

Sosiaalipedagoginen työote rippikoulutyössä

Kimmo Jaatila

Johdanto

Oli leirin viimeinen ilta ja jokainen leirillä mukana ollut sai sanoa vuorollaan mitä halusi. Rippikoululainen Elsi sanoi: ”Kun tää leiri alkoi, ajattelin, että tämä on suoraan sanottuna aika perseestä. Mutta tämä onkin ollut tosi hyvä juttu.”¹

Rippikoulu on merkittävä työmuoto kirkon nuorisotyön kannalta. Se tavoittaa vuosittain lähes 90 % ikäluokasta (vuonna 2007 88,5 %), joten sen merkitys myös osana nuorisokulttuuria on suuri. Kirkon nuorisotyön kannalta sillä on erityisasema, koska se on ainoa kirkon kasvatustoiminnan muoto, joka mainitaan kirkkolaisissa. (Sepälä 1988, 144, 145; Kirkon tiedotuskeskuksen tiedote 3.4.2008.)

Rippikoulu on viimeisten vuosikymmenten aikana lähestynyt nuorisotyötä ja sen metodiikkaa, jossa yhdessä eläminen ja toimiminen on olennainen elementti. Yleisin rippikoulun muoto on leiririppikoulu, vaikkakin uusimman rippikoulusuunnitelman myötä rippikoulun toteutusmuoto on pyritty saamaan entistä monimuotoisemmaksi niin, että rippikoulun kesto on vähintään puoli vuotta ja näin ollen se sisältää

¹ Tekstin esimerkkisitaatit perustuvat todellisiin tilanteisiin kirjoittajan vetämällä rippikoululeireillä.

erilaisia opetuksen ja kasvatuksen muotoja varsinaisen rippikoululeirin lisäksi. Rippikoulun kokonaiskesto on 80 tuntia opetusta. (Seppälä 1988, 146; Elämä - Usko - Rukous: Rippikoulusuunnitelma 2001, 41.)

Tavoittavuudeltaan rippikoulu on ainutlaatuinen kirkon ja nuorisotyön työmuoto. Nonformaalin kasvatuksen kentässä on harvinaista, että yksittäinen työmuoto tavoittaa näin suuren osan ikäluokasta. Koska lähes yhdeksän nuorta kymmenestä käy rippikoulun, kohtaavat rippikoulun opettajat myös ikäluokan elämänskysymykset ja sosiaaliset haasteet ja ongelmat koko kirjossaan.

Kristillinen nuorisotyö liittyy kirkon perustehtävään ja on siis luonteeltaan hengellistä toimintaa. Toisaalta kirkko korostaa, että kirkon perustehtävään liittyvät tavoitteet pyritään saavuttamaan ensisijaisesti kasvatuksellisin keinoin. Kirkon lapsi- ja nuorisotyön strategian mukaisesti kirkko pyrkii kasvatustyötä tekemällä välittämään uskon traditiota sukupolvelta toiselle ja auttamaan ihmisiä elämään mielekkäästi. Mielekkään elämän tavoite tarkoittaa, että kirkon nuorisotyössä kohdataan myös monia sosiaalisia kysymyksiä, jotka liittyvät muun muassa osallisuuteen ja syrjäytymiseen, erityiseen tukeen ja lastensuojeluun. Siksi voidaankin sanoa, että kirkon nuorisotyössä – myös rippikoulussa – voidaan puhua hengellisestä, pedagogisesta ja sosiaalisesta elementistä, jotka nousevat paitsi työntekijöiden painotuksista myös nuorten elämäntilanteista. (Launonen 2007, 1.)

Edellä mainituista syistä johtuen on perusteltua tarkastella rippikoulutyötä sosiaalipedagogiikan kannalta. Kattavuudeltaan se tarjoaa erinomaiset mahdollisuudet vastata sosiaalisiin kysymyksiin. Luonteensa puolesta siinä täyttyvät useat sosiaalipedagogisen työtteen kriteerit.

