

## HVAÐ ER SVONA MERKILEGT VIÐ ÞAÐ..... AÐ VERA FULLORÐINN?

„Fullorðnir læra öðruvísi“ var eitt sinn fullyrt. Í þessari grein skoða ég að hvaða leyti fullorðnir læra öðruvísi en börn og hvaða afleiðingar það geti haft fyrir skipulagningu og framkvæmd fræðslustarfsemi með fullorðnum námsmönnum og fyrir þá. Umfjöllunina byggji ég á reynslu fjölda íslenskra kennara í fullorðinsfræðslunni og ber hana saman við rannsóknir og kenningar um fullorðna námsmenn. Tilgangurinn er að varpa ljósi á nokkur atriði sem skipta sköpum varðandi árangur af fræðslustarfsemi með fullorðnum. Það fyrsta sem kemur fram er að fullorðnir námsmenn eru yfirleitt áhugasamir um nám sitt en áhuginn skilyrðist gjarnan af því gagni sem fullorðnir álíta sig hafa af náminu og af eignarhaldi þeirra á því. Fullorðnir nýta reynslu sína við námið og þar sem hún er misjöfn að gæðum og magni í hverjum hópi námsmanna skiptir máli að nýta hana á skapandi hátt, til þess að allir þátttakendur fái sem mest út úr náminu. Að eldast hefur að sjálfsgöðu áhrif á nám fullorðinna en ekki endilega námsgetu og það að fullorðnir eiga sér líf utan kennslustofunnar hefur ekki sist áhrif á nám þeirra. Líf fullorðinna getur oft verið æði flókið það getur þrengt sér inn í kennslustofuna og það getur þá truflað námsmanninn og jafnvel samnemendur hans. Þar sem símenntun er að verða æ stærri þáttur í starfsdegi fullorðinna skiptir það vinnuveitendur og starfsmenn máli að vel sé að málum staðið. Skilningur á helstu þörfum fullorðinna námsmanna á verulegan þátt í því að fræðslustarfsemi beri árangur.



Hróbjartur Arnason

Á hverju ári tekur fjöldi fullorðinna kvenna og karla þátt í alls konar námskeiðum og námsstefnum í viðleitni sinni til að „fylgjast með“, verða sér úti um starfsréttindi, tryggja stöðu sína á vinnumarkaði eða auka vísýni sína. Fyrirtæki, stofnanir og stéttarfélag greiða milljónir fyrir þetta nám og oftast en ekki þátttakendur sjálfir líka. En hver verður svo árangurinn? Skilar tími og fjárfesting því sem stefnt er að? Svörin við þessum spurningum

geta verið jafnmörg og þátttakendurnir. Hitt er víst að það skiptir sérhverjum ofanefndra aðila verulegu máli að vel takist til. Fáir eru sáttir við það að sitja námskeið sem þeir fá lítið út úr. Fá fyrirtæki eru tilbúin að kaupa námskeið sem ekki skila árangri fyrir starfsfólk sitt og fyrirtækið.

Eitt atriði, öðrum fremur, sýnist mér hafa afgerandi áhrif á árangur af fræðslustarfsemi sem ætluð er fullorðnum. Það hefur áhrif hvort sem er á morgunverðarfundum faghóps, námskeiði fyrir samstarfsfólk í fyrirtæki eða á námsbraut við kvöldskóla. Þessi þáttur hefur áhrif bæði á skipulagningu

ingu og kennslu. Ég er að tala um viðhorf skipuleggjenda og kennara<sup>1</sup> til fullorðinna námsmanna. Hvaða þarfir álíta þeir fullorðna námsmenn hafa og hvernig velja þeir að bregðast við þeim?

Þar sem við höfum öll verið nemendur í skóla og þátttakendur á námskeiðum höfum við ákveðnar hugmyndir um það hvernig fræðsla skuli skipulögð og framkvæmd. Gallinn er aftur á móti sá að reynsla okkar er að mestu leyti fengin úr skólakerfi sem byggist að mörgu leyti á öðrum viðmiðum en fullorðinsfræðslan þarf að gera. Það hefur margoft sýnt sig að sú reynsla sem fólk tekur með sér úr hinu hefðbundna skólakerfi nýtist ekki vel þegar kemur að því að skipuleggja nám fyrir fullorðna. Árangur af fræðslustarfi fyrir fullorðna ræðst að miklu leyti af því viðhorfi sem þeir sem starfa með hinum fullorðnu hafa til þeirra og þarfa þeirra sem námsmanna.

### FULLORÐNIR LÆRA ÖÐRUVÍSI!

Bandaríkjamaðurinn Malcolm Knowles átti sinn þátt í að koma fullorðnum námsmönnum á kortið þegar hann fullyrti: „Fullorðnir læra öðruvísi“, í bók sinni The

[1] Hvað eigum við að kalla þá sem hjálpa fullorðnu fólki að læra? Kennara, leiðbeinendur, þjálfara? Í enskumælandi umhverfi forðast margir að nota titilinn „Teacher“ vegna hugrenningartengsla við grunnskólakennarann sem kennir með valdboði. Á Íslandi, eru sumir hræddir við kennaratitilinn vegna löngvæðunar titilsins, en það eru aðeins titlarnir „Grunnskólakennari“ og „Framhaldsskólakennari“ sem eru löngvændaðir. Ég vel að nota titilinn kennari hér, vegna þess að í íslenskri málvenju er kennari sá sem hjálpar fólki að læra.



