

Vuokko Haukka

KASVOJEN SUOJELUA JA HAUSKANPITOA

Keskustelunanalyttinen tutkimus huumorin rakentumisesta
alkuopetuksen ja yläkoulun erityisopetuksessa

Erityispedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2010

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Työn nimi: Kasvojen suojelua ja hauskanpitoa. Keskustelunanalyyttinen tutkimus huumorin rakentumisesta alkuopetuksen ja yläkoulun erityisopetuksessa.

Tekijä: Vuokko Haukka

Koulutusohjelma: Erityisopettajien koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 92

Liitteiden määrä: 1

Vuosi: 2010

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella huumorin rakentumista alkuopetuksen ja yläkoulun erityisopetusympäristöissä ja keskittyä erityisesti siihen, millaisissa eri tarkoituksissa huumoria käytetään. Lisäksi selvitettiin, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä huumorin rakentumisessa ilmeni kahdessa tarkastelemassani ikäluokassa. Huumori ymmärrettiin tässä tutkimuksessa pohjimmiltaan sosiaalisesti ilmiöksi ja näin ollen sitä tutkittiin tiukasti kiinni vuorovaikutuksellisessa kontekstissaan. Aiheen valinta perustui ennen kaikkea siihen, että huumoria erityisopetusympäristöissä tutkittu aiemmin vähän.

Menetelmänä käytettiin keskustelunanalyysia. Aineistona oli kahdeksan videolle tallennettua autenttista oppituntia, joista neljä oli yläkoulun osa-aikaisesta ja luokkamuotoisesta erityisopetuksesta ja neljä alkuopetuksen osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Aineiston perusteella löydettiin neljä huumorin pääasiallista tehtävää: kasvojen säilyttäminen, palautteen lieventäminen, oppimisen edistäminen ja hauskanpito. Kussakin luokassa huumorin käyttötarkoitus jakautui vielä tarkempiin ja yksityiskohtaisempiin tehtäviin. Yhteensä luokittelu sisälsi 12 käyttötarkoitusta. Huumorinkäyttötavat olivat yläkoulussa moninaisemmat kuin alkuopetuksessa, ja samoin opettaja osallistui huumorin tuottamiseen aktiivisemmin yläkoulussa. Tulosten perusteella huumori oli tärkeä vuorovaikutuksen sujuvoittaja erityisopetusympäristössä. Huumoritilanteiden tarkastelu osoitti, että erityisopetuksessa vuorovaikutus voi olla ajoittain hyvinkin vapaamuotoista, jolloin se ei noudattanut institutionaaliselle keskustelulle tyypillisiä vuorotteluja.

Avainsanat: vuorovaikutus, huumori, luokkahuone, erityisopetus, keskustelunanalyysi

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	HUUMORI TUTKIMUKSEN KOHTEENA	7
2.1	Huumorin muodot	7
2.2	Huumorintaju	10
2.3	Huumorin vuorovaikutukselliset tehtävät	13
2.4	Huumorin tunnistaminen keskustelusta	15
3	HUUMORI KOULUSSA	18
3.1	Pedagoginen suhde ja huumori.....	18
3.2	Opettajien käyttämät huumorin muodot.....	20
3.3	Huumorin vaikutus luokan ilmapiiriin	23
3.4	Huumori osana luokkahuoneen vuorovaikutusta	24
4	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TOTEUTUS	29
4.1	Tutkimuskysymykset.....	29
4.2	Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä	29
4.3	Aineiston keruu ja analyysi.....	32
4.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	35
5	HUUMORIN TEHTÄVÄT LUOKKAHUONEESSA	40
5.1	Kasvojen säilyttäminen.....	42
5.1.1	Virheeseen suhtautuminen	42
5.1.2	Ymmärtämättömyyteen reagoiminen	44
5.1.3	Epävarmuuteen suhtautuminen	45
5.1.4	Yhteenveto.....	46
5.2	Palautteen lieventäminen.....	47
5.2.1	Palautteen vastaanottaminen	48
5.2.2	Kehoituksen pehmentäminen	50

5.2.3	Yhteenveto.....	52
5.3	Oppimisen edistäminen	53
5.3.1	Materiaalilla hauskuuttaminen.....	53
5.3.2	Opettajan virheelle nauraminen	55
5.3.3	Vitsailu ohjeidenannossa.....	57
5.3.4	Yhteenveto.....	58
5.4	Hauskanpito.....	59
5.4.1	Sanoilla leikittelyminen	60
5.4.2	Yleinen vitsailu	64
5.4.3	Kiusoittelu	68
5.4.4	Sattumuksille nauraminen.....	74
5.4.5	Yhteenveto.....	77
6	POHDINTA.....	79
	LÄHTEET	86
	LIITTEET	91

1 JOHDANTO

Huumori voi yhtä hyvin olla sanallista neroutta kuin matalamielistä asiattomuuttakin. Se ei kaikessa moninaisuudessaan ole aina mahtunut koulumaailman rajoihin. Huumorin on kuitenkin havaittu vaikuttavan oppimiseen myönteisesti (ks. esim. Berk 1998; Glenn 2002) ja se onkin ollut kasvavan kiinnostuksen kohteena kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tässä työssä tarkoitukseni on tutkia oppitunneilla ilmenevää huumoria.

Huumorinkäyttö koulussa voi vähentää jännitystä ja lisätä motivaatiota (Berk 1998). Huumorin kautta voidaan myös rakentaa yhteisymmärrystä opettajan ja oppilaiden välille (Glenn 2002). Huumori ei kuitenkaan edistä oppimista aina. Huumori voidaan kokea kouluun sopimattomaksi (Wanzer, Frymier, Wojtaszyk & Smith 2006). Huumorin vaikutus oppimiseen ei vaihtelee huumorin määrän mukaan vaan keskeistä on laatu ja tapa, millä sitä käytetään (Gorham & Christophel 1990). Tutkimukseni keskittyikin tarkastelemaan huumoria laadullisesta näkökulmasta ja pyrkii selvittämään, miten koomiset tilanteet luokkahuoneessa rakentuvat.

Huumori on pohjimmiltaan sosiaalinen ilmiö, sillä se muotoutuu ennen kaikkea ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (mm. Haakana 1992). Huumori on yhtälailla yleismaailmallista ja yksilöllistä kietoutuen käyttäjien sosiokulttuuriseen kontekstiin ja tilanteeseen (Davies 2003). Sitä on joka kulttuurissa, mutta jokaisessa paikassa ja ajassa siitä muodostuu omanlaistaan. Vaikka huumorin kokeminen on henkilökohtaista, huumoria ilmentävä nauru on yleensä sosiaalista. (Gulas & Weinberg 2006, 54–55.)

Aikaisemmin huumoritutkimus painottui yksilöpsykologisesti ihmisten kognitiiviisiin ja emotionaalisiin prosesseihin: mitattiin esimerkiksi

koehenkilöiden reaktioita vitseihin ja pilapiirroksiin laboratorio-olosuhteissa. Nämä tutkimukset eivät päässeet käsiksi siihen, miten huumoria tuotetaan jokapäiväisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Myös perinteiset teorit huumorin psykologiasta jättivät usein huomiotta vuorovaikutukseen liittyvät näkökohdat. (Anttila 2007, 48.) Sosiolingvistiksessä tutkimuksessa huumori nähdään ennen muuta keskustelun eri osapuolten välisen yhteistoiminnan tuloksena. Lähtökohta ei tällöin ole sen määrittelyssä, mikä on huumoria, nokkeluutta tai ironiaa, vaan huomio kiinnitetään erilaisiin tapoihin tulkita huumoria eri tilanteissa. Tämä edellyttää keskustelun yksityiskohtaista tarkastelua. Tavoitteena on selvittää, miten keskustelijat siirtyvät vakavasta puheesta humoristiseen puheeseen, miten huumorikehystä rakennetaan tai miten keskustelijat ilmentävät ymmärtäneensä huumorin. (Davies 2003.) Tutkimuksessani lähestyn huumoria nimenomaan näiden kysymysten kautta. Tässä tutkimuksessa selvitän, millaisia funktioita huumorilla on vuorovaikutuksessa sekä miten huumorin voi tunnistaa keskustelusta.

Kyky havaita huumoria alkaa kehittyä jo hyvin varhaisella iällä. Silti eri ikäiset ymmärtävät huumoria hyvin eri tavalla. Nuorempia lapsia huvittaa tuttu kohde, joka toimiikin yllättävällä tavalla, kun taas vanhemmat lapset löytävät hauskuuden muun muassa vitsien kaksoismerkityksistä. (Bergen 1998, 329–331.) Työssäni tarkoitus onkin vertailla, miten huumori rakentuu yhtäältä alkuopetusikäisten opetuksessa ja toisaalta yläkoulussa.

Erityispedagogiikan näkökulmasta huumorin hyödyntäminen koulussa on kiinnostavaa. Esimerkiksi haastavasti käyttäytyvien lasten opetusta tutkinut Mitchem (2005) toteaa huumorin olevan ensiarvoisen tärkeä työkalu erityisopetuksessa. Tästä huolimatta huumoria on erityispedagogiikan näkökulmasta tutkittu hyvin vähän. Tutkimuksessa tarkastelen nimenomaan erilaisissa erityisopetuksen ympäristöissä ilmenevää huumoria.

2 HUUMORI TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Huumori tutkimuksen kohteena on haastava ja samanaikaisesti ilmeisen kiehtova. Huumorille oman määritelmänsä on pyrkinyt antamaan niin Aristoteles, Kant kuin Freudkin, mutta yhteisymmärrystä huumorin luonteesta ei ole saavutettu. Huumorin yksiselitteinen määrittelyyn voidaan siis sanoa olevan vaikeaa. (Haakana 1996, 142.) Tässä luvussa esittelen aluksi yleisesti huumoria koskevaa tutkimusta ja sen yleisimpiä luokitteluja. Sen jälkeen paneudun syvemmin huumoriin vuorovaikutuksellisenä ilmiönä ja esittelen siihen liittyvät avainkäsitteet, joita hyödynnän myös omassa analyysissäni.

2.1 Huumorin muodot

Huumorin muodot voidaan jakaa karkeasti kolmeen kategoriaan: vitsit, keskusteluhuumori ja tahaton huumori. Vitsi erottuu muista huumorin muodoista siinä, että vitsillä on aina juoni. Juonta kehitellään pitkälle ja näin luodaan kuulijalle odotuksia siitä, miten vitsissä kerrottu tilanne pitäisi tulkita. Vitsi päättyy huipennukseen, joka muuttaa merkityksen odottamattomasti ja luo huumorille välttämättömän yhteensopimattomuuden. (Martin 2007, 11.) Vitsi eroaa keskusteluhumorista siten, että se ei ole riippuvainen jostakin tietystä kontekstista, vaan se itsessään sisältää kaiken ymmärtämiseen tarvittavan informaation. Näin ollen sama vitsi sopii erilaisiin keskusteluyhteyksiin. (Long & Graesser 1988.)

Vitsien osuus kaikesta päivittäisestä huumoristamme on kuitenkin verrattain pieni, sillä valtaosa huumorista saa alkunsa spontaanissa keskustelussa. (Martin & Kuiper 1999 Martinin 2007, 12 mukaan.)

Keskusteluhuumori on hyvin kontekstisidonnaista. Se liittyy tiiviisti olemassa olevaan tilanteeseen eikä se useinkaan ole hauskaa jälkeenpäin kerrottuna. Spontaani keskusteluhuumori voi saada monia muotoja, joita ovat esimerkiksi pila, sukkeluus, herja, letkautus, juttu, kaksoismerkitykset ja ironia. Keskusteluhuumoria luodaan usein myös sanattomasti – ihmiset ilmentävät huumoria ilmehtimällä tai liikkumalla erikoisella tavalla. (Martin 2007, 11.)

Long ja Graesser (1988) ovat erottaneet keskustelullisesta huumorista 11 muotoa. Monet niistä tulevat esiin myös keskustelullista huumoria koulumaailmassa selvittäneissä tutkimuksissa (mm. Bryant, Comisky & Zillmann 1979; Wanzer ym. 2006). Keskustelullisen huumorin tyypit Longin ja Graesserin (1988) mukaan ovat:

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

sopimaton tai järjetön vastaus vakavasti esitettyyn kysymykseen.

9. Kaksimerkityksisten sanojen tai sanontojen käyttäminen.

Sanan tai ilmauksen tahallinen väärinkäsittäminen, mikä aiheuttaa rinnakkaisen tulkinnan. Liittyy usein seksuaalisuuteen.

10. Vakiintuneen ilmauksen uudelleenmuokkaus. Tunnetun sanonnan, kliseen tai sananlaskun muuttaminen uudeksi ilmaukseksi.

11. Sanoilla leikittely. Sanan humoristinen muotoilu, mikä herättää kuulijoissa toisen merkityksen. Tavallisesti se perustuu homofoniaan eli sanaan, joka kuulostaa samalta mutta jolla on eri merkitys. (Emt., 35–60.)

Toisinaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa huvittuneisuutta ja hilpeyttä herättävät myös ilmaukset ja teot, joita ei ole tarkoitettu hauskoiksi. Tällä tavalla syntynyttä huumoria kutsutaan tahattomaksi huumoriksi. (Wyer & Collins 1992). Kun teko tai ilmaus on jollakin tavalla yllättävä tai tilanteeseen sopimaton, sillä on taipumus huvittaa ihmisiä riippumatta siitä, onko teko tarkoitettu hauskaksi. Olennaista tahattomasti syntyneissä huumoritilanteissa on, että tilanteessa oleva henkilö ei loukkaannu vakavasti tai nolostu liikaa. Tahaton kielellinen huumori saa alkunsa hauskasta tai erikoisesta puheesta, sanan väärin lukemisesta, ääntämisestä tai kirjoittamisesta, logiikkavirheistä tai muista sekaannuksista. (Martin 2007, 10–15.)

2.2 Huumorintaju

Määritelmä

Huumorintajun moniaineksista sisältöä on pyritty määrittelemään monilla tavoin. Raskin (1998, 95) on kuvannut huumorintajun lyhyesti kyvyksi havaita, tulkita ja nauttia huumorista. O'Quin ja ja Derks (1999, 846) puolestaan tekevät määrittelyssään eron huumorin ymmärtämisen ja huumorin tuottamisen välille. Peterson ja Seligman (2004) laajentavat edelleen huumorintajun määrittelyä esittämällä, että huumorintaju on kyky havaita ristiriitaisuuksia ja vapautua niistä huumorin avulla tai toisaalta luoda ristiriitaisuuksia, joista huumori syntyy.

Jo nämä muutamat määritelmät osoittavat, että huumorintajuun kuuluu lukuisia osa-alueita. Monet huumoritutkijat ovatkin luopuneet yrityksestä määritellä huumorintajua yhdellä tietyllä tavalla, sen sijaan he lähestyvät sitä erilaisten komponenttien (Nevo, Aharonson & Klingman 1998), elementtien (Thorson & Powell 1993) tai piirteiden (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray & Weir, 2003) avulla. Tällainen määrittely ilmentää paremmin huumorin moniulotteista luonnetta. Nevon ym. (1998, 387–389) mukaan huumorintaju koostuu viidestä komponentista, motivationaalisesta, emotionaalisesta, kognitiivisesta, behavioraalisesta ja sosiaalisesta ulottuvuudesta. Motivationaalinen komponentti kattaa positiivisen suhtautumisen huumoriin ja humoristisiin ihmisiin sekä huumorin tärkeyden kokemuksen (ks. myös . Thorson ja Powell 1993; Martin ym. 2003). Emotionaalisista taidoista huumorintajun kannalta olennaisia ovat taito siirtyä emotionaalisesta tilasta toiseen, taito taantua ja ilmaista lapsellisiakin persoonallisuuden piirteitä, olla yhteydessä omaan sisäiseen lapseensa sekä taito kieltää todellisuus hetkeksi

(Nevo ym. 1998). Emotionaaliseen osa-alueeseen liittyy myös kyky käyttää huumoria keinona selviytyä erilaisista stressaavista tai muuten vaikeista tilanteista (Martin ym. 2003; Nevo ym. 1998; Thorson & Powell 1993). Huumoria voidaan käyttää paitsi selviytymiskeinona, myös puolustusmekanismina (Martin ym. 2003).

Huumorintaju vaatii monia kognitiivisia taitoja, kuten kyvyn havaita huumoria (Thorson & Powell 1993) sekä taidon nähdä asioista ja tilanteista samanaikaisesti useita erilaisia näkökulmia (Nevo ym. 1998). Martin ym. (2003) lisäävät tähän vielä kyvyn muistaa huumoria ja vitsejä. Behavioraalisesta näkökulmasta huumorintajuun kuuluu taipumus nauraa ja nauttia huumorista (Nevo ym. 1998; Thorson & Powell 1993). Etenkin Nevo ym. ja Thorson ja Powell korostavat myös sosiaalisen ulottuvuuden merkitystä huumorintajussa. Nevon ym. (1998) mukaan sosiaalinen komponentti sisältää herkkyyden sosiaalisten normien tiedostamiselle ja tilanteille, joissa huumorin käyttö on sopivaa tai epäsopivaa. Niinikään se on myös taitoa käyttää huumoria vaihtelevissa sosiaalisissa tilanteissa. Thorson ja Powell (1993) puolestaan painottavat taitoa käyttää huumoria sosiaalisten päämäärien saavuttamiseksi. Omassa tutkimuksessani kiinnitän huomiota erityisesti huumorintajun sosiaalisiin ulottuvuuksiin.

Huumorintajun kehittyminen

Kuten yksilön psykologinen kehitys yleensä, myös huumorintaju kehittyy perimän ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksessa (Anttila 2007, 26). Useiden näkemysten mukaan huumorintajun kehittyminen on kiinteästi yhteydessä Piaget'n (1972, 19–51) määrittelemiin kognitiivisen kehityksen vaiheisiin (Bariaud 1989, 15–45; McGhee 1989; Wolfenstein 1978) . Kun lapsi etenee esimerkiksi esioperationaalisesta vaiheesta (2–6 v.) konkreettisten

operaatioiden vaiheeseen (7–11 v.), myös kyky ymmärtää huumoria muuttuu. Kukin uusi kehitysvaihe tuo esiin laadullisesti erilaisen huumorintajun. (McGhee 1989.) Huumorintajun kehittyminen jatkuu varhaisnuoruudesta eteenpäin myöhemmälläkin iällä liittyen kognitiivisen kehityksen korkeampiin vaiheisiin (McGhee 1983, 116). Fern (1991) katsoo, että lapsen huumorintajun kehittyminen on yhteydessä etenkin kielelliseen kehitykseen: huumorin maailma avautuu sitä myöten, kun lapsi oppii paremmin ymmärtämään kielen moniselitteisyyttä.

Huumorintajun kehittyminen alkaa symbolisen ajattelun kauden alkaessa, noin puolentoista vuoden iässä. Olennaista on, että tässä vaiheessa lapsi kykenee kuvitteluleikkiin. Huumori on kognitiivinen kokemus, jonka laukaisee oivallus. Lapsi ilmaisee ymmärtäneensä huumorin esimerkiksi nauramalla. (Bariaud 1989, 15–45.) Huumorin muodoista ironia ja sarkasmi ovat lapsille vaikeasti havaittavia, vaikkakin ironiantaju alkaa tavallisesti kehittyä jo 5–6-vuotiaana (Dews ym. 1996). Lapset kykenevät tunnistamaan ironian esimerkiksi äänen muuntelun perusteella. Kestää kuitenkin pitkään, ennen kuin yksilö oppii tunnistamaan ironian pelkän asiayhteyden avulla. Lapset eivät myöskään nauti ironian kaltaisesta huumorista yhtä paljon kuin aikuiset. Lapset usein ymmärtävät sarkastiset huomautukset kirjaimellisesti. (Capelli ym. 1990.) Yksilöiden väliset erot ovat kuitenkin usein huomattavia myös samanikäisten lasten keskuudessa (Bergen 1998, 331).

Aikuisikään tultaessa yksilöiden väliset erot kyvyssä ymmärtää huumoria kasvavat entisestään. Lapsuudessa omaksutut huumorin muodot ovat olemassa myös aikuisena, mutta sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden merkitys lisääntyy. Osa aikuisista huvittuu edelleen lapsellisina pidetyistä asioista, kuten sanaleikeistä tai alatyylin huumorista. Aikuinen kuitenkin osaa useimmiten kohdistaa tämääntyypin huumorin sellaisiin tilanteisiin ja

ympäristöihin, joissa sitä on soveliasta käyttää. Aikuisiässä huumorin muodoista painottuvat enemmän tilannekomiikka, erilaiset älyllisen huumorin muodot tai omaan itseen kohdistuva huumori. Aikuisiällä huumorintajun kehittymistä on vaikea kuvata, koska yksilöiden kehityskaaret, elämäntilanne ja elämäntilanne ovat kullakin aivan omanlaisiaan. (Kerkkänen 2003.)

2.3 Huumorin vuorovaikutukselliset tehtävät

Huumori on olennainen osa jokapäiväistä sosiaalista kanssakäymistä ja siten myös tärkeä vaikuttamisen väline. Ihmiset käyttävät sitä monin kompleksisin tavoin vaikuttaakseen toisiinsa ja saavuttaakseen erilaisia sosiaalisia päämääriä. (Gulas & Weinberger 2006, 54.) Mulkayn (1988) mukaan ihmisten välisessä kommunikoinnista voidaan erottaa kaksi pääasiallista muotoa: vakava ja humoristinen. Molemmat kuuluvat jokapäiväiseen kielenkäyttöön, mutta ne toimivat pohjimmiltaan eri periaatteiden mukaisesti. Vakavassa kommunikaatiossa pyritään olemaan loogisia ja johdonmukaisia ja vastaavasti ristiriitaisuudet koetaan kielteisiksi ja niitä pyritään välttämään. Vakavassa puheessa pyritään rakentamaan todellisuudesta yksi versio, joka olisi parhaassa tapauksessa kaikkien jakama oletus yhdestä oikeasta maailmasta. Tulkinallista ainesta rajoitetaan rutiininomaisesti. Vakava muoto on usein kuitenkin riittämätön, koska eri yksilöiden ja ryhmien havainnot todellisuudesta poikkeavat väistämättä toisistaan ja näin ollen he tulkitsevat ilmiöitä eri tavoin. Huumori on kehittynyt hyväksi keinoksi selviytyä tulkintaeroista ja ristiriitatilanteista ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Huumorin avulla luodaan yhteisymmärrystä ja henkilösuhteiden epäselvyydet on mahdollista kääntää myönteisiksi. Huumorin maailmassa ei ole vakavalle puheelle

ominaista koherenssin ja johdonmukaisuuden vaatimusta vaan sanotulla on aina useita mahdollisia merkityksiä. (Mulkay 1988.)

Jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa ihmiset pyrkivät välttämään tilanteita, joissa joku osapuoli joutuisi kiusalliseen tai noloon tilanteeseen. Näin he suojelevat sekä omia että muiden kasvoja. (Goffman 1967, 11.) Kasvojen suojelussa käytetään usein apuna huumoria, koska huumori tarjoaa mahdollisuuden kiistää jonkin vakavan aikomuksen. Mikäli jokin ilmaus keskustelussa näyttää uhkaavan toisen osapuolen kasvoja, ilmauksen esittäjä voi aina perua sen sanomalla, että se oli vain leikkiä. Mikäli ilmaus on alun perinkin sanottu humoristisesti, ei sitä aina ole edes tarpeen eksplisiittisesti perua, koska kaikki tuntevat huumorin monimerkityksisen luonteen. Huumori voi siten olla turvallinen tapa kommunikoida, ja siksi sillä on tärkeä merkitys vuorovaikutuksen helpottamisessa. (Keltner, Young, Heerey, Oeming & Monarch 1998.) Huumorin monitulkintaisen kehyksen turvin osapuolet voivat keskustelussa selvittää toisten käsityksiä sellaisista aroista aiheista, esimerkiksi seksuaalisuudesta (Pichler 2006).

