



Upplifun grunnskólakennara af eigin velfarnaði út frá PERMA

Guðbjörg Pálsdóttir, Ingibjörg Kaldalóns og Bryndís Jóna Jónsdóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Í þessari grein er sjónum beint að *velfarnaði* (e. well-being) grunnskólakennara. Velfarnaður er ekki eingöngu mikilvægur fyrir kennara sjálfa heldur hefur hann einnig áhrif á líðan nemenda og velgengni þeirra í námi. Markmiðið með rannsókninni var að öðlast aukinn skilning á velfarnaði grunnskólakennara með því að skoða hversu vel PERMA-velfarnaðarkenning Seligman nær yfir velfarnað kennara sem meta sig hamingjusama í lífi og starfi. PERMA-velfarnaðarkenningin skilgreinir fimm þætti sem nauðsynlegir eru til að upplifa velfarnað en þeir eru: Jákvæðar tilfinningar, áhugi og innlifun, félagsleg tengsl, lífstilgangur og árangur. Tekin voru hálfopin viðtöl við átta starfandi grunnskólakennara og þeir spurðir út í velfarnaðarþætti PERMA auk opinna spurninga um velfarnað sinn. Viðtölin voru þemagreind, bæði með afleiðslu, þar sem svör þátttakenda voru mátuð við PERMA-þættina, og aðleiðslu, þar sem leitað var eftir öðrum sameiginlegum þemum. Viðtölin vörpuðu ljósi á hvernig PERMA-þættirnir birtust hjá kennurunum. Upplifun jákvæðra tilfinninga var áberandi og er sá þáttur sem er gagnvirkur við alla hina þættina. Þátttakendur upplifðu áhuga og innlifun í starfinu og félagsleg tengsl þeirra eru góð. Starfið rímar við lífstilgang þeirra og þeim þykir mikilvægt að upplifa árangur í því. Aðrir þættir utan PERMA sem komu fram voru sjálfspæking og lífsorka og voru þeir nokkuð áberandi í velfarnaði þátttakenda. Niðurstöður sýndu að PERMA nær ekki fyllilega að fanga þá þætti sem viðmælendur telja mikilvæga fyrir velfarnað sinn þó kenningin geti verið gagnlegur rammi til að varpa ljósi á þá einstaklingsbundnu og félagslegu þætti sem stuðla að velfarnaði. Mikilvægt er að kennarar fái tækifæri til að auka þekkingu sína og getu til að huga að eigin velfarnaði. Einnig geta niðurstöðurnar gefið vísbendingar fyrir stjórnendur og stefnumótandi aðila um hvernig megi skapa starfsaðstæður þar sem hlúð er markvisst að velfarnaði kennara og hugsanlega draga úr brotthvarfi úr kennarastéttinni.

Efnisorð: Velfarnaður grunnskólakennara, jákvæð sálfræði, PERMA, starfshæfni

Inngangur

Í rannsókn þessari er ljósi varpað á upplifun grunnskólakennara af eigin *velfarnaði* (e. well-being) en líðan þeirra, lítil nýliðun í stéttinni og brotthvarf úr starfi hefur verið áhyggjuefni hér á landi á síðustu árum. Álag í starfi hefur aukist, líðan kennara versnað og margir hafa fundið fyrir einkennum tilfinningaþrots eða kulnunar og íhugað að hætta í kennslu. Erfið hegðun í nemendahópnum, skortur á viðeigandi úrræðum, auknar kröfur um samstarf við foreldra og almennt virðingarleysi gagnvart

kennarastarfinu eru helstu orsakabættir að mati kennara (Guðný Guðleif Einarsdóttir, 2018; Helgi Eiríkur Eyjólfsson, 2017; Samband íslenskra sveitarfélaga og Félag grunnskólakennara, 2012; Sif Einarsdóttir o.fl., 2019; Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2014). Að auki hafa skólamenning, stuðningur stjórnenda, samvinna kennara, laun og persónulegir þættir eins og menntun og hæfni áhrif (Borman og Dowling, 2008). Þá á það líklega sinn þátt í að kennarar yfirgefa starfsvettvanginn að erfitt getur reynst að verða við ytri kröfum um árangur og hafa um leið í heiðri tilganginn með starfinu og eigin fagvitund (Acton og Glasgow, 2015; Rúnar Sigþórsson, 2008; Santoro, 2018).

Í rannsóknum á *starfshæfni* (e. professional competence) kennara hefur annars vegar verið litið til faglegrar hæfni og hins vegar til persónulegrar hæfni. Fagleg hæfni vísar til kunnáttu og færni sem þarf til að miðla þekkingu og fást við nemendur og persónuleg hæfni til sjálfsþekkingar og færni í að mæta kröfum starfsins, eiga góð samskipti, byggja upp *seiglu* (e. resilience) og *sjálfstíltrú* (e. self-efficacy) (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015; Vesely o.fl., 2013). Seigla lýsir sér í að láta ekki hindranir eða erfiðar aðstæður koma sér úr jafnvægi heldur takast á við áskoranirnar sem lífið færir manni (Grenville-Cleave og Boniwell, 2012; Gu og Day, 2007; Hong, 2012; Howard og Johnson, 2004; Ivtzan o.fl., 2016). Sjálfstíltrú kennara er skilgreind sem trú á eigin getu til að gera áætlanir, skipuleggja og framkvæma það sem til þarf til að ná gefnum menntunarmarkmiðum (Skaalvik og Skaalvik, 2010). Í kennarastarfinu er nauðsynlegt að hafa sjálfstíltrú og standa traustum fótum í eigin fagmennsku því ef kennari fer að upplifa skerta getu eða slakari frammistöðu er hætt við að *fagvitund* (e. professional identity) hans bíði hnekki sem smám saman grefur undan sjálfstíltrú hans. Þegar sjálfstíltrú minnkar hefur það slæm áhrif á starfsánægju og við slíkar aðstæður aukast líkur á að viðkomandi hætti störfum (Skaalvik og Skaalvik, 2017). Þar sem ítrekað hefur komið fram að kennarastarfinu fylgir mikil streita hefur verið bent á að nauðsynlegt sé fyrir kennara að kunna leiðir til að takast á við álagið sem fylgir starfinu og hafa stjórn á streitustiginu (Kidger o.fl., 2016; McCallum o.fl., 2017). Því er mikilvægt að viðhalda góðri starfshæfni og bregðast við um leið og út af bregður.

Einn liður í að viðhalda góðri starfshæfni er að huga að velfarnaði kennara því það hefur sýnt sig í fjölda rannsókna að kennurum sem upplifa velfarnað vegnar betur í starfi og þeir hverfa síður úr kennslu en aðrir kennarar, auk þess sem nemendum þeirra bæði líður betur og þeir ná betri árangri (Cumming, 2017; Jennings og Greenberg, 2009; Kidger o.fl., 2016; McCallum o.fl., 2017; Roffey, 2012). Bent hefur verið á að velfarnaður kennara sé mikilvæg breyta í að bæta gæði skólastarfs því auðveldara sé að hafa áhrif á hann en ýmsa aðra þætti. De Stercke, Goyette og Robertson (2015) ganga svo langt að fullyrða að hamingja sé lykillinn að því að halda nýjum kennurum í starfi.

Það er hagur skólanna og sveitarfélaganna sem reka þá að kennarar skili sem bestri vinnu, þeim líði vel og þeir helgi sig starfinu því það eykur líkur á að skólarnir blómstri og þar með sveitarfélögin sem reka þá (Bakker og Schaufeli, 2008). Með því að varpa ljósi á þætti sem stuðla að og auka velfarnað er hægt að efla vitund kennara og hæfni til að hlúa að þeim þáttum og hjálpa þeim að vinna að eigin velfarnaði. Þannig aukast líkurnar á að þeir upplifi starfsánægju og hverfi síður til annarra starfa. Þá er einnig mikilvægt að stefnumótandi aðilar og skólastjórnendur viti hvaða þættir stuðla að velfarnaði kennara til að hægt sé að taka mið af þeim þáttum við stefnumótandi vinnu og stjórnun menntastofnana.

Markmiðið með rannsókninni var að öðlast aukinn skilning á velfarnaði grunnskólakennara með því að skoða hversu vel PERMA-kenning Seligman (2011) nær yfir velfarnað kennara sem meta sig hamingjusama í lífi og starfi.

Velfarnaður kennara

Acton og Glasgow (2015) hafa beint rannsóknum sínum sérstaklega að velfarnaði kennara og skilgreina hann sem „persónulega upplifun á faglegrri fullnægju, lífstilgangi og hamingju sem næst í samstarfi við samstarfsfólk og nemendur“. Rétt er að geta þess að hugtökin velfarnaður og hamingja

hafa verið notuð jöfnum höndum í rannsóknum á sama fyrirbærinu (Kristján Kristjánsson, 2011) og verður slík orðanotkun viðhöfð í þessari grein. Samkvæmt rannsóknum hafa ýmsir þættir áhrif á velfarnað kennara í starfi og gróflega má skipta þeim í þrennt; einstaklingsbundna þætti, félagslega þætti og ytri þætti (Acton og Glasgow, 2015; Cumming, 2017; McCallum o.fl., 2017; Stoloff o.fl., 2020).

