



**JOENSUUN YLIOPISTON
KASVATUSTIETEELLISIÄ
JULKAISUJA**

**UNIVERSITY OF JOENSUU
PUBLICATIONS IN
EDUCATION**

N:o 126

Tarja Anttila

**LUKIOLAISTEN KÄSITYKSIÄ
HUUMORISTA JA KOKEMUKSIA
OPETTAJISTA HUUMORIN
KÄYTTÄJINÄ**

Esitetään Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Joensuun yliopiston Educa-rakennuksen salissa P1, Tulliportinkatu 1, perjantaina 5. syyskuuta 2008, klo 12

Vastaväittäjä: dosentti Simo Skinnari, Turun yliopisto
Kustos: professori Pertti Väisänen, Joensuun yliopisto

Julkaisija Joensuun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Publisher University of Joensuu
Faculty of Education

Julkaisutoimikunta

Editorial Staff Chair Prof., PhD Päivi Atjonen
Editor Senior Assistant Leena Penttinen
Members Professor Eija Kärnä-Lin
Professor Pirjo Nuutinen
Secretary BBA Mari Eerikäinen

Vaihdot Joensuun yliopiston kirjasto / Vaihdot
PL 107, 80101 JOENSUU
puh. (013) 251 2677, fax (013) 251 2691
email: vaihdot@joensuu.fi

Exchanges Joensuu University Library / Exchanges
P.o. Box 107, FI-80101 Joensuu, FINLAND
tel. +358-13-251 2677, fax +358-13-251 2691
email: vaihdot@joensuu.fi

Myynti Joensuun yliopiston kirjasto / Julkaisujen myynti
PL 107, 80101 JOENSUU
puh. (013) 251 2652, fax (013) 251 2691
email: joepub@joensuu.fi

Sales Joensuu University Library / Sales of publications
P.o. Box 107, FI-80101 Joensuu, FINLAND
tel. +358-13-251 2652, fax +358-13-251 2691
email: joepub@joensuu.fi

ISBN: 978-952-219-152-6

ISSN: 1795-7958

Joensuun yliopistopaino
Joensuu 2008

Tarja Anttila
LUKIOLAISTEN KÄSITYKSIÄ HUUMORISTA JA
KOKEMUKSIA OPETTAJISTA HUUMORIN KÄYTTÄJINÄ

Joensuu 2008. 236 s. ja 15 s. liitteitä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 126.

Asiasanat: huumori, huumorintaju, myönteinen huumori, kielteinen huumori, huumorityylit, huumorikokemus, huumorin merkitys, pedagoginen suhde, fenomenografia

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla lukio-opiskelijoiden huumoriin liittyviä käsityksiä ja selvittää lukio-opiskelijoiden käyttämiä huumorityylejä sekä heidän kouluaikaisia kokemuksiaan opettajiensa huumorin käytöstä ja sen merkityksistä.

Tutkimuksessa käytettiin sekä määrällisiä että laadullisia tiedonhankinnan menetelmiä, ja se on metodologialtaan mixed-methods -tutkimuksen mukainen. Laadulliset menetelmät olivat tutkimuksen päämenetelmiä ja määrälliset niitä tukevia.

Tutkimuksen aineisto kerättiin vuonna 2006 kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa toteutettuun verkkokyselyyn osallistui 309 lukio-opiskelijaa kahdeksasta eri lukiosta ympäri Suomen. Toinen vaihe koostui 15 yksilöhaastattelusta, joihin osallistujat valittiin heidän käyttämiensä huumorityylien sekä kirjoittamiensa huumorikuvauksen perusteella.

Tulosten mukaan opiskelijat käsittivät huumorin lähinnä sen muotojen kautta. Huumorintajun he käsittivät suurimmaksi osaksi huumorin ymmärtämiseksi. Opiskelijat kokivat erottavansa hyvin toisistaan opettajan käyttämän myönteisen ja kielteisen huumorin. Humor Styles Questionnaire -mittarin (HSQ) perusteella opiskelijoilla voitiin tunnistaa neljä huumorinkäyttötyyliä: itseä vahvistava huumori, itseä väheksyvä huumori, pidättäytyminen huumorin käytöstä ja loukkaavan huumorin käytön välttäminen. Opettajat käyttivät opetuksessaan huumoria sekä myönteisillä että kielteisillä tavoilla. Enemmistö huumorikuvauksista sijoittui yläkouluun. Suurin osa myönteisistä huumorikuvauksista ei liittynyt opetettavaan aiheeseen tai oppiaineeseen.

Opiskelijat kuvasivat eniten myönteisinä kokemuksina opettajan kertomia juttuja omasta elämästään tai kokemuksistaan. Myönteinen huumori ei kohdistunut yksittäiseen oppilaaseen, vaan se oli hyvän-
tahtoista yhdessä nauramista. Kielteiseksi koettu huumori kohdistui yksittäiseen oppilaaseen, ja se liittyi suurimmaksi osaksi oppilaan osaa-
mattomuuteen tai toimintaan. Huumorin merkitykset liittyivät opiskeluun ja oppimiseen, opiskelijoiden käsityksiin opettajasta ja opiskelijan omaan mielialaan. Sekä myönteisellä että kielteisellä huumorilla oli eniten merkitystä kouluviihtyvyyteen. Pienelle osalle opiskelijoista opettajan huumorilla ei ollut merkitystä. Tutkimus osoitti, että huumori on yksi keskeinen tekijä pedagogisessa suhteessa, ja opiskelijat arvostavat myönteistä huumoria käyttävää opettajaa. Opettajan tulisi kuitenkin tiedostaa huumorinsa myönteiset ja kielteiset merkitykset.

Tarja Anttila

UPPER SECONDARY SCHOOL STUDENTS' CONCEPTIONS
OF HUMOR AND EXPERIENCES IN TEACHERS AS USERS
OF HUMOR

Joensuu 2008. 236 pages and 15 appendix pages. University of Joensuu. Publications in Education No. 126.

Keywords: humor, sense of humor, positive humor, negative humor, humor styles, humor experience, meaning of humor, pedagogical relationship, phenomenography

ABSTRACT

The goal of this study was to describe Upper Secondary School students' conceptions of humor and to explore their own humor styles and their experiences during school of teachers' humor and its effects.

This mixed methods study exploited both qualitative and quantitative methods of data collection; qualitative methods were the principal ones, and quantitative methods supported them.

The data was collected in two stages in 2006. In the first stage, 309 Upper Secondary School students' from eight schools all over Finland, took part in a web questionnaire. The second stage consisted of 15 semi-structured interviews, participants of which were chosen according to their humor styles and descriptions of humor situations in the web questionnaire.

The results show that students mostly perceived humor through its varying forms. They mostly regarded a sense of humor as the understanding of humor. The students felt it easy to distinguish when the teacher's humor was positive and when it was negative. According to the Humor Styles Questionnaire (HSQ) scale, the students used four different styles of humor: self-enhancing humor, self-defeating humor, avoiding humor and avoiding insulting humor styles. Teachers used humor both in positive and negative ways. Most humor descriptions had occurred at the upper level of Comprehensive school. Most positive humor situations were not connected with the subject or subject content being taught. In most cases, positive humor was based on the teacher's stories of his/her own life and experiences. Positive humor

was not targeted at a student but was a good-spirited laugh together. Negatively experienced humor was targeted at a single student, and it was often related to the student's performance or ability. The effect of humor related to the student's learning motivation, studying, learning and perceptions of the teacher. Both positive and negative humor were significant to school contentment. For a small part of the students, teachers' humor was unimportant. The results show that humor is an important factor in a pedagogical relationship, and students appreciate teachers who use humor. However, teachers should be conscious of the positive and negative effects of their humor.

KIITOKSET

Väitöskirjani on valmis ja nyt on kiitoksen aika. Vajaan neljän vuoden tutkimusprosessin aikana vierelläni ovat kulkeneet useat henkilöt, jotka ovat kukin omalla panoksellaan edistäneet työni valmistumista.

Ensimmäisen ohjaajani professori Marja-Liisa Julkusen innostavassa ohjauksessa aloitin tieteellisten jatko-opintojen tekemisen. Marja-Liisan jäätyä eläkkeelle työni pääohjaajaksi vaihtui professori Pertti Väisänen, jolle suuren suuri kiitos työhöni perehtymisen tarkkuudesta, lukuisista ohjaustunneista ja työn rajaamiseen liittyvästä avusta. Hänen asiantuntemuksensa auttoi minua suuresti tutkimuksen loppuun saattamisessa. Toinen ohjaajani PsT Paavo Kerkkänen auttoi minua monin tavoin huumorin tutkimattomilla poluilla. Hänen ohjauksestaan lähdin aina intoa täynnä ja paljon tietävämpänä huumorin suhteen. Itse huumoria tutkineena Paavo ymmärsi syvällisesti sen, mitä kaikkea huumorin tutkiminen onkaan. Kiitän Paavoja avun ja tuen lisäksi myös huumorin olemukseen liittyvistä ihmettelyn hetkistä.

Esitarkastajia professori (emer.) Pertti Kansasta ja dosentti Jouko Skinnaria kiitän työhöni liittyvistä arvokkaista huomioista ja paranusehdotuksista. Heidän kommenttinsa saivat minut vielä uudelleen pohtimaan ja harkitsemaan monia työni käsikirjoitukseen liittyviä asioita.

Professori Pirjo Nuutisen metodologian kurssilla sain arvokkaita oppeja tutkimukseni tieteenfilosofiin kysymyksiin. Ilman Pirjon tarkkaa työhöni perehtymistä ja asiantuntevaa palautetta oma tieteenfilosofinen ymmärrykseni olisi jäänyt kovin ohueksi. Kiitän Pirjoa erityisesti tutkimukseeni liittyvistä puhelinkeskusteluista ja sähköpostiviesteistä, kun vielä hapuilin tämän tutkimusprosessin alkutaipaleella.

Tutkimustyöni aikana olen verkostoitunut muiden huumoritutkijoiden kanssa. Nämä mielipiteiden vaihtamiset ovat valaisseet omaa tietämystäni huumorista. Professori Rod Martin antoi minulle ohjeita huumorityylejä selvittävän mittarin käännöstyöhön ja professori Melissa Wanzer kommentoi saamiani tuloksia. TtM Pirjo Vesan sekä PsL Timo Laeksen kanssa vaihdoin sähköpostitse ajatuksia huumorin tutkimisen haasteista.

Työkaveriani FM Riku Parkkista kiitän lämpimästi HSQ-mittarin käännoistyöstä sekä hervottomista yhdessä nauramisen hetkistä. Ystävälleni Tuula Mustoselle ja meidän Meerille kiitokset yksilöhaastattelujen litteroimisesta. Väitöskirjani kielentarkastuksen suoritti asian-tuntevasti KT Leena Penttinen. Häntä kiitän tästä nopealla aikataululla tehdystä urakasta. Kiitän myös lehtori Georgina Korhosta abstraktin englanninkielen tarkastamisesta. Opintoasianpäällikkö KL Sari Husaa kiitän jatko-opinnoissa opastuksesta.

Kiitän myös tutkimukseeni osallistuneiden lukioiden rehtoreita myötämielisestä suhtautumisesta aineiston keräämiseen, sillä ilman tutkittaviani tätä tutkimusta ei olisi syntynyt. Verkkokyselyyn vastanneet 309 suomalaista nuorta antoivat minulle arvokasta tietoa kuva-nessaan omia käsityksiään ja kokemuksiaan huumorista, joten muistelen heitä erityisen kiitollisin mielin.

Ystävänä Astan kanssa teimme yhdessä pro gradu -tutkielman huumorista, mistä minulle jäi huumorin tutkimuksen palo. Yhteinen tutkimustyömme oli niin hupaisaa aikaa, että vieläkin sitä muistelen. Huumorin tutkiminen ei ole ollut yksin lainkaan niin hauskaa kuin yhdessä Astan kanssa. Lämmin halaus Astalle sekä ystävyydestä että yhteisestä tutkimusprojektistamme.

Tutkimustyöni aikana olen ollut virkavapaalla erityisopettajan työssäni useampaan kertaan. Tämän mahdollistivat Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta ja Suomen kulttuurirahaston Pohjois-Karjalan rahasto. Ilman heiltä saamaani rahallista tukea en olisi pystynyt olemaan ajoittain opintovapaalla ja keskittymään kokopäiväisesti tutkimustyöhöni. Rahoituksen saaminen ulkopuolelta on velvoittanut minua tiiviiseen työn tekemiseen, josta on tuloksena tämä valmis väitöskirja.

Olen tehnyt pitkän työuran Liperin Ylämyllyn koulun välittömässä työyhteisössä, jossa huumori rönsyyä ja nauru raikaa. Hulvattomien työkavereitteni seurassa olen saanut iloita työpaikkahuumorista parhaimmillaan. Lähimpien työkavereitteni Merjan ja Sadun kanssa olemme jakaneet yhdessä vaikeitakin asioita ja ilman huumorin ja naurun voitelevaa vaikutusta tuskin olisimme jaksaneet kohdata pienluokkatyöhön liittyviä mutkia, kuoppia ja laskuja. Myös työhömmme liittyvän ilon olemme vastaanottaneet huumorilla, jolloin sen vaikutus on moninkertaistunut. Esimiehelleni rehtori Riitta Hyttiselle osoitan nöyrän kiitoksen tutkimustyöhöni liittyvästä tuesta ja lukuisten opintovapaideni sinnikkästä järjestelemisestä.

Minua on siunattu suurella ystäväjoukolla, joiden kaikkien nimeäminen erikseen on mahdoton tehtävä. Ystävilleni osoitan yhteisen kiitoksen siitä, että olette jaksaneet kuunnella ja kysellä tutkimustyöni etenemisestä sekä ymmärtää minun poissaloani seurapiireistä. Kumarus siis siitä, että olette antaneet minulle sekä rauhaa että potkua työni tekemiselle.

Kiitokset rakkaalle äidilleni Liisalle ja edesmenneelle isälleni Ilmarille siitä, että minä olen saanut armollisen tavan nähdä maailmaa huumorin kautta lapsuudesta saakka. Läheinen siskoni Pirjo saa minut usein nauramaan hänelle ominaisilla humoristisilla sutkauksillaan. Tädin rakkaat Jenni ja Sanna ovat myös innostaneet minua väitöstudiumin tekemisessä. Yhteiset kiitokset kaikille minun ja Mikon muille sukulaisille. Teidän kyselevä kiinnostuksenne tutkimusaiheeni kohtaan on merkinnyt minulle paljon ja auttanut jaksamaan.

Eriyisen kunniamaininnan osoitan rakkaalle miehelleni Mikolle. Hän on lukenut ja kommentoinut työtäni sekä vastannut mitä epä-määräisimpiin kysymyksiini, väitteisiini ja toteamuksiini läpi vuoro-kausien ja vuosien. Hän on ollut tukenani myös niinä epävarmuuden hetkinä, joita on tullut tutkimusprosessin aikana. Tutkimukseni edistymiselle on ollut suurta apua, kun olen voinut keskustella ja jopa väitellä tutkimukseni kiemuroista Mikon kanssa. Kiitokset myös Meerille ja Laurille mukana elämisestä ja myönteisestä suhtautumisesta tutkimustyötäni kohtaan.

Tutkimusprosessin aikana minusta on tullut isotäti ja olen siitä sanomattoman onnellinen. Isotäbän sökeli Nella Nepsukka on tuonut elämäni suurta iloa. Omistan tämän väitöskirjani Nellalle ja toivon, että näkisin tulevaisuudessa huumorin pilkkkeen hänen silmäkulmassaan.

Pitkäniemen mökillä 13.06.2008

Tarja Anttila

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	iii
ABSTRACT.....	v
KIITOKSET	vii
1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet	1
1.2 Tämä tutkimus huumorin tutkimustraditiossa	4
2 TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFINEN TAUSTA, KESKEISET KÄSITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET ...	9
2.1 Tieteenfilosofinen tausta	9
2.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet	16
2.3 Tutkimustehtävä ja -kysymykset	18
3 HUUMORIIN LIITTYVÄT PERUSKÄSITTEET	21
3.1 Huumori ja komiikka	21
3.2 Huumorin muotoja	23
3.3 Huumorintaju	26
3.4 Yhteenvedoa käsitteistä	33
4 HUUMORIN TOUREETTISET MALLIT JA HUUMORINTAJUN TUTKIMINEN	36
4.1 Huumorin keskeiset teoreettiset mallit	36
4.2 Huumorintajun tutkiminen	43
5 HUUMORI SOSIAALISESSA VUOROVAIKUTUKSESSA ...	48
5.1 Huumorin sosiaaliset tehtävät	49
5.2 Huumoritilanteeseen siirtyminen	54
5.3 Nauru humoristisessa tilanteessa	55

6 PEDAGOGINEN SUHDE JA HUUMORI	60
6.1 Opettaja-oppilassuhde	60
6.2 Opettajien käyttämiä huumorin muotoja	68
6.3 Myönteisen ja kielteisen huumorin rajankäyntiä	74
6.4 Huumorin merkitys opettaja-oppilassuhteelle ja oppimiselle	82
6.5 Huumorin käyttöön opetuksessa liittyviä varauksia	94
7 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT	96
7.1 Mixed methods -tutkimus	96
7.2 Triangulaatio	99
7.3 Kohdejoukko ja aineiston hankinta	101
7.4 Laadullisen aineiston analyysi	105
7.5 Määrällisen aineiston analyysi	107
7.6 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	109
7.7 Tutkimuksen eettiset näkökulmat	113
8 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	115
8.1 Huumoriin liittyvät käsitykset	115
8.1.1 Käsitykset huumorista	116
8.1.2 Käsitykset huumorintajusta	126
8.1.3 Käsitykset myönteisestä ja kielteisestä huumorista sekä niiden välisestä erosta	132
8.1.4 Yhteenvetoa huumoriin liittyvistä käsityksistä	138
8.2 Opiskelijoiden huumorityylit	139
8.3 Huumorikuvaukset	149
8.3.1 Myönteiset huumorikuvaukset	151
8.3.2 Kielteiset huumorikuvaukset	162
8.3.3 Opiskelijoiden reagoiminen huumoritilanteissa	171
8.3.4 Yhteenvetoa myönteisistä ja kielteisistä kuvauksista	172
8.4 Myönteisen ja kielteisen huumorin merkitykset	173
8.4.1 Opiskeluun ja oppimiseen liittyvät merkitykset	176
8.4.2 Opettajaan liittyvät merkitykset	183

8.4.3 Opiskelijan mielialaan liittyvät merkitykset	187
8.4.4 Päinvastainen merkitys	191
8.4.5 Myönteisellä tai kielteisellä huumorilla ei merkitystä	192
8.4.6 Yhteenvedoa merkityksistä	194
9 POHDINTA	198
9.1 Keskeisimmät tutkimustulokset	199
9.2 Tulosten merkitys teorian ja käytännön kannalta	210
9.3 Tulosten yleistettävyyys ja siirrettävyys	213
9.4 Opiksi itselle ja muille	214
9.5 Jatkotutkimusaiheita	216
LÄHTEET.....	218
LIITTEET	237

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet

Huumori sanana tuo useimpien mieleen jotain positiivista ja saa suupielet venymään hymyilyyn ja naurun suuntaan. Huumori näyttäytyy päivittäin lukuisissa sosiaalisissa tilanteissa pääasiassa erilaisina keskusteluhumorin muotoina (ks. Long & Graesser 1988; Martin 2007, 10; Martin & Kuiper 1999). Huumorintaju tarkoittaa arkikielessä sitä, että henkilö ymmärtää eli tajuaa huumoria. Kaikkia ihmisiä eivät kuitenkaan huvita tai naurata samat asiat. Huumorintaju on hyvin pitkälle yksilöllinen ominaisuus, ja sitä on todella monenlaista. Huumori ja huumorintaju ovat yleismaailmallisia ilmiöitä, mutta niiden käyttö on kulttuurisidonnaista (mm. Apte 1985; Gavanski 1986, 209–214; Gulas & Weinberger 2006, 54–55; Gundelach 2000; Kinnunen 1994, 10; Kruger 1996; Kuipers 2006; Lefcourt 2001; Mulkay 1988).

Yksilön huumorintajuisuutta myös arvioidaan jatkuvasti. Useimmat meistä ovat kuulleet kommentteja jonkun henkilön hyvästä tai huonosta huumorintajusta sekä siitä, että jollakin on samanlainen tai erilainen huumorintaju verrattuna omaan tai jonkun muun huumorintajuun. Huumorintajuisuutta pidetään yleensä myönteisenä ilmiönä, arvostettuna ja haluttuna persoonallisuuden piirteenä, ja vain harva haluaa tunnustautua huumorintajuttomaksi (myös Kerkkänen 2003).

Tarkasteltaessa huumorin olemusta ja käyttöä sen hilpeää ja hauskaa pintaa syvemmälle nousee esille sen kaksijakoisuus eli myönteinen ja kielteinen käyttö (ks. Anttila & Heikkinen 2002; Cornett 1986; Critchley 2002, 14; Foot 1991; Goodman 1983, 11; Kerkkänen 2003, 11; Laes 1999; Nevo, Aharonson & Klingman 1998; Ruch 1998; Sherman 1988). Huumorilla voidaan vapauttaa, rentouttaa ja ilahduttaa, jolloin se edistää hyvää oloa ja myönteistä sosiaalista kanssakäymistä. Sen avulla voidaan myös pilkata, nöyryyttää, loukata ja nauraa jonkun kustannuksella. Kielteisesti koettu huumori vaikuttaa haitallisesti ihmisten välisiin suhteisiin, ja sen kohteena ollut henkilö muistaa tilanteen hyvinkin pitkään. Tällainen huumori eroaa suorasta loukkauksesta siten, että se välitetään toiselle henkilölle tietyllä tavoin ”kevennettynä”. Näin ollen sitä on vaikea osoittaa suoranaiseksi loukkaukseksi, koska sitä usein täydennetään vielä naurulla. Jos tällaisella tilan-

teella on kuulihoita, huumorin kohteena olevan henkilön loukkauksen määrä kertautuu suhteessa mukana naurajiin.

Huumori kuuluu niin tiiviisti elämän arkeen, että on perusteltua olettaa sen kuuluvan myös kouluun tärkeänä osana koulutyötä ja opetusta. Sekä oppilaat että opettajat tuovat kouluun reppujensa ja työlaukkujensa lisäksi oman huumorinsa. Koulussa se ilmenee ikätoverien keskinäisenä huumorina erilaisissa kaveriporukoissa, ja opettajilla on omanlaisensa keskinäiset työpaikka- ja ammattihuumorin muodot. Opettajilla ja oppilailla voi olettaa olevan oppitunneilla myös keskinäistä huumoria. Oppilaat viettävät koulussa useita vuosia elämästään, ja siellä tapahtuneet asiat ovat heille monin tavoin merkityksellisiä sekä kouluaihana että myöhemmin elämässä. Kaikkein merkityksellisimmät muistot säilyvät elämää kannattelevana ilona ja hauskuutena tai vaihtoehtoisesti itsetuntoa lannistavana pahana mielenä jopa lopun elämän. Uskon näin olevan huumoriinkin liittyvien kokemusten kohdalla.

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut koulun arjessa ilmenevästä huumorista – sekä myönteisestä että kielteisestä. Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää opettajan käyttämää huumoria lukiolaisten näkökulmasta. Selvitän sitä, miten lukion opiskelijat käsittävät huumorin ja millaisia huumorityylejä he itse käyttävät sekä millainen opettajan huumori on opiskelijoiden käsitysten mukaan myönteistä ja mikä kielteistä. Lisäksi selvitän, millaisia merkityksiä opiskelijat kokevat opettajien huumorin käytöllä olevan. Pitkään erityisluokanopettajana työskennelleenä ja itseäni huumoriorientoituneena opettajana pitävänä minua henkilökohtaisesti kiinnostaa suuresti, miten huumori näyttäytyy opettajan ja oppilaan välisessä pedagogisessa suhteessa.

Opettaja on lapselle ja nuorelle yleensä tärkeä aikuinen ja hänen tekemisensä tai sanomisensa voivat jättää oppilaisiin joko myönteisen jäljen tai rosoisen haavan. Uusikylän ja Atjosen (2000, 104) mukaan opetus vaikuttaa ihmisen koko persoonallisuuteen ja opetuskokemukset muodostuvat enemmänkin siitä, miten jokin asia on opetettu ja opittu kuin siitä, mitä on opittu. Harjunen (2002, 8) näkee opettajan pedagogisen suhteen ja opettajuuden eräänlaisena suhdetoimintana, jonka varaan myös opettajan pedagoginen auktoriteetti rakentuu. Kaikkosen tutkimuksessa (1999, 87–88) yläkoulun oppilaat peräänkuuluttivat opettajalta inhimillisyyttä ja puolueettomuutta sekä koko persoonalla läsnä olemista (myös Skinnari 2004). Myös opettajasta jääneistä muistoista on tehty tutkimusta (mm. Kosonen 1998; Salo 2005;

Uusikylä 2006). Kosonen (1998) tutki koulumuistoja naiseksi kasvamisen näkökulmasta. Tutkimuksessa opettaja-oppilassuhde ilmeni sekä läheisyyden tunteena opettajaa kohtaan että myös pelkona, katkeruutena, turvattomuutena ja vastenmielisyytenä. Salo (2005) tutki suomalaista opettajuutta oppilaan näkökulmasta analysoimalla opettajasta jääneitä muistoja ja kokemuksia. Hänen mukaansa opettajiin liittyy voimakkaita muistoja, ja heidän persoonansa jäävät mieleen sekä hyvässä että pahassa. Oppilaan näkökulmasta on sekä hyviä ja kannustavia opettajia, mutta myös huonoja ja lannistavia. (Emt.) Uusikylä (2006) pohtii opettajan merkitystä lapsen kehityksen ja kasvun näkökulmasta opettajaksi opiskelevien omien koulumuistojen kautta. Hän kuvaa kirjassaan tärkeää asiaa: sitä, mikä tekee opettajasta hyvän ja mikä pahan. Työssä olevien opettajien ja opettajaksi opiskelevien eettistä ajattelua ovat tutkineet muun muassa Atjonen (2004), Martikainen (2005) ja Tirri (1999). He ovat todenneet, että opettajan työhön sisältyy paljon eettisiä haasteita.

Joissakin kasvatustieteelliseen tutkimukseen liittyvissä kannanotoissa on esitetty, että opettajan työtä on tutkittu paljon koulutusjärjestelmän, organisaation ja didaktiikan näkökulmasta. Vasta viime vuosina on tutkittu enenevässä määrin opettajan työtä arjessa. Sen sijaan tutkimuksia oppilaiden ja opiskelijoiden kokemuksista ja näkemyksistä opettajistaan on tehty vähemmän. (Anttila 2006, 150–151; Kaikkonen 1999, 87; Salo 2005, 10; Viskari & Vuorikoski 2003, 55.)

Tämä tutkimus korjaa edellä mainittua puutetta antamalla äänen opiskelijoille itselleen. Lukion opiskelijat ovat iältään keskimäärin 16–19-vuotiaita, ja heillä on takanaan pitkä taival kouluvuosia. He ovat monessa suhteessa kypsempiä kuin puberteetin kuohunnoissa olevat yläkoululaiset. Lukio-opiskelijoilla on myös runsaasti kokemuksia erilaisista opettajista ja uskoakseni myös opettajiensa käyttämästä huumorista. Lisäksi he ovat sekä eettiseltä että huumorintajun kehitykseltään siinä vaiheessa, että he pystyvät arvioimaan opettajiensa käyttämää huumoria.

Tutkimuksen tavoitteena on ennen kaikkea tuottaa perustietoa opettajan käyttämästä huumorista ja sen merkityksestä opiskelijoiden näkökulmasta. Koska tutkimukseni huumorin käytöstä koulussa on ensimmäinen alallaan Suomessa, pyrin kartoittamaan huumorin käyttöä koulussa valitsemalla tutkimukseeni suuren kohdejoukon. Pyrin näin kuvaamaan laajan opiskelijajoukon laadullisesti erilaisia käsityksiä ja kokemuksia opettajien huumorin käytöstä fenomenografisen tutkimusstrategian avulla.

Tämä kasvatustieteen alaan kuuluva tutkimus lähestyy huumoria oppilaan näkökulmasta, mutta se sivuaa myös opettajaa ja opetusta. Tutkimuksen avulla saatu tieto on suunnattu ennen kaikkea opettajille sekä kaikille lasten ja nuorten opetuksen parissa työskenteleville. Opettajien tulisi olla tietoisia siitä, miten oppilaat kokevat heidän huumorin käyttönsä ja millaisia merkityksiä sillä oppilaille on. Toinen intressini liittyy siihen, että tutkimukseni avaisi uutta näköalaa, tuottaisi uutta tietoa sekä synnyttäisi kysymyksiä huumorin käytöstä ja sen merkityksestä koulussa. Kolmas intressini liittyy tutkimuksessa käyttämäni huumorityylejä mittaavaan *Humor Styles Questionnaire* -mittariin (HSQ) (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray & Weir 2003). Käytän tätä eri huumorityylejä selvittävää mittaria ensimmäisenä Suomessa. Haluan selvittää, miten tämä kyselylomake toimii suomalaisien lukiolaisten kohdalla ja millaisia huumorityylejä sen avulla ilmenee. Katson, että tämän mittarin avulla saamani tieto osaltaan kuvailee lukiolaisten omaa huumoria ja tuo ymmärrettävämmäksi sen, miten he suhtautuvat opettajiensa huumoriin.

1.2 Tämä tutkimus huumorin tutkimustraditiossa

Huumorin tutkimusperinne alkoi psykologian puolelta; ensimmäisiä psykologisia tutkimuksia huumorista tehtiin jo 1920-luvulla (mm. Almac 1928; Hollingworth 1922; Kambouropoulou 1930). Näissä tutkimuksissa pyrittiin arvioimaan huumorintajua erilaisten mittareiden avulla. Aina ei kuitenkaan ollut selvää, mitä mitattiin tai mitkä mahdolliset muut seikat vaikuttivat tuloksiin, joten näiden tutkimusten luotettavuus osoittautui heikoksi (Cambell 1988; Cronbach & Gleser 1965).

Huumoritutkimuksen kenttä on laajentunut psykologian alalla, mutta yksi tutkimusalueista on vielä nytkin keskittynyt huumorintajun mittaamiseen ja huumorin yksilöllisten käyttötapojen tutkimukseen. Huumorintajua selvittävät psykologiset tutkimukset tarkastelevat ilmiötä usein kolmesta eri näkökulmasta. Ne pyrkivät ensinnäkin selvittämään huumorintajun kognitiivista puolta eli sitä, millaisia yksilöllisiä eroja on huumorin havaitsemisessa, ymmärtämisessä ja luomisessa. Toiseksi tutkimukset tarkastelevat huumorintajun emotionaalista puolta, johon liittyvät muun muassa yksilöiden taipumukset

nähdä asiat joko positiivisessa tai negatiivisessa valossa. Kolmas näkökulma liitetään huumorintajun motivaatioon. Yksilöillä on erilaisia käsityksiä siitä, mikä on hauskaa ja huvittavaa, ja näin ollen he nauravat eri asioille. (Martin 1998, 58.)

Huumorintajun mittareita ja niiden yhdistelmiä on kehitelty erilaisten huumoritutkimusten tarpeisiin. Huumorintajua mittaavia kyselyitä on yhdistetty persoonallisuuden piirteiden ja minäkuvan itsearviointiin keskittyviin mittareihin. Psykologian alan huumoritutkimuksissa on selvitetty myös huumorin hyödyllisiä vaikutuksia sekä fyysiseen että psykososiaaliseen terveyteen ja hyvinvointiin. Ihmisen hyvinvoinnille on haettu selittäjää huumorin eri käyttötavoista stressin hallinnassa sekä kuvaamalla minän suojamekanismeja, sosiaalisia käyttötarkoituksia tai asenteita (mm. Kashdan 2004; Kerkkänen 2003; Kuiper, Grimshaw, Leite & Kirsh 2004; Kuiper & Martin 1998; Martin 2000; 2001; 2002; 2004; Martin ym. 2003; Thorson, Powell, Sarmany-Schuller & Hampes 1997). Osa huumoritutkimuksista kuuluu positiivisen psykologian piiriin, joka syntyi vastapainona toisen maailmansodan jälkeen tulleelle häiriökeskeiselle psykologialle (Seligman & Csikszentmihalyi 2000).

1960-luvulla alettiin tehdä oppimiseen ja kouluun liittyviä huumoritutkimuksia, joissa pyrittiin selvittämään pääasiassa huumorin ja oppimisen välistä yhteyttä. Tutkimusmenetelminä käytettiin kokeellisia menetelmiä, jolloin koe- ja kontrolliryhmiä vertailemalla pyrittiin selvittämään huumorin yhteyttä oppimiseen (mm. Bradford 1964; Gruner 1967; Monson 1968; Taylor 1964). Monissa tutkimuksissa todettiin huumorilla olevan jonkinlainen myönteinen merkitys oppimiselle, mutta tätä yhteyttä ei pystytty aina selkeästi osoittamaan.

Lisää tutkimuksia huumorin ja oppimisen välisestä yhteydestä julkaistiin 1970-luvulla. Edelleenkin pääasiallisena tutkimusasetelmana oli koe- ja kontrolliryhmien vertailu. Koeryhmälle opetettiin huumoria sisältäviä ja kontrolliryhmälle huumorittomin menetelmin ja näiden kahden ryhmän oppimistuloksia verrattiin keskenään (mm. Chapman & Crompton 1978; Gilliland & Mauritsen 1971; Goodson & Walker 1977; Hauck & Thomas 1972; Scott 1976; Stebbins 1977; Terry & Woods 1975; Wells 1974). Näissäkin tutkimuksissa löydettiin positiivinen yhteys huumorin ja oppimisen välillä, joskin osassa tutkimuksista suhtauduttiin aikaisempaa varovaisemmin huumorin ja oppimisen välisen yhteyden merkitykseen toteamalla, että huumori

tukee opetusta vain rajallisesti (mm. Kaplan & Pascoe 1977; Smith, Ascough, Ettinger & Nelson 1971; Terry & Woods 1975; Ziv 1976). Gruner (1976) kritisoi monia tuon ajan tutkimuksia esimerkiksi siitä, että ne olivat keinotekoisesti tehtyjä eivätkä koetilanteet muistuttaneet oikeita oppimistilanteita.

1980-luvulta lähtien kouluun liittyvä huumoritutkimus on laajentunut paljon. Yksi tutkimusalue on edelleenkin huumorin ja kognitiivisen oppimisen välisen yhteyden etsiminen. Uutta viime vuosikymmenten aikana tehdyissä tutkimuksissa on ollut se, että niissä on käytetty määrällisten menetelmien lisäksi haastatteluja (mm. Williams 2001). Tutkimus on myös laajentunut monelle muullekin oppimisen alueelle. Kohteena on ollut esimerkiksi huumorin merkitys vaikeina pidettyjen oppisisältöjen opettamiseen ja oppimiseen sekä jännityksen ja kielteisten asenteiden muuttamiseen (Berk 1996). Lisäksi on tutkittu huumorin yhteyttä motivaatioon (Banders 1988) ja luokan ilmapiiriin (Stuart & Rosenfeld 1994). On myös tutkittu ikätovereiden keskinäistä huumoria koulussa ja sen merkitystä yhtenä selviytymiskeinona elämän vaikeuksissa (Führ 2001).

Näiden oppimiseen liittyvien tutkimusten lisäksi mielenkiinto on suuntautunut siihen, miten opiskelijat arvioivat huumoria käyttävää opettajaa ja miten he kokevat opettajien huumorin käytön, etenkin sen affektiiviset seuraamukset (Powell & Andersen 1985). Tämän alan yksi merkittävimmistä tutkimuksista on Bryantin, Comiskyn, Granen ja Zillmannin (1980) työ, jota on kommentoitu monissa tutkimuksissa. Lisäksi on selvitetty opettajan käyttämää huumoria ja sen mukanaan tuomaa välittömyyden tunnetta opettaja-oppilassuhteeseen sekä huumorin merkitystä tätä kautta myös oppimiselle (Downs, Javidi & Nussbaum 1988; Frymier 1994; Gorham 1988; Wrench & Richmond 2004). Viime vuosikymmenen aikana on selvitetty opettajan ja opiskelijoiden huumoriorientoituneisuutta sekä sen merkitystä oppimiselle ja opettaja-oppilassuhteelle. Joissakin tutkimuksissa on keskitytty opettajien ja opiskelijoiden huumoriorientoituneisuuden mittaamiseen ja etsitty eroja siinä, miten eri tavoin orientoituneet opiskelijat suhtautuvat opettajien käyttämään huumoriin (mm. Aylor & Oppliger 2003).

Osassa tutkimuksista alettiin vähitellen kiinnittää huomiota siihen, että kaikenlainen huumori ei välttämättä ole hyödyllistä opetuksessa käytettäväksi. Sekä tutkimuksissa että huumorikirjallisuudessa tuotiin

esille opettajan käyttämän kielteisen huumorin muotoja, joiden todettiin olevan haitallisia oppilaille, oppimiselle ja opettaja-oppilassuhteelle (Bryant ym. 1980; Bryant & Zillmann 1989; Cornett 1986; Edwards & Gibboney 1992; Fortson & Brown 1998; Gorham & Cristophel 1990; Harris 1989; Infante, Riddle, Hovarth & Tumlin 1992; Infante & Wigley 1986; Laes 1999; Lomans & Kolberg 1993; Martin 2007, 358; Nuutinen & Savolainen 2001; Stebbins 1982; Wanzer, Frymier, Wojtaszczyk & Smith 2006; Ziv, Gorenstein & Maoris 1986). Sitä, millainen opettajan huumorin käyttö on sopivaa tai myönteistä ja millainen puolestaan sopimatonta tai kielteistä, on suoranaisesti selvitetty vain muutamassa tutkimuksessa (Gorham & Cristophel 1990; Neuliep 1991; Wanzer & Frymier 1999; Wanzer ym. 2006). Näistä tutkimuksista Neuliep (1991) on selvittänyt huumorin sopivuutta opettajien näkökulmasta, muut opiskelijoiden.

Huumorin tutkimuksella Suomessa ei ole ollut toistaiseksi juurikaan perinteitä. Se on rajoittunut yksittäisiin psykologian, kansatieteen, kirjallisuuden, sosiologian ja hoitotieteen tutkimuksiin. Psykologian alan tutkimusta edustaa vain Kerkkäsen (2003) väitöstutkimus ”Huumorintaju ja terveys itäsuomalaisten poliisien työssä 1995–1998”. Tutkimus käsitteli huumorintajun arviointia ja muuttumista sekä huumorintajun ja terveyden välistä yhteyttä. Knuuttilan (1992) kansatieteeseen kuuluva väitöstutkimus käsitteli puolestaan kansanomaiseen maailmankuvaan liittyviä huumorikäsitteitä ja niiden ilmenemistä. Hän tarkasteli kansanomaisia käsitteitä todellisuudesta huumorin, koomisen, pilailusuhteiden ja etenkin kaskujen näkökulmasta. Knuuttilan ohella myös Kuusi (1981) on tutkinut kansanhuumoria. Kirjallisuustieteeseen liittyvää huumoritutkimusta ovat tehneet muun muassa Kinnunen (1994) ja Saarinen (2003). Hoitotieteessä on myös tutkittu huumoria (mm. Vesa & Isola 2000; Åstedt-Kurki, Isola & Tammentie 2000; Åstedt-Kurki, Isola, Tammentie & Kervinen 2001). Työyhteisöhuumoria on tutkinut muun muassa Kinnunen (1988). Pirjo Vesa tekee parhaillaan etnografista väitöstutkimusta työyhteisön huumorikulttuurista. Kasvatustieteeseen liittyviä pro gradu -tutkimuksia on tehty Suomessa parikymmentä, mutta ei yhtään väitöstutkimusta. Oma tutkimukseni on avaus tähän suuntaan.

Huumoritutkimusta on tehty paljon määrällisellä tutkimusotteella erilaisia mittareita ja lomakkeita käyttäen. Tutkimukseni poikkeaa huumorin tutkimustraditiosta siten, että se on pääosin laadul-

linen. Huumoriin liittyviä käsityksiä on tietojeni mukaan aikaisemmin selvitetty empiirisesti ainoastaan Kerkkäsén (1997) tutkimuksessa. Oma tutkimukseni liittyy tutkimusalueeseen, jossa opiskelijat arvioivat opettajiensa huumorin käyttöä ja sen merkityksiä. Osaltaan tutkimukseni liittyy myös opetuksessa käytetyn huumorin sopivuuden arviointiin, jollaisia tutkimuksia on aikaisemmin tehty kansainvälisestikin vain muutama.

Olen rakentanut tutkimusraportin siten, että esitän tutkimuksen tieteenfilosofisen taustan sekä tutkimustehtävän ja -kysymykset heti johdannon jälkeen. Teoreettisessa viitekehityksessä selvitän huumorin peruskäsitteitä, keskeisiä huumorin teoreettisia malleja sekä huumorin merkitystä yleensä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja erityisesti pedagogisessa suhteessa. Nojaan tutkimukseni menetelmälliset ratkaisut pragmaattiseen näkemykseen ja hyödynnän sekä laadullista että määrällistä lähestymistapaa, joita kuvaan tutkimuksen metodologisissa ratkaisuihin. Tulosten esittämisen yhteydessä tarkastelen tuloksia myös teorian ja aikaisempien tutkimusten näkökulmasta. Pohdinnassa esitän yhteenvedon päätuloksista, teen niistä johtopäätökset teorian ja käytännön kannalta sekä tarkastelen tulosten yleistettävyyttä. Lopuksi selvitän havaitsemiani tutkimuksen erheitä ja puutteita sekä ajatuksiani jatkotutkimuksen aiheista.

2 TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFINEN TAUSTA, KESKEISET KÄSITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Ihmis- ja kasvatustieteissä on olemassa erilaisia tieteenfilosofisia suuntauksia, joista kukin hahmottaa omalla tavallaan sen, mitä kasvatustodellisuudesta voidaan tutkia ja miten. Eri tieteenfilosofiset koulukunnat ovat muotoutuneet filosofisesti ratkaisemattomiin kysymyksiin ottamiensa kantojen perusteella. Vallitsevina tieteen paradigmoina pidetään positivismia, jälkipositivismia, kriittistä teoriaa, konstruktivismia sekä osallistuvaa paradigmaa. Nämä perususkomukset edustavat tutkimuksen taustafilosofiaa. (Cuba & Lincoln 2005, 193–196.) Etenkin laadullisessa tutkimuksessa on pohdittava tutkimuksen tieteenfilosofisia taustoja ja oman tutkimuksen paikantamista kartalla ”kasvatustieteen maastossa”, kuten Heikkisen, Huttusen, Niglaksen ja Tynjälän (2005) artikkelissa asiaa kuvaillaan. (Myös Heikkinen, Kakori & Huttunen 2001.)

Tämän jakson ensimmäisessä luvussa tuon esille tutkimukseni tieteenfilosofisen taustan, johon sisältyy käsitykseni todellisuudesta huumorin suhteen ja tutkimukseni tietoperustasta. Lisäksi selvitän omien arvojeni merkitystä sekä omaa esiymmärrystäni tässä tutkimusprosessissa. Seuraavaksi kuvaan tutkimuksessa käyttämiäni keskeisiä käsitteitä. Lopuksi esitän asettamani tutkimustehtävän ja työn tekemistä ohjaavat tutkimuskysymykset.

2.1 Tieteenfilosofinen tausta

Ontologisella kysymyksellä tarkoitetaan sitä, millainen on todellisuuden ja tutkimuskohteen olemus ja mitä siitä voidaan tietää, millaisia asioita olemassa olevasta todellisuudesta voidaan tutkia ja mitkä asiat puolestaan jäävät tutkimuksen saavuttamattomiin (Denzin & Lincoln 2005, 22). Konstruktivistisen paradigman mukaan ihmiset rakentavat omia todellisuuksiaan. Todellisuus rakentuu ihmisille sosiaalisesti ja psykologisesti eri tavoin ajasta, paikasta, kielestä, kulttuurista, sosiaalisesta asemasta, aikaisemmista käsityksistä ja elämäkokemuksista riippuen. Konstruktivismiin mukaan tutkija nähdään osana tutkimaansa

todellisuutta ja tieto rakennetaan subjektiivisesti tai yhteisymmärrykseen nojautuen. (Guba & Lincoln 2005, 193–196.)

Oma käsitykseni todellisuudesta on yhteneväinen konstruktivistisen paradigman kanssa. Tämän mukaan on olemassa vain yksi maailma ja todellisuus, jonka kukin yksilö kokee ja ymmärtää eri tavoin aikaisempien kokemustensa ja käsitystensä perusteella. Näin todellisuus rakentuu kullekin yksilölle sosiaalisesti ja psykologisesti eri tavoin. Huumori on näkemykseni mukaan sellainen ilmiö, josta on erilaisia käsityksiä ihmisestä ja kulttuurista riippuen. Nämä käsitykset muotoutuvat yksilölle pitkälti oman kokemuksen ja siitä muodostettujen tulkintojen mukaan.

Kuvaan seuraavaksi, millaisena näen tutkimukseni kohteena olevan huumorin konstruktivistisen todellisuuden käsityksen kannalta katsottuna. Huumorin kohdalla riippuvuus ajasta merkitsee sitä, että esimerkiksi lapsi ja aikuinen käsittävät huumorin eri tavalla. Lapsen huumorintajun kehittyminen ja huumorin ymmärtäminen ovat yhteydessä hänen ikäänsä. Lapsi ei ymmärrä muun muassa sarkastista huumoria, ja hänen on myös vaikea ymmärtää huumoriin liittyvää liioittelua aikuisen tavoin. Huumori on tilanteesta riippuvaa siten, että oppitunneilla käytetty huumori on erilaista kuin vertaisryhmän keskinäinen huumori. Kielen ja kulttuurin väliset erot tulevat esille huumorin käytössä ja sen ymmärtämisessä. Kahden eri äidinkieltä puhuvan huumori ei ole keskenään samanlaista, ja voi olla vaikea ymmärtää muun muassa eri kieleen perustuvaa humoristista sanoilla leikittelyä. Kulttuurierot voivat määrätä hyvinkin tarkkaan sen, milloin huumoria on sopivaa käyttää ja milloin puolestaan ei. Kulttuuriset erot ovat yhteydessä myös siihen, että esimerkiksi kullekin työpaikalle muodostuu omat kirjoittamattomat sääntönsä huumorin käytöstä. Kulttuuriin eroihin kuuluu myös kullekin ammatille ominainen huumori, jolloin puhutaan ammattihumorista. Omassa tutkimuksessani keskeistä on huumorin riippuvuus sosiaalisesta asemasta. Opettajan ja oppilaan välillä oleva asymmetrinen suhde tulee esille oppilaaseen kohdistuvassa huumorissa, koska opettajalla on tietynlainen valta suhteessa oppilaaseen myös huumorin käytön suhteen. Erilainen asema tässä suhteessa asettaa rajoituksia huumorin käytölle, etenkin oppilaan ja opettajan keskinäiselle ja vastavuoroiselle huumorille. Tämän mukaan myös työpaikoilla johtavassa asemassa olevan huumoriin suhtaudutaan eri tavalla kuin esimerkiksi muiden työntekijöiden keskinäiseen huu-

moriin. Näen, että kunkin yksilön aikaisemmat kokemukset ja käsitykset huumorista ovat taustana ja perustana uusien huumorikäsitysten muotoutumisessa. Yksilön elämäkokemukset ja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa nähdyt ja opitut mallit ovat yhteydessä siihen, miten kunkin yksilön käsitys huumorista on elämänkaaren aikana muovautunut. Huumori ilmiönä muotoutuu myös yhteisesti jaetussa sosiaalisessa todellisuudessa.

Tutkimukseni asemoituu väljästi fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Fenomenologia pohjautuu Edmund Husserlin (1859–1938) sosiaalifilosofiselle suuntaukselle. Hänen näkemyksensä mukaan tieteen alkulähteenä voidaan pitää ihmisen kokemuksen maailmaa tai asioita sellaisina kuin ne ilmenevät yksilön kokemuksissa. Fenomenologisessa lähestymistavassa pyritään tietoon, joka syntyy inhimillisten kokemusten myötä. Todellisuutta sellaisenaan on vaikea kuvata, joten sitä lähestytään ihmisten kokemusten ja ymmärrysten kautta subjektiivisesta maailmasta ja jaetusta sosiaalisesta maailmasta käsin. (Heidegger 2000, 58–63.)

Käytän tutkimukseni laadullisessa osassa fenomenografista tutkimusstrategiaa, joka joidenkin tutkijoiden näkemyksen mukaan (mm. Häkkinen 1996; Niikko 2003, 12) nojaa ontologisesti ja epistemologisesti fenomenologiseen tieteenfilosofiaan. Tiedostan, että fenomenologia on tieteenfilosofia ja fenomenografia tutkimusstrategia. Kuitenkin niillä on sekä monia yhtymäkohtia että eroja. Fenomenologia tarkastelee maailmaa ensimmäisen asteen näkökulmasta eli juuri sellaisena kuin se ilmenee yksilöille. Fenomenografiassa kiinnitetään huomiota toisen asteen näkökulmaan, jolloin tutkija orientoituu ihmisten ajatuksiin ympäröivästä maailmasta tai heidän kokemuksiinsa siitä. (Marton 1981, 177–178; Marton 1988, 145–146; Wenestam 1993, 34.) Fenomenografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ei ole fenomenologian tavoin yksittäisen ihmisen käsitykset tai kokemukset, vaan tietyn ryhmän käsitysten ja kokemusten variaatiot. Fenomenografiassa kuvataan pikemminkin, kuinka kyseinen ilmiö käsitetään ja koetaan sekä minkä laatuista käsitykset ja kokemukset ovat. Sen päätaivoite on tunnistaa erilaisia käsitys- ja kokemistapoja sekä esittää tutkimustulokset kuvauskategorioiden avulla. Näin fenomenografiassa tutkijan tarkoituksena ei ole fenomenologisen tutkimuksen tavoin löytää lopullista totuutta, vaan kuvata todellisuutta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää sekä etsiä ja kuvata eroja ihmisten käsi-

tyksissä ja kokemuksissa tietyn ilmiön suhteen. (Marton 1981, 180–181; Uljens 1991, 82.) Fenomenografinen tutkimus kohdistuu tapaan kokea jokin ilmiö (Marton & Pang 1999; Pang 2003). Lähtökohtana on se, että on vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat erilaisia ja toisistaan poikkeavia käsityksiä. Näin maailma ilmenee ihmisille käsitysten kautta. Käsitys jostakin asiasta muotoutuu kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta. (Marton & Pang 1999; Metsämuuronen 2003, 174–175; Pang 2003.) Fenomenografinen tutkimus on näin luonteeltaan ennen kaikkea kuvailevaa (Giorgi 1999; Marton & Booth 1997, 111; Richardson 1999). Se ei noudata mitään tiettyä, selkeästi määriteltyä menettelytapaa, vaan siinä on yleensä kvalitatiiviseen ihmistutkimukseen kuuluvia piirteitä (Niikko 2003, 32–33).

Tutkimukseni yhtenä tehtävänä on kuvailla opiskelijoiden erilaisia käsityksiä huumorista. Toisena keskeisenä tavoitteena on kuvata erilaisen huumorikokemusten avulla, miten opiskelijat ovat kokeneet opettajiensa myönteisen ja kielteisen huumorin käytön ja mitä merkityksiä sillä on heidän näkemystensä mukaan. Huumorikokemuksia kuvaamalla pyrin selvittämään, minkä laatuista ja mihin liittyviä nämä huumorikokemukset ovat. Tutkimukseni ensimmäiseen vaiheeseen osallistui 309 lukio-opiskelijaa. Tästä johtuen tutkimukseni ei perustu yksittäisten ihmisten kokemuksiin vaan kuvaan tämän opiskelijajoukon käsitysten ja kokemusten variaatiota. En siis tutki yksittäisen ihmisen kokemuksia niin syvällisesti kuin puhtaasti fenomenologisen lähestymistavan mukaisissa tutkimuksissa on tehty, vaan kuvailen koko opiskelijajoukon erilaisia kokemuksia huumorista fenomenografisen tutkimusstrategian mukaisesti. Ymmärrän fenomenografian omassa tutkimuksessani laadullisesti kuvailevana tutkimusstrategiana, jonka avulla lähestyn oppijan näkökulmasta tutkimukseni kohteena olevaa ilmiötä eli huumoria ja tuon esille mahdollisimman monipuolisesti ja laajasti erilaisia käsityksiä huumorista ja opiskelijoiden kokemuksia opettajan käyttämästä huumorista sekä sen merkityksistä.

Laineen (2001) mukaan ihmisillä on yhteisön jäsenenä yhteisiä merkityksiä ja tutkittavat ihmiset ovat osa jonkin yhteisön merkitysten perinnettä. Tästä syystä yksittäisten ihmisten kokemusten tutkiminen paljastaa myös jotain yhteistä tutkittavana olevasta asiasta. (Emt., 28.) Tämä pätee hyvin huumorin kohdalla, koska siinä ei ole kyse pelkästään subjektiivisesti rakennetusta todellisuudesta vaan myös ihmisten yhteisesti jaetusta sosiaalisesta todellisuudesta. Yksilö rakentaa käsi-

tyksiään huumorista vuorovaikutuksessa muiden kanssa kertomalla huumorikokemuksistaan ja ajatuksistaan sekä jakamalla niitä toisten kanssa. Huumori näyttäytyy ennen kaikkea ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ja näissä tilanteissa tulee esille sekä myönteisen että kielteisen huumorin käyttäminen.

Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä ymmärtäminen ja tulkinta, jotka liittyvät hermeneuttisen filosofian ajatuksiin. Tämän filosofisen suuntauksen perustajana pidetään Husserlin oppilasta Martin Heideggeriä (1889–1976). Ymmärtäminen tarkoittaa eläytymistä tutkimuskohteena olevien henkilöiden kokemusmaailmaan ja heidän kokemuksilleen antamiin merkityksiin. Sen mukaan yksilön suhde maailmaan on intentionaalinen, mikä ilmenee kokemusten merkitysten ymmärtämisenä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tulkinnan kautta nämä kokemukset saavat oman merkityksensä. (Heidegger 2000, 191–192; Raatikainen 2004, 94–95; Tuomi & Sarajärvi 2002, 27–30.)

Tutkimukseni liittyy myös hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Kirjallisessa kyselyssä lukio-opiskelijat kirjoittivat omia käsityksiään ja kokemuksiaan huumorista, ja näitä tekstejä pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan oman ymmärrykseni mukaan. Laine (2001, 34) näkee hermeneuttisen kehän laajasti ja tarkoittaa tällä tutkijan dialogia aineistonsa kanssa. Tätä dialogia käyn sekä kirjallisen kyselyn avointen kysymysten että yksilöhaastattelujen analysoimisen yhteydessä, kun pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan opiskelijoiden kirjoituksia ja yksilöhaastattelujen avulla saamaani tietoa. Katson, että oma osuuteni on osittain vasta kolmannen asteen ymmärrystä ja tulkintaa. Kuvauksen kirjoittanut opiskelija on ensin itse ymmärtänyt ja tulkinnut kokemansa huumoritilanteen. Toisen asteen muodostaa se, miten opiskelija on kirjoittanut tilanteesta omaan muisteluunsa perustuen. Kolmannen asteen ymmärrys ja tulkinta muodostuvat siitä, miten minä tutkijana ymmärrän ja tulkitSEN opiskelijoiden huumorikuvauksia. Yksilöhaastatteluisa tämä tulkintaketju on lyhyempi kuin kirjallisessa kyselyssä. Haastatteluisa minulla on mahdollisuus tarkentaa yksittäisen opiskelijan kuvausta sekä omaa ymmärrystäni ja tulkintaani. Myös se, että haastattelutilanne on nauhoitettu ja litteroitu, helpottaa sekä omaa ymmärtämistä että saamieni vastausten tulkintaa.

Epistemologinen eli tietoteoreettinen kysymys käsittelee sitä, mitä tieto on ja miten sitä on mahdollista saada, millainen suhde tutkijalla

ja tutkittavalla on toisiinsa ja mitä ylipäättänsä voidaan tietää tutkimuksen kohteena olevasta asiasta tai ilmiöstä. Epistemologiseen kysymyksenasetteluun vaikuttaa tutkijan ontologinen sitoumus siitä, millaisena hän näkee todellisuuden, ja tämä todellisuuskäsitys vaikuttaa tutkijan epistemologisiin valintoihin. (Denzin & Lincoln 2005, 22.)

Tietokäsitykseni pohjautuvat fenomenologisen tieteenfilosofian käsitykseen, jonka mukaan tietoa todellisuudesta voidaan saada tutkimalla yksittäisten ihmisten kokemuksia ja käsityksiä. Käsitykseni huumorista pohjaa omiin ja eri yhteisöissä jaettuihin huumorikokemuksiin ja muuhun elämäni aikana saamaani arkitietoon. Tämän lisäksi minulla on huumorista tieteellistä tietoa, jonka olen omaksunut pro gradu -tutkielman tekemisen ja meneillään olevan tutkimusprosessin aikana.

Omassa tutkimuksessani olen kerännyt tietoa sekä kirjallisen kyselyn että yksilöhaastattelujen avulla. Tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden omat käsitykset ja kokemukset huumorista ilmentävät heitä ympäröivää todellisuutta. Tietoa olen saanut kirjallisen kyselyn sekä yksilöhaastattelujen avulla. Kirjallisen kyselyn osalta ymmärrän siitä saadun laadullisen aineiston tekstinä, joka välittää minulle tietoa huumorista. Kirjallinen kysely sisälsi myös määrällisen tiedon hankintaa. Lähestyn näin huumoria kahdesta eri tarkastelukulmasta, kun käytän kahdenlaista tiedonhankinnan tekniikkaa. Ymmärrän, että eri menetelmillä saamani tieto on erilaista mutta tutkimuskysymysteni kannalta tärkeää ja toisiaan täydentävää moniulotteisen huumorilmiön tutkimuksessa. Kirjallisen kyselyn määrällisen osuuden avulla olen saanut tietoa tutkimukseni kohdejoukkona olevien opiskelijoiden edustamista huumorityyleistä. Yksilöhaastatteluilla olen saanut tietoa tietyiltä siihen valitsemiltani avainhenkilöiltä, ja tiedon saaminen heiltä perustuu heidän kanssaan käymiini keskusteluihin. Näiden tavoitteena oli hankkia tarkennuksia ja saada lisätietoa opettajien käyttämästä huumorista. Selvitän tarkemmin näiden kahden lähestymistavan yhdistämisen perusteita tutkimuksen metodologisia ratkaisuja selvittävässä luvussa 7.

Keskustelu arvoista on vilkasta etenkin ihmistieteellisessä tutkimuksessa. Arvojen merkityksestä tieteellisessä tutkimuksessa on olemassa sekä ääripäitä että maltillisempia näkemyksiä. Arvot voidaan jakaa ei-tiedollisiin ja tiedollisiin. Joidenkin näkökantojen mukaan tutkimuksen arvosidonnaisuus koskee etenkin soveltavaa tutkimusta

ja kehittämistyötä eikä niinkään perustutkimusta, jonka tavoitteena on ennen kaikkea kuvata ja selittää todellisuutta. Arvovapaus tai -sidonnaisuus tutkimusprosessissa on yhteydessä ongelmien valintaan sekä tulosten hyväksymiseen ja soveltamiseen. (Raatikainen 2004, 138–146.)

Tutkimukseni arvokysymykset liittyvät pääasiassa tiedollisiin arvoihin, mutta opiskelijoiden kielteisiin huumorikokemuksiin kuuluu myös ei-tiedollisia arvoja. Tällöin tutkimukseni sivuaa moraalisia ja eettisiä arvoja. Soveltavalla tutkimuksella on pyrkimys tuottaa tietoa käytäntöön. Katson, että tutkimukseni tuo uudenlaista käytännön tietoa huumorista ja sen käytöstä opetuksessa sekä opettaja-oppilassuhteesta huumorin kautta tarkasteltuna. Tutkimukseni herättää kysymyksiä siitä, miten huumoria voidaan käyttää koulussa siten, että oppilaat kokevat sen myönteiseksi, oppimistaan ja kaikkien hyvää oloa edistäväksi.

Näkemykseni arvoista perustuu siihen, että ne ovat mukana tutkimusprosessin eri vaiheissa enkä pysty irtautumaan täysin omista arvo-lähtökohdistani. Arvoni vaikuttavat koko tutkimusprosessin ajan aina aiheen valinnasta tulosten soveltamiseen saakka. Tehdessäni tieteellistä tutkimusta tavoitteeni on kuitenkin tiedostaa omat arvoni ja erottaa ne tutkimuskohteena olevien opiskelijoiden arvoista sekä ponnistella tutkimusta tehdessäni tietoisesti kohti objektiivisuutta. Koen vahvasti, että oma huumorini on elämäkatsomukseeni läheisesti kuuluva asia. Huumori kuuluu sekä persoonaani että tapaan katsoa tätä maailmaa ”huumorin silmälaseilla”. Aikaisemmin minulla oli hyvin pitkälle näkemys huumorista lähes pelkästään myönteisenä ilmiönä, mutta tekemäni pro gradu -tutkielman (Anttila & Heikkinen 2002) ja tämän tutkimusprosessin myötä käsitykseni muuttuivat jonkin verran. Aloin ymmärtää entistä syvällisemmin sen, että huumoria ei käytetä ainoastaan myönteisessä mielessä, vaan siihen voi liittyä hyvän ohella myös sen kielteinen käyttö ja paha tarkoitus.

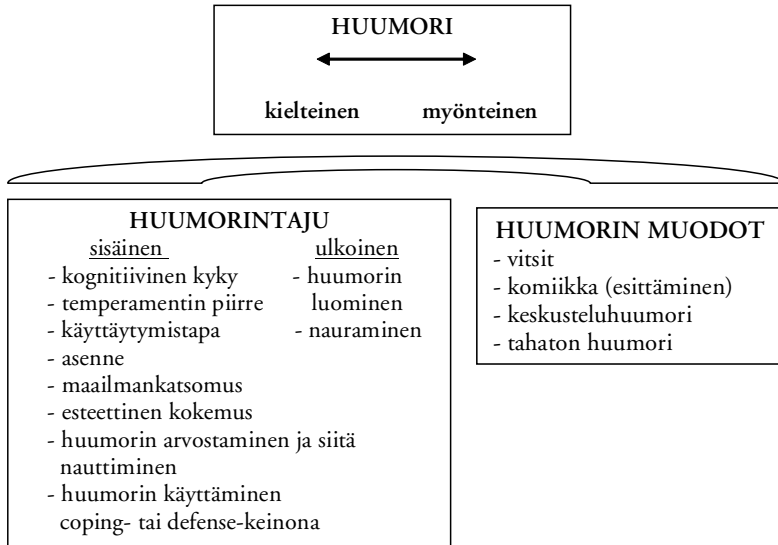
Goman ja Perttula (1999) edellyttävät fenomenografiselta tutkijalta tietynlaista ”mielen puhdistamista”. Tällä he tarkoittavat sitä, että tutkijan tulee tiedostaa omat kokemuksensa, ennako-odotuksensa ja uskomuksensa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä eikä hänen tule sekoittaa omia kokemuksiaan ja käsityksiään tutkittavien vastaaviin. Myös aikaisemmat tutkimukset ja niistä tehdyt tulkinnat täytyy fenomenografisen tutkijan tietoisesti laittaa sivuun, jotta ne eivät ohjaisi

aineiston hankintaa, analyysiä ja tulkintaa. (Emt., 113; myös Ahonen 1994; Marton & Booth 1997.) Olen toiminut erityisluokanopettajana lähes kaksikymmentä vuotta. Koulukontekstin tuntemisesta oli sekä hyötyä että haittaa tutkimukseni toteuttamisessa. Koulumaailman tunteminen ja opettajana olemisen kokemus on tutkimustani hyödyttävä asia. Sen sijaan asettuminen oppilaan paikalle on minulle vieraampaa, ja omat kokemukseni tästä sijoittuvat kauas menneisyyteen. Kuitenkin minulla on vilpitön halu nähdä koulutodellisuutta oppilaan näkökulmasta.

Lopuksi katson, että puhdas induktiivinen päättely aineistolähtöisessä tutkimuksessa ei liene mahdollista, vaan tutkimusprosessissa on mukana myös abduktiivista päättelyä. Tietämykseni huumorista ja aikaisemmista huumoritutkimuksista ohjaavat ajatteluani ja tulkintaani, vaikka pyrinkin tietoisesti suhtautumaan avoimesti saamaani aineistoon enkä tarkastelemaan, analysoimaan ja tulkitsemaan sitä aikaisemman tietämykseni perusteella.

2.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Huumoritutkimuksessa on kautta aikojen ollut ongelmana se, että eri huumoritutkijat ovat käyttäneet huumoriin liittyviä käsitteitä toisistaan poikkeavasti. Esimerkiksi käsitteiden keskinäinen hierarkia on vaihdellut. Huumorin moniulotteisuutta myös käsitteistön suhteen lisää se, että huumorin tarkoitusperä tai sen tulkinta voi olla sekä myönteinen että kielteinen. Kuvaan kuviossa 2.1 tutkimuksessa käyttämiäni käsitteitä ja niiden keskinäisiä suhteita Martinia ym. (2003; 2007) sekä Thorsonia ja Powellia (1993b) mukaillen.



KUVIO 2.1 Huumori ja siihen liittyvät käsitteet

Tässä tutkimuksessa tarkoitan käsitteellä **huumorit** kapeassa merkityksessä sanallista tai sanatonta ilmausta, elettä tai toimintaa, jonka tarkoitus on huvittaa tai jonka joku kokee huvittavana. Käytän huumoria myös yläkäsitteenä, koska tämä käytäntö on yleinen sekä huumorikirjallisuudessa ja huumoritutkimuksessa että jokapäiväisessä puheessa. Tällöin huumoriin kuuluvat huumorintaju ja huumorin muodot. Katson, että huumorin olemukseen liittyvät sekä myönteinen että kielteinen ulottuvuus. Kukin yksilö voi kokea huumorin omista lähtökohdistaan katsottuna myönteisenä tai kielteisenä ja lukuisilla muilla eri tavoilla, jotka sijoittuvat näiden kahden ääripään välillä. Näihin erilaisiin kokemuksiin ovat yhteydessä esimerkiksi yksilön oma huumorintajuisuus, käytetyn huumorin muoto ja laatu, itse huumoritilanne ja huumoria käyttävä yksilö sekä huumoritilanteeseen osallistuvat muut ihmiset.

Myönteinen huumori on tarkoituserältään sellaista, että sen pyrkimyksenä ei ole loukata, nöyryyttää tai saattaa toista henkilöä näitä keinoja käyttämällä naurunalaiseksi. Se on luonteeltaan positiivista kaikille huumoritilanteeseen osallistuville. **Kielteinen huumori** on

luonteeltaan vihamielistä ja sen tarkoituksena on huumorin keinoin tai sen varjolla loukata tai halventaa toista henkilöä. Useimmiten se kohdistuu yksittäiseen henkilöön tai ihmisryhmään ja siihen liittyy jonkun kustannuksella nauramista. Jokainen yksilö käsittää omista lähtökohdistaan sen, mitä hän pitää myönteisenä ja kielteisenä huumorina. Kuitenkin on olemassa tiettyjä yhteisiä rajoja huumorin sopivalle käytölle.

Huumorintaju koostuu yksilön sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä. Sisäiseen huumorintajuun kuuluu yksilön sisäinen maailma huumorin suhteen. Ulkoiseen puolestaan huumorin luominen ja nauraminen. Huumorintaju koostuu lukuisista siihen kuuluvista sisäisistä piirteistä. Näitä piirteitä kullakin yksilöllä voi olla vaihteleva määrä tai yksilöllinen huumorintaju voi painottua johonkin tiettyyn piirteeseen. Huumorintajun keskeisimmät piirteet kuvaavat sitä, miten yksilö havaitsee ja ymmärtää huumoria, käyttää sitä itse tai osallistuu erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa esille tulevaan huumoriin. Yksilön oman huumorintajun muotoutumiseen ovat yhteydessä elinympäristö lapsuudesta saakka ja sen kautta tapahtuva oppiminen. Huumorintajua muokkaavat myös yksilön erilaiset kokemukset huumorista. Kullakin on oma tapansa käyttää huumoria ja suhtautua siihen, ja tätä taustaa vasten hän myös arvioi toisten henkilöiden huumorintajuisuutta.

2.3 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimusaiheeni kohdentuu koulukontekstiin. Sen tarkoituksena on kuvata lukio-opiskelijoiden käsityksiä huumorista sekä opettajista huumorin käyttäjinä. Valitsin tutkimukseni kohdejoukoksi lukio-opiskelijat, koska heillä on vuosien kokemus kouluelämästä ja lukuisten opettajiensa huumorin käytöstä. Tätä taustaa vasten he pystyvät kuvaamaan hyvin kouluaikaisia kokemuksiaan ja niiden merkityksiä. Lisäksi he pystyvät kognitiivisen ja moraalisen kypsyytensä vuoksi ymmärtämään huumorin moninaiset ulottuvuudet, tarkoitukset ja merkitykset. Näiden ominaisuuksiensa perusteella he kykenevät myös arvioimaan, millainen opettajan käyttämä huumori on myönteistä ja millainen puolestaan ei.

Esitän tutkimuskysymykset järjestyksessä, jossa kaksi ensimmäistä tutkimuskysymystä koskevat opiskelijoiden omia käsityksiä huumorista. Kolmas ja neljäs tutkimuskysymys liittyvät opiskelijoiden kokemuksiin opettajan käyttämästä huumorista.

Tutkimuskysymykset ja niitä tarkentavat alakysymykset ovat seuraavat.

1. Millaisia käsityksiä lukiolaisilla on huumorista?
Miten he käsittävät huumorin ja huumorintajun?
Miten he kuvaavat opettajan käyttämää myönteistä ja kielteistä huumoria sekä niiden välistä eroa?
2. Millaisia huumorinkäyttötyylejä lukiolaisilla on Humor Styles Questionnaire -mittarin (HSQ) avulla arvioituna?
3. Millaista huumoria opettajat käyttävät lukiolaisten kirjoittamien huumorikuvausten mukaan?
Millaista myönteistä huumoria opettajat käyttävät?
Millaista kielteistä huumoria opettajat käyttävät?
Miten opiskelijat kuvaavat itsensä ja muiden reaktioita huumoritilanteessa?
4. Millaisia merkityksiä lukiolaiset kokevat opettajien käyttämällä huumorilla olevan?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitän, millaisia käsityksiä lukiolaisilla on huumorista, huumorintajusta sekä myönteisestä ja kielteisestä huumorista. Kuvaan sitä, miltä näkökannalta he lähestyvät näitä ilmiöitä ja mitä he niiden olemukseen sisällyttävät. Kuvaan lisäksi opettajan käyttämän myönteisen ja kielteisen huumorin välistä eroa opiskelijoiden näkökulmasta. Selvitan myös, millaisia käsityksiä heillä on näiden kahden huumorin käyttötavan yleisyydestä opettajien käyttämänä.

Huumorintaju on yksilöllinen ominaisuus, ja sen laatu vaihtelee suuresti eri ihmisillä. Tästä syystä halusin selvittää toisella tutkimuskysymykselläni, millaisia huumorityylejä tässä joukossa esiintyy. Eri huumorityylien selvittämisen tavoitteena on tässä tutkimuksessa pyrkiä kuvailemaan tutkimuksen kohdejoukkona olevien lukiolaisten suhdetta huumoriin. Tarkoitukseni ei ollut vertailla eri huumorityylejä edustavien opiskelijoiden kokemuksia opettajiensa huumorista. Tämän asian selvittäminen jää jatkotutkimuksiin. Sen sijaan käytin saamiani tyylejä yhtenä valintaperusteena, kun valitsin avainhenkilöitä yksilohaastatteluihin.

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on kuvata, millaista huumoria opettajat käyttävät opiskelijoiden kokemusten mukaan.

Tätä tutkimuskysymystä lähestyn opiskelijoiden kirjoittamien myönteiseksi ja kielteiseksi kokemiensa huumoritilanteiden avulla ja tutkin, millaisen huumorin opiskelijat ovat kokeneet myönteisenä ja millaisen kielteisenä. Selvitän myös, miten opiskelijat kuvaavat itsensä ja muiden reaktioita huumoritilanteissa.

Neljännän tutkimuskysymyksen avulla on tarkoitus selvittää myönteiseksi ja kielteiseksi koetun huumorin merkityksiä. Taulukossa 2.1 on kokoava katsaus tutkimuskysymyksistä ja ensisijaisesta aineistonhankintamenetelmästä.

TAULUKKO 2.1 Tutkimuskysymykset ja ensisijainen aineistonhankintamenetelmä

Tutkimuskysymykset	Ensisijainen aineistonhankintamenetelmä
1. Millaisia käsityksiä lukiolaisilla on huumorista? Miten he käsittävät huumorin ja huumorintajun? Miten he kuvaavat opettajan käyttämää myönteistä ja kielteistä huumoria sekä niiden välistä eroa?	- kirjallinen kysely - yksilöhaastattelut - yksilöhaastattelut
2. Millaisia huumorinkäyttöylejää lukiolaisilla on HSQ-mittarin avulla arvioituna?	- kirjallinen kysely: HSQ-mittari
3. Millaista huumoria opettajat käyttävät lukiolaisten kirjoittamien huumorikuvausten mukaan? Millaista myönteistä ja kielteistä huumoria opettajat käyttävät? Miten lukiolaiset kuvaavat itsensä ja muiden reaktioita huumoritilanteissa?	- kirjallinen kysely - kirjallinen kysely - yksilöhaastattelut
4. Millaisia merkityksiä lukiolaiset kokevat opettajien käyttämällä huumorilla olevan?	- kirjallinen kysely + yksilöhaastattelut

3 HUUMORIIN LIITTYVÄT PERUSKÄSITTEET

Huumori on ilmiönä kiinnostanut ihmisiä kautta vuosisatojen. Huumoritutkimuksen kantaisina voidaan pitää Platonia (428–347 eKr.) ja Aristotelesta (384–322 eKr.), jotka jo aikanaan lähestyivät huumoria esteettisistä ja filosofisista näkökulmista. Heidän mukaansa huumori voidaan yhdistää vakavuuteen ja komiikka tragiikkaan samalla tavalla kuin kauneus muistuttaa läsnäolollaan rumuudesta, kunnia häpeästä ja hyvä pahasta. Platonin mukaan pilkan kohteeksi joutuneita heikkoja, jotka eivät kykene kostamaan, voi sanoa naurettaviksi. Myös Aristoteles on tulkinnut naurettavuuden eräksi rumuuden lajiksi. (Knuuttila 1992, 87–90; Zillman 1983, 86.)

Vielä 1900-luvun alkupuolella uskottiin, että huumorintaju on opittu osa inhimillistä elämää ja että on olemassa kokonaisia kulttuureita, joissa ihmisillä ei ole minkäänlaista huumorintajua. Tällaista ihmisryhmää ei kuitenkaan ole koskaan löydetty, vaan huumorin vähäinen määrä yhteisön vuorovaikutuksessa on seurausta esimerkiksi jostakin tragediasta. (Gavanski 1986, 209–214.) Nykyinen käsitys on, että huumori, huumorintaju ja nauru ovat yleismaailmallisia ilmiöitä, joita esiintyy kaikissa kulttuureissa ja lähes kaikissa henkilöissä ympäri maailmaa. Kuitenkin niitä sovelletaan eri tavoin eri kulttuureissa. (Mm. Apte 1985; Gavanski 1986, 209–214; Gulas & Weinberger 2006, 54–55; Gundelach 2000; Kinnunen 1994, 10; Kruger 1996; Kuipers 2006; Lefcourt 2001; Mulkay 1988.)

Kuvaan tässä luvussa ensin huumoria ja komiikkaa sekä huumorin erilaisia ilmenemismuotoja. Tämän jälkeen selvitän lyhyesti, miten huumorintajun otaksutaan kehittyvän yksilöllä. Seuraavaksi kuvaan huumorintajun moniulotteisuutta siihen kuuluvien piirteiden avulla. Lopuksi esitän yhteenvedon huumoriin liittyvistä käsitteistä.

3.1 Huumori ja komiikka

Huumori voidaan käsittää yksinkertaisesti tunneperäiseksi ilon tai hilpeyden reaktioksi, joka ilmenee erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa hymyilynä tai nauruna. Humoristisen reaktion saa useimmiten aikaan jonkin hauskan yhteensopimattomuuden havaitseminen. (Martin 2007, 10.) Martinin määritelmä perustuu hänen näkemykselleen, että huumo-

riin sisältyy neljä toisiinsa kietoutuvaa psykologista ja sosiaalista tekijää, jotka ovat välttämättömiä huumorin psykologian ymmärtämiselle. Ensinnäkin huumoriin kuuluu lähes aina sosiaalinen konteksti, sillä useimmat huumoritilanteet toteutuvat sosiaalisissa suhteissa (myös Morreall 1983, 114). Toiseksi huumoritilanne sisältää inkongruentin havainnon kahdesta toisiinsa nähden yhteen sopimattomasta asiasta tai tilanteesta. Kolmas tekijä on huumorin tuottama ilon tai hilpeyden tunnereaktio. Viimeinen on huumorin aikaansaama jonkinasteinen hymyily tai nauru. (Martin 2007, 10.) Huumorivirikkeiden havaitseminen ja prosessointi sekä niihin vastaaminen ovat monimutkaisia toimintoja ja vaativat useiden henkisten toimintojen aktivoitumista, esimerkiksi kognitiivisen ja emotionaalisen alueen sekä motivaatioalueen (Ruch & Hehl 1998, 110).

Huumori ja komiikka ovat käsitteinä lähellä toisiaan ja ne liitetään usein yhteen, mutta niillä on sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Kinnunen (1994) on pohtinut huumorin ja komiikan välistä eroa. Hänen mukaansa huumori on asenne, joka hauskuttamisen ja huvittamisen lisäksi tuottaa ja luo tilanteista koomisia. Komiikka tarvitsee kohteen, mutta huumori on maailmankatsomus ja asenne rajattomasti vaihtelemaan koomiseen. Ilman koomista ei ole huumoria, ja huumori puolestaan on koomisen edellytys, mutta kaikki koominen ei ole humoristista. Komiikka voidaan jakaa tilanne-, tapa- ja luonnekomiikkaan, mutta vastaavaa jakoa huumorista ei voi tehdä. Komiikka on kuitenkin huumorin välttämätön muttei riittävä edellytys, koska huumorissa käytetään hyväksi komiikan keinoja kuten liioittelua ja toistamista. (Emt., 249–269.)

Knuuttila (1992) näkee huumorin mielihyväperiaatteen läpäisemänä älyllisenä asenteena todellisuuden mahdollisuuksiin. Huumori ja koominen ovat tietämisen halua, jota mielihyvän lupaus pitää yllä. Älyllisyyden rinnalle Knuuttila tuo vielä niin sanotut sekoitetut tunteet eli ilon ja ahdistuksen, suuruuden ja pienuuden yhtäaikaisen läsnäolon. Parhaimmillaan huumori kohooa ylevän rinnalle, korkeimmalle eettiselle tasolle liittämällä elämän suuruuden ja ihmisen pienuuden ristiriidan läsnäolon traagiseen. Komiikkaa Knuuttila puolestaan pitää huumorin ilmaisemisen tekniikkana. (Emt., 17, 94–95.)

Myös Freud (1983) erottaa koomisen ja huumorin toisistaan. Koomisen syntymisen edellytyksenä on samanaikaisesti tai hyvin nopeasti peräkkäin kahden erilaisen kuvittelutavan käyttäminen. Koominen ero syntyy näiden kahden kuvittelutavan vertailun tuloksena. Freudin mukaan huumori on eräs koomisuuden laji, jota käytetään keinona

pukea aggressioita ja vihamielisyyttä sosiaalisesti hyväksyttävämpään muotoon. Hänen mukaansa huumori säästää sen käyttäjää tunnekulutukselta, jota tuskalliset affektit meille muuten aiheuttaisivat. (Emt., 199–204.) Freudin näkemys huumorista perustuu luvussa 4.1 esiteltävään huojennusteoriaan, joka on yksi huumorin keskeisistä selitysteorioista.

3.2 Huumorin muotoja

Huumori on monitahoinen jokapäiväiseen elämän kuuluva ilmiö. Lukuisat erilaiset sosiaaliset tilanteet ja tapahtumat saavat aikaan humoristisen reaktion. Kohtaamme päivittäin monia erilaisia huumorin muotoja eri tavoilla ja eri tarkoituksessa esimerkiksi median kautta. Radiojuontaja kertoo vitsejä tai nasevia kommentteja puheensa välissä ja televisiosta voimme katsoa erilaista tilannekomiikkaa, show-ohjelmia ja poliittista satiiria sekä humoristista mainontaa. Lähes kaikissa sanomalehdissä on sarjakuvia ja pilapiirroksia. Lisäksi monet puhujat, kuten poliitikot, papit ja opettajat, käyttävät huumoria. Suurin osa huumorista kuitenkin näyttytyy päivittäisessä elämässä tavallisten ihmissuhteiden kautta esimerkiksi ystävien ja työkavereiden kanssa, potilas-lääkärisuhteessa, opettajan ja oppilaan välillä tai jopa aivan vieraan henkilön kanssa esimerkiksi pankin jonossa. (Martin 2007, 10.)

Huumoria kuvaillaan hyvin erilaisilla sanallisilla ilmaisuilla kuten huvittava, lystikäs, irvailu, leukailu, ilveily, heitto, veistely ja sutkaus. Eri käsitteiden ja ilmaisujen käyttäminen aiheuttaa sekaannusta huumoritutkimuksessa siinä, mitä tietyllä ilmauksella milloinkin tarkoitetaan. Monet humoristiset ilmaukset on johdettu arkikielestä, ja siksi käsitteiden keskinäinen vertailu on vaikeaa. Lisäksi eri kulttuureissa käsitetään jokin ilmaus eri tavoin, ja käännökset kielestä toiseen eivät aina tuo oikeutta humoristisille sanoille ja ilmauksille. (Myös Kinnunen 1994, 11; Knuutila 1992, 93.)

Huumorin muodot voidaan jakaa karkeasti kolmeen kategoriaan: vitsit, keskusteluhuumori ja tahaton huumori (Martin 2007, 11). Martin ja Kuiper (1999) kartoittivat tutkimuksessaan, mistä päivittäinen huumori sai alkunsa. Median tuottamaa huumoria oli 17 % ja 11 % puolestaan liittyi vitseihin. Suurin osa (72 %) jokapäiväisen elämän sosiaalisissa tilanteissa ilmenevästä huumorista oli spontaania keskusteluhuumoria, jota tuotettiin tarkoituksellisesti joko sanallisesti tai sanatomasti. (Emt., 355–384.)

Freudin (1983) teosta ”Vitsi ja sen yhteys piilotajuntaan” voidaan pitää vitsitutkimuksen klassikkona. Freudin mukaan vitsien kertominen perustuu kiellettyihin tunteisiin ja ajatuksiin. Vitsien kautta ihminen pystyy välttämään psyykkistä energiankulutusta, joka muodostuu muun muassa siitä, että oma tai kuulijan asema on ristiriidassa vitsin sisällön kanssa. Freud piti vitsiä piilotajunnan tuotteena komiikalle. Komiikan tuottama mielihyvä sijoittuu psyykkiseen esitietoisuuteen, kun taas vitsin mielihyvän lähde sijaitsee piilotajunnassa. Tämä on merkittävin ero vitsin ja komiikan välillä. (Emt., 160–182, 204; myös Palmer 1994, 89.) Bergson (2000, 80) puolestaan katsoo, että koomisen ilmauksen ja vitsin välillä ei ole olennaista eroa, vaan vitsi luo mielikuvan koomisesta tilanteesta.

