

HUUMORI FENOMEN PEDAGOOGIKAS

Margus Abel



Sissejuhatus

On tuntud tõde, et kübeke huumorit elavdab suhtlust. Kasvatusteaduste – rõhk sõna teisel poolel – vaatenurgast aga käsitletakse huumorit pigem meelelahutuslikuna – seda ei kalduta siduma inimese sotsiaalsete oskustega ega kognitiivse arenguga. Kuigi juba aastakümneid on arutletud selle üle, kuidas õpetada tõhusamalt ja toetada iga õpilase individuaalset arengut, on siiani lahendusi otsitud küllaltki ainekesksete vahendite seast, unustades vahetu suhtlemise olulisuse õppeprotsessis. Seega näib huumor suhtlust rikastava ja soodustava nähtusena pedagoogikas üpris avastamata olevat.

Eestis ei ole varem korraldatud ulatuslikke uurimusi huumori kaasamisest, tähtsusest ja tõhususest õppeprotsessis. Võib väita, et üldisemad uurimused, mida eeskujuks võtta, on olemas – leidub riike, kus selle teemaga on juba sügavamalt tegeldud. Paraku tuleb aga arvestada sellega, et huumori olemust, olulisust ja selle eesmärke mõistetakse erinevates kultuuriruumides isemoodi. Huumori kasutamist mõjutavad mitmed tegurid: ühiskondlikud, poliitilised, kultuurilised, ajaloolised, rahvuslik eripära. Niisiis ei saa muudes kultuuriruumides koostatud uurimusi huumori kasutamisest pedagoogilises protsessis üksüheselt üle võtta, sest neist selgunud tõekspidamisi ei saa üldistada. Siinne artikkel tutvustab lühidalt 2013. aasta uurimust „Huumor kui fenomen pedagoogilise tööriistana õpetajate teadvuses ja igapäevatoos”. See oli esimene Eestis korraldatud uurimus, mille jaoks kogutud andmete analüüs andis algsed vastused huumori õppeprotsessi lülitamise mõju ja tähtsuse kohta. Artikkel hõlmab teoreetilisi lähtekohti: huumori sotsiaal-kultuuriline roll ühiskonnas, poolt- ja vastuargumendid huumori kasutamise kohta õppeprotsessis, uurimuse andmeanalüüs ja kokkuvõte.

Huumori sotsiaal-kultuuriline ühiskondlik roll

Henri Bergson¹ on avaldanud arvamust, et huumoril on ühiskondlik roll, mille ülesanne on tugevdada grupi ühtekuuluvust ja kollektiivi elujõulisust. Huumori sündimiseks ja elus püsimiseks on tarvis teatud sotsiaalseid kokkuleppeid – normides, suhtumises, käitumisviisides. Huumor võib avalduda mitmeti, kuid jääb igal juhul seotuks kindla kultuuriga, konkreetse kultuuri-taustaga.² Kultuur on inimeste tegevusliku eksistentsi suunamise ja juhtimise vahend, mis toetub traditsioonidele, kinnistunud arusaamadele, hoiakutele. Seega kultuur mõjutab inimesi, inimesed kultuuri kaudu ühiskonda. Inimesed on aga inividid, kellel on isiklik suhe kultuuri mõjutustesse. Selline olukord tekitab ühiskonnas sotsiaalse reaalsuse, kus ühiskonna, kultuuri ja inimeste vastastikuseid suhteid saab võrrelda kahe äärmusliku vaatepunkti kaudu – *tõsidus* ja *humoorikus*. Ühiskonnas domineeriv tõsidus eeldab inimestelt tervet mõistust, seletamaks maailma kui reaalsust, mida kõik tunnustavad kui ainuvõimalikku. Selle reaalsuse kahtluse alla seadmine on välistatud, sest tõsidus lähtub alati jõupositsioonilt. Humoorikus eeldab aga mitmekesisust, ootamatust, vastuolusid. Humoorikus adub tõsiduse absurdsust, lõhub traditsioonilise ja domineeriva reaalsuse ning loob alternatiivsed vaated ümbritsevale reaalsusele.³ Huumori kasutamine toob rõõmsameelsust, huumori puudumine aga tõsidust ehk võimetust näha ühiskonnas toimuvat teisest vaatenurgast. Tõsiseid inimesi ohustab huumoritunnetuse defitsiit – üks olulisemaid põhjuseid egoismi, südametuse ja ükskõiksuse tekkeks.⁴

Ühiskonnas, mida ümbritseb kultuuriruum ja määratleb sellega seotud identiteet, on huumor tihedalt seotud kultuurilise taustaga. Enamik huumori-akte leiab aset inimeste vahel, kes esindavad üht ja sama kultuuri⁵. On nali ju meetoodiline fantaasia, mis arendab inimese kujutlusvõimet, õpetades kollektiivse ja rahvusliku kaemuse töövõtteid. Saades ainest tegelikust elust,

¹ Bergson, H. 2009. Naer: essee koomika tähendusest. Tartu: Ilmamaa. [Bergson 2009]

² Freud, S. 2008. Nali ja selle seos teadvustamatusega. Tallinn: Tänapäev. [Freud 2008]; Raskin, V. 1985. Semantic Mechanisms of Humor. Dordrecht-Boston-Lancaster. [Raskin 1985]

³ Муньиз, Л. 1996. Проблема юмора в образовании. – Социологические исследования, с. 11. [Муньиз 1996]

⁴ Якушева, С. Д., Сапожникова, В. В. 2010. Юмор в воспитании и обучении современного подростка. – Материалы международной заочной научно-практической конференции «тенденции развития педагогической науки» 23 октября 2010 г., [Якушева & Сапожникова 2010]

⁵ Raskin 1985.

koolitab naljast tulenev koomika meid mõistma elu ennast läbi kultuuri, mis on inimesele omane ja lihtsamini hoomatav.⁶ Kultuur on see, mis iseloomustab ühiskonda ja selle liikmeid (sh nende kasutatavat huumoritaju) ning on nende identiteedi aluseks. Igal rahvusel on iseomane huumor, millest kõrvalseisjad ei pruugi aru saada. Selle fenomeni põhjus on keel, mille kaudu kasutatavad sõnad kannavad tähendust. Sõnade tähenduse teke on aga tihedalt seotud sotsiaalse ja rahvusliku keskkonnaga.⁷ Seeläbi ongi nalja mõistmine otseselt seotud keelega. Nalja ennast saab tõlkida ühest keelest teise, kuigi selle värvikus läheb suuresti kaotsi – põhjuseks erinevate ühiskondade ja kultuuride teistsugused kombed, kirjandus ja eeskätt mõtete assotsiatsioonid. Nalja läbi loodav koomika on tõlkimatu, sest see sõltub eeskätt erinevatele keeltele omastest lause struktuuridest ning sõnade tähendustest ja valikutest. Koomika tekib keelemängust.⁸ Mängureeglid dikteerib aga kultuur.

Naljal on ühiskonnas kahesugune mõju: progressiivne ja konservatiivne. Esimesel juhul naerdakse inimene välja ja juhitakse tähelepanu tema puudustele. Huumor on siinkohal distsiplineeriv, vastutustunnet arendav, sotsiaalset teadlikkust tõstev abivahend⁹. Teisel juhul naerdakse aga inimeste või inimrühmade erisuste üle, mis aitab tugevdada oma grupi sidusust¹⁰. Naer on kui „sotsiaalne nakkus”, mis aitab naervat rühma kokku siduda, rühmaidentiteeti väärtustada ja ennast teistest eristada¹¹. Ei saa jätta märkimata, et kui konservatiivne nali, mis toetub eelkõige rahvuslike või sotsiaalsete rühmade eripärasuste naeruvääristamisele, on levinud ja ühiskonnas aktsepteeritud, siis progressiivne nali, mis peaks kutsuma esile kvalitatiivse muutuse inimese käitumises ja suhtumises, on tõsiduse ühiskonnas tabu. Läbi naermise oma vigu tunnistada – see paneks tõsiduse jõupositiooni kahtluse alla ja nõrgestaks selle autoritaarsust.¹² Oskus enese üle naerda on aga kriitilise mõtlemise tunnus. Kui ühiskonnas napib enesekriitikat, siis on just pedagoog see, kes saab huumori abil arendada õpilastes (kes hakkavad tulevikus ühiskonda

⁶ Bergson 2009.

