

**Martti Härkönen**

**ERITYINEN MUTTA AINUTLAATUINEN**

**Otetaanko rippikouluopetuksessa erilaiset oppijat huomioon?**

**Opinnäytetyö  
CENTRIA-AMMATTIKORKEAKOULU  
Yhteisöpedagogi (AMK), kirkon nuorisotyö  
Toukokuu 2020**

**TIIVISTELMÄ OPINNÄYTETYÖSTÄ**

<b>Centria-ammattikorkeakoulu</b>	<b>Aika</b> Toukokuu 2020	<b>Tekijä/tekijät</b> Martti Härkönen
<b>Koulutusohjelma</b> Yhteisöpedagogi, kirkon nuorisotyö		
<b>Työn nimi</b> ERITYINEN MUTTA AINUTLAATUINEN – Otetaanko rippikouluopetuksessa erilaiset oppijat huomioon?		
<b>Työn ohjaaja</b> KM Sari Virkkala	<b>Sivumäärä</b> 98 + 3	
<b>Työelämäohjaaja</b> Hiippakuntasihiteeri, Saija Kronqvist, Oulun hiippakunta		
<p>Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää rippikoulussa työskentelevien opettajien valmiutta kohdata oppijoita, joilla on erityispiirteitä. Rippikoulu on kuitenkin koulu, jossa tavoitteena on oppia kristinuskon perusasioita. Yleisiä oppimiseen liittyviä erityishaasteita ovat dysleksia, dysfasia, ADHD ja käytöshäiriö. Nämä piirteet ovat olleet esillä rippikouluympäristössäänkin. Tämä työ rajattiin näiden neljän piirteen mukaan. Opinnäytetyössä käsiteltiin myös rippikoulupedagogiikkaa, rippikoulun oppimismetodeja sekä erityispedagogiikkaa ja sen merkitystä rippikoulumaailmaan.</p> <p>Tämä opinnäytetyö on tutkimuslähtöinen. Tutkimusmenetelmäksi valikoitui laadullinen tutkimusmenetelmä, joka toteutui teemahaastatteluna. Haastatteluun osallistui kaksi nuorisotyönohjaajaa ja kaksi papia. Tutkimusongelmina olivat seuraavat kolme kysymystä: Miten erilaisia oppijoita on mahdollista havaita rippikoulussa? Millainen tietämys rippikouluopettajilla on erityispiirteistä? Otetaanko erityispiirteiset nuoret pedagogisesti huomioon? Opinnäytetyö hankkeistettiin Oulun hiippakunnalle ja työelämäohjaajana toimi hiippakuntasihiteeri Saija Kronqvist.</p>		
<b>Asiasanat</b> Erilainen oppija, erityispedagogiikka, erityispedagogiset menetelmät, perhelähtöisyys ja rippikoulu		

## ABSTRACT

<b>Centria University of Applied Sciences</b>	<b>Date</b> Maj 2020	<b>Author</b> Martti Härkönen
<b>Degree programme</b> Bachelor of humanities		
<b>Name of thesis</b> SPECIAL BUT UNIQUE – Do teachers consider special needs students in the confirmation school?		
<b>Instructor</b> Master of education, Sari Virkkala	<b>Pages</b> 98 + 3	
<b>Supervisor</b> Saija Kronqvist, The bishopric of Oulu		
<p>The purpose of this thesis was to research the confirmation school teachers' readiness to confront students who have learning disabilities. The confirmation school is a school where the purpose is to learn the basics of Christianity. Common learning disabilities include dyslexia, dysphasia, ADHD and behavioral disorder. These difficulties can be seen also in a confirmation school. This thesis was limited to these four disorders. This thesis discussed also the confirmation school's pedagogy, learning methods as well as special education and its role in the confirmation school.</p> <p>This thesis was a research. The qualitative research was selected for the method and was carried out as a theme interview. Two youth leaders and two priests were interviewed. The research problems were these three questions: How can special needs students be detected in a confirmation school? What do the teachers know about the learning disabilities? Are special needs students taken into account in terms of pedagogy? The thesis was commissioned by the bishopric of Oulu and Saija Kronqvist acted as the supervisor.</p>		

### Key words

Confirmation school, Special education, Special education learning methods, a different learner and Family-oriented

## **KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY**

**ADHD**= Yliaktiivisuushäiriö, joka näkyy keskittymiskyvyttömyytenä tai impulsiivisena käytöksenä.

**Auditiivinen oppiminen**= Kuuloaistiin perustuvaa oppimista.

**Didaktiikka**= Kasvatustieteellinen alue, joka tutkii opetusta.

**Dysfasia** = Kielen kehityksen häiriö, joka näkyy puheen tuottamisen tai ymmärtämisen vaikeutena.

**Dysleksia**= Lukemiseen liittyvä häiriö, joka näkyy hitaana lukemisena ja vaikeutena ymmärtää lukemaa.

**Erityispedagogiikka**= Kasvatustieteellinen tiede, joka tutkii vammaisuutta ja oppimisen poikkeavuutta.

**Etiologia**= Lääketieteellinen termi, joka tarkoittaa sairauden tai häiriön syytä.

**Fonologinen prosessointi**= Kyky hahmottaa äänneitä, tavuja ja sanoja.

**Heterogeeninen**= Ryhmä, jossa ei ole yhtenevyyttä keskenään.

**Inkluusio**= Koulumuoto, jossa on erityisoppilaita ja tavallisia oppijoita samassa opetustilassa.

**Integraatio**= Oppilas on erityisopetuksessa, mutta osallistuu joihinkin yleisopetuksen puolella.

**Kasvatustiede**= Tiede, joka tutkii kasvatusta, opetusta ja koulusta.

**Kinesteettinen oppiminen**= Kehon liikkeen kautta tapahtuvaa oppimista.

**Kognitiivinen**= Tiedollisia asioita, jotka viittaavat muistiin, tiedon prosessointiin ja ajatteluun.

**Konstitutionaalinen**= Psykologinen termi, joka tarkoittaa biologista ominaisuutta.

**Konstruktivistinen oppiminen** = Yksilö rakentaa oppimiskokemuksen ja soveltaa siihen opittua tietoa.

**Käytöshäiriö**= Uhmakas ja aggressiivinen häiriömuoto.

**Oppimisvaikeudet**= Laaja joukko oppimista haastavia ominaisuuksia, jotka näkyvät esimerkiksi puheen, kuuntelun ja päättelyn vaikeutena.

**Pedagogiikka**= Tarkoittaa opetusta ja kasvatusta ja sitä, miten se toteutetaan.

**Pedagoginen tukeminen**= Oppimisvaikeuksia helpottavia oppimisen menetelmiä.

**Rippikoulu**= Kasteopetusta, jota saavat evankelisluterilaisessa kirkossa kastetut nuoret.

**Segregaatio**= Erityisryhmä, joka on erillisessä opetusympäristössä (esim. autistiset nuoret).

**Suuri ihme 2017**= Suomen ev.lut. kirkkojen rippikouluja ohjaava rippikoulusuunnitelma.

**Taktiilinen oppiminen**= Tunteen ja kosketuksen kautta tapahtuvaa oppimista.

**Visuaalinen oppiminen**= Kuvien ja videoiden kautta tapahtuvaa oppimista.

TIIVISTELMÄ  
ABSTRACT  
KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY  
SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2 RIPPIKOULUPEDAGOGIIKKA</b> .....	<b>4</b>
2.1 Rippikoulun pedagogiset lähtöasetelmat .....	4
2.1.1 Pedagoginen ajattelumalli .....	5
2.1.2 Didaktinen kolmio .....	6
2.2 Oppiminen rippikoulussa .....	7
2.2.1 Konstruktivistinen oppiminen ja oppimismotivaatio .....	8
2.2.2 Opetusmenetelmät ja opetusmateriaalit .....	9
<b>3 ERITYISPEDAGOGIIKKA</b> .....	<b>11</b>
3.1 Erityispedagogiikan perusteet.....	11
3.1.1 Integraatio, inkluusio ja segregatio .....	12
3.1.2 Erilainen oppija .....	13
3.2 Erityispedagogiikka ja rippikoulu.....	14
3.2.1 Suuri ihme 2017 .....	15
3.2.2 Perhelähtöisyys.....	16
<b>4 ERILAINEN OPPIJA RIPPIKOULUSSA</b> .....	<b>18</b>
4.1 Dysleksia.....	18
4.1.1 Kolmiotasomalli.....	19
4.1.2 Dysleksia ja pedagoginen tukeminen .....	20
4.1.3 Dysleksia ja rippikoulu .....	23
4.2 Dysfasia .....	24
4.2.1 Dysfasialuokitus.....	24
4.2.2 Kielihäiriö nuoruusiässä .....	26
4.2.3 Dysfasia ja pedagoginen tukeminen .....	27
4.2.4 Dysfasia ja rippikoulu.....	29
4.3 ADHD .....	30
4.3.1 Tarkkaavaisuushäiriö eri kehitysvaiheissa .....	31
4.3.2 Lääkehoito ja kuntoutus .....	32
4.3.3 ADHD ja pedagoginen tukeminen .....	34
4.3.4 ADHD ja rippikoulu .....	36
4.4 Käytöshäiriö.....	38
4.4.1 Etiologia .....	39
4.4.2 Nuorten väkivaltaisuus .....	40
4.4.3 Pedagoginen tukeminen ja rippikoulu .....	41
<b>5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT</b> .....	<b>43</b>
5.1 Laadullinen tutkimusmenetelmä .....	43
5.1.1 Kvalitatiivisen tutkimuksen etiikka.....	44
5.1.2 Teoreettinen viitekehys .....	45
5.2 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen vaiheet .....	46
5.2.1 Teemahaastattelu ja aineiston dokumentointi.....	47
5.2.2 Sisällönanalyysi .....	48

<b>6 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>50</b>
<b>6.1 Erilaisten oppijoiden havainnointi .....</b>	<b>50</b>
6.1.1 Mistä tieto tulee? .....	51
6.1.2 Tuleeko ennakkotietoa riittävästi? .....	54
6.1.3 Työpaikkakoulutukset .....	57
6.1.4 Taustatutkinnon merkitys .....	61
<b>6.2 Erityispiirteet.....</b>	<b>63</b>
6.2.1 Dysleksia.....	64
6.2.2 Dysfasia .....	68
6.2.3 ADHD .....	72
6.2.4 Käytöshäiriö.....	75
<b>6.3 Pedagoginen tukeminen.....</b>	<b>78</b>
6.3.1 Dysleksia.....	80
6.3.2 Dysfasia .....	83
6.3.3 ADHD .....	85
6.3.4 Käytöshäiriö.....	87
6.3.5 Uuden rippikoulusuunnitelman merkitys.....	89
<b>7 POHDINTA .....</b>	<b>92</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>99</b>
<b>LIITTEET</b>	

## 1 JOHDANTO

Meillä jokaisella on varmasti jonkinlainen kuva ja ajatus siitä, mitä on erityiskasvatus. Me olemme olleet useita vuosia erilaisissa kasvatus- ja koulutusinstituutioissa – oli kyseessä sitten ala- tai yläkoulu, lukio, ammattikoulu tai ammattikorkeakoulu. Lähes jokainen meistä on kuulunut jossain vaiheessa elämäänsä jonnekin koulutuskontekstiin. Tämä tarkoittaa myös sitä, että jokainen koulua käyvä tai koulua käynyt ihminen on mitä luultavimmin kohdannut ikätovereita, jotka tietyssä mielessä erottuvat muista. Tämän tyyppisiä kokemuksia voi olla monenlaisia. Tyypillinen muisto voisi olla esimerkiksi tilanne, jossa opettaja ohjeistaa oppilaita lukemaan vuorotellen ääneen historian kappaletta. Suurella osalla ei ole ollut mitään ongelmaa tekstin luvussa. Osalla oppilaista saattoi tulla pieniä huolimattomuusvirheitä, mutta onhan sekin melko harmitonta ja tavallista. Se mieleenpainuva muisto löytyi yksilöstä, joka luki selkeästi niin heikosti, että opettaja oli saattanut ohittaa hänet lukemisen yhteydessä tai sitten hän luki paljon vähemmän kuin muut oppilaat. Tämä näkyvä ja systematisoitunut ongelma viittaa suureen kirjoon nimeltä oppimisvaikeudet.

Oppimisvaikeudet ovat heterogeeninen ryhmä vaikeuksia, jotka näyttäytyvät esimerkiksi kuuntelun, puheen, lukemisen, kirjoittamisen ja päättelyn vaikeutena. Ne ovat myös riskitekijöitä lasten ja nuorten kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Oppimisvaikeuksilla on yhteisiä piirteitä, mutta ne ilmenevät jokaisella hyvin omalla tavalla. (Ahonen & Aro, 1999, 14.) Nämä vaikeudet ovat aina yksilöllisiä ja ne johtuvat keskushermoston kehityksen poikkeavuuksista (Aro, Aro, Koponen & Viholainen 2012, 300). Oppimisen vaikeuksissa oleva poikkeava ominaisuus puhkeaa jo sikiöaikaisessa kehityksessä, joten se ilmenee aivojen rakenteellisina ja toiminnallisina erilaisuuksina (Ahonen & Holopainen 2002, 239). Näistä ongelmista on tärkeää tiedostaa sekin, että niiden tuomia oireita ei ole mahdollista poistaa lääketieteellisin keinoin. Poikkeustapauksissa oireita voi lievittää lääkkeillä. Oppimisvaikeuksien moninaisia ilmiöitä tulee ensisijaisesti vähentää oppimista ja oppimismotivaatiota tukevilla erityispedagogisilla ratkaisuilla. (Lyytinen 2002, 11.)

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli tarkastella edellä mainittua ilmiötä rippikouluopetuksessa. Erityiskasvatusta on tutkittu hyvin vähän rippikoulukontekstissa, joten minua kiinnostaa ensisijaisesti rippikoulussa työskentelevien opettajien valmius ja tietämys kohdata erilaisia oppijoita. Rippikoulussa on kuitenkin osittain tavoitteellista opiskelua, joten oppimisvaikeuksista tulevat lieveilmiöt näyttäytyvät myös rippikouluympäristössä. Toinen syy on se, että erityiskasvatus on puhutellut minua eniten kasvatusaiheisista ilmiöistä. Toimin lukuvuosina 2012-2015 koulunkäynninohjaajana kahdessa alakoulussa,



joista ensimmäisessä olin vastuussa pienryhmien ohjauksesta. Näihin pienryhmiin osallistui oppilaita, joilla oli erilaisia oppimiseen liittyviä haasteita esimerkiksi lukemisen ja matematiikan suhteen. Viimeisenä lukuvuotena pääsin autistisen kuudennen luokan oppilaan henkilökohtaiseksi avustajaksi. Näiden kokemusten jälkeen toimin vuoden kehitysvammaohjaajana kahdessa erilaisessa asumisyksikössä, joten minulla on työkokemusta eniten erityispedagogiikan maailmasta.

Aihe on samalla sekä haastava että kiehtova. Haastavaa siitä tekee erityisongelmien kokonaisvaltainen luonne. Ne näkyvät hyvin yksilöllisellä tavalla. Tämä johtuu siitä, että erityisoppijoilla on luonnollisesti yksilöllinen genetiikka. Heillä on tietty kasvatuksellinen historia, joten toisille on löydetty tukikeinoja varhain, kun taas toisille ne löydetään vasta yläkouluikäisenä. Tähän vaikuttavat myös temperamentti, luonne ja muut yksilölliset tekijät, jotka ovat yhteydessä oppimiseen ja oppimismotivaatioon. Kiehtovaa tästä tekee se, että oikeiden tukitoimien löytäminen on erittäin arvokasta, koska oppiminen ja oppimismotivaatio linkittyvät hyvin vahvasti yksilön itsetuntoon sekä hänen tulevaisuutensa odotuksiin. Peruskoulusta siirtyminen toiselle asteelle on tärkeä kehityshaaste nuoruudessa.

Erityiskasvatuksessa korostuvat vahvasti monet eettiset kysymykset. Erityispedagogiikka soveltuu hyvin normatiiviseen etiikkaan, jossa pääkysymyksinä ovat hyvyyden ja oikean toiminnan tutkiminen (Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2009, 102). Tässä on tärkeä muistaa myös se, että jokainen ihminen tavoittelee ensisijaisesti hyvää ja rikasta elämää. Meidän jokaisen elämä kostuu erilaisista ympäristöistä saaduista kokemuksista ja arvoista, joista on muodostunut itselle tärkeitä voimavaroja. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2002, 9.) Toisaalta rippikoulukontekstissa on tärkeää ottaa myös kristillinen etiikka huomioon. Kristilliseen näkemykseen kuuluu se, että jokainen yksilö on Jumalan silmien edessä tärkeä ja samanarvoinen. Rippikoulun erityisen tuen linjauksissa mainitaan, että rippikoulussa pitäisi olla mahdollisuus löytää nuoren vahvuudet ja niitä tukevia erityistoimenpiteitä. (Linjauksia erityistä tukea tarvitsevien rippikoulujen järjestämisestä 2019.) Jokainen on omalla tavallaan ainutlaatuinen ja jokaisella kuuluu olla tasavertainen mahdollisuus yksilölliseen oppimiseen.

Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys muodostuu rippikoulupedagogiikan, erityispedagogiikan ja erilaisten oppimisvaikeuksien teoriasta. Rippikoulun pedagogiikkaa, didaktiikkaa, opetusmenetelmiä ja opetussisältöjä on tärkeä avata ja hahmottaa, koska niiden avulla opetukseen on mahdollista soveltaa erityispedagogisia ja yksilökeskeisiä oppimisen ratkaisuja. Erityispedagogiikan osuudessa tarkastellaan erityispedagogiikan perusteita ja niiden suhdetta rippikouluympäristöön. Rippikoulussa on otettu huomioon myös erilaiset oppijat, joten tiettyjä havaintoja on saatu vuosien varrella. Viimeisen reilun kymmenen vuoden aikana *dysleksia* (lukivaikeus), *dysfasia* (puheen- ja kielenkehityksen häiriö), *ADHD*

(tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriö) ja *häiriökäyttäytyminen* ovat olleet näkyviä ilmiöitä rippikoulukontekstissa. Opinnäytetyö on rajattu näiden neljän oppimishaasteen mukaan. Oppimisvaikeuksista käsitellään niiden perustietoa, pedagogista tukemista ja niiden näkyvyyttä rippikoulussa.

Tämä opinnäytetyö on tutkimuslähtöinen. Tutkimusmenetelmäksi valikoitui kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusmenetelmä. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna. Teemat rakentuivat suoraan tutkimusongelmista, joten haastattelussa oli kolme pääteemaa ja niihin liittyvät tarkentavat kysymykset. Haastatteluun osallistui kaksi pappia ja kaksi nuorisotyönohjaajaa (n=4). Opinnäytetyö hankkeistettiin Oulun hippakunnalle, joten haastateltavat olivat tältä alueelta. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten erilaiset oppijat havaitaan rippikoulussa, mitä rippikouluopettajat tietävät oppimishaasteista ja ottavatko he erityisnuoret pedagogisesti huomioon. Työn menetelmiä ja vaiheita kuvaillaan tarkemmin opinnäytetyön empiirisissä osioissa. Tutkimuksen tulokset on esitelty omassa luvussaan. Opinnäytetyön viimeinen luku on pohdintaosuus, jossa on yhteenvetoa ja johtopäätösten muodostamista.

## 2 RIPPIKOULUPEDAGOGIIKKA

Rippikoulun opetusta on tärkeä avata ja ymmärtää, koska rippikoulun varsinainen pedagogiikka ei välttämättä ole kaikille itsestään selvä asia. Toiset eivät ole ehkä käyneet rippikoulua, kun taas toisilla saattaa olla monta vuotta omasta rippikoulukokemuksesta. Tyypillistä voi olla myös se, että monille ovat jääneet vahvimmin mieleen erilaiset hartaudet, lauluhetket ja muut toimintamuodot. Varsinaisesta luokkaopetuksesta ei välttämättä ole niin vahvoja muistoja, sillä rippikoulu on poikkeuksellinen verrattuna muihin koulutuskonteksteihin. Rippikoulun vahva puoli on yhteisöllisyys, joka näkyy mukavina erilaisina toimintamuotoina koko viikon kestäväen leirin aikana. Kuitenkin tämän työn lähtökohtana on ymmärtää erilaisia oppijoita rippikoulukontekstissa, joten rippikoulun pedagogiset ja didaktiset ratkaisut ovat erittäin tärkeissä rooleissa. Niiden avulla on mahdollista soveltaa erityispedagogisia toimintamalleja rippikouluopetukseen. Tässä kappaleessa on tarkoitus käydä läpi rippikoulupedagogiikan keskeisiä asioita.

### 2.1 Rippikoulun pedagogiset lähtöasetelmat

Rippikouluopetuksen keskeisin tavoite on, että nuori vahvistuu uskossa kolmiyhteiseen Jumalaan. Rippikoulun sisältöjen opettaminen on tämän suhteen tärkeässä roolissa. Oppiminen ei kuitenkaan perustu vain uskonnolliseen kontekstiin, vaan rippikoulupedagogiikassa tulee huomioida myös oppimiseen liittyvä didaktiikka ja psykologian tietämys. (Pruuki & Tirri 2004, 35.) Oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi ja se linkittyy ihmisen persoonan eri alueisiin (Pruuki, Pruuki & Pulkkinen 2018, 26). Rippikouluopettajan on otettava oppiminen prosessina huomioon, vaikka pedagogiikan yhtenä tärkeimpänä tavoitteena on nuoren dialogi kristinuskon kanssa. Väittäisin dialogin olevan melko löyhää ilman tavoitteellista pedagogista otetta. Yksilöllisyys ja yksilöllinen kasvun tukeminen ovat opetustyön ydinasioita, jotka opettajien pitää huomioida. Näin tulee olla myös rippikoulussa tapahtuvassa opetuksessa.

Nuori on rippikoulun opiskelun ja oppimisen subjekti, jota rippikouluopettajat ja isoset tukevat. Jokainen nuori on erilainen ja häntä voi parhaiten ymmärtää tutustumalla ja elämälle hänen kanssaan. Opetuksessa on hyvä ottaa huomioon nuoren kehityksellinen vaihe, koska rippikouluikäinen nuori ymmärtää hyvin abstrakteja käsitteitä uskonnon suhteen. (Pruuki 2010, 51.) Nuori on ollut uskonnon opetuksessa mukana ensimmäisestä luokasta lähtien. Ala- ja yläluokille järjestetään myös erilaisia koulujumalanpalveluksia, hartauksia ja muita elämyksiä yhdessä kirkon kanssa. Nuorelle on näinä vuosina muodostunut jo vahva

käsitys kristinuskosta ja sen sisällöistä. Hän kykenee soveltamaan ja linkittämään näitä tietoja ja havaintoja rippikoulun sisältöjen kanssa. Nämä aikaisemmat kokemukset ovat tärkeänä pohjana oppimisessa.

### 2.1.1 Pedagoginen ajattelumalli

Rippikouluopettajien pedagogista ajattelua voidaan havainnollistaa pedagogisen ajattelumallin avulla. Kyseisessä mallissa kuvataan ajatteluun liittyviä seikkoja tasoilla, joita opettaja hyödyntää omassa pedagogisessa toiminnassaan. Tasoissa ilmenee opettajan ajattelun laatu opetus-opiskelu-oppimis-prosesin aikana. Pedagoginen ajattelu tulee näkyville perusteluissa, joita opettaja hyödyntää opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden tarkastamisessa. Tässä tavallaan tarkastellaan koko oppimisprosessin aikana kertyneitä havaintoja. Kuvio 1 esittää rippikouluopettajan pedagogisen ajattelun tasoja. *Toimintatasolla* opettaja pohtii ennen (pre) opetuksen toteutusta tavoitteita, opetuksen sisältöä, opetusmenetelmiä ja opetusmateriaaleja. Opetustilanteessa (interaktio) opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Opetustilanteessa ja sen jälkeen (post) opettaja reflektoi omaa toimintaansa. (Tuominen 2009, 156.)

*Objektiteoriataso* kuvastaa opettajan ajattelua silloin, kun hän arvioi ja käy läpi opetustilanteessa ilmenyviä pedagogisia ratkaisuja. *Metateoriatasolla* opettaja tarkastelee erilaisia arvoja ja eettisiä valintoja pedagogisuuden suhteen. Tässä käydään läpi erilaisia ihmis- ja oppimiskäsityksiä sekä niiden vaikutusta omaan ajatteluun ja opetustilanteeseen. Tämän pedagogisen tasomallin avulla voidaan kuvata myös erilaisia opettajatyyppejä. Toimintaorientoituneelle opettajalle on ominaista jokapäiväinen pedagoginen sujuvuus. Opetuskäytäntöön keskittyvä opettaja arvioi vahvasti pedagogiikan käytännön merkitystä. Tähän liittyy opetustilanteiden valintojen läpikäyminen ja opetustilanteen jälkeinen reflektio. Kriittinen eli reflektiivinen opettaja on vahvasti metateoriatasolla. Tämän tyyppiselle opettajalle on myös ominaista objektiteoriatason erilaisten ratkaisuiden tarkastelu ja perustelujen pohdinta. Kasvatuksellisilla teorioilla ja arvokysymyksillä on myös keskeinen rooli tässä opettajatyypissä. (Tuominen 2009, 156-157.)



KUVIO 1. Pedagogisen ajattelun tasomalli (mukaiillen Tuominen 2009, 157)

### 2.1.2 Didaktinen kolmio

Oletuksena on, että rippikouluopettajan ajattelu ja päätöksenteko kattaa koko opetus-opiskelu-oppimisprosessin. Tätä kokonaisuutta on mahdollista havainnollistaa niin sanotun didaktisen kolmion avulla, joka määrittää rippikoulupedagogiikan kolme pääosaa. Ne ovat opettaja, opiskelija ja opetuksen sisältö. (Tuominen 2009, 163.) Tässä korostuu pedagogisen ajattelun ydinkohta, koska opettaja opettaa ja suunnittelee toteutustavan ja opetuksen tavoite on, että oppilaat oppivat asiasisältöjä. Opettaja pyrkii opettamaan hyvin ja luomaan pedagogisia menetelmiä mahdollisimman monipuolisesti (Tuominen 2009, 163). Suunnittelu on tärkeässä roolissa johdonmukaisen pedagogiikan suhteen. Kuvio 2 määrittää rippikouluopettajan didaktista suhdetta rippikoulukontekstiin.

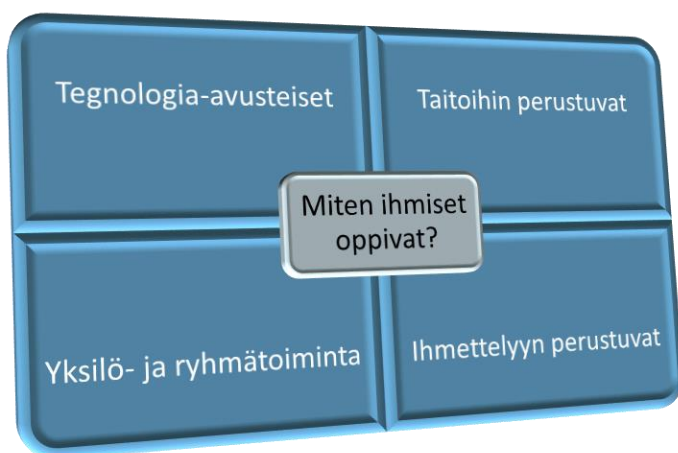
Rippikouluopettaja valitsee opetukseen erilaisia sisältöjä (content), joita opetuksessa käsitellään. Didaktisen kolmion yksi tärkeimmistä asioista on opettajan suhde sisältöön (teachers' relation to content). Tällä kuvataan sitä, miten opettaja hallitsee opetettavia asiasisältöjä tai mitä opettaja pitää itse pedagogiikan suhteen tärkeimpänä. Opettajan pedagogisia valintoja ovat muun muassa viralliset rippikoulun tavoitteet, opettajan omat tavoitteet, aiempi pedagoginen kokemus ja koulutus. Opettajan pedagogisia tavoitteita ja pyrkimyksiä ohjaavat todella usein asiat, joita hän itse pitää kaikkein tärkeimpänä. Pedagogisella suhteella (pedagogical relation) tarkoitetaan rippikouluopettajan ja rippikoululaisen vuorovaikutusta. Opettajan ja oppilaan välisellä pedagogisella suhteella on merkittävä merkitys oppilaan kasvua ajatellen. (Tuominen 2009, 163-164.)



KUVIO 2. Rippikoulun didaktinen kolmio (mukaillen Tuominen 2009, 164)

## 2.2 Oppiminen rippikoulussa

Rippikoulusuunnitelman lisäksi opetusmenetelmät ovat todella tärkeässä roolissa opetettavien asiakokonaisuuksien oppimisen suhteen. Erilaiset opetusmenetelmät ovat aina olleet opetustyön tärkeimpiä ja keskeisimpiä osaamissectoreita. Opetusmenetelmät ovat elementtejä, joiden avulla pyritään lähestymään koulutuksessa olevia tavoitteita ja pyrkimyksiä. Opetuksen pedagogiset tavoitteet ja erilaiset saatavilla olevat muut mahdollisuudet muodostavat opetuskontekstille viitekehyksen, joten opettajan on mahdollista konstruoida tulevaa pedagogista toimintaa opetustilanteessa kehyksen muodostuessa. (Rauste- Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 204.) Seuraavaksi on syytä tarkastella asioita, miten ihmisen tiedetään oppivan uusia asiakokonaisuuksia. Kuvio 3 esittää neljä erilaista pedagogista kategoriaa, joita on havaittu olevan erilaisissa koulutuskonteksteissa.



KUVIO 3. Mielletkartta oppimisen mahdollisuuksista (mukaihen Rauste- Von Wright ym. 2003, 205)

Hyvä pedagoginen toiminta on kattavaa, monipuolista ja se ottaa huomioon yksilöllisiä tarpeita. Kuvio 3 näyttää neljä oppimiseen vaikuttavaa kategoriaa, jotka ovat täysin sovellettavissa rippikoulupedagogiikkaan. Teknologiaan liittyvä pedagogiikka on melko yleistä missä tahansa koulutuskontekstissa. Rippikoulussa se voisi viitata erilaisiin visuaalisiin elementteihin, kuten esimerkiksi PowerPointin käyttämiseen opetuksen yhteydessä. Toki älypuhelimet ovat yksi hyvä ja varmasti motivoiva keino tuottaa oppimiseen liittyvää tulosta aikaiseksi. Taitoihin perustuvat ovat käytännöllisiä asioita. Seurakunnan toiminnassa tehdään monesti erilaisia käsitöitä ja askarteluja, joten ne tarvitsevat käytännöntaitoihin liittyvää opettelua. Tosin rippileiritoiminnassa on monesti mukana erilaisia muita ilmaisukeinoja, kuten draamaa ja musiikkia. Nämä taidot karttavat myös rippikoulun yhteydessä. Yksilö- ja ryhmätoiminta

näky selkeästi rippikoulussa. Ryhmätyöskentely voisi näkyä parhaiten tilanteessa, jossa nuorten pitäisi sisäistää raamatunkertomus ja tehtävänä olisi muodostaa siitä sarjakuva, maalaus tai muu taiteellinen kokonaisuus. Yksilötoiminta perustuu itsenäiseen opiskeluun. Ulkoläksyt ovat hyvä esimerkki yksilötyöskentelystä. Ihmettelyyn perustuvat tehtävät ovat erilaisia ilmiöitä, ongelmia ja tapauksia erilaisten asioiden suhteen (Rauste-Von Wright ym. 2003, 2005). Rippikoulussa esiintyy etiikkaan, elämään ja esimerkiksi kuolemaan liittyviä aiheita. Näitä on mahdollista oppimia sisäistämään pohtimalla ja reflektoimalla asioita suhteessa itseensä ja muuhun ympäristöön.

### **2.2.1 Konstruktivistinen oppiminen ja oppimismotivaatio**

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on oppimisen teoria, jota tutkimusten mukaan on hyödynnetty rippikouluopetuksessa. Konstruktivismiin pääperiaatteena on se, että tieto ei ole koskaan itsestään riippumaton, vaan se toimii yksilön itse rakentamana. (Pruuki & Tirri, 2004, 37.) Tässä on ideana se, että yksilö asettaa itselleen tavoitteita oman oppimisensa suhteen ja muokkaa tämän kautta ajatteluaan ja toimintamallejaan (Pruuki 2010, 62). Opettaja ohjaa oppilaita löytämään mielekkäitä ja heille sopivia tietorakenteita. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeisin tavoite on ohjata oppilasta luokittelemaan, arvioimaan ja tekemään analyysejä opetetusta asiasta. (Uusikylä & Atjonen 2005, 114.) Konstruktivismi tulee rippikoulussa parhaiten esille erilaisina ryhmätöinä. Erilaisten tehtävien aiheet ovat yleensä sellaisia, joista nuorilla on jo jonkinlainen käsitys. Esimerkiksi Jeesuksen elämä, Jumala ja Raamattu ovat ennestään tuttuja asioita. Oppiminen on konstruktivistista, koska he soveltavat aikaisempaa tietoa uuteen ja se herättää heissä uusia johtopäätöksiä ja oppimistunteita suhteessa opetettuun sisältöön.

Konstruktivismiin lisäksi oppimismotivaatio on tärkeä ominaisuus rippikoulutoiminnassa. Motivaation voi ymmärtää olevan eräänlainen voima, joka ohjaa ja ylläpitää oppijan yksilöllistä toimintaa oppimisympäristöissä (Pruuki 2010, 65). Mitä paremmin oppija sisäistää opetuskokonaisuuden tavoitteita, sitä enemmän hän pyrkii organisoimaan omaa oppimistaan ja toimintaansa päästäkseen tyydyttävään lopputulokseen (Rauste- Von Wright ym. 2003, 58). On selvä, että nuoren suhtautuminen rippikouluun on vahvasti yhteydessä hänen lähtökohtiinsa (Pruuki 2010, 65). Kasvu ympäristöt vaikuttavat nuoren suhtautumiseen asioihin. Kasvattajien mielipiteet ja erilaiset elämään liittyvät arvot vaikuttavat nuoren suhtautumiseen, koska vanhemmat ovat hänelle esikuvana. Näin ollen kodista tulee mitä luultavimmin myös suhtautumista uskontoon, kirkkoon ja rippikouluun liittyvään toimintaan. Tässä täytyy kuitenkin muistaa myös yksilölliset piirteet, sillä vanhempien negatiivinen suhtautuminen kirkkoon ei välttämättä ole automaattisesti yhteydessä nuoren asennoitumiseen. Kodin vaikutussuhde ei ole siis mekanistinen, joten

nuori saattaa kiinnostua kirkon ja seurakunnan toiminnasta hienon rippikoulukokemuksen jälkeen (Pruuki 2010, 65).

Opettajien suhtautuminen nuoriin vaikuttaa merkittävästi motivaatioon, sillä nuoren motivaatio vahvistuu, jos hän kokee oppimisympäristön turvalliseksi ja innostavaksi (Pruuki 2010, 66). Ideaalitalanteena voisi pitää oppimisympäristöä, jossa opettaja on kannustava, positiivinen ja aidosti kiinnostunut nuorista. Opettaja osaa ottaa kaikki huomioon, hän kysyy heidän kuulumisiansa ja tuntemuksiaan ja osoittaa aidosti olevansa kiinnostunut heistä. Näin ollen nuorilla on helppo olla opetustilanteessa. Motivaatio luonnollisesti heikkenee, jos nuoret kokevat opettajan olevan etäinen, kylmä tai välinpitämätön (Pruuki 2010, 66). Motivaatiota on syytä tarkastella nimenomaan nuoren näkökulmasta, koska oppimisessa on oleellista nuoren kiinnostus erilaisiin asiakokonaisuuksiin. Tätä kannattaa korostaa juuri erilaisina perusteluina, miten rippikoulussa olevat asiat tulevat linkittymään juuri nuorten elämään. (Pruuki 2010, 66.) Nuorilähtöisyys on tärkeää, joten syvällistä raamattukeskustelua ei kannata välttämättä ensimmäisellä oppitunnilla ottaa. Erilaisia arvoja kannattaa linkittää suoraan nuorten elämään. Näin hekin oppivat ja ymmärtävät asioita paremmin. oli kyseessä sitten kymmenen käskyä tai Jeesuksen opetukset.

### **2.2.2 Opetusmenetelmät ja opetussisällöt**

Kirkon 2009 tehdyssä tutkimuksessa selvisi, että rippikoulussa käytettävät opetusmenetelmät jakautuivat opettajakeskeisiin menetelmiin, media-avusteiseen opetukseen, yhteisiin harjoitteisiin, oppimispäiväkirjatyöskentelyyn, toiminnallisiin harjoitteisiin ja opettajajohtoiseen rukous- ja hartaushetkiin. Opettajakeskeiset menetelmät olivat luentotyyppejä oppitunteja, joissa opettaja kertoi, luki tai havainnollisti asioita erilaisilla tavoilla. Media-avusteiseen opetukseen liittyi uskonnollisten elokuvien katsominen, Power-Pointin käyttö tai muu verkkopainotteinen opettaminen. Yhteiset harjoitukset painottuivat oppimispäiväkirjan työstämiseen ja muihin kirjallisiin tehtäviin. Ohjatut toiminnalliset harjoitukset sisälsivät draamaharjoitteita, musiikkia ja esimerkiksi uskonnon harjoittamista. (Pruuki 2009, 69.)

Rippikoulun opetus perustuu asioihin, joista nuorella on jo tietoa. Rippikouluopettajan tehtävänä on auttaa häntä palauttamaan ne mieleen. Tuttuja asioita on hyvä nostaa pinnalle erilaisilla ongelmaratkaisu-tehtävillä, kuvien avulla, tapauskertomuksilla, rooliharjoituksilla ja muilla tehtävillä. (Pruuki 2010, 109.) Raamatun kertomuksista on hyvä erilaisia oppimisen menetelmiä. Nämä voivat olla esimerkiksi näytelmiä, joissa nuoret eläytyvät ja näyttelevät erilaisia tilanteita. Opetuksessa voi käyttää erilaisia symboleja, kuten esimerkiksi ristiä, astioita ja muita kristilliseen kontekstiin liittyviä asioita. Opetukseen kannattaa



sisällyttää monipuolisia työskentelytapoja. Rippikoulussa työskentelevän opettajan on hyvä miettiä etukäteen opetustilanteen struktuuria. (Pruuki 2010, 111.) Hyvin suunniteltu opetus palvelee parhaiten oppilaita. Näin heillä pysyy mielenkiinto opetetussa asiassa ja selkeä struktuuri pitää opetustilanteen loogisena ja helposti ymmärrettävänä.

Uuden rippikoulusuunnitelman (2017, 45) mukaan rippikoulun keskeisimmät opetussisällöt ovat muun muassa diakonia ja lähimmäisen rakkaus, elämänarvot, Jeesuksen elämä ja opetukset, Jeesuksen kuolema ja ylösnousemus, Jumala, Raamattu, seurustelu ja seksuaalisuus. Opetus kiteytyy kristinuskon keskeisimpiin asioihin, mutta toisena tärkeänä huomiona ovat nuoren elämään liittyvät asiat. Näitä ovat juuri seksuaalisuuteen liittyvät asiat sekä tulevaisuus ja ystävyys. Rippikoulusuunnitelmassa korostetaan vielä sitä, että työskentelytapojen valinnoissa tulisi ottaa huomioon erilaiset oppijat sekä nuorten erilaiset kokemusmaailmat. Suunnitelmassa mainitaan, että tarvittaessa opetustilanteita voidaan eriyttää nuorten tarpeiden mukaisesti. (Rippikoulusuunnitelma 2017, 46.)

Rippikoulussa on edelleen tietyt ulkoläksyt, jotka nuoren on opeteltava. Isä meidän – rukous, Uskontunnustus, Herran siunaus ja kymmenen käskyä opetellaan ulkoa. Näitä pidetään kristinuskon perusasioina, joiden tehtävänä on auttaa nuoria elämään kristittyinä ja liittymään jumalanpalveluselämään. Ulkoläksyt liittyvät myös yhteisöllisyyteen ja osallisuuteen. (Rippikoulusuunnitelma 2017, 47.) Nuoret opiskelevat monesti näitä yhdessä rippikoulun ympäristössä. He tukevat ja kannustavat toisiaan, joten toiminta yhteisöllistä. Rippikoulussa tulisi ottaa se huomioon, että ulkoläksyt ovat vaikeita monelle nuorelle. Rippikoulusuunnitelmassa todetaan, että ulkoläksyt eivät saa aiheuttaa ahdistusta ja tuskaa nuorella. Sen vuoksi toteutustavat ovat tärkeässä roolissa. Esimerkiksi Uskontunnustus voidaan lausua yhdessä toisten nuorten kanssa. (Rippikoulusuunnitelma 2017, 47.)

### 3 ERITYISPEDAGOGIIKKA

Kasvatustiede on tiede, joka tutkii kasvatukseen liittyviä ilmiöitä. Kasvatustieteen tutkimus painottuu pääsääntöisesti kasvuun, kasvatukseen, oppimiseen, opettamiseen, koulunkäyntiin ja muihin koulutuksen ilmiöihin. Se on soveltava ihmistiede, jossa myös hyödynnetään filosofian, psykologian ja sosiologian piirteitä. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2005, 54.) Kyseinen tieteenala jaetaan kolmeen osa-alueeseen. Yleinen kasvatustiede, aikuiskasvatustiede ja erityispedagogiikka ovat kasvatuksellisen tutkimuksen kategoriat. Yleinen kasvatustiede on ihmis- ja yhteiskuntatiedettä, joka tutkii kasvatuksen, opetuksen, oppimisen ja koulutuksen ilmiöitä. (Rinne ym. 2005, 57.) Aikuiskasvatustiede tutkii taas aikuisväestön elinikäistä oppimista ja koulusta (Rinne ym. 2005, 64). Käsittelen tässä luvussa erityispedagogiikan perusteita sekä erityispedagogiikan merkitystä rippikoulutyöhön.

#### 3.1 Erityispedagogiikan perusteet

Erityispedagogiikan tehtävänä on tutkia sellaisten ryhmien oppimista, kasvatusta ja koulutusta, joiden tarpeisiin valtaväestölle suunnatut tavat ja järjestelyt eivät pysty vastaamaan. Erityispedagogisen tutkimuksen kohderyhmänä ovat muun muassa käyttäytymishäiriöt, oppimisvaikeudet, kuntoutus, aistivammainen ja älyllinen poikkeavuus. Erityispedagogiikan juuret Suomessa ovat Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulussa. Tuonne perustettiin suojelu- ja parantamiskasvatustieteen oppituoli vuonna 1948. (Rinne ym. 2005, 60-61.) Erityispedagogiikan tieteelliset juuret ovat peräisin totta kai kasvatustieteestä, mutta myös erityisesti lääketieteestä ja psykologiasta. Tieteellisessä mielessä erityispedagogiikan rakentuminen on tiiviisti yhteydessä koko ikäluokan kouluttautumisen kanssa. Koulutusjärjestelmän ja erilaisten oppijoiden yhteensopimattomuus loi tarpeen hankkia tietoa, keinoja ja menetelmiä näitä yksilöitä varten. (Moberg ym. 2015, 14.)

Opetussuunnitelma on asiakirja, joka määrää ja määrittää opetuksen ulottuvuuksia. Se määrittää pedagogiset ja kasvatukselliset linjaukset. Erityisopetuksessa otetaan myös nämä ulottuvuudet huomioon. Erityispedagogiikan toteuttamisessa korostuvat tavoitteet, sisällöt, menetelmät ja oppilasarviointi. Kun puhumme erilaisista oppijoista, tavoitteet asetetaan aina yksilöllisesti oppilaan kykyjen ja edellytysten mukaisesti. (Moberg ym. 2015, 64-65.) Erityisoppijoiden tavoitteet rakentuvat HOJKS (henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) - keskustelun avulla (Lämsä 2007, 293). Oppilaan yksilölliset tavoitteet ja opetustarpeet kirjataan hänen henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaansa eli

HOPSiin. Tämän jälkeen oppilaalla on oikeus saada yksilöllistettyä tukea hänelle suunnattujen tavoitteidensa mukaisesti. (Lämsä 2007, 301.)

Opetuksen sisällöt muodostuvat yksilöllisten tavoitteiden mukaan. Erityisopetuksessa pyritään etenemään mahdollisimman paljon yleisen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti, mutta erilaisten oppijoiden opetusta pitää muokata ja soveltaa eli eriyttää heidän erityisvaikeuksiensa vuoksi. Opetusmenetelmien käyttäminen näkyy vahvasti, kun puhumme erityiskasvatuksen pedagogisesta erityisyydestä. Erilaisille oppijoille suunnatut oppimisen mallit ovat melko samanlaiset kuin mitä yleisopetuksessakin käytetään. Niitä kuitenkin sovelletaan ja muokataan yksilöllisten tarpeiden mukaan. Erityisopetuksessa otetaan vahvimmin huomioon ajankäyttö, intensiteetti, rakenne ja ryhmäkoko. Yksilölliset seikat vaikuttavat siihen, miten edeltä mainittavat asiat toteutuvat. Erityiskasvatuksessa on todella tärkeää jatkuva ja intensiivinen arviointi. Erityisopettajan koulutukseen kuuluu tarkka arvioinnin osaaminen. (Moberg ym. 2015, 65.)

### 3.1.1 Integraatio, inklusio ja segregatio

*Integraatio* tarkoittaa sitä, että erityisoppilas on erityisryhmässä, mutta hän osallistuu joillakin tunneilla tavallisen luokan opetukseen. Hänet siis integroidaan sinne. Erityistarvetta vaativa oppilas voidaan integroida kokonaankin yleisopetuksen ryhmään, jos se koetaan hänen kannaltaan parhaimmaksi ratkaisuksi. Oppilaalla on erityisen tuen päätös, mutta opetus on mahdollista toteuttaa hänelle sopivien erityispedagogisten menetelmien avulla. (Takala 2010, 15.) Integraation on mahdollista jakaa fyysiseen, toiminnalliseen, psykologiseen ja yhteiskunnalliseen integraatioon. Fyysinen puoli luo yhdessäoloa ja yhteistyötä. Toiminnallinen puoli luo toisten hyväksymistä ja synnyttää myönteisiä sosiaalisia suhteita. Psykologinen integraatio vaikuttaa yhteiskunnalliseen integraatioon, joten ihmisten tasa-arvokäsitys vahvistuu. (Kuusi 2006, 9.)

*Inklusiolla* tarkoitetaan taas sitä, että toiset erilaiset oppilaat saavat kaiken tuen yleisopetuksen puolella. He kuuluvat yleisopetuksen ryhmään yhtä tasa-arvoisesti kuin muutkin lapset tai nuoret. (Takala 2010, 16.) Inklusiiviseen perusajatukseen kuuluu, että kaikki ovat kykeneviä oppimaan, kaikki ovat omalla tavallaan erilaisia ja kaikki ovat saman yhteisön jäseniä tasapuolisesti (Väyrynen 2001, 19.) Inklusioajatus on vahvasti ideologinen, koska se välittää vahvaa tasa-arvon tunnetta. Erityisoppilasta ei siirretä erityiskouluun, vaan hän on oikeutettu saamaan kaiken tuen lähikoulullaan. (Takala 2010, 16.) Inklusio

on käytännössä sitä, että pedagoginen toiminta toteutetaan ja järjestetään siten, että jokainen oppilas pystyy osallistumaan siihen tasavertaisesti. (Kuusi 2006, 8.)

