

Háskólinn á Akureyri
Hug- og félagsvísindasvið
Kennaradeild
Grunnskólabraut
2010

Frelsi til að læra

Handleiðsluaðferðin - fræðileg úttekt

Katrín Gunnarsdóttir
Lokaverkefni

Háskólinn á Akureyri
Hug- og félagsvíssindasvið
Kennaradeild
Grunnskólabraut
2010

Frelsi til að læra

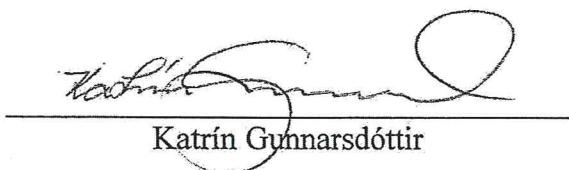
Handleiðsluaðferðin - fræðileg úttekt

Katrín Gunnarsdóttir
Leiðsögukennari: Anna Guðrún Edvardsdóttir

Lokaverkefni til 180 eininga B.Ed.-prófs

Yfirlýsingar:

- a) „Ég lýsi því hér með yfir að ég/við ein er höfundur þessa verkefnis og að það er ágóði eigin rannsókna“



Katrín Gunnarsdóttir

- b) „Það staðfestist hér með að lokaverkefni þetta fullnægir að mínum dómi kröfum til B.Ed.-prófs í kennaradeild“



Anna Guðrún Edvarsdóttir

Úrdráttur

Í upphafi þessarar fræðilegu úttektar lagði ég af stað með þá rannsóknarspurningu hvort handleiðsluaðferðin (nondirective teaching), byggð á kenningu Carl. R. Rogers mannúðarsálfræðings, um nám og menntun væri árangursrík kennsluaðferð erlendra bókmenntatexta í grunn- og framhaldsskólum. Þrátt fyrir að fyrirliggjandi gögn um kenningu Rogers og kennsluaðferð eru ekki talin í tugum, sýna þau svo ekki verður um villst að kennsluaðferðin ber árangur, hvort sem litið er þess að nemendur þroski með sér skilvirkar námsvenjur eða sterkari persónuleika. Hvorutveggja leiðir til betri námsárangurs, aukin metnaðs og áhuga og gagnrýnnar hugsunar. Aukið frelsi til handa nemendum um eigið nám er grundvallaratriði ef takast á að fá þá til að bera ábyrgð á námi sínu. Það er niðurstaða míni að handleiðslukennsluaðferðin á erindi inn í allar skólastofur íslenskra grunn- og framhaldsskóla og mikilvægt að innræta meðal nemenda að frelsinu fylgir ábyrgð sem þeim er treyst til að axla og gefa þeim tækifæri að reyna sig í öruggu umhverfi, þroska með sér félagslega hæfni og vaxa sem einstaklingar.

Abstract

In the beginning of this literal review, the following research question was set: Is the nondirective teaching method, based on Carl R. Rogers theory on education and learning a successful teaching method for teaching foreign literature texts, in elementary and high schools? Though few references about the nondirective teaching method were to be found available, they show that the students develop socially and grow personally, leading to achieve superior academic results. Freedom to learn is the fundamental factor for making the students to take responsibility for their education. It is my conclusion that the nondirective teaching method is relevant in all classrooms and important to implant among the students, that with the freedom come responsibilities, which they are trusted to take, and are given the opportunities to try themselves in a safe environment, and thereby developing their social skills and their growth as individuals.

Þakkarorð

Ég vil þakka dóttur minni og sonum fyrir þolinmæði, skilning og stuðning á meðan á vinnu við lokaverkefnið stóð. Auðbjörgu Brynju, Hafsteini Herði, Sigrúnu Bryndísi og Maríu Sif þakka ég fyrir að hafa verið til staðar allan tímann. Leiðbeinanda mínum, Önnu Guðrúnu Edvardsdóttur, þakka ég góð ráð og hvatningu.

„Ég vona að kennararnir gefi skólanum sem mest af sál sinni, því að án þess verður enginn merkur í kennarastarfí. Göfgi og erfiði kennarastarfsins er í því fólgjöld, að það er sálarstarf. Það má aldrei gleymast”. - Þórarinn Björnsson

Efnisyfirlit

1.	Inngangur	2
2.	Kennsluaðferðir, eðli og einkenni.....	5
2.1	Skilgreining.....	5
2.2	Hvaða aðferð(-ir) skal velja?	5
2.4	„Fjölskyldurnar fjórar“	7
2.4.1	Félagsleg samvinna (Social family).....	7
2.4.2	Leitaraðferðir (information-processing family).....	8
2.4.3	Styrking atferlis (behavioral system family).....	9
2.4.4	Styrking sjálfþekkingar (the personal family).....	9
3.	Carl R. Rogers	10
3.1	Æviágrip	10
3.2	Mannúðarsálfræðingurinn.....	11
3.3	Áhrifavaldar	12
3.3.1	Otto Rank.....	12
3.3.2.	John Dewey	12
3.4	Hugmyndir Rogers um nám og menntun.....	13
4.	Handleiðsluaðferðin – nemandinn í fyrirrúmi	16
4.1.	Hlutverk kennarans (the facilitiator).....	16
4.1.1	„Groth syndrome“ - Vaxtarheilkennið.....	17
4.1.2	Samskipti kennara og nemenda	18
4.1.3	Uppbygging viðtals kennara og nemanda/við upphaf verkefnis.....	19
4.1.4	Stuðningur kennara og viðbrögð.....	19
4.1.5	Námssamningar	20
4.1.6	Námsmat	20
4.1.7	Hvar notuð og hvenær?.....	20
4.2	Handleiðslukennsluaðferðin í raun	21
4.3	Hugmyndir	23
5.	Umræður	26
6.	Lokaorð.....	28
	Heimildarskrá	29

1. Inngangur

Heimur nútímans tekur sífelldum breytingum. Hraðinn er svo mikill að það sem var nýtt í gær er orðið gamalt á morgun. Í síbreytilegum heimi eru gerðar kröfur til einstaklingsins um að hann geti brugðist við nýjum aðstæðum, tekist á við og tileinkað sér nýjungar og framfarir á öllum sviðum. Slíkar kröfur kalla á að markmið menntunar séu í sífelldri endurskoðun og að menntastofnanir sem hafa það meginhlutverk að búa einstakinginn undir líf og starf í lýðræðissamfélagi morgundagsins, fái aukið sjálfstæði, bjóði upp á meiri sveiganleika á skipulagi nám og kennslu og leggi aukna áherslu á einstaklingsmiðaða kennslu.

Í Aðalnámskrá grunnskóla (2006) segir einnig að sjálfstæð vinnubrögð, gagnrýnin hugsun og frelsi til tjáningar, umburðarlyndi og virðing gagnvart öðrum, aukin ábyrgð nemenda á námi sínu og efling metnaðar séu þau markmið sem stefnt er að í skóla nútímans. Til að ná þeim markmiðum þarf fjölbreyttari kennsluhætti og nálgun viðfangsefna. Það er því rík ábyrgð lögð á herðar kennarans að velja heppilegustu og árangursríkustu leiðarinar til að ná settum markmiðum. Taka verður tillit til aldurs, þroska og getu nemenda sem og eðlis viðfangsefnisins þegar kennari velur kennsluaðferðir og þau vinnubrögð sem hann vill nota hverju inni (Aðalnámskrá grunnskóla, alm. hluti, 2006:15).

Kennarinn þarf einnig að vera tilbúinn að endurskoða og endurmeta þær aðferðir sem hann hefur notað þegar sýnt er að árangur er ekki eins og að var stefnt. „Góður kennari nýtir sér það besta úr litrófi kennsluaðferðanna eftir því sem aðstæður bjóða“ (Joyce & Weil, 1996: 6).

Undanfarin 10 ár hef ég kennt dönsku í efri bekkjum grunnskóla sem og fyrsta árs nemendum í framhaldsskóla. Sá þáttur sem reynst hefur mér og reyndar nemendum mínum erfiðastur er sá hluti lestrarþáttarins sem snýr að lestri bókmennta, en þar reynir á sjálfstæði nemandans í vinnubrögðum. lokamarkmið dönskunáms í grunnskóla er m.a. að nemendur geti lesið sér til gagns og ánægju (Aðalnámskrá grunnskóla, erl.tungumál, 2006:30). Áfangamarkmið dönskuáfangans DAN 103 sem kenndur er nú á framhaldskólastigi eru m.a. þær að nemendur geti lesið og skilið inntak lengri texta, s.s. bókmenntatexta og hafi lesið minnst tvær hraðlestrarbækur að venjulegri lengd (Aðalnámskrá erl, tungumál, 2007:39). Í byrjun hef ég t.d. lesið með yngri nemendum í grunnskóla nokkrar smásögur þar sem hraðlestraraðferð er beitt, sýnt þeim fram á að ekki þurfí að skilja hvert orð til að skilja samhengið, farið yfir söguþráð og með fyrsta árs nemendum í framhaldsskóla ýmis atriði sem ber að líta til við túlkun. Til að kanna hvort nemendur hafi náð fyrrgreindum markmiðum hef ég lagt fyrir þau ýmis verkefnisem

annars vegar snúa að skilningi og hins vegar að eigin túlkun studda með eigin Merkjanleg auking hefur verið á því að nemendur skila inn verkefnum sem unnin eru af öðrum, þ.e. vinna annarra er tekin t.d. af netinu, afrituð og sett í wordskjal og skilað sem eigin vinna. Eftir að hafa rætt hreinskilnislega við nemendur mína nú í veturn kom í ljós, að þættir eins og skilningur og orðasforði voru í góðu lagi hjá þeim en áhugaleysi gagnvart efninu var áberandi og vinnubrögðin slæleg í samræmi við það. Eftir samtöl við kennara bæði í grunn- og framhaldsskóla kom í ljós að þessi vinnubrögð eru vel þekkt í íslensku og ensku og einskorðast því ekki við dönskuna.

Þegar kom að því að velja umfjöllunarefni lokaritgerðar minnar í kennaranáminu lá beinast við að skrifa fræðilega úttekt um aðferð sem gæti tekið á þessum vanda, kennsluaðferð sem myndi ná að laða fram áhuga á bóklestri á erlendu tungumáli, þekkingarþorsta, skilning, sjálfstæðum vinnubrögðum og gagnrýna hugsun. Upphaflega hafði ég litið vonaraugum til sögunaðferðarinnar en þegar ég kynnti efnið leiðsögukennara mínum, Önnu Guðrúnu Edvardsdóttur, bað hún mig um að lesa bókina „Model of Teaching“ eftir þau Bruce Joyce og Marsha Weil (1996) og athuga hvort ég fyndi einhverja aðra kennsluaðferð sem mér hugnaðist betur. Það gerðist svo að við lestur 17. kafla varð ég fyrir hugljómun. Þar er kynnt til sögunnar kennsluaðferðin „Nondirective teaching“ eða „handleiðslukennsla“ sem byggð er á kenningum Carl R. Rogers um að jákvæð mannleg samskipti gerði fólki fært að vaxa og því ætti kennsla að vera byggð á hugtökum um mannleg samskipti í stað hugtaka um námsefni (Smith,2004). Þá áttaði ég mig á að það er ekki hlutverk mitt að fá nemendur með mér í vegferð þar sem ég stýri för heldur að senda þau í vegferð á eigin spýtur en sjá til þess að þeir séu vel nestaðir og með nýja skó.