⁷ Veinmann, M. 2005. Vajadus olla mõistetav. Tallinn: Eesti Teatriliit, lk 158 [Veinmann 2005]

⁸ Bergson 2009, lk 70.

⁹ Pohlak, K. 2011. Huumor kui abivahend täiskasvanute koolitusel. Tallinn: Tallinna Ülikool, lk 11. [Pohlak 2011]

¹⁰ Bergson 2009, lk 141.

¹¹ Krikmann, A. 2002. Sissejuhatavat huumorist ja rahvanaljast: ained, mõisted, teooriad. – Keel ja Kirjandus, 12/2002, lk 845. [Krikmann 2002]; Raskin 1985.

¹² Муньиз 1996.

kujundama) võimet märgata oma puudusi ja neid ka tunnistada – loomulikult heatahtlikku huumorit enesekriitiliselt kasutades.

Väiteid huumori kasutamise negatiivse mõju kohta õppeprotsessile

Pedagoogika ei paku huumori juurutamiseks õppeprotsessi teaduslikke võtteid, sest pedagoogide endi suhtumine sellesse on polaarne. Ühed on veendunud, et õpetaja ülesanne on paikapidavat metoodikat järgides õpilasi koolitada, mitte nende meelt lahutada. Ollakse seisukohal, et meelega huumoriga pikitud haridus võib õpilastele jätta mulje, nagu oleks õppimine lihtne ja kerge. See omakorda alavääristaks nii õpetaja ametit kui õppetöö sisu. Teisitimõtledjad toetuvad isiklikule kogemusele, mis on näidanud, et huumor innustab õpilasi õppima ja aitab õpitut paremini meelde jätta.¹³

Õpetamisel pööratakse vähe tähelepanu huumori ainulaadsusele, sest rõhk on õpetamise tõsidusel¹⁴. Akadeemilised õppevormid ei ole huumorisoonega sina peal, sest ideaalse õpetaja võrdkujuna on domineerinud tõsine ja akadeemiline õpetaja. Leitakse, et õppimises pole midagi naljakat. Ja õpetajad, kes julgekski oma ainetunnis nalja teha, langeksid tõenäoliselt kolleegide kriitika alla¹⁵. On ameteid, millega seostatakse huumoritunnituse defitsiiti. Nende hulka on arvatud ka õpetajakutse. Põhjenduseks on toodud ameti iseloom: õpetajal lasub mõtlemapanev kohustus järgida didaktilisi juhendeid õppeprotsessi korraldamiseks. Ainetunni ettevalmistamine, struktureeritud korraldus, distsipliini tagamine, valede otsuste vältimine, ainuisikuline vastutus õpilaste õpiedukuse ja objektiivse hindamise eest – need on vaid mõned lähtekohad, mis justkui kohustavad tõsidusele ning välistavad õiguse naerda koos õpilastega, sest see kahandaks õpetaja kompetentsust ja autoriteeti õpilaste silmis.¹⁶ Mitmed õpetajad on seisukohal, et ainetunnis naljatlemine õhustab tõepoolest õpetaja usaldusväärset, jättes õpilastele mulje, et õpetaja on pinnapealne (mitte ainesse süvenenud) ning

¹³ **Huss, J. A.** 2008. Getting serious about humor: attitudes of secondary teachers toward the use of humor as a teaching strategy. – *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, Vol. 3, Issue 1, pp. 28–36. [**Huss** 2008]

¹⁴ **Муньиз** 1996.

¹⁵ **Skinner, M. E., Fowler, R. E.** 2010. All Joking Aside: Five Reasons to Use Humor in the Classroom. – *Education Digest*, Vol. 76, Issue 2, pp. 19–21. [**Skinner** 2010]

¹⁶ **Якушева & Сапожникова** 2010.

õppeaine ei ole keeruline (ehk ei eelda õpilaselt pingutamist)¹⁷. Võib väita, et need tõsised õpetajad, kes ei tunneta huumori ainulaadsust, on ise tõsisest haridussüsteemist pärit. Neil puudub huumorimeel, sest nad ei suutu sellesse tõsiselt, nähes selles vaid veidrust, mis ei vääri tähelepanu.¹⁸ Seda kinnitab ka Moskva Riikliku Pedagoogilise Instituudi professori Svetlana Jakuševa korraldatud küsitlus, millest selgub, et õpilased hindavad huumori kasutamist õppeprotsessis kõrgemalt kui õpetajad (35% küsitletud õpilastest vs. vaid 5% õpetajatest)¹⁹.

Üks pedagoogikas kanda kinnitanud tugev argument huumori negatiivse mõju tõendamiseks on seisukoht, et huumori kasutamine võib tekitada negatiivseid tundeid. Võib täheldada angloameerika kultuuriruumi tõekspidamise mõju – huumori mõiste on laienenud, see hõlmab ka sellist sisu, mis on alavääristav, kritiseeriv, ründav. On tekkinud terminoloogiline kaos – mõisteid *humor, satire, irony, laughter, joke, the comic, the ludicrous, the funny* tunnetatakse sünonüümidenä²⁰. Lähtudes sellest, et nalja ja huumori mõistmine tugineb kultuurilistele eripäradele, tuleb jääda mõistete juurde, mis on Eestis defineeritud ja avaldatud. Huumorit saab käsitleda elujaatava suhtumisena, millega seostub kaastundlik naermine nähtuste või isikute iseärasuste ja vastuolude üle, püüdes samal ajal välja pakkuda vastuseid ja lahendusi.²¹ Seega on eesti kultuuriruumis huumori kuvand üheselt positiivne, selle märksõnad on *rõõmsameelsus, heatujulisus, heatahtlikkus*. Kõik negatiivne poogitakse külge koomika väljendusžanritele, mis on olemuselt ja eesmärgilt huumori vastandid – *satiir, iroonia, sarkasm*. Seega on arusaam huumori negatiivsest mõjust, mis väliskirjanduse kaudu levib, eesti kultuuriruumis eksitav.

Veel üks väide huumori kahjuliku mõju kohta juhib tähelepanu selle kasutamiseга tekkivale manipulatsiooni ohule. Kognitiivne ja konstruktivistlik lähenemisviis õpetamisele välistab õpetaja agressiivse käitumise, milleks loetakse ka õpetajapoolne manipulatsiooni kasutamine – seda nähakse pettuse, sundimise ja õpilase objektistamisena (ehk õpilase ärakasutamisena

¹⁷ Huss 2008.

¹⁸ Мунъиз 1996.

¹⁹ Якушева & Сапожникова 2010.

²⁰ Raskin 1985.

²¹ Niiberg, T., Urva, T. 2009. Enesekehtestamine – ei või jah? Tartu: Atlex. [Niiberg & Urva 2009] Mõistet „huumor” defineeritakse järgmiselt: *koomiliste elunähtuste või inimlike puuduste ja nõrkuste lõbus heatahtlik naeruvääristamine*. Ladinakeelne mõiste *humor* tähendab aga *niiskust*. **Eesti keele seletav sõnaraamat** 2009. 1. kd., Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, lk 532.

õpetaja huvides vastu õpilase tahtmist).²² Kui aga heita pilk sõnaseletusele eesti kultuuriruumist, siis manipulatsiooni määratletakse nii:

- *tüssav osavusvõte, kaval võte, temp; rahvahulkade mõtte- ja käitumislaadi mõjustamine võimule soovitavas suunas*²³;
- *kaval võte ja manipuleerima tähendab teisi soovitud suunas mõjustama*²⁴.

Kui juhinduda märksõnadest *kavalus, mõjustamine* ja *võim*, siis võib täheldada, et need kaasnevad kõigi õppeprotsessi suhtlusvormidega, mille puhul õpetaja on kohustatud mõjutama õpilast, muutma tema mõttelaadi (nt õppe-motivatsiooni tekitamine) ja käitumist (nt korra tagamine või üksteise abistamine rühmatöös). Õpetaja-õpilase vahelise suhtlemise iseloomustamiseks sobib enesedeterminatsiooni teooria (*self-determination theory*), mis käsitleb õpilaste kaasahaaratus ja motiveerituse seoseid positiivse sotsiaalse interaktsiooniga klassiruumis, kus õpetaja ja õpilased *mõjutavad* üksteist suheldes, et õpilasel oleks võimalik oma võimeid arendada. Põhilise õpetajapoolse *mõjutamise* all peetakse silmas õpetaja käitumist – see on toetav, empaatiline, valikuid võimaldav.²⁵ Miks siis mitte seda huumoriga kinnistada, mis lisaks tekitab õpilastes ka rõõmsameelsust. Seega ei ole huumori läbi avanev võimalus manipulatsiooniks tõsiseltvõetav argument huumori kasutamise vastu õppetöös.