adult learner: A neglected species (1973). Lýsing hans á fullorðnum námsmönnum í bókinni — og öðrum bókum sem hann skrifaði — hefur mótað umræðuna um fullorðna námsmenn beggja vegna Atlantsála, og þótt ýmislegt í framsetningu hans hafi verið gagnrýnt hefur lýsing hans í aðalatriðum staðist tímans tönn. Síðan bók hans kom út hafa ýmsir tekið sér fyrir hendur að rannsaka afmarkaða þætti í fari fullorðinna námsmanna. Þessar rannsóknir hafa í flestum tilfellum fremur rennt stoðum undir fullyrðingar hans en rýrt gildi þeirra. Lýsing Knowles á fullorðnum námsmönnum, sem var gerð góð skil í grein Sigrúnar Jóhannesdóttur í Gátt 2004, mun koma við sögu hér en ég mun fyrst og fremst styðjast við reynslu íslenskra kennara sem kenna fullorðnum námsmönnum í fyrirtækjum, skólum og fræðslumiðstöðvum.

Á kennslutækninámskeiðum fyrir fólk sem kennir fullorðnum hef ég reglulega fengið tækifæri til að ræða reynslu þessara kennara af fullorðnum námsmönnum og skrá hana. Niðurstöður þessarar óformlegu könnunar mynda rammann um þessa grein. Fimm atriði af þeim mörgu sem kennararnir hafa nefnt standa upp úr: Fullorðnir námsmenn nálgast nám sitt yfirleitt af áhuga og þurfa að nýta reynslu sína til að læra en eru oft óöruggir. Þroskaferli fullorðinna hefur áhrif á nám þeirra og þeir hafa yfirleitt mörg hlutverk sem geta stundum haft truflandi áhrif á námskeiðin fyrir þá sjálfa og jafnvel aðra þátttakendur.

### Fullorðnir námsmenn eru áhugasamir

Áhugi er eitt það fyrsta sem kennarar í fullorðinsfræðslunni nefna sem einkenni á fullorðnum námsmönnum. Þeir segja að flestir sækja nám, námskeið og málþing af eigin hvötum vegna þess að þeir vilji læra. Nemendum mínum ber saman um það að fólk gangi betur að læra þegar það hefur áhuga á því sem það er að læra. Þetta viðhorf er þekkt meðal fræðimanna og nægir að nefna John Dewey í því sambandi.

Tvennt virðist hafa sérlega mikil áhrif á áhuga fullorðinna á námi: Það gagn sem þeir álíta sig hafa af náminu og eignarhald þeirra á námsferlinu — að hve miklu leyti þeim finnst þeir eiga þátt í náminu.

### Fullorðnir vilja læra það sem er gagnlegt

„Ég mun aldrei nota þetta“, heyrst gjarnan hjá ungum sem öldnum á skólabeck ef þeir ná ekki að sjá tilgang í því sem þeir eru að læra. Þetta er ekki eitthvað sem grunn-skólakennarar einir þurfa að glíma við, þörfin fyrir að sjá gagn af námsefninu er einnig miðlægur þáttur í áhuga-hvöt fullorðinna námsmanna, og samkvæmt minni reynslu ágerist það með hækkandi aldri. Fullorðnir verða minna og minna tilbúnir að „eyða tíma sínum“ í það að læra hluti sem þeir sjá ekki brýna þörf fyrir að kunna. En þar sem meirihluti símenntunar er þannig skipulagður að þátttakendur sækja námskeið af eigin hvötum má álykta að þátttakendur sjái sér hag í því að læra það sem er kennt á þeim námskeiðum sem þeir sækja. Þetta er væntanlega uppspretta umrædds áhuga sem flestir kennarar sem ég hef kennt vitna um. Knowles fullyrta að fullorðnir læri þegar þeir finna fyrir þörf (Knowles 1998:67), t.d. þegar þeir þurfa leysa vanda eða ná tökum á viðfangsefni sem þeir ráða ekki fullkomlega við. Undir þetta taka flestir sem skrifa um fullorðna námsmenn. Bæði fara fullorðnir frekar á námskeið til að læra eitthvað sem virðist mæta þörfum þeirra og þeim gengur betur að læra finnst þeim náms-efnið hjálpa þeim að ná tökum á viðfangsefni sem skiptir þá máli að hafa á valdi sínu. Gott dæmi er tölvuvæðing samfélagsins á tíunda áratug seinustu aldar sem fæddi af sér gífurlega eftirspurn eftir tölvunámskeiðum meðal fyrirtækja og einstaklinga. Tölvuþekking varð bæði forsenda fyrir því að ráða við verkefni í vinnunni og því að fá áhugaverða vinnu. Gífurlegur fjöldi einstaklinga sem sótti tölvunámskeið á þeim árum vitnar um þörf þeirra til að ná valdi á þessari tækni. Vefurinn [www.barnaland.is](http://www.barnaland.is) er síðan gott dæmi um vettvang þar sem fram fer sjálfsprottið og sjálfstýrt nám fólks sem stendur frammi fyrir trúlega stærsta verkefni ævi sinnar — foreldrahlutverkinu. Margir foreldrar birta þar myndir af börnum sínum, skiptast á skoðunum við aðra foreldra og leita upplýsinga um það sem þeir eru að takast á við í foreldrahlutverkinu. Nýtt hlutverk í lífinu eykur hér áhuga foreldranna á því að læra hluti sem geta hjálpað þeim að takast á við það.