*Segregaatio* tarkoittaa tiettyjen ryhmien sijoittamista omiksi ryhmikseen (Kuusi 2006, 8). Autistiset ja muut vammaiset hyväksytään opetukseen, mutta se on erillistä. Heille suunnattu opetus tapahtuu omassa tilassa. Heidät siis segregoidaan omaan ryhmäänsä eli erotetaan muista opetusympäristöistä. Ennen segregaatiota rahoittivat kirkko ja jotkin hyväntekeväisyysjärjestöt. Kuuroille ja sokeille on ollut omia kouluja, mutta kehitysvammaiset olivat melko pitkään ilman opetusta. Suomessa vaikeasti vammaiset ihmiset otettiin opetukseen mukaan vuonna 1997. (Takala 2010, 14.) Rippikouluissa on myös nähtävillä segregaatioon liittyviä piirteitä. Näkövammaisille ja muille erityisryhmille on järjestetty omia rippikouluja. (Kuusi 2006, 8-9.)

### 3.1.2 Erilainen oppija

Ihmisyyteen kuuluu se, että meistä jokainen tavoittelee hyvää ja rikasta elämää. Meidän elämäämme voivat rikastuttaa monipuoliset kokemukset ja asiat, jotka puhuttelevat meitä. Ihmiset kokevat erilaiset asiat arvokkaina ja tärkeinä- se on siis yksilöllinen seikka. Toiset vammaiset ihmiset eivät kykene tekemään moniakaan samoja asioita, joita terveet ihmiset kykenevät tekemään, mutta heidän ympärillään olevat ihmiset ovat avainasemassa antamaan myös heille rikkaita ja arvokkaita kokemuksia. (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2002, 9.) Kasvatus on yleisesti asia, jota voidaan tulkita ja ymmärtää monella erilaisella tavalla. Lähtökohtaisesti kasvatus on tarkoituksen mukaista, kasvatuksella on olemassa päämäärä ja kasvatus kohdistuu ihmisiin. (Ahvenainen ym. 2002, 11.)

Erityispedagogiikassa on kiinnitetty huomiota ihmiskäsitykseen ja etenkin vammaisten ihmisten ihmiskäsitykseen. Yhteiskunnallinen tilanne on vaikuttanut vammaisten ihmisten huomioon ottamisessa. Tämä on vaikuttanut siihen, että ihmiskäsitys erityisiä ihmisiä kohtaan on koko ajan elänyt historiamme aikana. (Ahvenainen ym. 2002, 15.) Koulun ja kouluttamisen yhtenä keskeisempänä tavoitteena on oppijan persoonallisuuden kasvun ja kehittymisen kokonaisvaltainen tukeminen. Koulumaailmassa ihmiskäsitys tarkoittaa jokaisen yksilön tasapuolista kunnioittamista. Jokainen yksilö pitää ottaa huomioon hänen kykijensä mukaan kaikessa kasvatuksessa ja pedagogisessa toiminnassa, jota koulutuskontekstissa on tarjolla. (Ahvenainen ym. 2002, 19.)

Erityispedagogiikan maailmassa on tärkeä olla tietoinen, mitä oppiminen on. Kognitiivisen psykologian mukaan oppiminen on mielessä tapahtuvaa toimintaa. Sen voi määrittää olevan sisäisten mallien muodostumista. Oppimisprosessissa syntyy uusia merkityksiä, taitoja ja oppimiseen liittyviä strategioita. Oppimiskokemuksista muodostuu lisäymmärrystä, taitoja, tulkintoja ja soveltamiseen liittyviä taitoja. Ihmisten oppimiseen liittyy myös asenteiden, suhtautumisten ja valintojen muutokset. Oppimiskokemuksia tapahtuu koulun ulkopuolellakin. Ikätoverit ja muut ihmiset voivat muodostaa hyvin voimakkaan oppimiskokemuksen. (Ahvenainen. ym. 2002, 25-26.)

Erityiskasvatuksessa otetaan vahvasti huomioon oppimisedellytykset. Näillä tarkoitetaan oppijan yksilöllisiä valmiuksia oppia ja sisäistää uusia tietoja ja taitoja. Oppimisedellytykset muodostuvat yksilöllisen geneettisyyden ja ulkoisten kehitystekijöiden mukaisesti. Yksilöiden oppimisedellytykset rakentuvat erilaisten järjestelmien vuorovaikutuksesta. Tämä tapahtumasarja vaikuttaa läpi ihmisen elämän. Sarjan tärkeimpiä järjestelmiä ovat biologinen, sosiaalinen, kehityshistoriallinen ja satunnaistekijöiden järjestelmä. Biologinen ja sosiaalinen järjestelmä ovat sidoksissa toisiinsa. Biologiset tekijät korostuvat varhauslapsuudessa. Sosiaaliseen järjestelmään kuuluvat muun muassa päivähoiton ja koulun aloittamiset. Kehityshistoriallisia tekijöitä ovat yleinen yhteiskunnallinen tilanne ja yksilöiden perheissä tapahtuvat asiat. (Ahvenainen ym. 2002, 28-29.)

### **3.2 Erityispedagogiikka ja rippikoulu**

Erityisrippikoulu on pääsääntöisesti tarkoitettu lievästi ja keskiasteisesti kehitysvammaisille nuorille ihmisille. Erityisrippikouluihin osallistuu laaja joukko ihmisiä, joilla on erilaisia erityistarpeita. Seurakunnat tavoittavat näitä nuoria tekemällä yhteistyötä erityiskoulujen kanssa. Kaikki erityisnuoret eivät sijoitu erityisrippikouluihin, vaan osa integroituu nimenomaan tavallisiin rippikouluihin. Toiset sijoitetaan pienryhmärippikouluun. Erityisrippikoulu on mahdollista järjestää myös niin, että sinne integroituu sekä kehitysvammaisia että muita erityisnuoria. Erityisrippikoulua työstetään tiiviisti nuoren, perheen ja rippikoulutyöntekijöiden kanssa. Erityisrippikoulun yhtenä keskeisimpänä tavoitteena voisi pitää, että jokaiselle yksilölle löydettäisiin mielekäs tapa osallistua evankelis-luterilaisen kirkon rippikoulutoimintaan. (Erityisrippikoulun opettajan opas 2015, 7.)

Seurakunnan erityistyössä on vahva teologinen puoli. Kristillisen ihmisenäkemyks tarkoittaa sitä, että jokainen ihminen on Jumalan luoma ja jokainen on yhtä arvokas ja ainutlaatuinen yksilö. Ihminen on fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen kokonaisuus, jonka Jumala on luonut. (Erityisrippikoulun opettajan

opas 2015, 9.) Erityisrippikoulussa asenteella tarkoitetaan yksilön sisäistä tunnetta ja käyttäytymiseen vaikuttavia tunteita ja uskomuksia johonkin asiaan. Erityisrippikoulussa asenne huomioidaan kokonaisvaltaisesti. Seurakunnan työntekijöillä on vaihtelevia asenteita ja suhtautumisia erityisrippikoulua kohtaan. Uusi ja vieras aihealue saattaa pelottaa ja tuntua epävarmalta. Erityisnuorisotyössä on tärkeä käydä reflektioivia keskusteluja työparin kanssa. Työntekijät voivat pohtia toistensa kanssa omia lähtökohtiaan ja asenteitaan kohdata, opettaa ja kasvattaa erityisoppijoita. (Erityisrippikoulun opettajan opas 2015, 11.)

Erityisrippikoulun tavoitteissa lähdetään liikkeelle siitä, että jokainen yksilö oppii omalla tavallaan. Varsinkin kehitysvammaisiin kohdistunut erityisrippikoulutyö korostaa erilaisuutta ja moninaisuutta. Tämän tyyppisissä rippikouluissa täytyy huomioida vahvasti vaihtoehtoiset oppimisen menetelmät. Monet erityisrippikoululaiset eivät kykene kirjoittamaan ja lukemaan. Opetuksessa täytyy ottaa konkreettisesti esille selkeys, yksinkertaisuus ja toistaminen. Opetus etenee selkeällä ja johdonmukaisella struktuurilla. (Erityisrippikoulun opettajan opas 2015, 13.) Erityisrippikoulussa pitää ottaa huomioon asioita, joita tavallisessa rippikoulussa ei oteta huomioon. Selkokieliisyys on melko yleinen tapa kommunikoida erityisnuorten kanssa. Opetuksessa pyritään välttämään pitkiä ja vaikeita lauseita. Siellä käytetään myös kuvia, tukiviittomia ja erilaisia esineitä. (Erityisrippikoulun opettajan opas 2015, 14.)

### **3.2.1 Suuri ihme 2017**

Rippikoulusuunnitelman uudistettu versio astui voimaan vuonna 2017. Tässä suunnitelmassa nostetaan esille nuoruus ja nuoren elämä. Rippikoululainen on tämän suunnitelman keskiössä. Suurella ihmeellä korostetaan nuoren kehitysvaihetta. He ovat kehityksellisessä mielessä suurten muutosten ajassa. Sen vuoksi tämä rippikoulusuunnitelma korostaa ihmettelyä ja erilaisia ihmettelyyn liittyviä opetusmenetelmiä. (Rippikoulusuunnitelma 2017, 11.) Tämä suunnitelma painottaa myös rukouselämää. Rippikoulussa on paljon hartauksia ja hengellisiä hetkiä, joissa harjoitellaan hiljentymistä ja rauhoittumista. (Rippikoulusuunnitelma 2017, 14.) Ihmettelyyn ja hiljentymiseen liittyvät menetelmät ovat monesti hyväksi erilaisille oppijoille. Lukivaikeudessa on kyse luetun ymmärtämisen vaikeudesta, joten tämän tyyppinen toiminta voisi nuorelle, jolla on lukivaikeus. ADHD-nuorella voi olla keskittymiseen liittyviä ongelmia, joten hän voisi hyötyä rukous- ja hartaushetkestä. Nämä edeltä mainittavat asiat antavat mahdollisuuksia todella monipuolisiin opetustuokioihin, joten niistä voisi olla paljon hyötyä erilaisille oppijoille.

Rippikoulusuunnitelmassa painotetaan osallistumista ja vaikuttamista. Tässä korostuu se, että jokainen nuori on yhtä tärkeä ja ainutlaatuinen, joten hänet voidaan sellaisenaan ottaa mukaan toimintaan kuin

toimintaan. (Rippikoulusuunnitelma 2017, 22.) Erilaisilla oppijoilla on usein huono itsetunto. Toki tähän vaikuttavat yksilölliset piirteet, mutta toisilla on ongelmia itsetunnon kanssa. He saattavat kokea alemmuudentunnetta erityispiirteidensä vuoksi. ADHD-nuorella voi olla paljon huonoja kokemuksia, kun häntä moititaan huonosta käytöksestä. Lukihäiriöisellä nuorella voi olla kiusaamistaustaa hänen haasteidensa vuoksi. Tällaisessa tapauksessa rippikoulun yhteisöllisyys ja yhteishenki voi antaa uutta puhtia nuoren itsetunnon suhteen.

Rippikoulussa otetaan huomioon dialogisuus eli nuoria suunnataan kohti avointa vuorovaikutusta. Se on vastavuoroista arvostusta tosiaan kohtaan. Rippikoulusuunnitelmassa korostetaan, että oppimisen tulee olla aktiivista ja monipuolista. Rippikoulussa tapahtuva opetus rakennetaan nuorten edellytysten mukaisesti. Oppimisessa on koko ajan mukana yhteisöllisyys. Oppiminen tapahtuu yhdessä isosten ja ohjaajien kanssa. Rippikoululaiset pääsevät yhdessä pohtimaan, keskustelemaan ja ihmettelemään elämää ja kristinuskoa koskevia sisältöjä. (Rippikoulusuunnitelma 2017, 24-25.) Rippikoulussa on paljon musiikkia. Hartaudet, jumalanpalvelukset ja muut tilaisuudet sisältävät laulamista. (Rippikoulusuunnitelma 2017, 38.)

Tärkeä asia on, että opetuskokonaisuuksissa pitää ottaa huomioon erilaiset oppijat ja nuorten eroavat kokemus maailmat. Suunnitelmassa korostetaan myös sitä, että työskentelytapoja on mahdollista eriyttää yksilöllisten tarpeiden mukaan. Näiden lisäksi uusi rippikoulusuunnitelma painottaa ilmiölähtöisyyttä. Nuoret oppivat asioita erilaisten ilmiöiden avulla. (Rippikoulusuunnitelma 2017, 46.) Ilmiölähtöisyys on kokonaisuudessaan hyödyllistä, kun kyseessä on erityisoppilaat. Heillä on usein ongelmia erilaisissa kognitiivisissa strategioissa, joten erilaiset taiteeseen, musiikkiin, keskusteluun ja toimintaan liittyvät opetustuokit ovat monille erittäin mieleisiä. Tämän puolesta rippikoulusuunnitelma antaa teoriassa hyvän alustan erityisoppijoille.

### **3.2.2 Perhelähtöisyys**

Koti ja muut kasvatusympäristöt ovat nuoren keskeisimmät kasvuympäristöt. Jokainen perhe on hyvin erilainen ja heillä on erilaisia toiveita ja tarpeita. Bernheimer, Gallimore ja Weisner (1990) ovat luoneet ekokulttuurisen teorian, jonka mukaan perhe-elämän hyvällä arjella, vanhempien hyvinvoinnilla ja nuoren kokonaisvaltaisella kehityksellä on vahva yhteys suhteessa toisiinsa. Suomen nuoriso muodostuu niistä, joiden perheolosuhteet ovat hyvät ja niistä, joissa on hyvinvoinnin suhteen puutteita. Lasten ja

nuorten vanhemmista on tehty sosioekonomisia tutkimuksia. Tutkimuksissa on selvinnyt, että vähemmän kouluttautuneet vanhemmat ovat huomattavasti vähemmän yhteistyössä koulun kanssa, kuin korkeammin kouluttautuneet vanhemmat. Taustalla voi olla monia oletuksia, mutta toiset vanhemmat kokevat olevansa akateemisesti heikompia kuin opetusalan henkilökunta. (Rantala & Uotinen 2017, 226-227.) Tämä ei välttämättä näy samassa merkityksessä seurakunnan toiminnassa.

Kasvatustahon ja perheen välisessä yhteistyössä korostuu luottamus. Luottamus on laadukkaan yhteistyön perusehtona. Luottamuksellinen suhde luo toimivan yhteistyökuvion ja jatkuvuuden seurakunnan ja perheen välille. (Luo luottamusta - suojele lasta 2019, 15.) Rippikoulusuunnitelmassa (2017, 28) nostetaan myös perhelähtöisyyden merkityksen esille. Tässä korostetaan sitä, että rippikouluprosessiin osallistuu enemmän tai vähemmän nuoren lähipiiri. Nuoren erityistarpeet lisäävät koulutus kontekstin ja kodin välistä yhteistyötä. Nuoren kodin on tehtävä tiiviisti yhteistyötä koulun kanssa. Tämä näkyy vahvasti nuorilla, joilla on erityisen tuen tarvetta. (Rantala & Uotila 2017, 233.) Tämä on todella relevanttia perusopetuksessa ja toisen asteen opetuksessa, mutta rippikoulussakin on syytä olla tietoinen nuoren mahdollisista erityistarpeista. Seurakunnan pitää nuoren ja huoltajien kanssa keskustella siitä, mikä nuorta auttaa parhaiten. Kyse on saman tyyppisestä yhteistyöstä kuin koulumaailmassakin tehdään.

Kirkossa tehdyssä tutkimuksessa (2006) selvitettiin sitä, mitä kautta tieto nuorten erityistarpeista tulee rippikouluopettajille. Siihen vaikuttaa etukäteistieto. Rippikoulutyössä pitää hankkia etukäteistietoa turvallisen leirikokemuksen takaamiseksi. Välillä on huomattu, että vanhemmat eivät kerro etukäteen nuoren erityistarpeista, vaan ne ilmenevät vasta rippileirillä. Hyvissä ajoissa saatu tieto on mahdollistanut sen, että rippikoulutyöntekijät ovat keskustelleet hyvissä ajoissa vanhempien kanssa ennen rippikouluprosessin aloitusta. (Porkka & Ryyppö 2006, 25.) Kirkkohallituksessa 2006 tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että rippikoululaisten sairauksista ja ongelmista saatiin etukäteistietoa rippikoulujen vanhempainilloista, ilmoittautumiskaavakkeista sekä yläkouluista. (Porkka ja Ryyppö 2006, 28).



## 4 ERILAINEN OPPIJA RIPPIKOULUSSA

Rippikoulu on nimenomaan koulu, jossa tapahtuu oppimista aivan samalla tavalla kuin missä tahansa koulussa. Tätä koulumuotoa säätelee rippikoulusuunnitelma ja lisäksi nuorisotyönohjaajan koulutukseen kuuluu pedagogisia opintoja. Rippikoulun ja perusopetuksen yhdistää myös se, että molemmissa koulutuskonteksteissa ovat myös niitä oppilaita, jotka tarvitsevat yksilöllistettyä ja erityistä tukea selvitäkseen oppimiskokonaisuuksista. Riihimäki (2005, 192) on todennut, että rippikoulussa on helpompi havaita erityispiirteitä kuin perusnuorisotyössä. Rippikoulun pedagogisen luonteen lisäksi tähän vaikuttaa etukäteistieto. Tässä kappaleessa käydään läpi oppimisvaikeudet, jotka ovat näkyneet myös rippikoulumaa-ilmassa. Dysleksia eli lukivaikeus näkyy lukemisen hitautena ja luetunymmärtämisen vaikeutena. Dysfasia eli kielenkehityksen häiriö ilmenee puhteen tuottamisen ja ymmärtämisen haasteena. ADHD näkyy yliaktiivisuutena ja tarkkaavuuteen liittyvinä ongelmina. Käytöshäiriö on uhmakasta ja provosoivaa käyttäytymistä sosiaalisia normeja kohtaan.

### 4.1 Dysleksia

Lukihäiriö eli dysleksia on lukemisvaikeus ja tämä termi muodostuu kahdesta kreikankielisestä sanasta, joista dys tarkoittaa vaikeutta ja lexis sanoja (Takala 2006, 66; Paananen 2006, 47; Das 1998, 7). Kyseinen erityispiirre ilmenee hitaana lukemaan oppimisena ja lukivaikeus voi tehdä oppimisprosessista erittäin hankalan ja työläään (Takala 2006, 66). Dysleksian voidaan määrittää myös konstitutionaaliseksi häiriöksi, jossa on ominaista yksittäisten sanojen lukemisen vaikeus. Tämä johtuu monesti puutteellisesta fonologisesta prosessointikyvystä. (Korhonen 2002, 128.) Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että lukemisen tarkkuus ja lukemisen ymmärtäminen on paljon heikompaa henkilön ikätasoon nähden – oli kyseessä sitten lapsi, nuori tai aikuinen. Dysleksia näkyy nimenomaan vaikeutena erottaa eri kirjaimia toisistaan. Lukihäiriön vuoksi erilaiset äänteet tai äänneyhdistelmät ovat hankalia yhdistää toisiin kirjaimiin ja kirjainyhdistelmiin. Tutkimusten mukaan lukivaikeus on yleisempää pojilla ja miehillä kuin tytöillä ja naisilla. (Huttunen 2018.) Tämä häiriö on myös synnynnäinen ja se on mukana koko elämän ajan (Ahvenainen & Holopainen 2014, 70).

Lukemiseen liittyvä erityishäiriö diagnosoidaan usein kolmella erilaisella kriteerillä. Ensimmäinen kriteeri on se, että yksilön lukemissuoritus on poikkeuksellisen hidas ja heikko, mutta dysleksia ei kuitenkaan ole yhteydessä yksilön älykkyyteen. Toinen kriteeri on se, että tämä häiriö tekee akateemisista suorituksista erittäin vaativaa ja haastavaa. Lisäksi dysleksia vaikeuttaa yksilön elämää lähes päivittäin. (Ahvenainen & Holopainen 2014, 69.) Koulunkäynti on ilman muuta hankalaa, mutta myös muut elämässä tapahtuvat arkiset asiat tapahtuvat lukemisen kautta. Erilaisten kodinkoneiden ohjeet pitää sisäistää lukemisen kautta, huonekalujen kokoamisohjeet ovat teksteinä ja lisäksi elintarvikkeiden tietoja pitää tulkita lukemalla. Kolmantena huomiona on se, että ongelma ei ole yhteydessä näön tai kuulon ongelmiin, eikä se johdu neurologisesta sairaudesta (Ahvenainen & Holopainen 2014, 69). Lukihäiriöstä on syytä puhua ennemminkin ominaisuutena kuin sairautena.

#### **4.1.1 Kolmiotasomalli**

Dysleksiaa voidaan kuvata kolmiotasomallin mukaan, jossa lukivaikeus linkittyy biologiseen, kognitiiviseen ja toiminnalliseen muotoon. Nämä kaikki tasot ovat vuorovaikutuksessa yksilön sekä häneen kohdistuvan ympäristön kanssa. Biologinen konteksti kohdistuu yksilön aivojen toimintoihin ja rakenteisiin. (Takala 2006, 76.) Tutkimukset ovat osoittaneet vahvasti sen, että dysleksia on yhteydessä perinnöllisyyteen ja se on myös kytköksissä keskushermoston poikkeavaan kehitykseen. Tämä aivoihin kohdistuva kehityksellinen häiriö vaikuttaa kielelliseen tiedonprosessoinnin tehokkuuteen. (Aro 1999, 276.) Biologinen taso voidaan kuvata myös neurobiologisena ominaisuutena, koska lukivaikeus tulee nimenomaan selittää aivojen rakenteellisena ja toiminnallisena poikkeavuutena (Paananen 2006, 49).

Lukeminen ja kirjoittaminen ovat juuri niitä taitoja, joissa käytetään monia kognitiivisia strategioita selviytyäkseen näiden tuottamista haasteista, mutta kognitiivisella tasolla lukivaikeus ei ole yhteydessä yksilön älykkyyteen tai havaintotoiminnan poikkeavuuteen. Puutteet ilmenevät ainoastaan verbaalisessa ja fonologisessa kontekstissa. (Korhonen 2002, 131; Takala 2006, 76.) Tiedolliset taidot konkretisoituvat kouluympäristössä. Jokainen uusi asia opetellaan jonkun oppikirjan ja tehtävien avulla. Näiden lisäksi opettajat antavat oppimiseen lisätukea esimerkiksi PowerPoint esityksiä käyttäen. Tämä kiteyttää sen, että lähes kaikki koulussa opittavat asiat ovat jollakin tavalla kontaktissa lukemisen kanssa. Lukeminen on loppujen lopuksi melko monimutkainen prosessi, joka tarvitsee useiden aivoalueiden toimintaa muodostaakseen tämän tapahtuman (Korhonen 2002, 131).

Biologisen ja kognitiivisen kokonaisuuden lisäksi lukihäiriössä on kyse toiminnasta. Tässä tasossa on juuri kyse yksilön toiminnasta suhteessa erityishäiriöön. Dysleksiassa on havaittu olevan erilaisia ominaisuuksia, jotka ovat tälle vaikeudelle hyvin tyypillisiä. Toiminnan suurin ongelma on sanojen, lauseiden, kirjainten ja numeroiden heikko foneettinen manipulointi. Tässä kontekstissa manipuloinnilla tarkoitetaan kirjainten, numeroiden tai sanojen lisäämistä ja poistamista erilaisista teksteistä. Lukivaikeudessa on havaittu myös ongelmia organisointikyvyssä ja tämä ongelma ilmenee ajan arvioinnin vaikeutena. Näiden lisäksi kirjoitus on usein virheellistä ja lauseissa voi olla paljon erilaisia puutteita. (Takala 2006, 76.) Dysleksiassa on melko tyypillistä heikosti automatisoitunut kirjoittamisen taito, joka ilmenee ongelmana taivuttaa sanoja ja lauseita (Paananen 2006, 53; Connelly, Cambell, Mclean & Barnes 2006; Sterling, Farmer, Riddick, Morgan & Matthews 1998).

#### **4.1.2 Dysleksia ja pedagoginen tukeminen**

Lukemaan oppiminen on luonnollisesti hyvin yksilöllinen prosessi. Tämä tarkoittaa sitä, että toiset lapset hallitsevat lukemisen todella varhain. Toiset joutuvat taas opettelemaan kauemman erilaisten äänteiden ja kirjainten merkitystä, ennen kuin lukemisesta tulee sujuvaa. Hidas ja pitkäaikainen lukemaan oppimisen prosessi ei kuitenkaan tarkoita vielä, että yksilöllä olisi lukivaikeus tai tarve erityiseen tukeen. Lasten eri tasot kertovat yksilöllisistä piirteistä siinä mielessä, että jokaisella on omanlaisensa valmius lähteä lähestymään lukemista ja kirjallisuutta. Toiset ovat ennen koulun alkua olleet tekemisissä erilaisten kirjojen parissa, joten heidän kielellinen taitonsa ovat saattaneet kehittyä ennen muita. Toki tässä vaikuttavat myös muut yksilölliset ja oppimiseen liittyvät kehitysvaiheet. Selkeän lukivaikeuden voi tunnistaa vasta opetuksen yhteydessä. Oppiminen nojautuu vahvasti lukemisen taitoon, joten heikkoudet tulevat todella nopeasti esille. Tämän vuoksi toiset tarvitsevat tukimenetelmiä selvitäkseen haasteista tulevaisuudessa. (Aro ym. 2012, 314.)

Monesti lukivaikeuden haasteet lievenevät, kun ongelmaan tartutaan mahdollisimman aikaisin. Koulu ei välttämättä ole nuorelle niin ylivoimaista, jos tukitoimet on aloitettu keskilapsuuden aikana. Lukivaikeus on kuitenkin elinikäinen ominaisuus, joten haasteita ilmenee nuoruusaikanakin. Kiire tai kuormittava tilanne tuottavat usein kirjoitusvirheitä ja kirjoitus on tällöin monesti suppeaa. (Holopainen 2017.) Koetilanne on hyvä esimerkki stressaavasta ympäristössä, jossa nuoren pitää tuottaa tekstiä tietyssä aikarajassa. Haasteita tuovat myös pidemmät virkkeet, joissa on paljon vieraita käsitteitä. Nuoren on haastava ymmärtää tekstin sisältöä, mutta nuori on saattanut ajan kanssa löytää itselleen sopivia opiskelutyyplejä, jotka auttavat häntä selviytymään tekstin ymmärtämisessä. Opettajan verbaalisella ulosannolla

on merkitystä ymmärtämisen suhteen. Nuoret eivät välttämättä saa kiinni kielestä, jossa esiintyy vaikeasti ymmärrettävää kapulakieltä ja sivistyssanoja. (Holopainen 2017.)

Jokainen oppija on yksilö ja nämä yksilöt oppivat juuri omalla tavalla ja heille sopivilla oppimisstrategioilla. Erilaisten tukitoimien testaaminen on avain hyvin pitkäaikaiseen positiiviseen koulunkäyntiin ja oppilaan hyvän itsetunnon kehittymiseen (Vitka 2018, 152). Lukivaikeus aiheuttaa monesti alisuorittamista, koska dysleksia vaikuttaa nuoren suhtautumiseen itseensä. Hän alkaa luulla olevansa huonompi kuin muut ikätoverit. Oppilaan vahvuuksia kompensoivia strategioita on välttämätöntä löytää, koska ne kaatavat oppimiseen liittyvät esteet ja näin ollen nuoren itsetunto vahvistuu (Vitka 2018, 152). Erityisoppilas alkaa suhtautumaan oppimiseen positiivisemmin, kun hänelle löydetään sopiva oppimistyyli. Erilaisia strategioita on useita erilaisia, koska myös erilaiset oppijat oppivat omalla tavallaan asioita. Äänikirjat, selkokirjat, erilaiset digitaaliset sovellukset, suulliset kokeet, post-it laput, eri värien hyödyntäminen teksteissä ja tietokoneella kirjoittaminen ovat olleet lukivaikeuden tukena erilaisissa kouluympäristöissä (Järviluoma, Paananen, Kaila, Mäntylä, Määttä & Aro 2014, 17).

Opetus kannattaa olla monipuolista ja useita erilaisia aistihavaintoja aktivoivaa toimintaa. Opetuksessa hyödynnettäviä asioita voisivat olla erilaiset värit, liikkuminen, musiikki, kuvat, huumori ja erilaiset hauskat muistisäännöt. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 112.) Kuulohavaintoon perustuva oppinen (auditiivinen) sopii parhaiten opiskelijalle, joka käy mielessään läpi asiasisältöjen merkitystä. Hän tarvitsee hyvin rauhallisen etenemistahdin oppimisen suhteen. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 114.) Auditiivinen opiskelija nauttii usein vuorovaikutustilanteesta, vuoropuhelusta ja asioista selittämisestä (Kongäs 2008, 91). Tätä tukee hyvin äänikirjojen käyttö sekä muut kuunteluun perustuvat elementit. Äänikirjojen simultaanilukemisen on todettu parantavan nuoren oppimismotivaatiota. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että hän lukiessaan myös kuuntelee samaa tekstiä. (Vitka 2018, 157.) Rippikoulussa voi olla keskustelua ja musiikkiin liittyviä oppimistilanteita.

Opiskelija voi oppia myös näköhavainnolla (visuaalinen). Tämän tyyppinen oppija hakee uutta tietoa lukemalla ja tähän liittyy usein tarve mahdollisimman hiljaiseen ja rauhalliseen oppimisympäristöön. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 115.) Lukivaikeus aiheuttaa tekstien liikkumista ja mustan ja valkoisen kontrastin sekoittumista, jolloin lukusuoritus kärsii ja hankaloituu (Erilaisten oppijoiden liitto 2008, 93). Visuaalisen oppijan yleisiä apuvälineitä ovat lukiviivain tai lukikalvo. Kalvot ovat erivärisiä, joten ne auttavat lukijaa paremmin hahmottamaan tekstiä. (Vitka 2018, 160.) Värikalvot ovat osoittautuneet toisille hyviksi apuvälineiksi, koska ne selvästi rauhoittavat lukemista (Erilaisten oppijoiden liitto 2008, 93). Toiset visuaaliset oppijat oppivat kuitenkin parhaiten, kun he pääsevät erilaisten kuvien ja videoiden avulla tutustumaan erilaisiin opetusteemoihin. Visuaalisilla oppijoilla auttaa monesti myös se, että he

saavat ennen oppituntia tutustua opetusmateriaaliin. Näin kokonaisuus avautuu heille paremmin, kun heillä on käsitys opetettavista teemoista ennen oppituntia. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 115.)

Lukivaikeudesta oirehtiva voi hyötyä myös käden liiketuntoon perustuvasta oppimisesta (taktiilinen). Oppija oppii luontevammin käsillä tekemisen kautta uusia asioita. Erilaiset kosketukset, tunteet ja muut fyysiset tuntemukset ovat oleellista tässä tyylissä. Muistiinpanojen kirjoittaminen tai oppikirjan alleviivaaminen ovat tässä yleisiä oppimisen keinoja. Toiset taktiiliset oppijat eivät tosin pidä käsin kirjoittamisesta, vaan toisille sopii paremmin tietokoneella kirjoittaminen. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 115.) Toisilla yksilöillä erilaisten tekstien alleviivaamiset helpottavat asiakokonaisuuksien oppimista. Oppilaat saavat luvan alleviivata oppikirjojaan. (Vitka 2018, 160.) Tämän tyyppistä oppijaa voi myös auttaa ja kannustaa tekemään erilaisia muistiinpanoja ja miellekarttoja erilaisista asioista. Rippikoulusta saa monesti katekismuksen itselleen, joten oppilas saa siihen tehdä vapaasti erilaisia merkintöjä.

Kehon liiketuntoon perustuva (kinesteettinen) oppiminen on käytännönläheinen oppimiskokemus. Tämän tyyppiset oppijat ovat usein liikunnallisia ja he ovat luontevia erilaisissa käytännönasioissa. Tässä on tyypillistä se, että kinesteettisen oppijan on käsien lisäksi käytettävä koko vartaloa, jotta hän sisäistää oppimisen ja siihen liittyvät tavoitteet. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 116.) Rippikoulussa on todella paljon erilaisia elämyspedagogisia ratkaisuja, joten toiset aiheet voidaan käsitellä esimerkiksi metsäretken yhteydessä. Rippikouluohjaaja ja nuoret lähtevät yhdessä kävelylle ja sen yhteydessä on mahdollista keskustella esimerkiksi Pyhästä hengestä. Ohjaaja voi sisällyttää retkeen myös erilaisia pelejä ja leikkejä, jotka tukevat ja mukailevat oppimistilanteessa olevaa teemaa.

Lukivaikeuden suhteen selkokielen käyttäminen opetusmateriaaleissa on tärkeää. Selkokielisyydestä hyötyvät myös he, joilla ei ole lukivaikeutta. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 112.) Selkeä ja looginen pedagogiikka pitää oppitunnin hallinnassa, joten oppilaat ymmärtävät paremmin kokonaisuuksia. Opetajan puhutempon on oltava rauhallinen, koska liian nopea puhetahti häiritsee oppimista ja keskittymistä. Tavoitteiden kertominen on myös tärkeää, koska se auttaa oppilasta ymmärtämään asiasisältöjä paremmin. Koeyhteydessä voidaan käyttää suullista menettelyä joko kokonaan tai osittain. (Vitka 2018, 160.) Vaikeat käsitteet ovat monesti oppimisen esteenä nuorella (Vitka 2018, 164). Rippikoulu sisältää osittain teologiaan painottuvaa sanastoa, joten erilaisia käsitteitä on tärkeä avata yhdessä nuorten kanssa. Opetajan on hyvä muistaa myös se, että ammattikieltä tulisi käyttää harkiten. Tiettyjä keskeisiä käsitteitä on tärkeä käyttää, mutta puheen on suurimmaksi osaksi oltava selkeää suomenkieltä.

### 4.1.3 Dysleksia ja rippikoulu

Dysleksia on huomioitu rippikoulutoiminnassa. Riihimäen (2005, 190-191) artikkelissa mainitaan, että oppimisvaikeuksien tyypillisin ilmenemismuoto on nimenomaan lukivaikeus. Artikkelin mukaan noin neljänkymmenen leiriläisen (rippikoululaiset, isokset ja opettajat) joukossa on keskimäärin neljä ihmistä, joilla on lukemisessa ja kirjoittamisessa vaikeuksia. Artikkelissa kerrottiin myös, että lukivaikeus näytetään sanojen väärin lukemisena, lukemisen ymmärtämisen vaikeutena ja kokonaisuuksien hahmottamisen vaikeutena. Lukivaikeus on ilmennyt huonona käsialana ja oikeinkirjoituksen virheellisyytenä. Tästä huomaa heti sen, että dysleksian tavanomaiset piirteet ovat otettu huomioon artikkelin yhteydessä. Toki tästä ei saa kokonaisvaltaista kuvaa, koska tätä ei ollut toteutettu varsinaisena tutkimuksena, mutta näkisin kyllä, että tästä aiheesta on tuolloin ollut jonkinlaista ymmärrystä ja tietoa.

Lukivaikeus on otettu huomioon muutamissa opinnäytetyöissä. Ryypön (2005, 48) opinnäytetyön tavoitteena oli löytää tietoa ja taitoa rippikoulun erityiskäytäntöjen suhteen. Työn teoreettisessa kehityksessä huomioitiin lukivaikeus. Tutkimus toteutettiin puolistrukturoituna kyselyhaastatteluna ja sen yhteydessä selvisi, että vaikeasta lukivaikeudesta oirehtivat nuoret saivat materiaalit kuunneltavassa muodossa ja he saivat myös muistiinpanot ennen oppitunnin alkua. Kyseinen tutkimus tehtiin yhteistyössä kirkkohallituksen ”Rippikoulua kaikille” -projektin kanssa. Kyselyyn vastasi 177 rippikoulussa olevaa työntekijää ja tutkimusaineistoa käsiteltiin määrällisillä menetelmillä. Lehkosen ja Piippasen (2009) opinnäytetyön tavoitteena oli luoda katekismuksesta sarjakuvaversio, jotta lukivaikeudesta oirehtivat nuoret voisivat sisäistää sen sisällön helpommin. Tästä luotiin materiaalia, mutta sitä ei tutkittu käytännössä. Opinnäytetyön kirjoittajat kuitenkin tekivät materiaalin vahvalla teoreettisella pohjalla, joten lukivaikeuden ominaisuuksista oli erittäin vahva pohja ja tietämys materiaalien suhteen.

Uusin tutkimustieto löytyy Kinnusen (2019) pro gradusta, jossa oli tavoitteena tarkastella rippikoulussa työskentelevien opettajien kokemuksia oppimisvaikeuksista. Tutkimus toteutettiin määrällisellä menetelmällä ja tutkimuksessa erilaiset rippikoulussa työskentelevät ammattilaiset vastasivat kyselylomakkeen kysymyksiin. Vastaajia oli yhteensä 34, joista 13 oli nuorisontyönohjaajia, 12 pappia, 3 diakonia, 3 kanttoria ja 2 lähetyssihteeriä. Tutkimuksessa ilmeni se, että dysleksia oli rippikoulussa työskenteleville opettajille tutuin erityisvaikeus. Näistä tiedoista voi helposti päätellä sen, että lukemisen erityisvaikeus on pitkään ollut melko tuttu ja oleellinen ilmiö kouluympäristöissä. Aihetta on tutkittu pitkään ja erilaiset tutkimukset ovat käsitelleet sitä monesta erilaisesta näkökulmasta. Kouluissa on pitkään ollut hyvät lukiseulamahdollisuudet, joten erilaisten tukikeinojen saanti on ollut hyvää monessa mielessä.

## 4.2 Dysfasia

Dysfasia tarkoittaa kielen kehityksen erityisvaikeutta, joka näyttäytyy kielen ja puheen kehityksen poikkeavuutena (Lund 2006, 107; Ahonen & Rautakoski 2007, 18). Tämä erityisvaikeus ilmenee puheen tuottamisen ja ymmärtämisen vaikeutena ja vaikeuden aste voi esiintyä lievistä todella haastavaan. Kieltä tarvitaan kuitenkin tiedon käsittelyssä ja soveltamisessa, ongelmanratkaisussa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kieli on myös keskeinen väline tuottamaan ajattelua. Dysfasia vaikuttaa monesti negatiivisesti lapsen ja nuoren toimintakykyyn ja vaikeudella on riskinä aiheuttaa tunne- tai käytöshäiriön oireita. (Parikka, Halonen-Malliarakis & Puustjärvi, 2017, 62.) Kielellisen kehityshäiriön taustalla on perimä, joka näkyy keskushermoston hermoverkoston toiminnassa (Määttänen, Tarnanen, Asikainen, Ervast & Komulainen 2019). Kielihäiriöisen lapsen ja nuoren haasteet ovat aina yksilöllisiä, joten tuen tarve muodostuu vaikeuden tason mukaisesti (Latva 2001).

Puheen ja kielen kehityksen häiriö ilmenee todella varhain. Puheen kehittyminen on kuitenkin yksilöllinen prosessi, joten viivästynyt puheenkehitys ei välttämättä ole yhteydessä kielelliseen häiriöön. Tutkimukset ovat osoittaneet senkin, että puheen viivästyminen on yleisempää pojilla. Kielellisen häiriön tunnistaa, jos lapsi ei kahden vuoden ikäisenä muodosta yksisanaisia ilmaisuja tai kolmen vuoden ikäisenä lyhyitä lauseita. Tutkimukset ovat osoittaneet myös sen, että kielellinen erityisvaikeus on yhteydessä mielikuvaleikkien puuttumiseen ja motoriseen kömpelyyteen. (Huttunen 2018.) Dysfasian diagnoosi varmentuu monesti 3-5-vuoden iässä, mutta lievä dysfasia saattaa ilmetä vasta oppimisvaikeuksina koulunkäynnin yhteydessä (Rantala & Hällback 1996, 14). Kielelliset vaikeudet ovat pitkäaikaisia, joten ne näkyvät nuoruudessa ja aikuisuudessa. Vaikea tai kohtalainen vaikeus ei lähde pois, vaan se muuttaa muotoaan. Kielelliseen häiriöön perustuva kommunikaatio voi olla aikuisiälläkin vaikeaa, koska puhuminen ja muiden puheen ymmärtäminen on haastavaa. (Ahonen & Rautakoski 2007, 18.)

### 4.2.1 Dysfasialuokitus

Dysfasian vaikeusaste määrittää kielellisten taitojen puutteen. Vaikea-asteinen dysfasia näkyy lasten ja nuorten arjessa esimerkiksi sanojen taivuttamisessa tai sanajärjestysten muodostamisessa. Lievä dysfasia ei välttämättä näy kovinkaan voimakkaasti, ja tällöin kielelliset piirteet saattavat vaikuttaa melko normaaleilta. (Marttinen, Ahonen, Aro ja Kiiskinen 2001, 24.) Suomessa on käytetty dysfasialuokitusta. Tämä luokittelu sisältää kuusi erilaista luokittelua. Dysfaattiset oireet ovat aina yksilöllisiä, joten oireet

eivät välttämättä ole yhdessä luokassa sidoksissa. Toisilla oireet voivat sopia useaan luokkaan. Dysfasialuokituksen alaryhmät ovat verbaalis-auditiivinen agnosia, verbaalinen dyspraksia, fonologisen ohjelmoinnin häiriö, fonologis-syntaktinen häiriö, leksikaalis-syntaktinen häiriö ja semanttis-pragmaattinen häiriö. (Hyytiäinen-ruokokoski 2001, 8.)

Verbaalis-auditiivinen häiriö tarkoittaa sitä, että dysfaattisen henkilön on haastavaa hahmottaa kuulon kautta saatua tietoa. Tätä luokitusta on kutsuttu myös sanakuoudeksi, koska dysfaattisen henkilö ei välttämättä hahmota kaikkia sanoja puheesta. (Pilbacka-Ronkä & Sume 2010, 31; Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 8.) Tämän tyyppinen luokitus vaatii monesti strukturoitua erityisopetusta, koska kielellisyys on melko oleellista koulunkäynnissä. Opettaja ohjeistaa ja sanottaa suullisesti asioita, joten tässä tapauksessa koulunkäynti saattaa olla todella haasteellista. Tätä luokitusta tuetaan usein korvaavilla kommunikointimenetelmillä (Pilbacka-Rönkä & Sume 2010, 31). Kuvakortit ovat esimerkiksi hyvin yleinen keino viestiä erilaisia asioita. Monesti päivän strukturi esitetään yleisopetuksessakin kuvakorteilla, sillä lapset oppivat lukemaan yksilöllisesti. Kuvakortit tukevat oppimista joka tapauksessa. Selkokieliisyys on myös keino, joka tukee ja selkeyttää sellaistenkin henkilöiden oppimista, joilla ei ole mitään oireita.

Seuraava luokitus on verbaalinen dyspraksia. Verbaalinen tarkoittaa kielellisyyttä ja dyspraksia taas vaikeuttaa tuottaa erilaisia tahdonalaisia liikkeitä. Tässä on ominaista, että yksilö ymmärtää puhetta, mutta hänen muodostamansa lauseet ovat erittäin lyhyitä ja yksinkertaisia. Tätä kutsutaan myös puheliikkeiden ohjaamisen vaikeudeksi, sillä tässä ilmenee motorista ongelmaa sekä paljon erilaisia fonologisia virheitä. (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 8; Pilbacka-Rönkä & Sume 2010, 30.) Fonologia viittaa kielen äännejärjestelmään, joten fonologisen ohjelmoinnin häiriö vaikeutena tuottaa äännteitä oikein. Esimerkiksi s- ja t-kirjaimet saattavat sekoittua puheen yhteydessä. Fonologisen häiriön tunnuspiirteitä ovat myös epäselvä puheen tuottaminen. Fonologisesta häiriöstä huolimatta yksilö kykenee ymmärtämään puhetta. (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 8; Pilbacka-Rönkä & Sume 2010, 30.)

Kuten aikaisemmin ilmeni, fonologia perustuu kielen äännejärjestelmään, mutta termi syntaktinen viittaa lauseopillisuuteen. Fonologis-syntaktinen häiriö tarkoittaa sitä, että yksilö ymmärtää puhetta yhtä hyvin kuin hän puhuu, mutta hänen on vaikea tulkita ja ymmärtää monimuotoisempia kieliopillisia rakenteita. Muita tähän kategoriaan viittaavia ominaisuuksia ovat puheen myöhässä alkaminen, äänneiden haastavuus puheen yhteydessä ja kieliopillisesti virheelliset ja lyhyet lauseet. (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 9.) Tämä viittaa myös siihen, että tämän tyyppinen yksilö hyötyy paljon selkokieliisyydestä tai muista korvaavista kommunikointimenetelmistä. Tässä on tyypillistä juuri se, että yksilön on vaikea



löytää tarkoittamaansa sanaa ja kertominen on vaikeaa (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 9). Tämän vuoksi kuvakortit ovat oiva apu lapselle tai nuorelle, jolla on tämän tyyppistä oireilua.

Leksikaalis-syntaktinen häiriö on usein melko tavallinen dysfasiamuoto. Tässä ovat oleellisia sekä puheen ymmärtäminen että sen tuottaminen ovat haasteellisia. Leksikaalinen viittaa terminä sanastoon ja syntaktinen on lauseopillinen. Tässä dysfasian alaluokassa on ominaista, että yksilö saattaa ymmärtää hyvin arkikieltä ja arkipuhetta, mutta monimuotoisten lauseiden ymmärtäminen on haastavaa. Tässä luokituksessa on havaittu myös sen, että yksilön on vaikea löytää puhuessa oikeita sanoja, joten puheessa on havaittavissa pitkiä taukoja tai toistuvia änkyttämistä muistuttavia tekijöitä. Asioiden kertominen on siis vaikeaa. (Salmenoja 1998, 14; Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 9.) Viimeisenä alalajina on semanttis-pragmaattinen häiriö. Semanttinen tarkoittaa merkitysopillista ja pragmaattista kielenkäyttöä. Tässä dysfasiamuodossa puheen ymmärtäminen on haastavaa. Tässä alalajissa on oleellista se, että puheen tuottaminen on omalaatuista, mutta selkeää. Ongelmat ovat nimenomaan puheen ymmärtämisessä. (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 9; Salmenoja 1998, 15).

#### **4.2.2 Kielihäiriö nuoruusiässä**

Nuoruusikä on elämänvaihe, joka tuo erilaisia yksilöllisiä muutoksia ja haasteita ilman mitään diagnoosiakin. Puberteetti aktivoi hormonitoiminnan eri tavalla kuin ennen, yksilön ruumiinkuva muuttuu yllättävän nopeassa ajassa ja näiden lisäksi seksuaalisuuteen liittyvät aspektit aiheuttavat nuorena ihmisessä paljon uusia ajatuksia. Lapsuuteen liittyvät lapsenomaiset suhteet huoltajiin muotoutuvat tasavertaisemmiksi vanhempien kanssa, koska teini-ikäinen on matkalla aikuisuuteen. (Sinkkonen 2007, 35.) Näiden murrosiän myllerrysten lisäksi kielellinen häiriö on usein todettu vaikuttavan tunne-elämään liittyviä oireita nuoruusiässä. Psykkiset häiriöt ovat usein geneettisyyden ja ympäristön kanssa syntyviä käytösongelmia. Kielihäiriössä on usein taustalla erilaisia pettymykseen viittaavia tunteita, sillä dysfasia aiheuttaa ongelmia koulunkäynnin suhteen. Nuorta ei ymmärretä tai hän ei opi samalla tavalla kuin muut, joten hän saattaa alkaa oireilemaan. Oireilu on yksilöllistä, mutta se on sisäänpäin- tai ulospäinkäänäntynyttä. Erilaiset raivokohtaukset tai vetäytyneisyys saattavat olla yleisiä tapoja viestiä pahaa oloa. (Sinkkonen 2007, 42.)