Freud (1983) jakaa vitsit harmittomiin ja tendenssimäisiin. Harmittomat vitsit ovat sana- ja ajatusvitsit, sanoilla leikkiminen ja kieleen perustuva eli kielellinen huumori. Harmittoman vitsin tarkoituksena on hauskuttaa toisia ihmisiä. Tendenssivitsit hän jakaa vihamielisiin, rivoihin ja kyynisiin vitseihin, joiden tehtävänä on palvella mielihyvän tuottamisen lisäksi jotain muutakin tarkoitusta kuten aggressiivisuutta tai kritiikkiä. Niiden tarkoituksena on toimia ikään kuin aseena toista tai toisia henkilöitä kohtaan, ja siksi ne ovat usein loukkaavia. (Emt., 80, 125.) Jotkut muutkin (mm. Hill 1993, 181; Kline 1993, 152–158; Palmer 1994, 80) huumoritutkijat näkevät vitsiin sisältyvän aggression. Yksilö voi käyttää tietyissä tilanteissa vihamielisiä vitsejä, joiden kautta hän purkaa turhautumistaan ja ärtymistään.

Vitsit ovat yksi huumorin muodoista, mutta ne poikkeavat oman erityisluonteensa vuoksi muista muodoista. Ne ovat yksinkertaisesti määriteltyinä humoristisia kaskuja, joita ihmiset muistavat ja kertovat toisilleen. Vitsi koostuu juonesta ja päättyy loppuhiipennukseen (*punch line*). Juoni, joka sisältää kaiken muun paitsi viimeiset lauseet, luo kuulijalle jo odotuksia siitä, kuinka tilanne pitäisi tulkita. Vitsin hiipennus muuttaa merkityksen odottamattomasti ja luo huumorille välttämättömän yhteensopimattomuuden. (Martin 2007, 11.) Vitsi poikkeaa tavallisesta keskusteluhumorista siten, että se ei liity mihinkään tiettyyn kontekstiin, vaan se itsessään sisältää kaiken ymmärtämiseen tarvittavan informaation. Täten saman vitsin voi kertoa erilaisissa keskusteluyhteyksissä. (Long & Graesser 1988.)

Vitsit ovat eräänlainen kommunikoinnin muoto, ja ne kuuluvat suurimmaksi osaksi suulliseen tarinankertomisen perinteeseen. Vitsit ovat kehittyneet ja levinneet sosiaalisissa tilanteissa, kun niitä on

kerrottu uudelleen ja uudelleen aina hieman erilaisina muunnelmina. Niitä kehittävät ja levittävät yleensä normaaleissa arkipäivän tilanteissa yhteen kokoontuneet ihmiset, jotka kertovat vuoronperään vitsejä toisilleen. Komedialla on usein yksipuolinen kommunikoinnin muoto, jossa yleisön rooli on rajoittunut vain nauramiseen tai nauramatta jättämiseen. Radion, television tai paperille painetun huumorin kohdalla sen tuottaja ei saa tietää yleisön reaktioista sitäkään. Vitsinkertoja sitä vastoin luo yleisöönsä suoran kontaktin ja näkee välittömästi toisten reagoimisen kerrottuun vitsiin. (Kuipers 2006, 5–6.)

Keskusteluhumori liittyy tiiviisti olemassa olevaan tilanteeseen, joten se on kontekstisidonnaisempaa kuin vitsit. Spontaanilla keskusteluhuumorilla on monia muotoja, kuten pila, sukkeluus, herja, letkautus, juttu, kaksoismerkitykset ja ironia. Verbaalisen huumorin lisäksi ihmiset usein käyttävät tarkoituksellisesti huumoria sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sanattomasti, esimerkiksi ilmehtimällä tai liikkumalla erikoisella tavalla. (Martin 2007, 14.)

Long ja Graesser (1988) tutkivat keskusteluissa esiintyvää huumoria ja saivat tulokseksi seuraavat 11 muotoa:

1. Ironia. Epäsuora iva. Puhuja ilmaisee jotain, minkä kirjaimellinen merkitys on päinvastainen kuin tarkoitettu.
2. Satiiri. Aggressiivinen huumori, joka pitää pilkkanaan sosiaalisia instituutioita tai politiikkaa.
3. Sarkasmi. Purevan ivallinen ilmaus. Aggressiivinen huumori, jonka kohteena on usein yksilö eikä instituutio.
4. Liioittelu tai vähättely. Toisen sanoman asian merkityksen muuttaminen toistamalla se eri näkökannalta.
5. Itseä vähättelevä huumori. Humoristinen kommentti, jonka kohteena on sanoja itse.
6. Kiusoittelu. Toiseen henkilöön kohdistunut humoristinen huomio, jonka tarkoituksena ei ole loukata.
7. Humoristinen vastaus retoriseen kysymykseen. Vastauksen tarkoituksena on yleensä huvittaa keskustelukumppania.
8. Nokkela vastaus vakavaan kysymykseen. Hauska, yhteen sopimaton tai järjetön vastaus vakavasti esitettyyn kysymykseen.
9. Kaksimerkityksisten sanojen tai sanontojen käyttäminen. Sanan tai ilmauksen tahallinen väärinkäsittäminen, mikä aiheuttaa rinnakkaisen tulkinnan. Liittyy usein seksuaalisuuteen.

10. Vakiintuneen ilmauksen uudelleenmuokkaus. Tunnetun sanonnan, kliseen tai sananlaskun muuttaminen uudeksi ilmaukseksi.
11. Sanoilla leikittely. Sanan humoristinen muotoilu, mikä herättää kuulijoissa toisenmerkityksen. Tavallisesti se perustuu homofoniaan eli sanaan, joka kuulostaa samalta mutta jolla on eri merkitys. (Emt., 35–60.)

Ihmiset sanovat ja tekevät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa paljon sellaista, mikä huvittaa toisia, mutta paljon iloa ja hilpeyttä herättävät myös ilmaukset ja teot, joita ei ole tarkoitettu hauskoiksi (Wyer & Collins 1992). Tämä tahaton huumori sisältää tekoja tai ilmaisuja, joita ei ole alun perin tarkoitettu hauskoiksi, mutta ne koetaan sellaisiksi. Yleensä tällaiset tilanteet ovat hauskoja silloin, kun ne tapahtuvat yllättäen ja inkongruentilla tavalla, ja kun niihin joutuva henkilö ei loukkaannu vakavasti eikä nolostu liikaa. Tahaton kielellinen huumori syntyy hauskaista tai erikoisesta puheesta, sanan väärin lukemista, ääntämisestä tai kirjoittamisesta, logiikkavirheistä tai puhujan muista sekaannuksista. (Martin 2007, 10–15.)

3.3 Huumorintaju

Vaikka huumorintaju on yleinen inhimillinen piirre, kaksostutkimukset ovat osoittaneet, että yksilön reagoiminen huumoriin on täysin opittua käyttäytymistä (Gulas & Weinberger 2006, 54–55). Huumorintajun kehittyminen kuten muukin psykologinen kehitys pohjautuu monimutkaiseen vuorovaikutukseen perimän, biologian sekä perheen ja muun sosiaalisen ympäristön tekijöiden välillä. Lapsen huumorintajun kehittymistä ovat tutkineet muun muassa Bariaud (1989), Capelli, Nakagava ja Madden (1990), Fern (1991), Fisher (1980), Foot (1991), Holt ja Willard-Holt (1995), Kehily (1997), McGhee (1989), Socha ja Kelly (1994) sekä Wolfenstein (1978).

McGheen (1989) näkemyksen mukaan huumorintajun kehittyminen liittyy yksilön kognitiivisen kehityksen vaiheisiin Piaget'n kognitiivisen kehitysteorian mukaisesti. Täten lapsen huumorintajun taso on riippuvainen kognitiivisen kehityksen vaiheesta. Jokaisen uuden kognitiivisen kehitysvaiheen tason saavuttaminen johtaa laadullisesti erilaisen huumorintajun esiintuloon. (Myös Bariaud 1989; Wolfenstein 1978.) Erityisesti ironia ja sarkasmi ovat lapsille vaikeasti havait-

tavia huumorin muotoja, vaikka heidän ironiantajunsa alkaa normaalisti kehittyä jo 5–6-vuotiaana (Dews, Winner, Kaplan, Rosenblatt, Hunt, Lim, McGovern, Qualter & Smarsh 1996). Lapset eivät tunnista sarkasmia yhtä hyvin kuin aikuiset. Aikuiset tunnistavat sen sekä puheen intonaation että asiayhteyden avulla, lapset puolestaan pelkäävät intonaatiosta. Näin lapset usein ymmärtävät sarkastiset huomaukset kirjaimellisesti. (Capelli ym. 1990.)

Fern (1991) katsoo lapsen huumorintajun kehittymisen olevan yhteydessä etenkin kielelliseen kehitykseen. Kun lapsi oppii vähitellen ymmärtämään kielen moniselitteisyyttä, hän alkaa myös ymmärtää paremmin huumoria. Fern (emt.) tutki lahjakkaita humoristeja, ja hänen tutkimuksensa mukaan humoristeilla on hyvin kehittynyt analogiantaju. Näin he ymmärtävät, että kaikkia toisten sanomisia ei pidä käsittää kirjaimellisesti.

Huumorintaju alkaa kehittyä puolentoista vuoden ikäisenä, kun lapsella alkaa symbolisen ajattelun kausi ja hän kykenee kuvitteluleikkiin. Huumori on kognitiivinen kokemus, jonka laukaisee oivallus. Esine tai asia ei ole aivan samanlainen kuin lapsen muistama alkuperäinen, jolloin tilanteeseen liittyy inkongruentteja piirteitä. Tällöin hän nauraessaan ilmaisee olevansa tietoinen alkuperäisen kohteen ja symbolin välisestä erosta. (Bariaud 1989, 15–45.)

Huumorintajun kehittyminen jatkuu varhaisnuoruudesta eteenpäin myöhemmälläkin iällä yhteydessä kognitiivisen kehityksen korkeampiin vaiheisiin. McGheen (1983) mukaan yksilön huumorin kohde vaihtelee iän mukaan, esimerkiksi lapsen huumorin kohteena voivat olla vanhemmat, opiskelijalla opettajat ja puolisoilla toinen puoliso. Ainakin osa käytetystä huumorista riippuu siitä, mistä näkökulmasta yksilö tarkastelee huumorinsa kohdetta. (Emt., 116.)

Kerkkänen (2003) painottaa, että vaikka lapsuudessa omaksutut huumorin muodot ovat olemassa myös aikuisena, niin lukuisat sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät ohjaavat niiden käyttöä. Joitakin aikuisia huvittavat edelleenkin niin sanotut lapselliset asiat, kuten sanaleikit ja alatyylin huumori. Kuitenkin tällaisen huumorin käyttäminen kohdentuu vain tiettyihin tilanteisiin ja ympäristöihin, joissa sitä on soveliasta käyttää. Aikuisille sosiaalisesti hyväksyttävämpänä huumorina pidetään yleensä tilannekomiikkaa sekä erilaista älyllistä ja omaan itseen kohdistuvaa huumoria. Aikuisiällä huumorintajun kehittymistä ja muuttumista on jo paljon vaikeampi kuvata ja selittää, koska ihmis-

ten joukko muuttuu ikääntymisen myötä heterogeenisemmaksi. Jokaisella yksilöllä on oma kehityskaarensa, elämänkulkunsa ja elämäntilanteensa. (Emt., 23.)

Raskin (1998, 95) on määritellyt huumorintajun lyhyesti taidoksi havaita ja tulkita huumoria sekä nauttia siitä. O'Quinn ja Derks (1999) laajentavat huumorintajun määritelmää ja erottavat huumorin ymmärtämisen ja tuottamisen. Täten huumorintajuun kuuluvat sekä vitsien, huvittavien tilanteiden ja sutkausten ymmärtäminen että huumorin tuottaminen. (Emt., 845–846.) Kolmas määritelmistä laajentaa edelleen huumorintajun käsitettä. Petersonin ja Seligmanin (2004) mukaan huumorintajuun kuuluu kyky havaita ristiriitaisuuksia ja vapautua niistä huumorin avulla tai luoda ristiriitaisuuksia, joista huumori syntyy. He sisällyttävät huumorintajuun myös sen käyttämisen coping-keinona vastoinkäymisissä myönteisen tunnetilan säilyttämiseksi. Kyky saada toiset nauramaan tai huvittumaan liittyy huumorin tuottamiseen, joka edellyttää ristiriitaisuuksien havaitsemista ympäröivästä maailmasta erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja niiden ilmaisemista humoristisella tavalla. (Emt., 584, 591.)

Jo näistä muutamista määritelmistä ilmenee, että huumorintajuun kuuluu lukuisia osa-alueita. Monet huumoritutkijat lähestyvätkin huumorintajua mieluummin siihen kuuluvien erilaisten komponenttien, elementtien tai piirteiden avulla kuin pyrkivät määrittelemään sitä yhdellä tietyllä tavalla. Parhaiten huumorintajun moniulotteisuutta ovat mielestäni pystyneet kuvaamaan Nevo ym. (1998), Thorson ja Powell (1993b) sekä Martin ym. (2003; myös Martin 2007).

Nevo ym. (1998) ovat eritelleet keskeisiä huumorintajun komponentteja, jotka he laativat huumorintajun kehittämistä tukevaa ohjelmaa varten. He sisällyttävät huumorintajuun motivationaalisen, kognitiivisen, emotionaalisen, sosiaalisen ja behavioraalisen komponentin. Motivationaaliseen komponenttiin kuuluvat positiivinen suhtautuminen huumoria kohtaan ja huumorin tärkeyden ymmärtäminen. Kognitiiviseen komponenttiin sisältyvät asenteet elämää kohtaan yleensä esimerkiksi olottuvuuksilla avoimuus–jäykkyys ja skeptisyys–fanaattisuus. Huumorintajuun kuuluu taito nähdä asioista ja tilanteista samanaikaisesti useita erilaisia perspektiivejä. Siihen kuuluvat lisäksi kullakin yksilöllä oleva oma huumorivarasto sekä huumorin käytön tekniikat. Emotionaalinen komponentti puolestaan sisältää taidon siirtä emotionaalisesta tilasta toiseen. Tähän yhdistyvät taidot taantua

ja ilmaista lapsellisiakin persoonallisuuden piirteitä, olla yhteydessä omaan sisäiseen lapseensa ja taito kieltää todellisuus hetkeksi. Huumorin avulla voidaan ilmaista aggressiota, vihaa ja ahdistusta samoin kuin iloakin. Taito nauraa itselleen ja hyväksyä omat puutteensa sekä käyttää huumoria stressaavissa tilanteissa liittyvät myös emotionaaliseen komponenttiin. Sosiaalinen komponentti sisältää herkkyyden sosiaalisten normien tiedostamiselle ja tilanteille, joissa huumorin käyttö on sopivaa tai epäsopivaa. Se on myös taitoa käyttää huumoria vaihtelevissa sosiaalisissa tilanteissa. Behavioraalinen komponentti sisältää taidon tuottaa ja arvostaa huumoria sekä taipumuksen nauraa, hymyillä ja nauttia huumorista. (Emt., 387–390.)

Thorson ja Powell (1993b, 13–15) näkevät huumorintajun moniulotteisena ja monikerroksisena. Heidän mukaansa huumorintajua on parasta tarkastella sen moninaisten piirteiden avulla, jotta ymmärtää sen laajuuden. Huumorintaju rakentuu seuraavista elementeistä, joita kutakin voi olla yksilöllisesti vaihteleva määrä:

1. Huumorin luominen ja käyttäminen sosiaalisten päämäärien saavuttamiseksi
2. Leikkisyys ja kyky pitää hauskaa
3. Huumorin avulla selviytyminen
4. Asenteet huumoria kohtaan
5. Itsen pitäminen humoristisena henkilönä ja itselle nauraminen
6. Huumorin havaitseminen
7. Huumorin ja humorististen ihmisten arvostaminen
8. Nauraminen.

Martin (2007, 194; Martin ym. 2003, 49) jakaa käsityksen huumorintajun moniulotteisuudesta ja tarkastelee huumorintajua vastaavasti kuin Thorson ja Powellkin (1993b) siihen kuuluvien piirteiden ryhmänä. Huumorintajuun kuuluvat Martinin mukaan seuraavanlaiset piirteet.

1. Kognitiivinen kyky, johon liittyy taito luoda, ymmärtää ja muistaa huumoria ja vitsejä (myös Feingold & Mazzarella 1993; Raskin 1998).
2. Esteettinen reaktio, joka käsittää tietynlaisesta humoristisesta materiaalista nauttimisen (myös Kinnunen 1994; Ruch & Hehl 1998).

3. Tietynlainen käyttäytymistapa, johon liittyy taipumus nauraa usein, kertoa vitsejä ja huvittaa muita sekä nauraa toisten huumorille (myös Craik, Lambert & Nelson 1996; Martin & Lefcourt 1984).
4. Emootioihin liittyvä temperamentin piirre, johon kuuluu henkilön tapa olla iloinen ja leikkisä (myös Ruch & Köhler 1998).
5. Asenne, johon kuuluu positiivinen asenne huumoria ja humoristisia ihmisiä kohtaan (myös Kerkkänen 2003; Knuuttila 1992; Thornson & Powell 1993b).
6. Maailmankatsomus, joka ilmenee ei-vakavamielisenä tapana katsoa maailmaa (myös Kerkkänen 2003; Knuuttila 1992; Svebak 1996).
7. Selviytymiskeino tai puolustusmekanismi (coping tai defense). Tällöin henkilöllä on taipumus ylläpitää humoristinen näkökulma kohdatessaan vastoinkäymisiä (myös Lefcourt & Martin 1986).

Seuraavassa taulukossa (taulukko 3.1) esitän rinnakkain Thorsonin ja Powellin (1993b) sekä Martinin ja hänen kollegoidensa (Martin 2007, 194; Martin ym. 2003, 49) huumorintajun käsitysten yhtäläisyyksiä ja eroja.

TAULUKKO 3.1 Thorsonin ja Powellin sekä Martinin ym. käsityksiä huumorintajusta

Thorson & Powell (1993b)	Martin 2007; Martin ym. 2003	Yhteistä	Eroja
1. Huumorin käyttäminen sosiaalisten päämäärien saavuttamiseksi 6. Huumorin havaitseminen	1. Kognitiivinen taito luoda, ymmärtää ja muistaa huumoria ja vitsejä.	Huumorin kognitiivinen puoli.	T & P tuovat esille huumorin havaitsemisen ja sosiaalisen vaikuttamisen. Martin ym. korostavat huumorin ymmärtämistä ja muistamista.

<p>2. Leikkisyys ja taito pitää hauskaa</p> <p>8. Nauraminen</p>	<p>3. Tietynlainen käyttäytymistapa, taipumus nauraa usein, kertoo vitsejä, huvittaa muita, ja nauraa toisten huumorille.</p> <p>4. Emootioihin liittyvä temperamentin piirre, tapa olla iloinen ja leikkisä.</p>	<p>Leikkisyys ja nauraminen.</p>	<p>Martinin & Martinin ym. mukaan huumorintaju voidaan käsittää temperamentin piirteeksi. Huumorintajuun sisältyy myös toisten huvittaminen.</p>
<p>3. Huumorin avulla selviytyminen</p>	<p>7. Selviytymiskeino tai puolustusmekanismi (coping tai defense).</p>	<p>Selviytymiskeino</p>	<p>Martin & Martinin ym. mukaan lisäksi puolustusmekanismi.</p>
<p>4. Asenteet huumoria kohtaan</p> <p>7. Huumorin ja humorististen ihmisten arvostaminen</p>	<p>5. Positiivinen asenne huumoria ja humoristisia ihmisiä kohtaan</p> <p>6. Maailmankatsomus, eivakavamielinen tapa katsoa maailmaa</p>	<p>Asenne ja arvostaminen.</p>	<p>Martin & Martin ym. näkee huumorin myös laajemmin maailman katsomuksena.</p>
<p>5. Itsen pitäminen humoristisena henkilönä ja itselle nauraminen</p>	<p>2. Esteettinen reaktio, tietynlaisesta humoristisesta materiaalista nauttiminen.</p>	<p>-</p>	<p>T & P liittävät huumorintajuun omaan itseensä liittyvät käsitykset sekä itselle nauramisen. Martin & Martin ym. mukaan huumorintajuun liittyy huumorin näkeminen esteettisenä reaktiona.</p>

Molemmat pitävät huumorintajua kognitiivisena taitona, johon kuuluu huumorin havaitsemisen, ymmärtämisen ja tuottamisen taidot. Martin kollegoinea korostaa lisäksi huumorin ymmärtämistä ja muistamista, Thorson ja Powell puolestaan huumorin havaitsemista. Thorson ja Powell näkevät, että huumorin käyttäminen on tietynlaisista sosiaalista vaikuttamista toisiin ihmisiin. Kummankin esittämässä piirteissä korostetaan nauramista ja hauskan pitämistä. Martin kollegoinea kuvaa huumorintajua käyttäytymistapana tai temperamentin piirteenä. Molemmat sisällyttävät huumorintajuun sen käyttämisen selviytymiskeinona elämän vaikeuksissa. Martinin kollegoinea (2003) kehittämässä *Humor Styles Questionnaire* -mittarissa on yhtenä huumorin käyttötyylinä itseä vahvistava huumori, joka on selviytymiskeino elämän vaikeuksissa. Huumorintajuun liittyy kummankin mukaan myönteinen asenne huumoria ja humoristisia ihmisiä kohtaan sekä huumorin arvostaminen. Martin ja hänen työryhmänsä näkevät, että huumorintaju voi olla asennetta laajempi ja kuvaavat sitä maailmankatsomuksena. Selkeä ero Thorsonin ja Powellin sekä Martinin ym. huumorintajun piirteissä on se, että Thorson ja Powell sisällyttävät huumorintajun käsitteeseen itselle nauramisen. Martin ym. puolestaan näkevät huumorintajun esteettisenä reaktiona, jonka mukaan huumorista voi nauttia samalla tavalla kuin esimerkiksi musiikista.

Sekä Thorson ja Powell (emt.) että Martin ym. (emt.) tuovat selkeästi esille sen, että huumorintaju on moniulotteinen ja -kerroksinen käsite eikä sitä voi käsittää vain yhdeltä näkökannalta. Heidän käsityksensä huumorintajuun kuuluvista piirteistä ovat pitkälti samanlaisia, erot tulevat esiin lähinnä tietynlaisina painoituksina. Huumorintajua voidaan siis tarkastella monista näkökulmista, jotka johtavat eri lähestymistapoihin sen määrittelyssä, arvioimisessa ja mittaamisessa.

Nevon ym. (1998) esittämässä huumorintajun komponenteissa on myös monia vastaavuuksia Thorsonin ja Powellin (1993b) sekä Martinin ym. (2003; Martin 2007) esittämiin piirteisiin, kuten huumorin kognitiivinen puoli, huumorin arvostaminen sekä tietynlainen käyttäytymistapa. Nevo ym. (1998) sen sijaan kuvaavat sosiaalisesti suotavan ja epäsuotavan huumorin käytön eroa. Huumorintajun emotionaalinen komponentti, johon sisältyy taito siirtyä emotionaalisesta tilasta toiseen, muistuttaa luvussa 4.1 kuvattavaa *reversal*-teoriaa.

Kerkkäsen (2003) mukaan huumorintajussa on yhtä aikaa sekä pysyviä että muuttuvia elementtejä ja lisäksi sellaisia, jotka ovat sekä

pysyviä että muuttuvia. Huumorintajun pysyviä tai hitaasti muuttuvia osa-alueita ovat kaikki huumorin potentiaaliseen käyttöön ja hyödyntämiseen liittyvät alueet, kuten huumori sosiaalisten päämäärien saavuttamiseksi, toisten tai itsensä huvittamiseksi tai vaikeista tilanteista selviytymiseksi. Muuttuvien elementtien määrittely on vaikeaa, koska kukin pysyvänäkin pidetty osa-alue voi väliaikaisesti muuttua joko määrällisesti tai laadullisesti tilanteen mukaan. Esimerkiksi olosuhteet, oma vireytys tai kunnan muutokset voivat lamauttaa yksilön huumorin käyttöä tai tuoda esiin aivan erityyppistä huumoria. Taval-
 lisin esimerkki tästä on huumorintajun muuttuminen kiireen ja stressin myötä entistä kyynisemmäksi, ironisemmaksi ja usein myös aggressiivisemmäksi. Huumorintajulla on kuitenkin taipumus palata kullekin ihmiselle ominaiselle tasolle, kun stressaava tilanne on helpottunut. (Emt., 108–109.) Kerkkäsen näkemystä tukee opettajan keskinäisestä huumorista tehty tutkimus, jonka mukaan opettajien keskinäinen huumori muuttui lukukausien lopussa kyynisemmäksi ja hirtteishuumorin määrä lisääntyi stressin lisääntymisen myötä (Anttila & Heikkinen 2002, 86).

Jokaisella on käsitys omasta ja yleensä myös toisten huumorintajuudesta tai sen puutteesta. Ihmiset arvioivat jatkuvasti toistensa huumorintajua. Tästä seuraa huumorintajun käsitteen sosiaalinen ulottuvuus, jonka mukaan huumorintajua ei voi käsittää vain yksilöön liittyvän ominaisuuden ulottuvuutena, vaan se riippuu myös ulkopuolisista arvioijista. Henkilön huumorintajuisuuden arviointiin kuuluu esimerkiksi se, miten ymmärrettävää, tuttua tai tarkoitushakuista esitetty huumori on. Toinen arviointiin vaikuttava asia on se, millaista huumoria arvioijat itse ymmärtävät ja arvostavat. (Kerkkänen 2003, 35.)

3.4 Yhteenvetoa käsitteistä

Vaikka huumorin käsitettä on pohdittu antiikista nykypäivään, sen määrittäminen tuntuu edelleen ongelmalliselta eikä ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä käsitystä siitä, mitä huumori ja huumorintaju tarkoittavat. Sen sijaan samaa mieltä ollaan siitä, että huumori ja huumorintaju ovat moniulotteisia ja -kerroksisia käsitteitä, ja niiden määrittäminen riippuu siitä, miltä näkökannalta niitä tarkastelee. Käsitteitä huumori ja huumorintaju käytetään viittaamaan moniin ilmiöihin. Sanalla huumori voidaan tarkoittaa huumorin erilaisia ilmenemismuo-

toja, huumoritilanteen aikaansaamaa ärsykettä, itse huumoriprosessia tai sen seurauksena ilmenevää hymyilyä, huvittuneisuutta tai nau-rua. Huumorintaju puolestaan koostuu lukuisista tekijöistä, vaikka sitä käytetään arkipäivän tilanteissa niin kuin kaikki ymmärtäisivät samalla tavoin, mitä huumorintaju tai sen puuttuminen sisältää.

Tieteellisissä tutkimuksissa huumoria ja huumorintajua on määriteltä eri tavoin, mikä häiritsee huumorikirjallisuuden ja -tutkimusten vertailua toisiinsa aiheuttaen väärinymmärryksiä. Knuuttila (1992) tuo esille käsitteen ”monitasoinen likiarvotermistö”, jolla hän tarkoittaa huumoriin liittyvien käsitteiden sekavaa käyttöä riippuen esimerkiksi kustakin tieteenalasta. Hän olettaa tämän johtuvan siitä, että huumoritutkimus on levittäytynyt monen tieteenalan piiriin eikä mikään näistä ole ottanut huumoria ja koomista keskeisimmiksi tutkimuskoh-teikseen. Lisäksi huumoritutkimuksesta on puuttunut eri tieteenalo-jen välinen keskustelu. (Emt., 92.)

Ruch (1998) on kritisoinut käsitteiden moninaisuutta. Hänen mie-lestään käsitteiden sijaan pitäisi pohtia enemmän sitä, miten ymmär-rämme huumorin ja huumorintajun tieteellisinä käsitteinä. Tähän kuuluu oleellisesti myös huumorin kaksijakoisuus eli myönteisen ohella sen kielteinen käyttö. Aikaisemmin huumori on käsitetty lähes yksinomaan hyvántahtoisenä käyttäytymisenä ja huumorintaju myön-teisenä ilmiönä, esimerkiksi yksilön huumorintajua on pidetty sosiaa-lisesti suotavana ominaisuutena eikä kielteistä huumoria ole juurikaan tutkittu missään päin maailmaa. Ruchin mielestä huumori pitäisi kui-tenkin käsittää tutkimuksissa sateenvarjokäsitteeksi, joka kattaa kaikki huumoriin liittyvät käsitteet, myös kielteisen huumorin. Tällöin huu-mori muuttuu arvolatautuneesta käsitteestä enemmän neutraaliksi, kuvailevaksi ilmaukseksi. Yksilö, joka on hyvin huumorintajuinen tie-tytyn huumorintajun komponentin suhteen, saattaa toimia myös sosi-aalisesti ei-toivotulla tavalla ja käyttää huumoria hyvinkin julmalla tavalla. Ruch toteaa kuitenkin, että nykyään huumorin määrittely on täsmällisempää kuin aikaisemmin, jolloin moralistit kieltäytyivät hyväksymästä naurun kielteisiä potentiaaleja, humanistit rajoittivat huumorin merkitykset vain myönteisiin ja filosofit tunnustivat huu-morin vain filosofisena asenteena elämää kohtaan. (Emt., 5–13.)

Itse näen, että huumoriin liittyvien käsitteiden määrittelyn vaikeus johtuu siitä, että humoristinen tapahtuma on moniaineksinen ja -ker-roksinen, ja se riippuu yhtä lailla sekä huumorin luojasta että sen tul-

kitsijasta. Myös erilaisilla huumorintajuilla varustetut ihmiset näkevät humoristiset kohteet eri tavoin. Katson, että huumorissa on kyse ilmiöstä, jota ei voida tyhjentävästi määritellä, mutta sen olemuksen erilaisia puolia voidaan kuvata ja selittää. Yhdyn Ruchin (1998) näkemykseen siitä, että huumori pitäisi nähdä yläkäsitteenä, jonka alle kaikki muut käsitteet kuuluvat. Huumori on mielestäni positiivisesti arvolatautunut käsite ja monet näkevät sen lähes pelkästään myönteisenä ilmiönä. Huumori on mitä suurimmassa määrin henkilökohtainen asia, ja sen kokeminen myönteiseksi tai kielteiseksi riippuu monesta tekijästä. Tästä huolimatta katson, että tätä huumorin kaksijakoisuutta voidaan kuvailla. Myös huumoritutkimus on keskittynyt pääasiassa huumorin myönteisyyteen ja kielteisen huumorin käytöstä ja merkityksistä on tehty hyvin vähän tutkimusta. Tämä on yllättävää, koska vanhimpaan huumorin selitysteorioista eli ylemmydentunteoriaan (kts. luku 4.1) liittyy lähtökohtaisesti toisten halventaminen tai nöyryyttäminen huumorin avulla.

Huumorin erilaisten muotojen ilmeneminen liittyy läheisesti siihen kontekstiin, jossa huumoria esiintyy. Näin huumorin muotojen listaa voidaan laajentaa tai supistaa aina kontekstista riippuen. Esimerkiksi jonkin alan ammattihuumori saa erilaisia vivahteita kuin jokapäiväisen elämän keskusteluhuumori. Oletan myös, että oppitunneilla ilmenevä huumori on erilaista kuin esimerkiksi opettajien keskinäinen huumori opettajienhuoneessa. Myös opettajan ja oppilaiden erilainen asema opetustilanteessa saa aikaan erilaista huumorin käyttöä, koska opettaja johtaa auktoriteettiasemastaan käsin myös luokan huumoripuhetta.

4 HUUMORIN TEOREETTISET MALLIT JA HUUMORINTAJUN TUTKIMINEN

Muun muassa filosofit, psykologit ja kielentutkijat ovat pohtineet, millaisia henkisiä prosesseja sisältyy jonkin asian pitämiseen hauskana, mitkä elementit ovat välttämättömiä tai riittäviä huumorin ja naurun esiintymisessä, miksi huumori on niin nautittavaa ja mikä motiivi meitä huumorin käyttöön. Näihin kysymyksiin on etsitty vastauksia erilaisten huumorin teorioiden kautta, joista esittelen viisi merkittävintä: ylemmydentunto-, huojenus-, inkongruessi-, *arousal*- ja *reversal*-teorian. Huumorintajua on kautta aikojen pyritty mittaamaan erilaisilla kyselylomakkeilla, joista kuvaan lyhyesti keskeisimpiä ja eniten käytettyjä. Tarkimmin perehdyn tässä tutkimuksessa käyttämäni huumorin eri käyttötyylejä selvittävään *Humor Styles Questionnaire*-mittariin.

4.1 Huumorin keskeiset teoreettiset mallit

Vanhin huumorin selitysteorioista on *ylemmydentuntoteoria* (*superiority theory*). Platon (428–347 eKr.) ja Aristoteles (384–322 eKr.) ovat olleet englantilaisen filosofin Thomas Hobbesin vuonna 1651 kehittämän ylemmyysteorian esi-isiä. Tämän teorian mukaan huumorissa on keskeistä hierarkkiseen vastakkainasetteluun perustuva ylemmydentunto, joka syntyy verrattaessa itseä rumempiin, tyhmempiin tai heikompiin ihmisiin. (Atkinson 1993, 11–19; Martin 1998, 25–33; 2007, 47; Palmer 1994, 94.) Itsensä korottaminen tapahtuu nauramalla toiselle ihmiselle. Komedian seuraaja esimerkiksi nauttii esityksestä, koska hän voi tuntea ylemmyyttä verratessaan itseään roolihenkilöihin. (Knuutila 1992, 87–90; Palmer 1994, 147.) Ylemmydentunto johtaa siihen, että ihminen kokee vahingoniloa nähdessään itsensä toisia parempana. Näin ylemmydentunto huumorin suhteen on lähellä vahingonilon tunnetta. (Cornett 1986, 26.)

Gruneria (1978; 1997) voidaan pitää keskeisenä ylemmydentuntoteorian kannattajana. Hän pitää huumoria tietynlaisena leikkimielisenä aggressiona (*playful aggression*), jota ei kuitenkaan voi rinnastaa todelliseen aggressiiviseen, toista fyysisesti vahingoittavaan käyttäytymiseen. Huumori on ikään kuin leikin muoto, johon sisältyy kilpai-

lua ja kiistelyä, ja sen tuloksena voi löytää voittajia ja häviäjiä. Huumorin nautinto perustuu riemukkaaseen ja voitonriemuiseen tunteeseen aivan kuin olisi voittanut pelin pitkän ja vaikean taistelun jälkeen. Grunerin (1997, 9) mukaan onnistunut tai menestyksellinen huumori sisältää voittamisen tunteen ja tämän voiton äkillisen havaitsemisen. Gruner perustaa teoriansa evolutiiviseen näkemykseen, jonka mukaan taipumus kilpailuun ja aggressioon on pääasiallinen luonteenpiirre, joka mahdollisti ihmisten henkiin jäämisen ja menestymisen.

Osa sosiaalipsykologisen huumoritutkimuksen tekijöistä kannattaa ylemmydentuntoteoriaa ja näkee toisten halventamisen tai nöyryyttämisen tiettyinä huumorin muotona. Tämä teoria oli vallalla erityisesti sosiaalipsykologiaan suuntautuneiden tutkijoiden parissa 1960–1970-luvuilla. Teorian tutkijoista keskeisimpiä olivat Bryant ja Zillmann vaihtelevine kollegoineen (mm. Bryan ym. 1980; Zillmann & Bryant 1974; Zillmann, Bryant & Cantor 1974).

Freudilaiseen psykologiaan perustuvan **huojennusteorian** (*relief theory*) mukaan humoristinen kokemus johtaa nauramiseen. Naurun tarkoituksena on purkaa hermostossa oleva tarpeeton ja ylimääräinen energia. Freudin näkemyksen mukaan kaikissa naurutilanteissa on tietty määrä psyykkistä energiaa, joka on alun perin suunnattu johonkin muuhun tarkoitukseen kuin nauramiseen. Kun tätä energiaa jää ikään kuin yli, se vapautuu nauruna. Purkautumisen seurauksena saavutetaan helpotuksen tunne ja päästään rentoon ja miellyttävään olotilaan. Tähän vaikutukseen perustuu huumorin ja nauramisen soveltaminen esimerkiksi stressinkäsittelyyn, erityisesti stressin lievitykseen ja sietämiseen (Atkinson 1993, 11–19; Freud 1983; Martin 1998, 25–33; Nezlek & Derks 2001; Palmer 1994, 94). Huumorin huojennusteoria oli vallalla huumoritutkijoiden piirissä 1940-luvulta lähtien aina 1980-luvulle saakka (Martin 2007, 32). Huojennusteorian mukaan suuntautuneita huumoritutkijoita oli useita (mm. Kline 1993; Levine 1977; Levine & Redlich 1955). Heidän tutkimuksensa ajoittuivat pääasiassa aikaan, jolloin Freudin psykoanalyttinen teoria oli muutenkin keskeisesti esillä psykologisessa tutkimuksessa.

Kolmas huumorin teorioista, **inkongruenssiteoria** (*incongruity theory*), korostaa huumorin kognitiivisia näkökulmia. Teorian oletuksena on, että hauskat asiat ovat yhteen sopimattomia, yllättäviä, omaleimaisia, epätavallisia tai erilaisia kuin mitä normaalisti odotamme. Meitä huvittaa, kun havaitsemme samanaikaisesti tai lähes samanaikaisesti

toisiinsa normaalisti yhteen sopimattomia elementtejä tai paradokseja huvittavissa yhteyksissä. Huumorille on ominaista monimerkityksisyys, odottamattomuus ja yhteensopimattomuus. Näiden samanaikainen esiintyminen ja vakavan puheen odotusten rikkoutuminen herättää epäilyn tai oletuksen siitä, että kyseessä on huumori. (Martin 2007, 62–71; Morreal 1987, 130; Mulkay 1988, 244.) Inkongruenssiteorian mukaan voidaan selittää esimerkiksi vitsi, jonka vaikuttajana on yllätyksellisyys. Vitsin rakennehan noudattaa linjaa, jossa kertojan tehtävänä on saada kuulijassa aikaan odotuksia, jotka sitten ratkeavat yllätyksellisellä tavalla. (Atkinson 1993, 11–19; Forabosco 1992; Martin 1998, 25–33; Mio & Graesser 1991, 88; Palmer 1994, 94.) Huumoriin kuuluu inkongruenttien tilanteiden havaitsemisen lisäksi tietynlaisen arvoituksen ratkaiseminen, johon liittyvät havaitseminen, älykyys ja ekspertiisi (Derks, Staley & Haselton 1998, 143).

Arousal-teoria kohdistaa huomion huumorin rooliin psykologisten ja fysiologisten vaikutusten herättäjänä ja aktivoijana. Huumori saa aikaan viretilan nousun ihanteelliselle tasolle. Arousal-teorian keskeinen teoreetikko on Berlyne (1960; 1969; 1972), joka oli kiinnostunut esteettisten kokemusten psykologiasta. Siihen liittyvät taiteen arvostaminen, leikin nautinto sekä huumori. Hän keskittyi erityisesti erilaisiin yllykeominaisuuksiin. Niillä hän tarkoitti vertailumuuttujia (*collative variables*), jotka tekevät yllykkeestä, kuten taideteoksesta, musiikista ja kirjallisuudesta esteettisesti miellyttävää. Näitä muuttujia ovat sellaiset ominaisuudet kuin uutuus, yllätyksellisyys, monimutkaisuus, muutos, monimerkityksisyys, yhteensopimattomuus ja tarpeettomuus. Berlynen mukaan vitsit ja huumoritulanteet sisältävät juuri edellä mainittuja ominaisuuksia.

Berlyne (1972) perusti arousal-teoriaansa tunnetulle käsitykselle fysiologisen jännitteen ja subjektiivisen mielihyvän kääntettyä u-kirjainta muistuttavasta suhteesta. Kun jännite nousee, niin mielihyvänkin nousee tiettyyn rajaan asti ja sen jälkeen alkaa laskea. Liian pieni tai liian suuri vire on epämiellyttävää ja suurin mielihyvää liittyy kohtuulliseen määrään virettä tai jännitettä. Berlyne oletti huumorissa olevan kaksi vireeseen liittyvää mekanismia, joita hän kutsui vireen vahvistamisen ja vireen huipun mekanismeiksi. Vireen vahvistaminen toimii vitsin kertomisen tai huumoritulanteen havaitsemisen aikana. Kun kollatiivinen muuttuja nostaa viretilan optimaaliselle tasolle, se koetaan mielihyvänä. Vireen huippumeکانismi tapahtuu, kun vire on noussut yli optimaalisen tason ja alkaa tulla epämiellyttäväksi. Vitsin

huippukohta toimii äkillisenä vireen purkauksena ja aiheuttaa vireason hyvin nopean laskun. Tämä äkillinen vireen lasku epämiellyttävästä miellyttävälle tasolle lisää vitsin nautinnollisuutta. Subjektiiivinen mielihyvä, joka liittyy sekä vireen nousuun että äkilliseen laskuun, ilmaistaan nauruna.

Reversal-teorian mukaan huumori on tietynlainen henkisen leikin tai pelin muoto. Lapset nauravat useimmiten leikkitalanteessa, ja aikuisten huumori voidaan nähdä jatkona osallistumisesta leikkimielisiin toimintoihin käyttämällä sanoja ja ideoita ikään kuin leikkikaluina. Jo 1930-luvulla Eastman (1936) totesi, että huumori on leikkisää, riemukasta toimintaa. Hän otaksui, että siksi yksikään huumorin nokkeluuden määritelmä tai naurun selitys ei tule koskaan kestämään, jos se perustuu leikkisän ja vakavan väliselle erolle. (Emt., 15.) Myöhemmin monet muutkin huumoritutkijat ovat todenneet läheisen yhteyden huumorin ja leikin välillä (mm. Barnett 1991; Bergen 2003; Berlyne 1969; Fry 1963; Gruner 1997; Martin 2007).

Kaikista huumoritutkijoista selkeimmin huumorin käsitti leikinä Apter (1982; 1991; 2001; Apter & Smith 1977). Apterin (1982) mukaan ihmisellä on olemassa kaksi henkistä tilaa, telinen ja paratelinen. Teline on vakavampien toimintojen tila, ja sen avulla yksilö suuntautuu tavoitteisiinsa. Paratelinen on puolestaan leikkisä mielen-tila. Apter otaksuu, että yksilö kääntyy edes takaisin näissä kahdessa mielentilassa eri aikoina pitkin päivää, ja tästä tulee nimi reversal-teoria. Se käsittelee huumorin kognitiivisia аспектеja, jotka ovat keskeisiä myös yhteensopimattomuusteoriassa. Apter käyttää käsitettä synergia kuvaamaan kognitiivista prosessia, jossa kaksi ristiriitaista ideaa tai käsitettä samasta kohteesta ovat yksilön mielessä yhtä aikaa. Apter uskoi, että tämä prosessi tapahtuu niin taiteellisessa luovuudessa ja esteettisessä nautinnossa kuin huumorissakin. Leikkisässä paratelisessa tilassa synergiat ovat nautinnollisia, ja ne lisäävät virettä. Yhteenvetona Apterin teoria esittää, että huumori sisältää kognitiivisen synergian havaitsemisen eli kaksi samanaikaista mutta ristiriitaista tulkintaa samasta kohteesta. Toinen tulkinta kohteesta sisältää piennennyksen suhteessa ensimmäiseen, mikä koetaan paratelisena mielentilana. Yksilö joko jo on tässä leikkisässä tilassa ennen huumoritalanteen havaitsemista tai tilanne saa hänet kääntymään parateliseen tilaan. Olen koonnut taulukkoon 4.1 yhteenvetona edellä esittelemiä teorioiden keskeiset ajatukset.

TAULUKKO 4.1 Yhteenvedo huumorin teoreettisista malleista

Teoriat	Teorian keskeinen sisältö	Muuta
<p>Ylemmydentuntoteoria (<i>superiority theory</i>)</p> <p>Käytetään myös nimityksiä väheksymis-, aggressio- tai halveksimisteoria.</p>	<p>Huumorin käytössä keskeistä hierarkkiseen vastakkainasetteluun perustuva ylemmydentunto, itsensä korottaminen toisten yläpuolelle nauramalla itseään alempiarvoisille. Huumori on aggression muoto ja liittyy vahingonilnon tunteeseen.</p>	<p>Vanhin kaikista huumorin selitysteorioista. Platonia ja Aristotelesta pidetään teorian esi-isinä.</p>
<p>Huojennusteoria (<i>relief theory</i>)</p>	<p>Humoristisen kokemuksen aikaansaaman naurun tarkoituksena purkaa hermostossa oleva tarpeeton energia. Saa aikaan miellyttävän ja rennon olotilan.</p>	<p>Perustuu freudilaisen psykologian ajatuksille.</p>
<p>Inkongruenssiteoria (<i>incongruity theory</i>)</p>	<p>Toisiinsa nähden yhteen sopimattomat, yllättävät ja paradoksaalit asiat saavat aikaan humoristisen kokemuksen.</p>	<p>Korostaa huumorin kognitiivista näkökulmaa.</p>
<p><i>Arousal</i>-teoria</p>	<p>Huumori on vuorovaikutusta kognition ja emotionin välillä. Huumoritilanteen havaitsemisessa viretilan nousu optimaaliselle tasolle tuottaa mielihyvää.</p>	<p>Huumori on sekä emotionaalinen että kognitiivinen ilmiö.</p>
<p><i>Reversal</i>-teoria</p>	<p>Yksilöllä kaksi henkistä mielentilaa, jotka vaihtelevat: vakava ja leikkisä. Huumori sisältää kaksi samanaikaista mutta ristiriitaista tulkintaa samasta kohteesta. Toinen tulkinta sisältää pienennyksen suhteessa ensimmäiseen, mikä koetaan leikkisänä mielentilana.</p>	<p>Huumori on tietynlainen henkisen pelin tai leikin muoto.</p>

Kullakin teorialla on omat kannattajansa huumoritutkijoiden piirissä. Osa kannattaa erityisesti jotakin näistä teorioista, osa nojautuu löysästi tiettyyn teoriaan ja osa puolestaan on kehitellyt oman soveluksensa tietystä huumorin teoriasta laajentamalla yksittäisen teorian näkökulmaa. Edellä mainittuja huumorin teorioita tai yksittäistä teoriaa vastaan on esitetty myös kritiikkiä. Raskinin (1985, 30) mukaan huumorin teorioille on tyypillistä, että kukin niistä on keskittynyt tiettyyn huumorityyppiin ja jättää muut huomiotta.

Clarkin (1987) mukaan ylemmydentunto-, huojennus- ja inkongruenssiteoriat kattavat jo hyvin huumorin olemuksen. Pelkäämään inkongruenssiteoria itsekseen pystyisi kattamaan huumorin, kun sitä hieman laajentaa ja ottaa tarkasteltavaksi kohteen eli sen, mikä meitä hauskuttaa ja huvittaa. Tämä kohde sisältää kaiken sen, mitä kukin ihminen pitää inkongruenttina. Huumorin olemus siis löytyy kunkin omasta ajattelusta, havaituista tai koetuista inkongruenteista tilanteista. (Emt., 143.)

Scruton (1987) kritisoi huumorin huojennus- ja ylemmydentuntoteorioita. Hän näkee niiden painopisteen olevan pelkäämään yksilön psykologisen hyödyn tarkastelussa, ja siksi hän ei pidä niitä kattavina. Niissä jää käsittelemättä se, mistä huumori syntyy ja mikä on sen välttämätön ja riittävä ehto. (Emt., 156–171.)

Morreall (1987) keskittyy huumorissa nimenomaan nauruun ja toteaa, että nauru on ilmaus yksilön tunteesta olla muiden yläpuolella. Ihmiset ovat vuosisatoja nauraneet halveksuvasti itseään alemmille. Hän toteaa kuitenkin, että naurussa ei aina ole kysymys ylemmydentunteesta. Esimerkiksi absurdissa ja verbaalisessa huumorissa naurun kohteena voivat olla sanoilla leikkittely tai riittäminen. Hänen mukaansa huumorin määrittelyn suurin ongelma on, että sen ilmentymänä esiintyvä nauru liittyy lukuisiin tilanteisiin, esimerkiksi vaaratilanteisiin, hämmennykseen ja onnistuneeseen ongelmanratkaisuun. Näin vain nauru on huumorin eri teorioille yhteinen tekijä. Yhden ydinmäärittelyn etsiminen ei ole olennaista, vaan huumorin ytimen voi löytää tutkimalla naurattavien tilannetekijöiden yksityiskohtia. Morreal pitää myös huumorin inkongruenssiteoriaa liian yleisenä ja toteaa, että kaikki yhteen sopimattomat asiat eivät lukeudu huumoriin. (Emt., 128–138.)

Laeksen (1999) mukaan ylemmydentunto-, huojennus- ja inkongruenssiteoriat ovat viimeaikaisissa tutkimuksissa yleisim-

min esiintyviä eikä yhtä yleistä huumorin teoriaa ole monista yrityksistä huolimatta pystytty vielä kehittämään. Kaikki ihmistutkimuksen perinteiset tasot ovat kuitenkin näissä edellä mainituissa teorioissa edustettuina. Sosiaalinen taso löytyy ylemmydentuntoteoriasta, psykologinen ja fysiologinen taas huojennusteoriasta sekä kognitiivinen inkongruenssiteoriasta. (Emt., 279.) Knuutila (1992, 104) arvioi myös näitä kolmea teoriaa ja toteaa, että niissä on pyritty yhdistämään huumorin emotionaaliset (internaaliset), koomisen kognitiiviset (eksternaaliset) ja naurun fysiologiset (reaktiiviset) ulottuvuudet.

Martinin (2007, 47) mukaan tietynlainen aggressio kuuluu olennaisesti huumoriin ja tätä huumorin olemusta selittää ylemmydentuntoteoria. Tästä näkemyksestään huolimatta Martin kritisoi ylemmydentuntoteoriaa liian negatiivisena näkemyksenä huumorista. Vaikka tietynlainen huumori on aggressiivista, vihamielistä ja jopa julmaa, suurin osa huumorista on sympaattista, ystävällistä ja tervettä. Esimerkiksi opettajat, jotka suosivat huumorin käyttöä sen oletettujen hyötyjen vuoksi, tiedostavat yhdessä nauramisen (*laughing with*) ja toisen kustannukselle nauramisen (*laughing at*) välisen eron. (Emt., 47.) Tätä eroa on selvittänyt myös Goodman (1983).

Martin (2007) yhtyy huumorin inkongruenssiteorian ajatuksiin. Hänen mukaansa huumorin hauskuus liittyy juuri inkongruenteista tilanteista nauttimiseen ja siitä saatavaan esteettiseen nautintoon. Hän pitää hauskuuden ehtona näissä tilanteissa nimenomaan nauttimista, mutta se ei ole vielä riittävää, koska inkongruenteista tilanteista voidaan nauttia myös ironisesti, huvittumatta tai nauttimatta. Jotta nauttimisen ehto täyttyy, täytyy huumorikontekstiin liittää mukaan myös huumorin esiintymistiheys ja olosuhteet nauramisesta puhuttaessa. Kaikki huvittuneisuus ei ole esteettistä. Esimerkiksi seksistinen tai aggressiivinen huumori ei ole esteettisesti nautittavaa. Kun huumori on puhtaasti iloitsemista inkongruenteista tilanteista tai tapahtumista, silloin se on myös esteettisesti ilon kokemista. (Emt., 74.)

Martinin (2007) mukaan arousal-teorian pohjalta tehdyt tutkimukset tukevat näkemystä, että huumori on monimutkaista fysiologisperäistä vuorovaikutusta kognition ja emotionin välillä, ja täten huumori on sekä emotionaalinen että kognitiivinen ilmiö. Kognitiivisesta näkökulmasta huumorin kollatiivisia ominaisuuksia ei ole kuitenkaan paljoa tutkittu. Sitä vastoin emotionaalisesta näkökulmasta tehdyt tutkimukset tukevat ajatusta, että huumori on yhteydessä kohonneeseen

autonomiseen vireyteen, joka huolimatta sen lähteestä lisää huumorin emotionaalista mielihyvää. Kuitenkin on olemassa vain vähän todisteita käännetyin u-kirjaimen kaltaisesta suhteesta viretilan ja nautinnon välillä. Martinin mukaan tämä suhde vaikuttaisi olevan pikemminkin lineaarinen. Kun vireystila kasvaa, niin nautinto kasvaa. Huumori ei niinkään vähennä emotionaalista viretilaa, vaan se on itse emotionaalinen reaktio (vaste), jota seuraa vireen nousu ja tämä ilmaistaan naurulla. (Emt., 62.)

Martinin (2007) mukaan Apterin kehittelemä reversal-teoria on melko kattava. Siinä yhdistyy useita muiden teorioiden vahvuuksia ja se voi selittää monien tutkimusten tuloksia. Martin pitää sitä lupaavana huumorin integratiivisen teorian kehyksenä, jonka sisälle erilaiset yksittäiset teoriat voivat asettua. (Emt., 75.)

Huumorin teoreettiset mallit eivät pyri kumoamaan toisiaan, vaan kukin niistä painottaa tiettyä ensisijaista näkökohtaa huumorissa ja pyrkii selvittämään sitä mahdollisimman laaja-alaisesti (Goodman 1987, 175). Teorioiden tarkoituksena on ensisijaisesti pyrkiä selittämään huumorin monitahoista ilmiötä, ei niinkään osoittamaan jokin tietty teoria oikeaksi tai vääräksi. Saavuttaaksemme laajan ymmärryksen huumorista on tarpeellista yhdistää erilaisten huumorin teorioiden näkemyksiä ja oivalluksia. Tämän ajan huumoritutkijoilla on tapana hyödyntää laajasti teoreettista tietämystä huumorista eri teorioiden valossa, ei keskittyä vain yhteen teoreettiseen lähestymistapaan. (Martin 2007, 31–32.) Myös Craik ja Ware (1998, 98) toteavat, että huumori on liian monimutkainen ja moniulotteinen ilmiö minkään yksittäisen teoreettisen viitekehyksen katettavaksi.

4.2 Huumorintajun tutkiminen

Huumorintajua on pyritty mittaamaan erilaisilla mittareilla aina 1920-luvulta saakka (mm. Almac 1928; Hollingworth 1922; Kambouro-poulou 1930). Cambellin (1988) mukaan näiden ensimmäisten mittareiden validiteetti oli huono, koska niissä ei otettu tarpeeksi huomioon huumorintajun monimerkityksisyyttä. Myöhemmin kehitetyissä mittareissa huumorintajua on pyritty mittaamaan pääasiassa kahdella eri tavalla. Yhden mukaan huumorintajun kriteeriksi on otettu jokin osa-alue kuten nauraminen. Tutkijat (Heckel & Kvetensky 1972) ovat esimerkiksi pyytäneet henkilöitä vastaamaan kysymykseen: ”Mikä saa

sinut nauramaan?” Toisen mukaan on koottu ryhmätyönä joukko huumorintajua kuvaavia kysymyksiä ja niistä on muodostettu mahdollisimman reliabeli kyselylomake. Vasta 1990-luvulla näiden huumorintajun mittareiden validiteettiin on alettu kiinnittää enenevässä määrin huomiota. (Thorson & Powell 1991; 1993a.) Esittelen seuraavaksi keskeisiä huumoritutkimuksessa käytettyjä kyselylomakkeita.

Svebakin (1974) kehittänyt *Sense of Humor Questionnaire* (SHQ) on yksi ensimmäisistä kehittyneemmistä huumorintajua mittaavista kyselylomakkeista. Se selvittää henkilöiden välisiä eroja huumorin tuottamisessa ja arvostamisessa. Svebak otaksui, että huumorintajun yksilölliset erot sisältyvät kolmen ulottuvuuden vaihteluun. Näistä ensimmäinen on metaviestin ymmärtämisen herkkyys (*meta-message sensitivity*), joka ilmenee yksilön kykyinä nähdä erilaiset tilanteet irrationaalisina ja hilpeinä sekä sosiaalinen maailma pikemminkin miten se voisi olla kuin miten se on. Toinen ulottuvuus koskee huumorista pitämistä (*personal liking of humor*), mikä tarkoittaa humoristisen roolin ottamista. Kolmas, emotionaalinen ilmaisukyky (*emotional expressiveness*)-ulottuvuus tarkoittaa taipumusta nauraa toistuvasti erilaisissa tilanteissa. Näiden kolmen huumorintajun ulottuvuuden avulla Svebak kehitti 21 väittämää sisältävän SHQ-mittarin.

Martin ja Lefcourt (1983) julkaisivat *The Situational Humor Response Questionnaire* -kyselylomakkeen (SHRQ), jossa keskityttiin erityisesti huumorintajun tunteisiin ja ilmaisuihin liittyviin osatekijöihin. SHRQ mittasi yksilön kykyä reagoida tilannehumoriin. Se koostui kahdesta osiosta. Ensimmäinen oli henkilön kyky vastata erilaisiin tilanteisiin nauramalla, hymyilemällä tai huvittumalla ja toinen henkilön kyky käyttää huumoria stressaavista tilanteista selviytymiseen. Lomake sisälsi 18 väittämää, jotka käsittelivät sekä miellyttäviä että epämiellyttäviä tilanteita. Vastajien tuli arvioida jokaisen väitteen kuvaaman tilanteen perusteella omaa reagointiaan 5-portaisella asteikolla, joka vaihteli välillä ”En olisi huvittunut” ja ”Olisin nauranut sydämeni pohjasta.”

Thorsonin ja Powellin (1991) mukaan sekä Svebakin SHQ- että Martinin ja Lefcourtin SHRQ-kyselylomakkeet ovat kuitenkin osoittautuneet myöhemmin reliabiliteetiltaan ja validiteetiltaan huonoiksi. Heidän mukaansa SHRQ-kyselylomake mittaa lähinnä todennäköisyyttä reagoida huumorilla eikä se näin ollen sovellu huumorintajun mittariksi.

Seuraavana vuonna Martin ja Lefcourt (1984) julkaisivat toisen huumorintajun mittarin, joka selvitti huumorin käyttämistä coping-keinona stressaavassa tilanteessa ja elämän vaikeuksissa. Tämä *The Coping Humor Scale* -kyselylomake (CHS) sisältää 7 väittämää. Joidenkin tutkijoiden (esim. Rim 1988; Thorson & Powell 1991) mukaan CHS-kyselylomakkeen reliabiliteetti ja validiteetti ovat osoittautuneet hyviksi.

Thorson ja Powell (1991) yrittivät luoda yhden laajemman huumorintajun mittarin yhdistämällä SHQ, SHRQ ja CHS -kyselylomakkeet. He totesivat tuloksissaan, että niiden yhdistämisellä ei saavutettu yhtä kattavaa huumorintajun mittaria, vaan jokainen mittari selvitti erikseen juuri sitä, mihin ne oli alun perin tarkoitettukin.

Thorson ja Powell (1993a) julkaisivat oman moniulotteisen huumorintajun mittarinsa *Multidimensional Sense of Humor Scale* (MSHS). Se koostuu 24 väittämästä, joita arvioidaan 5-portaisella Likert-asteikolla. Faktorianalyysin avulla tällä mittarilla on saatu kolme huumorintajun osa-alueita: huumorin tuottaminen ja käyttäminen sosiaalisten päämäärien saavuttamiseksi, huumorin käyttö sopeutumisen ja selviytymiskeinona sekä asennoituminen huumoria käyttäviä henkilöitä kohtaan. Kerkkänen (2003) käytti tätä huumorintajun mittaria omassa väitöstutkimuksessaan. Hän nimesi saamansa faktorit tavoite-, huvittamis-, selviytymis- ja arvostamisfaktoreiksi.

Uusimman huumorin käyttötyylejä mittaavan kyselylomakkeen, *Humor Styles Questionnaire* (HSQ), kehittäjä Martinin työryhmään (Martin ym. 2003). Martinin (2007) mukaan monet aikaisemmat huumorintajun mittarit perustuvat oletukseen, että huumorintaju on luontaisesti terveyteen ja hyvinvointiin kuuluva asia. Kuitenkin huumorintajuun kuuluu muitakin puolia, kuten sen vihamielinen, manipuloiva käyttö ja pakkokäyttäminen. Aikaisemmat huumorintajun mittarit eivät siis erota huumorin positiivista ja negatiivista käyttöä. HSQ-mittarin tarkoituksena on pystyä mittaamaan ihmisten jokapäiväisessä elämässä käyttämää spontaania huumoria erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen alueella.

Kyselylomakkeen kehittäelyssä on käytetty erilaisia hyvinvoinnin mittareita, vertaishaastatteluja ja tilastollista analyysia sekä vertailtu HSQ-mittaria aikaisempiin huumorintajun itsearviointilomakkeisiin. Mittarin kehittäelytyössä käytettiin koehenkilöitä, joiden iät vaihtelivat välillä 14–89 vuotta. Tutkimusraportissa kuvaillaan eri ryhmille

tehtyjen kyselyjen mukaan kehitettyä lopullista kyselylomaketta, joka käsittää 32 väittämää. HSQ-mittarin kehittelyn teoreettinen viitekehys koostuu aikaisemmista huumoritutkimuksista, kyselylomakkeista ja tutkimustuloksista. Martin kollegoineen (2003) on kirjoittanut HSQ-mittarin kehittelytyöstä laajan ja perusteellisen tutkimusraportin, jossa kuvataan tutkimukseen valitut taustateoriat sekä esitetään yksityiskohdaisesti kehittämistyön aikana käytetyt tutkimusasetelmat ja menetit. HSQ ottaa aikaisempia huumorin tyyliä selvittäviä kyselylomakkeita paremmin huomioon myös huumorin negatiivisia käyttötapoja. Tutkijat ovat saaneet faktorianalyysin avulla neljä erilaista huumorin käyttötyyliä: yhteenkuuluvuutta lisäävä, itseä vahvistava, itseä väheksyvä ja aggressiivinen huumori. Näistä kaksi ensimmäistä ovat positiivisia ja kaksi jälkimmäistä negatiivisia käyttötyyliä.

Yhteenkuuluvuutta lisäävä huumorin (*affiliative humor*) käyttötyyli viittaa yksilön taipumukseen kertoa hauskoja juttuja ja vitsejä sekä ryhtyä spontaanisti nokkelaan vitsailuun toisia huvittaakseen ja nauraakseen yhdessä muiden kanssa.

Itseä vahvistavan huumorin (*self-enhancing humor*) käyttötyylin mukaan huumori nähdään elämänasenteena ja sitä käytetään jopa yksin ollessa näkemällä elämässä inkongruentteja tilanteita. Tyyliä käytetään humoristisen perspektiivin ylläpitämisessä stressissä ja vastoinikäymisissä tai huumoria käytetään coping-keinona (selviytymiskeinona) elämän vaikeuksissa. Tällä huumorin käyttötyyllillä on yhteyttä Martinin ja Lefcourtin (1984) kehittämään CHS-tyyliin (*Coping Humor Scale*), mutta HSQ-kyselylomakkeen avulla on saatu tulokseksi parempi reliabiliteetti.

Aggressiivinen huumorin (*aggressive humor*) käyttötyyli viittaa taipumukseen käyttää huumoria toisten arvostelemiseen ja manipulointiin. Tällainen huumori on luonteeltaan sarkastista, kiusaamista, pilkkaamista, halveksuntaa sekä toisia väheksyvää ja hyökkäävää. Se sisältää myös pakonomaisen tavan käyttää huumoria, vaikka se olisi sosiaalisesti epäsopevaa. Tätä huumorityyliä ei ole saatu eroteltua aikaisemmissa huumorintajun mittareiden kehittämistutkimuksissa.

Itseä väheksyvän huumorin (*self-defeating humor*) käyttötyyllille on tyypillistä kohtuuton itsensä halveksuminen, toisten huvittaminen omalla kustannuksella sekä alistuminen toisten pilailun ja naurun kohteeksi. Tätä huumorityyliä henkilö voi käyttää päästäkseen toisten suosioon tai se voi olla defensiivistä kielteisten tunteiden vält-

telemistä ja myös eräs tapa vältellä ongelmia. Tämänäyttöinen huumorin käyttö voidaan nähdä yrityksenä saada toisten hyväksyntää ja huomiota. (Martin 2007, 211–212; Martin ym. 2003, 71.)

Martinin (2007) mukaan HSQ-mittari arvioi tapaa, jolla ihmiset käyttävät huumoria arkielämässä. Hän ei kuitenkaan otaksu, että nämä käyttötavat ovat tietoisesti tai strategisesti valittuja. Ihmisillä on tapana käyttää huumoria melko spontaanisti, ja he ovat usein tietämättömiä sen sosiaalisista ja psykologisista tehtävistä tietyssä yksittäisessä huumoritulanteessa. (Emt., 211.)

Valitsin HSQ-mittarin tutkimukseeni siksi, että se on tähänastisista huumorin käytön mittareista kattavin. Sen kehittälyssä on otettu huomioon aikaisempien mittareiden hyvät ja huonot puolet. Tämän tutkimuksen tavoitteiden suhteen oli tärkeää myös, että HSQ mittaa ihmisten jokapäiväisessä elämässä käyttämää huumoria erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen alueella ja ottaa huomioon sekä myönteisen että kielteisen huumorin.

5 HUUMORI SOSIAALISESSA VUOROVAIKUTUKSESSA

Huumori on mitä suurimmassa määrin sosiaalinen ilmiö, ja se näyttyy lukuisissa sosiaalisissa tilanteissa. Tästä syystä myös aikaisemmat huumoria käsittelevät luvut ovat suurimmaksi osaksi selvittäneet huumoria nimenomaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen kuuluvana ilmiönä. Tässä luvussa keskityn tarkemmin huumoriin vuorovaikutuksen välineenä ja selvitan sen moninaisia sosiaalisia tehtäviä. Sivuan psykologian ohella myös sosiaalipsykologiaa, sosiologiaa ja antropologiaa, jotka kaikki tuovat täydentävän lisänsä huumorin sosiaalisen ulottuvuuden ymmärtämiseen. Huumori tulee jotenkin havaita sosiaalisissa tilanteissa ennen kun siihen voi reagoida. Esitän seuraavaksi, miten huumori havaitaan sosiaalisissa tilanteissa muusta vuorovaikutuksen virrasta. Nauru liittyy useimpiin huumoritilanteisiin ja siksi kuvaan myös naurua huumorin ilmentäjänä.

Huumori on paradoksaalista. Se on yleismaailmallista ja yksilöllistä. Sitä on joka kulttuurissa läpi historian, mutta se on jokaisessa ajassa ja paikassa omanlaistansa. Vaikka huumorin kokeminen on henkilökohtaista, nauru on yleensä sosiaalista. (Gulas & Weinberger 2006, 54–55.) Useimmiten huumori on spontaania ja suunnittelematonta, ja ihmiset yleensä pitävät sitä vain leikkimielisenä hauskanpitona ilman tietoisuutta sen tehtävistä. Näin huumori voi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa myös toimia omana itsenään eli puhtaana, nautittavana sosiaalisen leikin muotona, vastakohtana vakavalle, tavoitteelliselle toiminnalle. Myönteisessä huumoritilanteessa osanottajat nauttivat yhdessäolosta, ilosta ja teeskentelemättömästä naurusta.

Aikaisemmin huumoritutkimus on kohdistunut enimmäkseen yksilöpsykologisesti ihmisten kognitiivisiin ja emotionaalisiin prosesseihin mitaten koehenkilöiden reaktioita vitseihin ja pilapiirroksiin laboratorio-olosuhteissa. Tämä ei kuitenkaan ole antanut paljon tietoa siitä, miten huumoria tuotetaan jokapäiväisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Myös perinteiset teoriat huumorin psykologiasta laiminlöivät usein vuorovaikutukseen liittyvät näkökohdat. Viime vuosina psykologiassa, kuten useilla muillakin tieteenaloilla, on huomattu, että ihminen on ajatuksissaan ja toiminnassaan suurelta osalta sosiaalinen ja kulttuurinen olento. Niinpä on entistä enemmän alettu kiinnittää huomiota huumorin sosiaaliin ulottuvuuksiin ja tutkittu huumorin

tehtäviä ihmistenvälisessä kommunikaatiossa. Näkökulman muutos on siirtänyt päähuomion pois vitseistä huumorin perustyyppinä sen muihin muotoihin kuten spontaanisti arkisessa keskustelussa tapahtuvaan ironiaan, nokkelaan tilannekomiikkaan ja kiusoitteluun.

5.1 Huumorin sosiaaliset tehtävät

Huumori on kommunikaation muoto, joka on juurtunut syvälle erilaisiin sosiaalisiin suhteisiin. Ihmiset käyttävät sitä vaikuttaakseen toisiinsa monilla kompleksisilla tavoilla. (Gulas & Weinberger 2006, 54; Kuipers 2006, 7.) Myös huumorin kielteinen käyttö tulee esille erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Sitä voidaan käyttää sekä hyvässä että pahassa, ihastuttamaan ja tuhoamaan. Jos huumoria käytetään väärällä hetkellä, se voi tuhota muun muassa mielialan. (Cornett 1986, 38.)

Mulkay (1988) esittää, että ihmiset käyttävät vuorovaikutuksessaan pääasiassa kahta kommunikaation muotoa: vakavaa ja humoristista. Molemmat ovat jokapäiväisiä menettelytapoja, mutta ne toimivat pohjimmiltaan eri periaatteiden mukaisesti. Vakavassa kommunikaatiossa yritetään olla loogisia ja johdonmukaisia. Ristiriitaisuudet ja monimerkityksisyydet koetaan kielteisiksi ja ne yritetään häivyttää. Objektiivisesta todellisuudesta pyritään luomaan yksi tosi versio, josta optimaalisessa tilanteessa kaikilla on sama käsitys. Tulkinnallista ainesta rajoitetaan rutiininomaisesti. Kuitenkin vakava kommunikaation muoto on usein riittämätön, koska eri yksilöillä ja ryhmillä on erilaisia havaintoja todellisuudesta, ja he tulkitsevat ilmiöitä eri tavoin. Kun ihmiset kommunikoivat keskenään, lukuisat todellisuudet törmäävät toisiinsa ja tuottavat ristiriitaisuutta, yhteensopimattomuutta ja sekavuutta, jota vakavalla keskustelulla on vaikea käsitellä. Huumori on kehittynyt menetelmäksi käsitellä näitä monimuotoisia ja luontaisia ristiriitaisuuksia ihmisten välisessä kommunikaatiossa sekä tulkita todellisuutta syvemmin kuin vakavassa keskustelussa on mahdollista. Huumori luo yhteisymmärrystä ja pystyy suorastaan kääntämään henkilösuhteiden ristiriidat ja epäselvyydet myönteisiksi. Ilmaisemalla yhtä aikaa useampia merkityksiä huumori saa aikaan jaetun käsitteellisen viitekehyksen, joka enemmänkin käyttää hyväkseen ristiriitoja kuin välttää niitä, mikä mahdollistaa sellaistenkin ristiriitojen käsittelemisen, jotka muuten saattaisivat olla vaikeita. (Emt., 22–38.)

Tämän näkemyksen mukaan huumori voi esimerkiksi olla keino

opettajan ja oppilaan välisessä kommunikoinnissa aiheesta, josta he ovat voimakkaasti eri mieltä sen sijaan, että he vain keskustelisivat vakavasti ja toisivat loputtomasti esille argumentteja, jotka eivät ratkaisisi asiaa vaan johtaisivat vain katkeruuteen ja heidän suhteensa muuttumiseen entistä kielteisemmäksi. Näin opettajan ja oppilaan välinen huumori voi olla yhteistä leikkimistä asialla, nauramista jollekin luontaiselle, ristiriitaiselle yhteensopimattomuudelle ja asenteelle, joka heillä on toisiaan kohtaan. Ristiriidan leikkisästä käsittelystä syntyvä hilpeyden tunne tukee heidän suhteensa kiinteyttä ja myönteisyyttä huolimatta erilaisista näkökannoista. Tämä on vain yksi esimerkki siitä, miten huumori mahdollistaa informaation välittämisen erilaisissa ihmissuhteissa käsityksistä, asenteista, motivaatiosta, tunteista ja tarpeista, joita on vaikea käsitellä vakavamielisessä keskustelussa.

Morreallin (1983) mukaan huumori on ystävällinen sosiaalinen ele, joka osoittaa hyväksyntää ja halua miellyttää muita. Huumorin jakaminen muiden kanssa rentouttaa. Aloitamme usein uuden tuttavuuden jollakin humoristisella sanonnalla, vitsillä tai muulla sellaisella, mikä saa ihmiset hyvälle tuulelle ja rentoutumaan. (Emt. 114–115.) Kerkkänen (2003) nimesi tutkimuksessaan yhden MSHS-mittarin avulla saamansa huumorintajun faktorin ”Huvittamisfaktoriksi”, joka sisälsi nimenomaan huumorin käyttämisen toisten huvittamiseen.

Yhteinen huumorikokemus lähentää ihmisiä toisiinsa (Fralely & Aron 2004). Martin ja Kuiper (1999) havaitsivat, että ihmiset nauravat ja laskevat leikkiä paljon useammin ollessaan yhdessä muiden kanssa kuin yksinään. Itsekseen ihmiset nauravat yleensä vain sosiaalisia tilanteita muistuttavissa tilanteissa, kuten katsoessaan televisiota, lukiessaan kirjaa ja muistellessaan huvittavia kokemuksia muiden kanssa. (Emt.; myös Morreall 1983; Provine & Fischer 1989.)

Martinin (2007) mukaan huumori voidaan nähdä sosiaalisissa tilanteissa tietynlaisena leikin muotona, joka sisältää ei-vakavaa yhteensopimattomuutta, iloisuutta ja nauruun liittyviä tekijöitä. Kaikilla tavalla tai toisella huumoriin kuuluvilla tekijöillä on sosiaalinen ulottuvuus. Toisiinsa nähden yhteen sopimattomat tekijät, jotka tyypillisesti koetaan hassuiksi, ovat useimmiten ihmisten sanomia tai tekemiä. Huumori kohdistuu melkein aina ihmisiin, ei niinkään eläimiin tai elottomiin kohteisiin. (Emt., 114.) Huumori on leikkiä, josta yleensä nautimme sen itsensä vuoksi, mutta evoluutiossa iloa tuottaville leikkitoi-

minnoille on kehittynyt lukuisia yksilöiden väliseen kommunikaatioon kuuluvia tehtäviä. Huumorin tärkeät sosiaaliset merkitykset ovat auttaneet ihmislajin evolutiivista kehitystä tukemalla korkeampien kielellisten ja kognitiivisten taitojen sekä monimutkaisempien sosiaalisten rakenteiden kehittymistä. (Gervais & Wilson 2005.)

Huumori tarjoaa monia mahdollisuuksia, joista ihmiset eivät aina ole tietoisia. Itse asiassa mahdollisuus kiistää kaikki vakavat aikomukset jopa itseltään on osa sitä, mikä tekee huumorista niin tehokkaan sosiaalisen vuorovaikutuksen välineen. Useimmiten huumorin tehtävät liittyvät siihen, että se on monimerkityksistä, jopa ristiriitaista, ja siksi sitä voidaan samanaikaisesti tulkita monin eri tavoin. Kun joku sanoo jotain humoristisella tavalla, hän voi aina perua sen sanomalla, että se oli vain leikkiä. Koska kaikki tietävät monimerkityksisen huumorin luonteen, ei aina ole edes tarpeen perua sanojaan ääneen. Näin huumori mahdollistaa yksilön itsensä ja muiden kasvojen säilyttämisen. Ihmiset pyrkivät voimakkaasti välttämään sellaista kommunikaatiota, joka mahdollisesti saattaisi heidät tai muut kiusalliseen tai noloon tilanteeseen. Huumorin monitulkintaisuuden ja perumismahdollisuuden vuoksi se voi, kuten kohteliaisuudetkin, olla turvallinen tapa kommunikoida. Täten sillä on tärkeä rooli sosiaalisen vuorovaikutuksen helpottamisessa. (Keltner, Young, Heerey, Oeming & Monarch 1998; Ziv & Zajdman 1993.)

Huumorin avulla voidaan turvallisesti selvittää toisten käsityksiä ja asenteita esimerkiksi sellaisiin arkoihin aiheisiin kuin politiikkaan, uskontoon, ammattiin tai seksuaalisuuteen. Ilmaisemalla vaikkapa humoristisen rasistisen tai seksistisen kommentin yksilö voi kokeilla, miten paljon muut sietävät tai jakavat sellaisia asenteita. Huumorilla voidaan myös laajentaa sosiaalisesti suotavien asioiden piiriä. Esimerkiksi käyttämällä rivouksia tai muita shokeeraavia ilmauksia humoristisesti yksilö voi rikkoa sosiaalisia normeja siten, että muut eivät todennäköisesti hyökkää häntä vastaan, koska huumoria ei oteta kovin vakavasti. Huumorin varjolla yksilö siten helpommin selviää erilaisen tabujen rikkomisesta, ahdasmielisten asenteiden ilmaisemisesta ja ”moukkamaisesta” käyttäytymisestä kuin jos hän käyttäisi jotain vakavampaa tapaa. Yleisemmällä tasolla tämä tarkoittaa sitä, että symboliarvoa omaavilla huumorin muodoilla kuten satiirilla ja komiikalla voidaan haastaa yleisiä olettamuksia, tuoda esiin epäkohtia ja edistää sosiaalisia muutoksia. (Ziv 1984.)

Huumoria voidaan vastaavasti käyttää vahvistamaan sosiaalisia normeja ja kontrolloimaan epäsuorasti muiden käyttäytymistä. Käyttämällä ironiaa, leikkimielistä kiusoittelua tai sarkasmia tiettyjä asenteita, käyttäytymistapoja tai persoonallisuuden piirteitä kohtaan ryhmän jäsenet voivat ilmaista hyväksytyä käyttäytymistä koskevia peitettyjä odotuksia ja normeja. Humoristinen kritiikki koetaan yleensä vähemmän aggressiivisena ja loukkaavana kuin suora kritiikki. Huumori voi siten toimia sosiaalisen kontrollin välineenä ja mahdollistaa epäsuoran kritiikin avulla puhujan tai kohteen kasvojen säilyttämisen. (Billig 2005; Dews, Kaplan & Winner 1995.) Yksi esimerkki tästä on halventava, esimerkiksi seksistinen tai rasistinen huumori, jolla pyritään vähättelemään, mustamaalaamaan tai parhaamaan yksilöä tai ryhmää (Janes & Olson 2000). Tällaisella huumorilla on kielteisiä sosiaalisia seurauksia, sillä se muuttaa yhteisössä syrjintään reagoimisen normeja. Ilmaistessaan ennakkoluuloisia asenteita halventava huumori luo kohteena olevan ryhmän syrjinnän hiljaista hyväksyntää tai vähintäänkin sietämistä. (Ford & Ferguson 2004.)

Huumorintaju ja huumorin käyttö ovat yhteydessä yksilön sosiaaliseen asemaan (Kuipers 2006). Kun huumoria käytetään sosiaalisten normien ja käyttäytymisen kontrolloimiseen, sen avulla voidaan myös vahvistaa yksilön sosiaalista asemaa ryhmässä. Johtavassa asemassa olevat henkilöt esimerkiksi käyttävät enemmän huumoria kuin hierarkiassa alempana olevat. (Robinson & Smith-Lovin 2001.) Päinvastaisessa merkityksessä huumoria käytetään silloin, kun alempiarvoinen henkilö käyttää sitä mielistelemisen välineenä saadakseen ylemmiltään huomiota, hyväksyntää tai suosiota. Jos mielistely tapahtuu vakavassa keskustelussa, se saattaa paljastaa mielistelijän vilpilliset tavoitteet, erityisesti jos sillä on mahdollista saavuttaa suuria etuja tai ero mielistelijän ja sen kohteen asemassa on kovin suuri. Huumorin avulla mielistely sitä vastoin sisältää pienemmän riskin. Sosiaalisesti ylemmän henkilön huumorille nauraminen voi toimia myös eräänlaisena imarteluna. (Long & Graesser 1988.)

Huumori voi myös lisätä ryhmän identiteettiä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta, jotka syntyvät paljolti yhteisten tietojen, uskomusten ja tapojen järjestelmästä (Fraleay & Aron 2004). Huumori, joka ilmenee ystävällisenä kiusoitteluna, lempiniminä, sisäpiirivitseinä ja slangitermeinä, tukee ryhmän jäsenten yhteisesti jaetun todellisuuden merkityssisältöjen rakentamista. Tehtäväorientoituneissa ryhmissä, esimer-

kiksi koululuokassa, jäsenten vuorovaikutuksella on kaksi tärkeää tehtävää, auttaa tavoitteiden saavuttamisessa ja ylläpitää kitkattomia suhteita. Huumori saattaa tukea ryhmän hyviä suhteita tarjoamalla keinoon vähentää stressiä silloin, kun syntyy paineita tavoitteiden saavuttamiseksi. (Robinson & Smith-Lovin 2001; Terrion & Ashford 2002; Vinton 1989.)

Keskustelu on toimintaa, joka vaatii kaikkien osanottajien yhteistyötä. Keskustelijoiden on esimerkiksi seurattava keskustelun sisältöä ja aiheiden kehittymistä sekä osattava ottaa puheenvuoro ja esittää se asianmukaiseen tyyliin. Huumoria voidaan käyttää monella tavoin keskustelun edistämiseen tai kontrolloimiseen. Sillä voidaan esimerkiksi herättää keskustelua aiheesta, josta on vain vähän yhteistä, jaettava tietoa tai vaihtaa aihetta jollakin tavoin uhkaavasta neutraalimpaan ja muuttaa keskustelun sävyä. (Norrick 2003.)

Kiusoittelu on huumorin muoto, jota käytetään paljon sosiaalisissa tilanteissa. Se sisältää Keltnerin ym. (1998) mukaan sekä sosiaalisuutta edistäviä että aggressiivisia aineksia. Kiusoittelu on yhtä aikaa kritiikkiä ja kohteliaisuutta, nöyryytystä ja läheisyyden ilmausta sekä hyökkäystä ja ihmisiä yhdistävää (emt., 1231). Se koostuu kolmesta tekijästä: aggressiosta, huumorista ja monimerkityksisyydestä (Shapiro, Baumeister & Kessler 1991). Kiusoittelua käytetään moniin erilaisiin tarkoituksiin lähtien sosiaalisuutta edistävästä ja ystävällisestä aina vihamieliseen, pahansuopaan ja ilkeään. Sen luonne riippuu vastakaisasettelun luonteesta, monimerkityksisyyden määrästä ja kiusoitte-
lun sisältämän huumorin luonteesta. Kiusoitte-
lun sisältämän huumorin luonteesta. Kiusoitte-
lun luonne ja sävy ovat
siten kontekstisidonnaisia. (Kowalski, Howerton & McKenzie 2001; Putkonen 2001, 200–201.)

Long ja Graesser (1988) pitävät kiusoittelua perusluonteeltaan myönteisenä huumorina. Heidän mukaansa se on toisen henkilön humoristista huomioimista, jonka tarkoituksena ei ole loukata. Myös Martin (2007, 125) näkee kiusoitte-
lun positiivisena ja samankaltaisena kuin lasten ja koiranpentujen leikkisän kisailun. Mulkayn (1988) mukaan kiusoittelu on humoristista puhetta, joka on verhottu johonkin vakavasti sanottuun ja se usein myös vastaanotetaan ainakin osittain vakavasti. Kuitenkin hän näkee kiusoitte-
lun pääosin leikkimielisenä ja positiivisena pilailuna. (Emt., 73–74, myös Drew 1987, 219.)

Ryhmän hierarkiassa eri asemassa olevien henkilöiden kiusoittelu on erilaista. Alhaisessa asemassa olevien ryhmän jäsenten kiusoittelu

on sosiaalisesti myönteisempää ja korkeassa asemassa olevan aggressiivisempaa. Vastaavasti alhaisen aseman jäsenet kokevat kiusoiteltuna enemmän nöyryytystä, tuskaa ja pelkoa; korkean aseman jäsenet osoittavat sitä vastoin enemmän vihamielisyyttä. (Keltner ym. 1998.) Keltner ym. (emt.) huomauttaa kuitenkin, että jopa kaikkein ystävällismielisin kiusoittelu herättää vähemmän myönteisiä tunteita sen kohteessa kuin itse kiusoittelijassa. Kiusoittelua on tutkittu pääasiassa arkikeskustelussa (mm. Drew 1987) ja siihen liittyy sekä läheisyyttä edistäviä että uhkaavia elementtejä. Kiusoittelua esiintyy harvemmin muodollisissa tilanteissa ja toisilleen tuntemattomien henkilöiden keskusteluissa. (Emt., 220–247.)

