

811/97

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/61/>

## **HALUATKO LAPSELLESI VITSIKKÄÄN OPETTAJAN?**

**Vanhempien rooli odotuksia luokanopettajaa kohtaan**

**Sami Eskola ja Riku Kekki**

**Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Jyväskylän Yliopisto  
Chydenius-Instituutti  
Kevät 1997**

## TIIVISTELMÄ

Eskola, S. ja Kekki, R. 1997. Haluatko lapsellesi vitsikkään opettajan? Vanhempien rooli-odotuksia opettajaa kohtaan. Kasvatus-tieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien koulutusohjelma.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia rooli-odotuksia oppilaiden vanhemmilla oli luokanopettajaa kohtaan. Aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole juurikaan tutkittu vanhempien opettajaan kohdistamia odotuksia. Opettajankoulutus ja opettajan toimenkuva ovat muuttuneet voimakkaasti viime vuosina ja siksi tämä tutkimus katsottiin aiheelliseksi.

Tämän tutkimuksen ote on empiristis-positivistinen. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeilla. Teorian pohjalta odotusten osa-alueet ryhmiteltiin opettajan opetuskäyttäytymiseen, koulutyön ulkopuoliseen toimintaan, esikuvallisuuteen ja persoonallisuuteen. Kyselykaavakkeen kysymykset koskevat kaikkia näitä osa-alueita. Aineisto kerättiin Sievistä ja Udestakaupungista. Kyselyyn vastasi 94 ensimmäisen ja kuudennen luokan oppilaiden vanhempaa.

Teoreettisen jaottelun varassa tulkitsimme aineistoa. Tutkimuksesta kävi ilmi, että vanhemmat odottavat opettajan pitävän hyvän kurin ja järjestyksen luokassa. Opettajan huumorintajua arvostettiin ja opettajan tulee hallita opettamansa aineet hyvin. Vanhemmat jakavat kasvatusvastuun opettajan kanssa. Opettajan tulee kuunnella oppilaidensa huolia. Vanhemmat eivät aseta esteitä opettajan poliittiseen puolueeseen kuulumiselle. Vanhemmat toivovat opettajan olevan esikuvana heidän lapsilleen ja noudattavan itse niitä yleisiä periaatteita, joita hän opettaa oppilailleen.

Asiasanat: esikuvallisuus, opettaja, oppilaiden vanhemmat, rooli-odotukset

## SISÄLLYS

1. JOHDANTO	2
2. OPETTAJAN ASEMA	3
2.1. Opettajan tehtävät historian valossa	3
2.2. Opettajan tehtävät nyky-yhteiskunnassa	4
2.3. Opettajan tehtävien muuttumisesta tulevaisuudessa	4
2.4. Opettajan ammattikuva	6
3. OPETTAJA JA ROOLIODOTUKSET	7
3.1. Rooli ja rooli odotukset	7
3.1.1. Opettajan opetuskäyttämiseen liittyvät rooli odotukset	9
3.1.2. Opettajan koulutyön ulkopuoliseen toimintaan liittyvät rooli odotukset	12
3.1.3. Opettajan esikuvallisuuteen liittyvät rooli odotukset	13
3.2. Opettajan persoonallisuus	15
3.3. Opettajan roolin määrittäjäryhmät	17
3.4. Roolin lähettäminen ja vastaanottaminen	19
3.5. Roolikonflikti	21
3.6. Roolikonfliktin laukaisemisesta	22
3.7. Aikaisempia rooli tutkimuksia	24
4. TUTKIMUKSEN TEOREETTIS-METODOLOGINEN VIITEKEHYS	25
5. TUTKIMUKSEN ONGELMAT	28
6. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	29
6.1. Tutkimusote	29
6.2. Tutkimusaineiston keruu	29
6.3. Mittarin laadinta ja sen ominaisuudet	30
6.3.1. Väittämien jakautuminen eri osa-alueille	31
6.4. Tutkimuksen luotettavuus	31
6.4.1. Validiteetti	32
6.4.2. Reliabiliteetti	33
7. TUTKIMUKSEN TULOKSIA	35
7.1. Vanhempien opettajaan kohdistamat odotukset	35
7.1.1. Opetuskäyttämiseen kohdistuvat vaatimukset ja rajojen etsinnät	35
7.1.2. Koulutyön ulkopuoliseen toimintaan kohdistuvat odotukset	39
7.1.3. Opettajan esikuvallisuuteen liittyvät odotukset	42
7.1.4. Opettajan persoonallisuuteen kohdistuneet vaatimukset ja rajojen etsinnät.	43
8. POHDINTA	48
LÄHTEET	52
LIITTEET	58

## 1. JOHDANTO

Eri aikoina on vallinnut opettajasta monenlaisia ihannekuvia. Yhteiskunnan muuttumisen myötä opettajalta vaadittavat tiedot ja taidot muuttuvat; hänen rooliinsa ja ammattitaitoonsa kohdistetut odotukset ovat muuttuneet. Vielä tämän vuosisadan alkupuolella vallalla olleen kristillisen opettajaihanteen voidaan sanoa olevan kaukana nykyisen maallistuneen ja moniarvoisen yhteiskunnan opettajaihanteesta. Mihin suuntaan opettajan kuva on muuttunut?

Jokaisessa yhteisössä yksilöllä on useita erilaisia asemia, joihin kuhunkin liittyvät tietyt roolit eli niihin sopivat käyttäytymiskaavat. Roolia voidaan pitää joko muodollisesti määrättyinä tai sitä voivat määrätä sopivaa käyttäytymistä koskevat ohjeet eli roolin normit ja rooli-odotukset. Mielenkiintoinen kysymys on, millaisia rooli-odotuksia vanhemmat asettavat nykyisin opettajille?

Haavio (1969,63) mainitsee opettajan yhden tärkeimmistä edellytyksistä olevan hänen oikea suhteensa työhön. Oikea tämä suhde on vain silloin, kun opettaja tuntee sen kutsumukseksi. Haavio (1969,10-11) erottaa kutsumuksessa kaksi puolta: eettisen ja harrastuksellisen puolen. Edellinen koskee näkemystä opettajan työn vastuusta ja arvosta ja jälkimmäinen kiintymyksestä lapsiin ja nuoriin.

Opettajan roolia ei ole määritelty tarkasti laissa, asetuksissa tai muissa normatiivisissa lähteissä. Lähdemmekin tarkastelemaan opettajan roolia odotuksista käsin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia odotuksia ensimmäisen ja kuudennen luokan oppilaiden vanhemmat kohdistavat opettajaan. Koulujärjestelmän sisällä on usein tutkittu opettajan roolia, vähemmälle on jäänyt oppilaiden vanhempien odotusten tutkiminen. Tästä syystä selvitämme millaisia odotuksia vanhemmat asettavat opettajan opetuskäyttämiseksi, koulutyön ulkopuoliselle toiminnalle, esikuvallisuudelle ja persoonallisuudelle.

## 2. OPETTAJAN ASEMA

### 2.1. Opettajan tehtävät historian valossa

Yhteiskunnan muuttuessa myös opettajaan kohdistetut odotukset ovat muuttuneet. Eri aikoina opettajiin on kohdistettu erilaisia odotuksia.

Maassamme on annettu luokanopettajakoulutusta noin 130 vuotta. Tämän ajanjakson alkuvaiheessa tavoitteena oli kristillissiveelistä kasvatusta antava kansakoulunopettaja. (Viljanen 1985,79.)

Maamme ensimmäinen seminaari aloitti toimintansa Jyväskylässä vuonna 1863. Seminaarista tuli nelivuotinen nais- ja miesosaston käsittävä sisäoppilaitos. Pääsyvaatimuksena seminaariin pidettiin muunmuassa tervettä ruumiinrakennetta, nuhteetonta käytöstä sekä hyvää kristinopin-, luku-, kirjoitus- ja laskutaitoa. Laskutaito kokonaisilla ja murtoluvuilla oli hallittava neljää laskutapaa käyttäen. Huomattavaa on, että tämä oli ensimmäinen kerta historiassa, jolloin naisille avautui tie julkiseen opilliseen ja ammatilliseen koulutukseen Suomessa.

(Isosaari 1983,69-78.)

Vuonna 1958 säädettiin myös, että seminaariin pyrkivän tuli pyrkimysvuonna täyttää 17 vuotta, mutta ei enempää kuin 26 vuotta. Edelleenkin vaadittiin puhdasmaineisuutta, hyvää käytöstä ja sopivuutta valmistua kansakoulunopettajaksi. Hakijalla ei myöskään saanut olla pysyvää sairautta, ruumiinvikaa eikä vammaa. (Nurmi 1986,122.)

Opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnössä vuonna 1968 on päädytty opettajan kuvassa lähinnä asiantuntijamalliin. Sosiaalisuus ja eettisyys ovat opettajan tärkeitä ominaisuuksia. Ihanteena on opettajan kypsä persoonallisuus. Uskonnollisia määritteitä opettajan kuvaan ei enää liitetty. (Opettajankoulutustoimikunnan mietintö 1968,8,9.)

Rinne (1986,207) toteaa, että opettajan esikuvallisuuteen liit-

tyvät odotukset ja sen merkitys on selvästi vähentynyt 1980-luvulla. Hän korostaakin, ettei valikointisysteemi painota opettajan elämänhistoriaa ja mainetta, vaan sitä miten hän vi-ranhaltijana hoitaa työnsä.

## 2.2. Opettajan tehtävät nyky-yhteiskunnassa

Enää ei riitä, että opettaja hoitaa tehtävänsä pelkästään tietoa jakaen, puurtaen luokassa yksin välittämättä kouluyhteisön muista jäsenistä ja muusta yhteiskunnasta. Opettaja joutuu olemaan nykyään oppilailleen ensisijaisesti aikuisen malli ja kasvattaja hoitaessaan koulun yhteiskunnallista tehtävää. Vasta tämän jäl-keen hän voi menestyksellisesti toimia tiedon siirtäjänä ja suorittaa arviointia. Toimiessaan kasvatus- ja opetustavoitteiden hyväksi, opettaja joutuu toimimaan organisoijana, järjestyksen luojana ja ylläpitäjänä. Opettaja toimii myös jäsenenä koulun aikuisten yhteisössä, jonka toimintaa kaikki koulussa työskentelevät osallistuvat. (Kääriäinen & Laaksonen & Wiegand 1990,130.)

Opettajan työn voidaan sanoa muuttuneen nykyisen yhteiskunnalli-sen kehityksen myötä "käsityöläisen" työstä rationaalisen ja humanisoituneen vaiheen kautta yhteiskunnallistuneeksi. Opetusala on siten seurannut muun työelämän kehitystä. Ihmissuhteiden toimivuutta ja ammatillista kehittymistä on ruvettu pitämään arvossa, joka näkyy mm. opettajien ja opettajaksi opiskelevien kiinnostuksena osallistua työnohjaukseen. (Kääriäinen & Laaksonen & Wiegand 1990,130,131.)

