TOIMINTAKOKEMUKSELLISET OPETUSOSIOT SEURAKUNNAN LUOKKALEIRILLÄ JOUSTAVAN PERUSOPETUKSEN 9. -LUOKKALAISILLE

Päivi Ranta

Opinnäytetyö, syksy 2010
Diakonia-ammattikorkeakoulu,
Diak Länsi, Pori
Sosiaalialan koulutusohjelma
Diakonisen sosiaalityön
suuntautumisvaihtoehto
Sosionomi (AMK) +
diakonin virkakelpoisuus

TIIVISTELMÄ

Ranta, Päivi. Toimintakokemukselliset opetusosiot seurakunnan luokkaleirillä joustavan perusopetuksen 9. –luokkalaisille. Pori, syksy 2010. 61 s. 5 liitettä.

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Diak Länsi, Pori. Sosiaalialan koulutusohjelma, Diakoninen suuntautumisvaihtoehto, sosionomi (AMK) + diakonin virkakelpoisuus.

Opinnäytetyö toteutettiin kehittämishankkeena yhteistyössä Tampereen Viinikan seurakunnan nuorisotyön ja Tampereen Normaalikoulun joustavan perusopetuksen kanssa. Hankkeen tarkoituksena oli suunnitella ja toteuttaa toimintakokemuksellisia opetusosioita yhdeksännen luokan joustavan perusopetuksen luokkaleirille. Näiden osioiden avulla pyrittiin mahdollistamaan ja hyödyntämään kokemuksellista oppimista. Leirillä toteutettiin osa yhdeksännen luokan uskonnonopetuksesta, jossa keskeisenä asiasisältönä on Raamattu.

Leirille valittiin aiheeksi Raamatun ihmiskuva. Aihetta käsiteltiin teemoilla luotu, langennut ja lunastettu ihminen. Opinnäytetyö sisälsi kuhunkin teemaan toimintakokemuksellisen opetusosion, josta opetusta jatkettiin teologisesti syventävällä opetuksella. Toimintakokemuksellisten osioiden tarkoitus oli toimia johdattajina ja virikkeinä kyseisiin teemoihin. Menetelminä käytettiin muovailua itseilmaisun välineenä, mielikuvamatkaa, draaman tekemistä ja samastumista.

Opinnäytetyön teoriaosuudessa perehdyttiin peruskoulun joustavaan opetukseen, kristilliseen ihmiskuvaan perusopetuksen ja rippikoulun opetussuunnitelmissa, käytettyjen toimintakokemuksellisten menetelmien teorioihin sekä esiteltiin hankkeen toimijat.

Toimintakokemukselliset menetelmät osoittautuivat toimivaksi tavaksi lähestyä opetettavia aihekokonaisuuksia. Oppimistilanteita seuraamalla sekä oppilaiden että työtovereiden palautteen perusteella voitiin tulla siihen johtopäätökseen, että toimintakokemukselliset opetusosiot auttoivat opetettavan asian ymmärtämisessä. Niillä oli myös ryhmän ilmapiiriin ja turvallisuuteen positiivinen vaikutus.

Kehittämishankkeena toteutetun opinnäytetyön tavoitteet toteutuvat siinä, että yhteistyötä on mahdollista jatkaa seuraavana vuonna uuden ryhmän kanssa. Valmista kokonaisuutta voi käyttää suoraan tai muokattuna myös rippikouluopetuksessa.

Asiasanat: joustava perusopetus, toimintakokemusmenetelmät, luokkaleiri, ihmiskuva, samastuminen, kehittämishanke

ABSTRACT

Ranta, Päivi. The Experiental and Functional Lessons in Camp for Pupils in Ninth Grade Arranged by Lutheran Church and Flexible Teaching in Comprehensive School. 61 p., 5 appendices. Language: Finnish. Pori, autumn 2010.

Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services, Option in Diaconal Social Work. Degree: Bachelor of Social Services and Deacon.

This thesis was implemented as a development project in co-operation with the parish of Viinikka and flexible teaching in a comprehensive school called Normaalikoulu in Tampere. The aim of the project was to plan and organize experiental and functional lessons in the camp for the pupils in the ninth grade of flexible teaching. It was meant to enable the pupils to learn by experience and utilize learning by experience with the help of these lessons. Part of the religious instruction, including the Bible as essential contents, was taught in the camp.

Idea of man in the Bible was the theme in the camp. The theme was dealed with aspects of being created, fallen and redeemed human being. The thesis contained an experiental and functional lesson for each theme. There was theologically advanced education after each of these lessons. The object of the experiental and functional lessons was to introduce and stimulate the themes in question. Modelling as means of self-expression, mental image trips, doing drama and identifying were used as methods.

Flexible teaching in comprehensive school, Christian idea of man in basic teaching in comprehensive and confirmation school, and the theories of the methods of experiental and functional teaching are dealt with in greater detail in the theory part of this thesis. Both the parties of this work are also introduced there.

The experiental and functional methods proved to be an operative way to treat the themes. By observing the situations of learning and according to the pupils` and the co-workers` feedback it was possible to conclude that the experiental and functional lessons were helpful in understanding the themes. They had positive influence on the atmosphere in the group and the sense of security as well.

The aims of the thesis as a development project are realized in the way that the co-operation is possible to continue the following year with a new group of pupils. The completed wholeness is possible to be used directly or worked up also in confirmation school teaching.

Keywords: flexible teaching, experiental and functional methods, school camp, idea of man, identifying, development project

SISÄLLYS

1 JOHDANTO ….……...…….5
2 JOUSTAVA OPETUS PERUSKOULUSSA …….. 7
3 HANKKEEN TOIMIJAT …… 10
3.1 Tampereen Normaalikoulun joustava perusopetus …… 10
3.2 Tampereen Viinikan seurakunnan nuorisotyö ……10
4 KRISTILLINEN IHMISKUVA PERUSOPETUKSEN JA RIPPIKOULUN OPETUSSUUNNITELMISSA …… 12
5 TOIMINTAKOKEMUKSELLISET MENETELMÄT ……...… 13
5.1 Turvallisen ryhmän muodostuminen ……..……13
5.2 Toimintakokemuksellisuus oppimisen välineenä ……...14
5.3 Muovailu itseilmaisun välineenä ja positiivisen palautteen merkitys oppimisessa…….…… 16
5.4 Mielikuvamatka, draaman tekeminen ja samastuminen …… 18
5.5 Purku ja prosessointi …….. 23
6 TOIMINTAKOKEMUKSELLISET OPETUSOSIOT JOUSTAVAN PERUSOPETUKSEN LUOKKALEIRILLÄ ……...… 25
6.1 Muovailu itseilmaisun välineenä ja positiivinen palaute ……...……...… 25
6.1.1 Tavoitteet ……..……25
6.1.2 Toimeksianto ja toteutus …….. 25
6.1.3 Purku ja prosessointi …… 26
6.2 Mielikuvamatka ja samastuminen ……27
6.2.1 Tavoitteet ……...…27
6.2.2 Toimeksianto ja toteutus ……...… 28
6.2.3 Purku ja prosessointi …… 31
6.3 Draaman tekeminen ja samastuminen ……..…32
6.3.1 Tavoitteet ……...…32
6.3.2 Toimeksianto ja toteutus …….. 33
6.3.3 Purku ja prosessointi …… 37
6.4 Mahdollisia ongelmia toimintakokemuksellisten osioitten toteutuksessa ja miten niihin on varauduttu……...……...… 38
6.5 Palautteen kokoaminen ……..… 39
7 PALAUTE ……40
7.1 Muovailu itseilmaisun välineenä ja positiivinen palaute ……...… 40
7.2 Mielikuvamatka ja samastuminen ……..……...…41
7.3 Draaman tekeminen ja samastuminen ……...…42
7.4 Toimintakokemuksellisista opetusosioista yleisesti ……...…43
8 ARVIOINTI JA POHDINTA ……...… 46
LÄHTEET ……...…50
LIITTEET ……...….53

LIITE 1: Positiivisen palautteen paperi
LIITE 2: Oppilaiden palautekaavake
LIITE 3: Työtovereiden palautekaavake
LIITE 4: Leiriohjelma
LIITE 5: Prosessinkuvaus

JOHDANTO

Tampereen Normaalikoulun joustavan perusopetuksen luokan eli jopo-luokan vastaava opettaja otti syyskuussa 2009 yhteyttä Viinikan seurakuntaan toiveenaan aloittaa uudenlaista yhteistyötä (liite 5). Kyseinen jopo-luokka toimi ensimmäistä vuotta Normaalikoulussa ja oli siten eräänlainen pilottiryhmä. Yhteistyöneuvottelussa nousi esille idea luokkaleiristä, jossa toteutettaisiin osa uskonnonopetuksesta. Raamattu on keskeisessä osassa yhdeksännen luokan uskonnonopetuksen opetussuunnitelmassa ja sitä käsitellään useista näkökulmista.

Hankkeen tavoitteena on uskonnonopetuksen kehittäminen suunnitellen ja toteuttaen toiminnallisia ja kokemuksellisia osioita opetukseen seurakunnan ja Normaalikoulun yhteistyössä toteutettavalle joustavan opetuksen opetusryhmän luokkaleirille. Pyrkimyksenä on saada aikaan oppimiskokemuksia ja -tuloksia, jotka pelkällä teoriaopetuksella jäisivät saavuttamatta. Opetuskokonaisuudessa käsitellään Raamatun ihmiskuvaa. Tavoitteena on löytää uusia ja tuoreita tapoja käsitellä ja omaksua, mitä tarkoittaa luotu, langennut ja lunastettu ihminen. Opinnäytetyö sisältää näihin aiheisiin liittyvät toiminnalliset ja kokemukselliset osiot, joita seuraa aiheen teoreettisempi käsittely. Nuorisopastori vastaa näistä teologisesti syventävistä opetusosioista. Toimintakokemukselliset osiot toimivat virikkeinä ja johdattajina kyseisiin aiheisiin. Osioissa tulee erityisesti ottaa huomioon kohderyhmän erityislaatuisuus ja joustavan opetuksen periaatteet. Opetusryhmä koostuu 11 yhdeksäsluokkalaisesta, joita yhdistävät erilaiset oppimisvaikeudet ja vaara jäädä ilman jatko-opiskelupaikkaa peruskoulun jälkeen.

Kehittämishanke tehtiin Viinikan seurakunnan nuorisotyön ja Normaalikoulun yhteistyönä. Luokkaleiri toteutettiin Torpan leirikeskuksessa Ylöjärvellä huhtikuussa 2010. Leirillä oli mukana ja myös joltain osin toimintakokemuksellisia osioita ohjaamassa opinnäytetyön tekijän lisäksi Viinikan seurakunnan nuorisopastori ja Tampereen Normaalikoulun joustavan perusopetuksen vastaava opettaja. Hankkeessa yhdistyvät hyvin sosionomin ja diakonin näkökulmat. Kohderyhmä ja koulu yhteistyötahona tuovat siihen yhteiskunnallisen ja leirin opetussisältö seurakunnallisen ulottuvuuden. Hanketta arvioitiin saadun palautteen pohjalta. Palautetta kerättiin kohderyhmältä sekä työtovereilta, jotka olivat mukana toteuttamassa hanketta.

Toiminnallisten ja kokemuksellisten osioitten suunnittelussa on ammennettu Mikko Aallon kehittelemistä toimintakokemusmenetelmistä, erityisesti turvallisen ryhmän luomisessa, symbolisissa harjoitteissa, purussa ja prosessoinnissa. Toinen merkittävä innoittaja ja ideoitten lähde on ollut seurakuntien nuorisotyön pitkä perinne toiminnallisten, draamallisten ja kerronnallisten menetelmien käytössä. Draamojen käsikirjoituksista osa on muokattu ja saatettu kirjalliseen muotoon suullisesta perinteestä. Samastumisharjoitteessa käytetyt mielikuvamatkat ovat opinnäytetyön tekijän kirjoittamia. Toiminnan ja kokemisen kautta opettamisessa on tukeuduttu Kolbin oppimisteoriaan, mielikuvaoppimiseen sekä joihinkin muihin oppimista ja samastumista käsitteleviin tutkimuksiin.

2 JOUSTAVA OPETUS PERUSKOULUSSA

Joustava perusopetus eli Jopo -toiminta on saanut alkunsa opetusministeriön vuonna 2006 käynnistämän koulupudokkaiden aktivointihankkeen yhteydessä. Koulupudokkailla tarkoitetaan nuoria, jotka ovat vaarassa pudota opetuksesta ja jäädä ilman peruskoulun päättötodistusta tai jatko-opiskelupaikkaa. Joustavan opetuksen piiriin valitaan nuoria, joiden koulunkäynti on ongelmallista tai jotka eivät eri syistä sopeudu tavalliseen opetukseen. Myös oppilaan erilaiset oppimisvaikeudet saattavat vaikuttaa hänen pääsemiseensä joustavan opetuksen ryhmään. Oppilas voi huoltajansa suostumuksella hakea joustavan opetuksen ryhmään, sinne ei siirretä ketään vastentahtoisesti. Ryhmään tuleminen on oppilaalta aktiivinen ja haluttu päätös. Joustavan opetuksen oppilasvalinnan kriteerejä ovat edellä mainittujen lisäksi muun muassa oppilaan mahdollisuus hyötyä työpainotteisuudesta ja toiminnallisista työtavoista, oppilaan riittävä aktiivisuus ja kyky ainakin jossain määrin itsenäiseen työskentelyyn sekä oppilaan ja hänen perheensä riittävä motivaatio ja sitoutuminen. Joustavaan opetukseen voidaan myös integroida erityisoppilaita, joilla on yksilöllistettyjä oppimääriä. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 4, 17, 78–79.)

Oppilaiden suhdetta koulutyöhön, normeihin sosiaalistumiseen ja heidän kokemuksiaan oppimisympäristöstä on tutkittu erilaisilla kyselylomakkeilla. Tulosten perusteella oppilaat voitiin jakaa neljään ryhmään: koulumyönteisiin menestyjiin ja sopeutujiin sekä koulukielteisiin vetäytyjiin ja vastustajiin. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistamisessa haasteellinen oppilasryhmä ovat vetäytyjät, jotka suhtautuvat negatiivisesti koulutyöhön ja joilla on heikot sosiaaliset taidot, mutta kuitenkin käyttäytyvät koulun sääntöjen mukaisesti. Tämä passiivinen ja vetäytyvä oppilasryhmä ei ole yhtä helposti tunnistettavissa tukea tarvitsevaksi kuin aktiivisesti koulukielteisten oppilaiden ryhmä, joka tuo äänensä paremmin kuuluviin, vaikkakin negatiivisessa merkityksessä. (Olkinuora & Mattila 2001, 35–36, 47.)

Joustavan perusopetuksen tavoitteena on tukea nuoria saamaan peruskoulunsa päätökseen ja vahvistaa heidän jatko-opintomahdollisuuksiaan ja -motivaatiotaan peruskoulun jälkeen. Opetus tapahtuu peruskoulun yleisopetuksen tavoittein ja sisällöin. Siinä pyritään puuttumaan varhain havaittuihin yksilöllisiin ongelmiin, kehittämään elämänhallin-

tataitoja ja ehkäisemään koulumotivaation heikkenemistä ja koulusta putoamista. Yksilöllisen tuen avulla pyritään edistämään toisen asteen koulutukseen siirtymistä. Tavoitteena on myös kehittää toiminnallisia opiskelumuotoja ja hyödyntää käytännöllisiä ja työpainotteisia oppimisympäristöjä. Tällä tavalla pyritään edistämään koulun ja työelämän yhteistyötä. Näiden nuorten kannalta merkittävien tavoitteiden lisäksi joustavassa opetuksessa pyritään antamaan opettajille valmiuksia varhaiseen puuttumiseen sekä kehittämään opettajien moniammatillisia yhteistyötaitoja. Kuntien kannalta merkittäväksi tavoitteeksi nousee eri hallinnonalojen kuten koulutoimen, nuorisotoimen ja sosiaali- ja terveystoimen yhteistyön edistäminen. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 4–5, 21.)

Joustavalla perusopetuksella tarkoitetaan toimintamuotoja, joilla ehkäistään peruskoulun keskeyttämistä ja nuorten jäämistä vaille päättötodistusta. Joustava perusopetus järjestetään perusopetuksen yhteydessä, noin kymmenen oppilaan pienryhmässä. Työskentelymuodoissa on otettu käyttöön joustavia toimintamalleja ja opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet ja tilanteet. Opetuksessa käytetään muun muassa toiminnallisia työmuotoja. Opetus järjestetään osaksi koulussa ja osaksi työpaikoilla tai muissa oppimisympäristöissä, esimerkiksi leirikouluina ja opinto- ja työpaikkakäynteinä. Opetuksessa käytetään kullekin oppilaalle sopiviksi muokattuja oppimistehtäviä. Oppilaille annetaan riittävästi ja yksilöidysti ammatinvalinnanohjausta ja heille tehdään henkilökohtainen jatkosuunnitelma. Ryhmän opetuksesta vastaa tiimi, johon kuuluvat rehtori, ryhmän opettaja tai erityisopettaja sekä kunnan nuorisotyöntekijä tai sosiaalityöntekijä. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 45–, 20, 44.)

Joustavaan opetukseen tulevilla oppilailla on usein taustalla poissaoloja ja motivaation puutetta tavalliseen kirjalliseen luokkatyöskentelyyn. Jokainen jopo-luokka on erilainen, ja ryhmän heterogeenisyys tekee opetuksen järjestämisestä usein haastavan. Oppilaitten erilaisen taustan ja lähtötason vuoksi opetusta joudutaan eriyttämään ja voi syntyä myös tilanteita, jolloin jokaisella ryhmän oppilaalla on erilainen yksilöity opinto-ohjelma, erilaiset oppimistehtävät ja erilainen etenemisen tahti. Ryhmäyttäminen on tärkeätä ryhmän kiinteyttämiseksi ja yhteisöllisyyden edellytysten luomiseksi. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 44–45.)

