

*Sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske  
prestasjoner – en litteraturstudie*

Saba Kanwal Arain



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

1. juni 2017



**Tittel:**

Sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner – en litteraturstudie

**Av:**

Saba Kanwal Arain

**Eksamen:**

Master i  
pedagogisk-psykologisk rådgivning

**Semester:**

Vår 2017

**Stikkord:**

Karakterstyrker, akademiske prestasjoner, positiv psykologi, positive egenskaper, positive institusjoner, skole, litteraturstudie.

© Saba Kanwal Arain

2017

Sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner – en litteraturstudie

Saba Kanwal Arain

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## Sammendrag

I 1999, da han ble valgt til president for den Amerikanske Psykologi Foreningen (APA), lanserte Martin Seligman begrepet positiv psykologi, en retning innen psykologien som skulle fokusere og forske på positive emosjoner, egenskaper og institusjoner. Siden da har positiv psykologi fått mye oppmerksomhet innen flere fagfelt, inkludert pedagogikk. Formålet med denne masteroppgaven er å se den positive psykologiens bidrag i forbindelse med pedagogisk praksis, og dette gjør jeg ved å undersøke sammenhengen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

1. *Er det en sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner ?*
2. *På hvilken måte har karakterstyrker blitt brukt til å påvirke akademiske prestasjoner?*

Begrepet *karakterstyrker* beskrives i detalj gjennom utviklingen av klassifiseringssystemet *Values in Action* (VIA) som identifiserer og kartlegger 24 individuelle styrker. På bakgrunn av relevant forskning, argumenteres det for viktigheten av karakterstyrker i klasserommet, og betydningen av å fokusere på ikke-kognitive egenskaper i skolesammenhenger.

Forskningsspørsmålene besvares gjennom en todelt litteraturstudie. Den første delen tar for seg åtte korrelasjonsstudier som undersøker relasjonen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner, mens den andre delen ser på karakterstyrkenes påvirkning på skolefaglige prestasjoner med utgangspunkt i intervensjonsstudier. Korrelasjonsstudiene viser at det er en sammenheng mellom karakterstyrker og faglige prestasjoner, mens intervensjonsstudiene illustrerer hvordan identifisering, utvikling og bruk av karakterstyrker i klasserommet kan forbedre elevenes akademiske prestasjoner.



## **Forord**

Med denne masteroppgaven avslutter jeg mine fem flotte år på Universitet i Oslo. Reisen startet med årsstudium i psykologi, som deretter gikk videre til bachelor i pedagogikk. Det var på dette tidspunktet jeg utviklet interessen for positiv psykologi, og dens fokus på det gode liv. Etter bacheloroppgaven min som omhandlet positiv psykologi og posttraumatisk vekst, ønsket jeg å se på hvordan denne retningen kan brukes i skoler og klasserom. Dette resulterte i at jeg rettet oppmerksomheten mot karakterstyrker og akademiske prestasjoner, to variabler som er viktige hver for seg, og kanskje enda mer betydningsfulle sammen.

Å skrive denne masteroppgaven har vært en omfattende prosess, preget av utfordringer, og i den forbindelse ønsker jeg å takke Gunvor Marie Dyrdal for veiledningen og hjelpen hun har gitt. Hun har bidratt med råd og tilbakemeldinger, samt gode faglige samtaler og støtte. Jeg vil også takke Veslemøy Rydland for hjelpen og motivasjonen hun har gitt i løpet av den toårige masteren. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min fantastiske familie for uendelig inspirasjon og kjærighet!

Saba Kanwal Arain

Oslo, Mai 2017





# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 INTRODUKSJON</b> .....	<b>1</b>
1.1 PROBLEMSTILLING .....	3
1.2 METODISK TILNÆRMING .....	4
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	5
1.3.1 Karakterstyrker.....	5
1.3.2 Akademiske prestasjoner.....	5
1.4 OPPBYGGING .....	6
<b>2.0 POSITIV PSYKOLOGI</b> .....	<b>7</b>
2.1 ØKENDE INTERESSE .....	8
2.2 GRUNNPILARENE I POSITIV PSYKOLOGI .....	10
2.2.1 Det subjektive nivået - Positive erfaringer og opplevelser .....	10
2.2.2 Det individuelle nivået - Positive egenskaper .....	11
2.2.3 Gruppenivået - Positive institusjoner .....	11
<b>3.0 KARAKTERSTYRKER</b> .....	<b>12</b>
3.1 “GOD KARAKTER” .....	17
3.1.1 Kartleggingsverktøy .....	17
3.2 POSITIV PSYKOLOGI OG KARAKTERSTYRKER I SKOLEN .....	19
<b>4.0 METODE</b> .....	<b>21</b>
4.1 FREMGANGSMÅTE .....	22
4.2 METODISKE REFLEKSJONER .....	24
4.2.1 Reliabilitet og validitet .....	25
4.2.2 Korrelasjonsstudier og validitet .....	26
4.2.3 Intervensjonsstudier og validitet .....	27
<b>5.0 LITTERATURSTUDIE - DEL 1</b> .....	<b>28</b>
5.1 DISKUSJON .....	37
5.1.1 Selvrapportering .....	38
5.1.2 Foreldre- og lærervurdering .....	39
5.1.3 Er det en sammenheng?.....	40
5.1.4 Kan vi generalisere? .....	41
5.2 FUNN .....	42

5.2.1 Veien til skolesuksess? .....	44
5.3 KONKLUSJON .....	45
<b>6.0 LITTERATURSTUDIE - DEL 2 .....</b>	<b>46</b>
6.1 DISKUSJON .....	50
6.1.1 Et tilfeldig utvalg? .....	50
6.1.2 En tredjevariabel? .....	51
6.1.3 Hvor avhengig er den avhengige variabelen? .....	52
6.2 FUNN .....	53
6.2.1 Karakterstyrker i pedagogisk praksis .....	54
6.4 KONKLUSJON .....	55
<b>7.0 HVA HAR VI LÆRT? .....</b>	<b>56</b>
7.1 IMPLIKASJONER OG VEIEN VIDERE .....	57
<b>8.0 AVSLUTNING .....</b>	<b>59</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>61</b>

## 1.0 INTRODUKSJON

Det sies at “Psykologi har en lang fortid, men kun en kort historie” (Boring, 1950, s. IX, egen oversettelse), noe som innebærer at psykologi i flere århundre har hatt en plass i samfunnet uten å bli anerkjent som en vitenskapelig disiplin før på midten av 1800-tallet (Peterson, 2006). Disiplinen har utviklet seg med tiden, og fått en vesentlig rolle i samfunnet. Før andre verdenskrig hadde psykologifeltet tre overordnede mål: helbrede psykiske lidelser, forbedre menneskers livskvalitet, og identifisere og maksimere underliggende potensial (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Etter at krigen satte sine spor, økte behovet for utredning og behandling. Ulike organisasjoner ble grunnlagt, og bidro til utvikling av retningslinjer som skulle bistå psykologene i forbindelse med utrednings- og behandlingsprosessen (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Det kom også endringer innen forskersamfunnet hvor flere forsøkte å identifisere årsaker til psykiske lidelser. Dette resulterte i at hovedfokuset innen psykologifeltet ble rettet mot å helbrede psykiske lidelser. Psykologutdanningen ble mer populær, og mange arbeidet hardt for å forebygge disse lidelsene (Munsey, 2010). Fokuset ble i all hovedsak rettet mot kompetanseheving på et systematisk nivå i stedet for håndtering av individuelle tilfeller (Seligman, 2002). Forebyggingsarbeidet handlet om å identifisere faktorer som kunne stanse utviklingen av blant annet depresjon, angst, schizofreni, og mye mer (Seligman, 2002). Etter flere tiår med forebyggende arbeid, som ifølge mange ga utilstrekkelige resultater, var det på tide på å flytte oppmerksomheten fra “offeret” til det gjennomsnittlige mennesket (Sheldon & King, 2001).

Denne forandringen forekom rundt 1999 da Martin Seligman ble president i den amerikanske psykologforeningen, APA, og lanserte *positiv psykologi*, en retning som blant annet fokuserer på menneskets potensial, kapasitet og positive kvaliteter (Gelso, Williams & Fretz 2014). Et av hovedprinsippene i positiv psykologi handler om å fokusere på de fordelaktige elementene i livet, uten å benekte eksistensen av de negative (Peterson, 2006). Lanseringen av dette feltet førte til et økt fokus mot psykisk helse og velvære, snarere enn mot psykiske lidelser og behandlingsprosesser. Som påpekt i Peterson (2006) bygger det positive psykologiske feltet på at livet handler om noe mer enn bare problemløsning. Med utgangspunkt i en slik tankegang har forskere identifisert menneskelige styrker som kan fungere som beskyttelsesfaktorer mot

psykiske lidelser. Eksempler på slike styrker er optimisme, håp, utholdenhet, interpersonlig ferdigheter, osv. (Seligman, 2002). Noe av forebyggings- og behandlingsarbeidet innen positiv psykologi handler derfor om kartlegging og utvikling av menneskelige styrker (Seligman, 2002).

Til tross for at den positive psykologiske retningen ble lansert i 1999, er det allikevel viktig å merke seg at grunntankene er gamle, og tar utgangspunkt i gammelt tankegods, litteratur, religion og filosofi. Positiv psykologiens fortid kan strekkes helt tilbake til grekernes tid (Peterson, 2006). I skriftene til de store filosofene kan vi finne spørsmål som hva er det gode livet? Hva vil det si å være lykkelig? Er det mulig å finne lykken? Senere har flere religiøse ledere og teologer som Buddha, Jesus, Thomas Aquinas og Mohammed stilt lignende spørsmål (Peterson, 2006). Allerede i sin tid påpekte Aristoteles viktigheten av dyder og styrker, og beskrev lykke som å oppfylle sitt underliggende potensial (Schwartz & Sharpe, 2006).

På bakgrunn av dette kan vi hevde at fokus på menneskelige styrker på ingen måte er en ny tanke. Interessen for de positive sidene ved mennesket kan sees hos pionerer som William James (1902) som snakket om et ”friskt sinn”, og Terman som studerte talentrike elever og det akademiske miljøet (1939). Årene etter andre verdenskrig bidro til at flere forskere kom på banen, og fokuset på menneskets positive egenskaper økte. Eksempler på dette er Eriksons utviklingsteori, Maslows selvaktualiseringsbegrep, Cliftons fokus på menneskelige styrker, og Csikszentmihalyi sin interesse for flyt og kreativitet (Diener, 2009; Passer, 2009; Gelso, Williams & Fretz 2014). Det manglende elementet har imidlertid vært et nettverk som tillater et samarbeid mellom disse forskerne, og derfor anses positiv psykologi som et nytt konsept innen psykologifeltet.

På grunn av retningens fokus på menneskelige styrker, kapasitet og potensial, har positiv psykologi fått mye oppmerksomhet innen pedagogikken. Det hevdes at utdanning handler om å lære og få realisert sitt potensial, og derfor har skolen en avgjørende rolle i dagens samfunnet (Nordahl, 2014). Forskning viser at akademiske prestasjoner er meget betydningsfulle for individets senere deltagelse i omgivelsene (Diener & Diener, 2009; Nordahl, 2014; Wagner & Ruch, 2015). I tillegg illustrerer flere studier korrelasjoner mellom utdanning og fravær av psykiske vansker, rus og kriminalitet (Nordahl, 2014).

Utviklingsprosessen i skolen handler blant annet om å tilegne seg grunnleggende, akademiske

ferdigheter, og i de siste årene har flere forskere sett på positiv psykologiens bidrag i denne utviklingen. De har mer spesifikt undersøkt hvordan prinsipper fra denne tradisjonen har en sammenheng med akademiske utfall, og hvordan karakterstyrker kan påvirke skolefaglige prestasjoner (Diener & Diener, 2009). I forbindelse med dette er det nødvendig å stille spørsmål knyttet til eksistensen av denne sammenheng, og ikke minst hvordan disse styrkene eventuelt kan benyttes for å øke elevenes akademiske prestasjoner.

## 1.1 PROBLEMSTILLING

Den overordnede tematikken for denne masteroppgaven er:

*Sammenhengen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner*

Jeg skal undersøke dette ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

1. *Er det sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner?*
2. *På hvilken måte har karakterstyrker blitt brukt til å påvirke akademiske prestasjoner?*

Hensikten med denne masteroppgaven er å se nærmere på styrkeutvikling i skolen fra et positiv psykologisk ståsted. Jeg ønsker å undersøke relasjonen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner, samt å undersøke hvordan karakterstyrker har blitt brukt for å forbedre elevenes faglige prestasjoner i skolen. En systematisk gjennomgang av forskning innen feltet kan gi tilstrekkelig informasjon for å besvare problemstillingen på en adekvat måte.

Fokuset innen den positive psykologiske retningen har vært voksne i arbeidslivet, og på grunn av dette har forskningen i all hovedsak omhandlet voksnes styrker, trivsel og velvære (Diener & Diener, 2009). Dette har resultert i at det har vært lite fokus på hvordan positiv psykologi kan brukes når det gjelder barn og unge, noe som er overraskende med tanke på feltets fokus på egenskaper som utvikles allerede fra barndommen av (Diener & Diener, 2009).

Temavalget for denne masteroppgaven kan begrunnes med behovet for kunnskap om av positiv psykologiens betydning i forbindelse med barn og unges utdanning, og ikke minst personlig interesse for fagfeltet. Grunnet tradisjonens unge alder er det mye diskusjoner og debatter knyttet til positiv psykologi. Tradisjonen kritiseres blant annet for overfokusering på styrker, og neglisjering av svakheter og begrensninger (Lazarus, 2003). Ved å undersøke

forholdet mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner vil jeg kunne bidra til å si noe om den eventuelle virkningen av positiv psykologiske prinsipper i skolen, samt belyse feltets posisjon i forbindelse med barn og unge.

## 1.2 METODISK TILNÆRMING

Jeg har valgt å ha en teoretisk tilnærming i min masteroppgave, noe som innebærer at jeg gjennom bruk av forskning og litteratur forsøker å skape ny innsikt og forståelse rundt den problemstillingen som er valgt. For å oppnå dette har jeg lest en mengde faglitteratur, forskning, og andre relevante dokumenter og artikler. Forskning og litteratur knyttet til positiv psykologi er begrenset, noe som gjør det mulig å få ganske god oversikt over feltet. Det er imidlertid viktig å ta høyde for at det alltid vil foreligge en risiko for at den utvalgte litteraturen ikke er dekkende da det stadig publiseres nye bøker og studier. Jeg er allikevel nødt til å ta utgangspunkt i det kunnskapsgrunnlaget jeg har, og benytte dette til å besvare den overordnede problemstillingen.

For å svare på de aktuelle forskningsspørsmålene har jeg i denne masteroppgaven valgt å gjennomføre en litteraturstudie. Valg av metode er et resultat av kritiske overveielser om hvordan jeg best mulig kan besvare problemstillingen på en adekvat måte. En litteraturstudie innebærer at jeg systematisk går frem for å lokalisere, identifisere, analysere og evaluere forskning innen det gjeldende området (Bordens & Abbott, 2011). Jeg har gjort dette ved å bruke databasene *PsychINFO* og *ERIC*, i tillegg til søkemotoren *Google Scholar*. Litteraturen det gjøres rede for er knyttet til relasjonen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner, og bruken av disse styrkene til å påvirke elevenes faglige prestasjoner i skolen. For å analysere den aktuelle litteraturen på området, har jeg valgt å ta utgangspunkt i forskningens utvalg, formål, materiale, resultater, og eventuelle begrensninger (Fink, 2010).

En akademisk oppgave stiller meget høye krav til kvalitetssikring. I forbindelse med denne masteroppgaven har jeg benyttet meg av litteratur som er fagfellevurdert, i tillegg til artikler og bøker skrevet av kjente forfattere innen det positiv psykologiske feltet. På denne måten har jeg i størst mulig grad sikret at krav knyttet til reliabilitet og validitet er blitt møtt.

## 1.3 BEGREPSAVKLARING

Aktuelle ord og begreper i denne avhandlingen vil bli forklart fortløpende gjennom teksten, men noen sentrale begreper er det hensiktsmessig å ha forståelse av fra begynnelsen av oppgaven. Som det fremgår av oppgavens problemstilling skal sammenhengen *karakterstyrker* og *akademiske prestasjoner* undersøkes, og derfor anses disse begrepene som de mest sentrale.

### 1.3.1 Karakterstyrker

I de siste årene har begrepet *karakterstyrker* tiltrukket seg mye oppmerksomhet. Karakterstyrker betraktes som et vidt begrep, og omfatter mange egenskaper ved oss mennesker. Begrepet kan defineres som de aspektene ved personligheten som anses som moralsk verdifulle, og regnes som kjernen i menneskelig utvikling, og sees på som meget betydningsfulle når det gjelder det optimalt fungerende mennesket (Colby, James & Hart, 1998, ref. i Park & Peterson, 2009). Det finnes mange måter å definere begrepet karakterstyrker på, et eksempel på dette kan vi finne hos Wagner og Ruch (2015, s.2) som lyder som følgende “Character strengths can be seen as the components of a good character, and are described as the inner determinants of a good life, complemented by the external determinants”. Med utgangspunkt i denne definisjonen kan karakterstyrker forstås som komponenter av en ”god karakter” og ”det gode livet”.

I dag har vi klassifiseringssystemet, *Values in Action* (VIA), som har til hensikt å beskrive og kartlegge 24 universelle karakterstyrker (Peterson & Seligman, 2004). Disse styrkene ser ut til å være viktige i de fleste land og samfunn, noe som innebærer at de anses som betydningsfulle og nyttige egenskaper uavhengig av hvilken nasjon, religion og kultur man tilhører. Eksempler på disse karakterstyrkene er kreativitet, lærelyst, ærlighet og utholdenhet (Peterson & Seligman, 2004). Karakterstyrker er kjernen i denne oppgaven, og derfor vil jeg vende tilbake til både begrepet og klassifiseringssystemet senere i teksten.

### 1.3.2 Akademiske prestasjoner

Positiv psykologisk forskning har i all hovedsak fokusert på karakterstyrkenes forhold til menneskets velvære, trivsel og livstilfredshet (Quinlan, Swain & Vella-Brodrick, 2011). Til tross for viktigheten av disse sammenhengene, ønsker jeg imidlertid å fokusere på relasjonen

mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner. Dagens forskning tyder på en livsvarig effekt av individets skolegang og utdanning (Diener & Diener, 2009; Nordahl, 2014; Wagner & Ruch, 2015), noe som gjør at det er meget spennende å undersøke variabler som eventuelt kan hjelpe elevene med å lykkes i denne skolegangen.

Hva begrepet *akademiske prestasjoner* omfatter avhenger av forskernes begrepsoperasjonalisering, men i de fleste tilfeller handler det om elevenes generelle faglige prestasjon i skolen. I forbindelse med denne oppgaven kommer jeg til å bruke begrepene *akademiske prestasjoner*, *skolefaglige prestasjoner* og *faglige prestasjoner i skolen* om hverandre. I tillegg kommer jeg til å spesifisere hvordan begrepet oppfattes i de ulike studiene slik at leseren får en bedre forståelse rundt hvordan akademiske prestasjoner undersøkes og måles.

## 1.4 OPPBYGGING

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i et positiv psykologisk perspektiv, og det første kapittelet tar for seg en historisk gjennomgang av feltet for å gi leseren et innblikk i hvordan denne retningen oppstod og har utviklet seg. Videre presenteres oppgavens problemstilling, bakgrunnen for temavalget og avgrensning, samt avklaring av oppgavens hovedbegreper. Til slutt beskrives oppgavens struktur og oppbygging for å gi leseren oversikt over tekstinnholdet.

I kapittel to gjøres det rede for kjerneelementene i positiv psykologi gjennom en beskrivelse av tradisjonens menneskesyn og grunnpilarer, noe som bidrar til å gi leseren en bedre forståelse av feltets fokuseringer, inkludert styrkefokus. I kapittel tre beskrives menneskers karakterstyrker, samt kartlegging og måling av disse styrkene. En grundig forklaring av karakterstyrker er hensiktsmessig da dette begrepet kan være vagt og utfordrende å forstå. Sist, men ikke minst, gjøres det rede for karakterstyrkenes betydning i skolen. Kapittel to og tre utgjør dermed det faglige og teoretiske rammeverket i oppgaven.