5.2 Huumoritilanteeseen siirtyminen

Ihmisten keskinäinen vuorovaikutus toteutuu monilla eri tavoilla. Siihen sisältyvät esimerkiksi sanallinen ja sanaton viestintä, erilaiset äänensävyt ja -painot sekä ilmeet ja eleet. Monet ovat pohtineet sitä, miten havaitsemme huumorin moninaisesta vuorovaikutuksen virrasta, miten keskusteluissa siirtyminen huumoritilanteeseen tapahtuu ja mistä tilanteesta mukana olevat henkilöt tietävät, että kyseessä on huumoritilanne. Huumorin olemus on tarkoituksenmukaisessa vuorovaikutuksessa jotenkin osoitettava, jotta huumori toimisi. Jos joku jollain tavoin rikkoo vuorovaikutuksen sääntöjä, ensimmäinen ajatus on mieltä puhuttu huumoriksi. Tällaisissa tilanteissa kysytään usein: ”Oletko tosissasi?” Vasta kun vitsin tai muun keskustelun sisältämä huumori paljastuu, nauramisen mahdollisuus aukeaa. (Raskin 1985, 18.) Jos huumorin käytön aikomusta ei ilmaista selkeästi, naurun sopivuus sen reaktiona jää kuulijoille epäselväksi, mikä voi johtaa kiusallisiin ja noloihin tilanteisiin sekä huumorin tuottajan että sen vastaanottajien taholta. Huumori voidaan nähdä eräänlaisena merkittynä diskurssina, joka on monin tavoin erilainen muusta vuorovaikutuksen virrasta. (Nash 1985, 6.)

Gumperzin (1982, 131) mukaan tulevasta huumorista kertovat tietynlaiset kontekstivihjeet, joita voivat olla muun muassa kielen, murteen tai tyylin vaihto, äänen muuntaminen tai äänen painon ja korkeuden vaihtelut sekä ilmeet ja eleet. Mulkay (1988) käyttää puolestaan käsitettä signaali. Jotta vuorovaikutus toimisi tehokkaasti, osanottajat ilmaisevat toisilleen erilaisin signaalein, minkä tyyppinen keskustelu

kulloinkin on meneillään. Eräs tulevasta huumorista kertova tyyppillinen signaali on äänen muuntaminen. Se, merkitseekö äänen muuntaminen huumoria vai jotain muuta, selviää kuitenkin keskustelukontekstista. Ääntään muuttamalla puhuja ikään kuin hetken aikaa väittää olevansa joku muu ja osoittaa, että tämä puhe ei ole oikeaa puhetta eikä sitä pidä käsitellä samalla tavalla kuin oikeaa puhetta. (Emt., 47–56.) Kiusoittelevuudessa siirtymästä ei-vakavaan keskusteluun kertovat muun muassa hymy, muutokset puhenopeudessa ja tiivis katsekontakti kiusoittelevuuden kohteena olevaan henkilöön (Putkonen 2001). Nauru on myös tärkeä huumorista kertova signaali, joskin kaikkeen huumoriin ei liity naurua eikä kaikki nauru liity huumoriin. Usein siirtyminen huumoritilaan tapahtuu jo ennen kuin varsinaisesti mitään hauskaa on sanottukaan. Jefferson (1979, 80; myös Hakulinen 1990, 13) puhuu kutsuvasta naurusta, jolla puhuja osoittaa muille nauramisen sopivuuden kyseisessä tilanteessa.

Vitsin kertomista edeltävät yleensä tietynlaiset vihjeet, kuten ”Oletko kuullut, että...” tai vitsi kerrotaan tiettyssä muodossa: ”Mies meni baariin ja...” Tämä osoittaa yleisölle, että tuleva juttu on tarkoitettu vitsiksi ja kuulijoiden odotetaan nauravan sille. (Cashion, Cody & Erickson 1986.) Kuulijoiden humoristinen asenne, johon kuuluvat älyllinen tarkkaavaisuus ja emotionaalinen vire, herää jo vitsin tai kaskan alkuvaiheessa, jolloin jännitettä ruvetaan kehrittelemään kohti huipennusta. Tämän mukaan kuulijat tunnistavat jo esityksen johdantotehtävien, kuten aloitustavan, tyylin, kaavan ja kontekstin perusteella esityksen huumorin piiriin kuuluvaksi. (Wilson 1979, 64–77.)

5.3 Nauru humoristisessa tilanteessa

Goldsmithin (1991) näkemyksen mukaan huumoriin sisältyy kaikki se, mikä saa meidät nauramaan ja mikä tekee asiasta tai tilanteesta nauruttavan. Näin nauru on huumorin ilmentäjä ja seuraus humoristisesti koetusta tilanteesta. (Emt., 12.) Morreall (1983, 1–2; 1987) on lähestynyt huumoria naurun näkökulmasta ja todennut, että naurua syntyy muistakin syistä kuin seurauksena humoristiseksi koetusta tilanteesta. Hän on jakanut naurun humoristiseen ja ei-humoristiseen nauruun. Humoristisen naurutilanteen voi saada aikaan esimerkiksi vitsi, sanoilla leikittely tai jonkin koomisen ilmiön näkeminen. Ei-humoristisia tilanteita voivat olla pelko, ongelmanratkaisu, hysteerinen nauraminen tai kutittamisella aikaan saatu nauru. (Emt.)

Nauru viestittää ympäristölle yksilön iloista tunnetilaa ja tarttumalla muihin saa aikaan ilontunteen leviämisen myös lähellä oleviin ihmisiin (Owren & Bachorowski 2003; Russell, Bachorowski & Fernandez-Dols 2003). Shiota kollegoineen (Shiota, Campos, Keltner & Hertenstein 2004) esittää, että jaetuilla ilon kokemuksilla on tärkeä sosiaalinen tehtävä läheisten ystävyyssuhteiden solmimisessa ja ylläpitämisessä; se lisää ihmisten viehättävyyttä ja sitoutumista toisiinsa sekä edistää keskinäistä myönteistä aktiivisuutta.

Huumoriin yhdistyvä hauskuuden tunne saa aikaan hymyilyä ja naurua, joiden voimakkuus vaihtelee suuresti. Hauskuuden tunteen ilmaukset voivat vaihdella vaiheesta hymystä laajempaan sekä naurun hykertelystä äänekkääseen ja voimakkaaseen röhönauruun, johon liittyy kasvojen punehtumista, jopa kyyneleitä, erilaisia kehon liikkeitä, kuten pään pudistelemista, kehon huojumista ja käsien lyömistä reisiin. (Martin 2007, 9.) Nauramme harvoin yksiksemme, joten hymyily ja nauraminen ovat pohjimmiltaan sosiaalista käyttäytymistä (Martin 2007, 9; Morreall 1983, 114; Mulkay 1988, 1).

Darwin totesi, että simpanssit ja apinat ilmaisevat toisilleen suuta avaamalla tai kasvojen ilmeillä ihmisen hymyilyä muistuttavaa signaalia siitä, että niiden tarkoituksena on ryhtyä leikkimään eikä vahingoittaa toista. (van Hoof & Preuschoft 2003; Korobkin 1988). Martinin (2007, 9–10) mukaan ihmisten naurua voidaan verrata näin simpanssien ja apinoiden käyttäytymiseen. Tällöin nauru toimii samalla tavalla ystävällisyyden ja leikin signaalina sekä osoittaa toisille leikkisän mielen tilan. Esimerkiksi nauru yhdistyneenä ystävälliseen kiusoitteluun osoittaa, että loukkaavalta näyttänyttä viestiä ei pidä ottaa vakavasti.

Naurun tarkoituksena ei ole vain viestittää toisille leikkisästä tilasta, vaan myös saada aikaan muissa sama tila. Tämän näkemyksen mukaan nauru vaikuttaa suoraan sen kuulijoihin herättämällä positiivisia tunteita, ja se aktivoi tiettyjä aivojen alueita. (Owren & Bachorowski 2003.) Tämä selittäisi sen, miksi nauru on niin tarttuvaa. Kun kuulee jonkun nauravan, on melkein mahdotonta olla tuntematta iloa ja olla nauramatta mukana. (Martin 2007, 9–10.) Morreall (1983) vertasi naurun tarttuvuutta atomifissioon. Sinun naurusi saa minut nauramaan kovemmin ja minun nauruni vuorostaan vahvistaa sinun nauruasi. Näin toisen ihmisen nauru saa useimmat meistä nauramaan, vaikka emme aina tiedäkään mikä sai toisen aloittamaan nauramisen. (Emt., 114.)

Sosiaalisissa huumoritilanteissa yhteisen naurun kesto on useimmiten yhteydessä huumorin sosiaaliseen hyväksyntään tai hylkäämiseen. Humoristisen esityksen sisällöstä, sävystä, tyylistä, tarkoituksiperästä ja monista muista tilannekohtaisista tekijöistä riippuu, onko huumorin vastaanottajien nauru iloista, katkeraa, palkitsevaa vai rankaisevaa. Epäonnistuneesta huumorista voidaan puhua silloin, kun kerronta tai muu huumori ei odotusten mukaisesti herätäkin huvittuneisuutta tai kirvoita naurua. Tällöin joko esittäjän, vastaanottajien tai kummankin odotusten rakenteet pettävät, huumorin mukanaan tuoma jännitys muuttuu ahdistukseksi, ja tunnelma on kiusallinen huojennuksen ja mielihyvän sijaan. (Knuutila 1992, 102–103.)

Huumorintajuun kuuluu monien mielestä kiinteästi itselle nauraminen (mm. Anttila & Heikkinen 2002; Critchley 2002; Goodman 1983; Kerkkänen 2003; Thorson & Powell 1993b). Omalle itselle nauraminen on osoitus hyvästä ja kehittyneestä huumorintajusta. Tärkeää on kuitenkin, että itselle naurettaessa on mahdollista säilyttää itsekunnioitus. Kyky nauraa itselle kertoo ihmisen terveestä persoonallisuudesta, johon sisältyvät realistiset näkemykset, hyvät suhteet muihin ihmisiin ja positiivinen minäkuva. Kaikki nämä mahdollistavat asioiden tarkastelun toisen henkilön näkökulmasta. (Kuiper & Martin 1998, 159.) Kaikkein tärkeintä huumorin jokapäiväisessä käytössä on se, onko huumorin käyttötarkoitus myönteinen vai kielteinen (Critchley 2002, 14; Kerkkänen 2003). Critchleyn (2002, 14) mukaan aito huumori ei loukkaa ketään tiettyä henkilöä, ja se sisältää aina itseironiaa.

Goodman (1983) tarkastelee huumoria naurun näkökulmasta erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Hän erottaa toisistaan yhdessä ja toisten kustannuksella nauramisen. Tämän kautta hän tavallaan määrittelee myönteisen ja kielteisen huumorin käytön välistä eroa taulukon 5.1 mukaisesti.

TAULUKKO 5.1 Yhdessä nauramisen ja toisen kustannuksella nauramisen tunnusomaiset piirteet Goodmanin (1983, 11) mukaan

Nauraa yhdessä	Nauraa toisen kustannuksella
Hyväntuulisuuden tavoite	Toisen heikon kohdan löytäminen
Perustuu välittämiselle ja empatialle	Perustuu väheksynnälle ja tunteettomuudelle
Synnyttää luottamusta	Hävittää luottamuksen nolaamalla
Tempaa kaikki mukaan yhteiseen hauskanpitoon	Jättää joitakin ulkopuolelle
Mahdollisuus nauraa itselle	Ei mahdollisuutta nauraa itselle
Hauskaa, kutsuu mukaan nauramaan	Loukkaa ja pahoittaa mielen
Supportiivista, tukevaa	Sarkastista, haavoittavaa
Lähentää ihmisiä	Jakaa ja erottaa ihmisiä toisistaan
Luo myönteistä sanavalmiutta	Johtaa huonommuuden tunteisiin
Hauskuuden kohteina yleisinhimilliset heikkoudet	Vahvistaa stereotypiota

Goodmanin (1983) esittämä jako yhdessä ja toisten kustannuksella nauramisen välillä tuo hyvin esiin myönteisen ja kielteisen huumorin käytön eron. Vaikka huumoria käytetään sekä myönteisellä että kielteisellä tavalla, missään huumorin tai huumorintajun määrittelyssä ei tätä eroa ole tuotu esille näin selkeästi. Goodmanin erottelemat yhdessä nauramisen ja toisen kustannuksella nauramisen piirteet ovat merkityksellisiä, kun tarkastelen opettajien huumoria opiskelijoiden kokemusten valossa. Oma tutkimukseni painottuu juuri vastaavanlaiseen vastakkainasetteluun, jonka Goodman on tuonut esille naurun näkökulmasta. On kuitenkin muistettava, että näin dikotomisesti huumo-

ria, huumorintajua ja nauramista ei voi useinkaan nähdä arkielämässä. Opetustilanteissa ei myöskään voida jakaa opettajan huumorin käyttöä ja opiskelijoiden kokemuksia siitä näin dikotomisesti myönteiseen ja kielteiseen. Suurin osa huumorista sijoittuu luultavasti johonkin ääripäiden välille, ja kokemukset vaihtelevat paljon yksilöllisesti. Kuitenkin oman tutkimukseni kannalta on merkityksellistä myönteisen ja kielteisen huumorin välisen eron ymmärtäminen ja siksi halusin tutkimuksessani etsiä nimenomaan äärikokemuksia. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen kannalta tämä asia on tärkeä tietää ja tiedostaa. Jos opettajalla on tapana käyttää huumoria opetuksessaan, hänen olisi tärkeää tiedostaa, minkälaisen huumorin oppilaat ja opiskelijat ainakin kokevat myönteisenä ja millaisen puolestaan kielteisenä. Tämä liittyy kysymykseen, missä kulkee opettajan huumorinkäytön eettisesti hyväksyttävä raja ja minkä voidaan yleisellä tasolla katsoa olevan tämän rajan yli. Mielestäni opettajan tulisi hallita ammattinsa eettinen näkökohta kaikissa vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa, myös huumorin käytön suhteen.

6 PEDAGOGINEN SUHDE JA HUUMORI

Opettaja-oppilassuhde on pedagoginen suhde, joka ilmentää opettajan ja oppilaiden välistä opetustapahtuman interaktiota. Opetustilanteissa tämä toteutuu toisiinsa tiiviisti yhteydessä olevissa sosiaalisessa ja opetuksellisessa vuorovaikutuksessa. Pedagogiseen suhteeseen kuuluu eettinen ulottuvuus, koska suhde on luonteeltaan asymmetrinen. Kuvailen ensin opettajan ja oppilaan välistä suhdetta sekä oppitunnin tunneilmapiiriä ja sen merkitystä. Opettajan käyttämän huumorin muotoja on joissakin tutkimuksissa tyypitely ja selvitän niiden perusteella, millaista huumoria opettajat käyttävät oppitunneilla. Kaikenlainen huumori ei ole kaikkien mielestä hauskaa, vaan huumoria voidaan käyttää myös kielteisellä tavalla. Selvitän tutkimusten ja huumorikirjallisuuden avulla myönteisen ja kielteisen huumorin eroa ja tarkastelen, millaista opetuksessa käytettävää huumoria voidaan pitää myönteisenä ja millaista puolestaan ei. Tässä luvussa esittelen lisäksi huumorin merkityksiä opettaja-oppilassuhteelle ja oppimiselle. Lopuksi kuvaan huumorin käyttöön opetuksessa liittyviä varauksia.

6.1 Opettaja-oppilassuhde

Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on tavattoman laaja käsite. Sillä voidaan viitata monenlaisiin ilmiöihin kuten kielelliseen tai sanattomaan viestintään, oppilaiden tai opettajan toimintaan, opettamiseen, opettajan ja oppilaan tunnesuhteeseen tai luokan ilmapiiriin. Sitä voidaan tutkia pedagogisen, didaktisen tai sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Kuten olettaa saattaa, kaikki edellä mainitut näkökulmat ovat yhteydessä toisiinsa. Omassa tutkimuksessani rajaan tätä vuorovaikutuksen rönsyilevää aihetta siten, että otan tarkastelun kohteeksi oppitunnin vuorovaikutuksen. Tämä voidaan jakaa käsitteellisellä tasolla karkeasti kahteen osaan, sosiaaliseen ja opetukselliseen (pedagogiseen) vuorovaikutukseen. Käsitteellisellä tasolla erotelu onnistuu, mutta käytännön opetustilanteessa ne liittyvät kiinteästi toisiinsa ja muodostavat jakamattoman kokonaisuuden. Itse opetustapahtuman kannalta on keskeisintä se, miten tämä kokonaisuus toimii (Kansanen 2004, 71).

Opettajan huumorin käytön suhteen on tutkimuksessani vaikea tietää, näyttäytyykö se osana sosiaalista vai opetuksellista vuorovaiku-

tusta, koska selvitän huumorin käytön tarkoitusperiä pelkästään opiskelijoiden näkökulmasta. Opiskelijoilla on luultavasti kokemustensa tuomia käsityksiä siitä, liittyykö opettajien käyttämä huumori oppiaineeseen tai tunnin aiheeseen vai ei. Tutkimuksessani pyrin selvittämään opiskelijoiden kokemuksia opettajien huumorin käytöstä erilaisissa opettajan ja oppilaan välisissä oppitunnin vuorovaikutustilanteissa riippumatta siitä kumpaan vuorovaikutuksen muotoon huumorin käyttö etupäässä kuuluu. Huumorin käyttö oppitunneilla on näkemykseni mukaan sekä spontaania että tarkoituksellista. Jollakin opettajalla voi olla tapana liittää huumoria tarkoituksellisesti opetettavaan asiaan, ja tällöin huumorin käytön tarkoitusperä voi asemoitua enemmän opetusvuorovaikutukseksi.

Opettajan ja oppijan välisestä suhteesta käytetään nimitystä pedagoginen suhde, joka tarkoittaa inhimillistä opetustapahtumassa ilmenevää vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Pedagoginen suhde syntyy, kun opettaja ja oppilas kohtaavat toisensa koulussa oppimistarkoituksessa. Koulumaailmassa pedagoginen suhde koskee useimmiten opettajaa ja useita oppilaita samanaikaisesti. Se on olennainen opetustapahtuman ominaisuus ja se toteutuu opetuksellisessa vuorovaikutuksessa. (Atjonen 2004, 39.)

van Manen (1991) on eritellyt, miten pedagoginen suhde opettajan ja oppilaan välillä eroaa vastaavasta lapsen ja muun aikuisen suhteesta. Yksi ero on se, että opettajan ja oppilaan välinen suhde on vapaaehtoinen eikä siihen voi pakottaa kumpaakaan osapuolta. Opettajan täytyy ikään kuin ansaita tämä suhde. Suhde vaatii kahdensuuntaista intentionaalista vuorovaikutusta, jossa opettaja pyrkii auttamaan oppilaiden kasvua ja oppilaiden täytyy olla halukkaita sekä myönteisiä oppimaan ja kasvamaan. Tämä suhde on persoonallinen ja se näyttäytyy sekä opettajan suhtautumisessa oppilaisiin että opetettavaan aineeseen. (Emt., 76–77.)

Pedagoginen suhde on asymmetrinen, koska opettajan ja oppilaan asema toistensa suhteen on erilainen, mikä ei ole kuitenkaan este demokraattiselle ja tasa-arvoiselle vuorovaikutukselle (Atjonen 2004, 39; Kansanen 2004, 75). Kansanen (2004) näkemyksen mukaan opettajalla on hallussaan tieto opetettavasta asiasta, ja oppilaan tehtävänä on tämän sisällön omaksuminen. Pedagogisessa suhteessa on tarkoitus suunnata sekä opettajan että oppilaan toiminta opittavan asian sisältöön. Opettajalla pitää olla asiantuntijuus sisällön suhteen, mutta opetustapahtumassa tämä rooli ei saisi korostua liikaa. (Emt., 73, 75.)

Kansasen (2003) mukaan pedagogista suhdetta voi tarkastella monesta näkökulmasta, joista yksi on oppilaan paras. Tällöin opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus toteutuu oppilaan vuoksi ja hänen parhaakseen. Opetustapahtuma voidaan nähdä aina myös kasvatustapahtumana. Näin pedagoginen suhde on luonteeltaan opettajan ja oppilaan välistä keskinäistä toimintaa ja vuorovaikutusta. Pedagoginen suhde edellyttää oppilaalta luottamusta ja tukeutumista opettajaan ja opettajalta puolestaan pyyteetöntä suhtautumista ja pyrkimystä toimia oppilaan parhaaksi. Pedagoginen suhde on yhteydessä motivaatioon, sillä opettajan tulisi kyetä suuntaamaan oppilaan aktiivisuus uuden oppimiseen. Suhteen tarkoituksena on tehdä itsensä tarpeettomaksi oppilaan osaamisen ja kypsymisen myötä, joten suhde ei ole pysyvä vaan väliaikainen. Lisäksi pedagoginen suhde suuntautuu tulevaisuuteen, mikä edellyttää opettajalta uskoa oppilaan kykyihin, taipumuksiin ja mahdollisuuksiin. (Emt., 76–78.) Toimivassa opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa opettajan on kunnioitettava ja arvostettava oppilasta. Vain siten hän saattaa päästä läheiseen yhteisymmärrykseen oppilaidensa kanssa. (Margonis 2004, 51; Thayer-Bacon 2004.)

Opetusalan eettinen neuvottelukunta julkaisi vuonna 2002 opettajan eettiset periaatteet, joissa määritellään eettiseltä kannalta opettajan ja oppilaan suhdetta, itse opettajaa, opettajan ja kollegoiden välisiä suhteita sekä opettajan suhdetta yhteiskuntaan. Opettajan ja oppilaan suhdetta kuvataan opettajan eettisissä periaatteissa seuraavasti:

- Opettaja hyväksyy ja pyrkii ottamaan huomioon oppijan ainutkertaisena ihmisenä. Opettaja kunnioittaa oppijan oikeuksia ja suhtautuu häneen inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti.
- Opettaja pyrkii oppijan lähtökohtien, ajattelun ja mielipiteiden ymmärtämiseen sekä käsittelee tahdikkaasti oppijan persoonaan ja yksityisyyteen liittyviä asioita.
- Opettaja ottaa erityisesti huomioon huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppilaat eikä hyväksy missään muodossa esiintyvää toisen ihmisen hyväksikäyttöä.
- Opettajan vastuu oppijasta on sitä suurempi, mitä nuoremman oppijan kanssa hän työskentelee. Opettaja toimii yhteistyössä lapsesta vastuussa olevien aikuisten kanssa. (Niemi 2002, 163.)

Vallan ja vastuun yhdistymistä pedagogisessa suhteessa sekä niiden merkitystä pedagogisen etiikan kannalta ovat pohtineet monet kasvatustieteilijät. Nykyiset kuntakohtaiset opetussuunnitelmat mahdollistavat hyvin pitkälle opettajan itsenäisen opetuksen suunnittelun ja toteutuksen oppitunneilla. Opettajan vastuu omasta työstään on lisääntynyt ja sen myötä myös valta. (Anttila 2006; Atjonen 2004; Kansanen 1992; Tirri 1999.) Airaksisen (1992, 14) mukaan vallan ja vastuun yhdistyminen opettajuudessa on seikka, joka tekee opettajan aseman eettisesti mielenkiintoiseksi. Atjonen (2004) toteaa, että kun opettaja-oppilassuhde on asymmetrinen ja pedagoginen, se lisää periaatteessa opettajan riskiä eettisesti arveluttavaan vallankäyttöön. Siksi hän peräänkuuluttaa opettajan työhön kuuluvaa laajaa eettistä vastuuta. (Emt., 39; myös Houck 2000, 91; Martikainen 2005; Tirri 1999.) Tirrin (1999) mukaan opettaja-oppilassuhteen asymmetrinen valtasuhde on interaktioon keskeisesti vaikuttava tekijä, koska pedagoginen valta ja voima on opettajalla. Opettajan rooliin kuuluu luonnostaan asiantuntijavalta ja puhetilanteeseen liittyvä sosiaalinen valta. (Emt., 26.)

Myöskään Vuorikosken (2003) mukaan kouluelämälle ei ole täysin vierasta opettajan institutionaalisuuteen liittyvä alistava ja nöyryyttävä vallankäyttö. Vaikka tästä asiasta on havaintoja opiskelijoiden kokemuksina, sitä ei ole juurikaan Suomessa tutkittu. Asia on arkaluontoinen eikä sitä ole helppo erottaa koulun käytänteistä. Hänen mukaansa opettajankoulutukseen tulisi kuulua opettajaksi opiskelevien omien koulukokemusten käsittely, jolloin tulevat opettajat voisivat ymmärtää entistä enemmän sekä itseään että oppilaidensa kokemusmaailmaa. Vuorikoski tuo esille myös sen, että tieteen traditioiden mukaan rakennettuun koulun malliin ei kuulu tunteiden osoittaminen. Sekä opettajat että oppilaat kontrolloivat jatkuvasti tunteitaan koulussa. He kätkevät yhtäläillä ahdistuksen, häpeän ja pelon tunteet kuin ilonkin. (Emt., 150–151.)

Nuutinen ja Savolainen (2001) pohtivat opettajan huumorin käyttöä vallan näkökulmasta. Heidän mukaansa taitava huumorinkäyttäjä on selvillä ihmisten välisistä valtasuhteista, hallitsee erilaisia tilanteita ja osaa manipuloida niitä taitavasti. Opettajan työnkuvaan kuuluu tiedon välittämisen ohella johtajan, organisoijan, suunnittelijan ja motivoijan tehtävät. (Emt., 4.) Se pystyykö opettaja näin käyttämään huu-

moria eräänlaisena vallan välineenä suhteessa oppilaisiinsa on mielenkiintoinen näkökulma, joka on harvoin tullut esille puhuttaessa huumorin käytöstä pedagogiikassa.

Kansanen (1992) pohtii opettajan pedagogista valtaa suhteessa pedagogiseen etiikkaan. Opettaja ohjaa pitkälti opettaja-oppilassuhteen vuorovaikutusta, ja hänen oma persoonansa on keskeinen vuorovaikutuksen laadun määrääjä. Opettajalla on pedagogisessa suhteessa auktoriteettiasema, jonka kautta hän käyttää valtaansa. Pedagogisen etiikan mukaan opettajan vallankäyttö on lähinnä pedagogista valtaa, mutta koulussa hän käyttää valtaa muutenkin. Opettajan oikeutus käyttää valtaa perustuu yhteiskunnalliseen lainsäädäntöön ja siihen ammattitaitoon, jota hänellä on oppilaaseen nähden. Pedagogisen vallan ja muun vallankäytön suhde saattaa johtaa ristiriitoihin etiikan näkökulmasta. Kansanen toteaa, että pedagogisen etiikan tärkeyteen ja opettajan suureen vastuuseen tulisi kiinnittää huomiota, koska pedagoginen suhde on asymmetrinen ja opettajalla on ohjaava asema suhteessa oppilaisiin. (Emt., 76–77.)

Opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa on lukuisia ulottuvuuksia ja ominaisuuksia, joista Birch ja Ladd (1996) määrittelevät tärkeimmiksi läheisyyden, riippuvuuden ja konfliktisuuden. Läheisyys heijastuu opettaja-oppilassuhteen lämpimyydessä ja kommunikaation avoimuudessa. Oppilaan lämmin ja avoin kommunikaatiosuhde opettajaan saattaa edistää myönteisiä tunteita ja asenteita opiskelua ja koko koulua kohtaan sekä parantaa sitä kautta oppilaan suorituksia. Riippuvuus sitä vastoin häiritsee oppilaan sopeutumista opiskeluympäristöön. Riippuvuus ilmenee takertuvuutena ja liiallisena luottamuksena opettajaan. Konfliktinen opettaja-oppilassuhde aiheuttaa oppilaille stressiä ja heikentää hänen sopeutumistaan opiskeluympäristöön. Eripuraisuus ja ristiriitaisuus myös vähentävät oppilaan kokemaa tukea opettajan taholta ja saattavat aiheuttaa monenlaisia kielteisiä tunteita ja käyttäytymistä, esimerkiksi vihaa, ahdistusta ja huonoa käyttäytymistä. Ristiriita opettaja-oppilassuhteessa häiritsee oppilaan motivoitumista opintoihinsa ja sitoutumista opiskeluympäristöön, mikä puolestaan saattaa johtaa vieraantumisen tunteisiin ja kielteisyyteen sekä heikentää opiskelusuorituksia. (Emt., 209–212.)

Oppitunnin myönteisen ja lämpimän tunneilmapiirin on todettu olevan yhteydessä muun muassa oppilaan myönteiseen minäkäsitykseen ja kouluviihtyvyyteen (Keyser & Barling 1981; Yuen, Grace &

Watkins 1994). Decin ym. (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991) mukaan oppilasta tukeva luokkailmapiiri on yhteydessä muun muassa oppilaiden mielenkiintoon opiskeltavaa ainetta kohtaan. Salon (2005, 94–95) mukaan opettaja-oppilassuhteen laadulla on suuri merkitys oppilaan suhtautumiselle oppiaineeseen, innostukselle opiskella ja sitä kautta itse oppimiselle.

Opettajan ja oppilaan välisen tunnesuhteen merkitystä on korostettu lukuisissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa (mm. Anttila 2000; 2006; Johannessen, Grønhaug, Risholm & Øyvind 1997; Kosonen 1991; Pomeroy 1999; Tirri 1999; Wallace 1996). Kososen (1991) lukiolaisten opiskelun mielekkyyttä ja opiskelumotivaatiota käsittelevässä tutkimuksessa tuli selkeästi ilmi opettajan ja oppilaan välisen tunnesuhteen merkitys muun muassa opiskelumotivaatiolle ja oppimiselle. Opettaja-oppilassuhteessa koettiin tärkeäksi nimenomaan sen emotionaalinen sävy ja sisältö. Tehokas työskentely lukiossa ja sen vaatima yhteistyö perustuivat opettajan ja oppilaan suhteeseen. Opettaja vaikutti suoraan myös oppiaineesta pitämiseen. Kun suhde säröili, alkoivat tulokset heiketä. Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä oli parhaimmillaan vastavuoroista, sävyiltään myönteistä, keskinäiseen arvostukseen perustuvaa ja aitoa eli tapahtui myös ihmisenä olemisen tasolla. Opettajan vallankäyttöä ei sinänsä koettu kovin häiritseväksi, jos se oli oikeudenmukaista. Opiskelijat kokivat pahimpana sen, että opettaja ei tullut ulos asiaroolistaan – opetuksen organisoijan roolista – mukaan elävään ja myönteiseen vuorovaikutukseen ihmisenä ihmisten joukossa.

Myös Salo (2005) peräänkuuluttaa ”ihmisen oloisia opettajia”. Merkitykselliset opettajat rikkovat rajoja ja oppitunnin kehyksiä esimerkiksi käyttämällä huumoria. Tällaisilla opettajilla on lämmin vuorovaikutus oppilaidensa kanssa, he ovat työssään vahvasti läsnä ja heille minuu on tärkeä osa opettamista. Opettaja voi omalla käyttäytymisellään myös rakentaa välimatkaa suhteessa oppilaisiin. Etäisyyttä edistäviä ovat muun muassa sarkasmi, tiukkuus, ylemmyys ja huumorintajuuttomuus. (Emt., 70–109.) Lehtovaara (1996) kuvaa kasvatuksen ja opetuksen avointa dialogia parhaimmillaan ”kokonaisena ihmisenä läsnä olevaksi”. Kaikkosen tutkimuksessa (1999) yläkoulun oppilaat ilmaisivat haastatteluissa käsityksiään hyvästä ja huonosta opettajasta. Heidän mukaansa hyvä opettaja hallitsee oppilaiden ohjaamisen ja on lisäksi inhimillinen ja puolueeton. Tällainen opettaja on myös

koko persoonallaan läsnä oppitunneilla eikä piiloudu ammattiroolinsa taakse. Huonoa opettajaa oppilaat kuvasivat kiireiseksi, kohtamattomaksi, itserakkaaksi ja ailahtelevaksi. Oppilaan oppimisen sijaan tällainen opettaja on enemmänkin kiinnostunut omasta oppiaineestaan kuin oppilaidensa oppimisesta. (Emt., 87–88.) Harjusen (2002) mukaan opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteettisuhteen luokkahuoneen interaktiossa. Suhteen toteutuminen riippuu opettajan tahdosta ja halusta olla läsnä oleva ihminen ja opettaja: eettinen, vastuuntuntoinen, välittävä ja oikeudenmukainen, tehtävänsä tiedostava kasvattaja. Suhteen luominen ja ylläpitäminen edellyttävät luottamusta, vastuuta, arvostusta ja kunnioitusta sekä ammattietiikkaa. (Emt., 8.) Skinnari (2004) tarkastelee opettajuuteen liittyvää pedagogisen rakkauden käsitettä, joka ilmenee oppilaiden ainutlaatuisuuden kunnioittamisena sekä aitona läsnä olemisena ja toimintana. Pedagoginen rakkaus ilmentää opettajan aitoa ihmisyyttä ja se tulee esille teoriana ajattelun tasolla, empaattisuutena tunne-elämän tasolla ja eettisyytenä toiminnan tasolla.

Johannessenin ja hänen kollegoidensa tutkimuksessa (1997) selvitettiin, mitä lukiolaiset pitivät tärkeänä arvioidessaan opettajiaan. Tutkimustuloksissa saatiin vastaavia tuloksia kuin Kososenkin tutkimuksessa. Keskeisimmiksi tekijöiksi nousivat affektiiviset ja emotionaaliset tekijät. Opiskelijat kokivat tärkeäksi, että opettaja pystyi luomaan turvallisen ja hyväksyvän opiskeluilmapiiirin (myös Kosonen 1991, 142–148; Pomeroy 1999; Tamborini & Zillmann 1981; Wallace 1996, 29; Woods 1983).

Uusikylä (2006) pohtii opettajan merkitystä lapsen ja nuoren elämälle koulumuistojen valossa. Opettajan merkityksen oppilas voi tuntea omassa itsessään myönteisinä muistoina, tunteina, ilona, ylpeytenä ja opiskeluhaluina tai häpeänä, pelkona ja opiskeluhalun puutteena. Kukaan opettaja ei kuitenkaan ole täysin hyvä tai paha, mutta tätä eroa ja sen merkitystä on rohjettava tuoda esille. Hyvä opettaja on oikeudenmukainen kannustaja, opetustaitoinen rohkaisija, humaani ja tunneälyä omaava persoona sekä aikuinen auktoriteetti, joka osaa myös pitää oppitunneilla yllä myönteistä ilmapiiriä. Hyvä opettaja voi olla samanaikaisesti vaativa ja huumorintajuinen, johdonmukainen ja luova. Pahalla opettajalla on tietoinen tai tiedostamaton halu nöyryyttää, alistaa ja nolata oppilaita. Hänellä saattaa olla oma mieli sekaisin, hän on tunneälytön, arviointikyvytön tai opetustaidoton. Paha opettaja vaikuttaa teoillaan oppilaan mielenterveyteen, minäku-

vaan ja opiskeluhalukkuuteen kielteisesti. Tämä vaikutus voi olla ohimenevä, lievä tai elinikäinen. Opettajan hyvänä tai pahana kokeminen on osittain subjektiivista. Opettajan tarkoitus voi olla hyvä, mutta oppilas kokee tämän jostain syystä kielteisenä. Joku oppilas voi esimerkiksi kokea opettajan humoristisen huomautuksen kannustavana, kun taas toinen kokee sen loukkaavana, ja tuolloin sillä on kielteisiä merkityksiä kyseessä olevalle oppilaalle. (Emt., 9, 83, 106.)

Salomaa (1998) tutki, miten opettaja kielenkäyttönsä kautta ilmentää suhtautumistaan oppilaisiin, millainen on oppitunnin kielellinen vuorovaikutus, miten siinä tulevat esiin opettajan asenteet ja vallankäytön mekanismit suhteessa oppilaisiin sekä miten opettajan vallankäyttö ilmenee. Tutkimuksessa sivuttiin myös opettajan huumorin käyttöä. Tulosten mukaan positiivisesti oppilaisiin asennoituvan opettajan asenne välittyi oppilaille monin tavoin: empaattisuutena, sympatian, kunnioituksena, negatiivisen arvioinnin välttämisenä, positiivisena nuhteluna, kannustuksena, huomion osoittamisena ja tuttavallisuutena. Positiivisesti oppilaisiin asennoituva opettaja käytti positiivisessa nuhtelussa apuna huumoria ja kohdisti sanomansa koko luokalle eikä yksittäiselle oppilaalle. Positiivisen nuhtelun päätteeksi opettaja käytti aiheeseen liittyvää huumoria ja sai koko luokan nauramaan. Näiden opettajien tunneilla oli avoin ilmapiiri, oppilaat käyttivät paljon puheenvuoroja ja opettaja antoi tilaa oppilaiden diskurssille. Opettajan positiivinen asennoituminen toi esille oppilaiden aktiivisuuden ja vastavuoroisen myönteisyyden. Tutkija luokitteli tällaiseksi opettajaksi vain kaksi tutkimuksen kohdejoukon kymmenestä opettajasta.

Opettajan negatiivinen asenne tuli esille oppilaiden käyttäytymisen ja suoritusten vertailuna, epäkunnioituksena, kärsimättömyytenä, ironiana, oppilaan nolaamisena, negatiivisena nuhteluna ja ivana. Negatiivinen nuhtelu saattoi sisältää opettajan naurua ja sen kohteeksi joutuneen oppilaan nolaamista muiden silmissä. Opettaja ilmaisi ivaa nuhtelevalla, epäkohteliaalla lauseella ja ylemmydentuntoisella asenteella. Mitä negatiivisemmin opettaja suhtautui oppilaisiin sitä rajoitavampi ja rankaisempi oli luokan diskurssi-ilmasto. Oppilaiden puheenvuorot olivat lyhyitä ja oppitunneilla oli jossain määrin rajoitunut ja epäystävällinen ilmapiiri. (Emt.)

Salomaa (1998) totesi, että opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen sisällöllä ja laadulla oli suuri merkitys yhteistyölle sekä sen kehittymiselle ja kielellisellä vuorovaikutuksella oli merkittävä asema oppimisprosessissa. Mielestäni tämä tutkimus toi esille monia tärkeitä asioita

opettaja-oppilassuhteen ja luokan tunnelmapiiirin kannalta. Positiivisesti oppilaisiin asennoitunut opettaja onnistui huumorin käytössään hyvin ja siihen kuului kaikille hyvää mieltä tuottavaa yhdessä nauramista. Negatiivisesti asennoitunut opettaja sitä vastoin käytti huumorissaan ironiaa, ivaa ja nauroi oppilaan kustannuksella nuhdellessaan tätä. Tutkimus toi havainnollisesti esille opettajan käyttämän myönteisen ja kielteisen huumorin välisen eron.

6.2 Opettajien käyttämiä huumorin muotoja

Jotkut opettajat käyttävät luonnostaan huumoria toisia enemmän. Osalle opettajista huumori kuuluu läheisesti opetukseen ja on jopa välttämätön osa sitä. Opettajien huumorin käytön tavoitteina voivat olla oppilaiden kiinnostuksen herättäminen ja huomion kiinnittäminen opetettavaa asiaa kohtaan, pitkän oppitunnin piristäminen, oppimiselle otollisen ilmapiirin luominen ja vaikeiden asioiden oppimisen helpottaminen. (Bryant & Zillmann 1989, 55–57; Neuliep 1991.)

Useissa tutkimuksissa on osoitettu, että opettajat käyttävät huumoria melko yleisesti oppitunneilla, vaikkakin käytön useudesta on saatu vaihtelevia tuloksia. Bryantin, Comiskyn ja Zillmannin (1979) tekemässä tutkimuksessa college-opettajat käyttivät huumoria yhden oppitunnin aikana keskimäärin 3,3 kertaa. Vastaavanlaisia huumorin käytön keskimääräisiä arvoja on löydetty lukion ja alakoulun opettajilta (Bryant & Zillmann 1989; Neuliep 1991). Javidi ja Long (1989) erotivat tutkimuksessaan kokeneet ja vähemmän kokeneet opettajat toisistaan ja saivat tulokseksi, että kokeneet opettajat käyttävät huumoria oppitunnin aikana keskimäärin 6,5 ja kokemattomat 1,6 kertaa. Kaikista näistä poikkeuksellisimman keskimääräisen tuloksen (1,4) saivat Gorham ja Cristophel (1990). Joissakin tutkimuksissa on puolestaan havaittu, että miesopettajat käyttävät huumoria naisopettajia useammin (Bryant ym. 1980; Gorham & Christophel 1990; Neuliep 1991; van Giffen 1990). Mowrer ja D'zamko (1990) ovat tutkineet opettajien käskevää ja huumoripitoista puhetaapaa. Tutkimuksen mukaan vain 14 % opettajien puheesta voitiin tulkita huumoripitoiseksi; 86 % puheesta oli käskevää ja näin oppilaita ohjaamaan pyrkivää. Opettajat ikään kuin tukahduttivat oppilaiden huumoria antamalla suoria käskejä ja ohjeita. Lisäksi opettajat nauroivat enemmänkin omalle kuin oppilaiden huumorille. (Emt., 301–302.) White (2001) totesi tutkimuksessaan, että opettajat kokivat käyttävänsä huumoria oppitunneilla enemmän kuin mitä oppilaat sitä havaitsivat.

Näistä keskimääräisistä luvuista voi päätellä, että opettajat todellakin käyttävät huumoria oppitunneilla. Voi kuitenkin olettaa, että yksittäisen opettajan huumorin käyttö riippuu muun muassa hänen persoonallisuudestaan, huumoriin asennoitumisestaan, opetustavastaan ja kokeneisuudestaan. Näin osa opettajista käyttää huumoria vain vähän ja osa puolestaan paljon. Vaikka monissa huumoritutkimuksissa on todettu, että opettajien huumorin käyttö on yleistä, sitä, millaista huumoria opettajat käyttävät, on tutkittu vähemmän. Olen koonnut seuraavaan taulukkoon (taulukko 6.1) yhteenvedona tärkeimpiä eri tutkimuksissa esitettyjä opettajan käyttämän huumorin luokitteluja.

TAULUKKO 6.1 Opettajan käyttämän huumorin luokitteluja

Tutkimus tai kirjallisuus	Opettajan käyttämän huumorin luokittelua
Teachers' humor in the college classroom (Bryant ym. 1979)	Vitsit, kompakysymykset, sanoilla leikkittely, hauskat jutut, kommentit, muut sekalaiset
The role of humor in teaching (Stebbins 1982)	Konflikti-, konsensus-, kontrolli-, huojennushuumori Tahaton: ”sammakot, kömmähdykset ja vahingot” Tahallinen huumori
The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning (Gorham & Cristophel 1990)	<u>Puolueellinen huumori</u> Kohdistuu yksittäiseen oppilaaseen, koko luokkaan, yliopistoon, johonkin laitokseen tai valtioon, tapahtumiin, kulttuuriin, oppiaineeseen, luokan menettelytapoihin tai opettajaan itseensä <u>Puolueeton huumori</u> Oppiaineeseen liittyvät tai liittymättömät henkilökohtaiset jutut, yleiset jutut, vitsit, fyysinen tai kielellinen komiikka
An examination of the content of high school teachers' humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humor (Neuliep 1991)	<u>Kategoriat</u> 1. Opettajaan kohdistuva huumori 2. Oppilaaseen kohdistuva huumori 3. Kohteeton huumori 4. Ulkoisen lähteen huumori (esim. historiallinen tapahtuma) 5. Ei-verbaalinen huumori

The game of humor (Gruner 1997)	Aggressiivinen, epäaggressiivinen ja seksuaalinen huumori
Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor (Torok, McMorris, & Lin 2004)	<u>Positiiviset huumorin muodot:</u> hauskat jutut, kommentit, vitsit, ammattihuumori, sanoilla leikittely, pilakuvat, kompakysymykset <u>Negatiiviset huumorin muodot:</u> sarkasmi, seksistinen, etninen tai vihamielinen huumori
Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers (Wanzer ym. 2006)	<u>Sopiva huumori</u> 1. Oppituntiin tai kurssin aiheeseen liittyvä huumori 2. Huumori, joka ei liity oppituntiin tai kurssin aiheeseen 3. Itseä väheksyvä huumori 4. Tahaton tai suunnittelematon huumori <u>Sopimaton huumori</u> 1. Loukkaava huumori, joka ei kohdistu kehenkään henkilöön tai henkilöihin erityisesti 2. Halveksiva huumori, joka kohdistuu oppilasryhmään tai yksittäiseen oppilaaseen 3. Muihin kohdistuva halventava tai väheksyvä huumori 4. Itseä väheksyvä huumori

Bryant kehitti kollegoineen (1979) yhden ensimmäisistä opettajien käyttämän huumorin tyyppityistä, jota on käytetty muissakin tutkimuksissa (mm. Torok ym. 2004). Tutkijat nauhoittivat 70 oppituntia, jonka jälkeen opiskelijat analysoivat, millaista huumoria opettajat käyttivät. Seuraavaksi tutkijat luokittelivat nämä esimerkit ja saivat edellisessä taulukossa olevat kuusi opettajan käyttämän huumorin tyyppiä. Näiden huumorityyppien esimerkit he luokittelivat edelleen seuraaviin dikotomeihin: seksuaalinen – ei seksuaalinen, vihamielinen – ei vihamielinen ja liittyy oppitunnin aiheeseen – ei liity oppitunnin aiheeseen.

Stebbins (1982) käyttää käsitettä luokkahuonehuumori, millä hän tarkoittaa luokan kaikkien jäsenten keskinäistä huumoria eikä pelkääntään opettajan käyttämää. Stebbins jakaa luokkahuonehuumorin neljään toiminnaltaan erilaiseen ryhmään. Konfliktihuumori on suun-

nattu toista tai toisia henkilöitä kohtaan. Kontrollihuumori näyttäytyy ivana, pilkkana ja halveksuntana toisia kohtaan. Konsensushumori puolestaan synnyttää yhteisymmärrystä, lämmintä tunnetta ja hyväntahtoista ystävällisyyttä. Neljäs luokkahuonehumerin muoto sisältää koomisen huojennuksen, jolloin huumoria käytetään virkistäväenä hengähdystaukona keskittymiskykyä vaativien tehtävien välissä. Huumorin jälkeen oppilaat jaksavat paremmin motivoitua ja keskittyä seuraavaan tehtävään. (Emt., 85–86.)

Huumoria esiintyy koululuokassa joko tahattomasti tai tahallisesti. Tahattoman luokkahuonehumerin muodot ovat ”sammakot, kömmähdykset ja vahingot”. ”Sammakoita” ovat väärin sanojen käyttäminen, jonkin sanan poisjääminen tai jokin muu sanallinen lipsahdus. ”Kömmähdykset” liittyvät sanojen artikulointiin ja ne ilmenevät esimerkiksi kyvyttömyytenä ääntää jokin sana tai lause. ”Vahinkoja” ovat tahattomat teot, jotka aiheuttavat humoristisen tilanteen. Näitä voivat olla esimerkiksi laitteen tai vaatteen rikkoontuminen ja jonkin tavaran pudottaminen. (Emt., 92.)

Gorham ja Cristophel (1990) kehittivät grounded-teorian pohjalta yliopisto-opettajien käyttämästä huumorista tyypittelyn, joka pohjautui 206 opiskelijan tekemiin havaintoihin 50 opettajansa huumorista. Tutkijat saivat tulokseksi 13 kategoriaa, joista he käyttivät kuudesta ensimmäisestä käsitettä ”puolueellinen huumori”. He esittivät, että yksittäiseen oppilaaseen tai koko luokkaan kohdistuva puolueellinen huumori kuvasti opettajan käyttämää kielteistä huumoria. Loput puolueellisesta huumorista kohdistui oppi- tai muuhun laitokseen, valtioon, kansallisiin tai muun maailman tapahtumiin, tiettyyn kulttuuriin, oppiaineeseen, luokan menettelytapoihin tai opettajaan itseensä.

Neuliep (1991) käytti tutkimuksessaan osittain Gorhamin ja Cristophelin (1990) kategorioita. Hän laajensi luokittelua ja sai lopulta 20 alakategoriaa, jotka jakautuivat viiteen yläkategoriaan: opettajaan itseensä ja oppilaaseen kohdistuva sekä kohteeton huumori, ulkoisen lähteen huumori ja ei-verbaalinen huumori. Gruner (1997) luokitteli huumorin yksinkertaisesti kolmeen tyyppiin: aggressiivinen, epäaggressiivinen ja seksuaalinen huumori. Seksuaalinen huumori eroaa muista huumorityypeistä sisällöltään ja muodoltaan. Hänen mukaansa nämä huumorin tyypit tulevat esiin yhtä lailla opetuksessa kuin muusakin elämässä. (Emt., 107.) Torok ym. (2004) vähensivät luokkien määrää vielä yhdellä; he luokittelivat huumorin kahteen ryhmään, positiiviseen ja negatiiviseen huumoriin. Wanzerin ym. (2006) tutkimuksessa pyydettiin yliopisto-opiskelijoita kirjoittamaan esimerkkejä

havaitsemastaan opettajien käyttämästä sopivasta ja sopimattomasta huumorista. Tutkijat saivat molemmista neljä pääkategoriaa ja kuhunkin niistä vaihtelevan määrän alakategorioita. Esitän taulukossa 6.2 heidän esittämänsä pääkategoriat ja joitakin esimerkkejä niihin kuuluvista alakategorioista.

TAULUKKO 6.2 Sopivan ja sopimattoman huumorin kategoriat Wanzerin ym. (2006) mukaan

Sopivan huumorin ylä- ja alakategoriat	Sopimattoman huumorin ylä- ja alakategoriat
<p>1. Oppituntiin tai kurssin aiheeseen liittyvä huumori - huumorin liittyminen spontaanisti aiheeseen, median yms. käyttäminen, vitsit, esimerkit ja jutut, oppilaan hyväntahtoinen kiusoittelu, opettajan esitys ja sanoilla leikittely</p>	<p>1. Loukkaava huumori, joka ei kohdistu kehenkään henkilöön tai henkilöihin erityisesti - seksuaaliset vitsit ja kommentit, tahdittomat ilmaukset, alkoholiin, huumeisiin tai laittomaan toimintaan liittyvät jutut, sairas ja sarkastinen huumori</p>
<p>2. Huumori ei liity oppituntiin tai kurssin aiheeseen - jutut, vitsit, oppilaan hyväntahtoinen kiusoittelu, opettajan esitys, sanoilla leikittely, ajankohtaiset tapahtumat tai politiikka</p>	<p>2. Halveksiva huumori, joka kohdistuu <u>koko oppilasryhmään</u> - yleisluontoinen huomautus tai liittyy älykkyyteen, sukupuoleen tai ulkonäköön <u>yksittäiseen oppilaaseen</u> - yleisluontoinen huomautus tai liittyy älykkyyteen, sukupuoleen, uskontoon tai ulkonäköön, oppilaan henkilökohtaiseen elämään, mielipiteisiin tai mielenkiinnon kohteisiin</p>
<p>3. Itseä väheksyvä huumori - omille luonteenpiirteille, itselle tapahtuneille noloille jutuille, omille virheille ja kyvyille nauraminen</p>	<p>3. Muihin kohdistuva halventava tai väheksyvä huumori - stereotyyppiset jutut ja toiminnot, sukupuoliseen suuntaukseen, rodulliseen, etniseen, uskonnolliseen ryhmään tai poliittiseen näkemykseen liittyvä</p>
<p>4. Tahaton tai suunnittelematon huumori - opettaja käyttäytyy tahattomasti humoristisesti tai sanoo jotain vahingossa</p>	<p>4. Itseä väheksyvä huumori - itsensä kritisointi tai aliarvioiminen huumorin avulla</p>

Bryantin ym. (1979) luokittelu on ensimmäinen, jossa tyypitellään opettajan käyttämää huumoria. Jo tämä luokittelu tuo esille, että opettajat käyttävät huumoria myös kielteisellä tavalla. Stebbinsin (1982) esittämän jaon mukaan näkisin, että konflikt- ja kontrollihuumori edustavat kielteistä huumorin käyttöä ja konsensushuumori puolestaan myönteistä. Koomiseen huojuunukseen liittyvä luokkahuone-huumori nivoutuu selkeästi huumorin huojuusteorian ajatuksiin. Tämän luokituksen mukaan oppitunneilla voidaan käyttää erilaista huumoria joko tahallisesti tai tahattomasti, mutta se ei kuitenkaan tuo selkeästi esille, millaista esimerkiksi konfliktihuumori on.

Gorhamin ja Cristophelin (1990) tyypittelyssä on ansiokasta se, että kategorioiden muodostaminen on aloitettu induktiivisesti eli lähtien opiskelijoiden tekemistä havainnoista ja kokemuksista. Puutteena on, että siinä on varsin epäselvästi tuotu esille myönteisen ja kielteisen huumorin välinen ero. Tutkijat ilmeisesti tarkoittavat puolueellisella huumorilla jokseenkin samaa kuin vihamielisellä huumorilla, mutta se ei ilmene tutkimuksessa kovin selkeästi. Luokittelussa puolueellinen huumori on kategorisoitu kohteen eikä sisällön mukaan. Lisäksi yläkategorioiden muodostamisen perusteluja ei tutkimuksessa ole kirjoitettu auki.

Gorhamin ja Cristophelin (emt.) luokittelua on osittain käyttänyt omassa tutkimuksessaan muun muassa Neuliep (1991). Hänen laajennettu luokituksensa sisältää pääasiassa opettajan myönteistä huumoria. Neuliep muutti alkuperäistä Gorhamin ja Cristophelin (1990) tutkimusta jättämällä pois tietyistä huumorin muodoista sanan puolueellinen. Tämä johti siihen, että ne huumorityypit muuttuivat luonteeltaan positiivisemmiksi kuin alkuperäisessä tyypittelyssä oli tarkoitettu. Kielteisen huumorin muodot on mielestäni käännetty tavallaan positiivisiksi. Yksi esimerkki on tästä oppilaaseen kohdistuvan huumorin alakategoriana ollut oppilaan ystävällismielinen loukkaus. Epäselväksi jäi, tarkoittiko tutkija tällä säilytään positiivista kiusoittelevaa.

Grunerin (1997) jaottelussa (aggressiivinen, epäaggressiivinen, seksuaalinen) ilmenee, että hänelle huumorin selitysteorioista on läheisin ylemmydentunteoteoria. Mielestäni tällainen huumorin tyypittely ei kerro paljoa ainakaan opetuksessa käytettävästä huumorista. Torokin ym. (2004) tutkimuksessa opettajan käyttämät huumorin muodot jaettiin selkeästi kahteen eli huumorin positiivisiin ja negatiivisiin muotoihin. Tässä tutkimuksessa oli yllättävää se, että opiskelijat piti-

vät sarkasmia positiivisena huumorin muotona, vaikka tutkijat olivat luokitelleet sen negatiiviseksi.

Wanzerin ym. (2006) tekemä luokittelu on ainoa, jossa opettajan käyttämää huumoria on selkeästi kategorisoitu sen käytön sopivuuden perusteella. Se on myös lajissaan ensimmäinen. Wanzer ym. (emt.) ovat kuvanneet artikkelissaan tarkasti käyttämänsä analyysipolon ja saamansa pääkategoriat. Itseä väheksyvä huumori on sekä sopivan että sopimattoman huumorin kategorioissa. Näen asian niin, että sopivan huumorin kategoriassa itseä väheksyvä tarkoittaa itselle nauramista sopivassa suhteessa ja sopimattomassa puolestaan ylenmääräistä itsensä kritisointia ja aliarvioimista huumorin avulla. Kouluopetuksen kannalta on mielestäni tärkeintä tietää se, onko opettajan huumorin käytön tarkoituksena myönteinen vai kielteinen. Oletan, että oppilaat ja opiskelijat ovat herkkiä aistimaan tämän eron, vaikka eivät aina tiedäkään yksittäisen opettajan huumorin tarkoituksena. Ero tulee esille opettajan kokonaisilmaisussa ja siinä tunnelmassa, joka luokassa kulloinkin vallitsee.

Käytetyn huumorin tyypittelyssä ja kategorioiden muodostamisessa on mielestäni tärkeää ottaa huomioon, keneltä kategorisoinnin perustana oleva aineisto on kerätty. Huomioitava on myös se, millaiseen tutkimukseen opettajien käyttämien huumorin muotojen selvittäminen liittyy. Uskoisin, että alakoulun oppilailta, yläkoululaisilta, lukio-opiskelijoilta ja yliopisto-opiskelijoilta opettajan huumorista kerätyn aineiston pohjalta saataisiin ainakin osittain toisistaan poikkeavia muotoja. Lisäksi kulttuurisilla tekijöillä on oma osuutensa siihen, millaisia kategorioita yksittäisessä tutkimuksessa saadaan.

6.3 Myönteisen ja kielteisen huumorin rajankäyntiä

Huumorintajun moniulotteisuus ilmenee erityisesti siinä, että huumori on tehokas keino ilmaista sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita toisia ihmisiä kohtaan (mm. Anttila & Heikkinen 2002; Cornett 1986; Foot 1991; Goodman 1983; Laes 1999; Nevo ym. 1998; Ruch 1998; Sherman 1988). Kerkkänen (2003, 111) katsoo, että hyvään huumorintajuun kuuluu kyky pidättäytyä huumorin käytöstä sellaisissa tilanteissa, joissa se ei ole sosiaalisesti suotavaa. Laeksen (1999) mukaan kasvattajan tulisi kehittää tietoisesti huumorintajuaan. Huumorin menestyksellinen käyttäminen vaatii tarkkoja henkilöhavain-

toja ja ennen kaikkea hienotunteisuutta. Vapauttavan yhdessä nauramisen ja toisen nolaamisen välillä oleva ero on joskus pieni. Opettaja voi huumorin varjolla myös tuoda esille vääränlaista ylemmyyttä suhteessa oppilaisiinsa. (Emt., 291.) Myös huumorin esittämisen tapa vaikuttaa siihen, miten oppilaat ottavat sen vastaan. Huumorin esittäminen loukaten tai sarkastisesti saattaa tuhota sen tarkoituksen, joka huumorilla yleensä on. (Brown 1995; Edwards & Gibboney 1992.)

Garner (2003) muistuttaa, että huumoria pitää opetuksessa käyttää varoen. Huumorinkäyttö voi olla monimutkaista, koska se on äärimmäisen henkilökohtaista, subjektiivista ja ympäristöön sidottua, eikä sen vastaanottoa voi aina ennakoida. Asioita, jotka yksi kokee huvittavana tai ironisina, saattaa toinen pitää ärsyttävinä. Kuten vaikkapa taiteen ja ruuan suhteen myös huumorin suhteen jokaisella on oma makunsa. (Emt.) Vaikka jokaisella tutkijalla on jossain määrin oma käsityksensä siitä, mitä kielteinen huumori tarkoittaa, viesti on kuitenkin sama. Opetuksessa käytettävän huumorin tulisi ehdottomasti olla sellaista, mikä hyödyttäisi oppimista eikä millään tavalla vahingoittaisi oppilaita. (Martin 2007, 358.) Cornett (1986, 38) katsoo, että väärin ajoitettu tai vääränlainen huumori voi loukata ja tuhota oppilaiden mielialan tai keskittymisen.

Harrisin (1989) mukaan huumorilla on suuri voima ja siksi on erittäin loukkaavaa, jos opettaja käyttää sitä esimerkiksi oppilaan halventamiseen. Opettajan ei tulisi kohdistaa huumoria yksittäiseen oppilaaseen tai oppilasryhmään esimerkiksi viittaamalla oppilaan etniseen taustaan, perheeseen, kyvyttömyyteen, ulkonäköön tai muihin oppilasta loukkaaviin asioihin. Opettaja on oppilailleen vahva roolimalli, jonka sopiva huumori edistää luokan yhteisyyttä ja avoimuutta sekä oppilaiden ja opettajan keskinäistä kunnioitusta. (Emt., 270.)

Koko luokkaan tai yksittäiseen oppilaaseen kohdistunut sopimaton huumori on yksi verbaalisen aggression muodoista ja heikentää oppilaiden minäkuvausta sekä itsearvostusta ja saa oppilaissa aikaan psyykkisiä vammoja. Opettajat eivät voi perustella tällaista käyttäytymistä sanomalla, että sehän on vain huumoria, koska opiskelijoiden mielestä se ei sitä ole. Kun opettaja auktoriteettiasemastaan käsin käyttäytyy sopimattomasti, se loukkaa yleisellä tasolla luokan sosiaalisia sääntöjä, normeja ja odotuksia. Yleensä sosiaaliset normit ohjaavat käyttäytymään kohteliaasti ja pidättäytymään paikalla olevien ihmisten loukkaamisesta. (Infante & Wigley 1986; Infante ym. 1992.)

Huumori on opetuksessa tehokasta, kun se on kuhunkin tilanteeseen sopivaa ja kuvastaa opettajan persoonallisuutta. Sopivan huumorin käyttö on menestyksenkäs keino rakentaa yhteisyyden tunnetta, edistää luovuutta ja ehkäistä konflikteja. Kun yksittäinen oppilas on pilkallisen huumorin kohteena, sillä on merkitystä koko luokan ilmapiirille. (Edwards & Gibboney 1992.) Opettajan myönteinen huumori saa ilmapiirin rennoksi sekä vähentää opettajan ja oppilaiden asemassa olevaa luontaista epäsuhtaa (Korobkin 1988). Sen sijaan epäsopeva huumorin käyttö luo vihamielisen oppimisympäristön ja vaikeuttaa opettajan ja oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta sekä heikentää oppilaiden itsetuntoa. (Lomans & Kolberg 1993.)

Bryantin ja Zillmannin (1989) mukaan opettajien käyttämä kielteinen huumori sisältää pilkkaa, sarkasmia ja huumorin avulla kiusaamista tai kiusoittelua. Tällainen huumori voi joidenkin opettajien mielestä toimia tehokkaana keinona puuttua oppilaiden huonoon käyttäytymiseen tai tehtävien laiminlyönteihin. Näin toimivat opettajat voivat kokea, että kiusaamalla ja pilkkaamalla yksittäistä oppilasta tätä voi ”ojentaa” ja antaa samalla varoittava esimerkki muulle luokalle. Oppilaan saattaminen naurunalaiseksi voi itse tilanteessa vaikuttaa tehokkaalta keinolta tehostaa oppimista ja ryhmänhallintaa ja saada muiden oppilaiden hyväksyntä. Pitkällä tähtäimellä tämä kuitenkin huonontaa opettajan ja oppilaiden välejä sekä vähentää opettajan arvostusta. (Emt., 49–78.) Myös Goodson ja Walker (1977) toteavat, että opettaja voi käyttää huumoria luokan ja tilanteiden hallintaan. Opettaja saattaa esimerkiksi vitsailla oppilaan heikoilla kohdilla, ja muut oppilaat voivat pelätä opettajan vitsailun kohdistumista itseensä. Opettajan vitsailu tietystä oppilaasta saattaa olla hyvinkin osuvaa ja alentavaa ja siksi oppilaat saattavat pyrkiä käyttäytymään hyvin pelätessään opettajan huumorin kohteeksi joutumista. (Emt., 220.)

Kuten luvussa viisi selvitin, kiusoittelun sävy ja luonne voivat vaihdella positiivisesta negatiiviseen muun muassa itse tilanteesta ja käyttäjistä riippuen. Tärkeä asia on myös se, miten kohteeksi joutunut itse kokee kiusoittelun. Nuutinen ja Savolainen (2001) luokittelivat kiusoittelun tarkoitusperältään positiiviseksi huumoriksi. Saharinen (2007) on tutkinut kiusoittelua opettajan pedagogisena keinona suhtautua muun muassa oppilaiden virheisiin ja normirikkomuksiin. Hän näkee kiusoittelun yhdeksi huumorin muodoksi, jolle on ominaista positiivinen leikkisyys, missä siirrytään vakavasta ei-vakavan puheen

puolelle. Saharisen havainnoimalla kahdella oppitunnilla ilmeni opettajan taholta sekä yksittäiseen oppilaaseen että koko oppilasryhmään kohdistuvaa kiusoittelua. Oppilaat kiusoittelivat opettajaa vähemmän kuin tämä oppilaitaan, ja opettaja oli yleensä aloitteentekijä kiusoitte- lussa. Tämä kuvaa Saharisen mukaan opettaja-oppilassuhteen epäsym- metrisyyttä, missä opettaja on hierarkkisesti eri asemassa kuin oppi- laat. Opettajan kiusoittelu kohdistui etupäässä oppilaan tekemiin vir- heisiin tai normirikkomuksiin. Tutkijan tulkinnan mukaan oppilaat pääosin ymmärsivät kiusoitteluun liittyvän huumorin ja suhtautuivat siihen myönteisesti. Kiusoittelutilanteisiin kuului paljon yhdessä nau- ramista ja se viestitti tutkijan mukaan oppitunnin myönteisestä ilma- piiristä sekä opettajan ja oppilaiden keskinäisestä läheisyydestä. Tut- kija pohti myös sitä, että tietyn oppilaan sanomisiin tai tekemisiin puuttuminen leikkimielisesti kiusoittelun keinoin voi olla riskialtista. Lopuksi Saharinen toteaa, että tämän aineiston perusteella opettajan hyväntahtoinen kiusoittelu oli kuitenkin yleensä yksi opettajan toimi- vista pedagogisista ratkaisuista.

Pilkkaaminen ja muut aggressiivisen huumorin muodot ovat vahin- gollisia sekä kohteena olevalle että muille oppilaille. Bryant, Brown, Parks ja Zillmann (1983) tutkivat, miten lapset matkivat aikuisten pilkkaavaa käyttäytymistä. Tulokset osoittivat, että julkinen pilkkaami- nen kylläkin toimii tehokkaasti pelotteena. Kuitenkin jo kuuden vuo- den iästä lähtien toisen henkilön näkemisellä naurunalaisena on las- ten omaa käyttäytymistä muokkaava vaikutus. (Emt.) Janes ja Olson (2000) tutkivat kahdessa eri kokeessa, miten koehenkilöön vaikutti toisen henkilön kiusatuksi joutumisen katsominen. Tutkimusten koh- dejoukkona olivat yliopisto-opiskelijat ja se toteutettiin vertaamalla koe- ja kontrolliryhmien reagointia. Tulokseksi saatiin, että humoris- tisen kiusaamisen katsominen nauhalta aiheutti tehtävien suorittami- sessa estoja enemmän kuin vertailuryhmällä. Kiusaamisen katsojat pel- käsivät erityisesti epäonnistumista ja olivat vähemmän halukkaita otta- maan riskejä. Katsoessaan toisen kiusaamista he pelkäsivät itse kiusa- tuksi joutumista ja välttivät sellaista käyttäytymistä, mikä toisi heidät esille ja mahdolliseksi kiusaamisen kohteeksi. (Emt., 474–485.)

Monissa opetusta käsittelevissä tutkimuksissa on todettu, että huu- morin aggressiivisten muotojen käyttäminen on vahingollista. Kuiten- kin on todisteita siitä, että opettajat käyttävät niitä runsaasti opetuk- sessaan. Bryant kollegeineen (Bryant ym. 1979; Bryant ym. 1980) sai

tulokseksi, että melkein puolet opettajien huumorista on vihamielistä tai seksuaaliväritteistä.

Gorhamin ja Cristophelin (1990) laajassa tutkimuksessa 206 college-opiskelijaa pyydettiin kirjoittamaan kuvauksia kaikista opettajien tekemistä humoristisista kommenteista oppitunnin aikana. Tutkijat selvittivät muun muassa opettajien käyttämän huumorin muotoja ja jaottelivat huumorin sen käytön mukaan puolueelliseen (vihamieliseen) sekä puolueettomaan huumoriin. Huumorikuvausten analyysi osoitti, että yli puolet opettajien huumorista voitiin kategorisoida puolueelliseksi, jossa opettaja piti pilkkanaan yksittäistä oppilasta, ihmisryhmää tai instituutiota. Näistä huumorikuvauksista 20 % koski selkeää huumoria, jossa opettaja pilkkasi yksittäistä oppilasta tai koko luokkaa. Muu puolueellinen ja vihamielinen huumori kohdentui tunnin aiheeseen tai kurssin teemaan, opetushallintoon, yliopistoon, valtioon sekä kansallisesti tai kansainvälisesti kuuluisiin ihmisiin. Noin 12 % huumorista kohdistui opettajaan itseensä, mikä tutkijoiden mukaan kuvasi itseä vähättelevää tai vahvistavaa huumoria. Vähemmässä kuin puolessa opettajien huumorista ei ollut selvää kohdetta. Nämä puolueettoman huumorin muodot sisälsivät joko henkilökohtaisia tai yleisiä kaskuja, fyysistä tai kielellistä komiikkaa sekä tarinoita, jotka liittyivät tai eivät liittyneet tunnin aiheeseen. Kaikkiaan vain 30 % huumorista liittyi oppitunnin tai kurssin aiheeseen. Tutkimus osoitti, että opettajat käyttivät vihamielistä huumoria, ja opiskelijat arvioivat vihamielisen huumorin muotoja käyttäviä opettajia negatiivisemmin kuin muita. Vihamielinen huumori kohdistui oppilaiden osaamattomuuteen, oppimisen hitauteen, välinpitämättömyyteen tai sopimattomaan käyttäytymiseen. Opettajan sopimattomat humoristiset kommentit yksittäisestä oppilaasta heikensivät oppilaiden motivaatiota osallistua saman aiheen kurseille myöhemmin. Tutkijat painottivat, että vihamielisen huumorin käyttäminen on monin tavoin vahingollista oppilaille. Se luo luokkaan kireää ilmapiiriä, jännitystä ja ahdistusta sekä saattaa tukahduttaa luovuuden.

Neuliep (1991) oli ensimmäinen, joka tutki suoranaisesti sitä, millainen opettajien huumori on oppitunneilla sopivaa ja millainen ei 689 lukio-opettajan näkökulmasta. Hän käytti osittain Gorhamin ja Cristophelin (1990) luokittelua opettajien huumorista ja pyysi opettajia arvioimaan eri huumorityyppien sopivuutta oppitunnilla käytettäväksi 6-portaisella asteikolla, joka vaihteli täysin sopivasta täysin sopimattomaan. Opettajat arvioivat melkein kaikkien tyyppien olevan jossain

määrin sopivia oppitunnilla käytettäväksi. He arvioivat vain kahden muodon sopimattomaksi: opettaja kertoo henkilökohtaisia juttuja tai tarinoita, jotka eivät liity aiheeseen ja opettaja kertoo yleisiä juttuja tai tarinoita, jotka eivät liity aiheeseen.

Opettajat listasivat Neuliepin (emt.) tutkimuksessa myös huumorin käytön tarkoituksena. He käyttivät huumoria ensisijaisesti parantaakseen oppilaiden keskittymistä, saadakseen oppilaat rennoiksi, tarkkaavaisiksi ja näyttääkseen oppilaille, että opettajakin on inhimillinen. Opettajat eivät käyttäneet huumoria niinkään menetelmänä oppimisen parantamiseksi. Vasta seitsemäntenä listassa oli huumorin käyttö opetettavan asian havainnollistamiseen ja yhdeksäntenä huumorin käyttö tukemaan oppilaita muistamaan opetettava asia. Neuliep (1991) toteaa, että opettajat eivät käyttäneet huumoria sinänsä oppimisstrategiana, vaan strategiana, joka tekee luokkaympäristön oppimiselle suotuisammaksi.

Torok ym. (2004) tutkivat college-opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä luokassa käytettävistä huumorin tyypeistä. Tutkijat muokkasivat Bryantin työryhmineen (1979) esittelemiä huumorin käytön tyypejä jonkin verran ja käyttivät omassa tutkimuksessaan seuraavia: hauskat jutut, kommentit, vitsit, ammattihuumori, sanoilla leikittely, pilakuvat ja kompaksysmykset. Näitä seitsemää huumorin tyyppiä käytettiin oppitunneilla yleensä positiivisella tavalla. Tutkijat pitivät sarkasmia, seksististä, etnistä ja vihamielistä huumoria negatiivisena ja sopimattomana opetuksessa käytettäväksi. Negatiivisia huumorin muotoja käytettiin harvemmin eikä niitä suositeltu käytettäväksi opetuksessa. Yllättävä tutkimustulos koski sarkastista huumoria, minkä tutkijat olivat luokitelleet negatiiviseksi, mutta se osoittautuikin viidenneksi yleisimmäksi opettajien käyttämäksi huumorityypiksi. Opiskelijat pitivät sitä myös suhteellisen sopivana ja jopa suositeltavana käytettäväksi oppitunneilla.

Koska opettajan käyttämän huumorin sopivuutta ja sopimattomuutta ei ollut aikaisemmin suoranaisesti tutkittu, Wanzer ym. (2006) halusivat selvittää tätä asiaa opettajan kommunikatiivisen pätevyyden näkökulmasta. Heidän mukaansa sopivasta ja sopimattomasta luokkahuonehumorista tarvittaisiin enemmän tutkimusta, jotta ymmärrettäisiin millainen humoristinen kommunikaatio on oppitunneilla toimivaa ja opetusta hyödyttävää. Tutkimalla sopivan ja sopimattoman huumorin käyttöä opiskelijoilta saatujen esimerkkien avulla lisääntyisi

huumorin syvempi ymmärtäminen opetuksen kannalta. Lisäksi tutkimuksen avulla saataisiin selville, millaisen opettajan huumorin opiskelijat kokevat sopivaksi ja millaisen ei.

Tutkimukseen osallistui 284 yliopisto-opiskelijaa, joita pyydettiin kirjoittamaan mahdollisimman monta sellaista esimerkkiä opettajien sopivasta ja sopimattomasta huumorista, joita he olivat kokeneet tai havainneet äskettäin. Tutkijat saivat kaikkiaan 712 sopivaa ja 513 sopimatonta opettajan käyttämän huumorin kuvausta. Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä käyttämällä he saivat neljä sekä sopivan että sopimattoman huumorin yläkategoriaa, jotka on esitelty tarkemmin luvussa 6.2. Sopimattoman huumorin kategorioista suurimmaksi (42 %) muodostui oppilaisiin kohdistunut halventava tai loukkaava huumori. Siitä koko luokkaan kohdistui 17 % ja yksittäiseen opiskelijaan 83 %. Toiseksi suurimman yläkategorian (27 %) muodostivat tilanteet, joissa opettajan halventava ja väheksyvä huumori kohdistui muihin kuin oppilaisiin. Opettajan käyttämään itseä halventavan huumorin kategoriaan sijoittui yksi prosentti tilanteista. Tutkijat totesivat, että opiskelijat pystyivät hyvin määrittelemään, millainen huumori on sopivaa tai sopimatonta. Lisäksi tutkijat pitivät omaa tutkimustaan ensimmäisenä sellaisena tutkimuksena, jossa tuli selkeästi esille opetuksessa käytettävän sopivan ja sopimattoman huumorin välinen ero.

Myös Nuutinen ja Savolainen (2001) muistuttavat, että opettaja voi käyttää huumoria sekä myönteisellä että kielteisellä tavalla. Huumorin myönteinen käyttö voi liittyä vaikeina pidettyjen asioiden havainnollistamiseen humorististen esimerkkien avulla tai haluun tuoda vaihtelua tunteihin ja työtapoihin. Lisäksi oppitunneilla tulee esiin tilanteita, joissa opettajalla on tilaisuus nolata, ivata tai saattaa joku oppilas naurunalaiseksi. Tutkimuksessa selvitettiin, miten huumori toimii opettajan työvälteenä ja yhtenä taitoalueena. Tutkijat analysoivat opiskelijoilta ja opettajilta keräämänsä 884 tarinaa, koodasivat ne Lahdeksen (1997) esittämiin opettajan perustaitojen luokkiin ja saivat seuraavanlaiset kategoriat:

- viestintätaidot 17,5 %
- ihmissuhdetaidot 29,5 %
- sosiaalisen järjestyksen taidot 17,5 %
- motivointi- ja aktivointitaidot 7 %
- muu huumori 28,5 %.

Suuri osa (29,5 %) opettajan perustaitoihin liittyvästä huumorista kuului yläkategoriaan ihmissuhdetaidot. Niihin kuuluvat huumoritarinat tutkijat jakoivat kahteen alakategoriaan: opettajan huumorin käytön positiivinen ja negatiivinen tarkoituksiperä. Suurin osa opettajien käyttämästä huumorista oli tarkoitukseltaan positiivista (84,8 %), jolloin opettajan huumoriin kuului oppilaiden hauskuttamista, hyvántahtoista kiusoittelua, komiikkaa jännityksen laukaisemiseksi, elämän kovuuksien yli auttamista, virheellisten suoritusten myönteistä kommentoimista, oppilaan pelastamista nolosta tilanteesta sekä oppilaiden oman huumorin käytön sallimista.

Tarkoitukseltaan negatiivinen huumorin käyttö (12 %) oli luonteeltaan ironiaa, satiiria, ivaa ja niin sanottua mustaa huumoria. Tähän alakategoriaan sijoittuivat kertomukset, joissa opettaja ivasi joko oppilasta tai hänen tekemisiään ja tuotoksiaan. Opettajat käyttivät myös negatiivista huumoria, kun halusivat ilmaista henkilökohtaisia kaunoja jotain oppilasta kohtaan, käyttäessään oppilaan virheellistä tuotosta opetusesimerkkinä, pelätessään joutuvansa itse naurunalaiseksi, ylläpitääkseen itsestään pelottavaa ja arvaamatonta imagoa sekä korostaessaan omaa auktoriteettiasemaansa. Tällöin opettajien huumori sisälsi ironiaa, satiiria, ivaa, nolaamista, vihamielisyyttä, seksistisiä ja rasistisia vitsejä sekä miesten ja naisten eroa kuvaavia vitsejä. Pohdinnassa tutkijat toteavat, että opettajan huumorin käyttö on vaikeaa ja riskialtista. Se vaatii opettajalta kokemusta ja ihmistuntemusta. Opettajan negatiivisesta huumorin käytöstä voi pahimmassa tapauksessa jäädä oppilalle elinikäinen muistikuva. (Emt., 30–32, 36.)

Käytännön tilanteissa huumoria ei voida aina jakaa myönteiseen ja kielteiseen; suurin osa siitä sijoittuu johonkin näiden kahden ääripään välille. Kuitenkin ääripäistä katsottuna näillä kahdella on selkeä ero. Omassa tutkimuksessani tarkastelen opettajan huumorin käyttöä opiskelijoiden kokemusten valossa, joten tutkimukseni tarkastelukulma on vastaavanlainen kuin Wanzerilla ym. (2006). Lisäksi käytän jakoa myönteinen ja kielteinen huumori, koska haluan tuoda esille juuri ääripäitä. Kukaan opettaja ei ole huumorin käytön suhteenkaan pelkästään hyvä tai paha (vrt. Salo 2005; Uusikylä 2006), mutta asian ymmärtämisen ja sen tärkeyden vuoksi on hyvä tarkastella tätä eroa näin.

Rareshide (1993) esittää yksityiskohtaisia ohjeita huumorin käytöstä, jotta opettajat pystyisivät tukemaan mahdollisimman hyvin opis-

kelua ja oppimista. Opettajien pitäisi olla tietoisia huumorin lukuisista käyttötavoista ja herkkiä niiden vaikutuksille. Huumorilla ei tule koskaan nolata tai loukata opiskelijaa. Se ei saa olla tarkoituksetonta, vaan sen tulee palvella tiettyä päämäärää myös silloin, kun se on spontaania. Huumorin tulee olla opiskelijoille ymmärrettävää. Opettajien pitäisi sisällyttää opetukseensa sekä suunniteltua että spontaania huumoria. Heidän pitäisi nauraa silloin tällöin myös itselleen osoittaakseen olevansa aitoja ihmisiä. Sarkasmia saa käyttää vain selkeän leikkisällä tavalla. (Emt., 26–27.)

6.4 Huumorin merkitys opettaja-oppilassuhteelle ja oppimiselle

Powell ja Andersen (1985) totesivat, että huumorin käyttö opetuksessa on suhteellisen uusi tutkimuskohde, vaikka tästä aiheesta oli tuolloin tehty jo yli 50 tutkimusta. Niissä oli pääosin kuvattu huumorin myönteisiä merkityksiä oppimisessa. Tämänhetkinen opetusta käsittelevä huumoritutkimus keskittyy pääosin kahteen alueeseen. Toisessa selvitetään, miten opiskelijat arvioivat huumoria käyttävää opettajaa ja kokevat opettajien huumorin käytön. Toinen tutkimusalue kohdistuu huumorin ja kognitiivisen oppimisen välisiin yhteyksiin eli siihen, miten huumorin käyttö edistää tai estää oppimista tiettyssä oppiaineessa tai vaikeaksi koetulla kurssilla sekä mitä myönteisiä seuraamuksia huumorilla on muun muassa huonoon itsetuntoon, pelkoihin ja luokan ilmapiiriin. Tutkimuksen kohteena on ollut myös huumorin yhteys luovuuteen ja älykkyyteen.

Huumorin on todettu lukuisissa tutkimuksissa vaikuttavan positiivisella tavalla oppilaan ja opettajan suhteisiin, edistävän oppimista ja parantavan oppimistuloksia (ks. yhteenveto Bryant & Zillmann 1989, 55–57). Tutkijoilla on erilaisia näkemyksiä siitä, millä tavoin huumori edistää oppimista, tapahtuuko se esimerkiksi huumorin muistia tukevan vaikutuksen, myönteisen ilmapiirin vai opettaja-oppilassuhteen kautta. Olen koonnut taulukkoon 6.3 tärkeimpiä tutkimuksia huumorin merkityksestä opettaja-oppilassuhteelle ja oppimiselle.

TAULUKKO 6.3 Tutkimuksia huumorin merkityksestä opettaja-oppilassuhteelle ja oppimiselle

Tutkimus	Opettaja-oppilassuhteeseen liittyviä tuloksia	Oppimiseen liittyviä tuloksia
Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluations on their teachers (Bryant ym. 1980)	Opiskelijat arvioivat myönteistä huumoria käyttäviä opettajia positiivisemmin kuin muita. He pitävät huumoria käyttäviä opettajia viehättävämpinä, mutta ei pätevämpinä.	Huumorin suotuisia vaikutuksia oppimiselle on suurenneltu aikaisemmissa tutkimuksissa. Se on kuitenkin opiskelijoiden mukaan merkittävä tekijä oppimisprosessissa.
Student perceptions of teacher humor and classroom climate (Stuart & Rosenfeld 1994)	Huumoria käyttävä opettaja on opiskelijoiden mielestä humanimpi, miellyttävämpi sekä vähemmän jäykkä ja etäinen kuin huumoriton opettaja.	Huumori saa aikaan kannustavan oppimisympäristön.
The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning (Gorham & Cristophel 1990)	Opettajan positiivisen huumorin ja opiskelijoiden opettajaa kohtaan tunteman välittömyyden välillä on merkittävä positiivinen korrelaatio.	Opettajan huumorinkäyttö liittyneenä välittömään käyttäytymiseen on yhteydessä oppimiseen. Lisäksi välitön käyttäytyminen on kiinteässä yhteydessä oppilaan motivaatioon ja oppimistuloksiin. Eroa ei löydetty siinä, miten enemmän tai vähemmän välittömien opettajien huumori liittyi tunnin aiheeseen.

