



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

*“Semmosta hyvántahtoista, ettei se loukkaa ketään”*

# **Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä huumorista oppimistilanteissa**

Suvi Haavisto

Pro gradu –tutkimus  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Luokanopettajakoulutus  
Lapin yliopisto  
2024

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

**Tiedekunta:** Kasvatustieteiden tiedekunta

**Työn nimi:** *“Semmosta hyväntahtoista, ettei se loukkaa ketään”* Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä huumorista oppimistilanteissa

**Tekijä:** Suvi Haavisto

**Koulutusohjelma/oppiaine:** Luokanopettajakoulutus

**Työn laji:** Pro gradu –tutkielma x Laudaturtyö \_\_ Licensiaatintutkimus \_\_

**Sivumäärä:** 80 + 2 liitettä

**Vuosi:** 2024

### Tiivistelmä

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä huumorista oppimistilanteissa. Huumorin tärkeyttä koulumaailmassa tuskin voi korostaa liikaa, sillä sen on todettu vaikuttavan positiivisesti esimerkiksi luokan ilmapiiriin, motivaatioon ja oppimiseen. Tosin huumorilla on myös kääntöpuolensa.

Tutkimukseni teoriaosassa tarkastelen huumoria ilmiönä, sen mahdollisuuksia opetuksessa sekä huumorintajun kehittymistä. Lisäksi määrittelen oppimisen käsitteen, perehdydyn oppimisteorioihin sekä oppimisen haasteisiin. Nostan esiin aiempia tutkimustuloksia ja aiheeseeni liittyviä teorioita. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksinä haluan saada tietoa siitä, miten he ymmärtävät huumorin osana koulumaailmaa ja oppimistilanteita. Lisäksi minua kiinnostaa, mitä etuja huumorilla on ja miten sitä voitaisiin hyödyntää oppimistilanteissa.

Tutkimukseni edustaa laadullista tutkimusta. Tutkimusotteeni on fenomenografinen ja aineisto koostuu seitsemän luokanopettajaopiskelijan ryhmähaastattelusta. Muodostin tutkimusaineistosta fenomenografisen analyysin vaiheiden jälkeen kolme pääkategoriaa: hyvä huumori, epäsoviva huumori ja huumorin edut. Tulokset osoittavat, että luokanopettajaopiskelijat käsittivät huumorin lähtökohtaisesti tärkeänä osana koulumaailmaa. Hyvän huumorin koettiin lisäävän yhteenkuuluvuudentunnetta, syventävän ystävyysuhteita sekä luovan luokkahuoneeseen turvallisempaa ja vapaampaa ilmapiiriä. Tutkimushenkilöiden mukaan huumori voi helpottaa myös haastavista tilanteista selviämistä ja tukea opettajan jaksamista. Epäsovivaksi huumoriksi he kokivat yksilöön kohdistuvan, loukkaavan tai kiusaamisen rajapintaa koettelevan vitsailun. Tutkimushenkilöt näkivät opettajan huumorinkäytön oppimistilanteissa suotavaksi etenkin silloin, kun se sopii käyttäjänsä persoonaan. Johtopäätöksensä toteaa, että hyvän huumorin merkitys hyvinvoinnin ja luokkahengen eteen on hyvä tiedostaa ja se vaatii myös opettajien täydennyskoulutusta.

*Asiasanat: huumori, oppiminen, luokanopettajaopiskelijat, fenomenografia*

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

# Sisällys

1. Johdanto.....	6
2. Teoreettinen tausta.....	8
2.1 Huumorin määritelmiä .....	8
2.2 Huumorin edut .....	9
2.3 Huumorintajun kehittyminen .....	10
3. Huumori oppimisen edistäjänä .....	13
3.1 Oppimisen käsite .....	13
3.2 Oppimisteoriat.....	15
3.3 Oppimiseen liittyvät haasteet .....	17
3.4 Huumorin käyttö opetuksessa.....	18
4. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	21
5. Tutkimuksen toteutus .....	22
5.1 Fenomenografinen tutkimusote .....	22
5.2 Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruu .....	23
5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	27
6. Tutkimustulokset.....	31
6.1 Hyvä huumori.....	31
6.1.1 Hyvän huumorin piirteet .....	32
6.1.2 Yksilöllisyys ja ikätasolle sopivuus .....	35
6.1.3 Oppilaantuntemukseen perustuva.....	38
6.2 Epäsopiva huumori .....	40
6.2.1 Epäsopivan huumorin piirteet .....	40
6.2.2 Liiallinen käyttö.....	42
6.2.3 Vitsailun ja kiusaamisen rajaa koetteleva.....	45
6.3 Huumorin edut .....	48
6.3.1 Yhteenkuuluvuuden tunnetta ja ryhmähenkeä lisäävä .....	48
6.3.2 Motivaatiota ja oppimista edistävä.....	52
6.3.3 Hankalista tilanteista selviämistä helpottava.....	56
6.3.4 Opettajan jaksamista tukeva.....	59
7. Pohdinta .....	62
7.1 Tulosten yhteenveto.....	62
7.2 Tulosten tarkastelua.....	63

<b>7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet .....</b>	<b>67</b>
<b>Lähteet.....</b>	<b>69</b>
<b>Liitteet .....</b>	<b>81</b>

## 1. Johdanto

Fysiikan opettajani tapasi laittaa oppitunnin aluksi hauskat lasit päähänsä ja puhui surisevalla äänellä kuin mehiläinen. Hän näytteli luokan edessä kohtauksia, joissa mehiläiselle sattui jotain, mikä oli selitettävissä fysiikan lakien mukaisesti. Törmätessään Kimi Räikkösen formula-autoon mehiläinen ja auto kohdistivat toisiinsa yhtä suuret, mutta vastakkaiset voimat. Siitä huolimatta mehiläiselle kävi huonosti. Koko luokka seurasi esitystä tarkkaavaisena ja nauroi.

Vuosia myöhemmin yliopistossa huomaan muistavani Newtonin lait tuon mehiläisen seikkailujen avulla. Ne jäivät mieleeni opettajan hyödyntämän huumorin ja pedagogiikan yhdistelmänä. Huumorin onkin todettu helpottavan oppimista (mm. Martin 2007; McGhee 2019). Opettajani sekä huumorintajuisen perheeni innoittamana halusin gradu -tutkielmani liittyvän huumoriin ja sen mahdollisuuksiin erityisesti opetuksen ja koulun näkökulmasta. Pääasiassa positiivisena ilmiönä huumori sopii myös tutkimusaiheena vastapainoksi tähän maailmantilanteeseen, jota varjostavat erilaiset konfliktit ja jännitteet.

Huumori on laaja käsite, jolla voidaan viitata kaikkeen sanomiseen tai tekemiseen, joka saa aikaan hymyä, naurua tai muita sosiaalisia ilmiöitä. Huumoria esiintyy paikasta ja tilanteesta riippumatta joka puolella. Huumorin on todettu lisäävän yhteisöllisyyttä ja huumoritaidot ovat avainasemassa sosiaalisessa osaamisessa läpi elämän. (Gulas & Weinberg 2006, 54–55; Martin 2007, 27.) Huumori on lapsuudessa suuressa roolissa sosiaalisten taitojen kehittämisessä, sillä juuri hauskojen asioiden jakaminen on esimerkiksi ystävyys-suhteissa keskeistä (Ojala 2007, 227). Koska kohtaamme huumoria joka päivä arjessamme, on perusteltua ajatella sen olevan myös tärkeä osa opetusta ja koulua. Laes (1999) ehdottaakin huumorin käyttämistä jopa yhdeksi koulun tehtäväksi, sillä hän katsoo koulujen ja varhaiskasvatuksen yksiköiden olevan täynnä muun muassa tilannehumoria.

Kansainvälisesti koulumaailmaan liittyviä huumoritutkimuksia on tehty 1960-luvulta alkaen. Niiden kiinnostuksen kohteena on lähinnä huumorin ja oppimisen välinen yhteys. (ks. Taylor 1964.) 2000-luvulla huumoritutkimuksen kenttä on laajentunut ja myös opetuksessa käytettävän huumorin negatiiviin puoliin on syvennyt. Nykytutkimukset ovat

pyrkineet tutkimaan huumorin olemusta ja merkitystä eri näkökulmista vaihtelevien aiheistojen pohjalta. Eri tieteenaloilla huumorilla voidaan tarkoittaa erilaisia asioita, ja yhteydet eri alojen välillä ovat melko heikkoja. Myös Suomessa huumoritutkimus on kohtalaisen hajanaista. (Lyytinmäki 2018, 15.) Etenkin kotimaisia huumoritutkimuksia liittyen koulumaailmaan on suhteellisen vähän. Niissä lähestytään huumoria yleensä opettajien käyttämänä (mm. Anttilä 2008; Stenius, Karlsson & Sivenius 2021; Järvelä, Keinänen, Nuutinen & Savolainen 2004). Anttilan (2008) väitöskirja tutki lukiolaisten käsityksistä opettajan hyödyntämästä huumorista. Tutkimuksessa ilmeni huumorin vaikutus muun muassa positiivisempaan ilmapiiriin ja oppimiseen.

Tämä tutkielma lähestyy huumoria lähinnä opettajan näkökulmasta, sillä tutkimushenkilöni ovat luokanopettajaopiskelijoita. Tutkielmassa tarkastellaan kuitenkin myös oppilain ja opetuksen näkökulmaa. Tutkielman tarkoituksena on kuvata luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä huumorista oppimistilanteissa. Kiinnostuksen kohteena ovat etenkin tutkimushenkilöiden kokemukset hyvästä ja epäsovivasta huumorista, sekä ajatukset huumorin eduista ja sen hyödyntämisestä koulumaailmassa. Toivon tutkielmani herättävän lukijassa ajatuksia huumorin merkityksestä luokahuoneessa ja rohkaisevan hyödyntämään sitä omalla tyylillään, kuten mehiläistä esittänyt opettajani teki.

Tutkielmani rakentuu seitsemään lukuun. Johdantoluvun (luku 1) jälkeen kuvaan teoreettiset lähtökohdat tälle tutkielmalle (luvut 2 ja 3). Teoriaosassa määrittelen huumorin käsitteen, selvitän sen peruskäsitteitä sekä perehdyn huumorintajun kehittymiseen. Tarkastelen myös huumorin hyötyjä ja haittoja etenkin koulumaailmassa ja oppimistilanteissa. Esittelen myös oppimisen käsitteen, oppimisteorioita sekä oppimiseen liittyviä haasteita, sillä huumorin ymmärtäminen oppimisen edistäjänä edellyttää oppimisilmiön tarkempaa kuvausta. Luvussa neljä tuon ilmi tutkielmani tarkoituksen sekä tutkimuskysymykseni. Luku viisi sisältää kuvauksen tutkielmani metodologisista ratkaisuksista, käytännön toteutuksesta ja eettisyyden sekä luotettavuuden arvioinnista. Sen jälkeen esittelen tutkielmani tulokset (luku 6), joiden yhteydessä tarkastelen tuloksia myös aikaisempien tutkimusten ja teorian näkökulmasta. Pohdinnassa (luku 7) teen johtopäätöksiä ja yhteenvedon tuloksista. Lopuksi arvioin tutkielmani puutteita sekä tuon ilmi ajatuksiani mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

## 2. Teoreettinen tausta

### 2.1 Huumorin määritelmiä

*Kielitoimiston sanakirja* (2024) määrittelee huumorin seuraavasti: “(sydämellinen) leikkilisyys, kujeellisuus, pila(ilu), leikinlasku; myötätuntoinen suhtautuminen koomisiin elämänilmiöihin--”. Huumorilla tarkoitetaan yleismaailmallisia ja perustavanlaatuisia inhimillisiä kokemuksia, joita esiintyy kaikissa kulttuureissa ja lähes kaikentyypisissä ihmissuhteissa (Martin & Ford 2018, 2).

Huumorin nykyinen merkitys muotoutui vasta pari sataa vuotta sitten, kun se eroteltiin omaksi käsitteekseen vitsistä ja komiikasta. Suomen kielessä huumori on ollut sanana käytössä tämänhetkisen tiedon valossa 1800-luvulta lähtien. Huumori ja komiikka voidaan erottaa toisistaan muun muassa siinä, että huumoria pidetään eräänlaisena tapana suhtautua asioihin, kun taas komiikka liitetään usein johonkin ulkopuoliseen objektiin, joka koetaan koomiseksi. (Lyytinmäki 2018, 9.) Huumorille löytyy lukemattomia määritelmiä. Se on herättänyt tutkittavana aiheena huomiota useilla tieteenaloilla, mutta erityisesti psykologiassa ja sosiologiassa. Sen tiimoilta tehtyjen tutkimusten määrä on johtanut yli sataan tunnettuun huumoriteoriaan (Foot & McCreddie 2006).

Huumoria tutkittaessa yksi yleisimpiä tarkastelutapoja on sen kolmijako yhteensopimattomuus-, ylemmyys- ja huojennusteorioihin (Raskin 1985, 2008). Huojennusteoria keskittyy huumorin rooliin stressin, vihan ja turhautumisen lievittäjänä. Ylemmyysteoria puolestaan tarkastelee huumoria valtasuhteiden näkökulmasta, korostaen naurun ilmaisevaa ylemmyyden tunnetta. Yhteensopimattomuusteoria puolestaan kuvaa huumorin perustuvan erilaisten asioiden odottamattomaan yhdistymiseen, mikä saattaa herättää huvitusta. Tällöin havaitsemme samanaikaisesti yhteensopimattomia, yllättäviä ja odotusten vastaisia yhdistelmiä. Vaikka klassiset huumoriteoriat tarjoavat puitteet huumorin ymmärtämiselle, ne ovat kuitenkin vain näkökulmia, joiden kautta lähestyä huumoria. Niiden avulla ei voida yleispätevästi kertoa, tulkitaanko esimerkiksi jokin ilmiö hauskaksi.

(Lyytinmäki 2018.) Klassiset huumoriteoriat yrittävät kuitenkin osaltaan kertoa, miten humoristiset tilanteet syntyvät (Stenius ym. 2022).

Martin (2007, 11) jakaa huumorin karkeasti kolmeen kategoriaan:

1. Vitsit, eli ulkoa opeteltavat hauskat anekdootit, joita voi kertoa eteenpäin
2. Keskusteluhumori, joka syntyy spontaanisti keskustelun ohessa
3. Tahaton huumori

Vitsit poikkeavat huumorin muista muodoista. Ne sisältävät kaiken ymmärtämiseen tarvittavan informaation itsessään, eivätkä siten liity mihinkään erityiseen kontekstiin. (Long & Graesser 1988.) Saman vitsin voi kertoa eri keskusteluyhteyksissä tai tilanteissa. Vitsit ovat lyhyitä, juonellisia tarinoita, jotka päättyvät loppuhuipennukseen (Martin 2007, 14). Esimerkki Aaltosen (2007, 19) teoksen vitsistä, jonka voidaan katsoa täyttävän perinteisen vitsin rakenteen:

*”Moottoripyöräilijä hurjastelee maantietä sataaviittäkymppiä, ja varpunen lentää suoraan häntä kohti. Motoristi yrittää väistää lintua, mutta törmäys on väistämätön. Taus-tapeilista hän näkee, kuinka varpunen lentää hetken holtittomasti ja jää sitten makaa-maan tielle siivet levällään. Motoristi pysähtyy ja menee linnun luo. Omantunnontus-kissa hän nostaa sen varovasti maasta, peittelee hellästi kangastilkkuun ja vie kotiin. Hän hankkii varpuselle häkin ja laittaa sinne palan leipää ja hiukan raikasta vettä, siltä varalta että lintu virkoo. Päivää myöhemmin varpunen herää. Lintu katsoo häkin me-tallikaltereita, vesikuppia ja leipäpalaa, painaa pään siipiensä suojaan ja parkaisee: -  
Voi ei, mä tapoin sen moottoripyöräilijän.”*

Vitsit edustavat kuitenkin vain pientä osaa huumorista, jota kohtaamme arjen sosiaalisissa tilanteissa. Martin & Kuiper (1999) havaitsivat tutkimuksessaan, jossa aikuisten tuli pitää päiväkirjaa kolmen päivän ajan kaikesta nauramisestaan, että vain noin 11 prosenttia päivittäisestä naurusta tapahtui vitsien seurauksena. Toiset 17 prosenttia sai aikaan mediassa nähty ja kuultu huumori. 72 prosenttia naurusta syntyi spontaanisti vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa esimerkiksi hauskoihin kommentteihin tai tilanteisiin liittyen.



Tällainen spontaani keskusteluhuumori on enemmän kontekstiin sidonnaista kuin vitsit, eikä sen myöskään todeta olevan kovin hauskaa jälkeinpäin kerrottuna. Olennaista on olla tilanteessa läsnä kokeakseen keskusteluhumorin hauskuuden. Keskusteluhumorin muotoja ovat esimerkiksi ironia, letkautus, pila, herja ja kaksoismerkitykset. Sille olennaista verbaalisen huumorin lisäksi on sosiaalisen vuorovaikutuksen aikana tapahtuva sanaton huumori, kuten esimerkiksi ilmehtiminen. (Martin 2007, 14.)

Tahaton huumori koostuu teoista tai ilmaisuista, joita ei ole alun perin tarkoitettu hauskoiksi, mutta ne tilanteen tullen koetaan sellaisiksi. Tahaton huumori syntyy yleensä silloin, kun jotain tapahtuu odottamatta ja inkongruentilla tavalla. Tahaton kielellinen huumori voi syntyä hauskaista puheesta, väärin lukemisesta, kirjoittamisesta, ääntämisestä tai esimerkiksi logiikkavirheestä. (Martin 2007, 10-15.) Olennaista on tunnistaa myös tahattomassa huumorissa se, mistä asiasta on hyvä ammentaa huumoria ja mikä taas saattaa loukata vastapuolta. Toisen väärin lukeminen voi tietystä tilanteesta olla hänen kokemuksensa mukaan noloa, jolloin sille ei ole hyvä nauraa.

Ojanen (2007, 227) katsoo huumorin perustuvan neljään mahdolliseen eri asiaan. Se voi perustua ristiriitaan, jossa tapahtuu jotain tavalliseksi mielletystä poikkeavaa. Vaihtoehtoisesti huumori voi perustua myös auktoriteetin haastamiselle tai hankalasta tilanteesta selviämiseksi. Neljäs mahdollinen perusta on leikillisuus, johon liittyy hassuttelu tai pelileily, jotka voivat olla yhteydessä myös ristiriitaan.

Huumorilla on sosiaalinen luonne, jonka vuoksi se yleensä liittyy vuorovaikutuksellisiin tilanteisiin. Henri Bergson totesi jo 1900-luvun vaihteessa tutkiessaan komiikkaa, että huumoria esiintyy jatkuvasti arjessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Hän määrittelee naurun sosiaalisena eleenä, joka on peräisin hyvin onnistuneesta huumorista. Hänen mukaansa nauruun kätkeytyy aina ajatus toveruudesta muiden naurajien kanssa. Katsojat nauravat esimerkiksi teatterissa sitä enemmän, mitä täydempi sali on. (Bergson, 2006/1900, 11, 51-52.)

Jo antiikin filosofi Aristoteles kuvaili naurun olevan tärkeä osa elämää. Hän katsoi naurun ja huumorin yhdistävän ihmisiä. (Hietalahti, 2018.) Nauru liitetäänkin usein vahvasti huumoriin. Naurua voi olla myös ilman huumoria (esim. sosiaalinen, nolostunut tai hermostunut nauru) ja huumorista nauttiminen tai sen ymmärtäminen ei aina liity nauruun. (Raskin, 2008, 21-23.)

Kuluneen vuosisadan edetessä huumorin muodot ja määritelmät ovat lisääntyneet. Sanomalehdet, televisio, radio ja internet tarjoavat entistäkin helpomman pääsyn ja joissain määrin vähemmän kriittisiä kanavia huumorille. Huumorista on tullut entistäkin merkittävämpi heijastus yhteiskunnasta ja koko ihmisyydestä. (Martin 2007, 1.) Meemit eli hauskat kuvat tai videot ovat huvittaneet ihmisiä erityisesti 2010-luvulta alkaen pitkin sosiaalista mediaa. Huumori on yksi meemin keskeisimmistä ominaisuuspiirteistä (Knobel & Lankshear 2007, 209). Meemien luominen ja jakaminen internetissä on myös esimerkiksi helppo tapa ottaa kantaa ja tuoda esiin omia mielipiteitä yhteiskunnalliseen keskusteluun (Shifman 2014, 122). Niiden lisäksi useat sovellukset tarjoavat jatkuvasti viihdettä ja huumoria kaiken ikäisille. Yliluoma (20.9.2021) kirjoitti TikTokin olleen ladatuin sovellus koko maailmassa vuonna 2020. TikTok on erityisesti nuorten keskuudessa suosittu sovellus, joka tarjoaa nopeatempoista ja huumorin täyteistä sisältöä (Komulainen 2023, 162).

## 2.2 Huumorin edut

Huumorilla on tutkittu olevan lukuisia etuja liittyen ihmisten hyvinvointiin ja sosiaalisiin suhteisiin. Perehdyn tutkielmassani erityisesti niihin etuihin, jotka koen merkityksellisinä oppimisen ja koulumaailman kannalta. Huumorin ja oppimisen välistä yhteyttä on tutkittu myös paljon, ja keskityn siihen tarkemmin luvussa kolme. Esittelen seuraavaksi huumorin muita merkityksellisiä etuja.

Yerkes (2001) määritteli tutkimuksessaan hauskuuden olevan luottamuksen indikaattori. Hänen tutkimuksensa perusteella huumori on yksi tärkeimmistä luottamusta rakentavista tekijöistä. Luottamuksen tunnetta koulussa ei voida vähätellä, sillä sen on todettu olevan yhteydessä myös parempiin oppimistuloksiin ja koulussa suoriutumiseen (Morrison 2008, 6). Myös Kautto-Knape (2012, 98) tuo ilmi, että luokassa vallitseva luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri edistää koulusuoriutumista. Turvallisuus, tuki ja asioista puhuminen mahdollistavat luottamuksen, mikä edistää oppilaan itsetuntemusta ja arvostusta (Hughes 2011, 17).

Oikein käytettynä huumori toimii monipuolisena opettajan työvälineenä koulussa. Huumorin on katsottu tuovan apua hankalista tilanteista selviämiseen (Martin 2007, McGhee 2019). Huumori on osa positiivista vuorovaikutusta, jonka avulla kommunikaatio ja yhteistyötaidot paranevat sekä positiiviset tunteet lisääntyvät. Huumorin avulla on mahdollista rakentaa ja ylläpitää positiivisia vuorovaikutussuhteita, joita koulussa tarvitaan niin oppilaiden välillä kuin myös opettajan ja oppilaiden välillä. (Cooper & Sosik 2012, 475.) Lovorn ja Holaway (2015, 29) huomasivat tutkimuksessaan, että huumorin käyttö luokahuoneessa lisäsi oppilaiden motivaatiota. Se sai oppilaat myös jakamaan ajatuksiaan ja osallistumaan toimintaan aktiivisemmin. Tutkimukseen osallistuneet kokivat, että myös opeteltavan sisällön oppiminen oli helpompaa huumorin avulla.

Useissa tutkimuksissa on osoitettu huumorin etuna sen yhteys parempaan psyykkiseen hyvinvointiin. Huumorintajuisten ja huumoria käyttävien yksilöiden on todettu muun muassa omaavan paremman itsetunnon, positiivisemmän minäkuvan, vähemmän ahdistuneisuuteen ja masentuneisuuteen viittaavia oireita sekä stressiä (Kuiper & Borowicz-Sibenik 2005, 366). Myös Szabo (2003, 152–162) kertoo monien tutkimusten osoittaneen, että humoristisille ärsykeille altistuminen antaa positiivisia vaikutuksia muun muassa mielialaan ja ahdistuneisuuteen. Opettaja voi käyttää huumoria esimerkiksi stressaavien tilanteiden keventämisessä. Anttila (2018, 125) korostaa tuloksissaan huumorin vapauttavan luokassa vallitsevaa painostavaa ilmapiiriä.