Jokainen nuori haluaa olla hyväksytty ja kuulua joukkoon. Tätä toivovat myös erilaiset oppijat. Tähän vaikuttavat monesti kaksi asiaa. Ensimmäinen on nuoren kyky luoda kodin ulkopuolisia suhteita. (Sink-

konen 2007, 47.) Kielellinen häiriö voi alentaa nuoren itsetuntoa, koska hän ei osaa kommunikoida samalla tavalla kuin muut. Hän kokee alemmuuden tunnetta ja se taas hankaloittaa sosiaalisten suhteiden rakentamista. Vanhempien suhtautuminen nuoren itsenäistymiseen on toinen asia, joka vaikuttaa nuoren tavoitteeseen kuulua joukkoon (Sinkkonen 2007, 47). Vanhempien kasvatustyyllillä ja yleisellä suhtautumisella on suuri merkitys siihen, miten erityisoppijan itsetunto ja identiteetti rakentuvat. Esimerkiksi kielihäiriöisen vanhemmilla saattaa olla todella suojeleva suhtautuminen nuoreen ja hänen elämäänsä-he eivät välttämättä usko siihen, että nuori voisi selviytyä itsenäisesti erilaisista asioista (Sinkkonen 2007, 47). Liiallinen suojelu ja varovaisuus tekevät nuoresta epävarman ja araan. Nuori alkaa pitää itseään vielä enemmän erilaisena ja se taas vaikeuttaa sosiaalisten suhteiden rakentamista – tässä ovat riskinä myös erilaiset kiusaamiskierteet ja muut negatiiviset kokemukset. Hyväksytyksi tuleminen ja sosiaalisten suhteiden normaali rakentuminen auttavat nuorta selviytymään kielellisistä vaikeuksista huolimatta.

#### **4.2.3 Dysfasia ja pedagoginen tukeminen**

Kielihäiriöisen nuoren koulussa selviytyminen riippuu todella paljon yksilön kognitiivisista kyvyistä ja opiskelumotivaatiosta. Nämä kaksi seikkaa määrittävät nimenomaan sen, kuinka itsenäiseen työskentelyyn nuori kykenee ja kuinka paljon hän tarvitsee tukea selviytyäkseen ympäristön asettamista haasteista. Kognitiiviset haasteet kasvavat peruskoulun jälkeen. Lukiossa ja ammattikoulussa nousevat esille erilaiset uudet työskentely- ja oppimistaidot, jotka vaativat kognitiivisia strategioita. Vaatimustaso kasvaa perusopetukseen nähden, uudet asiat tuovat vieraita käsitteitä ja luettavan kirjallisuuden määrä kasvaa entisestään. Näiden lisäksi yksilön sisäisen motivaatio määrittää myös kykyä ja halua oppia uutta. Motivaation mittaaminen on haastavampaa kuin kognitiivisten taitojen arviointi. Nuoren motivaatio riippuu monesta erilaista tekijästä. (Aro, Siiskonen & Ahonen 2007, 96.)

Kaikkia taitoja voidaan harjoittaa, joten oppimista on myös mahdollista opetella. Oppimisessa korostuvat vuorovaikutus, ymmärtäminen, päättelyn ja soveltamisen taidot sekä itseohjautuvuus. Tiedon oppiminen ja omaksuminen vaativat myös kielellistä taitoa. Kielihäiriöisen oppijan heikkoudet näkyvät usein itsenäisen työskentelyn taidoissa. Kielihäiriöisellä nuorella on usein haasteita sisäistää uutta tietoa ja se taas estää soveltamista ja vuorovaikutuksen luomista. (Aro, Siiskonen, Niemelä, Peltonen, Stenroos & Kulmala 2007, 103-104.) Kielelliset vaikeudet aiheuttavat haasteita, mutta oikealla ohjauksella voidaan saada paljon kehittymistä aikaiseksi. Kielihäiriöisen nuoren oppimisessa tulisi ottaa huomioon hänen vaikeutensa ymmärtää ja käyttää kieltä. (Aro ym. 2007, 107.)

Ymmärtämistä auttavat monesti selkeä ja rauhallinen puherytmi, ja tärkeää on myös puhua sopivalta etäisyydeltä ja niin, että kasvot ovat oppilaisiin päin puheen aikana. Kielellinen vaikeus aiheuttaa sen, että nuorella on haasteita oppia ja ymmärtää uusia sanoja. Näin ollen opetuksen selkeys ja rauhallisuus tukevat tätä haastetta. (Aro ym. 2007, 108.) Rauhallinen selkeä rytmi auttaa koko ryhmää sisäistämään uusia asioita ja käsitteitä. Tästä hyötyvät monenlaiset oppijat, eivät pelkästään erityisoppilaat. Rauhallisen ja selkeän opetuksen lisäksi opettajan olisi hyvä pilkkoa opetettavat asiat valmiiksi. Tämän lisäksi opetustilanteen rakenteen ja toimintamallien avaaminen on tärkeää, koska se helpottaa ymmärrystä siitä, mitä tulee tapahtumaan ja miksi (Aro ym. 2007, 108). Tämä auttaa hahmottavaan opetettavaa kokonaisuutta. Kielihäiriöinen nuori orientoituu aiheeseen ja se taas auttaa häntä oppimaan sisäistämään erilaisia oppimiskokonaisuuksia. Opettajan olisi hyvä tuoda pilkotut osat esille ja perustella, miksi ne linkittyvät toisiinsa. Kokonaisuuksien hahmottaminen on jo iso askel uuden oppimisessa.

Opettajan on hyvä kirjoittaa opetuksen aikana erilaiset aiheeseen liittyvät avainsanat näkyville. Kielihäiriöistä tukevat myös erilaiset konkreettiset ja toiminnalliset esimerkit opetettavista aiheista. (Aro ym. 2007, 109.) Rippikoulukontekstin avainsanoja voisivat olla esimerkiksi Raamatussa olevien kirjojen lyhenteet ja uskonnollisten hahmojen ja paikkojen nimet. Näistä voisi erikseen tehdä PowerPoint-dioja, joissa on isolla fontilla erilaisia aiheeseen liittyviä avainsanoja. Opettaja voi opettaa samalla kun sanat ovat kaikille näkyvissä. Erilaiset konkreettiset esimerkit voivat olla erilaisten esineiden ja asioiden hyödyntämistä. Karttapallosta voidaan näyttää, missä jokin raamatunkertomus on tapahtunut. Joitakin asioita voidaan hyödyntää monilla tämän tyyppisillä opetusmenetelmillä. Tämä herättää myös mielenkiintoa eri tavalla, kuin jos opetus pohjautuisi pelkkään luentotyyppiseen ratkaisuun.

Erilaiset visuaaliset elementit, kuten kuvat, tukiviittomat ja muut elementit tukevat ja korvaavat vaikeaselkoista kieltä. Visuaaliset tukielementit auttavat yksilöä oppimaan erilaisia uusia käsitteitä ja termejä opittavasta asiasta. Tämän lisäksi ne auttavat ymmärtämään ja muistamaan tehtävien ohjeistusta. (Määttä ym. 2019.) Erilaiset kuvat ja tukimenetelmät auttavat hahmottamaan struktuuria. Kielellinen häiriö saattaa aiheuttaa vaikeuksia ymmärtää kokonaisuuksien merkityksiä. Oppijat, joilla on kielellinen häiriö, eivät saa kiinni punaisesta langasta ja tällöin he saattavat tipahtaa kyydistä pois. Erilaiset kuvat ja muut visuaaliset elementit auttavat yksilöä ymmärtämään, mistä opettavasta aiheesta on kyse. Tämä vaikuttaa myös oppimismotivaatioon. Kun opiskelijalla on alusta saakka ymmärrys ja kuva aiheesta, hän kykenee motivoitumaan oppimiseen.

#### 4.2.4 Dysfasia ja rippikoulu

Dysfasia on ilmiönä tunnistettu myös rippikouluympäristöissä. Dysfasianuoret on otettu huomioon kirkon tutkimuksessa, joka kohdistui vuosiin 1996-1999. Tämä oli laman vuoksi haastavaa aikaa. Kehitysvammaisiin ja erilaisiin oppijoihin kohdistuneet toiminnot olivat vaakalaudalla taloudellisen romahduksen vuoksi. Työikäisistä kehitysvammaisista yli puolet olivat työttöminä. Tämän lisäksi Kela aloitti vammaisten ihmisten eläketurvan leikkauksen. Kirkko halusi kuitenkin korostaa vammaisten ja muiden erityisryhmien oikeudenmukaisuuden puolustamista. Seurakunnat, rovastikunnat ja hiippakunnat alkoivat järjestämään monia erilaisia toimintoja erilaisille erityisryhmille. Vammaisteologiien ja erityiskasvattajien määrää ei varsinaisesti nostettu kirkon toiminnoissa, mutta vapaaehtoisia rekrytoitiin normaalia enemmän. Lisäksi erityiskasvattajien toimenkuvia laajennettiin. Kehitysvammateologit pitivät erityisryhmille omia rippikouluja osallistujien mukaan. Kuurot ihmiset saivat vuosittain kaksi viittomankielistä rippikoulua. Dysfasianuorten rippikoulut nostettiin yhdestä kahteen rippikouluun vuodessa. (Salonen, Kääriäinen & Niemelä 2000, 116.)

Turun sanomat (2002) julkaisi uutisen valtakunnallisesta rippikoulusta, jonka oli järjestetty nimenomaan dysfasianuorille. Leiri järjestettiin Turun Hirvensalossa nuortentalossa. Tapahtumaa oli järjestämässä Aivohalvaus- ja dysfasialiitto. Järjestö oli ottanut leiristä vastuun kolmannen kerran 2002 vuoteen mennessä. 1990-lukua voisi pitää erityiskasvatuksen eräänlaisena käännekohtana. Vaikka taloudelliset resurssit eivät olleet parhaat, erilaisten diagnoosien ominaisuudet levisivät kuitenkin suurempaan tietoisuuteen. Teknologian kehittyminen ja tutkimusten kokonaisvaltaisempi käsitys ovat edesauttaneet uusia selvityksiä. Dysfasia on otettu tehokkaammin huomioon. Se näkyy Salosen ym. (2000) selvityksessä ja tämä Turun sanomien (2002) uutisoima leiri viittaa siihen, että aiheeseen liittyvät tutkimukset ovat menneet eteenpäin. Ihmiset olivat enemmän tietoisia tästä erityispiirteestä, joten se otettiin huomioon.

Lundin (2006, 110) artikkelissa on otettu dysfasianuoret huomioon. Artikkelin mukaan dialogipedagoginen rippikoulumuoto sopii erittäin hyvin dysfasiapiirteisille nuorille. Tämän tyyppisissä rippileireissä ei ole varsinaisia oppitunteja, vaan ne on korvattu laajemmilla opetuskokonaisuuksilla. Näitä tuokioita tauotetaan ryhmän tarpeiden mukaisesti. Tässä pedagogisessa muodossa on oleellista se, että suurin osa oppimisesta tapahtuu pienryhmätoiminnalla. Rippikouluympäristössä todettiin se, että dysfaattiset henkilöt kykenevät seuraamaan opetusta paremmin pienessä ryhmässä. Pienryhmätoiminta mahdollistaa myös yksilöllisemmän huomioinnin. Lund (2006) korostaa vielä pedagogisten menetelmien moninaisuutta. Kuvat, elokuvat ja muut visuaaliset elementit ovat olleet toimivia. Erilaiset toiminnalliset menetelmät ovat olleet myös hyviä. Tärkeää on vaihdella menetelmiä, jotta mielenkiinto säilyy. Isoiset ovat

toimineet kielihäiriöisten avustajina. Avustaminen on auttanut ymmärtämään ohjeita paremmin, sekä auttanut myös hahmottamaan oppimispäiväkirjan merkitystä. Etukäteistieto on arvokasta, jotta rippikouluopettajat osaisivat ottaa yksilön huomioon.

### 4.3 ADHD

Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö ADHD (Attention – Deficit /hyperactivity Disorder) on oireyhtymä, joka tarkoittaa aivojen tarkkaavuutta ja vireystilaa kontrolloivien hermoverkkojen poikkeavaa kehitystä. Häiriö alkaa näyttäytyä jo lapsuudessa ja osalla se jatkuu nuoruuteen ja aikuisuuteen asti. (Huttunen & Socada 2019.) Lääketieteellisen selityksen mukaan ADHD on synnynnäinen ja geneettinen ominaisuus. Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö ilmenee monina erilaisina oireina ja yhdistelminä, ja ne näyttäytyvät yksilöllä eri tavalla kasvun ja kehityksen eri vaiheissa. Kahden saman ikäisen nuoren oireet voivat ilmetä hyvin eri tavalla. Toinen saattaa olla todella aktiivinen ja energinen ja toinen taas on enemmän poissaoleva ja omissa ajatuksissaan. (Sandberg 2018, 17.)

Tarkkaavaisuushäiriö ilmenee noin 4-7 prosentilla väestöstä. Melkein kaikissa koululuokissa on vähintään yksi lapsi, jolla on ADHD. On arvioitu, että kaksi lasta sadasta tarvitsee tarkkaavaisuushäiriöön lääkityksen, jotta he selviytyvät koulun haasteista. Lääkitys auttaa yksilöä keskittymään olennaiseen, muuten hänestä saattaa tulla alisuorittaja. (Viljamaa 2009, 84.) ADHD pystytään diagnosoimaan noin 4-6 vuoden iässä. Diagnosointi tapahtuu kliinisten tutkimusten ja havaintojen perusteella. Tarkkaavaisuushäiriö ilmenee konkreettisesti päiväkodissa tai koulussa, koska lapsen koti on hyvin erilainen kasvuympäristö. Päiväkodissa ja koulussa toimitaan ryhmässä, joten ryhmäytymisestä ilmenevät lasten erilaiset käyttäytymismallit suhteessa ympäristöön. Oppimisympäristöt motivoivat lapsen oppimaan ja tutkimaan uusia asioita, joten mahdolliset erityispiirteet tulevat esille. (Numminen & Sokka 2009, 100-101.)

ADHD:n keskeiset oireet ovat tarkkaavuuden säätelyn vaikeus, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus. Erilaiset ympäristötekijät voivat voimistaa oirehdintaa. Esimerkiksi kova meteli, liiallinen hiljaisuus ja liian suuri ryhmä voivat olla häiriötekijöitä. Mielenkiintoinen tekeminen ja vireystilan säätelyä tukeva liikkuminen saattavat lieventää oireilua. ADHD saattaa aiheuttaa myös tunteiden säätelyn ja toiminnanohjauksen haasteita. Lukihäiriö ja autismin kirjo voivat olla yhteydessä tarkkaavaisuushäiriön kanssa. (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018a, 17-18.) Keskittymiskyvyn puute ilmenee koulutehtävien tekemisen

lyhytjäteisyytenä, ohjeiden noudattamattomuutena, haasteena organisoida tehtäviä ja toimintoja ja tavaroitten hukkaamisena. Yliaktiivisuus näkyy taas vaikeutena pysyä paikallaan ja kyvyttömyytenä säädellä aktiivisuutta tilanteissa ja paikoissa, joissa edellytetään hiljaisuutta. (Moilanen 2012a, 35-36.)

#### 4.3.1 Tarkkaavaisuushäiriö eri kehitysvaiheissa

ADHD:n yksi haaste on nimenomaan sen muuttuva luonne. Tarkkaavaisuushäiriö ilmenee eri ikäkausina eri tavalla. Se mikä toimii kuusivuotiaalle, ei toimi enää kuusitoistavuotiaalle. Yli 80 %:lla ADHD lapsista on häiriö myös murrosiässä. Noin 30-65 %:lla se jatkuu myös aikuisiässä. Tarkkaavaisuushäiriön oireet ilmenevät yksilöllisesti. Toisilla lapsilla oireet saattavat näkyä jo 4-5 vuoden iässä. Toisilla ne ilmenevät vasta kouluiässä. (Barkley 2008, 124.) ADHD-oireiset lapset saattavat oppia varhain kävelemään, toiset taas keskimääräistä hitaammin. Lapsella on usein vaikeuksia ohjeiden noudattamisessa ja haasteita pysyä paikallaan. Ylivilkkaus ja impulsiivisuus aiheuttavat haastetta selviytyä päivähoiton ryhmässä. Lapsella voi olla vaikeuksia odottaa omaa vuoroa ja rauhoittua ruokapöydän äärellä. Tarkkaamattomuus ilmenee siinä, että lapsi uppoutuu helposti ajatuksiinsa ja arkiset toiminnat, kuten syöminen, pukeminen tai syöminen keskeytyvät. (Puustjärvi ym. 2018b, 45.)

Kouluikäisiltä vaaditaan pitkäjänteisempää työskentelyä koulunkäynnin suhteen. Tämän lisäksi lapsen toimintakykyyn kohdistuvat odotukset lisääntyvät. Nämä odotukset johtavat siihen, että ADHD-oreista on entistä enemmän haittaa koulumaailmassa. Oireet ilmenevät yleensä levottomuutena, opiskeluvaikeuksina, häiriöherkkyytenä, unohteluna, poissaolevuutena, haaveiluna ja vaikeutena aloittaa ja saada tehtäviä valmiiksi. Impulsiivisuus ilmenee levottomuutena. Lapsi saattaa lähteä liikkeelle kesken oppituntia ilman lupaa tai lapsi liikehtelee ja kiemurtelee paikallaan. (Puustjärvi ym. 2018b, 46-47.) Diagnoosin saanut lapsi yrittää usein käyttää hyväksi haasteitaan, joten hän välttelee tietoisesti tehtävien tekemistä. Tämä on opettajillekin haaste, koska heidän täytyy määrittää se, kuin paljon oppilaalta voidaan vaatia asioita. Kyse on kuitenkin tasapainosta. Jos oppilaalta vaaditaan liian vähän, hänen taitonsa eivät kasva, ja jos häneltä vaaditaan liikaa, hän ylikuormittuu. (Närhi 2012, 181.)

ADHD:n ja nuoruuden välistä merkitystä on avattava nuoren kehityksen kautta. Dysfasiassa otettiin myös murrosiän vaikutus suhteessa erityispiirteeseen. Nuoruusikäen vaikuttaa puberteetti, eli kehon hormonaaliset muutokset aktivoituvat ja nuoresta on kasvamassa aikuinen. Aluksi keho kasvaa nopeasti ja myöhemmin biologinen sukukypsyys saavutetaan. Aivot kehittyvät koko nuoruuden ajan, joten se vai-

kuttaa monilla epäjärjestelmälliseen työskentelyyn. (Sumia 2018, 185-186.) ADHD:stä on paljon tietämystä. Esimerkiksi Barkley (2008, 127) korostaa, että 1970-luvun lopusta lähtien esitetyt tutkimukset ovat kumonnet sen käsityksen, että ADHD poistuisi murrosiässä. Nuoren oireet näkyvät hyvin tyypillisesti. Nuorella on usein vaikeuksia säädellä omaa aktiivisuuttaan ja toimintaansa sopivaksi tiettyyn tilanteeseen. Tämä näkyy ylivilkkautena ja levottomuutena. Yleisimmät oireet nuoruudessa ovat kuitenkin tarkkaamattomuusoireet. Nuori vaikuttaa usein hajamieliseltä ja uppoutuneelta omiin ajatuksiinsa. Hänen on vaikea keskittyä ja kuunnella pitkään, jos esimerkiksi opettaja kertoo ohjeita. Huomio keskittyy usein erilaisiin häiriötekijöihin tai mieleen tulleisiin ajatuksiin. (Sumia 2018, 186-187.)

Nuoren impulsiivinen käytös näkyy usein harkitsemattomuutena sosiaalisessa kanssakäymisessä ja riskien ottamisena. Nuori toimii ennen kuin hän ehtii miettimään mahdollisia seurauksia. Tyypillistä on vaikeus odottaa ja ohjeiden loppuun asti kuuntelu on vaikeaa. Sosiaalisessa kanssakäymisessä ilmenee ongelmia siten, että nuori puhuu häiritsevästi liian paljon. Hän on kovin äänekkäs. Lisäksi hän saattaa keskeyttää muita usein. (Sumia 2018, 187.) Identiteetti, vertaisryhmän hyväksyntä, seurustelu ja murrosikään kuuluvat fyysiset muutokset aiheuttavat stressiä ja ahdistusta ADHD- nuorena. Nuorelle voi kehittyä huono itsetunto, masennuksen oireita, vähentyneitä toiveita tulevaisuuden suhteen ja suurta huolta hyväksynnän saamisesta. (Barkley 2008, 128.)

ADHD jatkuu usein aikuisiälläkin. Ihminen muuttuu paljon iän myötä, joten myös ylivilkkauteen liittyvät oireet muuttuvat. Yksi näkyvimmistä iän myötä tulleista muutoksista on motorisen levottomuuden väheneminen, mikäli sellaista on lapsena tai nuorena ollut. Levottomuus ei yleensä katoa, vaan se sisäistyy eli internalisoituu. Aikuisilla näkyy usein tämä sisäinen ominaisuus. Harvat eivät kuitenkaan yhdistä tätä ADHD:n oireisiin. Levottomuus näyttäytyy usein vaikeutena pysyä paikallaan ja pakonomaisena tarpeena tehdä koko ajan jotakin. Aikuisuuden ADHD näkyy vireystilan voimakkaana muutoksena päivän aikana. Se voi nousta ja laskea yhtä nopeasti. Monet kuvaavat, että vireystilan ongelmat näkyvät siten, että heidän on pakko koko ajan tehdä jotain, muuten he nukahtavat. (Leppämäki 2018, 239-241.)

#### **4.3.2 Lääkehoito ja kuntoutus**

Lääkehoitoa pidetään erityisen tärkeänä, koska se vaikuttaa positiivisesti toimintakyvyn ylläpitoon. Lääkehoidon tarve arvioidaan, kun diagnoosi on tehty. (Tarnanen, Puustjärvi & Tuunainen 2019.) ADHD-lääkitys vaikuttaa aivojen soluvälitilassa välittäjäaineiden (dopamiini ja noradrenaliini) määrään ja niiden väliseen tasapainoon. Lääkityksen voi aloittaa neurologi, lastenlääkäri tai psykiatri. Lääkehoitoa

seurataan tarkasti ja hoidon alkuvaiheessa melko tiiviisti. (Moilanen 2012b, 90.) Lääkehoidossa käytetään stimulantteja (metyylifenidaatti, deks- ja lisdeksamfetamiini), atomoksetiinia ja lapsilla guanfasiiinia (Tarnanen ym. 2019). Stimulantit ovat keskushermoston virkistäviä aineita. Metyylifenidaatti on yleisin ADHD:n hoidossa käytetty lääkeaine. Sen on todettu vähentävän tarkkaamattomuus-, yliaktiivisuus- ja impulsiivisuusoireita. Stimulantit ovat usein hyviä, mutta toisilla saattaa ilmetä verenpaineen nousua, pulssin kiihtymistä, tunneherkkyyttä tai univaikeutta. (Moilanen 2012b, 90.)

Psykososiaaliset hoito- ja kuntoutusmenetelmät ovat lääkkeettömiä tukimuotoja ADHD-lapsille ja nuorille. Hoitosuunnitelma valmistetaan aina yksilöllisten tarpeiden mukaisesti, joten yhtä oikeaa hoitomuotoa ei ole. Hoidon onnistumiseen vaikuttaa positiivisesti se, että lähiympäristö huomioidaan ja että hoito on kokonaisvaltaista ja pitkäjänteistä. Yksilön motivaatio ja asenne vaikuttavat paljon hoidon tehokkuuteen. Yksilön sitoutumista voidaan kuitenkin tukea niin, että hoito suunnitellaan heidän perherytmiilleen sopivaksi. (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen 2012, 95.) Yksilön hoitoon kuuluvat lääketieteelliset, pedagogiset, psykologiset ja psykososiaaliset toimenpiteet. Nämä menetelmät pyrkivät lieventämään oireesta tulevia häiriöitä ja siihen liittyviä muita lieveilmiöitä. Toiminnan häiriöt ja psyykkiset ongelmat ovat melko yleisiä lieveilmiöitä. Tiedon välittäminen lähipiirille on todella tärkeää. Tämä edesauttaa sitoutumista ja yksilöllisen kuntoutusohjelman löytämistä. (Michelsson, Miettinen, Saesma & Virtanen 2003, 78.)

Yliaktiivisuushäiriöisen lapsen tai nuoren vanhemmille järjestetään vanhempainohjausta. Lapsen ja nuoren oireet saattavat olla haastavia, joten vanhemmat stressaantuvat. Tämä johtaa usein kasvatuksellisiin ongelmiin. Kielteisen vuorovaikutuksen kehä syntyy ja vanhemmat luovat huonoja kasvatustenelmiä, jotka eivät palvele yksilöllisiä huomioita. Nämä ohjelmat sisältävät 10-12 tapaamiskertaa. Se on lyhyt jakso, mutta tarpeeksi pitkä siihen, että vanhemmat saavat tukea asenteisiin ja ratkaisukeskeisiin kasvatustenelmiin. (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen 2012, 98.) Kasvatuksellinen kuntoutus tarkoittaa taas oppimisympäristöjen erityisen tuen toimenpiteitä, joilla pyritään tehdä erityisoppijan oppimiskokemus mahdollisimman mielekkääksi. Oppimisympäristössä otetaan huomioon strukturointi, ryhmäkojo ja erilaiset apuvälineet, jotka tukevat oppimista ja oppimismotivaatiota. (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen 2012, 100.)

ADHD aiheuttaa usein haasteita käyttäytymisen ja toiminnan tasolla. Lapset ja nuoret ovat monesti äkkipikaisia ja hermostuneita, joten heille aiheutuu ongelmia sosiaalisissa ympäristöissä. Käyttäytymishoito on terapiamuoto, jossa huomio kiinnittyy kognitiivisiin seikkoihin. Tiedollisten taitojen haasteet



näkyvät ajattelun, tunteiden ja käyttäytymisen tasolla. Terapian tavoite on vähentää haastavaa käyttäytymistä siten, että myönteinen käyttäytyminen olisi enemmän esillä. Terapiajaksossa edetään siten, että nuori pyritään ensin saamaan tietoiseksi hänen haasteistaan. Tämän jälkeen nuoren kanssa käydään läpi haastavia tilanteita. Terapian yhtenä tavoitteena on myös parantaa nuoren itsetuntoa. Keskusteluissa etsitään hänen vahvuuksiaan ja pyritään löytämään erilaisia onnistumisen kokemuksia. Muita kuntoutuksen muotoja ovat muun muassa toimintaterapia, neuropsykologinen kuntoutus, psykoterapia ja fysioterapia. Terapian tarve ja muoto määrittyy yksilöllisten tarpeiden mukaan. Tarvetta arvioidaan yhdessä moniammatillisen tiimin kanssa. (Serenius-Sirve & Kippola-Pääkkönen 2012, 101-109.)

### 4.3.3 ADHD ja pedagoginen tukeminen

Sandberg (2018, 93) korostaa, että meillä ei ole olemassa mitään tiettyä oppimisen mallia oppijoita varten, vaan sopivan mallin tulisi räätälöidä aina yksilöllisten piirteiden mukaan. ADHD-oppilaiden kohdalla on hyvä ajatella, että he vasta opettelevat elämänhallinta- ja arjentaitoja. Tämän tyyppinen nuori voi olla kognitiivisella tasolla melko kypsä koulunkäyntiin, mutta hän tarvitsee tukea aikatauluttamisessa ja oikeiden asioiden muistamisessa. Lisäksi tämän tyyppinen oppija tarvitsee melko paljon yksilöllistä ohjausta koko koulupäivän ajan. ADHD-oppilaalla voi olla perusoireiden lisäksi jokin muu oppimisvaikeus, johon tarvitaan kohdennettua tukea. Monesti tehtävän aloittaminen ja itseohjautuva eteneminen ovat haastavia, joten nuori tarvitsee toiminnanohjauksen tukea. Yleisin ongelma on kuitenkin keskittymisen vaikeus. Keskittyminen kuuluu itsesäätelytaitoihin ja nämä ovat ADHD-oppilaalle usein vaikeita. Tämän vuoksi opettajan kannattaa tarkasti miettiä, miten hän rakentaa ja rytmittää oppitunnin. Toimiva struktuuri on peruslähtökohta erityisoppijoille. (Sandberg 2018, 93-95.)

Erilaiset tutkimukset ovat osoittaneet sen, että käyttäytymispsykologiaan perustuvat tukitoimet ovat olleet tehokkaampia ADHD-oppilaille. Tämä tarkoittaa sitä, että käyttäytymiseen vaikuttavat tekijät otetaan huomioon, kun oppilaalle rakennetaan erilaisia tukimenetelmiä. Käyttäytymismalleihin vaikuttavat tekijät ovat ympäristöön sitoutuneita ominaisuuksia, jotka vaikuttavat yksilön ohjaamiseen. Näitä voivat olla esimerkiksi erilaiset suulliset ja kirjalliset ohjeistukset tehtävien suhteen, tai ryhmässä olevat yhteiset säännöt. (Närhi 2018, 148-149.) ADHD-oireinen nuori tarvitsee tukea opiskelumotivaatiossa, omien vahvuksiensa hahmottamisessa, itseluottamuksensa vahvistuksessa ja oikeiden tukimenetelmien löytämisessä. Opiskelumotivaation tukeminen on merkityksellistä, koska sen tavoitteena tehdä oppimisesta mahdollisimman palkitsevaa ja mieleistä. ADHD-ominaisuuksiin liitetään usein liikaa negatiivia puolia.

Tämän tyyppisessä oppijassa on myös vahvoja puolia. Energisyys, rohkeus, luovuus ja innovatiivisuus voivat olla vahvoja piirteitä, joita tulisi nostattaa esille. (Palomäki-Jägerroos 2012, 232-233.)

Opetuspäivät olisi hyvä suunnitella niin, että tietyt rutiinit toistuvat päivittäin. Strukturoitu opetus ennaltaehkäisee häiriökäyttäytymistä, koska erityisoppilaat kykenevät selkeämmin suunnitella omaa toimintaansa. Tämä vaikuttaa siihen, että oppilas tietää, mitä asioita tapahtuu ja tällöin hän tuntee olonsa turvalliseksi. Erilaisista muutoksista on ilmoitettava hyvissä ajoin, mikäli sovittuun rakenteeseen tulee muutoksia. Useat ADHD-nuoret tarvitsevat vielä ohjausta erilaisissa siirtymätilanteissa. Tämän lisäksi positiivinen suhde opettajan ja oppilaan välillä on äärimmäisen tärkeää. Onnistunut myönteinen vuorovaikutus edesauttaa akateemista ja sosiaalista sopeutumista. Työskentelyn pitää olla positiivista. Opettajan keuhut ja positiiviset kommentit tukevat erityisnuorta. (Michelsson ym. 2003, 94.)

ADHD-nuoren pedagoginen tukeminen lähtee liikkeelle tavoitteiden asettamisesta. Oppilaalle asetetaan selkeä oppimissuunnitelma, jossa ovat tavoitteet ja etenemiseen liittyvä suunnitelma. Selkeät ja konkreettiset oppimisen tavoitteet mahdollistavat myös sen, että nuoren ei tarvitse olla huolissaan tulevaisuuden suhteen. Hän on tietoinen siitä, miten opinnot etenevät. Seuraava vaihe on pohtia oppimisympäristön luonnetta. Tarkkaavaisuushäiriöisyydessä on ominaista, että ympäristöstä tulleet hyvin tavallisetkin ärsykkeet ovat haitaksi tämän tyyppiselle oppijalle. Jaksamiseen ja keskittymiseen vaikuttavat erilaiset ergonomiset keinot. Tämä tarkoittaa sitä, että opetusympäristön olisi hyvä olla sellainen, että nuori pääsee helposti vaihtamaan asentoa ja liikkumaan. Toiset opettajat suosivat vaihtoehtoisia kalusteita, kuten liikkuvia työtuoleja tai lattiatyynyjä. ADHD-nuori on kuitenkin oman opiskelunsa asiantuntija, joten hän osaa yleensä itse määrittää tiettyjä asioita. Hän voi esimerkiksi kuvailla ja kertoa elementtejä, jotka häiritsevät hänen oppimistaan. Näitä voivat olla lämpötila, valaistus ja äänet. (Jägerroos 2018, 2018, 211.)

ADHD aiheuttaa ongelmia muistin kanssa. Oppilaalla on vaikeuksia muistaa suullisia ohjeistuksia ja tämä taas hidastaa tiedonprosessointia. ADHD-nuoren on vaikea prosessoida samaan aikaan useita asioita. Nämä muistiongelmat näkyvät unohteluna, hajamielisyytenä ja esimerkiksi kotitehtävien tekemättömytenä. Muistia voidaan tukea erilaisilla tekniikoilla. ADHD-nuorta voi auttaa rytmittämään asioita hänelle sopivilla mielekkäillä tavoilla. Nämä ovat yksilökeskeisiä seikkoja, joten jokaiselle sopii jokin keino. Toisten kanssa harjoitellaan kuuntelua, katselua ja muita toimintoon liittyviä asioita. Tosille taas sopivat erilaiset miellekartat, kaaviot ja muut visuaaliset elementit. Kalenteri, muistikirja, puhelin ja sähköposti voivat olla hyviä apuvälineitä. Tärkeintä on se, että oppilaalle löytyy hänelle sopiva tapa oppia asioita. Elämäntavat vaikuttavat muistiin, joten unen ja ruokavalion merkityksestä voi olla hyvä mainita yleisesti kaikille oppilaille. (Jägerroos 2018, 211-212.)

Toimiva ja hyvä oppimisympäristö ottaa huomioon monipuoliset oppimistyylit ja huomioi myös eri aistikanavien merkityksen. ADHD-oppilaat hyötyvät aistikanavaisesta oppimisesta. Äänen lisäksi erilaiset tekstit ja kuvat ovat hyviä elementtejä. Toiset hyötyvät selkokielestä, joten lyhyet virkkeet ja isompi fontti auttavat sisäistämään asioita. Toiset hyötyvät havaintomateriaalista eli opetustilanteessa on esillä konkreettisia esineitä ja asioita. Tähän linkittyvät myös erilaiset opintomatkat, vaihtoehtoinen opetusympäristö ja elämykset ja kokemukset. Virtuaalisuus on hyvä oppimiskeino toisille. Internet ja erilaiset oppimisalustat ovat toisinaan käytetty toimintamalli. Pääasia on, että oppimistilanne on nuorelle mielekäs ja mukava. Itsetunnon vahvistaminen ja nuoren positiivinen huomioimen ovat avainasemassa hyvän lopputuloksen saavuttamisessa. Nuoren itsetunto kohenee, kun häntä muistuttaa onnistumisista. Opettajan tulisi korostaa hänen vahvuuksiaan. Nuorta olisi hyvä kannustaa kohti positiivista ajattelua. Erilaisien pettymysten sietäminen on myös tärkeää. (Jägerroos 2018, 212-214.)

#### 4.3.4 ADHD ja rippikoulu

Kirkkohallituksen (2006) julkaisemassa teoksessa ”Yhtä paljon kaikille ei ole yhtä paljon kaikille” on tutkimusartikkeli, joka pohjautuu Elina Lehtovaaran ja Tarja Lahden opinnäytetyöhön. Tutkimustehtävänä oli selvittää, että mihin asioihin on syytä kiinnittää huomiota, kun ADHD-nuori on rippikoulussa. Selvityksessä perehdyttiin siihen, että otetaanko oppimismahdollisuudet ja muut erityistarpeet huomioon. Tutkimuksen toteuttajat osallistuivat sattumanvaraisesti valittuun seurakuntaan ja sattumanvaraisesti valittuun rippikouluun. Toteuttajat tekivät rippikoulun aikana havaintoja ohjaajista, rippikoululaisista ja isosista. Ryhmässä oli 27 rippikoululaista, joista tyttöjä oli 18 ja poikia 7. Rippikouluopettajia oli 3 ja isosia 5. Rippikoulukokonaisuuteen kuului opetusta sekä kaupunki- että leirijaksolla. Tutkimusaineistoa kerättiin havainnoimalla rippikoulun opetusta kahdeksan päivän leirillä ja jatkorippikoulusta. Tämän lisäksi tutkimuksessa haastateltiin rippikoululaisia, isosia ja rippikouluopettajia. Havainnointiaika oli kokonaisuudessaan puoli vuotta ja siltä ajalta koostui tutkimusaineisto. (Porkka 2006, 46.)

Yleisiä havaintoja ADHD-nuoren kohtaamisesta listattiin siten, että tutkimuksen toteuttajat laittoivat taulukkoon asioita, jotka toteutuivat ja jotka eivät toteutuneet. Toteutuneita asioita olivat muun muassa yksilöllinen kohtaaminen, selkeä ohjeistus, rohkaisu ja kannustaminen, samat säännöt kaikille ja työntekijöiden yhteiset palaverit ongelmatilanteissa. Puutteita ilmeni taas siinä, että esimerkiksi vanhemmilta ei saatu tietoa nuoren erityistarpeista. Isoskoulutuksessa ei ollut huomioitu erilaisia oppijoita. Rippikoulun työntekijöillä oli huonot tiedot ADHD:n suhteen. Leirijaksolla oli liian vähän lepo- ja vapaa-aikaa.

Vilkkaisiin nuoriin suhtauduttiin toisinaan melko negatiivisesti ja epäystävällisesti. (Porkka 2006, 49.) Tästä voi todeta sen, että nykyään nämä asiat otetaan paremmin huomioon. Rippikoulusuunnitelmassa (2017, 66) mainitaan, että seurakunnan on mainittava rippikoulun paikallisuunnitelmassa neljä osiota. Yksi osio on rippikoulun paikalliset periaatteet, ja siinä mainitaan, miten huomioidaan perhe ja erilaiset oppijat. Tämä edeltä mainittava tutkimus on vuodelta 2006, joten ADHD ei ehkä ole ollut vielä hyvin tunnettu kuin mitä se on nykyään. Tutkimus on varmasti antanut tarvetta lisäkoulutuksille.

Tutkimuksessa otettiin myös selvää siitä, miten opetuksessa huomioitiin nuori, jolla on ADHD. Toteutuneet ja ei toteutuneet ominaisuudet listattiin samalla tavalla kuin aikaisemmat havainnot. Oppitunneilla toteutui rauhallinen oppimisympäristö, opettajan henkilökohtainen usko erilaisia oppijoita kohtaan, mahdollisuus myönteisiin oppimiskokemuksiin, toiminnalliset opetusmenetelmät ja lisäksi tukiopeutus mahdollistui. Toteutumatta jääneisiin ominaisuuksiin listattiin esimerkiksi liian pitkät oppitunnit, lisäksi isossa ryhmässä oli vaikea antaa yksilöllistä tukea sellaiselle, joka sitä tarvitsi. Yhteistyö rippikoulun ja perheen välillä oli melko löyhää. Toisinaan ohjeiden antaminen oli hätäistä ja epäselvää. (Porkka 2006, 50.) Vanhempien kanssa tehty yhteistyö oli tämän mukaan vähäistä. Perhelähtöinen työskentely on kuitenkin melko arvokasta, sillä sitä kautta on mahdollista saada intensiivisemmin tietoa nuoren ominaisuuksista. Oppituntien pituudet ovat olleet pitkiä Porkan (2006) artikkelissa. Oli erityispiirteitä tai ei, taukoja pitää olla. Jokainen jaksaa taukojen avulla paremmin, mutta toki erityisoppijat tarvitsevat niitä enemmän.

Hynysen pro gradu- tutkielmassa (2009) tutkittiin kirkon työntekijöiden valmiuksia opettaa niitä, joilla on käytöshäiriö. Tutkimus rajattiin ulospäinkääntyneeseen häiriöön, joka jakaantuu ADHD:n oireisiin sekä uhmakkuushäiriöön. Tutkimuksessa ilmeni, että kirkon työntekijät arvioivat valmiutensa keskinertaisiksi, kun kyseessä on käytöshäiriöinen nuori. Työntekijät arvoivat valmiutensa olevan paremmat, kun kyseessä on ADHD-nuori. Yliaktiivisuushäiriö oli tutkimukseen mukaan tutumpi ja yleisempi kuin käyttäytymishäiriö. Käytöshäiriön suhteen opetus jäi löyhäksi, mutta ADHD-nuoren kohdalla opetusta selkeytettiin, taukoja lisättiin ja ilmapiiri tehtiin rauhalliseksi. (Hynynen 2009, 216-218.) Näkisin tässä olevan selkeä muutos, joka on peräisin edeltä mainitusta Porkan (2006) artikkelista. Se lisäsi ADHD:n tuntemusta kirkon kasvatustyössä. Käytöshäiriössä on ollut tähän aikaan puutetta, mutta mielestäni on tärkeä muistaa se, että todella voimakkaasti oireilevat nuoret eivät suorita rippikoulua samassa ympäristössä kuin valtaväestö. Toki toiset nuoret haastavat ja kokeilevat rajojaan, mutta tällöin ei voi puhua varsinaisesta käytöshäiriöstä. Tästä on seuraavassa luvussa tietoa.

#### 4.4 Käytöshäiriö

Käytöshäiriö on heterogeeninen häiriömuoto, joka sisältää erilaisia alakategorioita. Tautiluokitus jaotellaan lapsuudessa alkavaan ja nuoruudessa alkavaan häiriötyyppiin. (Aronen & Lindberg 2017, 254.) Tässä diagnoosissa on ominaista toistuva ja systemaattinen malli käyttäytyä epäsosiaalisesti, aggressiivisesti tai muuten hyvin poikkeavasti. Tällainen käytös voi olla esimerkiksi tiettyjen normien tahallista ja jatkuvaa rikkomista. Lapsellinen huono käytös ja nuoruusiän kapina eivät ole suoraan käytöshäiriötä, vaan diagnoosin ominaisuudet ovat vakavampia. (Moilanen 2004, 265.) Lapsella tai nuorella on yleensä kehitystasoonsa nähden runsaasti haastavia kiukkukohtauksia. Hän uhmaa aikuisia ja ei pidä kiinni itsestään selvistä säännöistä ja normeista. Diagnoosiin kuuluu se, että lapsen tai nuoren mieliala on usein ärtynyt ja vihainen. Hänen käytöstään on todella vaikea ennustaa. (Friis, Eirola & Mannonen 2004, 138.)

Käytöshäiriö jaetaan lievään, keskivaikeaan ja vaikea-asteiseen käytöshäiriöön. Lievässä asteessa yksilö aiheuttaa vähäistä häirintää muita kohtaan. Keskivaikea taso vaihtelee lievästä vaikeaan. Vaikea-asteinen käytöshäiriö aiheuttaa merkittävää haittaa muille. Yksilö saattaa aiheuttaa fyysisiä vaurioita ikätovereille. Tässä on ominaista myös vandalismi ja varastaminen. (Aronen & Lindberg 2017, 255.) Varastelu on yksi yleinen oire. Toisilla lapsilla sitä saattaa ilmetä ilman häiriötäkin, mutta systemaattinen varastaminen tekee siitä poikkeavaa. Aggressiivisuus ja aggressiivinen käyttäytyminen ilmenee raivokkuutena, verbaalisena uhkailuna tai fyysisen koskemattomuuden rikkomisena. Toisilla käytöshäiriö näkyy haluttomuutena mennä kouluun. Koulupelko on eri asia, koska se on neuroottinen oire, mutta tahallinen jatkuva pinnaaminen viittaa käytösongelmaan. Muita oireita voivat olla toisten omaisuuden tahallinen tuhoaminen, tuhopolttaminen tai päihteidenkäyttö. (Moilanen 2004, 265-266.)

Lapsen käytöshäiriödiagnoosi analysoidaan erilaisten lähteiden kautta. Oireiden kartoitukseen tarvitaan tietoa lapselta itseltään, vanhemmilta ja opettajalta. Tieto tulee usein vanhemmilta ja opettajilta, koska uhmakas lapsi ei halua kertoa oireistaan. Arvioinnin toteutuksessa käytetään standardoituja kysely- ja haastattelulomakkeita. Diagnoosi toteutuu, jos lapsen oireet ovat olleet pitkäkestoisia ja ne ovat selvästi aiheuttaneet haittaa sekä lapselle että hänen lähiympäristölleen. Käytöshäiriöisen nuoren käyttäytyminen on monesti impulsiivista, levotonta, epäsosiaalista ja väkivaltaista. Tähän voi liittyä myös itsetuhoisuutta. Nuori saattaa esittää kuolemantoiveita tai muodostaa selkeitä itsemurhasuunnitelmia. Tällainen yksilö on usein epäsuorasti itsetuhoainen. Hän laiminlyö itsensä huolehtimisen ja käyttää todella voimakkaasti erilaisia päihdyttäviä aineita. (Aronen & Lindberg 2017, 255.)

#### 4.4.1 Etiologia

Käytöshäiriötä ei voida selittää yksiselitteisesti, koska oireet johtuvat hyvin yksilöllisistä syistä. Sen tausta on moninainen ja sen vuoksi se on kokonaisvaltainen ilmiö. Käytöshäiriön syntyyn vaikuttavat useat geneettiset ja aivorakenteisiin liittyvät tekijät. Siihen liittyvät myös toiminta, vuorovaikutus ja ympäristötekijät. (Aronen & Lindberg 2017, 257.) Aggressiivisuuden kehittymistä voidaan selittää kognitiivis-behavioraalisen teorian avulla. Keskushermostossa kulkee informaatiota. Informaation vaikutus sisältää useita vaiheita, kun puhutaan tunteista ja käyttäytymisestä. Keskushermostossa kulkevan informaation etenemiseen sisältyvät koodaus, merkityssisältö, reaktio, reaktion arvio ja toiminta. Masentuneiden lasten ja nuorten koodaus koostaa vähäisempiä ja vähemmän tarkkoja havaintoja kuin terveen lapsen ja nuoren koodaus. Tästä johtuu esimerkiksi alttius vihaviestien kirjoittamiseen. Merkityssisällön puutteellisuus näkyy vaikeutena erottaa ihmisten tunteita ja niiden tarkoituksiperiä. Reaktiossa korostuu aggression ihailminen ja kykenemättömyys arvioida tekojen seuraamuksia. Tämä kaikki johtaa siihen, että yksilön on haastava integroitua ikätoveriensa joukkoon. (Moilanen 2004, 269-270.)

Negatiivinen vanhempi-lapsivuorovaikutussuhde on todettu olevan käytöshäiriötä ylläpitävä ominaisuus. Tämä johtuu monesti siitä, että lapsen huonot puolet otetaan enemmän huomioon kuin hänen hyvät puolensa. Perheiden sääntöjen, rajallisuuksien ja turvallisuustunteiden puutteet voivat johtaa siihen, että lapsi tai nuori hakee muualta käytösmalleja. Uusi ympäristö voi luoda epäsosiaalisia käyttäytymisen malleja lapselle tai nuorelle. Käytöshäiriö aktivoituu geenien ja ympäristöjen vuorovaikutuksesta. Muita riskitekijöitä voivat olla esimerkiksi eläminen ilman omia vanhempia, seksuaalinen ja henkinen hyväksikäyttö ja muut heikot kasvatusolosuhteet. (Aronen & Lindberg 2017, 257-258.) Hyvässä kasvatusympäristössä lapsi kokee emotionaalista turvallisuutta ja hänen itsetuntonsa vahvistuu kehujen ja myönteisten kokemusten ansiosta. Erilaiset epäjohdonmukaiset kasvatusmenetelmät altistavat lapsen ja nuoren käytöshäiriöille. Vanhempien on oltava tietoisia siitä, mistä kehutaan ja mistä moititaan. Vanhempien ongelmanratkaisutaidot ovat merkittävässä roolissa. (Moilanen 2004, 271-271.)

