

Tarja Eerola

OSALLISTAVA TEATTERI RIPPIKOULUOPETUKSESSA

**Opinnäytetyö
CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULU
Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö
Joulukuu 2017**

TIIVISTELMÄ OPINNÄYTETYÖSTÄ

Centria-ammattikorkeakoulu	Aika Joulukuu 2017	Tekijä/tekijät Tarja Eerola
Koulutusohjelma Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö		
Työn nimi OSALLISTAVA TEATTERI RIPPIKOULUOPETUKSESSA		
Työn ohjaaja KM Sari Virkkala	Sivumäärä 33 + 4	
Työelämäohjaaja Nuorisotyön työalajohtaja Elina Airaksinen, Jämsän seurakunta		
<p>Vuonna 2017 hyväksyttiin uusi rippikoulusuunnitelma <i>Suuri ihme</i>. Se astuu voimaan viimeistään syksyllä 2018. Suunnitelman tarkoitus on kehittää rippikoulua entistä osallistujalähtöisemmäksi monipuolistamalla rippikoulun pedagogiikkaa ja opetusmenetelmiä.</p> <p>Yksi osallistujalähtöisistä työskentelymenetelmistä on draama. Tässä opinnäytetyössä käsitellään kahta draamakasvatuksen genreä, prosessidraamaa ja työpajateatteria rippikouluopetuksessa. Tarkoituksena oli kehittää osallistavan teatterin materiaalia rippikouluopetukseen ja selvittää oppijoiden kokemuksia draamatyöskentelystä. Osallistajat useimmiten pitivät työskentelystä, ja aiempien tutkimusten perusteella osallistavat opetusmenetelmät tuottavat hyviä oppimistuloksia ja lisäävät oppijoiden tyytyväisyyttä opetukseen.</p> <p>Rippikouluopetuksen pedagogiikkaa lieneekin syytä pohtia valtakunnallisesti. Samalla tulee ratkaista kysymys siitä, miten varmistetaan rippikoulutyöntekijöiden pedagoginen osaaminen.</p>		

Asiasanat

Draamakasvatus, osallistava teatteri, prosessidraama, rippikouluopetuksen pedagogiikka, rippikouluopetus, työpajateatteri

ABSTRACT

Centria University of Applied Sciences	Date December 2017	Author Tarja Eerola
Degree programme Bachelor of Humanities, Community Educator		
Name of thesis Participatory theatre methods in confirmation school work		
Instructor M.Ed Sari Virkkala	Pages 33 + 4	
Supervisor Field manager in youth counselling Elina Airaksinen, Jämsä parish		
<p>In the year 2017, the new curriculum for confirmation school work in Finland was approved at by the Finnish Bishops' conference. It will come into effect in the autumn 2018 at the latest. The purpose of the plan is to develop confirmation school work into more a participant-oriented direction by developing more diverse pedagogy and teaching methods.</p> <p>One of the participant-based methods is drama education. This thesis focuses on two drama education genres, process drama and theatre in education (TIE). The purpose of this thesis was to develop participatory theatre material for confirmation work and to find out about confirmation class participants' experiences of drama work. Mostly the participants considered drama work pleasant and previous studies show that participant-oriented methods produce good results in learning and increase the satisfaction of the learners.</p> <p>The findings of this thesis and the previous studies suggest that the pedagogy of confirmation school work in Finland should be reconsidered nationwide. At the same time the question of how to ensure the pedagogical competence of confirmation school workers in the future should be resolved</p>		

Key words

Confirmation school work, drama education, participatory theatre, pedagogy in confirmation school work, process drama, theatre in education (TIE)

TIIVISTELMÄ
ABSTRACT
SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 KEHITTÄMISTEHTÄVÄT.....	4
3 RIPPİKOULU JA DRAAMAKASVATUS	5
3.1 Uudistuva rippikoulupedagogiikka.....	6
3.2 Pohdintaa rippikouluopetusta käsittelevistä tutkimuksista.....	8
3.3 Mitä on draamakasvatus?	12
3.3.1 Draamakasvatuksen genret.....	15
3.3.2 Prosessidraama	16
3.3.3 Työpajateatteri.....	18
4 TYÖSKENTELYN KUVAUS	20
4.1 Prosessidraamatyöskentely	20
4.2 Työpajateatterityöskentely.....	23
5 POHDINTA.....	27
LÄHTEET.....	29
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Rippikoulu käydään Suomessa useimmiten kahdeksannen luokan ja sitä seuraavan kesän aikana. Vuonna 2016 15-vuotiaiden ikäluokasta rippikoulun kävi 85,6 % (Rippikoulun tavoitavuusprosentti kunnan ikäluokasta 2016). Osuus on suurempi kuin koko väestön jäsenyysprosentti 71,9 Suomen evankelis-luterilaisessa kirkossa vuoden 2016 lopussa (Kirkon jäsenyys).

Piispainkokous hyväksyi uuden *Suuri ihme* -rippikoulusuunnitelman 5.4.2017. Se astui voimaan jo noin kolmen viikon kuluttua hyväksymisestä, vappuna 2017, mutta siirtymäaikaa on 1.10.2018 saakka. Uusi suunnitelma noudattaa samoja pedagogisia suuntaviivoja kuin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (2014). Suurin uudistus edelliseen suunnitelmaan verrattuna onkin nimenomaan näkökulmassa ja pedagogiikassa: painotus on nuoren omassa kokemuksessa sekä oppimisen ryhmäprosessiluonteessa. (Rippikoulu-uudistus; Uudistuksen päälinjat.)

Tämä opinnäytetyö vastaa osaltaan tähän pedagogiseen haasteeseen draamakasvatuksen keinoin tuomalla rippikouluun osallistavaa teatteria. Se syntyi halustani yhdistää olemassa oleva ammatillinen tietoni nyt opiskelemaani alaan: olen aiemmalta koulutukseltani äidinkielen ja kirjallisuuden, draaman ja evankelisluterilaisen uskonnon opettaja. Tässä opinnäytetyössä siten sekä näkyy että kuuluu oma subjektiivinen näkökulmani. Hannu Heikkinen (2005, 176–182) määritteleeekin draamaopettajan tutkivaksi opettaja-taiteilijaksi, joka on aina osa ryhmää ja kanssaoppijana vaikuttaa lopputulokseen.

Tämän työn tarkoituksena on kehittää osallistavan teatterin materiaalia rippikouluun ja selvittää oppijoiden kokemuksia draamatyöskentelystä. Työn tuloksena syntyivät prosessidraamakokonaisuus lähetystyöstä ja työpajateatterikokonaisuus päihteistä. Opinnäytetyöni tilaaja on Jämsän seurakunta, jonka rippikouluissa toteutin kehittämäni materiaalin vuosina

2011 ja 2017. Työpajateatteri toteutettiin kolmella eri rippikoululeirillä vuonna 2011 ja prosessidraama yhdessä päivärippikouluryhmässä vuonna 2017. Osallistujilta ja toteuttajilta kerättiin palautetta, jonka perusteella osallistavasta teatterista opetusmenetelmänä pidettiin paljon tai melko paljon.

Tämän opinnäytetyön näkökulma, osallistava teatteri rippikoulussa, on myös ainutlaatuinen. Erilaisia draamallisia ja toiminnallisia materiaalipaketteja rippikouluun on olemassa (ks. esim. Heikkilä & Mäkilä 2015 tai Heinineva & Koskela 2012), mutta osallistavan teatterin genreihin keskittyvää materiaalia ei ole.

Draamakasvatuksella tai draamalla tarkoitetaan pedagogiikkaa, jossa käytetään teatterin keinoja. Osallistava teatteri on yksi draaman osa-alueista, johon kuuluvat muun muassa prosessidraama ja työpajateatteri. Osallistavan teatterin genreinä pidetään niitä draamakasvatuksen genrejä, jotka ovat osallistujalähtöisiä: draamatyöskentely tapahtuu ryhmän kesken, sillä ei ole katsojia.

Prosessidraama on draamakasvatuksen genre, jossa pohjatekstin, draamatarinan, pohjalta toteutetaan improvisoitu näytelmä ilman katsojia ja jossa teemaa käsitellään myös muiden työtapojen avulla. Usein pohjatekstissä esitellään ongelma, joka osallistujien on ratkaistava.

Työpajateatterin pohjana toimii toteuttajaryhmän etukäteen harjoittelema näytelmä, jonka osallistajat aluksi katsovat. Tämän jälkeen jotakin näytelmän osaa aletaan työstää erilaisten työtapojen avulla. Myös kokonaisteemaa voidaan työstää halutulla tavalla.

Tämän opinnäytetyön merkittävintä lähdekirjallisuutta ovat Hannu Heikkisen (2004; 2005) draamakasvatuksen perusteokset, jotka ovat ainoita suomalaista draamatraditiota avaavia teoksia, Erkki Laakson (2004) väitöskirja prosessidraaman oppimispotentialista, Hannu Heikkisen ja Tuija Leena Viirteen (2003) toimittama artikkelikokoelma työpajateatteriprojek-

tista sekä Kati Niemelän (2002; 2015) (myös yhteisartikkeleita) ja Lassi Pruukin (1998; 2004; 2009; 2010) (myös yhteisartikkeleita) teokset, tutkimukset ja artikkelit rippikouluopetuksesta.

2 KEHITTÄMISTEHTÄVÄT

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on kehittää osallistavan teatterin materiaalia rippikouluopetukseen ja testata se. Lisäksi kerätyn palautteen ja kokemusten perusteella arvioidaan, miten rippikoululaiset suhtautuvat draamatyöskentelyyn ja miten osallistava draama sopii rippikoulukontekstiin.

3 RIPPIKOULU JA DRAAMAKASVATUS

Nykyään voimassa olevat *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (2014) painottavat kokemuksellista, yhteisöllistä ja ilmiöpohjaista oppimista. Perusteiden (2014, 17) oppimiskäsitys on konstrukttiivinen, mikä tarkoittaa, että oppilasta pidetään itsessään aktiivisena toimijana. Tällöin oppilas pystyy toimimaan sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppimista pidetään erottamattomana osana sekä yksilön että yhteisön kasvua, ja sen kannalta olennaisia ovat kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö. Keskeistä on myös, että oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Oppimista edistää muun muassa uutta luova toiminta, ja se tapahtuu vuorovaikutuksessa. Olennaista on tahto ja taito toimia yhdessä, mikä edistää ”luovan ja kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia”. Monimuotoinen oppiminen on kontekstisidonnaista. (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*, 17.) Oppimiskäsitystä voidaan luonnehtia myös kognitiiviseksi. Tällöin kaikkia tiedonhankinnan tapoja pidetään samanarvoisina (Räsänen 2010, 342). Draama toteuttaa tätä modernia oppimiskäsitystä. Se on

kokonaisvaltaista, oppilaskeskeistä ja kokemuksellista tekemällä oppimista. Se pyrkii vuorovaikutteiseen, yhteistoiminnalliseen ja positiiviseen oppimisympäristöön, jossa voi turvallisen kokemuksen lisäksi reflektoida kriittisestikin: havainnoida, ymmärtää ja ehkä arvottaa tutkittavaa ilmiötä. (Viranko 1997, 114.)

Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 (2014, 30) edellyttää työtapojen olevan monipuolisia, kokemuksellisia ja toiminnallisia, joihin kuuluvat myös kaikki taidemuodot ja liikkuminen. Tämä ei ole mitenkään erikoinen vaatimus: on todistettu, että ihminen oppii kokemuksellisesti. Oppiminen on itseään ruokkiva koko elämän jatkuva prosessi, ei pelkkä opetustilanteen tulos. (Kolb 2015, 4, 37.)

3.1 Uudistuva rippikoulupedagogiikka

Suomalainen rippikoulu on muuttanut muotoaan yhdessä yhteiskunnan kanssa. Uusi rippikoulusuunnitelma *Suuri ihme* (2017) seuraakin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014* (2014) oppimiskäsitystä. Jo edellisen rippikoulusuunnitelman *Elämä – usko – rukous* (2001) ja *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004* (2004) yhteys on tutkimuksissa havaittu, vaikka koulun uskontokasvatuksella ja rippikouluopetuksella onkin eri funktio (Innanen 2010, 73).

Uusi rippikoulusuunnitelma määrittelee rippikoulun toiminta-ajatuksen: ”Rippikoulu vahvistaa nuorten uskoa kolmiyhteiseen Jumalaan ja varustaa heitä elämään kristittyinä.” (Suuri ihme 2017, 15.) Se kehittää rippikoulua entistä osallistujalähtöisemmäksi: ”Nuoret ovat rippikoulun subjekteja, joiden osallisuutta ja kuulluksi tulemistä vahvistetaan tietoisesti. Samalla vahvistetaan rippikoulun yhteisöllisyyttä ja perheiden kohtaamista.” Rippikoulusuunnitelma on kuitenkin luonteeltaan puitesuunnitelma, ei varsinainen opetussuunnitelma. Sen tavoitteena onkin tukea nuoren kokonaisvaltaista kasvua. (Suuri ihme 2017, 5.)

Uusi suunnitelma määrittelee rippikoululle kuusi tavoitetta:

Rippikoulussa:

Nuoret ovat osallisia, tulevat kuulluiksi ja saavat vaikuttaa.

Nuoret kokevat yhteyttä, turvallisuutta, pyhyyttä ja iloa.

Nuoret oppivat hoitamaan hengellistä elämäänsä toimien, hiljentyen ja osallistuen.