Ihmiskäsitys sosiaalipedagogiikassa ja rippikoulutyössä

Pidin rippikoulutuntia kristillisestä ihmiskäsityksestä. Puhuin siitä, kuinka jokainen ihminen on arvokas ja Jumalan silmissä kaunis. Rippikoululainen Tuula kuunteli opetustani silmät kyynelissä.

Tämä oli hänelle, oppimisvaikeuksista ja sosiaalisesta jännityksestä kärsivälle, uusi näkökulma.

Ihmiskäsitykseen sisältyy arvoperusta, käsitys siitä, mistä käsin minuus saavuttaa ykseytensä ja eheytensä, käsitys yksilön suhteesta yhteisöön ja yksilön kehityksen normaalista ja epänormaalista kulusta. Perinteisesti ihmiskäsitykset on jaettu neljään pääluokkaan: essentialismiin, kulturalismiin, naturalismiin ja eksistentiaalisiin. (Launonen & Puolimatka 1999, 48.) Rippikoulutyössä näistä liitytään lähinnä essentialismiin (kristillinen ihmiskäsitys) sekä teistiseen eksistentiaalisiin.

Kristilliseen ihmiskäsitykseen kuuluu ainakin kolme piirrettä:

- 1) Ihminen on vastuullinen. Ihmiselle on annettu vapaus viljellä maata, mutta hänen tehtävänään on myös varjella sitä. Ihminen on valinnoissaan itsenäinen, mutta tämä vapaus on vastuullista vapautta, koska vapauden tulee olla alistettuna lähimmäisenrakkauden palvelukseen. Vastuullisuus merkitsee vastuuta paitsi luonnosta, myös lähimmäisestä ja itsestä.
- 2) Ihmisellä on ehdoton ihmisarvo. Jumalan luomana ja Jumalalta tehtävän saaneena jokainen ihminen on ainutlaatuinen. Ihminen on Jumalan kuva, jolla on tehtävä maailmassa. Siksi jokaisen ihmisen ainutlaatuisuutta tulee kunnioittaa. Toinen ihminen on oma persoonansa, jolle kuuluu ihmisarvo niin kuin itsellekin.
- 3) Ihminen on langennut, mutta armahdettu. Ihmisen olemukseen kuuluu myös pahuus. Alkuperäinen Jumalan kuva on hänessä turmeltunut eikä ihminen täytä saamaansa tehtävää vastuullisena ja rakastavana olentona. Kuitenkin kristilliseen ihmiskäsitykseen sisältyy myös ihmisen pahuuden ja syyllisyyden realistisen kohtaamisen lisäksi armahdus ja anteeksiantamus Jeesuksen sovitustyön tähden. Se merkitsee mahdollisuutta aloittaa uudelleen epäonnistumisista huolimatta. (Niemi 1987, 50–52.)

Kristillinen ihmiskäsitys on realistinen. Se antaa mahdollisuuden kohdata rehellisesti ihmisen varjopuolen ja käsitellä sitä mutta ei jätä ihmistä epätoivon valtaan. Ihmisarvo ja vastuullisuus puolestaan antavat kasvattajalle työkaluja kasvatuksen arvopohjan luomiselle.

Hannele Niemen (1991) esillä pitämä Viktor E. Franklinin eksistenssianalyttinen ihmiskäsitys tarjoaa myös dynaamisen näkökulman ihmisen olemukseen. Toiseksi se korostaa ihmistä yhteisön jäsenenä. Siihen kuuluvat seuraavat osatekijät:

- 1) Oman elämän tarkoituksen etsinnän virittäminen. Franklinin mukaan tämä on osa ihmisen perusluontoa.
- 2) Yhteisöllisyyden korostaminen. Franklinin mukaan ihminen ei elä vain itseään varten, vaan hänen luova panoksensa suuntautuu usein toiseen ihmiseen ja yhteisöön.
- 3) Elämysten tarjoaminen. Franklinin mukaan ihminen tarvitsee elämyksiä, jotka virittävät hänessä halua ponnistella ja suuntautua asettamiensa päämäärien suuntaisesti.
- 4) Suhde vaikeuksiin. Franklinin mukaan tarvitaan yhteisöä, jonka toiminnassa konkretisoituu ajatus, jonka mukaan vaikeudet haastavat ponnistelemaan ja vastaamaan vaikeuksiin kukin omalla tavallaan, selviytymään niistä.
- 5) Vastuullisuuteen ohjaaminen. Elämä saa merkitystä, kun ihminen näkee oman elämänsä tehtäväluonteen. (Niemi 1991, 31–33.)

Eksistenssianalyttisellä ja kristillisellä ihmiskäsityksellä on yhteyksiä myös personalistiseen ihmiskäsitykseen. Sen mukaan ihminen on transsendenttinen olento, joka etsii omaa horisonttiaan elämässä. Ihminen on yksilö, persoona, mutta hänen perustava kokemuksensa on myös olla kommunikaatiossa toisen ihmisen kanssa ja osa yhteisöä. Tämä antaa myös rippikoulutyölle ulottuvuutta, koska personalismin mukaan kasvatusinstituution ilmapiiriin tulisi kiinnittää erityistä huomiota, jotta ilo ja spontaanisuus voivat avata tietä avoimuudelle ja kommunikaatiolle. Personalismin mukaan jokaista tulee auttaa löytämään luova kutsumuksensa mutta ei jättää yksin tässä prosessissa. Transsendenssinen ulottuvuus puolestaan tarkoittaa, että kasvatuksen prosessi on tärkeämpi kuin irralliset oppisisällöt. Tärkeämpää kuin yksittäiset faktat on tietojen hallinta ja ihmisenä kasvaminen. (Kurki 2002, 96–99.)

Rippikoulun arvopohja ohjaa oppilasta pohtimaan elämän tarkoitusta kristillisestä viitekehyksestä käsin. Se korostaa yhteisöllisyyttä, koska rippikoulussa ollaan yhtenä yhteisönä pitkä aika. Näin ollen kes-

kinäinen vuorovaikutus, toisen ihmisen auttaminen ja huomioiminen toteutuvat luontevalla tavalla. Se tarjoaa myös elämyksiä, joissa omien arvojen selkeyttäminen on läsnä. Tämä tapahtuu esimerkiksi toimintakokemuksellisten menetelmien kautta.

Rippikoulussa pohditaan myös elämän herkkyyteen ja haavoittuvuuteen liittyviä kysymyksiä, ja se voi toimia mallina ratkaista elämän pieniin ja suurempiin vaikeuksiin liittyviä kysymyksiä. Niemen (1991) mukaan kasvattajan oma suhtautuminen vaikeuksiin ja myös oppilaan epäonnistumisiin välittyy oppilaille konkreettisissa arkipäivän tilanteissa. Kokoavana ajatuksena Niemen uskonnondidaktisessa teoriassa on kasvattaa oppilaista elämänsä subjekteja. Kokonaisuutena rippikoulu pyrkii – myös kristillisen ihmiskäsityksen pohjalta – kasvattamaan rippikoululaisia vastuullisuuteen.

Pirkko Pitkäsen (1996) mukaan hyvän elämän päämäärien asettamisessa keskeistä on kyky omien tarpeiden ymmärtämiseen, ja tämä tarjoaa mahdollisuuden asioiden priorisoimiseen. Hyvään elämään kuuluu omien tavoitteiden asettaminen ja niiden tiedostaminen, joten itsetuntemus on merkittävää arvo-osaamisen kannalta. Tähän liittyy sekin, että intressiritiriitilanteessa joudumme suhteuttamaan omat pyrkimyksemme toisten intresseihin. Eettisen huomioonottamisen ja oikeudenmukaisuuden kysymykset ovat keskeistä arvo-osaamista. (Pitkänen 1996, 35.) Rippikoulu voi parhaimmillaan tarjota työkaluja itsetuntemukselle ja luoda arvopohjaa, jonka perusteella on mahdollista harjoittaa asioiden priorisointia.