Käytöshäiriöiden syntyyn voivat vaikuttaa myös perheen ulkopuoliset tekijät. Ulkopuoliset tekijät ovat esimerkiksi koulu ja naapurusto sekä lapsen ja nuoren ikätoverit. Koulussa epäonnistuminen on yksi riskitekijä. Säännöllisyyden, valvonnan ja epäjohdonmukaisuuden puute ovat niin koulussa kuin kotona vakavia lapsen ja nuoren kehittymisen kannalta. Koulun kyvyttömyys ratkaista lasten ja nuorten ongelmia on myös riskitekijä, joka altistaa heitä käytöshäiriölle. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että kaupunkien huono-osaiset alueet altistavat lapset ja nuoret herkästi käytöshäiriölle. Tämä osoittaa sen, että

kaupunkiympäristö vaikuttaa perheisiin ja kasvatukseen. Nuoruusiässä korostuvat kaverisuhteet. Iso osa nuorten epäsosiaalisista asioista tapahtuu samantyyppisten ihmisten seurassa. (Moilanen 2004, 272.)

#### 4.4.2 Nuorten väkivaltaisuus

Käytöshäiriötä esiintyy noin 5-10 %:lla nuoruusikäisistä (Aronen & Lindberg 2017, 262). Väkivaltainen teko johtuu usein voimakkaasta vihan tai suuttumuksen tunteesta. Nuori reagoi impulsiivisesti ja tunneperäisesti hänen kokemaan uhkaan tai provokaatioon. Väkivaltainen teko voi olla myös suunniteltua ja harkittua toimintaa, jossa tekijä ei osaa tunnistaa vastapuolen tunteita tai osoittaa myötätuntoa häntä kohtaan. Väkivalta on keino ratkaista jonkun ongelman. Tämä taas osoittaa sen, että väkivaltainen käytös viittaa vahvasti nuoren sosiaalisten ja tunnepitoisten taitojen puutteeseen. Terve sosioemotionaalinen käytös ohjaa yksilöä käyttäytymään aidosti ja tarkoituksen mukaisesti muita kohtaan. Tämä on kykyä toimia yhteisymmärryksessä ja sovussa ikätovereiden kanssa. (Rytkönen 2014, 63-64.)

Reaktiivinen aggressiivinen käyttäytyminen syntyy reaktiona koettuun tai virhetulkintaan perustuvaan uhkaan. Tässä tapauksessa väkivallan tekeminen tai uhkailu muodostuu suuttumuksen tai pelon vaikutuksesta. Väkivaltainen reaktio pyrkii olemaan kielteisen tunteen purkamista. Kognitiiviset terapiamuodot ovat tämän tyyppisille nuorille hyväksi, koska niiden tarkoituksena on antaa eväitä sosiaalisille ja emotionaalisisille tulkinnoille. Nuorella saattaa olla taustalla traumaperäisiä kokemuksia, joten hän tarvitsee tukea ymmärtämään sekä itsensä että muiden ihmisten tunteita. Proaktiivinen aggressiivinen käyttäytyminen tarkoittaa taas sitä, että väkivaltainen teko tapahtuu jonkun päämäärän saavuttamiseksi. Näitä voivat olla esimerkiksi valta, seksi, raha ja huumeet. Tämän tyyppinen nuori kokee väkivaltaisen käyttäytymisen oikeutetuksi tavaksi itselleen sekä kontekstille. Nuorella saattaa olla hyvät sosiaaliset taidot, mutta ongelmana on niiden suuntaaminen epäsosiaalisiin päämääriin. (Aronen & Lindberg 2017, 263.)

Lasten ja nuorten väkivaltaista käyttäytymistä voi ehkäistä vahvistamalla heidän sosiaalisia ja emotionaalisia taitojansa. Aikuisen ja lapsen välinen myönteinen vuorovaikutus usein katkaisee kielteisen vuorovaikutuksen. Yksilöllisellä tasolla aikuinen kohtaa lapsen ja nuoren ja ohjaa häntä. Erilaisissa yhteisöissä pyritään luomaan kohtaamista ja ohjaamista, jotka vaikuttavat yleiseen kasvatustilapiiriin. Erilaisia yhteisöjä ovat päiväkodit, koulut ja nuorisotoiminta. (Rytkönen 2014, 64.) Oikealla kohtaamisella voi saada aikaiseksi paljon muutosta. Kasvatustyötä tekevillä on vastuulla se, että nuoret saavat tuntea

olevansa tärkeitä. Itsetunto ja voimakkaat oireet eivät lähde, jos aikuisten antama huomio on pelkästään negatiivista ja moittivaa. Käytöshäiriöiset nuoret vaativat aitoa kohtaamista.

#### 4.4.3 Pedagoginen tukeminen ja rippikoulu

Käytöshäiriöisen nuoren oppimisessa lähdetään liikkeelle siitä, että opetuksen rakenne pitää olla selkeä. Tämän lisäksi erilaiset ohjeistukset tulisi esittää mahdollisimman selkeästi, ytimekkäästi ja rauhallisesti. Opetuksessa on otettava huomioon oppijan yksilölliset vahvuudet ja oikeanlainen suhtautuminen nuoreen. Pedagogisesti tärkeä huomio on se, että käytöshäiriöinen nuori saa kannustavaa ja myönteistä palautetta. Rohkaiseva ja kunnioittava suhtautuminen on palkitsevampaa kuin jatkuva rangaistusten antaminen. (Hynynen 2009, 215-216.) Useat miettivät, miksi rangaistus ei tehoa käytöshäiriöiseen lapseen tai nuoreen. Puustjärven (2018, 18) mukaan käytöshäiriöisen psyykkinen reaktio kielteisiin seuraamuksiin on vähäinen. Tämän tyyppinen nuori ei koe häpeää tai ahdistusta, joten hän ei rangaistusten avulla korjaa käytöstään. Moittiminen ja rangaistusten laatiminen ei ole keino löytää uusia käyttäytymisen malleja.

Käytöshäiriöisen nuoren keskushermostossa on poikkeavuuksia, joten esimerkiksi mielihyväjärjestelmässä ja palkkio-rangaistus-systeemin tasapainossa. Tämän vuoksi positiivisuus on parempi. Nuorelle kannattaa kertoa mieluummin, mitä hänen pitää tehdä, kuin mitä hänen ei pidä tehdä. Nuorelle annettava palaute on oltava selkeää. Palautteessa tulee arvioida nuoren toimintaa ja käyttäytymistä, eikä nuorta itseään. Opettajan on tärkeä muistaa myös se, että nuoren voimakas oireilu ei johdu opettajan epäonnistumisesta, vaan kyseisille oireille on olemassa selitys. (Hynynen 2009, 216.) Nuoren aggressiivinen käyttäytyminen aiheuttaa isoa huolta ja myös vaarallisia tilanteita kouluympäristöissä. Häiriökäytöstä voivat provosoida monenlaiset tekijät. Erilaiset stressitekijät, kuten yllättävät ja nopeat muutokset ovat yksi provosointitekijä. Erilaiset väärin mitoitettut vaatimukset ja vuorovaikutukselliset ongelmat oppilaan ja opettajan välillä ovat yleisiä asioita, jotka saattavat laukaista nuoren aggressiivisen käyttäytymisen. Tällaisissa tilanteissa otetaan huomioon kokonaisuus. Turvallinen tunne koulun suhteen on pääasia. Vaikeassa tapauksessa nuorelle voidaan antaa sairauslomaa. (Puustjärvi & Lepokari 2017.)

Edellisessä luvussa otettiin esille Hynynen (2009) tutkimuksen, jossa hän selvitti rippikouluopettajien valmiutta kohdata oppilaita, joilla on käytöshäiriöitä. Tutkimuksessa selvisi, että ADHD oli tutumpi kuin käytöshäiriöt. Käyn nyt tarkemmin läpi Hynynen tuloksia käytöshäiriön suhteen. Hynynen tutkimuksen



mukaan rippikouluopettajien valmiudet opettaa käytöshäiriöisiä nuoria eivät ole kovin hyvät. Tutkimuksessa tuli ilmi, että nuorta ja hänen oppimistaan tukevia opetusmenetelmiä käytetään vain satunnaisesti. Hynynen loi tutkimuksen pohjalta johtopäätöksen, jonka mukaan rippikoulussa työskentelevien työntekijöiden pedagogisia taitoja tulisi parantaa. Pedagogisia ja erityispedagogisia taitoja tulisi lisätä koulutautumisen avulla. Hynynen mielestä pohjakoulutukseen tulisi myös lisätä enemmän opetukseen ja ohjaamiseen liittyviä opintojaksoja. (Hynynen 2009, 223.)

## 5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Arkinen käsitys tieteestä ja tieteellisestä tutkimuksesta on rakentunut lähinnä luonnontieteiden mukaan. Kvantitatiivinen tilastollinen tutkimus ymmärretään klassisena ja systemaattisena tapana tulkita asioita. Tämän vuoksi esimerkiksi sosiaalitieteissä on paljon käytetty kvantitatiivisia lomakepohjaisia menetelmiä. Kvalitatiivinen metodi on toisissa tieteen piireissä vieraampi käytäntö. (Alasuutari 2001, 31.) Tässä kappaleessa käsitellään laadullisen tutkimuksen merkitystä suhteessa opinnäytetyön aiheeseen. Osiossa perustellaan, miksi laadullinen tutkimus on sopiva metodi näiden tutkimusongelmien tutkimiseen. Tässä käydään läpi tutkimuksen vaiheet, perustelut ja tutkimusongelmat.

### 5.1 Laadullinen tutkimusmenetelmä

Karkeasti sanottuna laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus käsitetään aineiston muodon kuvaukseksi. Tässä ei ole kyse kvantitatiivisia numeraalisista piirteistä, vaan muoto käsitellään laadulliseen tutkimukseen sopivilla analyysimenetelmillä. (Eskola & Suoranta 2008, 13.) Laadullisessa tutkimuksessa nojautaan vahvasti erilaisten havaintojen teoriapitoisuuteen. Kvalitatiivisten tutkimusten perusteluista voisikin siis olettaa, että teoreettisuus on laadullisen tutkimuksen peruskulmakivi. Tutkimuksen teoriapitoisuudella tarkoitetaan sitä, että yksilön käsitys tutkimusilmiöstä vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 19.) Tässä opinnäytetyössä on vahva erityispedagoginen lähtökohta. Yhteisöpedagogikoulutuksen kirkollinen luonne asettaa tutkimuksen kirkolliseen ilmiöön. Minulla on kokemusta ja näkemystä erityiskasvatuksesta, joten se motivoi aiheen valinnassa. Valitsin ympäristöksi rippikoulun, koska se on pedagoginen ympäristö ja erityispiirteet korostuvat myös rippikoulumaailmassa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on ominaista, että tutkija joutuu paljon punnitsemaan erilaisia ratkaisuja. Tutkijan on esimerkiksi mietittävä, kuinka kattavaa analyysistä tulee. Yksi huomioonotettava seikka kiinnittyy tutkimuksen luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 2008, 208.) Monet tutkimusmetodikirjat tuovat esille käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti, kun aiheena on tutkimuksen luotettavuus. Validiteetti nostaa esille sen, että tutkija on tutkinut ilmiötä siitä näkökulmasta, josta hän on luvannut tutkia. Reliabiliteetti korostaa taas tutkimustulosten toistettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Eskolaa ja Suorantaa (2008, 2010) lainaten laadullisessa tutkimuksessa on kyse siitä, että tutkimuksen keskeisenä työvälineenä on tutkija itse. Tämä johtaa siihen, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden päälähtökohta on se, että tutkimuksen luotettavuuden pääkriteerinä on tutkimuksen toteuttaja ja tutkimuksen

luotettavuuden arviointi korostuu koko tutkimusprosessin aikana. Tutkijan on luvattava, että tutkimuksessa olevat tausteoriat ovat luotettavia. Niitä on myös käytettävä asiallisesti ja kunnioittaen.

### 5.1.1 Kvalitatiivisen tutkimuksen etiikka

Tutkimustyöskentelyssä ilmenee monia kysymyksiä, jotka koskettavat tutkimuksen ilmiötä. Kysymysten muodostamaan problematiikkaan ei ole olemassa yksiselitteisiä tapoja, joten tutkijan on selvitettävä itsensä kanssa paras mahdollinen ratkaisukeino. Eskola ja Suoranta (2008, 52) pohtivat, että jos tutkija tunnistaa tutkimukseen liittyvien ilmiöiden keskeisen problematiikan, hän luultavasti toimii eettisesti oikealla tavalla. Laadullisen tutkimuksen aineisto hankitaan luonnollisissa tilanteissa. Tämän tyyppinen tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankkimista tietystä ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään myös metodeja, jotka nostavat tutkittavien henkilöiden äänet ja näkökulmat vahvasti esille. Tämän vuoksi etiikka on tärkeässä asemassa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 122.)

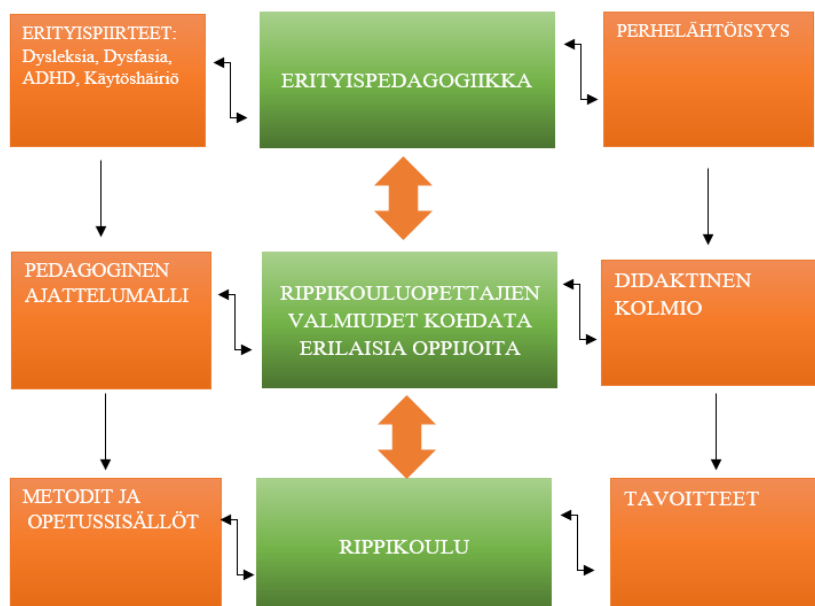
Tutkimus-, kehitys- ja innovaatio toiminnassa nousee esille hyvä tieteellinen käytäntö. Tässä nostetaan tieteen kannalta eettisiä peruseriaatteita, jotka ovat samat kaikissa tieteenaloissa. Ensimmäinen eettinen seikka on se, että tutkimuksessa on noudatettava tiettyjä toimintamalleja. Näitä ovat esimerkiksi rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustulosten esittämisessä ja tallentamisessa. Näitä ominaisuuksia tarvitaan myös tutkimuksen tulosten arvioimisessa. (Hyvä tieteellinen käytäntö 2020.) Nämä edeltä mainittavat eettiset ominaisuudet kattavat monia aspekteja liittyen tutkimusprosessiin. Tässä opinnäytetyössä nostetaan esille paljon erityiskasvatukseen liittyvää tietoa. Työssä esitellään aiheeseen liittyviä teorioita, havaintoja ja aikaisempia tutkimustuloksia. Tutkijan tehtävänä on varmistaa, että nämä teoreettiset asiat ovat esitetty ja tuotu oikealla tarkkuudella. Ne eivät saa olla virheellisiä. Hyvään tieteelliseen käytäntöön siis kuuluu aikaisempien tutkijoiden ja kirjoittajien asianmukainen huomioonottaminen (Tutkimusetiikka 2020). Lähdeviitteiden ja lähdeluettelon asianmukainen rakentaminen osoittaa lainattujen tekstien ja kirjoittajien huomioonottamisen.

Tutkimusten teossa on otettava esille myös loukkaaminen ja tutkimusvilppi. Loukkaamisella tarkoitetaan piittaamatonta asennetta tutkimustulosten sanoittamisessa ja kirjaamisessa. Vilpillä tarkoitetaan taas tutkimustulosten vääristämistä. (Tutkimusetiikka 2020.) Tutkimuksen teossa näkyy usein tutkijan kiinnostus tiettyä aihetta kohtaan. Minä valitsin tämän aiheen, koska minulla on intohimoa sitä kohtaan. Tutkijan on tärkeä valita aiheen, josta on jotakin sanottavaa. Tutkimuksella voi kehittää alaan liittyviä ilmiöitä. Tutkimusilmiön kanssa tekemisissä olevat tahot höytyvät tutkimuksen löydöistä. Tutkimus voi

parhailaan kehittää muiden käsityksiä erilaisen ilmiön suhteen. Kehittäminen ja innovaatio on syy, miksi on oikein ja välttämätöntä kirjata tulokset täydellä rehellisyydellä. Tutkimus saattaa koskettaa ja vaikuttaa moniin alan ihmisiin ja työyhteisöihin. Minä toteutan tutkimukseni eettisesti oikealla tavalla ja kirjoitan tulokset tarkasti auki tutkittavia henkilöitä kunnioittaen.

### 5.1.2 Teoreettinen viitekehys

Tutkimus aloitetaan teorian muodostuksesta. Tutkimuksen teoreettinen kehys lähtee usein syntymään tutkijan mielikuvista ja visualisoinnista tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomivaara 2005, 34.) Viitekehys on tarpeellinen monista syistä. Ensinäkin sen tarkoituksena on edistää tutkijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Toiseksi se auttaa arvioimaan omaa tutkimusprosessia. (Viitekehys 2020.) Tutkimuksessa tehdään melko kokonaisvaltainen selvitys tutkittavasta ilmiöstä. Teoriaustuaa rakennetaan tutkimuksen tarpeiden mukaisesti. Arviointi on kuitenkin todella tärkeä. Se on reflektiota suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Se näkyy koko tutkimusprosessin ajan. Aluksi tutkija suunnittelee tulevaa tutkimusta. Hänelle syntyy alustavia ajatuksia ja johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkittava kehys alkaa vähitellen hahmottua. Reflektio jatkuu koko prosessin ajan. Teoriaosuuden rakentamisessa on kyse pohdinnasta, joka tutkimuksessa on tarpeellista. Kuvio 4 kuvastaa minun työni teoreettista viitekehystä.



KUVIO 4. Opinnäytetyön empiiristä osuutta ohjaava teoreettinen viitekehys

Tämän opinnäytteen teoreettinen viitekehys on apuna tarkastelemassa rippikouluopettajien valmiutta ja tietämystä kohdata erityispiirteistä oireilevia nuoria. Viitekehys rakentuu erityispedagogiikan ja rippikoulupedagogiikan mukaan. Erityispedagogiikassa nousevat esille erityispiirteet, jotka ovat aikaisemmin tunnistettu rippikouluympäristössä. Piirteet ovat dysleksia, dysfasia, ADHD ja käytöshäiriö. Erityispedagogiikan toinen puoli on perhelähtöisyys. Erityisoppilaiden perheiden kanssa on tärkeä tehdä yhteistyötä, koska he osaavat parhaiten kertoa nuoren ominaisuuksista. Tämän lisäksi vanhempien antama tuki ja kannustus ovat tärkeitä muun opiskelun lisäksi. Rippikoulussa olevan opettajan toimintaa on kuvattu pedagogisen ajattelumallin ja didaktisen kolmion avulla. Pedagoginen ajattelumalli kuvastaa opettajan pedagogisten toimintojen valintaa, laatua ja arviointia. Didaktinen kolmio kuvastaa opettajan suhtautumista oppimisympäristöön ja oppijoihin, vuorovaikutusta, opetussisällön rakentamista ja sen arviointia. Yleisessä rippikoulukäsityksessä korostuvat opetusmenetelmät ja opetussisällöt ja rippikoulun tavoitteet. Nämä kaikki kuviossa 4 esitetyt ominaisuudet kietoutuvat toisiinsa. Ne muodostavat tutkimuksen ytimen.

## 5.2 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen vaiheet

Tutkimuksen idea syntyi keväällä 2019. Pohdin pitkään opinnäytetyön aihetta ja pyörittelin mielessäni useita erilaisia teemoja. Luin yhtenä iltana Nuorisotyön käsikirjaa ja löysin sieltä artikkelin, jossa puhuttiin erilaisista oppijoista kirkon kasvatustyössä. Kyseinen artikkeli herätti minussa suurta kiinnostusta aiheesta. Olen työskennellyt ohjaajana ala-, ylä- ja erityiskoulussa erityisoppilaiden kanssa. Tämän lisäksi työskentelin reilun vuoden kehitysvammayksikössä ohjaajana. Minulla on niin vahva työkokemus aiheesta, että tästä teemasta oli mielekästä tehdä tutkimusta. Ryhdyin selvittämään, mitä tästä aiheesta tiedetään. Kävi ilmi, että aiheesta on tehty yllättävän vähän tehty varsinaista tutkimusta rippikoulussa. Tietyt opinnäytetyöt ovat lähellä aihetta ja muutamat kirkon tutkimusjulkaisut ovat käsitelleet aihetta. Minua alkoivat kiinnostaa rippikoulumaailman erityispedagogiset huomiot, koska rippikoulu on pedagoginen ympäristö. Erilaiset oppijat tarvitsevat siellä samalla tavalla tukea kuin missä tahansa koulutus-kontekstissa. Seuraavaksi ryhdyin rajaamaan aihetta ja tutkimuksen tutkimusongelmiksi nousivat kolme seuraavaa kysymystä:

**1. Miten erilaisia oppijoita on mahdollista havaita rippikoulussa?**

**2. Mitä rippikouluopettajat tietävät erityispiirteistä?**

**3. Otetaanko erityisnuoret pedagogisesti huomioon?**

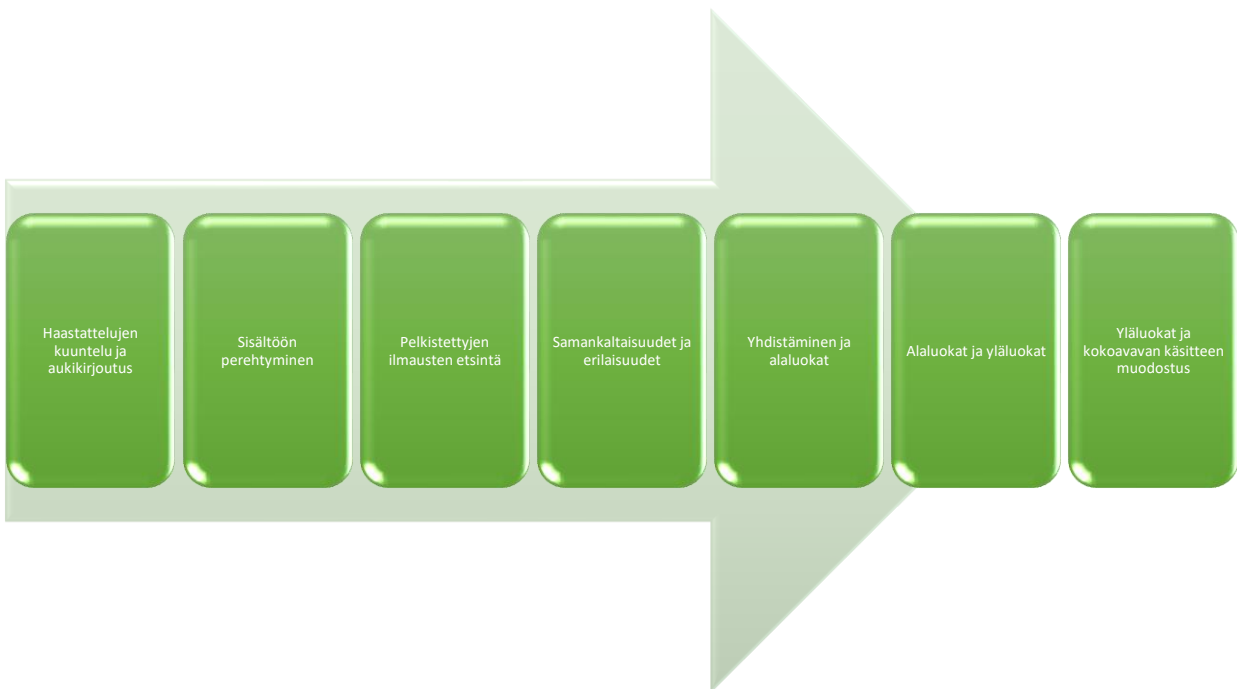
Minua kiinnosti ensimmäisenä se, miten erilaiset oppijat havainnoidaan rippikouluympäristössä. Yhteen rippikouluun saattaa ilmoittautua noin 25 nuorta, joten tuollaisessa joukossa on varmasti yksilöitä, joilla on joitakin erityispiirteitä. Erilaiset lukemiseen liittyvät vaikeudet ja ADHD ovat melko yleisiä oppimishaasteita. Halusin selvittää ne väylät, joiden kautta rippikoulussa työskentelevät opettajat havaitsevat erilaiset oppijat. Tämän lisäksi kiinnostava asia oli, mitä rippikouluopettajat tietävät erityispiirteistä. Oppimiseen liittyvät haasteet ovat kokonaisvaltaisia, mutta niissä ovat kuitenkin tunnistettavat peruselementit. Näkisin tärkeänä, että kasvatusalan ihmiset tietäisivät perusasioita tyypillisistä erityispiirteistä. Perusasioita ovat niiden ominaispiirteet ja pieni tietoisuus niiden taustatekijöistä. Tärkein seikka on kuitenkin pedagoginen huomio. Oppimishäiriöille on kehitetty ja sovellettu pedagogisia oppimisen menetelmiä, joita sovelletaan ja räätälöidään yksilöllisten tarpeiden mukaan. Haluan siis selvittää rippikouluopettajien tietoa ja taitoa tiedostaa nämä tarpeet, mikäli ryhmässä on erityisoppijoita.

### 5.2.1 Teemahaastattelu ja aineiston dokumentointi

Tutkimukseen valittiin menetelmäksi teemahaastattelu eli niin sanottu puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. Tämän tyyppinen haastattelu muodostetaan teemoista, jotka on valittu etukäteen. Lisäksi teemoihin asetetaan tarkentavia kysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77.) Tutkimuksen teemat rakentui-  
vat tutkimusongelmien mukaan. Ensimmäinen teema käsittelee erilaisten oppijoiden havainnointia. Toi-  
nen teema käsittelee rippikouluopettajien tietämystä oppimisvaikeuksista. Viimeinen teema kattaa pe-  
dagogiikan ja pedagogiset ratkaisut erilaisten oppijoiden kohtaamisessa. Tuomen & Sarajärven (2002,  
77) mukaan teemahaastattelussa nousee esille haastateltavien tulkintoja asioista, kun puhumme tämän  
haastattelumuodon metodologiasta. Haastattelussa selviää millaisia merkityksiä haastateltavat ovat löy-  
täneet tutkittavasta ilmiöstä. Teemahaastattelussa nousee esille teoreettisen viitekehyksen sisältö, sillä  
haastattelussa tulee selvittää, miten haastateltavat kokevat asioita suhteessa tutkittuihin ilmiöihin.

Haastattelin tutkimuksessa kahta nuorisotyönohjaajaa ja kahta pappia (n=4). Opinnäytetyö hankkeistet-  
tiin Oulun hiippakunnalle, joten haastateltavat valikoituivat tältä alueelta. Haastattelut tehtiin loppuvuo-  
desta 2019 ja alkuvuodesta 2020. Ne sovittiin etukäteen ja haastateltavat järjestivät omasta seurakun-  
nastaan tilan tilaisuutta varten. Jokainen haastattelu nauhoitettiin älypuhelimien ääninauhurilla. Yksi  
haastattelu kesti kokonaisuudessaan tunnista puoleentoista tuntiin. Tallensin jokaisen teeman erikseen,  
jotta minun olisi mahdollisimman helppo ryhtyä käsittelemään aineistoa. Teemahaastattelu osoittautui  
hyväksi ja kattavaksi, koska opinnäytetyön aihe herätti paljon keskustelua haastateltavissa. Keskustelut  
etenivät vuorovaikutteisesti jokaisen neljän haastatteluissa.

Aloitin haastatteluiden jälkeen tutkimusmateriaalin litteroinnin. Kirjoitin haastattelut auki sana sanalta Word-dokumentin pohjalle. Litteroitua tutkimusaineistoa tuli yhteensä noin 60 sivua. Lajittelin jokaisen haastattelun (n=4) teeman erikseen, jotta voin keskittyä yhteen tutkimusongelmaan kerralla. Perehdyin aineistoihin lukemalla niitä läpi. Tämän jälkeen aloin jokaisesta teemasta alleviivata oleellisia asioita, jotka vastaavat tutkimusongelmien tarpeisiin. Valitsin analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin. Kerron analyysin vaiheista ja merkityksistä tarkemmin alaluvussa 5.2.2. Alapuolella oleva kuvio 5 kuvastaa mallia, jota hyödynsin tutkimuksen aineiston käsittelemisessä. Aluksi perehdyin tutkimusaineistoon ja sen jälkeen aloin käsitellä sitä aineistopohjaisen sisällönanalyysin mukaan.



KUVIO 5. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (mukaillen Tuomi & Sarajärvi 2002, 111)

### 5.2.2 Sisällönanalyysi

Induktiivisen eli aineistolähtöisen aineiston analyysia kuvataan prosessiksi, johon kuuluu kolme vaihetta. Ensimmäinen on aineiston pelkistäminen eli redusointi. Toinen vaihe on aineiston klusterointi eli ryhmittely. Kolmas vaihe on taas teoreettisten käsitteiden luomista eli abstrahointia. (Miles & Huberman 1994.) Tutkimusaineiston pelkistämisen eli redusoinnissa tutkimusdata eli haastatteluaineisto käsitellään sitten, että siitä karsitaan tutkimuksesta epäoleellinen teksti pois. Tätä kutsutaan pelkistämiseksi,

joten aineistoa tiivistetään ja pilkotaan pienemmäksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111.) Ryhdyin pelkistämään aineistoa siten, että alleviivasin jokaisesta teemasta asioita, jotka vastaavat tutkimusongelmia. Laajittelin alkuperäislauseet taulukkoon ja muodostin niistä pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistämistä ohjaa nimenomaan tutkimuksen tutkimustehtävä, jonka avulla alkuperäisistä lauseista kerätään koodaukset tutkimusongelman mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111).

Seuraava vaihe on klusterointi, joka tarkoittaa ryhmittelyä. Tässä vaiheessa aineistosta nostetut pelkistetyt ilmaukset käydään tarkasti läpi. Niistä on tarkoitus etsiä samankaltaisuuksia ja myös eroavaisuuksia. Samankaltaiset ja samaa asiaa tarkoittavat pelkistetyt ilmaukset yhdistetään ja nimetään sen sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tällaisen sisällön ja ryhmän nimeämisessä otetaan huomioon tutkittavan ilmiön ominaisuus tai piirre, joka kuvastaa kyseisen ryhmän ominaisuutta. (Sarajärvi & Tuomi 2002, 112.) Tämän jälkeen jäljelle jää abstrahointi, eli luokituksia yhdistetään ja niistä on tarkoitus muodostua pääluokkia. Tässä vaiheessa tutkimusaineisto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin. (Sarajärvi & Tuomi 2002, 114-115.) Taulukko 1 näyttää, miten tässä tutkimuksessa on sovellettu aineistolähtöisen tutkimuksen sisällönanalyysia.

TAULUKKO 1. Tutkimusaineiston taulukointi abstrahoinnin jälkeen

<b>ALALUOKKA</b>	<b>YLÄLUOKKA</b>	<b>PÄÄLUOKKA</b>
Ennakkotietolomake Kotikäynti	Ennen rippileiriä täytettävä lomake	Ennen rippikoulua saatu tieto
Soittaminen huoltajalle Huoltaja ilmoittaa haasteesta	Yhteydenotto seurakunnan ja perheen välillä	

Taulukko 1 näyttää, miten tässä tutkimuksessa toimittiin analyysivaiheessa. Taulukoin ja käsittelin jokaisen teeman samalla tavalla. Ensiksi alleviivasin tutkimusaineistosta oleellisen tiedon, joka mukailee tutkimusilmiötä ja tutkimusongelmaa. Keräsin alleviivatut alkuperäislauseet erikseen, jonka jälkeen muodostin niistä pelkistettyjä ilmauksia. Seuraavaksi yhdistin samankaltaiset ja erilaiset pelkistetyt ilmaukset ryhmiin. Yläpuolella olevassa taulukossa on abstrahointivaiheen jälkeinen järjestely siitä, miten rippikouluopettajat saavat tietoa erityisnuorista. Alaluokat olivat muodostuneet pelkistettyjen ilmaisujen mukaan. Näistä oli taas muodostettu yläluokat ja koko taulukon pääluokka kertoo, miten rippikouluopettajat saavat tietoa erityispiirteisistä nuorista ennen rippikoulun alkamista. Tämä metodi oli esillä jokaisessa vaiheessa, kun aineistoa oli käsitelty ja analysoitu.



## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksessa ilmenneet keskeiset tulokset. Kuten sanottu, tutkimus jäsenyi kolmen tutkimusongelman mukaan ja teemahaastattelu rakentui näiden kolmen ongelman mukaisesti. Teema 1 käsittelee erilaisten oppijoiden havainnointia ja taustavalmiuksia suhteessa tutkimusilmiöön. Teema 2 käsittelee erityispiirteiden perustietoa. Teema 3 taas käsittelee pedagogiikkaa ja erityishaasteiden pedagogista tukemista. Näissä jokaisessa teemassa on tarkentavia kysymyksiä, jotka tuovat lisäymmärrystä tutkittavaan ilmiöön. Käyn jokaisen teeman kokonaisuudessaan läpi siten, että jokaisen teeman sisältö tulee mahdollisimman tarkasti käsiteltyä.

### 6.1 Erilaisten oppijoiden havainnointi

Ensimmäisen teeman lähtökohtainen tehtävä oli selvittää, miten rippikoulussa työskentelevät opettajat saavat tietoa erilaisista oppijoista ja heidän tarpeistaan. Olin kiinnostunut siitä, että mitä kautta se saavat tätä tietoa. Monissa seurakunnissa on sähköinen ilmoittautuminen, jossa selvitetään erilaista tarpeellista tietoa nuoreen liittyen. Tämän lisäksi minua kiinnosti se, tuleeko tätä ennakkotietoa tarpeeksi, kun nuoret ilmoitetaan rippikouluprosessiin. Tämä oli kiinnostavaa, koska on tavallaan nuoren huoltajista kiinni, kuinka paljon he haluavat antaa tietoa seurakunnan työntekijöille. He määrittävät itse sen tiedonannon tarpeellisuuden. Minua kiinnosti näiden lisäksi, tuleeko tietoa muun väylän kautta. Jos tietoa tulee muualta, mitkä ne väylät ovat?

Näiden lisäksi rippikouluopettajien taustavalmiudet kiinnostavat. Halusin selvittää, onko rippikouluopettajien mielestä ollut tarpeeksi koulutuksia erityispiirteistä ja oppimiseen liittyvistä haasteista esimerkiksi työpaikkakoulutuksina. Säännöllinen kouluttautuminen ja itsensä kehittäminen on tärkeää kasvatusalojen ympäristöissä. Tähän on monia syitä, mutta yksi on ainakin kasvatustyön muuttuva luonne. Sukupolvet muuttuvat uusien yhteiskunnallisten ilmiöiden mukaan. Esimerkiksi sosiaalinen media ja siihen liittyvät lieveilmiöt ovat tuoneet uutta kulmaa nuorisotyön keskuuteen. Näkisin kuitenkin, että oppimisvaikeudet ja erityispiirteet ovat lisääntyneet. Tämän vuoksi näkisin arvokkaana, että yleisistä piirteistä olisi jonkinlaiset valmiudet ja taustakäsitykset siitä, miten heidän kanssaan toimitaan.

Tämän teeman viimeinen selvityskohde on rippikouluopettajan taustatutkinto. Minua kiinnosti, antaako se heidän mielestään valmiuksia kohdata erityisnuoria. Tutkimukseen osallistui kaksi nuorisotyönohjaajaa ja kaksi pappia (n=4). Nuorisotyönohjaajat ovat käyneet eri koulutusväylät. Toinen on sosionomi

(amk) ja toinen yhteisöpedagogi (amk). Papit ovat luonnollisesti suorittaneet teologian maisteritutkinnot, mutta toinen pappi on suorittanut teologiatutkinnon lisäksi yleisen kasvatustieteen maisteritutkinnon ja opettajan pedagogiset opinnot. Sosionomipohjainen kirkonalan tutkinto antaa sosiaalihoajaan näkökulman, kun taas yhteisöpedagogipohjainen tutkinto antaa pedagogisen ja ohjauksellisen näkökulman. Teologian tutkinto antaa taas perusvalmiudet tuntea kristinuskoon liittyviä ilmiöitä ja sen tutkimusta.

### 6.1.1 Mistä tieto tulee?

Vahvana taustaoletuksena oli, että ainakin osa erityispiirteistä tulevat erilaisten ennakkotietojen kautta. Uudistetussa rippikoulusuunnitelmassa (2017, 66) nostetaan esille, että seurakuntien kasvatustiimien tehtävänä on laatia rippikoulun paikallisuunnitelman omien puitteidensa mukaan. Rippikoulusuunnitelma nostaa esille, että rippikouluprosessissa on huomioitava erilaiset oppijat ja heidän perheensä. Suomen opetushallitus määrittää, että kasvatustahon ja kodin välisen yhteistyön tehtävänä on tukea jokaisen yksilön kasvatusta ja oppimista siten, että hän saisi yksilöllisten piirteidensä mukaista opetusta ja ohjausta (Kodin ja koulun yhteistyö 2020). Tämä sama periaate näkyy myös seurakunnan kasvatustyössä. Katsotaan seuraavaksi rippikouluopettajien kommentteja ennakoilmoittautumisesta.

*Kun rippikouluun ilmoittaudutaan, niin lomakkeessa kysytään, että onko nuorella jotain perussairauksia, lääkitystä, oppimiseen liittyviä haasteita, muita mitä haluaa luottamuksellisesti kertoa ja osa näistä asioista ilmoitetaan tässä. (Sosionomi)*

*No varmaan semmonen niinkö yks merkittävimpiä on ennen rippikoulua. Näiltä rippikoululaisilta kerätään näitä ennakkotietolomakkeita, niin niissä kysytään sairauksista tai niinkö oppimiseen liittyvistä haasteista ni se on niinkö se yks väylä. (Yhteisöpedagogi)*

*Meillä on siinä ilmoittautumiskaavakkeessa, kun riparilaiset ilmoittautuu rippikouluun sähköisesti, niin siinä jo kysytään niin kun jotakin. Siinä kysytään, siis mä en oo sitä kaavaketta laatimassa, se on enemmän niin kun kasvatustyön, mutta siinä on jotakin niin kun esimerkiksi erityisruokavalio, jos on jotakin muuta huomioitavaa, sairaudet tai muut tällaiset. (Teologi 1)*

*Nykyäänkin täytetään nää osallistujalaput, mutta aikasemmin niihin on pyritty ja on niin kun toivottu ja ohjattu, että kirjoittakaa kaikki mahdollinen. Erikseen kysytty oppimisvaikeuksista, niin kun sosiaalisista haasteista, onko nuoren lähipiirissä tapahtunut jotakin sellaista, joka jollakin erityisellä tavalla häneen vaikuttaa. (Teologi 2)*

Ennakkotieto on selvä asia. Jokainen rippikoulun työntekijä on huomannut, että tieto nuoren erityistarpeista tulee rippikoulun ennakkotiedon kautta. Lomakkeissa on osio, jossa pyritään saamaan selville kaikki mahdolliset erityistarpeet, jotka voisivat jollakin tavalla vaikuttaa rippikoulu-aikaan. Tätä asiaa selvitettiin kirkkohallituksen tutkimusjulkaisussa vuonna 2006. Tässä vanhahkossa tutkimuksessa selvitettiin väyliä, joiden kautta rippikoulutyöntekijät saavat tietoa nuorten erityistarpeista. Siinä selvisi, että ennakkotietolomake, vanhempainillat ja yläkoulut olivat väylät. Tässä tutkimuksessa perinteinen ennakkotietolomake nousi esille, mutta vanhempainiltaa ja koulua ei mainittu. Seurakunnan järjestämä vanhempainilta voisi olla toki mahdollinen väylä, mutta yläkoulusta saatava tieto tuntuu absurdilta. Luulen, että koulut eivät välttämättä luovuta oppilaiden tietoja seurakunnille. Ennakkotietolomake siis täsmää, mutta haastateltavat olivat huomanneet muitakin väyliä, joista he saavat tietoa nuoren erityistarpeista.

*No nythän itseasiassa me ollaan lähdetty kehittämään tätä rippikoulua myöskin siihen suuntaan, et, me pystyttäis jo ennen kun mitään tavallaan ryhmäkohtaista tapahtuu, niin vierailtais jokaisen nuoren kotona. Ihan lyhyesti puolituntia, mut jo siinä tavallaan kun ollaan siellä nuoren omalla maaperällä, perhe on siinä mukana, niin siinä sitten, no tietenkin silloin kun mennään kotiin ja siinä voi jo paljon havainnoida sitä ikään kuin jo passiivisesti että tällainen on se kasvuympäristö ja jos siinä on jotain erityispiirteitä, niin ne ikään kuin havaitaan siinä. (Teologi 2)*

*Yhdessä seurakunnassa on semmonen käytäntö, että siellä rippikoulutyöntekijä kiertää jokaisen rippikoululaisen kotona ennen sitä leirijaksoa. Ja ne siellä kotona täyttää sen ennakkotietolomakkeen yhdessä. Tämä työntekijä, jota tätä on käyttänyt, niin kommentoi, että se on ollut tosi hyvä, et siinä näkee niinkö aivan erilailla ja oppii ymmärtämään sitä nuorta, kun näkee tavallaan minkälaista siellä kotona on ja sitten ehkä siinä se niinkö luottamus sen kodin ja rippikoulutyöntekijän välillä vahvistuu tosi paljon. (Yhteisöpedagogi)*

Tämän menetelmän mainitsi neljästä haastateltavasta kaksi. Teologi 2 oli ryhtynyt kehittämään kyseistä kotikäyntimallia omassa työseurakunnassaan ja yhteisöpedagogi on ollut tietoinen kotikäyntimenetelmästä siitä huolimatta, vaikka hänen työseurakunnassaan ei ole kyseistä käytäntöä. Näkisin kotikäynnin olevan erittäin tarpeellinen työmenetelmä, varsinkin kun kontekstina on erityisnuoret. Tämän menetelmän kontribuutio on merkittävä kaikkien nuorten perheille. Kotikäynti korostaa nimenomaan perhelähtöistä työtettä, jossa seurakunta ja perhe luovat yhdessä nuoren kanssa mahdollisimman mielekkään rippikoulukokemuksen. Perhelähtöisessä työssä korostuu nimenomaan luottamus. Yhteisöpedagogi otti tämän myös esille. Kaikkien toimijoiden välinen luottamus on peruslähtökohta, kun kyseessä on lapsiin tai nuoriin kohdistuva työmuoto. Luottamus luo nuoren, huoltajan ja seurakunnan välille toimivan yhteistyökumppanuuden ja jatkuvuuden. (Luo luottamusta - suojele lasta 2019, 15.) Uskoisin tämän olevan

arvokasta varsinkin erityisnuorten perheille. He ovat oman lapsensa parhaita asiantuntijoita, joten perheen ja seurakunnan välinen luottamus on tärkeää.

Suuri ihme (2017) korostaa myös perhelähtöisyyden merkitystä. Nuoren ikimuistoiseen rippikouluelämykseen vaikuttaa kuitenkin kokonaisvaltainen kokonaisuus. Perheen ja seurakunnan toimiva yhteistyö lisää luottamuksen lisäksi erityisnuoren oppimismotivaatiota rippikoulua kohtaan. Vanhemmat alkavat muistella omia rippikoulukokemuksiaan. Tällaiset yhteistyökuviot poistavat esimerkiksi paineita sen suhteen, että ulkoläksyistä selviää ja niihin löydetään varmasti keinoja, mikäli ne tuntuvat haastavilta. Perheen ja seurakunnan välinen yhteistyön toimivuus on kiistämättä tärkeää. Se vahvistaa nuoren ja varsinkin erityisnuoren rippikoulukokemusta, koska erilaisella oppijalla saattaa olla tiettyjä pelkoja rippikoulua kohtaan. Rippikoululaisten erityishaasteista saatetaan saada tietoa vasta, kun seurakunnan työntekijä soittaa kotiin, sillä toiset eivät ilmoita niitä ennakkotietolomakkeessa. Seurakunnan ja perheen tiiviimpi yhteistyö voisi varmasti madaltaa kynnystä kertoa näistä asioista.

*Joskus tieto tulee siinä vaiheessa, kun käydään läpi, osalla meistä on tapana soittaa rippikoululaisen vanhemmille ennen leirijakson alkua. Kaikilla ei ole. Osa tekee niin, että soittaa vaan niihin koteihin, jossa on ilmoitettu jotain erityistä, ja sitten osa meistä soittaa kaikille ja osa tiedoista tulee esimerkiksi näissä puheluissa, et ei oo ilmoittautumislomakkeeseen mainittu mitään, vaan kuten vaikka kysyn että no miten ulkoläksyjen opiskelu on lähtenyt käyntiin? Niin siinä vaiheessa, no vähän huonosti, ku meidän nuorella on tää ja sillä on ollu tosi vaikee tää koulu. Aa! Teidän nuorellanneko on jotain niin kun mihin olisi hyvä kiinnittää huomiota? Niin, osa tulee siinä. (Sosionomi)*

*Viimeisen joitakin vuosia mä oon pyrkinyt soittamaan aina etukäteen. Kyselen vähän millä fiiliksellä on tulossa leirille ja tässä ei nyt lukenutkaan teillä mitään erityistä, että onko tullut mitään muutoksia sen jälkeen, onks jotain mitä pitää huomioida. Ja sittehän siellä saattaa olla, ei välttämättä oppimisvaikeuksia, mutta esimerkiksi avioeroa tai mummo kuoli viime viikolla tai jotain sellaista. Ja siellä on aika isoja niin kun terveydellisiäkin asioita, mitä eivät vaan ole hoksanneet. (Teologi 1)*

Seurakunnan ja kodin välinen vuorovaikutus on tärkeä tiedostaa. Toiset huoltajat eivät ilmoita nuoren erityistarpeista ennakkolomakkeen kautta. Osa tiedoista selviää, kun seurakunnan työntekijä soittaa kotiin ja varmistaa tietoja. Tämä voi johtua monista syistä. Toiset vanhemmat saattavat ajatella, että erityistarpeet eivät välttämättä korostu rippikoulussa. Se on totta, että rippikoulua on kehitetty elämykselliseen ja kokemukselliseen suuntaan, mutta siellä on edelleen perinteistä luokkaopetustakin. Tämän lisäksi rippikoulussa on tietyt ulkoläksyt. Sosionomi korosti nimenomaan sitä, että ulkoläksyjen kautta olivat ilmenneet nuoren haasteet. Tuo on harmillinen tilanne, koska seurakunta pyrkii räätälöimään pakolliset suoritukset niin, että olisivat mahdollisimman mielekkäitä nuorelle. Yksilöllisiä ratkaisuja on kyllä mahdollista tehdä. Turvallinen, luotettava ja toimiva yhteistyösuhde auttaa siis perheitä antamaan

omasta nuorestaan riittävät tiedot. Yhteistyö murtaisi kodin ennakkoluuloja ja asenteita kirkkoa kohtaan. Nämä voivat johtua monista syistä, mutta perhelähtöisyyden lisääminen voisi olla tässäkin yhteydessä tarpeen. Yhteistyö voi näkyä kuitenkin päinvastaisenakin eli huoltaja saattaa soittaa ja kertoa itse.

