

# Projekt Skolesmart

**Et undervisningsforløb om  
syv pædagogiske karaktertræk**



Master i Positiv Psykologi, Forår 2018

Trine Baggesen Klitgaard,  
studienummer 19951908

<b>1. Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>2. Indledning</b> .....	<b>4</b>
Forskningsspørgsmål .....	7
<b>3. Opgavens disposition</b> .....	<b>8</b>
<b>4. Er karakterstyrker nøglen til succes i skolen?</b> .....	<b>9</b>
<b>5. De syv karaktertræks betydning i skolen</b> .....	<b>14</b>
PERMA, trivsel og de syv karakterstyrker .....	14
'Selvkontrol' .....	15
Flow og 'Engagement' .....	16
Grit-score og 'Vedholdenhed' .....	18
Relationer og 'Social intelligens' .....	19
Positivitet og 'Taknemmelighed' .....	19
Self-efficacy og 'Optimisme' .....	21
Tankesæt og 'Nysgerrighed' .....	22
<b>6. Skolesmart – hvordan bliver man det?</b> .....	<b>25</b>
Introduktion og video-teasere .....	26
Modul 1: Selvkontrol .....	26
Modul 2: Engagement .....	28
Modul 3: Vedholdenhed .....	29
Modul 4: Social intelligens .....	30
Modul 5: Taknemmelighed .....	32
Modul 6: Optimisme .....	33
Modul 7: Nysgerrighed .....	34
Metode og undersøgelsesdesign .....	36
<b>7. Projekt Skolesmart – Resultater?</b> .....	<b>39</b>
Temperaturen før og efter interventionen .....	39
Logbogsnoter .....	46
Observationer .....	48
Arbejdsbogen .....	50
Interviews med elever, lærer og pædagog .....	53
<b>8. Diskussion af undersøgelsesresultaterne</b> .....	<b>55</b>
Gør 'Projekt Skolesmart' en forskel? .....	55
Bias, reliabilitet og validitet .....	56
<b>9. Konklusion på forskningsspørgsmålet</b> .....	<b>58</b>
<b>10. Perspektivering</b> .....	<b>59</b>
<b>11. Litteraturliste</b> .....	<b>60</b>
Bilag 1 .....	64
Bilag 2 .....	64

# 1. Abstract

This study evaluates the effect of an intervention that was designed to foster the *effort, attitude and well-being* of first-, second- and third-graders in a Danish Public School. 123 students were exposed to the intervention, while 74 students remained in a control group. All 197 students filled in a questionnaire before and after the seven week long intervention. Theories within different strands of the positive psychology literature predicts that systematic training of seven character strengths can influence positively the effort, attitude and well-being of students, and lead to stronger educational achievements.

The intervention consisted of an educational training program developed by the author, and is linked to the homepage: [www.Skolesmart.com](http://www.Skolesmart.com). The seven character strengths are introduced to the students with seven short psychoeducational films, and were followed up by specifically designed exercises in the classroom. This study measure the effect by comparing the scores of the intervention and control group before and after the intervention. Data from the experimental part of the study is supplemented with data from observations, student evaluations and reports in associated workbooks, logbook notes, and a series of interviews with students and teachers.

The study concludes that students exposed to the intervention significantly increased their willingness to make an *effort* and also reported a stronger sense of *well-being*. Moreover, the qualitative data indicate that students in the intervention group developed a more positive *attitude* toward the school environment. The interviewed teachers find the program relevant, and some of them have recommended the program to parents and other actors.

## 2. Indledning

Alt for mange danske børn trives ikke i skolen. De lærer ikke nok, eller i hvert fald ikke det, der var tilsigtet. Mange lærere klager over elever, der ikke engagerer sig i undervisningen. Eleverne beklager sig omvendt over lærere, der ifølge en 8.klasses-elev, er så kedelige, at '*de støver ud af munden*'(DCUM, 2016). En mulig konsekvens heraf er elever, der forstyrrer både sig selv og andre, hvorved klassens generelle trivsel og læringsmiljø kommer under pres. Mistrivsel, manglende arbejdsindsats og negativ indstilling til skolen er den problemstilling, der driver min undersøgelse og intervention i denne masteropgave.

På landsplan giver 26,1 % af eleverne i 2015 udtryk for at undervisningen 'meget tit' eller 'tit' er kedelig (Knoop, Holstein, Viskum & Lindskov, 2016). Drengene er generelt mere umotiverede for skolegangen end piger. De har dårligere læsefærdigheder end pigerne og de dropper oftere ud af skolen (Katznelson, Jørgensen, Dam Sørensen, 2015). Pigenes mistrivsel vokser imidlertid i de ældste klasser, hvor karakterræs og præstationsangst sætter ind. Pigerne presser sig selv og plages af dårlig samvittighed og nervøsitet. Selvsikade, stress og depression kan ses som symptomer herpå (Due, Diderichsen, Meilstrup, Nordentoft, Obel & Sandbæk, 2014).

Når eleverne i 8.klasse skal vurderes uddannelsesparate eller ikke-uddannelsesparate, betragtes elevens forudsætninger både på det *faglige, personlige og sociale* område. Alle tre kriterier skal være opfyldt, for at eleven kan vurderes uddannelsesparat. De personlige forudsætninger omhandler bl.a. selvstændighed, motivation og ansvarlighed, mens de sociale forudsætninger fokuserer på samarbejdsevne, respekt og tolerance (UVM, 2018). I december 2017 blev 28 % af alle 8.-klasseselever vurderet ikke-parate, 17 % vurderet ikke-parate i 9. klasse og 14 % i 10. klasse (EVA, 2017). Det lykkes altså at reducere antallet af ikke-parate fra 8. til 9./10.klasse, men andelen af en ungdomsårgang, der forlader Folkeskolen som ikke-uddannelsesparate er bekymrende høj.

Når fagfolk fra ungdomsuddannelserne beretter om elever, der kommer direkte fra Folkeskolen, er der også her store udfordringer. De beskriver elever, som netop *ikke* fremtræder uddannelsesparate. Det giver sig udslag i stort frafald, ustabil fremmøde, manglende koncentration, uengageret indsats og usikkerhed blandt de unge om meningen med uddannelsen i det hele taget. Det kan være nærliggende for undervisere på ungdomsuddannelserne at drage den følgeslutning, at uvanerne skyldes dårlig kultur indlært i Folkeskolen (Drud, 2015).

At klandre det underliggende uddannelsesniveaue for ikke at levere kvalitets-elever, løser imidlertid ikke problemstillingen. Folkeskolelærere får heller ikke noget ud af at darle pædagoger i daginstitutionerne, fordi de nytilkomne folkeskoleelever endnu ikke er skoleparate.

Mere frugtbart ville det være at påbegynde arbejdet med at træne og styrke kompetencerne på det *personlige* og *sociale* område allerede i børnehaven og fortsætte indsatsen som en rød tråd videre op gennem Folkeskolen. *Personlige kompetencer* som robusthed, selvledelse, selvkontrol og selvmotivation kan opøves sammen med mere *sociale kompetencer* som samarbejdsevne, kommunikative evner og tilpasningsevne (Drud, 2015).

Forskning viser, at skoler med høj undervisningseffekt, opnår deres gode resultater, fordi de kombinerer et *fagligt* fokus med tydelighed omkring værdier og normer, så træning af de *personlige* og *sociale* kompetencer indgår som en integreret del af den daglige undervisning (Christiansen, 2017).

Også de amerikanske KIPP-skoler har opnået signifikant gode resultater med deres 'Knowledge Is Power Program', som fokuserer på at udvikle de personlige kompetencer. I Danmark har bl.a. KIPP-skolerne inspireret til turbo-forløb for 'drengene på kanten'. På Løkkefondens Drengesakademier, kombineres intensiv faglig træning med udvikling af syv pædagogiske karakterstyrker og forbedring af daglige vaner. Forløbet blev afviklet første gang i Danmark i 2012 på Løkkefondens Drengesakademi. På tre uger lykkedes det at løfte 23 drenge betydeligt både fagligt og personligt (Andersen, 2014).

Men hvorfor vente til 8.-9.klasse med at træne disse karakterstyrker? Og skal det kun være nogle få udvalgte 'drengene på kanten', der opnår viden om, hvordan man opnår succes i skolen?

Som lærer i indskoling har jeg ofte undret mig, når jeg er stødt på elever, der allerede fra 1.klasse virker umotiverede i forhold til skolearbejdet. Sammen med den nyindkøbte skoletaske medbringer disse børn en forudindtaget og tilsyneladende dybt integreret *modstand mod læring*. Jeg tænker ikke her på den slags *læringsmodstand*, der naturligt opstår i mødet med noget, man endnu ikke kan eller ved, og hvor den indre modsætning potentielt kan virke som en motivationsfaktor for læring (Illeris, 2004). De elever, jeg her tænker på, møder skolen og dens voksne med en decideret *antiskole-holdning*. (Christiansen, 2017; s. 135). Elever med antiskole-holdning engagerer sig sjældent eller aldrig i skolearbejdet, de giver op på forhånd, sjusker og har svært ved at fordybe sig og være vedholdende, de giver udtryk for at timerne er kedelige og meningsløse, og de forstyrrer både sig selv og andre, hvilket gør det vanskeligt at inkludere dem i læringsfællesskabet.

I første omgang giver sådanne elevreaktioner naturligvis anledning til at stille spørgsmål ved egen lærerprofessionalitet og kompetence i forhold til at håndtere denne læringsmodstand. Mange af uddannelsesforskernes anbefalinger er fra min side iværksat og afprøvet med større eller mindre succes. Relationsarbejde med henblik på at styrke fællesskabet mellem elev-elev og lærer-elev, klasseledelse, feedback, variation og bevægelse i undervisningen, cooperative learning, elevinddragelse, elevsamtaler og meget andet er afprøvet. Sådanne tiltag har uden tvivl stor betydning for klassens generelle trivsel og læring. Tilbage står dog stadig nogle få elever, der ikke opnår de resultater, de reelt har evner til. Sandsynligheden for at sådanne elever vil opnå succes videre i uddannelsessystemet, er ikke stor. Deres negative *indstilling* til skolearbejdet vil også fremadrettet påvirke adfærd og *trivsel* i en destruktiv retning og deres faglige *indsats* vil langtfra være tilstrækkelig. Lykkes det ikke at bryde dette negative mønster af *dårlig trivsel*, *negativ indstilling* og *manglende indsats*, vil disse elever sandsynligvis ikke være motiverede for at fortsætte i uddannelsessystemet efter Folkeskolen. Nøgternt betraget, vil de sandsynligvis heller ikke blive vurderet uddannelsesparate.

Forskning viser, at netop disse to faktorer; *indstilling* og *indsats*, er mere afgørende for at opnå succes i skolen end elevens medfødte talent, fx IQ (Duckworth & Seligman, 2005) Det ser ud til at elevernes faglige præstationer hovedsagligt afhænger af den leverede indsats, fx tidsforbrug på opgaven. Mens det medfødte talent kun kan tage æren for ca. en tredjedel af de opnåede faglige resultater, ser det ud til at resten af elevernes succes bestemmes på baggrund af deres indstilling og indsats (Duckworth, Peterson, Kelly & Matthews, 2007).

Den gode nyhed er, at vi gennem hele livet har mulighed for at ændre på vores indstilling og indsats. Måske er det endda mere konstruktivt at sætte ind på dette felt, end blot at intensivere træningen af et fagligt indhold, som eleven jo netop vægrer sig imod. Sidstnævnte tiltag risikerer i værste fald at forstærke antiskole-holdningen.

I denne opgave begrundes, beskrives og analyseres en intervention, der har til formål at få elever i indskolingen til at *trives* bedre. Gennem et undervisningsforløb, der træner de syv pædagogiske karakterstyrker, forsøges elevernes *indstilling* og *indsats* ændret i en positiv retning.

Da jeg selv er lærer i indskolingen, har det været nærliggende for mig at tage udgangspunkt i denne aldersgruppe. På sigt ser jeg dog gerne, at projektet kommer til at omfatte et aldersmæssigt spænd fra 0-18-år, hvorved en mere koordineret og vertikal indsats tilgodeses. Masteropgaven er dog begrænset til at omhandle et undervisningsforløb på 1.-3. årgang, hvor de syv karaktertræk er omdrejningspunktet. Undervisningen for-

løber over 7 uger og består af en arbejdsbog med tilhørende hjemmeside. På hjemmesiden præsenteres hver enkelt karakterstyrke bl.a. via små filmklip hvor 'Professor Skole-smart' forklarer i børnehøjde, hvorfor det er 'smart' at træne disse karaktertræk. Der er tale om en slags psykoedukation, hvor positiv psykologiske teorier forklarer hvert enkelt karaktertræk som en trædesten, der kan være et godt udgangspunkt, hvis man vil have det godt – og klare sig godt – i skolen og måske endda i videre ud i livet. Dette leder frem til følgende forskningsspørgsmål:

### **Forskningsspørgsmål**

*Hvordan kan et undervisningsforløb om 'Syv pædagogiske karaktertræk' påvirke elever i 1.-3.klasse i forhold til trivsel, indsats og indstilling i skolen?*

### 3. Opgavens disposition

For at undersøge forskningsspørgsmålet belyses først andres forskning på området. Her belyses effektmålinger af skoler i forhold til at identificere elementer, der ser ud til at øge lighed igennem uddannelse; uanset social baggrund. En nyere forskningskortlægning indikerer, at interventioner med henblik på *social* og *personlig* kompetenceudvikling netop kan have positiv indflydelse på skolernes effektivitet. Dernæst belyses et litteraturstudie, som finder en korrelation mellem *karakterstyrker*, *trivsel* og *klasseadfærd*.

Med udgangspunkt i Seligmans PERMA-model fremstilles efterfølgende intentionen med at træne hver enkelt karakterstyrke i relation til at forbedre elevernes *trivsel*, *indstilling* og *indsats* i skolen. De udvalgte teorier, der bruges til at argumentere for de syv karaktertræks relevans, udspringer alle fra den positiv psykologiske forskningstradition.

Selve interventionen er gennemført som et kontrolleret eksperiment over 7 uger i seks klasser på henholdsvis 1., 2. og 3. årgang med 123 elever i alt. På hver af de tre årgange er der foretaget intervention med et undervisningsforløb i to af klasserne, mens den tredje klasse fungerer som kontrolklasse, og derfor ikke udsættes for interventionen. Alle klasser har besvaret et spørgeskema før og efter interventionen, på baggrund af hvilken interventionens effekt måles. Med 49 elever i interventionsgruppen og 74 i kontrolgruppen, er der nogen forskel på de to gruppers størrelse, hvilket dog ikke formodes at påvirke resultaterne i sig selv. Forsøgs- og kontrolklasser er placeret på geografisk adskilte afdelinger, men er under samme skoleledelse. Det giver mulighed for at afprøve undervisningens effekt – eller mangel på samme – på elever der (pga. den geografiske opdeling) har forældre indplaceret i hver sin ende af den socioøkonomiske rangstige. Detaljer omkring undersøgelsen og dens design beskrives nærmere i kapitel 5 (s. 14).

Spørgeskemaernes formål er at give indsigt i elevernes vurdering af trivsel, indstilling og indsats før og efter interventionen. For yderligere at undersøge forskningsspørgsmålet, gennemføres også interviews med udvalgte elever og undervisere efterfølgende. Interviews kan desuden give svar på interventionens mulige effekt eller faldgruber. En tredje datakilde kommer fra de logbogsnoter, jeg gennem den syv ugers lange interventionsperiode løbende har nedfældet. Den sidste datakilde er elevernes arbejdsbøger og deres noter heri. Ved på den måde at anvende 'mixed methods' i dataindsamlingen tilstræbes det højest mulige evidensgrundlag for det afsluttende afsnit, som forsøger at besvare forskningsspørgsmålet og at kaste lys over de videre perspektiver ved det gennemførte eksperiment.



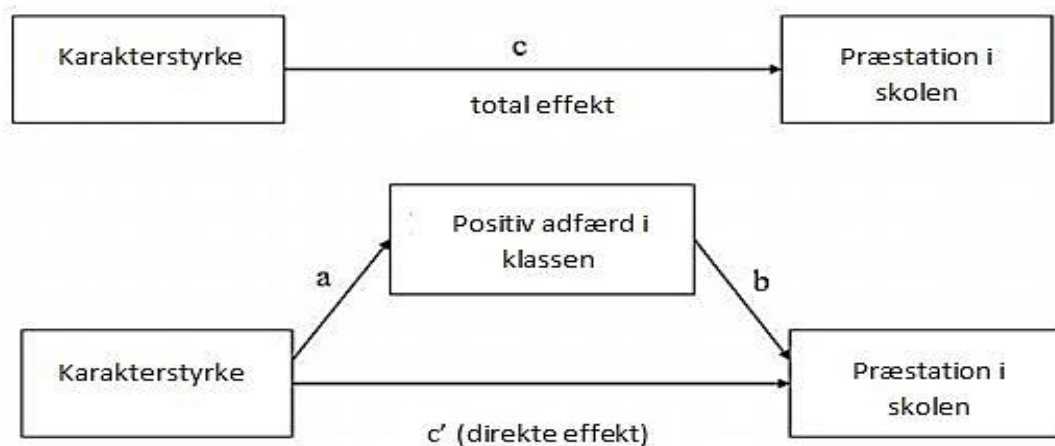
## 4. Er karakterstyrker nøglen til succes i skolen?

Forskning har vist, at de opnåede resultater i skolen spiller en afgørende rolle for hvordan eleverne klarer sig videre ud i samfundet. Succes i skolen kan ikke alene øge deltagelsen i samfundet, men ser også ud til at indvirke positivt i forhold til mental sundhed, fx fravær af psykiske lidelser, stofmisbrug og kriminalitet (Nordahl, 2014). Denne viden har givet anledning til at undersøge, hvordan skolerne kan fremme lighed igennem uddannelse; uanset social baggrund. Et sådant effektforskningsprojekt blev gennemført i årene 1970-1974 på 12 skoler i London (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979). Forskerne finder i dette studie frem til 5 elementer, der er stærkt repræsenteret på skoler, der bedst formår at løfte elever fra alle sociale lag. Lærerne på disse skoler er gode *klasserumsledere*, der udviser *konsistens omkring skolens værdier*. Eleverne på de højeffektive skoler møder tydelighed omkring *skoleværdier og adfærdsnormer*. Det mest interessante fund i relation til dette studie er, at man på disse skoler finder en *høj elevaccept af skolens normer* og en *lav andel af elever med 'antiskole-holdninger'* (Christiansen, 2017). Allerede tilbage i 1970'erne blev der altså fundet sammenhæng mellem elevernes holdning eller *indstilling* til skolen og deres mulighed for at opnå succes i den.

Også en nyere forskningskortlægning fra 2014 (Rambøll) viser en positiv sammenhæng mellem udvikling af social kompetence - herunder karakterstyrker - og faglig udvikling. Der indgår i alt 75 studier i rapporten, men her vil jeg udelukkende fokusere på de 10 studier, der omhandler tidlige indsatser i indskolingen. Alle interventionerne har været strukturerede undervisningsprogrammer med fokus på udvikling af sociale kompetencer, som er gavnlige i en skolekontekst, fx selvkontrol, vedholdenhed og social intelligens. Samtlige 10 studier kan dokumentere en positiv effekt i forhold til udvikling af sociale og emotionelle kompetencer. I langt hovedparten af de 10 studier konkluderes, at de positive effekter gælder for alle elever uanset køn, socioøkonomisk baggrund og sociale og emotionelle kompetencer før indsatsen (Rambøll, 2014). Kortlægningen påpeger, at den største effekt opnås, hvor eleverne får mulighed for at indgå i *børnefællesskaber*, hvor de *interagerer* med jævnaldrende (Christiansen, 2017; s. 142). Hvis sociale kompetencer og karakterstyrker for alvor skal tilegnes, skal de forankres *i dagligdagens konkrete samværssituationer*, dvs. i den daglige undervisning og ikke løsrevet fra denne. Gode og effektive skoler fokuserer således på udvikling af *både* sociale og faglige kompetencer, og det synes mest effektivt, hvis begge dele indgår som en integreret del af den daglige undervisning (Christiansen, 2017).

