

TARTU ÜLIKOOL VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA
Tantsukunsti õppekava

Elle Maria Viies
HUUMOR (TANTSU)HARIDUSES
Lõputöö

Juhendaja: Ele Viskus, MA

Viljandi 2023

Sisukord

Sisukord	2
Sissejuhatus	5
1. Huumorist	6
1.1 Huumoriteooriad	8
1.1.1 Üleolekuteooriad	9
1.1.2 Leevendusteooriad	10
1.1.3 Inkongruentsiteooriad	11
2. Huumor hariduses	15
2.1 Huumori kasutegurid	17
2.2 Huumori ohukohad	19
3. Huumor tantsuhariduses	22
3.1 Huumor ja loovus	23
3.2 Soovitused tantsuõpetajale	25
Kokkuvõte	29
Kasutatud kirjandus	31

Resümee

Huumor (tantsu)hariduses

Käesolevas lõputöös uurin huumori kasutamist hariduses ning kitsamalt tantsuhariduse kontekstis, otsides vastuseid uurimisküsimustele: kuidas esineb huumor õpikeskkonnas? milline on huumori mõju õpikeskkonnale? kas ja kuidas saab huumor toetada tantsuharidust? Esimene peatükk avab, mis on huumor ning kuidas seda on varem uuritud. Tutvustan kolme enamlevinud huumoriteooriate suunda: üleoleku-, leevendus- ja inkongruentsiteooriad. Teises peatükis annan ülevaate huumoriuuringutest hariduse valdkonnas ning toon välja huumori positiivsed ja negatiivsed hariduslikud mõjud. Kolmandas peatükis analüüsin huumori kasutamise võimalusi tantsuhariduses, avades huumori seost loovusega, sest huumorit ja loovust võib pidada sarnasteks kognitiivseteks protsessideks. Töö eesmärk on pakkuda soovitusi huumori kohta igasuguses õppetöös sotsiaalse vahendina ning spetsiifilisemalt tantsuhariduses loomingulise, genereeriva tööriistana, sest kui huumor on teretulnud hariduses, võib see positiivselt mõjutada õpilaste õppimist, käitumist ja loomingut.

Võtmesõnad: huumor, huumoriteooriad, inkongruents, haridus, tantsuharidus, loovus.

Abstract

Humor in (dance) education

In this thesis, I study the use of humor in education, more specifically in dance education, through research questions: In what ways is humor present in the learning environment? What is the effect of humor on the learning environment? Can humor support dance education and if yes, how? The first chapter discusses the nature of humor and how it has been studied in the past. I introduce the three most common theories of humor: superiority, relief and incongruity theories. In the second chapter, I provide an overview of humor research in the field of education and highlight the positive and negative educational effects of humor. In the third chapter, I analyze the possibilities of using humor in dance education, studying the connection between humor and creativity, because both can be considered similar cognitive processes. The aim of the work is to offer recommendations about humor as a social tool in teaching in general and more specifically as a creative, generative tool in dance education, because if humor is welcomed in education, it can have a positive effect on students' learning, behavior and creativity.

Keywords: humor, humor theories, incongruence, education, dance education, creativity.

Sissejuhatus

Käesoleva lõputöö kaudu soovin uurida huumori kasutamist ja esinemist hariduses ning kitsamalt tantsuhariduse kontekstis, otsides vastuseid uurimisküsimustele: kuidas esineb huumor õpikeskkonnas? milline on huumori mõju õpikeskkonnale? kas ja kuidas saab huumor toetada tantsuharidust? Samas soovin lõputöö käigus tuua esile ka huumori kasutamise murekohti, teadvustades ebamugavusele või taktitundetusele kaldumise ohtu, mida peab jälgima huumori kasutamisel õppetöös.

Selle teema avamiseks teen kirjalike allikate põhjal analüüsi ja toon enda kogemustest õpilasena ja õpetajana näiteid. Töö esimene peatükk avab üldisemalt, mis on huumor ning kuidas seda on varem uuritud. Teises peatükis annan ülevaate huumoriuuringutest hariduse valdkonnas ning toon välja huumori positiivsed ja negatiivsed hariduslikud mõjud. Kolmas peatükk analüüsib huumori kasutamise võimalusi tantsuhariduses, avades huumori seost loovusega. Seejärel pakun välja huumoriga seotud soovitusi tantsuõpetajale. Eesmärk on jõuda toetavate märkuste juurde, mis aitaksid arendada õpetaja arusaamu huumorist ja selle potentsiaalset hariduses, nähes seda nii sotsiaalse vahendi kui ka loomingulise, genereeriva tööriistana.

Töö ei pretendeeri jõuda harjutus- või tunnikavani pealkirjaga “Huumor”, vaid suunab teadvustama juba olemasolevat (või halval juhul olematut) huumorit õpikeskkonnas ja soosib humoorikat lähenemisviisi tööle. Teadvustades huumorit ja selle omadusi muutub loodetavasti lugeja jaoks see fenomen ühtsemalt mõistetavaks ja sobivamaks õppetöö elemendiks, mitte veidraks apsakaks või suhtlusviisiks, mille sobilikkuse osas õpetaja (ja õpilane) on skeptiline.

Huumori all ei mõtle ma ainult anekdootide või naljalugude vestmist, vaid veidi peenemat oskust sotsiaalses situatsioonis lahendada arusaamatusi, arendada suhtlust, püüda tähelepanu, kaasata, ärgitada vastu rääkima. Seega käsitlen ma huumorit kui miskit, millel on peale oma ilmselge ja vahel pealiskaudsusele kalduva meelelahutuslikkuse veel sügavamaid emotsionaalseid, sotsiaalseid, intellektuaalseid väärtusi. Mõtlen huumorist kui nutikast mõtlemisviisist ja oskusest, sest õnnestunud humoorikas sekkumine nõuab täpsust ajastamise, sõnastamise, ruumi lugemise ja esitamise osas.

1. Huumorist

Esmasel vaatlusel võib huumor tunduda nagu ilmselge argine fenomen, mis on kohal enamikes sotsiaalsetes situatsioonides. Seega miski, millega kokkupuude ei tekita küsimusi, mille defineerimine ei kummita tavainimest igapäeva elus. Inimene leiab, et kuulnud või nähtud stiimul (jutt, olukord, mõte jm) on naljakas ning sellele võib (kuid ei pruugi) järgneda selle välja näitamine naeru kaudu (Raskin, 1985).

Sellele vastukaaluks on huumor, mis on tõstetud akadeemilisse ja teoreetilisse konteksti, kui palju poleemikat ja vasturääkimisi tekitab nähtus. Teoreetilised arutelud huumorist on pahatihti kaldunud üksteisest möödarääkimiseks, kuna kasutusel olev terminoloogia on erinev (Krikmann, 2004). Traditsioonilised arutelud kasutasid sõnu “naer” ja “komöödia”, “huumor” selle praeguses naljakuse tähenduses võeti kasutusele alles 18. sajandil (Morreall, 2020). Mõisted nagu nali, naer, koomika, huumor, vaimukus jne on mõndade uurijate jaoks sünonüümid, mida kasutada vastavalt soovile või isegi läbisegi, teised autorid üritavad neid eristada ja luua taksonoomiat (Raskin, 1985).

Puudub interdistsiplinaarne massiliselt heakskiidetud ühine teooria, sest uurimuse valdkonna eripärad ja fookus mõjutab viisi, kuidas mõeldakse ja räägitakse huumorist. Töö teooriate kallal tõusis jõuliselt 1980. aastate alguses, kus valitsevaks taotluseks sai uue, parema ja kõikehõlmava teooria loomine, kuid tulemuseta. Huumoriuurijad pole endiselt oma aine üheses defineerimises konsensuseni jõudnud, teoreetilisest raamistikust rääkimata (Laineste, 2003). Eesti keeleteadlane ja huumoriuurija Arvo Krikmann nentis oma lingvistiliste huumoriteooriate uuemaist arenguist rääkivas raamatus veidi pessimistlikul toonil:

Enamik huumori-, koomika- või naljateooriateks nimetatavaid vaatekohti pole tegelikult mitte ulatuslikud spetsiaalsed teooriaarendused, vaid mitmesuguste filosoofia, esteetika, psühholoogia, lingvistika, antropoloogia, folkloristika, semiootika vm probleemide käsitlemise käigus väljaõeldud üldistava taotlusega mõtteavaldused või põgusalt skitseeritud analüüsimallid, mis kannavad jõulisi piiranguid silmaspeetud empiirilise aine, teooriasse haaratud vaatluspektide vm mõttes.

(2004, lk 6)

Valdkonnas valitseva mitmekesisuse illustreerimiseks toon paar üldistavat huumori lühidefinitsiooni: “Huumor on meelelaad, elu kujutlemise ja kogemise viis. See on teatav

maailmavaade, eriline vaatenurk, millel on suur teraapiline jõud” (Harvey, 1971); “Nalja võib defineerida kui huumorit, mis on taandatud üheainsa punkti või osakeseni... Võib öelda, et nali on endassesulgunud humoristlik mõte” (Leacock, 1937); “Huumor on mäng” (Fry, 1963).
(viidatud Krikmann, *s.a.* j)

Vaatamata valdkonna vasturääkivustele ja segadustele on käesoleva lõputöö raames vaja luua huumorist algne ettekujutus, püstitada mingidki alustalad. Üks enim viidatud autor huumoriuurimises Victor Raskin leiab oma teoses “*Semantic Mechanisms of Humor*” (1985), et huumor on universaalne inimeste vaheline nähtus, mis on samasugune inimväärtus või -kompetentsus nagu seda on keel, moraal, loogika, usk jne. Naeru kuulub enamikes sootsiumides ja kultuuriruumides, kuigi nalja mõistmine ja sellele reageerimine sõltub kultuurilisest, sotsiaalsest ja individuaalsest taustast. Huumori mõistmiseks on tihti vaja sarnaseid teadmisi ja/või kogemusi (Raskin, 1985), kuid see, mida peetakse humoorika väärtusega asjaks, võib lõppeks ka ühe väikese sotsiaalse grupi (nt pere või sõprusgrupi) läbilõikes olla erinev. Huumorimeel on subjektiivne. Inimese individuaalne huumori soodumus on oluline aspekt, mida uurida, kuid üldise huumoriteooria ülesehitamisel pole võimalik ega kasulik arvestada iga konkreetse indiviidi huumorialast eripära, vaid tuleb paratamatult rääkida idealiseeritud rääkijast, kuulajast ja sootsiumist (Krikmann, 2004).