Einstaklingsbundnu þættirnir snúa að því að upplifa hamingju, starfshæfni og lífstilgang, þar sem stjórnun tilfinninga, sjálfstítrú og ánægja af að vinna með nemendum eru undirliggjandi þættir (Acton og Glasgow, 2015). Lífstilgangur kemur ítrekað fram sem áhrifaþáttur í velfarnaði kennara og sýnir það sig í rannsóknum að upplifun á lífstilgangi í starfi hefur áhrif á tengsl kennara og nemenda og tengslin hafa áhrif á starfsánægju (Lavy og Bocker, 2018). Upplifun kennara á lífstilgangi hefur einnig verið tengd betri heilsu og meiri lífsánægju (Kern o.fl., 2014). McCallum og félagar (2017) tala um innri þættina seiglu og sjálfstítrú þar sem stefna og framkvæmd, vinnustaðamenning, tengsl og fagvitund kennara eru allt þættir sem hafa áhrif. Einnig benda þau á að mikilvægt sé að kennarar hafi góða *félags- og tilfinningalega hæfni* (e. social and emotional competence) til að takast á við streituvaldana í starfinu. Félags- og tilfinningaleg hæfni og velferð kennara hefur auk þess áhrif á hvernig þeim gengur að þróa og viðhalda stuðningsríku sambandi við nemendur sína, á bekkjarstjórnun og á hæfileika þeirra til að auka félags- og tilfinningahæfni nemenda sinna (Jennings og Greenberg, 2009).

Félagslegu þættirnir snúa að tengslum við nemendur, foreldra, samstarfsfólk og stjórnendur. Árangur nemenda og hegðun er betri ef tengsl eru jákvæð og erfið foreldrasamskipti eru fátíðari (Acton og Glasgow, 2015; McCallum o.fl., 2017). Rannsóknir sýna ítrekað að fagleg vinnustaðasambönd eru sérstaklega mikilvæg fyrir kennara þar sem þau veita tækifæri til samvinnu og samstarfs og eru vettvangur fyrir tilfinningalegan stuðning sem eykur upplifun jákvæðra tilfinninga (Acton og Glasgow, 2015; Grenville-Cleave og Boniwell, 2012). Góð tengsl við samstarfsfólk styrkja einnig kennarann þannig að hann upplifir frekar að tilheyra skólasamfélaginu, sem aftur eykur starfsánægju (Skaalvik og Skaalvik, 2011). Bent er á mikilvægi lærdómssamfélaga í þessu samhengi og að kennarar beri sameiginlega ábyrgð á námi og velferð nemenda (Owen, 2016). Traust samskipti við stjórnendur, þar sem sjálfræði kennara er virt og hæfni þeirra metin að verðleikum en stuðningur jafnframt veittur þegar á þarf að halda, geta skipt sköpum fyrir sjálfstítrú og þar með velfarnað (Acton og Glasgow, 2015; McCallum o.fl., 2017).

Ytri þættir móta síðan umgjörðina sem skólarnir starfa í, eru háðir pólitískum breytingum og samfélagslegum markmiðum og hafa þannig áhrif á velfarnað kennara. Kröfur sem settar eru fram og byggjast á frammistöðumarkmiðum og samkeppni geta sem dæmi valdið einangrun og verið í mótsögn við mikilvægi samvinnu kennara. Kerfisbreytingar sem unnið er að geta líka haft mikil áhrif á velfarnað og áriðandi er að unnið sé markvisst og skipulega að þeim til að minnka álag (Acton og Glasgow, 2015). Einnig er mikilvægt að upplifa að umbun sé í samræmi við vinnuframlag því annars er hætta á að streita aukist og starfsánægja minnki (Cumming, 2017). Til að kennarar upplifi blómstrun í starfi þurfa þættirnir þrjú að vinna saman.

Jákvæð sálfræði leggur áherslu á það sem virkar vel svo hægt sé að læra af því, og innan hennar hefur Seligman (2011), sem er einn af upphafsmönnum jákvæðu sálfræðinnar, sett fram kenningu sína um velfarnað (e. well-being theory). Kenningin gengur vanalega undir heitinu PERMA-velfarnaðarkenningin og tekur til einstaklingsbundinna og félagslegra þátta sem stuðla að velfarnaði einstaklinga. Hún er sá kenningarrámi sem rannsóknin er byggð á. Í rannsókninni var leitast við að skoða hversu vel kenningin nær yfir upplifun hamingjusamra kennara.

PERMA-velfarnaðarkenningin

Markmiðið með PERMA er að varpa ljósi á þætti sem stuðla að blómstrun í lífi manneskjunnar (Seligman, 2011). Með blómstrun er átt við að manneskjan upplifi að lífið sé gott, að henni bæði líði vel og hún virki vel (Huppert og So, 2013). PERMA samanstendur af fimm þáttum sem eru

Jákvæðar tilfinningar (e. Positive emotions), *áhuði og innlifun* (e. Engagement), *félagsleg tengsl* (e. positive Relationships), *lífstílgangur* (e. Meaning) og *árangur* (e. Accomplishment), skammstafað PERMA. Hver þáttur er mælanlegur og leggur sitt til velfarnaðar án þess að skilgreina hann einn og sér. Samkvæmt Seligman (2011) er eðlilegt að þættirnir skarist þannig að upplifun af einum þætti hafi gagnkvæm tengsl við aðra.

Jákvæðar tilfinningar (P) vísa til tilfinninga eins og ánægju, þakklætis og ástar (Seligman, 2011). Með jákvæðum tilfinningum er átt við þann eiginleika að vera bjartsýnn og geta horft á fortíð, nútíð og framtíð með jákvæðu hugarfari. Samkvæmt kenningu Fredrickson (2004) víkka jákvæðar tilfinningar út venjubundna hugsun og athafnir og styrkja persónulegar auðlindir manneskjunnar til langframa. Jákvæðar tilfinningar auka athygli og bæta hugsun, minnka áhrif neikvæðra tilfinninga og auka seiglu. Samkvæmt rannsóknum Fredrickson hafa jákvæðar tilfinningar og útvíkkada hugsunin sem þeim fylgir gagnvirk áhrif og geta komið af stað jákvæðum spirál, þannig að ein jákvæð tilfinning getur af sér aðra og svo koll af kolli (Fredrickson, 2004).

Áhuði og innlifun (E) er eingöngu metin á huglægán hátt og er það að finna sig svo vel í starfi eða áhugamáli að upplifa *flæði* (e. flow) (Seligman, 2011). Kenningin um flæði er runnin frá Csikszentmihalyi (1990) og kom til vegna löngunar til að skilja betur innri áhugahvöt manneskjunnar. Í flæði notar manneskjan styrkleika sína og hæfileika til fulls í verkefnum sem eru innan áhugasviðs og gleymir stað og stund. Verkefni þurfa að vera hæfilega krefjandi þannig að einstaklingurinn ráði við þau, en þó það erfið að reyni á. Margar daglegar athafnir geta leitt til flæðis, svo sem íþróttir af ýmsu tagi, félagsleg samskipti, kynlíf, sköpun af margvíslegum toga, lestur og vinna. Sjálfmynd einstaklingsins styrkist í hvert sinn sem hann fer í flæði, því hann afrekar eitthvað einstakt og öðlast nýja færni um leið (Csikszentmihalyi, 1990). Þessi þrönga skilgreining Seligman á áhuga og innlifun hefur verið gagnrýnd og er hún yfirleitt víðari hjá öðrum fræðimönnum (Kern, 2022). Schaufeli, Bakker og Salanova (2006) hafa skilgreint *áhuga og innlifun í vinnu* (e. work engagement) sem jákvætt ástand fullnægju sem einkennist af lífsorku, einlægum áhuga og því að geta sökkt sér í verkefni. Þeir sem upplifa áhuga og innlifun í vinnu tengjast starfinu vel, þeir upplifa lífsánægju og finna sjaldan fyrir kulnun í starfi. Að auki spáir vinnutengdur velfarnaður fyrir um almennan velfarnað (Hakanen og Schaufeli, 2012).

Félagsleg tengsl (R) og samskipti eru meðal grunnþarfa hverrar manneskju og geta skipt sköpum fyrir andlega og líkamlega heilsu hennar (Ryan og Deci, 2017). Christopher M. Peterson, einn af frumkvöðlum jákvæðu sálfræðinnar, sagði eitt sinn að „annað fólk“ væri það sem hún snerist um (Park og Seligman, 2013) og má það til sanns vegar færa, því rannsóknir hafa sýnt að manneskjan þrífst illa án tengsla, nándar og samveru með öðrum (Ryan og Deci, 2017; Waldinger og Schulz, 2016). Þörf fyrir félagsleg tengsl er rakin aftur til forfeðra okkar, en án samvinnu er ekki víst að maðurinn hefði lifað af í hörðum heimi (Myers, 1999). Félagsleg tengsl ákvarða virði einstaklingsins, val hans og gjörðir og hafa þannig áhrif á sjálfmyndina og jafnvel það hvað hann þráir í lífinu. Þessi tengsl milli samskipta og möguleika manneskjunnar útskýra á margan hátt hvernig fólk upplifir og reynir hamingju og velfarnað (Camfield o.fl., 2009). Þegar við eigum í félagslegum samskiptum upplifum við gjarnan einhvern hinna þáttanna í PERMA (Seligman, 2011).

