



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

**ALKUOPETUKSEEN ERIKOISTUVIEN LUOKANOPETTAJA-
OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ
HUUMORISTA ALKUOPETUKSESSA**

Pro gradu -tutkielma

Annika Rantanen ja Emma-Karoliina Kiviluoma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2021

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Alkuopetukseen erikoistuvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä alkuopetusikäisten huumorista

Tekijät: Annika Rantanen ja Emma-Karoliina Kiviluoma

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede / Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 76 + 3 liitettä

Vuosi: 2021

Tiivistelmä:

Kasvatustieteellisellä kentällä on alettu heräämään huumorin tärkeyteen koulumaailmassa. Huumori on läsnä koulussa ja yhdessä nauraminen on osa kouluarkea. Pro gradu -tutkielmamme tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä esi- ja alkuopetukseen erikoistuvilla luokanopettajaopiskelijoilla on huumorista alkuopetuksessa. Tutkielmamme aineisto koostuu kymmenen esi- ja alkuopetukseen erikoistuvan luokanopettajaopiskelijan käsityksistä, jotka on selvitetty ryhmäkeskustelujen avulla.

Tutkielmamme teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelemme huumoria yleisesti omana ilmiönään, ilmiönä kouluympäristössä, sekä alkuopetusikäisen lapsen kasvua ja kehitystä huumorintajun kehittymisen näkökulmasta. Käsittelemme huumoria pääasiassa positiivisena ilmiönä, mutta sivuamme myös huumorin käytön haittoja ja negatiivista huumorin käyttöä. Liitämme huumorin ilmiön kouluilon ja oppilaantuntemuksen kontekstiin.

Tutkielmamme edustaa laadullista tutkimusta, joka on toteutettu fenomenografista tutkimusotetta käyttäen. Fenomenografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. Tutkielmamme kuvaa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä huumorista, sen ilmentymisestä ja sen käytöstä niin oppilaiden kuin opettajankin toimesta.

Tutkielmamme tulokset jakautuivat oppilaiden huumorin perustan, kehittymisen ja vuorovaikutuksellisuuden sekä opettajan hyödyntämän huumorin kategorioihin. Keskeisimmät tutkielmamme tulokset olivat seuraavat: oppilaan huumorintajun kehitykseen vaikuttavat kasvatus ja ympäristö, yksinkertaiset ja selkeät asiat ovat alkuopetusikäisen huumorille tyypillisiä elementtejä, yhteinen huumori on tärkeä osa ystävyyssuhteiden rakentamista ja ylläpitämistä, sekä opettajat voivat hyödyntää huumoria työssään monella eri tavalla.

Avainsanat: *huumori, alkuopetus, alkuopetusikäinen, luokanopettajaopiskelijat, fenomenografia, ryhmäkeskustelut*

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijöiden omia henkilötietoja.

Suostumme tutkielmamme luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

University of Lapland, Faculty of Education

Title of the thesis: Perceptions of Humour in Early Years Education by Primary Teacher Students specialized in Early Years Education

Authors: Annika Rantanen and Emma-Karoliina Kiviluoma

Degree program/subject: Primary Teacher Training program, Education

Type of work: Master's thesis

Number of pages: 76 + 3 appendices

Year: 2021

Abstract:

The field of education has awoken to the importance of humour in schools. Humour is present in schools and laughing together is a part of the school environment. Our master's thesis aims to find out what kind of perceptions primary teacher students specializing in preschool and early years education have of humour in early years education. Our data consists of the perceptions of ten primary teacher students specializing in preschool and early years education, that were collected by focus group discussions.

In the theoretical framework of your thesis, we examine humour generally as a phenomenon, humour in the school environment, and the growth and development of a primary school pupil from the perspective of the development of a sense of humour. We cover humour primarily as a positive phenomenon, but we also touch on the harm humour can cause and the negative use of humour. We also connect the phenomenon of humour to the context of joy in school and the knowledge about pupils.

Our thesis represents a qualitative study conducted by using a phenomenographic research approach. In phenomenographic research, people's perceptions of the phenomenon are of interest. Our thesis aims to describe the perceptions of primary teacher students about humour, its manifestation, and its use by both pupils and teachers.

The results of our thesis were divided into the categories of pupils' humour base, humour development, interactive humour, and also the humour utilized by the teacher. The main results were that the upbringing and the environment influence the development of a pupils' sense of humour, typical humour for an early years education pupils' is simple and explicit, communal humour is an important part of building and maintaining friendships, and teachers can use humour in their work in many different ways.

Keywords: *humour, early years education, pupils of early years education, primary teacher students, phenomenography, focus group discussions*

This thesis doesn't contain any other personal data other than the authors own.

We agree to hand over our thesis for the use of the library

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 HUUMORI.....	4
2.1 Huumorin määrittelyä.....	4
2.2 Huumorin ilmeneminen.....	7
3 ALKUOPETUSIKÄISTEN HUUMORINTAJU.....	11
3.1 Huumorintajun kehittyminen.....	11
3.2 Huumori aikaisempien tutkimusten mukaan.....	13
3.3 Aikuisten ja lasten huumori.....	15
4 ILO JA HUUMORI KOULUSSA.....	17
4.1 Positiiviset tunteet ja hyvinvointi.....	17
4.2 Huumori luokkahuoneessa.....	19
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	23
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	24
6.1 Fenomenografia.....	24
6.2 Aineiston tuottaminen.....	27
6.3 Fenomenografinen analyysi.....	31
7 TULOKSET.....	35
7.1 Oppilaiden huumorin perusta.....	37
7.2 Oppilaiden huumorin rakennuspalikat.....	40
7.3 Oppilaiden huumorin vuorovaikutuksellisuus.....	48
7.4 Huumori opettajan hyödyntämänä.....	52
8 LOPPULUVUT.....	57
8.1 Tutkielman yhteenveto.....	57
8.2 Pohdinta.....	61
8.3 Tutkielman arviointi.....	65
LÄHTEET.....	70
LIITTEET.....	

1 JOHDANTO

”Haluukko kuulla vitsin? Kuningas söi sipsin. Hahaha!” 1B

Vuoden 2019 lopusta alkaen koko maailma on elänyt COVID-19 aiheuttaman pandemian kourissa ja me kaikki olemme yrittäneet selviytyä parhaamme mukaan tänä kriisiaikana. Pandemiatilanne on aiheuttanut myös Suomessa poikkeusoloja, joista merkittävin koulu-maailmaa koskettanut toimi on etäkouluun siirtyminen ajoittain viime vuosien aikana. Vakava virustauti on aiheuttanut meissä kaikissa pelon ja turhautumisen tunteita. Pro gradu -tutkielmamme teon tullessa ajankohtaiseksi, halusimme keskittyä johonkin positiiviseen ja valitsimme tutkimusaiheemme sen perusteella: mikä olisikaan positiivisempaa kuin huumori ja ilo! Huumorin tutkiminen alkuopetuksessa oli kiehtova ajatus, jonka avulla saimme yhdistettyä meille arkipäiväisen, mutta tärkeän asian osaksi tulevaa työtämme ja kouluympäristöä.

Huumori on kautta aikojen ollut osa ihmisten elämää. Kohtaamme huumoria erilaisissa konteksteissa pitkin tavallista arkipäiväämme: aamulla sanomalehden sarjakuvissa, työkaverin kertomissa vitseissä kahvihuoneessa ja sosiaalisen median hauskoissa videoissa. Huumori näyttäytyy jokaiselle yksilöllisellä tavalla ja huumorin määritelmiä on yhtä monta kuin on huumorin käyttäjiä. Todennäköisesti jokainen osaa antaa jonkinlaisen määritelmän huumorille, ja ne ovat kaikkia oikeita, jos niitä tarkastelee henkilökohtaisen huumorintajun näkökulmasta. On kuitenkin mahdollista sanoa tiivistetysti huumorin olevan laaja käsite kaikelle mitä ihminen sanoo tai tekee, jota voidaan pitää hauskana ja naurettavana (Martin & Ford 2018).

Huumori toimii monimuotoisena yläkäsitteenä, johon voidaan viitata myös käsitteillä koomisuus, ilo, nauru ja hupi (Hietalahti 2018, 26). Huumoriin liittyy vahvasti positiivisia tunteita ja huumori voidaankin koulukontekstissa liittää löyhästi kouluiloon. Ilo kuuluu positiivisiin tunteisiin, ja ilolla on vaikutuksia järkevään ajatteluun, ja ne edistävät kekseliäisyyttä, luovaa ajattelua sekä ongelmanratkaisukykyä. Rantalan (2006, 35) mukaan

positiivisilla tunteilla on todettu olevan oppimista edistäviä vaikutuksia. Huumorin kautta syntyvän ilon vaikuttaessa positiivisesti yhteen oppilaaseen, voi iloisella tilanteella olla vaikutuksia koko luokkaan, sen ilmapiiriin sekä oppilaiden oppimiseen. Huumori osana koulumaailmaa ei siis ole mitätön ilmiö, jolloin tekemällämme tutkielmalla on merkittävä tarkoitus.

Koska ilo ja huumori ovat mukana elämässämme koko ajan, on tarpeellista tutustua huumoriin ja iloon kouluympäristössä niin opettajien kuin oppilaiden käsittämänä. Tutkielmamme keskittyy tulevien alkuopetuksen luokanopettajien käsityksiin huumorista, ja näin kertoo yhden näkökulman siitä, miten huumori ilmenee kouluympäristössä ja alkuopetusikäisten oppilaiden keskuudessa. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten tutkiminen edesauttaa niin tutkijoiden kuin meidän tutkijoiden oman ajattelun reflektointia. Lisäksi käsitysten tutkiminen edistää oppilaantuntemusta, kun pohditaan, mikä oppilaista voisi olla hauskaa. Oppilaan maailman ymmärtäminen edesauttaa oppilaantuntemusta, eikä oppilaantuntemuksen merkitystä voida koskaan korostaa liiaksi (Ojala 2017, 95). Sen kautta opettajalla muodostuu käsitys siitä, millaisten yksilöiden kanssa päivittäin työskentelee ja miten parhaiten tukea heidän kasvuaan ja kehitystään. Oppilaantuntemusta voi kohentaa esimerkiksi selvittämällä, mikä oppilaista on hauskaa.

Huumoria on tutkittu useasta näkökulmasta ja huumoritutkimuksen kenttä itsessään on varsin laaja. Huumoritutkimus sijoittuu laajalle kirjolle eri tieteenaloja ja kuten tämän tutkielman lähdeluetteloa tarkastellessa voidaan havaita, huumoria on tutkittu kasvatustieteiden lisäksi myös muun muassa psykologian, sosiologian ja biologian aloilla (Martin & Ford 2018). Kasvatustieteissä huumoria ja iloa on tutkittu etenkin varhaiskasvatuksessa ja opettajien käyttämänä (mm. Stenius, Karlsson & Sivenius 2021; Järvelä, Keinänen, Nuutinen & Savolainen 2004), mutta spesifisti alkuopetukseen tai alkuopetusikäisten lasten huumoriin keskittyviä tutkimuksia löytyy niukasti. Kansainväliset huumoritutkimukset ovat tuottaneet merkittävän osan tutkimustiedosta, mutta ne eivät ole täysin verrannollisia suomalaisen koulumaailmaan, muun muassa sen vuoksi, että alkuopetusikäiset lapset ovat eri maissa eri ikäisiä.

Tutkielmamme seuraa laadullisen tutkimuksen piirteitä ja pohjautuu fenomenografiseen ajatteluun. Fenomenografinen tutkimus on ihmisläheistä ja empiiristä tutkimusta, jossa tutkimuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset ja kokemukset jostakin ilmiöstä (Ahonen

1994, 114–117). Kun tutkimme esi- ja alkuopetukseen erikoistuvien luokanopettajaopiskelijoiden ajatusten ja kokemusten muodostamia käsityksiä huumorista, fenomenografisen tutkimusmetodin valitseminen tuntui palvelevan tutkielmamme tarkoitusta parhaiten.

Tässä tutkielmassa tarkastelemme huumoria ja kouluiloa näkökulmasta, jonka tarkoituksena on lisätä oppilaantuntemusta ja iloa keskittymällä positiiviseen näinä poikkeuksellisia aikoina. Tutkiessamme alkuopetuksessa ilmenevää huumoria, olisi ollut tarkoituksenmukaista tutkia suoraan alkuopetusikäisten oppilaiden käsityksiä, mutta vallitsevan pandemiatilanteen vuoksi heidän sijastaan tutkimushenkilöiksemme valikoituivat esi- ja alkuopetukseen erikoistuvat luokanopettajaopiskelijat. Tutkielmamme kuvaa huumorin ilmiötä kokonaisuutena niin opettajan kuin oppilaiden hyödyntämänä ja käyttämänä alkuopetusympäristössä.

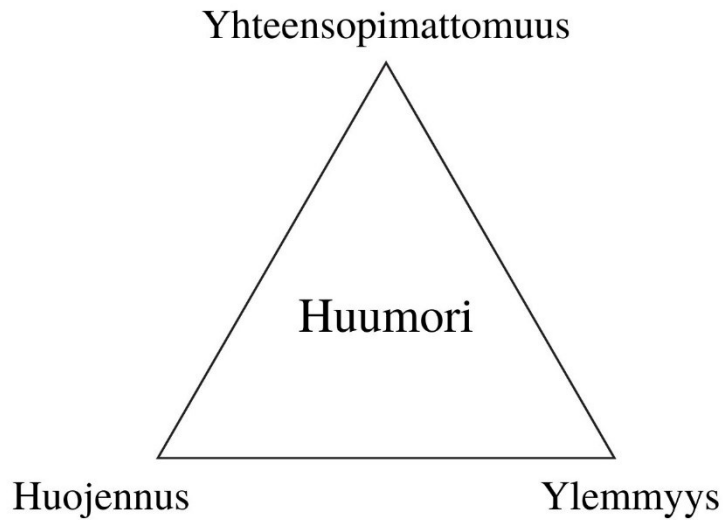
Tämän tutkielman tarkoituksena on tuoda näkyvämmäksi huumorin ilmiötä koulumaailmassa sekä sen merkitystä alkuopetusikäiselle. Toivomme tämän tutkielman herättävän Sinussa lukijana ajatuksia huumorista, sen tärkeydestä ja kokonaisvaltaisuudesta osana lapsen kasvua ja kehitystä, sekä koulumaailmaa.

2 HUUMORI

2.1 Huumorin määrittelyä

Huumori on monitulkintainen käsite ja se ulottuu kaikkiin olemassa oleviin todellisiin ja kuviteltuihin ilmiöihin. Knuuttilan (2015) mukaan huumori yhdessä muiden kulttuurisesti tärkeiden ilmiöiden kanssa, ei ole yksinkertainen tai mustavalkoinen asia, jolle löydetään vastakohtia. Huumorin on nähty olevan ikään kuin asenne, jolla asiat nähdään koomisina. Huumorin luonne riippuu näkökulmasta, josta sitä tarkastellaan, ja siihen vaikuttavat huumorinesittämisen lajit, esitetyn huumorin tyyli sekä huumorin tarkoitus. (Knuuttila 2015, 7–15.)

Huumorin määrittely on koettu huumorintutkimuksen piireissä ongelmallisena, sen laajuuden ja monitahoisuuden vuoksi (Knuuttila 2015, 8; Craik & Ware 2010, 92). Huumorin läheisyyteen liitetään usein monia muita käsitteitä, kuten huvittuneisuus, koomisuus, nauru, ilo, hauskuus tai hilpeys. Yleistyneen käsityksen mukaan huumorin teorialat voidaan jakaa kolmeen erilliseen alakategoriaan, jotka John Morreal (1987, 243–245) sekä Ronald Atkinson (1993, 11–19) nimeävät kronologisessa järjestyksessä ylemmyysteoriaksi, huojennusteoriaksi ja yhteensopimattomuusteoriaksi (ks. Booth-Butterfield & Wanzer 2010, 223). Seuraavassa kuviossa havainnollistamme huumorin teorioiden tasavertaiset yhteydet toisiinsa.



Kuvio 1: Huumorin teorit

Huumorin teorit eivät ole toisiaan poissulkevia ja sisältyvät kaikki huumorin käsitteen alle. Yhteensopimattomuus-, huojennus- ja ylemmyysteoria voivat esiintyä humoristisissa tilanteissa samanaikaisesti. (Hietalahti 2018.) Tämän kolmijaon mukaan lähdemme tarkastelemaan huumorin käsitettä omassa tutkielmassamme.

Ylemmyysteoria (engl. *superiority theory*) on huumorin teorioista vanhin ja sen mukaan huumoriin liittyy ylemmyyden tunteminen verrattaessa toisen ihmiseen. Henkilö voi nauraa toisen kustannuksella, mikäli huomaa toisessa heikkouden tai kehnouden, jota ei itse omaa. Ihminen asettaa itsensä toisen yläpuolelle, tuntee ylemmyyden tunnetta ja nauraa toiselle tämän huonoudesta. (Hietalahti 2018, 38–43; McDonald 2012, 33.) Ylemmyyden tunteen taustalla on oman itsetunnon ja sosiaalisen aseman kohottaminen. Lasten keskuudessa tämänkaltaista ylemmyyttä voidaan tuntea, esimerkiksi, kun joku toinen lapsi on päästänyt pierun ja muut nauravat hänelle (Puroila, Hohti & Karlsson 2016, 82).

Ylemmyysteoria yksinään on kuitenkin riittämätön selittämään kaikkia humoristisia tilanteita. Esimerkiksi tilanteessa, jossa henkilö käyttäytyy tarkoituksellisesti hölmösti aiheuttaakseen muissa naurua tai hilpeyttä, ei tilannetta seuraava voi tuntea tilanteessa ylemmyyttä, koska tiedostaa henkilön vain teeskentelevän hölmöä. Tämänkaltaisen tilanteen motiivina voi olla hölmösti käyttäytyvän huojennuksen haku, esimerkiksi nolottavan tilanteen pelastamiseksi. (Freud & Rutanen 1983, 175.)

Huojennusteoria (engl. *relief theory*) tunnetaan parhaiten Sigmund Freudin ajatuksista, joita hän käsittelee teoksessaan *Vitsi ja sen yhteys piilotajuntaan* (1983/1905). Teorian mukaan huumori toimii eräänlaisena stressaavien ja jännittyneiden tilanteiden purkumekanismina. “Huojenus” viittaa tunteeseen, jossa ylimääräinen energia vapautuu, aiheuttaen helpotuksen ja mielihyvän tunteita ja mahdollisesti jopa naurua. (Freud & Rutanen 1983, 85; Morreal 1982, 245.) Huojennusteorian yhteyteen liitetään vahvasti vitsit, joissa huojennus liitetään vitsin idean perimmäisen tarkoituksen ymmärtämiseen. Esimerkiksi vitsiarvoituksen oikean vastauksen kuuleminen voi aiheuttaa huojennuksen tunnetta. (Hietalahti 2018, 44–46; Freud & Rutanen 1983.)

Freudin (1983, 133–140) mukaan vitsailun taakse voidaan kätkeä merkityksellisiä asioita, jolloin lapsen leikki ei aina ole pelkästään leikkiä ja vitsailun taustalla voi olla jokin painava tekijä. Aiempien tutkimusten mukaan lapset käyttävät huumoria ahdistusta, vihaa ja pelkoa aiheuttavien asioiden käsittelyssä. (Cunningham 2014, 109; Ojanen 2014, 152–153). Vitsien ja nauramisen avulla lapset tuntevat olevansa vähemmän uhattuna ja saavat takaisin hallinnan tunnetta (Martin & Ford 2018, 224). Esimerkiksi riiteleviä vanhempia kuunteleva lapsi voi hauskuuttaa itseään purkaakseen ahdistavan tilanteen ja saadakseen siitä hallinnan oman toimintansa kautta.

Yhteensopimattomuusteoria on toiselta nimeltään inkongruenssiteoria (engl. *incongruity theory*), mutta tässä tutkielmassamme käytämme termiä yhteensopimattomuus. Teoria saattaa olla kuvaavin ja kattavin huumorin teorioista. Taustaoletuksena yhteensopimattomuusteorialle on se, että opimme elämään tiettyjen odotusten mukaisesti ja humoristinen tilanne syntyy, jos odotusten ja tapahtuman välillä on ristiriita. Yhteensopimattomuus vaatii ymmärrystä siitä millainen “todellinen maailma” on, ennen kuin voidaan nauttia todellisuutta rikkovien asioiden hauskuudesta. (Semrud-Clikeman & Glass 2010, 1250). On kuitenkin huomioitava, että maailman lukuisat ristiriidat tai konfliktit eivät kaikki ole hauskoja, eikä niistä kaikista voi ammentaa huumoria.

Lasten huumori perustuu pitkälti yhteensopimattomuuteen, ja monet yllättävät ja absurdit asiat saavat lapsen nauramaan (Morreal 1987, 250–251). Lapsien on käsitettävä maailman todellisuutta ennen kuin he voivat alkaa nauraa sen yhteensopimattomuuksille ja epäjohdonmukaisuuksille. Kun tämä käsitys maailmasta on luotu, voivat lapset hauskuuttaa itseään ja toisiaan käyttämällä kattilaa kenkänä tai vaihtamalla tutujen lorujen sanoja itse

keksimiinsä. (Puroila ym. 2016, 74.) Esimerkiksi lastenohjelma Teletappien tunnusmuusiikin sanat “Tiivi-Taavi, Hipsu, Laa-Laa, Pai” muuttuikin lasten suussa “Tiivi-Taavi, tippui, laavaan, bye”. Tätä antamaamme esimerkkiä voidaan tarkastella myös epäsoveliaan huumorin näkökulmasta, jossa vitsaillaan muun muassa kuolemasta ja väkivallasta: Tiivi-Taavin laavaan tippuminen tarkoittaa kyseisen hahmon menehtymistä, joka saattaa jollekin olla huvittavaa ja huojentavaa (ks. Puroila ym. 2016, 76).

Huumorin teorian kolmijako ei ole kaiken kattava, eikä sovellu jokaisen tilanteen tarkasteluun. Tarkastelussa on otettava huomioon humoristisen tilanteen konteksti sekä vitsailijan motiivi, jotta voidaan päästä selville vitsin tarkoituksesta ja siitä mihin huumorin teoriaan se parhaiten sopii (Martin 2007, 87). Jokainen huumorin teoria yksinään on riittämätön selittämään huumoria kokonaisuudessaan, mutta yhdessä ne luovat tarpeeksi kattavan kuvan tutkielmamme kannalta.

2.2 Huumorin ilmeneminen

Huumorilla on sosiaalinen luonne, joka useimmissa tapauksissa sitoo sen vuorovaikutuksellisiin tilanteisiin. Yksikseenkin on mahdollista nauraa, kun vahingossa kompuroid, mutta huumorissa tilanteet vaativat useamman henkilön. Ei ole vitsiä, jos ei ole tekijää, joka sitä kertoo tai yleisöä, joka sen kuuntelisi ja siihen reagoisi. Huumoria on luonnehdittu yhdeksi sosiaalisen vuorovaikutuksen joustavimmaksi työkaluksi, sillä se palvelee paljon erilaisia toimintoja. Huumorin kautta voidaan edistää vuorovaikutussuhteita, lisätä sekä ylläpitää ryhmän yhteenkuuluvuutta, lievittää jännittyneisyyttä tai esimerkiksi pelastaa kasvonsa nolostuttavan tilanteen jälkeen (Semrud-Clikeman & Glass 2010, 1248).

Huumorissa tärkeää on jakaa hauskuutta muiden kanssa. Jokainen ihminen on huumorintajuinen ja se on yleisesti arvostettu piirre ihmisessä. Huumorintajua on mitattu tutkimalla ihmisten suhtautumista huumoriin sekä huumorin käyttöä. Huumoria tajuava ja sitä käyttävä ihminen on sosiaalisesti ja vuorovaikutuksellisesti lahjakas, joka edesauttaa suosiota sekä parempaa asemaa ryhmässä. (Ojanen 2014, 154–155, 160.) Huumorin kautta tuo-

tettujen positiivisten tunteiden vallassa ihminen on myös herkemmin avoimempi, joustavampi, suvaitsevaisempi sekä auttavaisempi (Ojanen 2014, 46; Isen 2003, 189). Huumorintajuun ja huumorin tuottamiseen liittyy sosiaalisen osaamisen lisäksi yhteistyötaidot, aloitteellisuus ja johtaminen (Martin & Ford 2018, 244).

Huumorintajuun ja käytettyyn huumorintyyliin vaikuttavat jokaisen yksilölliset psykologiset ominaisuudet ja ulottuvuudet. Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ja Weir (2003) ovat jakaneet huumorintyyliä niiden psykososiaalisten käyttötarkoitusten mukaan neljään kategoriaan, joista kaksi on myönteistä ja kaksi kielteistä huumorintyyliä. Käytettyyn huumorintyyliin vaikuttavat käsitykset itsestä ja muista. Myönteiset huumorintyyliä ovat helposti sopeutuvia ympäristöönsä ja käyttötarkoitukseensa. Sosiaalista yhteenkuuluvuutta edistävä (engl. *affiliative*) huumorintyyli on pohjimmiltaan positiivista, koska sen tarkoituksena on pyrkiä kaikille hyvään mieleen ja yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistamiseen. Toinen myönteinen huumorintyyli on minuutta tukeva (engl. *self-enhancing*) huumori, joka on sosiaalista yhteenkuuluvuutta edistävään huumoriin verrattuna yksilökeskeistä. Minuutta tukeva huumorintyyli luetaan usein hyväksi selviytymismekanismitiksi, ja siihen voidaan liittää positiivisten tunteiden lisäksi myös negatiivisia tunteita. Koulumaailmaan soveltaen, sosiaalista yhteenkuuluvuutta edistävä huumori on kaikkein hedelmällisintä ja kielii lasten hyvinvoinnista, koska huumorintyyliin liitetään vahvasti positiivisia tunteita. (Martin ym. 2003, 52–58.)

Ikävä kyllä koulumaailmassa on löydettävissä myös negatiiviset huumorintyyliä, aggressiivinen ja itsetuhoinen. Aggressiivinen (engl. *aggressive*) huumorintyyliä tahallisesti vähätellään muita hauskanpidon varjolla, eikä välitetä seuraamuksista. Koulumaailmassa aggressiivinen huumorintyyli on verrattavissa kiusaamiseen ja toisen kustannuksella nauramiseen. Toinen negatiivinen huumorintyyli on itsetuhoinen (engl. *self-defeating*), jossa asetetaan itsensä naurunkohteeksi hyväksyntää hakien. (Martin ym. 2003, 52–58.)

Huumori ulottuu myös itsemme ja välittömän sosiaalisen piirimme ulkopuolelle. Huumoria kohdataan esimerkiksi kirjoissa, elokuvissa, internetissä, lehdissä ja radiossa (Craik & Ware 2010, 63). Huumorissa yhdistyvät sekä kielellisiä että kulttuurillisia piirteitä, ja näiden lisäksi aika ja paikka määrittävät sitä minkälaisena huumori näyttää ja mikä naurattaa (Chiaro 2010, 1). Se, mikä suomalaisia nauratti 30 vuotta sitten, ei välttämättä nau-

rata nykypäivänä. Esimerkiksi rasistinen huumori, n-sanan käyttö ja ”homottelu” naurativat vielä 90-luvulla, mutta nykypäivänä se aiheuttaisi paheksuntaa kuulijoissa (Miettinen, 2015).