Enamlevinud huumori liigendamise viis on selle jaotus spontaanseks ja kavatsuslikuks naljaks. Spontaanne huumor on tihti mitteverbaalne huumoriliik, mille prototüüpseteks esindajateks võib pidada kellegagi juhtunud äpardusi — komistamine, kukkumine, ehmumine, kohmakas käitumine jne. Kavatsuslikku huumorit peetakse enamasti verbaalseks ja intellektuaalseks, see võib olla mõistatus, keerdküsimus, kalambuur, anekdoot, südamlük või siivutu nali situatsiooni, inimese, iseenda või eseme pihta. Selline kaksikjaotus on levinud ka teiste mõistete kaudu: kunstlik naerdav (kavatsuslik) ja naturaalne naerdav (spontaanne); koomiline, mille loob intellektuaalne mulje (kavatsuslik) ja naeruväärne (*ridiculous*), mille loob afektiivne mulje (spontaanne) (Raskin, 1985). David Hector Monro (1951, viidatud Krikmann, *s.a.* j) formuleeris huumori ühtse ja sisuainetest lähtuva liigituse loomisel 10 klassi, milleks on “mistahes tavalise sündmustekorra rikkumine; tavalise sündmustekorra keelatud rikkumine; siivutus; ühte situatsiooni kuuluvate elementide sissetoomine teise situatsiooni; miski on maskeeritud millekski, mis ta tegelikult ei ole; sõnamäng; absurd; väikesed äpardused; mõistuse või oskuste puudumine; looritatud solvangud.” Elis Aubouin (1928, viidatud Krikmann, *s.a.* j)

pakub välja jaotuse, milles on 7 huumori klassi: “sõnakoomika; ideede koomika; arutlemise või mõtlemise koomika; situatsioonikoomika; visuaalne ja kuuldeline koomika; žestide koomika; “prügikast”, kuhu kuulub kõik ülejäänud.”

Väärrib mainimist, et teoreetilisest vaatenurgast on huumori ja naeru paratamatut seost ja loomulikku kokkukäimist mingil määral eitatud. Naerul on huumorist laiem psühholoogiline funktsioon, see võib peale positiivsete emotsionaalsete seisundite olla ajendatud ka vastupidistest tunnetest, nagu ebamugavus, piinlikkus, hirm, viha või olla üldse puhtfüsioloogiline emotsionaalsest seisundist sõltumatu ja kontrollimatu kehaline häire nagu pseudobulbaarne afekt (PBA) (Krikmann, 2004; Robb-Dover, 2022). Õpitakse naerma eraldiseisvalt huumorist – elementaarsed naeratus- ja naerureaktsioonid on nähtavad lastel üsna varajases eas, võimekuseni mõista verbaalset huumorit jõutakse alles umbes kuueaastaselt, kui hakatakse aduma keelelisi mänguvõtteid ja tähenduste mitmeplaaniisust (Krikmann, 2004). Samuti ei ole otsest seost naerurohkuse ja humoorikuse kui isikuomaduste vahel – paljud hea huumorimeelega inimesed pole kuigi suured naerjad (Raskin, 1985). Võimalik on mõista ja nautida huumorit ka ilma väliste loetavate emotiivsete reaktsioonideta.

1.1 Huumoriteooriad

Järgnevalt pean vajalikuks tutvustada enamlevinud teooriad, mis selgitavad, kuidas mõista huumoriloomet ja selle funktsioone. Selleks, et rääkida huumorist kitsamalt tantsuhariduses, peab enne selgeks tegema, mida see nähtus üldse endast kujutab. Lisaks kajastub teooriate kaudu, kuidas huumorisse on suhtunud mingil ajajärgul ja kas või milles on nähtud selle väärtust. Akadeemiline suhtumine huumorisse peegeldub selle heakskiidus või taunitavuses ühiskonnas laiemalt, seekaudu ka näiteks hariduslikus keskkonnas.

Erialane kirjandus, mis soovib pakkuda ülevaatliku haaret huumoriuurimisest, jagab enamasti huumoriteooriad kolme rühma, mis esindavad kolme põhilist vaatenurka huumorile lähenemisel (Krikmann, 2004). Nendeks on üleoleku-, leevendus- ja inkongruentsiteooriad. Need huumoriuurimise suunad keskenduvad ühe ja sama nähtuse eri aspektidele: üleolekuteooriate fookuseks on rääkija ja kuulaja vaheline suhe ja suhtumine, leevendusteooriate fookuseks on kuulaja kogemus ja psühholoogia, inkongruentsiteooriate tuum on stiimuli uurimine (Raskin, 1985).

Kolme mainitud peamist teoriasuunda ei peeta kaasajal sugugi üksteist välistavateks ega vasturääkivateks, vaid tuuakse välja nende ühisesi.

1.1.1 Üleolekuteooriad

Üleoleku- ehk halvustamise- ehk kriitikateooria juured on juba Vana-Kreeka ja -Rooma retoorika teooriates, kus leiti, et huumor põhineb pahatahtlikkusel, vaenulikkusel, pilkamisel, agressiivsusel, halvustamisel ja/või üleolekul (Carrell, 2008). Platon oli seisukohal, et koomilise naudingu algimpulssid on kurjus ja kadedus – naerdakse rõõmu- ja kergendustundest teiste õnnetuste üle, mida on olnud õnn ise mitte läbi elada. Aristoteles kutsus satiirikuid ja komöödiate autoreid omamoodi kurjuse kõnelejateks ja eestkostjateks. (sammas, 2008) Aristoteles ja Cicero on samuti väljendanud hoiakuid, mis võrdlevad huumorit ja koomilist inetuse, deformeerituse ja ebasüüdsusega (Carrell, 2008; Raskin, 1985).

Üleolekuteooriate lähtepunktiks on see, et nali on reeglina otsesem või subtiilsem, avalikum või salajasem agressiooniakt, mis on enamasti sihitud kellegi pihta – naerdakse kellegi üle, mitte kellegagi kaasa. Nali seisneb kellegi etniliste, sooliste, sotsiaalsete jm tunnuste halvustamisel. (Krikmann, 2004) Selle teooria toetajad peavad teise (võõra) grupi allasurumist nalja peamiseks sotsiaalseks funktsiooniks (Laineste, 2003).

See negatiivne suhtumine huumorisse mõjutas ka varakristlikke mõtlejaid ja seekaudu ka hilisemat Euroopa mõtteruumi. Nad tuginesid lisaks ajaloolisele käsitlusele veel naeru ja huumori esinemisele piiblitugedes, mis oli valdavalt seotud vaenulikkusega, ning kritiseerisid naeruakti kui enesekontrolli kaotamist (Morreall, 2020). Religioosset ja kiriklikku ringkonda ja maailmavaadet esindavad mõtlejad ja eestkõnelejad suhtuvad huumorisse üleüldiselt vaenulikult. Kuid ka huumorisse positiivselt suhtuvad autorid peavad oluliseks analüüsida huumoris sisalduvat õelust, agressiivsust, vaenulikkust. (Krikmann, 2004)

Jõudes oma mõjutustega filosoofideni nagu Hobbes ja Descartes, domineerisid üleolekuteooriad lääne mõtlemises peaaegu kaks aastatuhandet (Morreall, 2020). Kaasaegsem lähenemine pärineb Roger Scrutonilt, kes näeb huumorist saadud lõbustust inimese või temaga seotud asjade “konsentreeritud lammutamisena”. “Kui inimestele ei meeldi, et nende üle naerdakse, siis on see kahtlemata sellepärast, et naer devalveerib subjekti silmis naerualust objekti” (Scruton, 1986).

Üleolekuteooriate osakaal on läbi aja vähenenud. Seda on kritiseeritud kui huumori funktsiooni lihtsustavat ja üheplaaniliseks muutvat lähenemisviisi. See eirab teisi huumori esinemise võimalusi, millel ei ole mingeid seoseid üleolekuga, nagu süütu kalambuuri, situatsiooniline huumor, võime enda üle naerda, seekaudu ennast mitte halvustades jm (Morreall, 2020).

1.1.2 Leevendusteooriad

Psühhoanalüütilised leevendus- ehk lõõgastus- ehk kergendusteooriad, mis populariseerusid üleolekuteooriate domineerimise vähenemisel 18. sajandil, toetuvad suuresti nõ hüdraulilisele seletusele, milles naer teeb närvisüsteemis seda, mida teeb aurukatlas rõhualanduskapp. Esimest korda esines selle teooria skitseering (ja sõna “huumor” kasutamine selle naljakuse tähenduses) Lord Shaftesbury (1709, viidatud Morreall, 2020 j) essees “*An Essay on the Freedom of Wit and Humor*”, mis toleaegsete teaduslike seisukohtade kohaselt leidis, et naer on närvisüsteemis ringlevate ja pinget tekitavate “loomavaimude” (“*animal spirits*”) vabastamine. Arusaamad närvisüsteemi toimimisest küll arenesid, kuid leevendusteooria põhiline mõte, et naer vabastab mõne eelmise tegevuse tulemusel kehasse akumulunud mentaalse või närvienergia ülejäägi (Krikmann, 2004), jäi püsima ka edaspidi huumoriteooriates (Morreall, 2020).

Üks teoreetiline edasiarendus, mis ühendas naeru ja huumorit, oli Herbert Spenceri (1911, viidatud Morreall, 2020 j) seletus essees “*On the Physiology of Laughter*”, kus ta selgitas, et emotsioonid on närvilise energia füüsilised väljendused. Igasugune närvilise energia tekitab tavaliselt inimeses kasvõi väikeseid füüsilisi reaktsioone, haripunkti jõudes see energia väljendub tahes-tahtmata. Viha korral surutakse käsi rusikasse; energia haripunktis asutakse ründama. Hirmu korral toodab energia väikeseid liikumisi, mis valmistavad keha põgenemiseks; kui hirm intensiivistub, põgenetakse. Emotsioonidega korrelatsioonis liikumised vabastavad kogunenud närvienergia. Spencer väidab, et huumori põhjustatud naer vabastab ka närvienergiat, kuid ühe märkimisväärse erinevusega: naeru lihasliigutused ei ole suuremate praktiliste toimingute, nagu ründamine või põgenemine, varajased etapid. Erinevalt teistest emotsioonidest ei kaasne naeruga motivatsiooni midagi järgnevalt ette võtta. Spencer väidab, et naeru liigutustel polegi muud põhjust, kui närvienergia vabastamine. John Dewey on võrrelnud naeru nähtust üldisemas mõttes

kergendusest ohkamisega. Samuti on võrreldud naerust saadud kehalist naudingut seksi ja orgasmiga (Krikmann, 2004).