<p>The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning (Wanzer & Frymier 1999)</p>	<p>Opiskelijat arvioivat huumoria käyttäviä opettajia positiivisemmin. Opettajan huumorin käyttö on yhteydessä opiskelijan arvioihin opettajan välittömyydestä ja vastuullisuudesta.</p>	<p>Opettajan myönteinen huumori on merkittävästi yhteydessä opiskelijoiden kurssiarviointeihin ja käsityksiin oppimisestaan. Yhteys selittyy suurelta osin välittömyydellä. Huumori on yksi osatekijä opettajan laajemmassa käyttäytymisessä, joka edistää välittömyyden tunnetta luokassa, mikä puolestaan saa aikaan positiivisempia opettaja- ja kurssiarvioiteja sekä parempia oppimistuloksia.</p>
<p>Out-of-class communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio-communicative style (Aylor & Oppliger 2003)</p>	<p>Oppilaat kokevat myönteisemmäksi kommunikoinnin huumoria käyttävän opettajan kanssa. Opettajan huumorin käytöllä on merkitystä sille, miten paljon oppilaat kommunikoivat opettajan kanssa luokassa ja sen ulkopuolella.</p>	
<p>Understanding the psychometric properties of the humor assessment instrument through an analysis of the relationships between teacher humor assessment and instructional communication variables in the college classroom (Wrench & Richmond 2004)</p>	<p>Opettajan huumorin käyttö on yhteydessä opiskelijoiden käsityksiin opettajan välittömyydestä ja uskottavuudesta.</p>	<p>Opettajan huumorin käytön määrä on suoraan yhteydessä oppilaiden viihtymiseen ja kognitiiviseen oppimiseen.</p>

Bryantin ym. (1980) tutkimuksessa todettiin, että opiskelijat arvioivat myönteistä huumoria käyttävää opettajaa positiivisemmin kuin huumoria käyttämätöntä. Opettajien huumorin käyttö oli yhteydessä opettajan tehokkuuteen, viehätykseen ja puheilmaisuun. Sen sijaan positiivista yhteyttä ei löydetty sen suhteen, että huumoria käyttävät opettajat olisivat opiskelijoiden mielestä pätevämpiä tai älykkäämpiä. Myös monissa myöhemmissä huumoritutkimuksissa on todettu, että huumorintaju on opiskelijoiden mielestä yksi kaikkein arvostetuimmista opettajan luonteenpiirteistä (mm. Check 1986; Crump 1996; Fortson & Brown 1998; Powell & Andersen 1985; Tamborini & Zillmann 1981; Walter 1990; Woods 1983).

Walter (1990) kuvaa opettajan ja oppilaiden yhdessä nauramisen myönteisiä vaikutuksia sekä opettaja-oppilassuhteelle että luokan ilmapiirille. Yhdessä nauramalla opettaja ja oppilaat tuntevat toisensa läheisemmiksi ja kokevat olevansa ikään kuin samaa joukkuetta. Nauramalla oppilaiden kanssa opettajat myös näkevät oppilaiden käytöksen eri tavalla, jolloin he suhtautuvat vähemmän kriittisesti oppilaiden tekemisiin ja tekemättä jättämisiin. Näin yhdessä nauraminen vähentää jyrkkiä asenteita ja molempien osapuolten stressiä sekä edistää oppimista ja luovuutta. Huumorin mukanaan tuoma rento ja vapaa ilmapiiri helpottaa myös työrauhan ylläpitämistä. Kun oppilailla on lupa nauraa vapaasti, heidän ei tarvitse hakea huomiota pelleilyllä tai häiriköinnillä. (Emt., 43–44.) Myös Woods (1983) ja Stebbins (1982) korostavat opettajan ja oppilaiden yhdessä nauramisen tärkeyttä tunteilla ja toteavat sen lähentävän opettaja-oppilassuhdetta. Woods (1983, 103–104) kuvaa, että yhteisissä naurutilanteissa voidaan ikään kuin ylittää instituution rajat, kohota sen yläpuolelle ja tulla humanimmaksi toinen toistaan kohtaan. Stebbinsin (1982, 94–95) mukaan yhdessä nauraminen luo yhteisymmärrystä; yhteisesti jaetussa huumoritilanteessa sekä humoristi että yleisö kokevat olevansa tasa-arvoisia. Bryant ja Zillmann (1989, 74) yhtyvät näihin käsityksiin ja toteavat järkevän huumorin käytön voivan lisätä välittömyyttä ja pienentää henkistä etäisyyttä opettajan ja oppilaiden välillä.

Spencerin ja Boonin tutkimuksessa (2006) yläkouluilaisten ja lukioilaisten mielestä oli tärkeää, että opettajalla oli hyvä huumorintaju ja myönteinen tunnesuhde luokkaan. He kokivat näiden kahden asian myös liittyvän toisiinsa. Hyvä huumorintaju oli tärkeä tekijä myönteisen tunnesuhteen luomisessa. Wrenchin ja Richmondin tutkimuksessa (2004) oppilaat kokivat huumoria käyttävän opettajan itselleen läheisemmäksi kuin huumoria käyttämättömän (myös Fraley & Aron

2004). Cornettin (1986) mukaan huumori on suuri vapauttaja. Huumorintajuiset opettajat tuovat iloa sekä itselleen että oppilaille ja näyttävät oppilailleen yhden ihmisenä olemisen tärkeän puolen. Opettajat, jotka nauravat oppilaiden vitseille, kertovat henkilökohtaisia tarinoita ja lukevat huumorikirjallisuutta, osoittavat oppilaille, että heillä on laaja tunnekapasiteetti. (Emt., 38–39.) Torok ym. (2004) katsovat sopivan huumorin tuovan inhimillisyyttä opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen, havainnollistavan opetusta, vähentävän jännitystä ja innostavan oppilaita. Myös useissa muissa tutkimuksissa on todettu opettajan huumorin luovan tunnille myönteisen ja kannustavan ilmapiirin (mm. Check 1997; Hill 1988; Schwarz 1989; Stuart & Rosenfeld 1994; Walter 1990; Ziv 1979).

Joissakin tutkimuksissa on selvitetty opettajan huumorin käytön ja välittömyyden yhteyttä. Välittömyyden käsitteen toi ensimmäisen kerran esille Andersen (1979), jonka mukaan opettajan ilmaisema välittömyys on yhteydessä oppimisen tehokkuuteen. Välittömyyden avulla opettaja luo henkilökohtaisen suhteen oppilaisiinsa. Sen vastakohtana on etäisyys ja varautuneisuus. Opettaja voi ilmaista välittömyyttä joko sanallisesti tai sanattomasti. Sanalliseen välittömyyteen kuuluvat esimerkiksi vaihteleva äänenkäyttö, oppilaiden puhuttelemine nimeltä, oppilaiden mielipiteiden kysyminen ja yleensä kiinnostuksen osoittaminen oppilaita kohtaan, opettajan jutut omasta elämästä, opiskelijoiden rohkaiseminen, keskustelut heidän kanssaan ja oppilaiden tuotos-ten kehumine. Sanattomaan välittömyyteen kuuluvat muun muassa tiivis katsekontakti oppilaiden kanssa, opettajan hymyilevä olemus ja liikkumine oppilaiden keskellä. (Andersen 1979; Frymier & Houser 2000, 209; Richmond, Gorham & McCroskey 1987.)

Gorham ja Christophel (1990) löysivät tutkimuksessaan merkittävän yhteyden opettajan huumorin käytön ja välittömyyden välillä. Opiskelijoiden arviot huumoria käyttävistä opettajista olivat yhteydessä heidän arviointeihinsa opettajien ilmaisemasta välittömyydestä ja vastuullisuudesta oppilaita kohtaan. Mitä enemmän opettajat käyttivät huumoria, sen välittömämmiksi ja läheisemmiksi opiskelijat kokivat heidät. Korkean välittömyyden opettajat kertoivat enemmän humoristisia kaskuja ja tarinoita sekä esittivät enemmän fyysistä tai sanallista komiikkaa kuin matalan välittömyyden opettajat. Korkean välittömyyden opettajat myös käyttivät vähemmän puolueellista (vihamielistä) ja itseä väheksyvää huumoria. Mielenkiintoista oli, että tutkimuksessa ei löydetty suurta eroa siinä, miten enemmän tai vähemmän välittömien opettajien huumori liittyi tunnin aiheeseen.

Opettajan huumorin käyttö liittyneenä välittömään käyttäytymiseen oli kiinteässä yhteydessä oppilaan motivaatioon ja oppimistuloksiin. Opiskelijat antoivat myös myönteisempää palautetta läheiseksi kokemansa opettajan pitämistä kurseista. Tutkijoiden mukaan edellä mainitut tulokset selittyvät suurelta osin opettaja-oppilassuhteen välittömyydellä. Heidän mukaansa huumori on opettajan käyttäytymiseen liittyvä tärkeä tekijä, joka edistää välittömyyden tunnetta luokassa. Se vähentää etäisyyden tunnetta opettajaa kohtaan ja edistää opettajan ja oppilaiden välistä kommunikaatiota. Tämä saa aikaan opiskelijoiden positiivisempia arviointeja opettajasta, oppiaineesta tai kurssista sekä johtaa parempiin oppimistuloksiin. Täten huumori näyttää olevan yksi osatekijä opettajan laajemmassa käyttäytymisessä, joka edistää välittömyyden tunnetta luokassa. Etäiset opettajat eivät hyödy huumorin lisäämisestä elleivät he pysty lisäämään myös muuta välittömyyttä. (Emt.) Välittömyyden ja oppimisen välinen yhteys on havaittu muissakin tutkimuksissa (mm. Frymier 1994; Gorham & Christophel 1992; Kearney, Plax & Wendt-Wasco 1985; Kelley & Gorham 1988; Richmond ym. 1987).

Wanzer ja Frymier (1999) selvittivät useita erilaisia mittareita käyttämällä opiskelijoiden ja opettajien huumoriorientoituneisuutta, sanatonta välittömyyttä ja sosiokommunikatiivisia tyylejä sekä opiskelijoiden käsityksiä omasta oppimisestaan. Tulosten mukaan opettajan huumorin käyttö oli yhteydessä oppilaiden oppimiseen. Mitä enemmän opettaja käytti huumoria, sitä parempi käsitys oppilailla oli opettajasta, kurssista ja omasta oppimisestaan. Kaikki opiskelijat myös pitivät enemmän huumoria paljon käyttävistä opettajista. Itse paljon huumoria käyttävät opiskelijat raportoivat saavansa parempia oppimistuloksia paljon kuin vähän huumoria käyttävien opettajan tunneilla. Itse vähän huumoria käyttävät opiskelijat arvioivat oppimistaan kuitenkin vähäisemmäksi paljon huumoria käyttävien opettajien tunneilla kuin paljon huumoria käyttävät opiskelijat. Oppiminen oli siten optimaalista, kun sekä opettajalla että oppilaalla oli korkea huumoriorientoituneisuus. (Emt.)

Aylor ja Oppliger (2003) totesivat tutkimuksessaan, että oppilaat kokivat myönteisemmäksi paljon huumoria käyttävän opettajan kommunikoinnin. Opettajan huumorin käytöllä oli merkitystä sille, miten paljon oppilaat kommunikoivat opettajan kanssa luokassa ja sen ulkopuolella. Wrench ja Richmond (2004) saivat tulokseksi, että opettajan käyttämän huumorin määrä oli yhteydessä opiskelijoiden käsityksiin opettajan välittömyydestä ja uskottavuudesta. Lisäksi he havaitsi-

vat, että opettajan huumorin määrä oli suoraan yhteydessä oppilaiden viihtymiseen ja kognitiiviseen oppimiseen.

Glennin (2002) mukaan huumori voi auttaa oppilaita sitoutumaan opiskeluun tiiviimmin luomalla myönteisen tunneilmapiirin ja sosiaalisen ympäristön, jotka vähentävät henkisiä puolustusreaktioita. Tällöin he pystyvät paremmin keskittymään opiskeltaviin asioihin. Lisäksi huumori voi toimia siltana opettajien ja oppilaiden välillä luomalla jaettua ymmärrystä ja psykologisia siteitä. Korobkin (1988) katsoo huumorin parantavan oppimista silloin, kun opettaja tukee sen avulla humanistisen ja iloisen oppimisympäristön luomista, kehittää ryhmähuumoria ja -henkeä, edistää oppilaiden itsetuntemusta ja riskinottoa, helpottaa asioiden mieleen painamista sekä vähentää stressiä ja jännitystä.

Edellä olen selvittänyt lähinnä huumorin merkityksiä opettajan ja oppilaan väliselle suhteelle. Myös huumorin merkityksestä itse oppimiselle on tehty lukuisia tutkimuksia. Huumorin ja oppimisen väliselle yhteydelle on olemassa erilaisia selityksiä, joista yksi on edellä mainittu myönteinen merkitys opettaja-oppilassuhteelle. Seuraavassa taulukossa (taulukko 6.4) on erityisesti huumorin ja oppimisen välisiä yhteyksiä eri näkökulmista selvittäviä tutkimuksia.

TAULUKKO 6.4 Huumorin merkitykset oppimiselle

Tutkimus	Oppimiseen liittyvät tulokset	Muut tulokset
Teaching and learning with humor: Experiment and replication (Ziv 1988)	Huumoripitoisessa opetuksessa olleet opiskelijat saivat keskimäärin 10 % korkeampia arvosanoja kuin kontrolliryhmän opiskelijat.	Huumori edistää divergenttiä ajattelua ja luovuutta.
Humor and retention of lecture material by student-athletes in a mentor information session (Williams 2001)	Huumoria sisältävässä opetuksessa olleet opiskelijat muistivat paremmin oppisisältöjä ja heidän vastauksensa olivat monipuolisempia kuin kontrolliryhmän.	

Effects of humor on sentence memory (Schmidt 1994)	Humoristinen informaatio muistettiin paremmin kuin ei-humoristinen, jos molemmat esitettiin samassa kontekstissa. Ainoastaan humoristisen materiaalin esittämisestä ei ollut selvää hyötyä muistille.	
Teachers' report of how they used humor with students' perceived use of such humor (White 2001)	Huumori lisää mielenkiintoa oppisisältöä kohtaan.	
Student ratings of 10 strategies for using humor in college teaching (Berk 1996)	Huumorin avulla voidaan muuttaa opiskelijoiden negatiivisia asenteita ja näin edistää oppimista ja parantaa oppimistuloksia.	Huumori vähentää jännitystä, pelkoja ja stressiä.
Humor in educational testing: A review and discussion (McMorris, Boothroyd ja Pietrangelo 1997)	Huumoria sisältävissä kokeissa ei saavuteta parempia tuloksia kuin huumorittomissa.	Oppilaat kokivat kysymyksiin vastaamisen huumoria sisältävissä kokeissa miellyttäväksi. Enemmistö opiskelijoista piti huumoria sisältäviä kokeita suoritukselleen enemmän hyödyllisenä kuin vahingollisena.
Relationship between humor in introductory textbooks and students' evaluations of the texts' appeal and effectiveness (Klein, Bryant & Zillmann 1982)	Oppikirjoissa oleva huumori ei edistä oppimista.	Huumori lisää oppikirjan viehätystä.

Joissakin tutkimuksissa on todettu, että huumori edistää oppisältöjen ymmärtämistä, kognitiivista muistia ja suorituskykyä (mm. Berk & Nanda 1998; Davies & Apter 1980; Derks, Gardner & Agarwal 1998; Schmidt 2002; Schmidt & Williams 2001; Williams 2001; Ziv 1988). Opettajan myönteisen, oppisältöihin liittyvän huumorin mielekkään käytön on todettu edistävän opiskelua muun muassa siten, että se luo oppimista edistävän ympäristön (Stuart & Rosenfeld 1994), parantaa oppilaiden tarkkaavaisuutta (Weaver, Bryant & Zillman 1988), tekee oppitunnit ja kokeet oppilaille miellyttävämmiksi (Lorenzi 1996; McMorris ym. 1997; Weaver & Cotterel 1988), lisää oppilaiden luovan ajattelun taitoja (Ziv 1983) ja lisää varsinaista oppimista (Ziv 1988). Lisäksi huumoripitoisessa opetuksessa olleet muistivat Vancen (1987) mukaan oppisällöt paremmin kuin kontrolliryhmä.

Sille, miksi huumorin avulla on mahdollista oppia ja muistaa paremmin kuin muilla tavoilla, on esitetty useita perusteluja. Eräs selityksistä on, että huumoriin kuuluva positiivinen tunne, esimerkiksi iloisuus, saattaa yhdistyä oppimiskokemukseen ja saada oppilaissa aikaan positiivisia asenteita oppimista kohtaan, lisätä oppimismotivaatiota ja johtaa sitä kautta parempiin oppimistuloksiin. Toiseksi huumoriin liittyvä uutuus ja tunneperäisyys viehättävät ja ylläpitävät opiskelijoiden tarkkaavaisuutta tunneilla edistäen oppimista. Kolmas selitys liittyy huumorille ominaiseen yllätyksellisyyteen, mikä saattaa edistää kognitiivisia prosesseja ja auttaa näin saatua tietoa varastoitumaan ja säilymään pitkäaikaisessa muistissa. Humoristinen muistivihje yhdistyneenä aikaisempaan tietoon saattaa tukea tiedonhakua pitkäaikaisesta muistista myöhemmin, kun opiskelija esimerkiksi vastaa kysymykseen kokeessa. Lisäksi jos opiskelijat ovat onnellisia ja viihtyvät, he ovat paremmin motivoituneita oppimaan ja muistamaan informaatiota kuin jos he tuntevat itsensä huolestuneiksi, jännittyneiksi ja uhattuiksi. (Martin 2007, 354; Oppliger 2003, 255–273.)

Huumorin yhteyttä opittujen asioiden muistamiseen on selvittänyt muun muassa Ziv (1988), joka tutki kahdessa eri kokeessa humorististen tuntien vaikutusta opiskelijoiden suorituksiin. Tilastotieteen peruskurssin opiskelijat jaettiin satunnaisesti kahdelle opettajalle, joista toinen käytti opetuksessaan huumoria ja toinen ei. Huumoria käyttävä opettaja oli saanut koulutusta sen tehokkaasta käytöstä ja käytti sitä pääasiassa muistisääntönä auttaakseen oppilaita muistamaan tärkeitä asioita. Toisen ryhmän opettaja käytti muuten samaa kurssima-

teriaalia, mutta se ei sisältänyt huumoria. Huumoria käyttäneessä ryhmässä opiskelijat saivat melkein 10 % korkeampia arvosanoja kuin ei-humoripitoisessa opetuksessa olleet. Koe toistettiin psykologian johdantokurssin opiskelijoilla, ja tulokset olivat vastaavanlaisia. Huumoripitoisissa olosuhteissa olleet opiskelijat saivat taas keskimäärin 10 % korkeampia arvosanoja kuin ne, joiden opetuksessa ei käytetty huumoria.

Zivin (1988) tulokset ovat saaneet tukea myös muissa tutkimuksissa, joissa on selvitetty huumorin vaikutusta muistiin (Derks ym. 1998; Schmidt 1994; 2002; Schmidt & Williams 2001; Williams 2001). Williamsin (2001) väitöstutkimuksen asetelma tuloksineen oli lähes vastaavanlainen kuin Zivin (1988). Myös Williams sai tulokseksi, että huumorin kanssa opetetut opiskelijat muistivat paremmin luentojen sisältöjä, ja heidän lopputestauksessa antamansa vastaukset olivat monipuolisempia kuin kontrolliryhmän vastaavat.

Schmidt (1994) on sen sijaan havainnut, että humoristinen informaatio muistetaan paremmin kuin ei-humoristinen, jos molemmat esitetään samassa kontekstissa. Jos sen sijaan esitetään vain humoristinen materiaali, siitä ei ole selvää hyötyä muistille. Humoristisen materiaalin parempi muistaminen tapahtuu huumorittoman materiaalin muistamisen kustannuksella. Täten huumorin sisällyttäminen oppitunneilla tiettyihin havaintoesimerkkeihin saattaa parantaa oppilaiden muistia humoristisen materiaalin suhteen, mutta saattaa samalla heikentää huumoriin yhdistymättömän informaation muistamista.

Joidenkin tutkimusten mukaan huumori edistää oppimista, koska se tukee opiskelumotivaatiota (Banders 1988; Gorham & Cristophel 1992). Toisaalta on esitetty, että huumori lisää mielenkiintoa itse oppisisältöjä kohtaan ja edistää siten niiden omaksumista (James 1998; White 2001). Joitakin todisteita huumorin tarkkavaisuutta lisäävästä vaikutuksesta on saatu ensimmäisen ja toisen vuosiluokan lapsille tehdyissä tutkimuksissa (mm. Wakshlag, Day & Zillmann 1981; Weaver ym. 1988; Zillmann & Bryant 1980), jotka suosittavat alakouluun vauhdikasta huumoria sisältävää opetusta (Wakshlag ym. 1981). Erityisesti tarkkaamattomat oppilaat hyötyisivät toistuvasti lyhyissä jaksoissa saadusta huumorista, sillä se tehostaisi kommunikaatiota (emt., 178).

Huumorin on todettu myös edistävän divergenttiä ajattelua ja vapauttavan luovuutta (Fern 1991; Korobkin 1988; Ziv 1976; 1980; 1983; 1988). Huumori vähentää stressiä lisäten aikaa ja energiaa luo-

vuuteen ja oppimiseen. Opettaja ja oppilaat kokevat itsensä vapaamiksi, mikä rohkaisee uudelleen ajatteluun ja luovuuteen. (Garner 2006; Walter 1990, 44.) Huumorin ja luovuuden väliselle yhteydelle on esitetty perusteluksi se, että huumorintajuiset ihmiset ovat luovia myös muilla alueilla. O'Quin ja Derks (1997) otaksuivat, että huumorin ja luovuuden välinen yhteys aiheutuu pikemminkin jostakin molemmille yhteisestä taustamuuttujasta, esimerkiksi älykkyydestä. Martin (2007, 102) puolestaan otaksuu, että on olemassa kaksi mahdollista mekanismia, joiden kautta huumori voi vaikuttaa luovuuteen. Huumoriin kuuluvat yhteensopimattomat elementit vaativat joustavia ajatteluprosesseja ja lukuisten skeemojen aktivoitumista, jotka puolestaan edistävät luovuuden edellyttämää joustavaa ja divergenttiä ajattelua. Toisaalta huumorin aikaansaamat myönteiset tunteet saattavat vähentää jännitystä, mikä puolestaan edistää luovia prosesseja ja ongelmanratkaisukykyä.

Huumori saattaa myös tehdä vaikeana pidetystä oppiaineesta helpommin lähestyttävän. Joissakin tutkimuksissa (mm. Berk 1996; Berk & Nanda 1998; Kher, Molstad & Donahue 1999; Lomax & Moosavi 2002) on pyritty selvittämään huumorin merkitystä sellaisten vaikeina pidettyjen oppisisältöjen opettamiselle, joita kohtaan opiskelijoilla on negatiivisia ennako-odotuksia. Nämä saattavat aiheuttaa muun muassa jännitystä, pelkoa ja alhaista itseluottamusta haitaten oppimistuloksia. Lomax ja Moosavi (2002) havaitsivat huumorin auttavan tilastotieteen opiskelussa; se vähensi jännitystä, motivoi opiskelijoita, syvensi käsitteellistä ymmärrystä ja sai opiskelijat sitoutumaan paremmin opiskeluunsa. Berkin (1996) mukaan huumori on tehokas opettamisen väline ja sillä on opetuksessa rajattomat mahdollisuudet, joita ei kuitenkaan ole juuri ymmärretty eikä tietoisesti hyödynnetty. Huumorin avulla voidaan, paitsi muuttaa opiskelijoiden negatiivisia asenteita ja parantaa oppimista, myös vähentää jännitystä, stressiä ja pelkoja. Berk asetti kuitenkin joitakin ehtoja huumorin tehokkaalle käytölle. Hän totesi, että huumorin käytön strategiat tulee suunnitella huolellisesti ja toteuttaa systemaattisesti, jotta saavutettaisiin merkittäviä tuloksia. Sekä oppisisältöihin liittyvä että muu huumori on räätälöitävä kunkin luokan ominaispiirteiden mukaan. Huumori on sitä tehokkaampaa mitä useampi aistikanava siinä on mukana; tärkeitä ovat erityisesti näkö ja kuulo. Hän totesi myös, että loukkaavaa huumoria ei tule käyttää luokassa koskaan. (Emt.)

Joissakin tutkimuksissa on puolestaan havaittu, että huumori edistää opiskelusuorituksia vähentämällä stressiä. Tähän liittyen selvitettiin muun muassa huumorin merkitystä kokeissa yliopisto-opiskelijoilla (mm. Deffenbacher, Deitz & Hazaleus 1981; Smith ym. 1971; Townsend, Mahoney & Allen 1983) sekä 3.–8. luokilla olevilla peruskoululaisilla (mm. McMorris, Urbach & Connor 1985; Terry & Woods 1975). McMorris ym. (1997) tekivät yhteenvedon 11 tutkimuksesta, jotka selvittivät huumorin merkityksiä opiskelijoille koetilanteissa. He eivät löytäneet kovin vahvaa näyttöä siitä, että opiskelijat saivat parempia koetuloksia silloin, kun tehtävät sisältävät huumoria. Kuitenkin he päätyivät suosittelemaan huumorinkäyttöä kokeissa siksi, että se vähentää jännitystä ja stressiä ja tekee koetilanteen opiskelijoille miellyttävämmäksi, mikä on jo sinänsä arvokasta. Tutkijat suosittelivat huumoria kokeisiin erityisesti silloin, kun opettaja on opetuksessaankin sitä käyttänyt, oppilailla ei ole kokeissa erityistä kiirettä, huumori on positiivista, rakentavaa ja juuri kyseiselle ryhmälle sopivaa, ja kun opettaja kokee huumorin itselleen läheiseksi. Vain yhdessä tutkimuksessa (Smith ym. 1971) voitiin heidän mukaansa osoittaa, että kokeen humoristinen versio edisti kokeessa suoriutumista suuresta koepelosta kärsivillä opiskelijoilla. Sitä vastoin esimerkiksi Townsandin ja hänen kollegoidensa (1981) tutkimuksessa korkean tenttipelon opiskelijoiden pistemäärät olivat parempia huumorittomissa kokeissa kuin matalan pelon opiskelijoiden pisteet humoristisissa kokeissa.

Oppikirjoissa käytetyn huumorin merkitystä oppimiselle on selvitetty vain muutamassa tutkimuksessa (mm. Bryant, Brown, Silberberg & Elliot 1981; Klein ym. 1982). Niiden mukaan huumorin merkitys oppikirjassa muistuttaa sen merkitystä tentissä, sillä oppikirjassa oleva huumori kyllä lisää kirjan viehätystä, mutta ei edistä kirjan avulla oppimista.

Martin, Preiss, Gayle ja Allen (2006) tekivät meta-analyysin tutkimuksista, joissa selvitettiin huumorin käytön ja oppimisen välistä yhteyttä. Useimmissa tutkimuksissa vallitsi yksimielisyys siitä, että huumori on hyödyllinen väline oppimisen edistämiseksi. Sen sijaan huumorin ja oppimisen välisestä yhteydestä oli monenlaisia käsityksiä. Jotkut näkivät selvän yhteyden, jotkut osittaisen, ja jotkut olivat sitä mieltä, että yhteyttä ei ole olemassa. Useimmat kuitenkin esittivät, että huumorilla on lukuisia myönteisiä merkityksiä opettaja-oppilas-suhteelle ja oppimiselle joko suoraan tai välillisesti. (Emt.)

6.5 Huumorin käyttöön opetuksessa liittyviä varauksia

Kaikki tutkijat eivät kuitenkaan suhtaudu opettajan huumorin käyttöön myönteisesti. Huumorin käyttöön opetuksessa on esitetty muitakin rajoituksia kuin sen kielteinen käyttö. Miura (2005) havainnoi tutkimustaan varten opettajan huumorin käyttöä yläkoulussa ja varoitti vakavasti huumorin seurauksista. Hän huomasi, että opettajan myönteinenkin huumori sai luokassa aikaan paljon sellaista, joka tutkijan mielestä oli ei-toivottua käyttäytymistä. Oppilaat saattoivat nauraa, esittää omia kommenttejaan, puhua ja jopa ilmeillä opettajalle. Myös Cornettin (1986, 38) mukaan opettajan liiallinen huumorin käyttö voi muuttaa luokkahuoneen sirkukseksi. Mielestäni on kuitenkin kyseenalaista, missä määrin oppilaiden tuollainen käyttäytymisen on ei-toivottua suomalaisessa koulukulttuurissa, ja missä määrin oppilaiden lisääntyneellä aktiivisuudella voidaan saavuttaa enemmänkin myönteisiä kuin kielteisiä tuloksia.

Yksi huumorin mahdollinen riski on, että se saatetaan ymmärtää väärin, mikä aiheuttaa sekaannusta (Bryant & Zillmann 1989). Tähän liittyviä riskejä ovat tutkineet ala-koululaisilla muun muassa Weaver kollegoineen (1988). Tutkimuksessa käytettiin ironiaa sisältäviä opetuksellisia televisio-ohjelmia, jotka johtivat lapsilla vääristyneisiin käsityksiin välitettävästä tiedosta ja sen muistamisesta. Tällaisia vääristymiä havaittiin päiväkotikiikarista aina alakoulun neljäsluokkalaisiin. Vaikka tutkijat selittivät lapsille heidän käsityksensä virheellisyyden, se ei jokaisessa tapauksessa ollut riittävä korjaamaan huumorin aiheuttamia väärinkäsityksiä. Oppilaille jäivät hyvin mieleen värikkäästi ja humoristisesti esitetyt mielikuvat, mutta eivät niiden sanalliset korjausyritykset. Johtopäätöksessään tutkijat toteavat, että pienten lasten opettajien tulee olla tarkkoja ja varmistaa se, että lapset eivät ymmärrä väärin heidän humoristisia ilmauksiaan.

Capelli ym. (1990) tutkivat sarkastisen ironian ymmärtämistä 8–9- ja 11–12-vuotiailla sekä aikuisilla. Kohdejoukon tehtävänä oli kuunnella luettua kertomusta ja löytää siitä sarkastista ironiaa käyttämällä hyväksi kertomuksen kontekstia ja lukijan äänensävyjä tai molempia. Nuorimmalle ryhmälle sarkastisen ironian havaitseminen oli vaikeampaa kuin vähän vanhemmille. Molempien lapsiryhmien jäsenet tunsivat sarkastisen ironian lähes pelkästään lukijan puheen intonaa-

tion perusteella eikä kontekstikaan auttanut. Aikuisten ryhmässä sen sijaan sarkastisen ironian havaitseminen oli helppoa. Lapset eivät tunnista sarkasmia yhtä hyvin kuin aikuiset. Aikuiset tunnistavat sarkasmin sekä puheen intonaation että asiayhteyden avulla, lapset pelkäävät intonaatiosta. Näin lapset usein ymmärtävät sarkastiset huomautukset kirjaimellisesti. Tulokset osoittivat, että ironian käyttäminen kouluopetuksessa on riskialtista. (Emt., 1824–1841.)

Myös Martin (2007) suosittaa pienten lasten opettajille harkintaa huumorin käytössä. Huumoriin kuuluu oleellisena osana liioittelua, vähättelyä, vääristelyä ja ristiriitaisuutta, ja siksi huumori voi tahattomasti aiheuttaa oppilaille väärinymmärryksiä ja virheellistä tietoa. (Emt, 359.) Kher ja hänen kollegansa (1999) esittävät, että opettajan tulisi välttää kaksimielistä seksististä huumoria, ellei se liity johonkin sisältöön kuten seksuaalikasvatukseen. Sellaisissakin tilanteissa huumorin käyttö vaatii tarkkaa harkintaa. (Emt.)

7 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT

Tässä luvussa esitän tutkimukseni metodologiset ratkaisut, joiden avulla pyrin saamaan vastaukset esittämiini tutkimuskysymyksiin. Metodologia on yleinen lähestymistapa, jolla tutkimusaihetta tutkitaan. Raution (1999, 26–27) mukaan metodologian sijaan tulisi puhua paremmin tutkimusmetodologisista kysymyksistä, joihin etsitään ratkaisuja ottamalla huomioon sekä tutkimuksen metodologiset peruslähtökohdat että tutkimuksen käytäntöön liittyvät metodiset ratkaisut. Vaikka käsitteet kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen – määrällinen ja laadullinen – tutkimus ovat liiallisen yksinkertaistettuja kuvaamaan kaikkea tutkimustraditioiden, -ideoiden, -lähestymistapojen ja -tekniikoiden rikkautta ja monimuotoisuutta (Dellinger & Leech 2007), katson että lähestyn tutkimuksessani huumoria sekä määrällisellä että laadullisella tutkimusotteella, jolloin tutkimukseni on *mixed methods* -tutkimuksen kaltainen (Creswell 2003). Katson laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhdistämisen omassa tutkimuksessani metodologiseksi triangulaatioksi. Tutkimukseni laadullinen osuus liittyy fenomenografiseen tutkimusstrategiaan. Määrällinen osuus tutkimuksessani perustuu HSQ-mittarin avulla opiskelijoiden huumorityyleistä saamaani tietoon. Tässä osassa esittelen lisäksi tutkimukseni kohdejoukon ja menetelmät, joilla olen hankkinut tutkimusaineistoni. Lopuksi kuvaan laadullisen ja määrällisen aineistoni analysointia, arvioin tutkimukseni luotettavuutta sekä selvitän sen eettisiä näkökulmia.

7.1 *Mixed methods* -tutkimus

Viime aikoina on yleistynyt laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhdistäminen samassa tutkimuksessa. Tästä käytetään monia nimityksiä, kuten *combined research designs*, *combined methods*, *mixed methods* ja *mixed methodology* -tutkimus (Creswell 2003; Heikkinen ym. 2005; Murtonen, Rautopuro & Väisänen 2007; Niglas 2004; Rautio 1999; Tashakkori & Teddlie 2003). Käytän tässä tutkimuksessa nimitystä *mixed methods* -tutkimus, koska uusimmissa metodioppaissa (mm. Creswell & Plano Clark 2007; Dellinger & Leech 2007; Murtonen ym. 2007; Tashakkori & Teddlie 2003) käytetään tätä nimitystä menetelmien yhteiskäytöstä.

Lähestymistapojen yhdistämisestä on tutkijoilla monta näkemystä. Heikkinen kollegoineen (2005) esittelee artikkelissaan näkemyksiä kasvatustieteellisen tutkimuksen tulevaisuudesta. Hän otaksuu, että *combined desings* -tyyppiset tutkimusotteet tulevat yhä lisääntymään. Vahvan paradigmaattisen näkemyksen mukaan laadullinen ja määrällinen tutkimus eroavat kuitenkin ontologisesti ja epistemologisesti niin paljon toisistaan, ettei niiden yhdistäminen ole mahdollista samassa tutkimuksessa. Heikon paradigmaattisen näkemyksen omaavien tutkijoiden mukaan laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhdistäminen samassa tutkimuksessa on ongelmallista, mutta ei mahdollista. Monissa tutkimuksissa laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen yhdistämistä perustellaan metodisella triangulaatiolla, mutta kaikissa tutkimuksissa ei huomioida näiden tutkimusotteiden perustavia eroja ontologisissa ja epistemologisissa kysymyksissä. Heikkisen ym. mukaan tutkijan tulee kuitenkin olla tietoinen eri lähestymistapoihin kuuluvista erilaisista ontologisista ja epistemologisista taustaoletuksista. (Emt., 351–352.)

Siljander (1992) edustaa vahvaa paradigmaattista näkemystä. Hänen mukaansa paradigmatiltaan erilaiset menetelmät eivät tuo esille saman tutkimuskohteen eri puolia, vaan tällöin on kysymys pikemminkin eri tutkimuskohteesta. Paradigmataustaltaan erilaisten metodien yhteiskäyttö johtaa hänen mukaansa käsitesekaannuksiin, ristiriitojen sallimiseen sekä teoriavapaaseen ja mielivaltaiseen tiedon tuottamiseen. (Emt., 20–21.) Varton (1992) mukaan tutkimusmenetelmän valinnan tulisi liittyä ontologiseen perusteluun siitä, miksi jokin ilmiö on laadullinen. Laadullista ilmiötä voidaan tutkia myös määrällisesti, mutta silloin sitä tutkitaan Varton mielestä eri ilmiönä, koska määrällistäminen hävittää tutkittavan ilmiön laadun. (Emt., 30.) Myös Denzin ja Lincoln (2005, 9–10) suhtautuvat varauksellisesti laadullisten ja määrällisten menetelmien yhdistämiseen samassa tutkimuksessa, josta he käyttävät nimitystä *mixed methods* -tutkimus.

Monet tutkijat eivät kuitenkaan näe kvalitatiivista ja kvantitatiivista lähestymistapaa dikotomisena kysymyksenä (mm. Alasuutari 2001, 19; Brannen 1993, 3–4; Grönfors 1982, 11–15; Hammersley 1993, 39). Alasuutarin (2001) mukaan laadullisen ja määrällisen lähestymistavan yhdistämisessä on kyse enemmänkin jatkumosta kuin dikotomiasta. Lähestymistapojen ero on viime aikoina asetettu kyseenalaiseksi, ja niiden välinen raja on hämärtynyt. 1980-luvulta alkaen on tehty

lisääntyvässä määrin tutkimuksia, joissa näitä kahta lähestymistapaa on yhdistetty. Tämän perusteella laadullinen tutkimus voi sisältää myös kvantitatiivisia osatarkasteluja ja päinvastoin. (Emt., 19, 26.)

Tieteellisen pragmatismien mukaan tiedollinen intressi ja tutkimuskäytäntö lähtevät siitä oletuksesta, että erilaisten metodologisten peruskäytännöiden yhteensopimattomuus ei estä erilaisten menetelmien käyttämistä samassa tutkimuksessa. Eri menetelmien käyttäminen perustuu todellisen maailman todellisten tutkimusongelmien suhteen tarkoituksenmukaisten menetelmien käyttämiseen. (Bryman 1992, 57–59; Creswell 2003, 11–12; Creswell & Plano Clark 2007, 22–23; Raunio 1999, 338.) Raunio (1999, 344) mukaan kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien yhdistämisen käyttötarkoitus tulisi perustella ja tuoda esille kummankin menetelmän vahvat ja heikot puolet tieteellisen tiedon tuottamisen kannalta omassa tutkimuksessa.

Tutkimukseni lähestymistapa on pääosin kvalitatiivinen, mutta se sisältää myös kvantitatiivisen osuuden. Tutkimukseni perustuu näin pragmaattisen tutkimuskäytännön näkemykseen ja siinä on kyse ensisijaisesti erilaisista tiedonhankinnan strategioista. Huumori on moniulotteinen ilmiö, jonka tutkiminen on haastavaa. Jotta saisin huumorista ja sen käytöstä mahdollisimman kattavan käsityksen, päädyin käyttämään sekä laadullista että määrällistä tiedon hankinnan strategiaa. Katson, että näiden yhdistämisellä saan omien tutkimuskysymysteni kannalta syvällisempää tietoa huumorista. Tiedostan kuitenkin, että eri lähestymistapojen avulla saamani tieto on ontologiselta ja epistemologiselta kannalta katsottuna erilaista. Näin saamani tieto liittyy niin sanottuun komplementaarisuusteeseen, jonka mukaan eri menetelmillä saamani tieto on tosiaan täydentävää eikä poissulkevaa. Tiedostan myös metodologisen eklektismin vaarat (ks. mm. Siljander 1992) ja pyrin välttämään niitä mahdollisimman huolellisella ontologisten ja epistemologisten taustaoletusteni eksplikoinnilla (Heikkinen ym. 2005, 351–352).

Työni kvantitatiivinen osuus liittyy HSQ-mittarin avulla saamaani tietoon ja sen analysointiin. Kyselyn avointen kysymysten avulla saan tietoa opiskelijoiden huumorikokemuksista ja niiden merkityksistä. Yksilöhaastattelujen avulla voin täydentää kirjallisen kyselyn avulla saamaani tietoa huumorityyleiltään erilaisten opiskelijoiden näkökulmasta. Näin saamani tieto opiskelijoiden erilaisista huumorityyleistä auttaa minua valitsemaan haastatteluihin huumorityyleiltään mahdol-

lisimman erilaisia henkilöitä. Jokaisella yksilöllä on erilainen huumorintaju, jonka perustalta he myös arvioivat toisten ihmisten huumoria ja huumorintajuisuutta. Ilman tätä tietoa opiskelijoiden valitseminen yksilöhaastatteluihin olisi ollut sattumavaraista. Lisäksi HSQ-mittarin avulla saamani tiedon perusteella pystyn kuvailemaan kokonaisuutena tutkimukseni kohdejoukkona olevien lukio-opiskelijoiden huumorintajua, mikä on tärkeää moniulotteisen huumori-ilmiön tutkimisessa.

Huumorintaju on arvosidonnainen, korkealle arvostettu ilmiö, ja vain harva haluaa tunnustautua huumorintajuttomaksi tai kielteistä huumoria käytäväksi ihmiseksi. Siksi katsoin, ettei ollut mielekästä kysyä opiskelijoilta suoraan heidän huumorinkäyttötyyliään, vaan käyttää asian selvittämiseen HSQ-mittarin tapaista validiksi todettua välinettä.

7.2 Triangulaatio

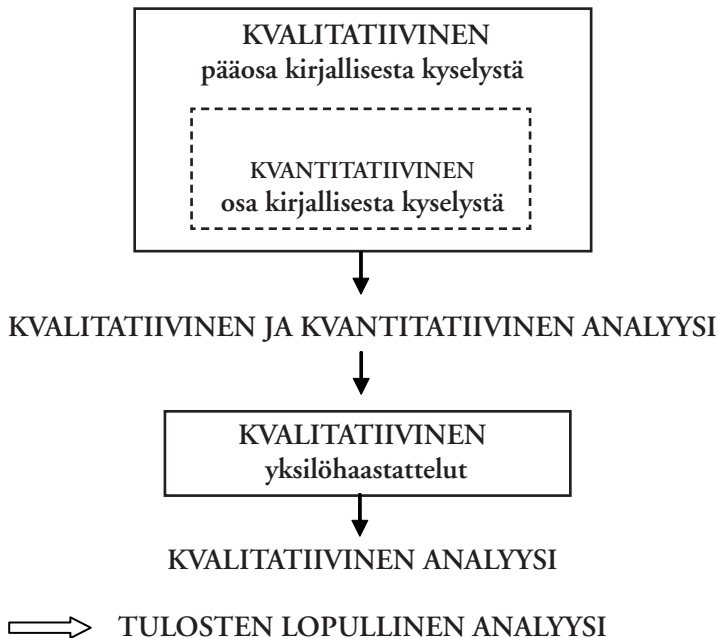
Triangulaatio tarkoittaa tieteessä sitä, että tutkittava ilmiö pyritään määrittämään useamman menetelmän avulla. Triangulaatioon kuuluu eri tasoja, joita ovat muun muassa tutkija-, aineisto-, teoria- ja menetelmätriangulaatio. Samassa tutkimuksessa näistä voidaan käyttää yhtä tai useampaa. (Denzin & Lincoln 2005, 5.) Menetelmätriangulaatio voidaan jakaa menetelmien sisäiseen ja niiden väliseen triangulaatioon. Menetelmien sisäisessä triangulaatiossa aineistonkeruussa käytetään eri metodeja, jolloin ne ovat samaan lähestymistapaan kuuluvia eli joko kvalitatiivisia tai kvantitatiivisia. Menetelmien välisessä triangulaatiossa ilmiön tutkimiseen käytetään puolestaan eri lähestymistavoista, laadullisesta ja määrällisestä, peräisin olevia metodeja (Raunio 1999, 340–341).

Tarkasteltaessa triangulaation toteutumista tutkimusasetelmassa se voidaan toteuttaa joko samanaikaisesti tai jaksottaisesti. Samanaikainen triangulaatio voi tarkoittaa esimerkiksi kyselyyn sisältyviä erilaisia mittausmenetelmiä. Niitä voivat muun muassa olla suljetut ja avoimet kysymykset, joita on käytetty tässä tutkimuksessa. (Cowman 1993; Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson 2003.) Kun triangulaatio toteutetaan tutkimusasetelmassa samanaikaisesti, on jokin tutkimustapa tavallisesti ensisijainen (Creswell ym. 2003; Morse 2003).

Tutkimukseni päämetodi on kvalitatiivinen, mutta se sisältää myös kirjallisen kyselyn osalta kvantitatiivisen osuuden. Näin kirjallisessa

kyselyssä on kyse menetelmien välisestä samanaikaisesta triangulaatiosta. Tutkimukseeni kuuluu vielä toinen kvalitatiivinen osuus, joten siinä toteutuu myös jaksottainen triangulaatio ja tutkimusasetelmasani on tässä suhteessa kyse myös perättäisestä eli sekventiaalisesta strategiasta.

Tutkimusasetelmassa on kyse Creswellin (2003) nimeämästä samanaikaisesti toteutetusta sisäkkäisstrategiasta, *concurrent nested strategy*, jossa joko määrällinen tai laadullinen on päämetodi ja toinen sitä tukeva. Eri tutkimusongelmiin voidaan saada vastauksia molempia metodeja käyttämällä, mutta ne vastaavat eri kysymyksiin ja käsittelevät tietoa eri tasoilla. (Emt., 218–219.) Tutkimukseni asetelma voidaan esittää seuraavan kuvion (kuvio 7.1) muodossa.



KUVIO 7.1 Tutkimuksessa käytetty muunneltu samanaikaisesti toteutetusta sisäkkäisstrategiasta

7.3 Kohdejoukko ja aineiston hankinta

Tutkimukseen osallistui kahdeksan lukiota, jotka valitsin Opetushallituksen verkkosivuilla (www.opetushallitus.fi) olevasta lukioiden listasta. Valitsin kustakin läänistä ensin suurin piirtein samansuuruiset lukiot ja lisäksi yhdestä läänistä kolme lukiota. Kustakin kahdeksasta lukiosta kirjallisen kyselyn teki yksi lukion 1. ja yksi 2. vuosikurssin ryhmä. Verkkokyselyn tekemiseen osallistuneet ryhmät valitsi kyseessä olevan lukion rehtori ja kahdessa tapauksessa hänen nimeämänsä vastuuhenkilö.

Kyselyyn osallistui 309 lukio-opiskelijaa, joista naisopiskelijoita oli 179 (58 %) ja miehiä 130 (42 %). Yksilöhaastatteluihin osallistui 15 opiskelijaa kolmesta eri lukiosta (10 naista ja 5 miestä). Kirjallisen kyselyn laajan näytteen tarkoituksena oli saada yleiskäsitys paljon käytetystä, mutta aikaisemmin Suomessa vähän tutkitusta ilmiöstä eli huumorista ja hyödyntää kirjallisen kyselyn avulla saatuja tutkimustuloksia avainhenkilöiden valinnassa myöhemmin tehtävissä yksilöhaastatteluisia. Mainittakoon, että yksikään tutkimuksessa mukana olleista kahdeksasta lukiosta ei ollut erityislukio, vaan kaikki olivat niin sanottuja tavallisia lukioita.

Aluksi otin kyseessä olevien lukioiden rehtoreihin yhteyttä puhelimitse. Kerroin heille lyhyesti tutkimuksesta ja siihen liittyvästä aineistonkeruusta sekä kysyin suullista tutkimuslupaa. Kahdeksasta rehtorista kuusi suhtautui heti myönteisesti asiaan ja kaksi kielteisesti. Jätin kielteisesti tutkimukseen suhtautuneiden rehtoreiden lukiot pois ja valitsin niiden tilalle kaksi uutta lukiota, joiden rehtoreilta sain myös suullisen luvan tutkimuksen suorittamiseen. Tämän jälkeen laitoin jokaiselle valitsemani lukion rehtorille vielä sähköpostitse lyhyen selvityksen tutkimuksen taustatiedoista, tutkimuskysymyksistä ja alustavasta aineistonkeruun aikataulusta.

Joulukuussa 2005 lähetin kirjalliset tutkimuslupapyyntö (Liite 1) tutkimukseen valitsemieni lukioiden rehtoreille ja yhdelle sivistysjohtajalle. Yhdessä tutkimukseen osallistuvassa kaupungissa tutkimuslupa täytyi hakea kaupungin sivistystoimenjohtajalta, muissa riitti lukion rehtorin antama kirjallinen lupa. Tammikuun 2006 aikana sain kirjallisen luvan tutkimuksen suorittamiseen kaikissa kyseessä olevissa lukioissa. Pidin näiden lukioiden rehtoreihin sähköpostitse yhteyttä ja neuvottelin yhdessä heidän kanssaan aineistonhankinnan ajankoh-

dasta. Kahdessa lukiossa rehtori siirsi käytännön järjestelyt kyselyn toteuttamisesta itse valitsemalleen opettajalle, joiden kanssa olin jatkossa yhteydessä. Muissa lukioissa rehtori vastasi itse käytännön järjestelyjen toimivuudesta. Vastaaminen verkkokyselyyn suoritettiin 15.1.–1.4.2006.

Tutkimukseni jakautui kahteen aineistonkeruun vaiheeseen, joista ensimmäinen koostui kirjallisesta kyselystä ja toinen yksilöhaastattelusta. Mielestäni tässä tutkimuksessa kysely oli toimiva ja tarkoituksenmukainen menetelmä, koska kuvaan suuren opiskelijajoukon erilaisia käsityksiä huumorista ja kokemuksia opettajien huumorin käytöstä. Tässä tutkimuksessani oleva kysely on muodoltaan verkkokysely (Liite 2), koska tutkittavat vastasivat siihen verkossa ClearLearning Test Pilot (4.4.1) -ohjelman avulla.

Niiden neljän lukion osalta, joissa itse olin henkilökohtaisesti paikalla vastaamisen aikana, kysely on muodoltaan kontrolloituihin kyselyihin kuuluva informoitu kysely, sillä ennen kyselyn tekemistä kerroin opiskelijoille tutkimukseni tarkoituksesta ja selostin kyselyä sekä vastailin kyselyn tekemisen aikana opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin. Osittain informoituna kyselyä voidaan pitää myös niiden neljän lukion osalta, joissa en ollut henkilökohtaisesti paikalla. Laitoin näiden lukioden kyselyyn vastaamista ohjaaville opettajille kirjallisen ohjeistuksen (Liite 3), jonka pyysin lukemaan opiskelijoille ennen vastaamista. Kirjallinen ohjeistus sisälsi samat asiat, jotka itse esitin niille opiskelijoille, joiden vastaamista olin valvomassa.

Kirjallinen kysely sisälsi avoimia kysymyksiä, monivalintatehtäviä ja viisiportaisia Likert-asteikkollisia väittämiä. Kyselyn alussa oli lyhyt esittely tutkimuksen tarkoituksesta ja luottamuksellisuudesta. Valintatehtävillä kysyttiin vastaajan sukupuolta (monivalintatehtävä 1) ja avoimilla kysymyksillä kartoitettiin vastaajan opiskelupaikkana oleva lukio ja vuosikurssi (avoimet kysymykset 2 ja 3). Huumorintajun mittarina käytin uusinta huumorintajun eri osa-alueisiin keskittyvää HSQ-mittaria (*Humor Styles Questionnaire*) (Martin ym., 2003), joka sisältää 32 väittämää. Kyselyn kohdassa 8 oli ensin monivalintatehtävä, jossa vastaajia pyydettiin kirjoittamaan kuvaus yhdestä heidän peruskoulu- tai lukioaikana kokemastaan tai näkemästään myönteisestä huumoritilanteesta. Vastaajaa pyydettiin valitsemaan luokka-aste, jolla huumoritilanne tapahtui sekä siinä mukana olleen opettajan sukupuoli (valintatehtävät 8.1 ja 8.2). Seuraavaksi avoimilla kysymyksillä (8.3–8.5) vas-

taajia pyydettiin kuvailemaan tätä tilanteesta, oppilaiden tai opiskelijoiden sekä opettajan reaktioita ja tilanteen merkitystä heille itselleen. Kirjallisen kyselyn kohdassa 9 (9.1–9.5) oli vastaavat asiat kuin kohdassa 8, mutta tässä opiskelijoita pyydettiin kuvailemaan yhtä kouluaikana tapahtunutta kielteiseksi kokemaansa huumoritilannetta. Kohdat 11 ja 12 olivat avoimia kysymyksiä. Niissä vastaajia pyydettiin kuvailemaan opettajan käyttämän myönteisen ja kielteisen huumorin merkityksiä. Lopuksi lukio-opiskelijoita pyydettiin määrittelemään huumori ja huumorintaju (avoimet kysymykset 13 ja 14). Kyselyn lopussa vastaajilla oli halutessaan mahdollisuus antaa henkilötietonsa, sähköpostiosoitteensa ja puhelinnumeronsa, jotta saatoin ottaa heihin tarvittaessa myöhemmin yhteyttä lisäaineiston keräämistä varten.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tyypillisin tiedonkeruumenettelmä on haastattelu, koska se mahdollistaa haastateltavan ja tutkijan vuorovaikutuksen. Tällöin tutkija voi syventää tärkeiksi kokemiaan haastateltavan ilmaisemia asioita lisäkysymyksillä. (Marton & Booth 1997, 129–132.) Haastattelukysymykset eivät ole tarkkarajaisia, mutta niiden tulisi rajoittaa tutkimusongelmien suhteen oleellisiin asioihin. Kysymysten ei myöskään pitäisi perustua tutkijan esioletuksiin tutkittavasta ilmiöstä, vaan niiden tulisi olla suhteellisen avoimia ja väljiä. Tällöin tutkittava tuo esille tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä tai asiaa omista lähtökohdistaan sekä itselle tärkeitä ja merkityksellisiä asioita. (Ashworth & Lucas 2000; Marton 1986.) Tutkimusta varten tehdyille haastattelulle on keskeistä se, että

- haastattelu on suunniteltu ennakoon
- haastattelun aloitteentekijä ja ohjaaja on haastattelija
- haastattelijan tehtävänä on motivoida ja kannatella haastattelutilannetta
- haastattelija tiedostaa oman roolinsa, ja haastateltava puolestaan mukautuu omaan rooliinsa
- haastateltava tiedostaa sen, että haastattelun aikana saatu tieto on luottamuksellista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 11, 43).

Toteutin tutkimukseni toisen vaiheen aineistonkeruun yksilöllisesti toteutetuilla teemahaastatteluilla, joihin valitsin 15 avainhenkilöä kirjallisen kyselyn avulla saamani huumorityylin perusteella. Toinen kriiteeri haastatteluihin valinnalle oli opiskelijan kirjallisessa kyselyssä kirjoittama huumorikuvaus. Pysin valitsemaan haastatteluihin mahdol-

lisimman erilaisia ja eri tavalla huumorista ajattelevia opiskelijoita. Verkkokyselyyn osallistuneet opiskelijat olivat pääsääntöisesti ilmoittaneet omat henkilötietonsa, joten yhteydenottoni heihin sujui puhe-limitse. Soitin kunkin lukion rehtorille ja pyysin häneltä luvan haastattelujen tekemiseen. Koska haastatteluissa oli kyse vain pienestä osasta opiskelijoita, sain jokaiselta rehtorilta luvan tehdä ne minulle ja opiskelijalle sopivimpana ajankohtana. Rehtori tai vastuuhenkilö ei ollut tietoinen siitä, ketkä opiskelijoista tulivat haastatteluihin. Jokaisessa näistä kolmesta lukiosta minulle oli varattu rauhallinen tila haastatteluja varten.

Käytin puolistrukturoitua teema-haastattelua (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48), jolle on ominaista se, että haastattelun aihepiirit, teema-alueet, on määrätty etukäteen. Laadin teema-alueuuttelon (Liite 4), jossa oli pelkistettyjä, muutamalla sanalla ilmaistuja teemoja, joihin varsinaiset haastattelukysymykset pohjautuivat. Haastattelutilanteessa ne toimivat muistilistanani ja ohjasivat keskustelua haluttuun suuntaan. Näin ollen haastatteluista puuttui strukturoidulle lomake-haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys, mutta ne eivät olleet täysin vapaita niin kuin syvähaastattelussa.

Koin tutkimukseni kannalta hyödyksi sen, että voin käyttää kirjallisen kyselyn avulla saamaani tietoa teema-alueiden muodostamisessa. Käytin haastattelujen pohjana kunkin siihen osallistuvan nuoren kirjallisessa kyselyssä kirjoittamaa yksittäistä huumorikuvausta tai -kuvauksia, jotka näytin hänelle myös paperiversiona kullekin haastateltavalle. Näin pääsimme luontevasti keskustelun alkuun. Pyrin etenemään haastattelussa opiskelijan ehdoilla mutta myös teemarungon mukaisesti, jotta saisin vastauksen tutkimukseni kannalta oleellisiin asioihin. Teemarungon aihepiirit liittyivät kunkin opiskelijan kirjallisessa kyselyssä kirjoittamiin *huumorikuvauksiin*, *huumorikäsitteisiin*, *opettajien käyttämään huumoriin koulussa* sekä huumorin *merkityksiin*. Yksi teemarungon aiheista liittyi haastateltavan *kuvauksiin omasta huumorintajustaan*. Haastattelun lopuksi kerroin haastateltavalle saamieni huumorityylien kuvaukset ja pyysin heitä vielä itse arvioimaan, *mitä huumorityyliä he omasta mielestään käyttivät eniten ja mitä vähiten*. Tämän jälkeen näytin heille heidän HSQ-mittarin avulla saamiensa tyylien järjestyksen.

Olin varannut kullekin haastattelulle aikaa puolitoista tuntia, mikä riitti hyvin rauhalliseen etenemiseen. Yhden lukion haastateltavista

kolme opiskelijaa perui tulonsa viime hetkellä, joten jouduin ottamaan kahdessa muussa lukiossa kolme opiskelijaa lisää haastateltavaksi. Ennen haastattelun alkamista kerroin opiskelijalle haastattelun luottamuksellisuudesta ja sen etenemisestä pääpiirteissään.

7.4 Laadullisen aineiston analyysi

Tutkimukseni on kvalitatiivinen sen suhteen, että analysoin kirjallisen kyselyn avointen kysymysten ja haastattelujen avulla saamaani laadullista aineistoa aineistolähtöisesti. Aineistolähtöinen analyysi on lähtökohtana silloin, kun tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa perustietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Bogdan & Biklen 1992, 29–57). Aineistolähtöisessä analyysissä etenin induktiivisesti, kun pyrin etsimään aineistosta tutkimukseni kannalta oleellista tietoa. Katson, että tekemääni analyysiprosessia on ohjannut teoreettinen tietoni huumorista, vaikka olenkin pyrkinyt tarkastelemaan aineistoa avoimin mielin ilman etukäteisoletuksia. Tällä on ollut merkitystä etenkin analyysin loppuvaiheessa, jolloin pyrin muodostamaan aineistosta nousevia yläkategorioita.

Kvalitatiivisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on tiivistää ja selkeyttää aineistoa sekä tuottaa näin uutta tietoa tutkimuksen kohteena olevasta asiasta. Aineistoa tiivistettäessä huomioidaan kuitenkin se, ettei sen aikana kadoteta aineiston sisältämää informaatiota. Onnistuneen analysoinnin tuloksena tuotetaan uutta tietoa tutkitavasta ilmiöstä. Uutta tietoa hankitaan aineistolähtöisellä kolmivaiheisella analysointiprosessilla: kuvailulla, varsinaisella analysoinnilla ja edellisiin vaiheisiin pohjautuvalla tulkinnalla. Usein nämä vaiheet kietoutuvat spiraalimaisesti toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1999, 138–153.)

Ennen toisen vaiheen aineiston keruun eli haastattelujen toteuttamista luin kirjallisen kyselyn vastauksia moneen kertaan ja muodostin niiden pohjalta alustavia analyysimalleja. Pyrin kuitenkin tietoisesti siihen, että ne eivät ohjaisi liikaa haastattelujen toteuttamista. Yksilöhaastattelujen tarkoituksena oli saada lisätietoa tutkimukseni kannalta tärkeistä asioista, jotka eivät ilmenneet kirjallisessa kyselyssä.

Aineiston analyysiä voi suorittaa kolmella periaatteeltaan erilaisella tavalla. Aineistoa voi analysoida aineistolähtöisesti ilman teoreettisia

etukäteisolettamuksia, jolloin tutkijalla on kyllä olemassa etukäteistietoa ja -olettamuksia tutkittavasta kohteesta, mutta hän ei anna niiden häiritä aineistosta tulkittavien teemojen syntymistä. Kuitenkin voidaan esittää epäilyjä siitä, kuinka on mahdollista toteuttaa puhdasta aineistolähtöistä analyysiä, koska tutkimuksen teko vaatii tutkijalta tietynlaista etukäteen mietittyä asennoitumista ja näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön. Teoriasidonnaisessa analyysissä tutkija käyttää analyysissään hyväksi osittain teoreettisia kytkentöjä, mutta aineiston analyysitapa ei ole tiiviisti sidoksissa teoriaan. Kolmannessa tutkimusaineiston analysoinnin lähestymistavassa hyödynnetään tietoisesti jotakin teoriaa tai siihen otetaan mukaan enemmän tai vähemmän teoreettisesti perusteltu näkökulma. Tällöin aineisto koetaan jo ennalta esityksenä jostakin aikaisemmasta teoreettisesta näkökulmasta ja sitä tarkastellaan juuri siitä näkökulmasta käsin. (Alasuutari 2001, 84; Creswell & Plano Clark 2007, 132; Eskola 2001, 136; Eskola & Suoranta 1999, 153.)

Fenomenografinen analyysi pohjautuu hankittuun aineistoon eikä valmiiseen luokittelurunkoon tai teoriaan (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 123). Fenomenografista analyysiä voidaan soveltaa monin tavoin. Aineiston analyysiprosessi etenee vaiheittain ja tutkijan tehtävänä on käydä jatkuvaa keskustelua aineistonsa kanssa analyysin ja tulkintojen tekemisen ohella (Häkkinen 1996, 41). Pyrin antamaan mahdollisimman tarkan kuvan aineiston käsittelyn vaiheista, jotta lukija pystyy seuraamaan päättelyäni ja tekemiäni ratkaisuja. Tuon esille analyysiprosessia, jonka avulla olen edennyt induktiivisesti saamastani aineistosta kohti tutkimustuloksia (ks. Mäkelä 1990, 53–59).

Käytän laadullisen aineistoni analyysissä fenomenografista analyysiä, kun kuvaan opiskelijoiden erilaisia käsityksiä huumorista ja siitä, millaisia myönteisiä ja kielteisiä huumorikuvauksia opiskelijat ovat kirjoittaneet. Lisäksi käsittelen sekä kirjallisen kyselyn avoimien kysymysten että yksilöhaastattelujen avulla saamaani laadullista tietoa fenomenografisen analyysitavan mukaisesti, kun kuvailen opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia huumorista sekä niiden merkityksiä esimerkkien sekä ala- ja ylätasen kategorioiden muodossa. Esitän laadulliset tulokset fenomenografian mukaisesti kuvauskategorioiden avulla. Nämä kuvauskategoriat olen muodostanut ja esitän ne myös horisontaalisesti eli niiden sisällön mukaan sekä vertikaalisesti eli mainintojen yleisyyden mukaan (Gröhn & Jussila 1989; Häkkinen 1996, 35–36).

Kvantifoinnin tarkoituksena on tuoda laadullisen aineiston tulkintaan erilaista näkökulmaa (Burns & Grove 1997; Patton 1990).

Kuvaan tulosten yhteydessä opiskelijoiden kirjallisessa kyselyssä ja yksilöhaastatteluissa esille tulleita suoria lainauksia, jotta heidän käsityksensä ja kokemuksensa välittyisivät lukijalle mahdollisimman aitoina. Niiden avulla on mahdollista arvioida analyysiprosessin aikana ja lopuksi tekemiäni tulkintoja ja ratkaisuja. Olen pyrkinyt tavoittamaan sekä kirjallisen kyselyn että haastattelujen analyysissä fenomenografiseen analyysiin kuuluvan ajatuksellisen kokonaisuuden. Tulosten raportoinnissa kirjallisen kyselyn avointen kysymysten vastaukset sekä yksilöhaastattelujen avulla saamani yksittäisten opiskelijoiden vastaukset olen laittanut sitaatteihin. Olen poistanut aineistosta luettavuuden helpottamiseksi sellaiset puhekielelle tyypilliset ilmaukset, kuten ”niinku”, ”semmonen”, ”että ku”, mutta muuten litteroitu teksti on alkuperäisessä muodossaan. Joitakin täysin väärin kirjoitettuja sanoja olen korjannut luettavuuden helpottamiseksi, mutta muihin kieliopivirheisiin en ole puuttunut.

7.5 Määrällisen aineiston analyysi

Määrällinen aineisto koostui monivalintatehtävistä, viisiportaisista Likert-tyyppisistä muuttujista ja avokysymysten diskreeteiksi muuttujiksi luokitelluista vastauksista. Suoritin tilastolliset analyysit SPSS 15.0 for Windows -ohjelmalla. Tulososassa kuvailen aineistoa näiden muuttujien suorilla jakaumilla ja keskiarvoilla. Tutkimukseni määrällisessä osuudessa käytin deduktiivista analyysiä ja päättelyä.

Huumorinkäyttöylejä tutkin HSQ-mittarin 32 viisiportaisella Likert-asteikkoisella väittämällä. Samalla tavoin kuin Martin ym. (2003) alkuperäisen HSQ-mittarin kehittämissään käytin pääkomponenttianalyysiä kohdejoukon huumorinkäyttöyleiden sisäisten ulottuvuuksien etsimiseen ja muuttujatason tiedon tiivistämiseen jatkoanalyysien kannalta mielekkäämpään muotoon. Tiivistin pääkomponenttianalyysillä muuttujatason tiedon uusiksi muuttujiksi ja karsin aineistosta sellaiset muuttujat, jotka eivät tuoneet mitattavasta alueesta merkittävästi uutta tietoa.

Otin ensimmäisessä vaiheessa mukaan kaikki 32 huumorintajua mittaavaa muuttujaa. Muuttujien Kaiser-Meyer-Olkinin kerroin oli

0,698 eli hyvä ja otoskorrelaatiomatriisin determinantti ,0002, mikä osoittaa kohtalaista korreloituneisuutta muuttujien välillä (Nummenmaa ym. 1997, 165). Pääkomponenttianalyysiin oli näin riittävät edellytykset.

Parhaan pääkomponenttien lukumäärän löytämiseksi tarkastelin Cattellin Scree-kuviota sekä pääkomponenttien ominaisarvoja ja selitysosuuksia (Mauranen ym. 1993, 270–271). Ennen lopullista ratkaisua suoritin rotatointeja eri pääkomponenttimäärillä. Lopuksi valitsin ratkaisun, joka oli sisällöllisesti mielekkäin. Varsinaisessa pääkomponenttianalyysissä käytin suorakulmaista Varimax-rotatointia, joka ei salli komponenttien välisiä korrelaatioita. Poistin aineistosta huonosti toimivat muuttujat, joiden kommunaliteetti oli alle ,20 tai lataus pienempi kuin ,30 (Leskinen 1987, 51; Mauranen ym. 1993, 269). Jäljelle jääneet muuttujat analysoin uudelleen ja jatkoin tarvittaessa karsintaa edellä mainittujen kriteerien perusteella. Lopulliseen analyysiin jäi 28 muuttujaa. Poistetut väittämät olivat 7, 9, 19 ja 28.

Pääkomponenttipistemäärien ja vastaajien sukupuolen välisten yhteyksien etsimisessä käytin kahden ryhmän keskiarvon eron tilastollista testaamista. Kahden riippumattoman otoksen t-testi edellyttää, että muuttuja on mitattu välimatka- tai suhdeasteikolla, muuttuja on normaalijakautunut eri perusjoukoissa ja muuttujan varianssit perusjoukoissa ovat yhtä suuret. Käytännössä näistä vaatimuksista voidaan kuitenkin kohtuullisesti poiketa ilman vakavia seurauksia johdopäätösten kannalta. (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 75–77.)

Pystyäkseni tarkastelemaan kunkin opiskelijan huumorityyliä yksiselitteisemmin muodostin kunkin pääkomponentin muuttujista summamuuttujan siten, että käänsin negatiivisen latauksen saaneiden muuttujien pisteytyksen. Summamuuttujien vaihteluväli oli 1–5. Cronbachin α :t olivat ,58–,74. Alhaisin α oli neljännellä pääkomponentilla ja korkein toisella. Näin alhaiset Cronbachin α :t osoittavat, että komponenttien sisäinen johdonmukaisuus ei ole kovin hyvä (Nummenmaa ym. 1997, 186–187). Koodasin kunkin pääkomponentin muuttujista muodostamani summamuuttujat uudelleen kolmi-luokkaisiksi seuraavasti 1–2,33 = 1; 2,34–3,66 = 2 ja 3,67–5 = 3.

7.6 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkijan tulkinnot saavat ja niiden täytyykin luonnehtia laadullista tutkimusta. Niiden on kuitenkin heijastettava enemmän aineistoa sekä käytettyjä menetelmiä ja teorioita kuin tutkijan omia mielilymyksiä ja odotuksia. Jo ennen tätä tutkimusta olin vakuuttunut huumorin myönteisistä merkityksistä. Huumorin kielteinen käyttö oli tullut esille pro gradu -tutkielmassa, mutta vasta nyt ymmärsin, miten tehokas keino huumori onkaan kielteisesti käytettynä.

Nykyisin on olemassa lukuisia tapoja arvioida ja kuvata luotettavuutta sekä määrällisissä, laadullisissa että näitä lähestymistapoja yhdistävissä tutkimuksissa (ks. Dellinger & Leech 2007; Gliner & Morgan 2000; Johnson & Onwuegbuzie 2004). *Mixed methods* -tutkimuksissa määrällisen ja laadullisen osan luotettavuutta on tarkasteltu joko erikseen (Newman & Benz 1998) tai yhdessä (Dellinger & Leech 2007). Tässä tutkimuksessa laadullinen ja määrällinen osuus toimivat enimmäkseen erillään, joten tarkastelen myös niiden luotettavuutta itsenäisesti. Olen selvittänyt jo aikaisemmissa luvuissa useita tutkimukseni luotettavuuden kannalta keskeisiä seikkoja, mutta kokoa vielä tässä niistä tärkeimpiä yhteen.

Määrällisen tutkimuksen luotettavuuden voi kiteyttää ongelmaksi: Miten varmistaa se, että tutkimustulokset eivät johdu satunnaisista tai epäoleellisista tekijöistä ja että tuloksista voidaan tehdä juuri tutkijan tekemät tulkinnot, johtopäätökset ja suositukset? Sattuman vaikutusta tutkimustuloksiin kuvataan yleensä tutkimuksen reliabiliteetilla, tulkinntojen sopivuutta, mielekkyyttä ja käyttökelpoisuutta puolestaan validiteetilla. (Nummenmaa ym. 1996, 201.)

Validiteetti ei ole mittarin ominaisuus, vaan se kuvaa mittarilla tehtyjä päätelmiä. Validiteetista erotettiin ennen eri lajeja, mm. sisältö- ja konstruktiovaliditeetti sekä kriteeriviitteinen validiteetti. Nykyisin validiteettia sen sijaan tarkastellaan yhtenäisenä käsitteenä, josta voidaan eri tavoin saada näyttöä, mm. kriteeriviitteistä näyttöä, sisältöön liittyvää validiteettinäyttöä sekä teoreettisiin konstruktioihin liittyvää näyttöä. Se, että kyse on koko ajan samasta validiteetista, ilmenee siinä, että eri lähteistä saatu validiteetti täydentää toistaan, muun muassa sisältöön liittyvä näyttö konstruktioviitteistä näyttöä. Kriteeriviitteinen näyttö edellyttää, että jotakin muuttujaa tai joitakin muuttujia voidaan pitää mittarin kriteerinä. Sen valinta riippuu usein

arvostuksista ja tilanteesta, jotka pitäisi eksplikoida. Tässä tutkimuksessa olen määritellyt keskeiset käsitteet liittäen ne teoriataustaan. Sisältöön liittyvää validiteettinäyttöä voi arvioida siitä, missä määrin mittarit (osiot, tehtävät, kysymykset ym.) edustavat sitä sisältöaluetta, jota oli tarkoitus mitata. (Nummenmaa ym. 1996, 204–205.) Tämän tutkimuksen keskeinen määrällinen osuus eli HSQ-mittari on aikaisemmin osoitettu validiksi (Martin ym. 2003). Huumorityylejä kartoittavien pääkomponenttien sisäistä konsistenssia arvioin Cronbachin α -kertoimilla, jotka olivat välillä ,58–,74. Ne eivät ole kovin korkeita, mutta osoittavat kohtalaista reliabiliteettia.

Eryteisesti laadullisissa tutkimuksissa luotettavuus on ollut monimerkityksinen, epäselvä ja kiistanalainen asia (Onwuegbuzie & Leech 2007). Sitä on tarkasteltu monilta näkökannoilta, kuvattu lukuisilla käsitteillä ja keskusteltu siitä, mitä näistä käsitteistä pitäisi käyttää selvittämään laadullisten tutkimusten luotettavuutta (ks. Dellinger & Leech 2007, 312–314). Miles ja Huberman (1994, 277–280) näkevät tärkeimmiksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tai laadullisuuden arvioimisen kriteereiksi uskottavuuden ja autenttisuuden, luotettavuuden ja pysyvyyden sekä sovellettavuuden, yleistettävyyden ja hyödynnettävyyden.

Laadullisen tutkimuksen autenttisuus viittaa siihen, missä määrin tutkimustulokset riippuvat tutkijasta ja missä määrin kohdejoukosta sekä ovatko tulokset perusteltavissa. Jotta lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen autenttisuutta, on tutkijan raportoitava selkeästi aineiston hankkiminen sekä analysointi- ja tulkintaprosessit niin, että lukija voi vakuuttua niiden asianmukaisuudesta. Luvuissa 7.3–7.5 olen selvittänyt yksityiskohtaisesti aineistonkeruun vaiheet sekä analysointipolkuni datasta tulkintoihin. Lisäksi pyrin lisäämään kvalitatiivisen aineiston perusteella tekemiäni tulkintojen luotettavuutta esittämällä runsaasti suoria aineistokatkelmia tulosten raportoinnin yhteydessä, jotta lukija voi todentaa tulkintojeni ankkuroitumisen aineistoon.

Kyselyn tulkinallisesti epäselviä osioita muokkasin esitestausten perusteella ennen sen laittamista verkkoon opiskelijoiden vastattavaksi. Kaksi joensuulaista lukio-opiskelijaa luki aina kunkin kyselyversion ja kommentoi sitä. Esitetasin kyselyn vielä tammikuussa 2006 yhdellä lukioluokalla Joensuussa. Esitetaukseen osallistui yhteensä 29 lukion 1. tai 2. vuosikurssin opiskelijaa. Kyselyyn oli varattu aikaa yksi tunti, ja se riitti oikein hyvin, vaikka siihen osallistuneet opiske-

lijat tekivät kyselyn käsin kirjoittamalla eivätkä verkossa, kuten lopullinen kysely tehtiin. Tämän jälkeen muokkasin kyselyä esitestauksessa saamani palautteen perusteella. Muutokset koskivat kyselyn sanamuotoja, kysymysten tarkentamisia ja kyselyn rakenteellista etenemistä. Vaikka kyselyn tärkeimmät osiot sijoitetaan yleensä alkuun, havaitsin esitestauksessa, että huumorin ja huumorintajun määrittelemistä koskevat kysymykset kannattaa laittaa kirjallisen kyselyn loppuun, koska niiden määrittelevä on haastavaa ja kyselyn alkupuolella tällainen tehtävä saattaa lannistaa.

Osalla vastaajista (39) oli jostain syystä jäänyt joko myönteiseksi tai kielteiseksi koetun huumoritilanteen kuvaus kesken. He olivat ilmeisesti vaihtaneet riviä väärin, joten osa kirjoituksista jäi puutteelliseksi. Näistä lähetin 38:lle sähköpostitse pyynnön tarkentaa kyselyn vastausta. Yhdelle näistä vastaajista soitin, koska hänen sähköpostiosoitetaan minulla ei ollut. Näistä tarkennuspyynnöistä 21 koski myönteiseksi ja 18 kielteisesti koettua huumoritilannetta. Lähetin heille sähköpostilla heidän oman kuvauksensa sellaisenaan ja pyysin heitä lukemaan vastauksensa ja täydentämään kesken jääneitä lauseita. Sain sähköpostia 23 opiskelijalta, jotka olivat täydentäneet vastaustaan pyyntöni mukaisesti. Myönteisesti koetun huumoritilanteen kuvausta tarkensi 12 opiskelijaa sähköpostitse ja yksi puhelimitse ja kielteisesti koetun huumoritilanteen kuvausta kaikki saamani 11 sähköpostivastausta. 15 opiskelijalta en saanut vastausta sähköpostipyyntöön.

Ennen ensimmäistä haastattelua testasin haastattelurunkoa ja nauhoittamisen tekniikkaa kahdella joensuulaisella lukio-opiskelijalla, jotka olivat osallistuneet jo aikaisemmin kirjallisen verkkokyselyn testaukseen. Haastattelujen esitestauksen jälkeen muutin jonkin verran teemojen käsittelyjärjestystä.

Tutkimusaineiston luotettavuuteen vaikuttaa myös se, miten vastaajat suhtautuvat vastaamiseensa. Niissä lukioissa, joissa olin itse mukana, opiskelijoilta tuli joitakin lisäkysymyksiä kyselyn tekemisen aikana. Kysymykset liittyivät sellaisiin asioihin kuin vastauskohdan tyhjäksi jättämiseen, kyselyssä taaksepäin menemiseen ja luokka-asteen muistamattomuuteen. Jokaisessa näistä neljästä lukiosta minuun suhtauduttiin myönteisesti. Kaikki käytännön järjestelyt toimivat hyvin ja ennalta sopimallamme tavalla.

Tutkija itse toimii laadullisessa tutkimuksessa instrumenttina. Siksi hänellä on oltava laaja-alainen tietämys tutkimusalansa käytännöstä

ja teoreettisesta taustasta. (Miles & Huberman 1994.) Tähän liittyviä omien arvojeni merkitystä tutkimuksen tekemisessä, esiyemmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä ja pro gradu -tutkimustani olen selostanut tarkemmin luvussa 2.

Luotettavuuden eli pysyvyyden tai toistettavuuden arvioinnissa on keskeistä selvittää sitä, missä määrin tulokset säilyisivät samansuuntaisina, jos joku toistaisi tutkimuksen. Täydelliseen toistettavuuteen on vaikea päästä tämänkaltaisessa ihmisten kokemuksista ja käsityksistä selvittävän tutkimuksen laadullisessa osuudessa. Olen pyrkinyt rakentamaan tutkimusraporttini siten, että lukija saa kattavan käsityksen tutkimuksen kysymyksenasettelusta, käsitteellisestä esiyemmärryksestäni sekä tekemistäni valinnoista ja toimenpiteistä. Pyrin muotoilemaan ja esittämään tutkimuskysymykset selkeästi perustellen ja rajaten ne yksiselitteisesti. Luotettavuutta lisäsi kirjallisen kyselyn avokysymysten vastausten tarkastuttaminen haastateltavilla yksilöhaastatteluiden alussa.

Luotettavuuteen kuuluu myös teoreettinen triangulaatio sekä menetelmä- ja tutkijatriangulaatio. Teoreettista triangulaatiota sovelnan tutkimuksessani siten, että lähestyn tutkittavaa ilmiötä useiden keskeisten huumoriteorioiden kautta. Menetelmätriangulaatio puolestaan toteutuu paitsi laadullisen ja määrällisen lähestymistavan yhdistämisessä myös erilaisten aineistonkeruun menetelmien (kirjallinen kysely, yksilöhaastattelut) käyttämisessä samassa tutkimuksessa. Tätä olen selvittänyt yksityiskohtaisemmin luvussa 7.2. Laadullisen aineiston luokittelun luotettavuuden lisäämiseksi sovelsin myös tutkijatriangulaatiota käyttämällä rinnakkaisluokittelijaa myönteisiksi ja kielteisiksi koettuja opettajan huumoria sisältäneitä tilanteita tutkivien avokysymysten vastausten luokittelussa (Järvinen & Järvinen 2004, 85). Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa rinnakkaisluokittelulla (Ahonen 1994, 154–155; Niikko 2003, 39–41; Uljens 1989, 56). Tällöin tutkijan on esitettävä ja perusteltava muodostamansa kategoriat ja niiden tulkintaperusteet, jotta rinnakkaisluokittelija voi suorittaa luokituksen niiden perusteella. Rinnakkaisluokittelijana toimi dosentti, joka itsekin on tutkinut opetustilanteen sosiaalista vuorovaikutusta, vaikkakaan ei suoranaisesti opettajan huumorin käyttöä. Kaikista myönteisistä huumorikuvauksista (n = 276) valitsin hänen luokiteltavikseen sattumanvaraisesti 100 vastausta ja kielteisistä (n = 216) myös 100. Kuvasin rinnakkaisluokittelijalle muodostamani kategoriat ja niiden perustelut, jotka olivat syntyneet omassa luokitte-

lussani ja joiden mukaan hän luokittelunsa suoritti. Yksimielisyysprosentiksi myönteisistä huumorikuvauksista tuli 93 % ja kielteisistä 87 %, mitä voi pitää hyvänä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa on rinnakkaisluokittelusta vaihtelevia mielipiteitä. Yleensä sillä katsotaan olevan mahdollista lisätä luotettavuutta (mm. Creswell & Plano Clark 2007; Denzin & Lincoln 2005), mutta jotkut (mm. Booth 1992; Sandberg 1996) katsovat, että toinen tutkija ei voi olla niin perehtynyt aineistoon, että rinnakkaisluokittelulla olisi luotettavuutta edistävää merkitystä. Lisäksi tutkija on fenomenografisessa tutkimuksessa sisällä prosessissa ja hänen ymmärtämisensä on projektiivista (Niikko 2003, 40).

HSQ-mittaria ei ole aikaisemmin käännetty suomenkielelle eikä käytetty missään suomalaisessa tutkimuksessa. Siksi otin sähköpostitse yhteyttä Rod Martiniin ja selvitin hänelle tutkimukseni tarkoitusta ja menetelmää. Sain häneltä yksityiskohtaisia ohjeita käännöstyön tekemiseen. Käänsin ensin itse lomakkeen väittämät suomeksi ja sen jälkeen laitoin ne englannin lehtorille käännettäväksi. Hän käänsi ne ensin suomenkielestä englanninkielelle ja sitten näyttämäni alkupe räiset englanninkieliset väittämät suomenkielelle. Tämän jälkeen vertasimme yhdessä molemmin puolin tapahtuneita käännöksiä toisiinsa ja valitsimme niistä osuvimmat käännökset. Väittämien käännöstyö ei ollut helppoa ja mutkatonta, koska niissä oli runsaasti kielteisessä muodossa olevia väittämiä. Joissakin väittämässä lauseiden sanajärjestyksellä oli merkitystä siinä, kuinka kyseinen väittämä tulisi ymmärtää ja kääntää. Kulttuurierot tulivat myös esille joidenkin yksittäisten sanojen osalta, ja huumoriin liittyvien vivahteiden kääntäminen oli haasteellista.

7.7 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Tarkastelen tutkimukseni eettisiä kysymyksiä tiedon hankinnan kannalta (Eskola & Suoranta 1999, 52). Pysin noudattamaan avoimuutta ja rehellisyyttä hankkiessani tutkimuslupaa eri lukioista. Laitoin jokaiselle valitsemani lukion rehtorille vielä sähköpostitse lyhyen selvityksen tutkimuksen taustatiedoista, tutkimuskysymyksistä ja alustavasta aineistonkeruun aikataulusta sekä kirjalliset tutkimuslupapyyntöt. Näin varmistin sen, että tutkimukseeni osallistuvien lukioiden rehtorit olivat tietoisia tutkimukseni luonteesta.

Verkkokyselyn tulokset tulivat minulle suoraan yliopiston serverin kautta. Opiskelijoiden vastaukset pysyivät salassa ja jatkossa käsitte-
lin vastaajia pelkäämään numerokoodina. Opiskelijoiden kuvaamista
huumorikokemuksista jätin tutkimusraportista pois sellaiset, joiden
perusteella ne olisi helposti voinut yhdistää kuvauksesta kirjoittaneeseen
opiskelijaan tai opiskelijan kuvaamaan opettajaan. Koska kohde-
joukko koostui ympäri Suomea olevista kahdeksasta lukiosta, opiske-
lijoiden anonymiteetti oli hyvin turvattu.