Lífstílgangur (M) er það að tilheyra og þjóna einhverju sem maður trúir að sé stærra en maður sjálfur og vísar til þess að lífið á jörðinni snúist ekki aðeins um stundaránægju eða veraldleg gæði heldur hafi æðri tilgang (Seligman, 2011). Samkvæmt Martela og Steger (2016) hefur hugtakið þrjár hliðar. Fyrst má telja *samhengi* (e. coherence) sem er sú tilfinning að líf manns sé skiljanlegt og það sé jafnvægi í tilverunni. Þá er það *lífsstefna* (e. purpose), tilfinning fyrir því að það sem við stefnum að og veljum í lífinu sé í samræmi við meginmarkmið okkar. Loks er svo *gildi* (e. significance) sem snýst um tilfinningu fyrir eðlislægu gildi lífsins og að það sé þess virði að lifa því. Lífstílgangur vísar þannig bæði til hugrænna þátta sem eru svar við spurningunni „hvers vegna“ og athafna okkar sem svara spurningunni „hvernig“. Samræmi þarf að vera á milli hugar og athafna til að upplifun lífstílgangs sé sem mest. Samkvæmt Wong (1998, í Ivtzan o.fl., 2016) getur lífstílgangur átt uppruna sinn á sjö sviðum, sem eru tengsl, nánd, yfirskilvitleiki, afrek, sjálfssátt, sanngirni/virðing og andleg málefni. Flestir finna lífstílgang að einhverju leyti á öllum þessum sviðum og hann breytist með aldrinum og

aukinni reynslu. Lífstilgangur í vinnu í víðasta skilningi birtist í gildi vinnunnar, það er að hún hafi innri þýðingu og sé þess virði að sinna henni. Tvær undirvaddir vísa síðan til þess hvort vinnan hafi æðri þýðingu eða þjóni félagslegum markmiðum og hvort hún gefi færi á sjálfsefningu og hafi innra gildi fyrir einstaklinginn (Martela og Pessi, 2018). Því má segja að lífstilgangur sé nokkurs konar stefnuviti sem heldur okkur á beinu brautinni í lífinu og hefur þannig áhrif á velfarnað.

Árangur (A) felst í að taka framförum í átt að markmiðum, upplifa að maður hafi getu til að framfylgja þeim og fá þá tilfinningu að hafa afrekað eitthvað (Kern o.fl., 2014). Árangur hangir oft saman við áhuga og innlifun (E) því eftir að einstaklingur hefur upplifað flæði og náð að ljúka verkefni sem kom honum í flæðisástand upplifir hann að hafa náð árangri (Csikszentmihalyi, 1990). Flæði er þó ekki skilyrði fyrir árangri, og sem dæmi næst langtímaárangur ekki nema með ástundun og þrotlausum æfingum. Duckworth (2016) hefur skilgreint og rannsakað fyrirbærið *tögg* (e. grit) og lýsir því sem þrautseigju og ástriðu fyrir langtímamarkmiðum. Það felst í að vinna af krafti að verkefnum og viðhalda áreynslu og áhuga jafnvel í nokkur ár, þrátt fyrir mistök og hindranir í ferlinu. Mannlegur árangur er einn af fimm þáttum blómstrunar samkvæmt Seligman (2011) og nauðsynlegt er að setja sér stór og smá markmið, nýta hæfni sína og leggja metnað sinn í að ná þeim, því þegar vel tekst til eykur það velfarnað.

PERMA-kenningin hefur verið gagnrýnd fyrir að taka ekki til ytri þátta sem geta haft áhrif á velfarnað, eins og stuðnings og kerfislegrar umgjardar (Acton og Glasgow, 2015). Í því samhengi má benda á að Alþjóðaheilbrigðisstofnunin (World Health Organization, 2022) skilgreinir velfarnað í senn út frá líkamlegum, andlegum og félagslegum þáttum. Einnig hefur verið gagnrýnt að í kenningunni sé ekki tekið mið af líkamlegri heilsu og því hefur í sumum rannsóknum verið bætt við PERMA-mælitækið spurningum sem varða hana. Er þá talað um PERMA-H, þar sem H stendur fyrir *heilsu* (e. health) (Kern, 2022; McQuaid og Kern, 2018). Þrátt fyrir þessa gagnrýni hefur kenningin þótt gagnleg til að varpa ljósi á einstaklingsbundna og félagslega þætti sem stuðla að velfarnaði (Björg Kristín Ragnarsdóttir o.fl., 2022; Butler og Kern, 2016).

Ýmsar rannsóknir hafa verið gerðar á velfarnaði kennara út frá PERMA sem vert er að skoða. Niðurstöður rannsóknar Kern o.fl. (2014) sýndi að þegar starfsfólki líður vel og skorar hátt á mörgum velfarnaðarþáttum PERMA, er það skuldbundnara skólanum sínum og ánægðara með eigin heilsu, líf og störf. Í rannsókn Stoloff o.fl. (2020) var leitast við að bera kennsl á þætti sem gera kennurum kleift að byggja upp og viðhalda faglegum velfarnaði. Niðurstaðan var sú að þeir þættir sem Seligman fjallar um í kenningu sinni komu allir fram að einhverju marki, þó árangur kæmi eingöngu í ljós sem aukaafurð annarra þátta. Jafnframt kom lífsorka fram sem sérstakur þáttur velfarnaðar. Björg Kristín Ragnarsdóttir o.fl. (2022) gerðu meginlega rannsókn meðal starfandi grunnskólakennara á Íslandi og skoðuðu hvernig velfarnaðarþættir PERMA-kenningarinnar mældust meðal þeirra. Samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar mældist tilgangur með hæstu meðaleinkunnina. Áhugi og innlifun var í öðru sæti og mikilvægi jákvæðra tilfinninga þar á eftir. Loks mældist þátturinn árangur lægstur.

Í ljósi þessara fyrri rannsókna þótti mikilvægt að öðlast nánari skilning á sjónarmiðum kennara sem meta sig hamingjusama í lífi og starfi, og kanna upplifun þeirra af ólíkum þáttum PERMA. Jafnframt hvort fleiri þættir en PERMA-kenningin inniber kæmu fram í lýsingum þeirra á eigin velfarnaði. Rannsóknarspurningarnar eru því eftirfarandi: **Hver er upplifun grunnskólakennara af velfarnaði út frá velfarnaðarkenningu Seligman? Koma fleiri þættir þar við sögu?**

Framkvæmd rannsókna

Til að fá innsýn í hvernig grunnskólakennarar upplifa velfarnað sinn voru tekin hálfopin viðtöl við starfandi grunnskólakennara. Auglýst var eftir „kennurum sem telja sig hamingjusama í lífi og starfi“ á fésbókarsíðunni „Skólaumbótaspjallið“ og náðist að koma á samtali við sex þátttakendur af þeim sem gáfu sig fram og tveir þátttakendur bættust í hópinn með snjóboltaaðferð. Þátttakendur voru því átta talsins, sjö konur og einn karl. Mikilvægt þótti að velja kennara sem meta sig hamingjusama í lífi og starfi til að geta varpað ljósi á upplifun og reynslu þeirra af velfarnaði og skilja hvernig hann birtist í lífi þeirra og starfi.

Dulnefni	Aldur	Fjöldi ára í kennslu	Kennslustig	Búseta
Anna	55 +	≈ 30 ár	miðstig	höfuðborgarsvæði
Birta	50 -	≈ 25 ár	yngsta stig	höfuðborgarsvæði
Dóra	60 +	≈ 30 ár	miðstig/faggreinar	höfuðborgarsvæði
Elsa	60 -	≈ 25 ár	skólastjórnandi	landsbyggð
Gróa	30 +	≈ 5 ár	miðstig/faggreinar	landsbyggð
Hrönn	50 -	≈ 20 ár	unglingastig/faggreinar	landsbyggð
Ingi	50 +	≈ 10 ár	unglingastig/faggreinar	höfuðborgarsvæði
Marta	40 +	≈ 15 ár	unglingastig/faggreinar	höfuðborgarsvæði

Gagnaöflun fór fram með hálfopnum einstaklingsviðtölum og í þeim var stuðst við spurningaramma. Við gerð spurningarammans voru PERMA-þættirnir og spurningalistinn PERMA-profiler (Butler og Kern, 2016) hafðir til hliðsjónar. Spurningar voru þó opnar og samræðunum einnig leyft að flæða. Viðtölin voru tekin á tímabilinu 21. maí til 7. júlí 2019.

Þegar gagnasöfnun og afritun var lokið hófst greining gagnanna. Gögnin voru greind bæði með *afleiðslu* (e. deduction), þar sem svör þátttakenda voru mátuð við PERMA-þættina, og *adleiðslu* (e. induction), þar sem leitað var eftir öðrum sameiginlegum þemum. Byrjað var á að flokka gögnin eftir PERMA-þáttunum og því næst voru gögnin greind með *þemagreiningu* (e. thematic analysis) þar sem leitað var að kóðum (e. codes) sem höfðu svipaða merkingu. Meginhugmyndir voru síðan teknar saman í stærri *þemu* (e. themes) sem mynduðu kjarnann í þeim viðbótarþemum sem komu fram við adleiðslu (Braun o.fl., 2018). Með þessum hætti voru dregnir fram PERMA-þættirnir fimm og til viðbótar birtust tveir þættir utan PERMA, sem eru *sjálfsþekking* (e. self-knowledge) og *lífsorka* (e. vitality).

Niðurstöður og umræður

Hér verða teknar saman meginniðurstöður viðtalanna og þeim skipt í sjö undirkafla, einn fyrir hvern PERMA-þátt og að auki kaflar fyrir sjálfsþekkingu og lífsorku, sem komu fram sem viðbótarþættir þegar gögnin voru greind. Umræða um upplifanir þátttakenda er tekin í hverjum kafla og þær settar í fræðilegt samhengi við kenningar og rannsóknir sem við eiga. Nokkur skörun kemur fram milli þáttanna og er það í samræmi við það sem Seligman (2011) talar um.

Jákvæðar tilfinningar (P)

Kennararnir upplifa jákvæðar tilfinningar nokkuð oft og á mörgum sviðum. Þau eru meðvituð um að lífið er „alls konar“ en kjósa að horfa frekar á það jákvæða því „ef þú ert alltaf að setja í bakpokann þinn eitthvað neikvætt, þá sligastu að lokum“ (Ingi). Kennararnir upplifa meðal annars stolt, gleði, ánægju og þakklæti, auk tilfinninga sem spretta af öðrum PERMA-þáttum eins og því að ná árangri, eiga í gefandi samskiptum, upplifa lífstilgang og lifa sig inn í verkefni og áhugamál.