Sigmund Freudi teooria on üks tuntuim leevendusteooriate seast. Tema mõistis huumorit või spetsiifilisemalt nalja kui ühte psühholoogilist mehhanismi, mille abil inimene modifitseerib oma sotsiaalselt tabueeritud agressiivsed impulsid vastuvõetavaks ning saab need välja elada. See võimaldab ümber suunata impulssid, mis oleks muidu mahasurutud, positiivseks väljaelamiseks, ning seekaudu säästa närvienergiat (Krikmann, 2004). Freudi põhiteooria järgi on inimene ümbritsetud igat liiki kitsendustega, mis piiravad tema tegevust. Nendeks on seksuaalsed tabud, kuid ka nõue käituda loogiliselt, rääkida arukalt ja mõelda selgelt. Huumor annab võimaluse käituda vastupidiselt, lubab vabadust, mida kujutab endast kaootiliselt mõtlemine, segaselt rääkimine, ebaloogiliselt käitumine. (Raskin, 1985)

Oma teoses “*Naljad ja nende seos alateadvusega*” (1905, viidatud Morreall, 2020 j) analüüsib Freud kolme naerusituatsiooni: “naljad”/“naljatlemine”, “koomika” ja “huumor”. Kõigis kolmes on naeru eesmärk vabastada närvienergiat. Närvienergial oli ülesanne toetada indiviidi situatsioonile vastavaid psühholoogilisi vajadusi, kuid tegevuse käigus leiti, et see ülesanne on ebavajalik, mille tõttu kogunenud energia muutus üleliigseks. Kolmes naerusituatsioonis on kogunenud üleliigse energia tüüp erinev. Freud leiab, et naljatlemise juures on see energia, mida kasutati tunnete allasurumiseks; koomika juures on see energia, mida kasutati mõtlemiseks; huumori juures emotsioonide tunnetamise energia. Freudi eristused naljatlemise, koomika ja huumori vahel ei kandu üle minu töö aruteludesse, need on vaid selle teooria esitlemise kontekstis olulised.

Tänapäeval ei toetata leevendusteooriate uskumusele, et naeru ja huumori funktsiooniks on närvienergiast vabanemine. Uurijad nõustuvad, et seos naeru ja energia kulutamise vahel on olemas, kuid Freudi nägemus energia vabastamisest tunnete allasurumise, mõtlemise või emotsioonide tunnetamise tagajärjel ei ole sellisel kujul kaasaegsete uurijate töödes kasutusel. (Morreall, 2020)

1.1.3 Inkongruentsiteooriad

Lisaks leevendusteooriatele kerkisid üleolekuteooriate vaidlustamiseks 18. sajandil esile inkongruentsiteooriad (Morreall, 2020). Inkongruentsi- ehk kokkusobimatus- ehk vasturääkivus-

ehk bisotsiatiivsed ehk kognitiivsed teooriad lähtuvad naerdava objekti enda sisulistest omadustest (Krikmann, 2004). Inkongruentsiteooriate algusaega on tegelikult keeruline määratleda, sest sellega seonduvad mõisted nagu üllatus, ambivalents, konfiguratsioon, kontrast ja vasturääkivus olid mingil määral esindatud juba varasemalt teiste teooriate kaudu (Krikmann 2004). Esimene filosoof, kes kasutas huumori analüüsimiseks mõistet “inkongruents, oli James Beattie (1779, viidatud Morreall, 2020 j), kes väitis, et naer tekib, kui vaatleme või kogeme kokkusobimatute asjade kooslust. Schopenhaueri väitis, et naeru põhjustab huumori kontekstis äkiline ebakõla märkamine kontseptsiooni ja sellele vastava reaalse tajutava objekti vahel (Raskin, 1985). Kaalukaimaks panuseks huumori inkongruentsiteooriasse läbi aegade võib pidada Victor Raskini raamatut “*Semantic Mechanisms of Humor*” (1985) (Krikmann, 2004). Tema väidab, et kokkusobimatus mõjub huumori vastuvõtjale nii, et teda juhitakse ühele mõtteliinile ja seejärel hüpatakse sealt välja ootamatus suunas (Raskin, 1985).

Inkongruentsi põhiline omadus seisneb selles, et mõni asi või sündmus, mida me tajume või millest mõtleme, rikub inkongruentsuse kaudu meie standardseid mõttemustreid ja ootusi (Morreall, 2020). Nende teooriate kohaselt leitakse, et naljas eksisteerib kaks eraldi sisulist plaani, mis on dissoneeruvalt ja julgelt erinevad – nali algab ja lõpeb erinevate sisuliste või kognitiivsete skeemide rüpes (Krikmann, 2004). Kuid oluline on, et nende kontrastsete skeemide vahel on mingi sisuline või semantiline ühisosa – mõtteline sild, mis toob esmapilgul ühitamatud komponendid kokku (Raskin, 1985; Krikmann, 2004). Üllatuslik muudatus skeemivahetusel on üldtuntud “püandi” mõiste all. See on “nõrk lüli”, mis reedab kaheplaanisust ning vallandab kuulajas tugeva taipamisplahvatuse, mis omakorda võib kutsuda esile naeru (Krikmann, 2004).

Huumor lõbustab meid selle kaudu, et kutsub esile, nihestab ja hajutab meie mõtteid. Immanuel Kant nägi, et selline ideede mõtteline liikumine kandub üle siseorganite füüsilisse liikumisse ja me naudime seda kehalist stimulatsiooni. Ta võrdleb nalja ja vaimukuse nautimist õnnemängude ja muusika nautimisega. Kõigis kolmes põhjustab naudingut mõtete nihestamisest tingitud "muutuvate sensatsioonide vaba mängu". Kehalist erutust kutsuvad õnnemängudes esile “saatuse mäng”, muusikas "toonimäng" ja naljades "mõttemäng". Õnnemängus osaleja tunneb lootust, hirmu, rõõmu ja viha, mis vahelduvad iga hetk. Need on nii erksad ja tugevad, et nende abil, läbi sisemise liikumise, soodustatakse kõiki elutähtsaid kehalisi protsesse. Muusikas ja huumoris naudime sarnaseid kehalisi muutusi, mida põhjustavad kiiresti muutuvad ideed. (Morreall, 2020)

Kaasaegse psühholoogia teoreetikud on väitnud, et see, mida me huumoris naudime, ei ole mitte inkongruents ise, vaid selle lahendamine. Alates kuuendast eluaastast on lapsed võimelised mingit näiliselt anomaalset elementi sobitama olemasolevasse kontseptuaalsesse skeemi - see ongi nalja mõistmise kognitiivne protsess (Morreall, 2020; Krikmann, 2004). Thomas Schultz (1976, viidatud Morreall, 2020 j) ei nimeta lahendamata inkongruentsi isegi huumoriks – ta nimetab seda jamaks. Selle huumorilähenedamise kohaselt võimaldab huumor kogeda sarnast naudingut, nagu seda pakub mõistatuse või puse lahendamine. See tähendab, et huumor on oskus näha seoseid seal, kus neid tavaliselt ei nähta, ning nõuab taibukust ja originaalsust ebakõla tekitamisel rääkijana ja lammutamisel ehk lahendamisel kuulajana. Ühtlasi on see viis mängida ja katsetada ebaharilike ja radikaalsete mõtteväljendustega.

Üks inkongruentsiteooriate nõrkus, mida on esile toodud, on selle soov siduda igasugust inkongruentsust alati huumoriga. See on valearusaam, sest tavapärase mõttekäikude ja ootuste rikkumise kogemisel võib esineda ka hirmu, vastikust, viha, põlgust jm. Naer ja lõbustus ei ole ainsad reaktsioonid, mida ebakõlad esile kutsuvad. See nõrkus kaob, kui täiendada teooriat mõttega, et naer ja lõbustus ei ole lihtsalt reaktsioon ebakõlale, vaid on viis seda ebakõla nautida. (Morreall, 2020)

Inkongruentsiteooriate alaliik on teooriad, mis vaatlevad huumorit mänguna (Raskin, 1985). Mängus on William F. Fry järgi kolm tasandit: põhikäitumine (st see, mida mängitakse), mäng ise kui metafoorne käitumistasand ja metakommunikatiivne tasand. Mängimine toimib põhimõttel, et mõistetakse erinevust mängutegevuse ja sellele vastava “päris” tegevuse vahel, mida mäng esindab. (Raskin, 1985) Laste sõjamängus ei ole reaalseid kannatanuid, juuksurimängus ei lõigata päriselt juukseid.

Huumor kui suhtlusviis toimib sellele sarnaselt: seda ei saa segi ajada “tõsise” tegevusega, kuigi see põhineb sellega samadel osistel (sõnavara, tegevused, žestid jm) (Morreall, 2020). Huumorit ja mängu aitab tõsisest tegevusest eristada nendele omased “mängusignaalid”, naeratamine ja naermine, mis aitavad suhtlejal märgata üleminekuid tõsise arutelu ja huumorikate kommentaaride vahel ning vastata või reageerida nendele vastavalt. Etoloogide sõnul arenesid naeratamine ja naermine välja hominoidide sarnastest mängusignaalidest. Hüpootees, et naer arenes välja funktsionaalse mängusignaalina, võimaldab (erinevalt üleolekuteooriatest) seletada huumori olemuslikku seost naeratuse ja naermisega ning sotsiaalsusega. (Morreall, 2020) Ühe hinnangu kohaselt naerame koos teiste inimestega

kolmkümmend korda tõenäolisemalt kui üksi olles (Provine, 2000), mis ei tähenda, et üksi ei saa nalju nautida, kuid selle teooria kohaselt on see nähtus siiski sotsiaalsusest sündinud.

William F. Fry toob välja nende kahe fenomeni erinevuse: mäng rajaneb korduvusel ja kordamisel, huumor kaotab kordamisega oma mõjuvõimu ja väärtuse (Raskin, 1985). Kui huumori mõjuvõimu all peetakse selle võimet üllatada, siis nalja teistkordsel kuulmisel see üllatusmoment, püant eeldatavasti puudub (samas, 1985), kuid see ei pruugi tähendada, et koomiline efekt on täielikult kadunud. Üks maitsekalt moodustatud nali võib ka mitmekordsel kogemisel mõjuda sama jõulist, kui esimesel korral, või isegi koguda hoogu läbi korduse. Nalja kordamisest endast saab nali. Seega on võimalik vastu vaielda Fry seisukohale, leides, et mängule omane korduvus ja kordamine võib esineda ka õnnestunud mõjusa huumori kasutamisel.

Kuigi inkongruentsiteooriate parandused ja täpsustused vormivad selle tahke ja aspekte veel tänapäevalgi, peetakse seda üldises diskursuses juba aastakümneid kõige kehtivamaks huumoriloo teooriasuunaks. Inkongruentsiteooriad köidavad keeleteadlaste tähelepanu, kes üritavad lahata, mis teeb nalja naljakaks ja millised on naljaloo mustrid. Samuti on need kaasaja filosoofias ja psühholoogias domineerivad huumoriteooriad (Raskin, 1985; Morreall, 2020). Need teooriad võimaldavad analüüsida huumorit laiemas kontekstis ja mingil määral hinnanguvabalt, uurides, miks mõjuvad asjad naljakalt, mitte kas huumor ise on positiivne või negatiivne nähtus. Need suudavad seletada huumori esinemist täpsemalt kui teaduslikus plaanis veidi arhailised leevendusteooriad ja on põhjalikumad kui üleolekuteooriad, mis eiravad huumori sõltumatus võimalust üleolekust ja aggressioonist (Morreall, 2020). Noël Carrol (2014, viidatud Jiménez-Rolland & Gensollen 2021 j) usub, et inkongruentsiteooriad varustavad tulevased uurijad heuristiliste meetoditega ning suunavad uurima näiteid, mis aitavad seletada igapäevast huumorit ja tõsta saladusloor selle toimemehhanismidelt.