*Sitte jos on niinkö paljon näitä oppimisvaikeuksia tai haasteita, niin sitte saattaa, että jotku vanhemmat sitte soittaa erikseen. (Yhteisöpedagogi)*

Yksi haastateltava on kohdannut huoltajia, jotka ilmoittavat oma-aloitteisesti tarpeellisista asioista ennen rippikoulua. Tämä on hyvä asia. He ajattelevat oman nuoren parastaan sillä, että he kertovat, millaisia haasteita hänellä on ollut ja miten hänen kanssaan on luontevaa toimia. Huoltajilla on vuosien kokemus kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. He ovat opettajan kanssa rakentaneet oppimisen keinoja ja tukimenetelmiä, jotka tukevat nuoren yksilöllisiä tarpeita. Näitä pedagogisia keinoja on tärkeää ja arvokasta välittää myös seurakunnan tietoisuuteen, kun kyseessä on rippikoulujakso. Rippikoulu on kuitenkin aintulaatuinen kokemus, joten nuorelle ei saa luoda turhaa stressiä ja paineita erityispiirteiden vuoksi. Tämänkin vuoksi kodin ja seurakunnan yhteistyötä on hyvä lisätä, jotta vanhemmat kertoisivat nuoren haasteista. Ennakkotieto ennaltaehkäisee yllättäviä haasteita ja ongelmia.

### **6.1.2 Tuleeko ennakkotietoa riittävästi?**

Nyt on syntynyt käsitys siitä, mitä kautta ennakkotietoa saadaan. Sähköiset ennakkotietolomakkeet ovat yleisin väylä. Nuoren kotona tapahtuva ennakkohaastattelu on hyvä keino saada tarvittavaa tietoa. Toisilla rippikoulutyöntekijöillä on tapana soittaa nuoren huoltajille. Tätä kautta on saatu tietoa liittyen erityistarpeisiin. Lisäksi toiset huoltajat ovat itse aktiivisia ja he ilmoittavat seurakunnalle rippikoulun kannalta oleellista tietoa. Edellisessä osiossa selvisi, että toiset vanhemmat eivät välttämättä ilmoita oleellisia asioita siitä huolimatta, vaikka niitä kysytään ennakkotietolomakkeessa. Tästä voi jo tehdä johtopäätöksen, että ennakkotietoa ei tule tarpeeksi. Seuraavaksi tarkastelemme haastateltavien ajatuksia siitä, saavatko he riittävästi tietoa nuorten erityistarpeista.

*Ei! Ei ja seitsemän huutomerkkiä. Jotenkin koen, että mitä enemmän vanhemmat vois kertoa niin kun nuorensa tilanteesta niin se auttas sitä valmistautumista. (Sosionomi)*

Sosionomipohjainen nuorisotyönohjaaja kokee, että erityisnuorten huoltajat eivät kerro tarpeeksi oleellista tietoa nuoren tilanteesta. Haastateltava ottaa esille valmistautumisen. Rippikoulun kokonaisuuksia

on helpompi suunnitella ja miettiä, kun ohjaajalla on tiedossa tulevan ryhmän luonne. Se on aika merkittävä tieto, jos ryhmässä on esimerkiksi lukihäiriöinen ja autistinen nuori. Tämän tyyppiset nuoret saattavat integroitua tavanomaiseen rippikouluun. Tieto erityistarpeista auttaa pohtimaan alustavasti, miten heidät voi ottaa huomioon opetuksessa. Alustavat suunnitelmat saattavat muuttua, mikäli rippikoulun tapaamisilla ja leirijaksolla tulee yllätyksiä. Yhteisöpedagogipohjainen nuorisotyönohjaaja on kokenut tämän samalla tavalla. Seuraavana on hänen kommenttinsa asiasta.

*Joskus saadaan ja joskus ei saada niinkö ennakoon, että monesti vasta niinkö siellä ite lähijaksolla on se mikä opettaa sitte ja siinä vasta huomaa, että on tämmösiä. Ja sitte semmosiahan harvoin niinkö kirjoitetaan ennakkotietolomakkeisiin, että jos joku on niinkö vaikka yksinäinen tai vetäytyvä, niin semmosia piirteitä harvoin laitetaan, että ne sitten monesti huomaa sitte leirin aikana, että noniin tämä yks nuori, sillä näyttää, että ei taida olla ketään kavereita tässä ryhmässä, että alkaa sitten työntekijän tuntosarvet toimimaan ja alkaa huomaamaan, että nyt kun tässä on vapaa-aikaa, niin kokeillaanpa, että jos nuo kaks tyyppiä tulis kans tähän pelaamaan, ni saatas sitte jotakin semmosta mukavaa puuhaa myös sille yksinäiselle, mutta että kokemus on että ei saada niinkö riittävästi. (Yhteisöpedagogi)*

Yhteisöpedagogi kokee myös, että erityispiirteistä ei tule riittävästi tietoa. Hänen kokemuksensa painottuu myös siihen, että leirijaksolla ilmenee erilaisia haastavia tilanteita. Toiset huoltajat jättävät kertomatta nuoren kannalta tärkeitä asioita. Leirijakso on siinä mielessä haastavaa, että jos rippikoulutyöntekijöillä ei ole tarpeeksi kattavaa tietoa, työn määrä on luonnollisesti suurempi. Rippikouluun tulee suuri joukko nuoria. Rippikoulun ohjaajat eivät tunne heitä kokonaisvaltaisesti. He ovat ehkä voineet havaita joitakin piirteitä erilaisissa yhteisissä tapahtumissa. Rippikouluopettajien suhde nuoriin on kuitenkin väliaikaisempi verrattuna esimerkiksi yläkoulun opettajiin. Vanhempien parempi informaatio nuoren erityistarpeista on avain ongelmatilanteiden helpompaan ratkaisemiseen. Tämän vuoksi rippikouluopettajilla pitäisi olla tiedossa, mikäli nuorella on jotakin erityistä. Valitettavasti haastattelun toinen pappikaan ei koe ennakkotiedon olevan riittävä.

*Ilman näitä soittoja ei. On niitä vanhempia, jotka on tosi niin kun aktiivisia. (Teologi 1)*

Teologi 1 kertoi edellisessä osiossa, että hänellä on tapana soittaa nuorten huoltajille ennen rippikoulun alkua. Hänen kokemuksensa on se, että tietoa ei tule tarpeeksi ilman kyseisiä puhelinsoittoja. Tässä herää kysymys, onko nuorten huoltajien luontevampaa antaa tietoa jonkinlaisessa vuorovaikutustilanteessa kuin lomakkeen kautta. Tästä voisi päätellä, että näin on. Ennakkotietolomake on lähes ainoa tiedonke-

ruutapa ja se ei selvästi tuota tarpeeksi tulosta erilaisten oppijoiden suhteen. Puhelinsoitto ja henkilökohtainen tapaaminen antaa enemmän tietoa kuin ennakkolomake. Tällainen vuorovaikutustilanne vaikuttaa siihen myönteisesti. Nuorten huoltajat saattavat tällaisessa tilanteessa huomata, että erityistarpeiden kertominen on todella tärkeää. Se vaikuttaa nuoren rippikoulukokemukseen ja samalla se vaikuttaa rippikoulun opettajien valmistautumiseen. Haastattelun toinenkin pappi kuitenkin toteaa, että tieto ei ole hänenkään mielestään riittävää.

*Tää on nyt tietenkä tää kysymys riittävästi. Mä sanoisin et joo ja ei. Varmaan niin kun koskaan ei vois sanoa, että se on riittävää. Siinä mielessä, tarkoitan tällä nyt sitä, että aina olis parempi tietää vielä paremmin. (Teologi 2)*

Jokainen haastateltava on vahvasti sitä mieltä, että erityisnuorten huoltajat eivät anna riittävästi tietoa nuoren asioista. Tiedon hankinta on selkeä kehityskohde. Tämän perusteella sitä pitäisi kehittää eteenpäin. Edellä ilmeni jo, että vuorovaikutuksellinen tilanne on ollut toimivampi. Tähän suuntaan sitä tulisi kehittää. Teologi 2 ja yhteisöpedagogi toivat esille sen, että ennakkotietolomakkeen voi täyttää yhdessä nuoren ja nuoren huoltajien kanssa. Tämä on toimiva ratkaisu, sillä tuon tyylinen tiedonkeruutapa luo vuorovaikutussuhteen seurakunnan ja kodin välille. Nuoren ja hänen huoltajansa voi pyytää myös seurakunnan tiloihin ennakkokäynneille. Pääasia on kuitenkin se, että tarvittavaa tietoa saadaan. Rippikoulumaailmassa ilmenee ongelmallisia lieveilmiöitä ilman erityisnuorten taustatietoa. Toiset haastateltavat kertovat seuraavaksi näistä haastavaista lieveilmiöistä.

*Osa tiedoista tulee siinä vaiheessa, kun intensiivijaksolla on ongelmakäyttäytymistä. Jotain sellaista niin kun haastetta nousee, josta joutuu juttelemaan vanhempien kanssa. No tää voi kuule johtua siitä, että meidän nuorella on nyt otettu ADHD-lääkkeet paussille, et aateltiin että saa leirijakson aikana olla just. Ahaa! No olispa ollut hyvä tietää! Elikkä nää tulee tämmösissä niin kun ongelmatilanteissa ja semmosissa. (Sosionomi)*

*Mutta sitte oli esimerkiksi sellaisia, että oltiin jo starttipäivässä pantu merkille tietyt nuoret, et tässä on niin kun jotakin. Ei niitten vanhemmat soittanut, mut me silti sovittiin keskenämme, että näille on pakko soittaa, ja sit siellä onkin ADHD, on lääkitysikin siihen ja epilepsia joo. On erityisluokalla pienryhmässä. Ei me aateltu, että se vaikuttaa. (Teologi 1)*

Yllättävä käytös on ongelma, kun ennakkotietoa ei tule tarpeeksi. Työntekijät alkavat havainnoimaan asioita. Ongelmatilanteet ja ongelmakäyttäytymiset ilmenevät, mikäli sellainen reaktio on yksilölle ominaista. Ennakossa saatu tieto olisi auttanut merkittävästi edeltä mainittavissa tilanteissa. Sekä sosionomi

että teologi 1 olivat kohdanneet näitä yllättäviä tekijöitä. Tämän vuoksi olisi hyödyllistä tietää, minkälaiset keinot toimivat yksilöllä, mikäli hänellä on ominaista reagoida tietyllä tavalla tietyssä tilanteessa. Toki nuoren kotiympäristö on erilainen siinä mielessä, että hän ei välttämättä siellä käyttäydy ongelmallisesti, vaan ne nousevat esiin tilanteissa, joissa on sosiaalista kanssakäymistä ja erilaisia keskittymiseen ja kognitiivisiin seikkoihin nojautuvia elementtejä. Uskoisin kuitenkin, että ongelmia on ollut koulu- maailmassakin. Tästä huoltajat ovat kyllä tietoisia. Teologi 2 oli kokenut myös vastaavaa. Seuraavassa on hänen kommenttinsa asiasta.

*Sitten on myös niitä tapauksia, toki niitä on oppinut myöskin aistimaan, et täs on jotain sellaista mitä mulle ei kerrota ja yritän tietenkkin sitten purkaa niitä lukkoja, mahdollisia, et sais niin kun sitä tietoa nuorelta tai vanhemmilta. Joskus on tilanteita, tulee vähän yllätyksiä, et jos olisin tämän tiennyt, niin olis voitu toimia monilla tavoilla toisin tai ainakin joillain tavoin. (Teologi 2)*

Tässä herää ajatus, että onko toisilla vanhemmilla jonkinlainen häpeän- tai leimaantumisen pelko erityispiirteistä? Voiko se olla se syy, että he eivät anna tietoa? Toiset vanhemmat voivat pelätä sitä, että nuoreen liittyvät ominaisuudet nousevat esille tavalla, joka ei ole hänelle eduksi. Jos esimerkiksi luki- häiriöinen nuori saa helpotusta ja yksilöllistä huomiota ulkoläksyissä, tai jos dysfaattinen nuori saa enemmän käyttöä kuvia ja muita kommunikointimenetelmiä. Toisaalta tämä ajatus tuntuu absurdilta, koska erityisnuoret saavat koulumaailmassakin tukea. Toiseksi voi pohtia, kokevatko vanhemmat, että rippikoulussa on enemmän pelaamista ja mukavaa vapaa-ajanviettoa? Toisaalta tätäkin siellä on, mutta oppimistilanteet vaativat keskittymistä ja jonkinlaisia kognitioiden aktivointia, olivat ne sitten toiminnallisempia tai akateemisempia.

### **6.1.3 Työpaikkakoulutukset**

Työpaikkakoulutusten merkitystä on tutkittu paljon. Koulutusten vaikutusta on selvitetty esimerkiksi siitä näkökulmasta, että miten ne vaikuttavat työpaikkojen ja yritysten tuottavuuteen. Kangasniemi (2013, 15) nostaa esille, että työpaikkakoulutukset vaikuttavat merkittävästi tuottavuuteen. Kangasniemen mainitseman tutkimustuloksen on saanut Zwick vuonna 2006. Halusinkin selvittää, onko seurakunnilla ollut tarpeeksi koulutuksia liittyen erilaisiin oppijoihin ja muihin erityishaasteisiin. Kyse on elinikäisestä oppimisestä. Jokaisella työntekijällä tulisi olla tietoja ja taitoja, joita he tarvitsevat selviytyäk-



seen työelämän haasteista (Elinikäisen oppimisen avaintaidot 2020). Tässä korostuu myös jatkuva itsensä kehittäminen ja reflektio suhteessa uusiin haasteisiin. Seuraavassa on haastateltavien kommentteja, onko aiheesta ollut tarpeeksi koulutuksia.

*Ei! Ei oo ollut. Meillä oikeestaan niin kun näin, että kiinnostuksen tulee nousta työntekijästä itsestä ja koulutussuunnitelmaan nää teemat nousee kehityskeskustelujen kautta ja yleensä ne asiat nimenomaan kehityskeskusteluihin nousee työntekijän oman valmiuden ja tämmösen tarpeen kautta. (Sosionomi)*

*No se on vähän varmaa jokaisella työntekijällä semmonen oma, että minkä verran sua kiinnostaa hakeutua. Meillä on sellainen periaate, että saa hakeutua sellaisiin koulutuksiin kun itse haluaa. Niin jos kokee, että kiinnostaa tämmöset erityisoppijat tai tämmöset niin, semmosia koulutuksia kyllä on. (Yhteisöpedagogi)*

Pakollisia aiheeseen liittyviä koulutuksia ei ole tarjolla. Koulutuksiin osallistuminen on lähinnä siitä kiinni, kokevatko rippikoulun työntekijät aiheen tärkeänä ja merkittävänä. Kasvatustiimin esimies varmasti järjestää koulutuksia, mikäli työntekijät kokevat sen auttavan ja kehittävän heidän työtään. Oma subjektiivinen kokemus tai yleinen kiinnostus aiheita kohtaan saavat työntekijän hakeutumaan erilaisiin koulutuksiin. Tutkimuksen nuorisotyönohjaajat ovat nimenomaan kokeneet, että kouluttautumisen ehtona on työntekijän oma mielenkiinto ja tarve asiaan kohtaan. Tässä ilmenee tavallaan myös se, että työntekijän on tiedostettava näitä tarpeita. Koulutuksia ei välttämättä järjestetä, jos yksikään kasvatustiimin työntekijä ei nosta tarvetta millään tavalla esille. Seuraavaksi sosionomi ja teologi 1 pohtivat tätä näkökulmaa.

*Varsinaisesti sellaista niin kun koko seurakunnan, niin kun tässä työyhteisössä, et meillä olis ollut joku erityisoppijoiden koulutus, niin ei varsinaisesti. (Teologi 1)*

*Yleensä tää menee vähä niin ku sillä tavalla et ne joilla on jo jonkunlainen valmius, kokee tarvetta saada lisätietoa, ja ne jotka ei niin ku jotenkin edes ajattele asiaa niin ei osaa sitä edes hakea. Tää on mun mielestä ongelma, ei oo pakollisia yhteisiä koulutuksia. (Sosionomi)*

Kasvatustiimissä voi olla työntekijöitä, jotka eivät tietoisesti kiinnitä erityisnuoriin huomioita. He eivät ole kokeneet sen olevan oleellista seurakunnan työssä tai heillä ei ole koskaan ollut erityistä kiinnostusta erityiskasvatusta ja erityispedagogiikkaa kohtaan. Tämä vaikuttaa varmasti myös siihen, miksi toiset vanhemmat eivät ilmoita ja kerro nuoren erityisistä haasteista. Seurakunnan on tuotava sen tärkeys esille

niin, että nuorten huoltajat ymmärtävät myös sen merkityksen. Kun vertaamme rippikoulua yhteiskuntaan, se on samalla oleellinen asia, mutta samalla hyvin irrallinen asia. Moni käy rippikoulun, mutta sen sisällöt voivat olla hyvin vieraita monille. Tämän vuoksi toiset vanhemmat eivät ehkä anna tarpeeksi tietoa ja sen vuoksi rippikoulun opettajien tehtävä on pitää ajan tasalla ilmiöitä, jotka ovat tärkeitä ja tukevat nuoren kasvua ja kehitystä. Tarve on huomattu, kun kyseessä on erityisnuoret. Teologi 2 pohtii, onko koulutusta ollut riittävästi ja toteaa aiheen tarpeellisuuden.

*Mut jos vastaus onko ollut? Niin on, mutta ei varmasti riittävästi. Että kyllä mä oon sitä mieltä, että kaivattais. Myöskin itte ajattelen, että olis ihan hyvä olla esimerkiksi erityispedagogiikan perusopinnot suoritettuna, koska tänä päivänä se on niin tota. Paljon on ikään kun näitä erityisiä niin kun nuoria myöskin näitten erilaisten erityishaasteiden näkökulmasta. (Teologi 2)*

Teologi 2 kokee myös, että erityisoppijoista ja erityiskasvatuksesta on ollut liian ohuesti koulutusta. Näkisin myös tärkeäksi, että jokaisella seurakunnan kasvatustyöntekijällä olisi jonkinlaiset tiedot ja valmiudet työskennellä ihmisten kanssa, joilla on erityispiirteitä. Lähes jokaisessa ryhmässä on yksilöitä, joilla on erilaisia oppimiseen liittyviä erityishaasteita. Suurempi tietoisuus auttaisi työntekijöitä ymmärtämään heitä, mutta ennen kaikkea kohtaamaan heitä oikein. Käytöshäiriöisen nuoren käytös on monesti auktoriteettia haastavaa. Hän uhmaa ja rikkoo sääntöjä. Tämän tyyppinen nuori tarvitsee monesti rauhallista, ymmärtäväistä ja johdonmukaista kohtaamista. Aikuisen tietämättömyys voi johtaa siihen, että hän ei ajattele nuoren käytöstä häiriönä, vaan hän provosoituu ja lähestyy nuorta väärällä tavalla. Tämä on yksi syy, miksi näistä olisi hyvä tietää jotain. Erityispedagogiikan perusopinnot olisivat hyvä käydä. Koulutusten suhteen on hyvä ottaa huomioon niiden rajoitteellisuuden. Teologi 1 otti sen esille.

*Koulutusta on varmaan tarjolla toki, et joka vuosihan niitä järjestetään niin kun jotakin koulutuksia, mutta se että sopiiko se omaan koulutussuunnitelmaan, kun aivan määrättömästi ei, se on rajoitettu yks koulutus per vuosi. Jos esimerkiks mulla on ollut oppilaitospapin erityiskoulutus, niin se on ollut sit siinä. Eli ei oo ollut mahdollistakaan välttämättä sitten ottaa niitä. (Teologi 1)*

Tämä on tärkeä havainto, sillä kirkonalan koulutukset ovat rajattu yhteen koulutukseen vuodessa. Toisilla on erityistä kiinnostusta suorittaa tiettyjä koulutusmuotoja. Esimerkiksi teologi 1 on halunnut erikoistua oppilaitospapin työhön, joten hänen koulutuksensa on painottunut siihen. Näkisin kuitenkin hyö-

dylliseksi sen, että edes osa rippikoulu- ja kasvatustiimistä kävisi erityiskasvatukseen liittyviä koulutuksia. He saavat parhaimmillaan ajankohtaista ja laadukasta tietoa aiheesta. Koulutuksista saa monesti erilaista materiaalia, jota voi hyödyntää omissa työtehtävissään. Tämä tarkoittaa myös sitä, että koulutuksessa olleet ihmiset voivat perehdyttää niitä, joille kyseinen koulutus ei sopinut. He voivat jakaa materiaalia ja kertoa, mistä siinä on kyse. Koulutuksia on varmasti tulevaisuudessa tarjolla.

*Kyllähän siis tämmösiä pieniä täydennyskoulutuspaketteja on tälle kasvatustiimille mihinkä ittekin kuulun ja sitten meidän nuorisotyönohjaajat. Niin on esimerkiksi rovastikunnan kasvatustoimikunnan puitteissa järjestettyjä ja kyllä meitä on aktiivisesti ohjattu ja myöskin itte oon ohjannut erilaisiin täydennyskoulutuksiin, joissa käsitelty myös näitä teemoja. (Teologi 2)*

Erityiskasvatukseen ja oppimisvaikeuksiin liittyviä koulutuksia on ollut tarjolla. Niitä on varmasti myös myöhemminkin tulossa. On erittäin hyvä, että oman tiimin ihmisiä ohjataan erilaisiin koulutuksiin. Lähiesimiehen rooli on tärkeä, sillä hänellä on vastuu turvallisuudesta ja esimerkiksi onnistuneesta rippikoulusta. Hän on myös se, joka ohjaa, kannustaa ja tukee alaisiaan erilaisissa asioissa. Hänelle on tärkeä kertoa erilaisia työtehtäviin liittyviä tarpeita ja asioita, joihin olisi syytä kiinnittää tarkemmin huomiota. Koulutuksiin on syytä hakeutua, koska se antaa lisäymmärrystä mihin tahansa aiheeseen. Erityisyys ja sen tuomat haasteet ovat esillä missä tahansa kasvatustyön kentällä. Kyse on samoista lapsista ja nuorista, jotka ovat kouluissa. Heidän tarpeensa on huomioitava muissakin ympäristöissä. Tutkimuksen neljästä haastateltavasta yksi on ollut koulutuksessa, joka mukailee tätä teemaa.

*Pari vuotta sitten me järjestettiin meidän leirikeskukseksi semmonen haastavat nuoret rippikoulussa koulutus, niin tuli sitten nuorelta kirkolta kaks kouluttajaa ja meen seurakunta niinkö järkkäs sen koulutuksen. (Yhteisöpedagogi)*

Yhteisöpedagogi on ollut oman työseurakuntansa puitteissa koulutuksessa, joka on aika lähellä erityiskasvatusta. Haastavat nuoret rippikoulussa - niminen koulutuspaketti vaikuttaa hyödylliseltä ja hyvältä. Koulutus on edelleen tarjolla Nuori kirkko ry:llä. Kyseisen koulutuksen ydinajatuksena on, että kasvatustalan työntekijä osaa jäsentää omia tunteitaan, reaktioitaan ja erilaisia muita seikkoja, kun hän kohtaa haastavasti käyttäytyvän nuoren. (Haastavat nuoret rippikoulussa 2020.) Koulutuksessa ei niinkään pureuduta erityishaasteisiin tai oppimisvaikeuksiin, vaan sen tehtävänä on antaa vuorovaikutuksellisia menetelmiä, jotka saattavat auttaa ratkaisemaan haastavia tilanteita. Tämä koulutus on todella hyvä ja hyödyllinen, mutta niitä pitäisi rakentaa enemmän erityispedagogisesta näkökulmasta.

#### 6.1.4 Taustatutkinnon merkitys

Ensimmäisen teeman viimeinen selvitettävä asia oli, kokevatko haastattelijat heidän taustatutkinnollaan olevan valmiuksia kohdata erityisnuoria. Tämä oli mielestäni hyvä selvittää, sillä heidän taustavalmiutensa ovat peräisin lähinnä heidän suorittamastaan tutkinnosta. Tästä osiosta tekee mielenkiintoisen se, että haastattelun nuorisotyönohjaajat ovat käyneet eri tutkintomuodot. Sosionomilla ja yhteisöpedagogilla on kuitenkin erityyppinen tulokulma seurakunnan kasvatus- ja rippikoulutyöhön. Haastattelun molemmilla papeilla on myös erilainen koulutushistoria. Molemmat ovat teologian maistereita, mutta teologi 2 on suorittanut myös kasvatustieteen maisteritutkinnon sekä opettajan pedagogiset opinnot. Käydään seuraavaksi läpi, mitä haastateltavat ajattelevat heidän pohjatutkinnoistaan suhteessa erityiskasvatukseen ja oppimisvaikeuksiin.

*koulussa paljon painotettiin rippikoulun opettajuutta. Meillä oli opetusharjoitteluita ja tämmösiä, mutta se ohjaajuus kulki niinkö koko sen ammattikorkeakouluajan aika vahvasti siellä taustalla. Siihen saatiin myös valmiuksia. Mutta koen että, kyllä tuolla yhteisöpedagogikoulutuksella on niinkö hyvät edellytykset. (Yhteisöpedagogi)*

*Sosionomin peruskoulutus antaa pohjaeväät ja semmosen niin ku tietynlaisen lähestymistavan ja tämmösen niin ku erilaisen oppijan ja silloin puhuttiin asiakkuudesta ja tällaisesta asiasta, niin antaa hyvän. Se antaa myöskin sen nimenomaan oman ammatillisuuden reflektoinnin ja sen semmosen tietoisuuden siitä kehittämistarpeesta jatkuvasti niin ku sitä kehittämään, et se luo hyvän pohjan. (Sosionomi)*

Sosionomi- ja yhteisöpedagogiväylän vahvuudet nousevat hyvin esille. Yhteispedagogitutkinnossa on vahva pedagoginen ja ohjauksellinen tulokulma. Tutkinto on siis kasvatuksellinen korkeakoulututkinto. Yhteisöpedagogin ammatillisuus rakentuu ohjauksen, kouluttamisen ja toiminnanohjauksen ympärille. Tässä korostuvat pedagogiikka, vuorovaikutustaidot ja organisointiin liittyvät ominaisuudet. (Yhteisöpedagogi 2020.) Nämä edeltä mainittavat ominaisuudet soveltuvat suoraan erityispedagogiikan maailmaan. Erityispedagogisia menetelmiä ja ratkaisuja on helppo ymmärtää ja soveltaa, kun taustana on pedagoginen tutkinto. Erityiskasvatuksessa korostuvat vuorovaikutuksenkin ymmärtäminen. Erilaisten oppijoiden kanssa tarvitaan toisinaan erilaisia kommunikointimenetelmiä. Selkokieliisyys ja kuvilla tuotettu vuorovaikutus on todella yleistä. Vuorovaikutus korostuu myös ongelmakäyttäytymistilanteissa. Raivoaminen ja huutaminen ei ole ratkaisu, vaan haastava tilanne vaatii vuorovaikutuksellista osaamista ja erilaisia ratkaisukeskeisiä menetelmiä. Organisoinnin taitoa tarvitaan missä tahansa ihmistyössä. Työhön liittyy paljon suunnittelua ja pohtimista erilaisten asioiden suhteen.

Sosionomitutkinto antaa taas laajat sosiaalialan valmiudet kohdata erilaisia ihmisryhmiä erilaisten tilanteiden ympärillä. Tutkimuksen sosionomi otti esille asiakaslähtöisen tulokulman sekä ammatillisen reflektointitaidon. Sosiaalialan ammatillisuus perustuu ohjaukseen, neuvontaan, hoivaan ja huolenpitoon ja kasvatukseen. Työ on erilaisten ihmisryhmien auttamista ja elämänhallinnan paranamista. Kohderyhmiä voivat olla mielenterveyskuntoutujat, vanhuksat, päihdeongelmaiset, lastensuojelu, varhaiskasvatus ja kehitysvammaiset. (Sosiaalialan työ 2020.) Vaikka sosionomin tutkinnossa ei ole yhtä pedagogista tulokulmaa, näkisin sen kuitenkin antavan hyvät valmiudet kohdata erilaisia oppijoita. Sosiaalialan opintoihin kuuluu kuitenkin kohtaamista, ohjausta, vuorovaikutusta ja paljon erityisryhmien asioita. Nämä ovat todella hyödyllisiä elementtejä erityiskasvatuksessa. Seuraavaksi tarkastelemme haastattelun teologien näkemystä siitä, antaako teologian maisterin tutkinto valmiuksia kohdata erityisoppijoita.

*Periaatteessa jos mä niin kun mietin papin näkökulmasta, niin siis tietysti kymmenessä vuodessa tietysti jo jotain unohtaa, mutta ylipäättänsä rippikoulussa olemiseen, se ei oo kovin montaa tuntia. Ja jos niin kun aattelee, että pakollista on yks harjoittelu, jossa ei välttämättä olla rippikoulussa. Eli käytännössä niin kun papiksi saattaa tulla rippikoululle työntekijä, joka on ollut omalla rippikoulullaan kymmenen vuotta aikaisemmin ja se on hänen ainoa kokemuksensa. Eli ei ole välttämättä. Jos hän on lukenut kirkkohistoriaa pääaineena, hän tietää kaiken siitä, mut rippikoulusta ja nuorten kohtaamisesta saattaa olla puolikas opintopiste. On meillä ollut luento, missä oli erityisrippikouluista. Muistan olleeni sellaisella luennolla, eli olen sitä kaks tuntia käsitellyt. (Teologi 1)*

*Jos mä aattelen pohjatutkintona teologian maisterin tutkintoa, niin siinä tapauksessa se ei anna tähän. Siis se on hyvä tutkinto ja se antaa paljon ihmisten kohtaamiseen välineitä. Mutta se ei juuri anna, jos aatellaan ikään kuin, että ei oo mitään omaa kiinnostusta. Jonkun verranhan pystyy sitte suuntaamaan opintoja ja itekin oon tehnyt siihen liittyviä niin kun uskontokasvatukseen ja tähän liittyviä opintoja. Jos mä aattelen erityisten oppijoiden tai erityisten nuorten kohtaamista niin teologian maisteritutkinto ei anna riittäviä valmiuksia ylipäättäen opettamiseen. Se on liian ohut se pedagoginen puoli siinä. Jos ei oo itellä mitään erityiskiinnostusta tai ei suorita sitte vaikkapa opettajapätevyyttä, minkä toki aika moni tekee, mut se on niin kun valinnaista ja ei sinänsä pakollista, et nyt mä ehkä sanoin, et ei missään tapauksessa, se on ehkä liian vahvasti sanottu. Se voi antaa, jos teet tiettyjä valintoja. (Teologi 2)*

Tässä on helppo todeta sen, että teologian tutkinto on kasvatuksellisessa mielessä ohuin. Se ei itsessään anna valmiuksia kasvatukseen ja ohjaukseen. Tämä on luonnollista, koska sen tehtävänä on antaa tietoja ja valmiuksia ymmärtää eurooppalaisen uskonnon kehittymistä, eri uskontojen kohtaamista, uskontojen suhdetta yksilöiden ja suurempien yhteisöjen välimaastoon ja uskonnon merkitystä moderniin kulttuuriin. (Opiskelu 2020.) Näissä on toki kyse ihmisten kanssa toimimisesta ja erilaisten yhteisöiden rakentumisesta, joten kohtaamiseen ja ymmärtämiseen saa hyvät valmiudet. Kasvatuksellinen ja pedagoginen

puoli jää ohuemmaksi, joten erilaiset koulutukset ja muut lisäymmärrystä antavat keinot ovat suositeltavaa. Papin tehtävissä on henkilöitä, jotka tekevät niin sanotun minimimäärän nuoriso- ja rippikoulutyötä. He eivät välttämättä koe sitä omakseen. Monia kiinnostaa työskennellä kirkossa ja toimia julistustyössä jumalanpalveluselämässä ja muissa kirkollisissa toimituksissa. Näkisin kuitenkin nuorisotyönohjaajien osaamisen olevan arvokasta seurakuntien kasvatustyöympäristöissä. Yhteisöpedagogeilla ja sosionomeilla on hyvät valmiudet kohdata erityisnuoria. Papit voivat tarvita lisäymmärrystä aiheesta.

## 6.2 Erityispiirteet

Kasvatusaloilla toimivat ammattilaiset kohtaavat suuren määrän lapsia ja nuoria. Tämä tarkoittaa myös sitä, että he joutuvat aivan varmasti toimimaan niiden yksilöiden kanssa, joilla on oppimiseen liittyviä haasteita tai muita erityispiirteistä. Kasvatusaloilla työskentely on siis kokonaisvaltaista. Tämän vuoksi jokaisella työntekijällä olisi hyvä olla perusvalmiudet kunnossa. Pitäisin tärkeänä sitä, että oppimiseen liittyvistä haasteista ja muista erilaisista häiriöistä olisi hyvä olla jotakin tietoa. Tarkoitan tällä sitä, että jos ennakkotietolomakkeessa on mainittu ADHD tai lukivaikeus, niin rippikoulussa olevalla työntekijällä pitää olla jonkinlainen valmius kohdata hänet. Kohtaamiseen auttaa ymmärrys, mistä haasteesta on kyse, miten se ilmenee, mikä siinä on ominaista ja mitkä sen taustatekijät ovat. Taustatekijöistä ei tarvitse tietää syvällisiä lääketieteellisiä tai psykologisia perusteita, vaan jotakin perustaa, joka auttaa lisäämään ymmärrystä tiettyä häiriötä kohtaan. Tämä taas auttaa erityisnuoren kohtaamisessa.

Seuraavaksi tarkastelemme opinnäyteydessä olevat erityishaasteet läpi yleisellä tasolla. Haasteet käsitellään yksi kerrallaan. Tämän osion tehtävänä oli selvittää, että millainen tietämys rippikoulussa työskentelevällä opettajalla on kyseisistä oppimiseen liittyvistä haasteista. Erilaisissa tutkimuksissa ja muissa selvityksissä on havaittu, että rippikoulussa ilmenevät dysleksia, dysfasia, yliaktiivisuushäiriö ja käyttöhäiriö. Toisista on muodostettu tutkittua tietoa, mutta osasta on tehty muita artikkeleita. Ammatilliseen kehittymiseen kuitenkin kuuluu se, että työntekijät vastaavat ympäristön haasteisiin. Opetusalallakin on varmasti henkilöitä, jotka eivät ole suorittaneet erityispedagogiikan opintoja, mutta heillä on kuitenkin oltava valmiuksia työskennellä tällaisten yksilöiden kanssa. Yleisopetuksessa on kuitenkin erityisoppijoita, jotka tarvitsevat tukitoimia selvitäkseen opetuksen haasteista. Aikaisemmat tutkimukset ja muut selvitykset ovat todistaneet, että lukivaikeus on ollut tutuin oppimisvaikeus rippikoulun opettajille. ADHD:n ja käyttöhäiriön kohtaamisessa on ollut puutteita. Dysfasianuorilla on järjestetty omia rippileirejä.

### 6.2.1 Dysleksia

Ensimmäinen tarkastelukohde on dysleksia eli lukivaikeus. Aikaisemmissa selvityksissä on todettu, että lukihäiriö on tunnistettu rippikoulussa. Lukemiseen liittyvät haasteet ja vaikeudet ovat koulumaailmasta melko tuttuja. Näihin on osattu suhtautua ja puuttua oikealla tavalla. Rippikoulussa on edelleen ulkoläksyjä. Toisissa on oppimispäiväkirjatyöskentelyä. Toiset rippikoulun opettajat pitävät osittain tavanomaisia oppitunteja, jossa oppilaat seuraavat opetusta ja tukena ovat opettajan laatimat muistiinpanot. Tämän vuoksi tätä haastetta on tärkeä tuntea. Lukivaikeusosiossa aloitetaan orientoivalla kysymyksellä, mitä ajatuksia tämä herättää, kun kyseessä on rippikoulukonteksti. Tässä selvitetään myös, mitkä ovat lukivaikeuden ominaiset piirteet. Selvitin myös sitä, mitä haastateltavat tietävät lukivaikeuden taustatekijöistä. Lukivaikeus vaikuttaisi olevan arkinen haaste rippikoulutyössä.

*Kyllä tietysti melkein joka ryhmässä on vähintään muutamia. Se on sillä tavalla peruskauraa, sen niin kun ymmärtäminen, että sen pitää ottaa huomioon. Jokaisella meistä on omat erityispiirteet ja toisilla se on lukemiseen liittyvä haaste. (Teologi 2)*

*Jotenkin se on näist vaihtoehtoista, mä aattelen meidän toimintapiireissä tutuin ja turvallisin. Jotenkin sellanen mihin törmää paljon ja myöskin ehkä aattelen et tuttu koulumaailman kautta koska tähän on alettu kiinnittää huomiota ja on lukiseuloja ja siit on tullu vähä niin ku arkipäivää myöskin nuortenmaailmassa. Ja semmonen asia joka he heittää hyvin kevyestikin ilmoille no et mulla on tää, et en mä pystykkää ku mulla on tää lukihäiriö. (Sosionomi)*

Kinnusen (2019, 65) pro gradu- tutkielmassa selvitettiin rippikoulussa työskentelevien opettajien kokemuksia toimia erilaisten oppijoiden kanssa. Kvantitatiivisen tutkimuksen kyselylomakkeeseen vastasivat 34 rippikouluopettajaa. Jokainen työskentelee Itä-Suomen alueella. Vastaajien kirjo oli moninaista. Vastaajina oli pappeja, nuorisotyönohjaajia, diakoneja, kanttoreita ja lähetyssihteereitä. Tässä tutkimuksessa oli mukana kaikki ammatit, jotka työskentelevät rippikoululaisten kanssa. Tutkimuksessa nostettiin esille muun muassa kielellinen häiriö, yliaktiivisuushäiriö ja hahmottamisen haasteet. Tutkimuksessa selvisi se, että lukemiseen liittyvä vaikeus dysleksia on tutuin erityispiirre rippikoulussa työskenteleville opettajille. Tämä tulos mukailee hyvin tätäkin tutkimusta, sillä haastateltavat tuntevat tämän hyvin.

Lukivaikeus on tunnettu ilmiönä melko kauan ja sitä on tutkittu paljon. Monissa oppilaitoksissa järjestetään lukitestejä ennen kuin varsinaiset opinnot alkavat. Tähän on paljon kiinnitetty huomiota. Tämä on yksi syy, miksi se on tuttu rippikoulun opettajille. Se on voinut olla tuttu heidän opiskeluajoiltaan.

Lukivaikeudesta on kirjoitettu erilaisia lehtiartikkeleita, joten se on pysynyt ajankohtaisena. Nuoret kertovat hyvin avoimesti omista lukihaasteistaan. Sekä teologi 2 että sosionomi pitävät tätä arkisena oppimisvaikeutena rippikouluympäristössä. Sosionomi mainitsee siitä, että nuoret mainitsevat itse tästä haasteesta. Se on hyvä asia, sillä heille on koulussa rakennettu erilaisia tukimuotoja ja he tietävät parhaiten, minkä tyyppiset keinot heille sopivat. Lukivaikeudessa on piirteitä, jotka tekevät siitä nimenomaan lukemiseen liittyvän häiriön. Seuraavaksi haastateltavat pohtivat lukemisvaikeuden ominaisuuksia.

*No kyl se liittyy myöskin ihan tekstien ymmärtämiseen ja siihen, siis lukeminen saattaa olla hidasta ja tietenkin jos ryhmässä jotain luetaan. (Teologi 2)*

*No yhtä suoraa vastausta, niitä on niin monenlainen kirjo, mutta nimenomaa se miten nuori tavallaan tekstiä tulkitsee, kirjoittaa, miten hän kuulee sen sanan, miten hän muuttaa sen tekstiksi. Esimerkiks niin kun rippikoulukontekstissa huomaa sen, että ääneen lukeminen, uuden tekstin lukeminen on haasteellista, koska varsinkin sanat on sellasia joissa ei oo aikasempaa niin kun tarvetta ollut käyttää niitä sanoja ja ei oo muodostunut sitä niin kun opittua mallia miten tämä sana luetaan ja niitten hakemista ja tämmöstä niin kun myöskin kirjoitukselliset asiat. (Sosionomi)*

*No silleen, että joku voi kokea sen, että ei halua, että onko pakko lukea, ja varsinkin sitä ääneen lukemista pelätään. No ehkä sen huomaa sitte, että jollekin vaikka niinkö Raamatun käytön kans voi olla sille haasteita, et jos sulla on se kokemus, että se lukeminen on tosi haastavaa, niin sitte voi olla niinkö tuntua jostakin nuoresta ahdistavalta avata Raamatun ja sieltä pitää alkaa ettiä jotakin. (Yhteisöpedagogi)*

*Etukäteispuheluissa vaikka tulee se, että ne jännittää riparille tuloa tosi paljon. Ne jännittää nimenomaan niin kun sitä, että ne joutuu jonnekin eteen niin kun lukemaan jotakin, eli juuri se niin kun nolouden pelko. (Teologi 1)*

Jokaisen kommentti osoittaa sen, että haastateltavilla on lukivaikeuteen liittyvät ominaisuudet melko hyvin tiedossa. Haastateltavilla on ollut kokemusta aiheesta. Teologi 2 nostaa esille lukemisen hitauden ja lukemisen ymmärtämiseen liittyvät haasteet. Korhonen (2002, 128) ja Huttunen (2018) korostavat, että lukivaikeus johtuu nimenomaan puutteellisesta fonologisesta prosessointikyvystä, joten lukemisen tarkkuus ja luetunymmärtäminen on ikätasoon nähden heikompaa. Kuten teologi 2 totesikin-lukivaikeudessa on nimenomaan kyse haasteesta erottaa kirjaimia toisistaan ja yhdistää erilaisia äännteitä ja lauseita toisiinsa. (Huttunen 2018.) Tämä tarkoittaa, että valkoisen paperin ja mustan fontin kontrasti sekoittuu. Lukivaikeudessa on kyse siitä, että lukija näkee tekstin sekavana ja liikkuvana.



Muiden haastateltavien kokemukset kuvastavat hyvin lukihäiriöisen nuoren oireita. Heistä jokainen kommentoi sitä, että lukihäiriöiset nuoret kokevat lukemisen ahdistavina. Lukihäiriöisen nuoren on vaikeampi sisäistää tekstiä ja varsinkin vieraita käsitteitä, sillä hänelle on ne lukemisen perusteet hankalat. Nuoruus on muutenkin suurten muutosten aikaan. Murrosikä tuo omat haasteensa mukaan. Tämän ikäinen nuori saattaa hävetä ja pitää häiriötä nolona. Hänelle tulee erilaisuuden pelko. Tästä saattaa muodostua myös itsetunto-ongelma. Jokainen haastateltava tiedostaa tämän. Haastateltavat nostivat esille tätä lukivaikeuden ja itsetunnon suhdetta. Seuraavaksi tarkastelemme kommentteja liittyen näihin itsetunnollisiin ja psyykkisiin puoliin. Se on tärkeä elementti, kun puhutaan murrosikäisen kehityshaasteista.

*No jos mä taas heti siirrän ajatukset sinne riparimailmaan, niin meil oli sellainen iso oivallus, et mikään ei oo nuorelle niin noloa kun olla nolo. Eli jotenkin niin kun sekä tää lukivaikeus, että niin kun nää muutkin, et pyritään välttämään niin kun niitä tilanteita, missä se nuori joutuisi niin kun noloon tilanteeseen. Eli esimerkiksi mun oppitunneilla tai missään mä en koskaan sano, et nyt luetaan järjestyksessä, jokainen lukee vuorotellen tätä, koska se on ihan fakta, että jollakin siinä ryhmässä on niin kun haasteita lukemisen kanssa. (Teologi 1)*

*Siinä on sitten tällaisia niin kun muita lieveilmiöitä, niin kun häpeää ja semmosta, että kun ei lukeminen tahdo olla oikein sujuvaa, niin sitte se niin kun, siitä tulee myöskin itsetunto-kysymys, jos aatellaan. (Teologi 2)*

*Ja usein käydään näit keskusteluja, eihän mun tarvi lukee ääneen, eihän mun tarvi tai sit ku mulla on tää ja en mä halua kirjoittaa. Ja niin ku se luo enemmän haasteita siihen niin ku psyykkiseen puoleen kun siihen itse asiaan. (Sosionomi)*

Itsetuntoa voidaan pitää tärkeänä palasena ihmisen mielenterveydessä. Hyvä itsetuntoisella ihmisellä on suurella todennäköisyydellä sekä psyykinen ja fyysinen kunto hyvä. Murrosikä haastaa itsetunnon kehitystä juuri sen vuoksi, koska nuorelle kehittyy paljon ulkoisia paineita erilaisiin asioihin liittyen. (Ellilä 2017.) Oppimishaasteet ja vaikeudet ovat vahvasti yhteydessä nuoren itsetunnon ja identiteetin kehittymiseen. Nuorelle on tärkeää, että hän kuuluu osaksi yhteisöä. Hänelle on tärkeää myös se, että häntä pidetään tärkeänä ja hyväksyttävänä henkilönä. Tämän takia on äärimmäisen tärkeää, että nuorta ei saateta sellaiseen asemaan, jonka hän kokee nolona, ahdistavana tai kiusallisena. Haastattelijoiden edelliset kommentit osoittavat, että he osaavat ammattitaitoisesti suhtautua nuoreen, jolla on oppimiseen liittyviä haasteita. Häntä ei voi laittaa lukemaan ääneen sillä, silloin hän kokee epäonnistumista, eikä hän halua koskaan enää lukea. Tässä on hyvä ottaa esille myös yksilölliset piirteet.

