevernes kognitive bevidsthed.

## Konklusion

Litteraturlæsningen i udskolingen kan bidrage til elevernes identitetsdannelse, idet de får mulighed for at indleve sig i fiktive personers følelser, tanker og handlemåder. Løgstrup beskriver dette ved: "*Saadan taler vi jo ogsaa om at forsøge paa at sætte os i den Andens Sted, se Tingene med hans eller hendes Øjne, ud fra deres Situation – men det kan jo ikke ske uden ved Fantasiens Hjælp; den skal til for at forstaa det andet Menneske.*" (Christensen, 2016). Eleverne kan herved lege sig ind i fantasiens verden og tage notits af andre menneskers handlinger og konsekvenser, for derefter selv at tage stilling og vælge i deres eget liv. Dette udvikler elevernes self-efficacy og styrker det kompetente selv, som i højere grad gør dem i stand til at blive *konge i eget liv*.

Et vigtigt redskab på denne rejse findes i det dynamiske mindset, der anser livets udfordringer som brugbar læring, hvilket vil øge chancen for initiativ og dermed øge chancen for at lykkes. Omverdenens rollemodeller præger eleverne, der både gennem litteraturen og ved at iagttage andre anskuer udfordringer eksternt fra selvet og dermed påvirker, hvorledes eleven selv tør tage udfordringer op. (Bandura, 1995).

Gennem projektet kommer de to lærere til at repræsentere to forskellige tilgange til undervisningen, som i denne kontekst kan belyse to forskellige mindset. Der forekommer korrelationer mellem lærernes intentionelle perspektiv på undervisningen og den praktiske udførelse, men

ligeledes eksemplificeres der enkelte skel mellem intention og praksis. (Klinge, 2017). Astrid har i denne sammenhæng et overvejende dynamisk mindset, hvor hun har fokus på at skabe et åbent, risikofrit læringsrum med plads til alle elevers styrker og svagheder. Hendes mindset viser sig især ved, at hun anser fejl, både elevernes og hendes egne, som væsentlige for at læring kan finde sted. Eleverne er derfor mere tilbøjelige til at turde deltage og involvere sig personligt i undervisningen. På denne måde skaber Astrid et miljø, hvor eleverne i højere grad vil få oplevelsen af mestring, hvilket udvikler deres self-efficacy.

Derimod udviser Birgitte flere gange tegn på et overvejende fikseret mindset, som især gør sig gældende ved opfattelsen af intelligens som en statisk, medfødt størrelse. Samspillet med eleverne er især begrænset af Birgittes mindset, der retter sig mod entydige svar, og hvor elevernes ekstra-curriculære aktiviteter ignoreres. Dette medfører, at eleverne flere gange har behov for at bryde ud af de institutionaliserede rammer for netop at føle sig set og hørt. Ligeledes vil eleverne opleve at være bange for at fejle, hvilket begrænser deres deltagelsesmuligheder og i sidste ende begrænser deres self-efficacy.

Ovenstående eksemplificerer hvorledes bestemte faktorer enten fremmer eller begrænser elevernes dynamiske mindset og self-efficacy, hvilket jeg har illustreret gennem fem punkter i handleperspektivet. Det handler om at involvere eleverne personligt, at medtage de ekstra-curriculære aktiviteter og være den rollemodel, som de forhåbentlig kan spejle sig i. Når man begynder kontinuerligt at arbejde med udvikling af dynamisk mindset, vil man undervejs opleve forandringer ved ens måde at forholde sig til sig selv, og ens eksisterende selvbillede vil ændre sig. Oplevelsen af, at man pludselig mestrer stoffet, vil rykke ved de hidtidige overbevisninger om, at man er "ham den dovne" eller "hende den dumme". Denne identitetsskabende proces kan litteraturen være befordrende for. Herigennem kan man opleve en tryghed i det nye usikre land, som mindsettet har vist sig.

*"Tell me and I'll forget. Teach me and I'll remember. Involve me and I'll learn."* (Benjamin Franklin).

## Bibliografi

- Agger Nielsen, J., Andreasen Kortnum, A., & Arnborg Videsen, P. (2016). *Mindsetbaseret undervisning - fra præstationskultur til læringskultur*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- B. Gøttsche, N. (april 2018). Think-aloud som dialogisk metode i litteraturundervisningen. *Viden om Literacy*, nr. 23, s. 58-63.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Storbritannien: Cambridge University Press.
- Brinkmann, S. (2008). Den positive psykologis filosofi: Historik og kritik. I S. Nørby, & A. Myszak, *Positiv psykologi - en introduktion til videnskaben om velvære og optimale processer* (s. 23-41). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bøttcher, L., Kousholt, D., & Winther-Lindqvist, D. (2018). *Kvalitative analyseprocesser - med eksempler fra det psykologisk pædagogiske felt*. København: Samfundslitteratur.
- Christensen, B. (september 2016). Om man giver op eller kæmper videre. Den slags. . *Viden om Literacy*, nr. 20, s. 52-59.
- Dweck, C. (2016). *Mindset: The new psychology of success - how we can fulfill our potential*. New York: Penguin Random House.
- Emtoft, L. (2017). *Jeg har aldrig prøvet at være den første før. En undersøgelse af lærere og elevers praksis med IT og dennes betydning for deltagelse og inklusion*. Roskilde Universitet.
- Fibiger, J. (2012). Fra læsning til læring - hvad lærer eleverne ved at læse skønlitteratur? I M. Jørgensen, *Videre i teksten - litteraturpædagogiske positioner og muligheder* (s. 101-110). København: Hans Reitzels Forlag.
- Folkeskolens Formålsparagraf*. (u.d.). Hentet fra EMU Danmarks læringsportal:  
<https://arkiv.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>
- Glasdam, S., & Pjengaard, S. (2016). *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Grinder-Hansen, K. (september 2016). Litteraturundervisningen i danskfaget gennem 200 år. *Viden om Literacy*, nr. 20, s. 56-61.
- Hansen, J. J. (2012). *Dansk som undervisningsfag - perspektiver på didaktik og design*. København: Dansk lærerforeningens Forlag.
- Klinge, L. (2017). *Lærereens relationskompetence - kendetegn, betingelser og perspektiver*. København: Dafolo.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kähler, C. F. (2012). *Det kompetente selv - en introduktion til Albert Banduras teori om selvkompentence og kontrol*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Nørby, S., & Myszak, A. (2008). Indledning: om antologiens fokus og indhold. I S. Nørby, & A. Myszak, *Positiv psykologi - en introduktion til videnskaben om velvære og optimale processer* (s. 13-23). København: Hans Reitzels Forlag.

Reinholdt Hansen, S. (september 2016). Indlevelse og refleksion - en undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturundervisning. *Viden om Literacy, nr. 20*, s. 28-34.

Rustin, S. (10. maj 2016). New test for 'growth mindset', the theory that anyone who tries can succeed. *The Guardian*.

Wistoft, K. (2012). *Trivsel og selvværd - mental sundhed i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Young, T. (2017). Schools are desperate to teach 'growth-mindset'. But it's based on a lie. *The Spectator*.

Aagerup, L. (2015). Observation - pædagogisk arbejdsmetode og undersøgelsesmetode. I L. Aagerup, *Pædagogens undersøgelsesmetoder* (s. 49-88). København: Hans Reitzels Forlag.