



Ritrýnd grein birt 31. desember 2011

Kristján Kristjánsson

Jákvæða sálfræðin gengur í skóla Hamingja, skapgerðarstyrkleikar og lífsleikni

Svokölluð jákvæð sálfræði nýtur brautargengis um þessar mundir. Af kenningum hennar má draga ýmsar menntunarfræðilegar ályktanir sem talsmenn hennar hafa í heild gefið heitið „jákvæð menntun“. Þessari grein er ætlað að veita gagnrýnið yfirlit um jákvæða menntun að svo miklu leyti sem hún varðar kennslu um gildi og í lífsleikni. Athygli er beint að ýmiss konar hugtakavanda sem tengist lykilhugtaki jákvæðu sálfræðinnar, hamingju, og að menntunarfræðilegum inngrípum sem jákvæðu sálfræðingarnir hafa stungið upp á. Jákvæða sálfræðin er ekki komin langt á veg með að skoða skólann í heild sem stofnun. Margt hefur hins vegar þegar verið skrifað og rannsakað innan vébanda hennar um jákvæðar persónulegar hneigðir á borð við skapgerðarstyrkleika og siðferðisdygðir. Þar sem reynslugögn um þessar hneigðir eru enn ófullkomin, og þar sem rannsóknir á þeim ganga út frá umdeilanlegum siðfræðilegum forsendum, er mörgum spurningum enn ósvarað um gildi, árangur og frumleika jákvæðrar menntunar. Í þessari grein er varpað fram slíkum spurningum og reynt að svara nokkrum þeirra.

Höfundur er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Positive psychology goes to school: Happiness, character strengths and life-skills education

The recently fashionable theories of positive psychology have educational ramifications at virtually every level of engagement, culminating in the model of so-called positive education. In this critical review, the author scrutinizes positive education as a potential educational theory with a specific focus on values and life-skills education. Special attention is given to conceptual controversies regarding the theory's core concept of happiness and to suggested educational interventions. Positive psychologists have yet to explore in detail the school as a positive institution. They have written at length, however, about such positive personal traits as character strengths and moral virtues. Because the empirical evidence concerning these positive traits remains tentative, and because the theory takes for granted certain questionable meta-ethical assumptions, searching questions remain about the theoretical force, effectiveness and originality of positive education. This paper addresses some of those questions.

The author is professor at the School of Education, University of Iceland.

Hvað er jákvæð sálfræði og jákvæð menntun?

Svokölluð jákvæð sálfræði, sem notið hefur talsverðar hylli upp á síðkastið, ekki síst utan raða hefðbundinnar akademískrar sálfræði, hefur verið skilgreind sem „vísindaleg rannsókn á því sem gengur vel í lífi fólks frá vöggju til grafar og á öllum áfangastöðum þar á

milli“ (Peterson, 2006, bls. 4). Ekki verður hjá því komist að hefja þessa grein með nokkrum almennum orðum um jákvæðu sálfræðina sem sálfræðikenningu áður en vikið verður að menntunarfræðilegum afleiðingum hennar.

Ef til vill væri eðlilegra að tala um jákvæðu sálfræðina sem „hreyfingu“ fremur en „kenningu“. Hreyfingar eiga sér upphafsmenn og upphafspunkt og í tilfelli jákvæðu sálfræðinnar eru óumdeildir feður hennar sálfræðingarnir Mihaly Csikszentmihalyi og Martin Seligman. Þegar þeir hittust fyrir hendingu í sumarleyfi árið 1997 tóku þeir tal saman um það leiða far sem akademísk sálfræði hjakkaði í: rannsókn á mannlegri *óhamingju* í öllum sínum margvíslegu myndum. Hví ekki að ljá mannlegri *hamingju* sama rannsóknarrými (Csikszentmihalyi, 2003)? Í sem stystu máli sagt hafa jákvæðu sálfræðingarnir valdið talsverðum úlfabyt innan hefðbundinnar sálfræði með því að ögra raskana-úrþóta (eða sjúkdóma-lækninga) líkani hennar og stinga í staðinn upp á velgengnis-eflingar (eða hamingju-aukningar) líkani. Andstæðingarnir segja að jákvæða sálfræðin sé ekkert annað en marklítill sértrúar- og tískuspeki með óljósa aðferðafræði og afslepp hugtök (sjá t.d. Lazarus, 2003, sem er ómyrkur í máli um ágalla hins nýja líkans). En jákvæðu sálfræðingarnir láta sér slíka gagnrýni í léttu rúmi liggja; þeir halda fjölsóttar ráðstefnur og raka saman rannsóknarfé til að skoða hvað í raun gefi lífi fólks gildi og hvernig hægt sé að gera gott líf enn betra með því að skilja og efla jákvæð persónueinkenni, jákvæðar tilfinningar og jákvæðar stofnanir (Seligman og Csikszentmihalyi, 2000). Sem dæmi um hina nýju rannsóknaráherslu má nefna að spurningin hvernig hægt sé að auka námsáhuga áhugasnaudra nemenda víkur hér fyrir spurningunni hvað einkenni áhugasama nemendur og hvernig efla megi áhuga þeirra enn frekar.

Þótt jákvæðu sálfræðingarnir telji sig straumbrjóta í nútíma sálfræði neita þeir því ekki að hafa sótt á mið eldri hugmynda í sögu sálfræðinnar. Skyldleikinn við mannúðarsálfræðina á 6. til 8. áratug 20. aldar er til að mynda augljós en hún snerist einmitt um jákvæða sjálfsuppgötvun/sjálfsköpun og sjálfsefningu. Engu að síður fara jákvæðu sálfræðingarnir óblíðum höndum um þessa fyrirrennara sína og bregða þeim um; a) óvísindalega, „mjúka“ ömmusálfræði sem þar að auki gangi út frá óstaðfestri tilgátu um frumgæsku mannsins, b) flóttu frá félagslegum skýringum í átt til sjálfhverfra og c) samrugl vísindalegra niðurstaðna og sjálfshjálparboða um persónulega sálarheill (Seligman og Csikszentmihalyi, 2000). Andstætt þessu er jákvæðu sálfræðinni ætlað að brynja sig með aðferðafræðilegum beinserk nútíma tilraunasálfræði – þar sem áhersla er lögð á nákvæmni og festu meginlegra aðferða og greinarmun staðreyndasöfnunar og boðunar – en beita honum á viðfangsefni sem nútíma sálfræðingar hafa einatt látið undir höfuð leggjast að sinna.

Menntasálfræðingar og menntunarfræðingar hafa flestir, enn sem komið er að minnsta kosti, verið fremur tómlátir um boðskap jákvæðu sálfræðinnar. Orðaleit í síðustu tíu árgöngum tímaritsins *Educational Psychologist* leiddi til dæmis ekki í ljós eitt einasta dæmi um orðasambandið „jákvæð sálfræði“ (þótt ýmsir yfirlýstir jákvæðir sálfræðingar á borð við Seligman og Csikszentmihalyi væru þar nefndir á nafn í öðru samhengi). Þetta er sérstaklega undarlegt í ljósi þess að ýmsar augljósar en um leið róttækar menntunarfræðilegar ályktanir má draga af kenningum jákvæðu sálfræðinganna. Síðustu árin hefur athygli þeirra sjálfra einnig beinst í æ ríkari mæli að skólastofunni, enda eyða ungmenni drjúgum hluta lífs síns (hamingjuríks eða hamingjusnauds eftir atvikum) innan veggja hennar. Heiti þessarar greinar, „Jákvæða sálfræðin gengur í skóla“ (sem ég þigg að láni frá Clonan, Chafouleas, McDougal og Riley-Tillman, 2004), er af ásetningu tvírætt: Jákvæða sálfræðin hefur í auknum mæli „gengið í skóla“ síðustu árin í þeim skilningi að reyna að laga kenningar sínar að námi og kennslu (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich og Linkins, 2009) – og sannfæring talsmanna hennar er jafnframt sú að hún „gangi í skóla“ í þeim skilningi að kenningar hennar „gangi upp“ eða „gangi vel“ í skólastofunni (sjá t.d.

Gilman, Huebner og Furlong, 2009). Markmið mitt með þessari grein er að rannsaka „skólagöngu“ jákvæðu sálfræðinnar frá sjónarhóli hinnar tvívæðu merkingar, það er bæði í því augnamiði að fræða lesendur um forsendur kenningarinnar og eins að ganga úr skugga um hvort hún leggi hér raunverulega eitthvað markvert og nýtt af mörkum.