### **2.3 Huumorintajun kehittyminen**

Käytän tutkielmassani huumoria ja huumorintajua käsitteinä rinnakkain (kuten esim. Chiaro 2010, 14; Anttila 2008, 33). Martin (2007) määrittelee huumorintajun kyknä ymmärtää ja tuottaa huumoria sekä reagoida muiden tuottamaan huumoriin vastaanottavalla tavalla. Huumorintajua voidaan hänen mukaansa kuvata myös asenteena, jossa yksilö tarkkailee ympäristöään ja itseään monesta eri näkökulmasta sekä tunnistaa odottamattomiakin asioiden välisiä yhteyksiä. Huumorintajua pidetään yleisesti positiivisena ja luonnollisena kyknä, jonka avulla ihminen on iloinen, selviää helpommin stressaavista tilanteista, osaa kertoa vitsejä tai hauskoja tarinoita (Gremigni 2014, 6).

Jokaisella ihmisellä on ainutlaatuinen huumorintaju, ja kaksoistutkimukset ovat osoittaneet huumoriin reagoimisen olevan opittua käyttäytymistä. Huumorintajun kehittyminen on perimän, perheen ja muun sosiaalisen ympäristön tekijöiden summa. (Gulas & Weinberger 2006, 54–56.) Lapsen huumorintajun on todettu kehittyvän kognitiivisen kehityksen mukaisesti. Lapsi käy läpi erilaisia kognitiivisia ja fysiologisia kehitysvaiheita ja on selvää, että myös huumorintajun kehityksen osalta on valtavasti yksilöllisiä eroavaisuuksia ja vaihteluita. (Cross 2011, 10.) Hakala ja Rusch (2006, 10) vertaa kirjassaan huumorintajun olevan kuin ihmisen psykologinen sormenjälki.

Huumori on läsnä vanhempien ja vauvan välisessä vuorovaikutuksessa jo ennen kuin vauva oppii puhumaan. Jo kolmen kuukauden ikäisten vauvojen on todettu reagoivan vanhempien pelleilyyn naurulla tai hymyllä. (Lyytinmäki 2018, 22.) Tutkimuksissa on osoitettu, että pienet lapset eivät ole vain herkkiä huumorille, vaan he myös osaavat itse aktiivisesti tuottaa huumoria. Erityisesti eräänlainen matkimisleikki, jonka aikana lapsi esittää havaitsemiaan aikuisen eleitä vuorovaikutuksessa hänen kanssaan, on osoittautunut erityisen tärkeäksi huumorintajun kehittymiselle varhaisella iällä. Nämä vuorovaikutteiset eleet voivat olla esimerkiksi liioitellut ilmeet, korkeampi ääni, intensiivinen katse ja hymy tai avoin suu. Lapsen kyky kehittää huumorintajua perustuu pitkälti varhaislapsuuden leikkikokemuksiin aikuisten kanssa. (Norrick & Chiaro 2009, 190, 192.) Myös Stenius ym. (2021b, 240) nostavat aikuisen roolin merkittäväksi tekijäksi lapsen huumorintajun kehityksessä. Viimeaikaiset tutkimukset ovat löytäneet merkittäviä yhtäläisyyksiä leikin ja huumorintajun kehityksen välillä (Bergen 2006). Leikin ja huumorin katsotaan sisältävän yhteneväisiä elementtejä, kuten niiden nautinnollisuuden ja esiintymisen turvallisessa ilmapiirissä (Stenius ym. 2022).

Lapset ovat ensimmäisten elinvuosiensa aikana yleensä visuaalisesti suuntautuneita, mikä tarkoittaa sitä, että huumori on usein esitettävä jollain keinolla fyysisesti. Esimerkiksi lasten kirjat koetaan hyvänä huumorivälineenä siihen. Lasten kirjojen huumori voi pitää sisällään esimerkiksi koomisesti piirrettyjä, liioiteltuja hahmoja. (Cross, 2011, 11.) Myös Steniuksen ym. (2021b, 256) tutkimuksessa huomattiin, että lasten kanssa kerrottu ja luettu kirjallisuus ovat hyvä tapa saada aikaan lapsen kanssa yhteistä huumoria ja naurua, mikä kehittää myös lapsen huumorintajua.

Shultz ja Robillard (1980) toteavat, että kielen hallinta on välttämätön taito, jotta lapsi voi ymmärtää abstraktimpia ja hienostuneempia huumorin muotoja. Yleisen käsityksen mukaan lapsi alkaa yleensä ymmärtää kaksoismerkityksiä vitseissä ja sanaleikeissä noin seitsemän vuoden iässä. Huumorin “korkeat” muodot kuten ironia, satiiri, parodia ja vaikeimmat sanaleikit vaativat enemmän kypsyttää ja kognitiivisten taitojen pidemmälle kehittymistä. (Cross 2011, 11.)

Lasten huumorin tutkimista voidaan pitää haasteellisena muun muassa siksi, että aikuisia ja lapsia huvittavat pitkälti eri asiat. Aikuiset tutkijat saattavat myös tiedostamattaan keskittyä tutkiessaan niihin tilanteisiin, jotka saavat heidät nauramaan. (Stenius ym. 2022.) Puroila, Hohti ja Karlsson (2016, 74-75) toteavat lasten huumorin perustuvan pitkälti yhteensopimattomuuteen. Tämä kuitenkin edellyttää lapsen kehityksen olevan siinä vaiheessa, että hän ymmärtää maailman todellisuutta. Kun lapsi huomaa, mikä on totta ja mikä ei, hän voi nauraa epäjohdonmukaisuuksille ja hauskuuttaa vertaisiaan esimerkiksi käyttämällä kattilaa kenkänä tai lausumalla tunnettujen laulun sanoja väärin. Lapsia on yleisesti tutkittu naurattavan myös niin sanottu wc-huumori, mikä on yleistä pienten lasten ja heidän vanhempiensa välillä (Cunningham 2004; Puroila ym. 2016).

Peruskouluikäisten lasten välillä on havaittavissa yleisesti kiusoitteluhuumoria. Lasten välillä voi yleisesti esiintyä paitsi hyväntahtoista, mutta myös hyökkäävämpää ja negatiivista kiusoittelua. Pahansuovan kiusoittelun katsotaan olevan lähellä kiusaamista. Usein ratkaisevaa on se, miten kiusoittelun kohteena oleva reagoi eli mieltääkö hän kiusoittelun huumoriksi. (Tholander & Anderson 2002.) Kasvattajien olisi syytä määritellä lapsille, millainen huumori on sopivaa.

### 3. Huumori oppimisen edistäjänä

Huumorin ymmärtäminen oppimisen edistäjänä edellyttää oppimisilmion tarkempaa kuvausta. Esittelen seuraavaksi oppimisen käsitteen, oppimisteorioita, oppimiseen liittyviä haasteita sekä huumorin käyttöä opetuksessa.

#### 3.1 Oppimisen käsite

Oppimisella voidaan tarkoittaa tiedon omaksumista, muistamista ja toistamista, asioiden ymmärtämistä tai niiden näkemistä uudella tavalla (Watkins 2000, 6). Konkreettisesti oppimisprosessissa ovat pääroolissa aivot ja niiden hermosolut. Ihmisen oppiessa erilaisia taitoja tai asioita, aivot sopeutuvat jatkuvasti uuteen. (Sajaniemi & Krause 2012, 19.) Oppimisen määrittely on haastavaa, sillä se on monimutkainen prosessi ja riippuvainen monista tekijöistä, vaikka sitä käytetäänkin terminä arkikielessä paljon. Myös eri tieteenalat antavat omat selityksensä oppimiselle. Yhteistä erilaisille selityksille oppimista kuvatessa on jonkinlainen muutos (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016). Psykologisesta näkökulmasta oppiminen voidaan määritellä kognitiivisena prosessina. Kognitiiviset toiminnot pitävät sisällään muun muassa ajattelun, muistin ja kielellisen toiminnan. (Woolfolk 2016.)

Oppimisen katsotaan olevan pitkälti motivaation ohjaamaa. Aiempi tieto ja kiinnostuksen kohteet ohjaavat merkittävästi sitä, mihin yksilön tarkkaavaisuus kiinnittyy. Tarkkaavaisuutta tarvitaan siihen, että opittava asia saavuttaa tietoisuutemme. Kun asiaa mietitään, pohditaan ja yhdistellään aikaisempaan tietoon, se siirtyy muistiin. Motivaation, tarkkaavaisuuden ja muistin yhdistelmästä muodostuu oppimista. (Huotilainen 2019, 58.)

Oppimisen ja motivaation välistä yhteyttä on korostettu tieteen kentillä jo pitkään. Huotilainen (2019, 67) toteaa, että aivoissa on luonnostaan oppimisen motivaatio. Se tarkoittaa, että aivot palkitsevat yksilön mukavalla ololla tilanteessa, jossa oppimista huomataan tapahtuneen ja sitä varten on ponnisteltu. Jatkuvat kokemukset kovan työn johtamisesta

oppimiseen saa ihmisen ponnistelemaan yhä uudelleen oppimiskokemusten saavuttamiseksi. Kun kyseisiä kokemuksia kertyy paljon, ihmisen on helppo rakentaa motivaatiota uusille haasteille ja oppimiselle.

Ihmisen iällä on merkitystä oppimisen kannalta. Aikuisen ja lapsen oppimisen perusta hermostollisesta näkökulmasta on erilainen. Lapsen oppiminen tapahtuu vaivattomammin muun muassa mallioppimisen sekä leikin kautta. (Kujala 2012, 21-22.) Myös Enkenberg (2002, 165) toteaa, että yhtenä tekijänä oppimiseen vaikuttaa oleellisesti muun muassa se, kuinka paljon lapsella on mahdollisuuksia mallioppimiseen. Häntä itseään taitavamman eli ammattilaisen ratkoessa eteen tulevia ongelmia ja erilaisia tehtäviä, lapsi pystyy havainnoimaan ja osallistumaan toimintaan, jolloin oppimista tapahtuu. Aikuisen aivot eivät omaksu uutta tietoa yhtä vaivattomasti kaikilla osa-alueilla (Kujala 2012, 22).

Ihmisen ikääntyessä oppiminen muuttaa luonnettaan, ja tietyt oppimisen tehtävät vaikeutuvat. Oppiminen, joka ei käytännössä ole sidoksissa mihinkään, vaikeutuu. Sellaista voi olla esimerkiksi merkityksettömien sanalistojen opettelu. Toisaalta oppiminen, joka liittyy aikaisempaan opittuun tietoon, ei välttämättä heikkene lainkaan. Nuorempi ihminen saattaa lähteä opiskelemaan tiettyä asiaa alusta, kun taas usein vanhemmalla on jo siitä aikaisempaa tietoa, mikä helpottaa uutta opeteltavaa. Oppiminen on laadullisesti erilaista nuoren ja vanhan ihmisen välillä. (Huotilainen 2019, 183.)

Ihmisen aivot kehittyvät noin kolmeenkymmeneen ikävuoteen saakka. Aivojen kehitykseen ja oppimiseen liittyvät oleellisesti niin sanotut herkkyykskaudet, jolloin aivojen kehitys on otollisessa vaiheessa uusien taitojen oppimisen kannalta. Eri herkkyykskausiin liittyy myös erilaisia opittavia taitoja. Esimerkiksi varhaisten herkkyykskausien aikana lapsi harjoittelee muun muassa itsesäätelyn taitoja. (Sajaniemi & Krause 2012, 16.)

Oppimista tapahtuu jatkuvasti läpi elämän ja paikasta riippumatta. Koulua pidetään yhtenä tärkeänä ympäristönä oppimiselle, mutta se ei ole ainoa paikka sille. Koulussa tapahtuvissa oppimisprosessissa tarvitaan oleellisesti myös pedagogisia suhteita, eli muita oppilaita sekä opettajaa. Oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja se vaatii aikaa. Opettajia tarvitaan oppimisen tueksi, sillä he luovat muun muassa mahdollisuuksia ja aineksia oppijan pohdinnoille. (Maunumäki & Valkonen 2022, 320.)

Sahlsbergin (1990, 71) mukaan laadukkaassa oppimisprosessissa huomio kiinnitetään oppijan taitoihin ja siihen, mitkä menetelmät ovat milloinkin parhaat tiedon ymmärtämiseksi ja soveltamiseksi sekä miten tietoa hankitaan ja käsitellään. Oppilaiden tiedonrakenteiden kehittyminen edellyttää aikaisempien käsitysten ja tiedon selvittämistä ennen opetusta. Kun yksilö rakentaa aikaisemman tietonsa päälle uutta tietoa ja liittää ne yhteen, hän oppii asian ja liittää sen tietorakenteisiinsa. (Havu-Nuutinen & Järvinen 2002, 140.) Myös Merenluoto (2006, 15) toteaa, että viime vuosikymmenien oppimisen tutkimus on osoittanut oppijan aikaisemman tietämyksen roolin olevan merkittävä uuden oppimisessa. Perehdyn seuraavassa alaluvussa tarkemmin oppimisprosessiin ja siihen liittyviin teorioihin.

### 3.2 Oppimisteoriat

Tässä alaluvussa käsitellen tiivistetysti erilaisia teorioita ja lähestymistapoja oppimisprosessiin liittyen. Eri oppimisteoriat ovat kehittäneet opettamista merkittävästi. Keskeisimpiä oppimisteorioita ovat muun muassa konstruktivismi, kognitivismi sekä nykyään jo pitkälti sellaisenaan hylätty behaviorismi. Vaikka behaviorismia ei nykyään enää sellaisenaan oteta esiin esimerkiksi julkisissa keskusteluissa, sen merkitys nykyiselle koulujärjestelmälle on merkittävä. Behaviorismin periaatteet elävät edelleen vahvoina esimerkiksi koulutusohjelmien taustalla (Manninen & Ylilehto 2007, 110).

Behavioristinen oppimiskäsitys pohjautuu ympäristön ärsykkeisiin ja niiden oppimista säätelevään vaikutukseen (Manninen & Ylilehto 2007, 110). Käsitteen mukaan oppimista ja siihen motivoimista ohjataan ulkoapäin. Tiedon katsotaan siirtyvän muuttumattomana opettajalta oppilaalle. Opettaja kontrolloi oppimista ja ikään kuin kaataa tietoa oppijan päähän. (Mäkelä 2008, 189.) Behaviorismissa oppijan omilla tarpeilla ei nähdä suurta merkitystä opetuksen sisällön kannalta, vaan kaikkien tulee oppia sama aines. Tämä aines nähdään ulkoa opeteltavana, eikä se yksilöidy suhteessa oppijan haluihin tai tarpeisiin. (Lapinmäki ym. 2006, 1–4.) Behaviorismi ei huomioi yksilön kognitiivisia prosesseja, kuten tunteita tai ajatuksia. Se ei myöskään tue oppijan metakognitioita tai itsearviointia. (Brau, Fox & Robinson 2020, 5.)



Konstruktivistisen oppimiskäsityksen synty on behaviorismin jälkeen 1960-luvun kognitiivisessa psykologiassa (Manninen & Ylilehto 2007, 114). Sille keskeisiä piirteitä ovat von Wrightin (1993b) mukaan oppimisen sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeinen rooli, oppijan metakognitiivisten taitojen ja reflektiivisten valmiuksien huomioiminen, oppimisen tilannesidonnaisuus, tekemisen merkitys eli esimerkiksi kokeilujen ja ongelmanratkaisun kautta ymmärtäminen, oppijan tulkinta aikaisemmin oppimansa pohjalta ja oppimisen luonne aktiivisena taidon ja tiedon konstruointiprosessina. Konstruktivismi ei ole kuitenkaan yhtenäinen paradigma, vaan se koostuu useasta suuntauksesta: sosiaalinen konstruktivismi, radikaali konstruktivismi, sosiokulttuuriset lähestymistavat, sosiaalinen konstruktionismi sekä informaation prosessoinnin konstruktivismi. Konstruktivismissa oppiminen on tiedon rakentamista, eikä se siirry suoraa esimerkiksi opettajalta oppilaalle. (Manninen & Ylilehto 2007, 115.) Von Wright (1993b) näkee konstruktivismin haasteena muun muassa opettajan taakan. Hänen tulisi huomioida kattavasti oppilaiden aikaisemmat tiedot ja arjen todellisuus.

Moderni oppimiskäsitys näkee oppimisen prosessina, jossa pyritään ymmärtämään todellisuutta. Opittavan asian ja oppijan välinen vuorovaikutus on keskiössä, jolloin myös vuorovaikutuksen mahdollistava oppimisympäristö on keskiössä. Tärkeää on tiedon aktiivinen rakentaminen eli konstruointi. Nykyään konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita seurataan todennäköisesti eniten. (Manninen & Ylilehto 2007, 51.)

Muina merkittävänä oppimiskäsityksinä voidaan pitää muun muassa humanistista ja kognitiivista oppimiskäsitystä. Kognitiivinen käsitys perustuu pitkälti samoihin painopisteisiin konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa. Keskeistä on käsitys siitä, että tieto rakentuu yksilön aikaisemman tietorakenteen päälle ja sisäisten mallien mukaisesti. Oleellista on myös käsitys tiedon objektiivisuudesta, vaikka yksilöt näkevät todellisuuden oman kokemusmaailmansa kautta. Vuorovaikutus ympäristön kanssa nähdään myös merkittävänä. Humanistinen oppimiskäsitys puolestaan perustuu pitkälti siihen, että ihminen määrittelee itse tarpeensa ja tavoitteensa ja toteuttaa oppimisen niiden pohjalta. Siinä korostuvat omaehtoisuus, yksilön minä ja itseohjautuvuus. (Manninen & Ylilehto 2007, 112-117.)

Koulumaailmaa tarkasteltaessa myös opettajan roolin katsotaan muuttuneen ajan saatossa oppimiskäsitysten mukana. Nykyään opettajaa pidetään enemmän oppimisprosessin ohjaajana kuin tiedonlähteenä. Omasta ajattelustaan tietoisena opettajan tulee arvioida omia käsityksiään ja uskomuksiaan opettamisesta ja oppimisesta alituisesti. Opettajien välittämät mielikuvat ja arvot vaikuttavat opetuksen kautta lasten kehittyvään arvomaailmaan. Opettajan tärkein tehtävä oppimisprosessissa on kannustaa ja ohjata lapsia opittavien asioiden pariin ja sallia heidän keskustella ja ilmaista ajatuksiaan. (Havu-Nuutinen & Järvinen 2002, 147–149.)

### 3.3 Oppimiseen liittyvät haasteet

Kouluikäisistä lapsista noin 5–20 prosentilla ilmenee oppimisvaikeuksia. Oppimiseen liittyvät haasteet ovat monisyisiä. Osa oppimisvaikeuksista on selitettävissä heikolla motivaatiolla, emotionaalisilla ongelmilla tai huonoilla tottumuksilla suhteessa opiskeluun. Osa puolestaan selittyy kognitiivisissa toiminnoissa ilmenevillä häiriöillä, kuten poikkeuksina aivojen toiminnassa. (Ahonen ym. 2002, 10.) Myös perinnöllisyyden osuutta oppimisen haasteisiin on pohdittu, sillä oppimisvaikeustutkimuksissa on toistuvasti todettu esimerkiksi lukivaikeustyyppisiä oppimisvaikeuksia omaavien lasten vanhemmilla esiintyvän samoja piirteitä (Ahonen ym. 2002, 138–139).

Oppimiseen liittyviä haasteita voi ilmetä vaihtelevasti monissa asioissa tai vain tietyillä osa-alueilla. Kouluaineista esimerkiksi matematiikan oppimisvaikeuksia on tutkittu paljon. Sen hallinta vaatii monia kognitiivisia prosesseja (Ahonen ym. 2002, 242). Haasteet voivat ilmetä esimerkiksi tehtävien soveltamisessa, lukujen oikeinkirjoituksessa tai avaruudellisessa hahmottamisessa. Matemaattisten taitojen kehittyminen alkaa jo varhain, ja ne kehittyvät läpi elämän. Oppimisvaikeutta on tärkeää tukea varhain, sillä osaamattomuus lisää muun muassa riskiä pudota jatko-opinnoista pois. Lisäksi matematiikkaa tarvitaan arkielämässä. Oppimisen haasteiden on todettu näkyvän oppilaan käytöksessä, motivaatiossa ja ahdistuneisuudessa. (Mononen, Aunio, Väisänen, Korhonen & Tapola 2017, 36, 39; Vitka 2021, 55.)

Oppimiseen liittyvät haasteet eivät ole harvinaisia ja moni lapsi tarvitsee niihin tukea. Suomessa on lain mukaan tarjottava oppilaalle tukea koulunkäyntiin tai oppimiseen heti

tarpeen ilmetessä (Perusopetuslaki 2010/642 § 30). Suomessa tuki järjestetään kolmipor-  
taisen tuen mallin mukaan, joka pyrkii tukemaan oppimisen haasteissa. Malli koostuu  
yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Yleisen tuen tukitoimet pitävät sisällään esi-  
merkiksi erityis- ja tukiovetusta sekä eriyttämistä. Tehostetussa tuessa tukitoimet ovat  
säännöllisempiä ja suunnitelmallisempia. Erityinen tuki puolestaan sisältää monipuoli-  
sesti tukikeinoja ja erityisopetuksen. Se voidaan järjestää joko osana perusopetusta tai esi-  
merkiksi erityiskoulussa. (Peltomaa 2014, 43.)

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että luokanopettajan ja oppilaan välinen myönteinen  
suhde ja vuorovaikutus voivat osaltaan tukea oppilaan haasteita koulussa (Kulju, Leino  
& Nissinen 2021, 84). Puhe erilaisista oppijoista on lisääntynyt viimeisten vuosikym-  
menten aikana silloinkin, kun kyse ei ole oppimisvaikeuksia omaavista yksilöistä. Oppi-  
laiden on puhuttu oppivan parhaiten, kun heitä opetetaan heille ominaisella oppimistyy-  
lillä. Nämä oppimistyyli on jaettu yleisimmin visuaaliseksi, audittiiviseksi ja kinesteet-  
tiseksi. Oppijalla voi olla oma mieltymyksensä, mutta tähän mennessä ei olla saatu tie-  
teellistä näyttöä siitä, että oppijat voitaisiin luokitella objektiivisesti kyseisiin tyylihin.  
Tutkimukset eivät myöskään tue väitteitä, että jokin kyseisistä tyyleistä tuottaisi parhaan  
oppimistuloksen. Tieteellistä näyttöä on sen sijaan saatu siitä, että etenkin vaikeiden kä-  
sitteiden oppimisessa vaihtelevien lähestymistapojen vuorottelu voi tuottaa parempia tu-  
loksia. (Lehtinen ym. 2016; Massa & Mayer, 2006.)

### **3.4 Huumorin käyttö opetuksessa**

Huumori nähdään niin yksilön kuin ryhmän positiivisena voimavarana ja positiivinen pe-  
dagogiikka ehdottaakin huumoria yhdeksi opettajan työkaluksi luokkaan (Leskisenoja  
2017). Useat tutkijat ovat myös ehdottaneet huumorin käytön sisällyttämistä myös ope-  
tussuunnitelmiin (McGhee 2019). Huumori mainitaan Suomessa suoraan vain varhais-  
kasvatuksen opetussuunnitelmassa kielitaitoa vahvistavana tekijänä, jonka takia sitä tulisi  
hyödyntää osana toimintaa (Opetushallitus 2016, 41). Muissa dokumenteissa puhutaan  
esimerkiksi oppimisen ilosta, mutta ei suoranaisesti huumorista.

Stenius ym. (2021b) kirjoittavat huumorin helpottavan oppimista. Sen katsotaan tuovan vaihtoehtoisia keinoja tylsiksi miellettyjen asioiden oppimiseen ja selviytymään haastavista tilanteista lasten kanssa. (Stenius ym. 2021b, 242.) Lovorn ja Holaway (2015, 28) tuovat esiin, kuinka huumorin avulla oppilaat ovat myös motivoituneempia, iloisempia, kiinnostuneempia opittavasta aiheesta ja sitoutuvat yleisesti paremmin koulutyöhön. Koska oppimisella ja motivaatiolla on vahva yhteys toisiinsa ja huumori puolestaan lisää motivaatiota, sen merkitystä osana opetusta ei voi korostaa liikaa. Huumorin on myös tutkittu olevan yksi opettajien käyttämistä toimivista keinoista lähentyä oppilaidensa kanssa (Martin 2007).

Luokkahuoneessa tapahtuva huumorin käyttö nähdään mielenkiintoisena ilmiönä, sillä se rikkoo perinteistä järjestystä. Opetuskeskustelu nähdään luonteeltaan asialliseksi ja vakavaksi, jolloin huumori luo siihen ristiriidan. Saharisen (2007) mukaan opettaja saattaa irtaantua hetkeksi vakavammasta roolistaan lähtemällä oppilaiden vitsailuun tai tekemällä omatoimisesti aloitteen huumoriin.

