

# TOISENLAINEN, SAMANLAINEN RIPPIKOULU

Kehitysvammaisten rippikoulun havainnollistamismateriaali

Niina Alatalo

Opinnäytetyö, syksy 2012

Diakonia-ammattikorkeakoulu,

Diak Etelä, Järvenpää

Sosiaalialan koulutusohjelma

Kristillisen lapsi- ja nuorisotyön

suuntautumisvaihtoehto

Sosionomi (AMK) + kirkon

nuorisotyönohjaajan virkakelpoisuus

## TIIVISTELMÄ

Alatalo, Niina. Toisenlainen, samanlainen rippikoulu. Kehitysvammaisten rippikoulun havainnollistamismateriaali. Järvenpää, syksy 2012, 60 s., 2 liitettä.

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Diak Etelä, Järvenpää. Sosiaalialan koulutusohjelma, Kristillisen lapsi- ja nuorisotyön suuntautumisvaihtoehto, sosionomi (AMK) + kirkon nuorisotyönohjaajan virkakelpoisuus.

Opinnäytetyön tavoitteena oli tuottaa havainnollistamismateriaalia Tuusulan rovastikunnan kehitysvammaisten rippikoulua varten. Keravan seurakunta otti innolla vastaan tämä tyyliin aiheen ja näkivät työlle olevan käyttöä. Havainnollistamismateriaalin tarkoituksena on tukea kehitysvammaisten nuorten mahdollisuutta saada elämyksellistä ja kokemuksellista rippikouluopetusta. Havainnollistamismateriaali sisältää muun muassa ihmis- ja eläinhahmoja, kankaita, tunnemittarin ja kirkkovuoden ympyrän. Havainnollistamismateriaalia voidaan käyttää myös lasten ja tavallisten nuorten parissa esimerkiksi koulujen päivänavauksissa tai leirien hartauksissa.

Työ koostuu teoreettisesta viitekehuksesta ja havainnollistamismateriaalista. Teoreettisessa osuudessa käydään läpi vammaisuuden määritelmiä, kehitysvammaisen nuoren kehitystä, erityispedagogiikkaa, havainnollistamisen pedagogiikkaa ja havainnollistamista käyttäviä menetelmiä, Raamatun vammaiskäsitystä, rippikoulua, kehitysvammaisten rippikoulua ja sen historiaa. Lisäksi työssä kerrotaan prosessin kuvauksesta. Havainnollistamismateriaali puolestaan sisältää seitsemän opetustuokiota, jotka on dokumentoitu liiteosioon valokuvina.

Opinnäytetyön teoriaosuuden aineiston kerättiin pääsääntöisesti suomenkielisistä kirjallisista lähteistä. Lisäksi aineistoa kerättiin myös internetistä. Havainnollistamismateriaaliin tuli kerättyä ideoita kirjoista. Myös omakohtainen kokemus kehitysvammaisten rippileiriltä hyödynnettiin.

Havainnollistamismateriaalia arvioitiin osissa. Arviointi tehtiin havainnoimalla. Yhtenä arviointipaikkana oli Pappilan kerho, jossa saatiin toimivuudesta kokemusta. Toisena arviointipaikkana oli kehitysvammaisten rippileiri, josta puolestaan saatiin tietoa siitä, miten materiaali toimii muiden käytössä ja oikeassa kohderyhmässä.

Avainsanat: vammaisuus, erityispedagogiikka, nuoruus, rippikoulu, erilainen oppija.

## ABSTRACT

Alatalo, Niina. Another, similar confirmation. Illustrative material for disabled confirmation class. 60 p., 2 appendices. Language: Finnish. Järvenpää, Autumn 2012. Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services, Option in Christian Youth Work. Degree: Bachelor of Social Services.

Goal of this study was to gather illustrative material to Tuusula deanery for disabled confirmation school. Illustrative material is designed to support young disabled people to get appropriate confirmation instruction. Illustrative material includes, among other things, human and animal figures, fabrics, sense-o-meter and the Church event circle. The illustrative material can also be used for children and young people, for example, at ordinary schools' morning devotions or camp devotions.

The work consists of a theory section and illustrative material. The theoretical part focuses on definitions of disability, development of disabled adolescent, special education, pedagogy and techniques of visualization, Biblical understanding of disability, disabled confirmation school and its history. The study includes also process description and illustrative material contains seven teaching sessions with photographs.

Material for the theoretical part was gathered mainly from Finnish literary sources. On line sources were also used and ideas for the illustrative material were gathered from various books. The writer's personal experience on disabled confirmation camp was utilized as well.

Illustrative materials were evaluated in several parts. Evaluation was made through observation. A vicarage club called Pappilan kerho and a disabled confirmation camp were chosen for the observation part in order to see how functional the material was with the actual target group.

Keywords: the disability, special education, youth, confirmation, and different learner.

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	5
2 TYÖN LÄHTÖKOHDAT .....	7
2.1 Opinnäytetyön tavoitteet.....	7
2.2 Toimintaympäristö .....	8
3 TEOREETTINEN TAUSTA .....	10
3.1 Mitä on kehitysvammaisuus? .....	10
3.2 Kehitysvammaisen nuoren kehitys .....	14
3.3 Erityispedagogiikka .....	15
3.4. Havainnollistamisen pedagogiikka .....	16
3.4.1 Godly Play .....	17
3.4.2 Lattiakuvat .....	18
3.4.3 Tuolialttari .....	19
3.4.4 Raamatturäppi .....	20
3.5 Vammaisuus Raamatun näkökulmasta .....	20
3.6 Rippikoulu.....	22
3.6.1 Kehitysvammaisten rippikoulun historiaa .....	23
3.6.2 Kehitysvammaisten rippikoulu .....	26
4 PROSESSIN KUVAUS .....	29
4.1 Opetustuokioiden sisältö ja arviointi .....	30
4.2 Minä olen ihme .....	31
4.3 Kirkkovuosi.....	32
4.4 Jumala luojana .....	34
4.5 Jeesuksen elämä ja opetukset .....	36
4.6 Pyhä Henki .....	36
4.7 Pääsiäinen.....	38
4.8. Raamattu .....	40
5 POHDINTA .....	41
LÄHTEET.....	46
LIITTEET .....	51
LIITE 1: Materiaali omassa käytössä.....	52
LIITE 2: Materiaali muiden käytössä .....	56

## 1 JOHDANTO

Kirkon toteuttama kehitysvammaistyö etsii keinoja mahdollistaa kristillistä kasvatusta ja seurakuntayhteyttä kehitysvammaisille. Tätä työtä tekee diakoni yhdessä papin kanssa. Työmuoto on laajaa yhteistyötä muiden kehitysvammaisten parissa töitä tekevien kanssa. Kehitysvammaistyön papit toimivat kuntayhtymissä. Diakonit puolestaan tekevät työtä seurakuntayhtymässä tai yksittäisessä seurakunnassa. (Suomen evankelis-luterilainen kirkon keskushallinto, i.a.)

Nykyisin seurakunnat toteuttavat kehitysvammaistyötä ja sen perustana on kristillinen ihmiskäsitys. Sen mukaan ihminen nähdään Jumalan luomana ja että Jumala on luonut jokaisen ihmisen omaksi kuvakseen (1 Moos 1: 27). Kristillinen ihmiskäsitys perustuu siihen, että jokainen ihminen on ainutlaatuinen ja sellaisenaan arvokas. Ihmisen arvokkuus ei ole lähtöisin hänen teoistaan tai saavutuksistaan. Jokainen nähdään arvokkaana sen tähden, että on olemassa. (Suomen evankelis-luterilainen kirkon keskushallinto i.a.)

Syksyllä 2012 julkaistaan uusi saavutettavuusohjelma, jossa painotetaan osallisuutta, yhdenvertaisuutta ja esteettömyyttä. Näiden kolmen osatekijän avulla on tarkoitus mahdollistaa se, että jokaisella seurakuntalaisella olisi yhtenevät mahdollisuudet ja oikeudet osallistua seurakunnan järjestämään toimintaan. Jotta voidaan tukea osallisuuteen, täytyy seurakuntien järjestää toimintaa. Seurakuntien kehitysvammaistyöntekijät järjestävät kerhoja, leirejä ja erilaisia ryhmiä kehitysvammaisille ja heidän läheisilleen. Yhtenä työmuotona ovat kehitysvammaisten rippikoulu, joita järjestetään ympäri Suomea. (Suomen evankelis-luterilainen kirkon keskushallinto, i.a.)

Erilaisuus koetaan myös kirkon voimavarana. Kirkko kaikille -Suomen evankelis-luterilaisen kirkon vammaispoliittisessa ohjelmassa (2003, 11–12) pohditaan sitä, että myös vammaisia ammattilaisia tulisi saada kirkon palvelukseen töihin. Näin saataisiin laaja-alaisesti erilaisia kykyjä käyttöön. Suurimmaksi haasteeksi työllistymisen kannalta nähdään kuitenkin asenteelliset esteet.

Vaikka Vanhan ja Uuden testamentin ajoista on päästy jo pitkälle, osa asenteista ja odotuksista muuttuu hitaasti. Kehitysvammaiset nuoret ovat edelleen diakoniatyön alaisuudessa, vaikka kyseessä ovat nuoret ihmiset vammastaan huolimatta. Heillä tulisi olla samanlaiset oikeudet seurakuntien tarjoamiin nuorisotyön palveluihin kuin kenellä tahansa muullakin nuorella.

## 2 TYÖN LÄHTÖKOHDAT

Lähdin opinnäytetyössäni tekemään produktiona kehitysvammaisten rippikoulun opetustuokioiden havainnollistamismateriaalia. Ajatus tämänkaltaisesta työstä lähti siitä, kun olen seurannut kehitysvammaisten rippileireillä henkilökohtaisena avustajana opetuksen tasoa ja sitä, kuinka opettajat miettivät, millä he havainnollistavat opetuksensa. Lopputuloksena on leirillä ollut paljon havainnollistamismateriaalia, joista vain murto-osaa on käytetty ja kuitenkin jotain keskeistä on jäänyt puuttumaan.

Lähtökohtana tälle produktiolle oli oma ammatillinen kasvu ja näkökulma toisenlaiseen, nuorista lähtevään ja nuoria osallistavaan opetukseen. Samalla halusin olla mukana kehittämässä kehitysvammaisten rippikoulua.

### 2.1 Opinnäytetyön tavoitteet

Työni tarkoituksena on tuottaa sellaista materiaalia, joka tukisi mielekästä oppimista ja vahvistaisi havainnollistamista. Toivon, että opetuksen tasoa saataisiin yhdenmukaistettua kehitysvammaisten rippikouluissa. Tarkoitukseni on tehdä jokaiselle opetustuokiolle sopivaa havainnollistamismateriaalia, jota pystyttäisiin helposti päivittämään ryhmän tarpeita vastaavaksi ja samalla kuitenkin takaamaan opetuksen hyvän tason säilyvyys.

Minulla ei ole kovin paljoa työkokemusta rippikoulutyöstä opettajana. Kehitysvammaisten rippileireillä henkilökohtaisena avustajana olen nähnyt useamman toimintatavan opetustuokioiden toteutuksessa. Ammatillisen kehitykseni kannalta on tärkeää se, että saan tuottaa materiaalia ja nähdä millä tavalla se käytännössä toimii kohderyhmälle. Pidän tärkeänä myös sitä, että kehitysvammaisten rippikoulun havainnollistamismateriaalia tuotaisiin yhdenmukaisemmaksi niin, että samalla materiaalilla olisi mahdollista pitää useampi rippikoulu. Toisaalta olen pannut merkille, että kun tavallisille rippikouluille tuotetaan oppikirjoja, jotka eivät sovellu kehitysvammaisten rippikouluun, on kehitysvammaisten rippikoulujen kehitys tuntunut tietyllä tapaa pysähtyneen paikoilleen.

Produktio edellyttää ammatillista otetta, jotta pystytään arvioimaan materiaalin vaikeustasoa ryhmälle. Lisäksi työ vaatii perehtymistä sekä kehitysvammaisiin että rippikoulumaailmaan. Kehitysvammaisten rippikoulussa täytyy olla niitä samoja elementtejä kuin tavallisillakin rippikouluilla. Työ ei ole kuitenkaan pelkästään teoreettista perehtymistä, vaan vaatii myös soveltamiskykyä ja luovuutta. Kun teoria, soveltamiskyky ja luovuus ovat keskenään tasapainossa, saadaan rippikoululaisille aikaiseksi mielekästä oppimista tukevaa havainnollistamismateriaalia.

Opinnäytetyöni kohderyhmänä ovat rippikouluikässä olevat kehitysvammaiset nuoret. Materiaali on suunniteltu juuri nuoria varten ja tukemaan heidän oppimistaan. Hyödynsaajana ovat rippikoulunopettajat, sillä valmis materiaali on helppo päivittää ryhmälle sopivaksi ja kuljettaa mukana. Materiaalin on myös tarkoitus helpottaa opettajan työtä havainnollistamismateriaalin etsimisessä ja sen kuljettamisessa. Toki opettaja joutuu käymään valmiin materiaalin läpi ja sen pohjalta suunnittelemaan opetuksensa. Diakonia-ammattikorkeakoulun kehittämishankkeena olen tehnyt opettajanoppaan, jossa on valmiit oppituntisuunnitelmat. Lisäksi opettajanoppaassa on ohjeet materiaalin käyttämiseen. Käyttöoppaan pohjalta on tuotettu havainnollistamismateriaali. Materiaalia ei ole ainoastaan tarkoitettu rippikoululaisten oppimisen tukemiseksi vaan myös opettajien tueksi.

## 2.2 Toimintaympäristö

Keravan seurakunta sai alkunsa vuonna 1955, jolloin se erotettiin valtioneuvoston määräyksellä Tuusulan seurakunnasta. Keravan seurakunta sai oman kirkon vuonna 1963. Siihen asti Keravan keskuskansakoulun juhlasali toimi kirkkosalina. (Keravan seurakunta 2012, 5.)

Keravan seurakunta työllistää kaiken kaikkiaan 71 ihmistä. Pappeja on Keravan seurakunnassa 12, diakoneja ja nuorisotyöntekijöitä 6. Nuorisotyöntekijöistä 2 työskentelee varhaisnuorisotyön ja 1 erityisnuorisotyön toiminta-alueilla. Las-



tenohjaajia Keravan seurakunnassa on 15, joiden lisäksi lapsityöstä vastaavat 2 lapsityönohjaajaa. (Keravan seurakunta i.a.)

Keravan seurakunnan diakoniatyöntekijät vastaavat pääsääntöisesti heille määrätystä työmuodosta. Näitä työmuotoja ovat alue-, vapaaehtois-, mielenterveys- ja päihdetyö, kirkon ulkomaanapu, yhteisvastuu, ikäihmiset ja seniorityö, perhetyö, kehitysvammaistyö ja omaishoitajien kanssa tehtävä työ. Kehitysvammaistyöstä vastaava diakoni on mukana Tuusulan rovastikunnallisessa kehitysvammaisten rippikoulussa, jonka vetovastuusta huolehtivat aina joka kolmasvuosi Keravan, Järvenpään ja Tuusulan seurakunnat. Rippikouluun lähtevät opettajat ovat aina vastaavasta seurakunnasta. Opettajina näissä rippikouluissa ovat pappien lisäksi usein diakonit ja lapsityöntekijät.

Kehitysvammaisten rippikoulut toteutetaan yhteistyössä muiden Uudenmaan seurakuntien kanssa. Keravan seurakunnan kehitysvammaiset nuoret osallistuvat Tuusulan rovastikunnan kehitysvammaisille suunnattuun rippikouluun. Tällä hetkellä Tuusulan rovastikunnan kehitysvammaistyön pappina on Katja Nieminen. Rippikoulussa opettajia on useita. Lisäksi koko rippikoulun intensiivijakson aikana myös kanttori on mukana. Rippikoulussa jokaisella nuorella on oma henkilökohtainen avustaja, joka on nuoren kotiseurakunnan palkkaama. Poiketen tavallisesta rippikoululeiristä kaikissa kehitysvammaisten rippikouluissa ei ole isosia mukana. Henkilökohtainen avustaja korvaa isosen tehtävät leirin aikana.

### 3 TEOREETTINEN TAUSTA

Teoreettisena lähtökohtana opinnäytetyölle on vammaisuuden määritelmä. Lisäksi tärkeänä osana tätä työtä on rippikoulusuunnitelma vuodelta 2001 ja kehitysvammaisten rippikoulusuunnitelma vuodelta 1980.