Rannsóknarspurning verkefnisins er: Er handleiðsluaðferðin árangursrík aðferð til kennslu erlendra bókmenntatexta í grunn- og framhaldsskólum?

Helstu heimildir mínar voru „The Model of Teaching“ eftir Joyce og Weil (1996) og „Freedom to Learn“ eftir Carl R. Rogers í endurskoðaðri útgáfu H. Jerome Freiberg (1994), sem er skráður sem meðhöfundur þriðju útgáfu bókarinnar, en hún kom fyrst út árið 1969. Aðrar heimildir eru m.a. greinar sem ég fann við leit í ýmsum rafrænum gagnabönkum og leitarvélum. Erfitt var að finna efni á íslensku um Carl. R. Rogers og

handleiðslukennsluaðferðina og nánast allar heimildir sem notaðar voru þýddar af höfundi úr ensku.

Ritgerðin er þannig uppbyggð að í öðrum kafla verður almennt um kennsluaðferðir og mikilvægi þess að kennari velji heppilegustu og áhrifaríkustu leiðir til að ná þeim námsmarkmiðum sem sett eru. Kynntar eru skilgreiningar á hugtakinu kennsluaðferð og hvernig þær eru flokkaðar á mismunandi hátt. Sérstaklega er fjallað um þá flokkun sem kynnt er í bókinni „Model og teaching“ (Joyce og Weil, 1996) sem flokka kennsluaðferðir eftir þeirri hugmyndafræði sem þær byggja á.

Í þriðja kafla er stiklað á stóru um ævi og störf Carl R. Rogers, mannúðarsálfraðingskenningar hans um meðferðarráðgjöf hans sem hann kallaði „nondirective“ eða handleiðslu eins og ég hef kosið að þýða það. Fjallað er um kenningar Rogers um sjálfið og sjálfsbirtinguna og í lok kaflans er síðan fjallað um kenningu hans og hugmyndir um menntun og nám sem miða að frelsi nemenda til að rannsaka viðfangsefni sem tengast þeirra eigin reynslu. Þannig náist ekki aðeins betri námsrárangur heldur þroski nemendur með sér félagslega hæfni og vaxa sem einstaklingar.

Fjórði kafli fjallar síðan um handleiðslukennsluðaðferðina (nondirective teaching) og hið mikilvæga hlutverk kennarans sem ráðgjafans og aðstoðar nemendur við að skoða nýjar hugmyndir um eigið líf, nám og samskipti við aðra. Lýst er því vaxtarheilkenni (growth syndrome), eða ferli sem fer af stað þegar einstaklingur losar um tilfinningar sínar, þroskar með sér innsæi, framkvæmir, samhæfir sem síðan leiðir til nýrrar stefnu. Fjallað er m.a. um uppbyggingu viðtals kennara og nemenda, námsmat og námsgögn og reynslusaga kennara af notkun handleiðsluaðferðarinnar er sögð og hugmyndir gefnar um notkun aðferðarinnar við kennslu á erlendum bókmenntatextum.

Í fimmta kafla er fjallað um niðurstöður úttektarinnar og ýmsar vangveltur settar fram sem vaknað hafa við vinnslu hennar.

Lokaorð eru svo sett fram í sjötta og síðasta kafla.

2. Kennsluaðferðir, eðli og einkenni

Upp úr menntun spretta endalaust nýjar hugmyndir og tilfinningar. Mannleg vitund er síkvík og lifandi, hugmyndir fæðast og nýjar bætast við. Manneskjan er alltaf að læra eitthvað nýtt á hverjum degi og bæta við þá þekkingu sem fyrir er. Menntun er í raun endalaust ferli sem aldrei lýkur því svo lengi lærir sem lifir. Skólunum ber skylda til að skapa nemendum umhverfi þar sem hverjum einstaklingi er gert kleift að þroska vitsmuni sína og ná tökum á þeirri list að læra. Það er ábyrgð kennarans að velja heppilegustu og áhrifaríkustu leiðirnar til að ná því markmiði og notkun á þeim verkfærum sem við köllum kennsluaðferðir er ein leið til að skapa það lerdómsuhverfi sem stefnt er að skv. lögum (Aðalnámskrá grunnskóla, 2006:15).

2.1 Skilgreining

Ýmsir fræðimenn hafa sett fram skilgreiningu á hugtakinu kennsluaðferð. Pau Joyce & Weil (1996:7) segja kennsluaðferð vera lýsingu á námsumhverfi og taki til allra þátta frá námskrá og kennslustunda til námsefnis og námsgagna og sé í raun aðferð til að aðstoða nemendur við að öðlast þekkingu, þroska hæfileika sína og gildismat, þjálfa hugsun og tjáningu, þ.e.a. kenna nemendum að læra.

Ingvar Sigurgeirsson hefur skilgreint hugtakið kennsluaðferð þannig að það sé: „...það skipulag sem kennarinn hefur á kennslu sinni, samskiptum við nemendur, viðfangsefnum og námsefni í því skyni að nemendur læri það sem að er keppt“ (Ingvar Sigurgeirsson, 1999:9).

Eins og kemur fram hér að framan gera Joyce og Weil (1996:7) ráð fyrir að kennsluaðferð geti náð yfir lengri sem styttri tíma en Ingvar Sigurgeirsson (1999:9) einangrar skilgreiningu sína á hugtakinu sem skipulag til skammst tíma Hvor tveggja á rétt á sér þar sem sumum aðferðum er einungis hægt að beita í stuttan tíma í einu, jafnvel örfáar mínutur, t.d. í stuttum fyrirlestri eða námleik, en aðrar geta náð yfir margar kennslustundir svo sem ýmis hópavinna og sjálfstæð viðfangsefni sem geta teygt yfir heila námsönn eða lengur (Joyce og Weil, 1996:9).

2.2 Hvaða aðferð(-ir) skal velja?

Að mörgu er að hyggja þegar kennari velur sér þær kennsluaðferðir sem hann ætlar að nota í kennslunni. Það er á ábyrgð kennarans að velja heppilegustu og árangursríkustu leiðirnar til að ná settum markmiðum. Taka verður tillit til aldurs, þroska og getu nemenda sem og eðlis

viðfangsefnisins við val á kennsluaðferð og þau vinnubrögð sem kennarinn vill nota hverju sinni (Aðalnámskrá grunnskóla, alm. hluti, 2006:15). Kennsluaðferðir eru mýmargar og eðli þeirra og markmið mismunandi. Þrátt fyrir ótal samanburðarannsóknir hafa menn enn ekki fundið hina fullkomnu kennsluaðferð. Niðurstöður hafa verið afar mótsagnarkenndar og hallast flestir að því að þær hafi í raun verið til lítils enda oft gerðar af talsmönnum ákveðinnar kennsluaðferða (Ingvar Sigurgeirsson, 1999:10).

Seint verður of mikil áhersla lögð á að kennarinn þekki vel til þeirra kennsluaðferða sem hann hyggst nota og sé reiðubúinn með opnum huga að reyna nýjar leiðir og nálgarnir sem henta vitsmunum nemenda og því umhverfi sem þeir hrærast í (Joyce og Weil, 1994:6-7). Viðmótt kennarans gagnvart nemendum sínum skiptir miklu máli. Framkoma kennarans og fas, orðalag og jafnvel bros, allt þetta verður að falla saman svo árangurinn verði markviss og sannfærandi kennsla (Ingvar Sigurgeirsson, 1999:12).

Í bók sinni „Litrófi kennsluaðferðanna“ fjallar Ingvar Sigurgeirsson (1999) um ákveðið kennslulíkan sem kennt eru við Kindswatter, Wilen og Isher um eðli og einkenni kennsluaðferðar. Það eru einmitt þættir er varða framkomu kennarans í kennslu sem mynda fyrsta stig hins fjórskipta líkansins. Á öðru stigi eru tilteknir ýmsir þættir sem snerta kennslutæknina, s.s. hvernig kennarinn leiðbeinir nemendum, spyr spurninga og hvernig hann kemur þeim að verki. Síðan koma kennsluaðferðirnar sem spretta upp úr jarðvegi kennslutækninnar. Á fjórða stigi eru svo þær kennsluaðferðir sem kennarinn velur að nota (Ingvar Sigurgeirsson, 1999:12-13).

2.3 Flokkun kennsluaðferða

Flestir kennsluaðferðir eiga rætur að rekja til ákveðinna kenninga ýmist í námskrárfræðum, námssálarfræðum eða menntaheimspeki. Þó finnast þær einnig allmargar sem hafa þróast utan skólakerfisins, samanber handleiðslukennsluaðferðin sem þróaðist í tengslum við sálgæslu og meðferð geðrænna vandamála. Kennari sem vill geta beitt kennsluaðferðum með sem árangusríkustum hætti verður að gera sér glögga grein fyrir meginforsendum hverrar aðferðar. Ein leið til að auðvelda kennurum að skilja og átta sig á eðli kennsluaðferða er að flokka kennsluaðferðir og kennsluhætti, hvað sé líkt með aðferðum og hvað sé ólíkt. Með flokkun er einnig hægt að sýna fram á fjölbreytileika þeirra og gefa hugmyndir um hvernig hægt sé að beita þeim (Ingvar Sigurgeirsson, 1999:38).

Höfundar bókarinnar „The Models of Teaching“, Joyes og Weil (1996), hafa farið þá leið að flokka kennsluðaferðir eftir þeirri hugmyndafræði sem þær byggja á og eru að mati höfunda

fræðilega viðurkenndar. Flestar eru sóttar í smiðju heimspeki og sálarfræði og hafa verið kenndar lengi, náð að þróast, verið prófaðar og rannsakaðar, sumar verið fínpússaðar af reynslunni, þannig að allar aðferðirnar er hægt að nota með árangursríkum hætti. Og síðast en ekki síst þá eru þær sveigjanlegar og með auðveldum hætti hægt að aðlagða þær að námsstíl nemenda og kröfum viðfangsefnisins (Joyce & Weil, 1996:11-12). Þessi flokkun, þó vel þekkt sé og viðurkennd, hefur verið gagnrýnd, annars vegar fyrir það að þær aðferðir sem flokkaðar eru saman séu ólíkar með tilliti til þeirra krafna sem þær gera til kennara og því erfitt að setja fram leiðbeiningar um notkun, og hins vegar vegna þess að þar sem flokkun þessi byggist á ákveðnum fræðilegum kröfum verði það til þess að mjög algengar kennsluaðferðir komi lítt eða ekkert við sögu (Ingvar Sigurgeirsson, 1999:42). Vissulega er sú hætta fyrir hendi þegar notaðar eru ákveðnir mælikvarðar á flokkun að einhverjar þekktar kennsluaðferðir detti út en á móti má benda á þá staðreynd að fjölmargar kennsluaðferðir sem kennarar nota eru ekki að finna í handbókum (Ingvar Sigurgeirsson, 1999:42). Það er svo einnig skilgreiningaratriði hvað sé þekkt aðferð, t.d. aðferð sem er algeng í einu landi þekkist jafnvel ekki í öðru.