Haastatteluihin valitsemiini opiskelijoihin otin yhteyttä puheli-
mitse. Osa kieltäytyi heti kuultuaan asiasta ja hyväksyin heidän pää-
töksensä enkä alkanut painostaa ketään osallistumaan haastatteluihin,
vaikka tutkimukseni kannalta mielenkiintoisia tapauksia jäi kieltäy-
tymisen vuoksi haastattelemaan. Soitin 58 opiskelijalle ennen kuin
sain kokoon haluamani eri huumorityylejä edustavat henkilöt haasta-
teltaviksi. Vaikeinta oli saada haastateltavaksi henkilöitä, jotka edusti-
vat ”*pidättäytyminen huumorin käytöstä*”-tyyliä. Kerroin puhelimesta,
että tarkoitukseni on nauhoittaa haastattelu ja litteroida se teksti-
muotoon. Kyseisen lukion rehtori tai vastuuhenkilö ei tiennyt keitä
opiskelijoita haastattelin. Kahdessa lukiossa minulle oli varattu haas-
tattelujen suorittamista varten omalla sisäänkäynnillä varustettu rau-
hallinen huone. Näin kukaan ulkopuolinen ei tiennyt, ketkä opiske-
lijoista osallistuivat haastatteluihin. Yhdessä lukiossa haastattelutila oli
rehtorin kanslian vieressä, mutta rehtori ei ollut paikalla.

Mielestäni kaikissa haastattelutilanteissa oli lämmin ja myönteinen
tunnelma. Monet haastateltavat totesivat lopuksi, että he eivät jännit-
täneet yhtään. Myönteiseksi koetut huumoritilanteet sisälsivät nau-
rua, iloa ja hauskoja muistoja, ja niistä opiskelijat kertoivat mielellään
ja vapautuneesti. Osalle opiskelijoista kielteisen huumorikokemuk-
sen muisteleminen haastattelutilanteessa oli sekä tunteita kuohutta-
vaa että surullista, ja he halusivat kuvata tapausta varsin yksityiskoh-
teisesti. Uskoisin, että heille oli helpottavaa kertoa mieltään painanut
asia minulle, vaikka en voinutkaan kommentoida heidän kokemuksii-
aan tai ottaa kantaa opettajan toimintaan.

8 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Olen rakentanut tulososan tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Kunkin tulosluvun yhteydessä tarkastelen saamiani tuloksia teorian ja aikaisempien tutkimusten valossa. Kuvaan ensin opiskelijoiden käsityksiä huumorista ja huumorintajusta. Sitten esitän heidän näkemyksiään opettajan käyttämästä myönteisestä ja kielteisestä huumorista sekä niiden välisestä erosta. Tulosten toisessa osassa raportoin HSQ-mittarin avulla saamiani kohdejoukon huumorittyyli. Seuraavaksi kuvaan opiskelijoiden kirjoittamia huumorikuvauksia sekä niissä esiintyvää nauramista. Viimeinen osa tuloksista käsittelee huumorin merkityksiä ja tässä osassa kuvaan rinnakkain myönteisen ja kielteisen huumorin merkityksiä.

Aineistokatkelmien raportoinnissa käytän seuraavia lyhenteitä:

- 222 = sitaatin jäljessä oleva numero tarkoittaa vastaajan numeroa
- M = miesopiskelija
- N = naisopiskelija
- lk. = vuosiluokka
- vsk. = lukion vuosikurssi
- x = naisopettaja
- y = miesopettaja

Yksilöhaastatteluihin osallistuneiden opiskelijoiden aineistokatkelmissä on mukana myös heidän edustamansa huumorittyyli.

8.1 Huumoriin liittyvät käsitykset

Selvitin opiskelijoiden näkemyksiä huumorista pyytämällä heitä kuvailemaan käsitteitä huumori, huumorintaju sekä myönteinen ja kielteinen huumori. Opiskelijat kuvasivat huumorikäsitteitä pääasiassa yksittäisillä sanoilla ja lyhyillä lauseilla. Käytin analyysiyksikkönä näitä molempia kuhunkin määritelmään sisältyvästä ajatuskokonaisuudesta riippuen. Muodostin käsityksistä ensin alakategorioita ja myöhemmin niitä yhdistäviä yläkategorioita. Esitän huumoriin liittyvistä käsityksistä lukumäärät ja prosenttiosuudet suhteessa kustakin yläkategoriasta saamiini mainintojen määrään.

8.1.1 Käsitukset huumorista

Kirjallisessa kyselyssä olleeseen kysymykseen ”Määrittele, mitä huumori mielestäsi on” sain analyysin tuloksena yhteensä 545 mainintaa. Lähes kaikki opiskelijat (90 %, 277 / 309) kuvasivat huumoria jollakin tavalla. Luokittelin määritelmät ensin alakategorioihin, joista muodostin lopuksi kolme yläkategoriaa. Ensimmäiseen yläkategoriaan luokittelin käsitukset, joissa tulkintani mukaan opiskelijat kuvasivat huumorin olemukseen liittyviä käsitteitä. Ensimmäiseen alakategoriaan sisällytin heidän kuvaamiaan huumorin muotoja. Toiseen alakategoriaan liitin käsitukset, joissa opiskelijat käsittivät huumorin nauramisena. Yhdessä nauramisen käsitukset luokittelin puolestaan toiseen yläkategoriaan. Kolmanteen alakategoriaan sisällytin käsitukset, joissa opiskelijat kuvasivat huumorin luonnetta. Toisen yläkategorian muodostin käsitteistä, joissa opiskelijat kuvasivat huumoria sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämän alakategorioiksi nimesin huumorin sosiaaliset tehtävät, käytön rajoitukset ja sosiaaliset merkitykset. Kolmas yläkategoria koostui käsitteistä, joiden mukaan huumoria ei voi määrittellä. Taulukossa 8.1 esitän ensin yhteenvetona muodostamani ylä- ja alakategoriat, jonka jälkeen kuvaan tarkemmin kutakin kategoriaa.

TAULUKKO 8.1 Yhteenvedo huumoriin liittyvien käsitteiden kategorioista

Huumoriin liittyvät käsitukset	Lukumäärät ja prosentit kaikista maininnoista
1. Huumorin olemukseen liittyvät käsitukset 1.1 Huumorin muodot (f = 174) 1.2 Nauraminen (f = 72) 1.3 Huumorin luonne (f = 64)	310 / 57
2. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät käsitukset 2.1 Huumorin sosiaaliset tehtävät (f = 128) 2.2 Huumorin käytön rajoitukset (f = 75) 2.3 Huumorin sosiaaliset merkitykset (f = 26)	229 / 42
3. Huumoria ei voi määrittellä	6 / 1
Yhteensä	545 / 100

Yläkategoria 1. Huumorin olemukseen liittyvät käsitykset

Huumorin muodot

Opiskelijat kuvasivat määritelmissään erilaisia huumorin muotoja, jotka on koottu taulukkoon 8.2.

TAULUKKO 8.2 Huumorin muodot

Esimerkki	Alakategoria: Huumorin muodot
<p>”Huumori on sitä, että ihminen kertoo hyvän jutun.” (288M) ”Hauskasti kerrottu esimerkki opetuksen välissä.” (188N) ”Huumori on huvittavia asioita.” (23M) ”Huumori on itsensä ja ystäviensä kanssa koettu hauska tilanne.” (25M)</p>	<p>Juttu, esimerkki, asia, tilanne (f = 83)</p>
<p>”...sanonta, joku sellainen hauska jolle voi nauraa.” (101N) ”Nokkelia kommentteja.” (11N) ”Hauska veto johonkin sopivaan väliin.” (82M)</p>	<p>Sanonta, kommentti, (f = 27)</p>
<p>”Huumori on vitsailua.” (80M) ”Iloista leikin laskua, ei niin tosissaan otettavaa ja vakavaa.” (130N)</p>	<p>Vitsailu, leikinlasku (f = 21)</p>
<p>”Vitsit.” (152M) ”Hauskoja positiivisia vitsejä.” (201M)</p>	<p>Vitsi (f = 22)</p>
<p>”Itselleen / jollekin muulle tapahtuneita hauskoja kömmähdyksiä joille sitten voikin kuka vain nauraa.” (237N)</p>	<p>Oma tai toisten epäonni (f = 12)</p>
<p>”...joku tekee jotain hauskaa ja muut nauravat sille.” (45M) ”Hyvin käytettyä eleellistä esitystä.” (200M)</p>	<p>Hauska teko, esitys (f = 8)</p>
<p>”Huumori voi myös olla hyvä elokuva, kappale tai kirja/lehti.” (107M)</p>	<p>Hyvä elokuva, kappale, kirja, lehti (f = 1)</p>

Opiskelijat käsittivät huumorin useimmin ($f = 174$) sen erilaisten muotojen kautta. Huumoria voi olla jokin juttu, esimerkki tai asia. Jos se saa alkunsa jostain tietystä tilanteesta, se on tilannehumoria. Huumoria ovat puheen väliin heitetyt humoristiset sanonnat tai kommentit. Opiskelijat käyttivät kuvauksissaan vivahteikkaita ilmauksia, kuten ”läppä, heitto, veto”, jollaisten käyttäminen on tyyppillistä huumoria kuvattaessa ja liittyy osaltaan siihen kulttuuriin, josta huumori on peräisin (mm. Kinnunen 1994, 11; Knuutila 1992, 93). Vitsailu ja leikinlasku ovat tietynlaisia keskusteluhuumorin muotoja sisältäen muun muassa liioittelua ja kiusoittelua. Vastaavanlaisia huumorin muotoja on kuvattu kirjallisuudessa keskusteluhuumorin muotoina (mm. Kuipers 2006, 5–6; Long & Graesser 1988, 35–60; Martin 2007, 14). Jotkut opiskelijat käsittivät huumorin vitsiksi ($f = 22$), joka on Martinin (2007, 11) mukaan yksi huumorin muotojen kolmesta pääkategoriasta. Oma tai toisten epäonni tai erilaiset ”mokat” kuuluvat joidenkin käsitysten mukaan huumoriin. Itselle sattunut moka ja sille nauraminen viittaa moneen asiaan, kuten huumorin käyttämiseen selviytymiskeinona (mm. Martin ym. 2003), itselle nauramiseen (mm. Thorson & Powell 1993b, 13–15) tai tahattomaan huumoriin (ks. Wyer & Collins 1992). Toisen ihmisen kömmähdyksen kokeminen huumoriksi viittaa esimerkiksi Cornettin (1986, 26) mukaan huumorin ylemmydentunteoteoriaan. Huumoriin kuuluu joidenkin käsitysten mukaan hauska teko tai esittäminen, johon yhdistyvät tehokkeinoina myös ilmeet ja eleet. Tällöin puhutaan komiikasta (mm. Martin 2007, 14).

Opiskelijoiden kuvaamissa huumorin muodoissa näkyy, että he käsittivät sen etupäässä sosiaalisiin tilanteisiin kuuluvaksi ilmiöksi. Tällöin huumoritulanteissa on mukana huumorin luoja ja yleisö. Ainoastaan yksi opiskelija katsoi, että huumori voi liittyä myös jonkun humoristisen elokuvan katsomiseen, kirjan tai lehden lukemiseen tai kappaaleen kuuntelemiseen. Tämä käsitys eroaa kaikista muista, koska siinä huumorin tuottajana ei ole suoraan vaan välillisesti toinen henkilö tai henkilöt. Tällainen tilanne muistuttaa kuitenkin sosiaalista tilannetta (myös Morreall 1983; Provine & Fischer 1989).

Nauraminen

Toiseen alakategoriaan sisällytin käsitykset, joissa kuvattiin huumoriin kuuluvaa nauramista (taulukko 8.3).

TAULUKKO 8.3 Huumoriin liittyvä nauraminen

Esimerkki	Alakategoria: Nauraminen
”Huumori on nauramista, oikeastaan kaikki mikä saa nauramaan.” (95M)	Nauramista (f = 50)
”...itsestäänkin pitää osata tehdä huumoria ja nauraa itselleen.” (44N) ”Huumori on myös sitä, että osaa ja pystyy nauramaan myös itselleen.” (145N)	Itselle nauramista (f = 22)

Osa opiskelijoista kuvasi huumoria nauramisena (f = 72). Vaikka nauraminen ei aina liity humoristiseen tilanteeseen tai ole seurausta siitä, se on kuitenkin useimmiten läsnä huumoritilanteissa (mm. Craik ym. 1996; Goldsmith 1991, 12; Goodman 1983, 11; Martin 2007, 9–10; Morreall 1983, 114; Nevo ym. 1998, 387–390; Thorson & Powell 1993b, 13–15). Osassa käsityksiä kuvattiin itselle nauramista, jota myös monet huumoritutkijat pitävät tärkeänä hyvään huumorintajuun kuuluvana asiana (Anttila & Heikkinen 2002; Critchley 2002, 14; Goodman 1983, 11; Kerkkänen 2003; Kuiper & Martin 1998, 159; Nevo ym. 1998, 387–390; Thorson & Powell 1993b).

Huumorin luonne

Kolmannen alakategorian muodostin käsityksistä, joissa kuvattiin huumorin luonnetta (taulukko 8.4). Näitä käsityksiä oli yhteensä 64.

TAULUKKO 8.4 Huumorin luonne

Esimerkki	Alakategoria: Huumorin luonne
<p>”Huumori antaa iloisen elämänasenteen ja auttaa ottamaan asiat / elämän kevyemmin.” (70N) ”Iloista elämänasennetta.” (11N)</p>	<p>Elämänasenne (f = 30)</p>
<p>”Huumoria on melkein yhtä monta kun on ihmistäkin!” (94M) ”Huumoria on erilaista, eri ihmisten seurassa, eri tilanteissa.” (298N)</p>	<p>Jokaisella omanlaisensa huumori (f = 16)</p>
<p>”Se on pilkallista tai yhteistä hauskaa.” (250M) ”Se voi olla myönteistä tai kielteistä. Huumorilla voi loukata toista ihmistä.” (25M)</p>	<p>Myönteistä tai kielteistä (f = 6)</p>
<p>”Huumori on yksi elämän selviytymiskeinoista. Näin ihmiset eivät masennu jos jokin asia menee huonosti, sillä tällä asialla saattaa olla hauskatkin puolensa.” (272N) ”Vaikka olisi miten paha tilanne niin täytyisi löytää niitä hyviä puolia siitä asiasta ja pyrkiä niiden avulla ajattelemaan positiivisesti.” (143N)</p>	<p>Selviytymiskeino (f = 6)</p>
<p>”Huumorissa asetetaan tai on jo kaikkien tiedossa, tietyt rajat ja hauskuus tulee näiden rajojen rikkomisesta.” (189N) ”Joskus tabujen murtamista ja raja-aitojen kaatamista.” (108M)</p>	<p>Rajojen rikkomista (f = 3)</p>
<p>”Huumori voi olla joko todella hauskaa, niin että repeää nauruun, tai sitten se voi olla pientä huvitusta.” (170N)</p>	<p>Vaihtelee pienestä huvituksesta nauruun repeämiseen (f = 2)</p>
<p>”Leikkimistä.” (120N)</p>	<p>Leikkimistä (f = 1)</p>

Osa opiskelijoista kuvasi huumoria tietynlaisena elämänasenteena ($f = 30$). Positiivisesti huumoriin asennoituvalla henkilöllä on taipumus havaita humoristisia tilanteita muita herkemmin ja etsiä huumoria sisältäviä asioita ympäristöstään (esim. Kerkkänen 2003; Knuutila 1992; Thorson & Powell 1993b; Martin 2007; Martin ym. 2003). Osassa maininnoista ($f = 16$) ilmeni, että jokaisella ihmisellä on omanlaisensa huumori. Vain muutamissa käsityksissä ($f = 6$) kuvattiin, että huumori voi olla myönteistä tai kielteistä. Tämä näkemys on ollut vähemmän esillä myös huumorikirjallisuudessa ja -tutkimuksissa (mm. Gorham & Cristophel 1990; Laes 1999; Martin 2007; Neuliep 1991; Nevo ym. 1998; Ruch 1998; Wanzer ym. 2006). Huumorin käsittäminen selviytymiskeinona on tullut esille aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Führt 2001; Kerkkänen 2003) sekä huumorin että huumorintajun piirteitä kuvaavissa selvityksissä (mm. Lefcourt & Martin 1986; Martin ym. 2003; Peterson & Seligman 2004). Kolmessa maininnassa huumori nähtiin tietynlaisena rajojen rikkomisena, jolloin sen hauskuus kumpuaa juuri näiden kaikille tiedossa olevien rajojen rikkomisesta. Tämä näkemys viittaa huumorin inkongruenssiteoriaan, jonka mukaan huumoriin sisältyy useimmiten jonkinlainen yllätyksellisyys ja yhteensopimattomuus, jolloin vakavan ja leikkisän välinen raja rikotaan (mm. Martin 2007, 62–71; Morreal 1987, 130; Mulka 1988, 244). Kaksi opiskelijaa kuvasi lähes vastaavasti kuin Martin (2007, 9), että reagointi humoristiseen tilanteeseen vaihtelee vaiheesta hymyilystä röhönauruun. Ainoastaan yhdessä määritelmässä opiskelija piti huumoria leikkimisenä, mikä viittaa sekä *reversal*-teorian ajatuksiin (mm. Apter 2001) että huumorin näkemiseen muuten eräänlaisena henkisen leikin muotona (mm. Bergen 2003; Gruner 1997; Martin 2007, 114).

Yläkategoria 2. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät käsitykset
Toisen yläkategorian muodostin käsityksistä ($f = 229$), jotka liittyivät huumoriin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Huumorin sosiaaliset tehtävät

Ensimmäiseen alakategoriaan luokittelin käsitykset ($f = 128$), joissa opiskelijat kuvasivat huumorin sosiaalisia tehtäviä (taulukko 8.5).

TAULUKKO 8.5 Huumorin sosiaaliset tehtävät

Esimerkki	Alakategoria: Huumorin sosiaaliset tehtävät
<p>”Nauretaan vain yhdessä ja pidetään hauskaa.” (130N) ”Yhdessä nauramista hyvillä jutuilla.” (66N) ”Huumori on yhteistä hauskanpitoa.” (117N)</p>	<p>Yhdessä nauramista ($f = 77$)</p>
<p>”Sillä koetetaan saada muut ihmiset nauramaan.” (116M) ”Se on sellasta jossa saadaan vastapuoli nauramaan tai edes jollain tavalla huvittuneeksi.” (146N)</p>	<p>Toisten naurattamista ($f = 40$)</p>
<p>”Vaikeiden asioiden esille tuomista vähän positiivisemmalla tavalla.” (1M)</p>	<p>Keino tuoda esille vaikeita asioita ($f = 6$)</p>
<p>”Hauskaa kommunikointia muiden ihmisten kanssa.” (75M) ”Se on ihmisten välistä kommunikointia.” (33N)</p>	<p>Kommunikointitapa ($f = 3$)</p>
<p>”Joskus tulee naurettua jonkun toisen ihmisen kustannuksella.” (124N) ”Huumoriin kuuluu myös se että joskus valitettavasti pilaillee jonkun kustannuksella.” (248M)</p>	<p>Nauramista toisen kustannuksella ($f = 2$)</p>

Huumorin näkemiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen kuuluvana ilmiönä yhtyvät monet huumoritutkijat (ks. luku 5, Huumori sosiaalisessa vuorovaikutuksessa). Tässä alakategoriassa opiskelijat kuvasivat eniten ($f = 77$) yhdessä nauramista. Yhdessä nauramista osana myönteistä huumoria on korostanut erityisesti Goodmann (1983, 11). Huumoriin sisältyi opiskelijoiden käsitysten mukaan myös toisten naurattamista. Huumorin tehtävä saada muut nauramaan ja hyvälle tuulelle viittaa Owrenin ja Bachorowskin (2003) näkemyksiin, joiden mukaan huumorin ja naurun yhtenä tarkoituksena on saada aikaan myös muissa sama tila kuin huumorin tuottajassa. Kerkkänen (2003) nimesikin yhden MSHS-mittarin avulla saamansa huumorintajun faktorin ”Huvittamisyksiköksi”, joka sisälsi nimenomaan huumorin käyttämisen toisten huvittamiseen. Joidenkin opiskelijoiden ($f = 6$) määritelmässä mainittiin, että huumorin avulla voi tuoda ilmi vaikeita asioita. Tätä huumoriin sisältyvää keinoa ovat kuvanneet muun muassa Morrell (1987) ja Martin (2007). Muutama vastaaja käsitti huumorin ihmisten väliseksi hauskaksi kommunikoinniksi, joka myös viittaa huumorin sosiaaliseen funktioon. Kahdessa määritelmässä mainittiin toisen kustannuksella nauraminen, mikä on vastakkainen Goodmannin (1983, 11) esittämälle yhdessä nauramiselle. Toisen kustannuksella nauraminen ilmentää myös huumorin ylemmydentunteoteoriaa, jossa huumorin tarkoituksena on toisille nauramisen kautta osoittaa omaa ylemmyyttä ja paremmuutta (Atkinson 1993, 11–19; Martin 1998, 25–33; Palmer 1994, 94).

Huumorin käytön rajoitukset

Opiskelijat asettivat huumorin käytölle rajoituksia ($f = 75$), joita esitän taulukossa 8.6.

TAULUKKO 8.6 Huumorin käytön rajoitukset

Esimerkki	Alakategoria: Huumorin käytön rajoitukset
<p>”Huumori on sellaista, joka ei loukkaa ketään ja joka saa kaikki nauramaan ja kukaan ei loukkaanu... Huumorin avulla ketään ei saa nöyryyttää.” (206N)</p> <p>”Ei sitä, että jonkun tunteilla tai minuudella pelleillään.” (163N)</p> <p>”Ei pilkata tai naureta toisen kustannuksella.” (244M)</p> <p>”Ei kenenkään toisen kustannuksella tapahtuvaa.” (297N)</p>	<p>Toista loukkaamaton ($f = 54$)</p> <p>Ei kenenkään kustannuksella tapahtuvaa ($f = 21$)</p>

Opiskelijoiden näkemysten mukaan huumorin tulisi olla toista loukkaamatonta ($f = 54$) eikä se myöskään saa olla kenenkään kustannuksella tapahtuvaa hauskaa ($f = 21$). Siten he huumorikäsitteensä sanoutuvat selkeästi irti ylemmydentunteoriasta (mm. Gruner 1997).

Huumorin sosiaaliset merkitykset

Opiskelijat käsittivät huumorin jonkin verran ($f = 26$) sen sosiaalisten merkitysten kautta (taulukko 8.7).

TAULUKKO 8.7 Huumorin sosiaaliset merkitykset

Esimerkki	Huumorin sosiaaliset merkitykset
”Asia, joka parantaa ihmissuhteiden toimivuutta.” (8N) ”Se myös lisää luottamusta.” (54M) ”Se lähentää ihmisiä ja sulattaa ns. jään.” (96N) ”Sellaista joka saa ihmiset tuntemaan toisensa tervetulleeksi toistensa seuraan ja tuntemaan itsensä hyväksytyksi.” (142N)	Edistää ihmissuhteiden toimivuutta ($f = 15$)
”Se saa aikaan hyvän ilmapiirin ja yhteyden tunteen ryhmän kesken.” (288M) ”Se on hauskaa ja vapauttaa mm. painostavan ilmapiirin, siis esimerkiksi pitkän hiljaisuuden.” (298N)	Parantaa ilmapiiriä ($f = 11$)

Huumori edistää ihmissuhteiden toimivuutta, lisää luottamusta ja lähentää ihmisiä esimerkiksi ”sulattamalla jään” ihmisten väliltä. Huumorilla on ilmapiiriä ja ihmisten keskinäistä yhteydentunnetta parantava merkitys. Se voi vapauttaa myös painostavan ilmapiirin. Huumorin sosiaaliset merkitykset ovat tulleet esille lukuisissa aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Andersen 1979; Frymier 1994; Gorham 1988; Gorham ja Christophel 1990; Kelley & Gorham 1988; Richmond ym. 1987; Wanzer & Frymier 1999). Esitän tarkemmin huumorin sosiaalisiin merkityksiä koskevia tutkimustuloksia luvussa 8.4.

Yläkategoria 3. Huumoria ei voi määritellä

Kolmanteen yläkategoriaan liitin käsitykset, joiden mukaan huumoria ei voi määritellä tai se on liian laaja ilmiö määriteltäväksi (taulukko 8.8).

TAULUKKO 8.8 Huumoria ei voi määritellä

Esimerkki	Huumoria ei voi määritellä
”Ei sitä voi määritellä. Huumori on käsite, huumori on vaan huumori.” (305N) ”Liian laaja määriteltäväksi. Sama ku kysyisitä rakkaus on.” (274M)	Määrittelemätön (f = 6)

Tämä vahvistaa monien tutkijoiden käsityksiä siitä, että huumori on moniulotteinen ilmiö eikä sen yksiselitteinen määrittelemine ole helppoa (mm. Kerkkänen 2003; Martin 2007; Martin ym. 2003; Thorson & Powell 1993b).

8.1.2 Käsitykset huumorintajusta

Pyysin opiskelijoita kuvaamaan käsityksiään huumorintajusta. Kirjallisessa kyselyssä heistä 91 % (n = 281) kuvasi huumorintajun käsitettä. Opiskelijat ilmaisivat käsityksiään pääosin yksittäisillä sanoilla tai lyhyillä lauseilla ja analyysin tuloksena sain yhteensä 432 mainintaa huumorintajusta.

Opiskelijat sisällyttivät huumorintajuun huumorin ymmärtämisen, tuottamisen ja havaitsemisen. Koska nämä liittyvät tulkintani mukaan huumorin näkemiseen kognitiivisena taitona, muodostin siitä ensimmäisen yläkategorian. Toisen yläkategorian nimesin huumorintajun affektiiviseksi komponentiksi. Sisällytin siihen käsitykset, jotka liittyivät itselle nauramiseen ja iloisuuteen sekä huumorintajun näkemiseen selviytymiskeinona. Kolmanteen yläkategoriaan luokittelin käsitykset, joissa tuotiin esille huumorintajun rajoituksia. Tämän kategorian nimesin huumorintajun eettis-sosiaalseksi komponentiksi. Viimeiseen yläkategoriaan sisällytin ilmaukset, joissa opiskelijat käsittivät huumorin ja huumorintajun samaksi asiaksi. Taulukossa 8.9 esitin yhteenvedon huumorintajun käsityksistä muodostamani ylä- ja alakategoriat.

TAULUKKO 8.9 Yhteenvedo huumorintajuun liittyvien käsitysten kategorioista

Huumorintajuun liittyvät käsitykset	Lukumäärät ja prosentit kaikista maininnoista
1. Kognitiivinen komponentti 1.1 Huumorin ymmärtäminen (f = 107) 1.2 Huumorin tuottaminen (f = 80) 1.3 Huumorin havaitseminen (f = 37)	224 / 52
2. Affektiivinen komponentti 2.1 Itselle nauraminen (f = 111) 2.2. Iloisuus (f = 43) 2.2 Selviytymiskeino (f = 21)	175 / 41
3. Eettis-sosiaalinen komponentti 3.1 Ei toista loukkaavaa (f = 18) 3.2 Tietoisuus sopivasta ja sopimattomasta huumorista (f = 9)	27 / 6
4. Huumorintaju on sama kuin huumori	6 / 1
Yhteensä	432 / 100

Yläkategoria 1. Kognitiivinen komponentti

Taulukossa 8.10 on ensimmäiseen yläkategoriaan ($f = 224$) liittämäni alakategoriat esimerkkeineen.

TAULUKKO 8.10 Huumorin ymmärtäminen, tuottaminen ja havaitseminen

Esimerkki	Alakategoriat: huumorin ymmärtäminen, tuottaminen ja havaitseminen
<p>”Se on kyky ymmärtää erilaista huumoria, sekä suoraa että epäsuoraa.” (91N) ”Huumorintaju on sitä, että tajuaa tilannekomiikkaa.” (190N) ”Ymmärtää vitsit ja koomiset tilanteet.” (215M)</p>	<p>Huumorin ymmärtäminen ($f = 107$)</p>
<p>”Osaa myös kertoa ja ilmaista asioita humoristisella tavalla.” (256N) ”Kun osaa heittää välillä jotain naurattavaa keskustelussa tai kertoa juttuja hausalla tavalla.” (36M) ”Että osaa nauraa ja kertoa vitsejä oikeissa kohdissa...” (184M) ”Ihminen tajuaa asioista hauskatkin puolet, mutta tajuaa sanoa niistä ääneen vasta kun tilanne on sopiva.” (272N)</p>	<p>Huumorin tuottaminen ($f = 80$)</p>
<p>”Huumorintaju on sitä, että osaa poimia konteksteista hauskoiksi tarkoitetut asiat tai ne tilanteet, jotka ovat tahtomattaankin valtaosan mielestä hauskoja.” (177N) ”Monesti myös taito nähdä huumoria.” (108M)</p>	<p>Huumorin havaitseminen ($f = 37$)</p>

Kognitiiviseen komponenttiin luokittelemisani vastauksissa opiskelijat käsittivät huumorintajun useimmin ($f = 107$) huumorin ymmärtämiseksi. Se on suoran tai epäsuoran huumorin, ”läppien pointin tajuamista”, vitsien, tilannekomiikan ja monenlaisen huumorin ymmärtämistä. Huumorin ymmärtäminen on liitetty yhdeksi huumorintajuun kuuluvaksi keskeiseksi piirteeksi myös huumorikirjallisuudessa (mm.

Martin ym. 2003, 49; Nevo ym. 1998, 387–390; O’Quinn & Derks 1999; Raskin 1998). Huumorintajun yhteydessä ymmärtämisellä ei tarkoiteta kuitenkaan pelkästään sanotun ymmärtämistä, vaan oleellisinta on sen tarkoituksen ymmärtäminen. Näin ollen voidaan puhua niin sanotusta toisen asteen ymmärtämisestä (myös Kerkkänen 2003, 19).

Toinen tärkeä huumorintajun määritelmässä esiintynyt ilmiö oli huumorin tuottaminen, mikä tarkoittaa sitä, että henkilö osaa kertoa ja ilmaista itseään humoristisella tavalla esimerkiksi heittämällä keskusteluun välillä jotain huvittavaa tai osaa jatkaa toisen aloittamaa humoristista juttua heittämällä jotain hauskaa takaisin. Eräs opiskelija kuvasi, että huumorintajuun kuuluu se, että ”henkilö osaa muotoilla juttuja hauskoiksi”. Hänen mielestään pelkät vitsikirjasta ulkoa opetellut vitset eivät osoita hyvää huumorintajua. Taidon luoda huumoria ovat liittäneet huumorintajun yhdeksi piirteeksi myös muiden muassa Feingold ja Mazzarella (1993) sekä Martin kollegoineen (2003, 49). Opiskelijoiden käsitysten mukaan ajoittamisen taito on tärkeä asia huumorintajussa. Yksilön on osattava valita huumorilleen sopiva tilanne ja tiedettävä millainen huumori sopii mihinkin kontekstiin. Sitä voi kutsua eräänlaiseksi huumorin ajoituksen herkkyudeksi.

Opiskelijat kokivat, että huumorintajuun kuuluu myös huumorin havaitseminen. Huumorintajuinen henkilö tarkastelee maailmaa ”huumorin pilke silmäkulmassa” huomioi ja näkee erilaisia hauskoja asioita ympärillään sekä kykenee erottamaan huumorin muusta puheesta. Hän näkee huumoria jutuissa, ilmeissä ja eleissä sekä osaa poimia niitä ympäristöstään löytäen hauskuutta ja koomisuutta pienistäkin asioista. Eräs opiskelija totesi, että huumorintaju on ikään kuin kuudes aisti, jolla havaitaan huvittavat asiat ja yksityiskohtat. Nevo ym. (1998) puhuu taidosta nähdä asioista ja tilanteista samanaikaisesti erilaisia perspektiivejä. Huumorin havaitsemista on aikaisemminkin pidetty huumorintajun yhtenä keskeisistä piirteistä (esim. Martin 2007; Martin ym. 2003; Thorson & Powell 1993b). Kaikki ihmiset eivät kuitenkaan havaitse huumoria ympärillään yhtä herkästi, joten huumorintajuun voi olettaa kuuluvan (kuten huumoriinkin) myös tietynlainen asenne tai jopa maailmankatsomus huumorin suhteen. Tämä selittää osaltaan sen, miksi juuri tietyt ihmiset havaitsevat huumoria ja ovat valmiita humoristiseen sanailuun tai muunlaiseen huumoriin (mm. Goodman 1983; Kerkkänen 2003; Knuutila 1992; Svebak 1996; Thorson & Powell 1993b). Tällaisen asenteen omaavalla henkilöllä on ikään kuin tuntosarvet, joiden avulla hän havaitsee muita herkemmin huumoria ympäristöstään ja suorastaan etsii humoristisia tilanteita.

Yläkategoria 2. Affektiivinen komponentti

Affektiiviseen komponenttiin sisällytin käsitykset ($f = 175$), joissa opiskelijat kuvasivat huumorintajuun kuuluvaa itselle nauramista ja iloisuutta sekä huumorin käyttämistä selviytymiskeinona (taulukko 8.11).

TAULUKKO 8.11 Itselle nauraminen, iloisuus ja selviytymiskeino

Esimerkki	Alakategoriat: Itselle nauraminen, iloisuus ja selviytymiskeino
<p>”Henkilö jolla on hyvä huumorintaju osaa nauraa itselleen eikä pelkäästään muille.” (27M)</p> <p>”Että pystyy nauramaan itselleen ja omille virheilleen ja mokauksille.” (208N)</p>	<p>Itselle nauraminen ($f = 111$)</p>
<p>”Huumorintaju on nauramista hauskan pitämistä.” (262M)</p> <p>”Huumorintaju on tiettyä iloisuutta.” (287N)</p>	<p>Nauraminen ja iloisuus ($f = 43$)</p>
<p>”Huumorintaju on sitä että katsoo huumorin kannalta elämän negatiivisia asioita eikä ole tosikko.” (175M)</p> <p>”Onnistuu paineenkin alla repimään jostain aiheesta huvittavaa juttua.” (47N)</p>	<p>Selviytymiskeino ($f = 21$)</p>

Monet opiskelijat ($f = 111$) liittivät huumorintajuun itselle nauramisen, joka viittaa ainakin kahteen asiaan. Henkilö kykenee nauramaan itselleen ja omille kommelluksilleen eikä loukkaannu itseensä kohdistuvasta muiden tuottamasta huumorista. Itselle nauramista on korostettu huumorintajuun oleellisesti kuuluvana piirteenä myös monissa tutkimuksissa (mm. Critchley 2002; Goodman 1983, 11; Kerkkänen 2003, 23; Kuiper & Martin 1998, 159; Nevo ym.1998; Thorson & Powell 1993b). Vastaajien käsitysten mukaan huumorintajuun kuuluu oleellisesti nauraminen ja iloisuus. Tällaista huumorintajuun kuuluvaa piirrettä on luonnehdittu tietynlaisena käyttäytymistapana (mm. Craik ym. 1996; Martin & Lefcourt 1983) tai temperamentin piir-

teenä, johon kuuluu iloisuus ja leikkisyys (mm. Nevo ym.1998; Ruch & Köhler 1998). Huumorin huojennusteoriassa korostuu myös nau-raminen ja sen myötä saavutettava rento ja miellyttävä olotila (Mar-tin 1998, 25–33; Nezlek & Derks 2001). Opiskelijoiden käsityksissä ilmeni huumorintajuun kuuluvana piirteenä sen käyttäminen selviy-tymiskeinona, jolloin henkilö käyttää huumoria myönteisen tunneti-lan säilyttämisessä vakavissa asioissa tai vastoinkäymisissä (mm. Mar-tin ym. 2003; Peterson & Seligman 2004). Führin (2001) tutkimuk-sen mukaan 12–17-vuotiaat nuoret kokivat, että huumori voi auttaa selviytymään vähemmän vakavista elämän vaikeuksista, mutta vaka-vimmista elämän ongelmissa huumorilla ei ole niin suurta merkitystä. Kerkkäsen (2003) tutkimuksessa myös poliisit käsittivät huumorinta-jun yhtenä selviytymiskeinona.

Yläkategoria 3. Eettis-sosiaalinen komponentti

Samoin kuin huumoriin monet opiskelijat sisällyttivät myös huumo-rintajun käsitteeseen sen käyttöön liittyvien rajoitusten tiedostamisen, minkä nimesin huumorintajun eettis-sosiaaliseksi komponentiksi (tau-lukko 8.12). Näitä käsityksiä ilmeni tässä aineistossa 27.

TAULUKKO 8.12 Ei toista loukkaavaa, tietoisuus sopivasta ja sopi-mattomasta huumorista

Esimerkki	Alakategoriat: Ei toista loukkaavaa, tietoisuus sopivasta ja sopimattomasta huumorista
<p>”Semmoista että osaa nauraa muille hyvässä mielessä kuitenkin pahoittamatta kenenkään mieltä.” (217N)</p> <p>”Paitsi, että huumorintajuun ei sisälly muille ihmisille nauraminen heidän kustannuksellaan, jos asia loukkaa heitä.” (67N)</p> <p>”Ymmärtää tilanteeseen sopivan huumorin sekä myönteisen ja kielteisen huumorin eron.” (281N)</p> <p>”Tietää, missä menee hyvän ja huonon huumorin raja ja missä paikassa voi minkin laista huumoria käyttää.” (290N)</p>	<p>Ei toista loukkaavaa (f = 18)</p> <p>Tietoisuus sopivasta ja sopimattomasta huumorista (f = 9)</p>

Opiskelijoiden mukaan huumorintajuun sisältyy sen käytön rajojen tiedostaminen. Huumoria ei tulisi käyttää toista loukkaavalla tavalla. Tähän sisältyy myös tietoisuus sopivasta ja sopimattomasta huumorista. Yksi opiskelija ilmaisi osuvasti, että huumorintaju on tajua tietää, milloin on oikea aika tai paikka laskea leikkiä ja nauraa jollekin. Nevo ym. (1998) sisällyttävät huumorintajun sosiaaliseen komponenttiin sosiaalisten normien tiedostamisen herkkyyden, joka sisältää huumorin käytön sopivuuden ja sopimattomuuden arvioinnin kussakin tilanteessa (myös Kerkkänen 2003).

Yläkategoria 4. Huumorintaju on sama kuin huumori

Neljäs yläkategoria sisälsi käsitykset, joiden mukaan huumorintaju on sama kuin huumori eikä niitä voida erottaa toisistaan (taulukko 8.13).

TAULUKKO 8.13 Huumorintaju on sama kuin huumori

Esimerkki	Huumorintaju on sama kuin huumori
"Sama kuin edellä." (291N) "Sama." (302M)	Sama kuin huumori (f = 6)

8.1.3 Käsitykset myönteisestä ja kielteisestä huumorista sekä niiden välisestä eroista

Pyysin yksilöhaastattelussa mukana olleita opiskelijoita kuvaamaan, mitä he käsittävät opettajan myönteisellä ja kielteisellä huumorilla. Etsin litteroidusta puheesta tähän kuuluvia mainintoja ja käytin analyysiyksikkönä ajatuskokonaisuutta. Analysoinnin perusteella sain yhteensä 58 myönteisen ja 49 kielteisen huumorin mainintaa. Taulukossa 8.14 ovat analyysin tuloksena muodostamani kategoriat.

TAULUKKO 8.14 Opettajan myönteiseen ja kielteiseen huumoriin liittyvät kategoriat ja mainintojen määrät

Myönteinen huumori	Määrä	Kielteinen huumori	Määrä
Merkityksiin liittyvät maininnat	17	Loukkaavaa	14
Huumorin muoto - omaan elämään liittyvät jutut (f = 5) - opettaja nauraa itselleen (f = 4) - liittyy opetettavaan asiaan (f = 3)	12	Kohdistuu - yksittäiseen oppilaaseen (f = 11) - koko luokkaan (f = 2)	13
Ei loukkaa ketään	12	Huumorin muoto - oppilaan virheeseen tai osaamattomuuteen liittyvä (f = 4) - henkilökohtaiseen elämään liittyvä (f = 3) - rasistinen huumori (f = 1)	8
Yhdessä nauramista	9	Merkityksiin liittyvät maininnat	8
Ei kohdistu yksittäiseen oppilaaseen	8	Jonkun kustannuksella nauramista	6
Yhteensä	58	Yhteensä	49

Opiskelijat käsittivät opettajan myönteisen huumorin eniten (f = 17) sen merkitysten kautta. He käyttivät haastattelussa ilmaisuja ”lähen-tää”, ”opettaja on uskottavampi”, ”piristää”, ”naurattaa”, ”kohentaa ilma-alaa” ja ”edistää oppimista”. Toiseksi eniten (f = 12) maininnat koskivat opettajan käyttämiä huumorin muotoja. Opiskelijat koki-vat myönteisenä opettajan omaa elämää koskevat jutut ja opettajan nauramisen itselleen. Yhtä usein (f = 12) ilmaistiin, että myönteinen huumori ei loukkaa ketään. Joissakin maininnoissa opiskelijat kuvasi-vat myönteiseen huumoriin liittyvää yhdessä nauramista ja totesivat, että myönteinen huumori ei kohdistu kehenkään yksittäiseen oppi-laaseen.

Seuraavassa miesopiskelijan näkemys myönteisestä huumorista.

”Vaikka opetuksessa kertoo jotain esimerkkejä siitä, mitä se on omassa elämässään tehnyt samanlaisessa tilanteessa. Se kertoo tavallaan omia kokemuksia, hauskoja esimerkkejä tai nauraa itelleen. Kukaan ei ota hirveen vakavasti niitä juttuja tai tietää et se ei tarkoita mitään pahaa ja pystyy nauramaan avoimesti. Se on tavallaan uskottavampi, että se uskaltaa kertoa omasta elämästään ja nauraa itelleen vaikka se ois tehnyt jotaki typerääki ja kertoo sen. Kyllähän se tuntuu hyvältä, jos se uskaltaa tai haluaa kertoa itestään jotain. Tietysti se lähentää. Jos ei kertois mitään, ois kaukanen ote siihen ihmiseen eikä tietäs siitä mitään.” (307M, itseä vahvistava huumori)

Alla oleva ote yksilöhaastattelusta kuvaa naisopiskelijan käsitystä myönteisestä huumorista.

”Myönteinen huumori on semmonen mikä piristää ja edistää opetuksellisesti opetusta. Yleensäkin semmonen, että siitä tulee hyvä mieli, iloinen olo ja se tuntuu itestään mukavalle. Positiivista ja hauskaa, naurua, letkautuksia, ei kohdistu kehenkään yksittäiseen oppilaaseen. Se ei pilkkaa tai millään lailla loukkaa kettään. Se on esimerkiksi vitsi tai joku juttu kerrottu sille hauskaasti. Tai silleen, että se on vitsin muodossa vaikka se olis tottakin. Siis tulee kaikille hyvä olo ja se saa aikaan semmosta yhteishenkeä. Jos koulussa aattelee, niin hyvälle huumorille nauretaan yhdessä ja kaikilla on siinä hyvä olla.” (7N, itseä väheksyvä huumori)

Opettajan käyttämän kielteisen huumorin käsityksistä sain analyysin tuloksena 49 mainintaa. Suurimmassa osassa käsityksistä (f = 14) tällaista huumoria luonnehdittiin loukkaavaksi. Opiskelijat käyttivät määritelmässään esimerkiksi ilmaisuja ”nolata”, ”ottaa silmätikuk”, ”tehdä kiusaa”, ”nauraa jonkun kustannuksella”, ”pilkata” ja ”pilailia”. Kielteinen huumori kohdistui pääsääntöisesti yhteen oppilaaseen (f = 11), erityisesti oppilaan osaamiseen tai henkilökohtaiseen elämään. Merkityksiin liittyvissä maininnoissa (f = 8) opiskelijat kuvasivat, että tällainen huumori ”lannistaa”, ”aiheuttaa pelkoa”, ”tuntuu kiusalliselta”, ”jää paha maku suuhun” tai ”vie innostuksen opiskelusta”. Osassa (f = 6) maininnoista kielteinen huumori nähtiin jonkun kustannuksella nauramisena.

Itseä vahvistavaa huumoria edustavalla miesopiskelijalla oli seuraavanlainen käsitys kielteisestä huumorista.

”Se on tavallaan toisista pilkkaa tekemistä. Ei ees yritä saada sitä henkilöä nauramaan, jolle sanoo jotain sellasta kielteisistä huumoria, vaan yrittää saada kaikki muut nauramaan siinä luokassa. Kyseinen oppilas vielä pel-

kää, että siitä sanotaan jotain. Kun vielä joku opettaja kertoo jonkun vitsin ja kaikki nauraa sille, niin ei se voi olla kenellekään hyväksi ainakaan sille oppilaalle jolle nauretaan. Sitä ei tiedä, milloin se pilkka kohdistuu vielä itseensä.” (54M, itseä vahvistava huumori)

Naisopiskelija kuvaili kielteistä huumoria näin:

”Se voi tehdä jonku oppilaan semmoseks maalitauluks. Se loukkaa paljon. Se on varmasti ainaki nolaamista, jos koko luokalle ääneen sanoo. Se ei oo tietenkään mikään hyvä juttu, hajota ja hallitse, ei se toimi käytännössä miusta kovin hyvin. Siinä on semmosta, joka vie innostuksen siitä opiskelusta. Saattaa siitä itestä tuntuu et se on jotenki humoristinen mut se ei kuitenkaa oo.” (289N, loukkaavan huumorin käytön välttäminen)

Opiskelijoiden edustaman huumorityylin ja heidän käsityksensä myönteisestä ja kielteisestä huumorista välillä oli yhteys ainoastaan sellaisten opiskelijoiden kohdalla, jotka edustivat loukkaavan huumorin käytön välttämisen huumorityyliä. Kaikki kolme tätä huumorityyliä edustavat opiskelijat kuvasivat kielteisen huumorin määritelmässään sitä, että huumoria ei tulisi käyttää loukkaavalla tavalla.

Yksilöhaastatteluiissa kysyin lisäksi opiskelijoilta: ”Erottaako opettajan käyttämän myönteisen ja kielteisen huumorin toisistaan?” Suurin osa (12 / 15) opiskelijoista vastasi, että erottaa.

”No kyllä sen pystyy erottamaan, että millä tavalla ihminen on sen tarkottanu. Näkkee eleistä ja siitä millä tavalla asian kertoo.” (287N, pidättyminen huumorin käytöstä)

”No kyllä ne erottaa, vaikka ei niistä sanoista mutta siitä tunteesta mikä niistä tulee niinku muille ihmisille ja itelleen. Yleensä erottaa, että opettaja on kumminki koko ajan semmosessa valokeilassa siellä, että ei se nyt hirveesti jää huomiotta jos jotaki oppilaista jotenki kiusaa.” (289N, loukkaavan huumorin käytön välttäminen)

Eräs opiskelija oli lisäksi sitä mieltä, että niiden erottaminen riippuu opettajasta.

”Se on ihan erilainen, kun sen sanois semmonen tavallaan negatiivinen ja jotenkin sellanen kylmempi opettaja. Sen ottais ihan erilailla, jos sanoja on semmonen hauska. Sen sanomankin ottaa erilailla, että miten sen sanoo ja millasella äänen painolla. Niin sekin vaikuttaa. (20N, itseä väheksyvä huumori)

Kaksi opiskelijaa ilmaisi, että aina ei välttämättä erota seuraavaan tapaan:

”On niitä selkeitä tappauksia, mut jotkut on silleen ’mitäköhän tuo nyt tarkotti.’” (292N, loukkaavan huumorin käytön välttäminen)

Opiskelijoiden mukaan myönteisen ja kielteisen huumorin eron huomaa opettajan tavasta ilmaista asia: äänenpainosta, ilmeistä ja eleistä. Myönteinen huumori saa aikaan kaikissa hyvän mielen ja rennon olo-tilan. Myös luokan tunnelma on vapautunut ja iloinen. Osa opiskelijoista kuvasi, että opettaja kohdistaa kielteisen huumorin johonkin tiettyyn oppilaaseen eikä sitä voi siksi olla huomaamatta. Kielteisen huumorin havaitsee myös sen henkilön reaktiosta, johon opettajan huumori kohdistuu. Loukattu oppilas punastuu ja menee hiljaiseksi, vaikka voi joskus yrittääkin nauraa mukana. Eräs opiskelija kertoi, että mukana nauraminen kielteisessä huumoritilanteessa saa aikaan huonon omantunnon.

Haastattelussa opiskelijat pohtivat myös sitä, mistä opettaja itse ymmärtäisi käyttäneensä myönteistä tai kielteistä huumoria. Suurin osa opiskelijoista katsoi, että huumorin myönteisyyden tai kielteisyyden huomaa etenkin oppilaiden reaktiosta. Eräs haastateltava ilmaisi, että opettajan tulisi kyetä ”lukemaan oppilaitaan”. Kielteisen huumorin jälkeen tulee yleensä vaivautunut hiljaisuus tai vain osa nauraa ja suurimmalla osalla oppilaista ilmeet ovat ”happamia”. Eräs merkki opettajalle on myös se, että oppilaat alkavat katsella toisiaan hämmästyneinä ja opettajaa vihaisena tai halveksien. Yksi opiskelija toi esille, että paljon kielteistä huumoria käyttävän opettajan tunneilla on jännittynyt olo, koska oppilaat pelkäävät opettajan huumorin kohteeksi joutumista. Tunneilla voi olla myös poissaoloja tai kaikki oppilaat menevät mieluummin istumaan takapulpetteihin kuin lähelle opettajaa.

Myönteisen ja kielteisen huumorin välistä eroa on tuotu huumorikirjallisuudessa ja -tutkimuksissa esille melko vähän ja tätä eroa on luonnehdittu eri tavoin tutkimuksen luonteesta ja tarkoituksesta riippuen. Bryant ym. (1980) kuvaavat eroa käsittepareilla vihamielinen–ei vihamielinen, aggressiivinen–ei-aggressiivinen ja seksuaalinen–ei-seksuaalinen huumori. Stebbins (1982) puolestaan käyttää myönteisestä luokkahuonehumorista käsitettä konsensushumori sekä kielteisestä konflikti- ja kontrollihuumori. Gorham ja Cristophel (1990) käyttävät myönteisestä humorista käsitettä puolueeton huumori ja kielteisestä puolueellinen huumori. Nämä dikotomiat eivät kovin hyvin kuvaa

tämän tutkimuksen kohdejoukon opiskelijoiden määritelmiä kielteisestä huumorista. Lähempänä niitä on Wanzer ja hänen kollegansa (2006), jotka käyttävät myönteisestä huumorista melko neutraalia ja koulukontekstissa kuvaavaa käsitettä sopiva ja kielteisestä sopimaton huumori. Heidän mukaansa sopiva huumori on luonteeltaan myönteistä, sopimaton sen sijaan loukkaavaa, halventavaa ja aggressiivista. Itse käytän käsitteitä myönteinen ja kielteinen huumori ja siksi muotoilin myös haastattelukysymykseni näitä käsitteitä käyttämällä.

Pyysin yksilohaastatteluissa mukana olleita opiskelijoita miettimään koko kouluaikaansa ja vastaamaan sen perusteella esittämäni kysymykseen: *”Mikä käsitys sinulla on, käyttävätkö opettajat yleensä myönteistä huumoria, kielteistä huumoria, molempia vai ei huumoria ollenkaan?”*

Kahdeksan opiskelijaa vastasi, että opettajat käyttävät enemmän myönteistä. Seuraavassa on miesopiskelijan vastaus esittämäni kysymykseen:

”No enemmän myönteistä, silleen mitä mie oon ollu opetettavana, että kielteistä on aika harvassa kuitenkin, että sitä pitää olla vähän itsevarmempi kaveri et sitä ees uskaltaa käyttää.” (300M, itseä väheksyvä huumori)

Kuusi opiskelijaa ilmaisi, että osa opettajista käyttää myönteistä ja osa kielteistä.

”Sekä että, molempia. On hyvin paljon sellaisia opettajia jotka on käyttänyt myönteistä huumoria. Ja sellaisia jotka käyttävät päinvastoin, ei ollenkaan myönteistä.” (54M, itseä vahvistava huumori)

Yksi haastatelluista oli sitä mieltä, että opettajat eivät käytä kumpakaan. Vastauksessaan hän esitti mielipiteensä seuraavasti.

”Tohon vois sanna, että todella paljon sellaisia neutraaleja opettajia, jotka ei käytä kumpaakaan. Ne ei ota silleen kontaktia luokkaan. Ne vaan tulee ja opettaa tää on miun työ -tyyliin ja lähtee. Niitä ei kiinnosta oppilaitten asiat, kuban vaan aineet ja kokkeet tehään. Sitte ku semmonen subde syntyy opettajan ja luokan välille, niin tulee sitä huumoriaki mukkaan.” (292N, loukkaavan huumorin käytön välttäminen)

Haastatelluista suurin osa oli sitä mieltä, että opettajat käyttävät oppitunneilla enemmän myönteistä kuin kielteistä huumoria. Kuusi opiskelijaa kuitenkin koki, että osa käyttää myönteistä ja osa kielteistä.

8.1.4 Yhteenvetoa huumoriin liittyvistä käsityksistä

Opiskelijat käsittivät huumorin suurimmaksi osaksi (57 %) sen olemukseen liittyvien käsitysten kautta. He kuvasivat erilaisia huumorin muotoja ja nauramista, johon kuuluu sekä yleensä nauraminen että itselle nauraminen. Huumorin näkeminen elämänasenteena tuli ennen kaikkea esille huumorin luonteen kuvauksissa. Huumori myös vaihtelee ihmisten kesken ja jokaisella on omanlaisensa huumori. Opiskelijat näkivät huumorin (42 %) tiiviisti sosiaaliseen vuorovaikutukseen kuuluvana ilmiönä. Huumorilla on sosiaalisia tehtäviä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, esimerkiksi yhdessä nauraminen sekä toisten naurattaminen. Huumorin käytöllä on opiskelijoiden käsitysten mukaan myös rajoituksia. Sillä ei saa loukata eikä se saa olla kenenkään kustannuksella tapahtuvaa. Huumorilla on opiskelijoiden mukaan positiivisia merkityksiä esimerkiksi ihmissuhteiden toimivuudelle ja ilmapiirille.

Opiskelijat käsittivät huumorintajun pääosin (52 %) kognitiivisena taitona, johon sisältyi huumorin ymmärtäminen, tuottaminen ja havaitseminen. Toiseksi eniten (41 %) opiskelijat käsittivät huumorintajun affektiiviseksi ilmiöksi, johon liittyy nauraminen ja iloisuus. Kolmanneksi eniten (6 %) vastaajat kuvasivat huumorintajun eettis-sosiaalista puolta, johon he sisällyttivät huumorin käyttämisen ketään loukkaamattomalla tavalla ja tietoisuuden sopivasta ja sopimattomasta huumorin käytöstä. Pieni osa maininnoista (1 %) liittyi käsityksiin, että huumorintaju on sama kuin huumori.

Huumorin ja huumorintajun käsityksissä ilmeni monissa kohden päällekkäisyyttä. Opiskelijat liittivät molempiin nauramisen yleensä ja erityisesti itselle nauramisen. Molemmissa käsityksissä ilmeni myös tietynlaisten rajoitusten olemassaolon tiedostaminen. Tämän voisi ymmärtää niin, että hauskaa saa pitää ja nauraa kunhan muistaa ettei loukkaa ketään tai naura jonkun kustannuksella. Huumorin näkeminen kielteisissäkin asioissa ilmeni myös molemmissa käsityksissä, mikä viittasi huumorin käyttämiseen selviytymiskeinona.

Opiskelijat käsittivät opettajan myönteisen huumorin suurimmaksi osaksi merkityksiin liittyvien käsitysten kautta. He kokivat tällaisen huumorin muun muassa lähentävän ja piristävän. He kuvailivat myös myönteisen huumorin muotoja. Tällainen huumori ei loukannut ketään, se oli yhdessä nauramista eikä kohdistunut yksittäiseen oppilaaseen. Kielteinen huumori oli opiskelijoiden käsitysten mukaan

jollakin tavoin loukkaavaa, ja se kohdistui pääosin yksittäisen oppilaan osaamattomuuteen tai hänen tekemäänsä virheeseen. Kielteinen huumori lannisti ja aiheutti pelkoa oppilaissa. Tällainen huumori ei ollut yhdessä vaan jonkun kustannuksella nauramista.

Opiskelijat eivät kokeneet vaikeaksi erottaa opettajan käyttämää myönteistä ja kielteistä huumoria toisistaan (myös Wanzer ym. 2006). Jokaisella yksilöhaastatteluun osallistuneella opiskelijalla oli selkeä käsitys siitä, mitä nämä käsitteet tarkoittavat. He kokivat erottavansa huumorin tarkkailemalla opettajan äänenpainoja, ilmeitä ja eleitä sekä huumorin kohteena olevan oppilaan ja koko luokan reaktioita. Opettajien koettiin käyttävän opetuksessaan sekä myönteistä että kielteistä huumoria, vaikkakin hieman yli puolet haastatelluista katsoi, että opettajat käyttivät enemmän myönteistä kuin kielteistä huumoria.

8.2 Opiskelijoiden huumorityylit

HSQ-mittarin eli huumorityylejä selvittävien muuttujien keskiarvot (ks. taulukko 8.15) osoittivat, että vastaajat pitivät huumoria itselleen tärkeänä asiana ja käyttivät sitä elämässään paljon. Kaksi korkeimman keskiarvon saanutta väittämää oli: *Nauran ja vitsailen paljon lähimpien ystäväieni kanssa* sekä *Nautin, kun saan ihmiset nauramaan*. Näiden kanssa vastaajat siis olivat eniten samaa mieltä. Vastaavasti matalimmat keskiarvot saivat väittämät *En useinkaan vitsaile ystäväieni kanssa* sekä *En usein naureskele tai vitsaile paljon muiden ihmisten kanssa*. Kuitenkin kaikkien 32 muuttujan vaihteluväli oli 1–5, eli jokaisen väittämän vastauksissa oli käytetty kaikkia vaihtoehtoja (täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä).

Sitä vastoin opiskelijat eivät pitäneet aggressiivisesta huumorista, sillä suhteellisen korkean keskiarvon sai väittämä *En pidä siitä, jos ihmiset käyttävät huumoria arvostellakseen tai nöyryyttääkseen jonkun*. Matalan keskiarvon sai vastaavasti väittämä *Jos joku tekee virheen, minä usein kiusaan häntä siitä*.

TAULUKKO 8.15 HSQ-mittarin muuttujien keskiarvot

Muuttujat	Keski- arvo	Keski- hajonta	N
13. Nauran ja vitsailen paljon lähimpien ystäväieni kanssa.	4,71	,75	309
21. Nautin, kun saan ihmiset nauramaan	4,36	,90	309
6. Jopa yksin ollessani elämän naurettavuudet huvittavat minua.	3,98	1,12	309
30. En tarvitse toisia ihmisiä tunteakseni itseni huvittuneeksi. Voin usein itse löytää naurettavia asioita, jopa silloin kun olen yksin.	3,84	1,12	309
19. Joskus ajattelen jotain niin hauskaa, että en voi olla sanomatta sitä vaikka se ei olisikaan siihen tilanteeseen sopivaa.	3,72	1,29	309
15. En pidä siitä, jos ihmiset käyttävät huumoria arvostellakseen tai nöyryyttääkseen jonkun.	3,71	1,25	309
2. Jos tunnen oloni masentuneeksi, voin aina piristää itseäni huumorin avulla.	3,70	1,24	309
26. Tilanteen huvittavien puolien ajattelevinen on usein tehokas keino selviytyä ongelmista.	3,68	1,09	309
4. Sallin ihmisten nauraa minulle tai minun kustannuksella.	3,54	1,19	305
5. Minun ei tarvitse nähdä paljon vaivaa saadakseni muut ihmiset nauramaan. Näyttää, että olen luonnostaan humoristinen persoona.	3,50	1,13	309
7. Ihmiset eivät koskaan loukkaannu tai pahoita mieltään minun huumoristani.	3,48	1,17	308
16. En useinkaan kerro hauskoja juttuja nöyryyttääkseni itseäni.	3,42	1,32	308
14. Humoristinen elämänsenteeni estää minua järkyttymästä tai masentumasta liikaa.	3,31	1,34	309
18. Kun olen itsekseni ja tunnen oloni onnettomaksi, pyrin ajattelemaan jotain hauskaa piristääkseni itseäni.	3,20	1,31	307
31. Vaikka joku on minusta todella huvittava, en halua nauraa tai vitsailla sille, jos joku saattaa loukkaantua.	3,19	1,31	309
22. Kadotan yleensä huumorintajuni ollessani surullinen tai järkyttynyt.	3,07	1,31	308

10. Jos tunnen itseni järkyttyneeksi tai onnettomaksi, niin usein yritän ajatella jotain siihen tilanteeseen liittyvää hauskaa saadakseni itseni voimaan paremmin.	2,88	1,30	309
32. Minun tapani pitää perheeni ja ystäväni hyvällä mielellä on sallia heidän nauraa minun kustannuksellani.	2,80	1,29	309
28. Jos minulla on ongelmia tai tunnen itseni onnettomaksi, minä usein peitän sen vitsailemalla niin, että edes läheisimmät ystäväni eivät tiedä, mitä todella tunnen.	2,76	1,36	308
12. Yritän saada ihmiset usein pitämään tai hyväksymään minut paremmin sanomalla jotain hauskaa omista heikkouksistani, virheistäni tai vioistani.	2,66	1,27	309
11. Kertoessani vitsejä tai hauskoja juttuja en useinkaan välitä siitä, miten muut ihmiset sen ottavat / suhtautuvat siihen.	2,59	1,25	309
23. En koskaan osallistu nauramiseen toisten kustannuksella, vaikka kaikki ystäväni niin tekisivät.	2,45	1,13	309
29. En useinkaan keksi nokkelia juttuja ollessani toisten ihmisten kanssa.	2,27	1,10	307
9. Saan harvoin muut ihmiset nauramaan kertomalla hauskoja juttuja itsestäni.	2,20	1,12	309
8. Usein innostun liikaa nöyryyttämään itseäni, jos saan perheeni tai ystäväni nauramaan.	2,20	1,31	308
24. Kun olen perheeni tai ystäväni seurassa, minulla on tapana olla juuri se henkilö, jonka kustannuksella piderään hauskaa tai jolle nauretaan.	2,08	1,15	308
7.3 3. Jos joku tekee virheen, minä usein kiusaan häntä siitä.	2,05	1,16	308
20. Menen usein liian pitkälle itseni nöyryyttämässä, kun kerron hauskoja juttuja tai yritän olla hauska.	1,95	1,21	308
17. En yleensä pidä vitsien kertomisesta ihmisten huvittamiseksi.	1,89	1,14	308
27. Jos en pidä jostakin henkilöstä, minä usein kiusaan ja nöyryytän häntä huumorin avulla.	1,85	1,20	309
1. En usein naureskele tai vitsaile paljon muiden ihmisten kanssa.	1,43	,88	309
25. En useinkaan vitsaile ystäväni kanssa.	1,18	,59	308

Selvitin edellä mainitun 32 muuttujan mittaamia huumorintajun sisäisiä ulottuvuuksia pääkomponenttianalyysillä. Sen tulokseksi (taulukko 8.16) tuli tulkinnallisesti selkeä neljän pääkomponentin ratkaisu, jonka selitysaste oli 37,7 %. Ensimmäiselle komponentille latautui-
vat muuttujat, jotka kuvastivat Martinin huumorintajun käyttötyy-
liä *Itseä vahvistava huumori*. Toinen komponentti oli sama kuin Mar-
tinin nimeämä *Itseä väheksyvä huumori*. Kolmannelle pääkomponen-
tille annoin nimeksi *Pidättäytyminen huumorin käytöstä* ja neljännelle
Loukkaavan huumorin käytön välttäminen.

Verrattuna Martinin kollegoineen (2003) saamiin pääkomponent-
teihin sain kaksi samanlaista ja kaksi erilaista komponenttia. Itseä vah-
vistavan ja itseä väheksyvän huumorin pääkomponentit olivat saman-
laiset, mutta analyysin tuloksena saamani huumorityylit *Pidättäytymi-
nen huumorin käytöstä* ja *Loukkaavan huumorin käytön välttäminen* oli-
vat erilaiset. Martin työryhmineen oli saanut kahdeksi muuksi huu-
morin käyttötyyleiksi *Yhteenkuuluvuutta lisäävä huumori* ja *Aggressii-
vinen huumori*.

TAULUKKO 8.16 Huumorityylejä tutkivien muuttujien pääkomponenttianalyysi (N = 309). Tähdellä (*) merkittyjen muuttujien lataus pääkomponentilleen on negatiivinen, jolloin muuttujan sisältö on tulkittava käännettynä.

PÄÄKOMPONENTTI 1. Itseä vahvistava huumori (selitysaste 11,0 %)

Muuttujat	Lataus				Kom.
	1	2	3	4	
10. Jos tunnen itseni järkyttyneeksi tai onnettomaksi, niin usein yritän ajatella jotain siihen tilanteeseen liittyvää hauskaa saadakseni itseni voimaan paremmin.	,70				,51
18. Kun olen itsekseni ja tunnen oloni onnettomaksi, pyrin ajattelemaan jotain hauskaa piristääkseni itseäni.	,61				,43
26. Tilanteen huvittavien puolien ajatteleminen on usein tehokas keino selviytyä ongelmista.	,56				,34
14. Huumoristinen elämänsenteeni estää minua järkyttymästä tai masentumasta liikaa.	,53				,32
6. Jopa yksin ollessani elämän naurettavuudet huvittavat minua.	,52				,32
2. Jos tunnen oloni masentuneeksi, voin aina piristää itseäni huumorin avulla.	,51				,33
30. En tarvitse toisia ihmisiä tunteakseni itseni huvittuneeksi. Voin usein itse löytää naurettavia asioita, jopa silloin kun olen yksin.	,48				,31
22. Kadotan yleensä huumorintajuani ollessani surullinen tai järkyttynyt. *	-,43			,41	,39
4. Sallin ihmisten nauraa minulle tai minun kustannuksella.	,37	,32			,27

PÄÄKOMPONENNTTI 2. Itseä väheksyvä huumori (selitysaste 9,8 %)

Muuttujat	Lataus				Kom.
	1	2	3	4	
20. Menen usein liian pitkälle itseni nöyryyttämässä, kun kerron hauskoja juttuja tai yritän olla hauska.		,77			,59
8. Usein innostun nöyryyttämään itseäni liikaa, jos saan muut nauramaan.		,74			,55
24. Kun olen perheeni tai ystäväni seurassa, minulla on tapana olla juuri se henkilö, jonka kustannuksella pidetään hauskaa tai jolle nauretaan.		,63			,41
32. Minun tapani pitää muut hyvällä mielellä on sallia heidän nauraa minun kustannuksellani.	,33	,58			,49
16. En useinkaan kerro hauskoja juttuja nöyryyttääkseni itseäni. *		-,53			,36
12. Yritän saada ihmiset usein pitämään tai hyväksymään minut paremmin sanomalla jotain hauskaa omista heikkouksistani, virheistäni tai vioistani.		,48			,24

PÄÄKOMPONENTTI 3. Pidättäytyminen huumorin käytöstä (selitysaste 8,9 %)

Muuttujat	Lataus				Kom.
	1	2	3	4	
25. En useinkaan vitsaile ystäväni kanssa.			,69		,49
17. En yleensä pidä vitsien kertomisesta ihmisten huvittamiseksi.			,65		,44
1. En usein naureskelele tai vitsaile paljon muiden ihmisten kanssa.			,59		,38
21. Nautin, kun saan ihmiset nauramaan.*			-,54		,45
13. Nauran ja vitsailen paljon lähimpien ystäväni kanssa.*	,32		-,45		,37
29. En useinkaan keksi nokkelia juttuja ollessani toisten ihmisten kanssa.			,41		,22
5. Minun ei tarvitse nähdä paljon vaivaa saadakseni muut ihmiset nauramaan. Näyttää, että olen luonnostaan humoristinen persoona.*			-,35		,25

PÄÄKOMPONENTTI 4. Loukkaavan huumorin käytön välttäminen (selitysaste 7,9 %)

Muuttujat	Lataus				Kom.
	1	2	3	4	
15. En pidä siitä, jos ihmiset käyttävät huumoria arvostellakseen tai nöyryyttääkseen jonkun.				,68	,47
31. Vaikka joku on minusta todella huvittava, en halua nauraa tai vitsailla sille, jos joku saattaa loukkaantua.				,58	,37
3. Jos joku tekee virheen, minä usein kiusaan häntä siitä.*				-,55	,32
23. En koskaan osallistu nauramiseen toisten kustannuksella, vaikka muut niin tekisivät.			,34	,52	,43
27. Jos en pidä jostakin henkilöstä, minä usein kiusaan ja nöyryytän häntä huumorin avulla.*				-,44	,23
11. Kertoessani vitsejä tai hauskoja juttuja en useinkaan välitä siitä, miten muut ihmiset sen ottavat / suhtautuvat siihen.*				-,40	,27

Koodasin kunkin pääkomponentin muuttujista muodostamani summamuuttujat uudelleen kolmiluokkaisiksi siten, että arvot $1-2,33 = 1$; $2,34-3,66 = 2$ ja $3,67-5 = 3$. Arvo 1 tarkoittaa sitä, että vastaaja käyttää kyseistä tyyliä vähän ja arvo 3, että hän käyttää sitä paljon. Taulukossa 8.17 on näiden kolmiluokkaisten summamuuttujien suorat jakaumat sekä naisten ja miesten prosentiosuudet suhteessa heidän määriinsä.

TAULUKKO 8.17 Kolmiluokkaisten summamuuttujien suorat jakaumat

Summamuuttujan arvo	Naiset %	Miehet %	Yhteensä	
			f	%
Pääkomponentti 1: Itseä vahvistava huumori				
1	4,5	7,7	18	5,8
2	46,9	38,5	134	43,4
3	48,6	53,8	157	50,8
yhteensä	100,0	100,0	309	100,0
Pääkomponentti 2: Itseä väheksyvä huumori				
1	50,3	43,8	147	47,6
2	40,8	46,2	133	43,0
3	8,9	10,0	29	9,4
yhteensä	100,0	100,0	309	100,0
Pääkomponentti 3: Pidättäytyminen huumorin käytöstä				
1	91,1	80,0	267	86,4
2	8,9	18,5	40	13,0
3	0,0	1,5	2	0,6
yhteensä	100,0	100,0	309	100,0
Pääkomponentti 4: Loukkaavan huumorin käytön välttäminen				
1	3,4	9,2	17	5,5
2	41,3	50,8	140	45,3
3	55,3	40,0	152	49,2
yhteensä	100,0	100,0	309	100,0

Taulukosta 8.17 ilmenee, että vastaajat kokivat itselleen läheisimmiksi *Loukkaavan huumorin käytön välttäminen* ja *Itseä vahvistava huumori* -käyttötyylin. Niiden edustamat summamuuttujat saivat huomattavan usealla opiskelijalla arvon 3. Sitä vastoin erityisesti *Pidättäytyminen huumorin käytöstä* -tyylin, mutta myös *Itseä väheksyvä huumori* -käyttötyylin opiskelijat kokivat itselleen vieraiksi. Nämä summamuuttujat saivat useimmin arvon 1.

Selvitin pääkomponenttipistemäärien yhteyttä sukupuoleen kahden riippumattoman otoksen t-testeillä. Niiden mukaan miehet käyt-

tivät naisia useammin huumorityyliä *Pidättäytyminen huumorin käytöstä* (pääkomponentti 3, $p = ,005$) ja naiset puolestaan miehiä useammin *Loukkaavan huumorin käytön välttäminen* -tyyliä (pääkomponentti 4, $p = ,003$).

Valitsin haastateltavat koko kohdejoukosta osittain heidän pääkomponenttipistemääriensä perusteella siten, että he edustivat mahdollisimman monipuolisesti kaikkia huumorityylejä. Toisena valintakriteerinä käytin heidän kyselyssä kirjoittamiaan myönteisen ja kielteisen huumoritapausten kuvauksia. Pyrin siihen, että saisin haastateltavaksi mahdollisimman erilaisia opiskelijoita sekä huumorityyleiltään että huumorikuvaustensa suhteen.

Yksilöhaastattelussa kuvasin opiskelijoille kaikki kyselyssä saamani huumorityylit ja pyysin heitä arvioimaan, missä määrin ne vastasivat heidän omaa käsitystään huumorin käyttötyyleistään. Liitteeseen 5 (taulukko 1) olen koonnut sekä opiskelijoiden omat arviot numeroilla 1–4 siitä, kuinka paljon he käyttivät kutakin huumorityyliä sekä vastaavan asian pääkomponenttipistemäärien osoittamana. Liitteessä viisi oleva taulukko osoittaa, että sekä opiskelijan oma käsitys että pääkomponenttipistemäärän osoittama arvio yleisimmästä huumorityylistä oli seitsemän opiskelijan kohdalla sama. Viidellä haastateltavalla vähiten käytetty huumorityyli oli vastaavalla tavalla sama oman arvion ja komponenttipistemäärän mukaan. Oma arvio ja komponenttipistemäärän osoittama huumorityyli oli sama yhteensä 24 tapauksessa 60:sta eli 40 prosentissa tapauksista. Parhaiten opiskelijan oma arvio yleisimmästä huumorityylistään osui yksin komponenttipistemäärän kanssa *Itseä väheksyvän huumorin* kohdalla. Siinä saavutettiin täydellinen yksimielisyys: pääkomponenttipistemäärän osoittama ja oma arvio yleisimmästä huumorityylistä oli kahdeksalla opiskelijalla sama. Pienin yksimielisyys sen sijaan saavutettiin *Pidättäytyminen huumorin käytöstä* -tyylin kohdalla. Kaikki, jotka pääkomponenttipistemäärän mukaan käyttivät eniten tai toiseksi eniten tätä tyyliä, ilmaisivat haastattelussa tyylin vähiten tai toiseksi vähiten käyttämäkseen. Kukaan haastatelluista ei arvioinut tätä tyyliä läheisimmäksi itselleen. Haastateltavien valinta oli ehkä tämän tyylin suhteen epäonnistunut. Tätä tyyliä edustavia oli myös kaikkein vaikeinta saada haastateltavaksi. Toinen mahdollisuus on, että haastateltavien valinta oli onnistunut, mutta kukaan haastateltava ei vain halunnut tunnustautua huumorittomaksi ihmiseksi.

8.3 Huumorikuvaukset

Pyysin kohdejoukon opiskelijoita kuvaamaan kirjallisessa kyselyssä yhden itse kokemansa tai näkemänsä kouluaikana tapahtuneen myönteisen ja yhden kielteisen huumoritilanteen. Tässä luvussa selvitän, millaista huumoria opettajat ovat näiden huumorikuvausten mukaan käyttäneet. Esitän myönteiset ja kielteiset huumorikuvaukset erikseen. Tämän jälkeen esittelen huumorikuvauksissa esille tullutta nauramista. Lopuksi kokoan yhteen keskeisimmät havainnot erilaisista huumoritilanteista. Taulukossa 8.18 on kuvattu opiskelijoiden kuvaamien huumoritilanteiden määrät ja niiden sijoittuminen eri kouluasteille.

TAULUKKO 8.18 Huumorikuvausten määrät ja niiden jakautuminen eri kouluasteille

Kouluaste	Myönteinen		Kielteinen	
	f	%	f	%
Alakoulu	42	14	48	16
Yläkoulu	120	39	114	37
Lukio	110	35	54	17
Ei mainintaa luokka-asteesta	4	1	-	-
Huumoritilanteet yhteensä	276 N = 156 M = 120	89	216 N = 135 M = 81	70
Ei kuvausta huumoritilanteesta	30 N = 21 M = 9	10	89 N = 44 M = 45	29
Hylättyjä	3	1	4	1
Yhteensä	309	100	309	100

Myönteisestä huumoritilanteesta kirjoitti 276 (89 %) ja kielteisestä 216 (70 %) opiskelijaa. Hylkäsin myönteisesti koetuista kuvauksista kolme ja kielteisesti koetuista neljä, koska niihin oli kirjoitettu esimerkiksi omia vitsejä tai kuvauksia koulusta ja senhetkisestä oloti-

lasta. Huumoritilanteet jakautuivat suunnilleen samalla tavoin sekä ala- että yläkoulun osalta. Ero kouluasteen sekä myönteiseksi ja kielteiseksi koettujen huumoritilanteiden määrässä näkyi ainoastaan lukion osalta, johon sijoittui lähes puolta enemmän myönteiseksi kuin kielteiseksi koettuja huumoritilanteita. Lähes kaikki opiskelijat muistivat, millä kouluasteella huumoritilanne tapahtui. Jokainen kielteisistä tilanteista kirjoittanut muisti kouluasteen. Suhteutettuna tutkimuksessa mukana olleiden naisopiskelijoiden (n = 179) ja miesopiskelijoiden (n = 130) määrään miesopiskelijat kuvasivat enemmän (92 %) myönteisiä tilanteita kuin naisopiskelijat (87 %) ja naisopiskelijat puolestaan enemmän kielteisiä (75 %) huumoritilanteita kuin miesopiskelijat (62 %). Sekä myönteisen että kielteisen huumorikuvauksen kirjoitti 210 (68 %) opiskelijaa.

Opiskelijat nimesivät opettajan sukupuolen lähes kaikissa huumorikuvauksissa. Ainoastaan kuudessa myönteisessä kuvauksessa ei ollut mainittu opettajan sukupuolta. Opiskelijoiden kirjoittamista myönteisten huumoritilanteiden kuvauksista suurimmassa osassa eli 205 (74 %) tilanteessa huumorin käyttäjänä oli miesopettaja ja 71 (26 %) tilanteessa naisopettaja. Myös kielteiset huumoritilanteiden kuvaukset koskivat enemmän miesopettajia 134 (62 %) kuin naisopettajia 82 (38 %). Kirjallisen kyselyn perusteella ei voi kuitenkaan vielä vetää selkeää johtopäätöstä, että miesopettajat käyttävät enemmän huumoria kuin naisopettajat. Oletettavasti opiskelijat saattoivat muistaa paremmin miesopettajien käyttämän huumorin tai kokivat merkittävämmäksi miesopettajien huumorin. Yksilöhaastatteluihin lähes kaikki (13 / 15) opiskelijat sen sijaan esittivät, että heidän mielestään miesopettajat käyttävät enemmän huumoria. Tämä on tullut esille myös aikaisemmissa huumoritutkimuksissa (mm. Bryant ym. 1980; van Giffen 1990; Gorham & Christophel 1990; Neuliep 1991).

Opiskelijat olivat itse jakaneet kokemansa tai näkemänsä huumoritilanteet kahteen pääkategoriaan, myönteiseksi ja kielteiseksi koettuun huumoriin. Käytin opiskelijoiden myönteisiksi ja kielteisiksi kokemien huumorikokemusten analyysiyksikkönä kunkin kirjoittamaa kokonaista kuvausta huumoritilanteesta ja luokittelin jokaisen kuvauksen vain yhteen alakategoriaan. Huumorikuvauksiin kuului oleellisesti nauraminen, jonka luonnetta selvitän tarkemmin luvussa 8.3.3. Lihavoin huumorikuvausten esimerkeistä huumorin merkitystä ilmaisevat kohdat, joita selvitän luvussa 8.4. Esitän analyysin tuloksena alaja yläkategoriat saamani kuvausten yleisyyden mukaan.

Esitän kunkin yläkategorian alla olevista ala-kategorioista vähintään yhden esimerkin. Kukin näistä on yksi kokonainen opiskelijan kirjoittama kuvaus. En lyhentänyt kuvauksia, koska ne ilmentävät mielestäni kokonaisina paremmin kyseisessä tilanteessa ollutta tunnelmaa. Taulukossa oleva merkki *) tarkoittaa, että tällaista huumorin muotoa ei ole aikaisemmin joko saatu ollenkaan tai ainakaan luokiteltu samalla tavalla kuin omassa tutkimuksessani.

Tulosten tarkastelussa vertaan saamiani tuloksia lähinnä muuttamiin harvoihin asiaa selvittäviin aikaisempiin tutkimuksiin (Bryant ym. 1980; Gorham & Cristophel 1990; Neuliep 1991; Wanzer ym. 2006). On kuitenkin huomioitava, että näissä tutkimuksissa käsitteitä myönteinen ja kielteinen huumori on käytetty tai luokiteltu josain määrin toisistaan poikkeavasti. Täten tulosten suora vertailu on vaikeaa. Wanzerin ym. (2006) tutkimus on ainut löytämäni tutkimus, jossa on selvitetty opettajan käyttämää sopivaa ja sopimatonta huumoria. Lopullisten yläkategorioiden muodostamisessa käytin osittain hyväksi Wanzerin ym. (2006) tekemää luokittelua (ks. luku 6.2).

8.3.1 Myönteiset huumorikuvaukset

Luokittelin huumorikuvaukset sen mukaan, millaista huumoria tulkintani mukaan opettaja käytti opiskelijan kuvauksen perusteella. Ensimmäiseen yläkategoriaan liitin kuvaukset, joissa huumori ei liittynyt opiskeltavaan aiheeseen tai oppiaineeseen ja toiseen kategoriaan niihin liittyvän huumorin. Kaikissa kuvauksissa tämä asia ei tullut esille, joten nämä kaksi kategoriaa voivat mennä osittain päällekkäin ja myös muissa kategorioissa saattaa olla aiheeseen liittyviä tai liittymättömiä tilanteita. Huumorin käytön tarkoituksellisuus tai tahattomuus ei tule myöskään esille tässä tutkimuksessa, sillä mielestäni siihen voivat vastata vain opettajat itse. Osassa kuvauksista ilmeni sen sijaan selkeästi, että opettajan huumori oli tahatonta. Tällöin huumoritilanne sai alkunsa puheeseen tai tekemiseen liittyneestä vahingosta. Näistä muodostin kolmannen kategorian. Opettajan itselleen nauramista esiintyi monissa kuvauksissa enkä luokitellut niitä omaksi kategoriakseen. Sen sijaan aineistosta ilmeni kuvauksia, joissa huumori sai alkunsa opettajalle sattuneesta kömmähdyksestä tai virheestä. Näistä kuvauksista muodostin neljännen yläkategorian, jonka nimesin itselle

nauramiseksi. Viidenteen kategoriaan sisällytin sellaiset huumorikuvaukset, joita en pystynyt luokittelemaan mihinkään muuhun yläkategoriaan. Tähän sisällytin kuvaukset, joissa opettaja käytti huumoria odottamatta, vaikka sen käyttäminen ei ollut kyseiselle opettajalle tavanomaista. Toiseen alakategoriaan sisällytin kuvaukset, joissa opettaja käytti huumoria yksittäistä oppilasta tai koko luokkaa lohduttaessaan. Taulukossa 8.19 ovat luokittelun tuloksena saamani myönteisten huumorikuvausten ylä- ja alakategoriat.

Taulukko 8.19 Myönteisten huumorikuvausten ylä- ja alakategoria

Ylä- ja alakategoriat	Kuvausten määrä	Prosentti-osuus vastanneista (n = 276)
1. Huumori, joka ei liity opiskeltavaan aiheeseen tai oppiaineeseen		
Opettajan jutut omasta elämästään tai kokemuksistaan	38	
Vitsit	24	
Opettajan koominen esitys	14	
Opettajan ja oppilaan / oppilaiden vastavuoroinen humoristinen sanailu *)	14	
Oppilaiden tai tietyn oppilaan hyväntahtoinen kiusoittelu	13	
Humoristinen puhetyyli, sanonnat, kommentit	11	
Videon / kuvan näyttäminen	4	
Yhteensä	118	43

2. Opiskeltavaan aiheeseen tai oppiaineeseen liittyvä huumori		
Esimerkit, vertauskuvat, muistisäännöt, piirrookset, aiheeseen liittyvät jutut	45	
Opettajan jutut omasta elämästään tai kokemuksistaan	20	
Opettajan koominen esitys / demonstraatio	16	
Vitsit	11	
Humoristinen puhetyyli, sanonnat, kommentit	11	
Huumoria kokeissa *)	6	
Yhteensä	109	39
3. Tahaton huumori		
Puheeseen liittyvä vahinko	14	
Tekemiseen liittyvä vahinko	9	
Yhteensä	23	8
4. Itselle nauraminen		
Opettaja nauraa omille piirteilleen	10	
Opettaja nauraa omille virheilleen	6	
Yhteensä	16	6
5. Muu huumori		
Opettaja käyttää huumoria odottamatta *)	6	
Opettaja lohduttaa huumorin avulla *)	4	
Yhteensä	10	4
Kaikki huumoritilanteet yhteensä	276	100

Yläkategoria 1. Huumori, joka ei liity opiskeltavaan aiheeseen tai oppiaineeseen

Suuri osa (43 %) opiskelijoiden kuvaamista myönteisistä huumorikokemuksista ei liittynyt opiskeltavaan aiheeseen tai oppiaineeseen. Suurimman alakategorian ($f = 38$) näistä huumorikuvauksista muodostivat opettajan jutut omista kokemuksistaan tai elämästään ja liittyivät esi-

merkiksi opettajan perheenjäseniin, ystäviin, kotieläimiin, laskiaispuullien valmistusohjeeseen, porakoneen käyttöön tai oman auton humoristiseen kehumiseen. Seuraava kuvaus on opettajan kertoma juttu omasta lapsuudestaan.