Siin esitletud huumoriteooriatest joonistub välja, kuidas klassikaliselt negatiivne huumorikäsitlus on arenenud läbi aja oma hoiakult positiivsemaks või vähemalt neutraalsemaks. Selline areng peegeldub ka huumori käsitlustes hariduse kontekstis. Tutvustatud kolme huumoriuurimise suunda on oluline ülevaatlikult mõista, sest nendele toetudes ja neid edasi arendades hakati uurima ka huumorit hariduslikus keskkonnas. Lõputöös käsitlen peamiselt inkongruentsiteooriate kirjeldatud huumorit kui peent ja oskuslikku sotsiaalset vahendit ja nauditavat mõttemängu; kui nähtust, mis ei ole oma olemuselt ülimalt negatiivne ega ka otseselt

positiivne. Leevendusteooriatele omane psühholoogiline ja/või füüsiline vabanemine ja üleoluteooriatele omane pahatahtlikkus ning nende kitsendused ja edasiarendused õppetöö kontekstis on ka järgneva aruteluga seotud.

2. Huumor hariduses

Huumoril on traditsiooniliselt halb maine hariduses. Kaks peamist süüdistust huumori vastu – et see on vaenulik ja vastutustundetu (Morreall, 2014) – on seotud üleolekuteooriatega, mis peavad kellegi halvustamist või pilkamist huumori peamiseks sotsiaalseks funktsiooniks (Carrell, 2008; Lainestu, 2003). “Akadeemilised õppevormid ei ole huumorisoonega sina peal, sest ideaalse õpetaja võrdkujuna on domineerinud tõsine ja akadeemiline õpetaja” (Abel, 2015, lk 179), kes oma töö kaudu jõustab seisukohta, et õppimises pole midagi naljakat. Seetõttu õpib enamik lapsi oma loomulikku mängu- ja nalja tegemise tungi alla suruma juba esimesel koolinädalal (Morreall, 2008). Vanamoelises binaarses käsitluses võiks näha haridust ja huumorit polaarsete väärtustena – üks intellektuaalne, teine lihtsakoeline; üks tõsine, teine lõbus; üks kõrgkultuuri osa, teine massikultuuri. Lähemal vaatlusel selline tugev polaarsus ei ole kindlasti põhjendatud. Leo Gürtler (2000, lk 6) näeb, et “õige huumori ajastus ja õige hulk humoorikaid sündmusi loovad tasakaalu lõbu ja tõsiduse vahel. Need kaks elementi ei ole vastuolus, vaid täiendavad üksteist.”

Muidugi võib huumor, mis on negatiivse alatooniga või ebaõnnestunud sooritusega, sobimatus selts- ja keskkonnas isegi parimate kavatsuste juures läbikukkuda. Parimal juhul lõpeb äpardunud nali kohmaka või ebamugava vaikusega, halvimal juhul solvumise või haavumisega taktitundetu tõttu. Neid huumori ohukohti õpikeskkonnas avan selle peatüki teises osas. Esmalt pean vajalikuks tutvustada huumori uurimist õpikeskkonnas ja välja tuua selle hariduslikke kasutegureid.

Huumori rolli hariduses on uuritud aastakümneid, selle tulihingelised uurijad näevad huumori väärtust peaaegu et loendamatus aspektides – huumor toetab õpilast psühholoogiliselt, sotsiaalselt, intellektuaalselt, füsioloogiliselt, loominguliselt, mnemooniliselt jne. Eestis on seda teemat uuritud kahes Tartu Ülikooli magistritöös, mis keskenduvad huumori kasutamisele kindlates õpikeskkondades (koolitusel, tavakooli tunnis, erikooli tunnis) (Prits, 2013; Poopuu, 2014). Kui Eesti Õpetajate Liidu kodulehel panna otsingusõnaks “huumor”, tuleb ainsa

tulemusena ühe õpetaja poolt koostatud õpetajatele suunatud meelelahutuslik test, mis aitab testivõtjal välja selgitada, kas ta omab huumorimeelt (Õpetajate Liit, 2018). Õpetajate poolt loodud taskuhäälingu “Õpetajate tuba” ühe osa teemaks on huumor hariduses (Varusk & Vinitšenko, 2021). Märkimisväärseim teemakäsitus Eestis on Margus Abeli 2013. aasta artikkel “Huumori fenomen pedagoogikas”, kus tutvustatakse uurimuse „Huumor kui fenomen pedagoogilise tööriistana õpetajate teadvuses ja igapäevatoos” tulemusi, mis oli esimene selletaoline uurimus Eesti koolides (Abel, 2015). Seega näib, et see teema on juba väikesel määral käsitluses ja arutluses siinsel haridusmaastikul.

Õpikeskkonnas kasutatava huumori sageduse kvantitatiivne uurimine oli populaarne uurimisteema eelmistel aastakümnetel. Kõige rohkem teavet selle kohta pärineb uuringutest, mis analüüsivad ülikooli teooriatundide salvestusi. Kuigi protsentuaalselt huumori kasutamine küll erines katsest katse, esines katsete üleselt ka korduvaid faktoreid. Näiteks leiti, et huumori kasutamine vähenes märgatavalt semestri edenedes. Samuti leiti suuri erinevusi kogenud professorite ja algajate õpetajate vahel, kes kasutasid tunni raames umbes 5 korda vähem huumorina kategoriseeritavaid eneseväljendusi kui oma kogenenumad töökaaslased. (Banas *et al.*, 2011) Selline tulemus suunab mõttele, et suurem kogemus ja kindlustunne oma töös ja oskustes võimaldavad kergemat ja seekaudu ka huumorialtimat lähenemist õpetamisele.

Õpikeskkonnas esinevad huumoriliigid võiksid sobitada Hay (2000) välja pakutud sõprade vahelise huumori funktsioonidega, milleks on solidaarsuspõhine huumor, huumor psühholoogiliste vajaduste rahuldamiseks ja võimupõhine huumor. Solidaarsusel põhinev huumor toetab grupiliikmete vahel solidaarsuse kasvamist konsensuse saavutamise eesmärgil. Selle alla käivad isiklike kogemuste jagamine ja sarnasuste esiletoomine jagatud kogemuste kaudu. Psühholoogilisi vajadusi rahuldavat huumorit kasutatakse enesekaitseks või vestluses esile kerkivate probleemidega toimetulekuks. See võib ilmneda olukorras, kus inimene tunneb end (võõras) seltskonnas ebakindlalt. Võimupõhine huumor aitab säilitada piire grupiliikmete vahel, tõsta naljategija staatust, kehtestada positsiooni konfliktiolukorras ning mõjutada või kontrollida vestluspartnerit. Need kolm funktsiooni võivad esineda ka klassiruumis, sest õpetajad saavad huumori abil luua oma õpilastega solidaarsust, tulla toime klassiruumis esinevate probleemidega ja pingetega või tõsta oma staatust.

Spetsiifilisemalt õppetöö kontekstis on klassifitseeritud neli huumoritüüpi: tunni materjaliga seotud huumor, tunnimaterjaliga mitteseotud huumor, ennast halvustav huumor ja planeerimata

huumori (Wanzer, Frymier, Wojtaszczyk & Smith, 2006, viidatud Banas *et al.*, 2011 j). Uuringute kaudu leiti, et tunni materjaliga seotud asjakohase huumori kasutamine kursuse kontseptsioonide demonstreerimiseks või selgitamiseks oli üldiselt õppetöö jaoks kõige sobivam huumoritüüp. Pole üllatav, et huumorit, mis halvustab teisi ja on solvav, sest see on suunatud näiteks usulistele või etnilistele rühmadele või on personaalne rünnak, peeti klassiruumis kõige vähem sobivaks (Banas *et al.*, 2011).

Huumori mõju õppetööle on enamasti uuritud läbi olemasolevate üldiste huumoriteooriate (üleoleku-, leevendus ja inkongruentsiteooriad) (Morreall, 2012), mida tutvustasin esimeses peatükis, kuid on välja töötatud ka teooriad, mis ühendavad spetsiifilisemalt õppimist ja huumorit. Mainimist väärib õpetliku huumori töötamise teooria (*instructional humor processing theory*) (Wanzer, Frymier & Irwin, 2010, viidatud Banas *et al.*, 2011 j), mis väidab, et selleks et huumor saaks toetada õppimist, peavad õpilased huumorit märkama ja seejärel inkongruentsiteooriale vastavalt humoorika sõnumi vastuolu lahendamaks. Kui õpilased ei lahenda vastuolu, võivad nad huumori asemel kogeda segadust. Huumori äratundmine suurendab õpilastes tähelepanu tunnis toimuva suhtes.

2.1 Huumori kasutegurid

Õppetöös on peetud sobilikuks käituda vaoshoitult ja huumorivabalt, kuid huumorivaldkonna uurijad usuvad, et see pole õppimise toetamiseks kõige õigem seisukoht (Laineste, 2003). Krips (2011) toob välja oma õpetaja suhtlemisoskuste ja -kompetentsuse teemalises doktoritöös toetudes Gorhami (1988) ja Christopheli (1990) uuringutele, et oluline on õpetaja verbaalne avatud suhtlemise oskus (*verbal immediacy*). Selle oskuse elementideks on näiteks “õpilase eesnime kasutamine õpetaja poolt, heatahtlikkust väljendavate küsimuste esitamine („Kuidas läheb?”), positiivne tagasiside ja huumor” (samas, 2011, lk 17).

Shiyabi (2009) järgi on huumor sotsiaalne fenomen ja suhtlemise vorm, mida ei tohiks ignoreerida üheski õppimise ega õpetamise keskkonnas, sest see soodustab õppimisprotsessi mitmekülgset. Emotsionaalse reaktsiooni teooria (Mottet, Frymier & Bebee, 2006, viidatud Banas *et al.*, 2011 j) ja õpetliku huumori töötamise teooria (Wanzer *et al.*, 2010, viidatud Banas *et al.*, 2011 j) näitavad, et sobiv huumor on positiivne mõjutaja, mis muudab õpikeskkonna meeldivamaks. Koos naermine lähendab ja tugevdab suhteid (*bonding*), võimaldades

ühitektuuluvustunde tekkimist (Lainestu, 2003). Uurimuste kaudu on leitud, et enesekindlus sotsiaalses olukorras suhteid luua ning nende suhete või sõpruste hulk on positiivses korrelatsioonis huumori igapäevase kasutamisega (Lainestu, 2003), seega õpetaja julgus väljendada end ja mõtestada tegevust humoorikalt võib jõuda oma positiivse mõjutusega palju kaugemale klassiruumi piiridest. See võib luua pinnase õpilase sotsiaalsete oskuste arengule laiemas mõõtnes.