Réttlætning þess að eyða rými í langri grein í að veita yfirlit um og skoða á gagnrýninn hátt menntunarfræðilega skírskotun jákvæðu sálfræðinnar er af þrenns konar rót runnin; hagnýtri, fræðilegri og staðbundinni (séríslenskri). *Hagnýta* réttlætningin er sú að víða um lönd hefur verið reynt að ganga úr skugga um það með reynsluathugun hvort jákvæða sálfræðin eigi eitthvert erindi í skólastofuna. Það vekur samt athygli að jákvæðu sálfræðinni hefur verið tekið betur í Englandi en í heimalandinu, Bandaríkjunum. Í enska menntamálaráðuneytinu var ákveðið að innleiða „hamingjustundir“ í alla ríkisrekna framhaldsskóla á árabílinu 2007-2011 (Suisa, 2008). Langt er þó í frá að þetta hafi gerst andmælalaust. Félagsfræðingurinn orðhvatí Frank Furedi (2006) varaði við „sálfræðikvaki“ í skólastofunni og benti á að hamingja yrði einfaldlega ekki kennd. Menntaheimspekingurinn Richard Smith afskrifaði allt hjál um „jákvæða menntun“ með því að það væri ekki annað en beint framhald af „sjálfhálsíðnaðinum“ bandaríska frá lokum 20. aldar, sem gekk út frá því að allt böll einstaklinga væri lakri sjálfsmýnd þeirra að kenna, og jákvæða menntunin snúist á endanum ekki um annað en innistæðulausa ánægju og innantómt hrós (Smith, 2008). Menntaheimspekingurinn Judith Suisa (2008) gekk ekki eins langt en galt samt varhuga við þeirri tilhneigingu, sem endurspegladist í „hamingjustundunum“, að „sálfræðivæða“ menntun og skólastarf og reyna að gera djúp siðferðileg gildi menntunar einföld og mælanleg – en þar með um leið grunnfærin. Það er vissulega áhugavert að velta fyrir sér hvort, og þá að hve miklu leyti, þessi harða gagnrýni standi heima.

Fræðilega réttlætningin fyrir því að eyða rými í að skoða „jákvæða menntun“ er sú að ýmsir virtir menntahugsuðir (allt frá Aristótelesi, 1995, til Noddings, 2003 og Brighouse, 2006) hafa áður leitt rök að því að hamingja (eða velfarnaður) sé eða eigi að vera höfuðgildi skólastarfs. En sú hugmynd hefur hingað til verið sett fram á fremur háfleygan, heim-spekilegan hátt. Jákvæðu sálfræðingarnir segjast ekki hafa annað í hyggju en að jarðbinda þessa loftbornu heimspekilegu hugmynd; aðgerðabinda hana og ljá henni hagnýtt svigrúm (Peterson, 2006). Það er full ástæða til að taka þá á orðinu og kanna hversu traustvekjandi þessi „jarðbinding“ þeirra er.

Staðbundna eða séríslenska réttlætningin er sú að jákvæða sálfræðin hefur verið talsvert í umræðunni hér á landi, að vísu fremur í tengslum við almenn lýðheilsufræði en menntamál í þröngum skilningi. Þó má geta sér þess til að það sé engin hending að „heilbrigði og velferð“ voru valin sem einn af sex grunnþáttum alls skólastarfs á Íslandi í nýlegri endurskoðun menntamálaráðuneytisins á námskrám leik-, grunn- og framhaldsskóla. Má þar ekki greina áhrif jákvæðu sálfræðinnar og tangarhalds hennar á skólamálaumræðu í Englandi og fleiri nágrannalöndum? Á Íslandi hefur einnig beinst sérstakur áhugi að jákvæðu sálfræðinni í tengslum við umræður um námsgreinina lífsleikni sem sumir, að minnsta kosti, virðast líta á sem villuráfandi ættleysingja (sjá m.a. ýmsar niðurstöður í rannsókn Ingibjargar Jóhannsdóttur, 2008). Gæti jákvæða sálfræðin léð henni traustari ættlegg? Svo mikið er að minnsta kosti víst að skólaárið 2010–2011 var þekkt kennslubók Petersons (2006) um jákvæða sálfræði valin sem aðalkennslubók í námsgreininni „Lífsleikni – Sjálfið“ á Menntavísindasviði HÍ og á þessu skólaári, 2011–2012, kemur í stað hennar ný íslensk þýðing (sem Námsgagnastofnun sýndi strax mikinn áhuga á að gefa út) á annarri kennslubók sem skrifuð er í anda jákvæðrar sálfræði (Morris, 2011) þótt hún hafi að vísu ögn víðara fræðilegt vænghaf en rit Petersons.

Ég hef þegar skrifað tvær greinar um jákvæðu sálfræðina á erlendum vettvangi (Kristjánsson, 2010, 2011a) þar sem ég lagði gagnrýnið mat á fræðilegt inntak hennar og hagnýtar/

menntunarfræðilegar afleiðingar. Samantekt mín leiddi í ljós að aðalundirstaða jákvæðrar sálfræði og jákvæðrar menntunar er (1) heimspekileg kenning um hamingju eða velfarnað. Aukaundirstöður hennar eru (2) rannsóknir á jákvæðum hneigðum einstaklinga, sem aftur skiptast í (2a) siðferðisdygðir og skapgerðarstyrkleika og (2b) sálræna seiglu; (3) rannsóknir á svokölluðum jákvæðum tilfinningum, sem aftur skiptast í (3a) upplifanir á „flæði“ og (3b) sældartilfinningar; og (4) rannsóknir á jákvæðum stofnunum svo sem fjölskyldum og skólum. Í þessari grein mun ég einbeita mér að (1) og (2a) og rýna í þá þætti með þarfir íslensku námsgreinarinnar lífsleikni í huga.

Fyrir þessu vali eru nokkrar ástæður (fyrir utan þá augljósu að rýmismörk útiloka að öllum þáttunum séu gerð skil í einni grein). Í *fyrsta* lagi viðurkenna jákvæðu sálfræðingarnir sjálfir að rannsóknir þeirra á (4) jákvæðum stofnunum séu skemmst á veg komnar; þeir hafi ákveðið að byrja á einstaklingum. Jafnramt séu rannsóknir á jákvæðum staðblæ skóla næsta mál á dagskrá þeirra (Clonan o.fl., 2004). Í *öðru* lagi hef ég fært rök að því (Kristjánsson, 2011a) að þótt margt gott sé að segja um rannsóknir og inngríp jákvæðu sálfræðinnar á sviði (2b) sálrænnar seiglu og (3a) flæðis þá verði það naumast talið frumlegt eða sérkennandi fyrir þessa tilteknu kenningu. Jákvæðu sálfræðingarnir útskýra sálræna seiglu með tiltölulegu hefðbundnum hætti og byggja hugmyndir sínar um eflingu hennar á þekktum fyrri líkönum; hugrænni atferlismeðferð í anda Ellis (1962) og núvitund eða gjörhygli (e. *mindfulness*) í anda kunnra hugleiðsluaðferða (Kabat-Zinn, 1990). Flæðishugtakið varð til á undan og óháð jákvæðu sálfræðinni (Csikszentmihalyi, 1990) og þótt höfundur þess hafi seinna orðið annar af frumkvöðlum þeirrar sálfræðikenningar og endurnýtt hugmyndir sínar á vettvangi hennar þá verður ekki séð að „flæði“ í jákvæðri sálfræði sé nokkuð annað en „flæði“ fyrir tilurð hennar. Í *þriðja* lagi álit ég að þótt hugmyndir jákvæðra sálfræðinga á borð við Barböru Fredrickson (2009) um sérstakt gildi (3b) sældartilfinninga (það er tilfinninga sem fela í sér ánægjukennd) til að byggja upp og víkka út sálræna hæfileika (m.a. til náms) séu vissulega frumlegar og nýjar þá gjaldi þær þess að hafa verið settar fram í fræðilegu tómarúmi, án tengingar við mjög umfangsmiklar rannsóknir sem átt hafa sér stað á undanförunum árum á þýðingu tilfinninga jafnt nemenda sem kennara fyrir námsárangur og bekkjarbrag (sjá t.d. Schutz, Pekrun og Phye, 2007; Sutton og Wheatley, 2003). Það er nánast útilokað að meta gildi (3b) fyrir jákvæða menntun nema með yfirgrípsmiklum samanburði við öll þessi nýtilkomnu tilfinningafræði; samanburði sem verður að bíða betri tíma og annarrar greinar. Í *fjórða* lagi vill svo vel til að þeir þættir sem eftir standa þegar þessari útilokunaraðferð hefur verið beitt, þ.e. (1) og (2a), tengjast með skýrum hætti inntaki (skv. námskrám) og eðli námsgreinarinnar lífsleikni í íslenskum skólum, eins og ég hef áður greint hana (Kristján Kristjánsson, 2001, 2006). Lífsleikninni er ætlað að stuðla að hamingju/velferð nemenda með því að efla jákvæða sjálfsmýnd, sálrænan styrk og siðferðilegar dygðir; og það er vissulega þess virði að velta fyrir sér hvort skilningur jákvæðu sálfræðinnar á hamingjuhugtakinu og útfærsla hennar á hugtakinu „skapgerðarstyrkleikar“ geti létt undir með lífsleiknikennslu í íslenskum skólum og beint henni í skýrari, afmarkaðri og árangursríkari farveg.

