



„Ef andleg heilsa er ekki í lagi þá er ekkert í lagi“: Raddir nemenda um eigin velfarnað í skólastarfi

Elva Rún Klausen, Ingibjörg V. Kaldalóns og Bryndís Jóna Jónsdóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Jákvæð menntun er skilgreind sem menntun sem eykur bæði velferð og námsfærni nemenda. Hún kennir þeim færni til að auka vellíðan og hamingju auk þess að ná árangri í hefðbundnum kennslugreinum. Kern og félagar (2016) hafa um nokkurt skeið rannsakað velfarnað nemenda undir formerkjum jákvæðar menntunar. Þau settu fram EPOCH-velfarnaðarkenninguna með fimm meginþáttum sem stuðla að velfarnaði ungmenna. Þessir fimm þættir eru áhugi og innlifun, þrautseigja, bjartsýni, félagsleg tengsl og hamingja sem gleði og sátt. Markmið rannsóknarinnar er að skoða hvaða hugmyndir ungmenni hafa um þá þætti sem þau telja að stuðli helst að velfarnaði sínum í skólastarfi og hvort EPOCH-þættir birtist í hugmyndum þeirra, ásamt að skoða hvort aðrir þættir koma þar einnig fram. Tekin voru sex hálfopin rýnivíðtöl við samtals níttján nemendur í áttunda, níunda og tíunda bekk í sama skóla. Gögnin voru þemagreind og er niðurstaðan sú að allir þættir EPOCH birtust í svörum viðmælenda. Því er EPOCH-velfarnaðarkenningin gagnleg til að ná utan um mikilvæga þætti í velfarnaði ungmenna. Kenningin nær þó ekki fyllilega utan um alla þætti velfarnaðar í þessari rannsókn. Til dæmis var þátturinn að finna merkingu og tilgang áberandi í hugmyndum ungmennanna. Þeir EPOCH-þættir sem voru mest áberandi í gögnunum voru áhugi og innlifun og félagsleg tengsl. Styður það niðurstöður rannsókna Kern og féлага um mikilvægi þess að fást við viðfangsefni af innri áhugahvöt og að fá þörfinni fyrir að tilheyra mætt. Nemendur töldu að skólinn ætti að leggja meiri áherslu á ýmsa þætti sem stuðla að velfarnaði en nú er gert. Jákvæð menntun sem snýr að því að byggja upp persónuþroska og þar með velfarnað nemenda ásamt að efla námsárangur er nokkuð sem skólar geta litið til og komið þannig til móts við grunnþátt aðalnámskrár um heilbrigði og velferð.

Efnisorð: velfarnaður grunnskólanemenda, raddir ungmenna, EPOCH-velfarnaðarkenning, jákvæð menntun

Inngangur

Í þessari rannsókn er sjónum beint að röddum nemenda og hlustað eftir hugmyndum þeirra um þætti sem stuðla að velfarnaði þeirra í skólastarfi. Samkvæmt *Aðalnámskrá grunnskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011) er heilbrigði og velferð einn af grunnþáttum menntunar og því er það eitt af hlutverkum skólans að veita börnum og ungmönnum gott veganesti út í lífið þar sem þau geta tekist á við áskoranir á sem farsælastan hátt. Menntun snýst því ekki eingöngu um þekkingaröflun og þjálfun heldur einnig um að vera í samfélagi við annað fólk og að fá tækifæri til að rækta hæfileika sína, sjálfum sér og öðrum til góðs. Hugmyndin um velfarnað er hér skilgreind með hliðsjón af áherslum jákvæðrar sálfræði (e. positive psychology), sérstaklega undirgreinar hennar

– jákvæðrar menntunar (e. positive education) sem er skilgreind sem menntun sem eykur bæði velfarnað og námsfærni nemenda (Seligman o.fl., 2009).

Kern og félagar (2016) hafa rannsakað velfarnað ungmenna og eftir ítarlegar rannsóknir tóku þau saman fimm þætti sem þau telja mikilvægasta fyrir ungumenni til að upplifa velfarnað. Þættina kalla þau EPOCH (e. EPOCH measure of adolescent well-being) þ.e. *áhugi og innlifun* (e. engagement), *þrautseigja* (e. perseverance), *bjartsýni* (e. optimism), *félagsleg tengsl* (e. connectedness) og *hamingja sem gleði og sátt* (e. happiness). Markmið rannsóknarinnar er að skoða hvaða hugmyndir ungumenni hafa um þá þætti sem þau telja að stuðli helst að velfarnaði sínum í skólastarfi og hvort EPOCH-þættir birtist í hugmyndum þeirra, ásamt að skoða hvort aðrir þættir koma þar einnig fram. Rannsóknarspurningarnar eru því tvær, annars vegar: *Hverjar eru hugmyndir nemenda um velfarnað í skólastarfi út frá EPOCH-velfarnaðarkenningu?* og hins vegar: *Eru fleiri þættir sem koma við sögu?* Í aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011) segir að öll skólaþróun eigi að hafa hag barna að leiðarljósi og því hljóta raddir nemenda í þeim efnum að vera mikils virði. Niðurstöður landskönnunarinnar *Ungt fólk* (Rannsóknir og greining, 2021) sem Rannsóknir og greining lagði fyrir áttunda, níunda og tíunda bekk í febrúar 2021 sýna að meirihluti svarenda telur sig hamingjusaman en engu að síður hefur depurð, einmanaleiki og áhugaleysi aukist ár frá ári auk þess sem nemendum sem líður ekki vel í skólanum fjölgar sífellt. Við þessu þarf að bregðast. Mikilvægt er að staldra við og ígrunda nánar hvaða þættir í skólastarfi skipta ungumennin raunverulega máli til að vaxa og dafna, bæði sem einstaklingar og í samfélagi með öðrum.

Velfarnaður ungmenna í skólastarfi

Rannsóknir sýna að starfshættir, umhverfi og aðstæður í skólum hafa margvísleg áhrif á hugrænan, félagslegan og tilfinningalegan þroska barna og unglinga (Ársæll Már Arnarsson o.fl., 2020; Wang og Dishion, 2012). Í skýrslu frá Embætti landlæknis um félagstengsl íslenskra barna og ungmenna kemur fram að jákvæð reynsla þeirra af skólanum eflir vellíðan þeirra og heilbrigði og virðist vera verndandi þáttur gegn ýmiss konar skaðlegri hegðun. Ef upplifun þeirra á skólanum er neikvæð eykur það á vanlíðan sem aftur getur valdið sálrænum og líkamlegum vandamálum. Ungumenni sem upplifa vanlíðan í skóla eru líklegri en önnur til að sýna af sér áhættuhegðun, þau meta heilsu sína lakari og mörg hafa einkenni sálrænna og líkamlegra kvilla (Ársæll Már Arnarsson o.fl., 2020; Bond o.fl., 2007). Unglingsárin eru mjög mikilvægur tími sem hefur mótandi áhrif á flest svið í þroska einstaklingsins, þar á meðal á heilsu og vellíðan. Þessum mótunarárum er að stórum hluta varið innan veggja skólans. Styðjandi skólaumhverfi er því mjög mikilvægur þáttur til eflingar andlegri og líkamlegri heilsu, bæði á unglingsárum og þegar fram í sækir (Einar B. Þorsteinsson og Ársæll Arnarsson, 2018).

Mikilvægt er að taka mark á niðurstöðum rannsókna sem gerðar eru á velfarnaði barna og ungmenna í skólastarfi og nýta þær til jákvæðrar skólaþróunar. Eins og áður var nefnt sýna gögn frá landskönnun á vegum Rannsókna og greiningar (2021) að meirihluti ungmenna í efstu bekkjum grunnskóla á Íslandi metur andlega og líkamlega heilsu sína mjög góða eða góða en hlutfall þeirra ungmenna sem telja andlega heilsu sína slæma hefur hækkað, sé horft til niðurstaðna fyrri ára. Þá segir tæplega þriðjungur nemenda eða 29% að sér leiðist námið oftast eða alltaf og 13% nemenda langar oft eða alltaf að hætta í skólanum. Hlutfall ungmenna sem leiðist námið hefur aukist jafnt og þétt og einnig hækkar hlutfall þeirra sem telja námið vera tilgangslaust. Þá hefur hlutfall þeirra ungmenna sem upplifa depurð og líður illa í skóla einnig hækkað síðustu ár ásamt að einmanaleiki og áhugaleysi hefur aukist.

Niðurstöður íslenskra gagna úr alþjóðlegu rannsókninni *Heilsa og lífskjör skólanema* (e. Health and Behavior of School-Aged Children – HBSC) um félagstengsl íslenskra barna og ungmenna sýna að í 52% tilfella töldust tengsl barna og unglinga við grunnskóla vera mjög góð. Meðal eldri nemenda var algengara að tengslin mældust slök en mesta breytingin á sér stað á milli sjötta og áttunda bekkjar. Meðal sjöttu bekkinga töldust 13% hafa slök tengsl við skóla, í áttunda bekk var hlutfallið komið upp í 24% og meðal tíundu bekkinga var hlutfallið 27%. Niðurstöður rannsóknarinnar leiddu í ljós

að samskipti við foreldra höfðu mest áhrif á líðan en tengsl við skóla mest áhrif á áhættuhegðun. Þessar niðurstöður undirstrika mikilvægi þess að líta til þátta sem stuðla að velfarnaði barna og ungmenna í skólastarfi (Ársæll Már Arnarsson o.fl., 2020).

Í skýrslu sem unnin var af breska vísindaráðinu eru félagsleg tengsl sett efst á lista yfir þætti sem efla velferð fólks (Government Office for Science, 2008). Bierman og félagar (2017) telja skort á góðum félagslegum tengslum við aðra geta valdið einmanaleika, þunglyndi, persónulegum þjáningum og óhamingju. Þeir telja félagsleg tengsl vera helsta áhrifavald lífsánægju og velferðar, en niðurstöður Rannsóknna og greiningar (2021) sýna að hlutfall nemenda sem upplifðu sig oft einmana vikuna fyrir könnun var 11%. Það gefur til kynna að hlúa þurfi markvisst að félagslegum tengslum þessa hóps. Félagsleg tengsl í skólastarfi eru mikilvægur þáttur sem stuðlar að velfarnaði og þroska ungmenna (Vanda Sigurgeirsdóttir, 2018).