Et norsk litteraturstudie fra 2017 (Arian) har mere specifikt undersøgt sammenhængen mellem karakterstyrker og faglige præstationer. Også her ser der ud til at være en *positiv sammenhæng mellem karakterstyrker og faglige præstationer i skolen*. I otte korrelationsstudier findes en stærk sammenhæng mellem gode faglige resultater hos elever, som scorer sig selv højt i VIA-testen (viacharacter.org) eller som bliver vurderet højt af deres lærere på karakterstyrkerne: *Videbegær, Visdom, Optimisme, Vedholdenhed, Selvkontrol og Fornuft* (opr. norsk: Læringslyst, Perspektiv, Håp, Utholdenhed, Selvdisiplin og Forsigtighed). Det er værd at bemærke, at de seks centrale karakterstyrker fra litteraturstudiet, ikke er de samme som er udvalgt i denne masteropgaves intervention. *Optimisme, Vedholdenhed og Selvkontrol* er dog fælles. Jeg vil senere argumentere for, hvorfor jeg har valgt også at lade *Engagement, Social intelligens, Nysgerrighed og Taknemmelighed* indgå som karakterstyrker i min intervention.

Særligt et af studierne indikerer, at karakterstyrker har betydning i flere forskellige kontekster i skolen. Karakterstyrker som fx selvkontrol, taknemmelighed og social intelligens korrelerer i dette studie med både trivsel, faglige præstationer og adfærd i klasserummet (Weber & Ruch, 2012). En senere undersøgelse (Wagner & Ruch, 2015) viser igen sammenhæng mellem karakterstyrker og præstationer i skolen, men gør opmærksom på en mere indirekte påvirkning af skoleresultaterne via en *positiv klasseadfærd* som medierende variabel.



**Figur 1:** Karakterstyrkerne ser ud til at påvirke elevernes præstationer i skolen både direkte og indirekte (Wagner og Ruch, 2015).

I Arians litteraturstudie (2017) belyses endvidere tre interventionsstudier. Alle interventioner er gennemført med 11-14-årige elever og fælles for dem er, at der i undervisningen lægges vægt på styrkespotting, gruppediskussioner og praktiske opgaver. Meget tyder på,

at eleverne på baggrund af aktiviteterne begynder at bruge deres styrker mere, de leverer en større *indsats*, hvilket påvirker deres skolefaglige præstationer positivt. I lyset af dette antages, at elever, der aktivt bruger deres karakterstyrker, har større mulighed for at opleve *trivsel* og opnå faglig succes i skolen (Arian, 2017).

Som nævnt i indledningen har også KIPP-skolerne i USA opnået signifikant gode resultater. Ved at kombinere stærk faglig træning med udviklingen af *syv udvalgte karakterstyrker*, lykkes det KIPP-skolerne, at få socialt udsatte børn til at klare sig lige så godt videre i uddannelsessystemet som børn fra ressourcestærke familier.

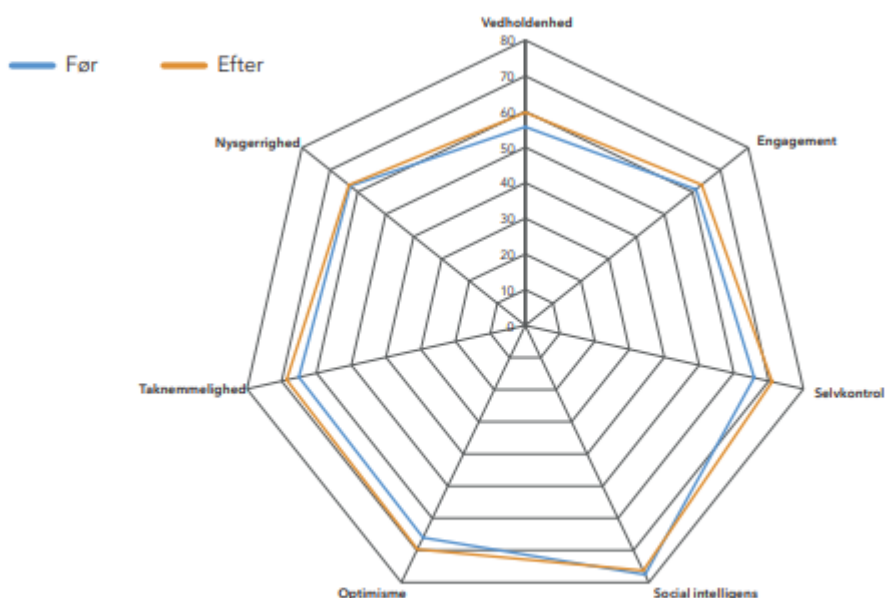


**Figur 2:** Elever fra KIPP-skolerne kommer godt videre i uddannelsessystemet. De klarer sig markant bedre end elever med samme socioøkonomiske baggrund, men også marginalt bedre end gennemsnitseleven i USA (Kipp.org, 2016).

De syv karakterstyrker som KIPP-skolerne har særligt fokus på at træne er udvalgt i samarbejde med Seligman, Peterson og Duckworth og er følgende: *Selvkontrol, Engagement, Vedholdenhed, Social intelligens, Taknemmelighed, Optimisme* og *Nysgerrighed* (Kipp.org, 2018). Langt hovedparten af afgangseleverne klarer, at komme godt videre i uddannelsessystemet. KIPP-eleverne klarer sig markant bedre end elever med samme socioøkonomiske baggrund og endda marginalt bedre end gennemsnitseleven i USA (Kipp.org, 2016).

KIPP-skolernes succes opnås selvsagt ikke *alene* fordi der fra skolens side fokuseres på de syv udvalgte karaktertræk. Intens faglig træning, dygtige og engagerede lærere og et offensivt skole-hjem-samarbejde er andre væsentlige faktorer, der samlet set kan være med til at forklare, hvorfor det lykkes at løfte eleverne så effektivt i en positiv retning.

KIPP-skolernes resultater har bl.a. inspireret til de danske turboforløb, der siden 2012 er gennemført på Løkkefondens Drengesakademier. Den grundlæggende tænkning bag drengesakademierne er blandt andet: *'Tydelige forventninger til den enkelte, styrkebaseret pædagogik og de 7 karaktertræk som fundament for personlig læring'* (Løkkefonden 2018). De syv udvalgte karaktertræk er præcis de samme som på KIPP-skolerne. Det interessante i denne sammenhæng er imidlertid, at mens KIPP-skolerne har 8-9 år til at træne karaktertrækkene, har Drengesakademierne kun 2-3 uger. Som figur 3 viser, lykkes det ikke desto mindre, at udvikle drengenes karaktertræk på denne korte tid.



Figur 3 viser den samlede udvikling af drengenes karaktertræk over tre uger. (Andersen, 2014)

Samlet indikerer forskning på området, at elevers positive holdning eller *indstilling* til skolen kan være en nøgle til uddannelsesmæssig succes. Endvidere tyder forskning på, at en indirekte virkning af karakterstyrketræning forbedrer elevers adfærd, *indsats* og *trivsel*, som igen kan generere succes på det faglige område.

Undervisningsprogrammer, der træner social kompetence i indskolingen – herunder fx karakterstyrkerne 'selvkontrol', 'vedholdenhed' og 'social intelligens' – viser alle gode resultater. De mest effektive interventioner er gennemført på skoler, hvor træningen af de sociale kompetencer integreres som en naturlig del af den daglige undervisning.

Mens de amerikanske KIPP-skoler og danske Drengeskoler har gode erfaringer med at træne de syv udvalgte pædagogiske karaktertræk, har jeg ikke kunnet finde andre interventionsstudier, hvor de syv karaktertræk trænes i indskolingen. Samlet set tyder tidligere forskning indenfor området dog på, at et undervisningsforløb i indskolingen, der træner de syv pædagogiske karaktertræk, kan have en positiv effekt i forhold til elevernes *trivsel*, *indstilling* og *indsats* i skolen.

I det følgende vil jeg mere detaljeret gennemgå hvert enkelt karaktertræk og argumentere for, hvordan forskningsresultater fra den positive psykologi, kan begrunde deres relevans i skolesammenhæng.

## 5. De syv karaktertræks betydning i skolen

### PERMA, trivsel og de syv karakterstyrker

Selvom Ariens litteraturstudie (2017) finder tre andre karakterstyrker (*Videbegær, Visdom og Fornuft*) relevante for at opnå succes i skolen, har jeg i denne opgave valgt at fokusere på de samme syv karaktertræk som også vægtes på KIPP-skoler og Drengeskoler. Det skyldes, at min hensigt med interventionen er at udvikle *trivsel, indstilling og indsats*. I det følgende vil jeg forklare, hvordan de syv karakterstyrker på hver sin måde ser ud til at kunne bidrage hertil.

Vi ved i dag, at *trivsel* er en afgørende forudsætning for *læring*. Bl.a. Fredricksons forskning i 'positive emotioner' viser, at vi kun er i stand til åbne os og lære nyt, når vi trives (2009). Med udgangspunkt i 24 styrker har Seligman, Duckworth og Peterson udvalgt syv karaktertræk, der menes at være essentielle i forhold til skolegang og uddannelse (KIPP.org, 2018).

Jeg har valgt at inddrage Seligmans PERMA-model i denne sammenhæng, fordi jeg vurderer, at alle syv karakterstyrker kan kobles til et eller flere af de trivselsfremmende elementer.

Ved at inddrage både sin egen og andres forskning har Seligman (2011) identificeret fem trivselsfremmende elementer, som han samlet beskriver i 'PERMA-modellen'. PERMA er ikke en teori, men snarere en syntese af flere forskellige niches indenfor den positive psykologi. PERMA er et akronym for Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning og Achievement/Accomplishment. Hvert element bidrager til trivslen, men kan ikke definere trivsel alene. På dansk har jeg valgt at oversætte de fem til:

P: *Positive emotioner*: Det behagelige liv, lykkefølelse og tilfredshed med livet.

E: *Engagement*: Herunder at glemme tid og sted, så man kommer i flow.

R: *Relationer*: At føle sig afholdt og betydningsfuld for fællesskabet.

M: *Mening*: At betragte sig selv som en del af noget større, bl.a. tilhørsforhold.

A: *At lykkes med noget*: Succes og mestring for præstationens egen skyld.

(Seligman, 2011; s. 28-32).

I det følgende vil jeg belyse, hvordan de syv udvalgte karakterstyrker ser ud til at have en positiv indflydelse på de fem trivselselementer i PERMA-modellen.

## 'Selvkontrol'

Selvkontrol er en vigtig menneskelig egenskab der, udover at fremme præstationerne i skolen, også har en positiv indflydelse på relationer, trivsel, stressniveau, mental sundhed, adfærd, levetid m.m.(Baumeister, Forgas & Tice, 2012). Selvkontrol defineres som *evnen til bevidst at gennemtvinge ændringer hos sig selv ift. tanker, følelser/sindstemninger, impulser, motivation og præstation* (Baumeister, 2009). Ligesom de øvrige karakterstyrker kan opøves, kan også selvkontrol øges, ligesom en muskel bliver større, hvis den trænes. Hvis selvkontrollen øges på et enkelt område, kan det endda have positiv indflydelse på andre områder af vores liv, der også kræver selvkontrol (Oaten & Cheng, 2006; s. 717). I skolen er der rig mulighed for at træne selvkontrollen. Hver gang en elev træffer et bevidst valg om at være stille, at fokusere og arbejde koncentreret med opgaverne, trænes selvkontrollen.

Ordet 'selvkontrol' kan klinge en anelse begrænsende for selvudfoldelsen, men man behøver blot at forestille sig det modsatte: En person, der ikke kan styre sig selv og som er slave af sine umiddelbare lyster, indskydelser og behov. Et sådant billede behøver ikke at stå ret længe, før man forstår, at manglende selvkontrol kan medføre alverdens ulyksaligheder. Misbrug, afhængighed, livsstilssygdomme, vold og kriminalitet er alle eksempler på mulige konsekvenser af manglende selvkontrol. Selvkontrollen fungerer som en slags 'regulator', der sætter os i stand til at handle ud fra normer, værdier og idealer. På den måde hjælper selvkontrollen os til at træffe de 'rigtige' valg, når vi står i en svær situation, så vi kan være de personer, vi i bund og grund helst vil være. Allerede Aristoteles var optaget af betydningen af dyden 'selvbeherskelse'. Han mente, at mennesket skulle stræbe efter eudaimonisk lykke. *'For lykken er målet. At anstrenge sig og slide for underholdningens skyld ville være naragtigt og aldeles barnligt'* (Aristoteles, 1894; s. 252). Her tages samtidig afstand fra den hedoniske lykke, som er det umiddelbart *fornøjelige* valg, men som ikke gavner og *glæder* på sigt.

Hjerneforskning har vist, at selvkontrol udøves i den præfrontale cortex, som kun fungerer optimalt, hvis det helt rette kemiske forhold er til stede. Vi må fx ikke være for sultne, trætte eller stressede, hvis vi skal kunne udøve selvkontrol (Arnsten, 2009). Hvis den præfrontale cortex sætter ud, begynder vi at træffe automatiske valg, hvor vi er tilbøjelige til at lade os styre af fx følelser og fordomme.

Kahneman (2013) forklarer, at de hurtige, automatiske valg, vi træffer i 'system 1' opstår, fordi vi hele tiden forsøger at skabe mønstre. Sommetider har vi kun ganske få informationer, og risikerer derfor at lave fejlslutninger og træffe valg, som ikke er gode for

os, fordi vi ikke når at indkalkulere de mere langsigtede mål fra 'system 2'. Vekselvirkningen mellem de to systemer foregår hele tiden, og vi har brug for dem begge, men hvis vi kun yderst sjældent anvender 'system 2'-tænkning, vil vi have en tendens til at vælge de kortsigtede løsninger, der ikke gavner os på sigt.

Vi mennesker har en grundlæggende tendens til at foretrække de fornøjelige og nemme løsninger, så vi kan mindske modstanden her og nu. Som regel er det helt uproblematisk, men samtidig kan det måske forklare, hvorfor elever med meget selvkontrol præsterer bedre i skolen. Disse elever er ikke nødvendigvis mere intelligente eller fra bedre socioøkonomiske kår end andre. De adskiller sig positivt ved at være bedre til at kontrollere sig selv, så de når at 'tænke langsomt' og derfor kan træffe valg, der er gode for dem – og som kan skabe *glæde* på længere sigt (McGonigal, 2013). Automatiske valg og forudindtagelser kan måske også forklare, hvorfor elever sommetider siger: '*Skolen er altid kedelig*'. Selvom udtalelsen er en åbenlys overdrevet generalisering, risikerer den alligevel påvirke elevernes valg, så de fx undlader at engagere sig i undervisningen. Den hurtige og tilsyneladende nemme 'system 1'-løsning hos sådanne elever kan være at løse de udfordrende skoleopgaver med venstre hånd. Så er arbejdet hurtigt overstået, og hvis der er fejl i besvarelsen, er det kun fordi, man ikke har gjort sig umage.

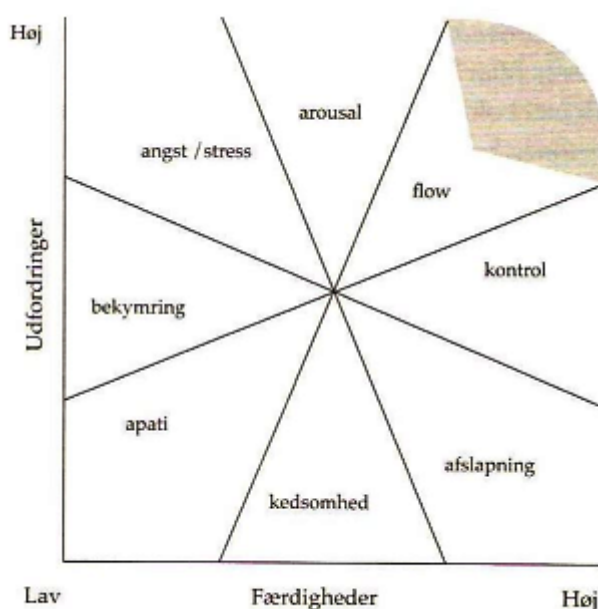
Som vi skal se i det følgende afsnit, kan sådan en *indstilling* til skolearbejdet være særdeles langtidsskadelig, fordi *indsatsen* i skolen i så høj grad afhænger af elevernes evne til at engagere sig.

## **Flow og 'Engagement'**

Som tidligere nævnt indgår karaktertrækket 'engagement' som et af de fem trivselselementer i PERMA-modellen (Seligman, 2011). Jo mere engagerede eleverne er i de ting, de laver i skolen, jo bedre vil de sandsynligvis trives. Engagement handler om at kunne *fokuserer fuldt ud og have alle tanker og følelser involveret i de aktiviteter, man foretager sig her og nu*. Hvis det skal lykkes at finde mening i de aktiviteter, man foretager sig, må man først og fremmest kunne engagere sig i dem. Hvis man ikke engagerer sig, er der heller ingen grund til at gøre sig umage, og derved er ens chancer for at opleve den lyksalige flow-tilstand lig nul.



Chikszentmihalyi (2009) beskriver flow som en tilstand man kommer i, hvis man er så engageret i det man laver, at man glemmer hverdagens stress, bekymringer og kedsomhed og i stedet opfyldes af intensitet, nærvær og liv. For at komme i flow kræves, at man arbejder på yderkanten af sin formåen. Man skal være fuldstændig involveret, koncentreret og fokuseret. I flow-tilstanden opleves indre klarhed om, hvad der skal gøres og i hvilket omfang det lykkes. Tidsfornemmelsen forandres og timer kan opleves som minutter – minutter som sekunder. Opgaven skal være præcis så svær, at den virkelig udfordrer, men ikke så vanskelig, at den virker angstprovokerende (Chikszentmihalyi, 2005). En væsentlig pointe er, at man *ikke* kan komme i flow, hvis man sjusker. Så vil man forblive i den nederste kedsomhedszone, som kan opleves særdeles ubehagelig og over tid være decideret skadelig for det mentale helbred (Knoop et al, 2016; s. 17-27). Flow-mekanismerne er fremstillet visuelt i nedenstående figur 4.



**Figur 4:** Flow kan indtræffe når begge variabler (udfordringer og færdigheder) er høje. (Chikszentmihalyi 2005; s. 44)

I skolesammenhæng betyder engagement utrolig meget for elevernes *trivsel*. Elever med antiskole-holdninger møder ofte nye emner med det modsatte af engagement. Allerede på forhånd kan de konkludere: *'At det nye emne er kedeligt, at de derfor ikke gider arbejde med det og at de i øvrigt er fuldstændig ligeglade'*. Af samme grund gør de sig sjældent umage, hvorfor skolearbejdet sjældent – eller aldrig – vil bringe dem i flow.

Formår eleverne ikke at opleve det trivselsfremmende element 'engagement', vil de sandsynligvis også have svært ved at opleve 'at lykkes' med opgaverne, hvorved de går glip af et andet trivselsfremmende element.

Som nævnt i indledningen oplever op mod en tredjedel af danske elever – især drenge – at kede sig i skolen, til gengæld er mange piger i udskolingen plaget af stress og angst. Noget tyder altså på, at det ikke går så godt med at indfange eleverne i flow-zonen. Dette problem kan muligvis relateres til elevers manglende *vedholdenhed*, som er det tredje pædagogiske karaktertræk.

## **Grit-score og 'Vedholdenhed'**

Meget tyder på, at vedholdenhed - eller det at være 'gritty' – er en af de sikreste veje til succes i uddannelsessystemet (Duckworth et al 2007). Vedholdenhed defineres som *evnen til at få afsluttet, hvad der er påbegyndt på en energisk, engageret måde. Det gælder om at blive ved, når noget er svært, og at komme videre, når man sidder fast*. Duckworth viser i flere undersøgelser og i flere forskellige kontekster, at der er en tydelig sammenhæng mellem elevers vedholdenhed (grit-score) og deres senere succes i skolen. I den traditionelle skoleverden har man førhen antaget, at de medfødte 'boglige' talenter, fx intelligenskvotient, var afgørende for elevernes præstationer i uddannelsessystemet. Duckworths undersøgelser peger i stedet på, at det mest afgørende for elevernes skolepræstationer, er deres evne til at være passionerede og vedholdende (Duckworth et al, 2007).

Elever med antiskole-holdninger vil dog ofte møde skoleopgaverne med det modsatte af vedholdenhed; De giver op på forhånd. Elever med sådan en *indstilling* vil alt for sjældent opleve den glæde det kan være 'at lykkes' med noget, de har kæmpet for – i hvert fald i skoletiden. Men faktisk er det ikke målopnåelsen i sig selv, der bringer størst glæde. De små fremskridt på vejen og den intense, engagerede og vedholdende kamp for at komme i mål med en krævende opgave, kan være en flow-genererende drivkraft bag mange aktiviteter. På den måde vil de to karakterstyrker 'vedholdenhed' og 'engagement' altså påvirke hinanden gensidigt.