Puolimatkan (1999) mukaan kasvatusta hallitsee arvonnäkökentässä merkitsee, että kasvatusta hallitsee arvonnäkökentä. Kasvatusta hallitsee yksilön kehityksen suuntaamista arvokkaihin mahdollisuuksiin ja sen ohjaamista pois tuhoavista vaihtoehdoista. Kasvatusta tulisi johtaa myös tiedon omaksumiseen siten, että tieto voidaan kokea mielekkäänä ja merkityksellisenä. Samalla kasvatusta hallitsee merkitysnäkökentässä tarkoittaa ihmisarvoa kunnioittavien sekä kasvatettavan omaehtoisuuden ja tiedostavan toiminnan vahvistamiseen pyrkivien käytänteiden suosimista. (Puolimatka 1999, 33.) Rippikoulutyössä tämä merkitsee vastuullista kasvatustilannetta, jotta se voi tarjota myönteisiä kokemuksia, joiden kautta nuori voi kokea käsitellyt asiat itselleen mer-

kityksellisinä. Monta kertaa rippikoulu on puhutellut varmasti juuri siitä syystä, että sen antama kokemus yhteisöllisestä elämästä ja sen perustana toimivasta arvopohjasta on ollut niin erilainen, kuin mihin nuoret ovat tottuneet. Esimerkiksi rippikoulu yhteisön päihitteettömyys voi olla monelle merkittävä kokemus.

Oppiminen rippikoulussa

Pidimme kyselytuntia perhe- ja seksuaalieettisiin kysymyksiin liittyen. Kysymyslaatikossa oli lappu, jossa kysyttiin: ”Miten avioerosta voi selvitä?” Koetin selittää, että vika ei koskaan ole lapsessa ja kokemuksia olisi hyvä ehkä peilata jonkun turvallisen aikuisen kanssa. Huomasin, että kysymyksen todennäköinen esittäjä oli saanut tyydyttävän vastauksen kysymykseensä.

Rippikoulun aikana nuoren elämänkysymykset saatetaan vuoropuheluun kirkon uskonsisällön kanssa. Asiat, joita rippikoulun kuluessa käsitellään, eletään todeksi rukouksessa ja jumalanpalveluksessa. (Elämä - Usko - Rukous: Rippikoulusuunnitelma 2001, 19.) Tämä merkitsee, että nuoren elämäntodellisuus on sekä opetuksen sisältö että haasteellinen kohdattava.

Roger Säljön (2001) mukaan oppimisessa on kyse siitä, mitä kokemuksia ihmiset saavat tilanteessa sekä mitä sisältöjä, tulkintoja ja toimintamalleja he ottavat mukaansa muihin konteksteihin myöhemmin elämässä. Oppimisessa on kyse tulemisesta osalliseksi tiedoista, taidoista ja valmiuksista sekä kyvystä käyttää niitä tuottavalla tavalla uusien sosiaalisten käytäntöjen ja toimintajärjestelmien puitteissa. Ei siis ole syytä erottaa sisäistä ja ulkoista toisistaan. Ymmärrys, sisällöt ja merkitykset kulkevat ihmisten välillä viestinnällisissä käytänteissä ja osallistumme niiden tuottamiseen ja käyttöön: jaamme ne muiden kanssa emmekä siirrä niitä ulkoisesta sisäiseen. (Säljö 2001, 153.)

