

# Englantia ikäihmisille Lempäälä-opistossa

- miten kurseista irti enemmän?

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

Pro gradu -tutkielma

Maaliskuu 2008

Tarja Uuskivi

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Tarja Uuskivi: Englantia ikäihmisille Lempäälä-opistossa - miten kurseista irti enemmän?  
Pro gradu -tutkielma, 88 s., 7 liites.

Aikuiskasvatus

Maaliskuu 2008

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten Lempäälä-opistossa englantia opiskelevat ikäihmiset voisivat hyödyntää oppimistilanteita tunneilla entistä paremmin. Aineisto kerättiin haastattelemalla kahdeksaa yli 60-vuotiasta englannin opiskelijaa kahdelta opiston ikäihmisille suunnatulta kurssilta. Tutkimuksen teoreettisina lähtökohtina olivat käsitykset ns. kolmannesta iästä aktiivisena ikäkäsityksenä sekä se, että iäkkäiden oppiminen ja opettaminen vaativat oman erityishuomionsa.

Tutkimuksessa lähdettiin olettamuksesta että ikäihmiset ovat opiskelijoina hyvin heterogeeninen ryhmä niin koulutustaustansa, fyysisen ja psyykkisen kuntonsa kuin opiskeluasenteensakin suhteen. Toisaalta tausta-ajatuksena oli, että ikäihmisillä on myös toisiaan yhdistäviä tekijöitä. Heitä yhdistävät mm. eläkkeellä olo, isovanhemmuus ja muuta väestöä lyhyempi koulutustausta.

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään iäkkäiden oppimistavoitteita sekä käytettyä kielenopetusmenetelmää ja tarkasteltiin tukeeko käytetty menetelmä opiskelijoiden omia oppimistavoitteita. Ryhmissä käytettiin ns. kielioppi-käännös-menetelmää jossa lauseita käännetään omalta äidinkieleltä vieraalle kielelle ja päinvastoin. Menetelmän tavoitteena on, että opiskelija hallitsee kieliopin ja sanat. Tämä menetelmä miellytti opiskelijoita sillä se oli heille tuttu jo lapsuusajoilta. Menetelmän ansioksi koettiin sen rutiininomaisuus sillä jokainen tiesi mitä tunneilla pitää tehdä, jopa silloin kun opettajaa ei ollut paikalla.

Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden oppimistavoitteiden pääpaino oli kuitenkin suullisessa kielenosaamisessa joten käytetty menetelmä ei välttämättä ollut paras mahdollinen tukemaan oppimistavoitteita. Opiskelijat matkustelivat paljon ja osalla oppimistavoite oli ns. matkailuenglannissa. Osa puolestaan tarvitsi kieltä yhteydenpidossa ulkomaalaisten sukulaisten ja ystävien kanssa. Vaikeimmaksi englannin opiskelussa iäkkäät kokivat ääntämisen, puhutun ymmärtämisen ja kielentuottamisen. Jotta opiskelijoiden omat oppimistavoitteet täyttyisivät ja heidän osaamisensa puhutun ja kuullun osalta vahvistuisi olisi opetuksessa syytä pohtia myös muiden kielenopetusmenetelmien käyttöä jotka korostavat kielen osaamisessa juuri näitä puolia.

Tutkimuksessa pohdin myös kysymystä iäkkäiden opiskelun harrastusluonteisuudesta. Tutkimus osoitti että vaikka kielen opiskelu on harrastus, iäkkäät suhtautuvat siihen kuitenkin vakavasti. He odottavat opettajan hallitsevan opettamansa asiat, toivovat että tuntien esivalmistelut on tehty huolella ja odottavat oppimistehtäviä jotka antavat heille älyllisiä haasteita.

Avainsanat: ikäihmiset, Lempäälä-opisto, oppimistavoitteet, kielenopetusmenetelmät

# Sisällysluettelo

1. JOHDANTO.....	1
2. IKÄÄNTYNEIDEN OPISKELU.....	3
2.1. Opintoihin osallistujat.....	3
2.2. Opiskelun esteet.....	5
2.3. Opiskelun tavoitteet ja motiivit.....	6
3. OPPIMINEN - LÄHESTYMISTAPOJA JA MÄÄRITELMIÄ.....	9
3.1. Oppimisprosessi.....	9
3.2. Oppimissykli.....	11
3.3. Skeema.....	12
3.4. Elaborointi.....	12
3.5. Metakognitiivinen taito.....	13
3.6. Ikäihmisten oppiminen.....	13
3.7. Ikäihmiset kielenoppijoina.....	15
3.8. Iän määritelmiä.....	17
3.9. Kolmas ikä.....	19
3.10. Kasvatusgerontologia ja gerogogiikka.....	20
4. VIERAIDEN KIELTEN OPETTAMINEN IKÄIHMISSILLE.....	23
4.1. Kielenopetusmenetelmät.....	23
4.2. Konstruktivistinen oppimiskäsitys .....	25
4.3. Aikuisopettajan roolit.....	27
4.4. Transaktioanalyysi.....	29
5. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT.....	31
5.1. Tavoitteet ja ongelmat.....	31
5.2. Aineisto ja sen kerääminen .....	32
5.3. Haastateltavien valinta ja tutkimusmenetelmät.....	33
5.4. Kvalitatiivinen tapaustutkimus.....	35
5.5. Teemahaastattelu.....	36
5.6. Haastattelujen kerääminen.....	38
5.7. Aineistoluokat.....	39
6. OPISKELIJA.....	41
6.1. Tapaushenkilöiden esittely.....	41
6.2. Motiivit ja tavoitteet .....	47
6.3. Muisti ja mieleenpalauttaminen.....	48

6.4. Terveys.....	50
7. OPISKELU.....	52
7.1. Harrastelua vai totista totta.....	52
7.2. Kielen oppimisen vaikeus ja ihanuus.....	53
7.3. Oppimateriaali.....	56
7.4. Opintoryhmän merkitys ja koko.....	58
7.5. Sekaryhmät.....	61
8. OPETTAJA JA OPETTAMINEN.....	62
8.1. Opiskelumenetelmä ja oppimistavoite.....	62
8.2. Pari- ja ryhmätyöt.....	64
8.3. Rooliodotukset ja minätila.....	66
8.4. Opettajan ikä, sukupuoli ja olemus.....	67
8.5. Hyvän opettajan tunnusmerkit.....	68
8.6. Alkukartoitus.....	69
8.7. Palaute.....	71
9. TULOSTEN KOONTA.....	73
10. IKÄÄNTYNEIDEN KIELTEN OPISKELUN KEHITTÄMINEN.....	75
11. TYYTYVÄISYYSKYSELY .....	78
LÄHDELUETTELO.....	84
LIITE 1.....	89

## 1. JOHDANTO

**Lempäälä-opisto** on yksi Suomen 248 Kansalais- ja työväenopistojen liiton alaisuudessa toimivasta aikuiskoulutuskeskuksesta. Opiskelijoita opistossa on noin 3500 (v. 2008) joista 77% on naisia ja 23% miehiä. Tuntiopettajia ja vierailevia opettajia opistolla on yli 100. Opisto toimii vapaan sivistystyön lain mukaan elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti ja opiston tarkoituksena on antaa ihmisille keinoja persoonalliseen ja yhteisölliseen kehittymiseen. Opiskelijoiden ikäjakauma opistossa on seuraava:

- \* alle 20-vuotiaita 15%
- \* 20-39-vuotiaita 27%
- \* 40-59-vuotiaita 40%
- \* yli 60-vuotiaita 18%

Lempäälä-opistossa opetettavat kielet ovat englanti, ruotsi, venäjä, saksa, ranska, espanja, italia ja viro ja näistä kielistä nimenomaan ikäihmisille suunnattuja ryhmiä löytyy englannin kielestä. (ks. [www.lempaala.fi](http://www.lempaala.fi))

Mielenkiintoni ikäihmisten oppimiseen ja opettamiseen heräsi kun suoritin opintoharjoitteluani Lempäälä-opistossa vuonna 2005 ja sain toimia sijaisopettajana ikäihmisille suunnatussa englannin alkeisryhmässä. Koin iäkkäiden opettamisen piristävänä ja antoisana ja yritin tehdä tunneilla huomioita siitä millaisista tehtävistä he pitivät. Huomasin, että jotkut oppilaat eivät koskaan sanoneet tunneilla englanniksi ääneen sanaakaan vaikka kertoivatkin tullessaan opiskelemaan kieltä jotta voisivat puhua sitä tarvittaessa.

Mietin millä keinoin nämä oppilaat saataisiin puhumaan englantia ääneen ja toisaalta, oliko ylipäätään välttämätöntä saada heitä puhumaan jos he eivät itse sitä halunneet, olivathan he tulleet opintoryhmään jossa opiskelu käsitettiin harrastusluonteiseksi ja täysin vapaaehtoiseksi. Vaan onko ikäihmisten opiskelu puhtaasti harrastusluonteista? Vaikuttaako opiskelun harrastusluonteisuus jotenkin opetuskäytäntöihin? Millainen rooli opettajalla on ikäihmisten harrastusluonteisessa kieliryhmässä?

Mietin myös tuolloin mitkä olivat ne syyt jotka saivat nämä ihmiset tulemaan kyseiseen opintoryhmään ja taas toisaalta, mitkä olivat ne syyt joiden vuoksi osa ikäihmisistä ei koskaan osallistu mihinkään opintoryhmään. Mietin myös millainen opiskelutausta kullakin opiskelijalla on ja voivatko he hyödyntää aiemmin oppimaansa nykyisellä kurssilla. Mietin myös millaisilla kielenopetusmenetelmillä he olivat tottuneet opiskelemaan ja halusivatko he jatkaa samalla tavalla vai muuttaa käytäntöjä. Näistä kysymyksistä kiinnostukseni ikäihmisten opiskeluun kasvoi entisestään ja olinkin hyvilläni kun minulle aukeni mahdollisuus tehdä tutkimukseni Lempäälä-opiston englannin kielen opintoryhmistä joista toinen oli vieläpä minulle tuttu.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää miten Lempäälä-opiston ikäihmisille suuntaamia englannin kielen opintoryhmiä voisi kehittää siten, että ne vastaisivat yhä paremmin ikäihmisten omia oppimistoiveita ja -tarpeita. Lähdän tutkimuksessani ajatuksesta, että ikäihmiset ovat hyvin heterogeeninen ryhmä niin ikäskaalansa, fyysisen ja psyykkisen kuntonsa kuin myös koulutustaustansa ja oppimisasenteensa suhteen.

Tutkimusta varten haastattelin kahdeksaa yli 60-vuotiasta ikäihmistä jotka osallistuivat jommalle kummalle opiston kahdesta ikäihmisille suuntaamasta englanninryhmästä. Tutkimuksessani tarkastelen myös millaisella kielenopetusmenetelmällä haastatellut ovat opistossa englantia opiskelleet ja onko tämä paras mahdollinen menetelmä juuri heille ja heidän opintoryhmälleen.

Ikäihmisten oppimisen tarkastelun pohjana minulla on konstruktivistinen oppimisenäkemyks, jonka mukaan oppija rakentaa uutta tietoa suhteessa aiempaan tietoonsa ja kokemukseensa. Tässä oppimisenäkemysessä oppija on aktiivinen ja päämäärähaakuinen toimija ja oppiminen itsessään on tietojen prosessoimista ja kokonaisuuksien muokkaamista. (Kristiansen 1998, 23-24.)

Tällä tutkimuksella pyrin siis selvittämään opiston ikäihmisten englannin opiskelun tavoitteita sekä niitä odotuksia joita heillä on opettajaa, opiskelua ja oppimismenetelmiä kohtaan. Vastauksia tutkimukseeni lähdin hakemaan teemahaastattelun avulla.

Jo ennen haastatteluja vuonna 2006 teetin opiston ikäihmisillä tyytyväisyyskyselyn jolla pyrin saamaan yleiskatsauksen siitä mitä mieltä opiskelijat olivat opiston kurssitarjonnasta. Tätä tyytyväisyyskyselyä käytin myös hyödykseni laatiessani haastattelurunkoa teemahaastatteluille tässä tutkimuksessa.

## 2. IKÄÄNTYNEIDEN OPISKELU

### 2.1. *Opintoihin osallistujat*

Aikuiskoulutukseen osallistumista koskevat tutkimukset ovat säännönmukaisesti osoittaneet että niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa koulutus kasautuu niille joiden yleissivistävä ja ammatillinen pohjakoulutus ovat keskimääräistä pidempiä. Myös pohjoismaisessa tutkimuksessa (Svensson ym. 1998, 44) todettiin pidemmän peruskoulutuksen saaneiden osallistuvan muita todennäköisemmin aikuisopiskeluun myös eläkkeellä ollessaan. Peruskoulutus on tämän päivän eläkeikäisillä koko väestöön nähden vähäinen, joten tällä opiskelun vähäisyydellä voidaan selittää miksi ikäihmiset eivät osallistu opintotoimintaan eläkeiässä. Myös Tikkanen (1998, 44) on todennut, että kiinnostus aikuisopiskeluun on ensisijaisesti yhteydessä nimenomaan ihmisen koulutustaustaan eikä ikään.

Koulutuksen pituuden ohella myös oppimiskokemukset vaikuttavat ikäihmisillä siihen miten he eläkeiässä osallistuvat opintotoimintaan mukaan. Useimmin opiskelemaan lähtevät ne ihmiset joiden kokemukset koulusta ja opiskelusta ovat myönteisiä. Jos henkilön kokemukset opiskelusta ovat vähäisiä tai rajoittuvat vain lapsuuteen, on myöhempi osallistuminen opintoihin Svenssonin ym. (1998) tutkimuksen mukaan harvinaista. Myös ikäihmisen omat arviot omasta oppimiskyvystä ja muistista vaikuttavat opintoihin osallistumiseen. Mitä paremmaksi ikäihminen kokee muistinsa ja oppimiskykynsä, sitä todennäköisemmin hän myös osallistuu aikuisopintoihin. (Emt. 44-45.)

Näyttää siis siltä, että aikuiskoulutuksen ihanteiden ja realiteettien välillä on tuntuva kuilu. Elinikäisen koulutuksen periaatteisiin kuuluva demokratian edistäminen eri ihmisryhmien välillä sekä ns. "toisen mahdollisuuden antaminen" niille ihmisille joilla ei aiemmin ole ollut mahdollisuutta opiskeluun ei kuitenkaan käytännössä näy eri sosiaali- ja ikäryhmien erojen kapenemisena vaan pikemminkin päinvastoin; erot ryhmien välillä kasvavat entisestään. Aikuisten opiskelulle näyttääkin olevan enemmän ominaista opiskelu jatkuvuuden kuin kompensaaion vuoksi. Ne ihmiset opiskelevat jotka ovat tottuneet opiskelemaan ja ne ihmiset jotka eivät ole tottuneet opiskelemaan, eivät aloita opiskelua myöhemmälläkään iällä. (Courtney 1992, 50.)

Myös uudemmassa tutkimuksessa, eli vapaan sivistystyön oppilaitosrakennetta, palvelukykyä ja yhteiskunnallista vaikuttavuutta arvioivan hankkeen (2006) ensivaiheen arvioinnissa todettiin, että aikuiskoulutukseen osallistuminen on yhä entistä enemmän kasautumassa koulutuksellisesti hyväosaisille. Miten sitten pysäyttää tämä kehitys? Kansalaisopistojen osalta arvioinnissa ehdotettiin, että opistojen tulisi tarkentaa omaa sivistystehtäväänsä ja koulutuksellisia tavoitteitaan laajemmin kuin vain niiden ihmisten kautta jotka jo osallistuvat opistojen toimintaan. (Emt. 66.) Miten tämä sitten käytännössä tapahtuisi, siihen selvityksessä ei otettu kantaa.

Aikuiskoulutus kamppailee siis yhä edelleen samojen ongelmien kanssa kuin aiemmin eikä keinoja eriarvoisuuden lievittämiseen ole löytynyt. Tuomisto esitti jo vuonna 1989 ehdotuksen, olisiko järkevää hillitä hyvin koulutetuille tarkoitettujen koulutuspalvelujen kehittämistä, jotta lyhyen koulutuksen saaneiden ihmisten koulutuspalvelujen kehittämiseen ja näiden ihmisten rekrytointiin saataisiin lisäresursseja. Tuomiston mukaan jonkinlainen toiminnan priorisointi olisi ollut osallistumiserojen vähentämiseksi paikallaan. (Emt. 45.)

Kuitenkin, Tuomiston mielestä todellinen aikuiskoulutuksen tasa-arvopolitiikka ei voi tyytyä vain siihen ratkaisuun, että kaikille tarjotaan mahdollisimman tasavertaiset opiskelumahdollisuudet tai että koulutusta kohdennetaan vain tietyille vähemmän koulutusta saaneille ryhmille. Pikemminkin hänen mielestään tasa-arvo politiikka tarkoittaa sitä, että eri väestöryhmien *omat tavoitteet* otetaan tasapuolisesti huomioon jotta ihmiset voivat entistä paremmin hallita itse omaa elämäänsä (Emt. 53.)

Laine kritisoi Opistolehdessä 1/87 kansalaisopistojen "antaa kaikkien kukkien kukkia"-mentaliteettia joka hänen mielestään kuvasi opistojen opetusohjelmia parhaiten. Opistoista oli Laineen mielestä tullut valintamyymälöitä. Kun katsoo opistojen opetusohjelmia tänään on todettava että kurssien määrä on yhä enemmän lisääntynyt ja monipuolistunut joten koulutetuille ja hyväosaisille on yhä enemmän koulutustarjontaa saatavilla. Lisääkö tämä eriarvoisuutta? Koko tasa-arvon määrittely ja eriarvoisuuden vähentäminen kansalaisopistoissa on sikäli Tuomiston (1989, 51) mielestä hankalaa, että opiskelu on yleensä harrastusluonteista ja opiskelun tavoitteet ja intressit ovat lähtöisin nimenomaan opiskelijoista itsestään.



## **2.2. Opiskelun esteet**

Ikäihmisten osallistumisesteitä voidaan luokitella monella tavalla. Usein esteissä on kyse ennemminkin osallistumista haittaavista tekijöistä kuin täysin osallistumisen poissulkevista. Mielestäni kuvaavimman luokittelun ovat tehneet Lehtonen ja Tuomisto (1973 [ref. Pitkänen & Ruth 1993, 20-21].) jotka käyttävät käsiteparia objektiiviset ja subjektiiviset osallistumisesteet. Objektiiviset osallistumisesteet ovat todellisia, olosuhteisiin liittyviä esteitä, kun taas subjektiiviset esteet ovat objektiivisten esteiden subjektiivisia kokemuksia ja selvästi asenne-esteitä.

Tässä luokittelussa objektiivisia osallistumisesteitä on mahdollista tutkia selvittämällä ihmisten elinoloja kun taas subjektiivisia esteitä voidaan selvittää kysymällä ihmisiltä miten paljon he kokevat eri asioiden estävän heidän osallistumistaan.

Pitkänen & Ruth esittelevät Gerontologia-lehden artikkelissaan 1/1993 myös Alasen (1985, 20) mallin, jossa osallistumisesteet jaetaan kahteen pääryhmään eli olosuhde-esteisiin ja puutteellisten opintovalmiuksien aiheuttamiin esteisiin. Olosuhde-esteisiin kuuluvat taloudelliset, työhön ja kotiolosuhteisiin liittyvät esteet sekä asuinpaikasta ja tavoitettavuudesta johtuvat esteet. Puutteellisten opintovalmiuksien aiheuttamia esteitä puolestaan ovat pohjatietojen, opiskelutaitojen ja motivaation puutteen lisäksi puuttuvat tiedot opiskelumahdollisuuksista sekä asenteet ja käsitykset.

Myös Svensson ym. (1998, 70-73) esittivät tutkimuksessaan hyvin samantyyppisen jaottelun jossa osallistumisesteiden perusulottuvaisuuksiksi muodostuivat ikääntymisen asenne-esteet, terveyteen liittyvät esteet, perhe-esteet, saavutettavuuteen liittyvät esteet, sosiaaliset esteet sekä tarjontaan liittyvät esteet. Tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan Suomessa näitä osallistumisesteitä koettiin enemmän kuin naapurimaissa ja suomalaisille tyypillisiä esteitä olivat asenteisiin, terveyteen ja perheeseen liittyvät osallistumisen esteet. Asenteisiin liittyvät esteet kuvasivat tutkimuksessa käsityksiä siitä, että itse on liian vanha opiskelemaan tai ettei eläkeiässä ylipäätään kannata enää opiskella.

Miksi ikäihmiset suhtautuvat opiskeluun negatiivisesti? Rogers (2004, 19-24) antaa tähän muutaman mahdollisen vastauksen; Rogers katsoo että jos ihminen myöntää aikuisiällä tarpeen uuden oppimiseen, myöntää hän samalla omassa elämässä olevan jotakin vinossa tai puutteen jostakin (sisäinen konflikti). Rogersin mukaan monella aikuisella on myös ajatus siitä ettei aikuisia opeteta vaan lapsia ja jos aikuinen joutuu opiskelijan (lapsen rooliin) joutuu hän alisteiseen asemaan. Huonot koulukokemukset aiheuttavat myös vastarintaa kuin myös heikko omanarvontunne joka voi olla lähtöisin juuri huonoista koulukokemuksista. On helpompaa sanoa ettei opiskelu kiinnosta kuin ettei usko pärjäävänsä opinnoissa. Ikäihmisellä voi myös olla erilaiset odotukset ohjaajan ja opetusmenetelmien suhteen kuin mitä käytännössä on tarjolla. Myös ikärasismi (stereotyyppiä iäkkäiden oppimisesta) saattavat kukkia ohjaajan tai kanssaopiskelijoiden puheissa tai käytöksessä.

### **2.3. Opiskelun tavoitteet ja motiivit**

Aikuisten opiskelun tavoitteille on ominaista niiden muuttuva luonne. Opiskelun tarpeet ja tavoitteet vaihtelevat eri ihmisten ja ryhmien välillä eri aikoina. Yhteiskunnan muutokset ja ihmisten arvostukset vaikuttavat vahvasti siihen millaisia tavoitteita yksilöt omalle opiskelulle asettavat. Opinnolliset tavoitteet vaihtelevat siis sekä yksilön elämänkaaren aikana että koko väestössä eri aikoina. Useimmat ikääntyneille tarkoitetut opintojärjestelyt perustuvat kuitenkin sille edelleen sille ajatukselle, että ikääntyneet opiskelijat ovat homogeenisia oppimisedellytystensä ja mieltymystensä suhteen, vaikka sekä sosiaaliset että terveyteen ja koulutustaustaan liittyvät erot ovat ikäihmisten keskuudessa suurempia kuin väestössä keskimäärin. (Pitkänen 2000, 189-190.)

Koko väestöä koskevien tutkimusten yhteydessä on todettu, että ikääntyneiden opiskelun tavoitteissa korostuvat ajanviete ja sosiaaliset suhteet (Simpanen & Blomqvist 1992, 30). Svenssonin ym. (1998, 191) tutkimuksen mukaan opiskelua harrastaneiden ikäihmisten mielestä henkisen toimintakyvyn säilyttäminen ja itsensä kehittäminen olivat tärkeämpiä syitä opintoihin osallistumiselle kuin sosiaalisten suhteiden ylläpito. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siis siltä, että vaikka sosiaaliset suhteet koetaankin tärkeiksi, eivät ne kuitenkaan ole ensisijainen syy opiskeluun osallistumiselle ainakaan niillä ikäihmisillä jotka ovat tottuneet opiskelemaan.

Ikäihmisten opiskelussa nähdään olevan omia erityispiirteitä, mutta toisaalta on myös esitetty kritiikkiä opiskelun liiallisesta eriyttämisestä iän perusteella. O'Brien (1992, 122) näkee eri ikäisten opiskelun eriyttämisen sijasta ikäihmisten opiskelun tavoitteissa ja kiinnostuksessa enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroja nuorempien opiskelun kanssa. Pohjakoulutus ja opiskelusta kertyneet kokemukset eri elämänvaiheissa vaikuttavat ihmisillä enemmän opiskelua kohtaan tunnettuun kiinnostukseen kuin ihmisen ikääntyminen.

Aikuisopiskelun tavoitteita tarkastellaan usein jakamalla ne instrumentaalisiin ja ekspressiivisiin tavoitteisiin. Instrumentaalinen opiskelu suuntautuu tiettyyn asetettuun tavoitteeseen tulevaisuudessa. Opiskelun avulla pyritään siis ratkaisemaan jokin ongelma tai pääsemään eteenpäin uralla. Ekspressiivisessä opiskelussa puolestaan opiskelu itsessään on palkitsevaa ja oppimisprosessi tyydytystä tuovaa. Käytännössä opiskelijoiden tavoitteissa ilmenee näitä molempia tekijöitä eikä näin ollen puhtaan instrumentaalisia tai ekspressiivisiä tavoitteita useinkaan ole löydettävissä. (O'Connor 1987, 511-519.)

Ikääntyneiden oppimistavoitteita tarkasteltaessa on havaittu lyhyemmän koulutuksen saaneiden ihmisten suosivan instrumentaalisia opintoja, kun taas korkeamman peruskoulutuksen saaneet ja hyvin toimeentulevat ikäihmiset ovat kiinnostuneempia ekspressiivisestä opiskelusta. (Ruth ym. 1989, 231-244).

Aikuisten oppijoiden on useissa tutkimuksissa havaittu olevan nuorempia opiskelijoita motivoituneempia ja tottuneempia ajattelemaan oppimista epämuodollisissa ja muodollisissa ympäristöissä. Hyvin usein kuitenkin opiskelemaan palaavilta aikuisilta puuttuu itseluottamusta nimenomaan muodollisissa oppimisympäristöissä toimimiseen ja he kantavat enemmän huolta oppimisesta kuin nuoremmat. (Lahn 2000, 55.)

Tavoitteiden saavuttamisessa on tärkeää se millaisia oppimistehtävät ja -aineistot ovat. Oppiaineistojen ja kurssien jäsenyksellä voidaan joko helpottaa tai vaikeuttaa opiskelijan pyrkimyksiä niin oppimistoiminnan kuin asioiden muistiin jäsentämisenkin osalta. Oman oppimistoimintansa opiskelija joutuu sopeuttamaan koulutuksessa asetettujen ehtojen ja sääntöjen mukaisesti. Oppiaineisto, vaatimukset ja tavoitteet vaihtelevat tilanteesta riippuen, joten opiskelijan on tärkeää miettiä millaisia oppimisen strategioita hän käyttää. (Vauras & Kinnunen 1992, 35.)

Aikuisilla on yleensä runsaasti erilaisia motiiveja opintoihin osallistumiselle. Helpoimpia ymmärtää ovat Rogersin (2004, 29-30) mielestä ns. ulkoiset motiivit jotka syntyvät kun yksilön elämäntilanne edellyttää uuden oppimista. Tässä esimerkkejä ulkoisista motiiveista:

- \* tutkinnon saaminen
- \* pätevyyden hankkiminen
- \* taloudellinen hyöty
- \* käytännön tarve uudelle taidolle

Sisäisiä motiiveja ei ole yhtä helppoa hahmottaa koska ne eivät ole yhtä ilmeisiä. Tässä esimerkkejä sisäisistä motiiveista:

- \* sosiaalinen kanssakäyminen
- \* oman identiteetin eheyttäminen
- \* kuviteltu tai todellinen puute oppijan elämässä

### 3. OPPIMINEN - LÄHESTYMISTAPOJA JA MÄÄRITELMIÄ

#### 3.1. *Oppimisprosessi*

Jarvisin (2001) mukaan oppiminen on prosessi jonka kautta ihmiset luovat ja muuntavat kokemuksia tiedoiksi, taidoiksi, asenteiksi, uskomuksiksi, arvoiksi ja tunteiksi. Oppiminen on siis aina kokemuksen muuntamisprosessi, mutta itse kokeminen tapahtuu elämän prosessin kautta ja liittyy siten oppijan elämänpiirissä vallitsevaan kulttuuriseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Kaikki kokemukset eivät Jarvisin mukaan kuitenkaan ole oppimiskokemuksia. Jotkut kokemukset voivat olla ei-oppimiskokemuksia ja onkin mahdollista reagoida monin eri tavoin kokemuksiin joko oppimalla tai ei-oppimalla. (Emt. 149-150.)