Huumori kasutamist uuritakse vähe, sest tänapäeval järgivad õpetajad ühte kolmest käsitlusest – biheivioristlik, kognitiivne või konstruktivistlik lähenemisviis. Aastatel 2007–2008 korraldati TALIS-e uuring, mis võrdles 23 OECD riigi õpetajate arusaamu ja veendumusi õpetamisest ja õppimisest. Selgus, et kuigi Eesti õpetajad usuvad konstruktivistlikusse õpetusse, kasutavad nad klassis siiski valdavalt traditsioonilist õpetamispraktikat – jäigalt struktureeritud tavakohane õppetund tagab õpetajate meelest korra.²⁶ Õpetaja-õpilaste vaheline suhtlus on ühesuunaline (õpetajalt õpilastele). Ollakse arvamusel, et piisab, kui õpetaja valdab ainet ning tunneb erinevaid meetodikaid. Õpetaja suhtlusoskus on aga teisejärguline. Kentucky Ülikooli professor John A. Huss leiab, et seni, kuni õpetaja pädevust hinnatakse vaid õigete meetodikate tundmise ja tehniliste vahendite kasutamisoskuse põhjal ega tähtsustata õpetaja isikupärast suhtlusoskust, ei ole tõenäoline, et haka-

²² Kriips, H., Siivelt, P., Rajasalu, A. 2012. Suhtlemine probleemsete õpilastega. Tartu: Atlex, lk 98. [Kriips *et al.* 2012]

²³ Eesti keele seletav sõnaraamat 2009, 1. kd, lk 340.

²⁴ Võõrsõnade leksikon 2000. 6. parandatud trükk. Tallinn: Valgus, lk 609.

²⁵ Kriips *et al.* 2012, lk 55.

²⁶ Kriips *et al.* 2012, lk 51–54.

taks väärtustama õpetaja võimeid ja oskusi õpilaste õpimotivatsiooni tõstmiseks läbi naeru²⁷.

Kokkuvõtteks võib nentida, et väited huumori negatiivse mõju kohta ainetunnis ei põhine mitte õpilase arengut ja terviklikku õppeprotsessi käsitlevatel kitsaskohtadel, vaid on pigem tingitud murest õpetamise tõsiseltvõetavuse ja õpetajaameti usaldusväärseuse pärast. Seega on põhjust toetada John A. Hussi, kes arvab, et vähese teoreetilise materjali kõrval, mis käsitleb huumori ja õppimise põhjuslikke seoseid, leidub siiski ka selliseid analüüsitulemusi, mis ajendavad mõtisklema kriitilise suhtumise üle ja seisukohti huumori kasutamise kohta õppetöös uue pilguga üle vaatama. See omakorda võiks olla tõukeks uuendustele, mis tooks huumori käsitlemise ja asjakohase nalja kasutamise õppetöös ülikoolide ja õpetajate ettevalmistuskursuste õppekavasse²⁸.

Huumori kasutamise tähtsusest ainetunnis

Huumori kasutamise mõjust õppeprotsessi kujundamisel ning õpilaste sotsiaalse ja kognitiivse arengu stimuleerimisel annavad ülevaate uurimistulemused, mida on analüüsinud Kentucky Ülikooli professor John A. Huss²⁹, Moskva Riikliku Pedagoogilise Instituudi professor Svetlana Jakuševa³⁰ ja Charlestoni Ülikooli professor Michael E. Skinner³¹. Andmeanalüüside fookuses on õpilaste ja õpetajate endi kogemused, hoiakud ning praktilised tegevused.

Kuigi õpilased peavad oluliseks õpetaja erialast ainetundmist, on peamiseks õpilaste austuse aluseks õpetaja suhtlemine õpilastega³², enim hinnatakse just õpetaja huumorimeelt. Õpilased tajuvad huumorimeelega õpetajat huvitava, asjakohase ja usaldusväärse inimesena, mis omakorda soodustab avatust ja austust õpetaja ja õpilaste vahel³³. Seda kinnitab ka P. Siivelti ja A. Rajasalu Eestis korraldatud küsitlus 8. ja 9. klassi õpilaste hulgas, millest selgus, et heaks õpetajaks peetakse seda, kes *õpetab hästi, kes teeb nalja ja*

²⁷ Huss 2008.

²⁸ Huss 2008.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ Якушева & Сапожникова 2010.

³¹ Skinner 2010.

³² Krips *et al.* 2012, lk 30.

³³ Huss 2008.

*on muidu lõbus, on huumorimeelega ja sõbralik, heatahtlik, heasüdamlik, mõistev, hooliv, huumorisoonega*³⁴.

John A. Hussi intervjuudest õpetajatega selgus, et õpetajad ise usuvad seda, et huumoril on õpikeskkonnale positiivne mõju. Õpetajad tõid selgelt välja ühtsustunde tekkimise klassis – huumor aitab saavutada mugava ja vahetu atmosfääri, mis omakorda soodustab õpilaste rõõmsameelsust ja tähelepanelikkust. Ja kuigi üheselt ei osatud vastata küsimusele, kas huumori kasutamine suurendab või vähendab õpetaja usaldusväarsust, leidsid õpetajad siiski, et kui huumor on seotud aineteemaga ja õppekogemusega, siis see pigem tõstab õpetaja usaldusväarsust.³⁵

Nii õpilaste ühtsustunne kui tähelepanelikkus on seotud ainetunni distsipliiniprobleemide ennetamisega. Esimesel juhul saab tõdeda, et ühine naer kutsus esile ühiselt jagatud positiivsed emotsioonid ja ühtekuuluvustunde ning kujundab õppijas uskumuse klassikaaslastest kui temaga sarnastest. Tulemusena võidakse saada innustust kaaslaste õnnestumistest ja ergutustest ning kujundada kõrgem enesetõhususe uskumus õpieesmärkide saavutamise suhtes.³⁶ Eriti võimendub huumori tähtsus klassikliima kujundajana klassis uute õpilaste sulandumisel, olles jäämurdjaks sõprussuhete loomisel³⁷.

Teiseks oluliseks aspektiks distsipliiniprobleemide ennetamisel on õpilaste tähelepanuvõime ainetunnis. Igas klassis on õpilasi, kes rikuvad korda, pannes proovile õpetaja kohanemisvõime ja leidlikkuse korra hoidmiseks tunnis. Suurema osa rikkumistest panevad toime aga just need õpilased, kellel on tunnis igav – kuni 20% kogu klassi õpilaskonnast. Distsipliini-probleeme, mis on tingitud igavusest, saab ennetada kaasakiskuva õpetamisega.³⁸ Üks võimalus on huumori kasutamine ainetunnis, mille tõhusust kinnitab professor Michael E. Skinner, kes analüüsis õpilaste tähelepanuvõimet terve ainetunni vältel. Selgus, et tunni edenedes õpilaste tähelepanu hajub. Esimese kümne minuti jooksul omandavad õpilased 70% õpitavast materjalist, viimase kümne minuti jooksul aga üksnes 20%. Kui õpetaja aga lisab õppetöösse humoorikaid hetki, säilib tähelepanuvõime terve ainetunni vältel.³⁹

³⁴ Krips *et al.* 2012, lk 75–76.

³⁵ Huss 2008.

³⁶ Pohlak 2011, lk 20.

³⁷ Huss 2008.

³⁸ Krips *et al.* 2012, lk 7–8.

³⁹ Skinner 2010.

