



KOHTI ONNISTUNUTTA RIPPIKOULUKOKEMUSTA

Kati Malmi

Ammatillisen opettajankoulutuksen
kehittämishanke

Huhtikuu 2014

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tampereen ammattikorkeakoulu

TAMPEREEN AMMATTIKORKEAKOULU

Tampere University of Applied Sciences

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Malmi, Kati
Kohti onnistunutta rippikoulukokemusta

Opettajankoulutuksen kehittämishanke 53 sivua + 1 liitesivu
Huhtikuu 2014

Rippikoulu on keskeinen osa evankelisluterilaisen kirkon kasteopetusta. Tämän kehittämishankkeen tavoitteena oli kehittää rippikoulun opetusta asiakaslähtöisesti, jotta tavoitteet toteutuisivat mahdollisimman hyvin ja osallistujat saivat myönteisen kokemuksen kirkosta. Onnistuneet rippikoulukokemukset taas rohkaisevat seuraavien ikäluokkien nuoria suorittamaan rippikoulua. Tarkoituksena oli selvittää nuorten omia käsityksiä hyvästä rippikouluopetuksesta ja pohtia rippikoulunopettajien mahdollisuutta tarttua näihin haasteisiin.

Kehittämishankkeen aineistona käytettiin rippikoulun käyneiden nuorten kirjoittamia eläytymismenetelmätarinoita onnistuneesta ja epäonnistuneesta rippikoulun oppitunnista sekä ryhmätyönä paperilapuille tuotettuja ajatuksia hyvän opettajan ominaisuuksista. Analyysi tehtiin aineistolähtöisesti teemoitellen. Tutkimus ei pyri tilastolliseen yleistämiseen, vaan kuvaa mahdollisia rippikouluopetukseen vaikuttavia seikkoja.

Onnistuneen oppitunnin kuvauksista nousi kuusi teemaa, joiden sisältö tiivistyi seuraavasti: Opettajan puhe sisältää elävää kerrontaa. Opetus on vuorovaikutteista ja oppilaat itse pääsevät puhumaan ja tekemään. Opettaja kohtaa nuoret myönteisesti huomioiden. Järjestyksen pito on rentoa ja nuorta kunnioittavaa. Opetusmenetelmiä varioidaan nuorille tutuilla tavoilla. Opettaja on motivoitunut ja toimii esimerkillisesti.

Nuorten käsitykset onnistuneesta rippikouluopetuksesta olivat hyvin yhdenmuukaisia rippikoulusuunnitelman kanssa ja perusteltavissa vallalla olevilla oppimisen teorioilla.

Kehittämishankkeen tulokset nostivat rippikoulun opettajan toiminnassa keskeiksi seuraavia seikkoja: Hänen on tärkeä tuntea oma käyttöteoriaansa ja olla valmis refleктоimaan omaa toimintatapaansa suhteessa rippikoululaisten odotuksiin, tavoitteisiin ja heidän antamaansa palautteeseen. Opettajan pitää fokuroida opetus keskeisimpiin sisältöihin ja tuoda se arkielämän kontekstiin. Opettajan tulee hallita erilaisia opetusmenetelmiä, toimia oppimisen mahdollistajana ja suhtautua nuoriin arvostavasti.

Asiasanat: rippikoulu, opettaja, oppitunnit, eläytymismenetelmä

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT	7
	2.1 Rippikoulu osana kirkon kasteopetusta.....	7
	2.1.1 Pitkä historia	7
	2.1.2 Rippikoulun toteutus	8
	2.1.3 Rippikoulun pedagogiikka	10
	2.2 Oppimisen teorit.....	11
	2.2.1 Behaviorismi	12
	2.2.2 Humanistinen oppimisen teoria ja kokemuksellinen oppiminen .	13
	2.2.3 Kognitiiviset oppimisen teorit.....	14
	2.2.4 Konstruktivistinen oppimisen teoria.....	15
	2.2.5 Tilannesidonnainen oppiminen	18
	2.2.6 Mielekäs oppiminen	19
3	TUTKIMUKSELLISET MENETELMÄT	20
	3.1 Tutkimuskysymykset	20
	3.2 Eläytymismenetelmä	20
	3.3 Aineiston keruu isoskoulutuksessa	21
	3.4 Aineiston kuvaus.....	22
	3.5 Analyysin lähtökohdat ja toteuttaminen.....	23
4	TULOKSET	26
	4.1 Onnistunut oppitunti	26
	4.1.1 ”Tapa esittää oli jotenkin elävöittävä”	26
	4.1.2 ”Päästään mukaan opetukseen”	28
	4.1.3 ”Ottaa kaikki huomioon”	30
	4.1.4 ”Osasi pitää kuria”	31
	4.1.5 ”Erilainen tunti”	32
	4.2 Epäonnistunut oppitunti.....	33
	4.2.1 ”Olisi pitänyt olla oppilasläheisempää”	34
	4.2.2 ”Ope oli ainoa, joka puhu”	35
	4.2.3 ”Sisällä tylsistymässä”	36
	4.2.4 ”Opettaja valitti oudoista asioista”	37
	4.2.5 ”Koko luokka pakeni mahdollisimman nopeasti ulos”	38
	4.3 Onnistunut ja epäonnistunut oppitunti - tulosten yhteenveto.....	39

4.3.1	Onnistuneesta ja epäonnistuneesta tunnista kirjoitettujen tarinoiden vertailu.....	39
4.3.2	Ryhmätyön tuotosten ja eläytymismenetelmätarinoiden tulosten vertailu	41
4.4	Nuorten toiveet suhteessa oppimisen teorioihin.....	43
5	KOHTI ONNISTUNUTTA RIPPIKOULUKOKEMUSTA	47
6	LÄHTEET	51
	LIITTEET	54

1 JOHDANTO

Evangelisluterilaisen kirkon kasteopetuksen keskeinen osa on rippikoulu, jossa tutustutaan kristinuskon sisältöön, pohditaan nuoren elämänskysymyksiä ja hiljennytään yhdessä. Rippikoululla on satojen vuosien historia ja edelleenkin valtaosa ikäluokasta suorittaa sen. Kuitenkin kävijämäärä on hiljaisessa laskussa. Jotta rippikoululla olisi yhteiskunnassamme tulevaisuudessakin merkittävä asema, on sitä pyrittävä jatkuvasti kehittämään. Koska osallistuminen on vapaaehtoista, on tärkeää, että nuori kokee sen itselleen merkityksellisenä. Samalla hyvä kokemus voi lisätä nuoren sitoutumista kirkkoon tulevina vuosina.

Monien muiden tekijöiden ohella hyvään rippikouluun kuuluu laadukas opetus. Kiinnostavaa onkin, millaisen opetuksen rippikoululaiset kokevat onnistuneeksi. Tarkastelen tässä työssä rippikoulun opetusta ja opettajaa rippikoululaisen näkökulmasta keskittyen oppitunnin kontekstiin. Millainen oppitunti on rippikoululaisen mielestä onnistunut? Miten hyvä rippikoulunopettaja toimii oppitunnilla?

Rippikoulun yhteiset lähtökohdat ja perusteet määritellään ”Elämä, usko, rukous” -rippikoulusuunnitelma 2001:ssä. Tarkastelen myös, ovatko nuorten ajatukset onnistuneesta rippikouluopetuksesta samansuuntaisia rippikoulusuunnitelman näkemysten kanssa ja miten ne kytkeytyvät teorioihin oppimisesta.

Tämän kehittämishankkeen tavoitteena on kehittää rippikoulun opetusta asiakaslähtöisesti, jotta tavoitteet toteutuisivat mahdollisimman hyvin ja osallistujat saisivat myönteisen kokemuksen kirkosta. Onnistuneet rippikoulukokemukset taas rohkaisevat seuraavien ikäluokkien nuoria suorittamaan rippikoulua. Tarkoituksena on selvittää nuorten omia käsityksiä hyvästä rippikouluopetuksesta ja pohtia rippikoulunopettajien mahdollisuutta tarttua näihin haasteisiin.

Työskentelen Tampereen ev.lut. seurakuntayhtymän nuorisotyössä ja rippikoulunopettajana toimiminen on osa omaa työtäni. Olenkin opettajaopinnoissa hahmunnut kehittää pedagogista osaamistani myös kirkon työn näkökulmasta. Siksi koen mielekkäänä tarkastella kehittämishankkeessa rippikoulun opettajuutta.

Kehittämishankkeeni on tutkimuksellinen, mutta vahvasti empiirinen ja sen tuloksia voin hyödyntää niin työyhteisössäni rippikoulun opetuksen kuin henkilökohtaisesti oman opettajuutenikin kehittämisessä. Uskon, että työn johtopäätöksiä voidaan ainakin osittain soveltaa myös muuhun opetustyöhön. Aiheen valinta on muokkautunut työyhteisössäni käymissäni keskusteluissa.

2 KEHITTÄMISHANKKEEN LÄHTÖKOHDAT

Tämän kehittämishankkeen kontekstina on evankelisluterilaisen kirkon kasvatustyö. Tässä luvussa kuvaan rippikoulun asemaa, historiaa ja toteutusta.

2.1 Rippikoulu osana kirkon kasteopetusta

”Menkää siis ja tehkää kaikki kansat minun opetuslapsikseni: kastakaa heitä Isän ja Pojan ja Pyhän Hengen nimeen ja opettakaa heitä noudattamaan kaikkea, mitä minä olen käskenyt teidän noudattaa” (Matt. 28:19–20). Tässä Raamatun kaste- ja lähetyskäskyksi kutsutussa kohdassa Jeesus puhuu nämä sanat opetuslapsilleen. Tämä antaa kirkolle tehtävän viedä sanomaa Jeesuksesta eteenpäin kaikille kastamalla ja opettamalla. Evankelis-luterilaisen kirkon jäsenet kastetaan lapsena. Kirkon kasteopetukseen kuuluu kaikki kirkon kasvatustyö niin vauvoille, leikki-ikäisille, kouluikäisille kuin nuorillekin. Siihen kuuluu erilaisia kerhoja, retkiä, tapahtumia, hartauksia, jumalanpalveluksia sekä yhteistyötä päivähoidon, koulun ja muiden toimijoiden kanssa.

Rippikoulu on kirkon kasteopetuksen keskeinen osa. Sen tavoitteena on, että rippikoululainen vahvistuu uskossa kolmiyhteiseen Jumalaan, johon hänet pyhässä kasteessa on otettu (Elämä, usko, rukous 2001, 5). Rippikoulun käytyään kirkon kastettu jäsen konfirmoidaan. Konfirmaatiossa Jumala haluaa vahvistaa konfirmoitavaa uskossa ja siunata uudessa elämänvaiheessa. (Suomen ev.lut. kirkko 2014a.)

2.1.1 Pitkä historia

Jo keskiajalta lähtien kirkko on toiminut Suomessa nuorten parissa. Uskonpuhdistuksen mukaiset Lutherin opit saavuttivat Suomen 1500-luvulla. Niiden mukaan Raamattua pystyivät käyttämään oikein vain katekismukseen sisältyvän

kristinopin ydinsanomien tuntevat ihmiset. Kirkko asetti tavoitteeksi katekismuksen opettamisen jokaiselle seurakuntalaiselle ja se oli ehtona ehtoolliselle pääsemiselle, kummina toimimiselle ja avioliittoon kuuluttamiselle. Tämän kirkon kansanopetuksen muotoja olivat kotiopetus, kinkerit, lukkarinkoulu ja rippikoulu. (Niemelä 1995, 16, 19, 21–23.)

Rippikoulun rakenne ja sisältö muotoutuivat vähitellen 1500- ja 1600-luvun kuluessa. Tuomiokapitulin vuonna 1740 lähettämää rippikoulukiertokirjettä voidaan pitää eräänlaisena rippikoulun syntymiseen johtaneena asiakirjana. Siinä esitettiin, että papisto järjestäisi nuorille vuosittain kolmesta neljään kuukautta kestävästä rippikoulusta, joka olisi edellytys ripille pääsyyn. Rippikoulu on näistä ajoista asti ollut suomalaisen nuorison näkyvimpiä siirtymäriittejä aikuisuuteen. (Niemelä 1995, 23.)

Rippikoulu on Suomessa säilyttänyt suosionsa näihin päiviin asti. Sen kävi vuonna 2012 koko maassa 83 prosenttia viisitoistavuotiaiden ikäluokasta (Suomen ev.lut. kirkko 2014b). Ensimmäiset leirimuotoiset rippikoulut pidettiin 1950-luvulla, jonka jälkeen niiden vetovoima on kasvanut (Niemelä 1995, 336). Nykyään 90 prosenttia kaikista rippikoulun käyneistä osallistuu rippileirille (Suomen ev.lut. kirkko 2012). Vaikka rippikoulu ei olekaan missään muussa luterilaisessa maassa yhtä suosittu kuin se on edelleen Suomessa, huolestuttaa kirkkoa suosion hiipuminen. Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana sen käyvien osuus viisitoistavuotiaiden ikäluokasta on laskenut kymmenen prosenttiyksiköksi. Vuonna 2011 Ruotsissa rippikoulun suoritti vain 32 prosenttia nuorista (45 % kirkon jäsenistä), Norjassa 65 prosenttia ja Tanskassa 73 prosenttia. (Haastettu kirkko 2012, 150.)

2.1.2 Rippikoulun toteutus

Katekismus antaa perusrakenteen rippikoululle ja sen lähtökohdat ja perusteet määrittää Rippikoulusuunnitelma 2001. Se luo perustan sisällölle, mutta tarkempi toteutusohjelma laaditaan paikallisesti. Rippikoulusuunnitelmassa nuoren elämä, kirkon uskon sisältö ja rukous ovat kolme toisiaan täydentävää näkö-

kulmaa, joiden kaikkien olisi hyvä olla mukana teemakokonaisuuksia käsiteltäessä. Rippikouluopetuksen laajuus on 80 tuntia ja sen ajallinen kesto on vähintään puoli vuotta. Valtaosa rippikouluista sisältää leirijakson. Lisäksi kokonaisuuteen kuuluu päivä- ja iltakokouksia ja tutustumiskäyntejä. Opettajina toimivat teologit, nuorisotyönohjaajat, diakoniatyöntekijät ja kanttorit. (Elämä, usko, rukous 2001, 19, 37–38, 41.)

Rippikoulu on prosessi, jossa kaikki sen sisällöt ja toiminnot omalta osaltaan palvelevat kristinuskoon tutustumista. Kuitenkin käytännössä puhumme rippikoulussakin oppitunneista. Esimerkiksi leirijakson päiväohjelmaan on merkitty aamu- ja iltapäivään opetusjaksot. Opetus voi tällöin tapahtua luokassa tai toiminnallisempina kokonaisuuksina esim. elämyksellisenä ratana vaikkapa ulkona. Usein opetusta vetää yksi opettaja, mutta välillä tunteja pidetään yhdessä useamman opettajan kanssa. Raamatun, virsikirjan ja Katekismuksen lisäksi valtaosassa rippikouluista käytetään opetusmateriaalina piispainkokouksen hyväksymää rippikoulun oppikirjaa. Tällä hetkellä vaihtoehtoisia oppikirjoja on kahdeksan.