I kapittel fire forklares masteroppgavens metodologiske tilnærming, og det gjøres blant annet rede for hva en systematisk litteraturstudie innebærer. Videre presenteres litteraturstudiens fremgangsmåte, de relevante databasene, søkeordene og søkekriteriene som er benyttet, samt en gjennomgang av selve litteraturutvalget. Den siste delen av kapittelet tar for seg



metodologiske refleksjoner knyttet til den aktuelle litteraturstudien generelt, og de utvalgte studiene spesielt.

Kapittel fem inneholder den første delen av litteraturstudien, korrelasjonsstudiene. Åtte korrelasjonsstudier presenteres ved hjelp av tabell og sammendrag. Sammendragene gjør rede for studienes utvalg, formål, materiale, resultater og begrensninger. Den siste delen av kapitlet inneholder analysing og tolkning av hovedfunnene som fremsettes i de utvalgte artiklene. Sist, men ikke minst, diskuteres resultatene fra korrelasjonsstudiene i lys av problemstillingen og det relevante teorigrunlaget.

I kapittel seks gjøres det rede for den andre delen av litteraturstudien, intervensjonsstudiene. Her beskrives de tre utvalgte intervensjonsstudiene ved hjelp av tabell og sammendrag. Også her tar sammendragene utgangspunkt i utvalg, formål, metode, resultater og begrensninger. I den siste delen av kapitlet oppsummeres hovedfunnene i de utvalgte intervensjonene, og drøftes i forbindelse med det relevante forskningsspørsmålet.

I kapittel syv diskuteres hovedfunnene fra litteraturstudie del en og del to. Her settes resultatene opp mot hverandre og sammenlignes, og det trekkes tråder mellom emner som er diskutert, implikasjon av den aktuelle litteraturstudien, og hva det bør fokuseres på videre innen positiv psykologisk forskning. Til slutt oppfordres det til å rette større oppmerksomhet mot karakterstyrker i det norske utdanningssystemet.

Kapittel åtte er det avsluttende kapitlet i denne masteroppgaven som oppsummerer hovedelementene. Dette bidrar til å tydeliggjøre hva de utvalgte studiene sier om sammenhengen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner, og bruken av karakterstyrker til å påvirke elevenes skolefaglige prestasjoner.

## **2.0 POSITIV PSYKOLOGI**

Et grunnleggende spørsmål innen det positive psykologiske feltet er hva som kjennetegner det optimalt fungerende mennesket (Seligman og Csikszentmihalyi, 2000). Vi kan med utgangspunkt i dette hevde at positiv psykologi er en retning som beskjeftiger seg med styrker og vekst istedenfor å kun ta utgangspunkt i vansker, og har som formål å forbedre menneskers livskvalitet (Joseph & Linley, 2008). Det finnes mange ulike definisjoner på hva positiv

psykologi er, blant annet at “Positive psychology is the scientific study of what goes right in life, from birth to death and at all stops in between” (Peterson, 2006, s. 4). Sheldon og King mener at positiv psykologi “...is nothing more than the scientific study of ordinary human strengths and virtues” (2001, s. 216). Sist, men ikke minst, defineres positiv psykologi som “A science of subjective experiences, positive individual traits, and positive institutions...” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, s. 5).

Det finnes som sagt mange ulike beskrivelser av den positiv psykologiske retningen, men det de fleste har til felles er at de påpeker tradisjonens interesse for og fokus på menneskelig potensial. På grunn av fokuset på individets styrker og kapasitet, kan menneskesynet i denne tradisjonen på mange måter ligne på det humanistisk menneskesynet. Humanistisk psykologi betraktes som læren om menneskets behov og verdier, hvor mennesket ikke kan studeres som en del av den materialistiske verden (Diener, 2009). Maslow og Rogers, grunnleggere av den humanistiske psykologitradisjonen, vektla individets potensial, frihet, ansvar, vekst og emosjoner (Passer, 2009), og skilte seg på den måten fra mange andre tradisjoner innen psykologifeltet. Til tross for likhetene mellom positiv psykologi og humanisme, har Seligman og Csikszentmihalyi (2000) argumentert for at disse to retningen må anses som to ulike fokuseringer innen psykologien. De begrunner dette med at positiv psykologi erkjenner både det positive og det negative ved et mennesket, mens humanister i mange tilfeller oppfatter mennesket kun som et godt vesen (Peterson, 2006). Et annet skille tar utgangspunkt i at positiv psykologi er meget opptatt av vitenskapelig forskning, mens den humanistiske tradisjonen hevder at denne type forskning kan komme til kort i forbindelse med analysering av menneskelige egenskaper (Taylor, 2001). Med utgangspunkt i dette kan vi se at positiv psykologi skiller seg fra den humanistiske tradisjonen både i forbindelse med menneskesyn og holdning knyttet til vitenskapelig forskning.

## 2.1 ØKENDE INTERESSE

Interessen for positiv psykologi har økt drastisk de siste årene, og tilhengere av denne retningen har forsøkt å reimplementere psykologiens tre overordnede mål i et håp om å rette opp ubalansen som har preget psykologifeltet i mange år (Peterson, 2006). Så hvorfor har positiv psykologi, som bygger på eldre idéer, fått mye oppmerksomhet de siste årene? Begynnelsen av 1900-tallet var som sagt preget av verdenskriger, noe som resulterte i et behov for og en fokusering på utredning og behandling. Psykologifeltets prioriteringer endret

seg i henhold til samfunnets behov. Til tross for at verden fortsatt påvirkes av kriger og katastrofer, regnes samtiden allikevel som en fredeligere periode. Dette har ført til at mennesker har vendt oppmerksomheten mot det gode liv, og søker dermed etter elementene som bidrar til å skape nettopp dette livet. Dette kan betraktes som en av grunnene til at positiv psykologi har vokst drastisk de siste tiårene (Diener, 2009).

Oppblomstringen av positiv psykologi har videre ført til utvikling av nye verktøy som gjør det mulig å kartlegge flere sider ved mennesket, som for eksempel optimisme, håp, ærlighet, livstilfredshet, generelt velvære, osv. (Diener, 2009). Disse kartleggingsinstrumentene tillater oss å forske på individets positive egenskaper, opplevelser og emosjoner, noe som gjør at flere forskere viser interesse for positiv psykologi og argumenterer for at den bør betraktes som en naturlig del av og en utvidelse av den tradisjonelle psykologien (Sheldon & King, 2001).

Sist, men ikke minst, kan man forstå interessen for positiv psykologi i lys av medieutviklingen. I de siste årene har tradisjonen fått en sentral plass i mediene, noe som har bidratt til økt interesse blant befolkningen, samt spredning av positiv psykologi som handler om å vektlegge menneskelige styrker og kapasitet (Diener, 2009). Dette innebærer blant annet å forstå og erkjenne individets positive kvaliteter slik at de kan brukes til å oppnå en bedre hverdag. Med utgangspunkt i dette kan det hevdes at positiv psykologisk forskning har fått mediedekning, og medienes fokus på denne retningen har resultert til at tradisjonen har fått mange tilhengere på meget kort tid.

Til tross for den økende interessen for positiv psykologi har retningen møtt en del motgang og kritikk. Et eksempel på dette kan vi finne i artikkelen til Lazarus fra 2003 hvor han hevder at positiv psykologi står i fare for å bli en av mange forbigående retninger innen psykologifeltet. Han begrunner dette med man ikke kan forstå det positive uten å ta hensyn til det negative. For å være i stand til å oppleve det gode, må man ha erfart det dårlige i livet også. I tillegg påpeker han at det å rette oppmerksomheten mot den ene siden fremfor den andre vil føre til at man står i fare for miste helhetsperspektivet. Ifølge Lazarus (2003) er det ingenting galt med å studere de positive sidene av individet, så lenge man også tar i betraktning de negative faktorene i menneskeutvikling. På bakgrunn av disse påstandene kan vi se at Lazarus er kritisk til positiv psykologi når han påstår at tradisjonen kun tar for seg det positive, og neglisjerer menneskets svakheter.

Tilhengere av positiv psykologi vil ikke nødvendigvis si seg enig i Lazarus sine påstander da en av hovedprinsippene i tradisjonen handler om å erkjenne både det positive og det negative ved mennesket (Peterson, 2006). Selv om retningen fokuserer på menneskets positive kvaliteter ønsker den likevel å ivareta kunnskapen vi allerede har fra den tradisjonelle psykologien. Når det er sagt, kan vi imidlertid stille oss spørrende til hva som betraktes som “positivt” og “negativt”. Er det slik at vi kan plassere alle menneskelige emosjoner og egenskaper i disse to kategoriene? Ifølge Campos (2003) vil en slik inndeling være overfladisk og feilaktig. Menneskelige emosjoner og egenskaper oppfattes som kontekstavhengige, og kan derfor ikke stemples som enten positive eller negative (Campos, 2003). Med utgangspunkt i dette kan vi hevde at det ikke handler om tradisjonens fokusering, men snarere om hvorvidt det positive psykologiske feltet klarer å oppfylle samfunnets behov og krav.

## 2.2 GRUNNPILARENE I POSITIV PSYKOLOGI

For å gi en beskrivelse av hva positiv psykologi egentlig omfatter har Seligman og Csikszentmihalyi (2000) delt feltet inn i tre nivåer; *det subjektive nivået*, *det individuelle nivået* og *gruppenivået*. Det kan hevdes at denne inndelingen er relativt ny med lite forskningsmessig belegg, men allikevel betraktes taksonomien som grunnpilarene i det positive psykologiske feltet, og skaper et rammeverk for tradisjonen (Peterson, 2006). På grunn av taksonomiens sentrale plass innen feltet, ser jeg nødvendigheten av å foreta en redegjørelse for hvert av de enkelte nivåene.

### 2.2.1 Det subjektive nivået - Positive erfaringer og opplevelser

Den første grunnpilaren tar for seg menneskets positive erfaringer og deler disse inn i tre undedeler. Den første delen handler om menneskets positive erfaringer fra fortiden. Den andre delen tar for seg individets håp og optimisme knyttet til fremtidige erfaringer. Sist, men ikke minst, er den tredje delen opptatt av glede og lykke når det gjelder erfaringer i nåtiden (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

### 2.2.2 Det individuelle nivået - Positive egenskaper

Den andre grunnpilaren i positiv psykologi omhandler menneskets positive egenskaper. Seligman og Csikszentmihalyi (2000) eksemplifiserer dette ved hjelp av egenskaper som karakterstyrker, interesser, verdier, originalitet, spiritualitet, visdom, og mye mer. Vi kan med andre ord hevde at dette nivået forsøker å kartlegge egenskaper ved oss mennesker som bidrar til å fremme et godt liv.

### 2.2.3 Gruppenivået - Positive institusjoner

Tradisjonens siste grunnpilar retter fokuset mot dyder og institusjoner som muliggjør et fungerende fellesskap i samfunnet. Eksempler på slike dyder er ansvarlighet, altruisme, toleranse og arbeidsmoral, som ifølge Seligman og Csikszentmihalyi (2000) fasiliteres blant annet ved hjelp av institusjoner som familie, nabolag, skoler, bedrifter, organisasjoner og lokalsamfunn.

Selv om den positive psykologiske tradisjonen tar utgangspunkt i de ovennevnte pilarene, kan det hevdes at det har vært en ubalanse knyttet til tradisjonens prioriteringer. Ifølge Gable og Haidt (2005) har det positive psykologiske forskningsfeltet bidratt med en del empiri i forbindelse med både det subjektive og det individuelle nivået, mens den tredje grunnpilaren som omfatter positive institusjoner har blitt delvis neglisjert. I dag har den positive psykologiske retningen kommet et hakk lenger, og forskere har et større fokus på positive institusjoner, som for eksempel skolen (Shankland & Rosset, 2016). Det er allikevel viktig å ta høyde for at den positive psykologiske retningen fortsatt er i utvikling.

Grunnpilarene i positiv psykologi beskriver positive emosjoner som tids- og kontekststahengige, og utvikling av positive institusjoner som et resultat av mennesker med positive egenskaper (Park & Peterson, 2009). På bakgrunn av dette kan det hevdes at den andre grunnpilaren, også betegnet som det individuelle nivået, anses som den overordnede pilaren innen den positive psykologiske tradisjonen. Med utgangspunkt i disse pilarene kan det sies at denne masteroppgaven forankres hovedsakelig i den andre, og delvis i den tredje grunnpilaren. Sammenhengen som skal analyseres er mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner, noe som gjør at problemstillingen befinner seg på både på det individuelle nivået og gruppenivået. Karakterstyrker som det skal fokuseres på er de 24 styrkene i klassifiseringssystemet VIA, og den aktuelle institusjonen er skolen.

### 3.0 KARAKTERSTYRKER

Som presisert innledningsvis er menneskelige styrker, også betegnet som karakterstyrker, ett av fokusområdene innen positiv psykologi. For å forstå hva disse styrkene omfatter er det nødvendig å skille dem fra menneskets personlighetstrekk. La oss eksemplifisere dette ved å ta utgangspunkt i *femfaktormodellen* (The Big Five), en anerkjent taksonomi av individets personlighet (Passer, 2009). Modellen beskriver menneskets personlighet på grunnlag av fem overordnede dimensjoner; åpenhet for erfaring, planmessighet, ekstroversjon, medmenneskelighet og nevrotisisme (Passer, 2009). Disse dimensjonene anses som genetisk predisponerte, noe som innebærer at de er ganske stabile over tid. Det er nettopp dette som skiller personlighetstrekk fra karakterstyrker. Styrkene betraktes ikke som predisponerte, fikserte eller varige, men som dynamiske og foranderlige egenskaper ved individet. Dette betyr at de kan endre seg over tid, og at mennesket kan tilegne seg nye styrker gjennom livsløpet (Linkins, Niemiec, Gillham & Mayerson, 2014). Det er imidlertid viktig å ta i betraktning at femfaktormodellen bygger på antakelsen om at noen personlighetstrekk er mer stabile enn andre (Passer, 2009).

For å forstå utviklingen av karakterstyrker er det viktig å konseptualisere og identifisere hovedkomponentene i begrepet, samt utvikle kartleggingsverktøy for disse. I forbindelse med dette introduserte Mayerson Foundation i 2000 klassifiseringssystemet *Values in Action*, VIA (Peterson, 2006). Utviklingen av dette systemet kan deles inn i fire faser. Den første fasen innebar avgrensning og definering av selve begrepet hvor det ble avgjort at karakterstyrkene skulle betraktes som uavhengig av hverandre, samtidig som de ikke skulle oppfattes som predisponerte eller varige egenskaper (Peterson, 2006). Den andre fasen handlet om å finne karakterstyrker som kunne anses som krysskulturelle og universelle. Her utarbeidet forskerne noen kriterier som hjalp dem i forbindelse med utvelgelsesprosessen. I den tredje fasen måtte forskerne ta valg knyttet til det teoretiske grunnlaget. De måtte vurdere om klassifiseringssystemet skulle bygges på eksisterende teorier, noe de valgte at den ikke skulle gjøre (Peterson, 2006). På grunn av dette regnes VIA som et klassifiseringssystem, og ikke som en taksonomi som krever et dypere teoretisk grunnlag (Peterson, 2006). I den siste fasen måtte forskerne gå inn i detaljene i klassifiseringssystemet, og bestemme hvor mange kategorier den skulle omfatte. Med utgangspunkt i tidligere forskning og litteratur fra områder som psykiatri, teologi, filosofi og psykologi, valgte forskerne ut 24 karakterstyrker organisert

under 6 kjernedyder (Park & Peterson, 2009; Peterson, 2006). Tabell 1 viser oversikt over de aktuelle dydene og karakterstyrkene.

---

## Dyder og Karakterstyrker

---

### 1. *Visdom og kunnskap*

- Kreativitet/oppfinnsomhet/originalitet
- Nysgjerrighet/interesse for verden
- Dømmekraft/Kritisk tenkning/åpenhet
- Læringslyst
- Perspektiv (og visdom)

### 2. *Mot*

- Tapperhet og mot
- Initiativ/utholdenhet/iherdighet
- Oppriktighet/ærlighet/integritet
- Livsgnist/energi/entusiasme

### 3. *Kjærlighet*

- Å kunne gi og motta kjærlighet/omsorg
- Vennlighet/sjenerøsitet
- Sosial intelligens

### 4. *Rettferdighet*

- Samfunnsansvar/samarbeid/lojalitet
- Rettferdighet/likeverdighet
- Lederskap

### 5. *Måtehold*

- Tilgivelse/barmhjertighet
- Beskjedenhet/ydmykhet
- Forsiktighet/varsomhet/diskresjon
- Selvkontroll/selvregulering/selvdisiplin

### 6. *Transendens*

- Sans for skjønnhet og perfeksjon
- Takknemlighet
- Håp/optimisme/åndelighet/tro
- Humor/lekenhet
- Opplevelse av mening/åndelighet/tro

---

Figur 1. *Values in Action Classification of Strengths* (Peter & Seligman, 2004) oversatt av Bente Wold

Dyder kan betraktes som universelle kjernekarakteristikker ved mennesket (Ruch & Proyer, 2015), og forskere som har bidratt til utvikling av klassifiseringssystemet VIA argumenterer for at disse karakteristikkene har sitt grunnlag i biologi gjennom en evolusjonsprosess. Dette innebærer at dydene *visdom og kunnskap*, *mot*, *kjærlighet*, *rettferdighet*, *måtehold* og *transendens* beskriver betydningsfulle egenskaper som er nødvendige for at mennesker skal kunne leve i et fellesskap (Peterson, 2006). For å kartlegge disse dydene har forskerne valgt å ta utgangspunkt i 24 karakterstyrker som inngår i de 6 dydene (Ruch & Proyer, 2015). På bakgrunn av dette kan det hevdes at karakterstyrker er målbare eksempler på, eller representasjoner av, de ulike dydene. Videre kan karakterstyrker beskrives som “de psykologiske ingrediensene, prosessene og mekanismene som definerer dydene” (Peterson & Seligman, 2004, s. 13, egen oversettelse). Karakterstyrker er med andre ord ulike måter å oppfylle dydene på, noe som kan eksemplifiseres med at dyden *visdom og kunnskap* kan

oppnås gjennom karakterstyrkene kreativitet, læringslyst, nysgjerrighet, dømmekraft og perspektiv (Ruch & Proyer, 2015).

I studien til Ruch og Proyer (2015) kan vi finne en grundig beskrivelse av forholdet mellom de aktuelle karakterstyrkene og dydene. Forskerne studerte sammenhengen mellom variablene ved å se på hvordan hver enkel karakterstyrke korrelerte med de ulike dydene. Hensikten med studien var å se om de 24 karakterstyrkene kan anses som representative for den dyden de opprinnelig tilhører (Ruch & Proyer, 2015). Forskerne gjennomførte variansanalysen ANCOVA hvor grensekriteriet for at en karakterstyrke kunne regnes som representativ for en dyd ble satt på  $r = 0,35$ . Resultatene illustrerte høy korrelasjon mellom 10 av karakterstyrkene og deres tilhørende dyder, 9 av karakterstyrkene hadde moderat korrelasjon med dyden de var plassert under, mens 4 av karakterstyrkene viste lav korrelasjon med sin tilhørende dyd (Ruch og Proyer, 2015). Det var kun en karakterstyrke som ikke nådde grensekriteriet, og det var *humor/lekenhet* som viste en korrelasjon på  $r = 0,17$ . I tillegg illustrerte resultatene at de ulike karakterstyrkene kan korrelere med andre dyder i tillegg til sin opprinnelige dyd, noe som innebærer at man kan oppfylle flere dyder ved hjelp av de samme karakterstyrkene uten at vi kan si noe om hvor fort denne prosessen vil foregå dersom karakterstyrken ikke inngår i dyden man ønsker å oppnå. Med utgangspunkt i dette kan det sies at studien støtter klassifiseringen som ble fremlagt i 2004, med et unntak.