Ziyaeemehr, Kumar ja Abdullah (2011) tutkivat oppilaiden kokemuksia opettajan käyttämästä huumorista englantia toisena kielenä puhuvien luokissa. Tuloksista ilmeni, että huumori rentouttaa, piristää ja motivoi oppimaan. Huumorin katsottiin herättävän oppijoiden huomion, yhdistävän heitä sekä edesauttavan oppilaiden osallistumista luokkahuoneessa tapahtuvaan toimintaan. Sen katsottiin myös edistävän kielen ymmärtämisen ja oppimisen taitoja.

Huumori voi auttaa myös opetuksessa ja koulussa ilmenevissä haastavissa tilanteissa. Huumori voi helpottaa selviämään esimerkiksi ristiriidoista ja tilanteista, joissa oppilas tekee virheen. Anttila (2008, 51) toteaa vakavan keskustelun ristiriitatilanteissa joskus etäännyttävän osapuolia toisistaan, eikä se aina johda ratkaisuun. Yhteinen nauraminen ja hankalan tilanteen hauskojen puolien löytäminen on keino selviytyä tilanteesta ilman, että osapuolet etäännyvät toisistaan. Saharinen (2007) puolestaan pitää etenkin kiusoitte-  
luhumoria opettajan keinona suhtautua oppilaiden tekemiin virheisiin. Opettaja voi pyrkiä keventämään tai pehmentämään oppilaalle kohdentamiaan moitteita huumorin avulla. Opettajan käyttämänä kiusoittelemuksen ei olla katsottu olevan pahansuopaa juuri koskaan, toisin kuin satunnaisesti oppilaiden kesken (Tholander & Aronsson 2002).

Hännikäisen (2004, 2005) mukaan naurun esiintyminen aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa kertoo hyvästä pedagogisesta ilmapiiristä. Opettajan tulee kuitenkin osata jäsenellä käyttämänsä huumori niin, että se naurattaa myös lapsia. Aikuisen huumorin katsotaan olevan erilaista kuin lasten huumori sen ymmärtämistä edellyttävien kognitiivisten taitojen kehittymisen kannalta. Lovorn ja Holawayn tutkimustuloksissa (2015, 29) ilmeni, että opettajan odotetaan myös mallintavan oppilaille, millainen huumori on sopivaa. Erityisesti arkojen aiheiden, kuten seksuaalisuuden, sukupuolen tai sosioekonomisen aseman kohdalla toivottiin varovaisuutta ja hyvää esimerkkiä opettajalta. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista suuri osa oli sitä mieltä, että opettajan käyttämä huumori vaikuttaa myös heidän käsitykseensä siitä, mikä on hyvää huumoria.

Capelli, Nakagava ja Madden (1990) tutkivat 8–9- ja 11–12-vuotiaiden sekä aikuisten lähtökohtia sarkasmin ymmärtämiselle. Tutkimukseen osallistuneiden täytyi kuunnella luettua tarinaa ja löytää siitä sarkastista ironiaa kiinnittäen huomiota esimerkiksi lukijan äänensävyyn ja tarinan kontekstiin. Molemmat lapsiryhmät pystyvät tunnistamaan sarkasmia lähes ainoastaan lukijan äänensävyn perusteella, mutta silti selvästi heikommin kuin aikuiset. Tutkimukseen osallistuneille aikuisille sarkastisen ironian tunnistaminen tarinassa oli helppoa. Lapset ymmärsivät lähtökohtaisesti sarkastisen ironian kirjaimellisesti, joten tulosten perusteella sen käyttäminen opetuksessa nähtiin epäsopivana. Useissa tutkimuksissa opettajan kielteinen huumori on sarkastista, jonka etenkin pienet oppilaat saattavat ymmärtää väärin (mm. Martin, 2007; Bryant & Zillmann 1989).

Huumorin vaikutuksia on tutkittu myös opettajan työtyytyväisyyden näkökulmasta. Hyvinvoiva opettaja mahdollistaa myös oppilaille laadukkaan opetuksen ja tuen. Hurren (2006) tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita rehtoreiden käyttämän huumorin vaikutuksista opettajiin. Tutkimuksessa todettiin opettajien työtyytyväisyyden olevan korkeammalla tasolla, kun rehtorit hyödynsivät huumoria osana keskusteluja verrattuna keskusteluihin, joissa ei käytetty huumoria. Myös kokoustilanteissa hyödynnetty huumori nähtiin hyödyllisenä työtyytyväisyyden kannalta.

## 4. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani tavoitteena on kuvata luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä huumorista oppimistilanteissa. Haluan tarkastella, millaista on hyvä ja epäsopiva huumori ja miten tai millaisissa tilanteissa huumoria voitaisiin mahdollisesti hyödyntää parhaiten koulussa. Koen tulevana luokanopettajana nämä lähtökohdat tälle tutkimukselle tarkoituksenmukaisiksi ja ajankohtaisiksi.

Tutkimuskysymykseksi muodostui:

*Miten huumoria voidaan hyödyntää oppimistilanteissa?*

Täydentääkseni tutkimukseni pääkysymystä, muodostui kolme alakysymystä. Ne ovat:

*Millaista on hyvä huumori opetustyössä?*

*Millaista on epäsopiva huumori opetustyössä?*

*Mitä etuja huumorilla on opetustilanteissa?*

## 5. Tutkimuksen toteutus

### 5.1 Fenomenografinen tutkimusote

Tämä pro gradu –tutkielma on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, sillä olen kiinnostunut luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä liittyen tutkimaani ilmiöön. Laadullisen tutkimuksen tehtävä on kuvailla todellista koettua elämää. Aineisto on myös sidonnainen aikaan ja paikkaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Laadullisen tutkimuksen ja ihmistieteellisen todellisuuden kiinnostavana puolena pidetään juuri tutkimuskohteita eli ihmisiä, joiden intentiot, motiivit, mielikuvat ja asenteet vaikuttavat todellisuuden hahmottumiseen (Metsämuuronen 2006, 18).

Aineiston analyysissä käytän lähestymistapana fenomenografista analyysia. Kun tutkielmassa on kyse luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksiin ja kokemuksiin pohjautuvista huumorin käsityksistä, fenomenografia empiirisenä ja ihmisläheisenä tutkimusmetodina so-  
pii tähän hyvin. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta eli siitä, millä tavalla muut ihmiset kokevat jonkin ilmiön. Päätelmät tehdään toisten ihmisten ajatuksista suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Todellisuus määrittyy tutkimushenkilöiden omien käsitysten ja kokemusten kautta. Eri ihmiset antavat erilaisia selityksiä meitä ympäröiville ilmiöille ja kokevat samoja asioita keskenään eri tavoin. (Niikko 2003, 24–25, 27.)

Fenomenografisen tutkimuksen vankkana perustana voidaan pitää muun muassa Piaget'n kehityspsykologisia tutkimuksia. Piaget kuvasi laadullisesti tapoja, miten lapset ymmärsivät ympäristöään. Hän pyrki kuvaamaan maailman mahdollisimman tarkkaan sellaisena, miltä se lasten näkökulmasta vaikutti. (Niikko 2003, 8–9.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa hyödynnetään erilaisia kirjalliseen muotoon saatettuja aineistoja. Tutkimuksessa voidaan käyttää esimerkiksi yksilöhaastatteluja, kirjoitelmia, dokumentteja, kyselyitä tai ryhmähaastatteluja. Myös havainnointi ja piirustukset ovat mahdollisia aineistonlähteitä. Haastattelua pidetään yleisimpänä fenomenografisen aineiston hankintatapana. Siinä käy toteen fenomenografian tiedonkäsitykseen lukeutuva

intersubjektiivisuus. Intersubjektiivisuudella tarkoitetaan omaa tietoisuuttamme tulkita muiden ihmisten ajattelutapoja. (Syrjälä ym. 1994, 136.)

Teoria on tärkeä osa fenomenografista tutkimusprosessia. Se antaa perustaa empiiriselle toteutukselle. Sitä ei kuitenkaan käytetä ennakkoon erilaisten käsitysten luokitteluun eikä siitä johdeta valmiita olettamuksia. Jos tutkija käyttäisi teoriaa kyseisellä tavalla, hän saattaisi hukata ison osan siitä uudesta tiedosta, jota hän voi saada aineistostaan avoimella käsittelyllä. ( Ahonen, Syrjälä, Syrjäläinen & Saari 1994, 123.)

## **5.2 Tutkimushenkilöt ja aineistonkeruu**

Tämän tutkimuksen tiedonhankintatapa oli puolistrukturoitu haastattelu, joka toteutettiin ryhmähaastatteluna. Pattonia (2002, 127) mukailten puolistrukturoidulla haastattelulla tarkoitetaan haastattelua, jossa kysymykset on valmisteltu ja mietitty etukäteen. Samat kysymykset myös kysytään kaikilta haastateltavilta. Puolistrukturoitu haastattelurunko ohjasi ryhmähaastattelun etenemistä pääpiirteittäin, mutta se mahdollisti myös täsmentävien kysymysten esittämisen ja vapaamuotoisemman etenemisen haastattelun aikana. Puolistrukturoitu haastattelu sijoittuu strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välimaastoon. Täysin strukturoidussa haastattelussa esitetyt kysymykset ja niiden järjestykset ovat etukäteen tarkasti suunniteltuja, kun taas strukturoimattomassa haastattelussa haastattelu etenee ja elää tilanteen sekä siinä syntyvän vuorovaikutuksen mukana. (Tiit-tula & Ruusuvoori 2005, 11.) Vaikka haastattelurunko on hyödyllinen, tutkijan tulee hyväksyä tosiasia, että haastateltavat saattavat puhua annettujen teemojen vierestä (Syrjäläinen 1994, 86). Huomasin tämän erityisesti haastattelua litteroidessani, mutta sain kuitenkin kattavasti vastauksia myös tutkimuskysymyksiini keskusteluaiheiden vaihtelusta huolimatta.

Tiedonhankinnan muodoista päädyin ryhmähaastatteluun, sillä koin, että haastattelussa pystyn antamaan tutkimushenkilöille mahdollisuuden tuoda heidän näkökulmiaan esille mahdollisimman vapaasti ja keskustelunomaisesti. Puusa ja Juuti (107, 2020) ovat havainneet, että haastattelua voidaan pitää hyvänä menetelmänä muun muassa sen vuoksi, että tutkija pystyy tarvittaessa pyytämään haastateltavaa tarkentamaan tai selittämään sa-



nomaansa. Haastattelun käyttö antaa myös mahdollisuuden kiinnittää huomiota niin sanottuun ei-kielelliseen viestintään. Siihen liittyvät esimerkiksi haastateltavan ilmeet, eleet, katsekontaktit, liikehdintä sekä mahdolliset tauotukset puheessa. Haastatteluun on syytä valmistautua huolellisesti, sillä erityisesti kysymyksenasettelulla ja haastattelijan omalla olemisella on vaikutusta kerättävään aineistoon. (Puusa & Juuti 2020, 107.)

Keräsin aineiston maaliskuussa 2024. Otin sähköpostitse yhteyttä harkinnanvaraisesti valitsemini Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoihin (liite 1), ja kysyin halukkuudesta osallistua huumoriaiheiseen tutkimukseeni. Lähetin sähköpostin yhteensä 15 henkilölle, joista 9 ilmaisi halukkuuttaan osallistua ryhmähaastatteluun. Tutkimushenkilöistä kaksi estyi ennen haastattelua, joten lopullinen aineistonkeruu toteutui seitsemän tutkimushenkilön ryhmähaastattelulla. Ennen haastattelun toteuttamista lähetin haastattelurunkoni tutkimukseen osallistuville tarkasteltavaksi (liite 2). Tällöin jokaisella oli mahdollisuus tutustua aiheeseen ja haastattelukysymyksiin etukäteen.

Kriteerinäni tutkimushenkilöiden valinnalle oli se, että he ovat luokanopettajaopiskelijoita ja heillä on edes ensimmäinen opintoihin kuuluva opetusharjoittelu suoritettuna. Tällöin pystyin varmistumaan siitä, että kokemusta tutkimastani ilmiöstä oli edes jonkin verran (Puusa 2020, 101). Suurin osa haastatelluista oli kuitenkin opintojen loppuvaiheessa, jolloin myös kokemusta oli kertynyt enemmän. Harkinnanvarainen otanta on yleistä laadullisissa tutkimuksissa ja eritoten fenomenografiassa. Metsämuurosen (2006, 45) mukaan harkinnanvaraiselle otokselle on tyypillistä myös saatavuus eli helposti kokoon saatava joukko, mikä vaikutti myös omalla kohdallani ottaessani yhteyttä tutkimushenkilöihin.

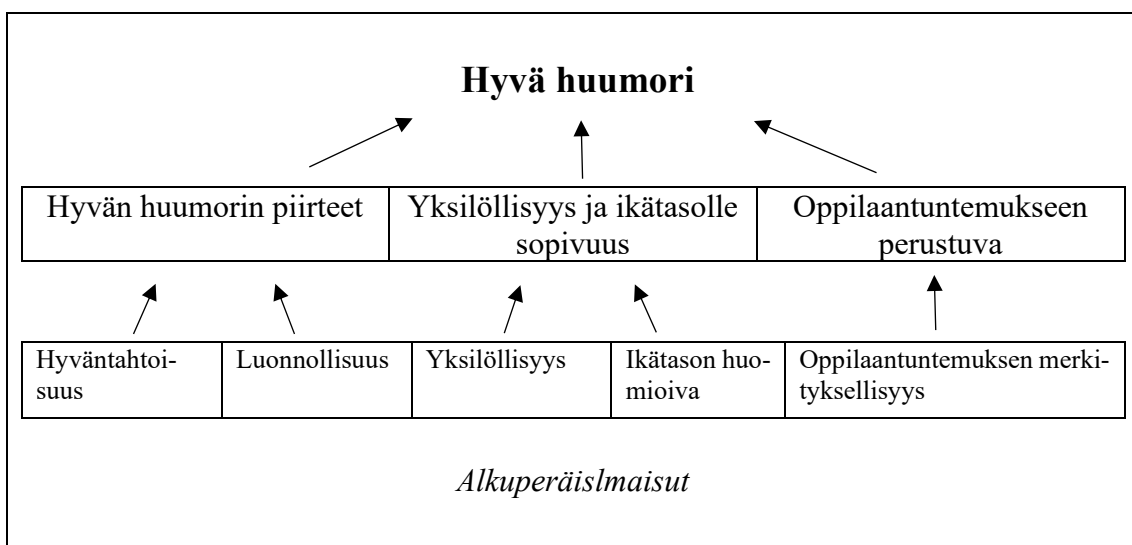
Ryhmähaastattelu toteutettiin Lapin yliopistolla suljetussa tilassa, jotta häiriötekijöiltä vältyttäisiin. Videoin ja äänitin keskustelun, jotta minun oli myöhemmin helpompi saada selvyyttä puhujista. Etenimme ryhmähaastattelussa haastattelurungon mukaisesti. Kaksi tutkimushenkilöä oli kirjoittanut itselleen muistiinpanoja etukäteen lähetetyn haastattelurungon pohjalta, vaikka kutsussa luki, ettei haastatteluun tarvitse valmistautua millään tapaa (liite 1). Pohdin tämän merkitystä tutkimukseni luotettavuuteen ja aineistoon. Joistain tulosluvussa esittelemistäni alkuperäisilmaisista lukija voi tulkita, että haastateltava lukee osittain valmiiksi kirjoittamaan vastausta. Jotkin lauseet saattavat kuulostaa val-

miiksi jäsennellyiltä. Haastattelun ja keskustelun edetessä omalla painollaan kaikki tutkijamushenkilöt kuitenkin osallistuivat siihen myös keksien juuri kyseiseen tilanteeseen sopivia vastauksia.

Nauhoitettua haastatteluaineistoa syntyi yhteensä 31 minuuttia ja 48 sekuntia. Litteroitua tekstiä muodostui sen pohjalta 22 sivua. Fenomenografisessa tutkimuksessa litterointi tulisi tehdä sana sanalta, jotta pienetkin vivahteet säilyvät (Ahonen 1994, 140). Jätin litteraatista pois tarpeettomia täytesanoja, jotta aineiston tulkinta ja lukeminen helpottuisi.

### 5.3 Fenomenografinen aineiston analyysi

Aloitin aineiston analyysin lukemalla litteroidun aineiston läpi useita kertoja. Luettuani aineistoani läpi tarkastelin alkuperäisilmaisuja. Muodostin näistä ilmauksista merkityksyksiköt, joista muodostui alakategoriat. Alakategorioiden pohjalta rakentui pääkategoriat. Esimerkiksi pääkategoria ”Hyvä huumori” jakaantui analyysini perusteella kolmeen alakategoriaan: hyvän huumorin piirteet, yksilöllisyys ja ikätasolle sopivuus sekä oppilaantuntemukseen perustuva (kuvio 1). Seuraavaksi kerron yksityiskohtaisemmin analyysin etenemisestä.



Kuvio 1. Aineiston fenomenografisen analyysin etenemisen kuvaus

Fenomenografista analyysiprosessia kuvataan usein nelivaiheiseksi (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Niikko 2003, 33–37). Myös tässä tutkielmassa analyysiprosessi oli nelivaihenen, jota myös kuvio 1 mallintaa. Fenomenografisessa analyysissä aineistoa analysoidaan alituisen aineistonkeruun aikana pyrkien korostamaan sen merkityksellisiä osia, joka on pitkälti samankaltaista muiden laadullisten analyysitapojen kanssa (Huusko & Paloniemi 2006, 164–166). Fenomenografisessa analyysissä keskitytään kuitenkin yksityiskohtien sijaan kokonaisuuteen ja siihen, millaisen merkityksen tutkimushenkilöt antavat tutkittavalle ilmiölle (Samppala & Palojoki 2015, 99).

Ensimmäisessä analyysivaiheessa perehdyin saamaani aineistoon. Aineiston ollessa tallennettu ääni- tai videonauhoitukseksi, ensimmäisenä lähestymistapana on usein litterointi. Litteroimalla aineiston saa helpommin hallittavaan muotoon. Aineistoon tutustumista pidetään tärkeänä vaiheena, sillä se voi auttaa tutkijaa huomaamaan omia odotuksiaan aineistoon ja tuloksiin liittyen. (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010.) Litteroinnin jälkeen luin alkuperäisilmauksia ja etsin aineistosta nousevia alustavia merkityksyksiköitä, kuten luokanopettajaopiskelijoiden vastauksia huumorin etuihin liittyvistä käsityksistä. Poistin tässä vaiheessa litteraatista tarpeettomia täytesanoja (*niinku, silleen*) jotta ilmaisujen lukeminen helpottuisi. En kuitenkaan muuttanut vastauksien sisältöjä. Kokosin erilliseen tiedostoon ryhmittäin saamiani vastauksia ja ryhmittelin edellä mainitsemani merkityksyksiköt omiksi ryhmikseen. Niiden pohjalta kirjoitin myös kyseisten ryhmien vastauksiin liittyviä avainsanoja, kuten *rohkaiseminen*.

Seuraavassa vaiheessa ryhmittelin ja vertailin saamiani merkityksyksiköitä sekä tiivistin aineistoa. Tässä vaiheessa korostuu ilmausten erojen ja yhtäläisyyksien tunnistaminen (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Käsitysten vaihtelevuuksien ja eroavaisuuksien löytäminen sekä eri käsitysten välisten suhteiden ymmärtäminen on fenomenografisen analyysin eräänlaisena tavoitteena (Paloniemi & Huusko 2016, 119). Erotellessani vastauksia toisistaan kategoriat vähitellen muodostuivat.

Kolmannessa vaiheessa muodostin jokaisen tutkimuskysymyksen alle 3–4 alakategoriaa ryhmittelyjeni pohjalta. Tässä vaiheessa on tärkeää löytää kategorioille selkeät eroavaisuudet, joiden pohjalta niiden sisältö avataan (Huusko & Paloniemi 2006, 167.) Myös Larsson (1986, 38) pitää tärkeänä sitä, etteivät kategoriat ole ristiin toistensa päällä.

Koin viimeistään tässä vaiheessa haasteelliseksi erotella hyvä huumorin ja huumorin etujen palaset toisistaan, koska kuvaillessaan hyvää huumoria tutkimushenkilöt luettelivat usein huumorin etuja. Epäsopivan huumorin kategoriat muodostuivat vaivattomimmin ja ne erosivat selkeästi muusta sisällöstä.

Neljännessä analyysivaiheessa muodostin tekemistäni kategorioista kuvauskategorioita. Ne ovat ikään kuin ylemmän tason kategorioita, joissa kiteytyy tutkittavien käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet ja esimerkiksi eroavaisuudet (Niikko 2003, 36). Aineistoni pohjalta muodostui seuraavat kolme kuvauskategoriaa: 1. *hyvä huumori*, 2. *epäsopiva huumori* sekä 3. *huumorin edut* (kuvio 3). Tutkielmani kategoriat ovat kaikki keskenään samanarvoisia ja vastaavat suoraan tutkimuskysymyksiini. Keskiössä on tutkittavan ilmiön käsitysten kokonaisvariaatio, jota tutkimusanalyysistä saamani kategoriat heijastavat (Niikko 2003, 23). Analyysiprosessin jälkeen näiden muodostettujen kuvauskategorioiden pohjasta tehdään johtopäätöksiä, jotka ilmenevät luvussa 7.3.

## 5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

### *Luotettavuus*

Taatakseni tutkimukseni luotettavuuden ja uskottavuuden, olen noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ohjeiden mukaisesti. Hirsjärven ym. (2009, 231) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella reliabiliteetin ja validiteetin kautta. Reliaabelius on tutkielman tulosten toistettavuutta ja validuus tutkimusmenetelmien sopivuutta tulosten mittaamiseen. Erilaisia käsitteitä luotettavuuden arviointiin on lukuisia, ja huomasi niissä paljon eroavaisuuksia. Pattonin (2002) mukaan esimerkiksi siirrettävyyttä voidaan kuvata useilla eri käsitteillä, kuten toistettavuus, uskottavuus, sovellettavuus ja selityskyky. Päädyin Denzin ja Lincolnin (2005) käsitteisiin. Heidän mukaansa reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden sijaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella siirrettävyyden, vahvistettavuuden, luotettavuuden ja uskottavuuden perusteella. Tarkastelen tutkielmani luotettavuutta muun muassa näiden käsitteiden kautta.

Guba ja Lincoln (1981, 105) esittävät, että tutkielman uskottavuus ja vahvistettavuus määräytyvät pitkälti sen pohjalta, kuinka totuudenmukaisesti ja avoimesti tutkimustulokset esitetään. Pyrin pitämään tulosluvussa tutkimushenkilöiden ilmaukset jatkuvasti esillä myös lukijalle, jotta sijaa ylitulkinnalle ei jäisi ja lukija voi itse arvioida liittämäni huomioita suhteessa ilmiöön. Ahosta (1994, 146) mukailten ylitulkinnalla tarkoitetaan esimerkiksi tutkijan innostuneisuutta löytää aineistosta haluamiaan merkityksiä.

Haastattelutilanne on vuorovaikutteinen, joten siihen olennaisesti vaikuttaa haastateltavien lisäksi tutkija itse. Tutkija on osallistuva subjekti ja sen takia on erityisen tärkeää tiedostaa omat toiveet, kokemukset sekä ennakkoluulot tutkittavaan ilmiöön nähden. (Syrjälä 1994, 14.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, 162-163) painottavat, että tutkijan on tärkeää tuoda ilmi myös oma positionsa tutkimusaiheeseen liittyen. Tutkielman aihe on valikoitunut henkilökohtaisen kiinnostukseni kautta ja väistämättä myös minulla on kokemuksia huumorista, koska se on yleismaailmallinen ja jokaista ihmistä koskettava ilmiö (Gulas & Weinberger 2006, 55).

Empiiristä tutkimusta ohjaa aina tiedonintressi, jonka vuoksi tutkijan on käytännössä mahdotonta lähestyä aineistoa ilman minkäänlaisia ennakko-olettamuksia (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Toisaalta, jos tutkija tuntee valitsemansa tutkimusaiheen teoriataustaa tai tutkittava aihe on hänelle henkilökohtaisesti tuttu, sillä katsotaan olevan myös positiivisia vaikutuksia. Tällöin tutkijalla on muun muassa mahdollisuus parempaan analyysiin ja haastattelusta saatujen vastausten ymmärtämiseen. (Ahonen 1994, 124.)