Postmodernissa kulttuurissa kasvatuksella ja opetuksella on suuria haasteita edessään. Voidaan puhua kulttuurisesta ja ideologisesta kodittomuudesta kodin ja koulun kasvattavan merkityksen siirryttyä muun muassa medioiden, globaalien tietoverkkojen ja vertaisryhmien tehtäväksi. Vallitsevina arvoina ovat elämykselliset, itsensä kehittämi-

seen tähtäävät ja hetkessä tapahtuvat Zeitgeist-kokemukset, joiden mukaan tärkeintä on eläminen tässä ja nyt ilman liittymistä sukupolvien ketjuun. Samalla tulee esille välinpitämättömyys toisista ja empatiakyvyn puutteellisuus. Nuorten identiteetti on myös pirstaleinen, koska nuoret voivat omaksua keskenään ristiriidassa olevia arvoja (Kallio 2005, 29–30). Siksi opettamisella rippikoulussa on myös sosiaalipedagogisesti suuret haasteet.

Postmodernissa kulttuurissa opetuksen tulee yleisen käsityksen mukaan pohjautua dialogin periaatteelle, jota edustaa esimerkiksi Martin Buberin Minä–Sinä-suhde, jossa toista ihmistä ei nähdä objektina, vaan kaksi erillistä persoonaa kohtaavat toisensa. Samalla on kuitenkin mahdollista pitää kiinni realistisesta lähestymistavasta, jossa on mahdollista tunnustaa yleispätevien arvojen ja normien todellisuus. Puolimatkan mukaan juuri realistinen lähestymistapa avaa myös mahdollisuudet oman eettisen toiminnan itsekritiikille. Ilman luotettavan eettisen tiedon mahdollisuutta, jota realistinen lähestymistapa edustaa, annetaan tilaa ”käytännölliselle itsekeskeisyydelle”, koska yksilö ja yhteisö voivat muokata arvot ja normit mieltymystensä mukaiseksi. (Huttunen 2003, 131; Puolimatka 2006, 127.)

Rippikoulussa oppiminen on kokonaisvaltaista. Se eroaa muusta seurakunnan toiminnasta siinä, että siihen liittyy voimakas järjestettyjen oppimiskokonaisuuksien osuus. Kuitenkin oppimista tapahtuu koko ajan ja vuorovaikutuksen määrä toisten ihmisten kanssa on tavanomaista suurempi. Siksi myös pedagogisen suhteen luominen rippikoulun opettajan ja rippikoululaisen välillä on luontevaa, koska opettaja kohtaa rippikoululaiset muun muassa yhteisissä ruokailuissa, vapaa-ajan peleissä ja leikeissä tai illanvietoissa. Näillä tilanteilla ei ole vain välinearvon asemaa kristillisen sanoman välittämisen mahdollistamiseksi, vaan niillä on itseisarvo ihmisenä kasvamisessa. Siksi olisikin tärkeää, että rippikoulussa olisi opettajina erilaisia persoonia, jotta jokaiselle nuorelle löytyisi turvallinen samaistumiskohde, jonka kautta voi työstää ja testata ajatuksiaan (Pruuki 1995, 81). Juuri henkilökohtainen vaikuttaminen lienee postmodernissa kulttuurissa keskeisessä asemassa.

Nils G. Holmin (2005) mukaan ihmisen psyyke työstää kokemuksia ja luo niistä symboleja yhdistelemällä ja tiivistämällä asioita. Tavanomaista voimakkaammat kokemukset jättävät muistiin näkyvämmän jäljen kuin heikot. Vaikka negatiiviset kokemukset on helppo ”unohtaa”, ne jäävät lepäämään sisäiseen eksistenssitilaamme. (Holm 2005, 156–157.)

