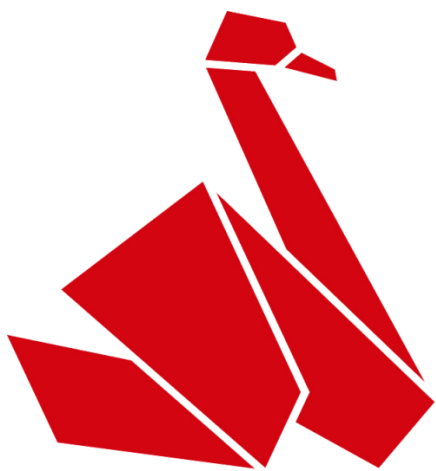


SVENSTRUP MODELLEN

*udviklet af
medarbejderne på*



**SVENSTRUP
EFTERSKOLE**

Svenstrup-modellen

Et inspirationskatalog til at styrke eleverne fagligt, personligt og socialt i efterskoleåret

Forord

Svenstrup Efterskole ligger i naturskønne omgivelser på Sydsjælland ikke langt fra Næstved. Efterskolen er boglig og optager elever på 9. og 10. klassetrin. Eleverne vælger mellem fem forskellige linjer: Fodbold, dans, musik, sport og design. Størstedelen af skolens ca. 140 elever fortsætter i gymnasiet.

Skolen har haft mange elever, siden den blev etableret i år 2000. Elever der i løbet af deres efterskoleår bliver mere selvstændige og ansvarlige i kraft af deres erfaringer med at være en del af et forpligtende fællesskab. De bliver ofte mere klar til at gribe fremtiden, end de var før. Skolen har selvfølgelig altid elever, der har udfordringer eller er ramt af livet på den ene eller anden måde, sådan har det altid været, og det tager ledere og medarbejdere på skolen sig naturligvis altid af.

Det ligger i tidsånden, at man skal præstere, være perfekt og ikke lave fejl. De unge måler sig på mange parametre i forhold til hinanden. Det oplever de ofte som et pres, der går ud over deres selvværd og trivsel. Disse tendenser kommer også i vid udstrækning til udtryk i medierne og i diverse forskningsbaserede undersøgelser, som peger på, at et stigende antal unge lider af dårlig trivsel, stress og lavt selvværd. Det tilskriver man bl.a. den herskende perfektionskultur. Medarbejderne og lederne på Svenstrup Efterskole bemærker også tendensen, og skolen har derfor besluttet at arbejde med problematikkerne for bedre at kunne håndtere de unges udfordringer.

Formål

Svenstrup Efterskole vil iværksætte en indsats, som har til formål at give de unge styrke og robusthed til at være sig selv i fællesskabet. De vil give de unge mod til at turde træde uden for deres *comfort zone* og møde de udfordringer, der kommer. Skolen involverer alle medarbejdere i indsatsen, så eleverne bliver mødt på samme måde både i undervisningen og i fritiden på skolen.

På Svenstrup Efterskole lægger vi derfor vægt på:

I undervisningen:

- at turde
- at ville

I Svanekuld (kontaktgrupperne):

- at være åben
- at være rummelig
- at engagere sig i fællesskabet

I livet på skolen:

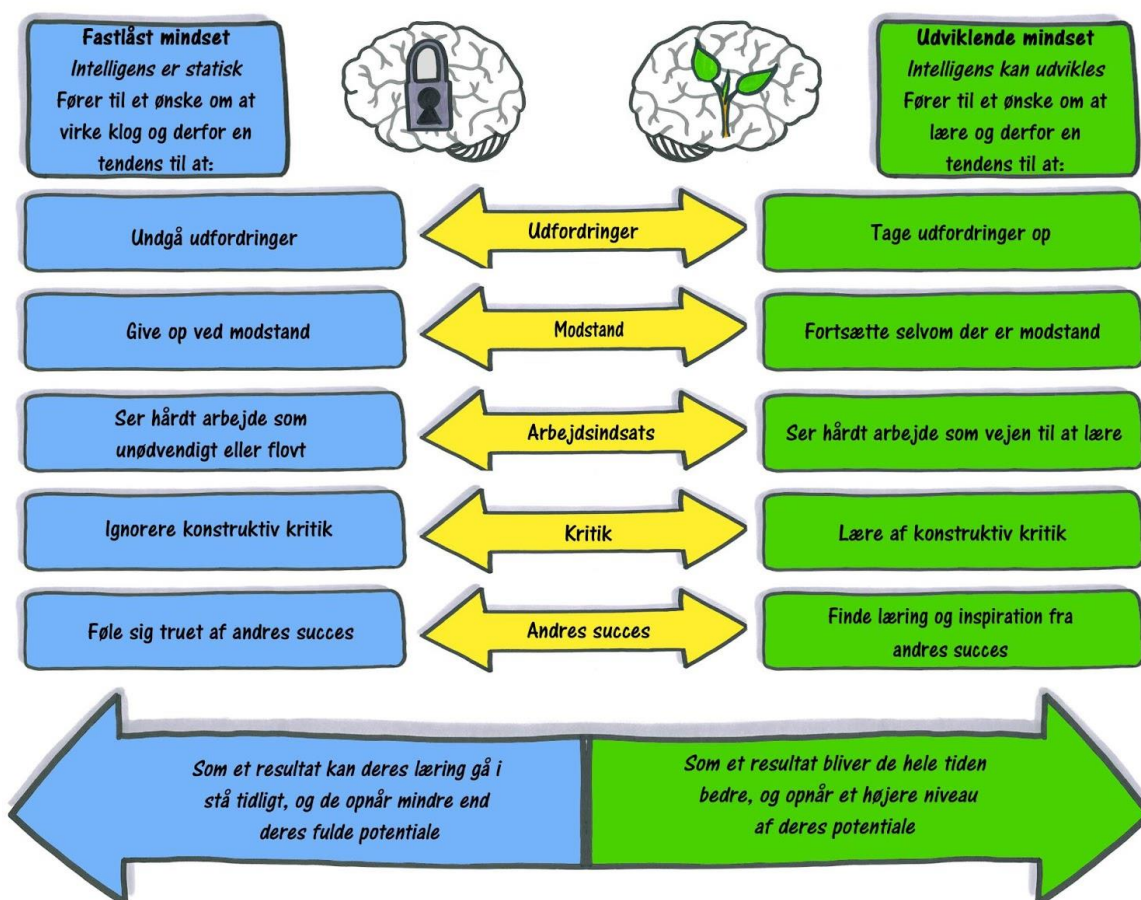
- at være solidarisk
- at være selvstændig
- at være ansvarlig

Det teoretiske fundament

Vores arbejde er baseret på den amerikanske professor og psykolog Carol Dwecks forskning. Hun har påvist, at personer kan have et overvejende fastlåst eller overvejende udviklende mindset (Dweck, 2006), og at forskellen har stor betydning for, hvordan vi trives og lærer. I et fastlåst mindset tror man, at ens evner er mere eller mindre givne fra fødslen, og at man ikke grundlæggende kan ændre på det. I et udviklende mindset tror man omvendt, at øvelse, vedholdenhed og gode lærere kan udvikle ens evner indenfor en given disciplin til et nyt niveau. Elever der tror på, at de kan udvikle deres evner er bedre til at klare pres i forbindelse med skole og i deres sociale liv. De er bedre til at håndtere fejl og modgang og er bedre til at modtage konstruktiv kritik, fordi de ikke opfatter feedback som kritik af deres person. Det vil man omvendt have en tendens til at gøre, hvis man tror, at ens evner grundlæggende er medfødte.

Carol Dwecks teori er sammenfattet i nedenstående skitse.

De to Mindset



Det betyder, at hvis vi understøtter elevernes udviklende mindset og hjælper elever med fastlåst mindset over i et udviklende mindset, så ruster vi eleverne til at udnytte deres læringspotentialer bedre. Forskningen viser desuden, at de derved vil opnå bedre selvværd og trivsel.