2.4 „Fjölskyldurnar fjórar“

Samkvæmt flokkun Joyce & Weil (1996:12) eru kennsluaðferðirnar flokkaðar í fjóra flokka eða „fjölskyldur“ (families) sem eiga sameignlega afstöðu gagnvart manneskjunni og hvernig hún lærir.

2.4.1 Félagsleg samvinna (Social family)

Í þessum flokki eru kennsluðferðir sem falla undir samvinnunám (partners in learning) í anda hugmyndfræði Roger og David Johnson, Robert Slavin og fleiri þar sem markmiðið er að auka sjálfsálit nemenda, félagslega færni þeirra og samstöðu. Einnig má nefna svokallaða hóprannsóknarvinnu (group inquiry) sem byggð er á kenningu Johns Dewy um nám í verki en hefur verið útvíkuð og fínpússuð af mörgum kennurum og kennismiðum og mótuð í skilgreiningu af Herbert Therlen; að menntun/nám í lýðræðissamfélagi ætti að kenna hvernig lýðræðið virka. Hlutverkaleikir (role playing) falla einnig undir þennan flokk kennsluaðferða sem gagnleg aðferð til að hjálpa nemendum að skilja félagslega hegðun, hluverk sitt í félagslegum samskiptum og hvernig leysa má vandamál á áhrifaríkan hátt. Loks má nefna kennsluaðferð sem í lauslegri þýðingu gæti kallast „heimildarkönnun um félagsleg málefni“ (jurisprudential inquiry). Þessi kennsluaðferð var þróuð af Oliver & Shaver, sérstaklega með félagsfræðikennslu eldri nemenda í huga, þar sem t.d. tilviksrannsóknir eru kynntar, saga

formlegrar menntunar og hver tilgangur menntunar sé. Nemendur skoða ýmis tilvik tengd álitamálum þar sem setja þarf að opinbera stefnu t.d. varðandi siðfræði vísinda (Joyce & Weil, 1996:12-14).

2.4.2 Leitaraðferðir (information-processing family)

Innan þessa flokks er að finna kennsluaðferðir sem leiða af sér á afar skýran hátt nám sem byggt er á ólíkum skynhrifum fræðilegra og félagslegra vandamála. Sameignlegt með þessum kennsluaðferðum er að fanga innri krafta einstaklingsins til að ná samhengi hluta með því að afla upplýsinga, vinna úr þeim, greina vandamál, finna lausnir og þróa hugtök og tungutak til að koma þeim frá sér á skiljanlegan hátt.

Aðleiðsla (inductive thinking) er ein af þekktustu kennsluaðferðum leitarnáms og er byggð á verkum Hilda Taba og margra annarra sem hafa rannsakað hvernig kenna skal nemendum að afla sér upplýsinga og vinna úr þeim, setja fram tilgátur og prófa þær og setja fram niðurstöður. Þá má nefna það sem á ensku kallast „concept-attainment“ og mætti þýða sem hugtakanám, sem gengur út á hjálpa nemendum að efla getu sína til að læra hugtök. Minnisþjálfun (mnemonic), ýmis tilbrigði kennsluaðferða við að þjálfa minni og tileinka sér upplýsingar. Nánari útskýring og/eða tenging við efnið að ofan. Útlistunarkennsla (Advance organizer), einnig nefnd hugbrú, er kennsluaðferð sem þróuð var af David Ausubel og hefur einna mest verið rannsókuð af öllum leitarkennsluaðferðunum í þessum flokki. Tilgangur aðferðarinnar er að þjálfa nemendum að skilja námsefni sem kynnt er í gegnum fyrirlestra þannig að þeir geri sér ljóst hver meginhugmynd þess sé og hvert sé stefnt með því. Vísindalegt leitarnám (scientific inquiry) fellur einnig undir flokk leitaraðferða og er sérstaklega ætluð til kennslu í raunvísindum þar sem nemendum eru frá byrjun settir inn í hina vísindalegu nálgun við að safna og greina gögn, prófa tilgátur og kenningar og íhuga uppbyggingu þekkingarinnar. Þá má nefna skapandi þrautalausnir (synectics) sem er kennsluaðferð sem var upphaflega þróuð fyrir svokallaða sköpunarhópa í iðnaði en var aðlöguð af William Gordon til að nota í í grunn- og framhaldsskólum. Markmið kennsluaðferðarinnar er er að brjóta upp hefðbundna nálgun að lausnum vandamála og skoða þau frá ólíkum sjónarhornum með því að blanda saman ólíkum einstaklingum í vinnuhópa/vinnustofur. Loks eru nefndar til sögunar kennsluaðferðir sem eiga rætur sínar að rekja til þróunarsálfræðinnar og sóttar eru m.a. beint til rannsókna Piaget á vitsmunalegri þróun og rannsókna Kohlbergs á þróun siðferðisþroska. Þessar aðferðir eru notaðar til að aðlaga kennslu að þroskaferli hvers einstaklingins fyrir sig og til að þróa leiðir til að hraða þroskunarferlinu. Þessar aðferðir eru aðallega notaðar við einstaklingsmiðaða kennslu yngri

barna, sérstaklega þeirra sem standa höllum fæti hvað varðar námsgetu og aðstæður til náms, þó þær geti einnig nýst eldri nemendum (Joyce & Weil, 1996: 15-18).

2.4.3 Styrking atferlis (behavioral system family)

Rannsóknir Skinners um styrkingu atferlis leggur grunninn að þeim kennsluaðferðum sem kynntar eru undir þessum flokki. Þar er gengið út frá þeirri forsendu að hver mannleg vera hafi eins konar samskiptaforrit sem leiðréttir sjálfkrafa hegðun í samræmi við þau viðbrögð (styrkingu) sem ákveðin hegðun hefur í för með sér. Hægt sé að hafa áhrif á óæskilega hegðun með jákvæðri styrkingu. Einnig er að finna kennsluaðferðir eins og hlítarnám (mastery learning/ Bloom) og bein kennsla (direct instruction/ Good, Brophy o.fl.) þar sem námsefnið er hlutað niður frá því einfaldasta til þess þyngsta og þannig bútað niður fyrir nemandann eftir því sem geta hans leyfir. Eftir hvern hluta er nemandinn prófaður og ef hann hefur náð þeim markmiðum getur hann haldið áfram í næsta. Þessar kennsluaðferðir eru sérstaklega þróaðar fyrir sérkennslu. Þó hefur hlítarnám einnig verið notað m.a. við kennslu afburðanemenda með góðum árangri. Herminám (simulation) er aðferð þar sem nemendur vinna verkefni og leysa ýmsar þrautir við sem raunverulegarstar aðstæður, t.d. að endurskipuleggja íbúðarsvæði eða koma flugvél á loft. Algjör bylting hefur orðið í tölvuvæðingu sem býður upp á aragrúa hermiforrita sem nýtast í kennslu sem þessari (Joyce & Weil, 1996:19-21).

2.4.4 Styrking sjálfsþekkingar (the personal family)

Styrking sjálfsþekkingar er kennsluaðferð í anda mannúðarsálfræðinnar sem gengur út frá þeirri vitnesku að raunveruleiki hvers manns býr í eigin vitund, þ.e. að hver einstaklingur sér og skynjar heiminn út frá eigin reynslu og stöðu. Markmiðið er að aðlaga og móta menntunina þannig að hver einstaklingur muni skilja sjálfan sig betur, taka ábyrgð á eigin menntun og hafa það sem takmark að vera sífellt að auka við sinn eigin þroska til að verða sterkari einstaklingur, næmari og meira skapandi í því samfélagi sem hann býr.

Handleiðsluaðferðin (nondirective teaching) er byggð á kenningum Carl R. Rogers, mannúðarsálfræðingi. Rogers yfirfærði aðferð sína á sálfræðimeðferð sem kennsluaðferð. Hann trúði því að jákvæð mannleg samskipti gerðu fólki kleift að þroskast og þess vegna ættu fyrirmæli að grundvallast á hugtökum um mannleg samskipti frekar en að leggja aðaláhersluna á hugtök þess efnis sem læra á hverju sinni. Einstaklingurinn er í fyrirrúmi og markmiðið með kennsluaðferðinni er að nemendur þroski með sér skilvirkar námsvenjur og sterkan persónuleika (Joyce & Weil, 1996: 297).

3. Carl R. Rogers

Á Íslandi fer ekki mikið fyrir umfjöllun um einn þekktastamannúðarsálfræðing Bandaríkjanna, Carl R. Rogers, þegar leitað er fanga um efni tengt honum og kenningum hans. Þó er ljóst að kenningar hans hafa borist hingað til lands, t.d. með hjónunum Ingibjörgu Eyfells og Geir Vilhjálmssyni, en þau voru bæði sálfræðimenntuð og sóttu sér árlega endurmenntun í Bandaríkjunum á áttunda áratug síðustu aldar. Í dagblaðinu Vísi þann 17. mars 1976 mátti lesa viðtal við þau hjón um fyrirhugað námskeið á þeirra vegum þar sem kenningar Rogers yrðu kynntar og var ætlað sérstaklega kennurum og fóstrum (Edda Andrésdóttir, 1975, 17. mars). Ekki er að sjá að um frekari umfjöllun hafi orðið um hvernig til tókst.

3.1 Æviágrip

Einn þekktasti mannúðarsálfræðingur Bandaríkjanna á 20. öld var Carl R. Rogers sem fæddist þann 8. janúar 1902 í Illions fylki í Bandaríkjunum. Hann hlaut afar strangt kristlegt uppeldi þar sem vinnan var í fyrirrúmi og félagslífið afar fábrotið. Áhugi hans á náttúrunni varð til þess að hann hóf nám í landbúnaðarfræðum við Háskólann í Wisconsin. Eftir nokkurra ára nám þar ákvað hann að skipta um vettvang og hóf nám í guðfræði við Union Theological Seminary árið 1924 (Zimmering, 1994).

Meðan á námi stóð var hann valinn ásamt öðrum nemendum til Kínafarar. Í þeirri ferð opnaðist honum ný sýn á menningu, trúarbrögð og lífsviðhorf annarra. Það varð til þess að við heimkomu hvarf hann frá guðræðináminu. Hann kvaddi fjölskyldu sína, kvæntist æskuástinni og flutti til New York. Þar átti hann í fyrsta sinn í sambandi við heim sem byggðist á samskiptum við aðra, sambandi sem hann hafði skort í uppeldi sínu og varð síðar hans uppáhalds viðfangsefni (Phaneuf, ed.).

Árið 1926 hóf hann nám við Teacher collage í Colombia þar sem hann stundaði nám í klíniskri sálfræði og menntunarfræðum (Smith, 2007) og lauk doktorsprófi í þeim fræðum árið 1931. Árið 1945 bauðst honum að setja upp meðferðarstöð við Háskólann í Chicago. Eftir þrettán ára starf í Columbia háskóla snéri hann aftur til Háskólans í Wisconsin þar sem hann hóf sitt háskólanám.