Til tross for den empiriske støtten klassifiseringssystemet VIA har fått, finnes det allikevel mange andre egenskaper ved mennesket som kan betraktes som positive. Eksempler på slike egenskaper er ambisjon, tålmodighet og autonomi (Peterson, 2006). Disse karakteristikkene, samt mange andre, møtte ikke kriteriene som ble satt av forskerne i forkant av utviklingen av klassifiseringssystemet. I tillegg er det andre sider ved mennesker, som for eksempel talent og ferdigheter, som forskerne også valgte å ekskludere fra VIA. Dette begrunnet de med å blant annet hevde at de 24 utvalgte karakterstyrkene skiller seg fra andre styrker, talent og ferdigheter fordi de anses som betydningsfulle uavhengig av land og samfunn (Peterson, 2006). Videre kan man skille karakterstyrker fra talent og ferdigheter fordi de sistnevnte oppfattes som mer genetisk influerte (Rashid, m.fl., 2013). Sist, men ikke minst, påstår flere forskere at talent og ferdigheter ofte assosieres med konkrete konsekvenser, mens karakterstyrker i mange tilfeller kan eksistere under overflaten uten å komme til synet i menneskelig atferd og væremåter (Rashid, m.fl., 2013).



For å gi leseren en bedre forståelse av de aktuelle dydene og karakterstyrkene, er det hensiktsmessig med en kort redegjørelse av klassifiseringssystemet VIA. Først i systemet har vi dyden *visdom og kunnskap* som tar for seg egenskapene kreativitet, nysgjerrighet, dømmekraft, læringslyst og perspektiv som benyttes til å oppnå det gode livet. Her er det først og fremst snakk om menneskets kognitive styrker. Ifølge flere filosofer kan visdom og kunnskap regnes som den overordnede dyden, noe som innebærer at den bidrar til å fasilitere alle de andre dydene ved at mennesket utvikler seg på det kognitive nivået og har det lettere for å identifisere og bruke sine latente styrker (Peterson & Seligman, 2004).

Videre i klassifiseringssystemet finner vi dyden *mot* som inneholder karakterstyrkene tapperhet, utholdenhet, oppriktighet og livsgnist. Som det påpekes i Peterson (2006) handler denne dyden om utøvelse av menneskets vilje til å oppnå mål til tross for intern og/eller ekstern motgang. Noen filosofer påstår at karakterstyrker som inngår i denne kategorien motvirker menneskets iboende konflikter (Peterson, 2006). Et eksempel på dette kan være at man er utslitt under en treningsøkt og har et ønske om å stoppe, men velger å fortsette på grunn av egenskapen utholdenhet. Den tredje dyden betegnes som *kjærlighet* og omfatter karakterstyrkene å kunne gi og motta kjærlighet, vennlighet og sosial intelligens. Disse egenskapene tar for seg menneskets evne til å bry seg om sine medmennesker. Karakterstyrkene som inngår i denne dyden kan benyttes i en-til-en forhold mellom mennesker, og beskrives ofte som interpersonlige egenskaper (Peterson & Seligman, 2004).

Den fjerde dyden i klassifiseringssystemet er *rettferdighet* og består av karakterstyrkene samarbeid, rettferdighet og lederskap. Dyden omfatter karakterstyrker som hovedsakelig brukes i sosiale samspill. Disse styrkene kan på mange måter ligne på karakterstyrkene som inngår i kjærlighetsdyden, men det som skiller disse fra hverandre er at karakterstyrkene under rettferdighetsdyden brukes som oftest i forbindelse med grupper og samfunn, og ikke enkeltindivider (Peterson, 2006). Den femte dyden er *måtehold* og tar for seg egenskapene tilgivelse, beskjedenhet, forsiktighet og selvdisciplin, noe beskytter oss mot overflødighet. Dyden består av karakterstyrker som skjermer oss fra blant annet hat og arroganse (Peterson, 2006). Til slutt har vi dyden *transendens* som består av sans for perfektjon, takknemlighet, håp, humor og opplevelse av mening. Ved første øyekast kan karakterstyrkene som inngår i denne dyden virke blandet, uten noe form for fellestrekk. Men ved å undersøke karakterstyrkene litt nærmere kan man se at disse egenskapene bidrar til å danne forbindelser mellom individet og universet, og utvikler dermed følelsen av mening (Peterson, 2006).

Med utgangspunkt i det ovennevnte kan det forventes at karakterstyrkene under den første dyden, *visdom og kunnskap*, sannsynligvis vil korrelere med akademiske prestasjoner. Dette kan begrunnes med at kognitive styrker som læringslyst, nysgjerrighet, dømmekraft, perspektiv og kreativitet betraktes som viktige egenskaper for elevenes personlige og akademiske utvikling, og anses derfor som relevante i forbindelse med skolesammenhenger. Prestasjoner er ofte fremtidsorienterte, og av den grunn er det flere som ser på karakterstyrken *håp*, under dyden *transendens*, som en avgjørende egenskap i forbindelse med menneskelige ytelser. Flere tverrsnittstudier fra USA har vist at *håp* er signifikant når det gjelder elevenes prestasjon i forbindelse med standardiserte prøver på skolen (Rand & Cheavens, 2009). På bakgrunn av dette kan det forventes at karakterstyrken *håp* har en sammenheng med elevenes akademiske prestasjoner.

Det er flere som finner at det er en sammenheng mellom prestasjoner og menneskets selvreguleringsevne, en karakterstyrke som inngår i dyden *måtehold*. Et eksempel på dette kan vi finne i studien til Wolfe og Johnson (1995) som har undersøkt forholdet mellom selvkontroll og elevenes gjennomsnittlige karakterer. Forskerne konkluderte med at selvkontroll var en prediktor for elevenes skolekarakterer (Wolfe & Johnson, 1995). Sist, men ikke minst, regnes karakterstyrken *utholdenhet*, under dyden *mot*, også som en viktig egenskap når det gjelder prestasjoner (Peterson & Seligman, 2004). Som det påpekes i Peterson og Seligman (2004) handler *utholdenhet* om å fortsette å prestere til tross for eventuelle hindringer og motgang, og av den grunn kan det tenkes at denne egenskapen er av betydning i prestasjonssituasjoner. På bakgrunn av dette kan vi også forvente å finne korrelasjoner mellom akademiske prestasjoner og karakterstyrkene selvregulering og *utholdenhet*.

Videre kan karakterstyrkene *vennlighet*, *tilgivelse*, *takknemlighet* og *kjærlighet* tenkes å være mindre relevante når det gjelder elevenes akademiske prestasjoner og skolesuksess. Disse egenskapene anses som essensielle i forbindelse med interpersonlig samspill og forhold, og er dermed ikke nødvendigvis avgjørende for måloppnåelse, menneskelige prestasjoner og skolesuksess (Peterson & Seligman, 2004).

### 3.1 “GOD KARAKTER”

Ruch og Proyer (2015) hevder at er meget uvanlig, hvis ikke umulig, at et menneske har alle styrkene knyttet til hver av de enkelte dydene. Så hva vil det egentlig si å ha “god karakter”? Det at man har 1 til 2 styrker innenfor hver enkel dyd gjør at man kan betraktes som en person med “god karakter” (Peterson & Seligman, 2004; Ruch & Proyer, 2015). Fordi de ulike dydene omfatter egenskaper som kan benyttes i forskjellige situasjoner kan vi se at klassifiseringssystemet bygger på en antakelse om at hvert enkelt individ med en “god karakter” må ha styrker knyttet til hver enkel dyd. De 24 karakterstyrkene organisert under 6 dyder gir oss mange kombinasjoner av en “god karakter”, noe som kan forklare eksistensen av individuelle forskjeller. Vi mennesker er unike vesener, noe som gjør at vi kan se store variasjoner i våre egenskaper og utvikling. Selv om klassifiseringssystemet VIA tar utgangspunkt i universelle karakterstyrker, er det allikevel individuelle forskjeller knyttet til hvilke karakterstyrker man har. I tillegg avhenger karakterstyrkene i stor grad av miljøet, og hvilke egenskaper som fasiliteres (Peterson, 2006).

I sin artikkel beskriver Wright og Lopez (2002) en fremgangsmåte for kartlegging av menneskets karakterstyrker som tar hensyn til individuelle forskjeller. Ifølge forskerne kan en slik kartleggingsmetode føre til identifisering av menneskers underliggende styrker og potensial, samt bidra til å gi oversikt over begrensninger knyttet til individet og dets miljø. Det første steget handler om å identifisere negative karakteristikk ved mennesket for å få overblikk over eventuelle svakheter. Deretter går man videre til å kartlegge styrker og ressurser som mennesket besitter. Det tredje steget handler om å identifisere destruktive faktorer i individets miljø, mens det fjerde steget tar for seg mulighetene og ressursene som det spesifikke miljøet har å tilby (Wright & Lopez, 2002). Denne fremgangsmåten gjør at man tar vare på både de positive og de negative sidene ved mennesket, et prinsipp som anses som viktig innen positiv psykologi.

#### 3.1.1 Kartleggingsverktøy

Karakterstyrker er et meget vidt begrep og krever kartleggingsmetoder som tar hensyn til denne bredden (Walker & Pitts, 1998, ref. i Park & Peterson, 2009). Det finnes ulike kartleggingsverktøy for karakterstyrker, som for eksempel *VIA Inventory of Strengths* (VIA-IS) og *VIA Inventory of Strengths for Youth* (VIA-Youth). VIA-IS og VIA-Youth ble utviklet

av Peterson og kollegaer, og betraktes som reliable og valide instrumenter for kartlegging av styrker hos både barn og voksne (Park & Peterson, 2009). Disse instrumentene er selvrapporteringskjemaer som bidrar til en grundig kartlegging av de 24 karakterstyrkene ved å spørre om enighet og uenighet knyttet til ulike påstander. Selvrapporteringskjemaene er også oversatt til andre språk, som for eksempel norsk, tysk, spansk og fransk. I sin artikkel fra 2011 foretok Ruch, Weber, Park og Peterson en vurdering av den tyske versjonen av VIA-Youth, hvor de konkluderte med at det oversatte skjemaet også kunne betraktes som et reliabelt og valid måleinstrument.

Selv om VIA-IS og VIA-Youth regnes som nyttige kartleggingsverktøy, finnes det også andre inventorer som kartlegger menneskelige styrker og egenskaper. Vi har skalaer som kartlegger *enkeltstyrkene* i klassifiseringssystemet VIA, et eksempel på dette kan vi finne i de utvalgte studiene hvor forskerne benytter *The Children's Hope Scale* (CHS), et selvrapporteringskjema utviklet av Snyder og hans kollegaer (Snyder, Hoza, m.fl., 1997, ref. i Rand & Cheavens, 2009). CHS er ment til å måle karakterstyrken håp, og har vist seg å være et reliabelt og valid kartleggingsverktøy (Rand & Cheavens, 2009). Videre finnes det også andre inventorer, som for eksempel *StrengthsFinder*, som kartlegger flere menneskelige styrker slik som VIA-IS og VIA-Youth. StrengthsFinder ble utviklet av Clifton og kollegaene i starten av 2000-tallet og kartlegger til sammen 34 styrker, deriblant empati, ansvarlighet og tro (Quinlan, Swain & Vella-Brodrick 2014).

Det kan sies at fokus på karakterstyrker kan ha stor betydning for psykologifeltet siden det åpner opp for nye kartleggings- og behandlingsmetoder. Klassifiseringssystemet VIA og kartleggingsverktøyene VIA-IS og VIA-Youth muliggjør identifisering av verdifulle karakterstyrker. De bidrar til å bevisstgjøre oss på hvilke styrker vi har, samt våre utviklingsmuligheter. På denne måten kan forskere fokusere på de sidene av mennesket som det tidligere har vært lite fokus på, noe som kan utvide det tradisjonelle psykologifeltet. Til tross for at den positive psykologiske retningen har sitt fokus på positive emosjoner, egenskaper og institusjoner, er det imidlertid viktig å stille seg spørrende til hva dette fokuset kan føre til. Om man ser på de ovennevnte kartleggingsinstrumentene med utgangspunkt i Lazarus sine påstander, kan man se at de er opptatt av menneskets positive egenskaper. VIA-IS og VIA-Youth bidrar ikke til kartlegging av menneskets svake sider. Som påpekt innledningsvis, mener Lazarus (2003) at en slik fokusering kan føre til at positiv psykologi mister helhetsperspektiv i forbindelse med menneskeutvikling. Dette kan resultere i at det blir

utfordrende å implementere tradisjonens prinsipper i praksis ved at man for eksempel forsøker å fremme styrker uten å ha oversikt over menneskets eventuelle begrensninger. Balansen mellom det positive og negative fokuset er viktig for at vi skal kunne bruke kunnskapen vi besitter.

Til tross for denne kritikken, er det allikevel mye forskning som påviser viktigheten av styrkefokus i arbeid med barn og unge (Sheldon & King, 2011; Water, 2011). Utvikling og identifisering av karakterstyrker forbindes blant annet med reduksjon av negative emosjoner, i tillegg til fasilitering av positiv vekst (Botvin, Baker, Dusenbury, Botvin & Diaz, 1995, ref. i Park & Peterson, 2009). Disse styrkene har også vist seg å være avgjørende for menneskets varige utvikling, og har på den måten fått en sentral rolle i barn og unges oppvekst (Park & Peterson, 2008; Park & Peterson, 2009)

### 3.2 POSITIV PSYKOLOGI OG KARAKTERSTYRKER I SKOLEN

I de siste årene har det vært et enormt fokus på elevenes positive egenskaper i skolen, noe som reflekteres blant annet gjennom danningsidealene i *Kunnskapsløftet* (LK06) hvor eleven skal bli meningsseekende, skapende, arbeidende, allmenndannet, samarbeidende, miljøbevisst og integreert (Udir, LK06, generell del, 2006:1). Disse danningsidealene innebærer at eleven utvikler flere egenskaper, som for eksempel kreativitet, samarbeidsevner og dømmekraft, som betraktes som karakterstyrker fra et positiv psykologisk ståsted. I tillegg setter læreplanverket elevenes trivsel og mestring i sentrum (Udir, LK06, læringsplakat). Med utgangspunkt i dette kan vi se at positiv psykologi har allerede begynt å sette sine spor i det norske utdanningssystemet.

Flere har forsøkt å implementere positiv psykologiske prinsipper i klasserommet, noe de mener vil gi læreren muligheten til å utvide sitt profesjonelle paradigme (Diener & Diener, 2009; Hubner & Hill, 2011). Dette innebærer blant annet å bedrive en pedagogikk som ikke bare fokuserer på problemløsning, men også promoterer egenskaper som hjelper elevene i deres skolehverdag (Hubner & Hill, 2011). Eksempler på slik praksis er *styrkebasert kartlegging* og *styrkebasert læring*. I styrkebasert kartlegging forsøker læreren å identifisere og kategorisere faktorer som kan bidra til positiv vekst hos barn og unge (Jimerson, Sharkey, Nyborg & Furlong, 2014). Dette innebærer kartlegging av styrker knyttet til individets personlighet og evner, identifisering av utviklingsmuligheter, samt finne kilder til emosjonell

og motivasjonell støtte (Jimerson, m.fl., 2014). Styrkebasert læring tar for seg opplæring hvor læreren bevisst bruker tid og ressurser på å avdekke elevenes positive trekk og egenskaper, og benytte de til å fremme mental helse, trivsel og vekst i skolen (Peterson, 2006). På bakgrunn av dette er det flere forskere som mener at alle skoler bør ha som mål å bli positive institusjoner, jfr. positiv psykologiens tredje grunnpilar, som tilbyr elevene styrkebasert praksis i ulike former (Clonan, Chafouleas, McDougal & Riley-Tillman, 2003).

Flere forskere mener at skolens hovedfokus er på kognitive egenskaper, som for eksempel intelligens og hukommelse. Dette gjør at akademiske diskusjoner som oftest handler om hvordan utvikling av disse egenskapene kan hjelpe elevene til å prestere bedre, samt hvordan disse bidrar i utviklingen av elevenes underliggende potensial (Heckman og Rubinstein (2001). Det er flere forskere som argumenterer for viktigheten av ikke-kognitive egenskaper. I sin studie illustrerer Yost verdien av den ikke-kognitive egenskapen nysgjerrighet, samt hvordan lignende egenskaper kan brukes til å påvirke elevenes skolefaglige prestasjoner (Yost, 1967, ref. i Park og Peterson 2008). Forskeren så på sammenhengen mellom karakterstyrken nysgjerrighet og akademiske prestasjoner, og konkluderte med at nysgjerrighet kan predikere elevenes faglige prestasjoner. Med utgangspunkt i dette kan det hevdes at ikke-kognitive egenskaper må betraktes som minst like viktige som kognitive egenskaper når det gjelder å predikere suksess på ulike domener, inkludert skolen (Yost, 1967; Heckman & Rubinstein, 2001; Peterson, 2008).

Ifølge Wright og Lopez (2002) kan både lærere og elever ha nytte av å fokusere på ikke-kognitive egenskaper, som for eksempel karakterstyrker, i klasserommet. Forskning i forbindelse med disse styrkene tyder på korrelasjoner knyttet til menneskers subjektive velvære og livstilfredshet (Niemiec, 2013). Karakterstyrkene livsgnist, takknemlighet, nysgjerrighet, og å kunne gi og motta kjærlighet har vist seg å være avgjørende for individets subjektive velvære og livstilfredshet (Niemiec, 2013).

I de siste årene har forskerne rettet fokuset på sammenhengen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner (Linkins, m.fl., 2014; Quinlan, Swain & Vella-Brodrick 2014). I sin artikkel fremhever Riley-Tillman, m.fl. (2005) viktigheten av å ikke bare finne sammenhenger, men også bruke disse til å utvikle effektive intervensjoner og programmer som kan benyttes i pedagogisk praksis. Denne tankegangen deles også av Seligman, Steen, Park og Peterson (2005) som mener at man ikke bare skal identifisere, men også utvikle og

bruke karakterstyrkene man besitter. Med utgangspunkt i dette kan det tenkes at identifisering og bruk av karakterstyrker i klasserommet vil kunne gi positive resultater knyttet til elevenes faglige prestasjoner, og derfor er det viktig at elevene blir lært i å identifisere, utvikle og bruke sine karakterstyrker på egenhånd. På bakgrunn av dette har jeg, i denne masteroppgaven, valgt å gjennomføre en litteraturstudie som undersøker sammenhengen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner, samt bruken av disse karakterstyrkene til å påvirke elevenes akademiske prestasjoner.

## **4.0 METODE**

En litteraturstudie er en objektiv og kritisk oppsummering av eksisterende forskningen innen et spesifikt område (Cronin, Ryan & Coughlan, 2008). Formålet med slike studier er å identifisere, velge ut, vurdere og organisere all forskning av høy kvalitet på det avgrensede området, samt grunnleggende behovet for fremtidig forskning (Fink, 2010). En god litteraturstudie innebærer innhenting av relevant data fra ulike kilder som gir en grundig oversikt over den aktuelle tematikken. For at en litteraturstudie skal være objektiv er den nødt til å være fri for personlige bias, noe som innebærer at forskeren må holde seg nøytral i møtet med litteraturen (Cronin, Ryan & Coughlan, 2008). Det finnes ulike fremgangsmåter i litteraturstudier, og mitt studie vil være en systematisk litteraturstudie hvor jeg oppsummerer den utvalgte litteraturen på en ryddig måte. Jeg vil trekke paralleller mellom teori- og metodedelene og hovedfunnene (Cronin, Ryan & Coughlan, 2008). Systematiske litteraturstudier kan også bidra til å inspirere forskere ved å gi dem oversikt over eventuelle gap og mangler i området som studeres.