Leirikeskuksessa on yleensä oppitunteja varten luokaksi nimetty tila, jossa pöydät on järjestetty riveihin ja käytettävissä on perinteisiä opetusvälineitä: valko-, liitu- tai fläppitaulu, valkokangas, ehkä dataprojektori ja musiikkisoitin. Monet oppitunneista pidetään luokassa, mutta myös muita leirikeskuksen sisä- ja ulkotiloja käytetään. Opetusryhmässä on yleensä 20–25 rippikoululaista. Opettajien apuna toimii tehtävään koulutettuja isosia ja apuopettajia. Isokset ovat yleensä vuoden pari vanhempia kuin rippikoululaiset ja apuopettajat taas ovat täysi-ikäisiä nuoria.

Rippikoulun voi käydä myös armeijassa tai vasta aikuisena. Tässä työssä keskittään kuitenkin 15-vuotiaille järjestettävien rippikoulujen leirijakson oppituntien tarkasteluun.

Kati Niemelä (2002) on tutkinut rippikoulun laatua ja vaikuttavuutta. Tutkimuksen mukaan nuoret ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä, mutta rippikoulujen välillä on suuria eroja (mt. 126). Tämä haastaa opettajia panostamaan järjestelyihin, jotta mahdollisimman moni rippikouluista koettaisiin hyväksi. Nuorten kokemusta

onnistumisesta selittää tutkimuksessa eniten rippikoulun kokonaisilmapiiri, johon sidoksissa ovat muut rippikoululaiset, iltaohjelma, vapaa-ajanviettomahdollisuudet ja isokset (mt. 130). Näistä erityisesti muut rippikoululaiset ovat asia, johon opettajat eivät voi vaikuttaa. Kuitenkin kokonaistyytyväisyyttä merkittävästi selittävien tekijöiden joukossa ovat myös rippikouluopetuksen sisältö ja toteutus sekä rippikoulunopettajat (mt. 130). Nämä ovat seikkoja, joiden kehittämiseen tässä työssä pyritään. Tutkimuksessa todetaan myös: ”Jos nuoret saisivat valita, he toivoisivat enemmän vapaata aikaa ja vähemmän opetusta” (mt. 128). Vaikka vapaa-aika on nuorille aina tärkeää, uskon, että opetusta kehittämällä välissä olevaa juopaa on mahdollista kaventaa.

Vaikka nuorten odotukset eivät ole täysin yhteneviä rippikoulun tavoitteiden kanssa, onnistuminen ja nuorten tyytyväisyys rippikoulua kohtaan edesauttavat myös tavoitteiden toteutumista. Onnistuneiksi koetuissa rippikouluissa nuoret mm. kokevat uskonsa Jumalaan vahvistuneen enemmän kuin vähemmän onnistuneissa ja heidän mielikuvansa seurakunnasta tulevat myönteisemmäksi. (Niemelä 2002, 177, 186.) Tutkittaessa rippikoulun merkitystä viisi vuotta rippikoulun jälkeen on edelleen havaittavissa rippikoulun laadun merkitys. Erityisesti negatiivinen kokemus on saattanut ajaa nuoren havainnoimaan kirkossa vain kielteisiä asioita. (Niemelä 2007, 166.) Nämä ovat seikkoja, joiden takia rippikoulua ja sen opetusta pitää jatkuvasti kehittää ja ottaa siinä huomioon myös nuorten toiveet kuitenkin luopumatta rippikoulun tavoitteista.

2.1.3 Rippikoulun pedagogiikka

Rippikoulun pitoa ohjaava keskeisin asiakirja on piispainkokouksen vuonna 2001 hyväksymä rippikoulusuunnitelma ”Elämä, usko, rukous”. Sen pedagogisia perusteita käsittelevässä osiossa todetaan, että ”opetuksen tehtävä on edistää oppimista”. Oppiminen edellyttää aina yksilön tai ryhmän omaa aktiivisuutta, oppijan henkilökohtaista asian prosessointia ja muistiin jäsentämistä. Ihminen oppii jatkuvasti osin tiedostetusti ja osin tiedostamatta. Rippikoulussa olisi tärkeää rakentaa uuden oppiminen sen pohjalle, mitä nuori on aikaisemmin oppinut. Opittavalla asialla tulisi olla liittymäkohtia nuoren elämään ja hänen kysy-

myksiinsä. Tämä lisää motivaatiota ja mahdollistaa syväoppimisen. Motivaation nähdään olevan myös riippuvainen ilmapiiristä, joten opettajan on kiinnitettävä huomiota turvallisen ja avoimen ilmapiirin luomiseen. (Elämä, usko, rukous 2001, 11–12.)

Rippikoulusuunnitelma korostaa myös, että opettajan tulee ottaa huomioon 15-vuotiaan nuoren kehitysvaihe ja -erot yksilöiden välillä sekä yksilöiden erilaiset pohjatiedot ja aikaisemmat kokemukset kristillisestä uskosta ja kirkosta. Rippikoulussa yksittäisistä nuorista muodostuu ryhmä. Näin ollen ryhmäprosessin tunteminen ja sen huomioiminen opetuksessa ovat opettajalle tärkeitä. (Elämä, usko, rukous 2001, 12–14.)

Lassi Pruukin (2010, 56) mukaan rippikoulusuunnitelmassa hyödynnetään konstruktivistista, kokemuksellisen oppimisen, sosiaalisen oppimisen ja kontekstuaalisen oppimisen teoriaa. Rippikoulu on pääsääntöisesti tietojen ja asenteiden opiskelua, mutta pienessä määrin myös taitojen. Seuraavaksi esittelen lyhyesti erilaisia rippikouluopetuksenkin taustalla vaikuttavia oppimisen teorioita.

2.2 Oppimisen teorit

Systemaattisen opettamisen ja opiskelun perustana on aina joku käsitys oppimistapahtuman luonteesta (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 103). Opettajan ja opiskelijan henkilökohtaista käsitystä siitä, mitä oppiminen on, kutsutaan oppimiskäsitykseksi (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 194). Oppimiskäsityksiin vaikuttavat mm. yleiset käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta, yhteiskunnalliset perinteet ja normit, yhteiskunnan koulutukselle asettamat odotukset sekä oppimista koskevan tutkimuksen teorit (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 103).

Oppimisen teoria on tieteellinen teoria, jolla selitetään oppimista ja joka pohjautuu tieteelliseen tutkimukseen. Se sisältää käsityksiä tiedosta ja sen rakentumisesta sekä ihmiseen liittyviä oletuksia. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 194.)

Tässä luvussa esittelen mielestäni keskeisimpiä rippikouluopetukseen sovellettavissa olevia oppimisen teorioita.

2.2.1 Behaviorismi

Behavioristisen oppimisen teorian taustalla on 1800-luvun loppupuolella käynnistynyt empiristinen suuntaus, jossa ihmisen käyttäytymisen tutkimukseen sovellettiin luonnontieteen tutkimusmenetelmiä (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 195). Oppimisen peruselementtien ajateltiin olevan eläimillä ja ihmisillä samoja (Rauste-von Wright ym. 2003, 148).

Behaviorismissa oppimiseen vaikuttaa erityisesti ympäristö, ei niinkään oppija itse (Ruohotie 2002, 108). Oppiminen on reaktiota ulkoapäin tulevaan ärsykeeseen. Ärsyke–reaktio-ketjujen muodostumista säätelee vahvistaminen, joka perustuu tarpeen tyydytykseen. (Puolimatka 2002, 84.) Näin kaikki monimutkainenkin käyttäytyminen voidaan pelkistää yksinkertaisiin osiin ja nähdä rakentuvan osista kokonaisuuksiksi (Rauste-von Wright ym. 2003, 148).

Behaviorismin mukaan kaikki tietomme on kokemusperäistä ja reagointia vastaanottamiimme ärsykeisiin. Ainostaan ihmisen toiminnassa ja käyttäytymisessä tapahtuvia ulkoisia muutoksia voidaan havainnoida ja mitata, joten opiskelijoiden osaamista tulee arvioida vain hänen vastaustensa ja suoritustensa pohjalta. Oppimisen ajatellaan etenevän hierarkkisesti pienten yksityiskohtien oppimisesta laajempien ja monimutkaisempien tietojen ja taitojen hallintaan. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 195.)

Skinner kehitti klassisen ehdollistumisteorian pohjalta väline-ehdollistumisen teorian, jota kutsutaan myös operantin oppimisen teoriaksi. Skinnerin mukaan ihminen yleensä toistaa käyttäytymistä, josta hän on saanut positiivista palautetta ja jolla hän on voinut välttää epämieluisan seurauksen. Tämä positiivinen palaute on palkkio tai vahviste. Sellaiset käyttäytymismuodot, joita ei vahvisteta, heikkenevät ja häviävät. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 196.)

Behaviorismin ongelma on se, että opiskelijan rooliksi jää olla tiedon passiivinen vastaanottaja. Opettajan rooli sitä vastoin on aktiivinen. Hänen tehtävänä on suunnitella opetus, asettaa tavoitteet ja siirtää tiedot opiskelijoille. Tällöin taustalla on myös oletus, että on olemassa oikeaa tietoa, joka pitää muistaa ja osata toistaa. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 202.) Puolimatkan (2002, 84) mukaan behaviorismi sisältää yhden tärkeän ulottuvuuden oppimisesta. Se on asteittainen harjoittelu, jossa vaihe vaiheelta rakennetaan opiskelijan tietotaitoa ja motivaatiota.

Albert Banduran sosiaalisen oppimisen teoria pohjautuu behaviorismiin. Hän havaitsi, että käyttäytyminen ei ole vain passiivista reagointia oppimiseen, vaan ihminen myös itse aktiivisesti havainnoi ja seuraa toisia toimijoita ja matkii ja toistaa havaitsemaansa. Sosiaalisen oppimisen teoriassa oppimista pidetään ihmisen psykologisten prosessien, käyttäytymisen ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Kun ihminen jäljittelee jotain käyttäytymistä, hän intentionaalisesti muodostaa siitä ensin mielikuvan ja sen jälkeen pyrkii toimimaan sen mukaisesti. Sosiaalinen ympäristö rohkaisee ihmistä käyttäytymään hyväksyttävillä tavoilla, ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa hän näkee erilaisia toimintatapoja ja niiden seurauksia. Sosiaalisen oppimisen teoriassa ihminen on aktiivinen ja omaa toimintaansa ohjaava olento. Hän pystyy suuntaamaan toimintaansa haluamaansa suuntaan ja motivoimaan itseään tavoitteiden saavuttamiseksi. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 199–201.)

2.2.2 Humanistinen oppimisen teoria ja kokemuksellinen oppiminen

Humanistisen oppimisen teoriassa oppimista pidetään ihmisen aktiivisena, keulevana ja kehittäväenä toimintana, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ihminen nähdään perusolemukseltaan hyväksi, vastuulliseksi ja asettamiinsa tavoitteisiin pyrkiväksi. Ihminen haluaa toteuttaa omia kykyjään ja taitumuksiaan. Näin ollen opiskelija on sisäisesti motivoitunut, itse itseään ohjaava yksilö, joka on vastuussa tekemisistään. Opiskelija on tällöin oppimisprosessin keskiössä ja opettaja toimii ohjaajana ja kannustajana. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 204.)

Humanistisen psykologian aatemaailman jakaa kokemuksellinen oppiminen, jossa keskeinen rooli on itsereflektiolla. Oppijan kokemukset ovat merkittäviä, koska niissä ilmenevät yksilön minä ja niitä refleктоimalla yksilö kehittää itseään. Tavoitteiden asettelussa korostuu henkinen kasvu ja omien mahdollisuuksien toteuttaminen. Opettaja toimii fasilitaattorina. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 140–141.)

Kokemuksellisen oppimisen tunnetuin kehittäjä on David A. Kolb, joka on kehittänyt kokemuksellisen oppimisen kehän. Se käsittää neljä vaihetta: välitön, omakohtainen kokemus, reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeileva toiminta. Opiskelu siis alkaa opiskelijan konkreettisella kokemuksella jostain asiasta, mutta tämä kokemus voidaan tuottaa myös keino-tekoisesti esimerkiksi simulaation tai näytellyn tilanteen avulla. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 206.)

2.2.3 Kognitiiviset oppimisen teorit

Kognitivismi edustaa rationaalista näkökulmaa, jossa ajattelu ja henkiset toiminnot asetetaan oppimisprosessin ytimeen. Äly onkin juuri se, joka erottaa ihmiset elämästä. (Säljö 2004, 52–53.) Kognitivismin oppimisen näkemykset perustuvat hahmopsykologisiin tutkimuksiin. Hahmoteorian mukaan ymmärtävä oppiminen on ihmiselle tyypillistä. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 214.) Kognitivismi on kirjava kokoelma teoreettisia näkökulmia (Säljö 2004, 54). Se on saanut vaikutteita mm. assosiaatiopsykologiasta ja muistitutkimuksesta (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 214–215).

Kun mielen sisäiset prosessit nousivat tutkimuksen kohteeksi, keskeiseksi käsitteeksi nousi representaatio eli se, miten ulkoista ympäristöä koskeva kokemus on edustettuna mielessä. Tästä muodostui käsite skeema, jolla tarkoitetaan sellaista tiedon ja kokemuksen mieleen varastoitumisen muotoa, jolla voidaan selittää aikaisemmin opitun vaikutus uuden asian oppimiseen. Piaget'n mukaan kognitiiviset rakenteet kehittyvät toiminnan kautta, jolloin lähtökohtana on ristiriita, joka muodostuu skeeman ja uuden tilanteen välille. Ihminen pyrkii aktiivisesti

sopeutumaan uusiin tilanteisiin. Assimilaatio on uusien asioiden ja tietojen sulauttamista olemassa oleviin skeemoihin ja akkomodaatio on olemassa olevien skeemojen mukautuminen paremmin uutta tilannetta vastaavaksi. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 215–216.)

Jerome Brumerin (1965) keksivässä oppimisessa oppimiseen liittyy kolme lähes samanaikaista prosessia, joita ovat uuden informaation omaksuminen, transformaatio eli tiedon käsittely uusiin tehtäviin sopiviksi ja evaluaatio eli arviointi siitä, ovatko informaation käsittelytavat tehtävän kannalta riittäviä. (Ruohotie 2002, 112.)

Kognitiiviseen psykologiaan perustuvassa oppimisteoriassa oppiminen alkaa oppijan omasta aktiivisesta suuntautumisesta opiskeltavaan asiaan ja oppiminen on oppijan omien sisäisten mallien muodostamista. Yrjö Engström (1928) on kehittänyt kognitiivisen didaktiikan ja täydellisen oppimisen mallin. Siinä oppimisprosessi käynnistyy opiskelijan ajattelua ja motivaatiota herättävällä tehtävällä, jonka jälkeen seuraa orientoituminen. Opettaja esittää opiskelijalle suuntaviivat ja auttaa häntä muodostamaan oman sisäisen ajattelumallin. Tämän jälkeen on sisäistämisvaihe, jossa opiskelija perehtyy opittavaan asiaan itsenäisesti, yhdessä muiden kanssa tai kuunnellen opettajan luentoa. Ulkoistamisvaiheessa opiskelija soveltaa oppimaansa asiaa kokeilemalla sitä itse käytännössä. Lopuksi on osaamisen arviointivaihe. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 217–219.)