Í starfinu tengjast jákvæðar tilfinningar gjarnan kennslustundum sem takast vel, góðum samskiptum og árangri nemenda, bæði á meðan þeir eru í skólanum og eins eftir að þeir hafa lokið námi og ljóst er að þeim vegnar vel. Flest tala kennararnir um starfið sem gefandi og skemmtilegt en erfitt á köflum, en þau eru stolt af að sinna því. Dóra segist finna mjög sterkt fyrir að hún er sáttt með starfsvettvanginn sinn og finnur meira fyrir jákvæðum tilfinningum í starfinu en áður:

En svo hef ég svona á seinni árum upplifað alveg sérstaklega mikla hamingju ... þú veist, bara þessi augnablik þegar það eru framfarir og gleði og maður er að ná árangri í sambandi við hegðunarvanda og svona ...

Kennararnir eru meðvitað um mikilvægi þess að upplifa jákvæðar tilfinningar og eiga oft frumkvæði að því að skapa stundir sem veita ánægju. Einfaldasta leiðin til þess er að gera það sem er skemmtilegt og taka lífið ekki of alvarlega: „Mér finnst rosalega gaman að leika mér [...] það veitir mér gleði. [...] og bara smávegis kæruleysi, ég held reyndar að það sé stór partur af þessu“ (Marta).

Tengsl við nemendur og samstarfsfólk gefa mikið og ljóst er að mikilvægt er að hlúa að félagslegum tengslum á öllum sviðum því upplifun jákvæðra tilfinninga er „sambland milli þess að vera með öðrum og vera ein“ (Anna). Þannig kvikna jákvæðar tilfinningar í góðum hópi eða í einveru, þegar meðvitað er verið að njóta upplifana og ánægjulegra augnablika, en líka í því óvænta og smáa. Þakklæti skipar nokkuð stóran sess í hugum þátttakenda og sum ástunda þakklæti markvisst. Núvítund kemur þar sterk inn, að staldra við og njóta, því „hamingjan er hér“ (Anna).

Niðurstöðum þessa þáttar svipar mjög til þess sem Stoloff o.fl. (2020) komust að í sinni rannsókn en þar upplifðu kennarar gleði, hamingju, ánægju og stolt og síðan þær vinnutengdu tilfinningar að ná árangri og hafa frelsi til að skapa. Mikilvægt er að rækta jákvæðar tilfinningar í eigin lífi og annarra því það hefur varanlega breytingu í för með sér og byggir upp sterkari og jákvæðari einstaklinga (Fredrickson, 2004). Jákvæðar tilfinningar eru grunnur sálfræðilegs og líkamlegs velfarnaðar (Kok o.fl., 2013) og kjarni blómstrunar (Huppert og So, 2013). Kennararnir eru meðvitaðir um mikilvægi þeirra og kjósa að horfa frekar á jákvæðari hliðar tilverunnar.

Áhugi og innlifun (E)

Áhugi og innlifun kemur skýrt fram hjá kennurunum og nefndu þau þónokkur dæmi um slíkt, jafnt í vinnu sem einkalífi. Fyrst er til að taka fjölmörg áhugamál sem kennararnir hafa og fara gjarnan í flæði í, eins og hreyfingu og útiveru, ferðalög og ýmsa skapandi iðju, svo sem lestur, að skrifa eigin texta, hlusta á og flytja tónlist. Auk þess fá skemmtileg og gefandi samskipti þau gjarnan til að upplifa flæði. Einnig er áberandi hvað kennararnir hafa mikinn áhuga á starfinu sínu og virðast alltaf líta á sig sem kennara, það er sterkur þáttur í sjálfmynd þeirra, eins og Birta benti á: „... kennarar [eru] svolítið sér á báti með þetta, að þeir verða svo húkt á vinnunni sinni. [...] Þeir eru kennarar, það er í sálu þeirra. [...] Vinnan verður lífið.“ Þau líta gjarnan á starfið sem meira en bara starf og sinna því af áhuga og elju, enda upplifa þau öll flæði af og til í vinnunni. Flæði á sér gjarnan stað í kennslustundum þegar unnið er að áhugaverðum verkefnum, tíminn flýgur áfram og kennslustundir virka allt of stuttar. „Mánuðirnir eru bara farnir áður en maður veit af“ (Marta). Kennararnir eiga það líka til að komast í flæði í undirbúningi kennslu eða annarri vinnu, eins og námsmati.

Ég get alveg gleymt mér þegar ég byrja á einhverju og svo eru bara liðnir margir klukkutímar, sko. Ég er kannski að undirbúa eitthvað skemmtilegt, þú veist, einhver verkefni með nemendum ... (Elsa).

Slík upplifun er mikilvæg því þegar verkefni í vinnu eru innan áhugasviðs og viðkomandi finnst skemmtilegt að sinna þeim verða tengslin við þau sterkari, sjálfstíltrú styrkist og lífsorka eykst, og má líta á sem verndandi þátt gegn kulnun (Schaufeli o.fl., 2006). Starfsfólk sem upplifir áhuga og innlifun í vinnu upplifir meiri starfsánægju og meiri skuldbindingu við vinnustað (Kern o.fl., 2014), en allir tala kennararnir um að vera ánægð á sínum vinnustöðum og hyggjast ekki skipta um vinnustað í fyrirsjáanlegri framtíð. Samkvæmt Hakanen og Schaufeli (2012) eykur upplifun sem gerð er af áhuga og innlifun í starfi auk þess almenna lífsánægju og þar með velfarnað.

Félagsleg tengsl (R)

Kennararnir upplifa félagsleg tengsl sín góð. Þau segjast öll eiga gott bakland, eiga góða fjölskyldu og vini og hafa gott stuðningsnet. Kennararnir eiga það sameiginlegt að eiga í góðum samskiptum á vinnustöðum sínum, hvort heldur sem er við samstarfsfólk, yfirmenn eða nemendur. Þau tala um góðan og gefandi starfsanda og leggja áherslu á hversu mikilvægur hann er til að vega upp á móti

kröfum starfsins og til að létta lundina. Kennurunum finnst nauðsynlegt að geta leitað eftir hjálp og sækja stuðning til samstarfsfólks og yfirmanna. Þau eru líka tilbúin að veita öðrum stuðning ef eftir því er leitað hjá þeim. Gróa minntist á stuðning sem hún upplifði þegar hún fékk nokkurs konar mentor eða jafningjafræðslu á sínu öðru starfsári, það hefði verið ákaflega valdeflandi. Einnig kom hún inn á mikilvægi þess að samstarfsfólk hafi svipaða sýn á starfið og stefni í sömu átt því annars er hættu á að lenda í árekstrum sem geta aukið álag í stað þess að minnka það.

Öll tala kennararnir um að þau hafi góð tengsl við yfirmenn sína og fari óhikað til þeirra ef eitthvað er sem þeim finnst að þurfi að ræða á þeim vettvangi. Gróa minntist á mikilvægi stjórnenda sem stæðu með sínu fólki því kennarar væru oft berskjaldaðir í vinnunni og þyrftu að vita að það væri staðið við bakið á þeim þegar á reyndi: „Þú ert kannski að lenda í erfiðum ágreiningi við foreldri, samstarfsfólk eða eitthvað og þú upplifir að það sé ekki tekið mark á þér eða þér sé [ekki] hjálpað. Þá stöndum við ofboðslega berskjölduð og ein.“ Þannig er stuðningur stjórnenda mjög mikilvægur til að viðhalda velfarnaði starfsfólks.

Áberandi er hvað kennararnir leggja öll mikla áherslu á að ná góðum tengslum við nemendur sína. Dóra segist sem dæmi leggja mikla áherslu á að skapa öruggt umhverfi, meðal annars með því að nota þakklæti til að skapa kærleika því hann „leiðir af sér ákveðnar dygðir [...] sem við viljum endilega innprenta börnum“. Samskipti og tengsl eru mjög miðlæg í kennarastarfinu og krefjast þau vinnu og árvekni, sem Ingi orðaði vel:

Þú þarft að vinna í þessu, þetta gerist ekki af sjálfu sér. [...] Það held ég að sé ... að vera alltaf með í undirmeðvitundinni hvernig þú kemur fram, hvað þú segir, hvað þú gerir, hvernig þú aktar við aðra, það held ég að sé nú ... alla vega fyrir mig, þá er það það sem stendur upp úr.

Komið hefur fram í rannsóknum að góð tengsl kennara við nemendur geta vegið þungt í velfarnaði kennara. Góð tengsl hafa jákvæð áhrif á árangur og hegðun nemenda og samskipti við foreldra verða auðveldari og jákvæðari (Acton og Glasgow, 2015; McCallum o.fl., 2017). Það hefur sýnt sig að samstarf og samvinna er mikilvæg fyrir kennara sem vettvangur faglegs og tilfinningalegs stuðnings og getur aukið upplifun jákvæðra tilfinninga (Acton og Glasgow, 2015; McCallum o.fl., 2017). Samkvæmt Skaalvik og Skaalvik (2011) er mikilvægt að tengsl kennara við samstarfsfólk séu gagnkvæm, stuðningsrík og styrkjandi til að upplifa að tilheyra skólasamfélaginu. Slíkt eykur starfsánægju og þar með velfarnað. Styðjandi og traust samskipti við yfirmenn geta haft mikið að segja fyrir sjálfstílrú kennara og þar með velfarnað (Acton og Glasgow, 2015; McCallum o.fl., 2017). Því má segja að áhrif góðra tengsla geti verið keðjuverkandi, smám saman aukið velfarnað allra hlutaðeigandi og því er mikilvægt að sinna þeim af alúð.