Vastaavasti huumorin keinoin voidaan myös pyrkiä vahvistamaan sosiaalisia normeja ja kontrolloimaan epäsuorasti muiden käyttäytymistä. Käyttämällä ironiaa, leikkimielistä kiusoittelua tai sarkasmia tiettyjä asenteita, käyttäytymistapoja tai persoonallisuuden piirteitä kohtaan ryhmän jäsenet voivat ilmaista hyväksytyä käyttäytymistä koskevia peitettyjä odotuksia ja normeja. (Dews, Kaplan & Winner 1995.) Lisäksi huumorikokemuksella on taipumus lähentää ihmisiä toisiinsa. Huumori voi vahvistaa ryhmän identiteettiä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta, jotka syntyvät paljolti yhteisten tietojen, uskomusten ja tapojen järjestelmästä. (Fraley & Aron 2004.)

2.4 Huumorin tunnistaminen keskustelusta

Huumoria vuorovaikutuksen näkökulmasta tarkastelleet ovat pohtineet, miten huumori tunnistetaan keskustelusta. Humoristisen puheen on todettu poikkeavan radikaalisti vakavamuotoisesta asiallisesta puheesta (Mulkay 1988, 7). Knuutilan (1992, 103) mukaan vitsiä kerrottaessa kuulijan älyllinen tarkkaavaisuus ja humoristinen tunnevire herää jo vitsin kertomisen alkuvaiheessa, jolloin jännitettä aletaan kehittelemään huippuunsa. Tämä tarkoittaa, että kuulijat osaavat jo esityksen aloitustavasta, tyylistä ja kontekstista päätellä sen olevan humoristinen. (Emt.) Kiinnostavaa onkin selvittää, mitkä tekijät keskustelussa ovat merkkejä puheen humoristisuudesta ja miten siirtyminen huumoritilanteeseen tapahtuu.

Keskustelussa osapuolet sukkuiloivat jatkuvasti vakavan ja huumoripuheen välillä. Puhetyyppi voi jatkua samana, vaikka puhuja vaihtuu ja toisaalta tyyppi voi vaihtua, vaikka puhuja pysyy samana (Haakana 1996, 156). Jotta vuorovaikutus toimisi tehokkaasti, osanottajat ilmaisevat toisilleen erilaisin signaalein, minkä tyyppinen keskustelu kulloinkin on meneillään. (Haakana 1996, 148–152; Mulkay 1988, 47). Huumori-intention tuntomerkit puheessa ovat moninaiset. Tyypillisimpiä huumorin signaaleja ovat nauru ja äänen muuntaminen. Nauru voi toimia sekä huumorin vahvistajana että kutsuna siihen. (Haakana 1996, 151.) Äänen muuntamisen kautta puhuja ikään kuin väittää olevansa hetken joku muu ja osoittaa, ettei näin lausuttu puhe ole oikeaa puhetta eikä sitä siksi pidä käsitellä samoin kuin muuta puhetta. Nauru ja äänen muuntaminen eivät kuitenkaan aina liity huumoriin vaan ne voivat signaloida monia muitakin asioita. Siksi naurun ja äänen muuntamisenkin merkitys selviää viime kädessä keskustelukontekstista. (Mulkay 1988, 47–56.)

Huumoria ilmennetään myös leksikaalisilla ja syntaktisilla valinnoilla. Esimerkiksi tilanteeseen sopimattomat kommentit tai liioittelevat ilmaukset tulkitaan usein huumoriksi (Drew 1987, 231–232). Lisäksi puhuja voi käyttää huumorin ilmaisemisessa hyväkseen mitä moninaisempia prosodisia keinoja. Prosodisilla ilmiöillä tarkoitetaan sävelkorkeuteen, äänenlaatuun, puhenopeuteen tai tauotukseen liittyviä muutoksia, joita puhuja voi säädellä (Aho & Yli-Luukko 2005).

Huumorin signaalien tulkitsemisessa ensiarvoisen tärkeää on, että niitä tarkastellaan keskustelun osana, toisin sanoen tiukasti kiinni kontekstissaan (Haakana 1996, 153). Huumorin tuntomerkit voidaankin nähdä myös vuorovaikutuksessa esiintyvinä kontekstivihjeinä (Gumperz 1982, 131). Gumperz tarkoittaa kontekstivihjeillä ilmiöitä, joiden avulla vastaanottaja tulkitsee, mikä kielellinen tapahtuma on kyseessä, miten lausuma on ymmärrettävä ja miten se liittyy edeltävään ja jäljessätulevaan puheeseen. Esimerkiksi koodin, murteen tai tyylin vaihdot, prosodiset ilmiöt sekä leksikaaliset ja syntaktiset valinnat voivat olla kontekstivihjeitä. Puhuja ei useinkaan tiedosta puheensa kontekstivihjeitä eikä niitä yleensä eksplikoida. Vihjeitä tulee tarkastella ainoastaan kontekstissaan. (Emt., 131.) Gumperzin kontekstivihjeet ovat pitkälti samoja kuin Mulkayn (1988) ja Haakanan (1996) esittelemät huumorin signaalit. Omassa analyysissäni käytän enimmäkseen termiä huumorin signaali, koska se vaikuttaa olevan yleisimmin käytössä nykyisessä keskustelunanalyttisessä huumoritutkimuksessa (mm. Lehtimaja 2006, Putkonen 2001, Saharinen 2007). Halusin kuitenkin tuoda esiin myös kontekstivihjeen käsitteen, koska siinä korostuu huumorin tuntomerkkien tiedostamaton luonne.

Huumorin huumorius osoitetaan siis useimmiten keskustelussa tavalla tai toisella, ja nämä signaalit sijoittuvat puheessa siirtymäkohtiin, joissa puhuja

vaihtaa tyyliä vakavasta humoristiseen. Goffman (1981) käyttää tällaisesta puheesta esiintyvistä siirtymästä nimitystä asennonvaihdos. Asennonvaihdos näkyy selvimmin esimerkiksi silloin, kun puhuja vaikkapa suuntaa puheensa ensin yhdelle ja sitten toiselle vastaanottajalle. Myös silloin, kun puhuja lakkaa sanomasta jotakin itsenään ja alkaa raportoida jonkun toisen puhetta, on kyse asennonvaihdoksesta. (Goffman 1981, 151, 153–155.) Huumorin havaitsemisen kannalta olennaista on, että asennonvaihdos voi myös olla siirtymä lähemmäksi tai kauemmaksi lausuman kirjaimellisesta merkityksestä. Esimerkiksi leikillisuus, tunnetilojen muutokset ja vihjailu voivat olla tällaisia vaihdoksia (Haakana 1996, 157).

Puheen vakavaa ja humoristista muotoa koskeva terminologia on melko monenkirjavaa. Puhetyypeistä käytetään muun muassa nimitystä kategoria (Haakana 1996) ja moodi. (Gumperz 1982; Mulkay 1988). Vastaavasti puhetyyppien erottelussa käytetään nimityksiä vakava moodi ja huumorimoodi, vakava ja ei-vakava puhe tai vakava ja ei-vakava kategoria (ks. Haakana 1996, 157–158). Laaja yksimielisyys vallitsee kuitenkin siitä, että nämä kaksi muotoa ovat toisilleen monella tapaa vastakkaiset. Useimmissa tarkastelemistani tutkimuksista puhetyypeistä käytettiin nimitystä moodi, joten käytän jatkossa sitä. Moodin käsite on alun perin lähtöisin Gumperzilta (1982) ja sillä tarkoitetaan puhumisen tapaa (mode of speaking).

3 HUUMORI KOULUSSA

Tässä luvussa pohdin, millaisia erityispiirteitä koulu ympäristönä tuo huumorin laatuun ja sen rakentumiseen. Huumorin ambivalentti olemus tulee erityisen hyvin näkyviin kouluympäristössä, jossa huumorin käyttöön liittyvät reunaehdot onkin usein nähty tiukemmiksi kuin vapaamuotoisissa tilanteissa. Luokkahuoneessa huumori muodostuu tietynlaiseksi, koska opettajan ja oppilaiden välinen suhde on erityislaatuinen, ja vuorovaikutusta ohjaa koulun institutionaalinen kehys. Pohdinkin aluksi opettaja-oppilassuhteeseen liittyvää eettistä vastuuta, minkä jälkeen esittelen kouluhumoritutkimuksen perinnettä erityisesti vuorovaikutuksen näkökulmasta. Erittelen luokkahuoneen vuorovaikutusta seikkaperäisesti, koska siinä ilmenevien institutionaalisten piirteiden tunnistaminen on tärkeää oman analyysini ymmärtämisessä.

3.1 Pedagoginen suhde ja huumori

Opettajan ja oppijan välistä suhdetta kutsutaan pedagogiseksi suhteeksi, joka tarkoittaa inhimillistä opetustapahtumassa ilmenevää vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Pedagoginen suhde syntyy, kun opettaja ja oppilas kohtaavat toisensa koulussa oppimistarkoituksessa. Koulumaailmassa pedagoginen vuorovaikutus koskee useimmiten useita oppilaita samanaikaisesti. (Atjonen 2004, 39; Kansanen 2004, 75.)

Opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde on asymmetrinen. Se ei kuitenkaan ole este demokraattiselle ja tasa-arvoiselle vuorovaikutukselle, joskin se periaatteessa lisää riskiä eettisesti arveluttavaan vallankäyttöön (Atjonen 2004, 39; Kansanen 2004, 75). Opettajalla on hallussaan tieto

opetettavasta asiasta ja vastaavasti oppilaan tehtävänä on oppia tämä sisältö. Pedagogisessa suhteessa sekä opettajan että oppilaan toiminta on tarkoitus suunnata opittavan asian sisältöön. Pedagogista suhdetta voi lähestyä myös sen kannalta, mikä on oppilaan paras. Tällöin opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus toteutuu ennen kaikkea oppilasta varten ja hänen parhaakseen. (Kansanen 2003, 73–78.) Kaiken kaikkiaan opettajan työssä valta ja vastuu nivoutuvat toisiinsa, mikä tekee opettajan asemasta eettisesti problemaattisen.

Opettajalla on yhteiskunnallisen lainsäädännön ja ammattitaidon takaama oikeutus pedagogiseen valtaansa. Nykyiset kuntakohtaiset opetussuunnitelmat mahdollistavat hyvin pitkälle opettajan itsenäisen opetuksen suunnittelun ja toteutuksen oppitunneilla. Opettajan vastuu omasta työstään on lisääntynyt ja sen myötä myös valta. (Atjonen 2004; Kansanen 1992; Tirri 1999.) Kouluarjessa opettaja aikuisena henkilönä käyttää jatkuvasti paitsi pedagogista valtaa, myös valtaa yleensä. Pedagogisen ja muun vallankäytön suhde saattaa johtaa eettisiin ristiriitoihin, ja siksi onkin korostettu opettajan laajaa eettistä vastuuta. (Atjonen 2004, 39; Kansanen 1992, 76).

Opettajan eettinen vastuu asettaa omat rajoituksensa myös opettajan huumorinkäytölle. Huumorintaju mainitaan usein hyvän opettajan ominaisuudeksi, ja sitä pidetään merkinä opettajan myönteisestä ja välittömästä suhteesta oppilaisiin (mm. Stuart & Rosenfield 1994; Uusikylä 2006). Toisaalta opettaja voi käyttää huumoria luokassa myös oppilaiden ja oppimisilmapiirin kannalta vahingollisesti. Opiskelijoiden koulukokemuksia tarkastelleen Vuorikosken (2003) mukaan opettajan alistava ja nöyryyttävä vallankäyttö ei ole kouluelämälle täysin vierasta. Väärin käytettynä huumori voi olla osa tällaista kyseenalaista vallankäyttöä. Pahimmillaan opettajan käyttämä huumori voi aikaansaada oppilaissa häpeän ja nöyryytyksen tunteita

(mm. Anttila 2007; Wanzer 2006). Huumoria kouluympäristössä tutkiessa on siis olennaista erottaa koulukontekstin kannalta myönteinen ja kielteinen huumori.

3.2 Opettajien käyttämät huumorin muodot

Opettajan huumorinkäytön tutkimuksessa on usein hyödynnetty oppilaiden tai opiskelijoiden havaintoja (ks. esim. Bryant ym. 1979; Gorham & Christophel 1990; Torok, McMorris & Lin 2004; Wanzer ym. 2006). Oppilaita on esimerkiksi pyydetty kuuntelemaan nauhalta opettajan puhetta ja poimimaan tästä humoristisia viestejä (Bryant ym. 1979) tai kirjaamaan tunnilla ylös opettajan huumorinkäyttöön liittyviä tietoja (Gorham & Christophel 1990). Oppilaiden havaintojen pohjalta opettajan käyttämää huumoria on jaoteltu eri tavoin.

Bryantin ym. (1979) huumoria korkeakoulussa käsittelevä tutkimus on ensimmäinen, jossa pyritään kattavasti jaottelemaan opettajan käyttämän huumorin eri tyypit. Bryant ym. löysivät kuusi tyyppiä: vitsit, kompakysmykset, sanaleikit, hauskat tarinat, hauskat kommentit sekä viimeisenä sekalaista ainesta sisältävä tyyppi. Jaottelua tarkennettiin vielä jakamalla jokainen kohta seksuaaliseen ja ei-seksuaaliseen, vihamieliseen ja ei-vihamieliseen sekä aiheeseen liittyvään ja aiheeseen liittymättömään huumoriin. (Bryant ym. 1979.) Kyseistä jaottelua on hyödynnetty sellaisenaan myöhemmässä tutkimuksessa (ks. esim. Torok ym. 2004).

Opetettavaan aiheeseen liittyminen tai liittymättömyys on yksi erottelukriteereistä myös muissa opettajahuumorin luokitteluisissa (Gorham & Christophel 1990; Wanzer ym. 2006). Gorhamin ja Christophelin 13 tyyppin jaottelussa on tämän lisäksi erotettu koko luokkaa koskeva huumori vain yhtä oppilasta koskevasta huumorista. Samoin luokittelun perusteena on ollut se,

onko huumori, esimerkiksi vitsi tai hauska tarina, ollut yleisluonteista vai henkilökohtaista. (Gorham & Christophel 1990.)

Joissakin opettajan huumorinkäyttöä kartoittavissa tutkimuksissa (Bryant ym. 1979; Gorham & Christophel 1990; Anttila 2007) on kiinnitetty huomiota sukupuolen merkitykseen. Mies- ja naisopettajien on havaittu käyttävän huumoria luokassa eri tavoin. On löydetty viitteitä siitä, että miespuoliset opettajat käyttävät huumoria kaiken kaikkiaan enemmän kuin naispuoliset opettajat (Anttila 2007, 200; Bryant ym. 1979; Gorham & Christophel 1990). Gorham ja Christophel (1990) ovat lisäksi havainneet, että naisopettajien huumori on useammin aiheeseen liittyvää, kun taas miehet kertovat enemmän aiheen ulkopuolisia hauskoja tarinoita. Samoin huumorinkäytön on nähty edistävän oppimista etenkin miesopettajan käyttämänä, kun taas naisopettajien kohdalla yhteys ei ole yhtä selkeä. Miespuoliset oppilaat tuntuvat kokevan huumorinkäytön oppimista edistävän ulottuvuuden vahvemmin kuin naispuoliset oppilaat. (Gorham & Christophel 1990.)

Wanzer ym. (2006) ovat kritisoineet aiempia tutkimuksia siitä, että ne eivät pureudu riittävästi kouluun sopivan ja sopimattoman huumorin eroihin, vaikka nimenomaan tämä ulottuvuus on keskeinen oppimisen kannalta. Wanzerin ym. esittämä jaottelu rakentuukin ensisijaisesti siihen, koetaanko huumori luokassa sopivaksi vai ei-sopivaksi. Sopivan huumorin luokittelu muistuttaa osin Bryantin ym. (1979) ja Gorhamin ja Christophelin (1990) tyypittelyjä: se on jaettu aiheeseen liittyvään huumoriin, aiheeseen liittymättömään huumoriin, itseä vähättelevään huumoriin sekä tahattomaan huumoriin. Kahden viimeisen osuus on melko marginaalinen. Epäsopivan huumorin tyyppejä taas ovat oppilaisiin kohdistuva vähättelevä huumori,

muihin kohdistuva vähättelevä huumori, hyökkäävä huumori sekä itseä vähättelevä huumori. (Wanzer ym. 2006.)

Luokkahuoneeseen sopiva huumori voi siis olla sekä opetettavaan asiaan liittyvää että aiheen ulkopuolisia virikkeitä hyödyntävää. Wanzerin ym. (2006) tutkimuksessa näiden kahden osuus sopivasta huumorista oli suunnilleen samankokoinen. Itseä vähättelevä huumori sisältää opettajan kannalta riskejä: se voi olla joko sopivaa tai sopimatonta, useimmiten kuitenkin sopimatonta. Erityisesti epäsopivaksi koetaan oppilaisiin kohdistuva vähättelevä huumori, joka kohdistuu esimerkiksi oppilaiden henkilökohtaisiin mielipiteisiin, ulkonäköön, uskontoon tai sukupuoleen. Kaiken kaikkiaan epäsopivan huumorin sopivasta erottaa verbaalisen aggressiivisuuden elementti. Huumori, joka jollain tavalla tunkeutuu oppilaan henkilökohtaiselle alueelle ja uhkaa tämän minäkuvaa, koetaan sopimattomana. (Wanzer ym. 2006.)

Sarkastisesta huumorista, jolla tarkoitetaan yksilöön kohdistuvaa aggressiivissävytteistä ivaa, on tutkimuksissa ristiriitaista tietoa. Bryant ym. (1979) ovat todenneet sen luokkaan sopimattomaksi kielteiseksi huumoriksi, kun taas Torok ym. (2004) ovat havainneet, että oppilaat pitävät sarkasmia sopivan huumorin muotona. Sarkasmi oli myös kolmen suosituimman tyypin joukossa, kun oppilailta kysyttiin, minkä tyyppistä huumoria he itse opettajana käyttäisivät. Tämä viittaa siihen, että oppilaat ovat nähneet sarkasmia käytettävän myös oppimisen kannalta tehokkaasti ja rakentavasti. (Torok ym. 2004.) Tämä on yksi osoitus kouluun sopivan ja sopimattoman huumorin välisen rajan häilyvyydestä.

3.3 Huumorin vaikutus luokan ilmapiiriin

Useissa kouluhumoritutkimuksissa on kiinnitetty huomiota siihen, millainen luokan ilmapiiri on ja kuinka välitön suhde opettajalla on oppilaisiin (Gorham & Christophel 1990; Saharinen 2007; Tholander & Aronsson 2002). Luokassa, jossa opettajalla on välitön suhde oppilaisiin, huumoria viljellään enemmän (Gorham & Christophel 1990). Välittömyyttä ilmentävät erilaiset verbaaliset ja non-verbaaliset seikat. Vahvan välittömyyden luokahuoneessa opettaja esimerkiksi kutsuu oppilaita nimeltä, kyselee heidän mielipiteitään kurssiin liittyen, puhuu luokasta ja itsestään me-muodossa, nostaa keskusteltavaksi oppilaiden ehdottamia aiheita, juttelee oppilaiden kanssa luokan ulkopuolella ja niin edelleen. Sanattomia viestejä läheisyydestä ovat muun muassa opettajan katsekontakti ja elehtiminen tämän puhuessa oppilaille sekä luokassa liikkuminen oppilaita lähelle. (Gorham & Christophel 1990.)

Gorham ja Christophel (1990) ovat tarkastelleet huumorin, oppimisen ja läheisyyden välisiä yhteyksiä nimenomaan oppilaiden näkökulmasta. Oppilaiden käsityksiä kartoittaneessa tutkimuksessa selvisi, että heikon välittömyyden luokissa esiintyi enemmän sellaista huumoria, jota oppilaat eivät kokeneet oppimista edistäväksi. Vastaavasti vahvan välittömyyden luokissa viljeltiin oppimista edistävää huumoria. Huumorilla ei toisin sanoen ole suoraa yhteyttä oppimiseen vaan siitä saatu hyöty riippuu siitä, kuinka välitön opettajan ja oppilaiden suhde on. Välittömyyden merkitys oli suurempi kuin huumorityypin: negatiiviseksi katsottu huumori ei vahvan läheisyyden luokissa heikentänyt oppimista yhtä paljon kuin heikon välittömyyden luokissa. (Gorham & Christophel 1990.)

Opettaja-oppilassuhteen välittömyydellä ja huumorin välisellä yhteydellä on rajansa. Jos opettajalla on jo muodostunut hyvin läheinen ja välitön suhde oppilaisiin, opetuksen jatkuva höystäminen hauskoilla tarinoilla ja muulla huumorilla voi olla jo liioittelua. Oppilaat eivät tällöin enää koe huumorinkäyttöä oppimista edistävänä. Vahvan välittömyyden luokassa siedetään kielteistä huumoria paremmin ja toisaalta hyvää, rakentavaa huumoria ei välttämättä tarvita yhtä paljon kuin luokassa, jossa oppilaiden ja opettajan välit ovat etäiset. (Gorham & Christophel 1990.)

Aylor ja Oppliger (2003) pitävät riittämättömänä tutkimusta, joka rajoittuu tarkastelemaan välittömyyden ja huumorin suhdetta ainoastaan luokkahuoneessa. Kuten Gorham ja Christophelkin (1990) ovat havainneet, opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen vaikuttaa myös luokan ulkopuolella tapahtuva kanssakäyminen. Aylor ja Oppliger (2003) selvittivät tätä yhteyttä tarkemmin ja havaitsivat opettajan huumoriorientoituneisuuden olevan yhteydessä etenkin epämuodolliseen, opintoihin liittymättömään kommunikaatioon luokan ulkopuolella. Tätä selittää mahdollisesti se, että nimenomaan vapaamuotoisempi juttelu opettajan ja oppilaiden välillä tekee opettajasta pidetyimmän oppilaiden keskuudessa, ja tämä puolestaan saa oppilaat havaitsemaan enemmän huumoria opettajan puheessa. (Aylor & Oppliger 2003.)

3.4 Huumori osana luokkahuoneen vuorovaikutusta

Luokkahuoneen vuorovaikutusta ja huumoria koulussa on viime aikoina tutkittu tarkemmin hyödyntämällä muun muassa keskusteluanalyysin yksityiskohtaista tarkastelutapaa (ks. esim. Tainio 2007; Tholander & Aronsson

2002). Luokkahuoneen vuorovaikutusta tarkastellessa on olennaista huomata koulun institutionaalisten puitteiden merkitys, sillä tämän ymmärtäminen on tärkeä osa koulussa ilmenevän huumorin tulkitsemista.

Institutionaalisessa keskustelussa puhujat puhuvat tietystä asemasta käsin (Peräkylä 1998, 177) eli osallistujien ammatilliset tai institutionaaliset identiteetit ovat tärkeä vuorovaikutusta määrittävä tekijä (Drew & Heritage 1992, 3–4). Institutionaalisella keskustelulla on Drew'n ja Heritagen (1992) mukaan kolme keskeistä piirrettä. Ensinnäkin keskustelu on tavoitteellista, jolloin osallistujat tekevät valintoja, jotka palvelevat heidän institutionaalisia tehtäviään. Toiseksi institutionaaliseen vuorovaikutukseen kuuluvat erilaiset rajoitteet, jotka säätelevät keskusteluun osallistumista. Koululuokassa epäsymmetrinen valta-asetelma on yksi tällainen rajoite. Opettaja säätelee opetusvuorovaikutuksessa oppilaiden puheenvuorojen määrää ja pituutta, puhujien valintaa ja järjestystä sekä aiheen käsittelytapaa ja -järjestystä. (Boden 1994, 72.) Kolmanneksi institutionaalisessa keskustelussa käytetään aina instituutioille ominaisia tulkintakehyksiä. Tällöin keskustelua tulkitaan aina tietyssä kontekstissa. (Drew & Heritage, 1992.) Nämä piirteet tulevat esille Raevaaran ym. (2001) mukaan useissa vuorovaikutuksen yksityiskohtissa, esimerkiksi sanojen ja kuvaustapojen valinnassa sekä tavassa, jolla keskustelujaksot eli sekvenssit rakentuvat. Lemken (1990, 5–9) mukaan oppitunnille ominainen toimintatyyppi on ns. kolmiosainen dialogi, joka koostuu kysymyksestä, vastauksesta ja arvioinnista. Ensin opettaja kysyy kysymyksen, johon oppilas vastaa, ja tämän jälkeen opettaja arvioi vastauksen. (Lemke 1990, 5–9.)