Seuraavassa on esitettyä Jarvisin kaavio joka sisältää yhdeksän erilaista tapaa reagoida kokemukseen oppimismielessä. Näistä kolme viimeistä reagoititapaa voivat johtaa kahteen täysin erilaiseen lopputulokseen.

#### Oppimisen typologia

---

Ei-oppiminen	Ennako-oletus Huomiottajättäminen Torjunta
Ei-tiedostava oppiminen	Esitietoinen Taidot Ulkoa oppiminen
Tiedostava oppiminen	Pohdiskelu Ajattelun taidot Kokeellinen tieto

---

Kaavio 1. ("*Oppimisen typologia*" teoksessa "*Elinikäinen oppiminen*" Jarvis 2001, 150.)

Huomionarvoista kaaviossa on, että kaikki nämä oppimiseen liittyvät lähetysmistavat ovat sidoksissa elämisen kokemukseen. Esimerkiksi ennakko-oletus on prosessi, jossa yksilö olettaa että maailma on ja pysyy samanlaisena kuin hän on sen aiemminkin kokenut ja siksi hän myös pyrkii toimimaan tilanteissa samalla tavalla kuin aiemminkin. Kaksi muuta ei-oppimisen muotoa (huomiottajättäminen ja torjunta) viittavat tilanteisiin, jotka ovat potentiaalisia oppimistilanteita, mutta joissa yksilö syystä tai toisesta päättää olla toimimatta tai ei huomaa että tilanne sisältää mahdollisuuden oppimiskokemukselle. Oppimiskokemuksen torjunta voi siis olla tiedostamatonta tai täysin tietoisista. Yhteisenä ominaisuutena näille kolmelle ei-oppimisen muodolle on se, etteivät ne aiheuta häiriötä siihen sosiaaliseen tilanteeseen jossa yksilö elää. (Emt. 151.)

Erona näiden muotojen välillä on taas se, että ennakko-oletuksessa ja huomiottajättämisessä potentiaalinen oppija ei omien toimiansa seurauksena muutu, sillä hän ei ajattele tilannettaan. Torjunnassa puolestaan on ainakin olemassa mahdollisuus, että potentiaalinen oppija on ajatellut tilannetta joka torjunnan aiheuttaa ja päättänyt sitten ettei halua oppia. (Emt. 151-152.)

Myös Jarvisin kolmessa ei-tiedostavan oppimisen muodossa pätee sama ajatus kuin edellä, eli ettei näillä muodoilla ole ulospäin suuntautuvaa vaikutusta sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön. Ominaista muodoille on se, että yksilö sisäistää sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristönsä rakenteita (arvoja, tapoja, tietoja jne.) ja peilaa niitä omissa ajatuksissaan ja teoissaan. Kaikissa näissä kuudessa oppimisen muodossa oppija itse muuttuu: hän joko oppii uutta tai saa vahvistusta aiemmin oppimalleen, minkä seurauksena hän kykenee vastamaan uusiin tilanteisiin toisin kuin jos hän ei olisi oppinut mitään. (Emt. 152.)

Tiedostava, uutta luova oppiminen tarkoittaa Jarvisin mukaan puolestaan uusien tietojen, taitojen, mielipiteiden yms. omaksumista ja tästä seuraavaa käyttäytymisen muutos. Tosin elämässä on myös tilanteita joissa yksilön kannattaa ennemmin harkita ja mukautua tilanteisiin vaikka se olisikin vastoin opittua toimintamallia. Mikäli oppija kuitenkin toimii uudella oppimallaan tavalla, alkaa hänen vuorovaikutuksensa lähiympäristön kanssa muuttaa siinä esiintyviä rakenteita. Muuttunut käyttäytyminen on aina myös riskinottamista eivätkä ihmiset jotka ovat oppijan kanssa vuorovaikutuksessa voi pitää omaa tilannettaan itsestäänselvyytenä vaan joutuvat itsekin keskelle potentiaalista oppimistilannetta. (Emt. 152.)

Jarvisin mukaan tästä kaikesta voidaan vetää se johtopäätös, että yksilöiden ja heitä ympäröivien sosiaalisten rakenteiden suhde määrää, kuinka pitkälle tilanteet voivat olla potentiaalisia oppimistilanteita. Mikäli yksilön henkilökohtainen elämänhistoria (= yksilöllinen biografia) ja hänen sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristönsä välillä vallitsee sopusointu, on hänen mahdollista toimia ajattelematta tilannettaan. Jos sen sijaan yksilön elämänhistorian ja kokemusten välille syntyy jokin katkos, on tästä seurauksena potentiaalinen oppimistilanne, jossa on tarpeen tarkastella kokemuksen ja sosiokulttuurisen ympäristön suhdetta. (Emt. 152-153.)

Rogersin (2004, 50) mukaan oppiminen on tehokkainta silloin kun opiskelija

- \* haluaa ja tarvitsee opittavan tiedon
- \* tietää miten soveltaa tietoa käytännössä
- \* saa jonkinlaisen palkinnon siitä että hallitsee kyseisen asian
- \* voi käyttää pohjana omaa kokemustaan
- \* saa oppia omaan tahtiinsa ja omalla tyylillään
- \* joutuu koetelluksi ja kyseenalaistetuksi
- \* saa kannustusta ja tukea
- \* saa opettajalta kohtelun yksilönä jolla on omat yksilölliset tarpeet

### **3.2. Oppimissykli**

Ensimmäisenä oppimissykliajatuksen esitti yhdysvaltalainen Kolb ja sittemmin sitä ovat edelleen kehittäneet brittiläiset Honey ja Mumford. Rogers (2004, 35) esittelee kirjassaan mitä käsite pääpiirteissään tarkoittaa. Oppiakseen menestyksekkäästi oppijan on käytävä läpi oppimissyklin kaikki vaiheet jotka ovat:

- \* osallistuminen - tehtävä jotakin
- \* reflektointi - pohdittava oppimiskokemustaan
- \* teoreettinen tarkastelu - ymmärrettävä, miten opittu suhteutuu teoreettisiin näkemyksiin
- \* toteuttaminen - sovellettava oppimaansa käytännön ongelmiin

### **3.3. Skeema**

Skeema tarkoittaa organisoitunutta mentaalista toimintamallia tai tietorakennetta joka on rakentunut (konstruoitunut) yksilön aikaisemmista tiedoista ja kokemuksista. Skeemat ohjaavat ihmisen oppimista ja havainnointia. Skeemat ovat luonteeltaan yleisiä, eli ne eivät liity mihinkään yksittäiseen kokemukseen vaan rakentuvat jatkuvasti kokemusten ja tiedon lisääntyessä. Oppimisessa skeemat toimivat uuden tulkinnan ja ymmärtämisen perustana; niiden pohjalta tehdään päätelmien asioiden keskinäisistä suhteista, tapahtumista ja niiden seuraamuksista. (Bransford & Stein 1984, 45-47.)

Skeemoilla on seuraavanlaisia tehtäviä: ensinnäkin ne toimivat uuden tiedon tulkinnan ja ymmärtämisen perustana. Toiseksi skeemojen varassa voidaan ennakoida miten jokin esitys (luento, teksti, tapahtuma yms.) tulee todennäköisimmin jatkumaan. Skeemat myös ohjaavat ymmärtämistä ja toimivat tiedon mieleenpalauttamisen lähtökohtina. Nämä skeeman muodot auttavat ymmärtämään tietoa, oppimista ja ymmärtämistä mutta niissä piilee myös tiedon "vääristymisen" vaara. Jos oppijan tarkkaavaisuus kohdistuu vain satunnaisesti oppiaineeseen osasiin, kuten esimerkiksi itseä välittömästi koskettaviin seikkoihin, saattaa oppija antaa koko ainekselle väärän kokonaistulkinnan. (Emt. 46-47.)

### **3.4. Elaborointi**

Skeemaan liittyy läheisesti elaborointi jonka ydinajatus on siinä, että oppija itse rakentaa (konstruoii) uudesta tietoa-aineesta omat tietorakenteensa käyttäen hyväkseen vanhoja tietorakenteita. Elaborointi tapahtuu työstäen ja soveltaen. Elaboroinnit luovat useita vaihtoehtoisia muistihakureittejä; kun yksi pettää, löytyy aina vaihtoehtoinen tie. Elaboroinnit mahdollistavat asioiden päättämisen silloin kun oppija ei pysty asiaa itse suoraan palauttamaan mieleensä. (Kristiansen 1998, 31-34.)

Jokaisen ihmisen tiedon elaborointi pohjautuu omiin tiedollisiin skeemoihin. Omaehtoinen elaborointi vieraan kielen opiskelussa tarkoittaa, että oppijan on tuotettava opittava sana tai lauserakenne mahdollisimman monessa itse muodostamassaan lauseessa ja niiden lisäksi vielä erilaisissa laajemmissakin asiayhteyksissä. (Emt. 34.)



### **3.5. Metakognitiivinen taito**

Kun oppijalla on valmiudet suunnitella, valvoa ja arvioida omaa oppimistaan omaehtoisesti, puhutaan metakognitiivisesta taidosta. Tämän taidon taustalla ovat oppijan tiedot ja kokemukset omista kognitiivisista prosesseista ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Metakognitiivisten taitojen merkitys ilmenee esimerkiksi silloin, kun oppijan pitää ymmärtää tehtävän luomat vaatimukset tai hänen on kyettävä suhteuttamaan omat aikaisemmat tietonsa uusia tavoitteita vastaaviksi. Jos metakognitiiviset taidot ovat kehittymättömät, näkyy tämä mm. siten, että oppijalta puuttuvat sisäiset kriteerit joilla hän voi ohjata omaa oppimistaan. (Vauras & Kinnunen, 1992, 35.)

### **3.6. Ikäihmisten oppiminen**

Useissa tutkimuksissa on todettu ihmisen psyykkisen kasvuprosessin jatkuvan myös pitkällä vanhuudessa jolloin tiedot ja taidot karttuvat edelleen. Ihmisen arvostelukyky kehittyy ja kokemukseen nojautuva elämänviisaus lisääntyy. Iäkkäät pystyvät laajan kokemusvarastonsa pohjalta ajattelemaan asioita laaja-alaisemmin ja ottamaan huomioon myös asioiden sosiaaliset kytkökset ja emotionaaliset yhteydet. (Hänninen 1991, 23-24.)

Ihmisen elämänkaareissa ei ole vaihetta jossa ei tapahtuisi enää oppimista. Erilaiset siirtymäajat ovat aikoja jolloin oppiminen on kaikkein intensiivisintä ja eniten tukea tarvitsevaa. Siirtymät ovat jaksoja joiden aikana odotetaan tiettyä siirtymätapahtumaa ja jolloin tapahtuu ns. valmistavaa oppimista. (Heymans 1992, 51.) Eläkkeelle siirtyminen on yksi tällainen tärkeä siirtymäaika.

Oppimisen perusedellytyksenä on, että opiskelijalle muodostuu tiedoista tarkoituksenmukaisia skeemoja jotka käsittävät laajempia tiedon kokonaisuuksia. Iäkkäiden oppimisessa Hervosen (2001, 201) mukaan on opeteltavan aineksen liityttävä mielekkäällä tavalla iäkkäiden omaan elämäntilanteeseen ja itse oppimistilanteen tulisi olla aktivoiva samalla kun opetuksen tavoitteiden tulisi olla selkeitä ja sisällön systemaattista.

Parhaimmassa tapauksessa opiskelutilanne luo Hervosen mukaan ikäihmiselle älyllisen haasteen. Tällöin opiskeltavalla asiasisällölläkään ei ole niin suurta merkitystä, kunhan vireystaso ja motivaatio säilyvät muista syistä. Suorituksesta olisi saatava myös välitöntä ja jatkuvaa palautetta. Samoilla linjoilla on myös Rogers (2004, 57) joka kirjoittaa palautteen antamisesta: "Oppiminen on kuin nopeasti kuivuva maali: *"virhe on korjattava hyvin nopeasti, tai muuten se juurtuu lähtemättömästi"*.

Opettamisen ja oppimisen kannalta olennaisimmat ikääntymismuutokset koskettavat ihmisen aistitoimintoja sekä kognitiivisia toimintoja. Yhteinen nimittäjä kaikille kognitiivisille ikääntymismuutoksille on hidastuminen. Hidastuminen heijastaa muutoksia keskushermoston tiedonkäsittelyn nopeudessa. Tästä syystä ihmisen havainto- ja suoritusnopeus saattavat olla parhaita keskushermoston toiminnan indikaattoreita. (Birren ym. 1990, 88-89.)

Aistitoiminnoissa tapahtuu iän mukana muutoksia jotka pikkuhiljaa rajoittavat ihmisen kommunikointimahdollisuuksia. Muutokset etenevät hitaasti ja ne ovat luonteeltaan *hidastumista* eli toiminnat ovat tallella mutta niiden läpivieminen vie aiempaa enemmän aikaa. Oppimisen ja henkisen suorituskyyvyn kannalta olennaisimpia ovat muutokset näkö- ja kuuloaistissa sekä motoriikassa. Nämä muutokset tulisi ottaa huomioon oppimisympäristön ja oppimistilanteen järjestämisessä ikäihmisille. (Hervonen 2001, 199-200.)

Kognitiivisten toimintojen alueella tapahtuvat ikääntymismuutokset ovat sellaisia että niiden merkitys oppimisessa on vähäinen. Muutoksiin ikäihmisillä liittyy joustavuuden vähenemistä, mieleenpainamisen ja -palauttamisen vaikeutumista sekä samanaikaisten ärsykkeiden vastaanottokyvyn heikkenemistä. (Hervonen 2001, 203.)

Oppiminen on iäkkäämmillä hitaampaa ja se vaatii enemmän harjoitusta ja toistoa kuin kuin nuorena, mutta oppimiskyky itsessään ei katoa minnekään. Suuri merkitys iäkkäiden oppimisessa on myös sillä opitaanko täysin uutta asiaa vaan syvennetäänkö jo aiemmin opittua. Asioiden unohtaminen liittyy yleensä asioiden riittämättömään ja puutteelliseen opetteluun sekä mieleenpalauttamisen hitauteen (Emt. 213.) Ikäihmisten opettamisessa on tärkeää muistaa myös että tarkkaavaisuuden hajoittaminen haittaa oppimista ja että oppiaineiksessa esiintyvät ristiriidat vaativat runsaasti käsittelyaikaa. (Niemi ym. 1992, 17).

### **3.7. Ikäihmiset kielenoppijoina**

On todettu, että eri äidinkieltä puhuvien ryhmien kielen oppimisen virheissä ja kielen oppimisjärjestyksessä on samankaltaisuutta. Tämä johtuu siitä, että ympäristö tarjoaa ihmisille kielen 'raaka-aineet' joista oppija itse suodattaa itselleen tarpeellisen materiaalin. Tämän materiaalin oppija organisoii omaan kielijärjestelmään sopivaksi ja valvoo sen käyttöä tarkkailemalla muiden ihmisten kielenkäyttöä. Ympäristö, ikä, persoonallisuus ja äidinkieli vaikuttavat myös kielen oppimisprosessiin ja aiheuttavat vaihtelua eri ihmisten kielen tuotoksissa. Kaiken kaikkiaan kielenoppimisessa on nähtävissä säännönmukaisuuksia, jotka osoittavat, että kielenoppimisen mekanismit ovat universaaleja. (Dulay & Burt 1981, 189.)

Tutkijoiden kesken näyttäisi vallitsevan erimielisyyttä sen suhteen mikä merkitys iällä on kielenoppimiskyvyille. Hernandezin (1990, 5) mukaan löytyy tutkimuksia joiden mukaan kielenoppiminen on vaikeaa tai mahdotonta puberteetin jälkeen ja toisaalta löytyy tutkimuksia joiden mukaan aikuiset ovat kielenoppijoina parempia kuin lapset. Hernandez huomauttaakin, että on mahdollista etteivät tutkimukset ole välttämättä mitanneet samoja asioita. Sen sijaan että kysytään kuka on paras oppija voidaan kysyä ovatko eri ikäluokat kielenoppijoina erilaisia, ts. perustuuko heidän oppimisensa erilaiseen mekanismiin.

Krashen (1982, 210) esittää, että aikuiset oppijat käyttävät oppimisessaan eräänlaista monitoria, tietoista kielioppia sekä kokemuksiaan omasta äidinkielestään ja muista osaamistaan kielistä, tuottaakseen hypoteeseja opittavasta kielestä ja testatakseen näitä hypoteeseja käytännössä. Tämä Krashen'n esittämä aikuisten etu ei kuitenkaan ole luonteeltaan pysyvä, sillä kukaan ei voi oppia kaikkia kielen sääntöjä eikä jatkuvasti ponnistella tietoisella tasolla tuottaakseen oikein muodostettuja lauseita.

Kennedy (1989) puolestaan esittää, että vaikka äkkiseltään näyttäisi siltä että aikuiset ja lapset käyttävät samanlaista tapaa prosessoida kieltä ( hehän oppivat asiat suurinpiirtein samassa järjestyksessä), käyttävät he kuitenkin kielenoppimisessaan eri mekanismeja. Iäkkäämpi kielenoppija on jo oppinut 'täydellisesti' yhden kielen, ehkä jopa niin täydellisesti että se on täysin automatisoitunut mielessä eikä tietoista miettimistä sen tuottamiseksi tarvita. Kun oppijan tapa esim. tuottaa kielen eri äännteitä on automatisoitunut, on tätä tapaa vaikea enää muuttaa. Tämä voisi selittää, miksi vanhempana kielenopiskelun aloittanut ei yleensä opi ääntämään syntyperäisen tavoin: hänen fonologinen järjestelmänsä on niin vakiintunut että sitä on vaikea enää muunnella. (Emt. 483-484.) Tieteellistä näyttöä siitä, että kielenoppimiskyky - muun kuin ääntämisen suhteen - ratkaisevasti huononisi iän myötä, ei juurikaan ole (Singleton, 1982, 61).

Motivaatio vieraan kielen oppimiselle ja positiivinen asenne maahan ja kulttuuriin jonka kieltä opiskelee edesauttaa kielenoppimista. Instrumentaalinen motivaatio määrää hyvin pitkälle sen, miten paljon oppija katsoo tarpeelliseksi vieraasta kielestä oppia; henkilö oppii vain niin paljon kuin hän itse katsoo välttämättömäksi osata. (Krashen 1982, 214.)

Jos aikuinen epäilee omaa oppimiskykyään tai pitää opittavaa kieltä liian vaikeana, saattaa hän itse vaikeuttaa omaa oppimistaan. Aiemmat negatiiviset kokemukset opiskelusta vaikeuttavat myös kielenoppimista. Toisinaan aikuiset saattavat myös odottaa, että opettaja ikään kuin "kaataa" vieraan kielen heidän päähänsä ilman että heidän tarvitsisi itse ponnistella oman oppimisensa eteen. Edellä mainituissa tapauksissa on kuitenkin kyse asenteista eikä pysyvistä ominaisuuksista, joten näitä asenteita on jokaisen oppijan mahdollista muuttaa. (Bertoldi & Richard 1988, 159.)

Iäkkäiden kielenopiskelussa ongelmalliseksi voi osoittautua myös se, että edellisistä opiskelukerroista on kulunut ajallisesti pitkä aika ja tiedot ja taidot ovat unohtuneet. Usein näihin vanhoihin opiskelukokemuksiin liittyy myös ajattelutottumuksia joita henkilöllä on itsestään oppijana sekä siitä millaista opetuksen tulisi olla. Opiskelijalle ennestään tuntemattomat opetusmenetelmät voivat olla niin vieraita ettei opiskelija pysty sääntelemään ja valvomaan omaa oppimistaan. (Vauras & Kinnunen 1992, 63.)

Jaatinen (2006 [viitattu 1.2.2008]) löysi tutkimuksessaan iäkkäillä englanninopiskelijoilla kolmenlaista asennoitumistapaa englannin opiskeluun. Jaatisen mukaan kaikista opiskelijoista oli löydettävissä kaikkia näitä kolmea asennetta riippuen aina tilanteista sekä henkilöiden luonteesta. Seuraavassa lyhyt luonnehdinta kustakin asenteesta:

**Noviisin** asenne liittyy uusiin tilanteisiin. Asenteelle on ominaista uteliaisuus ja halu oppia, mutta samalla taustalla on jatkuvasti lievä arkuus ja epävarmuus tai huoli omasta onnistumisesta. Noviisi odottaa opettajalta selkeitä ja täsmällisiä ohjeita sekä tarkkaa ohjausta. Opettaja on noviisille selkeä auktoriteetti.

**Seniorille** on tärkeää kokea edistyvänsä opinnoissaan. Seniori on valmis näkemään paljon vaivaa oman oppimisensa eteen ja hän harrastaa opiskelua aktiivisesti myös itsekseen. Seniori kehittää mielellään omia opiskelustrategioita ja kokeilee erilaisia oppimistapoja. Senioria kiinnostaa englannin kieli paitsi kielen itsensä vuoksi myös kommunikoinnin välineenä. Opettaja on seniorille ohjaaja, kielen asiantuntija ja henkilö joka korjaa virheet.

**Evergreenille** opiskelu on puhtaasti harrastus joka tarjoaa aivojen verryttelyä ja mukavaa sosiaalista kanssakäymistä. Evergreen pitää tehtävistä joissa saa käyttää vapaasti omaa mielikuvitusta ja ilmaista itseään englanniksi luovalla tavalla. Evergreen käyttää kieltä arkailematta ja korvaa kielitaidon puutteita muilla ilmaisukeinoilla. Evergreenille opettaja on lähinnä toveri ja keskustelukumppani jonka ei odoteta puuttuvan jokaiseen virheeseen.

### **3.8. Iän määritelmiä**

Koska tässä tutkimuksessa on tarkoitus tutkia kurssien kehittämistä nimenomaan ikäihmisten näkökulmasta pidän tärkeänä esitellä miten eri tavoin ihmisen ikää voidaan määritellä. Erikseen otan esille vielä käsitteen "kolmas ikä", koska käsite vilahtaa esillä usein silloin kun käsitellään ikäihmisiä aktiivisina toimijoina.

Ikää voidaan lähestyä joko kronologisena, biologisena, sosiaalisena, persoonallisena tai subjektiivisena ulottuvuutena. (Laslett 1976, [ref. Tikka 1994, 85].) Kronologisella iällä tarkoitetaan ihmisen kalenteri-ikää ja tämä on ollut merkittävä gerontologisen tutkimuksen lähtökohta ikäihmisten tutkimisessa, tosin vanheneminen on hyvin yksilöllistä ja vanhuuden merkit näkyvät toisissa aikaisemmin kuin toisissa. (Peterson 1983, V). Biologinen ikä tarkoittaa ruumiin fyysisen kehityksen tilaa (tai ruumiin rappeutumisen tilaa) (Stuart-Hamilton 1996, 20).

Ihmisen sosiaalinen ikä puolestaan tulee määritellyksi sosiaalisten suhteiden kautta ja henkilöllä voi samanaikaisesti olla monta sosiaalista ikää. Persoonallisella iällä tarkoitetaan sitä hetkeä elämänsä aikana, jonka ihminen itse katsoo saavuttaneensa suhteessa toisiin ihmisiin ja tavoitteisiinsa. Subjektiivisella iällä puolestaan tarkoitetaan sisäisyyttä, johon liittyy vahvasti kokemus ajattomuudesta ja minuudesta. Tämä kokemus vahvistuu ihmisillä vuosien saatossa. (Tikka 1994, 89-96.)

Yhteistä kaikille ikäkäsityksille on, että niissä ikä toimii tietyllä tavalla vallan ja manipulaation välineenä. Ihmiset joko vedetään mukaan yhteiskunnalliseen toimintaan tai työnnetään syrjään riippuen siitä minkä ikäisiä he ovat. (Laitinen 1998, 20.) Meillä eläkkeellesiirtymisestä ja vanhuudesta on tullut synonyymejä; kun ihminen saavuttaa tietyn iän, siirretään hänet työmarkkinoiden ulkopuolelle ja näin hänestä tulee vanha (Kohli 1991, 211). Baars (1998, 81) katsoo, että yhä edelleen ikäihmisiä ryhmitellään ikänsä perusteella homogeenisiin ryhmiin, vaikka subjektiivisesta näkökulmasta katsottuna ihmiselämä ei asetu säännönmukaisiin kehitysmallien muotteihin. Baars'n mukaan ikääntyminen on mitä suurimmassa määrin kulttuuri-, sukupuoli- ja jopa sukupolvisidonnainenkin prosessi.

Ihmisen ikääntymistä voidaan tarkastella myös kuten John (1988) tekee. Hänen vanhuuden määrittelynsä noudattaa seuraavaa jaottelua; 1) miltä biologinen ruumis näyttää (vanhenemisen merkit), 2) koska ihminen saavuttaa eläkeiän lakisääteisesti, 3) kun sosiaaliset suhteet rajoittuvat eläkeläiselämään ja ystävät ovat samanikäisiä, 4) psykologinen ulottuvuus; milloin henkilö itse tuntee itsensä vanhaksi ja rajoittaa käyttäytymistään ikäänsä vedoten. (Emt. 14-14.)

Entäpä mistä alkaa vanhuus? Kirjallisuudessa joka käsittelee kognitiivista vanhenemista, on raja vedetty yleensä 60 ikävuoteen. (Twitchell ym. 1996, 170). Oman tutkimukseni olen myös rajannut käsittämään 60 vuotiaat ja sitä vanhemmat ikäihmiset. Usein tutkimuksissa tutkijat valitsevat vanhuuden alkamisajankohdaksi joko 60 tai 65 vuotta. Mutta kuten Stuart-Hamilton (1996, 18) sanoo, ei ole olemassa yhtä tiettyä hetkeä jolloin ihmisestä tulee vanha joten ei ole olemassa myöskään mitään tiettyä ikävuotta joka voitaisiin ilmoittaa vanhuuden rajana.

### **3.9. Kolmas ikä**

Kolmannella iällä tarkoitetaan aktiivisen ja itsenäisen elämän jaksoa vanhuudessa. (Stuart-Hamilton 1996, 19). Tavallisimmin tämä ajanjakso sijoittuu ikävälille 50-74-vuotiaat, jotka ovat lopettaneet päätyönsä. (Piispa & Huuhtanen 1993, 18). Tikan (1994) mukaan kolmas ikä sijoittuu osaksi ihmisen elämäntulkua ja tämä elämäntulun merkitys sosiaalisena instituutiona on lisääntynyt yhteiskuntien modernisaation myötä meillä niin, että nykyään on enää vaikea elää ilman koko elämäntulun käsitettä. Nykypäivän ihmiset ovat tottuneet jaksottamaan elämäänsä jaksoina joihin sisältyy jonkinlainen suunnitelma siitä miten elämä etenee. (Emt. 17.)

Kolmas ikä osana perinteistä elämäntulkua näyttää Tikan mukaan olevan seuraava: Ensimmäinen ikä tarkoittaa lapsuutta ja nuoruutta, jota parhaiten tässä yhteydessä luonnehtivat termit riippuvuus, koulutus ja biologinen ikä. Toinen ikä tarkoittaa aikuisuutta, eli työikäisyyttä; velvollisuuksien hoitamista työssä ja kotona. Kolmas ikä sen sijaan on itsensä toteuttamisen aikaa. Erikseen voidaan vielä erotella neljäs ikä, jolloin ihminen on jo lähellä kuolemaa ja uudelleen riippuvainen muiden ihmisten avusta. Tämän jaottelun mukaan ihmisellä on siis kaksi vanhuutta; aika jolloin ihmisellä on voimia erilaisiin tehtäviin (kolmas ikä) ja aika jolloin voimat uupuvat lopullisesti (neljäs ikä). (Emt. 18.)