Oppimisympäristön käsite on peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa otettu keinoksi toteuttaa suunnitelman tavoitteita käytännössä. Oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa paikkaa, tilaa, yhteisöä tai toimintakäytäntöä, jolla on tarkoitus edistää oppimista. Oppilaan motivaatiolla on suuri merkitys siihen, miten hän kunkin oppimisympäristön kokee. Näin toimivan ja mielekkään oppimisympäristön valinnalla on ratkaiseva merkitys oppilaan motivoitumisessa opittavaa aihetta kohtaan. Opetusministeriön selvitysten mukaan suuri osa oppimisesta tapahtuu koululuokan ulkopuolella. Samoin painotetaan koulun ja ympäröivän yhteiskunnan yhteistyötä uudenlaisten oppimisympäristöjen kehittämisessä. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 43.) Eero Ropo kuvailee oppimisprosessia edistävää oppimisympäristöä muun muassa dialogisuutta edistäväksi, palautetta antavaksi ja sellaiseksi, että se mahdollistaa jatkuvan prosessin seurannan. Hänen mukaansa oppimisympäristön on myös tarjottava mahdollisuuksia minäorientaatioiden monipuoliseen käyttämiseen, jolla hän tarkoittaa oppijan kokemusta siitä, että hän voi rakentaa itseään juuri niiltä osa-alueita kuin katsoo tarpeelliseksi. (Ropo, Internetix i.a.).

Toiminnalliset työskentelytavat ovat yksi keino saavuttaa kokemuksellista ja elämyksellistä oppimista joustavassa opetuksessa. Leirikoulu luo erinomaiset puitteet tällaiselle oppimisympäristölle. Onnistuessaan leirikoulu ryhmäyttää oppilaita sekä heidän kanssaan toimivia aikuisia, tarjoaa luontevia tilanteita erilaisista elämään liittyvistä vaikeistakin asioista keskusteluun ja antaa nuorelle onnistumisen kokemuksia ja positiivista palautetta. Se antaa myös nuorelle mahdollisuuden kohdata luokkakaverit ja opettajat normaalista arjesta poikkeavassa ympäristössä ja tuo heistä esiin uusia puolia. Molemminpuolisen tuntemisen syventyessä luottamus lisääntyy. Leiritoiminnan antamia virikkeitä voidaan hyödyntää myöhemmin eri oppiaineiden opetuksessa. (Numminen & Ouakrim-Soivio 2007, 45–46.)

3 HANKKEEN TOIMIJAT

3.1 Tampereen Normaalikoulun joustava perusopetus

Tampereen Normaalilyseo perustettiin vuonna 1965 Nekalan kaupunginosaan. Peruskoulun tullessa 1970-luvulla koulun nimi muutettiin Tampereen Normaalikouluksi ja se siirtyi Tampereen Yliopiston alaisuuteen. Normaalikoulusta tehtiin Tampereen yliopiston harjoittelukoulu. Koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa painotettiin esteettisyys- ja kansainvälisyyskasvatusta ja se on ollut yleissivistävän opetuksen Unesco-koulu vuodesta 1984. Kansainvälinen verkostoituminen on monipuolista. Normaalikoulussa on perusasteen luokat 7–9 ja lukio. Opettajainkoulutus ja tutkimustyö sekä tiivis yhteistyö yliopiston kanssa erottaa Normaalikoulun kunnallisista ja yksityisistä kouluista. Tutkimus- ja kehittämistyö kuuluvat kiinteänä osana koulun arkeen. (Tampereen yliopisto i.a.)

Tampereen Normaalikoulun joustava opetus poikkeaa kunnallisten koulujen joustavasta opetuksesta aineenopettajapainotuksellaan. Joustavasta opetuksesta vastaava opettaja luokanohjaajana opettaa vain yhtä ainetta, joka jakautuu koko kouluvuodelle kaikkiin jaksoihin. Muita aineita opettavat kunkin aineen aineenopettajat kuten muillekin luokille. Kunnallisissa kouluissa erityisopettaja opettaa suurimman osan aineista jopoluokalle. Normaalikoulussa joustavasta opetuksesta vastaava opettaja hankkii yhteistyössä oppilaanohjaajan kanssa oppilaille työssäoppimisjaksoille työpaikat ja toimii ohjaajana ja yhteyshenkilönä niissä. Hän myös koordinoi muuta yhteistyötä, jota tehdään kaupungin nuorisotoimen, seurakunnan, vanhempien ja muiden opettajien kanssa. Hän myös tekee kullekin oppilaalle oppimissuunnitelman. Normaalikoulun joustavan opetuksen luokalla on kerrallaan vain yhden luokka-asteen oppilaita. (Juutilainen, Tiina, henkilökohtainen tiedonanto 1.2.2010.)

3.2 Tampereen Viinikan seurakunnan nuorisotyö

Tampereen Viinikan seurakunta on yksi Tampereen evankelisluterilaisen seurakuntayhtymän 11:a seurakunnasta (Tampereen ev.lut. seurakuntayhtymä i.a.). Nuorisotyö on

yhtymässä hallinnon osalta järjestetty selektiivisesti yhtymän yhteisenä toimintamuotona vuodesta 1969 lähtien. Toiminta järjestetään kuitenkin hajasijoitettuna paikallisseurakuntiin eri puolilla kaupunkia. (Tampereen ev.lut. seurakuntien nuorisotyön toimintakertomus, 1969, 1) Viinikan seurakunnan nuorisotyö tarjoaa monipuolista toimintaa alueen nuorisolle. Tarjolla on mm. isoskoulutusta, peli-iltoja, Seuriksen iltoja, apuopekoulutusta, erilaisia pienryhmiä, bänditoimintaa ja leirejä. Nuorella on mahdollisuus olla toiminnassa mukana osallistujana ja vastuunkantajana. (Viinikan seurakunnan nuorisotyö i.a.)

Koulutyö on merkittävä osa nuorisotyön kokonaisuutta. Viinikan seurakunta tekee monimuotoista yhteistyötä Normaalikoulun kanssa. Päivänavaukset, tuntivierailut, konsertit, kuvataideprojektit ja koululaisjumalanpalvelukset ovat vakiintuneita toimintoja. (Viinikan seurakunnan toimintakertomus 2008, 6–8.) Kirkkohallitus on koostanut kirkon ja koulun yhteistyön lähtökohdat, perusteet ja toimintatavat kirjaseen Kirkko ja koulu ne yhteen soppii. Leirikoulutoimintaan osallistuminen mainitaan yhtenä kirkon lapsi- ja nuorisotyön strategian linjausten mukaisena toimintamuotona. (Holma 2008, 4.) Evankelisluterilaisen seurakunnan ja peruskoulujen leiriyhteistyöstä on Tampereella pitkät ja vakiintuneet perinteet. Leirikoulusta, jossa seurakunta järjestää ohjelman yhdelle opetusryhmälle kerrallaan, käytetään Tampereella nimitystä luokkaleiri. Näin on haluttu selkeyttää nimikkeitä ja erottaa seurakuntayhteistyössä järjestetyt leirit koulujen omista leireistä. (Leppänen, Leena, henkilökohtainen tiedonanto 12.1.2010.)

4 KRISTILLINEN IHMISKUVA PERUSOPETUKSEN JA RIPPIKOULUN OPETUSSUUNNITELMISSA

Tampereen Normaalikoulun perusopetuksen opetussuunnitelmassa uskonnon yhdeksännen vuosiluokan tavoitteena on, että oppilas tuntee kristillisen etiikan perusteita ja osaa soveltaa näitä eettiseen pohdintaansa ja toimintaansa sekä tiedostaa maailmankatsomuksensa rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä. Opetussisällöissä on ihminen eettisenä olentona, kristillinen ihmiskäsitys ja toisen asemaan asettuminen, eettisten normien, periaatteiden ja arvojen tunnistaminen, pohdinta ja soveltaminen. Opetuksen aihekokonaisuuksiin sisältyy ihmisenä kasvamisen teema, jossa tavoitteena on, että oppilas oppii arvioimaan toimintansa eettisyyttä ja tunnistamaan oikean ja väärän, pohtii oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon toteutumista ja kuuntelee ja kunnioittaa toisten näkemyksiä ryhmässä. Vastuu-teeman alla tavoitteena on, että oppilas tiedostaa ympäristöasenteitaan ja -arvojaan ja oppii tuntemaan vastuuta ympäristöstään ja elämäntavastaan. (Tampereen Normaalikoulu i.a.) Opetussuunnitelmassaan Tampereen Normaalikoulu noudattaa opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteitten linjauksia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 204–206).

Luokkaleirille osallistuvassa joustavan opetuksen ryhmässä kaikki oppilaat ovat yhdeksäsluokkalaisia. He ovat kaikki käyneet rippikoulun edellisenä vuonna. Siksi on aiheellista käydä lyhyesti läpi, mitä rippikoulun opetussuunnitelmassa sanotaan kristillisestä ihmiskuvasta ja mistä näkökulmasta sitä on rippikouluopetuksessa käsitelty. Rippikouluopetus on kirkon tunnustuksellista kasteopetusta jäsenilleen. Rippikoulusuunnitelmassa rippikoulun yleiseksi tavoitteeksi määritellään nuoren vahvistuminen siinä uskossa kolmiyhteiseen Jumalaan, johon hänet on pyhässä kasteessa otettu, kasvaminen rakkaudessa lähimmäiseen ja eläminen rukouksessa ja seurakuntayhteydessä. Opetusta rakennetaan kolmesta näkökulmasta: nuoren elämänkysymyksistä, kirkon uskosta ja rukouksesta käsin. Opetus on jaettu pääotsakkeisiin luominen, lunastus ja pyhitys. Kristillinen ihmiskuva läpäisee rippikouluopetuksen ja sisältyy tavalla tai toisella kaikkiin aihepiireihin, mutta sitä ei käsitellä erillisenä aihekokonaisuutena. (Elämä – usko – rukous. Rippikoulusuunnitelma. 2001, 6, 18, 23–28.)

5 TOIMINTAKOKEMUKSELLISET MENETELMÄT

5.1 Turvallisen ryhmän muodostuminen

Turvallinen ryhmä on yksi oppimisen perusedellytyksistä. Oppimista ei enää pidetä vain tiedonsiirtona opettajalta oppilaalle, vaan se on vuorovaikutustapahtuma, jossa oppilas on oppimisen subjekti. Turvallinen ryhmä luo edellytykset mielipiteiden ja tunteiden ilmaisulle ja se on luovuuden peruslähtökohta. (Aalto 2000, 24.) Se nostaa oppilaista esiin heidän parhaat puolensa, vahvistaa heidän itsetuntoaan ja antaa rohkeutta kokeilla itsestä uusia ulottuvuuksia ja ominaisuuksia. Ryhmän jäsenet välittävät toisistaan ja huomioivat toinen toistaan. Turvattoman ryhmän perustuntomerkki taas on pelko. Pelko lamaannuttaa ryhmän jäsenet niin, etteivät he uskalla näyttää osaamistaan, eivätkä ilmaista itseään avoimesti. Pelko nostaa ryhmän jäsenistä esiin heidän huonoimmat piirteensä ja vastenmielisimmät ilmaisutapansa. (Aalto 2002b, 8.) Turvallisuudella tarkoitetaan tässä erityisesti henkistä turvallisuutta, sellaista tilaa, jossa on mahdollisimman vähän ihmisen minuutta uhkaavia tekijöitä, jotka voisivat aiheuttaa häpeää, syyllisyyttä, pelkoa tai arvottomuuden tunnetta (Aalto 2000, 15). Turvallisuus ryhmässä rakentuu luottamuksesta, hyväksynnästä, avoimuudesta, tuen antamisesta ja sitoutumisesta ryhmään. Turvallisessa ryhmässä on mahdollista tulla omaksi itseksi eli tunnistaa, hyväksyä ja ilmaista oman persoonan ulottuvuuksia mahdollisimman rehellisesti. (Aalto 2000, 16, 21.)

Ryhmän turvallisuuden rakentuminen on prosessi, joka tapahtuu ryhmän jäsenten alitajunnassa. Se on alitajuista tehtävän eli harjoitteen tekovaiheessa, mutta muuttuu tietoiseksi kokemuksen purkamisen ja prosessoinnin myötä. Harjoite perustuu tiettyyn ennakko-olettamukseen kyseisen harjoitteen vaikutuksista sen suorittajiin. Tätä oletusta kutsutaan toiminnan teoriaksi. Samalla harjoitteella voi olla useampia tavoitteita. Sama tehtävä voi kehittää esimerkiksi yhteistyökykyä, ryhmän turvallisuutta, suunnittelu- ja ongelmanratkaisutaitoja ja vastuuntuntoa toisista ryhmäläisistä. Ryhmän turvallisuuden lisäämisessä keskeisiä välineitä ovat varsinainen tehtävä eli harjoite, siihen mahdollisesti liittyvä kehyskertomus, roolien ja tehtävien antaminen ryhmän jäsenille, kokemus tehtävän suorittamisesta ja siinä mukana olosta, havainnointi, purkaminen, prosessointi ja arkeen siirto. (Aalto 2000, 99, 301.) Erilaisia ryhmän turvallisuuteen tähtääviä har-

joitteita ja tehtäviä on valtavasti, kattavimmat valikoimat löytyvät Mikko Aallon Ryppäästä ryhmäksi -kirjasta (Aalto 2000) ja hänen muista, suppeammista teoksistaan. Harjoitteita voi kehitellä itse lisää, jolloin vain mielikuvitus on rajana kehitettäessä uusia toimintatapoja. Oleellista niissä on, että lopputuloksena on entistä turvallisempi ja toimivampi ryhmä.

5.2 Toimintakokemuksellisuus oppimisen välineenä

Oppiminen ymmärretään nykyisin suhteellisen pysyviksi, kokemukseen perustuviksi muutoksiksi yksilön tiedoissa, taidoissa, valmiuksissa ja toiminnassa. Se on prosessi, joka liittyy yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen. (Lehtinen ym. 1989, 13–14.) Oppimista on tutkittu paljon eri tieteenaloilla. Lindh viittaa Caine & Cainen tutkimuksiin, joissa he ovat koonneet aivojen ja koko ihmisen kokonaisuuden huomioivia oppimisen periaatteita eri tieteenalojen tutkimustuloksista. Toiminnallisten ja kokemuksellisten opetusmenetelmien osalta keskeisiä ovat seuraavat esiintuodut näkökulmat. Aivot ovat monimutkainen sopeutuva ja sopeuttava järjestelmä, joissa on kapasiteettia toimia samanaikaisesti monella eri tavalla ja useilla tasoilla. Oppiminen käsittää näin koko ihmisen psykofyysisen kokonaisuuden, jossa ajatukset, tunteet ja fysiologia toimivat vuorovaikutuksessa keskenään vaihtaen informaatiota samalla ympäristönsä kanssa. Aivot ovat sosiaalinen järjestelmä. Sosiaalisten suhteitten tuomat vaikutteet ovat keskeisiä oppimisessa. Merkitysten etsiminen on ihmisessä sisäänrakennettua ja etsiminen tapahtuu mallintamalla, jossa tunteet ja ajatukset muovaavat toisiaan. Suotuisa tunneilmasto on välttämätön tehokkaalle oppimiselle. Oppimiseen kuuluu sekä tietoista että tiedostamatonta prosessointia, jolloin oppimisen tuottama ymmärrys voi tulla esiin vasta myöhemmin. Oppiminen hyödyntää ihmisen erilaisia muistitoimintoja, joista osa kiinnittää muistiin oppimissisältöjä ja osa kokemuksia. Merkityksellinen oppiminen tapahtuu näiden eri muistitoimintojen kombinaatioina. Sopivassa määrin haasteellinen oppimisympäristö takaa mielen oppimisen optimaalisesti hermosolujen muodostaessa synapseissa mahdollisimman paljon yhteyksiä. Uhkaava ympäristö taas kääntää mielen puolustuskannalle, jolloin primitiiviset reaktiot ja asenteet nousevat pinnalle ja estävät oppimista. Jokainen oppija on erilainen. Erot syntyvät geeniperimän lisäksi ympäristön erilaisista odotuksista ja tulevat näkyviin erilaisina oppimistyyleinä, ajattelutapoina ja älynkäyttönä. (Lindh 1998, 66–69.)

Erilaiset oppimistyylit kuvaavat eri oppijoiden luontaista vetoa erilaisia aktiivisuuden muotoja kohtaan. Oppimistyylit on jaoteltu aktiiviseen osallistujaan, harkitsevaan tarkkailijaan, loogiseen ajattelijaan ja kokeilevaan toteuttajaan. Aktiivinen osallistuja heittäytyy tilanteeseen ja rakastaa spontaania toimintaa. Hän on ihmisläheinen ja reagoi tunneperäisesti. Harkitseva tarkkailija keskittyy osallistumisen sijasta havainnointiin. Hän on itse usein sisäänpäin kääntynyt, mutta hyvin selvillä ryhmän tapahtumista ja sen sisäisistä suhteista. Looginen ajattelija pyrkii ilmiöiden syiden ja seurausten syvälliseen ymmärtämiseen. Hän etsii erilaisia tulkintoja testaten teoriaa tai mallia, joka sopii yhteen havaintojen kanssa. Kokeileva toteuttaja puolestaan on riskinottaja ja uusien ideoiden luoja. Hän tekee johtopäätöksiä kokemuksistaan ja kokeilee rohkeasti ja ulospäin suuntautuneesti uusia toimintamalleja. Parhaisiin oppimistuloksiin pääsee se oppija, joka kykenee tarvittaessa käyttämään kaikkia oppimistyylejä tarkoituksenmukaisesti. On hyvä muistaa, että jokainen tyyli mahdollistaa sisäisesti aktiivisen opiskelun, mutta ne asettavat haasteita työtapojen ja soveltuvan aktivoinnin valinnalle. (Vuorinen 2001, 50–52.)