Huumori luokkahuoneessa on kiinnostava ilmiö, koska se useimmiten tavalla tai toisella rikkoo opetuskeskustelun perinteisen sekvenssijärjestyksen. Opetuskeskustelu on luonteeltaan tyypillisesti vakavaa ja asiallista. Saharisen

(2007) mukaan asennonvaihdokset huumori-puheeseen merkitsevät usein jonkinlaista irtautumista opetuskeskustelun päälinjalta. Huumoritilanteissa opettaja saattaa hetkeksi irtautua institutionaalisesta roolistaan lähtemällä mukaan leikinlaskuun tai jopa tekemällä itse aloitteen huumorin suuntaan. (Saharinen 2007.) Lemken kuvaamassa tyypillisessä opetussekvenssissä opettaja johtaa vuorovaikutusta, kun taas luokan huumorisekvenssit ovat usein oppilaiden käynnistämiä (Lehtimaja 2006; Tholander & Aronsson 2002).

Huumoria on tutkittu sekä oppilaiden ja opettajan välisessä (Lehtimaja 2006; Saharinen 2007) että oppilaiden keskinäisessä (Tholander & Aronsson 2002) vuorovaikutuksessa. Opettajan ja oppilaan välisessä vitsailussa institutionaalinen kehys näkyy eritoten opettajan suhtautumisessa. Opettaja ei helposti lähde mukaan esimerkiksi yksittäisen oppilaan kiusoitteluun vaan tarkkailee ensin, miten kiusoiteltu oppilas reagoi (Lehtimaja 2006). Lisäksi leikittelyn päätteeksi opettaja pyrkii aina palauttamaan keskustelun varsinaiseen opetettavaan asiaan (Saharinen 2007) ja kiusoittelutilanteissa varmistamaan, että kiusoiteltu oppilas ei oikeasti loukkaantunut häneen kohdistuvasta pilailusta (Lehtimaja 2006).

Tholanderin ja Aronssonin (2002) mukaan oppilaiden välinen kiusoitteluhuumori on tavallisesti monenkeskistä eli kiusoittelijoita on useita. Oppilaiden kesken voi esiintyä paitsi hyvántahtoista myös astetta hyökkäävämpää, pahansuopaa kiusoittelua. Tällöin liikutaan jo kiusoittelun ja kiusaamisen rajamailla. Ratkaisevaa on se, miten kiusoiteltu reagoi tilanteessa eli ymmärtääkö hän kiusoittelun huumoriksi. (Tholander & Aronsson 2002.) Opettajan aloittamat kiusoittelut eivät juuri koskaan ole pahansuopia (Saharinen 2007).

Opettaja voi myös valjastaa huumorin palvelemaan institutionaalista tehtävänsä eli opettamista. Esimerkiksi kiusoittelu voi onnistuessaan olla

opettajalle hyvä työkalu. Saharisen (2007) mukaan kiusoittelu voi toimia opettajan keinona suhtautua oppilaiden virheisiin. Oppilaan virheellinen vastaus tai norminrikkominen on tilanne, johon opettajan on jatkuvasti puututtava. Näin ollen opettaja voi pyrkiä keventämään tai pehmentämään näitä tilanteita huumorin avulla. (Saharinen 2007.)

Kouluympäristössä ilmenevää huumoria tutkineet tutkimukset osoittavat havainnollisesti, kuinka institutionaalisessa keskustelussa aika ajoin rikotaan kyseiselle instituutiolle ominaisia konventioita. Keskustelulla sekä ylläpidetään että muovataan instituutiota vuorovaikutuksessa (Peräkylä 1998, 202–203). Institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa pyritään tunnistamaan ja tekemään näkyväksi ne kielelliset keinot, joiden kautta ero institutionaalisen ja arkipuheen välillä luodaan (Arminen 2005, 17). Luokkahuoneen vuorovaikutusta analysoimalla on mahdollista paljastaa luokassa vallitsevia piileviä käytäntöjä ja valtasuhteita (Tainio 2007, 16–17).

Luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkimus on tuonut esiin, millaisia funktioita huumorilla luokkahuoneessa on. Nämä ovat pitkälti samoja kuin huumorin tehtävät vuorovaikutuksessa yleensä (ks. luku 2.3). Huumori voi esimerkiksi olla keino selvitä opettajan ja oppilaan välisistä ristiriitatilanteista. Huumorin avulla voidaan purkaa tilanne, jossa opettaja ja oppilas ovat vahvasti eri mieltä asiasta sen sijaan, että he vain pyrkisivät tuomaan esille uusia vakavia argumentteja, jotka eivät ratkaisisi asiaa. Vakava keskustelu ei aina johda ratkaisuun vaan voi johtaa katkeruuteen ja etäännyttää osapuolia toisistaan. Tällöin yhteinen nauraminen ja ristiriidan humoristisen puolen löytäminen on keino selviytyä erimielisyydestä ilman, että osapuolten välit viilenisivät. (Anttila 2007, 51.) Lisäksi huumoria monikulttuurisessa luokassa tarkastellut Lehtimaja (2006) on todennut, että eri kulttuureista tulevat oppilaat voivat huumorin

keinoin ilmaista toisilleen omia arvojaan ilman, että arvojen yhteentörmäys loisi kielteistä ilmapiiriä (Emt., 71).

Toiseksi huumori toimii koulumaailmassa osana kasvojen suojelemekanismia. Arkaluontoisen aiheen, kuten rakkauden tai seurustelun, käsittely koulussa voi tuntua kiusalliselta. Lehtimaja (2006) on havainnut, että tällaisissa tilanteissa oppilaat ikään kuin pelastavat toisiaan huumorin avulla, jotteivät joutuisi antamaan vakavia vastauksia henkilökohtaisiin kysymyksiin (Emt. 2006, 70). Kolmanneksi yhdessä koetut hauskat hetket luokassavahvistavat ryhmän yhteisyyttä (Cekaite & Aronsson 2004; Lehtimaja 2006, 70).

4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TOTEUTUS

4.1 Tutkimuskysymykset

Tässä työssä tarkoitukseni on tutkia luokassa ilmenevää huumoria nimenomaan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Selvitän, miten huumori rakentuu luokkahuoneessa sekä opettajan ja oppilaiden välillä että oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Vertailen kahden eri ikävaiheen, alkuopetus- ja yläkouluikäisten oppilaiden muodostamia ympäristöjä keskenään. Tutkimuskysymyksiksi ovat näin ollen muodostuneet seuraavat:

1. Millaisia ovat oppitunneilla muodostuvat huumoritilanteet alkuopetuksen ja yläkoulun erityisopetusryhmissä?
2. Minkälaisin tarkoituksin huumoria käytetään alkuopetuksen ja yläkoulun erityisopetusryhmissä?
3. Millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä on alkuopetuksen ja yläkoulun erityisopetuksen huumoritilanteilla?

4.2 Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä

Tutkimuksessani käytän menetelmänä keskustelunanalyysia, joka soveltuu hyvin huumorin sosiaalisen ulottuvuuden tutkimiseen. Keskustelunanalyysi mahdollistaa huumorin yksityiskohtaisen tarkastelun syntykontekstissaan,

aidossa keskustelutilanteessa (Haakana 1996). Keskustelunalyysin juuret ovat Harold Garfinkelin kehittämässä etnometodologiassa, joka pyrkii selvittämään arkisten toimintojen logiikkaa. Tällöin tutkitaan niitä menettelytapoja ja ajatuskulkua, joilla tavalliset ihmiset ymmärtävät elinolojaan, toimivat sekä vaikuttavat niissä. Arjen logiikka ilmenee esimerkiksi siinä, että ihmisten toiminnot voivat olla odotuksenmukaisia tai -vastaisia. Vuorovaikutustilanteessa osanottajat olettavat toisten jakavan samankaltaiset toimintaperiaatteet, joiden mukaan toimitaan ja joita ylläpidetään. Odotuksenvastainen käyttäytyminen herättää hämmennystä ja usein myös huumoria. (Hakulinen 1998, 13; Heritage 1984, 4–5, 52, 81–82; Tainio 2007, 25).

Keskustelunalyysi pohjautuu luentoihin, joita Garfinkelin oppilas Harvey Sacks piti Kaliforniassa vuosina 1964–1972. (ks. esim. Heritage 1984, 228). Keskustelunalyysissa lähdetään siitä, että vuorovaikutus on yksityiskohtiaan myöten järjestynyttä ja jäsentynyttä toimintaa (Heritage 1984, 236). Näin ollen keskustelumme ei ole kaaosta eikä se, että ymmärrämme toisiamme ole sattumaa. Keskustelunalyysi pyrkiikin tekemään näkyväksi niitä toiminnan malleja, joiden avulla yhteinen ymmärrys rakentuu ja yhdessä toimiminen mahdollistuu (Peräkylä 1997, 177). Arkista päättelyä ja tulkintataitoa tarkastellaan tarkan kielen käytön analyysin avulla (Eskola & Suoranta 1998, 189).

Tutkimuskohteena keskustelunalyysissa on autenttinen aineisto eli puhetta kerätään aidoista keskustelutilanteista. Tulkinnan lähteenä voi olla mikä tahansa vuorovaikutuksessa tapahtuva, ja kaikkien keskustelijoiden oletetaan osallistuvan keskustelun kulkuun. Tarkasteltava puhe on aina suhteutettava kontekstiin sekä sitä ympäröivään puheeseen. Esimerkiksi edellisen puheenvuoron merkitys avautuu tutkijalle siinä, miten seuraavan puheenvuoron käyttäjä sen puheessaan tulkitsee. Jokainen puheen yksityiskohta on huomioitava, koska sillä voi olla merkitystä analyysissa. Siksi

puheen huolellinen litterointi on tärkeää, ja keskustelunanalyysissa käytetään monia erityisiä litterointimerkkejä ilmaisemaan muun muassa naurua, äänenpainoja ja taukoja puheessa (liite 1). (Eskola & Suoranta 1998, 190; Seedhouse 2004, 13–15; Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001, 24; Tainio 2007, 29.)

Keskustelunanalyysilla tarkasteltiin alun perin ei-institutionaalista puhetta, mutta sittemmin sitä on käytetty paljon myös institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimiseen (Raevaara ym. 2001). Institutionaalisisissa olosuhteissa tapahtuvan keskustelun analysoinnissa on huomioitava kyseisen instituution tehtävä sekä selvitettävä institutionaalisen keskustelun kontekstin merkitys (Arminen 2005, 31). Esimerkiksi kouluinstituution vuorovaikutukseen kuuluu kirjoittamattomia sääntöjä ja toimintaohjeita, joita toteutetaan usein täysin huomaamatta. Useat käytänteet edistävät oppisisältöjen oppimista ja yhteiskuntaan sosiaalistumista. Keskustelunanalyysilla voidaan tarkastella näitä piilossa olevia järjestyksiä kuvaamalla toteutuneita käytäntöjä ilman, että niitä arvotetaan hyväksi tai huonoksi opetuksiksi. (Tainio 2007, 16–17.)

Keskustelunanalyysissa lähdetään siitä, että keskustelusta näkyvät puhujien omat näkemykset keskustelun kulusta. Vuorottelun avulla keskustelijat osoittavat ymmärryksensä siitä, missä vaiheessa keskustelussa ”ollaan menossa” (Heritage 1984, 259). Näin ollen keskustelusta näkyy myös se, milloin jokin ymmärretään huumoriksi. Huumoria merkitään keskustelussa erilaisilla tunnusmerkeillä, kuten naurulla, hymyllä tai äänen muuntamisella. Keskustelunanalyysissa siis huumoria havainnoidaan etsimällä keskustelusta näitä merkkejä, joita kutsutaan myös huumorin signaaleiksi. Tällainen tapa mahdollistaa huumorin tarkastelun ilman, että tutkijalla olisi jonkinlainen ennakkokäsitys siitä, mikä on huumoria. (Haakana 1996.) Omassa aineistossani yleisimmät huumorin signaalit ovat nauru, hymy ja äänen muuntaminen.

Lisäksi huumoria merkitään liioitellun toistamisen kautta sekä eleiden, kuten teennäisen "khm"-yskäisyn, avulla.

4.3 Aineiston keruu ja analyysi

Tutkimukseni on yhteydessä kahteen laajempaan hankkeeseen. Työni on ensinnäkin osa Kuopion ja Mikkelin kaupunkien Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksiköltä tilaamaa hanketta (Kuorelahti & Vehkakoski 2008), jonka tarkoituksena on selvittää kyseessä olevien kaupunkien perusopetuksen toimivuutta ja laatua. Toiseksi tutkimus liittyy Suomen Akatemian rahoittamaan tutkimusprojektiin "Eriolaista pedagogiikkaako? Luokahuonevuorovaikutus erityisopetusympäristöissä" (Vehkakoski 2008–2010). Hankkeessa on ollut mukana kuusi opiskelijaa, jotka tekevät Pro gradu-työnsä osana hanketta.

Tutkimusaineisto koostuu 78 videoidusta autenttisesta oppitunnista. Tunteja on kuvattu kuudessa kuopiolaisessa ja mikkelilässä ylä- ja alakoulussa aikavälillä 24.1.–2.4.2008. Mukana on yleisopetus- ja erityisluokkaympäristöjä sekä laaja-alaisen erityisopetuksen ympäristöjä. Luokka-aste vaihteli ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan. Oppilailta ja heidän vanhemmiltaan pyydettiin kirjallinen suostumus videointiin. Mikäli kuvattavassa luokassa oli oppilas tai oppilaita, jotka eivät antaneet suostumustaan, heidän puheensa ja toimintansa jätettiin havainnoimatta. Käytännössä näille oppilaille esimerkiksi järjestettiin opetus kuvattavan alueen ulkopuolella tai kuvakulma rajattiin niin, että nämä oppilaat eivät tulleet mukaan tutkimukseen. Tunteja kuvattiin kahdella tai kolmella kameralla, jotta

kaikki vuorovaikutus tulisi taltioitua mahdollisimman tarkasti. Videoinnin jälkeen materiaali karkealitteroitiin kevään ja kesän 2008 aikana.

Aloitin analyysivaiheen rajaamalla kokonaisaineistosta pois tutkimuskysymysteni kannalta epätarkoituksenmukaiset ympäristöt. Pyrin löytämään sellaisen ala- ja yläkouluympäristöjen yhdistelmän, jossa ikätaso eroaisi selvästi. Näin vuorovaikutuksen vertailu eri ikäisillä olisi mahdollista. Niinpä otin tarkasteluun 8- ja 9-luokkalaisten sekä 2-luokkalaisten tunteja. Toiseksi lähdin siitä, että tarkasteluun tulisi erityisopetuksen pienryhmäympäristöjä, koska nimenomaan näissä huumorin merkitystä on tutkittu hyvin vähän. Näiden rajausten jälkeen aloin käydä läpi oppituntien karkealitteraatteja ja etsiä niistä kohtia, joissa mahdollisesti ilmenee huumoria. Huumorin signaaleista yksi yleisimpiä ja selkeimpiä on nauru (Haakana 1996, 151). Niinpä poimin litteraateista kaikki kohdat, joissa ilmeni naurua. Huumoria voidaan kuitenkin ilmentää monella muullakin tavalla, kuten hymyllä tai äänen muuntamisella (Emt.). Näitä ei ollut karkealitterointivaiheessa vielä merkitty erikseen. Niinpä otin mukaan kaikki ne tilanteet, joihin vähänkin epäilin liittyvän huumoria.

Karkealitteraatioiden läpikäymisen jälkeen aloin tarkastaa poimimiani tilanteita videonauhoilta. Kuva yleensä ja lisäksi usean kameran tarjoamat eri kuvakulmat antoivat paljon lisätietoa tilanteista, ja osa tilanteista karsiutuikin pois, koska epäilemääni huumoria ei nauhan perusteella tilanteissa ilmennytkään. Lisäksi koska analyysini tarkastelee huumoria nimenomaan osapuolten kesken jaettuna ilmiönä, jätin pois tilanteet, joissa huumorimoodissa oli mukana vain yksi osapuoli.

Oppitunteja oli tarkasteltavana tässä vaiheessa vielä melko paljon. Keskustelunanalyysi perustuu kuitenkin hyvin yksityiskohtaiseen tarkasteluun, ja siksi aineisto on hyvä pitää suppeana. Niinpä valikoin lopulliseksi

aineistokseni 4 oppituntia yläkoulusta ja 4 tuntia alakouluympäristöstä. Tunteja valitessani käytin otantakriteereinä kahta tarkoituksenmukaisen valinnan periaatetta, intensiteettivalintaa sekä äärimmäisten ja poikkeavien tapausten valintaa (Patton 2002, 243). Intensiteettivalinnalla tarkoitetaan sitä, että valitaan tapauksia, joissa tutkittava ilmiö esiintyy voimakkaasti eli tässä tapauksessa valikoin ne oppitunnit, joissa huumoritilanteita ilmeni runsaasti. Lisäksi noudatin äärimmäisten tai poikkeavien tapausten periaatetta eli otin mukaan tunnit, joissa huumoria ei välttämättä ilmennyt erityisen paljon, mutta niissä ilmeni jokin poikkeava, uusi tapa käyttää huumoria. Alakoulun kaikki tunnit ovat 2-luokkalaisten laaja-alaisen erityisopetuksen pienryhmän tunteja, joissa oppiaineena on äidinkieli tai matematiikka. Oppilaita tunneilla on 2-4. Yläkoulun tunneista kaksi on 9-luokkalaisten laaja-alaisen erityisopetuksen tunteja, joissa oppiaineina ovat matematiikka ja englanti ja oppilaita on 2-3. Toiset kaksi tuntia ovat 8:n luokka-asteen erityisluokan äidinkielen tunteja. Luokassa on 7 oppilasta. Jotta ala- ja yläkoulu olisivat tasaveroisesti edustettuina, aineistossa on saman verran tunteja ala- ja yläkoulusta.

Videonauhojen tarkistuksen jälkeen muodostin löytämistäni huumoritilanteista alustavan luokittelun, jossa tilanteet oli erotettu huumorin käyttötarkoituksen sekä huumorin aloittajatahon (opettaja ja oppilaat) perusteella. Tutkittuani näytteitä vielä lisää näistä kahdesta olennaisemmaksi eroksi nousi huumorin käyttötarkoitus. Niinpä selkiytin jaottelua jättämällä pois huumorin aloittajan mukaan tehdyt erottelut ja perustin lopullisen luokittelun yksinomaan huumorin eri käyttötarkoituksiin. Osassa tilanteista tuntui olevan kyse puhtaasti hauskanpidosta, kun taas joissakin huumorin avulla pyrittiin esimerkiksi suojelemaan oppilasta nöyryytykseltä. Luokittelin tilanteet sen mukaan, mikä oli kussakin jaksossa huumorin ensisijainen tehtävä, esimerkiksi kasvojen suojeleminen tai oppimisen edistäminen.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Eettisiä näkökulmia ajatellen koen erittäin hyväksi tutkimukseni liittämisen laajempiin hankkeisiin (ks. luku 4.3). Monet aineistoon ja tutkittavien eettisiin oikeuksiin liittyvät seikat, kuten tutkimuslupamenettelyt ja tutkittavien anonymiteetti, tulivat varmistetuksi paitsi oman toimintani, myös minua kokeneempien tutkijoiden toimesta. Kaikilta hankkeisiin osallistuneilta oppilailta sekä heidän vanhemmiltaan pyydettiin kirjallinen lupa videokuvaukseen oppitunneilla. Niinikään he saivat tutkimuksesta ja tutkimusaiheesta kertovan kirjallisen tiedotteen, jossa tuotiin selkeästi ilmi tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus. Ennen tätä tutkimuslupa oli kysytty koulujen rehtoreilta, opettajilta ja koulunkäyntiavustajilta.

Laadullisessa tutkimuksessa luottamuksellisuuteen ja tutkittavien anonymiteetin suojaamiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota, koska esimerkiksi tutkittavien puhe ei huku tilastoihin (Eskola & Suoranta 1998, 57). Tutkimukseni tutkittavien anonymiteetti varmistettiin monin tavoin. Koulujen ja oppilaiden nimet muutettiin litterointivaiheessa, joten tutkittavien henkilöllisyydet eivät tule missään tutkimuksen vaiheessa julki. Tekstilitteroinnit säilytetään arkistossa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikössä. Kerätty videomateriaali tullaan hävittämään projektin päätyttyä.

Luotettavuutta arvioidaan laadullisessa tutkimuksessa hyvin erilaisista lähtökohdista kuin kvantitatiivisessa työssä. Kvalitatiivisessa lähestymistavassa tutkijan subjektiviteetti tunnustetaan, ja siksi tutkijan tuleekin tiedostaa omat asenteensa ja odotuksensa tutkittavan ilmiön suhteen (Eskola & Suoranta 1998, 211). Omalla kohdallani olen pohtinut, katsonko tulevana opettajana aineistoni

luokkatilanteita enemmän opettajan kuin oppilaan näkökulmasta, ja voiko tämä vaikuttaa tekemiini tulkintoihin. Analysoidessani olen siten pyrkinyt ottamaan etäisyyttä tulevaan opettajan rooliini ja lähestymään aineistoani yksinkertaisesti eri tahojen välisinä vuorovaikutustilanteina. Keskustelunanalyysi menetelmänä myöskin vähentää tutkijan vaikutusta tuloksiin, koska tulkinnat ja johtopäätökset tehdään tiukasti aineistoon tukeutuen ja analyysi on hyvin systemaattista. Keskustelunanalyysi ei perustu tutkijan tulkintoihin siitä, mitä aikomuksia puhujilla mahdollisesti on, vaan keskustelijoiden itsensä toistensa puheenvuoroista tekemiin tulkintoihin. Tutkija ei myöskään karsi vuorovaikutuksesta joitakin osia mielivaltaisesti vaan pitää kaikkea vuorovaikutuksessa ilmenevää potentiaalisesti merkityksellisenä, systemaattisena toimintana. (Tainio 2007, 25).

Koska aineisto kerättiin videoimalla, on hyvä pohtia, onko kameralla vaikutusta tutkittavien oppilaiden käyttäytymiseen. Tutkijan läsnäolo voi luoda tilanteeseen jännitettä ja muuttaa käyttäytymistä (Patton 1990, 473). Tainio (2007, 299) on kuitenkin todennut, että luokkahuoneissa on samanaikaisesti meneillään niin paljon vuorovaikutusta, että kamera ja kuvaaja unohtuvat nopeasti. Olin itse myös hankkeen tiimoilta kuvaamassa oppitunteja, ja omien kuvauskokemusteni perusteella yhdyn Tainion mielipiteeseen. Jos kamera aluksi herättikin oppilaissa pientä ihmetystä ja kiinnostusta, tunnin lähtiessä kunnolla käyntiin se yleensä unohtui oppilailta nopeasti. Silloin tällöin oppilaat saattoivat kesken tunninkin noteerata kameran esimerkiksi ilmeilemällä, mutta näissäkin tilanteissa huomio palautui nopeasti muihin asioihin.

Litterointi on olennainen osa keskustelunanalyyttistä tutkimusta, ja siinä vaiheessa tehdyt ratkaisut vaikuttavat saatuihin tuloksiin. Tutkittavan kohteen vuorovaikutusta ei ole mahdollista täysin tyhjentävästi siirtää litteraattiin, ja niinpä osa aineistosta jää auttamatta pois litterointivaiheessa.

(Seppänen 1998, 18–19.) Käyttämäni raakalitteraatit olivat eritasoisia tarkkuudeltaan, ja mahdollisesti tässä vaiheessa tutkimuskohteeni kannalta hedelmällistä aineistoa on jäänyt pois. Huumorin signaalit voivat välillä olla hyvin hienovaraisia, ja siksi huumorin havaitseminen litteraatista ei aina ole helppoa. Varmasti joitakin huumorikohtia onkin tarkasta aineistoon syventymisestä huolimatta jäänyt minulta huomaamatta. Pyrin kuitenkin varmistamaan analyysini pitävyyttä vertaamalla litteraatioita jatkuvasti videonauhoihin. Kävin analyysiini valikoituneet kahdeksan oppituntia tarkasti läpi sekä litteraatteja tutkimalla että nauhoja katselemalla. Löytämäni huumoritilanteet litteroin huolellisesti ja oman tutkimusaiheeni kannalta relevantisti. Merkitsin esimerkiksi huumoriin liittyvät naurut tarkkaan huomioiden niiden pituuden ja ajoituksen suhteessa muuhun vuorovaikutukseen.