## 2.3. Opettajan tehtävien muuttumisesta tulevaisuudessa

Tulevaisuudessa opettajan tiedonjakajan rooli tulee muuttumaan opintojen ohjaajaksi ja tukihenkilöksi. Hänellä on ennakkokäsitys tiedoista ja taidoista, joita aikuistuvat nuoret tulevat tarvitsemaan työikäisinä. Samalla kun oppilasta ohjataan tiedon läh-teille toteutuu itseohjautuvuuden tavoite. Tämä vaikuttaa tiedon-alojen rajojen löytymiseen ja aineksen mielekkäiden, loogisten

kokonaisuuksien muodostamiseen. Harva opettaja toimii opetusryhmänsä kanssa enää yksin yhteissuunnittelun merkityksen korostuttua. Myös samanaikaisopetus yleistyy, jolloin samasta opetusryhmästä huolehtii useampi kuin yksi henkilö ja opettajat tekevät ryhmä- ja oppilaskohtaisia pitkän aikavälin suunnitelmia muun oppilashuoltohenkilöstön kanssa. Tyypillistä on se, että koulussa ja opetuksessa suuntaudutaan yhä enemmän koulun seinien ulkopuolelle esimerkiksi retkien ja leirikoulujen muodossa. Opettajakunta on kiinnostunut ammatillisesta kasvusta ja on tietoinen työnsä perinteistä. Työhön motivoidutaan myös sen yhteiskunnallisen merkityksen kautta. Koulutukseen nyt hakeutuvien opettajien toimenkuva tulee muuttumaan jatkuvasti, jolloin se muistuttaa enää hyvin vähän entisaikojen opettajan toimenkuvaa. Uudistuneen koulun opettaja ei ole enää pelkkä objekti, joka toteuttaa keskushallinnon antamia määräyksiä, vaan aktiivinen kehittäjä yhdessä toisten yhteisön jäsenten kanssa. (Kääriäinen & Laaksonen & Wiegand 1990, 131, 132.)

Räsänen (1992, 43) mukaan opettaja on tulevaisuuden tekijä ja vastuunkantaja. Hän on tutkiva journalisti, toimittaja, joka arvottaa ja merkityksellistää asioita, punoo niitä yhteen ja hahmottaa kokonaisuuksia. Tieteellisen koulutuksensa perusteella hän on tieteen tekijä, loogisen päättelyn taitaja, käsitteiden ja teorioiden muodostaja ja tarkastelukulmien etsijä. Hän hyödyntää ihmisen kokemushorisontit sekä transpersoonalliset ja piilotajuiset voimat, kuten taiteilija, joka etsii alitajunnastaan näkemyksiä ja oivalluksia. Opettajan tulee olla inhimillinen vastuunkantaja, lähimmäinen, jolla on herkkä reagointi- ja syväkuuntelutaito. Opettajalla tulee olla rohkeutta olla oma itsensä, tehdä yhdessä, arvostaa ja hyödyntää erilaisuutta ja toimia maailmankäsityksensä pohjalta.

Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset ovat sidoksissa kiinteästi opettajan rooliin. Kansainvälistyminen ja yhteiskunnassa nopeasti tapahtuvat rakennemuutokset vaikuttavat opettajan toimenkuvaan. Opettajan rooli tulee tulevaisuudessa muuttumaan yhteiskunnan aaltojen myötä; mihin suuntaan - sen näyttää aika.

#### 2.4. Opettajan ammattikuva

Opettajan ammattiin kuuluvat opettaminen, ohjaaminen sekä hallinnolliset ja muut tehtävät, joista muodostuu opettajan kasvatuksellinen vaikutus. Opettajan ammattiin vaatimuksia asettavat lait, asetukset ja opetussuunnitelma. Opettajalla tulisi olla hyvä ammattitaito sekä tietoa ja näkemystä kasvatustyöstä. Lisäksi tulisi hallita opetettava aines ja omata ihmissuhdetaitoja, koska kouluyhteistyötä ja yhteissuunnittelua pidetään entistä tärkeämpänä. (Rantala 1985,30-31.)

"Opettajan työn ja merkityksen tarkastelu on syytä suorittaa kahdella tasolla. Toisaalta liikkuvat opettajaan liitetyt pedagogiset ja opetusopilliset ideat sekä näihin liittyvät opettajakoulutuksessa, komiteamietinnöissä ja opetussuunnitelmissa esitetyt tavoitelauseet siitä, miten opettajan tulisi toimia, ja mitä hänen tulisi saada toiminnallaan aikaan. Toisaalla taas vaikuttavat opettajan työtä ja merkitystä ohjaavat koulun ns. kehystekijöihin sekä realisiin traditioihin ja toimintaprosesseihin liittyvät rajaukset ja olosuhteet. Opettajan työ on aidosti ja jokapäiväisesti ristiriitaista kamppailua korkeakulttuurisesti määriteltyjen "hyvien" tavoitteiden ja koulun käytäntöjen vaatimien, paljolti oppilaita sekä opettajia alistavien ja kontrolloivien toimenpiteiden välillä." (Rinne 1986,23.)

Rinne (1986,23) jatkaa, että opettajat ovat jatkuvasti kasvotusten suurestikin toisistaan poikkeavien oppilaskulttuurien kanssa. Silti opettajien tulee kohdella jokaista oppilasta tasapuolisesti ja jokaisen oppilaan optimaaliseen kasvuun pyrkien.

Räsänen (1992,41) mukaan suomalainen opettajajaihanne on epäpoliittinen ja konservatiivinen. Monissa muissa maissa opettaja on suomalaista kollegaansa huomattavasti poliittisempi ja radikaalimpi.



### 3. OPETTAJA JA ROOLIODOTUKSET

#### 3.1. Rooli ja rooli odotukset

Roolin käsitteestä ovat pääasiassa sosiologit esittäneet useita määritelmiä. Tällöin lähtökohtana on usein pidetty sitä, että rooli muodostuu odotuksista, joita kohdistetaan tietyn aseman haltiaan.

Rooli käsitteenä on peräisin teatterista. Se viittaa osasuorituksiin, joita yksilöllä on yhteisössä. Voidaan sanoa, että asemassa ollaan, rooli näytellään ja siitä suoriudutaan. Yksi asema saattaa edellyttää useampia rooleja ja niistä suoriutumista. Näin voidaan ajatella olevan opettajalla ja oppilaalla luokkahuoneyhteisössä. Se rooli, jota ihminen kulloinkin näyttelee, riippuu siitä asemasta, joka hänellä yhteisössä on. (Robertson 1981, 82.)

Allardt (1983) puolestaan muistuttaa roolin molemminpuolisuudesta: rooli edellyttää aina toisen sitä vastaavan roolin. Sosiaalisesta roolista ei voida puhua ottamatta huomioon eri rooleissa olevien henkilöiden molemminpuolisia odotuksia, esimerkiksi opettajan ja hänen oppilaansa väliset odotukset ja perheen ja muiden perheenjäsenten väliset odotukset. (Allardt 1983, 60-61.)

Sosiaalinen rooli on niiden odotusten ja normien kokonaisuus, joita henkilöön voidaan kohdistaa siksi, että hän on jonkin erityisen sosiaalisen aseman haltija. Esimerkiksi opettajan rooli muodostuu niistä odotuksista, joita henkilöön kohdistetaan siksi, että hän on opettaja. (Eskola 1986, 175.)

Biddle (1987, 626) puhuu opettajan roolista ja antaa roolin käsitteelle kolme eri merkitystä. Hänen mukaan rooli voi ilmetä opettajalle tyypillisenä käyttäytymisenä joko työssä tai vapaa-aikana. Biddlen mukaan toinen roolikäsitteen sisältö on se sosiaalinen asema ja status, jonka opettaja saa ammattinsa myötä.

Kolmas roolin merkitys muodostuu opettajaan kohdistetuista odotuksista. Kyseiset roolin määritelmät ovat usein yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi opettajan käyttäytymiseen voi vaikuttaa häneen kohdistetut odotukset ja hänen statuksensa.

Näin Biddlen käsitys roolista ei sulje pois edellä mainittuja eri sosiologioiden käsityksiä, vaan paremminkin tarkentaa niitä.

Biddlen (1979) mukaan rooliodotuksiksi voidaan kutsua odotuksia, jotka ovat muodostuneet tietyn aseman roolille sosiaalisessa järjestelmässä. Odotukset voidaan jakaa avoimiin, kirjoitettuihin ja piilo-odotuksiin. Ensimmäiset sisältävät avoimesti ilmaistua symbolien käyttöä kuten esimerkiksi sanat, ilmeet, eleet, piirteet ja käyttäytyminen. Kirjoitettuja odotuksia voi ilmetä vain kirjoitus- ja lukutaitoisissa yhteisöissä. Sellaisia ovat mm. ohjeet, lait, kirjeet ja lehtiartikkelit. Piilo-odotuksia ei sanota tai ilmaista avoimesti, vaan ne ovat valmiiksi olemassa. Esimerkiksi henkilö odottaa omana merkkipäivänään huomioita läheisimmiltään. (Biddle 1979, 119.)

Rainio ja Helkama (1974) toteavat rooliodotusten syntyvän erityisten asemavihjeiden, käyttäytymispiirteiden ja ulkoisten merkkien perusteella. Yksilö sijoitetaan vihjeitten mukaan tiettyyn asemaan ja häneen kohdistetaan sen suuntaisia odotuksia. Jos yksilö täyttää odotukset, helpottuu interaktion eteneminen. Jos taas käyttäytyminen on rooliodotusten vastaista, interaktio ei etene ja tällöin on suoritettava henkilön aseman uudelleen arviointia. Rooliodotusten synty on kuitenkin jatkuva prosessi, sillä odotukset muuttuvat ja täsmentyvät jatkuvan interaktion myötä. (Rainio & Helkama 1974, 225.)

Biddlen (1979) mukaan rooliodotusten voimakkuus voi vaihdella; esimerkiksi opettajalta saatetaan odottaa tiukempaa moraalia kuin useimpien muiden ammattiryhmien edustajilta. (Biddle 1979, 152.)

Seuraavassa erittelemme rooliodotuksia Biddlen edellä esittämän

jaon mukaan: opettajan opetuskäyttämiseen, koulutyön ulkopuoliseen toimintaan ja esikuvallisuuteen liittyvät rooli-odotukset.

### 3.1.1. Opettajan opetuskäyttämiseen liittyvät rooli-odotukset

Opettajan rooleista päällimmäisenä on tietysti tiedonjakajan rooli; senhän sanoo jo ammattinimikin: opettaja opettaa siinä, kun leipuri leipoo ja laulaja laulaa. Opettajan on siis oltava opetuksen asiantuntija.

Opettajan tulisi hylätä autoritaarinen asenne ja laskeutua jalukselta lähemmäs oppilaitaan. Vanhempien opettajaihanne vastaa lähes täysin ns. humaania opettajaa. Opettajan tulee tukea oppilaiden omaehtoista kasvua, korostaa tiedon jakamisen sijasta kykyä tiedon hankintaan sekä käyttää opetuksessaan pehmeitä ja oppilaskeskeisiä työtapoja. (Nurmi 1984,11.)

Tynjälän & Nurmen (1991,485,486) mukaan opettajapätevyyteen kuuluvat epävarmuuden sieto, ongelmien kohtaaminen ja ongelmanratkaisutaito. Opettajien tulisi opiskella ajattelutaitoja, kyselemistä, kyseenalaistamista ja kriittistä arviointia. Opettajalle tulee kehittyä sisäistetty ammatti-identiteetti. Tämä ei tarkoita kouluastekohtaista tai ikäryhmäkohtaista sitoutumista vaan laajempaa kasvattajarooliin tiedostamista. Tähän päästään ammatin eettisten ja yhteiskunnallisten ulottuvuuksien tiedostamisen kautta. Opettajien tulee nousta suoritustason ammattilaisista omaa ammattiaan ja työtään kehittäviksi profession edustajiksi.