Hamingjan

„Hamingja“ er lykillugtak jákvæðu sálfræðinnar. Hamingjan er sögð hvorki meira né minna en endanlegt keppikefli mannlífs og menntunar. Talsmenn jákvæðu sálfræðinnar hafa einatt lagt „hamingju“ (e. *happiness*) og „velfarnað“ (e. *well-being*) að jöfnu. Seligman telur nú (2011) að það séu mistök þar sem enska orðið „well-being“ hafi of huglægan blæ og notkun þess feli þar með í sér fyrirframrök gegn hlutlægum hamingjukeningum (sjá síðar). Ég held að þessi óheppilegu blæbrigði háí ekki hinu íslenska orði „velfarnaður“ og mun því óhikað nota það og „hamingju“ jöfnum höndum í framhaldinu.

Hvað sem þessum málfarslegu álitamálum líður fer ekki á milli mála að jákvæðu sálfræðingarnir standa fast á hinni fornu aristótélísku skoðun (Aristóteles, 1995) að hamingjan sé

„ógrundvallaður grundvöllur“ (Peterson, 2006, bls. 75) mannlegs lífs. Þetta orðalag þýðir einfaldlega á mannamáli að þegar einstaklingur er inntur eftir ástæðu þess að hann vilji X þá sé hægt að grennslast eftir ástæðu þeirrar ástæðu allt þar til maður kemur að þeirri ástæðu að hamingja hans aukist; eftir það sé fáránlegt að spyrja: „Já, en hví viltu verða hamingjusamur?“ Þessa niðurstöðu má túlka á tvo vegu: annars vegar að það séu rök-sannindi (sannindi um hugtakið, óháð reynslu) að allir sækist eftir hamingju; hins vegar að um raunsannindi sé að ræða en jafnframt svo augljós raunsannindi að fáránlegt sé að ef-ast um þau. Jákvæðu sálfræðingarnir fylgja seinni túlkuninni. Margendurteknar reynslu-rannsóknir (t.d. King og Napa, 1998) hafa einfaldlega leitt í ljós að fólk telur hamingjuna endanlegt keppikefli lífs síns, mun frekar en til dæmis auðævi, þekkingu eða völd. Ólygin reynslan sannar, segja King og Napa, „að fólk vill verða hamingjusamt“ (1998, bls. 157). Jákvæðu sálfræðingarnir bæta svo við niðurstöðum eigin reynslurannsókna á því, til dæmis, að það sem foreldrar vilji helst börnum sínum til handa í skólum sé að skólagang-an geri þau hamingjusöm (Seligman o.fl., 2009). Með öðrum orðum: Hið góða líf er ham-ingjuríkt líf og skólar standa sig í stykkinu að svo miklu leyti sem þeir stuðla að hinu góða lífi, það er hamingjunní.

Athyglisvert er að hér er talað um hamingju sem markmið alls skólastarfs, ekki aðeins tiltekinna námsgreina á borð við lífsleikni. En hvað nákvæmlega þýðir hugtakið „ham-ingja“? Þar vandast málið því að sögulega séð hafa þrjár meginhamingjukenningar tekist á: tvær *huglægrar* ættar (þ.e. þær velta á upplifun eða mati einstaklingsins) og ein *hlut-lægrar* (þ.e. hún veltur á hlutlægum, ytri mælikvörðum). Áður en reynt er að flokka já-kvæðu sálfræðina með tilliti til þessara kenninga – sem allar hafa sína kosti og annmarka – er nauðsynlegt að rifja upp út á hvað þær ganga. Huglægu kenningarnar eru annars vegar ánægjukenningar og hins vegar sáttarkenningar. *Ánægjukenningarnar* (e. *hedonic theories*) kveða á um að hamingjan felist í óbrotinni, ósundurgreinanlegri og hrárrí kennd sem við köllum sælu eða ánægju. Hamingjuríkt líf er líf þar sem upplifun þessarar kennd-ar hefur verið hámerkud. Ánægjukeningum er einatt brugðið um að gera engan gæðamun ánægjuæfna – leggja ánægju eða hryggð Sókratesar og svínsins að jöfnu – og að gefa til kynna að ánægjupilla sem héldi fólki í óslitinni sæluvímu tryggði því þar með ham-ingjuríkt líf.

Sáttarkenningarnar (e. *life-satisfaction theories*) bæta hér úr skák með því að horfa fram hjá tilteknum „kenndum“ einstaklings en einblína þess í stað á mat hans á sambandinu milli markmiða sinna og árangurs: Er hann sáttur við það hlutfall eða ekki? Því miður fela sáttarkenningarnar (sem hlutfallskenningar) í sér að jafngóð leið til þess að auka ham-ingju sína sé að lækka nefnarann (þ.e. útvatna markmiðin) og að hækka teljarann (þ.e. bæta árangurinn). „**Barinn þræll**“ sem hefur tamið sér þá þrælslund að vera að fullu sáttur við hlutskipti sitt er þannig hamingjumaður, samkvæmt kenningunni. Í félagsvísindarann-sóknum nútímans er ánægjukeningum og sáttarkenningum einatt blandað saman. „Hug-lægur velfarnaður“ (e. *subjective well-being/SWB*), sem er algengasta mælihnóða félags-vísindamanna á hamingju einstaklinga eða samfélaga, tvinnar þannig saman spurningar um upplifaðar ánægjutilfinningar og sátt við hlutskipti sitt í lífinu. Auk þeirra annmarka sem fylgja ánægju- og sáttarkenningunum, hvorri fyrir sig, horfa slíkar spurningalista-mælingar fram hjá þeim möguleika að fólk geti verið kerfisbundið sjálfsblekkt um eigin hamingju.

Í ljósi þessara annmarka er ekki óeðlilegt að sumir fræðimenn horfi til baka til hinnar hlut-lægu hamingjukeningar Aristótelesar sem leit á hamingjuna sem náttúrulegt ástand er mæla mætti „utan frá“. Kenningar byggðar á þeirri forsendu eru kallaðar *farsældarkenningar* (e. *eudaimonic theories*) þar sem þær leggja að jöfnu hamingju og ytri farsæld. Sú farsæld er þá mæld út frá kvörðum á borð við heilsu, lífsafkomu, menntun, tilfinningalegan og vitsmunalegan þroska og samskipti við annað fólk. Hugmyndin sem býr að baki er sú

að fólk hafi, sem verur af tegundinni *homo sapiens*, ákveðna áskapaða og áunna möguleika og að hamingjan felist í því að geta gert sem flesta af þessum möguleikum að veruleika á árangursríkan hátt (sjá t.d. Nussbaum, 1999). Sumt af þeim árangri er mælanlegt með almennum breytum (t.d. hagtölum), sem ekki þarf að inna einstaklinginn eftir; og jafnvel um innri breytur farsældarinnar eru aðrir en einstaklingurinn sjálfur oft taldir dóm-bærari, til dæmis vinir hans eða nánustu ættingjar. Algengustu andmælin gegn farsældar-kenningunum eru að hæpið sé að meta einhvern hamingjusaman, eftir einberum utanað- komandi mælikvörðum, ef hann neitar því sjálfur að svo sé: slíkt lýsi „yfirfærni og forræðis- hyggju“ (Noddings, 2003, bls. 22, 25). Sumir farsældarsinnar telja þó, í anda Aristóteles- ar, að það sé reyndaratriði að farsælu lífi fylgi djúp og varanleg ánægja, þannig að skortur á slíkri (huglægri) kennd hljóti, í flestum tilfellum að minnsta kosti, að vera merki um skort á (hlutlægri) farsæld.