Geðrækt og forvarnarstarf er liður í að byggja upp velfarnað nemenda og hluti af farsælu veganesti út í lífið. Embætti landlæknis (Sigrún Daníelsdóttir, 2019) lagði fyrir viðamikla landskönnun í leik-, grunn- og framhaldsskólum landsins til að kanna stöðu geðræktar, forvarna og stuðnings við börn og ungmenni í skólastarfi. Markmiðið var að afla upplýsinga um hvernig skólarnir stuðla að góðri geðheilsu og vellíðan barna og ungmenna í skólakerfinu. Niðurstöður leiddu í ljós að styrkja þarf stöðir skólakerfisins til að sinna geðrækt, forvörnum og stuðningi við börn og ungmenni. Aðeins þriðjungur grunnskóla hafði mótað sér heildarsýn og stefnu um þessa þætti. Hlutfall skóla sem unnu samkvæmt verkferli og að innleiðingu um geðheilbrigði var 40%. Aðeins einn af hverjum fimm grunnskólum fylgdist með því hvort aðferðir sem ákveðið hafði verið að nota til að efla félags- og tilfinningafærni væru í raun notaðar. Minna en helmingur grunnskóla vann eftir heildstæðri áætlun um kennslu hegðunar-, félags- og tilfinningafærni og minna en þriðjungur hafði skilgreint markmið fyrir slíka kennslu í skólanámskrá. Af þessu má sjá að auka þarf markvisst geðrækt, forvarnir og stuðning við börn og ungmenni í skólakerfinu til að auka velfarnað þeirra.

Eins og áður sagði ganga áherslur í anda jákvæðrar menntunar út á það að kenna börnum færni til að auka vellíðan og hamingju auk þess að ná árangri í hefðbundnum kennslugreinum. Gert er ráð fyrir að menntun byggist á velfarnaði nemenda en rannsóknir benda til þess að skólabragur hafi breyst til batnaðar þar sem unnið er markvisst út frá þeirri forsendu (Seligman o.fl., 2009). Leiðir jákvæðrar menntunar stuðli jafnframt að aukinni sjálfsvitund, þakklæti, jákvæðum tilfinningum, þekkingu á styrkleikum og hugarfari, núvitund og samkennd (Seligman og Adler, 2018). Rannsóknir Kern og féлага (2016) sýna fram á að leiðir jákvæðrar menntunar auka velfarnað nemenda í skólastarfi. Þau gerðu viðamikla rannsókn í Ástralíu og Bandaríkjunum sem beindist að 4480 ungmennum á aldrinum 10 til 18 ára. Rannsóknin var unnin út frá PERMA-velfarnaðarkenningunni (e. well-being theory) sem er kenning Martin Seligman (2011), eins af frumkvöðlum jákvæðrar sálfræði. PERMA inniheldur fimm þætti sem saman mynda velferð og hamingju: *Jákvæðar tilfinningar* (e. positive emotions), *áhugi og innlifun* (e. engagement), *félagsleg tengsl* (e. relationships), *merking og tilgangur* (e. meaning) og *árangur* (e. accomplishment). Þátttakendur svöruðu stöðluðum spurningalista (e. PERMA profíler) (Butler og Kern, 2016) sem innihélt fjölbreyttar spurningar út frá PERMA. Í rannsókninni kom hins vegar í ljós að ungmenni lögðu dálítið aðra merkingu í velfarnað sinn en fullorðnir. Með niðurstöður þeirra rannsókna að leiðarljósi tóku Kern og félagar saman svokallaða fimm *jákvæða sálræna eiginleika* (e. positive psychological characteristics) sem þau telja mikilvæga fyrir ungmenni til að upplifa velfarnað og stuðli að jákvæðum áhrifum og vellíðan á fullorðinsárum. Þessa fimm þætti kölluðu þau EPOCH (Kern o.fl., 2016).

EPOCH-velfarnaðarkenningin

EPOCH-þættir eru mikilvægir fyrir velfarnað ungmenna og taldir hafa forspárgildi um velfarnað á fullorðinsárum. Þættirnir eru áhugi og innlifun (e. engagement), þrautseigja (e. perseverance), bjartsýni (e. optimism), félagsleg tengsl (e. connectedness) og hamingja sem gleði og sátt¹ (e. happiness) (Kern o.fl., 2016). Hér á eftir verður fjallað nánar um hvern þátt fyrir sig.

¹ *Hamingja* (e. happiness) í EPOCH-rammanum felst samkvæmt skilgreiningu Kern og féлага (2018) í því að búa yfir almennri lífsánægju og sátt. Í þessari grein hér er þátturinn því kallaður *hamingja sem gleði og sátt* fremur en að nota einungis hugtakið *hamingja*. Þar sem EPOCH-kenniramminn mælir ólíka þætti *hamingju* og velfarnaðar má velja fyrir sér hvort ekki sé örökrétt að nota hugtakið *hamingju* sem einn þátt innan rammans. Því köllum við þáttinn *hamingja sem gleði og sátt*.

Áhugi og innlifun er fyrsti þáttur EPOCH. Samkvæmt skilgreiningu Kern o.fl. (2016) vísar þessi þáttur til þess að vera virkur *þátttakandi* í viðfangsefni sem vekur áhuga og innlifun og að upplifa sem oftast svokallað *flæði* (e. flow). Mihaly Csikszentmihalyi (1990) mótaði kenninguna um flæði sem lýsir því hugarástandi sem einstaklingar ná þegar þeir takast á við krefjandi verkefni af áhuga og innlifun. Flæði einkennist af mikilli einbeitingu þar sem styrkleikar eru nýttir til fullnustu. Oft er talað um að einstaklingar nái flæði þegar þeir gleyma stund og stað í þeim verkefnum sem þeir vinna að og tíminn flýgur áfram. Flæðið er drifíð áfram af innri áhugahvöt til að læra og skapa meira. Þegar einstaklingar fá tækifæri til að vinna með styrkleika sína aukast líkurnar á að þeir komist í flæði og að þeir njóti þess þannig betur að takast á við viðfangsefni. Þegar vísað er hér til styrkleika (e. character strenghts) er átt við persónulega eiginleika sem eru í raun kjarni hverrar manneskju og birtast í hugsunum, tilfinningum og hegðun. Styrkleikar endurspeglar gildi einstaklinga og eru afmarkaðir þættir í fari okkar sem við getum þróað og eflt (Seligman, 2011). Fáí ungmenni tækifæri til að þekkja og nýta styrkleika sína eykur það líkurnar á að þau lifi sig inn í viðfangsefni sitt og upplifi þar með flæði. Með því að nota styrkleika sína markvisst aukast jákvæðar upplifanir, áhugi og innlifun, félagsleg tengsl styrkjast, tilgangur skýrist og árangur verður meiri.

Þrautseigja (e. perseverance) er annar eiginleiki EPOCH, en hún vísar til þeirrar hæfni að geta lokið viðfangsefnum og náð markmiðum þrátt fyrir hindranir (Kern o.fl., 2016). Jafnframt skiptir máli að búa yfir samviskusemi og drifkrafti ásamt ástríðu fyrir langtímamarkmiðum, eða að *hafa töggur í sér* (e. grit). Samkvæmt Carol Dweck (2016) byggist þrautseigja hvers og eins að stórum hluta á hugarfari. Hugarfar okkar stýrir því hvernig við bregðumst við og vinnum úr viðfangsefnum okkar, en trú einstaklinga á eigin getu endurspeglar hvernig þeir bregðast við aðstæðum og áskorunum á ólíkan hátt. Dweck flokkar hugarfar í *fastmótað hugarfar* (e. fixed mindset) og *vaxandi hugarfar* (e. growth mindset). Hugarfar okkar hefur áhrif á hvernig við lærum og hvort við trúum að við getum náð markmiðum okkar, en börn með fastmótað hugarfar gefast frekar upp en þau sem búa yfir vaxandi hugarfari (Dweck, 2016).

Kennarar geta verið lykilaðilar í að byggja upp þrautseigju nemenda sinna, til dæmis með því að hrósa þeim og sýna þeim áhuga og traust (Morris, 2012). Í rannsóknum Mueller og Dweck (1998; Yeager og Dweck, 2012) kemur fram að það efli þrautseigju nemenda og vaxandi hugarfar þegar kennarar hrósa nemendum fyrir að leggja sig fram við verkefni. Ef kennarar hrósa nemendum hins vegar fyrir það hversu klárir þeir eru ýta þeir undir fastmótað hugarfar nemenda og draga úr þrautseigju. Rannsóknir benda til þess að nemendur leggi sig fram við námið til jafns við þær væntingar sem kennarar gera til þeirra. Endurgjöf kennara til nemenda er því mikilvægur þáttur í að byggja upp þrautseigju (OECD, 2000).

Bjartsýni (e. optimism) er þriðji eiginleiki EPOCH. Skilgreining Kern o.fl. (2016) á bjartsýni er að bera traust og von í hjarta sér til framtíðarinnar. Þeir sem eru bjartsýnir hafa tilhneigingu til að kjósa hagstæða sýn á hlutina og sjá tækifæri í erfiðum aðstæðum í stað þess að líta á þær sem vandamál. Hindranir eru í þeirra huga verkefni til að leysa, en rannsóknir hafa sýnt að allir geta þjálfað sig í bjartsýni. Martin Seligman (1998) setti fram kenningu um lærða bjartsýni (e. theory of learned optimism) sem er byggð á rannsóknum hans á bjartsýni einstaklinga. Kenningin snýst um að með sama hætti og við getum lært að vera hjálparlaus getum við einnig lært að vera bjartsýn. Rannsóknir sýna að ef við erum bjartsýn upplifum við frekar að við getum haft áhrif á aðstæður okkar. Bjartsýni er því mikilvægur styrkleiki sem við þurfum að nota eða efla með okkur til að eiga auðveldara með að ná markmiðum sem við setjum okkur (Seligman, 1998). Í skólasterfi er mikilvægt að stuðla að bjartsýni nemenda. Þegar þeir upplifa hæfni eykur það vellíðan, stuðlar að bjartsýni og hefur því mikið gildi í skólasterfi. Nemendum sem hins vegar upplifa sjaldan hæfni er mun hættara við að þróa með sér svartsýnishugarfar sem gerir það að verkum að allt verður þeim erfiðara (Morris, 2012).