Üheks distsipliiniprobleemide ennetamise ja lahendamise mooduseks ainetunnis on distsiplineeriva meetodina kasutatav *varjatud iroonia*. Iroonia on küll huumori vastand (seda samastatakse põlguse, ähvardamise, kurjustamisega⁴⁰, sest iroonilise sõnumi eesmärk on edastada kritiseerivalt negatiivset hinnangut⁴¹), kuid varjatud ehk diskreetse iroonia kasutamine pidevalt teisi segava inimese aadressil on ometi mõistlikum kui avalik pahameele välja näitamine⁴². Diskreetne ehk varjatud iroonia, mis kutsub esile ühise naeru, on hästi toimiv distsiplineeriv kasvatusmeetod. Kartus saada naerualuseks motiveerib käitumisharjumusi muutma – eriti silmatorkav on see teismeliste juures⁴³. Kui õpetaja kasutab irooniat, eeldab see taktitunnet ja korrektset sõnastust, et vältida õpilase isiku osatamist ning võtta pihtide vahel ainult tema negatiivne harjumus, mille muutmist soovitakse⁴⁴. On kindlaks tehtud, et huumor aitab kaasa õpilaste tähelepanuvõime säilimisele ning see omakorda toetab õppimisprotsessi tervikuna. Samuti on tõestatud, et huumor on lüli, mis aitab akadeemilise materjali omandamisel luua seoseid – õppiija jätab paremini meelde just humoorika sisuga teavet⁴⁵ ning õpitulemused on olnud paremad neis klassides, kus huumorit soositi õppevahendina rohkem⁴⁶. Naermine ainetunnis tugevdab õpilaste arusaama õppimisest kui nauditavast tegevusest⁴⁷, vähendades õpilaste ärevustunnet ja stressi ning suurendades entusiasmi – huumorisõbralikus tunnis osalemine ja õppimine on meelahaarav ning lõbus. (Ja seda isegi ainete puhul, mis tunduvad õpilastele rasked.) Ühtlasi on märgatud, et õpilased on avatumad informatsiooni vastuvõtmiseks, kui õpetaja lülitab õppeprotsessi nalja elemendi, mis loob klassiruumis positiivse õpikeskkonna. Õpilased tunnevad ennast väärtustatuna ja emotsionaalselt kaitstuna, mis omakorda loob pingevabama suhtluse õpetaja ja õpilaste vahel, innustades õpilasi ainetunnis viljakamalt osalema.⁴⁸ Bowling Green State University professorid Weaver II ja Cortell palusid 1987. aasta

⁴⁰ Krips *et al.* 2012.

⁴¹ Pohlak 2011.

⁴² Hägg, G. 2003. Praktiline kõnekunst. Tallinn: Loomingu Raamatukogu, lk 114.

⁴³ Grant, W. 1998. 13 kuni 19. Näpunäiteid vanematele, kuidas mõista teismelist. Tallinn: Sinisukk.

⁴⁴ Тулина, Е. Г. 1999. Психолого-педагогические основы юмора как средства обучения и воспитания. Пятигорск.

⁴⁵ Huss 2008; Martin, R. A. 2007. The Psychology of Humor – An Integrative Approach. Burlington: Elsevier Academic Press, p. 350.

⁴⁶ Skinner 2010.

⁴⁷ Huss 2008.

⁴⁸ Skinner 2010.

uuringus erinevas vanuses õpilastel märkida, mis neid enim motiveerib õppetöös. Pakutud 17-st vastusevariandist oli huumor koondtulemina kolmandal kohal.⁴⁹

Pahatihti on vähemtähtsaks peetud huumori mõju õpilaste kognitiivsele arengule. Naermine on mõtetegevuse väljendus. Õpetaja, kes oskuslikult kasutab huumorit ainetunnis, tiivustab õpilaste mõtetegevust ja arendab see läbi loovat mõtlemist.⁵⁰ Õpetaja isiklik huumoritunnetus julgustab õpilasi uue pilguga jälgima ümbritsevaid sündmusi, aitab paremini mõista ümbritsevat maailma ja õpilaste osa selles. Huumorikas lähenemine juhib õpilaste tähelepanu ebaloozilistele, absurdsetele, veidratele seikadele ja lubab anda neile hinnangu naermise kaudu. See tähendab, et tekitatakse empaatiline võimalus inimlikke nõrkusi ja eksimusi mõista ja läbi heatahtliku naeru andestada. Ja seda mitte ainult naerdes teiste üle, vaid naerdes ka enda üle koos teistega⁵¹ – see on kriitilise mõtlemise kasvatamine läbi eneskriitilise iseenda nalja-objektistamise⁵². Samas ei tohi unustada, et õpilase sotsiaalsete oskuste ja mõtetegevuse arendamine huumori abil saab toimida ainetunnis vaid teatud pedagoogiliste tingimuste täitmisel: õpetaja peab arvestama iga õpilase individuaalsusega ja reageerima adekvaatselt õpilaste algatatud naljadele. Eelduseks on, et õpetaja mõistab erialiste õpilaste (ja õpilasarühmade) kognitiivse arengu iseärasustest põhjustatud naljatunnetuse erinevusi.⁵³

Uurimismetoodika

2013. aastal Eestis korraldatud uurimuse „Huumor kui fenomen pedagoogilise tööriistana õpetajate teadvuses ja igapäevatöös” eesmärk oli uurida, missugused on eesti õpetajate arusaamad ja teadmised huumorist ning selle mõjust õppeprotsessile ning välja selgitada, kuidas õpetajad igapäevatöös tegelikult ainetundides huumorit kasutavad ja missugused on nende oskused selleks.

Empiiria kogumiseks kasutati intervjuumeetodit (toetudes poolstruktureeritud küsitluskavale). Lõplikku valimisse kuulus üheksa õpetajat neljast erineva omavalitsuse haridusasutusest, kes valiti välja järgmisi nõudeid

⁴⁹ **Mäesepp, H.** 2006. Huumori roll eelkoolialiste laste õppe-kasvatustöös. Tallinn: Tallinna Ülikool, lk 21.

⁵⁰ **Муньиз** 1996.

⁵¹ **Якушева & Сапожникова** 2010.

⁵² **Муньиз** 1996.

⁵³ **Якушева & Сапожникова** 2010.

arvestades: nad õpetasid põhikooli II ja III astmes, nende õpetatavad ained olid mitmekesised ning nad töötasid erinevates koolides. Lähtevalikgrupp kattis seitsme erineva omavalitsuse kaheksat põhikooli: 47 õpetajale saadeti e-kiri uurimuse kohta. Neist 12 olid meesõpetajad ja 35 naisõpetajat. Peale korduvaid pöördumisi andsid intervjuerimiseks jah-sõna üheksa pedagoogi, neist kaheksa naisõpetajat ja üks meesõpetaja. Lõppvalimis esindatud õpetajate tööstaaž küündis ühest aastast neljakümne kuue aastani. Ka vanuselisel oli erisus märgatav, noorim õpetaja oli 24-aastane, vanim 67-aastane. Õpetatavateks aineteks olid keemia, ajalugu, vene keel, geograafia, füüsika, eesti keel ja kirjandus, matemaatika, ühiskonnaõpetus.

Kogutud andmeid analüüsiti fenomenograafiliselt. Intervjuuküsimusi oli kokku 27, vastused liigitati sisu järgi kolme rühma:

- 1) õpetajate arusaamad huumori mõistest, selle kasutamise rollist ja eesmärkidest inimestevahelises suhtluses;
- 2) õpetajate suhtumine ja arusaamad huumori kasutamise tähtsusest, mõjust ja võimalustest ainetunnis;
- 3) õpetajate ametialased kogemused huumori kasutamisel oma igapäevatoös. Andmeanalüüs esitatakse seda liigitust järgides.

Õpetajate arusaamad huumorist, selle kasutamise rollist ja eesmärkidest

Esimene vastuste rühm tõi välja sarnasused ja erinevused intervjueeritavate arusaamades huumori mõiste kohta, samuti selle kasutamise tähtsuse ja mõju kohta nii inimeste vahelises suhtluses kui ühiskonnas, sh õpetaja ja õpilase suhtes.

Kas õpetajad väärtustavad ja peavad oluliseks oma suhtlusoskuste lihvimist või parandamist? Intervjueeritavatel paluti nimetada õpetajate täienduskoolitused, millest nad on osa võtnud. Kõik vastanud olid osalenud ainult ainealastel koolitustel, kus põhiliselt analüüsiti ainetoodikat. Küsituleja täpsustavale küsimusele, kas mainitud koolitustel käsitleti ka suhtlusoskust või huumori kasutamist, oli kaheksa intervjueeritava vastus eitav. Vastanud märkisid siiski, et teavad suhtluspädevust arendavatest koolitustest, kuid ei ole ise neis osalenud. Võib olla on üheks põhjuseks 30-aastase tööstaažiga Juta tähelepanek:

Need olid kohustuslikud koolitused vene ajal. /.../ Teatud staaži pealt pidid sa minema näiteks klassijuhataja koolitusele, pidid sa minema suhtlus-õppeoskuste koolitusele. Seda praktiliselt ei ole enam. Ainukesed, mis nüüd on

välja pakutud, on need erivajadustega laste töö, raskesti kasvatatavate lastega töö. Vot need koolitused. Aga need on väga kitsad, spetsiifilised.