Analyysissä keskityin muiden kokemuksiin ja käsityksiin omiensa sijaan, kuten Tökkäri (2018, 70) painottaa. Tiedostan myös, että toimiessani tutkijana yksin havaintojeni merkitys korostuu. Jos toteutan vielä jatkossa tutkimuksen, näkisin itseni mieluummin osana tutkijaryhmää. Uskon sen vaikuttavan positiivisesti aineiston tulkintaan ja näin ollen uskottavuuteen ja luotettavuuteen.

Tulosten siirrettävyydellä voidaan tarkoittaa vakautta ja reliabiliteettia vastaavaa käsitettä (Guba & Lincoln 1994, 114). Siirrettävyyttä arvioidessa olisi olennaista selvittää, kuinka samansuuntaisina tulokset säilyisivät jonkun toisen toistaessa tutkimukseni. Kun tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä, on täydellinen toistettavuus kuitenkin vaikeasti saavutettavissa. Jokainen haastattelutilanne on ainutlaatuinen. Siirrettävyyttä hankaloittaa myös se, että fenomenografinen tutkimus antaa vain yhden tiiviin näkökulman

tutkimushenkilöiden käsityksistä, eikä kaiken kattavaa kokonaiskuvaa (Metsämuuronen 2001, 24).

Alasuutarin (1995) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta määrittelee itse tutkimusprosessi sekä tulosten yhteensopivuus tutkimushenkilöiden todellisuuden kanssa. Kuten todettu, olen pyrkinyt tekemään tutkimuksesta ja sen analyysistä mahdollisimman läpinäkyvän lukijalle. Itse myös tutkimushenkilöiden tavoin luokanopettajaopiskelijana tiedostan, että omat kokemukseni ja käsitykseni heijastuvat aineistoon, vaikka en sitä haluaisi.

Luvussa 5.2 kerroin tutkimushenkilöiden valmiista muistiinpanoista haastattelutilanteessa, joiden merkitystä tutkimukseni autenttisuuteen ja luotettavuuteen jouduin pohtimaan. Tulini siihen tulokseen, että vaikka he olivat kirjoittaneet vastauksiaan ylös etukäteen, vastaukset kuitenkin olivat heidän omia käsityksiään aiheesta ja niistä olen myös tässä tutkimuksessa kiinnostunut. Kirjoitetut vastaukset saattavat kuitenkin erottua tuloslukuni alkuperäisilmaisujen joukosta.

Ryhmähaastattelussa pyrin luomaan rennon ja turvallisen ilmapiirin, jossa haastateltavat uskaltavat hyvillä mielin kertoa käsityksistään ja ajatuksistaan huumorista oppimistilanteissa. Luottamuksellisen ilmapiirin luominen on tärkeää, jotta kaikki osapuolet kokevat voivansa keskustella vapaasti ja tarpeen vaatiessa tarkentaa ajatuksiaan. Koska haastattelutilanteessa haastattelijan on syytä keskittyä lähinnä aidosti kuuntelemaan, en osallistunut keskusteluun juuri ollenkaan. (Puusa & Juuti 2020, 111.) Mahdollisesti haastattelun rentoutta lisäsi myös se, että haastattelin juuri opiskelijoita, jotka ovat ikään kuin vertaisia kanssani. Tällöin välillemme ei pitäisi syntyä liiallista valtasuhdetta. Kosusen ja Kaukon (Politiikka 1/2016) mukaan haastattelijan ja haastateltavan välinen valtasuhde vaikuttaa merkittävästi siihen, millainen aineisto haastattelun pohjalta muodostuu. Annoin haastateltaville aikaa miettiä rauhassa vastauksiaan enkä painostanut vastaamaan. Esitin muutamana kerran myös tarkentavia kysymyksiä, jotta minun ei tarvitsisi tehdä oletuksia haastateltujen vastauksista. Uskon näiden seikkojen vaikuttaneen tutkimukseni luotettavuuteen ja siihen, että tulokset olisivat Alasuutaria (1995) mukaillen mahdollisimman lähellä tutkimushenkilöiden kokemusmaailmaa.

Lisäksi perehdyin tutkielmaani varten monipuoliseen, vertaisarvioituun ja mahdollisimman ajankohtaiseen lähdekirjallisuuteen. Osa lähteistä on vanhempia, mutta olen pyrkinyt

arvioimaan ja harkitsemaan tietoa nykytiedon valossa. Metsämuurosen (2006, 29) mukaan vanhempi lähde ei aina tarkoita sitä, että tieto olisi vanhentunut. Pysin löytämään kansainvälistä lähdekirjallisuutta kotimaisten teosten lisäksi. Koen, että oman tutkimusaiheeni kohdalla se onnistui hyvin, sillä huumori on melko tutkittu aihe ympäri maailman. Myös tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023) painottaa aiemman tutkimustiedon huomioimista tutkielmaa tehdessä. Asianmukaisilla viittausperiaatteilla kunnioitin alkuperäisiä kirjoittajia.

### *Eettisyys*

Lapin yliopisto edellyttää kirjallisen tutkimusluvan, mikäli tutkimus vaatii eettisen ennakkoarvioinnin tai tutkimushenkilöiden henkilötietojen luovuttamisen. Tutkimukseni ei täyttänyt näitä kriteerejä, joten en tarvinnut kirjallista tutkimuslupaa aineistonkeruuseen. (Lapin yliopisto, 2024.) Haastatteleman tutkimushenkilöt olivat kaikki täysi-ikäisiä, jolloin suullinen suostumus tutkimukseeni osallistumiseen riitti.

Tutkimushenkilöideni anonymiteetin suojaamiseksi olen nimennyt heidät sattumanvaraisesti koodilla H1-7. Hyödynnän koodinimiä avatessani tutkimuksen tuloksia. Tutkielmasani käsitelystä aineistosta on myös poistettu mahdollisia henkilötietoja sisältävät kohdat. Säilytän saamaani aineistoa pro gradu –tutkielmani valmistumiseen eli toukokuun 2024 loppuun saakka, jonka kerroin tutkimushenkilöille jo tutkimuskutsussani (liite 1). Kuula ja Tiitinen (2010, 379) kiteyttivät, kuinka jo aineistoa kerätessä on kerrottava tutkimushenkilöille aineiston käytöstä ja mahdollisesta arkistoisesta.

Jokaisessa tutkimusvaiheessani olen pyrkinyt mahdollisimman huolelliseen, rehelliseen, sekä ihmisarvoa kunnioittavaan otteeseen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Pyysin tutkimukseen osallistumaan sellaisia henkilöitä, keiden arvelin jakavan mielellään muistojaan ja käsityksiään tutkimusaiheeseen liittyen. Kerroin haastateltaville, että heillä on mahdollisuus missä tahansa vaiheessa keskeyttää ja peruuttaa suostumuksensa osallistua tutkimukseeni Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) ohjeiden mukaisesti. Kukaan aineistonkeruuseen osallistunut ei kuitenkaan peruuttanut suostumustaan, vaan tilaisuus keräsi lopuksi kiitosta ja se koettiin mielenkiintoiseksi sekä hauskaksi aiheeksi jakaa kokemuksia.

## 6. Tutkimustulokset

Tutkielmassani tutkin luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä huumorista oppimistilanteissa. Sille asetettujen alakysymysten mukaisesti muodostin kolme pääkategoriaa alakategorioineen. Nämä kategoriat ovat: *1. Hyvä huumori*, *2. epäsopiva huumori*, *3. huumorin edut*. Tässä luvussa kuvaan näitä kategorioita tarkemmin.



Kuvio 2. Tutkimuksen horisontaalinen kategoriasysteemi.

Peilaan myös aineistosta nousevia merkityksiä joihinkin jo teoriassa mainitsemini lähteisiin ja aikaisempiin tutkimuksiin. Hyödynnän aineistosta suoria lainauksia ja pyrin valitsemaan sellaisia ilmaisuja, jotka parhaiten kuvaavat kyseistä ilmiötä.

### 6.1 Hyvä huumori

Hyvän huumorin pääkategoria jakaantui kolmeen alakategoriaan, jotka ovat *hyvän huumorin piirteet*, *yksilöllisyys ja ikätasolle sopivuus* sekä *oppilaantuntemukseen perustuva*.



Kuvaan seuraavaksi näitä alakategorioita sekä niiden perustana olevia merkitysyksiköitä. Osa hyvää huumoria käsittelevistä vastauksista linkittyy vahvasti myös huumorin etuihin, joita käsittelem tarkemmin viimeisessä pääkategoriassa *huumorin edut*.

### 6.1.1 Hyvän huumorin piirteet

Kuvaan tässä alakategoriassa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä hyvästä huumorista. Jäsensin hyvän huumorin piirteet nimeämällä niille merkitysyksiköt *hyväntahtoisuus* ja *luonnollisuus*.

#### *Hyväntahtoisuus*

Tutkimushenkilöt kokivat hyvän huumorin yleisesti hyväntahtoisena vuorovaikutuksena ihmisten välillä. Sen päämäärä on olla muun muassa hauskaa ja tunnelmaa keventävää. Huumorin katsottiin myös toimivan hyvänä suhteiden lähentäjänä ja vuorovaikutuksen kehittäjänä. Haastattelussa ilmeni yleinen käsitys siitä, että huumori on olennainen ja tärkeä osa koulumaailmaa. Tutkimushenkilöt korostivat näkemystään siitä, että hyvän huumorin täytyy olla yhteisesti ymmärrettävissä eikä se saa loukata kenenkään tunteita. Hyvä huumori ymmärrettiin sellaiseksi, jolle kaikki voivat nauraa yhdessä.

*Se [huumori] on semmoista hyväntahtoista, että se ei loukkaa ketään. Ja siinä mielestä sitä voi käyttää ihan tavallaan semmoisessa tunnelman keventämisessä periaatteessa melkeen missä tilanteessa vaan. (H3)*

*No hyvä huumori ainakin opetustyössä on silleen kehenkään oppilaaseen kohdistumatonta, opiskeluun innostavaa ja nerokasta sekä opetettavaan aiheeseen liittyvää. Huumori voi sisällyttää opetettavan asian, jolloin lapsi muistellessaan hauskaa kertomusta tai muuta sellaista huomaamatta oppii asian. (H1)*

Tutkimushenkilöt toivat hyvän huumorin piirteitä esiin pitkälti sen hyötyjen ja etujen kautta. Hyväntahtoisuus oli keskeinen termi hyvää huumoria kuvattaessa, kuten H3 vastauksessa ilmenee. H1 kuvaili hyvää huumoria koulukontekstissa opiskeluun innostavana. Hänen käsityksensä mukaan huumorin voisi liittää osaksi opetettavaa asiaa, jolloin se jäisi mahdollisesti paremmin mieleen. Ajatus hauskoista kertomuksista osana opetusta toistui muidenkin tutkimushenkilöiden vastauksissa.

*[...] oon huomannu et oppilaat on hyviä heittää hyvää huumoria ja usein se tuo tämmöisen leikkimielisyytensä kautta lähemmäs oppilasta ja opettajia... Että se silleen jollain tavalla rakentaa myös sitä semmoista turvallista ilmapiiriä ja luo meidänki välille sitten semmoista miten sanoisin... Että me lähennyttään sen kautta. (H6)*

Usean opiskelijan vastauksista ilmeni käsitys siitä, että he pitivät lähtökohtaisesti oppilaita hauskoina ja hyvinä huumorin käyttäjinä. Huumorin katsottiin luovan myös turvallista ilmapiiriä. H6 toi ilmi myös huumorin ja leikillisyyden yhteyden. Esimerkiksi Cunningham (2004, 97) pitää huumoria leikillisenä tapana harjoitella sosiaalista vuorovaikutusta ja yhdistää lasten huumorin kehityksen leikkiin. Huumorin ja sen leikkimielisyyden katsottiin lähentävän esimerkiksi oppilasta ja opettajaa myös luokanopettajaopiskelijoiden vastausten perusteella.

### ***Luonnollisuus***

Luokanopettajaopiskelijat toivat haastattelussa esiin hyvän huumorin piirteenä sen luonnollisen ilmenemisen. He kokivat, että huumorin voi määritellä hyväksi huumoriksi, jos sitä ei tarvitse pakottaa tai keksiä väkisin. Tilannehumoria arvostettiin etenkin osana koulumaailmaa. He liittivät myös huumorin yhteyden käyttäjänsä persoonaan. Yksilölle, jolle huumorin runsas käyttö on tavanomaista ja hän on siinä taitava, se heidän mukaansa myös yleensä sopii. Jos huumori taas ei ole osa omaa identiteettiä tai tunnu luontevalta, sitä ei myöskään väkisin tarvitse hyödyntää. Opiskelijat käsittivät huumorintajun yksilöllisenä piirteenä ja muun muassa osana ihmisen identiteettiä. Myös Martin ja hänen kollegansa (2007, 194; 2003, 49-50) käsittävät huumorin tutkimuksissaan osana yksilön temperamenttia tai tapaa käyttäytyä.

*Ehkä se, että se tulee luontaisesti, että mun mielestä jos pitää oikein keksiä joku tilanne missä sitä käyttäisi, sitten se on sellasta pakotettua eikä palvele ehkä sen etua. (H2)*

*Hyvä huumori on ainaki itellä osa omaa tällästä jokapäiväistä elämää ja se näkyy just esim tilannehumorina eri hetkissä. (H5)*

*Ite käytän just aikapaljon tilannehumoria. Ei tuu nyt yksittäisiä esimerkkejä mieleen, mutta niitä hetkiä tulee aina yllättäin. (H6)*

Tutkimushenkilöiden käsityksistä ilmeni, että hyvä huumori on heidän mielestään parhaimmillaan luonnollisena osana keskustelua ja arkea. He kokivat, ettei huumori välttämättä palvele omaa etuaan väkisin keksittynä, kuten H2 kiteytti. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset korostivat ajatusta siitä, ettei huumorin käyttäminen ole välttämättä osa jokaisen ihmisen persoonaa, eikä sen ole pakko ollakaan. Joillekin se on luonnollisempaa kuin toisille. H3 ja H6 kiteyttivät ajatuksensa huumorinkäytöstä omalla kohdallaan seuraavasti:

*Ja kun huumori on osa omaa identiteettiä niin on se hyvä et sitä voi siellä koulussakin käyttää. Sillon sä voit olla oma itses. (H3)*

*[...] kyllä ihan yleisesti huumori kuuluu ainakin vahvasti sitten myös omaan identiteettiin ja sitten koen myös että oon enemmän ehkä oma itseni jos heidän sitä huumoria. (H6)*

H3 ja H6 liittivät huumorin osaksi omaa identiteettiään ja rinnastivat sen käyttämisen omana itsenään olemiseen. Myös loput tutkimushenkilöt kokivat, että huumori ja vitsailu on heille tärkeää ja ominaista. Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksista välittyi halu käyttää itselleen ominaista huumoria myös opettajan ammatissa. He näkivät huumorinkäytön vapauden koulussa positiivisena asiana, mikä myös takaa opettajallekin omana itsenään olemisen ja persoonallaan opettamisen. Myös Anttilan (2008, 69) tutkimuksessa oletettiin

opettajan huumorin käytön riippuvan esimerkiksi hänen persoonallisuudestaan ja asennoitumisestaan huumoriin. Näin ollen osa opettajista käyttää huumoria vähän ja osa vastaavasti enemmän.

### 6.1.2 Yksilöllisyys ja ikätasolle sopivuus

Tässä alakategoriassa kuvaan keskeisiä tekijöitä, joissa kiteytyy luokanopettajaopiskelijoiden ajatukset hyvän huumorin piirteistä yksilöllisyyden ja ikätason huomioiden. Jäsenen alakategorian nimeämällä sille merkitysyksiköt *yksilöllisyys* ja *ikätason huomioiva*. Haastateltavat pitivät yleisesti tärkeänä, että huumorin käytössä pyritään huomioimaan erilaiset huumorintajut ja huumorin ymmärtämisen esteet. Myös oppilaiden ikä vaikutti heidän käsitystensä mukaan oleellisesti siihen, millaisia vitsejä esimerkiksi opettaja voi kertoa.

#### *Yksilöllisyys*

Luokanopettajaopiskelijat kuvasivat hyvän huumorin huomioivan ihmisten väliset yksilölliset eroavaisuudet. Huumorintaju ja huumorin kokemuksen yksilöllisyys ovat nousseet esiin lähes poikkeuksetta muissakin huumoritutkimuksissa. Esimerkiksi Martin ja Ford (2018) kiteyttävät huumorin näyttäytyvän jokaiselle ihmiselle yksilöllisellä tavalla. H2 kiteytti oppilaiden huumorintajun yksilöllisyyden seuraavasti: *“Oppilaat on kuitenkin yksilöitä ja ymmärtää huumoria eri tavoin...Sama vitsi ei välttis naurata kaikkia samalla tavalla.”*

*[...] Se yks harkkaohjaaja vitsaili tosi paljon... Kyllä ne luokan oppilaat otti sen tosi hyvin ja se sano meille kans itse, että se vitsailee paljon. Mut se sano vaan et siel luokassa oli yks suomea toisena kielenä puhuva, että sen kanssa just tolleen on hankalaa sanontoja ja tämmöisiä että ei sitten välttämättä tajua mistä puhutaan ja sille piti sit aina avata niitä juttuja. (H1)*

*Luokas voi olla just jotain maahanmuuttajataustasii ketkä ei sitten ihan ymmärrä mistä on kyse. Mieluummin sit heittää huumoria myös jostain mitä kaikki pitää hauskana. (H5)*

Yleisesti huumorin kokemisen yksilöllisyyden lisäksi itse puhuttu tai kirjoitettu kieli voi tuottaa haasteita huumorin ymmärtämisessä opiskelijoiden mielestä. Haastateltavat kokivat, että koulumaailmassa erityisesti suomea toisena kielenä puhuvien kanssa kielellisesti haastavan huumorin käyttäminen ei välttämättä toimi, koska se voi jäädä heiltä ymmärättäväksi. Haastateltavat mielsivät heille hankalaksi huumoriksi esimerkiksi erilaisia sanontoja tai kielikuvia sisältävät vitsit. Näiden sijaan tai lisäksi opiskelijat ehdottivat käytettäväksi huumoria, jonka kaikki voivat ymmärtää kielitaidosta riippumatta. Tarkastelen seuraavassa alaluvussa hyvän huumorin oppilaantuntemuksen huomioivaa puolta, mikä liittyy vahvasti samaan teemaan yksilöllisyyden huomioimisen kanssa.

### ***Ikätason huomioiva***

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä ilmeni, että heidän mielestään etenkin koulu-kontekstissa on otettava huomioon oppilaiden ikä huumoria käytettäessä. Vaikka haastattemieni opiskelijoiden välillä oli henkilökohtaisia eroavaisuuksia siinä, minkä ikäisille he mielsivät vitsailun itse luontevammaksi, he olivat yksimielisiä ikätasolle sopivuuden tärkeydestä.

*Yksi tuota noin tällöinen harkkaohjaaja jota seurattiin niin hän käytti tosi paljon sarkasmia ja sitten ei alakoululaiset oikeen ymmärrä sitä niin... Se oli vähän semmonen epäsopeva. (H4)*

*Mulle tuli mieleen kanssa et se [hyvä huumori] on just ikätasolle sopivaa, että on eri asia heittää läppää yläkoululaiselle ku vaikka ykkösille. (H4)*

Luokanopettajaopiskelijat nostivat sarkasmin esimerkkinä huumorista, jota ei välttämättä kannata käyttää nuorempien oppilaiden kanssa. Haastavampien kielellisten ja sosiaalisten kontekstien ymmärtämistä vaativa huumori, kuten sarkasmi, ei ole vielä pienen lapsen ymmärrettävissä. Lapset saattavat yleensä ymmärtää sarkasmin kirjaimellisesti. (Martin & Ford 2018, 221; Capelli ym. 1990.) Opiskelijat kokivat, että opettajan on epäsopevaa käyttää huumoria, jota lapset eivät vielä ymmärrä tai se ei ole heidän ikätasolleen sopivaa.

He mielsivät merkittävän eron huumorin ymmärtämisessä yläkoulu- ja alakouluikäisten välillä.

*On kiva kun voi hassutella niiden pienten kanssa eri tavalla. (H4)*

*No musta taas tuntuu, että itsellä on nuorempien oppilaiden kanssa luontevampaa. Ehkä se silleen tavallaan tuntuu, että ne on muutenki silleen leikkisämpiä ne pienemmät oppilaat, niin sitten on tavallaan itsekin helpompi heittää sitä huumoria. (H3)*

Kysyin opiskelijoilta, minkä ikäisten lasten kanssa he kokivat huumorin käytön luontevimpana. Tutkimushenkilöiden välillä oli eroavaisuuksia kokemusten ja mielipiteiden perusteella. Usein he mielsivät itselleen mieluisammaksi ikäluokaksi sen, minkä kanssa he olivat työskennelleet eniten. Esimerkiksi H3 ja H4 kokivat nuoremmat oppilaat itselleen luontevimmiksi huumorinkäytön kannalta. Pienten oppilaiden kanssa mieluisaksi koettiin H4 sanoin ”hassuttelu”, joka taas ei heidän mukaansa välttämättä ole enää osa vanhempien oppilaiden kanssa vitsailua. Leikkilisen huumorin ja vitsailun koettiin useamman tutkimushenkilön mukaan olevan matalamman kynnyksen huumoria, johon on myös aikuisen helppo tarttua ja lähteä mukaan.

*Musta taas tuntuu, että ehkä yläkouluikäisten kanssa mitä oon käyttänyt huumoria niin jotenki pystyy ehkä enemmän heittäään jotenki semmoista omanlaista huumoria. Että he jotenki ymmärtää jo vähän... Ei semmoista leikkimielistä vaan miten sen sanoisi... Ehkä vähän sellasta huumorin korkeampaa tasoa? (H5)*

*Varsinkin yläasteikäisten kanssa, tai yleisesti vanhempien oppilaiden kanssa se [huumori] on enemmän semmoista vastavuoroista. Se huumori on sellasta, että ne heittää jotakin mulle ja mä heitän niille takaisin tai silleen, että sitten pienten kanssa se menee ehkä helpommin sellaseksi kikatteluksi. (H7)*

Osa opiskelijoista toi esiin, että vanhempien oppilaiden kanssa voi käyttää huumoria, joka usein kohtaa paremmin oman huumorintajun kanssa. Vanhempien oppilaiden katsottiin

ymmärtävän huumorin korkeampia muotoja, kuten sarkasmia tai ironiaa. Myös Cross (2011, 10) toteaa tutkimuksessaan yksilön huumorin ymmärtämisen laajenevan yleensä vanhetessa ja kognitiivisten taitojen kehittyessä pidemmälle. Vastavuoroisuus nähtiin myös etuna vanhempien oppilaiden kanssa käytetyssä huumorissa. Esimerkiksi H7 koki, että huumori on enemmän vastavuoroista, kun molemmat osapuolet jatkavat sitä vuorolaan ja reagoivat toistensa sanomaan. Hänen mukaansa pienemmät lapset eivät välttämättä lähde vastavuoroisuuteen, vaan reagoivat huumoriin esimerkiksi pelkästään nauramalla. Seuraavaksi kokoon luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä hyvästä huumorista perustuen oppilaantuntemukseen.

### 6.1.3 Oppilaantuntemukseen perustuva

Tässä alakategoriassa kuvaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä huumorin ja oppilaantuntemuksen yhteydestä. Tutkimushenkilöt käsittivät oppilaantuntemuksen tärkeänä tekijänä pohtiessaan, millaista on hyvä huumori kouluympäristössä. Opiskelijat kertoivat esimerkkejä omista kokemuksistaan, kuten milloin heidän käyttämänsä huumori ei ole toiminut muun muassa oppilaantuntemuksen puutteen takia. Heidän mielestään opettajan tulisi harkita tapauskohtaisesti esimerkiksi sitä, millaisen vitsin hän voi oppilaalle kertoa. Oppilaantuntemuksen katsottiin kehittyvän sitä mukaa, kun opettaja viettää heidän kanssaan aikaa ja oppii tunnistamaan yksilöllisiä piirteitä ja taitoja.