Opiskeluun aktivointi voi tapahtua monilla eri tasoilla. Tavoitteen mukaan voidaan valita älyllinen, elämyksellinen tai toiminnallinen aktivointi. Tiedollisissa tavoitteissa yhteiset pohdinnat ja ongelmanratkaisutehtävät toimivat hyvinä aktivoijina. Kun tavoitteena on saavuttaa oppilaissa asenteen muutos, on hyvä käyttää työskentelyä, joka ajattelun lisäksi suuntaa asian kokemukselliseen käsittelyyn ja vuorovaikutukseen. Toiminnallinen aktivointi on hyödyllinen kaikilla tavoitealueilla. (Vuorinen 2001, 52–53.) Tehokkaan oppimisen kannalta on oleellista, että oppilas voi käyttää samanaikaisesti useita aistejaan. Peltosen mukaan havainnollisuuden kasvaessa koskemaan yhä useampia aisteja oppimisen tehokkuus lisääntyy. Oppimisen keskimääräisestä maksimituloksesta saavutetaan pelkän kuuloaistin avulla 20 %, pelkän näköaistin avulla 30 % ja sekä näkö- että kuuloaistin avulla 50 %. Kun oppilaalla on mahdollisuus kuulo- ja näköaistin lisäksi itse tuottaa puhetta eli olla vuorovaikutuksessa opettajaan ja muihin oppilaisiin, voidaan saavuttaa 70 %:n oppimistulos. Kun tähän lisätään vielä oppilaan osallistuminen oppimistapahtumaan tekemällä, päästään 90 %:n oppimistulokseen. (Peltonen 1985, 37–38.) Nämä tutkimustulokset rohkaisevat käyttämään toiminnallisia ja kokemuksellisia opetusmenetelmiä.

Yksi tunnetuimmista kokemuksellisen ja toiminnallisen oppimisen teorioista on Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä. Sahlberg ja Leppilampi viittaavat Kolbin malliin, jonka lähtökohtana on oppijan oma kokemus. Kokemusta käsitellään reflektoimalla eli kriittisen ja pohdiskelevan havainnoinnin kautta. Tämä tapahtuu ohjattuna keskusteluna oppijan kokemuksista, käsityksistä, uskomuksista ja tiedoista. Oleellista on ohjaajan kyky esittää kysymyksiä, joitten avulla oppija kykenee jäsentämään ajatuksiaan. Sen jälkeen seuraa abstrakti käsitteellistämisvaihe, jossa pyritään systemaattisen pohdinnan avulla luomaan uusia käyttäytymismalleja entisiin tai uusiin tilanteisiin. Samalla pyritään luomaan edellytyksiä kokeilla uusia malleja käytännössä. Lopuksi seuraa aktiivinen kokeiluvaihe, jossa uusia toimintamalleja sovelletaan käytäntöön. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 30.) Toimintakokemusmenetelmissä reflektoinnista ja käsitteellistämisestä käytetään nimityksiä purku ja prosessointi. Kokeiluvaihetta kutsutaan nimellä arkeen siirto. Näistä on myöhemmin oma erillinen osionsa. (Aalto 2000, 150–151.)

5.3 Muovailu itseilmaisun välineenä ja positiivisen palautteen merkitys oppimisessa

Toimintakokemusmenetelmistä symbolisia harjoitteita käytetään käsiteltäessä henkilön elämän haasteita ja itsetuntemusta. Harjoitteet perustuvat symboleihin, joilla tässä tarkoitetaan kuvia tai esineitä, jotka viittaavat johonkin symbolin ulkopuoliseen merkitykseen, jota symboli juuri tälle henkilölle kuvaa. Symbolin merkitys on subjektiivista ja sama symboli voi merkitä kahdelle eri henkilölle täysin eri asioita. Symbolit aktivoivat alitajuntaa. Niiden ja todellisuuden välille syntyy vastaavuussuhde, joka on totta juuri tälle henkilölle. Henkilön valitseman symbolin merkitys voi aluksi olla hänelle itselleen konkreettinen ja yksiselitteinen, mutta voi kertoa hänestä ja hänen elämäntilanteestaan enemmän, kuin hän symbolia valitessaan ajatteli. Harjoitteita voidaan käyttää sekä yksilötyöskentelyssä että ryhmässä. Ryhmätyöskentelyssä voidaan hyödyntää yksilötyöskentely ja ryhmän tuki samanaikaisesti. (Aalto 2006, 9, 11.)

Esineellinen symboli helpottaa itseilmaisua monin tavoin. Työskentelyyn tulee aluksi selkeä nonverbaali vaihe, jolloin valitaan käytettävä esine. Tämän jälkeen sanallinen ilmaisu on jo helpompaa. Henkilö voi myös ikään kuin ulkoistaa oman itsensä ja katsoa itseään ulkoa päin. Näin mielikuvat muuttuvat konkreettisiksi ja sanallisesti käsiteltäviksi. (Aalto 2006, 12.) Harjoituksissa voidaan käyttää valmiita esineitä tai niitä voidaan

tehdä itse. Esineen valmistaminen itse esimerkiksi savesta muovailemalla antaa miltei rajattomat mahdollisuudet verrattuna siihen, että se pitäisi valita tietystä määrästä tarjolla olevia esineitä, esimerkiksi leluhahmoista. Vain mielikuvitus on rajana. Samalla käsillä tekeminen antaa henkilölle mahdollisuuden ja aikaa pohtia, mitä hän haluaa esineen avulla itsestään ilmaista. Muovailemalla voi myös työstää yksityiskohtia ja variaatioita, joita valmiissa materiaalissa ei olisi. (Aalto 2006, 49, 55.) Muovailu auttaa myös keskittymään ja antaa mahdollisuuden purkaa energiaa mielekkäällä tavalla (Vuorinen 2001, 191).

Positiivisen palautteen antaminen liittyy kristilliseen ihmiskäsitykseen ja ihmisarvoon. Kysymys on ihmisen ainutlaatuisuudesta ja hänen ominaisuuksiensa, taitojensa, persoonallisuutensa, luonteensa ja ulkonäkönsä arvostamisesta ja kunnioittamisesta. Positiivista palautetta antamalla osoitetaan välittämistä toista ihmistä kohtaan ja halutaan hänelle mahdollisimman paljon henkistä hyvinvointia. (Aalto 2002a, 141–142.)

Positiivisen palautteen antamisella voidaan vaikuttaa henkilön itsetuntemukseen ja itsetuntoon. Ne ovat käsitteinä lähellä toisiaan, mutta niillä on kuitenkin selkeä sisällöllinen ero. Itsetuntemuksella tarkoitetaan sitä, mitä ihminen itsestään tiedostaa ja kuinka realistisesti hän itsensä näkee. Itsetunto kertoo, minkälaisena hän itsensä kokee. Itsetuntemus on silloin hyvä, kun se perustuu realistiseen käsitykseen omasta itsestä. Jos ihmisellä on liian positiivinen kuva itsestä, hän joutuu jatkuvasti kokemaan pettymyksiä omista toimistaan ja saavutuksistaan. Jos taas käsitys itsestä on tarpeettoman negatiivinen, se usein estää ihmistä toimimasta edellytystensä mukaisesti. Itsetunto voidaan eritellä itseluottamukseen ja itsearvostukseen. Itseluottamus on uskoa omiin kykyihin, siihen, että omat yritykset tuottavat tulosta. Itsearvostuksella taas tarkoitetaan sitä, että ihminen hyväksyy itsensä, kunnioittaa ja arvostaa itseään. Itseluottamuksessa on kyse tekemisestä ja hallinnasta ja itsearvostuksessa olemisesta ja hyväksymisestä. (Ojanen 2001, 101, 107.)

Itsetuntemus ja itsetunto muodostuvat muiden antaman palautteen perusteella. Muut ihmiset toimivat peileinä, kun käsitystä itsestä muodostetaan. Tämä on erityisen merkityksellistä lapsilla ja nuorilla, jotka ovat vasta muodostamassa minäkuvaansa. Ympäristö, joka luo perusturvallisuuden ja jossa nuori saa positiivista ja realistista palautetta, on suotuisa minän kehitykselle. Valitettavasti monet nuoret kärsivät huonosta itsetunnosta.

Ojasen mukaan matalan itseluottamuksen ja itsearvostuksen omaava ihminen kuulee negatiivisen ja torjuu positiivisen palautteen itsestään, hakeutuu sellaisten ihmisten seuraan, jotka antavat kielteistä palautetta ja vaatii muitakin hyväksymään oman tulkinnan itsestään. Matalalla itseluottamuksella ja -arvostuksella on voimakas yhteys mm. masennuksen syntyyn. (Ojanen 2001, 106–107.) Positiivisen palautteen antamiseen tulisi kiinnittää huomiota erityisesti toimittaessa nuorten kanssa, joilla on oppimisvaikeuksia ja jotka ovat heikon koulumenestyksensä takia vaarassa jäädä huonon itsetunnon loukkuun. Aallon mukaan myönteisellä palautteella on todettu olevan monia hyviä vaikutuksia. Se luo hyvää oloa, vahvistaa itsetuntoa ja lisää uskallusta kehittää sitä ominaisuutta, josta palautetta saadaan. Usko itsessä oleviin muihinkin mahdollisuuksiin kasvaa. Itsetuntemus lisääntyy. Positiivisen palautteen saaminen itsestä lisää kykyä nähdä hyviä puolia toisissa ihmisissä. Myönteinen palaute lisää luottamusta sen antajan ja saajan välille. Ryhmässä tasapuolisesti annettu positiivinen palaute parantaa koko ryhmän ilmapiiriä ja luo turvallisuutta. Koululuokassa oppilaiden motivaatio kasvaa ja suorituskyky paranee. (Aalto 2002a, 144–146.)

Oppilaiden kanssa positiivisen palautteen antamisen ja vastaanottamisen opettelun avulla voidaan oppia tunnistamaan toisten ominaisuuksia, tiedostamaan omia ominaisuuksia sekä vahvistumaan niiden käyttöönotossa. Positiivisen palautteen antaminen ja saaminen vahvistaa lisäksi ryhmäytymisprosessia. Tilanteessa, jossa positiivisen palautteen antamista harjoitellaan, ohjaajan on ohjeistettava selkeästi, että kaiken annettavan palautteen on oltava myönteistä. Hänen tulee seurata tilannetta, jottei kukaan ryhmästä käytä tilannetta hyväkseen antamalla jollekulle kielteistä palautetta, väheksy, nolaa tai pilkkaa toista oppilasta millään tavalla. Tällaiset yritykset on lopetettava välittömästi ja ohjattava oppilas antamaan vain myönteistä palautetta. (Aalto 1998, 50.)

5.4 Mielikuvamatka, draaman tekeminen ja samastuminen

Mielikuvaoppiminen on kokonaisvaltainen näkemys oppimisesta. Siinä käytetään hyväksi kaikkien aistien sisäisiä virtauksia ja niihin liittyviä älyllisiä toimintoja. Musiikin käyttö on tärkeä osa mielikuvaoppimista murtamassa oppimisen esteitä, virkistämässä havaintoja ja mielikuvitusta. Rentoutumisharjoitukset lisäävät keskittymiskykyä ja avaavat väyliä muistiin. Oppiminen on usein tiedostamatonta. (Lindh 1998, 10–11.)

Mielikuvaoppimisessa joudutetaan oppimista ensinnäkin luomalla oppimistapahtumaan aivoille ja mielelle hyvä tila, joka tarkoittaa oppilasryhmän vuorovaikutusilmapiiriä sekä oppilaiden avointa ja rentoa mieltä. Hyvän muistitoiminnan perusedellytyksenä on, että oppilas tuntee olonsa muisti- ja oppimistilanteessa uhattomaksi. Tavoitteena on luoda tila, jossa vapautuu energiaa ja kiinnostusta oppimisen tavoitteena olevaa tietoa tai taitoa kohtaan sekä pitää yllä mielen vapautta omiin, odotetuista poikkeaviinkin, ratkaisuihin. Hyvässä tilassa tuodaan eri aistien sisäisiä mielikuvia mielen tietoisuuteen. Ilmaisun avulla mieleen nousseet mielikuvat yhdistetään aikaisempaan kokemukseen. Näin opittava tieto ja taito kiinnitetään ymmärrettävälle ja soveltamiskelpoiselle tasolle muistiin ja toiminnoiksi. (Lindh 1998, 72–73.) Mielikuvaoppimista on käytetty hyvin tuloksin erityisesti sellaisilla oppilailla, joilla on erilaisia oppimisvaikeuksia tai oppimisen esteitä, kuten sopeutumisvaikeuksia, tunne-elämän häiriöitä tai puhehäiriöitä. Erityisopetuksen tarpeet ovat myös olleet lähtökohtana mielikuvaoppimisen kehittämisessä. (Lindh 1998, 162–163.)

Mielikuvaharjoituksissa voidaan käyttää hyväksi tapauskertomukseen liittyvää samastumista ja projektiota. Samastumiseen pyrittäessä tapauskertomus rinnastetaan oppilaiden omaan elämäntilanteeseen ja heille annetaan mahdollisuus samastua tarinan henkilöihin, heidän tunteisiinsa ja ajatuksiinsa. Eläytymällä arkipäivän tarinoihin voidaan oppia paljon siitä, miten toimia elämässä eteen tulevissa vastaavissa tilanteissa. (Pruuki 2004, 9.) Projektiossa oppilas heijastaa omia tunteitaan ja ajatuksiaan toiseen ihmiseen tai esineeseen. Kun oppilas esimerkiksi kertoo, kuinka tarinan miljöö näytti hänestä lannistavalta, hän ilmaisee heijastaneensa oman lannistumisen tunteensa tarinan ympäristöön. Käytettäessä projektiota työskentelytapana keskustellaan tapauskertomuksen henkilöiden elämäntilanteesta ja etsitään vastauksia sieltä nouseviin kysymyksiin. Oppilaiden ei tarvitse kertoa itsestään suoraan vaan välillisesti ottamalla kantaa tarinan tapahtumiin tai kertojan ajatuksiin. Samastumisen ja projektion avulla voidaan päästä syvempään kosketukseen oman itsen ja ympäristön kanssa ja näin voidaan laajentaa minän tietoisuutta. Projektion ja samastumisen keinoin voidaan käsitellä oppilaille kipeitäkin asioita ilman, että tilanne on heille liian ahdistava. Aihetta käsitellään silloin etäisempänä, toisen kokemuksena ja prosessointikeskustelua voidaan käydä periaatteellisella tasolla. Työtapa antaa mahdollisuuden henkilökohtaisiin kannanottoihin ja asian käsittely toisen kokemuksena saattaa rohkaista käsittelemään asiaa myös henkilökohtaisella tasolla. Tapauskertomus voidaan purkaa keskustelemalla, kirjoittamalla tai draa-

man keinoin. (Vuorinen 2001, 46, 140–142, 170.) Kertojan rooli on keskeinen, kun halutaan saada kuulijat eläytymään tarinan henkilöihin. Kertojan tulee itse eläytyä tarinaan, heittäytyä sen vietäväksi. Hyvä kertoja käyttää tehosteina taukoja, ilmeitä, eleitä ja äänenpainoja. Hyvin kerrottu tarina muuttuu kuulijan mielessä eläytymisen avulla kuullusta tarinasta nähdyksi tarinaksi. Näin voi tapahtua vain, jos kertoja itse ”näkee” kertomansa tarinan kuin olisi itse juuri tapahtumapaikalla. (Pruuki 2004, 10.)

Näitä edellä esiteltyjä mielikuvaoppimisen ja tapauskertomuksiin liittyvän samastumisen ja projektion menetelmiä muunnellen ja yhdistellen olen kehitellyt menetelmän, jossa oppijan on mahdollista spontaanisti valita oma näkökulmansa ja samastumiskohteensa. Ennen mielikuvamatkaa soitetaan jonkin aikaa musiikkia, jonka avulla pyritään luomaan hyvä tila, jossa oppilaan mieli on avoin ja rentoutunut (Lindh 1998, 72). Sen jälkeen edetään varsinaiseen käsiteltävään teemaan mielikuvamatkan avulla, jonka tapahtumat kerrotaan neljään kertaan joka kerta eri henkilön näkökulmasta ja kertomana. Tarinat kerrotaan kahdesti. Ensimmäisen kerronnan aikana oppilaat valitsevat, kehen heidän on helpointa samastua. Toisen kuuntelukerran aikana heidän tulee miettiä, miksi heidän valitsemansa henkilö toimi niin kuin toimi. Tämän jälkeen siirrytään ilmaisuvaiheeseen purun ja prosessoinnin avulla (Lindh 1998, 73). Menetelmä on tarkoitettu erityisesti eettisten kysymysten pohtimisen virikkeeksi. Kokemuksellisuuden ja omakohtaisen pohdinnan kautta tavoitellaan pysyvää oppimista muuttuneiden asenteiden ja arvostusten muodossa.