Skipuleggjendur geta nýtt sér þetta við hönnun og kynn-

ingu fræðslutilboða: í fyrsta lagi með því að tryggja að námskeiðin svari raunverulegum þörfum markhópsins og í öðru lagi með því að stuðla að því að kynning námskeiðsins gefi skýrt til kynna hvaða gagn þátttakendur geta haft af því að læra það sem stendur til að kenna á námskeiðinu. Því betur sem væntanlegir þátttakendur gera sér grein fyrir því þeim mun meiri áhuga má reikna með á námskeiðinu. Kennari getur á sama hátt stutt við og stuðlað að auknum áhuga þátttakenda með því að hjálpa þeim að sjá hvaða gagn þeir hafi af námsefninu í lífi og starfi og með því að styðja þá til að tengja námsefnið stöðugt við það samhengi sem það mun nýtast þeim í. Leikskólakennarar sóttu t.d. námskeið í skóla þar sem ég starfaði. Í einum hópi var ánægja þátttakenda með námskeiðin mun meiri en í öðrum. Þegar farið var að skoða hver munurinn á námskeiðunum var kom í ljós að kennarinn sem kenndi námskeiðið sem mest ánægjan var með þekkti til þarfa leikskólakennara og miðaði verkefni við starfsumhverfi þeirra en aðrir kennarar notuðu aftur á móti stöðluð verkefni úr viðskiptalífínu. (Hér er ánægja þátttakenda notuð sem mælikvarði á áhuga en oftast er ekki mikil fylgni þar á milli). Reynsla mín af því að kenna fullorðnu fólki á öllum aldri bendir til þess að samhengi sé á milli aukins aldurs og nauðsynjar þess að sjá raunverulegt gagn af því sem kennt er.

### Fullorðnir vilja taka þátt í að skipuleggja nám sitt

Reynsla fólks af grunnskóla og framhaldsskóla leiðir gjarnan til þess að þegar það sest á skólabeck á fullorðinsárum afhendir það sjálfstæði sitt við dyr kennslustofunnar og bíður þess að kennarinn taki af skarið og stýri vinnu þess í kennslustofunni. Þetta getur síðan valdið spennu milli sjálfmyndar hins fullorðna námsmanns sem sjálfráða einstaklings og framkomu kennara sem stýrir gjörðum hans. Til þess að koma í veg fyrir innri átök vegna slíkrar spennu reyna kennarar fullorðinna gjarnan að virkja þátttakendur í skipulagningu námskeiða. Knowles segir sjálfmynd fullorðinna einkennast af því að þeir líti á sig sem sjálfstæða aðila sem skipuleggi sitt eigið líf og stýri því. Þar af leiðandi sé þeim mikilvægt að koma að stjórnun og skipulagi

náms síns (Knowles, 1998:65). Þessi fullyrðing Knowles hefur verið kveikjan að líflægum umræðum um það hvort fullorðnir námsmenn séu yfirleitt sjálfstæðir námsmenn eða ekki.

Rannsóknir Gerald Grows (1991) leiddu hann til að álykta að ólíkar manngerðir námsmanna og ólíkt samhengi náms valdi því að námsmenn hafi mismikla þörf til að stýra námi sínu sjálfir. Aðrir benda á það að forþekking námsmanna á námsefninu og þjálfun þeirra í námi hafi veruleg áhrif á þörf þeirra og hæfileika til að hafa áhrif á nám sitt. Byrjandi í tölvunotkun hefur, samkvæmt þessu, minni forsendur til að skipuleggja nám sitt en kerfisfræðingur sem fer á námskeið til að læra á nýja útgáfu stýrikerfis. Samkvæmt þessum hugmyndum má fullyrða að eigi námsmaður hugmyndina að náminu sjálfur og viðfangsefnum þess eða eigi hann einhvern þátt í því að skipuleggja námið, jafnvel þó það sé ekki öðruvísi en að hafa áhrif á tímasetningar, hefur það iðulega í för með sér aukinn áhuga. Þetta ætti að hafa áhrif þegar kemur að því að útbúa símenntunaráætlanir og skipuleggja fræðslustarf. Margar leiðir eru færar til að hafa starfsfólk vinnustaðar eða væntanlega þátttakendur með í ráðum bæði um innihald og form fræðslunnar sem boðið er upp á. Í kennslustofunni má síðan finna ótal leiðir til að vinna með væntingar og markmið þátttakenda. Þannig má segja að með því að nýta reynslu, þarfir og væntingar þeirra sem ætla að læra við skipulagningu námsins megi stuðla að því að áhugi þeirra aukist, einmitt vegna þess að þeir eiga sjálfir eitthvað í námskeiðinu. Þetta er það sem átt er við með eignarhaldi námsmannsins á náminu.

Ef við drögum saman þræðina má segja að tvennt hafi sérlega mikil áhrif á námsáhuga fullorðinna: Fullorðnir hafa með aldrinum aukna þörf fyrir það að sjá tilgang og gagn þess sem þeir eru að læra. Það er jafnvel forsenda þess að þeir læri nokkuð á námskeiðinu að þeir sjái raunverulegt og hagnýtt notagildi fyrir sig í námsefninu. Sjálfmynd þeirra sem sjálfstæðir fullorðnir námsmenn birtist gjarnan á þann hátt að áhugi tengist náð möguleikum þeirra til að hafa áhrif á markmið og innihald námsins, tímasetningu og form námskeiðsins.