#### *Oppilaantuntemuksen merkityksellisyys*

Opiskelijat kokivat hyvän huumorin olevan erityisen hyvää, kun tiedostaa minkälaisesta huumorista vastaanottaja pitää ja minkälainen hän on. Tutkimushenkilöt kokivat merkitykselliseksi tutustua tulevana luokanopettajina oppilaidensa kokemusmaailmaan ja tätä kautta siihen, mitä he pitävät hauskana. Myös Ojala (2017, 95, 104) toteaa väitöskirjassaan, ettei oppilaantuntemuksen merkityksellisyyttä voida korostaa liikaa ja oppilailla tulisi olla rinnallaan aikuinen, joka heidät todella tuntee. H4 kiteytti ajatuksensa seuraavasti: *“Taustalla just se oppilaantuntemus, että jos tiedetään ne oppilaat ja tiedetään et ok, tuo ei välttämättä ehkä tajua mitä tällä huumorikommentilla haen, niin sitten ei välttämättä ehkä kannata käyttää sitä sen oppilaan kanssa.”*

*Kai se oppilaantuntemus kehittyi siinä ajansaatossa... Sitten ehkä opettaja tietää myös paremmin, millanen huumori sopii siihen luokkaan ja tietenkin luokatki on erilaisia. (H1)*

*Myös se, että sitten pystyy heittäen sitä huumoria siinä luokassa, niin kertoo aika paljon sen luokan ilmapiiristä ja siitä millaisia oppilaita siel on. (H6)*

Luokanopettajaopiskelijat kokivat, että opettajan käyttämä huumori sopii todennäköisesti oppilaille sitä paremmin, mitä enemmän opettaja heitä tuntee. Tällöin voi olla haastavaa käyttää onnistuneesti huumoria luokassa, jota ei vielä tunne kunnolla. Myös luokan yleisen ilmapiirin katsottiin vaikuttavan siihen, miten hyvin huumori sulautuu sinne. Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä ilmeni, että he kokivat eri luokissa ja oppilasryhmissä vallitsevan erilaisia tottumuksia huumorin suhteen, jonka mukaan olisi mahdollisuuksien puitteissa hyvä muokata huumoriaan sinne sopivaksi. Tällöin opettaja onnistuu todennäköisemmin tuottamaan myös oppilaiden mielestä hyvää huumoria tai hauskoja vitsejä.

*[...] viime viikolla kirjoittelin harkassa oppilaiden nimiä vihkoon ja katsoin että muistanko mä niitten nimet. Ja sitten yksi oppilas tuli siihen ja kysyi että mitä sä teet ja mä sanoin että mä muistelen teidän nimiä ja sitten se kysyi multa että no mikä mun nimi on... ja minähän sitten vitsillä sanoin aivan jonku väärän nimen ja hän ei tajunnut yhtään että se oli vitsi. Et se oli ehkä vähän huono tilanne siinä sitten että mua alko hirveesti nolottaa että se ei tajunnut että minä vitsailen ja sitten se katto mua vähä silleen oudoksuen että no ei oo kyllä mun nimi tuo... Se oli vähän huono tilanne, tajusin sen siinä sitten että tää ei nyt selkeesti tunne minua vielä tarpeeksi että mä uskaltaisin heittää tämmöstä vitsiä. Vähä hävettää vieläki. (H7)*

H7 kertoi esimerkin tilanteesta, jossa hänen mukaansa oppilaan ja opettajan välinen suhde ei ollut vielä riittävä vitsin ymmärtämisen kannalta. Haastateltava koki tilanteen huonona ja itselleen nolona, kun hänen vitsiään ei koettukaan hauskana. Luokanopettajaopiskelijat kokivat oppilaantuntemuksen puutteesta epäonnistuvien vitsien ja huumorinkäytön negatiivisena asiana, sillä se saa oppilaat usein hämmentyneiksi. Kun opettaja tuntee oppilaat, uskaltaa hän heidän mukaansa vitsailla rohkeammin.



## 6.2 Epäsopiva huumori

Epäsopivaan huumoriin liittyvien vastausten perusteella muodostui kolme alakategoriaa, joissa tutkimushenkilöt kuvaavat käsityksiään ja kokemuksiaan epäsopivasta huumorista. Alakategoriat ovat *epäsopivan huumorin piirteet*, *liiallinen käyttö* sekä *vitsailun ja kiusaamisen rajaa koetteleva*. Alakategorioihin olen nimennyt vastauksia kuvaavat merkityksyksiköt.

### 6.2.1 Epäsopivan huumorin piirteet

Tässä alakategoriassa kuvaan haastattelussa ilmenneitä epäsopivan huumorin piirteitä. Tutkimushenkilöt kuvasivat oman näkökulmansa ja yleisen tason ohella sitä, millaista huumoria ei heidän mielestään sovi käyttää koulussa tai kohdistaa opettajan näkökulmasta oppilaille. Jäsenin epäsopivan huumorin piirteet nimeämällä niille seuraavat merkityksyksiköt: *loukkaavuus* ja *yksilöön kohdistuva*. Kuvaan seuraavaksi näiden merkityksyksiköiden alkuperäisilmaisuja ja tulkintaani niistä.

#### *Loukkaavuus*

Pyysin tutkimushenkilöitä kuvailemaan, millaista on heidän käsityksensä mukaan epäsopiva huumori. Vastauksista nousi yhtenevästi ilmi epäsopivan huumorin piirteinä sen mahdollinen loukkaavuus. Epäsopivana huumorina nähtiin etenkin muita ihmisiä alentavat, rasistiset vitsit tai huumorin käyttö arkojen tai yleisesti epäsopivien asioiden tiimoilta.

*Ylipäättänsä silleen semmoinen muita ihmisiä halventava, vaikka rasistinen vitsailu. Tai sitten semmoinen että ne on ihan täysin sopimattomia asioita mitä ei saa edes huumorilla tuoda esille... (H7)*

*No joka loukkaa. Tai menee jotenki ihon alle sillä oppilaalla. (H4)*

Opettajan epäsopeva huumorin käyttö ja vitsailu nähtiin kaikkien tutkimushenkilöiden mielestä huonona ja ammattitaidottomuudesta kielivänä piirteenä. Opettajalla on saamansa koulutuksen ja lainsäädännön takaama oikeus pedagogiseen valtaan, jonka mukana tulee myös eettinen vastuu. Tämä eettinen vastuu asettaa omat rajansa myös opettajan huumorinkäytölle ja vitsailulle. Vuorikoski (2003) huomasi tarkastellessaan opiskelijoiden koulukokemuksia, ettei opettajan alistava tai nöyryyttävä vallankäyttö ole tavatonta kouluissa. Myös epäsopevan huumorin viljely voi olla tällaista vallankäyttöä. Myös tässä tutkielmassa tutkimushenkilöillä oli omakohtaisia kokemuksia opettajan kyseenalaisesta vallankäytöstä, kuten H2 kertoi: “[...] käytiin läpi jotain kansanterveysjuttuja ja puhuttiin syövästä, niin meidän bilsan ope oli et joka viidennelle suomalaiselle tulee syöpä x. Ja sit se laskee et yks kaks kol nel sinä, yks kans kol nel sinä... et tolleen ku käyttää niin ohan se... tyhmää.” Pahimmassa tapauksessa opettajan käyttämä huumori voi aikaansaada oppilaissa mm. häpeän tunteita ja ahdistusta (vrt. Anttila 2008, Wanzer ym. 2006).

### ***Yksilöön kohdistuva***

Tutkimushenkilöiden vastauksissa huomio kohdistui useaan otteeseen jaetun huumorin tärkeyteen. Epäsopevana huumorina nähtiin vitsit tai nauraminen, jotka kohdistuvat vain yhteen oppilaaseen. Myös Anttilan (2008, 190) tutkimuksessa saatiin yhteneväisiä vastauksia, kun opiskelijat kertoivat saaneensa traumaattisia kokemuksia opettajan heihin kohdistamasta huumorista. Tutkimuksessa useat oppilaat kuvasivat, kuinka yhteen oppilaaseen kohdistuva kielteinen huumori voi leimata oppilaan muiden silmissä. Edwards ja Gibboney (1992) ovat todenneet tutkimuksessaan myös, kuinka yhteen oppilaaseen kohdistuva pilkallinen huumori voi vaikuttaa haitallisesti koko luokan ilmapiiriin.

*Nii ja mun mielestä on tärkeää et jos oppilaiden kanssa käyttää huumoria nii sitä käytetään oppilaiden kaa eikä heitä vastaan. Nauretaan yhdessä eikä jollekkin oppilaalle. (H2)*

*Ja mä oon kans miettiny sitä et sellanen yhteen ihmiseen kohdistuva huumori et jos ottaa vaikka jonku sieltä luokasta silmätikuksi nii ehkei sitäkään kannata tehdä. (H1)*

Opettajan mahdollistama oppilaiden tasapuolinen kohtelu ja huomioiminen koettiin merkitykselliseksi tiettyjen oppilaiden kustannuksella vitsailun sijaan. Esimerkiksi H1 mukaan jonkun oppilaan “silmätikuksi” ottaminen koettiin epäsovivana. Myös Salomaan (1998) tutkimuksessa tuli esiin, kuinka positiivisesti oppilaisiin suhtautuva opettaja käytti huumoria apunaan positiivissävytteisessä torumisessa ja kohdisti palautteensa silloin koko luokalle yksittäisen oppilaan sijaan. Tällöin huumorin käyttö koettiin oppilaiden puolelta myönteiseksi asiaksi.

*Meillä oli lukiossa yksi opettaja, joka oli vähän silleen että sillä oli ne tietyt oppilaat tai opiskelijat keiden kanssa se aina vitsaili. Mut sitten muiden kanssa se ei vitsaillu tai että se oli vähän semmoinen... Ehkä negatiivinen muistikuva siitä että tuntu että ei ole sen opettajan hyvällä puolella, koska se ei heitä mulle sitä läppää sillä tavalla niille ihan muutamalle. Ja sitten jotenkin tuntu, että nämä ehkä pääsee vähän helpommalla koska ne on vähän sen opettajan oikealla puolella. (H7)*

H7 kertomassa esimerkissä yksittäisiin oppilaisiin kohdistuva huumori koettiin päinvas-taisella tavalla negatiiviseksi, koska se sulki loput oppilaista huumorin ulkopuolelle. Opettajan vitsaileminen vain muutaman oppilaan kanssa sai aikaan tunteen siitä, että opettaja mahdollisesti suosi näitä ylitse muiden ja he pääsivät ehkä helpommalla koulussa kuin loput keiden kanssa opettaja ei vitsaillut. Opettajan vitsailun ulkopuolelle jääminen sai tutkimushenkilön H7 sanoin kokemaan, että hän ei ollut opettajan “hyvällä puolella” eli mahdollisesti lukeutunut opettajan näkökulmasta pidetyimpiin oppilaisiin.

### 6.2.2 Liiallinen käyttö

Tutkimushenkilöt toivat esiin huumorin negatiivisena puolena sen mahdollisen liiallisen käytön. Tässä alakategoriassa kuvaan keskeisiä tekijöitä, joissa kiteytyvät luokanopetta-jaopiskelijoiden käsitykset huumorin liiallisesta käytöstä. Nimesin liialliselle käytölle merkitysyksiköt *tilannetajuttomuus* ja *kielteisiä tunteita ratkova*. Liiallisella käytöllä tarkoitan tässä kategoriassa tilanteita, joissa huumoria käytetään, vaikka se ei niihin syystä

tai toisesta sovi. Niihin lukeutuvat myös tilanteet, joissa ei osata olla vakavasti vaan vitsaillaan väkisin, vaikka tilanne vaatisi toisenlaista suhtautumusta. Vaikka tutkimushenkilöiden vastauksissa korostui yleisesti käsitys huumorista positiivisena ilmiönä, toi usea opiskelija esiin myös sen kontekstisidonnaisuuden. Tutkimushenkilöiden mukaan erityisesti opettajan on tärkeää tiedostaa, milloin on sopiva tilanne käyttää huumoria ja milloin on hyvä ottaa asiat vakavasti. Useampi tutkimushenkilö käytti *tilannetajua* kuvaavana terminä tälle ilmiölle, kuten esimerkiksi H1: *“Sit vaatii kans sitä tilannetajua, et milloin voi heittää huumorilla ja milloin ottaa vakavasti.”*

### ***Tilannetajuttomuus***

Luokanopettajaopiskelijat arvioivat opettajan huumorinkäytön positiivisena asiana, kun se pysyy määrältään kohtuullisena ja tilanteisiin sopivana. Aineiston pohjalta ilmeni, että tutkimushenkilöt käsittävät hyvän opettajan roolin myös tarvittaessa tiukkana ja rajat vetävänä aikuisena. Opettajan tulisi heidän mukaansa osata arvioida, milloin on sopiva hetki vitsailla ja milloin taas ottaa asiat vakavammin.

*Just vähän semmonen asia mitä tässä jo tulikin ilmi et kuhan se ei mee sit höpöksi. Et jossain vaiheessa pitää sit opettajan pystyy olemaan myös jämy.* (H7)

*Ja voihan se sitten toisaalta negatiivisesti kans vaikuttaa, että jos on liian hauskaa ja kivaa niin “ei tähän tarvitse tehdä mitään tai tehdä mitään niinku tosissaan.”* (H4)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 34) painottaa opettajan vastuuta opetusryhmänsä oppimisesta, toiminnasta ja hyvinvoinnista. Opettaja vaikuttaa oheisten asioiden toteutumiseen omilla pedagogisilla ratkaisuillaan sekä ohjausotteellaan. H7 ja H4 käsityksistä ilmeni, että H4 sanoin *liika hauskuus* voi olla koulumaailmassa ilmiö, joka saattaa saada oppilaat aikaansaamattomiksi koulutöiden suhteen. Heidän mukaansa opettajalta vaaditaan myös jämäkkyyttä, jotta esimerkiksi oppituntien tehtävät saadaan

tehtyä. Oppilaiden oppiminen ja opetussuunnitelman noudattaminen edellyttävät koulutöiden tekemistä ja järjestystä opettajan toimesta. Myös Lovorn ja Holaway (2015, 29) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajan kyky ”hillitä oppilaat” on tärkeää silloin, kun luokkaan tulee saada työrauha ja keskittyä tosissaan.

### ***Kielteisiä tunteita ratkova***

Tutkimushenkilöiden mukaan huumorilla ei lähtökohtaisesti kannata ratkoa tilanteita, joissa ilmenee esimerkiksi aggressiivisuutta tai muita kielteisiä tunteita. Aggressiivisuus koettiin koulumaailmassa vakavaksi ilmiöksi, johon huumori ei piirteiltään tutkimushenkilöiden mukaan sovi. Opettajan vitsikäs suhtautuminen esimerkiksi oppilaan turhautuneisuuteen voi heidän mielestään pahentaa tilannetta. Opettajan tulisi mieluummin kohdata vastaavat tilanteet tosissaan ja saada ratkaisuja aikaan muilla kuin huumorin keinoilla. Luokanopettajaopiskelijat huomauttivat, että tilannetaju ja oppilaantuntemus nousevat merkityksellisiksi näissäkin tilanteissa.

*[...] et sit jos on tommosii just agressiivisuutta tai turhautumista tai semmosta ettei [oppilas] suostu mitään tekemään niin jos sää sit siihen heität sitä huumoria, niin meneekö se sit aivan poskelleen... (H7)*

*Just joku aggressiivisuus on aika vakava tilanne kuitenkin, et jos sää siihen alat heittää läppää nii se saattaa sit olla ettei tästä oo apua. Et pitää sit ehkä jotenki muuten saada ne tunteet muualle. (H4)*

Huumorin rooli kielteisiä tunteita ratkovana nähtiin luokanopettajaopiskelijoiden kesken riskinä sille, että koko tilanne eskaloituu entistä vaikeammaksi. Vitsailua ei nähty keinona auttaa hankalien tilanteiden selvittelyä. Vastauksista ei ilmennyt suoranaisia vaihtoehtoisia ratkaisuja, mutta huumorin ei nähty olevan tässä tapauksessa sopiva keino.

*[...] mut mä uskon, että [opettajan] pitää olla aika varovainen, jos on vaikka ahdistuneisuutta tai pelkoa tai jotain kielteisiä tunteita, että ne tunteet pitää kuitenkin kohdata tosissaan... Että ei voi kuitenkaan heittää ihan leikiksi ja*

*huumorin kautta ratkoo tommosii kielteisii tunteita. Varsinkaan jos ei tunne oppilasta. (H2)*

Tutkimushenkilöt pitivät oppilaiden kielteisten tunteiden kohtaamisen huumorin avulla negatiivisena asiana, kuten H2 kiteytti. Äärelän (2012, 185) tutkimuksessa nuorten van- kien peruskoulukokemuksista korostui opettajan ratkaiseva merkitys oppilaan kouluhy- vinvoinnin – tai koulupahoinvoinnin lisääjänä. Opettajan suhtautuminen vitsaillen oppi- laan tuntemuksiin ei välttämättä lisää kouluhyvintoa, vaan tutkimushenkilöiden mu- kaan kielteiset tunteet olisi hyvä kohdata vakavasti. Samankaltaisia johtopäätöksiä ilme- nee myös Nurmen väitöskirjassa, jossa tarkastellaan opettajaa kouluhyvinvoinnin lisää- jänä. Huumorinkäytön sijaan esimerkiksi opettajan eläytyvä kuuntelu osoittautui toimi- vaksi tavaksi kohdata oppilaat ongelmatilanteissa (Nurmi 2009, 16).

*[...] sit ku se tilanne on purettu niin sit ehkä voidaan heittääkin vähän vitsiä ja se huumori voi olla sellanen vapauttava. (H6)*

H6 toi esiin näkökulman, että huumori voisi kuitenkin sopia vaikeiden tunteiden käsitte- lyn jälkeen käyttäväksi. Tällaisessa tilanteessa huumori voisi hänen mukaansa rentouttaa tunnelmaa ja saada ajatuksia muualle aikaisemmista negatiivisista ajatuksista.

### **6.2.3 Vitsailun ja kiusaamisen rajaa koetteleva**

Yhdeksi merkittävimmäksi huolenaiheeksi haastatellut tutkimushenkilöt mainitsivat vit- sailun ja kiusaamisen välimaaston huumorinkäytön yhteydessä. Opiskelijat olivat yksi- mielisiä siitä, kuinka koulumaailmassa opettajan täytyy olla tarkkana, jotta kukaan ei joudu huumorin varjolla kiusatuksi. Yhdeksi epäsovivan huumorin piirteeksi nähtiin haastattelun perusteella huumori, jonka vastaanottaja ei ymmärrä esimerkiksi sitä huu- morina, vaan ottaa sen tosissaan. Jäsensin vitsailun ja kiusaamisen rajaa koettelevan ala- kategorian merkitysyksiköihin *ristiriitatilanteet* ja *kiusaaminen*. Kuvaan seuraavaksi merkitysyksiköiden alkuperäisilmaisuja ja tulkintaani niistä.

### *Ristiriitatilanteet*

Toisen kustannuksella vitsailu ja nauraminen nähtiin tutkimushenkilöiden mukaan riippuvaisina oppilaiden välisistä suhteista. Kaverin sattumuksille nauramista ei nähty välttämättä huonona asiana, jos molemmat osapuolet olivat mukana naurussa. Myös oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa pidettiin tärkeänä, että opettaja tuntee oppilaan, jolle vitseilee. Tällöin mahdollisilta väärinymmärryksiltä ja mielen pahoittamisilta voidaan tutkimushenkilöiden mukaan todennäköisemmin välttyä. Opiskelijat pitivät merkittävänä, että erityisesti opettajan tuottama huumori on selvästi myös oppilaille hauskaa ja huumoria. Tämän kiteytti H5: *“Ehkä se... Että se [opettajan] huumori on sellaista, että kaikki ymmärtää että se on huumoria ja se ei jää tajuamatta keltään.”*

*Musta tuntuu et näissä on se, että joku oppilas heittää jotain huumorilla ja toinen ottaa sen vakavasti. (H1)*

*Oppilaat on yksilöitä ja ymmärtää huumoria eri tavoin. (H5)*

Luokanopettajaopiskelijat korostivat vastauksissaan huumorintajun yksilöllisiä eroja. Yksilölliset erot huumorintajussa ja huumorin henkilökohtainen kokeminen ovat korostuneet useissa tutkimuksissa, kuten Gulas ja Weinberger ovat todenneet (2006, 54).

*Ja voisko sitten ajatella et toikin ois tosi hyvä oppimistilanne, että jos opettaja näkee sellaisen tilanteen, että lapsi sanoo toiselle lapselle jotain ja se ei ehkä ymmärräkään sitä huumoria siinä, niin sit vois käydä sen tilanteen läpi niiden oppilaiden kanssa että kaikesta ei kannata ehkä huumoria vetää ja sitten et mikä on ehkä sitä hyvää huumoria ja mikä välttis ei. (H5)*

H5 toi esiin, että opettajan asemassa ristiriitaisia tilanteita voisi hyödyntää myös oppimistilanteina. Tällöin oppilaille voisi käydä juuri sattuneen esimerkin kautta läpi, millainen huumori on toimivaa ja millaista kannattaa mahdollisesti välttää.

## ***Kiusaaminen***

Huumorin ja kiusaamisen mahdollinen yhteys mainittiin useaan kertaan aineistossa. Luokanopettajaopiskelijat kokivat, että vitsailun ja kiusaamisen välinen raja on häilyvä etenkin lasten keskuudessa. Aggressiivisessa huumorityylissä vitsailu voidaan rinnastaa jopa kiusaamiseen (Martin ym. 2003, 126). Monelle oppilaalle kiusaaminen on päivittäin toistuva ilmiö koulussa, mikä vaikuttaa yksilön hyvinvointiin monella tapaa negatiivisesti ja on näin ollen vakava ongelma. (Pajamäki 2014, 29-31.) Esimerkiksi Aho ja Laine (1997, 228) toteavat leikkimielisen kiusoittelun olevan jollekin kiusaamista, kun taas toinen ei ota sitä välttämättä ollenkaan loukkaavana. Samaa asiaa korostettiin tutkimushenkilöiden vastauksissa, jotka ilmenivät myös edellisissä kappaleissa. Luokanopettajaopiskelijoista H2 toi esiin, että koulussa voisi olla hyvä käydä yhteisesti läpi hyvän huumorin piirteitä: *“Täytyy vaan sitten ehkä jossai lukuvuoden alussa myös sopia sellaiset luokan yhteiset säännöt siitä, et mikä on hyvää huumoria ja mikä ei. Ylipäätään se ois hyvä käydä sääntöjen kautta läpi.”* Muut tutkimushenkilöt yhtyivät tähän ajatukseen mahdollista kiusaamista ehkäisevänä toimenpiteenä.

*Ehkä just se miten ja missä sitä [huumoria] käyttää. Et käyttäkö vaikka jossain vakavissa tilanteissa tai on joku kiusaamistilanne et sitä sit jotenki pehmentäis joillain vitseillä. (H6)*

*[...] mun mielestä huumorin ja kiusaamisen raja on myös aika ohut varsinkin lasten keskuudessa. (H2)*

Tutkimushenkilöt kokivat kiusaamisen ja huumorin rajan häilyväksi, kuten H2 esimerkiksi kitetty. Heidän mukaansa etenkin lapset saattavat pukea kiusaamisen tai ilkeilyn vitseiksi tai huumoriksi. Esimerkki, jonka H6 toi esiin osoittaa tutkimushenkilöiden vakavaa suhtautumista kiusaamiseen. Se on heidän kuvailujensa perusteella aihe, johon ei voi sovittaa huumoria tai vitsailua. Huumorin avulla ei haastateltujen mukaan myöskään voida lievittää tai pehmentää tilannetta, jossa jokin osapuoli kokee tullessa kiusatuksi tai loukatuksi.



*Musta tuntuu et varsinki pienempien oppilaitten kohalla, jos ne on sanonu toiselle pahasti ku se on aika arkipäivää ku ei vielä hallita paljon mittään... Niin monesti saatetaan kuitata et se oli vitsi vaikkei ollukaan. (H2)*

Huumorin varjolla kiusaamisessa kiusaaja voi aina väittää, että sanoma oli tarkoitettu vitiksi, jolloin kohteen on vaikeampaa ottaa sanomaa loukkaavana. (Martin ym. 2003, 126.) H2 toi saman huomion esille vastauksessaan. Hänen käsityksensä mukaan etenkin nuorempien oppilaiden kohdalla ikävät kommentit toiselle saatetaan kuitata vitsinä. Hän kokee, että pienemmät oppilaat eivät vielä hallitse monia taitoja, joten myös toiselle ilkeästi sanominen on yleisempää. Myös Lyytinmäki (2018, 48) toteaa, että ”se oli vain vitsi” - puolustelua käytetään usein, kun yritetään lieventää loukkauksia tai selvittää kiusallisista tilanteista.