Vuorisen mukaan kaikki taiteen lajit kuvastavat jotain ilmaisun ja osaamisen tapaa ja samalla oppimisen kanavaa. Taide ja oppiminen liittyvät toisiinsa. Eurooppalaisen draaman ajatellaan olevan lähtöisin vanhasta kreikkalaisesta teatterinteosta. Sieltä on ammennettu virikkeitä myös draamallisiin työskentelytapoihin, joita käytetään opetuksessa. (Vuorinen 2001, 193.) Draaman tekemisellä tarkoitetaan tässä valmiin käsikirjoituksen pohjalta näytelmän esittämistä ryhmässä. Kysymys on pitkälti samantyyppisistä oppimismenetelmistä kuin edellä esitetty tapauskertomuksen henkilöihin samastuminen ja heidän kokemuksiinsa eläytyminen. Käytännön erona on se, että mielikuvamatkassa eläydytään tarinaan kuuntelemisen kautta ja draamaa tehtäessä oppilaalla on aktiivisempi toimijan rooli hänen esittäessään jotakuta tarinan henkilöä. Isossa ryhmässä esitettäessä useampia näytelmiä vuorotellen näkökulmaksi nousee myös draama katsojan kannalta. Pesonen on tutkinut samastumista käsikirjoittajan näkökulmasta. Hänen mukaan-

sa katsojan samastuttaminen on keskeinen tekijä draaman välittämisessä. Katsojaan pyritään vaikuttamaan samastumisen kautta avautuvalla tunnetasolla. Hänelle tarjotaan mahdollisuutta tunnetason vaikuttumiseen, joka on usein edellytys teeman älylliselle käsittelemiselle ja esitettyjen moraalisten dilemmojen pohdiskelulle. Samastuminen tarinaan ja sen hahmoihin tuo katsojalle läheisyyden ja merkityksellisyyden tunteen, jota ilman tarina ei puhuttele. (Pesonen 2002, 3–4.) Pesonen kiinnittää huomiota kognitiopsykologi Hugo Mynsterbergin havaintoon, jonka mukaan tarina vastaa ihmisen tunteita, koska se säätelee kerronnan keinoja samaan tapaan, kuin tunteet säätelevät mielen muita tasoja (Pesonen 2002, 9).

Pesosen mukaan Kytömäki jaottelee katsojan tulkinnat kahdelle eri tasolle: denotatiiviselle ja konnotatiiviselle. Denotatiivinen taso sisältää konkreettiset tapahtumat, dialogin, toiminnat ja reaktiot. Tällä tasolla katsojan on mahdollista samastua tarinaan hyvin fyysisesti ja emotionaalisesti kokien pelkoa, sääliä tai iloa roolihahmon puolesta. Hän kokee roolihahmon tunteet ominaan ja unohtaa tarinan fiktiivisyyden. Konnotatiivisella tasolla käsitellään tarinan esiin tuomia assosatiivisia merkityksiä. Roolihahmojen ongelmat ja ratkaisut nähdään yleistettävinä kokemuksina. Tarinan fiktiivisyys tiedostetaan voimakkaasti, mutta roolihahmojen tunteet koetaan universaalisina merkkeinä. Konnotatiivisella tasolla voidaan samastua itselle hyvinkin vieraisiin ja epäuskottaviinkin maailmoihin ja henkilöihin, jos niiden takana voidaan kokea psykologista ja emotionaalista totuudellisuutta. Tämän kaltaista samastumista tapahtuu usein satujen ja saippuasarjojen hahmoihin. Introjektion eli toivesamastumisen avulla voidaan samastua itsestä hyvin poikkeaviin hahmoihin. Siinä katsoja haluaisi olla idolinsa kaltainen ja omii itselleen henkilön ominaisuuksia ja asettaa itsensä vastaavanlaiseen tilanteeseen. Introjektiosta hyvänä esimerkkinä toimii nuorison samastuminen toimintaelokuvien sankareihin. (Pesonen 2002, 13–14, 18.)

Samastumisessa kuvittelemme itsemme toisen asemaan. Pesonen käyttää tästä termiä vierailla toisen housuissa. Samastuminen roolihahmoon tapahtuu harvoin totaalisesti, vaan valitaan ne aspektit, jotka sopivat itselle parhaiten. Pesonen lainaa Gautia, joka erottelee neljä eri aspektia: havainnon, tunteen, motivaation ja tiedon aspektit. Havainnon aspektissa kuvittelemme näkevämme asiat roolihahmon näkökulmasta, tunteen aspektissa kuvittelemme, kuinka hän tuntee asioista, motivaation aspektissa kuvittelemme haluavamme, mitä hän haluaa ja tiedon aspektissa kuvittelemme uskovamme ja tietä-

vämme, mitä hän tietää. (Pesonen 2002, 15.) Draamalla on Pesosen mukaan kolme tunnetason tehtävää: valmistaa, puhdistaa ja korvata. Draaman valmistava funktio voi olla positiivinen tai negatiivinen. Esimerkiksi kauhuelokuvan katsominen voi valmistaa kohtaamaan oman elämän pelkoja ja väkivaltaisuutta. Samastumalla henkilöhahmojen voimakkaisiin kokemuksiin, kuten rakastumisiin, eroihin, saavutuksiin ja menetyksiin, saamme perspektiiviä omaan elämäämme. Draama voi myös puhdistaa traumoja ja patoutuneita tunteita. Omat kipukohtansa havaitsee herkästi toisessa, muttei itsessään (Tolppo, 2000, 32). Katsoja voi siirtää traumatisoivat tunteensa fiktiivisiin hahmoihin ja tarinoihin ja siten puhdistua niistä. Kolmanneksi draama voi antaa katsojalle korvaavia kokemuksia, joita hän ei voi omassa elämässään todellisesti kokea. (Pesonen 2002, 24–27.)

Draaman tekemisestä valmiin käsikirjoituksen mukaan voidaan löytää käytännön liittymäkohtia draamallisista opetusmenetelmistä tunnetuimpaan eli sosiodraamaan. Sosiodraaman vaiheet jaotellaan lämmittelyyn, toimintavaiheeseen ja jakamiseen. Lämmittelyvaiheessa valmistellaan oppilaita sitä seuraavaan toimintavaiheeseen teemaan tutustumalla sekä erilaisin tutustumisleikein ja itsensä ilmaisemisen harjoituksin. Varsinaisessa toimintavaiheessa tapahtuu aiheen käsittely siihen liittyvine dramatisointeineen ja rooleihin samastumisineen. Jakamisessa käydään ryhmässä läpi käsiteltyjä teemoja, kokemuksia draaman aikana ja niistä nousseita ajatuksia. (Vuorinen 2001, 198–203.) Nämä kaikki vaiheet ovat myös keskeisiä, jotta voidaan saada onnistumisen ja oppimisen kokemuksia valmiin tarinan dramatisoinnin avulla. Dramatisointi on hyvä tapa lämmittää oppilaita käsittelemään abstrakteja aiheita kuten teologisia teemoja. Dramatisoinnin purku- ja prosessointivaiheessa tärkeätä on ns. roolien riisuminen. Bibliodraamassa kiinnitetään paljon huomiota roolien riisumiseen ja sillä tarkoitetaan oman persoonan ja esityksessä otetun konkreettisen roolin eron selkeyttämistä. Sitä kautta voidaan säilyttää ne huomiot ja löydöt, joita esittäessä tehtiin ja siirtää ne oman elämän voimavaraksi. (Martin 2007, 90.) Roolista irtautuminen voidaan tehdä varsin yksinkertaisen rituaalin kautta. Draamaan osallistuneita pyydetään nousemaan seisomaan, hengittämään syvään ja ravistelemaan otettu rooli pois yltään. Sen jälkeen pyydetään jokaista sanomaan oma nimensä eli esittelemään itsensä ryhmälle uudelleen. Esittely voidaan myös tehdä liikkumalla vapaasti tyhjässä tilassa ja esittelemällä itsensä aina vastaantulevalle henkilölle koko nimellä ja myös lempinimellä, jos sellainen on. (Pitzele 2001, 134–135.)

5.5 Purku ja prosessointi

Toimintakokemuksellisten menetelmien käytössä keskeistä on tilanteiden purku ja prosessointi. Pyrkimyksenä on tukea ryhmän jäsenen omaa havainnointi- ja tulkintakykyä niin, että havainnoijan eli ohjaajan tulkinnat eivät muodostuisi liian hallitseviksi ja leimaaviksi. Mikko Aalto jakaa purku- ja prosessointivaiheen neljään osaan: tunteiden ja kokemusten purkamiseen, havainnoijan palautteeseen, temaattiseen prosessointiin ja arkeen siirtoon. (Aalto 2000, 115.)

Purkamisella tarkoitetaan tehtävän jälkeen käytävää keskustelua osallistujien tunteista ja kokemuksista. Tunteista puhuminen on tärkeää erityisesti pyrittäessä ryhmän turvallisuuden lisääntymiseen. Paha olo helpottuu sitä purkaessa ja hyvä olo voidaan jakaa ryhmän kesken. Kokemus omien tunteiden ymmärretyksi ja hyväksytyksi tulemisesta voi olla korjaava kokemus tilanteille, joissa henkilön kokemuksia ja tunteita on vähätelty, mitätöity ja pilkattu. Ryhmän yhteenkuuluvuuden tunne kasvaa sen jäsenten huomatessa, että toisillakin on samankaltaisia tunteita kuin itsellä. Tavoitteena on oppia kommunikoimaan tunnetasolla. Tunteista puhuminen vahvistaa myös elämän taitojen oppimista. Kun ihminen oppii tunnistamaan ja nimeämään tunteitaan, hän oppii hallitsemaan itseään ja reaktioitaan. Yhteisistä kokemuksista keskusteleminen taas lisää yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta. (Aalto 2000, 120–121.)

Purkaminen suoritetaan useimmiten välittömästi ja ringissä istuen. Sopivaa tunnelmaa voidaan luoda rauhallisella taustamusiikilla ja tilan hämärtämisellä. Purkukeskustelu voidaan käydä vapaamuotoisesti tai järjestyksessä, kukin vuorollaan ringissä. Ohjaaja voi auttaa keskustelua apukysymyksillä. Sanallisessa purkamisessa ongelmiksi voi muodostua se, että keskustelu ei lähde liikkeelle, ei päästä käsiksi tunteisiin, joku vähättelee toisen tunteita tai kokemuksia, joku siirtyy liian nopeasti prosessointivaiheeseen tai käy niin, että vain yksi puhuu ja muut jäävät paitsioon. Purku saattaa myös herättää osallistujassa ns. haamutunteita aikaisemmin koetuista voimakkaista tunteista. Tällöin muut osallistujat voivat kokea hänen reaktionsa ylireagoimisena. Sanallisen purun vaihtoehtona tai pohjustajana voidaan käyttää ns. nonverbaalisen purkamisen menetelmiä. Tällaisia ovat janapurku, asemapurku, sektoripurku, kirjoittamalla, piirtämällä tai maalaamalla purkaminen, musiikkipurku, asento- tai sijoittumispurku tai symbolipurku. (Aalto 2000, 121–127.) Näistä esimerkkinä janapurku, jossa ohjaaja kuvaa lattialle ja-

nan. Janalle asettumalla oppilaat ilmaisevat tunteensa. Ohjaaja kertoo esimerkiksi, että janan toinen pää kuvastaa maksimaalista onnistumisen tunnetta ja toinen pää taas täydellistä epäonnistumisen tunnetta. Oppilasta kehotetaan sijoittumaan janalle siihen kohtaan, joka parhaiten kuvaa hänen tuntemuksiaan onnistumisesta edellä tehdyssä tehtävässä. Asentopurussa taas ohjaaja kehottaa oppilasta ottamaan sellaisen asennon, joka parhaiten kuvaa oppilaan oloa tehtävän aikana tai sen jälkeen. Kun asennot on otettu, ohjaaja kysyy: ”Miksi olet tuossa asennossa?” Voidaan myös keskustella asentojen viestistä pareittain tai samantyyppisissä asennoissa olevat voivat keskustella keskenään. (Aalto 2000, 125, 127.)

Prosessoinnissa se, mikä on tehtävässä aistittu, koettu ja tunnettu, siirretään purun jälkeen älyllistämisen kautta osallistujan sisäiseksi ominaisuudeksi arkikäyttöön ja elämän voimavaraksi. Kokemukset on mahdollista jäsentää vasta tunteitten purkamisen jälkeen. Jäsentäminen voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen: analyysiin, oppimiseen ja arkeen siirtoon. Ohjaaja valitsee prosessointiin teeman, jota käsitellään. Analyysissä selvitetään, mitä minulle on tapahtunut. Analyysikysymykset voivat olla esimerkiksi: Mitä teissä mielestänne tapahtui tehtävän aikana? Mistä nämä asiat mielestänne johtuivat? Oppimisessa pohditaan, mitä uutta olen saanut elämäni voimavaraksi kokemukseni ja sen jäsentämisen kautta. Oppimiskysymykset voivat olla esimerkiksi: Mitä opitte itsestänne tehtävän avulla? Mitä opitte kyseisestä teemasta? Mitä opitte toisistanne? Arkeen siirtämisessä pyritään tehtävässä saadut myönteiset oppimiskokemukset säilyttämään ja ottamaan käyttöön oman elämän voimavaraksi. Tämä vaatii osallistujan itsensä motivoitumista ja aktiivisuutta. Siihen voidaan valmistautua prosessointitilanteessa, mutta varsinainen arkeen siirto jää osallistujan itsensä vastuulle. Valmistautumisessa voidaan hyödyntää tunnereserviä ja itsetuntemusreserviä. Tunnereservillä tarkoitetaan osallistujan saamaan tunnekokemukseen liittyvän voimavaran hyödyntämistä arjen tilanteissa. Esimerkiksi oman onnistumisen tunnistamisen ja tunnustamisen myötä itsetunto vahvistuu ja muodostuu päätös siirtää uusi uskallus arjen tilanteisiin. Itsetuntemusreservillä tarkoitetaan osallistujan itsetuntemuksen lisääntymisen hyödyntämistä arjen tilanteissa. Tässä on keskeistä osallistujan oman kokemuksen merkityksen oivaltaminen itsetuntemuksen kannalta, oman lisääntyneen itsetuntemuksen sijoittaminen omaan itsetuntemusreserviin ja päätös työstää kyseistä aluetta omassa elämässä. (Aalto 2000, 128–133.)

6 TOIMINTAKOKEMUKSELLISET OPETUSOSIOT JOUSTAVAN PERUSOPETUKSEN LUOKKALEIRILLÄ

6.1 Muovailu itseilmaisun välineenä ja positiivinen palaute

6.1.1 Tavoitteet

Muovailun tavoitteena on rohkaista joustavan opetuksen oppilaita pohtimaan omaa itseään. Heitä rohkaistaan löytämään sellaisia ominaisuuksia, joista voi iloita, joista voi kertoa toisille ja joita haluaa tietoisesti vahvistaa. Lisäksi tavoitteena on harjoitella positiivisen palautteen antamista ja vastaanottamista. Näillä keinoin pyritään lisäämään oppilaiden itsetuntemusta, rohkaisemaan heitä itsensä ilmaisemiseen ja vahvistamaan heidän itsetuntoaan. Osiossa pyritään aikaansaamaan oivallus siitä, että jokaisessa on jotain kaunista ja arvostettavaa ja jokainen on hyvä jossain asiassa. Osion avulla pyritään vahvistamaan ryhmän turvallisuutta ja luomaan suotuisaa oppimisympäristöä.

Muovailu toimii virikkeenä opetusosiolle, jossa käsitellään ihmistä Jumalan luomana. Sen tavoitteena on tuoda opetettava aihe konkreettiseksi ja oppijalle merkitykselliseksi. Omakohtaisten oivallusten ja emotionaalisten kokemusten kautta on mahdollista, ei vain saavuttaa tiedollista oppimista, vaan liittää opittu asia osaksi omaa käsitystä itsestä, toisista ihmisistä ja ympäröivästä todellisuudesta. Kristilliseen ihmiskuvaan perustuvan ihmisarvon oivaltaminen on merkittävä voimavara pyrittäessä elämänhallintaan ja siihen liittyvien taitojen oppimiseen. Se antaa myös hyvän perustan eettisten arvojen pohdinnalle ja soveltamiselle.

6.1.2 Toimeksianto ja toteutus

Oppilaille annetaan pala massaa ja ohjeistus muovailla jokin esine tai asia, joka jollain tavalla kuvastaa heitä itseään. Heille kerrotaan, että he esittelevät itsensä myöhemmin sen avulla toisille ryhmän jäsenille. Oppilaita kehotetaan muovailun ohessa pohtimaan, mitä hyvää heissä on ja mitä asioita he osaavat tehdä. Muovailutilanne pyritään pitämään levollisena ja rauhallisena.

Töiden valmistuttua oppilaat ja ohjaajat kootaan istumaan rinkiin lattialle. Lattialla ringissä istuminen luo tasa-arvon tuntua. Jokainen saa vuorollaan esitellä oman tuotoksensa ja sen avulla kertoa itsestään haluamiaan asioita. Ohjaajat voivat rohkaista oppilaita lisäkysymyksillä huomioiden ettei ketään saa painostaa kertomaan itsestään enempää kuin haluaa. Lisäkysymyksinä voidaan kysyä esimerkiksi: Miksi valitsit juuri tuon esineen kuvaamaan itseäsi? Mitä se sinusta kertoo? Mitä sinä teet mielelläsi? Mistä asioista olet saanut positiivista palautetta?

Esittelykierroksen jälkeen oppilaille annetaan paperi, johon he kirjoittavat oman nimensä. Papereissa lukee valmiit lauseenalut: ”Olet…”, ”Osaat…” ja ”Sinun kanssasi on kiva…” (liite 1). Oppilaita ohjeistetaan kirjoittamaan jokaisen paperiin kyseisestä oppilaasta positiivisia asioita lauseenalkuja jatkaen. Oppilaita muistutetaan sanan positiivinen merkityksestä. Kirjoitettujen asioiden tulee olla myönteisiä ja asiallisia. Paperit laitetaan kiertämään ringissä. Kun kierros on käyty loppuun, oma paperi on jälleen itsellä. Tämän jälkeen ohjaaja lukee jokaisen positiivisen palautteen paperin sinä-muodossa. Positiivinen palaute tuodaan näin sekä kirjallisesti nähtäväksi että vielä omin korvin kuultavaksi. Tällainen positiivisen palautteen rinki voidaan toteuttaa jo leirin alussa, koska oppilaat ovat olleet samassa opetusryhmässä lähes kaksi lukukautta ja tuntevat jo toisiaan. Oppilaat voivat pitää muovatut omakuvat ja positiivisen palautteen paperit muistona leiristä.