Huumori kaudu tekitatud positiivne mõju võib parandada õpilaste enesetunnet, aidates leevendada pingeid ja ärevust. Näiteks paraneb läbi huumori tagajärjena tekkinud naeru hingamine, vereringesse eraldub rohkem hapnikku ja endorfiine ning seekaudu väheneb ärevus ja stress (Shiyabi, 2009). Teslow (1995, viidatud Banas *et al.*, 2011 j, lk 130) märkis, et "huumorit on hariduses juba pikka aega tunnustatud kui kasulikku strateegiat pinge maandamiseks." Huumori kasutamine pingete leevendamiseks võib olla eriti kasulik tööriist positiivse kontakti loomiseks enne tõsisemate teemade juurde asumist, mida õpilased üldiselt tajuvad ärevust tekitavatena (Banas *et al.*, 2011; Krikmann 2004).

Õpetaja suhtumine õppeprotsessi ja huumorisse kandub üle õpilaste suhtumisse. Kui õpetajad suudavad oma vigade üle naerdes näidata, et vead on loomulikud ja vastuvõetavad, võivad õpilased tunda end suhtlemises mugavamalt ja vähem ärevamana. Samuti soodustab selline õpetajapoolne suhtumine võtma rohkem riske õppimises. (Banas *et al.*, 2011) Olen kogunud huumori kasutamisega kaasnevat toetavat õpikeskkonda huvihariduse tasandil laulutunnis. Esmamuljel karm ja otsekohene ooperilaulu taustaga õpetaja kasutas oodatud käitumisviisidest väljaastumist ja oma nõrkuste välja näitamist läbi huumori. See mõjutas positiivselt õpilaste suhtumist enda sooritusse – ei kardetud teha vigu; ei muretsetud, kui oodatud tulemust koheselt ei saavutatud.

On tõestatud, et naljakate teemakohaste märkuste kasutamine õppeaine info edastamisel suurendab õpilaste tähelepanu klassis, millel on positiivne mõju kogu aine meeldejätmisele (Laineste, 2003). Huumorika sündmuse aktiivne protsessimine toob kaasa võimendatud teadlikkuse sellest, mida kogeti. Nalja ja õpitava teema seoste leidmine nõuab kognitiivset tööd, mille kaudu võib väita, et esitatud info talletub paremini mällu, sest õpilane on pidanud seda seoses millegi muuga läbi töötama. Kuna huumor on lisaks ka emotsionaalne kogemus, kasvab võimalus mälestustele ligi pääseda veelgi rohkemate seoste kaudu. (Gürtler, 2002). Siinkohal käib jutt ainult huumori kohta, mis on otseselt seotud õppematerjaliga.

Huumor on definitsiooni järgi mingil tasandil alati mittetõsine (Provine, 2000) ja üks potentsiaalne probleem huumori kasutamises on selle mõju õpetaja usaldusväärsele ja tõsiseltvõetavusele. Sobiv huumor võib suurendada tunni nauditavust ja muuta õpikeskkonna lõbusaks, kuid kas see vähendab juhendaja tõsiseltvõetavust? Provine (samas) väitis, et ajalooliselt on juhendid kõhelnud huumori kasutamises oma alluvatega, sest nad ei tahtnud oma tõsiseltvõetavust õhnestada. Üldiselt on õppekommunikatsiooni teadlased leidnud, et juhendaja usaldusväärsus ja tõsiseltvõetavus on positiivselt seotud huumori kasutamisega (Banas *et al.*, 2011). Sobilik huumorikasutus ei põhjusta õpetaja autoriteedi vähenemist (Laineste, 2003). Näiteks Wanzer ja Frymier (1999, viidatud Banas *et al.*, 2011 j) leidsid, et kõrge huumori orientatsiooniga (nõ hea huumorimeelega) õpetajaid peeti kompetentsemateks, paremini toimetulevateks ja tulemuslikemaks kui nende madala huumori orientatsiooniga kolleegid. “Õpilased hindavad naljalembeseid pedagooge kõrgemalt kui nende huumorivaeseid ametikaaslasi, kes vihastuvad kergemini” (Laineste, 2003, lk 4). Siit joonistub välja, et juhupositsioonil oleva õpetaja kompetentsust ja usaldusväärust õhnestab just pigem liigne tõsidus ja sellega kaasnev vihastumine. (Ideaalne) huumorikas õpetaja oskab olla pädev ja professionaalne, kuid mõjuda inimliku, sooja ja lõbusana, ning seepärast eelistavad õpilased enamasti selle omadusega õpetajaid.

2.2 Huumori ohukohad

Äpardunud huumor on huumoriuurimise valdkonnas üsnagi uus teema. Selline uurimuse kitsendus võimaldab uurijatel paremini aru saada huumori olemusest ja seletada potentsiaalseid negatiivseid reaktsioone sellele (Laineste, 2014). Hay (2001, viidatud Laineste, 2014 j, lk 116) huumori mõistmise mudel pakub kolm etappi, mille käigus huumor võib äparduda: esiteks on “nalja positiivseks hindamiseks vaja tunda ära, et tegu oli huumoriga”, teiseks peab olema “võimeline tekstist aru saada semantilisel tasandil”, viimase sammuna “tuleb huumorit tunnustada ning heaks kiita” positiivse reaktsiooniga nagu naeratamine või naermine. Arvestades kõiki neid etappe, ei ole üllatav, et huumoril on hulganisti võimalusi läbi kukkuda ja oodatud tulemusest hoopis vastupidise tuua.

Teoreetikud Freud, Bergson, Fry, Huizinga nõustuvad huumori eeltingimuste osas: “huumoriteket ja nautimist soodustavad elurõõmus meelelaad ja ootus, häälestatus huumorile;

koomilist elamust pärsib vaimne hõivatus muude mõtlemisainetega” (Krikmann, 2004, lk 23). Nalja vastuvõtja kaasamängimise soovist ja valmidusest ning mõistmisvõimest sõltub see, kas kogetut hinnatakse rünnaku, solvangu, loba või hoopis huumorina (Lainestu, 2014). Õpilaste vaimne hõivatus muude mõtlemisainetega võib näiteks esineda hindelise töö või iseseisvate ülesannete lahendamise ajal, mil igasugune koomiline suhtlus on takistatud. Sellises kontekstis ei arvesta nali õpilaste tegevuse ja mentaalse suunatusega ning jõuab nende kõrvu suvalise, kohatu ja segava lobana. Seetõttu on õpikeskkonnas eriti oluline mõista, kas õpilase seisukohast on huumori tekkimiseks eeltingimused täidetud – kas nali võtab arvesse tema mõistmisvõimet, mõttehõivatuses ning sotsiaalset valmidust tolles ajahetkes kaasa elada või osa võtta?

Inkongruents, mis on huumori üks põhilisi omadusi, on paralleelselt nii huumori väärtus kui ka puudus: “see on huumori põhimehhanism, kuid samas ka peamine põhjus, miks nali alati ei õnnestu” (Lainestu, 2014, lk 108). Kui nalja vastuvõtja ei ole võimeline nägema vastandlikest kognitiivsetest skeemidest tuleneva mõttekombinatsiooni kokkupõrget, ei oska seda lahendada ning tajub suhtlust ühetähenduslikult segase või solvavana, on huumoriakt äpardunud (Hay, 2001 viidatud Laineste, 2014 j) Meenub olukord, kus seisin silmitsi äpardunud huumoriga õpilase perspektiivist. Tolles olukorras oli õpetaja poolt esitletud huumor tagantjärele vaadates ja praegusi teadmisi omades isegi täpne ja tabav, sidudes nupukaid märkuseid ainetundi puudutavate küsimustega, kuid klass ei olnud suuteline aru saama tekstist semantilisel tasandil. Võib-olla tolles kontekstis oli asi ka nalja maitsekuses, kuid suuresti olid naljad lihtsalt liiga kompleksed, inkongruents jäi lahendamata ning see mõjus võõristavalt, justkui võõrkeelse huumori kogemine. Kui vastuvõtja ei oma eelteadmisi huumori mõistmiseks, siis huumor ebaõnnestub. Õpetaja võiks enne õpetada selgeks teemad, mida pärast kaasata naljas. Muidu mõjub nali pigem nagu naeruvääristamise võte, kus vastuvõtja jääb teadmatusse ning lisaks tunneb end rumalana.

Enamasti on õppetöö asjaosaliste sotsiaalne taust ja kultuuriline kogemus sarnased, mida peavad sotsioloogid üheks eelduseks huumori õnnestumiseks (Krikmann, 2004). Kuid arvestades sihtrühma (üldiselt õpetajast nooremad isikud) või konteksti (keskkond, kus õppija saavutusi ja käitumist tihti hinnatakse), võib see, mida ühel juhul peetakse üsna huumorikaks, tunduda teisel juhul ebasobiv või kentsakas (Meyer, 2000). Klassiruumis ei saa õpetaja alati rakendada samasid huumorivõtteid, mida ta kasutab või naudib muudes sotsiaalsetes olukordades oma vabal ajal.

Lisaks konteksti suhtes ebasobiliku nalja tegemisele, on oht ka liigse huumori kasutamine, mis mõjutab õpilaste perspektiivi õpetaja pädevuse osas. Seda võib mõista nii, et õpetajatelt ei eeldata, et nad käituksid nagu "klassiklounid", vaid kui professionaalid, kes peavad tööd tegema. (Gürtler, 2002). Oht on minna suhtluse kaudu liiga meelelahutuslikuks, kultiveerides kaost ning hajutades fookust peamiselt eesmärgilt, mis on siiski (isegi humoorikas ja rõõmsameelses õpikeskkonnas) õppimine. Õpetaja annab signaali, et igal hetkel võib huumorit kasutada, ning ülemeelikus võtab valdust, eriti nooremate õppijate seas, kes vajavad rohkem välist kontrolli ja motivatsiooni. Õpetaja peab teadvustama oma suhtlusviise ning tunnetama peent piiri üleliigse ja minimaalse huumorikasutuse vahel, mõistes, et spektri kummaski äärmuses asumine mõjutab negatiivselt õppetööd ja õpilaste suhtumist. Kui olin eelkooliealiste laste tantsuõpetaja rollis, üritasin tekitada tööka kuid lõbusa atmosfääri, kuid ebakindlusest tingituna muutus huumorikasutus liigseks. Sellises keskkonnas oli raske üldse midagi peale nalja edastada nii, et säiliks õpilaste tähelepanu. Tagantjärele vaadates oli tegemist Hay (2000) huumori funktsioonide järgi psühholoogilisi vajadusi rahuldava huumoriga. Olin oma töös ja oskustes ebakindel, isegi kartlik ning otsisin väljapääsu huumori kaudu, tahtmatult klounistudes selle käigus.