Félagsleg tengsl (e. connectedness) er fjórði þáttur EPOCH og vísar til þess að einstaklingur upplifi góð samskipti við aðra og finni fyrir væntumþykju, að vera elskaður, virtur og metinn að verðleikum (Kern o.fl., 2016). Félagsleg tengsl snúast einnig um hæfnina til að skapa vináttu og veita öðrum stuðning. Niðurstöður rannsókna Kern og félaga (2016) sýndu að félagsleg tengsl skipta ungmenni meira máli til að upplifa hamingju og velfarnað en þá sem komnir eru á fullorðinsaldur. Samkvæmt

niðurstöðum þeirra upplifa ungmenni tilgang sinn með því að uppfylla þörfina fyrir að tilheyra. Sú tilfinning að tilheyra gegnir því mikilvægu hlutverki í námi ungmenna. Rannsóknir Ryan og Deci (2017) sýna að félagsleg tengsl auka líkur á að innri áhugahvöt stýri athöfnum því að ungmennin upplifa þá frekar að þau tilheyri. Rannsóknir hafa leitt í ljós að kennarar sem mynda persónuleg tengsl við nemendur sína auka áhuga þeirra á náminu og tilfinningalega vellíðan. Jafnvel hversdagsleg samskipti um daginn og veginn skipta máli (Roeser o.fl., 2000). Samkvæmt Ingvari Sigurgeirssyni (2013) eru nemendur almennt glaðari og áhugasamari í skólanum þegar kennari sýnir hlýtt viðmót og umhyggju. Það eykur því velfarnað nemenda þegar kennarar sýna þeim einlægan áhuga, hrósa þeim, beita virkri hlustun og gæta auk þess að raddbeitingu sinni. Að sama skapi styðja kennarar sem ræða við nemendur sína á jafningjagrunni sjálfstæði og hæfni nemendanna til að takast á við krefjandi viðfangsefni sem skipta þá máli (Niemiec og Ryan, 2009). Þá sýna rannsóknir að þeir sem njóta stuðnings góðra vina, fjölskyldu eða kennara njóta mestrar hamingju (Watson, 2001).

Hamingja sem gleði og sátt (e. happiness) er fimmti þáttur EPOCH. Hamingja felst samkvæmt skilgreiningu Kern og féлага (2018) í að einstaklingurinn búi yfir almennri lífsánægju og sátt. Sálfræðingurinn Barbara Fredrickson setti fram kenningu um áhrif jákvæðra tilfinninga á vellíðan og farsæld (Bonniwell, 2012). Kenningin, sem stundum er kölluð *Að breikka og byggja* (e. The broaden and build theory), fjallar um ólík hlutverk jákvæðra og neikvæðra tilfinninga út frá þróunarfræðilegu sjónarmiði. Neikvæðar tilfinningar virðast hafa gegnt því hlutverki að bregðast við lífsháska eða ógn, t.d. að flýja í ótta. Ef fólk heldur fast í neikvæðar tilfinningar sínar þrengist hugsun þess og þannig dregur úr getu til að leysa vandamál. Samkvæmt kenningu Fredrickson virðast jákvæðar tilfinningar hins vegar hafa þróast til að komast betur í gegnum erfiðar aðstæður, lifa betur og í lengri tíma. Niðurstöður rannsókna Fredrickson sýna að jákvæðar tilfinningar leiða af sér víðsýni, auka virkni og þrautseigju, geta haft afgerandi áhrif á hvernig við tökumst á við daglegt líf og þar með á hamingju okkar og farsæld (Fredrickson, 2000). Rannsóknir taugavísindamanna á heilastarfsemi sýna að jákvæðar tilfinningar geta haft veruleg áhrif á vitrænan þroska, frammistöðu í námi, námsvenjur og félagstengsl (Li o.fl., 2020). Jákvæðar tilfinningar geta því haft áhrif á lykilkætti náms, einbeitingu, minni og áhugahvöt, þær gegna mikilvægu hlutverki í námi ungmenna og leiða af sér ánægju og sátt.

Þrátt fyrir þann ávinning sem jákvæð menntun hefur í för með sér verður að geta um nokkrar gagnrýnisraddir (Kern o.fl., 2015). Ein gagnrýnin er sú að ef hamingjan sem slík á að vera markmið menntunar sé hætt við því að skólarnir muni einblína um of á jákvæðar tilfinningar. Nemendur fái þá ekki að upplifa ýmsar erfiðar tilfinningar sem fylgja því að takast á við krefjandi verkefni, og það geti dregið úr persónuþroska þeirra. Einnig hefur komið fram sú gagnrýni að menntun með áherslu á hamingju ali af sér eigingjarnar og sjálfselskar manneskjur. Þessar gagnrýnisraddir byggjast á hedónískum skilningi á hamingju; að hamingja sé það að upplifa sældartilfinningu og eitthvað gleðilegt. Menntun sem byggðist á hedónískri hamingju myndi valda óreiðu innan skólakerfisins því hún byggðist eingöngu á að ná ákveðnu hugarástandi, svo sem ánægju yfir því að ganga vel í prófi. Kern og félagar (2016) benda hins vegar á að áhersluþættir jákvæðrar menntunar lúti að sjálfsígrundun og að nemendur læri að taka ábyrgð á eigin velfarnaði með því að auka sjálfþekkingu og tilfinningagreind sem geti aukið farsæld þegar komið er á fullorðinsár. Jákvæð menntun byggist á að kenna nemendum að bregðast við áskorunum á farsælan hátt og því sé lítið á hamingjuna út frá farsældarsjónarmiðinu (Kern o.fl., 2015). Þáttur í farsældarhyggju í anda jákvæðrar menntunar er jafnframt áherslan á persónuþroska nemenda þar sem þeir rækta með sér siðferðisleg gildi (Morris, 2015).

Þrátt fyrir þessa gagnrýni hafa rannsóknir á jákvæðri menntun leitt í ljós að sú nálgun leiðir af sér margvíslegan ávinning fyrir skólastarf (Seligman o.fl., 2009; Kern o.fl., 2015, 2018). Rannsóknir Kern og féлага (2015) hafa sýnt að ekki er hægt að yfirfæra PERMA-kennirammann að fullu á velfarnað ungmenna. Því er mikilvægt að öðlast nánari skilning á hugmyndum nemenda sjálfra um þá þætti sem þeir telja að stuðli að velfarnaði sínum í skólastarfi. Fræðilegt gildi rannsóknarinnar felst í að hugmyndir nemenda eru bornar saman við EPOCH-velfarnaðarkenninguna til að fá sem skýrasta mynd af því hvernig hún nær að fanga hugmyndir nemenda um velfarnað sinn í skólastarfi. Jafnframt á að skoða hvort fleiri þættir komi fram þegar rýnt er í hugmyndir nemenda um velfarnað í

skólastarfi. Ekki er vitað til þess að hugmyndir ungmenna um eigin velfarnað hafi verið rannsakaðar með þessum hætti áður hér á landi. Rannsóknin er því mikilvægt framlag til rannsókna á velfarnaði ungmenna.

Framkvæmd rannsóknarinnar

Til að fá innsýn í hugmyndir ungmenna um velfarnað sinn í skólastarfi voru tekin sex hálfopin rýnihópaviðtöl við 19 nemendur (10 stúlkur og 9 drengi) í 8.–10. bekk í einum grunnskóla. Almennt eru rýnihópar notaðir sem rannsóknaraðferð þegar umræður hópsins eru taldar veita nýja innsýn eða skapa aðra eða meiri þekkingu en einstaklingsviðtöl (Lichtman, 2013). Auglýst var eftir þátttakendum í tölvupósti sem skólastjóri sendi foreldrum með beiðni um að þeir ræddu við börn sín og spyrðu hvort þau vildu taka þátt. Þeir sem höfðu áhuga á að taka þátt sendu rannsakanda tölvupóst, en fyrsti höfundur safnaði gögnunum og vann rannsóknina sem hluta af meistaraþrófsverkefni. Viðtölin fóru fram í skólanum á skólatíma, í notalegri lítilli stofu. Þegar tekin eru viðtöl þykir betra að viðmælendur séu vel kunnugir staðnum (Sóley S. Bender, 2013). Samráð var haft við kennara og nemendur um hentuga tímasetningu viðtalanna miðað við stundaskrá þeirra. Viðtölin voru tekin á tímabilinu 5. til 12. janúar 2022 og hvert viðtal tók að jafnaði 60 mínútur.

Spurningaramminn var annars vegar samsettur af spurningum sem voru unnar með hliðsjón af spurningalista EPOCH um hvað stuðli að velfarnaði í skólastarfi (Kern o.fl., 2016). Orðalag spurninganna var aðlagð eigindlegum viðtalsrannsóknum (Lichtman, 2013) og spurningar hafðar opnar. Um þáttinn *áhugi og innlifun* var til dæmis spurt um tækifæri í skólanum til að velja verkefni sem þau hafa áhuga á og hvort valið skipti þau máli. Um þrautseigju var til dæmis spurt hvernig þeim gengi að halda sig við námsáætlun og hvernig það tengdist líðan þeirra. Þegar spurt var út í bjartsýni var til dæmis spurt hvernig tilfinning fylgdi því að hugsa til framtíðarinnar og hvað nemendur fengjust við í skólanum sem tengdist þeirra framtíðarsýn. Þá voru nemendur beðnir um að lýsa sambandi sínu við kennarana sína og vini undir þættinum *félagstengsl* og loks hvað gæfi þeim gleði og ánægju í skólanum út frá þættinum *hamingja sem gleði og sátt*. Hins vegar samanstóð spurningaramminn af opnum spurningum um þætti sem nemendur töldu mikilvæga til að upplifa velfarnað í skólastarfi. Þannig var til dæmis spurt „hvaða þættir hafa áhrif á hvernig ykkur líður í skólanum?“ og „ef þið væruð skólastjórar hverju mynduð þið breyta til að hjálpa nemendum að líða betur og auka velfarnað?“ Þrátt fyrir að rannsakandi hafi stuðst við spurningaramma þá var samræðunum leyft að flæða og þannig hlustað eftir röddum nemenda um velfarnað í skólastarfi. Með slíkum samræðum gat rannsakandi hlustað á nemendur ræða efnið með sínum eigin orðum og öðlast innsýn sem ekki hefði fengist með öðrum rannsóknaraðferðum (Ingibjörg V. Kaldalóns, 2015; Sóley S. Bender, 2013).

Þegar gagnasöfnun og afritun var lokið hófst greining gagnanna. Byrjað var á að flokka gögnin með *afleiðslu* (e. deduction) þar sem svör nemenda voru greind út frá EPOCH-þáttunum. Næst voru þau greind með *adleiðslu* (e. induction), þar sem lesið var með opnum augum og gögnin greind með *þemagreiningu* (e. thematic analysis). Með henni var leitað að *kóðum* (e. codes) sem hefðu 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 komu EPOCH-þættirnir skýrt fram og til viðbótar þátturinn *merking og tilgangur* sem nemendur töldu vera mikilvægan þátt velfarnaðar í skólastarfi.