Nuoret kantavat vastuuta itsestään, toisista ihmisistä ja luomakunnasta.

Nuoret löytävät merkityksiä kristinuskon keskeisten sisältöjen ja oman elämänsä välillä.

Nuoret tahtovat kuulua Kristuksen kirkkoon. (Suuri ihme 2017, 15.)

Edellisen rippikoulusuunnitelman keskeinen tavoite oli, että nuori vahvistuu uskossaan kolmiyhteiseen Jumalaan (*Elämä – usko – rukous* 2001, 4). Näkökulma, paradigma, on siis muuttunut. Uudistus on saanut seurakunnissa osittain ristiriitaisen vastaanoton: osa pitää

uudistusta tervetulleena, mutta osa pelkää, ettei rippikoulussa enää pian opeteta uskonasioita, vaan pääpaino on yhdessäololla ja hauskanpidolla (ks. esim. Marjakangas 2017). Onkin mielenkiintoista seurata, millaisia uudistuksia jatkossa suomalaisessa rippikoulussa koetaan.

Kuten *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (2014, 15), uusi rippikoulusuunnitelma pitää oppimista erottamattomana osana ihmisen ja yhteisön kasvua. Oppimista pidetään aktiivisena toimintana, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa. Sitä pidetään myös yhteisöllisenä prosessina, jossa ”rakennetaan yhdessä uutta tietoa, joka ei ole sellaisenaan palautettavissa kenenkään yksilön tuottamaksi tiedoksi”. Suunnitelma korostaa yhteistä vastuuta, kaikkien osallisuutta ja yhteisen ajattelun näkyväksi tekemistä. (Suuri ihme 2017, 20–21.)

Ilmiölähtöisen oppimisen ja yhteisöllisen työskentelytavan todetaan olevan rippikoululaisille tuttua jo koulusta. Sen todetaan vahvistavan motivaatiota ja merkityksellisyyden kokemusta ja lisäävän yhteistyötaitoja ja yhteenkuulumisen kokemusta. Tämän arvioidaan tuottavan syväsuuntautunutta oppimista. Opetusmenetelmien valinnassa kehoitetaan monipuolisuuteen ja -ulotteisuuteen. Esimerkkeinä annetaan keskustelu, käsillä ja keholla tekeminen, ilmaisuus, musiikki, liikunta, kirjoittaminen ja kuvaaminen. Suunnitelma kannustaa yhteiseen oppimiseen, joka kasvattaa nuorten osallisuutta ja ryhmän lisää ryhmän turvallisuutta. (Suuri ihme 2017, 39.) Samankaltaisia neuvoja saa jo edellisen suunnitelman mukaisista oppikirjoista (ks. esim. Koivisto, Paalanen & Siukonen 2011). Uuden suunnitelman mukaisia kirjoja ei vielä tässä vaiheessa luonnollisesti ole saatavilla.

Jo parikymmentä vuotta sitten Lassi Pruuki (1998, 287) kritisoi rippikoulussa paljon käytettäviä opettajajohtoisia opetusmenetelmiä ja kehotti ottamaan mukaan myös oppijakeskeisiä ja yhteistoiminnallisia työtapoja. Näistä menetelmistä annetaan myös esimerkkejä, kuten kirjoittaminen, kuvallinen ilmaisuus, musiikki, toiminnallinen ilmaisuus ja draama. Draaman kohdalla on kuitenkin erityismaininta sen toimivuudesta lähinnä virikkeenä, samoin muistutetaan, että draamallisen työmuotojen hallinta edellyttää opettajalta kouluttautumista. (Pruuki 1998, 293–298.) Pruuki (2010, 67–68) määritteli 12 vuotta myö-

hemmin hyvälle rippikouluopetukselle seitsemän kriteeriä: yhteisöllisyys, dialogisuus, nuoren motivaation ja aktiivisuuden tukeminen, nuori saa osallistua tavoitteiden asetteluun, konstruktivistisuus, käytännössä oppiminen ja yhteys käytäntöön ja reflektio. Pruuki (2010, 116–162) myös jaottelee opetusmenetelmiä perustyötapoihin [opettajajohtoiset], puhumiseen, kirjoittamiseen tai kuviin ja musiikkiin perustuviin, toiminnallisiin menetelmiin ja pari- ja ryhmitöihin. Pidän jaottelua osin keinotekoisena: Opetusmenetelmät ovat osittain päällekkäisiä. Etenkin toiminnalliset menetelmät, kuten draama, sisältävät kaikkia mainittuja työtapoja. Pruukin esittelemät toiminnalliset menetelmät ovat kuitenkin yksittäisiä työtapoja, joita käytetään osallistavan teatterin menetelmissä, kuten prosessidraamassa ja työpajateatterissa.

3.2 Pohdintaa rippikouluopetusta käsittelevistä tutkimuksista

Kahdessa kansainvälisessä eurooppalaista rippikoulutyötä käsittelevässä tutkimuksessa tutkittiin seitsemän eri maan protestanttisten kirkkojen rippikouluja. Mukana tutkimuksissa olivat Itävalta, Tanska, Suomi, Saksa, Norja, Ruotsi ja Sveitsi. (Schwitzer, Ilg & Simojoki 2010, 14; Niemelä, Schlag, Schweitzer & Simojoki 2015, 21.) Ensimmäisen tutkimuksen mukaan rippikoulutyöntekijät käyttävät pääasiassa opettajajohtoisia opetusmenetelmiä, kuten keskustelua, raamattutyöskentelyä, ryhmitöitä, rukousmeditaatiota, luennointia, kerrontaa ja yhteislaulua (Innanen & Krupka 2010, 231). Jälkimmäisen tutkimuksen mukaan 32 prosentissa tutkituista rippikouluryhmistä käytettiin laajasti erilaisia opetusmenetelmiä, eniten tällaisia ryhmiä oli Ruotsissa ja Tanskassa. 23 prosentissa taas käytettiin lähes yksinomaan oppijalähtöisiä menetelmiä, näitä ryhmiä oli eniten Suomessa ja Tanskassa. Opettajajohtoisia menetelmiä käytettiin 29 prosentissa tutkimusryhmiä, eniten Saksassa ja Itävallassa. Kaikkein vähiten näitä menetelmiä käytettiin Ruotsissa. Lähinnä pelkästään luento-opetusta käytettiin 16 prosentissa tutkimusryhmiä, erityisesti Sveitsissä. Oppijalähtöiset menetelmät hieman nostivat tyytyväisyyttä rippikouluuikaan. Ero muihin ryhmiin ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkitsevä. Sen sijaan musiikin ja meditaation käytöllä oli positiivista ja luennoinnilla negatiivista vaikutusta tyytyväisyyteen. Erot ovat tilastollisesti merkitseviä. Tutkijat kuitenkin

huomauttavat suurempaa merkitystä tyytyväisyyteen olevan sillä, onko kyseessä leiri-, päivä- vai iltarippikoulu. (Niemelä & Ilg 2015, 112, 115–116.)

Kati Niemelä tutki Tampereen seurakuntien rippikouluja vuonna 2001. Tutkimuksessa selvitettiin rippikoululaisten, heidän vanhempiansa ja rippikoulun opettajien tyytyväisyyttä rippikoulujen onnistumiseen. Opetusmenetelmien tutkiminen ei ollut pääasia, mutta tutkimuksessa selvisi, etteivät nuoret pidä kokemuksellisia opetusmenetelmiä välttämättä opetuksena, vaan omaehtoisena toimintana, joka on parempaa kuin vapaa-aika. Perinteistä opettajajohtoista opetusta sen sijaan haluttiin vähemmän. (Niemelä 2002, 182.)

Sanna Uusitalon (2012) uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielma käsittelee draamatyöskentelyä rippikoulussa. Oppilaat pitivät draamatyöskentelyssä ryhmälähtöisyydestä ja käytännöllisestä lähestymistavasta. Vastaavasti draamatyöskentelyyn tutustuttuaan oppilaat kritisoivat sellaisia opetusmenetelmiä, joissa he eivät itse olleet aktiivisia toimijoita. Draamatyöskentelyn myös koettiin mahdollistavan perinnäisiä opetusmenetelmiä paremmin keskittymisen oppimisen kannalta olennaiseen. Ilmeisesti perinnäisillä opetusmenetelmillä tarkoitetaan opettajajohtoisia menetelmiä. Oppilaat myös kokivat, että heidät huomioitiin ja kohdattiin draamatyöskentelyn aikana. Oppimiskokemusten sanallistaminen oli lisäksi haasteellista. Kuitenkin havaittavissa oli lisääntyntä tietoisuutta tutkittavasta aiheesta sekä itsestä ja toisista. (Uusitalo 2012,45–46, 48.)

Tapio Kukon (2014) rippikoulun oppimistuloksia käsittelevä uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielma todistaa kuitenkin hieman toista. Siinä opetusmenetelmien vaikuttavuutta tutkittiin kyselyn avulla. Kysytyjä opetusmenetelmiä ovat opettajan luennointi, ryhmätyöt, ulkoa opettelu ja itsenäinen opiskelu. Näistä Kukko pitää ryhmätöitä konstruktivistisena menetelmänä, muita behavioristisina. Kyselyn perusteella opettajan luennointi koettiin kaikkein vaikuttavimmaksi, joskaan sillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ryhmätöihin ja ulkoa opetteluun. Itsenäinen opiskelu koettiin kaikkein heikoimmaksi menetelmäksi. (Kukko

2014, 76.) Itsenäistä opiskelua ja ulkoa opettelua ei tosin mielestäni voida pitää opetus- vaan oppimismenetelminä.

Aki Eväkosken ja Hannu-Petteri Leinosen (2015) opinnäytetyö käsittelee rippikoulutyöntekijöiden kokemuksia nuorilähtöisestä rippikouluopetuksesta. Opetusmenetelminä käytettiin enimmäkseen luentoja ja ryhmätöitä. Lisäksi käytettiin esimerkiksi rastityöskentelyä, näytelmiä, askartelua, tarinan kuuntelua ja oppimispäiväkirjaa. Työntekijöiden näkemyksen mukaan metodi ei itsessään ole joko opettaja- tai oppijälähtöinen, vaan pitää käyttää menetelmää, jonka kokee toimivan. (Eväkoski & Leinonen 2015, 29–30.)

Pruuki (2009, 63–64) sen sijaan tutki havainnoinnin avulla rippikouluopetusta viidessä eri hiippakunnassa. Tutkimuksen mukaan opetus rippikouluissa oli tutkimusajankohtana erittäin opettajakeskeistä (Pruuki 2009, 76). Pruukin ja Niemelän (2009, 85, 88–89) mukaan Suomessa käytetään opettajajohtoista luento-opetusta kansainvälisestikin tutkittuna enemmän kuin muissa maissa. Rippikoululaiset kokevat luento-opetukseksi myös sellaisia opetusmenetelmiä, joita opettajat eivät. Pruuki (2009, 77) pitääkin rippikoulujen haasteena juuri vuorovaikutteisuuden lisäämistä ja opetusmenetelmien monipuolistamista. Olennaista opetuksessa on opettajan käsitys oppimisesta. Jotta opetus olisi mielekäästä, nuoren täytyy kokea ratkovansa ongelmia, jotka ovat hänelle itselleen merkityksellisiä. Tällöin opettajan on syytä tarkastella opetustaan ei omasta, vaan oppijan näkökulmasta. (Pruuki & Tirri 2004, 36, 48, 53.) Tämä pätee mielestäni kaikkeen pedagogiikkaan ja oppimiseen. Opettaja rakastaa oppilaitaan pedagogisella rakkaudella eli toimii niin kuin uskoo olevan oppilaiden parhaaksi (Skinnari 2004).

Huomionarvoiseksi piirteeksi Pruukin (2009, 68) tutkimuksessa nousi se, ettei yksikään nuorisotyönohjaaja opettanut yksin – läsnä olivat vähintään isokset. Mielestäni on perusteltua kysyä, kertooko tämä nuorisotyönohjaajien ylivertaisista yhteisopettamistaidoista vai siitä, että nuorisotyönohjaajat ovat epävarmoja opettajia eivätkä siten halua opettaa yksin. Rippikoulupedagogiikan ongelma mielestäni onkin, että opetusta antavat henkilöt, joilla ei ole lain-

kaan pedagogista koulutusta. Kuinka silloin heidän voidaan olettaa hallitsevan monenlaisia eri opetusmenetelmiä? Mikäli ajatellaan, että tutustumiskurssien, virikemateriaalien ja kirjallisuuden avulla kenen tahansa on mahdollista toteuttaa laadukasta pedagogiikkaa, vähätelään maailman parhaaksi tituleerattua opettajankoulutustamme. Papit, lehtorit, nuorisotyönohjaajat, diakonit, kanttorit ja muut seurakuntien työntekijät ovat oman alansa asiantuntijoita, mutta pedagogeja he eivät koulutuksensa puolesta ole. Silti heidän täytyy sellaisiksi rippikoulussa taipua. *Kirkkojärjestyksen* (8.11.1991/1055 v. 1993) kolmannen pykälän mukaan rippikoulua johtaa pappi tai lehtori. Mielestäni olisikin aiheellista pohtia, pitäisikö kaikilta teologikoulutuksesta valmistuvilta edellyttää myös pedagogisia opintoja. Erityisen huolissani olen nuorisotyönohjaajista, joiden koulutus järjestetään ammattikorkeakoulussa: miten heidän pedagoginen osaamisensa voitaisiin varmistaa?