### **6.3 Huumorin edut**

Huumorin edut jakaantui aineiston pohjalta kolmeen alakategoriaan, joita ovat *yhteenkuuluvuudentunnetta ja ryhmähenkeä lisäävä, motivaatiota ja oppimista edistävä, hankalista tilanteista selviämistä helpottava ja opettajan jaksamista tukeva*. Kuvaan seuraavaksi näitä alakategorioita ja niiden pohjalla olevia merkitysyksiköitä. Kaikki tutkimushenkilöt pitivät hyvää huumorintajua yleisesti positiivisena ja arvostettavana piirteenä ihmisessä. Huumorin etujen pohtiminen ja sen hyödyntäminen opetuksessa oli haastattelun suosituimpia teemoja keskustelun määrän perusteella. Koen tutkijana, että teema sai aikaan tutkimushenkilöiden kesken eniten naurua ja vapautuneisuutta haastattelutilanteessa, kun he muistelivat esimerkiksi omakohtaisia kokemuksiaan. Huumori nähtiin yleisesti tärkeänä osana koulumaailmaa ja sillä koettiin olevan opetuksessa oikein käytettynä hyviä vaikutuksia oppimista ja kouluviihtyvyyttä edistäviin tekijöihin.

#### **6.3.1 Yhteenkuuluvuuden tunnetta ja ryhmähenkeä lisäävä**

Huumori on sosiaalinen ilmiö, jota kohtaa etenkin vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Yhteiset huumorikokemukset ja vitsit nähtiin osana ryhmäytymisen perustaa ja hyvien vuo-

rovaikutussuhteiden muodostumista. Luokanopettajaopiskelijat katsoivat yhteisen huumorin vaikuttavan kokemukseen yhteenkuuluvuudesta, mikä taas lisää heidän mielestään esimerkiksi turvallisuuden tunnetta ja matalampaa kynnystä ilmaista itseään. Tutkittavat kokivat huumorin hyväksi yhdistäväksi tekijäksi tilanteissa, joissa ihmiset tutustuvat uusiin ihmisiin. Huumorin koettiin lähentävän ja lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta niin oppilailla keskenään kuin myös opettajan ja oppilaiden välillä. Ryhmittelin tämän alakategorian nimeämällä sille merkitysyksiköt *yhteenkuuluvuuden tunne* ja *luokan ilmapiiri*, joita tarkastelen seuraavaksi.

### ***Yhteenkuuluvuuden tunne***

Tutkimushenkilöt kokivat, että oppilaat käyttävät usein huumoria osana sosiaalisia suhteitaan, kuten luokkatovereidensa kesken. Heidän nähtiin luovan ja ylläpitävän esimerkiksi ystävyys-suhteita huumorin avulla. Samalla tavalla Gordonin (2012, 8) mukaan jaetut huumorikokemukset ja vitsit rakentavat yhteyttä ihmisten välille. Lisäksi yhteiset naurunaiheet syventävät ystävyys-suhteita ja saavat ne tuntumaan entistä tärkeämmiltä. Luokanopettajaopiskelijat näkivät yhteisen hyvän huumorin luovan yhteenkuuluvuuden tunnetta parhaimmillaan koko luokan välille, kuten H5 tiivisti: *“Sitte ku tavallaan nauretaan yhdessä ja heitetään sellasta yhteistä hyvää läppää niin sit se ihan yleisesti lisää sellasta yhteenkuuluvuuden tunnetta sen koko luokan kesken.”*

*Oon erkkaopeharkassa ja siellä tulee oppilaita eri luokista samaan ryhmään, niin sit ku ne ei muuten tunne toisiaan niin joku tämmönen hauska läppä tai yhteinen juttu yhdistää niitä. (H4)*

*[...] Tänään oli käsityöntunti mikä on puolelle ryhmälle... siellä tunnilla nää lapset katto semmoista kalaliveä. Niinku että siel vaan ui kaikkia kaloja ja mereneläviä ja sitten joku lapsi keksi siitä että hän haluaa kaikki nuo kalat omaan akvaarioon ja sitten ne rupes miettimään että ketä kaikkia muita sinne vois laittaa ja niitä hirveästi nauratti. Ja se on silleen heidän tasosta huumoria ja se opettajakin siellä naureskeli ja kommentoi niitä asioita ja ne kuitenkin sormivirkkas siinä ja teki siis niitä asioita. Mun mielestä tollaset tilanteet missä lapset vaan höpöttelee ja niillä on keskenään hauskaa on ihania. (H7)*

Opiskelijat kokivat yksimielisesti huumorin luovan yhteenkuuluvuudentunnetta niin oppilaiden, kuin opettajan ja oppilaiden välille. Yhteiset naurunaiheet ja huumorintaju koettiin suhteita lähentäviksi tekijöiksi. Myös Anttilan (2008, 201) tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kertoivat yhteneviä kokemuksia huumorin yhteenkuuluvuutta edistävästä merkityksestä. H4 kertoi tapauksesta, jossa jopa toisilleen entuudestaan tuntemattomat oppilaat löysivät huumorin kautta yhteyden toisiinsa. Opiskelijat muistelivat useita esimerkkejä kokemuksistaan, joissa ilmeni oppilaiden keskinäistä hauskanpitoa ja siihen liittyvää hyvää ryhmähenkeä. H7 kertomassa tapauksessa myös opettaja lähti mukaan lasten hauskanpitoon oppitunnilla. Stenius ym. (2021b, 252) huomasivat tutkimuksessaan, että aikuiset liittyvät mielellään lasten hauskanpitoon, vaikka eivät aina pääsisikään sisälle lasten ajatusmaailmaan. Heidän mukaansa lapsi haluaa yleisön huomion ja siksi aikuiset osallistuvat siihen. H7 koki oppilaiden keskinäisen huumorin positiivisena asiana ja korosti sitä, kuinka opittava asia eteni myös hyvin vitsailun ohessa.

*Siinä [huumorin käytössä] just luodaan semmoinen hyvä ryhmähenki ja se tavallaan tehostaa sitä ryhmädynamiikkaa [...]* (H6)

*Kyllä mun mielestä tommoset yhteiset hauskat jutut voi tehostaa sitä ryhmäytymistä ja tämmöstä. Varsinkin jos on jotain inside läppää niin kyllä se lisää sitä yhteenkuuluvuutta.* (H1)

Luokanopettajaopiskelijat kokivat huumorin positiivisena keinona yhteenkuuluvuuden tunteen lisäksi hyvän ryhmäytymisen rakentajana. Esimerkiksi yhteiset, luokan sisäiset sisäpiirivitsit nähtiin tiivistävän ryhmähenkeä ja tekevän heistä oman porukkansa, jonka huumorille ulkopuoliset eivät voi yhtä lailla nauraa. Yhteiset naurunaiheet lujittavat oppilaiden välisiä suhteita ja tekevät heidän välisestä toiminnastaan sujuvampaa.

### ***Luokan ilmapiiri***

Tutkimushenkilöt pohtivat haastattelussa huumorin vaikutuksia paremman ilmapiirin saavuttamiselle. He kokivat, että erityisesti opettajan hyödyntämänä huumori voi keventää tunnelmaa ja luoda ilmapiiristä turvallisemman ja luottamuksellisemman. Luokan

myönteisen ilmapiirin koettiin lisäävän positiivista vuorovaikutusta ja esimerkiksi helpottavan stressaavia tilanteita. Luokan ilmapiiri, johon liittyy toisten tukeminen, hyväksyntä ja turvallisuus edistävät myös koulusuoriutumista (Kautto-Knape 2012, 98).

*No kuten puhuttiin esim siitä turvallisemmasta oppimisilmapiiristä, nii varmasti siihen [huumori] vaikuttaa myönteisesti. (H2)*

*Se [huumori] just keventää sitä tunnelmaa tai ilmapiiriä... Ja sitten voi olla esim stressaavissa tilanteissa keventämässä tunnelmaa jos vaikka jännittää joku koetilanne tai esiintymistilanne ja tälleen... Että se yleisesti tuo luottamusta luokan ilmapiiriin ja oppilaitten välille. (H6)*

Tutkimushenkilöt korostivat vastauksissaan turvallisen ja luotettavan ilmapiirin merkitystä luokahuoneessa. He kokivat, että huumorin avulla on mahdollista rakentaa turvallista ja hyvää ilmapiiriä luokkaan. Myös Lehtinen ym. (2016) kirjoittavat, että luokan myönteiseen ilmapiiriin vaikuttaa muun muassa se, kun opettaja yhtyy oppilaiden hauskanpitoon ja iloon. Huumorin nähtiin lievittävän jännitystä ja toimivan apuna esimerkiksi stressaavissa koetilanteissa.

*Just jos se ilmapiiri on sellainen, että siellä heitetään huumoria ja tälleen, niin sitten ehkä uskalletaan myös tuoda niitä muitakin mielipiteitä esille. Se ei vaan liity siihe huumoriin vaan se on semmoinen... Että sitten uskalletaan ehkä haastaa ja tuoda näkemyksiä esiin. (H6)*

H6 tiivistä ajatuksen siitä, että huumorin mahdollistama ilmapiiri antaa tilaa erilaisten näkemysten ja mielipiteiden esittämiselle. Kun ilmapiiri on turvallinen ja luottamuksellinen, oppilaat uskaltavat mahdollisesti kertoa omia näkemyksiään rohkeammin. Useissa tutkimuksissa on todettu vastaavaa. Esimerkiksi Ziyaeemehr ym. (2011, 116) teettivät tutkimuksen, jossa huumorin katsottiin rakentavan rennon ja mukavan ilmapiiriin, jossa oppilaat eivät esimerkiksi arastelleet kysyä oppitunneilla kysymyksiä. Myös Lovorn ja Halloway (2015, 29) saivat tuloksia siitä, että huumorin käyttö lisää oppilaiden halua ottaa

riskejä luokkahuoneessa. Se tarkoitti muun muassa sitä, että he jakavat mielellään omia ajatuksiaan ja osallistuvat luokassa käytävään keskusteluun.

*No mä oon nyt ainakin huomannu sen, että ku tulin viikko sitten uutena ihmisenä luokkaan ja tuota sillä huumorilla on saanut luotua niitä semmoisia suhteita niihin lapsiin just että ne on tutustunut muhun vähän sen kautta. Ja sitten tänään oli esimerkiksi semmoinen tilanne missä oppilasta joku ahdisti selkeästi, ja hän sitten erinäisin tavoin sitä ilmaisi...Nii sitten sen vähän siitä hänen huonosta mielestään kääntää sen silleen et määhän vähän siinä huumorilla sitten heitän siinä jotain ja sitten häntäkin rupes naurattaa ja se hänen paha mieli tai ahdistuneisuus unohtu siinä sit. (H7)*

Opettajaopiskelijat kertoivat kokemuksiaan käytetyn huumorin vaikutuksista oppilaiden mielialaan ja esimerkiksi stressiin. H7 kertomassa esimerkissä hänen opettajana käyttämänsä huumori sai oppilaan unohtamaan pahan mielen ja nauramaan. Tämä lievitti ahdistuneisuutta ainakin väliaikaisesti. Opiskelijat muistuttivat, että kaikkea ahdistuneisuutta ei kannata ratkoa huumorin keinoin, kuten edellisessä alakategoriassa todettiin. Myös Lovornin ja Holawayn (2015, 28) tutkimukseen osallistuneet kokivat, että huumorin käytön kautta voi tulla tunne siitä, että myös harmillisilta tuntuville asioille voi nauraa ja niistä voi löytää myös hyviä puolia.

### **6.3.2 Motivaatiota ja oppimista edistävä**

Tässä alakategoriassa avaan tutkimushenkilöiden näkemyksiä huumorin motivaatiota ja oppimista edistävästä puolesta. Nimesin sille merkitysyksiköt *motivaatio* ja *huumori opettajan käyttämänä*. Luokanopettajaopiskelijat näkivät yksimielisesti yhtenä huumorin merkittävämpänä etuna sen motivaatiota lisäävän puolen. Motivaatio on tärkeä osa oppimista, joten sen merkitystä koulumaailmassa tulee tukea jatkuvasti. Ryhmän yhteinen motivaatio näkyy yhteisessä vastuunkannossa, aktiivisena osallistumisena sekä muiden tukemisessa (Riikonen ym. 2018). Tutkimushenkilöt kokivat, että huumorin käyttö opetuksessa voi parhaimmillaan edistää oppimista ja saada oppilaat muistamaan opeteltavia

asioita paremmin. Useat tutkimukset tukevat tätä havaintoa osoittaen huumorin rikastuttavan oppimisympäristöä ja oppilaiden oppimismahdollisuuksia kasvattamalla heidän motivaatiotaan (mm. Kautto-Knape 2012, 99; Lovorn & Holaway 2015, 26).

### ***Motivaatio***

Tutkimushenkilöt käsittivät huumorin etuna muun muassa ryhmäytymisen lisäksi motivaatiota lisäävän vaikutuksen. He toivat esiin omia kokemuksiaan ja muistelivat vanhoja opettajiaan, jotka saivat huumorillaan tuettuaan heidän omaa motivaatiotaan ja koulu-myönteisyyttään. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan kokemus ryhmään kuulumisesta ja motivaatio kulkevat pitkälti käsi kädessä. Kautto-Knapan väitöskirjassa (2012, 99) katsotaan myös kokemuksen joukkoon kuulumisesta ja hyväksytyksi tulemisestä edistävän oppilaan sisäistä motivaatiota. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 33) painottaa useassa kontekstissa oppilaiden oppimismotivaation huomioimista perusopetuksessa. Haastattelemani opiskelijat näkivät huumorin potentiaalisena keinona sen huomioon ottamisessa.

*Kyllä se huumori siellä luokassa varmasti lisää sitä rentoa tunnelmaa ja motivaatiota koulua ja oppimistakin kohti, että paljon mieluummin on siellä sit ku on hauskaa. (H5)*

Tutkimushenkilöt näkivät, että oppilas viihtyy ja on motivoituneempi koulussa, missä käytetään huumoria. Heidän mielestään huumori voi vaikuttaa myös oppiainekohtaiseen oppimismotivaatioon ja intoon oppia eri aiheista. Tutkimushenkilöt kertoivat, että heidän näkemyksiensä mukaan oppilaat ovat koulussa mieluummin, kun siellä on hauskaa.

*Ja mä kans mietin sitä, että mun mielestä esimerkiksi hausalla tarinalla tai huumorilla saa lisättyä sitä mielenkiintoa siihen aiheeseen. Ja tavallaan jos pystyisi heittämään jonkun hauskan vitsin aiheesta, niin sitten oppilaat silleen keskittyy paljon mieluummin siihen opetukseen, kun siinä on joku tuommoinen hassu tarina taustalla. (H1)*

*No silleen sitä [huumoria] vois käyttää... että jos joku osaa käyttää semmoisia sanontoja tai semmoisia niin neki on jo omalla tavallaan vähän humoristisia. Tuli mieleen se ku kerran oppilas sano oikein jonku vastauksen nii sanoin että "no niin, se tuli sieltä ku apteekin hyllyltä". Sit myöskin se oppilas oli siihen vaan et heheh. (H3)*

Yhtenä motivoivana keinona käyttää huumoria opiskelijat mainitsivat sen liittämisen opettavaan aiheeseen, kuten H1 kiteytti. Hänen mukaansa esimerkiksi hausalla tarinalla tai aiheeseen liittyvällä vitsillä voidaan syventää oppilaiden keskittymistä ja mielenkiintoa. Opiskelijat korostivat myös tilannehuumorin, hauskojen sanavalintojen ja sanontojen merkitystä oppimismotivaatioon. He kokivat esimerkiksi sanontojen tai opettajan puhe-tyylin olevan humoristisia oppilaidenkin mielestä, kuten H3 esimerkissä ilmenee.

### ***Huumori opettajan käyttämänä***

Tutkimushenkilöt korostivat opettajan roolia huumorin käyttäjänä luokkahuoneessa. Hyviä vitsejä kertovan ja hauskan opettajan koettiin yksimielisesti olevan pidetty opettaja, jonka opetusta oppilaat kuuntelevan mielellään. Kaikki tutkimushenkilöt kokivat omalla kohdallaan mieleen jääneiksi opettajiksi ne, jotka olivat käyttäneet opetuksessaan hyvää huumoria. Opettajan käyttämällä huumorilla on tutkittu olevan lukuisia etuja. Harjunen (2002, 59) liittyy tutkimuksessaan opettajan käyttämän huumorin oppilaiden tukemiseen ja ilmapiirin keventämiseen. Huumoria käyttävän opettajan on tutkittu myös olevan merkittävä motivaatiotekijä oppimisprosessissa etenkin vanhempien oppilaiden kohdalla (Kaikkonen 1999, 86-87)

*On kyl ollu aika paljonki sellasia kivoja opettajia jotka on käyttäny huumoria. Ainaki yläkoulus oli yks mantsan ja bilsan ope jolla oli jo se itse olemus jotenki semmonen humoristinen ja sit sen puhetyyliki oli sellanen et se saatto käyttää vähä sellasia hassuja sanontoja ja sillee... Se oli kyl tosi tykätty opettaja. (H3)*

*Mutta tuota kyllä mä muistan, että koulussa meillä oli semmoinen opettaja just joka heitti kaikkia sanontoja ja semmoisia mille me hirveästi aina naurrettiin. Ja se heittäyty hirveasti kaikkiin noihin aprillipäiväjuttuihin ja vapuun ja kaikkeen. Et se heittäyty ja sai meidät kyllä nauramaan. (H7)*

Tutkimushenkilöt näkivät positiivisena piirteenä myös opettajan hauskuuden ja heittäytymisen erilaisiin tilanteisiin. Oppilaiden naurattaminen nähtiin heidän mielestään hyvänä asiana. Huumori koettiin tutkimushenkilöiden kesken eräänlaisena opettajan työkaluna, jota hän voi käyttää haluamallaan tavalla omasta persoonastaan riippuen. Onnistuneesti huumoria käyttävät opettajat nähtiin yleisesti nauttivan oppilaiden suosioista. Eräs tutkimushenkilö kuvaili huumoria käyttävän opettajan olevan myös rennompi oppilaiden silmissä: *“Ja tavallaan jos opettaja heittää huumoria niin ne oppilaat sit näkee sen opettajan paljon rennompana. Ja sit voi niinku rentoutua siinä.”* (H3) Hänen mukaansa rennon opettajan seurassa myös oppilaiden on helpompi rentoutua.

*Meillä oli yläasteella ja lukiossa yhteiskuntaopin ja historian ope, joka valittiin joka vuosi vuoden opettajaksi. Ja varmaan se oli just se hauska opetustyyli... Se aina heitti sen karttakepin johonkin pulpetille ja osotti jotain oppilasta ja sit se liitti oppilaat aina osaksi esimerkiksi jotain historian tarinaa tai jotain. Et ne oli aina osana niitä aiheita mitä käytiin opetuksessa ja sit sitä aina oikeen ootti et mitähän sieltä nyt seuraavaksi tulee. Ja jäi mieleenki ne jutut sit varmasti. Kaikki tykkäs siitä ihan sikana.* (H6)

*Tuli mieleen vaan et kuinka silleen varmasti motivoivaa tommonen on oppilaille jos just käyttää nimiä ja sit sä oikeen ootat ja kuuntelet tarkkaan sitä tarinaa et sanooks se sun nimen... Et tommonen on varmasti hyvä esimerkki huumorin käytöstä.* (H7)

H6 toi esiin yhtenä opettajan käyttämänä huumorin keinona oppilaiden nimien hyödyntämisen opetuksessa. Hänen mukaansa oppiaineiden sisällöt jäivät paremmin mieleen, kun opettaja liitti oppilaat osaksi tarinoita tai tapahtumia. H7 kiteytti ajatuksen siitä, kuinka oppilaille voi olla motivoivaa odottaa ja kuunnella, jos hän itse pääsee osaksi opetusta tai siihen liittyvää tarinaa. Myös Anttilan (2008, 179) tutkimuksessa saatiin vastaavia tuloksia, kun oppilaat kertoivat opettajan huumorin vaikuttavan oppiaineesta pitämiseen ja motivaatioon sitä kohtaan.



*Kaikki ihmiset on erilaisia ja jotkut kokee sen että nyt ollaan täällä opettamassa ja pitää olla tietynlainen. Niin jos nyt se huumori ei siihen sun tyyliin sovi niin ei sitä mun mielestä ole pakko käyttää. Kuitenkin tätä työtä tehdään niin paljon persoonalla. (H7)*

*Ei mitään “päivän vitsi -hetkeä” tarvii ehkä alkaa kuiteskaan vetämään. (H4)*

*“Mää oon sitä mieltä et jos sitä pitää pakottaa nii en sitte käyttäs et se ei oo sulle sitte vaan ominaista. Ja tuntuu et kyllä oppilaatki sen aistii jos sää yrität olla väkisin hauska [...] Lisää sitä [huumoria] sitten siihen opetukseen jos siltä tuntuu. (H2)*

Opettajan käyttämä huumori nähtiin positiivisena, mutta ei pakollisena asiana. Tutkimushenkilöt suhtautuivat huumorin eduista huolimatta neutraalisti siihen, tarvitseeko opettajan hyödyntää huumoria opetuksessaan. Tutkimushenkilöt toivat esiin, että jokaisen opettajan persoonaan tai H7 sanoin “tyyliin” ei välttämättä sovi kaikenlainen huumori, eikä sitä tarvitse silloin väkisin ottaa osaksi omaa opetusta. Opettajan huumorin ja vitsailun nähtiin olevan vapaaehtoista mutta arvostettavaa, jos se sopi omaan persoonaan.

### **6.3.3 Hankalista tilanteista selviämistä helpottava**

Tässä alakategoriassa kuvaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä huumorista hankalista tilanteista selviämistä helpottavana keinona. Opiskelijat huomioivat vastauksissaan oman näkökulmansa lisäksi opettajan ja oppilaan näkökulman. Hankaliksi tilanteiksi koulumaailmassa tutkimushenkilöt mielsivät esimerkiksi oppilaan epätoivotun käyttäytymisen, epäonnistumisen, stressaantuneisuuden tai ahdistuksen kohtaamisen. Ryhmittelin hankalista tilanteista selviämistä helpottavan merkitysyksiköihin *hankalien tilanteiden helpottaminen* ja *rohkaiseminen*. Käsittelen niitä seuraavaksi alkuperäisilmaisujen ja tulkintojeni kautta.

### ***Hankalien tilanteiden helpottaminen***

Luokanopettajaopiskelijat katsoivat huumorin voivan auttaa koulumaailmassa tilanteisiin, joissa ilmenee epätoivottua käyttäytymistä tai esimerkiksi turhautumista. Opiskelijat näkivät huumorin hyvänä työkaluna hankalista tilanteista selviämiseen, kun sitä hyödyn-tää esimerkiksi tunnelman keventämiseen vaikeiden tunteiden tai tapahtumien jälkeen. Myös Cooper ja Sosik (2012, 481) toteavat tutkimuksessaan, että huumorin avulla voidaan kohdata vaikeita tilanteita. Luokanopettajaopiskelijat kokivat huumorin keventävän tunnelmaa silloin, kun oppilaat ovat ahdistuneita tai stressaantuneita. H5 kiteytti asian seuraavasti: “*No se [huumori] keventää varmasti sellasta stressaavaa tunnelmaa.*” Myös Lyytinmäki (2018, 3) kirjoittaa naurun auttavan ahdistavistakin aiheista keskustelua va-pautuneemmin.