”Historian maikka oli vanhahko jykevä nainen ja hän kertoi elävästi lapsuuden railakkaista seikkailuistaan mm. eläinten kanssa. Erityisesti hauskoja olivat myös kertomukset tappeluista poikien kanssa, kun hissian ope oli ollut pikkulikka. Kaikki olivat todella innoissaan kertomuksista ja jotkut pyysivät vielä tunnin ulkopuolella häntä kertomaan lisää huvittomasta lapsuudestaan. Opettaja selvästi nautti siitä kun ihmiset olivat kiinnostuneita hänen jutuistaan. Nauroin paljon ja sain hänestä kivan positiivisen vaikutelman ja kiinnostuin kuuntelemaan häntä ehkä enemmän tunneilla.” (255N, yläkoulu 8. lk., x)

Osa opiskelijoista (f = 24) kuvasi myönteisenä huumorina opettajan opetuksen lomassa kertomia vitsejä, kuten seuraavassa kuvauksessa:

”Meillä oli vanha englanninkielen opettaja. Hän kertoi usein meille vitsejä ja oli muutenkin oikein mukava. Kaikki pitivät hänestä hyvin paljon. Harmi, että hän jäi eläkkeelle, eikä opettanut viimeistä yläaste vuotta meille. Opettaja nautti saadessaan hauskuuttua meitä. Muut opettajat oli kauhean totisia. Oli aina mukava tulla tämän opettajan tunnille. Kaikki tykkäsivät opettajasta ja opiskelu oli paljon rennompaa. Englanti tuntui mielekkäämmältä opiskella. Vaikka lukihäiriöni takia kielet ovat olleet aina vaikeita ja suoraan sanottuna inhottavia. Tuolloin tykkäsin Englannista. Nykyisin opiskelu ei ole ollenkaan niin mukavaa.” (222N, yläkoulu, 7.–8. lk., x)

Joissakin huumorikuvauksissa (f = 14) kerrottiin, miten opettaja hauskutti oppilaitaan esittämällä jotain koomista. Opettaja saattoi kesken opettamisen esimerkiksi mennä yllättäen piiloon, pistää kirjan päänsä päälle ja kävellä ”jättiläiskävelyä”, esitellä itsensä painimalla kaasupullon kanssa tai käyttää vinkuvaa sydänkynää. Eräs opiskelija kertoi, miten opettaja otti kesken oppitunnin näyttävästi yskänlääkettä, jonka parasta ennen -päivämäärä oli mennyt vanhaksi jo vuosia aikaisemmin.

”Historianopettajani, huumorimies yleensäkin, kertoi äänensä olleen matalana. Niinpä hän otti esiin pienen yskänlääkepallon ja kulautti muuttaman tipan kurkkuunsa, katseli pullon kylkeä ja huomautti: Parasta ennen 7/2001. Minä tietenkin nauroin, kuten kaikki muutkin – opettaja myös. Olin huvittunut ja iloinen, kuten yleensäkin hänen historian tunneillaan. Jatkoa sitä huumoria sitten kaipasi, kun vaihtoi koulua. Opettaja ei siis esittänyt olevansa pelle.” (155M, lukio 1. vsk., y)

Osa huumorikuvauksista (f = 14) sisälsi opettajan ja yksittäisen oppilaan tai useampien oppilaiden vastavuoroista humoristista sanailua. Ensimmäisessä alla olevassa esimerkissä on kuvaus yksittäisen oppilaan ja opettajan keskinäisestä huumorista, toisessa kahden opettajan välinen huumori, johon myös oppilaat ovat osallisina tiedon välittäjän roolissa.

”Kun opettaja esitteli hauislihastaan ja sano: ’Mulla on kuulkaas kunnos lihakset’, huusin kovaan ääneen ’Läskiä vaan’. Opettaja otti asian huumorilla, nauroi remakasti, pörrötti hiuksiani ja sanoi minun olevan ’melekonen tyttö’... minä ja muut oppilaat vain nauroimme. Ajattelin ensin että tulipa sanottua taas mitä sylki suuhun toi... että nyt taitaa olla jälki-istunnon paikka... myöhemmin kun huomasin opettajan ottavan asian huumorilla, tajusin että vaikka olen aina pitänyt häntä rennoimpänä ja mukavimpana opettajana, pidin tapahtuman jälkeen vielä enemmän.” (128N, alakoulu, y)

”Hauska esimerkki oli historianopettajan ’piikittely’ luokkamme välityksellä opolle ja päinvastoin. Se oli leikkimielistä, mutta hauskaa. Kaikki pitivät hänestä ja hänen jutuilleen naurettiin. Opo antoi myönteisen kuvan yläasteesta ja muisteleimme häntä ex-luokkatovereiden kanssa naureskellen. Hän jäi eläkkeelle 7. luokan jälkeen.” (73N, yläkoulu 7. lk., y)

Kaikissa vastavuoroisissa humoristisen sanailun tilanteissa huumorin alkuunpanijana toimi opettaja lukuun ottamatta seuraavaa kuvausta.

”Laitettiin tyttöjen kanssa opettajan reppuun naistenalusvaatemainoksia, että sen tyttöystävä näkisi ne. Seuraavana päivänä naurettiin koko luokan kans yhdessä asialle opettaja mukaan lukien.” (218N, alakoulu 4. lk. y)

Myönteisinä koetuista huumoritulanteista 13 liittyi oppilaiden tai yksittäisen oppilaan hyväntahtoiseen kiusoitteluun, joka sai alkunsa opettajan taholta. Niistä viisi kohdistui yksittäiseen oppilaaseen ja kahdeksan koko luokkaan, josta on esimerkkinä seuraava kuvaus:

”Opettaja kiusotteli kertomalla hauskoja sattumia aikaisemmilta vuosikursseilta. Nauroimme. Tunti ja opettaja tuntuivat rennommilla. Kyseisen aineen tunnit alkoivat olla jatkossa mukavempia.” (202N, lukio, y)

Opettajan huvittavaa puhetyyliä, humoristisia sanontoja ja kommentteja esiintyi joissakin (f = 11) kuvauksissa. Näissä tulkintani mukaan ei ollut kyse yksittäisestä tilanteesta, vaan opettajan tavasta käyttää tällaista puhetapaa. Kuvauksista ei voinut päätellä, liittyivätkö ne opetukseen vai eivät.

”Opettaja veisteli kummallisesti. Kikätettiin ja opettaja nautti huomiosta. Oli mukavaa, kun oli rento opettaja, oli kiva käydä koulussa” (16N, alakoulu 4. lk., y)

”Matikan opettaja käytti aina hauskoja sanontoja. Oppilaat repes aika monesti”. (65M, yläkoulu 7. – 9. lk., y)

Neljässä kuvauksessa opettaja näytti oppilailleen hauskan videon tai kuvan. Naisopiskelija kuvasi lyhyttä, mutta mieleen jäänyttä tapahtumaa seuraavasti.

*”Eräs historian opettaja oli todella humoristinen. Erään tunnin alussa hän halusi näyttää meille pienen lapsensa kuvaaman kotivideon heidän marsustaan. Video oli todella hauska ja kevensi hyvin tunnelmaa ja piristi päivää. Se oli nopea tapa saada oppilaat hyvälle tuulelle, eikä video kestänyt-kään kuin 50 sekuntia. Kaikki nauroivat tietenkin videolle, myös opettaja. Mielestäni se oli hauska juttu. **Pidin opettajan tunneista koska hän oli niin humoristinen.** Hän osasi myös sisällyttää huumorin vähän vakavampankin asiaan ja teki sen positiivisella tavalla. **Ja menin tunneille mielelläni.**”* (256N, yläkoulu 9. lk., y)

Määrällisesti suurin myönteisten huumorikuvausten yläkategoria (43 %) muodostui opiskeltavaan aiheeseen tai oppiaineeseen liittymättömästä huumorista. Suurin alakategoria koostui opettajan omasta elämästään tai kokemuksistaan kertomista jutuista. Wanzerin ym. (2006) tutkimuksessa opetukseen liittymätön huumori muodosti määrällisesti toiseksi suurimman (44 %) kategorian. Suurin alakategoria myös heidän tuloksissaan oli opettajan kertomat aiheeseen liittymättömät jutut. On mielenkiintoista, että juuri tähän kategoriaan kuuluvan huumorin opettajat itse arvioivat Neuliepin (1991) tutkimuksessa kaikkein epäsopivimmaksi opetuksessa käytettäväksi. Otaksun, että opettajat katsoivat opetukseen liittyvän huumorin olevan tehokkaampaa itse opetuksen kannalta kuin siihen liittymättömät jutut. Myös Gorhamin ja Cristophelin (1990) tulosten mukaan opettajat kertoivat aiheeseen liittymättömiä juttuja omasta elämästään hieman enemmän kuin aiheeseen liittyviä. Heidän tutkimuksensa mukaan oppilaiden läheisiksi kokemat opettajat käyttivät vähemmän puolueellista (kielteistä) huumoria, kertoivat enemmän juttuja ja heidän käyttämänsä huumori liittyi vähemmän tunnin tai kurssin aiheeseen kuin etäisemmillä opettajilla. Myös tässä tutkimuksessa opiskelijat kuvasivat eniten myönteisenä huumorina aiheeseen liittymättömiä opettajan omasta elämästään

kertomia juttuja. Sekä Wanzerin ym. (2006) että tämän tutkimuksen mukaan toiseksi suurin kategoria aiheeseen liittymättömästä huumorista muodostui opettajan kertomista vitseistä.

Itse nimeämäni alakategoria, joka kuvasi opettajan ja oppilaan tai oppilaiden vastavuoroista humoristista sanailua, ei esiintynyt Wanzerin ym. (emt.) tuloksissa lainkaan tai hän oli luokitellut tällaiset kuvaukset kiusoittelua kuvaavaan kategoriaan. Itse koen kiusoittelun ja vastavuoroisen humoristisen sanailun kuitenkin erilaisina huumorin muotoina.

Muut ensimmäiseen yläkategoriaan luokittelemani kuvaukset poikkesivat sisällöltään Wanzerin ja hänen kollegoidensa vastaavista. Heillä esiintyi college-elämän stereotypioihin, ajankohtaisiin tapahtumiin ja politiikkaan liittyviä alakategorioita, joita opiskelijat eivät tuoneet esille lainkaan tässä tutkimuksessa johtuen ehkä kohdejoukon erilaisuudesta ja kulttuurista tai molemmista syystä. Omassa tutkimuksessani ei myöskään tullut esille Wanzerin ym. (2006) kuvaamaa kriittistä tai kyynistä huumoria, jota he luonnehtivat yleisiin asioihin kohdistuvaksi sarkasmiksi.

Yläkategoria 2. Opiskeltavaan aiheeseen tai oppiaineeseen liittyvä huumori

Toiseksi eniten (39 %) opiskelijoiden kuvaamat huumoritilanteet liittyivät opiskeltavaan aiheeseen tai oppiaineeseen. Vaikka en varsinaisesti tutki opettajan huumorin käytön tarkoituksiperiä, tulkitisin opiskelijoiden kirjoittamien kuvausten perusteella, että tähän kategoriaan kuuluvissa tilanteissa opettajat käyttivät huumoria useimmiten tarkoituksellisesti edistääkseen oppimista ja opitun muistamista.

Suurin osa ($f = 45$) aineeseen liittyvästä huumorista sisälsi opettajan humoristisella tavalla esittämiä esimerkkejä, vertauskuvia, muistisääntöjä, piirroksia ja aihetta koskevia juttuja. Erään miesopiskelijan opettajan humoristinen muistisääntö kohdistui kirjoittajaan seuraavasti:

”Matematiikantunnilla opettaja keksi hauskan vertauskuvan paraabelien aukeamissuuntaan, minkä avulla muistan asian yhä. Paraabalit ovat joko positiivisia, iloisia paraabeleja, tai negatiivisia angstiparaabeleja. Opettaja vertasi angstiparaabelia minuun, mustaan pukeutuva, synkkä goottiparaabeli (en ole gootti, enkä sen puoleen synkkäkään; tämän kaikki tietävät). Ihmiset nauroivat, niinkuin minäkin. Tiedän opettajasta, että hän ei tarkoita pahaa kenellekkään, vaikka hän vitsailee ihmisten kustannuksella. Se oli mukavaa, ja hyvän esimerkin ansiosta muistan edelleen, mihin suunnan minkäkin merkkeinen paraabeli aukeaa.” (263M, lukio, 2. vsk., y)

Seuraava esimerkki kuvaa, miten opettaja käytti hauskoja piirroksia opeteltavan asian havainnollistamiseksi.

”Yläasteen historianopettajamme kertoi useinkin hauskoja juttuja. Erityisesti muistan, kun hän opetti siirtomaista. Hän piirsi taululle yksinkertaisia, mutta havainnollisia kuvia ja esitteli kaksi Afrikan alkuasukasheimoa Ukkapukkoina ja Akkapakkoina. Kaikki oppilaat nauroivat (minä itse mukaan lukien) ja myös opettaja hymyili. Se oli hauskaa, mutta ei se vaikuttanut minuun mitenkään erityisesti, sillä tiesin kyseisen opettajan olevan hauska ja humoristinen jo ensimmäisistä tunneista lähtien.” (50M, 7. ja 8. lk., y)

Joissakin kuvauksissa opettaja kertoi ikään kuin kevennykseksi oppiaineeseen liittyvän jutun.

”Opettaja kertoi historiantunnin kevennykseksi kuinka vessapaperia käytettiin kaksi vuosisataa takaperin. Paperinpalan läpi työnnettiin sormi, jolla putsattiin lika irti ja sen jälkeen sormi pyyhittiin paperiin. Hörähtelimme ja naureskelimme ajatuksen kummallisuudelle, hygienian tasolle yms. Pidin opettajaa huumorintajuksena. Itse tilanne oli rentouttava piristys kesken pitkän koulupäivän.” (300M, lukio 1. vsk., y)

Tähän yläkategoriaan kuuluvissa kuvauksissa oli toiseksi eniten ($f = 20$) opettajan kertomia juttuja omasta elämästään tai kokemuksistaan. Jutut käsitelivät esimerkiksi opettajalle sattuneita kummelluksia tai lapsuusmuistoja. Yksi esimerkki oli psykologian oppitunnilta, jonka aiheena oli ehdollistuminen.

”Olimme psykologian tunnilla ja psykologian opettajamme on tunnetusti viitsaileva tyyppi. Käsitelimme ehdollistumista ja opettajamme havainnollisti asiaa monella hänen nuoruudestaan otetulla humoristisella esimerkillä. Hän kertoi mm. siitä miten hänen sisaruksensa olivat ehdollistaneet hänet pelkäämään geometrisia kuvioita ja nykypäivänäkin geometriset kuviot hyökkäilevät hänen päälleen painajaisissa. Minä ja kaikki muutkin oppilaat nauroivat. Opettajakin nauraa aina itselleen. Tunnit tuntuivat mukavemmilta, asiat jäivät mieleen ja tunnitkin kuluivat paljon nopeammin. Näin viihdyn paremmin tulevillakin tunneilla, kun ei koskaan tiedä milloin saa taas nauraa maha kippurassa ja muutenkin viihtyvyyttä on parempi.” (236N, lukio 1. vsk., x)

Kolmanneksi eniten ($f = 16$) huumorikuvauksissa oli opettajan esityksiä tai opetettavan asian demonstrointia, joissa hän huumoria käyttämällä syvensi opettamaansa asiaa oppilailleen. Tätä kuvaa eräs naisopiskelija näin:

”Opettaja havainnoi rollaattorilla liikkuvaa mummoa filosofian tunnilla käyttämällä liikkuvaa pöytää, jonka eteen ripusti kankaan (mummolla oli hieno hame). Puhuttiin siitä auttaisitko avaamaan oven apua tarvitsevalle, jos kävelisit ohii. Elävöitti tilannetta ja herätti keskellä unista perjantaiamua.”(289N, lukio 2. vsk., y)

Opettaja saattoi myös yhdistää vitsejä opetettavaan aiheeseen. Tästä esimerkkinä yhden nais- ja yhden miesopiskelijan kuvaukset.

”Useamman kerran saamme tunnin aikana hörähdellä opettajan vitseille. Se tekee koko opiskelusta hauskaa. Asiat jäävät mieleen.” (208N lukio 1. vsk., y)

”Opettaja opetti tunnilla ja päätti kertoa siinä välissä asiaan liittyvän vitsein. Kaikki naurahivat ja muutama oppilas nauroi pitkään. Hyvältä tuntui ja teki mieli olla sen saman opettajan opettamilla kursseilla.”(285M, lukio 2. vsk., y)

Joissakin kuvauksissa kerrottiin, miten opettaja käytti humoristista puhetyyliä tai hänellä oli sattuvia sanontoja tai kommentteja tunnin aiheesta. Tätä ilmentää seuraava miesopiskelijan kuvaus:

”Opettaja puhui huvittavaan tapaan Suomen ja Neuvostoliiton suhteista, mikä sai minut oppimaan asiat paremmin. Nauroimme. Huvituin ja kiinnostuin historiasta.” (61M, yläkoulu 8. lk., y)

Kuudessa kuvauksessa tuli esille, miten opettaja käytti huumoria kokeissa. Seuraava on yksi näistä kuvauksista:

”Mm. ko. opettaja kokeet sisälsivät aina monivalintatehtäviä, joiden vastausvaihtoehtoja luettessa luokassa poikkeuksetta syntyi naurukohtauksia. Mm. talvisodan alkamisen syiksi yhtenä ehdotuksena oli se alkoi koulujen pihalta lumipallojen heittelystä ja levisi siitä kaduille. Poikkeuksetta tunneilla oli iloinen meininki, joka jatkui myös kokeissa. Naurua ja sellaista, itseksensä hymyilyä. Huvitti ja ajoittain piristi ihan mielettömästi, lop-pukoettakin oli hyvä meininki tehdä, joka luonnollisesti vaikutti myös tulokseen.” (275N, yläkoulu 8.–9. lk., y)

Toiseksi suurin yläkategoria (39 %) koostui opiskeltavaan aiheeseen tai itse oppiaineeseen liittyvästä huumorista. Wanzerin ym. (2006) tutkimuksessa opettajat käyttivät eniten (47 %) aiheeseen liittyvää huumoria ja siihen liittymätöntä hieman vähemmän (44 %). Gorhamin ja Cristophelin (1990) tutkimustulosten mukaan 30 % opettajan huumorista liittyi oppitunnin tai kurssin aiheeseen. Neuliepin (1991) tulosten mukaan opettajat itse kokivat sopivimmaksi huumorin muodoksi aihetta käsittelevät opettajan kertomat kaskut ja jutut.

Tässä kategoriassa olevilla huumorin muodoilla on yhteyksiä aikaisempiin tutkimuksiin. Opetukseen liittyvistä huumorin muodoista esimerkiksi juttuja, vitsejä, komiikkaa ja humoristista puhetyyliä on esiintynyt myös muissa tutkimuksissa (Bryant ym. 1980; Gorham & Cristophel 1990; Neuliep 1991; Wanzer ym. 2006). Wanzerin (2006) tulosten mukaan college-opettajat käyttivät opetuksessa eniten median luomaa huumoria, kuten sarjakuvia tai filmejä. Tämän tutkimuksen kuvauksissa opettajat itse tuottivat vertauskuvia, muistisääntöjä ja aihetta käsitteleviä juttuja, joita he sisällyttivät opetettavaan asiaan tai oppiaineeseen. Wanzerin ym. (2006) tutkimuksessa ei tullut esille huumorin käyttämistä kokeissa, mitä puolestaan esiintyi jonkin verran tämän tutkimuksen huumorikuvauksissa.

Yläkategoria 3. Tahaton huumori

Osa huumorikuvauksista (8 %) tapahtui tulkintani mukaan tahattomasti. Ensimmäiseen alakategoriaan luokittelemisani kuvauksissa huumoritilanne sai alkunsa opettajan puheeseen sisältyvästä ”lipsahduksesta”, kuten seuraava miesopiskelija kuvauksessaan kertoo.

”Opettaja ei itse sitä huomannutkaan kun sanoi jotain hauskaa. Oppilaat nauroivat. Se oli hauskaa silloin, nyt viikko sen jälkeen en enää edes muista mikä se hauska juttu oli.” (207M, lukio 1. vsk., y)

Toiseen alakategoriaan kuuluvissa tilanteissa huumori sai alkunsa jostain opettajan vahingossa tekemästä asiasta

”Matematiikan opettaja yksinkertaisesti pyyhki taulun alaosan isolla mahaltaan kaikista kaavoista, kun liikkui niin lähellä taulu. Kaikki olivat fiktiivisissä opettajaa myöten. Siitä tuli positiivista latausta ja antoi hyvää mieltä jatkoon.” (136M, lukio 1. vsk. y)

Suunnittelemattoman huumorin kuvauksia esiintyi tässä aineistossa enemmän (8 %) kuin Wanzerin ym. (2006) tutkimuksessa (0,5 %). Stebbins (1982) käyttää opettajan tahattomasta huumorista nimityksiä ”sammakot, kömmähdykset ja vahingot”, jotka sopivat myös oman tutkimukseni aineiston kuvauksiin.

Yläkategoria 4. Itselle nauraminen

Osassa huumorikuvauksista (6 %) opettaja nauroi omille persoonallisuuden- ja luonteenpiirteilleen tai virheilleen. Tästä alakategoriasta on alla yksi esimerkki.

Ope pisti itsensä likoon sanomalla, että oli joskus lihava ja hänen miehensä kutsui häntä lempinimellä lipi lipi fatti fat. Myös se, että kyseinen opettaja on välillä itsekin hieman hukassa, on positiivista, sillä silloin itsekin hyväksyy asian, että jotain ei ehkä heti osaa. Oppilaat ja opettaja nauroivat yhdessä, kuten lähes jokaisella kyseisen opettajan tunnilla. Opettajalla on merkitystä! (181N, lukio 1. vsk., x)

Itselle nauramista esiintyi myös Gorhamin ja Cristophelin (1990) sekä Wanzerin ym. (2006) saamista kategorioissa, joskin he nimesivät tällaisen itseä väheksyväksi huumoriksi. Martinin työryhmineen (2003) tekemissä huumorityyleissä itseä väheksyvää huumoria pidetään negatiivisena huumorin käyttötyylinä sitä käyttävän taholta katsottuna. Myönteisiin huumorikuvauksiin liittyneenä katson tämän kuitenkin tarkoittavan opiskelijoiden näkökulmasta positiivista huumorin käytön tapaa, koska opiskelijat ilmaisivat arvostavansa opettajan itselleen nauramista. Siksi nimesin tämän positiivisemmin itselle nauramiseksi kuin itseä väheksyvän huumorin käyttämiseksi. Huumoritutkimuksessa itselle nauramista on pidetty yhtenä huumorintajun piirteinä (mm. Critchley 2002; Goodman 1983, 11; Kerkkänen 2003, 23; Nevo ym. 1998; Thorson & Powell 1993b). Opiskelijat liittivät itselle nauramisen myös kiinteästi huumorintajuun kuuluvaksi piirteeksi. Nauramalla itselleen opettaja voi tavallaan antaa luvan myös oppilaiden nauraa hänelle.

Yläkategoria 5. Muu huumori

Tähän kategoriaan sisällytin kuvaukset, jotka eivät sopineet sisällöltään muihin kategorioihin. Näihin sisältyneet kaksi alakategoriaa poikkesivat aikaisemmissa tutkimuksissa esitetyistä huumorin muodoista (vrt. Gorham & Cristophel 1990; Wanzer ym. 2006). Kuudessa tilanteessa opettaja käytti yllättäen huumoria, vaikka huumorin käyttö ei ollut kyseiselle opettajalle tavanomaista. Opettaja tavallaan yllätti oppilaat käyttäytymällä humoristisesti.

”No oli biologian tunti ja meillä oli opettaja, joka ei koskaan hymyillyt tai vitsaillut. Nyt tämä opettaja sitten näytti diakuva suuresta hämähäkin seitistä heijastettuna valkokankaalle. Luokassamme yksi tyttö nosti tiikerin muotoisen penaalinsa etupenkissä valkokankaan eteen. Opettaja katsoi hetken hiljaa ja sanoi: ’Kappas tiikeri. Varo ettei jää kiinni verkkoon.’ Kaikki oppilaat nauroivat, opettaja ei tehnyt mitään. Muistan sen aina.” (55N, yläkoulu 8. lk., y)

Toiseen alakategoriaan sisällytin kuvaukset, joissa opettaja käytti huumoria lohduttaessaan yksittäistä oppilasta tai koko luokkaa jostakin epäonnistumisesta. Eräälle miesopiskelijalle oli jäänyt tällainen tilanne mieleen alakouluajoilta saakka:

*”Pelasimme muistaakseni sähköä liikuntatunnilla ja sain pallon päähäni. Tirautin parit kyyneleet ja istuin siinä sivussa kunnes opettaja tuli luokseeni. Opettaja lohdutti ja kertoi vastaavasta jutusta omassa nuoruudessaan. En nyt muista, mikä se oli, mutta se oli hauska ja aloin taas pelata muiden kanssa. Minä nauroin. Muut eivät tarinaa kuulleet. Nousin penkiltä ja liityin taas peliin. Tuntui, että ei tämä nyt niin iso juttu ollutkaan. **Tapaus opetti ainakin ettei kannata tehdä kärpäsestä härkäästä.**” (295M, alakoulu 2. lk., x)*

8.3.2 Kielteiset huumorikuvaukset

Kielteiseksi koettujen huumoritilanteiden kuvauksia en voinut luokitella samalla tavalla kuin myönteisiksi koettuja, koska ne olivat teemoiltaan erilaisia. Kielteisesti koetuista huumoritilanteista ei voinut kuvausten perusteella erottaa, mitkä liittyivät opetettavaan asiaan ja mitkä eivät. Oppilaan tai oppilaiden osaamiseen liittyvät huumoritilanteet voi ainakin katsoa kuuluvaksi opetettavaan asiaan. Tulkintani mukaan kielteisten huumoritilanteiden kohdalla ei ollut merkityksellistä se, liittyikö huumori opetukseen vai ei, vaan se, keneen opettaja kohdisti huumorinsa tai millaista se oli luonteeltaan. Tästä syystä päädyin jaottelemaan opettajan käyttämän huumorin kohteen ja luonteen mukaan.

Ensimmäisen kategorian jaoin kahteen osaan sen mukaan, kohdistuiko opettajan huumori yksittäiseen oppilaaseen vai koko oppilasryhmään. Huumori oli opiskelijoiden kuvausten mukaan luonteeltaan halveksivaa, väheksyvää, nöyryyttävää tai jonkun kustannuksella nauramista tai vitsailua. Nimesin tämän yläkategorian oppilaaseen tai oppilasryhmään kohdistuvaksi loukkaavaksi huumoriksi. Osassa kuvauksista opettajan huumori ei kohdistunut kehenkään henkilöön, vaan oli opiskelijoiden näkemysten mukaan laadultaan huonoa eikä miellyttänyt kirjoittajaa. Muodostin näistä kuvauksista toisen yläkategorian ja nimesin sen opettajan toimimattomaksi huumoriksi. Kolmannen pääkategorian muodostin kuvauksista, joissa opettajan huumori kohdistui muihin kuin oppilaisiin.

Taulukko 8.20 Kielteisten huumoritilanteiden ylä- ja alakategoriat

Ylä- ja alakategoriat	Kuvausten määrä	Prosentti- osuus vastanneista (n = 216)
1a. Yksittäiseen oppilaaseen kohdistunut loukkaava huumori		
Oppilaan virheeseen tai osaamattomuuteen liittyvä	50	
Oppilaan kustannuksella vitsailu ja nauraminen *)	33	
Oppilaan tekemisen tai sanomisen kommentointi *)	30	
Henkilökohtaiseen elämään liittyvä	18	
Ulkonäköön liittyvä	11	
Oppilaan lähenteleminen huumorin varjolla*)	2	
Yhteensä	144	66
1b. Koko oppilasryhmään tai tiettyyn osaan ryhmästä kohdistunut loukkaava huumori		
Oppilaiden kustannuksella vitsailu tai nauraminen *)	17	
Oppilaan virheeseen tai osaamattomuuteen liittyvä	4	
Yhteensä	21	10
a + b yhteensä	165	76
2. Opettajan toimimaton huumori *)		
Stereotyyppiset vitsit tai jutut	29	
Opettajan henkilökohtaiseen elämään liittyvät jutut	4	
Mauttomat ilmaiset tai kommentit	3	
Yhteensä	36	17
3. Muihin kohdistunut loukkaava huumori		
Rasistinen huumori	9	
Sovinistinen huumori	5	
Toisiin opettajiin kohdistunut huumori	1	
Yhteensä	15	7
Kaikki huumoritilanteet yhteensä	216	100

Yläkategoria 1a. Yksittäiseen oppilaaseen kohdistunut loukkaava huumori

Suurimman ryhmän kielteisistä huumorikuvauksista (76 %) muodostivat sellaiset, joissa opettaja kohdisti kielteisellä tavalla huumoria yksittäiseen oppilaaseen (66 %) tai koko oppilasryhmään (10 %). Yksittäiseen oppilaaseen kohdistuneet huumorikuvaukset jaoin kuuteen alakategoriaan. Määrällisesti suurimman ryhmän (f = 50) muodostivat kuvaukset, joissa opettajan huumori kohdistui tietyn oppilaan tekemään virheeseen tai osaamattomuuteen. Ensimmäinen alla olevista kuvauksista koskee alakoulun liikunnan ja toinen matemaatiikan tuntia.

”Oli tyttöjen liikuntatunti ja ilkeänä pidetty naisopettajamme näytti salissa miten sisäpesistä pelataan. Tuli jonkun tytön vuoro lyödä mailalla pehmeää palloa, ja hän ei osunut siihen. Silloin opettaja huusi ja nauroi: ’Onpa meillä täällä huono lyöjä. Hakekaapa tytöt keittolasta mätiä tomaatteja, oli sen verran surkea esitys!’ (Opettaja vaikutti huvittuneelta ja ivalliselta). Itse 9-vuotiaana pelästyin aika paljon ja pelkäsin mennä itse lyömään palloa. Muutkin oppilaat olivat ihmeissään ja vihasia. Tuntui pahalta tytön puolesta ja se saattoi vaikuttaa naisopettajiin suhtautumisessa. Esim. Sen jälkeen aloin nähdä huonoja puolia myös muissa naisopettajissa, sillä he olivat ilkeän opettajan kavereita.” (110N, alakoulu, 3. lk., x)

”Opettaja käytti negatiivista huumoria, kun eräs oppilas teki matikan tunnilla laskun väärin. Hän ilkkui oppilasta ja verhoili ilkeilynsä huumoriksi. Jotkut ymmärsivät, että teko oli ilkeä ja paheksuivat opettajaa, toiset nauroivat opettajan kanssa. Opettaja ei myöntänyt toimineensa väärin. Tuntui pahalta ja epäreilulta oppilasta kohtaan. En uskaltanut sen jälkeen usein kertoa vastauksia tälle opettajalle ilkeilyn pelossa.” (287N, yläkoulu 9. lk., y)

Seuraavan esimerkin mukaisia oppilaan kustannuksella vitsailun tai nauramisen kuvauksia esiintyi toiseksi eniten (f = 33) tässä yläkategoriarissa.

”Eräs opettaja valitsi aina yhden oppilaan huumorin kohteeksi ja yritti keventää tuntia kertomalla jotain hauskaa siitä oppilaasta. Jutut olivat välillä aika nöyryyttäviä ja kiusallisia. Se keneen huumori oli kohdistettu meni aina ihan noloksi. Osa oppilasta nauroi mutta mielti kuitenkin miten opettaja voi sanoa tollaisia nöyryytyksiä. Minä mietin kanssa samaa. Toivottavasti se ei ensi kerralla kohdistu minuun... Säälän sitä ketä oli nöyryytetty. Vältin sanomasta mitään erikoista hänen tunneillaan ja piilouduin muiden oppilaiden joukkoon hänen tunneillaan...” (255N, lukio, 2. vsk., y)

Osa kuvauksista (f = 30) oli tilanteita, joissa oppilas oli tehnyt jotain sopimatonta, ja opettaja puuttui huumoria käyttämällä oppilaan tekemiseen tai sanomiseen. Ensimmäinen tilanne tapahtui ala- ja toinen yläkoulussa.

”Luokanopettajamme nolasi luokkalaisemme, joka oli löytänyt terveystieteen jonkun kaverinsa laukusta. Poika, joka löysi terveystieteen oli murrosiän kynnyksellä, niin kuin me kaikki 5. luokkalaiset olimme ja poika tutki ja availi terveystietepaketin. Opettaja huomasi sen ja huusi kovaan ääneen pojan tunneksi kaverinsa yllytyksestä terveystietettä korvaansa. ”Tuonne korvaankosinä aiot naista rakastella?” Pojalla oli silminnähden tukala olo. Kai häntä hävetti kaverien räkättäessä hänen kustannuksellaan. Ajattelin, että olipa aika tökerösti sanottu opettajalta. Tunsin myötähäpeää, vaikka pojan teko ei ollutkaan ihan sieltä päältä. Aikuinen olisi pitänyt kuitenkin olla hienotunteisempi. Tapaus on vain jäänyt mieleen.” (8N, alakoulu 5. lk. x)

”Eräs opettaja arvosteli huumoria käyttäen yhtä poikaa, koska tämä tuli myöhässä tunnille ja haisi kuulemma tupakalta. Se oli mielestäni aivan oikeutettua opettajalta, mutta ei se, että opettaja viittasi samalla humoristiseen tyyliin pojan vanhempiin alentuvasti ja halveksien. Osa oppilaista nauro i ja osa oli hiljaa. Itse olin hiljaa ja toivoin, että opettajakin olisi tajunnut olla. En arvostanut opettajaa enää niin paljon. Silloin säälän vähän poikaa, koska hän ei ollut tarkoittanut opettajalle pahaa tai ollut töykeä ja oli pyytänyt anteeksi myöhästymistään. Häntä ilmiselvästi hävetti kaikkien huomion keskipisteeksi joutuminen.” (281N, yläkoulu 9. lk., y)

Pieni osa (f = 3) opiskelijoista ei kokenut opettajan heidän tekemisiinsä tai sanomisiinsa puuttumista huumorilla huonona vaan oikeutettuna. Osa suorastaan nautti siitä, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

”Opettaja huomautti sarkastisesti myöhästymisistä. Nauroimme. Nautin tilanteesta.” (187M, lukio 2. vsk., X)

Oppilaan henkilökohtaisen elämän kuvauksissa (f = 18) opettajan huumori kohdistui esimerkiksi oppilaan vanhempiin, asuinalueeseen, seurustelusuhteisiin tai yksittäisen oppilaan ajatusmaailmaan, jota seuraava esimerkki ilmentää.

”Opettaja viittasi vitsailumielessä oppilaaseen, joka ei ollut paikalla. Opettaja paljasti puhuessaan tuntomerkkejä, joista kyseinen oppilas oli helposti tunnistettavissa. Asia, josta opettaja vitsaili, liittyi oppilaan henkilökohtaiseen ajatusmaailmaan. Opettaja ei kai tajunnut virhettään. Oppilaat olivat ymmällään, sillä heidän kuvansa vitsailun kohteeksi joutuneesta oppilaasta oli erilainen. Olin pettynyt opettajaan ja loukkaannuin sen oppilaan puolesta, jota vitsailu koski. Epäilen opettajan ammattitaitoa.” (186N, lukio 2. vsk. x)

Yhdentoista huumorikuvauksen aiheena oli oppilaan ulkonäkö tai murrosiän muutos.

*”Opettaja teki runon jossa oli *nimi* on iloinen ja tuhat kiloinen. Kyseinen henkilö oli ylipainoinen ja purskahti itkuun tilanteessa... Ei kivaa. Opettaja vain röyhätteli ja niin suuri osa oppilaistakin. Minä ja muut kyseisen henkilön kaverit lohdutimme häntä. En enää pitänyt opettajasta ja tuli nykyisen ihmisen hyväksi ystäväksi.”* (96N, alakoulu 3. lk., y)

”Toistuvasti nimitteleminen finninaamoiksi biologian tunneilla. Yritettiin naureskella, mutta luokan ainoana finninaamana se vain ärsytti entisestään. Heikensi yksinkertaisesti minun itseluottamustani.” (64M, alakoulu 6. lk., y)

Kaksi naisopiskelijaa kuvasi, miten miesopettaja oli huumorin varjolla lähennellyt heitä. Toinen tapauksista oli tapahtunut yläkoulussa ja seuraava alakoulun liikuntatunnilla.

”Olimme luistelemassa. en muista, että oliko koko luokka paikalla vai vain tytöt. Minulla oli miesopettaja, jonka nimeä en mainitse. Minä olin lepäämässä kaukalon reunalla ja kyseinen opettaja tuli ja otti vyötäröltä kiinni sanoen: ”Luistellaan sitten yhdessä.” Mitä tuossa tilanteessa olisi voinut tehdä? Kiljuin ja käskin hänen päästää irti. Kyllä hän sitten lopulta päästi minut menemään, mutta tunne jäi kalvamaan ja kalvaa vieläkin, kuuden vuoden jälkeen! En muista enää muitten reaktioita, olisivatko nauraneet. Kyseisen opettajan takia vierastan vieläkin miesopettajia.” (150N, alakoulu 6. lk., y)

Yläkategoria 1b. Koko oppilasryhmään tai tiettyyn osaan ryhmästä kohdistunut loukkaava huumori

Koko oppilasryhmään tai osaan ryhmää kohdistuneista kielteisesti koetuista huumorikuvauksista muodostin kaksi alakategoriaa. Suurin osa ($f = 17$) näistä oli oppilaiden kustannuksella vitsailua tai nauramista. Eräissä kuvauksissa tämän kohteena olivat ”blondit”.

”Eräs miesopettaja kertoo paljon blondivitsejä ja käyttäytyy eri tavalla blondeja kohtaan kuin muita. Pitää heitä tyhmempinä. Jotkut oppilaat nauravat opettajan kanssa, kun taas toiset ovat loukkaantuneita. Opettajasta on jäänyt vähän kielteinen vaikutus. Sillä betkellä se tuntui minua kohtaan myös loukkaavalta. En oikein haluaisi mennä hänen tunneilleen.” (297N, lukio 1.–2. vsk., y)

Toinen tähän ryhmään kuuluvista kuvauksista sisälsi oppilaiden nöyryyttämistä.

”Nöyryytys ja nauraminen, jota hän harjoitti, kun joku oppilas poistui esim. vessaan. Jokaisen oppilaan piti toistaa englanniksi kuka oli mennyt vessaan ja mitä sinne tekemään. Opettajan auktoriteettia ei vielä niin nuorena pysynyt vastustamaan, joten hyväksyimme sen. Tosin kaikki inhosivat samaista opettajaa, mutta eivät puhuneet asiasta vanhemmille tai muille opettajille. Tuntui kauheelta. En usein poistunut luokasta, koska ei voinut tietää, mitä opettaja silloin selän takana tekisi. Vaikutti myöhemmin epäluottamuksena toisiin opettajiin, mutta nyt asia on jo korjaantunut.” (291N, alakoulu 3. lk., y)

Toisen alakategorian muodostin kuvauksista, jotka kohdistuivat oppilaiden tekemiin virheisiin tai osaamattomuuteen. Seuraava esimerkki kertoo opettajan tavasta suhtautua oppilaiden väriin vastauksiin.

”Englannin opettajalla oli sellainen tapa, että jos kuka tahansa vastasi väärin, niin hän kohotti aina silloin käsiään ja sanoi, että ”naurua”. Sitten kaikki nauroivat. Opettaja oli tyytyväinen, jos kaikki nauroivat. Kyllä se naurun kohteena olevan hiljaiseksi veti. Kyllä siinä tuli ajateltua, että onpas rajua.” (292N, lukio 1. vsk., y)

Wanzerin ym. (2006) tutkimuksessa opettajan käyttämästä kielteisesti koetusta huumorista 35 % kohdistui yksittäiseen oppilaaseen ja 7 % oppilasryhmään eli puolet vähemmän kuin tässä tutkimuksessa (66 % ja 10 %). Bryantin ym. (1979) tutkimuksen mukaan yli puolet opettajien huumorista oli sävyltään vihamielistä tai seksuaaliviriteistä. Päävastoin kuin omassa tutkimuksessani Gorhamin ja Cristophelin (1990) tutkimuksen mukaan opettajat kohdistivat puolueellista (vihamielistä) huumoria enemmän koko luokkaan kuin yksittäiseen oppilaaseen. Opiskelijoiden läheisiksi arvioimat opettajat käyttivät huomattavasti vähemmän puolueellista huumoria kuin etäiset. Neuliepin (1991) tutkimuksessa opettajat itse arvioivat erilaisen huumorin sopivuutta opetuksessa käytettäväksi. Tämän mukaan opettajat käyttivät oman arvionsa mukaan kiusaamista, loukkaamista, oppilaan halventamista ja oppilaiden virheisiin kohdistuvaa huumoria vain noin 10 % verran.

Tutkimuksessani yksittäiseen oppilaaseen kohdistuneesta kielteisestä huumorista suurin osa kohdistui oppilaan tekemään virheeseen tai osaamattomuuteen. Wanzerin ym. (2006) tutkimuksessa vastaava kategoria muodosti toiseksi yleisimmän sopimattoman yksittäiseen opiskelijaan kohdistuneen huumorin käyttötavan. Tutkimuksessani ilmeni uusia yksittäiseen oppilaaseen tai oppilasryhmään kohdistuneita halveksivan, väheksyvän tai muuten loukkaavan huumorin muo-

toja. Oppilaan kustannuksella vitsailu ja nauraminen olivat näistä yksi, ja se muodosti tuloksissa suurimman alakategorian koko luokkaan ja toiseksi suurimman yksittäiseen oppilaaseen kohdistuneesta huumorista. Wanzer ym. (2006) kategorisoi tämän joko yksittäiseen oppilaaseen tai oppilasryhmään liittyväksi yleisluontoiseksi huomautukseksi. Wanzerin ym. alakategorioista puuttui myös oppilaan tekemisen tai sanomisen kommentointi huumorin avulla. Tämä johtuu luultavasti siitä, että tässä tutkimuksessa kohdejoukkona oli vanhempia opiskelijoita eikä opettajalla ole kenties tarvetta puuttua heidän tekemiinsä tai sanomisiinsa niin paljon kuin nuorempien oppilaiden tai opiskelijoiden kohdalla. Oletettavasti saamissani huumorikuvauksissa opettaja käytti huumoria tietynlaisena järjestyksen ja kurin pitämisen välineenä. Näissä kuvauksissa osa piti opettajan toimintaa oikeutettuna ja osa puolestaan ei. Joidenkin opiskelijoiden mielestä opettajan puuttuminen kielteiseen käyttäytymiseen oli oikeutettua, mutta ei se tapa, jolla opettaja sen suoritti. Kolmas uusi loukkaavan huumorin muoto oli oppilaan lähenteleminen huumorin varjolla, jota ei myöskään esiintynyt aikaisemmissa tutkimuksissa.

Yläkategoria 2. Opettajan toimimaton huumori

Toiseksi eniten (17 %) kielteiseksi koetuista kuvauksista liittyi opettajan toimimattomaan huumoriin. Opettaja käytti opiskelijoiden mukaan huonoa huumoria, johon sisältyi stereotyyppisiä vitsejä tai juttuja, omasta elämästä kertovia juttuja sekä opettajan mauttomia ilmaisuja tai kommentteja. Suurin alakategoria ($f = 29$) koostui opettajan stereotyyppisistä vitseistä tai jutuista. Monissa kuvauksissa todettiin, että oppilaat nauroivat enemmänkin opettajalle itselleen kuin hänen kertomalleen jutulle. Opiskelijat kuvasivat tällaista huumoria esimerkiksi näin: *”Opettaja hekotteli tunnilla omille tyhmille jutuilleen”, ”Tylsempiä juttuja saa hakea”, ”Kuivia ja huonoja vitsejä”, ”Opettajalla vain yksinkertaisesti oli niin huono huumori”* ja *”Väsynyttä huumoria, kulutetut vitsit”*.

Naisopiskelija kuvaa opettajan huumoria seuraavassa esimerkissä väkinäiseksi.

”En keksi yhtä tiettyä tilannetta, mutta opettajalla oli tapana kertoa jotenkin kovin teennäisiä kertomuksia ja vitsejä. Hän yritti liikaa ja väärillä keinoilla saadakseen oppilaat viihtymään ja nauroi itse vielä juttujensa perään. Tilanteissa tuli sellainen myötähäpeän tunne ja joku saattoi nauraa vähän sääliksi. Opettaja luuli tietenkin, että oli onnistunut hauskutamaan oppilaita. Säälin opettajaa. Väkinäinen huumori ei toimi.” (177N, yläkoulu 7. lk., x)

Osa opiskelijoista piti huonona huumorina opettajan omasta elämästään kertomia juttuja ja harmitteli oppitunnin kulumista tällaiseen jutusteluun.

”Opettaja kertoi ostamistaan housuista ja myös siitä kuinka hänen kipsattu kätensä haisi määnneelle kalalle ja mullalle. Ajattelin että ukko lopeta jo hyvän sään aikana ja tuntui vaan siltä että nämä tunnit menee suorastaan viheltäen.” (201M, yläkoulu 8. lk., y)

Muutama opiskelija (f = 3) piti kielteisenä opettajan mauttomia ilmaisuja tai kommentteja. Tästä on yksi esimerkki alakoulusta.

”Opettaja usein röyhöttäili ja piereskeli keskellä tuntia ja naureskeli vielä päälle.” (291N, alakoulu 3. lk., y)

Muissa tutkimuksissa tällaista kielteisen huumorin yläkategoriaa ei suoranaisesti ole tullut esille. Wanzerin ym. (2006) tuloksissa vastaavanlaista huumoria esiintyi vähän, mutta he sijoittivat ne yläkategoriaan loukkaava huumori, joka ei kohdistu kehenkään henkilöön tai henkilöihin erityisesti.

Yläkategoria 3. Muihin kohdistunut halventava tai loukkaava huumori

Määrällisesti vähiten (7 %) kuvauksissa ilmeni muihin kohdistunutta loukkaavaa huumoria. Enemmistö tähän alakategoriaan kuuluvista kuvauksista liittyi opettajan rasistiseen huumoriin, josta on seuraavassa yksi esimerkki.

”Opettaja heitti rasistista läppää koulun tummaihoisista pojista, piti sitä itse todella huvittavana, mutta oppilaat eivät pitäneet. Totta kai jotkut nauroivat, mutta tilanteena se oli mielestäni nolo opettajalle, koska hän ei tajunnut olevansa sopimaton. Osa oppilaista naurooi, osa näytti hämmennyneeltä. Opettaja naureskeli. Sillä hetkellä tuntui siltä, että onpa opettaja tyhmä, kun voi sanoa tuollaista. Nyt tuntuu ihan samalta.” (269M, yläkoulu 8. lk., y)

Viisi kuvausta kertoi opettajan käyttämästä sovinistisesta huumorista, josta esimerkkinä erään naisopiskelijan kuvaus.

”Eräs opettaja haukkui oppitunneilla miehiä. Hän oli olevinaan viitsikäs. Hän oli muutenkin miehiä vastaan. Opettaja naurooi itse omille jutuilleen ja oppilaat olivat hiljaa. Ajattelin, että huhhuh. Ei vaikuttanut.” (39N, yläkoulu, 9. lk., x)

Toisiin opettajiin kohdistuvia kuvauksia oli ainoastaan yksi.

”Opettaja haukkui erään toisen opettajan huumorintajuttomaksi mummoksi. Minua nauratti, koska olen täysin samaa mieltä. Se oli hauskaa. Vaikutuksesta en osaa sanoa, sillä tapaus on vieläkin niin tuore.” (21M, lukio 2. vsk., y)

Tässä tutkimuksessa tuli esille huomattavasti vähemmän muihin kohdistunutta loukkaavaa huumoria kuin esimerkiksi Wanzerin ym. (2006) tuloksissa, joissa tähän kategoriaan kuului 27 % kielteiseksi koetusta huumorista. Suurin osa muihin kohdistuneesta kielteisestä huumorista kohdistui sukupuoliryhmiin ja toiseksi suurin osa rodullisiin tai etnisiin ryhmiin. Myös toisiin opettajiin kohdistunutta huumoria ilmeni Wanzerin ym. tutkimuksessa. Bryant ym. (1979; 1980) erittelivät myös muihin kohdistuneen huumorin, mutta eivät tuoneet esille sen määrää. Gorhamin ja Cristophelin (1990) tuloksissa muihin kohdistunut huumori kohdistui myös lukuisiin eri tahoihin, kuten yliopistoon tai tiettyyn laitokseen, valtioon, kansallisiin tai kansainvälisiin tapahtumiin sekä kansan kulttuuriin.

Tutkimukseni kielteisen huumorin yläkategorioista kaksi oli vastaavanlaisia (yksittäiseen oppilaaseen tai koko oppilasryhmään kohdistunut huumori sekä muihin kohdistunut halventava tai loukkaava huumori) ja yksi erilainen (opettajan toimimaton huumori) kuin Wanzerin ym. (2006) tutkimuksen kategoriat. Lisäksi yksi Wanzerin ym. (emt.) kategorioista puuttui kokonaan omista yläkategorioistani (itseä alentava huumori). Wanzer ym. (emt.) nimesi yhden yläkategorian loukkaavaksi huumoriksi, joka ei kohdistunut kehenkään oppilaaseen erityisesti, mutta huumori oli muuten epäsopevaa ja sisälsi muun muassa seksistisiä vitsejä ja kommentteja. Itse nimesin vastaavan kategorian opettajan toimimattomaksi huumoriksi, koska näissä kuvauksissa tulkintani mukaan opettajan huumori oli huonoa juuri sen toimimattomuuden vuoksi. Lisäksi luokittelemistani kategorioista puuttui kokonaan opettajan itseä väheksyvä huumori, koska tällaista kielteistä huumoritulannetta ei ollut saamissani kuvauksissa.

8.3.3 Opiskelijoiden reagoiminen huumoritilanteissa

Useimmissa (258 / 276) myönteisesti koetuissa huumorikuvauksissa opiskelijat reagoivat nauramalla, mikä on mainittu huumorikirjallisuudessa aikaisemminkin (mm. Goldsmith 1991). Huumorin selitysteorioista erityisesti huojennusteoriassa tuodaan esille nauramisen huojentava merkitys yksilölle (mm. Freud 1983; Martin 1998, 25–33; Nezelek & Derks 2001).

Useimmissa tilanteissa opettaja ja oppilaat nauroivat yhdessä, kuten myös Goodman (1983, 11) kuvaa. Nauru vaihteli pienestä hymylystä ja hihityksestä vedet silmissä ja maha kippurassa nauramiseen tai suorastaan ”naurusta repeämiseen” (myös Martin 2007). Joissakin kuvauksissa opiskelijat kertoivat, että he nauroivat opettajan hauskalle jutulle tai muulle huumorille vielä välitunnillakin. Jotkut puhuivat opettajan huumorista myöhemmin ystävien kesken tai kertoivat tilanteesta myös kotiväelle. Osa kertoi muistelevansa tiettyjä tilanteita joko itseksensä tai vanhojen luokkakavereidensa kanssa vuosienkin perästä. Muutama opiskelija kertoi, että jonkun opettajan hauska sananparsi, sutkaus tai opettavainen tarina on jäänyt elämään oppilaiden keskuudessa koko kouluajaksi. Jotkut opiskelijat puolestaan kuvasivat pelkääntään sitä, miten he itse nauroivat tai huvittuivat tilanteessa eivätkä tuoneet esille muiden reaktioita. Joissakin kuvauksissa vain ne nauroivat, jotka tajusivat opettajan huumorin. Esimerkiksi opettajan englanninkieliselle vitsille tai matematiikan ongelmalle nauroivat vain ne, jotka ymmärsivät tähän sisältyvän hauskuuden. Muutamassa kuvauksessa opiskelija kuvasi nauramista edellistä laimeammin tyyliin: *”Opettajan huumori on herättänyt minussa enemmän tai vähemmän hilpeyttä.”*

Kielteiset huumoritilanteet erosivat myönteisistä nauramisen suhteen siten, että kielteisissä nauramiseen osallistuneiden määrä vaihteli huumoritilanteesta riippuen enemmän kuin myönteisissä, eikä kaikissa vastauksissa ollut mainittu mitään kertojan tai muiden oppilaiden reaktioista. Huumoritilanteissa reagoiminen vaihteli myös sen mukaan, kirjoittiko opiskelija omaan itseensä, toiseen oppilaaseen vai koko luokkaan kohdistuneesta tilanteesta. Myös sillä, oliko kuvauksessa kyse opettajan toimimattomasta vai luokan ulkopuolisiin henkilöihin kohdistuneesta huumorista, oli merkitystä sille, miten opiskelijat kuvasivat omaa ja toisten reagoimista. Joukossa oli sellaisiakin kuvauksia, joissa vain muutamat oppilaat ja opettaja naureskelivat, mutta

muut pitivät tilannetta vähemmän huvittavana. Esimerkiksi kahdessa kuvauksessa miesopiskelija totesi, että vain pojat nauroivat yhdessä opettajan kanssa opettajan kertomalle naisia halventavalle vitsille.

Vastajalle itselleen tapahtuneista huumoritilanteista useimmat opiskelijat kertoivat, että vain opettaja nauroi ja suurin osa oppilaista oli hiljaa paheksuen opettajan käytöstä. Mukana oli sellaisiakin kuvauksia, joissa osa oppilaista ”räkätti” opettajan mukana. Osa naisopiskelijoista kuvasi, miten pojat nauroivat yhdessä opettajan kanssa, jos opettajan huumori kohdistui johonkin tyttöön. Toiselle oppilaalle sattuneissa tilanteissa opiskelijat kuvasivat huomattavasti enemmän sitä, että osa oppilaista nauroi yhdessä opettajan kanssa. Naisopiskelijat toivat miesopiskelijoita selkeämmin esille sen, että he paheksuivat opettajan käytöstä erityisesti, jos huumorin kohteena olivat jotkin heidän ystävänsä. Miesopiskelijat sen sijaan kertoivat useammin kuin naiset, että he itse nauroivat tilanteessa, vaikka pitivätkin sitä kielteisenä. Pieni osa heistä kuvasi, että myöhemmin mukana nauraminen harmitti. Sen sijaan koko luokkaan kohdistuneista huumoritilanteista opiskelijat kertoivat useimmin, että kukaan oppilas ei nauranut. Tässä koko luokka tavallaan asettui selkeämmin opettajaa vastaan yhdessä ja tuomitsi opettajan huumorin vaikenemalla. Näin nauramisen avulla voidaan säädellä huumorin hyväksyntää tai hylkäämistä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (ks. myös Knuuttila 1992, 102–103). Tällöin tunnelma muuttuu kiusalliseksi eikä saa aikaan huojennusta ja mielihyvää. Osa oppilaista reagoi opettajan toimimattomaan huumoriin nauramalla itse opettajalle eikä hänen huumorilleen. Osa kuvasi puolestaan nauravansa laimeasti säälistä, jotta opettaja ei tuntisi oloaan pahaksi. Tässä voi olla kyse myös hierarkiassa ylempiarvoisen henkilön eli opettajan mielistelystä tai imartelusta (ks. Long & Graesser 1988; Robinson & Smith-Lovin 2001).

8.3.4 Yhteenvetoa myönteisistä ja kielteisistä kuvauksista

Huumorikuvausten mukaan opettajat käyttivät huumoria sekä myönteisellä että kielteisellä tavalla. Huumorikuvauksissa ilmeni enemmän mies- kuin naisopettajien huumoria. Yksilöhaastatteluissa opiskelijat ilmaisivat, että miesopettajat käyttävät naisopettajia enemmän huumoria koulussa. Opiskelijat kuvasivat huumorikuvauksissa hieman enemmän aiheeseen tai oppiaineeseen liittymätöntä kuin siihen liittyvää huumoria.

Opiskelijoiden käsitykset huumorin muodoista tukevat aikaisempia tutkimuksia, joissa on selvitetty opettajien koulussa käyttämän huumorin eri ilmenemismuotoja (mm. Bryant ym. 1979; 1980; Gorham & Cristophel 1990; Wanzer & Frymier 1999; Wanzer ym. 2006). Tässä tutkimuksessa tuli esille myös sellaisia huumorin muotoja, joita ei aikaisemmissa tutkimuksissa joko ilmennyt lainkaan tai niitä ei luokiteltu samalla tavalla. Oletan näiden erojen johtuvan siitä, että omassa tutkimuksessani opiskelijat kuvasivat koko kouluaikana sattuneita huumoritilanteita, kun muun muassa Wanzerin ym. (2006) tutkimuksessa opiskelijat kuvasivat viime aikana havaitsemiaan huumoritilanteita. Erot saattavat johtua myös opiskelijoiden iästä. Omassa tutkimuksessani oli mukana iältään nuorempia opiskelijoita kuin Wanzerin ym. tutkimuksessa. Yhtenä syynä voi olla myös se, että suomalaisessa koulukulttuurissa huumoria käytetään eri tavalla kuin muualla.

8.4 Myönteisen ja kielteisen huumorin merkitykset

Kirjallisessa kyselyssä pyysin opiskelijoita kuvaamaan opettajan käyttämän myönteisen ja kielteisen huumorin merkityksiä. Myönteisen huumorin merkityksiä kuvasi 289 (94 %) ja kielteisen 232 (75 %) opiskelijaa. Opiskelijoista 20 (6 %) ei kirjoittanut yhtään mainintaa myönteisen huumorin merkityksistä eikä mitään muutakaan kommenttia tähän kysymykseen. Kielteisen huumorin merkityksiä koskevaan kysymykseen jätti vastaamatta 42 (14 %) opiskelijaa ja tämän lisäksi 35 (11 %) ilmaisi, ettei hänellä ollut kokemusta opettajien kielteisestä huumorista. Opiskelijat kuvasivat merkityksiä joko yksittäisillä sanoilla tai lyhyillä lauseilla, joita käytin analyysiyksikkönä. Sain analyysin tuloksena 659 mainintaa myönteisen ja 348 kielteisen huumorin merkityksistä. Esitän tulosten yhteydessä myös yksilöhaastatteluisia esille tulleita kuvauksia huumorin merkityksistä. Näitä ei ole kuitenkaan laskettu mukaan mainintojen kokonaismäärään, vaan käytän niitä apuna syventämässä kirjallisen kyselyn avulla saamaani tietoa huumorin merkityksistä.

Muodostin myönteisen ja kielteisen huumorin merkityksistä viisi yläkategoriaa. Kielteisen huumorin merkitysten yläkategoriat ovat vastaavanlaiset kuin myönteisen, mutta alakategoriat eroavat toisistaan, ja ovat lähes vastakkaisia toisiinsa verrattuna. Ensimmäisen yläkategorian muodostin opiskeluun ja oppimiseen liittyvistä merkityksistä. Tähän kuului sellaisia alakategorioita kuin oppitunneilla viihtyminen, suh-

tautuminen oppiaineeseen, motivaatio sekä huumorin merkitys oppimisprosessissa ja tuntiaktiivisuudessa. Yksi alakategorioista kuvasi huumorin merkitystä koko luokan ilmapiirille ja luokkahengelle. Toiseen yläkategoriaan luokittelin opettajaan liittyvät merkitykset. Kolmanteen yläkategoriaan luokittelin merkitykset, jotka liittyivät oppilaan omaan mielialaan, Myös sellaisia kuvauksia esiintyi, joissa opettajan käyttämällä myönteisellä huumorilla oli kielteisiä ja kielteisellä myönteisiä merkityksiä. Nämä muodostivat neljännen yläkategorian. Osa opiskelijoista koki, että myönteisellä tai kielteisellä huumorilla ei ollut mitään merkityksiä, ja näistä muodostin viidennen yläkategorian.

Kaikki sekä myönteisten että kielteisten merkitysten yläkategoriat liittyivät tiiviisti toisiinsa eli itse oppituntiin, mutta päädyin esittämään ne selkeyden vuoksi erillään. Esitän taulukossa 8.21 myönteisen ja kielteisen huumorin merkitysten yläkategoriat ja kunkin alakategoriat mainintojen lukumäärän suuruuden mukaisessa järjestyksessä.

TAULUKKO 8.21 Myönteisen ja kielteisen huumorin merkitysten kategoriat

Yläkategoria	Myönteisten merkitysten alakategoriat. Lukumäärät ja prosentit kaikista maininnoista	Kielteisten merkitysten alakategoriat. Lukumäärät ja prosentit kaikista maininnoista
1 Opiskeluun ja oppimiseen liittyvät merkitykset	<p>Hyvä viihtyvyys oppitunneilla (f = 165)</p> <p>Edistää oppimista, muistamista, keskittymistä, tuntiaktiivisuutta (f = 93)</p> <p>Parantaa luokan ilmapiiriä (f = 54)</p> <p>Positiivinen suhtautuminen oppiaineeseen (f = 52)</p> <p>Edistää opiskelumotivaatiota (f = 42)</p>	<p>Huono viihtyvyys oppitunneilla (f = 41)</p> <p>Negatiivinen suhtautuminen oppiaineeseen (f = 35)</p> <p>Alentaa motivaatiota (f = 28)</p> <p>Huonontaa oppiaineessa menestymistä, keskittymistä, tuntiaktiivisuutta (f = 27)</p> <p>Huonontaa ilmapiiriä (f = 12)</p>
Yhteensä	406 / 62	143 / 41

2 Opettajaan liittyvät merkitykset	Positiivinen kuva opettajasta (f = 119)	Negatiivinen kuva opettajasta (f = 103)
Yhteensä	119 / 18	103 / 30
3 Opiskelijan mielialaan liittyvät merkitykset	Saa paremmalle tuulelle, naurattaa, ilahduttaa (f = 56) Piristää, rentouttaa, auttaa jaksamaan (f = 52)	Loukkaa, nolottaa, pahoittaa mielen, ahdistaa, masentaa, laskee itsetuntoa, leimaa (f = 58) Ärsyttää, vihastuttaa, inhottaa (f = 26)
Yhteensä	108 / 16	84 / 24
4 Päin-vastainen merkitys	Myönteisellä huumorilla kielteinen merkitys Huono huumori ärsyttää (f = 3) Haittaa keskittymistä (f = 2)	Kielteisellä huumorilla myönteinen merkitys Käyttätymiseen (f = 6) Opiskelumotivaatioon (f = 6)
Yhteensä	5 / 1	12 / 3
5 Ei merkitystä	Myönteisellä huumorilla ei merkitystä	Kielteisellä huumorilla ei merkitystä
Yhteensä	21 / 3	6 / 2
Kaikki yhteensä	659 / 100	348 / 100

Esitän kuvioissa 8.1–8.6 myönteisen ja kielteisen huumorin merkityksistä muodostamani ylä- ja alakategoriat mainintojen yleisyyden mukaisessa järjestyksessä ja liitän aineistokatkelmia kustakin kategoriasta joko kirjallisesta kyselystä tai yksilöhaastatteluista. Mainintojen frekvenssit ja prosentit on laskettu suhteessa merkitysten kokonaismäärään. Tarkastelen saamiani tuloksia teorian valossa näiden tulosten esittämisen jälkeen lopuksi yhteisesti.

8.4.1 Opiskeluun ja oppimiseen liittyvät merkitykset

Kuviossa 8.1 olen koonnut yhteen opettajan käyttämän myönteisen huumorin merkitykset opiskelulle ja oppimiselle.

Esimerkki

”On kivempi mennä sille tunnille. Naurattaa jo ennen ko. tuntiakin.” (209N)

”Opettajan käyttämä myönteinen huumori auttaa jaksamaan oppitunneilla.” (100M)

”Tunneilta jäi parempi fiilis.” (266N)

”Muistan asiat todella hyvin! Pidän kyseisen opettajan tunneista jotka motivoivat oppimaan. Koetulokset ovat myös sen mukaisia ja tämä saa innostumaan aina vain lisää hänen opettamistaan aineista. OPETTAJALLA ON MERKITYSTÄ!” (181N)

”Opetettavan asian yhteydessä asia jäänyt paremmin mieleen.” (22M)

”Parantanut opetuksen seuraamista ja keskittymiskykyä.” (174M)

”Tunneilla uskaltaa vastata ja osallistua helpommin jos tietää opettajan olevan myönteisesti humoristinen.” (153N)

”Luokkaan tulee rennompaa ja mukavampaa ilmapiiriä, huumori yhdistää ihmisiä.” (87N)

”Luokka henki muuttuu vapautuneemmaksi ja näin uskaltaa paremmin esim. viitata.” (151N)

”Huumori herättää minussa innostusta ainetta kohtaan.” (160M)

”Joissain tapauksissa se on auttanut pitämään ennen negatiivisena pitämästäni aineesta.” (33N)

”Jonkun esimerkin antaminen huumorin tai vitsin avulla tuo lisää innostusta ja motivaatiota opiskella.” (228N)

”Se motivoi siihen oppiaineeseen, jota tietty opettaja opettaa, jos opettaja kehuu huumorilla.” (141M)

Kuvio 8.1 Myönteisen huumorin opiskeluun ja oppimiseen liittyvät merkitykset

Alakategoria

Hyvä viihtyvyys
oppitunneilla
(f = 165)

Edistää oppimista, muistamista,
keskittymistä, tuntiaktiivisuutta
(f = 93)

Parantaa luokan ilmapiiriä (f = 54)

Positiivinen suhtautuminen
oppiaineeseen (f = 52)

Edistää opiskelumotivaatiota
(f = 42)

Yläkategoria

**1. Opiskeluun ja
oppimiseen liittyvät
merkitykset**

406 / 62

Yli puolet (62 %) luokittelumistani myönteisistä merkityksistä liittyi opiskeluun ja oppimiseen. Suurin alakategoria (f = 165) muodostui maininnoista, jotka koskivat tunteilla viihtymistä. Opiskelijat kokivat tietyn opettajan tunteille menemisen myönteiseksi ja suorastaan odottivat näitä tunteja. Huumori kevensi ja virkisti oppituntia. Osa opiskelijoista ilmaisi, että ”*tunneilta jää hyvä mieli*” tai ”*parempi fiilis*”. Tunnille menemisen myönteisyyttä toi miesopiskelija esille yksilöhaastattelussa seuraavasti:

”Sillähän on tosi monia vaikutuksia. Ensinnäki on tosi kiva tulla tunnille jos siellä on mukavaa ja lasketaan leikkiä, että jaksaa paremmin keskittyä myös. Pittää koulun olla sellasta et sinne on kiva tulla, ottaa ilo irti siitä.”
(302M, itseä väheksyvä huumori)

Naisopiskelija kertoi yksilöhaastatteluissa, että hän menee mielellään matematiikan tunteille eikä maltraisi lähteä tunneilta poiskaan.

”Jos opettaja on niin ku kaveri ja vitsailee, tosi kivakin tavallaan mennä sinne tunnille. Minä en yhtään tykkää matikasta, koska minä en osaa sitä. Mut ku matikan opettaja on tosi hyvä ja hauska, niin niillä kurssseilla on tosi kiva. Mä oon ihan silleen, että jees ku on matikkaa, vaikka minä en ossaakaan siellä itse asiassa mitään, mutta siellä on vaan kiva olla, koska opettaja on niin huippu. Sieltä ei halua olla pummilla niin ku luvattomalla poissaololla eikä halua lähteä poiskaa sieltä, koska tunneilla on hauskaa.”
(20N, itseä väheksyvä huumori)

Toiseksi eniten (f = 93) tämän yläkategorian merkityksistä ilmensi, että huumorin käyttäminen edisti oppimista, opitun muistamista sekä keskittymistä ja tuntiaktiivisuutta. Opiskelijat kokivat, että huumorin avulla esitetty asia jutun, vitsin, esimerkin tai havainnollistamisen muodossa helpotti oppimista ja asian muistamista. Erään opiskelijan antama esimerkki kuvaa tätä: ”*Historian opettajat ovat käyttäneet pilapiirroksia joistain historian käännekohdista tai henkilöistä ja ne jäävät paremmin mieleen.*” (176N) Toinen opiskelija esitti huumorin yhteyden muistamiseen seuraavasti: ”*Se on auttanut minua muistamaan opittuja asioita paremmin, kun muistan asiaan liittyvän huumorin.*” (278M) Muutama opiskelija koki, että itse huumorin myönteisyys edistää oppimista ja opitun muistamista. Jotkut katsoivat huumorin edistävän myös keskittymistä. Lisäksi huumorilla koettiin olevan merkitystä tuntiaktiivisuudelle. Tunteilla jaksettiin viittailla ja uskallettiin osallistua enemmän, jos opettaja käytti myönteistä huumoria.

Kolmanneksi eniten ($f = 54$) opiskelijat kuvasivat huumorin merkitystä luokan myönteiselle ilmapiirille. He mainitsivat oppitunnin ilma-
piirin muuttuvan esimerkiksi ”leppoisaksi”, ”rennoksi”, ”vapaaksi” ja
”kevyeksi”. Hyvä ilmapiiri loi myönteistä tunnelmaa ja edisti hyvän
luokkahengen syntymistä. Erään opiskelijan mukaan luokan hyvä
ilmapiiri sai aikaan sen, että oppilas uskalsi osallistua paremmin tun-
nilla viittaamalla. Alla on kolme tähän kategoriaan kuuluvaa otetta
yksilöhaastattelusta.

*”Se edistää sitä asian oppimista ... ja ehkä myös se opiskelumotivaatio on
kiinni opettajasta ainakin jossain tapauksissa. Jos on mukava opettaja niin
on myös kiva opiskella.”* (8N, itseä vahvistava huumori)

*”Auttaa kuuntelemaan paremmin tunneilla ja keskittymään ja motivoi-
maan siihen oppiaineeseen ja muutenkin jää positiivinen kuva kyseisiltä
tunneilta.”* (54M, itseä vahvistava huumori)

*”Mun mielestä se silleen parantaa koko luokan ilmapiiriä ja niitten luokka-
laisten eli oppilaitten välejäkin, jos kaikilla on siellä kivaa. Siellä on vaan
kivempi, jos siellä on hyvä ilmapiiri. Siellä oppii paremmin. Se on siinä tär-
keintä.”* (20N, itseä väheksyvä huumori)

Osassa maininnoista ($f = 52$) opiskelijat kuvasivat, miten opettajan
myönteinen huumori vaikutti oppiaineesta pitämiseen. Joidenkin mie-
lestä tämä sai aikaan myös parempaa menestystä kyseisessä oppiai-
neessa. Eräs opiskelija toi asian esille opettajaan liittyneenä seuraavasti:
”Haluan olla siinä aineessa hyvä opettajan vuoksi.” (106N) Suhtautumi-
nen oppiaineeseen saattoi myös muuttua myönteisemmäksi opettajan
käyttämän huumorin ansiosta. Eräs opiskelija kertoi yksilöhaastatte-
lussa positiivisesta suhtautumisesta oppiaineeseen seuraavasti:

*”...se on tosi kiva, että opettajalla on sellanen myönteinen huumorintaju ja
se käyttää sitä paljon ja sillon se ainekin on kivempi...”* (20N, itseä väheksyvä huumori)

Tietyissä maininnoissa ($f = 42$) opiskelijat kuvasivat, että huumori edis-
tää opiskelumotivaatiota joko paljon tai jonkun verran. Eräs naisopis-
kelija kuvasi, että motivaatio siirtyy myös kotiin seuraavalla tavalla:

*”Joissain aineissa opiskelumotivaationi on kohonnut opettajan ansiosta. Jos
tekee tunnilla mielellään töitä on myös kiva tehdä kotona.”* (271N)

Esimerkki

”Tunneille on vaikea mennä kun tietää että tunteista tulee epämiellyttäviä.” (222N)

”Voi jäädä negatiivisia muistoja tunteista.” (263M)

”Se vaikuttaa heti sen aineen opiskeluun, ja ennen mielenkiintoinen aine saattaa sen jälkeen tuntua inhottavalta.” (85N)

”Se on saanut minut suhtautumaan aineeseen jossain tapauksissa välinpitämättömästi.” (33N)

”Saa vihaamaan myös ainetta.” (294N)

”Laskee motivaatiota ja laskee yrittämisen tasoa.” (219M)

”Motivaatio ainetta kohtaan ei ole ennaltaan.” (198N)

”En sen jälkeen menestynyt siinä aineessa yhtä hyvin kuin aikaisemmin.” (162N)

”Mulla lannistaa myös kokeisiin lukuintoa.” (130N)

”Häirinnyt keskittymistäni tuntiin.” (269M)

”Ne opettajat jotka käyttävät paljon kielteistä huumoria olen niiden tunteilla paljon passiivisempi ja sulaudun muiden oppilaiden joukkoon ettei huumori kohdistuisi minuun.” (256N)

”Kielteinen huumori syö paljon ilmapiirin vapautta.” (153N)

”Epämukava / kiusaantunut tunnelma.” (35N)

”Tekee tunteista jännittyneitä.” (219M)

Kuvio 8.2 Kielteisen huumorin merkitykset opiskeluun ja oppimiseen

Alakategoria

Huono viihtyvyys
oppitunneilla
(f = 41)

Negatiivinen suhtautuminen
oppiaineeseen
(f = 35)

Aalentaa motivaatiota (f = 28)

Huonontaa oppiaineessa
menestymistä, keskittymistä,
tuntiaktiivisuutta
(f = 27)

Huonontaa ilmapiiriä
(f = 12)

Yläkategoria

**1. Opiskeluun ja
oppimiseen liittyvät
merkitykset**

143 / 41

Myös kielteisen huumorin merkityksistä suurin osa (41 %) liittyi oppimiseen ja opiskeluun ja suurin ($f = 41$) alakategoria koostui maininnoista, jotka liittyivät huonoon tunneilla viihtymiseen. Monet opiskelijoista kuvasivat, etteivät he viihtyneet kielteistä huumoria käyttävän opettajan oppitunneilla. Opiskelijat ilmaisivat ajatuksiaan muun muassa seuraavasti: *”Ei halua mennä sellaisille tunneille, jolla opettaja on mollannut jotakin”* tai *”tunneilta lintsaa helposti, jos opettaja pilkkaa huumorilla”*. Tunneilla oloa opiskelijat kuvasivat muun muassa ”rasittavaksi”, ”kyllästyttäväksi”, ”pelottavaksi” ja ”inhottavaksi”. Jotkut toivat esille, että tällaisista tunteista jäi ikäviä muistoja. Tunnille menemisen vastenmielisyydestä ilmaisi miesopiskelija yksilöhaastattelussa seuraavasti:

”Se vaikuttaa niin, että ei haluaisi palata kyseisille tunnille enää ikinä. Jää sellainen mielikuva.” (54M, itseä vahvistava huumori)

Opiskelijoiden mainintojen mukaan ($f = 35$) opettajan kielteinen huumori vaikutti myös negatiivisesti oppiaineesta pitämiseen. Opiskelijat kokivat, että heidän kiinnostuksensa väheni tai välinpitämättömyys lisääntyi kyseistä oppiainetta kohtaan. Osassa maininnoista ($f = 28$) opiskelijat toivat esille, että kielteinen huumori vaikuttaa motivaatioon siten, että ”motivaatio hiipuu” tai ”laskee”. Erityisesti motivaation laskua kuvaa seuraava yksilöhaastattelussa esiin tullut maininta:

”Lähtee motivaatio sitä oppiainetta kohtaan, varsinkin jos ei oo hirveen hyvää siinä oppiaineessa. Se on kauheen tyrmäävää, jos vielä opettajaki vaikeuttaa sitä tilannetta. Pitäs oppii ja kiinnittää huomiota vielä siihenki. Huonostihan se vaikuttaa.” (289N, loukkaavan huumorin käytön välttäminen)

Oppimiseen liittyvissä merkityksissä vastaajat eivät ilmaisseet, että kielteisellä huumorilla olisi välitön merkitys oppimiselle. Sen sijaan osa ($f = 27$) kuvasi, että kielteinen huumori huonontaa menestymistä kyseisessä oppiaineessa. Tämä tuli esille muun muassa ilmaisuihin *”koulunumero laskee”*, *”en menestynyt siinä niin hyvin kuin aikaisemmin”* tai *”syylälistän helposti tällaista opettajaa huonosta menestyksestäni aineesta”*. Osa vastaajista koki, että kielteinen huumori häiritsee oppituntiin keskittymistä. Kuvausten mukaan opettajien kielteinen huumori alensi opiskelijoiden tuntiaktiivisuutta, koska he tulivat epävarmemmaksi osaaamisestaan ja pelkäsivät tunnilla vastaamista tai viittaamista.

Opettajan kielteisellä huumorilla oli merkitystä oppitunnin ilmapiiriin. Opiskelijat kuvasivat ilmapiiriä esimerkiksi kireäksi tai erään opiskelijan kuvauksen mukaan *”opettaja lynttää koko luokan tunnelman”*.

Eräs miesopiskelija kuvasi yksilöhaastattelussa ilmapiiriä ilottomaksi.

”No kyllä siitä huomaa, yleisestä ilmapiiristä, että ei siellä oo mikään ilonen meininki, jos opettaja käyttää kielteistä huumoria. Kyllä se tunnelma on siellä sen mukaan sitte. (307M, itseä vahvistava huumori)

Naisopiskelija toi yksilöhaastattelussa esille ilmapiirissä olevan kitkan.

”No se ei oo niin suora. Jos keskustellaan jostain asiasta ni ei uskalla sanoa mielipitteitä. Että ei välitön, siinä välissä on joku semmonen kitka.”(292N, loukkaavan huumorin käytön välttäminen)

8.4.2 Opettajaan liittyvät merkitykset

Kuvio 8.3 olen koonnut yhteen kaikki luokittamani maininnat opettajaan liittyvistä merkityksistä sekä opettajan käyttämän myönteisen että kielteisen huumorin osalta.

Myönteisen huumorin opettajaan liittyvät merkitykset

Esimerkki

- ”Vapauttanut ennakkoluuloista opettajan ammattia kohtaan, opettajasta tullut myönteinen esikuva.” (11N)
- ”Opettajan kuva paranee, opettaja nuorentuu silmissäni.” (305M)
- ”Lisännyt opettajan arvostusta.” (12M)
- ”Opettajan ’katu-uskottavuus’ kasvaa.” (37M)
- ”Huumori herättää minussa luottamusta opettajaan.” (160M)
- ”Sellaista tunnetta että opettajan ja oppilaan välinen kuilu kutistuisi.” (253M)
- ”Heidän kanssaan voi puhua myös muista asioista kuin koulu asioista mikä on todella positiivista.” (242N)
- ”Opettajasta jää hyviä muistoja ja ne muistaa todella pitkään.” (135N)

Kielteisen huumorin opettajaan liittyvät merkitykset

Esimerkki

- ”Saanut opettajan näyttämään huonolta silmissäni.” (28M)
- ”Kielteinen huumori tekee opettajasta tiukan ja kireän oloisen.” (80M)
- ”Arvostukseni opettajaa kohtaan laskee kyllä kuin lehmän häntä SAMAN TIEN.” (105N)
- ”Laskee opettajan arvostusta vähän.”
- ”Uskottavuus vähenee.” (285M)
- ”Katkaisee luottamuksen opettajaan.” (70N)
- ”Kielteinen huumori saa myös tavallaan pelkäämään tätä opettajaa.” (153N)
- ”Opettaja tuntuu vastenmieliseltä, hänelle ei tee mieli puhua.” (8N)
- ”Opettajasta jää kielteisesti vaikuttaneita muistoja.” (108M)

Kuvio 8.3 Myönteisen ja kielteisen huumorin opettajaan liittyvät merkitykset

Alakategoria

Positiivinen kuva opettajasta:
opettajasta pitäminen, opettajan
arvostaminen, uskottavuus,
luottamus, läheisyys ja
kommunikointi opettajan kanssa,
muistot opettajasta
(f = 119)

Negatiivinen kuva opettajasta:
opettajasta pitäminen, opettajan
arvostaminen, uskottavuus,
luottamus, läheisyys ja
kommunikointi opettajan kanssa,
muistot opettajasta
(f = 103)

2. Opettajaan liittyvät merkitykset

119 / 18

103 / 30

Toiseksi suurin osa (18 %) myönteisen huumorin merkityksistä liittyi opettajaan. Vastaajat pitivät myönteistä huumoria käyttävästä opettajasta, ja heillä oli hänestä positiivinen kuva. Yksi vastaajista ilmaisi asian näin: *”Tällaiset opettajat ovat parhaita! Tällasia pitäisi olla lisää!”* (94M) Osa vastaajista ilmaisi, että opettajasta saa *”inhi-millisemmän kuvan”, ”tulee myönteinen kuva opettajasta ihmisenä”* tai *”opettaja tuntuu läheiseltä ja helposti lähestyttävältä”*. Opiskelijat myös arvostivat myönteistä huumoria käyttävää opettajaa. He kokivat luot-tamusta tällaista opettajaa kohtaan ja toivat monissa kuvauksissa esille, että opettaja tuntuu helpommin lähestyttävältä tai luo läheisemmän tunnesuhteen oppilaan ja opettajan välille. Monet kokivat, että kom-munikointi tällaisen opettajan kanssa on helpompaa ja hänelle uskal-taa puhua muistakin kuin kouluasioista. Osa vastaajista mainitsi, että opettajasta jää myönteisiä muistoja ja ne muistaa pitkään, kuten eräs miesopiskelija kirjoitti: *”Vanhat hauskat opettajat muistaa hyvillä mie-lin vielä pitkänkin ajan takkaa.”* (207m)

Kirjallisen kyselyn huumorikuvauksissa opiskelijat kuvasivat myön-teistä huumoria käyttävää opettajaa monilla myönteisillä adjektiiv-veilla, kuten ”huippu”, ”rento”, ”hupaisa”, ”ihana”, ”hauska”, ”höpsö”, ”kiltti”, ”vitsiniekka”, ”paras”, ”myönteinen”, ”kärsivällinen”, ”lähei-nen”, ”repäisevä”, ”hulvaton”, ”remakka”, ”leikkisa”, ”nuorekas”, ”hul-lunkurinen” ja ”hulvaton”. Seuraavassa on kahden yksilöhaastatte-lussa olleen opiskelijan kuvaus myönteistä huumoria käyttävistä ope-ttajista:

”Myönteistä huumoria käyttävät asettautuu ehkä enemmän siihen oppilaan tasolle. Et miten oppilas saattas kokea nää asiat. Ei vaan ajattele, että nuo on tuommosia, että voi sanna mitä huvittaa. Ajattellee mikä vois olla oppi-laista hauskaa. Ei silleen kohdistu johonki oppilaaseen. Semmonen hyvää huumoria käyttävä opettaja tietää sen, että ei saa kiusata.” (292N, louk-kaavan huumorin käytön välttäminen)

”No kyllä se edistää sitä kommunikointia. Tietylainen muuri on tavallaan rikottu ja tulee paljon parempi side siihen opettajaan.” (136M, pidättäy-tyminen huumorin käytöstä)

Kielteisen huumorin merkityksiin liittyvistä maininnoista 30 % koski opettajaa. Opiskelijoiden kuva opettajasta muuttui joko kielteiseksi tai hieman kielteisemmäksi vastaajasta riippuen. Erään opiskelijan mukaan kielteistä huumoria käyttävä opettaja on ammattitaidoton: *”Jos opettaja käyttää huumoria kielteisesti, esimerkiksi loukatakseen jotain*

opiskelijaa tai nauraakseen opiskelijan epäonnistumiselle, opettaja antaa itsestään todella ammattitaidottoman ja typerän kuvan.” (170N) Opiskelijoiden mukaan opettajan arvostus laski joko jyrkästi tai vähän. Joidenkin opiskelijoiden mukaan myös opettajan uskottavuus ja oppilaan luottamus opettajaa kohtaan vähenivät, jos tämä käytti kielteistä huumoria. Monet opiskelijat kertoivat, että he pelkäsivät opettajaa ja sitä, että tämän loukkaava ja ivallinen huumori kohdistuu heihin itseensä. Kahden kuvauksen mukaan opettajasta jäi negatiivisia tai kielteisesti vaikuttaneita muistoja. Yksilöhaastattelussa eräs opiskelija vertasi kielteistä huumoria käyttävää opettajaa kiusaajaan.