2.2.4 Konstruktivistinen oppimisen teoria

Konstruktivistiseen oppimisen teoriaan sisältyy monia erilaisia näkökulmia ja ajatussuuntauksia. Se käsittääkin oikeastaan kaikki sellaiset oppimisen teoriat, joissa painottuu oppijan oma aktiivinen tiedonmuodostamisen prosessi. Konstruktionismi voidaan jakaa kahteen pääsuuntaan: yksilökonstruktionismiin ja sosiaaliseen konstruktionismiin. Kognitiivinen konstruktionismi painottaa yksilön omia sisäisiä tiedonmuodostusprosesseja ja se perustuu kognitiiviseen psykologiaan. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 220–221.)

Keskeisin konstruktionistisen oppimikäsitteen idea on, että uutta tietoa opitaan aina aikaisemman tiedon pohjalta. Kokemustemme pohjalta olemme muodostaneet mieleemme mentaalisia rakenteita eli skeemoja, joiden pohjalta toimimme. Nämä mallit muovautuvat Vosniadoun (1994) mukaan rikastamisen tai mallin tarkistamisen ja uudelleen muovaamisen kautta. Rikastamisessa oppiminen merkitsee uuden tiedon lisäämistä olemassa oleviin käsitteellisiin järjestelmiin kun taas mallin tarkistaminen ja uudelleen muovaaminen edellyttää muutoksia yksilön uskomuksissa tai oletuksissa. (Tynjälä 1999, 72–75.)

Yksi tämän teorian varhaisia kehittäjiä on David Ausubel, joka kehitti merkityksellisen eli mielekkään oppimisen teorian. Siihen kuuluu kaksi käsitteparia, joista ensimmäinen on 'merkityksellinen eli mielekäs oppiminen' ja 'mekaaninen oppiminen' ja toinen 'vastaanottava oppiminen' ja 'keksivä oppiminen'. Opiskelijan on kyettävä vastaanottamaan tietoa ymmärtäen se, jolloin uusi informaatio yhdistyy olennaiseksi osaksi jo olemassa olevaa tietoa ja näin ollen sitä ei tarvitse opetella ulkoa. Yksilö luo itselleen merkityksellistä tietoa yhdistämällä tietokäsityksiinsä uutta tietoa. Tiedon organisointi ja jäsentäminen helpottaa oivaltavaa oppimista ja johtaa keksivään ja luovaan oppimisprosessiin. Vaikka Ausubelin teoria on konstruktivinen, oppilasta ei pidetä siinä aktiivisesti uutta tietoa tuottavana vaan opettajan opettamaa tietoa aktiivisesti käsittelevänä prosessoijana. Hän siis on tietoa vastaanottava osapuoli, joka konstruoi tietoa opettajan opetuksen pohjalta. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 221–224.)

Konstruktivismiin mukaisesti opetuksen lähtökohtana pitäisi olla nimenomaan oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkinnessa käytettyjä käsitteitä, koska juuri näiden varassa hän konstruoi opetuksen sisältöjä. Brunerin (1966) mukaan tehokas opetus edellyttääkin, että aineisto esitetään sellaisella tavalla, joka vastaa oppijan omaa tapaa tarkastella todellisuutta. On tärkeää tuntee myös oppijan uuden tiedon omaksumisessaan käyttämät oppimisen ja ongelmanratkaisun strategiat. Myös oppijan tavoitteiden rakenne on hyvä tuntee, sillä mielekkääksi koetaan nimenomaan omaan elämänkulkuun liittyvät haasteet. Oppiminen ei siis koskaan ala alusta, vaan aina taustalla on jotain ennakkotietoa. Opettajan pitäisikin ottaa huomioon juuri se, millaisen tiedon pohjalta ja millaisin odotuksin oppija ryhtyy opiskelemaan. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121–123.)

Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Tavoite säätelee sitä, mitä yksilö pyrkii tekemään, mutta oppimista säätelee se, mitä hän tekee. Näin ollen esimerkiksi käytetystä oppimisen strategiasta ei riipu vain se, miten paljon opitaan vaan myös se, mitä opitaan. Välttämättä oppijat eivät osaa valita strategiaa tarkoituksenmukaisesti ilman ohjausta. Oppijalle on tärkeää ymmärtää opittu asia, jolloin tulkinta toimivasti siirtyy myös uusiin konteksteihin. Tavoitteellisen oppimisen kannalta on keskeistä, että opiskelija tulee tietoiseksi siitä, mitä hän opittavasta asiasta ymmärtää tai osaa ja mitä taas ei ymmärrä tai ei osaa. Tämä ohjaa relevantin tiedon hakua. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 123–124.)

Konstruktionismissa opiskelijan aktiivinen toiminta ei ole itsetarkoitus. Olennaista on, millaiset tavoitteet toiminnalle asetetaan. Suunnitelmallisesti etenevän oppimisprosessin aikana opettaja toimii opiskelijan tukena ja ohjaajana auttamalla löytämään tarkoituksenmukaiset kysymykset. Opiskelija siis tutkii, kokeilee ja etsii vastauksia opettajan ohjaamana ja tukemana. (Rauste-von Wright 1997, ref. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 226.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tietoa ei siis voi siirtää opettajalta opiskelijalle, vaan hänen täytyy rakentaa itse oma merkityksensä asiasta. Tämä merkitys ei siis ole tarkka kopio opettajan välittämästä merkityksestä, vaikka onkin samankaltainen. Kun oppija tulkitsee tietoa oman kokemuksensa ja aikaisemman tietonsa pohjalta, hän tekee tietoon monenlaisia muunnoksia eli transformaatioita. Ihmiset myös pitävät toisia asioita olennaisempina kuin toisia ja valikoivat ne edelleen muistettaviksi. Samalla he tekevät päätelmiä siitä, mitkä asiat kuuluvat yhteen ja näin voivat vähentää muistettavien asioiden määrää. Tiedon konstruoinnissa on siis kyse sen muuntamisesta, ei sen kopioinnista. (Tynjälä 1999, 43–44.)

Sosiokulttuurinen lähestymistapa on konstrukttiivinen, mutta sen konstruktionismi on yhteisöllistä. Tiedolliset konstruktiot ovat yhteisön luomia ja yksilö on riippuvainen yhteisön tarjoamista käsitteellisistä välineistä pystyäkseen toimimaan ympäristössään tarkoituksenmukaisesti. (Puolimatka 2002, 92.) Oppiminen ei siis ole vain yksilön ominaisuus, vaan myös ryhmät oppivat yhdessä. Tiedonmuodostus ja oppiminen ovat perusolemukseltaan sosiaalisia ilmiöitä, ja näin

ollen niitä ei voida irrottaa ympäröivästä sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta todellisuudesta. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 227–229.)

2.2.5 Tilannesidonnainen oppiminen

Tilannesidonnaisen oppimisen teoria eli situaatioteoria kuuluu konstruktivistisiin teorioihin. Se korostaa, että kaikki ihmisen toiminta, myös oppiminen, on sidottu siihen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Tällöin oppimista ei voi tarkastella yksilöllisenä vaan sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä. Koska oppiminen on aina sosiaalistumista johonkin kulttuuriin, yksilöt omaksuvat kulttuurin toimintaan osallistuessaan sen jäsenten arvoja, asenteita, uskomuksia, normeja ja toimintatapoja. (Tynjälä 1999, 128–129.)

Entisajan käsityöammattien oppipojat sosiaalistuivat harjoittelunsa kautta ammattialan toimintakulttuuriin. Nykyään koulussa sosiaalistutaan koulukulttuuriin, joka on erillään työ- ja arkielämän kulttuureista. Kouluoppimisen ja ”todellisen elämän” oppimisen välisiä eroja ovat Resnickin (1987) mukaan seuraavat: Koulussa tieto on yksilön suorituksia ja tietoja painottavaa, kun taas sen ulkopuolella muiden kanssa jaettavaa. Koulussa keskitytään usein muistitietoon perustuvaan henkiseen tietoon, kun taas muussa elämässä on mahdollista käyttää erilaisia apuvälineitä kuten laskimia ja muistiinpanoja. Koulumaailmassa käsitellään symboleja abstraktisti, jolloin niitä on vaikea kytkeä todellisen elämän ilmiöihin. Arkielämässä päättelyprosessit ovat sidoksissa konkreettisiin tilanteisiin. Kouluopetus keskittyy yleisiin taitoihin ja teoreettisiin periaatteisiin ja arkielämässä tarvitaan tiettyihin tilanteisiin sopivia tietoja ja taitoja. Kouluoppimisen sanotaankin tuottavan ns. liikkumatonta tai elotonta tietoa, jonka käyttöarvo keskittyy lähinnä koulukontekstiin ja sitä ei pystytä hyödyntämään sen ulkopuolella. Tällöin oppiminen on dekontekstuaalista eli oppiminen on irrallaan niistä yhteyksistä, joissa tietoja voitaisiin käyttää. (Tynjälä 1999, 129–131.)

Situationalistien mukaan koulutehtävien tulisi liittyä autenttiseen toimintaan eli kyseisen kulttuurin jäsenelle olennaiseen toimintaan. Oppimista ja soveltamista ei nähdä erillisinä vaiheina vaan toisiinsa kytkeytyneinä. Kyse on tällöin sosiaa-

listumisesta tiettyyn kulttuuriin autenttiseen toimintaan osallistumisen kautta. Oppiminen on oppijan aktiivista osallistumista, jossa hän transformoi ymmärrystään ja taitojaan ongelmanratkaisuprosessien kautta. (Tynjälä 1999, 132.)

Tilannesidonnaisuutta korostavan oppimisen teorian mukaan oppiminen on mielekästä kun se kytketään todellisiin tilanteisiin. Oppimistilanteissa pitäisi olla ratkaistavana todellisia ongelmia ja oppimisen tulisi olla aktiivista, ajattelua ja pohittamista vaativaa toimintaa. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 231.)

2.2.6 Mielekäs oppiminen

David H. Jonassenin (1995, 60–61) mukaan mielekkääseen oppimiseen kuuluu seitsemän toisistaan riippuvaa ja keskenään vuorovaikutuksessa olevaa elementtiä: aktiivisuus, konstruktivisuus, yhteistoiminnallisuus, tavoitteellisuus, dialogisuus, kontekstuaalisuus ja reflektiivisyys.

Oppijoiden aktiivisuus tarkoittaa heidän tietoista tiedonprosessointiaan, jolloin he ovat myös vastuussa tuloksista. Konstruktivisuus merkitsee sitä, että uudet asiat rakentuvat aikaisemman tiedon pohjalle. Yhteistoiminnallisuus eli kolloboratiivisuus ilmenee siinä, että oppilaat kommunikoivat keskenään, hyödyntävät toistensa osaamista ja tukevat toisiaan. Tavoitteellisuus eli intentionaalisuus korostaa oppijan tietoista pyrkimystä saavuttaa tavoite. Dialogisuus ja keskusteluvoimaisuus tarkoittavat, että oppiminen on sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen prosessi. Kontekstuaalisuus korostaa oppimistehtävien yhteyttä tosielämän tehtäviin tai sen simulointia case- tai ongelmaperustaisen oppimisympäristön kautta. Reflektiivisyys ilmenee oppijoiden pohtiessa oppimaansa ja oppimisprosessia. (Jonassen 1995, 60–61.)

3 TUTKIMUKSELLISET MENETELMÄT

Kehittämishanke pohjautuu pienimuotoiseen laadulliseen tutkimukseen, jonka aineisto on hankittu rippikoulun käyneiltä nuorilta. Aineisto on kerätty isoskoulutuksen yhteydessä eläytymismenetelmällä. Lisäksi aineistona on käytetty isoskoulutuksen ryhmätyöskentelyn tuloksia. Tässä luvussa määrittelen tutkimuskysymyksen sekä kuvaan aineiston keruun ja analysoinnin taustalla vaikuttavia näkökulmia sekä käytännön toteutusta.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymyksenä on, mitä asioita nuoret pitävät tärkeänä onnistuneessa rippikouluopetuksessa ja mitä he odottavat rippikoulunopettajalta? Miten nuorten näkökulma suhteutuu rippikoulusuunnitelman oppimiskäsitykseen ja teorioihin oppimisesta?

Tässä kehittämishankkeessa tutkimuskysymyksiin lähdetään hakemaan vastausta pienimuotoisella empiirisellä tutkimuksella, jossa aineistona ovat rippikoulun käyneiden nuorten isoskoulutuksessa kirjoittamat eläytymismenetelmätarinat onnistuneesta ja epäonnistuneesta rippikoulun oppitunnista sekä ryhmätyönä paperilapuille tuotetut ajatukset hyvän rippikoulunopettajan ominaisuuksista.

3.2 Eläytymismenetelmä

Kerään aineiston käyttämällä eläytymismenetelmää. Eläytymismenetelmässä vastaajille annetaan paperilla lyhyt orientoiva kehyskertomus, jonka tuottamien ajatusten ja mielikuvituksensa pohjalta vastaaja kirjoittaa lyhyen tarinan. Tarina ei välttämättä ole kuvaus todellisuudesta, mutta se on yksi mahdollinen tarina siitä, mikä saattaa toteutua ja mitä asiat merkitsevät. Kehyskertomuksesta on kaksi tai useampia versioita, joissa yhtä asiaa tarinassa on varioitu. Tämä mah-

dollistaa varioidun asian vaikutuksen vertailun. (Eskola 1997, 5–6.) Tässä työssä käytän kahta erilaista variaatiota. Työni kehyskertomuksien ovat:

Olet rippikoululeirillä. Yksi monista rippikoulun oppitunneista on juuri päättymässä. Ajattelet, että olipa harvinaisen onnistunut oppitunti. Pidit erityisesti opettajan tavasta pitää oppituntia. Mitä oppitunnin aikana tapahtui ja miten opettaja toimi, kun arvosia oppitunnista oli näin myönteinen? Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita tuosta oppitunnista pieni kertomus.

Olet rippikoululeirillä. Yksi monista rippikoulun oppitunneista on juuri päättymässä. Ajattelet, että olipa harvinaisen epäonnistunut oppitunti. Petyit erityisesti opettajan tapaan pitää oppituntia. Mitä oppitunnin aikana tapahtui ja miten opettaja toimi, kun arvosia oppitunnista oli näin kielteinen? Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita tuosta oppitunnista pieni kertomus.

Jotta vastaaja pystyy mahdollisimman hyvin eläytymään kehyskertomukseen, hänellä on hyvä olla omakohtaista kokemusta rippikoulun oppitunneista. Siksi kerään aineiston isoskoulutusryhmäläisiltä. Heistä valtaosa on itse käynyt rippikoulun viime kesänä, loput muutamana edellisenä kesänä. Isoset ovat suorittaneet rippikoulunsa useammassa eri ryhmässä, joten heidän kokemuksensa pohjautuu osittain eri oppitunteihin ja opettajiin. Isoskoulutukseen tulleet nuoret eivät täysin edusta kaikkia rippikoululaisia, vaan sitä joukkoa, joka on halunnut kouluttautua rippikoulun vapaaehtoistyöntekijöiksi eli isosiksi. Tämä ei mielestäni kuitenkaan ole ongelma, koska työni aineistonkeruussa haetaan mahdollisia näkemyksiä, eikä siinä pyritä tilastolliseen yleistämiseen.