Korhosen & Leppilammen (1994,53) mukaan opettajan ammatillisesta identiteetistä onkin parhailaan muodostumassa käsite: uusi asiantuntijuus. Sen keskeisiä piirteitä ovat tutkiva työhön suhtautuminen, eettinen ammatillisuus ja toiminta kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja myös yhteiskunnassa. Myös Kari (1996,43) painottaa, että opettaja ei ole enää ylhäältä päin tulevan tahdon toteuttaja eli "teknikko" eikä passiivinen osal-

listuja. Opettaja on todellisen profession haltija, joka tekee merkittäviä kasvatusta koskevia päätöksiä.

Karin (1996,49) mukaan opettaja työskentelee palveluammattissa; opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita sopeutumaan yhteiskunnan jäseniksi, joilla on tarvittavat tiedot ja taidot. Opettajalla on siten tärkeä merkitys oppilaiden sosiaalistamisessa.

Miettisen (1990, 131) "Opettajan rooliksi muodostuu luonnollisen kehityksen tutkijana, rohkaisijana tai vapauttajana oleminen." Opettajan työ vaatii jatkuvaa valppautta ja terävyyttä. Jos opettajalla on kuusi oppituntia päivässä, se tarkoittaa tavallaan kuutta esiintymistä armottoman yleisön edessä. Eikä sillä estradilla, siinä roolissa, sovi lintsata hetkeäkään.

Kari (1996,172) nostaa esille opettajan "pedagogisen rakkauden" oppilaita kohtaan; se lienee osa kutsumustietoisuutta.

Opettaminen on eräänlainen kutsumus, lähetystehtävä, jonka avulla yksilö haluaa edistää uskonnollisia tai muita ideaaleja. Toiseksi opettaminen koetaan tehtävänä, jossa pyritään jatkuvasti parantamaan omia tietoja ja taitoja, tekemään työ mahdollisemman hyvin. Kolmas sitoutuneisuuden muoto on opettaminen oman identiteetin vahvistamiseksi. Opettaminen tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden olla sellainen kuin haluaisi olla. (Nias 1981, 185.)

Ahon (1980) tutkimuksessa ilmeni, että vanhemmat asennoituvat kodin ja koulun yhteistyöhön yleensä myönteisesti, vaikkakaan tämä ei aina näkyntykään osallistumisaktiivisuutena. (Aho 1980, 35, 63.) Soinisen (1986,72) mukaan isän koulutuksella on yhteyttä siihen, miten hän suhtautuu kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Korkeamman koulutuksen omaavat suhtautuvat keskimääräistä positiivisemmin yhteistyöhön kuin alempaan koulutusryhmään kuuluvat.

Vanhemmat arvostavat opettajassa eniten kasvattajan kykyä, väheksymättä kuitenkaan oppimiseen liittyviä taitoja. Vanhemmat jakavat kasvatustehtävän pääasiassa opettajan kanssa. Tavoit-

teiden yhdensuuntaisuus ratkaisee sen, miten kasvatustehtävä onnistuu. (Nurmi 1984,11.) Penttilän (1994, 58) mukaan "opettajat ovat kasvatuksen ammattilaisia. Heidät on koulutettu ymmärtämään lapsia ja nuoria ja he tietävät, kuinka tulee toimia. Koulun kautta saavutetaan koko koulu- ja opiskeluikäinen väestö."

Vilen (1990,19) toteaa, että koulun jatkuvasti lisääntyvä kasvatusvastuu aiheuttaa uusia paineita opettajan työhön. Kodit pyrkivät nykyisin valitettavasti usein pakoilemaan vastuuta tai eivät yksinkertaisesti kykene huolehtimaan lapsistaan. Tästä syystä opettajankoulutuksen tulisikin antaa tuleville opettajille valmiuksia hyvään yhteistyöhön kodin ja koulun välillä.

Entisajan opettajat hankkivat auktoriteettinsa oppilaita kohtaan kurilla ja vanhempia kohtaan sillä, että he hoitivat työnsä ja olivat usein paremmin koulutettuja kuin muut kansalaiset. Tänä päivänä kurinkäyttö, työn sisältö ja ihmisten koulutustaso ovat muuttuneet. Kurinkäyttö kasvatustapahtumana on julistettu lähes pannaan sekä kotona että koulussa. Opettajan rooli on siirtynyt tiedonjakajasta paljon enemmän kasvattajan suuntaan. Opettajan odotetaan olevan kaikenlaisten lasta kohtaavien ongelmien ratkaisija. Tämä kaikki on hämärtänyt opettajan toimenkuvaa ja aiheuttanut sen, että yhä useammin ulkopuolisten mielestä opettajat eivät pysty hoitamaan työtään. (Kavaja 1994, 227.)

Opettajan on oltava opetuksen ohjaaja, tiedonjakaja ja ylitse kaikkien muiden taitojen opettajan on kuitenkin oltava kasvattaja. Opettajan tulee huolehtia oppilaittensa kasvatuksellisesta ohjauksesta ja auttaa heitä kehittymään itsenäisiksi, aktiivisiksi, sopeutumiskykyisiksi ja persoonallisuudeltaan ehjiksi yksilöiksi, joilla on edellytykset myös osallistua yhteisön kehittämiseen.

### 3.1.2. Opettajan koulutyön ulkopuoliseen toimintaan liittyvät rooli-odotukset

Opettajalta odotetaan positiivisia ihmissuhteita sekä koulussa että koulutyön ulkopuolella. Opettajan odotetaan osallistuvan aktiivisesti paikkakunnan kulttuuriharrastuksiin. (Kari 1977, 19.) Jos paikkakunnalla on kuorotoimintaa, odotetaan opettajan osallistuvan aktiivisesti siihen laulajana tai kuoronjohtajana.

Tarjamo (1979, 52,59) haastatteli eri puolella Suomea eri ikäisiä opettajia ja kyseli opettajien mielipiteitä mm. vanhempien odotuksista koulutyön ulkopuoliseen toimintaan. Tulokset osoittivat opettajien kohdalla, että vanhemmat toivoisivat opettajan ottavan aktiivisemmin osaa vapaa-aikanaan kulttuurielämään ja muuhunkin toimintaan niin kuin opettajat ovat aikaisemmin tehneet. Edelleen vanhemmat odottavat, että opettaja olisi erilaisten yhdistysten vetäjänä kuten vuosikymmeniä sitten. Vanhemmat eivät halua opettajan toimenkuvan muuttuvan tässä suhteessa. Opettajat ovat sitä mieltä, että opettajan ammatti ei velvoita toimimaan koulun hyväksi vapaa-aikana ilman korvausta.

Kun Haavio esittää, että esikuvan tulisi olla koko persoonallisuudeltaan muita siveellisesti paljon korkeammalla tasolla (Haavio 1969,83) niin vuoden 1967 opettajanvalmistustoimikunnan mietinnössä asetetaan opettajalle eettisten normien noudattamisessa vain vähintään ne yleiset vaatimukset kuin muillekin kansalaisille (Opettajavalmistustoimikunnan mietintö 1967,14). Vuoden 1967-68 opettajanvalmistustoimikunta muutti vaatimukset vieläkin keveämmiksi eikä opettajasta oppilaiden esikuvana puhuta enää mitään. (Lahdes 1983,26). Tosin vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunta toteaa, että "opettaja on aina ainakin jossakin määrin mallina oppilailleen" (Opettajankoulutustoimikunnan mietintö 1973,9).

Haavio (1969,59) toteaa, että aitouden saavuttaminen eräissä ammateissa kuten papeilla ja opettajilla on vaikeaa. Kun he joutuvat puhumaan muille siitä, millainen ihmisen tulisi olla, ja antavat samalla ymmärtää, että he itsekin ovat samoja ihanteita

kohti pyrkimässä. Tämä saa muut herkästi tarkkailemaan, ovatko he todella elämässään esiintymisensä mukaisia.

Opettajan roolia on kyllä tutkittu opetustilanteissa mutta vähemmälle on jäänyt opettajan aseman kartoittaminen yhteiskunnan ja yhteisön jäsenenä. Tähän vaikutti yhteiskunnan moniarvoistuminen ja vielä ratkaisevammin se, ettei opettajan roolille enää haluttu asettaa laissa ja asetuksissa tiukkoja sosiaalisen elämän rajoituksia ja vaatimuksia.

Hirsjärven (1985,77) mukaan opettajan etiikka pohjautuu pitkälti siihen, mitä ohjeita ja tapoja opettajien keskuudessa on ajan myötä kehittynyt. Se, että rooli odotuksia ei enää ole kirjattu lakeihin ja asetuksiin, ei poista sitä tosiasiaa, etteikö niitä yhä enemmän tai vähemmän ilmenisi käytännössä.

Jo opiskellessamme opettajiksi olemme havainneet, että ihmiset odottavat opettajalta vapaa-aikanakin opettajamaista käyttäytymistä. Opettajaa pyydetään joukkueiden valmentajiksi; häneltä odotetaan terveitä elämäntapoja. Ihmisillä on korostunut sellainen asenne, että opettaja elää, niin kuin opettaa. Opettajalla pitää olla moraalinen rohkeus muodostaa perusteltu mielipide, jonka takana voi seistä, ja kohdata arvostelu ja kritiikki yhteisön taholta.

### 3.1.3. Opettajan esikuvallisuuteen liittyvät rooli odotukset

Hirsjärvi (1983,63,65) toteaa, että aikojen kuluessa on luotu ohjeita, jotka opastavat opettajia käyttäytymään opettajan vastuun mukaisesti. Ihmisten mielissä olevat eettiset ohjeet ovat syntyneet kokemusperäisesti. Aikojen kuluessa on huomattu, mikä on hyväksyttävää käyttäytymistä opettajalle ja mikä johtaa ammatin kannalta haitallisiin seurauksiin. Opettajakaan ei voi toimia täysin vapaasti, sillä lähes kaikkea toimintaa yhteiskunnassa ohjaavat sosiaaliset ja julkiset normit. Sääntöihin ja normeihin liittyvän kysymyksenasettelun taustalla on käsitys arvoista, joita ei saa loukata tai joita on edistettävä.

Kari (1996,49,50) toteaa, että opettajan ammatissa on oma ammattietiikkansa, joka asettaa hänelle ihmisenä jokseenkin korkeat vaatimukset. Opettajan tulisi sisäistää hyvin eettiset normit, joita opettaja soveltaa oppilaisiinsa, opetettaviin asiakokonaisuuksiin ja omaan kasvattajapersoonallisuuteensa.

Opettaja pyrkii opetuksessaan avartamaan oppilaan maailmaa ja luomaan hänelle edellytykset rikkaaseen yksilölliseen elämään ja vastuulliseen yhteisölliseen toimintaan. Tämä eettisen prinssiipin toteuttaminen ei ole kuitenkaan helppoa (Niemi 1992,30,31). Karin (1977,18,19) mukaan opettajalle asetetaan erittäin korkeat esikuvallisuusvaatimukset verrattuina muihin työntekijäryhmiin juuri esikuvallisuudella ja eettisellä alueella.

Vanhemmat asettavat lapsi-ihanteensa tärkeimmiksi ominaisuuksiksi useissa tutkimuksissa rehellisyyden, luotettavuuden, vastuuntunnon ja sosiaalisesti hyväksyttävän käyttäytymisen. Näiden ominaisuuksien perusteella vanhemmat odottavat opettajan olevan persoonallisuuden ominaisuuksiltaan samanlaisen, jotta vanhempien ja opettajien yhteiset kasvatustavoitteet toimitisivat samansuuntaisesti. (Sauvala & Kari 1981, 114,115.)