Ligesom de andre karakterstyrker kan også vedholdenhed udvikles og vokse. Man kan træne sin vedholdenhed ved at udfordre sig selv, forsøge at bevare håbet og fortsætte sin indsats, selv når det hele virker håbløst og uoverkommeligt. I skolen er der dagligt mulighed for at træne sin vedholdenhed ved bevidst at fastholde fokus på svære opgaver og udfordringer.

Man kan dog også styrke sin vedholdenhed i samarbejdet med andre – fx sammen med sine venner, forældre, trænerne i firtidsklubben eller i samarbejdet med de andre elever i klassen og lærerne. Et sådant samarbejde kan give anledning til at træne den fjerde karakterstyrke: Social intelligens.

## **Relationer og 'Social intelligens'**

Socialt intelligente mennesker er *særligt opmærksomme på andre og gode til at forstå andres sindstilstand, temperament, motiver og hensigter* og vil derfor kunne indgå hensigtsmæssigt i sociale sammenhænge. En stærk social intelligens vil derfor kunne styrke det helt centrale trivselement 'relationer', som indirekte også fremmer trivselementet 'mening', fordi meningen styrkes gennem positive relationer til andre. Ifølge Seligman er der andre mennesker tilstede i næsten alle de situationer, vi oplever som meningsfyldte (2011; s. 32).

Seligman argumenterer for, at man bl.a. i skolerne bør udvikle den sociale intelligens, hvorved de positive relationer kan styrkes (2011; s. 154-157). Elever med lav social intelligens vil ofte have svært ved at skabe gode relationer til klassekammeraterne. Deres manglende evne til at sætte sig ind i, hvordan andre tænker og føler, kan skabe utryghed og generere dårlige sociale mønstre og mistro i klasserne. En klassekultur, der er præget af social utryghed og manglende respekt, er ikke et godt udgangspunkt for faglig udvikling og læring.

Samspelet med klassekammeraterne, men også med mere kompetente voksne, fx lærere og pædagoger, er afgørende for udviklingen af social intelligens. At føle sig som en del af et fællesskab og at kunne identificere positive rollemodeller spiller en afgørende rolle for trivslen i skolen.

I en undersøgelse af PERMA med unge i uddannelsessystemet (Kern, Waters, Adler & White 2014; s. 265) ses en tydelig sammenhæng mellem taknemmelighed og kvaliteten af den enkeltes relationer. Jo bedre relationer, jo større taknemmelighed. Da taknemmelighed samtidig kan fungere som løftestang for 'positive emotioner', giver det anledning til at træne karakterstyrken 'taknemmelighed'.

## **Positivitet og 'Taknemmelighed'**

Karaktertrækket 'taknemmelighed' *handler om at værdsætte og værne om værdier, positive oplevelser og erfaringer i fællesskaber*. Evnen til at fastholde og værdsætte 'stjerne-stunderne' er vigtig at udvikle, da det styrker trivselementet 'positive emotioner'.

Ifølge Fredrickson (2009) skal der løftestænger til, for at vi kan fastholde et positivt perspektiv, så de negative oplevelser ikke kommer til at fylde så meget. Vi kan altså ikke bare uden videre frembringe positive følelser, fordi vi har besluttet os for det (Fredrickson, 2009; s. 47- 58). Løftestængerne er tankemønstre, der fremkalder og fastholder positive følelser. En af de måder vi kan opdyrke positivitet på er via taknemmelighed. Ved fx at skrive taknemmelighedsdagbog, kan man målrette sin opmærksomhed mod nogle af de glædelige begivenheder, der sker omkring en. Måske kan man notere i dagbogen, at man har oplevet noget interessant, morsomt eller inspirerende. Muligvis er der blevet tændt et håb, man har følt sig elsket, haft et klarsyn eller været stolt (ibid; s. 47).

Jeg er bevidst om, at Fredricksons og Losadas matematiske udregninger af positivitetsratioen er under kritik fra andre forskeres side. Den diskussion forholder jeg mig ikke til i denne opgave, men har valgt at inddrage positivitetsratioen her, da jeg mener den kan forklare, hvorfor vi mennesker har brug for at fokusere på det positive, også i skolesammenhæng.

Fra naturens hånd er vi udstyret med en negativitetsbias (ibid; s. 132). Vi er så at sige programmeret til at lade det negative fylde mere end det positive. For at ændre på denne forhåndsprogrammering, er strategien at indfange de positive hændelser og fastholde og forstørre dem ved hjælp af løftestænger, så vi kan opnå en positivitetskvotient på minimum 3 til 1. Det betyder, at der for hver negativ oplevelse skal mindst tre positive til for at der blot er balance i regnskabet. Kun når positivitetskvotienten er på 3 til 1 eller derover, er der tilstrækkelig positivitet til stede til, at vi oplever blomsting og vækst.

I skolen vil elever, der har færre positive emotioner end tippingratioen, ligesom et menneske med et svagt immunforsvar sygne hen og have svært ved at åbne op for ny læring og opbygge ressourcer (ibid; s. 136).

En anden sidegevinst ved at træne karakterstyrken taknemmelighed er, at den kan forbedre de sociale relationer, fordi det virker positivt forstærkende, hvis man formår at udtrykke sin taknemmelighed og derigennem møder andre med anerkendelse og værdsættelse.

Som vi skal se i det næste afsnit, nævnes evnen til at fastholde de gode erfaringer og succesoplevelser også som en særdeles vigtig kilde til at opnå en 'optimistisk' tiltro til sine egne evner.

## Self-efficacy og 'Optimisme'

'Optimisme' handler om *at have en positiv indstilling til fremtiden og være i stand til at forvente noget godt i mange situationer*. Når der skal præsteres i skolen – eller i andre sammenhænge – ser det ud til, at de bedste resultater opnås, hvis man selv tror på, at man vil lykkes. Imidlertid kan det være svært at motivere sig selv til at bruge tid og kræfter på noget, man ikke tror, man kan lære. Ifølge Bandura (1994; s. 1-4) vil overbevisninger om self-efficacy derfor have afgørende indflydelse på både trivsel og præstationsevne. En stærk tiltro til egne evner kan give gå-på-mod i forhold til nye opgaver, øge fordybelsen i igangværende aktiviteter og give lyst til at opstille nye ambitiøse mål.

Banduras teori om self-efficacy defineres som *personens vurdering af sin egen evne til at præstere på forskellige niveauer og under aktiviteter, der påvirker dennes liv (1994; s. 1)*. Jeg er klar over, at self-efficacy oversættes forskelligt. Kirketerp (2016) bruger ordet 'handlingstillid' mens andre bruger ordet 'handlingskompetence'. Jeg har valgt at fastholde det engelske ord 'self-efficacy', da jeg mener, begrebet handler om både *kompetence* og *tillid*. Graden af self-efficacy vil påvirke føle- og tænkemåde, motivation og adfærd. De fleste handlinger organiseres indledningsvis i tankerne. Her afgør self-efficacy-niveauet hvilke indre forestillinger, der fremstilles og indøves. Hvis personen har forestillet sig at opnå succes, vil det efterfølgende være lettere at levere en god præstation i selve situationen (Bandura, 1994).

En af kilderne til self-efficacy går ifølge Bandura gennem *succesoplevelser (1994; s. 2-4)*. En væsentlig pointe er imidlertid, at succesen ikke må være for let at opnå. Det nytter altså ikke, at opgaven kan løses på en billig baggrund og uden *engagement* og uden anstrengelser. Hvis eleven for alvor skal øge sin self-efficacy, må han/hun altså bevæge sig ind i flow-zonen, hvor opgaven er så svær, at den lige akkurat ikke bliver angstprovokerende. Til gengæld vil en elev, der *vedholdende* investerer energi og kræfter i løsningen af en opgave, opleve langt større tilfredshed og *glæde*, hvis udfordringen overvindes. De tre karakterstyrker 'engagement', 'vedholdenhed' og 'optimisme' påvirker således hinanden gensidigt. De tre andre kilder til self-efficacy er: *Gode rollemodeller, Personlig overtalelse og Viden om hvordan man kan berolige sig selv og flytte fokus væk fra negative tanke-mønstre* (Bandura, 1994).

Mens Bandura antager, at elever vil undvige vanskelige opgaver, fordi de har en lav self-efficacy, mener Dweck, at elevernes tilgang til skoleopgaverne afhænger af deres tankesæt. Elever som har et fikseret tankesæt, vil - uanset self-efficacy-niveauet - have en tendens til at undvige faglige udfordringer og svære problemstillinger, fordi de derved

kan 'udstille' fejl og mangler, som de ikke tror, kan udbedres. Elever med et dynamisk tankesæt vil derimod være nysgerrige og interesserede i at finde svar på nye udfordringer (Dweck, 2006; s. 18-20). Derfor bliver det relevant at træne det syvende og sidste karaktertræk; 'nysgerrighed.'

## **Tankesæt og 'Nysgerrighed'**

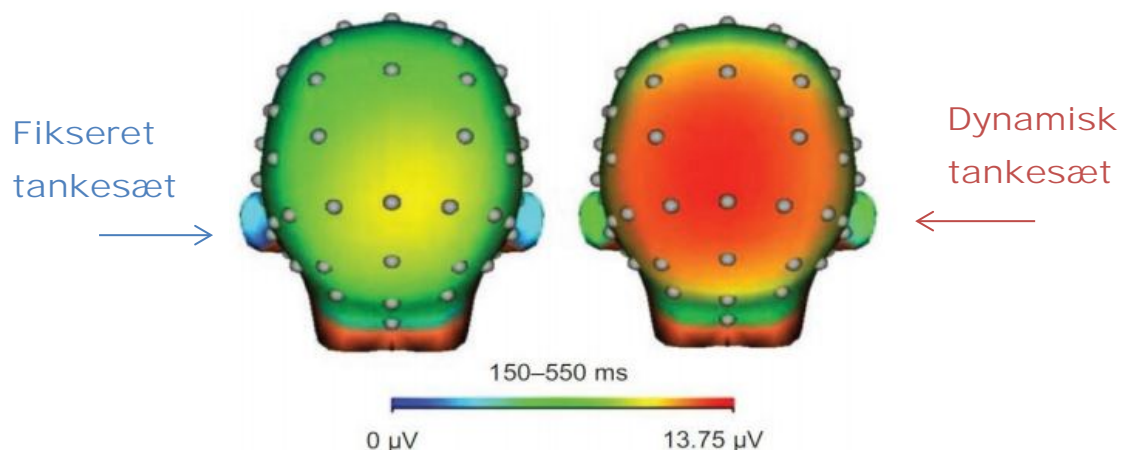
'Nysgerrighed' indebærer, at man har et åbent og undersøgende perspektiv på tilværelsen. Nysgerrige mennesker vil have let ved at engagere sig, ligesom de vil være ivrige efter at møde, opleve og forstå verden omkring sig.

Det modsatte af nysgerrighed er *ligegyldighed*. Børn med antiskole-holdninger vil ofte møde skolen med sådan en tilgang. Skoleopgaverne vil forekomme irrelevante, kedelige eller decideret meningsløse. Ved at udvikle karaktertrækket nysgerrighed, tilsigtes det at få eleverne til at have en mere åben og positiv tilgang til skole og læring.

Den amerikanske forsker Carol Dweck har i sin forskning søgt at forklare, hvorfor nogle elever nysgerrigt kaster sig over nye skoleopgaver, mens andre bare ser opgivende ud eller fjoller og forstyrrer (2006). Dweck mener, at elevernes reaktioner afhænger af deres tanker om intelligens. Elever med et fikseret tankesæt (opr. 'fixed mindset') oplever deres intelligens som uforanderlig. Disse elever har en tendens til at give op, når de stilles overfor en udfordrende opgave, fordi de forbinder fejl og fiasko med lav intelligens. Elever med et dynamisk tankesæt (opr. 'growth mindset') oplever derimod intelligens som formbar og foranderlig. Disse elever oplever i stedet fejl og modgang som udfordringer, der kan medføre læring og intellektuel udvikling (Dweck, 2006; s. 18-20).

I nyere tid har hjerneforskningen leveret omfattende evidens for, at hjernen er formbar og kan udvikles hele livet. Som Dweck også nævner, kræver det en stor *indsats*, men ikke desto mindre indikerer forskningen, at alle mennesker har mulighed for bevidst at påvirke, hvordan deres tankesæt og *indstilling* skal være. (Dweck, 2006; s. 280-284).

I 2011 gennemførte en amerikansk forskergruppe et forsøg med to grupper af børn. Den ene børnegruppe havde et fikseret tankesæt; den anden et dynamisk tankesæt. Alle børnene blev sat til at løse nogle opgaver, der var konstrueret på en måde, hvor alle børn i begyndelsen kom til at lave fejl. Herefter fik alle børn scannet deres hjerner. Scanningsbillederne viste en markant forskel i hjerneaktiviteten hos de to grupper af børn. Hjerneaktiviteten viste sig at være markant højere hos gruppen med et dynamisk tankesæt (Moser, Schroder, Heeter, Moran & Lee, 2011).



**Figur 5** viser hjerneaktiviteten hos de to grupper børn, efter de havde begået fejl. Hovedet til venstre viser et fikseret tankesæt og hovedet til højre viser et dynamisk tankesæt. Det fremgår, at aktivitetsniveauet er betydeligt højere hos børn med et dynamisk tankesæt (Moser et al, 2011; s. 487).

I et fikseret tankesæt, vil andre elevers faglige succes ofte betragtes som bekymrende og irriterende (Dweck, 2006). Misundelse og grupperinger i klassen med narrativer om 'snyd og kæledægger' kan derfor ses som negative bivirkninger af en fikseret tankegang. I stedet for at stille spørgsmål og være nysgerrige og engagerede undervejs i arbejdsprocessen, kan et fikseret blik på slutresultatet virke decideret angstprovokerende – og så er det jo umuligt at komme i flow. En elev, der har trænet karakterstyrken 'nysgerrighed' vil derimod være optaget af selve arbejdsprocessen og holde øje med de ting, der sker undervejs. Hvis der opstår fejl eller forhindringer, betragtes det som interessante udfordringer, man kan lære af. De elever, der opnår gode resultater, betragtes derfor ikke som konkurrenter. I stedet vil man nysgerrigt forsøge at finde ud af, hvad de andre har gjort for at løse opgaven og dernæst forsøge at lære deres handlinger.

Elever, der har et dynamisk tankesæt, vil have lettere ved at tro på, at de vil klare opgaverne, hvis bare de træner og øver sig længe nok. Man kan således sammenligne 'det dynamiske tankesæt' med en slags 'lært optimisme' ift. problemløsningsevne.

USA har Dweck forsøgt at viderefremme sin viden om tankesæt til 7. klasses-elever via et særligt IT-baseret 'Brainology'-program. Her forklares bl.a. hvordan hjernen vokser,

mens man lærer, og om hjernens neuroplasticitet. Feedbacken på programmet har været særdeles positiv fra både elever og lærere (Dweck, 2006; s. 259-262). Strategien med at undervise elever i hjernens udvikling og hvad der sker, når vi tænker og lærer, ser således ud til at kunne påvirke elevers tankesæt i en mere dynamisk retning.

Dwecks studier viser, at elever godt kan ændre på deres *indstilling* og tankesæt (2006). Et karaktertræk, der er vigtigt at udvikle i den forbindelse er 'nysgerrighed', fordi denne styrke netop kan gøre tankesættet mere dynamisk. Samtidig tydeliggøres det, at også andre karakterstyrker spiller ind, hvis det skal lykkes at ændre på *indstillingen* til skolearbejdet. For det første er eleverne nødt til at være 'optimistiske' og tro på, at de faktisk selv kan forme deres intelligens. For det andet er de nødt til at have både 'selvkontrol' og være 'vedholdende' i deres træningsindsats.

De fremlagte teorier, tyder på, at træning og udvikling af de syv karakterstyrker vil kunne påvirke elevers *trivsel*, *indsats* og *indstilling* i en positiv retning. De syv karakterstyrker er altså ikke målet i sig selv, men anskues snarere som midlet til at gøre eleverne mere 'skolesmarte'.

I det følgende afsnit forklares fremgangsmåde og indhold i min intervention og der argumenteres for den valgte fremgangsmåde.



## 6. Skolesmart – hvordan bliver man det?

Det har ofte undret mig, når jeg har mødt elever, der allerede i indskolingen ikke 'gider' engagere sig i skolearbejdet. Da jeg første gang hørte om de syv pædagogiske karaktertræk, tænkte jeg, at træningen af netop disse måske kunne være med til at ændre denne elevgruppes adfærd og tankegang, så deres *indsats*, *indstilling* og *trivsel* kunne forbedres.

Den første konkrete idé til 'Projekt Skolesmart' opstod, da jeg læste om Dwecks IT-baserede 'brainology-program'. Det tiltalte mig, at både elever og lærere gav positiv feedback på programmet, som formidler viden om hjernens plasticitet og dens mulighed for at vokse og udvikle sig. Jeg syntes, et sådant undervisningsprogram, var en mangelvare i min egen praksis som lærer i indskolingen. Derfor opstod tanken om at lave en hjemmeside, hvor styrkerne blev præsenteret via små *film* og trænet en ad gangen i en tilhørende elev-arbejdsbog (skolesmart.com, 2018).

Undervisningsprogrammet skulle formidle viden fra den positiv psykologiske forskning, men sproget måtte oversættes, så indholdet kunne kommunikeres i børnehøjde. Da forskning samtidig peger på, at humor i det pædagogiske arbejde kan fremme motivation, afkodning og forståelse (Führ, 2013; s. 215), måtte filmene gerne have et humoristisk islæt. Målinger på danske børn i indskolingen viser endvidere, at tre topstyrker her er: 'Humor', 'Energi og begejstring', samt 'Venlighed' (Ledertoug, 2017). Ved på skift at optræde som en *venlig* skolelærer (mig selv) og en yderst *begejstret*, *energisk* og *komisk* 'Professor Skolesmart' (med paryk og briller), satsede jeg på at etablere en god kontakt til målgruppen.

Arbejdsbogen og opgaverne heri lægger stor vægt på de fire kilder til self-efficacy (Bandura, 1994). Succesoplevelser og gode rollemodeller er væsentlige elementer der introducerer hver enkelt styrke. Desuden formidles viden om hvordan man kan berolige sig selv og flytte fokus væk fra negative tankemønstre. Den sociale overtalelse forsøger jeg at levere i video-teaserne. Her fortælles, at *alle* styrkerne kan opøves, som når man træner en muskel. For at styrke 'musklerne' afsluttes hvert modul derfor med en træningsopgave, som eleverne selv vælger – og som kan trænes både i skolen og i fritiden. Denne kobling mellem skole og fritid har jeg prioriteret, da forskning i læring indikerer, at man får langt mere ud af undervisning, der har en høj transfer-værdi og som med det samme kan anvendes og kobles til hverdagen (Wahlgren, 2002).

I det følgende vil jeg beskrive, hvordan hver enkelt karakterstyrke præsenteres for eleverne - både i forhold til de små film og de efterfølgende øvelser og aktiviteter i klassen og individuelt i arbejdsbogen.

## Introduktion og video-teasere

Første step er at vække elevernes *nysgerrighed* og interesse for projektet. Især elever med antiskole-holdninger kan have svært ved at finde interesse for et nyt emne – især hvis det bliver introduceret af en 'kedelig' lærer.

Introduktionen af professor Skolesmart er derfor krydret med dramatisk underlægningsmusik og en mystisk gave indeholdende *syv trædesten*. Professoren forklarer kort, hvordan de syv trædesten kan gøre eleverne mere 'skolesmarte'. Da de syv styrker kan optrænes ligesom muskler i et fitness-centrer, kan *alle* træne deres karakterstyrker. Det er vigtigt, at børnene bliver gjort opmærksomme på, at de har mulighed for '*at lykkes*', og at projektet faktisk er endnu mere relevant, hvis man har et svagt udgangspunkt, fordi man godt kan ændre tingene i en '*positiv*' retning og dermed gå en lys skolefremtid i møde, dvs. øge deres self-efficacy.