Suhtluskoolitusel osalemise motiivide – kohustuse ja vajaduse – puudumise kõrval võib esile tuua ka õpetajate kõrge hinnangu oma suhtlusoskustele. 5-pallisel skaalal hindasid kõik ennast suhtlejana hindega „neli”. Kõrgemat hinnet ei valitud, sest *alati võib paremini või leiti, et ei olda ülihead suhtlejad.*

Silmapaistva õpetaja tunnused toodi välja vastustes küsimusele, *millised võimed, oskused ja isikuomadused teevad ühest õpetajast hea õpetaja.* Lisaks paluti nimetada kriteeriume, mille abil võib hinnata õpetaja pädevust. Kõik vastanud rõhutasid, et hea õpetaja on see, kes *valdab hästi ainet ja metoodikat.* Küsimuse varjatud eesmärk oli selgitada, kuidas küsitletavad hindavad suhtlusoskuse ja huumorisoone tähtsust. Üheksast kuus küll mainisid suhtlusoskust, kuid huumori kasutamise oskust või huumorimeele tähtsust pidas vajalikuks toonitada ainult kaks intervjuueritavat. Küsitlaja oletab, et sellise vastuse tingisid osalejate eelteadmised uurimisteema kohta: vastajad teadsid, et aines puudutab huumori kasutamist ainetundides ning võisid pidada seda üldise suhtlusoskuse loomulikuks osaks.

Signe: Noh kui me selle meie teema juurde tuleme, et siin huumor aitab hästi palju. /.../ Siis huumorimeel, väga kasuks tuleb. /.../ Noh ilmselt ka suhtlemisvõime, eks see käib nüüd eelmistega muidugi kokku.

On ka võimalik, et huumori kasutamise oskust ja huumorimeele olemasolu ei seostatudki suhtlusoskusega või ei peetud seda õpetajaametile kohustuslikuks. Seega tuleb lähtuda küsitletud õpetajate üldistest hoiakutest ja arusaamast huumori tähtsuse ja rolli kohta. Selleks paluti neil lahti mõtestada, *mis on huumor.* Küsimus tekitas mõningaid raskusi, kui aga intervjueritavaid suunati mõistet oma sõnadega avama, koorus välja ühine märksõna „positiivne”: *huumor teeb tuju heaks; heatahtlik nali; ei halvusta, ei solva; loob pingevaba õhkkonna; meeldivad emotsioonid.* Samuti ühendati huumor inimese *intelligentsusega*, seda käsitleti *enesekindla inimese isikuomadusena* ning suutlikkusena *suhtuda (huumori abil) probleemidesse vabamalt*, veel seostati seda inimese *ehustiiliga.*

Rahvusvahelistest allikatest nähtub, et huumori käretram kuju võib põhjustada negatiivseid emotsioone. Kuna eesti kultuuriruumis käsitletakse huumori mõistet vaid positiivsest vaatevinklist, oli intervjuu küsimuskavasse lisatud *huumori ja satiiri* kõrvtutamise ülesanne. Kuigi satiiri ei peetud äärmiselt negatiivseks, oli üldine hinnang huumoriga võrreldes vastupidine: *satiir on õel ja ta võib solvata; teeb mõnikord haiget; võib olla kriitiline; kui tahad*

kellelegi läbi nalja natuke halvasti öelda; veale või kitsaskohale viitav läbi naeruvääristamise; torkiv nali, mis ei pruugi aga negatiivne olla; satiir on öelam kui huumor, aga selles on tõtt; kerge solvamine; hägune piir solvamisel. Vastustest ilmnes, et satiiri ja huumori mõisteid küll eristatakse, kuid samas peetakse neid kahte teineteist täiendavateks – sellele viitavad mahendavad määratlused: satiir on vaid *võib-olla, mõnikord, natuke* krõbedam kui huumor.

Kõige teravama hinnangu osaliseks sai *iroonia*. Üksmeelselt ja lakooniliselt iseloomustati seda märksõnadega *ründav, alavääristav, pahatahtlik, teeb väga haiget, halvustab isikuomadusi, kellegi arvel nalja tegemine*. Intervjueeritavate arvates on iroonia peamine eesmärk inimese *isikuomaduste halvustamine*. Kui küsitlaja lisas mõistete ringi *sarkasmi*, ei suutnud mitmed oma vastust defineerida või võrdsustasid sarkasmi irooniaga, samuti märgiti, et *sarkasm ei ole naljakas/see on iroonia jõhkram vorm*.

Intervjueeritavate naerusuine suhtumine muutus tõsisemaks, kui kirjeldati huumori rolli inimeste elus – ühehäälnene vastus oli, et see on *tähtis* ja *suur*. Kõigi küsitletute meelest on huumoril positiivne mõju *suhtlusele, probleemide lahendamisele ja inimese enda psüühikale*. Kaheksa intervjueeritavat väärtustasid huumori tähtsust pingete maandamisel, mida näitlikustab alljärgnev vastus.

Pille: *No ma arvan, et huumor on see asi, mis aitab inimesel stressi vältida. Ja kui on ikka tõeline pingeseisund, /.../ siis sealt teinekord tuleb ikkagi huumoriga palju paremini välja kui mingisuguse riidlemise või noh kooli situatsioonis mingisuguse reegli täitmise nõudmisega.*

Kõik eespool nimetatud huumori rollid on küsitletute arvates omal kohal ka koolis. Õpetaja-õpilase vahelises suhtluses osutub domineerivaks siiski huumori seotus ainetunniga, õppetöövälises suhtluses ei mainitud kordagi huumori tähtsust. Viis küsitletud õpetajat olid veendunud, et huumori kasutamine *võimaldab ainet huvitavamalt edastada*, mis omakorda avaldab *positiivset mõju õpilasele teema omandamiseks*. Seitse õpetajat üheksast leidsid, et huumori kasutamine aitab kaasa pingete maandamisele ja õpilaste tähelepanu saavutamisele.

Kersti: *Kindlasti peab olema! Kujutan ette, et klassiruumis ilma naljata ei saagi, et juba seegi, et kõik mis lapsed ütlevad, seda siis läbi huumoriprisma peegeldada /.../ siis tagasisidet anda. Sest vahepeal tuleb seal siis igasuguseid asju. Selle asemel, et vastu öelda, parem mingi nali teha. See töötab palju paremini.*

Juhindudes sellest, et huumor on jõud, mida saab suunata isiklike eesmärkide saavutamisse, tekib küsimus, *kas selle kasutamine on teiste inimestega manipuleerimine*. Ükski küsitletavatest ei andnud kindlat vastust. Populaarseim vastus oli *nii ja naa*. Vastajad olid küsimusest silmanähtavalt häiritud. Kas põhjuseks oli küsimuse ootamatus või sõna „manipuleerima”, mille tähendust loetakse negatiivseks, on raske öelda. Võib olla saab asi selgemaks, kui analüüsida vastuseid:

Mati: No võib olla oleks seda võimalik. /.../ Huumori tekitamiseks sa pead ju olema nii positiivne ja kui sa mõtled nüüd sinna mingi negatiivse või manipuleerimise taha, siis sa pead ikka väga oskuslik olema. /.../ Kuigi ma arvan, et niimoodi heatahtlik manipuleerimine on ta ju nii kui nii, selles mõttes, et ma suunan inimest ju positiivselt mõtlema sellele, mida ma talle esitlen. /.../ Selles mõttes, et kui ma nüüd niimoodi mõtlen, siis on seda täiesti võimalik.

Kersti: Näiteks ma mõtlen ainetundides, et kui ma teengi mingi siukse nalja, siis tegelikult minu naljal on ju eesmärk, et näiteks kui ma kutsun läbi nalja mingit õpilast korrale, siis tegelikult ma ju lihtsalt manipuleerin temaga. /.../ Et võib-olla selles suhtes on huumor mingis mõttes manipuleerimine. Mitte, et see halb oleks.