6.1.3 Purku ja prosessointi

Purkukeskustelu käydään muutaman apukysymyksen avulla edelleen ringissä istuen. Ohjaaja voi avata keskustelun kysymällä, miltä tuntui muovata jotain itseä kuvailevaa, kertoa itsestä ja antaa palautetta toisille. Minkälainen tunnelma oli, kun kirjoitettiin palautetta toisten lapuille? Miltä tuntui lukea omaa paperia ja kuulla ohjaajan lukevan itsestä saatu hyvä palaute? Keskustelua voidaan käydä vapaassa järjestyksessä. Ohjaaja pyrkii tietyille ryhmän jäsenille kohdistetuilla kysymyksillä huolehtimaan siitä, ettei kukaan jää keskustelun ulkopuolelle ja että kaikilla on mahdollisuus kertoa omista tunteistaan ja kokemuksistaan. Tämän jälkeen ohjaaja voi kertoa omista huomioistaan.

Prosessoinnin teemana on itsetunto ja sen merkitys arjen tilanteissa. Prosessointikysymyksillä ohjaaja auttaa keskustelua eteenpäin. Mitä sinussa ja ryhmässä tapahtui tehtävän aikana? Mitä opit itsestäsi? Mitä opit toisista ryhmän jäsenistä? Mitä sellaista opit, jonka haluat muistaa ja siirtää arkeen? Miten oppimasi voi auttaa sinua arjen tilanteissa? Keskustelun jälkeen ohjaaja kokoaa esiin nousseet ajatukset. Hän rohkaisee oppilaita luottamaan saatuun palautteeseen ja sisäistämään sen osaksi omakuvaa sekä itsetuntoa.

6.2 Mielikuvamatka ja samastuminen

6.2.1 Tavoitteet

Tavoitteena on mielikuvamatkan tarinan henkilöihin samastumisen ja eläytymisen kautta päästä kokemuksellisesti käsittelemään oikean ja väärän teemaa. Valitun käsittelytavan avulla pyritään mahdollistamaan oppilaalle näkökulman spontaani valinta. Tavoitteena on, että oppilas kykenee pohtimaan ja arvioimaan tarinassa tehtyjä oikean ja väärän teemaan liittyviä valintoja valitsemastaan näkökulmasta käsin. Toivottavaa on, että ryhmässä nousee esille mahdollisimman monia näkökulmia. Yhteisen keskustelun ja vuorovaikutuksen avulla kukin voisi saada mahdollisimman monipuolisesti työkaluja omiin eettisiin pohdintoihinsa ja oman elämän valintatilanteisiin. Ennen mielikuvamatkaa soitetaan jonkin aikaa musiikkia, jonka avulla pyritään luomaan hyvä tila, jossa oppilaan mieli on avoin ja rentoutunut.

Mielikuvamatka liittyy opetuskokonaisuuteen, jossa käsitellään Raamatussa kerrottua syntiinlankeemusta ja sen merkitystä kristilliseen ihmiskuvaan. Toiminnallisen osion tavoitteena on toimia virikkeenä tähän teemaan ja tuoda aihe lähelle nuoren omaa elämää. Pyrkimyksenä on, että nuori oivaltaa ”noinhan nää jutut just menee”, että Raamatun alkulehdet puhuvat samoista teemoista, jotka ovat todellisuutta nykypäivän koulumaailmassa.

6.2.2 Toimeksianto ja toteutus

Tässä osiossa lähestytään aihetta mielikuvamatkan avulla, jonka tapahtumat käydään läpi neljään kertaan neljän eri henkilöhahmon näkökulmasta. Mielikuvamatkalla osallistutaan koulukiusaamistilanteeseen kiusaajan, hänen kaverinsa, kiusatun ja ulkopuolisen oppilaan kokemusten kautta. Tarinat ovat tarkoituksellisesti lyhyitä, koska ne käydään läpi kahteen kertaan. Näin oppilaat ehtivät tehdä valinnan, kehen samastuvat ja kuulla tarinat toistamiseen valinnan tehtyään. Tilanteesta ei ole pyritty rakentamaan mitenkään erityisen raflaavaa. Pyrkimys on kuvata jotain sellaista elämäntodellisuutta, johon jokainen oppilas on törmännyt tavalla tai toisella omien kouluvuosiensa aikana.

Oppilaita kehotetaan käymään lattialle makuulle patjojen päälle ja sulkemaan silmänsä. Mielikuvamatka aloitetaan ja lopetetaan musiikilla. Musiikkia soitetaan hetki myös tarinan näkökulman ja henkilöhahmojen vaihtuessa. Aluksi annetaan musiikin soida jonkin aikaa. Ennen ensimmäistä kerrontakierrosta oppilaita kehotetaan kuuntelemaan ja valitsemaan, kehen henkilöön heidän on helpointa samastua. Kuka henkilöistä tuntuu tutuimmalta? Kenen rooliin on luontevinta eläytyä? Kuuntelukertojen välillä varmistetaan lempeästi, että kukaan oppilaista ei ole nukahtanut tarinoiden aikana. Ennen toista kertaa ohjeistetaan oppilaita pohtimaan, miksi heidän valitsemansa henkilö toimi niin kuin toimi.

Neljä tarinaa, jotka ovat käytössä:

Kallen tarina:

”Että pistää vihaks ihmiset, jotka on avuttomia ja näyttää siltä, että ne pelkää omaa varjoonsakin. Ne puhuu hiljaa ääni täristen, jos on pakko ja vilkuilee sivuilleen. Opettajille ne kyllä puhuu ja ovat niin ollakseen. Ja jos jotain tapahtuu koulussa, niin meikäläistä siitä syytetään. Ja jos mä kerron tapahtuneesta eri tavalla kuin noi nöösit, niin arvaa vaan, kumpaa uskotaan.

Niinku nyt se uus likka kasilla, se jolla on kamalat metallisankaset rillit ja ohuet hiukset. Rumaki se on ku mikä! Hyi vitsi! Kulkee pitkin seiniä ja oikeen kerjää saada turpiinsa.

Sieltä se taas tulee. Me mennään Masan kanssa sitä vastaan koulun nurkalle, mihin ei näy sieltä, missä valvova opettaja on. Masa on hyvä jätkä, se tekee, mitä käsketään. Siis mitä mä käsken tehdä. Siitä voi joskus vielä olla hyötyä. Mä kiskasen laukun rillipään olalta ja sanon: ” ”Hei, mitä rääpäle, näytäs, mitä sä piilottelet laukussas.” Laukku auki ja kamat maahan. Masa innostuu kaivelemaan ja heittelemään tavaroita ympäriinsä. ”Huulipunaa!” se huutaa. ”Tohon naamaan ei auta, vaikka levittäisit sentin kerroksen!” Mä vilkasen Masaa, se on hyvä heittään juttua! Koulun kello soi. Sanon vielä typerälle rillipäälle: ”Ois kuule parempi, että sä et enää näyttäis naamaas tässä koulussa.” Lähden Masan perässä sisälle. Rillipää pääsi pälkähästä tällä kertaa. Mutta juttu ei jää tähän. Joku toinen kerta päästään käsittelemään sitä surkimusta oikein kunnolla.”

Masan tarina:

”Mä tuun aina muistamaan sen, miten mua kiusattiin ala-asteella. Välitunnilla isommat pojat töni ja irvaili kuluneista vaatteista ja kierrätyskeskuksesta haetusta polkupyörästä. ”Minkäs merkkisellä pyörällä Masa ajaa? Aijai, taitaa olla oikein yksivaihteinen Helkama! Tyttöjen pyörä! Taidat olla vähän tyttö ittekkin!” Eikä se jäänyt välitunteihin. Tunnilla naurettiin, kun mulla oli vaikeuksia lukee ääneen, varsinkin tytöt nauroi. Silloin päätin, että joskus tulee päivä, jolloin kukaan ei uskalla tulla mulle sanoon ja naureskeleen.

Ylä-asteella mä tutustuin Kalleen. Se on niin kova jätkä, että kun sen kanssa liikkuu, ei tarvi pelätä, että kukaan käy kiusaamaan. Ja kun mä tein niinku se, mä sain jäädä porukkaan. Mä haen aina koulun pihasta Kallen ja jään heti hengaan sen kanssa. Tänä aamuna me katotaan, ku pihaan tulee Riina, semmonen rillipäinen pieni kasiluokkalainen. Se on yksin. Kalle lähtee kohti Riinaa ja tönäsee sitä vähän. ”Hei, mitä rääpäle, näytäs, mitä sä piilottelet laukussas.” Riina yrittää päästä Kallen ja mun ohi, mut Kalle kiskasee kassin Riinan olalta ja kaataa tavarat loskaseen maahan. Mä oon juonessa mukana ja nostelen tavaroita yks kerrallaan maasta ja heittelen niitä kauemmas. Koulukirjoja ja meikkipussi. ”Huulipunaa!” Mä huudan. ”Tohon naamaan ei auta, vaikka levittäisit sentin kerroksen!” Kalle vilkasee mua hyväksyvästi ja sen innostamana mä ripottelen kaikki meikkipussin pikkutavarat yksitellen maahan. Koulun kello soi ja me lähdetään Kallen kanssa

sisälle. Lähtiessä Kalle huutaa vielä Riinalle: ”Ois kuule parempi, että sä et enää näyttäis naamaas tässä koulussa.” Riina jää keräämään tavaroitaan.”

Riinan tarina:

”Mä oon aina haaveillu, että musta tulis lääkäri. Mutta ei mulla oo mitään mahdollisuuksia. Lääkikseen ei haeta tällä koulumenestyksellä. Opinto-ohjaaja sanoo, että voisin päästä sairaanhoito-oppilaitokseen, jos yrittäsin oikeen kovasti ja saisin parannettua arvosanojani. Mutta mä en pärjää, varsinkaan matikassa ja fysiikassa, vaikka kuinka yrittäsin. Numerot vaan poukkii pitkin paperia ja karkaa mun ulottuvilta. No, se on oikeestaan tällä hetkellä aika pieni murhe mun elämässä. Mä oon aina ollu hiljanen eikä mulla oo ollu paljon kavereita, mut mä oon saanu olla rauhassa. Mut nyt, ku me muutettiin ja mä alotin uudessa koulussa, mä oon joutunu parin kurjan tyypin silmätikuks. Mä en oo tehny niille yhtään mitään, mut ne ei vaan jätä mua rauhaan. Mä en uskalla sanoo opettajille mitään, ku mä pelkään, että tilanne vaan pahenee. Joinakin kouluaamuina mä oon vaan jääny kotiin ja ollu kotona koko päivän. Äiti lähtee jo aikasemmin töihin. Se ei oo huomannu mitään.

Tänään on mentävä kouluun, kun on hissan koe. Se on jo uusinta eli siitä ei voi jäädä pois. Ja tuolla ne kiusanhenget taas odottelee koulun portin lähellä. Ei mitään mahdollisuutta päästä niiden huomaamatta ohi. Kalle ja Masa. Voi, miten mä niitä vihaan! Kalle kiskoo laukun mun olalta ja kaataa sen sisällön maahan kaiken kuran keskelle. ”Hei, mitä rääpäle, näytäs, mitä sä piilottelet laukussas.” Masa heittelee mun tavaroita ja löytää meikit. ”Huulipunaa!” se idiootti huutaa. ”Tohon naamaan ei auta, vaikka levittäisit sentin kerroksen!” Mä yritän olla sen näkönen, ku en välittäs, mut tuntuu tosi kurjalta. Kaikki meikit ja kirjat on maassa hujan hajan ja ihan kurassa. Koulun kello soi ja Kalle ja Masa lähtee onneks sisälle. Lähtiessään Kalle huutaa vielä mulle: ”Ois kuule parempi, että sä et enää näyttäis naamaas tässä koulussa.” Kyyneleet nousee mun silmiin, kun mä keräilen tavaroitani, vaikka mä kuinka yritän purra hammasta ja ajatella, etten piittaa. Eiks kukaan huomannu, mitä tapahtu vai eiks kukaan välitä?”

Sannan tarina:

”Mun on aina ollu helppo tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Mä tuun juttuun opettajien kanssa ja oikeastaan kaikkien meidän luokkalaisten kanssa. Koulun jälkeen mulla on paljon harrastuksia; maanantaisin soittotunnit, tiistaisin kuoro, keskiviikkosin isoskoulutus ja torstaisin tanssitunti. Perjantaisin ei onneks oo mitään harrastusta, ni on enemmän aikaa olla kavereitten kanssa ja mennä vaikka kaupungille, leffaan tai muuten vaan hengailemaan. Ai, että onko meidän koulussa kiusaamista? No, kai sitä kaikissa kouluissa on. Niin kauan on hyvä, ku se ei osu omalle kohdalle. Ja on kavereita, joitten kanssa on kivaa. Se on tärkeintä. Vähän tähän tyyliin: ”Hei, Sanna, tuu tänne, mul on asiaa”. ”Sanna hei, meil on viikonloppuna bileet, tuutko mukaan?” On kivaa olla suosittu.

Tänä aamuna mä oon vähän myöhässä. Kello on vain pari minuuttia vaille, kun mä pääsen lähelle koulun porttia. Siellä on Kalle ja Masa sitä uutta tyttöä kiusaamassa. Mä jään vähän kauemmas, muka kaivamaan taskusta kännykkää ja naputtaan tekstaria. Mä en välittäs sekaantua tohon, vaikken mä ny jätkiä pelkääkään. Kalle kaataa tytön kassin sisällön maahan ja huutaa suureen ääneen: ”Hei, mitä rääpäle, näytäs, mitä sä piilottelet laukussas.” Tavarat lentelee laajassa kaaressa sikin sokin. Vitsi, kun jätkien pitää olla inhottavia! Antais toisten olla rauhassa. Jonkun pitäs laittaa ne aisoihin tai edes kertoo opettajalle. Mut mä en haluu mitään kielikellon mainetta. Masa viskoo tytön tavaroita sinne tänne ja hihkuu löydöistään ”Huulipunaa! Tohon naamaan ei auta, vaikka levittäisit sentin kerroksen!” Koulun kello soi ja jätkät lähtee sisälle. Lähtiessä Kalle huutaa tytölle: ”Ois kuule parempi, että sä et enää näyttäis naamaas tässä koulussa.” Tyttö kumartuu keräämään tavaroitaan. Mä kierrän vähän kauempaa ja meen kiireesti sisälle.”

6.2.3 Purku ja prosessointi

Purku ja prosessointi suoritetaan heti mielikuvaharjoituksen jälkeen. Kaikki nousevat ensin seisomaan. Heitä kehotetaan hengittämään syvään ja ravistelemaan mielikuvaharjoituksessa valittu rooli pois itsestä. Käydään kierros, jossa jokainen sanoo oman etunimensä. Sen jälkeen tehdään janapurku, jossa vastataan kysymykseen oliko vaikea valita henkilö, johon samastua? Ohjaaja merkitsee lattialle janan, jonka toinen pää kuvastaa

maksimaalista vaikeutta valita henkilö. Toinen pää taas kuvastaa, että oli todella helppoa valita henkilö, jonka näkökulmasta tarinaa kuunteli. Oppilaat saavat sijoittua siihen kohtaan janaa, joka parhaiten kuvastaa heidän tilannettaan. Sitten käydään istumaan ja järjestäydytään lattialle rinkiin. Ensin käydään kierros, jossa käsitellään harjoituksen aikana nousseita tunteita. Purussa voidaan käyttää seuraavia kysymyksiä: Miltä tuntui, kun joutui valitsemaan henkilön, johon samastua? Kuka henkilöistä tuntui tutuimmalta? Miltä valitun henkilön toiminta tuntui? Olisitko itse vastaavassa tilanteessa toiminut toisin? Miksi henkilö toimi mielestäsi niin kuin toimi? Minkälaisia tunteita toimintaan liittyi? Ohjaaja huolehtii, että jokainen pääsee ilmaisemaan tunteitaan ja ajatuksiaan.

Prosessointivaiheessa keskustellaan oikean ja väärän teemasta. Teeman prosessoinnissa voidaan käyttää seuraavia kysymyksiä: Mitä opit omasta suhtautumisestasi oikeaan ja väärään? Mitä opit ryhmän suhtautumisesta? Onko helppo tehdä valintoja, joissa joutuu pohtimaan oikeaa ja väärää? Mitkä asiat vaikuttavat päätökseen? Minkälaisten asioiden ei pitäisi vaikuttaa päätösten tekemiseen? Miten harjoitteessa ja keskustelussa esiin nousseet ajatukset voivat auttaa arjen valintatilanteissa? Lopuksi ohjaaja kokoaa esiin tulleet asiat.

6.3 Draaman tekeminen ja samastuminen

6.3.1 Tavoitteet

Draaman tekeminen liittyy opetuskokonaisuuteen, jossa käsitellään Jeesuksen sovituskuolemaa ja sen merkitystä ihmiselle kristillisen ihmiskäsityksen mukaan. Draamat eivät liity suoraan Raamatun pelastushistorian tapahtumiin. Ne ovat tarinoita, joissa sovitus, sijaiskärsimys ja pelastus tulevat esille ihmisten välisissä suhteissa ja elämäntilanteissa. Tavoitteena on, että oppilaat eläytyvät tarinoihin esittämällä jotakuta tarinan henkilöä. Näin he pääsevät sisälle tarinoiden sanomaan ja opetettavaan teemaan. Näyttelemisen kautta pyritään kokemukselliseen oppimiseen ja oivallukseen. Dramatisointi on myös keino motivoida oppilas sitä seuraavaan opetukseen.