Árið 1968 stofnaði hann lærðómsmiðstöðina, „The Center for Studies of the Person (CSP)“, ásamt nokkrum starfsfélögum sínum við Western Behavioral Studies Institute (WBSI), sem hann rak til dauðadags. Rogers hlaut margvíslegar viðurkenningar fyrir framlag sitt til

sálarfræði og þeirrar meðferðarráðgjafar sem hann þróaði, m.a. frá Samtökum bandarískra sálfræðinga (Rogers, N., e.d.).

Bók hans „Freedom to Learn“ kom fyrst út árið 1969 og er safn ritgerða og reynslusagna þar sem hann útskýrir sýn sína á menntun og hlutverk kennarans, byggða m.a. á eigin reynslu sem kennari um áratuga skeið (Smith, 2007). Þriðja útgáfa bókarinnar kom síðan út árið 1996 og er H. Jerome Freiberg skráður sem meðhöfundur Rogers að þeirri útgáfu.

Síðasta áratug ævi sinnar helgaði hann friðarviðræðum á alþjóðavettvangi þar sem hann nýtti kenningar sínar til að leiða saman ólíka þjóðfélagshópa og ná sáttum þeirra á milli. Hann ferðaðist víða í þeim tilgangi meðal annars til Írlands þar sem hann leiddi viðræður milli áhrifamanna meðal mótmælanda og kapólikka og í Suður-Afríku milli hvítra og svartra. Í heimlandi sínu lagði hann sitt á vogarskálarnar til að jafna deilur milli neytenda heibrigðisþjónustu og þeirra sem hana veittu. Fyrir þessar friðarumleitanir sínar var hann tilnefndur til friðarverðlauna Nóbels árið 1987. Síðasta fyrirlestraferð Rogers var til Sovétríkjana, kominn vel á níræðisaldur. Carl Rogers lést semma árs árið 1987 (Rogers, N., ed.)

3.2 Mannúðarsálfræðingurinn

Mannúðarsjónarmiðið náði fótfestu í Bandaríkjunum upp úr 1960 og var því ætlað að vera mótvægi við ríkjandi sjónarmið þess tíma, þ.e. atferlishyggju og sálgreiningu. Fylgjendur mannúðarstefnunnar ganga út frá því vísu að maðurinn hafi frjálsan vilja og ætti sálfræðin að snúast um mannlega eiginleika (Aldís Unnur Guðmundsdóttir og Jörgen L. Pind, 2003:39).

Hugmyndir sínar og kenningar um „sjálfið“ setti Rogers fram í byrjun sjötta áratugarins og eru þær sprottnar af reynslu hans og og starfi með sálsjúkum skjólstæðingum sínum. Hann tók eftir því að svo virtist sem fólkí væri það áskapað að vaxa og þroskast og breytast þannig í jákvæða átt. Í meðferðarráðgjöf sinni, sem hann kallaði, „nondirective“ (handleiðslu) og miðaði að „sjálfssbjörg“ skjólstæðingsins. Rogers gerir þar ráð fyrir að hver einstaklingur hafi löngun og hæfileika til að breyta sér í réttu umhverfi. Hver og einn sé í raun besti sérfræðingurinn í eigin málum og hlutverk ráðgjafans eða líknarans, sé að vera nokkurs konar spegill skjólstæðingsins á vegferð hans í leit að svörum. Samkvæmt kenningu Rogers um persónuleikan, sjálfið, lítur hver og einn á alla reynslu sínar í ljósi eigin sjálfsmynðar. Það sé eðli mansins að vilja hegða sér í samræmi við þá sjálfsmynð sína og það sem ekki er í samræmi við þá mynd vekur ótta, tilfinningu sem menn hneigjast til að halda utan sinnar meðvitundar. Hann segir einnig að hver maður hafi eins konar „fyrirmyndarsjálf“ (ideal-self),

þ.e. hugmynd um hvernig þeir helst vildu vera og því líkari sem fyrirmyndarsjálfíð er sjálfsmyndinni, því hamingjusamari er einstaklingurinn. Ósamræmi sem getur myndast á milli þessar tveggja sjálfa, t.d. vegna samkeppni við yngra systkini, leiðir til óhamingju einstaklingsins og ófullnægju. Ein helsta driftfjöldur í lífi mannsins sé „sjálfsbirting“ (self-actualization) sem hann skýrði þannig að hver vaxandi menneskja leitast við að nýta alla sína hæfileika án þess þó að vita alltaf hvaða athafnir munu leiða til vaxtar og framþróunar hverju sinni og hverjar þeirra muni beina vegferðinni í gagnstæða átt. Hins vegar sé stefnan skýr þegar mönnum er ljóst hvaða stefnu þeir ætli að taka. Þetta staðfesta rannsóknir Abrahams Maslow á einkenni sjálfbirtra einstaklinga en neðst á þarfapýramída Maslow voru lífeðlislegar þarfir, ofar komu sálfræðilegar þarfir og efst trónaði þörfin til sjálfsbirtingar (Atkinson R.L., Atkinson R.C., Hilgard, 1992:124-126).

3.3 Áhrifavaldar

Jafnólíkir menn og Otto Rank, sálkönnuður, og John Dewey höfðu áhrif á Roger, skoðanir hans og kenningar (Smith,2007).

3.3.1 Otto Rank

Otto Rank (1884-1939) var sálkönnuður og einn af lærisveinum Freuds en aðhylltist síðar stefnu mannúðarsálarfræðinnar. Hann var einna þekktastur fyrir kenningar sínar um skelfilega reynslu ungabarnsins við fæðingu, mikilvægi sambands móður og barns í frumbernsku en ekki síst fyrir kenning sína um viljann, en það heiti notaði hann yfir „sjálfið“. Hann taldi að allir menn væru fæddir með viljann til að vera þeir sjálfir og lausir við yfiráð annarra. Í bernsku nota menn viljann í þeirri viðleitni að framkvæma ýmsa hluti óháð vilja foreldra sinna. Seinna er viljinn nýttur til að berjast gegn öðrum „yfirvöldum“, þar á meðal valdi kynhvatarinnar. Það fer síðan eftir persónugerð hvers og eins hvernig sú barátta gengur (Boeree,1998).

3.3.2. John Dewey

John Dewey (1859-1952) var brautryðjandi í uppeldis- og kennslufræði og einn af forvígismönnum pragmatisma, eða verkhyggju, sem fram kom á síðari hluta 19. aldar. Á unga aldri aðhylltist hann hughyggju í anda þýska heimspekinsins Hegel, þ.e. að andinn og hugurinn sé upprunarlegir og raunverulegra en efnið. Síðar á lífsleiðinni aðhylltist hann og gerðist formælandi verkhyggju (pragmatisma) sem sótti hugmyndir sínar til kenningar Darwins um þróun tegundana. Samkvæmt þeirri heimspeki er maðurinn virkur einstaklingur sem eigi rætur að rekja til náttúrunnar og líkt og aðrar lífverur jarðarinnar þurfi að berjast fyrir

lífi sínu. Það sem maðurinn hefur umfram aðrar lífverur er skynsemi og með henni hefur honum tekist að ná tökum á náttúruöflunum, a.m.k. að nokkru leyti (Dewey, 2000:26-28).

Dewey hreifst lítt af hefðbundinni náms- og kennslufræði sem gekk út á utanbókarlærdóm og yfirheyrslur og taldi að leggja ætti mesta áherslu á verklegar greinar sem nemendur læroðu best með því að reyna sjálfir að leysa verkefnið. Þannig væri reynslan uppsprettu náms í verki (Dewey, 2000:15-16)

Með einstæðum hætti tókst Rogers að tengja hugmyndir og kenningar þessara tveggja manna við það innsæi og þá trú sem reynslan hafði kennt honum, þannig að skjólstæðingurinn veit betur en meðferðarráðgjafinn hvernig halda skal áfram (Smith, 2007).

3.4 Hugmyndir Rogers um nám og menntun

Það er upp úr þessum hugmyndum sem Roger setur fram kenningar sínar um menntun með útgáfu bókarinnar „Freedom to learn“ sem fyrst kom út árið 1969, studd ýmsum gögnum, reynslusögum og tilviksrannsóknum sem staðfestu, að ef nemendum væri gefið frelsi til að rannsaka viðfangsefni sem tengjast reynslu þeirra og njóta ráðgjafar byggða á stuðningi og skilningi, náist ekki aðeins betri námsárangur heldur þroski nemendur með sér félagslega hæfni og vaxa sem einstaklingar (Roger og Freiburg, 1994: 212-213).

Í grein sinni „Carl Rogers“ vitnar F. Zimering (1994) í fyrstu útgáfu bókar Carl R. Rogers „Freedom to Learn“ (1969) þar sem segir að Rogers gangi út frá þeirri fullyrðingu að allir menn hafi náttúrulega hæfileika til náms. Hins vegar þurfi ákveðnir þættir að vera til staðar til að merkingarbært nám verði að veruleika. Nemandinn þarf að skynja viðfangsefnið til að átta sig á tilgangi námsins. Þegar nemandinn hefur ákveðið markmið, sem hann vill ná og sér að námsefnið sem lagt er fyrir hann hafi tengingu við sett markmið, gengur námið auðveldalega fyrir sig. Nám sem felur í sér breytingar á eigin háttum getur verið ógnandi og getur valdið mótróa hjá nemandanum. Nemendur skynja betur og eiga auðveldara að samlagast því námi sem er ógnandi „sjálfinu“ þegar utanaðkomandi ógnun er í lágmarki. Þegar ógnunin er lítil skynja nemendur reynsluna á annan máta og nám getur átt sér stað. (Zimring, 1994)

Einn mikilvægur þáttur í námsferlinu er þátttaka nemandans í sjálfu náminu: „The whole-person learning“, sem merkir að nemandinn nýti ekki einungis sín vitsmunalegu „tæki“ til náms heldur einnig hina tilfinningalegu. Fraðimenn hafa litið svo á að nám sé vitsmunalegt ferli sem fer fram í vinstra heilahveli. Þar eigi rök hugsun sér uppsprettu og samþykki það

sem er öruggt og skýrt, svo sem hugmyndir og hugtök sem tengist hinnum karllægu hliðum lífsins. Með því að gefa hægra heilahvelinu frelsi og virkja innsæi nemandans, skynjun og ímyndunarafl næst það sem Roger kallar „The whole-person learning“. Frumkvæði nemandans er svo annar mikilvægur þáttur námsferilsins, það frumkvæði sem kemur að innan eða viljinn til uppgötvunnar, til að leita og að skilja. Og loks er það fullnægjan/fullkomun (pervasiveness), ánægjan yfir að hafa náð settu marki sem breytir hegðun og afstöðu einstaklingsins og jafnvel persónuleikanum (Rogers & Freiberg, 1994:36) Þetta má skýra betur með orðum Carl R. Rogers, sem ég hef snarað á íslensku: „Merkingabært nám sameinar það rökréttu og innsæi, vitsmuni og tilfinningar, hugtök og reynslu, hugmynd og merkingu. „Þegar við lærum á þann hátt, erum við heil....“ (Rogers&Freiberg 1994:37).