Küsimusele, *mis eesmärkidel kasutavad õpilased õpetajaga suhtlemisel või omavahelises suhtluses huumorit ja naljategemist*, vastati kindlamalt ja rõõmsameelsemalt. Märkimisväärne on asjaolu, et olemuselt sarnaneb küsimus eelmisega, kuid piisas sõna „manipuleerima” välja jätmisest ja õpetajate emotsioonid muutusid. Ehk oli põhjuseks see, et küsimus lähtus seekord õpilase, mitte õpetaja seisukohast, andes võimaluse tõlgendada eesmärgistatud huumori kasutamise ajendeid vabamalt. Õpilase staatus on teine – kui õpetaja puhul on üheselt selge, et manipuleerimine on pedagoogiliselt taunitav, siis õpilasele on see lubatud. Kaheksa küsitletud õpetajat ütlesid, et õpilaste omavahelises suhtluses kasutatakse huumorit ja naljategemist pigem pahatahtlikult. Seitsmel korral leiti, et eesmärk on *teise narrimine läbi huumori* ning neljal korral, et õpilased soovivad *paista kaaslaste hulgas silma, kindlustada klassis positsiooni*. Kui õpilased teevad nalja õpetajatega suheldes, siis see võib vastanute hinnangul olla kas üksnes positiivse või üksnes negatiivse tähendusega. Nende hulka, kes pidasid õpilaste huumori kasutamise ajendeid positiivseks, kuulus neli intervjuueritavat – kõik reaalinete õpetajad. Nad tõid välja järgmised võimalikud motiivid: *tunnustusvajadus õpetajalt; näidata läbi nalja oma teadmisi; hoida häid suhteid õpetajaga, lahendada pingeid*. Need eripalgelised vastused keskendusid pigem õpilaste vajadustele; kolm humanitaarainete õpetajat aga tõid vastukaaluks esile vaid ühe õpi-

laste naljatamise negatiivse tagamõtte – *õpetaja tähelepanu kõrvale juhtimise*. Tuleb tõdeda, et siinkohal ei tauninud õpetajad mitte niivõrd õpilasi kui nende teo varjatud õppeprotsessi häirivat tagajärge. Kaks intervjueeritavat ei osanud küsimusele üheselt vastata.

Õpetajate suhtumine huumori kasutamise tähtsusse, mõjuse ja võimalustesse ainetunnis

Siinkohal vaadeldakse küsimusi, mis vahetult käsitlevad huumori kasutamist ainetundides. Kõik küsitletud õpetajad suhtusid sellesse heakskiitvalt. Pooldavat suhtumist põhjendati sellega, et huumor *maandab pingeid, aitab õpetajal saada tähelepanu ja aitab ainet paremini vastu võtta*. Siiski, kaks intervjueeritavat leidsid ainetunnis huumori kasutamises ja nalja tegemises ka ohumärke:

Malle: Aga teatud situatsioonis võib ta ka, ma ei tea, mitte täita oma eesmäärke. Võib põhjustada teemast kõrvale kaldumise või tunnikorra kuidagi hajumise, et tundub, et kui õpetaja teeb nalja, et siis on ta nagu kergelt võetav ja siis ei pea tunnis nagu väga palju midagi tegema. See võib teatud õpilaste puhul nagu piirid ära kaotada.

Viimane näide tekitab tahtmatult küsimuse, *kas nalja tegemine ja huumori kasutamine ainetunnis mõjutab õpetaja kompetentsust ja usaldusväarsust õpilaste ja kolleegide silmis*. Seitse intervjueeritavat üheksast olid ühel meelel, et see ei ole nii. (Või kui, siis ainult soodsas suunas.) Eriarvamusel oldi aga kolleegide suhtumise osas. Neli küsitletud õpetajat olid seda meelt, et kolleegide silmis ei mõjuta huumori kasutamine õpetaja väärtust kuidagi. Põhjendus lihtne: *ega kolleegid teagi, mida teine ainetunnis teeb*. Seevastu kolm intervjueeritavat üheksast olid seisukohal, et see võib tuua kahju. Näitena saab esile tuua noore õpetaja Mati vastuse:

Ma ei tea, kuidas nad klassiruumis, ma ei ole käinud neid vaatamas. Ma arvan, et klassiruumis nad ei tee seda niimoodi, sest tõesti see ei ole käinud kuskilt õpetajate koolitustelt läbi, siis ilmselt ei julge keegi ka proovida. /.../ Ma arvan, et võib olla on mingid kolleegid, kes suhtuvad halvasti sellesse. /.../ See võib olla selline konservatiivne mõtlemine, jäik sellistest vanadest õpetamismudelitest kinni hoidmine.

Huumori ja nalja kasutamise pärssivaks teguriks ei pruugi alati olla ainult konservatiivne lähenemine õppemeetoditele. Suurt rolli mängib ka huumori-

tunnetus. Küsimusele, *kas õpetaja huumorimeele defitsiit ehk naljatunnetuse puudumine mõjutab õpetaja-õpilase vahelist suhtlemist ainetunnis*, vastasid seitse küsitletavat jaatavalt (õpetaja puudulikule huumoritunnetusele anti laitev hinnang). Neist viis olid veendunud, et *tekivad pinged, vastasseisud, möödarääkimised*. Tiina oli aga seisukohal, et „*kuivik*” *õpetaja ei meeldi õpilastele, mille tagajärjel langeb õpimotivatsioon ja kannatab aine omandamine*.

Vaadeldav uurimistöö keskendub sellele, *kas huumori kasutamine ainetunnis avaldab mõju õppeprotsessile ja õpilaste arengule*. Vastused üllatavad positiivselt ning see, et huumori kasutamine ainetunnis on õpetajate meelest õigustatud, tekitab optimismi. Kui analüüsida vastuseid terve valimi lõikes, siis on tulemus lootustandev – kohtab nii arvamusi selle kohta, kuidas huumor soodustab õpilaste suhtlusoskust kui ka seisukohti, et selle kasutamine arendab empaatiavõimet. Kui aga vaadata intervjueeritavate individuaalseid teadmisi huumori kasutamise mõjust õppeprotsessile ja õpilase arengule, tuleb tõdeda, et igas eraldi analüüsitud vastuses on enamasti esindatud ainult üks näide huumori positiivsest mõjust. Selle jälgimiseks on ära toodud vastajad ja nende valitud märksõnad:

- Pille – huumor aitab keskenduda ainele; empaatiavõime arendamine.
- Tiina – huumor arendab intellektuaalsust.
- Malle – huumor aitab tajuda piire omavahelises suhtluses.
- Juta – huumor arendab arutlusvõimet, suhtlusoskust, aitab kohaneda uue keskkonnaga.
- Kati – huumor tekitab huvi aineteema vastu.
- Kersti – huumor soodustab meeldejätmist, aitab suhtlemisel.
- Mati – huumor arendab suhtlemisoskust.
- Signe – huumor aitab parandada klassikliimat.
- Ülle – huumor aitab meelde jätta õpitut.

Järgmiseks uuriti, *kas iroonia kasutamine on sobilik kasvatuslike ja pedagoogiliste eesmärkide saavutamiseks ainetunnis*. Üllataval kombel vastati kindlameelselt ja kimbatuseeta, mis oleks mõistetav, kui vastus olnuks eitav. Viis intervjueeritavat üheksast mõõnsid aga, et see *on sobilik*.

Malle: Kui see ütlemine puudutab tema laiskust, mingit sellist tema omadust, mida ta saab ise muuta. Selles mõttes, et kui see iroonia on rumalal lapsel tema mitteoskamise kohta, siis see ei ole kohane. Kui aga see on kuidagi tema käitumise või tema mõne teguviisi kohta, siis võib see aidata.

Neli intervjueeritavat olid aga iroonia kasutamise vastu ainetunnis. Kõige kindlamalt vastas Ülle:

Ei. Irooniaga ma toonitaksin seda, et kuidas sa võid olla nii rumal, kuidas sa võid olla nii mõistmatu, kuidas sa võid mitte osata. Ja selle irooniaga ma toonitaksin, et vaata, kui tark ma olen ja sina ei tea mitte midagi. Ma ei taha, et laps seda tunnet tajub.

Õpetajate kogemus huumori kasutamisel igapäevatoos

Siinkohal uuriti, missugused on õpetajate isiklikud kokkupuuted huumoriga igapäevases töös ning kuivõrd huumorit tegelikult ainetunnis kasutatakse.

Küsimusele, *millised on sagedasemad põhjused, miks õpilased rikuivad tunnis korda ega pane õpetaja juttu tähele*, vastas seitse õpetajat, et *aine ei ole huvitav*. Kuuel korral pakuti lisaks, et *õpilastel hakkab igav*. Huvi puuduse ja igavuse peamiste põhjustena nähti neljal korral *aine raskust*, kolm intervjueeritavat olid arvamusel, et *õpetaja ei ole teinud ainet huvitavaks*.