*Totta kai on myös niitä nuoria, jotka saattaa olla, että mä luen törkeen huonosti, mut mä luen silti. Onhan toki myös niitä, jotka on sillai sinut sen kanssa, eihän hekään oo samalaisia kaikki. (Teologi 1)*

*Taas sitten ne nuoret jotka on asian kanssa sinut ja on saanut tukea ja semmmosta ni saattaa suhtautua sanoa vaan tyylillä no voin mä nyt ääneen lukea mut ette te mitään selvää saa ko mä sönkkään. (Sosionomi)*

Yksilöllisyyden tunnistaminen on myös yksi osa ammatillista toimintaa. Pitää osata lukea ja tunnustella, mikä on nuorelle luontevaa ja mikä taas ei ole. Teologi 1 ja sosionomi ovat molemmat huomanneet, että monet nuoret saattavat itse mainita haasteistaan, mutta he haluavat siitä huolimatta tehdä tavoitteiden mukaan asioita. Tämä on yksilöllinen seikka. Toiset suhtautuvat omiin haasteisiinsa hyvin tietoisesti. Tämä on merkki hyvästä itsetunnosta, sillä tämän tyyppinen nuori uskaltaa myöntää omat heikkoutensa. Hän hyväksyy itsestään useat puolet. Toiset nuoret taas tarvitsevat enemmän aikaa käsitellä itseään suhteessa ympäristöön. Viisitoistavuotias nuori ei välttämättä ole kehittynyt tarpeeksi, kun puhutaan identiteetin ja persoonallisuuden kehittymisestä. Oppimiseen liittyvät haasteet tuovat monimutkaisuutta siihen. Tämän vuoksi yksilöllinen huomiointi on ehdotonta. Tämän tutkimuksen haastattelijat osasivat ottaa yksilölliset lähtökohdat hienosti huomioon lukivaikeuden suhteen. Kysyin vielä oppimisvaikeuden taustatekijöistä. Seuraavat kommentit liittyvät lukivaikeuden taustoihin.

*Mä tiedän sen et täs on perinnöllisyyttä. Sielt saattaa tulla monenkin sukupolven niin kun kautta itse kuulun myös tällaiseen komeaan ketjuun, missä tää on niin kun kulkenut, mutta kyl se joku sellanen niin kun en täyttä syytä en tiedä mutta aivot siihen vaikuttaa ja siihen miten tavallaan asioita kuulee, miten niitä tulkitsee tekstiksi ja siihen ymmärtämiseen. Neurobiologiaa tämä taitaa olla. (Sosionomi)*

*Mun pitäis tietää, olla enemmän perillä tästä kognition puolesta, et mä pystyisin tohon mitään niin kun järkevää arviota antaa, mut et jotain niin kun luulen et on jotain myös ihan siihen liittyvää et ei vois sanoa vain sitä et nyt kun ei oo luettu, mä luulen et sillä on vaikutusta. (Teologi 2)*

Sosionomin vastaus oli melko osuva, sillä lukivaikeudessa on juuri kyse perinnöllisyydestä ja keskushermoston poikkeavuudesta eli neurobiologiasta (Paananen 2006, 49; Aro, 1999, 276). Oppimisvaikeuden on todettu siirtyvän geenien mukana. Haasteltavalla on subjektiivista kokemusta, sillä hänellä itsellä on lukemiseen liittyvää haastetta. Sen on tärkeä tuoda esille, koska se on yksi väylä tiedostaa nuorten

haasteita. Ilman muuta muutenkin ne on tiedostettava, mutta pitäisin tätä yhtenä väylänä nähdä lukivaikeuteen liittyvät asiat tärkeinä ja tarpeellisina. Teologi 2 nosti taas esille lukivaikeuden kognitiivisen puolen. Tällä tarkoitetaan juuri tiedollisia taitoja, miten ihminen prosessoi, oppii, muistaa ja käsittelee erilaista tietoa suhteessa itseensä ja ympäröivään maailmaan (Kognitiivinen oppimiskäsitys 2020). Dysleksiaa käsiteltiin kolmiotasomallin avulla, jossa lukivaikeus jaetaan biologiseen, toiminnalliseen ja nimenomaan kognitiiviseen puoleen. Lukemisessa ja luetunymmärtämisessä tarvitaan kognitiivisia strategioita, jotta tietoa on mahdollista prosessoida ja soveltaa (Korhonen 2002, 231). Seuraavaksi tarkastelemme teologin 1. ja yhteisöpedagogin vastauksia.

*Tässä kohtaa nyt mun asiantuntijuus loppuu ja mun opinnoista on sen verran aikaa, että ne olis pitänyt kaivaa jostakin. Niitähän on niin kun monen tyyppisiä, et eihän oo olemassa mitään yhtä ainoaa asiaa, joka aiheuttaa niin kun lukivaikeuksia. (Teologi 1)*

*No mulla ei semmosta, ei oo mitään faktatietoa, mutta mun mututuntuma ois semmonen, et se varmaan liittyy sinne varhaislapsuuteen ja tämmöseen niinkö puhumiselle. Puhumisen kehittymiseen. Ja siihen puhumisen kehittymiseen monesti vaikuttaa vaikka, jos on vaikka kuulon kanssa jotakin ongelmia tai mikä nyt siihen voi olla. (Yhteisöpedagogi)*

Ei ole ongelma, jos jonkun erityishaasteen taustatekijöistä ei ole varmuutta. Nuoren kohtaaminen ja oikea pedagoginen tukeminen on tärkein lähtökohta. Näkisin kuitenkin hyödylliseksi, mikäli taustoista tietää edes jotakin. Se kuitenkin syventää näkemystä ja luo erityishaasteille lisäymmärrystä. Tämä on yksi syy, minkä takia erilaiset koulutukset olisivat hyviä. Lukemiseen liittyvä häiriö on synnynnäinen ominaisuus ja se ei ole yhteydessä näön, kuulon tai neurologisen sairauden ongelmiin (Ahvenainen & Holopainen 2014, 70). Se on periytyvä ominaisuus, joka ilmenee yksilöllisesti. Mahdollisimman varhainen tuki auttaa lievittämään sitä. Tietty vähäinen kosketus kirjallisuuteen voi heikentää lukemisen taitoa, mutta se ei varsinaisesti ole syy, jos puhutaan oppimiseen liittyvästä häiriöstä.

### 6.2.2 Dysfasia

Seuraava käsiteltävä aihe on dysfasia eli kielen kehitykseen liittyvä häiriö. Tämä näkyy puheentuottamisen ja puheen ymmärtämisen haasteena. Tämä oli selvästi tämän tutkimuksen vierain erityispiirre. Dysfasianuorille on järjestetty omia rippikouluja. Dysfasianuorten segregointi on varmasti yksi selitys, miksi tämä ei ollut tuttu haastateltaville. He ovat toimineet yleisrippikoulussa, ja haastavat dysfaatikot taas ovat käyneet heille sopivan rippikoulun. He olisivat tästä tienneet, mikäli ennakkotiedoissa olisi

ollut merkintä dysfasiasta. Lievää dysfasiaa ei välttämättä huomaa. Erot ovat kuitenkin niin yksilöllisiä. Lievät oireet eivät välttämättä vaadi kovinkaan suuria oppimisen järjestelyjä. Seuraavaksi saamme haastateltavien kommentteja liittyen kielelliseen häiriöön.

*Tää on ehkä semmonen mihin törmää aika vähän, ei oo meidän kentässä kauheen yleistä mutta ei tavatonta ja on nuoria joitten niin kun puheen tuottaminen tai siihen liittyvät asiat tulee esille ja nää tämmöset kielelliset. Mutta et täytyy sanoa, että näistä niin kun ehkä vierain näin omassa arjessa. (Sosionomi)*

*Se on tietysti taas semmonen, että lukihäiriö on sen verran yleisempi. Tavallaan jos ennakotiedoissa lukisi dysfasia, niin mä lähtisin hankkimaan ja päivittämään, että mitä se tarkoittaa yleisesti ja ottaisin hyvin huolella sen puhelun, että ymmärtäisin mitä se tarkoittaa tämän nuoren kohdalla ja mitä meidän pitää ottaa rippikoulussa huomioon. (Teologi 1)*

Dysfasia on selvästi harvinaisempi kuin esimerkiksi dysleksia ja ADHD. Nämä piirteet näkyvät vahvasti ja jokaisessa ryhmässä voi olla 1-2 nuorta, joilla on lukemisiongelmiä tai keskittymisvaikeuksia. Dysfasiaan liittyvät haasteet ovat monesti sen verran suuria, että he saattavat olla erityiskouluissa. Tämän tyyppisissä kouluissa on yksilöllisempi opetus tehokasta, joten heillä on pienryhmätoimintaa. Tästä voi helposti päätellä sen, että suurella todennäköisyydellä he käyvät erityisrippikoulun. Dysfasia on otettu huomioon 1990-luvun lopussa olevassa tutkimuksessa, jolloin erityisryhmille lisättiin omia rippikouluja (Salonen, Kääriäinen & Niemelä 2000, 116). Turun sanomat (2002) julkaisi artikkelin liittyen dysfasianuorten rippikouluun. Kirkossa tehdyssä selvityksessä otettiin myös dysfasianuoret huomioon. Lundin (2006, 110) mukaan dialoginen ja pienryhmätoiminta sopii dysfasianuorille. Seuraavaksi on haastateltavien kommentteja liittyen dysfasian piirteisiin.

*Kyl nää puheentuottamiseen liittyvä ongelmat ja niin kun haasteet näyttäytyy pedagogisesta näkökulmasta vuorovaikutuksen haasteina ja sitä kautta tietenkin oppimishaasteina, koska oppiminenhan perustuu vuorovaikutukseen ja toisaalta sittenkin myös ne muuttuu sosiaalisiksi haasteiksi, kun puhutaan vertaisryhmästä, jossa yksi ei oikeen niin kun oo mukana esimerkiksi. (Teologi 2)*

Teologi 2 osui aivan oikeaan siinä, että kieltä tarvitaan tiedon prosessoinnissa, uuden tiedon soveltamisessa ja nimenomaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Parikka ym. 2017, 62). Dysfasia on erittäin haastava. Kieli ja kielellisyys ovat kuitenkin välineitä toimia erilaisissa tilanteissa. Rippikoulussa on paljon uusia sanoja ja uusia merkityksiä. Kristinuskossa on paljon sisältöä, Jeesuksen elämä, lähetys ja diakonia, jumalanpalveluselämä, rukouselämä, Jumala ja Raamattu. Näissä on jokaisessa vielä omat merkityksensä ja lisäkäsitteensä, jotka muodostavat niistä kokonaisuuksia. On opettajasta kiinni, miten hän

rakentaa näistä oppitunteja ja mitä pedagogisia menetelmiä hän käyttää. Ryhmätyöt, vuorovaikutustilanteet, PowerPointit ja muut menetelmät voivat olla dysfasianuorelle erittäin haastavia.

*No mulla nousee ensimmäisenä mieleen nimenomaan tähän niin ku puheentuottamiseen ja tähän seutuun liittyvät haasteet ja ehkä se niin ku mielensisäisen maailman sanottaminen ääneen ja näihin mutta myöskin se että miten siitä puhutusta kielestä ottaa kiinni ja miten sitä. (Sosionomi)*

*Se on tosi harmillista ihmisen itsensä kannalta, että hänellä on koska toisaalta nykyään myöskin aika paljon asioita esimerkiksi YouTube maailmassa tai YouTube tämmönen niin kun puhevideot on niin kun myöskin keskeistä ihan oppimateriaalia ja jos on niin kun vaikea jotenkin ymmärtää. Tietenkin jos mennään tähän tuottamispuoleen niin riippuu nyt taas, minkä asteisesta dysfasiasta on kysymys. Se on aika haastava asia. (Teologi 2)*

Dysfasia on nimenomaan puheen tuottamisen ja ymmärtämisen vaikeus, ja kieli on myös oleellinen apuväline ajatuksen tuottamisessa (Parikka ym. 2017, 62). Haastateltavat päättelevät ja tiedostavat hyvin asioita, jotka ovat dysfasianuorelle haastavia. Mainittu video-opetusmenetelmä viittaa verbaalis-auditiviseen dysfasiamuotoon. Siinä on ominaista, että kuulon perusteella välittynyt tieto menee usein ohi, koska oppija ei saa kaikista sanoista kiinni. (Pilbacka-Ronkä & Sume 2010, 31; Hyytiäinen-Ruokokoski 2001, 8.) Vaikea ja keskivaikea dysfasia ovat kieltämättä haastavia missä tahansa oppimisympäristössä. Tämän tyyppinen nuori tarvitsee oikeaa tukea asiaan erikoistuneilta ihmisiltä. Tavallinen rippileiri ei palvele heidän yksilöllisiä tarpeitaan. He tarvitsevat tehostetumpaa tukea. Toiset haastateltavat ottivat dysfasiassakin itsetuntoon liittyviä asioita esille. Käsitellään niitä seuraavaksi.

*Tulee ensimmäisenä mieleen, että vetäytymisenä, vois olla osalla. Toki tässä vaikuttaa myös se, että hirveän paljon myös persoona, jollakin voi olla puheentuottamisen kanssa vaikeuksia, voi olla niinkö tosi ujo ja arka, mutta sitten on myös niitäkin nuoria, että siitä huolimatta, että heilläkin on niinkö puheentuottamisen kanssa haasteita, ni silti he on niinkö semmosia tosi niinkö avoimia tyyppisiä ja niinkö tosi kovia puhumaan. (Yhteisöpedagogi)*

*Se jälleen kerran mä luulen et täs nuoressa näkyy enemmän se et miten sinut ympäröivä porukka on sen asian kanssa. Et jos on sellasessa porukassa jossa on tuttu, saattaa olla et se asia helpottuu ja siihen ei liity enää jännitystä ja sillä on taas omat vaikutuksensa, kun taas sitte jos joutuu arastelella sen asian kanssa niin silloin se myöskin, se tilanne niin ku näkyy nuoresta ja myöskin semmonen tavallaan kun puhutaan paljon rippikoulussakin oman mielensisäisten asioiden niin kun sanoittamisesta ja tämmösestä. (Sosionomi)*

Sinkkonen (2007, 47) vahvistaa, että kielelliset vaikeudet vaikuttavat paljon murrosikäisen itsetuntoon. Jokainen haluaa olla hyväksytty ja kuulua joukkoon. Tätä haluaa myös erilainen oppija. Kielellinen vaikeus tuo vain haastetta, koska sosiaalisten suhteiden luomiseen tarvitaan vuorovaikutusta. Tämä taas on

dysfasianuorelle vaikeaa. Nuoren arkuus ja ujous viittaavat monesti siihen, että häntä on suojeltu vähän turhan voimakkaasti. Huoltajat alkavat usein puolustaa nuorta, jolla on erityistarpeita. He suojelevat häntä, ettei hänelle tule pettymyksiä ja murheita. Tämä taas tekee nuoresta liian aran, ja hänen on epäluontevaa yrittää luoda sosiaalisia suhteita. Yhteisöpedagogi ja sosionomi molemmat tiedostavat dysfasian yksilöllisyyden. Dysfasianuoren persoonallisuutensa on rakentunut kasvatusympäristön mukaan. Kahdella haastateltavalla oli veikkausta dysfasian taustatekijöihin. Seuraavat kommentit käsittelevät dysfasian taustatekijöitä.

*No varmaan mä jotenkin itte omassa päässäni miellän sen sinne ihan varhaislapsuuteen ja taas siihen että onko kuulon kanssa ollut, tai minkälaisessa ympäristössä on niinkö kasvanut, että onko niinkö kotona puhuttu yhtä kieltä vai onko siellä puhuttu useampaa kieltä. Mutta luulisin, että ne on kans niinkö jotenkin kuulo ja puheen tuottaminen, mutta en oo tästäkään varma. Vain mutua. (Yhteisöpedagogi)*

*Mistä johtuu? Varmaan on myös kognitiivisesta ja kognitiivisen kehityksen seikoista johtuvaa. Uskon näin, mutta mä en oo niin kun tän genealogian kans paininut et mistä se johtuu. Mä taas ajattelen sitä, että ihmisellä on tämä ja miten me nyt häntä voidaan auttaa. Tietenkin se miten syvemmin ymmärtäis sitä niin kun syntymekanismia niin paremmin vois auttaa. (Teologi 2)*

*Mä koitan niin kun miettiä, että saanko mä nyt niin kun kiinni oikeen yhtään. Näissä lukihäiriöissä vilisee jo nuorten kuvia jo päässä, mä koitan miettiä, että onkohan mulla ollut. Siin on varmaan niin kun ollut osana semmosta monialaisempaa, missä on niin kun laajemmasti oppimiseen ja sen havainnoinnin niin kun ongelmia. Harvinaisempi on kyllä sillee toki. (Teologi 1)*

Huttusen (2018) mukaan kielihäiriön merkit alkavat näkymään varhaislapsuudessa. Kielivaikeuden huomaa, jos lapsi ei kahden vuoden iässä muodosta sanoja ja kolmevuotiaana lyhyitä lauseita. Siinä mielessä yhteisöpedagogi aavisti oikein. Tämä häiriö linkittyy varhaislapsuuteen, mutta taustalla on perimä. Diagnoosi ei rakennu ihmiseen vanhempien tai muiden ihmisten kautta. Teologi 2 veikkasi kognitiivisia seikoja. Dysfasiassa on kyse keskushermoston poikkeavuudesta, joten se vaikuttaa kyllä kognitioiden puoleenkin. Nämä ovat kuitenkin asioita, joista ei voi tietää ilman kokemusta tai ilman erityistä kiinnostusta. Dysfasia on selkeästi vieras ja harvinainen verrattuna dysleksiaan. Tämä oli silti tärkeä tieto, koska tätä ei olla hetkeen tutkittu rippikouluympäristössä. Haastateltavien valmiudet ovat kuitenkin ihan hyvät. Seuraavassa luvussa käsitellään ADHD-diagnoosia. Tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriö on ollut keskeinen oppimisen vaikeus koulumaailmassa.

### 6.2.3 ADHD

ADHD on oppimishaaste, josta on ollut paljon keskustelua sekä hyvässä että pahassa. Tämä ominaisuus on näkynyt myös vahvasti rippikoulumaailmassa. Vuonna 2006 tehdyssä tutkimuksessa ilmeni, että rippikoulun opettajilla oli melko vähäiset valmiudet kohdata ja opettaa ADHD-nuoria. Heihin suhtauduttiin monesti negatiivisesti ja heitä komennettiin paljon. Leirijaksolla ei ollut tarpeeksi vapaa-aikaa ja lepoa. Toteutuneita asioita olivat muun muassa rauhallinen oppimisympäristö ja tukiopetuksen järjestäminen. (Porkka 2006, 50.) Hynysen (2009) tehdyssä tutkimuksessa selvitettiin rippikoulussa työskentelevien opettajien valmiutta kohdata nuoria, joilla on sekä ADHD että käytöshäiriön piirteitä. Tutkimuksessa todettiin, että rippikouluopettajat arvioivat valmiutensa kohdata käytöshäiriöisen nuoren keskinkertaiseksi. ADHD:n suhteen heillä oli paremmat valmiudet. Tämä yliaktiivisuushäiriö tunnetaan tietyistä stereotyyppioista. Seuraavaksi selvittämme haastateltavien ajatuksia kyseisestä diagnoosista.

*No ensimmäinen ajatus on, et jos kysymys on mitä ajatuksia herää, niin ensimmäisenä ajatus on se, että sitä käytetään myöskin liian laajasti, eli ikään kuin mä oon tämmönen ADHD. Vaikka kyse ei olisikaan ADHD-diagnoosista vaan siitä, että sä oot tuollainen eloisa persoona ilman että sä välttämättä tarvit niin kun ADHD-diagnoosia. (Teologia 2)*

*No nykyäänhän aika moni lokeroidaan niinkö, et puhutaan monesti et, joku on niinkö tämmönen vilkas luonne. Siitä saatetaan joskus heittää, että tolla on varmaan ADHD. (Yhteisöpedagogi)*

Tämä diagnoosi on stereotyyppinen ongelma kasvatusympäristöistä, koska moni yhdistää ADHD:n ensimmäiseksi impulsiiviseen ja häiritsevään käyttäytymiseen. Tätä se ilman muuta voi olla, mutta se näkyy hyvin yksilöllisesti eikä se välttämättä ole niin häiritsevää käytöstä. Vuonna 2006 tehdyssä tutkimuksessa todettiin, että rippikoulussa ei ollut riittäviä valmiuksia kohdata ADHD-nuoria. Luulen, että moni kokee tämän piirteen pelottavana ja haastavana pelkän ennakkotiedon perusteella. Se kertoo siitä, että työntekijä ei ole välttämättä ennen kohdannut yliaktiivisuushäiriöistä nuorta. Hän on vain kuullut muiden väylien kautta sen oireen ominaisuuksista, joten hän on tehnyt johtopäätöksen, että se on haastava. Käydään nyt läpi haastateltavien näkemyksiä ja kokemuksia ADHD-nuoren käytöksestä ja oireista.

*Stereotyyppiassa ne alkaa vispaamaan ja huiskimaan sinne ja huiskimaan tänne. ADHD nuoret ovat sellaisia, että jos niitä ei kiinnosta, niin sitte ne on jossain omassa, sellaisia et ne lähtis juoksentelemaan pitkin seiniä, niin ne haaveilee jotain ihan omia. Ne kattelee kissa-videoita päänsä sisällä tai jotain muuta. Ne saattaa olla ihan jossain muissa maailmoissa. (Teologi 1)*

*No yleensä levottomuutena ja keskittymisvaikeutena myös varsinkin, kun oppimistilanteissa vaadittais jonkinlaista kykyä keskittyä pitkäjänteisesti ja näillä on niin kun alentunut se kyky ikään kuin väestön normaaliin verrattuna, niin se näkyy sitten se kun ei pysty keskittymään, ei jaksakaan eikä vain pysty niin se näkyy sitten tämmösenä levottomana käyttäytymisenä ja toisten häiritsemisenä sitten. (Teologi 2)*

*Se semmonen impulsiivisuus ja se että niin ku asia lähtee harhailemaan ja ajatukset ja samalla saattaa koko tyyppiä lähtee harhailee ja semmonen niin kun levottomuus. Paljon on energiaa, paljon on niin kun tahtoa mutta tavallaan se impulssin hallinta ja semmonen et pitää olla koko ajan jotain hässäkkää tekemässä. (Sosionomi)*

*No haasteena keskittyä ja erityisesti, no se on jäänyt sieltä haastavat nuoret rippikoulussa sieltä koulutuksesta mieleen, siellä alettiin oikeastaan ensimmäistä kertaa näitä luokkatiloja, että onko ne semmosia mitkä tukee sitä keskittymistä, vai onko ne semmosia mitkä ei niinkö tue ollenkaan. (Yhteisöpedagogi)*

Jokaisella haastattelijalla oli kokemusta ja tietoa siitä, mistä yliaktiivisuushäiriöstä on kyse. Se yhdistetään ilman muuta impulsiiviseen käyttäytymiseen, mutta iso osa näkyy nimenomaan keskittymisen vaikeutena. ADHD on häiriö, joka johtuu aivojen tarkkaavuutta ja vireystilaa kontrolloivien hermoverkkojen poikkeavasta kehityksestä (Huttunen & Socada 2019). Oireet ilmenevät myös yksilöllisesti. Toinen saattaa olla todella energinen ja impulsiivinen kun taas toinen on omissa ajatuksissaan (Sandberg 2018, 17). Keskeisiä oireita ovat juuri tarkkaavuuden säätelyn vaikeus, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus (Puustjärvi, Voutilainen & Pihlakoski 2018a, 17-18). Nuoruuteen liittyvät myös puberteetin vaikutukset. Ne muokkaavat nuoren aivoja niin, että hänen voi olla jo pelkästään sen vuoksi haastavaa toimia tilanteissa, joissa vaaditaan kognitiivisia kykyjä. ADHD tuo lisämaustetta tähän. Nuoren oireet näkyvät usein siinä, että hän on hajamielinen ja mietteissään. Hän ei siis jaksakaan keskittyä. (Sumia 2018, 186-187.)

Keskittymiskykyyn liittyvät haasteet ilmenevät jaksamisen lyhytjänteisyytenä. Nämä näyttävät nimenomaan koulussa, koska koulutyö vaatii keskittymistä ja organisointitaitoja. Yliaktiivisuus on taas vaikeutta pysyä paikallaan ja vaikeutta säädellä aktiivisuutta paikoissa, jotka vaativat keskittymistä ja rauhallisuutta. (Moilanen 2012a, 35-36.) Jokainen haastateltava osasi yhdistää oireet juuri näihin ominaisuuksiin. Yhteisöpedagogi korosti vielä luokkatilan merkitystä. Se on pedagoginen ratkaisu, mutta tärkeä sellainen. Siitä on pohdintaa seuraavassa pääluvussa. Suurin osa on havainnut, että ADHD näkyy nimenomaan poissaolevana käytöksenä. Tämä täsmää Sumian (2018) antamaan tietoon, sillä se on tyyppillinen piirre ADHD-nuorella. Tähän oireeseen liittyy myös erilaisia sitä lievittäviä keinoja. Haastateltavat ottivat esille sen, että lääkehoidon olisi toivottavaa olla kunnossa ennen rippikoulun alkua. Seuraavaksi pohdimme lääkehoidon merkitystä, kun kyseessä on ADHD-nuori.



*Mutta jos aateltas rippikoulunäkökulmaa, niin mun kokemus on se, että se on niinkö todettu jo niinkö hyvin paljon ennen sitä rippikouluaikaa, jolloinka siihen on niinkö, jos sitä on tarve hoitaa lääkkeillä, niin silloin on jo monesti ennen rippikouluaikaa löytynyt sopiva lääkitys, että mulla ei oo niinkö sellasia kokemuksia ainakaan viime vuosilta, että ois ollut niinkö erityisen haastavaa toimia näiden ADHD-nuorten kanssa. (Yhteisöpedagogi)*

*Monesti vanhemmat saattaa miettiä etukäteen, että mitenköhän sen lääkityksen kanssa. Mä oon, et jos se on ottanut koulussa ni ottakaa tännekin. Meillä on sellainen, ei nyt koulu-mainen, mut onhan meillä aikataulut ja niin kun rutiinit. Ja siellä kuitenkin niin kun pitää jaksaa ja pystyä keskittyä, eli kyllä niin kun aika usein heillä on sitten jos on niin kun lääkitys, et se ei olis sillä tavalla niin kun lomaviikko, koska se saattaa heittää ne rutiinit sillä tavalla, että hän ei mene muun ryhmän kanssa. (Teologi 1)*

*Meille tosi tärkeätä on se että kun rippikoulun intensiivijakso alkaa, että nuoren jos hänellä on lääkitys niin se olis balanssissa, koska silloin se palvelee nuorta kaikista parhaiten. Se mua surettuttaa, että monet vanhemmat aattelee että kun nuori on koulukauden selvinnyt lääkkeen kanssa niin nyt sitten kun hän lähtee rippikouluun niin jätetään häneltä lääkitys pois. (Sosionomi)*

Lääkehoitoa on pidetty tarpeellisena, koska sen vaikutus toimintakyvyn ylläpitoon on huomattava. Lääkkeet vaikuttajat aivojen välittäjäaineiden määrään ja tasapainoon. Lääkehoidossa käytetään stimulantteja, joiden tehtävänä on virkistää keskushermostoa. (Tarnanen ym. 2019; Moilanen 2012b, 90.) Lääkehoidon tehokkuus on näkynyt myös rippikoulussa. Sen on todettu vaikuttavan myönteisesti keskittymiseen ja itsensä hallitsemiseen. Tämä on tärkeä havainto, sillä haastatteliijoilla on myönteisiä kokemuksia. Vuonna 2006 tehdyssä tutkimuksessa rippikoulun opettajat eivät osanneet kunnolla toimia ADHD-nuorten kanssa. Tässä opinnäytetyössä ilmeni, että haastateltavat tietävät tämän haasteen perusteista kaiken oleellisen. Heillä on selvästi kokemusta ja tietoa aiheesta. Seuraava tarkastelukohde on taustatekijät.

*Kyl se on, ihan neurobiologiaahan se on, sieltä niin kun, sieltä se tulee. Sen takia myöskin aattelen että lääkehoito siinä helpottaa nuorta. Toki on varmaa niin ku nuorelle hyvä se, että hän oppii myös toimintamalleja ja erilaisii tämmösii niin ku itsensä rauhoittamistapoja, mutta että kyl se on se aivokemia joka siellä vetää siksakkia. (Sosionomi)*

*Et varmaan mä voisin kuvitella, siis ADHD on diagnoosi, joka tai ylipäänsä diagnoosi tai jos sä saat jonkin diagnoosin niin se ei tua sulle ADHD:tä et sä saat ADHD-diagnoosin vaan sehän on niin kun diagnoosi siitä, että sulla on tietyt piirteet, joita me kutsumme ADHD oireyhtymäksi. Varmaan tää lisää sitä. Mistä se perimmältään johtuu, niin varmaankin aivokemiallisista vuorovaikutussuhteista, eli mitä siellä tapahtuu niin sinne se varmaan juontaa. (Teologi 2)*

*No täytyy sanoa kyllä että en tiedä. Veikkaisin, jos pitäis veikata, niin aivoissa on varmaan joku sähkövirta, mikä siellä kulkee ja jonnekin siihen, sinne mä sen yhdistäisin. (Yhteisöpedagogi)*

*Jälleen kerran, jos mun pitäis vastata tähän yhtään mitään järkevää, niin mun olis pitänyt kerrata vähän mun kurssikirjoja. En muista niitä näitten niin kun varsinaisia niitä rakenteita ja systeemeitä. (Teologi 1)*

Haastateltavista kolme tiesivät melko hyvin. Tässä oireessa on nimenomaan kyse keskushermoston poikkeavuuksista, jotka näkyvät yksilöllisellä tavalla. Yliaktiivisuushäiriössä tarkoittaa, että aivojen tarkkaavuutta ja vireystilaa kontrolloivat hermoverkot ovat poikkeavia (Huttunen & Socada 2019). Ei jälleen ole ongelmaa, mikäli taustasyiden tarkkaa arviota ei ole. Kuitenkin jokaisen haastateltavien perustiedot oireen ominaisuuksista osuivat oikeaan. Pieni katsaus taustasyihin voisi taas lisätä ja syventää ymmärrystä tätä diagnoosia kohtaan. Tärkeintä on kuitenkin se, että perusominaisuudet on tiedostettu ja rippikoulun opettajalla on tiedossa, miten tämän tyyppinen nuori saattaisi oireilla. 14 vuotta sitten tehdyssä tutkimuksessa huomattiin, että rippikoulun opettajilla oli puutteita ADHD:n suhteen. Nyt on perustiedot hallussa jokaisella.

#### **6.2.4 Käytöshäiriö**

Käytöshäiriö otettiin Hynysen (2009) tutkimuksessa esille. Tällöin opettajilla oli omasta mielestään heikommat valmiudet kohdata käytöshäiriöiden nuoren kuin ADHD-nuoren. Käytöshäiriöön liittyy uhmas ja normeja rikkova tahallinen käyttäytyminen. He oireilevat yksilöllisesti. Vakavasti oireilevat nuoret eivät pysty suorittamaan yleisrippikoulua muiden ikätovereidensä kanssa. Turvallisuus on asia, joka on otettava joka asiassa huomioon. Nuorille on taattava mahdollisimman turvallinen rippikoulukokemus. Rippikouluun voi kuitenkin tulla käytöshäiriöinen nuori, jonka oireet ovat lievempiä. Se saattaa näkyä opettajan provosoimisena ja haastamisena, kiusaamisena tai muuna tahallisena häiritsemisenä. Tutkimuksen teologit pohtivat tämän häiriön haastavuutta. Tässä on heidän ajatuksensa asiasta.

*Jos nyt mennään sellaisesta normaalista niin sanotusta mitä joskus on kutsuttu teiniangstiksi, ei oteta sitä nyt lukuun, mikä on normaalia tämmöistä auktoriteetin haastamista, joka kuuluu murrosikään vaan ajatellaan ihan niin kuin oikeasti häiriötä. Tai häiriöksi diagnosoitua tilaa, niin se on rippikouluympäristössä aika haastava asia ja tosiaan musta tuntuu, et se on vähän lisääntynyt. (Teologi 2)*

*Ne on taas niin kun niitä mitä pitäis jälleen kerran, et jos lukee paperissa pähkinäallergia ni se on kohtuullisen helppo rajata siitä pois, mutta käytöshäiriö taas, niin toivoisin kyllä, että vanhempien kanssa pystys käydä ihan kunnon keskustelun, et mitä se tarkoittaa tän nuoren kanssa ja mikä on se, onks siis joku mikä, missä on se haaste? Onks se sosiaalisten suhteiden ymmärtämisessä? Onko se sellainen, että hän ei hallitse raivoa, jos lähtee joku*

*suuttumus tai kiukku, ja ei löydä keinoja. Pakittaa sitä ja mitä hän tekee jos niin käy, että vetääkö turpiin ensimmäisenä vai huutaako se vai meneeks se pois huoneesta, se on vähän eri asia tietääks se et tää huutaa vai nyt se vieressä oleva saa turpiin kohta. (Teologi 1)*

Käytöshäiriö on haastava, koska se voi näkyä monella erilaisella tavalla. Kun puhutaan häiriöstä, niin se voi näkyä lievistä haastavaan. Toiset ovat enemmän ulospäin ja toiset taas sisäänpäin suuntautuneita. Teologi 2 kertoi osuvan asian, nimittäin Moilanen (2004, 265) ottaa myös esille sen, että nuorten lapsellinen käyttäytyminen, murrosiän haasteet tai muu epäsopeva käytös eivät ole suoraan käytöshäiriötä. Varsinaiseen häiriöön liittyvät ominaisuudet ovat vakavampia. Näkisin tämän haastavan eniten rippikoulun opettajia. Lukihäiriöisen nuoren kanssa selviää, kun hänelle löytyy sopivat tukikeinot. Samoin ADHD- ja dysfasianuoren kanssa. Käytöshäiriön taustalla on yleensä paljon moniselitteisempiä ongelmia. Selvitetään ensiksi, miten haastateltavat kokevat käytöshäiriön näkyvän.

*Semmonen ehkä sellainen odottamaton käytös, tai odottamaton käytöksen muutos tai sellaisista tilanteista niin kun jotekin tunnekuohon aikaansaama joka ei välttämättä herättäis muissa sellasta, tai se että on tällästä niin kun hallitsematonta pahaa oloa joka voi olla väkivaltaista tai voi olla sannallista tai jotenkin semmosta et hän niin kun ei hallitse sitä semmosta sosiaalista tilannetta. (Sosionomi)*

*No aika monesti on niinkö haasteita toimia ryhmässä ja aika yleistä on se, että ne kellä on tämmösiä käytöshäiriöitä, niin aika monesti he on siinä rippikouluryhmässä sellaisia näkyviä tyypppejä, että kun eri oppimistilanteissa tai joissakin ruokailutilanteissa tai muissa tämä jolla on käytöshäiriö niin hänen pitää niinkö koko ajan saada sitä huomiota ja varmaan sitte jotku nuoret voi niinkö itekseen aatella et hohhoijaa, että taas tämä yks on tälleen. (Yhteisöpedagogi)*

*Mä niin kun mietin, et onks se sitä vaan, et normit vai hänen maailmansa pelisäännöt ei toimi samalla lailla kun niin kun ne pelisäännöt millä suurin osa ihmisistä pelaa, jolloin hän ei sitä koodistoa lue samalla tavalla, pysty lukemaan tai osaa lukea. Hänen mielestään muut ihmiset käyttäytyy pelottavasti ja uhkaavasti ja typerästi, järjettömästi tai joillakin tavoin, että mä en usko, että kukaan on tahallaan paha eikä kukaan ole tahallaan ilkeä. Hän pelaa niillä palikoilla, mitä on saanut ja mitkä valmiudet on. Se reaktio on ehkä ulkomaailman silmissä uhmaa tai kapinaa tai jotain, mutta hänhän yrittää itse tulla toimeen siinä maailmassa ja sillä hetkellä se on hänen järjestelmässään se tapa, jolla siinä säilyy. (Teologi 1)*

Friis ym. (2004, 138) toteavat, että käytöshäiriöinen nuori uhmaa jatkuvasti aikuisia. Hän ei sitoudu pitämään selvistä pelisäännöistä ja normeista kiinni. Käytöshäiriössä on ominaista myös se, että nuori on usein ärtynyt tai vihainen. Käytöstä tai reaktiota on vaikea ennustaa. Aronen & Lindberg (2017, 255) kertovat, että lievässä tapauksessa nuori aiheuttaa häirintää ympäristöä kohtaan, mutta se ei ole vielä

vakavaa. Diagnoosissa on juuri tyypillistä käyttäytyä epäsosiaalisesti, aggressiivisesti tai muuten poikkeavalla tavalla (Moilanen 2004, 265). Haastateltavien edelliset kommentit osuivat oikeaan. Heistä jokainen tiedostaa, minkä tyyppinen on käytöshäiriöinen nuori. Hän oireilee näkyvästi ja saa koko yhteisön huomion sillä. Käytöshäiriössä on kuitenkin vakavampiakin puolia. Seuraavaksi käsittelemme sitä.

*Jos me ajatellaan tätä tämmöistä ulospäin omaa itseään aggressiivisella tavalla ilmaisevaa nuorta, niin kyllähän se ilmenee siten, että käydään toisiin käsiksi ja saatetaan vähän hui-taistakin tai muuten siis fyysisenä väkivaltaisena käytöksenä toisia ja yleensä vertaisia kohtaan ja sitten sellaisena uhkaavana niin kun kielenkäyttönä ja tällaisena ja että esimerkiks että vittu mä tapan sut ja niin kun sitte mikä nyt tietenkään ei oo normaalia käytöstä. (Teologi 2)*

Väkivaltainen ja aggressiivinen käytös on vaikea-asteisin ja pahin käytöshäiriön muoto. Tämän on tärkeä ottaa esille. Nuori voi reagoida rippileirillä johonkin ärsykkeeseen niin, että hän käy fyysisesti ikätoveriin kiinni. Sen on tärkeä tiedostaa, koska se on yksi oleellinen riski. Hän ei ole välttämättä toiminut ennen niin, mutta ensimmäinen kerta voi tapahtua rippileirillä. Aronen & Lindberg (2017, 255) toteavat, että vaikea-asteinen käytöshäiriön muoto voi aiheuttaa merkittäviä vahinkoja muille. Tämän tyyppinen nuori voi aiheuttaa fyysisiä vaurioita muille. Verbaalinen uhkailu ja muut aggressiiviset eleet ovat hyvin tyypillisiä. Teologi 2 tiesi, mistä tästä on kyse. Käytöshäiriön oireet ovat moninaisia ja yksilöllisiä, joten siihen vaikuttavat taustatekijätkin ovat erilaisia ja yksilöllisiä. Haastateltavat kertovat ajatuksiaan, mistä käytöshäiriö saattaisi johtua.

*No nimenomaan mä aattelen et siihen voi olla nää aivosähkö ja kemia siellä ei toimi niin ku pitää, mut mä aattelen et siinä saattaa myös olla tällänen joku kriisitilanne tai nuoren elämässä akuutisti oireileva psyykinen pahaolo, mistä tämmönen niin kun toimintamalli, jossa hänen niin kun turhaumat ei oo välttämättä niin kun hän ei oo oppinut käsittelee niitä oikein rakentavalla tavalla. (Sosionomi)*

*Kyllä siinä on enne muuta kyseessä sellaisesta tunne-elämän häiriöstä. Tää on mun ymmärrys siitä. Ja todennäköisimmin siellä on taustalla jotain lapsuuden tai nuoruuden kokemuksia ja tapahtumia, jota ei oo pystynyt käsittelemään, työstämään tai ylipäättäen se, että tunne-elämä on joko jonkun yksittäisen asian tai muitten kasvuolosuhteiden takia olennaisesti häiriintynyt, eli normaali tunne-elämän kehitys ei oo mahdollistunut siten kun yleensä ja tietenkin sitte ei oo luonnollisesti myöskään opittu sanottamaan sitä niin kun omaa sisäistä tilaa, jolloin se purkautuu sitten tämmösenä aggressiivistyyppisenä käyttäytymisenä. (Teologi 2)*

*No varmaan se on kans melko monen asian summa. Mutta oli se sitten jotakin traumaattinen kokemus tai ehkä sillä voidaan oireilla jotakin niinkö perhetaustassa tapahtuneita asioita, oli se sitten avioero tai jotakin muita läheisen kuolema tai joku kiusaaminen tai. Niistä mä aattelen, että ne on niinkö suurin osa mun kokemuksen mukaan ois että ne liittyyis niinkö johonkin semmoseen ikäviin asioihin, joita on tapahtunut, mitä ei ole ehkä pystynyt käsittelemään. (Yhteisöpedagogi)*

Sosionomi on oikeilla jäljillä genetiikan suhteen. Käytöshäiriön on todettu liittyvän geneettisiin seikkoihin sekä aivorakenteellisiin poikkeavuuksiin. Sosionomi, teologi 2 ja yhteisöpedagogi nostavat esille erilaisia traumaattisia ja muita asioita, jotka ovat tavallaan laukaisseet nuorena sen häiriön. Käytöshäiriöihin liittyy nimenomaan toiminta, vuorovaikutus ja ympäristötekijät. Negatiivinen lapsi-vanhempi suhde, välittämisen puuttuminen kasvatuksessa, eläminen ilman omia vanhempia, seksuaalinen hyväksikäyttö tai muut kasvatukselliset epäkohdat ovat riskitekijöitä. (Aronen & Lindberg 2017, 257.) Taus-tasyt ovat yksilöllisiä ja monesti todella monimutkaisia. Haastateltavat osasivat hyvin päätellä käytöshäiriön ominaisuuksia. Se luo ymmärrystä nuorta kohtaan. Teologi 2 nosti vielä esille tunne-elämän häiriön, joka näyttäytyy niin, että nuori ei osaa toimia sosiaalisesti oikealla tavalla. Rytönen (2014, 63-64) kertoo, että nuoren väkivaltainen teko on hänen tapansa ratkaista jokin ongelma. Se viittaa juuri sosiaalisten ja tunnepitoisten taitojen puutteellisuuteen. Hänellä ei siis ole kykyä nähdä ja hahmottaa muiden tunteita. Hänelle ei ole rakentunut oikeaa mallia toimia erilaisten ihmisten kanssa.

### **6.3 Pedagoginen tukeminen**

Tutkimuksen viimeinen osuus oli pedagoginen tukeminen. Tämän osion tehtävänä oli selvittää, ottavatko rippikoulun opettajat erilaiset oppijat pedagogisesti huomioon. Tässä osuudessa käydään samat neljä erityispiirrettä läpi, mutta pedagogisesta näkökulmasta. Jokaisella neljällä oppimisen vaikeudelle on kehitetty erilaisia menetelmiä tai muita apuvälineitä, jotka tukevat oppimiskokemusta. Näitä menetelmiä ja keinoja sovelletaan yksilöllisten tarpeiden mukaan, mutta pääsääntöisesti tietyissä oppimisvaikeuksissa on tunnistettavat tukikeinot. Selvitetään ensin yleisellä tasolla, minkälaisia pedagogisia menetelmiä haastateltavat käyttävät ja miksi. Halusin tietää yleisellä tasolla haasteltavien suhteen pedagogiikkaan, koska se osoittaa valmiuksia ottaa erilaisia oppijoita huomioon ja samalla se osoittaa Suuri ihme (2017)-suunnitelman näkyvyyden.

*Mulla ei oo semmosta niin kun vakiintunutta, mutta mä käytän tosi paljon siis ihan tällaisia niin kun menetelmällisiä pelejä ja leikkejä, on audiovisuaalista, on niin kun videoo, on*

*musiikkia, on aina joku kuva tai sanallinen viesti, puhetta ja kerrontaa, on nuoren tavallaan niin kun itsenäistä mietintää, ryhmässä mietintää, on niin kun tällaista missä hän saa rakentaa asioita, hän saa sanottaa asioita, tai miettiä tai tulkita niitä väreinä tai muuta et, et aika vähän teen sellaista niin kun että kirjoita mitä tarkoittaa. (Sosionomi)*

*Rukousoppitunti on jos mä sen pidän, se on sellainen, et ensi mä puhun siitä vähän, noin kolme minuuttia ja sanon, että hakekaa tyynyt ja peitot, makoilkaa laittialla, soitetaan musiikkia ja levätään ja niin kuin rukous voi olla tällaista. (Teologi 1)*

*Rippikoulun tavoitteet ovat pääosin muuta, kun tämmöstä tiedollista. Siinä on sekin, mutta siinä on niin vahvasti tällaisia tunteen, osallisuuden, kuulumisen ja kokemuksen tavoite-suuntia, niin mä käytän erilaisia taiteeseen perustuvia työskentelytapoja tai tämmösiä niin kun luovaan ilmaisuun sekä yksin että sitten jonkinlaisena pienryhmä tai isomman ryhmän työskentelynä tai jonakin näiden yhdistelmänä. Sitten tietysti draama ja tällaiset. Jonkun verran hyödynnän myöskin sähköisiä välineitä yksituisissa työskentelyissä, mutta ne on nimenomaan välineitä sen takia kun ne on kätevä tapa hoitaa tää, ei mennä niin kun väline edellä. (Teologi 2)*

*Me otettiin käyttöön leirijumalanpalveluksia silleen, että jokainen rippikoululainen osallistuu joka päivä johonkin osioon siinä sitä leirijumalanpalveluksen toteuttamista. Yhdet on suntuoryhmä, ne laittaa jumalanpalvelustilan, ja yks on kanttoriryhmä, ne valitsee virret ja harjoittelee niitä kanttorin kanssa, yhdet tekee esirukouksen, yhdet on liturgiryhmä ja sitten yhdet on saarnaryhmä, mitkä tekee jonkun näytelmän esimerkiksi sen evankeliumitekstin pohjalta. Se on kans sellainen yhteisöllinen ja juuri siihen, mihin meidän messujaikin haluittais pitää, et ne olis sellaisia yhteisöllisiä ja se on mun mielestä tosi tärkeää myös rippikoulussa, että ne ois sellasia yhteisöllisiä kokemuksia. (Yhteisöpedagogi)*

Jokaisen haastattelijan pedagogisesta otteesta löytää Suuri ihme (2017)-suunnitelman vaikutuksen. Rippikoulusuunnitelmassa nostetaan nimenomaan esille, että oppimisen tulisi olla mielekästä ja yhteisöllistä. Tämä tarkoittaa sitä, että rippikoululaiset, isokset ja ohjaajat miettivät ja tutkivat yhdessä jotakin opittavaa asiaa ja ilmiötä. (Rippikoulusuunnitelma 2017, 26.) Tunteet, elämyksellisyys, kokeminen ja kehollisuus ovat isossa roolissa nykyajan rippikoulumaailmassa (Rippikoulusuunnitelma 2017, 16). Haastateltavien kommentit osoittavat jo sen, että rippikoulussa on mahdollista toteuttaa hyvin monipuolisia ja monia aistikanavia aktivoivia oppimisen menetelmiä. Tällainen monipuolisuus ja elämyksellisyys tukee myös erilaisia oppijoita. Heistä iso osa tarvitsevat muutakin kuin tavanomaista oppituntityöskentelyä. Suuren ihmeen vaikutusta tarkastellaan tämän kappaleen loppupuolella tarkemmin ja nimenomaan erilaisen oppijan näkökulmasta. Seuraavaksi käydään oppimishaasteiden pedagogiset tukimuodot läpi. Haastattelijoiden pedagogiset ratkaisut ovat kiinnostavia, koska ne ovat keinoja tehdä oppimisesta mielekästä ja motivoivaa.

### 6.3.1 Dysleksia

Lukemiseen liittyvä häiriö on melko yleinen koulumaailmasta. Se on yleensä tuttu ominaisuus monille. Lukivaikeus näkyy yksilöllisesti, joten toisten oireet ovat lieviä. He saattavat tarvita pieniä tukimenetelmiä. Toisten oireet ovat haastavampia. Tämän tyyppiset opiskelijat tarvitsevat enemmän tukea. Lukivaikeudesta ilmentyviä haasteita on lievitetty äänikirjoilla, selkokielisyydellä ja lyhennetyillä tehtävänänoilla. Toiset hyötyvät visuaalisista asioista, kuten kuvista ja videoista. Minua kiinnosti se, minkälaisia tukimenetelmiä haastateltavat käyttäisivät, jotta yksilö oppisi ja kokisi rippikoulussa olemisen mielekkäänä lukivaikeudesta huolimatta. Käydään rippikouluopettajien ajatukset läpi sen suhteen, mitä menetelmiä he hyödyntävät, jotta lukihäiriöinen nuori pysyisi opetuksessa mukana.