Kaikissa kulttuureissa nauretaan, mutta huumori ja huumoritaju ovat usein paikkaansa sidottuja. Huumorin konteksti- ja kulttuurisidonnaisuus vaikuttavat olennaisesti siihen, ettei sitä voida kääntää eri kielille ilman, että vitsit kärsisivät. Huumorissa kulminoituu kulttuurin sisäpiiritieto, jota ilman sitä ei voida ymmärtää. (Critchley 2002, 67.) Huumorin kautta välitetään sitä kulttuuria missä sitä käytetään ja jokaisella kulttuurilla on omat norminsa siitä, mitä aiheita pidetään humoristisina ja missä tilanteissa on sopivaa nauraa (Del Ré, Dodane, Morgenstern & Vieira, 113; Martin & Ford 2018, 2). Suomalaisessa kulttuurissa tunnetusti ajatellaan esiintyvän paljon mustaa huumoria ja itsensä pilkkaamista, joka kertoo kulttuuristamme ja vaatimattomasta luonteestamme.

Kulttuurisidonnaisuudesta huolimatta huumoria voidaan tarkastella myös kansainvälisesti, etenkin sosiaalisen median näkökulmasta. Nykyajan maailmassa internet ja sosiaalinen media ovat mahdollistaneet huumorin helpon leviämisen ympäri maailmaa, esimerkiksi vitsien sekä hauskojen kuvien ja videoiden muodossa. Ajan kuluessa ihmiset ovat alkaneet viettää yhä enemmän aikaa sosiaalisen median äärellä, ja kuvien ja videoiden jakamisen kautta on alkanut muotoutua kansainvälistä huumoria, jota useimmiten esitetään englannin kielellä. Sosiaalinen media on täynnä kuvia, videoita ja postauksia, jotka saavat katsojan nauramaan tai hymyilemään (Laineste & Voolaid 2016, 27). Yhä uudelleen nousee uusia sosiaalisen median alustoja, joiden yhtenä tarkoituksena on jakaa hauskoja videoita. Sosiaalisen median alkuaikoina alustana toimi videopalvelu YouTube, jonka jälkeen kehitettiin monia muitakin alustoja ja sovelluksia, kuten lyhyisiin videoihin perustuva Vine (Marone 2016, 52). Tämän hetken yksi suosituimmista sosiaalisen median alustoista on TikTok, joka perustuu Vinen tapaan lyhyisiin, humoristisiin videoihin, joiden ymmärrys ei vaadi suuria ponnisteluja katsojalta (Yao 2021, 296).

Internetissä leviävät meemit, eli ilmiöksi nousseet hauskat kuvat ja videot, mahdollistavat kommentoinnin ja kannanoton ajankohtaisiin puheenaiheisiin. Meemien avulla ihmisellä on mahdollisuus paitsi levittää tietoa ja omia näkökulmia ajankohtaisista aiheista humoristisella tavalla, myös korottaa omaa sosiaalista asemaa. Meemit tarjoavat mahdollisuuden näyttää omaa ajankohtaisuutta ja kykyä pysyä trendeissä mukana. Meemien hauskuus

ja kansainvälisyys perustuu osittain ajankohtaisuuteen, jotka tuodaan humoristisella tavalla esiin. (Laineste & Voolaid 2016, 44–45.)

Nykypäivänä yhä useampi koululainen käyttää sosiaalisen median kanavia. Useimpiin sosiaalisen median alustoihin ikäraja on 13-vuotta, joka useimmiten tarkoittaa suomalaisessa peruskoulussa yläkouluikäisiä. Alakouluikäisetkin kuitenkin käyttävät sosiaalista mediaa ikärajoista huolimatta. Oppilaan kokemusmaailman ymmärtäminen on tärkeä osa oppilaantuntemusta, jonka vuoksi sosiaalisen median ilmiöiden tunteminen on tarpeellista. Opettajan tietämys ajankohtaisista sosiaalisen median trendeistä ja huumorin muodoista, voivat tarjota uuden lähestymistavan opetukseen, joka voi lisätä oppilaiden motivaatiota (Szeto, Cheng & Hong 2015, 41). Opettaja voi esimerkiksi käyttää meemejä opetuksen piristämiseksi tai näyttää kouluviikon loppukevennykseksi hauskan videon.

Huumori ja vitsi eivät ole suoraa viestintää, sillä niiden ymmärtäminen vaatii tietäntäsoista kognitiota. Huumorin ymmärtämisellä tarkoitetaan toisen asteen ymmärrystä, jossa erotetaan se, mitä sanotaan ja mitä tarkoitetaan. Huumorin ymmärtämistä voidaan verrata ongelmanratkaisun kaltaiseen aivotyöskentelyyn. (Järvelä, Keinänen, Nuutinen & Savolainen 2004, 7.) Esimerkiksi huonoa ja myrskyistä säätä kommentoimissa voidaan sanoa ”onpas siellä kaunis ilma”, vaikka todellisuudessa tarkoitetaan toista. Lapselle tämä voi näyttäytyä ristiriitaisena viestintänä, kun taas aikuisen on helpompi ymmärtää kommentin todellinen tarkoitus. Lapsen ymmärryksen kehitystä tarkastellaan tarkemmin luvussa kolme.

Huumori on moniulotteisuudessaan liki mahdoton määrittellä aukottomasti. Tutkielmasamme emme pyri antamaan kaiken kattavaa määrittelyä huumorista, vaan tarkastelemme vain tiettyjä osia huumorista ja sen ilmentymistä hyvin spesifissä kontekstissa. Nauru ei ole suoraan yhteydessä huumoriin ja hauskuuteen, mutta niillä on vahva yhteys. Tieteen termipankin määritelmä huumorista on seuraava: ”leikinlasku; leikillisuus; kyky tajuta ja ilmaista huvittavat asiat” viimeisin kohta viittaa mielestämme olennaisesti huumorintajun käsitteeseen. (Tieteen termipankki 2021). Tutkielmasamme ymmärrämme käsitteet huumori ja huumorintaju synonyymeinä ja käytämme niitä rinta rinnan. (kuten mm. Chiaro 2010, 14). Pohjaamme huumorin määrittelyn yleistyneen kolmijaon mukaan ja tarkastelemme huumoria niiden lävitse. Tutkiessamme oppilaiden huumoria koulukontekstissa, liitämme huumorin käsitteen myös kouluilon ilmiöön.

3 ALKUOPETUSIKÄISTEN HUUMORINTAJU

3.1 Huumorintajun kehittyminen

Tässä tutkielmassamme tutkimme huumoria alkuopetuksessa. Suomalaisessa peruskouluissa alkuopetuksella tarkoitetaan 1. ja 2. -vuosiluokkia. Oppivelvollisuuden mukaan peruskoulu aloitetaan sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020, 2 §). Näin ollen alkuopetusikäinen oppilas on iältään 6–9-vuotias, riippuen oppilaan syntymän ajankohdasta sekä alkuopetuksen luokka-asteesta. Tässä luvussa käsittelemme sitä, minkälaisessa kehitysvaiheessa alkuopetusikäinen oppilas on, ja kuinka kehitysvaihe vaikuttaa huumorin ymmärrykseen ja huumorintajuun.

Huumorintaju on kyky havaita, tulkita ja nauttia huumorista (Raskin 2010, 95). Huumorintaju alkaa kehittyä jo varhaislapsuudessa, kun lapset oppivat ilmaisemaan huumoria suhteessa vanhempiinsa ja muihin perheenjäseniin. Huumorintajun muodostumiseen vaikuttavat sekä geneettiset että ulkoiset tekijät. Se, mikä lasta naurattaa määräytyy aikaisempien kokemusten perusteella, eli sille mille on kotona naurettu, naurattaa lasta jatkossakin. Lapsi mallintaa vanhemmiltaan ja muilta läheisiltään sitä, millaiset asiat koetaan humoristisina ja naurun arvoisina. Huumorintaju ei kehity jokaiselle lapselle samalla tavalla ja yksilölliset erot huumorissa ovat huomattavissa jo varhaislapsuudessa. (Martin & Ford 2018, 229, 235; Franzini 2002, 2.)

Lasten kasvaessa kehittyy myös heidän huumorintajunsa. Huumorintaju kehittyy käsi-kädessä kielen ja abstraktin ajattelun kanssa. Mitä laajemmaksi ymmärrys ja kielivarasto kasvavat, sitä kompleksisemmistä asioista voidaan alkaa vitsailla (Chaniotakis & Papazoglou 2019, 128). 8–9-vuoden iässä lapsella alkaa olla tarpeeksi kehittynyt tarkkaavaisuus ja huomion kohdentaminen, työmuistin toiminta, sosiaalisten tilanteiden dynamiikan sekä todellisuuden ymmärtäminen, jotta huumoria voidaan arvostaa ja käyttää (Farneti & Tschisner 2014, 139).

McGheen (2011) mukaan 6–7-vuoden iässä lapsella alkaa ikävaihe, jossa lasten huumorissa tapahtuu huomattavia muutoksia. Ikävaihe sisältää konkreettisten operaatioiden vaiheen, jonka mukana tulee ymmärrys muun muassa siitä, että sanoilla voi olla useampia merkityksiä (Piaget 1964, 177). Lapsi alkaa ymmärtää ja nauttia yksinkertaisista vitseistä ja sanaleikeistä. Kahden eri merkityksen sisältävät sanat ovat osuvia hauskojen arvoitusten vastauksia, joilla voidaan myös hämätä kuulijaa. Merkityksellisen tästä vaiheesta tekee se, että tähän asti lapsi on ollut riippuvainen vanhemmastaan tiedonantajana. Tämä on ensimmäisiä kertoja lapsen elämässä, kun hän on se, jolla on tieto, jota vanhemmalla ei välttämättä ole. Lapsi voi siis mennä kysymään vanhemmaltaan arvoituksen ja olla itse se, jolla on vastaus. (Farneti & Tschisner 2014, 139; McGhee 2011.)

Hyvin kehittynyt huumorintaju auttaa lasta kehittämään vahvaa ja positiivista minäkuva. Vitsin tai arvoituksen kertominen muille saattaa olla lapselle valtava saavutus, sillä toisten nauraminen koetaan erittäin palkitsevana. Onnistumisen kokemukset hyvin kerrotusta vitsistä kasvattavat lapsen minäpystyvyyttä ja minäkuva. Tämän myötä huumorilla tulee myös suurempi sosiaalinen vaikutus. Kerrotut vitsit auttavat luomaan ystävyysuhteita ja huumorintajuiset oppilaat ovat useimmiten hyvin pidettyjä luokkatovereiden mielestä. (Franzini 2002, 2; 19.) Yhä useammin lapset kääntyvät ystäviensä puoleen huvittavissa tilanteissa ja seuraavat mikä heitä naurattaa. Lapsi alkaa sopeuttaa reaktioitaan perheenjäsenten sijaista ystävien reaktioita vastaaviksi. (Cunningham 2004, 102–108.) Tästä syystä luokkahuoneessakin voidaan havaita se, että seurassa naurattaa enemmän kuin yksin ollessa (Martin & Ford 2018, 3; 226).

Huumori sisältää liitoskohdan lapsen sosiaaliseen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Huumorin arvostaminen on riippuvainen kognitiivisista kyvyistä, mutta siitä saatu nautinto on emotionaalista ja fysiologista. Humoristinen ärsyke luodaan sosiaalisessa tilanteessa, joka aiheuttaa vastaanottajassa kognitiivisen havaintoprosessin, joka tilanteen ollessa hauska ja ymmärrettävissä oleva, aiheuttaa emotionaalisen reaktion, esimerkiksi iloa, naurua tai hilpeyttä (Martin & Ford 2018, 4). Kyseisessä sosiaalisessa tilanteessa vaikuttaa humoristisen ärsykkeen sisällön lisäksi myös huumorin viestijä, vastaanottaja sekä heidän välisensä suhde (Ruch & Hehl 2010, 110). Joissakin tilanteissa lapsi voi ymmärtää kerrotun vitsin, mutta jos hänen suhteensa vitsin tekijään ei ole läheinen, ei hän välttämättä naura sille.

Huumorin kehityksessä suurinta iloa ja nautintoa lapsille tuo humoristiset ärsykkeet, jotka ovat juuri saavutettavissa heidän kehitysvaiheessaan. Jos humoristinen ärsyke on liian yksinkertainen tai liian monimutkainen lapsen kehitysvaiheeseen nähden, ei se tuota mielihyvää. Esimerkiksi hauskat arvoitukset naurattavat vielä alkuopetusikäisiä, mutta eivät enää kiinnosta myöhemmillä luokilla. Tähän kehitysvaiheen vaikutukseen liittyy olennaisesti lapsen kognitiiviset kyvyt ja niiden kehittyminen iän myötä. (Farneti & Tschisner 2014, 36; Semrud-Clikeman & Glass 2010, 1249–1250.)

Toisin kuin esikouluikäiset, kouluikäiset lapset ovat myös kykeneviä muuttamaan huumorikäyttäytymistään sosiaaliseen tilanteeseen sopivaksi, mikä kertoo huumorin sosiaalisuuden kehittymisestä. Lapsen huumorin kehityksestä ja käytöstä ei ole mahdollista saada kokonaiskuvaa, mikäli ei ota huomioon kehityksen sosiaalista, emotionaalista sekä kognitiivista puolta. (Cunningham 2004, 95–97, 107.) Ymmärtääksemme paremmin lasten huumorintajun kehitystä on meidän tutkittava tarkemmin sekä sitä mikä lapsia naurattaa, mutta myös milloin ja millaisissa tilanteissa heitä naurattaa.

3.2 Huumori aikaisempien tutkimusten mukaan

Lasten huumoria on tutkittu kasvatustieteellisellä kentällä jo vuosia. Tutkimuksia pienten lasten huumorista sekä yläkoululaisten, lukiolaisten ja yliopisto-opiskelijoiden huumorintajusta löytyy runsaasti, mutta tutkimuksia kouluikäisten ja etenkin alkuopetusikäisten lasten huumorista ei havaintojemme mukaan juurikaan ole. Koulukontekstissa tehnyt tutkimukset ovat usein tehty opettajan näkökulmasta (mm. Anttila 2008). Tässä kappaleessa erittelemme, millaisena lasten huumori aikaisempien tutkimuksien perusteella näyttäytyy.

Dowling (2014) tutki 7–12-vuotiaiden koululaisten ymmärrystä huumorista. Tutkittavia lapsia naurattivat pienet kommellukset, kuten jonkun kompastuminen, omat tekemiset ja sanomiset, täysin satunnaiset hetket sekä muiden tekemät hauskat eleet, ilmeet ja vitsit. Tutkimustuloksissa tuotiin esiin myös se, kuinka selvästi 7–12-vuotiaiden esiin tuomassa

huumorissa on luokka-asteittain eroja. Toisen luokan oppilaita nauratti riimittelystä, neljännen luokan oppilaita nauratti monimutkaisemmat vitsit tai improvisoidut tekemiset, ja kuudennen luokan oppilaita nauratti taas yhä mutkikkaammat vitsit ja sukkelat kommentit. (Dowling 2014, 126–131.) Myös McGheen (1971, 135) tutkimus tukee tätä havaintoa ja hänen mukaansa lapsen kognitiivinen taso on erittäin merkittävä tekijä huumorin ymmärryksessä.

Huumorin yhteensopimattomuus, liitetään vahvasti lasten huumorin yhteyteen. Puroila ym. (2016, 71–87) tutkivat päiväkotij- ja kouluikäisiä lapsia, ja tutkimuksen tuloksissa lasten huumoriin yhdistettiin yllättävät, absurdit ja ristiriitaiset tilanteet. Lisäksi erityisesti sanaleikit olivat lasten mieleen. Myös Aerilan ja Rönkön (2019, 79) esiopetusikäisten huumoria tutkivassa tutkimuksessa saatiin samankaltaisia tuloksia. Heidän tutkimukseensa yllätyksellisyys ja yhteensopimattomuus ilahduttivat ja huvittivat tutkittavia lapsia.

Lasten huumoria tutkivissa tutkimuksissa on havaittu eroja sukupuolten välillä. Aerila, Laes ja Laes ovat tutkineet lasten piirustuksia tutkimuksissaan, joissa lapsia on pyydetty piirtämään jotakin, mikä saisi muut nauramaan. Poikien piirustuksista löytyi räjähdysmäistä aktiivisuutta ja väkivaltaa, kun taas tyttöjen piirustusten tarkoitus oli ilahduttaa ja olla visuaalisesti hienoja. Poikien huumoriin liittyi vahvemmin ylemmyys- ja yhteensopimattomuusteoria. (Aerila, Laes & Laes 2017, 114–127; Aerila, Laes & Laes 2015, 37.) Myös Aerilan ja Rönkön (2019, 79–81) tutkimuksessa huomattiin eroja tyttöjen ja poikien huumorissa, kun poikien huumoriin liittyi enemmän aggressiivisuutta ja viittauksia lasten kulttuuriin ja viihteeseen kuin tytöillä.

Kielletyt asiat ja väkivaltaisuus ovat osa lasten huumoria. Puroilan ym. (2016, 71–87) tutkimuksessa lasten huumoriin liitettiin kiellettyjä ja sääntöjen vastaisia asioita, kuten väkivaltaisia tarinoita. Myös Huukin, Mannisen ja Sunnarin (2010, 369) tutkimuksessa pojat ammensivat huumoria väkivaltaisista asioista. Dowlingin (2014, 128) tutkimuksessa taas huomioitiin kuinka sääntöjen rikkomisen ja huono käytös naurattavat lapsia. Jos jokin asia on kielletty, luo se jännittyneisyyttä ja mielenkiintoa lapsissa sitä kohtaan.

Meidän on tutkijoina tärkeää tiedostaa lasten huumorin luonne myös ennen alkuopetukseen siirtymistä. Pienten lasten huumori liittyy vahvasti leikkiin ja leikillisyyteen. Ste-

nius, Karlsson ja Sivenius (2021) tutkivat 1–6-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa esiintuomaa huumoria jokapäiväisissä tilanteissa. Tuloksista huomattiin, että lapset käyttävät huumoria jatkuvasti eri arjen tilanteissa. Hauskoissa tilanteissa lapsen toiminnassa havaittiin yksin tai yhdessä tapahtuva hauskanpito, ”hyperfun” ja karnevalismi. ”Hyperfun” on tutkijoiden luoma uusi käsite, joka koostuu liioittelusta, yllyttämisestä sekä ”hölynpölyn” puhumisesta. Karnevalismi puolestaan on muiden kanssa jaettua eloisaa hassuttelua, äänekkästä pelleilyä ja siihen liittyy useimmiten kontrollin puute, joka jossain kohtaa johtaa aikuisen puuttumiseen. Hauskanpito, ”hyperfun” ja karnevalismi ovat toisiinsa nähden hierarkkisessa asemassa, ja useimmiten hauskat tilanteet kehittyvät tavallisesta hauskanpidosta ensin ”hyperfuniin” ja lopulta mahdollisesti karnevalismiin. (Stenius, Karlsson & Sivenius 2021, 6–13.)

3.3 Aikuisten ja lasten huumori

Tutkiessamme luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä alkuopetusikäisten huumorista on tehtävä ero lapsen ja aikuisen huumorin välille. Kuten olemme aiemmin tuoneet esiin, huumorintaju on alkuopetusikäisillä vasta kehittymässä, joten esimerkiksi ironia, sarkasmi tai hyvin kontekstisidonnainen huumori eivät ole kaikille lapsille ymmärrettävissä samalla tavalla kuin aikuisille. Ironian ja sarkasmin käyttäminen alkuopetuksen luokahuoneessa on ongelmallista, sillä oppilaiden ymmärrys ei useimmiten ole riittävää tämänkaltaisen huumorin ymmärtämiseen (Chaniotakis & Papazoglou 2019, 142). Ymmärtääkseen ja arvostaakseen ironiaa ja sarkasmia on lapsen ensin kehitettävä kyky tehdä useita monimutkaisia kielellisiä ja sosiaalisia päätelmiä. Esimerkiksi ironisesta tai sarkastisesta lausahduksesta on osattava erotella sen todellinen ja kirjaimellinen merkitys (Martin & Ford 2018, 221).

Huumori voi kuitenkin olla yhdistävä tekijä lapsen ja aikuisen välillä. Aikuisen huumorintaju on iän ja kokemusten myötä kehittynyt, mutta on tiettyjä naurunaiheita, jotka naurattavat iästä huolimatta. Lapsen ja aikuisen yhteinen naurunaihe lisää lapsen kokemaa mielihyvää. Aikuisen nauraminen ja huumorin käyttäminen ilmaisevat lapselle myös, että huumoriin liittyvät tunteet ovat hyväksyttäviä. (Lyon 2006, 8.) Farnetin ja Tschisnerin

(2014, 143) mukaan opettajat, jotka käyttävät huumoria luovat positiivisempia suhteita oppilaisiin ja huumorin kautta voi löytää samaistumispintaa oppilaan kanssa.

Aikuisen huumori kehittyy ja muuttuu elämäntapahtumien ja yksilöllisen kehittymisen myötä. Lapsuuden ja nuoruuden huumorin elementit ovat yhä aikuisuudessa läsnä, mutta niiden käyttöä ohjaavat yhteiskunnalliset, sosiaaliset ja kulttuurilliset tekijät. Aikuisen ja lapsen huumoria yhdistävät tietyt asiat, kuten sanaleikit ja alatyylinen huumori, mutta näiden huumorinlajien käyttäminen katsotaan aikuisen käyttämänä soveliaaksi vain tietyissä tilanteissa. Aikuisen huumorille soveliaammaksi huumoriksi mielletään yleensä älyllinen huumori, tilannekomiikka sekä itseen kohdistuva vitsailu. (Kerkkänen 2003, 23.)

Anttilan (2008) tutkimuksessa huomattiin kuinka opettajien käsityksen mukaan tutkittavat käyttävät huumoria oppitunneilla suhteellisen paljon, mutta oppilaiden mielipide asiasta oli eriävä. Oppilaat eivät tunnistanee kaikkea opettajan huumoria hauskaksi tai huvittavaksi. Koska opettaja on aikuinen ja oppilas meidän tutkielmamme tapauksessa lapsi, on tiedostettava haastattelemiemme opettajaopiskelijoiden eri huumorintajun taso verrattuna lapsiin. Se mitä opettaja pitää hauskana, ei oppilaan mielestä välttämättä sitä ole. (Anttila 2008, 68.) Opettajan auktoriteettiasema ja korkeakoulutus vaikuttavat myös siihen, ettei häneltä edes odoteta huumorin käyttöä tai humoristisia kommentteja luokan edessä (Berk 2007, 102).

4 ILO JA HUUMORI KOULUSSA

4.1 Positiiviset tunteet ja hyvinvointi

Tutkielmassamme liitämme huumorin osaksi ilon tunteita. Vaikka huumori ei aina automaattisesti synny positiivisista tunteista, sen yleisesti tunnettu tarkoitus on tuottaa iloa, naurua ja hymyä (mm. Critchley 2004, 5). Koimme tarpeelliseksi käsitellä iloa ja huumoria osana hyvinvointia omassa alaluvussaan, sillä hyvinvointi ja sen edistäminen kuuluu olennaisesti koulumaailmaan. Tämän vuoksi huumorin ja koulun kohtaaminen on tärkeää.

Koulumaailmaa tarkasteltaessa liitetään sen yhteyteen syvälle juurtuneet käsitykset siitä, että koulu on vakava paikka, johon kuuluu olennaisena osana looginen ajattelu, itsehillintä, rationaalisuus ja hallinta. Ilo ei ole ensimmäinen asia mitä nousee mieleen, kun ajatellaan koulua ja onkin hyvä pohtia, huomioidaanko koulussa tarpeeksi onnellisuutta. (Farneti & Tschisner 2014, 142.)

Tutkimme tutkielmassamme alkuopetuksen huumoria, jonka vuoksi tarkastelemme kouluympäristössä ilmenevää iloa – eli kouluiloa. Eliisa Leskisenoja on toiminut uranuurtajana kouluilon käsitteen määrittelyssä. Leskisenoja (2016) on kouluiloa käsittelevässä väitöskirjassaan tuonut ilmi lasten onnellisuuden ja hyvinvoinnin koulunäkökulmasta, jossa kouluhyvinvointi nähdään yhtenä tärkeänä osana lasten yleistä hyvinvointia. Leskisenojan tekemän tutkimuksen mukaan kouluilo ja hyvinvoinnin elementit kulkevat käsi kädessä. Kouluilo koostuu neljästä elementistä, joita ovat oppilaslähtöisyys, vahvuusperustaisuus, positiivisuus ja yhteisöllisyys. (Leskisenoja 2016, 216–218.) Huumorin ilmenemisen kannalta etenkin positiivisuus ja yhteisöllisyys ovat avainasemassa huumorin sosiaalisen luonteen vuoksi. Tutkielmassamme kouluilo tarkoittaa yleistä ilon käsitettä, joka kouluympäristössä kumpuaa hyvinvoinnista, yhteisöllisyydestä ja onnistumisesta.

Onnellisuus on länsimaissa yleisesti hyväksytty tavoite elämässä. Onnellisuus on psykologinen tila, jota ihminen itse kykenee arvioimaan ja usein tavoittelee elämässä. Käsitteenä onnellisuus on vaikeasti määriteltävä moniulotteisuutensa ja abstraktin luonteensa

vuoksi. Onnellisuuden mittaamista ja määrittelyä lähestytään usein tunteiden kokemisen ja elämäntyytyväisyyden näkökulmista. Tiivistetysti voidaan sanoa, että ihminen, joka tuntee paljon positiivisia tunteita, on onnellinen. Tyytyväisyys elämää kohtaan puolestaan nostaa onnellisuuden käsitteen ihmisen omaksi arvioksi elämästään, johon vaikuttavat esimerkiksi onnistumisen kokemukset. Täten onnellisuus on osa psykologista hyvinvointia ja hyvää elämää. (Martela 2014, 33–57.) Onnellisuuden määrittelyä voidaan soveltaa koulumaailmaan: kun oppilas tuntee paljon positiivisia tunteita ja onnistumisen kokemuksia, hyvinvointi koulussa on todennäköisempää.

Lasten hyvinvoinnista keskusteltaessa harvoin puhutaan huumorin ja hyvinvoinnin välisestä yhteydestä. Lapsen maailmassa hänen hyvinvointinsa rakentuu arjen ympäristössä ja lasten vuorovaikutussuhteissa muiden lasten sekä aikuisten kanssa. Lasten arjen lukuisat hauskat hetket viittaavat huumoriin, joka jää usein tunnistamatta. Lasten leikkiessä pidetään itsestäänselvyytenä, että heillä on hauskaa ja he nauravat kaikenlaisille jutuille, joita aikuiset eivät välttämättä ymmärrä tai pidä naurettavina. Juuri tämänkaltaisissa tilanteissa piilee lasten huumori. Näiden tilanteiden vaikutukset lasten mielialaan ja hyvinvointiin ovat oleellisia. Huumorin merkitystä lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille ei liiaksi korosteta, saati edes tiedosteta. (Puroila ym. 2016, 85–86.)