YK:n yleiskokouksessa 20.12.1971 annetussa kehitysvammaisten henkilöiden oikeuksia koskevassa julistuksessa sanotaan, että ”kehitysvammaisella henkilöllä on mahdollisuuksien rajoissa samat oikeudet kuin muillakin ihmisillä” (Kaski ym. 2009, 161). Samassa julistuksessa ilmaistaan myös se, että kehitysvammaisia ihmisiä tulee tukea siihen, että he voisivat kehittää heidän omia kykyjään eri toimialueilla ja edistää samalla myös heidän sopeutumistaan normaaliin elämään niin hyvin kuin se vain on mahdollista (Kaski, Manninen & Pihko. 2009, 161).

#### 3.1 Mitä on kehitysvammaisuus?

Sana ”vammainen” on suhteellisen uusi kielenkäytössä. Sitä ennen käytettiin yleensä termejä, jotka kuvasivat jonkin tietyn vamman ominaisuuksia, esim. kuulovammainen. Näin ollen ei tarvittu termiä, joka yhdistäisi eri ryhmät saman kategorian alle. Nykyään vammaisuutta määritellään tarkastelemalla niitä vamman ihmiselle aiheuttamia toimintakyvyn rajoituksia, jotka vaikuttavat hänen elämäänsä. Vammaisella ihmisellä puolestaan tarkoitetaan sellaista henkilöä, jolla on pitkäaikaisia tai pysyviä toimintarajoitteita ja vaikeuksia suoriutua jokapäiväisistä elämän toiminnoista omassa elinympäristössään. (Repo 2006, 9.)

WHO on määritellyt kehitysvammaisuutta neljällä eri tavalla. Näitä määritelmiä ovat ICIDH 1980 (International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps), ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), AAIDD (The American Association on Intellectual and developmental Disabilities) ja ICF 2001 (International Classification of Functioning Disability and Health).

ICIDH 1980 on yksi tunnetuimmista vammaisuuden määritelmistä. Se on luonut pohjan nykyiselle vammaistyyölle ja se pohjautuu hyvin pitkälle Philip Woodin luomaan sairauden tai vamman sairausvaikutusten malliin (Riikkilä 2001,8). ICIDH 1980 on sairauden, vian tai vamman seurannaisvaikutuksiin suuntaava malli, joka tarkastelee vamman aiheuttamaa sosiaalista haittaa. Jotta mallia olisi helpompi tarkastella, seuraukset on jaettu kolmelle eri tasolle. Nämä tasot ovat: vaurio, toiminnan vajavuus ja sosiaalinen haitta. Puhuttaessa vauriosta tarkoitetaan samalla tilaa, jossa tapaturma ja sairaus voivat aiheuttaa erilaisia vaurioita ihmisen elintoiminnoissa sekä psyykkisissä että fyysisissä rakenteissa. Nämä voivat ilmentyä puutoksina tai poikkeavuuksina verrattuna normaaleihin toimintoihin. Toiminnan vajavuudesta aiheutuvat rajoitukset ja puutokset puolestaan vaikuttavat esimerkiksi siihen, ettei kykene osallistumaan normaaliin keskusteluun tai normaaliin toimintaan. Viimeisellä tasolla on kyse varsinaisesta vammaisuudesta. Tällä tasolla oleva vammaisen henkilö ei pysty kohtaamaan niitä vaatimuksia, jotka on rakennettu yhteiskuntaan ei-vammaisten ehdoilla. Tästä johtuen esille nousee sosiaalihaitta. Tällä tarkoitetaan niitä seurauksia, joita syntynyt vaurio todellisuudessa aiheuttaa ihmiselle. (Repo 2006, 9–10 ; Riikkilä 2001, 8; Savilahti 2009, 6–7 ; Vehmas 2005, 112.)

ICIDH 1980 -mallia on kritisoitu paljon. Arvostelun kohteena on ollut se, ettei siinä pyritä muuttamaan ympäristön vaikutuksia. Lisäksi malli sai arvostelua siitä, että siinä pidetään yksilön ominaisuuksia suurimpana haitan syynä. ICIDH 1980 -malli on myös koettu näkökulmaltaan liian lääketieteellis-pohjaiseksi. Kuitenkin malli on saanut osakseen myös arvostusta siitä, että huomio on varsinaisen vamman ja sairauden lisäksi kiinnitetty myös yhteiskuntaan ja sen tuomiin ongelmiin. (Repo 2006, 10.)

WHO:n ICD-10 -määritelmän mukaan älyllinen kehitysvammaisuus jaetaan neljään luokkaan: lievä, keskivaikea, vaikea ja syvä älyllinen kehitysvammaisuus. Näiden lisäksi ICD-10:n määritelmä tunnistaa vielä muun älyllisen kehitysvammaisuuden. (Terveystieteiden tutkimuskeskus 2011, 272–273.) Älyllinen kehitysvammaisuus voi esiintyä yksinään tai yhdessä jonkun toisen fyysisen tai psyykkisen tilan kanssa ja sillä tarkoitetaan tilaa, jossa henkinen suorituskyky on epätäydellinen tai estynyt. Myös kognitiiviset, kielelliset, motoriset ja sosiaaliset tai-

dot, jotka vaikuttavat yleiseen henkiseen suorituskykyyn, ovat puutteellisesti kehittyneitä. (Kaski ym. 2009, 16.)

AAIDD -määritelmä tuo esiin sen, että kehitysvammaisuudessa on kyse huomattavista rajoituksista, jotka vaikuttavat henkiseen toimintaan sekä adaptiivisiin taitoihin. Näitä taitoja ovat muun muassa sosiaaliset ja käytännön taidot, joita on tarkasteltava osana yhteisön ympäristöä siten, että yksilön ikä, taustat ja kulttuuri otetaan huomioon. (The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.) AAIDD -määritelmän mukaan älyllinen kehitysvammaisuus on vammaisuutta vuorovaikutuksen tuloksena. Tällä tarkoitetaan sitä vuorovaikutusta, jota tapahtuu älyllisten ja adaptiivisten taitojen sekä ympäristön vaatimusten kohdatessa toisensa. AAIDD -määritelmässä on kyse toiminnallisuudesta ja tämän vuoksi määrittelyssä ratkaisevassa asemassa ovat toimijan edellytykset, kyvyt, ympäristö ja toimintakyky. (Kaski ym. 2009, 16–17.)

ICF 2001 -mallissa tarkastellaan toimintakykyä ja vammaisuutta. Se tuo esille yksilöllisen toimintakyvyn, osallistumiselle välttämättömimmät suoritukset ja henkilön mahdollisuudet toimia vammastaan huolimatta. Tarkoituksena on kuvata ihmisen biopsykososiaalista ja toiminnallista tilaa kehon eri toimintojen, suoritusten ja osallistumisen osa-alueilta. Näkökulman ei ole missään määrin tarkoitus nostaa esille vammaisen henkilön puutteita vaan yksilön toimintakykyyn liittyvät tekijät ja ympäristötekijät on määritelty entistä tarkemmin. Ajatuksena on, että toimintakyky koostuu kolmesta eri osa-alueesta. Ensimmäisenä kiinnitetään huomiota ihmisen kehoon, sen rakenteeseen ja fysiologisiin toimintoihin. Toisena tulee yksilötason mielekäs tekeminen ja osallistuminen yhteisöllisyyteen. Viimeisenä tarkastellaan yhteiskunnassa, kulttuurissa, tekniikassa ja elinympäristössä vaikuttavia tekijöitä, jotka vaikuttavat henkilön itsenäiseen selviytymiseen tai avun tarpeeseen. Tässä mallissa huomio kohdistetaan ennen kaikkea yksilöön ja hänen ympäristöönsä. Jotta saadaan käsitys siitä, kuinka hyvin ihminen suoriutuu käytännön toimista, tarkastellaan yksilön ja ympäristön ominaispiirteitä. Ne asiat, jotka vaikuttavat elämäntilanteeseen ja taustaan kuten esimerkiksi ikä, sukupuoli, koulutus, elämäkokemukset ja psyykkiset voimavarat, ovat yksilötekijöitä. Ympäristötekijöiksi lasketaan fyysinen elinympäristö, palvelujärjestelmä, sosiaalinen ympäristö ja ihmisen ympärillä vaikuttava

asennemaailma. ICF 2001 -luokitus pyrkii pois lääketieteeseen painottuvasta vammaisokeskeisyydestä korostamalla vammaisen henkilön osallisuutta ja osallistumista elämänympäristön toiminta-alueille. (Lampinen 2007, 31; Repo 2006, 10–11.)

ICF 2001 -mallin tarkoituksena on ennen kaikkea arvioida ihmisen toimintamahdollisuuksia suorituskyvyn ja käytettävissä olevan kapasiteetin avulla. Suorituskyvyn on tarkoitus kertoa siitä, mitä kyseinen henkilö tekee nykyisessä toimintaympäristössään. Kapasiteetti puolestaan tulkitsee sitä, mihin kaikkeen ihminen kykenisi omassa ympäristössään, jos toimintaa haittaavat rajoitteet poistettaisiin. Kun saadaan selville todellinen osallisuuden ja osallistumisen mahdollinen toteuttaminen, ei vammaisuuden aiheuttama haitta ole enää muuttumaton tila vaan siihen voidaan vaikuttaa yhteiskunnallisella tasolla ja asenteiden muuttamisella myönteisempään suuntaan. ICF tukee sitä, että ymmärrettäisiin ihmisen ja ympäristön kiinteä vastavuoroisuus. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että ei enää tarkastella yksittäisiä suorituksia ja osallistumisia vaan keskitettäisiin huomio laajempaan kokonaisuuteen. (Lampinen 2007, 31–32; Repo 2006, 11.)

Vammaisuuden määritelmä otettiin huomioon havainnollistamismateriaalin koamisvaiheessa. Se, että älyllinen kehitysvammaisuus jaetaan neljään luokkaan: lievään, keskivaikeaan, vaikeaan ja syvään älylliseen kehitysvammaisuuteen, on merkittävä asia opetustuokioiden kannalta. Tästä syystä havainnollistamismateriaalista piti tehdä muokattavissa oleva. Vammaisuuden määritelmästä nousee esille myös se, että yksilölliset sosiaaliset ja käytännön taidot eivät välttämättä vastaa ikäisensä taitoja. Motoriikassa voi olla puutteita samoin kuin kognitiivisissa ja kielellisissä taidoissa. Tästä syystä havainnollistamismateriaalia tehdessä lähtökohtana oli nuoren mahdollisuudet toimia vammastaan huolimatta. Tällöin tekemisen täytyy olla mielekästä ja toimintaan osallistavaa, siten, että jokainen nuori tulee otettua yksilönä huomioon.

### 3.2 Kehitysvammaisen nuoren kehitys

Puhuttaessa kehitysvammaisesta nuoresta ja hänen kehityksestään, on otettava huomioon se, että vamma ei ole ainoa asia, joka määrittelee sitä millainen on nuoren elämäntapa (Kokkonen, Tervonen & Saukkonen 1993, 6). Kehitysvammaisella nuorella on tarve itsenäistyä. Tämä tarve kuuluu nuoruuden ikävaiheeseen ja siksi on otettava huomioon, että kehitysvammaisen nuoren kehitys itsenäisyyteen on samanlainen kuin muillakin nuorilla. (Remes & Lehto 1991, 27.)

Kehitysvammaisen nuoren kehityksen voidaan ajatella kulkevan jossain määrin Eriksonin kehityskriisien mukaan. Kehityskriisit eivät ole Eriksonin mukaan sidottu mihinkään tiettyyn ikäkauteen, koska kulttuuri sanelee paljon sitä, mitä lapsilta ja nuorilta voidaan odottaa. (Levänen 1991, 14.) Kuitenkin kehitysvammaisen nuoren kohtaamisessa on otettava huomioon hänen fyysinen ikänsä. Tarkoitus on ennen kaikkea tukea nuoruutta elämän vaiheena. (Kirkon Diakoniatyön keskus 1980, 11.)

Kehitysvammaisen nuori etsii itseään. Hän elää samalla tavalla nuoruutta ja murrosiän vaiheita kuin kuka tahansa terve nuorikin. Nuoren käsitys itsestä muuttuu ja samalla myös kiinnostus toisia kohtaan kasvaa. Kehitysvammaisen murrosikäinen tarvitsee tukea siihen, että hän ymmärtäisi itsessään tapahtuvat muutokset ja sen, etteivät nämä muutokset ole huonoja. Nuoren kasvaessa kohti aikuisuutta, tulee tarve saada omaa rauhaa ja aikaa tutkia itsessä tapahtuvia muutoksia. Moni saattaa hämmentyä kuukautisten alkaessa tai äänenmurroksen tullessa. (Mustakallio 2009, 32.)

Kehitysvammaiselle nuorelle on tärkeää se, että hän kokee olevansa hyväksytyt perheensä keskuudessa. Häneen vaikuttaa voimakkaasti se, miten perhe ottaa vastaan hänen muutoksensa ja samalla vastakäiun merkitys omien tarpeiden täyttämistä ja itsenäistymisyrityksistä kasvaa. Nuori tarvitsee omaa tilaa toimia ja olla, mutta kuitenkin hän tarvitsee tukea ja rohkaisua jokapäiväisissä tilanteissa. Kehitysvammaiselle nuorelle normaaliin elämään kuuluvat harrastukset ja sosiaaliset kontaktit ovat tärkeitä. Hän tarvitsee ympärilleen kaltaisiaan, jotta hän pystyy ymmärtämään sen, että hän on sellaisenaan hyvä. Ennen kaik-

kea kehitysvammaisen nuori tarvitsee ympärilleen myös niitä aikuisia, jotka asettavat hänelle turvallisia rajoja ja jaksavat kärsivällisesti opastaa elämään liittyvissä asioissa. Kehitysvammaisen murrosikäinenkin kiinnostuu toisesta sukupuolesta. Tällöin nuori tarvitsee aikuista kertomaan siitä, mikä on sallittua ja mikä ei. Seksuaalisuuteen liittyvissä asioissa nuori tarvitsee tukea, jottei hän joudu kokemaan häpeää tai mielipahaa. Nuoren on tärkeä tietää miten hän voi toista koskettaa ja että hänellä on oikeus sanoa, ettei hän halua toisen kosket-tavan häntä. (Mustakallio 2009, 32.)

Kehitysvammaisen nuori ei ole enää lapsi. Hänen kykynsä ja taitonsa eivät välttämättä ole ikäisensä tasolla, mutta siitä huolimatta häntä tulee kohdella ikäisensä tavoin. Kehitysvammaisen nuori kasvaa aikuiseksi ja aloittaa itsenäistymisen. Näillä nuorilla on kaikki mahdollisuudet itsenäistymiseen kunhan he saavat paljon tukea. (Oravainen 1994, 53–54; Mustakallio 2009,32.)

### 3.3 Erityispedagogiikka

Erityispedagogiikan juuret jakautuvat moneen suuntaan. Tieteelliset juuret ovat osittain kasvatustieteessä, mutta siihen vaikuttavat myös lääketiede ja psykologia. Ennen kaikkea erityispedagogiikan kehitys juuri tieteen alana on sidoksissa hyvin vahvasti siihen, miten koko ikäluokkaa pyritään kouluttamaan ja siihen kuuluviin koulutusjärjestelmäkehityksiin. (Kivirauma 2009, 13.)

1800-luvun puolessa välissä alkoi sokeiden ja kuurojen kouluttaminen. Tämä rakensi vahvaa perustaa erityispedagogiikan ja lääketieteen välille. 1800- ja 1900-lukujen taitteessa erityispedagogiikka oli vahva osa lääketiedettä. Tämä johtui siitä, että erilaiset oppijat olivat myös lääketieteellisen avun tarpeessa. (Kivirauma 2009, 14.)

Porvooseen perustettiin Suomen ensimmäinen Kuurojen koulu vuonna 1864. Siitä asti on Suomessa ollut myös erityisopetusta. Itse erityispedagogiikka on tieteen alana ja yliopistollisena oppialana vasta 64-vuotias, sillä erityispedagogiikan historia itsenäisenä tieteenalana ei ole vielä kovinkaan pitkä. Ensimmäi-

nen erityispedagogiikan oppituoli perustettiin Jyväskylään 1948 kansanopilliseen korkeakouluun. Jyväskylän oppituolin ympärille alkoi pikkuhiljaa kehittyä nykyinen erityispedagogiikan laitos. (Tuunainen 1998, 20; Laudonlahti & Pirttimäki 1998, 41.)