Samuti peab olema tähelepanelik, et õpetaja või õpilase huumor, mis on suunatud millegi või kellelgi pihta, ei mõjuks üleolekuteooriatele kohaselt pahatahtlikult, pilkavalt või vaenulikult. Henri Bergson (2009) toonitab naeru sotsioloogilist funktsiooni olla korrektiiv: naer on valus sellele, kelle pihta see on sihitud. Kui süütu nalja objektiks on näiteks ühe õpilase käitumine, mida naljategija soovib esile tuua, siis võib nali ise olla sobilik, kuid sellest tulenev kollektiivne naer mõjuda haavavalt. Nii saab huumorist kiusamine. Meenub omast õpilase kogemusest üks aineõpetaja, kellel olid huumori eesmärgil kasutuses stamplused nagu näiteks "lollid surevad esimesena ja hea on, et surevad", mis olid tihtipeale vihjamisi suunatud ühele või paarile õpilasele ning ei olnud seotud tunnimaterjaliga. Huumorikatsetus oli halvustava alatooniga ning tekitas olukorra, kus õpetaja (isegi kui ta ei mõelnud seda tõsimeeli) alandas õpilast teiste ees.

Õpetaja rolli ja töökohustusi õpilase ees on peaaegu et võimatu üldistades välja tuua, vastavalt erialale, ainele, õppeasutusele ja maailmavaatele võib erineda, milliseks peab õpetaja enda rolli. Õpetamismeetod ja suhtumine oma töösse võib drastiliselt erineda, aga mingid üldnimelikud kultuurist olenevad eetilised kokkulepped siiski on ühised. Kas on üldse eetiline teha nalja õpikeskkonnas?

Eesti Õpetajate Liidu õpetajaetika koodeks (2005) toob välja, et õpetaja austab partnereid ja toimib taktitundeliselt, vastutab enda sõnade eest, väldib intriige, seisab vastu mõttelodevusele ja pealiskaudsusele, väljendab ennast arusaadavalt ja väldib teiste halvustamist. Ükski nendest koodeksi punktidest otseselt huumorit ei käsitle, kuid märksõnad nagu taktitundelisus, pealiskaudsus ja väljendamise arusaadavus võivad puudutada küll huumorikatsetusi õpikeskkonnas, kui nali ebaõnnestub või ei ole konteksti suhtes sobilik ning sellest saab negatiivne mõjutaja.

“Õpetajatöö mõned tunnused nõuavad pedagoogilt spetsiifilisemate moraalinoüete täitmist kui seda igapäevaelus tavakodanikult nõutakse. Õpetajaametit võib kitsamas mõttes pidada professioniks, millele seatavaid kõrgemaid nõudmisi saab õigustada asjaoludega, et õpetaja töö eesmärgiks on avalik hüve, mitte aga tema enda kasu; et see töö nõuab erilisi teadmisi ja väljaõpet; et teised isikud – eelkõige lapsed – on õpetaja suhtes nõrgemal positsioonil (õpetajal on nende üle võim)...” (Eetikaveeb, s.a.) Äpardunud huumor võib igas sotsiaalses olukorras mõjuda negatiivselt, kuid õpetaja vastutus selle ees, kuidas tema teod ja sõnad võivad õpilasi mõjutada, seab talle veel kõrgemad ootused ning muudab ebaõnnestunud, ebasobiva huumori olukorra kriitilisemaks, kui see oleks näiteks sõprade keskis.

Veel ei ole välja pakutud mingit valemit, mis deklareerib kuidas ja kui palju huumorit tasub õpetajal tunnis kasutada. Ja eeldatavasti ei pakuta ka. Huumori kasutegureid ja ohukohti tutvustades on selge, et miski, millel on nii erinevaid omadusi ja vastakaid teoreetilisi lähenemisi, ei saa igas olukorras ja sootsiumis toimida sarnaselt või sama edukalt. See ei tähenda, et selle positiivsetest ja negatiivsetest mõjuritest on otstarbetu kirjutada. Positiivsed mõjud toetavad õpetajaid, kes juba on huumorialtid ja julgustavad naljatlema neid, kes professionaalsuse huvides hoiavad end tagasi. Negatiivsed mõjud aitavad mõista, milline selle teema pahupool on, mille olemasolu teadvustades loodetavasti kasvab tundlikkus ja tähelepanelikkus huumori kasutamise osas.

3. Huumor tantsuhariduses

Eelnevas peatükis esiletoodud huumori kasutamise kasutegurid nagu rõõmsameelsema õhkkonna loomine, õpitava materjali mäletamise soosimine, õpilase positiivne suhtumine õpitavasse ja õpetajasse, on õppeainete ülesed faktorid, need esinevad tantsuhariduses eeldatavasti samal kujul, nagu üldhariduses. Sama kehtib ka huumori kasutamise võimalike ohukohtade kohta.

Mind huvitab edaspidi, kuidas spetsiifilisemalt tantsuõppes, mis keskendub loomingulistele ülesannetele ja keha teadlikule kasutamisele, saab huumor olla seotud õppeprotsessiga. Tunnistan, et ka muud õppeained võivad läheneda õppele loovalt – matemaatika ja geograafia tunnis on ka võimalik kasutada ootamatuid kreatiivseid lahendusi, kuid õppe eesmärk (vähemalt praeguste tavade kohaselt) on siiski õpetada selgeks mingi kindel materjal, mitte tutvustada materjali, mille pinnalt õpilane ise hakkab looma. Kehalise kasvatuse tunnis on fookuseks küll kehatöö ja füüsiliste võimekuste arendamine, kuid harva kaasab see otseselt loomingulist tööd nõudvaid ülesandeid - isegi mängud, mida on võimalik huumori joontega seostada, on enamasti kindlate reeglitega ja tulemuspõhised. Teised kunsti distsipliinid tegelevad küll otseselt loovusega, aga mitte kehadega. Teatrihariduses lisandub kehalisusele veel palju teisigi tööriistu. Seetõttu usun, et tantsuharidusest kitsamalt rääkimine on põhjendatud. See erineb mingil määral eelmainitud õppeainetest- ja suundadest ning seekaudu on võimalik, et erineb ka see, mida panna tähele huumori kasutamise juures selles keskkonnas.

Pean vajalikuks tuua välja loovuse ja huumori vahelist olemuslikku seost, sest selle seose mõistmine aitab paremini aru saada, kuidas need kaks nähtust toetavad üksteist või on paratamatult omaduste poolest ühendatud. Selle peatüki lõpus jõuan soovitude juurde, mis võiksid toetada tantsuõpetaja tööd, suunates teadvustama huumorit õpetamise osana. Soovitude kaudu ei paku ma välja naljarohket tunnikava, küll aga soovin ma tähelepanu pöörata huumori kasutamisele tantsutunnis, ja sellele, mida see endaga kaasa võib tuua. Kuidas huumor mõjub loovale õppele? Kas huumoril on loovas kontekstis genereeriv võime? Kuidas huumor mõjutab seda, kuidas me töötame oma kehaga? Mida tähele panna huumori kasutamisel tantsutunni kontekstis?

3.1 Huumor ja loovus

Loovuse (nagu ka huumori) defineerimine ja piiritlemine on olnud selle uurijatele väljakutse, erinevad lähenemised viivad välja eripalgeliste teooriateni. Töö raames piirdun teooriatega, mis võimaldavad välja tuua loovuse ja huumori ühisosi ja kattuvust ning ei sukeldu loovuse kui osalt seletamatu protsessi detailsesse kirjeldamisesse.

Teoreetikud ja filosoofid on näinud huumori ja loovuse seoseid, samuti on läbi viidud sellel teemal eksperimentaalseid uuringuid, mis leidsid positiivse korrelatsiooni nende kahe nähtuse vahel (Kudrowitz, 2010). On leitud, et loovad inimesed kasutavad ja väärtustavad huumorit suhtluses ja kunstis rohkem kui mitte-loovad inimesed (Getzels & Jackson, 1962, viidatud Jiménez-Rolland & Gensollen, 2021 j). Huumori ja loovuse integreeritust on nähtud sedavõrd, et on peetud kasulikuks uurida neid sarnaste kontseptuaalsete ja teoreetiliste raamistike kaudu (Jiménez-Rolland & Gensollen, 2021).

Assotsiatiivne loovuse teooria peab loominguliseks mõtlemiseks assotsiatiivsete elementide uutesse kombinatsioonidesse paigutamisest, mis vastab kindlaksmääratud nõuetele või on mingil moel kasulik (Mednick, 1962). Loominguline tegevus sõltub sarnasuste märkamisest kahe või enama idee vahel, mida varem on peetud omavahel mitteseotuks (Kudrowitz, 2010). Sellisel seletusel on selge kattuvus huumori inkongruentsiteooriatega. Nii huumorit kui loovust võib pidada sarnasteks kognitiivseteks protsessideks. Mõlema baasiks on ootamatute seoste loomine; sobimatute, kuid siiski piisavate semantiliste seostega elementide ühendamine, mis rikub meie tavapäraseid mõttemustreid ja ootusi. Tulemus on üllatav oma originaalsuses. Kunstnik ja humorist (kui nad oma tööd hästi teevad), üllatavad meid ja sageli ka iseennast (Morreall, 1981). Mõlemast arusaamisega võib kaasneda “ahhaa” efekt, avastamisrõõm, intellektuaalne/esteetiline nauding, mõlema mõistmine eeldab uute seoste aksepteerimist, mõlema kogemine võib murda ratsionaalse mõtlemise barjäärid ja vallandada emotsioone (Koolirõõm, 2018). Mõtteline protsess on sama, kuid selle vallandatud emotsioon on erinev, sest igasugune loov sekkumine ei too esile vastuvõtjas reaktsiooni, mida me seostame huumorika olukorraga.