Síðferðisleg atriði og takmarkanir

Þar sem börn eru viðkvæmur hópur í samfélaginu var meðal annars litið til skýrslu Guðrúnar Kristinsdóttur (2017) sem veitir almenna leiðsögn um starfshætti í rannsóknum á börnum. Þar er meðal annars fjallað um mikilvægi þess að standa vörð um þarfir og hagsmuni barna þar sem þau eru undirskipuð í samfélaginu og háð fullorðnum. Hvað formleg leyfi varðar má fyrst nefna að leitað var eftir umsögn síðanefndar háskólanna um vísindarannsóknir, en nefndin taldi rannsóknina ekki stangast á við vísindasiðareglur. Einnig var fengið formlegt leyfi hjá skólastjóra

til að framkvæma rannsókn meðal nemenda innan skólans. Það var jafnframt í höndum skólastjóra að fá upplýst samþykki frá foreldrum og nemendum. Þegar leitað er upplýsts samþykkis nemenda er jafnframt mikilvægt að gæta þess að þeir skilji hvað þátttaka í rannsókninni feli í sér, til dæmis hvernig viðtalið muni fara fram og hversu langan tíma það taki, og að þeir geti alltaf hætt þátttöku (Guðrún Kristinsdóttir, 2017; Jóhanna Einarsdóttir, 2006). Við framkvæmd rannsóknarinnar var því lögð áhersla á að nemendur tækju sjálfir ákvarðanir um þátttöku, ásamt foreldrum þeirra. Eftir að væntanlegir viðmælendur og forráðamenn höfðu fengið ítarlegar upplýsingar um rannsóknina skrifuðu þeir undir trúnaðaryfirlýsingu og gáfu upplýst samþykki fyrir þátttöku í rannsókninni. Viðmælendur voru upplýstir um að þeir hefðu rétt til að neita að taka þátt og rétt til að draga sig úr rannsókn hvenær sem væri í ferlinu (Guðrún Kristinsdóttir, 2017; Lichtman, 2013; Sigríður Halldórsdóttir, 2013). Vart þarf að taka fram að þátttakendum í rannsókninni var heitið fullum trúnaði og nafnleynd tryggð. Hóparnir voru samansettir af bekkjarfélögum sem þekkjast vel og þrír til fjórir voru saman í hóp. Mikilvægt þótti að hafa hópana litla svo meiri líkur yrðu á djúpum samræðum og að allir þátttakendur fengju færi á að tjá sig (Sóley S. Bender, 2013). Jafnframt hefur sýnt sig í rannsóknum meðal ungmenna að innbyrðis tengsl í rýnihópum geta verið gagnleg þar sem valdastaða þeirra gagnvart rannsakanda verður sterkari. Börn og ungmenni verða afslappaðri með vinum sínum heldur en ein með fullorðnum (Jóhanna Einarsdóttir, 2006).

Takmarkanir rannsóknarinnar eru þær að hún fór fram í einum grunnskóla og miðast niðurstöður við upplifun 19 nemenda sem tóku þátt í henni. Nemendurnir buðu sig jafnframt fram til að taka þátt eins og áður hefur komið fram. Ekki er ólíklegt að hópurinn hefði verið ólíkt samsettur ef óskað hefði verið eftir þátttöku nemenda með öðrum hætti. Samkvæmt upplýsingum frá kennurum voru hóparnir þó fjölbreyttir með tilliti til námshæfni og áhugasviða. Þó ber að taka fram að ekki var óskað eftir nemendum út frá ákveðnum forsendum.

Einnig ber að áréttastöðu rannsakanda sem tók viðtölin en hann var starfandi kennari við skólann þar sem rannsóknin var gerð. Rannsakandinn var þó ekki kennari á sama skólastigi og þátttakendur í rannsókninni. Á þeim tíma sem rannsóknin fór fram var rannsakandi einn af 80 manna starfshópi skólans. Staða rannsakanda getur bæði styrkt rannsóknina og takmarkað. Í skýrslu Guðrúnar Kristinsdóttur (2017) um framkvæmd rannsókna með börnum kemur fram að rannsakandi þurfi að hafa þekkingu á börnum til að geta vandað vinnulag í rannsóknum, til dæmis að hann geti „aðlagð aðferðir og veitt upplýsingar á formi sem hæfir börnum sem taka þátt“ (bls. 8). Í því sambandi má áréttast að rannsakandinn sem tók viðtölin hefur starfað sem kennari í 25 ár. Ætla má að sú reynsla hafi nýst við að mynda traust og nálgast nemendur. Ekki er þó hægt að útiloka að staða kennarans hafi haft þau áhrif að nemendum fundist þau ekki getað tjáð sig jafn frjálst og ella af því að rannsakandi var starfandi við skólann. Þátttakendum í rannsókninni var heitið trúnaði og nafnleynd eins og áður kom fram og þeim gert grein fyrir að rannsóknin hefði engin áhrif á skólagöngu þeirra (Guðrún Kristinsdóttir, 2017).

Niðurstöður og umræður

Niðurstöður rannsóknarinnar leiddu í ljós að allir þættir EPOCH; áhugi og innlifun, þrautseigja, bjartsýni, félagsleg tengsl og hamingja, stuðla að velfarnaði ungmenna í skólastarfi að þeirra mati, ásamt þættinum að finna merkingu og tilgang sem er ekki í EPOCH. Skörun kemur fram milli flestra þátta og er það í samræmi við rannsóknir Kern og féлага (2016) á EPOCH. Hér er gerð grein fyrir niðurstöðum og fléttað inn í þær umræðu um hugmyndir og reynslu viðmælenda út frá fræðilegu sjónarhorni. Niðurstöðunum er skipt í sex undirkafla, einn fyrir hvern EPOCH-þátt, og að auki er kafla um þáttinn merkingu og tilgang.

Áhugi og innlifun

Þegar viðmælendur takast á við viðfangsefni af áhuga og innlifun aukast líkur á að þeir upplifi svokallað flæði. Viðmælendur töldu að þeir gætu helst gleymt stund og stað í skólanum með vinum, í íþróttum, verkgreinum og allri skapandi vinnu. Einnig gerðist þetta þegar þeim fundist þeir geta og

kunna í verkefnum þar sem þeir sjálfir fengju að ráða ferðinni. Áhugasviðsverkefni voru mjög áberandi í umræðu viðmælenda og komu fram í öllum viðtölum sem dæmi um verkefni sem nemendur takast á við af áhuga og innlifun. Þeir sögðust leggja meiri metnað í verkefni þar sem áhugi þeirra lægi og löngunin til að vanda sig yrði þar meiri, eins og Úlfur útskýrði:

Þegar ég vinn verkefni sem ég hef áhuga á þá langar mig miklu frekar að gera það vel og þá hugsa ég líka um skólann heima, um það sem mig langar að gera á morgun, því þá hef ég áhuga á að klára verkefnið og leggja metnað í það.

Sumir viðmælendur töluðu um að þeir gætu gert flóknari hluti í verkefnum sem þeir hefðu áhuga á því löngunin til að vita meira yrði sterkari. Baldvina sagði að í áhugasviðsverkefnum „getum við sett meira OKKUR [með áherslu] í verkefnið, þá viljum við leggja meiri vinnu og metnað í það. Það vilja allir þróa áhuga sinn.“ Að sögn viðmælenda fylgdu vikuáætlunum þeirra og áhugasviðsvali skýr markmið sem þeim fannst gott að vita af og fylgja en þeir gátu samt ráðið ferðinni. Benjamín sagði það vera „forréttindi að fá að vinna svona“. Viðmælendur voru sammála um að svokallað áhugasviðsval gæfi þeim sérstakt tækifæri til að vinna með styrkleika sína. Róbert lýsti því hvers vegna verkefni í líkingu við áhugasviðsverkefni væru mikilvæg nemendum:

Eins og í áhugasviðsverkefninu, þá getum við notað okkar styrkleika, þegar þú ert með stjórn á verkefninu. En þetta er einfaldlega þannig að ef þér er ekki gefin stjórn á verkefninu og þú ert að gera eitthvað sem þegar er búið að leggja fram, þá er erfitt að leggja styrkleika sína í það.

Viðmælendur sögðust vilja fleiri tækifæri í skólastarfinu þar sem styrkleikar þeirra nýttust. Niðurstöður þessar samræmast rannsóknum Csikszentmihalyi (1990) á flæði. Þegar einstaklingar fá tækifæri til að vinna með styrkleika sína aukast til muna líkur á að þeir komist í flæði og að þeir njóti þess að takast á við viðfangsefni. Það eykur síðan líkur á að markmiðum verði náð og hæfni aukist enn frekar (Csikszentmihalyi, 1990). Þegar slík tækifæri eru veitt í námi eflast jákvæðar tilfinningar nemenda og þátttaka eykst (Linley, 2008). Áhugahvötin er því mikilvæg fyrir þroska og vellíðan einstaklinga. Líklegra er að nemendum, sem fá tækifæri til að spreya sig á áhugasviði sínu og upplifa sig hæfa, líði vel í skólanum (Cooper, 2014).

Þrautseigja

Viðmælendur töluðu um að til að komast yfir erfið verkefni og áskoranir skipti miklu máli „að hafa hausinn í lagi“ og gefast ekki upp þó á móti blési. Þeir töluðu um að hugarfar þeirra hefði mikið að segja um hvort þeir kláruðu áætlanir í skólanum eða ekki. Sjálfsagi, skipulagshæfni og ástríða fyrir því að setja sér markmið og ná þeim væru eiginleikar sem hjálpuðu til við að gefast ekki upp að mati viðmælenda. Flestir töluðu um að ábyrgðin á verkefnavinnunni væri í höndum þeirra sjálfra og með því að leggja sig fram við viðfangsefni uppskæru þeir árangur. Róbert talaði um að setja sér markmið, þannig næði hann árangri: „Ef að þú setur þér markmið, bara lítil markmið og upp í stór markmið, bara eins og í íþróttافرæðum þá nærðu markmiðum sem þú vilt ná.“ Viðmælendur sögðu að auðveldara væri að fást við áskoranir með jákvæðu hugarfari, eins og Úlfur nefndi: „Það eru miklu meiri möguleikar að ná árangri ef maður er jákvæður.“ Rán sagði hugarfarið skipta öllu máli, bæði í skólanum og í íþróttinni sem hún æfir. Hún sagðist sérstaklega rækta hugarfarið til að takast á við erfið viðfangsefni: „Galdurinn við að halda haus er að sjá eitthvað gott við allt.“ Öllum viðmælendum fannst gott að fá hrós og upplifðu það sem staðfestingu á að þeir væru á réttri leið. Ísold lýsti því hvernig hrós hefur áhrif á hana:

Sumir kennarar eru góðir að hvetja mann og láta mann vita þegar maður er að gera vel. Þegar maður fær hrós frá kennaranum sínum þá langar mann þá meira að gera vel. Það er alltaf gott að fá hrós þó ég sækist ekkert endilega eftir því.