Tavoitteena on pyrkiä edelleen vahvistamaan ryhmän turvallisuutta, lisäämään yhteishenkeä ja oppilaiden luottamusta omiin kykyihinsä. Edellisen illan iltaohjelmassa on

toteutettu draamallisia harjoitteita, joiden tarkoituksena on rohkaista itsensä ilmaisemiseen draaman keinoin. Tämä madaltaa kynnystä esiintyä ja helpottaa dramatisointiin osallistumista.

6.3.2 Toimeksianto ja toteutus

Oppilaat jaetaan ryhmiin eri draamojen roolien lukumäärän mukaisesti. Ryhmille jaetaan käsikirjoitukset. Kussakin ryhmässä ohjaaja auttaa draaman valmistelussa ja harjoittelussa. Ryhmässä käydään ensin lävitse tarina ja roolihenkilöt. Sitten jaetaan roolit ja päätetään, millä tavalla kyseinen tarina esitetään. Tämän jälkeen harjoitellaan draama esityskuntoon. Koska aikaa harjoittelemiseen ei ole kovin paljon, voidaan käyttää muistilappuja, joissa on vuorosanat. Ryhmissä tapahtuneen harjoittelun jälkeen kokoonnutaan yhteen ja esitetään näytelmät toisille ryhmille.

Näytelmien käsikirjoitukset:

”Takkien vaihto” -pantomiimi

henkilöt: henkilö A
1-2 poikaa
henkilö B

1. kohtaus
A kulkee läpi näyttämön, on syövinään hampurilaista paperikääreestä ja ketsuppia valuu vuolaasti kääreitten välistä hänen vaalealle takilleen. A näyttää harmistuneelta, yrittää pyyhkiä kääreillä ketsuppia pois, mutta jälki vaan leviää ja takki sotkeutuu pahemmin.

2. kohtaus
A tulee toistamiseen näyttämölle. Häntä vastaan tulee pari poikaa, jotka ilveilevät ja tuuppaavat hänet kumoon kuraiseen maahan. Takkiin tulee suuria ruskeita kuralaikkuja entisten ketsuppijälkien lisäksi. (Tiettyyn kohtaan näyttämöä on aikaisemmin tuotu kuraa ulkoa. Näyttämön siivouksesta on huolehdittava esityksen jälkeen.)

3. kohtaus

A tulee jälleen näyttämölle. Tällä kertaa takkiin on lisätty tahroja (esimerkiksi nokea). A kulkee masentuneen ja alistuneen näköisenä päätään riiputtaen ja takkinsa tahroja osoitellen. Näyttämölle tulee B hohtavan valkoisessa puhtaassa takissa. Kun A näkee B:n, hän kääntyy syrjään yrittäen peitellä tahrojaan. B tulee kuitenkin suoraan A:n luo, hymyilee hänelle ja riisuu oman puhtaan takkinsa ja ojentaa sen A:lle ja viittilöi A:ta antamaan likaisen takkinsa hänelle. A on hyvin hämmästyneen näköinen, ikään kuin hän tahtoisi sanoa ”haluatko sinä todella vaihtaa hohtavan takkisi minun törkyiseen takkiini? Miksi ihmeessä?” A alkaa ilahtuneen näköisenä riisua likaista takkiaan. A ja B vaihtavat takkeja ja kumpikin pukee ne ylleen. B poistuu näyttämöltä rauhallisen ja päättäväisen näköisenä. A jää vielä hetkeksi onnellisen näköisenä esittelemään uutta takkiaan. A säteilee ilosta ja poistuu lopuksi näyttämöltä.

”Hän on minun ystäväni”

henkilöt: kertoja
Heng (pieni poika)
tyttö
sairaanhoitaja
yleisö voi olla ikään kuin lastenkodin muina lapsina

Kertoja: ”Tätä tarinaa kerrotaan kaukana idässä ja onpa sen tapahtumahetkestäkin kulunut jo joitakin vuosikymmeniä. Oli sota ja viidakossa oleva pieni kylä oli joutunut vihollisen tulituksen kohteeksi. Kylän laidalla sijaitseva orpokoti oli saanut osuman. Kukaan ei kuollut, mutta eräs pieni tyttö loukkaantui vakavasti. Hän tarvitsi pikaista verensiirtoa voidakseen selviytyä.”

Sairaanhoitaja (päässään lakki, jossa on punainen risti, puhuu yleisölle): ”Lapset, tämä teidän kaverinne tarvitsisi hiukan teidän apuanne. Hän on menettänyt paljon verta ja tarvitsisi verensiirron. Voisiko joku teistä luovuttaa omaa vertaan hänelle? Haluaisiko joku olla vapaaehtoinen?”

On hetki hiljaista, kukaan ei vastaa.

Sairaanhoitaja: ”Eikö kukaan tosiaankaan suostuisi auttamaan? Aikaa ei ole hukattavaksi.”

Poika (on yleisön joukossa ja nostaa kätensä varovasti ylös totisen ja pelokkaan näköisenä): ”Minä suostun.”
Sairaanhoitaja: ”Hieno juttu! Mikä sinun nimesi on?”
Poika: ”Heng”
Sairaanhoitaja: ”Olet oikein reipas poika, Heng! Tule tähän ja käy pitkäksesi, niin otan verinäytteen ja tarkistan, onko veriryhmäsi sopiva.”
Poika käy pitkäkseen. Sairaanhoitaja on ottavinaan verinäytteen pojan kyynärvarresta.
Sairaanhoitaja: ”Veriryhmäsi täsmää, hieno juttu! Voidaan aloittaa verensiirto saman tien.”
Sairaanhoitaja on virittelevinään neulan ja muoviletkun pojan kyynärvarresta. On hetki hiljaista. Poika alkaa nyyhkyttää hiljaa.
Sairaanhoitaja: ”Mikä hätänä? Sattuuko käsivarteen?”
Poika pudistaa päätään: ”Ei satu.”
Nyyhkytys kuitenkin vain yltyy.
Sairaanhoitaja: ”Sanohan nyt, mikä on hätänä.”
Poika: ”Minua pelottaa se, että kuolen kohta.”
Sairaanhoitaja: ”Kuolet? Et tietenkään sinä kuole! Miten sinä nyt niin luulit?”
Poika: ”Minä luulin, että hän tarvitsee kaiken vereni.”
Sairaanhoitaja: ”Ei tietenkään! Emmehän me nyt sellaista tekisi! Jo pieni määrä auttaa pahimman yli. Miksi ihmeessä sinä sitten suostuit tähän, kun kerran luulit, että tulet kuolemaan?”
Poika (osoittaen tyttöä): ”Hän on minun ystäväni.”

”Veljen vuoksi kuolemaan”

henkilöt: Sisarukset (poika ja tyttö)
Poliisi = vanginvartija
Todistaja
Tuomari

(Henkilöt voivat pukeutua rooliensa mukaisesti: Sisaruksilla on yhteinen takki ja hattu sekä murha-ase, poliisilla poliisin hattu, tuomarilla kaapu, todistaja voi olla tavallisissa vaatteissa)

1. kohtaus

Tyttö istuu tuolilla lukien ääneen Raamattua. Joh. 15:12-13:

”Minun käskyni on tämä: rakastakaa toisianne, niin kuin minä olen rakastanut teitä. Suurempaa rakkautta ei kukaan voi osoittaa, kun että antaa henkensä ystäviensä puolesta.”

Kun hän saa Raamatunkohdan luettua sisään ryntää hänen veljensä verissään ja huohottaen:

”Jouduin tappeluun ja iskin puukolla yhtä tyyppiä, mut ei mun ollut tarkoitus tappaa. Voi apua, ne löytää mut varmasti, eivätkä usko, etten tehny sitä tahallaan.”

Sisko rauhoittelee veljeään:

”Hei, rauhoitu! Minä tiedän, mitä tehdään. Anna takkisi ja lakkisi minulle ja mene vinttiin ja ole siellä ihan hiljaa. Kaikki järjestyy!”

Sisko pukee veljensä takin päälleen, laittaa lakin päähänsä. Puukko jää lattialle.

Poliisi koputtaa oveen ja huutaa:

”Lain nimessä avatkaa!” Sisko menee avaamaan. Poliisin mukana on todistaja, joka sanoo:

”Ton takin mä tunnistan varmasti.” Hän käy siskoon kiinni ja huutaa: ”Miks sä tapoit mun kaverin!?” Poliisi irrottaa heidät toisistaan ja sanoo:

”Olette pidätetty epäiltynä murhasta. Teillä on oikeus vaieta. Kaikkea, mitä sanotte, voidaan käyttää teitä vastaan oikeudessa.” Poliisi vie siskon pois.

2. kohtaus

Tuomari astuu estradille ja huutaa: ”Oikeudenkäynti alkaa! Tuokaa syytetty sisään!”

Vartija saapuu tytön kanssa ja tuomari julistaa tuomion: ”Todisteet olivat riittävät, syytetty tuomitaan kuolemanrangaistukseen ensimmäisen asteen murhasta. Tuomio laitetaan käytäntöön vuorokauden kuluessa. Oikeudenkäynti on päättynyt!” Tyttö viedään pois.

3. kohtaus

Tyttö istuu sellissä. Hän huutaa vartijan luokseen ja pyytää: ”Saisinko kynän ja paperia, jotta voisi kirjoittaa viimeisen viestin?” Vartija tuo kynän ja paperia hänelle. Tyttö kirjoittaa viestinsä ja hetken kuluttua vartija tulee ja sanoo: ”No niin, nyt on lähdön hetki koittanut.” Tyttö ojentaa kirjeen vartijalle: ”Toimittaisitko tämän perille, kun minua ei enää ole?” Vartija ottaa kirjeen.

4. kohtaus

Veli istuu kotona ja miettii ääneen: ”Tämä on ihan väärin, että sisko on syyttömänä vankilassa! Minähän sen tyypin tapoin, kyllä minun täytyy lähteä tunnustamaan.” Veli lähtee poliisiasemalle ja sanoo siellä pöydän takana istuvalle poliisille: ”Minun siskoni on täällä vangittuna, mutta hän on syytön! Minä sen tein! Päästäkää sisko vapaaksi!” Poliisi keskeyttää hänet: ”Nyt on myöhäistä, poika. Sisaresi tuomittiin kuolemaan ja tuomio on jo laitettu käytäntöön. Pahoittelen! Ai niin! Sisaresi kirjoitti sinulle kirjeen ennen teloitustaan, se on tässä.” Veli alkaa lukea kirjettä (kuolleen siskon ääni kuuluu piilosta, samalla kun veli lukee sitä): ”Rakas veljeni, tuomioni laitetaan kohta käytäntöön. Haluan sinun tietävän, miksi tein tämän. Minun kuolemani pelasti sinut hetkellisesti. Sinä et ollut valmis kuolemaan, koska et tunne vielä Jeesusta. Toivoisin, että oppisit tuntemaan Hänet ja ymmärtämään, että hänen kuolemansa ja anteeksiantonsa pelastaa sinut iankaikkisesti. Hän rakastaa sinua. Terveisin: sisaresi.”

Muokattu käsikirjoitukseksi Härmälän ja Viinikan apuopekoulutus -materiaalista. (Kristillisiä näytelmiä iltaohjelmiin, oppitunneille ja hartauksiin. Härmälän ja Viinikan apuopet 2008, 2, Raamattu, Joh. 15:12–13)

6.3.3 Purku ja prosessointi

Draamojen esittämisen jälkeen käydään rinkiin seisomaan ja irtaudutaan roolista ravistelemalla itseä. Sen jälkeen käydään kierros, jossa irtisanoudutaan esitetystä roolista ja esittäydytään jälleen omana itsenä: ”En ole vanginvartija, murhaaja, pikkupoika Heng…, vaan olen…”. Sitten puretaan esiintymisen jälkeistä oloa asentopurun avulla. Oppilaita kehotetaan ottamaan asento, joka parhaiten kuvaa heidän oloaan heti esityksen jälkeen. Kun kaikki ovat ottaneet asennon, ohjaaja kysyy jokaiselta erikseen, miksi hän valitsi kyseisen asennon. Tilanteen mukaan voidaan myös käydä keskustelu asennoista pareittain. Sitten istutaan alas lattialle rinkiin purkua ja prosessointia varten. Ensin on hyvä purkaa esiintymisjännitys ja siihen liittyvät tuntemukset. Miltä tuntui näytellä? Oliko se vaikeaa? Jos tulee esiin kokemuksia epäonnistumisesta, esimerkiksi vuorosanojen unohtamisesta tai niiden sanomisesta väärässä kohtaa, ohjaajan on hyvä antaa positiivista palautetta kyseisen oppilaan muusta toiminnasta. Kun esittämiseen liittyvät tunteet on purettu, voidaan siirtyä pohtimaan, mitä opittiin. Opitko jotain uutta itsestäsi?

Entä ryhmästä? Mitä samankaltaisuutta ja erilaisuutta koit itsesi ja roolisi välillä? Ohjaaja huolehtii, että kaikki saavat ilmaista ajatuksensa. Tämän jälkeen ohjaaja kertoo omia huomioitaan ja antaa palautetta ryhmän toiminnasta.

Prosessointikeskustelussa teemoina on sijaiskärsimys ja toisen puolesta uhrautuminen. Ohjaaja voi ensin kysyä oppilailta, mitä teemoja draamat heidän mielestään käsittelivät. Sen jälkeen voidaan käsitellä seuraavia kysymyksiä: Minkälaisia ajatuksia sijaiskärsimys ja toisen puolesta uhrautuminen herättää? Tapahtuuko sellaista tosielämässä? Minkälaisissa tilanteissa voisit kuvitella itse uhrautuvasi toisen puolesta? Kuinka suuria uhrauksia olisit valmis tekemään? Miltä tuntuisi, jos joku toinen uhrautuisi puolestasi jossain hyvin merkittävässä asiassa? Ohjaaja rohkaisee oppilaita osallistumaan keskusteluun, kokoaa esiin nousseet ajatukset ja päättää keskustelun.

6.4 Mahdollisia ongelmia toimintakokemuksellisten osioiden toteutuksessa ja miten niihin on varauduttu

Ryhmän heterogeenisyyden vuoksi kaikki oppilaat eivät ehkä osallistu toiminnallisiin osioihin yhtä aktiivisesti. Työskentelytapa, joka on ulospäin suuntautuneelle ja sosiaaliselle oppilaalle helppoa ja luontevaa, voi olla hiljaisemmalle ja syrjäänvetäytyvämmälle oppilaalle vaikeaa ja vastentahtoista. On hyvin haasteellista saada kaikki oppilaat tasapuolisesti motivoitumaan, rohkaistumaan ja osallistumaan. Tämä on pyritty ottamaan huomioon toiminnallisten osioiden suunnittelussa. On valittu erilaisia tehtäviä, jotta jokainen oppilas voisi nauttia ja kokea onnistumista jossain niistä. Käsillä tekeminen, kirjoittaminen, kuuntelu, eläytyminen sekä näytteleminen ovat melko erilaisia tapoja oppia. Siten erilaisia oppijoita on pyritty ottamaan huomioon. Sama ongelma voi ilmetä purku- ja prosessointikeskusteluissa. Keskustelu ei lähde liikkeelle tai vain osa on äänessä koko ajan. Tällaiseen tilanteeseen on varauduttu erilaisin nonverbaalisen purun menetelmin. Tarvittaessa samassa purkutilanteessa voidaan käyttää useampia sanattoman purun menetelmiä.

Leirin ohjaajat vierailevat joustavan opetuksen luokassa koulussa ennen leiriä. Näin he voivat hiukan tutustua ryhmään ja oppilaat heihin ennen leiriä. Tämä helpottaa viime hetken suunnittelua, yksityiskohtien hiomista ja luo myös ryhmän turvallisuudentunnet-

ta. Toiminnallisten opetusosioiden suunnittelussa konsultoidaan myös joustavan opetuksen opettajaa. Hän tuntee ryhmänsä hyvin ja on myös mukana leirillä.

6.5 Palautteen kokoaminen

Oppilaat täyttävät kirjallisen palautteen koulussa noin viikko luokkaleirin jälkeen (liite 2). Tällöin on saatu hieman etäisyyttä leirin tapahtumiin ja arvioitaviin opetusosioihin. Leirin ohjaajat ovat mukana palautetilanteessa. Oppilaat antavat palautteensa valitsemalla vaihtoehtoisista väittämistä ”hyvin samaa mieltä”, ”jonkin verran samaa mieltä”, ”jonkin verran eri mieltä” ja ”hyvin eri mieltä”. Oppilaiden palautteen keräämismuodoksi valittiin valmiit väittämät, koska niihin on jokaisen helppo vastata kirjallisista kyvyistä riippumatta. Väittämät käydään oppilaiden kanssa yksi kerrallaan lävitse. Näin pyritään varmistamaan, että väittämät on ymmärretty oikein. Yhdessä kohta kohdalta etenemisellä halutaan myös motivoida oppilaita vastaamaan huolellisesti ja hätiköimättä.

Leirin muut ohjaajat, joustavan opetuksen vastaava opettaja ja nuorisopastori, täyttävät palautteen kirjallisesti vastaamalla kysymyksiin (liite 3). Tällä tavoin kaikki heidän mielestään merkittävät asiat tulevat esille. Valmiit vaihtoehdot saattaisivat rajoittaa vastauksia ja näin jotain oleellista jäisi ilmaisematta.

7 PALAUTE

7.1 Muovailu itseilmaisun välineenä ja positiivinen palaute

Oppilaiden palaute kerättiin noin viikko luokkaleirin jälkeen. Oppilaat antoivat palautteensa ympyröimällä mielestään parhaiten kuvaavan vaihtoehdon esitettyihin väittämiin (liite 2). Vastaukset jakautuivat alla esitetyn taulukon osoittamalla tavalla. Palautteen keräämisessä tapahtui tämän osion osalta sellainen virhe, että palautekaavakkeen täytti myös oppilas, joka tuli leirille muita myöhemmin eikä ehtinyt osallistua omakuvan muovailuun ja positiivisen palautteen antamiseen. Näin ollen yksi palaute yhdestätoista on annettu osallistumatta osioon, jota palautekysely käsitteli.