Rogers hafði engan áhuga á verknaðnum að kenna (to teach) eins og enskar orðabækur skilgreina orðið (to instruct), og taldi reyndar kennslu gróflega ofmetið fyrirbæri. Hver er sá sem getur sagt hvað hver skal læra? Er það víst að sá sem er eldri sjái betur inn í framtíðina en sá sem er ungar? Er það svo að það sem er kennt, er numið? Hvaðan koma spurningarnar? Slíka ályktun telur Rogers víðsfjarri sannleikanum og með því að ræða við nemendur komumst við fljótt að því að hún er röng. Aðeins með því að kennsla fari fram í því umhverfi sem við lifum í, umhverfi sem við þekkjum og veitir okkur öryggi, geti hún skilað árangri. Því til staðfestingar bendir Rogers á hvernig frumbyggjar Ástralíu hafa lifað af í umhverfi sem nútímamaðurinn myndi tortímast í innan fárra daga. Leyndarmál frumbyggja hefur verið kennsla í raunverulegu umhverfi, umhverfi sem þeir þekkja. Kennsla þar sem þeir eldri sýna þeim yngri hvernig skuli finna vatn, hvernig skuli drepa kengúrur og hvernig þeir eiga að komast af á leið sinni yfir eyðimerkur Ástralíu. Slik kennsla hefur kennt þeim að lifa af í erfiðu og óbreytanlegu umhverfi (Rogers & Freiberg, 1994:151-152).

En nútímamaðurinn lifir ekki í óbreytanlegum heimi frumbyggja. Rogers taldi að ef maðurinn ættli að lifa af í síbreytilegum heimi yrði hann að horfast í augu við algjörlega nýja stöðu menntunar þar sem markmið hennar ætti að vera ráðgjöf (facilitation) til breytinga og náms, þ.e. að efla hæfni mannsins til að taka breytingum og læra. Roger dregur þessa þætti saman og segir (lausleg þýðing):

„Sá einn er menntaður sem hefur lært að aðlagast og breytast. Sá sem hefur gert sér grein fyrir að engin þekking er örugg og aðeins þekkingarleitin geti gefið öryggi. Eina markmið menntunar sem vit er í, er að treysta á framþróun fremur en staðnaða þekkingu“ (Roger&Freiberg 1994:152).

Ráðgjöf til menntunar ætti að vera aðalmarkmið allrar menntunar, þ.e. hvernig við stöndum að því að mennta einstaklinginn og hvernig við getum lært að lifa sem einstaklingar. Á þeirri vegferð er það hið einstaka samband kennarans (the facilitator) og nemandans, byggt á þremur grundvallaratriðum, sem ræður því hvort því markmiði verði náð (Rogers & Freiberg, 1994:153):

Í fyrsta lagi er það einlægni kennarans. Því einlægari sem hann er í sambandi sínu við nemendann, því meiri líkur eru á árangri. (Rogers & Freiberg, 1994:154).

Í öðru lagi að hann virði nemandann sem einstakling, samþykki skoðanir hans og tilfinningar og ekki síst að hann treysti nemandanum. (Rogers & Freiberg, 1994: 156).

Í þriðja lagi að ráðgjafinn sýni skilning og samhyggð, að hann geti sett í sig í spor nemandans og horft á heiminn með hans augum (Rogers & Freiberg, 1994:157-158).

Þetta staðfestir rannsókn Aspy og Roebuck frá árinu 1969 þar sem 600 kennarar og 10.000 nemendur leik- og grunnskóla tóku þátt í, þar sem þessir þættir, voru mældir. Niðurstöður sýndu að nemendur slíkra kennara mættu betur í skólann, hefðu jákvæðari og betri sjálfsmýnd, sýndu betri hegðun, mælanlega hækjun var á greindarvísitölu (meðal nemenda á miðstigi), væru meira skapandi, sýndu oftar frumkvæði og gagnrýna hugsun (Rogers & Freiberg, 1994:254-255).

En vandi fylgir vegsemd hverri. Til að kennarinn geti sýnt nemandanum einlægni, virðingu og samhygð þarf hann að sýna sjálfum sér hið sama. Eða eins og Carl R. Rogers orðað það í lauslegri þýðingu minni: „Ég get ekki verið einlægur gagnvart öðrum vegna þess að ég veit ekki hvað einlægni er fyrir hann. Ég get aðeins sagt, ef ég á að vera algjörlega heiðarlegur, hvað bærist innra með mér“ (Rogers & Freiberg,1994:159).

Takist kennaranum að skapa námsumhverfi nemenda og kennara sem byggist á ofangreindum markmiðum, hefur honum tekist að innleiða byltingu í menntun (Rogers & Freiberg, 1994:160).

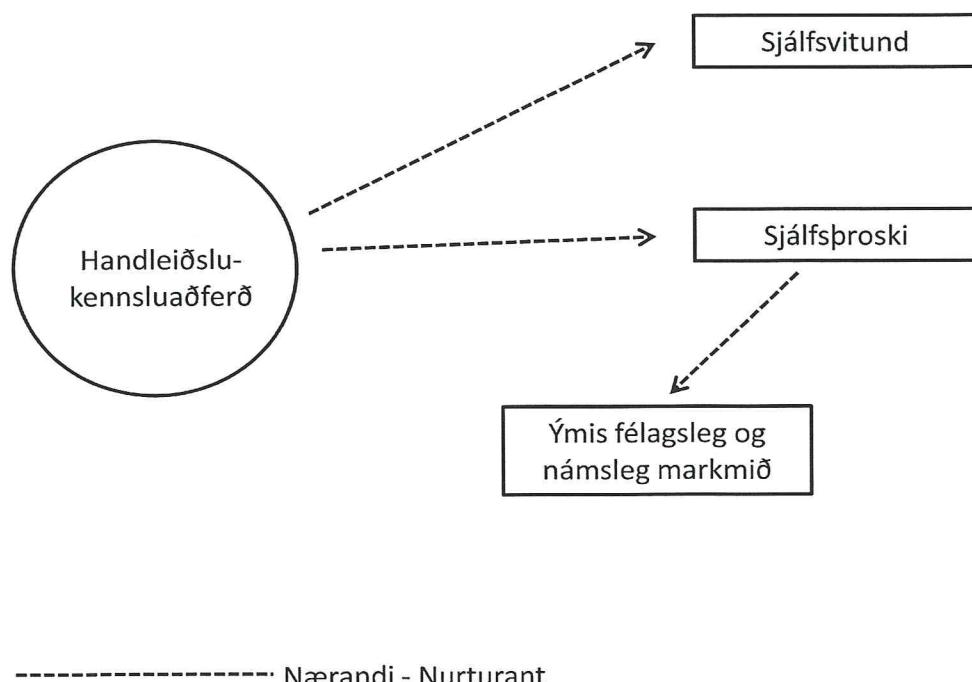
4. Handleiðsluaðferðin – nemandinn í fyrirrúmi

Tilgangur með notkun handleiðsluaðferðarinnar, sem flokkast undir styrkingu sjálfsprekkingar (the personal family) skv. flokkun Joyce og Weil (1996) er þríþættur: Í fyrsta lagi að leiða nemendur í átt að betri „sálar- og tilfinningaheilsu“ með því að þróa með þeim sjálfssöryggi, raunsærri sjálfsmynnd og viðbrögð til annarra byggð á umhyggju. Í öðru lagi til að auka þann þátt kennslunnar sem kemur vegna þarfa nemendanna sjálfra og væntinga, hvað nemandinn vill læra og hvernig. Í þriðja lagi er tilgangurinn að örva sköpunargáfu nemandu og tjáningu (Joyce og Weil, 1996: 293).

4.1. Hlutverk kennarans (the facilitiator)

Lykilatriði handleiðslukennslunnar er hlutverk kennarans, en samkvæmt kenningum Rogers á hann að vera ráðgjafi nemenda og leiðbeina þeim til aukins vaxtar og þroska. Hann aðstoðar nemendur við að skoða nýjar hugmyndir um eigið líf, nám og samskipti við aðra. Þannig skapast nánumhverfi þar sem nemendur og kennarar eru félagar á jafnréttisgrundvelli, skiptast á skoðunum og eiga í hreinskíptum og heiðarlegum samskiptum. Handleiðsluaðferðin nærir því nemendur frekar en að stjórna námsferlinu (sjá mynd 4.1).

Mynd 4.1: Kennsla og nærandi áhrif hennar. Handleiðslukennsluaðferð, Joyce og Weil 1996, bls.307.



Áhersla er lögð á það langtíma markmið að nemendur tileinki sér árangursríkan námstíl til framtíðar ásamt því að þeir þroski mér sterkan og heildstæðan persónuleika. Polinmæði er dyggð handleiðslukennarans (Joyce og Weil, 1996:297).

Kjarni kennsluaðferðarinnar er tekin beint frá afstöðu Rogers til handleiðsluráðgjafar þar sem hæfileikar þess, er leitar ráðgjafar til þess að takast á við eigið líf, eru virtir og að þeim hlúð. Á sama hátt virðir kennarinn hæfni nemenda til að koma auga á eigin vandamál og að komast að eigin lausnum. Hann reynir að sjá heiminn með sömu augum og nemandinn og skapar þannig andrúmsloft og umhverfi þar sem sjálfskoðun nemandans dafnar og þroskast. Kennarinn þjónar þeim tilgangi að vera einskonar „alter ego“, eða sá sem samþykkir allar tilfinningar og hugsanir, jafnvel þær sem nemendur gætu hræðst eða gætu litið út fyrir að vera rangar og jafnvel refsiverðar. Á þann hátt getur kennarinn komið þeim skilaboðum til nemenda að allar tilfinningar og skoðanir eru viðurkenndar. Nemendur verða að viðurkenna bæði jákvæðar og neikvæðar tilfinningar til að geta þroskast tilfinningalega og komast að jákvæðum niðurstöðum. Kvarti nemandi yfir lélegum einkunnum eða getuleysi í námi sínu reynir því kennarinn ekki að leysa vandamálið, heldur útskýrir fyrir nemandanum hvað felst í góðum námsvenjum og hvetur hann til að skoða tilfinningar sínar í garð sjálfs síns og annarra. Þegar nemandinn hefur greint þær, þá fyrst getur hann sjálfur komið með tillögur að breytingum og komið þeim i framkvæmd (Roger & Freiberg 1994:298).

Hið einstaka námsumhverfi handleiðslukennslunnar hefur fjóra kosti. Í fyrsta lagi að kennarinn sýnir hlýju og svörun. Hann sýnir einlægan áhuga á nemenda sínum og samþykkir hann sem manneskju. Í öðru lagi heimilar það nemandanum að tjá tilfinningar sínar og kennarinn hvorki dæmir né beitir siðbót. Í briðja lagi er nemandanum er frjálst að tjá tilfinningar sínar á táknrænan hátt en hefur ekki frelsi til að stjórna kennaranum né að sýna af sér hvatvísí í hátterni. Og í fjórða lagi er samband nemenda og kennara laust við þrýsting af nokkru tagi og þvingunum. Kennarinn forðast að sýna eigin fordóma eða bregðast við á gagnrýnnin hátt við því sem nemandinn segir eða gerir. Á hvert verkefni er litið sem tækifæri til að hjálpa nemandanum að vaxa sem einstaklingur (Roger & Freiberg 1994:298-299).