Udover at vække elevernes nysgerrighed, er formålet med filmen, at få eleverne til at forstå '*meningen*' med projektet. Ved at formidle budskabet om at eleverne selv kan gøre noget for at blive (endnu) gladere for at gå i skole, forsøger jeg samtidig at overtale eleverne til at bidrage med deres '*engagement*'. I denne lille præsentationsvideo bruges de fire trivselselementer: '*positivitet*', '*engagement*', '*at lykkes*' og '*mening*' således til *social overtalelse* af eleverne.

## Modul 1: Selvkontrol

I det første modul skal eleverne træne deres selvkontrol. Da projektet stadig er i sin opstartsfase, har jeg valgt at præsentere eleverne for to film i det første modul. Den første film handler om, hvordan vi kan ændre vores tankesæt. Her forklares om stier og motorveje i hjernen, der kan ændres og formes ved hjælp af vores opmærksomhed.

Karakterstyrken '*selvkontrol*' bliver vigtig at træne, fordi den er nødvendig, hvis vaner og tænkemåder i vores hjerne skal laves om. Som Professor Skolesmart forklarer: ... *vi skal have gode, solide og sunde motorveje oppe i vores hoveder, som det er rart at køre på, og hvor vi kan komme hurtigt frem (... lyd af racerbil)* ([www.skolesmart.com](http://www.skolesmart.com), 2018).



**Plakaten** bruges som synlig indikator på, at klassen nu er i gang med at træne 'Selvkontrol'. Hver uge skal eleverne score sig selv i forhold til deres indsats, og klassens samlede score noteres på plakaten. Dette konkurrencemoment skal motivere eleverne til at levere en god *indsats* i forhold til træningen.

Tommestokken illustrerer, at man holder sig indenfor nogle rammer, som er gode for en – også på sigt.

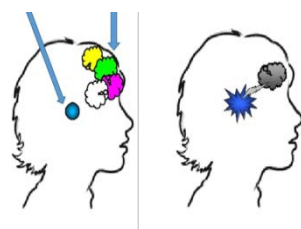


**Håndtegn** – bruges som 'reminder' og til at understøtte *fællesskabet* i klassen. Det kan både bruges mellem elev-elev, men også i lærer-elev '*relationen*' for at give en tydelig, men lydløs *feedback*.



**Fortællingen** om Odysseus bruges som *rollemodel*.

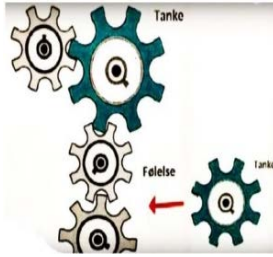
Odysseus vidste, at Sirenerne ville æde ham, hvis han blev lokket ind på land. Derfor bandt han sig selv til masten, så han kunne holde styr på sig selv. Han havde selvkontrol og det gavnede ham så meget, at det reddede hans liv. Herigennem understreges trivselselementet '*mening*' fra Seligmans PERMA-model (2011)



**Psyko-edukation** om alarmhjerne (amygdala) og tænehjerne (præfrontale cortex) og hvordan vi kan berolige os selv ved fx at fokusere på vores vejrtrækning, så vi kan komme til at *tænke langsomt*, og træffe beslutninger, som er gode for os – på sigt. Her formidles *viden om hvordan man kan berolige sig selv og flytte fokus væk fra negative tankemønstre* (Bandura, 1994)



**Makkerarbejde** hvor eleverne deler deres tidligere *succesoplevelser* med hinanden. Hvordan lykkedes det at få styr på sig selv og komme fra *alarmhjerne* til *tænehjerne*? Disse praktiske og hverdagsrelevante *øvelser* udføres i *børnefællesskabet* (Christiansen, 2017)



**Træningsopgave** der relateres til *hverdagen* så evt. dårlige vaner kan ændres. Eleverne vælger selv, hvad de vil ændre på og skal også give sig selv stjerner i forhold til deres indsats. Det er et krav, at træningen skal kunne udføres løbende - både i skoletid og fritid (Wahlgren, 2002). Desuden skal det være realistisk, at *opnå succes og 'at lykkes'*.

## Modul 2: Engagement



**Elevernes egen-score** i den forgangne uge optælles, så eleverne anerkendes for deres trænings-indsats. Der lægges vægt på klassens samlede score, for at understrege, at hver elev har betydning for *fællesskabet*. Konkurrencen er tænkt som en ydre motivationsfaktor, der kan medvirke til at øge træningsindsatsen.

**Brænd for det du vil!**



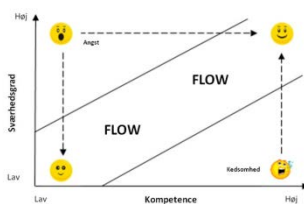
**ENGAGEMENT**

**Plakaten** hænges synligt i klassen, så alle kan se, at alle nu skal træne karakterstyrken 'Engagement'. Elever, der ikke er så læsestærke endnu, kan profitere af denne visuelle støtte.

Teksten: '*Brænd for det, du vil!*', er et forsøg på at oversætte det noget abstrakte ord 'engagement' til børnenes *hverdags-sprog* (Wahlgren, 2002).



**Håndtegnet** illustrer den flow-lignende tilstand man kan komme i, når man for alvor engagerer sig. Som en fugl, der letter og når nye, ekstatiske højder. Tegnet kan igen understøtte *fællesskabet* og *relationerne* i klassen (Christiansen, 2017).



**Flow-modellen** bruges i filmen til at forklare, hvorfor det er vigtigt at engagere sig og *gøre sig umage*, hvis det skal være spændende at gå i skole. Hvis man sjusker, vil skolearbejdet sandsynligvis opleves som *kedeligt og meningsløst* (Chikszentmihalyi, 2005)



**CL-struktur** hvor eleverne bevæger sig rundt med hyppige makkerskift og fortæller hinanden om hvad de brænder for i skolen og i fritiden, samt hvad de gerne vil prøve at brænde for fremover. *Fællesskabet og de gode erfaringer* bringes i spil i denne øvelse (Kagan og Stenlev, 2006).

Jeg vil brænde mere for....
-----------------------------

**Træningsopgave** hvor eleverne beslutter sig for, hvad de gerne vil øve sig på at engagere sig mere i. Eleverne kan frit vælge deres indsatsområde og ansføres til at vælge noget, der giver *mening og som er anvendeligt i hverdagen* (Wahlgren, 2002).

### Modul 3: Vedholdenhed



**Elevernes egen-score** i den forgangne uge optælles igen i starten af lektionen. Elevernes *indsats* anerkendes.

**Giv aldrig op!**

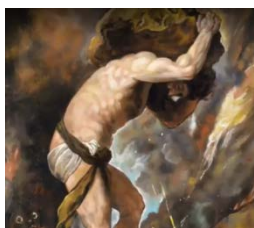


VEDHOLDENHED

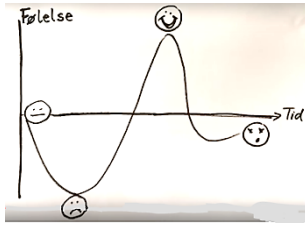
**Plakaten** hænges synligt i klassen, så alle ved, at karakterstyrken 'Vedholdenhed' er ugens fokusområde. Plakaten forsøger at anvende *humor* i sin kommunikation. Ved at lade professoren være sjov så eleverne kan grine ad hende, tilstræbes det, at motivere eleverne for undervisningen (Führ, 2013).



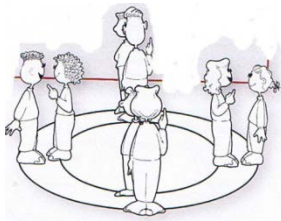
**Håndtegnet** viser hvordan man nærmest i uendelighed kan blive ved med at arbejde med en opgave. Tegnet kan understøtte *fællesskabet og relationerne* i klassen fordi det er et fælles tegnsprog, som kun de indviede kender til.



**Sisyfos-figuren** bruges i filmen til at tydeliggøre de ubehagelige følelser, der kan opstå, når man skal træne sin vedholdenhed. På samme måde som *vores muskler bliver ømme*, når vi bruger dem og træner dem. Eleverne bevidstgøres om, at læring kræver en stor *indsats*.



**Læringsfiguren** viser, at det er helt normalt, at opleve ubehag ved at lære nyt. Professoren forklarer i filmen, at vejen til læring går op og ned. Eleverne forklares, at *vejen til læring* normalt involverer perioder med *modstand og negative følelser* (Oettingen, 2016), hvor man kan træne sin vedholdenhed.



**CL-struktur** hvor eleverne i dobbeltcirkler udfordrer hinandens vedholdenhed i forbindelse med konkurrencer i 'at stirre', 'knæløftninger' og 'grimasser uden at grine' (Kagan et al, 2006). I denne øvelse leges med vedholdenhed i et *fællesskab*, hvor alle har mulighed for at *opnå succes*.

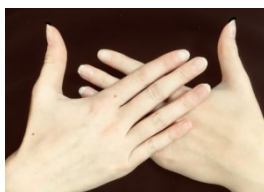
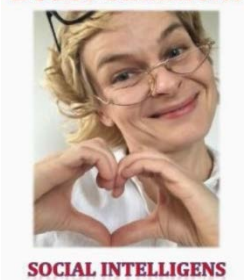


**Træningsopgaven** vælges af eleven selv. Der er ni forskellige valgmuligheder og eleverne opfordres til at vælge 1-3 opgaver, der giver *mening* for dem, når deres vedholdenhed skal trænes både i skole og fritid (Wahlgren, 2002).

## Modul 4: Social intelligens



**Bedst sammen!**



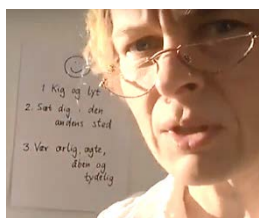
**Elevernes egen-score** i den forgangne uge optælles igen i starten af lektionen. Elevernes *indsats* får positiv opmærksomhed.

**Plakaten** hænges synligt i klassen, så det synliggøres, at alle nu skal træne karakterstyrken 'Social intelligens'. Teksten: '*Bedst sammen!*', relaterer til børnenes *hverdagssprog*. Plakaten spiller også på koblingen mellem social intelligens og trivsel. Vi har det fysisk og psykisk bedst, når vi er sammen og har gode, sunde relationer til hinanden (Seligman, 2011).

**Håndtegnet** vises ved at lægge begge hænder på hjertet. Social intelligens er vejen til venskab og gode *relationer*. Det understreges, at gode relationer er afgørende for menneskers *trivsel*.



**Emil fra Lønneberg** bruges i filmen som en sjov rollemodel, der forsøger at sætte sig ind i *andres behov* og være hjælpsom og god. Sommetider går det dog galt for Emil. Fx da han hejser sin lillesøster op i flagstangen så hun kan nyde udsigten. Humor anvendes som et pædagogisk virkemiddel (Führ, 2013).

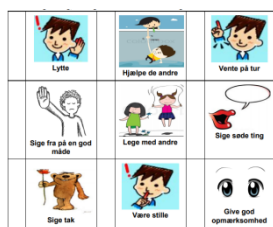


**Tre gode råd** fra professoren, som alle kan trænes og læres:

1. Kig og lyt opmærksomt, 2. Sæt dig i den andens sted, 3. Vær ærlig, ægte, åben og tydelig. De tre konkrete råd trænes umiddelbart efter filmen for at fremme transfer-værdien (Wahlgren, 2002).



**CL-struktur** hvor eleverne hyppigt skifter makker og fortæller succes historier om 'at gøre noget godt for en anden'. Undervejs bedes eleverne kigge og lytte opmærksomt. Øvelsen foregår i *fællesskab*, og alle har mulighed for at fortælle en *succesoplevelse* og træne *social intelligens* samtidig.

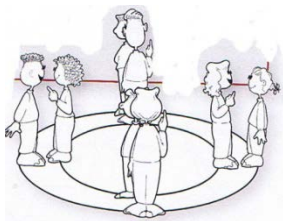
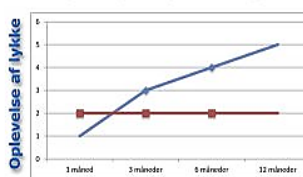


**Træningsopgaven** vælges af eleven selv. Der er ni forskellige valgmuligheder og eleverne vælger 3 opgaver, de synes giver *mening* når de skal træne deres sociale intelligens. Eleven kan træne social intelligens både i skolen og derhjemme.

## Modul 5: Taknemmelighed



Skriv 3 gode ting om dig selv hver dag i mind:



Vælg en person der har gjort noget godt for dig. Skriv et brev eller tegn tegning og fortæl, hvorfor du er taknemmelig. Sæt kryds ud for mindst en person, du vil takke i løbet af ugen.



**Elevernes egen-score** i den forgangne uge optælles igen i starten af lektionen. Elevernes *indsats* får positiv opmærksomhed.

**Plakaten** hænges synligt i klassen, så alle kan se, at karakterskyrken 'Taknemmelighed' er i fokus. Teksten: '*Bare sig tak!*', relaterer til børnenes *hverdagssprog* og indikerer, at det er en overkommelig træningsøvelse, som alle kan opnå succes med (Bandura, 1994).

**Håndtegnet** for taknemmelighed viser hænder, der trykker hinanden. Tegnet minder om at trykke en andens hånd for at sige 'tak'. Elever og underviser kan bruge tegnet i *klassefællesskabet* (Christiansen, 2017).

**3 gode ting** bruges i filmen til at forklare, hvordan *taknemmelighedsdagbogen* kan øge menneskers oplevelse af *at lykkes* (Seligman, 2011; s. 44). Det er *de små hverdagsting*, der er de afgørende. Mennesker, der viser taknemmelighed, giver også *positiv opmærksomhed* til andre og kan derved øge den 'sociale intelligens'.

**CL-struktur** i dobbeltcirkel hvor eleverne skiftes til at gøre noget rart for den anden. Rygmassage, komplimenter og vitser afsluttes med at modtageren udtrykker sin taknemmelighed til afsenderen. Øvelsen foregår i *klassefællesskabet* og alle har mulighed for at *opnå succes* (Bandura, 1994).

**Træningsopgaven** går ud på at takke en eller flere selvvalgte personer. Eleven kan vælge at takke en kammerat, en voksen de kan lide eller en lærer/pædagog. Det er vigtigt, at eleverne vælger en person, det giver *mening* at takke. Øvelsen er inspireret af 'Taknemmelighedsbesøget' (Seligman, 2011; s. 41)



## Modul 6: Optimisme



**Elevernes egen-score** i den forgangne uge optælles igen i starten af lektionen. Elevernes *indsats* får positiv opmærksomhed.

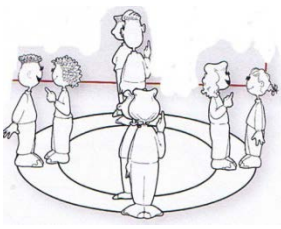
**Plakaten** hænges synligt i klassen, så alle kan se, at karaktersyrken 'Optimisme' er i fokus. Teksten: '*Tro på det bedste!*', relaterer til børnenes *hverdagssprog* (Wahlgren, 2002). Ved at lade professoren optræde som rollemodel på plakaten, forsøges det at fremme elevernes self-efficacy (Bandura, 1994).



**Håndtegnet** for optimisme er en pegefinger, der peger på en 'thumbs up'. Tegnet skal vise, at vi tror på det bedste i fremtiden, og at vi fokuserer på de ting, der lykkes for os selv og andre. Tegnet bruges i *klassefællesskabet* (Christiansen, 2017).



**Bad is stronger than good.** I filmen forklares, hvordan vi fra naturens side er forhåndsprogrammeret til at fokusere på det, der går galt. Derfor skal vi øve os på at få vores *succesoplevelser i fokus*, så fejl og nederlag ikke kommer til at fylde for meget (Fredrickson, 2009).



**CL-struktur** i dobbeltcirkel. Eleverne diskuterer i forlængelse af filmen om de kender nogen, der altid tror på det bedste eller er gode til at sige 'pyt'. Det handler om at finde rollemodeller fra hverdagen. De diskuterer også, hvorfor det er lettere at klare sig godt, hvis man *forestiller sig*, at det går godt? (Bandura, 1994)

Find på noget nyt og bedre, du kan sige til dig selv. Fx jeg er ikke god til... endnu. Ret dig selv, hvis den usunde tanke kommer.

<p>1. Usund tanke du tænker nu</p>	
<p>2. Sund tanke, du vil tænke i næste uge</p>	

**Træningsopgaven** består i først at finde en 'usund tanke' man gerne vil ændre til en 'sund tanke'. Fx kan '*Jeg er ikke god til matematik*' ændres til '*Jeg er ikke god til matematik endnu*'. Øvelsen består i at ændre den usunde tanke til den sunde, hver gang den dukker op (Bandura, 1994).

## Modul 7: Nysgerrighed



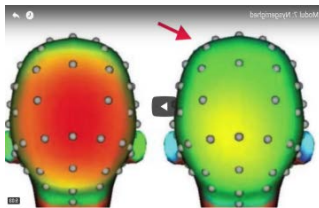
**Elevernes egen-score** i den forgangne uge optælles i starten af lektionen. Elevernes *indsats* får positiv opmærksomhed.



**Plakaten** hænges synligt i klassen, så alle kan se, at den syvende og sidste karakterstyrke 'Nysgerrighed' nu er i fokus. Teksten: 'Hvad sker der?', relaterer til børnenes *hverdagssprog* (Wahlgren 2002). Professoren er tænkt som en rollemodel, og der må gerne grines (Führ, 2013).



**Håndtegnet** for nysgerrighed ligner lidt et par briller. Brillerne viser, at man er god til at stille skarpt på detaljerne, fordi brille-glassene hjælper med at se, opdage og forstå verden omkring os. Tegnet kan bruges i *klassefællesskabet*.



**Tankesættet** og vores reaktion på at lave fejl, ser ud til at have betydning for vores evne til at lære. I filmen forklares hvordan hjernen kan gå helt i baglås, hvis man irriteres for meget over at lave fejl. Omvendt er der stor mulighed for læring, hvor egne fejl og andres succes mødes med interesse og *nysgerrighed* (Dweck, 2006).



**Nysgerrighed** kan være afgørende for vores opfattelse. I filmen fortælles om to drenge, der oplever samme biltur vidt forskelligt. Den ene dreng bruger sin *nysgerrighed* og er følger engageret med undervejs, mens den anden udelukkende fokuserer på *målet* og derfor oplever køreturen som en lang *kedelig* venten. En pendant til Chikszentmihalyis flow-teori (2005).



**CL-struktur** hvor eleverne med forskellige makkerer diskuterer spørgsmål til filmen. Bl.a. repeteres hvordan hjernen reagerer på at lave fejl, hvis *tankesættet* er henholdsvis fikseret eller dynamisk (Dweck 2006). Desuden stilles spørgsmål til de to drenge oplevelser af bilturen. Øvelsen foregår i *klassefællesskabet*.

1		Styr på dig selv!
2		Brænd for det!
3		Giv ikke op!
4		Bedst sammen!
5		Bare sig tak!
6		Tro på det bedste!
7		Hvad sker der?

**Topstyrke og øve-styrke** udvælges af eleverne selv. De tegner et hjerte udfør den styrke, de bedst kan lide at bruge og sætter et kryds ud for den styrke, de gerne vil øve sig på. Denne opgave kan give eleverne et overblik over deres forhold til de syv styrker. Samtidig giver det mig mulighed for at undersøge, hvilke styrker eleverne godt kan lide og hvilke de synes, det giver *mening* at træne yderligere.



**Træningsopgaven** består i fortsat at bruge de syv trædesten i skole- og fritid. Eleverne opfordres til at træne så ofte de kan og til at bruge deres nysgerrighed og styrkespotte sig selv eller andre og måske give et håndtegn som feedback, når en trædesten anvendes.

## Metode og undersøgelsesdesign

Hjemmeside og IT-tavler giver mulighed for at gennemføre undervisningsforløbet i flere klasser samtidig uden min tilstedeværelse. Udvalgsprocessen afhænger imidlertid af kolleger – lærere eller pædagoger – der vil bruge tid og kræfter på at deltage i projektet. Hjemmesiden er tilpasset til at være så anvendelig og brugervenlig som muligt, men deltagerne skal alligevel afsætte tid til forberedelse og gennemførelse af en ugentlig lektion á 45 minutter over syv uger. Rekrutteringen af undervisere skal bygge på frivillighed og der er derfor ikke foretaget en tilfældig udvælgelse. Interventionen gennemføres derfor ikke som et randomiseret forsøg, men i stedet har jeg anlagt et kontrolgruppedesign med før- og eftertest. Fordelingen af forsøgs- og kontrolklasser fremgår af figur 6.