Niilo Mäen astuessa erityispedagogiikan laitoksen johtoon vuonna 1948, kulki erityispedagogiikka nimellä suojelu- ja parantamisoppi. Erkki Saaren aikaan vuonna 1968 puhuttiin erityiskasvatusopista. (Ladonlahti & Pirttimaa 1998, 41.) Saari kuvaa kirjassaan *Sielullisesti poikkeavat lapset* (1968) erityispedagogiikkaa siten, että sillä on kaksi tehtävää. Ensimmäiseksi ryhmäksi Saari nostaa ne henkilöt, joiden kohdalla erikoisuus oli niin vähäinen, että kun sen saisi korjattua, voisivat nämä henkilöt palata yleisten kasvatusten pariin. Toisena ryhmänä Saari näki ne ihmiset, joiden poikkeavuus muihin ihmisiin nähden oli korjaamaton ja heidän kohdallaan tarvittaisiin erityistoimia ja menetelmiä koko ajan. Näiden kahden asian kehittämisen Saari koki erityiskasvatusopin päämääräksi. (Saari 1968, 10.)

Nykyään erityispedagogiikka määritellään tieteenalaksi, jossa tavoitteena on tukea pedagogisin menetelmin erityistä tukea tarvitsevia henkilöitä. Näitä keinoja ovat teoreettiset lähestymistavat, toimintamallit ja -käytänteet. (Ladonlahti, Naukkarinen ja Vehmas 1998, 20.)

### 3.4. Havainnollistamisen pedagogiikka

Havainnollistamisessa on kyse ennen kaikkea aisteista ja niiden avulla tehtävien havaintojen merkityksestä ja tärkeydestä. Opetus, jossa käytetään aisteja, lisää oppimisen tehokkuutta. Tällä tarkoitetaan, että kun konkreettisuuden määrä kasvaa, sitä useampi aisti on käytössä ja sen helpompaa on muistaa opittu asia. (Vuorinen 1995, 42 ja 47.)

Havainnollistamisessa on usein kyse konkretisoimisesta. Konkretisoinnissa on kyse siitä, että yritetään päästä mahdollisimman lähelle elettyä todellisuutta.



Tätä pyritään tukemaan kokemuksilla ja elämyksillä, sillä niiden kautta opitut asiat saavat helposti ymmärrettäviä sisältöjä. (Vuorinen 1995, 43.)

Seurakuntien lapsityössä käytetään paljon havainnollistamismateriaalia. Lapsille halutaan tuoda konkreettisesti näkyviin Raamatun kertomuksia. Suosituimpia menetelmiä havainnollistamisen pedagogiikan käytössä ovat Godly Play, tuolialttarit ja lattiakuvat. Varhaisnuorisotyössä uutena menetelmänä on noussut esille Raamatturäppi. Myös kehitysvammaisten rippikouluissa käytetään paljon havainnollistamista opetuksen tukena. Monet sellaiset havainnollistamisvälineet, joita käytetään seurakuntien lapsityössä usein, ovat kysytyjä myös kehitysvammaisten rippikouluissa. Havainnollistamismateriaalilla pyritään tukemaan rippikouluun tulevien nuorten ymmärtämistä vaikeista aiheista ja sitä, että nuori saa ihmetellä asioiden kulkua ikäistensä kanssa. Kun nuori saa konkreettisesti nähdä ja kokea asioita, on hänen helpompi ymmärtää läpi käytyjen teemojen keskeisimmät asiat.

#### 3.4.1 Godly Play

Godly play -menetelmä on Jerome Berrymanin kehittäämä uskontokasvatuksen menetelmä, jonka pohjana on montessoripedagogiikka. Menetelmän taustalla oli kehittämishetkellä ajatus siitä, että halutaan helpottaa hengellisten asioiden hahmottamista ja ymmärtämistä. (Berryman 2004, 4; Berryman 1995, 7–8 .) Montessoripedagogiikkaan kuuluu vahvasti ihmettely. Godly play –menetelmässä sitä on käytetty hyödyksi siinä, että mielikuvituksella tuetaan ja samalla haastetaan osallistujia ajattelemaan ja ihmettelemään. Ennen kaikkea tarkoituksena on se, että menetelmän avulla ohjataan osallistujia vertauksien, hiljaisuuden, Raamatun kertomusten ja liturgian maailmaan. Näiden elementtien avulla halutaan tukea osallistujaa siten, että hänellä olisi mahdollisuus löytää Jumala, itsensä, toinen ihminen ja maailma, joka ympäröi meitä. (Berryman 2005, 4–5.)

Godly play -menetelmässä on kyse kertomisesta ja avoimesta ihmettelystä. Menetelmässä kerrotaan tarinanomaisesti Raamatun kertomuksia havainnollistamismateriaalin avulla. Godly play -menetelmä poikkeaa tavallisesta tarinan kerronnasta siten, että kertoessaan tarinaa ohjaaja ei ota osallistujiin kontaktia,

vaan hän työskentelee katse havainnollistamismateriaaliin luotuna. Tällä keinolla pyritään saamaan osallistujan huomio siirtymään havainnollistamismateriaaliin. Kun menetelmässä on kyse ihmettelystä, täytyy jokaiselle osallistujalle antaa mahdollisuus ihmetellä tarinaa ja niitä asioita, joita tarina tuo esille. Siinä vaiheessa, kun tarinassa on tilaa ihmettelylle, se tuodaan esille kysymällä osallistujilta, mistä kohdasta kertomuksessa he pitivät kaikkein eniten. Tämän jälkeen pohditaan ja mietitään yhdessä tarinaa ja lopulta tarinan kertoja voi kysyä osallistujilta, mikä heidän mielestään oli tarinan tärkein kohta. Kertojan on tärkeää kuulla jokainen vastaus, sillä väärää vastauksia ei ole ollenkaan. Osa vastauksista heijastuu osallistujien omasta elämästä. (Berryman 2004, 13–16.)

### 3.4.2 Lattiakuvat

Lattiakuvamenetelmän yksi merkittävimmistä kehittäjistä on saksalainen Sisar Ester Kaufman. (Poikien ja tyttöjen keskus 2012, 31.) Lattiakuvat pohjautuvat käytännön uskontopedagogiikkaan ja se on saanut vaikutteita hahmo-, montessori- ja waldorf- eli steinerpedagogiikasta. Ennen kaikkea lattiakuvissa on kyse kokonaisvaltaisesta uskontopedagogiikasta. Lattiakuvien tarkoituksena on luoda tilanteita, joissa Jumala voi kohdata ihmisen, hänen kysymyksensä ja elämäntilanteensa. Tämä mahdollistaa sen, että osallistujaa voidaan tukea kasvamaan omaksi itsekseen. (Mäkinen 2007, 8; Mäkinen 2009, 8.)

Lattiakuvamenetelmässä, kuten myös Godly play -menetelmässä, osallistujat istuvat piirissä. Piirin keskelle rakennetaan yhdessä osallistujien kanssa kuva lattialle. Kuvaa rakennetaan kankaiden ja koristeiden avulla. (Mäkinen 2007, 9; Mäkinen 2009, 13–14.) Mäkinen (2007, 7) tiivistää lattiakuvan periaatteet ja käytännöt seuraavasti:

Vahvista sitä, mikä on hyvää, positiivista ja luo toivoa. Menetelmä onnistuu vain turvallisessa ryhmässä. Tee asioita hitaasti ja rauhallisesti. Jätä mieluummin jotain pois kuin kiirehdi. Käytä monenlaisia keinoja, ettei työskentelystä tule yksipuolista. Älä lue suoraan paperista, vaan reagoi ryhmän toimintaan. Myös rukous on vapaa reaktio koettuun. Luota itseesi ja ota todesta ryhmä ja sen kysymykset.

Lattiakuvat tukevat ihmettelyä ja sitä, että jokainen ryhmäläinen voi osallistua juuri sellaisenaan kuin on. Lattiakuvissa ei voi tehdä tai sanoa väärin. Ajatuksille, toiveille ja unelmille täytyy kuitenkin jättää tilaa. (Mäkinen 2007,9.)

Lattiakuvat ovat menetelmänä sellainen, joka soveltuu kaikille ryhmille (Mäkinen 2009, 16; Mäkinen 2012, 9). Rippikoulussa voidaan nostaa lattiakuvien avulla esille rippikoulusuunnitelman teemoja. Lattiakuvia voidaan hyödyntää opetuksissa ja hartauksissa. Kuitenkin täytyy huomioida ryhmän kiinteys ja se, ettei ketään saa painostaa sanomaan mielipidettään tai näkemystään. Nuorille onkin hyvä tehdä selväksi, ettei ole pakko jakaa, jos ei halua. (Mäkinen 2009, 19–20.)

### 3.4.3 Tuolialttari

Tuolialttarimenetelmän on kehittänyt Marjukka Borgman yhdessä työyhteisönsä kanssa 1990-luvulla. Menetelmän tarkoituksena on ensisijaisesti tukea kerrontaa ja osallistujan muistia. Opittu asia voidaan helposti kerrata tuokion lopussa tuolialttarin avulla. (Borgman 2012.)

Tuolialttaria varten kertoja tarvitsee selkänöjällisiä tuoleja, kankaita ja muuta havainnollistamismateriaalia kuten esimerkiksi hahmoja ja eläimiä (Liite 1, kuva 2; Liite 2, kuva 1). Ajatuksena on se, että on kertomus, jota kuvitetaan rakentamalla alttaria tapahtuma kerrallaan samalla sitä sanoittamalla. Kertomuksen päätyttyä alttari on valmiina ja sen avulla voidaan vielä yhdessä kerrata kertomuksen avainkohdat, jos se koetaan tarpeellisena.

Tuolialttarimenetelmä vangitsee osallistujan mielenkiinnon. Jännitys siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu, on yksi mielenkiinnon ylläpitäjä. Kertojan puheen tulee olla yksinkertaista, selkeää ja kuuluvaa, jotta osallistuja ymmärtää, mistä puhutaan. Onnistuessaan tuolialttari on sadunomainen hetki, josta jää mielikuvat pitkäksi aikaa. Menetelmä sopii kaiken ikäisille ja sitä on helppo soveltaa ryhmälle sopivaksi.

### 3.4.4 Raamatturäppi

Raamatturäppimenetelmä on lähtöisin Yhdysvalloista, jossa menetelmää käytettiin aikuisten kouluttamiseen, jotta he voisivat työskennellä Raamatun parissa lasten kanssa. Suomalainen Raamatturäppi on suunniteltu ensisijaisesti alakoulun 3. - 5. luokkalaisille, mutta sitä on mahdollista käyttää muidenkin ryhmien kanssa, sillä jokainen voi oivaltaa sen aikana jotain uutta läpikäytävästä aiheesta. (Kaarto-Wallin i.a; Seurakuntaopisto 2012.)

Raamatturäppi ei ole vain räppäämistä. Menetelmä rakentuu monesta palasta, joilla kaikilla on merkittävä rooli ja siinä käytetään havainnollistamisen apuna kuva- ja kertomusmateriaalia. Myös piendraamojen käyttö on mahdollista ryhmästä riippuen. Raamatturäppimenetelmässä käytetään kaikkia aisteja. Liike ja musiikki ovat merkittävässä asemassa, sillä leikkien, avainsanojen ja rytmien avulla on mahdollista oppia Raamatun keskeinen sisältö nopeassa tahdissa. (Kaarto-Wallin i.a; Seurakuntaopisto 2012.)

Tavoitteena Raamatturäpissä on se, että osallistujat saavat kattavat tiedot Raamatun sisällöstä ja oppivat samalla tuntemaan Raamattua. Raamatturäpin avulla voidaan luoda selkeä kokonaiskuva Raamatun tapahtumista kronologisessa järjestyksessä. Osallistujia helpottaa se, että Raamatturäppi on jaettu kahteen osaan, Vanhaan ja Uuteen testamenttiin. Vanhan testamentin räppimateriaali valmistui vuonna 2008 ja Uuden testamentin osuus on puolestaan ollut käytössä syksystä 2010. (Kaarto-Wallin i.a; Seurakuntaopisto 2012.)

### 3.5 Vammaisuus Raamatun näkökulmasta

Vanhassa testamentissa vammaisuus oli merkki siitä, ettei ollut sosiaalisesti vahvassa asemassa. Ihminen eristettiin muista, koska pelättiin tauteja. Syyt ihmisen eristämiseen eivät siis olleet ainoastaan uskonnollisia vaan myös hygienisiä. (Vehmas 2005, 30.)

Vanhan testamentin mukaan vammaisuus koettiin epänormaalina tilana ja tästä syystä ajateltiin, että vammaisuus on seurausta ihmisen tekemistä synneistä.

Näin ollen Jumala nähtiin sairauden ja vamman aiheuttajana. Vammaisuutta kuvataan Vanhassa testamentissa suhteessa terveisiin ihmisiin ja sen aikaiseen terveystieteeseen. (Vehmas 2005, 24–25; Häkkinen 2011, 36.) Sairaus ja sairastuminen, sitä kautta myös vammaisuus, liitetään Vanhan testamentin mukaan vahvasti osaksi kuolemaa. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta pelkästään fyysistä kuolemista vaan myös tietyllä tapaa elämän katoavaisuutta ja sitä, että ihminen kokee nälkää, janoa, masennusta, sortoa, epäilyä ja riistoa. Nämä asiat taas kertovat siitä, että ihminen on kuolevainen ja elämä katoavainen. (Vehmas 2005, 25.)

Vanhan Testamentin syy ja seuraus -lain mukaan hurskaalle käy aina hyvin, mutta jumalattomalle taas huonosti (Vehmas 2005, 25; Sananl. 12:21). Kuitenkin Vanha testamentti korostaa heikomman puolelle asettumista (1 Moos 19:14). Tämä tarkoittaa myös vammaisen ihmisen puolustamista ja suojelemista toisten ihmisten pilkalta ja julmuudelta. (Häkkinen 2011, 36.)

Uuden testamentin osuus Raamatun vammaiskäsityksen muutokseen on kiistanon. Jeesus otti omalla toiminnallaan ja omilla puheillaan kantaa ja kun Jeesus tapasi vammaisia tai sairaita ihmisiä, hänen suhtautumisessaan heihin korostui kohtaaminen, läsnäolo, armahtaminen ja parantaminen, mutta Jeesuksen toiminnasta nousee esille myös sääli. (Häkkinen 2011, 36; Vehmas 2005, 26, 28; Matt 14:14; Mark 1:40.)

Vehmas (2005, 27–28) korostaa, että joidenkin Uuden testamentin kohtien perusteella vammaisuus nähdään välinearvona Jeesuksen jumalaisuuden todentamiseksi. Jeesuksen aikana nähtiin, että ihmisen synty ei johtunut hänestä tai hänen vanhemmistaan, vaan kyseessä oli Jumalan hyvä teko, joka tuli Jeesuksen kautta esiin. (Joh 9:2-3.) Tämä vahvisti syntikäsityksen muutosta. Yksittäiset teot eivät olleet enää ratkaisevassa asemassa, vaan ihmisen sisäinen olemus ja suhde Jumalaan nousivat näkyväksi elementiksi. Koettiin, että synty, kärsimys ja kuolema olivat asioita, jotka kuuluivat jokaisen kokonaisvaltaiseen elämään ja olivat läsnä arjessa.

Ennen kaikkea Uusi testamentti on antanut ihmisille mallin, joka on muovannut asenteita sairaita ja vammaisia ihmisiä kohtaan. Säälistä tuli keskeinen asia ja vaikutin kristillisessä hyväntekeväisyydessä. Joissain Raamatun tulkinnoissa on jopa nähty Jumalan luoneen vammaisia ihmisiä tietoisesti, jotta muiden hyvät teot tulisivat näkyväksi ja että ihminen oppisi välittämään siitä henkilöstä, joka on heikommassa asemassa. Tämä asetelma tukee Uuden testamentin luomaa vammaisen ihmisen välinearvoa. Voidaan siis ajatella, ettei Uuteen testamenttiin sisältyvä asema ole vammaisille mieluisa. Vammaisuus nähdään kaikesta huolimatta pahana asiana ja koetaan, että usko Jumalaan voi parantaa mistä tahansa. (Vehmas 2005, 29.)

Raamattua tulisi ennen kaikkea lukea diakonian näkökulmasta. Tätä lukutapaa voidaan pitää kaiken ymmärtämisen edellytyksenä, sillä sen avulla Raamattua voidaan lukea asianmukaisesti ja ennakkoluulottomasti. Diakonista Raamatunlukutapaa voidaan luonnehtia pienten ihmisten näkökulmaksi. Näihin pieniin ihmisiin luetaan myös vammaiset ihmiset. Raamatun diakoninen lukutapa ei tue ihmisten jaottelua erilaisiin lokeroihin. Diakonisesti luettu Raamattu kertoo siitä, että jokainen ihminen on Jumalan luoma ja sellaisenaan arvokas eli ainutlaatuisen. (Henttonen 1997, 108–109, 113.)