Ettersom positiv psykologi har begynt å sette sine spor i det pedagogiske feltet, har flere forskere illustrert hvordan denne tradisjonen kan bidra til fordelaktig vekst hos barn og unge (Hubner & Hill, 2011). Gjennom denne litteraturstudien har jeg kunnet tilegne meg en dypere forståelse av karakterstyrkenes rolle i skolen, og funnet en del forskning som vektlegger karakterstyrkenes relasjon til subjektivt velvære, trivsel og livstilfredshet (Park & Peterson, 2008). På grunn av denne vektleggingen har jeg valgt å gjennomføre en litteraturstudie som ser på sammenhengen mellom karakterstyrker og en annen variabel, nemlig akademiske prestasjoner. Jeg har undersøkt sammenhengen mellom to viktige variabler som det har vært lite fokus på. Temaet mitt kan begrunnes med personlig interesse for fagfeltet, samt forskning som illustrerer viktigheten av skolesuksess for individets deltagelse i samfunnet (Diener & Diener, 2009; Nordahl, 2014; Wagner & Ruch, 2015).

## 4.1 FREMGANGSMÅTE

Denne litteraturstudien ble utført i fire trinn, etter beskrivelse fra Fink (2010). Det første trinnet omhandlet valg av en overordnet problemstilling som var veiledende gjennom hele forskningsprosessen. For å besvare problemstillingen på en adekvat måte, valgte jeg å formulere to forskningsspørsmål som jeg forholdt meg til i forbindelse med gjennomføringen av litteraturstudien.

Det andre trinnet omhandler valg av databaser, søkemotorer, og andre kilder benyttet for å finne den relevante litteraturen på området. I forbindelse med dette valgte jeg å forholde meg til internasjonale databaser, da jeg allerede visste at det fantes lite om temaet i norsk litteratur og forskning. Jeg brukte i all hovedsak databasene ERIC og PsychINFO, hvor den førstnevnte databasen inneholder artikler knyttet til pedagogisk forskning og praksis fra 1969 og frem til i dag, mens den sistnevnte databasen består av bøker, artikler, rapporter, avhandlinger, osv. knyttet til psykologifeltet og lignende områder (Fink, 2010). I tillegg benyttet jeg meg av søkemotoren Google Scholar, og leste flere litteraturstudier på området for å finne forskning knyttet til den aktuelle problemstillingen.

Det tredje trinnet omfatter valg av utvalgsriterier og søkeord. Når det gjaldt utvalgsriteriene bestemte jeg meg for å forholde meg til forskning fra 2000 og frem til i dag. På grunn av oppgavens pedagogisk-psykologisk problemstilling valgte jeg å undersøke relasjonen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner blant grunnskoleelever. Sist, men ikke minst, valgte jeg å forholde meg til “reports-research” i ERIC og “peer-reviewed journal” i PsychINFO for å sikre at den utvalgte litteraturen skulle være av høy kvalitet. For å finne relevante studier benyttet jeg meg av ulike kombinasjoner av søkeordene: *character strengths, positive psychology, schools, intervention, education, og school/academic achievement*.

En gjennomgang av søkeresultatene viste en vektlegging av karakterstyrkene læringslyst, utholdenhet, perspektiv, håp og forsiktighet. På grunn av dette valgte jeg å foreta en ny søkerunde hvor jeg forsøkte å finne korrelasjonsstudier som så på sammenhengen mellom akademiske prestasjoner og enkeltstyrkene vi finner i klassifiseringssystemet VIA. Fordi litteraturen gjennomgående viste en vektlegging av de 5 karakterstyrkene, benyttet jeg meg av søkeordene: *love of learning, perseverance, perspective, hope og prudence* i kombinasjon



med *school/academic achievement* . Disse søkeordene ga mange treff, og i et håp om å redusere resultatene til relevant forskning valgte jeg å kombinere dem med *positive psychology*. Søkeresultatene er presentert i tabell 2, hvor søkeordene fra 7 til 11 ikke ga noen nye funn.

Søkeord	ERIC	PsychINFO
1. Character strengths AND Schools	4 (valgt 1)	13 (valgt 2)
2. Character strengths AND Education	4	31 (valgt 1)
3. Character strengths AND Achievement	2	9 (valgt 1)
4. Character strengths AND School achievement OR Academic achievement	2	5
5. Positive psychology AND School achievement OR Academic achievement	10	22 (valgt 3)
6. Character strengths AND Intervention AND school	1	9
7. Love of learning AND School achievement OR Academic Achievement	6	6
8. Perseverance AND School achievement OR Academic Achievement AND Positive psychology	1	1
9. Perspective AND School achievement OR Academic Achievement AND Positive psychology	2	1
10. Hope AND School achievement OR Academic Achievement AND Positive psychology	2	2
11. Prudence AND School achievement OR Academic Achievement AND Positive psychology	-	1
<b>Summen av utvalgte studier:</b>	<b>1</b>	<b>7</b>

Figur 2. Søkeord og søkeresultater

Trinn fire innebar selve utvalgsprosessen hvor jeg gjennomgikk søkeresultatene og plukket ut de aktuelle artiklene. På grunn av den todelte problemstillingen valgte jeg å dele litteraturstudien i to. I den første delen tok jeg for meg forskning som undersøker sammenhengen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner, og her møtte 8 korrelasjonsstudier utvalgskriteriene. I den andre delen av litteraturstudien ønsket jeg å undersøke hvordan bruk av karakterstyrker påvirker elevenes akademiske prestasjoner i intervensjonsstudier. Etter å ha foretatt flere søk, med lite resultater, var jeg nødt til endre utvalgskriteriene. Dette resulterte i at jeg fjernet kategoriene “reports-research” og “peer-reviewed journal”. Til tross for endringene i utvalgskriteriene fant jeg ingen intervensjonsstudier knyttet til det aktuelle forskningsspørsmålet. På grunn av dette valgte jeg å søke andre steder, som blant annet i Google Scholar, i tillegg til at jeg leste litteraturgjennomganger på området. Etter mye leting og flere søk fant jeg til sammen 3 intervensjoner som adresserte det aktuelle temaet. En av intervensjonene var en doktorgradsavhandling, noe som gjorde den vanskelig å finne. I håp om å finne avhandlingen kontaktet jeg både forfatteren og universitetsbiblioteket. Til slutt fikk jeg tak i avhandlingen med stor hjelp fra biblioteket.

## 4.2 METODISKE REFLEKSJONER

Litteraturstudier har sine fordeler og ulemper, og krever at man foretar metodiske refleksjoner. Det fordelaktige innebærer muligheten til å sammenligne ulike kilder, samt kaste et bredt lys over et avgrenset område. Ulempene omhandler at man står i fare for å utelate viktig litteratur i utvalgsprosessen ved å velge feil søkeord eller foreta for få søk. I tillegg kan man bli farget av konklusjonene som forskerne fremsetter i de utvalgte studiene, noe som kan resultere i at man møter litteraturen med personlige bias. I et forsøk på å redusere disse risikoene har jeg foretatt grundige litteratursøk, samt prøvd å holde meg objektiv ved å gå gjennom hver studie med et kritisk blikk, og sett etter både positive og negative sider i forskningen.

Videre har jeg prøvd å være bevisst på de valgene jeg har tatt i forbindelse med denne prosessen. Dette innebærer at jeg kunne ha benyttet meg av andre databaser og søkeord, men valgte å forholde meg til databasene ERIC og PsychINFO på grunn av de pedagogiske og psykologiske elementene i problemstillingen. Videre kunne jeg ha benyttet meg av andre søkeord, som for eksempel alle de 24 styrkene i klassifiseringssystemet VIA, men valgte å

forholde meg til karakterstyrkene læringslyst, utholdenhet, perspektiv, håp og forsiktighet fordi disse egenskapene ble vektlagt i litteraturen, og jeg håpet på å finne mer forskning knyttet til disse styrkene. Sist, men ikke minst, kunne jeg også ha fokusert på en annen gruppe individer, men fordi jeg ønsket å se på karakterstyrkene i en skolesammenheng, valgte jeg å rette blikket mot grunnskoleelever. Ved å fokusere på denne gruppen har jeg muligheten til å undersøke tiltak som kan settes i gang i en tidlig alder og som fremmer identifisering og bruk av karakterstyrker, noe jeg ikke hadde hatt om jeg valgte å ta utgangspunkt i voksne.

#### 4.2.1 Reliabilitet og validitet

Metodiske refleksjoner innebærer vurderinger knyttet til *reliabilitet* og *validitet*. Som det påpekes i Lund (2002) handler reliabilitet om forskningens pålitelighet, og i dette tilfelle vil den i stor grad være påvirket av hvorvidt jeg greier å produsere et troverdig bilde av kunnskapen på det aktuelle område, og om jeg har fått tak i de relevante studiene som adresserer den aktuelle temaet. Metodekapittelet, samt referanselisten, gjør at litteraturstudien kan replikeres. Reliabilitet vil i dette tilfelle være høy dersom litteraturutvalg i en etterprøving er identisk med litteraturen jeg har valgt. Det er imidlertid viktig å bemerke seg at søkeprosessen i forbindelse med denne litteraturstudien har foregått mellom 01. oktober 2016 og 01. mars 2017, noe som gjør at en etterprøving på et annet tidspunkt kan gi andre resultater enn de gjeldende med mindre tidsrommet begrenses i søket.

Validitet omfatter forskningens gyldighet (Kleven, 2011). I denne litteraturstudien er validiteten knyttet blant annet til hvorvidt mine tolkninger og konklusjoner er i tråd med virkeligheten som studeres. Jeg har bevisst hatt spesifikke kriterier, som for eksempel krav om fagfellevurdering, for å sikre kvaliteten på de utvalgte studiene. Mine evner til å trekke gyldige slutninger når det gjelder forholdet mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner avhenger av hvor valide de utvalgte studiene er.

Med utgangspunkt i Cook og Campbells validitetssystem kan vi skille mellom fire former for validitet; *begrepsvaliditet*, *statistisk validitet*, *indre* og *ytre validitet* (Lund, 2002). Et studie har god begrepsvaliditet dersom variablene måler de relevante begrepene i forskningsspørsmålet. Dette krever at det er høy grad av samsvar mellom det teoretiske begrepet og det operasjonaliserte begrepet, noe som sikrer at man måler det man hadde til hensikt å måle. Når det gjelder statistisk validitet handler det om å kunne trekke slutninger

som er statistisk gyldige, og ikke forårsaket av tilfeldigheter. Indre validitet handler om å kunne trekke kausale slutninger, og at man kan stole på konklusjonene som fremlegges om sammenhengen mellom de aktuelle variablene. Ytre validitet refererer til generalisering av forskningsresultatene over til andre relevante individer, situasjoner og tider (Lund, 2002). Her handler det om hvor langt man kan strekke gyldighetsområdet for de resultatene man har funnet, noe som blant annet gir oss informasjon om hvilke personer og situasjoner resultatene er gyldig for. Vurdering av de utvalgte korrelasjons- og intervensjonsstudiene krever hensyn til alle de nevnte validitetstypene, noe som innebærer at jeg er nødt til å se på fremgangsmåter, datainnsamlingsmetoder, samt konklusjonene som forskerne fremsetter fra et kritisk ståsted. Nedenfor skal jeg illustrere hvordan de ulike validitetsformene er relevante i forbindelse med denne litteraturstudien.

#### 4.2.2 Korrelasjonsstudier og validitet

De utvalgte korrelasjonsstudiene skal bidra til besvare det første forskningsspørsmålet som undersøker sammenhengen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner. Siden forskningsspørsmålet ser etter sammenheng kan det argumenteres for at indre validitet er lite relevant. Det er imidlertid viktig å bemerke seg at sammenhenger alene er av liten betydning i pedagogisk virksomhet (Kleven, 2011), og av den grunn vil mulige årsakssammenhenger og indre validitet være en sentral del av min drøfting. I forbindelse med dette vil diskusjon knyttet til *retningsproblematikk*, som omhandler vanskeligheten med å avgjøre hva som er årsak og hva som er virkning, være relevant (Lund, 2002). En annen trussel mot indre validitet er *testing* som kan gi ugyldige resultater ved at individene svarer på de samme spørsmålene flere ganger og utvikler bestemte besvarelsesmønstre (Lund, 2002). Siden 4 av de 8 utvalgte studiene har et longitudinelt design, hvor de samme individene blir testet ved flere anledninger, kan testing anses som en aktuell trussel.

Pedagogisk og psykologisk forskning fokuserer ofte på mennesker, og forskere innhenter data om folks atferd, tanker, meninger, osv. (Kleven, 2011). På grunn av dette er datainnsamlingsmetodene som benyttes i pedagogisk og psykologisk forskning som oftest varianter av å se og å spørre. Selvrapportering og spørreskjemaer er også mye brukt innen positiv psykologisk forskning. Det finnes flere reliable og valide verktøy for kartlegging av menneskers karakterstyrker og egenskaper, men man kan stille seg spørrende til menneskets evne til å vurdere seg selv og andre når det gjelder disse egenskapene og væremåtene.

Kritikken mot spørreskjemaer og selvrapporing er at mennesker lar seg påvirke av ting, som for eksempel behovet for å fremstå i et godt lys, noe som kan bidra til at besvarelsene gir et urealistisk bilde av virkeligheten. På grunn av dette er det viktig å være bevisst på fordelene og ulempene knyttet til bruk av selvrapporing.

Å foreta vurderinger knyttet til studieresultatenes statistiske validitet er også viktig. To av de utvalgte studiene har motsigende resultater hvor den ene påviser positiv korrelasjon, mens den andre ikke finner noen signifikant sammenheng mellom de samme variablene. Det er derfor hensiktsmessig med en vurdering om mulige årsaker til de motsatte resultatene for se om resultatene er forårsaket av tilfeldigheter, eller om det er andre faktorer som spiller inn. Dette gjør at statistisk validitet vil være en aktuell del av min drøfting.

Ytre validitet omhandler studieresultatenes generaliserbarhet. I dette studie er forskningen som er benyttet internasjonal, og tar utgangspunkt i amerikanske, israelske, sveitsiske og portugisiske skoleelever. På grunn av dette er det viktig med en diskusjon knyttet til studieresultatenes generaliserbarhet, og muligheter til å finne lignende funn blant norske skoleelever. I tillegg er noen av de utvalgte studiene utført i spesielle kontekster, og tar utgangspunkt i spesifikke elevgrupper, noe som gjør at det er behov for vurdering av studienes ytre validitet.

#### 4.2.3 Intervensjonsstudier og validitet

I den andre delen av litteraturstudien tar jeg utgangspunkt i de utvalgte intervensjonene for å se hvordan karakterstyrker har blitt brukt til å påvirke elevenes akademiske prestasjoner. Siden intervensjonsstudier ser på effekten av en uavhengig variabel på en avhengig variabel, vil indre validitet være en sentral del av drøftingen. I dette tilfelle betraktes karakterstyrker som den uavhengige variabelen, og akademiske prestasjoner som den avhengige. Utvalgene i studiene er tilfeldige, men i forbindelse med et av studiene blir vi informert om at skolene selv kunne velge om de ville være en del av forskningen eller ikke, på bakgrunn av dette kan vi hevde at *selvseleksjon*, som handler om at mennesker selv velger å være en del av en undersøkelse/forskning, kan ha påvirket eventuelle forskjeller mellom intervensjons- og kontrollgruppene.

Andre faktorer som kan true studienes indre validitet er *historie* og *modning*. Historie tar for seg hendelser som oppstår uavhengig av den antatte årsaken, og som kan frembringe effekt på den avhengige variabelen. I dette tilfelle vil det være snakk om andre faktorer enn karakterstyrker som påvirker elevenes akademiske prestasjoner, som for eksempel motivasjon. Modning handler om endringer i elevenes akademiske prestasjoner i løpet av intervensjonsperioden som skyldes biologiske eller miljømessige faktorer (Lund, 2002). Siden to av de tre utvalgte studiene har et longitudinelt design kan det sies at både historie og modning kan være aktuelle trusler mot indre validitet.

En annen faktor som ofte kan være problematisk i forbindelse med intervensjonsstudier er *hawthorne-effekten* som sier noe om muligheten for at individene i intervensjonsgruppene opplever positive forandringer som et resultat av å få mye oppmerksomhet, og bli behandlet annerledes (Adair, 1984). Denne effekten er relevant dersom elevenes akademiske prestasjoner påvirkes av oppmerksomheten og hjelpen de får i løpet av intervensjonen. Videre kan *atypisk kontrollgruppeatferd* være aktuell siden den ene studien har fordelt elevene på klasseromsnivå, noe som innebærer at elever fra samme klasse kan være både i intervensjons- og i kontrollgruppen. Forskerne kan dermed ikke kontrollere kontakten eller samtalene mellom elevene, og hvordan dette eventuelt kan påvirke resultatene.

## **5.0 LITTERATURSTUDIE - DEL 1**

I dette kapittelet presenteres sammendragene av de 8 utvalgte korrelasjonsstudiene i et forsøke på å besvare forskningsspørsmålet: *Er det en sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner?* Innledningsvis gis det en oversikt over den utvalgte litteraturen ved hjelp av en tabell, og deretter presenteres sammendrag av de enkelte studiene med utgangspunkt i utvalg, formål, materiale, resultater og begrensninger. Flere av studiene ser på karakterstyrkenes relasjon til andre variabler, som for eksempel subjektivt velvære og livstilfredshet, men på grunn av mitt fokus på sammenhengen mellom karakterstyrker og prestasjonsvariabelen, vil jeg vektlegge dette i fremstilling av sammendragene.

<b>Forfatter</b>	<b>Tittel</b>	<b>Publisert</b>	<b>Land</b>
Weber, M., & Ruch, W.	<i>The Role of Good Character in 12-Year-Old School Children: Do Character Strengths Matter in Classroom?</i>	Child Indicators Research, 2012	Sveits
Wagner, L., & Ruch, W.	<i>Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement</i>	Frontiers in Psychology Front, 2005	Sveits
Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W.	<i>Positive Feelings at School: On the Relationships between Students' Character Strengths, School-Related Affect, and School Functioning</i>	Journal of Happiness Studies, 2016	Sveits
Shoshani, A., & Slone, M.	<i>Middle School Transition From the Strengths Perspective: Young Adolescents' Character Strengths, Subjective Well-Being, and School Adjustment</i>	Journal of Happiness Studies, 2013	Israel
Seider, A., Gilbert, G. K., Novick, S., & Gomez, J.	<i>The Role of Moral and Performance Character Strengths in Predicting Achievement and Conduct Among Urban Middle School Students</i>	Teachers College Record, 2013	USA
Duckworth, A. L., & Seligman, M. E.	<i>Self-Discipline Outdoes IQ in predicting academic performance of Adolescents</i>	Psychological Science, 2005	USA
Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S.J.	<i>The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Mental Health and Academic Achievement in Children and Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study</i>	Journal of Happiness Studies, 2011	Portugal
Yager-Elorriaga, D., Berenson, K., & Mcwhirter, P.	<i>Hope, Ethnic Pride, and Academic Achievement: Positive Psychology and Latino Youth</i>	Psychology, 2014	USA

Figur 3. Oversikt over utvalgte korrelasjonsstudier

Jeg vil adressere to begrensninger som ser ut til å være gjeldende for alle studiene. Den første begrensningen kan knyttes til bruk av selvrapporing. Denne metoden for innhenting av data har sine fordeler og ulemper. Alle forskerne i de utvalgte studiene bruker denne

datainnsamlingsmetoden i mer eller mindre grad, noe som gjør at studieresultatene må tolkes med varsomhet. En annen ting som må tas i betraktning er at resultatene som forskerne fremsetter i de 8 studiene er i form av korrelasjoner, noe som begrenser mulighetene til å trekke kausale slutninger.

**Weber, M., & Ruch, W. (2012). *The Role of Good Character in 12-Year-Old School Children: Do Character Strengths Matter in Classroom?***

Utvalg og formål:

I 2011 gjennomførte Weber og Ruch en korrelasjonsstudie i Sveits. Utvalget bestod av tysktalende elever i 14 klasserom fra 3 ulike skoler (N = 247; gjennomsnittlig alder = 12). Formålet med studien var å se på sammenhengen mellom karakterstyrker og elevenes livstilfredshet, akademisk mestringstro, positiv klasseromsatferd og objektiv skolesuksess.

Materiale:

Forskerne har brukt den tyske versjonen av selvrapporteringskjemaet VIA-Youth. Elevene besvarte skjemaene med en instruktør til stede. Videre ble det benyttet andre selvrapporteringskjemaer for å kartlegge elevenes livstilfredshet og akademisk mestringstro. Positiv klasseromsatferd ble vurdert av lærerne, mens objektiv skolesuksess ble målt ved hjelp av gjennomsnittlig skolekarakterer.