*Jos sen huumorin kautta pystyy jotenki pääseen lähemmäs sitä oppilasta... Niin sittenhän just tollanen motivaatio, turhautuminen ja huono käyttäytyminen niin niitähän pystyy sit helposti ratkoon sillä huumorilla, koska se on lähentänyt sitä oppilasta ja opettajaa. (H7)*

*Ja ehkä jos opettajan on pitäny olla jotenkin tosi tiukka ja sit se oppilas on jotenki pettyny... Nii sit ku se tilanne on käyty läpi, niin se miten sää saat takasin sen oppilaan luottamuksen, niin sää vaikka heität jonkun hauskan jutun ja se muistaa et noh, tää onki ihan kiva tyyppi. Et sille ei jää sellanen fiilis et toi opettaja on jotenki ikävä tyyppi tai muuta. (H3)*

Haastateltavat kokivat huumorin lähentävän opettajan ja oppilaan suhdetta, jolloin opettajan on helpompi lähestyä esimerkiksi huonosti käyttäytyvää oppilasta huumorin keinoin. Jos oppilas on opettajalle entuudestaan tuntematon, huumorin ei katsottu välttämättä olevan hyvä väline tilanteesta selviämiseen. H3 toi esiin ajatuksen läpikäydyn tilanteen keventämisestä huumorin kautta. Jos opettajan on täytynyt puuttua tilanteeseen ja olla tiukka, hän voi lopuksi muistuttaa oppilaalle huumorin varjolla, että kaikki on hyvin. Tällöin oppilaalle jää mahdollisesti parempi olo tilanteesta, eikä hän ajattele opettajan olevan esimerkiksi häntä kohtaan tarkoituksella ankara.

### ***Rohkaiseminen***

Opiskelijat liittivät huumorin auttavana tekijänä tilanteisiin, joissa sattuu epäonnistuminen tai vastoinkäyminen. Heidän mielestään huumorin kautta voi opettaa, että vastoin-

käymisiä sattuu, mutta ne ovat osa elämää eikä niitä kannata ottaa liian raskaasti. Tutkimushenkilöiden mukaan opettaja voi esimerkiksi vitsailullaan muistuttaa tai näyttää esimerkkiä erilaisista tilanteista selviämiseen.

*Ehkä se voi olla semmoinen vapauttava keino kans, jos on joku ahdistunut tai jotain tällaista, että heittää jostain eri asiasta sitten läppää ja sitten siitä tulee semmoinen "okei, kaikki on ihan ok." (H4)*

*Ehkä kun käyttää huumoria oppilaiden kanssa, niin sitten ne oppilaatkin tavallaan oppii siihen tai ymmärtää ettei kaiken tarvitse elämässä olla niin vakavaa. (H3)*

Luokanopettajaopiskelijat kokivat huumorin hyödyntämisen tilanteita keventävänä ja eteenpäin rohkaisevana keinona. H4 ehdotti, että ahdistunutta oppilasta saattaa auttaa opettajan vitsailu jostain aiheeseen liittymättömästä asiasta. Se saattaa hänen mukaansa saada oppilaan muistamaan, että asiat ovat paremmin kuin hänestä tuntui. Useat tutkimushenkilöt kokivat myös, että opettajan yleinen huumorin käyttö rohkaisee oppilaita olemaan murehtimatta liikoja ja saa heidät suhtautumaan elämään myönteisemmin.

*Itellä tulee vahvasti se ettei kaikkea tarvii ottaa niin vakavasti ja opettajatkin mokaa et sitten vaan näyttää oppilaille et kaikille sattuu mokia ja se on elämää niin nekin sit uskaltaa ehkä enemmän kokeilla. (H6)*

*Ja mä mietin noita opetustilanteita että vaikka olis jossain liikassa tai tämmösessä niin se että opekin vaikka mokaa jotenkin tai tälleen niin se voi ottaa sen silleen huumorin kautta ja näyttää mallia, että ei hätää. (H4)*

Tutkimushenkilöt nostivat opettajalle sattuvat vastoinkäymiset esiin hyvinä tilanteina näyttää oppilaille, että myös niihin voi suhtautua huumorilla. He kokivat, että opettajan inhimillisiksi paljastuvat virheet saattavat rohkaista oppilaita kokeilemaan enemmän, kun he eivät pelkää epäonnistumista. Järvelä ym. (2004, 19) nostivat myös tutkimuksessaan esiin opettajan kömmähdykset. Opettajan tehdessä virheitä kuva täydellisestä opettajasta

heidän mukaansa horjuu. Tällöin oppilaat voivat kokea häneen enemmän samaistumista, kun huomaavat jopa opettajan epäonnistuvan välillä.

H4 mukaan opettajan on hyvä näyttää epäonnistuessaan mallia, että vastoinkäymisetkin voi ottaa huumorin kautta. Anttilan (2008, 204) tutkimuksessa löytyi paljon kuvauksia siitä, kuinka opettaja on voinut käyttää huumoria myös lohduttaakseen vastoinkäymisen kohdannutta oppilasta. Tällöinkin opettaja näyttää mallia, miten vaikeuksia kohdatessa myös huumori voi toimia selviytymiskeinona.

### 6.3.4 Opettajan jaksamista tukeva

Tutkimushenkilöiltä kysyttiin, mitä etuja huumorilla voisi olla heidän käsitystensä mukaan opettajan oman jaksamisen tukemiseen. Luokanopettajaopiskelijat kertoivat oma-kohtaisia kokemuksiaan yleisen pohdinnan lisäksi. He kokivat opettajan jaksamisen erittäin merkityksellisenä ja uskoivat huumorin vaikuttavan siihen positiivisesti. Yhtenä tärkeimmistä huumorin eduista opettajan jaksamista tukevana nähtiin sen jakaminen muiden vertaisten kanssa. Jäsensin opettajan jaksamista tukevan kategorian merkitysyksiköihin *asioiden käsitteleminen ja yksilöllisyys*.

#### *Asioiden käsitteleminen*

Luokanopettajaopiskelijat kokivat huumorin tukevan opettajan henkilökohtaista jaksamista. Useat tutkimushenkilöt kertoivat työssä tapahtuvien vaikeidenkin asioiden käsittelemisen helpottuvan, jos pystyy suhtautumaan niihin edes osittain huumorin kautta. Hauskuus ja ilo koettiin opettajan jaksamista tukevinä tekijöinä. Tutkimushenkilöt myös mielsivät huumorin osaksi omaa identiteettiään. Tällöin jaksamista tukee se, että töissä voi olla oma itsensä käyttämällä vapaasti huumoria. Tähän viittasi H3: *“Ja kun huumori on osa omaa identiteettiä niin on se hyvä et sitä voi siellä koulussakin käyttää. Sillon sä voit olla oma itses.”*

*Opetki kohtaa sellasia tosi vaikeita asioita, niin se huumori voi olla vähän sellanen defenssi et käsittelee niitä asioita huumorin kautta. (H4)*

*Ehkä se huumori auttaa sitä opettajaaki jaksamaan siellä koulussa vaikeinakin hetkinä. Se on kyl tärkeä mieltä, kun opettajien jaksaminen on ollu nyt paljon pinnalla. (H7)*

H4 kuvaili huumoria eräänlaisena opettajan defenssinä eli suojauskeinona. Käsittelemällä asioita huumorin kautta voi hänen mukaansa vaikeampienkin asioiden kohtaaminen ja niihin suhtautuminen mahdollisesti helpottua. H7 tiivisti myös, kuinka huumori voi auttaa opettajaa jaksamaan työssään vaikeillakin hetkillä. Hän toi esiin viimeaikaiset keskustelut ja huolen opettajien jaksamisesta.

### **Yhteisöllisyys**

Tutkimushenkilöt korostivat huumorin sosiaalista puolta myös opettajien välillä. He kokivat sen opettajan jaksamista tukevana etenkin, jos se voitiin jakaa yhdessä muiden opettajien kanssa. Tutkimushenkilöt kertoivat omakohtaisia kokemuksiaan ja hauskoja jaettuja hetkiä, jotka he ovat kokeneet omaa jaksamistaan helpottaviksi.

*On ihanaa mennä jonnekin opettajanhuoneeseen ku on ollu vähän rankka päivä ja sit menee sinne juttelemaan ja naureskelemaan muiden opettajien kanssa. Se on semmosta itseironista ku me ollaan kaikki samassa tilanteessa ja vitsaillaan silleen et "huhhuh ku väsyttää" tai "oispa loma" tai mitä nyt kaikkea...Mulle se on henkilökohtaisesti ihan äärettömän tärkeää, että ottaa asioita huumorilla. Muuten kyllä väsyis aivan täysin. (H7)*

H7 mielsi huumorin ja asioiden käsittelemisen huumorin kautta omalla kohdallaan hyvin merkitykselliseksi. Hän koki huumorin yhdistävän itseään ja työtovereitaan, koska he jakavat samoja asioita. Tällöin myös yhteinen huumori on heidän välillään ainutlaatuista. H7 kertoi, että hän väsyisi työhönsä ilman huumoria. Kaikki tutkimushenkilöt kokivat H7 tavoin muiden työkavereiden kanssa nauramisen tärkeäksi työssä jaksamisen kannalta. Ojalan (2017, 104) mukaan oppilaista huolehtivan opettajan edellytyksenä on hyvinvoiva ja jaksava aikuinen.

*Sitten sitä mun mielestä voi käyttää myös silleen jos toimii yhteisopettajina, et ehkä se silleen tiivistää myös sitä suhdetta siihen toiseen opettajaan. (H2)*

*Niin ja varmaan yhteisopettajinkin uskaltaa sit heittää lennokkaampia ideoita ja kokeilla kaikkee jos se keskinäinen suhde on semmonen avoin ja siinä käytetään huumoria. (H1)*

Osa tutkimushenkilöistä toi esiin myös yhteisopettajuuden. He kokivat, että huumori voi tiivistää suhdetta opettajien välillä ja vaikuttaa ilmapiiriin tehden siitä avoimemman uusille ideoille ja kokeiluille. Myös Takala (2010, 62) korostaa yhteisopettajuuden tuovan opettajan työhön sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta, koska se tarkoittaa useamman opettajan välistä tiivistä yhteistyötä. Tällöin saumattoman vuorovaikutuksen ja toimivan suhteen merkitys korostuu.

## 7. Pohdinta

### 7.1 Tulosten yhteenveto

Pro gradu -tutkielmani tarkastelee, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on huumorista oppimistilanteissa. Lisäksi tutkielmastani selviää, millaisena luokanopettajaopiskelijat kokivat hyvän ja epäsovivan huumorin opetustyössä sekä millaisia etuja he näkivät huumorilla olevan opetustilanteissa. Tutkielmani aineisto muodostui ryhmähaastattelun pohjalta, jonka toteutin keväällä 2024. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten pohjalta muodostui kolme pääkategoriaa, jotka jakaantuivat kymmeneen alakategoriaan (kuvio 3).

Hyvä huumori ↓	Epäsoviva huumori ↓	Huumorin edut ↓
Hyvän huumorin piirteet	Epäsovivan huumorin piirteet	Yhteenkuuluvuuden- tunnetta ja ryhmähenkeä lisäävä
Yksilöllisyys ja ikätasolle sopivuus	Liiallinen käyttö	Motivaatiota ja oppimista edistävä
Oppilaantuntemukseen perustuva	Vitsailun ja kiusaamisen ra- jaa koetteleva	Hankalista tilanteista sel- viämistä helpottava
		Opettajan jaksamista tu- keva

Kuvio 3. Tutkimuksen tulosalue.

Analyysin avulla aineiston pohjalta muodostui seuraavat kolme kuvauskategoriaa: 1. *hyvä huumori*, 2. *epäsopiva huumori* sekä 3. *huumorin edut* (kuvio 3). Nämä kategoriat vastaavat suoraan tutkimuskysymyksiini ja auttavat hahmottamaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä huumorista oppimistilanteissa. Huumorista osana koulumaailmaa on tehty opinnäytetöitä eri näkökulmista, mutta luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä huumorista oppimistilanteissa ei ole havaintojeni mukaan tutkittu.

Tämän tutkielman pohjalta voidaan todeta, että luokanopettajaopiskelijat käsittivät huumorin oikein käytettynä tärkeänä osana koulumaailmaa ja eräänlaisena opettajan työvälineenä. Sillä koettiin olevan muun muassa motivaatiota, vuorovaikutusta ja myönteistä ilmapiiriä lisääviä vaikutuksia. Huumorin varjopuolia tai varovaisuutta sen käytössä ei myöskään vähätelty. Epäsopivaksi huumoriksi nähtiin muun muassa yksittäiseen oppilaaseen kohdistuva, liiallinen, loukkaava tai rasistinen huumori. Myös huumorin ja kiusaamisen rajapinnan koettiin olevan ohut etenkin oppilaiden välisessä kommunikoinnissa.

Tutkimustulokset viittaavat siihen, että luokanopettajaopiskelijat näkivät huumorin käytön oppimistilanteissa myönteisenä, mutta vapaaehtoisena toimintana. Vastauksista ilmeni, että huumorin väkinäinen käyttö ei sovi huumorin luonteeseen luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan. Sen sijaan opiskelijat arvostivat tilannekohtaista ja käyttäjänsä sopivaa huumoria. Huumori nähtiin opettajan näkökulmasta jaksamista ja työhyvinvointia edistäväksi tekijäksi. Kaikki tutkimushenkilöt mielsivät tässä tutkielmassa huumorin ominaiseksi ja tärkeäksi osaksi itseään.

## **7.2 Tulosten tarkastelua**

Luokanopettajaopiskelijat määrittelivät hyvän huumorin tässä tutkielmassa hyväntahtoisena ja luonnollisena. Luonnollisuudella tarkoitettiin, ettei sitä tarvitse väkisin keksiä tai pakonomaisesti hyödyntää. He kokivat huumorin olevan sidoksissa käyttäjänsä persoonaan, jolloin toiset saattavat käyttää sitä enemmän kuin toiset. Hyvä huumori käsitettiin koulumaailmassa oppilaiden yksilöllisyyden ja ikätason huomiovaksi. Luokanopettaja-



opiskelijat korostivat myös oppilaantuntemuksen merkitystä huumorin käytössä. Tunte-  
malla oppilaat opettaja voi heidän mukaansa käyttää sopivaa huumoria, joka ei loukkaa  
ketään.

Huumorin lajeista mainittiin erikseen sarkasmi, jonka ei katsottu soveltuvan välttämättä  
pienten oppilaiden kanssa käytettäväksi. Esimerkiksi Capelli ym. (1990) havaitsivat myös  
tutkimuksessaan, että lasten etsiessä puhutusta kertomuksesta sarkastista ironiaa, he eivät  
sitä huomanneet toisin kuin tutkimukseen osallistuneet aikuiset. Tutkimushenkilöt koki-  
vat sarkasmin ongelmalliseksi ja korostivat, että opettajan käyttämän huumorin tulisi olla  
mahdollisuuksien mukaan kaikkien ymmärrettävissä.

Opiskelijat mielsivät huumorin yleisesti positiiviseksi asiaksi koulumaailmassa ja oppi-  
mistilanteissa, mutta näkivät sen käytössä myös uhkia. Epäsopivaksi huumoriksi kiteytet-  
tiin yksimielisesti loukkaava huumori, joka sisältää esimerkiksi toista alentavia tai rasis-  
tisia piirteitä. Luokanopettajaopiskelijoiden mielestä huumorin taakse on helppo piilottaa  
toista loukkaavia asioita, jotka kuitataan vitsillä.

Opettajan epäsoviva huumori nähtiin tutkimushenkilöiden mukaan yksilöön kohdistu-  
vana vitsailuna tai nauramisena. Yhteen oppilaaseen kohdistuva kielteinen huumori näh-  
tiin leimaavana ja koko luokan ilmapiiriin vaikuttavana negatiivisena tekijänä. Toisaalta  
yhteen tai muutamaaan oppilaaseen kohdistuva huumori nähtiin haitallisena myös niissä  
tilanteissa, kun opettaja sulkee muun luokan huumorin ulkopuolelle ja ikään kuin suosii  
vitsailullaan muutamaa oppilasta. Opettajan huumori nähtiin negatiivisena myös silloin,  
kun sitä käytetään liikaa ja epäsovivissa tilanteissa. Tilannetajun merkitys nousi esiin ai-  
neistosta useaan otteeseen. Opettajan rooli on tutkimushenkilöiden käsitysten mukaan  
myös tarvittaessa vakava aikuinen, joka saa oppilaat paneutumaan koulutöihin ja asettaa  
heille kurin ja rajat. Myöskään vakavissa tilanteissa vitsailun ei nähty olevan hyvä asia,  
vaan kielteisiä tunteita tulisi pääsääntöisesti kohdata tutkimushenkilöiden mukaan vaka-  
valla otteella.

Tutkimushenkilöt näkivät kiusaamisen ja huumorin rajapinnan olevan häilyvä etenkin  
oppilaiden keskuudessa. Riskialttiina koettiin myös tilanteet, joissa huumorin vastaanot-  
taja ei ymmärrä asiaa hauskana, vaan ottaa sen tosissaan ja mahdollisesti käsittää sen  
loukkaavana. Yhteisen hyvän huumorin määritelmä olisi tutkimushenkilöiden mukaan  
hyvä käydä läpi koko luokan kesken.

Luokanopettajaopiskelijat kokivat huumorilla olevan useita etuja koulumaailmassa. Yhteinen huumorintaju ja yhteiset kokemukset hauskoista tilanteista lisäsivät tutkimushenkilöiden mukaan yhteenkuuluvuudentunnetta oppilasryhmän välillä. Huumori auttaa heidän käsitystensä mukaan lähentämään sekä oppilaita keskenään että opettajaa ja oppilaita. Sen katsottiin luovan luokkaan myös osaltaan turvallisuuden tunnetta ja vapaampaa ilmapiiriä ilmaista itseään. Yhteiset naurunaiheet myös syventävät tutkittavien mielestä oppilaiden ystävyys-suhteita ja tekevät keskinäisestä yhteystyöstä sujuvampaa. Huumorin katsottiin joidenkin tutkimushenkilöiden mukaan luovan yhteyttä myös sellaisten oppilaiden välille, jotka eivät entuudestaan tunteneet toisiaan.

Luokanopettajaopiskelijat kokivat opettajan käyttämän huumorin luovan ilmapiiristä luottavamman ja turvallisemman. Hyvän ilmapiirin katsottiin myös lieventävän stressaavia tilanteita ja esimerkiksi koejännitystä. Kautto-Knapen tutkimuksessa (2012, 98) todettiin turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin luokassa edistävän muun muassa koulusuoriutumista. Luokanopettajaopiskelijat kertoivat näkemystensä mukaan turvallisen ilmapiirin edesauttavan oppilaiden rohkeampaa osallistumista tunneilla, mikä osaltaan voi vaikuttaa myös koulusuoriutumiseen.

Yhtenä huumorin merkittävimpanä etuna opiskelijat nostivat huumorin ja motivaation välisen yhteyden. He kokivat huumorin vaikuttavan myönteisesti motivaatioon ja näin ollen se saa oppilaat oppimaan ja esimerkiksi muistamaan opeteltavia asioita paremmin. Tutkimushenkilöt näkivät hauskuuden lisäävän kouluviihtyvyyttä ja innostuneisuutta koulua kohtaan. Opettajan liittäessä huumorin ja esimerkiksi hauskat sanavalinnat osaksi opeteltavaa aihetta nähtiin motivaatiota lisäävänä.

Huumorin etuna nähtiin tässä tutkielmassa myös sen huojentavuus ja hankalista tilanteista selviämistä helpottava puoli. Huumorin on todettu auttavan selviämään haastavissa tilanteissa myös esimerkiksi Steniuksen ym. (2021b, 242) tutkimuksessa. Käytännössä huumorin ja vitsailun nähtiin keventävän tunnelmaa ja saavan unohtamaan ainakin hetkellisesti ikäviä asioita esimerkiksi stressaavissa tai ahdistavissa tilanteissa.

Koska tutkimushenkilöni olivat luokanopettajaopiskelijoita, he toivat käsityksiään ilmi lähinnä opettajan näkökulmasta. Opettajan käyttämän huumorin koettiin heidän käsitystensä mukaan lieventävänä tekijänä ja esimerkkinä oppilaille vastoinkäymisten sattuessa.

Opettaja pystyy tutkimushenkilöiden mukaan näyttämättään oppilaille huumoria hyödyntäen esimerkiksi omien virheidensä kohdalla, ettei niitä tarvitse pelätä tai ottaa liian vakavasti. Opettajan kyvyn heittäytyä ja nauraa itselleen koettiin toimivan mallikkaana esimerkkinä oppilaille ja kannustavan heitä toimimaan samalla tavalla.

Tutkimushenkilöt kokivat huumorin myös opettajan omaa jaksamista tukevana keinona. Huumorin katsottiin helpottavan vaikeampienkin asioiden käsittelyä, sosiaalisia suhteita sekä omana itsenään olemista omassa työssään. Vuorovaikutuksen koettiin kehittyvän huumorin keinoin oppilaiden välillä, mutta sen lisäksi myös oppilaan ja opettajan välillä. Tutkimushenkilöt kertoivat omakohtaisia kokemuksiaan ja uskoivat huumorin lähentävän myös yhteisopettajina toimivia opettajia keskenään sekä tekevän heidän välisestä vuorovaikutuksestaan helpompaa. Työtovereiden kanssa jaettu huumori nähtiin merkityksellisenä, sillä opettajan ammattiin liittyvät erityispiirteet ja työssä pitkälti yhteisesti koetut tilanteet saavat aikaan myös sisäpiirivitsejä ja huumoria, jota ulkopuolinen ei välttämättä ymmärtäisi.

Vertailtuani saamiani tutkimustuloksia aiempaan tutkimustietoon, totesin niiden olevan linjassa keskenään. Huumorin on todettu lisäävän ryhmän yhteisöllisyyttä ja myönteistä ilmapiiriä, mutta se voi olla myös väline, jonka taakse naamioida kiusaaminen (mm. Martin ym. 2003). Chaniotakis ja Papazoglou (2019) toteavat yhtenevästi tutkimustuloksieni kanssa, että opettajat arvostavat huumorin käyttöä luokkahuoneessa. Kaikki eivät kuitenkaan sitä ainakaan tiedostaen käytä. Kotimaisissakin tutkimuksissa on huomattu huumorin yhteys motivaatioon tukien kouluviihtyvyyttä ja siellä jaksamista niin oppilaiden kuin myös opettajien kohdalla (Järvelä ym. 2004; Kautto-Knape 2012). Huumorilla ja sen käytöllä voi olla osansa myös oppimisen haasteiden helpottamisessa. Muun muassa Kulju ym. (2021, 84) totesivat opettajan ja oppilaan hyvän suhteen tukevan oppilaan haasteita koulussa, ja useat tutkielmat omani lisäksi (mm. Gordon 2012, 8) kertovat huumorin parantavan opettajan ja oppilaan välistä suhdetta.

Pohtiessani tutkielmani luotettavuutta tiedostan, että otantani oli pieni. Useammalla ryhmäkeskustelulla olisin voinut taata kattavamman aineiston. Tutkimushenkilöideni käsitykset tässä tutkielmassa olivat pääosin hyvin yhteneväisiä, jonka vuoksi uskon, että suuria eroja eri henkilöillä tai hieman isommalla otannalla ei kuitenkaan olisi syntynyt. Li-

säksi tutkimushenkilöni olivat innokkaita keskusteluun ja toivat rohkeasti esiin eri näkökulmia ilmiöön liittyen, jonka ansiosta sain hyvän aineiston. Sisällöllisesti koen keränneeni riittävän aineiston, sillä opiskelijoiden käsityksiä kuvataan laajasti ja monelta kantilta. Heillä oli suurimmaksi osaksi jo monipuolisesti kokemusta opettajan työstä. Tutkimustuloksiin olisi voinut vaikuttaa, jos kaikki haastatteleman luokanopettajaopiskelijat olisivat olleet opintojensa alkuvaiheessa ja vähemmän kokeneita opettajan työssä.

Olen pyrkinyt luotettavuuteen tutkielmassani läpi koko prosessin. Luotettavuuteen liittyvänä haasteena voin kuitenkin pitää kuvauskategorioiden menemistä osittain limittäin. Koin haastavaksi pääkategorioiden “hyvä huumori” ja “huumorin edut” erottelun toisistaan, sillä huumorin edut liittyivät aineiston perusteella vahvasti hyvään huumoriin ja päinvastoin. Lisäksi esimerkiksi alakategoriat “yksilöllisyys ja ikätasolle sopivuus” sekä “oppilaantuntemukseen perustuva” viittaavat melko yhtenevästi oppilaiden erilaisuuden tunnistamiseen huumorin käytössä opettajan näkökulmasta. Ryhmittelin ne kuitenkin omiksi kategorioikseen analyysivaiheen edetessä, sillä mielsin yksilöllisyyden ja oppilaantuntemuksen eri käsitteiksi. Oppilaantuntemus viittaa opettajan kykyyn ymmärtää ja tunnistaa oppilaan omia heikkouksia ja vahvuuksia, mikä kehittyy vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Yksilöllisyys puolestaan on jokaisen ihmisen ainutlaatuinen kokonaisuus. Käsitteet ovat lähellä toisiaan, kuten esimerkiksi Äärelä (2012, 203) kirjoittaa tutkimuksessaan oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen vaativan opettajalta oppilaantuntemusta.