Det grundlæggende budskab er, at selvom personer har samme udgangspunkt, så kan deres adfærd og tilgang til læring bringe dem vidt forskellige steder hen. Det budskab er der også en lang række andre forskere, der er inde på. Fx Albert Bandura (1997) der har udviklet en teori om *self-efficacy* eller mestringsforventning. Hans teori handler om, at det er afgørende for læring og trivsel, om man har henholdsvis høj eller lav mestringsforventning. Har man lav mestringsforventning, sætter man barren lavt i modsætning til, hvis man har høj mestringsforventning. I sidstnævnte tilfælde vil man selv sagt udvikle sig mest. Forskeren Angela Duckworth (2016) forsker i betydningen af 'grit', som er en kombination af vedholdenhed og passion. Hun kortlægger en række undersøgelser, der viser, at det ikke er en persons udgangspunkt, der afgør, hvor dygtig man bliver til en given ting, men hvordan man arbejder, og om man er i et godt læringsmiljø.

Svenstrup Efterskole og Dwecks mindset-teori

På Svenstrup Efterskole tager vi afsæt i Dwecks to mindset, fordi både elever og medarbejdere genkender adfærden i de to respektive mindset. Teorien taler netop ind i de udfordringer, de unge oplever. Samtidig er det en enkel ramme for medarbejderne at arbejde indenfor. Det gør det nemmere at tale sammen og finde fælles fodslag i arbejdet.

Ifølge Dweck kan man ændre sit mindset. Hun peger på tre faktorer, der kan fremme et udviklende mindset:

- Ros processen fremfor personen. Derved signalerer man, at det er arbejdet, der afgør, hvor godt det vil gå.
- Inspirer ved at fortælle om rollemodeller dvs. personer, der har rykket sig i kraft af deres indsats.
- Fortæl eleverne om hjernen. Det er forskningsmæssigt dokumenteret, at når man øver sig på noget, så styrker man de forbindelser i hjernen, der har med denne evne at gøre. Der er altså noget om ordsproget 'øvelse gør mester'.

Dweck udfolder ikke i detaljer, hvordan man kan omsætte teorien til didaktiske greb i undervisningen og i den øvrige kommunikation med eleverne. Det er op til skolerne og andre gode kræfter at finde måder, hvorpå man styrker elevernes udviklende mindset.

Det arbejder vi med på Svenstrup Efterskole. Vi har samlet vores erfaringer og andre nyttige input i det, vi kalder *Svenstrup-modellen*. Det er ikke en færdig opskrift men et indblik i, hvordan vi har arbejdet med teorien i praksis indtil videre. Det er en vedvarende proces at få alle medarbejdere til at følge de samme principper. Vi vil være i gang med denne proces i årene fremover også, hvor vi vil justere og videreudvikle vores indsats. Alligevel håber vi, at andre kan finde inspiration i vores erfaringer og måske bruge elementer herfra i egen indsats.

Hvem deltager i arbejdet på Svenstrup Efterskole?

Det unikke ved efterskolelivet er, at man har eleverne døgnet rundt, og at eleverne har kontakt til både ledelse, lærere og praktisk personale. Derfor vil alle medarbejdere, der interagerer med eleverne, være en del af arbejdet med at fremme elevernes udviklende mindset. Det styrker elevernes generelle robusthed og trivsel, fordi de derigennem bliver bedre til at håndtere deres personlige, sociale og faglige liv.

Formidling til forældre og elever om Svenstrup-modellen

Før skoleårets begyndelse og ved skolestart fortæller ledelsen og medarbejderne både forældre og elever om skolens værdier og tilgang til det pædagogiske arbejde. Desuden gør vi det klart, hvilken adfærd og indstilling vi vil møde eleverne med.

Vi kan vælge at fortælle om Dwecks to mindset eller fortælle om den adfærd, der ligger bag det udviklende mindset, som vi ønsker at fremme. (?) På Svenstrup Efterskole hørte forældrene om den adfærd, skolen ønsker at fremme. Eleverne fik i starten af året en kort præsentation af de to mindset, et oplæg om hjernen og tilhørende øvelser.

Vurderingen var, at hardcore forskningsbaseret viden om hjernens evne til at ændre sig, når man bruger den, kan inspirere eleverne til ikke at give op for hurtigt eller dvæle for meget ved det, der går dårligt. Når alle elever har hørt det samme, kan lærere og andre medarbejdere henvise til det efter behov i undervisningen eller i andre sammenhænge.

Eleverne på Svenstrup Efterskole hørte hovedbudskaberne om hjernen ved først at se filmen "En film om hjernen" (7 minutter, findes på Youtube) efterfulgt af et kort oplæg, hvor viden om hjernen blev koblet til typiske situationer/adfærd/bekymringer, som efterskoleelever ofte oplever. Formidlingen blev understøttet af en række plakater med hovedbudskaberne. Plakaterne bliver hængende på væggene i alle klasseværelser på skolen, så eleverne husker indsigterne.

Endelig inviterede skolen to eksterne oplægsholdere i starten af skoleåret. Oplægsholdere der på hver deres måde har haft det svært, men som i dag klarer sig godt som følge af viljestyrke, hårdt arbejde og en ukuelig optimisme. Deres fortællinger gjorde indtryk og var en god måde at koble teorien med historier fra det virkelige liv.

Med disse input er indsatsen skudt i gang, og medarbejdere og ledelse følger op ved at bringe det ind i deres respektive praksisser. De næste afsnit handler om, hvordan forskellige medarbejdergrupper kan gøre dette i forskelligt regi.

Hvad er nyt, og hvad gør vi allerede?

Lærerne og de øvrige medarbejdere på Svenstrup Efterskole gjorde formodentlig allerede meget, der fremmer elevernes udviklende mindset, inden indsatsen blev skudt i gang. For nogle medarbejdere er det nærmest en del af deres DNA, at de pirrer elevernes nysgerrighed og får dem til at turde kaste sig ud i ukendt stof. Jo mere vi kan få øje på, at vi allerede gør, jo lettere bliver det videre arbejde med indsatsen.

Medarbejderne har fået en gennemgang af teorien og et indblik i, hvordan vi fremmer et udviklende mindset. Det nye er, at teorien om de to mindset giver en fælles ramme, hvor vi kan tale sammen om, hvordan vi løser forskellige situationer, hvor eleverne udviser fastlåst adfærd.

Forskellige medarbejdere møder forskellige udfordringer, men en måde at gribe det an på, kan være at stille sig nedenstående tre spørgsmål og i øvrigt gentage dem, når man er klar til et nyt initiativ. (?)

Hvad vil jeg gerne gøre noget ved?

Hvor er vi nu?

Hvad er næste skridt?

De følgende afsnit handler om, hvad man kan gøre i henholdsvis undervisningen, i Svanekuld (kontaktgrupperne) og i livet på skolen i øvrigt.

Sådan kan lærerne arbejde med indsatsen i undervisningen

På Svenstrup Efterskole opdeler vi indsatsen i tre dele hen over skoleåret:

Del 1. August – oktober

I denne periode fokuserer vi på at skabe en tryk klasserumskultur, hvor eleverne tør fejle. Dvs. fx:

- At turde stå frem i klassen
- At være rummelig (overfor andres fejl)
- At investere sig selv