Tuomisen (2009, 160) tutkimuksen mukaan rippikoulunopettajien pedagogiset ja didaktiset opinnot vahvistivat opettajien kykyä perustella omaa toimintaansa ja pedagogista päätöksentekoa. Tuominen (2009, 160–161) toteaaakin opettamiseen liittyvän täydennyskoulutuksen edistävän ja vahvistavan rippikoulujen pedagogiikkaa, joskaan se ei ole ainoa tekijä. Johanna Kinnusen (2012, 30–31) kirkkomusiikin opinnäytetyön tulosten mukaan kanttorit kokevat pedagogiset taitonsa puutteellisiksi ja rippikouluopetuksen haasteelliseksi.

Kati Malmin (2014) opinnäytetyön tavoitteena oli kehittää rippikouluopetusta siten, että osallistujat saisivat rippikoulusta mahdollisimman myönteisiä kokemuksia. Rippikoululaiset antoivat myönteistä palautetta oppitunneista, joissa käytettiin menetelmänä opetuskeskustelua, kyselyä ja tarinankerrontaa. Opetusmenetelmää tärkeämmäksi tekijäksi onnistuneessa oppitunnissa nousikin se, miten opettaja kohtaa oppilaansa ja osaa pitää yllä työrauhaa. Sen sijaan kielteistä palautetta annettiin luennoinnista ja oppilaiden näkökulmasta huonosta tai kohtuuttomasta järjestyksenpidosta. (Malmi 2014, 26–27, 30–32, 35–37.) On huomattava, että kaikki mainitut menetelmät ovat opettajajohtoisia. Olennainen ero kuitenkin havaittiin vuorovaikutuksen määrässä. Mietinkin tämän pohjalta, voisiko työssäni usein käyttämä dialogipedagogiikka olla yksi vastaus rippikouluopetuksen haasteisiin. Dialogipedagogiikka poh-

jautuu käsitykseen, jonka avulla on mahdollista yhdistää opettajan ja oppilaan tiedot. Tällöin molemmat ovat subjekteja, jotka selvittävät opittavaa asiaa yhdessä. (ks. esim. Sarja 2003.)

Pekka Saarainen (2004, 219) kirjoittaa luovuudesta ja säilykemaailmasta. Jokaisen rippikoulunopettajan pitää tehdä valinta: onko juuri hänen opetuksensa säilyke vai elävää todellisuutta. Pedagogista muutosta on vaikeaa saada aikaan, mikäli opettajilla ei ole pedagogista koulutusta. On kohtuutonta odottaa, että seurakuntien työntekijät pystyisivät seuraamaan kouluopetuksen pedagogisia virtauksia. Haastankin Kirkkohallituksen pohtimaan jo nyt seuraavaa rippikoulusuunnitelmaa, jonka soisin näkeväni jo ennen vuotta 2025: ehkäpä rippikouluopetus voisikin tulevaisuudessa olla jotakin aivan muuta kuin nyt. Ehkäpä seurakuntiin palkataan jatkossa rippikoulunopettajia, jotka vastaavat rippikoulujen pedagogiikasta. Ehkä uudet työntekijät voisivat olla vaikkapa draamaopettajia?

3.3 Mitä on draamakasvatus?

Koulujen draamatyöskentelyn juuret ulottuvat 1900-luvun alun reformi- eli uudistuspedagogiikkaan, ”jonka perusajatuksia oli lapselle ominaisten työskentelytapojen kunnioittaminen. Näihin sisältyi draamallinen toiminta.” (Laakso 1997a, 12.) Anna-Lena Østern (1994, 43, 56) toteaaakin draaman olevan teatterin keinojen pedagogista käyttämistä. Sen tavoitteena on oppia opiskeltavia asioita elämispohjaisesti. Hannu Heikkisen (2004, 15) mukaan draamakasvatus on yleissivistävää taito- ja taidekasvatusta, sekä metodi että oppiaine. Mutta siitä, mitä draamakasvatus tarkalleen ottaen on, ei olla yksimielisiä.

Draama- ja teatterikäsitteitä on draamakasvatuksessa käytetty osin päällekkäin 1900-luvun alkupuolelta lähtien. Heikkinen seuraakin sitä brittiläistä traditiota, jossa draamakasvatuksella tarkoitetaan draamaa ja teatteria, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä ja joka sisältää sekä esittävän, osallistavan että soveltavan draaman genret. Draamakasvatus on siis kaikkea ammattiteatterin ja terapian väliltä. (Heikkinen 2004, 13, 19–20.) Se on si-

ten muutakin kuin metodi: draamassa opitaan aina sisällön lisäksi, itsestä, toisista sekä draamasta.

Draama voidaan määritellä myös prosessiksi, jossa oppilaan tunteet ja äly suunnataan kasvatuksellista tavoitetta ja draamallisen sisällön ymmärtämistä kohti. (Salmivaara 1994, 24–25; Viranko 1997, 114–115.) Kysymys siitä, onko draamakasvatus taidetta vai pedagogiikkaa, onkin toissijainen (Sarmavuori 2007, 196). Myös alan suomalainen pioneeri Erkki Laakso (1997b, 16–18) seuraa nimenomaan sitä brittiläistä traditiota, jonka mukaan draama on työskentelyä persoonallisuuden kehittämiseksi ja itseymmärryksen syventämiseksi. Draamaan kuuluu sekä taidekasvatuksellinen että oppimispotentiaalinen ulottuvuus. Hän toteaa draamalla koulutyön yhteydessä tarkoitettavan useita eri asioita: työtapoja, koulunäyttämötyötä ja koulun tarjoamaa teatterikasvatusta. John O'Toolen (1993, 7) mukaan draama on ryhmätaidetta, jossa ihmiset toiminnassaan osallistuvat sekä yksilöinä, pienryhminä että suuryhminä draamalliseen tapahtumaan.

Inari Grönholm (1994, 5) huomauttaa taidekasvatuksen toimivan parhaimmillaan aina myös terapeutisesti. Ilmaisukasvatuksen [draamakasvatuksen aiempi suomenkielinen nimitys] hän toteaa olevan ”taideaine, jossa oppilaan persoonallisuus kehittyy draaman keinoin. Ilmaisukasvatuksen luonne on kokonaisvaltainen. Draamassa harjoitetaan taiteidenvälistä yhteistyötä ja kaikkia ilmaisun osa-alueita prosessinomaisena työskentelynä.”

Draamatyöskentely harjoittaa ennen kaikkea ajattelunvalmiuksia. Oppimisprosessissa yhdistyvät ”luova ajattelu ja ilmaisu, esteettiset elämykset ja omat kokemukset”. Oppija syventää prosessissa omaa suhdettaan minäänsä ja maailmaan. (Grönholm 1994, 9.) Kokonaisvaltaisuus antaa draamalle sen suurimman potentiaalin: sillä tavoitetaan erityyppiset oppijat. Oppija on draamassa aktiivinen toimija. Se tarjoaa myös ryhmädynaamisesti avartavia oppimistilanteita. Draamassa lisäksi opettajalla on tärkeä rooli. Opettajan yhtenä tehtävänä on rikastuttaa oppilaidensa ajattelutapoja ottamalla esiin uusia näkökohtia. (Bolton 1981, 179; Viranko 1997, 111, 114; Heikkinen 2004, 14.) Draamassa voidaan-

kin katsoa aina olevan kysymys arvoista, asenteista ja periaatteista ja niiden yhteentörmäyk-
sistä (Nurmi 1999, 19). On myös huomattava, että onnistuakseen draamatyöskentely vaatii
oppilailta sitoutumista ja aktiivista osallistumista. Ilman aktiivista toimintaa ei draamaa syn-
ny. Tämä on suuri haaste draamaopetuksessa silloin, kun ryhmä ei ole muotoutunut vapaa-
ehtoisesti, vaan draamatyöskentely tapahtuu opettajan päätöksellä.

Draamakasvatuksen luonne on kuitenkin täysin omalaatuinen. Sen merkityssisältö ei mää-
räydy todesta tai fiktiosta, vaan se kiinnittyy yksilön omaan kokemustaustaan ja kasvaa sitä
kautta merkitykselliseksi. Tämän vuoksi olennainen osa opetusta on kokemusten analysointi.
Lisäksi reflektiivisen dramaturgian ja tavanomaisen opetuskeskustelun välinen ero on siinä,
että ensin mainittu tapahtuu sekä keskustelun että teatterikielen avulla. Sitä leimaa myös
vahvasti hyppiminen todellisuuden ja fiktion välillä. Tätä kutsutaan esteettiseksi kahdentu-
miseksi. (Heikkinen 2004, 118–119.) Draamaa voidaan siten pitää myös multimediaalisena.
Konteksti, jossa draama tapahtuu, on aina kompleksinen eikä ole koskaan toistettavissa. Mu-
kana on aina kahdesta neljään eri kontekstuaalista kehystä. (O’Toole 1993, 7.) Draamaan kuu-
luu olennaisena osana myös vakava leikillisuus. Vakavia asioita käsitellään ikään kuin leikin
varjolla. Lisäksi draamassa ollaan tosissaan läsnä, vaikka kuinka hulluteltaisiin. Leikillisyy-
teen kuuluu myös tietynlainen suhtautuminen epäonnistumiseen, joka nähdään ennen kaik-
kea oppimiskokemuksena. Vakavaan leikkiaineeseen kuuluu aina myös eettisyys, jo-
ka draamakasvatuksessa tarkoittaa sitä, että fiktion maailmassa toimitaan vallasta ja nor-
meista vapaana, mutta astuttua reaalityodellisuuteen tehtävä on reflektoida fiktiivisessä todel-
lisuudessa tehtyjä tekoja. (Heikkinen 2005, 35, 191).

Draaman sisältö muodostuu kolmesta osa-alueesta: estetiikasta, teematyöstä ja vuorovaiku-
tuksesta. Estetiikka syntyy teatteritoiminnasta, teematyö temaattisen sisällön ymmärtämises-
tä ja vuorovaikutus yhteistoiminnasta. (Østern 1994, 43.) John O’Toolen (1993, 6) mukaan
draamatyöskentely pohjautuu tilanteeseen ja rooleihin, joita ohjaavat fokus ja joita vievät
eteenpäin jännitteet. Nämä toteutetaan fiktiivisessä ajassa ja paikassa, ja ne tulevat näkyväk-

si kielessä ja liikkeessä, jolloin syntyy tunnetiloja ja symboleja. Nämä kaikki yhdessä synnyttävät draamallisen merkityksen.

On myös huomattava edesmenneen Dorothy Heathcoten muistuttaneen, ettei draama ole mitään erityistä, vaan tekniikka, jota tavallisetkin ihmiset käyttävät selvittääkseen uusista ja oudoista tilanteista. Käytämme draamaa oppiaksemme hyväksymään hankalia kokemuksiamme ja elämään niiden kanssa. Heathcote ei myöskään koskaan ohjannut draamaa, vaan herätti sitä. (Wagner 1999, 4, 9.) Draaman voidaan siis todeta olevan elämää.

3.3.1 Draamakasvatuksen genret

Hannu Heikkinen (2004, 31–39) jakaa draamakasvatuksen genret esittävään, osallistavaan ja soveltavaan draamaan. Esittävään eli katsojien draamaan kuuluvat teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta sekä ideasta esitykseen eli näytelmän tekeminen improvisaation pohjalta alusta alkaen. Osallistavaan eli osallistujien draamaan kuuluvat prosessidraama, työpajateatteri (theater in education (TIE)) ja forum-teatteri. Soveltavaa draamaa sen sijaan edustavat improvisaatioteatteri, tarinankerronta, performanssi, digitaalinen draama, draamatekstin kirjoittaminen, sosiodraama ja tarinateatteri. Luettelo ei ole täydellinen. Draamakasvatukseen kuuluvat edellä mainittujen lisäksi esimerkiksi draamaleikit, teatterikäynnit, dramaturgian ja draama- ja teatterihistorian opiskelu sekä yhteisöteatteri.

Anna-Lena Østern (2000, 21–23) puolestaan jaottelee draamakasvatuksen toisiin 15 genreen: prosessidraama, teatteri opetuksessa (TIE), improvisaatioteatteri, tarinateatteri, roolileikki, storyline, tarinankerronta, draamaleikki, foorumiteatteri, yhteisöteatteri, ideasta esitykseen, teatteriesityksen valmistaminen tekstin pohjalta, performanssi, digitaalinen draama ja draamatekstin kirjoittaminen. Østern ei, toisin kuin Heikkinen, jaottele draamakasvatuksen menetelmiä suurempiin kokonaisuuksiin. Raimo Vähänikkilä (1995, 123) sen sijaan listaa eri-

laisia draamatermejä, esimerkiksi kirjallisuudraama, bibliodraama, opetusdraama, luokkahuonedraama, kasvatuksellinen draama, sosiodraama, psykodraama, pedagoginen draama, ilmaisutaito ja luova toiminta, ja toteaa termin *draama* olevan sateenvarjokäsite, ”jonka alle mahtuu monenlaista toimintaa”.

Käsitteiden vakiintumattomuus näkyy siis myös genrejaottelussa. Tässä opinnäytetyössä käytetään Hannu Heikkisen genrejaottelua, jolloin prosessidraama ja työpajateatteri määrittyvät osana osallistavan teatterin genreä.