Pille: Kui see materjal on kasvanud tema jaoks üle pea ja ta tunneb, et õpetaja räägib nagu hiina keeles. Et kaua sa siis kuulad seda juttu, millest sa mitte sõnagi aru ei saa. Ma otsin endale siis ju tähelepanu.

Eraldi võib esile tõsta Mati ja Kersti arvamuse, et *õpilastel puudub õpimotivatsioon*. Kõikidest loetletud vastustest nähtub, et probleemi keskmes on õpetaja, kes ei suuda rasket ainet edastada õpilastele huvitavalt ja õpimotivatsiooni tõsta. Kui õpilasel on igav, siis on sagedasemad ka distsipliinirikumised – kuid ajendeid võib olla ka teisi. Kolm intervjueeritavat märkisid põhjusena õpilase pingeseisundit, mis on toodud klassi väljastpoolt. Tekkinud probleemidele ja neist tulenevatele korrarikumistele klassiruumis tuleb reageerida. Küsimusele, *kuidas on tavaks lahendada ainetunnis tekkinud distsipliiniprobleeme*, vastas seitse intervjueeritavat üheksast, et nad *tuginevad koolitustel õpitud meetodikatele*. Veel kasutatakse õpilase *klassist välja saatmist* ning õpilasele *individuaalse kirjaliku töö andmist* ainetunnis. Kolm küsitletut üheksast on distsipliiniprobleeme aga lahendanud nalja tehes.

Signe: Ja mõni kord aitab ikka tõesti niimoodi, et noh ütled nii-öelda mõne killu, mis on nendele üldtuntud killud, ja ütled selle ja tekib naer klassis, ja eriti kui siis, kes patustas, ei saa esialgu hästi aru nagu sellest killust. Aga väga hästi jõuab kohale, klass naerab tema üle ja ta tõmbab tagasi.

Seega seljatakse korrarikumisi ka huumoriga. Eelmise näite põhjal saab oletada, et kasutati varjatud ironiat. See võib aga omakorda luua soodsa pinnase solvumisteks. Intervjueeritavatel taheti teada, *kas nad on ainetunnis õpilast tahtmatult solvanud*. Ainult üks õpetaja tunnistas, et seda on juhtunud:

*Juta: Üks lastest vastas ees ülesannet. /.../ Mis iganes põhjusel oli minu mee-
leolu täiesti allapoole negatiivseid näitajaid. /.../ Ja ma tõesti teatasin talle
tahvli ees, et mis sa passid seda tahvlit nagu kits kinokuulutust. Mille peale
klass jäi haudvaikseks. Ma ei saanud aru, mis juhtus. Pärast tuli meelde, et
klassis istus üks õpilane nimega Kits.*

Intervjueeritavatest kolm mõõnsid, et *võib-olla*, kaks olid kindlad, et *ei ole tahtmatult õpilast solvanud*. Ülejäänutele ei meenunud ühtegi juhtumit. Signe ja Juta näidetest ilmneb, et nalja tegemisel on kaks külge: ühelt poolt võib see viia loodetud distsiplineeriva tulemuseni, teisalt aga tahtmatult kedagi riivata.

Parim viis distsipliiniprobleemidega tegelemiseks on ennetus. Nagu analüüs näitas, õhutab korrarikumisi takka igavlemine ainetunnis. Kuidas aga õpilasi ergutada, et nende tähelepanu püsiks õpitaval? Viis küsitletavat üheksast nimetasid õpetajate täienduskoolitustel omandatud meetodeid: *töö-
meetodi muutmine, iseseisvad tööd, paaristööd, rühmatööd, püsti tõusmine
ja enda liigutamine, nuputamisülesanded, joonistamine*. Ühesõnaga, üks
vaimne pingutus asendatakse teisega. On tähelepanuväärne, et nii vastasid
enamasti reaalinete õpetajad. Neli ülejäänut – nende hulgas on humanitaar-
ja reaalinete õpetajaid võrdselt – aga *teevad 5–15-minutilise pausi, räägi-
takse midagi mitte aineteemasse kuuluvat, vanasõnu, humoorikaid mõista-
tusi, õpetaja poolt seiku oma elust, anekdoote ja humoorikaid jutukesi*.

Järgmisena paluti kirjeldada igapäevatöö seiku, mil õpetajad puutusid koolis kokku huumoriga. Selline ülesanne aga tekitas ärevust: esimese hooga ei meenunudki kuigi palju. Kolm intervjueeritavat ei osanud konkreetseid situatsioone esile tuua, ülejäänud kuus aga mainisid juhtumeid, mis olid seotud vaid ainetunni ja klassiga. Võib oletada, et küsitletud õpetajad ei suhtle õpilastega tunniväliselt (nt vahetundide ajal), huumorgi on ilmselt pigem juhuslik kui eesmärgistatud. Pealegi ei pruugi olla tegu huumoriga, vaid nagu viimases näites – ironiaga.

Järgmisena võeti luubi alla see, *kui tihti ja mis puhul õpetajad ainetunnis nalja ja huumorit kasutavad*. Intervjueeritavad märkisid, et seda määravad suuresti olukorrad ise. Seitse õpetajat vastasid, et huumor tuleb mängu siis, *kui tekib situatsioon*. See näitab sageduse vähesust, sest situatsioonide all on mõeldud eelkõige õpilaste tekitatud olukordi, mitte õpetaja enda initsia-tiivi. Siiski kasutavad õpetajadki huumorit – kuid seda just eesmärgistatult.

Vähemalt neli intervjuueeritavat üheksast mainisid, et teevad nalja *aineteemat tutvustades*. Kaks vastajat kinnitasid, et huumor ja nali on abiks, kui *on vaja kutsuda õpilast korrale* ning üks vastaja lisas, et see turgutab, kui *õpilased on väsinud või probleemse lapsega suhtlemisel* või on hea *teema elavdamiseks*. Küsimusele, *kas huumorit kasutatakse ainetunnis teadlikult (ettevalmistatult) või improviseeritult*, vastasid kõik, et see sünnib improviseeritult.

Ülle: *Teadlikult ma nüüd küll ei tee. Kui see ühesõnaga tekib selline situatsioon, siis ta on ühesõnaga niimoodi nagu öelduna naljana välja. Ma ei valmista kodus niimoodi ette, et ma nüüd järgmine tund hakkam nalja tegema. /.../ Ühesõnaga tund ise, mõnikord ta läheb lihtsalt... ja lapsed on ise ka sellises laines, et teeme seal kaks minutit nalja, mõnikord tahavad kõik teha nalja, siis viis minutit kulub ära. Aga... ei, ma ei valmista ette.*

See selgitab, miks õpetaja ainetunnis huumorile ei rõhu ja pigem õpilaste algatatud koomilistele olukordadele reageerib. Sellegipoolest palus intervjuueerija tuua välja kolm olukorda, mil õpetaja ise on oma ainetunnis naljatanud. Kuuele intervjuueeritavale ei meenunud ühtegi olukorda. Kui anti aega järelemõtlemiseks, vabandati ennast lõpuks sellega, et spontaansed naljad ei jää meelde. Kui midagi ei meenunud, siis paluti *teha koha-peal nalja, et intervjuueerija naerma ajada*. Seitse intervjuueeritavat loobusid põhjendusega, et *see on raske/olen kehv anekdoodi rääkija/räägiks küll, aga ei tule ühtegi meelde*. Ainukesena rääkis anekdoodi Ülle. Tiina aga küsis, *kas käsu peale saab üldse nalja teha*.

Kokkuvõte

Eespool loetletud uurimistulemustest ei piisa üldistavate järelduste tegemiseks õpetajate teadliku huumorikasutuse kohta Eestis. Küll aga toetavad kogutud andmed tulevaste põhjalike uurimuste korraldamist – algmaterjal uurimusküsimuste täpsustamiseks ja uurimiseesmärkide seadmiseks on olemas.

Mitmes kultuuriruumis korraldatud uuringutest on järeldatud, et huumori kasutamine loob võimaluse sellega kedagi rünnata või alavääristada. Siin esitatud uurimustulemuste analüüs seda aga ei kinnita, sest mõistete tõlgendamine tekitab erisuse. Mujal korraldatud uurimustes kuulub huumori juurde enesestmõistetavalt ka satiir. Kõik siinses uurimuses osalenud aga iseloomustasid huumorit kui heatahtlikku, pingeid maandavat, heatujulisust tekitavat positiivset emotsiooni. Samas omistati negatiivne pool – alavääristav, tahtlikult kritiseeriv ja ründav ning solvav – mõistetele *satiir, iroonia ja sarkasm*.

