

KENNSLUFRÆÐI

FINNST FULLORÐNUM LÍKA LEIKUR AÐ LÆRA?



Sigrún Jóhannesdóttir

Við lifum á öld símenntunar. Það þýðir að nú er talið sjálfsgagt að bæta stöðugt við menntun sína alla ævi, læra eitthvað nýtt, aflæra eitthvað gamalt! Með hverju ári fjölgar fullorðnu fólki í hvers konar skipulögðu námi. Ekki bara í formlegu námi í menntakerfinu heldur einnig í hvers konar óformlegu námi. Við erum sem óðast að tileinka okkur þau viðhorf að slíkt sé nauðsynlegt bæði til að efla starfsfærni okkar og einnig til lífsfyllingar.

Þegar talað er um nám leiðir það hugann einnig að kennslu, nám og kennsla fylgjast gjarnan að. En hvernig fer nám fullorðinna fram? Hvers konar aðstoð þurfa þeir og vilja við námið? Hvernig eiga leiðbeinendur að umgangast fullorðna nemendur? Eru þarfir fullorðinna aðrar en barna og unglinga? Hvaða kennsluáðferðir henta þeim? Hverjar eiga áherslurnar að vera? Við þessum spurningum er ekkert einfalt svar. Nám og kennsla eru margþætt og flókin samskiptaferli, ekki síst í fullorðinsfræðslu. Í þessari grein verður fjallað um nokkur grundvallaratriði sem skilgreind hafa verið um nám fullorðinna og kennslufræði sem byggist á þeim. Áður en reynt verður að gera þeim skil skulum við skoða eftirfarandi tvö dæmi.

Dæmi 1. - Ekki kennari heldur leiðbeinandi!

Malcolm var alinn upp í því viðhorfi að kennarinn væri ábyrgur fyrir því hvað nemendur lærðu, hvernig þeir lærðu, hvenær og hvort þeir hefðu lært. Hlutverk kennara ætti að vera að miðla fyrir fram ákveðnu efni, stýra því hvernig nemendur meðtaka efnið, hvernig þeir vinna úr því og prófa síðan hvort þeir hafa náð því! Þannig kenndi hann og gerði það mjög vel, að honum fannst. Hann lýsir því síðar hve ánægður hann var alltaf með kennslu sína þegar nemendur gerðu það sem þeim var sagt; glósuðu nákvæmlega í tímum, lásu vel heima og endurtóku á prófi það sem hann hafði kennt þeim. Hann fann að hann var

góður efnismiðlari og hugsanastjórnandi hjá nemendum sínum.

En þessi viðhorf hans til kennslu breyttust þegar hann fór í meistaranám í sálfræði og sótti tíma hjá kennara sem hann kallar Art. Fyrsti tíminn var honum hálfgerð áfall. Þegar hann kom í kennslustofuna sátu fimmtán einstaklingar saman við borð og spjölluum um allt og ekkert. Tíminn leið og eftir drygklanga stund spurði loks einn nemandinn úr hópnum hvar kennarinn væri eiginlega. Annar úr hópnum við borðið svaraði þá að nafn sitt væri Art og hann væri ráðinn til að hitta þennan hóp. Aftur var spurt hvort hann væri þá ekki með einhverja kennsluáætlun og gögn. Art spurði þá á móti: „Nú, viljið þið kennsluáætlun?“ Þá var aftur spurt úr nemendahópnum: „Hvað komuð þið hin til að læra hér?“ Þannig hófst svo tíminn með því að nemandur lýstu, hver á eftir öðrum, áhugamálum sínum, væntingum og hvað þeir vildu læra þarna. Þegar röðin kom að Art, sem enn sat eins og einn úr hópnum, sagði hann: „Ég vænti þess að þið viljið hjálpa mér að verða betri leiðbeinandi.“