Veel üks ühendav lüli nende kahe teooria vahel on viis seletada loovuse või huumori astet selle seoste omavahelise kauguse kaudu. Mida üksteisest kaugemad nähtused või elemendid suudetakse ühendada uues kombinatsioonis, seda loovam on protsess või tulemus. See on võrreldav huumoriaktiga: mida rohkem eemaldub nali kuulaja ootustest, sidudes täiesti

ühitamatu mõtteid (kuid jäädes sisult siiski arusaadaks), seda üllatavamalt ja naljakamalt see mõjub. Kui seosed on liiga ilmsed, ei peeta väljundit loominguks ega naljakaks; kui seoseid ei ole võimalik luua, on tulemus lihtsalt segane. (Kudrowitz, 2010)

Peale selle, et huumorit ja loovust on võimalik vaadelda võrdsete ja sarnaste nähtustena, saab huumorit pidada ka loovuse üheks alaliigiks. Üks selline teoreetiline käsitlus, mis on silmapaistev oma mõtte ilu ja haarde poolest, on Arthur Koestleri bisotsiatsiooni kontseptsioon. Seda võib kusjuures pidada üheks varaseimaks ja süstemaatiliseimaks inkongruentsiteooriaks, kuid selle fookus ei olnud ainult huumori uurimine (Krikmann, 2004). Koestler paigutab oma loovusele pühendatud traktaadis "*The Act of Creation*" (1964) universaalseid printsiipe pretendeerides huumori laiemas taustsüsteemi loovuse osana. Raamatu peamiseks mõisteks on bisotsiatsioon (bisotsiatiivsus) – "idee või objekti samaaegne vaimne seostamine kahe väljaga, mida tavaliselt ei peeta seotuks" (Merriam-Webster, *s.a.*). Loovuse kolmikjaotus – huumor, avastus ja kunst – esitatakse omalaadse triptühhonina. Ühine joon kõigis kolmes loovuse alas on varjatud sarnasuste avastamine (Koestler, 1964). "Kõigil neil on kreatiivsuse (loovuse) aluseks bisotsiatsioon – huumori juures koomiline kaheplaanelisus, teaduslik-avastuslik loomes objektiivne analoogia, kunstis kujund" (Krikmann, 2004, lk 9). Osade vahelised üleminekud on sujuvad, vahel isegi märkamatud (samas, 2004), seega on piir huumori ja teistsuguse loova eneseväljenduse nagu kunsti vahel üpriski hägune.

Alapeatükis "Huumor ja loovus" arutletud punktid on ülekantavad ka teistesse kunstivaldkondadesse, mitte ei puuduta ainult tantsuharidust. Nende nähtuste omavahelist läbipõimitust oleks arukas teadvustada kõigil kunstihuvilistel ja -õpetajatel, sest see rikastab viisi, kuidas mõelda loovusest ja seletab seoste kauguse kaudu, miks osad kunsti- ja nalja katsetused on mõjusamad kui teised. Kui mõelda huumorist loovuse sugulase või osana, põhjedab see veelgi, miks huumor võiks olla lubatud ja soositud loominguks õppes.

3.2 Soovitused tantsuõpetajale

Huumor on mõtlemis- ja väljendusviis, mis on igati sobilik ja väärtuslik tantsuõppe element. Omast kogemusest, õpetades 5-6 aastaseid lapsi, oli märgata noorte õpilaste kalduvust luua midagi naljakat, kui neil olid antud vabad käed. See huvi ei ole midagi, mida õppeprotsessis maha laita. Tuleks lubada katsetada väljendusvahenditega ja mitte sisendada õpilastele, et

loominguline töö, mis toob naeru suule, on kuidagi vähem väärtuslik, kui “tõsine” kunst. See oleks arhailisele mõttemallile toetumine, kus tragöödia on väärtuslikum kui komöödia.

Ma näen, et kui huumor on lubatud ja teretulnud tunni osa, siis see võib üle kanduda õpilaste tegevusse. Nii nende käitumisse, kerguse ja tegutsemisrõõmuna, kui ka loominguusse, julgusena mitte võtta end ega kunsti liiga tõsiselt. Huumor soodustab katsetamist ja toetab katsetamisele järgnevat tagasiside või arutelu. Kui tunnis julgetakse naerda, kui õpilased tajuvad oma õpetaja huumoristiili positiivsena, siis julgetakse proovida uusi asju ning võtta loominguks väljenduseks vajalikke riske (Beghetto, 2019). Sellises õpikeskkonnas ei ole omaloomingut pakkudes kandvaks tundeks hirm ja piinlikkus, vaid tahe proovida ideid vaatamata sellele, kas sooritus “õnnestub”.

Huumor ja loovus käivad käsikäes. Kui loovust ja huumorit ühendab bisotsiatsioon, siis huumorit ja tantsu on ka võimalik koondada ühe mõiste ümber: abstraktsioon. Mõlemad tegelevad teatud abstraktsiooni tasemega. Tantsus esineb mõtete või teemade käsitlemine kehalise abstraktsiooni ehk mittefunktsionaalse liikumise kaudu; huumoriloomes mehhanism on samuti nalja objekti abstraherimine ja seekaudu selle inkongruentsuse avastamine. See sarnasus kinnitab veelgi, et tants ja huumor sobivad omaduste poolest kokku. Toetudes ülalmainitud loovuse, tantsu ja huumori seostele, sellele, kuidas kõik kolm nõuavad oskust mõelda abstraktselisele ideele, mille alla saab koondada väga erinevaid asju (Morreall 2020), on õigustatud väita, et huumori kasutamisel tantsuõppes on võime edendada vaimset paindlikkust ja originaalsust. Huumorist võiks mõelda kui katalüsaatorist, millestki, millel on genereeriv ja aktiveeriv mõju õppetööle ja loominguks. Huumorika õpikeskkonna loomine võiks ideaalis peegelduda loominguks keskkonna tekkimises.

Ma ei leia, et on vajalik pühenduda loominguks ülesannete andmisele, mille sisend on “teha midagi naljakat”, või harjutustele, mille eesmärk on puhas füüsiline (või verbaalne) huumor. Huumorit võiks integreerida ülesannetesse peenemalt, rakendades tööriiste, mis võivad tuua kaasa huumori ja naeru. Võimalus on kasutada inkongruentseid elemente tantsude loomisel või julgustada õpilasi neid ise kasutama. See võiks üldiselt mõjuda arendavana, sest suunab kasutama ootamatuid kombinatsioone osiste vahel. Näiteks saab katsetada muusika/heli ja liikumise ühitamatusega, ühe õpilase liikumiskvaliteedi ja teise liikumiskvaliteedi ühitamatusega, ühe liigutuse ühitamatuse ja ootamatusega liikumisjadas, kasvõi kostüümi ja liikumise teematika ühitamatusega. Sellisel ühitamatusel on üllatav ja uudne mõju, mille kaudu

õpilane võib kogeda arengut, tehes midagi, mida ta ei ole varem teinud. Kasulik oleks erinevate inkongruentsi avaldustega katsetada nii subtiilsemal kui ka julgemal kujul. Inkongruentsuse kasutamine oleks üks tööriist, mis rikastaks õpilaste oskusi loomisprotsessis.

Tantsutehnikate õppimisega kaasneb enamasti enda keha tähelepanelik jälgimine, analüüsimine, kritiseerimine. Tihtipeale ootab õpilane endalt kindlat tulemust, balleti- ja kaasaegse tantsu tehnika praktikas võiks öelda, et tantsija ideaal on olla ilu kehastus. Võimalus kasutada oma kehalist teadlikkust ja treenitust, et väljendada end teisiti, kui ollakse harjunud – naljakalt, küürakalt, sissepoolsete jalgadega (Brady, 2016) – võib lisaks kehakasutuse laiendamisele mõjuda hästi ka õpilase suhtumisele enda kehasse, tuues esile, et ka kehal, mis ei sära tehnilise soorituse ja virtuoossusega, on väärtus, võlu ja funktsioon. Oluline on keha oskus olla mitmekesine, mitte ainult ilus. Huumor saab olla viis, mille kaudu seda mitmekesisust kultiveerida.

Üks viis kasutada huumorit toetava vahendina tantsuõppes on pingemaandajana. Tantsuõppega kaasnevad tihtipeale olukorrad, mis võivad muuta õpilase ärevaks või panna ta stressiolukorda, nagu näiteks avalikud esinemised, võistlused, lavastused jm. Kui ees ootab mingi pingeline situatsioon, mõjutab see, kuidas õpetaja sellesse suhtub, ka õpilaste hoiakuid. Soovituslik oleks suhtuda sellistesse sündmustesse kerguse ja huumoriga. Kui ei saada poodiumikohta või laval läheb esinedes midagi sassi, on see koht, kus heita pigem nalja toimunu üle, mitte suhtuda sellese ülimala tõsidusega. Muidu võib jääda see negatiivne alatoon saatma ka edaspidiseid esinemisi ja võistlusi, kui õpilane tegeleb pigem soorituse pärast muretsemise ja seejärel selle kritiseerimisega, kui sündmuse nautimisega.

See huumori “kiidulaul”, mis kajastub siin peatükis, ei tähenda seda, et see on element, mida peab sunniviisiliselt siduma oma tööga. Kuna huumor on oma olemuselt siiski subjektiivne ja kontekstipõhine, ei peaks erineva huumorimeelega õpetajad üritama ettevalmistatud naljade kaudu täita mingit nõuet või soovitust, et “5 nalja tunnis tagab hea õpikeskkonna”. Õpetajad peaksid kasutama huumorit, mis on neile mugav ja omane, mis sobib nende suhtlemis- ja õpetamisviisidega. Kui õpetaja on madala huumori orientatsiooniga või pärit kultuurist, mis takistab huumori kasutamist (Zhang, 2005, viidatud Banas *et al.*, 2011 j), võib tal olla klassiruumis raske huumorit rakendada ning see on täiesti mõistetav ja vastuvõetav. Õpetaja, kes muidu ei harrasta naljatlemist, ei pea suruma seda oma tundidesse. Kuid selleks, et vähese huumori orientatsiooniga õpetajad saaksid huumori positiivsetest külgedest kasu, võiksid nad

kaaluda humoorikate väliste elementide sidumist õppetöösse (videoklipid, muusikapalad jm). See, et õpetaja ise ei soovi või ei oska huumorit kasutada, ei tähenda, et ta ei saa selle suhtes toetav olla kuulaja rollis, lubades, mitte pärssides õpilastepoolset huumorikasutust. Sellised võtted võimaldaksid huumorit kaasata tundidesse, ilma, et spontaanse huumori koormus langeks õpetajale, kes tunneb end sellises tegevuses kohmaka ja ebakindlana. (Banas *et al.*, 2011 j)

Üks oluline aspekt, mida teadvustada tantsuõppes, on see, mis tüüpi naljad võivad esile kerkida keskkonnas, kus lähema vaatluse all on kehad ja nende eripärad. Kui üldhariduskoolis võib ebasobiva nalja objektiks langeda õpilase mingi iseloomujoon või intellektuaalne tase, siis tantsuhariduses, kus tegeletakse peaaesjalikult kehaliste omaduste ja oskuste arendamisega, on ohuks, kui hakatakse läbi huumoriprisma kommenteerima õpilase füüsilisi omadusi ja võimekust. Tantsuõppele omane peeglitega saal, kus õpilane seisab juba silmitsi oma füüsiliste ebakindlustega, ei tohiks olla koht, kus õpetaja või teised õpilased lisavad omapoolt juurde ebakindlusi suurendavaid või kindlustavaid märkusi. Kellegi kasvu, kehaehituse, painduvuse, koordineerituse jm kulul naljad pigem pärsivad õpilase arengut ja madaldavad enesehinnangut.