Baldvina sagðist búa yfir samvissusemi, sjálfsaga og skipulagshæfni, hún elskaði að setja sér markmið og þessir eiginleikar hjálpuðu henni að takast á við verkefni og áskoranir.

Samkvæmt niðurstöðum þessarar rannsóknar er þrautseigja mikilvæg viðmælendum til að upplifa velfarnað. Það kallast á við niðurstöður Dweck (2016) um að hugarfar geti haft bein áhrif á þrautseigju og hvernig við nálgumst viðfangsefni okkar. Vitundin um jákvætt hugarfar gerir okkur kleift að vinna betur úr erfiðum aðstæðum þegar við mætum þeim. Niðurstöðurnar styðja einnig rannsóknir Mueller og Dweck (1998; Yeager og Dweck, 2012) sem sýna að þegar kennarar hrósa nemendum fyrir að leggja sig fram við verkefni efla þeir þrautseigju þeirra og vaxandi hugarfar. Þrautseigja gegnir mikilvægu hlutverki í velfarnaði viðmælenda og nýtist þeim við að mæta áskorunum í lífinu. Rannsóknir sýna að þjálfun í seiglu og þrautseigju eykur ekki einungis velfarnað og hamingju heldur dregur þrautseigja úr hegðunarvanda, kvíða og þunglyndi (Seligman, 2011). Nemendur sem búa yfir þrautseigju eru þannig líklegri til að ná árangri. Til að auðvelda ungmennum að tileinka sér þrautseigju er stuðningur frá umhverfinu mikilvægur (Morris, 2012).

Bjartsýni

Viðmælendur báru flestir traust og von í hjarta sér til framtíðarinnar og trúðu því að allt færi vel. Lilja sagði að í skólanum væru krakkar frekar frjálisir og skólinn veitti þeim ýmis tækifæri: „Við fáum tækifæri til að læra og bæta okkur, lærum alls konar leiðir, skólinn veitir okkur bara alls konar tækifæri.“ Margir viðmælendur sögðu að fyrir utan námið í skólanum, sem gæti verið krefjandi, væri margt annað sem þeir væru að tileinka sér sem tengdist ekki hefðbundnu námi. Róbert talaði um að þó að námið í skólanum væri mikilvægt fyrir framtíðina væri svo margt annað sem hann tileinkaði sér í skólanum.

Rannsóknir Seligman (1998) sýna að þegar við erum bjartsýn upplifum við frekar að við getum haft áhrif á aðstæður okkar. Þetta mátti einmitt sjá í ánægju nemenda með sjálfræðið sem þeir fá í formi vikuáætla. Tumi lýsti því með þessum orðum:

Áætlanirnar eru líka mjög þægilegar. Þar getum við líka ráðið hvað við vinnum eftir því hvað við viljum gera hverju sinni og á okkar hraða. Þannig er auðveldara að vinna. Þær eru mjög þægilegar. Miklu betra að hafa þær en ekki.

Sara sagði að sér fyndist margt erfitt í skólanum og sumt leiðinlegt, en skólinn veitti henni líka tækifæri til að efla skapandi hugsun og oft þyrfti hún að stíga út fyrir þægindarammann „til dæmis þegar við kynnum verkefni og sérstaklega í leiklist. Það er gott að geta látið kjánalega og þora því. Það hjálpar manni meira að vera ekki að spá í hvað öðrum finnst.“

Flestir viðmælendur sögðu tilgang menntunar vera að komast áfram á næsta skólastig og að menntun þeirra þjónaði þeim tilgangi að byggja þá upp og þroska. Baldvina sagði að skólinn veitti krökkum fleiri tækifæri í framtíðinni „Við erum í skóla til þess að fá fleiri tækifæri í lífinu. Til þess að verða lækna eða eitthvað þannig. Skólinn hjálpar fólki fyrir lífið.“

Af svörum viðmælenda má sjá að bjartsýni og þrautseigja tengjast óneitanlega þar sem bjartsýnir hafa tilhneigingu til að velja hagstæða sýn á hlutina og líta á erfiðar aðstæður sem tímabundnar. Þeir sem eru bjartsýnir eiga því auðveldara með það en aðrir að komast yfir hindranir og mæta hvers konar áskorunum (Kern o.fl., 2016). Bjartsýni er því mikilvægur styrkleiki sem hjálpar einstaklingum að ná markmiðum sínum og upplifa velfarnað.

Félagsleg tengsl

Félagsleg tengsl gegna mikilvægu hlutverki í lífi viðmælenda og þau eru mikilvægur þáttur í velfarnaði. Það er þeim mikilvægt að tilheyra öðrum, eiga í góðum samskiptum, finna fyrir væntumþykju, vera metnir að verðleikum og stofna til vináttu. Þeir lögðu líka áherslu á mikilvægi þess að skólinn eflði samskiptahæfni þeirra, eins og þessi orð sýna:

Mér finnst grunnskólinn kenna mér félagsleg samskipti, mér finnst það svolítið mikilvægt fyrir framtíðina. Meira en maður áttar sig á. Það er allt í lagi að hafa grunninn í stærðfræði og algebru og allt þetta, en þú þarft alltaf að eiga í samskiptum.

Viðmælendur sögðu vini vera það mikilvægasta í skólstarfinu því þeir gerðu skólann og námið skemmtilegra og veittu stuðning með persónuleg mál. Viðmælendur sögðust leita til vina með slík mál frekar en kennara. Það bendir til þess að félagsleg tengsl og vinátta meðal jafnaldra séu enn mikilvægari á þessum mótunarárum en öðrum skeiðum ævinnar.

Viðmælendur sögðust njóta þess betur ef þeir fengju að takast á við ýmis viðfangsefni í skólanum með vinum. Þeir sögðust komast lengra með hópverkefni þegar vinir fengju að vera saman þar sem þeim fyndist auðveldara að segja þeim frá hugmyndum sínum. Ísold sagðist geta talað meira um efnið þegar hún fengi tækifæri til að vinna með félögum sínum og þá væri hún óhræddari við að spyrja og velta hlutum fyrir sér.

Tengsl við kennara og starfsfólk eru annars eðlis en vinatengsl en eru samt sem áður mikilvæg. Tumi sagði tengsl nemenda og kennara á unglingsstigi snúast að mestu um námið. Hins vegar sagði hann að kennarar væru vakandi fyrir líðan nemenda og að þeir hefðu yfirleitt frumkvæðið og töluðu við nemendur ef þá grunaði að þeim liði illa frekar en að nemendur leituðu til þeirra. Ísabella Rós sagði persónu kennarans skipta máli með það hvort hún leitaði til hans eða ekki: „Það fer mjög mikið eftir í hvaða námi við erum. Það fer eftir persónu kennarans hvernig hann nær til manns og það er mjög misjafnt eftir fólki.“

Flestum viðmælendum fannst kennarar leggja sig fram við að koma til móts við alla og hugsa vel um nemendur með sérstakar þarfir. Benjamín sagði að krakkar gætu auðveldlega leitað til kennara sinna ef þeim liði illa, sem þýðir að traust ríkir milli kennara og nemenda. Viðmælendur töluðu mikið um hversu mikil áhrif framkoma kennara hefði á tengsl við nemendur. Þeir töldu mikilvægt að kennarar sýndu nemendum áhuga, notalegt viðmót og þolinmæði, eins og Lilja sagði: „Góðir kennarar eru þeir sem sýna þér áhuga og hafa trú á manni. Það er góð tilfinning að finna þegar kennarinn hefur trú á manni. Svo er betra þegar kennarar gefa sér tíma fyrir mann.“

Margir viðmælendur minntust á að það mikilvægasta í fari kennara væri að hlusta, skilja, hafa trú á nemendum og taka lífinu ekki of alvarlega, eins og Sara talaði um:

Það er rosa gott að hafa kennara sem hefur húmor og fær krakkana til að hlæja en getur samt líka kennt vel ... og er ekki mikið strangur. Kannski ekki strangur heldur skilur krakkana betur. Að skilja og hlusta skiptir mestu máli.

Samkvæmt niðurstöðum þessarar rannsóknar eru félagsleg tengsl mikilvæg viðmælendum til að upplifa velfarnað, og það styður rannsóknir Ryan og Deci (2017) um vinatengsl og hversu mikilvægu hlutverki þau gegna í námi og velfarnaði ungmenna. Niðurstöður rannsókna Kern og féлага (2016) sýna einnig að ungmenni eiga betra með að finna tilgang sinn þegar þau upplifa félagsleg tengsl meðal vina og uppfylla þannig þörfina fyrir að tilheyra. Niðurstöðurnar styðja rannsókn Kristínar Aðalsteinsdóttur (2002) á samskiptum, kennsluháttum og viðmóti kennara, sem gaf til kynna að kennurum sem væru t.d. rólegir, eftirtektarsamir, sýndu hlýtt viðmót og tækju tillit til námsþarfa einstakra nemenda gengi best í starfi. Ungmenni sem upplifa að kennarar og starfsfólk sýni þeim áhuga og gefi sér tíma ásamt að mæta námsþörfum þeirra tengjast þeim sterkari böndum og þannig styðja kennararnir sjálfstæði og hæfni nemenda sinna til að takast á við krefjandi viðfangsefni (Niemiec og Ryan, 2009). Því er mjög mikilvægt að tileinka sér þá nálgun sem kennari að efla tengsl milli nemenda og styrkja samband sitt við þá. Að byggja upp traust og góð tengsl er mikilvægur þáttur í að skapa bæði gott lærdómsumhverfi og auka velfarnað.

Hamingja sem gleði og sátt

Viðmælendur sögðu hamingju vera góða tilfinningu sem léti manni líða vel og fælist meðal annars í samveru með fjölskyldu og vinum, í að skemmta sér og hafa gaman, að upplifa frelsi og stolt, ná markmiðum sínum, fá tækifæri til að læra og sinna áhugamálum, að vera metin að verðleikum, hreyfa sig og njóta þess að vera úti í náttúrunni. Viðmælendur nefndu margvíslegar jákvæðar tilfinningar sem þeir upplifðu í skólstarfinu við ólíkar aðstæður. Þær helstu voru að hafa gaman og takast á

við skemmtileg og áhugaverð verkefni sem samræmast áhuga þeirra, styrkleikum og sköpunarþörf. Tímabundin ánægja var þeim mikilvæg að því leyti að hún veitti gleði og fró og stuðlaði að innri sátt.