*Vaikkapa juuri siinä, että mä en koskaan laita, et nyt luetaan vuorotellen. Samalla mä ohjeistan isosia raamiksissa, että kysy haluaako joku lukea tai lue se itse. Aika yksinkertainen ottaa pois se paine. (Teologi 1)*

*Mä en luetuta ääneen ja jos luetutan, niin se on korkeintaan ryhmäporinana eri aikaan. (Sosionomi.)*

Lukivaikeus on haastava asia nuorille juuri sen itsetuntokontekstin vuoksi. He saattavat kokea lukivaikeutensa häpeällisenä. Häpeän tunne luo stressiä ja paineita oppituntien suhteen. He pelkäävät menettävänsä kasvot muiden edessä. Teologin 1 ja sosionomin mainitsema pedagoginen keino ennaltaehkäisee sellaiset psyykkiset rasitteet pois. Teologiassa ja kristinuskossa on paljon erilaisia termejä, merkityksiä, käsitteitä ja ulottuvuuksia, jotka ovat monille nuorille vieraita. Holopainen (2017) muistuttaa, että lukihäiriöiset nuoret eivät pääse aiheen ydinasiaan kiinni, mikäli tekstissä on vaikeasti ymmärrettäviä sanoja. Oppimisessa on tärkeintä ymmärtää oleellinen. Stressi, pelko ja ahdistus vievät hyvää oppimiskokemusta pois, joten näkisin melko toimivaksi ratkaisuksi juuri sen, että vältetään pakollista ääneen lukemista. Lukihäiriöisen nuoren oppimiskokemusta voi helpottaa muillakin tavoilla.

*No mulla ensinäkin on se pyrkimys, että niissä mun vetämissä oppimistyöskentelyissä ois mahdollisimman erilaisia tapoja, että siellä ois sitä nähtävää, kuultavaa, ja sitten koettavaa. Ja koska jokainenhan meistä on, meillä on eri asiat mitkä kiinnostaa tai mitä kautta me opitaan, mutta jos lukemisen kanssa on haasteita, ni sitte justiin niinkö kuvat, videot, ääni ja niitä vois hyödyntää sitten. (Yhteisöpedagogi)*

*Riippumatta oliko se sitten lukihäiriö tai joku muu häiriö, oliko se rippileiri tai päivärippikoulu, et tulis mahdollisimman erilaisia. Et välillä rakennetaan legoilla ja välillä maalataan. (Teologi 1)*

*Nimenomaan se, et ei keskitytä vaan siihen tavallaan niin kun tekstin ja sen kirjoittamiseen tai sen lukemiseen vaan et eletään sitä niin kun siinä ympärillä todeksi mitä tää tarkoittaa*

*ja mihin tää liittyy ja että nuorella on mahdollisuus tuottaa sitä omaa ajattelua niin kun muutenkin kuin kirjallisesti, et pysty esimerkiksi niin kun visuaalisesti viestimään tätä tai muuten. (Sosionomi)*

Nämä keinot aktivoivat eri aistikanavia. Videot ja kuvat ovat visuaalista oppimista. Äänet ja musiikki ovat auditiivista oppimista. Rakentelu ja maalaaminen ovat taktiilista oppimista ja liikkeeseen perustuva on kinesteettistä oppimista. Yhteisöpedagogi käyttää kuunteluun perustuvia elementtejä. Hytinkoski & Kiviharju (2008, 114) kertovat, että auditiivinen oppiminen sopii hyvin sellaiselle, joka käy mielessään läpi opittavia asioita. Kongäs (2008, 91) kertoo, että auditiivinen oppija nauttii monesti vuorovaikutuksellisista oppimistilanteista ja dialogityyppinen oppiminen on luonteva tapa sisäistää asioita. Yhteisöpedagogi ja sosionomi nostivat molemmat esille visuaaliset asiat. Näitä ovat esimerkiksi kuvat ja videot. Lukemisvaikeudessa on kyse mustan tekstin ja valkoisen pohjan kontrastin sekoittumisesta, joten kuvat, videot ja muut visuaaliset asiat auttavat häntä oppimaan asioita. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 115.)

Teologi 1 otti esille legoilla rakentamisen ja maalaamisen. Nämä ovat taktiiliselle oppijalle mieleisiä. Tässä nousevat esille tuntemukset ja tunteet. Tähän liittyy piirtäminen, maalaaminen ja taide ylipäänsä. Toisille opiskelijoille on luontevaa alleviivata tekstiä, tehdä muistiinpanoja tai kirjoittaa tietokoneella. (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 115.) Oppimisvaikeuksia on tärkeä ottaa esille erilaisilla menetelmiä, jotka aktivoivat eri aistikanavia. Lukivaikeuden haasteet kohdistuvat lukemiseen, kirjoittamiseen ja siihen, että tekstin kautta on haastava oppia uusia asioita. Erilaiset vaihtoehtoiset ja monipuoliset pedagogiset menetelmät tukevat lukihäiriöistä nuorta pysymään mukana. Tämän vuoksi olen iloinen, että ripikoulussa on tarjolla erilaisia oppimishetkiä. Lukihäiriöistä auttaa myös selkeä kielellisyys. Teologi 2 huomioi omassa toiminnassaan selkokieliisyyden ja selkeän suomenkielisen lähtöasetelman.

*Selkokieli, se on monelle todettu hyväksi ja ylipäättäänkin että ohjeet annetaan selkeällä suomenkielellä mahdollisimman yksiselitteisesti, mikä helpottaa ihmistä, jonka lukemisessa on haasteita siihen, että hänen ei tarte niin kun kovin monipolvista yrittää jotenkin, niin mikä tässä oli nyt se juttu. Tosiaan selkokieliset tekstit. (Teologi 2)*

Tämä on tärkeä ja oleellinen huomio, sillä selkokieliisyys ja selkokielellä annetut ohjeistukset palvelevat myös heitä, joilla ei ole oppimiseen liittyviä vaikeuksia (Hytinkoski & Kiviharju 2008, 112). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opetuksessa käytettävät tekstit ovat lyhyitä ja selkeitä. Fontin koko on hyvä olla iso ja näkyvä. Opettajan on näiden lisäksi tärkeä antaa ohjeistukset selkeällä ja ymmärrettävällä suomenkielellä. Selkeät kirjalliset tekstit auttavat lukihäiriöistä nuorta sisäistämään asioita. Liian monimutkaiset ja pitkät lauseet eivät välttämättä tuota tulosta, koska nuoren energia menee liikaa tekstin



sisäistämiseen. Lukemisen vaikeus aiheuttaa haasteita tekstien ymmärtämisessä, niin heille voi järjestää vaihtoehtoisia tapoja suorittaa kokeita ja tehtäviä. Tämä on myös rippikoulussa mahdollista.

*Et jos on jotain, vaikka niin kun ne ulkoläksyt niin siihen kehitetään systeemeitä. Meillä on aika hyviä muistikikkoja mitä niin kun tehdään ja ikinä koskaan ei oo niin kun kukaan ettei olis saanut tehtyä niitä. Sitte kun siitä tehdää sellasta, et jes hyvä, ja lyödään yläfemmoja. Sillä on aivan hyytävän suuri merkitys, miten me vetäjät ollaan siellä. (Teologi 1)*

*Kun meillä on ulkoläksyjä, niin joillakin nuorilla lukihäiriöstä huolimatta on helppo niin kun lähimuistiin tallentaa ne ja saa sillä tavalla, mutta meillä on ollut pitkään käytössä, et ne suoritetaan kirjallisesti siinä leirijakson alussa. Niin sitten esimerkiksi jos nuori on ilmaissut haasteita siinä, että hän ei oikein saa tai tää jännittää ja ahdistaa, niin ollaa sovittu myöskin suullisia tämmösiä ja monimuotoisia niissä jutuissa ja myöskin se et jos meillä on kirjallinen tehtävänanto, pyrin aina sanottamaan sen ääneen vielä niin kun et tässähan meillä oli tarkoitus tehdä tää ja näin ja sanon et niissä ohjeissa on nämä ja nämä kohdat. (Sosionomi)*

Suullisia kokeita on käytetty osittain tai kokonaan, jos lukemisen vaikeus on oppimisen kannalta merkittävää (Vitka 2018, 164). Koetilanteissa on tärkeä hyödyntää vaihtoehtoisia suoritusmenetelmiä. Haasteet ovat niin yksilöllisiä ja tärkeintä on kuitenkin se, että nuori oppii tietyt asiat. Hänelle täytyy antaa mahdollisuus vaihtoehtoisille suoritustavoille. Rippikoulusuunnitelmassa (2017, 47) korostetaan, että ulkoa opeteltavat läksyt ovat toisille nuorille vaikeita. Tässä nostetaan esille, että ulkoläksyjen opettelu ei saa aiheuttaa tuskaa ja ahdistusta, vaan niitä on saatava suorittaa vaihtoehtoisilla tavoilla. Suuressa ihmeessä painotetaan juuri sitä, että esimerkiksi Uskontunnustus voidaan lausua ryhmänä ja sen ei tarvitse mennä sanasta sanaan oikein. Tärkeintä on, että nuori ymmärtää keskeisen ajatuksen. Tämän vuoksi oli hienoa, että sosionomi ja teologi 1 ottivat asian esille. Lukivaikeudelle on vielä kehitetty melko hyvä ja ajankohtainen menetelmä, joka on todettu koulumaailmassa hyväksi.

*Tosille, jolla on nimenomaan lukihäiriö, saattaa olla luonteva kuunnella raamatuntekstiä, jolloin voidaan hyödyntää mahdollisesti tätä. (Teologi 2)*

Äänikirjat ovat tuottaneet positiivista tulosta oppimismotivaation kannalta. Lukivaikeudesta oirehtivien nuorten on monesti luontevampi kuunnella asiasisältöjä. Tämä on tärkeä havainto rippikoulussa, koska nuorelle on voinut olla koulumaailmasta tuttua käyttää äänikirjoja. Rippikouluopettajilla on tämän vuoksi tärkeä olla tiedossa näitä tukimenetelmiä. Jokaisessa rippikouluryhmässä on oppilaita, joilla on erilaisia erityisen tuen tarpeita. Lukivaikeus on melko tyypillinen haaste. Rippikoulussa tulisi olla tiedossa, mistä esimerkiksi digitaalinen Raamattu on saatavilla. Oppituntien ja pedagogisten käytäntöjen

suunnitteluvaiheessa pitäisi huomioida myös erilaiset oppijat. Tämä lukivaikeuden pedagoginen tukemisosuus oli melko kattavaa. Haastateltavat ottivat esille eri aistikanavat, selkokielen, äänikirjat ja vaihtoehtoiset suoritushaasteet. Nämä ovat samoja ratkaisuja, joita koulumaailmassakin käytetään. Haastateltavien valmiudet ovat hyvät, kun kyseessä on lukihäiriöinen nuori. Seuraavaksi käsittelyssä on kielenkehityksen häiriö, eli dysfasia. Tämä erityispiirre on otettu huomioon rippikoulussa. Dysfasia on luonteeltaan sellainen, että dysfasianuoret ovat monesti erityiskouluissa näiden haasteiden vuoksi.

### 6.3.2 Dysfasia

Kielenkehityksen häiriö näkyy puheentuoton tai puheen ymmärtämisen vaikeutena. Dysfasianuoren oireet näkyvät lievästä haastavaan. Lund (2006, 110) on todennut, että dysfasianuorten rippikouluissa on otettu dialogipedagoginen toimintamalli käyttöön. Toiminta tapahtuu pienryhmissä ja opetusta ohjaavat selkeät teemat. Oppitunteja ei ole strukturoitu perinteisellä tavalla, vaan yhtä asiaa voidaan käsitellä koko päivä. Tämän lisäksi dysfaatikoiden on sopinut kuvat, elokuvat ja muut visuaaliset oppimistavat. Tämä on haastava erityispiirre, mutta ei ylitsepääsemätön. Dysfasiassa on otettava huomioon seikkoja, jotka liittyvät kielellisyyteen. Ne ovat yhteydessä vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin tilanteisiin. Käydään läpi haastateltavien ajatuksia siitä, miten he ottaisivat dysfasianuoren pedagogisesti huomioon.

*Pyrin välttämään jargonia, et teologiastahan sais sellaista et edes mä en sais siitä mitään irti. Pyrin aina kun tulee joku termi, niin kun selittämään sen ja siks esimerkiksi nyt sitten päiväkouluissa, missä useimmat, niin heitä ei pakoteta sinne, mutta useimmiten nuoret, jolla on joku näinkin iso haaste, tulevat päiväkouluun. (Teologi 1)*

Aro ym. (2007, 108) kertovat samasta aiheesta, jonka teologi 1. nosti esille. Heidän mukaansa kielihäiriöisen opettamisessa pitää nimenomaan keskittyä rauhalliseen ja selkeään puherytmiin. Mahdollisimman selkeä ja yksinkertainen kieli auttaa hahmottaan oppitunnin keskeisiä asioita. Teologian maininta on todella hyvä esimerkki, koska se sisältää paljon haastavia asioita ja termejä. Niitä on hyvä välttää, koska dysfasianuorella voi olla haasteita saada opettajan puheesta kiinni. Opetuksessa on tärkeää ottaa huomioon se, että opetettava asiakokonaisuus pysyy hallinnassa. Kun puhutaan tietystä aiheesta, pysytään tiiviisti siinä aiheessa. Puherytmin on oltava tasaista ja rauhallista, sillä liian nopea puherytmi saattaa sekoittaa opetustilannetta. Kapulakielen välttäminen on tärkeä seikka. Seuraavaksi on sosionomin ja teologi 2 kommentit aiheesta.

*Mun mielestä on tärkeitä et jälleen kerran meillä on kirjoitettua tekstiä ja meillä on selkeät aikataulut. Meillä on niin kun tätä tämmöstä puolta, mutta täytyy kyl sanoa, et hirveen*

*vähän tätä puolta on joutunut miettiä ja se on se semmonen oma haaste siinä. Selkokieliisyys on aina hyväksi kaikkien nuorten kanssa, se nyt on lähtökohta. Selkokieliisyys ja johdonmukaisuus kaikessa. (Sosionomi)*

*Kirjalliset tehtävänannot on mun mielestä ihan peruslähtökohta, jolloin se on niin kun jos ei heti saa et mitä tässä nyt oli, niin sen voi tarkistaa ja yrittää niin kun siitä. (Teologi 2)*

Kielihäiriöisiä huomioidaan niin, että erilaisia avainsanoja kirjoitetaan näkyville. Ne auttavat hahmottamaan opetusta ja muita tärkeitä asioita. (Aro ym. 2007, 109.) Selkokieliisyys ja iso fontin koko ovat jälleen tärkeitä pedagogisia ratkaisuja ja se edelleen tukee kaiken taseisia oppijoita. Se selkeyttää ja pilkkoo asioita pienemmiksi kokonaisuuksiksi, joten niitä on helpompi sisäistää. Aikataulujen selkeys on myös tärkeää. Selkeä kaikille saatavilla oleva rakenne helpottaa hahmottamaan päivän kulkua. On erityiskasvatuksessa perusedellytys, että heille on rakennettu selkeä ja johdonmukainen struktuuri. Rippikouluissa on usein seinällä aikataulutettu päiväohjelma. Se riittää ja se on tärkeää, että sen muistetaan päivittää joka päivä. Sosionomin havainnot tukevat kielihäiriöistä ja samoin teologi 2 otti esille kirjalliset tehtävänannot. Nämä ovat peruslähtökohtia sille, miten dysfasianuori otetaan huomioon.

*Dysfaatikolla saattaa olla siihen liittyvää osallistumisen näkökulmasta haasteita, niin voidaan sitten miettiä ihan vaihtoehtoisia tapoja työskennellä ja opiskella, et jollekin saattaa olla ihan oikeasti myöskin se kirjallinen tai kuvallinen tai jonkun muun lainen ilmaisu on ollut ihan toimiva työskentelyn muoto. (Teologi 2)*

*No no varmaan sitte vois olla taas niinkö edelleen tämmöset, no niitähän on tullu myös paljon niinkö kännykkä tai mobiilipohjaisia sovelluksia tai näitä no vois vääntää, että vois olla vaikka joku semmonen tehkä vaikka joku Padlet-seinä jostakin aiheesta, jossa niinkö sais tehdä vaikka yksin yksilötyönä jonkun tai miksei vois olla joku hiljainen mietiskelyjutukin. Mutta ehkä varmaan ekana tulis mieleen, että ois myös semmosia yksilötehtäviä, missä sais niinkö tehdä itekseen, ettei tulis sellasta että kaikki on ahdistavaa, että mun pitää puhua jos mun on vaikea tuottaa puhua tai ymmärtää, niin sitten en ehkä sellaisia parikeskusteluja sitte kovin paljon käyttäis. (Yhteisöpedagogi)*

Kirkon 2006 julkaisussa ilmeni, että dysfasianuorten rippikouluissa on käytetty paljon visuaalisia elementtejä kuten elokuvia, valokuvia ja muita konkreettisia esineitä ja asioita (Lund 2006, 110). Heidän kanssaan toimittiin pienryhmissä, joten näkisin teologin 2 ja yhteisöpedagogin pedagogiset ratkaisut olevan toimivia. Dysfasianuorten kanssa on tärkeä toimia niin, että pedagogiset menetelmät kohdistetaan heidän vahvuusalueille. He saavat opetuksesta irti näköhavainnolla, tunteilla, kosketuksella ja liikkeellä. Tämä vaatii pedagogilta suunnittelua, koska menetelmien olisi hyvä olla mahdollisimman monipuolista. Tämän tutkimuksen haastateltavat ovat valmiita ja tietoisia tukemaan hyvin dysfasianuoria. He

korostivat selkokielen tärkeyttä, kapulakielen välttämistä, kirjallisten tehtävänantojen merkitystä ja visuaalisia opetuksen elementtejä. Näillä eväillä on mahdollista taata hyvä rippikoulukokemus dysfasianuorille.

### 6.3.3 ADHD

Yliaktiivisuushäiriöinen nuori saa usein negatiivista huomiota. Hän on näkyvä ja hän erottuu muista oppilaista. ADHD-nuori voi olla vilkas. Hän juttelee paljon luokkatoverille. Hänellä on myös tapana rummuttaa käsillä ja jaloilla. Tämä häiritsee muita oppilaita. Toinen vaihtoehto on se, että oppilas on todella vahvasti omissa ajatuksissaan. Hänestä näkee selvästi, että hän ajattelee mielessään jotain muuta asiaa. Nämä edeltä mainittava ovat tyypillisiä tilanteita yliaktiivisuushäiriöisen koulunkäynnissä. Tämän tyyppisen nuoren aivot toiminta on rakentunut niin, että hänen vireystilansa ei asetu tasapainoon. Nuori ei ole tahallaan impulsiivinen tai keskittymiskyvytön. Tämän vuoksi oikea suhtautuminen on avaintekijä motivoida hänen koulunkäyntiänsä ja suhtautumistaan opiskeluun. Nuorelle on tärkeää rakentaa oppimista tukevia pedagogisia ratkaisuja. Ongelmat eivät ratkea jatkuvalla komentamisella ja negatiivisten asioiden esiintuomisella. Oikea kohtaaminen ja oikea pedagogiikka ratkaisevat.

*No ensimmäinen on tietenkin se tila missä ollaan, et tila on sellainen rauhallisuutta ja levollisuutta tukeva. Tämä on vähän kriittinen, kun on yleistynyt sellainen torityyppinen, että mennään torille ja opitaan siinä. Siinä sitten opitaan, kun vähän tehdään sitä, tätä ja tuota. Tällaiselle ADHD ihmiselle tällainen levoton ja rauhaton tila saattaa ruokkia sitä levottomuutta eli semmonen selkeä, rajattu ja sitä niin kun tavallaan olemista tukeva. (Teologi 2)*

*No siihen tilaan kiinnittäisin huomiota, että minkälainen on se opetustila ja ehkä siihen, et mitä semmosia, et jos niitä semmosia ärsykeitä siellä mitkä häirittis sitä keskittymistä ja sitten kun me voidaan myös oppia niin monella tavalla, et ei oo pakko aina istua siellä luokkatilassa. (Yhteisöpedagogi)*

ADHD-nuori saattaa häiriintyä melko tavanomaisista ärsykkeistä. Luokkatilan valo, lämpötila tai kellon tikitys saattavat jo haitata opiskelua. Teologi 2 ja yhteisöpedagogi ovat molemmat hienolla tavalla rakentamassa pedagogiikkaa, sillä yliaktiivisuushäiriössä on tärkeä kiinnittää huomiota oppimisympäristöön- siihen onko se tukevaa vai onko siellä jotain puutteita. Nuorelta voi myös kysyä, että mitkä asiat häiritsevät häntä ja mitkä asiat taas tukevat. Hän yleensä itse tietää keinot, jotka sopivat hänelle. (Jägerroos 2018, 211.) Toiset erityisoppilaat ovat tottuneet käyttämään kuulosuojaimia. Ne auttavat keskitty-

mistä ja vaimentavat luokkatilasta tulleita kuuloon liittyviä ärsyksiä. Tätä ei mainittu tässä tutkimuksessa, mutta voisin nähdä tämänkin mahdollisena rippikoulussa. Tässä tutkimuksessa kuitenkin nousi esiin hyviä ja asiaan liittyviä huomioita.

*Aina kun mä aloitan, niin mä sanon, että täällä ei oo pakko istua. Saat kulkea, saat liikkua, kun et tee siitä nyt suurempaa numeroa, tää koskee meitä kaikkia. Minä ohjaajana kuten huomaatte tässä edessä välillä istun ja välillä kävelen, koska niin on kiva. Sulla on sama lupa. Sä voit tehdä niin jos se helpotta sua ja alkaa niin kun hyydyttää. Tai jos sä haluat, mä jaan tästä teille kaikki nää vihkot ja ole hyvä piirrä se täyteen, väritä ruutuja, tee muistiinpanoja, mut mä vaan toivon, et kun sä sitä teet, niin aina muista tsekata, et olinko mä kartalla, kuuntelinko mä, mikä tässä oli menossa, ja aina sanon et aina saa kysyä, saa kysyä moneenkin kertaan samaa asiaa. (Sosionomi)*

Tässä diagnoosissa on tärkeä huomioida levottomuuteen liittyviä asioita, joita sosionomi otti esille. ADHD:ssä on ominaista, että nuorella voi olla tarve liikkua ja vaihtaa asentoa. Nuoren keskittymisen ylläpitoon on todettu vaikuttavan erilaiset ergonomiset seikat. Ergonomia otetaan opetuksessa huomioon juuri niin, että nuori pääsee tarpeen tullen liikkumaan ja vaihtamaan asentoa. Toiset erityisopettajat käyttävät erilaisia liikkuvia tuoleja tai lattiatyynyjä opetuksen aikana. (Jägerroos 2018, 211.) Yliaktiivisuushäiriössä on tyypillistä, että nuori ei kykene pitkäjänteiseen keskittymiseen. Keskittyminen voi olla vaikea, vaikka oppitunteja rytmittäisi. Normaali 45 minuutin oppitunti voi olla ADHD-nuorelle jo haastavaa. Tämän vuoksi he tarvitsevat oppitunneilla tukea keskittymiseen. Tauottaminen on tärkeä huomio. Haastateltavat ottivat sen myös esille ADHD-diagnoosin yhteydessä.

*Me pyritään tehdä ne aina, et ne olis sellaisia puolen tai puolentoistatunnin systeemeitä ja sitten tarvittaessa tehään et se on 40 min ja nyt on 10 min tauko. (Teologi 1)*

*Mä aattelen et oli menetelmä mikä tahansa niin niitten tulee niin kun olla rytmitettyjä sillä tavalla et ei saa pitkäjaksoiseksi olla yhtään, vaan täytyy olla sellaisia niin kun pieniä tällaisia etappeja. (Sosionomi)*

*Jos mä tiedän, et meillä on täällä puolet ADHD nuoria, niin kyllä sen pitää niin kun jo ihan yleisestikin vaikuttaa siihen minkälaiset ne meidän päiväohjelmat. Kuinka pitkiä työkentelyjä meillä on, miten me niitä rytmitetään, miten me rytmitetään niitä sisäisesti. (Teologi 2)*

Nuorten ADHD:ssä on normaalia se, että he vasta opettelevat arkeen ja elämänhallintaan liittyviä taitoja. Nuori saattaa kognitiivisilta taidoilta olla melko kypsä koulunkäyntiin, mutta hän tarvitsee aikatauluttamisessa tukea. Nuorella on itsesäätelytaidoissa haasteita, joten hän ei jaksakaan keskittyä yhteen asiaan. Tämän vuoksi oppituntien rytmittäminen ja jaksottaminen on tärkeää. Toimiva rakenne ja hyvin mietityt rytmit ja muut opetuksen rakenteelliset seikat auttavat keskittymistä. (Sandberg 2018, 93-95.)

Vuonna 2006 tehdyssä tutkimuksessa todettiin, että rippikoulussa oli liian pitkiä oppitunteja, joten ADHD-nuoria ei tällöin huomioitu tarpeeksi (Porkka 2006, 50). Neljätoistavuotta on kuitenkin pitkä aika, joten paljon on menty eteenpäin. Hynysen (2009) tutkimuksessa jo todettiin, että rippikoulun opettajat kokivat valmiutensa olevan hyvät ADHD-nuoren kohtaamisessa. Impulsiivinen käyttäytyminen on myös positiivinen ominaisuus. ADHD-nuorissa on usein energiaa ja he ovat täynnä intoa. Tässä kommentteja tähän liittyen.

*Voi olla vaikea keskittyä johonkin semmoiseen kognitiivista aktiivisuutta vaativaan työkentelyyn ainakaan kovin kauaa. Voi olla, että tällainen kinesteettinen toiminnallinen ja tekeminen, jos tekeminen on jotenkin sellainen mihin tällaisella nuorella on taipumusta ja taitoa, niin se voi olla hänelle hyvinkin mielekäs tapa työstää sitä. Voidaan miettiä tällaisia niin kun menetelmiä. (Teologi 2)*

*Sitte voitais tehdä semmosia käytännön tekemisjuttuja et mennään metsään ja siellä samalla tutustutaan vaikka tähän meen luomakuntaan tai, et ei ois semmosta niin paikallaan istumista. (Yhteisöpedagogi)*

Oppimismotivaation tukeminen on aina tärkeintä. ADHD-diagnoosissa on kurjaa se, että sen saaneet saavat todella usein negatiivista huomiota. Tässä täytyy muistaa, että heissä on paljon vahvoja puolia, joita tulisi nostattaa enemmän esille. Energisyys, rohkeus, luovuus ja innovatiivisuus ovat usein heidän vahvuusalueitaan. Oppimistilanteessa on kuitenkin ideana se, että sen tulisi olla mielekästä ja mukavaa toimintaa. Positiivisten asioiden ja vahvuuksien nostattaminen kohottavat nuoren itsetuntoa. Hän pitää itseään merkittävänä toimijana. ADHD:n ominaisuuksia onkin syytä käyttää oikein. Jos heillä riittää energiaa, heidän kanssaan voi mennä ulos tekemään monia toiminnallisia asioita. (Jägerroos 2018, 212-214; Palomäki-Jägerroos 2012, 232-233.) Pedagogiikan voi rakentaa niin monella tavalla. Rippikoulut ovat usein upealla leirialueella, joten siellä on taivas vain rajana, kun opettaja suunnittelee opetusta.

### 6.3.4 Käytöshäiriö

Hynysen (2009) tutkimuksessa selvisi, että rippikoulussa olleet työntekijät kokivat omien valmiuksiensa olevan huonot, kun ryhmässä on käytöshäiriöisiä nuoria. Heidän mukaansa valmiudet kohdata ADHD-nuoren olivat vahvemmat. Käytöshäiriöt ovat moninaisia ja haastavia. Ne ilmenevät yksilöllisesti, joten nuorten oireilu on aina erilaista. Toiset saattavat olla hyvin ulospäin kääntyneitä, joten he osoittavat verbaalisesti tai fyysisesti tätä käytöstä. Se voi olla sanallista ärsyttämistä ja provosoimista. Fyysinen puoli on monesti ikävä kyllä toisiin kohdistuvaa lievää väkivaltaa. Erilaiset sisäänpäin kääntyneet oireet ovat myös mahdollista. Nuori saattaa pinnata oppitunneilta ja myöhästellä tahallisesti. Tämän vuoksi

yhtä oikeaa pedagogista tukemisen mallia ei ole, mutta opettajan asenteella ja suhtautumisella on suuri merkitys käytöshäiriöisen nuoren kannalta.

*Mun mielestä on tärkeää niinkö myös sitten luoda siinä ryhmässä kuitenkin, niinkö luoda sitä turvallisuutta, näyttää kuitenkin se että minä olen täällä se aikuinen. Mä en tykkää siitä, että otetaan sellainen asenne, että minä olen aikuinen ja sinä paska olet siellä. Sillee, että pitäis niistä pelisäännöistä kiinni, sekään ei ole tarkoituksen mukaista, että sitte yks niinkö saa viedä kaiken huomion siltä muulta ryhmältä. Mutta keskustelu ja se että jos osais, riparin ensimmäiset päivät on tosi merkittäviä, että mihin suuntaan se lähtee menemään, että se on semmosta ihmissuhdekikkailua joskus se ja semmosta tasapainoilua sen että mihin suuntaan tää lähtee menemään, niin koittaisin saada niinkö kohdattua ja keskusteltua hänen kanssa, että mikä niinkö mättää. Ja mikä sua tympäsee kun sä oot huppu päässä ja keskari pystyssä siinä. (Yhteisöpedagogi)*

*Tietenkin kun näissä on kysymys siitä tunne-elämään liittyvästä asiasta hyvin todennäköisesti joku siellä. Niin kyllä sillä on yleisestikin jos ajatellaan kasvatusta ja pedagogiikkaa, niin hyvä on semmonen lämmin, mutta johdonmukainen suhtautuminen. Eli semmonen kun siellä on jonkinlainen monessa tapauksessa taustalla jonkinlainen perusturvallisuuden järkkyminen tai semmonen et sellasta ei oo. Se että mä oon kokenut, se ei oo yksittäinen tämmönen, et jos mä teen jonkun järjestelyn vaan se vaatii sitä, et mä henkilökohtaisesti satsaan siihen yksilöön aika paljon paukkuja, et mä pyrin rakentamaan hänelle semmoisen turvallisen ihmissuhteen. Sellainen, jossa on selkeät rajat, mitä sinä saat tehdä, mitä sinä et saa tehdä, mut samalla se se ei oo autoritääristä niin kun ylhäältäpäin semmosta lyödään lyötyä. Saat keppeä tyypisesti. (Teologi 2)*

*Jälleen kerran tää ruttuun rakastaminen kaikessa näissä, et nuori saa sen positiivisen ja merkityksellisen, koska se on avain moneen, on hänellä sitten niin kun neurologinen syy tai joku muu siihen niin kun käytökselle tai on siellä joku kriisi taustalla, ni hän aattelee itsestään jo varmasti viidentoista vuoden jälkeen, et mussa on joku vika, mus on joku vika. Ja meidän tehtävä on näyttää hänelle se ihme ja se jolla on niin kun mahdollisuus joka on tervetullut josta on niin kun vaikka mihin. (Sosionomi)*

Hynysen (2009, 215-216) mukaan käytöshäiriöisen pedagogisessa tukemisessa aloitetaan siitä, että opetuksessa otetaan huomioon nuoren yksilölliset vahvuudet ja nuorelle tulee antaa myönteistä ja kannustavaa palautetta. Rohkaisu ja kannustava palaute palkitsee, jatkuva negatiivisten asioiden esille tuominen ei vie tilannetta eteenpäin. Edeltävä mainittavat kommentit osoittavat sen, että tämän tutkimuksen haastateltavilla on oikeanlainen pedagoginen ajattelutapa suhtautua käytöshäiriöiseen nuoreen. Käytöshäiriöisen nuoren keskushermostossa on poikkeavuuksia, joten palkkio-rangaistus-systeemin tasapainossa on virheellisyyttä. Palautteessa tulee arvioida nuoren toimintaa, eikä nuorta itseään. Puustjärvi (2018, 18) muistuttaa, että käytöshäiriöisen nuoren psyykinen reagoiminen on lievää, kun kyseessä on kiellot ja kielteiset kommentit. Hän ei koe häpeää, joten rangaistus ei ole keino selviytyä haasteista. Positiivinen

ja selkeä johdonmukaisuus ovat avaintekijöitä käytöshäiriöiseen kohdistuneessa pedagogisessa ajattelussa. Tutkimuksen työntekijät osaavat suhtautua tähän ammatillisella tavalla. Teologi 1 ottaa esille tärkeän tähän liittyvän näkökulman.

*Jos niin kun me tiedetään etukäteen jotain, niin me pyritään tekemään niin kun, esimerkiksi nyt viime kesänä kun mä tiesin starttipäivästä, että on muuten aika haasteellinen ryhmä sit meil oli käynyt päiväkouluissa muutama välikohtaus, niin sitten mä menin ja kysyin kirkkoherralta, et saanko mä yhden ylimääräisen työntekijän sinne leirille, että ei tarvis sattua mitään. (Teologi 1)*

Turvallinen rippikoulu on jokaisen kannalta tärkeää. Nuoria ei voida saattaa tilanteeseen, jossa voi olla turvallisuuteen liittyviä riskejä. Teologi 1 on ollut haastavassa tilanteessa. Rippikouluryhmässä oli haastavia nuoria, jotka tarvitsivat paljon huomiota. Työntekijöiden kokoonpanoon on tärkeä kiinnittää huomiota. Käytöshäiriöisen ongelmat voivat näkyä nimenomaan ryhmätilanteissa ja vuorovaikutusongelmina toisten nuorten kanssa. Näin ollen yksityisempi pedagoginen järjestely on tarpeellista. Ylimääräisellä työntekijällä ennaltaehkäistään suurempia konflikteja. Nuori voi toimia ihan hyvin, jos hän voi toimia itsenäisesti yhden aikuisen johdolla. Puustjärvi & Lepokari (2017) kertovat, että käytöshäiriöisen nuoren kohtaamisessa on tärkeintä, että ennaltaehkäistään konflikteja. Etsitään keinoja, jotka edesauttavat hänen olemistaan. Vaikeissa tapauksissa sairaslomakin on mahdollisuus. Seurakunnat joustavat usein niin, että rippikoulun on mahdollista käydä itsenäisemminkin.

### **6.3.5 Uuden rippikoulusuunnitelman merkitys**

Halusin lopettaa tutkimuksen pohdintaan, antaako Suuri ihme (2017) valmiuksia kohdata nuoria, joilla on erityispiirteitä tai oppimiseen liittyviä haasteita. Uudistetussa rippikoulusuunnitelmassa on kuitenkin hyvin kokonaisvaltainen lähestymistapa nuoreen, nuoren perheeseen ja siihen liittyviin seikkoihin. Se ottaa yhteisöllisyyden, kokemisen ja elämyksellisyyden esille. Se korostaa oppimisen kokonaisvaltaisuutta ja yksilöllisyyttä. Tämän vuoksi on mielenkiintoista kuulla, miten tutkimuksessa olleet haastateltavat kokevat tämän. Rippikoulusuunnitelma ohjaa pedagogiikkaa, hengellistä elämää, nuorten kohtaamista ja rippikoulukokonaisuuden rakentamista. Tämän puolesta se antaa valmiuksia kohdata myös erityisoppijoita. Seuraavaksi on haastateltavien ajatuksia tästä asiasta.

*No ehkä siitä jos aatellaan täällä meillä päin, niin ehkä se meidän se muutos, kun me jätettiin se rippikoulukortti pois ja alettiin puhumaan niistä teemapäivistä, oli ne sitten teemapäivät että mennään porukalla messuun, niin niissä kun sä oikeasti näät useamman kerran niitä nuoria ennen tai jälkeen sen rippikoulun lähijakson, niin kyllä siinä niinkö*



*saa jo niinkö paremman kuvan niistä, koska aikasemmin oli se korttisysteemi ja saatto olla että sä yhden tai kaks kertaa näit ne nuoret ennen sitä lähijaksoa, mutta nyt sä näät ne jonkun kuus tai seitsemän kertaa, niin on niinkö paljon parempi hahmottaa, että mitä tuleman pitää ja minkälainen ryhmä sulla on tulossa. (Yhteisöpedagogi)*

Rippikoulusuunnitelmassa (2017, 59) otetaan esille, että rippikoulu alkaa teemapäivistä, joihin kuuluu yhteisiä tapahtumia, nuorisotoimintaa ja jumalanpalveluselämää ennen varsinaista leirijaksoa. Näissä päivissä on nuoriin tutustumista ja vanhempiin tutustumista. Tämä luo yhteisöllisyyttä ja tuttavuutta kodin ja seurakunnan välille. Työntekijät tutustuvat rippikoulunuoriin ja tätä kautta he pystyvät havainnoimaan heidän suhtautumistaan ja käytöstään. Tiettyjä piirteitä voi havainnoida tätä kautta. Vanhempanillat ovat kuitenkin tärkeitä. Ne luovat luottamusta kodin ja seurakunnan välille. Vanhemmat ovat kuitenkin nuorten parhaita asiantuntijoita, joten näkisin Suuren ihmeen antavan mahdollisuuksia seurakunnan ja vanhempien väliseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutustilanne on tärkeä väylä saada tietoa nuoren erityisistä tarpeista. Suuri ihme (2017) voi antaa valmiuksia, mutta se saattaa vaatia pedagogista ymmärrystä, kun suunnitelmaa tuodaan käytäntöön. Haastateltavat ottivat esille tämän huomion.

*No sillä tavalla joo, ehkä tää vapauttaa meidät niistä semmoisista vanhoista tavoista, niin kun laatikkoajatuksesta et tunti yksi suoritamme tämän, tunti kaksi suoritamme tämän, et se antaa sen avoimuuden, nimenomaan sen et tehtävän on varustaa nuorta elämään kristittyinä. ei ympätä häneen kaikkea sitä tietoa mikä meillä on, vaan eletään yhdessä. Se antaa myöskin tilaa erilaisille oppijoille ja eri haastellisissa tilanteissa oleville nuorille, kun se vaan osataan tehdä semmosena yhdessäelämisenä. (Sosionomi)*

*Ainakin se antaa mulle luvan toimia sillä tavalla, et heitä otetaan huomioon. Mä en tiää antaako se, jos ei osaa niin kun yhtään lukee sitä sillä silmällä. (Teologi 1)*

*Tämä suunnitelma vaatii pedagogista osaamista ja semmosta pedagogista tajua ja siksi mä oon vähän skeptinen jos mä annan vain sen paperin että lue tuosta niin se ei vielä muuta mitään. Jos on ihminen joka osaa lukea pedagogista dokumenttia, niin silloin se todennäköisesti niin kun ohjaa oikeaan suuntaan. (Teologi 2)*

Jokainen kolme haastateltavaa huomioivat sen, että uudistettu rippikoulusuunnitelma antaa eväitä kohdata erilaisia oppijoita, jos suunnitelmaa osaa lukea oikealla tavalla. Se on pedagoginen kokonaisuus, johon on sisällytetty kaikki rippikoulussa huomioon otettavat asiat. Rippikoulusuunnitelmassa mainitaan oppimiseen ja pedagogiikkaan liittyviä seikkoja. Siellä mainitaan, että erilaiset oppijat pitää huomioida ja oppimisen pitää olla mieleistä. Se antaa selkeät ohjeet kokonaisvaltaiselle pedagogiikalle, mutta sen pitää osata löytää sieltä. Se on hyvä, mutta samalla haastava dokumentti. Rippikoulussa työskentelee erilaisia työntekijöitä hyvin erilaisista taustoista, joten kaikki eivät välttämättä ajattele asiaa. Riippuu

hyvin paljon myös siitä, kokeeko työntekijä sen tärkeänä, että erilaisille oppijoille järjestetään yksilöllisiä ratkaisuja. Suunnitelma tarjoaa hyvät mahdollisuuden, mutta sen kokonaisvaltainen toteutus on riippikouluopettajan subjektiivista seikoista ja omasta osaamisesta ja kokemuksesta.

## 7 POHDINTA

On selvää, että rippikoulu on hengellinen ympäristö. Pitää kuitenkin ottaa huomioon myös se, että rippikoulu on hengellisyyden lisäksi hyvin pedagoginen ympäristö. Pedagogisuus korostuu eniten siinä, että rippikoululla on selkeät tavoitteet. Rippikoulun tavoitteena on opettaa kristinuskon perusasioita nuorille ja vahvistaa heidän uskoa kolmiyhteiseen Jumalaan. Toinen tavoite on motivoida nuorta kuulumaan Kristuksen kirkkoon. Nämä tavoitteet ovat yhteydessä erilaisiin asiakokonaisuuksiin, joita ovat esimerkiksi Raamattu, usko, rukous, diakoniatyö, lähetystyö ja kristillinen elämä. Nämä kaikki edeltä mainittavat seikat ovat dokumentoituna rippikoulusuunnitelmaan. Se vahvistaa rippikoulun pedagogisen merkityksen. Suuri ihme (2017) on kokonaisuus, joka ohjaa suomalaisten evankelis-luterilaisten kirkkojen järjestämiä rippikouluja. Rippikoulun opettajilla on selkeä suunnitelma, joka antaa pedagogiikalle raamit rippikoulun rakentamista varten. Suuri ihme (2017) on pedagoginen tukipylväs rippikouluprosessille.

Suunnitelma on kokonaisvaltainen dokumentti. Kokonaisvaltaisuus korostuu lähinnä siinä, että se kattaa nuoren rippikoulukokemuksen niin monesta erilaisesta näkökulmasta. Se antaa nuorille tietoja ja taitoja, miten kristitty elää ja miten hän toimii muiden kanssa. Kyseessä on diakoniatyypistä tapaa ajatella ja suhtautua ihmisiin sekä ympäristöön. Suunnitelma korostaa yhteisöllisyyttä ja nuorilähtöistä ajattelutapaa. Rippikoulukokonaisuutta kehoitetaan rakentamaan yhdessä nuorten kanssa. Se on suuri yhteisö, jossa ovat osallisina nuoret, isokset ja seurakunnan työntekijät. Tällaisen yhteisöllisyyden lisäksi suunnitelma antaa kokemuksia musiikista, hengellisestä elämästä, pohtimisesta, ihmettelystä ja erilaisista elämyksistä. Näihin sisältyvät jumalanpalveluksia, hartauksia ja muita monia toiminnallisia hetkiä.

Rippikoulusuunnitelmasta on syytä nostaa esille tarkempia pedagogisia huomioita. Ensimmäinen silmään pistävä seikka on se, että rippikoulussa jokainen nuori on ainutlaatuinen. Jokainen on yhtä tärkeä yksilö. Tämän lisäksi osiossa mainittiin, että rippikoulun opetuksessa tulee ottaa huomioon kaikki asiat, jotka palvelevat nuoren oppimista. (Rippikoulusuunnitelma 2017, 22.) Toinen varteen otettava huomio on, että oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, jota tulee tarkastella yksittäisen nuoren edellytysten mukaisesti (Rippikoulusuunnitelma 2017, 26). Jokaisella on omanlaisensa tapa oppia ja reagoida ympärillä tapahtuviin asioihin. Kolmas asia on, että rippikouluopettajan on kohdattava nuoren perheen niin, että hän arvostaa ja kunnioittaa heidän erityisyyttään (Rippikoulusuunnitelma 2017, 28). Perheen ja kasvatustahon toimiva yhteistyö takaa ainutlaatuisen kokemuksen ja yksilöllisen huomioon ottamisen. Viimeinen huomio löytyy kohdasta, jossa korostetaan erilaisten oppijoiden huomioon ottamisen tärkeyttä.

(Rippikoulusuunnitelma 2017, 46.) Rippikoulun opettajilla pitää olla valmiudet kohdata oppijat, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Heitä on yleisopetuksenkin, joten rippikoulussakin pitää olla valmiutta.

Nuo edeltä mainittavat aspektit antavat selkeät raamit erilaisten oppijoiden huomioimiseen. Erityispedagogiikan eettinen ajattelu perustuu nimenomaan siihen, että jokainen on yhtä oikeutettu oppimaan uutta omien yksilöllisten valmiuksiensa mukaan. Jokainen oppii ja hahmottaa asioita yksilöllisesti, joten opetuksen tulisi olla mahdollisimman monipuolista. Erityispedagogiikassa korostetaan myös perhelähdistä ajattelutapaa. Se luo luottamuksellisen suhteen nuoren kodin ja kasvatustahon välille. Luottamus ja hyvä yhteistyö luovat nuorelle kannustavan ja motivoivan ympäristön, joka tukee hänen oppimistaan. Erilaiset oppijat tulee ottaa huomioon. He tarvitsevat tukea ja ymmärrystä myös rippikoulumaailmassa. Rippikoulun opettajien on tiedettävä erityispedagogiikan perusteita. Tämä takaa tasapuolisesti mahdollisimman hyvän rippikoulukokemuksen jokaiselle nuorelle.

Tässä tutkimuksessa oli tavoitteena tarkastella juuri edeltä mainittavia ilmiötä. Tutkimustehtävänä oli selvittää rippikouluopettajien valmiutta kohdata nuoria, joilla on erityisen tuen tarvetta. Inklusiivinen näkyvyys on vahvaa rippikoulussa. Lähes jokaisessa ryhmässä on nuoria, joilla on oppimiseen liittyviä haasteita tai muita erityispiirteitä. Tämä välittyi myös tästä tutkimuksesta. Erilaisten oppijoiden näkyvyys on arkipäiväistä rippikouluympäristössä. Kvalitatiivisen tutkimuksen luonne antaa mahdollisuuden melko syvälliseen tarkasteluun. Ilmiöstä on mahdollista saada melko kattavaa tutkimustietoa. Tämä ajatus välittyi vahvasti tutkimusprosessin aikana. Ilmiö on tuttu pedagogisessa ympäristössä, joten se herättää ajatuksia ja pohdintaa monesta näkökulmasta. Erityisyys on relevantti asia rippikoulussa.

Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle erilaisten oppijoiden havainnoimisesta. Tieto nuoren erityispiirteistä saadaan pääsääntöisesti etukäteen täytettävistä ennakkotietolomakkeista. Nämä lomakkeet täytetään internetin kautta sähköisesti tai kynällä paperiversiona. Eri seurakunnilla on eri käytännöt. Lomakkeissa on kysymyksiä, joissa selvitetään myös oppimiseen liittyviä vaikeuksia. Toisissa seurakunnissa tehdään kotikäyntejä ennen rippikouluprosessin alkamista. Lomakkeet täytetään yhdessä huoltajan ja nuoren kanssa. Tämä on yksi keino saada tietoa erityistarpeista. Tosilla on tapana soittaa nuorten huoltajille, joten sitä kautta tulee tarvittavaa tietoa. Näiden lisäksi toiset huoltajat ilmoittavat itse puhelimen välityksellä, jos nuorella on jotain erityistä, mitä olisi hyvä ottaa huomioon rippikoulua suunniteltaessa.