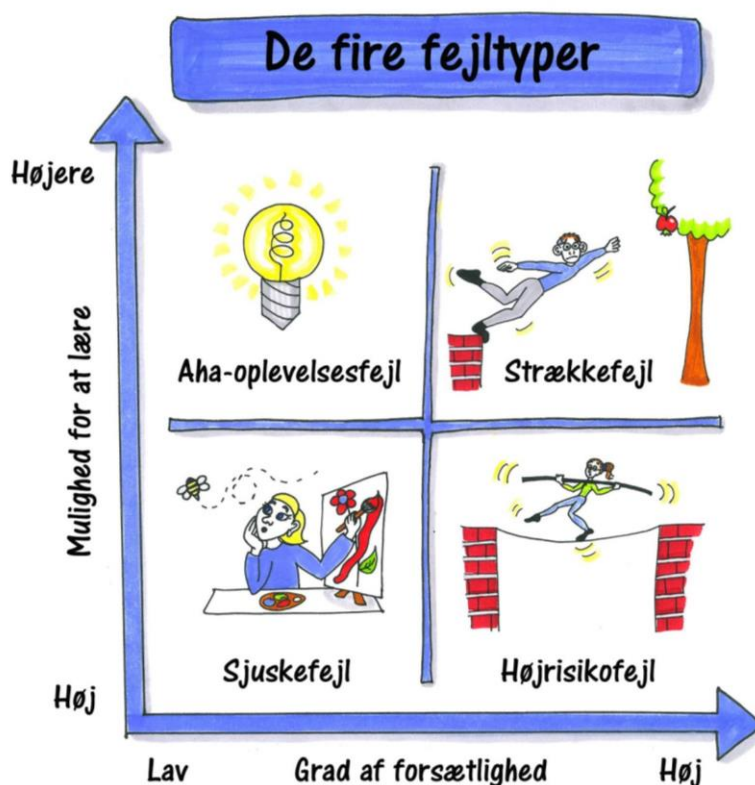
Eleverne får en forståelse for det at lære. Det sker ved, at lærerne fokuserer på processen og på det at være 'studerende'.

Lidt baggrundsviden

Arbejdet med at skabe en tryk klasserumskultur er en vigtig del af det at fremme et udviklende mindset. Eleverne lærer mest, når de er aktive. Derimod lærer de mindre, hvis de er bange for at sige noget forkert foran de andre i klassen og kun byder ind, hvis de er 100 procent sikre på svaret. I en tryk klasserumskultur ved eleverne, at læring opstår, når de træder uden for deres *comfort zone* og tager udfordringerne op. I læringssituationer er det naturligt, at der opstår fejl. Det er en del af læringsprocessen.

De fire fejltyper

Det er altid en balancegang for læreren at italesætte det at fejle som vejen til læring. Eleverne skal ikke se det som en invitation til at slække på indsatsen. For at forebygge dette kan læreren italesætte, at der er forskel på fejl og fx tage en dialog med eleverne med afsæt i Eduardo Briceños(2015) fire fejltyper, som er illustreret i figuren nedenfor.



Strækkefejl er positive fejl. De sker, når vi bevidst udfordrer os selv.

Aha-fejl er også positive fejl, men er ikke fejl, vi kan stræbe efter at opnå. Aha-fejlene sker, når vi opdager, at det vi havde tænkt os at gøre ikke var det rigtige. Heri ligger en ny læring.

Sjuskefejl opstår, når vi arbejder med ting, vi allerede kan løse, men laver fejl fx fordi vi taber koncentrationen. Sjuskefejl fortæller os, at vi med fordel kan forbedre vores proces eller vaner.

Højrisikofejl sker, når vi skal præstere fx til eksamen eller ved fremlæggelser i klassen. Her skal vi helst ikke fejle. Hvis vi så alligevel laver fejl, kan vi bruge højrisikofejl til at reflektere over, hvad der skete. Hvad virkede, og hvad kan jeg ændre fx ved næste eksamensforberedelse?

Hjernens reaktion på fejl

Adfærdsforsøg har vist, at børns opfattelse af det at fejle påvirker den måde, de lærer på (Moser et al., 2011). Ved at scanne børns hjerner har man videnskabeligt påvist, at børns opfattelse af fejl som enten ufarlige og lærerige kontra pinlige og ubehagelige påvirker deres læring.

Hjernescanninger har også vist, at hjernen hos børn der er bange for at fejle er i fuld aktivitet under opgaveløsning lige indtil, det bliver svært og chancen for at lave fejl er stor. Så lukker de aktive centre i hjernen ned og bliver mindre aktive. Det omvendte sker hos børn, der opfatter fejl som en del af læringen. Her bliver hjernen mere aktiv, når opgaverne bliver svære (Moser et al., 2011).

Giv eleverne viden om hjernen

Hjernens 'alarmklokke', *amygdala*, reagerer, når der sker noget, som hjernen opfatter som farligt eller truende som fx tanken om at sige noget forkert foran alle sine klassekammerater. Forhøjet amygdala-aktivitet hæmmer aktiviteten i *pandelapperne*. Det er u hensigtsmæssigt, fordi det er her tænkning, analyse, koncentration og arbejdshukommelse foregår. Sidstnævnte bearbejder input, så de kan komme videre til langtidshukommelsen. En forhøjet aktivitet i amygdala påvirker også *hippocampus* negativt. Man kalder også hippocampus for "vores huskecentral". Her lagrer vi vores viden og sanseindtryk. Hippocampus skrumper, hvis aktiviteten i amygdala er høj fx på grund af stress. Derfor er det vigtigt at hjælpe eleverne med at flytte fokus fra en eventuel negativ situation, der hæmmer dem.

Skab en tryk klasserumskultur

Vi har tavse elever. De vil ikke sige noget – ikke præsentere. De er bange for, at det de siger ikke er perfekt og frygter, hvad de andre så vil tænke.

Hjælp eleverne med at identificere hvad der holder ham/hende tilbage og giv eleven en konkret udfordring og inspiration, så eleven tør træde uden for sin *comfort zone*. Det skal være en udfordring, som eleven kan løse.

I tysk har jeg en øvelse, hvor vi leger, at vi taler tysk. Så bliver der sagt en masse og vi undgår, at det bliver præstationsorienteret.

Præsenterer vi øvelse som en leg, opfatter eleverne det som ufarligt, og flere elever tør byde ind. En tryk klasserumskultur er afgørende for, at alle elever tør komme på banen.

Eksempler fra praksis om at fejle som en del af læringsprocessen

Jeg italesætter det at turde fejle og bruger bl.a. eksemplet med bowlen og kuglerne – at når man svarer rigtigt, kommer der en kugle i bowlen, men der tages ikke nogen op, når man svarer forkert - lærer

Lærernes tilgang

Lærerne valgte at fokusere på overskuelige aktiviteter og input til den daglige undervisning for så gradvist at supplere indsatsen med nye aktiviteter. Det understøtter den "normale" undervisning, og for eleverne virker det som en naturlig del af faget.

Udover de konkrete aktiviteter, som beskrives i det følgende, har vi generelt haft fokus på at skabe en stemning i klassen, der underbygger formålet, nemlig at få eleverne til at opfatte fejl som naturlige og nødvendige for at læring kan ske. Det er kommet til udtryk i den måde, læreren har præsenteret opgaver, tacklet egne fejl i timerne samt givet respons til elever både individuelt, og når de har præsenteret for klassen.

Tæl dine fejl

I to forskellige timer blev eleverne sat til at tælle, hvor mange fejl de lavede i løbet af undervisningslektionen. Det blev begge gange gjort i forbindelse med nyt materiale og nye opgaver, hvor eleverne typisk har mange fejl. I slutningen af timerne brugte læreren 5 minutter på at tale om fejl i forbindelse med nyt fagstof, og de skrev på tavlen, hvor mange fejl de havde lavet. Elever med mest selvtillid startede, så de mere usikre kunne se, at alle laver fejl. Det var tydeligt ved anden undervisningslektion, at de turde sige flere fejl end første gang.

Oplæg om fejl og om at blive bedømt

I starten af forløbet holdt læreren et 10 minutters oplæg om at løse opgaver, at lære nyt og om, at det at fejle følger med, når man lærer nyt. For mange elever hænger frygten for at lave fejl sammen med deres frygt for, hvad det gør ved lærerens bedømmelse af dem. Derfor stillede læreren en gennemsigtig cylinder op, hvor hun puttede en blå bold i, hver gang eleverne vidste noget nyt, fremlagde noget eller løste en opgave. Hver gang de lavede en fejl, kom læreren en rød bold i. Da røret var fyldt, kunne eleverne se, at de røde bolde var så godt som usynlige, og at de blå var dominerende. Derfor skulle de ikke være nervøse for at lave fejl, men bare prøve sig frem og vise, hvad de kan i faget.