Nemendur upplifðu margs konar jákvæðar tilfinningar í skólastarfinu. Til dæmis sögðust þeir telja sig vera frekar frjálsa og upplifa þakklæti fyrir að fá tækifæri til að bæta sig á ýmsum sviðum. Margir sögðu að verkgreinar og íþróttir væru skemmtilegustu greinarnar í skólanum og velferðartímar og útivist sköpuðu vellíðan. Þeir töluðu um að skólinn væri fjölbreyttur og byði gjarnan upp á val og spennandi verkefni, eins og Frosti útskýrði:

Við erum frekar frjáls. Við fáum tækifæri til að læra og bæta okkur, lærum alls konar leiðir, skólinn veitir okkur bara alls konar tækifæri. Valverkefni eru miklu skemmtilegri en margt annað, það er alveg krefjandi að vinna verkefni þó að þú veljir það sjálfur en það er krefjandi á góðan hátt.

Úlfur sagðist vera ánægður með að í skólanum væri ekki mikið um próf. Hann sagði að oft mætti skila verkefnum á fjölbreyttan hátt og það fannst honum skemmtilegast. Frosti taldi skólann vera góðan stað, eins og orð hans endurspeglar:

Ég held að langflestir krakkar á landinu vilji helst vera í frí en vera í skólanum. En það eru líka sumir sem gera sér ekki grein fyrir hvað þeir eru heppnir að fá að fara í skóla.

Baldvina talaði um hamingju sem frelsið sem fylgdi því að geta komið til dyranna eins og maður væri klæddur og upplifa traust í umhverfi sínu. Frelsið fælist í því að leyfa sér að vera stoltur af sér eins og maður er. Hún talaði einnig um að hamingja fælist í tilhlökkun og þeirri upplifun að finna að maður væri að ná betri tókum á viðfangsefnum. Flestir töluðu jákvætt um skólann sinn og virtust búa yfir þeim eiginleikum að geta komið auga á það jákvæða, þó ekki væru allir nemendur fullkomlega sáttir með allt í skólastarfinu.

Samkvæmt niðurstöðum þessarar rannsóknar er ánægja og sátt mikilvæg viðmælendum til að upplifa velfarnað. Frásagnir viðmælenda styðja rannsóknir Fredrickson (2009) sem sýna að endurteknar ánægjulegar stundir og upplifanir hjálpa okkur að takast á við ýmsar áskoranir og hafa áhrif á velfarnað til frambúðar. Rannsóknir hennar sýna enn fremur að jákvæðar tilfinningar bæta svefn og einbeitingu, auka bjartsýni og seiglu og efla félagsleg tengsl. Rannsóknir taugavísindamanna á heilastarfsemi sýna að jákvæðar tilfinningar eru mikilvægar í námi barna og ungmenna og geta haft áhrif á lykilþætti náms (Li o.fl., 2020). Niðurstöður þessar sýna að jákvæðar tilfinningar gegna mikilvægu hlutverki í námi ungmenna að þeirra mati og hafa áhrif á velfarnað þeirra, þroska og lífsánægju.

Merking og tilgangur

Merking (e. meaning) og tilgangur (e. purpose) er þáttur sem var mjög áberandi í gögnunum en stendur utan við EPOCH-kennirammann. Rétt er að árétta að þó merking og tilgangur sé ekki í EPOCH-rammanum er sá þáttur í PERMA-velfarnaðarkenningunni sem EPOCH er byggður á. Merking vísar til skilnings okkar á ólíkum hlutverkum okkar í lífinu, hugmynda sem við höfum um okkur sjálf í stóra samhenginu og gilda sem við teljum mikilvægust. Tilgangur vísar til samræmis milli þeirra verkefna sem við vinnum að og gilda okkar í lífinu. Það að finna merkingu og tilgang í lífinu þýðir því að vera trúr sjálfum sér og *vera sjálfum sér sannur* (e. authentic) (Ivtzan o.fl., 2016). Í rannsóknunum þar sem hlustað var eftir röddum íslenskra grunnskólanemenda um tilgang í skólastarfi kom fram að nám sem hefur tilgang í augum nemenda er nám sem tengist áhuga þeirra, sem þeim finnst skemmtilegt og, síðast en ekki síst, sem þeir sjá að geti undirbúið þá fyrir framtíðina (Ingibjörg V. Kaldalóns, 2015; 2020).

Viðmælendur sögðu ítrekað að þeir sæju ekki tilgang með öllu sem þeir lærðu og að erfiðara væri að leggja sig fram við þau verkefni. Þeir sögðust hins vegar frekar sjá tilgang með verkefnum þegar markmið þeirra væru skýr, þá sæju þeir betur hvers vegna og hvernig viðfangsefnið í skólanum

nýttust þeim. Þetta gefur vísbendingar um mikilvægi þess að tengja námsefnið hagnýtingu og lífinu sjálfu. Samúel sagði það vera góðan kost við vikuáætlanirnar að þeim fylgdu alltaf markmið svo allir vissu hvað væri verið að læra hverju sinni: „Við fáum áætlanir útprentaðar í skólanum. Þá vitum við nákvæmlega hver markmiðin eru og hvað við þurfum að gera, hvað við erum að læra og hvað við eigum eftir.“ Tumi bætti svo við þetta og sagði: „... og af hverju við þurfum að læra það“.

Róbert sagðist leggja sig meira fram við þau verkefni sem hefðu tilgang að hans mati. Ef hann vissi fyrir fram hvers vegna hann þyrfti að gera hlutina yrðu þeir auðveldari. Þá nennti hann frekar að leggja sig fram við að vinna verkefni: „Það er aðallega bara það að ef þú sérð ekki tilgang með að gera hlutina þá langar þig ekkert að læra þá.“

Viðmælendur sögðu að þeir upplifðu meiri tilgang með verkefnum sem þeir teldu vera „við sitt hæfi“. Þeir töldu einnig að þannig verkefni nýttust þeim betur í lífinu, eins og Benjamín lýsti:

Það er ekki allt í skólanum sem manni finnst hafa rosa mikinn tilgang. En ef að manneskjan velur frekar við sitt hæfi sem hjálpar manni aðeins meira í lífinu en einhverjar bókmenntir sem þú lest í skólanum þá sérðu frekar tilgang. Lífið er svo miklu meira en bara skólabókmenntir.

Ísabella Rós sagðist stundum eiga erfitt með að koma auga á tilganginn með því sem kennt væri í skólanum:

Við erum alltaf að læra eitthvað nýtt. Það er mjög fínt. En mér finnst að það mætti kenna meira af hlutum, eins og að finna áhuga, sem ætti að koma í staðinn fyrir óþarfa hluti og það mætti kenna meira af því sem skiptir í alvöru máli, sem hefur einhvern tilgang og gagnast okkur í framtíðinni.

Fjóla talaði um að það þyrfti að skoða meira hvað skipti hvern og einn máli. Það væri ýmislegt sem mætti leggja meiri áherslu á og annað sem mætti leggja miklu minni áherslu á: „Til dæmis hvernig skattar virka, hvernig maður á að hugsa um heimilið sitt, allt þannig, og fjármál, en við erum samt að leggja á okkur vinnu að læra hversu mikið pláss er undir línu [hlær].“ Þessi sjónarmið viðmælenda eru í samræmi við niðurstöður rannsókna sem hafa sýnt fram á mikilvægi þess að kennarar geri nemendum grein fyrir þýðingu (e. relevance) þeirra verkefna sem lögð eru fyrir þá, en sá þáttur tengist sterklega jákvæðni nemenda gagnvart námi (Assor o.fl., 2002). Með þýðingu er átt við að kennari útskýri hvers vegna nemendur eigi að læra vissa hluti og hvernig það geti komið að notum fyrir þá. Þegar nemendur þurfa að vinna verkefni sem þeir hafa ekki áhuga á verður enn mikilvægara að kennarinn útskýri þýðingu verkefnisins en þegar þeir vinna eftir innri áhugahvöt. Þannig er nemendum hjálpað að skilja hvers vegna þeir þurfi að verja tíma og orku í tiltekin verkefni sem þeim þykja ekki áhugaverð, jafnvel leiðinleg (Reeve, 2009).

Samkvæmt þessum niðurstöðum er því áberandi að nemendur telja mikilvægt fyrir velfarnað sinn að upplifa að viðfangsefnið sem þeir fást við í skólastarfi hafi tilgang og séu merkingarbær. Það er því mikilvægt að útskýra gildi og þýðingu verkefna fyrir nemendum. Með því móti skilja nemendur frekar hvers vegna þeir ættu að leggja sig fram við verkefni sín. Þannig fá þeir tækifæri til að tengja námið við eigin gildi og tilgang og um leið er stuðlað að velfarnaði þeirra (Reeve, 2009). Þessar niðurstöður eru jafnframt í samræmi við rannsóknir á velfarnaði meðal kennara sem leggja sjálfir áherslu á að það að finna tilgang og merkingu í starfinu sé þáttur í velfarnaði þeirra (Björg Kristín Ragnarsdóttir o.fl., 2022; Guðbjörg Pálsdóttir o.fl., 2022).

Viðmælendur nefndu ýmsa þætti sem þeir vildu að skólakerfið legði meiri áherslu á en nú er gert, bæði merkingu og tilgang í námi en einnig þætti sem EPOCH-ramminn nær til. Þeir töluðu um að það væri mikið að gera hjá þeim og mörgu að sinna fyrir utan heimanám. Það væri vandasamt að takast á við nútímaaðstæður og kröfur og því mikilvægt að þekkja leiðir til að takast á við það. Í þessu samhengi töluðu þeir um gildi þess að læra um styrkleika, efla sjálfsþekkingu, finna áhugasvið og taka ábyrgð, sem er einmitt hluti af fyrsta þætti EPOCH um áhuga og innlifun. Einnig töluðu þau um að vilja rækta hugarfar sitt, læra að forgangsraða og skipuleggja sig betur, sem er liður í því

að efla þrautseigju. Viðmælendur vildu einnig að unnið væri meira í að efla félagsfærni þeirra, tala um tilfinningar, sbr. EPOCH-þáttinn um félagsleg tengsl, ásamt að kenna þeim að bregðast við „stórum hlutum sem upp koma í lífinu“ og því sem gerðist í umhverfinu. Nemendur bentu líka á að skólakerfið mætti hlúa betur að andlegri heilsu nemenda eins sjá má í orðum Baldvinu: „Það er rosalega mikilvægt að kenna krökkum að hugsa um sína andlegu heilsu, hvaða aðferð sem er. Ef andleg heilsa er ekki í lagi þá er ekkert í lagi.“ Í þessu samhengi er vert að árétta að í gögnum rannsóknarinnar *Ungt fólk* (Rannsóknir og greining, 2021) eru vísbendingar um að nemendum sem líður ekki vel í skólanum fjölgi í sífellu og orð Baldvinu eru til merkis um að nemendum finnist að bregðast þurfi við.