Hér eru sem sagt þrjár ólíkar kenningar um hamingjuna, hver með sínar eigin forsendur og innviði, kosti og galla. Sú spurning hlýtur að vakna um kenningu á borð við jákvæðu sálfræðina, sem hefur hamingjuna að þungamiðju, út frá hverri þessara hamingjukenninga hún gengur. Því miður eru svör jákvæðu sálfræðinganna sjálfra við því fremur marg- ræð og misvísandi. Dálæti þeirra á Aristótelesi veldur því að þeir líta hreinar huglægar kenningar hornauga; þær séu of yfirborðskenndar og einfeldningslegar. Jákvæða sál- fræðin er þannig ekki einber „ánægjufræði“ (Peterson, 2006, bls. 7, 48). En hreinar hlut- lægar kenningar eru einnig léttvægar fundnar þar sem þær fela í sér að fólk geti verið „forheimskt“ um jafn „mikilvægt og gagnsætt efni“ og eigin velfarnað. „Besta“ hamingju- kenningin hljóti að vera af *fjölhyggjutagi*: hún verði að samhæfa á einhvern hátt sjónar- horn kenninganna sem lýst var hér að ofan (Peterson, 2006, bls. 84, 87). Kjarnahugmynd slíkrar hamingjufræðingju er að til séu ólíkar leiðir til hamingjunnar. Í bók sinni frá 2002 um „sanna hamingju“ (e. *authentic happiness*) færir Seligman rök að því að þessar leiðir eigi sér ólíka áfangastaði: *Ánægjulega* lífið felst í því að framkalla sem flestar jákvæðar til- finningar í eigin brjósti. *Virka* lífið felst í því að nýta „sérkennisstyrkleika sína“ (þá styrk- leika sem maður hefur þegar til brunns að bera í ríkustum mæli, sjá síðar) til þess að öðl- ast sátt við lífið. *Merkingarbæra* lífið felst í því að nýta þessa styrkleika í þágu einhvers sem er stærra en maður sjálfur (hugsjónar, trúarbragða, siðrænna gilda, fjölskyldutengsla, náttúruverndar eða einhvers álíka). *Ánægjulega* og *virka* lífið velta á huglægum mæli- kvörðum en *merkingarbæra* lífið er að minnsta kosti sumpart hlutlægt – því líf mitt getur haft merkingu þótt ég átti mig ekki sjálfur á því hér og nú og jafnvel aldrei. Að lokum er hið *heildræna* líf sem er af því tagi að það samræmir og sameinar hið besta úr hinum þremur og skapar „sanna“ hamingju (Seligman, 2002, bls. 262–263).

Það er erfitt að lesa annað út úr skrifum Seligmans en að virka lífið sé betra (þ.e. ham- ingjuríkara) en ánægjulega lífið, merkingarbæra lífið betra en virka lífið og þar fram eftir götum; með öðrum orðum að Seligman leggi hér til gæðaröð mismunandi lífshlaupa. En þessu neitar hann staðfastlega. Opinber hamingjukenning jákvæðu sálfræðinnar er þannig sú að hin ólíku form hamingjuríks lífs sem lýst var hér að ofan feli hvorki í sér *tímaröð* (þar sem maður verði að ljúka einum áfanga til að komast til hins næsta) né *gæðaröð* (þar sem eitt sé í eðli sínu hamingjuríkara en annað). Seligman hamrar að vísu á því að sinn *persónulegi* dómur sé sá að síðari áfangastaðirnir séu fremri hinum fyrri (og „heildræna lífið“ best); en hann geti ekki fellt slíkan dóm fyrir hönd *allra* því ef hann gerði það væri hann ekki lengur vísindamaður, sem einvörðungu höndlar með staðreyndir (óháð gildum), heldur predikari eða siðapostuli. Í sem stystu máli sagt neitar Seligman þess vegna að úti- loka þann kost að maður sem einungis nær að lifa hinu ánægjulega lífi geti öðlast ham- ingju í þess orðs fyllstu merkingu. Jafnvel harðstjórinn, nautnaseggurinn og svikahrappur- inn geta talist hamingjusamir ef þeir hafa náð að fylgja að minnsta kosti einni af hinum mörgu leiðum til hamingjunnar (Seligman, 2002, bls. 303).

Það sker í augu hve mjög togast á í skrifum jákvæðu sálfræðinganna „persónulegt“ viðhorf þeirra til hamingjunnar annars vegar og hins vegar sú „fræðilega“ afstaða sem þeir telja sig tilneydda að taka vegna kröfunnar um vísindalegt hlutleysi gagnvart gildum. Á sömu blaðsíðunni í kennslubók Petersons (2006, bls. 79) má því finna; (a) reynsludóm um að þeir sem leita hamingjunnar gegnum farsæld séu sáttari við hlutskipti sitt en þeir sem leita hennar gegnum einbera ánægju, (b) persónulega skoðun Petersons sjálfs að maður þurfi í raun ekki að velja þarna á milli heldur geti öðlast heildræna hamingju þar sem farsæld og ánægja styrkja hvor aðra og (c) opinbera afstöðu Seligmans að einstaklingur verði að fylgja einhverri einni (en ekki ójákvæmilega fleiri en einni) leið til hamingjunnar til þess að geta talist hamingjumaður. Jákvæðu sálfræðingarnir hafa lent hér í ógöngum eða klípu. Ef þeir forgangsraða hamingjuleiðunum óttast þeir að hafa stigið yfir ginnungapið milli vísindalegra staðreynda og siðrænna gilda, sem sé goðgá fyrir reynslubundna sálfræði. En með því að neita að forgangsraða verður hamingjukenning þeirra óræð og útvötnuð og veitir ekki mikla hagnýta leiðsögn. Ástæðan er sú að meginvandi venjulegs fólks í leit sinni eftir hamingju er ekki *skilgreiningarvandi* heldur *forgangsroðunarvandi*. Vandí um val milli ólíkra lífskosta. Hugsum okkur til dæmis samviskusaman lífsleiknikennara sem trúir því að með því að fylgja grunnskólanámskránni í lífsleikni geti hann eftir hamingju nemenda sinna. En námskráin kveður á um margvísleg markmið, allt frá almennum keppikeflum bættrar sjálfsmyndar, ríkari borgaravitundar og traustari siðferðisdygða til mun afmarkaðri markmiða um fjármálalæsi, þekkingu á slysavörnum og umferðarreglum. Námskráin forgangsraðar þessum markmiðum ekki nema að litlu leyti (sjá Kristján Kristjánsson, 2001, 2006) og það dæmist því á kennarann að ákveða hvað skipti mestu máli og hvernig hann skipuleggi þá fáu tölutíma sem hann hefur til ráðstöfunar. Ef hamingjukenning jákvæðu sálfræðinnar afneitar allri forgangsroðun hamingjuleiða veitir hún ekki nein hagnýt ráð um val milli ólíkra (góðra) kosta í skólafestofunni – já, eða við eldhúsbordið. Og er þá nokkuð sem vinnst með henni í hversdagslegu tilliti fyrir utan að vera innlegg í fræðilega umræðuhéð?

Það er vissulega kostur við hamingjukenningu jákvæðu sálfræðinnar að hún leitast ekki við að gera flókna hluti einfalda og að hún hafnar samasemmerkinu milli hamingju og einberrar upplifaðrar ánægju. Slíkt ber að meta henni til tekna. En hún er á sama tíma harla óhjálpleg við að leysa úr hagnýtum valklípum kennarans, nemandans, foreldrisins eða borgarans. Væri hægt að bæta hana og ljá henni meira hagnýtt gildi? Ég hef fært að því rök á öðrum vettvangi (Kristjánsson, 2010, 2011b) að jákvæðu sálfræðingunum skjáltilist þegar þeir telja sér trú um að forgangsroðun gilda sé andvísindaleg og myndi breyta kenningunni úr sálfræði í siðapredikun. Mér virðist sem þeir rugli þar saman tvenns konar greinarmun; annars vegar (meintum) eðlismun *staðreynda* og *gilda* og hins vegar eðlismun *gilda* og *siðaboda*. Ég er sammála þeim um að það sé ekki hlutverk vísinda á borð við sálfræði að láta í té siðabod (sálfræði er eitt og siðfræði annað!) en ég hafna því hins vegar að eðlismunur sé á staðreyndum og gildum sem banni vísindamönnum að forgangsraða gildum. Þessi rök þurfa frekari skýringar við.