4.1.1 „Groth syndrome“ - Vaxtarheilkennið

Samkvæmt Rogers hefta viðbrögð á vitsmunalegum grunni tjáningu tilfinninga, en einmitt slík hefting kemur í veg fyrir aukinn vöxt (þroska). Sem dæmi má nefna að ef nemandi er í vandræðum með að skrifa væri vitsmunaleg nálgun sú, að segja við nemandann að byrja á að gera úrdrátt/beinagrind. Hin umhyggjulega nálgun kennarans væri að segja nemandanum

hvernig honum sjálfum líður í slíkum aðstæðum og spyrja síðan nemandann hvernig honum líði. Með því að tjá tilfinningar sínar frjálst og óheft getur nemandinn horfst í augu við vandamálið og gert sér grein fyrir að vandamálið liggur í eigin ótta en ekki dómi annarra. Og við það að skilja ástæðuna fyrir eigin hegðun getur nemandinn betur séð aðrar og hentugri leiðir til að vinna að verkefninu. Hin nýja innsýn gerir síðan nemandanum kleift að velja sér langtímarkmið sem eru ásættanlegri en skammtímarkmið sem gefa einungis tímabundna ánægju (sjá mynd 4.2).

Mynd 4.2: Stig persónulegs þroska í viðræðuferli handkennlsuaðferðar, Joyce og Weil 1996, bls.299.

LOSUN	TILFINNINGA	INNSÆI	FRAMKVÆMD	SAMPÆTTING	
Tilfinningaleg útrás	Ný viðhorf gagnvart sjálfínus	Ákvörðun: Nýtt val markmiða	Framkvæmd að eigin frumkvæði	Sjálfstæði Sjálfssöryggi	Ný stefnumörkun

Einskonar vaxtarheilkenni fer af stað þegar einstaklingur nær að losa um tilfinningar (1), þroskar með sér innsæi (2), framkvæmir (3) og sampættir (4) sem leiðir síðan til nýrrar stefnu

4.1.2 Samskipti kennara og nemenda

Ólíkt hefðbundnum samskiptum nemenda og kennara einblínir handleiðsluaðferðin á þátt tilfinninga í hegðun nemandans og lítur til eftirfarandi þriggja þátta sem uppsprettu vandamála: núverandi tilfinninga, ruglingslegu viðhorfi og möguleika sem ekki hafa verið kannaðir vegna tilfinningalegra viðbragða við þeim. Uppræting þessara þátta næst ekki með því að ákveða hvað skal gera heldur með viðræðum með það að markmiði að losa nemandann við neikvæðar tilfinningar og ruglingsleg viðhorf þannig að hann öðlist nýja reynslu, sem leiðir vonandi til nýs skilnings á vandamálinu. Brýnt er að kennari og nemandi beri sameiginlega ábyrgð á viðræðunum þó kennarinn þurfi stundum, að taka af skarið til að leiða umræðuna og/eða halda henni gangandi. Alla túlkun ber að nota varlega og þá aðeins til þess að koma samræðunum af stað og umbun eða samþykki aðeins gefið þegar raunverulegum árangri hefur verið náð ellegar er hætta á að það einstaka samband, sem ríkir

á milli nemenda og kennara í samræmi við handleiðsluaðferðina, falli í farveg hins hefðbundna sambands milli kennara og nemenda (Joyce & Weil, 1996:299-301).

4.1.3 Uppbygging viðtals kennara og nemanda/við upphaf verkefnis

Þrátt fyrir það flæði og þann ófyrirsjáanleika sem einkennir uppbyggingu handleiðsluaðferðarinnar bendir Rogers á ákveðna samfelli í viðræðum milli nemandans og kennarans þegar nálgast skal ný viðfangsefni.

Á fyrsta stigi viðtalsins er aðstoðin skilgreind. Á því stigi verður kennarinn að hvetja nemandann til að tjá tilfinningar sínar og tryggja að hann hafi algjört frelsi til þess. Á öðru stigi fer fram athugun á viðfangsefninu. Nemandinn er hvattur til að skilgreina viðfangsefnið, kennarinn samþykkir og útskýrir. Á þriðja stigi þróar nemandinn með sér innsæi. Hann skynjar nýjar merkingu út frá sinni persónulegu reynslu, sér nýtt samhengi hluta og áhrifa og skilur merkingu fyrri hegðunar gagnvart viðfangsefninu. Í flestum tilfellum virðist nemandinn sveiflast á milli þess að kanna viðfangsefnið sjálft og þess að þróa með sér nýtt innsæi gagnvart sínum eigin tilfinningu. Umræður um viðfangsefnið án þess að skoða tilfinningar benda til þess að nemandinn forðist að horfast í augu við sjálfan sig. Á fjórða stigi hefur nemandinn færst nær áætlun og ákvarðanatöku með tilliti til viðfangsefnisins. Hlutverk kennarans er að útskýra valmöguleikana. Loks á fimmsta stigi upplýsir nemandinn um þær aðgerðir sem hann hefur framkvæmt, þróar með sér dýpra innsæi ásamt jákvæðari og betur aðlagaðri aðgerðum. Misjafnt er yfir hvað langan tíma viðtalið nær, það gæti varað eina kennslustund en algengast er að það nái yfir lengra tímabil, allt eftir eðli viðfangsefnisins. Fyrstu tvö stigin ættu að fara fram í fyrsta tíma, stig númer þrjú og fjögur í þeim næsta þó gera megi ráð fyrir að sú vinna geti tekið lengri tíma, enda er verið þar að skoða og greina viðfangsefnið. Síðan ætti einn tími að duga fyrir aðgerðir (Joyce & Weil, 1996:302-303).

4.1.4 Stuðningur kennara og viðbrögð

Námsferlið krefst þess af kennaranum að hann sé í hlutverki ráðgjafans sem nær til nemenda sinna og leggur áherslu á persónuleika þeirra. Hann bregst við ósk þeirra um aðstoð á þann hátt að hjálpa þeim við að skilgreina vandamálið, hvaða tilfinningar bærast með þeim, taká ábyrgð á gjörðum sínum og skipuleggja markmið sín og leiðir. Nemandinn ber ábyrgð á frumkvæði og viðhaldi vinnunnar en ábyrgð verkefnisins er þeirra beggja. Umbun í venjulegri merkingu þess orðs, þ.e. að verðlauna ákveðna hegðun eða refsa á ekki við þegar handleiðsluaðferðinni er beitt. Sú umbun sem handleiðsluaðferðin hefur í för með sér er lágstemmdari og eðlislægri og í formi samþykkis, skilnings og samhygðar frá kennaranum og

sjálfsþekkingu sem nemandinn hefur öðlast við námið/námsferlið (Joyce & Weil, 1996:303-304).

4.1.5 Námssamningar

Þegar semja á um markmið námsins verða nauðsynleg úrræði fyrir sjálfstýrt nám að vera til staðar. Eitt af þeim er námssamningur milli nemenda og kennara þar sem nemandinn skipuleggur hvernig hann ætlar að vinna verkið, hvaða markmiðum skal ná og hvernig það skal metið. Líta má á slíkan samning sem einskonar brú milli frelsis nemandans til vals og þeirra takmarka sem námskrá setur. Slíkur samningur getur auðveldað nemandanum yfirsýn og veitt nauðsynlegt aðhald. Námssamningar geta verið til lengri eða skemmtíma, ná yfir hópavinnu jafnt sem einstaklingsvinnu, allt eftir eðli viðfangsefnisins (Rogersog Freiberg, 1994:191-194).

4.1.6 Námsmat

Námsmat hvílir fyrst og fremst á nemandanum sjálfum eða nemendahópnum ef um hópverkefni er að ræða. Það er nemandinn sem ber ábyrgð á sínu námi og hann því hæfastur til að meta það. Það er síðan hlutverk kennarans að veita ráðgjöf og stuðning (Roger og Freiberg 1994:213).

4.1.7 Hvar notuð og hvenær?

Handleiðslukennsluaðferðin má nota hvort sem er við bekkjarkennslu í skóla sem starfar í anda mannúðarsálfræðinnar, oft kallaðir opnir skólar, eða sem „krydd“ í námsumhverfi nemenda þar sem verið er að efla sjálfsvitund þeirra, sjálfsábyrgð og jákvæð samskipti (Joyce & Weil, 1996:305). Kennsluaðferðin er einnig vel þekkt í háskólanámi, svo sem hjúkrun (Phaneuf, e.d.).

Dæmi um opinn skóla má nefna „The High School for the Performing and Visual Art“ (HSPVA) sem stofnaður var árið 1971 og er enn starfandi. Níu eftir stofnun hans, eða árið 1980, voru viðtöl tekin við nemendur skólans vegna endurútgáfu bókarinnar „Freedom to Learn“, sem upphaflega kom út árið 1969. Nemendur sögðu m.a. að skólinn hefði gefið þeim tækifæri til að þroskast á eigin forsendum, öðlast sjálfsöryggi og frelsi til að skapa. Enn og aftur var skólinn heimsóttur árið 1992 (vegna endurútgáfu 1996) og viðtöl tekin við sex nemendur, sem beðnir voru m.a. að lýsa því frelsi sem ríkti við skólann. Einn nemandanna lýsti því sem stýrðu frelsi, frelsi þar sem nemandinn væri öruggur og annar sagði það gefa nemandanum tækifæri til að framkvæma eftir eigin hugmyndum en ekki fyrirfram vörðuðum

leiðum (Rogers & Freiberg, 1994: 12-15). Á heimasíðu skólans má lesa um stefnu skólans sem virðist enn vera sú sama og þegar Rogers og Freiberg voru þar á ferð (HSPVA, 2010).

Hér á Íslandi virðist Fossvogsskólinn falla að nokkru leyti saman við námskenningu Rogers sem og annarra skólamanna, svo sem Pestalozzi, Herbart, Dewey og Montessori en skipulag skólahúsnaðisins skólans hefur að mestu verið sótt til opnu skólanna á Norðurlöndunum og í Englandi (Um opinn skóla: Fossvogsskóli menntamálaráðuneytið skólarannsóknardeild 1980: 15).

Eins og kom framí niðurstöðu rannsókna Aspy og Roebuck frá árinu 1969 og kynnt er í bókinni „Freedom to Learn“ (Rogers og Freiberg, 1994:254-255) hentar handleiðslukennsluaðferðin vel til kennslu í einstökum námsgreinum á miðastigi, s.s. stærðfræði, lestri og móðurmál. Rannsókn Motschnig og Petrik (2002) sýnir einnig góðan árangur notkunar handleiðsluaðferðarinnar við kennslu í upplýsingatækni á háskólastigi. Nota má handleiðsluaðferðina sem „krydd“ í námsumhverfi sem nemenda þar sem meðvitað er verið að efla sjálfvitun þeirra, sjálfsábyrgð og jákvæð samskipti (Jocye, Weil, 1996: 305). Mikilvægt er að hafa í huga að þó Rogers legði áherslu á einstaklinginn þá var hann öflugur talsmaður samvirkni- og leitarnáms og taldi jafnvel að svonefnd jafningjakennsla (peer teaching) væri árangursrík (Rogers, Freiberg, 1994:203-205).