Ilo nähdään yhtenä hyvinvoinnin ilmentymänä, sillä onnellisuus ja mielen hyvinvointi näyttäytyvät usein ilon ja mielihyvän tunteina. Ilo puolestaan kumpuaa sosiaalisista tilanteista, jotka kuuluvat koulun toimintaan. Sosiaaliset tilanteet vaikuttavat olennaisesti tunteiden ilmaisuun ja siksi koulumaailma tarjoaa sosiaalisena ympäristönä loistavan paikan tunteiden tutkimiseen. Lapsen aivoissa toimii sosiaalisuutta vaativa leikkijärjestelmä, jonka kautta ilmenevää iloa kutsutaan käsitteellä ”peuhaamisleikki”. Fredrickson (1998) on käyttänyt vastaavasta toiminnasta nimeä ”rough-and-play”, johon suomalainen käsite ”peuhaamisleikki” on verrannollinen. ”Peuhaamisleikki” ilmenee ihmisillä muun muassa huumorin, leikin ja yhteisöllisen tekemisen kautta. Leikkisyyttä tapahtuu myös fyysisten toimintojen lisäksi mielen tasolla, jolloin iloinen ja onnellinen mieli kehittää älykkyyttä, taiteellisuutta ja mielikuvitusta. Ilon tunteeseen liittyvällä leikkisyydellä on myös todettu olevan vaikutuksia erilaisten taitojen vahvistumiseen. Leikkisä toiminta kehittää fyysisiä, kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja. Yhteinen naurunaihe sitoo ihmisiä yhteen, ja leikillinen yhteistoiminta puolestaan lisää hyvinvointia ja onnellisuutta. ”Peuhaamisleikki”-teorian

mukaan onnellinen ja hyvinvoiva ihminen voi siis ilmaista iloaan esimerkiksi huumorin ja sanaleikkien avulla. (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 138–141; Fredrickson 1998, 6.) ”Peuhaamisleikki” on verrattavissa aiemmin mainittuun Steniuksen ym. (2021) hauskanpitoon, ”hyperfuniin” ja karnevalismiin.

Huumori on sekoitus mielikuvitusta, leikkiä ja kekseliäisyyttä. Leikin ja huumorin avulla lapsi oppii ja kehittyy sosiaalisesti ihmiseksi. Loizou (2005, 99, 107) tekemän tutkimuksen perusteella lapset tarvitsevat leikkisää toimintaa luodakseen ja harjoitellakseen sosiaalisia suhteita. Koska koulu on lapselle keskeinen sosiaalinen ympäristö, leikkisä toiminta ja huumorin käyttö koulussa voidaan nähdä vain positiivisena asiana lapsen kehityksen kannalta. (myös Farneti & Tschisner 2014, 142.) Alkuopetusikäinen oppilas on vielä leikkivä lapsi, jonka vuoksi leikkisälle toiminnalle on hyvä antaa tilaa myös koulu- maailmassa. Leikin kautta lapsen on mahdollista päästää mielikuvitus ja huumori valloilleen. (Rantala 2006, 161–166.)

Positiivinen pedagogiikka antaa koulussa syntyvälle ilolle tilaa. Positiivinen pedagogiikka perustuu ajatukseen, jossa lapsen hyvinvointi ja oppiminen rakentuvat ympäristön ja lapsen vuorovaikutuksessa. Positiivisen pedagogiikan yksi perusajatus on, että hyvinvointi ja oppiminen perustuvat myönteisten tunteiden vaikutuksiin. Positiivisen pedagogiikan mukaan tunnetilojen tunnistaminen ja jakaminen edistävät hyvinvointia ja oppimista kokonaisuudessaan. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 228–230.) Positiivisen pedagogiikan mukaisesti ilon tunteiden, joihin myös huumori kuuluu, osoittaminen ja ilmaiseminen kouluympäristössä edistävät oppimista. Iloisen, positiivisen ja huumorin sallivan tunnelman koulussa voi siis yhdistää hyvinvoiviin oppilaisiin ja parempiin oppimistuloksiin.

4.2 Huumori luokkahuoneessa

Positiivista huumoria käytettäessä luokkahuoneessa on havaittu sen luovan positiivista ilmapiiriä ja tunteita. Harjusen ja Tainion (2007, 166) mukaan huumori on yksi merkit-

tävä hyvän luokkahuoneilmapiirin rakentajista. Huumorin sallivassa ympäristössä oppilaat ovat motivoituneempia, tuntevat itsensä iloisemmaksi, tuntevat vähemmän ahdistusta ja stressiä sekä osoittavat enemmän kiinnostusta ja sitoutumista koulutyöhön (Chaniotakis & Papazoglou 2019, 129; Aerila, Laes & Laes 2015, 35; Lovorn & Holaway 2015, 28; Farneti & Tschisner 2014, 143). Huumorilla voidaan parhaassa tapauksessa lieventää jännittyneisyyttä (vrt. huojennusteoria), parantaa luokan yhteenkuuluvuutta ja vahvistaa ihmissuhteita (Chaniotakis & Papazoglou 2019, 142). Oppilaiden hauskuuttaminen laskeetaan suurimmaksi hyväntahtoiseksi huumorinkäytöksi koulumaailmassa Järvelän ym. (2004, 32) tutkimuksessa.

On myös tutkittu, että alkuopetusikäinen lapsi käyttää huumoria kehittäessään vuorovaikutussuhteita (Hobday-Kusch & McVittie 2002, 207). Huumorin kautta oppilaat luovat ja ylläpitävät ystävyysuhteita sekä pitävät hauskaa toistensa kanssa. Myönteisen huumorityylin omaava lapsi pyrkii vitsailullaan tuomaan kaikille hyvän mielen ja jos vitsailu kohdistuu johonkin tiettyyn henkilöön, se on hän itse. Tämänkaltaisen huumorintajun omaavalla lapsella on mitä todennäköisimmin paljon ystävyysuhteita, ja hän pyrkii toiminnallaan ja huumorin käytöllään lisäämään yhteenkuuluvuutta. (Martin ym. 2003, 53; Semrud-Clikeman & Glass 2010, 1252.) Joissakin tilanteissa lapset haluavat peitellä aikuisilta naurunaiheitaan ja -kohteitaan. Esimerkiksi opettajan kysyessä oppilaalta ”Mikä teitä nyt naurattaa?” voi vastaus usein olla ”Ei mikään.” (Cunningham 2004, 95). Tällöin kyse voi olla naurajien välisestä yhteenkuuluvuuden tunteesta, jota ei haluta jakaa muille.

Tutkimuksissa on myös nostettu esiin huumorin käytön varjopuolia luokkahuoneessa. Huumori voidaan joissakin tilanteissa nähdä häiriötekijänä, joka haastaa kouluarkea. Häiriökäytöksenä voidaan nähdä esimerkiksi aiemmin mainittu ”peuhaamisleikki”, joka usein tulkitaan häiriökäyttäytymisenä ja rangaistusta vaativana, vaikka tarkoituksena olisi vain luoda humoristista kontaktia luokkakavereihin (Sajaniemi & Mäkelä 2014, 140). On tärkeää, että luokassa on toimintakulttuuri, mikä sallii vitsailun, mutta ei estä keskittymistä oppimiseen ja opetukseen (Lovorn & Holaway 2015, 28–30; Wanzer, Frymier & Irwin 2010, 6). Koulumaailmassa huumorille on oma aikansa ja paikkansa.

Toisin kuin positiivisen huumorin kanssa, negatiivisen huumorin salliminen luokkahuoneessa luo epämiellyttävän ja ahdistavan ilmapiirin, joka estää oppimisen iloa ja yhteisöllisyyttä (Banas, Dunbar, Rodriguez & Liu 2011, 137). Negatiivisen huumorin käyttö

viittaa koulumaailmassa kiusaamiseen. Kiusaaminen naamioidaan huumoriksi ja vitsailuksi, vaikka tarkoituksena on kiusata toista. Pilkkaamisella ja halveksumisella (vrt. ylemmyysteoria) pyritään takaamaan omaa asemaa luokassa, samalla kun alennetaan pilkan kohteen asemaa. Luokkahuoneessa yhdessä nauraminen voi joissakin tilanteissa kärjistyä toisen kustannuksella nauramiseksi, jolloin yhteenkuuluvuutta luodaan vain tiettyjen oppilaiden välille jättäen vitsailun kohteen ulkopuoliseksi. (Martin & Ford 2018, 29; Puroila ym. 2016, 82; Semrud-Clikeman & Glass 2010, 1252.) Huukin, Mannisen ja Sunnarin (2010, 373) tutkimuksessa tuotiin ilmi, kuinka erityisesti pojat käyttävät negatiivista huumoria välineenä rakentaessaan omaa asemaansa kaverisuhteissa.

Kiusan ja negatiivisen huumorin kohteeksi joutuminen on ryhmädynamiikan kannalta hankala paikka. Jos kiusan kohteena oleva oppilas yrittää kertoa, ettei pilkan kohteena oleminen ole hauskaa, voivat kiusaajien vastaukset helposti olla “se oli vain vitsi” tai “sinulla ei ole huumorintajua”. Kuten aiemmin on tuotu ilmi, huumorintajuisuus on erityisen arvostettu piirre ja puolustautumisyritys voi kääntyä vielä kiusattua vastaan, kun hänen huumorintajuaan vähätellään. (Søndergaard 2017, 58; Huuki, Manninen & Sunnari 2010, 371.) Luokkahuoneessa opettajan on oltava tarkkana siitä, nauretaanko luokkahuoneessa yhteisesti vai onko naurun kohteena joku oppilaista.

Opettaja antaa myös omalla vitsailullaan mallia oppilailleen, siitä millainen huumori on suotavaa. Tästä syystä hänen on oltava hyvin tietoinen siitä, millaista mallia antaa ja mistä asioista ammentaa vitsejä. Vitsailut esimerkiksi ulkoisista ominaisuuksista, sukupuolista tai sosioekonomisesta taustasta ovat arkaluontoisia ja eivät luo positiivisuutta kohdistuessaan niin selkeästi tiettyihin henkilöihin. Joissakin tapauksissa vitsailu luokkahuoneessa saattaa olla muita halventavaa ja pilkkaavaa ja näihin tilanteisiin on opettajan puuttava välittömästi. (Lovorn & Holaway 2015, 29; Farneti & Tschisner 2014, 143.) Luokkahuoneessa käytetyn huumorin kuuluisi olla positiiviseen ja sosiaalisuuteen pyrkivää, jolle kaikki voivat yhteisesti nauraa (Chaniotakis & Papazoglou 2019, 142).

Anttila (2008) esittelee julkaisussaan monia tutkimuksia, joiden mukaan opettajat käyttävät huumoria usein oppitunneillaan. Anttilan esittämien tutkimusten tulosten mukaan muun muassa kokeneemmat opettajat käyttävät huumoria kokemattomia useammin. Myös miesopettajien huumorin käyttö on runsaampaa verrattuna naisopettajiin. (Anttila 2008, 68.) Lovorn ja Holaway (2015, 30) tutkimuksen tulokset tuovat esiin myös sen, että

opettajat eivät olleet valmiita käyttämään huumoria, koska eivät olleet saaneet siihen koulutusta ja eivätkä olleet varmoja, miten sitä käyttää tarkoituksenmukaisesti ja ketään loukkaamatta.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Huumorin tutkiminen pitää sisällään hyvin laajan alueen, jonka vuoksi tutkimuksen rajaaminen on oleellinen vaihe tutkimuksen tekemisessä. Meidän kiinnostuksenkohteemme on alusta asti ollut alkuopetusikäisten oppilaiden käsitys siitä, mikä on hauskaa. Vallitsevan pandemiatilanteen vuoksi emme päässeet tutkimaan ja haastattelemaan haluaamaamme ikäryhmää. Pyrimme kuitenkin pitämään tutkimuksen aihepiirin samana, mutta tutkimushenkilöiksi valikoitui esi- ja alkuopetukseen erikoistuvat luokanopettajaopiskelijat. Koimme haastavaksi ja suppeaksi tutkia opiskelijoiden käsityksiä yksittäisten oppilaiden käyttämästä huumorista, jonka vuoksi päätimme laajentaa ilmiötä sisällyttämään huumorin koko alkuopetuskontekstissa. Tutkimuksemme aiheenamme on siis luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset huumorista alkuopetuksessa.

Löysimme Jerry Palmerin (1993, 5) teoksen, johon hän on koonnut keskeisiä kysymyksiä huumorintutkimuksessa. Palmerin mukaan huumorintutkimuksen avainkysymykset voidaan jakaa neljään eri kysymykseen: Milloin jokin on hauskaa? Miksi jokin on hauskaa? Mikä tekee jostakin hauskaa? Miksi jokin ei ole hauskaa? Tutkielmamme ja luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset vastaavat kaikkiin näihin kysymyksiin. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset huumorista kokonaisvaltaisena ilmiönä muodostuvat, kun he pohtivat hauskoja tilanteita ja asioita alkuopetuksessa. Tulevan luokanopettajan on siis mahdollista muodostaa oma käsityksensä siitä, millaisissa tilanteissa ja miksi jokin on oppilaista hauskaa. Tämä käsitys on se, mikä meitä tutkijoina kiinnostaa.

Tutkimuskysymykseksemme muodostui:

Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on huumorista alkuopetuksessa?

Tutkielmamme pääkysymystä täydentääksemme, muodostimme alakysymyksiä. Alakysymyksiämme ovat:

Miten huumoria käytetään alkuopetuksessa?

Millaisissa tilanteissa huumori ilmenee koulukonteksteissa?

Millaisia elementtejä huumoriin liitetään alkuopetuksessa?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Fenomenografia

Tutkimuksemme edustaa laadullista, empiiristä tutkimusta. Tutkimuksemme metodologia seuraa fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografinen tutkimus on empiiristä tutkimusta, sillä tutkimukselle on tyypillistä kerätä empiirinen aineisto, analysoida siitä johtopäätöksiä ja tehdä kokonaiskuva tutkitusta ilmiöstä. Fenomenografinen tutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen metodeista ja se on kytköksissä humanistisen tutkimuksen traditioon, sillä ihmisen toiminnan ymmärtämiseksi tarvitaan humanistisen tutkimuksen tiedonmuodostusta. Ihmisen toiminnan katsotaan olevan myös liian kokonaisvaltaista ja laajaa kvantitatiiviseen tutkimukseen. (Ahonen 1994, 122.)

Laadullisen, eli kvalitatiivisen, tutkimusotteen tavoitteena on selvittää, selittää, kuvata, ymmärtää ja arvioida jotakin ilmiötä. Erilaiset tutkimusmenetelmät, joilla pyritään saamaan jokin puoli tutkittavasta ilmiöstä esiin, ovat laadullisen tutkimuksen välineitä. (Suoranta 1995, 173.) Kvalitatiivinen tutkimus soveltuu menetelmäsuuntaukseksi, kun tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yksityiskohtaisuuksia, yksittäisiä toimijoita, luonnollisia tilanteita tai tietyn tapauksen syy-seuraussuhteita (Erickson 1986, 121).

Kasvatustieteen alueella fenomenografia sijoittuu antropologian eli ihmistieteiden tieteenfilosofioihin. Fenomenografia asettuu Heikkisen, Huttusen, Niglaksen ja Tynjälän (2005) laatimassa kartassa fenomenologian ja hermeneutiikan tieteenfilosofioiden väli- maastoon. Fenomenografia seuraa konstruktivistista ajattelutapaa. Konstruktivismia on yleisesti pidetty kvalitatiivisen tutkimuksen määreenä, ja sen vastakohtana pidetään realismia. Konstruktivististen uskomusten mukaan metodologian avulla etsitään ja luodaan tulkintoja todellisuudesta. Konstruktivistisessa epistemologiassa, eli kysymyksessä tutkijan ja todellisuuden suhteesta, tutkijalla on subjektiivinen käsitys tutkittavasta asiasta eli hän on itse mukana tutkittavassa todellisuudessa. Konstruktivistisen ontologian mukaan jokaisella on oma uniikki todellisuus, joka määräytyy muun muassa yksilön kokemusten, kielen ja sosiaalisen aseman mukaan. (Heikkinen ym. 2005, 341–342, 348.) Fenomenografiassa maailman ja ihmisen suhde ymmärretään non-dualistisena, eli maailma ja yksilö

ovat jatkuvassa, limittäisessä suhteessa toisiinsa (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Marton & Booth 1997, 122).

Fenomenografia on tutkimusmetodina noin 50-vuotias. Fenomenografia on saanut alkunsa 1970-luvulla Ruotsissa Göteborgin yliopistossa, kun Ference Marton tutki tiedonmuodostumista ja opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta. Fenomenografialla on Martonin mukaan tarkoitus kuvata ihmisten ajattelutapojen erilaisuutta eli toisin sanoen erilaisia tapoja käsittää asioita. (Marton 1981, 178.) Alkuun fenomenografinen kiinnostus liittyi oppimiseen liittyvien käytännön ongelmien ratkaisemiseen, eikä sen taustalla ollut eksplisiittisiä tieteenfilosofian lähtökohtia. Martonin luoma fenomenografia on ajan saatossa kehittynyt teoreettisemmaksi, tutkimusmenetelmään on luotu ontologiset ja epistemologiset perusteet. (Lätti 2009, 37.) Fenomenografiaa käytetään tänä päivänä kasvatustieteen kentällä monien eri ilmiöiden tutkimiseen, sekä oppimisen ja tietoisuuden ymmärtämiseen (Huusko & Paloniemi 2006, 163).

Fenomenografia on englannin kielellä *phenomenography*. Sana *phenomenon* voidaan suomentaa sanalla ilmiö. Fenomenografisessa tutkimuksessa itse ilmiö ei ole tutkimuksen kohteena, vaan tarkemmin ilmiön ja ihmisen välinen yhteys (Bowden 2005, 12). Fenomenografian ydin on kuvata maailman ilmiöitä sellaisina kuin ihmiset ne kokevat. Tapa kokea jotain on ihmisen ja ilmiön välinen sisäinen suhde, joka heijastaa jälkimmäistä yhtä paljon kuin ensimmäistäkin. Fenomenografiassa halutaan kuvata ihmisten eri tavat kokea maailman ilmiöitä ja näiden erojen variaatioita. Tutkimuksen tavoitteena on tulkita tutkimuksen aineistoa niin, että sieltä löytyy variaatioiden perimmäinen olemus, jolla voidaan kuvata tutkittavaa ilmiötä. Kokemusta ei voida koskaan kuvata sen kokonaisuudessaan, joten on tyydyttävä kuvaamaan eroja, miten ihmiset kokevat tutkimuksen aiheena olevan ilmiön. (Marton 1997, 97; Marton & Booth 1997, 111–123.)

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset ja erilaiset tavat kokea ja ymmärtää todellisuutta. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita erilaisten asioiden käsittämisestä ja muotoutumisesta ihmisen tietoisuudessa. (Ahonen 1994, 114; Marton 1981, 178.) Oppilaiden huumorin tutkiminen tutkimushenkilöiden käsitysten kautta sopii fenomenografisen tutkimuksen raameihin, sillä tutkimuksessamme haluamme kuulla luokanopettajaopiskelijoilta heidän ajatuksiaan siitä, mitkä asiat ovat alkuopetusikäisistä

hauskoja ja naurettavia. Ahosen (1994, 115) mukaan fenomenografinen tutkimus herkistää opettajaa oppilaiden ajatusmaailmalle, joka mahdollistaa käsitysten avoimen vuorovaikutuksen ja näin ollen vaikuttaa opettajan tapaan kohdata oppilaansa.

Marton (1981, 177) erottaa kaksi eri tutkimuskohteen näkökulmaa empiirisessä tutkimuksessa. Ensimmäisen asteen näkökulmasta pyritään kuvaamaan laadullisesti maailman ilmiöitä. Olisimme voineet tutkia huumoria alkuopetuksessa ilmiönä yleisesti, jos olisimme ottaneet ensimmäisen asteen näkökulman. Toisen asteen näkökulmasta taas pyritään kuvaamaan ihmisten eri tapoja kokea näitä ilmiöitä, joka on fenomenografian ydin. Tämä tarkoittaa tutkimushenkilön paikan ottamista, kun tutkija yrittää nähdä ilmiön ja tilanteen hänen silmiensä kautta. (Marton & Booth 1997, 121.) Tutkija pyrkii tulkitsemaan käsityksiä ja selvittämään millaiseksi ilmiön sisällön merkitys muodostuu erilaisten käsitysten valossa (Rissanen 2006).

Tutkielmassamme luokanopettajaopiskelijat kertovat käsityksiään tutkittavasta aiheesta, joita me tutkijat tutkimme toisen asteen näkökulmasta. Kuviossa 1 olemme tiivistäneet tutkielmamme ytimen ja sen roolin mikä meillä tutkijoilla prosessissa on, kun tutkimusmenetelmäksi on valittu fenomenografia.



Kuvio 2: Tutkielman prosessi ja näkökulma.

Lähtökohtana tutkielmamme on se, että luokanopettajaopiskelijat toimivat tutkimushenkilöinä ja tutkielmamme aiheena on huumori alkuopetuksessa. Tutkittavat kertovat omasta näkökulmastaan kokemuksiinsa ja käsityksistään tutkittavasta aiheesta, joista

saamme tutkielmallemme tutkimusaineiston. Huumori ilmiönä syntyy ihmisten tietoisuudessa ja ilmenee vuorovaikutuksen kautta, eikä sitä tästä syystä ole mahdollista tutkia täysin objektiivisesti tyhjiössä. Tämän vuoksi me tutkijat olemme auttamatta subjektiivisesti osana tutkimusprosessia. Tarkastelemme tutkittavien kertomaa toisen asteen näkökulmasta, eli pyrimme saamaan tietoa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä, emmekä varsinaisesti huumorista yleisesti. Prosessi etenee aineiston hankinnasta, aineiston kategorisointiin ja analysointiin, ja johtaa lopulta tutkielman tuloksiin.

6.2 Aineiston tuottaminen

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto kerätään usein empiirisin keinoin ja kerätty aineisto muutetaan kirjalliseen muotoon. Suomessa fenomenografisissa tutkimuksissa aineistoina on käytetty litteroituja yksilöhaastatteluja ja ryhmähaastatteluja, kirjoitelmia, dokumentteja, kyselyitä, havainnointeja ja piirroksia. Aineistoja voi myös yhdistellä. Tärkeintä fenomenografisessa aineistossa ja sen keruussa on avoimuus ja mahdollisuus antaa laajoja, käsityksiään kuvaavia vastauksia ilman tarkasti ohjailevia kysymyksiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Meidän tutkielmamme aineisto tuotettiin ryhmäkeskustelujen avulla, jonka piirteet ovat pitkälti samankaltaisia perinteisiin haastatteluihin verrattuna.

Fenomenografisessa tutkimuksessa yleisimpänä aineistonkeruumenetelmänä ovat haastattelut. Ihmisen kertoman perusteella on mahdollista saada tietoa heidän käsityksistään tutkittavasta ilmiöistä. Haastatteluista on tarkoitus tehdä mahdollisimman avoimia ja haastateltavia rohkaistaan puhumaan vapaasti (Larsson & Holmström 2007, 56). Keskeisenä tarkoituksena on antaa haastateltavien olla äänessä ja kertoa mahdollisimman paljon kokemuksistaan. Tutkija voi haastattelijan roolissa kannustaa haastateltavaa kertomaan enemmän ja pyytää lisäinformaatiota aiheen ympäriltä (Bowden 2005, 15–18). Huumorin sosiaalinen luonne vaatii vuorovaikutuksellisia tilanteita, jonka vuoksi koimme tarkoituksenmukaisena kerätä aineistomme ryhmäkeskustelun avulla. Näin saamme mahdollisimman kattavan aineiston tutkimushenkilöidemme käsityksistä.

Haastattelu- ja ryhmäkeskustelutilanteista on strukturoitava mahdollisimman samankaltaisia, jotta saatava aineisto vastaa tutkittavaa ilmiötä. Ensimmäisen haastattelun tekemisen jälkeen tutkija ei saisi vaihtaa haastattelukysymyksiä tai tehdä seuraavassa haastattelussa tarkentavia kysymyksiä ensimmäisen haastattelun pohjalta. (Bowden 2005, 15–20.) Bowden (2005) korostaa, kuinka analyysia ei kannata aloittaa ennen kuin kaikki haastattelut on pidetty. Muutoin vaarana on, että myöhäisemmissä haastatteluissa tutkijana ohjaa keskustelua haluamaansa suuntaan tiedostamattaankin, jolloin ei voida enää olla varmoja, mihin ilmiöön tutkimustulokset viittaavat. Tiedostamme kuitenkin, että fenomenografisessa tutkimuksessa tutkittavana on henkilöiden käsitykset, jolloin esimerkiksi pelkästään yhden kysymyksen esittäminen saattaa synnyttää monenlaisia vastauksia. Kun tutkimushenkilön vastaus ei vastaakaan tutkijan odotuksia, tutkija automaattisesti analysoi haastattelutilannetta ja tutkimushenkilön käsityksiä, vaikka varsinaista aineiston analyysia ei aloitettaisikaan (Niikko 2003, 31–32). Lisäksi on tärkeä huomioida, että haastattelijan ei pitäisi missään tilanteessa antaa arvioivia kommentteja haastateltavan kertomasta, olivatpa ne positiivisia tai negatiivisia. (Bowden 2005, 15–20.)

Haastattelutilanne on vuorovaikutuksellinen, joten siihen vaikuttaa olennaisesti sekä tutkija, että haastateltava. Tutkimuksessa tutkija on tunteva, toimiva ja osallistuva subjekti, halusi niin tai ei, ja siksi on tärkeää tiedostaa omat kokemukset, toiveet ja ennakkoluulot tutkittavaan ilmiöön liittyen (Syrjälä 1994, 14). Tiedostamalla oma subjektiivisuutensa voi tutkijana pyrkiä minimoimaan sen vaikutusta tutkimuksen lopputulokseen ja vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta.

Kuten olemme tuoneet ilmi, halusimme alun perin tutkia lapsien käsityksiä huumorista. Vallitsevan pandemiatilanteen vuoksi päädyimme kuitenkin tarkastelemaan muita vaihtoehtoisia lähestymistapoja lasten huumoriin. Päädyimme valitsemaan tutkimuksemme tutkimushenkilöiksi luokanopettajaopiskelijoita, jotka ovat erikoistuneet esi- ja alkuopetukseen. Valitsimme luokanopettajaopiskelijat tutkimushenkilöiksi, sillä pandemiatilanteen vuoksi koimme, että opiskelijoiden haastatteleminen olisi turvallisinta ja vaivattomin tapa kerätä aineistoa. Koska tutkimuksemme käsittelee erityisesti alkuopetusikäisten huumoria, tuntui tarkoituksenmukaiselta haastatella opiskelijoita, jotka ovat opiskelleet alkuopetusikäisten koulunkäyntiä sekä kasvua ja kehitystä.