## En sumir eru að afplána

Fullorðnir fara þó ekki næstum því alltaf á námskeið af eigin hvötum. Ég heyri kennara oftast lýsa vanda sínum og áhyggjum af þeim nemendum sem eru „í afplánun“ á námskeiðum. Það er ekki ósjaldgæft að fyrirtæki þurfi að skipta um tölvukerfi, breyta verkferlum eða innleiða nýja stefnu. Í sumum stéttum er þar að auki algengt að starfsmenn verði að viðhalda réttindum sínum við með reglulegum námskeiðum og/eða prófum. Þeir þurfa að rifja upp öryggisferla eða læra á nýjungar þegar tæknibúnaður er uppfærður. Í þessum tilfellum finnur námsmaðurinn sjálfur ekki endilega fyrir mikilli innri þörf á að læra. Hann upplifir jafnvel enn frekar ytri þrýsting og sér oft ekki fram á að hafa sjálfur mikið gagn af námskeiðinu. Þetta reynist oft bæði nemendum og kennurum erfitt. Styður þetta fyrri fullyrðingar um það að eignarhald og gagnsemi námskeiðsins skipta verulegu máli fyrir áhuga og námsárangur námsmannsins. Því reynir mikið á kennarann við að hjálpa þátttakendum að sjá gagnsemi viðfangsefna námskeiðsins. Stjórnunarstíll fyrirtækis eða stofnunar getur valdið því að starfsmönnum finnist þeir þurfa að „afplána“ námskeið. Í öðrum tilfellum segja lög eða reglur sem tengjast tiltekinni starfsgrein til um það að tiltekið fólk þurfi að sækja námskeið. Hvað sem því líður geta skipuleggjendur og kennarar nýtt sér skilning á námshvötum fullorðinna og þörf þeirra fyrir að hafa áhrif á eigin örlög til þess skipuleggja, hanna og útfæra fræðslu þannig að meiri líkur verði á áhuga og árangri en annars. Í tilfellum sem þessum er jafnvel enn meiri ástæða en ella til að virkja þátttakendur í því að skipuleggja námið. Þátttakendur — eða fulltrúar þeirra — geta t.d. átt þátt í því að ákveða tímasetningar, námskeiðsform, staðsetningu og jafnvel innihald og markmið námskeiðanna. Þá má finna ótal leiðir til þess að gera þátttakendur sjálfa virka í úrvinnslu og miðlun námsefnisins, einkum þegar um upprifjunarnámskeið er að ræða eða efni sem þeir hafa a.m.k. grunnþekkingu á. Með þessu móti er hægt að mæta innri þörf fullorðinna námsmanna til þess að hafa stjórn á eigin aðstæðum og að gera það sem þeim þykir gagnlegt fyrir líf sitt og starf.

## Fullorðnir námsmenn nýta reynsluna til að læra

Þegar ég spyr kennara á námskeiðum mínum hvað einkenni fullorðna námsmenn er næsta atriði sem þeir nefna mikil reynsla fullorðinna og áhrif hennar á námið. Reynsla er ein dýrmætasta eign fullorðinna, án hennar væru þeir ekki þeir sem þeir eru. Skiljanlega er reynsla fullorðinna af lífinu meiri en reynsla barna. Á það sinn þátt í því að margir sem skrifa um sérstöðu fullorðinna námsmanna hafa gert mikið úr hlutverki reynslunnar í fullorðinsfræðslu og jafnvel sagt hana greina nám fullorðinna frá námi barna. Barnakennarar eru aftur á móti sammála um að það sé orðum aukið. Bæði áhrifaríkir kenningarsmiðir á sviði kennslufræða, eins og t.d. John Dewey (sbr. *Experience and Nature*, 1958), sem og fræðimenn sem fást við taugafræði náms, benda á að manneskjan þurfi að nýta reynslu sína til að læra (sjá t.d. Bransford ofl., 2000:119).

Það hefur lengi einkennt námskeið með fullorðnu fólki að þar kemur saman enn ólíkari hópur einstaklinga en maður hittir í hefðbundnum bekk í grunn- eða framhaldsskóla. Í fyrsta lagi er aldursbreiddin yfirleitt meiri en þar og í öðru lagi er iðulega mikill munur á forþekkingu þátttakendanna á viðfangsefni námskeiðsins. Reynsla þátttakenda er sem sagt ólík, bæði að gæðum og magni. Þetta er í senn styrkur og veikleiki fullorðinsfræðslunnar. Þetta er veikleiki vegna þess að oft á tíðum eru reyndir þátttakendur ósáttir við að sitja námskeið með byrjendum — og öfugt — einkum þegar kostir þessa eru ekki nýttir. Hinum reyndari finnst gjarnan súrt að eyða dýrmætum tíma sínum í það að fylgjast með kennslu í hlutum sem þeir hafa þegar náð valdi á en þátttakendur með minni þekkingu fyllast jafnvel minnimáttarkennd þegar þeir bera sjálfa sig saman við hina reyndari.

Ólík reynsla fullorðinna námsmanna hefur aftur á móti þótt kostur í fullorðinsfræðslunni þar sem hún býður m.a. upp á aukna fjölbreytni á námskeiðum. Fáir ólík reynsla þátttakenda að njóta sín aukast líkur til þess að allir þátttakendur fái eitthvað við sitt hæfi og geti túlkað námsefnið

Þannig að það gagnist sér. Efniviður námskeiðsins verður meiri og umræður geta orðið áhugaverðari ef þátttakendur eru tilbúnir að deila reynslu sinni og leyfa hver öðrum að fylgjast með því hvernig þeir nýta hana til að vinna með nýtt námsefni. Þegar þátttakendur heyra aðra tengja námsefnið við reynslu sína geta þeir oft nýtt það sem þeir heyra til að tengja við sína eigin reynslu. Þannig styðja samnemendur við nám hver annars. Það að nýta þekkingu reyndari þátttakenda á námskeiðinu eykur gjarnan dýpt og raunveruleikatengingu námsefnisins og gefur þessum nemendum líka tækifæri til að nýta þekkingu sína til að læra meira og dýpra um það sem þeir þekktu fyrir. Þannig verða þeir virkir, líka í þeim hlutum námskeiðsins sem þeir þóttust hafa á valdi sínu.