3.3 Aineiston keruu isoskoulutuksessa

Keräsin aineiston tammikuun lopussa 2014 osana yhtä pitämääni isoskoulutuskertaa. Halusin nivoa tarinoiden kirjoittamisen osaksi koulutusillan teemaa ja työskentelyjä. Yritin näin motivoida nuoria kirjoittamiseen.

Aloitin koulutuskerran mielikuvamatkalla, jossa nuori palautti mieleensä omaa rippikouluvuottaan: ilmoittautumista, ensimmäistä kokoontumista, ensivaikutelmaa opettajista ja isosista, kevään ennakkokokoontumisia, rippileiriä ja konfirmaatiota. Tämän jälkeen kerroin kehittämishankkeestani. Kerroin, miten tulen tarinoita käyttämään ja että osallistuminen on vapaaehtoista, vaikka siihen kovasti kaikkia rohkaisinkin. Sanoin, että mieleen palautettua omaa rippikoulua voi käyttää tarinan kirjoituksessa hyödyksi, mutta siinä saa käyttää myös mielikuviustaan.

Paikalla oli 21 nuorta, jotka satunnaisessa järjestyksessä ottivat itselleen kehyskertomuspaperin, joista joka toisessa pyydettiin kirjoittamaan onnistuneesta ja joka toisessa epäonnistuneesta oppituntikokemuksesta. Kehyskertomus oli kirjoitettu A4 paperin ylälaitaan (liite 1) ja vastaustilaa olivat paperin molemmat puolet. Pyysin nuoria työskentelemään yksin ja hiljaisuudessa ja kerroin aikaa olevan 15 minuuttia ja tarvittaessa enemmän. tarinat kirjoitettiin nimettöminä. Taustatiedoiksi kysyin sukupuolta ja sitä, onko vastaaja käynyt rippikoulun viime vuonna vai aikaisemmin.

Tarinoiden kirjoittamisen jälkeen pyysin nuoria muodostamaan 4–6 henkilön ryhmiä, joissa he kirjoittivat lapuille ”mitä onnistunut tunti edellyttää opettajalta?” Apukysymyksinä oli ”millainen opettajan pitää olla?”, ”mitä opettajan pitää tehdä?” ja ”mitä opettaja ei saa tehdä?”. Laput kerättiin seinälle ja niistä keskusteltiin yhdessä. Lisäksi pohdimme, mitkä lapuista sopisivat myös hyvän isosen ominaisuuksiksi. Nuoret kirjoittivat lapuille myös vastauksia kysymykseen, ”miten isonen voi vaikuttaa siihen, että rippikoulun opetus onnistuu”? Viimeisimmän kysymyksen vastauksia ei ole kuitenkaan käytetty tämän työn aineistona.

3.4 Aineiston kuvaus

Työni aineistona olen käyttänyt 21 eläytymismenetelmän avulla kirjoitettua tarinaa, joista kymmenen (7 pojan ja 3 tytön) tarinaa kertoo epäonnistuneesta rippikoulutunnista ja 11 (5 pojan ja 6 tytön) tarinaa onnistuneesta rippikoulutunnista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan katsoa olevan riittävästi,

kun uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Tätä kutsutaan saturaatioksi. Eläytymismenetelmätutkimuksissa tämä määrä usein saavutetaan 10–15 vastauksella yhtä kehyskertomusta kohden. (Eskola 1997, 24.) Tässä työssä on kaksi kehyskertomusta, jolloin 20–30 vastausta on ihanteellinen määrä. Aineistomääräni menee tähän vaihteluväliin. Aineistonkeruukerralla isoskoulutuksessa oli hiukan tavallista vähemmän osallistujia, joten olin toivonut saavani enemmän kirjoituksia. Pohdin lisäaineiston hankkimista toiselta isoskoulutusryhmältä, mutta en kuitenkaan tehnyt niin, koska kyse ei ole varsinaisesta tutkimuksesta vaan kehittämishankkeesta, joten uskon aineiston tuovan keskeisimmät onnistuneen ja epäonnistuneen tunnin elementit esiin.

Nuorten kirjoittamista tarinoista lyhin on viisi sanaa, kun taas pisin jatkuu pitkälle paperin kääntöpuolelle. Valtaosa tarinoista on puolesta sivusta yhteen sivuun mittaisia. Muutamassa paperissa asiat on kirjoitettu ranskalaisin viivoin.

Ilmeisesti kirjoitusta edeltänyt mielikuvamatka ja kehyskertomuksen minämuoto, saivat monet kirjoittajista pitäytymään todellisessa kokemuksessaan rippikoulutunnista. Jos heidän mieleensä ei ollut tullut aitoa tilannetta, oli heidän vaikea keksiä tarinaa. Joissakin papereissa vain lähinnä lueteltiin hyvän opettajan ominaisuuksia. En siis osannut kannustaa nuoria riittävästi mielikuvituksen käyttöön, vaikka sitä yritinkin. Toisaalta nämä kertomukset ovat ehkä puhtaimmin otteita nuorten itse kokemista tilanteista.

Käytän tämän työni aineistona myös isoskoulutuksessa tarinoiden kirjoituksen jälkeisten ryhmätyöskentelyjen tuotoksia. ”Mitä onnistunut oppitunti edellyttää opettajalta” kysymykseen oli 47 vastauslappua.

3.5 Analyysin lähtökohdat ja toteuttaminen

Tämän kehittämishankkeen taustalla on fenomenologis-hermeneuttinen perinne. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat inhimillisen kokemuksen merkitykset. Fenomenologisen merkitysteorian taustalla on oletus, että ihmisten toiminta on suurelta osin tietoisesti ja tarkoitusten mukaisesti johonkin suuntau-

tunutta ja että ihmisten suhde todellisuuteen on ladattu merkityksillä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 33–35.) Tutkimuksessa pyritään tekemään jo tunnettua tiedeyksi. Tietoiseksi ja näkyväksi yritetään nostaa se, minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi ja itsestään selväksi tai se mikä on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu. (Laine 2001, 31.)

Työn aineisto koostuu eläytymismenetelmätarinoista onnistuneesta ja epäonnistuneesta rippikoulun oppitunnista sekä ryhmätehtävänä tuotetuista hyvän rippikoulunopettajan ominaisuuksista. Eläytymismenetelmätarinoissa vastaaja on siirtynyt mielikuvituksensa avulla rippikoulun oppitunnin loppuhetkiin. Jokaisella kirjoittajalla on omakohtainen kokemus tuosta hetkestä, mutta vastauksessaan hän voi yhdistää sekä omia että muilta kuulemiaan kokemuksia niin rippikoulun oppitunnista kuin muistakin opetus- tai ryhmätilanteista. Eläytymismenetelmässä ollaankin kiinnostuneita siitä, mitkä asiat ovat vastaajien mielestä mahdollisia (Eskola 1997, 15). Vaikka siis vastaajien kirjoitukset eivät välttämättä ole tapahtuneet koskaan sellaisenaan, kertovat ne heidän kokemuksiaan ja käsityksiään rippikoulun oppitunneista.

Tässä työssä metodina käytetään kvalitatiivista sisällönanalyysiä, jolla pyritään saamaan tiivistetty ja yleinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällön analyysi on tekstianalyysiä, ja siinä etsitään tekstin merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.) Tämän työn analyysi on aineistolähtöistä eli induktiivista. Analyysiyksikkönä on yhden tai useamman lauseen muodostama ajatuskokonaisuus. Miles ja Huberman (1984, ref. Tuomi & Sarajärvi 2002, 110) kuvaavat aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysin kolmivaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluu aineiston pelkistäminen, aineiston ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen.

Koska kyseessä oli melko suppea kirjallinen aineisto, käsittelin aineistoa koko ajan säilyttäen alkuperäiset ilmaukset. Luin aineistoani läpi useampaan kertaan avainsanoja alleviivaten ja muistiinpanoja tehden. Käsittelin kahta variaatiotani, onnistunutta ja epäonnistunutta oppituntia, erillään. Poimin tarinoita kehyskerptomuksen mukaisesti joko oppitunnin onnistumisen tai epäonnistumisen elementtejä ja järjestelin ne kooten samanlaiset maininnat yhteen. Yhdistelin sisällöllisesti lähellä toisiaan olevat kohdat yhdeksi teemaksi. Luokittelin myös ryhmien työstämät vastauslaput teemoittain. Lopuksi lähdin vertaamaan kolmessa

eri analyysissäni muodostuneita luokituksia. Huomasin, että kolmen eri analyysin tulokset ovat yhdistettävissä yhdeksi luokitukseksi. Se muodostaa seuraavien analyysilukujen rakenteen.

Analyysissä käytetyt teemat ovat siis nousseet aineistosta. Luokittelussa olen käyttänyt itse keksimiäni, mielestäni mahdollisimman hyvin luokan sisältöä kuvaavia termejä.

4 TULOKSET

Tässä luvussa analysoin eläytymismenetelmällä tuotetut tarinat onnistuneesta ja epäonnistuneesta oppitunnista. Kolmannessa alaluvussa vertailen näiden variaatioiden tuloksia keskenään. Neljännessä alaluvussa tarkastelen isokoulutuksessa ryhmätyönä tuotettuja hyvän rippikoulunopettajan ominaisuuksia ja kokoan tulokset yhteen. Lopuksi peilaan tuloksia oppimista koskeviin teorioihin.

4.1 Onnistunut oppitunti

Eläytymismenetelmätarinoissa onnistunutta oppituntia kuvataan usein mielenkiintoiseksi ja kiinnostavaksi. Kehyskertomuksen orientaation mukaisesti tarinoissa painottuu toiminta opettajana. Tarinat kertovat pääosin perinteisestä luokkaopetuksesta. Pohdinkin, onko se osoitus luokkaopetuksen suuresta määrästä rippikouluissa vai siitä, että rippikoululaiset eivät miellä toiminnallisia opetustuokioita oppitunneiksi. Kertomukset oppitunneista vaikuttavat sellaisilta, että niiden esikuvana on ollut kirjoittajan omakohtainen kokemus. Tätä selittää aiheiston keräämistä edeltänyt mielikuvamatka omaan rippikouluun. Osassa kertomuksia onnistuneesta rippikoulutunnista kerrotaan passiivissa ja siihen liittyviä periaatteita luetellen. Olen luokitellut onnistuneen oppitunnin kuvauksissa esiin tulleet asiat viideksi luokaksi, joiden mukaan olen nimennyt seuraavat alaluvut.

4.1.1 ”Tapa esittää oli jotenkin elävöittävä”

Rippikoulun oppitunneilla opettajan puheella on ilmeisesti ollut keskeinen osuus, koska siihen liittyviä mainintoja on paljon. Silloin on tärkeää, että puhe on sellaista, jota oppilas kuuntelee ja ymmärtää.

*Mielestäni jokainen [opettajan nimi]:n pitämä tunti oli erittäin onnistunut. Hän osasi tehdä tarinoista ja kertomuksista todella kiinnostavia. Hänen **tapa esittää oli jotenkin elävöittävä** ja sai sinut kuuntelemaan ja ym-*

*märtämään niitä tarinoita. Ja kun hänen tarinansa olivat **hänen omasta elämästään**, se auttoi ymmärtämään.*

Otteessa puhutaan tarinoista ja kertomuksista, jotka opettaja osaa esittää elävöittävästi. Tarinoiden omakohtaisuus nostetaan ominaisuudeksi, joka auttaa ymmärtämään opetusta. Omakohtaisuus on esillä myös seuraavassa otteessa:

*Oltiin puhuttu koko tunti kuolemasta. Vaikka itse asia on aika synkkä ja pelottava, silti opettaja oli saanut tunnista hyvin mielenkiintoisen ja hauskan. **Läppää välillä heitettiin, mutta silti pysyttiin koko ajan asiassa.** Opettaja kertoi aluksi, että joku hänen läheinen ihminen oli kuollut. Hän sai siitä kumminkin hyvin mielenkiintoisen tarinan, vaikka olikin traaginen ja pelottava...*

Vaikka oppitunnin aihe on vakava, on sen käsittely mielenkiintoista ja hauskaa. Opettajan jakaman omakohtaisen kokemuksen lisäksi merkittäväksi mielenkiintoa lisääväksi seikaksi nousee huumori. Vaikka synkkään ja pelottavaan aiheeseen liitetään huumoria, ei kuitenkaan oppitunnin aiheesta tarvitse poiketa.

Opetusta voidaan elävöittää myös muunlaisilla esimerkeillä:

*Kertoo asiasta mielenkiintoisella tavalla ja käyttää **nykyaikaan sopivia vertauksia...***

Nykyaikaan sopivat vertaukset -ilmaisuuksien tuo esiin opetuksen ja nuoren elämän välisen yhteyden tärkeyden. Uskonnollisessa opetuksessa on kautta aikojen käytetty vertauksia, mutta toimivin vertaus sijoittuu omaan elämänpiiriin.

Opettajan puheelle esitetään myös muita odotuksia:

*Opettaja puhuu **selkeästi**. Opettaja puhuu niin, että kaikki kuulee. Kaikki on hiljaa ja ei riehuta.*

Selkeästi selitetty, tarpeeksi hitaasti, kerrataan jos ei osaa. Kovaääninen opettaja.

Otteissa tulee esiin opetuspuheen mielestäni keskeisimmät lähtökohdat. Opettajan pitää puhua riittävän kuuluvasti ja käyttäen oppilaiden ymmärtämää kieltä.

Toive selkeydestä, hitaudesta ja kertauksesta voisi mielestäni sisältää ajatuksen, että opettajan olisi tärkeä osata tiivistää ja yksinkertaistaa opettamansa asia oppilaiden aikaisempien tietojen tasolle. Monet rippikoulussa opetettavista asioista ovat teologisesti monimutkaisia, jolloin opetuksesta tarvitaan pelkistystä ja keskittymistä oleellisimpiin asioihin.

Ensimmäiseksi teemaksi muodostuu siis opettajan puhe, jonka onnistuneella oppitunnilla odotetaan olevan selkeätä, sisältävän huumoria, omakohtaisia kokemuksia ja nykyaikaan sopivia vertauksia.

4.1.2 ”Päästään mukaan opetukseen”

Rippikoulusuunnitelma 2001 korostaa yksilön ja ryhmän oman aktiivisuuden merkitystä. Sen mukaan ”oppimista on tapahtunut vasta sitten, kun oppija on itse prosessoinut asian ja jäsentänyt sen muistiinsa”. (Elämä, usko, rukous 2001, 11.) Myös aineistossa tulee esiin opetuksen vuorovaikutteisuuden tärkeys.