Päädyimme keräämään aineiston ryhmäkeskustelun avulla. Ryhmäkeskustelu eroaa ryhmähaastattelusta vuorovaikutuksellisemmalla luonteellansa. Ryhmäkeskustelussa joukko ihmisiä, tavallisesti 6–8 henkilöä, kokoontuu johonkin tilaan keskustelemaan annetusta aiheesta vapaamuotoisesti. Ryhmäkeskustelussa tutkija tai aineistonkerääjä ei itse osallistu, vaan hänen tehtävänsä on kannustaa muita käymään hedelmällistä keskustelua. Ryhmähaastattelussa tutkija puolestaan haastattelee ryhmässä olevia ihmisiä, mutta ei anna suoranaisesti tilaa vuorovaikutukselliselle keskustelulle ryhmässä olevien välillä. Ryhmäkeskustelua on perinteisesti käytetty, kun on haluttu kartoittaa mielipiteitä ja ajatuksia jostakin tutkittavasta ilmiöstä. Aineistonkeruumetodina ryhmäkeskustelu on yleistynyt itsenäisenä tapana kerätä aineistoa 1980- ja 1990-luvuilla. Ryhmäkeskustelussa tapahtuva vuorovaikutuksellinen keskustelu ruokkii tutkimushenkilöiden ajatuksia, ideoita ja näkökulmia, joka puolestaan mahdollistaa uusien yllättävienkin ajatusten syntymisen (Valtonen & Viitanen 2020, 119–120; Valtonen 2005, 223–224, 226).

Keräsimme aineiston toukokuussa 2021 kahtena eri päivänä saman viikon aikana. Otimme yhteyttä Lapin yliopiston esi- ja alkuopetuksen sivuaineen opiskelijoihin sähköpostilla (liite 1) ja sovimme ryhmäkeskusteluun sopivat aikataulut. Lähetimme sähköpostin yhteensä 13 henkilölle, joista 10 suostui tutkimushenkilöksi. Pidimme kolme erillistä ryhmäkeskustelua, joista ensimmäiseen osallistui kolme, toiseen neljä ja viimeiseen kolme henkilöä. Tämä eroaa tavallisesta ryhmäkeskustelun osallistujamäärästä, mutta pyrimme pitämään kiinni sen aikaisista kokoontumisrajoituksista. Ryhmäkeskustelujen ryhmät muodostettiin myötäillen tutkimushenkilöiden aikatauluja, jotta mahdollisimman moni pääsisi paikalle.

Kaikki ryhmäkeskustelut äänitettiin ja videoitiin, jotta aineiston litteroinnista tulisi mahdollisimman tarkka ja yksityiskohtainen. Videoinnin avulla on mahdollista tarkastella, kuka tutkimushenkilöistä on äänessä, sekä mahdollistaa non-verbaalisen viestinnän huomioimisen. (Alasuutari 2011, 85.) Ryhmäkeskustelut pidettiin yliopistolla pienessä, suljetussa luentosalissa. Tutkimushenkilöt kävivät keskustelua pöytäryhmässä, jossa he olivat kasvojen toisiinsa. Tutkijoina asetimme pöytäryhmän sivulle, jossa pystyimme tarkkailemaan tilannetta ja varmistamaan taltioinnin onnistumisen. Tutkimushenkilöiden ollessa toisiinsa kasvojen pyrimme luomaan keskustelunomaisen tilanteen, ja mini-

moimaan videoinnista ja tutkijoiden läsnäolosta aiheutuvat häiriötekijät. Olimme molemmat tutkijat mukana kaikissa ryhmäkeskusteluissa. Toisen tutkijan rooli oli johtaa tutkimushenkilöiden keskustelua, ja toinen vastasi ainoastaan taltioinnista. Vuorottelimme tutkijan rooleja keskustelutilanteissa, jolloin kumpikin pääsi kokemaan sekä keskustelun johtamisen, että taltioinnista vastaamisen. Etenimme ryhmäkeskusteluissa etukäteen luodun haastattelurungon (liite 2) mukaisesti. Otimme vallitsevan pandemiatilanteen huomioon tarjoamalla tutkimushenkilöille kasvomaskeja ja kehoitimme huolehtimaan käsihygieniasta. Ryhmäkeskusteluiden aikana tilassa oli enintään kuusi henkilöä, joten sen aikaiset kokoontumisrajoitukset toteutuivat.

Olimme valmistelleet aineistonkeruuta varten orientoivan piirustustehtävän, jonka tarkoituksena oli herätellä tutkimushenkilöidemme ajatuksia ja muistoja huumoria koskevista kokemuksista. Orientoivassa tehtävässä tutkimushenkilöt saivat jokainen oman piirustuspuhjan (liite 3), jossa oli kuva tyhjästä luokkahuoneesta. Tutkimushenkilöiden tehtävänä oli 5–10 minuutin aikana piirtää kuvaan erilaisia asioita, jotka naurattaisivat alkuopetusikäisiä oppilaita. Kun piirroksot olivat valmiit, tutkimushenkilöt esittelivät tuotoksensa ja kertoivat perusteluja piirtämilleen asioille. Tutkittaville luvattiin, että tuotokset eivät tulisi olemaan osa tutkielmamme aineistoa, jonka vuoksi piirroksot eivät ole nähtävillä tässä pro gradu -tutkielmassa. Piirroksot itsessään eivät siis ole osa aineistoa, mutta tutkimushenkilöiden perustelut ovat ja heidän piirtämiään asioita mainitaan useasti tulostulivuissa.

Keskustelutilanteet kestivät keskimäärin 35 minuuttia. Ryhmäkeskustelut litteroitiin Word-asiakirjoiksi äänitteiden ja videotallenteiden perusteella. Pyrimme tilanteen mahdollisimman totuudenmukaiseen esittämiseen muuttaessamme aineiston kirjalliseen muotoon. Ongelmakohtiksi litteroinnissa koimme tilanteet, joissa keskustelijat puhuivat toistensa päälle ja kun tutkimushenkilöiden pitämät kasvomasakit aiheuttivat puheessa epäselvyyttä. Jouduimme kahdessa kohdassa jättämään pois osan tutkimushenkilöiden puheesta sanojen epäselvyyden vuoksi. Jokaisesta ryhmäkeskustelusta luotiin oma tiedostonsa ja ne nimettiin järjestyksen mukaan numeroilla 1, 2 ja 3. Tästä eteenpäin käytämme aineistoon viitattessamme ryhmäkeskusteluiden numeroita.

Taataksemme tutkimukseen osallistujien anonymiteetin, loimme heille numero-kirjanyhdistelmät, joista numero viittaa ryhmäkeskusteluun ja kirjain yksittäiseen tutkimushenkilöön. Yksittäiseen ryhmäkeskusteluun osallistuivat henkilöt A, B, C ja D. Esimerkiksi “3A” tulee tutkimuksessamme tarkoittamaan kolmannen ryhmäkeskustelun yhtä osallistujaa.

Lapin yliopisto edellyttää kirjallista tutkimuslupaa, jos tutkimus vaatii eettistä ennakoarviointia tai tutkimushenkilöiden henkilötietojen luovuttamista. Tutkielmamme ei vastannut näihin kriteereihin, joten emme tarvinneet kirjallista tutkimuslupaa aineistonkeruuseen. Tutkimushenkilömme olivat kaikki täysi-ikäisiä aikuisia, jolloin heidän suullinen suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen oli riittävä. (Lapin yliopisto 2021.)

6.3 Fenomenografinen analyysi

Moilanen ja Rähä (2018, 62) siteeraavat artikkelissaan tiedon luonnetta fenomenografinen analyysin kannalta osuvasti:

“Merkitysrakenteiden tulkinnassa tutkimustulos ei ole se, mitä informantit sanovat. Jos näin olisi, voisi sanoa kuten Marx (1971): ‘Jos olemus ja ilmiöasu lankeaisivat yhteen, tiede olisi tarpeeton.’ Tutkittavien lausumat ovat siis vihje jostakin, jota tutkijan on selvitettävä.”

Meidän on tutkijoina analysoitava tutkimushenkilöidemme sitaatteja selvittääksemme, mitä käsityksiä heillä on tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullisten tutkimusten aineiston analyysia yhdistää kaksi vaihetta, havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen, jotka käytännössä nivoutuvat toisiinsa. Havaintojen pelkistäminen tarkoittaa tutkimuksessa saatujen havaintojen niputtamista ja yhdistämisestä, ja näiden saatujen havaintojen taustalla piilevien merkitysten avulla ratkaistaan arvoitus. Laadullisessa tutkimuksessa kerätty aineisto on vain pieni pala tutkittavan ilmiön kokonaisuutta, jonka asemaa analyysivalinnat ja tulkintamahdollisuudet määrittävät. Eri-laisilla analyysivalinnoilla vaikutetaan siihen, minkälaista tietoa hankitusta aineistosta hankitaan. (Alasuutari 2011, 39–44, 87–88.)

Fenomenografinen analyysi mukailee pitkälti muiden laadullisten tutkimusmenetelmien analysointitapaa, jossa aineistoa analysoidaan jatkuvasti aineistonkeruun aikana korostaen merkityksellisimpiä osia ja vertaillen aineiston eri ulottuvuuksia. Fenomenografisessa analyysissä aineistosta poimitaan merkityksiä ja yksittäisiä osia, jotka nähdään osana kaikkien haastatteluaineistojen muodostamaa kokonaisuutta, jota ei pidä unohtaa poimintoja tehdessä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Niikko 2003, 32–33.) Merkittävin ero fenomenografisen analyysin ja esimerkiksi laadullisen sisällönanalyysin välillä on se, että fenomenografisessa analyysissä ei keskitytä tutkimushenkilöiden sanoihin tai lausuntoihin kirjaimellisesti tai yksittäisinä tapauksina. Analyysissä keskitytään kokonaisuuteen, ja siihen millaisen merkityksen tutkittavana olevat henkilöt antavat tutkittavana olevalle ilmiölle, ja miten tutkija nämä merkitykset kategorisoi. (Samppala & Palojoki 2015, 100.)

Fenomenografisessa analyysissä prosessia ohjaa aineistolähtöisyys ja kontekstisidonnaisuus. Analyysin lähtökohtana on kerätty aineisto, joka on täynnä merkityksiä tutkittavana olevasta ilmiöstä, jonka vuoksi fenomenografiaan on mahdotonta määrittää yhtä selkeää analyysitapaa. Analyysi tapahtuu aineiston ehdoilla ja tutkimuksen kontekstit huomioiden. Fenomenografian toisen asteen näkökulma vaikuttaa myös kontekstisidonnaisuuteen, sillä tutkimuksen pyrkimyksenä on saada selvää tutkimushenkilöiden käsityksistä, ei tutkittavasta ilmiöstä itsessään. (Niikko 2003, 32; Häkkinen 1996, 39.) Fenomenografisen analyysin aineistolähtöisyys merkitsee sitä, että tehdyt valinnat ja luodut kategoriat perustuvat aineiston sisältöön eikä jonkin tietyn teorian pohjalle. Aineistolähtöisyydessä empirialla ja teoriolla on sopusointuinen suhde, jossa tutkimuksen teon aikana teorian ajatellaan rakentuvan aineistosta löytyvien merkitysten myötä. Teoriolla on merkityksensä, sillä tutkijan on tiedettävä tutkimansa aiheen taustaa osatakseen etsiä tutkimuksensa kannalta oikeita merkityksiä aineistosta. Lopullinen teoria kuitenkin rakentuu fenomenografisissa tutkimuksissa vasta analyysin myötä. (Eskola 2018, 212; Huusko & Paloniemi 2006, 166; Häkkinen 1996, 39–40.)

Fenomenografisessa analyysissä muodostetaan kuvauskategorioita aineiston perusteella. Kategoriat eivät voi olla ennalta määrättyjä, vaan ne muodostuvat aineistosta käsin. (Samppala & Palojoki 2015, 100.) Kuvauskategorioiden muodostaminen on usein neli-

vaiheinen prosessi. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan läpi useaan otteeseen, pyritään muodostamaan sitä kautta kokonaiskäsitys aineistosta, ja etsitään tutkimusongelman kannalta oleelliset ilmaukset. Nämä ilmaisut muodostavat merkitysyksiköiden joukon. Vaikean tästä tekee se, että merkitysyksiköt ovat hyvin kontekstisidonnaisia ja limitäisiä, eli tutkimushenkilön ajatuksesta voidaan muodostaa useampia merkityksiä. Kontekstisidonnaisuuden kannalta on tärkeää, että ensimmäinen vaihe tehdään huolella ja tutkija on perehtynyt aineistoon, ja siihen mikä tutkimushenkilöiden kertoman perusteella alkuperäinen konteksti on, jotta niistä voidaan tehdä johtopäätöksiä. (Niikko 2003, 55; Marton & Booth 1997, 133; Häkkinen 1996, 41–42.) Ensimmäistä analyysivaihetta helpotti aineiston litterointi, joka pakotti meidät tutustumaan aineistoon muuttaessamme ryhmäkeskustelut äänitiedostoista kirjalliseen muotoon. Aloitimme analyysiprosessin lukemalla aineistoamme läpi useaan otteeseen samalla etsien tärkeitä ilmaisuja, jotka tuntuivat vastaavan tutkimuskysymyksiimme. Nämä ilmaisut merkitsimme itsellemme muistiin myöhempiä analyysivaiheita varten.

Analyysin toisessa vaiheessa olennaisia merkitysyksiköitä aletaan vertailla keskenään. Merkitysten joukosta etsitään samankaltaisuuksia, erilaisuuksia ja rajatapauksia, jotka ryhmitellään tai teemoitellaan. Jatkuvasti aineistosta nousevat ilmaukset ryhmitellään siis merkitysryhmiin, joka helpottaa tutkittavana olevan ilmiötä koskevien käsitysten jäsentämistä tutkijan mielessä. Merkitysryhmiä saa korjata useampaan kertaan, jotta se vastaa niitä ilmauksia mitä se sisältää parhaalla mahdollisella tavalla. (Niikko 2003, 55; Häkkinen 1996, 42–43.) Muodostimme tutkielman tutkimuskysymysten ja aineistomme avulla analyysikysymyksiä, jotka helpottivat aineiston ilmaisujen ryhmittelyä omiksi merkitysryhmikseen. Jaoimme tärkeitä ilmaisuja analyysikysymysten mukaan siten, että esimerkiksi selkeästi naurunaiheita sisältävät ilmaisut sijoitettiin ”Mille nauretaan?” -analyysikysymyksen alle erilliseen tiedostoon.

Kolmas vaihe pitää sisällään alakategorioiden rakentamisen analyysityön tuloksensa saaduista merkitysryhmistä. Alakategorioiden sisällä olevia merkitysryhmiä ja niiden ilmauksia tulisi vertailla toisiinsa sekä muiden alakategorioiden ilmauksiin, jotta alakategorioille saadaan selkeät rajat, ja ilmaukset tai merkitysryhmät eivät ole päällekkäin eri alakategorioissa. Jokainen yksittäinen alakategoria on suhteessa tutkittavaan ilmiöön ja kertovat erilaisista tavoista kokea ilmiö. (Niikko 2003, 36; Häkkinen 1996 43.) Loimme

tulosavaruutemme alakategoriat analyysikysymysten alle tuoduista ilmaisuista värikoodaamalla samankaltaisuudet. Värikoodauksen avulla muodostimme samankaltaisista merkitysyksiköistä ryhmiä, eli alakategorioita. Näin esimerkiksi muodostui alakategoria oppilaiden käyttämästä haitallisesta huumorista: väritimme kaikki oppilaiden haitalliseen huumoriin liittyvät ilmaisut tietyllä värillä ja nimesimme muodostuneen joukon sille sopivalla nimellä.

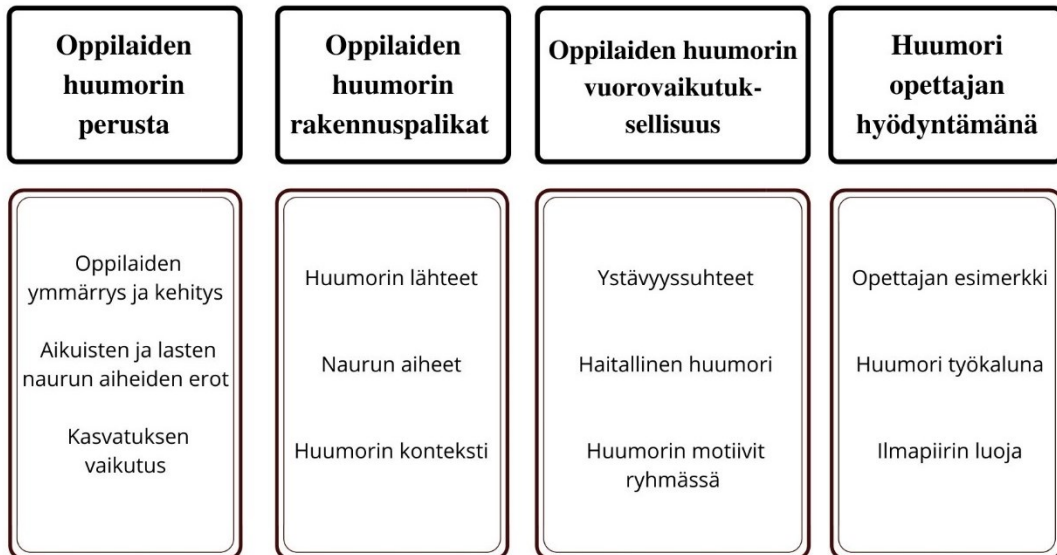
Viimeisessä vaiheessa alakategorioita yhdistellään muodostamaan ylätasoon kategorioita eli kuvauskategorioita. Kuvauskategoriat sisältävät tutkittavana olevien käsitysten ominaispiirteet ja ne kuvaavat aineistosta löytyviä kategorioita abstraktimmalla tasolla. Laadullisesti jokaisen kuvauskategorian tulee olla toisistaan erillinen, jottei muodostu päällekkäisiä kategorioita. Kuvauskategoriat ovat tutkijan tulkintoja tutkittavilta kootuista ilmauksista, heidän erilaisia käsityksiänsä tutkittavasta ilmiöstä ja muodostavat tutkimukselle tulosavaruuden. (Niikko 2003, 37; Häkkinen 1996, 43.) Luodut alakategoriat yhdistelimme suuremmiksi kokonaisuuksiksi, jotka nimesimme mahdollisimman kuvaaviksi. Nämä analyysin viimeisessä vaiheessa luodut suuret kokonaisuudet ovat kuvauskategorioitamme, jotka yhdessä muodostavat tutkimuksemme tulosavaruuden.

Kuvauskategorioissa on tutkimuskohde jäsennehtynä, ja niissä on huomioitu ilmiöön liittyvät piirteet ja merkitykset, sekä niiden väliset suhteet. Seuraavaksi tutkijan tehtävä on välittää tämä muille, sillä tulosavaruuden avulla tutkimuksen tuloksia on mahdollista esitellä. (Marton & Booth 1997, 125; 135.) Tutkielmamme aineistosta luotu tulosavaruus on nähtävillä seuraavassa luvussa kuviossa 3, jossa esittelemme tutkimustulokset kuvauskategorioittain.

Kuvauskategoriat voivat olla horisontaalisessa, vertikaalisessa tai hierarkkisessa suhteessa toisiinsa. Horisontaalisessa kuvauskategorija järjestelmässä kaikki kuvauskategoriat ovat joka suhteessa tasavertaisia toisiinsa nähden. (Samppala & Palojoki 2015, 100; Häkkinen 1996, 35.) Meidän tutkimuksessamme analyysin aikana muodostuneet kuvauskategoriat on järjestetty horisontaaliseksi, sillä kategoriat yhdessä vastaavat kysymykseen luokanopettajien käsityksistä alkuopetusikäisten huumorista.

7 TULOKSET

Tutkielmallamme pyritään selvittämään luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä kysymyksestä ”Minkälaista huumori on alkuopetuksessa?”. Tutkimuksemme tulokset jakautuivat neljään kuvauskategoriaan, jotka esittelemme alatason kategorioineen kuviossa 2. Kuvauskategoriamme ovat: 1. oppilaiden huumorin perusta, 2. oppilaiden huumorin rakennuspalikat, 3. oppilaiden huumorin vuorovaikutuksellisuus, ja 4. huumori opettajan hyödyntämänä.



Kuvio 3: Tutkimuksemme tulosavaruus

Tässä luvussa käsittelemme ja avaamme jokaisen tulosavaruuden kuvauskategorian alakategorioineen yksitellen. Yhdessä kuvauskategoriat muodostavat tutkielmamme tulokset ja vastaavat tutkimuskysymykseemme. Käytämme ryhmäkeskusteluihin osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista sanoja tutkimushenkilöt tai tutkittavat, ja esittelemme tulokset heidän näkökulmastaan vahvistaen tuloksia autenttisilla aineiston lainauksilla. Moilasen ja Räihän (2018, 68) mukaan autenttisten lainausten käyttäminen tulosluvussa

nousee keskeiseen asemaan, sillä tutkimuksemme tulokset perustuvat aineistoon, josta lainaukset ovat peräisin.

Tämän tulosluvun ensimmäisessä alaluvussa esittelemme oppilaiden huumorin ja huumorintajun perustan, eli taustatekijät, jotka tutkimushenkilöiden mielestä vaikuttavat alkuopetusikäisen oppilaan huumoriin, huumorintajuun ja sen kehitykseen, sekä huumorin ymmärtämiseen.

Toisessa alaluvussa käsittelemme oppilaiden huumorin rakennuspalikoita. Rakennuspalikat jakautuivat huumorin lähteiksi, naurun aiheiksi ja tilanteiksi, jotka mahdollistavat naurun. Saadaksemme mahdollisimman kattavan kuvan alkuopetuksessa esiintyvistä huumorista, on tarpeen käsitellä huumorin ja naurun aiheita. Rakennuspalikat yhdessä vastaavat siihen, mitkä asiat luokanopettajaopiskelijoiden mielestä naurattavat alkuopetusikäisiä.

Kolmas alaluku käsittelee oppilaiden käyttämän huumorin vuorovaikutuksellisuutta koulukontekstissa. Luvussa esittelemme sosiaalisia vuorovaikutuksellisia tilanteita ja hetkiä, joissa luokanopettajaopiskelijat käsittivät oppilaiden välisen huumorin esiintyvän. Oppilaiden huumorin vuorovaikutuksellisuus ilmenee ystävien ja kaverien välisissä suhteissa, haitallisena huumorin käyttönä sosiaalisessa ympäristössä, sekä erilaisina huumorin käytön tavoitteina.

Viimeisessä eli neljännessä tutkimustuloksia esittelevässä alaluvussa kerromme opettajien hyödyntämästä huumorista alkuopetuksessa. Koimme tarkoituksenmukaiseksi käsitellä myös opettajien käyttämään huumoria, sillä huumorin käyttötarkoitukset kertovat oppilaantuntemuksesta ja huumorin ilmiön kokonaisvaltaisuudesta koulukontekstissa, sekä vastaa osaltaan kysymykseen, millaista huumori alkuopetuksessa on.

Tutkimustuloksia esitellään verraten aikaisempiin tutkimuksiin ja muihin lähdeoteksiin, joita teoriassa olemme tuoneet esiin. Pyrimme keskusteluttamaan tutkielmamme tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja täten vahvistamaan tutkimustulostemme luotettavuutta. Seuraavan luvun lopuksi olemme koonneet tutkimustulostemme yhteenvedon. Yhteenvedossa olemme koonneet tutkielmamme keskeisimmät tulokset tiivistetysti yhteen.

7.1 Oppilaiden huumorin perusta

Tutkittavat toivat ryhmäkeskusteluissa esiin oppilaiden huumoriin liittyviä taustatekijöitä, jotka vaikuttavat jo ennen oppilaan koulun alkua. Ryhmäkeskusteluiden aikana mainittiin kasvatuksen ja ympäristön vaikutus huumorin kehittymiseen, sekä tuotiin ilmi oppilaiden yksilöllinen kehitys, eli kuinka jokaiselle oppilaalle kehittyy omanlainen huumorintaju yksilöllistä vauhtia (ks. Franzini 2002, 2). Samalla luokalla olevilla oppilailla voi esiintyä eroja kehityksessä, joka selittyy oppilaiden ikäeroilla. Samalla luokalla saattaa olla oppilaita, joista esimerkiksi toinen on syntynyt vuoden ensimmäisenä ja toinen vuoden viimeisenä päivänä. Samaa luokkaa käyvillä oppilailla saattaa olla siis lähes vuoden ikäero, joka näkyy myös huumorissa, ja etenkin abstraktien asioiden ymmärryksessä.

"Kun puhutaan vaikka ekaluokkalaisista lapsista [...] voi olla niin ääripäästä toiseen se niitten kehitys, että ne voi toinen olla jo vähän silleen fiksumpia tai miten sen nyt sanois, sosiaalisesti taitavampia, nii sit niitten on helpompi ymmärtää myös eri huumorin muotoja, ku toisten." 1A

Kasvatuksen vaikutusta oppilaan huumorin kehitykseen nostettiin muutaman kerran keskusteluissa esiin. Kodin ja perheen ”vitsailukulttuuri” kasvattaa oppilasta ymmärtämään ja arvostamaan tietynlaista huumoria. Oppilas mallintaa lähipiiriltään tavat käyttää huumoria ja sitä, mistä aiheista vitsejä tehdään, jolloin jokaisella oppilaalla on omat lähtökohtansa huumoriin (Martin & Ford 2018, 229, 235). Lapsi oppii ilmaisemaan huumoria tietyllä tavalla, ottaen mallia kotona opituissa tilanteista. Tutkittavat tiedostivat, että eri perheiden ”vitsailukulttuureissa” on huomattavissa eroja. Opettajan käyttämä huumorityyli voi olla yhteneväinen joidenkin oppilaiden kanssa, mutta ei välttämättä kaikkien.

"Se on ehkä niin yksilöllistä et tavallaan niin kuin tuossa iässä lapsella on niin eri tasolla tavallaan, että kyllä jotkut siellä ymmärtää, varmaa et, jos kotonakin heitellään semmosia samantyyliisiä, vaikka läppiä mitä se opettaja sit heittää nii se lapsi tarttuu niihin helpommin, mutta jos kotona vaikka tai ympäristössä ei koskaan vitsailla jostain vaikka sarkastisesti niin se lapsi ei välttämättä ymmärrä sitä sarkasmia ollenkaan. Niin kuin tuossa iässä vielä. Et kyllä ympäristöllä on aika vaikutus siihen." 1B

Sarkasmi on huumorin laji, joka herätti paljon keskustelua tutkittavien välillä. Sarkasmin ymmärtäminen vaatii monimutkaisten kielellisten ja sosiaalisten päätelmien tekoa, joiden harjoittelu on vielä alkuopetusikäisellä lapsella kesken (Martin & Ford 2018, 221). Lähes kaikki tutkittavat olivat sitä mieltä, ettei alkuopetusikäisellä välttämättä ole vielä tarpeeksi kehittynyt ymmärrys, jota sarkasmi vaatii, ja tästä syystä välttäisivät sen käyttöä alkuopetuksessa. Myös vertauskuvien ja muiden abstraktien tai kontekstisidonnaisten asioiden ymmärtäminen osana huumoria ajateltiin olevan haasteellista alkuopetusikäisille oppilaille.