Haavion (1969,82,83) mukaan nuori ihminen voi siveellisessä suhteessakin päästä parhaiten muotoutumaan persoonallisuuden avulla, jonka seurassa hän usein on ja jota hän katselee esikuvanaan. Nuorten esikuvaksi pääseminen on helpompaa opettajille, jotka ovat nuorekkaita ja jotka omaavat vitaliteettisia, urheilullisia ja humoristisia kykyjä.

Esikuvan antajana opettajalla on koulussa merkittävä rooli. Opettajan eettinen vaikutus oppilaisiin on näkyvää. Oppilaat kiinnittävät huomiota opettajan oikeamielisyyteen ja hyvyyteen; opettajat ovat jatkuvasti oppilaiden arvioinnin kohteena.



### 3.2. Opettajan persoonallisuus

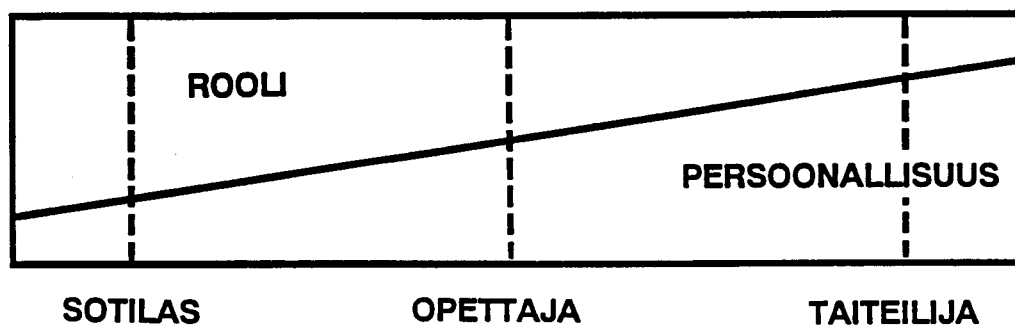
Kansanen kirjoittaa (1989,18), ettei opettajapersoonallisuus ole kovin muodikas termi nykyisin. Kansanen käyttää ko. termiä tietynlaisena kokonaiskäsitteenä kuvaamaan opettajan pätevyyttä koulutuksen jälkeen. Vaikka persoonallisuus periaatteessa onkin muotoutunut elämäkokemuksen ja geneettisten tekijöiden perusteella, lienee opettajapersoonallisuuden ja sen kehittymisen tarkastelu mielekästä, jos tarkastelussa keskitytään siihen persoonallisuuden osaan, joka tulee näkyviin opettajakoulutuksessa ja opettajan ammatissa.

Hirsjärven (1983,145) mukaan persoonallisuuden piirteet ovat variaabeleita, jotka kuvaavat yksilölle tyypillisiä käyttäytymismuotoja tai ominaisuuksia. Piirteet ovat suhteellisen pysyviä ja niiden avulla voidaan kuvata sekä yksilöiden että ryhmien välisiä eroavaisuuksia.

Opettajan persoonallisuuden vaikutusta oppilaisiin korostavat muun muassa Domrose sekä Koppinen ja Ojanen. Opettaja ei saa olla persoonallisuudeltaan ahdistunut, sillä tällainen opettaja luo luokkaan ahdistavan ja kireän ilmapiirin. Opettajan hyvinä ominaisuuksina he pitävät joustavuutta, lämpimyyttä, johdonmukaisuutta, luontevuutta ja varmuutta. Opettajan negatiivisiksi puoliksi he mainitsevat dominoivuuden, aggressiivisuuden, naljailevaisuuden, ahdistuneisuuden, ilmeettömyyden ja itsekeskeytyksen. (Domrose 1955,99-102; Koppinen & Ojanen 1980, 59-63.)

Opettajan etiikka on Hirsjärven (1985,85) mukaan parhaimmillaan itsesäätelyä, joka on periaatteessa vapaaehtoista arvojen sisäistämistä. Yhteiskunnan asettamista normeista tulee helposti pakkopaita, jollei kouluyhteisön eettinen itsesäätely oikein toteutettuna takaa opetustyön vapautta ja iloa. Opettajalla pitää olla moraalinen rohkeus muodostaa perusteltu mielipide, jonka takana voi seistä, ja kohdata arvostelu ja kritiikki yhteisön taholta. Ihmisen henkinen kasvu edellyttää kannanottoja tietyissä asioissa.

Roolin ja persoonallisuuden osuus käyttäytymiseen riippuu molemmista osatekijöistä. On tapauksia, joissa rooli on hyvin sitova; ja on tapauksia, joissa käyttäytyminen riippuu ensisijassa yksilön persoonallisuudesta. Näiden tekijöiden osuutta selvittää kuvio 1, joka on lainattu Tuomolan (1969) tekemästä tutkimuksesta.



KUVIO 1. Roolin ja persoonallisuuden vaikutus käyttäytymiseen (Tuomola 1969,17.)

Kuviosta nähdään, että sotilaan käyttäytymistä sitovat eniten rooli ja rooli odotukset, kun taas taiteilijan toimintaa määräävät suurimmaksi osaksi tämän persoonallisuus ja tarpeet. Opettaja sijoittuneen tapauksesta riippuen jonnekin näiden kahden ääriytymisen välimaastoon.

Martti Haaviota siteeraten Kari (1988,54) toteaa, että tulokselinen opetus- ja kasvatustyö vaatii opettajalta muutakin kuin opettamisen tekniikkaa, tietoja ja taitoja. Kasvatustyössä opettajan persoonallisuudella on aivan keskeinen merkitys.

Monet opettajat ovat nähneet roolinsa laivan kapteenina ja huvittajana. Laivan kapteenin roolissa opettajat antavat ohjeita ja selityksiä oppilaille ja huvittajan roolissa käyttävät huumoria ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. (Niikko 1992,362.)

Niemen (1984,23,33,37,43) mukaan opettajaksi opiskelevat ovat persoonallisuudeltaan rauhallisia, harkitsevia, luottavaisia, onnellisia, herkkiä, tunnollisia ja lämpimiä. Samalla he ovat ulospäinsuuntautuneita, tasapainoisia, sovinnaisia ja minäkuvaltaan vahvoja.

Asantin (1994,361,362) mukaan uudessa ajattelutavassa koulu nähdään ns. toimintakeskuksena, jossa koulun toimintamahdollisuudet laajenevat koulun opetustehtävästä koko koulua ympäröivän yhteiskunnan toiminnalliseksi keskuksiksi. Opettaja voi olla aktiivisesti mukana luomassa yhteistyöverkkoja, joiden kanssa koulu haluaa toimia. Opettaja voi toimia markkinoijana, kehittäjänä ja organisaattorina. Yhteistyö lukuisten eritahojen kanssa tulee lisääntymään. Kukin koulu hakee itse omat mahdollisuutensa. Opettajan persoonallisuus on tärkeä osatekijä tässä toimintamallissa.

"Tärkeimpiä vaatimuksia opettajalla on, että hän ymmärtää itseään ja hyväksyy itsensä. Jos näin on, hän voi puolestaan vaikuttaa oppilaisiinsa niin, että he tuntevat itsensä ja kasvavat terveisiin asenteisiin ja hyvään itsetuntoon." (Kari 1988,56.)

Jokaisen opettajan tulisi tehdä työtään, kuten muutkin ihmis-suhdetyöntekijät, käyttäen työvälineenään omaa persoonallisuuttaan. Paras opettaja on aito ihminen, olipa hän millainen tahansa. Se mikä sopii yhdelle, ei sovi toiselle.

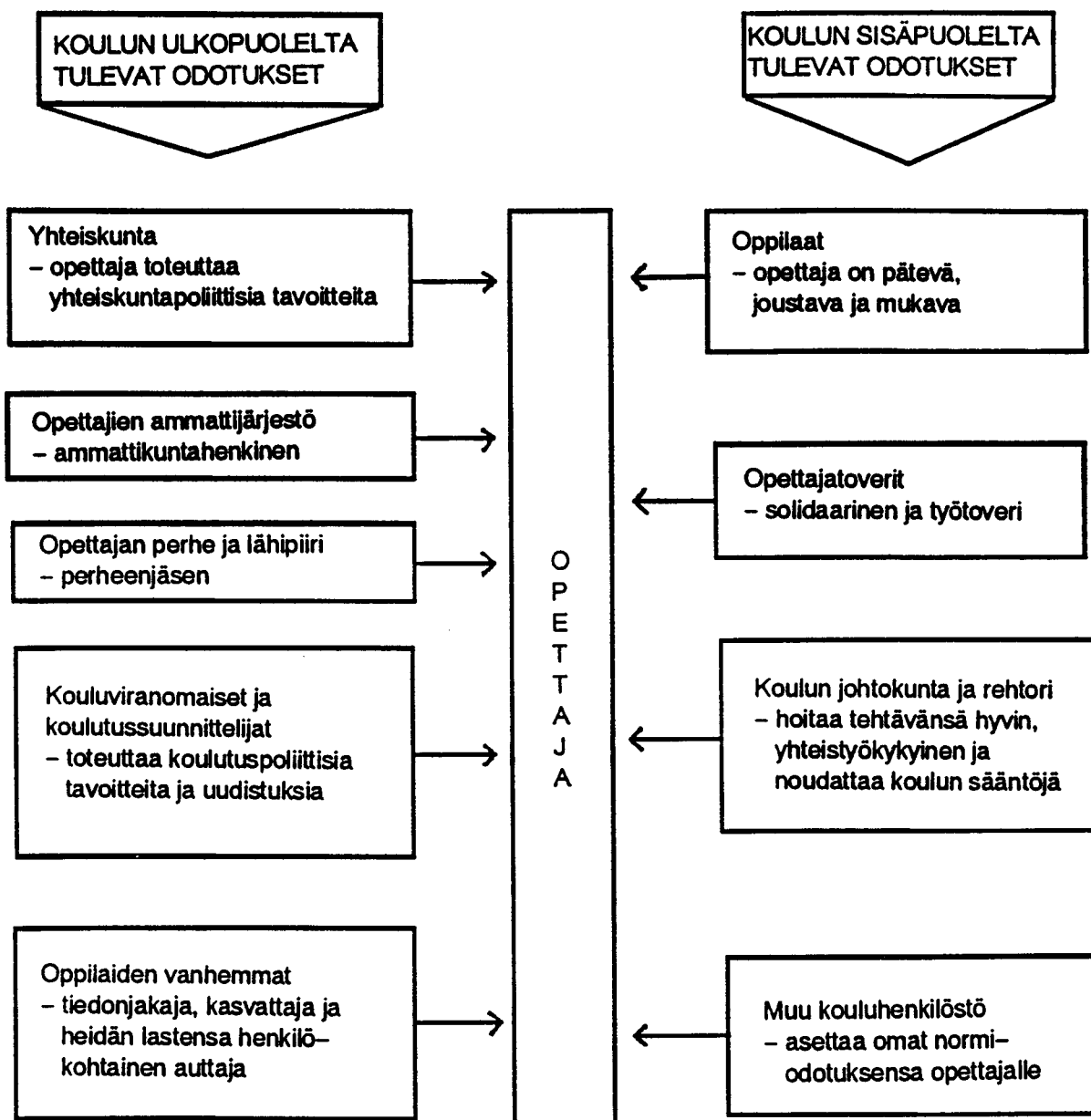
### 3.3. Opettajan roolinmäärittäjäryhmät

Roolinmäärittäjäryhmällä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan sosiaalista ryhmää (oppilaiden vanhempia), joka kohdistaa rooli-odotuksia tietyn sosiaalisen aseman haltijaan (opettajaan) ja määrittelee nämä odotukset.