3.3.2 Prosessidraama

Prosessidraama-termin kehitti englantilainen Dorothy Heathcote. Päämääränä oli oppia draaman avulla katsomaan todellisuutta fantasian läpi, toimintaa pintaa syvemmälle ja löytää täten merkityksiä. (Wagner 1999, 1.)

Prosessidraama kuuluu osallistavan draaman genreen. Siinä työskentelyä ohjaavan pohjatekstin avulla luodaan yhdessä fiktiivinen maailma, jossa itse rakennettujen roolien avulla toimitaan ja tutkitaan pohjatekstin antamia aiheita. Fiktiivisessä maailmassa esitetään ikään kuin näytelmä, jota ei kukaan katso. Prosessidraamalle tyypillistä on episodinen luonne ja vuorottelu fiktiossa ja reaali maailmassa, jolloin reaali maailmassa aihetta työstetään erilaisin työtavoin ilman rooleja. Roolit ovat voimassa vain fiktiossa. Opettaja on niin ikään kanssaosallistuja. Opettaja roolissa -työtavalla fiktiota viedään haluttuun suuntaan. Prosessin päättää aina reflektio, jonka tavoitteena on merkityksenanto koetulle. Ennen työskentelyä on tehtävä draamasopimus, jolla sovitaan työskentelyn säännöistä. Draama tulee myös etäännyttää riittävästi ajallisesti ja paikallisesti. Liian lähelle tuleva draama voi synnyttää liian voimakkaita tunnekokemuksia. Kyse ei kuitenkaan ole terapiasta. (O'Neill 1995, 3; Owens & Barber 1998; Owens & Barber 2002.)

Tehokas pohjateksti laukaisee draaman tehokkaasti ja selvästi. Se muuntuu helposti kuvitte-
luun, luo jännitteitä, muutoksia tai kontrasteja, nostaa esiin kysymyksiä identiteetistä, yh-
teiskunnasta, vallasta ja mahdollisuuksista, kehottaa toimintaan ja vihjaa muutoksen mah-
dollisuuteen. (O'Neill 1995, 33, 136.)

Prosessidraamassa osallistujat samanaikaisesti sekä kokevat että tekevät draamaa. He arvioi-
vat tapahtumia ja luovat yhteyksiä aiemmin koettuun. Nämä tapahtuvat vastaanottamalla,
kuvittelemalla, spekuloidulla ja tulkitsemalla. Samalla harjoitetaan draamallista, kognitiivis-
ta ja sosiaalista kapasiteettia. (O'Neill 1995, 1.)

Draamasopimuksessa ohjaaja ja oppilaat sopivat tekevänsä jotakin yhdessä. Draamaopettaja
tekee uuden ryhmänsä kanssa sopimuksen ensimmäisellä tapaamiskerralla. Sopimus tulisi
olla neuvoteltu, jolloin sekä opettajalla että osallistujilla on oikeus pysäyttää draama halutes-
saan. Pysäyttämisen jälkeen voidaan yhdessä selvittää, mitä pitäisi tehdä, jotta voidaan jat-
kaa. Sopimus on strategia, jonka avulla voi jatkaa eteenpäin. (Owens & Barber 2002, 10.) Mi-
käli kyse on opetuksesta tai pienistä lapsista, täytyy opettajan ohjata melko paljon draamaso-
pimuksen tekoa, eikä se voi olla täysin neuvoteltu. Lisäksi tilanne voi olla myös se, että ryh-
mä kokoontuu vain yhden kerran, jolloin draamasopimus on luonteeltaan lähinnä säännöstö.
Näin oli myös tässä opinnäytetyössä kuvailussa prosessidraamakokonaisuudessa.

Erkki Laakso (2004) tutki väitöskirjassaan prosessidraaman oppimispotentiaalia opettajaksi
opiskelevien kokemusten avulla. Opiskelijat saavuttivat prosessidraaman avulla läpielämi-
sen kokemuksia eli pystyivät kokemaan roolihenkilön tunteita ja eläytymään roolihenkilöön.
Draamatyöskentely synnytti myös esteettisiä kokemuksia eli taide-elämyksiä. Oivallusten ja
merkitystenannossa keskeistä oli prosessiin kuuluva reflektiivinen keskustelu. Prosessin ai-
kana opittiin ymmärtämään käsiteltävää asiaa. Sisällön ja muodon koettiin olevan kiinteässä
riippuvuussuhteessa toisiinsa. Lisäksi opiskelijat kokivat oppineensa itsetuntemusta ja -il-
maisua sekä yhteistyötä ja keskinäistä luottamusta. (Laakso 2004, 154–167.)

3.3.3 Työpajateatteri

Työpajateatteri on Augusto Boalin kehittämän forum-teatterin, niin kutsutun sorrettujen teatterin, sovellus. Sen kehitti englantilaisten opettajien ryhmä 1950-luvulla. Työpajateatteri, englanniksi TIE, Theatre in Education, pohjautui aluksi, kuten forum-teatterikin, yhteiskunnallisten päämäärien toteuttamiseen, mutta ei enää nykyään kannata harteillaan tätä leimaa. Työpajateatteri yhdistää avant garde -teatteria, improvisaatioteatteria, prosessidraamaa ja forum-teatteria. Työpajateatteri on vapauttavaa kasvatusta, jonka perustana on dialogi. (Heikkinen 2005, 119–121.)

Käytän TIE-genrestä johdonmukaisesti myös puheessani nimitystä työpajateatteri. Mielestäni suomenkielinen nimi on erittäin kuvaava: se kertoo jotakin myös sellaiselle, joka ei ole perehtynyt draamakasvatukseen. Englanninkielinen nimitys Theatre in Education, sananmukaisesti teatteri kasvatuksessa tai koulutuksessa ei kerro paljoakaan, koska oikeastaan koko draamakasvatusta voitaisiin kutsua TIEksi. Osallistava teatteri ei pyri esittävään taiteeseen, vaan päämäärät ovat kasvatukselliset. Tuija Leena Viiret (2003, 42) toteaaakin työpajateatterin vaikuttavuuden perustuvan siihen, että ”se on sekä taidetta että kasvatusta”.

Työpajateatteri on taidemuoto, joka yhdistää sekä perinteistä teatteria että draamakasvatuksen keinoja. Ensin esitetään näytelmä, joka katsotaan. Näytelmää seuraa työpajavaihe, jossa katsojasta tulee osallistujia. Työpajavaiheessa tutkitaan, syvennetään ja reflektoidaan näytelmän herättämiä merkityksellisiä kysymyksiä. Työpaja viekin suurimman osan ajallisesti koko TIE-esityksestä. Molemmat osiot ovat kuitenkin tarpeellisia ja merkityksellisiä: työpajaa ei ole ilman ajatuksia herättävää näytelmää. (Viirret 2003, 42–43.) Työpajateatterinäytelmässä oleellista on antaa katsojille jotakin, johon tarttua. Metodina työpajateatteri korostaakin taiteen merkitystä oppimisessa.

Yksi työpajateatterin vahvuuksista on mahdollisuus erilaisilla tasoilla tapahtuvaan osallistumiseen. Reflektointi voi tapahtua sekä draamassa että draaman jälkeen. TIE-

työpajan työtavat ovatkin oikeastaan samoja kuin prosessidraamassa. Se myös lähentelee prosessidraamaa merkityksen rakentamisen tasoilla. Kontekstuaalinen merkitys ja temaattinen merkitys ovat aina symbioottisessa suhteessa keskenään. Draamassa luodaan merkityksiä teatteritaiteen kielellä. Syntyneitä merkityksiä ja merkityssuhteita pyritään tutkimaan ja tiedostamaan osallistavalla työskentelyllä. (Viirret 2003, 43–45.)

Viirret (2003, 46–49) kuvailee yleisön reaktioita TIE-projektin esityksissä. Hänen havaintojensa mukaan kukaan ei alkuvirittäytymisessä jäänyt passiiviseksi, vaikka osallistumispakkoa ei ollut. Myös näytelmää seurattiin aktiivisesti. Sen sijaan osa työtavoista ei saanut aikaan aktiivista toimintaa. Työpajateatterissa osallistuja motivoituu toimintaan, jos jokin on kosketanut häntä tunteen ja kokemuksen tasolla (Lukkarinen 2003, 56).

Oleellista työpajateatterissa on se, että osallistujat ovat tietoisia siitä, mitä tapahtuu. Alussa tehdään draamasopimus eli sovitaan toiminnan pelisäännöistä ja annetaan riittävästi etukäteisinformaatiota. Ketään ei saa huijata osallistumaan, vaan kaiken on tapahduttava yhteisymmärryksessä. (Lukkarinen 2003, 60–61.) Tämä pätee kaikkeen osallistavaan teatteriin.

Työpajateatterissa osallistamiseen on useita keinoja. Motivoiminen ja sitouttaminen jo ennen työskentelun alkua on tärkeää. Näytelmän on liikuttava tarpeeksi konkreettisella tasolla, jotta siinä on tarttumapintaa yleisölle. Mutta vaikka työpajaryhmä mahdollistaisi osallistumisen kuinka hyvin tahansa, kaikki osallistujat eivät välttämättä halua osallistua tietyn asian tai tavan käsittelyyn. Onkin muistettava, että myös osallistumatta jättäminen voi olla aktiivinen päätös ja kommentti. Osallistumatta jättämistä voidaan nimittää myös passiiviseksi osallistumiseksi. Myös tämänkaltainen osallistuminen on hyväksyttävä. (Lukkarinen 2003, 65.)

4 TYÖSKENTELYN KUVAUS

Kehitin ja toteutin prosessidraamakokonaisuuden vuonna 2017 yhdessä rippikouluryhmässä. Työpajateatterin kehitin vuonna 2010 yhdessä KM Satu Joukkolan kanssa ja toteutin sen vuonna 2011 kolmessa rippikouluryhmässä. Kaikki toteutukset tapahtuivat Jämsän seurakunnan rippikouluissa.

4.1 Prosessidraamatyöskentely

Lähetystyötä käsittelevän prosessidraamakokonaisuuden pituus on noin tunnin, ja se toteutettiin kesällä 2017 16 nuoren päivärippikouluryhmässä, jolla ei ollut lainkaan aiempaa kokemusta draamatyöskentelystä. Ryhmä ei ollut minulle entuudestaan tuttu, mutta suoritin opintoihini kuuluvaa harjoittelua työskentelemällä tämän rippikouluryhmän kanssa, joten täysin tuntemattoman ryhmän kanssa en draamatyöskentelypäivänä ollut tekemisissä.

Suunnittelemani draaman tavoitteena on oppia ryhmässä toimimista ja samaistumista kaukaisen maan asukkaan asemaan ja ongelmiin. Prosessidraamasuunnitelma on liitteenä 1. Lisäksi draamatyöskentelyn jälkeen pidin lyhyen opetustuokion dialogipedagogisella otteella lähetystyön keskeisistä käsitteistä. Opetustuokion suunnitelmaa ja materiaaleja ei ole liitetty tähän opinnäytetyöhön, koska työni tarkoituksena oli kehittää prosessidraama, ei opetustuokio. Vaikka draamasopimusta ei yleensä kirjata osaksi draamasuunnitelmaa, tein niin, koska sopimus on olennainen osa draamatyöskentelyä, eikä juuri kyseisen ryhmän kanssa tehty draamasopimusta missään muussa yhteydessä.

Avustamassa draamatyöskentelyssä olivat työelämäohjaajani, kesäteologi ja kesätyöntekijä. He toimivat pienryhmäohjaajina. Kokoonnuimme aikuisten kesken ennen työskentelyn aloi-

tusta. Annoin pienryhmäohjaajille tarvittavat ohjeet. Heillä oli myös mahdollisuus kysyä ja keskustella asiasta kanssani.

Suunnitelma jakautuu kahdeksaan osaan: I draamasopimus, II virittäytyminen, III pohjatekstin esittely, IV roolien ottaminen, V kyläkokous, VI lähetystyöntekijän vierailu, VII ratkaisun keksiminen, VIII purkaminen. Tämän jälkeen pidettiin lyhyt tauko, minkä jälkeen kokoonnuttiin opetustuokioon. Kokonaisuuden lopuksi osallistujat (pois lukien pienryhmäohjaajat) täyttivät palautekyselyn internetissä. Kysymykset ovat liitteenä 3.

Draamasopimus tehtiin pääasiassa opettajan kertoman pohjalta. Virittäytymiseen käytettiin leikkiä, jossa pärjää vain yhteistyöllä. Tämän jälkeen opettaja luki draamatarinan, joka käsittelee kuviteltua afrikkalaiskylää kohdannutta vesipulaa. Draamatarinan kehyksessä otettiin roolit. Roolien ottamiseen kuului olennaisesti roolivaatteiden pukeminen. Tämän jälkeen aloitettiin ryhmäimprovisaatio, joka pienryhmäohjaajien tukemana johti kyläkokoukseen, jossa oli määrä ratkaista kylää vaivaava ongelma. Kokouksen katkaisi opettaja lähetystyöntekijän roolissa. Roolihahmo antoi jokaiselle tilkan juomavettä ja kehotti ratkaisemaan ongelman. Tämän jälkeen riisuttiin roolit ja pyrittiin ratkaisemaan ongelma. Ratkaisuehdotusten jälkeen refleктоitiin työskentelyä.