Tutkimuksessa kuitenkin selvisi, että huoltajat eivät kerro tarpeeksi asioita nuorten erityistarpeista. Haastateltavat totesivat, että mitä enemmän huoltajat kertoisivat oleellista tietoa, sitä enemmän he pystyisivät suunnitella ja valmistella rippikoulun sisältöjä. Pelkän ennakkotietolomakkeen kautta ei saada

tarpeeksi tietoa nuoren erityistarpeista. Puhelinsoittojen kautta on saatu lisätietoa, mutta kaikilla ei ole tapana soittaa koteihin ennen leirijakson alkamista. Tiedon niukkuudesta on tullut erilaisia ongelmia. Esimerkiksi aloituspäivissä tai leirijaksolla on ilmentynyt yllättävää ja ongelmallista käyttäytymistä. Näiden nuorten huoltajiin on otettu yhteyttä ja sitä kautta on selvinnyt, että heillä on erityispiirteitä. Huoltajat eivät jostain syystä kokeneet tarpeelliseksi ilmoittaa näistä erityispiirteistä.

Haastateltavat kokivat, että aiheeseen liittyviä koulutuksia ei ole ollut tarpeeksi. Erityiskasvatukseen liittyviä koulutuksia on toki ollut, mutta ne eivät ole pakollisia. Tarpeen tulee nousta työntekijän omasta halusta kehittää itseään. Koulutusten suorittaminen on myös rajoitteellista. Esimerkiksi tutkimuksen toinen teologi oli suorittanut oppilaitospastorin koulutuksen. Se oli ainoa vuoden koulutus, jonka hän pystyi suorittamaan. Tutkimuksen nuorisotyönohjaajat kuitenkin kokivat, että heillä on hyvät valmiudet kohdata erilaisia oppijoita. Toinen on suorittanut yhteisöpedagogitutkinnon ja toinen sosionomitutkinnon. Nämä tutkinnot antavat hyvät valmiudet toimia erilaisten nuorten kanssa. Teologian tutkinto on erilaisten oppijoiden näkökulmasta katsottuna haasteellinen. Se ei itsessään anna hyviä pedagogisia valmiuksia. Se voi antaa, mutta opiskelijan pitäisi tehdä tiettyjä valintoja liittyen sivuaineopintoihin. Teologian maisteritutkinto antaa kuitenkin hyvät valmiudet kohdata ja toimia ihmisten kanssa.

Haastateltavilla oli hyvät tiedot ja valmiudet tutkimuksessa olevista erityispiirteistä ja niiden erityispedagogisista menetelmistä. Jokainen tiedosti lukivaikeuden haasteet. He yhdistivät sen lukemiseen, luetunymmärtämiseen ja mahdollisiin itsetuntoon liittyviin ongelmiin. Rippikoulun opettajista yksi oli tietoinen lukihäiriön perinnöllisyydestä ja sen yhteydestä keskushermoston poikkeavuuksiin. Yksi yhdisti sen kognitiivisiin seikkoihin. Tämän lisäksi he osasivat pedagogisesti ottaa lukihäiriöisen nuoren huomioon. Haastatteluissa nousi esille selkokieelisyyden merkitys. Se on monesti perusedellytys, kun kyseessä ovat erilaiset oppimishaasteet. Haastateltavat pyrkivät välttämään ääneen lukemista oppitunneilla. Rippikoulussa on mahdollista käyttää Raamatun äänikirjaversiota. Haastateltavat nostivat myös esille visuaalisuuteen, ääneen, toimintaan ja muuhun tekemiseen liittyviä pedagogisia malleja. Nämä aktivoivat eri aistikanavia. Lukihäiriöinen nuorin usein hyötyy kuvaan, ääneen, tunteeseen ja toimintaan liittyvistä aktiviteeteistä. Haastateltavat tiedostivat, että lukihäiriöstä oireileva tarvitsee toimintoja, jotka eivät kiinnity lukemiseen ja luetunymmärtämiseen. Ulkoläksyille järjestettiin myös vaihtoehtoisia suoritusapoja.

Dysfasia oli selkeästi vierain erityispiirre tässä tutkimuksessa. Kaksi haastateltavaa mainitsi, että heillä ei ole ollut kokemusta tästä piirteestä. Lukivaikeus on ollut yleisempi rippikoulussa. Tästä huolimatta

he osasivat päätellä hyvin, mistä kielenkehityksen häiriöstä on kyse. He yhdistivät sen puheentuottamisen ja puhumisen ongelmiin. He ottivat esille sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset haasteet. Tätä kautta he osasivat yhdistää sen itsetuntoon vaikuttaviin tekijöihin. Kielellisyys on yhteydessä ajatteluun ja ajattelun tuottamiseen. He osasivat ottaa tämänkin esille. Taustatekijöistä ei ollut kenelläkään varmaa tietoa, mutta perustiedot olivat kuitenkin ihan hyvät. Pedagogiset menetelmät olivat myös hyvin pääteltyjä. Haastateltavat pyrkivät välttämään monimutkaista ja vaikeaa kieltä. He nostivat esille selkokielisyyden, kirjoitetut selkeät ohjeet ja selkeän struktuurin. Haastateltavat pyrkivät hyödyntämään myös tietotekniikan mahdollisuuksia. Dysfasianuoria on tuettu kuvilla, videoilla ja muilla vaihtoehtoisilla pedagogisilla menetelmillä, joten haastateltavilla on hyvät valmiudet kohdata dysfasianuoren.

ADHD oli myös erittäin tuttu erityispiirre. Jokainen yhdisti sen impulsiiviseen ja levottomaan käytökseen. Haastateltavat tunsivat tämän diagnoosin keskeiset oireet. Heillä on ollut selvästi paljon kokemusta tästä häiriöstä. He tunnistivat ADHD:n näkyvyyden oppitunneilla. Nuoret ovat levottomia ja vaikuttavat olevan omissa maailmoissaan. Nämä ovat juuri ADHD-nuoren keskeisiä ominaisuuksia. Rippikoulun opettajat ottivat huomioon lääkityksen merkityksen. Haastateltavista kolme yhdisti oireen keskushermoston poikkeavuuteen. Haastateltavat ottivat pedagogiikan suhteen huomioon, että luokkatiloihin on syytä kiinnittää huomiota. ADHD-nuoret voivat olla herkkiä hyvin tavallisillekin ärsykkeille. Tutkimuksessa nousi esille, että oppitunteja tauotetaan ja strukturoidaan. Tämä on tärkeä oivallus, sillä ADHD-nuoret eivät jaksakaan pitkäjänteistä istumista. Oppitunneilla on myös mahdollista liikkua ja vaihtaa asentoa. Ergonomiaan kehoitetaan kiinnittämään huomiota, kun kyseessä ovat ADHD-oppijat. Tällaiset ratkaisut tukevat keskittymistä. Haastateltavat osaavat myös hyödyntää impulsiivisuuden hyviä puolia. He pyrkivät järjestämään toiminnallistakin oppimista, jossa hyödynnetään oppilaiden vahvuuksia.

Haastateltavat ottivat hyvin esille käytöshäiriön keskeisiä piirteitä. He mainitsivat aggressiivisuuden, väkivaltaisuuden ja muun uhmakkaan ja normaalista poikkeavan käytöksen. Jokainen ymmärsi, mistä tästä on kyse. Haastateltavat ymmärsivät myös taustasyiden moninaisuutta. Haastattelussa nostettiin esille traumaattisia lapsuuden kokemuksia ja muita asioita, jotka ovat haitanneet nuoren normaalia kasvua ja kehitystä. Näin ollen he tiesivät hyvin, miten tällainen nuori huomioidaan pedagogisesti. He ottivat esille positiivista pedagogiikkaa, jossa pyritään myönteisten ja positiivisten asioiden kautta rakentamaan vuorovaikusta nuoren kanssa. Tässä nousi esille oikea kohtaaminen, lämmin vuorovaikutus ja johdonmukainen suhtautuminen. Kyse on traumatisoituneesta henkilöstä, joten hän tarvitsee juuri tämän tyyppistä huomiota. Haastateltavat ottivat esille aggressiivisen käytöksen vakavuuden. Hän ei ehkä ole valmis käymään rippikoulua muiden nuorten kanssa.

Viimeinen selvitetävä asia oli, antaako Suuri ihme (2017) valmiuksia ottaa erilaiset oppijat huomioon. Tutkimuksessa selvisi, että suunnitelma tarjoaa erilaisia teemapäiviä ennen leirijaksoa. Tämän on todettu auttavan havainnoimaan ja tutustumaan nuoriin paremmin. Ennen leirijaksoa on myös vanhempainiltoja ja muita perheiden ja seurakuntien yhteisiä tapahtumia. Ne ovat antaneet havainnoimiselle uusia väyliä. Näin ollen erityispiirteistä on mahdollista saada enemmän selvyyttä, kun nuoret ja nuoren huoltajat tulevat tutummaksi. Rippikoulusuunnitelma todettiin antavan monipuolisia pedagogisia mahdollisuuksia. Se on sidoksissa kokemuksiin ja elämyksiin. Tärkeämpää on antaa nuorelle valmiuksia elää kristittyinä kuin antaa hänelle pelkästään teologisia tietoja. Tutkimuksen molemmat teologit nostivat esille näkökulman, että suunnitelma ohjaa oikeaan suuntaan, jos sitä osaa lukea pedagogisella tavalla. He olivat sitä mieltä, että pelkkä suunnitelma ei vielä muuta mitään, vaan sitä pitää osata lukea oikealla tavalla.

Tutkimuksen tulosten perusteella voi päätellä, että rippikouluopettajan valmiudet ovat hyvät. He ymmärsivät erityispiirteiden perusteet ja sen, miten ne yleensä näkyvät nuorella. Haastateltavat ymmärsivät myös taustatekijöiden merkityksen. Kaikki evät olleet perehtyneet niihin, mutta he osasivat kuitenkin melko hyvin päätelläkin niitä. Dysfasia oli selvästi vierain, mutta silti heillä oli hyvin tiedossa, miten se voisi näkyä nuorella. Tutkimuksessa ilmeni myös, että jokainen on kykenevä rakentamaan toimivia pedagogisia valmiuksia erityisoppijoita varten. He osasivat ottaa erilaiset piirteet kokonaisvaltaisesti huomioon. Tässä on menty huomattavasti eteenpäin verrattuna 2006 ja 2009 tehtyihin tutkimuksiin. Erilaiset oppijat ovat luultavasti yleistyneet sen verran, että näitä tietoja pidetään ajankohtaisina.

Valmiuksissa ei siis ole mitään ongelmaa, vaan ongelma tuntui olevan siinä, että ennakkotietoa saadaan liian niukasti. Ennakkoon täytettävät lomakkeet eivät anna riittävästi tietoa nuoren erityistarpeista. Tietoa on saatu kattavasti tilanteista, joissa on ollut selkeä vuorovaikutussuhde. Kasvokkain ja puhelimesta käydyt keskustelut ovat tarjonneet kattavampaa tietoa kuin ennakkotietolomakkeet. Tämä voi johtua monesta syystä. Koulumaailmassa opettajan ja erityisnuoren vanhempien välinen yhteistyö on merkittävää. He rakentavat yhteistyössä nuorelle oppimista tukevia ja motivoivia keinoja. Ne keinot näkyvät sekä koulussa että nuoren kotona. Rippikoulussa ei ole samanlaista asetelmaa, koska se on pieni osa nuoren elämää. Siinä ei ehditä rakentamaan samanlaista suhdetta, kuin mikä kodin ja koulun välillä on. Tämä voi johtaa siihen, että toiset vanhemmat eivät kerro tarpeeksi tarkasti nuoren haasteista. He saattavat mieltää rippikoulun toiminnaksi, jossa ei tarvitse ottaa erityispiirteitä niin tarkasti huomioon. Rippikoulu on tietysti mielessä elämyksellinen tapahtuma, mutta siellä on myös osittain perinteistä pedagogiikkaakin.

Koulutuksienkin määrä on ollut vähäistä. Hyvät ja kattavat erityiskasvatuksen koulutukset voisivat tarjota laadukasta tietoa oppimisen haasteista ja niiden merkityksistä. Koulutuksissa voisi tulla tietoa perhelähtöisestä työotteesta. Tutkimuksessa selvisi myös, se että aiheesta on ollut vähän koulutuksia. Toisaalta aiheeseen liittyviä koulutuksia on varmasti ollut, mutta ihmiset eivät osallistu niihin ilman omaa henkilökohtaista kiinnostusta. Haastateltavista yksi oli ollut tämän tyyppisessä koulutuksessa. He kokiivat erityisyyden tarpeellisenä omassa seurakunnassaan. Seurakunnissa on töissä paljon pappeja, jotka tekevät minimimäärän nuoriso- ja rippikoulutyötä. Teologian maisteritutkinto ei anna tarpeeksi hyvää pedagogista osaamista, jos työntekijällä ei ole omaa henkilökohtaista kiinnostusta asiaa kohtaan. Tämänkin vuoksi koulutuksiin olisi hyvä kiinnittää huomiota.

Suuri ihme (2017) nostaa rippikoululle suuret teologiset ja pedagogiset linjaukset. Siinä korostetaan myös perhelähtöisyyden merkitystä ja erilaisten oppijoiden huomioonottamista. Ulkoläksyjen vaihtoehdotiset suoritustavat nostetaan esille. Se antaa eväitä, mutta osaavatko seurakunnan työntekijät hyödyntää sitä tarpeeksi monipuolisesti? Erilaisten oppijoiden osuus on melko pieni rippikoulusuunnitelmassa. Siellä mainitaan, että työskentelymenetelmissä ja ulkoläksyissä tulisi ottaa erilaiset oppijat huomioon (Rippikoulusuunnitelma 2017, 46-47). Tässä mainitaan myös, että paikallisuunnitelmassa tulisi mainita, miten perheet ja erilaiset oppijat huomioidaan (Rippikoulusuunnitelma 2017, 66). Erilaisten oppijoiden osuus on liian ohuesti laitettu näkyville. Suuri ihme (2017) ei kerro sitä, miten nämä tulisi ottaa huomioon. Suunnitelmassa sanotaan, että erilaiset oppijat ja heidän perheensä tulee huomioida. Tuosta ei saa paljon irti, mikäli työntekijällä ei ole itsellään mitään kiinnostusta erityispedagogiikkaan kohtaan.

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kotisivuilla on edelleen vanhat linjaukset siitä, miten erilaiset oppijat tulee huomioida rippikoulutyössä. Linjaukset ovat ensinäkin rippikoulusuunnitelma 2001 mukaisia ja toiseksi ne ovat todella ohuita ohjeistuksia. Vanhoissa linjauksissa nostetaan esille, että rippikoulu kuuluu kaikille ja Jumalan rakkaus koskettaa jokaista nuorta. Kirkon sivuilla oli toinenkin vanhaan rippikoulusuunnitelmaan perustuva materiaali, jossa puhutaan erilaisista oppimistyyleistä ja seurakunnan työntekijän asenteista. (Erilaiset oppijat 2020.) Nämä kaipaavat päivitystä. Täytyy kuitenkin muistaa, että erityisrippikoululle on tehty oma opettajan opas. Yleisrippikoulu tarvitsee asiakirjan, joka ottaa huomioon erityispedagogiikan yleisrippikoulussa. Siinä pitää ottaa myös huomioon, että miten Suuri ihme (2017) -suunnitelman mukaan erilaisia oppijoita on mahdollista huomioida rippikouluympäristössä.

Asiakirjaan on koottava tietoa yleisistä oppimis- ja erityisvaikeuksista, niiden pedagogisesta tukemisesta, perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja yleisesti erityiskasvatuksen merkityksestä inklusiivisessa ympäristössä. Tällainen dokumentti antaisi Suomen seurakunnille linjaukset, miten erityisnuori



otetaan huomioon yleisrippikoulussa. Tämä nostaisi perheiden ja seurakuntien yhteistyön merkitystä ja työntekijät hakeutuisivat koulutuksiin enemmän. Erityispedagogiikan tulisi näkyä seurakunnissa koulu- maailman tavalla. Seurakunnan tulee rakentaa nuorelle ikimuistoinen rippikoulumatka yhdessä nuoren ja nuoren perheen kanssa. Oppimisvaikeudet tekevät nuoresta erityisen, mutta samalla ainutlaatuisen. Jokainen on omassa elämässään oikeutettu saamaan ikimuistioisen rippikoulukokemuksen.

## LÄHTEET

- Ahonen, T. & Aro, T. 1999. Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa T. Ahonen. & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: WSOY. 14-23.
- Ahonen, T. & Holopainen, L. 2002. Erityiset oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa*. 11. täydennetty painos. Helsinki: WS Bookwell Oy. 239-248.
- Ahonen, T. & Rautakoski, P. 2007. Kielelliset vaikeudet ja niiden pitkäaikaiset vaikutukset. Teoksessa T. Aro., T. Siiskonen. & T. Ahonen (toim.) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Jyväskylä: WS Bookwell Oy. 18-34.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2014. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet – Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Special Data Oy.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2002. *Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön*. 1.-2 painos. Helsinki: WSOY.
- Alasuutari, P. 2001. *Laadullinen tutkimus*. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Aro, M. 1999. Näkökulmia lukemisvaikeuksien kuntoutukseen. Teoksessa T. Ahonen. & T. Aro (toim.) *Oppimisvaikeudet*. Jyväskylä: WSOY. 273-289.
- Aro, M., Aro, T., Koponen, T. & Viholainen, H. 2012. *Oppimisvaikeudet*. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja – opetus suomessa*. Tampere: Vastapaino. 299-331.
- Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, A. 2007. Oppilaasta oppijaksi? Teoksessa T. Aro., T. Siiskonen. & T. Ahonen (toim.) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Jyväskylä: WS Bookwell Oy. 96-99.
- Aro, T., Siiskonen, T., Niemelä, R., Peltonen, M., Stenroos, H. & Kulmala, E. 2007. Opettaminen ja oppiminen. Teoksessa T. Aro., T. Siiskonen. & T. Ahonen (toim.) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Jyväskylä: WS Bookwell Oy. 100-122.
- Aronen, E. & Lindberg, N. 2017. Lasten ja nuorten käytöshäiriöt. Teoksessa K. Kumpulainen., E. Aronen., H. Ebeling., E. Laukkanen., M. Marttunen., K. Puura. & A. Sourander (toim.) *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. 1.-2. painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim. 254-263.
- Barkley, A-B. 2008. *ADHD- Kuinka hallita ADHD*. Kuopio: Unipress.
- Bernheimer, L., Gallimore, R. & Weisner, T. S. 1990. Ecocultural theory as context for individual family service plan. *Journal of psychology of education*. 14(3): 219-233.
- Connelly, V., Campbell, S., Maclean, M. & Barnes, J. 2006. Contribution of lower order skills to the written composition of college students with and without dyslexia. *Developmental Neuropsychology*. 29(1): 175-196.
- Das, J-P. 1998. *Dyslexia & reading difficulties. An interpretation for teachers*. Edmonton JP Das Developmental Disabilities Centre: Univercity of Alberta.

- Elinikäisen oppimisen avaintaidot. 2020. Opetushallitus. Www-dokumentti. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tutkintojen-perusteet>. Viitattu: 10.4.2020.
- Ellilä, T. 2017. Lastenpsykiatri Raisa Cacciatore: On yksi erittäin tehokas tapa saada lapselle hyvä itsetunto. Aamulehti. Www-dokumentti. Saatavilla: <https://www.aamulehti.fi/hyvaelama/lastenpsykiatri-raisa-cacciatore-on-yksi-erittain-tehokas-tapa-saada-lapselle-hyva-itsetunto-200551337>. Viitattu: 12.4.2020.
- Erilainen oppija. 2019. Suomen evankelis-luterilainen kirkko. Linjauksia erityistä tukea tarvitsevien rippikoulujen järjestämisestä. Www-dokumentti. Saatavilla: <https://evl.fi/plus/seurakuntaelama/kasvatus/rippikoulu/erilaiset-oppijat>. Viitattu 28.9.2019.
- Erilaisten oppijoiden liitto Ry. 2008. Erilaisen oppijan käsikirja. Luvuista lakeihin, kuntoutuksista keinoihin. Jyväskylä: Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Suoraranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Flinkman, J., Luopakka, M. & Moilanen, M. 2014. Kuvilla elämään. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Friis, L., Eirola, R. & Mannonen, M. 2004. Lasten ja nuorten mielenterveystyö. Vantaa: Dark Oy. Haastavat nuoret rippikoulussa. 2020. Nuori kirkko. Www-dokumentti. Saatavilla: <https://koulutukset.nuorikirkko.fi/koulutukset/haastavat-nuoret-rippikoulussa-2020/>. Viitattu: 11.4.2020.
- Holopainen, L. 2017. Lukivaikeudet ja opiskelun tukeminen. Itä-Suomen yliopisto. Www-dokumentti. Saatavilla: [https://luovi.fi/wp-content/uploads/2017/02/luovi\\_holopainen\\_28022017.pdf](https://luovi.fi/wp-content/uploads/2017/02/luovi_holopainen_28022017.pdf). Viitattu: 23.9.2019.
- Huttunen, M. & Socada, L. 2019. ADHD (Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö). Terveyskirjasto. Www-dokumentti. Saatavissa: [https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=dlk00353](https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00353). Viitattu: 15.1.2020.
- Huttunen, M. 2018. Oppimiskyvyn häiriöt. Terveyskirjasto. Www-dokumentti. Saatavilla: [https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=dlk00401](https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00401). Viitattu: 17.8.2019.
- Huttunen, M. 2018. Puheen ja kielen häiriöt lapsella. Terveyskirjasto. Www-dokumentti. Saatavilla: [https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=dlk00413](https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00413). Viitattu: 30.9.2019.
- Hytinkoski, T. & Kiviharju, k. 2008. Lukivaikeudet nuorten koulutuksessa. Teoksessa E. Honkanen., L. Kaikkonen. & H. Kotila (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: WSOY opimateriaalit. 108-118.
- Hyvä tieteellinen käytäntö. 2020. Metropolia ammattikorkeakoulu. Www-dokumentti. Saatavilla: <https://www.metropolia.fi/fi/tutkimus-kehitys-ja-innovaatiot/tutkimusetiikka>. Viitattu: 27.3.2020.
- Hyytiäinen-Ruokokoski, U. 2001. Diagnoosina dysfasia. Opas kielihäiriöisen lapsen vanhemmille. 2. painos. Turku: Aivohalvaus- ja dysfasialiitto Ry.
- Järviluoma, E., Paananen, M., Kaila, S., Mäntylä, M., Määttä, S. & Aro, T. 2014. Opas lukivaikeudesta nuorten vanhemmille. Eura: Niilo Mäki Instituutti.

- Kangasniemi, M. 2013. Näyttötutkintojen tuottavuus ja palkkavaikutukset. Www-dokumentti. Saatavilla: [https://www.labour.fi/?wpfb\\_dl=1147](https://www.labour.fi/?wpfb_dl=1147). Viitattu: 10.4.2020.
- Kinnunen, T. 2019. Rippikouluopettajien kokemuksia oppimisvaikeuksista rippikoulussa. Itä-Suomen yliopisto. Teologian osasto. Pro-gradu tutkielma.
- Kodin ja koulun yhteistyö. 2020. Opetushallitus. Www-dokumentti. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kodin-ja-koulun-yhteistyö>. Viitattu: 10.4.2020.
- Korhonen, T. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen., T. Ahonen., T. Korhonen., M. Korkman. & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet – Neuropsykologinen näkökulma. 2. uudistettu painos. Helsinki: WS Bookwell Oy. 127-189.
- Kuusi, R. 2006. Erillään ja yhdessä. Teoksessa R. Kuusi. & J. Porkka (toim.) Yhtä paljon kaikille ei ole yhtä paljon kaikille. Erilainen oppija rippikoulussa. Helsinki: Kirkkohallitus. 7-10.
- Köngäs, M. 2008. Kielitaitoa kaikille. Teoksessa E. Honkanen., L. Kaikkonen. & H. Kotila (toim.) Näkökulmia ammatilliseen erityisopetukseen. Helsinki: WSOY oppimateriaalit. 85-97.
- Latva, T. 2001. Dysfasia. Teoksessa K. Kerola (toim.) Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä. Jyväskylä: PS-kustannus. 23-25.
- Lehkonen, H-P. & Piippanen, K-M. 2009. Katekismus sarjakuviksi. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. opinnäytetyö.
- Lund, H. 2006. Dysfaattiset nuoret rippikoulussa. Teoksessa R. Kuusi. & J. Porkka (toim.) Yhtä paljon kaikille ei ole yhtä paljon kaikille. Erilaiset oppijat rippikoulussa. Helsinki: Kirkkohallitus. 107-111.
- Luo luottamusta - suojele lasta. 2019. Opas yhteistyöstä lapsia ja perheitä työssään kohtaaville. Www-dokumentti. Saatavilla: [https://verkkokoulut.thl.fi/documents/401561/412953/Luo+luottamusta+suojele+lasta\\_2019\\_1010+s+prf.pdf/f84e30bd-8e71-38dc-edda-33a6a8ee3758?t=1570777889579](https://verkkokoulut.thl.fi/documents/401561/412953/Luo+luottamusta+suojele+lasta_2019_1010+s+prf.pdf/f84e30bd-8e71-38dc-edda-33a6a8ee3758?t=1570777889579). Viitattu: 9.4.2020.
- Lyytinen, H. 2002. Neurokognitiivisten häiriöiden tutkimus. Teoksessa H. Lyytinen., T. Ahonen., T. Korhonen., M. Korkman. & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet – Neuropsykologinen näkökulma. 2. uudistettu painos. Helsinki: WS Bookwell Oy. 10-19.
- Lämsä, A-L. 2007. HOJKS erityisopiskelijan opintojen ja elämän suunnittelun välineenä. Teoksessa O. Ikonen. & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus. 293-312.
- Marttinen, M., Ahonen, T., Aro, T. & Siiskonen, T. 2001, Kielen kehityksen erityisvaikeus. Teoksessa T. Ahonen., T. Siiskonen. & T. Aro (toim.) Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Michelsson, K., Miettinen, K., Saresma, U. & Virtanen, P. 2003. ADHD nuorilla ja aikuisilla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Miles, M-B. & Huberman, A-M. 1994. Qualitative data analysis. California: Sage.

- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY oppimateriaalit Oy.
- Moilanen, I. 2004. Käyttäytymisen häiriöt. Teoksessa I. Moilanen., E. Räsänen., T. Tamminen., F. Almqvist., J. Piha. & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorten psykiatria. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 265-275.
- Moilanen, I. 2012. Lapsen ADHD. Teoksessa V. Dufva. & M. Koivunen (toim.) ADHD- Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: Bookwell Oy. 135-144.
- Moilanen, I. 2012. Lääketieteellinen hoito ja kuntoutus. Teoksessa V. Dufva. & M. Koivunen (toim.) ADHD- Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: Bookwell Oy. 89-92.
- Määttänen, P., Tarnanen, K., Asikainen, M., Ervast, L. & Komulainen, J. 2019. Kun lapsen puhe on epäselvää tai kielen oppimisessa on vaikeutta (Kehityksellinen kielihäiriö). Käypä hoito. Www-dokumentti. Saatavilla: <https://www.kaypahoito.fi/khp00092#s4>. Viitattu: 30.9.2019.
- Numminen, H. & Sokka, L. 2009. Lapsellani on oppimisvaikeuksia. Helsinki: Edita.
- Närhi, V. 2012. ADHD-oireinen lapsi koulussa. Teoksessa V. Dufva. & M. Koivunen (toim.) ADHD- Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: Bookwell Oy. 153-177.
- Paananen, S. 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen – Dysleksia aikuisen elämänkerronnassa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. 2017. Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. 2. painos. Helsinki: Finn lectura.
- Pilbacka-Rönkä, T. & Sume, H. 2010. Kommunikaation haasteet. Jyväskylän yliopisto. Www-dokumentti. Saatavilla: <https://koppa.jyu.fi/kurssit/72953/materiaalikansio/EriP020%20Kielten%20haeiriioet%20laitoksen%20opiskelijat.pdf>. Viitattu: 27.11.2019.
- Porkka, J. & Ryyppö, T. 2006. Rippikoulu kaikille? – Erilainen oppija rippikoulussa. Teoksessa R. Kuusi. & J. Porkka (toim.) Yhtä paljon kaikille ei ole yhtä paljon kaikille. Erilainen oppija rippikoulussa. Helsinki: Kirkkohallitus. 20-45.
- Pruuki, H., Pruuki, L. & Pulkkinen, J. 2018. Ihme – Rippikoulun ohjaajan kirja. Lasten keskus ja Kirjapaja Oy.
- Pruuki, L. & Tirri, K. 2004. Mielekäs oppiminen rippikoulussa. Teoksessa H. Aaltonen., L. Pruuki. & P. Saarainen (toim.) Rippikoulun käsikirja. Helsinki: Kirjapaja Oy. 35-55.
- Pruuki, L. 2009. Miten rippikoulussa opetetaan? Teoksessa T. Innanen. & K. Niemelä (toim.) Rippikoulun todellisuus. Tampere: Bookwell Oy. 62-77.
- Pruuki, L. 2010. Rippikoulun pikkujättiläinen. Helsinki: LK-kirjat.
- Puustjärvi, A. & Repokari, L. 2017. Lasten käytöshäiriöihin tulee puuttua ajoissa. Www-dokumentti. Saatavilla: <https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/lasten-kaytoshairioihin-tulee-puuttua-ajoissa/?public=0a34f8bb355a519541d62d6aa8f29986>. Viitattu: 17.3.2020.

- Puustjärvi, A. 2018. Lasten käytöshäiriöt- oireet, taustatekijät ja hoidon periaatteet. Www-dokumentti. Saatavilla: [http://www.uef.fi/documents/238585/0/Puustj%C3%A4rvi+Anita\\_+Lasten+k%C3%A4yt%C3%B6sh%C3%A4iri%C3%B6t+-+oireet%2C+taustatekij%C3%A4t+ja+hoidon+periaatteet.pdf/54c925ae-ff28-4361-ae03-e1fddd13677f](http://www.uef.fi/documents/238585/0/Puustj%C3%A4rvi+Anita_+Lasten+k%C3%A4yt%C3%B6sh%C3%A4iri%C3%B6t+-+oireet%2C+taustatekij%C3%A4t+ja+hoidon+periaatteet.pdf/54c925ae-ff28-4361-ae03-e1fddd13677f). Viitattu: 17.3.2020.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. 2018. Lapsen ADHD. Teoksessa K. Berggren. & J. Hämäläinen (toim.) ADHD-käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 43-78.
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. 2018. Mitä on ADHD? Teoksessa K. Berggren. & J. Hämäläinen (toim.) ADHD-käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 14-39.
- Rantala, A. & Uotinen, S. 2017. Oppilaan ohjaus yhteistyössä perheen kanssa yläkoulussa. Teoksessa S. Puukari., K. Lappalainen. & M. Kuorelahti (toim.) Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena. Jyväskylä: PS-kustannus. 225-241.
- Rantala, S-L. & Hällback, H. 1996. Lasten kehityksellinen dysfasian diagnosointi. Teoksessa U. Hyytiäinen-Ruokokoski (toim.) Dysfasia. Kielenkehityksen erityisvaikeus. 2. painos. Hyvinkää: Aivohalvaus- ja afasialiitto Ry. 13-24.
- Rauste- Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Riihimäki, N. 2005. Erilainen oppija. Teoksessa T. Paananen. & H. Tuominen (toim.) Nuorisotyön käsikirja. Helsinki: Kirjapaja Oy. 189-200.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2005. Johdatus kasvatustieteisiin. 5.-6- painos. Helsinki: WSOY.
- Rytkönen, M. 2014. Nuorten vakava väkivalta ja sosioemotionaalinen terveys. Www-dokumentti. Saatavilla: <file:///C:/Users/Martti%20H%C3%A4rk%C3%B6nen/Downloads/41369-Artikkelin%20teksti-29792-1-10-20140407.pdf>. Viitattu: 16.3.2020.
- Ryöppö, T. 2005. Rippikoulu kaikille? Erilainen oppija rippikoulussa. Diakonia-ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö.
- Salmenoja, O. 1998. Dysfasiakuntoutuksen muutos kahden tapausselosteen valossa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro-gradu tutkielma.
- Salonen, K., Kääriäinen, K. & Niemelä, K. 2000. Kirkko uudelle vuosituhatluvalla. Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 1996-1999. Kirkon tutkimuskeskus. Tampere: Gummeruksen kirjapaino Oy.
- Sandberg, E. 2018. ADHD ja oppimisen tuki. Huomioi yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Serenius-Sirve, S. & Kippola-Pääkkönen, A. 2012. Psykososiaaliset hoito- ja kuntoutusmenetelmät. Teoksessa V. Dufva. & M. Koivunen (toim.) ADHD- Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Jyväskylä: Bookwell Oy. 95-112.

- Sinkkonen, J. 2007. Kielihäiriöisen nuoren psyykkiset haasteet. Teoksessa T. Aro., T. Siiskonen. & T. Ahonen. (toim.) Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. Jyväskylä: PS-kustannus. 35-48.
- Sosiaalialan työ. 2020. Ammattinetti. Www-dokumentti. Saatavilla: [http://www.ammattinetti.fi/ammattialat/detail/12/23\\_ammattiala](http://www.ammattinetti.fi/ammattialat/detail/12/23_ammattiala). Viitattu: 13.4.2020.
- Sterling, C., Farmer, M., Riddick, B., Morgan, S. & Matthews, C. 1998. Adult dyslexic writing. Dyslexia.
- Suomen ev.-lut. kirkon julkaisuja. 2015. Erityisrippikoulun opettajan opas. Helsinki: Kirkkohallitus.
- Suuri ihme. 2017. Rippikoulusunnitelma. Kuopio: Grano Oy.
- Takala, M. 2006. Mitä on dysleksia? Teoksessa M. Takala. & E. Kontu (toim.) Lukivaikeudesta lukitaitoon. Helsinki: Yliopistopaino. 65-85.
- Takala, M. 2010. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus. 13-20.
- Tarnanen, K., Puustjärvi, A. & Tuunainen, A. 2019. ADHD-varhaisella tuella arki toimivaksi. Käypä hoito. Www-dokumentti. Saatavilla: <https://www.kaypahoito.fi/khp00071>. Viitattu: 12.2.2020.
- Teologian ja uskontotutkimuksen kandiohjelma. 2020. Opiskelu. Helsingin yliopisto. Www-dokumentti. Saatavilla: <https://www.helsinki.fi/fi/opiskelijaksi/koulutusohjelmat/teologian-ja-uskonnotutkimuksen-kandiohjelma/opiskelu>. Viitattu: 13.4.2020.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, H. 2009. Onnistunut rippikoulu ja rippikouluopettajien pedagoginen ajattelu. Teoksessa T. Innanen. & K. Niemelä (toim.) Rippikoulun todellisuus. Tampere: Bookwell Oy. 146-166.
- Tuomivaara, T. 2005. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Www-dokumentti. Saatavilla: <https://www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku6.pdf>. Viitattu: 27.3.2020.
- Turussa dysfasianuorten rippileiri. 2002. Turun sanomat. Www-dokumentti. Saatavilla: <https://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/1073854221/Turussa+dysfasianuorten+rippileiri>. Viitattu: 20.1.2020.
- Tutkimuksen teoreettinen viitekehys. 2020. Kajaanin ammattikorkeakoulu. Www-dokumentti. Saatavilla: <https://www.kamk.fi/fi/opari/Opinnaytetyopakki/Teoreettinen-materiaali/Tukimateriaali/Viitekehys>. Viitattu: 27.3.2020.
- Tutkimusetiikka. 2020. Helsingin yliopisto. Www-dokumentti. Saatavilla: <https://www.helsinki.fi/fi/tutkimus/tutkijan-palvelut/tutkimusetiikka#section-2636>. Viitattu: 27.3.2020.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Viljamaa, J. 2009. Mitä minä teen tämän lapsen kanssa? Haastavan lapsen kasvatus. Helsinki: WS-bookwell Oy.

Vitka, T. 2018. Laaja-alainen erityisopetus yläkoulussa. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto., A. Naukkarinen. & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus. 12-29.

Yhteisöpedagogi. 2020. Ammattinetti. Www-dokumentti. Saatavilla: <http://www.ammattinetti.fi/amatit/detail/9adc6e710a65344601d71245390a0cf5>. Viitattu: 13.4.2020.

Zwick, T. 2006. The Impact of Training Intensity on Establishment Productivity. *Industrial Relations. A Journal of Economy and Society*.



**TEEMA 1: ERILAISTEN OPPIJOIDEN HAVAINNOINTI**

- Miten te saatte tiedon rippikoululaisen erityispiirteistä?
- Saatteko te riittävästi tietoa nuoren erityistarpeista?
- Onko teillä ollut riittävästi koulutuksia aiheesta?
- Antaako koulutuksesi tarpeeksi keinoja erilaisen oppijan kohtaamiseen?

**TEEMA 2: ERITYISPIIRTEET**

*Lukivaikeus*

- Mitä ajatuksia lukivaikeus eli dysleksia herättää sinussa?
- Mikä sinun mielestäsi on ominaista lukivaikeudessa?
- Mistä arvelet lukivaikeuden johtuvan?
- Miten lukivaikeus mielestäsi näkyy yksilössä?

*Kielen kehityksen häiriö*

- Mitä ajatuksia kielen kehityksen häiriö (dysfasia) herättää sinussa?
- Mikä sinun mielestäsi on ominaista kielen kehityksen häiriössä?
- Mistä arvelet kielellisen häiriön johtuvan?
- Miten kielellinen häiriö näkyy mielestäsi yksilössä?

*ADHD*

- Mitä ajatuksia ADHD, eli yliaktiivisuushäiriö herättää sinussa?
- Mikä sinun mielestäsi on ominaista yliaktiivisuushäiriössä?
- Mistä arvelet yliaktiivisuushäiriön johtuvan?
- Miten yliaktiivisuushäiriö näkyy mielestäsi yksilössä?

*Käytöshäiriö*

- Mitä ajatuksia käytöshäiriö herättää sinussa?
- Mikä sinun mielestäsi on ominaista käytöshäiriössä?
- Mistä arvelet käytöshäiriön johtuvan?
- Miten käytöshäiriö näkyy yksilössä?

### **TEEMA 3: OPPIMISVAIKEUKSIEN PEDAGOGINEN TUKEMINEN**

#### *Yleinen pedagogiikka rippikoulussa*

- Mitä pedagogisia keinoja hyödynnät rippikouluopetuksessa?
- Millaisia oppimisen menetelmiä pidät tärkeimpinä ja miksi?

#### *Lukihäiriö*

- Millä tavalla otat lukihäiriön huomioon rippikouluopetuksessa?
- Mitä menetelmiä käyttäisit, jotta yksilö oppisi lukihäiriöstä huolimatta?

#### *Kielenkehityksen häiriö*

- Millä tavalla otat kielellisen häiriön huomioon rippikouluopetuksessa?
- Mitä menetelmiä käyttäisit, jotta yksilö oppisi kielellisestä häiriöstä huolimatta?

#### *Yliaktiivisuushäiriö*

- Millä tavalla otat ADHD:n huomioon rippikouluopetuksessa?
- Mitä menetelmiä käyttäisit, jotta yksilö oppisi yliaktiivisuushäiriöstä huolimatta?

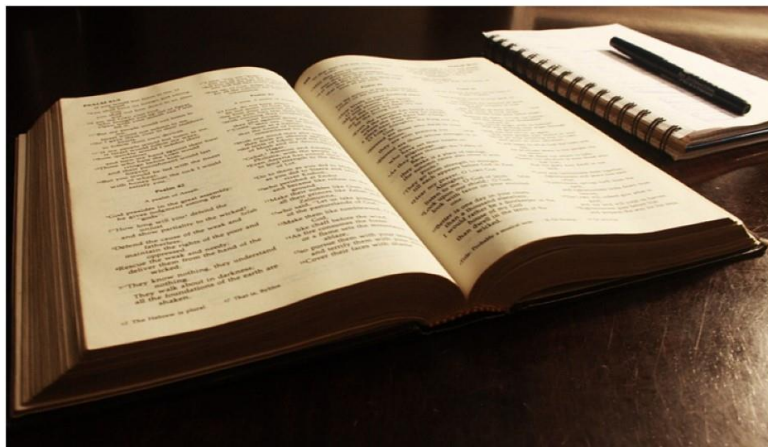
#### *Käytöshäiriö*

- Millä tavalla otat käytöshäiriön huomioon rippikouluopetuksessa?
- Mitä menetelmiä käyttäisit, jotta yksilö oppisi käytöshäiriöstä huolimatta?

#### *Lopuksi*

- Onko suuri ihme 2017 antanut eväitä kohdata erilaisia oppijoita?

## TUTKIMUKSEN ESITTELY OULUN HIIPPAKUNTAPÄIVILLÄ 25.9.2019



### ERITYINEN MUTTA AINUTLAATUINEN

- OTETAANKO RIIPIKOULUOPETUKSESSA ERILAISET OPPIJAT HUOMIOON?
- Martti Härkönen
- Yhteisöpedagogi (AMK)
- Centria- ammattikorkeakoulu

## TUTKIMUSONGELMAT



- MITEN ERILAISSIA OPPIJOITA ON MAHDOLLISTA HAVAITA RIIPIKOULUSSA?
- MILLAINEN TIETÄMYS RIIPIKOULUOPETTAJILLA ON ERITYISKASVATUKSESTA JA ERITYISOPPIJOISTA?
- OTETAANKO ERILAISET OPPIJAT PEDAGOGISESTI HUOMIOON?



## TUTKIMUSMENETELMÄ

- KVALITATIIVINEN TUTKIMUS  
= LAADULLINEN
- TUTKIMUS TOTEUTETAAN  
TEEMAHAASTATTELUNA
- HAASTATTELEN 4.  
RIPPIKOULUOPETTAJAA



## AVAINSANAT

- RIPPIKOULUOPETUS
- ERITYISPEDAGOGIIKKA
- ERITYISPEDAGOGISET  
MENETELMÄT
- ERILAINEN OPPIJA
- OPPIMISVAIKEUDET

## RIPPIKOULUSSA HAVAITUT ONGELMAT

- **DYSLEKSIA** = LUKIVAIKEUS
- **DYSFASIA** = PUHEEN- JA KIELENKEHITYKSEN HÄIRIÖ
- **ADHD** = TARKKAAVAISUUS- JA YLIAKTIIVISUUSHÄIRIÖ
- **HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN**



## OPINNÄYTETYÖN AIKATAULU

- **SYYS-LOKAKUU 2019** = HAASTATTELUT
- **LOKAKUU 2019** = VÄLIVAIHEEN ESITTÄMINEN
- **TOUKOKUU 2020** = VALMIIN TYÖN ESITTÄMINEN SEMINAARISSA

**ERILAINEN OPPIJA- OSIO RIPPIKOULUN PAIKALLISSUUNNITELMAAN****(Kokkolan suomalainen seurakunta) Martti Härkönen****OPPIMISVAIKEUDET JA ERILAINEN OPPIJA**

Oppimisvaikeudet ovat laaja kirjo erilaisia ominaisuuksia, jotka aiheuttavat haasteita koulunkäynnissä. Nämä vaikeudet johtuvat aivojen erilaisista rakenteellisista poikkeavuuksista, joten kyseessä on nimenomaan ominaisuus eikä sairaus, josta kuuluisi parantua. Toisia vaikeuksia voidaan lievittää lääkkeillä, mutta oppimismotivaation ja oppimistyylin yksilöllinen löytäminen on kaikista tärkeintä. Oppimisvaikeudet ilmenevät esimerkiksi kuuntelun, puheen, keskittymisen tai päättelyn vaikeutena. Ne näkyvät aina yksilöllisesti. Jokaisessa erityispiirteessä on ominaisia piirteitä, mutta toisilla ne ovat lievempiä ja toisilla taas haastavampia. Monesti oireilu on lievempää, mitä aikaisemmin siihen on puututtu. Erilaiset oppimiseen liittyvät ominaisuudet ovat kuitenkin elinikäisiä ominaisuuksia, joten ne tulisi huomioida jokaisessa pedagogisessa ympäristössä.

Erilaiset tutkimukset ovat kertoneet, että yleisiä nuoren haasteita ovat lukivaikeus, ADHD, autismikirjo, käytöshäiriö ja kielenkehitykseen liittyvät häiriöt. Lukivaikeus on niin sanottu sanasokeus. Yksilön on vaikea hahmottaa tekstiä, koska yleisenä oireena on tekstin pomppiminen. Lukivaikeuteen kuuluu myös hidas lukemistahti ja luetunymmärtäminen saattaa olla heikkoa. Lukivaikeus näkyy lievästä oireilusta erittäin haastavaan. ADHD on yliaktiivisuus ja tarkkaavaisuushäiriö. Se näkyy haasteena keskittyä oppimistilanteessa. Toki tämä voi aiheuttaa myös liiallista aktiivisuutta, joka voi näkyä esimerkiksi jalkojen tai käsien levottomuutena. Autismikirjo on nimenomaan kirjo, koska sen ominaisuudet ovat yksilöllisiä. Kuitenkin tyypillisiä piirteitä ovat monesti vaikeus tulkita sosiaalisia tilanteita. He saattavat esimerkiksi sanoa hyvin suoraan asioita ja ne voivat loukata toisia. Heillä on myös taipumus aistien yliherkkyyteen. Esimerkiksi lämpötilat, kosketus, ääni tai jokin muu saattaa häiritä heitä.

Käytöshäiriöt näkyvät uhmakkaana ja normeja rikkovina ominaisuuksina. Esimerkiksi tahallinen häiriköinti ja provosointi oppitunneilla, myöhästely ja tupakanpolto voivat olla tapoja välittää omia tunteita. Taustalla saattaa usein olla jotain taustaa, joka aiheuttaa voimakasta oireilua. Toki toisten murrosikä voi olla voimakas ja se taas aiheuttaa tietynlaisen reaktion suhteessa ympäristöön. Kielenkehityksen häiriöt näkyvät puheen ymmärtämisen vaikeutena tai puheen tuottamisen vaikeutena. Heidän on monesti vaikea ymmärtää puhetta, mutta toisten on vaikea tuottaa sitä. Nämä oireet lieventyvät nuoruusiällä. Suuret haasteet on usein otettu huomioon melko aikaisessa vaiheessa, joten yksilö on monesti saanut erilaista terapiaa jo lapsena.

**LUKIVAIKEUS:** selkokieliisyys, erilaiset videot ja äänitteet, muistiinpanojen antaminen ennen oppituntia, annetaan mahdollisuus erilaisiin suoristustapoihin ulkoläksyissä.

**ADHD:** Sopiva määrä taukoja, saa liikkua tarpeen tullen ilman toisten häiriköintiä, pienryhmätoiminta, toiminnallisia oppitunteja kannattaa hyödyntää

**AUTISMINKIRJO:** Selkeä struktuuri, tarpeen tullen orientointi uuteen aiheeseen, aikataulun muutokset ja rytminvaihdokset haasteellisia, vältetään isoja ja yllättäviä muutoksia

**KÄYTÖSHÄIRIÖ:** Ole rauhallinen ja älä provosoidu äläkä huuda etkä raivostu! Poistu mieluummin paikalta, ennen kuin menetät malttisi. Keskustele nuoren kanssa ja neuvottele vaihtoehtoista. Ole positiivinen ja kannustava.

**KIELENKEHITYKSEN HÄIRIÖ:** Selkokieliisyys, rauhallinen puhetahti, älä puhu kapulakieltä, kuvakortit toimivat toisilla.