### 3.6 Rippikoulu

Rippikoulun täytyy olla mahdollinen kaikille niille, jotka haluavat tulla konfirmoiduksi. Rippikoulusuunnitelma 2001 nostaa esiin myös sen, että seurakuntien tulee järjestää kaikille nuorille mahdollisuus rippikouluun. (Broman, Mattson & Öjermo 2006, 8; Kirkkohallitus 2001, 42.)

Rippikoulu on kasteopetusta. Kuitenkin sen ydin on vanhempien antamassa kristillisessä ja uskonnollisessa kasvatuksessa. Silloin kun lapsi kastetaan Isän, Pojan ja Pyhän Hengen nimeen, ovat vanhemmat luvanneet huolehtia lapsensa kristillisestä kasvatuksesta. Vanhempien ja sisarusten arvomaailma, asenteet ja käsitykset vaikuttavat lapsen kehitykseen ja samalla arvoihin. Vanhempien ja

sisarusten arvopohja auttaa lasta muokkaamaan omaa uskonnollista identiteettiään. (Suonperä 2009, 240–241.)

Elämä – Usko – Rukous -rippikoulusuunnitelma 2001 määrittelee rippikoulun tehtäväksi nuoren auttamisen. Rippikoulun tarkoituksena on tukea ja auttaa nuorta elämään ja ymmärtämään sitä uskoa, johon hänet on kasteessa liitetty. Samalla Jumalan sana on vahvasti läsnä rippikoulussa ja nuori kohtaa sen usealla tavalla rippikoulun aikana. Raamattu on yksi rippikoulun peruskirjoista. (Kirkkohallitus 2001, 8.)

### 3.6.1 Kehitysvammaisten rippikoulun historiaa

Kehitysvammaisten rippikoulut ovat vain yksi osa seurakuntien kehitysvammaistyötä. Vuonna 1882 valtiopäivillä todettiin, ettei kehitysvammaistyö kuulu valtiolle eikä siten myöskään julkisen opetuksen pariin. Kehitysvammaistyötä pidettiin osana kristillistä armeliaisuutta ja hyväntekeväisyyttä. Kirkon diakoniatyö oli kristillisten järjestöjen kanssa ottamassa haastetta vastaan. (Inkala 2000, 37.) Tästä käynnistyi kirkon kehitysvammaistyö, johon kuuluivat myös kehitysvammaisten rippikoulut.

Kehitysvammaisten rippikoulujen alkutaipaleesta ei ole kunnollisia tietoja. Ensimmäinen laitoshuollon rippikoulu on ilmeisesti järjestetty Vaalijalassa vuonna 1937 (Kirkon Diakoniatyön keskus 1981, 7; Paananen 2000, 41): Rinnekodilla aloitettiin vuonna 1944 Espoon Skogbyssä Sisar Hanna Masalinin johdolla kehitysvammaisten rippikoulut. Näissä rippikouluissa opetettiin kristinoppia ja niitä toteutettiin yhdessä Diakonissalaitoksen kanssa. (Inkala 2000, 17–18.) Vuonna 1959 hoivakoti Antinkartanossa käytiin keskusteluja alustavasta rippikoulusta. Tämän jälkeen siellä on pidetty vuosittain rippikouluja kysynnän ja tarpeen mukaan. (Mäkinen 2000, 20.) Kehitysvammaisten rippikoulujen ensimmäisinä vuosina rippikoululaisia oli mukana poikkeuksetta 40–50, sillä kaikki rippikouluun haluavat pyrittiin ottamaan mukaan. Näiden rippikoulujen alkuaikoina rippikoululaiset olivat 40–50 -vuotiaita. (Pirinen 2000, 24.)

Vuonna 1966 Suomen Kirkon Sisälähetys aloitti kehitysvammaisten rippikoulujen järjestämisen. Näihin rippikouluihin seurakunnat lähettivät osallistujia ja tällä tavoin alkoivat rippikoulut avohuollon puolella. (Kirkon Diakoniatyön keskus 1981,7.) Martta Oesch oli järjestämässä Kattilavirralle vuonna 1966 ensimmäistä kehitysvammaisten rippikoululeiriä. Tämä leiri vahvisti rippikoulua avohuollon toimenpiteenä. Oesch toi kehitysvammaisten rippikouluihin havainnollisuuden ja elämyksellisyyden ja painotti opetuksen kokonaisvaltaisuutta. Tarkoituksena oli saada aikaan molemmin puolta oppimista, mikä tuki todellista oppimisen riemua. Oesch antoi kehitysvammaisten rippikouluille suunnan, joka vaikuttaa vielä nykyäänkin. (Paananen 2000, 41–42.)

1950-luvun lopulla myös seurakunnat alkoivat ottaa omakseen kehitysvammaistyötä (Paananen ja Keltto 2000, 21). Kirkon kehitysvammaistyöhön ovat alusta asti kuuluneet myös kehitysvammaisten rippikoulut. Näitä alettiin toteuttaa jo vuonna 1966, jolloin kehitysvammaisten rippikoulut järjestettiin hiippakunnittain. Tämä käytäntö kuitenkin laajeni rovastikunnalliselle ja seurakunnalliselle tasolle. (Pirinen 2000, 24; Kirkon Diakoniatyön keskus 1981, 7.) Näin ollen 1960- ja 1970-lukujen aikana seurakuntayhtymät ja isot seurakunnat perustivat kehitysvammaistyötä varten omia diakonivirkoja. Tähän mahdollisuuden loi Eila Ollikainen, joka teki aloitteen kehitysvammaisten hengellisen työn järjestämisestä kirkossa vuonna 1968. (Inkala 2000, 31 ja 35.) Vuonna 1971 Turun arkkihiippakunta järjesti yhdessä kehitysvammaisliiton ja Kirkon diakoniatyön keskuksen (KDK) kanssa koulutusta kehitysvammaisten rippikoulujen opettajille (Kirkon Diakoniatyön keskus 1981, 7). Vuonna 1975 luotiin viisivuotissuunnitelma siitä, että jokaisessa hiippakunnassa järjestettäisiin rippikouluseminaari. Näihin seminaareihin kutsuttiin rovastikunnittain pappi, kanttori, diakoni ja kirkon nuorisotyöntekijä. Seminaareilla kartoitettiin kehitysvammaisten rippikoulujen tarpeesta ja tulos oli yllättävä. Seurakunnista löytyi monia kehitysvammaisia aikuisia ja vanhuksia, jotka eivät olleet käyneet lainkaan rippikoulua. Samalla saatiin kartoitettua työntekijöiden koulutuksen ja ohjauksen tarve näille rippikouluille. (Inkala 2000, 35.) Koulutuksen ja ohjauksen tarve puolestaan auttoi siihen, että kehitysvammaisten rippikouluun saatiin oma rippikoulusuunnitelma Jumalan lapsen tie vielä vuoden 1975 aikana. Vuosien 1976–1978 aikana järjestettiin Kirkon diakoniatyön keskuksen ja hiippakuntien yhteistyönä kehitysvammaisten



rippikoulujen opettajien valmennusseminaarit. Näihin seminaareihin kutsuttiin jokaisesta rovastikunnasta työryhmä, joka sisälsi teologin, kanttorin, diakonin ja kirkon nuorisotyöntekijän. (Kirkon Diakoniatyön keskus 1981, 7.) Nämä seminaarit olivat suoraa jatkumoa vuoden 1975 kartoitusseminaarille.

Vuonna 1978 Kirkon diakoniatoimikunta asetti työryhmän laatimaan uuden rippikoulusuunnitelman kehitysvammaisia varten. Uusi kehitysvammaisten rippikoulusuunnitelma hyväksyttiin piispankokouksessa 17.9.1980. Suunnitelma sai nimekseen Kehitysvammaisten rippikoulusuunnitelma 1980. (Kirkon Diakoniatyön keskus 1981, 7.) Kehitysvammaisten rippikoulusuunnitelma antoi kehitysvammaisille kolme erilaista mahdollisuutta suorittaa rippikoulu. Lievästi kehitysvammaisella oli mahdollisuus tulla integroiduksi tavalliseen rippikouluryhmään tai vaihtoehtona oli erityisrippikoulu, jossa oli oma mukautettu suunnitelma ja omat kirjat. Vaikeasti vammaisille järjestettiin lyhyt ehtoollisopetus, jotta he voisivat nauttia ehtoollista perheidensä kanssa. (Inkala 2000, 36.) Vaikka rippikoulusuunnitelma hyväksyttiin vuonna 1980, jäi vielä auki, voidaanko kehitysvammaisten rippikoulusta käyttää nimeä rippikoulu. Piispankokous hyväksyi rippikoulutermin käytön vuonna 1988. (Inkala 2000, 36.)

Vuonna 1980 saavutettiin kehitysvammaisten rippikouluissa virallinen rippikouluikä, joka on 15 vuotta (Riipinen 2000, 24). 1980-luvun alussa koettiin myös tarvetta uudelle rippikoulukirjalle. Jumalan perheessä -rippikoulukirja otettiin käyttöön vuonna 1983 ja se oli käytössä aina vuoteen 1995 asti. 1991 aloitettiin uuden materiaalin valmistelu. Tämä materiaali sai nimekseen Ajatuksia ja se oli suunnattu rippikoululaisen vanhemmille, hoitajille ja seurakunnan työntekijöille. Lisäksi 1990-luvun puolivälissä käyttöön saatiin myös Minun rippikoulukirjani - kristityn elämää ja siihen kuuluva opetusmoniste rippikoulun opettajille. Rippikoulun oppikirja sai seurakseen vuonna 1998 kuvakatekismuksen. (Tuomola 2000, 51, 57–59.)

2000-luvulla kehitysvammaisten rippikoulut ovat kokeneet suuria muutoksia. Vuonna 2000 rippikoululeirillä oli vielä noin 15–20 kehitysvammaista nuorta kerrallaan (Pirinen 2000, 24), vaikka rippikoulusuunnitelma vuodelta 1980 antoi rippikouluryhmän enimmäiskooksi 10 nuorta. Tätä perusteltiin sillä, että jos

ryhmän koko olisi liian suuri, vaikeutuisi sekä opetus että rippikoululaisen ja opettajan välinen vuorovaikutus. (Kirkon Diakoniatyön keskus 1980, 15.) Vuonna 2001 Kirkkohallitus julkaisi uuden rippikoulusuunnitelman. Elämä - Usko - Rukous -rippikoulusuunnitelma 2001 laadittiin siten, että se ottaa huomioon kaikki nuoret. Tämä suunnitelma mahdollisti myös kehitysvammaisten rippikouluryhmien kokojen pienentymisen.

### 3.6.2 Kehitysvammaisten rippikoulu

Seurakuntien on annettava mahdollisuus kaikille nuorille osallistua rippikouluun. Rippikoulussa nuoria on johdatettava kirkon yhteiseen uskoon ja samalla ohjattava heitä elämään yhteydessä seurakuntaan. Jos nuorelle ei löydy sopivaa rippikoulua, voidaan tarvittaessa järjestää yksityinen rippikoulu, jotta nuorella on mahdollisuus oppia kristinuskon perusteita. (Kirkkojärjestys 3:3)

Elämä – Usko – Rukous -rippikoulusuunnitelma on tarkoitettu kaikkiin rippikouluihin. Se on kohdennettu erityisesti 15-vuotiaiden rippikouluryhmille, mutta suunnitelmaa soveltaen se toimii perustana myös erityisrippikouluille. Rippikoulusuunnitelma 2001 määrittää erityisrippikoulujen ryhmäkoot. Kehitysvammaisten rippikoulujen ryhmäkoko on kahdeksan nuorta ja vaikeasti kehitysvammaisten rippikoulussa ryhmässä voi korkeintaan olla neljä nuorta. Rippikoulun luonne vaikuttaa myös työntekijämäärään. Kehitysvammaisten rippileirillä on yksi työntekijä rippikoululaista kohden, mutta vaikeasti kehitysvammaisten rippikouluryhmässä on oltava kaksi työntekijää jokaista nuorta varten. Ennen kaikkea jokaisen rippikoululaisen erilaisuus, yksilölliset lähtökohdat ja valmiudet on otettava huomioon rippikoulua suunniteltaessa. (Kirkkohallitus 2001, 41–42.)

Yhtenä lähtökohtana kehitysvammaisten rippikouluun on kaste- ja lähetyskäsky. Jokainen kastettu tarvitsee tukea ja ohjausta, jotta löytää oikean tien, jota kulkea. Sama koskee myös kehitysvammaisten rippikouluja. (Kirkon Diakoniatyön keskus 1980, 9.) Ennen kaikkea varhainen usko toimii rippikoulun lähtökohtana etenkin vaikeasti kehitysvammaisten rippikoulussa. Siinä on kyse elämän peruskokemuksesta, luottamuksesta, rohkeudesta, toivosta ja rakkaudesta ja niiden vastakohtista. Kun nuori on rippikoulussa, on hän omassa elämässään

subjekti. Tarkoituksena on antaa nuorelle elämisen kokemus, joka kantaisi mahdollisimman pitkään. Samalla voidaan myös tarjota nuorelle hyväksytyksi tulemisen tunne, kokemus siitä, että hän kelpaa sellaisenaan kuin on. (Suomen evankelis-luterilainen kirkko, i.a.)

Martta Oesch nosti esille sen, että kristinuskon sanoma voidaan elää käytännössä esimerkiksi kirkkopyhiä yhdessä viettämällä. Hänen suurimpia oivalluksia oli se, että kehitysvammaisten rippikoulut ovat molemminpuolista oppimista, jossa korostuu se, että taivas on nimenomaan lastenkaltaisille. Oesch jakoi kehitysvammaisten opetuksen kolmeen ryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä hän koki olevan niiden kehitysvammaisten, joille opetus voi sisältää varsinaista tietoa. Näitä hän nimitti opetettaviksi. Toiseen ryhmään kuuluivat ne kehitysvammaiset, joita kasvatetaan kohti kristillisiä tapoja ja sitä kautta heidät johdatetaan näiden tapojen sisältöihin. Tämä ryhmä oli toteutettavat, sillä heidän kanssaan elettiin todeksi kristinuskon sanomaa. Viimeisenä ryhmänä oli niin sanotut 0-tasoiset. Tälle ryhmälle kuului hyväilyn ja hyräilyn evankeliumi. Tämän viimeisen ryhmän kohdalla puhutaan vaikeasti kehitysvammaisista. (Paananen 2000, 41.)

Kehitysvammaisten rippikoulussa on toisinaan kyse Freire-pedagogiikasta. Tällöin keskeisessä asemassa ovat rippikoululaisten kysymykset ja ryhmän näköiseksi rakennettu toiminta. Tämä pedagogiikka pohjautuu yhteisömuotoon, jossa jokaisella ryhmän jäsenellä on mahdollisuus ihmetellä ja kysyä saaden kysymyksiinsä vastauksen. Freire-pedagogiikka pyrkii vahvistamaan nuorten elämän iloa ja tukemaan sitä. Rippikoulussa jokainen nuori on ainutlaatuinen ja sitä pyritään kunnioittamaan. Samalla etsitään myös vastauksia nuoresta nouseviin kysymyksiin. (Tuomala 2000, 58–59.) Elämän ilon vahvistamisen ohella Freire-pedagogiikan ajatuksena on vahvistaa ihmisten autonomiaa ja heidän oman elämän ohjaustaitoja sekä toimia yhteistyössä muiden ihmisten kanssa. Freireläiseen pedagogiikkaan tähtäävä rippikoulumuoto tähtää samalla siihen, että opetustilanteiden on oltava demokraattisia ja niissä on oltava tilaa ihmettelylle ja siihen, että nuori voi itse päättää oman elämänsä kysymyksistä. (Paakarinen 2011.)

Toukokuussa 2012 valmistui uusi vaikeasti kehitysvammaisten rippikoulukirja, joka on tarkoitettu ensisijaisesti rippikoululaisen perheelle, läheisille, ohjaajille, opettajille ja seurakunnan työntekijöille. Kyseinen rippikoulukirja on osa kirkon saatavuusohjelmaa, joka julkaistiin vuonna 2012. (Kirkon tiedotuskeskus, 2012.) Usein ihmetellen –kirja kertoo vuorovaikutteisesta rippikoulusta, jossa äidinkielenä käytetään olemuskieltä. Olemuskielellä tarkoitetaan kehollista vuorovaikutusta, joka pohjautuu ilmeisiin, eleisiin, ääntelyyn, toimintaan ja tunteisiin. Rippikoulussa pyritään elämään todeksi seurakuntalaisen elämää kuten jumalanpalvelusta ja ehtoollista. (Ahoipelto ym. 2012, 5.)