### **7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet**

Rajatessani tutkielmani näkökulman luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin, jätin huomiotta tärkeän osapuolen eli oppilaat. Heillä on omat käsityksensä ja kokemuksensa huumorista ja sen mahdollisista eduista tai haittapuolista. Käytyäni läpi huumoritutkimuksen kenttää, en löytänyt oppilaiden käsityksiin pohjautuvia tutkimuksia tarpeeksi kattavasti. Sen sijaan esimerkiksi opettajien kokemuksia huumorin käytöstä on tutkittu runsaasti. Uskon, että oppilaiden näkökulmaa olisi myös ehdottoman tärkeää tuoda esiin tulevaisuudessa.

Mielestäni muita hyviä jatkotutkimusaiheita olisivat esimerkiksi aiheet, joissa perehdytään tarkastelemaan niitä keinoja, joilla huumoria voitaisiin konkreettisesti liittää kasvatukseen ja opetukseen. Mielenkiintoista olisi tutkia huumorin ilmenemistä oppimistilanteissa esimerkiksi havainnoimalla sitä fyysisesti luokkahuoneessa. Tutkielmani sai minut pohtimaan erityisesti hankalista tilanteista selviämistä helpottavia keinoja, joita tutkimushenkilöt toivat esille. Näkökulma voisi olla tärkeä myös esimerkiksi erityispedagogiikan kentällä. Huumorin merkitys opettajan hyvinvointia tukevana tekijänä koettiin tutkielmassani yksimielisesti merkittävänä, joten myös sitä olisi tärkeää tutkia lisää. Tutkimushenkilöideni mielipiteet jakautuivat, kun he pohtivat ylä- ja alakoulu ikäisten kanssa vitsejä mielekkyyttä. Nuorempien oppilaiden kanssa jaettu huumori koettiin enemmän hassutteluna ja leikkimielisyytenä, kun taas vanhempien kanssa pystyttiin käyttämään vaativampaa ja enemmän omaa huumorintajua vastaavaa huumoria. Tämän vuoksi olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka huumori ilmenee koulumaailmassa ikätason mukaan.

Tutkielmani tavoitteena ei ole muodostaa täydellistä todellisuutta siitä, miten jokainen luokanopettajaopiskelija käsittää huumorin oppimistilanteissa. Yhden ryhmähaastattelun pohjalta ei voida myöskään tehdä kovin yleistäviä päätelmiä. Tarkoituksena on sen sijaan korostaa huumorin merkitystä kokonaisvaltaisena ilmiönä koulumaailmassa ja herätellä esimerkiksi muita opettajia sen merkityksestä. Teoriaosassa kerroin, että suomalaisissa opetussuunnitelmissa ei nosteta huumoria esiin juuri ollenkaan, mikä tuntuu ristiriitaiselta verrattuna kaikkiin sen tärkeyttä puoltaviin tutkimuksiin ja myös tämän tutkielman tuloksiin. Mielenkiintoista on nähdä, nostavatko tulevat opetussuunnitelmat huumoria jatkossa esiin. Uskon, että huumorilla on paljon hyvää annettavaa luokkahuoneisiin ja toivon tämän tutkielman lisäävän ajatuksia ilon tuomisesta oppimiseen ja opetukseen huumorin muodossa. Omalla kohdallani olen siitä ainakin vakuuttunut. Mielestäni opettajien tulisi rohkeasti hyödyntää huumoria oman persoonansa sallimalla tavalla ja oppilaitaan kunnioittaen.

## Lähteet

Aaltonen, P. (2007). *Kalavaleita ja muita mahdottomia juttuja*. Kolibri.

Aho, S. & Laine, K. (1997). *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Otava. Helsinki.

Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.): *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä. Helsinki. 113–160

Ahonen, T., Koivikko, M., Korhonen, T., Korkman, M., Lehto, J. E., Räsänen, P., . . . Lyytinen, H. (2002). *Oppimisvaikeudet: Neuropsykologinen näkökulma* (2. uud. p.). WSOY.

Alasuutari, P. (1995). *Laadullinen tutkimus*. Tampere. Vastapaino.

Anttila, T. (2008). Lukiolaisten käsityksiä huumorista ja kokemuksia opettajista huumorin käyttäjinä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 126. Joensuun yliopisto. Saatavilla sähköisesti: [Lukiolaisten käsityksiä huumorista ja kokemuksia opettajista huumorin käyttäjinä \(uef.fi\)](http://lukiolaisten.kasityksiä.huumorista.ja.kokemuksia.opettajista.huumorin.käyttäjinä.uef.fi) (Viitattu 14.3.2024)

Brau, B., Fox, N. & Robinson, E. (2020). Behaviorism. Teoksessa R. Kimmons & S. Caskurlu (toim.) *The Students' Guide to Learning Design and Research*. EdTech Books.

Bryant, J. & Zillmann, D. (1989). Using humor to promote learning in the classroom. In P. E. McGhee (ed.) *Humor and children's development: A guide to practical applications*. New York: Haworth Press, 49–78.

Capelli, C., Nakagawa, N. & Madden, C. (1990). How children understand sarcasm: The role of context and intonation. *Child Development* 61 (6), 1824–1841.

Chaniotakis, N., & Papazoglou, M. (2019). The place of humor in the classroom. Teoksessa E. Loizou & S. L. Reccia (Toim.), *Research on young children's humor. Theoretical and practical implications for early childhood education*. (s. 127-144). Springer.

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.

Cooper, C. & Sosik, J. (2012). The Laughter Advantage: Cultivating high-quality connections and workplace outcomes through humor. Teoksessa Cameron, K. & Spreitzer, G. (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*. New York: Oxford University Press, 474-489.

Cross, J. (2011). *Humor in Contemporary Junior Literature*. New York: Routledge. Saatavilla sähköisesti: <https://doi.org/10.4324/9780203832943>. (Viitattu 13.3.2024)

Cunningham, A. J. (2004). Children's humor. *Scarlett*. 93–109. Saatavilla sähköisesti: [https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/4884\\_ScarlettChapter5.pdf](https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/4884_ScarlettChapter5.pdf) (Viitattu 22.4.2024).

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction : The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y. S. Lincoln 258 (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1-32.

Edwards, C. M. & Gibboney E. R. 1992. The power of humor in the college classroom. Paper presented at the Annual meeting of the Western States Communication Association (63rd, Boise, ID, February 21–25. Eric Reproduction Service No. ED 346535.

Enkenberg, J. (2002). Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa Pitkäniemi, H., Raijas, A., Nummenmaa, T., Julkunen, K., Malaty, G., Havu-Nuutinen, S., . . . Julkunen, M. (2002). *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus* (2. uus. p.). WSOY.

Foot, H., & McCreddie, M. (2006). Humour and laughter. In O.Hargie (Ed.), *The handbook of communications skills* (s. 293-322). New York: Routledge.

Gremigni, P. (2014). *Humor and Health Promotion*. New York: Nova Biomedical.

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](https://www.researchgate.net/publication/271946157_Friendship_Intimacy_and_Humor) (Viitattu 13.4.2024)

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 105-117.

Guba, E.G. & Lincoln Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. Teoksessa N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 191-216.

Gulas, C. S., & Weinberger, M. G. (2006). *Humor in advertising: A comprehensive analysis*. M.E. Sharpe, Inc.

Havu-Nuutinen, S. & Järvinen, J. (2002). Ympäristö ja luonnontieteiden opettaminen ja oppiminen ala-asteella. Teoksessa Pitkäniemi, H., Rajas, A., Nummenmaa, T., Julkunen, K., Malaty, G., Havu-Nuutinen, S., . . . Julkunen, M. (2002). *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus* (2. uus. p.). WSOY.

Hietalahti, J. (2018). *Huumorin ja naurun filosofia* (1. painos). Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hughes, D. A. (2011). *Kiintymyseskeinen vanhemmuus – toimivuutta kasvatukseen*. Suomentanut Liisa Ritanen. Tampere: PS-kustannus. Englanninkielinen alkuteos 2009.



Huotilainen, M. (2019). Näin aivot oppivat. PS-kustannus.

Hurren, B. L. (2006). The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction. *Educational Studies*, 32 (4), 373–385.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37: 2. 162–172.

Hännikäinen, M. (2004). Leikki ja leikillisuus yhteenkuuluvuudentunteen rakentajana. Teoksessa L. Piironen (Toim.), *Leikin pikkujättiläinen* (s.150–157). WSOY.

Hännikäinen, M. (2005). Rules and agreements – and becoming a pre-school community of learners. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13, 97–110. Saatavilla sähköisesti: <https://doi.org/10.1080/13502930585209581> (Viitattu 4.2.2024)

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 22.3.2024)

Kaikkonen, P. (1999). Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & H. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa*. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 85–90.

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 29.4.2024)

Komulainen, M. (2023). *Menesty digimarkkinoinnilla*. 2.0. 3. uudistettu painos. Kauppa-kamari. Helsinki.



Lapin yliopisto. (2024). Tutkimuslupa. Saatavilla sähköisesti: [Tutkimuslupa - Lapin yliopisto - University of Lapland - Lapplands universitet \(ulapland.fi\)](https://www.ulapland.fi) (Luettu 1.3.2024)

Larsson, S. (1986). Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.

Lehtinen, E., Vauras, M., & Lerkkanen, M. (2016). *Kasvatuspsykologia* (3., uudistettu painos.). PS-kustannus.

Leskisenoja, E. M. (2017). Positiivisella kasvatuksella osallisuutta, hyvinvointia ja iloa koulutyöhön. teoksessa A. Toom, M. Rautiainen, & J. Tähtinen (Toimittajat), *Toiveet ja todellisuus : kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (Sivut 419-447). Artikkelin 15 Suomen kasvatustieteellinen seura.

Long, D. L., & Graesser, A. C. (1988). Wit and humor in discourse processing. *Discourse Processes*, 11(1), 35–60. <https://doi.org/10.1080/01638538809544690> (Viitattu 12.4.2024)

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: [Teachers perceptions of humour as a classroom tea.pdf](#) (Viitattu 11.4.2024)

Manninen, J., & Ylilehto, H. (2007). Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus.

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality* 37 (1), 48–75.

Martin, Rod A. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.

Martin, R. A. & Ford, T. (2018). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. Netherlands: Elsevier Science.

Massa, L. & Mayer, R. (2006). Testing the ATI hypothesis: Should multimedia instruction accommodate verbalizer-visualizer cognitive style? *Learning and Individual Differences*, 16, 321-335.

Maunumäki, M. & Valkonen, L. (2022). Oppiminen ja opettajuus jatkuvan oppimisen pedagogiikassa. *Aikuiskasvatus*, 42(4), 336–342. [Oppiminen ja opettajuus jatkuvan oppimisen uuspedagogiikassa | Aikuiskasvatus \(journal.fi\)](#) (Viitattu 11.4.2024)

McGhee, P. (2019) *Humor in the ECE Classroom: A Neglected Form of Play Whose Time has Come*. *Research on Young Children's Humor* (83-106).

Metsämuuronen, J. (2001). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp.

Metsämuuronen, J. (2006). *Metodologian perusteet ihmistieteissä*. Teoksessa Virtanen, J., Rantala, T., Remes, L., Benkö, S. S., Luoma, P., Karjalainen, T. P., Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp.

Merenluoto, K. (2006). *Yksilön oppiminen ja teknologian tuki*. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P., Arvaja, M., Järvinen, S., & Lehtinen, E. (2006). *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. WSOY Oppimateriaalit.

Mononen, R., Aunio, P., Väisänen, E., Korhonen, J., & Tapola, A. (2017). *Matemaattiset oppimisvaikeudet*. PS-kustannus.

Morrison, M. K. (2008). *Using humor to maximize learning: The links between positive emotions and education*. Rowman & Littlefield Education.

Mäkelä, S. (2008). Behaviorismi ja konstruktivismi: vai vain juridiikan opettaminen? Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) *Laatua opiskeluun: Oppiminen ja opetus yliopistossa* (s. 186-198). Lapin yliopistokustannus Tila.

Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Norrick, R., & Chiaro D. (2009). *Humor in Interaction*. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co,

Nurmi, P. (2009). *Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä*. Väitöskirja. Kuopion yliopisto

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. (2007). *Positiivinen psykologia*. Helsinki: Edita

Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*.

Pajamäki, T. (2014). Lapsen näkökulma. Teoksessa Hamarus, P., Kanervio, P., Landén, L. & Pulkkinen, S. (toim.) *Huuto! Lasten ja nuorten hyvinvoinnin puolesta*. Jyväskylä: PS-kustannut, 28-35.

Paloniemi, S., & Huusko, M. (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 119–121. <https://doi.org/10.33336/aik.88486> (Viitattu 19.4.2024)

Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications, Inc.

Peltomaa, K. (2014). "Opinkohan mä lukemaan?": lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014).

Perusopetuslaki (642/2010)

<https://www.finlex.fi/fi/laki/akup/2010/20100642#Pidm46434449428752>.

(Viitattu 14.5.2024.)

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.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.

Raskin, V. (2008). The Primer of Humor Research. Berlin ; New York: Mouton de Gruyter. Saatavilla sähköisesti: <https://doi.org/10.1515/9783110198492>. (Viitattu 2.3.2024)

Riikonen, S., Sormunen, K., Korhonen, T., Kangas, K., Seitamaa-Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K. (2018). Ryhmän oppimismotivaatio ja sitoutuminen yhteisöllisessä keksintöprojektissa. Teoksessa Salo, A., Kajamies, A., Salmela-Aro, K., Aunola, K., & Vauras, M. (2018). Motivaatio ja oppiminen. PS-kustannus.

Rusch, C., & Hakala, H. (2006). Pieni nauruterapeutti: Huumorin psykologiaa. Majakka.

Saharinen, K. (2007). Huumoria koulussa–kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaan virheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 261–287.

Sahlberg, P. (1990). Luonnontieteiden opetuksen työtapoja. Valtion painatuskeskus. Kouluhallitus. Finiste.

Sajaniemi, N., & Krause, C. M. (2012). Oppimisen palapeli. teoksessa T. Kujala, C. M. Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola, & K. Nyyssölä (Toimittajat), Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti: Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma: Tilannekatsaus tammikuu 2012/lannekatsaus tammikuu 2012. (Sivut 8-21). (Muistiot; Nro 2012:1). Opetushallitus. <http://www.oppiminen.fi/2012/03/aivot-oppimisen-valmiudet-ja-koulunkaynti-neuro-ja-kognitiotieteellinen-nakokulma/> (Viitattu 12.4.2024)

Samppala, M. & Palojoki, P. (2015). Studying Context-Bound Learning with the Phenomenographic Approach. Teoksessa Janhonne-Abruquah, H. & Palojoki, P. (toim.) Creative and responsible home economics education. Helsinki: Unigrafia.

Shifman, L. (2014). Memes in digital culture. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Stenius, T., Karlsson, L. & Sivenius, A. (2021b). Huumori lasten kanssa – ovi yhteisöllisyyteen? Journal of Early Childhood Education Research 10(2), 239–263 (PDF) Tuu mun viereen nauraan Paljon huumoria käyttävien lasten eli hupailijoiden toiminta varhaiskasvatusryhmässä. Saatavilla sähköisesti: [https://www.researchgate.net/publication/366848869\\_Tuu\\_mun\\_viereen\\_nauraan\\_Paljon\\_huumoria\\_kayttavien\\_lasten\\_eli\\_hupailijoiden\\_toiminta\\_varhaiskasvatusryhmassa](https://www.researchgate.net/publication/366848869_Tuu_mun_viereen_nauraan_Paljon_huumoria_kayttavien_lasten_eli_hupailijoiden_toiminta_varhaiskasvatusryhmassa) (Viitattu 4.4.2024).

Stenius, T. H., Karlsson, L., & Sivenius, A. (2022). Young Children's Humour in Play and Moments of Everyday Life in ECEC Centres. Scandinavian journal of educational research, 66 (3), 396-410.

Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E, & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 10–66.

Syrjäläinen, E. (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 67–112.

Szabo, A. (2003). The acute effects of humor and exercise on mood and anxiety. Journal of Leisure Research, 35(2), 152-162.

Takala, M. (2010). Inkluisio, integraatio ja segregatio. teoksessa M. Takala (Toimittaja), *Erytispedagogiikka ja kouluikä* (Sivut 13-20). (Palmenia-sarja; Nro 72). Gaudeamus.

Taylor, R. M. (1964). The effectiveness of humor in informative speeches. *Central States Speech Journal* 13–15, 295–296.

Tholander, M. & Aronsson, K. (2002). Teasing as serious business: Collaborative staging and response work. *Text* 22 (4), 559–597.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö. Saatavilla sähköisesti: <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>. (Viitattu 1.5.2024)

Tökkäri, V. T. M. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. teoksessa J. Toikkanen, & I. A. Virtanen (Toimittajat), *Kokemuksen tutkimus VI : kokemuksen käsite ja käyttö* (Sivut 64-84). Lapland University Press. Saatavilla sähköisesti: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7> (Viitattu 2.5.2024)

Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja* (2., päivitetty painos.). PS-kustannus.

Vuorikoski, M. (2003). Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 131–154.

Wanzer, M. B., Frymier, B., Wojtaszyk, A. M., Smith, T. (2006). Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication education* 55 (2), 178–196.

Watkins, C. (2000). *Learning about learning: Resources for supporting effective learning*. Routledge/Falmer. Saatavilla sähköisesti: <https://doi.org/10.4324/9780203991886> (Viitattu 11.4.2024)



Woolfolk, A. (2016). Educational psychology. Boston: Pearson.

Von Wright, J. (1993b). Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Yliluoma, T. (20.9.2021). TikTok-mainonta on täällä – kuinka sitä tehdään ja kenelle se sopii? Louhos. Luettavissa: [TikTok-mainonta kädestä pitäen - Louhos Digital](#) (Luettu: 11.5.2024)

Ziyaeemehr, A., Kumar, V. & Abdullah, M.S.F. (2011). Use and Non-use of Humor in Academic ESL Classrooms. *English Language Teaching*, 4 (3), 111– 119

Äärelä, T. (2012). “Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla.”: Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Väitöskirja. Lapin yliopisto.

## Liitteet

### Liite 1. *Haastattelukutsu*

# Haastattelukutsu

## Hyvä opiskelijakollega

Olen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistosta ja olen käynnistämässä maisterin tutkintoon kuuluvan tutkimukseni. Tutkimukseni tavoitteena on tutkia luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä huumorista oppimistilanteissa. Tutkielmani aineistoa varten kerään Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä ryhmähaastatteluna. Sinä edustat minulle tutkimuksessani tärkeää ryhmää, jonka ääntä on tarpeen kuulla.

Ryhmähaastattelu toteutetaan Lapin yliopiston tilassa \_\_\_\_ maaliskuussa 2024. Tarkempi ajankohta ja kellonaika ilmoitetaan haastatteluun osallistuville sähköpostitse \_\_\_\_\_. Ryhmähaastatteluun osallistuminen vie aikaa noin 30-45 minuuttia ja haastattelu äänitetään myöhempää litterointia varten. Siihen sisältyy avoimia kysymyksiä, joihin voit vastata oman kokemuksesi mukaan. Toivon, että voit niissä kertoa omia näkemyksiäsi ja kokemuksiasi mahdollisimman avoimesti ja ehkä myös jotain sellaista, jota en ole osannut kysyä. Tässä haastattelussa ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Haastattelua varten ei tarvitse valmistautua etukäteen.

Korostan myös, että noudatan tässä tutkimustyössäni tieteellisen tutkimuksen eettisiä periaatteita: tutkimuksessa saatua aineistoa käsitellään luottamuksellisesta ja tutkimushenkilöiden nimettömyys taataan. Osallistumalla haastatteluun haastateltavat hyväksyvät, että haastatteluaineisto tallennetaan litterointia ja aineiston käsittelyä varten. Haastattelumateriaali hävitetään tutkielman valmistuttua toukokuun 2024 loppuun mennessä.

Kiitän jo etukäteen ja toivon, että vastaat tähän kyselyyni/ehdotat haastattelu-aikaa mahdollisimman pian ja viimeistään 12.3. mennessä.

Ystävällisin terveisin ja vastaustasi odottaen,  
Suvi Haavisto

## Liite 2. Haastattelurunko

*Tervetuloa kaikille!*

Kiitos, että olette saapuneet tähän tilaisuuteen. Olen Suvi Haavisto, ja olen tekemässä pro gradu –tutkielmaa. Tutkielmassani tutkin luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä huumorista oppimistilanteissa. Tämä haastattelu toteutetaan kokonaisuudessaan tässä tilassa ja se myös nauhoitetaan. Tähän tilaisuuteen osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja voitte keskeyttää oman osallistumisenne missä vaiheessa tahansa. Osallistumalla tähän haastatteluun annatte minulle luvan käyttää vastauksianne osana tutkielmaani. Käsittelen haastattelusta saamiani vastauksia täysin anonymisti, eikä niitä käytetä muuhun kuin tämän pro gradu –tutkielman analysoinnissa. Tulen myös tuhoamaan ne tämän tutkielman valmistuttua.

Aloitetaan ensin lyhyillä esittäytymisillä. Jokainen saa kertoa vuorollaan itsestään seuraavat asiat:

- Ikä
- Vuosikurssi

Olen teemoitellut kysymykseni siten, että jokaista teemaa ohjaa useat johdattelevat alakysymykset. Niiden tarkoitus on auttaa vastaamisessa, mutta olen kiitollinen kaikista aihepiirin vastauksista, niistäkin, joita en ehkä ole osannut kysyä. Toivon monipuolisia vastauksia, mutta lyhyetkin vastaukset ovat minulle tärkeitä. Omien mielipiteiden tuominen, kokemusten kertominen sekä muiden esiin tuomien ajatusten kommentointi ja omien näkökulmien esittäminen on enemmän kuin sallittua.

**Huumori opetustyössä****1. Millaista on mielestäsi hyvä huumori opetustyössä?**

(avoin kysymys, ja pyydän vastaamaan siihen, miten se näkyy, miten sitä ilmaistaan, missä tilanteissa sitä voi käyttää, mitä siitä seuraa jne.)

**2. Millaista on mielestäsi huono/epäsopiva huumori opetustyössä?**

(ks. edellä)

**3. Missä tilanteissa huumoria voisi käyttää opetustilanteissa hyödyksi?**  
(avoin kysymys: millaisissa tilanteissa huumorista on apua, miten se voi auttaa, mitä myönteistä siitä voi seurata jne.)

**4. Mitä etuja huumorilla voisi olla opetustilanteissa ja opetustyössä ottaen huomioon erilaiset oppilaat ja opetustilanteet?**

a) oppimisilmapiirin kannalta? (miten?)

b) oppilaiden kannalta (esim. mielialan, ahdistuneisuuden, myönteisen kehityksen, innostuneisuuden, motivaation yms. kannalta)?

c) hankalien tilanteiden helpottamiseksi? (esim. aggressiivisen, pettyneen tai turhautuneen käyttäytymisen helpottamiseksi, motivaatioesteiden yms. poistamiseksi)

d) oppilaiden välisten suhteiden edistämiseksi (esim. yhteistyön, yhteisöllisyyden, keskinäisen hyväksynnän ja arvostuksen yms. edistämiseksi?)

e) opettajan oman jaksamisen tueksi?

**5. Onko Sinulla itselläsi kokemuksia huumorin käytöstä opetustilanteissa?**

a) Oletko itse käyttänyt huumoria? (Milloin ja miten? Kerro tarkemmin.)

b) Onko Sinulla muistikuvia opettajasta, joka on käyttänyt huumoria? (Hyvässä vai epäsopivasti? Milloin ja miten? Kerro tarkemmin)

**6. Voisiko huumorin käyttöä opetustilanteissa lisätä? (käytetäänkö huumoria liian vähän? Miksi? Miten sen käyttöä voisi edistää?)**

**7. Muita ajatuksia aiheesta?**