Siksi ei ole yhdentekevää, millaisia kokemuksia rippikoulun kuussa luodaan ja millaisia symboleja sen aikana pyritään luomaan nuorten mielessä. Näiden symbolien ja kokemusten avulla on mielestäni mahdollista toteuttaa sosiaalipedagogista identiteettityötä ja ylisukupolvisuuden ajatusta. Tällä tarkoitan sitä, että esimerkiksi toimimattomasta perheestä lähtöisin oleva nuori voi saada kokemuksen toimivasta yhteisöstä ja peilata omia kokemuksiaan turvallisia symboleja vasten. Esimerkiksi Raamatun aineisto, jossa Jumalasta annetaan turvallinen ja luotettava kuva, voi merkitä tällaisen symbolin syntyä.

Rippikoulu tiiviinä yhteisönä merkitsee myös varsinaisten sosiaalisten taitojen oppimista.

Rippikoululainen Tomi ei ollut ennen rippikoululeiriä ollut koskaan poissa kotoa pitkää aikaa. Leirin aikana hän puhui joka ilta pitkiä puheluita kotiin. Leiri kuitenkin sujui hyvin ja konfirmaatiopäivänä opettajat saivat kiitoksia Tomin hyvästä huolenpidosta ja itsenäistymisen tukemisesta.

Calderallan ja Merelin mukaan sosiaaliset taidot voidaan jakaa seuraavasti:

- 1) toverisuhteet (toisten huomioonottaminen, keskustelutaidot)
- 2) itsesääteily (kyky kompromisseihin ja itsehillintään)
- 3) toiminta (kyky vastaanottaa ohjeita ja hoitaa asiat loppuun saakka)
- 4) tottelevaisuus (vapaa-ajan rakentava käyttö ja sääntöjen noudattaminen)
- 5) asseritiivisuus (kyky puolustaa itseään ja toimia oikeudenmukaisesti) (Kauppila 2005, 146).

Rippikoulussa nämä toteutuvat yhdessä olemisen ja tekemisen kautta. Esimerkiksi vapaa-ajan rakentava käyttö ja sääntöjen noudattaminen ovat päivittäin läsnä. Isossa yhteisössä on otettava toiset huomioon

ja edellytettävä toisilta samaa. Erilaiset arkipäivän tilanteet vaativat väistämättä kompromisseja. Leirin palvelutehtävät puolestaan tarjoavat kyvyn harjoitella vastuuntuntoisuutta.

Sosiaaliset ongelmat ja haasteet rippikoulussa

Kuulin kysymyksen leirin vapaa-ajalla: ”Miksi täällä puhutaan perheestä? Eihän se liity uskontoon.” Siksi, että haluamme puhua asioista, jotka ovat tärkeitä elämässä, ja perhe on. Ja siksi, että suhteet omiin vanhempiin vaikuttavat vahvasti siihen, millaisena koemme Jumalan. Sen, joka on kotona hakattu ja hylätty, on hyvin vaikea uskoa rakastavaan Isään. Jos joltakulta puuttuu kokemus siitä, että vanhemmat ovat turvallisesti häntä vahvempia, hänen on vaikea luottaa Jumalankaan häntä kantavan. (Valkama 2004, 168.)

Nuorten elämänskysymykset ovat nuoren kehitysvaiheeseen liittyviä, sosiaali- ja yksilöeettisiä tai kliinisen teologian kysymyksiä, joiden läpikäyminen rippikoulussa on välttämätöntä identiteetin muodostumisen kannalta. Niiden käsitteleminen on osaltaan ehkäisemässä esimerkiksi syrjäytymiskehitystä. Rippikouluopetus on didaktiikkaan perustuvaa tavoitteellista kasvatusta, mutta se voi sisältää myös kliinisen teologian eli sielunhoidon elementtejä – aivan kuten sosiaalipedagogiikan ja terapian suhdekin on veteen piirretty viiva.

Elämänskysymysten käsittelyssä voidaan käyttää luovia menetelmiä ja myös projektiivisuutta (muun muassa kuvitteelliset elämäntarinat tai sukupuutyöskentely). Myös narratiivinen pedagogiikka (sadut, tarinat, kertomukset) voivat olla auttamassa elämää kantavien symbolien muodostumisessa.