Á þessa lund lýsir Malcolm Knowles, sem stundum hefur verið nefndur faðir nútímahugmynda um fullorðinsfræðslu, fyrsta tímanum af mörgum þar sem nemendur stjórnuðu innihaldi og áherslum (Knowles o.fl., 1998, s. 198-201). Hann lýsir því hvernig það, að vera gerður ábyrgur fyrir eigin námi, tendraði eldlegan námsáhuga og vinnusemi og hvernig nemendur fylltust ákafa og smituðu hver annan af honum. Þarna breytti hann viðhorfi sínu til kennslu. Í stað þess að líta á kennarann sem einráðan stjórnanda og miðlara sem tæki allar ákvarðanir varðandi nám nemendanna fór hann að líta svo á að hlutverk hans væri fyrst og fremst að vera leiðbeinandi eða aðstoðarmaður nemendanna við nám þeirra en þekkingarmiðlun væri aukahlutverk. Í stað þess að skipuleggja efni og fyrirlestra hannaði hann og stýrði verkferli sem gerði þær kröfur til hans að mynda tengsl, greina þarfir, virkja nemendur í skipulagningu, vísa þeim á námsleiðir og gögn og hvetja þá til frumkvæðis og sjálfstæðrar hugsunar. Aldrei hvarflaði að honum eftir þetta að snúa sér aftur að gömlu kennsluáðferðinni.



“Fullorðnum finnst líka leikur að læra!”

Dæmi 2. - Námið verður að vera skemmtilegt!

Í Fræðslumiðstöð atvinnulífsins hafa fræðsluþarfir starfandi fólks í verslunum verið greindar vegna verslunarfagnáms sem var í undirbúningi. Meðal annars var rætt við starfsmenn í verslunum um námsþarfir þeirra og væntingar til námsins. Ýmislegt bar á góma á klukkustundarlöngum fundi í einni versluninni. Í lokin voru starfsmenn spurðir hvernig þeim litist á væntanlegt námstilboð og hvort þeir gætu hugsað sér að sækja um slíkt nám. Einn úr hópnum hugsaði sig um og sagði: „Já, en námið verður að vera skemmtilegt - ekki bara að lesa einhverjar bækur og hlusta á einhverja kennara.“ Þegar hann var inntur eftir því hvað hann teldi skemmtilegt nám var svarið: „Nám sem ég finn að nýtist mér beint í starfinu eða einkalífínu og þar sem ég fæ að vinna alls konar verkefni sem tengjast vinnunni og ég get ráðið einhverju um.“

Hvað segja dæmin okkur um fullorðinsfræðslu?

Þessi tvö dæmi eru ólík og aðstæður nemendanna einnig. Munurinn á þeim er sá að í fyrra tilvikinu er um að ræða háskólamenntaðan mann í rannsóknartengdu framhaldsnámi sem breytti hugmyndum sínum um kennslu vegna þess sem hann upplifði sem nemandi. Sú reynsla hans hefur trúlega átt þátt í að hann fann sjálfur sín markmið og náði þeim árangri sem ferill hans er vitni um. Í seinna dæminu er einstaklingur í starfi sem veltir fyrir sér hugsanlegu starfsnámi á framhaldsskólastigi. Hann talar af reynslu og veit að ef námið er ekki í takt við þarfir hans þá dugar það skammt. Þó dæmin séu ólík koma fram

svipuð viðhorf, starfsmaðurinn í seinna dæminu kemst að sömu niðurstöðu um kennsluaðferðir og háskólakennarinn gerði í dæminu á undan; sem sé að fá að ráða einhverju um framvinduna og vera virkur í náminu.

Einnig kemur fram í báðum þessum dæmum mikilvægi þess að löggð sé áhersla á nemandann sem geranda í eigin námi þar sem kennarinn hefur það hlutverk að leiðbeina og aðstoða fremur en að stjórna og ákveða. Má segja að það sé kjarninn í hugmyndum um muninn á fullorðinsfræðslu og barna- og unglungafræðslu. Ýmsir hafa þó dregið í efa að algjör stýring fullorðinna nemenda á námi sínu, eins og lýst er í fyrra dæminu, gæti gengið upp nema hjá þeim um sem hafa mikla þjálfun í að læra og gott sjálfstraust. Á sama hátt má láta sér detta í hug, ef við túlkum seinna dæmið á ýktan hátt, að starfsnám sem sé bókarlaust og án fyrirmæla frá kennara gæti orðið nokkuð einhliða og fábreytt nema hjá þeim um sem eru mjög sjálfstæðir og hugmyndaríkir.