Hitt má þó einnig til sanns vegar færa að reynsla getur orðið til þess að hindra fullorðna í námi sínu. Fastmót- aðar skoðanir og venjur sem fólk rígheldur í geta komið í veg fyrir það að þátttakendur á námskeiði séu tilbúnir að breyta hegðun sinni eða viðhorfum. Oft á tíðum þarf hreint út sagt að læra upp á nýtt eða „aflæra“ gamla siði til að geta tekist á við nýjan veruleika. Glögg tæmi gæti verið þegar einhver kaupir sér sjálfskiptan bíl eftir að hafa aðeins keyrt beinskipta bíla. Þá þarf bílstjórinn að „aflæra“ þær aðferðir sem hann notaði við að keyra fyrri bílana. Hið sama á í auknum mæli við bæði á vinnumarkaðnum og í einkalífnum.

Reynslan er e.t.v. aðalsmerki fullorðinna námsmanna en ungur sem aldinn virðist beinlínis þurfa að nýta sér reynslu sína til þess að geta lært nýja hluti. Á námskeiðum með fullorðnum er því ákaflega gagnlegt að blanda saman miðlun upplýsinga og aðferðum þar sem þátttakendur geta nýtt forþekkingu sína og reynslu við það að vinna úr nýjum verkefnum. Umræður, hópverkefni eða jafnvel þrautir og einstaklingsverkefni eru tilvaldar aðferðir til að hjálpa fullorðnum námsmönnum að nýta reynslu sína við námið. Til þess að mæta þörfum allra þarf bæði að leiðbeina byrjendum og að gefa hinum reyndu ögrandi verkefni þar sem þeir geta borið nýjar hugmyndir sem koma fram á námskeiðinu saman við eigin reynslu og

tengt nýtt við gamalt þannig að úr verði eitthvað betra og nýtilegra en áður.

### Fullorðnir námsmenn eru oft óöryggir

Eitt kom mér á óvart af því sem kennarar í fullorðinsfræðslu nefndu oft sem einkenni fullorðinna námsmanna: Óöryggi. Við nánari íhugun varð ég að viðurkenna að það kom einnig heim og saman við reynslu mína. Samt fer frekar lítið fyrir þessu í bókum og greinum um fullorðna námsmenn. Það virðist jafnvel — í fyrstu — stangast á við hugmyndir Knowles og annarra sem leggja áherslu á sjálfstæði fullorðinna námsmanna. En, þegar grannt er skoðað, er það trúlega nátengt því. Óöryggi fullorðinna námsmanna á námskeiðum á sér a.m.k. þrjár hliðar. Í fyrsta lagi tengist óöryggi því að byrja þátttöku á nýju námskeiði, í öðru lagi upplifir fólk gjarnan óöryggi þegar það þarf að takast á við ný og ókunnug viðfangsefni og í þriðja lagi finnur fólk til ótta við að verða sér til skammar, t.d. að koma upp um vankunnáttu sína eða þurfa að gera eitthvað sem því mistekst að gera.

Fyrsta hlið óöryggis fullorðinna námsmanna birtist sem sagt í upphafi námskeiðsins. Þýskur prófessor, Karlheinz Geißler útlistar ítarlega sérstöðu upphafsins á námskeiðum í bók sinni *Anfangssituationen* (2000). Þar lýsir hann því hvernig upphaf námskeiða í fullorðinsfræðslu einkennast bæði af óöryggi þátttakenda og kennara: Þátttakendur spyrja sig hvernig verði á námskeiðinu, hvers konar fólk komi, til hvers verði ætlast til af þeim o.s.frv. Eftirvænting sem fylgir þessum spurningum leiðir þá yfirleitt til framtaksleysis og feimni. Geißler segir að það sé ekki hægt að fara fram hjá eða í kringum upphafsáðstæðurnar, það verði að fara í gegnum þær til þess að gera hópinn að vinnufærum hópi námsmanna. Hann heldur því enn fremur fram að það hafi litla þýðingu að byrja snemma á því að fara yfir mikið innihald því að fólk muni lítið af því sem sagt var í upphafi námskeiðsins vegna álagsins sem það er þá undir. Ýktari útgáfa af þessu getur verið þegar fólk sem hefur slæma reynslu úr skóla kemur á námskeið á fullorðinsárum. Það tekur þessa reynslu gjarnan með sér

inn í nýjar námsaðstæður og mætir óttaslegið til leiks. Hér erum við sem sagt að tala um óöryggi sem fylgir öllum námskeiðum og er eðlilegur hluti þeirra. Það er kennarinn á námskeiðinu sem einn hefur valdið og ábyrgðina til að hjálpa hópnum í gegnum þær. Hann gerir það t.d. með því að skýra markmið, innihald og aðferðir námskeiðsins, ræða um markmið og væntingar þátttakenda og hjálpa þeim að kynnst innbyrðis.