Rippikoululaisista 11 piti draamatyöskentelyä melko kivana, viisi tosi kivana. Kukaan ei siis pitänyt sitä melko tai täysin typeränä. Peräti 12 osallistujaa haluaisikin tehdä draamatyöskentelyä vielä uudelleen. Parasta vastaajien mielestä oli rentous, näyttelemineen, roolivaatteet, heittäytyminen, ryhmätyö ja piirtäminen. Toisaalta roolivaatteita pidettiin myös ikävinä, samoin esiintymiskammo aiheutti vaikeuksia. Eräs vastaaja harmitteli, ettei saanut valita itse ryhmäänsä. Rippikoululaiset kertoivat oppineensa draamatyöskentelyä (8 vastaajaa), ryhmätyöskentelyä (8 vastaajaa), mitä on lähetystyö (10 vastaajaa), mitä tekee lähetystyöntekijä (8 vastaajaa) ja kuka voi lähteä lähetystyöhön (11 vastaajaa). Avoimen kysymyksen (muut terveiseni) vastauksissa toivottiin lisää draamaa. Sain myös yhden suurimmista kehuista, jonka 15-vuotiaalta (pojalta) voi opettaja saada: "Oot äijä!" On huomattava, että palaute koski myös

opetustuokiota, koska kyseessä oli arvioitava harjoittelutuntini. Lähetystyötä käsiteltiin varsinaisesti vasta opetustuokiossa, joten niitä ei voinut oppia prosessidraamassa. Kyselylomakkeessa ei kuitenkaan ollut mielekästä erottaa draamaa ja opetustuokiota toisistaan.

Pienryhmäohjaajat antoivat vapaamuotoista kirjallista palautetta. Heidän mielestään harjoitus onnistui hyvin. Toinen piti ohjeita hyvin selkeinä, toinen ongelmana tilanteen väljyyttä ja liian vähäistä pohjustamista. Erityisesti hänen mukaansa ongelmallista oli Afrikan käsitteleminen kokonaisuutena: paikka olisi pitänyt määritellä tarkemmin. Molemmat kuitenkin totesivat draamatyöskentelyn sopivan juuri lähetystyön käsittelyyn.

Työelämäohjaajani kiinnitti palautteessaan huomiota vallinneeseen myönteiseen ilmapiiriin. Idea ja menetelmä olivat myös toimivia, jokainen pääsi jollakin tavalla osallistumaan. Rippikoululaiset tuntuivat aidosti pohtivan ratkaisua käsiteltävään ongelmaan. Tilan lavastamisella olisi päästy paremmin tunnelmaan. Roolien ottaminen oli osalle myös hyvin haastavaa.

Työskentely sujui mielestäni hyvin. Osa osallistujista pyrki aidosti ratkaisemaan annetun ongelman. Muutamalle osallistujalle ryhmätyö ja roolin ottaminen olivat haastavia seikkoja, samoin draamassa tarvittava vakava leikillisuus. Patsastyöskentely onnistui hyvin, mutta draaman synnyttämien tunteiden sanoittaminen oli osalle hankalaa. Reflektio jäikin ehkä hieman ohueksi: keskustelua ei syntynyt. Hetken merkitseminen kuitenkin tehtiin.

Tilanne olisi ehkä vaatinut hieman enemmän ennakkovalmisteluja, ihanteellista olisi ollut, jos tila olisi ollut jokin muu kuin tavallinen opiskelutilamme. Alkutilanne oli hieman liian väljä, joten muutin suunnitelmaa työskentelyn edetessä, muuten pienryhmätyöskentely ei olisi lähtenyt käyntiin. Myös reflektion olisi pitänyt olla strukturoidumpaa. Melkein kaikki kuitenkin osallistuivat ja jaksoivat hyvin keskittyä myös opetustuokioon draamatyöskentelyn jälkeen.

4.2 Työpajateatterityöskentely

Kesällä 2011 kolmessa leiririppikoulussa toteutettiin työpajateatterikokonaisuus, jonka aiheena ovat päihteet. Työpajakokonaisuus on liitteenä 2. Sen kesto on noin kaksi tuntia. Tavoitteena on miettiä valintojen tekemistä ja ryhmäpaineen problematiikkaa. Lisäksi opitaan, mitä Raamattu sanoo päihteistä. Rippikouluryhmien koko vaihteli 21–29 osallistujaan. Ryhmät olivat minulle myös entuudestaan tuntemattomia, kävin leireillä vain työpajapäivänä vieraana. Työpajan näyttelijöinä ja pienryhmäohjaajina olivat leirien isokset. He olivat saaneet käsikirjoitukset etukäteen. Näytelmäosuutta harjoiteltiin näyttelijöistä riippuen yhdestä–kolmeen tuntia ennen työpajaa.

Työpaja etenee seuraavasti: Aloituksessa jokeri eli draamaohjaaja esittelee itsensä ja kertoo, mistä on kyse. Tähän kuuluu myös draamasopimuksen tekeminen. Lisäksi neljä roolihahmoa esitellään. Aloituksen jälkeen virittäydytään työskentelyyn ja aiheeseen väitteiden avulla. Tämän jälkeen katsotaan lyhyt, noin 10 minuuttia kestävä näytelmä. Näytelmä käsittelee tilanteita, joissa nuori joutuu tekemään eettisiä valintoja päihteidenkäytön suhteen. Siinä tuodaan esille myös erilaisia suhtautumistapoja päihteisiin. Näytelmän jälkeen on työpajaosuus, jossa aihetta tarkastellaan erilaisilla työtavoilla (patsaat, ajatusäänet, kuuma tuoli, tulevaisuuskuvat, asiantuntijan manttelit) sekä pienryhmissä tapahtuvan raamattutyöskentelyn avulla. Raamattutyöskentely motivoidaan ulkopuolelta tulevalla kirjeellä, jossa tuomiokapitulini pastori ilmoittaa tulevansa tarkastuskäynnille leirikeskukseen. Jokainen ryhmä esittää työskentelynsä tulokset muulle ryhmälle. Pastorihahmo on kuuntelemassa esityksiä ja kommentoi niitä. Lopuksi kootaan yhteen ajatukset työskentelystä hetken merkitsemisen ja loppukeskustelun avulla.

Lavastus ja puvustus ovat hyvin minimalistisia. Lavasteena on kaksi sohvia. Tapahtumat etenevätkin näyttämöllä oikealta vasemmalle siten, että I kohtauksessa ollaan toisessa reunassa, eikä paikalla ole mitään lavasteita, II kohtauksessa lavasteena on lavan keskellä oleva sohva ja III kohtauksessa ollaan lavan toisessa reunassa toisella sohvalla. Lisäksi III kohtauk-

sessä roolihenkilöt ovat lavan vastakkaisissa reunoissa. Puvustuksessa tärkeintä on, että hahmoilla on selvästi roolivaatteet (merkki).

Työpaja alkaa musiikilla, joka soi osallistujien tullessa tilaan. Se herätti osallistujat, ei ole tavallista, että rippikoululeirillä soitetaan Petri Nygårdin *Selvä päivä* -kappaleen kaltaista musiikkia. Kappaleesta oli kuitenkin leikattu sen sisältämä kirosana pois.

Työpajateatteri oli lähes kaikille osallistujille uusi kokemus. Silti työskentely onnistui melko hyvin. Keskimmaisessa ryhmässä oli joitakin työrauhaongelmia. Tämä aiheutti ajanpuutetta, minkä vuoksi ajatusäänetyötapaa jätettiin pois. Lisäksi osa tästä ryhmästä oli haluttomia työskentelemään. Lähes kaikki kuitenkin lähtivät kaikissa ryhmissä innolla mukaan.

Jokaisessa pajassa äänestyksen voitti näytelmän kohta, jolle olin antanut nimen *Jakke, Fanny ja mystinen sätkä*. Hajontaa äänestyksissä oli hyvin vähän. Olin etukäteen ajatellut, että ajatusäänetyötapaan ei ole helppo lähteä mukaan. Siksi korostin ei-näytteleville isosille ja muulle leirihenkilökunnalle, että he lähtisivät mukaan näyttämään esimerkkiä. Lopulta kuitenkin kolmannessa pajassa meno oli lähes hulvatonta: sekä leiriläiset, isokset että muu henkilökunta oli niin innoissaan menossa sanomaan ajatusääniä, etten pysynyt hetkittäin enää perässä siitä, kuinka moni ääniä on menossa sanomaan. Tämä ei kuitenkaan haitannut, päinvastoin se nosti tunnelmaa.

Patsaat olivat vaikuttavia, etenkin ensimmäisessä pajassa yllätyin kovasti siitä, kuinka voimakkaasti osallistujat yhdistivät huumeet kuolemaan. Pajaan kuuluvalla kirjeellä oli paras vaikutus ensimmäisessä ryhmässä. Tuntui, että osallistujat luulivat, että kirje on totta. Kahdessa muussa ryhmässä saattoi olla pientä epäilyä kirjeen todenperäisyydestä. Ensimmäisessä pajassa ryhmäesitysten funktio ei toteutunut. Esitykset olivat todella suppeita ja papin roolissa ollut ei oikeastaan millään tavalla kommentoinut esityksiä. Toisessa pajassa papin roolin otti nuorisotyönohjaaja, jolloin kommentointi oli asianmukaista. Kolmannessa pajas-

sa papin roolissa ollut isonen suoriutui erittäin mallikkaasti tehtävästään. Esityksetkin olivat asianmukaisia kahdessa jälkimmäisessä pajassa.

Lopuksi ei syntynyt keskustelua, mutta hetken merkitsemisen teimme kuitenkin. Tässä työtavassa jokainen läsnäolija ottaa tilasta paikan, joka on ollut hänelle merkityksellinen työkentelyn aikana. Jokainen myös kertoo muille yksitellen, miksi valitsi juuri kyseisen paikan. Työpajan jälkeen osallistujilta kerättiin kirjallinen palaute. Toteuttajien eli isosten kanssa pidettiin lyhyet palautekeskustelut työpajan jälkeen. Isosten palaute oli jokaisen pajan jälkeen rohkaiseva: he pitivät työpajan tekemisestä. Erityisesti kolmospajan jälkeen saamani palaute lämmitti: ”Aattelin ensin, että tää on ihan tylsää, mutta täähän olikin tosi kivaa!”

Pajan tarkoituksena on saada nuoret ajattelemaan itse. Tärkeää on tuoda myös esille se, mitä Raamattu opettaa päihteistä. Oleellista ei siis ole niin sanottujen oikeiden vaihtoehtojen tai ratkaisujen antaminen, vaan ajatusten herättäminen. Mielestäni nämä tavoitteet saavutettiin. Ensidraamaksi työpaja mielestäni onnistui hyvin, vain muutamalla osallistujalla tai toteuttajalla oli kokemusta draamasta, ja kenelläkään ei ollut mitään käsitystä työpajateatterista.

Osallistujilta kerätyn palautteen perusteella työpajateatterissa mieluisinta oli näytelmän katsominen, mutta kolmen kakkospajan osallistujan mielestä se oli ikävintä. Lisäksi ryhmätöiden tekeminen oli 11 osallistujan eli noin 15 prosentin mielestä mukavinta. Kaikkein ikävintä ja tylsintä olivat patsaat, 25 ääntä, noin 35 % vastaajista. Tulkitsen tulosta siten, että kaikki osallistujat eivät välttämättä ymmärtäneet patsaiden merkitystä. Yhteenveto vastauksista on nähtävissä taulukossa 1. Vapaa sana -palautteessa korostui ilmaus *oli kivaa*. Työpajaa pidettiin myös mukavana vaihteluna päiväohjelmaan ja hyvänä oppituntien tilalla. Erään osallistujan mielestä näytelmä oli hyvä, mutta tehtävät tylsiä. Osallistujat saivat antaa työpajalle myös kouluarvosanan asteikolla 4–10. Kaikkien vastaajien keskiarvo on 7,55. Yhteensä 72 osallistujasta 29 eli noin 40 % haluaisi osallistua uudelleen työpajateatteriin.

TAULUKKO 1. PALAUTE TYÖPAJATEATTERISTA (n = 72)

	Ryhmä 1 (n = 22)	Ryhmä 2 (n = 29)	Ryhmä 3 (n = 21)	Yht. (n = 72)
Työpajateatteriin osallistuminen oli				
hirveää ja kammottavaa	0	5	6	11
ihan jees	18	21	15	54
tykkäsin	2	3	0	5
aivan mahtavaa	2	0	1	3
Mukavinta / hauskinta oli				
väitteet piirissä	2	2	1	5
näytelmän katsominen	20	18	15	53
patsaat	0	13	2	15
kohtauksen uudelleen katsominen ja seis	6	0	4	10
ryhmätöiden tekeminen	1	6	4	11
ryhmätöiden esittäminen	1	0	1	2
muu, mikä	0	0	1	1
istuminen	0	0	1	1
Tylsintä oli				
väitteet piirissä	3	9	6	18
näytelmän katsominen	0	3	0	3
patsaat	8	10	7	25
kohtauksen uudelleen katsominen ja seis	4	0	1	5
neuvojen antaminen	5	11	2	18
ryhmätöiden tekeminen	3	5	3	11
ryhmätöiden esittäminen	2	10	2	14
muu, mikä	0	1	1	2
odottaminen	0	1	0	1
kaikki	0	0	1	1
Osallistuisin mielelläni uudelleen työpajateatteriin				
kyllä	12	11	6	29
en	9	15	12	36
Arvosana asteikolla 4 - 10	7,93	7,28	7,15	7,55

5 POHDINTA

Osallistava teatteri ja draamakasvatus sopii mielestäni rippikouluopetukseen – aivan kuten mikä tahansa muukin opetusmenetelmä. Draaman mahdollisuudet ovat periaatteessa rajattomat väheksymättä muiden opetusmenetelmien potentiaalia. Tutkimukset ja kirjallisuus ohjaavat opetusmenetelmien monipuolisuuteen, toiminnallisuuteen ja osallistujalähtöisyyteen.