"Ja tosta sarkasmista tuli mieleen, että just itekin on huomannut, että harvoin sitä semmosta alkuopetus- tai varsinkaan esiopetusikäiset ymmärtää." 1C

"[...] se ei voi olla kauheen sellasta jotaki kauheen, sarkasmia tai jotaki tommosta korkeelentosta. Ne ei varmaan ymmärrä sitä kaikkee vertauskuvia tai tollassii." 2A

"[...] ei oikeastaan sarkasmia voi sanoa kai, ei ne ymmärrä sitä, saattaa ottaa sen itteensä vähä liikaa. Sarkasmihan ei ehkä ole se, sillä tavalla niinku, ei nyt voi sanoa, että parhain huumorin muoto, mutta jos sitä ei ymmärrä nii menee aika pahasti ohi." 3B

"[...] sarkasmihan on niinku tulkintaa tai sellasta tai tulkinnanvaraista niin ni sitte pitää osata lukea sarkasmia, että se on hauskaa, mutta sitte niitten mitä ne ekaluokkalaiset, vaikka ymmärtää nii pitää olla sellasia selkeitä vitsejä." 1A

Ymmärryksen tasoon liittyy myös se, että lapsia ja aikuisia naurattavat eri asiat. Tietyt lasten naurun aiheet eivät avaudu aikuiselle tai aiheuta samankaltaista huvittunutta reaktiota kuin lapsissa. Aikuisen ja lapsen huumorin eroja voidaan selittää esimerkiksi sillä, että lapset todennäköisemmin löytävät ympäriltään ja leikeissään useammin itseään huvittavia asioita (Ljuštanović & Pešikan-Ljuštanović 2017, 29). Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet Järvelä ym. (2004, 19, 40), joiden tutkimuksessa havaittiin, että opettajat ja oppilaat pitävät eri asioita hauskoina. Tutkittavien välisistä keskusteluista kävi ilmi, etteivät kaikki oppilaita naurattaneet tilanteet naurattaneet tutkittavia.

"Sit ne voi myös olla tollasia jotenkin niinku esimekiksi toihan (1B:n kertoma vitsi) ei siinä oo mitään järkee tossa vitsissä. [...] Huomaa kyllä, että niitä naurattaa eri asiat, ku aikuisia." 1A

“Niin siellä (koulussa) kaikki lapset nauraa ja aikuiset on vaan vakavalla naamalla.” 1A

“ [...] jotain tällasta, että mikä itelle aikuisena höpönpöpöä asiaa, mutta lapsille tosi hauskaa.” 3B

Tutkittavien käymissä keskusteluissa käsitettiin, että aikuisten ja lasten huumorien aiheiden välillä on eroja. Alkuopetusikäisten huumorin yhteyteen liitettiin yksinkertaiset ja selkeät vitsit, jotka liittyvät heidän kokemusmaailmaansa ja arkipäiväiseen elämään. Aikuiset osaavat arvostaa helposti ymmärrettävissä olevia vitsejä, mutta kykenevät myös abstraktimpaan ajatteluun, joka erottaa lapsen ja aikuisen huumorin toisistaan (ks. Kerkänen 2003, 23). Myös aikuiset löytävät huumoria arkipäiväisistä tilanteista, mutta aikuisen kokemusmaailma ja abstraktiajattelu erottaa aikuisen huumorintajun lapsen huumorista.

Ryhmäkeskusteluissa kysyimme, mikä tutkittavien käsitys oli tyttöjen ja poikien huumorista ja kokivatko he, että sukupuolten välillä olisi eroja. Tutkittavien mukaan eri sukupuolta olevien huumorissa näkyy eroja oppilaiden kasvaessa vanhemmiksi, mutta alkuopetusiässä huomattavia eroja ei ole vielä nähtävissä ja oppilaat nauravat usein samoille asioille huolimatta heidän sukupuolestaan.

“En mä sanois että ihan ehkä vielä tuolla esi- ja alkuopetuksessa on hirveitä eroja mitkä huomais.” 2A

“ [...] harkassa ku oli ykkösluokassa niin kyllä musta tuntu, että jos siellä jotaki hauskaa tapahtu niin kaikki siihen samalla tavalla nauro.” 2C

“Nii mä mietin kans, että kauheen vaikee sanoo, että ku... mutta ehkä voi sanoo, et ei, mutta sitte taas (oppilaat) on niin erilaisia. Ja sit varsinkin, jos miettii viel noin pieniä [...] et viel naurattaa samat asiat.” 1A

“ [...] en mä tiää voiko enää sanoa niin että tämä on tyttöjen huumoria ja tämä on poikien huumoria.” 2D

Viimeisimmän aineisto-otteen ”voiko enää sanoa” viittaa mahdollisesti nykypäivän vilkkaaseen yhteiskunnalliseen keskusteluun sukupuolten moninaisuudesta ja perinteisten stereotyyppien rikkomisesta. Keskustelulla vaikuttaa olevan vaikutuksensa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin. Eräs tutkittavista toi kuitenkin esille, että oma sukupuoli

vaikutti hänen tapansa huomioida oppilaiden käyttämää huumoria sekä erityisesti huumorin tulkitsemiseen, mikäli oppilas oli vastakkaisen sukupuolen edustaja.

“Jotenki itellä on se, että on kiinnittänyt ehkä enemmän huomiota, jotenki niinku korostunu se poikien huumorin käyttö enempi. Mut kyllähän ne tytötki on siellä mukana, on nauranu niis jutuissa missä koko luokka on. Ja niillähän on sit tietysti ne omat ehkä, ehkä mä en oo pystyny tulkitsemaan niitten huumoria niin hyvin tai jotain.” 2B

Oppilaan kasvatuksen ja kehityksen tarkastelun myötä muodostuu huumorin perusta luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä. Alkuopetusikäisen kognition kehitys sekä kodin opettamat tavat vitsailussa vaikuttavat siihen millaiseksi huumorintaju lapselle muodostuu. Huumorin perusta ja siihen vaikuttavat tekijät ovat tiedostettava ennen kuin voimme lähteä tarkastelemaan pidemmälle oppilaiden huumoria ja sen elementtejä.

7.2 Oppilaiden huumorin rakennuspalikat

Tutkittavien keskusteluissa oppilaiden huumori koulukontekstissa rakentui palikoista, joita tässä kappaleessa erittelemme. Koimme, että termi “rakennuspalikat” on sopivan lapsilähtöinen, joka kuitenkin kuvaa hyvin aihetta. Olennaisimpina huumorin rakentumiseen koulumaailmassa liittyi se mistä oppilas ammentaa naurunaiheita, mille nauretaan ja millaiset tilanteet mahdollistavat tai edesauttavat huumorin syntymistä.

Keskusteluista nousi esiin käsitys siitä, että alkuopetusikäisen huumoriin liittyy vahvasti lapsen kokemusmaailma ja jokapäiväinen elämä. Hauskat tilanteet ja naurun aiheet kumpuavat arkisista asioista, joita oppilaat kokevat. Alkuopetusikäisen lapsen kokemusmaailma ja muisti on rajallinen, joten vitsin aiheet haetaan helposti läheltä, oli se sitten fyysisesti tai ajallisesti. Tutkittavat tiedostivat myös, että koulumaailman lisäksi oppilaan vapaa-ajalla on merkittävä rooli huumorin kannalta.

”(Kysymyksenä minkälaista huumoria oppilaat ymmärtävät) Omaan kokemusmaailmaan liittyvät jutut. [...] Mitä lähempänä se on omaa elämää niin sen parempi.” 3A

"Jokapäiväisestä elämästä aika paljon varmaan siellä koulussa, justiinsa ne hauskat tapahtumat ja mitä niinku yhteisiä asioita on oppilailta nii niistä, niitä ammennetaan." 2A

Myös perheen ja etenkin vanhempien sisarusten vaikutus vitsien saralla mainittiin ryhmäkeskusteluissa. Erilaiset vitsit ja vitsiarvoitukset, joita lapsi kuulee ja oppii kotona, toistetaan mielellään koulussa luokkatovereille.

"Sitte kaikki mitä [...] vanhemmat sisarukset on kertonu vitsellä, niitä kerrotaan eteenpäin." 3A

"Joo, just semmoset jotkut villitykset tuntuu, että tulee joltain isommalta sisarukselta tai muuta sit niitä viljellään myös siellä alkuopetuksessa [...]" 3C

Myös perinteiset vitsikirjat huumorin ja vitsien lähteeksi mainittiin kerran. Mikäli vitsi ei ole kotoa kuultu ja opittu, voi niitä lukea ja harjoitella vitsikirjojen kautta.

"Mä muistan tuolla syventävässä harkassa, niil oli siel takana vitsikirjoja. Siel oli muutamat oppilaat, ku ne kovin tykkäs lukee niitä ja sit ne esitteli niitä kavereillensa niit vitsejä." 2B

Tutkittavat toivat esiin paljon viittauksia lasten suosimaan populaarikulttuuriin oppilaiden huumorista puhuttaessa (ks. Aerila & Rönkkö 2019, 89). Tutkimushenkilöiden käsitysten mukaan oppilaat löytävät naurunaiheita televisiosarjoista ja videopeleistä sekä ”villityksistä”, joita nähdään esimerkiksi Tiktok-sovelluksessa tai YouTubesta. Lastenohjelmat, Fortnite-tanssit ja Putous-hahmojen imitointi toistuivat useampaan otteeseen tutkittavien keskusteluissa.

"No varmasti just sieltä YouTubesta ja televisiosarjoista, esimerkiks Putoushan on aika monta vuotta ollu niinku tollasten alkuopetusikäisten lasten niinku semmone. Ja sitte ne matkii niitä hahmoja." 1A

"Ja nyt ehkä on sitte tullu kans TikTokki, että varmaan sieltäkin aika paljon, kaikkia niitä haasteita varmaan kuvaa ja tekee, tansseja ja muita, jotka on sitte voi olla myös semmosia hauskoja." 1C

"Lasten ohjelmista, Putouksesta, tv-ohjelmista [...] kaikki lastenohjelmat ja kaikki nii niitten kautta." 3A

"Ja varmaan semmosista hitti jutuista, on se joku Minecrafti tai joku mikä ikinä onkaan siinä hetkessä in. [...] On se varmaa semmonenki et mikä on in sillä hetkellä." 2D

"[...] jostain videoista tai jostain Tiktokeista ne jutut ja semmoset niinku niitten kokemusmaailman asiat. [...] Sitte voi olla jostain peleistä varmaan kans, että on ainaki kuullu, että jotkut oppilaat on puhunu keskenään ja niinku sillee, siinä on ollu aika paljon naurua myös mukana, että ”joo mulla kävi eilen näin, ja sitte sä tulit auttaa ja hahaa ja sitte meillä kävi näin.” 1C

Myös viime vuoden hittipeli Among Us herätti keskustelua. Tutkittavien mainitsemien videopelien (Fortnite, Among Us) suosio perustuu yhteisöllisyyden lisäksi muiden pelaajien eliminointiin ja väkivaltaan. Oppilaiden naurun aiheisiin liitettiin muutenkin erinäiset kielletyt ja epäsoveliaat asiat. Epäsoveliaisiin asioihin liitettiin väkivallan lisäksi pienten lasten lempihuumori, eli pissa-kakka-huumori.

“Ja vähän semmosista jutuista niinku just nää pissa- ja kakkajutut mistä ei normaalisti puhuta [...] että moni vaientaa, jos alkaa puhua jostain kakkasta, niin ”älä nyt täällä”, että noi jutut kuuluu, ne on vessajuttuja niin sitte semmoset kielletyt vähän niinku jutut. Tai ei kielletyt...” 1B
“Epäsoveliaat.” 1A

“[...] Pissa-kakka-huumorihan on aika klassinen, se nyt on varmaa tullu jäädäkseen.” 2D

“(Kertoessaan orientoivan tehtävän piirroksestaan) Ensimmäisenä tänne piirsin, tänne taululle pyllyn. Mä uskon et tää, se semmonen asia mikä ainaki saa ykkösluokkalaiset nauramaan, ja vanhemmatki.” 2C

“[...] aikalailta semmosella pissa-kakka-huumorilla tasolla meininki pysyy (alkuopetuksessa).” 2B

Geestin (2016) mukaan tietyssä ikävaiheessa lapsen vitsien lempiaihe on pissa-kakka-huumori. Jo sanan ”pissa” tai ”kakka” sanominen voi aiheuttaa lapsiryhmässä kontrolloimatonta naurua. (Geest 2016, 127.) Pissa-kakka-huumorin yhdistäminen lasten huumorin

yhteyteen on yhtenevä lukuisien aikaisempien tutkimusten kanssa (mm. Aerila, Laes & Laes 2015, 39; Geest 2016, 127; Farneti & Tschisner 2014, 139; Cunningham 2004, 97). Tilanteen hauskuuteen liittyy tutkittavienkin esiintuoma näkökulma siitä, että aiheet ovat aikuisten mukaan epäsoveliaita, eikä niistä sovi puhua julkisilla paikoilla muiden edessä. Näin lapselle muodostuu käsitys siitä, että aihe on kielletty ja se tekeekin aiheesta puhumisen jännittäväksi ja hauskaksi.

Alkuopetusikäinen on kehityksessään siinä vaiheessa, että hän mielellään toistelee omasta mielestään hauskoja arvoituksia tai sanaleikkejä kaikille vastaantuleville niin kotona kuin koulussa. Tutkittavat toivat esiin tilanteita, joissa oppilaat ovat kertoneet vitsiarvoituksia heidän ollessaan koululuokassa sijaistamassa.

"[...] olin sijaistamassa ykkösellä ja se oli sillai kysy multa ensin jotakin lempinumeroa ja lempieläintä ja lempiväriä ja jotain tämmösiä [...] ja sitte se yhtäkkiä "no sillä on koira, jolla on, joka on pinkki ja sillä on neljätoista jalkaa" ja nauraa ihan räkänä siinä päälle, et sen mielestä oli hauskaa, et opel olis semmonen koira." 3A

"[...] joku tulee mulle sanomaan, että 'hei sano Siiri' ja sit mä, että 'Siiri' no 'sun päässä on hiiri'." 3B

"[...] semmonen yks poika teki aina semmosia vitsiarvoituksia [...] mä ker- ron nyt esimerkin, 'Mikä on maailman suosituin lintuaiheinen taulu?' [...] 'Tikkataulu, hahahaha!'" 1B

"Mut joku ykkös- vai kakkosluokkalainen tuli kerran [...] nii ne tuli silloin että 'Öö 2D öö mihin avaruus loppuu?' sit mä vaan 'No?' 'Ässään!' Ja sit se oli hirveen hauska, et ne kikatteli siellä." 2D

Sanaleikit, riimitetyt ja lorut miellyttävät lapsia etenkin tietyssä ikävaiheessa, niin kuin tutkittavat toivat esiin keskusteluissaan. Oppilaiden kielen käytön kehittyessä ”sivistyneemmäksi” muuttuu suhtautuminen hauskana pidettäviin asioihin, ja riimitetyt voidaan ajatella lapsellisiksi. Alkuopetusikäinen on juuri siinä ikävaiheessa, että kielen käyttöä harjoitellaan vielä hyvin alkeellisella tasolla, ja koulussa opittuja loruja mielellään toistellaan myös kotona, ja päinvastoin.

Mokat ja ”kömmähdykset” olivat toistuva teema tutkittavien käymissä keskusteluissa. Varsinkin mokat, jotka tapahtuvat opettajalle miellettiin tutkittavien keskusteluissa oppilaita naurattaviksi tilanteiksi. Keskusteluissa huomioitiin myös mokat, joita opettaja voi tarkoituksellisesti tehdä opetuksensa lomassa, jotta oppilaille on mahdollisuus hoksata virhe ja korjata se.

"(Kertoessaan orientoivan tehtävän piirroksestaan) Noh, täällä on opettaja ja opettajan paita on väärinpäin, mun mielestä sen ikäiset lapset nauraa niinkin typerille asioille, kuin tommosille pienille mokille, varmaan kyl iteki nauraisin, jos joku maikka tulis tänne paita väärinpäin. Mutta tota, sitte täällä on myös tämmöne kuulutus tulee täältä kaiuttimesta, täällä sanotaan hyvää maanantaita, rehtori kuuluttaa siellä ja me ollaan, just käyty oppilaitten kanssa, että tänään onki tiistai, nii sitte ne nauraa, että ne nauraa vähän semmosille mokille ja sellasille." 1B

"Joo tuota, mulla tuli kans nuo mokat mieleen [...] nuo mokat on hauskoja niinku pienistä oppilaista, että ja sitte se on semmonen keino opettaa lapsia, että laskee $1 + 1 = 3$ nii aika moni hoksaa, että no tuo on väärin." 1C

"Pienet jutut, pistää pipo väärinpäin päähän nii sekin on hauskaa oppilasta, mitä tahansa. Pistää eri pari sukat ja "hei opella on eri pari sukat jalassa", aivan mitä, pienet jutut." 3A

Mokille nauraminen liittyy huumorin yhteensopimattomuusteoriaan sekä ylemmyysteoriaan. Vaatteiden väärinpäin yllään pitäminen tai selvästi väärästä päivästä puhuminen oppilaille rikkoo koulussa totuttuja normeja ja todellisuutta, mikä tekee siitä hauskan ja naurettavan (ks. Semrud-Clikeman & Glass 2010). Mokassa tapahtuva asia luo yhteensopimattomuuden koulun normiarjessa, kun taas suhtautuminen mokaan voi olla ylemmysteorian mukaista. Mikäli moka tapahtuu joillekin oppilaista, voivat luokkatoverit tuntea ylemmyyttä siitä.

Mokien kanssa samaan kategoriaan liitettiin myös ”jekut” eli pilat. Pilojen hauskuus perustuu tarkoituksellisuuteen toiminnassa, kun taas mokissa asioita tapahtuu vahingossa. Mokilla ja piloilla on kuitenkin vahva yhteys, sillä pilan tarkoituksena usein on, että pilan kohteena oleva tekee virheen. Pilaa tehdessä jo sen tekeminen on hauskaa ja naurettavaa, vaikka siihen ei ole vielä kukaan ”langennut”. Pilojen tekeminen on hyvin tavallista luokahuonehumoria (Järvelä ym. 2004, 21).

“Kellojuttu oli aina hauskoja, siirtää sitä kelloa pienenäki ja yrittää jekuttaa opettajaa niin, jos kello käviski väärinpäin tai jotenki nii vois olla aika hassu juttu niitten mielestä, se naurattais.” 2B

“(Kertoessaan orientoivan tehtävän piirroksestaan) Mä aattelin lähtee tämmösten niinku toimintojen kautta ja tuota, kans ja mää laitoin tänne liitulasiaku niinku karkki, nii sitte voi tehdä semmosia jekkuja.” 2D

”(Kertoessaan orientoivan tehtävän piirroksestaan) Sitte mulla on pierutyyne, tämmöset pikku, ööö, jekut voi olla joidenki mielestä hauskoja.” 1A

”Joskus on nähny parhaimmillaan, että perässä kävelee pari kaveria ja yks käy tekee sen saman jekun kaikille ja sit ne vaan nauraa vieressä, tulee vaan perässä ja nauraa.” 3A

Huumorin lähteiden ja naurun aiheiden lisäksi tutkittavien keskusteluissa nousi teemaksi huumorin konteksti, eli tilanteet, jotka mahdollistavat naurun ja edesauttavat huumorin syntymistä. Näitä ovat koulumaailmassa esimerkiksi yllättävät tilanteet, tilannekomiikka sekä hassutteleva opettaja.

Luokkahuoneen todellisuutta rikkovat keskeytykset ja sinne sopimattomat asiat mainittiin tutkittavien välisissä keskusteluissa. Luokkahuone ajatellaan usein virallisena instituutioympäristönä, jossa on tietty toimintakulttuuri, säännöt ja odotukset. Kun tässä ympäristössä tapahtuu jotain odottamatonta tai normista poikkeavaa, se koetaan huvittavana. Etenkin äkillisesti tapahtuvat yllättävät asiat käsitettiin naurua aiheuttaviksi asioiksi alkuopetuksessa.

”(Kysymyksenä missä tilanteissa lapset nauravat) Varmaan sellaisissa yllättävissä tilanteissa.” 2C

“Se (YouTube) mainoskin, et se mainos tulee siellä, on normaalista poikkeava niin sekin on jo niinku, naurattaa’.” 1B

“(Puhuessaan orientoivat tehtävän piirroksestaan) Mä piirsin tonne roskikseen jonku tommosen lemmikin tai jonku mikä kurkkaa sieltä et se vois olla sellanen yllättävä ja hauska juttu niitten mielestä.” 2B

Etenkin opettajan asiallisuus ja auktoriteetti nähtiin asiana, jota rikottaessa saataisiin oppilaista naurua irti. Opettajan rooliin kohdistetaan tiettyjä odotuksia, jotka tekevät opettajasta virheettömän ja asiallisen, ja jonka käytöksen ajatellaan olevan tietynlaista. Kun

ajatus virheettömästä ja asiallisesta opettajasta rikkoutuu, koetaan sen naurettavana (Järvelä ym. 2004, 19). Opettajan toiminnasta johtuvat, normaalista poikkeavat ja sopimattomat asiat johtaisivat tutkittavien mielestä nauruun luokkahuoneessa.

“Opettaja nähään, ehkä sellasena, että toi on nyt se asiallinen tyyppi aina tuolla ja... ja virheetön nii sit ku se tekeekin jotain vähän poikkeavaa, niin se on hauskaa.” 1B

“Ope on voinut pukeutua, vaikka tulla pyjamassa kouluun tai jotain semmosta hassua, mikä on vähän niinku tavallisesta poikkeavaa [...] tuo kangas, jos se römähtäis yhtäkkiä nii seki olis semmone yllättävä, hassu tilanne tai jotain roskiksesta, emmä tiedä siis, mutta jotain vois kurkata tai jotkut tommoset yllättävät vähän niin kun tilanteeseen sopimatto- tai siis odottamattomat asiat niin ne on varmaan niitä mitkä saa semmosen spontaanin naurun oppilaillakin.” 3C

“Esimerkiksi opettaja menee johonkin pöydän taakse piiloon niin sehän on kauhea hauskaa oppilaista, kun sieltä vaikka säikäyttää tai 'Oho ope onkin pöydän alla odottamassa välkän jälkeen!' nii ne on ihan sekasi siitä.” 3A

Tietoisesti omaa asiallisuuttaan rikkova opettaja, eli ”hassutteleva opettaja”, mainittiin kaikissa ryhmäkeskusteluissa. Opettajan nähtiin voivan pienillä tavoilla luoda leikillistä hauskanpitoa ja huvitusta luokkahuoneeseen. Monissa yhteyksissä tuotiin esiin esimerkiksi opettajan hauska pukeutuminen, joka naurattaisi etenkin alkuopetusikäisiä.

“(Puhuessaan orientoivan tehtävän piirroksesta) Ja sitte mää piirsin, että mä oon supersankari, nii sit seki voi naurattaa.” 2D

“[...] opettaja joka itse voi tälläsellä vaikka hauskalla pukeutumisella, klov-niasu ja sil ois superviitta ja tollasta nii, vois sillä viihyttää oppilaita ja saada heidät hymyilemään.” 2A

“Tämmönen ihan perus ope on siellä pelleksi pukeutunut, [...] nii jotenki pukeutuu nii se yleensä on lapsista hauskaa ko ope vähän hassuttelee” 3B

“[...] ope on voinut pukeutua, vaikka tulla pyjamassa kouluun tai jotain semmosta hassua, mikä on vähän niinku tavallisesta poikkeavaa.” 3C

“(Puhuessaan orientoivan tehtävän piirroksesta) [...] ja sitte piirsin myös tommosen hassuttelevan opettajan tuolla, joka tekee kärrynpyöriä.” 1C

Monissa yhteyksissä mainittiin oppilaiden naurun ja tilannekomiikan välinen yhteys. Tilannekomiikka on yleinen, ihmisten arkielämässä esiintyvä huumorin muoto. Tilannekomiikkaan liittyy sutjakkaat kommentit, tilaneyhteyteen sopivat huomautukset ja toiminnot, joilla saadaan naurua aikaiseksi muissa läsnäolijoissa. Tilannekomiikassa vitsin tekijän persoonallisilla ominaisuuksilla ei ole merkitystä, sillä vitsi kumpuaa ulkoisista olosuhteista ja sosiaalisista tekijöistä. (Freud & Rutanen 1983, 173–175.)

"[...] Musta tuntuu, että on ollu enemmän semmosta, vähän sellasta tilannekomiikkaa." 1A

"No just semmoset tilanne, niinkö tilannekomiikka tulee mieleen, että se on semmonen, mikä itelläki ja sitten kans tulee noin mitä meillä eilenkin käytiin siellä käsitöissä, että kun tulee Youtubessa niitä mainoksia ennen videota [...] on käyny luokassaki muutamaan kertaan, että on tullu semmosia hasuja mainoksia." 1C

"Se mainoskin, et se mainos tulee siellä, on normaalista poikkeava niin sekin on jo niinku, naurattaa 'hahaha', tässä on nyt joku allergialääkkeiden mainos, 'hahaha'." 1B

"Tilannekomiikkaa, 'kato ku kävi näin' tai semmosista ehkä heittänyt, jos opettaa ite ja joku ei toimi tai joku hajoaa ja siitä tehdään tavallaan vitsin ja oppilaat nauraa tai silleen." 3A

"Tiktokit ja kaikki tämmöset niin tulee hauskoja tansseja, vitsejä ja videoita, joille nauretaan ja ne tavallaan niinku hauskoja tilanteita, joille nauretaan, et vitsi on sitte semmonen tai ehkä tilannekomiikka yleensä ottaenki, jotaki joku tippuu tuolilta, nii se on hauskaa, aivan kauhean hauskaa." 3A

Ainoastaan yksi tutkittavista mainitsi ryhmäkeskusteluissa huumorin ja leikin välisen yhteyden alkuopetusikäisillä, vaikka huumori tunnetusti syntyy leikin huumassa. Leikin vähäiseen mainintaan voi vaikuttaa yleinen, mutta harmillinen käsitys siitä, että leikki ei enää kuulu koululaisille ja koulumaailmaan.