Mina leian, et huumor on igati kasulik suhtlusviis ja tööriist tantsuhariduse kontekstis, mis võib toetada õpet mitmekülgsest. Kui õpetajal on soov huumorile tähelepanu pöörata, võib ta esmalt ainult jälgida ja teadvustada, kas ja kuidas huumor on juba kasutuses tunnis ning mis selle mõju on. Seejärel võib aktiivsemalt hakata seda õppesse integreerima, nii, nagu tunni kontekst lubab ja on õpetajale mugav ning omane. Selle peatüki soovitusel võiks olla suunajaks ja ärgitajaks tantsuõpetajatele – anda mõtlemisainet, nihestada seisukohti ning jagada nippe, lootuses, et huumorit hakatakse edaspidi (tantsu)haridusmaastikul enamgi mõistma ja väärtustama. Huumor ei ole maailmapäästja ning ei võimalda igat olukorda valutult lahendada, küll aga on see abiline, mis võib osades hetkedes tuua kaasa kerguse, loomingulisuse ja/või südamepõhjust kostuva naerupahvaka, mida on minu tõekspidamiste järgi igal inimesel vaja normaalse toimimise tagamiseks regulaarselt kogeda.

Kokkuvõte

Käesolevas lõputöös uurisin huumori kasutamist hariduses ning kitsamalt tantsuhariduse kontekstis, otsides vastuseid uurimisküsimustele: kuidas esineb huumor õpikeskkonnas? milline on huumori mõju õpikeskkonnale? kas ja kuidas saab huumor toetada tantsuharidust? Samas tõin esile ka huumori kasutamise murekohti, teadvustades ebamugavusele või taktitundetusele kaldumise ohtu, mida peab jälgima huumori kasutamisel õppetöös.

Selle teema avamiseks tegin kirjalike allikate põhjal analüüsi ja tõin enda kogemustest õpilasena ja õpetajana näiteid. Töö esimene peatükk avas üldisemalt, mis on huumor ning kuidas seda on varem uuritud. Tutvustasin kolme enamlevinud huumoriteooriate suunda: üleoleku-, leevendus- ja inkongruentsiteooriad. Need teooriad selgitasid, kuidas mõista huumoriloomet ja selle funktsioone ning nende kaudu kajastus, kuidas huumorisse on suhtunud mingil ajajärgul. Esitletud huumoriteooriatest joonistus välja, kuidas klassikaliselt negatiivne huumorikäsitlus on arenenud läbi aja oma hoiakult positiivsemaks või vähemalt neutraalsemaks. Selline areng peegeldub ka huumori käsitlustes hariduse kontekstis.

Teises peatükis andsin ülevaate huumoriuuringutest hariduse valdkonnas ning tõin välja huumori positiivsed ja negatiivsed hariduslikud mõjud. Huumori hariduslikke kasutegureid ja ohukohti tutvustades on selge, et miski, millel on nii erinevaid omadusi ja vastakaid teoreetilisi lähenemisi, ei saa igas olukorras ja sootsiumis toimida sarnaselt või sama edukalt. Isegi kui selle kasutamise kohta on keeruline luua universaalset valemit või juhendit, on huumoriga kaasnevad positiivsed tegurid piisavalt märkimisväärsed, et ei ole mõistlik seda maha laita õppimise osana.

Kolmandas peatükis analüüsisin huumori kasutamise võimalusi tantsuhariduses, avades huumori seost loovusega. Nii huumorit kui loovust võib pidada sarnasteks kognitiivseteks protsessideks. Mõlema baasiks on ootamatute seoste loomine; sobimatute, kuid siiski piisavate semantiliste seostega elementide ühendamine, mis rikub meie tavapäraseid mõttemustreid ja ootusi. Selle peatüki lõpus jõudsin soovitude juurde, mis võiksid toetada tantsuõpetaja tööd, suunates teadvustama huumorit õpetamise osana. Soovitude kaudu ei paku ma välja naljakat tunnikava, küll aga soovin ma tähelepanu pöörata huumori kasutamisele tantsutunnis, ja sellele, mida see endaga kaasa võib tuua. Soovitud käsitlevad huumorit õppetöös nii sotsiaalse vahendina kui ka loomingulise, genereeriva tööriistana. Ma näen, et kui huumor on mugav ja teretulnud tantsutunni osa, siis see võib üle kanduda õpilaste tegevusse. Nii nende käitumisse,

kerguse ja tegutsemisrõõmuna, kui ka loomingu, julgusena mitte võtta end ega kunsti liiga tõsiselt. Huumorika õppekeskkonna loomine võiks ideaalis peegelduda loomingu keskkonna tekkimises.

Kasutatud kirjandus

- Abel, Margus (2015). Huumori fenomen pedagoogikas. A. Saumets ja S. Ganina (Toim.). *KVÜÕA Toimetised. Tõhus õpe kõrgkoolis* (lk 176–197). Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., Liu, S. (2011). A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research. *Communication Education*, 60 (1), 115- 144. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.496867>
- Beghetto, R. A. (2019). The role of humor in teaching for creativity. S. R. Luria, J. Baer, & J. C. Kaufman (toim), *Creativity and humor* (lk 143–155). Elsevier Academic Press.
- Bergson, H. (2009). *Naer: essee koomika tähendusest*. Ilmamaa.
- Brady, K. (2016, October 30). Make'em Laugh: How Top Choreographers Find Their Funny. *Dance Magazine*. <https://www.dancemagazine.com/funny-choreography/#:~:text=Holds%2C%20stops%20or%20stillness%20can,chorographic%20duo%20known%20as%20Nappytabs>
- Carrel, A. 2008. Historical views of humor. V. Raskin (toim), *The Primer of Humour Research* (lk 303-332). De Gruyter Mouton.
- Eetikaveeb. (s.a.). Õpetaja eetika. Kasutatud 15.04.2023, <https://www.eetika.ee/et/haridus/kutse>
- Fry, W. F. (1963). *Sweet madness*. Pacific Books Publishers.
- Gürtler, L. (2002, 22-25 august). *Humor in Educational Contexts*. [Konverentsi presentatsioon]. Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, IL, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470407.pdf>
- Hay, J. (2000). Functions of humor in the conversations of men and women. *Journal of Pragmatics*, 32, 709 -742. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00069-7)
- Jiménez-Rolland M., Gensollen, M. 2021. Creativity, Humour, and Cognition. *Debats*, 6, 107-119. <https://doi.org/10.28939/iam.debats-en.2021-7>
- Koestler, A. (1964). *The Act of Creation*. Hutchinson & Co.
- Krikmann, A. (2004). *Koestler, Raskin, Attardo ja teised: Lingvistiliste huumoriteooriate uuemaist arenguist*. Reetor. https://www.folklore.ee/~kriku/HUUMOR/Nlj_Attardo.pdf
- Krikmann, A. (s.a.). *Semantic Mechanisms of Humor (konspekt)*. [Konspekt]. <https://www.folklore.ee/~kriku/HUUMOR/raskin.htm>

- Krips, H. (2011). *Õpetaja suhtlemiskompetentsus ja suhtlemisoskused*. [Dokoritöö, Tartu Ülikool]. Dspace.
https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/17218/krips_heiki.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kudrowitz, B.M. (2010). Haha and aha!: creativity, idea generation, improvisational humor, and product design [Dokoritöö, Massachusetts Institute of Technology]. Dspace.
<https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/61610>
- Laineste, L. (2003). Suunad huumori uurimises. *Keel ja Kirjandus*, 11, 793–804.
https://www.folklore.ee/~kriku/HUUMOR/Nlj_suunad.pdf
- Laineste, L. (2014). Huumoripoleemikad ja uurijaeetika. *Mäetagused*, 58, 107-124.
<https://www.folklore.ee/tagused/nr58/laineste.pdf>
- Leacock, S. (1937) *Humor and Humanity: An Introduction to the Study of Humor*. Henry Holt and Company. Kasutatud 14.04.2023, <https://www.fadedpage.com/books/20160617/html.php>
- Mednick, S.A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological review*, 69, 220-32. <https://doi.org/10.1037/h0048850>
- Merriam-Webster. (s.a.) *Bisociation Definition & Meaning*. Kasutatud 14.04.2023, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bisociation#:~:text=%3A%20the%20simultaneous%20mental%20association%20of,ordinarily%20not%20regarded%20as%20related>
- Meyer, J. C. (2000). Humor as a Double-Edged Sword: Four Functions of Humor in Communication. *Communication Theory*, 10(3), 310–331.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2000.tb00194.x>
- Mindness, H. (1971). *Laughter and Liberation*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203787564>
- Morreall, J. (1981). Humor and Aesthetic education. *The Journal of Aesthetic Education*, 15(1), 449-478. <https://doi.org/10.2307/3332209>
- Morreall, A. (2008). Applications of humor: Health, the workplace, and education. V. Raskin (toim), *The Primer of Humour Research* (lk 303-332). De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110198492.303>
- Morreall, J. (2014). Humor, Philosophy and Education. *Educational Philosophy and Theory*, 46(2), 120-13. <https://doi.org/10.1080/00131857.2012.721735>

- Morreall, J. (2020). Philosophy of Humor. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Kasutatud 15.04.2013, <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/humor/>
- Pirts, M. (2013). Huumori kasutamine klassiruumis kahe tavakooli ja ühe erikooli õpilaste näitel [Magistritöö, Tartu Ülikool]. Dspace. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/31661>
- Poopuu, K. (2014). Huumori kasutamine täiskasvanute ohutusteemalistel koolitustel koolitajate hinnangute alusel [Magistritöö, Tartu Ülikool]. Dspace. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/42334>
- Provine, R. (2000). *Laughter: A Scientific Investigation*. Harmondsworth: Penguin.
- Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. D. Reidel Publishing Company.
- Robb-Dover, K. (2022, 23. aprill). The Funny Psychology of Why We Laugh. *FHEHealth*. <https://fherehab.com/learning/psychology-why-we-laugh>
- Shiyab, S. (2009). *Pedagogical Effect of Humor on Teaching*. http://www.academia.edu/698395/Pedagogical_Effect_of_Humor_on_Teaching
- Taveco. (2018). *Koolirõõm*. <https://www.taveco.ee/wp-content/uploads/2018/11/Koolirõõm-huumor-LO.pdf>
- Varusk ja Vinitšenko (Saatejuhid) (2021). Õpetajate Tuba #3- huumor [Audio taskuhäälingu osa]. *Roosa Raadio®- hariduse taskuhääling*. <https://roosaraadio.buzzsprout.com/1522306/8252605>
- Õpetajate Liit. (2005, 28. mai). *Eesti õpetaja eetikakoodeks*. https://opetajateliit.ee/?page_id=287
- Õpetajate Liit. (2018, 5. mai). *Huumorimeele test õpetajatele Toivo Niibergilt*. <https://opetajateliit.ee/?p=2337>

Lihtlitsents

Mina, Elle Maria Viies,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose, “Huumor (tantsu)hariduses”, mille juhendaja on Ele Viskus, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Elle Maria Viies

16.05.2023