Samantekt og lokaorð

Markmið rannsóknarinnar var að skoða hvaða hugmyndir ungmenni hafa um þá þætti sem þeir telja að stuðli helst að velfarnaði sínum í skólastarfi og hvort EPOCH-þættir birtist í hugmyndum þeirra, ásamt að skoða hvort aðrir þættir kæmu þar einnig fram. Niðurstöðurnar gefa til kynna að allir þættir EPOCH-kennirammans; áhugi og innlifun, þrautseigja, bjartsýni, félagsleg tengsl og hamingja, stuðli að velfarnaði ungmenna í skólastarfi að mati þeirra sjálfra. Til viðbótar við þessa þætti fannst nemendum það að upplifa merkingu og tilgang vera mikilvægur þáttur í velfarnaði. Því er EPOCH gagnlegur kenniramma til að lýsa mikilvægum þáttum í velfarnaði ungmenna, en samkvæmt þessari rannsókn nær hann þó ekki fyllilega utan um alla þætti velfarnaðar. Til viðbótar EPOCH-þáttunum er mikilvægt að horfa til þess að nemendur upplifi merkingu og tilgang í skólastarfi.

Samkvæmt niðurstöðunum er mikilvægt að koma til móts við áhugasvið nemenda þar sem styrkleikar þeirra njóta sín til fullnustu. Svokölluð áhugasviðsverkefni voru nefnd í öllum viðtölunum sem dæmi um verkefni þar sem viðmælendur upplifa flæði og gleyma stund og stað. Að sögn viðmælenda mæta þeir mörgum áskorunum í skólastarfinu jafnt og í daglegu lífi. Ef þeir eiga að geta ráðið við þessar áskoranir telja þeir að hugarfar sitt hafi mikið að segja. Þeim finnst því mikilvægt að rækta hugarfarið og efla þrautseigju með því að læra að setja sér markmið og skipuleggja sig. Hrósig og stuðningur frá starfsfólki og kennurum er einnig mikilvægur liður í að efla þrautseigju að mati viðmælenda. Bjartsýni er mikilvægur styrkleiki í huga ungmennanna þar sem hún eflir þá upplifun þeirra að geta haft áhrif á aðstæður sínar og er því mikilvægur eiginleiki sem þarf að þjálf. Vinátta og félagsleg tengsl gegna stóru hlutverki í skólastarfinu að mati viðmælenda. Þeir segja að allt sé skemmtilegra með félögunum og þá verði líklegra að athafnir stýrist af innri áhugahvöt. Sú tilfinning að tilheyra og góð tengsl við kennara og starfsfólk gegna því mikilvægu hlutverki í námi viðmælenda. Mikilvægt er fyrir viðmælendur að upplifa jákvæðar tilfinningar í skólanum þar sem þær hafa áhrif á hugarstarfsemi og vellíðan og hjálpa þeim að takast á við ýmsar áskoranir.

Einn mikilvægur þáttur velfarnaðar, sem EPOCH nær ekki yfir, reyndist vera að upplifa merkingu og tilgang með viðfangsefnum sínum, eins og áður sagði. Viðmælendur sögðu ítrekað að þeir sæju ekki tilgang með öllu sem þeir lærðu en auðveldara væri að fást við verkefni með skýr markmið og þegar námið tengdist lífinu sjálfu, þannig sæju þeir tilgang í að leggja sig fram við verkefni sín. Þegar þeir sæju ekki tilgang með viðfangsefnum sínum nenntu þeir ekki að leggja sig fram við að vinna þau. Þetta gefur okkur vísbendingu um að gæði athafnar fari eftir því hvort hún er sjálfsprottin og í samræmi við viðhorf og gildi nemenda eða hvort hún er stýrð, en sé hún það upplifi nemendur sig knúna til að fást við viðfangsefni og finni þar af leiðandi minni drifkraft og minni tilgang.

Skörun kemur fram milli flestra EPOCH-þátta og er það í samræmi við rannsóknir Kern og félag (2016). Sem dæmi um slíka skörun má nefna að nemendur upplifa áhuga og innlifun í gegnum félagsleg tengsl. Bjartsýni og þrautseigja tengjast á þann hátt að þeir sem eru bjartsýnir upplifa frekar að þeir geti haft áhrif á aðstæður sínar og eiga þar með auðveldara með að takast á við áskoranir. Jákvæðar tilfinningar (hamingja) og þrautseigja tengjast einnig á þann hátt að þegar viðmælendur klára erfið viðfangsefni upplifa þeir stolt og gleði. Jafnframt kom skýrt fram hjá nemendum að þeir töldu að efla þyrfti kennsla í þeim þáttum velfarnaðar sem voru til umfjöllunar í viðtölunum. Að þeirra mati myndi slík kennsla efla velfarnað þeirra og hún gæti hjálpað ungmönnum að takast á við kvíða og depurð.

Takmarkanir rannsóknarinnar eru þær að hún fór fram í einum grunnskóla og miðast niðurstöður við upplifun 19 nemenda sem tóku þátt í henni. Nemendurnir buðu sig jafnframt fram til að taka þátt eins og áður var nefnt. Einnig ber að árétta stöðu rannsakanda sem tók viðtölin. Hann var starfandi kennari við skólann þar sem rannsóknin fór fram, en þó ekki á sama skólastigi og viðmælendur í rannsókninni. Staða rannsakanda getur bæði styrkt rannsóknina og takmarkað. Mögulega átti hún auðveldara með að ávinna sér traust nemenda en ekki er hægt að útiloka að nemendum hafi síður fundist þau geta tjáð sig frjálstlega við starfandi kennara. Einnig er mikilvægt að hafa í huga að heilbrigði og velferð ungs fólks er margslungið viðfangsefni sem tengist bæði einstaklingnum sjálfum og félagslegum þáttum sem ekki eru til skoðunar hér. Í þessari rannsókn er sjónum beint að velfarnaði í skólstarfi en að sjálfsögðu geta aðrir þættir komið við sögu í lífi ungmennanna sem geta haft áhrif á upplifun þeirra af velfarnaði.

Þrátt fyrir þetta geta niðurstöðurnar reynst skólum leiðarljós í að hlúa að velfarnaði nemenda. Tilgangur rannsóknarinnar var ekki að leggja mat á kennsluhætti. Hins vegar verður ekki hjá því komist að benda á þá þversögn að á meðan kvíði og depurð fara vaxandi meðal ungmenna virðist kennsla í lífsleikni og velferð ekki markviss og umfang hennar óverulegt í samanburði við aðrar námsgreinar (Aldís Yngvadóttir, 2009; Ingibjörg V. Kaldalóns, 2015). Niðurstöðurnar kalla því á viðtækari rannsóknir á hvað hindrar að skólasamfélagið sinni velfarnaðarhlutverki sínu samkvæmt aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011). Líðan okkar er vissulega undirstaða þess hvernig okkur farnast í lífinu, eins og viðmælandi í þessari rannsókn sagði: „Ef andleg heilsa er ekki í lagi þá er ekkert í lagi.“ Það er samfélagsins í heild að sinna því ábyrgðarhlutverki að hlúa að velfarnaði nemenda með markvissum hætti. Það er ekki nóg að vita af leiðum að bættum velfarnaði, nemendur þurfa sjálfir að fá tækifæri til að iðka þær. „Þekking er að vita, viska er að gera“ (Millman, 2010). Raddir viðmælenda benda þannig til þess að styðja þurfi betur andlega líðan nemenda til að koma til móts við grunnþátt menntunar um heilbrigði og velferð.

‘If mental health is not okay, then nothing is okay’: Students voice their well-being at school

Health and well-being constitute foundational elements of education. Schools play a pivotal role in nurturing social development and emotional maturity among children and adolescents. Positive education entails imparting techniques to augment well-being and happiness alongside accomplishments in traditional subjects. Its overarching goal is to elevate the well-being of all school community members. This research explores students’ perspectives on the factors that foster well-being at school. This research was done by applying the EPOCH theoretical framework for well-being to see how well it captures young people’s ideas. Kern et al. compiled the five primary factors they consider important to children and adolescents so that they experience well-being. These five factors are engagement, perseverance, optimism, connectedness, and happiness. This research examines how these factors and others present themselves in young people’s minds. Six semi-structured focus group interviews with nineteen students in eighth, ninth, and tenth grades provided the data. Data analysis revealed the emergence of all the EPOCH factors in the adolescents’ responses. Hence, EPOCH provides a valuable framework for understanding youth well-being. However, it does not encompass all the well-being components addressed in this study. Notably, the adolescent perspectives prominently feature the pursuit of meaning and purpose. The first component of EPOCH is engagement. The results demonstrate the importance of incorporating student interests, where they can fully utilise their strengths. All interviews showed that so-called interest-based projects were enjoyable and educational, encouraging ambition, love of learning, and well-being. Perseverance, the second facet of EPOCH, emerged as a crucial factor in well-being. Students found that their attitude played a vital role in meeting various challenges in life. In their opinion, compliments and support from staff and teachers also play a significant role in increasing their perseverance. Optimism, the third EPOCH factor, was viewed as a crucial asset. Optimism, they emphasised, empowers individuals

by fostering a belief in their capacity to influence their circumstances. Nonetheless, they acknowledged that adopting an optimistic mindset can be demanding and necessitates cultivation. Connectedness is the fourth component of EPOCH. According to the results, a feeling of belonging in the school's environment plays a vital role in the well-being of young people. They value friends and peers above all other factors at school and say they both feel better and learn better with friends. Connections with teachers and staff are different but nonetheless important. The students claimed that they trust their teachers and consider those teachers who treat them warmly, show them interest, and are patient with them to be good teachers. Students state that building trust and good relationships are influential factors in creating favourable learning environments and increasing well-being. Happiness is the fifth factor of EPOCH and involves experiencing enjoyment and contentment. The young interviewees valued this factor highly because positive emotions influence inner contentment in the long term. Notably, the data highlighted the prominence of meaning and purpose, which extend beyond the EPOCH framework. Students expressed uncertainty about the purpose of their studies and stressed the importance of relevant school projects, particularly those with explicit and pertinent goals. The most pronounced EPOCH factors in the data, namely engagement and connectedness, align with Kern et al.'s findings regarding the significance of tasks driven by intrinsic motivation and the need for a sense of belonging. Students clearly advocated for an enhancement of life skills related to EPOCH factors. In their view, increased education focusing on these factors could mitigate discomfort and consequently reduce the prevalence of anxiety and sadness among students. Cultivating these factors within education holds immense value. Positive education to foster personal growth, well-being, and academic achievement aligns with the national curriculum's fundamental principles, effectively cultivating health and well-being. Increased education focusing on these factors could mitigate discomfort and consequently reduce the prevalence of anxiety and sadness among students. Cultivating these factors within education holds immense value. Employing positive education to foster personal growth, well-being, and academic achievement aligns with the national curriculum's fundamental principles, thereby effectively cultivating health and well-being.