Syvästi kehitysvammaisen nuoren vanhemmille rippikoulu voi olla syvä ja hoitava kokemus. Vanhemmat saavat nähdä ja kokea sen, kuinka heidän nuorensa, joka on monesta asiasta jäänyt paitsi, on kirkon silmissä muiden nuorien tavoin samanarvoisessa asemassa. Rippikoulu on kaikille avoin. Sinne ovat kaikki tervetulleita. (Ahoipelto ym. 2012, 57.)

#### 4 PROSESSIN KUVAUS

Tein opinnäytetyöni Keravan seurakunnan kehitysvammaistyölle. Havainnollistamismateriaali arvioitiin kokonaisuudessaan kesällä 2012 kehitysvammaisten rippileirillä ja sitä ennen jokainen osa arvioitiin Pappilan kerhossa, joka on suunnattu kehitysvammaisille ihmisille. Pappilan kerhon kävijöiden ikäjakauma oli 17 vuodesta ylöspäin. Vanhimmat kävijät olivat lähellä eläkeikää. Kerho kerhojen kävijä määrä vaihteli 15:sta 25:teen kävijää ja suurin osa kerholaisista oli hyväkuntoisia ja omatoimisia kehitysvammaisia. Kerhon tarkoituksena on tukea kehitysvammaisten harrastustoimintaa erilaisten aktiviteettien merkeissä. Pappilan kerhon vetovastuu oli keväällä 2012 Keravan seurakunnalla. Materiaalia arvioin Pappilan kerhossa, jossa olin ohjaajana ja kesällä 2012 kehitysvammaisten rippikoulussa materiaalia käyttivät rippikoulun opettajat. Materiaalia tuotettiin ja arvioitiin kevään 2012 aikana.

Produktion valmistelut aloitin keväällä 2011 kirjaamalla ajatuksia muistiin ja luonnostelemalla muutamia opetustuokioita. Lisäksi aloitin alustavat keskustelut yhteistyössä Keravan seurakunnan kanssa. Keravan seurakunta oli jo keväällä 2011 erittäin kiinnostunut tämän kaltaisesta opinnäytetyöstä ja siellä koettiin, että työlle on tarvetta. Tapasin Uudenmaan kehitysvammaisuuden papin kanssa vielä ennen joulua 2011 ja sain tietää, että hän koki uutena kehitysvammaisuuden pappina tarvetta tämän tyylliselle materiaalille. Hän toivoi materiaalia etenkin Pyhästä Hengestä, sillä hän oli kokenut aiheen haastavana toteutettavana. Tapaamisen jälkeen aloin kartoittaa kirjallisia lähteitä ja etsin aiheesta tehtyjä tutkimuksia.

Kehitysvammaisiin nuoriin liittyen on tehty jonkin verran opinnäytetöitä. Kehitysvammaisten nuorten rippikouluun viittaavia opinnäytetöitä en kuitenkaan löytänyt kuin kolme ja näistäkin yksi käsitteli kehitysvammaisten rippileirien isosuutta. Lisäksi kaksi opinnäytetöitä kertoivat kehitysvammaisten nuorten osallisuudesta seurakunnan nuorisotyöhön. Opinnäytetyöt olivat vuosilta 2002 – 2011.

Vastaavanlaista, näin laajassa mittakaavassa kaikki nuoret huomioon ottavaa, työtä rippikoulun opetuksesta ei minulle tullut vastaan. Siksi on hienoa olla toteuttamassa jotain näin merkityksellistä.

#### 4.1 Opetustuokioiden sisältö ja arviointi

Kokosin havainnollistamismateriaalin matkalaukkuun, jotta sitä olisi helppo kuljettaa paikasta toiseen. Tärkeimpänä ajatuksena materiaalin suhteen oli se, että se olisi helposti käytettävissä ja sovellettavissa. Yhtenä lähtökohtana produktiolle oli se, ettei rippikoulun opettajien tarvitsisi kerätä havainnollistamismateriaalia erikseen vaan suurin osa opetuksen havainnollistamiseen tarvittavista asioita löytyisi valmiina yhdestä paikasta ja että sitä olisi helppo täydentää ja muokata rippikouluryhmän tarpeiden mukaan.

Produktioni pitää sisällään seitsemän opetustuokion havainnollistamismateriaalia. Nämä opetustuokio ovat: minä olen ihme, kirkkovuosi, Jumala luojana, Jeesuksen elämä ja opetukset, Pyhä Henki, pääsiäinen ja Raamattu. Havainnollistamismateriaalin tein kankaista, kartongista ja eläinfiguureista. Valmis havainnollistamismateriaali pitää sisällään kankaita, eläimiä, ihmishahmoja, tekokasveja, tunnemittarin, kirkkovuoden ympyrän, pienet kirjat, pääsiäismunia, puisen veneen ja pienet kalaverkot. Näiden avulla voidaan kertoa useita Raamatunkertomuksia sekä käydä kirkkovuotta ja tunteita yhdessä nuorten kanssa läpi. (Liite 1, kuva 9.)

Matkalaukku materiaalipaketin säilyttämiseen oli hyvä ajatus. Näin havainnollistamismateriaalin säilytys ei vie paljoa tilaa. Matkalaukku on kooltaan kuitenkin sen kokoinen, että se on helppo saada mahtumaan esimerkiksi toimistoon. Matkalaukun koko koettiin hyväksi. (Liite 1, kuva 8a.) Havainnollistamismateriaalia on kuitenkin sen verran paljon, että matkalaukun pakkaamiseen tarvitaan selkeät ohjeet, jotta kaikki saadaan mahtumaan sinne (Liite 1, kuva 8b). Laukun pienuuden vuoksi havainnollistamismateriaalin päivittäminen on kuitenkin haastavaa. Jotain täytyy jättää pois, jos haluaa jotain uutta tilalle tai sitten täytyy

hankkia isompi laukku. Tämä ei puolestaan vastaa sitä ajatusta, joka on tuotannon alkamisen hetkellä ollut. (Alatalo, 2012a.)

#### 4.2 Minä olen ihme

Minä olen ihme -kokonaisuus käsittelee nuorta itseään. Rippikoulusuunnitelmassa on määriteltä, että nuoren elämä on yksi rippikoulun teemoista. (Kirkkohallitus 2001, 23–24.) Myös kehitysvammaisten rippikoulussa tämä on tärkeä teema. Minä olen ihme -kokonaisuus muodostui tilkuista, joiden avulla nuorella on mahdollisuus kertoa itsestään, ja tunnemittarista tunnekuvineen.

Kehitysvammaisen nuori tarvitsee tukea tunteiden tunnistamisessa. On tärkeää, että nuori ymmärtää jokaisen tunteen olevan yhtä sallittu, hyväksyty ja oikea. Nuoren täytyy kuitenkin myös ymmärtää se, että tunteita pitää käsitellä. Tunteiden käsittelyä helpottamaan tein tunnemittarin. Mittariin kuuluu 16 tunnekuvaa, jotka on lajiteltu negatiivisiin, neutraaleihin ja positiivisiin. Tunnemittariin kuuluu myös nuoli, jonka avulla tuokioon osallistuja voi kertoa oman sen hetkisen tunteensa. (Alatalo 2012b, 9–10.)

Tunnemittarin toimivuus arvioitiin kolmeen kertaan. Ensimmäinen kerta tapahtui Pappilan kerhossa. Aloitin käymällä kuvat läpi negatiivisesta kohti positiivista. Samalla sanoitin toimintaani siten, että kaikilla on kolmenlaisia tunteita. Ensin kävimme negatiiviset tunteet yksi kerrallaan läpi, jonka jälkeen tein näistä lyhyen koonnin selventääkseni sitä, etteivät nämä tunteet ole vääriä. Tämän jälkeen oli neutraalien tunteiden vuoro. Jälleen kävimme jokaisen tunteen läpi ja teimme yhteenvedon tästä ryhmästä. Viimeisenä oli vuorossa positiiviset tunteet. Positiivisten tunteiden jälkeen kävimme vielä läpi nuolen kanssa tunteiden vastakohtapareja. Ensimmäisen arvioinnin yhteydessä huomasin sen, että valitsemani tunnekuvat olivat hyvät, koska ne olivat valmiiksi tutut ja helposti ymmärrettävät. Tunnekuvat myös erottuivat selkeästi pohjasta. Rauhallinen rytmi ja toiminnan sanoittaminen olivat kuitenkin avainasemassa. Aina oli tilaa palata takaisin päin ja kuunnella ryhmäläisten huomioita. (Alatalo 2012a.)

Toinen arviointikerta oli kehitysvammaisten rippikoululeirin tutustumisviikonloppuna. Nuoret saivat perheidensä kanssa tulla valitsemaan sen hetkisen tunteen. Tässä vaiheessa huomasimme kuitenkin sen, että tunteita oli liikaa tarjolla ja nuoren oli vaikea valita vain yhtä tunnetta. Myös tunteiden esittely ja käsittely jäivät pois. Tunnemittari oli enemmän ”fiilistely” -mittarina kuin varsinaisena tunnemittarina. Kolmas arviointikerta oli kehitysvammaisten rippikoululeirin intensiivijaksolla. Mittaria käytettiin tutuna elementtinä poistamaan turhaa jännitystä. Mittari oli samalla tavalla käytössä kuin tutustumisviikonloppuna. Ainoana erona oli se, että tunnekuvista oli osa tiputettu pois. (Alatalo, 2012a.)

Tunnemittari tutustumisen tukena oli toimiva, vaikka se oli otettu kokonaisuudesta irti. Tämä helpottaa materiaalin käyttöä ja soveltamista erilaisiin tilanteisiin. Tunnekuvien määrää on kuitenkin syytä vähentää, jos tunteita käy kunnolla läpi.

#### 4.3 Kirkkovuosi

Kirkkovuosi kuuluu rippikoulusuunnitelmaan osana rukousta. Suunnitelman mukaan opetuksessa täytyy tulla esille kirkkovuoden teemat, kristilliset symbolit ja perinteet sekä liturgiset värit ja eleet. (Kirkkohallitus 2001, 26.) Kirkkovuoteen kuuluvat oleellisena osana liturgiset värit ja näiden värien merkitykset.

Kirkkovuotta rytmittävät merkkipäivät kuten adventti, joulukuukausi, loppiainen, pääsiäinen, helluntai ja helatorstai. Kirkkovuotta voi kuitenkin olla vaikea hahmottaa, koska se ei kulje samassa syklissä kalenterivuoden kanssa. Tästä syystä koin tärkeäksi ottaa kirkkovuoden osaksi havainnollistamismateriaalia.

Kirkkovuoden havainnollistamismateriaalissa halusin nostaa esille liturgiset värit ja niiden symbolit. Nämä värit kannattelevat kirkkovuoden kokonaisuutta. Materiaalista liturgiset värit löytyvät isompina kortteina, joita voidaan käyttää sellaisinaan tai vaihtoehtoisesti alttariliinoiniin yhdistettynä hartaudessa. Korttien taakse on laitettu selitykset värien tarkoituksesta ja merkityksestä. (Liite 1, kuva 3.) Kirkkovuodesta tein ympyrän, johon valitsin 12 kirkkopyhää. Lisäksi tein pieniä



kortteja liturgisista väreistä ja pyhien selityksistä. Ajatuksena oli, että kirkkovuoden ympyrää voitaisiin käyttää kolmijakoisesti:

1. Vain pyhien kuvat
2. Pyhien kuvat ja liturgiset värikortit
3. Pyhien kuvat, liturgiset värikortit ja pyhien selitykset.

Tämä kolmijakoisuus mahdollistaa sen, että havainnollistamismateriaalia voidaan soveltaa ryhmän tason mukaan. Tarkoituksena on myös haastaa nuoret ajattelemaan yhdessä sitä, miten kirkkovuosi kulkee ja minkä värinen alttariliina kuulu millekin kirkkopyhälle. Nuorten kanssa voidaan yhdessä pohtia myös pyhien selityksiä ja sitä miksi esimerkiksi joulu on joulu.

Kirkkovuoden materiaali arvioitiin kolme kertaa. Ensimmäinen arviointi tapahtui Pappilan kerhossa, jossa käytiin koko kokonaisuus läpi. Aloitin pitämällä harjoituksen liturgisten värikorttien avulla. Näin kävimme läpi kirkkovuoden värit ja niiden merkitykset. Tämä jälkeen hahmottelin kerholaisten kanssa kirkkovuotta. Laitoimme yhden kuvan kerallaan esille ja sitten kun kaikki kuvakortit olivat paikoillaan, asettelimme liturgiset värit kullekin kirkkopyhälle. Viimeisenä mietimme yhdessä kirkkovuoden kuvien merkitystä ja sitä, minkä takia vietämme mitään pyhää.

Ensimmäisen arvioinnin yhteydessä saatoin todeta, että ympyrän mallinen kirkkovuoden kalenteri oli toimiva. Kuvat tuntuivat olevan hieman liian pienet ison ryhmän kanssa työskentelyyn, mutta kuvien kohdalla vahvuudeksi osoittautui selkeys. Kaiken kaikkiaan sain todeta kirkkovuoden kokonaisuuden olevan selkeä ja helposti käytettävissä. (Alatalo, 2012a.)

Toinen arviointi suoritettiin kehitysvammaisten rippileirillä. Tällöin päädyttiin käyttämään kuvakortteja ja liturgisia värejä. (Liite 2, kuva 2.) Työskentely aloitettiin sijoittamalla kuvia ympyrään, mutta tällä kertaa nuoret miettivät heti pyhäkortin sijoituksen jälkeen pyhän liturgisen värin. Pyhien selityksiä ei sijoitettu ympyrään. Nuorten kanssa ei käyty läpi liturgisia värejä ja niiden merkityksiä ennen kirkkovuoden käsittelyä. Tämä hankaloitti nuoria kirkkovuoden värien

sijoittamisessa ympyrään. Samalla saimme huomata, että osa 12 valitusta kirkkopyhästä oli nuorille tuntemattomia. Jäin miettimään, että onko tarpeen käydä läpi muita kuin vain isoimpia kirkkopyhiä. Toisaalta nuori ei voi oppia tunnistamaan pienempiä pyhiä, jos hän ei koskaan kuule niistä puhuttavan. (Alatalo, 2012a.)

Kolmas arviointi tapahtui perusrippileirillä, jossa aloitin nuorten kanssa käymällä läpi liturgiset värit. Viisi tuolia, joiden selkänojille nostetut alttariliinat, olivat merkittävässä osassa silloin kun kerroin kirkkovuoden väreistä. Tällä tavalla kävimme läpi liturgisten värien merkityksen. Jaoin nuorille pareittain pyhien selityskortit ja liturgiset värikortit. Rakensimme yhdessä kirkkovuoden siten, että koko ryhmä yhdessä mietti mistä kirkkovuosi alkaa ja mihin se päättyy. Tämän jälkeen nuoret pareittain tulivat kiinnittämään liturgisen värin ympyrään. Kun jokaisella pyhällä oli oma värinsä, lukivat nuoret yksi pari kerrallaan kirkkovuoden kuvakorttien selityksen ja veivät sen siihen kohtaan, johon se heidän mielestään kuului. Viimeinen arviointi osoitti sen, että kirkkovuoden ympyrä muokautuu ryhmän tarpeiden mukaan. Näin ollen voidaan ajatella, että materiaalia voidaan käyttää myös perusrippikoululla. (Alatalo, 2012a.)

#### 4.4 Jumala luojana

Jumala luojana on yksi rippikoulun pääteemoista. Tätä opetuskokonaisuutta varten tein havainnollistamismateriaalia. Materiaaliin kuuluvat kankaat, eläimiä, aurinko, kuu ja tähdet, kasvit, ihmishahmot ja Jumalan kuva. Tuolialttarin tarkoituksena on havainnollistaa luominen. Kerronnalla ja alttarin rakentamisella pyritään saamaan aikaan jotain konkreettista, jonka nuori voi aistia. Alttarille tulevat esineet ovat sellaisia, joita voi koskettaa pelkäämättä, että ne menevät rikki.

Luomisen havainnollistamismateriaalista on tarkoitus rakentaa tuolialttari. Alttarin rakennetaan päivä kerrallaan ja samalla sanoitetaan Jumalan luomistyötä yksinkertaisilla lauseilla. Kuusi ensimmäistä päivää päätetään toteamalla, että Jumala katsoi luomaansa ja se oli hyvä. (Alatalo 2012b, 30–33.)