Tvær samhangandi siðfræðikenningar hafa notið mikillar hylli meðal félagsvísindamanna allt frá öndverðri síðustu öld. Önnur kallast siðfræðileg hughyggja (e. *moral anti-realism*) og gengur út frá því að siðferðishugtök *lýsi* ekki staðreyndum heldur *tjái* huglægt mat; heimfærslu tilfinninga mælandans upp á veruleikann. Hin kenningin kallast hvatainnhyggja (e. *motivational internalism*) og kveður á um að allt siðlegt mat feli röklega í sér hvöt til breytni: Ef ég segi að X sé siðferðilega gott hlýtt ég þannig að hafa hvöt til að framkalla X; ella skil ég ekki hvað setningin „X er siðferðilega gott“ merkir. Siðfræðilega hughyggjan og hvatainnhyggjan loða saman eins og lyppur tvær: Sú fyrri skýrir hvers vegna allir siðadómar fela í sér hvöt (vegna þess að þeir tjá tilfinningar mælandans og tilfinningar bera vitaskuld í sér hvatir) og sú seinni ljær manni góða ástæðu til að aðhyllast siðfræðilega hughyggju (vegna þess að hún skýrir vel hvers vegna allir siðadómar fela í sér

hvöt). Nú vill hins vegar svo vel til að jákvæðu sálfræðingarnir hafna ómengaðri siðfræðilegri hughyggju um hamingjuna með því að gera ráð fyrir að unnt sé að fella hlutlæga dóma um að minnsta kosti sumar hamingjuleiðirnar. Við sjáum síðar hvernig þeir afneita einnig annarri forsendu hughyggjunnar; þeirri að allir siðadómar séu afstæðir við einstaklinga eða samfélög. Þeir halda hins vegar dauðahaldi í hvatinnhyggjuna með þeirri trú sinni að öll forgangsröðun gilda myndi fela í sér (óvísindaleg) *boð* um breytni.

Ég leyfi mér að stinga upp á mun skynsamlegri kosti fyrir jákvæðu sálfræðingana: Þeim að fylgja fordæmi ýmissa siðfræðilegra hluthyggjumanna er telja að siðadómar séu dómar um staðreyndir, sem hægt sé að sannreyna vísindalega eins og aðra staðreyndadóma, en hvatinnhyggjan sé hins vegar röng og að slíkir dómar feli ekki nauðsynlega í sér neina skírskotun til hvata eða nein *boð* um breytni. Vandinn liggur hér í tvíræðni orðsins „gildi“ sem getur ýmist vísað til *dóma* um gildi eða *boða* um gildi. Dæmi: Staðhæfingarnar „Dygðugt líf er hamingjuríkara en syndugt líf“ eða „Það er siðferðilega slæmt að stunda kynlíf með börnum“ eru *gildishlaðnar* (e. *normative*) í þeim skilningi að þær fela í sér dóma um gott og illt; en þær eru ekki gildishlaðnar í þeim skilningi að fela í sér *boð* um að stunda dygðugt líf fremur en syndugt eða láta vera að eiga í kynferðissambandi við börn – *nema* maður hafi sjálfstæða hvöt til þess að rækta hamingjuna eða gera það sem er siðferðilega rétt. Og það getum við að sjálf sögðu ekki gefið okkur fyrirfram. Það er erfitt að sjá hvers vegna siðadómar (staðhæfingar um gildi), eins og ég hef hér gefið dæmi um, eru á einhvern hátt óvísindalegir þannig að á þeim hríni ekki nein reynslurök. Þvert á móti sýna jákvæðu sálfræðingarnir einmitt fram á að hægt sé að reiða fram ýmiss konar hlutlæg reynslurök um hamingjuna. Og hví skyldi þá ekki, á sama hátt, vera hægt að færa reynslurök að því að tiltekin forgangsröðun hamingjuleiða sé betri en önnur? Enginn slíkur dómur felur í sér neina siðapredikun – nein *boð* um breytni – og jákvæða sálfræðin getur áfram haldið sig innan vébanda hinnar vísindalegu aðferðar.

Ég tel þannig að affarasælast væri fyrir jákvæðu sálfræðina að leggja til hliðar hamingju-fjölgjuggju sína og taka í staðinn upp hreina hlutlæga kenningu um hamingjuna sem farsæld. (Svo vill raunar til að í nýjustu bók sinni frá 2011 ýjar Seligman alvarlega að þessum kosti.) Myndi slík kenning leiða jákvæðu sálfræðina út í ógöngur forræðishyggju, eins og Noddings óttaðist? Nei, því að hún væri kenning um siðferðilegar staðreyndir, ekki siðaböð. Myndi hún tjá yfirlætisfulla afstöðu þess sem telur sig umkominn að fullyrða að einstaklingur sé hamingjusamur (út frá einberum ytri mælikvörðum) þó að einstaklingurinn sjálfur sé almennt ósáttur við lífið? Nei, því að samkvæmt aristótélískri farsældarkenningu er ánægjan skrauthali hins farsæla lífs þannig að róttækur, varanlegur skortur á ánægju eða sátt við lífið telst sannindamerki um að sannri farsæld hafi ekki verið náð (Aristóteles, 1995; sjá einnig Brighouse, 2006, bls. 138). Stærsti kosturinn við slíka hamingjukenningu væri hins vegar sá að hún gerði okkur kleift að safna saman reynslugögnum um hið góða líf og færa á grundvelli þeirra rök að því hvaða samsetning lífskosta – eða þess vegna samsetning námsefnis og kennslustunda í grein á borð við lífsleikni – sé líklegust til að efla sem mest hamingju sem flestra.

Skapgerðarstyrkleikar sem „jákvæðar hneigðir“

Á síðustu tuttugu árum hafa sprottið upp ýmsar nýjar námsgreinar í skólakerfum vestrænna landa sem stefna að því að rækta jákvæðar siðferðilegar, samfélagslegar og sálrænar hneigðir hjá nemendum og stuðla þannig að betri námsárangri þeirra og aukinni lífshamingju. Þessar greinar eru ýmist kenndar við skapgerðarmenntun, velferðar- og heilbrigðismennt, félagsþroska- og tilfinningánám, þegnskapar- eða borgaramennt, siðfræði eða (eins og hjá okkur) lífsleikni. Ég hef áður fært rök að því að „lífsleikni“ sé býsna lýsandi og heppilegt orð yfir þau markmið sem hér svífa yfir vötnum (Kristján Kristjánsson, 2001) – enda mun ég nota það í víðri alþjóðlegri merkingu hér á eftir – og jafnframt að í íslensku námskránum sé ágætt jafnvægi milli siðferðilegra, samfélagslegra og sálrænna

þátta (Kristján Kristjánsson, 2006). Þetta breytir því ekki að ýmiss konar togstreita er möguleg, og í raun algeng, milli slíkra þátta. Áhersla á einbera „tilfinningagreind“ getur til dæmis komið niður á siðferðilegu inntaki farsælla tilfinninga (Kristján Kristjánsson, 2006); og sumir telja að það að einblína á jákvæða skapgerð einstakra nemenda horfi fram hjá þeim félagslegu bakgrunnsbreytum sem ráða svo miklu um hver við erum (Kristján Kristjánsson, 2001). Jafnvel innan hvers þáttar er ærið svigrúm fyrir árekstra. Við viljum til dæmis ala upp einstaklinga sem hafa til að bera siðferðisdygðirnar heiðarleika og góðvild, en hvernig á dygðablóðið að bregðast við þegar besta vinkona hans spyr hann um álit á nýjum kjól sem hún var að kaupa og honum þykir kjóllinn forljótur? Á dygðin heiðarleiki eða dygðin góðvild þá að ráða? Meðal annars vegna hættunnar á slíkum árekstrum taldi Aristóteles (1995) svo mikilvægt að rækta með ungu fólki siðvit (e. *phronesis*): vitsmunadygð sem felur í sér hæfileikann til að bera saman og velja á milli ólíkra kosta (Kristján Kristjánsson, 2005).