Keywords: well-being in school, EPOCH, positive education, youth

Um höfunda

Elva Rún Klausen (elva.run@me.is) er kennari við Menntaskólann á Egilsstöðum og nemi í listmeðferð við Vancouver Art Therapy Institute. Hún lauk B.Ed.-prófi við Kennaraháskóla Íslands árið 1998, MA-diplómu í lestrarfræðum frá Háskólanum á Akureyri árið 2015, MA-diplómu í jákvæðri sálfræði frá Endurmenntun HÍ árið 2020 og MA-gráðu í uppeldis- og menntunarfræðum með áherslu á jákvæða sálfræði frá Háskóla Íslands haustið 2023. Elva Rún hefur starfað sem kennari í 25 ár. Áhugasvið hennar er velfarnaður og listsköpun.

Ingibjörg V. Kaldalóns (ingakald@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í stjórnmála- 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 rannsóknnum sínum hefur Ingibjörg einkum beint sjónum að velfarnaði og áhuga kennara og nemenda í skólafarfi; með áherslu á sjálfræði, sjálfsstjórn, félags- og tilfinningahæfni og seiglu.

Bryndís Jóna Jónsdóttir (bryndisjona@hi.is) er doktorsnemi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk B.Ed.-prófi frá Kennaraháskóla Íslands árið 1998, MA-gráðu í náms- og starfsráðgjöf 2009 frá Háskóla Íslands og MA-diplómu í jákvæðri sálfræði frá

Endurmenntun HÍ árið 2015. Rannsóknaráhugi hennar beinist að velfarnaði í skólstarfi með áherslu á núvítund, félags- og tilfinningafærni, seiglu og heilsuefningu. Bryndís Jóna hefur yfir 20 ára starfsreynslu á sviði kennslu, stjórnunar- og þróunarstarfs á ýmsum skólastigum.

About the authors

Elva Rún Klausen (elvarun@me.is) is a teacher at Egilsstaðir Junior College and a student at Vancouver Art Therapy Institute. She completed a B.Ed degree from the School of Education, University of Iceland (UI) in 1998, an MA diploma in reading science at the University of Akureyri in 2015, an MA diploma in positive psychology from the Continuing Education at the UI in 2020 and MA degree in education studies, specialisation on positive psychology in education in 2023 at UI. Elva has been a teacher for 25 years, and her interest is in well-being and art.

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

Bryndís Jóna Jónsdóttir (bryndisjona@hi.is) is a doctoral student at the School of Education, University of Iceland (UI). She completed a B.Ed. Degree from the School of Education, UI, in 1998 and an MA degree in School and Career Counselling from the same school in 2009. She finished her MA diploma in positive psychology from Continuing Education at the UI in 2015. Her research interests are 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

- Aldís Yngvadóttir. (2009). *Lífsleikni í grunnskólum – staða og horfur* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skeman. <http://hdl.handle.net/1946/4008>
- Assor, A., Kaplan, H. og Roth, G. (2002). Choice is good but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261–278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Ársæll Már Arnarsson, Sigrún Daniélsdóttir og Rafn Magnús Jónsson. (2020). *Félagstengsl íslenskra barna og ungmenna*. Embætti landlæknis. <http://hdl.handle.net/10802/29109>
- Bierman, K. L., Greenberg, M. T., Coie, J. D., Dodge, K. A., Lochman, J. E. og McMahon, R. J. (2017). *Social and emotional skills training for children: The fast track friendship group manual*. The Guilford Press.
- 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>
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. og Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357.e9–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Boniwell, I. (2012). *Positive psychology in a nutshell: The science of happiness*. Open University Press.
- 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. 843–860). Springer.
- 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>

- Cooper, K. J. (2014). Eliciting engagement in the high school classroom: A mixed-methods examination of teaching practices. *American Educational Research Journal*, 51(2), 363–402. <https://doi.org/10.3102/0002831213507973>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Collins.
- Dweck, C. S. (2016). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.
- Einar B. Þorsteinsson og Ársæll Arnarsson. (2018). *Heilsa og lífskjör skólanema á Íslandi*. Rannsóknastofa í tómstundafræðum; Menntavísindasvið Háskóla Íslands. <http://hdl.handle.net/10802/29285>
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1), 1. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a>
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity*. Crown.
- Government Office for Science. (2008). *Foresight: Mental capital and well-being: Making the most of ourselves in the 21st century*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/292453/mental-capital-wellbeing-summary.pdf
- Guðbjörg Pálsdóttir, Ingibjörg Kaldalóns og Bryndís Jóna Jónsdóttir. (2022). Upplifun grunnskólakennara af eigin velfarnaði út frá PERMA. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2022/alm/19.pdf>
- Guðrún Kristinsdóttir. (2017). *Þátttaka barna í vísindarannsóknunum: Almenn leiðsögn*. Vísindasiðanefnd Háskóla Íslands. https://www.hi.is/sites/default/files/sverrir/thatttaka_barna_i_rannsoknum.pdf
- Ingibjörg V. Kaldalóns. (2015). *Stuðningur við sjálfræði nemenda í íslenskum grunnskólum* [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/23308>
- Ingibjörg V. Kaldalóns. (2020). „Ég er alltaf glaðari og ég er miklu sjálfstæðari en ég var“: Starfshættir í grunnskóla sem styður sjálfræði nemenda. *Sérriit Netlu 2020 – Menntakvika 2020*. https://netla.hi.is/serrit/2020/menntakvika_2020/06.pdf
- Ingvar Sigurgeirsson. (2013). *Litróf kennsluáðferðanna*. IÐNÚ.
- Ivtzan, I., Lomas, T., Hefferon, K. og Worth, P. (2016). *Second wave positive psychology: Embracing the dark side of life*. Routledge.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2006). Rannsóknir með börnum: Aðferðir - áskoranir - álitamál. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VII* (bls. 765–778). Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A. og Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586–597. <https://doi.org/10.1037/pas0000201>
- Kern, M. L., Waters, L., Adler, A. og White, M. (2015). A multidimensional approach to measuring student well-being: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Kern, M. L., Zeng, G. og Hou, H. (2018). The Chinese version of the EPOCH measure of student adolescent well-being: Application of the PERMA framework. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(6), 757–769. <https://doi.org/10.1177/0734282918789561>
- Kristín Aðalsteinsdóttir. (2002). Samskipti, kennsluhættir og viðmót kennara í fámennum skólum. *Uppeldi og menntun*, 11(1), 101–120.
- Li, L., Douglas, A., Gow, I. og Zhou, J. (2020). The role of positive emotions in education: A neuroscience perspective. *Mind, Brain and Education*, 14(3), 220–234. <https://doi.org/10.1111/mbe.12244>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A User's Guide*. (3. útgáfa). Los Angeles: Sage.
- Linley, A. (2008). *Average to A+: Realizing strengths in yourself and others*. CAPP Press.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*.
- Millman, D. (2010). *Way of the peaceful warrior*. HJ Kramer; New World Library.
- Morris, I. (2012). *Að sitja fil: Nám í skóla um hamingju og velferð* (Erla Kristjánsdóttir þýddi). Námsgagnastofnun.
- Morris, I. (2015). *Teaching happiness and well-being in schools: Learning to ride elephants*. Bloomsbury Education.
- Mueller, C. M. og Dweck, C. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>

- Niemiec, C. P. og Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- OECD. (2000). *Motivating students for lifelong learning*. <https://doi.org/10.1787/9789264181830-en>
- Rannsóknir og greining. (2021). *Ungt fólk 2021, 8.–10. bekkur*. <https://rannsoknir.is/skyrslur/>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. og Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443–471. <https://doi.org/10.1086/499650>
- Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P. og Adler, A. (2018). Positive education. Í J. F. Helliwell, R. Layard og J. Sachs (ritstjórar), *Global happiness policy report 2018* (bls. 52–73). Global Happiness Council.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. og Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Yfirlit yfir eiginlegar rannsóknaraðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 239–249). Háskólinn á Akureyri
- Sigrún Danielsdóttir. (2019). *Gedrákt, forvarnir og stuðningur við börn og ungmenni í skólum á Íslandi*. Niðurstöður landskönnunar. Embætti landlæknis. https://assets.ctfassets.net/8k0h54kbe6bj/3ovBV3BF9hCCCDzRt6G-jr/591a9d345c0e2c6e81c9062bc3c4d002/Landsk_nnun_ge_r_kt_sk_lum_okt_ber_2019.pdf
- Sóley S. Bender. (2013). Samræður í rýnihópum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 301–314). Háskólinn á Akureyri.
- Vanda Sigurgeirsdóttir. (2018). *Allir vinir*. Reykjavíkurborg. https://reykjavik.is/sites/default/files/allirvinir_uppsetning_ghj.pdf
- Wang, M. T. og Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal for Research on Adolescence*, 22(1), 40–53. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1532-7795.2011.00763.x>
- Watson, D. (2001). The disposition to experience pleasurable emotional states. Í C. R. Snyder og S. J. Lopez (ritstjórar), *Handbook of positive psychology* (bls. 106–119). Oxford University Press.
- Yeager, D. S. og Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>



Elva Rún Klausen, Ingibjörg V. Kaldalóns og Bryndís Jóna Jónsdóttir. (2023). „Ef andleg heilsa er ekki í lagi þá er ekkert í lagi“: Raddir nemenda um eigin velfarnað í skólstarfi. Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2023 – Menntavika 2023. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2023/menntavika_2023/08.pdf
DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2023.18>