Önnur hlið óöryggis fullorðinna námsmanna er oft áberandi þegar þeir læra algjörlega nýtt námsefni. Margir kennarar geta sagt frá því að nemendum sem eru að læra hluti sem þeir hafa aldrei eða sjaldan tekist á við finnist þeir oft vera ruglaðir og átti sig ekki á neinu. Þetta er í sjálfu sér ekki skrítið þar sem nemendurnir heyra, sjá, upplifa og lesa marga nýja hluti á stuttum tíma. Þeir kynnst nýju fólki, þurfa að átta sig á kröfum sem gerðar eru til þeirra, eru að læra ný hugtök og þurfa jafnvel að fara að gera hluti sem þeir hafa aldrei gert áður. Þegar þetta kemur allt saman í einu er ekki skrítið að sumum finnist það yfirþyrmandi. Vanlíðan við þessar kringumstæður verður enn skiljanlegri ef við sjáum fyrir okkur fullorðna manneskju sem er orðin vön því að hafa vald á lífi sínu, hún kann það sem hún gerir daglega og er vön að ráða við verkefni sín, líka ný verkefni. Þá stangast þessi tilfinning óöryggis á námskeiðinu á við þá tilfinningu sem viðkomandi manneskja er vön og er jafnvel hluti af sjálfsmýnd hennar: Það kemur manneskju sem er vön að segja við sjálfa sig „ég er svona manneskja sem geri allt vel sem ég geri“ eða „ég er svona manneskja sem hef vald á lífi mínu“ óþægilega á óvart að vera ringluð og ráða ekki við það sem hún er að gera. Hér fær kennarinn gjarnan hlutverk sálgætisins sem þarf að styðja við og uppörva þátttakandann og benda honum á að það sé eðlilegt að vera ringlaður í upphafi námskeiðs, en þegar því lýkur og viðkomandi er farinn að ná áttum geti hann horft til baka, brosað að sjálfum sér og glaðst yfir því hversu mikið honum hefur farið fram.

Þriðja hlið óöryggisins er ótti margra fullorðinna við að verða sér til skammar. Við getum byggt áfram á þeirri sjálfsmýnd fullorðinna sem kemur fram hér fyrir ofan, en

hún getur jafnvel komið í veg fyrir að fullorðnir læri nýja hluti og breyti því hvernig þeir gera hlutina. Carl Rogers, bandarískur sálfræðingur af hinum svokallaða húmaníska skóla, bendir á það m.a. í bókinni *Freedom to Learn* (1969) að ef það sem manneskja þarf að læra ógnar sjálfsmýnd hennar og að afleiðing námsins felur í sér að hún þurfi að breyta sér eru miklar líkur til að hún veiti því sem hún þarf að læra mótspyrnu og læri jafnvel ekki. Tilgangur náms og námskeiða er reyndar oftari en ekki að breyta hegðun. Starfsfólk þarf að læra nýjar leiðir til að vinna störf sín. Nýjar reglur, verklag, gæðaferli o.s.frv. kalla á breytt handtök. Uppgötvun Rogers getur hjálpað okkur til að skipuleggja námið og námsumhverfið þannig að þátttakendur finni sér og persónu sinni ekki ógnað heldur viti þeir að það er í lagi að prófa sig áfram, það er í lagi að gera mistök og jafnvel að vera ósammála öðrum. Samkvæmt hugmyndum Rogers ættu kennarar að tryggja það að samskipti á námskeiðum séu þannig að þátttakendum finnist þeir vera öruggir og „samþykktir“, einkum og sér í lagi þegar tilgangur námskeiðanna er að breyta hegðun fólks. Almenn séð má segja að kennslufræðingar sem leita í smiðju húmaníska skólans taki undir með Rogers um að fólk læri yfirleitt betur í námsumhverfi þar sem því finnst það vera öruggt og persónu sinni sé ekki ógnað. Kennarinn á námskeiðinu er sá sem skapar þetta námsumhverfi, fyrst og fremst með þeirri fyrirmynd sem hann gefur í samskiptum á námskeiðinu og með þeim aðferðum sem hann velur. Öttinn við að verða sér til skammar hindrar fólk oft í því að taka áhættu en oft þurfum við einmitt að gera það þegar við ætlum að læra nýja hluti. Til þess að stuðla að námi og ýta undir breytingar skiptir því máli að hafa skapað námsandrámsloft sem leyfir fólki að prófa sig áfram án þess að verða sér til skammar.

Þrátt fyrir að hugmyndir okkar um fullorðna námsmenn mótist af því viðhorfi að þeir séu sjálfstæðir einstaklingar sem hafa axlað ábyrgð á lífi sínu, kemur það ekki í veg fyrir að fullorðnir námsmenn finni fyrir óöryggi við ókunnugar aðstæður þegar nýjar upplýsingar og hugmyndir eru svo margar að það reynist erfitt að fóta sig eða sú breyting sem námið kallar á ógnar sjálfsmýnd námsmannsins. Hlut-

verk þeirra sem skipuleggja nám fyrir fullorðna hlýtur því að vera að skapa öruggt umhverfi á námskeiðum, jafnvel að skapa þá hefð að þegar við erum í námi getum við treyst því að sóst sé eftir mistökum okkar og að þau þyki gagnleg frekar en hitt.