Resultater:

De fleste karakterstyrkene korrelerte positivt med livstilfredshet og akademisk mestringstro. Studiet fant sammenhenger mellom positiv klasseromsatferd og karakterstyrkene læringslyst, utholdenhet, ærlighet, livsgnist og forsiktighet. Sist, men ikke minst, viste studieresultatene korrelasjoner mellom elevenes objektiv skolesuksess og karakterstyrkene læringslyst, utholdenhet, forsiktighet, og selvregulering.

Begrensninger:

Spørreskjemaer besvart av lærere i forbindelse med kartlegging av positiv klasseromsatferd kan være influert av subjektive følelser og meninger, noe som kan gi et urealistisk bilde av virkeligheten. I tillegg har forskerne tatt utgangspunkt i ungdomsskoleelever, noe som begrenser mulighetene til å si noe om relasjonene mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner blant yngre barn.



**Wagner, L., & Ruch, W. (2015). *Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement***

Utvalg og formål:

Wagner og Ruch utførte to korrelasjonsstudier i Sveits med utgangspunkt i tysktalende barneskoleelever (N = 179; gjennomsnittlig alder = 11,6) og ungdomsskoleelever (N = 199; gjennomsnittlig alder = 14,4). Utvalgene bestod av barneskoleelever fra 9 klasserom fordelt på 3 ulike skoler, og ungdomsskoleelever fra 14 klasserom fordelt på 4 ulike skoler. Formålet med studiene var å undersøke hvordan karakterstyrker korrelerte med positiv klasseromsatferd og skoleprestasjon blant barneskole- og ungdomsskoleelever. I tillegg valgte forskerne å se på forholdet mellom karakterstyrker og skoleprestasjon med positiv klasseromsatferd som medierende variabel.

Materiale:

I begge studiene benyttet forskerne den tyske versjonen av selvrapporteringskjemaet VIA-Youth for å kartlegge elevenes karakterstyrker. Elevene besvarte skjemaene med en instruktør til stede. I tillegg foretok læreren en vurdering knyttet til elevenes positiv klasseromsatferd. Når det gjaldt barneskoleelevene var lærerne også ansvarlig for å kartlegge elevenes generelle skoleprestasjoner, mens for ungdomsskoleelevene ble gjennomsnittlig skolekarakterer benyttet som mål på generell skoleprestasjon.

Resultater:

Resultatene fra begge studiene viste seg å være ganske identiske. I begge tilfeller korrelerte karakterstyrkene utholdenhet, sosial intelligens, forsiktighet, selvregulering, og håp med positiv klasseromsatferd. Karakterstyrkene læringslyst, perspektiv, utholdenhet, livsgnist, forsiktighet, takknemlighet, og håp var assosiert med generell skoleprestasjon. I tillegg viste resultatene at flere karakterstyrker, som for eksempel sosial intelligens og selvregulering, kan bidra til positiv klasseromsatferd som igjen kan påvirke elevenes akademiske prestasjoner.

Begrensninger:

Fordi forskerne brukte forskjellige selvrapporterings- og vurderingskjemaer for kartlegging av positiv klasseromsatferd, og ulike mål på elevenes akademiske prestasjoner i de to studiene, må en eventuell sammenligning av studieresultatene gjøres med varsomhet.

**Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). *Positive Feelings at School: On the Relationships between Students' Character Strengths, School-Related Affect, and School Functioning***

Utvalg og formål:

Weber, Wagner og Ruch gjennomførte en korrelasjonsstudie i Sveits som tok utgangspunkt i tysktalende skoleelever (N = 196; gjennomsnittlig alder = 11,6). Utvalget bestod av elever fra 10 klasserom fordelt på 4 ulike skoler. Formålet med studien var å undersøke karakterstyrkenes relasjon til skolerelatert affekt, positiv skolefungering, og akademisk prestasjon.

Materiale:

For å kartlegge elevenes karakterstyrker valgte forskerne å bruke den tyske versjonen av selvrapporteringskjemaet VIA-Youth. Elevene besvarte skjemaene med en instruktør til stede. I tillegg ble det brukt et annet selvrapporteringskjema for få oversikt over elevenes skolerelaterte affekt. Lærere ble benyttet for å innhente informasjon knyttet til elevenes positiv skolefungering, og deres generelle skoleprestasjon.

Resultater:

Resultatene vise en korrelasjon mellom skolerelatert affekt og karakterstyrkene livsgnist, læringslyst, utholdenhet, og sosial intelligens. Karakterstyrkene utholdenhet, livsgnist, læringslyst, perspektiv, håp, forsiktighet og sosial intelligens viste assosiasjoner til positiv skolefungering. Videre illustrerte studieresultatene positive korrelasjoner mellom generell skoleprestasjon og karakterstyrkene perspektiv, lederskap, læringslyst, utholdenhet, håp, sosial intelligens, forsiktighet, og humor. I tillegg kunne 29 % av variasjonen i elevenes generelle skoleprestasjon forklares på grunnlag av de 24 karakterstyrkene.

Begrensninger:

Begrensningen i denne studien kan knyttes til bruk av lærervurderinger. Slike vurderinger kan være påvirket av subjektive følelser, meninger og opplevelser, noe som igjen kan føre til at resultatene som fremsettes ikke reflekterer virkeligheten.

**Shoshani, A., & Slone, M. (2013). *Middle School Transition From the Strengths Perspective: Young Adolescents' Character Strengths, Subjective Well-Being, and School Adjustment***

Utvalg og formål:

Shoshani og Slone utførte en longitudinell korrelasjonsstudie som tok utgangspunkt i israelske skoleelever (N = 417; gjennomsnittlig alder = 12,5). Utvalget bestod av elever fra 4 store, sentrale, offentlige skoler. Formålet med studien var å undersøke relasjonen mellom elevenes karakterstyrker og subjektive velvære, samt skoletilpasning og akademiske prestasjoner.

Materiale:

Studiens varighet var på ca. 1,5 år hvor forskerne innhentet data i starten av 7. klasse og i midten av 8. Klasse, og elevene mottok vanlig undervisning. Karakterstyrker ble kartlagt ved hjelp av selvrapporteringsskjemaet VIA-Youth. I tillegg ble det benyttet andre selvrapporteringsskjemaer til å få oversikt over elevenes subjektive velvære. Lærerne vurderte elevenes skoletilpasning, og forskerne benyttet gjennomsnittlige skolekarakterer som mål på akademiske prestasjoner.

Resultater:

Studiet viste en stabil relasjon mellom flere karakterstyrker og elevenes subjektiv velvære, samt skoletilpasning. Forskerne fant positive korrelasjoner mellom akademisk prestasjon og karakterstyrker knyttet til dydene *visdom og kunnskap*, og *måtehold*. I starten av 7. klasse kunne 28 % av variasjonen i akademiske prestasjoner forklares på grunnlag av de tilhørende karakterstyrkene, mens i midten av 8. klasse hadde denne variansen blitt redusert til 22 %.

Begrensninger:

De samme elevene ble undersøkt ved to anledninger, noe som kan ha hatt betydning for resultatene ved at elevene utvikler bestemte besvarelsesmønstre. I tillegg er lærervurderinger enda en grunn til å tolke funnene med forsiktighet fordi slike vurderinger kan preges av subjektive følelser og opplevelser. Sist, men ikke minst, er studien gjennomført i Israel, hvor både kulturen og skolesystemet skiller seg fra det norske, og dermed kan vi ikke automatisk anta å finne det samme her i Norge.

**Seider, A., Gilbert, G. K., Novick, S., & Gomez, J. (2013). *The Role of Moral and Performance Character Strengths in Predicting Achievement and Conduct Among Urban Middle School Students***

Utvalg og formål:

Forskerne utførte en longitudinell korrelasjonsstudie som tok utgangspunkt i amerikanske skoleelever. Utvalget bestod av elever mellom 10 og 14 år fra 3 “No Excuses” skoler nordøst i USA (N = 488). “No Excuses” skolene er statlig styrte hvor det benyttes en meget streng pedagogisk praksis, og 60 % av elevene var fra familier med lav sosioøkonomisk status.

Formålet med studien var å se om styrker knyttet til moral og prestasjoner kunne predikere elevenes atferd og akademiske prestasjoner.

Materiale:

Studiens varighet var på ca. 1 skoleår hvor innhenting av data foregikk på høsten, og deretter på våren. Styrkene utholdenhet og tapperhet ble målt ved hjelp av VIA-Youth, mens moralske styrker ble kartlagt ved hjelp av andre selvrapporteringskjemaer. Gjennomsnittlig skolekarakterer ble brukt som et mål på akademiske prestasjoner.

Resultater:

Utholdenhet predikerte elevenes akademiske prestasjoner. Ingen sammenheng ble funnet mellom elevenes prestasjoner og karakterstyrken tapperhet, mens ca. 6 % av variasjonen i prestasjoner kunne forklares ved hjelp av karakterstyrkene utholdenhet og integritet.

Begrensninger:

En av begrensningene i denne studien kan knyttes til utvalget hvor majoriteten bestod av elever fra familier med lav sosioøkonomisk status. Utvalget representerer ikke nødvendigvis den amerikanske populasjonen, og skaper dermed begrensninger i forbindelse med overførbarhet. I tillegg tok forskerne utgangspunkt i skoler som bedriver en unik pedagogisk praksis, noe som også kan ha en innvirkning på resultatenes generaliserbarhet til andre relevante individer og skoler.

**Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). *Self-Discipline Outdoes IQ in predicting academic performance of Adolescents***

Utvalg og formål:

I 2005 gjennomførte Duckworth og Seligman en longitudinell korrelasjonsstudie som tok utgangspunkt i amerikanske skoleelever. Utvalget bestod av 8. klasse elever fra en offentlig skole nordøst i USA (N = 164; gjennomsnittlig alder = 13,8). Formålet med studien var å sammenligne betydningen av selvdisiplin med betydning av IQ i forbindelse med elevenes akademiske prestasjoner. I dette tilfelle valgte forskerne å fokusere på en av karakterstyrkene som faller inn under dyden *måtehold*.

Materiale:

Studiens varighet var på 1 skoleår hvor forskerne hentet inn data på høsten, og igjen på våren mot slutten av skoleåret. Elevenes selvdisiplin ble kartlagt ved hjelp av to ulike selvrapporteringskjemaer. I tillegg ble foreldrene og lærerne spurt om å fylle ut skjemaer knyttet til elevenes selvkontroll. Akademiske prestasjoner ble målt ved hjelp av karakterer, prøver, fravær og tilbud om ekstraprogrammer på skolen. Sist, men ikke minst, benyttet forskerne IQ-testen *Otis-Lennon School Ability Test Seventh Edition (OLSAT7)* for å kartlegge elevenes intelligens.

Resultater:

Studieresultatene viste moderat til høy korrelasjon mellom selvdisiplin og akademiske prestasjoner, og denne var høyere enn korrelasjonen mellom IQ og akademiske prestasjoner. Elever med høy selvdisiplin utkonkurrerte de impulsive elevene på alle områder knyttet til skoleprestasjon (karakter, prøver, lite fravær og bedre tilbud om ekstraprogrammer). Resultatene viste at selvdisiplin målt på starten av skoleåret kunne forklare dobbelt så mye av variasjonen i elevenes akademiske prestasjoner mot slutten av året sammenlignet med IQ. Forskerne konkluderte med at selvdisiplin har en større betydning enn IQ når det gjelder elevenes akademiske prestasjoner.

Begrensninger:

En av begrensningene i denne studien kan knyttes opp mot vurderinger foretatt av lærere og foreldre. Slike vurderinger kan være påvirket av subjektive følelser og erfaringer, noe man må ta høyde for i forbindelse med analysering av studieresultatene. I tillegg er det viktig å bemerke seg at det er de samme elevene som følges over tid, noe som innebærer at det er

større sjanse for at andre variabler påvirker studieresultatene, som for eksempel historie og modning.

**Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S.J. (2011). *The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Mental Health and Academic Achievement in Children and Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study***

Utvalg og formål:

Forskerne utførte en longitudinell korrelasjonsstudie som tok utgangspunkt i portugisiske skoleelever. Utvalget bestod av elever fra syv skoler nord i Portugal (N = 367; gjennomsnittlig alder = 11,7). Formålet med studien var å undersøke relasjonen mellom variablene håp, livstilfredshet og selvverd, mental helse og akademiske prestasjoner. I dette tilfellet fokuserte forskerne kun på karakterstyrken håp i klassifiseringssystemet VIA.

Materiale:

Studiens varighet var på 2 år hvor forskerne innhentet data 3 ganger; høst 2006, høst 2007 og høst 2009. Faktorer som håp, livstilfredshet, selvverd og mental helse ble målt ved hjelp av selvrapporteringsskjemaer. Håp ble i dette tilfelle målt med CHS, og ikke VIA-Youth. Elevene fikk tilstrekkelige instruksjoner før de fylte ut spørreskjemaene. Elevenes akademiske prestasjoner ble målt ved gjennomsnittlige skolekarakterer. Forskerne utførte to separate regresjonsanalyser for å se hvordan faktorene håp, livstilfredshet og selvverd korrelerte med akademiske prestasjoner og elevenes mentale helse.

Resultater:

Håp var den eneste signifikante predikatoren når det gjaldt elevenes faglige prestasjoner. Studiens longitudinelle design gjorde det mulig å se dette mønstret ved 3 målinger over 2 år, og forskerne konkluderte med at håp var den eneste, stabile, signifikante variabelen som påvirket elevenes akademiske prestasjoner

Begrensninger:

Det er viktig å bemerke seg at det er de samme elevene som ble undersøkt 3 ganger, noe som kan ha påvirket studieresultatene ved at elevene utviklet bestemte måter å svare på. I tillegg er det nevneverdig at forskerne har tatt utgangspunkt i portugisiske elever, noe som kan begrense resultatenes overførbarhet til andre individer, som eksempel norske elever.

**Yager-Elorriaga, D., Berenson, K., & Mcwhirter, P. (2014). *Hope, Ethnic Pride, and Academic Achievement: Positive Psychology and Latino Youth.***

Utvalg og formål:

Forskerne gjennomførte en korrelasjonsstudie med latinske ungdommer, bosatt i USA. Utvalget bestod av 20 jenter og 9 gutter fra en skole i Pennsylvania (N = 29; gjennomsnittlig alder = 16). Formålet med studien var å undersøke relasjonen mellom kronisk håp, etnisk stolthet og akademiske prestasjoner.

Materiale:

Variablene håp, etnisk stolthet, bikulturelt stress ble målt ved hjelp av selvrapporteringsskjemaer. Håp ble i dette tilfelle målt med selvrapporteringsskjemaet CHS, ikke VIA-Youth. Elevene fikk tilstrekkelige instruksjoner før de besvarte spørreskjemaene. Elevenes akademiske prestasjoner ble målt ved hjelp av gjennomsnittlige skolekarakterer. Forskerne benyttet seg av en korrelasjonsanalyse for å undersøke sammenhenger mellom de ulike variablene.

Resultater:

Forskerne forventet å finne en sammenheng mellom håp og elevenes akademiske prestasjoner i forkant av studien, men resultatene illustrerte ingen signifikant korrelasjon mellom de aktuelle variablene. Videre viste studieresultatene en relasjon mellom håp og elevenes etniske identitet.

Begrensninger:

I forbindelse med denne studien kan vi stille oss kritiske til funnene på grunn av utvalgsstørrelsen, og en ujevn kjønnsfordeling. I tillegg er det viktig å ta høyde for at forskerne har studert en veldig spesifikk elevgruppe, noe som kan bidra til å begrense studieresultatenes generaliserbarhet.

## 5.1 DISKUSJON

For å kunne si noe om den eventuelle sammenhengen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner, ser jeg viktigheten av å foreta vurderinger knyttet til forskernes fremgangsmåter og metodebruk, noe som blant annet vil gi meg det nødvendige grunnlaget til å oppsummere hovedfunnene i de utvalgte studiene.

### 5.1.1 Selvrapportering

Selvrapportering er benyttet i alle de utvalgte korrelasjonsstudiene. Det finnes både fordeler og ulemper knyttet til bruk av selvrapportering. Noen av fordelene ved denne datainnsamlingsmetoden er at bruk av spørreskjemaer ofte er enkelt, effektivt, prisvennlig, håndterbart, og det gjør det mulig å kartlegge mange mennesker samtidig (Kleven, 2011). I tillegg er det mye fleksibilitet knyttet til selvrapportering, noe som innebærer at deltagerne selv kan velge når de ønsker å svare uten at forskeren nødvendigvis trenger å være til stede. Dette kan bidra til å gjøre forskningsprosessen enklere for både forskerne og deltakerne (Kleven, 2011).

Det er imidlertid flere ting man kan stille seg kritisk til når det gjelder bruk av spørreskjemaer, som for eksempel misforståelser knyttet til språket eller formuleringene i skjemaet. Den norske versjonen av VIA-Youth inneholder for eksempel ordene *begeistret*, *temperament* og *beslutning*, noe som kan være utfordrende å forstå for noen elever. Alle studiene bortsett fra Shoshani og Slone (2013), Seider m.fl. (2013) og Duckworth og Seligman (2005) informerer om å ha hatt en instruktør til stede under utfyllingen. Selv om en slik instruktør kan redusere eventuelle misforståelser i forbindelse med elevenes besvarelser, så kan man allikevel ikke hevde at vedkommende kan utelukke dem (Kleven, 2011). På denne måten kan misforståelser i forbindelse med utfylling av spørreskjemaene true studienes validitet fordi det skaper usikkerhet rundt resultatenes gyldighet. Videre kan tilstedeværelsen av en instruktør være betryggende for noen, men ubehagelig for andre. For noen av elevene kan det å ha en instruktør til stede påvirke hvordan de velger å svare på de aktuelle påstandene.

Et annen problem ved bruk av selvrapportering er menneskets evne til å vurdere seg selv. Er det slik at barn og unge klarer å rapportere sine egenskaper og væremåter som samsvarer med virkeligheten deres, eller er det slik at de svarer i henhold til det de tror forventes av dem? Fellesskapet vi lever i bidrar til å skape et bilde av hva som er bra og dårlig, og på denne måten kan en elev bli påvirket av sine lærere og medelever i forbindelse med selvrapportering. En av påstandene i VIA-Youth lyder som følgende: Når jeg hører om folk som har det vondt, bekymrer jeg meg for dem. Om en elev krysser av på ”veldig likt meg” under denne påstanden, vet vi ikke om det er på grunn av elevens virkelige følelser, eller om det er på grunn av andres forventninger. På bakgrunn av dette, samt misforståelsene som kan



forekomme under utfyllingen, kan vi stille oss kritiske til påstandene som forskerne fremsetter om sammenhengen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner. Det er i imidlertid viktig å bemerke seg at forskerne har benyttet reliable og anerkjente skjemaer som er tilpasset aldersgruppene i studiene, noe som kan øke resultatenes troverdighet. Som påpekt i teorikapitlene har skjemaer som VIA-Youth og CHS vist seg å være reliable og valide instrumenter i forbindelse med kartlegging av karakterstyrker, og kan derfor bidra til å redusere eventuelle trusler mot studienes validitet.

Det er viktig å ta høyde for at begrepet karakterstyrker kan være vanskelig å kartlegge på andre måter enn ved hjelp av selvrapportering og spørreskjemaer. Man kan muligens bruke observasjon til å identifisere andres karakterstyrker, men dette kan være utfordrende i forbindelse med visse styrker, som for eksempel dømmekraft, håp og oppriktighet. Her kunne diskusjon knyttet til begrepsvaliditet og operasjonalisering vært interessant, men fordi alle studiene tar utgangspunkt i karakterstyrkene i VIA, og jeg har beskrevet klassifiseringssystemet i detalj, velger jeg å prioritere bort dette drøftingsmomentet.

### 5.1.2 Foreldre- og lærervurdering

På lik linje med selvrapportering, har også foreldre- og lærervurderinger sine fordeler og ulemper. I flere av studiene er foreldre og lærere benyttet som informanter for å innhente informasjon om barns egenskaper og væremåter, noe som gir forskerne muligheten til å sammenligne informasjon fra foreldre og lærere med elevenes selvrapportering.