”Hirveesti kysymyksiä, että miten joku ihminen tekkee noin. Mie ite en oo koskaan ollu koulukiusattu enkä oo ite ollu kiusaaja. Mie en ylleensäkkää kiusaajia ymmärrä, että miks ne tekkee sitä. Mut et opettaja! Sehä on reilusti yli keski-ikänen ni luulis, että tietäs et loukkaa.” (292N, loukkaavan huumorin käytön välttäminen)

Seuraava yksilöhaastattelussa mukana ollut naisopiskelija toi esille opettajaa kohtaan tuntemaansa epäluottamusta ja pientä pelkoa.

”Oppilailta saattaa olla epäluottamusta sitä opettajaa kohtaan, et ne ei luota siihen. Ja tulee tämmöstä pelkoa pikkasen saattaa olla. Ei tietä mitä se tekee seuraavaks...” (291N, itseä vahvistava huumori)

Opiskelijat kuvasivat kirjallisen kyselyn kielteisissä huumoritilanteissa opettajaa tunnepitoisilla, värikkäillä ja voimakkailla ilmaisuilla. Seuraavassa on lista tyypillisistä luonnehdinnoista: ”teennäinen”, ”tökerö”, ”ärsyttävä”, ”v****mainen”, ”huono”, ”ammattitaidoton”, ”törkeä”, ”huumoritajuton”, ”outo”, ”kettumainen”, ”ärsyttävä”, ”hermostunut”, ”karkea”, ”sovinisti”, epäreilu”, ”halveksiva”, ”erikoinen”, ”surkea”, ”ilkeä”, ”ivallinen”, ”pottumainen”, ”tiukka”, ”rasistinen”, ”nöyryyttävä”, ”töykeä”, ”järjetön”, ”hirviömäinen” ja ”pervo”.

8.4.3 Opiskelijan mielialaan liittyvät merkitykset

Kuviossa 8.4 on koottu yhteen sekä myönteisen että kielteisen huumorin osalta sellaiset merkitykset, jotka luokittelin oppilaan omaan mielialaan liittyviksi.

Omaan mielialaan liittyvät positiiviset merkitykset

Esimerkki

”Olen iloisempi ja asiat näyttävät valoisammalta.” (282M)
 ”Saanut minut repeämään naurusta.” (23M)

”Myönteinen ja taitavasti käytetty huumori piristää.”
 (7N)
 ”On saanut minuun potkua.” (52N)
 ”Auttaa jaksamaan vaikeitakin asioita.” (25M)

Omaan mielialaan liittyvät negatiiviset merkitykset

Esimerkki

”Se tuntuu hyvin loukkaavalta esim. jos opettaja nauraa jonkun oppilaan kustannuksella.” (143N)
 ”Tulee ahdistunut olo.” (288M)
 ”Saanut minut masentumaan.” (23M)
 ”Jäänyt pahoja traumoja.” (161M)
 ”Itsetunnon heikkeneminen.” (64M)
 ”Kielteinen huumori saattaa leimata jonkun oppilaan muiden silmissä.” (292N)

”Herättää ärsytystä.” (122N)
 ”Se vihastuttaa ja ihmetyttää.” (110N)
 ”Pistää veren kichumaan.” (229N)

Kuvio 8.4 Opiskelijan mielialaan liittyvät positiiviset ja negatiiviset merkitykset

Alakategoria

Saa paremmalle tuulelle, naurattaa,
ilahduttaa (f = 56)

Piristää, rentouttaa, auttaa
jaksamaan (f = 52)

Loukkaa, nolottaa, pahoittaa
mielen, ahdistaa, masentaa, laskee
itsetuntoa, leimaa (f = 58)

Ärsyttää, vihastuttaa, suututtaa,
inhottaa (f = 26)

**3. Opiskelijan
mielialaan liittyvät
positiiviset
merkitykset**

108 / 16

**3. Opiskelijan
mielialaan liittyvät
negatiiviset
merkitykset**

84 / 24

Sain luokittelun tuloksena 16 % myönteisen huumorin omaa mielialaa kohottavia merkityksiä. Suurin osa (f = 56) näistä kuvasi myönteistä tunnetilaa, kuten *”siitä saa paremman mielen kun voi nauraa”* ja *”tekee iloiseksi ja tulee mukava olo”*. Toiseksi eniten (f = 52) opiskelijat kuvasivat, miten huumori *”piristi”*, *”rentoutti”* ja *”auttoi jaksamaan”*. Eräs opiskelija kertoi: *”Joskus myös koko päivä on piristynyt, jos on nukkunut huonosti tai muuten vain on masentunut olo.”* (34M) Naisopiskelijan mukaan *”Huumori rentoutti ja vähensi stressiä”*. (9N) Opiskelijat kertoivat huumorin myös keventävän oloa ja vähentävän väsymystä auttaen siten jaksamaan. Yksilöhaastatteluisa omaan mielialaan ja jaksamiseen liittyviä merkityksiä luonnehti eräs opiskelija näin:

”Se saa minut piristymään ja sitten siitä tulee parempi olo ja mieli ja sitten jaksaa keskittyä asioihin.” (119N, pidättäytyminen huumorin käytöstä)

Kielteisen huumorin merkityksistä omaan mielialaan liittyi kaikkiaan 24 %. Eniten (f = 58) maininnat koskivat sitä, miten kielteinen huumori esimerkiksi loukkasi, ahdisti ja masensi. Muutama opiskelija ilmaisi, että hänelle oli jäänyt pahoja traumoja itseensä kohdistuneesta kielteisestä huumorista. Osa vastaajista kertoi, miten kielteinen huumori *”aiheuttaa alemmuuden tunteita”*, *”saa tuntemaan itsensä huonoksi”* tai *”saa aikaan häpeän ja ala-arvoisuuden tunteita”*. Kolme opiskelijaa kuvasi, että opettajan käyttämä kielteinen huumori voi leimata oppilaan muiden silmissä. Muutamat opiskelijoista ilmaisivat, että he tunsivat empatiaa opettajan kielteisen huumorin kohteena olevaa oppilasta kohtaan.

Toiseksi eniten (f = 26) kielteisen huumorin merkitykset omaan mielialaan liittyivät kielteiseen tunnetilaan. Opiskelijat kuvasivat tunteitaan muun muassa seuraavasti: *”ärsyttää”*, *”vihastuttaa”* ja *”inhottaa”*. Tunteet vaihtelivat lievästä ärtymyksestä voimakkaisiin aggressioon ilmauksiin saakka. Seuraava ote on miesopiskelijan yksilöhaastattelusta:

”Tavallaan tulee semmonen omanlainen, ei nyt semmonen mikkään viha, mutta jonniilainen inho sen kielteisen huumorin käyttäjään. Se lannistaa aika lailla ja tuntuu, että ei jaksakaan tehdä tehtäviä eikä mittään tunnilta.” (136M, pidättäytyminen huumorin käytöstä)

Osa opiskelijoista kuvasi, että opettajan käyttäytyminen *”mietityttää”* ja *”herättää ihmetystä”*.

”Ihmettelin, miten opettaja voi sanoa tollaisia nöyryytyksiä.” (255N)

8.4.4 Päinvastainen merkitys

Neljänteen yläkategoriaan luokittelin maininnat, joissa opettajan myönteisellä tai kielteisellä huumorilla oli päinvastainen merkitys.

Myönteisellä huumorilla kielteinen merkitys

Esimerkki

”Jos huumori on huonoa, alkaa ottaa päähän.” (289N)	Huono huumori ärsyttää (f = 3)	4. Kielteinen merkitys 5 / 1
”Jos liikaa vitsaillaan, voi keskittyminen olennaiseen herpaantua.” (68M)	Haittaa keskittymistä (f = 2)	

Kielteisellä huumorilla myönteinen merkitys

Esimerkki

”Varoituksina kielteinen huumori toimii.” (189N)	Käyttäytymiseen (f = 6)	4. Myönteinen merkitys 12 / 3
”Voi luoda myös opiskelumotivaatiota.” (253M) ”Saa opiskelemaan ahkerammin. Olen ollut aktiivisempi.” (61M)	Opiskelumotivaatioon (f = 6)	

Kuvio 8.5 Päinvastainen merkitys

Myös sellaisia mainintoja (vajaa 1 %) esiintyi, joissa opiskelijat kuvasivat myönteisen huumorin kielteisiä merkityksiä. Kolmessa maininnassa opiskelijat kuvasivat, miten opettajan huumori ei miellytä ja siksi sillä on kielteinen merkitys. Kaksi mainintaa koski sitä, että opettajan käyttämä huumori haittaa keskittymistä. Yksikään yksilöhaastattelussa mukana olleista opiskelijoista ei maininnut yhtään myönteisen huumorin kielteistä merkitystä.

Osassa (3 %) maininnoista opiskelijat toivat esille, että opettajan kielteisellä huumorilla oli myönteinen merkitys käyttäytymiseen ($f = 6$). Miesopiskelija kuvasi, miten opettaja käytti kielteistä huumoria saadakseen kurin luokkaan, ja hänen näkemyksensä mukaan tämä toimi hyvin.

”Yksi opettaja on käyttänyt kielteistä huumoria erittäin onnistuneesti saadakseen häiriköt hiljaiseksi.” (238M)

Toinen opiskelijoista kertoi kielteisen huumorin toimivuudesta esimerkiksi tunneilta myöhästelyyn puuttumisessa seuraavasti:

”Opettajan käyttämä kielteinen huumori auttaa joskus jos esimerkiksi joku myöhästyy ja opettaja käyttää häneen huumoriaan muistavat muut olla myöhästelemättä.” (184M)

Yksilöhaastattelussa naisopiskelija näki yhden myönteisen asian kielteisestä huumorista.

”No siinä kielteisessä on tällänen pieni hyvä puoli, että se pitää ihmisen varpaillaan, on pakko seurata mitä tapahtuu.” (292N, loukkaavan huumorin käytön välttäminen)

Samana verran ($f = 6$) kielteisen huumorin myönteisistä merkityksistä liittyi opiskelumotivaatioon. Yksilöhaastattelussa tämä tuli esille yhden opiskelijan kohdalla näin:

”Se varmaan kannustaa opiskelemaan monesti.” (300M, itseä väheksyvä huumori)

8.4.5 Myönteisellä tai kielteisellä huumorilla ei merkitystä

Yhteensä vain 5 % opiskelijoista ilmaisi, että opettajan käyttämällä myönteisellä tai kielteisellä huumorilla ei ollut heille mitään merkitystä.

Myönteisellä huumorilla ei merkitystä

Esimerkki

”Ei opettajien myönteinen huumori juurikaan vaikuta minuun.” (250M)
 ”No ei oikeastaan mitenkään sen kummemmin vaikuta.” (129N)

Alakategoria

Ei merkitystä

5. Myönteisellä huumorilla ei merkitystä
6 / 2

Kielteisellä huumorilla ei merkitystä

Esimerkki

”Ei oikeastaan mitenkään vaikka sitä kohdistui paljon minuun yläasteella.” (187m)
 ”Ei mitenkään. En ota juttuja itseeni niin helposti.” (144M)
 ”Kielteistä huumoria en yleensä huomioi ja jatkan opiskelua tavalliseen tapaan.” (277M)

Ei merkitystä

5. Kielteisellä huumorilla ei merkitystä
21 / 3

Kuvio 8.6 Myönteisellä tai kielteisellä huumorilla ei merkitystä

Ainoastaan 2 %:ssa maininnoista opettajan käyttämällä myönteisellä huumorilla ei ollut mitään merkitystä. Tämä ilmeni myös huumorikuvauksissa, jossa puolestaan 21 opiskelijaa toi esille vastaavan asian kirjoittamansa myönteisen huumorikuvauksen jälkeen tyyliin ”*Ei vaikuttanu sillon eikä jatkossakaan*” tai ”*Jatkoin opiskelua tavalliseen tapaan*”. Sen sijaan yksilöhaastatteluissa mukana olleista opiskelijoista kukaan ei maininnut, että myönteisellä huumorilla ei olisi mitään merkityksiä.

Osa opiskelijoista (3 %) koki, ettei opettajan kielteisellä huumorilla ollut heille merkitystä. Myös kielteisesti koetuissa huumorikuvauksissa tuli tämä vastaavasti esille joillakin ($f = 11$) opiskelijoilla. Kolmessa kuvauksessa opiskelija kertoi, miten opettajan kielteinen huumori ”*Ei vaikuttanut minuun mitenkään*” -tyyliin, vaikka opettajan huumori oli kohdistunut häneen itseensä.

8.4.6 Yhteenvetoa merkityksistä

Huumorin merkitykset liittyivät selkeästi enemmän myönteiseen kuin kielteiseen huumoriin. Yhteistä oli se, että molempien merkitykset jakautuivat määrällisesti suhteessa samalla tavalla. Suurin osa merkityksistä liittyi opiskeluun ja oppimiseen, toiseksi eniten opettajaan ja kolmanneksi eniten omaan mielialaan. Osa opiskelijoista kertoi, että opettajan käyttämällä myönteisellä huumorilla on kielteinen merkitys ja kielteisellä puolestaan myönteinen. Pieni osa opiskelijoista koki, että opettajan käyttämällä myönteisellä tai kielteisellä huumorilla ei ollut heille mitään merkitystä.

Nämä vastaavat kategoriat ilmenivät myös opiskelijoiden kirjoittamissa huumorikuvauksissa, joissa esille tulleet merkitykset liittyivät myös opiskeluun ja oppimiseen, opettajaan ja omaan mielialaan. Osa opiskelijoista kertoi, että tilanteella ei ollut merkitystä sillä hetkellä eikä myöhemminkään heille itselleen. Myös huumorikuvauksissa muutama opiskelija ilmaisi, että opettajan käyttämällä myönteisellä huumorilla voi olla kielteinen merkitys ja kielteisellä puolestaan myönteinen. Aivan samoin osa opiskelijoista kirjoitti, että opettajan käyttämällä myönteisellä tai kielteisellä huumorilla ei ole mitään merkitystä. Vastaavat asiat tulivat esille myös yksilöhaastatteluissa. Erona oli ainoastaan se, että niissä kukaan ei maininnut, että opettajan myönteisellä huumorilla ei ollut mitään merkitystä.

Suurin osa sekä myönteisen että kielteisen huumorin merkityksistä liittyi tunnilla viihtymiseen. Opiskelijat menivät mielellään myönteistä

huumoria käyttävän opettajan tunneille, viihtyivät siellä ja heille jäi tunteista mukavia muistoja. Kielteisen huumorin osalta tilanne oli päinvastoin. Muissakin tutkimuksissa oppitunnin myönteisen ja lämpimän tunneilmapiirin on todettu olevan yhteydessä muun muassa kouluviihtyvyyteen (mm. Keyser & Barling 1981; Salomaa 1998; Yuen ym. 1994).

Tässä tutkimuksessa opiskelijat korostivat myönteisen huumorin edistävän oppimista, muistamista, keskittymistä, tuntiaktiivisuutta ja positiivista suhtautumista tietyn opettajan opettamaan oppiaineeseen. Myös muissa tutkimuksissa (mm. Deci ym. 1991; Kosonen 1991) on todettu myönteisen ilmapiirin ja oppilaiden opettajaa kohtaan tunteen läheisyyden olevan yhteydessä oppilaiden mielenkiintoon opiskeltavaa oppiainetta kohtaan. Kososen (emt.) tutkimus paljasti selkeästi opettajan ja lukio-opiskelijan välisen tunnesuhteen ratkaisevan merkityksen muun muassa opiskelumotivaatiolle, oppimiselle ja oppiaineesta pitämislle. Gorhamin ja Cristophelin (1990) tulosten mukaan suurin osa opettajien humoristisista kaskuista ja jutuista oli positiivisesti yhteydessä siihen, kuinka paljon opiskelijat omasta mielestään oppivat kursseilla. Sen sijaan suuri osa puolueellisesta (vihamielisestä) huumorista oli yhteydessä vähemmän positiivisiin opiskelija-arviointeihin opettajasta. Bryantin ym. (1980) tutkimuksessa saatiin puolestaan yhdeksi tulokseksi, että opettajan aiheeseen liittyvä huumorin käyttö oli yhteydessä siihen, että opiskelijat kokivat hänet tehokkaammaksi. Tätä asiaa eivät tämän tutkimuksen opiskelijat tuoneet sen sijaan paljoakaan esille.

Opiskelijat liittivät huumorin merkitykset myös opettajaan. Heillä oli myönteistä huumoria käyttävästä opettajasta positiivinen kuva. He arvioivat huumoria yleensä käyttävää opettajaa myönteisemmin kuin kielteistä tai ei ollenkaan huumoria käyttävää opettajaa. Myös joissakin aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opiskelijat arvioivat huumoria käyttäviä opettajia positiivisemmin kuin huumoria käyttämättömiä opettajia (mm. Bryant ym. 1979; Gorham & Cristophel 1990). Opettajan suuri merkitys opiskelijalle tuli esille tässä tutkimuksessa, kuten myös monissa aiemmissa tutkimuksissa (mm. Anttila 2000; Kaikkonen 1999; Kosonen 1998; Salo 2005; Uusikylä 2006).

Tämän tutkimuksen kohdejoukon opiskelijat kokivat myönteistä huumoria käyttävän opettajan läheisenä ja monella tavoin koko opiskelua ja oppimista paremmin tukevana kuin kielteistä huumoria käyttävän. Aikaisemmissa tutkimuksissa huumorin yhdeksi tärkeimmistä merkityksistä oppitunneilla on havaittu se, että opettaja pystyy huu-

morin avulla luomaan välittömän suhteen oppilaisiin, mikä edistää oppilaiden myönteistä kuvaa opettajasta ja auttaa tarkoituksenmukaisen opettaja-oppilassuhteen kehittymisessä (mm. Andersen 1979; Fraley & Aron 2004; Frymier 1994; Gorham 1988; Gorham & Christophel 1990; Kelley & Gorham 1988; Richmond ym. 1987; Spencer & Boon 2006; Wanzer & Frymier 1999; Wrench & Richmond 2004). Osassa tutkimuksia (mm. Andersen 1979; Gorham 1988; Kelley & Gorham 1988; Wanzer & Frymier 1999) on osoitettu, että opettajan ilmaisemalla välittömyydellä on yhteys opiskelijoiden myönteisiin asenteisiin opettajaa ja koko luokkaa kohtaan, opetuksesta nauttimiseen ja motivaatioon sekä parempiin oppimistuloksiin. Glennin (2002) mukaan huumori voi toimia eräänlaisena siltana opettajien ja oppilaiden välillä luomalla jaettua ymmärrystä ja psykologisia siteitä.

Vastaajat kokivat, että myönteinen huumori sai aikaan rennon ja miellyttävän mielialan oppilaassa piristäen häntä. Tämä huumorin merkitys muistuttaa freudilaiseen psykologiaan perustuvan huojennusteorian ajatuksia (mm. Kline 1993; Levine 1977). Huumorin on aiemmissa tutkimuksissa todettu lisäävän energiaa luovuuteen ja oppimiseen vähentämällä stressiä. Opettaja ja oppilaat kokevat itsensä vapaammiksi, mikä rohkaisee uudenlaiseen ajatteluun ja luovuuteen. (Garner 2006; Walter 1990, 44.) Huumori saattaa myös tehdä vaikeana pidetystä aineesta helpommin lähestyttävän. Lomax ja Moosavi (2002) havaitsivat huumorin auttavan muuten vaikeaksi koetun tilastotieteen opiskelussa. Se vähensi jännitystä, motivoi opiskelijoita, jopa syvensi käsitteellistä ymmärrystä ja sai opiskelijat sitoutumaan paremmin opiskeluunsa. Berk (1998) puolestaan totesi, että huumori ja nauru voivat auttaa oppimista parantamalla hengitystä ja verenkiertoa, alentamalla pulssia ja verenpainetta, lisäämällä veren happipitoisuutta ja vapauttamalla endorfiineja verenkiertoon. Glennin (2002) mukaan huumori auttaa oppilaita sitoutumaan opiskeluun tiiviimmin luomalla myönteisen tunneilmapiirin ja sosiaalisen ympäristön, mikä vähentää henkisiä puolustusreaktioita. Tällöin opiskelijat keskittyvät paremmin opiskeltaviin asioihin.

Kielteinen huumori sitä vastoin herätti oppilaassa negatiivisia tunteita kuten ärtymystä, masennusta ja alemmuuden tunnetta. Infante ym. (1992) on tullut vastaavaan tulokseen. Hänen mukaansa huumorin muodossa esiintyvä opettajan verbaalinen aggressio myös heikentää oppilaiden minäkuvaa ja itsearvostusta sekä aiheuttaa psyykkisiä vammoja. Kielteisen huumorin luokkaan luoma vastenmielinen ilmapiiri haittasi opettajan ja oppilaiden välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuo-

rovaikutusta. Sitä vastoin monet kuvasivat yhdessä nauramisen myönteisiä merkityksiä. Nauru piristi ja toi hyvää mieltä joko hetkellisesti tai koko päiväksi. Se myös lisäsi yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä opettaja-oppilassuhteessa että oppilaiden välillä. Jotkut aikaisemmat tutkijat ovat korostaneet yhteisten huumorikokemuksen tärkeää, ihmisiä toisiinsa lähentävää merkitystä (mm. Fraley & Aron 2004).

Myönteisellä huumorilla saattoi tämän tutkimuksen kohdejoukossa olla myös kielteisiä merkityksiä ja kielteisellä vastaavasti myönteisiä. Joidenkin opiskelijoiden mielestä sitä vastoin kummankaan kaltaisella huumorilla ei ollut opiskelijalle mitään merkitystä. Kaikki tutkijatkaan eivät suhtaudu opettajan huumorin käyttöön myönteisesti. Miura (2005) varoitti huumorin vaikutuksista yläkoululaisiin, sillä opettajan huumori sai aikaan ei-toivottua käyttäytymistä. Oppilaat saattoivat nauraa, esittää omia kommenttejaan, puhua ja jopa ilmeillä opettajalle. Garner (2003) muistuttaakin, että huumoria pitää opetuksessa käyttää varoen, koska huumori on äärimmäisen henkilökohtaista, subjektiivista ja ympäristöön sidottua, eikä sen vastaanottoa voi aina ennakoita. Asioita, jotka yksi kokee huvittavina tai ironisina, saattaa toinen pitää ärsyttävinä.

Yhteenvetona haluan todeta, että nämä kaikki huumorin merkitykset liittyvät kiinteästi yhteen eräänlaiseksi merkitysverkostoksi eikä niitä voida luonnollisessa tunteilanteessa erottaa toisistaan. Yhdessä nämä kolme aineistosta saatua keskeisintä merkitystä, opiskeluun ja oppimiseen, opettajaan sekä omaan mielialaan, tukevat tai heikentävät toisiaan. Jos esimerkiksi joku opiskelija pitää tietyn opettajan huumorista ja hän on kokenut sen miellyttävänä, niin todennäköisesti tällä opiskelijalla on positiivinen kuva myös opettajasta. Tällöin opiskelija viihtyy myös kyseisen opettajan tunneilla ja pitää hänen opettamastaan oppiaineesta. Opiskelijalla on suurempi motivaatio opiskella ja osallistua opetukseen. Opettajan käyttämä huumori saa hänet nauramaan ja rentoutumaan ja tällöin opiskelija kokee myös ilmapiirin hyväksi. Kielteisen huumorin kohdalla asia on toisinpäin. Myös se on ymmärrettävää, että osa opiskelijoista kuvasi myönteisellä huumorilla olevan kielteisiä ja kielteisellä puolestaan myönteisiä merkityksiä. Tuntuu luonnolliselta, että kaikki eivät pidä huumorista yleensä tai tietyn opettajan huumorista, koska huumorintaju vaihtelee suuresti ihmisten kesken. Osa opiskelijoista koki myös, että opettajan puuttuminen kielteisellä huumorilla esimerkiksi jonkun oppilaan tekemisiin oli oikeutettua ja toimivaa tietyssä tilanteessa. Lisäksi jotkut opiskelijoista mainitsivat, että opettajan ”herättely” kielteisistä huumoria käyttämällä on

9 POHDINTA

Ryhtyessäni tutkimaan huumoria en tiennyt, miten haastavaan aiheeseen tartuin. Kaikessa mielenkiintoisuudessaan huumori oli sellainen aihe, että välillä tuntui kuin tanssisin saippuapalan päällä liukkaalla jäällä. Huumoriin, sen käyttöön ja arviointiin liittyy monia ulottuvuuksia, kuten oma huumorintaju, itse huumoritilanne ja siinä mukana olevat henkilöt sekä käytetyn huumorin muoto, laatu ja tarkoituspäätäjä. Näitä kaikkia en voinut tässä tutkimuksessa selvittää enkä ottaa huomioon, vaan päätarkoitukseni oli kuvata opettajan käyttämää huumoria ja sen merkityksiä opiskelijoiden näkökulmasta. Osa tutkimuksen haasteellisuuksista oli se, että Suomessa tämän aiheen tutkiminen on ollut hyvin vähäistä. Muuallakin maailmassa on tehty suhteellisen vähän suoranaisesti kouluun liittyvää huumoritutkimusta. Oppilaiden kokemuksia opettajien huumorista on tutkittu jonkin verran, mutta nämä tutkimukset ovat kohdistuneet college- ja yliopistopuolelle (mm. Gorham & Cristophel 1990; Wanzer & Frymier 1999; Wanzer ym. 2006). Koin siksi tärkeäksi tarttua tähän kiinnostavaan aiheeseen ja selvittää asiaa aiempia tutkimuksia nuorempien opiskelijoiden eli lukiolaisten näkökulmasta.

Esitän pohdinnassa ensin tärkeimmät tulokset siitä, mitä tutkimukseni paljasti opiskelijoiden huumorikäsitteistä, huumorityyleistä sekä opettajien huumorin luonteesta ja merkityksistä. Seuraavaksi selvitän tutkimukseni yhteyden aikaisempaan teoreettiseen tietoon ja tehtyihin huumoritutkimuksiin. Yksi tutkimuksen tehtävistä on tuottaa uutta tietoa käytäntöä varten. Tarkastelen saamieni tulosten merkitystä myös koulutyön kannalta. Pohdin lisäksi tutkimuksen ulkoista validiteettia; pystytäänkö tuloksia yleistämään perusjoukkoon sekä mikä on niiden siirrettävyys ja millä edellytyksillä. Tutkimusprosessin päätteeksi olen pohtinut kriittisesti asioita, joita nyt tekisin toisin. Näitä harhapolkujani tuon opiksi sekä itselleni että muille, tutkimusprosessiaan aloitteleville opiskelijoille. Näen arvokkaana sen, että tutkimukseni synnyttäisi myös toisissa innostusta huumorin tutkimiseen. Siksi esitän lopuksi tutkimusprosessini aikana ja sen päätteeksi heränneitä jatkotutkimusaiheita.

9.1 Keskeisimmät tutkimustulokset

Huumoriin liittyvät käsitykset

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni liittyi opiskelijoiden käsityksiin huumorista. Yllätyin että lähes kaikki vastaajat kuvasivat vivahteikkaalla tavallaan näitä jokaiselle tietyllä tasolla itsestään selviä, mutta vaikeasti kirjoittamalla tai sanoinkin ilmaistavia käsitteitä. Vaikka huumori kuuluu tiiviisti päivittäiseen elämään, sen määrittelemineen on haastavaa.

Opiskelijat käsittivät huumorin suurimmaksi osaksi sen monenlaisien muotojen kautta. He sisällyttivät huumoriin nauramisen, johon kuului yleensä nauraminen, itselle nauraminen ja yhdessä nauraminen sekä toisten naurattaminen. Huumori oli heidän näkemystensä mukaan pääasiassa positiivinen, merkityksellinen ja läheisesti sosiaaliiseen vuorovaikutukseen kuuluva ilmiö. He tiedostivat, että huumoria voidaan käyttää myös kielteisellä tavalla ja toivat tämän esille kuvatesaan sen käytön rajoituksia. Vain pieni osa opiskelijoista ilmaisi, että huumoria ei voi määritellä lainkaan.

Opiskelijat näkivät huumorintajun pitkälle huumorin ymmärtämiseen liittyvänä kognitiivisena taitona. Lieneekö huumorintajun määritelmässä esiintynyt termi ymmärtäminen seurausta siitä, että se sisältyy sekä suomen että englannin kielessä (*sense of humor*) itse sanaan huumorintaju, mikä juuri tarkoittaa huumorin tajuamista tai ymmärtämistä. Huumorintajun käsityksissä oli nähtävissä myös siihen kuuluva affektiivinen komponentti, joka sisälsi nauramisen, iloisuuden ja huumorintajun näkemisen yhtenä selviytymiskeinona. Määrällisesti pienen osa käsityksistä liittyi luokittelemaani eettis-sosiaaliseen komponenttiin. Yllättävää oli, että opiskelijoiden käsitykset huumorintajusta olivat lähes vastaavia kuin Kerkkäsen (1997) lisensiaatintutkimuksessa kuvatut poliisien käsitykset, vaikka olettaisi opiskelijoiden ja poliisien ikäeron, elämän- ja työkokemuksen sekä sukupuolen olevan erottelevia tekijöitä huumorintajun käsityksissä. Näiden kahden tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että Suomessa huumorintaju ymmärretään eri konteksteissa samankaltaisesti. Se voi johtua siitä, että käsitykset huumorintajusta ovat kulttuurisidonnaisia samoin kuin huumorin käyttökin (myös Gulas & Weinberger 2006, 54–55; Gundelach 2000; Kuipers 2006; Lefcourt 2001). Opiskelijoiden ja poliisien käsityksissä ei ilmennyt kovinkaan selvästi huumorintajun moniulotteisuus, jota on

kuvattu huumorikirjallisuudessa (mm. Nevo ym. 1998; Martin 2007; Martin ym. 2003; Thorson & Powell 1993b). Voi olettaa, että huumorintajua ei käsitetä ja kyetä kuvaamaan arkielämässä kovin monimuotoisena ilmiönä. Kenties siksi sen moniulotteisuutta ei ole helpoa avata tietoisuuteen ja verbaaliseen käsittelyyn.

Opiskelijat käsittivät opettajan myönteisen huumorin etupäässä sen merkitysten sekä erilaisten opetuksessa käytettävien huumorin muotojen kautta. Myönteinen huumori ei loukannut ketään, se oli yhdessä nauramista eikä kohdistunut yksittäiseen oppilaaseen. Kielteinen huumori oli luonteeltaan monin tavoin loukkaavaa ja kohdistui useimmiten yksittäiseen oppilaaseen. Siihen sisältyi pilkkaamista, nolaamista ja ivaa sekä jonkun oppilaan kustannuksella vitsailua ja nauramista.

Suurin osa haastatteluissa olleista opiskelijoista koki erottavansa opettajan käyttämän myönteisen ja kielteisen huumorin toisistaan sen esittämistavasta ja tyylistä sekä oppilaiden reaktioista. Haastateltavien pienen enemmistön mukaan suurin osa opettajista käyttää myönteistä huumoria. Lähes puolet haastateltavista oli kuitenkin sitä mieltä, että osa opettajista käyttää myönteistä ja osa kielteistä huumoria. Haastatteluihin osallistuneiden opiskelijoiden näkemysten mukaan miesopettajat käyttävät naisopettajia enemmän huumoria.

Opiskelijoiden huumorityylit

Tulokset osoittivat, että suurin osa opiskelijoista arvosti huumoria ja käytti sitä. Selvitin HSQ-mittarilla opiskelijoiden itsensä käyttämiä huumorityylejä, joita sain neljä: *Itseä vahvistava huumori*, *Itseä väheksyvä huumori*, *Pidättäytyminen huumorin käytöstä* ja *Loukkaavan huumorin käytön välttäminen*. Näistä kaksi ensimmäistä on samoja ja kaksi viimeistä erilaisia kuin Martinin ym. (2003) alkuperäisessä mittarissa sekä joissakin muissa HSQ-mittaria käyttäneissä tutkimuksissa (mm. Kazarian & Martin 2004; Saroglou 2004) saadut. Itseä vahvistava huumorityyli viittaa siihen, että opiskelijat kokivat huumorin tietynlaisena selviytymiskeinona näkemällä vaikeissa asioissa ja tilanteissa myös humoristisia puolia. Opiskelijat sisällyttivät huumorin ja huumorintajun käsityksiin myös huumorin käyttämisen coping-keinona. Itseä väheksyvää huumoria käytti opiskelijoista ensisijaisesti vain 9 %. Nimitessään itseä väheksyvän huumorin käyttötyylin negatiiviseksi Martin ym. (2003) käsittivät tämän ylenmääräisenä itselle nauramisena, joka voi olla haitallista henkilölle itselleen. Siihen kuuluu myös toisten suosion tai hyväksynnän tavoittelua huumorin avulla ja kiel-

teisten tunteiden välttelemistä. Kenties nuorten keskuudessa tällaisen huumorityylin käyttäminen on osalle nuorista tyypillistä ja he haluavat asettua ”huulen heittäjän” rooliin saadakseen huomioita ja hyväksyntää muilta. Tämä voi olla yksi syy siihen, miksi tällainen huumorityyli tuli esille tässä joukossa.

Sen sijaan *Loukkaavan huumorin käytön välttäminen* -tyylin saaminen on odotettu tulos, koska opiskelijat toivat monessa yhteydessä esille, että huumorin ei tulisi olla loukkaavaa. *Pidättäytyminen huumorin käytöstä* -tyylin saaminen osoittaa, että kaikki eivät suinkaan käytä huumoria muiden kanssa, mikä oli ennakoitavaa näin suuressa kohdejoukossa. Tätä tyyliä esiintyi hyvin vähän eikä yksilöhaastatteluissa kukaan opiskelijoista itse asettanut tätä tyyliä ensisijaiseksi huumorin käyttötyylikseen. Tulkintani mukaan tämä johtuu siitä, ettei kukaan halua tunnustautua huumorintajuttomaksi henkilöksi ainakaan julkisesti, koska huumorintajua pidetään arvostettuna ominaisuutena. Yllättävää oli sen sijaan se, että tässä kohdejoukossa tämä huumorin käyttötyyli oli miesopiskelijoilla hieman yleisempää kuin naisopiskelijoilla, vaikkakaan ero ei ollut suuri. Yllättävää oli myös, että tämän mittarin avulla en saanut Yhteenkuuluvuutta lisäävä huumori -tyyliä, vaikka opiskelijat korostivat huumorin yhteenkuuluvuutta edistävää merkitystä sekä kirjallisessa kyselyssä että yksilöhaastatteluissa. Vastaavasti Martinin kollegoineen löytämä aggressiivinen huumorin käyttötyyli puuttui tästä joukosta. Ilmeisesti suomalaiset lukiolaiset eivät käytä, tiedosta tai myönnä käyttävänsä aggressiivista huumoria. Toinen mahdollinen syy on se, että he näkevät huumorin pääasiassa positiivisena ilmiönä, kuten huumorin ja huumorintajun käsityksistä ilmeni.

Oletan erilaisten huumorityylien saamiseen vaikuttaneen ainakin kaksi asiaa. Tämän tutkimuksen kohdejoukko oli erilainen kuin esimerkiksi Martinin ym. (2003) tutkimuksessa. Toinen merkittävä tekijä ovat kulttuurierot, joilla on oma merkityksensä mittarin antamiin tuloksiin. ”Huumorikielen” kääntäminen kielestä toiseen on vaikeaa, koska huumori sisältää niin paljon kullekin kulttuurille ominaisia sanontoja, merkityksiä ja vivahteita. Huumorintajun tai huumorityylien mittaaminen on todella haasteellinen tehtävä ja tämän englannista suomenkielelle käännetyn mittarin tuottamat tulokset ovatkin vain suuntaa antavia. Jatkossa tällainen mittari tulisi analysoida ja muokata ensin kaikin puolin Suomen oloja vastaavaksi ennen kuin sen tulos olisi luotettavampi. Niinpä saamani tulokset eri huumorityylien osalta jäivät vaatimattomiksi. HSQ-mittarin avulla saatu tieto

liittyi tässä tutkimuksessa lähinnä kohdejoukon kuvailuun sekä toimi yhtenä valintaperusteena yksilöhaastatteluihin osallistuvien opiskelijoiden valinnalle.

Huumorikuvaukset

Opiskelijoiden kirjoittamat huumorikuvaukset luonnehtivat monipuolisesti opettajien käyttämää huumoria opiskelijoiden näkökulmasta. Pystyin mielestäni hyvin niiden avulla selvittämään sen, millaista huumoria opettajat käyttävät koulussa. Huumorikuvausten määrä ja niiden tarkkuus oli myönteinen yllätys. Huumoritilanteista kirjoittaminen ei ole helppoa eikä siinä voi helposti tavoittaa kaikkea siitä tunnelmasta, jota aidossa tilanteessa on koettavissa. Mielestäni opiskelijat pystyivät kuitenkin kuvaamaan huumoritilanteita hyvin, sillä tilanteen tunnelma välittyi monissa kuvauksissa tutkijalle saakka. Yksi syy tähän lienee se, että kirjallisessa kyselyssä pyysin heiltä kokonaisia kuvauksia, ja he olivat noudattaneet pyyntöäni. Merkitystä lienee myös sillä, että ohjasin kuvausten kirjoittamista kolmella kysymyksellä.

Huumorikuvausten suuri määrä osoitti sen, että opettajan sanomiset ja tekemiset jäävät hyvin mieleen. Opettajan ja hänen käyttämänsä huumorin merkitystä kuvasti myös se, että opiskelijat muistivat lähes kaikissa huumorikuvauksissa sekä kouluasteen että opettajan sukupuolen. Voin yhtyä aikaisempiin tutkimustuloksiin siinä, että koulu on tärkeä paikka ja opettajalla, hänen tekemisillään ja sanomisillaan on suuri merkitys lapsen ja nuoren elämässä (myös mm. Anttila 2006; Kaikkonen 1999; Kosonen 1998; Salo 2005; Uusikylä 2006; Uusikylä & Atjonen 2000).

Tämän tutkimuksen perusteella ei voi sanoa sitä, miksi opiskelija kirjoitti juuri tietyn huumorikuvauksen. On ymmärrettävää, että suurin osa tilanteista asemoitui yläkouluun ja lukioon eli lähivuosina satuneisiin kokemuksiin. Tämän voi olettaa johtuvan siitä, että ne olivat parhaiten muistissa. Selityksenä voi olla myös se, että opettajat käyttävät enemmän huumoria iältään vanhempien oppilaiden kanssa ja siksi mieleen nousee helpommin juuri lähivuosien tilanteita. Yllättävän monet opiskelijoiden kuvaamista tilanteista olivat kuitenkin alakoulusta saakka. Huumorikuvausten määrässä huomioitavaa oli se, että lukiosta oli myönteisinä koettuja huumoritilanteita noin kaksi kertaa niin paljon kuin kielteisiä. Oletettavasti opettajat käyttävät lukiossa enemmän myönteistä kuin kielteistä huumoria tai opiskelijoille tuli

päällimmäisenä mieleen juuri lähiaikana sattunut myönteinen huumoritilanne.

Huumorin käyttäjänä oli useimmiten miesopettaja sekä myönteisissä että kielteisissä tilanteissa. Yksilöhaastatteluissa opiskelijat ilmaisivat, että miesopettajat käyttävät naisopettajia enemmän huumoria. Vastaava tulos on saatu joissakin muissakin tutkimuksissa (mm. Bryant ym. 1980; van Giffen 1990; Gorham & Christophel 1990; Neuliep 1991). Johtuneeko tämä siitä, että opiskelijat havaitsevat herkemmin miesopettajien huumorin? Kielteisten huumorikuvausten osalta jäin pohtimaan sitä, käyttävätkö miesopettajat kenties naisopettajia ronskimpaa huumoria, jonka ainakin osa opiskelijoista kokee kielteisenä. Tämä voi viitata siihen, miksi naisopiskelijat kuvasivat miesopiskelijoita enemmän kielteisiä tilanteita, joskaan tämä ero ei ollut suuri. Jos huumorin käyttäjänä on useimmiten miesopettaja, niin kenties miespuoliset opiskelijat kokevat tämän huumorin vähemmän kielteisenä.

Tulokset osoittivat, että myönteisellä ja kielteisellä huumorilla on opiskelijoiden näkökulmasta selkeä ero. He eivät kokeneet vaikeaksi erottaa myönteistä ja kielteistä huumoria toisistaan, mikä on tullut esille myös Wanzerin ym. (2006) tutkimuksessa. Ero ilmeni sekä huumorikäsitelyssä ja huumorikuvauksissa että huumorin merkityksissä. Opiskelijoiden huumorityyleissä tämä ilmeni aggressiivisen huumorin käyttötyylin puuttumisena. Voi olettaa, että opiskelijat eivät hyväksy tällaista huumorin käyttöä myöskään opettajalta.

Suurimmassa osassa myönteisiä huumorikuvauksia opettajan huumori ei liittynyt opetettavaan aiheeseen tai oppiaineeseen, vaan opettajan kertomiin humoristisiin juttuihin omasta elämästään. Tämä kertoo omalta osaltaan opettajan ”ihmisenä olemisesta”, aitoudesta, jota ominaisuutta oppilaat aikaisempien tutkimusten mukaan arvostavat ja josta he pitävät. Voinee siis olettaa, että opettajan myönteisen huumorin käytöllä on yhteys opettajan aitouteen ja inhimillisyyteen, jota ovat peräänkuuluttaneet muun muassa Anttila (2000; 2006), Salo (2005), Kaikkonen (1999), Lehtovaara (1996) ja Uusikylä (2006).

Aineistosta nousi uutena opettajan huumorin kategoriana opettajan ja oppilaiden vastavuoroinen humoristinen sanailu, jota aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole havaittu tai raportoitu. Olettaisin, että vastavuoroista huumoria esiintyy etenkin silloin, kun sekä opettaja että oppilas tuntevat toisensa hyvin. Tällöin he uskaltavat heittäytyä mukaan yhteiseen huumoriin. Vastavuoroinen humoristinen sanailu

saattaa viitata myös leikkisään kiusoitteluun ja kuvata hyvää ilmapiiriä, sillä käsitykseni mukaan autoritaariseen oppimisympäristöön ei tällainen sanailu kuulu, vaan siinä opettaja ja opiskelijat ovat etäisempiä ja toisilleen vieraampia.

Useiden huumorikuvausten mukaan opettajat käyttivät myös opettavaan aiheeseen tai oppiaineeseen liittyvää huumoria. He tuottivat opetukseen huumoria enemmän itse keksimällä humoristisia muistisääntöjä tai mieleen jääviä opetuksellisia viestejä kuin käyttivät esimerkiksi sarjakuvia tai valmiita piirroksia. Jonkin verran huumoria käytettiin kokeissa, mitä ei esimerkiksi Wanzerin ym. (2006) tutkimuksessa ollut lainkaan. Lisäksi huumorikuvauksissa oli opettajan tahatonta huumorin käyttöä. Myös opettajan itselle nauramisen osa koki myönteisenä huumorina. Tietyn opettajan odottamaton huumori oli jäänyt joillekin vastaajille mieleen. Ainakin osalla opiskelijoista näytti siten olevan ennakkokäsitys siitä, keneltä opettajalta huumoria saattoi odottaa ja keneltä ei. Mielenkiintoinen kategoria koostui kuvauksista, joissa opettaja käytti huumoria lohduttaessaan oppilasta vastoinikäymisessä. Siinä opettaja ikään kuin näytti oppilaille mallia, miten huumoria voi käyttää selviytymiskeinona vaikeuksia kohdattaessa.

Opiskelijat kuvasivat huumorin kielteistä käyttöä enemmän kuin tutkimusta aloittaessani kuvittelinkaan. Kielteisten huumorikuvausten suuri määrä on ymmärrettävä, kun muistaa, että nämä 309 opiskelijaa edustivat kahdeksaa eri puolilla Suomea olevaa lukiota. Jokainen opiskelija on kohdannut kouluaikana melkoisen joukon opettajia, joten on luonnollista että esiin tulee sekä eri tavalla opettajan huumorin kokeneita opiskelijoita että myös monella tavoin huumoria käyttäneitä opettajia. Tuloksia arvioitaessa on huomioitava se, että kielteisiin huumorikuvauksiin sisältyi yhtenä yläkategoriana opettajan toimimaton huumori.

Kaksi kolmasosaa kielteisesti koetusta huumorista kohdistui yksittäiseen oppilaaseen ja ainoastaan kymmenesosa koko luokkaan. Merkittävää oli se, että kaikkein eniten kielteinen huumori kohdistui yksittäisen oppilaan tekemään virheeseen tai osaamattomuuteen. Vastaava tulos ilmeni myös Wanzerin ym. (2006) tutkimuksessa. Tällaisen huumorin käyttö ei ole tarkoituksenmukaista pedagogisen suhteen kannalta eikä se myöskään edistä oppilaan aktiivisuutta ja motivaatiota opiskella. Kun väärän vastauksen seurauksena pahimmassa tapauksessa kaikki muut oppilaat ja opettaja nauravat oppilaille, niin tämä syventää huumorin kohteena olevan oppilaan häpeän tunnetta, jolloin vai-

kutukset saattavat olla tuhoisia ja pitkäaikaisia. Tulosten tarkastelussa pohdin, ovatko kielteisenä huumorina koetut oppilaan kustannuksella vitsailu ja nauraminen sekä oppilaiden sanomisten ja tekemisten kommentointi pohjimmiltaan opettajan kielteiseen sävyyn käyttämää kiusoittelua tai opiskelijoiden itse näin kokemaa. Tulkintani mukaan sävyltään erilaista kiusoittelua esiintyi myönteisissä huumorikuvauksissa tai opiskelija oli ainakin tulkinnut sen myönteiseksi. Yksi kielteisen huumorin käytön tavoitteista voi olla se, että kommentoimalla humoristisesti oppilaan tekemisiä tai sanomisia, opettaja voi puuttua oppilaan käyttäytymiseen välttämällä jyrkkää vastakkainasettelua oppilaan ja opettajan välillä siten, että oppilas tai opettaja itse ei menetä kasvojaan.

Tästä huolimatta, vaikka opettajalla olisi tarve ojentaa oppilasta, tämä tulisi tehdä muulla tavalla kuin saattamalla tämä naurunalaiseksi. Sellainen vaikuttaa haitallisesti myös muihin kuin kohteena olevaan oppilaaseen. Voin itse opettajana hyvin kuvitella, miten huumorin käyttäminen luokan hallintakeinona on houkutteleva tapa puuttua oppilaan sanomisiin ja tekemisiin, mutta pidemmän päälle se ei ole pedagogisesti kovin mielekäs, toimiva tapa (myös Bryant ym. 1983; Bryant & Zillmann 1989; Janes & Olson 2000; Lomans & Kolberg 1993). Kielteisellä huumorilla on aina enemmän kielteisiä kuin myönteisiä merkityksiä. Opettajien tulisi tiedostaa, että yhden tai useamman oppilaan kustannuksella nauraminen on vakava asia. Tämä asia on viime aikoina tiedostettu huumoritutkimuksessa ja alettu tutkia sosiaalisia ongelmia aiheuttavaa gelotofobia-ilmiötä, joka tarkoittaa patologista pelkoa joutua naurunalaiseksi (Ruch & Proyer 2007).

Opettajan toimimaton huumori on mielenkiintoinen kategoria, sillä tässä opettaja ei loukannut oppilaita muuten kuin olemalla heidän mielestään huono huumorin käyttäjä. Voisi olettaa, että opettajan tarkoitus oli hyvä, mutta ainakin osaa opiskelijoista hänen huumorinsa ei miellyttänyt. Tästä voi todeta sen, että jokaisella on erilainen käsitys hyvästä huumorista eikä opettaja voi miellyttää kaikkia oman tyyliensä huumorilla. Tosin monissa tällaisissa tilanteissa osa opiskelijoista kuvasi nauraneensa säälistä, jotta opettaja ei pahoittaisi mieltään. Osa puolestaan ilmaisi rehellisesti, että nauroi opettajan huonolle huumorille ja opettajalle itselleen. Tätä varmaan kouluelämässä aina silloin tällöin tapahtuu, sillä nuoret ovat kriittisiä opettajan toimintaa ja sanomisia kohtaan. Tässä aineistossa ilmeni vain vähän luokan ulkopuolisiin henkilöihin tai tiettyyn ihmisryhmään kohdistunutta kielteistä

huumoria. Suurin kategoria muodostui opettajan kertomista rasistisista vitseistä tai kommenteista ja tällaisen huumorin opiskelijat tuomitsivat jyrkästi.

Huumorikuvauksista ilmeni myös, että kaikki opiskelijat eivät pitäneet opettajan kielteistä huumoria negatiivisena, vaan pieni osa heistä ilmaisi myös nauttivansa esimerkiksi opettajan sarkastisesta huomautuksesta. Vastaava asia ilmeni huumorin merkityksiin kuuluvissa maininnoissa.

Opiskelijat arvioivat myönteistä huumoria käyttävää opettajaa positiivisemmin kuin kielteistä (myös Bryant ym. 1980; Gorham & Cristophel 1990; Stuart & Rosenfeld 1994; Wanzer & Frymier 1999; Wrench & Richmond 2004). He liittivät myönteisiin huumorikuvauksiin jotain myönteistä opettajasta ja kielteisiin päinvastoin. Tämän perusteella voi olettaa, että he pitivät myönteistä huumoria käyttävästä opettajasta ja arvostivat hänen huumoriaan. Yksilöhaastatteluista kävi ilmi, että opiskelijat näkivät myönteistä huumoria käyttävän opettajan muutenkin miellyttävänä ja kielteistä huumoria käyttävän jollain tapaa epämiellyttävänä. Yksi syy tähän saattaa olla se, että opiskelijat kokivat myönteistä huumoria käyttävän opettajan välittömämmäksi, läheisemmäksi ja helpommin lähestyttäväksi kuin muut. Tämä tuli esille yksilöhaastatteluissa, kun opiskelijat kuvasivat, miten tällaista opettajaa oli helpompi lähestyä ja puhua hänelle muistakin kuin kouluasioista. Huumori sulatti jään ja mursi etäisyyden, kuten opiskelijat joissakin kuvauksissa totesivat.

Opettajan työssään kohtaamat suuret ja vaihtuvat oppilasryhmät, alituinen kiire ja tiukkojen oppimistavoitteiden tahdissa pysyminen eivät aina suo aikaa syvälliseen inhimilliseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Huumorikuvauksissa sekä yksilöhaastatteluissa ilmeni, että opiskelijat kuitenkin kaipasivat tällaista vuorovaikutusta. Yksilöhaastatteluissa osa opiskelijoista kertoi, että pahinta opettajassa on se, jos hän ei ota oppilaisiin mitään kontaktia (myös mm. Pomeroy 1999). Hän vain esittää asiansa ja lähtee pois. Yläkoulussa ja lukiossa tällainen on mahdollista, mutta käsitykseni mukaan ei alakoulussa, jossa opettaja on koko ajan tiiviissä kontaktissa oppilaiden kanssa. Katson, että tämä on opettajan puolelta paljolti myös asennekysymys. Inhimillinen vuorovaikutus syntyy monista pienistä asioista, jotka eivät vie paljoa aikaa itse opetuksesta, mutta ne saattavat edistää monella tasolla hyvää pedagogista suhdetta ja sitä kautta myös luokan hallintaa ja oppimista. Muutama opiskelija kirjoitti, että hänelle on sama käyttääkö opettaja

myönteistä vai kielteistä huumoria, kunhan käyttää edes jotain. Toisin sanoen opiskelija toivoi opettajan kanssa millaista tahansa inhimillistä vuorovaikutusta.

Reagoiminen huumoritilanteessa

Opiskelijat kertoivat reagoivansa huumoritilanteisiin yleensä nauramisella, mikä onkin luonnollista. Monet opiskelijoiden kuvaamista myönteisistä huumorikuvauksista päättyivät siten, että kaikki oppilaat ja opettaja nauroivat yhdessä. Kielteisen huumorin kuvauksissa puolestaan nauramiseen osallistujien määrä vaihteli. Tilanteet päättyivät usein niin, että vain opettaja nauroi tai osa oppilaista opettajan mukana, ja muut paheksuivat opettajan käytöstä. Näin nauramisella voidaan osoittaa huumorin sopivuus ja sopimattomuus (vrt. Knuutila 1992, 102–103).

Mielestäni opiskelijoiden huumorikuvaukset tuovat havainnollisesti esille opiskelijoiden näkökulman opettajan huumorin käyttöön. Ne ovat opiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia tietystä mieleen jääneestä tilanteesta eikä niiden perusteella voi vetää kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä opettajan huumorin käytön tarkoituksiperistä. Katson kuitenkin, että saamani tulokset antavat arvokasta tietoa siitä, miten opettajat käyttävät huumoria oppitunneilla, ja millaisen huumorin opiskelijat kokevat myönteisenä ja millaisen puolestaan kielteisenä.

Huumorin käytön merkitykset

Opiskelijat kuvasivat sekä myönteisen että kielteisen huumorin merkityksiä opiskeluun ja oppimiseen, opettajaan ja omaan mielialaansa. Vastaavanlaisia merkityksiä opiskelijat toivat esille myös huumorikuvauksissa ja yksilöhaastatteluihinsa. Näkemykseni mukaan näitä merkityksiä ei voida erottaa toisistaan, vaan ne muodostavat yhdessä tiiviin kokonaisuuden. Oletan, että tähän merkitysverkostoon sisältyy monia muitakin tekijöitä, joista huumori on vain yksi. Suurin osa opiskelijoista kuvasi myönteisen ja kielteisen huumorin merkityksiä, mutta joukkoon mahtui myös niitä, jotka kokivat opettajan huumorilla olevan päinvastaisen merkityksen tai sillä ei ollut lainkaan merkitystä. Suurin osa opiskelijoista kuvasi, että opettajan huumorilla oli kauaskantoisia merkityksiä. Pieni osa sen sijaan toi esille, että tietyn huumoritilanteen merkitys oli lyhytkestoinen eikä vaikuttanut myöhemmin mitenkään.

Opiskelijat kuvasivat kielteisiä merkityksiä vähemmän kuin myönteisiä. Ilmeisesti ainakin osalle opiskelijoista on opettajan myönteisellä huumorilla enemmän merkitystä kuin kielteisellä tai ainakin he tiedostavat myönteisen huumorin merkityksen paremmin. Sekä myönteisellä että kielteisellä huumorilla oli eniten merkitystä viihtyvyyteen. Myös sillä lienee merkitystä, että osa kielteisesti koetusta huumorista liittyyne opiskelijoiden kielteisissä huumorikokemuksissa esiin tuomaan opettajan toimimattomaan huumoriin.

Opetukseen ja oppimiseen kuuluvista merkityksistä suurin osa liittyi tunnilla viihtymiseen tai kielteisen huumorin kohdalla viihtymättömyyteen. Opiskelijat kokivat myös, että myönteinen huumori edistää oppimista ja muistamista sekä keskittymistä ja tuntiaktiivisuutta. Tämän tutkimuksen perusteella on vaikea esittää johtopäätöksiä siitä, edistääkö huumori todella oppimista ja millä tavalla. Kuitenkin huomionarvoista on se, että opiskelijat kokivat näin tapahtuvan sekä suoraan että välillisesti. He kertoivat muistavansa asioita paremmin, jos opettaja tehosti opittavan asian ymmärtämistä humoristisen esimerkin tai jutun avulla. Välillisesti huumorilla oli merkitystä oppimiselle muun muassa opiskelijoiden tunnilla viihtymisen, lisääntyneen aktiivisuuden, motivaation ja myönteisen ilmapiirin kautta. Esimerkiksi sillä, että oppilas kokee oppitunneille menemisen myönteiseksi tai jopa odottaa tietyn opettajan tunteja ja viihtyy niillä, ei voi olla muita kuin myönteisiä merkityksiä. Jos tunnilla on rento ja mukava ilmapiiri ja tunneilla opetuksen lomassa myös nauretaan yhdessä hyväntahtoisesti, niin sekään ei voi olla vaikuttamatta muuten kuin myönteisellä tavalla itse oppimiseen.

Sekä myönteisellä että kielteisellä huumorilla oli merkitystä suhtautumisessa oppiaineeseen. Myönteinen huumori sai aikaan positiivista suhtautumista oppiaineeseen ja kielteinen päinvastoin. Tässä tutkimuksessa opiskelijat kokivat, että kielteisellä huumorilla oli toiseksi eniten merkitystä suhtautumisessa oppiaineeseen.

Huumorin liittämistä opetukseen on olemassa monenlaisia näkemyksiä. Tämän tutkimuksen perusteella ainakin opiskelijat kokivat sen hyväksi asiaksi, koska he kertoivat, että huumori edistää oppimista. Huumorin yhdistämistä opetettavaan asiaan on korostettu monissa aikaisemmissakin tutkimuksissa. Toisaalta tutkijoiden keskuudessa on myös erimielisyyttä siitä, edistääkö huumori oppimista vai ei. Opettajan olisi tärkeää tiedostaa, millainen huumorin käyttö on opetuksen ja oppimisen kannalta mielekästä ja ottaa huomioon myös oppilaiden

ikä. Huumorin rajoitukset pienempien oppilaiden kohdalla tulisi ottaa huomioon. Sarkastinen huumori ei sovi pienille lapsille. Uskon itse enemmänkin niihin tutkimuksiin, joiden mukaan opetusstrategiana käytetyn huumorin tulisi olla suunniteltua ja keskittyä vain tiettyihin tärkeimpiin asioihin (myös Berk 1996; Schmidt 1994; Ziv 1988). Pienten oppilaiden kohdalla opettajan tulisi käyttää huumoria harkiten, koska huumori aiheuttaa helposti väärinkäsityksiä. Näkemykseni mukaan huumoria voi käyttää sopivasti myös aivan pienten lasten opetuksessa edellyttäen, että opettaja tai kasvattaja on tietoinen huumorin sopivuudesta ja tiedostaa myönteisen ja kielteisen huumorin rajat.

Toiseksi eniten huumorin merkitykset liittyivät opettajaan. Yllättävää oli, että opettajaa koskevien merkitysten kohdalla opiskelijat kuvasivat kielteisiä merkityksiä enemmän kuin myönteisiä. Opettajan käytämällä kielteisellä huumorilla oli merkitystä erityisesti opiskelijoiden luomaan kuvaan opettajastaan. Kenties sillä, että kielteinen huumori kohdistui suurimmaksi osaksi yksittäiseen oppilaaseen, oli merkitystä myös opiskelijan luomaan kielteiseen kuvaan opettajasta. Erityisesti yksilöhaastatteluisissa opiskelijat toivat esille sen, että huumori on merkittävä tekijä oppilaan ja opettajan välisen myönteisen vuorovaikutuksen edistäjänä. Sopivaa huumoria käyttävä opettaja tuntui heistä läheisemmältä. Oletan, että huumori on tärkeä välittömyyden edistäjä oppilaiden ja opettajan suhteessa, ja siksi opiskelijat kokevat sen myönteisenä. Aiempien tutkimusten tavoin tämä tutkimus osoitti, että opiskelijat arvostavat huumoria käyttävää opettajaa (myös Check 1986; Crump 1996; Fortson & Brown 1998; Powell & Andersen 1985; Tamborini & Zillmann 1981; Walter 1990; Woods 1983).

Pelkästään huumorilla opettaja ei varmaankaan saavuta tarkoituksenmukaista, oppimista edistävää vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Huumori ei siis ole mikään taikasauva, jolla tuo hyvä suhde loihditaan. Yhdessä viihtyminen on tärkeä koulutyöskentelyn ja oppimisen kannalta. Pelkkä viihdyttäminen on eri asia. Hyvä vuorovaikutus rakentuu monista muistakin tekijöistä, kuten oppilaiden kunnioittamisesta, tasapuolisuudesta ja aidosta kiinnostuksesta oppilaisiin ihmisiinä. Yleensä myönteinen vuorovaikutus kehittyy vähitellen, ja opettajan kannattaa todella panostaa sen rakentamiseen. Kaikille opettajille ei huumorin käyttö ole luontaista ja siksi sitä ei tulisi myöskään käyttää väkisin. Uskon, että oppilaat voivat arvostaa opettajaa muutenkin kuin vain hänen huumorin käyttönsä ansiosta. Hänellä voi olla sen sijaan muita hyviä ominaisuuksia, joiden avulla voi luoda läheisen

suhteen ja saada oppilaat nauttimaan opetuksesta. Jokaisen opettajan kannattaa etsiä oma persoonallinen tapansa edistää myönteistä vuorovaikutusta oppilaiden kanssa.

Opiskelijat kokivat huumorilla olevan merkitystä omalle mielialalleen. He kuvasivat suhteessa enemmän kielteisen kuin myönteisen huumorin merkityksiä. Yksi myönteisen huumorin tärkeä merkitys oli, että se toi opetuksen lomaan naurua ja piristystä sekä rentoutti raskasta opiskelua. Myös muissa tutkimuksissa (mm. Garner 2006; Walter 1990, 44) on tullut esille huumorin mielialaan ja jaksamiseen liittyvä positiivinen merkitys. Kielteinen huumori sen sijaan loukkasi, laski itsetuntoa ja sai aikaan ärsytystä ja jopa vihaa.

Osalla opiskelijoista oli huumorin merkityksistä sellaisiakin näkemyksiä, että myönteisellä huumorilla on kielteisiä merkityksiä ja päinvastoin. Esimerkiksi opettajan liiallinen huumorin käyttö voi häiritä opetusta ja oppilaiden keskittymistä. Opetustilanne ei saa muuttua pelkäksi juttujen kertomiseksi eikä opettajan tehtävänä ole pelkästään hauskuttaa oppilaita. Myös se, että opettajan kielteinen huumori on toiminut joidenkin oppilaiden kohdalla myönteisellä tavalla, esimerkiksi saanut heidät käyttäytymään tai keskittymään opetuksen paremmin, kuulostaa kielteisyydestään huolimatta toimivalta siinä tilanteessa opiskelijan kirjoittaman kuvauksen perusteella. Osa opiskelijoista voi kokea, että opettajalla on oikeus puuttua myös huumoria käyttämällä johonkin oppilaiden ei-toivottavaan käyttäytymiseen, mutta hyvin suurella osalla opiskelijoista kielteinen huumori ei toiminut mielekkäänä kontrollointikeinona. Tässä tullaan taas huumorin monitulkintaisuuteen; jokainen ihminen ymmärtää ja kokee tilanteen ja siinä käytetyn huumorin eri tavalla.

9.2 Tulosten merkitys teorian ja käytännön kannalta

Teorian kannalta tutkimukseni tuo uutta tietoa huumorikäsitteistä. Tietojeni mukaan ainoastaan Kerkkänen (1997) on aikaisemmin tutkinut empiirisesti käsityksiä huumorintajusta ja hänen kohdejoukkonaan olivat poliisit.

Huumori-ilmiötä selittävät teoriat ovat tietynlaisia malleja. Niissä lähestytään ilmiötä eri näkökulmista, ja ne tuovat omalta osaltaan ymmärrettäväksi huumorin olemukseen ja sen käyttöön sisältyviä monitahoisia tekijöitä. Tämä tutkimus ei tuonut uutta yksittäisiin huumorin teorioihin, koska en käsitellyt huumoria minkään tietyn

teorian valossa. Näkemykseni mukaan tietyn yksittäisen teorian mallia ei pidetä huumoritutkimuksessa nykyisin lähtökohtana, vaan huumoria tarkastellaan pikemminkin useamman teorian valossa.

Tästä tutkimuksesta on löydettävissä viittauksia kaikkiin keskeisiin huumorin teorioihin. Huumorin kielteinen käyttö viittaa teoreettisesti ennen muuta ylemmyydetuntoteoriaan, jonka mukaan yksilö saavuttaa humoristisen nautinnon nauramalla itseään alemmille ja kokee samalla ylemmyyttä suhteessa toiseen. Opettajan kielteisen huumorin käytön voi osaltaan selittää juuri ylemmyydetuntoteorian kautta. Opettaja tavallaan kielteisen huumorin avulla ylentää itseään ja alentaa kohteena olevaa oppilasta tai oppilaita. Inkongruenssiteoria, joka korostaa huumorin kognitiivista puolta, ilmenee siinä, että opiskelijat toivat esille huumorin havaitsemiseen liittyviä tekijöitä huumorintajun käsityksissään. Myös se, että humoristiselle tilanteelle on ominaista yllätyksellisyys ja kahden toisensa suhteen ristiriitaisen tekijän yhteensopimattomuus, kuuluu juuri tämän teorian ajatuksiin. Huojennus- ja arousal-teoria korostavat huumoriin liittyvää huojennusta ja mielihyvää. Lisäksi arousal-teoriaan sisältyy ajatus siitä, että yksilö kokee miellyttävänä sen, kun hän kykenee siirtymään huumorin avulla emotionaalisesta tilasta toiseen. Tämä ilmeni etenkin huumorin merkityksissä, kun opiskelijat kuvasivat huumorin mukanaan tuomaa miellyttävää olotilaa, piristystä ja rentoutusta puuduttavan opiskelun välillä. Reversal-teorian mukaan huumori saa aikaan siirtymisen vakavasta henkisestä tilasta leikkisään mielentilaan ja myös tämä saa aikaan huojentavan olotilan.

Tutkimukseni voi katsoa tukevan teoriatriangulaation käyttöä huumoritutkimuksissa. Näen esittelemäni keskeiset huumorin teoriat eräänlaisena teoriaperheenä, jossa jokainen sen jäsen on merkityksellinen perheen kokonaisuuden ja sen toiminnan ymmärtämisessä. Tällöin perhe on toiminnassaan enemmän kuin sen jäsenet erillään. Huumori on monitahoinen ja kompleksinen ilmiö, johon kuuluu sekä yksilöön liittyviä että sosiaalisia tasoja. En siis usko, että näistä eri teorioista voitaisiin kehittää yhtä kaiken käsittävää teoriaa, mutta teoriaperheen sisällä voidaan kehitellä uusia lähestymistapoja, jotka selittävät huumorin ilmiötä entistä laajemmin. Huumoritutkimuksen kannalta kannatan sitä näkökulmaa, että tutkimuksessa ei voi lähteä kovinkaan tuloksellisesti liikkeelle ainoastaan yhden teorian ajatuksista, vaan huumori tulisi nähdä laaja-alaisena ilmiönä.

Testasin tutkimuksessani myös HSQ-mittarin sopivuutta Suomessa, jossa huumorimittareita on aikaisemmin käytetty hyvin vähän. Tietoni mukaan ainoastaan Kerkkänen (2004) on Suomessa käyttänyt MSHS-mittaria selvittäessään poliisien huumorintajua. Ilmeni kuitenkin, että HSQ-mittarin avulla saamani tieto on rajallista. Pelkästään sen avulla ei voi sanoa paljoakaan yksittäisen ihmisen huumorintajusta, mutta se kuvaa kohtalaisen hyvin suuremman joukon huumorin käyttötyyliä sisäisiä ulottuvuuksia.

Huumoritutkimusta on kautta aikain tehty runsaasti enimmäkseen määrällisellä tutkimusotteella. Omassa tutkimuksessani sovelsin kuitenkin suurimmaksi osaksi laadullista lähestymistapaa, mikä laajentaa tutkimuksellista näkökulmaa huumoriin ja nimenomaan tässä tutkimuksessa antaa aidosti äänen huumorin kohteina oleville opiskelijoille. Tärkeänä pidän myös sitä, että etenin tutkimuksessani laadullisen osan suhteen induktiivisesti aineistosta käsin enkä pitäytynyt mihinkään yksittäiseen luokitteluun tai teoriaan.

Käytännön kannalta tutkimukseni toi esille eron opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna myönteisen ja kielteisen huumorin välillä. Tuloksia voi täten soveltaa suoraan käytäntöön, koska ne kuvaavat, millainen huumori on oppilaiden näkökulmasta myönteistä ja mikä kielteistä. Erityisen tärkeänä pidän tutkimustulosteni suhteen sitä, että pystyin näin selkeästi tuomaan esille eron myönteisenä ja kielteisenä koetun huumorin välille. Ero näiden kahden huumorin muodon välillä on tullut aikaisemmin selkeästi esille ainoastaan Wanzerin ym. (2006) tekemässä tutkimuksessa.

Opiskelijoiden mukaan huumorilla on merkitystä oppitunneilla viihtymiseen ja oppimiseen sekä heidän käsityksiinsä opettajasta. Katson, että nämä esille tulleet merkitykset liittyvät tiiviisti toisiinsa eräänlaisena verkostona eikä niitä voi luonnollisessa oppituntitilanteessa erottaa toisistaan. Aikaisemmissa huumoritutkimuksissa ei ole näin laajasti selvitetty huumorin merkityksiä. Lisäksi se, että osalle opiskelijoista opettajan huumorilla oli päinvastainen merkitys tai ei mitään merkitystä, ei ole tullut esille missään aikaisemmassa tutkimuksessa.

Osa opiskelijoista kertoi etenkin yksilöhaastatteluilta, että jotkut opettajat eivät ota minkäänlaista kontaktia oppilaisiin tuntien aikana, vaan keskittyvät omaan aineeseensa ja oppituntien kaavamaiseen läpivientiin. Tämä on huolestuttava viesti opiskelijoilta. He kokevat, että opettajalla ei ole mitään inhimillistä suhdetta oppilaisiin eikä hän välitä oppilaistaan muuten kuin yksinpuheluna toteutetun opetuksen koh-

teena. Nämä ovat yksittäisten opiskelijoiden mielipiteitä, mutta ne ovat silti arvokkaita. Käytännön tasolla näen tutkimukseni tukevan sitä, että opettajan kannattaa kehittää vuorovaikutustaitojaan oppilaiden kohtaamiseen ja panostaa opetettavan aineen lisäksi myös inhimilliseen vuorovaikutukseen. Opettajan vuorovaikutustaitojen oppimisen ja kehittämisen tärkeys tulisi nähdä opettajankoulutuksesta lähtien. Niikon (1999, 58) mielestä suomalaisessa opettajankoulutuksessa kiinnitetään ehkä liikaakin huomiota opiskelijoiden toimintaan, oppisisältöihin ja muodollisuuksiin, jolloin inhimillisen vuorovaikutuksen tärkeyttä ei korosteta riittävästi. Tämä tulisi ottaa entistä tarkemmin huomioon opettajankoulutuksessa. Opettajaopiskelijoille tulisi antaa entistä enemmän koulutuksen aikana valmiuksia oppilaiden kohtaamisen taitoihin. Myös Klemola (2007) ehdottaa, että opettajankoulutuksessa kiinnitettäisiin enemmän huomiota opettajan vuorovaikutusvalmiuksiin.

9.3 Tulosten yleistettävyys ja siirrettävyys

Tutkimuksen laadun arvioimiseen kuuluu myös sen yleistettävyys kohdejoukon ulkopuolelle eli ulkoinen validiteetti. Miten ja millaisin kriteerein se on yleistettävissä? Tutkimukseni kohdejoukko koostuu kahdeksan eri puolella Suomea sijaitsevan lukion opiskelijoista, jotka aineistonkeruun aikaan opiskelivat ja olivat aikaisemmin opiskelleet erilaisissa koulu- ja luokkayhteisöissä monenlaisten opettajien ohjauksessa. Niinpä tutkimukseni ja tekemäni johtopäätökset antavat kyllä mahdollisuuden teoreettiseen eli analyttiseen yleistettyyteen. Laadullisen tutkimuksen tulosten yleistämisessä suoraan muihin kohdejoukkoihin on lähtökohtaisesti oltava varovainen. Kohdejoukkoni monipuolisuuden ja laajuuden vuoksi tulokseni ovat kuitenkin kohtuullisesti yleistettävissä suomalaisen kouluopetukseen, kun muistaa, että opettajan huumori samoin kuin opiskelijoiden kokemukset siitä ovat mitä suurimmassa määrin yksilöllisiä ja kontekstuaalisia. Toisaalta ei voine olettaa, että kohdejoukon opiskelijat jotenkin eroaisivat muista suomalaisista lukiolaisista. Uskonkin, että opettajat voivat soveltaa monia tutkimukseni tuloksia ja johtopäätöksiä toimintaansa oman tutun luokkayhteisön kanssa.

Tämän tutkimuksen tuloksissa on kuitenkin huomioitava joitakin varauksia. Ensimmäinen on se, että en selvitä tässä tutkimuksessa,

kuinka paljon myönteistä tai kielteistä opettajan huumoria oppitunneilla esiintyi, vaan millaisen huumorin opiskelijat olivat kouluaikanaan kokeneet myönteisenä ja millaisen kielteisenä. Tämän tutkimuksen perusteella ei siis voi vetää johtopäätöksiä siitä, miten usein opettajat käyttivät huumoria, vaan millaista opettajien käyttämä huumori oli luonteeltaan opiskelijoiden kokemusten mukaan. Toinen huomioitava seikka on se, että en selvittänyt opettajien myönteisen tai kielteisen huumorinkäytön toistuvuutta. Näin opiskelijoiden kirjoittama kuvaus saattaa olla joko yksittäinen esimerkki tai vuosia jatkunut opettajan tapa. Tässä tutkimuksessa ilmenevät kommentit opettajien huumorin käytöstä perustuvat tutkimuksessa mukana olleiden 309 lukio-opiskelijan kokemuksiin eivätkä nämä ole kaikkia opettajia koskevia tuloksia. Ne kuitenkin antavat viitteitä siitä, millaista opettajan käyttämä huumori on luonteeltaan ja mihin se liittyy. Opettajat itse voivat olla eri mieltä siitä, ovatko he tarkoittaneet sanomansa tai tekemänsä huumoriksi vai eivät ja millaiseksi huumoriksi akselilla myönteinen–kielteinen. Suurin osa huumorista sijoittuu näiden kahden ääripään välille. Näkisin kuitenkin, että juuri näiden rajojen tutkimisen kautta saadaan selville, millainen huumori opetuksessa käytettynä ainakin on myönteistä ja millainen puolestaan kielteistä.

9.4 Opiksi itselle ja muille

Tutkimusprosessin loppuvaiheessa on syytä tarkastella omaa työtään ja tehtyjä ratkaisuja kriittisesti, jotta niistä voi sekä itse että muut ottaa opiksi. Innokkaana aloittelevana huumoritutkijana keräsin aivan liian paljon aineistoa kirjallisen kyselyn ja yksilöhaastattelujen avulla. Luetuani sen kaiken tietämykseni huumorista koulussa lisääntyi ja syvenyi, mutta kaikki saamani tulokset eivät tule suinkaan esille tässä raportissa. Jouduin tekemään valintaa, mitä raportoin tässä tutkimuksessa ja mitä jätän raportoimatta. Loput keräämästäni aineistosta jäävät odottelemaan myöhäisempää julkaisemista. Huumoriin kuuluvien määrittelmien osalta jäin miettimään sitä, olisiko ollut parempi pyytää opiskelijoita määrittelemään pelkästään huumori tai huumorintaju. Toisaalta sain mielestäni mielenkiintoisia tuloksia molemmista. Näitä käsityksiä ei ole tietääkseni missään aikaisemmassa empiirisessä tutkimuksessa analysoitu, joten siinä mielessä molempien käsitteiden määrittelemisen puolsi paikkaansa pelkästään jo siksi, että ymmärsin, miten kohdejoukko käsitti tutkimuksen perusilmiöt.

Yksi kritiikin paikka kohdistuu HSQ-mittarin käyttämiseen. Minulle selvisi tutkimuksen aikana entistä paremmin se, että huumorintajun tai huumorityyliä mittaaminen on erittäin haastavaa. Yhden mittarin avulla saatu tieto ei kerro kovin paljoa kenenkään huumorintajusta tai tyylistä, kun muistaa huumorintajun moniulotteisuuden sekä tilanne- ja kulttuurisidonnaisuuden. En usko, että olisin saanut parempaa tietoa myöskään käyttämällä jotain toista mittaria tai useita mittareita samanaikaisesti. Katson, että jollakin tietyllä mittarilla voidaan saada suuntia yksilön huumorin käyttötyyleistä, mutta sen lisäksi tarvitaan muita menetelmiä, kuten laadullisia, huumorintajuisuuden ymmärtämiseksi laajemmin. Koen, että huumorintajusta jää siltikin osa selvittämättä, koska edes kyseinen henkilö itse ei sitä kokonaan ymmärrä tai tiedosta. Tämä tietty mystisyys tai tyhjentymätömyys on tyypillistä psyykkisille ilmiöille (mm. motivaatio, asenne, rakkaus, viha). Se on myös yksi asia, joka tekee huumorista niin viihdyttävän ilmiön.

En katsonut mielekkääksi analysoida opiskelijan huumorikokemuksia suhteessa hänen huumorityyliinsä, koska tutkimusprosessin aikana tulin johtopäätökseen, että huumorintajun tai huumorityylin määrittäminen kielestä toisen käännetyn mittarin avulla on vaikea ja riskialtis tehtävä. En luottanut riittävästi käyttämäni HSQ-mittariin, jotta olisin perustanut koko analyysini sen pohjalle. Lisäksi erot eri huumorityyliä käyttämisen välillä olivat suurimmaksi osaksi pieniä. Uskon myös, että tietyn huumorityylin käyttö on lisäksi riippuvainen muista huumoritilanteesta olevista tekijöistä. Sama ihminen voi käyttää eri tilanteissa eri tyyliä.

Huumoritutkimuksessa on tilaa monenlaisille menetelmille. Mietin, olisinko saanut muilla tutkimusmenetelmillä paremmin tietoa opettajien käyttämästä huumorista. Huumori on aiheena sellainen, että huumoritilanteita on vaikea kuvailla jäännöksettömästi kirjoittamalla. Siten esimerkiksi havainnointi on myös hyvä tutkimusmenetelmä. Kuitenkin huumorissa on aina se vaara, että jos tutkimuseettisistä syistä joutuu selvittämään tutkimuksen tarkoituksen siihen osallistuville etukäteen, niin havaintotilanteesta käytetty huumori ei enää ole aitoa ja spontaania. Yksi hyvä menetelmä olisi ollut oppituntien nauhoittaminen ja huumoripuheen analysointi keskusteluanalyysiä käyttämällä. Näitä olisi voinut täydentää haastattelemalla sekä oppilaita että opettajaa. Yksi vaihtoehto olisi ollut huumoripäiväkirjojen

pitäminen, jolloin opettajat tai oppilaat olisivat kirjanneet ylös humoristisia tilanteita. Ne olisivat kuitenkin tuoneet tietoa vain lukio-opettajien käyttämästä huumorista tässä kohdejoukossa. Olisivatko huumoripäiväkirjat toimineet ylä- ja alakoulussa? Selvää on ainakin se, että eri kouluasteilla niiden olisi pitänyt olla erilaisia.

Näin huumorin tutkimisen toiskertalaiselta tällainen tilanteen kartoitus kyselyllä suurelta opiskelijajoukolta ja syventely huolellisesti valituilta haastateltavilta tuntui itselleni tarkoituksenmukaisimmalta tavalta lähestyä huumoria. Kuvaileva tutkimus sopi hyvin tämänkaltaisen vähän tutkitun aiheen selvittämiseen. Aikaisemmissakin huumoritutkimuksissa kohdejoukko on ollut varsin suuri. Otaksun tämän johduttuvan juuri siitä, että huumoria on niin monenlaista ja suurelta joukolta saadaan kattavampi käsitys asiasta.

9.5 Jatkotutkimusaiheita

Koska oma tutkimukseni on ensimmäinen kasvatustieteen alaan kuuluva väitöstutkimus huumorista Suomessa, koen jatkotutkimusaiheiden esittämisen tärkeäksi. Tutkin huumoria opiskelijoiden näkökulmasta, mutta tärkeää olisi selvittää myös opettajien näkökulmaa sekä opetusvuorovaikutuksen prosessia huumorin käytön näkökulmasta. Tämä vaatisi erilaisen tutkimusasetelman kuin mitä tutkimuksessani käytin. Yksi mahdollisuus olisi observointitutkimus, jota voisi täydentää haastatteluilla.

Huumoritutkimuksessa on tullut esille käsitepari huumori- ja ei-huumoriorientoitunut opettaja, joita on arvioitu sopivaa mittaria käyttämällä. Tämä olisi yksi tapa löytää mahdollisimman erilaisia opettajia tutkimukseen. Sen jälkeen voisi selvittää, miten opettajat käsittävät huumorin, millaista huumoria he omasta mielestään käyttävät ja millaisia kokemuksia heillä on huumorin käytöstä opetuksessa ja miksi.

Ikätovereiden keskinäinen huumori ja sen merkitys olisi myös mielenkiintoinen tutkimusaihe. Koulukiusaaminen ja sen vaikutukset ovat tänä päivänä yksi keskeinen puheenaihe. Koulukiusaamisella on monia muotoja ja näkisin huumorin yhtenä erittäin tehokkaana kiusaamisen keinona, jota on vaikea havaita ja näyttää toteen.

Yhtenä huumorin tutkimusalueena voisi olla sen käyttäminen selviytymiskeinona vastoinikäymisissä ja elämän vaikeuksissa. Tutkimuksen arvoinen asia olisi myös se, auttaako huumori opettajan työssä jak-

samista. Aivan samalla tavalla kuin oppilaatkin, myös opettaja saattaa kokea huumorin huojentavan ja hyvää tekevän vaikutuksen nauramalla yhdessä oppilaiden tai työkavereiden kanssa.

Huumorin merkityksestä oppimiselle on olemassa ristiriitaisia tutkimustuloksia. Tätä asiaa voisi selvittää esimerkiksi design-tutkimuksen avulla. Uskon, että opettajia voisi kouluttaa käyttämään huumoria tehokkaasti opetuksen tukemiseen. Tämän jälkeen voisi tutkia sekä opettajien että oppilaiden kokemuksia ja oppimista huumoripitoisessa opetuksessa.

Lopuksi haluan rohkaista jokaista myönteisesti huumoriin suhtautuvaa tutkivaa opettajaa tekemään itse pienen empiirisen kokeen käyttämällä enemmän huumoria jonkin kurssin tai opetusjakson aikana esimerkiksi opetettavaan asiaan tai aiheeseen liittyen omalla persoonallisella tavallaan. Tämän jälkeen opettaja voisi kysyä oppilailtaan palautetta opetusjaksosta tai kurssista. Saaduista palautteista hän voisi tutkiskella, ovatko oppilaat havainneet opettajan huumorin, millaista palautetta he antavat opettajalle ja kannattaako opettajan rohkaistua käyttämään enemmänkin huumoria opetuksessaan.

Opettajan kertomia juttuja jotkut oppilaista pitivät hyvänä huumorina, osa puolestaan huonona. Mietin huumorikuvauksia lukiesani, mistä tämä ero johtuu. Onko ero lähtöisin oppilaasta vai opettajasta ja hänen tavastaan kertoa joku juttu. Johtuuko se mahdollisesti siitä, että kyseessä oli eri opettaja vai siitä, että tapauksesta kirjoittaneella opiskelijalla oli itsellään erilainen huumorintaju kuin kyseisellä opettajalla? Näihin kysymyksiin ei tämä tutkimus tuo vastauksia, mutta joku toinen tutkimus sen sijaan voisi tätä asiaa selvittää.