Musgrave (1968,227-240) erottaa kolmeen ryhmään opettajaan kohdistuvat voimat: koulun sisäisiin, koulun ulkoisiin ja vasta-  
vuoroisiin. Sisäiset voimat käsittävät oppilaat ja koulun hen-

kilökunnan. Ulkoisina voimina hän mainitsee valtion ja paikalliset kouluviranmaiset, johtokunnat ja vanhemmat. Vastavuoroisilla voimilla Musgrave tarkoittaa kanavia, joilla opettaja voi itse vaikuttaa häneen kohdistuviin odotuksiin. Näitä ovat oma opetussuunnitelman soveltaminen sekä koulua laajemmat yhteisöt, kuten ammattijärjestöt ja puolueet.

Opettajan roolinmäärittäjiä voidaan kuvata kuvion 2 mukaisesti. Tässä Malmberg (1976,39) puolestaan kuvaa, kuinka koulun sisäpuolelta opettajaan kohdistuu odotuksia oppilaiden, opettajatovereiden, koulun johtokunnan ja muun kouluhenkilöstön taholta. Koulun ulkopuolelta opettajaan kohdistaa omia odotuksiaan muun muassa opettajien ammattijärjestö, oppilaiden vanhemmat sekä yhteiskunta, joka toivoo opettajan toteuttavan yhteiskuntapolitiittisia tavoitteita. Seuraava kuvio 2 kokoaa opettajan roolinmäärittäjät (olemme käyttäneet Malmbergin kuviota hieman tiivistäen).



KUVIO 2. Opettajan roolinmäärittäjät (Malmberg 1976,39.)

### 3.4. Roolin lähettäminen ja vastaanottaminen

Kahnin et al. (1964,277-282) mukaan kuviossa 3 olevat neljä laatikkoa edustavat tapahtumia toistuvassa tapahtumasarjassa. Tämän avulla roolinmäärittäjät ylläpitävät rooliin kuuluvia odotuksia ja normeja (A). He kohdistavat sen mukaista painostusta

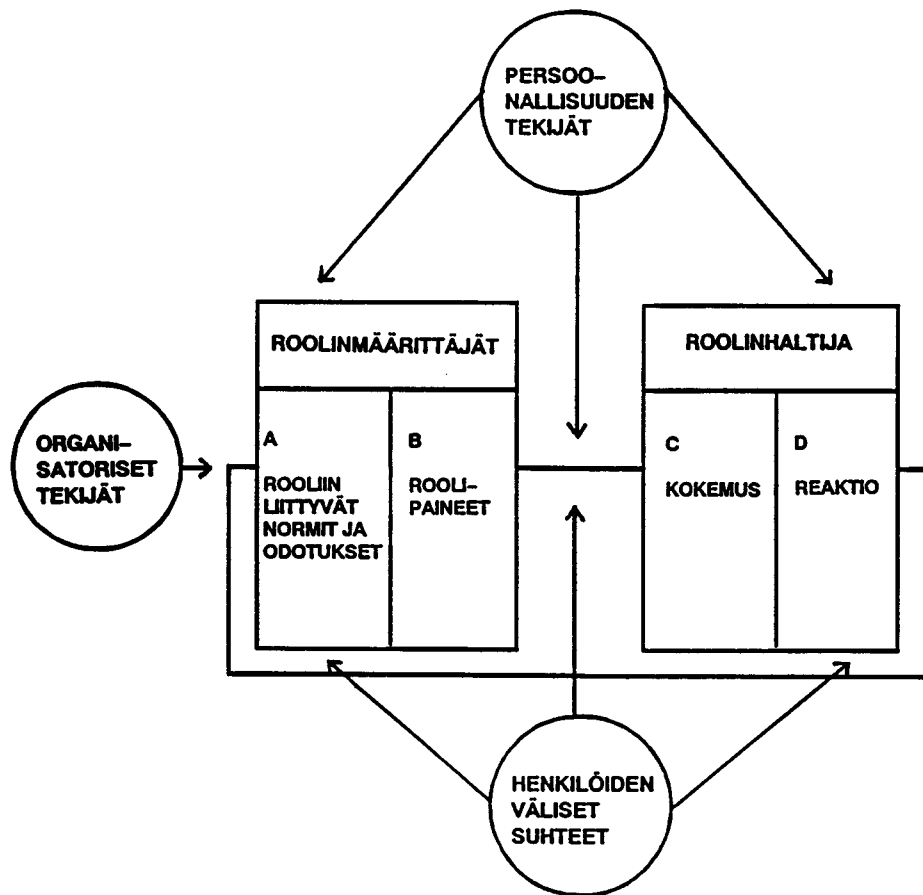
(B) roolinhaltijaan. Hän kokee tämän painostuksen, saa lisää tietoa roolistaan ja ehkä kokee rooliristiriidan © sekä reagoi yrittämällä selviytyä näistä kokemuksista (D). Roolinmäärittäjät havaitsevat hänen reaktionsa, arvioivat ne normiensa puitteissa, muuttavat ehkä odotuksiaan reaktioiden perusteella ja kierros alkaa uudelleen. Tämä tapahtumien peruskierto tapahtuu Kahnin (1964,280-282) mukaan kolmen muun siihen vaikuttavan variaabelityypin yhteydessä, joita ovat:

1. Organisatoriset tekijät, jotka ovat muodollisia hierarkkisia toimintaperiaatteita. Nämä toimintaperiaatteet määräävät tärkeimmät roolin antajien normien ja odotusten painostusmuodot, jotka kohdistuvat roolin kantajaan.

2. Roolinhaltijan persoonallisuustekijät, jotka vaikuttavat moninaisesti kiertoon. Persoonallisuustekijät vaikuttavat siihen, miten roolinmäärittäjä suhtautuu roolinhaltijaan ja kuinka voimakkaita paineita roolinmäärittäjä kohdistaa roolinhaltijaan. Roolinhaltijan persoonallisuudesta johtuu miten hän kokee nämä paineet.

3. Roolinhaltijan ja hänen rooliympäristönsä väliset henkilösuhteet. Niillä on vaikutus kiertoon, joka on samansuuntainen kuin persoonallisuustekijöillä. Roolinmäärittäjän ja roolinhaltijan suhteesta riippuu se miten he havaitsevat ja reagoivat.

Seuraavassa kuviossa 3 kokoamme edellä sanottua jaottelua liittäen sen roolinmäärittäjään ja roolinhaltijaan.



KUVIO 3. Kahnin et al (1964,280) roolin normien ja roolikäyttäytymisen peruskierto sekä rooliristiriitaan liittyvien tekijöiden teoreettinen malli.

### 3.5. Roolikonflikti

Opettajaan kohdistuneet paineet ja odotukset ovat kasvaneet päivä päivältä. Yhteiskunta, lainsäätäjät, lasten vanhemmat ja oppilaat asettavat kaikki opettajalle omia odotuksiaan. Oppilasaineksen muuttuminen ja kouluun kohdistuneet säästöpäätökset vaikuttavat opettamiseen. Mikäli opettaja kokee muiden häneen kohdistamien odotusten olevan ristiriidassa omien käsitysten kanssa on roolikonfliktin syntyminen hyvin todennäköinen seuraus.

Tietyissä asemassa toimivaan henkilöön eli roolinhaltijaan kohdistuu eri ryhmien taholta odotuksia, jotka muodostavat roolikasauman. Odotuksiin vaikuttaa se millaisessa ja kuinka läheisessä yhteydessä roolimäärittäjät ovat roolinhaltijaan, tässä tapauksessa opettajaan, sekä heidän mahdolliset omat intressit

opettajan suhteen. Jokainen roolinmäärittäjäryhmä asettaa roolinhaltijalle omia rooli-odotuksiaan ja odottaa roolinhaltijan käyttäytyvän niiden mukaisesti. (Allardt & Littunen 1983,61) Tällaisissa tilanteissa, kun tietyssä asemassa toimivaan yksilöön kohdistuvat rooli-odotukset eivät ole yksimielisiä vaan ristiriidassa keskenään, syntyy roolikonflikti, jota nimitetään roolin sisäiseksi. (Eskola 1981,178.)

Eskolan (1981,179) mukaan toisentyyppisestä konfliktista on kysymys silloin, kun henkilöön kohdistetaan ristiriitaisia odotuksia siitä syystä, että hänellä on useita erilaisia tehtäviä. Allardt (1983,61) mukaan moniin asemiin liittyy kokonainen roolikasauma. Esimerkiksi professoria arvioivat tutkijana toiset tiedemiehet, opettajaa hänen oppilaansa ja hallintomiestä hänen virkaveljensä tiedekunnassa. Mikäli odotukset eri ryhmien välillä ovat erilaiset, voi tiettyyn tehtävään liittyvä roolikasauma johtaa rooliristiriitoihin.

Eriksonin (1973,32) mukaan roolikonflikti syntyy, kun oma käsitys roolista on ristiriidassa muiden odotusten kanssa. Oma käsitys muodostuu tavoitteista, arvoista ja ympäröivästä yhteisöstä käsin. Täysin omien käsitysten mukaan toimiminen tai toisten odotuksiin sopeutuminen voi olla vaihtoehtona roolikonfliktille.

Vaikeita ristiriitatilanteita voi syntyä opettajalle, jos hän joutuu toimimaan erilaisten odotusten kohteena. Opettaja ei voi täyttää kaikkia hänelle asetettuja odotuksia. Luokkakokojen jatkuva suureneminen asettaa opettajalle yhä enemmän vaatimuksia yksilöllisen opetuksen mahdollistamiseksi. Samalla oppilaat ja vanhemmat odottavat opettajalta korkeatasoista opetusta.

### 3.6. Roolikonfliktin laukaisemisesta

Yksi tapa roolikonfliktien ratkaisemiseen on asettaa rooli-odotukset hierarkkiseen järjestykseen. Tällöin toiset odotukset muodostuvat tärkeämmiksi kuin toiset ja roolikonflikti laukeaa



valitsemalla tärkeimmät odotukset. Tärkeysjärjestykseen voivat vaikuttaa myös roolinlähettäjäiden valta-asemien erot, jolloin arvokkaamman roolinlähettäjäiden odotukset asetetaan korkeammalle tasolle kuin muiden odotukset. Toinen tapa on luokitella rooliodotukset oikeutettuihin ja epäoikeutettuihin, jonka jälkeen voidaan mahdollinen ristiriita ratkaista oikeutettujen mukaan. Voi käydä myös niin, että ulkoapäin tulevat odotukset koetaan pakkovimmiksi kuin oman minän asettamat rooliodotukset. Tällöin yksilö helposti selittää asiat rationaalisesti ja mukautuu minän kanssa ristiriitaiseen käyttäytymiseen. Joskus yksilö voi ratkaista konfliktin irrottautumalla kokonaan siitä yhteisöstä, jonka taholta roolivaatimuksia henkilölle asetetaan. (Rainio & Helkama 1974, 242, 244.)

Dunkinin (1972) mukaan persoonallisuus vaikuttaa siihen, miten henkilö käyttäytyy konfliktitilanteessa ja kuinka vahvasti paineet ja odotukset häneen vaikuttavat. Hän erottaa persoonaltaan nonkonformistit (itseorientoituneet) ja konformistit (yhteisöorientoituneet). Konformisteille tärkeää ovat yhteisöstä tulevat voimat ja odotukset ja he pyrkivät mukautumaan niihin. Itseorientoituneisiin paineet ja odotukset vaikuttavat vähemmän ja he ratkaisevat konfliktit lähinnä omien persoonallisten tarpeidensa ja arvojensa mukaisesti.