Delvis præsentation af en lektie

Når eleverne skal præsentere lektier for klassen, holder mange elever sig tilbage. De er bange for at vise deres arbejde frem, selvom de har lavet deres lektier. Derfor indførte en lærer, at eleverne kan fremlægge delvist. Det vil sige vælge at vise lidt af opgaven og derefter spørge andre elever om hjælp, eller få dem til at overtage. På den måde kan alle elever vise noget uden at frygte den del af opgaven, som de ikke har helt styr på endnu.

Ved du hvad du kan?

I forbindelse med at eleverne skulle lave en skriftlig 4-timers opgave, satte læreren eleverne til at vurdere om de delopgaver, de løste var til fuldt point, delvist point eller 0 point. Målet var at få eleverne til at tage stilling til deres eget niveau og øge kendskabet til de opgaver, de løste. Da læreren havde rettet opgaverne, sammenlignede eleverne deres eget bud på, hvor rigtige opgaverne var med resultatet. For især en del af pigerne var det tydeligt, at de manglede tiltro til egne evner. For en lille gruppe drenge, der har det svært i faget, var det tydeligt at deres selvtillid var større end deres matematiske evner. Med afsæt i øvelsen talte vi om det at kende sig selv og stole på sit arbejde, men også om at være kritisk i forhold til om noget kan gøres bedre.

Find fejlen

I en lektion arbejdede eleverne med et opgaveark i et emne, som de havde arbejdet med i et par uger og derfor burde kende. Underviseren gik rundt og vejledte, men tjekkede også deres opgaver efter. Var der fejl i en opgave, fik de ikke fejlen at vide, blot at der var fejl. Det tvang eleverne til at regne efter og undersøge, i stedet for bare at rette og gå videre. For nogle elever virkede denne metode fantastisk, og de rykkede sig fagligt. For andre var det en mur, de ikke kunne komme over, og de gav hurtigt op. Derfor skal der noget andet til for disse elever.

Fri ramme der øger kreativiteten

I engelsk fik eleverne til opgave at lave en præsentation. Den eneste ramme for deres præsentation var, at de skulle tale engelsk, og at præsentationen skulle vare 5 minutter. Erfaringen er, at elevernes kreativitet og nysgerrighed steg, når de ikke havde så mange "begrænsninger", og de selv kunne bestemme, hvordan de ville præsentere.

Eleverne retter hinandens fejl

Eleverne fik 30 minutter til at løse opgaver i deres Sprog & Sprogbrug-hæfte. Dernæst skulle de rette hinandens opgaver to og to. De fik facitlisten og rettede de fejl, de forstod. Dernæst gennemgik læreren og eleverne opgaverne i klassen. Underviseren fandt det interessant, at elevernes syn på det at lave fejl og accepten af, at man også selv har lavet fejl, ændrede sig og selve konkurrence-elementet blev nedtonet. I stedet steg en erkendelse blandt eleverne af, at det er helt normalt at lave fejl på vej imod et rigtigt svar.

Fuck up-minuttet

Eleven stiller sig op på en mælkekasse, præsenterer et impulsivt valgt emne eller tema for klassen, hvorefter klassen giver positiv respons på kropssprog, udtale, grammatik, svære ord osv.

De forkerte sætninger

Eleverne får tildelt en sætning hver. Sætningen har en grammatisk fejl, som for nogen er tydelig, og som for andre ikke er tydelig. Læreren beder eleverne om at rejse sig og gå rundt imellem hinanden og læse deres sætning op for hinanden. Denne øvelse slutter, når eleven har været hele vejen rundt og har læst sin sætning op for alle i klassen. Dernæst gennemgår eleverne sætningerne i grupper, hvor de retter deres grammatiske fejl. Til sidst gennemgår læreren det i klassen.

Del 2. November-februar

I denne periode fokuserer vi på elevernes læringsproces:

- at være positiv/konstruktiv
- at lære at bruge og modtage feedback
- at lade sig inspirere af andre

Det gør eleverne åbne over for læring og over for de udfordringer, de møder.

Lidt baggrundsviden

Hvor den første tid handler om at få eleverne til at turde træde frem, selvom de muligvis laver fejl, så handler de mørke måneder fra november til februar om at hjælpe eleverne med at blive gode til at lære. Fx ved at være modtagelige over for feedback og være åbne over for inspiration fra andre.

Ros processen fremfor personen

Dweck har på baggrund af sin forskning peget på, at måden vi roser elever på er afgørende for, om man får et fastlåst eller et udviklende mindset. Forskellen er beskrevet i nedenstående tabel.

<u>Fastlåst ros</u> - når man roser for:	<u>Udviklende ros</u> - når man roser for:
Intelligens <i>- signalerer man, at det er en statistisk størrelse</i>	Arbejdsindsats <i>- signalerer man, at evner og resultater udvikles gennem en ihærdig indsats</i>
Naturtalent <i>- signalerer man, at evner er medfødte</i>	Vedholdenhed/dedikation/optimisme <i>- viser man hvilke egenskaber, der er afgørende for at lykkes med det, man har sat sig for</i>
Præstation <i>- negligerer man betydningen af det arbejde, der ligger forud</i>	Processen <i>- hjælper man personen til at forstå, at alle resultater afhænger af den forudgående proces</i>

Forskning viser også, at det er vigtigt, at rosen er troværdig - og hellere lidt men godt. Rosen kan fx handle om, at eleven:

- arbejder koncentreret og vedholdende med opgaven
- er modig ved fx at vove sig ud i noget nyt
- er positiv
- opsøger hjælp eller feedback undervejs i processen
- er god til at samarbejde
- tager ejerskab
- gør sig umage
- prøver forskellige strategier af

Brug ordet 'endnu'

Dweck har ét ord, som hun igen og igen fremhæver som vigtigt at bruge i forhold til elever. Det er ordet "endnu". Når en elev siger "det kan jeg ikke finde ud af", så kan læreren svare "du kan ikke – **endnu**". Derved signalerer læreren, at man bare ikke har lært det endnu, og det udtrykker samtidig en forventning om, at eleven kan lære det.

Feedback der fremmer et udviklende mindset

Måden læreren giver eleven feedback på kan fremme et udviklende mindset. Hvis læreren kun bruger summativ feedback – dvs. karakterer eller rettelser, viser han/hun eleven, at det er præstationen og resultatet, der tæller. Det fremmer et fastlåst mindset. Omvendt fremmer læreren et udviklende mindset, hvis han/hun giver formativ feedback, der dels peger på, hvad eleven har gjort godt og dels på, hvad eleven kan gøre bedre.

Nedenstående tabel viser eksempler på feedback, der fremmer henholdsvis et udviklende og et fastlåst mindset.

Feedback der fremmer et fastlåst mindset	Feedback der fremmer et udviklende mindset
Bagudskuende "Det er en dårlig besvarelse" "Godt gjort"	Fremadskuende "Hvis du i stedet prøver at..." "Du mangler en mellemregning i dit svar, kan du se hvorhenne og hvorfor?"
Bedømmer "Du har misforstået opgaven, det er sjusk" "Det er forkert - igen" "Super"	Nyttige input "Prøv at læs op på dette til næste aflevering..." "Prøv at lave opgaven på 5 timer næste gang"
Evne "Tysk er ikke lige dig" "Jeg troede, du var kvik" "Du er et geni" "Som far, så søn"	Adfærd "Prøv at vælge en anden genre næste gang, så du udfordrer dig selv" "Prøv at arbejde sammen med en anden klassekammerat næste gang og se, hvad du lærer af det."

En god feedback får eleven til at tænke på en ny måde. Derved hjælper man eleven videre. Feedback skal øge elevernes refleksion.

Præstationsmål kontra læringsmål, indre og ydre motivation

Man kan tale med eleverne om *præstationsmål* kontra *læringsmål* og om *ydre* kontra *indre* motivation.