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa luotettavuutta lisää se, että tutkija on selvittänyt muille tutkijoille omaa analyysia koskevaa ajatuksenkulkuaan ja perustellut päätelmiään muille. Keskustelunanalyttikoille onkin tyypillistä kokoontua yhteen nk. datasessioihin pohtimaan analyysejaan. (ten Have 1999, 140.) Itse sain tämäntyyppistä tukea graduseminaareissa sekä erityisellä keskustelunanalyysia käsittelevällä metodikurssilla. Koin toisilta saadut näkökulmat tarpeellisiksi täydennyksiksi omalle päättelylleni.

Tutkimusotteelleni tyypillisesti aineistoni on pieni, enkä sen turvin pyri yleistettävyyteen tilastollisessa mielessä. Laadullisessa tutkimuksessa onkin tarkoituksenmukaisempaa puhua enemmän teoreettisesta kuin tilastollisesta yleistettävyydestä (Uusitalo 1991, 78). Teoreettisen edustavuuden perusidea on nähdä tutkittu tapaus esimerkkinä yleisestä (Eskola & Suoranta 1998, 65). Keskustelunanalyysissa tarkoituksena on tehdä aineistosta kulttuurisesti yleispäteviä havaintoja vuorovaikutuksen kulusta, ja näiden havaintojen tulee

nojata tiukasti keskustelunanalyysin metodisiin ratkaisuihin ja lähtökohtiin (Hakulinen 1998, 17).

Teoreettista yleistettävyyttä vahvistaa myös huolella jäsenetty teoreettinen viitekehys (Eskola & Suoranta 1998, 65). Perehdyin tarkoin sekä kotimaiseen että kansainväliseen kouluhumoritutkimukseen ja huumorin tutkimukseen yleensä. Huumoria kouluympäristössä on tutkittu aikojen saatossa hyvin erilaisista lähtökohdista ja erilaisin metodein: aiemmin pääosin määrällisin survey-tyyppisin menetelmin ja 1990-luvun lopulta lähtien yhä enemmän erilaisin laadullisin lähestymistavoin. Sisällytin tarkoituksella viitekehykseeni monenlaisia tutkimuksellisia näkökulmia: osa tutkimuksista muistuttaa metodologialtaan omaa tarkastelutapaani (mm. Lehtimaja 2006; Saharinen 2007) ja osassa päätelmät on tehty ison otannan perusteella määrällistä metodiikkaa hyödyntäen (mm. Bryant ym. 1979). Lisäksi viitekehykseeni sisältyy tutkimuksia monen ikäisten oppilaiden huumorista aina esikouluikäisistä (Poveda 2005) yliopisto-opiskelijoihin (Bryant ym. 1979). Tämä on tärkeää siinäkin mielessä, että tutkimuksessani vertailen kahta ikäluokkaa.

Tulosten luotettavuutta olisi lisännyt tulosten uskottavuuden varmistaminen. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkittavilta kysytään heidän näkemystään saatuihin tuloksiin ja sitä, pitävätkö ne heidän mielestään paikkansa (Eskola & Suoranta 1998, 212). Olisin erittäin mielelläni kuullut aineistoni opettajien ja oppilaiden kantoja tekemiini tulkintoihin ja mahdollisesti saattanut heidän tietoonsa jotakin, mitä he eivät ole aiemmin tulleet ajatelleeksi. Tässä tapauksessa kuitenkin yhteyden ottaminen tutkittaviin olisi ollut haasteellista, koska aineisto on kerätty lähes kaksi vuotta sitten, ja tutkimani ryhmät ja luokat eivät luultavimmin enää ole koossa.

Vertailu laadullisessa tutkimuksessa ei tarkoita tilastollisesti merkitseviä eroja osoittavien vertailuasetelmien luomista (Eskola & Suoranta 1998, 66). Tutkimuksessani pyrin selvittämään, millainen on huumorin olemus näissä kahdessa ikäluokassa ja havainnoimaan, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä ilmenee nimenomaan huumorin rakentumisen suhteen. Vertailen siis ikäluokkien huumorista tekemiäni tulkintoja enkä ikäluokkia edustuksellisinä joukkoina. Tällainen aineiston sisäinen vertailunäkökohta parantaa laadullisten tutkimustulosten hienosyisyyttä.

5 HUUMORIN TEHTÄVÄT LUOKKAHUONEESSA

Tässä luvussa esittelen alkuopetus- ja yläkouluympäristöistä löytämiäni huumorin funktioita. Tarkastelemissani tilanteissa huumorilla on neljä pääasiallista tehtävää: kasvojen säilyttäminen, palautteen lieventäminen, oppimisen edistäminen ja hauskanpito. Samaa päätarkoitusta palvelevaa huumoria voi ilmetä erilaisissa yhteyksissä ja laadullisesti erilaisena. Esimerkiksi hauskanpito voi olla muun muassa sanaleikkelyä tai yleisempää vitsailua. Huumorin tehtävät ja niihin sisältyvät tarkennukset on esitelty taulukossa 1, josta käy ilmi, missä ympäristössä ja minkä verran kutakin funktiota toteuttavaa huumoria esiintyy. Seuraavaksi kuvaan kuhunkin huumorin tehtävään liittyviä tilanteita.

TAULUKKO 1. Huumorin eri tehtäviä toteuttaneiden huumoritilanteiden määrät alkuopetuksessa ja yläkoulussa.

Huumorin tehtävä	Ympäristöt			
	Alakoulu	Yläkoulu 1	Yläkoulu 2	Yhteensä
Kasvojen säilyttäminen				
Virheeseen suhtautuminen	3	8		11
Ymmärtämättömyyteen reagoiminen		4		4
Epävarmuuteen suhtautuminen		2		2
Palautteen lieventäminen				
Palautteen vastaanottaminen		4	1	5
Kehoituksen pehmentäminen		4		4
Oppimisen edistäminen				
Materiaalilla hauskuuttaminen			1	1
Opettajan virheelle nauraminen			2	2
Vitsailu ohjeidenannossa			1	1
Hauskanpito				
Sanoilla leikittelyminen	5		3	8
Yleinen vitsailu	2		5	7
Kiusoittelu	(1)		2	2(/3)
Sattumuksille nauraminen	2	2	1	5

Huom. Suluisissa merkitty tapaus viittaa rajatapaukseen, jota on kuvattu tarkemmin luvussa 5.4.3.

5.1 Kasvojen säilyttäminen

Vuorovaikutuksessa pyrkimys säilyttää omat ja muiden kasvot on ilmeisen yleismaailmallinen ilmiö. Tämä ilmenee tiettyjen puheenaiheiden välttämisenä, oman tunneilmaisun säätelemisenä ja anteeksi pyytämisenä (Keltner ym. 1998). Huumori on keino keventää tilanteen tunnelmaa. Aineistossani huumoria käytetäänkin runsaasti kasvojen säilyttämistarkoituksessa etenkin yläkouluympäristössä, mutta myös alkuopetuksessa.

5.1.1 Virheeseen suhtautuminen

Aineistossani monet yhteiset naurut eritoten yläkoulussa sijoittuvat tilanteisiin, joissa oppilas on tehnyt jonkin virheen, esimerkiksi vastannut väärin (esimerkki 1) tai toiminut epähuomiossa ohjeiden vastaisesti (esimerkki 2). Näissä tilanteissa huumori kumpuaa osapuolten yhteisestä tarpeesta suojella oppilasta virheen aiheuttamalta mahdollisesti nololta tilanteelta (ks. Saharinen 2007).

Esimerkki 1 on yläkoulun osa-aikaisen erityisopetuksen englannin tunnilta, jossa tunnilla olevat kaksi oppilasta, Jaana ja Mari, lukevat vuorotellen ääneen kirjan kappaletta englanniksi.

Esimerkki 1.

Yläkoulu 1/3 509

- 1 Ope: joo and Mari please
- 2 Mari: <lukilli> [.hhh]
- 3 Jaana: [.hhh]
- 4 Ope: [.hhh]£luckily£
- 5 Jaana: [hehe]
- 6 Mari: [hehe] you soon get used it (-

Rivillä 2 Mari lausuu sanan luckily väärin ja naurahtaa välittömästi sen jälkeen. Naurahdus viittaa siihen, että Mari huomaa itse virheensä ja pehmentää sitä naurulla. Nauru voi olla paitsi reaktio huumoriin, myös kutsu siihen (Haakana 1996, 151). Jaana yhtyy nauruun samoin kuin opettaja, joka kuitenkin saman tien myös korjaa virheellisen vastauksen. Tässä tapauksessa siis asennonvaihdoksen huumoriin tekee oppilas, ja sekä toinen oppilas että opettaja yhtyvät siihen. Rivillä 6 Mari vielä nauraa aluksi, mutta palaa sitten tehtävän pariin jatkamalla ääneen lukemista. Näin ollen myös paluu vakavaan keskusteluun tapahtuu oppilaan toimesta.

Alkuopetusikäisilläkin oppilaan kasvoja suojataan virheen sattuessa huumorilla. Esimerkki 2 on osa-aikaisen erityisopetuksen äidinkielen tunnin alkupuolelta. Oppilaat virittäytyvät tunnin lukuharjoituksiin tekemällä muutamia aivojumppaliikkeitä. Oppilaat ja opettaja istuvat ympyrässä. Heikki, jonka toimintaa korjataan, istuu opettajaa vastapäätä.

Esimerkki 2.

- Alakoulu /2 142
- 1 Eo: @nyt@ otas tämä asento?
 - 2 ((pane sormenpäät vastakkain))
 - 3 (0.6)
 - 4 Mikko: ↑jauu ((korkea huudahdus))
 - 5 ((oppilaat laittavat sormenpäät vastakkain paitsi Heikki, joka panee kädet ristiin))
 - 6 Eo: tää oli se mikä täällä (.) [aivopuoliskot tälle yhistää]=((puristaa päätään käsillään))
 - 7 Lasse: [mmm pam pam]
 - 8 Eo: =↑tsup(.) [näin]
 - 9 Lasse: [mm pam]
 - 10 Heikki: saaks [£mä£(-)]
 - 11 Eo: [ei £näin£ ((laittaa kädet ristiin kuten Heikillä on))
 - 12 Lasse: pum
 - 13 Eo: >ei vielä mennä< (.)£ruokarukoukseen£
 - 14 Heikki: hehe(.) [hehe]((laittaa sormenpäät vastakkain))
 - 15 ((Lasse panee kädet ristiin))
 - 16 Lasse: [@siunaa Jeesus ruokamme ↑aam(hh)en@]hh
 - 17 Heikki: hh ((katsoo Lassea ja panee uudestaan kädet ristiin))
 - 18 Ope: Heikki kans anna yhistyä °vähä aikaa.°

Esimerkin alussa opettaja kehottaa oppilaita laittamaan sormenpäät vastakkain ja näyttää itse esimerkkiä. Heikki panee kuitenkin kätensä virheellisesti ristiin (rivit 5-6). Opettaja huomaa rivillä 11 Heikin ristissä olevat kädet ja tuottaa lempeän, hymyä sisältävän kehoituksen *ei näin*. Opettajan seuraavassa vuorossa rivillä 13 ilmenee koominen sävy, kun hän hymyillen sanoo, että *ei vielä mennä ruokarukoukseen*. Heikki vastaa tähän naurulla. Lasse, joka on äännellyt levottoman oloisesti tilanteen ajan (rivit 9 ja 12), reagoi opettajan kehoitukseen jatkamalla vitsailua: rivillä 16 hän ikään kuin lausuu ruokarukouksen. Heikki huvittuu tästä (rivi 17), mutta opettaja pyrkii palaamaan vakavaan moodiin rivillä 18. Esimerkissä 2 opettaja siis sekä aloittaa, että lopettaa huumoritilanteen. Esimerkissä 1 puolestaan aloitteen huumoriin ja paluun vakavaan keskusteluun tekee oppilas.

5.1.2 Ymmärtämättömyyteen reagoiminen

Virheellisen vastauksen lisäksi huumorin keinoin voidaan laukaista tilanteita, joissa oppilas ei ymmärrä opetettavaa asiaa. Esimerkki 3 on 9. luokan matematiikan tunnin alusta. Opettaja aloittaa kertaamalla edellisellä tunnilla käsiteltyä asiaa.

Esimerkki 3.

Yläkoulu 1/1 168

- 1 Ope: nyt meillä on täällä, (.) ↑tietyt sivujen pituu (.)pit (.) pituudet annettu (.) <mikä:ä>
- 2 trigonometrinen funktio myö saadaan noilla (.) sivuilla?
- 3 (5.0)
- 4 Ope: jos katotaan esimerkiks ↓alfasta käsin,
- 5 (7.0)
- 6 Ope: kuvittelette ittenne tonne (0.8) alfa-kärkeen? (0.8) nenä on siellä alfan kärjessä (0.6)) ja kun
- 7 katotte kulman aukeamaan päin (.) alas↑päin (1.4) mikä trigonometrinen funktio täällä >ne on
- 8 nyt oikein< ((osoittaa samalla taululle))
- 9 (1.0)

- 10 Mari: khm
 11 (1.8)
 12 Mari: ↑hä
 13 Karita: he[he
 14 Jaana: [ni(h)in]pä [hehe]
 15 Opettaja: [hehe]
 16 Karita: [hehe]
 17 Ope: o:ok(h)ei? eli [oppilaat: he he] ↑sini oli <vastainen ka-teetti> jaettuna hypotenuusalla?
 18 ((kirjoittaa samalla taululle))

Rivillä 1 opettaja antaa tietoa taululla olevasta tehtävästä ja kysyy sitten oppilailta kysymyksen. Pitkän hiljaisuuden jälkeen opettaja tarkentaa kysymystä rivillä 4 ja tekee sen vielä uudelleen pidemmin rivillä 6. Rivillä 12 yksi oppilaista vihdoinkin vastaa opettajalle lausumalla korkean *hä*-ilmaisun. Opettajan kysymyksen jälkeinen odottava tunnelma purkautuu tällä ilmaisulla ja se saa vahvistusta toiselta oppilaalta ilmaisulla *niinpä* rivillä 14. Huumori vahvistetaan oppilaiden ja opettajan yhteisellä naurulla. Opettajan vastausvuorossa rivillä 17 on edelleen viitteitä huumorista, sillä vuoron aloittava *okei* on lausuttu nauraen. Vuoron loppuosa kuitenkin palauttaa keskustelun takaisin tehtävän pariin.

5.1.3 Epävarmuuteen suhtautuminen

Vieraan kielen tunnilla ilmenee erityistä tarvetta kasvojen suojeluun vaikeasti lausuttavia sanoja äännettäessä. Tällöin huumorilla ei niinkään pehmenetä virhettä tai tietämättömyyttä vaan pikemminkin vieraan kielen lausumiseen liittyvää epävarmuutta. Yläkoulun englannin tunnilla (esimerkki 4) oppilas lukee ääneen englanniksi kirjan tehtävää.

Esimerkki 4.

Yläkoulu 1/3 384

- 1 Jaana: after upper[upper], hh sec(h)ondary h (0.8)
 2 Mari: hh ((seuraa luettavaa kohtaa omasta kirjastaan))

- 3 Jaana: NYT ON ihan älyttömiä san(h)oja [mää hyppään] yli
 4 Ope: [£mite se san-£]
 5 Jaana: £students£=
 6 Mari: = hh=
 7 Jaana: =£can [kan] continue i(h)n [kontinue in]£ he[hehehe]
 8 Mari: [hehehe]
 9 Ope: ↓no:o ni(h)i? missä kahessa paikassa voi (.) jatkaa?

Jaana lukee rivillä 1 hieman naureskellen tekstiä. Lukemiseen tulee tauko, joka voidaan tulkita epäröinniksi. Mari reagoi epävarmuuteen naurulla. Rivillä 3 Jaana ilmaisee nauraen luettavien sanojen vaikeuden ja opettaja vahvistaa tilanteessa syntyneen huumorin hymyilemällä (rivi 4). Näin ollen englannin kielen lausumisessa epävarma Jaana välttää nolon tilanteen ja selviytyy tilanteesta naurun avulla. Hihittely jatkuu riveillä 6–8, kunnes opettaja pyrkii rivillä 9 siirtymään takaisin tehtävän pariin.

5.1.4 Yhteenveto

Tässä luvussa esiteltyjen katkelmien perusteella huumori näyttää olevan keino sujuvoittaa luokkahuoneen vuorovaikutusta. Huumorin avulla suojellaan ennen muuta oppilaita kiusallisilta tilanteilta. Tarve kasvojen suojeluun huumorin keinoin ilmeni aineistossani voimakkaammin yläkoulussa. Murrosiässä tarve huoli kasvojen säilymisestä on epäilemättä suurempi kuin nuoremmilla lapsilla, mikä osaltaan selittää huumorin käytön yleisyyden tässä tarkoituksessa nimenomaan yläkoulussa. Kaikissa yläkoulun tilanteissa (esimerkit 1, 3 ja 4) oppilaat itse tekevät aloitteen huumoriin, jonka avulla suojaavat joko omia tai toisen oppilaan kasvoja. Tilanteista käy ilmi, että yläkoululaiset tunnistavat nopeasti huumorimoodiin kääntymisen ja alkavat tukea toisiaan esimerkiksi yhtymällä toisen nauruun. Myös opettaja yhtyy yläkoulussa helposti kasvojensäilyttämistilanteiden huumoriin. Tämä ei kuitenkaan tapahdu ennen

kuin oppilas, jonka kasvot ovat uhattuina, on itse ilmaissut ymmärtäneensä huumorin esimerkiksi nauramalla.

Alkuopetuksen esimerkissä (esimerkki 2) kasvoja suojaavan humoristisen toiminnan käynnistää opettaja. Tämän taustalla saattaa olla se, että pienet oppilaat eivät vielä ole sisäistäneet kasvojen suojeleminen periaatetta niin vahvasti, että ymmärtäisivät suojata toistensa kasvoja. Esimerkkitalanteessa oppilaat kuitenkin poimivat taitavasti opettajan humoristisen vihjeen, ja näin ollen huumori toimii oppilasta suojaavasti myös alkuopetusikäisillä.

Opettajan tavat yhtyä huumoriin ovat maltillisia ja hillittyjä: opettaja saattaa naurahtaa tai hymyillä. Tämä johtunee siitä, että oppilaan osaamattomuuteen liittyvät tilanteet ovat arkaluonteisia ja niissä ilmenevä huumori voi olla myös kielteistä (Anttila 2007, 204). Huumorin keinoin voi siis sekä suojata oppilaan kasvoja onnistuneesti että nolata oppilaan. Raja näiden välillä voi olla häilyvä. Kaikissa tämän luvun esimerkeissä on tulkintani mukaan kuitenkin kyse hyvántahtoisesta yhdessä nauramisesta eikä yhden oppilaan osaamattomuuteen kohdistuvasta ilkeästä naurusta.

5.2 Palautteen lieventäminen

Luokassa oppilaat saavat jatkuvasti palautetta omasta työskentelystään ja vastauksistaan ja taidot ovat alati tarkkailun alla. Palautteen vastaanottaminen voi tuntua etenkin yläkouluikäisestä oppilaasta kiusalliselta. Aineistossani palautteenantotilanteita kevennetäänkin huumorin keinoin nimenomaan yläkoulun puolella, kun taas alkuopetusikäisillä huumoria ei vastaavissa tilanteissa ilmene.

5.2.1 Palautteen vastaanottaminen

Huumorilla suhtaudutaan niin myönteiseen kuin kielteiseenkin palautteeseen. Esimerkki 5 on yläkoululaisten osa-aikaisen erityisopetuksen englannin tunnilta. Ennen esimerkin alkua oppilaat ovat lukeneet ääneen englanniksi. Tilanne käynnistyy, kun Jaana alkaa epäillä omia lausumiskykyjään.

Esimerkki 5.

Yläkoulu 1/3 373

- 1 Jaana: ↑vähä me osataan <lausua> nää fhyvin£? ((kääntää katseensa opettajaan hymyillen))
- 2 Ope: ↑tuota:a (0.5) >jokainen meistä< lausuu sillä tavalla kun osaa. (.)
- 3 Jaana: ((tirskahtaa, katsoo Maria))
- 4 Ope: en ↑miekään täydellisesti lausu ↑englantia? aika lähe (.) ↑£kaukanaki siitä itse asiassa£
- 5 (0.8) <↓mutta> siitä huolimatta
- 6 minun englantia on ymmärretty tuolla £maailmalla£
- 7 Jaana: miunki
- 8 Ope: ↑no ni (0.7) sillom sä osaat englantia.
- 9 Jaana: [hehe]
- 10 Mari: [hehe]

Jaanan puheenvuorossa rivillä 1 on selkeästi ironinen sävy: sanavalinta *vähä* viittaa siihen, että sitä seuraava lausuma *me osataan lausua englantia hyvin* onkin tarkoitettu semanttista sisältöään vastakkaiseksi. Toisin sanoen *vähä me osataan* tarkoittaakin tässä yhteydessä sitä, että "me ei osata". Huumoria signaloi vuorossa lisäksi lopun hymy. Nouseva intonaatio sekä katseen kohdistaminen opettajaan viestivät, että Jaana haluaisi opettajan kommentoivan tokaisemaansa väitettä. Opettaja vastaa Jaanan vuoroon asiallisesti ja samalla viestittäen erilaisten lausumistapojen olevan luonnollista (rivi 2). Jaana suhtautuu opettajan kommenttiin huumorilla ja pyrkii saamaan reaktiolleen vahvistusta Marilta (rivi 3). Riveillä 4–6 opettaja täydentää aiempaa vuoroaan vieden asian henkilökohtaisemmalle tasolle. Nyt Jaanakin vastaa vakavasti ilmaisemalla, miten hänenkin englantiaan on ymmärretty todellisissa tilanteissa (rivi 7). Varsinainen myönteinen palaute tulee opettajalta rivillä 8, kun hän sanoo *no ni*,

silloin sä osaat englantia. Oppilaat eivät ilmeisesti ole valmiita ottamaan opettajan kehuvaan kommenttia täysin vakavasti, koska oppilaat puhkeavat opettajan vuoron jälkeen nauruun.

Toisinaan oppilas joutui nielemään kielteistä palautetta. Esimerkissä 6 yläkoulun pienluokan äidinkielen tunnilla ollaan aloittelemassa itsenäistä tehtävien tekemistä.

Esimerkki 6.

Yläkoulu 2/3 434

- 1 Ope: ja ↑nyt sovitaan että (.) nyt <muutaman minuut-
 2 tin> viis minuuttia teet ite? (.) eteenpäin
 3 siitä? (0.4) ja etit sieltä vaan ne omistus-
 4 liitte ja <korjaat> sen
 5 Veeti: ymh?
 6 Ope: °Kirjakielelle°
 7 Veeti: ymh?
 8 (1.0) ((opettaja liikkuu Veetin pulpetin viereen))
 9 Ope: ↓ja rupee tekemään nyt.
 10 Veeti: ymh
 11 Ope: @vai tulenko mä tähän viereen°, (0.6) ↑vahtimaan
 12 Veeti: hehe[hehe]
 13 Elias: [hhh] ((kääntyy katsomaan Veetiä))
 14 ((muut oppilaat hymyilevät))
 15 Veeti: hehe[he
 16 Tero: [↑yhhyh] (0.4) no on nuita.
 17 Veeti: ehkä ne ottaa (.) ehkä ne ottaa Tero minut
 18 viikoksi sinne hullujenhuoneelle,
 19 Tero: £ois jo£ (-)
 20 (1.5)
 21 Ope: C:ssä katot siellä että tämä taitaa
 22 olla sinun työ.