1. TAULUKKO, Omakuvan muovailu ja esittely- ja palautekierros

	Hyvin samaa mieltä	Jonkin verran samaa mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Hyvin eri mieltä
Omakuvan muovailu helpotti itsestä kertomista.	0	5	3	3
Positiivisen palautteen saaminen itsestä oli merkittävää.	4	6	1	0
Toisten palautteesta opin uutta itsestäni.	1	4	5	1
Positiivisen palautteen antaminen ja saaminen paransi ryhmän ilmapiiriä.	5	5	1	0

Työtoverit, joustavan opetuksen opettaja ja nuorisopastori, pitivät muovailua erinomaisena ja innostavana työskentelynä, hyvänä johdatuksena luotuisuuteen, ”Jumala muovasi maan tomusta…” Materiaalina käytetty muovailusavi oli jostain syystä varsin kuivakkaa ja murenevaista. Palautteessa todettiin, että nuoret lähtivät siitä huolimatta par-

haansa mukaan tehtävään, osa oikein antaumuksellisestikin. Tekemisessä todetaan olleen hyvä, syventynyt ilmapiiri, joka auttoi asian työstämisessä. Esittelykierros koettiin sopivan perusteelliseksi ja nuorille tilaa antavaksi. Kehitysideaksi esitettiin, että luotuisuuden teemaa olisi voinut sanallistaa tai tuoda enemmän esille tehtävän alustuksessa ja purussa. Positiivisen palautteen kierros koettiin hyvänä ja motivoivana ja ohjaajan ote siinä loistavana ja syvällisenä. Nuoret olivat innolla mukana, varsinkin lopussa. Palautteiden kuunteleminen koettiin tavattoman toimivana ja puhuttelevana työskentelytapana. Ohjaajan äänenpainot ja henkilökohtainen kohdistaminen nähtiin ideaa tehostavana ja sen ajatuksen perille menoa voimistavana, että Jumala näkee luomistyönsä hyvänä. Positiivista palautetta sai myös ohjaajan käyttämä vertaus siitä, miten toisten sanomat asiat itsestä piirtää meihin lähtemättömiä jälkiä, olivat sanat sitten hyviä tai huonoja. Ohjaajan rohkaisu tallentaa hyvät palautteet sisimpään ja ottaa ne arkeen mukaan koettiin hyvänä. (Palautekysely työtovereille.)

7.2. Mielikuvamatka ja samastuminen

Oppilaiden antama palaute näkyy alla olevasta taulukosta. Yksi oppilaista saapui paikalle kesken mielikuvamatkaa osion alkupuolella häiriten jonkin verran toisten oppilaiden keskittymistä. Samalla hänen oma osallistumisensa jäi osittaiseksi.

2. TAULUKKO, Mielikuvamatka ja samastuminen, koulukiusaaminen

	Hyvin samaa mieltä	Jonkin verran samaa mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Hyvin eri mieltä
Samastuminen tarinan henkilöön oli hyvä tapa oppia uutta.	1	3	6	1
Minun oli helppo samastua valitsemaani henkilöön.	3	4	4	0
Roolihenkilöön samastuminen herätti voimakkaita tunteita.	0	3	5	3

	Hyvin samaa mieltä	Jonkin verran samaa mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Hyvin eri mieltä
Roolihenkilöön samastuminen auttoi pohtimaan oikean ja väärän teemaa.	2	7	2	0

Työtoverit totesivat tarinan eläytyvän kuuntelun näyttäneen olevan nuorille varsin haastava tehtävä. Idea nähtiin hyvänä, kokonaisuutta täydentävänä, jolloin työskentelytapoja kertyi tavattoman monenlaisia. Koettiin yllätyksenä se rauhallinen ilmapiiri, johon nuoret laskeutuivat tarinaa kuuntelemaan. Kiusaamisaihe todettiin ajankohtaiseksi. Vaikka huomattiin, että omien ajatusten ilmaiseminen aiheesta oli nuorille vaikeaa, jotain siemeniä ajatuksille ja asenteille uskottiin jäävän itämään. Menetelmän kehittämiseksi ehdotettiin, että työskentelyä täydennettäisiin jollain aktivoivalla tehtävällä, esimerkiksi kaavion piirtämisellä kuunnellusta kiusaamistilanteesta tai toimeksiannolla keksiä tarinan henkilöille lisää repliikkejä. Tarinan nähtiin tuovan lankeemusteeman lähelle arkipäivää ja ymmärrettäväksi ja näin täyttäneen tämän sille asetetun tavoitteen. (Palautekysely työtovereille.)

7.3 Draaman tekeminen ja samastuminen

Oppilaiden vastausten jakautuminen eri vaihtoehtojen välille näkyy alla olevassa taulukossa.

3. TAULUKKO, Draaman tekeminen ja samastuminen

	Hyvin samaa mieltä	Jonkin verran samaa mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Hyvin eri mieltä
Näytteleminen oli hyvä tapa oppia uutta.	1	9	1	0
Näytteleminen lisäsi luottamusta omiin kykyihini.	1	4	6	0

	Hyvin samaa mieltä	Jonkin verran samaa mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Hyvin eri mieltä
Tarinan sanoma oli helpompi ymmärtää, kun oli itse näyttelemässä tarinaa.	3	6	1	1
Kolmen näytelmän esittäminen / esitysten katsominen auttoi ymmärtämään, miksi Jeesus kuoli ristillä.	1	5	4	1

Työtovereiden mukaan tämän osion toteutus oli suurin positiivinen yllätys ja kerrassaan loistava. Väsymyksestä huolimatta kaikki nuoret lähtivät innokkaasti mukaan draamoihin. Ryhmien jako ennalta koettiin hyväksi ratkaisuksi, kannatti erotella tiiviit parit eri draamaryhmiin. Nuorten paneutumisen ja eläytymisen nähtiin kertovan siitä, miten hyvä työskentelytapa draamojen tekeminen oli. Purku koettiin takkuisempana ja ehdotettiin muita tapoja purkamiselle, esimerkiksi pareittain jakaminen tai kirjoittaminen. Toisaalta purkumenetelmiä sinänsä pidettiin hyvinä, olotilaa kuvaavaa asentoa ja samastumiskohteitten etsimistä. Jähmeyden arveltiin ehkä johtuvan muista tekijöistä, varsinkin väsymyksestä. Huomiota kiinnitettiin myös ohjaajan erinomaiseen positiivisen palautteen antamiseen oppilaille. (Palautekysely työtovereille.)

7.4 Toimintakokemuksellisista opetusosioista yleisesti

Oppilaiden palaute näkyy alla olevassa taulukossa. Palautteen keräämistilanteessa koululla kävimme myös vapaamuotoisen kierroksen, jossa sai sanoa, mikä leirillä oli parasta. Kutakuinkin yksimielisesti leirin parhaaksi asiaksi nousi yhdessä tekeminen.

4. TAULUKKO, Käytetyistä menetelmistä yleisesti

	Hyvin samaa mieltä	Jonkin verran samaa mieltä	Jonkin verran eri mieltä	Hyvin eri mieltä
Toiminnalliset osiot innostivat kuuntelemaan niitä seuraavaa teoriaopetusta.	1	9	0	1
Toiminnalliset osiot auttoivat ymmärtämään opetettavaa asiaa.	1	5	4	1
Toiminnalliset osiot tekivät opetuskokonaisuuksista kiinnostavampia ja mieleenpainuvampia.	4	5	1	1
Toiminnalliset osiot innostivat jatkamaan käsiteltyjen aiheiden pohdintaa edelleen.	1	3	5	2

Työtoverit kokivat käytetyt työskentelytavat hyviksi, rinnalla kulkemiseen ja yhteiseen prosessiin rohkaiseviksi. Metodit nähtiin sellaisina, että ne voisivat toimia hyvin monenlaisissa tilanteissa ja monelle eri kohderyhmälle. Kokonaisuutta pidettiin hyvin suunniteltuna ja luontevasti etenevänä, jossa tehtävien haastavuus lisääntyi edetessä sopivalla tavalla. Valmistautuminen ja rekvisiitta koettiin viestivän sitoutumisesta ja nuorten kunnioittamisesta ja arvostamisesta. Tähän vastakaikuna nuorten nähtiin vastaavan lähtemällä heti toimimaan, kukin kykynsä mukaan. Toiminnan arvon todettiin korostuvan, kun huomattiin, miten vaikeaa käsitteellistäminen oppilaille oli. Oppilaiden kysymykset tulivat kuulluiksi ja kaikki oppilaiden sanomat asiat otettiin kiittävällä kommentilla vastaan. Ohjaajan hyvä kontakti nuoriin ja tämän tuoma aito kohtaaminen koettiin erityisen toimivaksi. Toimintakokemuksellisten osioitten nähtiin nivoutuvan hyvin yhteen niitä seuranneisiin opetusosioihin aiheista luotu, langennut ja lunastettu.

Teema ja toiminta muodostivat palautteen mukaan kauniin kaaren, prosessin leirin alusta loppuun. (Palautekysely työtovereille.)

8 ARVIOINTI JA POHDINTA

Ryhmähenki oli hyvä jo leiripaikkaan saavuttaessa. Roolitus siitä, kuka yleensä on kenenkin kanssa, meni hyvällä tavalla sekaisin jo matkalla Torpan leirikeskukseen. Joillekin oppilaille leirikeskus oli tuttu entuudestaan. Kaikki oppilaat tiesivät myös jo valmiiksi seurakunnan leirien yleiset ohjeet ja käytännöt edellisenä kesänä käydyn rippikoululeirin jäljiltä. Rajat ja niiden pitävyys oli jo koeteltu. Jossain mielessä he palasivat oman rippileirinsä tunnelmiin.

Aloitimme leirin ohjelman (liite 4) valitsemalla olokortteja ja esittäytymällä toinen toisillemme niiden avulla. Muovailu toimi hyvänä ensimmäisenä toiminnallisena osiona, jossa ei heti tarvinnut ilmaista itseään sanallisesti. Kirjoitettaessa positiivisia asioita toisista joutui jonkin verran rohkaisemaan oppilaita siihen, että jokainen kirjoittaisi jokaiselle palautetta mahdollisimman monipuolisesti eli jokaista lauseenalkua jatkaen. Positiivinen palaute kuultuna oli voimakas lisävaikutin sen lisäksi, että sen sai lukea itse paperista. Palautteessa oppilaat pysyivät kutakuinkin positiivisissa asioissa, pari sisäpiirijuttua pääsi mukaan, jotka ulkopuolisen korvin kuulostivat hieman negatiivisilta. Kuvauksen antaja kuitenkin ilmeillä ja eleillä osoitti, että tarkoitti hyvää ja siksi saatoin lukea nekin kohdat ääneen. Aika loppui ensimmäisessä toiminnallisessa osiossa kesken. Lyhyt purkukierros ehdittiin käydä, muttei prosessointia juurikaan. Tämän aiheen kohdalla ei kuitenkaan jäänyt tunnetta, että jotain olisi jäänyt pahasti kesken, vaikka prosessointi jäikin siinä hetkessä vähemmälle. Aihetta jatkettiin saumattomasti tauon jälkeen luotu-osiossa. Koin tämän toimintakokemuksellisen osion onnistuneeksi avaukseksi ja nuorten osallistumisen ja kiinnostuksen vilpittömäksi. Saatua palautetta näytettiin pidettävän tärkeänä ja oppilaat ottivat palautepaperit huolellisesti talteen itselleen säilytettäväksi. Viikkoa myöhemmin oppilailta kerätyssä palautteessa nimenomaan positiivisen palautteen saaminen ja sen merkitys ryhmän ilmapiirille nousi merkittäväksi myös heidän mielestään.

Samastumistarinoiden kuuntelu sujui melko levollisesti, mutta yhden oppilaan saapuminen paikalle kesken samastumistarinan aiheutti yleistä keskittymättömyyttä ja hajaannusta. Ymmärrettävästi siinä tuli tarve vaihtaa muutama sana ja huomioida kaverin mukaan tulo. Purku- ja prosessointikeskusteluun oli vaikea saada kaikkia oppilaita mukaan.

Oppilaiden oli selvästi vaikea ilmaista toisten kuullen, kehen tarinan henkilöön olivat kokeneet samastuvansa ja osa näytti kuunnelleen tarinat valintaa tekemättä. Kuitenkin kirjallisessa palautteessa seitsemän oppilasta yhdestätoista oli samaa mieltä siitä, että oli helppo samastua valitsemaansa henkilöön. Näyttää siltä, että suurin osa oppilaista valitsi samastumiskohteensa ja myös koki samastumista valitsemaansa henkilöön ja hänen tilanteeseensa. Oman valinnan julkistaminen luokkatovereiden kuullen taas koettiin vaikeaksi. Tähän saattoi vaikuttaa se, että aihe oli melko ajankohtainen ja kohti käyvä. Oppilaiden ei siksi ollut kovin helppo julkisesti ilmaista, minkä roolin kokivat itselleen läheisimmäksi. Roolista irtautuminen ravisteluineen ja nimikierroksineen tuntui hieman teennäiseltä. Myös esiin nousseista tunteista puhuminen näytti olevan vaikeaa. Joko eläytyminen ei ollut niin voimakasta, että se olisi herättänyt tunteita tai sitten ne olivat sen verran henkilökohtaisia, ettei niistä haluttu puhua. Vaikka useimpien oppilaiden oli vaikea ilmaista samastumiskohdetta kertomuksesta, aihe tuntui osuvan kohti ja herätti ajatuksia ja kommentteja prosessointitilanteessa. Koin, että käyty keskustelu saattoi vahvistaa oppilaiden tahtoa toimia oikein vastaavanlaisessa tilanteessa tosielämässä. Tarina täytti tehtävänsä myös lankeemusteemaan virittäjänä. Siihen oli myös helppo palata sitä seuraavassa opetusosiossa. Näitä huomioita tuki myös oppilaiden kirjallinen palaute. Samastuminen ei herättänyt kovin voimakkaita tunteita, mutta auttoi kuitenkin melkein kaikkien oppilaiden mielestä pohtimaan oikean ja väärän teemaa.

Dramatisoinnit onnistuivat yli odotusten. Valitusta siitä, että pitää näytellä, ei tullut ollenkaan. Nuoret alkoivat varsin oma-aloitteisesti jakaa rooleja ja harjoitella esitystä. Saatiin nähdä hienoja eläytymisiä ja roolisuorituksia, vaikka harjoitteluaikaa oli todella vähän. Esityksiä myös seurattiin varsin intensiivisesti ja annettiin hyväksyvää spontaania palautetta toisten esiintymisestä. Yhdessä tekeminen, normaalista koulutyöstä poikkeava toimeksianto, rohkaistuminen ja toisten rohkaisu vahvistivat mielestäni edelleen ryhmän sisäistä turvallisuutta ja lisäsi yhteishenkeä. Siltä osin saavutettiin tavoitteet yli odotusten. Purkukeskustelun alussa toteutettu roolista irtautuminen tuntui nyt mielekkäämmältä kuin edellisen samastuvan kuuntelutehtävän jälkeen. Asentopurussa osalla oli vaikeuksia löytää näyttelyn jälkeistä olotilaa kuvastavaa asentoa. Kierros saatiin kuitenkin käydyksi läpi. Esiintymiseen liittyvistä tunteista puhumiseen oppilaat eivät lähteneet kovin innolla mukaan tai vastauksena oli, että se ei tuntunut miltään. Prosessointikeskustelu toimi draaman jälkeen kohtuullisesti. Syntyi hyvää keskustelua siitä, minkälaisissa tilanteissa uhrautumista ilmenee käytännön elämässä ja minkälaisissa tilanteissa

olisi itse valmis uhrautumaan toisen puolesta. Hyvä mielipiteenilmaisutapa oli se, että esitettyyn kysymykseen saattoi vastata kättä nostamalla. Arempien ja hiljaisempienkin oppilaiden oli helppo nostaa kättä ja olla sillä tavalla mukana. Näytelmistä syntyi erittäin hyvä pohja lunastusteeman käsittelylle ja niihin palattiin useassa kohdin aiheeseen liittyvää opetusta. Oppilaitten palautteissa näyttelemistä pidettiin hyvänä oppimisen menetelmänä. Samoin näyttelemisen koettiin helpottavan tarinan sanoman ymmärtämistä. Suurin osa oppilaista oli myös sitä mieltä, että näytelmät auttoivat ymmärtämään, miksi Jeesus kuoli ristillä. Tämä on erittäin rohkaiseva palaute draamallisten menetelmien toimivuudesta haastavienkin aiheiden opettamisessa ja käsittelemisessä.

Toimintakokemuksellisten osioiden tehtäväosuudet sujuivat pääsääntöisesti varsin hyvin ja nuoret olivat aktiivisesti mukana. Tehtävien purkukeskusteluihin oli vaikeampaa saada nuoria lähtemään mukaan. Tehtävien tekeminen sujui hyvin, mutta kysymys ”miltä tuntui…” sai useimmiten vastauksekseen ”ei miltään”. Tämän hankkeen pohjalta voidaankin mielestäni tehdä johtopäätös, että kaikkea toiminnallista tekemistä ei ole tarpeen pohtia siltä kannalta, miltä sen tekeminen tuntui. Osallistuminen ja yhdessä tekeminen ovat jo sinällään tavoiteltavia asioita ja vievät prosessia eteenpäin myös käsiteltävän teeman osalta. Osa purkamisen ongelmista saattoi tietysti tällä ryhmällä johtua ryhmän erityisyydestä ja käsitteellistämisen ja sanallistamisen vaikeudesta. Joillakin oppilailla voi olla kyse myös motivaation heikkoudesta ja siitä, että ei ymmärretty purkukeskustelun merkitystä ja tarpeellisuutta. Osa nuorista oli vilpittömästi pohtimassa käsiteltäviä teemoja sekä toiminnallisten osioiden prosessointikeskusteluissa että niitä seuranneissa opetuksissa. Oppilaiden kirjallisessa palautteessa yhdeksän yhdestätoista oppilaasta oli sitä mieltä, että toiminnalliset osiot tekivät opetuskokonaisuuksista kiinnostavampia ja mieleenpainuvampia. Miltei jokainen oppilas oli myös sitä mieltä, että toiminnalliset osiot innostivat kuuntelemaan niitä seuraavaa opetusta. Erityisesti käsiteltäviin teemoihin virittäjinä osiot täyttivät niille asetetut tavoitteet.