"Niinpä, joo. Leikkien yhteydessä ja siellä. Sitte kaikki aukkotarinat on monesti alkuikäisten tai alkuopetusikäisten kaa siellä jossain kuuluu se oma nimi [...]" 3C

7.3 Oppilaiden huumorin vuorovaikutuksellisuus

Huumori on sosiaalinen ilmiö ja se ilmenee usein vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Tutkittavat kuvailivat oppilaiden käyttämää huumoria sosiaalisissa suhteissa, kuten ystävyys-suhteissa ja luokkakavereiden välillä. Huumori ja samankaltainen huumorintaju nähtiin yhdistävänä tekijänä ystävyys-suhteissa. Yhteiset naurunaiheet ja yhteiset huumorikokemukset nähtiin yhtenä osana sosiaalisten suhteiden perustaa ja tärkeänä ystävyys-suhteiden muodostumisen kannalta. Huumorin ja ystävyys-suhteiden vahvaa yhteyttä tukee Martinin ym. (2003) teoria psykososiaalisista huumorin käyttötarkoituksista. Yhteinen huumori ja yhteiset huumorikokemukset lisäsivät tutkittavien mielestä myös yhteenkuuluvuuden tunnetta.

”No ehkä, jos on samanlainen huumori niin ne tavallaan päätyy sit kavereiksi tai sillain, tai ne se on vähän myös oletamus, mutta silleen, että kyllä sitä huomaa, että ne sitte heittelee ne kaverit keskenään vitsiä, molemmat nauraa, että harvoin on kavereita, että toinen heittää vitsiä ja toinen ei tajua sitä, että kyllä niillä aika samanlainen huumori monesti on.” 3A

”Kyllähän ne varmaa, jos on pari semmosta huumoriveikkaa nii ne lyöttäytyy yhteen ja harvoin, voihan niitä tietty olla sellasia parivaljakoita et toinen on ihan tuppisuu, mut ehkä se vähä semmottii se huumoriki niinku, ryhmäytyy silleen että.” 2B

”Ja varmasti niinku semmoset oppilaat ja aikuisetki niinku vetää toisia puoleen niinku, jos käyttää vaikka humoristisia juttuja tai naureskelee paljon nii kyllähän se nauru vetää toisia ihmisiä puoleensa.” 2A

Yhteinen huumorintaju oli ystävyys-suhteiden ylläpitämisen kannalta tärkeää. Gordonin (2012) mukaan yhteiset naurunaiheet ja vitsit luovat intiimin yhteyden kahden ihmisen välille, jota samankaltaiset tunteet yhteistä asiaa, tässä tapauksessa vitsiä, kohtaan vahvistavat. Yhteiset naurunaiheet lisäävät tunnetta siitä, että ystävyys-suhte vahvistuu ja muuttuu merkityksellisemmäksi. (Gordon 2012, 7–8.) Tutkittavat näkivät oppilaiden yhteisten naurunaiheiden ”rikkovan jäätä”, auttavan luomaan kontaktia toisiin, ja huumorin avulla opittiin myös tuntemaan kavereita. Ystävyys-suhteiden kautta aletaan mallintaa toisen huumorikäyttäytymistä, jonka myötä kavereuksilla samankaltaistuu se, milloin ja mille nauretaan.

”Nii ja on niillä varmaa seki että sitte ku ne kavereittenki kanssa on tai että jos joku toinen, että jos mulla naurattais mutta teistä kukaan ei naura niin emmäkää todennäkösesti naurais.” 2D

”[...] tavallaan siinä porukassa oppii tuntemaan, että mille se toinen alkaa nauramaan.” 2D

Kavereiden ja luokkalaisten naurattaminen oli tutkittavien mielestäni selkeästi yksi iso osa alkuopetuksen huumoria ja oppilaiden välistä kanssakäymistä, ja lähes kaikki tutkimushenkilöt mainitsivat kavereiden naurattamisen tai kavereiden jutuille nauramisen osana ystävyysuhteita ja huumoria. Kavereiden naurattaminen käsitettiin huvittavina toimintoina, kuten piloina tai normaalista poikkeavana käytöksenä, tai suullisesti kerrottuina vitseinä, joiden nimenomainen tarkoitus oli saada muut nauramaan tai huvittumaan. Toisinaan kavereille kerrotut vitsit ja hauskat jutut saattoivat olla yleisesti tunnettuja, joita kuultiin esimerkiksi vanhemmilta sisaruksilta. Myös yhteisistä kokemuksista ammennettiin vitsejä, joilla nauratettiin kavereita.

”Kyllä varmasti nauretaan myös kavereille, jos ne tekee jotain hauskaa [...]” 1B

”No varmasti kavereita nauratetaan ihan niinku koulun ulkopuolellaki ja mä luulen, että kavereita nauratetaan vielä niinku niillä omilla jutuilla mitkä on yhteisiä, että niinku ne ei ehkä naurata muita luokassa [...]” 2A

”No kyllähän ne kertoo toisilleen jotain vitsejä, niinku huomaa monesti tua koulussa välitunneilla tai niinku, että... ja kyllähän ne tekee jotain hauskoja ilmeitä [...]” 1B

” [...] ne jotenki, vaikka saatto liikkua jotenki hassusti siellä luokassa tai, en mä tiää [...] Ei kyllä ne mun mielestä jotenki koitti toisia hauskuuttaa sillä.” 2C

Tutkittavat toivat esille myös haitallisen ja negatiivisen huumorinkäytön, johon sisällytettiin konfliktitilanteet ja muiden kustannuksella nauraminen. Konfliktitilanteiksi määriteltiin riitatilanteet, joissa käytettiin vitsejä kiusaamistarkoituksena tai erimielisyyksien peittelynä kuittaamalla tilanne ”se oli vain vitsi” -lausahduksella. Kolmannessa ryhmäkeskustelussa esille tuotiin erityisesti poikien tekemä konfliktitilanteiden peittely naamiomalla tilanteet vitsailuksi, joka on yhteneväinen Huukin, Mannisen ja Sunnarin (2010,

370) tutkimuksen kanssa, jossa poikien käyttämä haitallinen huumori usein esiintyi dominoivana ja toista alistamalla.

”Sit on myös niitä riitatilanteita, että mennään ’se oli vaan vitsi!’ ja ’se oli vaan leikkiä’ niin kun sen varjolla [...]” 3C

Haitallinen huumori käsitettiin myös ilmenevän, kun kaksi erilaista huumorintajua kohtaa aiheuttaen erimielisyyksiä, loukkaantuneita tunteita tai konfliktitilanteen. Konfliktia aiheuttavat humoristiset tilanteet ja erilaiset huumorintajut saattoivat johtua myös tutkittavien mielestä alkuopetusikäisten oppilaiden iästä sekä huumorin ja abstraktien asioiden riittämättömästä ymmärryksen tasosta, ja näin ollen väärinymmärryksistä, jotka mahdollistavat konfliktien syntymisen. Tämänkaltaista huumorinkäyttöä on tutkittu aikaisemmin Järvelän ym. (2004, 19) toimesta nimeten sen konfliktihumoriksi, jonka tarkoituksena on kohdentaa nauru jotakin toista kohtaan negatiivisessa mielessä. Oppilaiden iällä ja ymmärryksen tasolla pyrittiin selittämään esimerkiksi sitä, että pienet oppilaat loukkaantuvat vitseistä, jotka eivät ole tarkoitettu loukkaaviksi, tai joiden kohteena loukkaantunut oppilas ei ollut.

”Välillä se on sitä, että ne ei ymmärrä et se oli oikeasti vitsi, välillä taas toinen ajattelee, et se on hauskaa, vaikka toisen mielestä ei oo, et vähän sillain molempia.” 3A

”Jotenkin sen erottaminen, että ei naureta sulle vaan sun kanssa tai jotenki et se on varmasti lapsilla vaikea hahmottaa ja tai niitten kanssa tulee aina tekemisiin.” 3C

”Että ehkä se myös pienillä lapsilla menee silleen, että siitä niinkö ehkä loukkaannutaan enemmän mitä aikuiset tai isommat lapset loukkaantuis. Ehkä.” 1C

Selkeämmin haitallista huumoria edusti toisen kustannuksella nauraminen ja ”piilokiusaaminen” (vrt. Martin ym. 2003), jotka mainittiin jokaisessa ryhmäkeskustelussa. Toisen kustannuksella nauraminen oli tutkittavien mielestä suhteellisen yleinen ilmiö koulussa ja se voidaan Laesin (1998, 276) mukaan lukea osaksi tarkoituksellista huumoria, jota käytetään piikittelevän ja tosita heikentävänä ”aseena”. Tutkittavat tarkastelivat asiaa myös opettajan näkökulmasta, jolloin opettajan tehtävä on opettaa oppilaille, että toisille

nauraminen on haitallista huumoria, joka vaikuttaa negatiivisesti niin ihmisiin kuin kouluympäristöön yleisesti. Toisen kustannukselle nauraminen ja sen ilmeneminen oli tutkittavien mielestä riippuvaista oppilaiden välisistä ystävyyssuhteista, ja kavereiden kömmähdyksille nauramista ei aina nähty haitallisena huumorina, jos molemmat osapuolet olivat mukana naurussa. Toisaalta ystävyyssuhteiden sisällä kaverin mokalle saatettiin nauraa myös kiusaamismielessä.

”Ku helpostihan, jos vaikka on joku semmonen tilanne, että joku vaikka kompastuu niin tosi useinhan semmosissa tilanteissa, joku nauraa.” 1A

”Ja nyt kun tuota alko miettimään niin aika monesti on tultu sanomaankin, vaikka mullekin oppilaat, että ’tuo nauro mulle ku mulla kävi näin’.” 1C

”[...] nääkin on tälläsii mitkä riippuu niin siitä persoonasta ja niistä kaverisuhteista, että musta tuntuu, että pienille yritetään opettaa just sitä, että ”ei saa nauraa toiselle” tai toisen kustannuksella, että ei tuu tällasta ivalista siitä... tilanteesta.” 1A

”Et silleen se voi, noissa ystävyyssuhteissa näkyä mun mielestä kahella tavalla et joko positiivisena asiana et se on molempien yhteinen huumori sillee, mut myös sillee et just se toinen ei sitä tajua, toinen vähän niinku tavaltaan piilokiusaa sitä toista koko ajan, et kun se siellä heittelee jotain ja se toinen ei välttämättä tajua, että se ei välttämättä ees loukkaannu siitä asiasta, mutta toinen ihan selvästi vitsailee sille jostain ja se on ’hehehe, joo’, eikä tajua et se niinkö kiusaa sitä.” 3B

Kolmannessa haastattelussa tuotiin esille näkökulma, jossa ystävyyssuhteissa yhteinen huumori ja yhteiset naurunaiheet voivat toisaalta esiintyä positiivisesti tai negatiivisesti. Sosiaalisten suhteiden huumori riippuu siis huumorin ja vitsien motiivista, eli siitä, mitä huumorin käytöllä haetaan. Tutkimushenkilöt toivat useasti esille erilaisia huumorinkäytön tarkoituksia ja tavoitteita, jotka vaikuttavat siihen, millaisena huumori ilmenee sosiaalisissa tilanteissa. Huumorinkäytön motiiviksi nimettiin huomion hakeminen, suosion hakeminen ja sosiaalisen aseman vahvistaminen, sekä hyväksynnän haku. Tutkimushenkilöt toivat esille myös yhdeksi huumorin motiiviksi selviytymis- tai puolustusmekanismin esimerkiksi oppilaan kohdatessa liian haastavia koulutehtäviä, joka on yhteneväinen Laesin (1998) kanssa, jonka mukaan huumori voidaan eritellä selviytymiskeinoksi. (Laes

1998, 280–282.). Myös oppilaan ”pellen rooli” voi selittyä tietynlaisena hallinnan tunteena, jolloin kaoottisesta elämästä tai epävarmuuden tunteesta saadaan ote saamalla muut nauramaan.

”Ja onhan se semmosta huomionhakua myös tavallaan, että jos vaikka joku pelleilee [...]” 1B

”Jep, joo jos mieltii oppilaitten välistä niin sitte saattas olla semmonen huomionhaku myös, että tavallaan ’nähhkää, kuulkaa, minä oon hauska’ ja muuta [...]” 3C

”Jotenkin tuntuu myös, että siinä on joidenkin suosion hakua, että ’tuo on se hauska tyyppi, nii se on hyvä tyyppi, ja se on cool, ku se on hauska’, et halutaan olla se hauska tyyppi [...]” 3A

”Varmaa semmosta, ainaki yleensä luokasta löytyy se yks showmies, nii se hakee semmosta hyväksyntää [...]” 2B

”Myös ehkä silloin kun ne jotenkin, voi olla, kun ne on hermostuneita tai jotakin nii ne heittää vitsiks ku ne ei osaa.” 3A

Kaikkien tutkimushenkilöiden mielestä huumorintaju on yleisesti arvostettu piirre. Hauska ja huumorintajuinen ihminen on arvostettu ryhmässä ja tutkittavat toivat usein esiin huumorin ja runsaan vitsailun vaikuttavan sosiaaliseen asemaan positiivisesti. ”Hauskuus” nähtiin yleisesti positiivisena piirteenä ihmisessä.

”Hauskat ihmiset on...hauskoja.” 1B

7.4 Huumori opettajan hyödyntämänä

Neljäs kuvauskategoriamme käsittelee huumoria opettajan näkökulmasta. Huumori on koulussa ja alkuopetuksessa kaikkia koskeva ilmiö eikä se rajoitu pelkästään oppilaisiin. Koska tutkimushenkilömme olivat luokanopettajaopiskelijoita, heidän käsityksensä ja ajatuksensa huumorin käytöstä opettajan roolissa kertoo oman osuutensa siitä, millaista huumori alkuopetuksessa on ja minkälaisissa tilanteissa opettaja voi hyödyntää huumoria. Opettajan käyttämä huumori jakautui seuraaviin alatason kategorioihin: opettajan esimerkki, huumori työkaluna ja huumori ilmapiiriin luojana. Tutkimushenkilöt pitivät huu-

moria ja hauskuutta tärkeänä asiana koulussa, ja opettajan käyttämälle huumorille annettiin suuri painoarvo. Opettajan vitsailu ja heittäytyminen nähtiin osana omaa opettajapersoonaa, ja opettajan näyttämän esimerkin myötä myös oppilaiden ajateltiin vitsailevan koulussa enemmän.

”Että jos perusnaama on sellanen pokerinaama niin vaikeehan tuohon on lähtee nauramaan. Jos muutenki niinku itekki hirveen ilonen tai hymyilevä niin kyllä mä luulisin, että oppilailla on helpompi lähtee siihen mukaan. Että, ja sitte ne ehkä saa vähä niinku sitä vastavuorosuuen kautta, että opettaja heittää jerry (vitsailee) nii meki voidaan.” 2A

”Mutta kyllähän, kyllä musta tuntuu, että aika paljon käyttää vitsejä, puolet menee ohi ja puolet menee maaliin.” 2C

Opettajan esimerkiksi mainittiin heittäytyminen ja omille virheille nauraminen. Opettajan esimerkin näyttäminen ja omille kömmähdyksille nauraminen helpottaisi tutkittavien mielestä etenkin virheiden tekemisen pelkoa koulussa. Opettajan kyky nauraa itselleen sekä antaa oppilaiden tehdä samoin, toimii mallina oppilaille ja viestii tietynlaista sallivaa toimintakulttuuria.

”Ja, että opettajakin osais heittäytyä ja nauraa itelle, jos tulee joku moka niin ei ota sitä niin vakavasti, että olis semmonen lupa siellä luokassa, että ’täällä saa mokata’ ja niinkö se ei oo niin vakavaa.” 1C

”Ehkä se osottaa niinku, että virheitä voi tehdä.” 2A

”Joo mäki oon yrittänyt just semmosta, että itelle ja omille kömmähdyksille voi nauraa ja ne on ihan ok niin sit jotenki sitä kautta...” 3C

Huumorilla ja hauskalla tunnelmalla ajateltiin olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden oppimiseen. Tutkittavat toivat esiin huumorin ja kouluilon välisen yhteyden, ja kuinka huumorin sallittavuus luo hauskan ja keveän ilmapiirin, jonka myötä luodaan oppimiselle hyvät edellytykset. Yleistäen voidaan ajatella huumorin tuottavan iloa, ja iloiset oppilaat ovat alttiita ja motivoituneita oppimiselle (vrt. Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014).

”[...] semmonen huumori, et jos huumorin salliva ympäristö, ku huumori ja ilo on mun mielestä aika lähellä toisiaan silleen kuitenkin, nii sit semmonen oppimisen ilo ja tämmönen kuitenkin nii se sallii huumorin ja kaikki on kivaa ja opitaan ku on hyvä meininki.” 2B

Tutkimushenkilöt kokivat huumorin olevan olennainen osa koulumaailmaa. Huumorilla ajateltiin olevan merkityksellinen tehtävä hyvän kouluilmapiirin edistäjänä. Opettajan yksi tehtävä koulussa on edistää kouluviihtyvyyttä ja osaltaan luoda kouluun oppimista tukeva ja vahvistava ilmapiiri. Kautto-Knape on väitöskirjassaan (2012, 99) korostanut hyvän ja kannustavan ilmapiirin merkitystä oppimiseen ja sisäisen motivaation syntymiseen. Osa tutkimushenkilöistä koki, että huumorin määrä koulussa on usein liian vähäistä sen tärkeyteen verrattuna ja huumorille on tarvetta koulumaailmassa. Huumorilla kouluarjesta ja kouluviihtyvyydestä saa kevyempää ja mukavampaa niin oppilaille kuin opettajille itselleen (mm. Järvelä ym. 2004, 17). Myös Harjusen (2002, 59) tutkimuksen mukaan opettajien käyttämä huumori oppitunneilla liittyi oppilaan huomiointiin ja kannustamiseen sekä tilanteiden keventämiseen.

”Ja tekee vähän kevyempää siitä koulunkäynnistä, että se ei oo aina niin vakavaa ja semmosta.” 1C

”Kyllä sillä on niinku, koulu on tosi tylsää, jos ei oo mitään huumoria tai hauskaa ja semmosta.” 3A

”Tärkeäksi, tärkeäksi kyllä niinku koen huumorin käytön niinku vaikka oman jopa niinku viihtyvyyden takia, että kyllä meikäläisellä ihan niinku välillä huumorijuttuu tulee silloin tällön ja se on niinku oma tapa keventää tunnelmaa ja niinku tehdä vaikka niinku arjesta vähä mukavempaa ja sitte koulussa taas niinku vaikka opetustyössä niiniin kyllä se on mun mielestä just se että pystyy keventää tunnelmaa ja niinku ehkä lisäämään sitä niinku koulussa viihtymistä.” 2A

”No musta tuntuu ittestäni, että... että sitä on liian vähän koulussa, että koulussa se meininki on tosi usein sellaista aika totista, että mun mielestä pitäis olla enemmän sellasta niinku vähän sellasta rempseempää ja niinku heittäytyvää se koulunkäynti. Ei tietenkään siis niinku joka tilanteessa, mutta silleen, ettei se oo koko aikaa sellasta pulpetin ääressä vakavalla naamalla pönöttämistä vaan mun mielestä pitäis olla enemmän.” 1A

Vaikka tutkimushenkilöt näkivät huumorin tärkeänä työkaluna ja osana kouluarkea, sille ajateltiin olevan tietyt ajat ja paikat kouluarjessa. Huumorin käyttö nähtiin ”taitolajina”, jonka käyttö sopivassa määrin oli tervetullutta, mutta liika huumori vie pohjan opetukselta, sen tarkoituksenmukaiselta käytöltä ja työrauhalta, kuten Saharinen (2007, 283) sekä Lovorn ja Holaway (2015, 28) tutkimuksissaan vahvistavat.

”Kyllä sille oma paikkansa on, mutta sitte ehkä se on aina sit opettajakohdainen et mistä sen löytää ite ja mikä toimii sille luokalle parhaiten, että – ja niinku no oppilaiden välillä tuntuu, että sitä kyllä on ja, et sitä saa olla ja, mut just se et kuitenkin se luokka tai opetustilanne, vaikka et sit siellä ei aina oo koko ajan sitä.” 3C

”[...] mutta sitte tavallaa senki tilanteen hallitseminen ja rauhottaminen, et ’no niin nyt meillä on tässä tää tehtäväkin’ ja niinku se naurun tavaltaan lopettaminen nii se on kyllä taitolaji [...]” 3C

Huumorilla ajateltiin olevan tärkeä rooli motivoinnin keinona alkuopetuksessa. Se tunnistettiin omaksi työkaluksi opetustyössä, jota opettaja voi hyödyntää haluamallaan tavalla. Humoristisen lähestymistavan ajateltiin lisäävän motivaatiota työskennellä koulussa.

”[...] et huumorin kautta monessa asiassa, monesta asiasta selviää, vaikka jos yrität motivoida jotain oppilasta tekee jotain niin vähän semmonen huumorin kautta niin kun saatat saadakin sen tekee niitä juttui et niin.” 1B

”No mun mielestä se on semmonen motivoinnin keino, yks, et kyl se ja semmonen, että lisää ryhmähenkee, et se on niinku tärkeetä.” 1B

Motivoinnin ja opetuksen lisäksi tutkimushenkilöt mielsivät huumorin osaksi ryhmäyttämistä ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämistä luokan oppilaiden välille. Yhteiset nauruaiheet lujittivat oppilaiden välisiä ystävyysuhteita, mutta se nähtiin tavallisen sosiaalisen kanssakäymisen lisäksi opettajan työvälineenä, jonka avulla luokan yhteishenkeä ja ryhmädynamiikkaa voitiin edistää.

”[...] jos mietitään niinku lukuvuoden alkuu, nii ehkä se voi olla myös semmonen ryhmäyttämisen keino tai semmonen, että ne kokee olevansa niinku samaa porukkaa, yhteenkuuluvuuden tunne kasvaa, jos ne siellä, jos ne saa siellä yhdessä luokassa nauraa tai jotain tämmöstä.” 1A

”Tai ehkä sillä voi luoda ehkä jonkunlaista sellasta yhtenäisyyttä luokkaan, vaikka että muistatteko ku me naurettiin jollekkin yhteiselle asialle, ja niinku lähentää ihmisiä.” 2A

”Luodaan sitä hyvää ilmapiiriä sinne luokkaan, se ei oo niin jäykkä enää, tulee yhteisiä vitsejä ja tulee sitä yhteistä olemista siellä luokassa nii se mun mielestä luo sitä ilmapiiriäkin siellä luokassa.” 3B

Tutkittavat kokivat huumorin olevan oppilaiden turvallisuuden tunteen mittari. Huumorin avulla opettaja pystyisi luomaan kouluun ilmapiirin, jossa jokainen oppilas kokisi olonsa turvalliseksi. Tutkittavien mielestä oppilaat vitsailivat helposti ja vaivattomasti, kun tunsivat olonsa turvalliseksi. Aiemmin mainitut opettajan näyttämät esimerkit omille virheille nauramisesta osaltaan nivoutuvat turvallisuuden tunteen luomiseen, sillä virheiden ja huumorin sallima tila luo turvallisuutta ja rohkaisee oppilasta olemaan oma itsensä.

”Niin turvallisuutta tavallaan, että siitä ilmapiiristä nii ehkä se on semmosta turvallisuuden luojaaki.” 2D

”Silloin oppilas viihtyy siellä ja sillain jos heittää huumoria ja läppää ja kaikkee. Sehän on semmonen että jos oppilas itse kertoo vitsiä niin se ehkä kokee olonsa just sillee turvalliseksi, hän kokee että saa olla omana ittenään, et hän voi kertoa oman hauskan jutun ja se on ihan ok, sille ettei tarvi miettiä nauraako muut sille vai. Uskaltaa tavallaan olla siellä.” 3A

”No ainakin siis, että on turvallista olla siellä, että vaikka jollekin se voi olla myös puolustuskeino, mut yleensä se on mun mielestä sitä, että kuitenkin on turvallista siellä olla ja voin heittää vitsiä ihan hyvin täällä ja niinku et se on mun mielestä mikä on ekana, niinku tulee mieleen.” 3B

Tutkimushenkilöt käsittivät huumorin koulussa hyvin vahvasti välineenä ja opettajan työkaluna, sekä asiana, johon he pystyvät vaikuttamaan. Yksi tutkimushenkilö ilmaisi koivasti huumorin ilmaantuvan oppilaiden toimesta, vaikka opettaja ei kokisi huumoria ja vitsailua osaksi omaa opettajuuttaan tai tärkeäksi kouluviihtyvyyden kannalta. Oppilaiden sisäinen motivaatio ja ilo oppia voivat synnyttää huumoria, sillä ihmismieli pyrkii viihdyttämään itseään ikävissä ja tylsissä tilanteissa.

”Kyllä ne sit jos opettaja ei sitä viljele nii kyllä se tulee oppilailta, väkisinki. Kyllä aina jotakin keksii.” 3A

8 LOPPULUVUT

8.1 Tutkielman yhteenveto

Tutkielmamme tarkoitus oli selvittää ja kartoittaa, minkälaisia käsityksiä esi- ja alkuopetukseen erikoistuneilla luokanopettajaopiskelijoilla on huumorista alkuopetuksessa. Tutkielmamme aineisto muodostui kolmesta ryhmäkeskustelusta, jotka toteutettiin loppukeväästä 2021. Tutkielmassamme koimme tärkeäksi selvittää, miten esi- ja alkuopetukseen erikoistuneet luokanopettajaopiskelijat käsittävät huumorin ilmenevän ja esiintyvän alkuopetusympäristössä. Lähdimme tulkitsemaan tutkimushenkilöiden käsityksiä neljän kuvauskategorian mukaan, jotka muodostuivat selkeästi tutkittavien ryhmäkeskustelujen perusteella. Tutkielmamme tavoitteena ei ole antaa absoluuttista ja täysin yleistettävää totuutta siitä, miten kaikki esi- ja alkuopetukseen erikoistuneet luokanopettajaopiskelijat käsittävät huumorin, vaan tuoda näkökulmaa huumoritutkimuksen kentälle, sekä korostaa huumoria yhtenä kokonaisvaltaisena koulumaailman ilmiönä.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä huumoriin liittyi alkuopetusikäisillä taustatekijöitä, jotka määrittävät huumorin näyttäytymistä koulussa. Oppilaan sosiaalisten taitojen ja kognition kehitys vaikuttivat tutkittavien mielestä olennaisesti alkuopetusikäisen kykyyn vastaanottaa ja tuottaa huumoria. Kehityksen tahti on jokaiselle yksilöllinen, ja tämän lisäksi huomioitiin kasvatuksen ja ympäristön vaikutus. Huomionarvoista tutkittavien käsityksissä oli myös se, että koulun alkaessa oppilaan vaikutuspiiri laajenee ja lähipiirin lisäksi opettajan ja luokkakavereiden huumorityylit tulevat vaikuttamaan alkuopetusikäisen huumoriin.

Ainut luokanopettajaopiskelijoiden mainitsema esimerkki huumorin lajeista oli sarkasmi, jonka käyttöä alkuopetuksessa kritisoitiin. Tutkittavat olivat yhtä mieltä siitä, että yleisesti alkuopetusikäisellä ei ole tarpeeksi kehittynyt ymmärryksen taso, jotta sarkasmiin vaadittavien monitahoisten päätelmien teko onnistuisi. Sarkastiset kommentit aiheuttaisivat näin ollen alkuopetuksen oppilaissa vain hämmennystä ja mielipahaa.