Onko tarpeen erotella kolmatta ja neljättä ikää toisistaan? Tikka katsoo, että yksi läntisten maiden virheistä on ollut kolmannen ja neljännen iän sekoittaminen keskenään. Tästä on seurannut se, että vanhuus on tullut määritellyksi puhtaasti neljännen iän kautta mikä antaa vanhuudesta yksipuolisen kuvan. Asian voi nähdä myös toisin päin. Jos vanhuutta käsitellään vain kolmannen iän kautta, tarkastellaan sitä jälleen yksipuolisesti ja pahimmassa tapauksessa pelkästään yltiöpäisen aktiivisena ajanjaksona: tekemisen ja suorittamisen jaksena. (Emt. 19.)

Tässä tutkimuksessa käytän käsitteitä ikäihminen ja kolmas ikä, koska mielestäni näillä käsitteillä ei ole yhtä leimaavaa ja stereotypioita sisältävää kaikua kuten sanoilla vanha tai vanhukset. Toisaalta, välttellessäni noiden sanojen käyttöä niiden negatiivisten miellelyhtymien vuoksi, saatan tehdä kuten Peterson (1985) väittää, eli vahvistan sanoihin liittyviä kielteisiä stereotypioita. Välttelemällä tiettyjä sanoja saatan siis antaa tekstissäni sellaisen kuvan että vanhuudessa itsessään olisi jotakin kielteistä. (Emt. 18.) Olen kuitenkin päätenyt käyttämiini käsitteisiin sen vuoksi, että liitän vanhuuden kuuluvaksi enemmänkin neljänteen ikään kuin aktiivisempaan kolmanteen ikään, jota käsite ikäihmiset mielestäni parhaiten kuvaa.

### **3.10. Kasvatusgerontologia ja gerogogiikka**

Vanhuustiede, eli gerontologia tutkii ikääntymistä biologisena, psykologisen ja sosiaalisena ilmiönä. Perinteisesti gerontologia on jaoteltu neljään eri osa-alueeseen 1) biogerontologiaan (biologiset vanhenemisprosessit tutkimuksen kohteena), 2) kliiniseen gerontologiaan (= geriatria, sairaudet ja niiden hoito tutkimuksen kohteena), 3) psykogerontologiaan (psykkisten toimintojen tutkimus) ja 4) sosiaaligerontologiaan (vanhenemiseen liittyvät sosiaaliset tekijät) (Hervonen & Pohjolainen 1991, 19).

Kasvatusgerontologia puolestaan syntyi, kun aikuiskasvatus ja sosiaaligerontologia limittyivät 1970-luvulla. Käsite rantautui ja muovautui 1980-luvun alussa myös Suomessa.

Kasvatusgerontologialla tarkoitetaan ikäihmisille suunnattujen ja iäkkäitä henkilöitä käsittelevien kasvatuksellisten pyrkimysten tutkimusta ja käytäntöä. Määritelmään sisältyvät erilaiset keski-ikäisiin ja sitä iäkkäämpiin liittyvät kasvatukselliset hankkeet sekä niiden ihmisten koulutus, jotka työskentelevät ikäihmisten parissa. (Peterson 1976, [ref. Glendenning 1985, 33].) Koulutus nähdään keinona saavuttaa elämä, joka tuottaa nautintoa ja antaa välineitä nyky-yhteiskunnassa toimimiseen (Courtenay 1989, 526).



Hervosen (1994) mukaan kuitenkin yksilöiden väliset suuret erot biologisen ja psyykkisen vanhenemisen etenemisessä estävät sen, että kauniit kasvatuserontologian ajatukset jokaisen mahdollisuuksista toteuttaa oppijana itseään eivät voi toteutua. Hervosen mukaan koulutussunnittelun pohjaksi olisikin otettava vanhenemista tutkiva kognitiivinen psykologia ja sen mukanaan tuomat käsitykset oppimisesta ja ikääntymisestä. Ikääntyvän oma subjektiivinen tulkinta henkisen vanhenemisen muutoksista vaikuttaa merkittävästi oppimismotivaatioon. Ikäihmisen on tunnettava "onnistunutta" vanhenemista kyetäkseen suhteuttamaan oman suorituskäytönsä nuorempien suorituskäyttöön. Omaan oppimiskäyttöön luottaminen on oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. (Emt. 194-195.)

Kasvatuserontologian rinnalla käytetään toisinaan synonyyminä termiä gerogogiikka. Gerogogiikka on kuitenkin suppeampi termi joka tarkoittaa vain iäkkäiden opettamiseen ja oppimiseen liittyviä asioita, poissulkien kaikki ne ikäihmisten oppimisprosesseihin liittyvät henkilöt jotka eivät itse ole iäkkäitä. Kasvatuserontologiaan sitä vastoin sisällytetään myös esim. ikäihmisten ohjaajina toimivat nuoret ohjaajat. (vrt. Peterson 1980).

Gerogogiikan tarkoituksena on ollut luoda oma ikäihmisten opetuksen teoria. Knowlesin 1970 tutuksi tekemä andragogiikka viittasi aikuisten opetuksen filosofiaan ja menetelmiin ja oli vastakohtana perinteiselle lasten ja nuorten opettamista tarkoittavalle käsitteelle, pedagogiikalle. Tarvittiin siis oma määritelmänsä joka kattaisi puolestaan ikäihmiset jotka eivät mahdu kummankaan aiemman "gogiikan" alaisuuteen. Terminä ja käsitejärjestelmänä gerogogiikka on kuitenkin tiiviisti sidoksissa andragogiikkaan.

John (1983) esitteli 1980-luvulla ensimmäisenä terminologisen ehdotelman, jossa hän vertaili andragogiikkaa, pedagogiikkaa ja gerogogiikkaa keskenään. Gerogogiikka tässä Johnin määrittelemässä muodossa on Liutan (1998, 11) mielestä lähinnä neljännen iän 'gogiikka' eikä sovellu sellaisenaan kattamaan myös kolmatta ikää. Liutta katsookin tärkeäksi että gerogogiikan tilalle tulisi uusi, laajempi termi joka kattaisi sekä kolmannen että neljännen iän.

Gerogogiikan määritelmää käytetään kuitenkin edelleen käsiteltäessä ikäihmisten opetuksen teoriaa.

Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö VSY järjesti henkilöstölleen koulutuspäivän 8.3.2002 jonka teemana oli *"Ikäihmisten oppiminen ja opettaminen"*. Omassa puheenvuorossaan Paloniemi [viitattu 3.3.2007] esitteli mm. gerogogiikan neljä hyvän käytännön periaatetta jotka liittyvät ikäihmisten ohjaamiseen ja opettamiseen.

Näitä hyvän käytännön periaatteita hänen mukaansa ovat:

1. Opettajan rooli oppijoiden aktiivisen osallistumisen tukijana ja ohjaajana
2. Oppijan aiemmat tiedot ja kokemukset ymmärtävän ja ongelmakeskeisen oppimisen perustana
3. Sosiaalinen vuorovaikutus joka mahdollistaa uuden tiedon oivaltamista
4. Jatkuva kehitys ja ohjaajan oma prosessi osana iäkkäiden oppimisen ohjausta

Paloniemi nojaa ajatuksissaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen jonka tärkeimmät peruseriaatteet ja niistä edelleen johdettavat pedagogiset seuraukset kiinnittävät Paloniemen mukaan huomiota niin oppijaan (aiemmat tiedot, metakognitiiviset taidot), opetettavaan asiaan ja sen sisältöön (ymmärtäminen, kontekstisidonnaisuus, ongelmakeskeisyys), opettajan rooliin (ohjaaja, oppimistilanteiden järjestäjä) kuin itse oppimisprosessin toteutukseen ja arviointiinkin (oppimisympäristöt, sosiaalinen vuorovaikutus).

## 4. VIERAIDEN KIELTEN OPETTAMINEN IKÄIHMISILLE

### 4.1. *Kielenopetusmenetelmät*

Kielenopetus elää jatkuvassa muutostilassa ja käytetyt kielenopetusmenetelmät vaihtelevat historian kuluessa muuttuvien kielenkäytöntarpeiden myötä. Kielenopiskelun tavoite on siirtynyt luetun ymmärtämisestä suulliseen kielen osaamiseen. Muutokset kielenopetusmenetelmissä heijastelevat myös kielen luonnetta sekä oppimista koskevien teorioiden muuttumista. (Richards & Rogers 1986, 1.) Räsänen (1993, 8) mukaan suullisen kielitaidon merkitys on meillä kasvanut ja korostunut lisääntyvien kansainvälisten suhteiden vuoksi.

Seuraavassa on esitettyä perinteisiä kielenopetusmenetelmiä.

***Kielioppi-käännös-menetelmä*** kielenopetuksen teoriana on peräisin 1700-luvulta vaikkakin sen juuret löytyvät vieläkin kauempaa. Menetelmä on melko yksinkertainen ja siinä keskitytään kielioppiin ja sanojen taivuttamiseen. Tyypillistä tässä menetelmässä on asioiden suorittaminen tietyssä järjestyksessä. Ensimmäiseksi opetellaan jokin kielioppisääntö ja tämän jälkeen opetellaan ulkoa vieraskielisiä sanoja minkä jälkeen tehdä harjoituksia joissa käännetään lauseita sekä omalta äidinkieleltä vieraalle kielelle että vieraalta kieleltä omalle äidinkielelle. Menetelmän käytössä on tavoitteena, että opiskelija oppii lukemaan kohdekielistä kirjallisuutta ja hallitsee kieliopin ja sanat. (Johnson 2001, 163-166.) Tämän menetelmän kehittyneempää muotoa käytetään yhä yleisesti eri puolilla maailmaa ja se on suosittu menetelmä ikäihmisten kielenopetuksessa. (Richards & Rodgers 1986, 1-5).

Menetelmässä opetus tapahtuu pääosin omalla äidinkielellä ja tyypillisesti kieliharjoitukset ovat kysymysten tekoa luetusta tekstistä. Menetelmässä opettaja on auktoriteetti ja interaktio tapahtuu lähinnä opettajan ja opiskelijan välillä, ei opiskelijoiden kesken. Menetelmä ei sovellu niille opiskelijoille joilla on ongelmia abstraktissa päättelyssä. Ongelmana menetelmässä on myös se, ettei se anna käytännön kielitaitoa eikä siinä huomioida suullisen viestinnän merkitystä. (Emt. 163-166.)

**Luonnonmenetelmät** kielenopetuksen teoriana saivat sykäyksensä näkemyksistä joiden mukaan kielenoppimisen tulisi tapahtua luonnollisena kielen omaksumisena. Ensimmäisenä näistä luonnonmenetelmistä nousi *suora menetelmä (The Direct Method)*. Tämän menetelmän tausta-ajatuksena oli, että kääntäminen ja oman äidinkielen käyttö ovat opiskelijalle merkityksettömiä koska hän voi oppia kieltä havainnoillistamalla ja itse toimimalla. Tällöin kieltä voidaan oppia parhaiten käyttämällä sitä aktiivisesti luokkahuoneessa. Opettajan tehtäväksi katsottiin kannustaa opiskelijoita spontaaniin kielenkäyttöön. (Richards & Rodgers 1986, 9-12.)

Luonnonmenetelmissä kielen oppiminen tapahtuu kuulemalla ja puhumalla kieltä itse. Ääntämisellä on suuri rooli ja sanasto on tärkeämpää kuin kielioppi. Kieli on arkipäivän puhuttua kieltä eikä muodollista ja vanhahtavaa kuten kielioppi-käännös-menetelmässä. Menetelmässä opettaja käyttää dramatisointeja ja piirrustuksia opetuksessaan. Opiskelijat tottuvat alusta lähtien kuuntelemaan kokonaisia lauseita ja yhtenäistä puhetta. (Emt. 9-12.)

**Audiolingvaalinen menetelmän** pohjana on edellä esitetty suora menetelmä. Audiolongvaalisen menetelmän tausta-ajatuksina olivat strukturalismi sekä empiriaa korostava behavioristinen oppimisteoria. Behaviorismi näki kielen oppimisen puhtaasti mekaanisena ärsyke-reaktio-assosiaation vahvistamisena. Tärkeällä sijalla oli asioiden ulkoa opettelu jolla uskottiin virheiden katovan. Tässä menetelmässä tärkeäksi opetusmenetelmäksi nousi drill-harjoitukset joissa opiskelija esim. opetteli lausekaavioita kielistudiossa. Harjoituksen viime vaiheessa opiskelija toisti oikeaa vastausta. Tyypillistä menetelmässä oli myös opetuksen konkretisoiminen esineillä ja kuvilla. Menetelmään kuului myös kulttuurin opiskelua. (Johnson 2001, 171-175.)

Tämän menetelmän ongelmana on, että oppimistulos saattaa jäädä mekaaniseksi pintaoppimiseksi. Menetelmässä ei myöskään käytetä ongelmanratkaisutaitoja eikä menetelmä anna tilaa kielelliselle luovuudelle. Tässä menetelmässä on hyvin rajoittunut ja kapea käsitys kielestä. (Emt. 175.)

**Kommunikatiivinen kielenopetus** lähtee puolestaan ajatuksesta, että kommunikatiivisesti kompetentti yksilö tietää kieltä käyttäessään mikä on muodollisesti mahdollista, tilanteeseen sopivaa ja mitä mahdollisesta ilmaisusta seuraa. Kommunikatiivinen kielenopetus on osoittautunut käsitteenä hyvin laajaksi. Kommunikatiivisessa kielenopetuksessa tunnusomaista on, että kieli nähdään siinä järjestelmänä joka ilmaisee merkityksiä. Tärkeätä on myös, että kielen ensisijaisena tehtävänä on toimia vuorovaikutuksessa ja että kielen perusyksiköitä eivät edusta ainoastaan kieliopilliset ja rakenteelliset piirteet vaan vaan myös keskustelussa havaittavat kommunikatiiviset tekijät. (Richards & Rogers 1986, 69-71.)

Kommunikatiivisen kielenopetuksen käsitettä on laajennettu kommunikatiivis-interaktiiviseksi kielenopetuksiksi. Kommunikatiivisessa kielenopetuksessa painotetaan vieraskielisen viestintätehtävän suorittamista eli painoarvo opetuksessa on oppilaiden välisellä vuorovaikutuksella. Kun näkökulma on interaktiivinen huomio kiinnitetään kielenkäyttötilanteen ohella koko vallitsevaan oppimistilanteeseen koska viestin sisältö riippuu viestin lähettäjän ja vastaanottajan välisestä suhteesta. (Yli-Renko 1991, 31.)

#### **4.2. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys***

Vaikkei konstruktivistinen oppimiskäsitys mikään kielenopetuksen menetelmä olekaan, nostan sen silti esille tässä yhteydessä, koska kasvatustilafilosofiana ja oppimiskäsityksenä se on myös erilaisten menetelmien taustalla. Konstruktivismi pohjautuu ns. kognitiiviseen psykologiaan jonka tutkimuskohteena ovat ihmisen sisäiset prosessit kuten ajattelu, muisti ja havainnoiminen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen riippuu aina opettajan tiedoista, taidoista ja tavasta hahmottaa tehtäväänsä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 134.)

Jo aiemmin kasvatustilgerontologian ja gerogogiikan käsittelyn yhteydessä kerroin Paloniemen [viitattu 1.3.2008] ajatuksista joita hän kertoi Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö VSY:n järjestämänä koulutuspäivänä 8.3.2002 teeman "*Ikäihmisten oppiminen ja opettaminen*" alla. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja opettamisen osalta hän esitti mm. että koska konstruktivismin periaatteiden mukaan oppiminen on tietojen prosessointia ja kokonaisuuksien muokkaamista, tulee opetuksen olla lähinnä epäsuoraa vaikuttamista.

Tämä taas vaatii Paloniemen mukaan sellaisten oppimisolosuhteiden järjestämistä, joissa oppijalla on mahdollisuus olla tekemisissä ympäristössä olevan tiedon kanssa sekä käsitellä tätä tietoa yhteistoiminnallisesti ja vuorovaikutuksellisesti muiden oppijoiden kanssa.

Paloniemen mukaan konstruoinme kukin omaa maailmaamme niillä välineillä ja eväillä joita jatkuvasti saamme elämämme varrella. Meissä kaikissa asustaa siis Paloniemen sanoin "pieni rakentaja". Vieraan kielen oppimisessa ikäihmisille tämä tarkoittaa sitä, että sanojen ja rakenteiden oppimiseen sekoittuu myös paljon muuta tiedollista ja taidollista ainesta joka muokkaa jatkuvasti ajattelua.

### *Kultaisten muistojen hotelli*

Nämä Paloniemen edellä esitetyt periaatteet toteutti Jaatinen (2006 [viitattu 1.2.2008]) omassa ikäihmisten englanninopetuksessaan ja niinpä laatiessaan omaa lisensoitettua monivaiheisena toimintatutkimuksena, alkoi hänelle muodostua oma "käytännön teoria" ja ikäihmisten englannin opetuksen menetelmä "*Kultaisten muistojen hotelli*" (The Golden Memories Hotel), joka palkittiin vuoden 2004 European Label-laatuleimalla. Jaatisen "hotellissa" toteutetaan autenttisen vuorovaikutuksen periaatetta jonka mukaan oppimistilanteeseen osallistuvat henkilöt ovat mukana kokonaisina persoonina omine tunteineen ja muistoineen. Oppimissisällöt hotellissa ammennetaan osanottajien todellisesta kokemusmaailmasta.

Jaatisen hotellissa kielenopiskelulle ei ole yksityiskohtaista kurssisuunnitelmaa vaan opiskelijat suunnittelevat toiminnan yhdessä opettajan kanssa. Oppikirja ei ole opiskelussa välttämätön vaan hyvä apuväline. Opettajan rooli tässä menetelmässä on tutkiva ja kyselevä.

Tässä esimerkki päivästä hotellissa:

- \* aloitetaan tervehdyksillä
- \* sen jälkeen vaihdetaan kuulumisia
- \* mennään päivän aiheeseen joka on keskustelua lehtileikkeiden pohjalta (keskeinen sanasto opetellaan/palautetaan mieleen ennen varsinaista keskustelua), opettajohtoinen ja pienryhmäkeskustelu vaihtelevat
- \* "luova rakennusvaihe": suunnitellaan hotellin kahvilaa ja käytetään mielikuvia ja muistoja apuna
- \* kotiin annetaan kirjoitustehtävä

Tuotokset kootaan portfolioon.

### 4.3. Aikuisopettajan roolit

Aikuisopettajaan kohdistetaan monenlaisia odotuksia joista opettaja itse ei välttämättä aina ole tietoinen. Opettajan pysyvä ja ennustettavissa oleva roolikäyttäytyminen voi kuitenkin joillekin opiskelijoille olla keskeistä heidän muodostaessaan luottamussuhdetta opettajaansa. Toisaalta, opettajan roolien vaihtelevuus ja ennakoimattomuus voivat myös toimia opiskelijoiden mielenkiintoa ylläpitävänä voimana. Roolien vaihteluun vaikuttaa yleensä opetustilanteet vaikkakin jotkut opettajat voivat kokea toimivansa vain yhden roolin mukaisesti. Yleensä kuitenkin opettaja tunnistaa itsessään piirteitä useista eri rooleista. (Hirvi 2000, 8.)

Cranton (1992, 100) on jakanut aikuisopettajien roolit kahteentoista ryhmään seuraavasti:

1. Asiantuntija	välittää asiantuntemusta
2. Suunnittelija	suunnittelee
3. Ohjaaja	suuntaa, opastaa
4. Oppimisen helpottaja	rohkaisee, tukee
5. Resurssihenkilö	tarjoaa oppimateriaalin
6. Johtaja	arvioi, järjestää
7. Malli	mallintaa käytöstä ja arvoja
8. Mentori	neuvoo, ohjaa, tukee
9. Opiskelijatoveri	toimii yhdessä opiskelijan kanssa
10. Uudistaja	haastaa, herättää kysymyksiä
11. Reflektiivinen ammatin- harjoittaja	kyseenalaistaa käytäntöjä, kehittää teoriaa
12. Tutkija	tekee havaintoja, muodostaa hypoteeseja

Asiantuntijan rooli on tärkeä opetuksessa erityisesti silloin kun opiskelijoilla ei ole kokemusta ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Vaarana roolissa on vähäinen vuorovaikutus sekä opiskelijoiden mahdollinen riippuvuus opettajasta. Suunnittelijan roolissa opettaja suunnittelee ja kehittää materiaaleja sekä tekee ratkaisuja opetustilanteissa. Vaarana tämän roolin kohdalla on se, että opettaja näkee itsensä yksin vastuulliseksi oppimisprosessin suunnittelusta jolloin opiskelijat jäävät sivuun. (Emt. 73-78.)

Ohjaajan rooli on puolestaan tehokas silloin kun opettaja työskentelee kokemattomien opiskelijoiden kanssa ja kun tehtävissä vaaditaan erityistaitoja. Tässäkin roolissa on vaarana se, että vuorovaikutus jää minimiin ja opiskelijat tulevat riippuvaisiksi opettajastaan. Oppimisen helpottajan roolissa opettaja rohkaisee ja tukee opiskelijaa. Tämä rooli on erityisen tehokas kokeneiden ja itseohjautuvien opiskelijoiden kanssa. (Emt. 73-78.)

Resurssihenkilön roolissa opettaja tarjoaa resursseja oppimisprosessille, näitä resursseja voivat olla esim. laitteistot, audiovisuaaliset materiaalit tai ihmisten voimavarat. Tämä rooli on käytännöllinen erityisesti itsenäisesti opiskelevien oppilaiden parissa. Vaarana kuitenkin on, ettei resurssihenkilönä toimiva opettaja kohtaa oppilaan todellisia tarpeita. Johtajan roolissa opettaja arvioi, pitää pöytäkirjaa ja varmistaa että asiat sujuvat. Tämänkin roolin vaarana on opiskelijan todellisten tarpeiden kohtaamattomuus sekä vähäinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä. (Emt. 84-86.)

Mallin roolissa opettaja puolestaan välittää tiettyä käyttäytymismallia joko tietoisesti tai tiedostamattaan. Tämä rooli on hyvä monissa tilanteissa, mutta aivan erityisesti silloin kun kyse on arvojen ja monimutkaisten asioiden omaksumisesta. Mentorin rooli pohjautuu opettajan ja opiskelijan molemminpuoliseen kunnioitukseen ja mieltymyksiin. Ongelmia voi syntyä silloin jos opettaja on tietämätön roolin luonteesta eikä huomaa opiskelijan tasapainoilua oman kasvun ja riippuvuuden välillä. (Emt. 86-88.)

Opiskelijatoverin roolissa opettajasta tulee opiskelijaryhmän jäsen. Tällöin sekä opettaja että opiskelijat suunnittelevat, neuvottelevat ja oppivat yhdessä. Kun opettaja vaihtaa tästä roolista toiseen, tulee vaihto tapahtua selvästi ilmaisten ja manipulointia välttäen. Opettaja ei myöskään tässä roolissa saa heittäytyä osaamattomammaksi kuin todellisuudessa on sillä se voi heikentää oppilaiden luottamusta opettajaan. Uudistajan roolissa opettaja haastaa oppilaan ilmaisemaan ja tutkimaan omia olettamuksiaan sekä arvioimaan näiden oletuksien pätevyyttä. Tässä roolissa opettajan tulee käyttää tekniikoita jotka kyseenalaistavat, haastavat ja kasvattavat tietoisuutta. (Emt. 95-96.)



Reflektiivisen ammatinharjoittajan roolissa opettaja tutkii ja kyseenalaistaa käytäntöjä sekä kehittää teoriaa. Reflektointi käsittää tietoisien kokemusten, ideoiden ja arvojen pohdinnan. Tämä prosessi voi kuitenkin olla vaikeaa erilaisten kulttuuristen arvojen ja odotusten vuoksi. Tutkijan roolissa opettaja systemaattisesti havainnoi opettajan ja opiskelijan käytöstä ja reaktioita sekä ympäristön piirteitä. Tässä roolissa opettaja voi muodostaa, testata, hyväksyä ja hylätä erilaisia hypoteeseja. Tämä tutkijan rooli on aina sopiva aikuisopettajalle. Vaarana roolissa on ilmiöiden liiallinen yleistäminen. (Emt. 96-98.)

Roolien lisäksi on syytä huomioida että opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus oppimistilanteessa on aina vastavuoroista, muuttuvaa ja alati kehittyvää. Paitsi että opettaja siirtää tietoa oppilaille, hän myös lähettää niin sanallisia kuin sanattomiakin viestejä tarkoituksella tai tahattomasti oppilaille. Kaikella opettajan toiminassa ilmenevällä on merkityksensä siihen miten opiskelija oppimisen kokee ja tulkitsee joten myös jokainen oppilas vastaa omalla yksilöllisellä tavallaan opettajan erilaisiin viesteihin, myös niihin jotka eivät kuulu oppiaineeseen. (Kinnunen & Vauras 1992, 97.)

#### **4.4. Transaktioanalyysi**

Transaktioanalyysi on amerikkalaisen psykoanalyytikon, Eric Bernen kehittämä teoria. Teoria lähtee siitä, että jokainen henkilö (opiskelija tai opettaja) on kerrallaan yhdessä "minätilassa". Kaikkiaan näitä minätiloja on kolme; "vanhempi", "aikuinen" ja "lapsi". Näistä minätiloista vanhempi-minätila tuomitsee ja kääntää ja se miten kukin tässä minätilassa toimii riippuu siitä millaisia kokemuksia henkilöllä on omista vanhemmistaan. Vanhempi-minätilalla on kaksi varianttia joista toinen on "arvosteleva vanhempi" ja toinen "hoivaava vanhempi". Näistä vanhemmista arvosteleva on määräilevä ja käyttää ehdottomia ilmaisuja kuten "täytyy" ja "ei saa". Hoivaava vanhempi puolestaan ehdottaa ja tyynnyttelee. (Rogers 2004, 87.)

Aikuinen-minätila puolestaan on asiallinen ja epätunteellinen minätila. Se on objektiivinen ja rationaalinen minätila jossa henkilö on mm. ratkaistessaan ongelmia. Lapsi-minätilalla on kaksi varianttia; "luonnonlapsi" ja "mukautunut lapsi". Luonnonlapsi-minätilassa henkilö on leikkisä ja luova kun taas mukautunut lapsi on epävarma, kapinoiva ja vihainen minätila.

Transaktioanalyysissä ei oleteta että mikään näistä minätiloista olisi toista parempi. (Emt. 88.)

Transaktio on se osa transaktioanalyysiä joka tekee siitä kiinnostavan nimenomaan opettajan kannalta. Kaikki keskustelu on transaktiota ja kaikki ovat jossakin minätilassa. Kaikki toimijat, opettaja ja oppilaat voivat olla keskenään yhteensopivissa aikuinen-minätiloissa mikä oppimistilanteessa on hyvä asia. Aina minätilat eivät kuitenkaan ole yhteensopivia; opettaja voi olla esim. arvosteleva vanhempi-tilassa ja opiskelijat vihamielisessä mukautunut lapsi-tilassa. (Emt. 89.)

Minätilat voivat myös muuttua tilanteen edetessä. Kun mukautunut lapsi-tilassa olevat opiskelijat suuttuvat arvosteleva vanhempi-tilassa olevaan opettajaan, saattavat he itse siirtyä myös arvosteleva vanhempi-tilaan. Tällöin myös opettaja voi edelleen olla arvosteleva vanhempi tai vaihtoehtoisesti hän voi siirtyä hoivaava vanhempi-tilaan. (Emt. 89.)