Havrehedskolen	Afdeling Morud		Afdeling Veflinge
1. årgang	1.A: 23 elever (20)	1.B: 22 elever (16)	1.V*: 13 elever (10)
2. årgang	2.A: 29 elever (24)	2.B*: 27 elever (19)	2.V(*): 9 elever (7)
3. årgang	3.A: 24 elever (20)	3.B*: 27 elever (26)	3.V: 21 elever (14)
<p> <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #d9ead3; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> = Forsøgsklasser – i alt 123 elever (96 besvarelser)  <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #f4cccc; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> = Kontrolklasser – i alt 74 elever (56 besvarelser)  <span style="display: inline-block; width: 15px; height: 15px; background-color: #cfe2f3; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> = Respondenter – i alt 197 elever (155 besvarelser)         </p> <p style="text-align: right;">* = Underviseren er klasselærer</p>			

Figur 6: Elevernes socioøkonomiske baggrund placerer sig på hver sin ende af skalaen på de to afdelinger. Det øger muligheden for at undersøge interventionens effekt i forhold til elevernes baggrund og kan samtidig vise, om en observeret effekt er afdelingsafhængig.

Skolen har to afdelinger og hører under Nordfyns Kommune. Afdeling Morud (herefter M) huser størstedelen - dvs. 550 - af skolens i alt 656 elever. Eleverne fra afdeling Veflinge (herefter V) fortsætter deres skolegang på afdeling M efter 6.klasse. De ældste elever samles i nye klasser på afdeling M i 7.-9.klasse. Mange af klasserne på afdeling V er meget små og udfordres af elever fra hjem med *lav* socioøkonomisk status i forhold til forældrenes uddannelsesniveau, civilstand og indkomst. Omvendt er klasserne på afdeling M generelt meget store og langt hovedparten af eleverne kommer her fra hjem med *høj* socioøkonomisk status. KREVI's analyse af Folkeskolernes undervisningseffekt (2011) inddeler skolerne i socioøkonomiske grupper fra 1 til 5, hvor gruppe 1 har lavest status og gruppe 5 har højest status. I Nordfyns kommune er skolerne generelt placeret i gruppe 2. Havrehedskolen placeres dog i gruppe 4. Den høje placering skyldes, at eleverne fra afd. M har forældre med høj socioøkonomisk baggrund, mens afd. V mere ligner kommunens øvrige skoler.

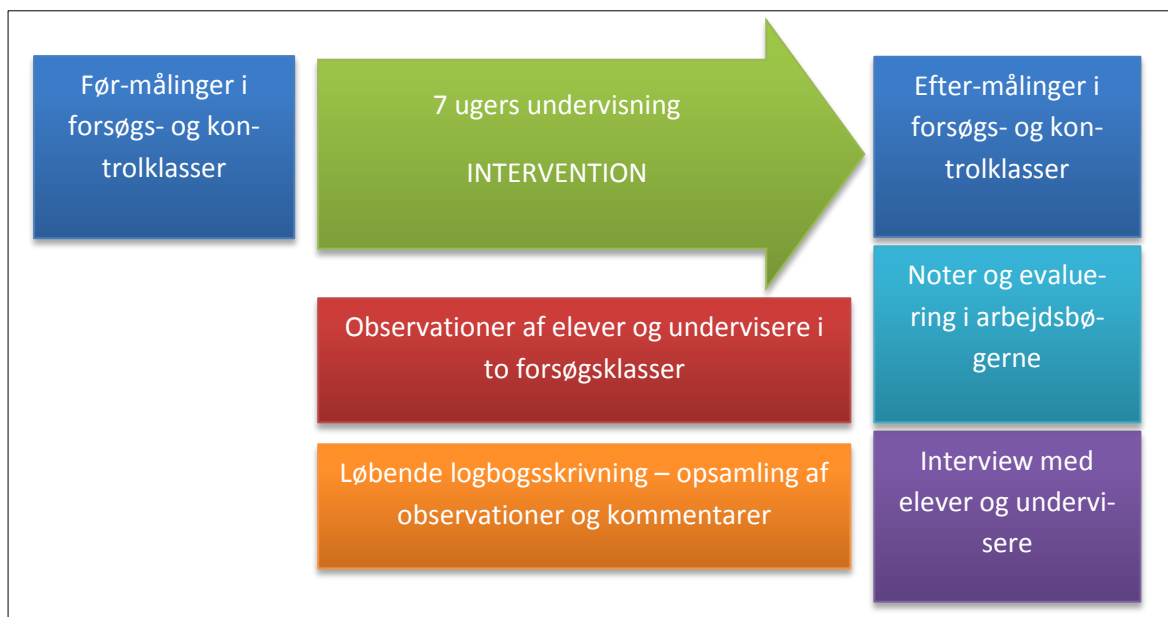
På 1. og 2. årgang giver det mening at sammenligne forsøgsklasser med kontrolklasser, da disse ligner hinanden meget. Jeg er dog opmærksom på, at elevbesvarelserne før og efter interventionen kan formes af mange ting – fx dagsformen, det forudgående frikvarter eller relationen til underviseren. Termometerets måleenhed er 0-11 og anvendes fordi det – sammen med smileyerne – er forholdsvis nemt at forklare og forstå for børnene.



**Billede 1:** Udklip af elevernes før- og eftertest. Der er i alt 10 spørgsmål, som omhandler trivsel, indsats og indstilling, men er oversat til 'børnesprog'. Måleenheden går fra 0-11. (Se Bilag 1, Billede 1 og 2)

Da den kvantitative metode primært kan fremsige noget overordnet om elevernes generelle udvikling, har jeg valgt også at inddrage interviews, logbogsnoter og observationer som undersøgelsesmetode. Fordelen ved den kvalitative metode er, at jeg herigennem kan opnå en dybere indsigt i informanternes oplevelse af interventionen. Ved at interviewe både elever og undervisere, kan det belyses, hvordan nogle udvalgte elever har oplevet undervisningen i dens specifikke kontekst. Ligeledes kan interviews med underviserne fremskaffe viden om elevernes reaktioner på forløbet, som jeg ikke selv er opmærksom på. Logbogsnoterne bruges til at fange de kommentarer, der falder fra elever og undervisere om interventionen undervejs. Logbogen kan være en vigtig datakilde, da det kan være svært at huske detaljerne efter en 7 ugers periode. Observationerne kan foretages i 3.A, hvor undervisningen varetages af en pædagogstuderende. Observationerne giver mulighed for at undersøge, hvordan eleverne reagerer på bl.a. film, øvelser i klasserummet og opgaverne i arbejdsbogen. Desuden kan jeg undersøge, hvordan materialet anvendes af en anden underviser. Endelig er selve arbejdsbøgerne og elevernes noter heri en væsentlig data-kilde, fordi de giver indsigt i, hvordan eleverne har arbejdet med opgaverne. Desuden er der i arbejdsbogens næstsidste side lagt op til elevernes skriftlige evaluering af forløbet. Jeg vurderer, at jeg gennem anvendelse af disse mixed methods har et bedre udgangspunkt for at besvare min problemformulering, ved at kom-

binere kvalitativ og kvantitativ dataindsamling (Nissen, 2017; s. 26-27). Undersøgelsesdesign er grafisk illustreret i nedenstående figur 7.



**Figur 7: Undersøgelsesdesign for 'Projekt Skolesmart'.**

## 7. Projekt Skolesmart – Resultater?

### Temperaturen før og efter interventionen

I alt 155 ud af 197 elever har udfyldt termometeret *både* før og efter interventionen, det giver en svarprocent på 79 %. Eleverne scorer sig selv på en skala fra 0 til 11 på i alt ti spørgsmål. Det giver en maksimumscore på 110 point. De enkelte termometre er først indtastet individuelt, hvorefter ændringen i før- og efterscoren er beregnet i gennemsnit for hver enkelt klasse. Tabel 1 viser forsøgsklassernes udvikling med grøn farve og kontrolklassernes med rød farve.

Som det fremgår, udvikler forsøgsklasserne sig mest positivt i løbet af de syv uger. 3.B forbedrer fx sin samlede pointscore fra 87,9 til 92,1, dvs. med 4,2 point i alt. De andre forsøgsklasser har ikke udviklet sig i samme grad som 3.B, men der opnås moderat fremgang i 5 ud af de 6 forsøgsklasser.

Tabel 1: Mens forsøgsklasserne primært udvikler sig positivt, er udviklingen i de fleste kontrolklasser negativ.

FØR-måling	Forsøgsklasser							Kontrolklasser			
	3.A	3.B	2.V	2.B	1.B	1.V	Gn. Snit Forsøg	3.V	2.A	1.A	Gn. Snit Kontrol
1. Jeg er SUPER glad for at gå i skole	6,3	9,0	8,6	6,6	8,6	8,2	7,9	7,0	8,7	8,4	8,1
2. Jeg kan vente på, det bliver min tur	6,2	7,8	10,0	7,4	9,5	10,1	8,5	8,3	9,5	9,2	9,0
3. Jeg kan godt lide at lære nyt i skolen	7,3	9,3	9,6	6,9	8,8	10,1	8,7	8,5	9,6	8,2	8,8
4. Jeg kan styre mig selv (fx tælle til ti)	7,0	8,1	8,7	6,5	9,6	7,6	7,9	7,9	9,2	9,6	8,9
5. Jeg er en god ven - og de andre...	7,7	9,2	10,0	8,5	9,7	9,3	9,1	7,9	9,9	9,0	9,0
6. Jeg har meget at være glad for	7,1	9,8	9,7	7,8	10,0	10,4	9,1	8,3	10,0	8,8	9,0
7. Jeg gør mig altid umage med ...	6,6	8,5	10,4	7,8	9,7	9,8	8,8	7,4	9,3	9,0	8,6
8. Jeg går helt vildt op i det vi laver	5,9	8,7	8,3	6,7	8,5	9,2	7,9	5,9	8,2	7,2	7,1
9. Jeg giver ikke op, selvom ...	7,2	8,3	9,9	7,3	9,0	6,1	8,0	7,1	10,6	9,0	8,9
10. Jeg tror på, at jeg klarer mig...	7,6	9,2	10,3	7,6	10,4	9,8	9,1	7,6	10,0	9,5	9,0
<b>Point i alt</b>	<b>68,7</b>	<b>87,9</b>	<b>95,4</b>	<b>73,2</b>	<b>93,9</b>	<b>90,6</b>	<b>84,9</b>	<b>75,9</b>	<b>95,0</b>	<b>88,0</b>	<b>86,3</b>
EFTER-måling	3.A	3.B	2.V	2.B	1.B	1.V	Gn. Snit Forsøg	3.V	2.A	1.A	Gn. Snit Kontrol
1. Jeg er SUPER glad for at gå i skole	6,9	9,6	9,3	6,7	9,1	9,2	8,5	7,1	8,3	8,3	7,9
2. Jeg kan vente på, det bliver min tur	6,9	9,7	9,4	8,6	8,3	9,1	8,7	8,7	8,8	8,4	8,7
3. Jeg kan godt lide at lære nyt i skolen	7,5	9,5	9,1	6,7	9,0	10	8,6	7,4	9,5	9,0	8,6
4. Jeg kan styre mig selv (fx tælle til ti)	7,4	8,0	9,7	7,0	9,3	7,7	8,2	8,8	8,9	7,9	8,5
5. Jeg er en god ven - og de andre...	7,6	9,6	10,0	8,3	10,4	9,6	9,2	8,2	9,1	9,6	9,0
6. Jeg har meget at være glad for	8,5	9,6	10,3	7,6	10,9	10,3	9,5	8,3	9,2	8,4	8,6
7. Jeg gør mig altid umage med ...	6,6	9,5	8,7	8,1	10,5	9,2	8,8	6,9	9,2	8,8	8,3
8. Jeg går helt vildt op i det vi laver	5,9	8,8	7,6	6,2	7,9	8,7	7,5	6,8	8,4	7,9	7,7
9. Jeg giver ikke op, selvom ...	6,3	8,8	9,4	7,7	9,1	9,7	8,5	7,4	9,0	8,9	8,5
10. Jeg tror på, at jeg klarer mig...	7,8	9,0	11,0	7,7	10,5	9,3	9,2	8,8	9,8	9,5	9,3
<b>Point i alt</b>	<b>71,1</b>	<b>92,1</b>	<b>94,6</b>	<b>74,7</b>	<b>95,1</b>	<b>92,8</b>	<b>86,7</b>	<b>78,3</b>	<b>90,3</b>	<b>86,7</b>	<b>85,1</b>
<b>Forskel - før og efter</b>	<b>2,4</b>	<b>4,2</b>	<b>-0,9</b>	<b>1,5</b>	<b>1,3</b>	<b>2,2</b>	<b>1,8</b>	<b>2,4</b>	<b>-4,7</b>	<b>-1,3</b>	<b>-1,2</b>

2.V er den eneste forsøgsklasse, der går moderat tilbage. Dette kan skyldes, at 2.V ifølge deres underviser(e), ikke har gennemgået alle syv moduler, men i stedet prioriteret at arbejde i dybden med nogle få.

Tabel 2 viser klassernes fremgang eller tilbagegang på de enkelte spørgsmål. Det overraskende er, at mens forsøgsklasserne går moderat *frem* på 8 ud af 10 punkter, går de tre kontrolklasser moderat *tilbage* på 7 af de 10 punkter.

**Tabel 2: Forsøgsklasserne udvikler sig positivt i forhold til 70% af spørgsmålene. Kontrolklassernes udvikling er primært negativ.**

Forskel: FØR- og EFTER-måling	Forsøgsklasser							Kontrol			
	3.A	3.B	2.V	2.B	1.V	1.B	Gn. snit forsøg	3.V	2.A	1.A	Gn. snit kontrol
Antal elever (Antal besvarelser)	24 (20)	27 (26)	9 (7)	27 (19)	13 (10)	22 (16)		21 (14)	29 (24)	23 (20)	
1. Jeg er SUPER glad for at gå i skole	0,6	0,6	0,7	0,1	1,0	0,5	0,6	0,1	-0,4	-0,1	-0,1
2. Jeg kan vente på, det bliver min tur	0,7	1,8	-0,6	1,3	-1,0	-1,1	0,2	0,4	-0,6	-0,8	-0,4
3. Jeg kan godt lide at lære nyt	0,2	0,2	-0,4	-0,2	-0,1	0,2	0,0	-1,1	-0,1	0,8	-0,1
4. Jeg kan styre mig selv (fx tælle...	0,4	0,0	1,0	0,5	0,1	-0,3	0,3	0,9	-0,3	-1,7	-0,4
5. Jeg er en god ven - og de andre...	-0,2	0,4	0,0	-0,2	0,3	0,7	0,2	0,3	-0,8	0,6	0,0
6. Jeg har meget at være glad for ....	1,4	-0,2	0,6	-0,3	-0,1	0,9	0,4	0,0	-0,7	-0,4	-0,4
7. Jeg gør mig altid umage....	0,0	1,0	-1,7	0,3	-0,6	0,7	-0,1	-0,5	0,0	-0,3	-0,3
8. Jeg går helt vildt op i det vi laver i skolen	-0,1	0,1	-0,7	-0,5	-0,5	-0,6	-0,4	0,9	0,2	0,7	0,6
9. Jeg giver ikke op, selvom det er ...	-0,9	0,5	-0,4	0,4	3,6	0,1	0,6	0,3	-1,6	-0,1	-0,5
10. Jeg tror på, at jeg klarer mig...	0,2	-0,2	0,7	0,2	-0,5	0,1	0,1	1,1	-0,2	0,0	0,3
Udvikling i alt	2,4	4,2	-0,9	1,5	2,2	1,3	1,8	2,4	-4,7	-1,3	-1,2

En t-test, hvor forsøgsklassernes fremgang sammenlignes med kontrolklassernes tilbagegang, viser signifikant forskel på de to gruppers udvikling med en p-værdi på 0,0268.

**Tabel 3: Forskellen på den gennemsnitlige effekt i forsøgsklasser og kontrolklasser er signifikant. P-værdi=0,0268**

	6 forsøgsklasser (Besvarelser=96)	3 kontrolklasser (Besvarelser=56)
1. Jeg er SUPER glad for at gå i skole	0,6	-0,1
2. Jeg kan vente på, det bliver min tur	0,2	-0,4
3. Jeg kan godt lide at lære nyt i skolen	0,0	-0,1
4. Jeg kan styre mig selv (fx tælle til ti)	0,3	-0,4
5. Jeg er en god ven – og de andre kan godt lide mig.	0,2	0,0
6. Jeg har meget at være glad og taknemmelig for	0,4	-0,4
7. Jeg gør mig altid umage med mit arbejde i skolen	-0,1	-0,3
8. Jeg går helt vildt op i det vi laver i skolen	-0,2	0,6
9. Jeg giver ikke op selvom det er enormt svært	0,6	-0,5
10. Jeg tror på, at jeg klarer mig MEGA godt i skolen – også om 5 år.	0,1	0,3



Ved at udelukke 3. årgang og afdeling V fra undersøgelsen, er sammenligningsgrundlaget ensartet på så mange variabler som muligt (Tabel 4). Her er forskellen mellem forsøgs- og kontrolklasser stadig signifikant med en p-værdi på 0,0618. Da antallet af respondenter i denne t-test er forholdsvis lavt, (35 forsøgs elever og 44 kontrolelever) er det sværere at opnå statistisk signifikans, hvilket tyder på at resultaterne er troværdige.

**Tabel 4: Den gennemsnitlige effekt i de forsøgsklasser og kontrolklasser som ligner hinanden på flest variabler. P-værdi=0,0618**

	Forsøgsklasser 1.B og 2.B	Kontrolklasser 1.A og 2.A
1. Jeg er SUPER glad for at gå i skole	0,3	-0,2
2. Jeg kan vente på, det bliver min tur	0,0	-0,8
3. Jeg kan godt lide at lære nyt i skolen	0,0	0,4
4. Jeg kan styre mig selv (fx tælle til ti)	0,1	-0,9
5. Jeg er en god ven – og de andre kan godt lide mig.	0,2	0,0
6. Jeg har meget at være glad og taknemmelig for	0,3	-0,4
7. Jeg gør mig altid umage med mit arbejde i skolen	0,5	-0,1
8. Jeg går helt vildt op i det vi laver i skolen	-0,6	0,5
9. Jeg giver ikke op selvom det er enormt svært	0,3	-0,8
10. Jeg tror på, at jeg klarer mig MEGA godt i skolen – også om 5 år.	0,1	-0,1

Når forsøgs- og kontrolklasser grupperes efter deres score før interventionen, ser det ud til at klasser der scorer sig selv *lavest* i udgangspunktet, er dem som – sammenlignet med kontrolklassen – *udvikler sig mindst* (-0,4). Klasser der har en *middel* eller *høj* score før interventionen *opnår størst effekt* af interventionen (4,5 og 4,9). Disse tal tyder på en matthæuseffekt, hvor de klasser der i udgangspunktet er velfungerende og i god trivsel også er dem der får størst udbytte af undervisningen. Det bemærkes, at den eneste kontrolklasse, der har udviklet sig positivt i løbet af de syv uger er 3.V. Årsagen til denne udvikling er uvis, men det bemærkes, at kun 2/3 af klassen (14 ud af 21) besvarer testen.