Esimerkin alussa opettaja ohjeistaa itsenäiseen työskentelyyn (rivit 1–4). Veeti vastaa opettajalle myötäilevästi ilmaisulla *ymh* jo riveillä 5 ja 7, vaikka opettaja puhuttelee Veetiä henkilökohtaisesti vasta rivillä 9, jolloin hän on siirtynyt luokan etuosasta Veetin viereen. Veeti siis pyrkii *ymh*-ilmaisullaan (rivit 5 ja 7) kiinnittämään opettajan huomion. Opettaja kohdistaa Veetiin tiukan kehoituksen (rivi 9) ja jatkaa samaan tiukkaan sävyyn rivillä 11. Veetin vastaus

opettajan tiukkaan palautteeseen on pitkä nauru. Opettaja on sanonut rivien 9 ja 11 vuorot kaikkien oppilaiden kuullen, ja oppilaat reagoivatkin näihin hymyilyllä ja naurahduksilla. Veeti jatkaa nauruaan ja rivillä 17 tuottaa vielä hauskan hullujen huoneelle viemiseen liittyvän ilmauksen, joka edelleen viittaa opettajan kehoitukseen. Tämä vuoro on osoitettu erityisesti Terolle, joka rivillä 16 on kommentoinut opettajan ja Veetin välistä tilannetta huokaamalla ja sanomalla *no on nuita*. Opettaja pysyttelee vakavassa moodissa ja jatkaa tehtävään liittyvää puhetta rivillä 21.

5.2.2 Kehoituksen pehmentäminen

Palautteenantotilanteessa opettaja saattaa pehmentää omaa normatiivista kehoitustaan koomisen sävyn avulla. Näissä tilanteissa opettaja useimmiten vain käväisee huumorimoodissa ja palaa sitten asialliseen opettamiseen, kuten esimerkissä 7. Esimerkki on yläkoulun osa-aikaisen erityisopetuksen matematiikan tunnilta, jonka aluksi on ilmennyt, etteivät oppilaat ole opetelleet sovittuja asioita kotona. Opettaja on juuri ennen esimerkkitulannetta kerrannut vanhan asian ja on siirtymässä eteenpäin.

Esimerkki 7.

Yläkoulu 1/1 97

- 1 Ope: okei? (1.0) >nytte tuota:a?< (1.2) myö mennään asias eteenpäin. (.) nyt te joudutte
- 2 harjoittelemaan sit ↑vähän £kovemmin£
- 3 Mari: [hhh]
- 4 Jaana: [hhh]
- 5 Karita: [hhh]
- 6 Opettaja: [hh]

Rivillä 1 opettaja ilmoittaa etenevänsä seuraavaan asiaan ja tuottaa vuoron lopuksi epäsuoran kehoituksen *nyt te joudutte harjoittelemaan sit vähä kovemmin*. Kehoituksessaan opettaja viittaa selvästi siihen, että oppilaat eivät sovitusta

huolimatta ole opetelleet läksyä ja näin ollen joutuvat tekemään jatkossa enemmän töitä. Kehoituksen tiukkaa sävyä, joka näkyy pakkoa ilmentävässä sananvalinnassa *joudutte*, kevennetään lopun hymyllä. Ryhmän kaikki kolme oppilasta vastaavat opettajan vuoroon naurulla (rivit 3-5), ja myös opettaja yhtyy oppilaiden nauruun (rivi 6). Tämän jälkeen tilanne jatkuu siten, että opettaja menee seuraavaan opetettavaan asiaan.

Aineistossani ilmenee yksi tilanne, jossa huumorilla pehmenneen kehoituksen antaa opettajan sijaan oppilas. Esimerkki 8 on samalta yläkoulun tunnilta kuin esimerkki 7. Tilanne on aivan tunnin alusta, jolloin opettaja on pyytänyt Jaanaa tekemään tehtävän taululle. Jaana on ennakoanut epäonnistuvansa tehtävässä. Tilanteen alkaessa Jaana on kuitenkin siirtynyt taululle yrittääkseen ratkaista tehtävän.

Esimerkki 8.

Yläkoulu 1/1 21

- 1 Ope: mietit että:ä (0.4) ↑mikä oli. (.) vastainen kateetti jaettuna hypote[nuusa-
- 2 Jaana: [ÄLÄ] NYT KERRO.
- 3 Ope: okei?
- 4 Jaana: h[h ((katsoo opettajaa))
- 5 Ope: [hh]
- 6 Karita: [hehe]
- 7 Jaana: mie teen näin ainaki?
- 8 ((alkaa piirtää taululle))

Opettaja opastaa rivillä 1 Jaanaa tehtävän tekemiseen. Koska Jaana on aiemmin ilmaissut epävarmuutensa tehtävän suhteen, opettaja antaa tarkkoja ohjeita. Jaana kuitenkin keskeyttää opettajan sanomalla kovaan ääneen *älä nyt kerro* (rivi 2). Tiukka kehoitus oppilaalta opettajalle on luokkatilanteessa selkeästi poikkeuksellinen. Opettaja kuitenkin osoittaa suostuvaisuutensa Jaanan kehoitukseen rivillä 3 ja vuoron nouseva intonaatio viittaa siihen, että opettaja jää odottamaan jatkoa tehtävän tekemiselle. Jaana kääntää katseensa taululta

opettajaan ja naurahtaa. Myös Karita ja opettaja naurahtavat. Jaanan tiuskaisu (rivi 2) ei ehdi synnyttämään kireää tunnelmaa luokassa, koska Jaana pehmentää vuoroaan naurulla. Paluuvuoron vakavaan tehtävän tekemiseen tuottaa Jaana rivillä 7, kun hän sanoo *mie teen näin ainaki* ja alkaa piirtää ratkaisuehdotustaan taululle (rivi 8).

Opettajan suopea reaktio Jaanan kehotukseen (rivi 3) viestii siitä, että tunnilla vallitsee yleensä ottaen rento ja välitön ilmapiiri. Läheiset välit oppilaiden ja opettajan välillä mahdollistavat poikkeamiset perinteisen luokahuonekeskustelun rakenteesta.

5.2.3 Yhteenveto

Palautteenantotilanteissa ilmenevä huumori palvelee osaltaan kasvojen suojeleutarkoitusta edellisen luvun tilanteiden tavoin. Selvimmin oppilaan kasvot ovat uhattuina esimerkissä 6, jossa opettaja kohdistaa yhteen oppilaaseen tiukan kehotuksen koko luokan kuullen. Esimerkki 8 puolestaan osoittaa, että myös opettajan kasvot voivat olla uhattuina, ja niitäkin voidaan suojella kääntämällä asia leikiksi.

Palautteenannossa huumoria käytetään kuitenkin ennen muuta pehmentämään sanotun palautteen normatiivista ja käskevää sisältöä. Useimmiten palautteen antaja on opettaja (esimerkit 5, 6, 7), mutta kehotuksen voi antaa myös oppilas (esimerkki 8). Humoristinen lieventäminen voi tapahtua joko palautetta antavassa vuorossa (esimerkit 7 ja 8) tai palautteen vastaanottovuorossa (esimerkit 5 ja 6). Kiinnostavaa on, että opettaja ei kaikissa tilanteissa itse pehennä omaa normatiivisuuttaan vaan humoristisen lievennyksen tekee oppilas ikään kuin responsina opettajalle. Varsinkin katkelmassa 7 huumori näyttäisi jäävän enimmäkseen oppilaiden väliseksi.

Palautteenantotilanteissa joistakin oppilaiden vuoroista ilmenee epäily omia kykyjä kohtaan. Katkelmassa 5 käy ilmi, että oppilas ei oikein luota siihen, että osaa lausua vieraskieliset sanat hyvin ja vastaavasti katkelmassa 8 oppilas on ennen esitettyä tilannetta ennustanut epäonnistuvansa tulevassa tehtävässä. Voidaankin pohtia, tarvitaanko huumoria tilanteissa myös siksi, että oppilaat ovat epävarmoja oman osaamisensa suhteen eivätkä usko positiivisen palautteen sisältöön. Tämä voisi selittää myös sitä, miksi kasvoja suojaavaa huumoria tarvitaan myös positiivista palautetta annettaessa (esimerkki 5).

Alkuopetuksessa huumoria ei ilmene palautteenannon yhteydessä. Tämäkin vahvistaa havaintoa, että kasvojen ylläpitoon liittyvä huumori on ominaista nimenomaan yläkoululaisille.

5.3 Oppimisen edistäminen

Muutamissa tilanteissa huumoria käytetään selvästi keinona edesauttaa käsiteltävän asian oppimista. Aloitteen huumoriin tekee tällöin luonnollisesti opettaja. Opettaja pyrkii aktivoimaan oppilaita hauskuuden avulla.

5.3.1 Materiaalilla hauskuuttaminen

Oppimista edistävä hupailu saa alkunsa esimerkiksi hullunkurisesta materiaalista. Esimerkki 9 on yläkoulun äidinkielen tunnilta, jossa käsitellään pääsiäistä. Tilanteen alkaessa opettaja on piirtoheittimen äärellä ja johdattelee oppilaita aiheeseen. Opettaja on valmistanut tuntia varten materiaalin, jossa sikin sokin olevista kirjaimista on tarkoitus muodostaa pääsiäiseen liittyviä sanoja.

Esimerkki 9.

Yläkoulu 2/11 72

1 Ope: kyllä näin se on. (.) tuota? (0.4) mä rupesin kirjoittamaan [näitä]
 2 Tero: [--]((tekee kädellä jonkin eleen
 3 ja katsoo Eliasta))
 4 Ope:[ehtoolliseen] liittyviä,
 5 Elias:[hh]
 6 Tero: [hhh]
 7 Ope: ehtoolliseen ku anteeks ↑PÄÄsiäiseen liittyviä (0.8)< asioita> tuota ja,(.) ↓khm
 8 tekstinkäsittely meni ihan täysin pieleen.
 9 Elias: he [he
 10 Tero: [he he]
 11 Veeti: [he he]£ sinä oot ihan tahalleen laittanu£,
 12 Ope: £eihkö oo muuten ihan nolo juttu oikeestaaf.
 13 Veeti: he he
 14 Ope: £varsinki tässä tilanteessa£ ↓khm (0.6) no tuota (0.4) ↑tämännäköstä juttua pitäs,
 15 ((opettaja heijastaa piirtoheittimellä kalvon jossa on kirjaimia sekaisin yhdessä pötkössä))
 16 ((kaikki oppilaat nauravat))
 17 Ope: pitäs tämännä[kös-
 18 Elias: [p(h)erjes] perss,
 19 Ope: tä (0.4) tämmöstä [juttua]=
 20 Elias: [piehli]
 21 Ope: =lähti tulemaan? tuota ni? (.) voisitteko te vähäsen auttaa että mitä siinä lukee oikei,
 22 (0.8)
 23 Ope: ↑mitä:ä[hän]
 24 Niilo: [(-)]
 25 Ope: minä nyt [oikein]
 26 Tero: [nenä]
 27

Rivillä 1 opettajan nousevalla intonaatiolla lausuttu *tuota* viittaa siihen, että hän haluaa kohdistaa oppilaiden huomion itseensä ja on siirtymässä seuraavaan aiheeseen. Rivien 7 ja 8 lausumassaan opettaja ilmaisee tunnin valmistelun epäonnistuneen tekstinkäsittelyohjelman vian takia. Tämä herättää oppilaissa naurua (rivit 9-11) ja epäilyä (rivi 11). Opettajan vuorossa (rivit 7-8) olevaa teennäistä yskäystä "khm" voidaan pitää merkkinä humoristisuudesta etenkin, koska samanlainen yskäys toistuu toisessa humoristisessa vuorossa (rivi 14). Veetin vuorosta *sinä oot ihan tahalleen laittanu* rivillä 11 käy ilmi, että Veeti epäilee opettajan tarkoituksellisesti tehneen virheellisen materiaalin. Opettaja vastaa epäilyyn rivillä 12 sanomalla hymyillen *eikö oo ihan nolo juttu oikeestaan*.

Hymyn lisäksi vuoron humoristisuudesta viestii vuoron puhekielisyys ja epämääräisyys esimerkiksi sanavalinnassa *oikeestaan*. Opettajan seuraava vuoro *varsinkin tässä tilanteessa* on täydennys edelliseen. Virheen tekeminen on siis noloa eritoten *tässä tilanteessa*, millä opettaja viittaa omaan asemaansa luokkahuoneessa. Tällä ilmauksella opettaja tekee näkyväksi oman johtavan asemansa ja luokkahuoneen asymmetrisen valta-asetelman kuitenkin siten, että pilailee sen kustannuksella.

Varsinainen naurunremakka syntyy, kun opettaja alustuksensa jälkeen varsinaisesti paljastaa hupaisan materiaalin, jossa on kirjaimia sekaisin. Samalla hän tuottaa arkikielisen lausahduksen *tämmöstä juttua lähti tulemaan* (rivit 19 ja 21). Opettaja jatkaa vakavasta roolista irtautumistaan rivillä 21 pyytämällä oppilaita ikään kuin anelevalla sävyllä *”voisitteko te vähäsen”* auttamaan häntä. Niinikään rivillä 23 korkealta lausuttu, liioitellun kuuloinen *mitähän* viittaa leikillisyyteen. Tehtävän käynnistämisen yhteydessä ei ilmene selvää opettajan vakavaan moodiin siirtymistä vaan opettaja pysyttelee enemmän tai vähemmän huumorin alueella koko tehtävän tekemisen ajan. Tunti jatkuu siis siten, että oppilaat alkavat etsiä sekaisin olevista kirjaimista pääsiäiseen liittyviä sanoja.

5.3.2 Opettajan virheelle nauraminen

Opettajan tekemä virhe voi toimia motiivina oppilaalle tuottaa oikea vastaus. Esimerkissä 10 ollaan saman tehtävän äärellä kuin esimerkissä 9. Opettaja ja oppilaat koettavat yhdessä koota sekaisin olevista kirjaimista pääsiäiseen liittyviä sanoja. Juuri ennen esimerkin alkua yksi oppilaista on ehdottanut Pilatus-sanaa, ja nyt kokeillaan, löytyvätkö kirjainsokkelosta kaikki Pilatus-sanan kirjaimet.

Esimerkki 10.

- Yläkoulu 2/11 646
- 1 Ope: <kyllä (0.5) aivan> hän oli siinä sitten Jeesuksen (0.5) tuomitsemisjutuissa sitten mukana.
 2 (.) ↑↑katotaas (0.5) @pee@ (1.0) @ii@
 3 Niilo: ja sitte se la (0.5) tu >mikä se oli<=
 4 Ope: =katotaas
 5 (2.5)
 6 Tuomo: la
 7 Tero: latus
 8 Ope: @äl@ (1.0) @aa@=
 9 Heidi: =ässä pitää [löytää]
 10 Ope: [@tee@] ässää ei kyllä varmaan löyeta ↓mistään.=
 11 Niilo: kyllä se [löytyy]
 12 Heidi: [↑tuola]((osoittaa kädellä taululle))
 13 Niilo: [se on]
 14 Tero: [tokarivillä]
 15 Ope: missä,
 16 Niilo: [tokal-]
 17 Heidi: [↑tokalla ekana]
 18 Niilo: tokalla rivillä nii (.) ekana,
 19 Ope: ↓ai tuolla keskellä vai.
 20 Tero: [hehe]
 21 Heidi: [eiku <tuolla>
 22 ((Tero katsoo Eliasta, Elias hymyilee))
 23 Niilo: eiku siinä ihan (--)
 24 Ope: ai ↑tässä, (0.5) selvä.
 25 Niilo: siinä
 26 Elias: ((nostaa katseensa pulpetista ja kääntyy Teroon päin)) @pelle@ ((kääntää katseensa
 27 taululle))
 28 Ope: Pila:atus. ((opettaja kirjoittaa kalvolle)) joo-o?

Heidi huomauttaa rivillä 9, että *ässä pitää löytää*, jotta Pilatus-sana saadaan kirjoitettua. Rivillä 10 opettaja esittää väitteen, että *ässää ei varmaan löyeta mistään*. Niilo ja Heidi ilmaisevat kuitenkin, että s löytyy kirjainten joukosta (rivit 11-12), ja Heidi vielä osoittaa sormella kirjaimen paikan suuntaan (rivi 12). Opettaja esittää oppilaille tarkennusta pyytävän responssin *missä* (rivi 15). Oppilaat vastaavat tähän kertomalla kirjaimen tarkan sijaintipaikan (rivit 17 ja 18). Hauskuutta herättää opettajan seuraava vuoro *ai tuolla keskellä vai* (rivi 19): Tero nauraa (rivi 20) ja Elias hymyilee (rivi 22). Niilo ja Heidi korjaavat opettajan ehdotusta ilmaisuilla *eiku tuolla* (rivi 21) ja *eiku siinä ihan* (rivi 23).

Opettajan vuorossa huvittavaa on se, että opettaja, jonka oletetaan edelleenkin pitkälti tietävän eniten, onkin väärässä. Opettajan virheellinen tulkinta kuitenkin motivoi oppilaita tuottamaan oikean ratkaisun.

5.3.3 Vitsailu ohjeidenannossa

Opettaja saattaa vauhdittaa oppimista käyttämällä huumoria apuna ohjeidenannossa. Esimerkki 11 kuvaa yksittäistä opettajan antamaa ohjetta, joka herättää hilpeyttä oppilaissa. Yläkoulun pienluokka on askartelemassa pääsiäiskortteja. Opettaja kiertele luokassa ja antaa samalla ohjeita ja pyrkii motivoimaan oppilaita tehtävän tekemiseen.

Esimerkki 11.

- Yläkoulu 2/11 1002
- 1 Ope: NETISTÄ löytyy hyviä malleja, sitte @omasta ↓päästä@ löytyy hyviä malleja,
 - 2 Elias: hö [hehe]
 - 3 Tuomo: [hehe]
 - 4 Ope: moni on tehny kuulkaas kesämökin iha omasta [päästään]
 - 5 Heidi: [kato]
 - 6 Niilo: ai ihanko rakentamalla
 - 7 Ope: nii (--)
rakentamaan omasta päästään kesämökkiä
 - 8 Veeti: Henri ((opettajan nimi)) [askarteleeko muuten kasiluokkalaiset]
 - 9 Heidi: [(-)]
 - 10 Elias: [saattaa tulla vähä laho]
 - 11 Ope: [joku on tehny] joku on tehny kottaraisen pöntönki ihan omasta päästään
 - 12 Tuomo: he he
 - 13 Veeti: askarteleeko muuten kasiluokkalaisetki
 - 14 Ope: no kyllähän \$nämä näköjään askartellee\$

Opettaja pyrkii vuorossaan (rivi 1) neuvomaan oppilaita näiden työssä. Humoristisuus näkyy monimerkityksisessä sanavalinnassa *omasta päästä*, ja tätä korostaa vielä äänen muuntaminen. Oppilaat vastaavat opettajan vuoroon naurulla. Opettaja jatkaa omasta päästä -ilmauksen monimerkityksellisyydellä leikittelyä rivillä 4 sanomalla *moni on tehny kuulkaas kesämökin iha omasta*

päästään. Niilo pyytää tarkennusta tähän kysymällä *ai ihanko rakentamalla* (rivi 6). Opettaja vastaa Niilolle myöntävästi sanomalla *niin, omasta päästään kesämökkiä*. Hän edelleenkin toistaa omasta päästään –ilmausta, mikä viittaa humoristisuuteen. Elias kommentoi opettajan väittämää rivillä 10 lausumalla *saattaa tulla vähä laho*. Opettaja ei reagoi tähän lausumaan, koska tuottaa samaan aikaan lausuman *joku on tehny kottaraisen pöntönki ihan omasta päästään* (rivi 11), jolle Tuomo naurahtaa (rivi 12).

Veeti puolestaan kysyy tilanteen aikana kahdesti opettajalta *askarteleeko muuten kasiluokkalaisetki* (rivit 8 ja 13). Veetin on siis vaikea motivoitua lapselliselta tuntuvaan askartelutehtävään. Tämäkin osaltaan selittää sitä, miksi opettaja pyrkii kasvattamaan motivaatiota huumorin avulla. Opettaja vastaa Veetin kysymykseen rivillä 14 sanomalla *no kyllähän nämä näköjään askartellee*. Vastauksellaan opettaja ohittaa Veetin kysymykseen sisältyvän yleisluontoisuuden eli sen, askartelevatko kahdeksaluokkalaiset yleensä. Sen sijaan opettaja viittaa siihen, että ainakin nyt tällä kyseisellä tunnilla kahdeksaluokkalaiset askartelevat.

5.3.4 Yhteenveto

Oppimista edistävässä huumorissa opettajalla on iso rooli. Edelläkuvatuissa tilanteissa opettaja panee itsensä likoon ja uskaltautuu irti institutionaalisesta roolistaan. On myös huomattavaa, että huumorin liittyessä suoraan opetettavaan asiaan opettaja ei pyri palaamaan vakavaan moodiin ainakaan yhtä nopeasti kuin kasvoja suojaavassa huumorissa. Oppitunnilla, josta esimerkit 9 ja 10 ovat, opettaja pysyttelee koko tunnin ajan enemmän tai vähemmän huumorimoodissa eikä katkelmissa ole selkeitä vakavaan puheeseen paluuta osoittavia vuoroja. Kun oppilaat naurun lomassa pohtivat annettuja

tehtäviä, opettaja voi samaan aikaan sekä hauskuuttaa oppilaita että toteuttaa pedagogista tehtäväänsä.

Opettaja on tilanteissa paitsi huumorin käynnistäjä, useimmiten myös sen kohde. Koska huumorin kaksiteräisen miekan ulottuvilla on vain opettaja itse eikä kukaan oppilaista, opettajan ei tarvitse huolehtia oppilaiden nolatuksi tulemisen uhasta. Tämäkin varmasti selittää osaltaan opettajan viipymistä huumorin maailmassa. Opettajan käyttämää itseä vähättelevää huumoria ei aina ole nähty oppimista tukevana huumorinkäyttötapana (Wanzer 2006). Tämän perusteella opettajan itseen kohdistuvassa pilailussa on riskinsä. Omassa aineistossani kuitenkin opettaja säilyttää arvovaltansa, koska hän vitsailusta huolimatta ohjailee tilanteita ja vie niitä eteenpäin. Esimerkissä 9 oppilaat hekotuksestaan huolimatta alkavat heti pohtimaan hauskaa tehtäväänsä ja myös esimerkiksi 10 opettaja tahallisista virheistään huolimatta etenee tehtävän tekemisen ohjaamisessa.

Kaikki oppimisen edistämiseen liittyvät katkelmat ovat saman opettajan tunneilta. Aineistosta saamani kokonaiskuvan perusteella kyseisellä opettajalla tuntuukin olevan vahva huumoriorientaatio ja opettaja käyttää paljon huumoria tunneilla.

5.4 Hauskanpito

Valtaosa kaikesta aineistossani ilmenneestä huumorista on yksinkertaisesti yhteistä hauskanpitoa ja tunnelman keventämistä. Vitsailu saattaa rakentua yksittäisen sanan ympärille (luku 5.4.1) tai ulottua laajemmalle (luku 5.4.2). Pilailut ja hauskuutukset lähtevät useimmiten oppilaista, mutta yläkoulussa myös opettaja saattaa tehdä aloitteen huumorin suuntaan (esimerkit 14 ja 16).

5.4.1 Sanoilla leikitteleminen

Varsinkin alakoulussa oppilaat huvittuvat tietyistä sanoista ja innostuvat leikkimään näillä. Esimerkissä 12 neljän oppilaan osa-aikaisen erityisopetuksen äidinkielen tunnilla on meneillään opettajajohtoinen keskustelu erilaisista sukulaisten nimityksistä. Kuvattua tilannetta aiemmin hilpeyttä on jo herättänyt muun muassa nimitys ”appiukko”. Tilanne käynnistyy, kun opettaja kysyy oppilailta seuraavaa sukulaisnimitystä.

Esimerkki 12.