Lífstílgangur (M)

Lífstílgangur kom sterkt fram í svörum þátttakenda og greinilegt er að þau upplifa að líf þeirra hafi mikinn tilgang. Hann á helst uppruna sinn í sjálfssátt, yfirskilvitleika, tengslum og nánd. Allir segjast kennararnir vera sáttir við starfsval sitt og það af ýmsum ástæðum. Rauði þráðurinn í því er að þau sjá í starfinu leið til að láta gott af sér leiða, eru stolt af vinnunni sinni, finnst starfið flott og sagði Marta hreinlega: „Ég bara algjörlega elska einmitt þetta starf ...“. Það er „fjölbreytt og dásamlegt og skemmtilegt og þægilegt og gott.“ Anna talaði um starfið sem forréttindi því „börn eru svo opin og svo skapandi og hamingjusöm, svona að grunni til“ og Gróa segist hafa fundið sína hillu í lífinu. Hún segist ekki vera í starfinu af einhverri skyldurækni heldur veiti það henni lífsánægju. Kennurunum finnst þau geta gert gagn fyrir nemendur „bæði menntunarlega og félagslega“ (Ingi) og telja sig „minnka þjáningu barna“ (Dóra), með því að veita þeim skjól og hjálpa þeim að þroskast og vaxa. Þannig hafa kennararnir valið kennslu sem starfsvettvang af hugsjón því þau vilja skipta máli og láta gott af sér leiða fyrir nemendur og úti í samfélaginu:

Mér finnst ég vera í svona sendiför, að breyta heiminum til hins betra. Ég hugsaði oft þegar ég var hérna í Stakkahlíðinni: „Já, ég er svona kærleiksbjörn, kærleiksbirnirnir svona stóra og fara og hjálpa“. (Gróa)

Þannig má segja að kennararnir sjái starfið sem tæki sem hægt er að nota til góðs í stóru og smáu. Það er í samræmi við niðurstöður rannsóknar á velfarnaði íslenskra kennara sem sýndi að meirihluti kennara telur starf sitt mikilvægt og gefa lífinu gildi (Björg Kristín Ragnarsdóttir o.fl., 2022). Slíkum viðhorfum, að vinnan samræmist lífsstefnu einstaklingsins og hafi innra gildi fyrir hann, fylgir upplifun lífstilgangs (Martela og Pessi, 2018). Sjálfssátt snýr að því að vera sáttur við sjálfan sig, starfsval sitt og hvernig gengur í vinnu og einkalífi (Csikszentmihalyi, 1990) og segja má að kennararnir séu á þeim stað. Í kaflanum um félagsleg tengsl sést að kennararnir eiga í góðum tengslum og leggja áherslu á þann þátt í lífi sínu og starfi. Slíkt er mikilvægt því lífstilgangur í starfi hefur jákvæð áhrif á tengsl kennara og nemenda og það hefur aftur áhrif á starfsánægju kennara og þar með velfarnað þeirra (Lavy og Bocker, 2018). Einnig hefur það sýnt sig að lífstilgangur í vinnu hefur góð áhrif á heilsu og gefur aukna lífsánægju (Kern o.fl., 2014). Þannig upplifa kennararnir að lífsstefna þeirra og gildi séu í samræmi við lífstilgang þeirra, og það skilar sér í auknum velfarnaði.

Árangur (A)

Tækifæri til að upplifa árangur eru fjölmörg í kennarastarfinu, bæði þar sem kennarar ná árangri fyrir sig persónulega og sjá aðra ná árangri fyrir sinn tilverknað. Til að upplifa árangur í starfinu þarf að axla þá ábyrgð sem að manni snýr. Ábyrgðin er mjög víðtæk og stundum liggur hún ekki ljós fyrir. Anna kom inn á þetta þegar hún sagði að ábyrgðin væri „svolítið eins og hamingjan, [...] þú ræður hvar hún byrjar og hvar hún endar. Það setur engin ábyrgð á þig án þess að þú viljir.“ Stundum er nauðsynlegt að fá aðstoð við að skýra ábyrgð og leysa mál í staðinn fyrir að afsala sér verkefnum. Elsa leggur einmitt sem stjórnandi ríka áherslu á að hjálpa sínum kennurum að leysa mál sem upp koma en ekki leysa þau fyrir þá: „Ég held að það skipti alveg öllu máli að sá sem á vandann sé partur af lausninni [...] Og um leið og þú ferð að ná árangri þá nærast elja þín.“ Kennararnir eiga það sammerkt að þeim finnst þau standa sig vel í að axla ábyrgð. Þau upplifa framfarir og árangur hjá nemendum sínum og átta sig vel á því að þau eiga hlut í árangri þeirra. Þau eru tilbúin að leggja ýmislegt á sig til að nemendur þeirra nái árangri, eru fylgin sér og gefast ekki auðveldlega upp þó hlutirnir taki tíma. Þau líta svo á að allir nemendur geti náð árangri með mismunandi aðferðum og að það sé ferðalagið og þroskinn sem skipti mestu máli. Anna orðaði þetta vel þegar hún sagði:

Ég ætla mér að koma þessum nemanda þangað. Ég veit það tekur langan tíma í mörgum skrefum en ég ætla að komast þangað með hann. Með það í huga að maður ætli að komast þangað og það sé mjög langt og það sé upp á Everest ... þá bara, hver hóll er áfangi.

Að auki tala þau um að gott sjálfstraust og góðir félagar veiti ekki síðra veganesti út í lífið en góðar einkunnir. Þau benda líka á að mismunandi leiðir séu færar að árangri, bæði fyrir nemendur og kennara og „maður bara virðir það“ (Dóra).

Til að ná að upplifa árangur af starfinu er endurlit mjög mikilvægt, að fara yfir það hvernig kennslustund, dagur eða skólaárið gekk og meta árangurinn. Oft finnst kennurinum þó gefast lítill tími fyrir endurlit vegna annarra starfa. Þeim var líka tíðrætt um hversu lýjandi það væri að fá ekki hrós þegar vel væri gert og umbun í samræmi við vinnuframlag, því „náttúrlega það sem nærir okkur, það er umbunin ... á hvaða formi sem hún birtist“ (Ingi). Stundum er sagt að kennarar séu eins og leikarar, og séu í raun á sviði allan daginn. Munur þessara starfa felst kannski helst í að leikarar fá klapp í lok hverrar sýningar og fá þannig umbun strax fyrir vel unnin störf en kennarar fá þessa umbun oft seint eða jafnvel aldrei:

Okkur vantar svo að hrósa hvert öðru og ég stend mig alveg að því, ég er ekkert að hrósa öllum hægri vinstri, en ég finn það eftir skólaárið að maður fyllist svona ... já, einhverri sorg og leiða og bara: „Gerði ég nóg? Ég veit það ekki. Gerði ég vel? Ég veit það ekki.“ Þú veist, því það er enginn búinn að kvarta undan mér, telst það þá ekki gott? (Gróa)

Upplifun sem þessi getur verið lýjandi, skapað erfiðar tilfinningar og dregið úr sjálfstítrú og starfsánægju. Í rannsókn meðal íslenskra kennara kom fram að árangur væri sá þáttur PERMA sem kennarar teldu sig síst upplifa í starfi sínu (Björg Kristín Ragnarsdóttir o.fl., 2022) og gæti skortur á endurliti og einhvers konar umbun verið hluti skýringarinnar á því. Kennararnir sem hér um ræðir segjast þó átta sig vel á þætti sínum í árangri og framförum nemenda sinna. Slík upplifun eykur sjálfstítrú sem aftur eykur velfarnað (Ryan og Deci, 2000; Skaalvik og Skaalvik, 2010; Stoloff o.fl., 2020). Trú kennaranna á það að allir nemendur þeirra geti náð árangri á eigin forsendum getur aukið sjálfstítrú og starfsánægju og þar með haft áhrif á velfarnað þeirra (Ryan o.fl., 2017; Skaalvik og Skaalvik, 2017). Það getur hins vegar dregið úr starfsánægju og aukið streitu að upplifa að umbun og vinnuframlag fari ekki saman (Cumming, 2017). Niðurstöður sem þessar gefa tilefni til að skoða hvernig hægt er að auka upplifun af árangri í starfinu og umbuna á viðeigandi hátt til að auka velfarnað kennara.

Sjálfsþekking

Sjálfsþekking (e. self-knowledge) kom fram sem annar af tveimur þáttum utan við PERMA þegar rýnt var í gögnin. Til eru margar skilgreiningar á sjálfsþekkingu en hér er hugtakið notað yfir þann eiginleika að geta borið kennsl á eigin tilfinningar, hugsanir og gildi og skilið hvernig þau hafa áhrif á hegðun og athafnir. Það felur einnig í sér að vera meðvitaður um eigin styrkleika og takmarkanir (CASEL, e.d.). Kennararnir þekkja eigin tilfinningar, viðbrögð, styrkleika og veikleika nokkuð vel og eru meðvituð um mikilvægi þess að setja mörk, vinna gegn álagi í starfinu og hafa stjórn á streitunni. Með góðri sjálfsþekkingu vita kennarar hvernig þeir vilja hafa hlutina, hvað þeim sjálfum er fyrir bestu sem og nemendum þeirra. Þannig verður minni hættu á að einhver ætli þér „að fara á hærri fjöll en þú hafðir hugsað þér“ (Anna).