**Tabel 5: Kontrol- og forsøgsklasser sammenlignes på baggrund af udgangspunktet i deres score i FØR-testen. Den nederste grå boks viser effekten af interventionen sammenlignet med den kontrolklasse, der ligner mest i udgangspunktet inden interventionen.**

Lavt udgangspunkt 68 < 76			Middel udgangspunkt 87 < 90			Højt udgangspunkt 93 < 96		
3.A	2.B*	3.V	3.B*	1.V*	1.A	2.V	1.B	2.A
2,4	1,5	2,4	4,2	2,2	-1,3	-0,9	1,3	-4,7
Forskel kontrol og forsøg=		-0,4	Forskel kontrol og forsøg=		4,5	Forskel kontrol og forsøg=		4,9

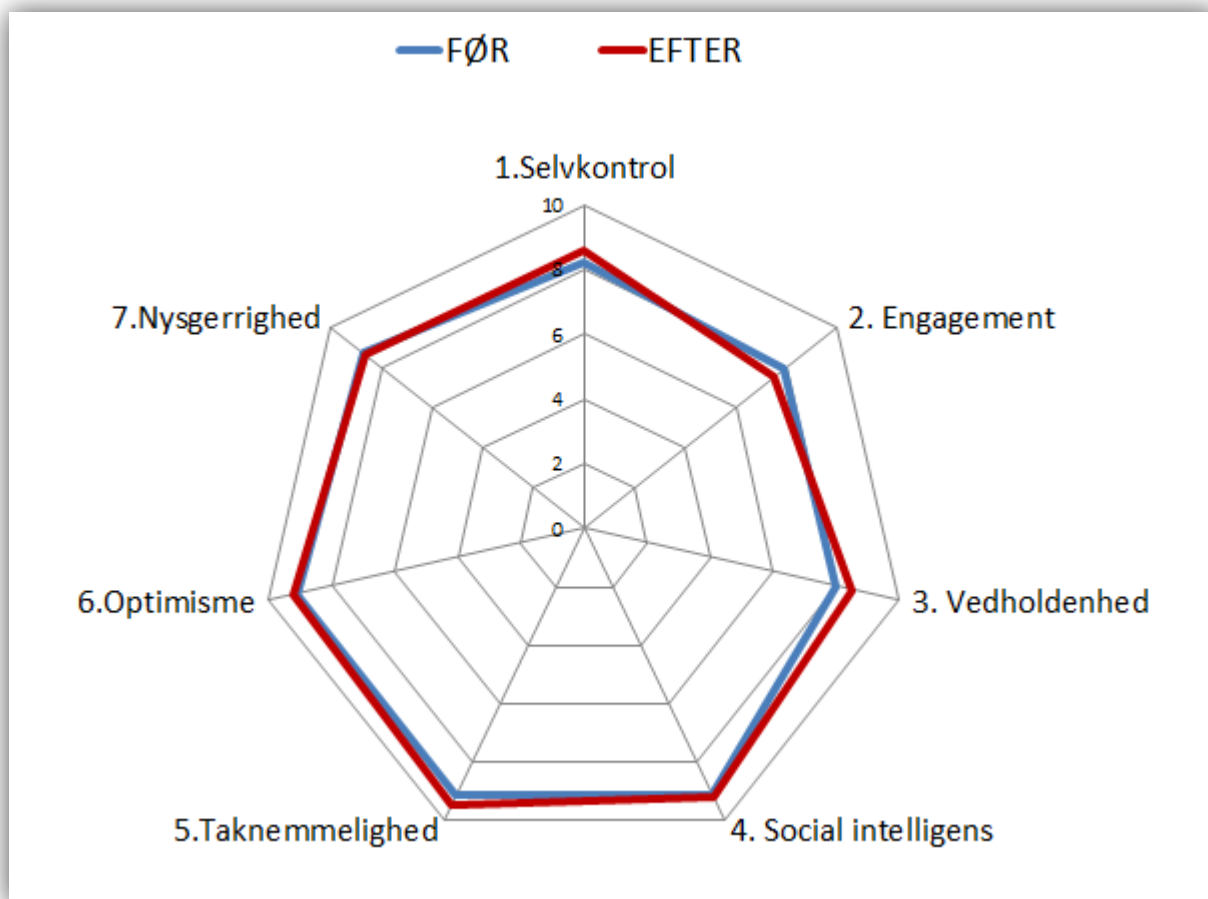
Målingerne viser en svag tendens til, at klasser, som er blevet undervist af deres klasselærere (markeret med \* i tabel 5), udvikler sig en smule mere end klasser, der er blevet undervist af pædagoger. Eventuelle årsager til dette undersøges i interviewdelen.

Spørgeskemaet indeholder 10 spørgsmål, som både omhandler 'de syv karakterstyrker' og elevernes 'skolesmarthed' som forsøger at måle *trivsel*, *indstilling* og *indsats*. For at kunne fokusere snævert på udviklingen af 'de syv karakterstyrker' er nogle af spørgsmålene sorteret fra, mens andre kobles sammen, fordi de begge omhandler den samme karakterstyrke. Gruppering og oversættelse fremgår af boks 1, hvor udsagn(ene) er markeret med kursiv.

1. **Selvkontrol:** *Jeg kan vente på, det bliver min tur og Jeg kan styre mig selv (Fx tælle til ti)*
2. **Engagement:** *Jeg går helt vildt op i det vi laver i skolen*
3. **Vedholdenhed:** *Jeg giver ikke op, selvom det er enormt svært*
4. **Social intelligens:** *Jeg er en god ven – og de andre kan godt lide mig*
5. **Taknemmelighed:** *Jeg har meget at være glad for og taknemmelig over*
6. **Optimisme:** *Jeg tror på, at jeg klarer mig MEGA godt i skolen – også om fem år*
7. **Nysgerrighed:** *Jeg kan godt lide at lære nyt i skolen.*

**Boks 1:** Udsagn (i kursiv) er oversat og koblet til 'de syv karakterstyrker'.

Som på drengesekademiene er udviklingen i forsøgsklasserne kun moderat, men alligevel bemærkelsesværdig, da det normalt tager flere år at ændre på de personlige karaktertræk. 'Selvkontrol'(1.), 'Vedholdenhed' (3.) og 'Taknemmelighed' (5) er de styrker, der er udviklet mest, mens 'Engagementet'(2) er faldet en smule.



Figur 8: Udviklingen af de syv karakterstyrker i forsøgsklasserne er moderat. (Bilag, Tabel 4)

For at kunne måle elevernes udvikling af 'Skolesmarthed' - *trivsel, indsats og indstilling* – har jeg ligeledes udvalgt bestemte udsagn, som kan fortælle om de tre skolesmartheds-parametre. Det fremgår af boks 2, hvordan oversættelse og gruppering er foretaget.

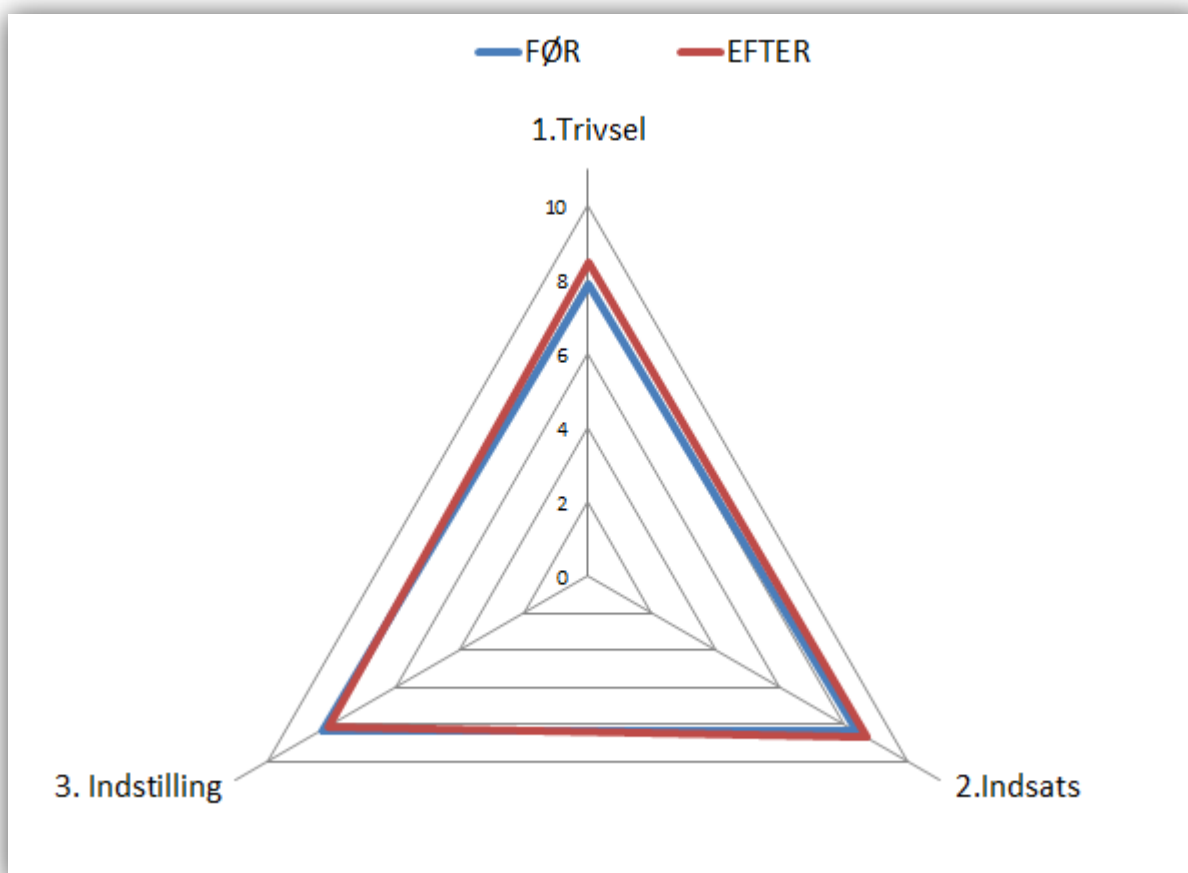
**1. Trivsel:** *Jeg er SUPER glad for at gå i skole*

**2. Indsats:** *Jeg gør mig altid umage med mit arbejde i skolen og Jeg giver ikke op, selvom det er enormt svært*

**3. Indstilling:** *Jeg går helt vildt op i det vi laver i skolen og Jeg kan godt lide at lære nyt i skolen*

**Boks 2:** Udsagn (i kursiv) er oversat og koblet til '3 Skolesmartheds-parametre'.

Også udviklingen af 'Skolesmarthed' er moderat. Det bemærkes, at især elevernes 'Trivsel' (1) er forbedret efter de syv ugers undervisning. 'Indsatsen' (2) er stort set uændret, mens elevernes 'Indstilling' (3) er minimalt forringet.



**Figur 9:** Udviklingen af 'Skolesmarthed' er moderat. Det bemærkes, at især 'Trivsel' forbedres. (Bilag, Tabel 5)

Som det fremgår af tabel 6 udvikles karakterstyrkerne generelt mere i forsøgsklasserne end i kontrolklasserne. Sammenligningen viser igen, at det er 'Selvkontrol'(1), 'Vedholdenhed'(3) og 'Taknemmelighed'(5) der udvikles mest. Kontrolklasserne ser til gengæld ud til at udvikle deres 'Engagement'(2), mens forsøgsklasserne scorer sig selv lavere på dette felt *efter* interventionen.

**Tabel 6: Mens forsøgsklasserne overvejende udvikler sig positivt, udvikler kontrolklasserne sig fortrinsvist negativt i forhold til de syv karakterstyrker.**

Sammenlignet effekt - 'Karakterstyrker'			
	FORSØG	KONTROL	FORSKEL
1. Selvkontrol	0,4	-0,4	0,8
2. Engagement	-0,4	0,2	-0,6
3. Vedholdenhed	0,5	-0,5	1,0
4. Social intelligens	0,1	0,0	0,1
5. Taknemmelighed	0,4	-0,4	0,8
6. Optimisme	0,1	0,3	-0,2
7. Nysgerrighed	0,0	-0,1	0,1

Tendensen er også her, at mens forsøgsklasserne udvikler deres karakterstyrker positivt, er der overvejende tilbagegang at spore hos kontrolklasserne.

Også målingen af 'Skolesmarthed' tegner et billede af at forsøgsklasserne udvikler sig mere positivt end kontrolklasserne. Især 'Trivsel'(1) og 'Indsats'(2) forbedres i forsøgsklasserne, mens kontrolklasserne ser ud til at trives dårligere og yde en ringere indsats efter interventionsperioden. Med hensyn til elevernes 'Indstilling'(3) er det omvendt gået minimalt tilbage for eleverne, der har deltaget i interventionen. Tilbagegangen i 'Indstilling' vil jeg ligeledes undersøge i interviewdelen.

**Tabel 7: Forsøgsklasserne udvikler sig positivt i forhold til 'Trivsel'(1) og 'Indsats'(2). Derimod er der en lille tilbagegang i forhold til forsøgselevernes 'Indstilling'.**

Sammenlignet effekt - 'Skolesmarthed'			
	FORSØG	KONTROL	FORSKEL
1. Trivsel	0,6	-0,1	0,7
2. Indsats	0,3	-0,4	0,7
3. Indstilling	-0,2	0,3	-0,5

Sammenfattende viser temperaturmålingen signifikant forskel på udviklingen i forsøgs- og kontrolklasser, da grupperne overvejende udvikler sig i positiv og negativ retning. Mens forsøgsklasserne især udvikler karakterstyrkerne 'Vedholdenhed', 'Selvkontrol' og 'Taknemmelighed', ses der kun fremgang i kontrolklassernes 'Engagement'. Sammenlignet

med kontrolklasserne, er der tendens til matthæuseffekt, fordi de klasser der i udgangspunktet scorer sig selv højt, også udvikler sig mere end klasser med et lavt udgangspunkt. Forsøgsklasserne udvikler deres *trivsel* og *indsats* noget mere end kontrolklasserne, mens der ikke kan måles fremgang i *indstillingen*.

Mens temperaturmålingerne primært viser interventionens effekt, kan logbogsnoter, observationer, arbejdsbøger og interviews fortælle om selve processen og deltagernes oplevelse af at medvirke i eksperimentet.

## Logbogsnoter

Noterne i logbogen er løbende nedfældet gennem forsøgsperioden og i de efterfølgende 6 uger. De omhandler bl.a. kommentarer, jeg har opfanget i personalestuen, kollegial feedback og elevers udtalelser om undervisningsforløbet. Alle navne i det følgende er anonymiserede.

Selve introduktionen og før-målingen er foregået på samme måde i alle klasser, da jeg selv varetog opgaven for at sikre ensartethed. Her noterede jeg mig, undervisernes klar- gørelse til forløbet i form af kopierede arbejdsbøger og laminerede plakater. '*Alle undervisere virker motiverede og engagerede i projektet og de virker meget velforberedte*' (uge 1). De første kollegiale tilbagemeldinger er positive. Børnene kan lide filmene og det er nogle relevante opgaver. Til gengæld nævnes, at modulerne tager væsentligt længere tid, end de 45 planlagte minutter. Nogle vælger, at springe opgaver over i arbejdsbogen, andre dropper enkelte af fællesøvelserne og 2.V's klasselærer frasorterer nogle af modulerne og fordyber sig i nogle færre karakterstyrker.

I uge 2 møder jeg tre elever fra 3.B på gangen. De fortæller glædestrålende om alle de stjerner, de har givet sig selv, fordi de har trænet deres selvkontrol flittigt. Underviseren i 3.B nævner imidlertid udfordringen ved lektierne, da skolen efter reformen er 'lektiefri'. Også 2.B's underviser nævner lektierne som et problem. Især er det svært at få de elever, der har størst behov for det til at øve sig på lektien derhjemme. Dette kan muligvis forklare den matthæuseffekt som temperaturmålingerne peger på. De velfungerende elever er også dem der får lavet lektierne, hvorfor de også får mest ud af forløbet.

Mille, en pædagogstuderende, fortæller omvendt, at hun har set flere børn fra 3.B øve sig på lektierne og træne karakterstyrker i klubtiden. Buster, som normalt har tendens til at 'koge over' når han er ved at tabe i floorball, er begyndt at trække sig tilbage og berolige sig selv med vejtrækningsøvelser. Ved på den måde at træne sin 'Selvkontrol' kan Buster nu gennemføre floorball-spillet – uanset udfaldet. Via en flittig *indsats* med styrketræningen, formår Buster at ændre sin *indstilling*, så hans *trivsel* forbedres.

2.B's klasselærer konstaterer efter 3. modul-timen: *'Det tager altså mindst 90 minutter, men det må vi så sætte af til det, for kan de ikke dét her, kan de heller ikke lære noget'*. Udtalelsen vidner om, at Lotte finder projektet så relevant, at hun prioriterer det over den almindelige danskfaglige undervisning.

Modul 4 filmen om 'Social intelligens' får gode anmeldelser fra 3.B's underviser. *'Den var bare så sjov. Vi grinede rigtig meget.'* Underviseren i 1. V fortæller, at filmene også hitter på hans afdeling. Kommentarerne vidner om, at både børn og voksne tiltales af humoren i filmene.

Et besøg på afdeling V overrasker mig, da eleverne genkender mig og nysgerrigt spørger, om jeg er Professor Skolesmart. En far har samme morgen hilst på mig med ordene: *'Godmorgen Professor'*. Endnu større er overraskelsen, da jeg til et stævne på naboskolen pludselig bliver genkendt af to piger fra 3.klasse. De hopper og griner og klapper som havde de mødt en ægte 'YouTuber'. Det viser sig, at vores pædagogstuderende, Mille, har fortalt om Projekt Skolesmart til sin medstuderende. Han har på baggrund af Milles præsentation af projektet, valgt at startet det op i en 3. klasse på naboskolen. At YouTube-filmene i så høj grad appellerer til børnene kommer lidt bag på mig. Måske skyldes mediets popularitet, at mange børn i deres fritid hygger sig med at se sjove YouTube-klip og derfor kobler selve mediet noget positivt.

Henimod deadline for interventionsperioden er der flere undervisere, som er lidt i tidsnød. De er af forskellige årsager ikke nået gennem alle modulerne. Jeg udskyder derfor deadline en uge. Da arbejdsbøgerne bliver afleveret til mig, er det vigtigt at understrege, at de leveres tilbage. Flere undervisere giver udtryk for, at de gerne vil fortsætte arbejdet med 'Projekt Skolesmart' efterfølgende. Det har været presset at nå igennem alle syv moduler, og en uges træning af hver enkelt styrke er lige i underkanten.

Mine to sidste noter i logbogen er nedfældet 5-6 uger efter interventionens afslutning. Lotte, 2.B's klasselærer, har på et distriktsteammøde præsenteret 'Projekt Skolesmart' og bedt Sigurds forældre gennemgå arbejdsbogen med deres dreng. *'Han fik jo ikke trænet noget af det da vi gennemgik det i klassen, men hver eneste øvelse er relevant for ham, og det har forældrene fået at vide og så har de fået adressen på hjemmesiden'*, fortæller Lotte. Selvom interventionen altså er afsluttet, vurderer Lotte, at det vil være gavnligt for Sigurd fra 2.B at gennemføre forløbet sammen med sine forældre.

Også pædagogerne fra begge afdelinger vælger på eget initiativ at inddrage 'Skolesmart' i et fremadrettet perspektiv efter interventionens afslutning. De beslutter, at den nye pædagogiske elevplan fremover skal vurdere elevernes udvikling af de syv karakter-

træk fra 'Skolesmart' (Bilag 1, dokument 1). Havrehedskolens skole-/hjemssamarbejde vil således også fremover omhandle træningen af de 7 karakterstyrker.

Sammenfattende konkluderes at logbogsnoterne vidner om nogle engagerede kolleger, der forholder sig positivt til projektet og finder det relevant – også at anvende fremover. Det er forskelligt hvor flittigt eleverne træner styrkerne, hvilket muligvis kan forklare matthæuseffekten. Både Mille, Lotte og pædagoggruppen vælger på eget initiativ at videreformidle projektet til andre aktanter – også efter forløbets afslutning. Filmmediet appellerer tilsyneladende til målgruppen. Børnene fanger humoren og ser ud til at forbinde YouTube med noget positivt.

## Observationer

De fleste observationer er foretaget i 3.A, undervises af Mille, en ung pædagogstuderende. Desuden er en enkelt lektion, observeret i 1.B, hvor klassens pædagog, Helle, står for undervisningen. Derudover har jeg selv introduceret forløbet i alle forsøgsklasserne og i den forbindelse observeret elevernes reaktioner på de to video-teasere. Mange af børnene ser ud til at more sig undervejs i filmen – mange af dem griner endda på de tilsigtede steder.

I 3.A får projektet imidlertid en noget blandet modtagelse. Flere elever udtrykker utilfredshed med at undervisningen skal foregå i musiktimerne, så de går glip af halvdelen af deres musiktime i projektperioden.

Ifølge klasselærer og matematiklærer er der i klassen 5-6 elever, som har en forholdsvis respektløs og udfordrende adfærd i klasselokalet. På mange måder falder disse elever indenfor projektets målgruppe: Elever med anti-skoleholdninger. Elevprofiler der – set fra mit perspektiv – vil have gavn af at ændre deres *indsats og indstilling* til skolearbejdet, da deres *trivsel* derigennem muligvis også kan forbedres.