*Opettaja kertoi mielenkiintoisesta aiheesta ja **kyseli paljon**. Kertoi omia kokemuksia ja tarinoita asiaan liittyen. Opettaja antoi **tehtävän**, jossa piti keksiä tietystä evankeliumista kysymyksiä muille. Oppilaat jaettiin ryhmiin ja ryhmät kilpailivat keskenään. (...) Hän myös **esitti mieleen painuvia kysymyksiä** ja teorioita ja välillä poikkesi aiheesta. Pointti pysyi silti talalla.*

Opettajan mielenkiintoisten tarinoiden lisäksi mainitaan hänen kyselevän oppilaiden mielipiteitä ja ajatuksia. Jotkut kysymyksistä ovat olleet vieläpä mieleenpainuvia. Rippikoulusuunnitelman mukaan kysely ja keskustelu ovat tapoja selvittää nuoren aikaisempia tietoja (Elämä, usko, rukous 2001, 11). Kyselyn lisäksi opettaja on käyttänyt ryhmätehtävää, jossa motivaatiota lisättiin ryhmien välisellä kilpailulla. Opettaja antoi vuorovaikutteellisuuden ohjata tunnin kulkua, jolloin välillä poikettiin aiheestakin, mutta kuitenkin ydinsanoma pysyi oppilaille selvänä.

Oppilaiden mukana olon tärkeys tulee ilmi myös seuraavassa otteessa:

*Rippikoululaiset **keskustelivat innokkaasti** ja aihe oli mielenkiintoinen, josta jokaisella oli joku **mielipide**...*

Kaikilla on joku mielipide aiheeseen ja näin ollen he keskustelevat innokkaasti. Keskustelu opetusmenetelmänä osallistaa nuoria, mutta sen toimivuus on aiheidonnainen. Jotta nuoret saadaan keskustelemaan innokkaasti, tarvitsee aiheen todella olla riittävän lähellä nuoren kokemusmaailmaa, jotta heillä on siihen mielipiteitä. Lisäksi ryhmän tulee olla ilmapiiriltään turvallinen, jotta erilaiset mielipiteet uskalletaan tuoda julki. Rippikoulusuunnitelman mukaan syväoppiminen edellyttääkin sitä, että opittava asia on oppijalle relevantti, liittyy hänen kysymyksiinsä ja sillä on liittymäkohta hänen elämäänsä (Elämä, usko, rukous 2001, 12).

Seuraavassa katkelmassa tuodaan esiin myös oman osallistumisen tärkeyttä

*Oppitunnilla otetaan kaikki huomioon ja sen aikana **päästään mukaan opetukseen, ettei tunti ole vain pelkkää kuuntelua.** ”Oppilaille” **annetaan jotain tekemistä** tunnin aiheeseen liittyen ja yhdessä pohditaan asioita huumorintajuisesti ja käytännön esimerkkejä käyttäen (...) Hyvällä oppitunnilla olisi joskus jotain **konkreettista tehtävää myös lisänä**, jos käsiteltävän aiheen opetus vaatii vain suurimmaksi osaksi kuuntelua.*

Tässä onnistuneeseen oppituntiin liitetään pohdinnan ja käytännön esimerkkien lisäksi tekeminen. Kirjoittaja huomioi, että jotkut aiheet vaativat paljon kuuntelua. Silti konkreettinen tehtävä olisi hyvä liittää työskentelyyn. Nykyiset rippikoulun opettajan oppaat tarjoavat vinkkejä toiminnallisuuden ja luovien menetelmien käyttöön osana opetusta. Toisinaan kuitenkin opettajat saattavat nähdä näiden käytön ajanhukkana. Kuitenkin olisi tärkeää muistaa, että oppilaiden kannalta vaihtelevat menetelmät ja keskittyminen oleellisimpiin sisältöihin voi tuottaa parempia oppimistuloksia.

*...Teimme tunnilla myös pienen ja hauskan ja opettavaisen **ryhmäleikin**.*

Rippikoulussa ryhmällä ja ilmapiirillä on keskeinen osuus. Katkelmasta saa vaikutelman, että ryhmäleikki ei välttämättä olisi teemallisesti kuulunut oppitunnin aiheeseen. Tällöin voidaan ajatella, että tiedollisen oppiaineen rytmittäminen

toiminnallisilla ”taukojumpilla” voi virkistää oppilaita ja palvella samalla kuitenkin rippikoulun kokonaisuutta.

Toiseksi teemaksi muodostuu siis opetuksen vuorovaikutteisuus, johon kuuluvat kysymysten käyttö, keskustelu, ryhmätehtävät ja toiminnallisuus.

4.1.3 ”Ottaa kaikki huomioon”

Onnistuneen oppitunnin kuvauksissa esiin nousee myös oppilaiden arvostavan kohtaamisen tärkeys. Se on mielestäni myös osa turvallista ja hyvää ilmapiiriä, jotka rippikoulusuunnitelman mukaan lisäävät oppimismotivaatiota (Elämä, usko, rukous 2001, 12).

*No kaikki alkoi siitä kun opettaja **muisti** melkein kaikkien **nimet**...*

Oppilaiden kohtaamiseen lisää henkilökohtaisuutta tuo nimien osaaminen. Tämä saattaa opettajalle olla haaste, koska oppilaita voi saman vuoden aikana olla useita kymmeniä (esimerkiksi jos opettaja pitää kaksi kahden opetusryhmän rippikoulua, voi niissä olla yhteensä lähes 90 nuorta) ja tapaamiset ovat alkujakson aikana harvakseltaan ja intensiivijakso kestää vain viikon. Nimien osaamisen merkitystä luottamukselliselle ja toimivalle opetusvuorovaikutukselle pitäisi opettajien pohtia enemmän ja miettiä, kannattaisiko tähän asiaan panostaa nykyistä enemmän.

*...Ottaa **kaikki** huomioon. **Hymyilee**...*

Positiiviseksi koetaan myös se, että opettaja huomioi kaikki ryhmän jäsenet. Hymyily viestittää myönteisestä ja ystävällisestä suhtautumisesta.

*...**Kuuntelee**, jos oppilaat haluavat hetken puhua yleisesti myös jostain muusta aiheesta ja johdattaa pikkuhiljaa aiheen takaisin oleelliseen...*

*...Opettaja osasi pitää kuria, mutta **ymmärsi hyvin myös nuorten juttuja**. Hallitsee hyvin oppilaat, vaikka he vähän olisivatkin ylivilkkaita.*

Rippikoulun oppilaat toivovat myös ymmärrystä heidän tarpeilleen ja nuorten kanssa toimimisen taitoja. Myös rippikoulusuunnitelma tuo esiin elämänvaiheen tuntemisen tärkeyden (Elämä, usko, rukous 2001, 12–13). Rippikoulunopettajan tulee huomioida myös, että rippikoulu on nuorille vapaaehtoinen ja vapaa-ajalla suoritettava juttu ja että heidän toiveensa rippikoululta sisältää paljon myös toisiin nuoriin tutustumista.

Oppilaslähtöisyys ja uskallus lähteä mukaan rippikoululaisten prosessiin tulee esiin seuraavassa:

*[Työntekijä] piti silmiä avaavan tunnin. Hän alkoi kertomaan meille Jeesuksesta, mutta **juttutuokio siirtyi pian eteenpäin**. Hetken aiheenvaihtojen jälkeen pääsimme maailmankaikkeuden syntyyn. Aihe oli silmiä avaava...*

Mielestäni tämä kuvaa tilannetta, jossa nuorten kysymykset ja kiinnostus on ohjannut oppitunnin kulkua. Alkuperäisestä aiheesta on siirrytty vähän sivuun, mutta esiin on tullut nuoria askarruttava teema. Rippikouluopetus vaatii opettajalta joustavuutta, jolloin alkuperäisestä suunnitelmasta voidaan poiketa ja sen jälkeen taas palata käsittelemään sivuun jäänyttä teemaa.

Kolmanneksi teemaksi nouseekin oppilaan kohtaaminen, johon onnistuneella tunnilla kuuluvat henkilökohtaisuus, kaikkien huomioinen, myönteinen suhtautuminen ja nuorten tarpeiden ymmärtäminen.

4.1.4 ”Osasi pitää kuria”

...Ei riehuta luokassa, ei liikaa sähläämistä.

Onnistuneeseen oppituntiin liitetään myös työrauha. Opettajan pitää pystyä luomaan se kuitenkin tavoilla, jotka ylläpitävät hyvää ilmapiiriä.

*...Opettaja osasi pitää **kuria**, mutta silti oli todella **rento**...*

...Piti kuria positiivisella ja ehkä hieman rennollakin tavalla.

Tunnilla järjestyksenpito tulisi tapahtua rennoilla ja positiivisilla tavoilla. Tämä on mielestäni ymmärrettävä toive, joka haastaa opettajaa kiinnittämään huomiota opettajan ja nuorten välisen myönteisen suhteen rakentamiseen ja nuorta arvostaviin järjestyksenpitotapoihin.

Opettaja on vastuussa myös aikataulujen noudattamisesta:

... Tunti lähti nopeasti käyntiin ja opettaja sanoi, että voisimme päästä aikaisemmin, kunhan käymme kaikki asiat lävitse. Koko tunnin ajan opettaja kertoi aiheesta ja välillä muutaman vitsinkin asiaan liittyen ettei tunti kävisi liian pitkästytäväksi. Tunti meni nopeasti ja pääsimme ajoissa viettämään vapaa-aikaa. Kaikki olivat myönteisellä mielellä tunnin jälkeen...

Hyvään järjestyksenpitoon kuuluu myös huolehtiminen omasta ajankäytöstä. Tämä on myös yksi tapa kunnioittaa oppilaita. Oppilaiden on helpompi keskittyä asiaan, kun he tietävät, koska tunti päättyy.

Neljänneksi teemaksi muodostuu siis järjestyksenpito, joka oppitunnilla sisältää positiivisella ja rennolla tavalla aikaansaadun työrauhan ja aikataulujen noudattamisen.

4.1.5 ”Erilainen tunti”

Rippikouluja toteutetaan hyvin monin tavoin, mutta todennäköisesti jokaisen rippikoulun sisällä tai ainakin jokaiselle opettajalle muodostuu tavanomainen tapa toteuttaa oppitunti. Tällöin oppilaan kiinnostuksen voi herättää poikkeuksellinen opetusmenetelmä:

*...Tuolit oli siirretty omituisiin riveihin ja ikkunat peitetty. **Oli erilainen tunti.** Katsoimme Jeesuksen elämäntarina elokuvan ...*

Tulkitsen niin, että tunnista onnistuneen teki nimenomaan se, että tila oli järjestetty erilailla kuin tavallisesti ja työskentelytapakin poikkesi totutusta. Opetusmenetelmien vaihteleva käyttö lisää nuorten mielenkiintoa.

Nuorilla on koulumaailmasta vakiintunut käsitys perinteisestä oppitunnista. Rip-pikoulu suoritetaan vapaaehtoisesti koulun ulkopuolella, joka vaikuttaa osaltaan oppilaiden toiveisiin:

...Yrittää luoda rennon ilmapiirin. Yrittää tehdä tunnista ei niin oppituntimaisen...

Tässäkin otteessa korostuu erilaisen viehätys. Onnistunut oppitunti on jotain tavanomaisesta poikkeavaa. Myös tässä tuodaan esiin ilmapiirin merkitys.

Viidennen teeman nimeän ”erilainen tunti”. Tähän luokitelluissa otteissa ei keskeiseksi muodostu joku tietty toimintatapa vaan se, että asiat tehdään perinteisestä poiketen.

4.2 Epäonnistunut oppitunti

Epäonnistuneesta oppitunnista kertovissa tarinoissa, kuten onnistuneesta oppitunnista kertovissa tarinoissakin, keskitytään kehyskertomuksen orientaation mukaisesti opettajan toimintaan. Jollekin kirjoittajalle on ollut ilmeisesti vaikeaa tuottaa kertomusta epäonnistuneesta tunnista, koska hän on vaihtanut paperinsa otsikon ja kertonutkin onnistuneesta oppitunnista. Muutamat kertomukset taas ovat hyvin elävästi kirjoitettuja.

Epäonnistuneen oppitunnin kuvauksia analysoidessani huomasin niissä esiintyvän samankaltaisia teemoja kuin onnistuneen tunnin kuvauksissa. Niinpä olen käyttänyt luokittelussa samoja teemoja.

4.2.1 ”Olisi pitänyt olla oppilasläheisempää”

Epäonnistuneen tunnin kuvauksissa opettaja puhui paljon itse.

*Oppitunti tuntui tuplasti pidemmältä kuin oli, koska opettajan opetus oli huonoa. Ope **puhui ja puhui yksinkertaisesta asiasta liian monimutkaisesti ja aivan liian pitkään...***

Tulkitsen otteen niin, että oppilas on kokenut asiaa käsitellyn liian pitkään, monotonisesti, monimutkaisesti ja oppilasta huomioimatta. Hän olisi toivonut asian nopeampaa ja yksinkertaisempaa läpikäyntiä. Opettaja, jolla on asiasta laajat taustatiedot, saattaa haluta tuoda opetukseen pieniä yksityiskohtia, jotka eivät ole opiskelijan kannalta relevantteja. Tärkeää olisi pystyä fokusoimaan opetus keskeiseen sanomaan ja puhua nuorten ymmärtämää kieltä.

*...Viime vuoden tunneista muistan, että osa **käsiteltiin tosi kuivasti ja vain mielipiteitä kyseltiin välissä. Opetuksen olisi silloin pitänyt olla oppilasläheisempää ja innostavaa...***

Kuiva käsittelytapa sisältää kyllä välillä mielipiteiden kysymistä, mutta kirjoittaja ei koe tätä riittävän innostavana ja oppilasläheisenä. Ilmeisesti hän kaipaisi monipuolisempia opetusmenetelmiä ja opetuksen elävöittämistä. Vastaavaa on myös seuraavassa otteessa:

*Opettaja on käyttäytynyt **puisevasti ja tylsästi**. Onnistuneen opettajan pitäisi olla, ei niinkään hauska, mutta mielenkiintoinen. Joku heitti pienen vitsin. Opettaja mulkaisi. Ilmapiiriin pitäisi olla avoin ja rento. Hän lateli oppejaan kalloihin tappavan puuduttavasti **eikä perustellut pointtejaan**. Se oli pahinta kaikista. Perustelemattomat kannat eivät käy.*

Tässä puiseva ja tylsä esitetään mielenkiintoisen vastakohtana. Otteesta ei kovin yksityiskohtaisesti käy ilmi, mistä puisevuus ja tylsyys aiheutuvat. Kuitenkin myöhemmin mainitaan ”hän lateli oppejaan kalloihin”, joka mielestäni viittaa opettajan pyrkimykseen ”kaataa tietoa” oppilaiden päähän, jolloin oppilaiden rooli on hyvin passiivinen. Pahimmaksi ongelmaksi kirjoittaja näkee kuitenkin sen, että opettaja ”ei perustellut pointtejaan”, jolloin oppilaille ei anneta mahdollisuutta itse ajatella asiaa, vaan heidän pitäisi hyväksyä se annettuna.

Epäonnistuneen oppitunnin kuvauksissa opettajan puhe -teemaan liittyy liian pitkään puhuminen, puheen monimutkaisuus ja perustelemattomuus.