Alakoulu /2 491

1 Eo: mm (.) no SITTE sillä on vaimo sillä appiukolla niin tiiättekö mikä nimi sillä on

2 Lasse: no

3 Heikki: nappi hihi[hi

4 Eo: [seki alkaa a:lla, [<@Heikki@> nyt]=

5 Lasse: [Akki

6 Eo: =höpötät liikaa. (.) [nyt loppu]

7 Mikko: [AApinen]hh

8 Eo: alkaa a:lla <↑appi ja

9 (0.8)

10 Lasse: apina

11 Mikko:[hehe]

12 Heikki: [hehe]

13 Eo: [anoppi] ((hymyilee))

14 Mikko: [hehe hehe]

15 Heikki: [hehe hehe]

16 Eo: [hehe °api:in-° hh]

17 Lasse: <selvis> he he

18 Eo: se [oli anoppi.]

19 Mikko: [apin(h)a hh]

20 Eo: ootteko [kuullu anoppi sanan,]

21 Lasse: [↑aa (.) ei ollu apina.

22 Heikki: e:en oo.

23 Mikko: [apina]

24 Lasse: [apinasta] oon kuullu

25 Eo: no mikäs? se on serkku

Opettajan kysymyksen muodosta (rivi 1) *tiiättekö mikä nimi* voi päätellä, ettei opettaja välttämättä odota, että oppilaat tietäisivät vastauksen, vaan että opettajan täytyy mahdollisesti se heille kertoa. Lasse kysyykin rivillä 2 suoraan,

että *no*. Heikki kuitenkin tuottaa vastausehdotuksen *nappi* (rivi 3), joka on riimitys sanasta appi ja huvittuu omasta vastauksestaan. Muut eivät kuitenkaan vahvista hauskuutta. Opettaja antaa lisävihjeen a-kirjaimella alkamisesta rivillä 4, jonka saattamana Mikko ehdottaa *aapista* (rivi 7). Opettaja ei tyydy tähän vaan jatkaa kysymistään (rivi 8). Pienen tauon jälkeen Lasse vastaa *apina*. Tämä saa Mikon ja Heikin nauramaan useampaan kertaan. Opettaja puolestaan tuottaa pian Lassen vastauksen jälkeen oikean vastauksen *anoppi*, mutta hymyilee huumorin tunnistamisen merkiksi (rivi 13). Lisäksi opettaja vahvistaa huumorin naurahtamalla ja toistamalla hiljaisella äänellä, ikään kuin itsekseen, sanan *apina* (rivi 16). Sen jälkeen hän kuitenkin toistaa oikean vastauksen korostetun hitaasti: *anoppi* (rivi 18) ja jatkaa esittämällä oppilaille kysymyksen kyseisen sanan tuttuudesta (rivi 20). Opettaja saa kysymykseensä vastauksen Heikiltä (rivi 22), mutta Lasse ja Mikko ovat edelleen keskittyneitä *apina*-vastaukseen (rivi 21, 23 ja 24). Rivillä 25 opettaja pyrkii menemään seuraavaan asiaan *no mikäs* -ilmaisulla ja palauttaa samalla keskustelun takaisin asialliselle linjalle.

Yläkouluikäisetkin huvittuvat edelleen yksittäisistä sanoista. Erona alkuopetusikäisten sanaleikkelyyn on kuitenkin se, että murrosikäisten hauskuus perustuu sanojen kaksoismerkityksiin. Esimerkissä 13 oppilaat pelaavat äidinkielen tunnilla tavuketjupeliä, jossa opettaja kirjoittaa oppilaan sanoman sanan taululle ja seuraavan oppilaan puolestaan tulee keksiä uusi sana, jonka ensimmäinen tavu on sama kuin edellisen sanan viimeinen. Sanojen keksimisen yhteydessä on jo aiemmin naurettu hauskoille keksinnöille. Edellisen sanan viimeinen tavu on "mu".

Esimerkki 13.

Yläkoulu 2/3 778

1 Ope: ymh (.)mää >kirjotan nyt< kaikki ja samaa sanaa
 2 ei saa kirjottaa uuvestaan? si:itten on Eliaksen
 3 vuoro. mu,
 4 Elias: mun(h)a [hh hehe]
 5 Tero: [hehe]
 6 Veeti: [hehe hehe hehe]
 7 Ope: [no käy se? (1.6)((kirjoittaa taululle))↓pääsiäismuna?]
 8 Elias: [hehe hehe]
 9 Veeti: [hehe hehe]
 10 Tero: [hehe hehe]
 11 Ope: [@on se kauheeta ku ei voi <KIRJOTTAA> ees sitä taululle.@]
 12 (1.0)
 13 Ope: kyllä. (.) ihan ku on esikouluasteella nämä vitsien ↓ta[sot]
 14 Tero: [taas on na
 15 Ope: joo

Opettaja osoittaa vastausvuoron Eliakselle rivillä 2 ja 3, ja Elias vastaa *muna* ja nauraa samantien omalle vastaukselleen. Veeti ja Tero alkavat myös nauraa kovaan ääneen Eliaksen nokkelalle keksinnölle (rivit 5 ja 6). Opettaja vastaa Eliakselle asiallisesti ja korostaa asiallisuutta liittämällä *muna*-sanan ei-alatyyliseen asiayhteyteen *pääsiäismuna*. Poikien nauru jatkuu (rivit 8-10), kunnes opettaja katkaisee tilanteen lausumalla toruvaan sävyyn *on se kauheeta ku ei voi kirjottaa ees sitä taululle* (rivi 11). Lausuma viittaa selvästi edelleen *muna*-sanaan. Opettajan vuoron jälkeen seuraa lyhyt hiljaisuus, jonka jälkeen opettaja jatkaa vielä tarkentamalla aiempaa vuoroaan alentavalla kommentilla *kyllä, ihan ku on esikouluasteella nämä vitsien tasot* (rivi 13). Opettajan vuoron loppuvaiheessa Tero keskeyttää opettajan sanomalla asiallisesti *taas on na* (rivi 14). Tämän paluuvuoron kautta oppilaat ja opettaja siirtyvät taas tehtävän pariin.

Esimerkin tilanteessa huumori jää selvästi muutamien oppilaiden väliseksi hihittelyksi, johon opettaja – ja myös monet oppilaat – suhtautuvat koko tilanteen ajan vakavasti. Opettaja ei ainoastaan pyri sammuttamaan huumoria vaan suorastaan tuomitsee sen ilmaisemalla, että kyseinen vitsi

kuuluisi esikouluun. Toisinaan kuitenkin myös opettaja aloittaa sanalla leikittelyn. Esimerkki 14 on samalta tunnilta kuin edellinenkin esimerkki ja sama tavupeli on käynnissä tavun ollessa nyt "ha".

Esimerkki 14.

Yläkoulu 2 /3 885

- 1 Ope: pitäs olla ↑ha ensimmäinen tavu (0.6) tuleeke mieleen,
- 2 Elias: ha hah hah haa
- 3 Ope: haa hah [haa
- 4 Veeti: [HAVU]
- 5 Ope: hyvä (.) y:ym ↑nyt onko. vaikee tuo vu
- 6 (4.5) ((opettaja muotoilee äänettömästi suullaan äänneitä))
- 7 Ope: °vu° vuh vuh
- 8 Veeti: [hehe hehe]
- 9 Tero: [hehe]
- 10 Elias: [hehe hehe] °vuh° hehe
- 11 Ope: no ↑m(h)ikä £on£
- 12 Elias: vuohi
- 13 Tero: ei käy kun o puuttuu
- 14 Ope: kato >kun se pitäs se o lisätä.< (0.6) nyt
- 15 kaikki saa mieltä ihan (0.6) kun vaan keksii.
- 16 ↑vu (0.8) siihenkö loppu meidän ketju

Opettaja kysyy kaikilta oppilaita, keksiikö kukaan ha-alkuista sanaa. Rivillä 2 Eliaksen lausuma *ha hah hah haa* ei ole naurua vaan se on osoitettu opettajalle vastausehdotukseksi. Opettaja reagoi tähän toistamalla *ha hah haa*, mistä voi päätellä, ettei opettaja ota vastausehdotusta vakavasti vaan yhtyy vastauksen humoristisuuteen. Veeti keksii sopivan sanan (rivi 4) ja saa opettajalta hyväksyvän palautteen (rivi 5). Nyt tavuksi saadaan "vu", jota opettaja epäilee vaikeaksi (rivi 5). Seuraa pitkä hiljaisuus, jonka aikana opettajakin eleistä päätellen pyrkii mielessään löytämään oikeaa vastausvaihtoehtoa (rivi 6). Hiljaisuuden rikkoo opettajan ensin vaimea vu-äänten toistaminen ja sen perään voimakkaampi, koiran ääntelyä muistuttava *vuh vuh* (rivi 7), joka on selvästi koominen ilmaus. Tämä saa poikaoppilaissa aikaan naurua. Opettajan seuraavassa vuorossa (rivi 11) on vielä huumorin signaaleja, naurua sanan

keskellä sekä hymyä, mutta samaan aikaan vuoron semanttinen sisältö *no mikä on* viittaa pyrkimykseen palata tehtävän pariin. Esimerkin perusteella siis myös opettaja voi aloittaa yksinkertaisen sanavitsailun, mutta pyrkii nopeasti palaamaan takaisin varsinaiseen asiaan vitsailun jälkeen. Alkuopetusympäristössä vastaavia opettajan aloitteita ei kuitenkaan ilmennyt.

5.4.2 Yleinen vitsailu

Yksittäisillä sanoilla leikkimisen lisäksi etenkin yläkoulussa ilmenee laajemmalle ulottuvia vitsailuja. Vitsailun aiheet kumpuavat useimmiten tunnin varsinaisesta aiheesta. Yläkoulun esimerkissä 15 opettaja on kokoamassa juuri loppuun saatettua tehtävää yhteen ja virittämässä oppilaita jo seuraavaan tehtävään. Edellisessä tehtävässä on jaoteltu pääsiäiseen liittyvät sanat siten, että varsinaiseen uskonnolliseen pääsiäiseen liittyvät sanat erotetaan muista pääsiäiseen liittyvistä asioista, kuten rairuohosta.

Esimerkki 15.

Yläkoulu 2/11 791

- 1 Ope: ehtoollinen ja sitte nämä ovat vähä semmosia lisäjuttuja.(0.4) <rairuoho> ↑kenenkäs
- 2 rairuoho on jo hyvin kasvanu siellä kotona.
- 3 ((Heidi ja Elias viittaavat))
- 4 Heidi: meillä on (-) pari senttiä.
- 5 Ope: joo (0.6) hyvä. (0.6) eli? (0.4) nämä on sitte niitä.(0.4) niitä, (0.2) muita.
- 6 ((Elias pitää kättä edelleen ylhäällä, katsoo opettajaa))
- 7 Elias: meillä [oikein]=
- 8 Ope: [muita]
- 9 Elias: =vi:il[java]=
- 10 Ope: [>mitä?<]
- 11 Elias: =pelto siellä meiän £ k(h)otonaf
- 12 Ope: pelto,
- 13 Tero: he he p(h)elto sisällä
- 14 Ope: kyllä. (0.4) rai (.) rairuohopelto.
- 15 Elias: pittee kohta kaivaa ↑ruohonleikkuri essiin.
- 16 Ope: kyllä eli tuota (0.6) ↑nyt me tehhään semmonen juttu. (.) eilen oli puhetta (0.4) siinä ja
- 17 kyselyjä että <@teemmekö pääsiäistäpuja@> ja ↑jäniksiä ja askarteluja. [muutenki ja

Opettaja tarttuu rairuoho-sanaan rivillä 1 ja kysyy siihen liittyvän kysymyksen oppilailta. Heidi ja Elias viittaavat ja Heidi ehtii ensin vastata. Opettajan vastausvuorossa (rivi 5) laskevalla intonaatiolla sanottu *joo, hyvää* osoittaa, että opettaja olisi valmis jättämään puheet rairuohosta siihen. Elias pyytää kuitenkin edelleen puheenvuoroa ja ottaa sen pyytämättä puhuen osin opettajan päälle. Rivillä 10 opettaja kiinnittää huomionsa Eliakseen. Siirtymisen huumorin puolelle tekee Elias rivien 9 ja 11 vuoroissaan, joissa pilailusta viestii liioiteltu, humoristinen ilmaus rairuohon kasvamisesta viljavaksi pelloksi sekä hymy rivin 11 vuoron lopussa. Opettaja toistaa korostaen Eliaksen vuorosta sanan *pelto* ja näin vahvistaa vitsailun. Vitsi saa vahvistusta myös Terolta rivillä 13 ja edelleen opettajalta rivillä 14. Elias jatkaakin vitsailua menemällä askeleen pidemmälle rivillä 15 viittaamalla ruohonleikkurin tarpeeseen. Tämä jää viimeiseksi vitsailuun liittyväksi vuoroksi ja tunti jatkuu opettajan siirtymävuorolla seuraavaan tehtävään.

Yläkoulussa opettajakin saattaa tehdä aloitteen erilaisiin pilailuihin. Yläkouluikäiset käsittävät jo ironisiakin kommentteja ja esimerkissä 16 opettaja käyttääkin hyväkseen juuri ironiaa. Yläkoulun äidinkielen tunnilla opettaja on pohjustamassa tulevaa pääsiäiskorttien askartelua.

Esimerkki 16.

Yläkoulu 2/11 832

- 1 Ope: ja (0.6) se pääsiäispupu nii ↓sehän tunnetusti tekee? (.) >tekee sitte< mitä:äs se oikeen
- 2 muniikaan.
- 3 Heidi: niitä pääsiäismunia
- 4 Ope: niin (0.5) ↓kaikkihan ↑tietää että puputhan munivat munia ↓eikö se niin oo.
- 5 Tero: he he
- 6 Heidi: v(h)oi ei
- 7 Ope: <kyllä> mutta ↑he:ei nyt ei muuta kun (0.4) lähetääs (0.4) tekemään näitä
- 8 pääsiäisaskarteluja.

Opettajan kysymyksessä rivillä 1 on jo viitteitä tulevasta huumorista. Sanonta *sehän tunnetusti* on varsinaisessa merkityksessään melko kulunut ja sitä käytetäänkin puheessa usein päinvastaisessa merkityksessä. Vielä enemmän signaaleja huumorista on opettajan lausumassa rivillä 3. Han/hän-päätteen toistaminen (*kaikkihan, puputhan*) voidaan tulkita merkiksi siitä, että puhuja ei ole täysin tosissaan. Samoin opettajan vuoron (rivi 3) semanttinen sisältö pujan munimisesta on yksinkertaisesti ristiriidassa todellisuuden kanssa, joten tässäkin mielessä liikutaan huumorimoodissa. Opettajan vuoro saa responsseiksi Teron naurahduksen (rivi 5) ja Heidin naurua sisältävän ilmauksen *voi ei* (rivi 6). Heidin responssi kumpuaa ilmeisesti siitä, että hän tässä vaiheessa ymmärtää tulleen opettajan höynäyttämäksi, sillä hän vastasi aiemmin rivillä 2, että pääsiäispuput munivat *niitä pääsiäismunia*. Opettaja palaa vitsailuun vielä vuorossaan riveillä 7–8, mutta sen jälkeen pyrkii käynnistämään askartelutehtävää.

Alkuopetusikäisillä vitsit liikkuvat enimmäkseen yksittäisten sanojen ympärillä, mutta kahdessa tilanteessa hauskuutta rakenneltiin pidemmän tarinan kautta. Esimerkissä 17 ollaan osa-aikaisen erityisopetuksen äidinkielen tunnilla, ja opettaja on kyselemässä oppilailta juuri luettuun sademetsä-aiheiseen tekstiin liittyviä kysymyksiä.

Esimerkki 17.

Alakoulu /3 326

- 1 Eo: sanan mukaisesti koska he ovat menossa <minne>,
- 2 Petri: mm? ((viittaa))
- 3 Eo: mm. ((antaa vastausvuoron))
- 4 Petri: ehkä sademetsään.
- 5 Eo: mm nii (.) sademetsään @sataakohan sielä koko ajan@ mitä luulette
- 6 Petri: e:e(.)[ei?] =
- 7 Eero: [°ei°]
- 8 Petri: =vaan joskus vuodes ni sielä o iha <hirveen> paljo vettä sitte?

- 9 Eo: m:m (.) ((nyökkää)) ↓monesti sanotaan että tuola trooppisilla alueilla sademetsäalueilla on
 10 <päivittäiset ↑iltapäiväsateet.> (0.4) jotkut meistä ottaa joka päivä iltapäiväunet mutta
 11 sademetsä ottaa joka päivä (0.4) iltapäiväsateet.
 12 Petri: nii mutta mä näin jossain ohjelmassa [että siellä,]=
 13 Eo: [m:m?]
 14 Petri: =sataa joskus iha hirveesti nii?
 15 Eo: kyllä joo,
 16 Petri: nii täytyy hirveesti.
 17 Eo: JOO sit [oli (-) sadekausi]
 18 Petri: [ja sitte? yks työnsi kameran sinne sellaseen puunkoloon mis oli semmonen hirveen
 19 iso <hämppis?> ((katsoo Eeroa hymyillen, Eero hymyilee takaisin))
 20 Eo: @hui@
 21 Petri: semmonen must(h)a
 22 Eo: viidakosta voi ↑löytyä vaikka °mitä° (0.4) ↑sitte luetaan vielä tuo <outometsä,>(.) onkohan
 23 tuo nyt loru vai löytyyköhän siihen peräti laulu?

Rivillä 1 opettaja kysyy luettuun tekstiin liittyvän kysymyksen, johon antaa Petrin vastata (rivi 4). Seuraavassa vuorossa (rivi 5) opettaja esittää yleisluonteisen sademetsässä satamiseen liittyvän kysymyksen. Petri vastaa jälleen (rivi 6) ja Eeron vaimeampi vastaus (rivi 7) jää vähemmälle huomiolle. Petri täydentää omaa vastaustaan (rivi 8) ja vuoron lopun nouseva intonaatio kertoo siitä, että Petri haluaisi vielä jatkaa aiheesta. Opettaja antaa myötäilevän responssin Petrille (rivi 9) ja sen jälkeen täydentää Petrin vuoroa vertaamalla sademetsän iltapäiväsateita ihmisten iltapäiväuniin (rivit 9-11). Petrillä näyttää olevan sademetsä-aiheesta paljon kerrottavaa, koska tämä aloittaa kertomaan, että *mä näin jossain ohjelmassa että siellä* (rivi 12). Opettaja vastaa tähän "mm" – minimipalautteella (rivi 13), jolla osoitetaan, että asiasta halutaan kuulla lisää. Petri jatkaa tarinan kerrontaa vuoroissaan riveillä 14 ja 16 ja varsinainen hauskuuden kehittäminen alkaa rivillä 18. Petri aloittaa vuoron *ja sitte* –lausumalla ja nostaa äänenpainoaan, jotta saisi kertoa vielä tämän. Petrin lausuma *yks työnsi kameran sinne sellaiseen puunkoloon mis oli hirveen iso hämppis* ei enää liity sademetsään vaan ainoastaan ohjelmaan, josta Petri aiemmin puhui. Vuorossa on ilkikurinen sävy, ikään kuin Petri koettaisi hämähäkkitarinalla leikkimielisesti pelotella. Vuoron lopuksi Petri kääntyy vieressä istuvan Eeron

puoleen hymyillen, mikä voidaan tulkita kutsuksi huumoriin(rivi 19). Eero vastaakin tähän hymyilemällä takaisin. Opettaja tuottaa Petrin vuoroon lyhyen responsin *hui* muuntaen ääntään säikähtäneen kuuloiseksi (rivi 20). Petri tarkentaa vielä hauskan kertomuksensa ydintä, hämppistä, tarkemmalla kuvauksella rivillä 21. Sen jälkeen seuraa opettajan vuoro, jossa tämä vetää sademetsäaiheen yhteen ja siirtyy seuraavaan tehtävään (rivit 22-23).

5.4.3 Kiusoittelu

Kiusoittelu yhtenä huumorin tyyppinä eroaa yleisestä vitsailusta siinä, että kiusoittelulla on aina tietty kohde tai kohteita. Kiusoittelua esiintyi aineistossani ainoastaan yläkoulussa. Esimerkissä 18 kuvataan oppilaiden välinen kiusoittelutilanne. Yläkoulun äidinkielen tunnilla pelataan tavuketjupeliä (ks. myös esimerkit 13 ja 14). Tilanteen alkaessa pelissä on viimeksi sanottu sana "joki", joten seuraavaksi pitää keksiä ki-alkuinen sana.

Esimerkki 18.

- Yläkoulu 2/3 845
- 1 Ope: ym:m. onks meillä ki alkusia ollu. (0.6) >ei oo
 - 2 ollu vielä,<
 - 3 Tero: kiva
 - 4 Ope: Niilo,
 - 5 Niilo: kitu
 - 6 Ope: kitu, ym:m. (.) <millanen> ihminen on kitu.
 - 7 Tero: °kitupiikki° hh
 - 8 Ope: minkälainen teille tulee mieleen sanas-
 - 9 ta kitu, (0.4) no kitupiikkiinhän se yhdistetään?
 - 10 Heidi: mie tiiän tuon
 - 11 Ope: minkäläinen se on.
 - 12 Tuomo: pihi
 - 13 Ope: ↑nii (.) pihi kyllä ym:m. ↑NO Heidi tu
 - 14 Elias: siis semmonen pihi ettei anna muille=((katsoo opettajaa))
 - 15 Ope: niin (.) >kyllä kyllä< just
 - 16 Elias: =mittää?
 - 17 Ope: m:m
 - 18 (1.0)
 - 19 Ope: tu

- 20 Elias: ↑Veeti on kitu ((kääntyy katsomaan Veetiä))
 21 Tero: he[he]
 22 Elias: [hehe]
 23 Ope: tu ↑aah nyt voi kaikki miettiä. >Apuva
 24 itelläänkin on jo ihan<

Rivillä 1 opettaja kysyy, onko kyseisellä tavulla alkavia sanoja vielä ollut ja vastaa kysymykseen itse lähes saman tien eli kysymys ei varsinaisesti ollut esitetty oppilaille. Tero ehdottaa sanaa "kiva"(rivi 3), mutta opettaja jättää tämän huomiotta, koska antaa vastausvuoron järjestyksessä seuraavalle, Niilolle (rivi 4). Opettaja hyväksyy Niilon vastauksen "kitu" ja esittää koko ryhmälle kysymyksen *millainen ihminen on kitu* (rivi 6). Tero vastaa tähän puoliääneen naureskellen *kitupiikki* (rivi 7). Opettaja toistaa tämän jälkeen vielä kysymyksensä, antaa sen jälkeen epäsuoran hyväksyntänsä Teron vastaukselle sanomalla *no kitupiikkiinhän se yhdistettää*, mutta jää vielä odottamaan tarkempaa vastausta. Rivillä 12 Tuomo tuottaa vastauksen *pihi*, jonka opettaja hyväksyy (rivi 13) ja siirtyy samassa vuorossa tehtävässä eteenpäin ilmauksella *no Heidi "tu"*. Elias kuitenkin palaa vielä kitu-sanaan ja pyytää opettajalta tarkennusta (rivi 14). Opettaja vastaa (rivi 15) ennen kuin Elias on päässyt lausuman loppuun, mikä viittaa siihen, että opettaja haluaisi mennä tehtävässä eteenpäin. Kukaan ei kuitenkaan heti keksi seuraavaa tu-alkuista sanaa, ja Eliakselle tarjoutuu tilaisuus kiusoitteluun. Elias sanoo rivillä 20 *Veeti on kitu* ja katsoo Veetiä. Kolmannen persoonan käyttö viittaa siihen, että lausuma on osoitettu koko ryhmälle. Tero vastaa tähän naurulla (rivi 21), jonka jälkeen myös Elias nauraa. Videolta ei näy, mikä on Veetin reaktio häneen kohdistuvaan kiusoitteluun. Kyseisellä tunnilla hän kuitenkin osallistuu erilaisiin muihin vitsailuihin (ks. esimerkki 19), joten voi olettaa, että hän ei ainakaan koe Eliaksen kiusoittelua kiusaamisena.

Oppilas voi hauskuuttaa muita myös kohdistamalla huumorin opettajaan. Esimerkki 19 on samalta yläkoulun äidinkielen tunnilta kuin esimerkit 13, 14 ja 18, mutta kuvaa aiempaa tunnin vaihetta, jossa oppilaiden on tarkoitus tehdä itsenäisesti tehtäviä, ja opettaja kiertelee luokassa seuraamassa tehtävien tekoa.