Datainnsamlingsmetodene som forskerne har valgt utfyller hverandre og kan brukes til å øke studienes validitet. Høy grad av samsvar mellom foreldrene, lærerne og elevene kan tyde på at opplysningene som er innhentet stemmer med virkelighetsbildet, mens uenighet mellom informantene kan være tegn på feilaktig informasjon fra noen, eller bare et tegn på forskjeller i virkelighetsoppfatning. Slik som selvrapportering, kan også vurderinger foretatt av foreldre og lærere være preget av subjektive meninger, følelser og opplevelser. På grunn av dette kan forskerne få tilgang til data som ikke nødvendigvis gir et reelt bilde av virkeligheten, og dermed truer resultatenes gyldighet.

Selv om forskerne benyttet anerkjente selvrapporterings- og vurderingsskjemaer, finnes det allikevel andre datainnsamlingsmetoder som kan heve studienes validitet. Siden de ovennevnte metodene inneholder en skriftlig fremgangsmåte kunne forskerne ha supplert med

en muntlig datainnsamlingsmetode, som for eksempel intervju (Kleven, 2011). Å intervju lærere og foreldre kan gi tilgang til informasjon som ikke ble avdekket i vurderingsskjemaene ved at forskerne får muligheten til å gå dypere i spørsmålene og spørre om detaljerte beskrivelser. En slik fremgangsmåte krever imidlertid større økonomiske og tidsmessige ressurser.

### 5.1.3 Er det en sammenheng?

Spørsmålet jeg ønsker å besvare på grunnlag av de utvalgte studiene er om det er en sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner. Med utgangspunkt i det ovennevnte kan vi se at de utvalgte studiene bidrar til å si noe om den positive korrelasjonen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner. Korrelasjoner gir oss informasjon om sammenhenger mellom ulike variabler, samt styrken og retningen på disse sammenhengene (Kleven, 2011). Korrelasjoner kan imidlertid ikke gi tilstrekkelig grunnlag til å trekke kausale slutninger. Selv om den utvalgte litteraturen tyder på en sammenheng mellom karakterstyrker og forbedringer i faglige prestasjoner, kan vi allikevel ikke påstå at karakterstyrker *påvirker* elevenes akademiske prestasjoner med utgangspunkt i de tilgjengelige resultatene. Det vil si at det også kan være tilfeller hvor akademiske prestasjoner påvirker elevenes karakterstyrker. Dette kan eksemplifiseres med at en elev presterer meget bra i matematikk og får utvidet utholdenhet i forbindelse med faget, eller at elever jobber sammen i grupper og presterer godt, noe som utvikler deres samarbeidsevner. På bakgrunn av dette kan vi bevitne retningsproblematikk som hindrer oss i å si noe om den eventuelle årsakssammenhengen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner (Lund, 2002).

Studiene til Shoshani og Slone (2013), Seider m.fl (2013), Duckworth og Seligman (2005), og Marques, Pais-Ribeiro & Lopez (2011) har et longitudinelt design, noe som innebærer at forskerne har fulgt de samme individene i en bestemt tidsperiode (Bordens & Abbott, 2011). Alle de fire studiene hadde en varighet mellom 1 til 2 år, og dataen ble samlet inn mellom to til tre ganger i løpet av studien. En av ulempene med longitudinelle studier er at man undersøker de samme personene gjentatte ganger, noe som kan resultere til at måling ved en anledning får konsekvenser for en senere måling. Dette kan gi resultater som er forårsaket av at deltakerne har blitt påvirket eller lært noe spesifikt ved den første målingen. I slike tilfeller kan vi hevde at studienes indre validitet trues av testing (Lund, 2002).

Fordelen med å bruk longitudinelle studier er at de kan være meget nyttige når man ønsker å undersøke endringer og utvikling over tid. Dette studiedesignet gir oss blant annet informasjon om variablenes stabilitet, og kan bidra til å identifisere eventuelle utviklingsmønstre (Bordens & Abbott, 2011). Ved å bruke dette studiedesignet har forskerne i 4 av de 8 utvalgte studiene klart å illustrere stabilitet når det gjelder sammenhengen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner.

#### 5.1.4 Kan vi generalisere?

Til tross for at alle forskerne i de utvalgte studiene undersøker forholdet mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner, tar de allikevel utgangspunkt i ulike kontekster og individer. Tre av studiene ser på denne sammenhengen blant tysktalende sveitsiske elever, tre av studiene tar utgangspunkt i amerikanske elever, en studie undersøker israelske elever, mens den siste studien ser på denne sammenhengen blant portugisiske elever. Med utgangspunkt i dette kan vi se at sammenhengen mellom karakterstyrker og faglige prestasjoner eksisterer i flere nasjoner, blant forskjellige elever, og ulike kulturer. På bakgrunn av dette kan det tenkes at slike sammenhenger også finnes blant norske elever, men på grunn av manglende forskningsmessig belegg kan vi ikke påstå dette sikkert.

De utvalgte studiene tar utgangspunkt i elever mellom 10 til 16 år. Til tross for at mitt formål med denne masteroppgaven var å undersøke grunnskoleelever i alle aldre, fant jeg imidlertid ingen forskning som så på forholdet mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner blant elever under 10 år. Med utgangspunkt i dette kan det sies at studieresultatene hindrer oss i å si noe om sammenhengen mellom de aktuelle variablene blant yngre barn.

To av de utvalgte studiene skiller seg fra de andre, noe som kan ha betydning for resultatenes generaliserbarhet. Seider m.fl. (2013) tar utgangspunkt i “No Excuses” skoler som er kjent på grunn av sin strenge pedagogikk, hvor mer enn halvparten av elevene er fra familier med lav sosioøkonomisk status. Yager-Elorriaga, Berenson og McWhirter (2014) undersøker latinske elever som er bosatt i USA, nemlig minoritetselever. Utvalgene i begge studiene kan ikke betraktes som representative for populasjonen, noe som gjør at resultatenes gyldighetsområdet og funnenes overførbarhet innsnevres.

## 5.2 FUNN

De utvalgte studiene viser at det er en sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner. Hvilke karakterstyrker forskerne har valgt å fokusere på varierer fra studie til studie, men alle styrkene som nevnes i den utvalgte litteraturen er en del av klassifiseringssystemet VIA. Ved å undersøke de ulike studiene kan man se hvilke karakterstyrker som viser seg å være mest betydningsfulle i forbindelse med elevenes skolefaglige prestasjoner.

Som vi kan se på bakgrunn av studiesammendragene har Weber, Wager og Ruch i de siste årene bidratt med mye forskning på dette området. Disse forskerne har valgt å ta utgangspunkt i alle karakterstyrkene i klassifiseringssystemet VIA, og sett på disse i forhold til akademiske prestasjoner. Resultatene fra studiene til Weber og Ruch (2012), Wagner og Ruch (2015), og Weber, Wagner og Ruch (2016) illustrerer positive korrelasjoner mellom akademiske prestasjoner og karakterstyrkene læringslyst, perspektiv, utholdenhet, håp og forsiktighet. I tillegg viser studieresultatene til Wagner og Ruch (2015) både direkte og indirekte korrelasjoner mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner, hvor det indirekte forholdet fasiliteres ved hjelp av positiv klasseromsatferd som medierende variabel.

De longitudinelle studiene viser stabilitet knyttet til fellesvariansen mellom akademiske prestasjoner og karakterstyrkene knyttet til dyden visdom og kunnskap, og dyden måtehold (Shoshani & Slone, 2013). Fellesvariansen fikk imidlertid en reduksjon på 5 % i løpet av et skoleår, noe som skaper usikkerhet rundt hva forskerne hadde funnet om de fulgte elevene over en lengre periode. Det hadde vært interessant å se om fellesvariansen har den samme reduksjonsprosenten etter 3-4 år. Den longitudinelle studien til Seider m.fl. (2013) viser at karakterstyrken utholdenhet korrelerer med akademiske prestasjoner, og forklarer 6 % av variasjonen i prestasjonsvariabelen. På bakgrunn av dette kan vi se at det finnes en sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner, uten at vi kan si noe om hvor stabil denne sammenheng er.

Duckworth og Seligman (2005) bruker et longitudinell design for å undersøke relasjonen mellom selvdisciplin og akademiske prestasjoner. Det som skiller denne studien fra de andre studiene er at forskerne har sammenlignet den ikke-kognitive egenskapen selvdisciplin med den kognitive egenskapen intelligens, og sett på betydningen av disse i forbindelse med

elevenes faglige prestasjoner. Resultatene viser at selvdisciplin er viktigere enn intelligens når det gjelder skolefaglige prestasjoner, noe som er i tråd med påstandene til Heckman og Rubinstein (2001), samt forskningen til Yost fra 1967, som fremhever viktigheten av ikke-kognitive egenskaper i forbindelse med skolesuksess.

De siste to studiene undersøker karakterstyrken håp. Forskningen til Marques, Pais-Ribeiro og Lopez (2011) viser en sammenheng mellom håp og akademiske prestasjoner. Dette var en longitudinell korrelasjonsstudie med en varighet på 2 år som illustrerer et stabilt forhold mellom variablene. Studien til Yager-Elorriaga, Berenson & McWhirter (2014) viser derimot ingen signifikant korrelasjon mellom karakterstyrken håp og elevenes faglige prestasjoner. Det kan være flere årsaker til de motsigende resultatene. Begge studiene benyttet CHS til å kartlegge karakterstyrken håp, men som sagt kan selvrapporterings skjemaer i noen tilfeller påvirke studieresultatene ved at det forekommer misforståelser eller at det blir gitt uærlige svar. På denne måten kan resultatene fremstille et skjevt bilde av forholdet mellom variablene. En annen ting man må undersøke i forbindelse med disse motsigende studieresultatene er utvalget. Studien til Yager-Elorriaga, Berenson & McWhirter tar utgangspunkt i et meget lite utvalg med ujevn kjønnsfordeling, noe som kan ha truet studieresultatene statistiske validitet. Hvis dette er tilfelle kan det hevdes at funnene er et resultat av tilfeldigheter. Det er også viktig å ta høyde for at det kan foreligge en tredje variabel som påvirker resultatene ved at den enten fremmer eller hemmer relasjonen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner. Sist, men ikke minst, kan forskernes utgangspunkt i ulike individer og kontekster også være årsaken til de ulike resultatene forskerne fremsetter.

For å oppsummere kan vi se at studiene viser en sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner. Karakterstyrkene som ser ut til å ha størst betydning for faglige prestasjoner i skolen er læringslyst, perspektiv, utholdenhet, forsiktighet, håp og selvdisciplin. Til tross for at de 6 nevnte karakterstyrkene ser ut til å være viktige i forbindelse med elevenes akademiske prestasjoner, betyr det imidlertid ikke at det ikke finnes korrelasjoner mellom prestasjonsvariabelen og andre karakterstyrker i klassifiseringssystemet VIA. Funnene som forskerne fremsetter er for det meste i tråd med det som jeg har presentert i teori- og metodekapitlene, samt hypotesene jeg satte i forkant av litteraturstudien. Selv om jeg regnet med å finne korrelasjoner mellom akademiske prestasjoner og alle de fem karakterstyrkene under *visdoms- og kunnskapsdyden* (kreativitet, nysgjerrighet, dømmekraft,

læringslyst og perspektiv), fant jeg imidlertid sammenheng mellom akademiske prestasjoner og karakterstyrkene læringslyst og perspektiv. En av grunnene til dette kan være at det er kun tre av studiene som tar for seg alle karakterstyrkene i VIA, og dermed vet man ikke hva slags resultater man hadde fått hvis alle studiene tok utgangspunkt i hele klassifiseringssystemet, eller kun fokuserte på de andre karakterstyrkene i visdoms- og kunnskapsdyden, nemlig nysgjerrighet, kreativitet og dømmekraft.

Jeg påpekte også viktigheten av håp i forbindelse med fremtidsorienterte aktiviteter, som for eksempel prestasjoner. Til tross for at Yager-Elorriaga, Berenson og McWhirter ikke fant denne relasjonen, finner likevel flere forskere sammenhengen mellom håp og akademiske prestasjoner (Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2011; Weber & Ruch, 2012; Wagner & Ruch, 2015; Weber, Wagner & Ruch, 2016). Videre forventet jeg å finne samvariasjoner mellom faglige prestasjoner og karakterstyrkene selvregulering og utholdenhet, noe som ble støttet av funnene til Duckworth og Seligman (2005), Seider og kollegaene (2013), samt studiene til Weber, Wagner og Ruch.

Sist, men ikke minst, så jeg på vennlighet, tilgivelse, takknemlighet og kjærlighet som mindre relevant egenskaper i forbindelse med akademiske prestasjoner. På bakgrunn av den utvalgte litteraturen kan det hevdes at det er flere av de 24 karakterstyrkene som er av lite betydning når det gjelder faglige prestasjoner i skolen. Det er imidlertid kun 3 av de 8 utvalgte studiene som ser på forholdet mellom akademiske prestasjoner og alle karakterstyrkene i klassifiseringssystemet VIA. Det kan godt tenkes at vi hadde funnet flere betydningsfulle karakterstyrker, som for eksempel livsgnist, om alle studiene tok utgangspunkt i hele klassifiseringssystemet.

### 5.2.1 Veien til skolesuksess?

Kartlegging av karakterstyrker er ingen enkel sak, men som Wright og Lopez (2002) påpeker er det viktig å identifisere både de positive og de negative sidene for å oppnå et helhetlig bilde av elevenes ressurser. Forskerne i de utvalgte studiene har benyttet kartleggingsinstrumenter som kun tar hensyn til menneskets positive egenskaper. Disse studiene kan kritiseres for manglende hensyn til individets svakheter, og neglisjering av et av hovedprinsippene innen det positive psykologiske feltet som påpeker viktigheten av å erkjenne både de positive og negative sidene ved mennesket. Når det er sagt, er det imidlertid viktig å bemerke seg at de

utvalgte studiene fokuserer på positive egenskaper når de undersøker sammenhengen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner, og dermed er det ikke nødvendigvis behov for vurdering av elevenes eventuelle svakheter.

De innsamlede dataene viser en sammenheng mellom elevenes faglige prestasjoner i skolen og karakterstyrkene læringslyst, perspektiv, utholdenhet, forsiktighet, håp og selvdisciplin. Til tross for at forskningen påpeker viktigheten av disse karakterstyrkene, kan det allikevel ikke hevdes at det ikke finnes andre egenskaper som er av betydning når det gjelder akademiske prestasjoner. Det mange faktorer som har en innvirkning på elevenes faglige prestasjoner, som for eksempel motivasjon, og dermed kan det ikke sies at disse seks karakterstyrkene er den eneste veien til skolesuksess.

Studiene har lignende fremgangsmåter, noe som gjør at man kan stille seg spørrende til hva slags resultater man hadde fått dersom man benyttet andre fremgangsmåter og kartleggingsmetoder. Utgangspunkt i andre inventorer, som for eksempel StrengthsFinder, hadde kanskje illustrert andre resultater enn de nevnte. Videre kan det tenkes at studier med utgangspunkt i eldre eller yngre aldersgrupper hadde påvist andre sammenhenger enn de gjeldende. Sist, men ikke minst, kan kulturelle forskjeller, samt ulike skolesystemer, gjøre at elevene trenger forskjellige styrker avhengig av hvilket land de bor i for oppnå skolesuksess. Det kan derfor sies at fokus på andre elevgrupper, som for eksempel norske ungdommer, hadde muligens vist andre korrelasjoner enn de ovennevnte. I Norge har man et større behov for egenskaper som læringslyst og nysgjerrighet siden det fokuseres på forståelse, mens i andre mer prestasjonsorienterte land kan det tenkes at egenskaper som utholdenhet og tapperhet har en større betydning.

### 5.3 KONKLUSJON

De utvalgte korrelasjonsstudiene gir nyttig informasjon om sammenhengen mellom variablene karakterstyrker og akademiske prestasjoner. Karakterstyrkene som ser ut til å ha størst betydning for elevenes faglige prestasjoner er læringslyst, perspektiv, utholdenhet, forsiktighet, håp og selvdisciplin. Med utgangspunkt i dette kan det sies å være en sammenheng mellom akademiske prestasjoner og 6 av karakterstyrkene i klassifiseringssystemet VIA. Dette betyr imidlertid ikke at det ikke finnes sammenheng mellom andre karakterstyrker og elevenes akademiske prestasjoner. Nå som jeg har drøftet

det første forskningsspørsmålet, skal jeg gå videre til den andre delen av litteraturstudien som sier noe om hvordan disse karakterstyrkene har blitt brukt til å påvirke elevens skolefaglige prestasjoner.

## 6.0 LITTERATURSTUDIE - DEL 2

Dette kapitlet tar for seg den andre delen av litteraturstudien, og består av 3 intervensjonsstudier som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *På hvilken måte har karakterstyrker blitt brukt til å påvirke akademiske prestasjoner?* Til å begynne gir jeg en oversikt over de aktuelle intervensjonene ved hjelp av en tabell, og deretter presenterer jeg sammendrag av de som tar utgangspunkt i utvalg, formål, metode, resultater og begrensninger. Intervensjonene bruker elevenes karakterstyrker til å påvirke flere variabler, som for eksempel emosjoner, skoleengasjement, klasseromsatferd, motivasjon og sosiale ferdigheter, men på grunn av det den overordnede problemstillingen vil jeg i all hovedsak fokusere på intervensjonens effekt på elevenes akademiske prestasjoner i utforming av sammendragene.

Forfatter	Tittel	Publisert	Land
Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M.	<i>Positive education: positive psychology and classroom interventions</i>	Oxford Review of Education, 2009	USA
Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y.	<i>Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement</i>	Journal of School Psychology, 2016	Israel
Austin, D.	<i>The effects of a strengths development intervention program upon the self-perceptions of students' academic abilities</i>	Dissertation Abstracts International	USA

Figur 4. Oversikt over utvalgte intervensjonsstudier

Jeg vil gjøre rede for en begrensning som ser ut til å være gjeldende for alle tre intervensjonene, nemlig bruk av selvrapporing og spørreskjemaer. Alle forskerne i de



utvalgte intervensjonene bruker denne metoden til å samle inne data, noe som gjør at studieresultatene må tolkes med forsiktighet. Fordi jeg tidligere har drøftet de fordelaktige og ufordelaktige sidene ved bruk av denne datainnsamlingsmetoden (se side 44), kommer jeg ikke til å drøfte dette temaet ytterligere.

***Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions***

Utvalg og formål:

I 2009 utførte Seligman og kollegaene den første intervensjonsstudien som tok utgangspunkt i en positiv psykologisk læreplan, noe som innebar at elevene fikk hjelp til å identifisere sine styrker gjennom spørreskjemaet VIA-Youth. Elevene fikk også råd om hvordan de kunne bruke styrkene sine i dagligdagse aktiviteter. Utvalget bestod av 347 amerikanske ungdommer som gikk i 9. klasse. Formålet med studien var å hjelpe elevene med å identifisere sine hovedstyrker og bruke de til å oppnå bedre pågangsmot og sosiale ferdigheter, samt øke positive emosjoner og faglige prestasjoner.

Metode:

Elevene ble tilfeldig fordelt (randomisert) i kontroll- og intervensjonsgrupper. Kontrollgruppene mottok vanlig undervisning i språkkunst (language arts), mens intervensjonsgruppene fulgte et positiv psykologisk læreplan i faget hvor det var fokus på identifisering og bruk av personlige styrker. Elevene i intervensjonsgruppen mottok 80 minutters økter 20 til 25 ganger i løpet av skoleåret hvor det ble lagt vekt på styrkeidentifisering og styrkebruk. I forkant av studien ble elevenes styrker, sosiale ferdigheter, atferdsproblematikk og skoleglede målt ved hjelp av selvrapportering, samt foreldre- og lærervurderinger. I tillegg så forskerne på elevenes karakterer for å få oversikt over prestasjoner i faget. De ovennevnte variablene ble igjen målt ved hjelp av de samme kartleggingsinstrumentene etter intervensjonen, og i forbindelse med en to-års oppfølging.