4.2.2 ”Ope oli ainoa, joka puhui”

Epäonnistuneen oppitunnin kuvauksissa vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä on vähäistä:

*...Tunnilla ei käyty minkäänmoista keskustelua, **ope oli ainoa, joka puhui**. Jo ennen tunnin puoltaväliä riparilaiset alko puuhaan omiaan, piirteleen vihon reunaan, selaileen oppikirjaa ja puhuun kavereille, koska opetus oli niin tylsää. Kun häslinki jatku ja paheni, harva pysty enää keskittyy aiheeseen vaikka yritti. Lopputuloksena oli, että samaa asiaa jauhettiin eikä kukaan oppinut mitään.*

Opettajan luennoiva opetustyyli passivoi oppilaita, jonka seurauksena he keksivät itse tekemistä ja tämä taas aiheuttaa häiriötä tunnilla. Tällöin samaa asiaa joudutaan käsittelemään moneen kertaan ja silti oppilaat eivät opi. Opettajan opetustavan nähdään siis olevan yhteydessä työrauhaan ja sen kautta oppimistuloksiin. Vastuu oppilaiden aiheuttamasta ”häslingistä” lankeaa opettajalle.

Sama opettaja pitää välillä onnistuneita ja välillä epäonnistuneita tunteja.

*Oli [työntekijän nimi]:n oppitunti. Ajattelin, että se olisi kiva, ihan kuin muutkin [työntekijä]:n oppitunnit, mutta vähänpä tiesin. [Työntekijä] **päpätti pitkät minuutit oppitunnin aiheesta** (...)Oppitunnin aikana meidän **piti kirjoittaa 2 vihkon sivua täyteen tekstiä** [oppitunnin aiheesta], joka oli tooooooosi tylsää, eikä me saatu puhua mitään. Lisäksi olisi pitänyt kirjoittaa koko roska 20:ssä minuutissa, jonka takia yli puolet ryhmästä **ei ehtinyt kirjoittamaan loppuun tekstiä**. Sen jälkeen [työntekijä] puhui lisää [aiheesta], kunnes oppitunti loppui. Tunnin loputtua [työntekijä] tokaisi: ”Toivottavasti olitte hereillä koko tunnin, sillä tämä on todella tärkeä aihe loppukokeessa.”*

Jälleen epäonnistuneeseen tuntiin sisältyy opettajan pitkä yksinpuhelu, jonka aikana oppilaat eivät saa puhua. Lisäksi tunnilla kirjoitetaan paljon muistiinpanoja vihkoon ja siihen on varattu liian vähän aikaa. Ajattelen, että vihkomuistiinpanoja teetettäessä tulee opettajan muistaa, että osa oppilaista on todella

hitaita kirjoittajia, jolloin muistiinpanot tulisi tiivistää mahdollisimman lyhyiksi. Jos oppilas joutuu huolehtimaan ehtimisestään, ei hän pysty keskittymään opetukseen. Samoin oppilaan on vaikea kuunnella opettajan puhetta yhtä aikaa kirjoittaessaan. Lopuksi opettaja käyttää pelottelua motivointikeinona. Sen lisäksi, että motivointi on perusvireeltään negatiivinen, on sen funktio tunnin päättyessä kyseenalainen ja se on helposti kuultavissa moitteena.

Teemaan opetuksen vuorovaikutteisuus epäonnistuneen oppitunnin kuvauksissa kuuluvat opettajan yksinpuhelu ja hiljaisuudessa vihkoon kirjoitetut muistiinpanot.

4.2.3 ”Sisällä tylsistymässä”

Rippikouluopetuksessa, erityisesti leiriolosuhteissa, tulee ottaa huomioon myös tilannekohtaiset tekijät:

...Mielestäni keskellä aurinkoista päivää ei voi olla sisällä tylsistymässä kun kaikilla kuitenkin on paljon energiaa.

Otteessa kirjoittaja tuo esiin aurinkoisen päivän ulkoisena olosuhteena sekä oppilaiden korkean energiantason, joita opetuksessa ei pystytä huomioimaan. Tämä kohta tuo esiin mielestäni tarpeen suhteuttaa opetusta, sen sisältöjä ja menetelmiä, tilannekohtaisesti ottaen huomioon niin ulkoiset puitteet kuin oppilaiden sisäisen tilan. Oppitunnin toimivuus voi olla siis kiinni sen ajankohdasta. Leiriolosuhteissa olisi hyvä pystyä hyödyntämään erilaisia opetuspaikkoja, esim. kauniilla ilmalla ulkotiloja, vaikka ne monesti ovatkin haastavia äänen kuuluvuuden takia ja koska ne saattavat viedä oppilaiden kiinnostuksen muualla. Korkea energiataso haastaa taas käyttämään toiminnallisia menetelmiä osana opetusta.

Oppilaan kohtaaminen -teemaan liitin epäonnistuneen oppitunnin kuvauksesta tilannekohtaisten ulkoisten puitteiden ja oppilaiden sisäisten tilojen huomiotta jättämisen. Tällöin nuori ei tule kohdatuksi arvostavasti omine tarpeineen.

4.2.4 ”Opettaja valitti oudoista asioista”

Opettaja on ryhmätilanteen johtaja, jolloin hän on vastuussa myös aikataulutuksesta.

*...Kaiken lisäksi pääsimme lounaalle **myöhässä**...*

Aikataulun myöhästyminen tuodaan esiin oppitunnin epäonnistumista lisäävänä tekijänä. Ajattelen, että mikäli opettaja odottaa oppilailta tunnille ajoissa saapumista, pitäisi hänen kunnioittaa oppilaitaan lopettamalla tunti sovittuun aikaan.

Opettajan kurinpitotapa ärsyttää kirjoittajaa seuraavassa otteessa:

*...Oppitunnin aikana vetäjä **valitti** leiriläisille moneen kertaan, välillä aivan asiallisesti asiasta, mutta välillä aivan **oudoista asioista** ja todella **tiukasti**. Itseenikin rupesi ärsyttämään se, eikä kuuntelu ollut enää helppoa. Lopulta vetäjä vielä piti meitä **yliaikaa** siellä, mikä rupes viimeistään ärsyttään. En väitä etteikö leiriläiset olisi tehnyt mitään ”paha”, muuta vetäjän käytös oli silti erikoista ja **epäreilua** mielestäni.*

Kirjoittajan on vaikea keskittyä opetettavaan asiaan, koska opettaja ”valittaa” kirjoittajan mukaan välillä myös ”aivan oudoista asioista” ja ”todella tiukasti”. Opettaja myös ylittää aikansa. Nämä seikat kirjoittaja kokee epäreiluiksi. Tämä kohta jälleen painottaa sitä, että järjestyksen pitäminen on taito. Jos se saa liian suuren tilan tunnilla, häiritsee se kaikkien oppilaiden tuntiin keskittymistä ja pilaa ilmapiiriä.

Järjestyksen pidon haasteita kuvaa myös seuraava kohta:

*Muut rippikoululaiset mölysi koko tunnin ajan ja käytti puhelinta. Minä olin yksi harvoista, joka oli rauhallinen ja yritti keskittyä. **Opettaja oli niin raivoissaan, ettei loppujen lopuksi opettanut mitään** ja raivoissaan lähti ulos. Oppitunnin pitäisi olla hauska hyvällä tavalla, eikä mitenkään tylsä. Oppilaat mölysivät siksi, koska oppitunti oli tylsä, eikä ope osannut kertoa asioita kunnolla ja mielenkiintoisesti.*

Kirjoittaja kärsii sekä oppilastovereidensa sääntöjen rikkomisesta, mutta myös opettajan tunteellisesta reagoinnista siihen. Lopputuloksena opettaja ei opeta

enää mitään. Kirjoittaja liittää oppilaiden huonon käytöksen opettajan mielenkiinnottomaan opetukseen. Näin järjestyksenpito ei näyttäydykään pelkästään erillisenä opettajan taitona vaan on yhteydessä opetustaitoon.

Epäonnistuneiden oppituntien kertomuksista teemaan järjestyksenpito liitän aikataulusta poikkeamisen, liian tiukan kurin ja sen kielteiset vaikutukset tunnin ilmapiiriin.

4.2.5 ”Koko luokka pakeni mahdollisimman nopeasti ulos”

Epäonnistuneiden oppituntikuvausten joukossa on myös muutama kuvaus, jotka eivät sovi muihin luokkiin ja joiden aikaisemmin käsiteltyjen kriteereiden perusteella voisi hyvin luulla kuuluvan myös onnistuneen oppitunnin kuvauksiin.

*Menin oppitunnille todella energisenä ja positiivisella mielellä, mutta **jouduimmekin kuuntelemaan rauhallista musiikkia ja rastittamaan mielestämme musiikkiin sopivia tunteita ja kuvailuja**. Emme saaneet puhua lainkaan eikä opettaja saanut joitakin pysymään hiljaa ja oppitunti viivästy. Opettaja tunnin lopuksi kyseli meiltä vastauksiamme, mutta kukaan ei halunnut vastata tai ei ollut edes jaksanut keskittyä musiikkiin...*

Tarinassa kuvataan erilaista oppituntia, jossa oppilaat pääsevät itse toimijoiksi. Kuitenkin hiljaa oleminen tuottaa haasteen oppilaille ja tunnin ilmapiiri hajoaa opettajan yrittäessä pitää järjestystä. Erilainen oppitunti ei tässä saakaan oppilaita innostumaan, vaan he jopa passivoituvat lopussa opettajan purkaessa tehtävää.

*Aiheena oli Jeesus. Esiteltyään aiheen opettaja nappasi huoneen kulumasta kitaran. Hän istui tuolilleen ja alkoi **soittamaan** jotain epämääräisiä sointuja kitaralla, joka oli viritetty viimeksi arviolta jossain vaiheessa 80-lukua. Sitten hän alkoi laulamaan. Opettaja **lauloi** erittäin onnistuneesti nuotin vierestä. Kiusallisen noin 20 minuuttia kestäneen Jeesus-laulutuokion päätyttyä luokka istui hiljaa paikallaan. Opettaja kysyi eturivin Kallelta, pitikö tämä kappaleesta. Kallen antaman ”ihan jees” palautteen jälkeen opettaja täräytti kaiken lisäksi vitsin, jolle kukaan ei nauranut. Aika täyttyi ja koko luokka pakeni mahdollisimman nopeasti ulos.*

Tässä kuvauksessa opettaja käyttää myös musiikkia. Tällä kertaa hän soittaa ja laulaa itse. Kirjoittaja ei kuitenkaan innostu ja koe opetustapaa positiivisesti erilaisena vaan kiusallisena. Lopussa opettaja vielä kertoo huonon vitsin eli huumorikaan ei tuota positiivista kokemusta.

Erilainen oppitunti -teemaan liitän epäonnistuneen oppitunnin kuvaukset, jotka toiminnoiltaan voisivat kuulua myös onnistuneen oppitunnin kuvauksiksi. Niissä tehdään jotain erilaista, joka kuitenkaan ei toimi opettajan toivomalla tavalla. Ehkä kuvatuissa tilanteissa oppilaat eivät täysin ymmärrä opetusmenetelmän yhteyttä opiskeltavaan asiaan ja he jäävät ulkopuoliseksi työskentelystä. Tätä ei tietenkään voi tulkita niin, että kuvattu oppitunti on kaikkien rippikoululaisten mielestä ollut epäonnistunut. Tämä toimii ainoastaan esimerkkinä tilanteesta, jolloin oppilas tulkitsee hänelle liian vieraan työskentelytavan epäonnistuneeksi.

4.3 Onnistunut ja epäonnistunut oppitunti - tulosten yhteenveto

Eläytymismenetelmätarinasta oli kaksi variaatiota: toisessa vastaajat kirjoittivat onnistuneesta ja toisessa epäonnistuneesta rippikoulun oppitunnista. Molempien variaatioiden kertomukset teemoiteltiin viiteen eri luokkaan (luvut 4.1 ja 4.2): opettajan puhe, opetuksen vuorovaikutteisuus, oppilaan kohtaaminen, järjestyksenpito ja erilainen oppitunti. Tässä yhteenvetoluvussa verrataan teemoittain eri kertomusvariaatioiden tuottamia eroja sekä tarkastellaan ryhmätyönä tuotettujen ”mitä onnistunut tunti edellyttää opettajalta” -lappujen sisältöä suhteessa teemoihin.

4.3.1 Onnistuneesta ja epäonnistuneesta tunnista kirjoitettujen tarinoiden vertailu

Onnistuneella oppitunnilla opettaja käyttää nuorten ymmärtämää kieltä ja elävöittää puhettaan omakohtaisilla kokemuksillaan ja nykynuoren elämänpiiriä lähellä olevilla vertauksilla. Tunnilla on myös huumoria. Epäonnistuneella oppitunnilla opettaja puhuu pitkästi ja monimutkaisesti, eikä hän perustele riittävästi

näkemyksiään. Molemmista kehyskertomusvariaatioista kirjoitetut tarinat tuottavat täysin samansuuntaisen kuvan hyvän opettajan puheesta.

Epäonnistuneella oppitunnilla opettaja luennoi, jolloin vuorovaikutusta oppilaiden kanssa ei synny. Lisäksi kirjoitetaan paljon muistiinpanoja vihkoon, jolloin oppilaiden pitää olla hiljaa. Onnistuneella tunnilla myös oppilaat pääsevät ääneen keskusteluissa, kysymyksiin vastatessaan ja ryhmitöitä tehdessään. Lisäksi käytetään toiminnallisia menetelmiä.

Onnistuneella oppitunnilla kaikki oppilaat huomioidaan ja heidät kohdataan henkilökohtaisesti myönteisesti suhtautuen. Nuorten tarpeet otetaan huomioon ja opetuksessa edetään oppilaslähtöisesti. Epäonnistuneen tunnin kuvauksissa oppilaan kohtaamiseen liittyviä mainintoja on vähemmän. Esiin tulee kuitenkin ulkoisten puitteiden ja oppilaiden sisäisten tilojen huomiotta jättäminen.

Järjestyksenpitoon liittyviä mainintoja on useita molemmissa kertomusvariaatioissa ja niissä arvostetaan työrauhaa. Onnistuneella tunnilla opettaja pitää kuria positiivisella tavalla ollen samalla rento, kun taas epäonnistuneella tavalla kurinpito on liian tiukkaa, vie paljon aikaa ja opettaja reagoi epäjärjestykseen tunnepitoisesti. Epäonnistuneiden tuntien kurinpito-ongelmat nähdään johtuvan opettajan huonosta opetustaidosta. Huono kurinpito rikkoo ilmapiiriä ja ei kunnioita nuoria. Lisäksi onnistuneella tunnilla opettaja pitää kiinni yhteisestä aikataulusta, kun taas epäonnistuneella tunnilla ollaan yliaikaa.