Jákvætt hugarfar einkennir kennarana og þau tala um að það skipti sköpum þegar kemur að því að láta sér líða vel. Kennararnir vilja læra af mistökum sínum og hugsa í lausnum. Þau vita að þau hafa alltaf val og hafa þá trú að þau og aðrir geti þroskast og breyst með aukinni reynslu og aðferðum við hæfi. Kennararnir tala um nauðsyn þess að geta sett sjálfum sér og öðrum mörk. Mörkin snúa að því að taka hlutina ekki inn á sig, gera ekki of miklar kröfur til sjálfs sín og gæta þess að taka vinnuna ekki með heim að loknum vinnudegi.

Ég var að vinna í Stóraskóla í átta ár og þá gerði ég það formlega, ég hjólaði heim og ég bara sleppti börnunum í fjöruna, ... ég gerði þetta svona formlega að sleppa vinnunni. (Dóra)

Meðvirkni kemur líka við sögu, en kennararnir eru búin að átta sig á að þau geta ekki bjargað heilu fjölskyldunum heldur eru þau að sinna ákveðnu barni/börnum og setja mörk þar. Þau hafa auk þess tekist á við persónulega erfiðleika af ýmsu tagi, bæði í æsku og síðar á lífsleiðinni, sem þau hafa unnið úr og aukið seiglu sína í leiðinni.

Kennarastarfið er oft annasamt og getur orsakað streitu en kennararnir hafa fundið sínar leiðir til að hafa stjórn á henni. Þetta gera þau með því að forðast streituvalda meðvitað, forgangsraða verkefnum og skoða hugsanir og tilfinningar í víðara samhengi. Þáttur í streitustjórnun er líka að „hlaða batteríin“ í einveru, stunda hugleiðslu, hreyfingu og útiveru og skapandi iðju. Hrönn segist auk þess hafa það fyrir reglu að halda utan um dagsverkið til að brjóta sig ekki niður fyrir það að upplifa að vera ekki að gera nóg.

Starfshæfni kennara byggist meðal annars á því að þeir hafi sjálfsþekkingu og getu til að byggja upp seiglu og sjálfstítrú (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015; Vesely o.fl., 2013). Af framansögðu má vera ljóst að sjálfsþekking kennaranna er góð og þau vita að þau eru við stjórnvölinn í eigin lífi. Þau hafa upplifað ýmsa erfiðleika í lífi sínu og finnst sú reynsla hafa styrkt sig og þau aukið seiglu sína. Slík reynsla er oft forsenda vaxtar og umbreytinga (Ivtzan o.fl., 2016; Wong, 2011). Kennarastarfinu fylgir oft streita og liður í sjálfsþekkingu er að kunna leiðir til að vinna gegn henni (Kidger o.fl., 2016; McCallum o.fl., 2017). Þetta er mikilvægt því ef streita verður mikil getur hún dregið úr sjálfstítrú og þar með starfsánægju, og það getur aukið líkur á að kennarar hverfi úr kennslu (Skaalvik og Skaalvik, 2017). Ítrekað hefur komið fram í rannsóknum að kennarar sem hafa góða sjálfsþekkingu og félags- og tilfinningalega hæfni hafa meiri sjálfstítrú og upplifa meiri velfarnað en aðrir kennarar (Acton og Glasgow, 2015; Jennings og Greenberg, 2009; Vesely o.fl., 2013). Sjálfsþekking er þannig nauðsynlegur þáttur í góðri starfshæfni og mikilvægt að skoða hana í samhengi við velfarnað grunnskólakennara.

Athygli vekur að Seligman (2011) hafi sjálfsþekkingu ekki meðal þátta í PERMA-velfarnaðarkenningunni því hann segir dygðir og persónustyrkleika vera undirstöður undir alla fimm þætti kenningarinnar, og áhersla á sjálfsþekkingu er fyrirferðarmikil í *farsældarkenningum* (e. eudaimonic theories) innan jákvæðrar sálfræði (Ryff og Singer, 2008).

Lífsorka

Lífsorka (e. vitality) er ekki hluti af PERMA-velfarnaðarkenningunni en kom skýrt fram í því sem kennararnir töluðu um sem mikilvægan þátt í velfarnaði sínum. Lífsorka er venjulega skilgreind sem það að hafa líkamlega og andlega orku til athafna (Ryan og Deci, 2008). Lífsorku er hægt að stjórna með meðvitundum aðgerðum og er hún bæði tengd hegðun og heilsufari (Ryan og Frederick, 1997). Kennarastarfið er þess eðlis að það krefst oft mikillar orku af kennurum og í máli kennaranna kom fram að þau finna fyrir því í störfum sínum og eru meðvitað um að þau þurfa að passa upp á lífsorku sína og „hlaða batteríin“ eftir kennslu. Til þess nota þau ýmsar aðferðir, eins og hugleiðslu, hreyfingu, útiveru, jákvæð samskipti og að „gera það sem er gaman“ (Elsa).

Frumkvæði er lykilsforsenda í lífsorku því það kemur okkur í framkvæmdagírinn. Framkvæmd og lausnamiðun eru tveir lykilþættir í að dvelja ekki í neikvæðum hugsunum eða tilfinningum sem draga úr hamingju. Til að geta framkvæmt þarf að hafa orku og nægilega góða heilsu svo hægt sé að komast á framkvæmdastigið (Ryan og Deci, 2008). Ef þessu er ekki sinnt er hætta á að orkustigið verði lágt, jafnvel til langframa, eins og Birta lenti í þegar hún upplifði örmögnun. Fyrir henni er heilsan og það að hafa orku til athafna það mikilvægasta í lífinu því annars er mikil hætta á að tapa ýmsu öðru: „Ég held að maður fatti það ekki fyrr en maður er búin að missa hana [heilsuna], hvað hún skiptir gríðarlega miklu máli, hvað maður er bara stimplaður einhvern veginn út ef maður er ekki heilsuhraustur.“ Þegar fólk er orkumikið er það virkara og afkastameira, tekst betur á við áskoranir og streitu og hefur betri heilsu, bæði líkamlega og andlega (Ryan og Deci, 2008). Þannig er lífsorka tengd aukinni seiglu, betri frammistöðu og betri heilsu og hefur áhrif á velfarnað.

Lífsorka kom fram sem einn af velfarnaðarþáttum kennara sem tóku þátt í rannsókn Stoloff o.fl. (2020), tengdist heilbrigði og áhugahvöt og birtist sem tilfinning fyrir því að vera lifandi og orkumikill. Niðurstöður þessarar rannsóknar koma heim og saman við þá rannsókn og lífsorka var nokkuð áberandi þáttur meðal þáttakenda svo ljóst má vera að nauðsynlegt er að huga að og hafa hana með þegar fjallað er um velfarnað kennara. Einnig styður reynsla kennaranna hugmyndir sem aðrir hafa sett fram um að það vanti þátt sem tekur til lífsorku og/eða heilsu í PERMA-kenninguna (Kern, 2022; Norrish o.fl., 2013; Zhivotovskaya, 2015).

Loks ber að áréttta að nokkur skörun kom fram á milli PERMA-þáttanna og er það í samræmi við það sem Seligman (2011) fjallar um, en skörun var einnig við viðbótarþættina tvo. Jákvæðar tilfinningar, sem dæmi, spretta af öðrum þáttum PERMA eins og því að eiga í góðum tengslum, ná árangri, hafa lífstillgang og upplifa flæði. Jákvæðar tilfinningar auka líka lífsorku og hafa áhrif

á vilja til framkvæmda. Við framkvæmd eykst síðan tíðni jákvæðra tilfinninga og þannig auka jákvæðar tilfinningar lífsorku og öfugt (Fredrickson, 2004). Lífsorka tengist líka áhuga og innlifun því þegar farið er í flæði eykst lífsorka. Það kemur til af því að sjálfráðar athafnir, athafnir gerðar af fúsum og frjálsum vilja og í samræmi við eðli okkar, eyða ekki orku (Ryan og Deci, 2008). Upplifun lífstilgangs hefur að sama skapi sýnt sig að hafa gagnvirk áhrif á lífsorkuna (Brassai o.fl., 2015; Frankl, 1946/2006; Hooker og Master, 2016) og tengsl kennara við nemendur sína (Lavy og Bocker, 2018). Seligman (2011) talar um að félagsleg tengsl gefi okkur alla hina þættina í PERMA og séu forsenda fyrir árangri mannsins. Niðurstöður rannsókna Kok o.fl. (2013) gefa til kynna að jákvæðar tilfinningar, félagsleg tengsl og líkamleg heilsa verði fyrir gagnvirkum áhrifum þannig að smám saman aukist tilfinningaleg velferð. Árangur tengist oft áhuga og innlifun því þegar verkefnum sem unnin eru í flæði er lokið skapast gjarnan sú tilfinning að árangri hafi verið náð (Csikszentmihalyi, 1990).