Tutkimustuloksissa käy ilmi kuinka tutkittavien käsityksissä nähdään selvä ero aikuisten ja lasten huumorin välillä. Aikuisten kognitio on pidemmälle kehittynyt, jonka vuoksi

moniulotteisten päätelmien teko ja kontekstisidonnaisuuden ymmärtäminen voivat olla osa humoristisia kokemuksia. Tutkittavat toivat esiin käsityksestä siitä, että opettajat ja oppilaat pitävät eri asioita hauskoina ja oppilaita naurattavat tilanteet eivät avaudu opettajille. Alkuopetusikäisten huumorin yhteyteen liitettiin tutkittavien keskusteluissa yksinkertaisuus ja selkeys, ja naurun aiheet kumpusivat oppilaiden arkipäiväisestä elämästä sekä kokemusmaailmasta.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset olivat yhteneviä huumorin sukupuolierojen suhteen. Tutkittavat kokivat, että alkuopetusiässä ei ole vielä huomattavissa juurikaan eroja huumorissa tai naurun aiheissa, mutta tiedostivat, että eroja voi mahdollisesti tulla myöhemmin perusopetuksen aikana. Alkuopetus nähtiin paikkana, jossa sukupuoleen katso-matta kaikki oppilaat nauroivat hauskoille tilanteille tai yhteisille vitseille.

Oleellisimmaksi alkuopetusikäisen huumorin lähteeksi tutkittavat mainitsivat lasten elämässä vaikuttavan populaarikulttuurin. Oppilaita hauskuuttaa televisiosarjoista tutut hahmot, videopelien yllättävät tilanteet ja väkivalta, sekä hauskojen videoiden uusimmat vililykset. Oli kyse sitten Putous-sarjan sketsihahmojen imitoinnista tai Fortnite-pelin voitontanssien esittämisestä, jaksavat ne naurattaa ja miellyttää alkuopetusikäistä yhä uudelleen. Aikuisten mielestä epäsoveliaat asiat nostettiin myös tutkittavien keskusteluissa esille. Lasten huumorin yhteyteen usein liitettävä pissa-kakka-huumori mainittiin useaan otteeseen alkuopetusikäisten naurun aiheista keskusteltaessa.

Alkuopetusikäisten huumorin liitettiin vahvasti erilaiset mokat ja pilat, joita oppilaat tai opettaja voivat tehdä vahingossa tai tarkoituksellisesti. Keskusteluissa tehtiin kuitenkin selväksi, että oppilaiden tekemät mokat olivat ristiriitaisia tilanteita, koska tilanteissa on mahdollisuus nauraa toisen kustannuksella. Pilat nähtiin asiana, joissa tarkoituksellisesti pidetään hauskaa toisten kustannuksella, oli kyse sitten opettajasta tai luokkakavereista. Opettajan tekemistä piloista koulussa erityisesti aprillipäivän pilat nousivat keskusteluissa esille.

Koulumaailmaa kuvattiin tutkittavien keskusteluissa virallisena toimintaympäristönä, jossa kohdistuu tietynkaltaisia odotuksia luokkahuoneen toiminnasta ja opettajan roolista. Näitä odotuksia rikkovat, usein yllätykselliset, tilanteet synnyttävät naurua oppilaisissa luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan. Kaikissa keskusteluissa nostettiin esiin,

kuinka tietoisesti oppilaitaan naurattava ”hassutteleva” opettaja huvittaa etenkin alkuopetuksessa. Myös tilannekomiikan merkitystä korostettiin, kouluarjen tilanteita piristävät kommentit ja sutkautukset huumorintajuisilta henkilöiltä ovat osa alkuopetusta.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä esiintyi monesti oppilaiden sosiaaliset suhteet ja niissä esiintyvä huumori. Yhteinen huumorintaju ja yhteiset naurunaiheet käsitettiin olevan ystävyysuhteiden peruselementtejä, joiden avulla ystävyysuhteita luotiin ja vahvistettiin. Tutkimushenkilöiden mukaan oppilaat, joiden huumorintaju on samanlainen, ystäväystävät herkemmin. Yhteinen huumorintaju ja yhteiset huumorinkokemukset olivat tutkittavien mielestä yhteenkuuluvuuden tunnetta edistäviä tekijöitä. Tutkimushenkilöt näkivät huumorintajuisuuden ja vitsailen luonteen olevan helposti lähestyttävän ihmisen piirteitä, joiden avulla ”vedetään toisia ihmisiä puoleensa”.

Yhteinen huumorintaju näkyy luokanopettajien käsityksen mukaan yhteisinä naurunaiheina, kavereiden naurattamisena ja kavereiden jutuille nauramisena. Yhteiset naurun- ja vitsinaiheet kumpuavat oppilaiden yhteisistä kokemuksista sekä kiinnostuksen kohteista, jotka näkyvät niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. Kavereiden naurattamisella ajateltiin myös olevan ”jäätä rikkova” tarkoitus, jolla opittiin tuntemaan kavereiden huumorintajua paremmin. Ystävyysuhteiden välinen huumori näyttäytyy tutkimushenkilöiden mukaan vastavuoroisella naurattamisella ja nauramisella.

Toisaalta sosiaalisten suhteiden välinen huumori näyttäytyy tutkimushenkilöiden mielestä myös haitallisena ja negatiivisena. Tutkielmassamme haitalliseksi huumoriksi määritettiin kiusaamis- ja konfliktitilanteissa esiintynyt tilannetta peittelevä huumori, sekä toisen kustannukselle nauraminen. Tutkimushenkilöt olivat sitä mieltä, että oppilaat peittelevät ikäviä tilanteita usein kuittaamalla tilanteet vitseiksi. Tutkimushenkilöt toivat esiin myös oppilaiden ymmärryksen tason ja iän vaikuttavan konfliktitilanteiden syntyyn, jolloin viattomiksi tarkoitettut vitsit saatetaan ottaa loukkauksina, kun niiden todellista viestiä ei ymmärretä.

Toisen kustannukselle nauraminen ja ”piilokiusaaminen” oli tutkimushenkilöiden mielestä osa haitallista huumoria, sillä siitä seuraava ikävä tunnelma vaikuttaa naurun kohteen lisäksi koko kouluyhteisöön negatiivisesti. Toisen kustannukselle nauraminen asettaa naurun kohteen avuttomaan asemaan, ja näin ollen heikentää naurun kohteen itsearvostusta ja viihtyvyyttä kouluympäristössä. Toisen kustannuksella nauramista säätelee

huumorinkäytön motiivit, joita tutkimushenkilömme tunnistivat pohtiessaan oppilaiden huumorin käyttöä.

Huumorin käyttöä sosiaalisissa suhteissa ohjaa huumorin motiivit, eli vitsien tai naurattamisen tarkoitus tai tavoite. Tutkielmassamme tutkimushenkilöiden mielestä oppilaiden käyttämällä huumorilla saatettiin hakea huomiota, suosiota tai hyväksyntää. Huumorin käytön motiivit näkyvät oppilaiden käytöksenä esimerkiksi luokahuoneessa, ”luokan pellenä”, suosittun ”huumoriveikon” roolina, tai ”aseena” konfliktitilanteissa. Huumorin käytön motiivit määrittävät sen, miten ja millaisissa tilanteissa huumoria ilmaistaan. Tutkimushenkilöt olivat yhtä mieltä siitä, että humoristisuus oli kuitenkin arvostettu piirre ihmisessä, joten esimerkiksi oman sosiaalisen aseman vahvistamista vitsailun kautta voidaan pitää yleisenä. Tutkimushenkilöt toivat esille myös yhdeksi huumorin motiiviksi selviytymis- tai puolustusmekanismin. Huumorin käyttö selviytymiskeinona näkyy niin huumorin käyttäjän stressin ja ahdistuksen lievittäjänä, kuin muiden auttamisena.

Tutkimushenkilömme olivat kaikki tulevia luokanopettajia, joten oli luonnollista, että he toivat ilmi käsityksiään huumorista opettajan käyttämänä. Tutkimushenkilöt kokivat huumorin käyttämisen osana opettajaidentiteettiä, ja kertoivat omista huumorikäyttökokemuksistaan. Opettajan kertomat vitsit ja huumorin käyttäminen käsitettiin olevan esimerkiksi näyttämistä, jolla voitiin lieventää virheiden tekemisen pelkoa tai parhaassa tapauksessa saada oppilaat vitsailemaan ja käyttämään huumoria enemmän koulussa. Opettajan heittäytymiskyky ja itselleen nauraminen antavat oppilaille mallin toimia samoin. Huumorilla koulussa ajateltiin olevan myös positiivisia vaikutuksia oppimiseen, sillä huumorin salliva ja iloinen ilmapiiri tekisi oppilaiden koulunkäynnistä mielekkäämpää. Oppilaiden, jotka vitsailivat koulussa, ajateltiin tuntevan olonsa myös turvalliseksi ja uskaltavan olla ”omia itsejään”.

Luokanopettajaopiskelijat pitivät huumoria myös työkaluna, jonka avulla oppilaiden motivaatiota ja luokan yhteishenkeä voitiin edistää. Huumorin käyttö lisäsi luokanopettajaopiskelijoiden mielestä myös opettajien omaa työskentelymotivaatiota. Huumorin käytöllä nähtiin olevan myös tärkeä rooli ilmapiirin ja viihtyvyyden kannalta, ja sillä pyrittiin parantamaan kouluviihtyvyyttä ja tuomaan iloa ja rentoutta koulupäiviin. Huumorilla ilmapiiristä saadaan kevyempää, jolloin kouluympäristöstä tulee mukavampi paikka, jolla puolestaan voi edistää oppimista. Humoristisella ja virheitä sallivalla ilmapiirillä on siis

keskeinen merkitys oppilaiden hyväksynnän ja turvallisuuden tunteeseen sekä oppimiseen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä.

Tutkimushenkilöt olivat yhtä mieltä siitä, että huumorilla on oma aikansa kouluarjessa ja huumorin käyttäminen on itsessään oma taitolajinsa, jolloin opettajan on tarvittaessa osattava lopettaa nauru ajoissa ja säädellä keskusteluilmapiiriä humoristisesta vakavampaan. Yleisesti ottaen huumoria ajateltiin olevan liian vähän koulumaailmassa, joka viittaa huumorin olevan tärkeä osa kokonaisvaltaista hyvinvointia, johon kouluhyvinvointi kuuluu.

8.2 Pohdinta

Päätämme tutkielmamme tarkastelemalla tutkimusprosessia kokonaisuutena ja arvioimme onnistumistamme tutkimukselle asetettuihin tavoitteisiin nähden. Tämän lisäksi käymme läpi keskeisempien johtopäätöstemme perusteella nousseita kehitysideoita kasvatustieteelliselle kentälle sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Huumori on kokonaisvaltaisesti osa useimpien ihmisten elämää ja huumori koetaan lähtökohtaisesti positiiviseksi ilmiöksi. Kiinnostus huumorin tutkimukseen heräsi koronapandemian aikana, kun me tutkijat kaipasimme ilonpilkahdusta elämäämme. Huumori on aiheena mielenkiintoinen ja merkityksellinen, sillä se sisältää jokaisen elämän osa-alueen, myös koulun. Tutkimusaiheemme positiivisuus näkyy tämän tutkielman aineistossa, jossa tutkittavat tarkastelivat aihetta naurun saattelemana.

Tutkielmamme kertoo miten ja millaiseksi esi- ja alkuopetukseen erikoistuneet luokanopettajaopiskelijat käsittävät huumorin alkuopetuksessa. Alkuopetusikäisten huumoria ei ole tutkittu Suomessa riittävästi ja koemme tutkielmamme tärkeäksi, sillä se korostaa huumorin merkitystä lasten kehityksen kannalta. Tutkielmamme antoi uutta tietoa siitä, miten luokanopettajaopiskelijat käsittävät esimerkiksi populaarikulttuurin vaikutuksen oppilaiden huumoriin sekä huumorin käytön merkityksen osana koulumaailmaa. Tutkielmassamme luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset korostivat huumorin tärkeyttä koulussa. Huumorin tutkiminen voi nimellisesti kuulostaa ”hauskalta” ja keveältä, mutta huumorin tutkiminen on sen kokonaisvaltaisuuden takia tärkeää: vakavaa tutkimusta ei-niin-

vakavasta aiheesta. Ennako-oletusten vuoksi huumorin tutkijat usein puolustelevat ja pyrkivät nostamaan tutkielmansa aihetta tieteellisesti sopivammaksi (Raskin 2010, 103).

Tutkielmamme antoi omasta näkökulmastaan hyvän kokonaisuuden huumorin käsittämisestä. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia alkuopetusikäisten lasten käsityksiä huumorista ja miten huumori ilmenee alkuopetusluokassa esimerkiksi observoinnin kautta. Olisi myös mielenkiintoista tietää, olisiko jo kentällä työskentelevillä luokanopettajilla samankaltaisia vastauksia luokanopettajiksi opiskelevien kanssa, eli ovatko tutkielmamme tulokset yhteneväisiä alkuopetuksessa työskentelevien opettajien kanssa. Jatkotutkimusten avulla pystyisimme syventämään tutkielmamme aihetta sekä hyödyntämään tämän tutkielman myötä muotoutunutta tietoutta.

Pohdittaessa huumorin teorioiden kolmijakoa koulumaailmassa, voidaan tarkastella esimerkiksi oppilaan kertomaa vitsiä tai hauskaa tekoa kaikkien kolmen teorian lävitse. Tilanne ei välttämättä suoranaisesti liity yksittäiseen huumorin teoriaan, sillä jako tapahtuu siinä, miten muut vitsiä tai tekoa tulkitsevat. Eri ihmiset voivat tarkastella samaa vitsiä tai humoristista tilannetta eri näkökulmista. Jos joku oppilas saapuu kouluun päällään oleva paita väärin päin, osa luokan oppilaista voi nauraa yhteensopimattomuudesta, eli paidan väärin päin olemisesta. Jollekin muulle nauru voi olla ylemmydentunteesta johtuvaa, kun hänellä itsellään on puettu vaatteet kuten niiden kuuluu. Naurun kohteena oleva oppilas voi purkaa tilanteen aiheuttamia tunteita hujennusteorian avulla vitsailemalla itsekin aiheesta ja näin pyrkimällä mukaan yhteiseen nauruun. Näin ollen huumorin teoriat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan voivat esiintyä tilanteessa samanaikaisesti, jonka huomasimme myös tutkittavien ilmaisuista.

Poiketen aikaisemmista tutkimuksista luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä sukupuolten välillä ei nähty eroja huumorissa alkuopetusikäisissä. Verrattaessa Aerilan, Laesin ja Laesin (2017, 128) tutkimukseen tyttöjen ja poikien huumorin välillä huomattiin selviä eroja, esimerkiksi poikien huumorin aggressiivisuus ja tyttöjen huumorin tarkoitus ilahduttaa muita. (vrt. myös Aerila & Rönkkö 2019, 79–81.) Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä mitään selviä eroja sukupuolten välille ei tehty ja monet toivat esiin käsityksensä siitä, ettei alkuopetusiässä eroja vielä ole huumorin suhteen sukupuolten välillä. Tutkimushenkilöidemme käsityksiin ja ajatuksiin huumorin sukupuolittuneisuudesta on saattanut vaikuttaa yhteiskunnallinen keskustelu sukupuolineutraaliudesta,

joka voisi selittää tutkimushenkilöidemme käsitysten eroavaisuuden verrattuna aiempiin tutkimuksiin.

Jälkikäteen on myös oleellista pohtia, olisivatko tulokset samankaltaisia, mikäli olisimme valinneet tutkittavaksi luokanopettajaopiskelijat yleisesti, ei vain esi- ja alkuopetukseen erikoistuvia opiskelijoita. Kaikilla luokanopettajaopiskelijoilla tulisi kuitenkin olla koulutuksen ja harjoitteluiden myötä käsitys alkuopetuksesta ja sen ikäisistä oppilaista. Mikäli emme olisi tehneet rajausta vain esi- ja alkuopetukseen erikoistuneisiin luokanopettajaopiskelijoihin, olisi tutkimusjoukko voinut olla suurempi ja sitä myötä tulokset myös kattavampia. Koimme kuitenkin, että esi- ja alkuopetukseen erikoistuneilla luokanopettajaopiskelijoilla olisi eniten kerrottavaa tutkittavaan ilmiöön liittyen ja seisomme valintamme rinnalla tämän tutkielman kannalta.

Tutkielma prosessina eteni tyypillisen laadullisen tutkimuksen teon mukaisesti asteittain. Pehdyimme suunnitteluvaiheessa itsellemme mielenkiintoisiin aiheisiin, joista valitsimme lopulta itseämme kiinnostavimman aiheen tutkittavaksi ilmiöksi. Teimme vaadittavaa taustatyötä ilmiöön perehtyessämme ja kirjoitimme alustavan teoreettisen viitekehysten ennen aineiston keräämistä, jotta tiesimme tarpeeksi tutkittavasta ilmiöstä. Tutkielmamme teoria perustuu lähteisiin, jotka on valittu huolellisesti ja kriittisesti, jotta ne olisivat mahdollisimman luotettavia. Pyrimme etsimään tuoreita lähteitä, jotta tutkimuksemme teoria perustuisi uusimpaan tutkimustietoon. Jouduimme kuitenkin luotettavuuden kannalta turvautumaan joissakin lähteissä alkuperäisteoksiin. Osa tutkielmamme lähteistä on kansainvälisiä, joka tekee tutkielmastamme kansainvälisesti yleistettävämmän. Pidimme teoreettisen viitekehysme ytimekkäänä, sillä laadullinen tutkimus on aineistovetoista, etenimme sen ehdoilla ja teimme aineistoa käsittelevistä luvuista keskeisimmät. Aineisto ohjasi tutkielmamme tekoa ja jouduimme vaihtamaan tutkittavia henkilöitä, jotta saimme kerättyä aineiston siinä ajassa kuin tavoitteena oli. Laajensimme myös ilmiön rajausta tutkielmaan sopivaksi aineiston saatuaamme ja sitä analysoituamme.

Tutkielmamme aineistonhankintatavaksi valitsimme ryhmäkeskustelun, jonka pysytimme järjestämään turvallisesti ottaen huomioon COVID19-pandemiatilanteen. Koska tutkimushenkilömme olivat aikuisia, aineistonkeruu ei vaatinut erillisiä tutkimuslupia, joka helpotti tutkielmamme tekoa. Ryhmäkeskustelu oli tarkoituksenmukainen valinta

tutkielmallemme ja saimme sen avulla aineiston, joka kunnioittaa huumorin vuorovaikutuksellista luonnetta. Ongelmaksi nousi kuitenkin ryhmäkeskusteluihin luonnollisesti kuuluva päällekkäin puhumisen mahdollisuus sekä se, että tutkittavien puheenvuorot saattavat jäädä kesken toisen tutkittavan jatkaessa aiheesta. Alasuutari (2011) huomioi, kuinka ryhmäkeskusteluissa tutkija saattaa olla välillä ymmällään siitä, mihin jossakin tietystä ilmauksessa viitataan (Alasuutari 2011, 152). Myös tutkimushenkilöiden epäselvä puhe aiheutti välillä haasteita etenkin litterointivaiheessa. Vaikka mekin törmäsimme näihin kyseisiin ongelmiin ja tiedostimme ne, olivat tapaukset hyvin vähäisiä, eivätkä mielestämme vaikuta olennaisesti tutkielmamme tuloksiin.

Kaikki ei kuitenkaan sujunut kuin ruusuilla tanssien. Ryhmäkeskusteluihin päätimme ottaa orientoivan tehtävän, jossa tutkittavien oli tarkoitus piirtää luokkahuone piirrospohjalle asioita, jotka naurattaisivat alkuopetusikäisiä. Kaksiulotteinen piirros kuitenkin pakotti tutkittavat keskittymään asioihin, jotka olivat helposti piirrettävissä ja jätti ulos abstraktit asiat. Tiedostamme, että tällä on saattanut olla vaikutus teemoihin, jotka nousivat lopulta keskusteluissa esiin. Huomioimme kuitenkin, että keskustelun aloitus olisi voinut olla hankala ilman orientoivaa tehtävää. Craik ja Ware (2010, 63) mainitsevat kuinka huumorin näyttäytyminen jokapäiväisessä elämässämme on niin yleistä, että jokaisella olisi todennäköisesti vaikeuksia muistaa humoristisia tilanteita, mikäli joku pyytäisi toistamaan ne. Tästä syystä koimme orientoivan tehtävän tarpeellisena keskustelun synnyttämiseksi.

Tuloksemme olivat pitkälti yhteneviä aikaisempien tutkimusten kanssa lasten huumoriin liittyen. Löysimme useita kotimaisia ja kansainvälisiä tutkimuksia, joiden avulla pystyimme vahvistamaan oman tutkielmamme tuloksia. Yksi mielenkiintoinen tulos tutkielmassamme oli leikin maininnan vähyys osana huumoria tai alkuopetusta. Luokanopettajaopiskelijat eivät juurikaan tuoneet esiin leikin yhteyttä alkuopetusikäisen huumoriin tai nauruun. Kaikkien ryhmäkeskustelujen aikana leikki mainittiin vain kerran yhdessä ryhmäkeskustelussa. Onkin pohtimisen arvioista, mielletäänkö leikin ja huumorin välille yhteyttä alkuopetusikäisissä, ja jos ei, niin miten tämä käsitys on tutkittaville muodostunut? Cunningham (2004, 108) yhdistää huumorin kehityksen leikkiin ja leikillisyyden kehittämiseen, yhteys leikin ja huumorin välillä on ilmeinen. Alkuopetusikäinen lapsi on vielä

leikkivä lapsi, joten voiko koulun virallinen ympäristö vaikuttaa leikin vähyyteen, jolloin myös huumorin ja leikin yhteys jää tunnistamatta.

Tavoittelimme raportointivaiheessa ja tutkielman kirjoittamisessa mahdollisimman keskustelevaa ja vuoropuhelumaista tekstiä aikaisempien tutkimusten kanssa tarkastellessamme tutkielmassamme esiin nousevia teemoja. Tämän avulla vahvistetaan Moilasan ja Rähän (2018, 66) mukaan tutkimuksen luotettavuutta.

Koimme tutkielman teon tutkijaparin kanssa avartavaksi ja toimivaksi. Åkerlindin (2012, 121) mukaan tutkimuksen tekeminen tutkijaparin kanssa on mahdollisuus viedä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä pidemmälle kuin yksin tehdessä. Huomasimme, että yhteisen keskustelun myötä ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä syventyi ja saimme yhteistyön avulla uusia näkökulmia ilmiömmekä tarkasteluun. Yhteisen tutkielman tekeminen oli opettavaista, ja se haastoi meitä perustelemaan omia valintojamme ja mielipiteitämme, jotka ovat tutkielman teon kannalta tärkeitä. Meidän tutkijoiden roolit jakautuivat tutkielman teossa tasavertaisesti, ja kumpikin pääsi käyttämään omia vahvuuksiaan tutkielman edistämiseksi; toinen oli taitava etsimään lähdeteoksia ja teoriaa, ja toinen pyrki tekemään tekstistä eheän kokonaisuuden. Yhteinen tavoite ja yhteinen tutkielma myös lähensivät meitä, ja aivan kuten yhteiset naurunaiheet vahvistavat ystävyyssuhteita, myös tämän tutkielman teko teki meistä parempia ystäviä toisillemme. Tulevaisuus näyttää, jatkammeko yhteistä polkua väitöskirjatutkijoiksi esimerkiksi tutkimalla alkuperäistä tutkimusaihettamme, eli alkuopetusikäisten oppilaiden huumoria.

8.3 Tutkielman arviointi

Tutkielmamme luotettavuuden kannalta on tehtävä selväksi meidän tutkijoiden tiedostettu subjektiivinen asema tutkielmaamme nähden. Tutkija on yksi keskeisimmistä tutkimuksen teon välineistä, jolloin subjektiivisen aseman ja oman suhteen tiedostaminen tutkittavaan ilmiöön on välttämätöntä luotettavan laadullisen tutkimuksen teossa. Tämän subjektiivisen suhteen tiedostaminen ja sen vaikutuksen minimoiminen on tärkeää tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimuksen aineiston hankinnassa, aineiston analyysivai-

heessa sekä tutkimustulosten avaamisessa on tutkijan tietoisesti vetäytyttävä omasta ilmiökokemuksestaan ja vältettävä omien näkökulmiensa esiintuontia, jottei tutkimuksesta saatavat tulokset vääristy ja tutkimuksen validiteetti kärsi. Tutkimuksen tavoitteena ei ole selvittää tutkijan ja ilmiön välistä suhdetta, joten sen ei ole annettava vaikuttaa. (Bowden 2005, 14–16; Eskola & Suoranta 1998, 210.) Me tutkijoina tiedostimme oman subjektiivisen asemamme sekä suhteemme huumorintutkimukseen. Pyrimme koko tutkielman teon ajan minimoimaan vaikutuksemme ja tarkastelemaan tutkielmaa niin objektiivisesti kuin se asemastamme on ollut mahdollista.

Tutkielman uskottavuus on riippuvainen tutkimustekstistä, sillä tutkimusraportti on ainoa näkyvä dokumentti, jonka lukija tutkimuksesta näkee. Tutkimusraportin uskottavuuden arvioinnissa tärkeäksi nostetaan ajattelun ja päättelyn taidon esiintuominen argumentaation ja tekstin jatkuvuuden avulla. (Vilka 2015, 207.) Tutkielmassamme olemme pyrkineet muodostamaan selkeän kokonaisuuden tutkimusraporttiimme, jossa edetään loogisessa järjestyksessä ilmiön teoriataustasta mahdollisiin kehitysehdotuksiin ja jatkotutkimusaiheisiin. Olemme myös tavoitelleet tutkielmassamme tieteellistä ja jäseneltyä tekstiä, jotka osaltaan tekevät tutkielmastamme uskottavamman.