Í báðum þessum dæmum má einnig finna samsvörun við þrjár meginkröfur sem ar og fyrirtæki gera jafnan til starfsfræðslu. Fræðslan þarf að vera árangursmiðuð, það er að stefna að sértækum markmiðum sem miðuð eru við þarfir fyrirtækja og þátttakenda; hún þarf að vera árangursrík, það er að markmið þurfa að nást án þess að eyða tíma og orku til ónýtis og hún þarf að vera ánægjuleg sem birtist í því að hún nær vel til þátttakenda og nýtir reynslu þeirra og hæfileika.



"Bestur árangur næst í náminu ef ný þekking er tengd beint við það sem þátttakendur fást við þá stundina í starfi sínu."

Kennslufræði fullorðinna sem fræðigreinin

Margir fræðimenn hafa sett fram hugmyndir og kenningar um nám og kennslu fullorðinna. Þekktustu hugmyndirnar eru vafalaust hugmyndir Malcolm Knowles sem hann setti fyrst fram á sjöunda ártug síðustu aldar sem grundvallaratriði um nám fullorðinna. Fræðimenn hafa ekki verið á eitt sáttir um grundvallaratriðin og hefur mikið verið ritað og rætt um þessa kennslufræði á undanfórnum áratugum. Það er því ljóst að þetta er orðin nokkuð yfirgripsmikil og margþætt fræðigreinin (Merriam, 2001, s. 96) sem þrátt fyrir misvísandi niðurstöður getur veitt mikinn stuðning þeim sem starfa að fullorðinsfræðslu.

Í nýlegri útgáfu bókar Knowles og aðstoðarmanna hans eru sett fram eftirfarandi sex grundvallaratriði (Knowles o.fl. 1998, s. 133-152.) um nám fullorðinna sem byggjast á ýmsum rannsóknum og hugmyndum sem þeir hafa unnið úr.

1. Fullorðnir hafa þörf fyrir að vita hvernig staðið verði að námi, að hvaða árangri er stefnt og af hverju. Rannsóknir sýndu að þegar nemendur voru virkjaðir í náminu og tekið var tillit til væntinga þeirra við skipulag og framsetningu þá varð árangur meiri, námið kom að meiri notum. Það sama gilti um val á námsefni eða námsframboði. Þeir nemendur, sem gátu valið, voru áhugasamari og lærðu meira. Þeir nemendur, sem fengu upplýsingar um gagnsemi námsins, voru líklegri til að nýta sér námið í starfi.

2. Fullorðnir hafa sterka tilfinningu um sjálfsforræði. Eitt af því sem við tengjum við hugtakið að vera fullorðinn er sjálfsforræði. Það gerir kröfur til annars konar samskipta leiðbeinenda og nemenda þar sem virðing fyrir sjálfsákvörðun og ábyrgð nemandans er mikilvæg. Þegar full-

orðið fólk byrjar aftur í námi verður gjarnan innri árekstur milli þessarar sjálfsímyndar og þeirrar reynslu sem viðkomandi hefur frá skólaárum sínum um nám þar sem kennarinn stjórnaði öllu sem fram fór. Þarna þarf því leiðbeinandinn að leggja sig fram um að breyta gömlum viðhorfum og námstækni hins fullorðna nemanda því annars er hættan sú að nemandinn fari ósjálfrátt í gamla skólafarið en sé ósáttur við það samt. Þessi innri togstreita er talin geta verið orsök þess að margir fullorðnir veigra sér við að fara í nám. Þörfin og getan til að stýra eigin námsframvindu er að sjálfsögðu mismikil hjá fólki og fer t.d. eftir námstækni, fyrri reynslu af námsefninu og sjálfsaga viðkomandi.