Har eleven kun præstationen (fx karakteren) for øje, så er eleven styret af en ydre motivation. Her efterstræber eleven anerkendelse. Det kan også være i form af ros (hvor er du dygtig) eller anden form for belønning. Elever med et overvejende fastlåst mindset er fortrinsvist styret af en ydre motivation. Eleven kan derfor være sværere at motivere til læring, da eleven ofte vil se overfladelæring og udenadslære som den bedste strategi, fordi målet er at fremstå så dygtig og klog som muligt.

Hvis eleven primært har et læringsmål, dvs. et ønske om at lære og forstå en disciplin, så er eleven styret af en indre motivation. Elever med et overvejende udviklende mindset er fortrinsvist styret af en indre motivation og kan være lettere at motivere, fordi de tror på, at de kan udvikle sig og blive dygtigere. De tillægger ikke fejl og mangler deres personlighed, men i stedet vil de forsøge at overkomme de udfordringer, de møder.

Giv færre karakterer

Når eleverne får mange karakterer, så opfatter de det som om, det er præstationen, der er vigtig. Derved kan karaktergivningen uforvarende fremme et fastlåst mindset hos eleverne. Forskning viser (Butler, 1987), at elever lærer mest, hvis de får skriftlige kommentarer på en opgave. Får eleverne både karakter og skriftlige kommentarer, oplever de lige så ringe fremskridt som de elever, der slet ikke får nogen feedback.

Derfor er det en god idé at begrænse karaktergivningen til et minimum. Samtidig er det vigtigt, at der træder en god formativ feedback i stedet, så eleverne opnår viden om deres niveau. I praksis skal vi dog leve op til Undervisningsministeriets krav til karaktergivning.

Adskil øverum og præstationsrum

Jo tydeligere læreren signalerer, hvornår eleverne kan øve sig uden at skulle tænke på at blive bedømt, jo bedre. Det kan få eleverne til at turde mere. På samme måde kan læreren tydeliggøre, hvornår eleverne bliver vurderet fx ved små prøver efter, man har gennemgået et emne.

Brug viden om hjernen i klasserummet

Lærerne kan med fordel bruge viden om hjernen i klasserummet i forskellige sammenhænge.

Fx kan lærerne i situationer, hvor eleverne giver hurtigt op, minde dem om, at forbindelserne i hjernen bliver tykkere, jo mere vi arbejder på en sag. Omvendt, når eleverne har knoklet med noget og rykket sig, kan læreren tydeliggøre, at vores hjerne er plastisk og udvikler sig på de områder, vi fokuserer på.

Vi kan også give eleverne indsigt i, hvordan vores hjerne lærer og koncentrerer sig bedst fx med afsæt i *hjernekort*, som både indeholder faktuel viden og spørgsmål til diskussion. Hjernekortene findes på www.mindsetpraxis.org.

Hvis eleverne virker ukoncentrerede eller trætte kan det være en god idé at lave små hjerneøvelser eller *brain breaks*. Der findes mange øvelser på nettet fx på www.mindsetpraxis.org.

Eksempler fra praksis om at skabe en god læringsproces

"Når man kan mærke, at læreren selv er interesseret i det, så er det bedst. Vi har en lærer, der er god til at lave anderledes øvelser, dans og sange på fremmedsprog. Så husker vi det bedre."

Eleverne retter hinandens opgaver

Eleverne lavede en matematikaflevering, som de med hjælp fra et retteark rettede for hinanden. De hjalp hinanden to og to med opgaven og gav karakter for opgaven. Hertil fik de en instruks fra lærervejledningen.

Eleverne blev sat sammen i eksamensmakkerpar. De fik udleveret opgaverne fra et andet makkerpar, som var på ca. samme niveau, så de havde forståelse for det, de rettede. De fik et uddybet retteark lig det, der bruges af eksamenscensorer samt opgavearket til at rette efter. De bestemte selv, hvor mange point opgaverne gav, så længe de fulgte rettearkets bestemmelser. De skulle løbende give point til opgaverne samt kommentarer. De måtte give både ros og konstruktiv kritik.

Eleverne tog opgaven meget seriøst, og de diskuterede livligt, hvor mange point de skulle belønne en given besvarelse med. De blev tvunget til at vurdere kvaliteten i besvarelsene og undersøge forskellige måder at løse en opgave på. Til slut gav de en samlet bedømmelse og mindst fire linjers skriftlig respons, som kun måtte være positiv og brugbar i det fremadrettede arbejde. Flertallet af eleverne gav udtryk for, at opgaven og rettearket var en øjenåbner. Vurderingen var ifølge eleverne rigtig svær at give, men hjalp dem med at blive bedre til at arbejde grundigere.

Del 3. Marts-maj (op til prøverne)

I denne periode skal eleverne blive klar til at gennemføre de afsluttende eksamener. Derfor skal eleverne lære:

- at være vedholdende
- at fokusere
- at finde motivation
- at være selvstændige og initiativrige

De skal med andre ord holde dampen oppe og være klar til at præstere, når de skal afslutte 9. eller 10. klasse.

Lidt baggrundsviden

Nu har eleverne i nogle måneder haft fokus på at lære. De er blevet dygtigere til at tage imod feedback og være åbne over for nye input. I forårmånederne gælder det om at holde ved og finde motivationen til det sidste seje træk, så de er klar til at præstere til sidst.

Læringskløften

Det kan øge elevernes motivation at præsentere dem for læringskløften (Nottingham, 2017). Modellen viser de forskellige stadier i en læringsproces og kan danne udgangspunkt for en dialog med eleverne. Den visualiserer, at det er udfordrende at lære. Det kan øge motivationen hos eleverne, når de opdager, at det er naturligt i en læringsproces at gå igennem faser, hvor man føler sig forvirret eller modløs. Samtidig viser modellen, at hvis man tør løbe en risiko og kaste sig ud i det, så kan man med viljestyrke, vedholdenhed og optimisme komme op på den anden side med ny læring i bagagen.



Elever med indre motivation for læring klarer sig bedst

Psykologiprofessorerne Edward Deci og Richard Ryan (2002) har vist, at den indre motivation har stor betydning for den faglige læring. De har påvist, at indre motivation forudsætter, at tre psykologiske behov er opfyldt: Eleverne skal føle selvbestemmelse, kompetence og samhørighed. For at eleverne trives og oplever en indre motivation, skal de opleve, at de har en grad af fri vilje og personligt initiativ (selvbestemmelse), føle at de kan klare de opgaver, de får stillet (kompetence) og opleve et fællesskab med læreren og de andre elever (samhørighed).

Hvis man som lærer har fokus på at opfylde Deci og Ryans tre psykologiske behov, så vil man samtidig fremme elevernes udviklende mindset. Dweck har vist, at der er sammenhæng mellem indre motivation og det at have et udviklende mindset.

Det kan konkret ske ved at lytte til elevernes input og efterkomme det, man kan bruge. Det kan fx være eleverne udtrykker ønske om at sige mere i tysktimerne. Det er et fornuftigt indspark, og underviseren må tænke over, hvordan timerne kan skrues sammen, så læreren siger mindre og eleverne mere.

Indsats, vedholdenhed og hjernen

Eleverne har på nuværende tidspunkt hørt om, at hvis man øver sig og er vedholdende, så bliver man bedre til den disciplin, man øver. Men hjerneforskere peger på nogle opmærksomhedspunkter, der er værd at kende til, fordi mange timers øvelse ikke nødvendigvis er den bedste strategi.

Hjerneforskningen peger på (Raab & Lund Madsen, 2013):

- at man lærer og husker bedre, hvis man giver hjernen hvile i cirka 5-10 minutter efter 40 minutters koncentreret arbejde
- at det ikke er givende at sidde i timevis og læse på det samme fag, men at man med fordel kan skifte mellem forskellige fag
- at man repeterer ny læring
- at man husker at få sin nattesøvn, da det er her, læringen lagres for alvor og forbindes til det, man allerede ved.