### Fullorðnir námsmenn verða ekki yngri...

Eitt er öruggt í lífinu: Við yngjumst ekki! Þetta er fjórða atriðið sem nemendur mínir nefna sem einkenni fullorðinna námsmanna. Öldrunarferlið hefur áhrif á ýmsa hæfileika og möguleika okkar. Sjónin tekur gjarnan að daprast upp úr fertugu, heyrnin að dofna upp úr fimmtugu. Líkamleg hrörnun hefur samt ólík áhrif á námshæfileika fólks — ég man eftir þátttakanda með 20% sjón á námskeiði þar sem sjónin skipti máli en hann lærði mest og hraðast á námskeiðinu! Þetta er reynsla fleiri kennara og þetta hefur líka komið fram í rannsóknum á námshæfileikum fullorðinna. Það er því ekki alltaf öruggt að líkamleg hrörnun hefti fólk í því að læra. Sem betur fer eru þær hugmyndir á undanhaldi að námshæfileikar dofni með árunum. Ýmsar rannsóknir námssálfræðinga á fyrri hluta síðustu aldar þóttu styðja slíkar hugmyndir en aðrar sýndu fram á að svo væri ekki. Í millitíðinni hafa menn gert sér grein fyrir því að þegar fullorðið fólk virtist standa sig illa samanborið við börn tengdist það frekar hönnun tilraunanna og túlkun niðurstaðna en námshæfileikum. Í þessum tilraunum var viðfangsefnið oft fólgið í því að læra orð án samhengis á skömmum tíma. Það að fullorðnum gangi verr við þetta verkefni en börnum sýnir ekki endilega fram á lakari námshæfileika þeirra, það gæti rétt eins sýnt fram á að fullorðnir læri enn síður en börn það sem þeir sjá ekki tilgang í að læra! Það er því alveg eins hægt að segja að það sé ekkert mál að kenna gömlum hundi að sitja, það sé aftur á móti erfiðara að sannfæra hann um að það taki því að læra það!

Það er staðreynd að öldrunarferlið getur haft áhrif á námsgetu fullorðinna en það gerist á mjög einstaklingsbundinn hátt. Því er við hæfi fyrir þá sem koma að námi fullorðinna að vera vakandi fyrir sérstökum þörfum sem oft á tíðum er

auðvelt að mæta. Það er t.d. lítið mál að stækka letur á tölvuskjám, breyta stillingum músar og lyklaborðs þannig að það henti, auka birtu í í kennslustofunni eða færa fólk til. Aðalmálið er að hafa augun opin fyrir ólíkum þörfum þátttakendanna því að ekki er víst að allir hafi sig í frammi með sérstakar þarfir sínar.

### Fullorðnir eiga sér líf utan kennslustofunnar

Enn annað atriði sem sjaldan er rætt í bókum um fullorðna námsmenn en kemur því oft upp þegar kennarar fullorðinna ræða um einkenni fullorðinna námsmanna og aðstæður sem þeim þykja erfiðar: Þótt viðfangsefni námskeiðs skipti þátttakendurna miklu máli einkennir það fullorðna námsmenn að þeir eiga sér líf utan kennslustofunnar og að stundum þrengir það líf sér þangað inn, jafnvel á trúflandi hátt. Þetta hefur bæði áhrif á skipulagningu námskeiðanna og á samskipti þátttakenda á námskeiðinu:

Í fyrsta lagi er margt fullorðið fólk mjög upptekið, við vinnu sína og jafnvel við að fjarstýra heimili sínu, svo mjög að það virðist jafnvel hafa lítinn tíma til þess að taka þátt í námskeiðum sem það velur að sækja. Þetta á sérstaklega við um námskeið sem fyrirtæki halda fyrir starfsfólk sitt í vinnutíma. Fyrir skipuleggjendur hefur þetta fyrst og fremst þá afleiðingu að þátttakendur vilja sjá skýran tilgang með námskeiðinu, þeir vilja að þau séu vel skipulögð og markviss (þetta er reyndar það sem þátttakendur biðja oftast um þegar ég spyr þá hvernig þeir vilja að námskeið verði). Það er greinilegt af þessu að fullorðin manneskja sem verður að velja hvernig hún skiptir tíma sínum milli fjölda verkefna og hlutverka vill finna að hún sé að nýta tíma sinn vel. Þessu fólki getur skipuleggjandi námskeiðs hjálpað með því að gefa skýr skilaboð um markmið námskeiðsins, innihald og skipulag. Ef tímasetningar eru skýrar getur þátttakandinn t.d. skipulagt sig í kring um námskeiðið og tekið sjálfstæðar ákvarðanir um það hvernig hann tekur þátt í því. Skýr skilaboð um það hvort þátttaka sé nauðsynleg og þá hvernig þátttakan þarf að vera, geta hjálpað þátttakandanum að laga sig að námskeiðinu.

Í öðru lagi getur lífið fyrir utan kennslustofuna haft áhrif á samskipti þátttakenda á námskeiðinu. Sumir þurfa (eða finnst þeir þurfa) að fjarstýra heimilum eða samstarfsfólki í síma, jafnvel þegar þeir eru á námskeiðum. Sumum kennurum finnst erfitt að takast á við þetta og það sama á við þátttakendur. Í grunnskólum og framhaldsskólum er málið leyst með valdboði: Símarir eru bannaðir. Börnin þurfa að biðja um leyfi til að fara fram og mæti einhver ekki í kennslustund er honum refsað. Það er þess virði að velta fyrir sér hvaða áhrif það hefði að banna símanotkun á námskeiði þar sem kennari í fullorðinsfræðslu vill byggja upp námsandrúmsloft þar sem tekið er tillit til þarfa fullorðinna námsmanna. Hvaða áhrif myndi það hafa að beita valdboðum varðandi þátttöku á námskeiðinu? Hér þarf kennarinn að spila eftir eyranu og í samræmi við menningu hvers hóps eða vinnustaðar. Það getur reynst happadrjúgt að láta þátttakendur sjálfa taka á slíkum málum áður en þau verða að vandamáli. Þátttakendur geta t.d. komið sér saman um leikreglur sem gildi á námskeiðinu. Þannig er sjálfstæði fullorðinna virt og atriði sem geta haft truflandi áhrif á hópinn leyst af hópnum sjálfum. Við slíkar kringumstæður getur verið gagnlegt fyrir kennarann að leggja spilin heiðarlega á borðið varðandi það hvernig samskipti þurfi að vera á námskeiðinu og hversu mikil ró þurfi að ríkja til að markmiðum þess verði náð.