Palautekyselyistä saamani tulokset yhtenevät sekä Laakson (2004) että Uusitalon (2012) tulosten kanssa. Puolet ryhmästä koki oppineensa prosessidraamassa draama- ja ryhmätyöskentelyä. Myös käsiteltävästä aiheesta oli opittu, joskaan tuloksista ei selviä, opittiinko siitä prosessidraamassa vai opetustuokiossa. Rippikoululaiset pitivät pääasiassa myös työpajateatterityöskentelystä.

Ryhmien motivaatio on tärkeä tekijä draamatyöskentelyssä. On lisäksi aina eduksi, jos draamaopettaja tuntee ryhmänsä ja ryhmä tuntee toisensa. Tällöin on helpompi luoda turvallinen ilmapiiri, jossa on mahdollista sekä heittäytyä että epäonnistua. Draamaa ei myöskään synny pakolla.

Prosessidraamakokonaisuuden kehys osoittautui liian väljäksi. Lisäksi roolien ottaminen osoittautui hyvin haastavaksi. Ensimmäinen tarvitsi myös paljon apua päästäkseen jonkinlaiseen lopputulokseen. Improvisaatio-osuudelle oli myös liian vähän aikaa. Kehitettävää siis on.

Työpajateatterikokonaisuus nojaa melko paljon raamattutyöskentelyyn. Olisi mielestäni parempi, jos työpajassa käytettäisiin vain teatterityötapoja. Raamattutyöskentelyn voisikin eriyttää työpajasta, jolloin annettaisiin lisää tilaa omantunnon ja valintojen pohtimiselle. Myös ryhmäpaineen merkitystä ja sen vastustamista voisi korostaa enemmän.

Olisi mielestäni tärkeää, että draamakasvatuksen koko potentiaalia, etenkin osallistavaa teatteria, hyödynnettäisiin jatkossa niin kouluopetuksessa kuin rippikouluissakin. Omassa työssäni olen käyttänyt ja tulen käyttämään draamaa jatkossakin – riippumatta siitä, missä ammatissani toimin. Aiheesta tarvitaan myös korkeatasoista tutkimusta, minkä toivon toteutuvan jo lähivuosina. Draama on mahdollisuus, ei pelkkää puuhastelua tai välipaloja. Se on oppimista taiteessa. Se on elämää.

LÄHTEET

- Bolton, G. 1981. Luova toiminta kasvatuksessa. Suom. Tintti Karppinen. Forum-kirjasto. Helsinki: Tammi.
- Elämä – usko – rukous. Rippikoulusuunnitelma 2001, 2001. Kirkkohallituksen julkaisuja 10. Helsinki: Kirkkohallitus.
- Eväkoski, A. & Leinonen, H.-P. 2015. Rippikoulun työntekijöiden kokemuksia nuorilähtöisestä rippikouluopetuksesta. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Grönholm, I. 1994. Ilmaisun monet kielet. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus, 5–10.
- Heikkilä, T. & Mäkilä E. 2015. Draamaa rippikouluun. Materiaalia opetukseen, ryhmäytymiseen ja hartauksiin. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Heikkinen, H. 2004. Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille. 2.–3. tarkistettu painos. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. 2005. Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Helsinki: Minerva.
- Heinineva, J. & Koskela, A. 2012. Pelastushistoria puuhastellen. Toiminnallinen raamatturyhmämateriaali rippikoulutyöhön. Opinnäytetyö. Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Innanen, T. 2010. Rippikoulu perusopetuksen ev.lut. uskonnon opettamisen mahdollisuutena ja haasteena. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverbrg & T. Soini (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31. Tampere: Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 65–76.
- Innanen, T. & Krupka, B. 2010. Planning and Teaching in Confirmation Work. Teoksessa F. Schweitzer, W. Ilg & H. Simojoki (toim.) Confirmation Work in Europe: Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries. Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten. Volume 4. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 222–234.
- Kinnunen, J. 2012. Kanttorit rippikoulutyössä. Käytäntöjä, haasteita, ideoita. Opinnäytetyö. Oulun seudun ammattikorkeakoulu.
- Kirkkojärjestys 8.11.1991/1055 v. 1993.

Kirkon jäsenyys. Suomen evankelis-luterilainen kirkko. Www-dokumentti. Saatavissa: <https://evl.fi/tietoa-kirkosta/tilastotietoa/jasenyyslukuja>. Viitattu 16.10.2017.

Koivisto, J., Paalanen, H. & Siukonen, A. 2011. Ihan sama eilen tänään ja ikuisesti. Opettajan opas. 2. painos. Helsinki: LK-kirjat.

Kolb, D. A. 2015. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Toinen painos. Indianapolis: Pearson.

Kukko, T. 2014. Mitä nuoret muistavat rippikoulussa opetettavista asioista? Uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.

Laakso, E. 1997a. Draaman aika on – NYT. *Opettaja* 24 (24). Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö, 12–13.

Laakso, E. 1997b. Draama – taideaine ja oppimismenetelmä. *Opettaja* 24 (32). Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö, 16–18.

Laakso, E. 2004. Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. *Jyväskylä studies in education psychology and social research* 238. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lukkarinen, M. 2003. Katsojasta osallistujaksi – tunne- ja kokemustason työskentely TIE-työpajassa. Teoksessa H. Heikkinen & T. L. Viirret (toim.) *Draamakasvatuksen teillä – Tutkimus TIE (Theatre in Education) -projektista*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 41. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 55–72.

Marjakangas, T. 2017. Ei enää pelkkä naimalupa – Rippikoulua muokataan aikaan sopivaksi: ”Rippikoulu kyllä venyy ja paukkuu” Www-dokumentti. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-9666139>. Viitattu 18.12.2017.

Neljä jalkaa kaksi kättä. Jiipeenetti – koululaisten verkkojulkaisu. Nuori kirkko ry. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://jiipeenetti.fi/tekemista/pelit-ja-leikit/tohinaa/138-nelja-jalkaa-kaksi-katta>. Viitattu 17.10.2017.

Niemelä, K. 2002. Hyvä rippikoulu. Rippikoulun laatu ja vaikuttavuus. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisusarja A, nro 79. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.

Niemelä, K. & Ilg, W. 2015. From Classrooms to Camps? Effects of Different Physical Learning Spaces and Teaching Methods in Confirmation Work. Teoksessa F. Schweitzer, K. Niemelä, T. Schlag & H. Simojoki (toim.) *Youth, Religion and Confirmation Work in Europe. The Second Study. Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten. Volume 7*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 106–116.

Niemelä, K., Schlag, T., Schweitzer, F. & Simojoki H. 2015. Introduction. Teoksessa F. Schweitzer, K. Niemelä, T. Schlag & H. Simojoki (toim.) *Youth, Religion and Confirmation Work in Europe. The Second Study. Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten. Volume 7.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 14–29.

Nurmi, R. 1999. *Eläytyen hyvään. Eettistä kasvua draaman avulla.* Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. ja Suomen UNESCO- kouluverkko.

O'Neill, C. 1995. *Drama Worlds. A Framework for Process Drama.* Portsmouth: Heinemann.

O'Toole, J. 1993. *Process of drama. Negotiating art and meaning.* 2. painos. Lontoo ja New York: Routledge.

Owens, A. & Barber, K. 1998. *Draama toimii.* Suom. J.-P. Kaijanen & P. Korhonen. Helsinki: JB-kustannus.

Owens, A. & Barber, K. 2002. *Draamasuunnistus.* Suom. R. Airaksinen & P. Korhonen. Helsinki: Draamatyö.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Pruuki, L. 1998. *Oppiminen ja opetus rippikoulussa.* Teoksessa A. Rissanen (toim.) *Kartalla. Rippikoulutyön käsikirja.* Helsinki: LK-kirjat, 255–302.

Pruuki, L. 2009. *Miten rippikoulussa opetetaan?* Teoksessa T. Innanen & K. Niemelä (toim.) *Rippikoulun todellisuus. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 107.* Tampere: Kirkon tutkimuskeskus, 62–77.

Pruuki, L. 2010. *Rippikoulun pikkujättiläinen.* Helsinki: LK-kirjat.

Pruuki, L. & Tirri, K. 2004. *Mielekäs oppiminen rippikoulussa.* Teoksessa H. Aaltonen, L. Pruuki & P. Saarainen (toim.) *Rippikoulun käsikirja.* Helsinki: Kirjapaja, 35–56.

Rippikoulun tavoitavuusprosentti kunnan ikäluokasta 2016. Kirkkohallitus. Www-dokumentti. Saatavissa: [http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/BA8BBF38E78B703EC22576F70034E12F/\\$FILE/Rippikoulun%20tavoitavuus%20pros%20kunnan%2015-vuotiaista%202016.xlsx](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/BA8BBF38E78B703EC22576F70034E12F/$FILE/Rippikoulun%20tavoitavuus%20pros%20kunnan%2015-vuotiaista%202016.xlsx). Viitattu 17.10.2017.

Rippikoulu-uudistus. Kirkkohallitus. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/sp?open&cid=Content1FBAAA>. Viitattu 23.4.2017.

Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverbrg & T. Soini (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31. Tampere: Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 339–354.

Saarainen, P. 2004. Luovuus ja säilykemaailma. Teoksessa H. Aaltonen, L. Pruuki & P. Saarainen (toim.) Rippikoulun käsikirja. Helsinki: Kirjapaja, 219–226.

Salmivaara, I. 1994. Pedagogista draamaa vai teatteria? Teoksessa J. Lehtonen & H. Tanttu-Knapp (toim.) Draama. Nyt. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen Tutkimuksia ja selvityksiä 14. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Opetuksen perusteita ja käytänteitä 11. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, täydennyskoulutuskeskus ja opettajankoulutuslaitos, 23–32.

Sarja, A. 2003. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjaamisesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1. Www-dokumentti. Saatavissa: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Sarja1.htm>. Viitattu 14.11.2017.

Sarmavuori, K. 2007. Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetus-tieteen perusteet. Helsinki: BTJ Kustannus.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Suuri ihme. Rippikoulusuunnitelma 2017, 2017. Kirkkohallitus. Www-dokumentti. Saatavana: [http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/400865F07982E0ECC2257D5100209E1D/\\$FILE/Suuri%20ihme%20-Rippikoulusuunnitelma%202017.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/400865F07982E0ECC2257D5100209E1D/$FILE/Suuri%20ihme%20-Rippikoulusuunnitelma%202017.pdf). Viitattu 18.10.2017.

Tuominen, H. 2009. Onnistunut rippikoulu ja rippikoulunopettajien pedagoginen ajattelu. Teoksessa T. Innanen & K. Niemelä (toim.) Rippikoulun todellisuus. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 107. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus, 146–166.

Uudistuksen päälinjat. Kirkkohallitus. Www-dokumentti. Saatavana: <http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/sp?open&cid=Content237F32>. Viitattu 23.4.2017.

Uusitalo, S. 2012. ”Opin ja koin, miten Jumala ja fariseus ja syntinen liittyvät itseen ja muihin”. Tapaustutkimus draamatyöskentelystä rippikoulussa. Uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Viirret, T. L. 2003. Taiteellis-pedagoginen vaikuttaminen – merkitystasot TIE-työpajassa. Teoksessa H. Heikkinen & T. L. Viirret (toim.) Draamakasvatuksen teillä – Tutkimus TIE (Theatre in Education) -projektista. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 41. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 42–54.

Viranko, V. 1997. Draama opetusmenetelmänä. Teoksessa P. Kanerva & V. Viranko Aplodeja etsijöille. Näkökulmia draamaan sekä taidekasvatuksena että opetusmenetelmänä. 2. painos. Helsinki: Laatusana ja Äidinkielen opettajain liitto.

Vähänikkilä, R. 1995. Draama on viestintää. Teoksessa J. Lehtonen & J. Lintunen (toim.) Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen Tutkimuksia ja selvityksiä 24. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Opetuksen perusteita ja käytänteitä 18. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus ja Opettajankoulutuslaitos, 123–138.

Wagner, B. J. 1999. Dorothy Heathcote. Drama as Learning Medium. Uudistettu laitos. Portland: Calendar Islands Publishers.

Østern, A.-L. 1994. Pedagoginen draama. Teoksessa I. Grönholm (toim.) Ilmaisun monet kielet. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus, 43–73.

Østern, A.-L. 2000. Draamapedagogiikan genret pohjoismaisen opetussuunnitelman valossa. Teoksessa P. Teerijoki (toim.) Draaman tiet – suomalainen näkökulma. Erkki Laakson juhla-kirja 7.6.2000. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 35. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 4–25.

OPETUSKOKONAISUUS LÄHETYSTYÖSTÄ, SISÄLTÄÄ PROSESSIDRAAMAN VESI-PULA (kirjoittanut Tarja Eerola)

kohderyhmä rippikoululaiset

kesto noin kaksi tuntia

1. Draamasopimus

Opettaja kertoo.