Kirkossa on ryhdytty järjestämään syrjäytymisvaarassa oleville nuorille erityisrippikouluja. On nuoria, jotka eivät voi vammansa, oppimis- tai sosiaalisten vaikeuksien tai muun syyn vuoksi osallistua normaaliin rippikouluun.

Kehitysvammaisille nuorille kirkko on järjestänyt omia rippikouluryhmiä jo vuosikymmenten ajan, ja nyt on järjestetty ryhmiä myös muille erityisryhmille, kuten oppimisvaikeuksista kärsiville nuorille.

Tällaisia nuoria joko kiusataan, he itse kiusaavat ja häiritsevät toisia tai jäävät yksin – aivan kuten koulussakin käy.

Jos nuori ei löydä itselleen soveltuvaa rippikouluryhmää ja jättää sen takia rippikoulun kokonaan käymättä, jää hän vaille tärkeätä kokemusta ja on vaarassa syrjäytyä entisestään. Suurin väliinpuotoamisen riski on niillä nuorilla, joilla ei ole selvää diagnoosia ongelmastaan – esimerkiksi dysfasia tai MBD – ja jotka eivät kuulu mihinkään tukiyhdistykseen. Tällaisilla nuorilla ei välttämättä ole minkäänlaisia kunnallisia tai muita tukitoimenpiteitä ja -verkostoja elämässään.

Erityisryhmien rippikoulussa ei ole erillisiä oppitunteja eikä istuta luokassa. Opetuksessa pyritään käyttämään kokemuksellisuutta esimerkiksi eläytyvän draamatyöskentelyn avulla, josta on saatu hyviä kokemuksia kehitysvammaisten nuorten kanssa. Valmista tekstiä käsitellessään nuori voi purkaa omia vastaavia kokemuksiaan ja kohdata uusia elämäntilanteita. Nuorille halutaan antaa positiivisia oppimiskokemuksia. Tärkeintä on toimintaan, vaikkapa Isä meidän -rukoukseen, osallistuminen, ei ulkoläksyn opettelu. (Kirkon tiedotuskeskuksen tiedote 5.7.2000.)

Rippikoulussa nuoren ja opettajan välille voi muodostua luottamus, joka mahdollistaa myös kipeiden ja vaikeiden asioiden käsittelyn luottamuksellisesti. Jo kuulluksi tuleminen voi auttaa hätäantynyttä ihmistä avuttomuuden ja yksinäisyyden kokemuksen käsittelyssä. Kuulluksi tulemisen jälkeen opettaja ja nuori voivat yhdessä etsiä ratkaisua tai selviytymistapaa ristiriitojen keskellä. (Pruuki 1995, 78–79.)

Luottamuksen syntymistä edistää kristillisen ihmiskäsityksen mukaisen ihmisarvon ja dialogisuuden ottaminen todesta. Myönteisen palautteen saaminen voi varsinkin laiminlyödyille nuorelle olla kantava voima vielä vuosien jälkeen. Sama koskee anteeksipyyttämistä, koska osalla nuorista ei ole ollenkaan kokemusta siitä, että aikuinen voisi olla väärässä nuoren ollessa oikeassa ja että aikuinen myöntää erehtyvänsä. Varsinkin nuori, joka on ehkä koko ikänsä kokenut olevansa ei-toivottu, saa kokemuksen, että aikuinen voi olla luotettava ja että nuoren ajatuksissa on arvostettavaa. (Pruuki 2004, 152.)

Lopuksi

Juha Hämäläisen (1999, 14) mukaan sana sosiaalinen voi merkitä ainakin kolmea seikkaa:

- 1) yhteiskunnallinen (esim. yhteiskunnan sosiaaliset ongelmat)
- 2) yhteisöllinen ja ihmisten vuorovaikutusta koskeva (esim. sosiaaliset taidot)
- 3) solidaarinen, heikompien huomioonottamista ja auttamista koskeva (esim. yksilön solidaarinen mielenlaatu).