Nyttig hjerneviden op til eksamen

Når de afsluttende eksamener nærmer sig, kan hjerneviden medvirke til at forebygge eksamensstress. Fx kan man tale med eleverne om, at nervøsitet er en naturlig reaktion, når man skal til eksamen. Det er en forsvarsmekanisme, der stammer fra urhjernen. Den nervøse følelse man mærker i kroppen ved eksamen er en medfødt reaktion. Nervøsiteten bliver udløst, når vi bliver udsat for pludselig fare eller en uvant og uforudsigelig situation svarende til den reaktion, der kan komme, når man fx står foran et farligt dyr. Frygten har til formål at aktivere mennesker til enten at kæmpe, fryse eller flygte fra en fare. Menneskets overlevelse har været afhængig af denne frygt. Når frygten opstår, vælger urhjernen at handle før, den tænker for at overleve.

I dag oplever mange mennesker nervøsitet ved eksamen, fordi det er en uvant og uforudsigelig situation. Ens egne og andres forventninger til eksamensresultatet kan også gøre, at man oplever nervøsitet til eksamen. Nervøsitet og frygt for eksamen kan betyde, at man reagerer ved at flygte eller fryse, men det er ikke hensigtsmæssigt. Til eksamen skal man nemlig ikke handle, før man tænker.

Hvilke anbefalinger kan man give eleverne op til eksamen?¹

- Undgå overdrivelser – tænk positivt
- Husk at du altid kan blive bedre gennem øvelse
- Sæt dig på forhånd ind i, hvordan eksamen fungerer
- Kom i god tid
- Øv tidligere eksaminer
- Vær udhvilet
- Husk at trække vejret

Og her er et par råd til de mundtlige eksamener, som typisk giver mest nervøsitet.

- Husk, at du kun bliver bedømt på det, du siger til mundtlig eksamen, så det er helt okay at være nervøs, stamme, blive rød på halsen m.m.
- Husk, at det er naturligt at holde pauser for lige at tænke sig om, inden du taler. Derudover kan du drikke vand, hvis du vil have ekstra tid til lige at tænke over spørgsmålet inden, du svarer.
- Du kan øve dig i at tale højt til dig selv derhjemme og evt. præsentere dit oplæg for en anden.
- Hvis du bliver stillet et spørgsmål, som du ikke forstår, så kan du bede din lærer eller censor om at stille det igen eller evt. bede om, at de omformulerer det.
- Hvis du ikke kan svare, så virker det bedre at sige: "Det kan jeg ikke huske", frem for "det ved jeg ikke".

Forud for eksamen kan underviseren lave en øvelse, hvor eleverne skal sætte ord på, hvordan deres tilgang vil være til eksamen i henholdsvis et fastlåst og et udviklende mindset. Svarene kan være noget i stil med "jeg kan nok ikke finde ud af det", "jeg får sikkert en dårlig karakter", "jeg har ikke forberedt mig godt nok" og lignende kontra "jeg gør, hvad jeg kan", "hvis jeg koncentrerer mig, klarer jeg den nok" osv. Kogt ned er forskellen, om man er pessimist eller optimist. En pessimist giver hurtigere op, hvis der er modgang. En optimist vil være mere vedholdende, også selvom det er svært.

Eksempler fra undervisningen

Om at øve sig i at turde være på og præsentere foran andre

Eleverne fremlagde opgaver, de har haft som lektier. De fremlagde individuelt for en anden elev, som gav respons ved at fremhæve én god ting og én ting, de kunne gøre bedre eller anderledes. Eleverne fremlagde for tre forskellige fra klassen, så de kunne bruge responsen med det samme.

Eleverne fik udleveret en tilfældigt valgt opgave blandt de opgaver, de havde løst. De fik to minutter til at samle deres materiale, hvorefter de skulle formidle stoffet. De formidlede til en elev, der havde en anden opgave, som de efterfølgende lyttede til og gav respons. Eleverne gav rigtig god respons og var meget seriøse. Læreren støttede med vejledning undervejs, så fokus var på formidling af opgaven, processen, værktøjerne og ikke blot resultaterne. Eleverne blev på denne måde tydeligvis både bedre til at formidle og til at give respons, især da øvelsen blev gentaget i næste modul, hvor eleverne kunne

¹ Rådene er hentet fra Studenterrådgivningens app *Eksamenshjælp*

huske responsen fra sidst. Det viste sig at være en god øvelse i at træne formidling over for andre i et trykt rum, hvor det ikke handler om bedømmelse.

Når en bid ad gangen gør en stor opgave nemmere og giver mod på at fremlægge

Eleverne arbejder med to særligt besværlige opgaver, som 18 ud af 22 elever ikke kan fremlægge. Derfor deler læreren opgaven op i små bidder. Eleven arbejder med en lille del af opgaven med en makker, hvorefter læreren samler op i fællesskab og taler om mulige fejl og korrekte metoder. Derefter arbejder eleverne med den næste lille del, og læreren samler igen op ved tavlen. Når eleverne har løst hele opgaven, fremlægger eleverne den for klassen.

Fokus er at gøre komplicerede opgaver mere spiselige ved at dele dem op. Eleverne tør prøve mere, hvis de kan overskue det, de skal lave. Underviseren samler op i fællesskab med eleverne. Her kan eleverne få svar på spørgsmål, og dermed ved de, at når de arbejder videre, er det på et korrekt grundlag. Gruppen ved, at opgaven de fremlægger til sidst er korrekt, og de kan derfor fokusere på selve formidlingen.

Elevernes respons på metoden var blandet. De elever der forstod de indviklede opgaver og havde løst dem som lektie, havde delte meninger om, hvorvidt det var spild af tid at arbejde med opgaverne igen og så grundigt, eller om det var godt at bruge energi på at støtte de andre.

De elever der var pressede af opgaven var glade for, at de kunne søge hjælp og at de blev fastholdt i at blive ved med at prøve. Da opgaven blev givet lidt ad gangen, gav de ikke op eller gik i stå. Det var en hjælp for dem, at de qua opsamlingen ved tavlen vidste, at de byggede videre på noget korrekt. Tendensen til at give op, som man ellers oplever med denne elevgruppe, når de møder en stor og kompliceret opgave, blev afløst af lettelse over at kunne være med.

Bilag 1 giver yderligere inspiration til lærernes indsats.

Sådan kan vi arbejde i Svanekuldene/kontaktgrupperne

På Svenstrup Efterskole har stort set alle lærere ansvar for en kontaktgruppe med ca. 12 elever. Vi har valgt at kalde grupperne for Svanekuld. Hver torsdag efter frokost mødes grupperne i 45 minutter.

"Man glæder sig altid til torsdag, fordi der er Svanekuld. Det er bare det bedste" - elev

Ligesom vi i undervisningen har fokus på at fremme elevernes udviklende mindset, så har vi lagt en plan for, hvordan Svanekulds møderne kan understøtte indsatsen. To lærere har haft ansvar for at udvikle en plan for møderne og har udformet en detaljeret drejebog. Lærerne opdaterer drejebogen, efterhånden som vi høster praktiske erfaringer. Det følgende er en kort version af drejebogen:

Introen

Introen starter 2. søndag i august og i den følgende uge, hvor eleverne tager på en tredages cykeltur.

2. søndag i august

Når eleverne ankommer den 2. søndag i august er det første gang, forældrene møder Svanekuldslæreren, der er ansvarlig for deres barn. Denne søndag er overvældende for eleverne. Mødet i Svanekuld har overvejende praktisk karakter, men elever og forældre får også kort at vide, at skolen arbejder med mindset-tilgangen. Søndag aften dyrker vi det store fællesskab i forskellige fora, for eksempel danser vi alle fællesdans i hallen etc.

Mandag

Mandag spiser eleverne frokost i deres Svanekuld og resten af eftermiddagen har vi fokus på forskellige sjove samarbejdsøvelser. Om aftenen producerer hvert kuld et 'rede-flag' eller pandebånd, så de på cykelturen kan se, hvem der hører til hvilket svanekuld og for at styrke sammenholdet.