Lõviosa vastanutest ei pidanud naljategemise oskust või huumorimeelt õpetaja jaoks oluliseks. Tähtsustati ainealaseid teadmisi ning aine edastamise meetodika tundmist ja järgimist. Kuna aga ühelgi õpetajate täienduskoolitusel ei ole käsitletud naljategemise ja huumori kasutamise tehnikaid, siis pole ka ime, et huumori kasutamine ainetunnis on õpetajate hulgas vähetähtsustatud ning eelistatakse üldtunnustatud meetodika kasutamist. Iseenesest aga ei välista see huumori teadlikku kasutamist teiste meetodikate osana.

Ainetunnis õpetajad reeglina ei naljata ega kasuta ka huumorit teadlikult. Nad on passiivsed kõrvalseisjad, kes reageerivad vaid õpilaste endi loodud koomilistele situatsioonidele. Teadlikult kasutatakse aineteema näitlikustamiseks huumorit harva. Ehkki mõned küsitletutest osutasid puhkepauside vajalikkusele, oldi veendunud, et tõhusam meetod õpilaste ergutamiseks on töömeetodi vahetamine, näiteks individuaalse töö asendamine rühmatööga. Siiski mainiti ka võimalust tuua õpilased aineteema juurde tagasi naljakate vahejutukeste või anekdootide abiga, kuid ühtegi näidet ei esitatud. Nii jääb see pigem võimaluseks, mitte igapäevatoos kasutatavaks vahendiks.

Õpetajad on teadlikud huumori tähtsusest ja mõjust suhtlemisele, kuid väheteadlikud huumori kasutamise tähtsusest õpilaste sotsiaalsete oskuste ja kognitiivsete võimete stimuleerimisel ning huumori teadliku kasutamise võimalustest õppeprotsessi efektiivsemaks muutmisel. Pigem peetakse huumori kasutamist ja naljategemist meelelahutuseks ning nähakse selles ohtu ainetunni distsipliini lagunemisele, mitte aga vastupidi – seda ei loeta tõhusaks vahendiks distsipliiniprobleemide ennetamisel.

Kuigi kõik õpetajad peavad irooniat ründavaks ja isikuomadusi halvustavaks, kasutavad pooled uuritud õpetajatest irooniat ainetunnis distsiplineeriva vahendina. Isegi huumori kasutamise näidetesse lipsas sageli sisse iroonia. Siiski tuleb tõdeda, et tegemist on varjatud irooniaga, mis avaldab mõju kasvatusvahendina ning mille eesmärk ei ole õpilase isikuomaduste tahtlik ründamine, vaid õpilase käitumisharjumuste muutmine.

Kokkuvõtteks võib järeldada, et õpetajate teadlikkus huumorist ja arusaamad huumori kasutamise mõjust suhtlemisele on väga üldised ja küllalt ebamäärased – puuduvad kindlapiirilised teadmised ja oskused teadlikuks huumori kasutamiseks igapäevatoos. See, et õpetajad ei teadvusta huumorit pedagoogilise töövahendina, tuleb osaliselt infonappusest. Teisalt on see seotud õpetajate hirmutundega, mida iseloomustab ühe intervjuueeritava arvamuse huumori kasutamisest ainetunnis: *ma arvan, et klassiruumis õpetajad ei kasuta huumorit, sest see ei ole käinud kuskilt õpetajate koolitustelt läbi ja siis ilmselt ei julge keegi ka proovida*. Kuni õpetajad pole teadlikud huumori kasutamise vajadusest õpilaste võimete ja oskuste arendamiseks ning kogni-

tiivse arengu stimuleerimiseks, jääbki nende suhtumine huumori pedagoogikas kasutamisse kitsapiiriliseks. Isegi juhul, kui õpetajal on huumorisoon ja naljategemise kogemusi, takistab kartus kedagi solvata teda ainetunnis huumorit kasutamast. Ja siin ei saa tõmmata paralleeli õpetaja tõsimeelsuse ja õppeprotsessi tõsiselt suhtumise vahel: esimest iseloomustab see, et õpilased järgivad vaidlemata õpetaja kindlaid reegleid, teist aga see, et õpilastes tekib õpimotivatsioon – arusaamine, et õppides omandatavad teadmised on olulised ja vajalikud. Autor on veendunud, et õpetajate teadliku huumori kasutamise soodustamiseks tuleks välja töötada meetodikad, millele tuginedes saavad õpetajad valida endale sobiva, lähtudes isiklikest võimetest, oskustest ning ka enda poolt õpetatava aine spetsiifikast. Nii ei oleks ka enam põhjust eesti kultuuriruumis suhtuda huumori kasutamisse ainetunnis tauniva alatooniga.

Kirjandus

- Bergson, H.** 2009. Naer: essee koomika tähendusest. Tartu: Ilmamaa.
- Eesti keele seletav sõnaraamat** 2009. 1. kd. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Freud, S.** 2008. Nali ja selle seos teadvustamatusega. Tallinn: Tänapäev.
- Grant, W.** 1998. 13 kuni 19. Näpunäiteid vanematele, kuidas mõista teismelist. Tallinn: Sinisukk.
- Huss, J. A.** 2008. Getting serious about humor: attitudes of secondary teachers toward the use of humor as a teaching strategy. – *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, Vol. 3 Issue 1, pp. 28–36. Online: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e94546d6-cd9b-44ee-a866-e33c89a0ff31%40sessionmgr115&vid=8&hid=110>>, (15.11.2012).
- Hägg, G.** 2003. Praktiline kõnekunst. Tallinn: Loomingu Raamatukogu.
- Krikmann, A.** 2002. Sissejuhatavat huumorist ja rahvanaljast: ained, mõisted, teooriad. – *Keel ja Kirjandus*, 12, lk 833–847.
- Krips, H., Siivelt, P., Rajasalu, A.** 2012. Suhtlemine probleemsete õpilastega. Tartu: Atlex.
- Martin, R. A.** 2007. *The Psychology of Humor – An Integrative Approach*. Burlington: Elsevier Academic Press.
- Mäesepp, H.** 2006. Huumori roll eelkooliealiste laste õppe-kasvatustöös. [Magistritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Niiberg, T., Urva, T.** 2009. Enesekehtestamine – ei või jah? Tartu: Atlex.
- Pohlak, K.** 2011. Huumor kui abivahend täiskasvanute koolitusel. [Magistritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Raskin, V.** 1985. *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht-Boston-Lancaster. Online: <http://www.folklore.ee/~kriku/HUUMOR/Nlj_raskin.pdf>, (12.07.2012).
- Skinner, M. E., Fowler, R. E.** 2010. All Joking Aside: Five Reasons to Use Humor in the Classroom. – *Education Digest*, Vol. 76 Issue 2, pp. 19–21. Online:

<<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=e94546d6-cd9b-44ee-a866-e33c89a0ff31%40sessionmgr115&vid=8&hid=110&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=53775666>>, (15.11.2012).

Veinmann, M. 2005. Vajadus olla mõistetav. Tallinn: Eesti Teatriliit.

Võõrsõnade leksikon 2000. 6. parandatud trükk. Tallinn: Valgus.

Мунъиз, Л. 1996. Проблема юмора в образовании. – *Социологические исследования*, 11, с. 79–84. Online: <http://ecsocman.hse.ru/data/260/911/1217/11_Muniz.pdf>, (21.12.2012).

Тулина, Е. Г. 1999. Психолого-педагогические основы юмора как средства обучения и воспитания. Пятигорск. Online: <<http://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskie-osnovy-yumora-kak-sredstva-obucheniya-i-vospitaniya>>, (03.11.2012).

Якушева, С. Д., Сапожникова, В. В. 2010. Юмор в воспитании и обучении современного подростка. Материалы международной заочной научно-практической конференции «Тенденции развития педагогической науки» 23 октября 2010 г. Online: <http://sibac.info/files/2010_10_23_Pedagogika/Yakysheva_Sapojnikova.pdf>, (24.10.2012).

MARGUS ABEL

Tallinna Ülikooli Pedagoogilise Seminari assistent,
noorsootöö eriala õppejõud