Laadullista tutkimuksen luotettavuutta ei voida todistaa toistamalla tutkimusta, sillä tutkimuksen luotettavuusmittarina toimii tutkija itse. Tutkijan teoreettinen perehtyneisyys ja vuorovaikutus tutkittavien kanssa ovat ainutlaatuisia, ja toistamalla tutkimusta tutkijan asema ja suhde muuttuvat. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta onkin siis tärkeää, että tutkija tai tutkijat selostavat tutkimuksen toteutuksen jokaisen vaiheen tarkasti, jolloin lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen läpinäkyvyyttä. Tutkijan on kerrottava vaiheet selkeästi ja totuudenmukaisesti. Aineiston hankinnasta, joka tässä tutkimuksessa on toteutettu ryhmäkeskustelulla, kerrotaan tilanteen olosuhteet, paikka, mahdolliset häiriötekijät ja virhetulkinnat sekä tutkijan itsensä arviointi tilanteesta. Aineiston analyysivaiheessa tuodaan selkeästi esille esimerkiksi analyysissä tehtyjen luokittelujen perusteet. Tulosten tulkinnassa tutkijan täytyy perustella valintansa tulkintojen esittämiselle. Tulosten tulkinnan totuudenmukaisuuden arvioinnissa lukijaa helpottaa suorat lainaukset aineistodokumentista, jotka yhdistävät teorian ja empirian toisiinsa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232–233; Ahonen 1994, 130–131.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa piilee ylitulkinnan vaara. Fenomenografiselle analyysille tyypillistä kategorisointia tehdessä, tutkimushenkilöiden ilmauksista muodostetaan kategorioita, joita tutkijan on tulkittava onnistuakseen luotettavassa analyysissa. Jos tutkija tulkitsee ilmaisut väärin tai sijoittaa ne mielivaltaisesti haluamiinsa kategorioihin, tutkimuksen luotettavuus kärsii. Suorat lainaukset aineistosta auttavat siis paitsi lukijaa arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta, myös helpottavat tutkijaa analyysin teossa. Fenomenografinen tutkimus on saanut kritiikkiä sen totuudenmukaisuudesta. Jokainen ihminen käsittää asiat eri tavalla, jolloin tutkija ei voi määritellä sitä, minkälaiset käsitykset ovat ”oikein” ja ”väärin”. Fenomenografinen tutkimus antaa siis vain pienen pilkahduksen tutkimushenkilöiden käsityksistä ja tutkittavasta ilmiöstä hyvin spesifistä näkökulmasta, eikä kokonaiskuvaa. (Metsämuuronen 2001, 24; Ahonen 1994, 129–131, 146–147.) Tutkimuksen totuudenmukaisuuteen vaikuttavat myös tutkimushenkilöiden ilmauksien todenperäisyys, johon meidän on tutkijoina luotettava. On mahdollista, että tutkimushenkilöt voivat ryhmäkeskustelu- tai muissa haastattelutilanteissa väaristellä omia mielipiteitään ja ajatuksiaan, mutta meidän tehtävänäme ei ole arvioida yksittäisten tutkimushenkilöiden ilmaisujen todenmukaisuutta, vaan luotettava, että tutkimushenkilöt kertovat ajatuksiaan mahdollisimman autenttisesti.

On tärkeää, että tulevina luokanopettajina teemme tutkimusta, josta saatavat tulokset ovat hyödyllisiä tulevassa työelämässämme. Kincheloe, McLaren, Steinberg & Monzó (2018, 240) korostavat kuinka nykyajan kasvatustieteen akateemisella kentällä kaivataan opettajien tekemää tutkimusta, jonka avulla yhdistetään akateeminen tieto jokapäiväiseen luokahuoneen todellisuuteen. He tuovat esiin huolen siitä kuinka koulutuksellisen kentän tutkimus on etääntynyt käytännön työelämästä. Vaikka huumori ja sen tutkiminen ei varsinaisesti ole osa tulevaa työnkuvaamme, sen tutkiminen on esimerkiksi oppilaantutemuksen ja oman työhyvinvoinnin kannalta tärkeää, sillä huumori ilmiönä ulottuu vapaa-ajan lisäksi myös kouluympäristöön.

COVID-19 aiheuttaman pandemiatilanteen vuoksi jouduimme vaihtamaan tutkimusjoukon kesken tutkimuksen teon. Vaikka kuinka olisimme halunneet päästä haastattelemaan ja kuulemaan ”suoraan lähteeltä”, mikä lapsista on hauskaa, emme voineet toteuttaa sitä turvallisesti. Vaihto oli siis välttämätön jatkaaksemme tutkimusta ja kerätäksemme aineiston. Olisi ollut tutkimuseettisesti kyseenalaista jatkaa tutkielman tekoa alkuperäisen

suunnitelman mukaisesti, sillä emme olisi voineet toteuttaa aineiston keruuta hyvällä omalla tunnolla toimiessamme koronarajoitusten vastaisesti.

Koimme, että ryhmäkeskustelun kautta saimme aineiston, joka todella pyrkii kuvaamaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä. Huumorin sosiaalisen luonteen vuoksi oli tarkoituksenmukaista hankkia aineisto ryhmäkeskustelun kautta vuorovaikutuksellisesti. Myös se, että luokanopettajaopiskelijat olivat kaikki entuudestaan tuttuja toisilleen, oli hyvä asia. Ryhmädynamiikan rakentumiseen ei ryhmäkeskustelun alussa mennyt aikaa, tutkitavat loivat nopeasti hyvän ja sallivan keskusteluilmapiirin, ja pureutuivat aiheeseen. Mikäli tilanteeseen osallistuvat olisivat olleet toisilleen tuntemattomia olisi tutkimushenkilöillä voinut olla pelko omien käsitysten esiintuonnista, tai yksi ryhmän jäsen olisi voinut ottaa selkeän auktoriteettihahmon aseman ja lähtenyt johtamaan keskustelua. (Alasuutari 2011, 152).

Tutkimuseettisesti pyrimme pitämään huolen, että kaikki tutkimuksessa on toteutettu yleisten periaatteiden mukaisesti. Huomioimme ja teimme selväksi tutkimushenkilöillemme aineistoa hankkiessamme, että osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Kerroimme jokaisen ryhmäkeskustelun alussa tutkittavien oikeuksista ja siitä, että he voivat keskeyttää osallistumisensa missä tahansa vaiheessa. Toimme selvästi ilmi, mihin tarkoitukseen aineistoa tullaan käyttämään, miten ja kuinka kauan saatua tietoa käsitellään ja säilytetään. Emme keränneet tutkittavilta henkilöiltä nimen lisäksi muita henkilötietoja. Muutimme analyysivaiheessa tutkimushenkilöiden nimet tunnistamattomiksi taataksemme tutkimushenkilöiden anonymiteetin. Tutkimuksemme aihe ei ole arkaluontoinen tai eettisesti kyseenalainen, mikä on helpottanut ilmiön käsittelyä ja tutkimushenkilöiden osallistumista. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8; 11.) Analyysivaiheessa pidimme myös huolen, että kaikilta tutkimushenkilöiltä saatu tieto on arvokasta ja vaikka emme olisi samaa mieltä, käsittelemme saatua tietoa mahdollisimman objektiivisesti. Pyrimme unohtamaan, kuka on sanonut ja keskittymään siihen, mitä on sanottu. (Vuori 2021.)

Vilkan (2015, 198) mukaan tutkimuksen tekoon vaikuttaa automaattisesti tutkijan tärkeiksi kokemat arvot, vaikka tutkimuksessa pyritäänkin objektiivisuuteen minimoimalla tutkijan omien arvojen vaikutus. Meidän tutkijoiden arvomaailmaan kuuluu positiivisuus ja optimistisuus, joiden avulla pyrimme tarkastelemaan maailmaa. Huumori ja sen mukanaan tuoma ilo ja positiiviset tunteet ovat tärkeitä ja ohjaavia arvoja meidän tutkijoiden

elämässä ja tulevassa ammatissamme, jonka vuoksi tutkielmamme aihe tuntuu meidän mielestämme tärkeältä. Tutkijoiden omat arvot siis vaikuttavat tutkimuksessa tehtyihin valintoihin, aina aiheenvalinnasta lähtien. Omien arvojen esiin tuominen on osa tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta. (Vilka 2015, 198.)

Tutkielmamme tavoitteena oli kuvata, millaisena esi- ja alkuopetukseen erikoistuvat luokanopettajaopiskelijat käsittävät huumorin alkuopetuksessa, ja koemme onnistuneemme tutkielmamme tavoitteessa. Tutkijoina toivomme tämän tutkielman herättävän ajatuksia huumorin tärkeydestä sekä kokonaisvaltaisuudesta koulumaailmassa niin oppilaiden kuin opettajankin käyttämänä.

LÄHTEET

- Aerila, J-A., Laes T. & Laes T. 2017. Clowns and explosions: Drawings as reflections of children's humor. *Journal of Early Childhood Education Research* 6: 1. 108–135.
- Aerila, J-A., Laes, T. & Laes, T. 2015. Tulkintoja alkuopetusikäisten lasten humoristisista piirroksista. *Kielikukko* 1:2. 35–40.
- Aerila, J-A. & Rönkkö, M-L. 2019. Huumori tuo iloa ja yhteisöllisyyttä esiopetusryhmän oppimiseen. *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* 15, 79–98. Saatavilla sähköisesti: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/298542> (Viitattu 11.02.2021)
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 113–160.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, T. 2008. Lukiolaisten käsityksiä huumorista ja kokemuksia opettajista huumorin käyttäjinä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 126. Joensuun yliopisto. Saatavilla sähköisesti: <https://core.ac.uk/download/pdf/15167109.pdf> (Viitattu 7.4.2021)
- Atkinson, R. F. 1993. Humour in Philosophy. Teoksessa Cameron, K. (toim.) *Humour and History*. London: Intellect Books.
- Berk, R. A. 2007. Humor as an Instructional Defibrillator. *The Journal of Health Administration Education*. Vol 24: 2. 97-116.
- Booth-Butterfield, M., & Wanzer, M. B. 2010. Humor and Communication in Instructional Contexts: Goal Oriented Communication. Teoksessa Fassett, D. & Warren, J. (toim.) *SAGE Handbook of Communication and Instruction*. City State: Sage.
- Bowden, J. 2005. Reflections on the phenomenographic team research process. Melbourne: RMIT University Press. 11-31.
- Chaniotakis, N. & Papazoglou, M. 2019. The Place of Humor in the Classroom. Teoksessa Loizou, E. & Recchia, S. L. (toim.) *Research on Young Children's Humour. Theoretical and Practical Implications for Early Childhood Education*. Springer International Publishing. 127-144.
- Chiaro, D. 2010. Translation and Humour, Humour and Translation. Teoksessa Delia Chiaro (toim.) *Translation, Humour and Literature*. Continuum Advances in Translation Studies. Lontoo: Continuum International Publishing Group. 1–29.
- Craik, K. & Ware, A. 2010. Humor and personality in everyday life. Teoksessa Ruch, Willibald (toim.) *The Sense of Humor : Explorations of a Personality Characteristic*. 2. painos. Boston: De Gruyter Mouton. 63–94.
- Critchley, S. 2002. On humour. London/New York: Routledge.

- Cunningham, A. J. 2004, May 21. Children's humor. *Scarlett*. 93–109. Saatavilla sähköisesti: https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/4884_ScarlettChapter5.pdf (Viitattu 26.3.2021).
- Del Ré, A., Dodane, C., Morhenstern, A. & Vieira, A. 2020. Children's development of humour in everyday interactions. *European Journal of Humour Research* 8:4. 112–131.
- Dowling, J. S. 2014. School aged children talking about humor: Data from focus groups. *Humor: International Journal of Humor Research*, 27, 121–199.
- Erickson, F. 1986. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In Wittrock, M. C. (toim.) *Handbook of research in teaching*. Third Edition. New York: Macmillan. 119–161.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus. 209–231.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Farneti, A. & Tschisner, R. 2014. *Humor and Children*. Teoksessa Gremigni, P. (toim.) *Humor and Health Promotion. Health Psychoogy Research Focus*. New York: Nova Science Publishers.
- Geest, S. V. D. 2016. Scatological Children's Humour: Notes from the Netherlands and Anywhere. *Etnofoor*. Vol 28, 1. 127–140. Saatavilla sähköisesti: <https://www.jstor.org/stable/pdf/43823946.pdf?refreqid=excelsior%3Afcc1d69a18eea1141efa7109ada512e9> (Viitattu 26.10.2021)
- Gordon, M. 2012. Friendship, Intimacy and Humor. *Educational Philosophy and Theory* 46 (2):162–174. Saatavilla sähköisesti https://www.researchgate.net/publication/271946157_Friendship_Intimacy_and_Humor (Viitattu 11.11.2021)
- Fredrickson, B. L. 1998. What good are positive emotions? *Review of General Psychology* 2: 3. 300–319.
- Freud, S. & Rutanen, M. 1983. *Vitsi ja sen yhteys piilotajuntaan*. Helsinki: Love Kirjat.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Harjunen, E. & Tainio, L. 2007. Huumori, kiusoittelu ja hyvä ilmapiiri: opettajan ja oppilaiden käsitykset ja luokkahuonevuorovaikutus. *Kasvatus, kansalaisuus, kritiikki: Kasvatustieteen Päivät 22.-23.11.2007, Vaasassa: Abstraktit = Pedagogik, Medborgarskap Och Kritik : Pedagogikvetenskapliga Dagar 22.-23.11.2007, I Vasa: Abstrakt*. 166.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K., Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36: 5. 340–354.
- Hietalahti, J. 2018. *Huumorin ja naurun filosofia*. Tallinna: Gaudeamus.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusyhtiö Tammi.
- Hobday-Kusch, J., & McVittie, J. 2002. Just clowning around: Classroom perspectives on children's humour. *Canadian Society for the Study of Education* 27. 195–210.
- Huuki, T., Manninen, S. & Sunnari, V. 2010. Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school. *Gender and Education* Vol. 22, No. 4. 369–383.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37: 2. 162–172.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Isen, A. M. 2003. Positive affect as a source of human strength. Teoksessa Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (toim.) *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. American Psychological Association. Saatavilla sähköisesti: <https://doi.org/10.1037/10566-013> (Viitattu 14.4.2021)
- Järvelä, H., Keinänen, A., Nuutinen, P. & Savolainen, E. 2004. Huumori opettajan työvälineenä. Savonlinnan opettajakoulutuslaitoksen verkkojulkaisu. Joensuun yliopisto. Saatavilla sähköisesti: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/opehuumori/opehuumori.pdf> (Viitattu 6.4.2021)
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla sähköisesti: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/38122/9789513947798.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Viitattu 18.11.2021)
- Kerkkänen, P. 2003. Huumorintaju ja terveys itäsuomalaisten poliisien työssä 1995–1998. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopisto. Saatavilla sähköisesti: https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8635/urn_isbn_952-458-405-0.pdf?sequence=1 (Viitattu 7.4.2021)
- Kincheloe, J. L., McLaren, P., Steinberg, S. R. & Monzó. 2018. Critical Pedagogy and Qualitative Research. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 5. painos. Los Angeles: SAGE.
- Knuuttila, S. 2015. Huumorin tartunta. Teoksessa Knuuttila, S., Hakamies, P. & Lampela, E. (toim.) *Huumorin skaalat – esitys, tyyli, tarkoitus*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 7–16.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J., & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laes, T. 1998. Huumori ja kasvatus. Teoksessa Laine, K. & Tähtinen, J. (toim.) *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 64. Turku: Painosalama Oy.

Laineste, L. & Voolaid, P. 2016. Laughing across borders: Intertextuality of internet memes. *European Journal of Humour Research* 4:4. 26–49.

Lapin yliopisto. 2021. Tutkimuslupa. Saatavilla sähköisesti: <https://www.ulapland.fi/FI/Tutkimus/Vastuullinen-tutkimus/Tutkimuslupa> (Viitattu 21.9.2021)

Larsson, J. & Holmström, I. 2007. Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2:1. 55–64.

Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä. Väitöskirja. Lapin yliopisto. Saatavilla sähköisesti: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-915-9> (Viitattu 14.4.2021)

Ljuštanović, J. & Pešikan-Ljuštanović, L. 2017. Laughing Children and Funny Children: Laughter and Early Childhood. Institute of Ethnology and Folklore Research. *Humor in Everyday Communication* 54: 1. 29–47.

Loizou, E. 2005. Humour: A different kind of play. University of Cyprus. Saatavilla sähköisesti: https://www.researchgate.net/profile/Eleni-Loizou-2/publication/249047434_Humour_A_different_kind_of_play/links/574bd48108ae5bf2e63f3ff8/Humour-A-different-kind-of-play.pdf?origin=publication_detail (Viitattu 22.4.2021)

Lovorn, M., & Holaway, C. 2015. Teachers' perceptions of humour as a classroom teaching, interaction, and management tool. *European Journal of Humour Research* 3: 4. 24–35. Saatavilla sähköisesti: <https://www.europeanjournalofhumour.org/ejhr/article/view/77/pdf> (Viitattu 19.11.2021)

Lyon, C. 2006. Humour and the young child. *Televizion* 19/2006, 4–9. Saatavilla sähköisesti: https://www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/televizion/19_2006_E/lyon.pdf (Viitattu 2.4.2021)

Lätti, M. 2009. Ohjaus osana opettajan työtä. Perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.

Martela, F. 2014. Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Martin, R. A. 2007. *The psychology of humor an integrative approach*. Burlington: Elsevier Academic Press.

Martin, R. A. & Ford, T. 2018. *The psychology of humor: An integrative approach*. 2. painos. Lontoo: Academic Press.

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Gwen, L., Gray, J. & Weir, K. 2003. Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styler Questionnaire. *Journal of Research in Personality* 37. 48–75.

Marone, V. 2016. Looping out loud: A multimodal analysis of humour on Vine. *European Journal of Humour Research* 4:4. 50–66.

Marton, F. 1981. Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10. 177–200.

- Marton, F. 1997. Phenomenography. Teoksessa Keeves, J. P. (toim.) Educational research, methodology, and measurement: an international handbook. 2. painos. Oxford: Pergamon.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McDonald, P. 2012. Philosophy of Humour. Humanities-Ebooks, LPP.
- McGhee, P. 1971. Cognitive Development and Children's Comprehension of Humor. Child Development Vol. 42, No. 1. 123–138.
- McGhee, P. 2011. Children's Riddles: First Sign of an Adult Sense of Humor. Teoksessa McGhee, P. (toim.) Understanding and Promoting the Development of Children's Humor. Iowa: Kendall/Hunt Publishing. Saatavilla sähköisesti: <https://www.laughterremedy.com/2011/02/childrens-riddles-first-sign-of-an-adult-sense-of-humor/> (Viitattu 2.11.2021)
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp.
- Miettinen, A. 2015. 30 vuoden takainen vitsikirja Kilon poliisi aiheuttaisi nykypäivänä kaikkien aikojen somekohun. Helsingin Sanomat. 3.5.2015. Saatavilla sähköisesti: <https://www.hs.fi/maakirjoitukset/art-2000002821078.html> (Viitattu 7.4.2021)
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Morreal, J. 1987. A New Theory of Laughter. Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition. 243–253. Saatavilla sähköisesti: <https://www.jstor.org/stable/4319555> (Viitattu 21.01.2021)
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 575. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Ojanen, M. 2014. Positiivinen psykologia. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. Saatavilla sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214> (Viitattu 15.11.2021)
- Palmer, J. 1993 Taking Humour Seriously. Lontoo: Routledge.
- Piaget, J. 1964. Cognitive Development in Children. Development and Learning. Journal of Research in Science Teaching, Vol. 2. 176–186.
- Puroila, A-M., Hohti, R. & Karlsson, L. 2016. Hauskoja juttuja – lasten huumoria päiväkotij- ja kouluympäristössä. Teoksessa Karlsson L., Puroila A-M. & Estola E. (toim.) Välkkeitä, valoja ja varjoja – Kertomuksia lasten hyvinvoinnista. Latvia: Livonia Print.
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Raskin, Viktor. 2010. The sense of humor and the truth. Teoksessa Willibald, Ruch (toim.) *The Sense of Humor : Explorations of a Personality Characteristic*. 2. painos. Boston: De Gruyter Mouton. 95–108.
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Teoksessa Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (toim.) *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV: kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. 36–37. Saatavilla sähköisesti: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarasto/julkaisut/kvalimotv.pdf> (Viitattu 22.11.2021)
- Ruch, W. & Hehl, F-J. 2010. A two-mode model of humor appreciation: Its relation to aesthetic appreciation and simplicity-complexity of personality. Teoksessa Ruch, W. (toim.) *The Sense of Humor : Explorations of a Personality Characteristic*. 2. painos. Boston: De Gruyter Mouton. 109–142.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. 2014. Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saharinen, K. 2007. Huumoria koulussa – kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaiden virheisiin. Teoksessa Tainio, L. (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus. 261–287.
- Samppala, M. & Palojoki, P. 2015. Studying Context-Bound Learning with the Phenomenographic Approach. Teoksessa Janhonne-Abuquah, H. & Palojoki, P. (toim.) *Creative and responsible home economics education*. Helsinki: Unigrafia.
- Semrud-Clikeman, M. & Glass, K. 2010. The Relation of Humor and Child Development: Social, Adaptive, and Emotional Aspects. *Journal of Child Neurology* 25:10. 1248–1260.
- Stenius T. H., Karlsson, L. & Sivenius, A. 2021. Young Children’s Humour in Play and Moments of Everyday Life in ECEC Centres. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Saatavilla sähköisesti: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869084> (Viitattu 21.01.2021)
- Suoranta, J. 1995. *Tekstit, murrokset ja muutos*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Szeto, E., Cheng, A. & Hong, J.-C. 2015. Learning with Social Media: How do Preservice Teachers Integrate YouTube and Social Media in Teaching? *Asia-Pacific Education Research* vol. 25:1. 35–44.
- Syrjälä. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E, & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 10–66.
- Søndergaard, D. 2017. The thrill of bullying. Bullying, humour and the making of community. *Journal of the Theory Social Behavior* vol. 48. 48–65.
- Tieteen termipankki. 2021. Huumori. Saatavilla sähköisesti: <https://tieteentermi-pankki.fi/wiki/Nimitys:huumori> (Viitattu 22.11.2021)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Saatavilla sähköisesti: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf (Viitattu 11.10.2021)

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 223–241.

Valtonen, A. & Viitanen, M. 2020. Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. 118–130.

Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vuori, J. 2021. Tutkimuseettiikka ihmistieteissä. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla sähköisesti: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/tutkimuseettiikka/tutkimuseettiikka-ihmistieteissa/> (Viitattu 11.10.2021)

Yao, M. 2021. Examination of Underlying Factors in Success of TikTok. Advances in Economics, Business and Management Research, vol. 178. Saatavilla sähköisesti: https://www.researchgate.net/publication/352403044_Examination_of_Underlying_Factors_in_Success_of_TikTok (Viitattu 8.12.2021)

Åkerlind, G. 2012. Variation and commonality in phenomenographic research methods. Higher Education Research & Development 31: 1. 115–127.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukutsu

Hei!

Teemme pro gradu -tutkielmaa aiheesta alkuopetusikäisten huumori. Tutkimme aihetta esi- ja alkuopetuksen sivuaineen luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta ja siksi haluaisimmekin pyytää Teitä haastatteluun. Haastattelut toteutetaan ryhmähaastatteluna, 3–4 hengen ryhmissä [REDACTED] tiloissa ja ne taltioidaan (videoidaan sekä äänitetään). Haastattelun kestoksi arvioimme noin 1 h. Haastatteluun ei tarvitse valmistautua mitenkään etukäteen, riittää kun saavut paikalle.

Ajankohdaksi ehdottaisimme viikon [REDACTED] ja [REDACTED] Kellonajasta voidaan sopia ryhmäkohtaisesti, joten toivottavasti päivämäärät ovat sopivia. Voit myös mahdollisesti ehdottaa toista päivämäärää, mikäli olet halukas osallistumaan, mutta ehdotetut päivämäärät eivät sinulle sovi.

Ilmoitathan halukkuudestasi osallistua tutkimukseemme ja sinulle sopivasta päivästä ja kellonajoista vastaamalla tähän sähköpostiin. Muodostamme ryhmät aikataulujen mukaisesti ja ilmoitamme niistä pikimmiten osallistujille.

Kiitos, kun autat meitä tutkielmaan osallistumalla! Toivomme kaikilta pikaisia vastauksia!

Iloisin vapputerveisin,
Emma-Karoliina Kiviluoma & Annika Rantanen

Liite 2. Haastattelurunko

Hei ja erittäin lämpimästi tervetuloa!

Kiitos, että olette saapuneet tähän tilaisuuteen. Alkuun peskään kätenne ja puhtaat maskeriset naamalle! Pidetään pientä turvaväliä yllä ja ei ikävä kyllä kätellä tällä kertaa.

Olemme Emma-Karoliina Kiviluoma ja Annika Rantanen. Tutkimme pro gradu -tutkielmassamme esi- ja alkuopetuksen sivuaineen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä alkuopetusikäisten huumorista ja huumorintajusta. Haastattelu äänitetään ja videoidaan, saatuja vastauksia tullaan käsittelemään anonyymisti, aineistoa tullaan käyttämään vain tämän pro gradu -tutkielman analysoinnissa ja tullaan sen jälkeen tuhoamaan. Haastattelutilanne tulee kestämään maksimissaan tunnin.

Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoisesta ja tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa.

Alkuun pieni orientoiva tehtävä: jokainen saa piirtää tähän A4-piirroskuvaan jotakin mikä teidän mielestänne naurattaisi alkuopetusikäistä oppilasta. Aikaa on 5–10 minuuttia ja voi siinä myös miettiä miten kerrot piirtämästäsi kuvasta muille ja etenkin miksi se naurattaisi teidän mielestänne eka- tai tokaluokkalaista oppilasta.

Perustiedot alkuun:

- *Nimi*
- *Milloin aloitit luokanopettajaopinnot?*
- *Miksi haluat työskennellä alkuopetusikäisten kanssa?*

Nyt kun lähdemme itse aiheeseen, niin haluamme muistuttaa, että tehdään tästä haastattelutilanteesta mahdollisimman keskustelunomainen ja tuokaa rohkeasti esiin omia mielipiteitänne ja käsityksiänne aiheesta. Voi vapaasti täydentää muiden esiintuomia asioita ja esittää omia näkökulmia. Ja muistakaa: saa nauraa!

Aloitetaan ensimmäisenä piirustustehtävän läpikäynnillä! Haastateltava A voi siitä aloittaa kertomaan mitä piirsi ja miksi sen ajattelet naurattavan alkuopetusikäistä. Voi vapaasti kommentoida muiden tuotoksia. Edetään järjestyksessä, kunnes jokainen on saanut kertoa omastaan.

Ensimmäinen kysymyspatteristo:

- *Muistatko mitään vitsiä, mitä lapsi olisi kertonut sinulle? (harjoittelussa, työelämässä, muualla?)*
- *Oletteko havainneet oppilaiden käyttävän huumoria? Millaisessa tilanteissa? Millaista huumoria?*

Vapaasti saa ottaa puheenvuoron ja muut voi jatkaa siitä keskustelunomaisesti. Jatetaan sitten seuraavaan kohtaan:

- *Oletko itse käyttänyt huumoria luokahuoneessa? Miten oppilaat reagoivat?*

- *Missä tilanteissa lapset nauravat? Milloin naurattaa?*

Keskustelua.

Siirrytään seuraavaan aihealueeseen:

- *Oletko huomannut huumorin vaikutusta lasten ystävyys-suhteisiin? Naurattaako kaverit, nauratetaanko kavereita, miten?*
- *Oletko havainnut eroja poikien ja tyttöjen huumorissa?*

Keskustelua.

Siirrytään seuraavaan aiheeseen:

- *Mitä huumorin käytöllä haetaan? Mistä huumoria/naurun aiheita ammentetaan?*
- *Minkälaista huumoria ekaluokkalaiset ymmärtävät? Esim. Sarkasmi?*

Viimeinen kysymys:

- *Millaisena näet huumorin koulussa? Kuinka tärkeäksi koet huumorin koulussa?*

Loppusanat. Saadaanko palata vastauksiinne myöhemmin, jos tarve ilmenee?

Liite 3. Orientoivan tehtävän piirustus pohja