Resultater:

Studieresultatene viste at elevene i intervensjonsgruppen forbedret sine sosiale ferdigheter, skoleglede og fagprestasjoner. Foreldre- og lærervurderinger illustrerte økende sosiale ferdigheter blant elevene som fulgte den positive psykologiske læreplanen i språkkunstoffaget. Videre rapporterte lærerne større bruk av styrker i klasserommet, samt høyere skoleengasjement blant elevene i intervensjonsgruppene. Elevene som mottok intervensjonen

fikk bedre karakterer i faget, noe som også ble bekreftet i forbindelse med to-års oppfølgingen.

Begrensninger:

Intervensjonsstudien tester de samme individene ved flere anledninger, noe som kan føre til at elevene lærer noe ved den første målingen som påvirker måling ved en senere anledning.

Siden dette er den første empiriske studien som undersøker effekten av positiv psykologisk læreplan, er det behov for replikasjon av studien. I tillegg har forskerne beskrevet studien i få detaljer, noe som kan oppfattes som en begrensning i seg selv siden det skaper utfordringer knyttet til replikasjon og vurdering av studien.

***Shoshani A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement***

Utvalg og formål:

I 2016 utførte Shoshani og kollegaene en intervensjonsstudie som tok utgangspunkt i israelske elever. Utvalget var fra 70 klasserom på 6 ulike skoler, og bestod av 2517 elever fra 7. til 9. klasse. Formålet med studien var å se effekten av *Maytiv school program*, et positiv psykologisk basert program som forsøker å øke elevenes glede, tilfredshet, engasjement, prestasjoner og generell velvære. I dette tilfellet valgte forskerne å fokusere på programmets effekt knyttet til elevenes generelle velvære, skoleengasjement, og prestasjoner.

Metode:

Elevene ble tilfeldig fordelt (randomisert) i intervensjons- og kontrollgruppene.

Intervensjonen ble gjennomført i klasserommet over 30 uker, og bestod av 15 økter med 90 minutters varighet per økt. Lærere gjennomførte disse øktene, og fikk god veiledning fra profesjonelle aktører i forkant av intervensjonen. Øktene varierte og omfattet alt fra fortellinger og skriving, til diskusjoner og praktiske oppgaver. Noen av øktene tok utgangspunkt i karakterstyrkene i klassifiseringssystemet VIA. Intervensjons- og kontrollgruppene ble sammenlignet i forbindelse med generelt velvære, skoleengasjement og prestasjoner, og variablene ble målt ved hjelp av selvrapporteringskjemaer, lærervurderinger og gjennomsnittskarakterer. Gruppene ble sammenlignet før og etter intervensjonen, samt 9 måneder etter intervensjonsstart og 8 måneder etter intervensjonsslutt. Disse pre- og posttestene ble utført av forskningsassistenter.

#### Resultater:

Studiet illustrerte positiv effekt på elevenes relasjoner, emosjoner, og emosjonell og kognitiv engasjement. Resultatene viste en forbedring i gjennomsnittskarakterer blant elevene som mottok intervensjonen, og en reduksjon i elevenes positive emosjoner og kognitiv engasjement når det gjaldt kontrollgruppene. Ingen signifikant økning eller reduksjon ble funnet på elevrelasjoner, emosjonelle engasjement og gjennomsnittskarakterer når det gjaldt elevene i kontrollgruppene.

#### Begrensninger:

En av begrensningene knyttet til denne studien er at skolene selv kunne velge om de ville være med i studien eller ikke, noe som førte til at forskerne ikke fikk kontrollert for eventuelle forskjeller mellom de som valgte å delta og de som valgte å ikke delta. Videre ble den tilfeldige fordelingen foretatt på klasseromsnivå, noe som gjorde at elever fra både intervensjons- og kontrollgruppen befant seg i samme klasse, og forskerne kunne dermed ikke kontrollere for eventuelle diskusjoner mellom gruppene.

#### ***Austin, D. B. (2005). The effects of a strengths development intervention program upon the self-perception of students' academic abilities.***

##### Utvalg og formål:

I forbindelse med sin doktorgradsavhandlingen utførte Austin en intervensjonsstudie som tok utgangspunkt i amerikanske elever. Utvalget bestod av 527 elever mellom 14 og 15 år. Formålet med forskningen var å se på effekten av styrkeutviklingsintervensjon på elevenes mestringstro, motivasjon og positiv akademisk atferd. I tillegg valgte forskeren å undersøke hvordan intervensjonen påvirket elevenes karakterer i matte og engelsk.

##### Metode:

Elevene ble tilfeldig fordelt (randomisert) i intervensjons- og kontrollgrupper. Intervensjonens varte i 6 uker, og lærerne gjennomførte den ved hjelp av veiledning fra en profesjonell aktør. Lærerne brukte kartleggingsverktøyet *StrengthsFinder* til å hjelpe elevene med styrkeidentifisering, samtidig bidro de til gode og fruktbare diskusjoner om styrketematikken. Gruppene ble sammenlignet i etterkant av intervensjonen på elevenes mestringstro, motivasjon og positiv akademisk atferd. Forskeren gjennomførte ikke pretest.

#### Resultater:

Studiet illustrerte en positiv effekt på mestringstro, ytre motivasjon og positiv akademisk atferd blant elevene i intervensjonsgruppen. Når det gjaldt elevenes karakterer i matte og engelsk, tydet studiet på ingen signifikante forskjeller blant intervensjons- og kontrollgruppen.

Begrensninger:

Det er flere ting som må tas i betraktning når det gjelder denne avhandlingen. For det første var lærerne som gjennomførte intervensjonen plukket ut på grunn av deres egenskaper og formidlingsevner, noe som kan ha bidratt til å frembringe en effekt vi ellers ikke hadde sett. Det er i tillegg viktig å ta høyde for mangel på en pretest som kunne ha bidratt til å identifisere eventuelle forskjeller mellom intervensjons- og kontrollgruppene i forkant av studien.

## 6.1 DISKUSJON

Før jeg går videre til å si noe om hvordan karakterstyrker har blitt brukt til å påvirke elevenes akademiske prestasjoner, ser jeg viktigheten av å foreta en vurdering knyttet til forskernes fremgangsmåter og metodebruk ved å blant annet undersøke intervensjonenes indre validitet. Dette vil gi meg tilstrekkelig grunnlag til å oppsummere hovedfunnene som forskerne fremsetter i de utvalgte studiene.

### 6.1.1 Et tilfeldig utvalg?

I forbindelse med alle tre studiene blir vi informert om at utvalget var tilfeldig, noe som innebærer at alle individene hadde like stor sjanse for å havne i intervensjons- og kontrollgruppen. Det at et utvalg er tilfeldig bidrar til å øke studienes validitet fordi det skaper homogene grupper i forkant av studien. Deltakerne i studien til Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon (2016) valgte selv å være med på undersøkelsen, og det var uvisst hvorfor noen av skolene valgte å ikke delta i forskningen. På bakgrunn av dette kan vi hevde at studien ikke har et helt tilfeldig utvalg på grunn av frivillig deltagelse. Selvseleksjon kan i dette tilfelle medføre skjevheter i datagrunnlaget siden forskerne ikke fikk kontrollert for eventuelle forskjeller mellom de som valgte å delta, og de som valgte å ikke delta. Et tilfeldig utvalg er et av de viktigste kravene når det gjelder intervensjonsstudier siden det bidrar til at redusere eventuelle gruppeforskjeller før intervensjonsstart. Selv om forskerne har forsøkt å oppfylle

kravet om tilfeldig fordeling, er det allikevel andre faktorer som kan ha en innvirkning på studienes validitet.

Når det gjelder avhandlingen til Austin (2005) blir vi informert om at det ikke ble foretatt noe pretest. En pretest har til hensikt å identifisere eventuelle forskjeller mellom intervensjons- og kontrollgruppen før intervensjonen slik at den eventuelle endringen man ser kan betraktes som et resultat av den uavhengige variabelen. I dette tilfelle vet vi ikke hvor like eller ulike gruppene var før tiltaket, og av den grunn må man tolke studieresultatene med forsiktighet.

### 6.1.2 En tredjevariabel?

Fordi disse intervensjonsstudiene ser på effekten av karakterstyrker på akademiske prestasjoner, står man alltid i fare for at akademiske prestasjoner blir påvirket av en tredjevariabel i løpet av forskningsprosessen. I studien til Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon (2016) får vi opplyst at utvalget er fordelt på klasseromsnivå, noe som innebærer at elever både fra intervensjonsgruppen og kontrollgruppen går i samme klasse. Det å ha elever fra begge gruppene i samme klasse kan gjøre at de prater sammen om intervensjonen og dermed påvirker elevene i kontrollgruppen. På denne måten kan man risikere at kontrollgruppen tilbys deler av intervensjonen, eller oppfører seg atypisk. En atypisk kontrollgruppeatferd kan true resultatenes indre validitet.

Videre er det viktig å ta høyde for at de utvalgte studiene tar utgangspunkt i elever mellom 12 og 16 år. Denne tidsperioden omfatter begynnelsen av tenårene og innebærer derfor endringer, løsrivelsesprosessen, og om å finne sin egen ståplass og identitet. For mange unge mennesker kan disse årene oppleves som turbulente, preget av vekst og drastiske forandringer. På grunn av dette kan forandringene man ser blant individene i intervensjonsgruppen være forårsaket av tredjevariabler som historie og modning. I forbindelse med både korte og lange intervensjoner vil det være sjans for at en hendelse oppstår og påvirker den avhengige variabelen, som i dette tilfelle er akademiske prestasjoner. Med utgangspunkt i dette kan det sies at historie er en trussel for alle de tre utvalgte studiene. Når det gjelder modning, er intervensjonens varighet en avgjørende faktor. Jo lenger en intervensjon er, jo større sjans er det for at forsøkspersonene blir påvirket av biologiske og miljømessige variabler. På bakgrunn av dette kan det sies at modning er lite sannsynlig når det gjelder 6 uker lange studien til Austin (2005), men en aktuell trussel i forbindelse med de

longitudinelle studiene til Seligman m.fl. (2009) og Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon (2016).

I tillegg er det hensiktsmessig å se på andre variabler som kan true studienes indre validitet. I forbindelse med intervensjonsstudier vil det alltid være fare for at det oppstår en Hawthorne-effekt, hvor individene i intervensjonsgruppen viser positive forandringer på den avhengige variabelen som et resultat av forskernes oppmerksomhet. I dette tilfelle fikk intervensjonsgruppene i de utvalgte studiene mye støtte, hjelp og oppmerksomhet i forbindelse med styrkeidentifisering og styrkeutvikling, noe som kan ha vært nok til å frembringe en positiv effekt på elevenes akademiske prestasjoner.

### 6.1.3 Hvor avhengig er den avhengige variabelen?

Til tross for at det er flere faktorer som kan være problematiske i forbindelse med intervensjonsstudier, er det allikevel viktig å stille seg spørrende til hvor lett man kan påvirke elevenes faglige prestasjoner. Det kan sies at akademiske prestasjoner påvirkes av flere variabler. Selv om Hawthorne-effekt, historie og atypisk kontrollgruppeatferd er aktuelle trusler i dette tilfelle, er det ikke sikkert at akademiske prestasjoner nødvendigvis påvirkes i stor grad av nettopp disse variablene

Ungdomsårene preges blant annet av fysisk, psykisk og emosjonell vekst. Det kan derfor tenkes at forskere som utfører intervensjonsstudier med utgangspunkt i denne aldersgruppen kan ofte se modning blant forsøkspersonene. Hvor stor denne trusselen er påvirkes blant annet av den avhengige variabelen, som i dette tilfelle er akademiske prestasjoner. Fordi forskerne i de utvalgte studiene har tatt utgangspunkt i elever mellom 12-16 år, kan det sies at det er en sannsynlighet for at individene har opplevd modning, særlig når det gjelder de to studiene med longitudinelle design. Tenårene preges som sagt av både fysisk og psykisk modning, og det at elevene opplever kognitiv utvikling innebærer vekst i forbindelse med tenkning, resonnering, hukommelse, oppmerksomhet, kunnskapsvervelse, og mye mer (Passer, 2009). Den kognitive utviklingen ungdommene gjennomgår i denne perioden kan gjøre at elevene presterer bedre faglig, og vi vet dermed ikke om forbedringer i akademiske prestasjoner er et resultat av intervensjonene eller den eventuelle modningen.

## 6.2 FUNN

Til tross for at det var kun 3 intervensjonsstudier som møtte utvalgskriteriene, skal jeg forsøke å besvare det aktuelle forskningsspørsmålet basert på det datagrunnlaget jeg har. Med utgangspunkt i de ovennevnte studiene er det stor sannsynlighet for at intervensjoner som fokuserer på styrkeidentifisering og styrkebruk fører til forbedringer i elevenes faglige prestasjoner. Forskerne illustrerer hvordan slike intervensjoner kan påvirke flere variabler, inkludert akademiske utfall. Både studien til Seligman m.fl. (2009) og Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon (2016) finner forbedring i akademiske prestasjoner etter intervensjonen, noe som illustrerer hvor nyttige intervensjoner som fokuserer på styrkeutvikling kan være. I disse studiene har forskerne gitt elevene hjelp til å identifisere og utvikle eksisterende styrker. Hvordan denne hjelpen er gitt varierer, men styrkeidentifisering, gruppediskusjoner og praktiske øvelser er benyttet i begge intervensjonene. På lik linje Riley-Tillman, m.fl. (2005) som fremhever viktigheten av å ikke bare identifisere men også bruke sine styrker, ser man fordelene av både styrkeidentifisering og styrkebruk i forbindelse med skolen. Gjennom de aktuelle intervensjonene har elevene fått hjelp med styrkeidentifisering som i all hovedsak har tatt utgangspunkt i klassifiseringssystemet VIA, og deretter fått veiledning knyttet til hvordan styrkene deres kan benyttes i forbindelse med skolen, fritiden og hjemmet. I tillegg har elevene fått informasjon om hvordan de kan bruke sine karakterstyrker til å takle eventuelle utfordringer.

Videre viser Seligman m.fl. (2009) og Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon (2016) varighet av intervensjonseffekten ved å ha et longitudinelt design hvor variablene blir målt en periode etter intervensjonsslutt. I forbindelse med begge studiene kan man se stabile forbedringer i elevenes akademiske prestasjoner blant individene i intervensjonsgruppene. Forskerne illustrerer hvordan endringer i elevenes faglige prestasjoner holder seg over tid. Til tross for at longitudinelle studier kan være tids- og ressurskrevende, er de verdifulle når man ønsker å se på utvikling og endring over tid.

Studien til Austin (2005) samsvarer ikke med resultatene fra de andre studiene. I dette tilfellet ser vi ingen signifikant forskjell på akademiske prestasjoner, basert på karakter i matte og engelsk, mellom intervensjons- og kontrollgruppen. Det kan være flere grunner til dette. Hvor lenge intervensjonen varer kan være avgjørende for hva slags resultater man får. I studien til Austin varte intervensjonen kun i 6 uker, mens de andre forskerne hadde intervensjoner som

ble gjennomført i løpet av 30 uker og 1 skoleår, noe som kan være en mulig forklaring på eventuelle forskjeller i studieresultater. Videre ble intervensjonene gjennomført på ulike måter, med utgangspunkt i forskjellige inventorer, noe som også kan være en grunn til at forskerne fikk ulike funn. Sist, men ikke minst, ble akademiske prestasjoner målt på ulike måter, noe som kan ha hatt innvirkning på studieresultatene. Mens Austin (2005) tok utgangspunkt i matte og engelsk karakterer, fokuserte Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon (2016) på gjennomsnittskarakter basert på alle fag, og Seligman m.fl. (2009) på karakter i språkkunst. Med utgangspunkt i dette kan det sies at identifisering og bruk av karakterstyrker kan være fordelaktig for elevenes prestasjon i noen fag, men ikke alle.

### 6.2.1 Karakterstyrker i pedagogisk praksis

Styrkeidentifisering og styrkebruk i klasserommet synes å kunne øke elevenes faglige prestasjoner. Med utgangspunkt i studieresultatene kan det sies at på lik linje med *styrkebasert kartlegging* og *styrkebasert læring*, kan også *styrkeutvikling* være meget nyttig i forbindelse med pedagogisk praksis. Både styrkebasert kartlegging og styrkebasert læring bygger på positive psykologiske prinsipper, noe som innebærer fokus på elevenes positive emosjoner, opplevelser og egenskaper (Peterson, 200). Dette har til felles med de utvalgte intervensjonene.

Det er imidlertid forskjell mellom styrkeutvikling som de utvalgte intervensjonene tar utgangspunkt i, og styrkebasert kartlegging og styrkebasert læring. Mens de aktuelle intervensjonene plasserer eleven i sentrum, fokuserer styrkebasert kartlegging og styrkebasert læring på læreren. Som nevnt i teorikapittel 3 handler *styrkebasert kartlegging* om at læreren forsøker å kartlegge faktorer som kan bidra til positiv vekst hos barn og unge, mens i *styrkebasert læring* bruker læreren tid og ressurser på å identifisere egenskaper hos elevene som kan fremme mental helse og trivsel. Med utgangspunkt i dette kan det sies at læreren blir oppfattet som hovedaktøren som skal bidra til positiv vekst hos sine elever. Når det gjelder styrkeutvikling i de utvalgte intervensjonene forsøker man å selvstendiggjøre eleven i forbindelse med identifisering, utvikling og bruk av egne karakterstyrker, noe som resulterer i at eleven får en større rolle enn før.

Til tross for denne elevfokuseringen, har allikevel læreren hatt viktige arbeidsoppgaver i de utvalgte studiene. De har gjennomført intervensjonene, og hjulpet elevene i å bli med kjent



med sine karakterstyrker. De har i tillegg bidratt til gode og fruktbare diskusjoner mellom elevene. Med andre ord kan det sies at lærerne har bistått elevene i å bli mer oppmerksom på sine eksisterende styrker, og hjulpet dem med å se hvordan disse styrkene eventuelt kan benyttes. På bakgrunn av dette kan vi se at de utvalgte intervensjonene på mange måter kan ligne på styrkebasert læring, men det er allikevel viktig å ta høyde for forskjellen knyttet til elevenes rolle i de to praksisformene.

Videre kan vi, med utgangspunkt i de utvalgte intervensjonene, se mangel på kartlegging av elevenes begrensninger og eventuelle svakheter. Selv om den positiv psykologiske retningen erkjenner både det fordelaktige og det ufordelaktige ved et menneske, kan vi imidlertid se at disse intervensjonene, som tar utgangspunkt i positiv psykologi, neglisjerer menneskets svakheter (Lazarus, 2003). Det kan være tilfeller hvor elevenes styrker hemmes eller begrenses av deres svakheter. Et hvert menneske har sine sterke og svake sider, og ved å la være å fokusere på begge elementene står man i fare for å fremme en positiv egenskap som vanskelig lar seg fremmes på grunn av en svakhet. Et eksempel på dette kan være at man forsøker å fremme karakterstyrken nysgjerrighet hos en elev som i utgangspunktet er nysgjerrig men også meget sjenert, og får derfor ikke utviklet sitt fulle potensial på grunn av manglende interaksjon og samspill med sine medmennesker og omgivelser. Med utgangspunkt i dette kan vi se at det kan være hensiktsmessig å identifisere hva eleven er god på, samtidig som man kartlegger hva som kan begrense utfoldelsen av styrken. Ved å gjøre dette kan man kanskje bidra til at elevene får brukt sine karakterstyrker på en mer effektiv måte. På bakgrunn av dette kan det sies at fremtidig forskning bør kartlegge elevenes individuelle styrker og begrensninger, slik at man kan få et helhetlig bilde av elevens utviklingspotensial.