Tavallisuudesta poikkeava oppitunti voi tehdä tunnista ei-oppituntimaisen ja virkistävän tai kiusallisen epäonnistuneen. Elokuvan katsominen on esimerkki myönteisellä tavalla erilaisesta tunnista, kun taas rauhallisen musiikin ja opettajan laulun kuuntelu koetaan täysin päinvastoin. Elokuva on enemmän nuorta passivoivaa kuin rauhallisen musiikin kuuntelu ja musiikkiin kuuluvien tunteiden rastittelu, mutta kuitenkin mieluisampaa. Onko nuo kielteiseksi koetut erilaiset tunnit sitten kertomuksen kirjoittaneen nuoren tottumukseen liian outoja?

4.3.2 Ryhmätyön tuotosten ja eläytymismenetelmätarinoiden tulosten vertailu

Isoskoulutuksessa eläytymismenetelmätarinoiden kirjoittamisen jälkeen nuoret pohtivat 4–6 henkilön ryhmissä, ”mitä onnistunut tunti edellyttää opettajalta?” Apukysymyksinä olivat ”millainen opettajan pitää olla?”, ”mitä opettajan pitää tehdä?” ja ”mitä opettaja ei saa tehdä?”. Nuoret kirjoittivat ajatuksiaan pienille lapuille, jotka kerättiin seinälle ja niistä keskusteltiin yhdessä. Keskenään hyvin samansisältöiset laput olen yhdistänyt. Lappujen sisältö on esitetty taulukossa 1 teemoiteltuna viiteen luokkaan.

Opettajan puheeseen liittyvät ominaisuudet ovat samoja kuin tarinoissa. Kuitenkin puheen elävöittämistapoina omien kokemusten rinnalle tuodaan konkreettiset esimerkit. Selkeä kielenkäyttö konkretisoituu toiveella helppojen sanojen käytöstä. Hauskuus ja huumori ovat painokkaasti esillä. Nuoret eivät siis arvosta tieteellistä puhetta, vaan haluavat opetuksen nuorten kielellä ja lähellä heidän elämäkokemuksiaan.

Nuoret haluavat päästä itse mukaan keskustelemaan ja toimimaan, mutta sen lisäksi myös ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Yhdessä lapussa lukee ”ei kysele mahdottomia”. Tämän tulkitseen viestivän, että oppilaille esitettyjen kysymysten tulee liikkua alueilla, joista nuorilla on näkemyksiä ja mielenkiintoa keskustella. Liian vaikea kysymys ei motivoi vuorovaikutukseen.

Oppilaan kohtaamiseen liittyviä odotuksia on selvästi eniten. Kertomuksissakin esiin tulleiden rentouden ja oppilaiden huomioonlisäksi korostuu opettajan kuuntelevaisuus ja ymmärtäväisyys. Opettaja ei saa pitää ketään huonompana, vaikka tämä ei viittaisi, eikä ottaa ketään silmätikukseen, vaan huomiota on kiinnitettävä positiivisella tavalla. Hänen pitää motivoida ja kannustaa. Hyvä suhde oppilaan ja opettajan välillä on toimivan opetuksen avain.

Järjestyksenpitoon liittyvät näkemykset ovat samoja kuin kertomuksissa. Opettajan pitää saada luokkaan järjestys ja oppilaat kuuntelemaan itseään, mutta se pitää tehdä ystävällisesti, ilman huutamista ja kuri ei saa olla kuitenkaan liian tiukka.

Taulukko 1. Eläytymismenetelmätarinoiden ja ryhmätyöskentelyn tulokset

Teema	Onnistunut oppitunti eläytymismenetelmätarinat	Epäonnistunut oppitunti eläytymismenetelmätarinat	Mitä onnistunut tunti edellyttää opettajalta? -ryhmätehtäväläpät
Opettajan puhe	selkeä puhe, sisältää huumoria, omakohtaisia kokemuksia, nykyaikaan sopivia vertauksia	liian pitkään puhuminen, monimutkainen puhe ja perustelemattomuus	<ul style="list-style-type: none"> ◦ puhuu mielenkiintoisesti ◦ selkeitä ja helppoja sanoja ◦ selittää asiat selvästi ◦ perustelee juttuja ◦ hieman huumoria ◦ hauska ◦ pitää mielenkiinnon yllä ◦ omat kokemukset ◦ konkreettisia esimerkkejä
Opetuksen vuorovai- kutteisuus	kysymysten käyttö, keskustelu, ryhmätehtävät ja toiminnallisuus	opettajan yksinpuhelu, hiljaisuudessa vihkoon kirjoitetut muistiinpanot	<ul style="list-style-type: none"> ◦ ei pelkkää puhetta ◦ ei saa olla ainoa puhuja ◦ ei liikaa muistiinpanoja ◦ antaa oppilaillekin vastuuta ◦ ei kysele mahdolltomia
Oppilaan kohtaaminen	henkilökohtaisuus, kaikkien huomioiminen, myönteinen suhtautuminen, nuorten tarpeiden ymmärtäminen	ulkoisten puitteiden ja oppilaiden sisäisten tilojen huomiotta jättäminen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ ei pidä ketään huonompana tai parempana vaikka ei mm. viittäisikaan ◦ ei ota silmätikkuja ◦ on empaattinen ◦ on kuuntelevainen ◦ on ymmärtäväinen ◦ on huomioonottava ◦ kiinnittää jokaiseen huomiota positiivisella tavalla ◦ ottaa tunnit rennosti, eikä puutu jokaiseen pieneen asiaan ◦ rento, ei liian tiukka ◦ yrittää ymmärtää oppilaiden kantaa ◦ ottaa oppilaat huomioon, eikä vain itseään ◦ opettajan pitää toimia tilanteen mukaan ◦ on kannustava ◦ motivoiva ◦ ei reagoi negatiivisesti väärään vastaukseen
Järjestyksen pito	positiivisella ja rennolla tavalla pidetty kuri, aikataulujen noudattaminen	aikataulusta poikkeaminen, liian tiukka kuri ja sen kielteiset vaikutukset tunnin ilmapiiriin	<ul style="list-style-type: none"> ◦ auktoriteetti, pitää kuria, muttei liian tiukka ◦ saa oppilaat kuriin ja kuuntelemaan itseänsä, mutta myös ystävällinen ◦ ei saa huutaa
Erilainen oppitunti	asiat tehdään perinteisestä poiketen	tehdään jotain erilaista, joka kuitenkin ei toimi opettajan toivomalla tavalla	
Muuta			<ul style="list-style-type: none"> ◦ karismaattinen ◦ motivoitunut ◦ uskonnollinen

Lapuissa ole mainintoja, jotka sijoittuisivat ”erilainen oppitunti” -teeman alle. Sitä vastoin kolme lappua tuo esiin opettajan ominaisuuksia, jotka voivat liittyä kaikkiin neljään teemaan. Näitä ovat karismaattinen, motivoitunut ja uskonnollinen. Uskonnollisuus rippikoulun kontekstissa viestii mielestäni esimerkillisyydestä eli toimii kuten opettaa. Motivoituneisuus opetustehtävään ja karismaattisuus näkyvät opetustilanteissa ja heijastuvat myös oppilaisiin.

Kehittämishankkeen empiirisen osan tulokset on tiivistetty seuraavaan taulukkoon (taulukko 2.).

Taulukko 2. Onnistunut oppitunti

Teema	Tiivistys
Opettajan puhe	Elävä kerronta
Opetuksen vuorovaikutteisuus	Oppilaat puhumaan ja tekemään
Oppilaan kohtaaminen	Nuoren myöteisesti huomioiva kohtaaminen
Järjestyksen pito	Rento nuorta kunnioittava järjestyksenpito
Erlainen oppitunti	Opetusmenetelmien variointi nuorelle tutuilla tavoilla
Muuta	Opettajan oma motivoituneisuus ja esimerkillisyys

4.4 Nuorten toiveet suhteessa oppimisen teorioihin

Nuorten ajatuksissa onnistuneesta rippikoulusta tulee esiin monet Jonanssenin (1995) mielekkään oppimisen kriteerit: aktiivisuus, konstruktivisuus, yhteistoinnallisuus, tavoitteellisuus, dialogisuus, kontekstuaalisuus ja reflektiivisyys (ks. luku 2.2.6). Tarkastelen tässä luvussa oman tutkimukseni tuloksia suhteessa Jonanssenin kriteereihin. Lisäksi peilaan tässä työssä esiin tulleita rippikouluopetuksen piirteitä luvussa 2.2 esittelemiini oppimisen teorioihin.

Nuoret pitävän tärkeänä, että he itse voivat olla aktiivisia oppimistilanteessa keskustelemalla tai tekemällä. *Aktiivisuuteen* Jonanssen (1995, 60–61) liittyy myös vastuun tuloksista. Nuoret olisivat todennäköisesti valmiit ottamaan enemmän vastuuta oppimisestaan kuin mitä rippikoulun opettaja uskaltaa heille antaa. Ehkä rippikoulun opettaja tällöin ajattelee osaavansa määrittää työskentelyn tavoitteet paremmin kuin nuori ja tämän uskomuksen valossa pyrkii siirtämään abstraktia, rippikoulukontekstiin sidottua tietoa nuoren päähän (ks. Resnick 1987, ref. Tynjälä 1999, 129–131). Tällöin liikutaan behavioristisen oppimiskäsityksen maailmassa (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 202).

Konstruktivisuus haastaa opettajaa rakentamaan opetuksen nuoren aikaisemman osaamisen päälle (Jonanssen 1995, 60–61). Kritiikkiä nuorilta saakin liian monimutkainen asioiden käsitteleminen ja myös se, että yksinkertaista asiaa selitetään liian pitkään. Rippikoululaisten pohjatiedot kristinuskosta ja kokemuk-

set kirkosta eroavat toisistaan ja tämä pitäisi pystyä huomioimaan opetuksessa (ks. Tynjälä 1999, 43–44). Tähän liittyy myös nuorten esiintuoma oppilaslähtöisyys. Onnistuneella oppitunnilla opettaja pystyy joustavasti muokkaamaan tuntinsa sisältöä oppilaiden kiinnostuksen mukaan (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121–123). Nuoret toivovat selkeää opetusta. Voisiko tämän tulkita tarkoittavan konstruktionismin mukaisesti opetusta, jossa otetaan huomioon nuorten tapa hahmottaa maailmaa, heidän käyttämänsä käsitteet ja tavoitteidensa rakenne (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121–123).

Yhteistoiminnallisuus tulee esiin nuorten halussa kommunikoida keskenään tunnilla (Jonanssen 1995, 60–61). Tämä ilmenee haluna yhdessä keskustella oppitunnin teemaan liittyvistä asioista, mutta myös toiveena, että opettaja ymmärtäisi nuorten haluavan välillä puhua yhdessä myös jostain muusta. Toivotaan myös, että opettaja ottaa kaikki huomioon ja kohtelee tasapuolisesti. Onnistuneen oppitunnin kuvauksissa mainitaan ryhmäleikki, mutta kokonaisuudessaan ryhmän merkitykseen oppimisessa viitataan hyvin vähän (ks. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 227–229). Tämä on yllättävää, koska nuorille vertaisryhmä on yleensä ottaen tärkeä. Onko siis niin, että nuorten kokemuksissa oppiminen rippikoulussa on hyvin yksilökeskeistä, jolloin oppilastovereiden tuen ja osaamisen avusta omalle oppimiselle ei ole kokemuksia.

Jonanssenin (1995, 60–61) kriteereistä *tavoitteellisuus* ei nuorten näkemyksissä paljoakaan tule esiin. Nuoret kyllä haluavat ymmärtää opettajan opetusta ja kokea, että opettaja arvostaa heitä. Tunneilla toivotaan olevan rentoa, mielenkiintoista ja mukavaa. Aineistosta välittyy siis keskeiseksi tavoitteeksi miellyttävä oleminen. Varsinaisista oppimisen tavoitteista ei ole mainintaa. Tämä ehkä selittyy yleisesti ottaenkin nuorten toiveilla ja odotuksilla rippikoululle (ks. Niemelä 2002). Niissäkin tärkeintä on se, että on kivaa, ei niinkään se, että oppisi jonkun tietyn asian. Tämä tavoitteiden puuttuminen vaikuttaa oppilaan motivaatioon ja työskentelyn aktiivisuuteen (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121–123). Vaarana on, että erityisesti opettajan ja oppilaan tavoitteet voivat olla hyvin erilaisia. Pitäisikö opettajan ehkä enemmän motivoida nuoria asettamaan itselleen oppimistavoitteita ja tukea heitä konstruktionismin ajatusten mukaisesti tavoitteiden asettamisessa ja keinojen valinnassa (ks. Rauste von Wright 1997,

ref. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 226). Voi myös olla, että opettajakaan ei tiedosta omia tavoitteitaan opetukselleen.

Dialogisuus ja vuorovaikutuksellisuus (ks. Jonanssen 1995, 60–61) ovat nuorille erittäin tärkeitä. Nuoret haluavat osallistua keskusteluun ja kritisoivat opettajan liiallista yksinpuhelua. Huonolla oppitunnilla juuri vuorovaikutus puuttuu: opettaja puhuu yksin tai passivoivasti kopioidaan muistiinpanoja. Kontekstuaalisuus tulee esille siinä, että nuoret arvostavat opettajien omasta elämästään kertomia esimerkkejä sekä nykyaikaan sopivia vertauksia (ks. Tynjälä 1999, 129–131). Rippikoulusuunnitelman (Elämä, usko rukous 2001, 11–12) mukaan nuorten elämäkysymysten pitäisi olla keskeinen osa rippikoulun opetusta, mutta ne helposti jäävät dogmaattisten tavoitteiden varjoon. Aineistossa ei ole mainintaa kokemuksellisesta oppimisesta eikä konkreettisia esimerkkejä autenttisen oppimisympäristön käytöstä (ks. Tynjälä 1999, 132). Tietenkin osa tällaisesta opetuksesta, kuten leirijumalanpalvelukset, tapahtuvat varsinaisten oppituntien ulkopuolella. Lisäksi voi olla, että täysin erilaisia oppitunteja rippikoululaiset eivät miellä opetuksiksi ja siksi niistä ei mainita.

Refleksiivisyys (ks. Jonanssen 1995, 60–61) tulee aineistossa esiin tietenkin aineiston keruun tehtävänannon kautta, jolloin kirjoittajat pohtivat oppimistaan edistäneitä ja haitanneita asioita. Aineistossa on maininta opettajan tekemistä hyvistä kysymyksistä, joista tietenkin jotkut ovat saattaneet ohjata nuorta reflektimaan. Varsinaisia mainintoja esim. oppimispäiväkirjan pitämisestä ei ole.

Nuoret haluavat ymmärtää opetusta. Heitä ärsyttää, jos opettaja ei perustele kunnolla kantaansa. Nuoret eivät siis halua behavioristisesti vain opetella ulkoa opettajan tärkeäksi määrittelemää asiaa, vaan kognitiivisen teorian mukaisesti he haluavat ymmärtää (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 202, 214). Jotta ymmärrystä tapahtuu, täytyy opetuksella olla kosketuspintaa oppijan skeemoihin, jotta uusi tieto voidaan sulauttaa aikaisemmin opittuun tai muuttaa käsitystä (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 215–216).