Mille, som underviser 3.A, kender eleverne fra samværet i klubtiden, hvor hun er med som pædagogstuderende. Her er rammerne friere og relationerne gode. I klasselokalet kan jeg imidlertid observere, hvordan hun som underviser, må kæmpe for at skaffe ro, så alle kan høre hendes beskeder. Selvom hun er meget præcis i sine små korte instruktioner, er det svært for alle at høre og forstå opgaverne. Under de to film er der nogenlunde ro og kun få kommentarer. Eleverne arbejder fint med den første makkeropgave, og selvom der ikke er ro til det individuelle arbejde, får de fleste skrevet nogle succeshistorier om sig selv eller en rollemodel. Til sidst vælger eleverne en træningsopgave, som de mener, kan øge deres 'Selvkontrol'.



De næste 3 moduler forløber nogenlunde. Jeg observerer, at eleverne generelt følger med i filmene og arbejder godt med makkeropgaverne og de individuelle opgaver i arbejdsbogen. Særligt to drenge og en pige bliver imidlertid mere og mere forstyrrende i timerne. De afbryder underviseren og kommenterer filmene negativt. Fx råber Anton, da håndtegnet præsenteres i filmen: *'Ad, det er nogle klamme fingre'* og Sebastian kort efter: *'Jeg kommer i flow, når jeg får fri fra skole'*. Også deres klassekammerater udsættes for negative og forstyrrende kommentarer.

I 4. modul, som handler om *'Social intelligens'*, noterer jeg, at det virker utrygt at deltage i klassesamtalen, fordi eleverne vogter på hinanden og frygter at blive gjort til grin. På et tidspunkt rækker Camilla hånden op og får ordet, men inden hun når at åbne munden, har Rebekka sukket så højlydt, at Camilla bryder grædende sammen og løber ud af klassen uden at få sagt et ord.

Af etiske grunde stopper mine skiftlige observationer i 3.A her. Fra da af skifter jeg rolle fra observatør til støttepædagog. Klassen gennemfører de sidste 3 moduler med en del uro fra de samme 2-3 elever, som jeg – trods samtaler udenfor klassen på tommandshånd – ikke for alvor oplever at kunne trænge igennem til. Deres negative holdning og tilsyneladende disrespekt overfor både klassekammerater og voksne virker som en uigennemtrængelig facade, der forstærkes så snart de er sammen i klassefællesskabet.

En helt anderledes oplevelse er det at observere undervisningen i *'Social intelligens'* i 1.B. I denne klasse er elever og klassepædagogen, Helle, tydeligt trygge ved og lydhøre overfor hinanden. Eleverne har i første omgang lidt svært ved at finde ud af, om de er *'Socialt intelligente'*. Helle minder dem om, at de er gode til at konflikthåndtere, fordi de næsten altid er parate til at lytte til hinanden. Eleverne ser stolte ud og smiler anerkendende til hinanden, hvorefter en *'skov af hænder'* ryger i vejret. Alle har lyst til at bidrage med deres succeshistorie.

Sammenfattende konkluderes, at selvom undervisningsmaterialet er identisk, observeres to vidt forskellige klassekulturer og forløb. I 3.A virker antiskoleholdningen som en dominerende og undertrykkende samværsform. Omvendt er der i 1.B en varm og tillidsfuld stemning, hvor børnene er positive overfor hinanden og deres pædagog. At temperaturmålingerne i 3.A er markant køligere end i 1.B (Tabel 1, side 38) stemmer overens med disse observationer. Selvom elever med anti-skoleholdning er den primære målgruppe for projektet, tyder observationerne ikke på, at interventionen ændrer den negative adfærd og samværsform i 3.A. I interviewdelen undersøges fænomenet nærmere, da to elever fra 3.A er udvalgt som respondenter. Inden da vil vi kigge nærmere i elevernes arbejdsbøger.

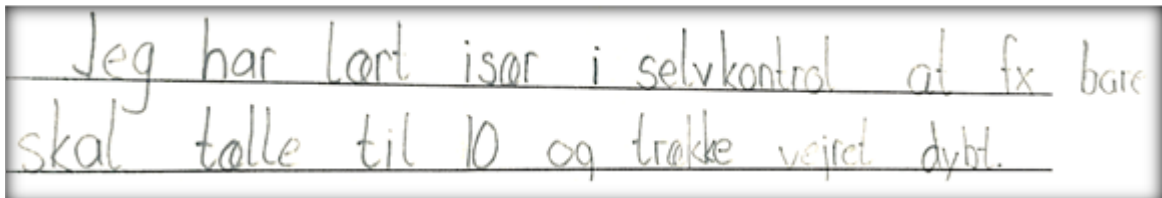
## Arbejdsbogen

Arbejdsbogen kan belyse, hvordan eleverne har arbejdet med projektet og oplevet at deltage i det. På næstsidside er der en skriftlig evaluering, hvor eleverne bedes skrive, hvad de har lært, og hvad de vil huske. I det følgende vil jeg fremhæve nogle eksempler, som kan belyse, hvordan undervisningen ser ud til at have påvirket eleverne i forhold til *indsats, indstilling og trivsel*. Alle eksempler er fra 3.B's arbejdsbøger.

Langt de fleste tilbagemeldinger er meget positive. Fx: *'Det er det bedste emne nogensinde'* og *'Elsker Skolesmart'*. Flere fremhæver, at filmene er sjove. Sofie skriver: *'Jeg synes, det er godt, at du blander sjovt og seriøst sammen.'*

Minna skriver på side 2, at hun engang bankede hovedet ned i gulvet i raseri og rev en ordentlig tot hår af. Hun noterer, at hun er klar til at gøre en *indsats* for at træne sin 'Selvkontrol'. 7 uger senere konkluderer hun: *'Jeg har lært at styre mig selv lidt bedre, når jeg bliver vred. Det er spændende, det vi har lavet'* (Minna, 3.B).

Aksel fortæller, at han har lært at styre sig selv og vente på tur. *'Det har hjulpet at lave sådan noget og det har hjulpet i mit liv mange gange'* (Aksel, 3.B) Især karakterstyrken 'Selvkontrol' fremhæves af flere som en styrke, de har haft gavn af at træne. Thomas skriver: *'Jeg har lært især i selvkontrol at fx bare tælle til 10 og trække vejret dybt.'* (Thomas, 3.B)



Billede 2: Udklip fra Thomas' arbejdsbog

Mathilde er glad for at have lært at flytte fokus væk fra negative tankemønstre. *'Jeg er meget glad for, at du har lært mig optimisme, for jeg har haft svært ved at lave usunde tanker om til sunde'* (Mathilde, 3.B)

Eksempler på tanker, børnene forsøger at ændre, er: *'Jeg er ikke normal'*, *'Jeg kan ikke lære det'*, *'Jeg kan ikke sove'*, osv. Tankemønstre, som børnene forsøger at ændre til fx *'Det er sejt at være særlig'*, *'Jeg har ikke lært det - endnu'*, *'Jeg falder i søvn - senere'*.

Amalie er i udgangspunktet ikke meget for at gøre sig umage med skolearbejdet. I første testen noterer hun, at det kun er når hun *skal*, hun gør sig umage. I efter-målingen er hendes 'temperatur' øget fra 4,5 til 7,0.



Billede 3: Amalies indstilling til at gøre sig umage er stærkt ydre-motiveret før interventionen

I det sidste modul bedes eleverne sætte kryds udford de styrker, de ønsker at træne noget mere og desuden tegne et hjerte udford den styrke, de bedst kan lide at bruge.

Nu har vi lært alle 7 trædesten at kende. Sæt kryds ved de trædesten, du især vil træne noget mere. Tegn et hjerte ud for den styrke, du har det bedst med at bruge!

1	Selvkontrol 	Styr på dig selv!
2	Engagement 	Braend for det!
3	Vedholdenhed 	Giv ikke op!

Billede 4: Et udklip fra arbejdsbogens sidste modul, hvor eleverne bedes markere deres 'yndlingsstyrke' og deres 'trænings-styrke(r)'.

Når alle krydser samles i en tabel, tegner der sig et mønster af, at eleverne især gerne vil fortsætte træningen af deres 'Vedholdenhed' (39 krydser i alt). Også 'Selvkontrol', 'Engagement' og 'Optimisme' får mange krydser. At eleverne gerne vil fortsætte træningen af disse fire styrker indikerer, at det giver mening for dem at forbedre både *indsatsen* ('Vedholdenhed' og 'Selvkontrol') og *indstillingen* ('Engagement' og 'Optimisme').

Tabel 8: Elevernes ønske om videre karakterstyrketræning.

Oversigt over karakterstyrker eleverne 'Vil træne'							
	2.V	3.B	3.A	2.B	1.B	I alt	Placering
1. Selvkontrol	1	7	3	10	8	29	2
2. Engagement	5	3	4	9	6	27	3
3. Vedholdenhed	8	10	9	2	10	39	1
4. Social intelligens	2	0	0	3	4	9	
5. Taknemmelighed	2	5	3	0	7	17	
6. Optimisme	3	6	4	4	8	25	4
7. Nysgerrighed	1	4	0	2	3	10	

Elevernes 'yndlings-styrker' markeres med hjerter. Også her viser 'Vedholdenhed' sig at være en favorit (18 hjerter). Det tyder på, at eleverne godt kan *lide* at levere en vedholdende og ihærdig *indsats*. Temperaturmålingerne bekræfter, at eleverne har fået styrket deres 'Vedholdenhed' i løbet af de syv uger, da de scorer sig selv 0,5 grader højere efter interventionen (Tabel 6, side 44).

Elevernes favoritstyrke, som de godt kan lide at bruge, er 'Nysgerrighed' (39 hjerter). Dette kan overraske, da der ikke måles noget udsving i karakterstyrken 'Nysgerrighed' i termometrene (Tabel 6, s. 44). Det kan skyldes, at 'Nysgerrighed' er det sidste modul i arbejdsbogen, hvorfor, de på dagen hvor hjerterne skal sættes, kan lide denne styrke bedst. En anden årsag til den manglende temperaturstigning er muligvis, at eleverne af samme årsag ikke har fået en uge til at træne styrken hjemme. Andre styrker, der får mange hjerter er 'Taknemmelighed' og 'Social intelligens' og 'Vedholdenhed'.

**Tabel 9: Elevernes yndlings-karakterstyrker.**

Oversigt over karakterstyrker eleverne 'Kan lide'							
	2.V	3.B	3.A	2.B	1.B	I alt	Placering
1. Selvkontrol	2	3	2	0	2	9	
2. Engagement	2	0	0	0	6	8	
3. Vedholdenhed	1	5	4	4	4	18	4
4. Social intelligens	1	5	3	6	10	25	3
5. Taknemmelighed	3	8	2	7	6	26	2
6. Optimisme	0	7	2	2	2	13	
7. Nysgerrighed	2	10	8	8	11	39	1

Den skriftlige evaluering i 3.B's arbejdsbøger peger på, at eleverne overvejende har været glade for at arbejde med karakterstyrkerne. Flere udsagn vidner om, at forløbet har forbedret deres *trivsel*. Nogle skriver, at de har lært at ændre deres *indstilling*, så tankemønstrene er blevet mere sunde og optimistiske. Andre fortæller, at de er blevet bedre til at styre sig selv og vente på tur. De positive evalueringer i arbejdsbøgerne stemmer godt overens med 3.B's forholdsvis store temperaturstigning (4,2 point, Tabel 2; s. 39). Eleverne ønsker især at fortsætte træningen af 'Vedholdenhed' og 'Selvkontrol' – som omhandler deres *indsats og indstilling*.

## Interviews med elever, lærer og pædagog

Observationerne i 3. A belyser en negativ klassekultur, som interventionen tilsyneladende ikke ændrer. 'Fillip' og 'Viktoria' er udvalgt som informanter, fordi de er elever i netop 3.A. Informanterne spørges, hvordan de har oplevet undervisningen og om styrketræningen har betydet noget for dem. Desuden undersøges de negative måleresultater i forhold til spørgsmål 8: *'Jeg går helt vildt op i det vi laver i skolen'*.

Begge elever fortæller, at det har været sjovt at arbejde med 'Skolesmart'. Især filmene fremhæves som sjove og informative. - *'Filmene var gode, fordi man fik meget viden samtidig med at de var sjove. Sommetider var der nogle lyde og en tiger, og så blev jeg helt forskrækket og det gjorde mig glad...'* (Lydfil 1; 2.37). Viktoria fortæller, at hun godt kan lide at tegne og skrive om succesoplevelserne. *'...men jeg fik ikke rigtig lavet lektier. Det var fordi jeg glemte at træne derhjemme, så kan jeg ikke sige, at jeg går vildt op i det jeg laver...men jeg kunne også godt træne det med at 'gå væk' her i skolen. Det gav lissom mening og det virkede som om, jeg fik mere selvkontrol...'* (Lydfil 1; 5.37). Hun indrømmer, at hun ikke har været så flittig med lektierne. Denne lektieproblematik er allerede fremhævet i logbogen, men her forklares, hvorfor hun ikke har scoret sig selv så højt i spørgsmål 8: *'Jeg går helt vildt op i det vi laver i skolen'*. Hendes *indstilling* til projektet er positiv og hun oplever, at hendes trænings-indsats, har givet hende øget selvkontrol.

Fillip fortæller, at han har trænet styrkerne flittigt. *'Jeg har især lært noget om, hvordan man kan styre sine tanker. Den film om motorvejen – det kan jeg bruge, når jeg skal ændre en tanke, og så jeg kan 'sige fra'. Det er også så jeg kan være optimistisk...og hjælpe andre. Det føles rart. Det har det ændret...'* (Lydfil 2; 5.22) Han er bevidst om, at hans tanker og dermed hans *indstilling*, fx at være mere optimistisk, er noget han selv har indflydelse på. Da han har givet sig selv toppoint i pkt. 8 både før og efter interventionen, kan hans *indsats* ikke forbedres i termometeret, men han fortæller, at *'det har været rart at hjælpe andre'*, hvilket indikerer, at forløbet har øget hans *trivsel*.

Selvom de to elever har gennemgået undervisningsforløbet i et klasse miljø, der - i observantens øjne - virker utrygt, fortæller de begge, at det har været udbytterigt for dem. Deres ændrede *indstilling* og *indsats* har øget *trivslen* – måske ikke så meget i timerne, men i frikvarter og fritid. Desuden forklarer Viktoria, at hendes lave score i spørgsmål 8 skyldes lektieproblematikken.

Som nævnt i kapitel 5 (s. 35) er elevernes socioøkonomiske status markant lavere på afdeling V. For at undersøge, om elevernes socioøkonomiske baggrund spiller en rolle, har jeg interviewet 1.V's klasselærer, Martin. Martin fortæller, at forløbet har hjulpet klassen til at få et *fælles sprog* omkring de 7 karaktertræk. *'For eksempel så sent som i går, så var*

*der nogen, der var lidt 'oppe at køre', og så lavede jeg det der håndtegn til 'Selvkontrol' og så vidste de godt, at nu er man et sted, hvor man lige skal overveje, hvad det er man laver'*(Lydfil 3; 1.29). Selvom forløbet er afsluttet for 6 uger siden, bruger klassen stadig håndtegnene og inddrager plakater og fortællinger, når det er relevant i den daglige undervisning. Martin fortæller, at videoerne, håndtegnene og de fællessnakke, de har haft i klassen, har virket godt. Han mener ikke, at elevernes socioøkonomiske baggrund har indflydelse på elevernes udbytte af forløbet - tværtimod. *'Alle var med og de her begreber...der var ikke nogen forskel på, hvordan de tog imod det eller deres udbytte af det. Det krævede heller ikke noget ekstra fra os voksne, hvordan vi skulle arbejde med det i forhold til sådan nogle lag eller kulturel baggrund'* (Lydfil 3; 8.58).

Som tidligere nævnt, viser før- og eftermålingerne en tendens til større effekt af interventionen, hvis underviseren er klasselærer fremfor pædagog. Helle er klassepædagog i 1.B. Hun fortæller: *'Altså, jeg tror, det kan være anderledes at være lærer, fordi der kan man fortsætte arbejdet i de almindelige timer, så det ikke kun er én lektion, og så stopper man lissom der...Men man skal have en relation til dem, for at man kan stille de spørgsmål som er mere dybe i forhold til deres person* (Lydfil 4; 55.74). Helle mener, at 'Skolesmart' har ændret elevernes *indstilling* og *indsats*, fordi de er blevet bevidste om, at de kan ændre på deres tankegang. *'Mange af de små historier, de små filmklip og sådan noget, dem husker de* (Lydfil 4; 3.08). Også klassens generelle *trivsel* mener Helle, er forbedret. *'I hvert fald i forhold til den 'Sociale intelligens'. Der er mange ting, de tager med sig og (...) som vi kan henvise til. Fx 'at være en opmærksom lytter'* (Lydfil 4; 5.01).

Underviserne er generelt positive overfor projektet og synes, det har været relevant at bruge tid på det. Helle mener klart, det har forbedret elevernes *trivsel*, *indstilling* og *indsats*. Begge synes, det har givet nogle gode fællessnakke i klassen og de bruger og henviser stadig til det 6 uger efter forløbets afslutning. Martin mener ikke elevernes socioøkonomiske baggrund har nogen betydning for udbyttet af undervisningen. Han fremhæver, at materialet er lettilgængeligt for alle lag. En begrænsning ved at have en pædagog som underviser, kan være, at projektet ikke kan inddrages i samme grad i den daglige undervisning, som primært varetages af klasselæreren.

## 8. Diskussion af undersøgelsesresultaterne

### Gør 'Projekt Skolesmart' en forskel?

'Projekt Skolesmart' har til hensigt at lære eleverne, at deres (positive) *indstilling* og *indsats* i skolen, er afgørende for at opnå succes og *trivsel*. Det giver anledning til at diskutere en ofte fremført kritik af den positive psykologi: At personens velbefindende gøres til et individuelt ansvar, fordi det – uagtet sociokulturelle, biologiske og psykiske rammevilkår - er op til den enkelte at forme sit eget liv (Christensen, 2012). Det er indiskutabelt, at der findes vilkår og rammebetingelser, som det vil være decideret *forkert* kræve en positiv tilgang til. 'Projekt skolesmart' har ikke til hensigt at gøre eleverne personligt ansvarlige for deres *trivsel*. Ej heller at gøre dem til jubelglade optimister, der får det bedste ud af det værste. I stedet lægges vægt på, at eleverne opnår viden om, at deres *trivsel* afhænger af deres *indstilling* og *indsats*, og at karakterstyrkerne kan udvikles ligesom en muskel, der trænes.

Som nævnt i kapitel 3. (s. 8-12) har andre studier og projekter konkluderet, at træning af sociale kompetencer, fx de syv karakterstyrker, ser ud til at fremme elevernes mulighed for at opnå succes i skolen (Kipp.org, 2016; Andersen, 2014; Adrian, 2017). Temperaturmålingerne viser, at eleverne der deltager i 'Projekt Skolesmart' udvikler sig positivt – både i forhold til de fleste af karakterstyrkerne, men også i forhold til skolesmarthedsparametrene: *Trivsel* og *indsats*. Da forsøgsklasserne overvejende udvikler sig positivt og kontrolklasserne negativt, er der signifikant forskel på de to gruppers før- og eftermåling. Det gælder også, når grupper, der adskiller sig i forhold til socioøkonomisk baggrund, klassestørrelse og geografisk placering frasorteres. Selvom effektmålingen ikke viser fremgang i elevernes *indstilling*, tyder data i både arbejdsbøger (s.48-51) og elevinterviews (s. 51-52) på forbedringer i forhold til *indstillingen*. Eleverne fortæller her, at de har lært, at *ændre på deres tankemønstre og tænke sundere tanker*.

Klasser, der undervises af deres klasselærer, får, ifølge målingerne, marginalt mere ud af undervisningen end klasser, der undervises af en pædagog. Interviewet med Helle bekræfter, at det opleves sværere for pædagoger, at inddrage 'Skolesmart' i den daglige undervisning (s. 53). Omvendt fremhæver begge undervisere, at det har virket godt, at få et *fælles sprog* via film og historier, som stadig inddrages, når det er relevant. Disse resultater stemmer overens med Rambølls forskningskortlægning (2014), der også viser, at træningen af de sociale kompetencer får størst effekt, hvis den foregår i *børnefællesskaber* og som en *integreret del af den daglige undervisning*.