3. Lífsreynsla hefur margvísleg áhrif á nám. Fullorðnir hafa lengri og annars konar lífsreynslu en börn og unglingar. Í hópi fullorðinna nemenda er að finna meiri breidd í lífsreynslu, námsnálgun, þörfum, áhugamálum og markmiðum en í jafnstórum hópi barna- og unglinga. Lífsreynsla nemendanna er einmitt ein af uppsprettum námstækifæra og dýrmæt viðbót við nýtt nám ef það fléttast inn í og tengist lífsreynslunni. En einnig getur hún verið hamlandi þáttur og komið í veg fyrir nýtt nám ef það er í mótsögn við reynsluna. Hugtakið að aflæra hefur verið notað um það breytingarferli sem þarf að eiga sér stað til að losa um ríkjandi viðhorf og þekkingu til að rýma til fyrir nýrri þekkingu og viðhorfum.

4. Fullorðnir eru fúsir til náms. Fullorðnir sækja í að læra það sem þeir finna að gagnast þeim eða það sem þeir finna að þá vantar til að þróast í einkalífi eða starfi. Það skiptir því máli um árangur að námið fari fram á þeim tíma sem þarfirnar verða ljósar. Unglingur í framhaldsskóla lítur t.d. oft á bókhaldsnám sem leiða skyldu en nokkrum árum seinna, þegar hann hefur stofnað eigið fyrirtæki,



Frá námskeiðum FA um kennslufræði fullorðinna september 2004.

lítur hann á það sem spennandi og nauðsynlegt nám til að komast af.

5. Viðhorf fullorðinna til náms tengjast gjarnan ákveðnum verkefnum eða störfum frekar en efni eða fögum. Þekking, skilningur, viðhorf og færni eflast ef það er sett í samhengi við þann raunveruleika sem fullorðnir þekkja af eigin raun og eru að fást við. Bestur árangur næst í náminu ef ný þekking er tengd beint við það sem þeir eru að fást við þá stundina.

6. Þó ytri hvatar eins og betri störf og hærri laun í kjölfar menntunar séu mikilvægir eru innri hvatar, eins og aukin starfsánægja, sjálfstraust og almenn lífsleikni þó þyngri á metunum hjá fullorðnum. Með öðrum orðum það nám sem hefur persónulegt gildi og er ánægjulegt meta þeir mest. Þetta leiðir hugann aftur að starfsmanninum í dæmi tvö hér á undan, hann var tilbúinn að leggja á sig þriggja anna nám með starfi ef það væri skemmtilegt og gagnaðist honum í starfi og einkalífi.

Þessi sex grundvallaratriði um nám fullorðinna gefa strax góðar hugmyndir um hvernig heppilegt sé að haga kennslu, þau mynda grunn að kennslufræðum sem gagnast vel þeim sem starfa á þessu sviði. Þau eru þó aðeins lítið brot af þeim hugmyndum sem settar hafa verið fram um kennslu fullorðinna.

Krafan um markvissan árangur og starfsfærni hefur haft mikil áhrif á hugmyndir um kennsluaðferðir í fullorðinsfræðslu og þá sérstaklega í starfstengdri fræðslu. Þar hafa verið áberandi ýmsar hugmyndir sem kenndar hafa verið við hraðnám (accelerated learning) til að auka námsárangurinn og stytta námstímann. Hraðnámskennslufræðin byggist á að draga sem mest úr ýmsum hindrunum í námi, bæði innri og ytri, en um leið að nýta

þá þætti sem geta örvað minni og einbeitingu við námið. Þar hafa t.d. verið gerðar tilraunir með markvissa notkun tónlistar, sjónrænnar skynjunar og ýmissa umhverfisþátta sem hafa áhrif á líðan og einbeitingu. Sýnt hefur verið fram á að hægt er að stytta námstímann og stórauka árangur og ánægju af námi með hraðnámsaðferðum (Meier, 2000 s. xxix.).