Sú aðferð sem skipuleggjendur og kennarar velja til að takast á við mál eins og þessi endurspeglar viðhorf þeirra til hinna fullorðna námsmanna og hefur um leið áhrif á þau samskipti sem verða möguleg á námskeiðinu og þar af leiðandi á árangur þess.

## TÖKUM TILLIT TIL SÉRÞARFA FULLORÐINNA!

Það er margt sem má segja um fullorðna námsmenn, einkenni þeirra og þarfir. Þessi upptalning er engan veginn tæmandi og hún getur heldur ekki talist endanleg. Við höfum skoðað fimm atriði sem fólk sem kennir fullorðnu fólki á vinnustað sínum eða á námskeiðum ýmissa

stofnana nefnir sérlega oft þegar talið berst að einkennum fullorðinna námsmanna. Flest þessara atriða eru þekkt úr rannsóknnum undanfarinna áratuga á fullorðnum námsmönnum. Sú leið sem skipuleggjendur náms og kennarar fullorðinna velja til að túlka og bregðast við einkennum og þörfum fullorðinna þátttakenda á námskeiðum hefur áhrif á námsárangur þeirra og þannig á arðsemi þeirrar fjárfestingar sem lögð er í námskeiðið. Ef námskeið er t.d. skipulagt þannig að þátttakendur hlusta aðeins á fyrirlestra, og fá engin tækifæri til að ræða þær hugmyndir sem eru kynntar, takast á við þær og bera þær saman við sína eigin reynslu skyldi engan undra að áhrif námskeiðsins verði lítil sem engin. Eins þýðir lítið að sýta það að þátttakendur taki ekki virkan þátt í umræðum ef þeim er ekki gefið tækifæri til að ná áttum, kynnast og verða að starfshæfum hópi.

Þannig skiptir það miklu máli fyrir starf þeirra sem skipuleggja nám fyrir fullorðna og kenna þeim að hafa mótað sér skýra hugmynd um þá og hvernig þeir vilja mæta þörfum þeirra.

## HEIMILDIR

Bransford, John, ofl. [útg.] (2000) *How people learn: brain, mind, experience, and school*, Washington, D.C: National Academy Press.

Dewey, John. (1913). *Interest and Effort in Education*. Cambridge, Mass: Riverside Press.

Dewey, John. (1958). *Experience and Nature*. New York: Dover.

Geißler, Karlheinz. (2000) *Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte*. 8. útgáfa. Weinheim: Beltz Verlag.

Grow, Gerald O. (1991) „Teaching Learners to be self-directed“. *Adult Education Quarterly*, 41, 125–149. (Sótt á vef höfundar: <http://www.longleaf.net/ggrowsSDL/SSDLIndex.html>, 5.11.2005).

Knowles, Malcolm S. (1973) *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.

Knowles, Malcolm S. (1998) *The Adult Learner*. Houston: Gulf Publishing Company.

Rogers, Carl R. (1969) *Freedom to learn: a view of what education might become*, Columbus, OH: Merrill.



## UM HÖFUNDINN

Hróbjartur Árnason er lektor í kennslufræði fullorðinna við Kennaraháskóla Íslands. Hann er forstöðumaður námsbrautar í fullorðinsfræðslu og kennsluréttindabrautar. Hróbjartur er guðfræðingur frá HÍ, en eftir rannsóknarstörf í Ísrael og Þýskalandi snéri hann sér að kennslufræði fullorðinna sem hann nam við háskólann í Bamberg, Þýskalandi. Hann hefur unnið við fullorðinsfræðslu síðan 1995, bæði í Þýskalandi og á Íslandi, m.a. í menntakerfi rafiðnaðarmanna, fyrir kirkjuna og haldið námskeið fyrir fjölmörg fyrirtæki og stofnanir. Helstu sérfræði- og rannsóknarsvið eru nám fullorðinna, tæknistutt nám, nám eldri borgara, og matsverkefni á ýmsum skólum og verkefnum á sviði fullorðinsfræðslu.

## ABSTRACT

"Adults learn differently" was once said. In this article I examine how adults learn differently from children and the impact the difference might have on the structure and implementation of adult education both for and by mat-

ure students. I base my deliberations on the experience of many Icelandic adult education teachers and compare it to research and theory of adult students. The purpose is to cast light on a few issues that critically affect the effectiveness of adult education. The first salient feature is that adult learners are usually enthusiastic about their education, where their interest is normally in proportion to its perceived usefulness, and on the extent to which it gives them a tangible qualification. Adults use their experience in their studies, but as this experience varies in quantity and quality between individuals, it is important that is used creatively, so that all participants get the most out of their courses. The nature of ageing affects how adults learn, but does not necessarily affect their ability to learn – and the fact that they have commitments outside the classroom affects the teaching of adults. Adults' lives can often be complex, which can be reflected in the classroom, and can disturb the student and sometimes even his fellows. As lifelong learning is becoming an increasingly larger part of the adult's working day, it is important for employer and employee alike that this learning is implemented effectively. Understanding the main needs of adult learners is a key factor for success in adult education.