Handleiðslukennsluaðferðin er ein af fjöldamörgum kennsluaðferðum frá seinni hluta síðustu aldar, sem setja nemandann í forgrunn og liggja rætur þeirra aðferða víða. Má þar nefna kenningar Jacques Rousseau (1712-1778), John Dewey (1859-1952), Mariu Montessori (1870-1952) og Jean Piaget (1896-1980). Síðasta áratuginn eða svo hafa fylgismenn einstaklingsmiðaðs náms sótt mjög til hugsmíðahyggjunnar (*constructivism*), ekki síst til fjölgreindakenningar Howards Gardners og Roberts Steinberg. Á undanförnum árum hefur síðan orðið til hreyfing sem kennd er við „Brain Based Instruction“ eða „Brain Based Teaching“ þar sem einstaklingsmiðað nám er stutt sjónarmiðum sem sótt eru til niðurstaðna heilarannsókna (Ingvar Sigurgeirsson, 2004)

4.2 Handleiðslukennsluaðferðin í raun

Í bókinni „Freedom to Learn“ (Rogers og Freiberg, 1994) segir frá reynslu bandaríksks bekkjarkennara, Barböru J. Shield (e.d.), á miðstigi um hvernig innleiðing handleiðslukennsluaðferðarinnar getur haft áhrif til góðs og Innan bekkjarins ríktu mikil agavandamál og nemendur voru áhugalausir um námið. Hún ákvað að taka upp handleiðslukennsluaðferðina og tilkynnti nemendum sínum að gerð yrði ákveðin tilraun. Hún útskýrði

fyrir þeim að þau mættu gera hvað sem þau vildu í einn dag. Ef þau vildu ekkert gera væri það í fínu lagi. Mikil spenningur myndaðist í bekknum og margir nemendur eyddu deginum í að teikna eða mála, aðrir reiknuðu eða lásu. Áhuginn varð svo mikill að sumir nemendur vildu hvorki fara út í frímínútur eða í hádegismat. Nokkrir nemenda fundu þó til óöryggis þar sem kennarinn var ekki til þess að segja þeim til.

Í lok dagsins bað hún nemendur að meta hvernig þeim fannst tilraunin ganga. Meirihluti nemanda fannst dagurinn hafa verið „frábær“, sumir kvörtuðu yfir hávaða og aðrir nemendur höfðu hangið allan daginn. Flestum fannst þeir hafa lokið jafnmögum verkefnum og venjulega en glöddust sérstaklega yfir því að hafa fengið að vinna við verkefnin og ljúka þeim. Þeir voru ánægðir með að vinna án þess að verða „neydd“ til þess og óskuðu eftir því við kennarann að halda áfram með tilraunina. Ákvörðun um framlengingu tilraunarinnar til tveggja daga var tekin sameiginlega.

Kennarinn kynnti fyrir nemendum samning sem hún hafði útbúið þar sem allar námsgreinar voru tilteknar ásamt tillögum um verkefni þar sem nemandinn gat krossað við þau verkefni sem hann vildi vinna og skrifað inn hvernig hann ætlaði að vinna þau. Þegar nemandi hafði lokið við verkefni skyldi hann merkja við og leiðréttu sjálfur í samræmi við lausnarblöð sem kennarinn hafði tiltæk. Allar lausnir skyldu síðan geymdar í möppu með námsamningnum. Kennarinn ræddi síðan einslega við hvern nemanda um árangurinn. Það kom í ljós að sumir luku við sín verkefni á mjög stuttum tíma og var það þá rætt innan bekkjarins. Sum verkefni höfðu hugsanlega ekki verið nógu krefjandi og þörfnuðust einhverra breytinga og var áætlunin endurskoðuð. Kennari gætti þess að öll nauðsynleg námsgögn væru til staðar. Á þriðja degi voru verkefnin metin af kennara og nemendum í sameiningu (einslega) þar sem námsmatið fólst í því að nemandinn sagði frá því sem hann hafði lært.

Viku eftir fyrstu færslu skráði kennarinn að tilraunin hefði orðið að ríkjandi námsumhverfi með smábreytingum. Vissulega voru byrjunarörðugleikar þar sem sumir nemenda voru áfram ó öruggir án stjórnar kennarans og agavandamál voru enn til staðar hjá nokkrum. Kennarinn áttaði sig á að líkast til hefði hún ælast til of mikils á of stuttum tíma. Hún skipti bekknum í two hópa þar sem í stærri hópnum voru nemendur sem brugðust vel við handsleiðsluaðferðinni en í þeim minni nemendur, sem enn þurftu á stjórn kennarans að halda svo og þeir sem af ýmsum ástæðum ekki þrifust í svo sjálfstæðu umhverfi. Nemendur í stærri hópnum héldu áfram samkvæmt áætlunum, aðstoðuðu hvern annan ef á þurfti en vissu að kennarinn var innan seilingar. Í lok vikunar mátu þeir vinnu sína og félaga sinna meðal annars út frá því hve mörgum verkefnum þeim tókst þeim að ljúka, hversu rétt þau voru o.s.frv. Þannig lærðu þau

að það er leyfilegt að gera mistök og að villur í verkefni merktu ekki að nemandanum hafi mistekist heldur væru nauðsynlegur þáttur í námsferlinu. Kennari ræddi einslega við hvern nemanda og árangur hans.

Foreldrar virtust almennt sáttir við breytingarnar og aðeins ein kvörtun barst frá foreldri. Einungis fjórir nemendur voru eftir í kennarastýrða hópnum og áfram hélt hún að aðlaga þá að nýju námsumhverfi og sá til þess að á hverjum degi væri ætlast til að þeir tækju ábyrgð og ákvarðanir varðandi námið.

Eftir þriggja mánaða „tilraun“ skynjaði kennarinn árangurinn m.a. í betri samskiptum innan bekkjarins, auknum félagsþroska nemanda og bættri framkomu nemenda.. Nemendur voru sjálfsöruggari, áhugasamari um eigið nám og skólann og hegðunarvandamálum hafði fækkað. Nemendur sem höfðu átt í erfiðleikum með nám í stærðfræði sýndu framfarir. Kennarinn taldi sig ekki geta útskýrt nákvæmlega hvernig breytingarnar hefðu orðið en sýndist það hafa gerst þegar sjálfsmýnd nemenda breyttist við það að uppgötva hvað þeir gátu (Roger&Freiberg 1994:71-84).

4.3 Hugmyndir

Í reynslusögunni hér að framan beitti kennarinn handleiðsluaðferðinni á bekkjarkennsluna í heild sinni. Hins vegar tel ég rétt að kennari sem hefur áhuga á efla sjálfstæði og ábyrgð nemenda sinn í námi sínu, með bættum námstíl þeirra og hvatningu til gagnrýnnar hugsunar ætti að ekki að hika við að prófa sig áfram i smáum skrefum.

Markmið handleiðslukennsluaðferðarinnar fer ágætlega saman við markmið og tilgang Evrópsku tungumálamöppunnar (The European Language Portfolio) sem Menntamálaráðuneytið hefur gefið út á íslensku fyrir tungumálakennslu í grunn- og framhaldskólum (Menntamálráðuneytið, 2006). Í grein Hafdísar Ingvarsdóttur „Námsleiðir: Leiðir til áranguríkara tungumálanáms“ og birtist í ritinu Mál málanna, sem gefið var út árið 2007 af Stofnun Vigdísar Finnborgadóttur í erlendum tungumálum, segir m.a.að tilgangur Evrópsku tungumálamöppunnar sé að hjálpa nemendum að taka frumkvæði í eigin námi, axla meiri ábyrg og uppgötva fleiri leiðir til að læra. Áhersla er lögð á að efla hinn „sjálfstæða nemanda“ (autonomous learner) sem skipuleggur nám sitt sjálfur, metur stöðu sína, veikar hliðar sem og sterkar, fylgist með eigin framvindu og metur framfarir. Hún segir einnig mikilvægt að fjölgu þeim aðferðum sem nemendur noti til lærðóms. Kennarinn sé þannig ekki lengur í hlutverki uppfræðarans heldur sé hlutverk hans að hjálpa nemendum að byggja upp þekkingu á sínum

eigin forsendum (Hafdís Ingvadóttir, 2007). Þarna fara saman hugmyndir Hafdísar og Rogers um hlutverk kennarams.

Sem undirbúning að innleiðingu tungumálamöppunnar mætti hugsa sér að kennari byrji á því að taka einhver einn þátt úr kennslunni og beiti handleiðsluaðferðinni. Ég sé fyrir mér að aðferðina megi nota við kennslu bókmenntatexta á dönsku, hvort sem er á grunnskólastigi eða framhaldsskólastigi. Eitt af markmiðum með tungumálkennslu á grunnskólastigi er að nemandur geti lesið sér til fróðleiks og skemmtunar og þá sérstaklega smásögur og léttari skáldsögur (Aðalnámskrá grunnskóla, erl. tungumál, inngangur, 2006: 7). Áfangamarkmið fyrir lestur á dönsku við lok 10. bekkjar er nemandi geti skilið megininntak í smásögum og skáldsögum sem ætlaðar eru unglungum og haldið þræði án þess að skilja hvert orð (Aðalnámskrá grunnsk., erl. tungumál, 2006:37).

Mikilvægt er að kennari útskýri kennsluaðferðina sem notuð verður og geri nemendum grein fyrir hlutverki þeirra sem nemenda sem og sínu hlutverki sem kennara, hvaða hugsun er að baki kennsluaðferðarinnar, hvers vegna er gerður námssamningur og hvernig vinnan verði metin.

Byrja mætti á fyrra markmiðinu, sem er að nemendur lesi smásögu sér til fróðleiks og skemmtunnar. Má hugsa sér einhverja ákveðna smásögu sem kennarinn hefur valið fyrir alla eða að nemendur geti valið úr nokkrum smásögum sem kennarinn hefur valið.

Nemendum væri síðan skipt í umræðuhópa þar sem þeir ræddu sín á milli hvað það þýði að lesa sér til gagns og ánægju. Ekki er ætlast til að nemendur komist að sameiginlegri niðurstöðu heldur skrái hver og einn sinn skilning á hugtökunum „til gagns og til ánægju“ og með hvaða hætti slíkt væri metið. Fylgt verði síðan leiðbeiningum um uppbyggingu viðtals milli nemenda og kennara um gerð námssamnings og um námsmat. Í þessu tilfelli þar sem viðfangefnið er afar opið og engin fyrirfram gefin niðurstaða, gæti námsmatið falist í hversu vel nemendum þætti til takast m.t.t. til þeirra skilnings á hugtakinu til „að lesa sér til gagns og gamans“.

Hvað seinna markmiðið áhrærir, að nemendur geti skilið megininntak sögunnar, mætti nota betur skilgreint markmið, t.d. að verkefnið fælist í að svara ákveðnum spurningum varðandi söguþráð og væri þannig matið formlegra en í dæminu hér að ofan. Ef spurningar væru t.d. 10 mætti segja í samningi að ef öll svör séu rétt sé gefin einkunnin 10 og við hvert rangt svar lækki einkunnin um einn.