Tutkimukseni osoitti, että huumori on yksi keskeinen tekijä pedagogisessa suhteessa. Monet opettajat käyttävät sitä paljon myönteisellä tavalla ja oppilaat arvostavat huumoria käyttävää opettajaa. Uskon myönteisen huumorin voimaan ja haluan tämän tutkimukseni avulla ennen kaikkea avata keskustelua ilon ja hauskuuden tuomisesta opetukseen huumorin avulla sekä rohkaista opettajia käyttämään sitä omalla persoonallisella tavallaan mutta oppilaita kunnioittaen. Opettajan käyttämä huumori toimii parhaiten ja se on tuloksellisinta, jos sen suodattimena toimii pedagoginen rakkaus ja korkea ammattietiikka.

Lähteet

- Airaksinen, T. 1992. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 19–60.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Kolmas uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Almac, J. 1928. Sense of Humor Test (Form I). Cincinnati, OH: Gregory.
- Andersen, J. F. 1979. Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In D. Nimmo (ed.) Communication Yearbook 3, New Brunswick, NJ: Transaction Books, 543–559.
- Anttila, M. 2000. Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 58.
- Anttila, M. 2006. Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen Musiikki koulussa ja nuorten elämässä. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu: Joensuu University Press, 15–164.
- Anttila, T. & Heikkinen, A. 2002. Opettajien käsityksiä huumorista, sen käytöstä ja merkityksestä opettajayhteisössä ”Oma ahdistava ja pingottunut ajattelu sulii nauruun.” Pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto.
- Apte, M. L. 1985. Humor and laughter: An anthropological approach. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Apter, M. J. 1982. The experience of motivation: The theory of psychological reversals. London: Academic Press.
- Apter, M. J. 1991. A structural–phenomenology of play. In J. H. Kerr & M. J. Apter (eds.) Adult play: A reversal theory approach. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 13–29.
- Apter, M. J. (ed.) 2001. Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory. Washington DC: American Psychological Association.
- Apter, M. J. & Smith, K. C. P. 1977. Humour and the theory of psychological reversals. In A. J. Chapman & H. C. Foot (eds.) It's a funny thing, humor. Oxford: Pergamon Press, 95–100.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. Studies in Higher Education 25 (3), 295–309.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 20. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Atkinson, R. F. 1993. Humor in philosophy. In K. Cameron (ed.) Humour and history. Oxford: Cromwell Press, 10–20.

- Aylor, B. & Oppliger, P. 2003. Out-of-class communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio-communicative style. *Communication Education* 52 (2), 122–134.
- Banders, B. 1988. Humor as motivation for effective learning in the classroom. Dissertation. Columbia University Teachers College.
- Bariaud, F. 1989. Age differences in children's humor. In P. McGhee (ed.) *Humor and children's development: A guide to practical applications*. New York: The Haworth Press, 15–45.
- Barnett, L. A. 1991. The playful child: Measurement of a disposition to play. *Play & Culture* 4 (1), 51–74.
- Bergen, D. 2003. Humor, play and child development. In A. J. Klein (ed.) *Humor and children's lives: A guidebook for practitioners*. Westport, CT: Praeger, 17–32.
- Bergson, H. 2000. *Nauru: tutkimus komiikan merkityksestä*. Suom. S. Isto & M. Pasanen. Helsinki: Loki-kirjat.
- Berk, R. A. 1996. Student ratings of 10 strategies for using humor in college teaching. *Journal of Excellence in College Teaching* 7 (3), 71–92.
- Berk, R. A. 1998. *Professors are from Mars, students are from Snickers: How to write and deliver humor in the classroom and in professional presentations*. Madison, WI: Mendota Press.
- Berk, R. A. & Nanda, J. P. 1998. Effects of jocular instructional methods on attitudes, anxiety, and achievement in statistics courses. *Humor: International Journal of Humor Research* 11 (4), 383–409.
- Berlyne, D. E. 1960. *Conflict, arousal and curiosity*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Berlyne, D. E. 1969. Laughter, humor and play. In G. Lindzey & E. Aronson (eds.) *The handbook of social psychology* (2nd ed., vol. 3.) Reading, Ma: Addison-Wesley, 795–852.
- Berlyne, D. E. 1972. Humor and its kin. In J. H. Goldstein & P. E. McGhee (eds.) *The psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issues*. New York: Academic Press, 43–60.
- Billig, M. 2005. *Laughter and ridicule: Towards a social critique of humour*. CA, Thousand Oaks: SAGE.
- Birch, S. & Ladd, G. 1996. Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. Wentzel (eds.) *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press, 199–225.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Booth, S. 1992. *Learning to program: A phenomenographic perspective*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bradford, A. L. 1964. The place of humor in teaching. *Peabody Journal of Education* 42 (2), 67–70.
- Brannen, J. 1993. Combining qualitative and quantitative approaches: An overview. In J. Brannen (ed.) *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Avebury: Ashgate, 3–37.

- Brown, J. 1995. Funny you should say that: Use humor to help your students. *Creative Classroom* 10 (9/10), 80–81.
- Bryant, J., Brown, D., Parks, S. L. & Zillmann, D. 1983. Children's imitation of a ridiculed model. *Human Communication Research* 10 (2), 243–255.
- Bryant, J., Brown, D., Silberberg, A. R. & Elliot, S. M. 1981. Effects of humorous illustration in college textbooks. *Human Communication Research* 8 (1), 43–57.
- Bryant, J., Comisky P. W., Grane, J. S. & Zillmann, D. 1980. Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluations on their teachers. *Journal of Educational Psychology* 72 (4), 511–519.
- Bryant, J., Comisky, P. W. & Zillmann, D. 1979. Teachers' humor in the college classroom. *Communication Education* 28 (2), 110–118.
- Bryant, J. & Zillmann, D. 1989. Using humor to promote learning in the classroom. In P. E. McGhee (ed.) *Humor and children's development: A guide to practical applications*. New York: Haworth Press, 49–78.
- Bryman, A. 1992. Quantitative and qualitative research: Further reflections on their integration. In J. Brannen (ed.) *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury, 57–80.
- Burns, N. & Grove, S. K. 1997. *The practise of nursing research. Conduct, critique & utilization*. Philadelphia: W. B. Saunders Company.
- Cambell, D. 1988. *Methodology and epistemology for social science*. Chigago: The University of Chigago Press.
- Capelli, C., Nakagava, N. & Madden, C. 1990. How children understand sarcasm: The role of context and intonation. *Child development* 61 (6), 1824–1841.
- Cashion, J. L., Cody, M. J. & Ericson, K. V. 1986. "You'll love this one...": An exploration into joke-prefacing devices. *Journal of Language & Social Psychology* 5 (4), 303–312.
- Chapman, A. J. & Crompton, P. 1978. Humorous presentations of material and presentation material: A review of the humor and memory literature and two experimental studies. In M. M. Grunneberg & P. E. Morris (eds.) *Practical aspects of memory*. London: Academic Press, 98–116.
- Check, J. F. 1986. Positive traits of the effective teacher – negative traits of the ineffective one. *Education* 106 (3), 326–334.
- Check, J. F. 1997. Humor in education. *Physical Educator* 54 (3), 165–168.
- Clark, M. 1987. Humor and incongruity. In J. Morreall (ed.) *The philosophy of laughter and humor*. Albany, N. Y.: State University of New York Press, 139–155.
- Cornett, C. E. 1986. *Learning throught laughter: Humor in the classroom*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Cowman, S. 1993. Triangulation: A means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing* 18 (5), 788–792.
- Craik, K. H., Lambert, M. D. & Nelson, A. J. 1996. Sense of humor and styles of everyday humorous conduct. *Humor: International Journal of Humor research* 9 (3–4), 273–302.

- Craik, K. H. & Ware, A. P. 1998. Humor and personality in everyday life. In W. Ruch (ed.) *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic. Humor research 3*. Berlin: Mouton de Gruyter, 63–94.
- Creswell, J. W. 2003. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. CA, Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. 2007. *Designing and conducting mixed methods research*. CA, Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. 2003. Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (eds.) *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*. CA, Thousand Oaks: SAGE, 209–240.
- Critchley, S. 2002. *On humour*. NY: Routledge.
- Cronbach, L. & Gleser, G. 1965. *Psychological tests and personnel decisions*. Urbana: University of Illinois Press.
- Crump, C. A. 1996. Teacher immediacy: What students consider to be effective teacher behaviors. Eric Reproduction Service No. ED 390099.
- Davies, A. P. & Apter, M. J. 1980. Humor and its effect on learning in children. In P. E. McGhee & A. J. Chapman (eds.) *Children's humour*. New York: Wiley, 237–254.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L. & Ryan, R. 1991. Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist* 26 (3 & 4), 325–346.
- Deffenbacher, J. L., Deitz, S. R. & Hazaleus, S. L. 1981. Effects of humor and test anxiety on performance, worry and emotionality in naturally occurring exams. *Cognitive Therapy & Research* 5 (2), 225–228.
- Dellinger, A. & Leech, N. 2007. Towards a unified validation framework in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 1 (4), 309–332.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2005. Introduction: The discipline and practise of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 3rd ed. CA, Thousand Oaks: SAGE, 1–32.
- Derks, P., Gardner, J. B. & Agarwal, R. 1998. Recall of innocent and tendentious humorous material. *Humor: International Journal of Humor Research* 11 (1), 5–19.
- Derks, P., Staley, R. E. & Haselton, M. G. 1998. "Sense" of humor: Perception, intelligence, or expertise? In Ruch, W. (ed.) *The sense on humor. Explorations of a personality characteristic. Humor research 3*. Berlin: Mouton de Gruyter, 143–158.
- Dews, S., Kaplan, J. & Winner, E. 1995. Why not say it directly? The social functions of irony. *Discourse Processes* 19 (3), 347–367.
- Dews, S., Winner, E., Kaplan J., Rosenblatt, E., Hunt, M., Lim, K., McGovern, A., Qualter, A. & Smarsh, B. 1996. Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony. *Child development* 67 (6), 3071–3085.
- Downs, W. C., Javidi, M. & Nussbaum 1988. An analysis of teachers' verbal communication within the college classroom. Use of humor, self-disclosure and narratives. *Communication Education* 37 (2), 127–141.

- Drew, P. 1987. Po-faced receipts of teases. *Linguistics* 25 (287), 219–253.
- Eastman, M. 1936. *Enjoyment of laughter*. New York: Simon and Schuster.
- Edwards, C. M. & Gibboney E. R. 1992. The power of humor in the college classroom. Paper presented at the Annual meeting of the Western States Communication Association (63rd, Boise, ID, February 21–25. Eric Reproduction Service No. ED 346535.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Feingold, A. & Mazzarella, R. 1993. Preliminary validation of a multidimensional model of wittiness. *Journal of Personality* 61 (3), 439–456.
- Fern, T. L. 1991. Identifying the gifted humorist. *Roper Review* 14 (1), 30–34.
- Fischer, K. W. 1980. A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review* 87 (6), 477–531.
- Foot, H. 1991. The psychology of humor and laughter. In R. Cochrane & D. Caroll (eds.) *Psychology and Social Issues*. London: Falmer Press, 1–14.
- Forabosco, G. 1992. Cognitive aspects of the humor process: The concept of incongruity. *Humor: International Journal of Humor Research* 5 (1–2), 45–68.
- Ford, T. & Ferguson, M. 2004. Social consequences of disparagement humor: A prejudiced norm theory. *Personality and Social Psychology Review* 8 (1), 79–94.
- Fortson, S. B. & Brown, W. E. 1998. Best and worst university instructors: The opinions of graduate students. *College Student Journal* 32 (4), 572–576.
- Fraleay, B. & Aron, A. 2004. The effect of a shared humorous experience on closeness in initial encounters. *Personal Relationships* 11 (1), 61–78.
- Freud, S. 1983. *Vitsi ja sen yhteys piilotajuntaan*. Suom. M. Rutanen. Helsinki: Love-kirjat.
- Fry, W. 1963. *Sweet madness: A study of humor*. Palo Alto, CA: Pacific Books.
- Frymier, A. B. 1994. A model of immediacy in the classroom. *Communication Quarterly* 42 (2), 133–144.
- Frymier, A. B. & Houser, M. L. 2000. The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education* 49 (3), 207–219.
- Führ, M. 2001. Some aspects of form and function of humor in adolescence. *Humor: International Journal of Humor Research* 14 (1), 25–36.
- Garner, R. 2003. Which came first, the chicken or the egg? A foul metaphor for teaching. *RadicalPedagogy*. http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue5_2/04_garner.html 8.12.2007.
- Garner, R. 2006. Humor in pedagogy. How ha-ha can lead to aha! *College Teaching* 54 (1), 177–180.
- Gavanski, I. 1986. Differential sensitivity of humor ratings and mirth responses to cognitive and affective components of the humor response. *Journal of Personality and Social Psychology* 51 (1), 209–214.

- Gervais, M. & Wilson, D. S. 2005. The evolution and functions of laughter and humor: A synthetic approach. *Quarterly Review of Biology*, 80 (4), 395–430.
- van Giffen, K. 1990. Influence of professor gender and perceived use of humor on course evaluations. *Humor: International Journal of Humor Research* 3 (1), 65–73
- Gilliland, H. & Mauritsen, H. 1971. Humor in the classroom. *The Reading Journal* 24 (3), 753–765.
- Giorgi, A. 1999. A phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning. *Journal of Phenomenological Psychology* 30 (2), 68–94.
- Glenn, R. 2002. Brain research: Practical applications for the classroom. *Teaching for Excellence* 21 (6), 1–2.
- Gliner, J. & Morgan, G. 2000. *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goldsmith, M. T. 1991. Nonrepresentational forms of the comic; humor, irony and jokes. New York: Peter Lang. *American University Studies V*: 117.
- Goman, J. & Perttula, J. 1999. Mitä on oppimaan oppiminen ja kuinka sitä voidaan kehittää? *Kasvatus* 30 (2), 109–119.
- Goodman, J. 1983. How to get more smileage out of your life: Making sense of humor, then serving it. In P. McGhee & J. Goldstein (eds.) *Handbook of humor research 2*. New York: Springer-Verlag, 1–21.
- Goodman, J. 1987. Laughing matters: Taking your job seriously and yourself lightly. *Orthopedic Nursing* 8 (3), 11–13.
- Goodson, I. F. & Walker, R. 1977. Humour in the classroom. In P. Woods & M. Hammersley (eds.) *School experience*. London: Croom Helm, 196–227.
- Gorham, J. 1988. The relationship between verbal teacher immediacy behavior and student learning. *Communication Education* 37 (1), 40–53.
- Gorham, J. & Cristophel, D. M. 1990. The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education* 39 (1), 46–62.
- Gorham, J. & Christophel, D. M. 1992. Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly* 40 (3), 239–252.
- Gruner, C. R. 1967. Effects of humor on speaker ethos and audience information. *Journal of Communication* 17, 228–233.
- Gruner, C. R. 1976. Wit and humor in mass communication. In I. Chapman & H. C. Foot (eds.) *Humor and laughter: Theory, research and applications*. London: Wiley, 287–311.
- Gruner, C. R. 1978. *Understanding laughter: The workings of wit and humor*. Chicago: Nelson-Hall.
- Gruner, C. R. 1997. *The game of humor: A comprehensive theory of why we laugh*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Gröhn, T. & Jussila, J. 1989 (toim.). *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 123, 1–32.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.

- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 2005. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. Kolmas painos. CA, Thousand Oaks: SAGE, 191–215.
- Gulas, C. S. & Weinberger, M. G. 2006. *Humor in advertising. A comprehensive analysis*. Armonk, NY: M.E.Sharpe.
- Gumperz, J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Gundelach, P. 2000. Joking relationships and national identity in Scandinavia. *Acta Sociologica* 43 (2), 113–122.
- Hakulinen, A. 1990. Kuka puhuu kertomuksessa eli naisten kutsut. *Naistutkimus. Kvinnoforskning* 1/ 1990, 4–19.
- Hammersley, M. 1993. Deconstructing the qualitative–quantitative divide. In J. Brannen (ed.) *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Avebury: Ashgate, 39–55.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. *Kasvatusalan tutkimuksia* 10. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Harris, J. J. 1989. When jokes are not funny. *Social Education* 53 (5), 270.
- Hauck, W. E. & Thomas, I. W. 1972. The relationship of humor to intelligence, creativity and intentional and incidental learning. *Journal of Experimental Education* 40, 52–55.
- Heckel, R. V. & Kvetensky, D. 1972. The development of humour in children. *Psychology: A Journal of Human Behaviour* 2, 12–21.
- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. *Alkuteoksesta Sein und Zeit suomentanut R. Kupiainen*. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatus-tieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Heikkinen, H., Kakkori, L. & Huttunen, R. 2001. This is my truth, tell me yours: Some aspects of action research quality in the light of truth theories. *Educational Action Research* 9 (1), 9–24.
- Hill, D. J. 1988. *Humor in the classroom: A handbook for teachers and other entertainers*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Hill, C. 1993. *The soul of wit joke theory from Grimm to Freud*. University of Nebraska press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hollingworth, H. 1922. *Judging human character*. New York: D. Appleton.
- Holt, D. G. & Willard-Holt, C. 1995. An exploration of the relationship between humor and giftedness in students. *Humor: International Journal of Humor Research* 8 (3), 257–271.
- van Hoof J. A. & Preuschoft, S. 2003. Laughter and smiling: The intertwining of nature and culture. In F. B. M. de Waal & P. L. Tyack (eds.) *Animal social complexity: Intelligence, culture and individualized societies*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 260–287.

- Houck, L. 2000. Ethical quandries in constructing teacher–student relationships. In J. L. Paul & T. J. Smith (eds.) *Stories out of school. Memories and reflections on care and cruelty in the classroom*. Stamford: Ablex, 89–104.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Infante, D. A., Riddle, B. L., Hovarth, C. L. & Tumlin, S. A. 1992. Verbal aggressiveness: Messages and reasons. *Communication Quarterly* 40 (2), 116–126.
- Infante, D. A. & Wigley, C. 1986. Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure. *Communication Monographs* 53 (1), 61–69.
- James, D. 1998. The use of humorous content material and student attitude toward poetry. Dissertation. Wayne State University.
- Janes, L. & Olson, J. 2000. Jeer pressure: The behavioral effects of observing ridicule of others. *Personality and Social Psychology Bulletin* 26 (4), 474–485.
- Javidi, M. N. & Long, L. W. 1989. Teachers' use of humor, self-disclosure and narrative activity as a function of experience. *Communication Research Reports* 6, 47–52.
- Jefferson, G. 1979. A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance / declination. In G. Psathas (ed.) *Everyday language. Studies in ethnomethodology*. New York: Irvington, 79–96.
- Johannessen, T. A., Grønhaug, K., Risholm, N. G. & Øyvind, M. 1997. What is important to students? Exploring dimensions in their evaluations of teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 41 (2), 165–177.
- Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. 2004. Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher* 33 (7), 14–26.
- Kaikkonen, P. 1999. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 85–90.
- Kambourpoulou, P. 1930. Individual differences in the sense of humor and their relation to temperament differences. *Archives of Psychology* 121.
- Kansanen, P. 1992. Kohti koulupedagogiikkaa. Lisää kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 112.
- Kansanen, P. 2003. Pedagogical ethics in educational research. *Educational Research and Evaluation* 9 (1), 9–23.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaplan R. K. & Pascoe, G. C. 1977. Humorous lectures and humorous examples: Some effects upon comprehension and retention. *Journal of Educational Psychology* 69 (1), 61–65.
- Kashdan, T. B. 2004. The assessment of subjective well-being. *Personality and Individual Differences* 36 (5), 1225–1232.
- Kazarian, S. & Martin, R. 2004. Humour styles, personality, and well-being among Lebanese university students. *European Journal of Personality* 18, 209–219.

- Kearney, P., Plax, T. G. & Wend-Wasco, N. J. 1985. Teacher immediacy for effective learning in divergent college classes. *Communication Quarterly* 3 (1), 61–74.
- Kehily, M. J. 1997. Lads and laughter: Humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender & Education* (9) 1, 69–88.
- Kelley, D. H. & Gorham, J. 1988. Effects of immediacy on recall of information. *Communication Education* 37 (3), 198–207.
- Keltner, D., Young, R. C., Heerey, E. A., Oeming, C. & Monarch, N. D. 1998. Teasing in hierarchical and intimate relations. *Journal of Personality and Social Psychology* 75 (5), 1231–1247.
- Kerkkänen, P. 1997. Huumorintajun ja työsuorituksen välisistä yhteyksistä poliisipäälyllystön työssä. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Lisensiaatintyö.
- Kerkkänen, P. 2003. Huumorintaju ja terveys itäsuomalaisen poliisien työssä 1995–1998. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 62.
- Keyser, V. & Barling, J. 1981. Determinants of children's self-efficacy beliefs in academic environment. *Cognitive Therapy and Research* 5 (1), 29–39.
- Kher, N., Moldstadt, S. & Donahue, R. 1999. Using humor in the college classroom to enhance teaching effectiveness in “dread courses”. *College Student Journal* 33 (3), 400–406.
- Kinnunen, A. 1994. Huumorin ja koomisen keskeneräinen kysymys. Porvoo: WSOY.
- Kinnunen, E. - L. 1988. Kertovatko naiset tuhmia juttuja? Naisten seksuaalisen työpaikkahuumorin tarkastelua. Teoksessa I.- R. Järvinen, J. Pöysä & S. Valkimo (toim.) *Monikasvoinen folklore*, 119–135. Helsingin yliopiston kansanrunoustieteen laitoksen toimitte 8.
- Klein, D. M., Bryant, J. & Zillmann, D. 1982. Relationship between humor in introductory textbooks and students' evaluations of the texts' appeal and effectiveness. *Psychological Reports* 50 (1), 235–241.
- Klemola, U. 2007. Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä. *Kasvatus* 38 (5), 432–443.
- Kline, P. 1993. Psychoanalysis and humour. In K. Cameron. (ed.) *Humour and history*. Oxford: Cromwell Press, 152–158.
- Knuuttila, S. 1992. Kansanhuumorin mieli. *Kaskut maailmankuvan aineksina*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 554. Jyväskylä: Gummerus.
- Korobkin, D. 1988. Humor in the classroom. Considerations and Strategies. *College Teaching* 36 (4), 154–158.
- Kosonen, P. 1991. Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatiot lukiossa. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia* 44. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. *SoPhi*. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21. Jyväskylän yliopisto.
- Kowalski, R. M., Howerton, E. & McKenzie, M. 2001. Permitted disrespect: Teasing in interpersonal interactions. In R. M. Kowalski (ed.) *Behaving badly: Aversive behaviors in interpersonal relationships*. Washington, DC: American Psychological Association, 177–202.

- Kruger, A. 1996. The nature of humor in human nature: Cross-cultural commonalities. *Counselling Psychology Quarterly* 9(3), 235–241.
- Kuiper, N. A. & Martin R. A. 1998. Is sense of humor a positive personality characteristic? In W. Ruch (ed.) *The sense of humor. Explorations of a personality characteristic*. New York: Mouton de Gruyter, 159–178.
- Kuiper, N. A. Grimshaw, M., Leite, C. & Kirsh, G. A. 2004. Humor is not always the best medicine: Specific components of sense of humor and psychological well-being. *Humor: International Journal of Humor Research* 17 (1–2), 135–168.
- Kuipers, G. 2006. *Good humor, bad taste. A sociology of the joke*. Humor reseach 7. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kuusi, M. 1981. *Kansanhuumorin mitä missä milloinkin*. Keuruu: Otava.
- Laes, T. 1999. Huumori ja kasvatustieteet. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) *Oppimisen ohjaaminen alkuopetuksessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 64, 273–293.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloitavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lefcourt, H. M. 2001. *Humor. The psychology of living buoyantly*. New York: Kluwer Academic.
- Lefcourt, H. M. & Martin, R. M. 1986. *Humor and life stress*. New York: Springer Verlag.
- Lehtovaara, J. 1996. Dialogissa – kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä toiseen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa osa 2 – ihmisenä ihmisyyhteisössä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A8, 29–55.
- Leskinen, E. 1987. Faktorianalyysi. Konfirmatoristen faktorimallien teoria ja rakentaminen. Jyväskylän yliopiston tilastotieteen laitoksen julkaisuja 1/1987.
- Levine, J. 1977. Humour as a form of therapy: Introduction to symposium. In A. J. Chapman & H. C. Foot (eds.) *It's a funny thing, humor*. Oxford: Pergamon Press, 127–137.
- Levine, J. & Redlich, F. C. 1955. Failure to understand humor. *Psychoanalytic Quarterly* 24, 560–572.
- Lomans, D. & Kolberg, K. J. 1993. *The laughing classroom: Everyone's guide to teaching with humor and play*. Tiburon, CA: H. J. Kramer.
- Lomax, R. & Moosavi, S. 2002. Using humor to teach statistics: Must they be orthogonal? *Understanding Statistics* 1 (2), 113–130.
- Long, D. L. & Graesser, A. C. 1988. Wit and humor in discourse processing. *Discourse Processes* 11 (1), 35–60.
- Lorenzi, E. 1996. Humor in the testing situation. *Nurse Educator* 21 (1), 12–14.
- van Manen, M. 1991. *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.

- Margonis, F. 2004. From student resistance to educative engagement: A case study in building powerful student-teacher relationships. In C. Bingham & A. Sidorkin (eds.) *No education without relation*. New York: Peter Lang, 39–53.
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä: opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 102.
- Martin, D. M., Preiss R. W., Gayle, B. M. & Allen, M. 2006. A meta-analytic assessment of the effect of humorous lectures on learning. In B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell & M. Allen (eds.) *Classroom communication and instructional processes. Advances through meta-analysis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 295–313.
- Martin, R. A. 1998. Approaches to the sense of humor: A historical review. In W. Ruch (ed.) *The sense of humor. Explorations of a personality characteristic*. New York: Mouton de Gruyter, 15–60.
- Martin, R. A. 2000. Humor and laughter. In A. E. Kazdin (ed.) *Encyclopedia of psychology 4*. Washington DC: American Psychological Association, 202–204.
- Martin, R. A. 2001. Humor, laughter, and physical health: Methodological issues and research findings. *Psychological Bulletin* 127 (4), 504–519.
- Martin, R. A. 2002. Is laughter the best medicine? Humor, laughter and physical health. *Current Directions in Psychological Science* 11 (6), 216–220.
- Martin, R. A. 2004. Sense of humor and physical health: Theoretical issues, recent findings and future directions. *Humor: International Journal of Humor Research* 17 (1/2), 1–19.
- Martin, R. A. 2007. *The psychology of humor. An integrative approach*. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Martin, R. A. & Kuiper, N. A. 1999. Daily occurrence of laughter: Relationships with age, gender, and type A personality. *Humor: International Journal of Humor Research* 12, 355–384.
- Martin, R. A. & Lefcourt, H. M. 1983. Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology* 45 (6), 1313–1324.
- Martin, R. A., & Lefcourt, H. M. 1984. Situational humor response questionnaire: Quantitative measure of sense of humor. *Journal of Personality and Social Psychology* 47 (1), 145–155.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. & Weir, K. 2003. Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality* 37 (1), 48–75.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 (2), 177–200.
- Marton, F. 1986. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought* 21 (3), 28–49.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. In R. R. Sherman & R. B. Webb (eds.) *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Falmer Press, 141–161.

- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. & Pang, M. F. 1999. Two faces of variation. Paper presented at the 8 th European Conference for Learning and Instruction. August 24–28, Göteborg University, Sweden. <URL: <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/graphical/fmpmf.pdf>>. 10.3.2008.
- Mauranen, K., Halonen, P. & Jokela, V. 1993. *SPSS-opas*. Kuopion yliopisto, Atkeskus.
- McGhee, P. E. 1983. Humor development: Toward a life span approach. In P. E. McGhee & J. H. Goldstein (eds.) *Handbook of humor research, 1: Basic issues*. New York: Springer-Verlag, 13–37.
- McGhee, P. E. (ed) 1989. *Humor and children's development. A guide to practical applications*. New York: The Haworth Press.
- McMorris, R., Boothroyd, R. & Pietrangelo, D. 1997. Humor in educational testing: A review and discussion. *Applied Measurement in Education* 10 (3), 269–297.
- McMorris, R. F., Urbach, S. L. & Connor, M. C. 1985. Effects of incorporating humor in test items. *Journal of Educational Measurement* 22 (2), 147–155.
- Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Toinen uudistettu painos*. Helsinki: International Methelp.
- Miles, M. & Huberman, A. 1994. *Qualitative data analysis. 2. edition*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mio, J. S. & Graesser, A. C. 1991. Humor, language, and metaphor. *Metaphor and Symbolic Activity* (2) 6, 87–102.
- Miura, S. 2005. LOL: The use of humor in secondary social studies classrooms. *Studies in Teaching 2005. Readers Digest*. Wake Forest University, 71–75.
- Monson, D. 1968. Children's test responses to seven humorous stories. *The Elementary School Journal* 68 (7), 334–339.
- Morreall, J. 1983. *Taking laughter seriously*. Albany, N. Y.: State University of New York Press.
- Morreall, J. 1987. A new theory of laughter. In J. Morreall (ed.) *The philosophy of laughter and humor*. Albany, N. Y.: State University of New York Press, 128–138.
- Morse, J. M. 2003. Principles of mixed methods and multimethod research design. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*. CA, Thousand Oaks: SAGE, 189–207.
- Mowrer, D. & D'zamko, M. 1990. A comparison of humor and directive language in head start classrooms. *International Journal of Humor Research*, 3 (3), 297–304.
- Mulkay, M. 1988. *On humor. Its nature and place in modern society*. Oxford: Basil Blackwell.
- Murtonen, M., Rautopuro, J. & Väisänen, P. (eds.) 2007. *Learning and teaching of research methods at university*. Finnish Educational Research Association. *Research in Educational Sciences* 30.

- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointi perusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Nash, W. 1985. *The language of humour. Style and technique in comic discourse.* New York: Longman.
- Neuliep, J. W. 1991. An examination of the content of high school teachers' humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humor. *Communication Education* 40 (4), 343–355.
- Nevo, O., Aharonson, H. & Klingman, A. 1998. The development and evaluation of a systematic program for improving sense of humor. In Ruch, W. (ed.) *The sense on humor. Explorations of a personality characteristic.* Humor research 3. Berlin: Mouton de Gruyter, 385–404.
- Newman, I. & Benz, C. 1998. *Qualitative–quantitative research methodology: Exploring the interactive continuum.* Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Nezlek, J. B. & Derks, P. 2001. Use of humor as a coping mechanism, psychological adjustment, and social interaction. *Humor* 14 (4), 395–413.
- Niemi, H. 2002. Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa Opettajien ammattijärjestö (OAJ) (toim.) *Etiikka koulun arjessa.* Keuruu: Otava, 125–137.
- Niglas, K. 2004. The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on social sciences. Tallinn: TPÜ kirjastus. ISBN 9985-58-298-5. Short version: <http://www.ear.ee/e-rmtk/sotsiaalt.htm>. 13.9.2006
- Niikko, A. 1999. Akateemisen opettajan tiedonalueista. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 77.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85.
- Norrick, N. R. 2003. Issues in conversational joking. *Journal of Pragmatics* 35 (9), 1333–1359.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Nuutinen, P. & Savolainen, E. (toim.) 2001. *Mainiot maikat: Humoristisia tarinoita opettajista.* Helsinki: Art House.
- Onwuegbuzie, A. & Leech, N. 2007. Validity and qualitative research: An oxymoron? *Quality and Quantity: International Journal of Methodology* 41 (2), 233–249.
- Oppliger, P. A. 2003. Humor and learning. In J. Bryant, D. Roskos-Ewoldsen & J. R. Cantor (eds.) *Communication and emotion: Essays in honor of Dolf Zillmann.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 255–273.
- O'Quin, K. & Derks, P. 1997. Humor and creativity: A review of the empirical literature. In M. C. Runco (ed.) *The creativity handbook Vol. 1.* Cresskill, NJ: Hampton Press, 227–256.
- O'Quin, K. & Derks, P. 1999. Humor. In S. R. Prizker & M. A. Runco (eds.) *Encyclopedia of creativity.* New York: Academic Press, 845–853.

- Owren, M. J. & Bachorowski, J.-A. 2003. Reconsidering the evolution of nonlinguistic communication: The case of laughter. *Journal of Nonverbal Behavior* 27 (3), 183–200.
- Palmer, J. 1994. *Taking humour seriously*. London: Routledge.
- Pang, M. F. 2003. Two faces of variation: On continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47 (2), 145–156.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. 2004. *Character strengths and virtues. A handbook of classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Pomero, E. 1999. The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. *British Journal of Education* 20 (4), 465–482.
- Powell, J. P. & Andersen, L. W. 1985. Humor and teaching in higher education. *Studies in Higher Education* 10 (1), 79–90.
- Provine, R. R. & Fischer, K. R. 1989. Laughing, smiling and talking: Relation to sleeping and social context in humans. *Ethology* 83 (4), 295–305.
- Putkonen, S. 2001. Kahden maailman välissä. Kiusoitelu ja siihen vastaaminen kolmen tytön kasvokkai keskustelussa. Teoksessa M. Heinonen, P. Korhonen, M. Mäntylä, S. Putkonen & L. Tainio (toim.) *Keskustelun kuosit. Kielen opissa 6. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja*, 197–217.
- Raatikainen, P. 2004. *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Raeshide, S. 1993. Implications for teachers' use of humor in the classroom. (Research/Technical Report.) (ERIC Document Reproduction Service No. ED-359 165.)
- Raskin, V. 1985. *Semantic mechanisms of humour*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Raskin, V. 1998. The sense of humor and the truth. In Ruch, W. (ed.) *The sense on humor. Explorations of a personality characteristic. Humor research 3*. Berlin: Mouton de Gruyter, 95–108.
- Raunio, K. 1999. *Positiivismi ja ihmistiede: sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus.
- Richardson, J. 1999. The concepts and methods of phenomenographic research. *Rewiew of Educational Research* 69 (1), 53–82.
- Richmond, V. P., Gorham, J. S. & McCroskey, J. C. 1987. The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. In M. McLaughlin (ed.) *Communication Yearbook 10*. Beverly Hills, CA: SAGE, 574–590.
- Rim, Y. 1988. Sense of humour and coping styles. *Personality & Individual Differences* 9 (3), 559–564.
- Robinson, D. T. & Smith-Lovin, L. 2001. Getting a laugh: Gender, status and humor in task discussion. *Social Forces* 80 (1), 123–158.
- Ruch, W. 1998. Foreword and overview. In W. Ruch (ed.) *The sense on humor. Explorations of a personality characteristics. Humor Research 3*. Berlin: Mouton de Gruyter, 3–14.

- Ruch, W. & Hehl, F.-J. 1998. A two-mode model of humor appreciations: Its relation to aesthetic appreciation and simplicity-complexity of personality. In Ruch, W. (ed.) *The sense on humor. Explorations of a personality characteristic. Humor research 3*. Berlin: Mouton de Gruyter, 109–142.
- Ruch, W. & Köhler, G. 1998. A temperament approach to humor. In Ruch, W. (ed.) *The sense on humor. Explorations of a personality characteristic. Humor research 3*. Berlin: Mouton de Gruyter, 203–228.
- Ruch, W. & Proyer, R. T. 2007. The fear of being laughed at: Individual and group differences in Gelotophobia. *Humor: International Journal of Humor Research*. In press.
- Russell, J. A., Bachorowski, J.-A. & Fernandez-Dols, J. M. 2003. Facial and vocal expressions of emotion. *Annual Review of Psychology* 54 (1), 329–349.
- Saarinén, T. 2003. Poikkeusyksilö ja kyläyhteisö: tutkimus Heikan Jussin (Juho Mäkäräisen) elämästä ja huumorista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia.
- Saharinen, K. 2007. Huumoria koulussa – kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaiden virheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 261–287.
- Salo, U.-M. 2005. Ankarat silkkaa hyvyttään. Suomalainen opettajuus. Porvoo: WSOY.
- Salomaa, P. 1998. Opettajan asenteet ja vallankäyttö opetusdiskursseissa. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja N:o 12. Oulun yliopistopaino.
- Sandberg, J. 1996. Are phenomenographic results reliable? In G. Dall'Alba & B. Hasselgren (eds.) *Reflection on phenomenography. Toward a methodology?* Acta Universitatis Gothoburgensis N:o 109, 129–162.
- Saroglou, V. 2004. Being religious implies being different in humour: evidence from self- and peer-ratings. *Mental health, Religion & Culture* 7 (3), 255–267.
- Schmidt, S. R. 1994. Effects of humor on sentence memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition* 20 (4), 953–967.
- Schmidt, S. R. 2002. The humour effect: Differential processing and privileged retrieval. *Memory* 10 (2), 127–138.
- Schmidt, S. R. & Williams A. R. 2001. Memory for humorous cartoons. *Memory & Cognition* 29 (2), 953–967.
- Schwarz, G. 1989. The importance of being silly. *Educational Leadership* 46 (5), 82–83.
- Scott, T. M. 1976. Humor in teaching. *Journal of Physical Education and Recreation* 7, 18.
- Scruton, R. 1987. Laughter. In J. Morreall (ed.) *The philosophy of laughter and humor*. Albany, N. Y.: State University of New York Press, 156–171.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5–14.

- Shapiro, J. P., Baumeister, R. F. & Kessler, J. W. 1991. A three-component model of children's teasing: Aggression, humor and ambiguity. *Journal of Social & Clinical Psychology* 10 (4), 459–472.
- Sherman, L. W. 1988. Humor and social distance in elementary school children. *Humor: International Journal of Humor Research* 1(4), 389–404.
- Shiota, M. N., Campos, B., Keltner, D. & Hertenstein, M. J. 2004. Positive emotion and the regulation of interpersonal relationships. In P. Philippot & R. S. Feldman (eds.) *The regulation of emotion*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 127–155.
- Siljander, P. 1992. Metodologisen eklektismin ongelma kasvatustieteessä. *Kasvatus* 23 (1), 14–21.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Smith, R. E., Ascough, J. C., Ettinger, R. F. & Nelson, D. A. 1971. Humor, anxiety and task performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 19 (2), 243–246.
- Socha, T. J. & Kelly, B. 1994. Children making "fun": Humorous communication, impression management and moral development. *Child Study Journal* 24 (3), 237–251.
- Spencer, V. & Boon, R. 2006. Influencing learning experiences: Lets ask the students! *Intervention in School and Clinic* 41 (4), 244–248.
- Stebbins, R. A. 1977. The meaning of academic performance: How teachers define a classroom situation. In P. Woods & M. Hammersley (eds.) *School experience*. London: Croom Helm, 28–56.
- Stebbins, R. A. 1982. The role of humor in teaching: Strategy and self-expression. In P. Woods (ed.) *Teacher strategies: Explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm, 84–97.
- Stuart, W. & Rosenfeld, L. 1994. Student perceptions of teacher humor and classroom climate. *Communication Research Reports* 11 (1), 87–97.
- Svebak, S. 1996. The development of the sense of humor questionnaire: From SHQ to SHQ-6. *Humor: International Journal of Humor Research* 9 (3–4), 341–361.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995 (toim.). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tamborini, R. & Zillmann, D. 1981. College students' perception of lectures using humor. *Perceptual and Motor Skills* 52 (2), 427–432.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 2003. Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology* 6 (1), 61–77.
- Taylor, R. M. 1964. The effectiveness of humor in informative speeches. *Central States Speech Journal* 13–15, 295–296.
- Terrion, J. L. & Ashforth B. E. 2002. From "I" to "we": The role of putdown humor and identity in the development of a temporary group. *Human Relations* 55 (1), 626–636.

- Terry, R. L. & Woods, M. E. 1975. Effects of humor on the test performance of elementary school children. *Psychology in The Schools* 12 (2), 182–185.
- Thayer-Bacon, B. 2004. Personal and social relations in education. In C. Bingham & A. Sidorkin (eds.) *No education without relation*. New York: Peter Lang, 165–179.
- Thorson J. A. & Powell F. C. 1991. Measurement of sense of humor. *Psychological Reports* 69 (22), 691–702.
- Thorson J. A. & Powell F. C. 1993a. Development and validation of the multidimensional sense of humor scale. *Journal Clinical Psychology* 49 (1), 13–23.
- Thorson J. A. & Powell F. C. 1993b. Sense of humor and dimensions of personality. *Journal of Clinical Psychology* 49 (6), 799–809.
- Thorson, J. A., Powell, F. C., Sarmany-Schuller, I. & Hampes, W. P. 1997. Psychological health and sense of humor. *Journal of Clinical Psychology* 53 (6), 605–619.
- Townsend, M. A., Mahoney, P. & Allen, L. G. 1983. Student perceptions of verbal and cartoon humor in the test situation. *Educational Research Quarterly* 7 (4), 17–23.
- Tirri, K. 1999. *Opettajan ammattietiikka*. Porvoo: WSOY.
- Torok, S. E., McMorris, R. F. & Lin, W. C. 2004. Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching* 52 (1), 14–20.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1991. *Phenomenography – a qualitative approach in educational research*. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita n:o 39, 79–107.
- Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Jyväskylä: Minerva Kustannus.
- Uusikylä, K. & Atjonen P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Vance, C. 1987. A comparative study on the use of humor in the design of instruction. *Instructional Science* 16 (1), 79–100.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vesa, P. & Isola, A. 2000. Huumori hoitotyön laboraatio-opetuksessa. *Hoitotiede* 12 (3), 140–150.
- Vinton, K. 1989. Humor in the workplace: It is more than telling jokes. *Small Group Research* 20 (2), 151–166.
- Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 55–81.

- Vuorikoski, M. 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 131–154.
- Wakshlag, J. J., Day, K. D. & Zillmann, D. 1981. Selective exposure to educational programs as a function of differently placed humorous inserts. *Journal of Educational Psychology* 73 (1), 27–32.
- Wallace, G. 1996. Relating to teachers. In J. Rudduck, R. Chaplain & G. Wallace (eds.) *School improvement: What can pupils tell us?* London: David Fulton, 29–40.
- Walter, G. 1990. Laugh, teacher, laugh! *Education Digest* 55 (9), 43–44.
- Wanzer, M. B. & Frymier, A. B. 1999. The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education* 48 (1), 48–61.
- Wanzer, M. B., Frymier, A. B., Wojtaszczyk, A. M. & Smith, T. 2006. Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication Education* 55 (2), 178–196.
- Weaver, J., Bryant, J. & Zillman, D. 1988. Effects of humorous distortions on children's learning from educational television: Further evidence. *Communication Education* 37 (3), 181–188.
- Weaver, J. & Cotterel, H. 1988. Motivating students: Stimulating and sustaining student effort. *College Student Journal* 22 (1), 22–32.
- Wells, D. A. 1974. The relationship between the humor of elementary school teacher and the perceptions of students. Doctoral dissertation. United States International University.
- Wenestam, C.-G. 1993. Fenomenografi och skolans pedagogik. *Kasvatus* 24 (1), 30–37.
- White, G. 2001. Teachers' report of how they used humor with students perceived use of such humor. *Education* 122 (2), 337–347.
- Williams, F. C. 2001. Humor and retention of lecture material by student-athletes in a mentor information session. Thesis in Counselor Education. Partial fulfillment of the degree of Doctor of Education. Pennsylvania State University. College of Education.
- Wilson, C. P. 1979. Jokes: Form content, use and function. *European monographs in social psychology* 16. London: Academic Press.
- Wolfenstein, M. 1978. *Children's humor: A psychological analysis*. Bloomington: Indiana University Press.
- Woods, P. 1983. Coping at school through humour. *British Journal of the Sociology of Education* 4 (2), 111–124.
- Wrench, J. & Richmond, V. 2004. Understanding the psychometric properties of the Humor Assessment instrument through an analysis of the relationships between teacher humor assessment and instructional communication variables in the college classroom. *Communication Research Reports* 21 (1), 92–103.

- Wyer, R. S. & Collins, J. E. 1992. A theory of humor elicitation. *Psychological Review* 99 (4), 663–688.
- Yuen, Y., Grace, C. & Watkins, D. 1994. Classroom environment and approaches to learning: An investigation of the actual and preferred perceptions of Hong-Kong secondary school students. *Instructional Science* 22 (3), 233–246.
- Zillman, D. 1983. Disparagement humor. In P. E. McGhee & J. F. Goldstein (eds.) *Handbook of Humor Research 1*. New York: Springer-Verlag, 85–107.
- Zillmann, D. & Bryant, J. 1974. Retaliatory equity as a factor in humor appreciation. *Journal of Experimental Social Psychology* 10 (5), 480–488.
- Zillmann, D. & Bryant, J. 1980. Misattribution theory of tendentious humor. *Journal of Experimental Social Psychology* 16 (2), 146–160.
- Zillmann, D., Bryant, J. & Cantor, J. R. 1974. Brutality of assault in political cartoons affecting humor appreciation. *Journal of Research in Personality* 7 (4), 334–345.
- Ziv, A. 1976. Facilitating effects of humor on creativity. *Journal of Educational Psychology* 68 (3), 318–322.
- Ziv, A. 1979. The teacher's sense of humor and the atmosphere in the classroom. *School Psychology International* 1 (2), 21–23.
- Ziv, A. 1980. Humor and creativity. *Creative Child & Adult Quarterly* 5 (3), 159–170.
- Ziv, A. 1983. The influence of humorous atmosphere on divergent thinking. *Contemporary Educational Psychology* 8 (1), 68–75.
- Ziv, A. 1984. *Personality and sense of humor*. New York: Springer.
- Ziv, A. 1988. Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *Journal of Experimental Education* 57 (1), 5–15.
- Ziv, A., Gorenstein, E. & Maoris, A. 1986. Adolescents' evaluation of teachers using disparaging humor. *Educational Psychology* 6 (1), 37–44.
- Ziv, A. & Zajdman, A. 1993. Humorous episodes in the classroom: The teacher's perspective. *Journal of Research and Development in Education* 26, 106–116.
- Åsted-Kurki, P., Isola, A. & Tammentie, T. 2000. Huumori hoidossa – henkilökunnan näkemyksiä huumorin käytöstä ja ilmenemisestä. *Hoitotiede* 12 (6), 332–340.
- Åsted-Kurki, P., Isola, A. & Tammentie, T. & Kervinen, U. 2001. Importance of humour to client–nurse relationships and clients' well-being. *International Journal of Nursing Practice* 7 (2), 119–125.

*Liitteet***Liite 1. Tutkimuslupapyyntö ja tutkimusluvan myöntäminen****TUTKIMUSLUPAPYYNTÖ**

Pyydän lupaa tutkimukseni suorittamiseen lukiossanne. Teen väitöstutkimusta Joensuun yliopistossa aiheesta oppilaiden käsityksiä huumorista ja kokemuksia opettajien huumorin käytöstä. Tutkimuksen tarkoituksena on valottaa opettajien tahallisesti tai tahattomasti käyttämää huumoria oppilaiden näkökulmasta katsottuna. Työtäni ohjaa Joensuun yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen professori Marja-Liisa Julkunen.

Tutkimukseni kohdejoukkona ovat lukio-opiskelijat kahdeksasta lukiosta ympäri Suomea. Toivoisin saavani teidän lukiostanne yhden luokallisen (noin 20 opiskelijaa) lukion 1. ja 2. vuosikurssin opiskelijoita. Tutkimuksessa ei tule missään vaiheessa ilmi tutkimuskohteena olevan lukion eikä opiskelijan nimi. Tutkimukseni etenee vaiheittain seuraavasti:

1. Tutkimuksen ensimmäinen vaihe koostuu verkossa suoritettavalla kyselyllä tammi–maaliskuussa 2006 kaikissa tutkimuskohteena olevissa kahdeksassa lukiossa.
2. Toinen vaihe sisältää yksilöhaastattelut, joihin valitsen 15–20 kirjalliseen kyselyyn vastannutta opiskelijaa.

Tutkimukseni toinen vaihe toteutunee syksyllä 2006. Pyydän tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kyselyssä opiskelijoita laittamaan yhteystietonsa, jotta saavutan heidät aineistonkeruun toisessa vaiheessa.

Toivon, että täydennätte tutkimuslupalomakkeen ja lähetätte sen minulle 06.01.2006 mennessä oheista palautuskuorta käyttäen..

Joensuussa 2.12.2005

Tarja Anttila
KM, erityisluokanopettaja
Kuusitie 5 F 2
80110 Joensuu
email: tanttila@cc.joensuu.fi
gsm: 040 5833 709

TUTKIMUSLUVAN MYÖNTÄMINEN

Myönnän Tarja Anttilalle (220259-0322) luvan väitöstutkimuksen liittyvään aineistonkeruuseen _____ lukiossa koskien aihetta lukio-opiskelijoiden käsityksiä huumorista ja kokemuksia opettajien huumorin käytöstä. **Aineistonkeruu** koostuu verkkokyselystä ja opiskelijoiden yksilöhaastatteluista ja se toteutuu vuoden 2006 aikana.

Päiväys

Luvan antajan allekirjoitus

7. Seuraavassa sinun **omaan huumoriisi liittyviä** väittämiä. Valitse jokaisen väittämän kohdalla omaa käsitystäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto.

Huom! Kohta 5 = en osaa sanoa!

- 1= olen täysin samaa mieltä
 2= olen jokseenkin samaa mieltä
 3= olen jokseenkin eri mieltä
 4= olen täysin eri mieltä
 5= en osaa sanoa

7.1 En usein naureskele tai vitsaile paljon muiden ihmisten kanssa.	1	2	3	4	5
7.2 Jos tunnen oloni masentuneeksi, voin aina piristää itseäni huumorin avulla.	1	2	3	4	5
7.3 Jos joku tekee virheen, minä usein kiusaan häntä siitä.	1	2	3	4	5
7.4 Sallin ihmisten nauraa minulle tai minun kustannuksella.	1	2	3	4	5
7.5 Minun ei tarvitse nähdä paljon vaivaa saadakseni muut ihmiset nauramaan. Näyttää, että olen luonnostaan humoristinen persoona.	1	2	3	4	5
7.6 Jopa yksin ollessani elämän naurettavuudet huvittavat minua.	1	2	3	4	5
7.7 Ihmiset eivät koskaan loukkaannu tai pahoita mieltään minun huumoristani.	1	2	3	4	5
7.8 Usein innostun nöyryyttämään itseäni liikaa, jos saan muut nauramaan.	1	2	3	4	5
7.9 Saan harvoin muut ihmiset nauramaan kertomalla hauskoja juttuja itsestäni.	1	2	3	4	5
7.10 Jos tunnen itseni järkyttyneeksi tai onnettomaksi, niin usein yritän ajatella jotain siihen tilanteeseen liittyvää hauskaa saadakseni itseni voimaan paremmin.	1	2	3	4	5
7.11 Kertoessani vitsejä tai hauskoja juttuja en useinkaan välitä siitä, miten muut ihmiset suhtautuvat siihen.	1	2	3	4	5
7.12 Yritän saada ihmiset usein pitämään tai hyväksymään minut paremmin sanomalla jotain hauskaa omista heikkouksistani, virheistäni tai vioistani.	1	2	3	4	5
7.13 Nauran ja vitsailen paljon lähimpien ystäväieni kanssa.	1	2	3	4	5
7.14 Humoristinen elämänsenteeni estää minua järkyttymästä tai masentumasta liikaa.	1	2	3	4	5

7.15 En pidä siitä, jos ihmiset käyttävät huumoria arvostellakseen tai nöyryyttääkseen jonkun.	1	2	3	4	5
7.16 En useinkaan kerro hauskoja juttuja nöyryyttääkseni itseäni.	1	2	3	4	5
7.17 En yleensä pidä vitsien kertomisesta ihmisten huvittamiseksi.	1	2	3	4	5
7.18 Kun olen itsekseni ja tunnen oloni onnettomaksi, pyrin ajattelemaan jotain hauskaa piristääkseni itseäni.	1	2	3	4	5
7.19 Joskus ajattelen jotain niin hauskaa, että en voi olla sanomatta sitä, vaikka se ei olisikaan siihen tilanteeseen sopivaa.	1	2	3	4	5
7.20 Menen usein liian pitkälle itseni nöyryyttämisessä, kun kerron hauskoja juttuja tai yritän olla hauska.	1	2	3	4	5
7.21 Nautin, kun saan ihmiset nauramaan.	1	2	3	4	5
7.22 Kadotan yleensä huumorintajuni ollessani surullinen tai järkyttynyt.	1	2	3	4	5
7.23 En koskaan osallistu nauramiseen toisten kustannuksella, vaikka muut niin tekisivät.	1	2	3	4	5
7.24 Kun olen muiden seurassa, minulla on tapana olla juuri se henkilö, jonka kustannuksella pidetään hauskaa tai jolle nauretaan.	1	2	3	4	5
7.25 En useinkaan vitsaile ystäväieni kanssa.	1	2	3	4	5
7.26 Tilanteen huvittavien puolien ajatteleminen on usein tehokas keino selviytyä ongelmista.	1	2	3	4	5
7.27 Jos en pidä jostakin henkilöstä, minä usein kiusaan ja nöyryytän häntä huumorin avulla.	1	2	3	4	5
7.28 Jos minulla on ongelmia tai tunnen itseni onnettomaksi, minä usein peitän sen vitsailemalla niin, että edes läheisimmät ystäväni eivät tiedä, mitä todella tunnen.	1	2	3	4	5
7.29 En useinkaan keksi nokkelia juttuja ollessani toisten ihmisten kanssa.	1	2	3	4	5
7.30 En tarvitse toisia ihmisiä tunteakseni itseni huvittuneeksi. Voin usein itse löytää naurettavia asioita, jopa silloin kun olen yksin.	1	2	3	4	5
7.31 Vaikka joku on minusta todella huvittava, en halua nauraa tai vitsailla sille, jos joku saattaa loukkaantua.	1	2	3	4	5
7.32 Minun tapani pitää muut hyvällä mielellä on sallia heidän nauraa minun kustannuksellani.	1	2	3	4	5

8. Kuvaa yksi **myönteiseksi kokemasi opettajan huumoria** sisältänyt tilanne **peruskoulu-** tai **lukioajaltasi**.

8.1 **Millä luokka-asteella** kuvaamasi huumoritilanne tapahtui?

Alakoulu _____ lk yläkoulu _____ lk lukio _____ vuosikurssi

8.2 Opettajan **sukupuoli**: nainen mies

Vastaa seuraaviin kysymyksiin **useammalla lauseella**.

8.3 **Millainen** myönteinen huumoritilanne oli ja **mitä** siinä tapahtui?

8.4 **Miten** sinä, muut oppilaat / opiskelijat ja opettaja reagoitte?

8.5 **Miltä** sinusta itsestäsi tuntui sillä hetkellä ja **miten** se vaikutti sinuun jatkossa?

9. Kuvaa yksi kielteiseksi kokemasi opettajan huumoria sisältänyt tilanne peruskoulu- tai lukioajaltasi.

9.1 Millä luokka-asteella kuvaamasi huumoritilanne tapahtui?

Alakoulu _____ lk yläkoulu _____lk lukio _____ vuosikurssi

9.2 Opettajan sukupuoli: nainen mies

Vastaa seuraaviin kysymyksiin useammalla lauseella.

9.3 Millainen kielteinen huumoritilanne oli ja mitä siinä tapahtui?

9.4 Miten sinä, muut oppilaat / opiskelijat ja opettaja reagoitte?

9.5 Miltä sinusta itsestäsi tuntui sillä hetkellä ja miten se vaikutti sinuun jatkossa?

10. Seuraavassa on **huumoriin** liittyviä väittämiä. Vastatessasi mieti **koko kouluaikaasi**. Valitse jokaisen väittämän kohdalla omaa käsitystäsi parhaiten vastaava vaihtoehto. **Huom! Kohta 5= en osaa sanoa!**

- 1= olen täysin samaa mieltä
 2= olen jokseenkin samaa mieltä
 3= olen jokseenkin eri mieltä
 4= olen täysin eri mieltä
 5= en osaa sanoa

10.1 Huumori tekee opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen myönteiseksi.	1	2	3	4	5
10.2 Olen oppinut käyttämään itse huumoria opettajan esimerkin mukaan.	1	2	3	4	5
10.3 Huumori keventää ja virkistää oppituntia.	1	2	3	4	5
10.4 Olen pelännyt / pelkään, että opettajan huumori kohdistuu minuun.	1	2	3	4	5
10.5 Minulle on jäänyt opettajien käyttämästä huumorista myönteisiä muistoja.	1	2	3	4	5
10.6 Huumoria kielteisesti käyttävä opettaja ei toimi eettisesti oikein.	1	2	3	4	5
10.7 Opettajien käyttämän huumorin ei tarvitse olla samanlaista kuin minun oma huumorini	1	2	3	4	5
10.8 Myönteinen huumori synnyttää luottamusta.	1	2	3	4	5
10.9 Minua naurattaa sellainen huumori koulussa, jossa nauretaan opettajan kanssa yhdessä jonkin toisen oppilaan epäonnistumiselle.	1	2	3	4	5
10.10 Opettajien huumori on samanlaista kuin omani.	1	2	3	4	5
10.11 Minusta tuntuu pahalta, jos opettaja nolaa jonkun oppilaan huumorin varjolla.	1	2	3	4	5
10.12 Yhdessä nauraminen tunteilla on mukavaa.	1	2	3	4	5
10.13 Opettaja saa käyttää huumoria myös kielteisellä tavalla.	1	2	3	4	5

10.14 Huumoria käyttävällä opettajalla on hyvät viestintätaidot.	1	2	3	4	5
10.15 Kielteisestä huumoria käyttävä opettaja on etäinen.	1	2	3	4	5
10.16 Suurin osa opettajista ei loukkaa ketään huumorin varjolla.	1	2	3	4	5
10.17 Opettaja käyttää huumoria pitääkseen järjestystä luokassa.	1	2	3	4	5
10.18 Opettajilla on hyvä huumorintaju.	1	2	3	4	5
10.19 Koulussa saa käyttää vain positiivista huumoria.	1	2	3	4	5
10.20 Myönteistä huumoria käyttävä opettaja tuntuu minulle läheisemmältä kuin joku toinen.	1	2	3	4	5
10.21 Huumoria käyttämällä ei saa nolata tai loukata ketään.	1	2	3	4	5
10.22 Arvostan huumoria ja sitä käyttäviä ihmisiä.	1	2	3	4	5
10.23 Huumoria myönteisesti käyttävällä opettajalla on hyvät ihmissuhdetaidot.	1	2	3	4	5
10.24 Naisopettajat käyttävät huumoria vähemmän kuin miesopettajat.	1	2	3	4	5
10.25 Opettajien käyttämä kielteinen huumori vähentää oppilaiden kouluviihtyvyyttä.	1	2	3	4	5
10.26 Opettajat osaavat havainnollistaa opetettavia asioita hauskaasti huumorin avulla.	1	2	3	4	5
10.27 Suurin osa opettajista ei osaa käyttää huumoria myönteisesti.	1	2	3	4	5
10.28 Viihdyn koulussa paremmin, jos opettaja ei käytä opetuksessaan huumoria lainkaan.	1	2	3	4	5
10.29 Huumoria käyttävä opettaja on empaattinen.	1	2	3	4	5
10.30 Opettajan hyväntahtoinen huumori ei motivoi minua koulusuorituksissa.	1	2	3	4	5
10.31 Osa opettajista käyttää huumoria ivatakseen tai nolatakseen oppilaan.	1	2	3	4	5
10.32 Aitoon huumoriin kuuluu se, että opettaja osaa nauraa myös itselleen.	1	2	3	4	5

10.33 Opettajat ovat taitavia huumorin käyttäjiä.	1	2	3	4	5
10.34 Minulle on jäänyt negatiivinen asenne johonkin oppiaineeseen opettajan käyttämän huumorin vuoksi.	1	2	3	4	5
10.35 Miesopettajat käyttävät erilaista huumoria kuin naisopettajat.	1	2	3	4	5
10.36 Uskallan itse kohdistaa huumorini useimpiin opettajiini.	1	2	3	4	5
10.37 Myönteistä huumoria käyttävä opettaja ja ko. huumoritilanne jää pitkäksi aikaa mieleen.	1	2	3	4	5
10.38 Jos ”mokan” tehnyt henkilö itse nauraa ensin, niin uskallan nauraa mukana.	1	2	3	4	5
10.39 Opettajan käyttämä huumori ei edistä luokan myönteistä ilmapiiriä.	1	2	3	4	5
10.40 Minulle on jäänyt ikävä koulumuisto opettajan käyttämästä minuun kohdistuneesta huumorista.	1	2	3	4	5
10.41 Yhdessä nauraminen loukkaamatta ketään on minusta parasta huumoria.	1	2	3	4	5
10.42 Huumorin avulla opettaja voi käyttää valtaansa kielteisellä tavalla.	1	2	3	4	5
10.43 Opettajien huumori on yleensä tarkoituserältään positiivista.	1	2	3	4	5
10.44 Moni opettaja ei osaa käyttää huumoria loukkaamatta ketään.	1	2	3	4	5

11. Kuvaile, miten opettajan käyttämä **myönteinen huumori** vaikuttaa tai on vaikuttanut sinuun.

Kerään tutkimusaineistoa vielä yksilöhaastattelujen avulla kevään ja syksyn 2006 aikana. Toivon, että laittaisit **yhteystietosi** mahdollista myöhempää yhteydenottoani varten.

Nimi:

Osoite:

Puhelin:

Email:

SUURET KIITOKSET SINULLE VASTAUKSISTASI!

Terveisin Tarja Anttila
puh. 040 5833 709
email: tanttila@cc.joensuu.fi

Liite 3. Instruktio

Hyvä opiskelija!

Tämä verkkokysely liittyy väitöstutkimukseeni huumoriin liittyvistä käsityksistä ja opettajien huumorin käytöstä. Tutkimus on tärkeä, koska huumorin ilmenemistä koulussa on tutkittu Suomessa todella vähän. Jokainen vastaus on minulle tosi tärkeä ja merkityksellinen. Kirjoittamiasi vastauksia ei minun lisäksi näe kukaan eivätkä nimesi ja koulusi tule tutkimuksen missään vaiheessa esille. Toivon, että vastaat jokaisen kysymyksen huolellisesti ja perusteellisesti. Vastausaikaa on tunti, joten voit rauhassa kirjoitella vastauksiasi.

Huomioi, että kohdassa 7 sinun täytyy ajatella käsityksiäsi omasta huumoristasi ja kohdassa 10 yleensä opettajia, joita olet kohdannut koko kouluajanasi, ei siis vain lukiossa tapaamiasi opettajia. Voit siirtyä kyselyssä eteen- ja taaksepäin vapaasti. Vastaamisen jälkeen oikealla alakulmassa on painike, josta painamalla vastauksesi lähtee minulle.

Joitakin teistä tapaan myöhemmin, kun kerään lisää aineistoa yksilöhaastattelujen avulla syksyn 2006 aikana.

Kyselyn lopussa on minun yhteystietoni ja voit lähettää halutessasi minulle palautetta kyselyyn ja aiheeseen liittyen.

Kyselyn nettiosoite:

<http://avoinkampus.joensuu.fi/kyselyt/huumorikysely.tp4>

Huumoriterveisin Tarja Anttila Joensuusta

Liite 4 Haastattelujen teemarunko

ALUKSI

- tutkimus (luottamuksellisuus, avoimuus)
- puhu selkeästi
- voit miettiä vastauksia rauhassa

I HUUMORIKUVAUS

Kerro kirjallisessa kyselyssä kuvaamistasi huumoritilanteista.

II HUUMORIKÄSITYKSET

Perustele kirjallisessa kyselyssä esittämiäsi huumorikäsitteitä.
Kuvaile opettajan käyttämää myönteistä ja kielteistä huumoria.

III OPETTAJIEN KÄYTTÄMÄ HUUMORI KOULUSSA

Millaisia kokemuksia sinulla on opettajien käyttämästä huumorista koulussa?
Kuvaile millaista on opettajan käyttämä myönteinen ja kielteinen huumori?
Käyttävätkö opettajat huumoria oppitunneilla?
Millaista huumori on luonteeltaan?
Käyttävätkö opettajat käsitteisesi mukaan enemmän myönteistä vai kielteistä huumoria?
Erottaako opettajan käyttämän myönteisen ja kielteisen huumorin toisistaan? Jos erottaa, niin miten?
Kerro millaista on naisopettajien ja millaista puolestaan miesopettajien huumori.
Onko huumorin käytössä eroja sukupuolten välillä?

IV HUUMORIN MERKITYKSET

Kuvaa mitä merkityksiä opettajan huumorin käytöllä on sinulle itsellesi.
Mitä merkityksiä sillä on koko luokalle?

V OMA HUUMORINTAJU

Kerro näkemyksiäsi omasta huumorintajustasi.
Arvioi, mitä näistä huumorityyleistä käytät eniten, mitä vähiten ja miksi.

VI LOPUKSI

Mitä haluaisit vielä sanoa huumorista koulussa?

Yhteystiedot: Sähköpostiosoite, johon voin ottaa yhteyttä halutessasi tarkennuksia vastauksiin.

Liite 5. Haastateltavan huumorityyli pääkomponenttipistemäärän ja oman arvion mukaan sekä huumorikuvauksen kirjoittaminen

Ensimmäinen numero sarakkeessa tarkoittaa pääkomponenttipistemäärän osoittamaa kunkin huumorityylin suosituimmuutta ja suluissa oleva opiskelijan omaa arviota. Tähdellä merkityissä sijanumero on molemmissa sama.

TAULUKKO 1. Haastateltavan huumorityyli pääkomponenttipistemäärän ja oman arvion mukaan sekä huumorikuvauksen kirjoittaminen

Haastateltava N = nainen M = mies	Itseä vahvistava huumori	Itseä väheksyvä huumori	Pidättäytyminen huumorin käytöstä	Loukkaavan huumorin käytön välttäminen	Myönteinen tilanne	Kielteinen tilanne
7N	2 (3)	1 (1)*	4 (4)*	3 (2)	x	x
8N	1 (1)*	4 (4)*	3 (3)*	2 (2)*	x	x
9N	3 (1)	4 (4)*	1 (3)	2 (2)*	x	x
20N	2 (2)*	1 (1)*	3 (4)	4 (3)	x	x
52N	2 (1)	4 (3)	3 (4)	1 (2)	x	x
54M	1 (3)	4 (1)	3 (4)	2 (2)*	x	x
119N	3 (2)	4 (3)	1 (4)	2 (1)	x	x
136M	3 (3)*	2 (1)	1 (4)	4 (2)	x	-
287N	3 (1)	4 (2)	1 (4)	2 (3)	x	x
289N	2 (1)	3 (2)	4 (3)	1 (4)	x	-
291N	1 (3)	4 (1)	2 (4)	3 (2)	x	x
292N	4 (3)	2 (2)*	3 (4)	1 (1)*	-	x
300M	4 (2)	1 (1)*	3 (3)*	2 (4)	x	x
302M	2 (2)*	1 (1)*	3 (3)*	4 (4)*	x	-
307M	1 (1)*	2 (2)*	4 (4)*	3 (3)*	x	-

Universitas **Ostiensis**
Joensuun yliopisto
University of Joensuu

Joensuun yliopisto
Kasvatustieteellisiä julkaisuja
University of Joensuu
Publications in Education

1. Julkunen, Marja-Liisa. Luke-
maan oppiminen ja opettami-
nen. 1984. 199 s.
2. Huttunen, Eeva. Perheen ja
päivähoidon yhteistyö kasva-
tuksen ja lapsen kehityksen
tukijana. 1984. 246 s.
3. Helakorpi, Seppo. Ammatti-
koulu sosiaalisena järjestelmä-
nä. 1986. 218 s.
4. Maljojoki, Pentti. Nuorten kes-
kiasteen koulutuksen kysyn-
nän yhteydet alueellisiin kehi-
tyseroihin Suomessa 1970- ja
1980-luvun vaihteessa. 1986.
309 s.
5. Ihatsu, Markku. Vammaisten
oppilaiden sosiaalinen integ-
raatio peruskoulun ala-asteella.
1987. 309 s.
6. Julkunen, Kyösti. Situation-
and task-specific motivation in
foreign language learning and
teaching. 1989. 248 pp.
7. Niikko, Anneli. Päiväkotihen-
kilöstön täydennyskoulutus ja
päiväkotilasten sosioemotio-
naaliset taidot. 1988. 225 s.
8. Enkenberg, Jorma. Tietokone-
neen koulukäyttö, ajattelu
ja ajattelun kehittyminen
LOGO-ympäristössä. 1989.
366 s.
9. Matilainen, Kaija. Kirjoitus-
taidon kehittyminen neljän en-
simmäisen kouluvuoden aikana.
1989. 222 s.
10. Kotkaheimo, Liisa. Suoma-
laisen aapisen viisi vuosisataa.
Aapisten sisältö ja tehtävät
kansanopetuksessa. 1989.
350 s.
11. Ruoho, Kari. Zum Stellenwert
der Verbosensomotorik im
Konzept prophylaktischer Dia-
gnostik der Lernfähigkeit bei
finnischen Vorschulkindern
im Alter von sechs Jahren.
1990. 299 S.
12. Väisänen, Pertti. Merkityk-
siä vai merkintöjä? Tutkimus
opettajaksi opiskelevien opis-
kelun yhteydessä olevista teki-
jöistä. 1993. 346 s.
13. Jauhiainen, Heikki. Esikoulu-
lasten ajattelun kehittäminen.
Tietokoneen konkreettisten
esineiden ja kynä-paperi-teh-
tävien käyttöön perustuvien
menetelmien vertailu. 1993.
306 s.
14. Hilpelä, Jyrki, Ruoho, Kari,
Sarola, J.P. (toim.). Kasvatus
ja oikeudenmukaisuus. 1993.
234 s.

15. Eskelinen, Taru. Opotunti. Opetusintentiot, mielekkäisyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilainohjaustunnilla. 1993. 257 s.
16. Perho, Kaija. Miten kirjoittaa venäjän aine: Ylioppilaskokelaiden venäjän kielen taidot ja kirjoitelmien taso. 1993. 374 s.
17. Mäkelä, Kaija. Tutkinnonuudistuksen jälkeinen aineenopettajankoulutus opiskelijoiden ja kouluttajien arvioimana. 1994. 250 s.
18. Nuutinen, Pirjo. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. 1994. 238 s.
19. Hiltunen, Raili. Peräkkäinen ja rinnakkainen informaation prosessointi K-ABC-testillä mitattuna sekä prosessointitapojen yhteydet koulunestyykseen peruskoulun ensimmäisellä luokalla. 1994. 297 s.
20. Kosunen, Tapio. Opettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. 1994. 372 s.
21. Kantelinen, Ritva. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus koti- ja laitostalosalan opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. 1995. 260 s.
22. Pitkäniemi, Harri. Kognitiivismediatiivisen paradigman soveltaminen opetusvaikutuksen tutkimuksessa: luokkahuoneprosessit, oppijatulkinnat ja oppiminen yhteiskunnallisen oppiaineksen kontekstissa. 1995. 262 s.
23. Vienola, Vuokko. Systemiteoriaan pohjautuva kaksivuotinen työnohjaajakoulutus - toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus. 1995. 194 s.
24. Niiranen, Pirkko. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. 1995. 279 s.
25. Pinola, Timo. Muutto, muutokset ja sopeutuminen - perheen näkökulma läänin sisäiseen muuttoon. 1995. 178 s.
26. Peltomäki, Eila. Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa. 1996. 301 s.
27. Balcytiene, Aukse. Using Hypertext to Read and Reason. 1996. 150 pp.
28. Härkönen, Ulla. Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. 1996. 337 s.
29. Pitkänen, Pirkko. Das "Know-how" des guten Lebens als Wertentscheidungskompetenz im Sinne Platons und unsere aktuellen Bedürfnisse für Wertentscheidungen. 1996. 95 s.

30. Järvelä, Sanna. Cognitive apprenticeship model in a complex technology-based learning environment: Socioemotional processes in learning interaction. 1996. 159 pp.
31. Räisänen, Terttu. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. 1996. 191 s.
32. Ahonen, Kari. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsittelijöinä. 1996. 284 s.
33. Repo, Sisko. Matematiikka tietokoneella. Derivaatan käsitteen konstruointi symbolisen laskennan ohjelman avulla. 1996. 206 s.
34. Häkkinen, Päivi. Design, Take into Use and Effects of Computer - Based Learning Environments - Designer's, Teacher's and Student's Interpretation. 1996. 231 pp.
35. Alanko, Anna-Liisa. Kotiveräjältä maailman turuille. Kansalliset kasvatusaatteet Immi Hellénin runoissa. 1997. 188 s.
36. Patrikainen, Risto. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. 1997. 287 s.
37. Mäntynen, Pirkko. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. 1997. 240 s.
38. Ikonen, Risto. Åbo-tidningar 1771-1808 ja kasvattava yhteiskunta. Kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulaislehdissä. 1997. 410 s.
39. Kerola, Kyllikki. Strukturoitu opetus autistisesti käyttäytyvien lasten perheperustaisessa varhaiskuntoutuksessa. Akiva-projektin alkuvaiheet ja kolmen vuoden seuranta. 1997. 220 s.
40. Happonen, Heikki. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. 1998. 255 s.
41. Kosonen, Kimmo. What Makes an Education Project Work? Conditions for Successful Functioning of an Indian Primary-level Programme of Nonformal Education. 1998. 357 pp.
42. Puhakka, Helena. Naisten elämäntähtämys nuoruudesta aikuisuuteen - koulutuksen merkitys elämäntähtämyksessä. 1998. 219 s.
43. Savolainen, Katri. Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. 1998, 201 s.
44. Pöllänen, Sinikka. Työvaltaisella erityislinjalla opiskelleiden ammatillinen ura ja elämäntähtämys. 1998. 265 s.
45. Ahonen-Eerikäinen, Heidi. "Musiikillinen dialogi" ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. 1998. 354 s.
46. Mäkinen, Laila. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. 1998. 256 s.

47. Tuominen, Vesa. "Käy hehkuvin rinnoin, mielin puhtahin..." Kansanopistohankkeet Pohjois-Karjalassa vuosina 1890–1934. 1999. 320 s.
48. Siekkinen, Martti. Childcare Arrangements and Children's Daily Activities in Belgium and Finland. 1999. 201 pp.
49. Huusko, Jyrki. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. 1999. 330 s.
50. Pietarinen, Janne. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. 1999. 301 s.
51. Meriläinen, Matti. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitykselle. 1999. 409 s.
52. Silkelä, Raimo. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajiksi opiskelevien oppimiskokemuksista. 1999. 211 s.
53. Kasurinen, Helena. Personal Future Orientation: Plans, Attitudes and Control Beliefs of Adolescents Living in Joensuu, Finland and Petrozavodsk, Russia in 1990s. 1999. 200 pp.
54. Kankkunen, Markku. Opiteiden käsitteiden merkityksen ymmärtäminen sekä ajattelun rakenteiden analyysi käsittekarttamenetelmän avulla. 1999. 270 s.
55. Airola, Anneli. Towards Internationalisation. English Oral Proficiency in BBA Studies at North Karelia Polytechnic. 2000. 163 pp.
56. Desta Dolisso, Daniel. Attitudes Toward Disability and the Role of Community Based Rehabilitation Programs in Ethiopia. 2000. 117 pp.
57. Mikkonen, Anu. Nuorten tulevaisuuskuvat ja tulevaisuuskasvatus. 2000. 253 s.
58. Anttila, Mikko. Luokanopettajien opiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soitto-tuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. 2000. 177 s.
59. Viiri, Jouni. Vuorovesi-ilmiön selityksen opetuksellinen rekonstruktio. 2000. 206 s.
60. Havu, Sari. Changes in Children's Conceptions through Social Interaction in Pre-school Science Education. 2000. 237 pp.
61. Kuula, Ritva. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. 2000. 202 s.
62. Elsinen, Raija. "Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan." Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana. 2000. 204 s.
63. Karjalainen, Raija. Tekstinymmärtämisen kehittyminen ja kehittäminen peruskoulun ala-asteella. 2000. 167 s.

64. Kochung, Edwards Joash. Support Based Screening Procedure for Preschool in Kenya. 2000. 163 pp.
65. Wilska-Pekonen, Ilona. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. 2001. 327 s.
66. Vulkko, Eija. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. 2001. 163 s.
67. Miittinen, Maarit. "Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. 2001. 176 s.
68. Pitkänen, Raimo. Lyhytkestoiset tehtävät luokan ulkopuolisessa ympäristökasvatuksessa. 2001. 195 s.
69. Savolainen, Hannu. Explaining Mechanism of Educational Career Choice. 2001. 196 pp.
70. Lehtelä, Pirjo-Liisa. Seitsemäsluokkalaisten metakognitiot aineen rakenteen oppimis- ja opiskeluprosessissa. 2001. 193 s.
71. Lappalainen, Kristiina. Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. 2001. 182 s.
72. Uosukainen, Leena. Promotion of the Good Life: Development of a Curriculum for Public Health Nurses. 2002. 133 pp.
73. Ihatsu, Anna-Marja. Making Sense of Contemporary American Craft. 2002. 267 pp.
74. Äänismaa, Pirjo. Ympäristökasvatusta kehittämässä kotitalousopettajien koulutuksessa. Kestävän kehityksen mukaisen asumisen ajattelu- ja toimintamallin kehittämistä toimintatutkimuksen avulla vuosina 1995–1998. 2002. 394 s.
75. Penttinen, Marjatta. Needs for Teaching and Learning English in BBA Studies as Perceived by Students, Teachers and Companies. 2002. 235 pp.
76. Kassaye Gebre, Woube. Analysis of Culture for Planning Curriculum: The Case of Songs Produced in the Three Main Languages of Ethiopia (Amharic, Oromigna and Tigrigna). 2002. 174 pp.
77. Lindfors, Eila. Tekstiilituotteen teknologiset ominaisuudet. Tekstiilituotteen käyttö- ja hoito-ominaisuuksien tarkastelu kuluttajan näkökulmasta. 2002. 165 s.
78. Kauppila, Juha. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulintoja koulutuksen merkityksestä elämänsäkulun rakentajana. 2002. 241 s.
79. Heinonen, Asko. Itseohjattu ja tutkiva opiskelu teknologiakasvatuksessa. Luokanopettajien koulutuksen teknologian kurssin kehittämistutkimus. 2002. 201 s.

80. Raippa, Ritva. Punkin kaksi vuosikymmentä. Etnografiaa ja punkkareiden elämäkertoja. 2002. 261 s.
81. Roshanaei, Mehrnaz. Changing Conception of Sources of Memory Performance. 2002 121 pp.
82. Puhakka, Jorma. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. 2002. 214 s.
83. Väisänen, Pentti. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. 2003. 197 s.
84. Hotulainen, Risto. Does the Cream Always Rise to the Top? Correlations between Pre-School Academic Giftedness and Perceptions of Self, Academic Performance and Career Goals, after Nine years of Finnish Comprehensive School. 2003. 230 pp.
85. Herranen, Jatta. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. 2003. 218 s.
86. Koskela, Hannu. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded theory -menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan. 2003. 355 s.
87. Mäntylä, Elina. Kuudesluokkalaisten oppilaan reflektio ja metakognitio itseohjautuvuusvalmiutta harjoittavassa opiskeluprojektissa. 2003. 209 s.
88. Oksanen, Raila. Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa. 2003. 273 s.
89. Aaltonen, Katri. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. 2003. 274 s.
90. Kröger, Tarja. Käsityön verkkoppiinateriaalien moninaisuus "Käspaikka"-verkkosivustossa. 2003. 321 s.
91. Onnismaa, Jussi. Epävamuu den paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. 2003. 293 s.
92. Juutilainen, Päivi-Katriina. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. 2003. 276 s.
93. Haring, Minna. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. 2003. 246 s.
94. Asikainen, Sanna. Prosessidraaman kehittäminen museossa. 2003. 187 s.
95. Sormunen, Kari. Seitsemäsluokkalaisten episteemiset näkemykset luonnontieteiden opiskelun yhteydessä. 2004. 397 s.

96. Kärkkäinen, Sirpa. Biologiaa oppimassa. Vee-heuristiikka ja käsitekartat kahdeksaluokkalaisten talviprojektissa. 2004. 185 s.
97. Auranen, Johanna. Tervanjuontia ja ruusuilla tanssia – metaforatutkimus kasvatustyöstä kuntaorganisaation osana. 2004. 202 s.
98. Salmio, Kaija. Esimerkkejä peruskoulun valtakunnallisista arviointihankkeista kestävän kehityksen didaktiikan näkökulmasta. 2004. 390 s.
99. Ahoranta, Vuokko. Oppimisen laatu peruskoulun vuosiluokilla 4–6 yleisdidaktiikan näkökulmasta käsitekarttojen ja Vee-heuristiikkojen avulla tutkittuna. 2004. 256 s.
100. Auvinen, Pekka. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. 2004. 416 s.
101. Kadjevich, Djordje. Improving mathematics education: neglected topics and further research directions. 2004. 168 pp.
102. Martikainen, Timo. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. 2005. 338 s.
103. Makkonen, Heli. Yhteistoinnallisuus tavoitteena ja voimavarana. Esiopetusikäisten lasten vertaistyöskentely avoimessa tehtävässä tietokoneella. 2005. 284 s.
104. Lindeberg, Anna-Mari. Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva. 2005. 163 s.
105. Keinonen, Tuula. Primary school teacher students' views of science education. 2005. 208 pp.
106. Mikkonen, Irma. Clinical learning as experienced by nursing students in their critical incidents. 2005. 241 pp.
107. Väisänen, Jaakko. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. 2005. 240 s.
108. Kettunen, Helka. Ohjattuna oppimaan – harjaantumisloukan oppilaiden orastavan kirjoitustaidon tukeminen kognitiivisia toimintoja kehittämällä. 2005. 296 s.
109. Riikonen, Liisa. ”Kuran ja kuoleman keskelle sinne sinisten vuorten alle.” Sairaanhoidajan ammattitaito poikkeusoloissa ja vieraassa kulttuurissa. 2005. 180 s.
110. Eskelinen, Pasi. Luokanopettajaopiskelijoiden tieto- ja oppimiskäsityksen muuttuminen kollaboratiivisessa desing-prosessissa. 2005. 205 s.
111. Virmajoki-Tyrväinen, Marja. Bright Start -ohjelman soveltaminen dysfaattisille lapsille. Tapaustutkimus neljän oppilaan kognitiivis-sosiaalisten taitojen oppimisen ja opettajan ohjauksen muuttumisesta yhden lukuvuoden aikana. 2005. 222 s.

112. Rätty-Záborszky, Sinikka. Suomalaisen ja unkarilaisten opettajien ja matematiikan oppikirjan tekijöiden käsityksiä geometriasta ja geometrian opetuksesta ja oppimisesta vuosiluokilla 1–6. 2006. 274 s.
113. Vesioja, Terhi. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. 2006. 299 s.
114. Perclová, Radmila. The implementation of European Language Portfolio pedagogy in Czech primary and lower-secondary schools: beliefs and attitudes of pilot teachers and learners. 2006. 270 pp.
115. Moilanen, Aatu. "Otetaan vastuuta omista asioista." Suomen sokeainkoulut kansakoululaitoksen rinnalla vuosina 1865-1939. 2006. 290 s.
116. Mäkihonko, Minna. Luetun ymmärtämisen ja tuottavan kirjoittamisen kehittyminen alkuopetuksen aikana. 2006. 113 s.
117. Sivonen, Kirsti. Itsekasvatus suomalaisena käsitteenä ja käytäntönä. 2006. 305 s.
118. Kokko, Sirpa. Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi. 2007. 170 s.
119. Rouvinen, Ritva. "Tässä työssä yhdistyy kaikki" - lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. 2007. 227 s.
120. Vellonen, Virpi. Juuttunutta vai jaettavaa? Tapaustutkimus neljän autistisesti käyttäytyvän lapsen toiminnasta yksilöohjaustilanteissa. 2007. 188 s.
121. Pasanen, Heikki. Ohjaava koulutus merkitysten kenttänä - identiteetin muutos ja moniulotteisuus ammatillisessa rehabilitaatiossa. 2007. 310 s.
122. Paakkola, Esko. Itsekasvatus - pyrkimys kohti ihanteellista ja hyveellistä elämää. Länsimäinen ja konfutselainen näkökulma. 2007. 314 s.