Ég hef áður nefnt að ein af „aukaundirstöðum“ jákvæðu sálfræðinnar (þ.e. til viðbótar eða frekari útfærslu aðaláherslunnar á hamingjuna) sé ræktun „jákvæðra hneigða“ í fari ungmennta; og ber þar hæst svokallaða skapgerðarstyrkleika (e. *character strengths*). Fróðlegt er að velta fyrir sér hvort þessi hugsmíð bæti einhverju nýju og frumlegu við – eða leysi gömul vandamál – í greinum á borð við íslensku lífsleiknina. Upphafleg hugmynd jákvæðu sálfræðinganna var sú að gera skrá yfir algengustu „tápsmerki“ í fari heilbrigðs og farsæls fólks, til mótvægis við þekktar skrár (á borð við DSM) um heilkenni; raskanir og andlega sjúkdóma. Útkoman var nákvæm kortlagning sex frumlægra siðferðisdygða – visku, hugrekkis, mannúðar, réttlætis, hófstillingar og andlegleika eða andlegs þroska (e. *spirituality*) – og þriggja til fimm sálrænna, mælanlegra birtingarmyndna hverrar þeirra, þannig að lokaútkoman varð skrá yfir 24 skapgerðarstyrkleika (Peterson og Seligman, 2004). Sem dæmi má nefna að birtingarmyndir/styrkleikar dygðarinnar mannúðar eru sagðir vera hjartahlýja, ástúð og félagsgreind.

Hvernig var þessi flokkun unnin? Sum kennimörkin voru hugtakalegs eðlis; til dæmis var gerð krafa um að til þess að teljast skapgerðarstyrkleikur yrði „tápsmerkið“ að fela í sér varanlega hneigð og vera mælanlegt með félagsvísindalegum aðferðum. Meginkennimörkin voru samt af reynslutagi (empírísk): Þau að hneigðin væri þekkt og metin að verðleikum sem mannkostur í ólíkum samfélögum á ólíkum tímum. Til þess að leiða þetta í ljós settu jákvæðu sálfræðingarnir af stað vinnuhóp sem las sig í gegnum öll helstu siðfræði- og trúarrit sögunnar auk þess að fara skipulega í gegnum fyrri reynslurannsóknir félagsvísindamanna á gildum sem hampað væri í mismunandi samfélögum. Þeir hófu vinnuna sem siðfræðilegir hughyggju- og afstæðishyggjumenn (eins og algengast er í félagsvísindum) en luku henni sem hluthyggjumenn og algildissinnar; því að niðurstaðan, sem kom þeim svo „í opna skjöldu“ (Seligman, 2002, bls. 120), var að nánast sömu mannkostirnir væru settir á oddinn í öllum hinum annars ólíku ritum og samfélögum – frá Aserbaídsjan til Zimbabwe, frá eskimóum til heimsborgara – og að þessir mannkostir væru þar að auki af hreinu siðferðilegu tagi; það er hinar sex höfuðdygðir (Peterson og Seligman, 2004, bls. 51). Hvar sem borið var niður reyndust það vera sömu hneigðirnar sem „foreldrar leita eftir hjá börnum sínum, kennarar hjá nemendum, systkini hjá bræðrum sínum og systur og vinir í fari hver annars“ (Park og Peterson, 2009, bls. 65).

Þótt jákvæðu sálfræðingarnir bendi oft á hliðstæðu kenningar sinnar um skapgerðarstyrkleikana við dygðafraeði Aristótelesar (og endurgerð hennar í nútíma siðfræði) verður að segjast eins og er að þessi kenning hefur mætt einna hörðustu mótspyrnu hjá núverandi fylgismönnum Aristótelesar (sjá Kristjánsson, 2010, þar sem ég veiti yfirlit um þessa gagnrýni en bendi jafnframt á að sumt í henni sé byggt á misskilningi og of harðvítugt). Mótspyrnan stafar einatt af því að jákvæða sálfræðin láti ekkert í té nema „dygðabland í poka“ (sbr. fræg orð Kohlbergs um dygðakenningar yfirleitt, 1981, bls. 184) án nokkurs

innra samhengis eða yfirvegúnar. Hvar er siðvitið sem Aristóteles gerði kröfu um; hvar hin gagnrýna yfirvegún kosta og næmi fyrir aðstæðnablæbrigðum dygða (Nussbaum, 2008)? Jákvæðu sálfræðingarnir eiga það svar á hraðbergi að ein af hinum sex höfuðdygðum sé viska – og er það ekki einmitt viska sem við þurfum á að halda þegar boð ólíkra dygða virðast stangast á innbyrðis? En þetta svar missir marks þar sem jákvæðu sálfræðingarnir kynna viskuna ekki til sögu sem yfir- eða hjálpardygð á borð við siðvit Aristótelesar heldur sem eina dygð af mörgum, án nokkurrar forgangsröðunar eða úrskurðarvalds. Að auki er Seligman fús að viðurkenna að maður geti talist dygðugur þó að hann hafi ekki vald á öllum dygðunum sex eða skapgerðarstyrkleikunum 24 (Seligman, 2002, bls. 137). Á sama hátt kveður dygðabók þeirra Petersons og Seligmans skýrt upp úr um að „í lagi sé að telja mann búa að góðri skapgerð þó að hann sýni aðeins merki um einn eða tvo af styrkleikum hvers dygðaflokks“ (2004, bls. 13). Ekki er að sjá að jákvæðu sálfræðingarnir gefi hér neinn gaum að því úrskurðar- og forgangsröðunarvandamáli sem alla tíð hefur bagað dygðakenningar – og sem endurspeglast klárlega í námsgreinum á borð við lífsleikni, eins og útskýrt var hér að framan. Hver skyldi vera ástæðan fyrir því? Jú, hún er á endanum nákvæmlega sú sama og olli tregðu þeirra til að leysa forgangsröðunarvanda hamingjuleiða: Jákvæðu sálfræðingarnir trú á því að ef þeir leyfi sér að fella úrskurðardóma um hvaða dygð sé mikilvægust eða mestur hamingjugjafi séu þeir ekki lengur einvörðungu að lýsa gildum heldur *boða* þau og því ekki sannir vísindamenn. Ég hygg hins vegar að sömu gagnrök hríni á þessari sannfæringu þeirri og viðhöfð voru í kafla um hamingjuna að ofan: Að fella siðferðilega dóma um gott og illt (og þar með um hvað er siðferðilega „best“ eða „betra“ í forgangsröðun kosta) er ekki hið sama og að setja fram siðaboð. Siðferðilegu dómanna er hægt að fella á grunni hreinna reynsluraka, byggðra á félagsvísindalegum forsendum, og þá má hugsanlega hrekja með samskonar rökum. Fræðilegur úrskurður um hvað skipti mestu máli fyrir dygðugt líf og farsæla skapgerð – og um leið hvað skipti mestu máli í lífsleiknikennslu í skólum – er ekki hið sama og siðapredikun á forminu „Þú skalt gera X“; engu fremur en dómur um góðan hníf felur í sér boð um að skera eða dómur um heilsusamlegt lífverni mæli fyrir um að mönnum beri að stunda slíkt lífverni.

Burtséð frá þessari alvarlegu, sjálfsköpuðu takmörkun á umfangi kenningar jákvæðu sálfræðinganna um skapgerðarstyrkleika er vert að hrósa þeim fyrir áherslu sína á kennslufræðina; hagnýtingu kenningarinnar í skólastofunni. Ég segi þetta vegna þess að margar dygðakenningar í siðfræði eru svo almennt orðaðar og háfleygar að erfitt er að finna í þeim nokkra jarðbundna leiðsögn um hvernig dygðir skuli greindar og eflar í fari þeirra sem erfa eiga jörðina. Í íslensku samhengi skiptir þessi hagnýta áhersla einnig miklu máli þar sem margir lífsleiknikennarar virðast skynja sig vanbúna að koma inntaki greinarinnar til skila í kennslu (Jóhanna Kristín Guðmundsdóttir, 2010). Styrk skapgerð er ekki meðfædd, segja jákvæðu sálfræðingarnir, heldur lærd – og þeir stinga upp á ýmsum ihlutunum til að rækta hana. Fyrst þarf að mæla hvar núverandi styrkleikar einstaklingsins liggja. Til þess hafa þeir þróað spurningalistakvarða, einn fyrir fullorðna, VIA-IS („VIA“ stendur fyrir „Virtues-In-Action“), og annan fyrir ungmenni á aldrinum 10–17 ára, VIA-Youth. Spurt er um 198 atriði og áætlaður svartími 45 mínútur (Park & Peterson, 2009). Kvarðinn auðveldar svarandanum að átta sig á hvar „sérkennisstyrkleikar“ hans liggja, það er þeir af styrkleikunum 24 sem hann hefur þegar náð (nokkru) valdi á. Jákvæðu sálfræðingarnir ráðleggja kennurum að byrja á því að hjálpa nemendum að greina, skilja og nefna þessa sérkennisstyrkleika sína, til dæmis með því að skrifa ritgerð um hvar reynt hafi á tiltekna styrkleika og hvernig þeim hafi verið beitt á árangursríkan hátt. Að því búnu séu nemendur hvattir til þess að leita leiða til að láta reyna á sérkennisstyrkleikana á nýjan hátt í vikunni þar á eftir og víkka þannig út svigrúm þeirra (Peterson, 2006, bls. 99, 159–162). Dæmi eru oftast tekin af styrkleikunum *þakklæti* og *fyrirgefning* eða *miskunnsemi*. Nemendur eru þá beðnir að skrifa þakklætis- eða fyrirgefningarbréf til einhverra sem þeir telja sig standa í þakarskuld við eða hafa beitt rangindum. „Að leiða hugann reglulega að því sem þakkarvert er í lífinu gerir mann hamingjusamari og sáttari við lífið“, fullyrðir Peterson