Rogers sanoo, että arvosteleva vanhempi-tila ei yleensä ole paras mahdollinen minätila opettajalle. Soveltuvampi minätila olisi hoivaava vanhempi, varsinkin silloin kun oppimistapahtuma on ihan alussa ja opiskelijoiden turvallisuudentarve suurimmillaan. Rogers ehdottaa myös, että opettajan ehkä kannattaisi hyödyntää luonnonlapsi-minätilaa oppimistilanteissa. Koska opiskelijoiden odotetaan olevan luovia ja leikkisiä (=luonnonlapsi-tila), olisi opettajankin hyvä olla sellainen. (Emt. 89.)

Opettajan pitäytyminen yhdessä ja samassa minätilassa suurimman osan aikaa mitä todennäköisimmin rajoittaa opiskelijoiden työskentelyä. Aikuinen-minätilaan rajoittunut opettaja saattaa tuntua opiskelijoista etäiseltä ja vaikeasti lähestyttävältä. Hoivaava vanhempi-tilassa oleva opettaja puolestaan voi vaikuttaa liian holhoavalta. (Emt. 89.)

## 5. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

### 5.1. *Tavoitteet ja ongelmat*

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Lempäälä-opistossa v. 2008 englantia opiskelevien ikäihmisten (60 v +) näkemyksiä ja kokemuksia kielen opetuksessa käytettävistä opetusmenetelmistä ja -käytännöistä ja tältä pohjalta kehittää englanninkursseja yhä paremmin ikäihmisten oppimistoiveita ja -tavoitteita vastaaviksi. Tutkimuksen tärkeimpänä tavoitteena on tarkastella vastaako käytössä oleva kielenopetusmenetelmä iäkkäiden omia oppimistarpeita. Tutkimuksen teoreettisina lähtökohtina ovat käsitykset ns. kolmannesta iästä aktiivisena ja positiivisena ikäkäsityksenä sekä se, että ikääntyneiden oppiminen ja oppimisen ohjaaminen vaativat oman erityishuomionsa. Lähdin ajatuksesta, että ikääntymiseen liittyvät psyykkiset ja fyysiset muutokset sekä koulutus- ja oppimiskokemusten sukupolvisidonnaisuus aiheuttavat omat vaatimuksensa ikäihmisille suunnatuilla kursseilla.

Tutkimukseni aineisto koostuu opiston kahden ikäihmiselle suunnatun englanninkurssin opiskelijoiden haastatteluista jotka suoritettiin helmikuun 2008 aikana. Nämä kurssit ovat 1) englannin jatkoryhmä 1, jossa opiskelevat alkeita pidemmälle edenneet opiskelijat (kurssilaiset kokoontuivat v. 2007 alkeisryhmän nimellä) ja 2) englannin jatkoryhmä 2, jossa opiskelijat ovat jo muutaman vuoden ajan opiskelleet jatkoryhmänä ja kieliopinnot ovat pitemmällä kuin ryhmällä 1.

Haastattelin helmikuussa 2008 molemmilta kursseilta neljää ikäihmistä, jotka olivat iältään 65-75-vuotiaita. Kaikkiaan haastateltavia oli siis kahdeksan joista viisi naisia ja kolme miestä. Haastatteluista kaksi tapahtui haastateltavien kotona, muut Lempäälä-opiston tiloissa. Täydensin haastatteluja puhelinkeskusteluihin ja sähköpostiviestein.

Haastatteluissa on tarkoitukseni saada haastateltavien oma ääni kuuluviin, eli saada heidät kertomaan omia ajatuksiaan siitä mikä heidät saa tulemaan tunneille, millaisista tunteista he pitävät, millainen oppimateriaali tukee heidän oppimistaan, mitä he odottavat opettajalta ja mikä merkitys kurssiryhmällä on heidän oppimiselleen.

Lähdin ajatuksesta, että kursseille osallistuneilla ikäihmisillä oli takanaan hyvin erilaisia oppimiskokemuksia ja eripituisia ja -tasoisia koulutuksia sekä pitkä elämäkokemus. Toisaalta oletin, että näillä haastattelemissani ikäihmisillä oli myös samankaltaisuutta nykyisissä elämäntilanteissaan; he kaikki olivat eläkkeellä, he olivat isovanhempia, he kokivat terveydentilassaan ja kunnossaan ikääntymisen mukanaan tuomia muutoksia ja heistä kukaan ei opiskellut tutkintotavoitteisesti.

Osittain haastattelujen pohjana käytin opistolla kevätkesällä 2006 teettämäni tyytyväisyyskyselyä (LIITE 1) johon osallistui 60-vuotiaat ja sitä vanhemmat opiskelijat seuraavista opintoryhmistä:

- 1) Englantia, alkeet (haastattelussa mukana ryhmänä "englannin jatko 1")
- 2) Englantia, jatko (haastatteluissa mukana ryhmänä "englannin jatko 2")
- 3) Näin toimin netissä (atk-kurssi, ryhmä ei mukana haastatteluissa)

Tyytyväisyyskyselyllä halusin saada yleiskatsauksen siitä millaisena ikäihmiset kokivat opiston heille suuntaamat kurssit eli mitä hyvää ja mitä huonoa kursseissa heidän mielestään oli. Toisaalta halusin myös nähdä nousisiko kyselyssä esille asioita joita voisin ottaa tarkemmin esille haastatteluissa. Tyytyväisyyskyselyn esittelyn sijoitin tämän tutkimuksen loppuun, koska kysely oli ainoastaan haastattelurungon tukena ja tutkimukseni johtopäätökset olen tehnyt vain haastattelujen perusteella.

## **5.2. Aineisto ja sen kerääminen**

Tutkimukseni aineisto koostuu siis opiston kahden ikäihmiselle suunnatun englannin kurssin opiskelijoiden haastatteluista.

Kävin ensimmäisen kerran englanninryhmissä esittäytymässä ja esittelemässä tekeillä olevaa pro graduani kevätkesällä 2006 jolloin tein tyytyväisyyskyselyn kaikille tuolloin 60 (+) vuotiaalle ikäihmisille. Tyytyväisyyskyselyyn osallistui myös tuolloinen ikäihmisten atk-ryhmä ja tarkoitukseni alunperin olikin haastatella tätä tutkimusta varten ihmisiä myös tuolta kurssilta. Koska itseäni kuitenkin kiinnostaa lähinnä kieltenoppiminen ja olin toiminut sijaisena toisella näistä englannin ryhmistä, päädyin tarkastelemaan kurssien kehittämistä nimenomaan iäkkäiden englannin kielen opiskelijoiden näkökulmasta.

Kun vihdoinkin ratkaisu tutkimuksen rajaamisesta vain englanninryhmiä koskeväksi varmistui, kävin esittäytymässä uudelleen kurssilaisille tammikuussa 2008 ja aloin valitsemaan haastateltavia tutkimukseeni. Kun valinnat oli suoritettu, soitin valituille tiiviseen tahtiin sopiakseni haastatteluajankohdista. Koin että haastateltavien saaminen tutkimukseen oli helppoa. Kaikkiaan soitin yhdeksälle opiskelijalle joista ainoastaan yksi kieltäytyi haastattelusta.

Haastattelin molemmilta kursseilta neljää ikäihmistä, jotka olivat iältään 65-75-vuotiaita. Kaikkiaan haastateltavia oli siis kahdeksan joista viisi naisia ja kolme miestä. Haastatteluista kaksi tapahtui haastateltavien kotona, muut Lempäälä-opiston tiloissa. Täydensin haastatteluja puhelinkeskusteluihin ja sähköpostiviestein.

### **5.3. Haastateltavien valinta ja tutkimusmenetelmät**

Tapaus eli tässä tapauksessa tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oleva henkilö valitaan ilmiöstä jota halutaan tarkastella. Tutkimuksessa tapaukset voivat olla paitsi yksittäisiä henkilöitä, myös ihmisryhmiä, ohjelmia ja instituutioita (Patton 1983, 303). Tapaus ei kuitenkaan ole sama asia kuin otos eikä aineistosta ole mahdollista tehdä yleistyksiä suoraan, vaan vasta aineiston tulkinnasta. (Eskola & Suoranta 1996, 38.)

Kun tapauksiksi halutaan yksilöitä, tapaushenkilöitä, kuten tässä tutkimuksessa, olisi suotavaa että

- 1) heillä olisi suhteellisen samanlainen sen hetkinen kokemusmaailma
- 2) he omaisivat tutkimusongelmasta tutkimuksen tekijän tietoa
- 3) ovat itse kiinnostuneita itse tutkimuksesta

(Emt. 38)

Mielestäni edellä esitetyt vaatimukset tapaushenkilöiden valinnalle täyttyi haastateltavieni kohdalla hyvin vaikka iäkkäiden opiskelijaryhmiä ei homogeenisiksi voi kutsuakaan. Katsoin että haastateltavien kokemusmaailma oli hyvin paljon samankaltainen tietyiltä osin. Näitä ikäihmisiä yhdistäviä asioita olivat mm. eläkkeellä oleminen, pitkä elämäkokemus ja isovanhemmuus.

Oletin myös, että haastateltavilla oli myös paljon käytännön tietoa aiheesta jota aoin tutkia, olivathan he opiskelleet englantia opistossa jo jonkun aikaa, osa useaan otteeseenkin. Oletin myös oikeaan osuen, että haastateltavien joukossa on myös niitä joilla itsellään oli opettajakokemusta ja ehkäpä vielä iäkkäiden opettamisesta. Näin myös oli. Ajattelin myös, että ne ihmiset jotka haastatteluun suostuvat ovat todennäköisesti ainakin jossain määrin kiinnostuneita tutkimuksesta kokonaisuudessaan.

Valitsin haastateltavani iän ja sukupuolen mukaan. Koska molemmilla kursseilla opiskeli sekä 1930-luvulla että 1940-luvulla syntyneitä opiskelijoita, valitsin heitä myös haastatteluun syntymävuosikymmenen mukaan. Halusin myös ehdottomasti että molemmista englanninkielen kursseista on haastattelussa edustettuna sekä miehiä että naisia. Naisia kursseilla oli enemmistö, joten otin heitä myös haastatteluihin suhteessa useamman. Valitsemini haastateltaviin otin yhteyttä puhelimitse ja noiden puhelujen aikana kertosin vielä mistä tutkimuksessa on kyse ja sovin haastateltavan kanssa haastatteluajan.

Tutkimuksessani on käytetty menetelmänä teemahaastattelua ja tutkimusaineistoani käsittelen kvalitatiivisesti eli laadullisesti. Teemahaastattelujen ongelmana on että aineisto saattaa jäädä pinnalliseksi tai sekavaksi ja sieltä on vaikea jäsenellä ja muodostaa päätelmiä. (Hirsjärvi & Hurme 1980, 49-59). Tästä syystä on hyvä että haastattelut säilyvät nauhalla jotta niihin pystyy palaamaan aina uudelleen kuten itsekin tein. Myös oheisviestinnällä on suuri merkitys haastatteluissa sillä ilmeet ja eleet antavat asioille oman merkityksensä joten jouduin itsekin seuraamaan haastateltavieni eleitä ja käyttäytymistä koko haastattelujen ajan.

Tekemieni haastattelujen perusteella koen, että haastattelijalta vaaditaan erityisen hyviä sosiaalisia taitoja ja ihmistuntemusta jotta hän kykenee avoimesti vuorovaikutteiseen keskustelutilanteeseen ja jotta hän pystyy tulkitsemaan haastateltavan käyttäytymistä ja mielentiloja. Seuraavassa tarkastelen lähemmin kvalitatiivista eli laadullista tapaustutkimusta ja teemahaastattelua.

#### **5.4. Kvalitatiivinen tapaustutkimus**

Kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on tutkittavan ilmiön käsitteellinen ymmärtäminen jossa tarkoituksena on kuvata todellisia tapahtumia, tarkastella kohdetta kokonaisvaltaisesti ja pyrkiä löytämään tosiasioita. Kvalitatiivinen tapaustutkimus voidaan määritellä intensiiviseksi ja holistiseksi kokonaisuuden kuvaukseksi jostakin tietystä ilmiöstä tai sosiaalisesta yksiköstä. Kvalitatiivinen tapaustutkimus on erityisen hyvä tutkimusmenetelmä käsiteltäessä käytännön ongelmia ja mietittäessä koulutuksen eri aspektien tietopohjaa. (Merriam 188, 16.) Tapaustutkimuksessa yhteen tai useampaan tapaukseen keskittyminen antaa tutkijalle mahdollisuuden kerätä perusteellista ja järjestelmällistä tietoa jonka avulla on tarkoitus saada mahdollisimman täydellinen kuva tapauksesta. (Patton 1983, 303).

Kvalitatiivista tapaustutkimusta kritisoidaan usein sen reliabiliteetin ja validiteetin vuoksi. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen tulosten pysyvyyttä, eli tutkimuksen tulokset ovat sitä pysyvämpiä mitä vähemmän ne ovat alttiita virhetekijöille. Validiteetilla puolestaan tarkoitetaan tutkimuksen mittavälineiden luotettavuutta ja tuloksien siirrettävyyttä toiseen tilanteeseen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisin validiteetin kriteeri on tutkija ja tällöin koko tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211-225.)

Eriksonin mielestä kvalitatiivinen tapaustutkimus soveltuu menetelmäksi erityisesti silloin kun halutaan tietoa seuraavista asioista:

- kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista enemmän kuin niiden luonteesta
- kun tapahtumissa mukana olleiden merkitysrakenteet kiinnostavat
- kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita
- kun halutaan tietoa tapauksiin liittyvistä syy-seuraus-suhteista

(Syrjälä 1994, 12).

## **5.5. Teemahaastattelu**

Pyrin tutkimuksessani tuomaan esille Lempäälä-opiston englanninkielen kursseilla opiskelevien yli 60-vuotiaiden näkemyksiä, kokemuksia ja toiveita kielenopiskelun suhteen. Tavoitteenani on saada vastauksia siihen miten kurseja voitaisiin edelleen kehittää ikäihmisten odotuksia vastaaviksi. Näitä asioita selvitän teemahaastattelun avulla. Tutkimusmenetelmänä haastattelu on paikallaan erityisesti silloin kun kohteena on erityisen vähän tutkittu tai monitahoinen aihe, kun tutkitään merkityksiä tai kun puhe halutaan liittää osaksi laajempaa kontekstia tai kun halutaan syventää saatuja vastauksia. Teemahaastattelu perustuu ajatukseen, että haastateltava tietää asiasta josta puhuu. (Hirsjärvi et al. 1997, 201.)

Kvalitatiivinen haastattelu eroaa arkipäivän keskustelusta siten, että siihen liittyy olennaisena osana metodinen tietoisuus kysymystyypeistä, tietoisuus haastattelijan ja haastateltavan välisestä vuorovaikutuksesta sekä kriittinen tietoisuus siitä mitä sanotaan (Kvale 1983, 171-172). Haastattelussa ihmiset kertovat elämästään ja ilmaisevat omin sanoin kokemuksiaan, mielipiteitään ja toiveitaan. Kvalitatiivisella tutkimuksella on pyrkimyksenä ymmärtää maailmaa haastateltavan näkökulmasta katsottuna. Haastattelu perustuu aina haastattelijan ja haastateltavan väliselle vuorovaikutukselle ja näin haastattelu voidaan ymmärtää näkökulmien vaihtona. (Kvale 1996, 1-2.)

Teemahaastattelu on strukturoidumpi kuin avoin haastattelu, koska siinä aihepiirit ja teemat ovat kaikille haastateltaville samoja vaikka niissä liikutaankin joustavasti ja keskustelunomaisesti eteenpäin. Teemahaastattelussa keskeistä on tutkijan antamat tulkinnat ja merkityksenannot haastateltavien puheille. Teemojen käsittelyjärjestys on vapaa eikä kaikkien haastateltavien kanssa käsitellä välttämättä kaikkia asioita samassa laajuudessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48.)

Teemahaastattelulla ei ole tarkoitus pakottaa asioita haastateltavan mieleen vaan pyrkiä saamaan esille haastateltavan oma näkemys asioista. Apunani haastattelussa oli asialuettelo johon olin koonnut kaikki teemat joita halusin haastatteluissa käsiteltävän. Joidenkin teemojen kohdalle olin kirjoittanut valmiita kysymyksiä joita esitin haastatelluille.



Pyrin kuitenkin siihen että luettelo antoi mahdollisuuden vapaaseen keskusteluun sekä liukumiseen asioista toiseen joten paperillani ei ollut liikaa tekstiä. Teemaluetteloa seuraamalla pidin kuitenkin haastattelun aikana koko ajan huolta siitä että kaikki teemat tuli varmasti käsiteltyä.

Hirsjärvi ja Hurme (1980) esittävät että yksi teemahaastattelun luotettavuuteen vaikuttava tekijä on käsitevalidius. Tällä käsitevalidiudella tarkoitetaan olennaisten piirteiden löytämistä tutkittavana olevasta ilmiöstä. Tämän käsitevalidiuden takaamiseksi tutkijan, eli minun, on tunnettava riittävän hyvin ryhmä jota tutkin. Toinen tärkeä luotettavuuteen vaikuttava tekijä on sisältövalidius. Tällä puolestaan tarkoitetaan haastattelussa käytettyjen kysymysten vastaavuutta tutkimusongelman kanssa. Sisältövalidiutta voidaan parantaa riittävän monilla kysymyksillä. (Emt. 143-144.)

Myös haastateltavien valinta vaikuttaa teemahaastattelun luotettavuuteen. Haastateltavien tulisi edustaa tutkittavaa joukkoa mahdollisimman tarkasti. Neljäs luotettavuuden kannalta tärkeä elementti on tiedon siirtämistarkkuus, eli miten haastattelunauhat on litteroitu. Viides luotettavuusongelma on muuttujien muodostamisvaiheen ongelma, mikä tarkoittaa muuttujien muodostamisen ja teoreettisen viitekehysten yhteensopivuutta. (Emt. 143-144.)

Tässä tutkimuksessa pyrin huomioimaan sisältövaliditeetin ongelman siten, että tein haastattelun aikana useita tarkentavia kysymyksiä. Haastateltavien valinnassa otin mukaan sekä miehiä että naisia joista osa oli syntynyt 1930-luvulla ja osa 1940-luvulla. Osa haastatelluista oli jäänyt vasta äskettäin eläkkeelle ja osa oli ollut poissa työelämästä jo pitempään. Toisin sanoen, valitsin joukon joka mielestäni edusti hyvin ryhmiä joita halusin tutkia.

Haastattelujen purkamisessa käytin jokaisen haastattelun kohdalla samaa kaavaa. Koska haastatteluilla oli samanlainen runko (teemat samassa järjestyksessä) oli asioiden kirjaaminen ja läpikäyminen vaivattomampaa kuin jos teemoja olisi käyty läpi vapaammassa järjestyksessä. Toisaalta, joidenkin haastateltavien kohdalla jouduin läpikäymään tekstiä tarkemmin, koska he palasivat haastattelun aikana aiemmin käsiteltyihin teemoihin tai vastaavasti ottivat itse puheeksi teeman jonka olin itse ajatellut ottaa käsittelyyn alle vasta myöhemmin.

## **5.6. Haastattelujen kerääminen**

Haastattelut suoritettiin pääosin Lempäälä-opiston tiloissa hiihtolomaviikolla jolloin ei ollut vaikeuksia saada häiriötöntä luokkatilaa haastatteluille. Kaksi haastatteluista tehtiin haastateltavien kotona. Haastatteluissa käytin tarkoitukseen erityisen hyvin soveltuvaa sanelukonetta jota lainasin Lempäälä-opistolta. Samaan aikaan sanelukonetta tarvitsi myös toinen henkilö, joten kaksi haastatteluista tallentui mp3-soittimen avulla. Yllätyksekseni tekniikka pelasi alusta loppuun ja kaikki haastattelut tallentuivat hyvin nauhalle eikä niiden kuuntelemisessa ollut mitään ongelmaa. Siirsin haastattelut tietokoneelle ja kirjoitin ne puhtaaksi lähinnä teemoittain ja ranskalaisin viivoin.

En kertonut haastateltavilleni etukäteen mitä aion kysyä ja millaisia teemoja haastattelussa käydään läpi. Kerroin vain että olen kiinnostunut haastateltavien omista kokemuksista ja näkemyksistä sekä heidän aiemmasta englannin kielen opiskelustaan ja koulutustaustastaan. Tämä siksi, etten halunnut kenenkään valmistautuvan haastatteluun mitenkään. En halunnut että kukaan miettii valmiita, "oikeita" tai yleisesti hyväksyttäviä vastauksia vaan että jokainen kertoo aidosti omista todellisista ajatuksistaan. Toisaalta, mikäli olisin antanut enemmän informaatiota haastateltaville etukäteen, olisivat he ehkä voineet jäsentää ajatuksiaan ja muistella ja muistaa asioita tarkemmin kuin mitä nyt tapahtui.

Haastattelut tapahtuivat kahta lukuunottamatta luokkatiloissa. Vaikka nämä tilat eivät ehkä olleet kovin viihtyisiä, koin että haastateltavat olivat haastattelutilanteessa rentoja ja vapautuneita. Sitä paitsi luokkatilat olivat haastateltaville tuttuja ja osittain tiloista ja niiden viihtyvyydestä puhuminen ennen haastattelua saattoi myös vapauttaa haastatteluilmapiiriä.

Nauhoittaminen jännitti joitakin aluksi, mutta katosi hyvin nopeasti haastattelun edetessä. Itsestäni tuntui, että pääsin kaikkien haastateltavien kanssa avoimeen vuorovaikutukseen vaikka haastattelut eivät muodostuneetkaan varsinaisesti keskusteluiksi, vaan enemmänkin kysymys-vastaus-tilanteiksi. En juurikaan kertonut haastattelun aikana itsestäni tai omista ajatuksistani vaan keskityin kuuntelemaan mitä haastateltavalla oli sanottavanaan.

Siirsin haastattelut sanelukoneelta ja mp3-soittimelta tietokoneelle. Litteroin haastatteluja siten, että poimin niistä pääkohtia, en siis kirjoittanut kaikkea sanasta sanaan. Jätin myös osan keskusteluista kirjoittamatta ja joissain tapauksissa palasin kuuntelemaan uudelleen haastatteluista niitä kohtia joita en ollut kirjannut ylös. Mielestäni sain poimittua haastatteluista oleelliset asiat ja koska suoritin litteroinnin pian haastattelujen jälkeen, oli osa asioista vielä hyvin tuoreessa muistissa.

Etukäteen pelkäsin johdattelvani haastateltavia heidän vastauksissaan, mutta kuunnellessani haastatteluja tietokoneelta, paljastui toisenlainen ongelma; joissain kohdin siirryin liian nopeasti teemasta toiseen kun haastateltavalla olisi voinut olla vielä jotakin sanottavaa aiheeseen. Tätä asiaa en huomannut itse haastattelutilanteissa. Haastattelut olivat kestoiltaan 1-2,5 tunnin mittaisia ja mielestäni tuo aika oli riittävä asioiden läpikäymiseen. Varmistin haastattelun lopussa että kaikki teemat oli jokaisen haastateltavan kanssa käyty läpi.

Tarkoitukseni oli myös kysyä jokaiselta onko heillä vielä jotakin sanottavaa mitä itse en ollut ottanut esille, mutta tätä en joka kerran muistanut kysyä. Annoin myös kaikille vielä yhteystietoni ja pyysin ottamaan yhteyttä mikäli he halusivat lisätä, muuttaa tai poistaa jotain kertomuksistaan. Myöhemmin sainkin kaksi puhelinsoittoa ja kaksi sähköpostiviestiä joissa tarkennettiin jo annettuja tietoja. Varsinaisesti mitään oleellista uutta tietoa en enää haastattelujen jälkeen saanut.

### **5.7. Aineistoluokat**

Kvalitatiivista aineistoa teemoitellaan tai luokitellaan eri kategorioihin jotta aineistosta saataisiin esille keskeisiä aiheita (Suoranta & Eskola 1992, 277). Itse laadin haastattelulle rungon jossa on kolme pääkategoriaa tai teemaa; 1) opiskelija 2) opiskelu sekä 3) opettaja ja opettaminen. Näiden kolmen pääkategorian alle muodostin alaluokkia joissa esiintyy pääkategorioihin liittyviä asiakokonaisuuksia. Kategorioissa esiin tulleiden asioiden avulla pyrin antamaan vastauksia siihen millaisena haastateltavat kokevat englannin opiskelun Lempäälä-opistossa ja miten opintoryhmiä tulisi kehittää jotta englannin opiskelu vastaisi entistä paremmin heidän toiveitaan.

**Opiskelija**-pääkategoriaan (teemaan) liitän alaluokkia joista ensimmäiseksi keskityn henkilöiden henkilöhistorian esittelyyn. Koska osa haastatelluista halusi esiintyä tutkimuksessa anonyyminä esiintyvät kaikki haastatellut keksityillä nimillä. Osa haastatelluista keksi nimensä itse, osa on tutkijan keksimiä.

Seuraavissa alaluokissa käsittelen opiskelun motiiveihin ja tavoitteisiin, muistiin ja mielenpalauttamiseen sekä terveyteen liittyviä asioita.

**Opiskelu**-pääkategoriaan (teemaan) liitän alaluokkia jotka keskittyvät käsittelemään sitä onko opiskelu harrastelua vai totista puuhaa sekä sitä mikä kielenoppimisessa on vaikeata ja mikä helppoa. Alakategorioissa käsittelen myös tunneilla käytettyä oppimateriaalia sekä opintoryhmän merkitystä oppimisessa. Yhtenä alaluokkana on myös sekaryhmät, joilla tarkoitan iäkkäiden ja nuorten ihmisten yhteisiä opintoryhmiä.

**Opettaja ja opettaminen**-pääkategoriassa käsittelen alaluokkina ensinnäkin tunneilla käytettyjä kielenopiskelumenetelmiä, kielioppi-käännös-menetelmää sekä luonnollisiamenetelmiä. Käsittelen myös opettajaan kohdistettuja rooli-odotuksia sekä opiskeluhetkellä vaikuttavaa minätilaa. Minätilan liitin tämän kategorian alle koska erilaisten tilojen tarkkailu ja havaitseminen on opettajan tehtävä. Yhtenä alaluokkana käsittelen myös opettajan iän, sukupuolen ja olemuksen merkitystä opiskelussa. Muut kaksi alaluokkaa ovat alkukartoitus ja palaute.

Jotta kategorioiden ja alaluokkien lukeminen olisi mahdollisimman mielekästä, olen kuvannut jokaista kategoriata omassa luvussaan.

## 6. OPISKELIJA

### 6.1. *Tapaushenkilöiden esittely*

Airi, 75 v

Airi syntyi Sakkolassa vuonna 1933. Sota ajoi 6-vuotiaan Airin perheineen siirtolaisina Urjalan ja Vesilahden kautta Lempäälään ensimmäisen kerran vuonna 1939. Perhe palasi Karjalaan mutta joutui vuonna 1944 jälleen jättämään kotinsa ja asettumaan nyt lopullisesti maatilalle Lempäälään. Airi avioitui, perusti perheen ja toimi Tampereella pankkitoimihenkilönä. Tänä päivänä Airi asuu miehensä kanssa edelleen Lempäälässä, on taitava ja innokas käsityöihminen ja pitää hyvää huolta kunnostaan.

Airi kävi nuorena neljä vuotisen keskikoulun jossa hän myös sai ensikosketuksen kielten opiskeluun. Ensimmäisenä vuonna keskikoulussa hän opiskeli ruotsia, toisena saksaa ja kolmantena ja neljäntenä vuonna näiden lisäksi englantia. Airi kuvailee tuon aikaista englannin opetusta tarkaksi ja jämpiksi. Kaikki kirjan kappaleet kirjoitettiin ylös ja tehtävät oli tehtävä täydellisesti annettujen ohjeiden mukaan. Kielten opiskelu perustui pitkälti sanojen ulkoa opetteluun, puheentuottamista ei tuolloin juurikaan harjoiteltu.