Ympäristön odotusten ja vaatimusten, toisaalta yksilön edellytysten ja hänelle annettujen mahdollisuuksien välillä vallitsevan ristiriidan seurauksena saattaa henkilöllä ilmetä stressiä. Stressi voi ilmetä fysiologisina muutoksina, kuten elinten toiminnan häiriintymisenä, tai motoriikassa liikkeiden havaittavina ajoitusvirheinä. Psykkisellä tasolla oireet voivat näkyä masentuneisuutena, kiireen tai uupuneisuuden tuntemuksina. Se voi heijastua yksilön ihmissuhteisiin, esimerkiksi perhe- ja työyhteisöön, sekä laajempiin sosiaalisiin systeemeihin. (von Wright 1982, 7-18)

Työnohjaus voi estää opettajan loppuunpalamisen ristiriitatilanteissa. Tällöin opettajalle tarjotaan mahdollisuus vahvistaa omaa ammatti-identiteettiään.

### 3.7. Aikaisempia roolitutkimuksia

Takalan (1959) tutkimus selvittää, mitä käsityksiä opettajaksi valmistuvilla opiskelijoilla on opettajiin kohdistuvista rooli-odotuksista ja kuinka opiskelijat itse asennoituivat näihin vaatimuksiin, hyväksyen tai vastustaen. Tutkimuksessa todettiin mm. että rooli-odotukset muuttuvat hitaammin kuin olosuhteet; yleisen mielipiteen odotuksissa on useita aikansa eläneitä piirteitä. Sekä miehet, että naiset otaksuivat ympäristönsä jossakin määrin paheksuvan opettajan toimimista jonkin poliittisen puolueen hyväksi, osallistumista liiketoimintaan sekä alkoholin ja tupakan käyttöä. Opettajan julkiselle käyttäytymiselle asetettiin suurempia rajoituksia kuin hänen yksityiselämälleen: vallitsee siis kahdet normit. Opettajaksi opiskeleva tunsi valmistuvansa tehtävään, jossa odotetaan paljon sellaista, jota hän ei itse halua lukea opettajan rooliin kuuluvaksi tai rajoitetaan ja paheksutaan sellaista, jota ei itse halua sulkea pois opettajan tai omasta käyttäytymisestä.

Kangaskestin & Purokurun (1990) tutkimuksessa vertailtiin nuoren opettajan kokemia ulkopuolisia odotuksia ja hänen itselleen asettamia vaatimuksia siviilielämässä. Tutkimus osoitti, että opettajien kuvittelemat odotukset erosivat itselle asetetuista siten, että opettajien omat käsitykset olivat jokaisessa tapauksessa vapaamielisempiä kuin heidän olettamansa vanhempien käsitykset.

Opettajan roolia koskeville tutkimuksille on tyypillistä, että niissä opettajan roolia määrittelevät esimerkiksi oppilaat, opettajat tai opiskelijavalintaa suorittavat henkilöt. Vähäisemmäksi onkin jäänyt vanhempien opettajaan kohdistamien odotusten tutkiminen.

#### 4. TUTKIMUKSEN TEOREETTIS-METODOLOGINEN VIITEKEHYS

Alasuutarin (1989,123) mukaan metodi on tutkimusasetelman oleellinen osa, koska se auttaa tutkijaa näkemään ongelmanasettelun kannalta olennaiset ilmiöt paljastavassa valossa.

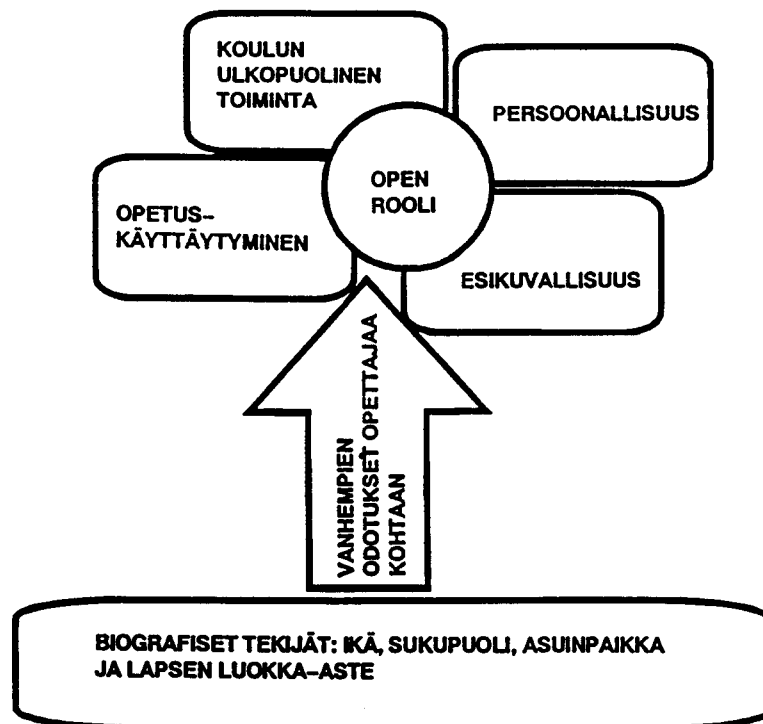
Tutkimuksen malli on esitetty kuviossa 4. Opettajan rooliin sisältyvät persoonallisuuteen, koulun ulkopuoliseen toimintaan, esikuvallisuuteen ja opetuskäyttäytymiseen liittyvät odotukset. Opettajan roolilla tarkoitetaan tiettyyn sosiaaliseen asemaan kuuluvaa odotettua käyttäytymistä. Eskolan (1986,175) ja Hirsjärven (1983,163) mukaan roolin voidaan sanoa olevan niiden odotusten kokonaisuus, joita henkilöön voidaan kohdistaa siksi, että hän on jonkun sosiaalisen aseman haltija.

Käytimme tutkimuksessamme vanhemmille suunnattua kyselylomaketta, josta tarkempia tietoja myöhemmin. Tutkimuksessamme opettajan rooli muodostuu neljästä osatekijästä: opettajan opetuskäyttäytymisestä, koulun ulkopuolisesta toiminnasta, persoonallisuudesta ja esikuvallisuudesta. Persoonallisuuteen liittyvät seikat kytkeytyvät myös esikuvallisuuteen; silti haluamme jaotella tutkimuksessamme nämä erilleen. Persoonallisuuden näkisimmekin toiminnallisena kokonaisuutena; persoonallisuus ei muodostu yksittäisestä piirteestä vaan monimutkaisesta lajitelmasta piirteitä. Esikuvallisuus on kautta aikojen ollut opettajalle eräs korkeimpia asetetuista odotuksista. Haavio (1969,82) toteaa, ettei pelkkä siveysopetus riitä nuorisolle eikä myöskään opettajan esiintyminen vain katedrissa ilman kosketusta heidän elämäänsä ja harrastuksiinsa. Nyt nähdään, että nuori ihminen voi siveellisessä suhteessakin päästä parhaiten muotoutumaan persoonallisuuden avulla, jonka seurassa hän usein on ja jota hän katselee esikuvanaan.

Opetuskäyttäytyminen heijastaa opettajan roolia luokkatilanteessa. Haavio (1969,13) toteaa opettajan toiminnan olevan kasvatus: älyllistä, esteettistä, eettistä, uskonnollista. Opettaja on todellinen pedagogi, joka saattelee lasta hänen matkallaan sivistyksen aarteille.

Opettajan vapaa-ajan käyttäytyminen täydentää opettajan roolia koulun ulkopuolisessa toiminnassa. Haavio (1969,70) korostaa opettajan inhimillisyyttä ja ihmisyyttä; opettajakin on vain ihminen, jota hänen omat yksityiset asiansa ja elämänkohtalot voivat painaa.

Tutkimuksessamme selvitetään oppilaiden vanhempien opettajaan kohdistuvia odotuksia. Samalla selvitetään onko vastaajan iällä, sukupuolella, asuinpaikalla ja vastaajan lapsen luokka-asteella merkitystä.



KUVIO 4. Tutkimuksen teoreettis-metodologinen viitekehys

Empiirisen materiaalin erittelyä ja tulkintaa varten olemme jäsentäneet metodologisen viitekehyksen. Tämän jaottelun varassa pyrimme tulkitsemaan aineistoa.

## 5. TUTKIMUKSEN ONGELMAT

Esitetyn teoriataustan pohjalta johdetaan seuraavat tutkimusongelmat.

1. Millaisia rooli-odotuksia peruskoulun ensimmäisen ja kuuudennen luokan oppilaiden vanhemmat asettavat opettajalle koulussa ja koulun ulkopuolella?

1.1. Millaiset ovat opettajan persoonallisuuden, esikuvallisuuden ja henkilökohtaisen käyttäytymisen rajat?

1.2. Mitkä ovat opettajan ammattiin liitetyt keskeiset vaatimukset?

1.3. Mitkä tekijät selittävät esiintulevia odotuksia?

## 6. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 6.1. Tutkimusote

Tämän tutkimuksen ote on empiristis-positivistinen. Tarkoituksena on tutkia ja kuvata vanhempien käsityksiä opettajan roolista ja saatujen tulosten pohjalta tehdä yleistyksiä yksityistapauksista. Saatu aineisto käsiteltiin tilastollisia menetelmiä käyttäen. Näin saatiin mahdollisemman tarkkaa ja luotettavaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimukseemme ei voi asettaa paljon hypoteeseja, sillä oppilaiden vanhempien opettajalle asettamia odotuksia on tutkittu vähän. Ajan muutoksesta johtuen ei myöskään voida asettaa hypoteeseja.

### 6.2. Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin toukokuussa 1996. Mukana tutkimuksessa olivat Keski-Pohjanmaalla sijaitseva Sievin kunta ja Turun ja Porin läänissä sijaitseva Uudenkaupungin kaupunki. Kyseiset paikkakunnat valittiin tutkimukseen, koska halusimme saada aineistoa maaseudulta ja kaupunkiyhteisöstä. Siksi oli luontevaa valita nämä paikkakunnat. Sievi edustaa tyypillistä maatalousvaltaista paikkakuntaa, jossa on luonteenomaista pienet kyläkoulut, sekä koulukoko että -luokat ovat pieniä. Uusikaupunki edustaa tyypillistä pikkukaupunkia, jossa työttömyysaste on korkea. Uudenkaupungin koulut ovat lähiökouluja joiden oppilasmäärät ovat suuria sekä koulu- että luokkakohtaisesti.

Ensimmäisen ja kuudennen luokkien vanhemmat valittiin tutkimukseen umpimähkäisellä otannalla 50 koehenkilöä kummaltakin paikkakunnalta. Ennen tutkimuksen suorittamista hankittiin luvat kummankin paikkakunnan koulujen johtajilta, jotka kaikki suhtautuivat myönteisesti tutkimukseemme. Henkilökohtaisten yhteydenottojemme suuri määrä vaikutti varmasti vanhempien ha-

lukkuuteen osallistua tutkimukseen, jolloin tutkimuksen vastausprosentti oli 94. Annetuista 100 kyselylomakkeesta saatiin takaisin 94. Saavuttaaksemme korkean vastausprosentin käytimme kyselylomakkeiden välittämisessä ja palauttamisessa seuraavanlaista menetelmää: kerroimme vanhempainilloissa tutkimuksestamme; jaoimme kyselylomakkeet oppilaiden välityksellä huoltajille; oppilaat palauttivat kyselylomakkeet suljetuissa kirjekuorissa kouluun; haimme palautetut kyselylomakkeet kouluilta.