Luomisen osuus havainnollistamismateriaalista arvioitiin neljään kertaan. Ensimmäisen arvioinnin toteutin Tuusulan rovastikunnan kehitysvammaisille tarkoitetussa Pappilan kerhossa keväällä 2012. Pappilan kerhon kävijät eivät vastanneet materiaalin kohderyhmää, mutta näin sain kuitenkin kerättyä kokemusta materiaalin toimivuudesta. Ensimmäisen arviointi osoitti sen, että havainnollistamismateriaalin käyttö tuki luomiskertomuksen ymmärtämistä. (Liite 1, kuva 2.)

Toisen arvioinnin suoritti kehitysvammatyön pappi Katja Nieminen kehitysvammaisten rippikoulussa. Hän sovelsi luomismateriaalia ryhmälle sopivaksi siten, että nuoret olivat mukana rakentamassa luomisen alttaria. Hän jakoi nuorille alttarille tuotavia esineitä ja soittimia. Kun Jumala loi linnut, kuului luokkatilana käytetystä salista lintujen viserrystä ja ne nuoret ja avustajat, joilla oli lintuja, kävivät viemässä ne alttarille. Niemisen tapa ottaa nuoret mukaan alttarin rakentamiseen toi esille hyvin sen, miltä pohjalta lähdin rakentamaan havainnollistamismateriaalia. Nuoret otettiin mukaan opetustuokioon ja näin ollen he saivat kokemuksen siitä, miten Jumala loi maailman. (Liite 2, kuva 1.) Soittimien ja tavaroiden jakamisella luomisen opetustuokiosta saatiin osallistava opetustuokio, joka piti nuorten mielenkiinnon yllä. Kaiken kaikkiaan luomisesta saatiin näyttävä kokonaisuus, jossa jokainen elementti ja mukana ollut henkilö oli merkittävässä roolissa. (Alatalo 2012a.)

Kolmannen ja neljännen arvioinnin tein perusrippikouluissa vertailupohjan vuoksi. Käyttöopas, jonka olen tehnyt havainnollistamismateriaaliin, ottaa huomioon myös pienryhmärippikoulut. Tästä syystä oli mielestäni perusteltua arvioida havainnollistamismateriaalin toimivuutta myös normaalissa rippikouluryhmässä. Aloitin luomisen kokonaisuuden rakentamalla tuolia alttaria päivä kerrallaan. Nuoret seurasivat mielenkiinnolla kertomuksen etenemistä, mutta kun tuli aika nostaa esille Jumalan kuvaksi luodut ihmiset eli nukkeahmot, alkoivat nuoret nauruskella. Nuoret kuitenkin rauhoittuivat, kun jatkoin eteenpäin. Tämän jälkeen luin Psalmin 53, jossa Jumala katsoo taivaasta, että onko maan päällä ketään, joka etsii Jumalaa. Oppitunti päättyi siihen, että isokset lukivat nurjan luomiskertomuksen, jossa ihmiset tuhoavat maapallon. Tämä kokonaisuuden tarkoitus oli herättää nuorissa ajatus Jumalan luomistyön merkityksestä ja siitä, mihin ihminen halutessaan kykenee. (Alatalo 2012a.)

#### 4.5 Jeesuksen elämä ja opetukset

Jeesus on keskeisen henkilö kristinuskossa. Nuorten on tarkoitus rippikoulun aikana oppia tuntemaan Jeesus Jumalan poikana ja Kristuksena. Nämä asiat pitävät sisällään Jeesuksen elämän, toiminnan ja opetukset. Myös Jeesus ihmisenä ja Jumalan poikana nousee näistä asioista esille. (Kirkkohallitus 2001, 25.)

Jeesuksen elämä ja opetukset saivat havainnollistamismateriaaliin musikaalin muodon. Tarkoituksena oli, että osallistuja pystyy hahmottamaan Jeesuksen keskeisimmät elämän vaiheet. Jeesuksesta on tehty paljon lauluja ja halusin musiikin avulla tukea nuorten oppimista. Musikaali koostuu kolmesta näytöksestä: Jeesuksen syntymä, Jeesuksen elämä ja Jeesus siunaa lapsia. Varsinaisia havainnollistamismateriaaleja opetuskokonaisuuteen ovat nuket, eläimet, kasvit, vene, lapsipatsas ja kankaat. Näiden avulla saadaan rakennettua tuolia tarrit jokaiseen näytökseen samalla, kun tapahtumia kerrottiin selkokielellä. Jeesusmusikaali arvioitiin kerran Pappilan kerhossa. (Alatalo 2012b, 41–44.)

Arvioinnissa huomasin sen, että selkeä ja rauhallinen kerronta oli avainasemassa. Näin pystyttiin tukemaan asioiden ymmärtämistä. Lisäksi Raamatunkertomusten pitäminen lyhyinä ja ytimekkäinä auttoi kuulijoita pysymään rauhallisena. Musikaalin kokonaisuus koettiin toimivana ja selkeänä. Jäin kuitenkin miettimään sitä, millainen määrä lauluja olisi kokonaisuuteen hyvä. Arviointikerralla lauluja oli virsikirjasta ja useammasta laulukirjasta. Jotta musikaali voisi edetä jouhevasti, täytyisi laulujen sanat olla kalvoilla tai monisteena. Tietysti voidaan miettiä, että voiko laulu- ja virsikirjojen käyttö olla osa musikaalin kokemusta. Kuitenkin voidaan todeta, että Raamatunkertomukset, havainnollistamismateriaali ja laulut täydensivät hyvin toisiaan. (Alatalo 2012a.)

#### 4.6 Pyhä Henki

Rippikoulusuunnitelma asettaa tavoitteeksi, että nuori oppisi tuntemaan Jumalan Pyhänä Henkenä eli kaiken pyhittäjänä. Hengen hedelmät ovat Pyhän Hengen toiminnan ohella keskeisessä asemassa nuorten kanssa työskentelyssä.

(Kirkkohallitus 2001, 25–26.) Tuokion tavoitteena on se, että nuori hahmottaisi Pyhän Hengen ja ymmärtäisi omaavansa tiettyjä Pyhän Hengen lahjoja eli hengen hedelmiä (Alatalo 2012b, 35).

Havainnollistamismateriaalia tehdessä on otettu huomioon se, että Pyhä Henki on haasteellinen teema nuorille. Lähdin käsittelemään aihetta hengen hedelmien kautta. Tämän osion materiaali sisältää seitsemän paperikassia, jossa jokaisessa on yksi kortti, joka edustaa hengen hedelmää. Näitä hedelmiä ovat tieto, ymmärrys, viisaus, rohkeus, kunnioitus, ihmettely ja oikea tuomio. Hengen hedelmien tarkoituksena on se, että jokaisella on samanlaiset mahdollisuudet osallistua toimintaan. Näin ollen myös hengen hedelmien selittäminen on oleellista. (Alatalo 2012b, 36.)

Hengen hedelmät arvioitiin vain kerran. Arviointi tapahtui Pappilan kerhossa. Isossa ryhmässä ei kuitenkaan ollut kaikilla samanlaisia mahdollisuuksia osallistua, koska hengen hedelmä -kasseja oli vain seitsemän. Näin ollen oli tarpeen jättää tilaa kysymyksille ja kokemuksille. Arvioinnissa huomattiin visuaalisen ilmeen merkitys, sillä mitä hienompi ja koristeellisempi paperikassi oli, sitä enemmän herätti uteliaisuutta se, mitä kassin sisällä on. Vuorovaikutteisuus korostui tuokiossa, sillä hengen hedelmät herättivät kysymyksiä ja kenellä tahansa oli mahdollisuus vastata kysymyksiin. (Alatalo 2012a.)

Toisena osana Pyhän Hengen opetustuokiota oli mielikuvitusmatka, jossa tarkoituksena on harjoittaa aisteja. Tätä osuutta varten materiaalista löytyy kankaita, joilla saadaan aikaan tuulenvire. Myös mielikuvitusmatkan tarina ja ohjeistus ovat osa materiaalia. Pyhä Henki on jotain sellaista, mitä ei voida nähdä. Tästä syystä koin oleellisena vahvistaa tätä puolta Pyhästä Hengestä. Samalla pystyttiin korostamaan sitä, ettemme voi nähdä tuulta, mutta pystymme näkemään sen, mitä se saa aikaan puissa tai voimme tuntea sen miltä tuuli tuntuu. (Alatalo 2012b, 38–39.)

Mielikuvitusmatkaa arvioin kaksi kertaa. Ensimmäinen arviointi oli Pappilan kerhossa. Arvioinnissa korostui aistien merkitys. Kerholaiset saivat kokea miltä tuuli tuntuu ja miltä linnun laulu kuulostaa hiljaisuudessa. Mielikuvitusmatka päättyi

leikkinuotion ääreen, jossa kerholaiset saivat kuvitella nuotion lämmön. Tämän jälkeen avasin Pyhän Hengen symboleista kyyhkysen, liekin ja tuulen merkitystä. Mielikuvitusmatkalla pääsimme lähestymään näitä symboleita. Matkamme alkoi kyyhkystä seuraamalla, saimme kokea tuulen ja lopetimme matkamme nuotiolle, jossa avasimme silmät. (Alatalo 2012a.)

Kehitysvammaisten rippikoulussa suoritettiin toinen arviointi. Aisteista stimuloitiin ainoastaan tuntoa. Nuoret saivat kokea tuulen kasvoillaan ja kehoillaan. Äänet oli jätetty kokonaisuudesta pois. Mielikuvitusmatkassa äänien tarkoituksena oli tukea nuorten havaintokykyä ja matkaan eläytymistä. Nuorille suunnattu ohjeistus oli sekava ja mielikuvitusmatkan eteneminen oli katkonaista. Toisen arvioinnin kohdalla saattoi huomata sen, kuinka tärkeää on se, että matkan ohjaaja on lukenut mielikuvitusmatkan ohjeistuksen ennalta läpi. Myös varsinaiseen mielikuvitusmatkaan tutustuminen on olennaista. Näin saadaan taattua matkan johdonmukainen eteneminen, mutta samalla saadaan ohjaajan näköinen mielikuvitusmatka. (Alatalo 2012a.)

Mielikuvitusmatkaa varten havainnollistamismateriaaliin voitaisiin kehittämissä vaiheissa lisätä CD-levy, jossa olisi tarvittavat ääniefektit: linnun laulu, tuulen humina, puron solina ja nuotion rätinä. Näiden äänien on tarkoitus tukea kuuloaistia ja auttaa nuoria keskittymään siihen, mitä mielikuvitusmatkalla tapahtuu. Koska mielikuvitusmatka ei pohjaudu näköaistiin, on tärkeää ottaa muut aistit kuten kuulo- ja tuntoaisti, huomioon. Mielikuvitusmatkaa voidaan kehittää siten, että matkan aikana voidaan poimia marjoja ja matkan päätteeksi voidaan niitä maistella ja haistella nuotion äärellä. Näin saataisiin mukaan myös maku- ja hajuaisti. Tällöin voidaan kuitenkin miettiä, että onko mielikuvitusmatka enää oikea termi vai tulisiko matkasta puhua aistimatkana ja vastaako se enää Pyhän Hengen opetukseen. (Alatalo 2012a.)

#### 4.7 Pääsiäinen

Pääsiäisajan tapahtumat kertovat nuorille Jeesuksen viimeisistä hetkistä ja auttavat nuoria ymmärtämään millainen vaikutus Jeesuksen ristinkuolemalla on

kristityn elämään. Rippikoulusuunnitelma antaa tavoitteeksi sen, että nuori tuntee Jeesuksen pelastustyön. (Kirkkohallitus 2001, 25.)

Havainnollistamismateriaaliin pääsiäinen sai hartauden muodon. Opetustuokio pohjautuu hartauteen, jossa pääsiäisen tapahtumat käydään läpi avattavien pääsiäismunien avulla. Pääsiäismunien sisältä löytyvät kiirastorstain ehtoollisen asettaminen, pitkäperjantain ristiin naulitseminen ja pääsiäisen ylösnousemus. Nämä pääsiäismunat ovat saaneet pyhien liturgiset värit. Näiden kolmen ison pääsiäismunan lisäksi materiaaliin kuuluvat kolme pienempää pääsiäismunaa, joiden avulla voidaan kertoa pääsiäisen perinteistä ja pääsiäismunan symboliikasta. (Liite 1, kuva 5a; Alatalo 2012b, 50–51.)

Havainnollistamismateriaali on arvioitu kaksi kertaa. Ensimmäinen arviointi toteutettiin kehitysvammaisten työkeskushartautena ja toinen opetustuokiona Pappilan kerhossa. Ensimmäisellä arviointikerralla materiaali koettiin selkeänä ja helppokäyttöisenä. Pääsiäismunien värityksi koettiin myös toimivana ja teemaa tukevana. Myös pääsiäismunien sisältö oli toimiva, selkeä ja konkreettinen. Toisella arviointikerralla huomattiin, että pääsiäismunat herättivät kiinnostusta. Samalla koettiin, että ne olivat esteettiset ja riittävän pelkistetyt. Pääsiäismunien kirkkaat värit mahdollistivat sen, että kaikilla oli mahdollisuus nähdä mistä puhuttiin milloinkin. Tätä tuki myös se, että esimerkiksi kiirastorstaita käsitellessä oli ohjaajan kädessä violetti pääsiäismuna, joka avattiin niin, että sen sisältö oli kaikille nähtävissä. (Liite 1, kuva 5b; Alatalo 2012a.)

Pääsiäisen havainnollistamismateriaalin kohdalla voidaan miettiä sitä, että ovatko pääsiäismunat sopivan kokoisia ja riittävätkö ne pääsiäisen asioiden läpikäymiseen. Ohjattavan ryhmän tarpeiden mukaan voidaan myös miettiä, että onko pääsiäismunien sisältö riittävä konkretisoimaan asian ydintä vai täytyykö niitä korostaa enemmän. Esimerkiksi kiirastorstain pääsiäismunan sisällä on kankainen viinirypälerypäs ja pala varrasleipää. Jos pääsiäismunan sisältö koetaan liian pienenä, voidaan isolla maalaisleivällä ja oikeilla viinirypäleillä korostaa ehtoollisen asettelua. Tämän jälkeen voidaan nauttia yhteinen ehtoollinen. Näin saataisiin ehtoollinen ja sen asettaminen vieläkin konkreettisemmaksi. (Alatalo 2012a.)

#### 4.8. Raamattu

Rippikoulusuunnitelma jäsentää Raamatun rukouksen teemaa. Tällä tarkoitetaan sitä, että nuori löytäisi Raamatun osana hengellisen elämän hoitoa. Myös raamattutyöskentelyt ovat merkittävässä osassa rippikoulua ja tukevat nuorten Raamatun ymmärtämistä. (Kirkkohallitus 2001, 26–27.)

Raamattu on yksi rippikoulun tärkeimmistä oppikirjoista. Kehitysvammaisten rippikoulussa nuorille jaetaan selkokielineen Raamattu, Raamattu kertoo. Raamattu kertoo -kirjan pohjalle tein havainnollistamismateriaalia siitä, kuinka Raamatussa on kaksi osaa, Vanha- ja Uusi testamentti (Rajala 2004, 4). Tämän ajatuksen pohjalta lähdin tekemään useampia pieniä kirjoja konkretisoimaan Raamatun sisältöä.

Yksi kirjoista on Raamattu, jonka kerrotaan olevan kuin kirjasto, sillä se pitää sisällään monta erillistä kirjaa, jotka on jaettu kahdeksaan ryhmään. Neljä ensimmäistä ryhmää löytyvät Vanhasta testamentista. Nämä ryhmät ovat laki-, historia-, profeetta- ja runo- ja mietekirjat. Jälkimmäiset neljä ryhmää puolestaan sijoittuvat Uuteen testamenttiin ja nämä puolestaan ovat evankeliumit, apostolien teot, kirjeet ja Ilmestyskirja. Jokaisesta ryhmästä on tehty yksi vihkonen, joka mahtuu kirjoista suurimpaan eli Raamattuun. (Liite 1, kuva 6.)

Raamattuosion materiaali arvioitiin vain kerran. Arviointi tapahtui Pappilan kerhossa. Kerholaisten kanssa kävimme läpi Raamattua kirjojen avulla. Opetustuokio oli pohjaltaan vuorovaikutteinen, jossa tehtiin kysymyksiä kerholaisille ja heillä oli mahdollisuus vastata. Jokainen kirja esiteltiin erikseen ja laskettiin pöydälle, jossa oli alttariliina ja kynttilä. Sekä Raamattu että Vanha- ja Uusi testamentti herättivät kiinnostusta ulkonäkönsä puolesta. Myös vihkot käytiin lopulta yksi kerrallaan läpi. Koin tuokion jälkeen, että monille Raamatun rakenne avautui uudella tavalla. (Alatalo 2012a.)