Aikuisiällä pankkitoimihenkilönä työskennellessään Airi kävi läpi erilaisia toimistoalan kursseja joihin ei kuitenkaan liittynyt englannin opiskelua. Lempäälä-opiston kurssitarjontaan Airi on tutustunut useasti ja hän osallistuu innokkaasti myös opiston järjestämiin tapahtumiin ja retkille. Englantia Airi on opistossa opiskellut usempaan otteeseen ja tällä viimeisimmällä kurssilla hän on aloittanut opiskelun kolme vuotta sitten.

Eero, 65 v

Eero syntyi Mikkelissä vuonna 1943. Synnyinkaupungissaan Eero suoritti kansakoulun, ammattikoulun ja teknillisen koulun. Insinööriksi Eero valmistui vuonna 1969 autotekniikan linjalta ja heti seuraavana vuonna hän muutti Mikkelistä Tampereelle. Työuransa Eero aloitti opiskeluaikanaan auton asentajana ja myöhemmin hän toimi lähinnä työnjohtajana. Työn ohessa Eero toimi 20 vuotta teknisten toimihenkilöiden yhdysmiehenä. Eero asuu Lempäälässä vaimonsa kanssa. Hänellä on kaksi poikaa ja kaksi pojanpoikaa joihin hän pitää tiiviisti yhteyttä. Eläkkeelle jäämisen jälkeen vuonna 2007 isovanhemman rooli on yhä enemmän korostunut Eeron elämässä.

Englannin kielen opiskelun Eero aloitti teknillisessä koulussa jossa englantia pidettiin lähinnä täyteaineena. Myöhemmin työelämässä Eeron työnantaja tarjosi satunnaisesti vapaaehtoista englannin opiskelua työpaikan tiloissa ja myös Eero osallistui noille tunneille. Opetus tunneilla oli Eeron mukaan välillä "korkealentoista" koska opettajat puhuivat yleensä äidinkielenään englantia ja opiskelijat olivat osaamisessaan hyvin eritasoisia.

Eero kuului siihen joukkoon jonka sanavarasto oli liian suppea jotta täysipainoinen osallistuminen olisi ollut mahdollista. Osa opiskelijoista oli ylioppilaita joiden kielitaito oli huomattavasti parempi. Lempäälä-opistossa Eero opiskelee englantia nyt kolmatta vuotta. Eero on joutunut käyttämään englantia sekä suullisesti että kirjallisesti ja mm. vaimonsa Ruotsissa asuvien sukulaisten kanssa hän kommunikoi englanninkielellä. Eeron vaimo opiskelee englantia Ahjolassa.

Tupu, 69 v

Tupu syntyi Lempäälässä vuonna 1939 maalaistalon perheeseen. Kansakoulua Tupu kävi Lempäälän Kuokkalassa neljä vuotta jonka jälkeen hän lähti Tampereelle oppikouluun. Oppikoulun jälkeen Tupu opiskeli seitsemän vuotta Tammerkosken tyttölyseossa. Tämän lisäksi Tupu on saanut toimistoalan koulutusta. Kouluaikoina kielten opiskelu oli lähinnä tekstin kääntämistä ja kieliopin läpikäymistä, puhuttuun kieleen ei tuolloin juurikaan kiinnitetty huomiota.

Jo kouluaikanaan Tupu opiskeli Tampereen työväenopistossa englantia ja ruotsia ja hän oli niin innostunut kielistä, että suunnitteli niistä jopa opettajan uraa itselleen. Ammatinvalinnanohjauksessa tuli esille, että Tupulle soveltuvat alat olisivat opetusala tai lastenhoito. Avioliitto kuitenkin muutti ammattihaaveet ja työura suuntautui sittemmin toimistoalalle.

Lempäälä-opistossa Tupu on opiskellut useaan otteeseen erilaisilla kursseilla, niin kielikursseilla kuin kättentaitojenkin kursseilla. Tupu matkustelee miehensä kanssa paljon ulkomailla ja toimii tulkkina myös miehelleen.

Naurava Kärppä, 70 v

Naurava Kärppä on syntynyt Helsingissä vuonna 1938. Kangasalle hän muutti vuonna 1944 ja sieltä pysyvästi Lempäälään vuonna 1951. Lempäälässä Naurava Kärppä suoritti Lempäälän-Vesilahden 5-vuotisen yhteiskoulun (+ 1 lisävuosi) ja kesätyöt hän aloitti 14-vuotiaana juoksupoikana. Koulujen kesäloma-aikoina Naurava Kärppä hankki työkokemusta metsätöissä ja tukinuitossa. Armeijan jälkeen vuonna 1959 Naurava Kärppä aloitti Tampereella 2-vuotisen kauppaopiston jonka jälkeen hän päätyi myyntimieheksi. Vuonna 1967 Naurava Kärppä vaihtoi pankkialalle jolla vietti 30 vuotta aina eläkkeelle pääsyyn asti.

Kouluaikanaan Naurava Kärppä ei lukenut englantia vaan saksaa joten englanninkielen opiskelu tuli ajankohtaiseksi vasta Lempäälä-opistolla (silloinen Lempäälän Kansalaisopisto) 1960-luvulla. Tuolloin unkarilainen miesopettaja opetti opistolla englantia ja Naurava Kärppä osallistui kurssille yhdessä vaimonsa kanssa. Opiskelun he lopettivat muutaman vuoden jälkeen.

Naurava Kärppä on osallistunut aikuisiällä monille opiston kursseille ja tälläkin hetkellä on käy opiston kuntopiirissä. Myös opiston atk-opetus on tullut tutuksi. Englannin opiskelun Naurava Kärppä aloitti muutama vuosi sitten jättäytyen kurssilta tuolloin kuitenkin pois. Uudelleen englannin opiskelun Naurava Kärppä aloitti pari vuotta sitten yhdessä vaimonsa kanssa.

Satakieli, 65 v

Satakieli syntyi Tampereella vuonna 1943 ja muutti jo kolmen kuukauden ikäisenä Lempäälään. Hän pitää itseään paljasjalkaisena lempääläisenä vaikka käväisikin välillä äitinsä ja kaksossisarensa kanssa Tampereella asumassa. Lempäälään Satakieli palasi pysyvästi vuonna 1944. Satakieli opiskeli Lempäälän-Vesilahden yhteiskoulussa ja haaveena hänellä oli tulla lastenhoitajaksi tai lastentarhanopettajaksi. Alan harjoittelua Satakieli suoritti myös Lempäälän kunnan lastenkodissa mutta sairastumisen myötä eteen tuli lopulta alan vaihto. Pisimmän työrupeaman Satakieli vietti Lempäälän vanhustyössä jossa viihtyi kaikkiaan 35 vuotta aina eläkkeelle jäämiseensä saakka. Kaikkiaan Satakieli vietti valtion ja kunnan palveluksessa yhteensä 43 vuotta.

Yhteiskoulussa ollessaan Satakieli opiskeli saksaa, joten englannin opiskelu tuli ajankohtaiseksi vasta myöhemmin. Yhdessä miehensä, Nauravan Kärpän kanssa Satakieli innostui englannin opiskelusta Lempäälä-opistolla (silloinen kansalaisopisto) 1960-luvulla aikuisikäisenä. Tuolloin kurssia piti unkarilainen opettaja. Työ, koti ja muut harrastukset veivät kuitenkin niin paljon aikaa, että englannin opiskelu jäi vuosikymmeniksi sivuun. Satakieli oli myös oman äitinsä omaishoitajana liki 20 vuoden ajan, joten aikaa opiskelulle ei ollut.

Satakieli on miehensä tapaan tuttu näky opiston kursseilla. Satakielen kurssivalikoimaan ovat kuuluneet mm. "Elävät kivet-kurssi" (hautakivikurssi), kehtolaulukurssi ja arkeologiaan liittyvä kurssi. Englantia Satakieli on nyt opiskellut miehensä kanssa kurssilla kahden vuoden ajan.

Arlian, 66 v

Arlian on syntynyt Kortesjärvellä vuonna 1942. Lempäälään hän muutti asuttuaan sitä ennen Kuhmossa, Vammalassa ja Tampereella. Työkseen Arlian on tehnyt toimistotöitä ja työrupeamaa hänelle on kertynyt kaikkiaan 30 vuotta. Koulutukseltaan Arlian on merkantti. Lempäälä-opistossa Arlian harrastaa aktiivisesti erilaisilla kättentaitojen kursseilla (entisointi puutyöt) sekä liikuntaryhmissä englannin opiskelun lisäksi.



Kansakoulua Arlian kävi 7 vuotta (+1 vuoden jatkokurssin). Vuonna 1959 Arlian suoritti 2-vuotisen kauppakoulun jossa opiskeli englantia. Kauppakoulun jälkeen Arlian opiskeli vielä talouskoulussa ja tämän lisäksi hän on osallistunut työpaikkansa kursseille. Kauppakoulun lisäksi Arlian on opiskellut englantia harrastusluontoisesti jo Vammalassa asuessaan.

Lempäälä-opistossa Arlian opiskeli englantia ensimmäisen kerran vuonna 1981 jolloin Arlianin tytär oli Amerikassa vaihto-oppilaana. Vaihto-oppilasperheen vanhemmat tulivat vierailulle Suomeen ja Arlian halusi oppia kieltä voidakseen kommunikoida heidän kanssaan. Myös tämän jälkeen Arlian on opiskellut opistossa englantia lyhyitä pätkiä. Nykyisellä kurssilla Arlian on opiskellut yhtäjaksoisesti 6 vuoden ajan.

Language Lover, 66 v

English Lover on syntynyt vuonna 1942 Varsinais-Suomessa. Hän on Karjalan siirtolaisia jotka välirauhan aikana palasivat Karjalaan mutta joutuivat lähtemään Karjalasta lopullisesti vuonna 1944. English Lover on lapsuudestaan saakka viettänyt hyvin liikkuvaa elämää. Hän on muuttanut useasti ja asunut monella eri paikkakunnalla ympäri Suomea. Lapsuuden aikana perheen pysyvin majapaikka sijoittui Toijalaan jossa Language Lover kävi sisarensa kanssa 8-vuotisen oppikoulun ja josta valmistui ylioppilaaksi. Oppikoulun jälkeen English Lover suuntasi Tampereelle talouskouluun äitinsä innostamana. Talouskoulun jälkeen oli vuorossa emäntäkoulu, harjoittelu ja opettajaopisto.

Jo ensimmäiseltä luokalta lähtien English Loverilla oli haaveena tulla opettajaksi. Lähinnä hän haaveili liikunnanopettajan ammatista, muttei koskaan hakenut alalle. Liikunnasta tuli kuitenkin Language Loverille intohimoinen harrastus ja ammatikseen hän opetti kotitaloutta. Kielten opiskelu oli English Loverille kouluaikoina ongelmallista, lähinnä motivaation puutteen takia. Lukiossa englannin numero vaihteli 4-9 välillä ja puhevalmius on jäänyt puutteelliseksi.

Työn vastapainoksi English Lover aloitti Tikkakoskella asuessaan englannin opiskelun Tikkakosken kansalaisopistossa. Vuonna 2002 English Lover muutti miehensä kanssa Lempäälään ja on siitä asti opiskellut englantia Lempäälä-opistossa. Englannin lisäksi English Lover opiskelee opistossa myös espanjaa, saksaa ja liikuntaa.

Lynx Lynx, 73 v

Lynx Lynx on syntynyt vuonna 1935. Ylioppilaaksi hän valmistui Tampereen klassillisesta lukiosta vuonna 1955 ja koulutukseltaan hän on filosofian kandidaatti. Opettajan koulutuksensa hän sai Helsingissä pääaineenaan latina, muita aineita olivat saksa, maailmankirjallisuus, psykologia ja kasvatustieteet. Auskultoinnin Lynx Lynx suoritti Helsingin Normaalikoulussa 1963-1964 jonka jälkeen hän tuli Tampereelle opettamaan latinaa ja saksaa. Vuosina 1976-1989 Lynx Lynx opetti Sammon urheilulukiossa jonka jälkeen hän siirtyi opettamaan kouluun josta itse oli valmistunut ylioppilaaksi. Lisätunteja saadakseen Lynx Lynx opetti Tampereen työväenopistossa sekä Tampereen yliopistolla ja kesäyliopistolla latinan alkeita.

Lynx Lynx on nuoruusaikanaan lukenut latinaa, ranskaa, saksaa ja ruotsia mutta englannin opiskelun hän aloitti vasta myöhemmin aikuisiällä. Lynx Lynx on pitänyt Lempäälässä kirjakahvilaa 10 vuotta, hän toimii vaimonsa kanssa Moisio koulun kouluvaarina ja muorina ja hänellä on parhaillaan kolmas kirja tekeillä. Lynx Lynxillä on myös itsellään kokemusta kielen opettamisesta iäkkäille. Lynx Lynxillä on hollantilainen vävy jonka kanssa hän kommunikoi englanniksi kuten myös vävyn muun suvun kanssa.

## 6.2. *Motiivit ja tavoitteet*

Tämän otsikon alle keräsin ne ajatukset, jotka liittyivät opiskelijoiden motiiveihin osallistua opiston englannin kurssille. Kysyin motiiveja suoralla kysymyksellä "mikä sai sinut lähtemään tälle kurssille?" Joissain tapauksissa motiivit selvisivät jo tämän kysymyksen kohdalla, kun taas joidenkin haastateltavien kohdalla motiivit selvisivät muun keskustelun lomassa.

Englanninopiskelun tavoitteita kysyin myös suoralla kysymyksellä mutta yleisemmin tavoitteet kävivät ilmi keskustelun aikana. Molempien käsitteiden kohdalla haastateltavat kävivät läpi samoja asioita joten katson että haastateltavat yhdistivät motiivit ja tavoitteet toisiinsa.

Kaikki kahdeksan haastateltavaa esittivät syyksi englannin opiskelulle käytännön tarpeen kielen osaamiselle. Useimmilla tämä tarve liittyi matkailuun ulkomailla ja kotimaassa:

*"Me ollaan semmosia... sanotaan nyt ihmisläheisiä että me mielellämme ottaisimme kontaktia ulkomaillakin ja olisi kiva ymmärtää mitä ne ihmiset kertoo niistä asioista lisää joista me itsekin jotakin omilla silmillä ja korvilla havaitaan" (Satakieli)*

Osa haastateltavista joutui käyttämään englantia kommunikoinnissa ulkomaalaisten sukulaistensa tai muiden läheistensä kanssa. Jokainen haastateltavista oli joutunut tilanteeseen jossa on joko joutunut käytännössä puhumaan englantia tai jossa olisi ollut hyödyllistä osata kieltä.

Engströmin (1988, 28-29) mukaan sisällöllinen opiskelumotiivi syntyy omien, aikaisempien tietojen ja uusien vaatimusten tiedostetusta ristiriidasta. Lähes jokainen haastatelluista ilmaisi että tänä päivänä englannin kieli on niin yleistynyt (elokuvat, lehdet, internet) että pysyäkseen ajantasalla maailman tapahtumissa on osattava edes auttavasti englantia.

Haastatelluista Lynx Lynx kommentoi englanninkielen yleisyyttä seuraavasti:

*" saksanopettajan sieluni välillä aina itkee kun saksankieli jäi Suomessa sivuun ja kaikki on nyt vaan englanniks"*

Osa haastatelluista kertoi opiskelun tavoitteekseen ylläpitää opittua kielitasoaan ja osalle oli tärkeää kehittää osaamistaan tuntuvasti. Kaikki haastateltavat valittelivat hallitsemansa sanavaraston suppeutta ja puhevalmiuksien riittämättömyyttä. Osa haastatelluista esitti kurssille lähtemisen syyksi tarpeen päästä irti arkirutiineista:

*"Tääl voi jättää taakseen tavalliset kotirutiinit" (Airi)*

Yhden kurssilaisen kohdalla puolison vakava sairaus ja kotona tiivis oleminen saivat hänet hakeutumaan kurssille. Myös muiden ihmisten tapaaminen ja sosiaalinen vuorovaikutus tuli esiin kaikkien haastateltavien puheissa.

*" Jollain viisiin mun täytyy lähteä jonnekin missä mä näen muita vaikken mä niiden kanssa juttelisikaan" (Airi)*

*" Juu, kuulumiset vaihdetaan ja ajankohtaisista kunnan asioista puhutaan aina ennen tunteja ja niiden jälkeen. Täällä kun käy pysyy asioissa ajantasalla" (Eero)*

Haastatteluissa kävi myös ilmi, että muiden kurssilaisten läsnäolo ei ole haastatelluille tärkeää pelkästään sosiaalisen kanssakäymisen vuoksi, vaan myös siitä käytännön syystä, että mikäli kurssikoko toistuvasti jää alle seitsemän hengen, kurssi lakkautetaan.

### **6.3. Muisti ja mieleenpalauttaminen**

*"Kun muistelee niitä tekun aikoja, niin kyllä sieltä on jäänyt asioita mieleen pysyvästi ja tuntuu että silloin oli oppiminen helpompaa ja nyt ne asiat ei oikein tahdo jäädä päähän. Ennemminkin on niin*

*että minkä talven aikana oppii sen kesän aikana unohtaa" (Eero)*

*"Asiat ei vaan jää päähän yhtä nopsasti kuin nuorempana" (Tupu)*

*"Kaiken sen minkä tänään opit olet huomenna autuaasti unohtanut" (Language Lover)*

*"Jostain niitä sanoja sitten vaan tulee kun alkaa puhua... pitäis vaan hirmusesti kertailla omalla ajalla, varsinkin kesällä kun ei ole opetusta" (Lynx Lynx)*

Edellä on poimintoja haastateltujen vastauksista siihen miten he kokevat iän vaikuttavan omaan oppimiskykyynsä. Kaikkien haastateltujen kertomuksissa kävi esille etteivät asiat jää mieleen yhtä helposti kuin nuorempana. Useimmat kertoivat esimerkkejä siitä miten ovat omaksuneet asioita aiemmin ja miten sama ei onnistuisi enää nykyisin.

Tutkimuksissa on todettu että mitä konkreettisemmaksi ikäihmiselle esitetty tehtävä saadaan ja mitä tiukemmin se liitetään hänen omaan arkielämäänsä, sitä helpompaa hänelle oppiminen ja muistiin palauttaminen on. Näön, kuulon ja ja tuntoaistin yhtäaikaan käyttö parantaa iäkkäällä sekä mieleenpainamista että mieleenpalauttamista. (Hervonen 2001, 200.)

Työmuistin kapasiteetti tallentaa havaittua tai poimia muistista asioita, on Hervosen mukaan hyvin pieni. Yhtaikaa työmuistissa voi olla vain 5-10 erillistä sanaa, lukua tai muuta muistettavaa asiaa. Työmuistin kesto on parhaimmillaan 30 s jonka jälkeen tiedot pyyhkiytyvät pois. Tämä työmuistin lyhyt kesto ja kapasiteetin rajoitus suojaavat muistijärjestelmää ylikuormittumiselta mutta toisaalta ne myös aiheuttavat ongelmia ihmisen ikääntyessä. Iän myötä työmuistin kapasiteetti supistuu entisestään ja erityisesti uusien asioiden käsittelykyky heikkenee.

Iän myötä tietojen valikointi säilömuistiin vaikeutuu. Koska esim. uudet englanninkielen sanat pysyvät iäkkäällä työmuistissa lyhyemmän aikaa ja näitä sanoja mahtuu muistiin vähemmän kerrallaan, täytyy ikäihmisen kerrata ja toistaa uusia sanoja useammin ennen kuin ne painuvat säilömuistiin. Iän mukana yhä tärkeämmälle sijalle käyvät myös tietoainekseen liittyvät erilaiset muistivihjeet ja avaimet joilla henkilö voi liittää muistettavat asiat ulkoisiin puitteisiin tai johdonmukaisiin yhteyksiin. (Emt. 2002, 200.)

Haastatelluista kukaan ei nähnyt ikääntymistä itsessään esteenä opiskelulle:

*"Kato sitä tuntee itensä 17-kesäseks aina vaan, ei voi mitään" (Satakieli)*

*" Eihän opiskelussa nähdäkseni ole mitään ikärajaa" (Eero)*

*" Ei ihminen ole koskaan liian vanha oppiakseen uutta" (Tupu)*

#### **6.4. Terveys**

Kaikki haastateltavat ilmoittivat terveydentilansa olevan hyvän. Lähinnä ongelmat liittyivät kuulemiseen. Osalla oli takanaan myös vakavia leikkauksia ja pitkiäkin poissaoloja kurssilta. Yksi haastatelluista kertoi pelkäävänsä miten käy jos hän sairastuu tai vammautuu niin ettei enää pääse liikkumaan. Sairauksien ja vaivojen merkitys ei kuitenkaan noussut keskeiselle sijalle haastateltavien puheissa, ennemminkin ne koettiin väliaikaisiksi hidasteiksi kuin pysyvästi elämää ja opiskelua rajoittaviksi tekijöiksi.

Jokainen haastatelluista ilmoitti tärkeäksi kunnon ylläpitämisen ja lähes jokaisella oli myös liikunnallisia harrastuksia. Osa kävi myös opiston järjestämässä liikuntaryhmissä ja nekin jotka eivät osallistuneet mihinkään ohjattuun ryhmään, kuntoilivat omin päin.

*"Tässä iässä kunto on hoidettava ja kovaa" (Lynx Lynx)*

Airin ajatus terveyden heikkenemisestä ja fyysisistä muutoksista kuvastaa mielestäni hyvin useimpien haastateltujen suhtautumista fyysisen toimintakyvyn ja opiskelun yhdistämiseen:

*"Mä ajattelen sen niin, että nyt kun mä vielä pystyn tekemään käsillä niin mä teen ja sitten kun en enää pysty teen jotain sellaista mihin sormia ei samalla tavalla tarvita. Sitten mä voisin alottaa vaikka atk-opiskelun kun ei sormet taivu. Kyllähän niitä näppäimiä voi painella vaikka yhdellä sormella."*

Saarenpää-Numminen (2005, 63) toteaa laajaan kansalaisopistojen taide- ja taitoaineiden merkitystä arvioivaan hankkeeseen liittyvässä tutkimuksessaan, että opiskelijat kokivat kansalaisopisto-opinnoilla olevan mielenterveyttä ylläpitävän vaikutuksen. Monelle opiskelijalle opiston opintopiireillä oli tärkeä merkitys nimenomaan virkistykseen ja jaksamisen lisääjänä. Isolle osalle tutkimukseen vastanneista opintoryhmään osallistuminen oli viikon kohokohta.

Myös tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että haastatellut kokivat viikottaisen englanninryhmän kokoontumisen mieltä piristävänä tapahtumana.

## 7. OPISKELU

### 7.1. *Harrastelua vai totista totta*

Onko ikäihmisten opiskelu pelkkää harrastelua? Ikäihmisten opiskelu on helppo luokitella harrastustavoitteiseksi opiskeluksi mitä se jostain näkökulmasta katsottuna onkin. Myös tutkintotavoitteinen opiskelu on ikäihmisellä siinä mielessä harrastustavoitteista, ettei opiskelulla ja sen tuloksilla pyritä enää työuran edistämiseen. (Ahteenmäki-Pelkonen 1999, 128.) Onko ikäihmisten opiskelu siis pelkkää viihdykettä? Groombridge (1982 [ref. Ahteenmäki-Pelkonen, 1999, 128].) on kiinnittänyt huomiota siihen, että ikäihmiset opiskelevat tosissaan (seriously) eikä heidän opiskelunsa ole pelkkää viihtymistä tai harrastelua vaan opiskelu ja oppiminen jo sinällään ovat ikäihmisille itseisarvoja. Ne ovat mahdollisuuksia oman tietoisuuden kasvattamiseen.

Tutkimuksessani haastateltujen suhde englanninopiskeluun vaihteli heidän omien sanojensa mukaan vakavasta ei-vakavaan. Kaikki mainitsivat opiskelunsa harrastusluontoiseksi, mutta tästä huolimatta kaikkien opiskelussa oli havaittavissa 'vakavan' opiskelun merkkejä; kaikki haastatellut sitoutuivat käymään tunneilla ja he pitivät kotitehtävien tekemistä tärkeänä. Jokaisen tavoitteena oli vähintäänkin ylläpitää saavuttamansa kielitaito ja kaikki haastatellut mainitsivat tavoitteekseen sanavaraston laajentamisen.

Joidenkin haastateltujen kohdalla tuli ilmi että he pohtivat muiden kurssilaisten suhtautumista opetukseen. Yksi haastatelluista puki asian sanoiksi seuraavasti:

*" Välillä täytyy miettiä että onko porukka täällä leikkimielellä vai tosissaan. Tuntuu että nyt on sellainen hurlumhei-meininki. Minä olen täällä tosissani."*

Osa haastatelluista teki omalla ajallaan paljon työtä opiskelunsa eteen. Tupu esim. on jo vuosia lähettänyt englanninkielen opettajana työskentelevän siskonsa kanssa sähköpostia englanniksi. Hän myös lukee iltaisin ennen nukkumaan menoa Agatha Christie-tyyppisiä kirjoja joissa asia tulee ymmärretyksi vaikkei joka sanaa ymmärtäisikään.



Kaksi haastatelluista kertoi kuuntelevansa omalla ajallaan englanninkielisiä tekstejä nauhalta. Yksi haastatelluista kertoi lukevansa sanastoja omalla ajallaan. Vähitenkin omalla ajallaan opiskelun eteen tekevät avasivat oppikirjan ainakin kurssikertaa edellisenä iltana tehdäkseen tuolloin kotitehtävät. Kuvaavaa on, että suurin osa kotona suoritetusta itseopiskelusta liittyi etupäässä tekstin ymmärtämiseen ja sanastojen opetteluun. Ääntämistä ja kielentuottamista haastatellut eivät juurikaan kotona harjoitelleet.

Haastateltujen välillä oli kertomusten perusteella isoja eroja siinä minkä verran he käyttävät omaa aikaa englannin opiskeluun ja miten paljon he näkevät vaivaa oman oppimisensa eteen. Tästä huolimatta haastatteluissa ilmeni tietynlainen opiskeluun vakavasti suhtautuva ote. Kaikki haastatellut sitoutuivat opiskeluunsa, näkivät sen jatkuvan myös tulevaisuudessa ja odottivat myös opettajan suhtautuvan opetukseen vakavasti.

## **7.2. Kielen oppimisen vaikeus ja ihanuus**

Haastatteluissa nousi esille kolme asiaa jotka tuottivat erityisesti ongelmia kurssilaisten kielenoppimiselle. Yhtä lukuunottamatta kaikki haastatellut kertoivat englanninkielen ääntämisen olevan heille vaikeaa. **Ääntämisen** merkitys oli jokaiselle haastatellulle tärkeää ja kaikki ottivat itse ääntämisen haastattelussa puheeksi. Tämä oli minulle yllätys, sillä oletin ettei ääntämisellä olisi ollut kurssilaisille suurta merkitystä. Olen itse lähes koko kouluajan kuunnellut oppeja joiden mukaan tärkeintä on puhua kieltä, sen jälkeen puhua kieliopillisesti sitä oikein ja vasta viimeiseksi osata ääntää joten oletin ettei ääntäminen ole tärkeällä sijalla ikäihmistenkään opiskelussa.