Käytetyllä menetelmällä saavutettiin monia etuja. Tietojen keruu tapahtui nopeasti ja edullisesti. Kyselylomakkeiden palauttamisen kontrollointi oli helppoa. Uskomme henkilökohtaisten esittelyjemme vaikuttaneen vanhempien positiiviseen suhtautumiseen ja aktiiviseen osallistumiseen tutkimukseemme.

Koehenkilöitä oli 100, joista naisia 71 ja miehiä 23. Koehenkilöiden tarkempi esittely ilmenee taulukosta 1.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen vastanneiden huoltajien jakutuminen sukupuolen ja asuinpaikan suhteen.

Paikkakunta	Naisia	Miehiä	1.lk	6.lk	Yhteensä
Sievi	36	11	26	21	47
Uusikaupunki	35	12	23	24	47
Yhteensä	71	23	49	45	94

### 6.3. Mittarin laadinta ja sen ominaisuudet

Kyselylomakkeessa oli 51 väittämää, joihin vanhemmat vastasivat sekä kolme muuta kysymystä. (Kyselylomake liitteenä 1.)

Kaikki viisikymmentäyksi väittämää kuvasivat jotain asiaa tai tilannetta, jonka kanssa opettaja voi joutua tekemisiin. Vastates-



saan äidit ja isät ilmaisivat, miten he vanhempina asiaan suhtautuisivat. Kolmekymmeneen väittämään vastattiin joko olemalla täysin samaa mieltä tai täysin erimieltä. Kahteenkymmeneenyhteen väittämään ilmaistiin mielipide viisiportaista asteikkoa käyttäen, jossa keskimäinen vastaus oli neutraali.

Väittämien valinnassa käytettiin apuna Kangaskestin (1990) aikaisempaa tutkimusta aihepiirejä mietittäessä. Suurin osa väittämistä on syntynyt oman mielenkiintomme ja loogisen ajattelun pohjalta. Suurena apuna kysymysten muokkaamisessa olivat myös graduseminaarin osallistujat. Kyselylomake esitettiin kymmenellä luokanopettajalla. Heidän antamansa palautteen pohjalta sitä muokattiin hieman uudelleen.

Mittariin sisällytettiin seuraavat taustamuuttujat:

vastaajan ikä  
sukupuoli  
asuinpaikka  
vastaajan lapsen luokka-aste

#### 6.3.1. Väittämien jakautuminen eri osa-alueille

Kyselylomakkeen kysymykset jakoutuivat seuraavasti:

Opettajan persoonallisuuteen liittyviä kysymyksiä on 17, jotka ovat kysymykset 1, 2, 3, 6, 7, 11, 21, 25, 34, 36, 39, 40, 43, 44, 47, 48 ja 49. Opettajan esikuvallisuuteen liittyviä kysymyksiä ovat 30, 33, 46 ja 51. Opettajan opetuskäyttämiseen liittyviä kysymyksiä on 19 (kysymykset 4, 5, 9, 10, 12, 13, 15, 20, 23, 26, 27) sekä opettajan koulun ulkopuoliseen toimintaan liittyviä kysymyksiä 8, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 41, 45, 50. (Ks. Liite 1.)

#### 6.4. Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat aineiston hankkimiseen liittyvät tekijät, tutkimuksen analysointivaiheet ja tehtyjen

päätelmien oikeellisuus. Suuri merkitys luotettavuudella on sillä, miten kerättävä tieto liittyy tutkittavan arkipäivään, sekä kerättävän tiedon luonteella. Tutkimustulosten luotettavuudessa on kiinnitettävä huomio kahteen seikkaan: (1) miten luotettavia ovat saadut tulokset, eli miten hyvin tulokset vastaavat todellisuutta, ja (2) saadaanko tutkimuksessa käytetyllä menetelmällä todella vastaukset tutkimusongelmiin. Kumpikin näkökohta on ongelmallinen ihmistieteissä. (Erätuuli ym. 1994, 98.)

Kvantitatiiviseen tutkimukseen kuuluvan mittauksen uskottavuutta ja luotettavuutta arvioidaan validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Luotettavaan tutkimukseen liittyy korkea mittauksen pätevyyttä tarkoittava validius ja korkea tulosten pysyvyyttä osoittava reliabiliteetti. Validiteetti liittyy käsitteellisesti käytettävään mittariin ja reliabiliteetti mittaukseen. Molemmat käsitteet ovat vahvasti tilannesidonnaisia, minkä vuoksi niitä on aina tarkasteltava tapauskohtaisesti.

Validiteetti ja reliabiliteetti liittyvät tutkimusaineiston sisäiseen luotettavuuteen ja ilmoittavat, miten luotettavasti ja oikein tietoja saadaan tutkittavaan otokseen sisältyvistä koehenkilöistä. Ulkoinen luotettavuus ilmoittaa, kuinka hyvin koehenkilöiden joukko edustaa perusjoukkoa ja liittyy näin läheisesti otantaan.

#### 6.4.1. Validiteetti

Mittarin sisällön tulee olla tutkittavan käsitteen kannalta järkevä ja perusteltu, jotta sen voidaan sanoa mittaavan juuri tarkoitettua asiaa. (Alkula ym. 1994, 92.)

Sisällön validointi perustuu käsitteen alan tarkkaan rajaamiseen. Jos samaa käsitettä tai siihen läheisesti liittyvää käsitettä on jo tutkittu, saadaan tästä hyvä perusta. Käytännössä on parempi ottaa mittavälineeseen mieluummin liian paljon kuin liian vähän osioita, koska jokin huonosti erottelevaksi tai muuten sopimattomaksi osoittautuva osio on helppo jättää pois. Suurta osiomäärää puoltaa myös korkeamman reliabiliteetin tavoittelu, joskin testi-

väsymys asettaa tietysti myös ylärajan mittavälineen laajuudelle. ( Erätuuli ym. 1994, 106.)

Mittausten validiteetti määritellään tavallisesti mittauksen kyvyksi antaa tietoa siitä, mitä todella halutaan mitata. ( Erätuuli ym. 1994, 104.)

Mittarin validiteetti on sitä suurempi mitä paremmin mittaus kohdistuu tutkittavaan ilmiöön. Koska roolin käsitettä ei voida suoraan mitata, tutkittiin tässä opettajaan kohdistuvia rooli-odotuksia. Mittarin operationaalisina osina käytettiin väittämiä, jotka laadittiin teoriassa esitettyjen näkemysten ja aikaisempien tutkimusten pohjalta.

Ulkoista luotettavuutta tosin alentaa otoksen pienuus ja rajallisuus. Tulokset ovatkin yleistettävissä varovasti vain kaupungissa ja maaseudulla asuviin vanhempiin.

#### 6.4.2. Reliabiliteetti

Reliabiliteetti eli satunnaisvirheettömyys tarkoittaa sitä, missä määrin mittaus on riippumaton satunnaisvaihtelusta.

Reliabiliteetti on sitä parempi mitä vähemmän sattumalla on ollut osuutta mittaustuloksissa. Reliabiliteetin parantamisen johdosta kyselylomakkeen ohjeet pyrittiin tekemään selviksi ja yksityiskohtaisiksi sekä kysymykset tehtiin motivoiviksi. Toisaalta lähetettyjen kyselylomakkeiden täyttämistä ei ole voitu lainkaan kontrolloida.

Alkulan ja kumppanien (1994,96) mukaan mittauksia toistettaessa liian pian, vaikuttavat edellisen kerran muistaminen uusinta mittauksen tuloksiin. Muistaminen on ongelmallista erityisesti silloin, kun satunnaisvirheen oletetaan johtuvan pääasiassa mielialan vaihdoksista.

Selvää on, että alhainen reliabiliteetti vie pohjaa tulosten ja johtopäätösten luotettavuudelta. Tavallisesti sanotaan, että jos kyselytutkimuksissa reliabiliteetti on yli .80, voi tutkija olla

tyytyväinen. Jos reliabiliteetti jää alle .50, on syytä huoleen ja pohtia mahdollisuutta yhdistää muuttujia ja saada tätä kautta reliabiliteetti nousemaan. ( Erätuuli ym. 1994, 104.)

Ns. Cronbachin alfa kerrointa käytetään osioiden keskinäisen yhdenmukaisuuden mittaamiseen. Faktoriansalyysissa saadaan kunkin faktorin sisäinen konsistenssi suoraan vakio-ohjelmasta. Kokemukset ovat osoittaneet, että puolitusmenetelmällä saadut faktoreiden reliabiliteettiestimaatit ovat usein liian korkeita ja Cronbachin kertoimella saadut liian matalia, joten todellinen arvo lienee näiden estimaattien välissä. ( Erätuuli ym. 1994, 103.)

Cronbachin alfan arvo vaihtelee osioiden lukumäärän ja osioiden keskimääräisen korrelaation mukaan siten, että jos toinen pysyy vakiona ja toinen kasvaa, myös alfan arvo kasvaa. Alfan arvo saisi mielellään olla 0,7:ää korkeampi, mutta käytännössä joudutaan tyytymään alhaisempiinkin kertoimiin. ( Alkula ym. 1994, 99.) Kyselykaavaakkeemme Cronbachin alfaksi saatiin 0,64. Tähän arvoon voitaneen tyytyä, koska se on laskettu koko kyselykaavakkeesta ja kaavakkeessamme on osittain toisistaan riippumattomia osa-alueita. (Vrt. myös Erätuuli ym. 1994, 104)

Tutkimuksessa ei suoritettu alkumittausta, joten muistaminen ei heikennä mittauksen reliabiliteettia. Kokemuksella ei ole voinut olla reliabiliteettiin heikentävää vaikutusta, koska mittauskertoja oli vain yksi. Pyrimme kasvattamaan reliabiliteettia laatimalla 54 kysymystä kyselylomakkeeseen. Kysymysten lukumäärän kasvaessa nousee myös mittarin reliabiliteetti, minkä vuoksi mielipiteitä on järkevää tutkia useista eri kysymyksistä muodostetulla mittarilla. Yritimme löytää järkevän määrän kysymyksiä, sillä liiallinen kysymysten määrä olisi aiheuttanut vastausväsymystä.

Tulosten käsittelyvaiheessakin voi reliabiliteetti vielä alentua, jos tulee laskentavirheitä tai eroja tulosten tulkinnessa ja pisteytyksessä. Koska meitä oli kaksi tutkijaa vastauksen tulkinntaa suorittamassa, reliabiliteetti arvo kohosi.

## 7 TUTKIMUKSEN TULOKSIA

### 7.1. Vanhempien opettajaan kohdistamat odotukset

#### 7.1.1. Opetuskäyttämiseen kohdistuvat vaatimukset ja rajojen etsinnät

Opettajan opetuskäyttämistä on mitattu useilla eri kysymyksillä; niiden perusteella esitetään prosentuaalisesti seuraavat tulokset.