þannig (2006, bls. 38). Hann veltir hins vegar ekki upp þeim möguleika hvað gera eigi við nemendur sem ekki reynast hafa þakklæti sem sérkennisstyrkleika í VIA-prófinu. Almennt er áherslan öll – í anda grundvallarhneigðar jákvæðu sálfræðinnar – á *styrkleikana* sem maður hefur hér og nú; ekki á þá styrkleika sem maður býr ekki yfir, öðru nafni *veikleikana*. Park og Peterson láta þó í ljósi þá frómu von að eftir að nemendur hafi unnið með sérkennisstyrkleika sína og dygðir um sinn, öðlist þeir smám saman nægt sjálfstraust til að beina sjónum að löstunum. En það er „of niðurdrepani og erfitt að hefja leikinn með veikleikum og vandamálum“ (2009, bls. 73).

Ég bendi lífsleiknikennurum á ýmsar nýtilegar kennsluæfingar af ofangreindu tagi sem skýrðar eru á víð og dreif í bókum Petersons (2006) og Morris (2011). Á sama tíma kemur nokkuð á óvart að í þessum bókum er ekki að finna nein skýr vísindaleg rök fyrir því að best sé að hefja lífsleiknikennslu með því að einblína á sérkennisstyrkleika, né að þakklæti og fyrirgefning séu algengustu sérkennisstyrkleikar ungmenna eða hafi aðra þá eiginleika til að bera sem geri þá að besta byrjunarreitinum. Einnig kemur á óvart að ekki skuli rætt meira um gildi frásagna og barnabókmennta til að finna dæmi um og skilja skapgerðarstyrkleika eða -veikleika (sjá þó Morris, 2011, kafla 4). Ég segi það vegna þess að söguaðferðin hefur í gegnum tíðina verið vinsælasta kennsluáferð þeirra sem talið hafa dygðakennslu vera kjarnabátt í lífsleikni – og að til er þróuð kennslufræði, byggð á þeirri áferð; heimspeki með börnum (Lipman, 1991; Jóhanna Kristín Guðmundsdóttir, 2010). Þá mætti bregða Seligman um visst metnaðarleysi og skort á vísindalegri haldbærni er hann segir að ef maður umbuni börnum fyrir sérkennisstyrkleika sína muni þau „þrjóna sig lengra áleiðis í notkun sumra þeirra“ (2002, bls. 245). Seligman færir engin reynslurök að þessari ályktun sinni og metnaðarleysi hennar felst, að mínum dómi, í því að telja það nóg að maður læri að rækta *sumar* dygðir, óháð heildarbragnum. En sú hugmynd byggist raunar á forsendunni, sem ég gagnrýndi áður, um að öll viðleitni til heildarkenningar um dygðugt líf – með viðeigandi forgangsröðun og úrskurðarvaldi – liggi handan endimarka vísindalegrar sálfræði.

Þrátt fyrir þessar aðfinnslur er rétt að halda því til haga sem vel er gert hjá jákvæðu sálfræðingunum er þeir lýsa kennslufræði sinni um skapgerðarstyrkleika. Hyggjum fyrst að því að skipta má kenningum um lífsleiknikennslu (í víðri merkingu) í fjóra meginflokka eftir tveimur viðmiðunarpörum: Alþjóðahyggju andspænis afstæðishyggju og inntakshyggju andspænis formhyggju. Ráða má af námskrám íslensku lífsleikninnar að hún fylli flokk *alþjóðahyggju* (um sammannlegar jákvæðar hneigðir) og *inntakshyggju* (um aðferðafræðilega fjölyhyggju kennsluhátta; sjá Kristján Kristjánsson, 2001). Innan þessa flokks má hins vegar finna ýmis kenningaafbrigði sem takast ekki síður á innbyrðis en við kenningar annarra flokka. Þekktust þeirra eru annars vegar skapgerðarmenntun (e. *character education*; Lickona, 1991) og hins vegar *félagsþroska- og tilfinninganáam* (e. *social and emotional learning*, byggt á kenningu Golemans, 2000, um tilfinningagreind). Skapgerðarmenntunin hefur verið ásökuð um íhaldsama, vélræna innrætingu athafnavenja (Kristján Kristjánsson, 2001) og félagsþroska- og tilfinninganámið um siðferðilegt tómarúm með ofuráherslu sinni á tilfinningalega útsjónarsemi fremur en tilfinningabundið siðvit (Kristján Kristjánsson, 2006). Kennslufræði jákvæðu sálfræðinnar (sem „jákvæðrar menntunar“) fellur greinilega í sama flokk alþjóða- og inntakshyggju og íslenska lífsleiknin, skapgerðarmenntunin og félagsþroska- og tilfinninganámið; en hún reynir að girða fyrir höfuðágalla hinna kenningaafbrigðanna tveggja. Jákvæðu sálfræðingarnir minna skapgerðarmenntunarsinna á borð við Lickona (1991) þannig á að margir skapgerðarstyrkleikanna snúast ekki umfram allt um réttar athafnir heldur réttar tilfinningar (til dæmis fegurðarskyn, bjartsýni, innra þakklæti) og það sé „sálfræðilegur barnaskapur“ að halda að hægt sé að rækta góða skapgerð með vanabindingu einni saman, án sjálfstæðrar yfirvegunar (Peterson, 2006, bls. 284). Þeir benda félagsþroska- og tilfinningasinnunum hins vegar á að svo vilji til um margar (ef ekki allar) farsælar tilfinningar að þær hafi siðferðilegt inntak; það er

einfaldlega hluti af hinni reynslubundnu niðurstöðu þeirra, sem áður var rakin, að mann-kostir fólks séu af siðferðilegu tagi en snúist ekki bara um að hámarka persónulegan „ár-angur“ sinn í lífinu (Peterson & Seligman, 2004). Á vissan hátt má því segja að jákvæða sálfræðin brúi hér bil tveggja kenningaafbrigða um lífsleikni og reyni að sameina það besta úr báðum. Umdeilanlegt er þó hversu „frumleg“ sú brúarsmíði er. Jonathan Cohen, einn faðir félagsþroska- og tilfinninganáms, skrifaði til dæmis yfirgripsmikla ritgerð um lífs-leiknikennslu árið 2006 þar sem hann leitaði sátta við Lickona og aðra skapgerðarmennt-unarsinna og stakk upp á millileið sem hann kallaði SEEAE: félagsleg, tilfinningaleg, sið-ferðileg og akademísk menntun (e. *social, emotional, ethical and academic education*; Cohen, 2006). Torvelt er að greina á milli þess sem Cohen segir þar og boðskapar já-kvæðu sálfræðinganna um lífsleiknikennslu. Þetta má túlka á tvo vegu: Annaðhvort þann að það styrki lífsleiknikenningu jákvæðu sálfræðinnar að falla í flokk með vel grundaðri millileið Cohens eða hins vegar að menntunarfræðingar hafi þegar greitt úr þeirri flækju sem jákvæðu sálfræðingarnir benda réttilega á og því leggi hinir siðarnefndu ekkert nýtt og frumlegt í púkkið.

Lokaorð

Það er ekkert áhlaupaverk að fella almennan dóm um gildi og frumleik hugmynda já-kvæðu sálfræðinganna um *jákvæða menntun*. Markmið þessarar greinar hefur enda aðeins verið að leggja gagnrýnið mat á tiltekna þætti hennar. Jafnvel hvað þá varðar er niðurstaða mín ekki einhlít, eins og komið hefur fram hér að ofan: Ég hef bent á kosti jafnt sem galla.