Elevernes socioøkonomiske baggrund, synes ikke at påvirke undervisningens effekt. Tværtimod fremhæves, at materialet fungerer godt uafhængigt af elevernes sociale og kulturelle baggrund (s. 52). Dette bekræftes i målingerne, hvor effekten er lige stor på begge afdelinger (2.V er frasortet, da klassen adskiller sig på flere variabler).

Der synes at være en matthæuseffekt, hvor klasser med en lav starttemperatur, udvikler sig mindre end kontrolgruppen. I 3.A observeres en gruppe elever med anti-skoleholdning, hvilket bevirker at undervisningsmiljøet præges af negativ adfærd og utryghed. Også en lærer nævner, at de elever, der trænger mest til at træne karakterstyrker, får mindst ud af forløbet (s. 45). Denne observation stemmer overens med målinger, der viser at undervisningseffekten er mindre på skoler, hvor andelen af elever med antiskoleholdninger er høj (Rutter et al, 1979). I denne undersøgelse måles effekten dog på klasseniveau og ikke på skoleniveau.

## **Bias, reliabilitet og validitet**

At 2.V ikke når at gennemgå alle moduler på de 7 uger er en væsentlig bias, da denne klasse dermed adskiller sig væsentligt fra de øvrige forsøgsklasser. Dertil kommer, at 2.V, med sin lille klassestørrelse (8 elever), kan skævvride de statistiske beregninger. En anden bias ved målingen er, at børnenes besvarelser i høj grad kan være styret af dagsform, relation til underviseren eller sidekammeraten. Desuden kan der opstå forståelses- og oversættelsesproblemer fra børne- til voksensprog. Spørgsmål 8: *'Jeg går helt vildt op i det vi laver i skolen'* er et godt eksempel på dette. I interviewet fortæller Viktoria (s. 52), at hun ikke har trænet styrkerne så meget derhjemme, og derfor ikke scorer sig selv højt på dette spørgsmål. Viktoria relaterede spørgsmålet specifikt til 'Projekt Skolesmart', mens det i mit perspektiv omhandlede undervisningen i skolen mere generelt.

Da interventionen er udformet som en slags 'pædagogisk koncept' med tilhørende hjemmeside, arbejdsbog og undervisningsvejledning, er der mulighed for, at undervisningen i de enkelte klasser kan blive relativt ensartet. Meget pædagogisk forskning (Jank & Meyer, 2006) peger på, at undervisning er en yderst kompleks størrelse, hvilket mine data også bekræfter. Relationer, adfærd og skoleholdninger er blot nogle af de ting, der er på spil i klasselokalet. Alligevel mener jeg, at udsigelseskraften af min undersøgelse er forholdsvis stor. Dels er der tale om et kontrolleret eksperiment, som – med undtagelse af 2.V - gennemføres 'efter drejebogen' i alle forsøgsklasser. Dels kan kontrolklasserne sikre, at der ikke blot er tale om almindelig udvikling, som fx skyldes modning. Endelig er der tale om en relativt stor mængde forsøgspersoner.



'Koncept-formen' betyder, at selve interventionen forholdsvis enkelt kan overføres til og gennemføres på andre skoler. De kvalitative målinger er mere kontekstafhængige og kan være påvirket af min rolle som konsulent og forskningsagent internt på skolen. Flere af undersøgelsens resultater stemmer dog overens med andre forskningskortlægninger; *fx større effekt ved integration i daglig undervisning* (Rambøll, 2014) og *mindre effekt i klasser med stor andel af elever med antiskole-holdninger* (Rutter et al, 1979), hvilket indikerer at resultaterne er forholdsvis valide. Det vurderes derfor, at man med nogen sandsynlighed vil opnå lignende resultater, hvis undersøgelsen gennemføres på andre skoler.

Jeg vurderer ligeledes, at reliabiliteten i undersøgelsen er forholdsvis høj, da flere resultater i de kvantitative data bekræftes af de kvalitative data. Fx bekræfter interviewene, at effekten ikke afhænger af elevernes socioøkonomiske baggrund eller geografiske placering og matthæuseffekten ses både i målinger og i logbogsnoter.

Jeg er bevidst om, at mit personlige ejerskabsforhold til 'Skolesmart' og min rolle som konsulent, kollega og lærer, kan være med til at forme tolkningerne af resultaterne og dermed mindske undersøgelsens validitet. Også respondenternes svar kan være influeret af de interesser, relationer og magtforhold, der knytter sig til mig som person. Resultaternes ensartethed på de to afdelinger, tyder dog på, at resultaterne ikke afhænger af min personlige tilknytning til stedet. Desuden antages mixed methods-designet, at korrigere for bl.a. personafhængige bias.

Et tegn på at projektet giver mening for underviserne, er, at både lærere og pædagoger - på eget initiativ - vælger at dele projektet og inddrage nye aktører både internt og eksternt. Halvanden måned efter interventionens afslutning inddrages 'Projekt Skolesmart' stadig aktivt i forsøgsklasserne. Projektet har endda inspireret til nye 'skolesmarte' tiltag, som menes at kunne forbedre elevernes *trivsel, indsats og indstilling* fremover (logbogsnoter, s. 45-46).

## 9. Konklusion på forskningsspørgsmålet

Selvom udviklingen er moderat, konkluderes, at elever, der har deltaget i undervisningsforløbet, forbedrer deres *trivsel og indsats*, mens kontrolgruppe-eleverne omvendt går moderat tilbage på disse punkter. Der kan ikke måles nogen fremgang i forsøgselevernes *indstilling*, som omvendt forbedres i kontrolgruppen. Udsvingene er moderate, men sammenlignes de to grupper, er forskellen signifikant. Mens forsøgsklasserne især udvikler karakterstyrkerne 'Vedholdenhed', 'Selvkontrol' og 'Taknemmelighed', ses der kun fremgang i kontrolklassernes 'Engagement'. Elevernes socioøkonomiske og kulturelle baggrund vurderes ikke at have betydning for udbyttet af undervisningen. Ligeledes ser effekten ikke ud til at være afdelingsafhængig. Undersøgelsen peger på en matthæuseffekt, hvor klasser der i udgangspunktet scorer sig selv højt, udvikler sig mere end klasser med et lavt udgangspunkt. Elever med antiskole-holdninger opnår mindre effekt af undervisningen, bl.a. fordi de ikke får trænet styrkerne hjemme. Selvom elever med antiskole-holdninger er den primære målgruppe for interventionen, ser de ud til at få mindst effekt ud af at deltage i undervisningsforløbet.

Undervisningsforløbet om 'De syv pædagogiske karaktertræk' modtages generelt positivt af eleverne. Flere vurderer, at deres *trivsel og indsats* er forbedret og at de har lært at ændre deres tankemønstre og dermed deres *indstilling*. Eleverne ønsker især at fortsætte træningen af 'Vedholdenhed' og 'Selvkontrol' – som primært omhandler *indsats og indstilling*.

At hjemmeside og undervisningsmateriale er identisk, er ikke en garanti for at undervisningen gennemføres og modtages på samme måde i alle klasser. Klassekultur, relationer og skole-holdninger vurderes som vigtige faktorer i den sammenhæng. Underviserne fortæller, at forløbet har givet anledning til nogle gode *fællessnakke* på klassen og en fælles forståelse af, hvordan man kan ændre *indstilling*, forbedre sin *indsats* og øge sin *trivsel*. Selvom interventionen er afsluttet, inddrages håndtegn, historier og film stadig, når det er relevant.

Flere kolleger vælger på eget initiativ at videreføre projektet til andre aktanter efter interventionens afslutning – både internt og eksternt. At underviserne tager ejerskab til projektet og igangsætter nye tiltag, indikerer, at deltagerne finder projektet yderst relevant og meningsfuldt.

## 10. Perspektivering

Elever, der klager over kedsomhed i skolen, skal naturligvis tages alvorligt. Man kan ikke afvise, at læreres evne til at variere, motivere og skabe mening i undervisningen, ofte er utilstrækkelig. Imidlertid ses der i min undersøgelse eksempler på elever i indskoling, der møder skolen med antiskole-holdninger, og fx ikke 'gider' gøre sig umage. Som Amalie der til spørgsmålet om, 'hvornår hun gør sig umage i skolen', svarer: '*Kun når vi skal*' (s. 49).

'Projekt Skolesmart' opnår ikke den store effekt hos de elever, jeg især gerne havde set forbedre deres *indstilling, indsats og trivsel*. Resultatet er måske umiddelbart skuffende, men omvendt forventeligt, da denne elevgruppe defineres ved på forhånd at tage afstand fra alt, der kan relateres til skolen – herunder et *undervisningsforløb*, der er tilrettelagt af en *skolelærer*, og som præsenteres i *skoletiden*. Alligevel er det et centralt problem, at disse elever ikke får mere ud af forløbet, fordi de i særlig grad kunne profitere af det – også i forhold til den senere uddannelsesparathedsvurdering.

Måske har mine kolleger fat i det helt rigtige, når de vælger at involvere forældrene i det videre arbejde med 'Skolesmart'. Antiskole-holdningerne vil sandsynligvis mindskes, hvis forældrene hjælper med at træne karakterstyrkerne derhjemme. Jeg vil derfor følge denne udløber af 'Projekt Skolesmart' med stor interesse. Desuden vil jeg også gerne selv bygge videre på mit pilotprojekt, så mange flere børn på sigt, kan blive mere 'skolesmart': *Kede sig mindre og klare sig bedre!*

# 11. Litteraturliste

- Andersen, F.Ø. (2014): *Drengakademiet forskningsrapport - Trivsel, læring og personlig utvikling for drenge på kanten 2013-2014*, s. 24-25. Lokaliseret 20. marts 2018 på [http://www.loekkefonden.dk/WP/wp-content/uploads/2014/03/DrengAkademiet\\_Rapport.pdf](http://www.loekkefonden.dk/WP/wp-content/uploads/2014/03/DrengAkademiet_Rapport.pdf)
- Arain, S. K. (2017): *Sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner – en litteraturstudie*, Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Aristoteles (1894): *Etikken*. Det lille forlag 2004
- Arnsten, A.F.T. (2009): Stress signaling pathways that impair prefrontal cortex structure and function, *Nature Reviews Neuroscience* 10: 410–422, doi:10.1038/nrn2648, Lokaliseret d. 27. Marts 2018 på <https://www.nature.com/articles/nrn2648>
- Bandura, A. (1994): Self-efficacy. *Kognition og pædagogik*, 22 årg. nr. 83
- Baumeister, R, Forgas, J.P. & Tice D.M. (2009): *Psychology of Self-Regulation: Cognitive, Affective, and Motivational Processes*. Psychology Press. The Sydney Symposium of Social Psychology., s. 26-27
- Chikszentmihalyi, M. (2005): *Flow og engagement i hverdagen*. Dansk psykologisk Forlag, København
- Christensen, G. (2012): Den positive psykologis videnskabsteori – kristisk-analytiske betragtninger in Andersen, F.A. og Christensen, G.: *Den positive psykologis metoder*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Christiansen, J. (2017): *Betyder et øget fokus på faglige kompetencer i skolen, at elevernes sociale kompetencer tilsidesættes?* I Mellon, K. (Red): *Læring eller ikke læring*, Dafolo 2017, s. 129-142
- DCUM (2016): Interviewundersøgelse: *Det er kedeligt at kede sig*, Citat Oliver, 8.klasse s. 21. Lokaliseret d. 26.marts på <http://dcum.dk/media/1315/dcum-rapport-det-er-kedeligt-at-kede-sigfinal.pdf>
- Diener, E. (2009). *Positive Psychology: Past, Present, and Future*. I Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (red.), *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Drud, Lars (2015): *I 9.klasse er det for sent – en problematik i vertikalt eller horisontalt perspektiv*. Lokaliseret den 20. marts 2018 på <https://www.folkeskolen.dk/576907/i-9-klasse-er-det-for-sent---en-problematik-i-vertikant-eller-horisontalt-perspektiv>
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005): *Self-Discipline Outdoes IQ in predicting academic performance of Adolescents*, Lokaliseret d. 29. Marts på <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Kelly, D.R., Matthews, M.D. (2007): *Grit: Perseverance and passion for long-term goals*. Lokaliseret 7. Februar 2018 på [file:///C:/Users/mbk/Downloads/DuckworthPetersonMatthewsKelly\\_2007\\_PerseveranceandPassion2.pdf](file:///C:/Users/mbk/Downloads/DuckworthPetersonMatthewsKelly_2007_PerseveranceandPassion2.pdf)

- Due, P., Diderichsen, F., Meilstrup, C., Nordentoft, M., Obel, C., Sandbæk, A. (2014): *Børn og unges mentale helbred*, Vidensråd for forebyggelse, s. 10-12. Lokaliseret 30. april 2017 på [http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraadforebyggelse\\_boern-og-unges-mentale-helbred\\_digital\\_01\\_0.pdf](http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/vidensraadforebyggelse_boern-og-unges-mentale-helbred_digital_01_0.pdf)
- Dweck, C. S. (2006): *Du er hvad du tænker. Den nye mindset-teori om vejen til succes.* (1. udgave, 1. oplag). Borgens Forlag
- EVA (2017): *Fra ikke-parat til parat*, lokaliseret d. 20.marts 2018 på [file:///C:/Users/mbk/Downloads/Fra%20ikke-parat%20til%20parat\\_www%20\(1\)\\_0.pdf](file:///C:/Users/mbk/Downloads/Fra%20ikke-parat%20til%20parat_www%20(1)_0.pdf)
- Fredrickson, B. L. (2009): *Positivitet. Kilder til vækst.* Dansk Psykologisk Forlag, 2010.
- Führ, M. (2013): *Hvad humor er – og hvad den pædagogiske verden primært bør vide om humorforskningens resultater*, in Lyhne, J. & Knoop, H.H.: *Positiv Psykologi - Positiv Pædagogik*, 2013
- Illeris, K. (2004): *Læring i arbejdslivet.* Learning Lab Denmark, nr. 5. Roskilde Universitetsforlag
- Jank, W & Meyer, H. (2006): *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik.* Gyldendals Lærerbibliotek
- Kagan, S. & Stenlev, J. (2006): *Cooperative Learning. Undervisning med samarbejdsstrukturer.* Alinea
- Kahneman, D. (2013): *Grænser for rationel tænkning i forbindelse med vurderinger og valg* in (Lyhne, J. og Knoop, H.H. red.) *Positiv psykologi Positiv Pædagogik*, s.139-188
- Katznelson, N., Jørgensen, H.E.D., Sørensen, N.U.(2015): *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund?*, s. 10-12. Lokaliseret 1. april 2018 på [http://vbn.aau.dk/files/210242686/Hvem\\_er\\_de\\_unge\\_p\\_kanten\\_af\\_det\\_danske\\_samfund\\_OA.pdf](http://vbn.aau.dk/files/210242686/Hvem_er_de_unge_p_kanten_af_det_danske_samfund_OA.pdf)
- Kern, M. L., Waters, L.E., Adler, A. & White, M.A. (2014): *A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework*, *The Journal of Positive Psychology*; 10:3, 262-271, DOI: 10.1080/17439760.2014.936962
- Kirketerp, A (2016): *Innovation i folkeskolen – foretagsomhed som kompetence*, Dansk Psykologisk Forlag, København
- Kipp.org (2016): *KIPP Alumni Attainment Rates. Are our student climbing the mountain to and through college?* lokaliseret d. 20. Marts 2018 på <http://www.kipp.org/results/national/#question-4:-are-our-students-climbing-the-mountain-to-and-through-college>
- Kipp.org (2018): *Focus on Character* Lokaliseret 26. Marts 2018 på <http://www.kipp.org/approach/character/>
- Knoop, H. H, Holstein, B.E., Viskum, H. Lindskov, J. M. (2016): *Fra kedsomhed til trivsel i skolen.* Teori og data fra Den Nationale Trivselsmåling, s. 27. DCUM, Lokaliseret 7.februar 2018 på <http://dcum.dk/media/1318/dcum-rapport-kedsomhed-i-skolenlowres.pdf>
- KREVI (2011): Bilag 2: Tabel over grundskolernes undervisningseffekt samt graden af social skævhed i undervisningseffekten til rapporten "Folkeskolens faglige kvalitet" lokaliseret d. 17. maj 2018 på [https://www.kora.dk/media/277013/Bilag\\_2\\_til\\_rapport\\_om\\_folkeskolens\\_faglige\\_kvalitet.pdf](https://www.kora.dk/media/277013/Bilag_2_til_rapport_om_folkeskolens_faglige_kvalitet.pdf)

- Løkkefonden (2018): *Løkkefondens historie*. Lokaliseret den 29. marts 2018 på <http://www.loekkefonden.dk/loekkefondens-historie/>
- McGonigal, K. (2013): *The Willpower Instinct. How Self-Control Works, Why it Matters, and What You Can Do to Get More of It*. New York: Avery
- Moser, J.S, Schroder, H.S., Heeter, C., Moran, T.P., Lee, Y. (2011): *Mind your errors: evidence for a neural mechanism linking growth mind-set to adaptive posterror adjustments*. doi: 10.1177/0956797611419520.
- Nissen, P. (2017): *Undersøg. Praktikerens guide til undersøgelsesdesign og formidling af resultater*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Nordahl, T. (2014): *Skolens betydning for det videre livsløpet*. Tidsskrift for Den norske legeforening, 134(22), 2224-2224. doi:10.4045/tidsskr.14.1158
- Oettingen, O. (2016): *Almen didaktik*. Hans Reitzels Forlag
- Rambøll (2014): *Forskningskortlægning. Alsidig Udvikling og Sociale Kompetencer*. Lokaliseret den 29. marts på [http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Ramboell/FORSKNINGSKORTLAEGNING\\_ALSIDIG\\_UDVIKLING.pdf.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Ramboell/FORSKNINGSKORTLAEGNING_ALSIDIG_UDVIKLING.pdf.pdf)
- Robusthed.dk (2018): *Tre gode*. Lokaliseret d. 22.april 2018 på <https://robusthed.dk/tanke-lege/3-gode/>
- Rutter, M, Maughan, B, Mortimore, P & Ouston, J. (1979): *Fifteen Thousand Hours – Secondary Schools and Their Effects on Children*. Open Books.
- Seligman, M. (2011): *At lykkes – en perspektivrig positiv psykologi om lykke og trivsel*, Forlaget Mindspace, København.
- Skolesmart.com (2018): *Syv trædesten til trivsel og læring i skolen*. Oprettet af Trine Baggesen Klitgaard og lokaliseret d. 10. maj 2018 på <http://www.skolesmart.com/>
- UVM (2018): *Om vurdering af uddannelsesparathed*, Lokaliseret 20. marts på <https://www.uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/ungdomsuddannelse/uddannelsesparathed/om-vurderingen>
- Wagner, L & Ruch, W (2015): *Good character at school: Positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement*, Lokaliseret den 27. Marts på [http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/110590/1/136320\\_Wagner\\_ProvisionalPDF.pdf](http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/110590/1/136320_Wagner_ProvisionalPDF.pdf)
- Wahlgren, B (2002): *Refleksion og læring: Kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg
- Weber, M., & Ruch, W. (2012): *The role of a good character in 12-year-old school children: Do character strengths matter in the classroom?* Child Indicators Research, 5, 317-334. doi:10.1007/s12187-011-9128-0

### **Øvrige kilder**

Lydfil 1: *Interview med 'Viktoria'*, elev i 3.A. Optaget d. 30. april kl. 9.28

Lydfil 2: *Interview med 'Fillip'*, elev i 3.A. Optaget d. 30. april kl. 9.37

Lydfil 3: *Telefoninterview med 'Martin'*, klasselærer i 1.V. Optaget d. 17. maj kl. 9.54

Lydfil 4: *Telefoninterview med 'Helle'*, klasselærer i 1.B. Optaget d. 20. maj kl. 10.42

Logbogsnoter kan rekvireres hos forfatteren

Observationsnoter kan rekvireres hos forfatteren

Elevernes noter i arbejdsbøgerne kan rekvireres hos forfatteren

## **Bilag 1**

Spørgeskema: Spørgsmål til elever før og efter

Dokument 1: Pædagogiske elevplaner udarbejdet af pædagoger

Tabeller 1-10: Tal og tabeller fra før- og eftermålingen

Vedhæftet som separat fil

## **Bilag 2**

Elevernes arbejdsbog: 'Styrketræning med Professor Skolesmart'

Vedhæftet som separat fil