Yksi haastatelluista koki osaavansa ääntää suht hyvin ja hänelle ääntäminen oli helppoa. Haastateltu oli jo kouluaikanaan saanut hieman harjoitusta ääntämiseen vaikkei varsinaisia keskusteluharjoituksia tuolloin ollutkaan. Haastateltu koki myös ettei kurssilaisten ääntämisessä ollut vuosien aikana tapahtunut muutosta:

*"Ei se siit oo mikskään muuttunut vaikka vuosia on tahkottu. Kai siinä jotain parannusta pitäis tapahtua. Ihmettelen miks se ääntäminen on muka niin vaikeeta vaikken mä sano että ittekään hyvin osaisin"*

*"Tuntuu niin kuin olis kuuma peruna suussa eikä kieli käänny kun yrittää puhua" (Arlia)*

*"... että siihen tulis edes pikkuisen nuottia eikä se olis ihan sitä tankeroenglantia jota useimmat meistä puhuu" (Language Lover)*

*"Sehän on jo asian ymmärtämisen kannalta tärkeätä että osataan ääntää oikein. Sitähän voi tulla kokonaan väärinymmärretyks jos lausuu väärin. Ne englannin sanat on niin lähellä toisiaan ja kuullostaa ihan samalta vaikka tarkoittaa eri asiaa...." (Satakieli)*

Yhtä lukuunottamatta kaikki haastatellut kertoivat vaikeaksi myös **englanninkielisen puheen ymmärtämisen**, varsinkin jos puhuja oli äidinkieleltään englantilainen. Lähes kaikki haastatellut kertoivat että englantilaisten puhe on liian nopeatempoista ja epäselvää jotta sitä voisi kunnolla ymmärtää. Tämä ongelma koettiin sekä oppikirjaan kuuluvien nauhojen kanssa tunneilla että ylipäätään kaikkialla missä englanninkieltä kuulee (tv, radio, luennot). Ongelma johtui osaltaan suppeasta sanavarastosta mutta myös puhutun kielen temmosta.

*"Mä en ymmärrä miks siinä nauhalla ei voida puhua hitaampaa, ei siinä mitenkään pysy perässä" (Arlia)*

*"Niin kun meidän pitää kääntää sitä kieltä siinä samalla ja kun siinä miettii että mitä joku sana tarkoittaa niin se puhe on jo vaikka kuinka pitkällä" (Naurava Kärppä)*

*"Ei siitä puheesta nauhalla kyllä saa ensimmäisellä kerralla mitään tolkkua, se menee niin nopeesti mutta esimerkiksi laulunsanoja on helpompi kuulla kun laulu tapahtuu hitaammin kuin puhe" (Satakieli)*

*"On se helpompi niinkun televisiossakin kuunnella kun suomalainen puhuu englantia kun jos se on englantilainen. Siinä pysyy ihan eritavalla mukana" (Eero)*

**Kielentuottaminen** oli kolmas asia jonka suurin osa haastatelluista koko ongelmalliseksi. Tämän haastatellut uskoivat johtuvan siitä etteivät he joutuneet kouluaikoinaan tuottamaan puhetta sekä siitä ettei heidän ole käytännössä tarvinnut puhua kieltä. Suurin osa haastatelluista kertoi olevansa epävarma kielentuottamisessa koska sanavarasto on niin suppea. Tästä sanavaraston suppeudesta johtuen useimmat joutuvat tekemään jatkuvasti kiertoilmaisuja puheessaan.

*" Niissä mun kiertoilmaisuissa käy joskus niin että mä hukun sinne omalle reitilleni kun yritän keksiä miten joku asia pitäisi ilmasta ja sitten se unohtuu koko alkuperäinen asiakin" (Language Lover)*

*" Yli 40 oppilaan luokassa oli yleensä kamalan onnellinen kun vaan sai pitää suunsa kiinni eikä kukaan huomannu osasitko jotain vai et" (Language Lover)*

Helppointa englanninopiskelussa haastatelluille oli tekstin kääntäminen. Suurin osa haastatelluista oli kääntänyt englanninkielistä tekstiä jo koulussa jolloin kieltä opiskeltiin lähinnä kääntämällä tekstiä ja kuulustelemalla sanoja eli kielioppi-käännös-menetelmällä.

Lynx Lynx kertoo kielenoppimisesta ennen ja nyt näin:

*" Oppikouluajoilta kun muistelee, niin kieltenopettajat puhui tunneilla 70% ajasta suomea... ja jatkuvasti kuulusteltiin sanoja... mää oon ihailtu kun sittemmin tuli nää kuullunymmärtämiset, kirjoitelman laatimiset ja luetun ymmärtäminen"*

Lähes kaikki haastatellut kertoivat mielestään onnistuvansa parhaiten käännöstehtävissä. Myös ristisanat ja tekstien täyttötehtävät (lisätään tyhjälle riville oikea sana) onnistuivat haastatelluilta parhaiten. Osa haastatelluista mainitsi, että näissä tehtävissä tuntui hyvältä se, ettei tarvinnut kiirehtiä ja reagoida kysymyksiin välittömästi, vaan saattoi omassa rauhassa miettiä oikeita vastauksia.

Pohdin kunkin haastatellun kohdalla mihin kolmesta Jaatisen englannin opiskelijan asennetyypistä "noviisi, seniori, evergreen" haastateltavani voisivat sijoittua (tyypit esitelty luvussa 3). Kaikkien opiskeluasennoitumisessa oli havaittavaissa piirteitä kaikista tyypeistä, mutta muutaman haastatellun kohdalla tyypit erottuivat selvemmin.

Haastatelluista Satakielen opiskeluasenteessa kuvastuu noviisin asenne; kieltä vähemmän opiskelleena Satakieli on hieman epävarma ja odottaa opettajan olevan selkeä auktoriteetti. Senioreiksi, eli vakavasti opiskeluunsa asennoituviiin luettelisin Airin ja Tupun jotka myös haastattelujen aikana korostivat opiskelunsa ns. vakavaa otetta. Evergreeneiksi luokittelisin Lynx Lynxin ja Eeron. Vaikka molemmilla oli selkeä käytännön tarve kielen osaamiselle korostui heidän opiskeluasenteessaan enemmän opiskelun sosiaalinen puoli ja harrastamisen ilo. Korostan kuitenkin, että kaikkien haastateltavien asenteessa oli nähtävissä piirteitä kaikista kolmesta asennetyypistä joten luokittelua ei pidä ymmärtää liian yksiviivaisesti.

### **7.3. Oppimateriaali**

Englannin jatkoryhmän 1 oppimateriaalina oli oppikirja "English for you 3". Tämän lisäksi opiskelijat saivat jonkin verran tehtäviä myös kirjan ulkopuolelta.

Englannin jatkoryhmän 2 oppimateriaalina oli oppikirja Brief Case - Kertaa englantia! ja tämän lisäksi kuuntelutehtäviä kirjasta "Listen Carefully".

Haastateltavien välillä tuntui olevan suuria näkemuseroja siitä kuinka paljon opiskelussa käytettiin kirjan ulkopuolista materiaalia. Osa samankin opintoryhmän haastateltavista koki että opetus oli lähes kokonaan sidottu kirjaan ja sen kappaleisiin kun taas osa katsoi että tehtäviä oli runsaasti myös kirjan ulkopuolelta. Osa piti kirjojen kappaleita pitkästyttävänä ja saman toistona kun taas toiset pitivät kappaleita mielenkiintoisina. Osan mielestä kirjan kappaleita käytiin läpi liian sanatarkasti ja osa taas koki että jotkut kappaleet jäivät liian vähälle käsittelylle.

Twitchellin ym. (1996, 173) mukaan kirjallisen oppimateriaalin tulisi olla mahdollisimman lyhytvirkkeistä. Kielellisesti lahjakkaat oppilaat eivät tästä kärsi, koska he automaattisesti lisäävät pillkuja ja yms. tekstiin mutta sen sijaan tämä auttaisi niitä, jotka voivat prosessoida vain yhden käsitteen kerrallaan. Stuart-Hamilton (1996, 82) katsoo puolestaan että tunnistamis- ja monivalintatehtävien käyttö tukevat ikäihmisten oppimista parhaiten.

Englannin jatkoryhmän 2 kaikki haastatellut ottivat puheissaan esille materiaalin joka kaikkien mielestä oli ollut aivan liian vaikeaa ja osittain mielenkiinnostantakin. Edellisenä vuonna kurssilaiset olivat kääntäneet englanninkielistä teoriapitoista tekstiä ilmastonmuutoksesta. Haastatellut sanoivat, että aiheen sanasto ei ollut selvää heille edes suomeksi joten englanninkielisten termien ymmärtäminen tuntui aivan liian työläältä. Kuten Vauras ja Kinnunen (1992, 34) toteavat, oppiminen estyy jos oppimateriaalissa on käsitteellisesti outoa tekstiä tai jos tuttuakin teksti on pirstaleista ja etenee epäloogisesti.

Kaikki haastatellut kertoivat että tunneilla käännetään kirjan tekstiä, kuunnellaan kappaleet nauhalta ja useimmiten tehdään kappaleisiin liittyviä tehtäviä joita löytyy oppikirjasta. Kaikki haastateltavat toivoivat lisää aiheita ja tehtäviä myös kirjan ulkopuolelta. Osa haastatelluista kuitenkin muistutti, että opetussuunnitelmassa pysyminen on kuitenkin ensisijaista joten oppikirjan mukana on paras edetä. Opetus on opettajajohtoista ja tapahtuu suurimmaksi osaksi suomen kielellä. Osa kritisoi suomen liiallista käyttöä, osa piti sitä hyvänä jotta kaikki pysyivät opetuksessa varmasti mukana. Opiston englannin ryhmissä on siis käytössä perinteinen kielioppi-käännös-menetelmä.

Jaatinen (2005) totesi omassa tutkimuksessaan sekä omassa käytännön työssään ikäihmisten englannin opettajana, ettei oppikirja ole opiskelussa välttämätön vaan yksi mahdollinen apuväline. Tärkeintä ikäihmisten opettamisessa Jaatisen mukaan on aidon vuorovaikutuksen periaate tunneilla. Tähän vuorovaikutukseen liittyy oleellisena osana ikäihmisten elämäkokemuksen hyödyntäminen ja nivominen opiskeluun. Jaatisen mukaan oppimissisällöt tulisi ehdottomasti etsiä ikäihmisten omasta kokemusmaailmasta. (vrt. Peterson 1983, 78)

Haastateltavani toivoivat tunneille enemmän keskusteluja, koska jokainen koki puhevalmiutensa heikoksi. Osittain tämä johtui sanavaraston suppeudesta, osittain arkuudesta käyttää kieltä. Kaiken kaikkiaan, haastateltavat kokivat, että monipuoliset tehtävät tukevat oppimista vaikka he toisaalta halusivatkin pidättäytyä totutussa kielioppi-käännös-menetelmässä jolla olivat tottuneet tähänkin asti opiskelemaan.

Language Lover kiteytti mielestäni asian osuvasti:

*"meillä pitäisi olla kauheasti erilaisia tehtäviä joissa kerrataan samaa asiaa mutta eri keinoin, jolloin tulee huomioiduksi ne jotka oppivat kuulemalla ja ne jotka näkemällä ja ne jotka kirjoittamalla."*

#### **7.4. Opintoryhmän merkitys ja koko**

Ryhmän jäsenten tuki tuottaa opiskelijoille positiivisia emotionaalisia kokemuksia joilla on opiskelumotivaatiota vahvistava vaikutus. Oppimisstrategioiden jakaminen ja niiden oppiminen toisilta on yksi ryhmän tehtävistä. Englantia opiskelevien ikäihmisten ryhmässä herää kuitenkin kysymys haittaako ryhmän heterogeenisyys yksilöiden kielenoppimista. Kaikkonen ja Kohonen (1998) katsovat että ryhmän heterogeenisyys on itse asiassa voimavara jota kannattaa hyödyntää. Kaikkosen mukaan heterogeenisten ryhmien tehokkuus oppimisympäristönä perustuu juuri toisilta oppimiseen ja ryhmässä tapahtuvaan prosessointiin. Ryhmän toimimisen edellytyksenä kuitenkin on, että ryhmätunne todella syntyy ja ryhmän jäsenillä on riittävästi sosiaalisia taitoja ryhmässä toimimiseen.

Heikkisen (1994b, 95-96) mukaan iäkkäillä on yleensä muuta väestöä parempi kyky sovittaa omaa käyttäytymistään toisten mukaan koska he elämäkokemuksensa ansiosta tuntevat omat rajoituksensa ja mahdollisuutensa ja muuttavat käyttäytymistään näiden havaintojen pohjalta.

Kaikki haastateltavat ilmaisivat sosiaalisen yhdessäolon tärkeäksi osaksi opiskeluaan vaikkei kukaan kertonut sen olevan tärkein osallistumisen syy englannin ryhmään.

*" Siinä tulee sellainen jännä yhteishenki että missä Matti on tai mihinkäs Kaisa on mennyt. Sitä aina kattoo että kaikki istuu omilla paikoillaan ja jos ei istu ihmettelee että missäs se nyt on" (Lynx Lynx)*

*" Tää ryhmä on niin mukava ettei haittaa vaikka epäonnistuu tai ei osaa. Nuorempana oli toisin, silloin ei sietänyt sitä ettei osaa jotain asiaa" (Satakieli)*

*"Kyllä siinä sellainen yhteishenki on olemassa" (Language Lover)*

*"Kyllä se on tärkeää että näkee ihmisiä ja että ne tutut ihmiset on siellä tunneilla  
vaikkei niitä sen paremmin tuntiskaan" (Arlan)*

Englannin jatkoryhmässä 1 opiskelee kaikkiaan 11 opiskelijaa. Englannin jatkoryhmässä 2 puolestaan 19 opiskelijaa.

Rogers (2004, 95) kirjoittaa, että mitä suurempi ryhmä, sitä harvempi ihminen siellä puhuu. Tähän liittyen hän esittää miten ryhmän koko vaikuttaa ihmisten puhumiseen tunneilla:

3-6 opiskelijaa:	Kaikki puhuvat
7-10 opiskelijaa:	Melkein kaikki puhuvat. Hiljaisemmat puhuvat vähemmän ja yksi tai kaksi ei puhu lainkaan
11-18 opiskelijaa:	Viisi tai kuusi puhuu paljon, muista kolme tai neljä osallistuu keskusteluihin silloin tällöin
19-30 opiskelijaa:	Kolme tai neljä dominoi keskustelua
Yli 30 opiskelijaa:	Osallistumismahdollisuus pieni

Rogersin mukaan ihanteellinen opetusryhmän koko on 8-12 opiskelijaa. Kaikissa alle kahdeksan hengen ryhmissä on vaara että mielipiteiden vaihto jää liian vähäiseksi ja jos taas ryhmän koko kasvaa huomattavasti yli 12:n, kaikkia opiskelijoita ei mitenkään saada keskusteluihin mukaan. (Emt. 96.)

Opiston englannin jatkoryhmä 1 on tämän Rogersin jaottelun mukaan opetusryhmänä ihanteellisen kokoinen. Myöskin haastatteluissa kävi ilmi että kurssilaiset pitivät ryhmänsä kokoa sopivana koska kaikki ehtivät kukin vuorollaan olla äänessä.

Englannin jatkoryhmässä 2 näyttäisi Rogersin jaottelun mukaan olevan vaarana että muutama dominoi keskustelua. Osa haastatelluista koki ryhmän koon hyvänä mutta osa piti sitä "riskirajoilla" olevana. Kirjankappaleita ja tehtäviä käytiin molemmissa ryhmissä läpi riveittäin järjestyksessä siten, että jokainen kurssilainen antoi oman vastauksensa vuorollaan.

Nauravalla Kärpällä oli omakohtainen kokemus tällaisesta vastaamistavasta aiemmalta kurssilta jolta hän osittain tästä syystä myös jäi pois:

*"Se oli mulla yks kynnys kun siellä tultiin riveittäin ja jossain vaiheessa mä tiesin että se on kohta mun vuoro ja kun en mä osannu sanoa niitä asioita niin mä koin että nyt on kynnys liian korkealla ja mä lopetan tän homman ainakin vähäks aikaa... Niin kauan kun siellä pärjäs ja osas kääntää ja jonkun lauseen sanoo niin niin kauan siä oli mukavaa mutta sitten se ei ollu enää mukavaa kun ei osannu"*

Rogers (2004, 137) kuvailee edellä mainittua vastaamistapaa "hiipiväksi kuolemaksi", koska usein opiskelijat hermoilevat omaa vuoroaan niin etteivät kuule mitä heitä edeltävät opiskelijat sanovat ja toisaalta ovat omasta vastausvuorostaan selvittyään niin helpottuneita etteivät kuule myöskään sitä mitä heidän jälkeensä sanotaan.

Haastatelluista kukaan ei kertonut kokevansa tätä "hiipivän kuoleman" vastaamiskäytäntöä tällä hetkellä erityisen huonoksi vaikka se oli jatkuvassa käytössä molemmissa ryhmissä. Käytäntö sai myös kiitosta koska tällä tavoin ne kaikkein hiljaisimmatkin saatiin puhumaan tunnilla. Toisaalta tyyli sai kritiikkiä siksi, että se vei paljon aikaa ja hätäisimmät opiskelijat ehtivät suuntaamaan mielenkiintonsa muihin asioihin. Osa haastatelluista toivoi, että opettaja käyttäisi enemmän mielikuvitusta vastausvuorojen jakamisen suhteen.

Osa haastatelluista näki hyvänä myös tavan, jolloin opettaja kysyy vastauksia opiskelijoilta sattumanvaraisessa järjestyksessä. Oma päätelmäni vastausvuoroista käytyjen keskustelujen perusteella on, ettei kukaan haastatelluista arkaillut omalle kohdalleen tulevaa vastausvuoroa ja jokainen haastatelluista koki pysyvänsä hyvin opetusrytmissä mukana.



Rogers esittää, että osallistuva ryhmä on useimpien opiskelijoiden suosikki. Tähän lienee syynä se, että tämältyyppisessä ryhmässä opiskelijoiden välit kehittyvät mitä todennäköisimmin miellyttäväiksi. Mitä enemmän ihmiset puhuvat toistensa kanssa sitä taipuvaisempia he ovat pitämään toisistaan. Lähempi tutustuminen toiseen ihmiseen lisää opiskelijalla myös varmuuden tunnetta ja uskoa omaan osaamiseen opiskelutilanteissa (Emt. 75.)

### **7.5. Sekaryhmät**

Kaikkein eniten vastauksissa tuli hajontaa kysyessäni mielipiteitä siitä, miten haastateltavat suhtautuisivat siihen jos heidän kurssilleen tulisi nuoria opiskelijoita mukaan opiskelemaan. Asiaan oli kahdenlaista suhtautumista; osa katsoi että nuorten mukaantulo voisi olla piristysruiske kurssille mikäli nämä vaan itse haluavat tulla mukaan opiskelemaan. Osa ei nähnyt iällä olevan merkitystä kurssilla opiskelulle vaan ainoastaan kielen taitotasolla. Osa suhtautui kriittisesti nuorten osallistumiseen, koska kulttuuriset erot ja ikäihmisten kiinnostuksen kohteet ovat nuorilla ja ikäihmisillä erilaiset.

Osalla oli positiivisia kokemuksia sekaryhmissä opiskelusta ja vastaavasti osalla negatiivisia. Kolme haastateltavista kertoi opiskelutilanteista joissa kokivat jäävänsä nuorien jalkoihin kun opetus tapahtui nuorempien ja rohkeampien ehdoilla jotka olivat tottuneita opiskelijoita. Negatiivisimmat kokemukset sekaryhmistä löytyi haastatelluilla atk-opiskelun parista.

## 8. OPETTAJA JA OPETTAMINEN

### 8.1. *Opiskelumenetelmä ja oppimistavoite*

Haastattelujen perusteella selvisi että molemmilla kursseilla pääasiallisena kielenopetusmenetelmänä on ns. kielioppi-käännös-menetelmä. Molempien ryhmien opiskelu oli sidottua oppikirjaan ja sen kääntämiseen. Haastatellut pitivät tätä hyvänä koska näin he pystyivät kartuttamaan sanavarastoaan. Tämä menetelmä oli myös kaikille tuttu jo kouluajoilta. Osa haastatelluista kehui erityisesti kirjojen kappaleiden perässä olevaa sanastoa joka tuki hyvin oppimista. Vanhemmissa oppikirjoissa sanasto oli aina kirjan loppuosassa.

Yksi haastateltavista kertoi, miten opettajan poissaollessa ryhmä oli itsenäisesti edennyt uuden kappaleen käsittelemisessä. Totutut rutiinit tekivät itseopiskelun helpoksi eikä oppitunnit menneet hukkaan vaikkei opettajaa ollutkaan paikalla. Varmuutta haastateltaviin loi myös se, että oppikirjaa edetään saman kaavan mukaisesti joten jokainen tietää mitä seuraavaksi pitää tehdä. Tosin osa haastatelluista oli sitä mieltä että kappaleita käydään läpi liiankin yksityiskohtaisesti.

*"Siinä pitäis jättää opiskelijalle sellainen oma liikkumavara että se kattois omalla ajalla kaiken mikä liittyy kappaleisiin ja tehtäviin, tunnilla voitaisiin käydä ennemminkin pääkohdat läpi"*

Kysyin haastateltavilta mitä mieltä he olisivat jos oppikirjasta luovuttaisiin tunneilla kokonaan. Suurin osa ei kokenut asiaa mielekkäänä, sillä he sanoivat joka tapauksessa tarvitsevansa kirjallista materiaalia ja tässä oppikirja oli näppärä säilöä, kuljettaa ja lukea. Jokainen mainitsi sanavarastonsa olevan niin suppean että he tarvitsivat sanastoja jatkuvasti apunaan. Ainoastaan yksi haastatelluista koki että opiskelu voisi sujua ilman kirjaa mutta hänkin katsoi, että opettajan olisi siinä tapauksessa jaettava runsaasti monisteita tunneilla.

Harjoitukset tunneilla olivat pääosin tyypillisiä kielioppi-käännös-menetelmän harjoituksia; opiskelijat käänsivät tekstiä äidinkielestä englantiin ja päinvastoin. Näistä tehtävistä kaikki haastatellut tuntuivat pitävän, sillä kaikilla oli kokemusta käännöstehtävien tekemisestä. Tyypillisesti tunneilla opettaja teki kappaleista kysymyksiä joihin opiskelijat vastasivat kukin vuorollaan. Myös vuorojärjestys vastaamisessa noudatteli yleensä samaa kaavaa.

Haastattelujen perusteella sain käsityksen että opiskelijat halusivat vaihtelua kielioppi-käännös-menetelmään, mutta toisaalta he myös pitivät itsestään selvänä että se on tavallaan "punaisena lankana" koko kielenopiskelussa. Menetelmät joissa käytetään runsaasti puhuttua kieltä tai tehdään kuunteluharjoituksia koettiin aikaavieviksi ja jälleen ongelmaksi koettiin sanavaraston suppeus. On vaikea puhua tai kuunnella puhetta jos suurin osa sanoista on vieraita.

Haastatellut kuitenkin kaipasivat lisää erityisesti ääntämisharjoituksia ja osa huomautti että tunneilla puhutaan liikaa suomea. Osa olisi toivonut erityisesti opettajan käyttävän enemmän englannin kieltä.

*"Siinähan se korva kehittyis kuulemaan englantia kun sitä aina siellä tunnilla puhuttais, tai ainakin yritettäis. Opettaja ainakin sais puhua sitä enempi."*

*"Niin kyllähän ne tunnit lähinnä suomex pidetään mikä on tietysti toisaalta hyvä asia... kaikki ainakin pysyy jotenkin kärryillä kun ymmärtää ohjeet, mutta toisaalta olis hyvä kun joutuis pinnisteleen että ymmärtää mitä puhutaan"*

Kielioppi-käännös-menetelmä on hyvin opettajajohtoista opiskelua. Haastattelujen perusteella sain käsityksen että haastateltavat odottavatkin opettajan olevan luokassa selkeä auktoriteetti. Myös interaktio luokassa tapahtui lähinnä opettajan ja oppilaan välillä, ei niinkään opiskelijoiden välillä.

## 8.2. *Pari- ja ryhmätyöt*

Opettajan näkökulmasta katsottuna ryhmätyömenetelmiä tarvitaan kontaktina opiskelijoiden omiin oppimistarpeisiin, opetusprosessin erityisenä vaiheena sekä opetusprosessin punaisena lankana. Erilaisia ryhmätyömenetelmiä ovat mm. vapaat keskusteluryhmät, kertausryhmät, työkunnat, projektit ja kysymysryhmät. Tyypillisinä opetuksen erityisvaiheina käytettyjä ryhmätyömenetelmiä ovat mm. yhteistoiminnallisen oppimisen ketjut, roolipelit ja ideointituokiot. (Korhonen 1996; 226, 229.)

Ryhmätyömenetelmissä on tiettyjä peruskuvioita joita eri tavoin muunnellen, ketjuttaen ja kooten on mahdollista räätälöidä oppimistilanteeseen soveltuvia ryhmätöitä. Nämä peruskuviot Korhosen (1996, 229) mukaan ovat:

- yksilötyö joka on jokaisen opiskelijan oma henkilökohtainen työ
- parityö ja sen kerrannaiset; näissä töissä vuorovaikutus kasvaa suurimmilleen
- pienryhmä (3 tai useampi henkilö); erilaisuus ja satunnaisuus ryhmässä lisääntyy positiivisessa ja negatiivisessa mielessä
- suurryhmä; tässä ryhmässä kuuntelun osuus kasvaa

Molemmissa haastateltavissani englanninryhmissä opiskelijat olivat päässeet kokeilemaan myös pari- ja ryhmätöiden tekoa. Nämä työt jakoivat hieman mielipiteitä. Todennäköisesti kielteisimmät kannat johtuivat siitä että tehtävien merkitys ei ollut aina auennut tai tehtävien purkaamiseen ei oltu käytetty riittävästi aikaa.

*"Ryhmätyössä on ollut mukavaa että jokaisen porukan osuus nivoutuu yhteen ja se on kiva tapa opettajalta elävöittää tunteja ettei oo aina sitä kirjan eteenpäin menemistä" (Tupu)*

English Lover pohti ryhmätöiden problematiikkaa seuraavasti:

*"Ryhmätöissä pitää olla kontrolli, eli onko työn lopputulos lähelläkään sitä mitä sen pitäisi olla. Jos ryhmätyö jää vain roikkumaan ilmaan eikä kukaan kontrolloi sitä, niin se ei vastaa tarkoitustaan vaan silloin se on vaan ryhmätyötä ryhmätyön vuoksi"*

Opiskelijan kannalta on tärkeää tietää miksi ryhmätöitä tehdään. Korhosen (1993, 227) mukaan ryhmätöiden tarkoituksena on antaa tilaa erilaisille näkökulmille ja ohjata oppimisprosessia. Ryhmissä opiskelijat tuovat tietoja sekä erilaisia tapoja kyseenalaistaa tai hyväksyä esitettyjä totuuksia.

Yksi ryhmätöiden määritelmä kuuluukin: *"Ryhmätyömenetelmät ovat luonnollisia tapoja koota yksilöiden sisäisiä keskusteluja uudentasoisiksi yhdistelmiksi, laajemmiksi ja syvemmiksi kuin yksilön resurssit".* (Emt. 227.)

Haastatteluissa ilmeni että parityöt tehtiin yleensä aina saman parin kanssa ja ryhmätöissä ryhmät muotoituvat samoiksi.

*"No ei me täällä liikuskeleen oo ruvettu... Istutaan vaan paikallamme ja aletaan vieruskaverin kanssa tehdä töitä" (Naurava Kärppä)*

Ryhmillä oli melko vähän ns. vapaata keskustelua luokassa. Haastatellut kertoivat että sanavaraston vähyyden takia keskustelut eivät päässeet pintaa syvemmälle ja osittain myös aikapula esti keskustelutapahtumat. Lähinnä keskustelu oli kysymys-vastaus-tyylistä joko opettajan ja opiskelijan tai paritöissä kahden oppilaan välillä.

Korhonen (1996, 241) katsoo, että avoimilla keskusteluryhmillä voidaan saada arvokasta palautetta oppimisprosessista ja ryhmän mielenkiinnon kohteista. Keskustelujen aikana yleensä myös tulevat esille opiskelijoiden kertaustarpeet, puutteet ja osaamisen aukkokohdat. Keskusteluissa näkyy myös se mistä opiskelijat ovat innostuneita ja mikä heitä ei miellytä.