Kostirnir eru meðal annars þeir að jákvæða sálfræðin tekur alvarlega hina fornu (aristótel-ísku) heimspekilegu hugmynd um að hamingjan sé keppikefli mannlífs og menntunar – þess að mannast – og reynir að útfæra hana á hagnýtan hátt. Þá hafa jákvæðu sálfræð-ingarnir rennt frekari reynslustöðum undir aðra forna hugmynd, sem einnig má rekja til Aristótelesar (1995), um að dygðir séu óhjákvæmilegur hluti hamingjunnar og hins góða lífs. Jafnframt hafa reynslurannsóknir þeirra hjálpað til við að ryðja siðferðilegri afstæðis-hyggju af stalli; þeirri áleitnu kenningu að hjörtum mannanna svipi *lítt* saman í Súdan og Grímsnesinu og þess vegna sé öll hugsjón um almennt siðferði og almenna lífsleikni-kennslu dauðadæmd. Þvert á móti benda gögn jákvæðu sálfræðinganna til þess að mannkostum fólks svipi mjög saman hvar og hvenær sem er og að sömu aðferðirnar muni koma að gagni við lífsleiknikennslu hvort heldur sem er í Albaníu eða á Íslandi. Margt í kennslufræði þeirra er hugvitsamlegt og auðvelt til eftirbreytni, til að mynda í íslenskum kennslustofum.

Gallarnir eru hins vegar þeir að skilaboð jákvæðu sálfræðinganna um eðli hamingjunnar (hlutlægt, huglægt?) eru enn nokkuð misvísandi. Þá rugla þeir saman tvenns konar hug-myndum um (siðferðileg) gildi: Annars vegar um greinarmun staðreynda og gilda og hins vegar um greinarmun gilda og siðaboða. Þetta veldur tregðu þeirra – sem rýrir mjög áhrifamátt og vægi kenningarinnar – til að fella nokkra almenna dóma um hamingjuríkt líf eða heildrænt dygðasafn. Aukaafleiðing þessa er svo ofuráhersla á „sérkennisstyrkleika“ í lífsleiknikennslu, án umtalsverðrar viðleitni til að setja þá í samhengi við aðra styrkleika eða veikleika nemenda eða við hugsjón samræmdra og samhæfðra – siðviturra – mann-kosta. Almennari ágalli, sem jákvæðu sálfræðingarnir kannast fúslega við sjálfir, er að rannsóknir þeirra á skólum í heild sem stofnunum eru enn skammt á veg komnar. Þar með er ekki heldur ljóst hver *samlegðaráhrif* hugmyndanna um jákvæðu menntun (bæði þeirra sem ég hef rætt í þessari grein og allra hinna, um seiglu, sældartilfinningar, flæði o.s.frv.), væru ef þær fengju að vinna saman. Er heildin ef til vill sterkari en hinir einstöku hlutar? Þetta kann þó að horfa til betri vegar þar sem jákvæðu sálfræðingarnir hafa nú ný-verið fengið heilan menntaskóla til ráðstöfunar (Geelong Grammar School í Ástralíu) og

geta þar látið allt skólastarf gangast undir kenningakerfi sitt (Seligman o.fl., 2009). Fróðlegt verður að sjá reynslugögn um árangur þeirrar tilraunar.

Þrátt fyrir að margt sé enn óljóst um gildi jákvæðu sálfræðinnar fyrir skólastarf langar mig til að enda þessa grein á jákvæðum nótum (í anda kenningarinnar!). Lesendur munu þegar hafa séð nóg til að gera sér grein fyrir að margt í gagnrýni bresku fræðimannanna, sem rakin var hér í fyrsta kafla, sé ósanngjarnt – og minni helst á þá fúllyndu Statler og Waldorf í *Prúðu leikurunum*. Jákvæða sálfræðin snýst ekki um „innistæðulausa ánægju“ eða „innantómt hrós“ og hún stefnir ekki að því að „sálfræðivæða“ allt skólastarf. Fyrir sjóanda skólamenn kann sumt í boðskap hennar að vísu að virðast ófrumlegt; jafnvel væmið, einfeldningslegt og „amerískt“. En frumleiki er örugglega ofmetinn kostur á vísindakenninum, að minnsta kosti vísindakenninum sem eiga umfram allt að hafa hagnýtt gildi. Margar kennisetningar jákvæðu sálfræðinnar kunna að vera gamalt vín á nýjum belgjum – en smakkist vínið vel og geri sitt gagn er vissulega betur af stað farið við bruggið en heima setið. Nákvæmari dómar verða að bíða nákvæmari gagna um afrakstur jákvæðrar menntunar.

Heimildir

Aristóteles. (1995). *Siðfræði Nikomakkosar*. (Svavar Hrafn Svavarsson þýddi). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.

Brighouse, H. (2006). *On education*. New York: Routledge.

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–242.

Clonan, S. M.; Chafouleas, S. M.; McDougal, J. L. og Riley-Tillman, T. C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the Schools*, 41(1), 101–110.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.

Csikszentmihalyi, M. (2003). Legs or wings? A reply to R. S. Lazarus. *Psychological Inquiry*, 14(2), 113–115.

Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.

Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. New York: Crown.

Furedi, F. (2006, 27. júlí). Be afraid. Here come the happiness police. *The Independent*. Sótt af <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/frank-furedi-be-afraid-here-come-the-happiness-police-409366.html>

Gilman, R.; Huebner, E. S. og Furlong, M. J. (ritstjórar). (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge.

Goleman, D. (2000). *Tilfinningagreind* (Áslaug Ragnars þýddi). Reykjavík: Iðunn.

Ingibjörg Jóhannsdóttir. (2008). *Lífsleikni í grunnskólum við Eyjafjörð*. Óbirt M.Ed.-ritgerð: Háskólinn á Akureyri, Kennaradeild.

Jóhanna Kristín Guðmundsdóttir. (2010). *Samræðusiðfræði í skólastofunni*. Óbirt M.Ed.-ritgerð: Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.

- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Dell.
- King, L. A. og Napa, C. K. (1998). What makes a life good? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 156–165.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development (fyrsta bindi): The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kristján Kristjánsson. (2001). Lífsleikni í skólum: Saga, forsendur, flokkun, vörn. *Uppeldi og menntun*, 10, 81–104.
- Kristján Kristjánsson (2005). Er kennsla praxis? Nokkrar aristótélískar efasemdir um ný-aristótélisma í menntamálum. *Uppeldi og menntun*, 14(1), 9–27.
- Kristján Kristjánsson. (2006). Lífsleikni og tilfinningagreind. *Uppeldi og menntun*, 15(1), 25–41.
- Kristján Kristjánsson. (2010). Positive psychology, happiness, and virtue: The troublesome conceptual issues. *Review of General Psychology*, 14(4), 296–310.
- Kristján Kristjánsson. (2011). The unfortunate seclusion of moral education in an age of virtue ethics: Why has psychology not delivered the goods? Í D. J. de Ruyter og S. Miedema (ritstjórar), *Moral education and development: A lifetime commitment* (bls. 45–56). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kristján Kristjánsson. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles? *Educational Psychologist*, 47, í prentun.
- Lazarus, R. S. (2003). Does the positive psychology movement have legs? *Psychological Inquiry*, 14(2), 93–109.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morris, I. (2011). *Að læra að sitja fíl: Að kenna velferð og hamingju í skólum* (Erla Kristjánsdóttir þýddi). Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Sex and social justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (2008). Who is the happy warrior? Philosophy poses questions to psychology. *Journal of Legal Studies*, 37(2), 81–113.
- Park, N. og Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. Í R. Gilman, E. S. Huebner og M. J. Furlong (ritstjórar), *Handbook of positive psychology in schools* (bls. 65–76). New York: Routledge.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Peterson, C. og Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Schutz, P. A.; Pekrun, R. og Phye, G. D. (ritstjórar). (2007). *Emotion in education*. San Diego: Academic Press.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.

Seligman, M. E. P. og Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.

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.

Smith, R. (2008). The long slide to happiness. *Journal of Philosophy of Education*, 42, 559–571.

Suissa, J. (2008). Lessons from a new science? On teaching happiness in schools. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3–4), 575–590.

Sutton, R. E. og Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.



Kristján Kristjánsson. (2011). Jákvæða sálfræðin gengur í skóla: Hamingja, skapgerðarstyrkleikar og lífsleikni. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/018.pdf>