Oppilaat arvostavat keskusteluja asioista, joihin heillä on mielipide eli aiheita, jotka tulevat lähelle heidän arkielämän kontekstiaan (ks. Tynjälä 1999, 129–131). Huonoa tuntia kuvataan tylsänä. Voisiko tylsyys tulla siitä, että nuori ei

koe opetuksen koskettavan elämäänsä tai ei koe sitä itsellensä merkitykselliseksi.

Nuorten ajatuksissa korostuu avoimen ja rennon ilmapiirin merkitys. Nuoret toivoivat arvostusta, henkilökohtaisuutta, kontaktia. Humanistisen oppimiskäsityksen taustalla on ajatus, jonka mukaan ihmisen perusolemus on hyvä, vastuullinen ja tavoitteisiin suuntautunut (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 204). Tämän mukaisesti nuoretkin haluavat itseään kohdeltavan. Nuoret tarvitsevat vastuuta, koska he eivät ole enää lapsia. Humanistinen oppimiskäsitys korostaa kokemuksellisuutta (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 140–141). Kokemukseen vaikuttaa aina myös ympäristön ilmapiiri.

Työrauha mainitaan myös aineistossa useasti. Järjestyksen pidossa toivotaan rentoa ja positiivista toimintatapaa. Behavioristinen rangaistuksilla uhkailu ei saa paljoakaan kannatusta, ainakin pitäisi pyrkiä vahvistamaan nimenomaan positiivista käyttäytymistä (ks. Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 196). Nuoret toivovat myös opettajan motivoineisuutta ja esimerkillisyyttä. Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan nuoret voisivat tarkkailla opettajan toimintaa ja jäljitellä häntä (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 199–201).

5 KOHTI ONNISTUNUTTA RIPPIKOULUKOKEMUSTA

Tässä kehittämishankkeessa on selvitetty nuorten käsityksiä onnistuneesta rippikouluopetuksesta. Ne ovat hyvin yhdenmukaisia ”Elämä, usko, rukous” -rippikoulusuunnitelman kanssa ja perusteltavissa vallalla olevilla oppimisen teorioilla. Miten nämä tulokset haastavat rippikoulunopettajaa?

Tässä työssä on kuvattu joitakin mahdollisia rippikouluopetukseen vaikuttavia seikkoja, joiden pohjalta rippikoulunopettaja voi pysähtyä tarkastelemaan omaa opetustaan. Tutkimus ei pyri tilastolliseen yleistämiseen. Tämän vuoksi aineistotteiden esimerkkejä ei voi pitää absoluuttisina kuvauksina onnistuneesta tai epäonnistuneesta tunnista. Ne ovat yksittäisten tai muutamien nuorten kokemuksia tai ajatuksia ko. tilanteesta. Joku toinen on saattanut kokea vastaavan tilanteen toisin. Kuitenkin kertomuksia analysoimalla voidaan tavoittaa nuorten mahdollisia tulkintoja tilanteesta ja oppia tuntemaan suuntaviivoja nuorten näkemyksestä.

Isoskoulutuslaiset ovat valikoitunut joukko ja he todennäköisesti edustavat keskimääräistä positiivisemmin rippikouluun suhtautuvia nuoria ja ovat tyyppinä keskivertoa aktiivisempia ja halukkaampia vastuunkantoon. He myös edustavat alueellisesti rajattua joukkoa tamperelaisista isoskoulutettavista. Analyysin luotettavuuden lisäämiseksi olen kuvannut mahdollisimman tarkkaan tutkimuksen vaiheet ja omat päättelypolkuni. Aineiston analyysin yhteydessä on esitetty siksi myös runsaasti aineistotteita. Vaikka työn tulokset eivät ole yleistettävissä, ohjaavat ne opettajaa kiinnittämään huomiota nuorten esille ottamiin opetuksen onnistumiseen keskeisesti vaikuttaviin seikkoihin. Osa onnistunutta ja epäonnistunutta opetustilannetta kuvaavista nuorten tarinoista antaa hyvin konkreettisen esimerkin toimivista ja toimimattomista opetuskäytännöistä.

Ajattelen, että jokaisen rippikoulunopettajana toimivan tulisi pysähtyä pohtimaan, mikä on hänen käyttäteoriansa. Millainen on hänen ihmiskäsityksensä ja mitä hän ajattelee nuoruudesta ikäkautena? Mikä on hänen oppimiskäsityksensä? Miten hän suhtautuu erilaisiin oppimisen teorioihin ja mitä tavoitteita hän opetukselleen asettaa? Tietoisuus omista lähtökohdista tarjoaa hyvän pohjan

reflektoinnille ja oman työn kehittämiseksi. Sitä vasten on hyvä peilata myös tämän tutkimuksen tuloksia ja pohtia mahdollisuuksiaan suunnata opetustapaansa asiakaslähtöisempään suuntaan.

Toivon, että tämä työ rohkaisisi rippikoulunopettajia keskustelemaan nuorten kanssa heidän rippikouluodotuksistaan ja oppimistavoitteistaan sekä keräämään palautetta nuorilta. Näin opettaja voi jatkuvasti kehittää sekä omaa opetustaan että rippikoulun käytäntöjä paremmin nuorten tarpeita vastaaviksi. Tietenkin rippikoulussa on sisällöllisiä luovuttamattomia asioita, mutta uskon, että hyvällä suunnittelulla ja rohkeudella tehdä asiat tarvittaessa toisin pystytään yhdistämään nuorten toiveet ja rippikoulun viralliset tavoitteet.

Tutkimuksen tulosten valossa rippikoulussa käytetään edelleen myös opettaja-keskeiseen luokkaopetukseen perustuvaa oppimista, jossa opettaja yrittää siirtää dogmaattista sisältöä nuorille puhumalla itse. Uskon, että behavioristiseen oppimiskäsitykseen nojaavaan opetukseen päädytään usein tiedostamatta ja vaihtoehtoja harkitsematta. Seurakunnan työntekijöillä rippikouluopetus on vain hyvin pieni osa työn kokonaisuutta. Moninaisten työtehtävien ja kiireen keskellä saattaa olla, että rippikouluopetuksen kehittämiseen ei haluta käyttää paljoa aikaa, opetuksen pedagogiseen pohdintaan ei ole osaamista tai sitä ei nähdä tärkeänä. Opettaja saattaa tuntea teologisen sisällön hyvin perinpohjaisesti ja pyrkii välittämään osaamistaan nuorille liian perusteellisesti, jolloin asia ei välity nuoren osaamistasolla, käsitteillä tai hänen kontekstissaan. Tämä haastaa rippikoulunopettajaa refleктоimaan omaa opetustaan ja laatimaan oman käyttöteorian.

Nuoret toivovat opetukseen elävää kerrontaa, joka sisältää omakohtaisia kokemuksia ja nykypäivään liittyviä vertauksia. Opettajan pitää olla itse sisäistänyt opetettavan asian niin, että pystyy pelkistämään siitä keskeisimmät seikat ja tuomaan ne arkielämän kontekstiin. Oppilaat haluavat itse päästä puhumaan sekä työstämään aihetta myös konkreettisen tekemisen kautta. He toivovat vaihtelua oppimismenetelmiin ja ei-koulumaisuutta. Tämä haastaa opettajaa erilaisten opetusmenetelmien käytön opetteluun ja omaksumaan roolia nuoren oppimisen mahdollistajana, jolloin opetuksen suunnittelu pitää lähteä nuoren maailmasta. Toiminnalliset opetusmenetelmät vaativat opettajalta usein enem-

män suunnittelua ja ennakkovalmisteluja. Niiden toteuttaminen on myös usein aikaa vievää. Joskus rippikoulussa otetaankin tavoitteeksi liian laajan opetus-sällön pinnallinen läpikäynti eikä keskitytä tärkeimpien asioiden syvälliseen opimiseen.

Nuoren myönteisesti huomioiva kohtaaminen on hyvän opetuksen lähtökohta. Nuoret haluavat tulla huomioituksi henkilökohtaisesti ja kokea opettajan kunnioittavaa suhtautumista. Rento ja avoin ilmapiiri ja huumori avaavat toimivaa vuorovaikutusta. Opettajan pitää siis suhtautua myönteisesti nuoriin ja ymmärtää nuoruutta elämänvaiheena. Vaikka rippikouluryhmässä on paljon nuoria ja opettaja saattaa työskennellä monen ryhmän kanssa samana vuonna, pitäisi opettajan panostaa nimien opetteluun ja nuoriin tutustumiseen, jotta nuori voisi kokea olevansa tärkeä osa ryhmää.

Nuoret toivovat opettajan pitävän huolta työrauhasta, mutta tekevän sen kunnioittavalla ja rennolla tavalla. Aineistossa nousee esiin myös tunnilla häiriköinnin yhteys huonoon tai nuoria kiinnostamattomaan opetukseen. Työrauhan syntyminen edellyttää siis myös nuorten halua sitoutua opetukseen. Järjestyksen pitäminen rennolla tavalla on joidenkin ryhmien kohdalla vaikeaa. Työrauhaa tarvitaan, mutta liiallinen keskittyminen siihen saattaa rikkoa oppimista edesauttavan tunnelman.

Opettajan oma esimerkillisyys ja motivoituneisuus näkyvät rippikoululaisille. Rippikoulua joutuvat pitämään myös työntekijät, joille se voi olla jopa vastenmielistä. Pitäisikö siis opetustehtäviin ottaa vain niitä, jotka siitä pitävät. Resursit eivät välttämättä tätä mahdollista. Voisiko työntekijän motivaatiota parantaa rippikoulutyön arvostusta lisäämällä ja työyhteisössä yhdessä paneutumalla siihen, mikä rippikoulutyössä tuntuu ikävimmältä ja etsimällä uusia työkaluja näihin tilanteisiin.

Nuorten kirjoittamat tarinat tuovat siis esiin edellä kuvattuja asioita, joihin opettajien on jatkossakin kiinnitettävä huomiota, jotta rippikoulumme palvelee asiakas-kuntaansa. Tarinoiden perusteella ei kuitenkaan voi tehdä johtopäätöksiä siitä, ovatko rippikoulut lähivuosina olleet hyviä vai ei. Tarinat kertovat yksittäisiä kokemuksia tai mielikuvia tilanteista, jossa on sillä kertaa kirjoittajan mielestä

epäonnistuttu tai onnistuttu. Nuorten odotukset tuntuvat realistisilta ja hyvin yhdenmukaisilta rippikoulusuunnitelman ajatusten kanssa. Uskon, että monet rippikoulun opettajat pyrkivätkin monia näistä ajatuksista toteuttamaan jo nyt omassa opetuksessaan.

Itselleni tämä kehittämishanke on ollut mahdollisuus yhdistää opettajan koulutuksen antia omaan työhöni. Keräämäni aineisto tekee minulle eläväksi rippikoulua nuorten näkökulmasta ja saa minut uudella tavalla näkemään tuttuja asioita. Tämä työ on tehnyt ainakin minut tietoisemmaksi omasta tavastani toimia opettajana niin rippikoulussa kuin muissakin tilanteissa sekä lisännyt halukkuuttani hankkia palautetta opetuksen kohderyhmältä ja kehittää edelleen omaa opettajuuttani. Toivon, että tämä työ innostaa samaan myös muita opetustehtävissä toimivia.

6 LÄHTEET

- Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) (2001) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Elämä, usko, rukous (2001) Rippikoulusuunnitelma 2001. Suomen ev. lut. kirkon kirkkohallituksen julkaisuja 2001: 10. Helsinki: Kirkkohallitus, Kirkon kasvatusasiain keskus.
- Eskola, Jari (1997) Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Haastettu kirkko (2012) Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 2008-2011. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja. Luettu 19.1.2014. [http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/4D9073DDB9C38745C22576F20030A70E/\\$FILE/Haastettu%20kirkko.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/4D9073DDB9C38745C22576F20030A70E/$FILE/Haastettu%20kirkko.pdf)
- Jonassen, David H. (1995) Supporting Communities of Learners with Technology: A Vision for Integrating Technology with Learning in Schools. Educational Technology. Volume 35. Number 4, 60–63.
- Laine, Timo (2001) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus: Jyväskylä, 26–43.
- Lindblom-Ylänne, Sari & Nevgi, Anne (toim.) (2009) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYPro Oy.
- Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari (2009) Oppimisen teoriat. Teoksessa Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgin (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYPro Oy, 194–236.

- Niemelä, Juha (1995) Nuorisossa tulevaisuus. Suomalaisen nuorisotyön historia. Helsinki: Nuorisotutkimusseura r.y., Lasten Keskus Oy.
- Niemelä, Kati (2002) Hyvä rippikoulu. Rippikoulun laatu ja vaikuttavuus. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja. Sarja A. Nro 7. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Niemelä, Kati (2007) Rippikoulusta aikuisuuteen. Pitkittäistutkimus rippikoulun merkityksestä ja vaikuttavuudesta. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 99. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Puolimatka, Tapio (2002) Opetuksen teoria. Konstruktionismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Pruuki, Lassi (2010) Rippikoulun pikkujättiläinen. Helsinki: LK-kirjat.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan (1994) Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan & Soini, Tiina (2003) Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, Pekka (2002) Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Suomen ev.lut. kirkko (2012) Varhaiskasvatus-, nuoriso- ja rippikoulutyö 2012. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon tilastot. Luettu 19.1.2014.
[http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/BA8BBF38E78B703EC22576F70034E12F/\\$FILE/Sakastin%20Tekstit%20A4%202012.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/BA8BBF38E78B703EC22576F70034E12F/$FILE/Sakastin%20Tekstit%20A4%202012.pdf)
- Suomen ev.lut. kirkko (2014a) Konfirmaatio - siunausta uuteen elämänvaiheeseen. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon verkkosivut. Luettu 19.1.2014. <http://www.evl.fi/konfirmaatio>

Suomen ev.lut. kirkko (2014b) Kirkko numeroina. Jäsenet. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon verkkosivut. Luettu 19.1.2014.
<http://evl.fi/EVLfi.nsf/Documents/68ED832793E78AF5C22575EF003AD029?OpenDocument&lang=FI>

Säljö, Roger (2004) Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2002) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, Päivi (1999) Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

LIITTEET

LIITE 1

AINEISTONKERUULOMAKKEET

Olen tyttö poika

Kävin oman rippikouluni vuonna 2013 2012 tai aikaisemmin

Olet rippikoululeirillä. Yksi monista rippikoulun oppitunneista on juuri päättymässä. Ajattelet, että olipa harvinaisen onnistunut oppitunti. Pidit erityisesti opettajan tavasta pitää oppituntia. Mitä oppitunnin aikana tapahtui ja miten opettaja toimi, kun arviosi oppitunnista oli näin myönteinen? Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita tuosta oppitunnista pieni kertomus.

B

Olen tyttö poika

Kävin oman rippikouluni vuonna 2013 2012 tai aikaisemmin

Olet rippikoululeirillä. Yksi monista rippikoulun oppitunneista on juuri päättymässä. Ajattelet, että olipa harvinaisen epäonnistunut oppitunti. Petyit erityisesti opettajan tapaan pitää oppituntia. Mitä oppitunnin aikana tapahtui ja miten opettaja toimi, kun arviosi oppitunnista oli näin kielteinen? Käytä mielikuvitustasi ja kirjoita tuosta oppitunnista pieni kertomus.