Samantekt og lokaorð

Ljóst er á þessum niðurstöðum að PERMA nær ekki að fanga fyllilega þá þætti sem viðmælendur telja mikilvæga fyrir velfarnað sinn þó kenningin geti verið gagnlegur rammi til að varpa ljósi á einstaklingsbundna og félagslega þætti. Þeir þættir sem Seligman (2011) skilgreinir sem forsendur fyrir velfarnaði í PERMA-kenningu sinni komu þó allir fram hjá viðmælendum, en í mismiklum mæli. Upplifun jákvæðra tilfinninga var áberandi og hefur gagnvirk tengsl við alla hina þættina. Áhugi og innlifun birtist í viðhorfum kennaranna til starfsins og upplifunum þeirra af því. Mikilvægi félagslegra tengsla og lífstilgangs kom sterkt fram og einnig nauðsyn þess að upplifa árangur í starfinu. Tveir mikilvægir þættir velfarnaðar sem PERMA nær ekki yfir komu einnig fram hjá kennurinum, en þeir voru sjálfsþekking og lífsorka. Sjálfsþekking var áberandi þáttur og hefur áhrif á starfshæfni. Áhugavert er að velja fyrir sér hvers vegna sjálfsþekking er ekki hluti af kenningu Seligmans þar sem hann fjallar um dygðir og persónustyrkleika sem undirstöður kenningar sinnar (Seligman, 2011) og sjálfsþekking er fyrirferðamikil í farsældarkenningum innan jákvæðrar sálfræði (Ryff og Singer, 2008). Þá hafa rannsóknir sýnt að góð sjálfsþekking hafi jákvæð áhrif á velfarnað kennara (Acton og Glasgow, 2015; Jennings og Greenberg, 2009; Vesely o.fl., 2013). Einnig kom nokkuð sterkt fram hversu virk kennararnir eru og dugleg að endurnæra sig með margs konar aðgerðum og framkvæma fremur en dvelja í einhverju ráðaleysi. Þetta gera þau til að viðhalda lífsorkunni og geta þannig sinnt lífi og starfi af meiri krafti. Fleiri rannsakendur hafa bent á að PERMA-kenningin nái ekki yfir öll svið velfarnaðar og hefur heilsuþættinum verið bætt inn í sumum rannsóknum (Kern, 2022; McQuaid og Kern, 2018). Ekki kom á óvart að talsverð skörun var á milli þátta innan PERMA enda hefur Seligman (2011) sjálfur bent á það, en skörun kom einnig fram við viðbótarþættina sjálfsþekkingu og lífsorku. Jafnvel þótt þættirnir séu aðgreinanlegir og mælanlegir sem slíkir þá skarast þeir og hafa gagnkvæm tengsl hver við annan. Mikilvægt er að hafa þetta í huga við túlkun á rannsóknum út frá PERMA.

Það kom skýrt fram hjá viðmælendum að starfsánægja þeirra er almennt mikil og ekkert þeirra hyggst hætta í kennslu á næstunni. Það kemur heim og saman við erlendar rannsóknir sem sýna fram á að kennarar hætta síður í kennslu ef þeir búa við velfarnað, nýta styrkleika sína og eru hamingjusamir (Kern o.fl., 2014; Kidger o.fl., 2016; Roffey, 2012; Sammons o.fl., 2007). Auk þess hefur verið sýnt fram á tengsl milli starfsánægju og herra skors á öllum PERMA-þáttunum (Dreer, 2021). Í þessu samhengi ber þó að hafa í huga að viðmælendur voru valdir í rannsóknina úr hópi starfandi grunnskólakennara sem bjuggu við þau forréttindi að telja sig hamingjusama í lífi og starfi. Áhugavert væri að rannsaka sýn kennara sem meta stöðu sína á annan hátt og gætu því haft ólíka upplifun af velfarnaði.

Þrátt fyrir að PERMA-velfarnaðarkenningin nái ekki fyllilega að fanga alla þætti velfarnaðar hjá kennurum, þá getur hún verið gagnlegur rammi til að varpa ljósi á einstaklingsbundna og félagslega þætti. Til að fá enn fyllri mynd af velfarnaði kennara ætti einnig að huga að fleiri þáttum, svo sem sjálfsþekkingu og lífsorku, eins og birtist í þessari rannsókn. Þá er nauðsynlegt að skoða líka ytri þætti sem geta haft áhrif á velfarnað. Mikilvægt er að kennarar fái tækifæri til að auka þekkingu

sína og getu til að huga að eigin velfarnaði, en varast ætti þó að gera einstaklinginn einan ábyrgan fyrir velfarnaði sínum því ekki er nægilegt að hann breytist og styrki sig ef kerfið sem hann vinnur í er hluti vandans. Niðurstöðurnar geta gefið vísbendingar fyrir stjórnendur og stefnumótandi aðila um hvernig megi styðja kennara í að huga að eigin velfarnaði og hvað beri að skoða varðandi ytri þætti svo sem hrós og endurgjöf, ásamt því að skapa rými fyrir endurlit kennara á starf sitt. Með því að huga að og efla velfarnað grunnskólakennara má vonandi viðhalda og auka starfsánægju þeirra, vinna gegn kulnun og stuðla þannig að því að þeir séu lengur í starfi. Það er mikilvægt fyrir hamingju og árangur kennara og nemenda og þar með samfélagið allt.

Teachers' voices on well-being: An in-depth look at PERMA with (happy) Icelandic teachers

This article focuses on the well-being of Icelandic compulsory school teachers. Teachers' well-being is not only important for teachers themselves but also affects their students' well-being and academic success. Low recruitment to the profession and high turnover as teachers resign or retire, have been causes for concern in Iceland as well as in other countries in recent years. Research on professional competence has shown the necessity for teachers to possess the skills needed to meet the demands of the profession and stand firm in their professionalism, in addition to possessing strategies for coping with stress. Without these, their professional identity may suffer which can in turn have a negative effect on job satisfaction. This increases the likelihood of teachers retiring or changing careers. One aspect of maintaining a stronger professional identity is to look at teachers' well-being, as several studies have found that teachers who experience well-being are more satisfied and effective at work and less likely to leave the profession. In addition, their students appear to experience a greater sense of well-being and to achieve more.

The aim of the study was to examine in depth, different elements of the well-being of Icelandic compulsory school teachers who consider themselves to be happy. This was done by applying Seligman's PERMA Well-Being Theory to see how well it captures the elements of teachers' well-being. PERMA defines five important elements to experience well-being: positive emotions, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. The PERMA-Profiler was used to develop an interview guide together with more general questions about well-being. Eight in-depth interviews were conducted with working compulsory school teachers who feel happy in their work and their personal lives. The data was thematically analyzed, both deductively, where answers were matched with the PERMA elements, and inductively, where a search for other themes was conducted.

All the PERMA elements came through in the data as well as two elements outside PERMA: self-knowledge and vitality. Positive emotions came through the strongest and is the element that interacts with all the other elements. The teachers experience pride, joy, and gratitude as well as emotions that arise from other PERMA aspects. Engagement appeared in the interest the teachers have for their work, fast-paced lessons and in diverse hobbies they have where they experience flow. The teachers have satisfying social networks that include family members and friends and good relationships with colleagues, supervisors, and students. They emphasize the importance of a positive and rewarding work environment to offset the demands of the job and to lighten their loads. Having a sense of purpose is strongly expressed by the teachers and originates in self-acceptance, self-transcendence, rewarding relationships, and intimacy. The most common thread was how proud the teachers are of their choice of profession because they feel they can make a difference. The teachers experience a sense of accomplishment when they see their students make progress and succeed, and they are aware of their role in this. They are willing to put in a great amount of effort to help their students achieve success;

they are persistent and do not give up easily. As mentioned, two themes emerged outside PERMA, self-knowledge, and vitality, which were both quite prominent. With good self-knowledge, teachers know their own feelings, reactions, strengths, and weaknesses quite well and are aware of the importance of setting boundaries and managing stress. They know how they want things to be done and what is best for themselves and their students. Teachers who stand firm in their professionalism and know what they stand for, experience stronger self-efficacy, which affects their job satisfaction. Vitality refers to the energy needed to be a successful teacher. Effective teaching requires a significant amount of energy, and the teachers feel it in their work. They are aware of the need to maintain their energy levels, and to do so, they use various methods such as meditation, exercise, spending time outside in nature, maintaining positive relationships, and having fun.

The conclusion is that PERMA does not fully capture all the elements the teachers in this study consider important for their well-being. It does however, provide a useful framework for highlighting the individual and social aspects that comprise teachers' well-being. Increased understanding on well-being is important for teachers' to gain knowledge on how they can improve their own well-being. The results can also help principals and policy makers to create working conditions that nurture the well-being of teachers and hopefully counteract the current exodus from the teaching profession.

Key words: Teachers' well-being, positive psychology, PERMA, professional competence

Um höfunda

Guðbjörg Pálsdóttir (guggap@gmail.com) er grunnskólakennari við Hraunvallaskóla í Hafnarfirði. Hún lauk BEd-prófi frá Kennaraháskóla Íslands árið 1996 og MA-gráðu í uppeldis- og menntunarfræðum með áherslu á jákvæða sálfræði frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands í október 2020. Guðbjörg hefur starfað sem grunnskólakennari á unglunga- og miðstigi um 25 ára skeið. Rannsóknarhugi hennar beinist að velfarnaði kennara og áhrifum hans á skólastarf.

Ingibjörg V. Kaldalóns (ingakald@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í stjórn mála- og félagsfræði frá Félagsvísindadeild Háskóla Íslands árið 1993, MA-gráðu í félagsfræði frá sömu deild 1996 og doktorsprófi frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands árið 2015. Í rannsóknum sínum hefur Ingibjörg einkum beint sjónum að velfarnaði og áhuga kennara og nemenda í skólastarfi; með áherslu á sálfræði, sjálfsstjórn, félags- og tilfinningahæfni og seiglu.

Bryndís Jóna Jónsdóttir (bryndisjona@hi.is) er aðjúntkt við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk BEd-prófi frá Kennaraháskóla Íslands árið 1998, MA-gráðu í náms- og starfsráðgjöf 2009 frá Háskóla Íslands og MA-diplóma í jákvæðri sálfræði frá Endurmenntun HÍ árið 2015. Bryndís Jóna er í doktorsnámi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands en rannsóknarhugi hennar beinist að velfarnaði í skólastarfi með áherslu á núvitund, félags- og tilfinningafærni, seiglu og heilsuefningu. Bryndís Jóna hefur yfir 20 ára starfsreynslu á sviði kennslu, stjórnunar- og þróunarstarfi á ólíkum skólastigum.