## 5 POHDINTA

Toisenlainen, samanlainen rippikoulu on ajatuksena sellainen, että sen ympärille voidaan koota kaikki nuoret luokittelematta heitä mitenkään. Ensisijaisesti se on suunniteltu täyttämään kehitysvammaisten rippikoulujen tarpeet ja sen jälkeen erityis- ja pienryhmärippikoulujen.

Havainnollistamismateriaali arvioitiin useammassa erilaisessa ryhmässä, joista kaksi ryhmää oli rippikouluja. Näiden arviointien perusteella voidaan todeta, että tekemäni havainnollistamismateriaali toimii ryhmästä riippumatta, jos sitä sovelletaan ryhmälle sopivaksi. Se, mikä sopii toiselle, ei aina ole hyvä toiselle. Ensisijaisesti havainnollistamismateriaali luotiin vastaamaan kehitysvammaisten rippikoulun tarpeita. Ajatus siitä, että opetuksen tulisi olla havainnollista, kokemuksellista ja elämyksellistä, oli merkittävä havainnollistamismateriaalin kohdalla. Kun nuoren kanssa eletään todeksi sitä, mistä opetetaan, saadaan aikaan oppimiskokemus, jonka nuori muistaa vielä monen vuoden päästäkin. Kehitysvammaiselle nuorelle rippikoulu on elämyksellinen matka. Jumalan luomistyössä tehdään nuorten kanssa yhteistyötä. Heillä on mahdollisuus soittaa soittimia ja siten osallistua maailman rakentamiseen. Ehtoollinen puolestaan käydään läpi konkreettisesti. Pääsiäispolulla nuori istuu piiriin, jossa murretaan leipä ja jaetaan viini. Tämä kaikki tehdään niin kuin Jeesuksen kerrotaan Raamatussa tehneen. Kehitysvammaisen nuori elää voimakkaammin hetkessä. Tästä syystä on tärkeää kertoa heille, että kaikki tunteet ovat sallittuja ja että ne ovat osa meitä ja meidän minuutta.

Arvioidessani havainnollistamismateriaalin toimivuutta perus rippikoulussa, jouduin huomaamaan sen, että selkokieli on rippikouluopetuksessa hyvä. Näin kaikki asiat tulee selitettyä perusteellisesti ja samalla yksinkertaisesti. Samalla se jättää tilaa havainnollistamiselle. Nuori jaksaa seurata havainnollistamisella tapahtuvaa opetusta, jos puhe ei ole liian monimutkaista. Perinteisessä rippikoulussa joudutaan toki tekemään yksityiskohtaisempia tarkennuksia kuin kehitysvammaisten rippikoulussa.

Arviointien yhteydessä huomasin sen, miten eri tavalla havainnollistamismateriaali toimii muiden käytössä. Havainnollistamismateriaali otettiin hyvin vastaan ja jokainen sitä käyttänyt muokkasi sitä niin kuin se hänen mielestään oli helpoin käyttää. Näin ollen materiaali taipuu moneen eikä se ole sidoksissa tarkkoihin ohjeisiin. Omassa käytössäni materiaalia oli helppo käyttää, koska minulla oli selkeä visio siitä, miten se toimii ja mitä milläkin kokonaisuudella haettiin.

Havainnollistamismateriaalia ja sen käyttöopasta tehdessäni eteeni tuli myös se, että kuka voi tehdä rippikouluun sopivaa materiaalia. Monet papit kokevat, että nuorisotyöntekijältä puuttuu opetusmateriaalia koskeva teologinen tietopohja. Näin ollen nuorisotyöntekijä ei voi sanoa, mitä asioita olisi hyvä nostaa esille opetuksen sisällöstä. Tällaisella asetelulla heikennetään kehitysvammaisten rippikoulujen asemaa, sillä kyseessä on poikkeava ryhmä nuoria, jolla on erityiset tarpeet ja työntekijät eivät uskalla kohdata näitä nuoria nuorina vaan puhuvat hänelle kuin lapsille. Kuitenkin nuorisotyöntekijät ovat yleensä niitä, joilla on vahva kosketuspinta nuorten elämään ja siihen, mitkä asiat ovat rippikouluikäisen elämässä tärkeimpiä. Näitä asioita voidaan mielestäni hyödyntää myös rippikoulussa opetuksessa. Kun opetusta suunnitellaan, täytyisi sen olla nuorisolähtöinen. Kun opetus havainnollistetaan ja konkretisoidaan, voidaan nuoria helpottaa asioiden ymmärtämisen suhteen.

Kun kehitysvammaisille nuorille suunnitellaan rippikoulun opetusta, tulisi käyttää mahdollisimman monipuolisia opetusmenetelmiä. Kehitysvammaisen nuori on poikkeava siinä mielessä, että on monia erityispiirteitä, jotka täytyy huomioida opetuksessa, kuten opetusryhmän koko ja opetuskielenä selkokieli. Kuitenkin nuori pitäisi pystyä kohtaamaan sellaisenaan kuin hän on, eikä hänelle tule opetustilanteessa puhua kuin lapselle, joka ei ymmärrä mistä on kyse. Ennen kaikkea kysymys on siitä, että kenellä on mahdollisuus ajaa eteenpäin kehitysvammaisen nuoren asioita rippikoulun opetuksen suhteen. Toisena suurena ihmetelyn aiheena on se, että harva nuorisotyöntekijä on mukana kehitysvammaisten rippileireillä. Onko siis niin, etteivät nämä nuoret ole tervetulleita seurakuntien nuorten toimintaan, koska heidät koetaan haastavana ryhmänä, joille täytyy antaa enemmän aikaa? Vain aika voi näyttää sen, miten pitkälle nuorisotyönte-

kijät ovat valmiita menemään saadakseen kaikille nuorille samat oikeudet tulla osaksi seurakunnan nuorisotyötä.

Tätä työtä tehdessäni olen saanut huomata sen, kuinka paljon kehitysvammaiset voivat opettaa heille, jotka työskentelevät heidän kanssaan. Jorma Sutinen kertoi artikkelissaan ”Kun Isä imuroi sirpaleetkin” (2000, 145-146), että kehitysvammaisten rippikoulun opetustuokiossa, jossa puhuttiin tuhlaajapojasta, oli käyty läpi sitä, miten isä yleensä suuttuu, kun lapsi tai nuori hajottaa jotain. Opetusta oli käyty läpi roolileikillä ja pappi oli ottanut nuoren roolin. Hän oli potkaissut pallon ikkunasta läpi.

Tämä oppilas, kehitysvammaisen tyttö, paljasti tuossa hetkessä ällistyttävän totuuden Jumalasta. Hän tuli minua vastaan, kietoi minut kaulaansa ja sanoi: ”Älä itke. Sinä saat anteeksi, ja minä voin imuroida ne lasin sirpaleet pois!”

Tämä ihana tyttö lausui paljon enemmän kuin osasin odottaa. Odotin vain anteeksiantamusta ja se olisi riittänyt tunnin tavoitteeksi.

Yksinkertaisesta työstä tuli minulle – jo paljon kokeneelle papille – sellainen armon opettaja, jonka rajat taitavat kulkea paljon laajemmalla kuin osaamme kuvitella.

Oma ammatillinen kasvu opinnäytetyöni aikana on sisältänyt samanlaisia oivalluksia. Olen saanut nähdä ja kokea, miten tärkeä matka rippikoulu on kehitysvammaiselle nuorelle. Se on matka, jota koko rippikoulun henkilökunta on tukemassa. Koko kevään Pappilan kerhoa vetäneenä olen saanut oivaltaa Raamattua ja uskon asioita aivan uudella tavalla kuin mitä olen aikaisemmin oivaltanut. Opinnäytetyöni myötä olen saanut raamattutyöskentelyyn paljon uusia näkökulmia ja samalla vahvistusta siihen, että kaikki nuoret pitäisi saada saman työmuodon piiriin. Nuori on nuori, oli hänellä diagnoosia tai ei. Työntekijän tulisi nähdä nuori diagnoosin takaa, eikä katsoa nuorta diagnoosin avulla.

Havainnollistamismateriaalia voidaan käyttää kehitysvammaisten rippikoulun lisäksi hartauksissa päiväkodeissa ja kouluissa. Varhaisnuorten ja perheiden leireillä havainnollistamismateriaalin avulla voidaan toteuttaa Raamattuopetusta esimerkiksi Nooan arkista tai Jeesuksen elämään liittyvistä asioista. Havainnol-

listamismateriaalia voidaan hyödyntää myös nuorisotyössä. Tunnemittaria voidaan hyödyntää esimerkiksi teemailloissa, joissa puhutaan ihmissuhteista. Samalla nuorten kanssa voidaan keskustella siitä millaiset tunteet ovat hyviä ja miten tärkeää on se, että ymmärrämme omia ja muiden tunteita.

Havainnollismateriaalin tekeminen oli minulle luonteva valinta. Olen aina kokenut materiaalin tuottamisen mielekkäänä. Tässä mittakaavassa työ oli kuitenkin laaja. Jos nyt täytyisi tehdä työ uudestaan, rajaisin oppitukiopit tarkemmin ja suhteuttaisin kehitysvammaisten rippikoulun opetusajan havainnollistamismateriaalin määrään. Mitään muuta en produktiossa muuttaisi. Tämän tyylinen työ on tärkeä ja sillä ajetaan hyvää asiaa eteenpäin. Kehitysvammaisten nuorten asema osana nuorisotyötä on heikkoa eikä se toteudu kuin muutamassa seurakunnassa osana nuorisotyötä.

Opinnäytetyötä tehdessäni sain paljon apua Keravan seurakunnan diakoniatyöntekijältä. Minulla oli mahdollisuus keskustella työntekijöiden kanssa heidän näkemyksistään ja ajatuksistaan kehitysvammaistyöstä ja siitä, minkä vuoksi kehitysvammaistyö on kokonaisuudessaan vain diakoniatyön tehtävä. Tämä työ on antanut minulle paljon ajateltavaa ammatillisessa näkökulmassa. Tämän työn myötä olen joutunut miettimään sitä, mikä kristinuskossa on keskeistä ja opetuksen arvoista. Samalla olen joutunut myös miettimään sitä, minkä takia kaikki nuoret eivät ole samanarvoisia seurakunnan edessä.

Tämän havainnollistamismateriaalin kohdalle on mahdollista jatkossa lähteä kehittämään suurempaa kokonaisuutta, johon kuuluvat opettajan opas, nuorille suunnattu tehtäväkirja, isokoulutusmateriaali ja laulukirja. Myös havainnollistamismateriaalin toimivuutta pitkällä aikavälillä voidaan tutkia. Näin ollen tutkimuskysymyksinä voisi olla, mikä materiaalissa on ollut sellaista, jota on käytetty vuodesta toiseen ja miten se on toiminut siinä ympäristössä, jossa sitä on käytetty. Toisena tutkimuksen kohteena voisi olla havainnollistamismateriaalia käyttävien työntekijöiden mielipiteet, ajatukset ja se, miten he kokevat havainnollistamismateriaalin ja sen hyödyt tai haitat omassa työssään. Havainnollistamismateriaalin käyttäytymistä tavallisessa rippikoulussa voidaan myös tutkia. Miten materiaali istuu normaaliin rippikouluopetukseen ja kuinka paljon sitä voidaan

hyödyntää perinteisessä rippikoulussa vai voidaanko ollenkaan? Nämä asiat ovat niitä, jotka täytyy ottaa huomioon, jos havainnollistamismateriaalista lähdetään kehittämään suurempaa kokonaisuutta, josta voivat hyötyä kaikki rippikouluikäiset.

## LÄHTEET

Aaidd. The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Internetsivut. Viitattu 25.4.2012.

[http://www.aaidd.org/IntellectualDisabilityBook/content\\_7473.cfm?navID=366](http://www.aaidd.org/IntellectualDisabilityBook/content_7473.cfm?navID=366)

Alatalo, Niina 2012. Toisenlainen, Samanlainen rippikoulu. Opettajan opas. Painamaton lähde. Lähde tekijän hallussa.

Berryman, Jerome 1995. Teaching godly play. The Sunday morning handbook. Nashville: Abingdon Press.

Berryman, Jerome 2004. Suuri leikki. Käsikirja Goldy play -menetelmään. Saarijärvi: LK-kirjat.

Berryman, Jerome 2005. Suuri leikki. Ohjaajan opas Vanhan testamentin kertomuksiin. Saarijärvi: LK-kirjat.

Borgman, Marjukka 2012. Henkilökohtainen tiedonanto. Sähköpostikeskustelu.

Broman, Annika; Mattson, Birgitta ja Öjermo, Carina 2006. Rippikoulu kaikille. Kärsivällisyyttä, selkeyttä, rakennetta. Helsinki: LK-kirja.

Haarni, Ilkka 2006. Keskeneräistä yhdenvertaisuutta. Vammaisten henkilöiden hyvinvointi ja elinolot Suomessa tutkimustiedon valossa. Helsinki: Valopaino Oy. <http://www.stakes.fi/verkkajulkaisut/raportit/R6-2006-VERKKO.pdf>

Häkkinen, Tiina 2011. Kehitysvammaisen seurakuntalaisen osallisuus kirkon kehitysvammatyössä. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Henttonen, Kai 1997. Voiko sen tehdä toisinkin? Diakoniatieteen lähtökohdat ja valinnat. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisusarja 1/1997.

Inkala, Kerttu 2000 Kirkon yhteinen virka perustetaan – ovi avataan. Teoksessa Riitta, Helosvuo;, Kerttu, Inkala; Lea, Lappalainen; Eila, Snellman ja Jorma, Sutinen (toim.). Kyllä Jumala on armokas. Helsinki: Diakonia ry. 31–37.

Kaarto-Wallin, Johanna i.a. Raamatturäppi. Viitattu 20.8.2012.  
<http://www.raamatturappi.fi/>

Kaski, Markus; Manninen, Anja ja Pihko, Helena 2009. Kehitysvammaisuuden määrittelyjä ja esiintymistiheyksiä. Teoksessa Markus, Kaski (toim.); Anja, Manninen ja Helena, Pihko. Kehitysvammaisuus. Helsinki: WSOY, 14–25.

Kaski, Marku. 2002. Kehitysvammaisuuden kuva. Viitattu 22.4.2012.  
[http://www.finnanest.fi/files/sulat\\_kaski.pdf](http://www.finnanest.fi/files/sulat_kaski.pdf)

Keravan seurakunta 2012. Tervetuloa Keravan seurakuntaan. Esite

Kirkkohallitus 2001. Elämä – Usko – Rukous. Rippikoulusuunnitelma 2001. Suomen ev.lut. kirkon kirkkohallituksen julkaisuja 10/2001. Helsinki:Kirkon kasvatusasiain keskus.

Kirkkohallitus 2003. Kirkko Kaikille. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon vammaispoliittinen ohjelma.  
<http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/sp?open&cid=Content2EF1B2>

Kirkon tiedotuskeskus. Usein ihmettelen –kirja avaa teitä vaikeammin kehitysvammaisten rippikouluun ja jumalakokemukseen. Suomen evankelis-luterilainen kirkko. Viitattu 6.5.2012.  
<http://evl.fi/EVLUutiset.nsf/0/966B4A0A70FABF0CC22579F2003DD704?opendocument&lang=FI>

Kivirauma, Joel 2009. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Jarkko, Hautamäki; Joel, Kivirauma; Ulla, Lahtinen; Sakari, Moberg; Hannu, Sa-

volainen ja Simo, Vehmas. (Toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 11–23.

Kokkonen, Jorma; Tervonen, Teuvo ja Saukkonen, Anna-Liisa 1993. Liikunta-  
vammaisen nuoruusiän kehityksen tukeminen. Raportteja 89. Hel-  
sinki: Stakes

Ladonlahti, Tarja; Naukkarinen, Aimo ja Vehmas, Simo 1998. Johdanto. Teok-  
sessa Tarja, Ladonlahti; Aimo, Naukkarinen ja Simo, Vehmas.  
(toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottu-  
vuudet. Juva: Atena, 20–25.

Lampinen, Reija 2007. Omat polut. Vammaisesta lapsesta täysvaltaiseksi aikui-  
seksi. Helsinki: Edita.

Levänen, Jukka 1991. Vammaisuuden, sosiaalistumisen ja motorisen kehityk-  
sen yhteys 2. Varhaisnuoruuden ja nuoruuden psykomotorinen ja  
sosiaalinen kehitys psykoanalyttisena ilmiönä. Erityispedagogiikan  
laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mustakallio, Armi 2009. Käsikirja perheille. Osa 2: lapsuus ja kouluikä. Keski-  
Suomen ja Pohjanmaan maakuntien verkoistoitu vammaistyön ke-  
hittämisyksikkö -hanke POKEVA. Viitattu 9.7.2012.  
[www.eskoo.fi/pokeva/materiaalia](http://www.eskoo.fi/pokeva/materiaalia)

Mäkinen, Aulikki 2007. Lattiakuvat. Helsinki: Lastenkeskus.