Oppilaiden kirjallinen palaute kerättiin noin viikko leirin jälkeen. Ajankohta valittiin sillä perusteella, että leiristä olisi jo hieman aikaa, jotta oppilaat olisivat saaneet leirillä koettuihin asioihin etäisyyttä. Ei myöskään haluttu, että palaute kerättäisiin kiireessä ja väsyneenä leirin viimeisenä ohjelmana. Toisaalta leirin ja palautteen keruun välisenä aikana oli saattanut tapahtua jotain, joka vaikutti palautteeseen.

Kokonaisuus onnistui mielestäni hyvin ja toimintakokemukselliset osiot ja niitä seuraava opetus nivoutuivat hienosti yhteen. Työtovereiden palaute oli merkittävää, koska itsellä osioiden ohjaajana ei ollut resursseja tarkkailla riittävästi nuorten reaktioita ja tehdä huomioita. Työtovereilla oli arvokasta taustatietoa oppilaiden kyvyistä ja realiteeteista (joustavan opetuksen opettaja) ja näkemystä siitä, miten osiot sopivat ja tukivat käsiteltäviä teemoja (nuorisopastori). Käytettyjä osioita tulee varmasti hyödynnettyä joko yksittäin tai vastaavana kokonaisuutena esimerkiksi rippikouluopetuksessa. Purkutilanteissa kannattaa kokeilla työtovereiden ehdottamia muutoksia. Toisaalta samakin formaatti voi toimia toisen ryhmän kanssa paremmin – tai huonommin. Aina pitää muistaa, että tilanteisiin ja niiden onnistumiseen vaikuttavat monet eri asiat; vuorokaudenaika, osallistujien vireystila ja keskittymiskyky sekä heidän edellytyksensä sanalliseen ja käsitteelliseen ilmaisuun. Merkityksellistä on myös ohjaajan ammattitaito, kokemus, innostavuus ja tapa, jolla hän alustaa tehtävän ja hoitaa purkamisen. Näistä muuttuvista tekijöistä ainakin omaan ammattitaitoon ohjaajana voi vaikuttaa. Kokemusta erilaisten toimintakokemuksellisten menetelmien käyttämisestä voi kartuttaa työssään erilaisten ryhmien kanssa. Aina ei voi onnistua täydellisesti. Uudelleen yrittämällä positiivisten kokemusten määrä voi kuitenkin karttua ja rohkeus ja varmuus toiminnallisten ja kokemuksellisten menetelmien käyttäjänä lisääntyä. Rohkaisua antaa muisto keskittyneistä katseista, oivalluksen ilmeistä ja yhdessä tekemisen ilosta nuorten kasvoilla.

LÄHTEET

Aalto, Mikko 2002a. Parjaavasta kolautteesta korjaavaan palautteeseen. My Generation.

Aalto, Mikko 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. My Generation oy. 3. painos.

Aalto, Mikko 2006. Symboliset harjoitteet. My Generation oy. Jyväskylä.

Aalto, Mikko 2002b. Turvallinen ryhmä ja itseksi tuleminen. Aseman lapset ry.

Aalto, Mikko 1998. X.on. Hyvä.x ryhmä.x. Toimintakokemusaineisto kouluille. Nuorisokasvatussäätiö. Helsinki.

Elämä – usko – rukous. Rippikoulusuunnitelma. 2001. Suomen ev.lut. kirkon kirkkohallituksen julkaisuja 2001:10. Kirkon kasvatusasiain keskus.

Holma, Markku 2008. Kirkko ja koulu ne yhteen soppii. Kirkon ja koulun yhteistyön lähtökohtia, perusteita ja toimintatapoja. Kirkon kasvatus ja nuorisotyö/ Kirkkohallitus.

Juutilainen, Tiina 2010. Joustavan perusopetuksen vastaava opettaja, Tampereen Normaalikoulu. Henkilökohtainen tiedonanto 1.2.2010.

Kristillisiä näytelmiä iltaohjelmiin, oppitunneille ja hartauksiin. Härmälän ja Viinikan apuopet. 2008. Tampereen Härmälän ja Viinikan seurakuntien nuorisotyö.

Lehtinen, Erno; Kinnunen, Riitta; Vauras, Marja; Salonen, Pekka; Olkinuora, Erkki; Poskiparta, Elisa 1989. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Leppänen, Leena 2010. Toimistosihteeri, Tampereen ev.lut. seurakunnan nuorisotyö. Henkilökohtainen tiedonanto 12.1.

Lindh, Raimo 1998. Mielikuvaoppiminen. Werner Söderström Oyj. Porvoo, Helsinki, Juva.

Martin, Gerhard Marcel 2007. Pyhä ja karkea bibliodraama –teoria ja käytäntö. Suomen Pipliaseura. Helsinki.

Numminen, Ulla; Ouakrim-Soivio, Najat 2007. Joustava perusopetus. Jopo-toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriö.

Ojanen, Markku 2001. Ilo, onni, hyvinvointi. Kuinka löytää syvempi onnellisuus? Kirjapaja oy. Helsinki.

Olkinuora, Erkki; Mattila, Eija 2001. Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston

kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 195. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku.

Palautekysely oppilaille. Kaavakkeet tekijän hallussa.

Palautekysely työtovereille. Kaavakkeet tekijän hallussa.

Peltonen, Matti 1985. Koulutusoppi. Kustannusosakeyhtiö Otava. Helsinki.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Helsinki.

Pesonen, Pekko 2002. Toisen housuissa. Samastuminen käsikirjoittajan näkökulmasta. Taideteollinen korkeakoulu. Elokuvataiteen osasto. Elokuva- ja televisiokäsikirjoituksen linja. Lopputyön teoreettinen osuus.

Pitzele, Peter 2001. Valkoinen tuli. Johdanto bibliodraaman perusteisiin ja menetelmään. Suomen Pipliaseura. Jyväskylä.

Pruuki, Heli (toim.) 2004. Kerron sinulle tarinan. Tarinoita rippikoulu- ja nuorisotyöhön. 2. painos. Lasten keskus. Helsinki.

Raamattu. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokouksen vuonna 1992 käyttöön ottama suomennos. Helsinki: Kirjapaja.

Ropo, Eero http://209.85.129.132/search?q=cache:http://www.internetix.ofw.fi/uutiset/netixpress/nettilehti/edunetix/ropohtm.htm. Viitattu 30.12.2009. Tuloste tekijän hallussa.

Sahlberg, Pasi; Leppilampi, Asko 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki.

Tampereen ev.lut. seurakuntayhtymä, http://www.tampereenseurakunnat.fi/yhtyma. Viitattu 12.1.2010. Tuloste tekijän hallussa.

Tampereen ev.lut. seurakuntien nuorisotyön toimintakertomus, 1969, Tampereen ev.lut. seurakuntayhtymä.

Tampereen yliopisto, http://www.uta.fi/laitokset/norssi/esittely/tietoa.php. Viitattu 31.12.2009. Tuloste tekijän hallussa.

Tampereen Normaalikoulu. Opetussuunnitelma. http://www.uta.fi/laitokset/norssi/ops/aineet/uskonto/evlut.html. Viitattu 31.12.2009. Tuloste tekijän hallussa.

Tolppo, Seppo 2000. Draamataiteen psykohistoria. Läheissuhde ry Draamaryhmä. Helsinki.

Viinikan seurakunnan nuorisotyö, www.viinikannu.net. Viitattu 10.1.2010.

Viinikan seurakunnan toimintakertomus, 2008, Tampereen Viinikan seurakunta.

Vuorinen, Ilpo 2001. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 1. 6. painos. Resurssi. Tampere.

LIITTEET

LIITE 1: Positiivisen palautteen paperi

_____

Olet…

Osaat…

Sinun kanssasi on kiva…

LIITE 2: Oppilaiden palautekaavake

Palautekysely oppilaille

Ympyröi mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto

A = hyvin samaa mieltä, B = jonkin verran samaa mieltä, C = jonkin verran eri mieltä, D = hyvin eri mieltä

1. Omakuvan muovailu ja esittely- ja palautekierros

Omakuvan muovailu helpotti itsestä kertomista	A	B	C	D
Positiivisen palautteen saaminen itsestä oli merkittävää	A	B	C	D
Toisten palautteesta opin uutta itsestäni	A	B	C	D
Positiivisen palautteen antaminen ja saaminen paransi ryhmän ilmapiiriä	A	B	C	D

Ympyröi mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto

A = hyvin samaa mieltä, B = jonkin verran samaa mieltä, C = jonkin verran eri mieltä, D = hyvin eri mieltä

2. Mielikuvamatka ja samastuminen, koulukiusaaminen.

Samastuminen tarinan henkilöön oli hyvä tapa oppia uutta.	A	B	C	D
Minun oli helppo samastua valitsemaani henkilöön.	A	B	C	D
Roolihenkilöön samastuminen herätti voimakkaita tunteita.	A	B	C	D
Roolihenkilöön samastuminen auttoi pohtimaan oikean ja väärän teemaa.	A	B	C	D

Ympyröi mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto

A = hyvin samaa mieltä, B = jonkin verran samaa mieltä, C = jonkin verran eri mieltä, D = hyvin eri mieltä

3. Draaman tekeminen ja samastuminen

Näytteleminen oli hyvä tapa oppia uutta.	A	B	C	D
Näytteleminen lisäsi luottamusta omiin kykyihini.	A	B	C	D
Tarinan sanoma oli helpompi ymmärtää, kun oli itse näyttelemässä tarinaa.	A	B	C	D
Kolmen näytelmän esittäminen / esitysten katsominen auttoi ymmärtämään, miksi Jeesus kuoli ristillä.	A	B	C	D

Ympyröi mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto

A = hyvin samaa mieltä, B = jonkin verran samaa mieltä, C = jonkin verran eri mieltä, D = hyvin eri mieltä

4. Käytetyistä menetelmistä yleisesti

Toiminnalliset osiot innostivat kuuntelemaan niitä seuraavaa teoriaopetusta.	A	B	C	D
Toiminnalliset osiot auttoivat ymmärtämään opetettavaa asiaa.	A	B	C	D
Toiminnalliset osiot tekivät opetuskokonaisuuksista kiinnostavampia ja mieleenpainuvampia.	A	B	C	D
Toiminnalliset osiot innostivat jatkamaan käsiteltyjen aiheiden pohdintaa edelleen.	A	B	C	D

LIITE 3: Työtovereiden palautekaavake

Palautekysely työtovereille

Anna vapaamuotoisesti palautetta toteutetuista toimintakokemuksellisista opetusosioista (mikä toimi, mikä ei toiminut, mikä hyvää, mikä huonoa, lähtivätkö oppilaat hyvin mukaan, edistikö toimintakokemuksellinen osio mielestänne opetettavan asian omaksumista, mitä kehitysideoita tulee mieleen?)

Omakuvan muovailu ja esittely- ja palautekierros

Eläytyvä kuuntelu, tarina kiusaamisesta

Tarinoiden dramatisointi

Mitä muuta haluaisit sanoa toimintakokemuksellisista opetusosioista?

LIITE 4

Luokkaleirin ohjelma 8.-9.4.2010

Torstai 8.4.

8.24 Bussiin nro 12 Nekalan koulun pysäkiltä (Keskustorilla klo 8.40), bussinvaihto Keskustorilla bussiin nro 50 klo 8.58, kaupungin rajalle viimeisellä pysäkille n. klo 9.15, josta kävellään Torpalle (n. 2 km)

10.00 majoittuminen + yhteinen aloitus (lyhyt leiriin laskeutuminen)

10.30-12.00 Omakuvan muovailu ja esittely- ja palautekierros

12.00 Lounas

13.00 Ulkoilua

14.00-15.00 ”Luotu” –opetus

15.00 päiväjuoma

15.30-16.30 Mielikuvamatka, koulukiusaaminen sekä purku

16.30-17.30 ”Langennut” –opetus

17.30 Päivällinen

18.30 saunat

20.00 Iltapala

21.00 Yhteistä iltaohjelmaa

22.00 Iltahartaus

22.30 Huoneisiin

23.00 Hiljaisuus

Perjantai 9.4.

7.30 Herätys

8.00 Aamupala

8.45 Aamuhartaus

9.00-10.30 Tarinoiden dramatisointi ja purku

10.30 Lunastettu” –opetus

12.00 Lounas & pakkaaminen & siivous

13.00 Lopetus ”vapaa palvelemaan”, yhteinen siunaus, 13.30 kävellään bussipysäkille, bussi nro 50 n. klo 14.10, Keskustorilla klo 14.37, josta oppilaat jatkavat koteihinsa

LIITE 5

Prosessin kuvaus

-15.9.2009 Tampereen Normaalikoulun joustavan opetuksen vastaava opettaja otti sähköpostitse yhteyttä Viinikan seurakunnan nuorisotyöhön toiveenaan aloittaa yhteistyötä seurakunnan kanssa joustavaan opetukseen liittyen, yhtenä ehdotuksena leirikoulu, jossa toteutettaisiin osa uskonnonopetuksesta
-15.9.2009 opinnäytetyön tekijän sähköpostivastaus, jossa hän ilmoitti olevansa kiinnostunut ehdotetusta yhteistyöstä, jos se olisi mahdollista toteuttaa vasta keväällä 2010
-15.9.2009 opettajan vastaus, jossa hän hyväksyy ehdotetun aikataulun
-18.9.2009 opinnäytetyön tekijä tiedustelee Viinikan nuorisopastorin kiinnostusta lähteä projektiin mukaan ja saa myöntävän vastauksen
-22.9.2009 opinnäytetyön tekijän vastaus opettajalle, jossa hän ehdottaa palaveriajankohdaksi joko 30.9. tai 1.10. sekä ilmoittaa, että nuorisopastori on kiinnostunut olemaan projektissa mukana
-22.9.2009 opettaja ilmoittaa, että hänelle sopisi 1.10. palaveriajaksi
-23.9.2009 opinnäytetyön tekijä vastaa ja varmistaa palaveriajan
-1.10. ensimmäinen työryhmän suunnittelupalaveri
    -läsnä joustavan opetuksen opettaja, nuorisopastori ja opinnäytetyön tekijä
    -luokkaleirin aihesisältö, vastuu- ja tehtäväjako, kulujen jakautuminen sekä leiriajankohtavaihtoehdot
    -vastuukaavake vanhemmille (lupa leirille lähtöön, allergiat, sairaudet, info leiriin liittyvästä opinnäytetyöstä)
-kysely Torpan vapaista ajankohdista puhelimitse, varmistus sähköpostitse 6.10.2009
-6.10.2009 leirin ajankohta 8.-9.4.2010 sovitaan opettajan kanssa sähköpostitse
-7.10.2009 tapaaminen Normaalikoulun hallintorehtorin kanssa
    -suullinen lupa opinnäytetyön toteuttamiseen
-22.10.2009 sähköpostiviesti jopo-luokan uskonnonopettajalle leirin sisällöstä
-22.10.2009 uskonnonopettajan vastaus uskonnonopetuksen opetussisällöstä
-26.10.2009 tarkentava kysymys jopo-luokan uskonnonopettajalle sähköpostitse
-26.10.2009 uskonnonopettajan vastaus sähköpostitse
-30.11.2009 Torpan hinnan tarkennus sähköpostitse

-2.12.2009 vastaus hintakyselyyn Torpalta sähköpostitse

-25.10.2009 kirjallinen tutkimuslupa-anomus toimitettu Norssiin

-7.11.2009 opinnäytetyön hankesuunnitelma valmis

-11.11.2009 sopimuksen opinnäyteyhteistyöstä solmiminen Normaalikoulun hallinto-rehtorin kanssa

-toimintakokemuksellisten osioiden suunnittelu joulukuussa 2009-tammikuussa 2010

-30.1.2010 opinnäytetyön opponointi opinnäytetyön verstaassa

-11.1.2010 sähköpostia joustavan opetuksen opettajalle sekä nuorisopastorille uudesta palaveriajasta sekä otteita opinnäytetyöstä kommentoitavaksi

-11.1.2010 vastaus opettajalta palaveriaikaan liittyen

-11.1.2010 vastaus opettajalle sähköpostitse

-1.2.2010 palautetta opettajalta kommentoitavaksi lähettämistäni osioista sähköpostitse

-3.2.2010 työryhmän suunnittelupalaveri

-kaikkien oppilaiden vastuukaavakkeet palautuneet vanhemmilta ja lupa leirille lähtöön on jokaisella oppilaalla

-oppilaita ryhmässä 11 aiemmin puhutun 12 sijasta

-tarkempi leiriohjelma

-bussiaikataulut ja Torpan hinnoittelu

-vierailu jopo-luokassa ennen leiriä ke 31.3. klo 13, käydään silloin leirikirje läpi ja tutustutaan hiukan

-sovittiin palautteen kokoamiskäynti luokassa 14.4.

-todettiin, että varsinaista palaveria ei ennen leiriä enää tarvita, vaan hoidetaan mahdolliset asiat sähköpostitse

-8.-9.4.2010 luokkaleirin toteutus

-14.4. palautteen kokoamiskäynti luokassa

-toteutuksen ja palautteen kirjaaminen

-16.10.2010 opinnäytetyön opponointi opinnäytetyön verstaassa

-työn saattaminen lopulliseen muotoonsa