Introtur

Tirsdag til torsdag tager alle af sted på cykeltur og eleverne overnatter i telt. Eleverne er fordelt på deres Svanekuld, og underviserne arrangerer "lær-hinanden-at-kende-øvelser" og samarbejdsøvelser. Efter turen har eleverne i Svanekuld lært hinanden godt at kende.

Stafet for livet

I august deltager alle elever i *Stafet for livet* henover 24 timer. I år har en pige i forbindelse med løbet fortalt om sin mor, der døde af kræft, da hun var 5 år. Vi har desuden haft forskellige oplægsholdere ude på skolen for at fortælle deres historier om at overkomme udfordringer og deres strategier til det. Eksempelvis havde vi besøg af Aneste Fredskov "maraton-kvinden", som i et år gik/løb et maraton om dagen.

Arrangementet er et vigtigt element i dannelsen af fællesskabet, da eleverne støtter hinanden i de mange timer, løbet varer og i de følelsesmæssige svære stunder.

Allerede fra starten af skoleåret lægger vi vægt på at styrke elevernes følelse af ejerskab af skolen. Det gør vi fx ved meget hurtigt at hænge billeder af de nye elever op på væggene, hvilket giver dem en oplevelse af at være en aktiv del af fællesskabet på skolen.

Årets gang i Svanekuldene

Ligesom indsatsen i undervisningen er arbejdet i Svanekuld opdelt i tre perioder.

Del 1 – Fra start til efterårsferien

Her handler det om at lære hinanden at kende, at kunne stole på hinanden, samarbejde og opnå noget sammen. Eleverne fortæller om hinandens interesser og livshistorie på godt og ondt. De arbejder med cases om fiktive elever, der på forskellig vis har det svært. De bliver også sat over for sjove øvelser, der sætter refleksioner i gang. Eleverne får desuden en Svanekulds-*buddy* (ikke den samme hele året). Svanekulds-*buddy*'ens formål er at have en anden jævnaldrende, de kan tale med, og som de er "forpligtiget" til at være opmærksom på. Svanekuldene laver en scrapbog henover året, hvor de samler minder i form af billeder og anekdoter løbende.

Del 2 – Fra sidst i oktober til uge 7

Her handler det om at vokse sig stærkere og om at kunne åbne sig. Fokus på vejrtrækning, berøring og afslapning. Mindfulness er en af metoderne, vi tager i brug. Desuden tager vi i denne periode *Small talk*-emner i brug som et værktøj til at styrke de relationer, svanekuldseleverne allerede har opbygget.

Svanekuldene skal på skift præsentere ved morgensamlingerne. Det kan fx være musik, som har en betydning for en af eleverne eller en historie, som de vil dele med fællesskabet.

Der er fokus på fremtiden – fx på hvad eleverne drømmer om. Drømmer de om at arbejde med hjerne, hjerte eller hænderne? Svanekuldene arrangerer en gang om ugen aftenaktiviteter af 10-20 minutters varighed for resten af skolen.

Vi afslutter perioden med en fælles skitur, hvor jeg bliver til OS- OS bliver til FÆLLESSKAB

Del 3 – Fra vinterferie til årets afslutning

I denne periode har vi fokus på at få eleverne til at stole på egne evner, kende sig selv og bruge deres styrke til at komme godt i gang på deres ungdomsuddannelse etc.

På Svanekulds-møderne reflekterer vi fx over elevernes 'rejse' og udvikling fra årets start. Her laver vi øvelser, der får dem til at få øje på deres udvikling, og får dem til at stole på, at de kan hvile i sig selv. Eleverne får mulighed for at se deres styrker, som kan tage med på deres videre færd.

Møderne i Svanekuld betyder meget i forhold til mindset-indsatsen. Her er der rig mulighed for at gennemføre øvelser og have diskussioner, der netop får eleverne til at reflektere over deres tilgang til lektier og andre aktiviteter. Det vil eleverne have med sig i timerne og i de øvrige aktiviteter, der foregår på skolen.

Sådan kan det øvrige personale arbejde med indsatsen

På en efterskole er det ikke kun lærerne, der interagerer med eleverne. Det gør også fx køkken- og rengøringspersonale, når eleverne har madlavningstjans eller skal gøre rent. Eleverne kommer med vidt forskellige forudsætninger herfor, så der ligger en pædagogisk oplæringsopgave i det. Det giver derfor god mening her at arbejde ud fra de samme grundlæggende principper fx ved at have fokus på og italesætte elevernes proces, deres vedholdenhed, nysgerrighed, evne til at samarbejde og være modtagelige overfor feedback.

Når eleverne har lært at bage brød eller er blevet i stand til at gøre ordentligt rent på deres værelser, er det fremskridt, der tydeligvis bunder i de instrukser, de har fået og deres egen (ihærdige) indsats. Personalet kan på forskellig vis gøre eleverne opmærksom på fremskridtene, og på den måde skaber de synergi til lærernes indsats i klasselokalet.

Eksempler på interaktion mellem elever og køkken- og rengøringspersonale

At få elever til at åbne op i køkkentjansen

En dreng var helt lukket. Det var umuligt at få ham til at åbne op og komme i gang med køkkentjansen. Jeg bad en af hans lærere fortælles mig 2-3 ting om ham. Læreren sagde, at jeg skulle tale om knallerter med ham. Jeg spurgte derefter eleven til hans fritid, og vi fik os en snak om knallerter – meget snak. Derefter var der hul igennem, og han kom i gang med køkkenaktiviteterne, selvom det stadig var svært.

Et konstruktivt samarbejde på tværs af faggrupper kan være dét, der gør, at man kan rykke en elev, hvis der er en udfordring. Det er vigtigt at være opmærksom på ikke at give eleverne uhensigtsmæssige 'labels', som klæber til dem både i klasseværelset, i køkkenet eller ved rengøringstjansen.

At mærke efter hvordan eleverne har det

Jeg kan mærke, hvis en elev har en øv-dag. Så giver jeg en krammer og får dem til at tænke positivt og ikke give op. Måske bager vi kage i stedet for franskbrød som planlagt, hvis de synes, at brødet er for kedeligt.

At pirre elevernes nysgerrighed i køkkenet

Vi havde syltedag, hvor eleverne skulle sanse ved fx dufte til et krydderi og undersøge, hvor det kommer fra på nettet. Det gav dem en oplevelse og øger deres nysgerrighed.

At være rollemodel i rengøringen

Jeg nøjes ikke med at fortælle dem, hvordan de skal gøre rent. Jeg viser dem det, så jeg på den måde er en slags rollemodel. Ingen siger 'jeg kan ikke'.

Interaktionen mellem køkken- og rengøringspersonalet og eleverne udspiller sig ikke kun i fx madlavnings- eller rengøringssituationer. Den relation der dannes med eleverne rækker langt derudover. Eleverne opsøger eksempelvis personalet til en snak, hvis de er usikre på eller kede af noget, og eleverne fortæller om personlige ting fra deres liv. Det skyldes sandsynligvis, at medarbejderne er åbne og inviterende, og at eleverne kan mærke, at vil dem. Dette kombineret med det faktum, at køkken- og rengøringspersonalet møder eleverne i et andet rum – et rum udenfor klasselokalet, som eleverne muligvis opfatter som mere risikofrit. Selvfølgelig har nogle lærere også uden for klasselokalet samtaler med elever om personlige emner.