## 6.4 KONKLUSJON

Selv om det var kun 3 intervensjoner som møtte mine utvalgsriterier, kan man allikevel trekke slutninger basert på funnene som forskerne setter frem. Studiene viser at intervensjoner som bistår elevene i forbindelse med styrkeidentifisering og styrkebruk kan ha positiv effekt på flere variabler, inkludert elevenes akademiske prestasjoner. Videre viser to av intervensjonene hvordan individene i intervensjonsgruppene opplevde forbedring i skolefaglige prestasjoner som holdt seg over tid. Sist, men ikke minst, illustrerer resultatene at den positive effekten krever tid og ressurser siden intervensjonen til Austin (2005), som

hadde en varighet på 6 uker, ikke viste signifikant økning i akademiske prestasjoner, mens de to lengre intervensjonene fant en forbedring i faglige prestasjoner blant elevene i intervensjonsgruppene. Alt i alt kan det hevdes at identifisering, utvikling og bruk av karakterstyrker kan bidra til å forbedre elevenes akademiske prestasjoner.

## **7.0 HVA HAR VI LÆRT?**

Funnene fra litteraturstudien del 1, samt den påfølgende diskusjonen, tyder på at det er positiv sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner. I tillegg viser studieresultatene sterkere korrelasjoner knyttet til noen av karakterstyrkene enn andre. Mens noen av studiene ser på alle styrkene i klassifiseringssystemet VIA, fokuserer andre på enkeltstyrker. De 8 korrelasjonsstudiene illustrerer en sterk sammenheng mellom akademiske prestasjoner og karakterstyrkene læringslyst, perspektiv, håp, utholdenhet, selvdisiplin og forsiktighet. I tillegg viser en av studiene både direkte og indirekte korrelasjon mellom variablene, med positiv klasseromsatferd som medierende variabel. Ut ifra dette kan man se at det er relativt stort samsvar mellom disse funnene og korrelasjonene man forventet i forkant av litteraturstudien. Vi kan med andre ord hevde at hypotesene som ble presentert i kapittel 3 er i overensstemmelse med det de utvalgte studiene viser.

Litteraturstudie del 2 viser hvordan karakterstyrker kan brukes til å påvirke elevenes akademiske prestasjoner. De utvalgte intervensjonene vektlegger styrkeidentifisering, gruppediskusjoner og praktiske oppgaver, og tyder på at elevenes styrkebruk økes ved hjelp av slike aktiviteter, noe som igjen kan bidra til å påvirke deres skolefaglige prestasjoner. Med utgangspunkt i dette kan det hevdes at elever som bruker sine karakterstyrker aktivt har større muligheter til å oppleve skolesuksess.

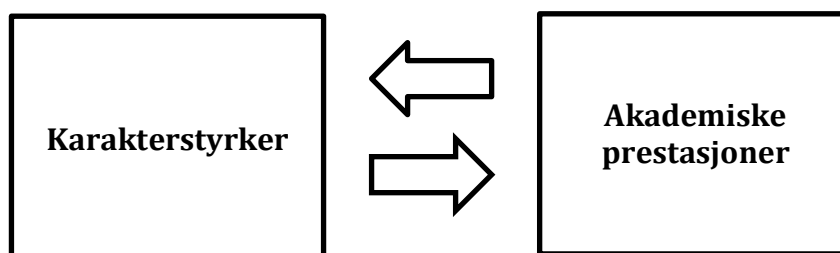
Litteraturstudie del 1 og del 2 utfyller hverandre ved å vise hvilke karakterstyrker som korrelerer med akademiske prestasjoner, og hvordan denne kunnskapen kan brukes til å utvikle effektive intervensjoner som kan hjelpe elevene i å prestere bedre på skolen. Til tross for at intervensjonsstudier er tids- og ressurskrevende, er de allikevel både nyttige og nødvendige for å implementere og utforske funnene som korrelasjonsstudiene fremsetter. På denne måten kan vi se at både korrelasjons- og intervensjonsstudiene er nødvendige for at vi skal kunne bruke positiv psykologiske prinsipper i skolen.

Alt i alt, viser denne litteraturstudien at læringslyst, perspektiv, håp, utholdenhet, selvregulering og forsiktighet er betydningsfulle karakterstyrker i skolesammenhenger. Det er imidlertid viktig å huske på at det finnes flere egenskaper som kan ha innvirkning på elevenes faglige prestasjoner enn de 6 aktuelle karakterstyrkene. Dette kan vi blant annet se i intervensjonsstudiene som forsøker å fremme flere av karakterstyrkene som vi finner i klassifiseringssystemet VIA. For å besvare de aktuelle forskningsspørsmålene kan man hevde at denne litteraturstudien viser en sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner, uten at vi kan si noe om kausalitet. I tillegg viser litteraturstudien hvordan styrkeidentifisering, samt det å diskutere og bruke karakterstyrker i klasserommet, kan forbedre elevenes skolefaglige prestasjoner.

## 7.1 IMPLIKASJONER OG VEIEN VIDERE

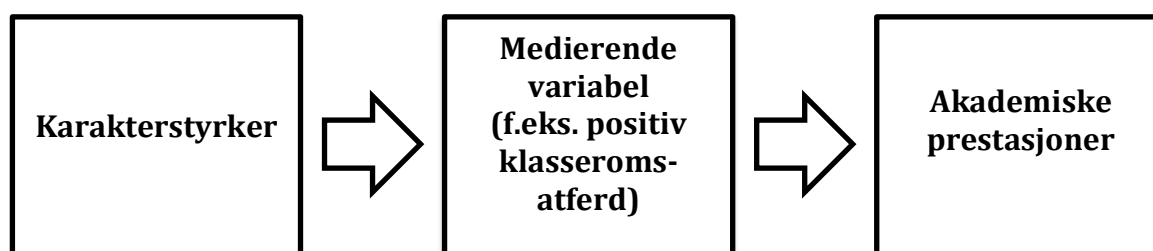
Så hva kan denne litteraturstudien brukes til? For det første øker denne studien kunnskapen vår om positiv psykologiens andre og tredje grunnpilar som omhandler positive institusjoner og positive egenskaper. Videre bidrar de utvalgte korrelasjons- og intervensjonsstudiene til å danne et bilde av forholdet mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner, samt hvordan karakterstyrker kan benyttes til å påvirke elevenes skolefaglige prestasjoner. Litteraturstudien gir informasjon om hvilke karakterstyrker det kan lønne seg å vektlegge i utvikling av nye intervensjoner, men det er allikevel viktig å være oppmerksom på at alle individer har ulike styrker og derfor bør styrkefokusset være bredt.

I forbindelse med intervensjonsstudiene har forskerne sett på akademiske prestasjoner som avhengig variabel, og dermed er det uvisst hva slags resultater de hadde fått om de så på hvordan gode akademiske prestasjoner påvirker elevenes karakterstyrker. Det kan tenkes at noen av karakterstyrkene, som for eksempel håp og utholdenhet, påvirkes av at elevene presterer godt på skolen og får større forhåpninger og utvidet utholdenhet i forbindelse med skolerelaterte oppgaver. På denne måten kan man se at relasjonen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner kan betraktes som et tosidig forhold, noe som bør undersøkes nærmere.



Figur 5. Mulig sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner

Med utgangspunkt i den indirekte korrelasjonen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner som er påvist i studien til Wagner og Ruch (2015), kan det hevdes at det er behov for forskning som ser på medierende variabler mellom karakterstyrker og skolefaglige prestasjoner. På denne måten kan man identifisere andre variabler enn positiv klasseromsatferd som kan bidra til å fasilitere relasjonen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner. Selv om det kun er snakk om sammenhenger, er de allikevel nyttige i forbindelse med utvikling av intervensjoner hvor karakterstyrker påvirker akademiske prestasjoner ved hjelp av medierende variabler, noe som blant annet resulterer i at man har flere måter å påvirke elevenes skolefaglige prestasjoner på.



Figur 6. Indirekte sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner i Wagner og Ruch (2015)

Til tross for at jeg har tatt utgangspunkt i internasjonale studier, er det allikevel grunn til å tro at litteraturstudiets funn også kan komme til nytte når det gjelder norske skoleelever. Som nevnt i kapittel 3 fokuserer LK06 på flere av karakterstyrkene vi finner i klassifiseringssystemet VIA, uten at den sier noe særlig om hvordan disse styrkene kan identifiseres, utvikles og brukes. Dette tyder på behov for endring i læreplanverket som omfatter ulike fremgangsmåter i forbindelse med styrkeutvikling og styrkebruk i klasserommet for både lærere og elever, noe som blant annet kan gjøres ved at læreplanen for de ulike fagene opplyser om hvilke karakterstyrker det bør fokuseres på og jobbes med i de enkelte fagene. Det kan for eksempel tenkes at karakterstyrkene nysgjerrighet, læringslyst,

kritisk tenkning og samarbeid er betydningsfulle i de fleste fag, mens karakterstyrkene tapperhet og utholdenhet er særlig viktige i kroppssøving, og styrken kreativitet er nyttig i forbindelse med kunst og håndverk. På denne måten har elevene større muligheter til å bruke spesifikke karakterstyrker til å oppleve mestring i de ulike fagene. For at dette skal være mulig må man imidlertid ha forskning som undersøker påvirkning av de ulike karakterstyrkene på de enkelte skolefagene.

Det har vært mitt mål å vise de fordelaktige sidene ved bruk av positiv psykologiske prinsipper i forbindelse med pedagogisk praksis, og at det per dags dato er for lite fokus på dette området. Den utvalgte litteraturen viser hvordan man kan bruke karakterstyrkene man har til oppleve skolesuksess. Jeg ønsket å se på relasjonen mellom karakterstyrker og akademisk prestasjoner blant grunnskoleelever i alle aldre, men jeg fant imidlertid ingen forskning på barn under 10 år. Dette tyder på et behov for forskning som ser på sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner blant yngre barn. I tillegg var det meget vanskelig å finne intervensjonsstudier som tok i bruk karakterstyrker til å påvirke elevenes skolefaglige prestasjoner, noe som viser at den positiv psykologiske tradisjonen fortsatt er ung og at området krever mer forskning og utvikling. Et forslag til videre forskning kan være å se effekten av de over nevnte intervensjonene etter 5 år, og undersøke om intervensjonsgruppene fortsatt presterer bedre på skolen. I tillegg er det aktuelt med lignende forskning i Norge som undersøker hvilke karakterstyrker som korrelerer med akademiske prestasjoner blant norske elever, og hvordan disse styrkene kan identifiseres, utvikles og brukes i norske klasserom. LK06 er opptatt av å motivere elevene, samt fremme styrker fremfor svakheter, og av den grunn er det meget viktig at vi benytter oss av positiv psykologiske prinsipper til å bygge et utdanningssystem som bistår elevene i å utvikle deres fulle potensial.

## 8.0 AVSLUTNING

I denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i følgende tema: *sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner*. Jeg har forsøkt å undersøke dette forholdet ved hjelp av to forskningsspørsmål:

1. *Er det sammenheng mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner?*
2. *På hvilken måte har karakterstyrker blitt brukt til å påvirke akademiske prestasjoner?*

For å besvare disse forskningsspørsmålene har jeg gjennomført en todelt litteraturstudie med utgangspunkt i 8 korrelasjonsstudier og 3 intervensjonsstudier.

Denne litteraturstudien viser en sammenhengen mellom akademiske prestasjoner og karakterstyrkene læringslyst, perspektiv, håp, utholdenhet, selvreguleringsevne og forsiktighet. De 8 korrelasjonsstudiene illustrerer sammenhenger mellom de aktuelle variablene, uten at de sier noe om hvilke variabel som påvirker hvilke. Til tross for at korrelasjonsstudier ikke bidrar til å gi oss informasjon om årsakssammenhenger, er de allikevel nyttige når det gjelder å undersøke sammenhenger.

De 3 intervensjonsstudiene sier noe om hvordan karakterstyrker har blitt brukt til påvirke akademiske prestasjoner. Resultatene fra intervensjonene illustrerer hvordan identifisering, utvikling og bruk av karakterstyrker i klasserommet kan forbedre elevenes skolefaglige prestasjoner. I tillegg viser forskerne hvordan slike intervensjoner kan ha en positiv effekt på elevenes akademiske prestasjoner som varer over tid.

De utvalgte korrelasjons- og intervensjonsstudiene gir nyttig informasjon om sammenhengen mellom karakterstyrker og akademiske prestasjoner. Det er imidlertid langt flere forskere som har fokusert på korrelasjoner mellom variablene, enn de som har sett på bruken av karakterstyrker til å påvirke akademiske prestasjoner. Nå som vi vet at det finnes sammenheng mellom variablene, kan det hevdes at det er et større behov for forskning som ser på hvordan disse karakterstyrkene kan benyttes på en effektiv måte.

## LITTERATURLISTE

(En stjerne indikerer at studien ble brukt i litteraturstudien)

- Adair, J. G. (1984). The Hawthorne effect: A reconsideration of the methodological artifact. *Journal of Applied Psychology*, *69*(2), 334-345. doi:10.1037//0021-9010.69.2.334
- \*Austin, D. (2005). The effects of a strengths development intervention program upon the self-perceptions of students' academic abilities. Azusa Pacific University, Azusa, Ca. Dissertation Abstracts International, *66*(05A), 1631-1772. (UMI No. AAT3175080).
- Bordens, K. S., & Abbott, B. B. (2011). *Research design and methods: a process approach*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Boring, E. G. (1950). *A history of experimental psychology*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Campos, J. (2003). When the Negative Becomes Positive and the Reverse: Comments on Lazarus's Critique of Positive Psychology. *Psychological Inquiry*, *14*(2), 110-113.  
Hentet vår 2017, fra  
<http://www.jstor.org/stable/1449814>
- Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., Mcdougal, J. L., & Riley-Tillman, T. C. (2003). Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the Schools*, *41*(1), 101-110. doi:10.1002/pits.10142
- Cronin, P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, *17*(1), 38-43.  
doi:10.12968/bjon.2008.17.1.28059
- Diener, E. (2009). Positive Psychology: Past, Present, and Future. I Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (red.), *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Diener, E., & Diener, C. (2009). Foreword. I Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (red.), *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.
- \*Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, *16*(12), 939-944.  
doi:10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x
- Fink, A. (2010). *Conducting research literature reviews: from the Internet to paper*. Los Angeles: SAGE.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General*

- Psychology*, 9(2), 103-110. doi:10.1037/1089-2680.9.2.103
- Gelso, C. J., Williams, E. N., & Fretz, B. R. (2014). *Counseling Psychology*. Washington DC: American Psychological Association.
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, 91(2), 145-149. doi:10.1257/aer.91.2.145
- Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2011). Does the positive psychology movement have legs for children in schools? *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 88-94. doi:10.1080/17439760.2010.536778
- James, W. (1902). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. doi:10.1037/10004-000
- Jimerson, S. R., Sharkey, J. D., Nyborg, V., & Furlong, M. J. (2004). Strength-Based Assessment and School Psychology: A Summary and Synthesis. *The California School Psychologist*, 9(1), 9-19. doi:10.1007/bf03340903
- Joseph, S., & Linley, P. (2008). *Trauma, recovery, and growth: Positive psychological perspectives on posttraumatic stress*. Hoboken, N.J.: John Wiley.
- Kleven, A. K. (2011). Data og datainnsamlingsmetoder. Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kleven, A. K. (2011). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Lazarus, R. S. (2003). Does the Positive Psychology Movement Have Legs? *Psychological Inquiry*, 14(2), 93-109. doi:10.1207/s15327965pli1402\_02
- Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J., & Mayerson, D. (2014). Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64-68. doi:10.1080/17439760.2014.888581
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I Lund, T. (Red.). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- \*Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2011). The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Mental Health and Academic Achievement in Children and Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 1049-1062. doi:10.1007/s10902-010-9244-4
- Munsey, C. (2010). The veterans who transformed psychology. *PsycEXTRA Dataset*, 41(10).



doi:10.1037/e620872010-021

- Niemiec, R. M. (2013). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). I H. H. Knoop & A. Delle Fave (red.), *Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology*. New York: Springer.
- Nordahl, T. (2014). Skolens betydning for det videre livsløpet. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 134(22), 2224-2224. doi:10.4045/tidsskr.14.1158
- Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive Psychology and Character Strengths: Application to Strengths-Based School Counseling. *Professional School Counseling*, 12(2), 85-92. doi:10.5330/psc.n.2010-12.85
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Strengths of Character in Schools. I Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (red.), *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.
- Passer, M. W., Smith, R., Holt, N., Bremner, A., Sutherland, E., & Vliek, M. (2009). *Psychology: the science of mind and behaviour*. London: McGraw-Hill Higher Education.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Quinlan, D., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. A. (2011). Character Strengths Interventions: Building on What We Know for Improved Outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1145-1163. doi:10.1007/s10902-011-9311-5
- Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. A. (2014). How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 77-89. doi:10.1080/17439760.2014.920407
- Rand, K. L., & Cheavens, J. S. (2009). Hope Theory. I Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (red.), *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Rashid, T., Anjum, A., Lennox, C., Quinlan, D., Niemiec, R. M., Mayerson, D., & Kazemi, F. (2013). Assessment of Character Strengths in Children and Adolescents. *Research, Applications, and Interventions for Children and Adolescents*, 81-115. doi:10.1007/978-94-007-6398-2\_6
- Ruch, W., & Proyer, R. T. (2015). Mapping strengths into virtues: the relation of the 24 VIA strengths to six ubiquitous virtues. *Frontiers in Psychology*, 6. doi:10.3389/fpsyg.2015.00460

- Ruch, W., Weber, M., Park, N., & Peterson, C. (2013). Character strengths in children and adolescents: Reliability and validity of the German Values in Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA-Youth). *PsycEXTRA Dataset*.  
doi:10.1037/e578442014-062
- Schwartz, B., & Sharpe, K. E. (2006). Practical Wisdom: Aristotle meets Positive Psychology. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 377-395. doi:10.1007/s10902-005-3651-y
- Seligman, M. E. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. I Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (red.), *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037//0003-066x.55.1.5
- \*Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. doi:10.1080/03054980902934563
- Seligman, M. E., & Pawelski, J. (2003). Positive Psychology: FAQs. *Psychological Inquiry*, 14(2), 159-163. Hentet fra,  
<http://www.jstor.org/stable/1449825>
- Seligman, Martin E. P., Tracy A. Steen, Nansook Park, and Christopher Peterson. "Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions." *American Psychologist* 60.5 (2005): 410-21. Web.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217. doi:10.1037//0003-066x.56.3.216
- \*Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle School Transition from the Strengths Perspective: Young Adolescents' Character Strengths, Subjective Well-Being, and School Adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163-1181. doi:10.1007/s10902-012-9374-y
- \* Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of School Psychology*, 57, 73-92. doi:10.1016/j.jsp.2016.05.003
- \*Sneider, S., Gilbert, J. K., Novick, S., & Gomez, J. (2013). The Role of Moral and Performance Character Strengths in Predicting Achievement and Conduct Among Urban Middle School Students. *Teachers College Record*, 115(8), 1-34. Retrieved March 03, 2017, from <http://www.tcrecord.org/library>

- Taylor, E. (2001). Positive Psychology and Humanistic Psychology: A Reply to Seligman. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 13-29. doi:10.1177/0022167801411003
- Terman, L. M. (1939). The gifted student and his academic environment. *School and Society*, 49, 65-73
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Kunnskapsløftet – Generell del, prinsipper for opplæring, læreplaner for fag*. Hentet fra Udir, <http://www.udir.no/Lareplaner/>
- \*Wagner, L., & Ruch, W. (2015). Good character at school: Positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in Psychology Front. Psychol.*, 6. doi:10.3389/fpsyg.2015.00610
- Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(02), 75-90. doi:10.1375/aedp.28.2.75
- \*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(2), 317-334. doi:10.1007/s12187-011-9128-0
- \*Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive Feelings at School: On the Relationships Between Students' Character Strengths, School-Related Affect, and School Functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341-355. doi:10.1007/s10902-014-9597-1
- Wolfe, R. N., & Johnson, S. D. (1995). Personality as a Predictor of College Performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 177-185. doi:10.1177/0013164495055002002
- Wright, B. A., & Lopez, S. J. (2009). Widening the Diagnostic Focus. A Case for Including Human Strength and Environmental Resources. I Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (red.), *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.
- \*Yager-Elorriaga, D., Berenson, K., & Mcwhirter, P. (2014). Hope, Ethnic Pride, and Academic Achievement: Positive Psychology and Latino Youth. *Psychology*, 05(10), 1206-1214. doi:10.4236/psych.2014.510133

Alle referanser er oppgitt