En hvað er þá kennslufræði fullorðinna og hvenær á við að beita henni? Á seinni áratugum hefur umræðan komist verulega á skrið meðal fræðimanna og margar skilgreiningar verið settar fram um

það sem einkennir nám fullorðinna. Þeir sem gagnrýna þær hafa bent á að skilgreiningarnar eiga ekki við um alla fullorðna í námi eða við allar aðstæður (Brookfield, s. 67.). Bent hefur verið á að mörg börn og ungmenni eru tilbúin að stýra eigin námi og kjósa heldur þá nálgun sem skilgreind hefur verið sem kennslufræði full-



Að draga niðurstöður af lausnaleik er skemmtileg leið til náms!

orðinna þegar þau eiga kost á því (Merriam og Caffarella, 1999, s. 274.). Í vissum skilningi má því segja að kennslufræðin sjálf skilgreini hvað felst í að vera fullorðinn fremur en aldurs- og lagaskilgreiningar. Kennslufræðin gildir um þá sem eru tilbúin að læra með aðferðunum sem skilgreindar eru, hvort sem þeir eru börn, ungmenni eða fullorðnir.

Hvort sem við erum sammála eða ekki um hvað sé kennslufræði fullorðinna þá hefur umræðan skilað ýmsum umbótum við framkvæmd fullorðinsfræðslu og



„Stundum þarf að aflæra gamla þekkingu og færni til að rýma til fyrir nýrri.“

beint sjónum að því sem betur má fara og vænlegt er til árangurs. Það skiptir miklu máli að móta fræðslustefnu og velja aðferðir sem hæfa nemendum og duga til árangurs, ekki bara við að afla þekkingar heldur til aukinnar lífsleikni.

Því fullorðnum finnst líka stórgóður leikur að læra þegar sá leikur er sniðinn að þeirra þörfum.

*Sigrún Jóhannesdóttir,
menntaráðgjafi hjá Fræðslumiðstöð atvinnulífsins.*

Heimildir

Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. San Francisco: Jossey-Bass.

Knowles, M. S., Holton, E. F. og Swanson, R. A. (1998). *The Adult Learner*, (5. útgáfa). Houston: The Gulf Publishing Company.

Meier, D. (2000). *The Accelerated Learning Handbook*. N.Y.: McGraw-Hill

Merriam, S. B. og Caffarella, R. S. (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. (2. útg.). San-Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2001). Something Old, Something New: Adult learning theory for the twenty-first century. *The New Update on Adult Learning Theory*, 89, 2001, 93-96. San Francisco: Jossey-Bass.

FJÖLGREINDAKENNINGIN Í FULLORÐINS - FRÆÐSLU

Í grunnskólanum skal unnið að því í samvinnu við heimilin að búa nemendur undir líf og starf. (Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti, 1999:14)

Þessi setning vekur til umhugsunar því að hana má skilja sem svo að líf grunnskólabarna hefjist ekki fyrr en að skólagöngu lokinni. Einnig er umhugsunarvert hvernig á að búa börn og unglinga undir störf í samfélagi sem breytist ört. Hvers konar færni og þekking kemur þeim og samfélaginu helst að notum? Við þessari spurningu eru ugglaut mörg svör en eitt má telja víst og það er að fjölbreytileiki vegur þungt á metum. Saga mannsins sýnir að

margvíslegir hæfileikar hans hafa þroskast og þróast í glímu við umhverfið við að leita lausna á ýmsum málum og skapa afurðir sem gera lífsbaráttuna auðveldari. Í gegnum tíðina hafa mismunandi hæfileikar verið í hávegum hafðir eftir efnun og aðstæðum. Á Íslandi kom það sér vel hér áður fyrr að vera fjárglöggur eða fiskinn en þá hæfileika lærðu menn ekki í skóla.

Skólakerfið eins og við þekkjum það í dag á rætur að rekja til iðnbyltingarinnar. Þá höfðu menn þróað vélar og tæki til að leysa mannshöndina af hólmi og voru bjart-sýnir á að vélvæðingin myndi auðvelda lífsbaráttuna.