Vi lærer dem godt at kende. Vi har dem tit på tomandshånd, og det giver en anden forbindelse. Man får deres livshistorie, når man steger frikadeller. – Køkkenmedarbejder

Jeg har aftenvagt to dage om ugen, og der kommer de og snakker, læsser af og vil ha' en mening. Det er ikke på 'gode-råd' manér. Vi er der bare. Vi bliver brugt som samtalepartnere. – Køkkenmedarbejder

Jeg tænker over, hvordan jeg taler til dem. Mest i starten ind og korrigerer, men senere opfører de sig bedre og kommer frivilligt og spørger om de kan hjælpe med noget. Har god dialog. Bliver husket i breve og det er dejligt, at man kan inspirere de unge. De skriver fx, at de gad gøre rent på grund af måden, det blev sagt på. Dannelsesaspektet er vigtigt. - Rengøringsmedarbejder

Ledelsens rolle

På Svenstrup Efterskole satte ledelsen mindset-indsatsen på dagsordenen inspireret af de oplevede udfordringer. Medarbejderne blev præsenteret for teorien og drøftede bl.a., hvordan de allerede i forvejen fremmer et udviklende mindset. Alle kan formodentlig pege på didaktiske greb eller tilgange til de unge, som faktisk understøtter indsatsen. Ved at skabe en bevidsthed om, hvad vi gør i forvejen, bliver indsatsen mere overkommelig, og man anerkender samtidig det arbejde, medarbejderne i forvejen gør. Ved at synliggøre det vi i forvejen gør, øger man desuden ejerskabet i forhold til indsatsen.

Ledelsens rolle er i høj grad at sætte retningen, præcisere målet og meningen med indsatsen – og gentage det. Endelig kommunikerer ledelsen undervejs, hvilke rammer medarbejderne har at arbejde under, og hvad de forventer af medarbejdere. Fx hvilket minimum af aktiviteter, de forventer bliver igangsat og hvilken tid, de allokerer til det. På Svenstrup Efterskole har man eksempelvis besluttet, at eleverne ved årets begyndelse skal have viden om hjernen, og at lærerne både i klasserne og i kontaktgrupperne supplerer med mere viden og ikke mindst øvelser hen over året.

Ledelsen har løbende taget temperaturen på indsatsen. De vurderer, om medarbejderne arbejder vedholdende med indsatsen, eller om de bliver presset af andre gøremål? Hvad kan man gøre for at holde indsatsen på sporet? Er der brug for værktøjer eller nye kompetencer? Kan man løse noget ved at give medarbejderne tid til at drøfte kommende tiltag med hinanden?

Endelig er det ledelsens opgave at vurdere, om indsatsen har den ønskede effekt. Ser de tegn på, at vi er på rette vej? Hvad siger medarbejdere og elever om indsatsen? Er der behov for justeringer?

I september inviterer ledelsen alle forældre på weekend på skolen. Her fortæller lederen i en fælles intro om arbejdet med mindset og giver fx eksempler på, hvad det vil sige at have et fastlåst mindset – fx 'jeg er også dårlig til matematik'. Også arbejdet med at få et åbent mindset. Forældrene prøver ligeledes mange af de øvelser deres børn har prøvet.

Nøjagtig det samme møder eleverne fra deres lærerne i Svaneekuldene, og de gennemfører en række øvelser løbende gennem året.

Åbent mindset og arbejdet med dette er blevet til Svenstrup modellen – som vi vil arbejde konkret videre med – og ikke mindst videreudvikle. En indsats der vil komme de kommende årgange til gode.

Bilag 1. Inspiration til lærerne

Dette bilag indeholder en række eksempler på, hvordan vi kan sætte fokus på proces og læring og derigennem fremme et udviklende mindset. Det handler om at gribe undervisning og opgaver an på en måde, der giver elever troen på egne evner, så de ikke giver hurtigt op.

Nogle af eksemplerne har lærere på Svenstrup Efterskole anvendt og andet er andre læreres eksempler.

- En lærer har valgt, at svaret på en opgave skal gentages af flere elever, før hun går videre. Alle elever – også de svagere – bliver trænet i at sige noget i klassen.
- En engelsklærer har indført, at eleverne skal komme og spørge om vejledning én til to gange, inden de må aflevere deres stil.
- En dansklærer forsøger at få de stille elever til at sige mere i timerne. Han er bl.a. begyndt at fortælle eleverne, hvad han vil spørge dem om i næste time, så de kan træne det hjemmefra.
- En dansklærer bad eleverne skrive en stil om en personlig succesoplevelse, som skyldtes en ihærdig indsats. I opgaven skulle eleverne analysere processen og indvie læseren i de tanker, de havde før, under og efter processen.
- I arbejdet med at forstå forskellen på udviklende og fastlåst mindset har klassen læst forskellige artikler, som understøtter, at man kan have forskellige mindset.
- I et tema om atletik valgte idrætslæreren, at eleverne skulle filmes i aktion – fx trespring. Herefter skulle eleverne i grupper af 4 analysere hinandens spring og hjælpe hinanden til at se, hvordan springet kunne blive bedre. I slutningen af forløbet blev trespringet igen filmet.
- En matematiklærer sætter fokus på arbejdsindsatsen. I klassen og foran de enkelte elever er han begyndt at spørge mere ind til, hvordan eleven fandt frem til svaret på opgaven.
- I matematik arbejder klassen med en procesorienteret tankegang. Underviseren har sat som mål, at eleverne skal blive bedre til at forklare, hvordan de er nået frem til resultatet. Alt afhængig af eleven kan eleven enten forklare det ved sin plads eller ved tavlen.
- En lærer gav alle elever en "læringsbog" (kinabog). Eleverne skal i slutningen af den sidste time skrive ned, hvad de har lært i dag. Da bogen blev introduceret talte læreren med eleverne om, hvor forskelligartet læring kan være for at invitere dem til at opdage læring andre steder end der, hvor de hidtil har fokuseret.
- En matematiklærer arbejder med, at eleverne i 4-mandsgrupper skal vurdere, hvad det rigtige svar er på en matematikopgave/aflevering. Eleverne skal kunne forklare, hvorfor det er det rigtige svar. 4-mandsgruppen præsenterer deres svar ved tavlen for resten af klassen.
- Eleverne er med til at bestemme, hvad der gør en fremlæggelse god, og har dermed en struktur at forholde sig til, når de fremlægger. Klassen træner fremlæggelse ofte.
- En matematiklærer arbejder med, at eleverne skal blive bedre til at præsentere ved tavlen. To elever udvælges, som får at vide, at de i næste time skal stå ved tavlen og lave en matematikberegning.

- En engelsklærer sætter eleverne sammen i små grupper, hvor de skal skrive et oplæg sammen. Herefter splitter gruppen op, og eleverne præsenterer nu oplægget tre gange for tre forskellige klassekammerater.
- En matematiklærer holder tænkepauser midt i timen for at tjekke om alle har forstået, hvad brøkrekning er. De elever som gerne vil have det gentaget kommer op til tavlen. Resten af klassen arbejder med opgaver.
- En tysklærer udvælger 2-3 grammatiske emner, som hun retter grundigt igennem. I slutningen af stilen skriver hun, hvilke sider fra grammatikbogen hun gerne vil have, at eleven læser op på igen. Eleverne får tilbudt genaflevering.
- En lærer giver eleverne et eller to fokuspunkter, som han/hun skal arbejde specifikt med i den næste hjemmeopgave. Herefter får eleven grundig feedback på arbejdet med fokuspunkterne.
- Eleverne skal kåre deres bedste fejl eller aha-oplevelse i timen (den de lærte mest af). 3-5 elever præsenterer deres svar for klassen.
- En lærer er begyndt at træne eleverne i at give sig selv feedback. Eleverne skal rette egne opgaver efter lærerens retningslinjer.
- Sproglærerne i en klasse – dansk, engelsk og andet fremmedsprog – har sammen arbejdet med, at eleverne i hver skriftlig aflevering skal vedlægge en halv side om, hvad de selv tænker er godt ved afleveringen, og hvad de synes var svært – fx ”jeg synes, jeg har været god til at læse mellem linjerne og analysere novellens budskaber..., men det var svært for mig at skrive en god introduktion...”
- En sproglærer var træt af, at eleverne ikke læste hendes kommentarer. Hun skrev dem i stedet på strimler af papir og satte eleverne i grupper af 4 og bad dem finde ud af, hvilke kommentarer der hørte til hvilken opgave.
- En matematiklærer er begyndt at gennemgå den gode elevbesvarelse ved tavlen. Han bruger elevens formuleringer, og klassen taler sammen om, hvad der gør denne besvarelse god.