Esimerkki 19.

Yläkoulu 2/3 485

- 1 Veeti: Ka:ija >monneenko sulla on tänään töitä<?
 2 Ope: <↑Mullon> vaan kahteentoista@
 3 Veeti: Kah-
 4 Ope: .hhh (0.5) mull on lyhyt
 5 [päivä tänään.]
 6 Veeti: [Meetkö sinä] ↑kah (0.5) kaheltatoista jo <kottiin>.
 7 Ope: @Jo::o@ on mulla vähän hommia tossa ja
 8 °sitten° lähen,
 9 Tero: Onko tämä oikein?
 10 Veeti: >Lähe ↑minun puolesta.< Minun pittää
 11 olla ilta seittämään.
 12 Ope: Joo,
 13 Elias: Veetin pittää olla iltaseittämään töissä.
 14 Tero: £Niinku se lähtee kauppaan.£.
 15 Veeti: ↑Se on pi:itkä.
 16 (2.0)
 17 Ope: <Hänen kirjoittama kirja.>
 18 Tero: Kirjoittamansa
 19 Ope: ↑Mm (0.5) Voitais tehdä ↑sillei että tuota?
 20 (2.0)
 21 Veeti: @Kaija mennee kahentoista jälkeen
 22 <kottiin>@=
 23 Ope: =Täh ((Opettaja kääntää katseensa kohti Veetiä)
 24 Veeti: Aukasee (.) mennee televisiolle ja
 25 <sohva>perunaa leikkii siinä.
 26 Ope: #Ei ei# (.) ↑siivota pittää,
 27 (1.3)
 28 Veeti: <↑Sinua> minä (0.6) jos näkisin sinut
 29 siivoamassa niin >kyllä minä
 30 joutusin< hullujenhuoneelle.
 31 (3.0)
 32 Tero: hih
 33 (1.0)
 34 Veeti: Miks sinä et ↑täällä siivoo,
 35 (2.2)
 36 Ope: @Ei oo mun hommia@ >↓Näytäs< joo ((kumartuu

- 37 Yhden oppilaan viereen))
 38 (1.0)
 39 Elias: Luuttuisit lattiat~~f~~ ((Tero nauraa))
 40 Veeti: ↑Ni::in.
 41 Elias: Ja pesisivät ikkunat
 42 [ja nuolisit nuo lattiat],
 43 ((opettaja kävelee Veetiä kohti))
 44 Ope: [No ↑sitten] Veeti?] °Mitäs olit tehny jo°,
 45 Elias: Vessanpönttö samalla ((katsoo Teroa, Tero
 46 hymyilee))=
 47 Ope: =C:n olit ↓tehny
 Veeti: Mm (.) ja D:n

Veeti-oppilas ei keskity tehtäviin vaan alkaa kysellä opettajalta opetettavaan asiaan liittymättömiä kysymyksiä. Veetin rivillä 1 esittämästä rennonoloisesta kysymyksestä opettajan työpäivän pituudesta voi päätellä, että tunnilla on välitön ilmapiiri. Huolimatta kysymyksen asiaankuulumattomuudesta opettaja ei torju sitä vaan vastaa siihen (rivi 2). Veetin yllättynyt opettajaan kohdistunut katse sekä painokkaasti lausuttu *kah* -ilmaus (rivi 3) viestivät siitä, että vastaus oli odottamaton. Opettaja aloittaa vastauksensa rivillä 4 liioitellulla sisäänhengityksellä ja toistaa näin Veetin rivillä 3 esittämän ihmettelevän sävyn lyhyestä työpäivästä. Näin opettaja osaltaan vahvistaa luokan rentoa ja leikillisyyden sallivaa ilmapiiriä.

Veeti jatkaa kysymällä lisää samasta asiasta päivittelevällä sävyllä (rivi 6), mutta tähän opettaja vastaa ilman leikillisiksi tulkittavia elementtejä (rivi 8). Veeti kuitenkin jatkaa huumorimoodissa tokaisemalla opettajalle *Lähe minun puolesta*. (rivi 10). Humoristisuus ilmenee siinä, että Veeti asettuu määräävän, päätöksiä tekevän osapuolen rooliin, joka luokkahuoneessa perinteisesti kuuluu opettajalle. Opettajan responssi tähän (rivi 12) on samantyylinen kuin rivin 8 eli opettaja jatkaa sammuttavaa tyyliä. Tero ja Elias kommentoivat Veetin päivän pituutta riveillä 13 ja 14. Teron lausumassa *niinku se menee kauppaan* on hymyilevä, kiusoitteluun kutsuva sävy. Lausuman "se" viittaa selvästi Veetiin.

Opettajan lausuma rivillä 20 *Mm voitais tehdä sillei että tuota?* osoittaa, että opettaja haluaisi jättää aiheeseen liittymättömän keskustelun ja mennä aiheeseen.

Veetin lausuma *Kaija menee kahentoista jälkeen kotiin* rivillä 21 voidaan tulkita niinkutsutun kiusoittelusekvenssin käynnistämiseksi. Lausuman sanominen ääntä muuntaen viittaa siihen, että vuoro eroaa tavallisesta vakavasta puheesta eikä ole ”oikeaa puhetta”(Mulkay 1988, 47). Veeti puhuu opettajasta selostavaan tyyliin kolmannessa persoonassa, mikä viittaa siihen, että lausuma on osoitettu ryhmälle. Opettajan reaktio, korkealta lausuttu ”*täh*” rivillä 23 viestii yllättyneisyydestä, mutta ei ole täysin tyrmäävä. Tähän Veeti jatkaa menemällä kiusoittelussa vielä pidemmälle kuvaten, miten opettaja *aukasee, mennee televisiolle ja sohvaperunaa leikkii siinä* (rivit 24–25) edelleen selostavalla tyyllillä. Rivillä 26 opettaja tuottaa kiusoitteeluun vakavan responsin, jossa hän korjaa Veetin kiusoittelevien sisällöt oikeaksi, toisin sanoen kiistää, että olisi menossa kotiin laiskottelemaan. Tällainen responsi on yksi Drew’n (1987, 222–230) määrittelemistä kuudesta kiusoittelevien responsityypistä. Opettaja tunnistaa Veetin vuoron kiusoitteleviksi, mutta ei lähde mukaan kiusoitteeluun vaan pyrkii pikemminkin sammuttamaan sitä. Veeti kuitenkin pysyttelee huumorimoodissa opettajan sammutusyrityksestä huolimatta. Rivien 28–30 lausumassa huumorimoodista viestii humoristinen sanavalinta *hullujen huoneelle* joutumisesta, jos hän näkisi opettajan joskus siivoavan.

Rivillä 32 Veetin kiusoittelevia saa vahvistusta. Oppilas Tero naurahtaa ja vilkaisu Veetiin päin varmistaa, että nauru on osoitettu hänelle. Veetin kiusoittelevia jatkuu rivillä 34 *Miks sinä et täällä siivoa* –ilmauksella. Yksikön kolmannen persoonan sijaan Veeti puhuttelee opettajaa nyt suoraan, mikä tekee kiusoittelevista aiempaa henkilökohtaisempaa ja asettaa opettajan kasvot selvemmin uhatuiksi. Opettaja vastaa vielä Veetille, mutta ei kohdistakaan häneen enää katsetta ja pyrkii samassa puheenvuorossa siirtymään opetettavaan asiaan

ilmauksella *Näytäs joo*. Toiset oppilaat sen sijaan vahvistavat huumorin. Tero nauraa rivillä 39 ja Elias vieläpä jatkaa kiusoittelua riveillä 39, 41 ja 42.

Alakoulussa selkeitä kiusoittelutilanteita ei esiinny. Oppilaiden välillä ilmenee kyllä tilanteita, joissa oppilas kohdistaa toiseen oppilaaseen kiusoittelun aloitusvuoron kaltaisia, hieman pilkallisia lausumia. Tilanteen muut osapuolet eivät kuitenkaan vahvista huumoria, jolloin kyse ei välttämättä ole kiusoittelusta vaan mahdollisesti kiusaamisesta. Katkelmassa 20 on kuvattu tällainen rajatapaus. Ennen tilanteen käynnistymistä oppilaat ovat opettajan johdolla vuorotellen lukeneet kirjan tarinaa ääneen. Rivin 1 Lassen puheenvuoro on tarinan viimeinen virke, johon yhdessä lukeminen päättyy.

Esimerkki 20.

Alakoulu /5 631

((Opettaja on tietokoneella työskentelevän Tuulin vieressä.))

- 1 Lasse: Koiranpentu vilkuili pelästyneenä ympärilleen ja kiukustui
- 2 Heikki: mistä
- 3 Lasse: No (.) mää luin just vimpan (.) mää luin ton
- 4 Heikki: ((pitelee ikään kuin koiraa sylissä)) @just mistä mistä se koiranpentu kiukustui@
- 5 Lasse: Sie et enää lue £mitää£ ((katsoo Heikkiä hymyillen))
- 6 Heikki: ↑hä
- 7 Lasse: hehe (.) sää et enää lue ↑mitään
- 8 Heikki: tou
- 9 Ope: Heikki (.) Mikko [(-)]

Lassen luettua viimeisen virkkeen Heikki, joka seuraavana olisi lukuvuorossa, kysyy *Mistä* (rivi 2). Vuorosta ilmenee, että Heikki ei ole seurannut lukemista omasta kirjastaan eikä siten tiedä, että tarina on jo luettu loppuun. Tässä vaiheessa opettaja kääntää huomionsa toisaalle, koska tietokoneella itsenäistä tehtävää tekevä oppilas tarvitsee apua, joten Lasse ja Heikki jäävät keskenään juttelemaan. Rivillä 3 Lasse sanoo *mää luin just vimpan*. Vimppa on puhekielinen ilmaus sanasta viimeinen, jolloin Lasse siis vuorollaan ilmaisee Heikille, että viimeinen virke on luettu. Heikki reagoi tähän esittämällä pitävänsä kuviteltua

koiraa sylissä ja kiikuttamalla sitä kuin vauvaa (rivi 4). Heikin rivin 4 lausuma *just mistä se kiukustui* ei saa selkeää responsia Lasselta, joten sen merkityskin jää epäselväksi. Sen sijaan Lasse tuottaa rivillä 5 edelleen Heikille osoitetun vuoron *sie et enää lue mitään*. Vuorossa on ilkuva sävy, mikä näkyy selvimmin lopun hymyilyssä. Lisäksi on huomattava, että Lasse vuorollaan ikäänkuin toistaa jo tiedossa olevan asian – siis sen, että Heikin ei enää tarvitse lukea tekstiä. Tällainen toistaminen usein tulkitaan juuri lapsekkaaksi ilkkumiseksi tai "etpäs saanutkaan lukea" -tyyppiseksi lällättelyksi. Heikki reagoi tähän korkealla hä-ilmaisulla (rivi 6), joka ilmentää ymmärtämättömyyttä. Lasse toistaa vielä kerran saman sisällön *sää et enää lue mitään* (rivi 7). Vaikka vuoron alussa on naurua, lausuma on sanottu vakavasti kohottaen intonaatiota sanan "mitään" kohdalla. Heikki vastaa tähän sanomalla *tou* (rivi 8). Tulkitsen ilmauksen jäljittelevän amerikkalaisen tv-sarja Simpsonien Homer-hahmon "D'oh!"-ilmaisua. Tv-sarjan Homerilla on tapana huudahtaa "D'oh!", kun jotain ei-toivottua tapahtuu. Se vastaa siis enemmän tai vähemmän vaikkapa suomenkielistä "Voi ei!" -sanontaa. Heikin toiminnasta ei kuitenkaan tilanteen missään vaiheessa selvästi käy ilmi, että hän ymmärtäisi Lassen vuorot (rivit 5 ja 7) humoristisiksi kiusoitteluiksi. Näin ollen jää epäselväksi, onko huumori tilanteessa jaettua. Tilanne päättyy, kun opettaja palaa tietokoneella olevan oppilaan luota muiden pariin ja pyrkii kiinnittämään Heikin ja Mikon huomion kutsumalla heitä nimeltä (rivi 9). Tämän jälkeen Lasse ja Heikki eivät enää palaa tilanteessa käsiteltyyn aiheeseen.

5.4.4 Sattumuksille nauraminen

Luokassa hauskoja tilanteita syntyy toisinaan myös vahingossa. Erilaiset yllättävät sattumat, kuten oppilaan tuolilta putoaminen, huvittavat sekä

opettajaa että oppilaita niin ala- kuin yläkoulussakin. Esimerkissä 21 alakoulun osa-aikainen ryhmä on äidinkielen tunnilla aloittamassa ääneen lukemista. Tehtävä ei kuitenkaan pääse alkamaan, koska opettaja neuvoo yhtä oppilasta, Tuulia, joka tekee tietokoneella toista tehtävää. Niinpä oppilailla on lyhyt aika touhuta omiaan.

Esimerkki 21.

- Alakoulu /5 185
- 1 ((Mikon tuoli kaatuu taaksepäin))
- 2 Mikko: .AU:UH
- 3 Heikki: Mikki:is? [hehe (.) hehe he he]
- 4 Ope: ((sanoo Tuulille)) [ja sitten rupeet irrottelemaan <sanoja>.]
- 5 ((kääntyy kohti Mikkoa)) ↑NY:YT Mikkis kuule ra(hh)uhoittuisit he he väh(h)ä hösselipäivä
- 6 tänään.
- 7 [he he.]
- 8 Lasse: [noin se veti] jo yhen °kerran tänään.°
- 9 ((Mikko nostaa tuolinsa))
- 10 Ope: ↑ hup↓sis. ((Nousee tuoliltaan ja menee Mikon luokse)) nää pitää ottaa kyllä nää tuolit aika
- 11 lähelle ihan oikeesti (.) muuten käy huonosti (.) ↑otat sie tän. ((tarjoaa sinistä pyöreätä muovista
- 12 pehmustetta))
- 13 (0.4) njoo ((asettelee alustan Mikon tuolille)) (.) miä vielä tökkään siut (.) ↓noin

Rivillä 2 Mikko reagoi yllättävään kaatumiseensa. Heikki aloittaa vuoronsa kysyvällä *Mikkis?*- lausumalla eli varmistaa, että Mikko on kunnossa. Sen jälkeen Heikki kuitenkin alkaa nauraa. Opettaja ei näe kaatumista, koska keskittyy Tuulin neuvomiseen (rivi 4). Hän kuitenkin kuulee sen ja puuttuu kaatumiseen rivillä 5. Opettaja aloittaa tiukahkolla kehoituksella *nyt Mikkis kuule rauhoittuisit*, mutta nauru puheen seassa sekä vuoron loppuosa *vähä hösselipäivä tänään* osoittavat, että opettaja on huvittunut tilanteesta. Heti seuraavassa vuorossa (rivit 9 ja 10) opettaja kuitenkin palaa vakavaan moodiin vieläpä korostaen asian vakavuutta ilmaisulla *ihan oikeesti*. Videolta ei käy ilmi, nauraako Mikko itse tilanteelle, mutta tuolia nostaessaan hän hymyilee. Tästä päätellen Mikko on itsekin huvittunut tilanteesta.

Yläkoulun yllättävissä sattumissa naurun aiheet saattoivat olla myös abstraktimpia. Esimerkissä 22 yläkoulun englannin tunnilla oppilaat lukevat vuorotellen ääneen englanniksi (ks. myös esimerkki 1.).

Esimerkki 22.

Yläkoulu 1/3 259

- 1 Ope: and the ↑second one please Mari. read it?
 2 Mari: what? (.) häh?
 3 Jaana: hehe [hehe]
 4 Mari: [hehe]
 5 Ope: [hehe] second one [(-)]
 6 Jaana: [what (.) häh] hehe
 7 Ope: tuota:a (0.4) ↑toinen lause lue se, (.) >lue siihen asti? ku
 8 se on kirjoitettu.< sit mietitään mikä siihen tulee.

Opettaja pyytää Maria lukemaan kirjasta seuraavan kohdan (rivi1). Marin ja opettajan välillä ei ole katsekontaktia. Marin katse näyttäisi olevan kirjassa, mutta hän ei kuitenkaan ilmeisesti ole perillä siitä, missä kohden tehtävää ollaan menossa. Siten hän ei toimi opettajan ohjeen mukaan vaan tuottaa responsin *what, häh* (rivi 2). Nousevat intonaatiot viestivät yllättyneisyydestä. Jaana huvittaa Marin vastaus (rivi 3) ja pian Jaanan alettua nauraa myös Mari ja opettaja yhtyvät siihen (rivit 4 ja 5). Jaana toistaa Marin vastauksen edelleen nauraen (rivi 6), mikä viittaa siihen, että hauskuuden on synnyttänyt tapa, jolla Mari ilmaisi yllättyneisyytensä tai Marin vastauksen äänensävy. Opettajan vuoro (rivi 7) paljastaa, että opettaja olettaa Marin yllättävän vastauksen syyksisen, että Mari ei ole seurannut tehtävän kulkua eikä tiedä, mistä kohtaa hänen pitäisi lukea. Esimerkin tilanne eroaa luvussa 5.1.1 esitellystä oppilaan virheen tekemisestä nimenomaan tilanteeseen liittyvän yllättävyyden vuoksi. Esimerkkiin 22 ei liity kasvojen säilyttämisen tarvetta vaan hauskuus perustuu Marin vastauksen ennalta arvaamattomuuteen.

5.4.5 Yhteenveto

Puhtaasti hauskanpitoon perustuvia huumoritilanteita ilmenee molemmissa tarkastelemissani ikäryhmissä. Samoin aloitteita huumoriin tekivät sekä pienemmät että isommat oppilaat eikä huumorin laadunkaan suhteen esiinny merkittäviä eroja. Huomattavaa kuitenkin on, että sanaleikkittelyn nähdään sopivan paremmin alkuopetusikäisille ja laajemmin, kenties älyllisemmän huumorin puolestaan yläkouluun. Tämä näkyy katkelmassa 13, jossa yläkoulun opettaja ilmaisee pitävänsä sanalla leikkittelyä lapsellisena. Ylipäätään opettajan ratkaisu arvottaa oppilaiden huumorin tasoa on kiinnostava yksityiskohta vuorovaikutuksessa. Tarkastelemassani tilanteessa se tuntuu laannuttavan oppilaiden välisen huumorin. Opettajan ratkaisun taustalla voisi ajatella olevan huumorin alatyylinen luonne, jota ei nähdä kouluun sopivaksi ja joka voi mahdollisesti loukata jotakuta.

Opettaja ei siis aina lähde mukaan oppilaiden aloittamiin vitsailuihin. Toisaalta yläkoulun puolella opettaja itsekin aloittaa leikinlaskun. Yhteistä lähes kaikille tässä luvussa esitellyille tilanteille kuitenkin on melko pikainen palautuminen vakavaan moodiin. Opettaja pyrkii huumorimoodissa käväisemisen jälkeen pian palaamaan takaisin varsinaiseen opetuskeskusteluun. Tämä on luonnollista, koska yleiset vitsit ja sanaleikit eivät suoranaisesti liity opetettavaan asiaan. Toisaalta raja opetettavaan asiaan kuuluvan ja kuulumattoman aineksen välillä voi olla toisinaan epäselvä. Katkelmassa 12 alkuopetusikäisten sanaleikkittely rönsyilee hieman ohi siitä, mitä opettaja itse asiassa on kysynyt, mutta sen voi ajatella olevan oppilaiden tapa prosessoida uutta sanaa. Lisäksi hauskanpito lähtee liikkeelle yleensä käsiteltävänä olevasta aiheesta.

Yhteen oppilaaseen kohdistettua kiusoittelevaa ilmenee vain yläkoulussa ja vain oppilaiden aloittamana. Opettaja suhtautuu kiusoitteleviin penseästi eikä etenkin esimerkissä 19 selkeästi lähde mukaan huumorimoodiin. Kiusoittelevaksi voidaan kuitenkin määrittellä myös koko luokkaan kohdistuva hieman piikikkäämpi ironissävyytteinen huumori (Saharinen 2007). Tässä mielessä esimerkiksi yleiseksi vitsailuksi määrittelemäni katkelman 16 tilanne pääsiäispupun munimisesta voitaisiin määrittellä myös kiusoittelevaksi. Joka tapauksessa kiusoittelevuudesta huumoria esiintyi ainoastaan puhtaasti hauskanpitomielessä.

Tahattomasti syntynyt huumori erotetaan monissa karkeissakin huumorityologioissa vitsailusta ja keskusteluhuumorista, koska se nähdään osanottajien intentioista riippumattomana (ks. luku 2.1). Vuorovaikutuksen näkökulmasta on kuitenkin merkittävää tarkastella myös tahattomasti käynnistyneen huumorin kohdalla, miten tilanteessa olevat reagoivat yllättävään sattumukseen. Voisi kuvitella, että esimerkiksi jonkun tuolilta kaatuminen synnyttää hyvin erilaisia reaktioita riippuen tilanteesta, ympäristöstä ja siitä, miten hyvin osapuolet tuntevat toisensa. Kuvaamissani tilanteissa osanottajat reagoivat sattumukseen yhteisellä naurulla, mikä viestii rennosti ja välittömästi ilmapiiristä.

6 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, miten huumoritilanteet rakentuivat alku- ja yläkouluopetuksen oppitunneilla sekä minkälaisia vuorovaikutuksellisia tehtäviä huumori toteutti näissä ympäristöissä. Lisäksi tutkin, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä eri ikävaiheessa olevien oppilaiden huumoritilanteissa oli. Tutkimukseni perusteella huumorilla oli sekä yläkoulussa että alkuopetuksessa tärkeä rooli vuorovaikutuksen sujuvoittajana. Ensinnäkin sen avulla suojattiin oppilaita ikäviltä ja kiusallisilta tilanteilta ja toiseksi se toi kaivattua kevennyttä vakavaan opetuspuheeseen. Lisäksi yläkoulussa huumoria käytettiin jonkin verran keinona motivoida oppilaita oppimiseen.

Tarkastelemissani tilanteissa huumori sai monia jo aiemmissa tutkimuksissa (Bryant 1979; Gorham & Christophel 1990; Long & Graesser 1988; Wanzer ym. 2006) havaittuja muotoja. Alkuopetuksen oppilaat nauttivat sanaleikkittelystä ja hassuista tarinoista, kun taas yläkoulussa huumori oli enimmäkseen ironista sanailua, kaksoismerkitysten oivaltamista ja keskinäistä kiusoittelua. Samoin kuin aiemmissa tutkimuksissa (Gorham & Christophel 1990; Wanzer ym. 2006) huumori sai alkunsa sekä opetettavasta aiheesta että sen ulkopuolelta. Tulokseni vahvistivat myös aiempia havaintoja (Lehtimaja 2006, 70; Poveda 2005) huumorin kasvoja suojaavasta merkityksestä luokassa. Huumoritilanteista ilmeni huumorin ja välittömän ilmapiirin välinen yhteys – vuorovaikutuksessa oli runsaasti merkkejä läheisistä väleistä puhujien välillä (mm. esimerkit 8 ja 19).

Kouluympäristössä kielteiseksi nähtyä (ks. Wanzer ym. 2006) hyökkäävää tai sarkastista huumoria esiintyi tilanteissa vähän. Poikkeuksena oli

esimerkissä 19 kuvattu tilanne, jossa oppilas kiusoitteli opettajaa melko aggressiivisellakin tavalla. Itseä vähättelevää huumoria, joka niinkään on koettu kouluun sopimattomaksi (Wanzer ym. 2006) ilmeni tutkimissani tilanteissa jonkin verran yläkoulun oppilaiden aloitteesta: he vitsailivat omien kykyjen ja taitojen puutteestaan etenkin kasvoja suojaavan ja palautetta lieventävän huumorin tilanteissa. Opettajat eivät vahvasti lähteneet mukaan tällaiseen huumoriin vaan korkeintaan ilmaisivat ymmärtäneensä oppilaiden huumorin.