About the authors

Guðbjörg Pálsdóttir (guggap@gmail.com) is a teacher at Hraunvallaskóli in Hafnarfjörður, Iceland. She completed a B.Ed. degree in education in 1996 and a MA degree in education studies from the University of Iceland with the specialization of positive psychology in educational sciences in 2020. Guðbjörg has worked as a compulsory school teacher for

twenty-five years, being a supervisory teacher most of the time and teaching Icelandic. Her research interest is in the field of well-being in schools.

Ingibjörg V. Kaldalóns (ingakald@hi.is) is an assistant professor at the School of Education, University of Iceland. She completed a BA degree in political science in 1993 from the Faculty of Social Sciences at the University of Iceland and a MA degree in Sociology in 1996 from the same faculty. She was awarded a PhD degree in Education in 2015 from the School of Education, University of Iceland. Her research is in the field of teachers' and students' well-being, motivation and resilience as well as social and emotional learning.

Bryndís Jóna Jónsdóttir (bryndisjona@hi.is) is adjunct at the School of Education, University of Iceland (UI). She completed a B.Ed. degree from the School of Education, UI in 1998 and MA degree in School and Career Counselling from the same school in 2009. She finished MA diploma in positive psychology from the Continuing Education at the UI in 2015. Bryndís Jóna is a doctoral student at the School of Education, UI. Her research interest is in the field of well-being in schools, mindfulness, social and emotional skills, resilience, and health promotion. Bryndís Jóna has over 20 years of experience in teaching, school management and school development at different school levels.

Heimildir

- Acton, R. og Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Bakker, A. og Schaufeli, W. (2008). Editorial: Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 147–154. www.jstor.org/stable/30163401
- Björg Kristín Ragnarsdóttir, Ingibjörg V. Kaldalóns og Amalía Björnsdóttir. (2022). PERMA-spurningalistinn fyrir vinnustaði: Velfarnaður grunnskólakennara. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2022/alm/03.pdf>
- Borman, G. D. og Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Brassai, L., Piko, B. F. og Steger, M. F. (2015). A reason to stay healthy: The role of meaning in life in relation to physical activity and healthy eating among adolescents. *Journal of Health Psychology*, 20(5), 473–482. <https://doi.org/10.1177/1359105315576604>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. og Terry, G. (2018). Thematic analysis. Í P. Liamputtong (ritstjóri), *Handbook of research methods in health social sciences* (bls. 1–18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_103-1
- Butler, J. og Kern, M. L. (2016). The PERMA-profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Camfield, L., Choudhury, K. og Devine, J. (2009). Well-being, happiness and why relationships matter: Evidence from Bangladesh. *Journal of Happiness Studies*, 10(1), 71–91. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9062-5>
- CASEL [Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning]. (e.d.) *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. HarperCollins e-books.
- Cumming, T. (2017). Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583–593. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>
- De Stercke, J., Goyette, N. og Robertson, J. E. (2015). Happiness in the classroom: Strategies for teacher retention and development. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 45(4), 421–427. <https://doi.org/10.1007/s11125-015-9372-z>
- Dreer, B. (2021). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>

- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.
- Frankl, V. E. (2006). *Leitin að tilgangi lífsins* (Hólmfríður K. Gunnarsdóttir þýddi). Háskólaútgáfan (frumútgáfa 1946).
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Grenville-Cleave, B. og Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? *Management in Education*, 26(1), 3–5. <https://doi.org/10.1177/0892020611429252>
- Gu, Q. og Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Guðný Guðleif Einarsdóttir. (2018). *Líðan grunnskólakennara í starfi: Orsakir og áhrif streitu* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman.is. <http://hdl.handle.net/1946/30425>
- Hakanen, J. J. og Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141(2-3), 415–424. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.02.043>
- Helgi Eiríkur Eyjólfsson. (2017). *Tímaatburðagreining á ferli nýútskrifaðra grunnskólakennara* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman.is. <http://hdl.handle.net/1946/29028>
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044ht>
- Hooker, S. A. og Masters, K. S. (2016). Purpose in life is associated with physical activity measured by accelerometer. *Journal of Health Psychology*, 21(6), 962–971. <https://doi.org/10.1177/1359105314542822>
- Howard, S. og Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399–420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Huppert, F. A. og So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Ivtzan, I., Lomas, T., Hefferon, K. og Worth, P. (2016). *Second wave positive psychology: Embracing the dark side of life*. Routledge.
- Jennings, P. A. og Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kern, M. L. (2022). PERMAH: A useful model for focusing on wellbeing in schools. Í K. A. Allen, M. Furlong, S. Suldo og D. Vella-Brodrick (ritstjórar), *The handbook of positive psychology in schools* (3. útgáfa) (bls. 12–24). Taylor & Francis.
- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A. og White, M. (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with physical health, life satisfaction, and professional thriving. *Psychology*, 5(6), 500–513. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.56060>
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M. og Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76–82. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054>
- Kok, B. E., Coffey, K. A., Cohn, M. A., Catalino, L. I., Vacharkulksemsuk, T., Algoe, S. B., Brantley, M. og Fredrickson, B. L. (2013). How positive emotions build physical health: Perceived positive social connections account for the upward spiral between positive emotions and vagal tone. *Psychological Science*, 24(7), 1123–1132. <https://doi.org/10.1177/0956797612470827>
- Kristján Kristjánsson. (2011). Jákvæða sálfræðin gengur í skóla: Hamingja, skapgerðarstyrkleikar og lífsleikni. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. <https://netla.hi.is/serrit/2011/menntakvika2011/018.pdf>
- Lavy, S. og Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher–student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1485–1503. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9883-9>

- Martela, F. og Pessi, A. B. (2018). Significant work is about self-realization and broader purpose: Defining the key dimensions of meaningful work. *Frontiers in Psychology*, 9, 363. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00363>
- Martela, F. og Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531–545. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>
- McCallum, F., Price, D., Graham, A. og Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. The Association of Independent Schools of New South Wales Limited. <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2017-10/apo-nid201816.pdf>
- McQuaid, M. og Kern, P. (2018). *Your wellbeing blueprint: Feeling good and doing well at work*. Michelle McQuaid.
- Myers, D. G. (1999). Close relationships and quality of life. Í D. Kahneman, E. Diener og N. Schwarz (ritstjórar), *Well-being: Foundations of hedonic psychology* (bls. 434–450). Russell Sage Foundation Press.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M. og Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161. Sótt af <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/250/358> <http://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>
- Owen, S. (2016). Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and “flourishing” within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68(4), 403–419. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1119101>
- Park, N. og Seligman, M. E. (2013). Christopher M. Peterson (1950–2012). *American Psychologist*, 68(5), 403. <https://doi.org/10.1037/a0033380>
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2015). *Leiðsögn: Lykill að starfsmenntun og starfsþróun*. Háskólaútgáfan.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8–17. www.researchgate.net/publication/285631404
- Rúnar Sigþórsson. (2008). *Mat í þágu náms eða nám í þágu mats: Samræmd próf, kennsluhugmyndir kennara, kennsla og nám í náttúrufræði og íslensku í fjórum íslenskum grunnskólum* [óutgefin doktorsritgerð, Kennaraháskóli Íslands].
- Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2008). From ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), 702–717. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00098.x>
- Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guildford.
- Ryan, R. M. og Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529–565. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x>
- Ryan, S. V., Nathaniel, P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N. og Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
- Ryff, C. D. og Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Samband íslenskra sveitarfélaga og Félag grunnskólakennara. (2012, ágúst). *Sameiginleg könnun Sambands íslenskra sveitarfélaga og Félags grunnskólakennara. Kynning á niðurstöðum*. https://ssh.is/images/stories/Soknaraaetlun/Kynning_nidurstadna_konnunar_FG_og_samb_loka_2012_08.pdf
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. og Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers’ work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701. <https://doi.org/10.1080/01411920701582264>
- Santoro, D. A. (2018). *Demoralized: Why teachers leave the profession they love and how they can stay*. Harvard Education Press.

- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. og Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria.
- Sif Einarsdóttir, Regína Bergdís Erlingsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ásta Snorraddóttir. (2019). Kulnun kennara og starfsaðstæður: Þróun og samanburður við aðra opinbera sérfræðinga. *Netla – Vefitímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2019/ryn/12.pdf>
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir. (2014). Erfið hegðun nemenda: Áhrif á líðan kennara. *Uppeldi og menntun*, 23(2), 65–86. <https://ojs.hi.is/uppmennt/article/view/1934/947>
- Stoloff, S., Boulanger, M., Lavallée, É. og Glaude-Roy, J. (2020). Teachers' indicators used to describe professional well-being. *Journal of Education and Learning*, 9(1), 16–29. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p16>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. og Leschied, A. D. (2013). Teachers – The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71–89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Waldinger, R. J. og Schulz, M. S. (2016). The long reach of nurturing family environments: Links with mid-life emotion-regulatory styles and late-life security in intimate relationships. *Psychological Science*, 27(11), 1443–1450. <https://doi.org/10.1177/0956797616661556>
- World Health Organization. (e.d.). *Constitution*. <https://www.who.int/about/governance/constitution>
- Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology*, 52(2), 69–81. <https://doi.org/10.1037/a0022511>
- Zhivotovskaya, E. (2015, 5. janúar). *EP-01: Emiliya Zhivotovskaya and the science of flourishing*. <https://www.lifeonpurpose.com/episode01/>



Guðbjörg Pálsdóttir, Ingibjörg Kaldalóns og Bryndís Jóna Jónsdóttir. (2022).
Upplifun grunnskólakennara af eigin velfarnaði út frá PERMA
Netla – Vefitímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2022/alm/19.pdf>
DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2022.19>