Liutan (1998, 110) mukaan pienryhmätyöskentelyä kannattaisi käyttää ikäihmisten opettamisessa koska se sujuu iäkkäiltä helposti, tyydyttää iäkkäiden sosiaalisia tarpeita ja sallii vuorovaikutuksen jossa on mahdollisuus oppia toisilta ja käyttää ryhmäläisten elämäkokemusta oppimisen syventämisen tukena. Liutta ohjeistaa myös, että pienryhmien koon pitää kuitenkin olla riittävän iso jotta keskustelua pääsee syntymään. Liutta näkee myös tärkeänä että pienryhmissä kannustetaan opiskelijoita antamaan toisilleen myönteistä palautetta. (Emt. 111.)

Liutta esittää vielä yhden tärkeän seikan liittyen pienryhmätyöskentelyyn ja ikäihmisiin; opiskelussa pitää huomioida suomalainen pidättyvä kulttuuri eikä opiskelua ja yksityiselämää pidä sekoittaa toisiinsa. Niinpä Liutan mukaan tehtäviä, jotka edellyttävät ryhmä- tai parityöskentelyä jonkun opiskelijan kotona, tulisi välttää. (Emt. 111.)

### **8.3. Rooliodotukset ja minätila**

Esitin aiemmin tässä tutkimuksessani millaisia rooli-odotuksia aikuisopiskelijoilla on opettajalle. Tämä siitä syystä, että myös haastateltujen puheissa vilahteli jatkuvasti näkemyksiä siitä miten opettajan tulisi toimia. Toisekseen, jotta konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen tiedon aktiivinen rakentaminen olisi mahdollista, on välttämätöntä ettei opetus ole pelkästään opettajakeskeistä vaan myös opiskelijoiden on otettava vastuuta omasta oppimisestaan.

Tutkimuksessani haastateltavat kohdistivat opettajaan monelaisia rooli-odotuksia joista kuitenkin ylivoimaisesti selkeimmin esiin nousivat asiantuntijan ja ohjaajan roolit. Opettajan odotettiin hallitsevan asiansa ja häntä pidettiin luokassa selkeästi auktoriteettina.

Transaktioanalyysin otin esille ensinnäkin siksi, että antoisa oppimiskokemus tarvitsee paitsi oikeita oppimismenetelmiä ja miellyttävän oppimisympäristön, myös opetushetkellä yhteensopivat minätilat opettajalta ja opiskelijalta. Sekä opettajan että opiskelijan olisi hyvä tiedostaa tällaisten tilojen olemassaolo. Opiskelijan olisi myös hyvä havaita, mikäli hänellä säännönmukaisesti jonkin tietyn oppimismenetelmän yhteydessä on vallitsevana aina sama minätila.

Toinen syy miksi otin transaktioanalyysin esille on se, että minulle tuli haastattelujen myötä käsitys ikäihmisistä hyvin jämpteinä, vaativina, tarkkoina ja leikkisinä opiskelijoina. Uskon että huomioimalla oman minätilansa opettajan on helpompi ymmärtää ryhmän minätilaa. Haastateltujen kertomukset opettajista joiden opetustyyli ei miellyttänyt, herätti minut miettimään voisiko minätilalla olla merkitystä asiassa; kokematon opettaja voi esim. tietoisesti pidättäytyä jossakin minätilassa jolloin aitoa vuorovaikutussuhdetta opiskelijoihin ei pääse syntymään.

#### **8.4. Opettajan ikä, sukupuoli ja olemus**

Useimmilla haastatelluilla oli kokemuksia useammasta kuin yhdestä opettajasta opiston englanninkursseilla. Kaikki haastateltavat sanoivat opettajien opetustyyleissä ja -tavoissa olevan hurjasti eroa.

*"Meillä oli sellainen reipas, virkeä, mukaansatempaava opettaja, positiivisesti suhtautuva, kannustava, tiesi paljon ja osasi kielen hyvin. Kaikki olivat kovasti ihastuksissaan"*

Edellä oleva kuvaa opettajaa jonka osaamista jokainen kurssin haastatelluista kehui.

Ja sitten toisenlainen kokemus toisentyyppisestä opettajasta:

*"... hänestä näki että hän oli tottunut tekemään yksinään työtä ja hän selvästi pelkäsi meitä. Hän jännitti kamalasti ja siitä oli seurauksena että puolet ryhmästä häipyi sen siliän tien"*

Haastatellut eivät pitäneet merkityksellisenä sitä minkä ikäinen tai kumpaa sukupuolta opettaja on vaan opettajassa tärkeintä oli hänen persoonallisuutensa ja osaamisensa. Tupu tosin huomautti, että nuoren opettajan on osattava antaa haasteita

*"sillä muuten ne vanhemmat alistaa ja latistaa sen nuoremman opettajan".*

*"Me eläkeläiset ollaan kans vähä sellasta porukkaa että meillä pitää olla tietynlainen opettaja ettei meidän kanssa jää toiseks" (Language Lover)*

Opetustilanteen luonteen muodostumisessa on opettajan omalla persoonallisuudella keskeinen asema. Samasta aiheesta, samalla materialilla toteutettu opetustunti voi muodostua hyvinkin erilaiseksi opettajasta riippuen. (Hirvi 2000, 8.)

Saarisen ym. (1991, 225) mukaan menestyksellinen opetus vaatii normaalisti opettajalta täysipainoista läsnäoloa sekä oman persoonan tietoista käyttöä opetustilanteissa. Opettajan on pyrittävä olemaan luokassa positiivinen, innostunut ja empaattinen silloinkin kun hänellä on henkilökohtaisia vaikeuksia.

Osa haastatelluista kiinnitti huomiota siihen, että kaikki opettajat eivät tehneet esivalmisteluja ennen tunteja. Haastateltujen mielestä tämä vei liikaa aikaa oppitunneista. Kaksi haastateltavaa kiinnitti huomiota opettajan ääntämiseen ja epävarmuuteen opetettavan aiheen suhteen. Pääsääntöisesti kuitenkin haastateltavat olivat tyytyväisiä opiston englannin opettajiin ja heidän osaamiseensa.

### **8.5. Hyvän opettajan tunnusmerkit**

*"Opettajan pitäisi olla sellainen että kun se astuu luokkaan se tarraa hanskaansa koko porukan" (Language Lover)*

*"Osaa asettaa haasteita vanhoille niin että ne joutuvat purkamaan kovalevyään... joutuvat itse etsimään ratkaisuja tehtäviin" (Tupu)*



Edellä esitetyt lauseet kuvaavat hyvin niitä ajatuksia joita useimmilla haastatelluilla oli ns. hyvästä opettajasta. Tässä listaa siitä millainen haastateltujen mielestä on hyvä opettaja:

- jämpä
- opetuksessaan monipuolinen
- käyttää mielikuvitustaan
- opettamastaan aiheesta innostunut ja opetuksessaan innostava
- selväsanainen
- sivistynyt
- ulospäinsuuntautunut
- kannustava
- reilu
- tasapuolinen
- luova
- ottaa huomioon eritasoiset opiskelijat
- opetus ei liiaksi sidottua kirjaan
- ei koskaan ilkeä tai pilkallinen

### **8.6. Alkukartoitus**

Johnin (1983, 48) mukaan opettajan olisi syytä tuntea ryhmänsä opiskelijat ja tutustuakseen heihin, hänen olisi hyvä kartoittaa esimerkiksi lomakekyselyn avulla opiskelijoiden tavoitteita, osaamisen tasoa ja kiinnostuksen kohteita. Rogers (2004, 130) suosittelee kartoituksen tekemiseen yksinkertaisia kysymyksiä kuten:

***"Miksi haluat osallistua tälle kurssille?"***

Opettajan on hyvä tietää mitä erilaisia syitä kurssilaisilla on osallistumiselle.

***"Mitä toivot saavasi kurssilta?"***

Opettajan on hyvä tietää mitä tavoitteita kurssilaisella on jotta hän voi avoimesti kertoa ovatko tavoitteet kurssilla saavutettavissa ja miten tavoitteisiin on mahdollista päästä.

***"Mitä muuta englanninkielen kurssitusta olet saanut?"***

Tällä kysymyksellä opettajan on mahdollista kartoittaa opiskelijoiden oppimistaustaa.

***"Mikä kurssissa arveluttaa sinua?"***

Tällä kysymyksenasettelulla on mahdollisuus saada esille asioita jotka saavat opiskelijan epäröimään kurssille osallistumistaan. Tällaisia asioita voivat olla mm. ryhmätöiden pelkääminen, ääneen lukemisen vaikeus tai pelko siitä ettei pysy muiden mukana.

***"Mitä muuta minun (opettajan) olisi hyvä tietää?"***

Rogersin mukaan tämä kysymys on todella hyödyllinen esittää. Tähän kysymykseen opiskelijoilla on mahdollisuus kertoa myös arkaluontoisia asioita niin halutessaan.

Kaikki tässä tutkimuksessa haastatellut kertoivat ettei heidän kielen osaamisestaan ja tavoitteistaan tehty minkäänlaista alkukartoitusta kurssien alussa. Haastatellut itse valitsivat kurssin sen mukaan kumman ajattelivat paremmin vastaavan omaa taitotasoaan ja mikäli kokivat ryhmän epäsopivana, vaihtoivat toiseen.

Haastatelluista ainoastaan yksi olisi pitänyt tärkeänä alkukartoituksen tekemistä. Tämä oli minusta yllättävää. Kuitenkin haastatteluissa tuli useampaan otteeseen esille huolenaihe siitä, ettei kurssilla saisi olla liian eritasoisia opiskelijoita ja joillakin oli omakohtaista kokemusta siitä miltä tuntui olla itselleen liian vaikeassa ryhmässä. Häiritsevänä koettiin myös se, jos enemmän aiheesta opiskelleet toistuvasti kyselivät itselle vieraita asioita tai jos vastaavasti juututtiin liian pitkäksi aikaa aiemmin käsiteltyihin aiheisiin.

Alkukartoituksella on hyvä selvittää kurssilaisten aiempi osaaminen aiheesta sekä tavoitteet joita he ovat asettaneet opiskelussa itselleen. Opettajan tehtävä on tuoda selkeästi esille mihin opiskelulla pyritään ja mitä opiskelijoilta odotetaan. (Glass 1996, 366.) Korhonen (1993, 230) katsoo, että opettajan olisi oman motivoitumisensa kannalta tärkeää tietää mikä merkitys hänen työllään on opiskelijoiden elämän kokonaisuudessa. Tässä tehtävässä häntä auttaa alkukartoituksen tekeminen.

### **8.7. Palaute**

Palautteella tarkoitetaan kaikkea sitä tietoa jota opiskelija käyttää hyväkseen ohjatessaan omaa oppimistaan haluamaansa suuntaan. Palaute kertoo siitä missä suorituksen vaiheessa ollaan ja mitä pitäisi korjata. Ulkoista palautetta on toisen henkilön (yleensä opettajan) antama tieto siitä miten hyvin opiskelija on tehtävässään onnistunut.

Sisäisestä palautteesta on kyse silloin, kun opiskelijalla on sisäinen tunne siitä miten hyvin hän on suorituksesta selvinnyt. Ulkoisella palautteella on suurin merkitys silloin kun taitoa tai tietoa vasta opetellaan mutta taidon kehittymisen myötä suurempi merkitys kasvaa opiskelijan sisäiselle palautteelle. (Keskinen 1992, 73-74.)

Palaute vaikuttaa pääasiallisesti juuri siihen tiettyyn opiskelutilanteeseen jossa arviointi saadaan mutta sillä on myös vaikutusta opiskelijan yleismotivaatioon ja minäkuvaan. Opiskelijan motivaatioon vaikuttaa ratkaisevasti tieto osaamisen tasosta sekä se arvostelu tai arvostus jota hän saa suorituksestaan opettajalta tai kurssitovereilta. Opettajan rooli taidon opettamisessa on paitsi suorituksen korjaaminen myös opiskelijan motivoiminen. (Hiemstra & Sisco 1990, 178.)

Rogers (2004, 59) sanoo, että hyvä palaute on yksi perustavimmista oppimisen palkistamistavoista ja että palaute on annettava niin pian kuin mahdollista. Rakentavan palautteen tärkeimmäksi säännöksi hän sanoo sen että opiskelijoille tulee aina kertoa onnistumisen tai epäonnistumisen syyt. Palautteeseen on aina sisällyttävä myös perustelut. Rogersin mukaan onnistunutta palaute on silloin kun se

\* annetaan viipymättä

\* siihen sisältyy kannustusta

\* palautteen antaja selittää yksityiskohtaiseksi miksi oppija onnistui/epäonnistui

Haastateltavien kokemukset palautteen annosta poikkesivat kovasti toisistaan. Osa koki saaneensa opettajalta palautetta kiitettävästi ja koki tämän palautteen saamisen tärkeänä. Osa sanoi ettei ole saanut palautetta mutta haluaisi saada sitä. Osa koki ettei ollut saanut palautetta ja ettei sitä erityisesti kaivannutkaan. Satakielen sanoin:

*"Kai sitä on jo siinä iässä että itse tietää kun on mennyt hyvin".*

Osa haastatelluista koki parhaana palautteena sen kun itse tiesi tai tunsi onnistuneensa (sisäinen palaute). Osalle opettaja oli antanut kirjallisten tehtävien yhteydessä palautetta osaamisesta ja taitotasosta. Kaikkien haastateltavien puheissa vilahdi halu saada tietää millä tasolla oma osaaminen kielentaidossa oli. Suurin osa ei kuitenkaan halunnut taidon testaamiseksi mitään erityistä testiä.

Haastattelujen perusteella katson, että tavallaan kaikki haastateltavat haluaisivat saada palautetta ainakin jossakin muodossa. Haastatteluja nauhalta purkaessani aloin miettiä miten kukin palautteen käsittää. Toisille palaute voi olla vain negatiivista ja kehu kohteliaisuutta. Voi olla että useampi haastateltu oli saanut osakseen positiivista palautetta muttei noteerannut sitä juuri tästä syystä.

## 9. TULOSTEN KOONTA

Tämän tutkimuksen perusteella Lempäälä-opiston iäkkäistä englannin opiskelijoista piirtyi kuva ihmisinä joille on ominaista tietynlainen koulutuksellinen elämäntapa. Opiskelu on osa normaalia opiskelijoiden elämäntapaa jossa joinakin aikoina opiskelun merkitys korostuu enemmän kuin toisina. Ominaista opiskelijoille on osallistuva, aktiivinen ja tulevaisuuteen suuntaava toiminta myös muilla elämäntapaluilla kuin opiskelussa. Ikää ei nähdä esteenä opiskelulle vaikka opiskelijat kokivatkin oppineensa nuorena helpommin ja asioiden pysyneen silloin paremmin mielessä. Sairaudet ja vaivat koetaan ennemminkin opiskelun hidasteena kuin varsinaisena esteenä.

Vaikka tutkimuksessa opiskelijoiden koulutustaustat poikkesivat toisistaan, oli niissäkin havaittavissa se yhteinen piirre, että jokaisella opiskelijalla oli ennestään kokemusta ainakin jonkin kielen opiskelusta jo nuoruusajalta sekä vielä myöhemmin aikuisiällä. Tyypillisesti opiskelijat halusivat ylläpitää opittua kielitaitoaan ja kartuttaa suppeaksi kokemaansa sanavarastoaan. Myös kielentuottaminen ja mahdollisimman "oikea" englannin ääntäminen koettiin tärkeiksi.

Pääasialliseksi syyksi englannin ryhmiin osallistumiselle tässä tutkimuksessa nousi kielen tarve käytännössä. Lähinnä tarvetta oli ns. matkailuenglannille, mutta myös yhteydenpito sukulaisten ja ystävien kanssa sekä englannin kielen yleisyys medioissa ja teksteissä koettiin tärkeiksi syiksi kielenopiskelulle. Käytännön tarpeen lisäksi opiskelun tavoitteeksi nousi henkisen vireyden ylläpitäminen; opiskelu koettiin antoisana ja piristävänä vastapainona arkirutiineille. Opiskelun koettiin olevan myös hyvää aivojunnppaa, "oman kovalevyn käyttöä". Myös opiskelun sosiaalinen merkitys kävi tutkimuksessa ilmi. Muiden ihmisten tapaaminen sinällään ei ollut mikään varsinainen syy osallistumiselle mutta ryhmän merkitys koettiin silti tärkeäksi osaksi opiskelua.

Tutkimuksessa esiin nousi toisaalta opiskelijoiden harrastusluonteisuus ja toisaalta vakava suhtautuminen opiskeluun. Nämä kaksi eivät välttämättä poissulje toisiaan; opiskelu voi olla yhtäaikaan sekä harrastusluonteista että vakavaa. Tämä riippuu paljolti siitä miten opiskelija itse määrittää oman opiskeluasenteensa.

Ääntäminen, englannin kielisen puheen ymmärtäminen ja kielentuottaminen nousivat tutkimuksen perusteella keskeisimmiksi ongelmiksi opiskelijoiden kielenoppimisessa. Tekstin kääntäminen ja luetun ymmärtäminen sitä vastoin näyttivät olevan kielenopiskelussa helpointa. Pääosin opiskelussa käytettiin molemmissa ryhmissä kielenopiskelumenetelmänä ns. kielioppi-käännös-menetelmää jossa opiskelu rakentuu pääosin oppikirjan kappaleiden kääntämiseen ja luetun ymmärtämiseen.

Jonkin verran ryhmissä käytettiin myös ns. luonnonmenetelmiä joissa oppimista tapahtuu kuuntelemalla ja puhumalla. Pari- ja ryhmätyöt koettiin opiskelussa toisaalta piristävänä, oppimista tukevinä ja toisaalta aikaavievinä ja turhina. Kielioppi-käännös-menetelmä koettiin hyväksi ja turvalliseksi tavaksi opiskella kieltä sillä menetelmä oli kaikille tuttu jo kouluajoilta. Vaikka luonnonmenetelmiäkin toisaalta toivottiin, ei niille haluttu kuitenkaan antaa pääpainoa opiskelumenetelmissä.

Tutkimuksessa opettajan odotettiin olevan lähinnä asiantuntijan ja ohjaajan roolissa. Opettajalta odotettiin asiasisältöjen hyvää hallintaa ja samalla myös ulospäinsuuntautunutta otetta. Opetus molemmissa ryhmissä oli opettajajohtoista ja tämä koettiin hyvänä. Opiskelijat pitivät itsestänselvyytenä että opettaja on luokassa se joka johtaa, sääntelee ja hallitsee opetusta.

Nuorempien opiskelijoiden opintoryhmään liittymisestä löytyi tässä tutkimuksessa kolmenlaista mielipidettä; osa katsoi että iäkkäiden ja nuorten sekaryhmät voivat olla piristäviä ja antoisia, toiset katsoivat ettei iällä ole opintoryhmissä merkitystä vaan taitotasolla. Osa katsoi että ikäihmisillä on omia oppimistarpeita ja kiinnostuksen kohteita jotka eroavat nuorista niin paljon ettei sekaryhmät käytännössä toimisi. Tämän tutkimuksen mukaan sekaryhmien käyttö opetuksessa ei siis ole mikään itsestänselvyys joka toisi kaikille nautintoa. Sekaryhmät voivat olla iäkkäälle sekä mieltä kohottavia että oppimista estäviä tilanteita.

## 10. IKÄÄNTYNEIDEN KIELTEN OPISKELUN KEHITTÄMINEN

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on löytää käytäntöjä joilla Lempäälä-opistossa englantia opiskelevat ikäihmiset voisivat hyödyntää oppimistilanteita tunneilla entistä paremmin. Koska haastateltavien ryhmä oli pieni, mitään yleispäteviä linjoja tutkimuksen perusteella ei voi vetää. Sen sijaan ajatuksia ja suuntaviivoja iäkkäiden opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen tutkimuksen avulla voidaan toki antaa.

Koska iäkkäiden opintoryhmissä opiskelee tyypillisesti hyvin eritasoisia englannin opiskelijoita olisi alkukartoituksen tekeminen heti kurssin alussa suotavaa. Alkukartoituksessa tulisi selvittää ainakin opiskelijan aiempi englannin opiskelu, omat henkilökohtaiset oppimistavoitteet sekä oppimista mahdollisesti rajoittavat tekijät (terveydelliset yms. seikat). Tavoitteiden selvittäminen on erityisen tärkeää siksi, että tämän tiedon avulla opettaja pystyy valitsemaan opiskelijoiden tavoitteisiin parhaiten soveltuvat kielenopetusmenetelmät.

Kurssin alussa opettajan on myös hyvä käydä läpi kurssin yleiset oppimistavoitteet. Näin opiskelijalla on mahdollisuus peilata kurssin yleisiä tavoitteita omiinsa.

Kognitiivisten toimintojen muutokset ikäihmisillä ovat luonteeltaan sellaisia että niiden merkitys oppimisessa on vähäistä. Näihin muutoksiin liittyy mm. mieleenpainamisen ja -palauttamisen vaikeutumista sekä samanaikaisten ärsykkeiden vastaanottokyvyn heikkenemistä. Asioiden mieleenpainamista iäkkäillä auttavat runsaat toistot ja harjoitukset. Mieleenpalauttamisessa puolestaan voidaan käyttää apuna mm. erilaisia muistisääntöjä ja miellekarttoja.

Opetuksessa on myös ensiarvoisen tärkeää saada opiskelijat itse tietoisiksi omista opiskelutyyleistään. Näiden tyylien löytymisessä ja vahvistamisessa tulee varmistaa että tehtäviä riittää tasapuolisesti eri tyylin oppijoille, niille jotka oppivat parhaiten näkemällä (visuaalinen oppiminen), kuulemalla (auditiivinen oppiminen) ja tekemällä (kinesteettinen oppiminen).

Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijat haluavat kehittää erityisesti kielentuottamista ja ääntämistä ja koska opiskelijat tarvitsevat kieltä käytännössä olisi opetuksessa hyvä miettiä myös muita kielenopiskelumenetelmiä kuin kielioppi-käännös-menetelmän käyttöä. Opiskelijat pitivät tätä menetelmää hyvänä ja se loi tutun ja turvallisen pohjan opiskelulle. Menetelmä ei kuitenkaan tue puheen tuottamista ja ääntämistä vaan lähinnä kirjallista osaamista ja tekstin ymmärtämistä. Toisaalta, koska ryhmissä tämä menetelmä kuitenkin koettiin oppimista edistävänä, on hyvä jatkaa samalla menetelmällä ja lisätä opiskelun oheen opiskelua myös muilla menetelmillä.

Vaikka iäkkäiden opiskelu kansalaisopistoissa nähdäänkin harrastusluonteisena ja opiskelijat itsekin saattavat asiaa painottaa, ei tämä suinkaan tarkoita sitä etteikö opiskelu olisi myös vakavaa ja etteikö oppimismenetelmillä ja tuntien sisällöllä olisi merkitystä opiskelijoille. Opettajalta odotetaan, että hän hallitsee opettamansa aineen, perehtyy oppiainekseen etukäteen ja tekee esivalmistelut ennen tuntien alkua. Oppimismenetelmien puolestaan odotetaan tukevan oppimistavoitteita. Oppimistehtävien odotetaan puolestaan luovan opiskelijalle älyllisiä haasteita.

Kaikilla opiskelijoilla on opettajaan kohdistuvia rooli-odotuksia. Opettajan olisi hyvä tiedostaa roolien olemassaolo ja pyrkiä ainakin ajoittain muuttamaan rooliaan esimerkiksi asiantuntijasta opiskelutoverin rooliin ja saada näin opiskelijoita ottamaan enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Roolien muuttamisella ja sopivilla opiskelumenetelmillä on mahdollista saada opiskelija käyttämään oppimisessaan omaa elämäkokemustaan ja konstruoimaan omia tietojaan ja taitojaan.

Roolien lisäksi opettajan olisi hyvä olla tietoinen omasta ja opiskelijoiden minä-tilasta oppituntien aikana. Tästä voi löytyä selitys silloin kun opettajan ja opiskelijoiden kemia ei tunnu tunneilla kohtaavan. Joissain tilanteissa opettajan on hyvä heittäytyä luonnolapsi-tilaan ja olla leikillinen yhdessä opintoryhmän kanssa.

Palautteen saamisella on tärkeä osuus oppimisessa. Tästä syystä palautetta tulisi antaa jokaisella kurssikerralla tavalla tai toisella. Palautteen voi antaa myös yhteisesti. Palautteen on oltava rehellistä ja kannustavaa ja sen pitää kohdistua vain asioihin joihin opiskelija voi itse toiminnallaan vaikuttaa. Negatiivisessa palautteessa opiskelijalle on annettava mahdollisia ratkaisukeinoja tai neuvoja miten hän asiassa voisi edistyä.



Tämän tutkimuksen perusteella opintoryhmien koko ei saisi nousta yli 19 opiskelijan jotta kaikki opiskelijat saisivat äänensä kuuluville tuntien aikana. Iso ryhmäkoko koettiin hankalaksi aikaavievissä tehtävissä kuten keskusteluissa ja kuullun ymmärtämisessä. Liian pienikään ei ryhmän koko saisi olla jotta vuorovaikutus tunneilla olisi mahdollista.

Sekaryhmien (nuoret ja ikäihmiset samalla kurssilla) muodostamisessa tulisi käyttää tarkkaa harkintaa. Osalla opiskelijoista oli erittäin huonoja kokemuksia sekaryhmistä ja pelkona voi olla että iäkkäämmät opiskelijat jäävät oppimistoiveinensa ja -tavoitteinensa nuorempien jalkoihin. Toisaalta sekaryhmät voidaan kokea myös piristävinä ja nuoret "nykyaikaa" tunneille tuovina. Sekaryhmien toteuttaminen saattaa olla erityisen riskaabelia silloin kun kieltä opiskellaan menetelmillä jotka ovat uusia ja vieraita ikäihmisille mutta tuttuja nuoremmille.

Iäkkäiden kielenopiskelun kehittämisessä hyvänä lähtökohtana on muistaa että iäkkäät hakevat tunneilta tiedollista ja taidollista osaamista, mielen piristystä ja sosiaalista kanssakäymistä toisten iäkkäiden parista.

## 11. TYYTYVÄISYYSKYSELY

Tein tyytyväisyyskyselyn (LIITE 1) kevätkesällä 2006 opiston kolmella ikäihmisille suunnatulla kurssilla tuolloin 60 vuotta täyttäneille ja sitä vanhemmille opiskelijoille. Kyselyssä mukana olleet kurssit olivat nämä tässä tutkimuksessa esitetyt kaksi englanninryhmää 1) englannin jatkoryhmä 1 (kyselyn aikaan ryhmä kokoontui nimellä "englannin alkeet") ja 2) englannin jatkoryhmä 2 (kyselyn aikana ryhmä kokoontui nimellä "englannin jatko") sekä näiden kahden ryhmän lisäksi 3) Näin toimin netissä (atk-ryhmä ikäihmisille). Nämä ryhmät kokoontuivat torstaisin samaan kellonaikaan, joten kurssit menivät siis ajankohdaltaan päällekkäin. Kyselyn aikana opiskelijoiden ei ollut mahdollista osallistua sekä jompaan kumpaan englannin ryhmään ja lisäksi atk-kurssille, vaan näistä kurseista oli valittava vain yksi. Niinpä myös kyselyyn vastanneet ovat antaneet vastauksensa vain kertaalleen ja yhden kurssin osalta.

Lähetin opiskelijoille tyytyväisyyskyselyt kotiin palautuskuorella varustettuna. Vastausprosentiksi tuli 80. Jo esittelyni aikana selvisi että osa opiskelijoista oli huolissaan anonyymiytensä puolesta. Huomasin valmistautuneeni huonosti vastaamaan ihmisten epäilyihin siitä miten nimettömiä ja tunnistamattomia he vastaustensa kanssa todellisuudessa olivat. Tähän en osannut varautua. Kerroin kuitenkin, että tärkeää kyselyssä ei ole se kuka vastaa vaan se mitä vastataan. Myös palautuneissa kyselyissä muistuteltiin minua vielä siitä miten helppoa on yhdistää syntymävuodet ja kurssit ja katsoa kuka on vastannut mitäkin. Tämän kokemuksen perusteella perehtyisin nyt huolellisemmin tutkimuskohteena olevan ryhmän mahdollisiin ajatuksiin ja pelkoihin jotka liittyvät vastausten antamiseen.