Síðan mætti stig af stigi bæta inn markmiðum í samræmi við aukin þroska nemenda, t.d. með lestri flóknari bókmenntatexta sbr. áfangamarkmiðum fyrir áfangann DAN 103 (Aðalnámskrá framhaldsskóla, erl.tungumál, 2007:51) þar sem t.d. aðalpersónum sögunnar væri lýst, umhverfi þeirra, innri og ytri tímaog boðskap sögunnar, en þar reyndi meira á túlkun nemenda og gagnrýnni hugsun þar sem nemendur þyrftu að færa rök fyrir túlkunum sínum og skoðunum. Námsmat myndi þannig hvíla sem mest á nemendum og ef um formlegra mat væri að ræða, er rétt að matslistar með kvörðum fyrir tölulegar einkunnir liggi fyrir í upphafi verkefnisins.

Lokaverkefni þessarar tilraunar gæti síðan verið að nemendur velji sér skáldsögu til að lesa og hafi frelsi til að velja sér ákveðin markmið með lestri hennar og hvaða leiðir þeir færu til að ná þeim.

5. Umræður

Í upphafi þessarar fræðilegu úttektar lagði ég af stað með þá rannsóknarsprungu hvort handleiðsluaðferðin (nondirective teaching), byggð á kenningu Carl. R. Rogers mannúðarsálfraðings um nám og menntun væri árangursrík kennsluaðferð erlendra bókmennatexta í grunn- og framhaldsskólam. Þrátt fyrir að fyrirliggjandi gögn um kenningu Rogers og kennsluaðferð eru ekki talin í tugum, sýna þau svo ekki verður um villst að kennsluaðferðin ber árangur, hvort sem litið er þess að nemendur þroski með sér skilvirkar námsvenjur eða sterkari persónuleika. Hvorutveggja leiðir til betri námsárangurs, aukin metnaðs og áhuga og gagnrýnnar hugsunar. Aukið frelsi til handa nemendum um eigið nám er grundvallaratriði ef takast á að fá þá til að bera ábyrgð á námi sínu.

Það er á ábyrgð kennarans að skapa nemendum námsumhverfi sem gerir þeim kleift að þroskast og ná tökum á þeirri list að læra bæði sér til gagns og ánægju. Val kennarans á kennsluaðferðum er einn mikilvægasti þátturinn sem hefur áhrif á hvernig tekst til. Kennarinn þarf því að þekkja vel til nemendahóps síns til að geta metið hvaða aðferð er best í hvert skipti og gera sér grein fyrir að engin ein aðferð er algild. Ekki er síður mikilvægt að kennari þekki vel til þeirrar hugmyndafræði sem hver kennsluaðferð byggir á og geti samsamað sig við hana.

Kenning Rogers um menntun og nám er einföld og ætti að vera öllum skiljanleg. Allir rmenn geta lært, segir Rogers, ef þeim er gefið frelsi til að læra. Hins vegar þurfa ákveðnir þættir að vera til staðar til að merkingarbært nám geti átt sér stað. Nemendur þurfa að skynja viðfangsefnið til að geta áttað sig á tilgangi námsins. Mikilvægur þáttur i námsferlinu er "The whole-person learning", þ.e. þátttaka nemanda í náminu sjálfu, þegar nemendur nýta ekki einungis sín vitsmunalegu „tæki” til náms heldur einnig þau tilfinningalegu. Ráðgjöf til menntunar ætti því að vera aðalmarkmið allrar menntunar og á þeirri vegferð er það hið eisntaka samband kennarans (the facilitator) og hvers nemenda sem byggt er á einlægni kennarans, virðingu hans fyrir nemandanum sem einstakling og samhygð sem ræður hvort því markmiði verði náð. Lykilatriði handleiðslukennsluaðferðarinnar er því hlutverk kennarans og hæfni hans til að sýna nemendum sínum einlægni, skilning og samhygð. En til þess að svo verði verður kennarinn að sýna sjálfum sér hið sama.

Kostir námsumhverfis handleiðslukennslunar eru að kennarinn sýnir hlýju og svörun, og einlægan áhuga á nemendum sínum, nemendum er heimilt að tjá skoðanir sínar án þess að

vera dæmdir. Nemendum er einnig frjáls að tjá tilfinningar sínar í fordómalaus og öruggu umhverfi.

Það hefur vakið undrun mína að námskenning Carl R. Rogers skuli ekki vera þekktari en raun ber vitni og að handleiðsluaðferðin skuli vera svo lítt þekkt meðal íslenskra skólamanna. Þó hefur einn skóli, Fossvogsskóli, starfað í anda kenningar Carls R. Rogers auk annara kennismiða um nám og menntun frá stofnun skólans og gerir enn. Svo virðist að sú kynning sem hjónin Geir Vilhjálmsson og Ingibjörg Eyfells héldu fyrir kennara og fóstrur árið 1975 hafi ekki skilað sér almennt inn í íslenskt skólakerfi og það má velta því fyrir sér hverju það sætir. Mannúðarsálarfræðin virðist lítt stunduð og nánast allir sálfræðingar sem ég hef hitt um lífsleiðina hafa aðhyllst kenningar atferlissálarfræðinnar.

Það hvarflar að mér eftir þær hörmungar sem dunið hafa á íslenskt efnahagslíf og íslenskan almenning síðust tvö ár að hugsanlega hefði farið öðruvísí ef mannúðin hefði átt aðgang að hugum og hjörtum manna. Hið taumlaus frelsi sem virtist ríkja, ekki bara í fjármálaheiminum heldur öllu samféluginu hafi þurkað út gömul og góð gildi s.s. virðingu gagnvart öðrum og sjálfum sér, umburðarlyndi og ekki síst samhygð. Menn gleymdu að frelsinu fylgir ábyrgð, eða kannski vissum menn það ekki: „Það var ekki sagt mér”, segir ungdómurinn í dag.

Handleiðslukennsluaðferðin á erindi inn í allar skólastofur íslenskra grunn- og framhaldsskóla ekki síst nú þegar þjóðin er í sárum eftir „hrunið” mikla. Mikilvægt er að snúa ekki af braut frelsins heldur innræta meðal nemenda að frelsinu fylgir ábyrgð sem þeim er treyst til að axla og gefa þeim tækifæri að reyna sig í öruggu umhverfi, þroska með sér félagslega hæfni og vaxa sem einstaklingar.

6. Lokaorð

Í upphafi setti ég fram þá rannsóknarspurningu: Er handleiðslukennsluaðferðin árangursrík aðferð til kennslu erlendra bókmenntatexta í grunn- og framhaldsskólum?

Það er míni niðurstaða að þeirri spurningu sé hægt að svara játandi. Kennsluaðferðin er sveigjanleg og getur kennari útfært hana eftir aðstæðum hvers nemanda þar sem markmið geta verið mjög opin og almenn en einnig mjög skýrt afmörkuð. Handleiðslukennsluaðferðin gefur nemendum frelsi til að rannsaka viðfangsefni á sínum forsendum og njóta ráðgjafar kennarans, sem byggð er á stuðningi og skilningi. Rannsóknir sýna að nemendur sem njóta slíkrar leiðsagnar öðlast m.a. jákvæðari og betri sjálfsmynd, sýna oftar frumkvæði og gagnrýna hugsun.

Sjálf hef ég fullan hug á að nota handleiðslukennsluaðferðina við kennslu erlendra bókmenntatexta nú í vetur og líkt og Barbara J. Shiel, ætla ég að skrá reynslu mína og árangur svo ég geti miðlað reynslu minni áfram til þeirra sem vilja reyna nýja nálgun með handleiðslukennsluaðferðinni.

Heimildaskrá

Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti.(2006).Reykjavík: Menntamálráðuneyti
Aðalnámskrá grunnskóla, erlend tungumál. (2006). Reykjavík: Menntamálaráðuneyti
Aðalnámskrá framhaldsskóla, erlend tungumál. (2007). Reykjavík:Menntamálaráðuneyti

Aldís Unnur Guðmundsdóttir og Jören L. Pind. (2003) Almenn sálfræði. Reykjavík:
.Mál og menning

Atkinson, R. L, Atkinson, R. C., Hilgard, E. R.. (1992). *Sálfræði II.* (Konráð Eggertsson þýddi). Reykjavík, Iðunn, 8. útg. (Upphaflega gefið út 1984).

Boeree, C.G.(2006). Carl Rogers. Sótt 17. júlí 2010 af
<http://www.webspace.ship.edu/cgboer/roger.html>

Boeree, C.G.(1998). Otto Rank. Sótt 21.08.2010 af <http://webspace.ship.edu/cgboer/rank.html>

Dewey, J. (2000). *Hugsun og menntun.* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík:
Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega gefið út 1910).

Fossvogsskóli. (1980). *Opinn skóli.* Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, skólarannsóknardeild.

Edda Andréasdóttir (1975.17.mars) „Fræðslukerfið er illa á vegi statt“.
Vísir, 64, 16-17. Sótt 25. júlí 2010 af <http://www.tímarit.is>

Hafdís Ingvarsdóttir.(2007) Leiðir til árangursríks tungumálnáms. Í Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdótti (ritstjórar), *Mál málanna* (bls.295-309). Reykjavík: Stofnun VigdísarFinnbogadóttur í erlendum tungumálum.

Ingvar Sigurgeirsson, (2004) Kenningar og hugmyndir einstaklingsmiðaðs náms.
Sótt 20.ágúst 2010 af <http://starfsfolk.khi.is/ingvar/namskeid/fraedslumidstod/vefur/kenningar.htm>).

Ingvar Sigurgeirsson. (1999). *Litróf kennsluaðferðanna.* Reykjavík: Æskan.

Joyce& Weil.(1996). *The Model of Teaching.*Boston. Allyn and Bacon.USA.

Motschnig-Pitrik R. og Holzinger A.Student-Centered teaching Meets New Media: Concept and Case Study.[Rafræn útgáfa] *Educational technology & Society* 5(4) 2002.160-172 Sótt 15.júní 2010 af http://www.ifets.info/journals/5_4/renate.pdf

Menntamálaráðuneyti(e.d.) *Evrópsk tungumálamappa.* Kynningarrit. Sótt 22.07.2010 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/nyrit/nr/3931>

Phaneuf, M., R. N., PHD. (ed). Carl Rogers, the man and his ideas. Sótt 12. apríl 2010 af <http://pdfcast.org/pdf/carl-rogers-the-man-and-his-ideas>

Rogers, C., Freiberg, H. J., (1994). *Freedom to learn.* Toronto: Maxwell Macmillan Canada.

Smith, M. K. (2004) Carl Rogers, and informal education. The encycopaedia of informal education. Sótt 12. apríl 2010 af www.infed.org/thinkers/et-rogers.htm.

Westermark, L. (1983). Frelsið er best: Carl Rogers. (Ingibjörg Ýr Pálmadóttir og Indriði Gíslason þýddu), *Uppeldi og skólastarf*, bls. 121-129.

Zimiring, F. (1994) Carl Rogers(1902-1987). The quarterly review of comperative education (Paris, UNESCO: International Buraeu of Education. [Rafræn útgáfa]. *Prospects, XXIV*, 411-422. Sótt 15. júní, 2010, af <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/rogerse.PDF>