Mäkinen, Aulikki 2009. Lattiakuvat 2. Helsinki: Lastenkeskus.

Mäkinen, Aulikki 2012. Lattiakuvat 3. Helsinki: Lastenkeskus.

Oravainen, Päivi 1994. Minäkin aikuistun. Kehitysvammaisten itsenäistyminen.  
Vertailututkimus kotona ja asuntolassa asuvilla kehitysvammaisilla.  
Lyhennelmä pro gradu -tutkielmasta. Iki-instituutin julkaisuja.  
5/1994.



Paakari, Antti 2011. Koulusta maailmaan. Mitä freireläisyys koulussa tarkoittaa?  
Viitattu 6.5.2012.

<http://rauhankasvatus.fi/files/Freire%20sossufoorumi%20030411.pdf>

Pirinen, Eeva 2000. Tähän on tultu. Diakonian erityisvirka ja sen muutokset.

Teoksessa Riitta, Helosvuo; Kerttu, Inkala; Lea, Lappalainen; Eila, Snellman ja Jorma, Sutinen (toim.). Kyllä Jumala on armokas. Helsinki: Diakonia ry. 23–25.

Poikien ja tyttöjen keskus 2012. Koulutus ja palvelut 2013. Viitattu 19.8.2012

[http://issuu.com/jiipee/docs/ptk\\_kalenteri\\_2013?mode=window](http://issuu.com/jiipee/docs/ptk_kalenteri_2013?mode=window)

Rajala, Pertti 2004. Raamattu kertoo. Hämeenlinna: Lasten keskus.

Remes, Virve ja Lehto, Terttu 1991. Kehitysvammaisen nuoren aikuistuminen.

Teoksessa: Oiva, Ikonen. (toim.) Aikuiskoulutus ja vammaisuus. Projektin taustaa, tehtävät ja käynnistyminen. Jyväskylän Yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11/1991. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 26–29.

Repo, Marjo 2006. Vammaisuus eri näkökulmista. Teoksessa Marita, Malm, Marja, Matero; Marjo, Repo & Eeva-Liisa, Talvela (toim.) Esteistä mahdollisuuksiin. Vammaistyön perusteet. Helsinki: WSOY, 9–12.

Riikkilä, Tarja 2001. Yhtä onnellinen kuin muutkin. Selkäydinvammaisen ala-asteen oppilaan elämänlaatu oppilaan ja hänen äitinsä näkökulmasta tarkasteltuna. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän Yliopisto: Erityispedagogiikan laitos.

Saari, Erkki 1968. Sielullisesti poikkeavat lapset. Jyväskylä: Gummerus.

Savilahti, Sanna 2009. ”Sisulla ja sydämellä vaikka läpi harmaan kiven”. Tarinoita siitä, miten vammaiset ihmiset kertovat sosiaalisten verkosto-

jensa merkityksestä elämäkululle. Sosiaalityön pro gradu -  
tutkielma. Tampereen Yliopisto: Sosiaalityön laitos.

Seurakuntaopisto 2012. Palvelut. Raamatturäppi. Viitattu 20.8.2012

<http://www.seurakuntaopisto.fi/palvelut/61-upi/184-raamatturaeppi>

Suomen evankelis-luterilainen kirkko i.a. ”Varhainen usko” rippikoulun lähtökoh-  
tana. Viitattu 6.5.2012. Tuloste tekijän hallussa.

<http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/sp?Open&cid=Content26B573>

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon keskushallinto i.a. Diakonia. Kirkko kaikille  
-työ. Kehitysvammaistyö. Viitattu 6.5.2011.

<http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/sp?open&cid=Content2F8F22>

Sutinen, Jorma 2000. Kun Isä imuroi sirpaleetkin. Kysymys Jumalan universaa-  
listaa rakkaudesta. Teoksessa Riitta, Helosvuo;, Kerttu, Inkala; Lea,  
Lappalainen; Eila, Snellman ja Jorma, Sutinen (toim.). Kyllä Jumala  
on armokas. Helsinki: Diakonia ry. 145–152.

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2011. Tautiluokitus ICD-10. Luokitukset, ter-  
mistöt ja tilasto-ohjeet. Viitattu 20.4.2012.

[http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/15c30d65-2b96-41d7-aca8-  
1a05aa8a0a19](http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/15c30d65-2b96-41d7-aca8-1a05aa8a0a19)

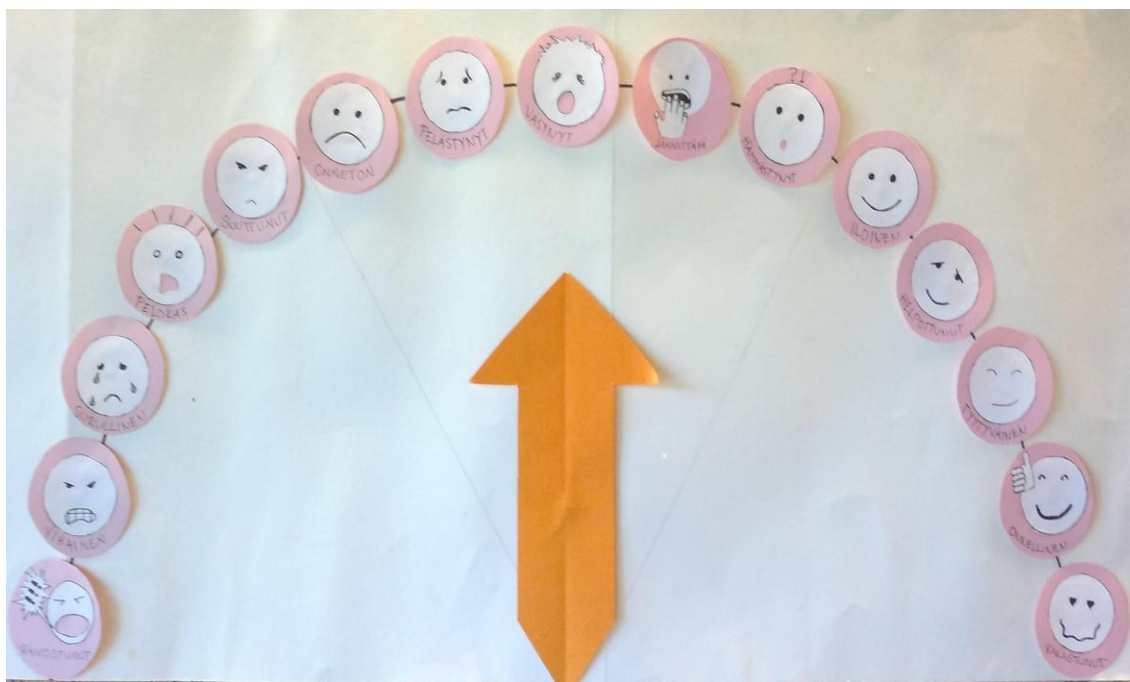
Vehmas Simo 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan.  
Tampere: Gaudeamus.

## LIITTEET

Liite 1 Toisenlainen, samanlainen rippikoulu – kehitysvammaisten rippikoulun oppituntien havainnollistamismateriaali -valokuvat omasta käytöstä

Liite 2 Toisenlainen, samanlainen rippikoulu – kehitysvammaisten rippikoulun oppituntien havainnollistamismateriaali -valokuvat muiden käytöstä

## LIITE 1: Materiaali omassa käytössä



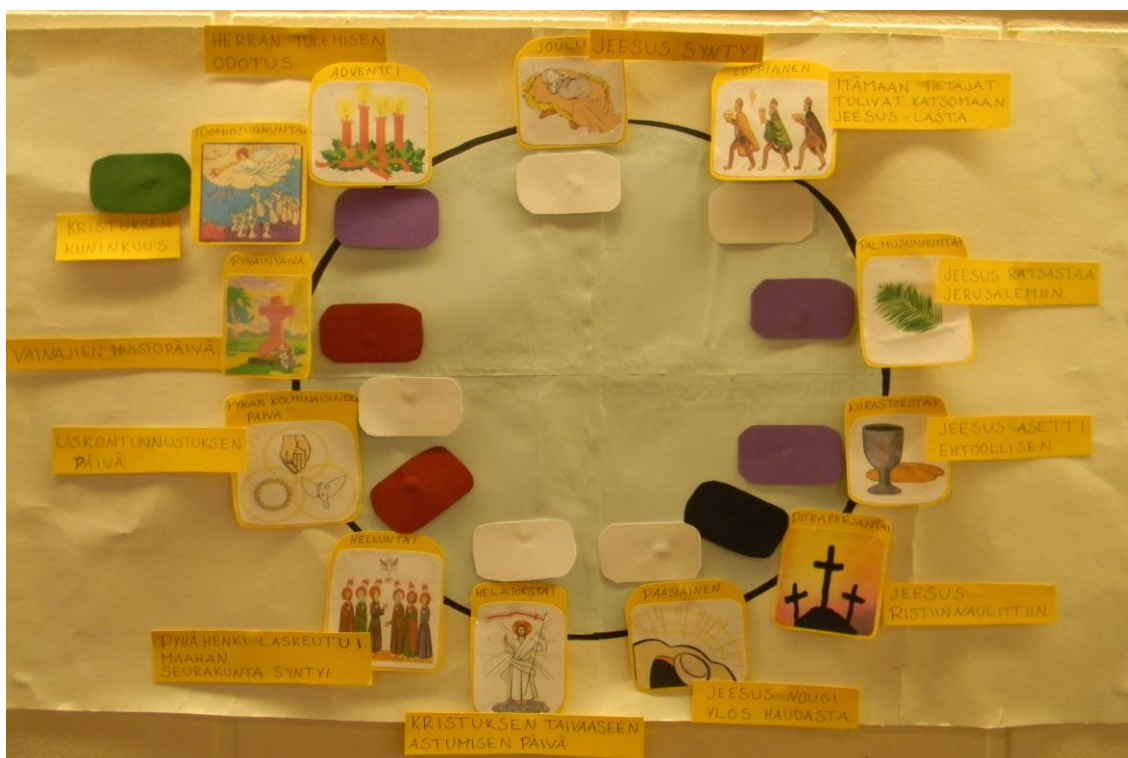
Kuva 1. Tunnemittari: Tunnekuvat, mittarinpohja, tunteiden luokittelukortti



Kuva 2. Luominen: Kankaat, hahmot, eläimet ja linnut, kasvit, aurinko, kuu ja tähdet sekä Jumala.



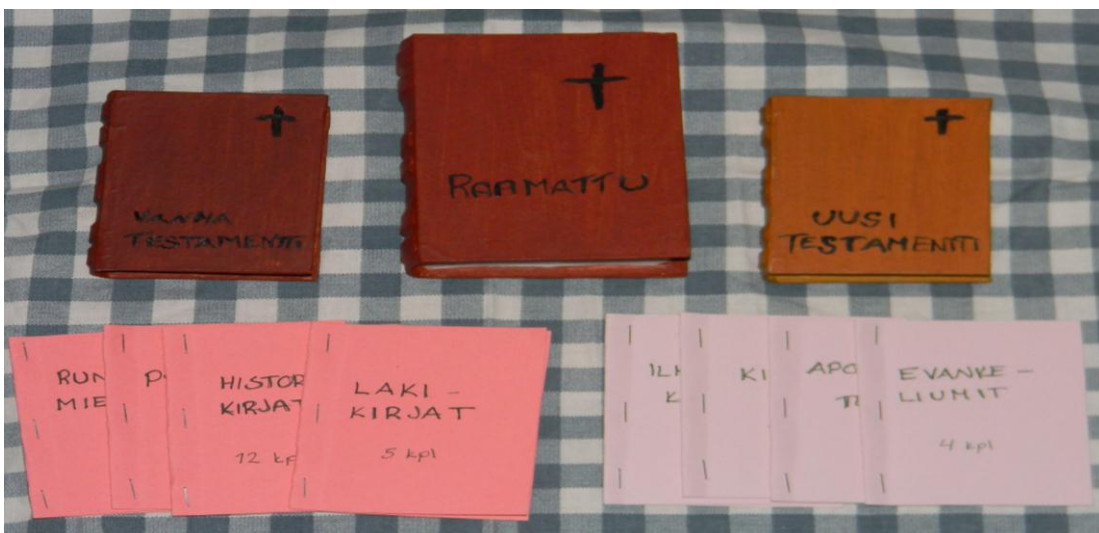
Kuva 3. Kirkkovuoden värikortit



Kuva 4. Kirkkovuoden ympyrä: Kirkkovuosi voidaan toteuttaa kolmella tavalla: pelkillä kuvilla, kuvilla ja liturgisilla väreillä sekä kuvilla, liturgisilla väreillä ja selityskorteilla.



Kuva 5a ja 5b. Pääsiäismunat liturgisilla väreillä (5a) ja pääsiäismunien sisältö sekä pitkäperjantain Jeesus ristillä (5b).



Kuva 7. Materiaalipaketin Raamattu sisältöön liittyvään opetukseen.



Kuva 8a ja 8b. Havainnollistamismateriaalin säilytyslaukku (8a) ja materiaali laukkuun pakattuna (8b).



Kuva 9a ja 9b. Materiaalipaketti ulkoapäin. (9a) ja materiaalipaketin havainnollistamismateriaalit kokonaisuudessaan (9b).

## LIITE 2: Materiaali muiden käytössä



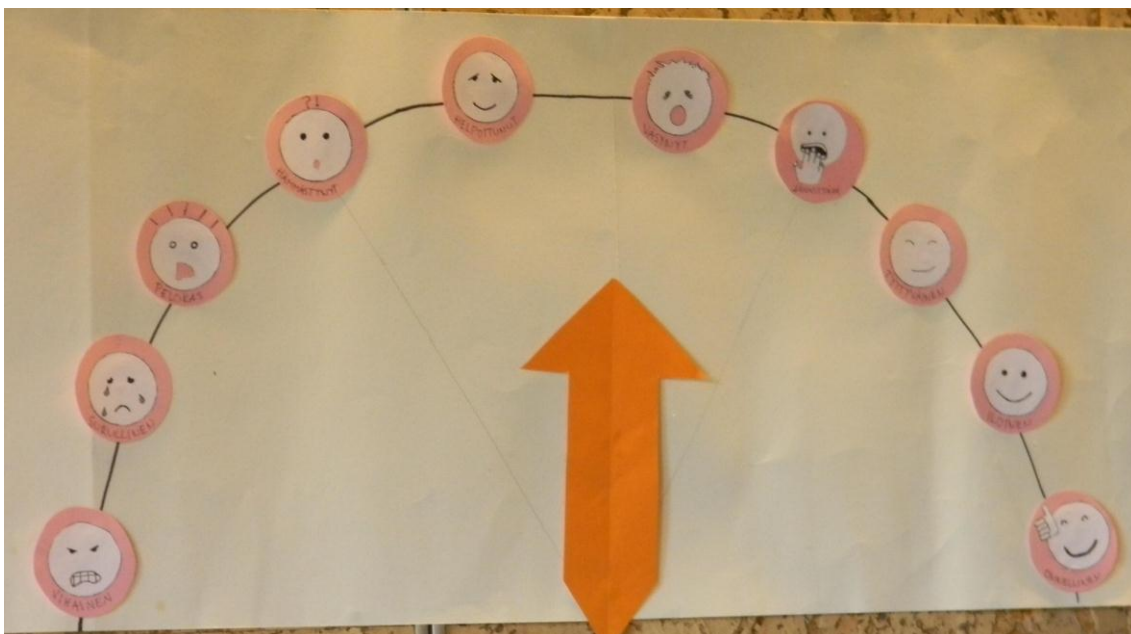
Kuva 1. Luominen: varsinaiseen materiaalipakettiin kuuluvat ihmishahmot, kalat, lehmä ja possu, sininen ja vihreä kangas sekä kuu, tähdet ja aurinko.







Kuva 4. Kertauspolun luominen: nuori sai itse kertoa alttarin asioista. Tämä korvasi leirin loppukokeen.



Kuva 5. Tunne mittari: nuoret kävivät avustajansa kanssa siirtämässä nuolen leirin aluksi sen tunteen kohdalle, joka sopi tilanteeseen.



Kuva 6. Kertauspolun Pyhä Henki: kyyhkynen ja valkoinen kangas materiaalipaketista.



Kuva 7. Kertauspolun Pitkäperjantai: musta kangas materiaalipaketista.