Tämän kyselyn perusteella ei voida tehdä mitään johtopäätöksiä koska tutkittavana olleet kolme ryhmää olivat pieniä ja kaiken kaikkiaan kyselyyn vastanneita oli 30. Kyselyn tarkoituksena onkin lähinnä antaa tilannekatsaus siitä mikä oli saanut kyselyyn vastanneet ihmiset lähtemään kurssille, miten he kokivat kurssien toteutuksen ja järjestelyt, millaisena he kokivat kurssiryhmän ja opettavan opettajan sekä oman henkilökohtaisen edistymisensä opiskeluissaan. Toisena tavoitteena kyselyssä oli saada materiaalia tähän käsillä olevaan tutkimukseen haastatteluja varten.

Kyselyyn vastaajista 19 oli naisia, 11 miehiä. Kukaan vastaajista ei ollut enää työelämässä vaan kaikki vastaajat olivat eläkkeellä. Vanhin vastaajista oli syntynyt vuonna 1931 ja nuorin 1946.

Koulutustaustaltaan vastaajat olivat hyvin heterogeeninen ryhmä; pelkän kansakoulun käyneistä aina korkeakoulututkinnon suorittaneisiin. Kaksi vastaajista ei ilmoittanut koulutustaan tai ammattiaan. Ennen eläkkeelle siirtymistään vastaajat olivat työskennelleet luokan- ja aineenopettajina, lehtoreina, yrittäjinä, pankkitoimihenkilöinä, toimistotyöntekijöinä, farmaseutteina, maanviljelijöinä, rakennuspiirtäjänä, rikoskomisariona, kunnanjohtajana ja siivoojana.

Useimmat vastaajat ilmoittivat kurssille osallistumisen syyksi useita eri syitä, muutama vain yhden tai kaksi syytä. Yleisimmät syyt kurseille osallistumiselle olivat

- 1) halu ylläpitää henkistä vireyttä
- 2) ao tietojen ja taitojen tarve käytännössä
- 3) opintoryhmän opettaja

Englannin ryhmässä tärkeimmäksi syyksi tämän kyselyn perusteella nousi tietojen ja taitojen tarve käytännössä. Muita tärkeiksi koettuja syitä osallistumiselle olivat yleinen tiedonhalu, opintoryhmän muut ihmiset sekä se että oppiminen on hauskaa.

Lähes kaikki vastaajat olivat löytäneet tiedon kurssista Lempäälän-Vesilahden Sanomien välissä syksyllä ja keväällä lähetettävästä Lempäälä opiston opinto-ohjelmasta. Muita tietokanavia olivat olleet Lempäälän Eläkkeensaajat ry sekä kurssilla olleet ystävät. Suurin osa vastaajista katsoikin että opisto mainostaa kursejaan joko melko hyvin (suurin osa) tai erittäin hyvin. Kolme ei osannut sanoa kantaansa ja neljän mielestä opisto mainosti kursejaan melko huonosti.

Suurin osa kurssilaisista (27) piti kurssin kokonaispituutta sopivana. Liian lyhyenä kurssia pitivät lähinnä atk-kurssille osallistuneet. Kukaan vastaajista ei kokenut kurssia liian pitkäksi. Myös kurssikerran pituus koettiin sopivana. Kukaan vastanneista ei pitänyt kurssia liian pitkänä.

Kurssimaksua sopivana piti 20 vastanneista, 8 piti sitä hiukan liian korkeana ja 1 selvästi liian korkeana.

Vastaajista suurin osa katsoi että kurssilla käytetty oppimateriaali tuki melko tai erittäin hyvin heidän oppimistaan. Vastaajista kaksi koki että oppimateriaali tuki melko huonosti heidän oppimistaan. Yksi vastaajista ei osannut kertoa kantaansa.

Kurssilla käytetyn laitteiston ja välineistön asianmukaisuuden vastaajat arvioivat joko hyväksi tai erittäin hyväksi. Kantaansa ei osannut mainita vastaajista viisi ja yksi koki laitteiston ja välineistön erittäin huonoksi asianmukaisuudeltaan.

Opetusrytmiä vastaajat pitivät joko sopivana tai liian nopeana.

Ryhmän kokoa vastaajat pitivät lähinnä sopivana. Yksikään ei pitänyt ryhmää liian pienenä.

Opettajan ja kurssilaisten vuorovaikutuksen vastaajat kokivat joko erittäin hyväksi tai melko hyväksi. Kukaan ei arvioinut opettajan ja kurssilaisten vuorovaikutusta melko huonoksi tai erittäin huonoksi.

Vastaajista kokivat saaneensa kurssilla ohjausta joko erittäin hyvin tai melko hyvin. Kaksi ei osannut sanoa kantaansa.

Kurssi vastasi siitä etukäteen annettuja tietoja vastaajien mielestä joko erittäin hyvin tai melko hyvin mielestä melko hyvin. Vastaajista kuusi ei osannut kertoa kantaansa.

Vastaajista suurin osa piti saamaansa opetusta erittäin asiantuntevana. Kantaansa ei osannut sanoa vastaajista yksi.

Suurin osa vastaajista ei osannut ilmoittaa kantaansa kysymykseen miten aiempi koulutus ja osaaminen oli kurssilla otettu huomioon. Vastauksissa oli hajontaa melko huonon ja erittäin hyvän välillä.

Suurin osa vastaajista katosi opiskelutaitojensa lisääntyneen kurssin aikana melko hyvin tai erittäin hyvin. Yhdeksän ei osannut ilmoittaa kantaansa tähän kysymykseen.

Kurssi on lisännyt vastaajien halua opiskella uusia asioita siten, että vastaajista suurin osa ilmoitti opiskeluhulun lisääntyneen melko hyvin tai erittäin hyvin.

Vastaajista suurin osa katsoi voivansa hyödyntää kurssilla oppimaansa käytännössä melko hyvin. Melko huonosti ja erittäin huonosti oppimansa katsoi voivansa hyödyntää yksi vastaajista. Kantaansa ei osannut kertoa vastaajista kolme.

Kaiken kaikkiaan kurssin järjestelyt ja toteutus onnistuivat kurssilaisten mielestä joko erittäin hyvin tai melko hyvin. Kaksi vastaajaa ei vastannut tähän kysymykseen lainkaan.

Osaan tyytyväisyyskyselyn kysymyksistä oli mahdollisuus vastata myös omin sanoin. Suurin osa vastaajista ilmoitti kurssissa olleen parasta kurssin opettajan. Toiseksi tärkeimmäksi asiaksi nousi kurssin hyvä henki ja mukava ryhmä. Muita tärkeitä asioita olivat uuden oppiminen, monipuoliset oppitunnit, kurssin ajankohta sekä taitojen ylläpitäminen.

Huonoimmaksi asiaksi kurseissa nousi liian nopea eteneminen tunneilla, opiskelijoiden tietojen ja taitojen eri tasoisuus sekä liiallinen suomenkielen käyttö englannin tunneilla.

Omaa oppimista edistäväksi asiaksi vastauksissa ilmoitettiin useimmin motivoiva opettaja. Myös toiston ja kertauksen katsottiin edistävän oppimista. Muita oppimista edistäviä tekijöitä olivat riittävä määrä kotitehtäviä, ryhmän osaamisen tasaisuus ja positiivinen oppimisympäristö.

Oppimista haittaaviksi tekijöiksi vastaajista suurin osa ilmoitti huonon muistin, osa kiireisen elämäntavan, osa oman laiskuuden ja osa taitotasoltaan eritasoisen ryhmän. Muita ilmoitettuja oppimista haittaavia seikkoja olivat sairastelu, stressi, epämiellyttävä opettaja, liian nopea eteneminen ja levoton oppimisympäristö.

Sekaryhmiin (ikäihmiset + nuoret samalla kurssilla) vastaajat suhtautuivat siten että mielipiteet jakautuivat tasan. Tässä poimintoja perusteluista sekaryhmiä vastaan:

*"Ikäihmisten kursseille vain ikäihmisiä. He eivät pitkästy tunneilla, vaikka ohjelmaa ei olisi paljon. Eläkeläisiä kiinnostaa samat asiat"*

*"Pitäisi olla vain ikäihmisiä koska nuoremmat ovat nopeampia ja hoksaavampia ja joudumme kuuntelijan rooliin"*

*"Vain ikäihmisiä. Kun ikäihmiset ovat yhdessä, he tajuavat jo elämäkokemuksellaan että koko ryhmällä on samoja oppimisongelmiakin - tätä nuoremmat eivät välttämättä huomaa, vaan ovat ylimielisiä ja mielestään osaavampia. Olen kokenut tämän monella kurssilla"*

*"Samanikäiset = samanhenkisiä"*

*"Mielellään vai ikäihmisiä koska nuoremmat ovat aika osaavia ja tuovat sen helposti julki, "vanhemmat jää jalkoihin""*

Vastaajista toinen puoli siis kannatti sekaryhmiä. Seuraavassa poimintoja näistä vastauksista:

*"Ikäerot vain piristävät. Nuori joka haluaa oppia vapaaehtoisesti on tarpeeksi kypsä toimimaan vanhempienkin seurassa. Ei me vanhatkaan aina niin fiksuja olla"*

*"Mukaan nuoria niin paljon kuin on halukkaita. Nuoriso tuo nykyaikaa mukanaan"*

*"Jos joku nuori on niin pöljä että haluaa mukaan niin tervetuloa"*

*"Nuoremmat tuovat asiantietoa ja heitä voi käyttää asiantuntujoina"*

Sekaryhmien muodostamisessa tuli esille toinenkin syy:

*"Pääsääntöisesti saisi olla vain ikäihmisille, mutta jos ryhmäkoko uhkaa jäädä liian pieneksi niin nuoremmat ovat tervetulleita"*

Vastaajilla oli myös mahdollisuus kertoa millaisia kursseja he toivoisivat opiston ikäihmisille järjestävän. Suurin osa ehdotuksista liittyi kieliin; matkailuenglantia, keskusteluryhmiä eri kielillä, ranskaa englanniksi, englantia ruotsiksi ja kieliryhmiä Sääksjärvelle. Muita ehdotettuja kursseja olivat avoimet keskusteluryhmät ja seminaarit (kulttuuri, yhteiskunta, politiikka), atk-kursseja Kuljuun, asiantuntijavierailuja esim. vero- ja pankkiasioista, terveyden ylläpitoon liittyviä luentosarjoja, liikuntaryhmä yli 70-vuotiaille. Erityisesti ikäihmiset toivoivat toimintaa aamupäiville.

Muina kommentteina vastaajat esittivät kiitoksensa paitsi kieli- ja tietokonekursseista myös opiston toiminnan kehittymisestä ja laaja-alaisesta tarjonnasta. Lukukautta toivottiin pitemmäksi ja päiväkurssien osuuden toivottiin lisääntyvän.

## LÄHDELUETTELO

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. (1999). Ikääntyvien opiskelu - hyödyllinen harrastus? Teoksessa Sallila, P. & Niemelä S. (toim.) *Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy
- Alanen, A. (1988). *Johdatus aikuiskasvatukseen*. Helsinki: Yleisradio/Opetusohjelmat
- Baars, J. (1998). Aika, gerontologia ja vanheneminen. *Gerontologia* 12 (2)
- Bertoldi, E. & Kollar, J. & Richard, E. (1988). Learning how to learn English: from awareness to action. *ELT Journal*, vol. 42, no. 3
- Birren, J. E., Vercruyssen, M. & Fischer, L. M. (1990). Havainto- ja suoritusnopeus ja vanheneminen. *Gerontologia* 4 (2)
- Bransford, J. D. & Stein, B. S. (1984). *The ideal problem solver. A guide for improving thinking, learning, and creativity*. New York: Freeman
- Courtenay, B. C. (1989). Education for older adults. In Merriam, S. & Cunningham, P. M. *Handbook of adult and continue education*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers
- Courtney, S. (1992). *Why adults learn. Towards a Theory of Participation in Adult Education*. Routledge, London
- Cranton, P. (1992). *Working with Adult Learners*. Toronto: Wall & Emerson
- Dulay, H. & Burt, M. (1981). *Optimal Language Learning Environments*. Teoksessa Alatis, J. E., & Altman, H. B. & Alatis, P. M.: *The Second Language Classroom*
- Engström, Y. (1988). *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtiovarainministeriö. Valtion painatuskeskus
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Rovaniemi: Lapin yliopisto
- Glass, J. C. (1996). Factors effecting learning in older adults. *Educational gerontology* 22.
- Glendenning, F. (1985). What is educational gerontology?: Nort American and British definitions. In Glendenning, F. (ed.). *Educational gerontology: international perspectives*. London: Croom Helm
- Heikkinen, R. (1994b). Sosiaalinen toimintakyky ja ikä. Teoksessa *Ikääntyminen ja työ*. Helsinki: WSOY. Työterveyslaitos.
- Hernandez, S. (1990). Iän vaikutus kielenoppimiseen. *Aikuiskasvatuksen sivulaudaturtutkielma*. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos.



Hervonen, A. (2001). Muisti, oppimiskyky ja vanheneminen. Teoksessa Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy

Hervonen, A. & Pohjolainen, P. (1991). Gerontologian ja geriatrian perusteet. Tampere: Lääketieteellinen oppimateriaalikustantamo

Heymans, P. G. (1992). Lifespan learning: developmental tasks and their management. In Tuijnman, A. & Van der Kamp, M. (ed.). Learning across the lifespan: theories, research, policies. Oxford: Pergamon Press.

Hiemstra, R. & Sisco, B. (1990). Individualizing instruction: making learning personal, empowering and successful. San Francisco: Jossey-Bass

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1980). Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara P. (1997). Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy

Hirvi, S. (2000). Aikuisopettajan rooli - Aikuisopiskelijoiden aikuisopettajaan kohdistamia rooliodotuksia. Kasvatustieteen kandidaatintyö. Aikuiskasvatus. Tampereen yliopisto

Hänninen, H. (1991). Ikääntyvän oppiminen ja henkiset kyvyt. Helsinki: Työterveyslaitos. Katsauksia.

Hätönen, H. (1990). Aikuisten oppiminen ja opettaminen: kognitiivisen oppimisnäkökuvan ja toiminnan teorian soveltaminen aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Ammattikasvatushallitus

Jaatinen, A. (2006) Teaching English to elderly learners. Authentic interaction at "The Golden Memories Hotel". Lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto, soveltava kielitiede. [viitattu 27.3.2008]. Saatavissa: <http://www.vsop-ohjelma.fi/index.php?k=5059>

Jarvis, P. (2001). Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy

Jarvis, P. (2001). Learning in later life: An introduction for Educators and Carers. London: Kogan Page

John, M. T. (1983). Teaching and loving the elderly. Springfield, III: Charles C. Thomas

John, M. T. (1988). Geragogy: a Theory for teaching the elderly. With foreword for Malcolm Knowles. New York: The Haworth Press

- Johnson, K. (2001). *An introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Pearson Education Limited.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (1998). *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampere: Yliopistopaino
- Keskinen, E. (1992). Taitojen oppiminen. Teoksessa Hypen, K & Keskinen, E. & Kinnunen, R. & Niemi, P. & Vauras, M. "Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet". Radion aikuiskasvatussarjan toisen osan oppikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Knowles, M. S., (1977). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. Eighth Printing. New York: Association Press
- Kohli, M. (1991). Ikääntyneiden työmarkkinat ja aktiivisuusmallit ikääntyvässä yhteiskunnassa. *Gerontologia* 5 (3)
- Korhonen, L. (1993). Ryhmämuunnelmia oppimiseen. Kirjassa Kajanto A, (toim.). Aikuisten oppimisen uudet muodot: kohti aktiivista oppimista. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura
- Kristiansen, I. (1998). *Tehokkaita oppimisstrategioita*. Porvoo: WSOY
- Lahn, L. C. (2000). Ikääntyvät oppijat yhteiskunnassa. Teoksessa Sallila, P. (toim.) *Oppiminen ja ikääntyminen*. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus
- Laitinen, A. (1998). *Third Age Universities in Finland: From Life Experience to Knowledge and Learning*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Liutta, A. (1998). *Vanhuusdidaktiikan vaatimukset*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research and education: an qualitative approach*. San Fransisco: Jossey-Bass
- Niemi, P. Aikuinen ihminen tiedonkäsittelijänä. teoksessa Hypen, K., Keskinen, , E., Kinnunen, R., Niemi, P. & Vauras, M. (1992). *Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet*. Yleisradio/Opetusohjelmat. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- O'Brien, S. (1992). *The Educational Affinities of Old Age and Youth*. *INternational Journal of Lifelong Education*.
- O'Connor, D. (1987). Elders and higher education: Instrumental or expressive goals? *Educ Geron* 13
- Paloniemi, S. VSOP:n koulutuspäivä 8.3.2002 aiheena "Ikäihmiset ja opettaminen" [viitattu 27.3.2008]. Saatavilla: <http://www.vsop-ohjelma.fi/index.php?k=5001>

- Patton, M. Q. (1983). *Qualitative evaluation methods*. 4.pr. Beverly Hills: Sage
- Peterson, D. A. (1985). *A history of education for older learners*. In Lumsden, L. B. (e.d.) *Older adult as learner: aspects of educationalgerontology*. New York: Hemisphere publishing corporation
- Pitkänen, M & Ruth, J-E *Gerontologia* (1/1993) s. 20-21
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching - A Description and Analysis*. USA: Cambridge University Press
- Rogers, J. (2004). *Aikuisoppiminen*. Tampere: Tammer-Paino Oy
- Ruth, J-E., Sihvola, T., Parviainen, T.: *Educational gerontology: Philosophical and psychological issues*. *Educ Geron* 15
- Ruth, J-E. & Sihvola, T. & Parviainen, T. (1987). *Kasvatusgerontologia - gerontologian uusi ala*. *Gerontologia* 2.
- Saarenpää-Numminen, M. (2005). *Kansalaisopisto-opiskelun merkitys aikuisen elämässä - Taide- ja taitoaineiden opiskelijoiden käsitykset opiston yksilöllisistä ja yhteisöllisistä merkityksistä*. Toinen kahdesta tutkimuksesta "Kansalaisopisto - kulttuuria ja elämänlaatua kuntaan. Kaksi tutkimusta kuuden kansalaisopiston toiminnanyksilöllisistä ja yhteisöllisistä merkityksistä".
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. (1991). *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. 2. uudistettu painos. Salpausselän Kirjapaino: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus
- Singleton, D. (1981). *Age as a factor in second language acquisition*. Trinity College. Dublin. Occasional Paper no. 3
- Stuart-Hamilton, I. (1996). *Vanhenemisen psykologia*. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo
- Suoranta, J. & Eskola, J. (1992). *Kvalitatiivisen aineiston analyysitapoja luokittelemassa eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn*. *Kasvatus* 3.
- Svensson, T. & Pitkänen, M. & Ingebritsen, R. & Scheel, H. J & Ruth J-E. (1998). *Vuxenutbildning för det äldre i Norden*. *TemaNord* 1998: 521. Köbenhavn: Nordisk Ministerråd
- Syrjälä, L. (1994). *Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä*. Teoksessa Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*.
- Tikka, M. (1994). *Kalenteri-ikästä omaelämäkerralliseen ikään*. Teoksessa Uutela, A. & Ruth J.-E. (toim.). *Muuttuva vanhuus*. Tampere: Gaudeamus
- Tikkanen, T. (1998). *Learning and Education of older workers, Lifelong learning at the Margin*. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 137. Jyväskylä: University of Jyväskylä

Twitchell, S. & Cherry, K. E. & Trott, J. W. (1996). Educational strategies for older learners: suggestions from cognitive aging research. *Educational gerontology* 22.

Tuomisto, J. (1989). Aikuiskasvatuksen suuri linja - sivistyksellisen tasa-arvoisuuden edistäminen. Teoksessa Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön 31. vuosikirja. Juhlakirja professori Aulis Alalselle hänen täyttäessään 60 vuotta 7.7.1989. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo

Vaara, R. (1998). Yliopisto-opintojen merkitys yli 50-vuotiaana opiskelevan naisen elämässä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu-tutkielma

Vaara, R. (2000). Työstä luopuminen, ikääntymisen todellisuudet ja oppimisen uudet muodot. Teoksessa Sallila, P. (toim.) Oppiminen ja ikääntyminen. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Gummerus

Vaherva, T., Malinen A., Moisio A., Raivola, R., Salo, P., Kantasalmi K., Kamppi P. & Silvennoinen H. (2006). Vapaan sivistystyön oppilaitosrakenne ja palvelukyky. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 16. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino

Vauras, M. & Kinnunen, R. (1992). Tietojen oppiminen teoksessa Aikuisen oppimisen psykologiset perusteet. Radion aikuiskasvatussarjan toisen osan oppikirja. Yleisradio/Opetusohjelmat. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Williamson, A. (1997). You're never too Old to Learn!: Third-Age Perspectives of Lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*.

Yli-Renko, K. (1991). Suullisen kielitaidon oppiminen lukiossa. Oppilaiden näkökulma. Teoksessa

Yli-Renko, K. & Salo-Lee, L. Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa. *Julkaisusarja A: 147*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

## LIITE 1.

### KYSELY IKÄIHMISSILLE LEMPÄÄLÄ-OPISTON KURSSILLE OSALLISTUMISESTA

#### TAUSTAKYSYMYKSET

1. **Sukupuoli** (ympyröi oikea vaihtoehto)

- 1 nainen
- 2 mies

2. **Syntymävuosi** \_\_\_\_\_

3. **Ammatti** \_\_\_\_\_

4. **Oletko edelleen työelämässä?**

- 1 olen
- 2 en ole

5. **Mikä on koulutuksesi?** ( korkein/viimeisin suorittamasi tutkinto)

\_\_\_\_\_

6. **Lempäälä-opiston kurssi, jolle osallistuit** (ympyröi oikea vaihtoehto)

- 1 Englantia eläkeläisille, alkeet
- 2 Englantia eläkeläisille, jatkoryhmä
- 3 Näin toimin netissä

**7. Miksi hakeuduit opiskelemaan opiston kurssille?** (englannin alkeet/jatko/näin toimin netissä)  
(ympyröi joka kohdasta miten tärkeä syy oli osallistumisellesi)

Osallistumisen syy:	Erittäin tärkeä 1	Melko tärkeä 2	En osaa sanoa 3	Jonkin verran tärkeä 4	Ei lainkaan tärkeä 5
1. Haluan ylläpitää henkistä vireyttä	1	2	3	4	5
2. Opintoryhmässä tapaan mukavia ihmisiä	1	2	3	4	5
3. Tarvitsen ao tietoja ja taitoja käytännössä	1	2	3	4	5
4. Opintoryhmän ohjaaja	1	2	3	4	5
5. Yleinen tiedonhalu	1	2	3	4	5
6. Virkistäytyminen ja rentoutuminen	1	2	3	4	5
7. Itsensä toteuttaminen	1	2	3	4	5
8. Oppiminen on hauskaa	1	2	3	4	5
9. Opiskelu on minulle elämäntapa	1	2	3	4	5
10. Onnistumisen kokemukset	1	2	3	4	5
11. Minulle suositeltiin kurssia	1	2	3	4	5
12. Muu syy, mikä?	1	2	3	4	5

## KURSSI JA SEN TOTEUTUS

### 8. Mistä sait tiedon kurssista?

---

---

### 9. Opisto mainostaa ikäihmisille suunnattuja kursseja

(ympyröi oikea vaihtoehto)

- 1 erittäin hyvin
- 2 melko hyvin
- 3 en osaa sanoa
- 4 melko huonosti
- 5 erittäin huonosti

### 10. Käymäsi kurssin kokonaispituus (=tunnit yhteensä lukukaudessa) oli

- 1 liian lyhyt
- 2 sopiva
- 3 liian pitkä

### 11. Kurssikerran pituus (= yhden kerran tuntimäärä kerrallaan) oli

- 1 liian lyhyt
- 2 sopiva
- 3 liian pitkä

### 12. Kurssimaksu oli

- 1 hiukan liian korkea
- 2 sopiva
- 3 selvästi liian korkea

## OPPIMISYMPÄRISTÖ

**13. Kurssilla käytetty oppimateriaali** (kirjat, monisteet, kalvot, jne.)  
tuki oppimistasi

- 1 erittäin hyvin
- 2 melko hyvin
- 3 en osaa sanoa
- 4 melko huonosti
- 5 erittäin huonosti

**14. Kurssilla käytettiin asianmukaisia laitteita ja välineistöä**

- 1 erittäin hyvin
- 2 melko hyvin
- 3 en osaa sanoa
- 4 melko huonosti
- 5 erittäin huonosti

**15. Opetusrytmi** (asioissa eteneminen tunneilla) **oli**

- 1 liian nopea
- 2 sopiva
- 3 liian hidas

**16. Ryhmän koko kurssilla** (kurssilaisten määrä) **oli**

- 1 liian pieni
- 2 sopiva
- 3 liian suuri

**17. Opettajan ja kurssilaisten vuorovaikutus sujui**

- 1 erittäin hyvin
- 2 melko hyvin
- 3 en osaa sanoa
- 4 melko huonosti
- 5 erittäin huonosti



**18. Olet saanut kurssilla ohjausta**

- 1 erittäin hyvin
- 2 melko hyvin
- 3 en osaa sanoa
- 4 melko huonosti
- 5 erittäin huonosti

**19. Kurssi vastasi siitä etukäteen saamiasi tietoja**

- 1 erittäin hyvin
- 2 melko hyvin
- 3 en osaa sanoa
- 4 melko huonosti
- 5 erittäin huonosti

**20. Saamasi opetus on ollut asiantuntevaa**

- 1 erittäin hyvin
- 2 melko hyvin
- 3 en osaa sanoa
- 4 melko huonosti
- 5 erittäin huonosti

**ELINIKÄINEN OPPIMINEN**

**21. Aiempi koulutuksesi ja osaamisesi on otettu kurssilla huomioon**

- 1 erittäin hyvin
- 2 melko hyvin
- 3 en osaa sanoa
- 4 melko huonosti
- 5 erittäin huonosti

**22. Opiskelutaitosi ovat lisääntyneet kurssin aikana**

- 1 erittäin hyvin
- 2 melko hyvin
- 3 en osaa sanoa
- 4 melko huonosti
- 5 erittäin huonosti

**23. Kurssi on lisännyt haluasi opiskella uusia asioita**

- 1 erittäin hyvin
- 2 melko hyvin
- 3 en osaa sanoa
- 4 melko huonosti
- 5 erittäin huonosti

**24. Voit hyödyntää kurssilla oppimaasi käytännössä**

- 1 erittäin hyvin
- 2 melko hyvin
- 3 en osaa sanoa
- 4 melko huonosti
- 5 erittäin huonosti

**25. Mielestäsi kurssin järjestelyt ja toteutus toteutuivat kaiken kaikkiaan**

- 1 erittäin hyvin
- 2 melko hyvin
- 3 en osaa sanoa
- 4 melko huonosti
- 5 erittäin huonosti

**26. Parasta kurssissa oli?**

---

---

---

**27. Huonointa kurssissa oli?**

---

---

---

**28. Mitkä seikat edistävät oppimistasi?**

---

---

**29. Mitkä seikat haittaavat oppimistasi?**

---

---

**30. Pitäisikö ikäihmisille suunnatuille kursseille ottaa mukaan ainoastaan ikäihmisiä?  
Perustele**

---

---

---

---

---

**31. Lempäälä-opisto aikoo lisätä ikäihmisille suunnattuja kursseja.  
Millaisia kursseja toivoisit?**

---

---

---

---

**32. Muita kommentteja**

---

---

---

**Kiitos vastauksestasi!**