Huumoritilanteita esiintyi aineistossani kaiken kaikkiaan enemmän ja moninaisemmin yläkoulussa kuin alakoulussa. Huumoritilanteet yläkoulussa ja alkuopetuksessa erosivat siinä, että yläkoulussa opettaja osallistui vanhempien oppilaiden kanssa paremmin huumoriin ja toimi useammin huumorin aloittajana. Alkuopetuksessa ei ilmennyt huumoria palautteenantotilanteissa eikä suoraan oppimista edistävässä tarkoituksessa. Erot alkuopetuksen ja yläkoulun välillä johtunevat siitä, että pienempien oppilaiden kanssa huumorinkäyttömahdollisuudet ovat vähäisemmät, koska oppilaiden ajattelu ja sen myötä huumorintaju, esimerkiksi kyky ymmärtää ironiaa, ovat vasta kehittyvässä (ks. Bariaud 1989, 15–45; Dews ym. 1996).

Yläkoulun tilanteista kävi ilmi, että oppimista edistävään huumoriin liittyi usein opettajan irtautuminen perinteisestä roolistaan: opettaja teki virheitä tai muuten vain kujeili. Tällainen opettajan irrottelu ei välttämättä ole mahdollista pienempien oppilaiden kanssa, vaan alkuopetusikäisten ohjaaminen vaatii opettajalta selkeää, johdonmukaista oikeassa olemista. Samoin huumorin puuttuminen palautteenantotilanteista voi johtua alkuopetuksen opettajan normatiivisesta suhtautumisesta oppilaisiin. Yläkoulussa huumori toimi tärkeänä pehmentäjänä palautteenannossa, mutta alkuopetuksen opettajalla ei näyttänyt olevan samanlaista tarvetta lieventää

omaa normatiivisuuttaan. Alkuopetusikäisten voi olla helpompi ottaa vastaan palautetta, jolloin suojaavaa huumoria ei tarvita palautetilanteissa.

Kiusoittelutyypistä huumoria ei tarkastelemissani tilanteissa esiintynyt opettajan aloittamana vaan kiusoittelut olivat pikemmin oppilaiden välisiä hauskanpitotilanteita. Kiusoittelu ei näin ollen omassa aineistossani toiminut systemaattisena pedagogisena toimintatapana (vrt. Saharinen 2007). Kiusoittelu sisältää aina myös uhkaavia elementtejä (ks. Drew 1987, 247), ja etenkin pienet oppilaat voivat ymmärtää opettajan kiusoittelun väärin. Varmaankin tämän vuoksi opettajan aloittamat kiusoittelut puuttuivat alkuopetuksesta. Yläkoulussa puolestaan useasta tilanteesta (esimerkit 5 ja 8) heijastuva oppilaiden heikko itsetunto selittää ainakin osaltaan opettajan varovaisuutta. Vaikutti siltä, että epävarmojen oppilaiden kanssa opettaja oli erityisen kannustava ja vältti riskejä huumorinkäytössä.

Kaiken kaikkiaan tuloksistani näkyi opettajien varovaisuus huumorin käytössä. Aggressiivista tai itseä vähättelevää huumoria ei opettajien käyttämänä esiintynyt. Opettajat eivät myöskään juuri kohdistaneet huumoria tiettyyn oppilaaseen vaan pyrkivät leikittelemään yleisellä tasolla. Opettajien huumori liikkui turvallisella, ketään loukkaamattomalla alueella eikä turhia riskejä huumorin käytössä otettu. Tästä voi päätellä opettajien olevan tietoisia omasta vallastaan ja siihen sisältyvästä eettisestä vastuustaan. Opettajan valta-asema näkyi huumoritilanteissa siinä, että useimmiten tilanteet päättyivät opettajan vakavaan puheeseen palaamiseen.

Tutkimukseni on ensimmäisiä kotimaisia tutkimuksia, joissa huumoria on tutkittu nimenomaan erityisopetusympäristössä. Isoja ryhmiä tarkastelleissa tutkimuksissa (Lehtimaja 2006; Saharinen 2007) on todettu muun muassa, että huumori rikkoo perinteisen luokan vuorottelujäsennyksen ja että huumorijakson päätteeksi opettaja tyypillisesti tuottaa vakavaan puheeseen

paluuvuoron. Nämä piirteet ilmenivät myös omassa aineistossani. Toisaalta oppimista edistäväksi luonnehtimassani huumorissa huumorisekvenssi jäsenyi hieman toisin: siinä opetusdialogi itsessään eteni huumorimoodissa eikä opettaja aina tuottanut vakavaa paluuvuoroa. Tulos osoittaa, että oppitunnilla varsinainen asian läpikäyminenkin voi tapahtua huumorilla höystettynä eikä huumorin näin ollen tarvitse olla vain välipala vakavan puheen lomassa tai loppukevennys ahkeran puurtamisen jälkeen. Tulosteni perusteella huumori rakentui erityisopetusympäristöissä pitkälti samoin kuin isossa luokassakin. Molemmissa huumoriin tekivät aloitteita sekä opettaja että oppilaat.

Tuloksia pohdittaessa on huomioitava, että huumorinkäyttötavat riippuvat pitkälti sekä yksilöistä että ryhmästä. Huumorin ainutkertainen luonne heijastui esimerkiksi siinä, että oppimista edistävän huumorin tilanteet olivat kaikki saman opettajan vieläpä samalta oppitunnilta. Tällöin on aiheellista kysyä, perustuuko tulokseni tältä osin pikemminkin yksittäisen opettajan huumoriorientaatioon kuin huumorin tehtävään. Oletettavaa kuitenkin on, että vastaavia oppimista edistäviä huumoritilanteita on myös muiden opettajien vetämässä opetuksessa. Lisäksi esimerkiksi yleisen hauskanpidon tilanteita kuvaavassa luokassa eri ympäristöt lomittuivat sujuvasti.

Vaikka menetelmäni ja aineistoni puitteissa en pyri tekemään määriin perustuvia yleistyksiä, näen tarpeelliseksi todeta, että kasvojen suojeletarkoituksessa käytettyä huumoria ilmeni yläkoulun tilanteissa paljon. Yläkoulussa useasta tilanteesta heijastui myös oppilaan uskon puute omiin kykyihinsä. Kasvojen ylläpidon lisäksi huumori tähtäsi tulosteni mukaan ennen muuta hauskanpitoon. Tämä ei luonnollisesti juurikaan yllätä, mutta tarkempi katsaus yleisen hauskanpidon rakentumiseen paljasti joitakin eroja suhteessa aiempaan tutkimukseen (Lehtimaja 2006; Saharinen 2007). Tutkimustulokseni osoittavat, että oppilaat tekivät hyvinkin vapautuneesti

aloitteita vitsailun suuntaan niin alkuopetuksessa kuin yläkoulussakin. Huumori saatettiin kohdistaa myös suoraan opettajaan, jolloin opettajan perinteinen johtava valta-asema oli koetuksella. Koulun institutionaalista kehystä venytettiin erityisopetuksen huumoritilanteissa näin ollen lähemmäs erilaisia vapaamuotoisia keskusteluja. Havaintoni johdattavat huomattavasti yksittäisiä vitsailuja laajemman aiheen äärelle: ohjaako koulun institutionaalinen kehys tyypillisine vuorottelujärjestyksineen vuorovaikutusta yhtä paljon vai vähemmän erityisopetuksen pienryhmissä kuin niin kutsutuissa tavallisissa isommissa ryhmissä? Tätä voisi tarkastella lähemmin esimerkiksi vertailemalla vuorottelun jäsentymistä näissä kahdessa ympäristössä. Erilaisten erityisopetusympäristöjen vuorovaikutusta on keskusteluanalyysin keinoin tutkittu toistaiseksi vähän, ja näin ollen siitä kaivattaisiin lisää tutkimusta.

Muita aiheita jatkotutkimukselle voisivat olla esimerkiksi aiemmin tässä luvussa mainitsemani erot huumorinkäyttötarkoituksissa alkuopetuksen ja yläkoulun välillä. Joidenkin huumorinkäyttötapojen puuttuminen alkuopetusympäristöstä antaa aiheen ounastella mahdollisia eroja opettajan roolin joustavuudessa. Jatkotutkimuksen avulla olisi kiinnostavaa tarkastella myös opettajien omia näkemyksiä ja käsityksiä kyseisestä aiheesta esimerkiksi fenomenografisen lähestymistavan avulla. Toinen mahdollinen jatkotutkimusaihe liittyy kiusoittelutilanteisiin ja kiusoittelun ja kiusaamisen rajan häilyvyyteen (ks. Tholander & Aronsson 2002). Huumorilla on ikävä kääntöpuolensa, eikä opettajan aina ole helppoa havaita, mikä oppilaiden välisistä kahnauksista on leikkiä ja mikä todellista kiusaamista. Kiusaamistilanteiden vuorovaikutuksen yksityiskohtainen tarkastelu voisi tässä kohden olla avaavaa. Itselleni ainakin keskusteluanalyysi opetti, kuinka mitättömiltä tuntuvat asiat puheessa ja elehdinnässä voivat olla hyvinkin merkittäviä.

Sosiolingvistinen näkökulma ja keskustelunanalyysi tarjosivat välineet tutkia huumoria nimenomaan osana vuorovaikutusta. Huumoria on vaikea kuvata ja selittää jälkeenpäin, ja siksi autenttisten tilanteiden tarkastelu oli hyvä tapa selvittää luokkahuoneen huumorin luonnetta ja rakentumista. Tarkat tulkintasäännöt ohjasivat minua löytämään eri ikä- ja kehitysvaiheessa olevien huumoria ja kykenin lähestymään huumoria verrattain objektiivisesti. Huumoritilanteiden tutkiminen paljasti myös muita vuorovaikutuksellisia tekijöitä, kuten erityisopetusympäristöjen vapautuneen ilmapiirin. Toisaalta keskustelunanalyysissa keskustelijoiden puheen takana olevia todellisia intentioita ei pohdita ja makrotason päätelmien tekemisessä ollaan varovaisia (Kitzinger 2002). Huumorin käyttöön luokassa liittyy myös monia yhteiskunnallisia valtarakenteita, joita olisi kiinnostava tutkia esimerkiksi diskurssianalyttisestä näkökulmasta.

Huumori kuuluu tiiviisti arkiseen elämään yhtälailla koulumaailmassa kuin missä tahansa ympäristössä. Opettajien tulisikin rohkeasti uskaltautua huumorin maailmaan. Huumoriin usein liittyvä yllättävyys voi ruokkia luovuutta oppitunneilla. Opettajan huumoriorientaatio oli tulosteni perusteella paitsi opettajan kykyä luoda huumoria esimerkiksi hauskan materiaalin avulla, myös taitoa ilmaista ymmärtäneensä oppilaista lähtevää tai tahattomasti syntynyttä huumoria. Opettajan ei siis tarvitse olla vitsiniekka, jotta huumoria luokkahuoneessa voisi syntyä. Riittää, että on avoin huumoria kohtaan ja mahdollisuuksien mukaan yhtyy hauskuuteen. Itselleni ainakin huumori on voimavara, jonka avulla vaikeistakin asioista selvittäään.

Teoreettisessa mielessä toivon ennen muuta, että tutkimukseni herättäisi lisää innostusta erityisopetusympäristöjen vuorovaikutuksen tutkimiseen. Tutkimusprosessini aikana olen uudella tavalla herkistynyt havainnoimaan arkipäiväisiä puhetilanteita. On avaavaa huomata, miten

pienten eleiden tai äänensävyn vaihdosten myötä sanotun merkitys saattaa muuttua aivan toiseksi. Keskustelun tarkka lähiluku antaa erinomaisen mahdollisuuden päästä vaikeasti selitettävän huumorin synnyinsijoille – hauskuus kätkeytyy usein puheen pieniin yksityiskohtiin. Tulevissa opettajakollegoissani toivon tutkimukseni saavan aikaan halun tarkastella omaa huumorinkäyttöään ja myös oppilaiden välistä huumoria. Tarkoitukseni ei ole ollut luoda jonkinlaista opettajien huumorinkäyttöopasta tai -ohjeistoa, eikä se oikeastaan ole edes mahdollista. Huumorin moniulotteisessa maailmassa jokaisen opettajan on löydettävä oma polkunsä itse. Saamani tulokset esimerkiksi oppimista edistävän huumorin onnistuneesta käytöstä kuitenkin kannustavat etsimään sellaisen.

LÄHTEET

- Aho, E. & Yli-Luukko, E. 2005. Intonaatiojaksoista. *Virittäjä* 2, 201–220.
- Arminen, I. 2005. Institutional interaction studies of talk at work. Aldershot: Ashgate.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 20. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Anttila, T. 2008. Lukiolaisten käsityksiä huumorista ja kokemuksia opettajista huumorin käyttäjinä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 126.
- Aylor, B., & Opplinger, P. 2003. Out-of-class communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio-communicative style. *Communication Education* 52, 122–134
- Bariaud, F. 1989. Age differences in children's humor. Teoksessa P. McGhee (toim.) *Humor and children's development: A guide to practical applications*. New York: The Haworth Press, 15–45.
- Bergen, D. 1998. Development of the sense of humor. Teoksessa Ruch, W. (toim.) *The sense on humor. Explorations of a personality characteristic. Humor research* 3. Berlin: Mouton de Gruyter, 329–358.
- Boden, D. 1994. *The business of talk. Organizations in action*. Cornwall: Polity Press
- Bryant, J., Comisky, P., & Zillmann, D. 1979. Teachers' humor in the college classroom. *Communication Education* 28, 110–118.
- Bryant, J. & Zillmann, D. 1989. Using humor to promote learning in the classroom. In P. E. McGhee (ed.) *Humor and children's development: A guide to practical applications*. New York: Haworth Press, 49–78.
- Berk, R. 1998. Professors are from Mars, students are from Snickers. Madison, WI: Mendota.
- Capell, C., Nakagava, N. & Madden, C. 1990. How children understand sarcasm: The role of context and intonation. *Child Development* 61 (6), 1824–1841.
- Cekaite, A. & Aronsson, K. 2004. Repetition and joking in Children's second language conversations: Playful recyclings in an immersion classroom. *Discourse Studies*, 6 (3), 373–392

- Davies, C. E. 2003. How English-learners joke with native speakers: An interactional sociolinguistic perspective on humor as collaborative discourse across cultures. *Journal of Pragmatics* 35(9), 1361–1385.
- Dews, S., Kaplan, J. & Winner, E. 1995. Why not say it directly? The social functions of irony. *Discourse Processes* 19 (3), 347–367.
- Dews, S., Winner, E., Kaplan J., Rosenblatt, E., Hunt, M., Lim, K., McGovern, A., Qualter, A. & Smarsh, B. 1996. Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony. *Child Development* 67 (6), 3071–3085.
- Drew, P. 1987. Po-faced receipts of teases. *Linguistics* 25, 219–253.
- Drew, P. & Heritage, J. 1992. Analyzing talk at work: an introduction. Teoksessa: P. Drew & J. Heritage (toim.). *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2.–3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fern, T. L. 1991. Identifying the gifted humorist. *Roper Review* 14 (1), 30–34.
- Fraley, B. & Aron, A. 2004. The effect of a shared humorous experience on closeness in initial encounters. *Personal Relationships* 11 (1), 61–78.
- Garner, R. L. 2006. Humor in pedagogy. How ha-ha can lead to aha!. *College Teaching* 54 (1), 177–180.
- Glenn, R. 2002. Brain research: Practic applications for the classroom. *Teaching for Excellence* 21 (6), 1–2.
- Goffman, E. 1967. *Interaction ritual. Essays on face-to-face behaviour*. New York: Anchor books.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gorham, J. & Christophel, D. M. 1990. The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education* 39, 46–62.
- Gumperz, J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University.
- Gulas, C. S. & Weinberger, M. G. 2006. *Humor in advertising. A comprehensive analysis*. Armonk, NY: M.E.Sharpe.
- Hakulinen, A. 1998. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 13–17.
- Haakana, M. 1996. Huumori ja vakava keskustelun kategorioina. Teoksessa A. Hakulinen (toim.) *Suomalaisen keskustelun keinoja II. Kieli 10. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja*, 141–172.
- Have, P. T. 1999. *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: Sage publications.
- Heritage, J. 1984. *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Kansanen, P. 1992. Kohti koulupedagogiikkaa. Lisää kasvatuksen teoriaa

- didaktiikan näkökulmasta. Helsingin yliopisto.
Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 112.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P. 2003. Pedagogical ethics in educational research. *Educational Research and Evaluation* 9 (1), 9–23.
- Keltner, D., Capps, L., Kring, A. M., Young, R. C., Heerey, E. A. 2001. Just teasing. A conceptual analysis and Empirical review. *Psychological Bulletin* 127 (2), 229–248.
- Keltner, D., Young, R. C., Heerey, E. A., Oeming, C. & Monarch, N. D. 1998. Teasing in hierarchical and intimate relations. *Journal of Personality and Social Psychology* 75 (5), 1231–1247.
- Kerkkänen, P. 2003. Huumorintaju ja terveys itäsuomalaisten poliisien työssä Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 62.
- Kitzinger, C. 2002. Doing feminist conversation analysis. Teoksessa P. McIlvenny (toim.) *Talking gender and sexuality*. Amsterdam: John Benjamins, 49–77
- Knuuttila, S. 1992. Kansanhuumorin mieli. Kaskut maailmankuvan aineksina. SKS, Helsinki.
- Laes, T. 1999. Huumori ja kasvatus. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) *Oppimisen ohjaaminen alkuopetuksessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 64, 273–293.
- Lehtimaja, I. 2006. Oppilaiden välinen kiusoittelu luokkahuoneessa. Teoksessa S. Kurhila & A. Mäntynen (toim.) *Tunnetta mukana*. Kieli 17. Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitoksen julkaisuja. 55–73.
- Lemke, J. L. 1990. *Talking science: language, learning and values*. Norwood: Aplex
- Long, D. L. & Graesser, A. C. 1988. Wit and humor in discourse processing . *Discourse Processes* 11 (1), 35–60.
- 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, R. A. 2007. *The psychology of humor. An integrative approach*. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- McGhee, P. E. 1983. Humor development: Toward a life span approach. Teoksessa P. E. McGhee & J. H. Goldstein (toim.) *Handbook of humor research 1: Basic issues*. New York: Springer-Verlag, 13–37.
- McGhee, P. E. (toim.) 1989. *Humor and children's development. A guide to practical applications*. New York: The Haeworth Press.
- Mitchem, K. 2005. *Be proactive. Including Students With Challenging Behavior*

- in Your Classroom. *Intervention in School & Clinic* 40 (3), 188–191.
- Mulkay, M. 1988. *On humor. Its nature and place in modern society*. Oxford : Basil Blackwell.
- Nevo, O., Aharonson, H. & Klingman, A. 1998. The development and evaluation of a systematic program for improving sense of humor. Teoksessa W. Ruch (toim.) *The sense on humor. Explorations of a personality characteristic*. Humor research 3. Berlin: Mouton de Gruyter, 385–404.
- O'Quin, K. & Derks, P. 1999. *Humor*. Teoksessa S. R. Prizker & M. A. Runco (toim.) *Encyclopedia of creativity*. New York: Academic Press, 845–853.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative analysis and research methods*. 2. edition. USA: Sage publications.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative analysis and research methods*. 3. edition. USA: Sage publications.
- Peräkylä, A. 1997. *Institutionaalinen keskustelu*. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 177–203.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. 2004. *Character strengths and virtues. A handbook of classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Pichler, P. 2006. Multifunctional teasing as a resource for identity construction in the talk of British Bangladeshi girls. *Journal of Sociolinguistics* 10 (2), 225–249.
- Poveda, D. (2005). Metalinguistic activity, humour and social competence in classroom discourse. *Pragmatics*, 15 (1), 89–107.
- Putkonen, S. 2001. Kahden maailman välissä. Kiusoittelu ja siihen vastaaminen tyttöjen kasvokkaikeksusteluissa. Teoksessa M. Heinonen, P. Korhonen, M. Mäntylä, S. Putkonen & L. Tainio (toim.) *Keskustelun kuosit*. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos, 197–217.
- Raevaara, L., Ruusuvuori, J. & Haakana, M. 2001. *Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen*. Teoksessa J. Ruusuvuori, M. Haakana, L. Raevaara (toim.) *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia*. Tietolipas 173. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–38.
- Raskin, V. 1998. The sense of humor and the truth. Teoksessa W. Ruch (toim.) *The sense on humor. Explorations of a personality characteristic*. Humor research 3. Berlin: Mouton de Gruyter, 95–108.
- Saharinen, K. 2007. Huumoria koulussa–kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaan virheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 261–287.

- Seedhouse, P. 2004. The architectural structure of language classroom: a conversation analysis perspective. United Kingdom: Blackwell publishing.
- Seppänen, E. L. 1998. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskusteluunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 18–31.
- Stuart, W. & Rosenfeld, L. 1994. Student perceptions of teacher humor and classroom climate. *Communication Research Reports* 11 (1), 87–97.
- Tainio, L. (toim.) 2007. Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus.
- Tholander, M. & Aronsson, K. 2002. Teasing as serious business: Collaborative staging and response work. *Text* 22 (4), 559–597.
- Thorson J. A. & Powell F. C. 1993. Sense of humor and dimensions of personality. *Journal of Clinical Psychology* 49 (6), 799–809.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Porvoo: WSOY.
- Torok, S. E., McMorris, R. F., & Lin, W. C. 2004. Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching* 52, 14–20.
- Vuorikoski, M. 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 131–154.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Helsinki: WSOY.
- Wanzer, M. B. & Frymier, A. B. 1999. The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education* 48 (1), 48–61.
- Wanzer, M. B., Frymier, B., Wojtaszyk, A. M., Smith, T. 2006. Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication education* 55 (2), 178–196.
- Wolfenstein, M. 1978. *Children's humor: A psychological analysis*. Bloomington: Indiana University Press.
- Wyer, R. S. & Collins, J. E. 1992. A theory of humor elicitation. *Psychological Review* 99 (4), 663–688.
- Zillman, D., Williams, B. R., Bryant, J., Boynton K. R., Wolf, M. A. 1980. Acquisition of information in education tv programs as a function of differently paced humorous inserts. *Journal of Educational Psychology* 72, 170–180.

LIITTEET

LIITE 1: Käytetyt litterointimerkit

SÄVELKULKU

Prosodisen kokonaisuuden lopussa

- . laskeva sävelkulku
- , tasainen sävelkulku
- ? nouseva sävelkulku

Prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa

- ↑ sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
- ↓ sana lausuttu ympäristöä matalammalta
- heti (alleviivaus) painotus tai intonaation nousu muualla kuin sanan lopussa

PÄÄLLEKKÄISYYDET JA TAUOT

- [päällekkäispuhunnan alku
 -] päällekkäispuhunnan loppu
 - (.) mikrotauko: 0.2 sekuntia tai vähemmän
- mikrotaukoa pitempi tauko; pituus on ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
 = kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta; tavallisimmin merkitään vuorojen väliin, joskus myös yhdistää prosodista kokonaisuutta saman vuoron sisällä

PUHENOPEUS JA ÄÄNEN VOIMAKKUUS

- >< (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
- <> (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
- e :: i (kaksoispisteet) äänteen venytys
- ° ° muuta puhetta hiljaisempi jakso
- AHA (kapiteelit) äänen voimistaminen

HENGITYS

. hhh sisäänhengitys; yksi h-kirjain vastaa 0.1 sekuntia, tässä sisäänhengityksen pituus siis 0.3 sekuntia

hhh uloshengitys (nauru)

. joo (piste sanan edessä) sana lausuttu sisäänhengittäen

NAURU

he he naurua; pyritään litteroimaan partikkeli partikkelilta

s(h)ana (suluissa oleva h sanan sisällä) sana on lausuttu nauraen

£ £ hymyillen sanottu sana tai jakso

MUUTA

nariseva ääni

kiva (lihavointi) voimakkaasti äännetty konsonantti

si- (tavuviiva) sana jää kesken

@ @ äänen laadun muutos

(tai) sulkeiden sisällä epäselvästi kuultu jakso tai puhuja

(--) sana, josta ei ole saatu selvää

(---) pitempi jakso, josta ei ole saatu selvää

(()) kaksoissulkeiden sisälle voi sijoittaa litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta, esim. ((tulee huoneeseen)) ((liikkuu levottomasti))