Pääsemme kohta Afrikkaan. Teemme sen tänne. On tärkeää, että jokainen on mukana yhteisessä kokemuksessamme. Vain siten voimme onnistua. Otamme roolit, emme ole omia itsejämme. Silti emme saa käyttäytyä huonosti tai väärin toisiamme kohtaan. Tärkeää on, että muistat, että voit aina tulla kertomaan minulle, jos jokin ei suju.

2. Virittäytyminen

Otetaan jako kolmeen. Tämän jälkeen virittäydytään yhteistyöhön *Kaksi kättä ja neljä jalkaa* -leikin avulla. Taustalla soi afrikkalaista musiikkia.

Leikin kulku: Jaetaan leikkijät ryhmiin. Leikinjohtaja huutaa esim. "5 jalkaa, kolme kättä, yksi pää", jolloin ryhmän tulee koskettaa maahan vain vastaavalla määrällä vastaavia ruuminosia (tai vaihtoehtoisesti koskettaa niillä toisiinsa). Nopein ryhmä saa pisteen. Leikinjohtajan tulee vastata siitä, että annetut tehtävät ovat mahdollisia (ei siis "2 jalkaa, 5 päätä", jos leikkijöitä on ryhmässä kolme). (Neljä jalkaa, kaksi kättä.)

3. Pohjatekstin esittely

Opettaja kertoo. Afrikkalainen musiikki soi edelleen.

Afrikassa Saharan itäpuolella sijaitsee Hammonin kylä. Kylään ei johda tietä, pelkkä polku. Asukkaat ovat maanviljelijöitä. Heillä on vuohia, lampaita ja kanoja. Pelloilla viljellään jamssia ja maniokkia. Vetensä he saavat läheisestä joesta. On kuitenkin ollut tavallista pidempi kuiva kausi. Joki on täysin kuiva. Juomavettä ei enää ole. Olosuhteet ovat muutenkin karut. Päivällä helle on jopa 45 astetta.

4. Roolien ottaminen

Ohjaajien johtamat pienryhmät ottavat itselleen roolit ja roolivaatteet. Musiikki soi edelleen.

5. Kyläkokous

Kokouksen tarkoituksena on ratkaista vesiongelmia. Pienryhmäohjaajien roolihahmot ovat keskustelua eteenpäin vieviä voimia. Pyritään siihen, että jokainen pääsisi keskusteluun.

6. Lähetystyöntekijän vierailu

Opettaja roolissa

Lähetystyöntekijä keskeyttää kokouksen. Hän esittelee itsensä ja mukanaan tuomansa vesiasian. Hän kertoo tullessaan tervehtimään, koska pelkää asukkaiden kuolevan janoon. Enempää vettä hän ei kuitenkaan pystynyt tuomaan mukanaan. Lähetystyöntekijä jakaa kaikille vesitilkan juotavaksi ja kehottaa ratkaisemaan ongelman.

Tämän jälkeen opettaja riisuu roolinsa ja keskeyttää toiminnan. Osallistujat riisuvat rooli-vaatteensa, mutta jatkavat työskentelyä pienryhmissä.

7. Ratkaisun keksiminen

Ryhmät piirtävät tai kirjoittavat ratkaisunsa kylän kuivuusongelmaan. Aikaa 15 minuuttia. Keskustellaan yhdessä vaihtoehtoista, valitaan mahdollisesti paras.

8. Purkaminen

Pienryhmät tekevät patsaan tunnelmistaan. Miltä tuntui kokeilla tällaista työskentelyä. Kaikki tunteet ovat oikeutettuja.

Katsotaan patsaat yksitellen. Ei kuitenkaan kommentoida.

Tämän jälkeen istutaan piirissä, jokainen kirjoittaa ensin paperille yhden sanan, miltä tuntuu nyt. Tämän jälkeen sanat kerrotaan vuorotellen muille. Opettaja antaa lyhyen suullisen palautteen ryhmälle työskentelystä. Mahdollisuus on myös keskusteluun.

Viimeisenä tehdään hetken merkitseminen. Jokainen ottaa tilasta sellaisen paikan, jossa on kokenut jotakin merkityksellistä työskentelyn aikana. Jokainen saa kertoa yksitellen, miksi valitsi kyseisen paikan.

TAUKO

9. Opetustuokio lähetystyöstä

Noin 30 minuuttia

10. Kirjallinen palaute

Osallistujat täyttävät kirjallisen palautelomakkeen.

Prosessidraaman kulku

Vaihe	Työtapa	Tarkoitus
I Draamasopimus	Opettaja kertoo	Toimintaan orientoituminen
II Virittäytyminen	Leikki: Kaksi kättä ja neljä jalkaa	Toimintaan orientoituminen, toimiminen eri ihmisten kanssa
III Pohjatekstin esittely	Kertominen	Orientoituminen, fiktion luominen
IV Roolien ottaminen	Puvustaminen	Fiktion luominen, tilan määrittely
V Kyläkokous	Toiminta	Ryhmäroolien ottaminen
VI Lähetystyöntekijän vierailu	Toiminta ja kertominen samanaikaisesti, opettaja roolissa	Käännekohta
VII Ratkaisun keksiminen	Piirtäminen ja kirjoittaminen, keskustelu	Ratkaisu
VIII Purkaminen	Patsaat	Reflektio, roolin riisuminen
	Tunnelmasanarinki	
	Hetken merkitseminen	

TYÖPAJATEATTERI: PÄIHTEET – ELÄMÄN SUOLA?

kirjoittaneet Tarja Eerola ja Satu Joukkola

kohderyhmä rippikoululaiset

kesto noin kaksi tuntia

I ALOITUS

Osallistujien tullessa tilassa soi Petri Nygård: *Selvä päivä*. Koko työpajaryhmä odottaa osallistujia salissa. Näytelmähenkilöt ovat roolivaatteissa (ei pappi). Musiikin loputtua jokeri toivottaa osallistujat tervetulleeksi työpajateatteriin ja esittelee itsensä. Jokeri kertoo lyhyesti työskentelyn etenemisestä ja siitä, millaiset pelisäännöt työskentelyssä on (draamasopimus): Jokeri kertoo aina, mitä pitää tehdä. Draamaa tehdään yhdessä. Jos kukaan ei osallistu, ei draamaa synny. Myös roolisuoja täytyy muistaa, eli kun joku puhuu ja toimii roolissa, hän ei ole oma itsensä. Mutta se ei tarkoita sitä, että toista voisi roolissa kiusata tms. Draamassa ollaan tovereita, kuten leirillä muutenkin. Draamatyöskentely on myös intensiivistä ja koskettaa joskus ihmistä hyvin syvältä. Jos työskentelystä tulee paha olo, pitää siitä tulla kertomaan jokerille. Jos osallistujat ovat samaa mieltä pelisäännöistä, voidaan heidän niin halutessaan lähteä katsomaan ja tekemään draamaa. Ennen lämmittelyä esitellään näytelmähenkilöt (4 kpl).

II LÄMMITTELY

Virittäydytään yhdessä aiheeseen (myös roolihenkilöt). Mietitään omaa suhtautumista päih-teisiin. Seistään piirissä, selkä piirin keskusta päin. Laitetaan silmät kiinni. Peukalon suun-nalla osoitetaan yhtäläinen tai eriävä mielipide jokerin sanomien väitteiden kanssa.

Päihtheiden käyttö on jokaisen oma asia.

Kaikki nuoret käyttävät päihkeitä.

Juon, koska muutkin juovat.

Alkoholilla on myös terveellisiä ominaisuuksia.

Kannabis pitäisi laillistaa.

Kaikki huumeet ovat yhtä pahoja.

Nuoret oppivat juomatavat kotona.

Vanhempien on hyvä ostaa lapsilleen alkoholia, jotta he tietävät, mitä lapset juovat.

Alkoholien käyttö ja tupakointi on täysin hyväksyttävää nykyään.

En hyväksy päihtheiden käyttöä.

Uskossa olevat eivät käytä päihkeitä.

III NÄYTELMÄ

Henkilöt:

Fanny, 15. Käyttää päihteitä sosiaalisen paineen vuoksi. Hyvä koulussa, harrastaa voimistelua. Isä alkoholistiperheen lapsi. Seurustelee Jaken kanssa saadakseen hyväksyntää ja kapiroidakseen vanhempiaan, erityisesti absolutisti-isää vastaan.

Jakke, 18. Fannyn poikaystävä. Koulu ei kiinnosta. Harrastaa karvanoppacorollansa tuunaamista ja Pleikkarin pelaamista. Käyttää runsaasti päihteitä: "Pilvihän on terveellisempää kuin tupakka."

Miia, 15. Fannyn paras kaveri, ovat tunteneet alle kouluikäisestä asti ja olleet koko peruskoulun samalla luokalla. "Kymppin tyttö" koulussa ja kotona. Ei ole absolutisti, mutta ei ole vielä alaikäisenä käyttänyt päihteitä. Uskovasta kodista.

Sini, 15. Fannyn ja Miian rinnakkaisluokalta. Juo joka viikonloppu kännit. "Niinhän kaikki muutkin tekee."

I kohta Koulun pihassa (perjantai-iltapäivä)

Fanny: No tuuksä illalla niihin bileisiin? Eskon porukatkaan ei oo kotona.

Miia: Fanny, kyllähän sä tiät, etten mä viiti tulla sellasiin, ku siellä vaan ryypätään. Ei mua kiinnosta katella humalaisia ihmisiä. Ei sunkaan kandeis mun mielestä mennä sinne, tuu vaik meille! Voitas kattoo leffaa ja tehä poppareita.

Fanny: Mut kaikkihan sinne menee. Ja Jakke tulee kans! Joku Jaken kaveri kuulemma heittää meijät sinne. Jakke on kyl ihana! Se lupas tuua meille sidukkaa, ja sit se sano, et sil on viel joku ylläri. Mikähän se o?

Miia: Ootsä huomannu, kuinka sä oot muuttunu sen jälkeen, kun te aloitte Jaken kaa oleen. Sä et enää käy meilläkään...

(Fannyn puhelin soi)

Fanny: (kaivaa puhelimen laukustaan) No moi äiti! (kuuntelee) Joo, mä oon tulossa. (kuuntelee) Joo, haen purkin maitoo. (kuuntelee) Joo, moi! (laittaa puhelimen pois) Se oli äiti, mun täytyy ny mennä. Mut nähään maanantaina!

Miia: Jos muutat mieles, sä voit tulla meillekin.

Fanny: Ok, moikka! (menee ja heilauttaa kättään)

Miia: Moimoi!

II kohta Bileissä (perjantai-ilta)

(Alussa soi Aikakone: *Tähtikaaren taa clubmix*. Fanny ja Jakke saapuvat bileisiin. Tervehtivät ihmisiä? Istuutuvat sohvalle, Jakke yrittää kähmiä ja pussailla, Fanny työntää Jaken pois.)

Fanny: No hyyi, mitä sä oot oikein juonu? Sä haiset aivan kuvottavalle!

Jakke: Hei beibi, rilääks! Älä nipota, nyt pietään hauskaa! Ota bissee! (ojentaa Fannylle tölkin, juo omastaan)

Fanny: (ottaa tölkin ja avaa sen) Sori, unoha. (ottaa huikan tölkestä)

Jakke: Hei, Kalle on tuol, mä meen moikkaan. (menee)

Sini: (humalassa, tulee halaamaan Fannya) Mooi, ihana nähä sua! Toosi fantsut bileet! Rentoudu nyt säkin! Mihinkäs sä oot sen tiukkiskamus jättäny?

Fanny: Sini, älä puhu Miiasta tolleen. Sä et ees tunne sitä!

Sini: No sorisori, älä nyt veä herneitä nenuun. Hei, nyt skoolataan tälle illalle!

Fanny: (vastahakoisena yhtyy skoolaukseen) Tälle illalle!

Sini: Niin sitä pitää! (ottaa ison kulauksen tölkistään) Hei, tuol on Maiju, pakko mennä halaan!

(Fanny jää yksin sohvalle. Jakke tulee takaisin)

Jakke: Eiks oo hyvä meininki? Kallella on uus subbari Escortissa. Ainaki 50 000 wattii! Kelaa!

Fanny: Kiva...

- Jakke: Hei pidä säkin nyt vähän hauskaa! (kaivaa marisätkän taskustaan ja panee palaamaan, ottaa henkoset) Maistas säkin tota, tulee tosi hyvä fiilis!
- Fanny: En mä taida...
- Jakke: No ota nyt, ruohohan on terveellisempää ku tupakka!
- Fanny: No jos mä sit maistan... (ottaa sätkän, imaisee, alkaa yskiä, antaa sätkän takaisin) Hyi, tää on tosi ällöttävää!
- Jakke: Äh, älä oo mamis! (ottaa henkoset, minkä jälkeen alkaa korista ja putoaa lattialle)
- Fanny: (syöksyy Jaken viereen) Jakke, Jakke hei, mikä sulla on? Jakke! Vastaa! Soittakaa joku ambulanssi, se o ihan sinine! Jakke, mikä on, älä kuole! Ethän sä kuole rakas?!
- Sini: (tulee paikalle, ei tiedä, mitä on tapahtunut) Hähää, hyvä tsoukki! Nouse jo ylös! (odottaa) Jakke, sä voit jo lopettaa. (odottaa, muuttuu vakavammaksi) Hei, mikä sillä on?
- Fanny: (itkee) Älä kuole rakas...
- Sini: Hei ambulanssi tuli! Mikä tolla oikeen on?