Rippikoulussa nämä kaikki merkitykset ovat läsnä. Rippikoulussa kohdataan yhteiskunnan sosiaaliset ongelmat koko kirjossaan. Parhaimmillaan nuorta voidaan tukea niiden käsittelemisessä. Rippikoulussa opitaan lisäksi yhteisöllisesti monenlaisia sosiaalisia taitoja. Sen ihmiskäsitys ja arvopohja parhaimmillaan luovat solidaarista asennetta heikompiosaisia kohtaan – jo yksistään sillä, että myös heikoimmat rippikoululaiset kannetaan mukana yhteinen matka.

Lähteet

- Elämä - Usko - Rukous: Rippikoulusuunnitelma 2001.* Porvoo: Kirkkohallitus.
- Holm, N. G. 2005.* Kehityspsykologisia näkökulmia uskonnonopetukseen. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Hämeenlinna: Kirjapaja, 146–167.
- Huttunen, R. 2003.* Kommunikatiivinen opettaminen. Jyväskylä: Söphi.
- Hämäläinen, J. 1999.* Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Kallio, E. 2005.* Kasvatus hajoavassa ajassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kauppila, R. 2005.* Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kirkon tiedotuskeskuksen tiedote 5.7.2000.* Saatavilla osoitteessa <http://www.evli.fi/kkh/kt/uutiset/hei2000/erilripp.htm>. Luettu 16.4.2008.
- Kirkon tiedotuskeskuksen tiedote 3.4.2008.* Saatavilla osoitteessa http://www.kotimaa.fi/kotimaa/index.php?option=com_content&task=view&id=4805&Itemid=38. Luettu 16.4.2008.

- Kurki, L. 2002.* Persoona ja yhteisö. Jyväskylä: SoPhi.
- Launonen, L. & Puolimatka, T. 1999.* Sosiaalipedagogiikan ihmiskäsitykset ja etiikka. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Launonen, P. 2007.* Kirkon nuorisotyö – hengellinen, pedagoginen ja sosiaalinen kolmiyhteys. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, 78–89.
- Niemi, H. 1987.* Kasvattaja uskontokasvatuksen osatekijänä. Teoksessa K. Tamminen, J. Vermasvuori & L. Kontula (toim.) Johdatus uskontokasvatukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto, 41–69.
- Niemi, H. 1991.* Uskonnon didaktiikka: oppilaista elämän subjekteja. Helsinki: Otava.
- Pitkänen, P. 1996.* Arvo-osaaminen hyvän elämän taitona. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 28–37.
- Pruuki, H. 2004.* Vuorovaikutustilanteiden mahdollisuudet ja ansat rippikoulussa. Teoksessa H. Aaltonen, L. Pruuki & P. Saarainen (toim.) Rippikoulun käsikirja. Helsinki: Kirjapaja, 147–166.
- Pruuki, L. 1995.* Peilejä ja ikkunoita: kriittisen rippikoulunopettajan perustieto. Helsinki: Kirjaneliö.
- Puolimatka, T. 1999.* Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Tampere: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2006.* Opetuksen kaksi lähestymistapaa. Teoksessa E. Koskeniemi, T. Nisula & O-P. Vainio (toim.) Kadonnut horisontti: näkökulmia uskoon, valtaan ja totuuteen. Helsinki: Arkki, 113–134.
- Seppälä, J. 1988.* Opettava ja kasvattava kirkko. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Säljö, R. 2001.* Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- Valkama, E. 2004.* Miksi puhua perheestä rippileirillä ja hengellisessä työssä. Teoksessa I. Kristeri (toim.) Näe minut. Vanhemmuus ja lapsen kohtaaminen. Helsinki: Karas-Sana, 162–188.