III Puhelimessa (lauantai-iltapäivä)

- Miia: No moi Fanny! Mitäs sulle?
- Fanny: (itkee) Jakke joutu eilen sairaalaan...
- Miia: Häh?
- Fanny: (itkee edelleen) Mä luulin, et se kuolee. Se meni ihan siniseks ja kaikkee...
- Miia: Mitä ihmettä tapahtu?
- Fanny: No se tarjos mulle pilvee ja poltti sitä itekin. Sit se yhtäkkii vaan kaatu maahan, eikä enää hengittäny.
- Miia: Se pilvikö oli se yllätys?

Fanny: (nyyhkyttää vielä hieman) Niin kai.

Miia: Otitko sä?

Fanny. No kyl mä maistoin, mut se oli tosi pahaa.

Miia: Hyvä, ettei sulle käyny mitään. Mitä sille Jakelle sit tapahtu?

IV TYÖPAJA

1. Patsaat pienryhmissä: Ryhmissä keskustellaan hetki siitä, mitä nähtiin. Tämän jälkeen ryhmät tekevät patsaan joko Fannyn tai Jaken ajatuksista ja antavat patsaalleen nimen. Patsaat katsotaan yksitellen.

2. Valitaan kiinnostavin kohta näytelmästä. Jokeri ripustaa seinälle luettelon näytelmäkohdista, joista äänestetään kiinnostavin eli työstettävä kohta.

Luettelo:

Koulun pihalla

Bileet alkavat

Sini liittyy seuraan

Jakke, Fanny ja mystinen sätkä

Puhelimessa

3. Ajatusäännet: Näyttelijät näyttelevät muutaman repliikin päätetystä kohdasta. Jokeri ohjaa toimintaa. Toiminta pysäytetään sanomalla "SEIS". Kun toiminta on pysäytetty, osallistujat saavat yksi kerrallaan mennä roolihahmojen taakse, ottaa näyttelijää kiinni olkapäästä ja sanoa, mitä roolihahmo oikeasti tilanteessa ajattelee. Työstetään koko kohta.

4. Asiantuntijan manttelit ryhmissä: Neuvoja Fannylle edellisen perusteella.

lääkäri

ex-alkoholisti

seurakunnan nuorisotyönohjaaja

mummo

koulukaveri

isovelji

5. Tulevaisuuskuva pienryhmissä: Aiheena on Fanny ja Jakke. Mitä on tapahtunut vuoden päästä?

V PIENRYMÄTYÖSKENTELEY JA RYHMÄESITYKSET

1. Kirje: Jokeri kertoo saaneensa kirjeen, joka on osoitettu ryhmäläisille. Kirje avataan ja luetaan. Kirjeessä kerrotaan, että tuomiokapitulista on tulossa henkilö leirille tänään ja kello nyt ja että vierailua varten on pyydetty valmistamaan ryhmäesitykset ohjeiden mukaan.

2. Ryhmäesitysten valmistaminen: Jokainen ryhmä valmistaa suullisen esityksen sekä seinälehden ohjeiden mukaan ohjaajansa kanssa.

Työskentelyn taustalla voi soida mm. Habakuk: *Tajunnan virtaa*, Bass'n Helen: *Mitä jää*, Martyn Joseph: *Have an angel walk with her*. Aikaa työskentelyyn on noin 20 minuuttia.

3. Asessori-pastori saapuu paikalle ja pahoittelee olevansa myöhässä. Se ei onneksi haitannut, koska saimme kirjeen vasta alle puoli tuntia sitten. Se oli ilmeisesti jumittunut postiin. Pastori esittelee itsensä ja pyytää ryhmiä kertomaan nimensä (jos sellainen on) ja esittelemään tuotoksensa. Pastori kehuu jokaista esitystä ja esitysten jälkeen hän kertoo olevansa vaikuttunut siitä, kuinka fiksuja riparilaisia tällä oikein onkaan. Pastori Koistinen toteaa tiedot oikeiksi ja korjaa, jos on jotakin korjattavaa. Hän vastaa tarvittaessa osallistujien kysymyksiin ja voi korostaa vielä joitakin seikkoja. Kiitosten jälkeen Koistinen lähtee kiireeseen vedoten.

VI LOPETUS

Lopetus aloitetaan hetken merkkamisella. Käydään yhdessä läpi keskustellen tehtyä ja opittua ja sitä, miltä tuntuu/tuntui. Jokeri kertoo vielä, että kirje hiippakunnasta ei ollut aito, vaan osa draamaa, jossa toimitaan myös fiktiossa.

Hiippakunnan tuomiokapituli
Asessori-pastori Teuvo/Teija Koistinen

Tervehdys rippikoululaiset ja rippikoulujen vetäjät!

Minä, asessori-pastori Teuvo/Teija Koistinen, teen kesällä 2011 kierrosta hiippakuntamme seurakuntien rippikouluissa. _____ leirikeskukseen olen tulossa ____ . ____ . klo _____.

Tänä vuonna kierroksen painopisteenä on rippikoululaisten päihdetietous. Tämän vuoksi pyydänkin, että valmistatte pienryhmissä seinätaulut ja lyhyet esitykset oheisten ohjeiden mukaisesti.

Hauskaa ja siunattua leiriä toivottaa,

Teuvo/Teija Koistinen

Ryhmä 1.

Vastatkaa kysymyksiin kokonaisilla virkkeillä siten, että vastaukset on ymmärrettävissä myös ilman kysymyksiä, esim. Päihteitä ovat sellaiset aineet, jotka...

1. Mitä ovat päihteet? Mitä päihteitä tunnette nimeltä?

2. Miksi ihmiset käyttävät alkoholia tai tupakoivat? Miksi ihmiset käyttävät huumeita, imppaavat tai käyttävät väärin lääkkeitä?

3. Voiko päihteillä olla positiivisia vaikutuksia? Jos, millaisia ja millä päihteillä?

4. Mitä ikävää päihteistä voi seurata?

5. Lukekaa Raamatusta 1 Moos. 9:21 (alastomuus oli Raamatun aikaan todella suuri häpeä), San.l. 23:21, 23:29-30, San.l. 31:5, Luuk. 12:39-46 ja Luuk. 21:33-35 (taivas ja maa katoavat = maailmanloppu). Mitä runsaasta päihteidenkäytöstä voi seurata?

Ryhmä 2.

Vastatkaa kysymyksiin kokonaisilla virkkeillä siten, että vastaukset on ymmärrettävissä myös ilman kysymyksiä, esim. Päihteitä ovat sellaiset aineet, jotka...

1. Voiko päihteitä mielestänne käyttää kohtuullisesti? Jos, mikä on mielestänne kohtuullista käyttöä (mitä, kuinka paljon, kuinka usein jne.)?

2. Minkäikäinen voi mielestänne käyttää alkoholia? Kuuluuko vanhempien opettaa lapsilleen alkoholin käyttöä? Jos, miten?

3. Lukekaa Raamatusta Ef. 5:18. Mitä päihteisiin liittyvää siinä kielletään?

4. Lukekaa Raamatusta 5 Moos. 14:26, Joh. 2:1–12 ja 1 Tim. 5:23. Millaisissa tilanteissa alkoholinkäyttö on sopivaa?

Ryhmä 3.

Vastatkaa kysymyksiin kokonaisilla virkkeillä siten, että vastaukset on ymmärrettävissä myös ilman kysymyksiä, esim. Päihteitä ovat sellaiset aineet, jotka...

1. Lukekaa Raamatusta 2 Moos. 20:13 (V käsky). Käskyssä kielletään paitsi tappaminen, myös kaikenlainen vahingoittaminen. *Katekismuksessa* sanotaan seuraavasti: "Jokaisen ihmisen elämä on Jumalan lahja ja arvokas. Emme saa tuottaa lähimmäisellemme [tai itsellemme] vahinkoa emmekä kärsimystä." Miten ja ketä päihteet voivat vahingoittaa? Milloin päihteet ovat vahingoittavia? Onko vahingoittava päihteidenkäyttö Raamatun sanan mukaista?

2. Lukekaa Raamatusta Ps. 104:15. Mitä psalmissa sanotaan?

3. Lukekaa myös Tit. 2:2–3. Mitä tarkoittaa viinin orjana oleminen? Jos ihminen on viinin orja, kenen palvelemisen hän silloin unohtaa?

Ryhmä 4.

Vastatkaa kysymyksiin kokonaisilla virkkeillä siten, että vastaukset on ymmärrettävissä myös ilman kysymyksiä, esim. Päihteitä ovat sellaiset aineet, jotka...

1. Lukekaa Raamatusta 1 Kor. 11:23–25. Millaiseen viinikäyttöön kohdassa opastetaan?
2. Piispainkokouksen päätöksen mukaan leivän lisäksi toinen ehtoollisaine on "viinirypäleistä valmistettu viini". Miksi arvelette viinin valmistusaineen olevan tärkeä seikka?
3. Miten alkoholia muuten karttavan pitäisi mielestänne suhtautua runsaasti alkoholia sisältävään ehtoollisviiniin?
4. Miksi mielestänne ehtoollista vietetään?

Ohjeita pienryhmäohjaajille ja pastorin hahmolle:

NÄKÖKULMIA RYHMÄESITYKSIIN

- Jumala toivoo, että kaikissa tilanteissa voisimme ottaa täyden vastuun omasta elämästämme. Päihtyneenä tämä vastuunotto on vaikeaa.
- Raamatussa kielletään juopottelu, mutta kohtuukäyttö on sallittua.
- Päihteet voivat vahingoittaa ihmistä sekä fyysisesti että psyykkisesti.
- Alkoholia koskevat varoitukset Raamatussa katsotaan koskevan kaikkia päihteitä, koska Raamatun aikana viini oli ainoa päihde, mutta perimmältään kaikkien päihteiden toimintamekanismi on sama.
- Jumala on antanut Raamatussa ihmiselle sellaiset eväät, että uskallamme kohdata elämän myös selvin päin.
- (Raamatun alkukielillä sana *viini* saattoi tarkoittaa myös mehua, jolle ei ollut omaa sanaa. Joissain kohdin on siis epäselvää, milloin tarkoitetaan alkoholipitoista ja milloin alkoholitonta juomaa.)

VASTAUKSET RAAMATUNKOHTIIN

Ryhmä 1: Raamatun mukaan alkoholinkäytöstä seuraavat häpeä, köyhyys, suru, tuska ja riita, vääräys, pahoinpitely ja se, että ihminen juopottelee ja antautuu pahoille teoille, eikä ole valmis (= pelastettu) siihen, että maailmanloppu voi tulla periaatteessa milloin vain.

Ryhmä 2: Efesolaiskirjeessä kielletään juopuminen. Sen sijaan viini sopii ruokajuomaksi (Kaanaan häät + VT:ssa juutalaisten lait) ja jopa lääkkeeksi (1 Tim.).

Ryhmä 3: Päihteet voivat vahingoittaa sekä fyysisesti että psyykkisesti niin käyttäjää kuin tämän läheisiä. Siten V käsky kieltää vahingollisen käytön. Kuitenkin psalmin mukaan Jumala on antanut viinin ihmisen iloksi. Mutta jos ihminen on päihteiden orja, hän unohtaa Jumalan palvelemisen.

Ryhmä 4: Ehtoollisen asetussanoissa kehoitetaan ihmisiä viettämään ehtoollista viinin ja leivän muodossa Kristuksen muistoksi ja syntien anteeksi antamiseksi. (Luterilaisen teologian mukaan Kristus on läsnä ehtoollisaineissa salatulla tavalla, jolloin leipä ja viini pysyvät leipänä ja viininä.) Ehtoollisen vietto on osa Jumalan palvelemista. Viini voi sisältää alkoholia tai olla alkoholitonta, mutta sen tulee olla rypäleistä tehtyä. Sillä halutaan korostaa Jeesuksen aloittamaa tapaa perinteenä.

PROSESSIDRAAMAN PALAUTEKYSYMYKSET

Draamatyöskentely oli mielestäni

tosi kivaa

melko kivaa

melko typerää

täysin typerää

Haluaisin tehdä uudestaan draamatyöskentelyä

kyllä

en

Parasta työskentelyssä oli

Ikävintä työskentelyssä oli

Opin tunnilla (voit valita useamman)

draamatyöskentelyä

ryhmätyöskentelyä

mitä on lähetystyö

mitä tekee lähetysaarnaja

kuka voi lähteä lähetystyöhön

muu, mikä?

Muut terveiseni

TYÖPAJATEATTERIN PALAUTEKYSYMYKSET

Työpajateatteriin osallistuminen oli

hirveää ja kammottavaa

ihan jees

tykkäsin

aivan mahtavaa

Mukavinta / hauskinta oli (voit valita useamman vaihtoehdon)

väitteet piirissä

näytelmän katsominen

patsaat

kohtauksen uudelleen katsominen ja seis

neuvojen antaminen

ryhmätöiden tekeminen

ryhmätöiden esittäminen

muu, mikä

Tylsintä oli

väitteet piirissä

näytelmän katsominen

patsaat

kohtauksen uudelleen katsominen ja seis

neuvojen antaminen

ryhmätöiden tekeminen

ryhmätöiden esittäminen

muu, mikä

Arvosanasi työpajateatterille asteikolla 4–10?

Osallistuisin mielelläni uudelleenkin työpajateatteriin

kyllä

en

Vapaa sana (anna vapaasti kaikenlaista palautetta)