Opettajan tulee hyvin hallita opettamansa oppiaineet. 97,9%

Opettajan tulee pitää luokassa hyvä kuri ja järjestys. 96,8%

Opettajan tulisi kuunnella oppilaidensa huolia. 96,8%

Opettajan tulee olla auktoriteetti oppilaidensa silmissä. 94,7%

Opettaja voi seisottaa tottelematonta oppilasta. 91,5%

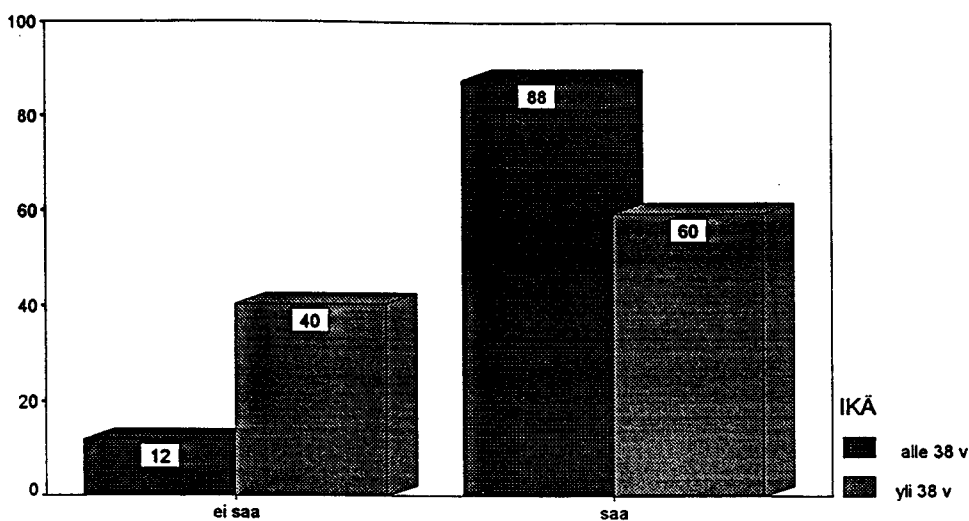
Opettajan tulee tietää oppilaiden kotioloista ja taustoista. 91,5%

Opettajan tulee järjestää säännöllisesti keskustelutilaisuuksia vanhempien kanssa. 80,9%

Opettaja voi poistua puhelimeen kesken oppitunnin. 77,7%

Opettaja voi käydä monistamassa oppitunnin aikana. 77,7%

Opettaja saa osoittaa oppilaille tietämättömyytensä. 75,5%



KUVIO 5. Vastaajien iän yhteys siihen, saako opettaja osoittaa oppilaille tietämättömyyttään.

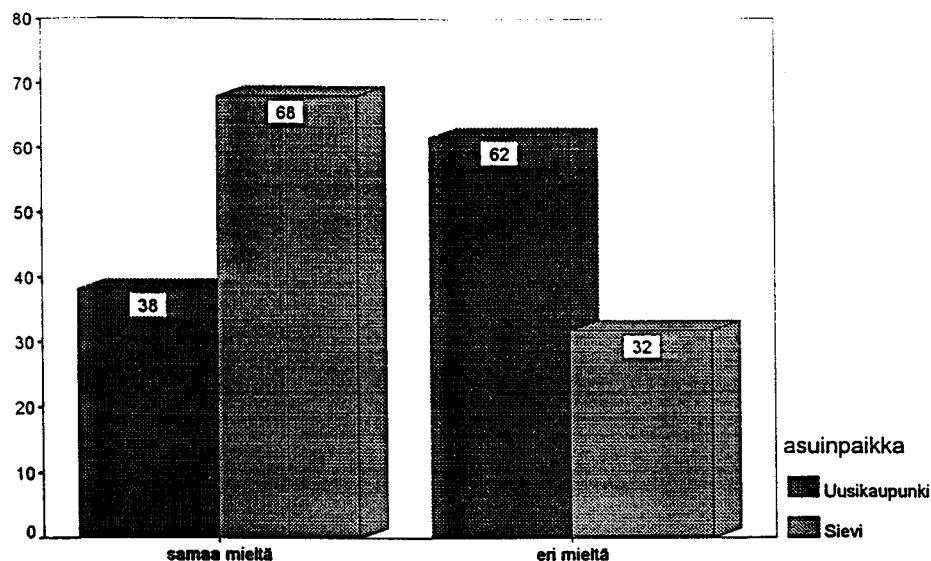
Kysyessämme, saako opettaja osoittaa oppilaille tietämättömyytään, kummankin ikäryhmän vastauksista voi vetää sen johtopäätöksen, että opettajakin on inhimillinen olento, eikä hänen tarvitse olla kaikkietietävä (kuvio 5). Alle 38-vuotiaista suurin osa (88%) oli sitä mieltä, että opettaja saa osoittaa oppilaille tietämättömyytään. Yli 38-vuotiaiden ryhmästäkin yli puolet (60%) salli opettajan tietämättömyyden. Tämänkin kysymyksen suhteen nuorempi ikäryhmä oli merkitsevästi suvaitsevampi. ( $\chi^2=9.9$ ,  $p<.01$ ).

Opettajan tulee olla ensisijaisesti tietojen ja taitojen välittäjä kuin kasvattaja. 67,0%

Opettaja voi poistaa häirikköoppilaan luokasta voimakeinoin, mikäli muut keinot eivät auta. 63,8%

Opettaja saa palkita oppilaita karamellilla. 57,4%

Opettajan tulee suhtautua virallisen asiallisesti oppilaisiin. 53,2%

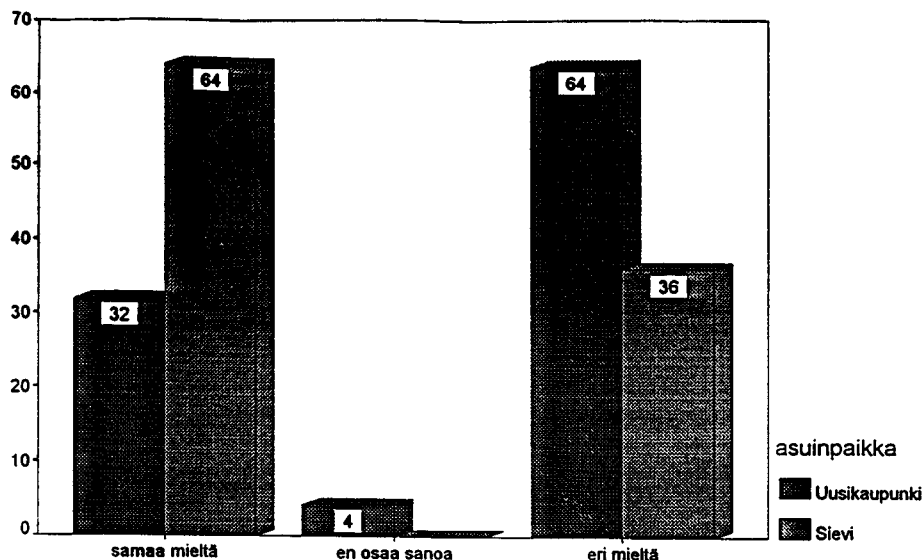


KUVIO 6. Vastaajien asuinpaikan yhteys siihen, tuleeko opettajan suhtautua virallisen asiallisesti oppilaisiinsa.

Opettajan ei tarvitse suhtautua virallisen asiallisesti oppilaisiinsa. Hän saa olla myös tuttavallinen ja puhutella oppilaitaan epävirallisen tuntuisesti. Vastaajien asuinpaikan suhteen syntyi mielipiteissä selviä eroja (ks. kuvio 6). Sieviläisten oppilaiden vanhempien enemmistö (68%) oli sitä mieltä, että

opettajan ei tarvitse suhtautua virallisesti oppilaisiinsa. Uusikaupunkilaisista taas yli puolet (62%) salli opettajalle tuttavallisen suhtautumistavan. ( $\chi^2=8.4$ ,  $p<.05$ ).

Opettaja voi moittaa luokan kuullen oppilasta, joka on laiminlyönyt tehtävänsä. 47,9%



KUVIO 7. Vastaajien asuinpaikan yhteys siihen, saako opettaja moittaa yhtä oppilasta muiden kuullen.

Uusikaupunkilaisten ja sieviläisten vanhempien mielipide-erot olivat suurimmat sen suhteen, saako opettaja moittaa yhtä oppilasta muiden kuullen (kuvio 7). Uusikaupunkilaisista vain 32% hyväksyi yhden oppilaan moittimisen muiden kuullen. Sieviläisistä yli puolet (64%) oli sitä mieltä, että yhtä oppilasta saa moittaa muiden kuullen. ( $\chi^2=10.6$ ,  $p<.01$ ).

Koulun tulee opettaa ja kodin kasvattaa. 41,5%

Tarkasteltaessa yläkvartiilia, jolloin vanhempien odotusten prosenttuaalinen osuus sijoittuu 100 - 75% väliin, saadaan vanhemmilta yksimielisimmät odotukset opettajan käyttäytymisestä.

Lähes kaikki (97,9%) isät ja äidit olettivat opettajan hallitsevan hyvin opettamansa oppiaineet. Kurin ja järjestyksen osalta

opettajalta vaaditaan (96,8%) lähes täydellistä järjestyksenpitäjän roolia. 96,8% vanhemmista arvostaa opettajaa, joka kuuntee oppilaiden huolet ja murheet.

Opettajan tulisi olla auktoriteetti oppilaidensa silmissä. Hänelle sallitaan oikeus käyttää seisottamista rangaistuskeinona tottelematonta oppilasta kohtaan.

Opettajalta odotetaan hyvää yhteistoimintakykyä oppilaiden vanhempien kanssa. Opettajan toivotaan olevan tietoinen oppilaiden kotioloista ja taustoista. Samaa on tukenut Vilen (1990,19). Opettajan odotetaan järjestävän vanhemmille säännöllisiä keskustelutilaisuuksia.

Opettajalle sallitaan poistuminen oppitunnilta, mikäli hän menee puhelimeen tai monistamaan oppilaille materiaaleja.

Vanhemmat sallivat opettajalle inhimillisyyden kaikkitietävyydessä, sillä isät ja äidit sallivat opettajan myöntävän oppilaille tietämättömyytensä joissakin asioissa.

Tulosten prosenttuaalisen osuuden sijoituttua 55 - 45% väliin, alkavat vanhemmat ryhmänä "empimään". Heidän mielipiteensä alkavat poiketa toisistaan. Puolet vanhemmista asettaa opettajalle jonkun odotuksen ja puolet vanhemmista taas ei.

53,2% vanhemmista odottaa opettajan suhtautuvan oppilaisiin virallisen asiallisesti. Vanhemmat epäröivät voiko opettajalla olla letkeä rento ote oppilaisiin vai pitäisikö opettajan olla virallinen ja asiallinen säilyttääkseen auktoriteettinsa.

Oppilaiden isistä ja äideistä 47,9% sallii opettajan moittia lastaan muiden oppilaiden kuullen, mikäli oppilas on laiminlyönyt tehtävänsä. 41,5% vanhemmista katsoo koulun tehtäväksi vain opettamisen. 58,5% vanhemmista jakaisi kasvatustyön koulun kanssa.



### 7.1.2. Koulutyön ulkopuoliseen toimintaan kohdistuvat odotukset

Opettajan vapaa-aikaan liittyviä odotuksia on mitattu usealla kysymyksellä, joiden perusteella tulokset voidaan prosentuaalisesti asettaa seuraavaan järjestykseen.

Opettaja voi olla poliittisen puolueen jäsen. 93,6%

Opettajan poliittiseen puolueeseen kuulumiselle eivät vastaajat aseta suurempia esteitä. Alle 38-vuotiaista kaikki olivat sitä mieltä, että opettaja saa olla poliittisen puolueen jäsen. Yli 38-vuotiaista 14% kieltää opettajan poliittisen puolueen jäsenyyden. Nuorempi ikäryhmä on suvaitsevampi opettajan poliittista toimintaa kohtaan. ( $\chi^2=7.6$ ,  $p<.01$ ).

Opettaja voi erota kirkosta. 90,4%

Opettaja voi elää avoliitossa. 90,4%

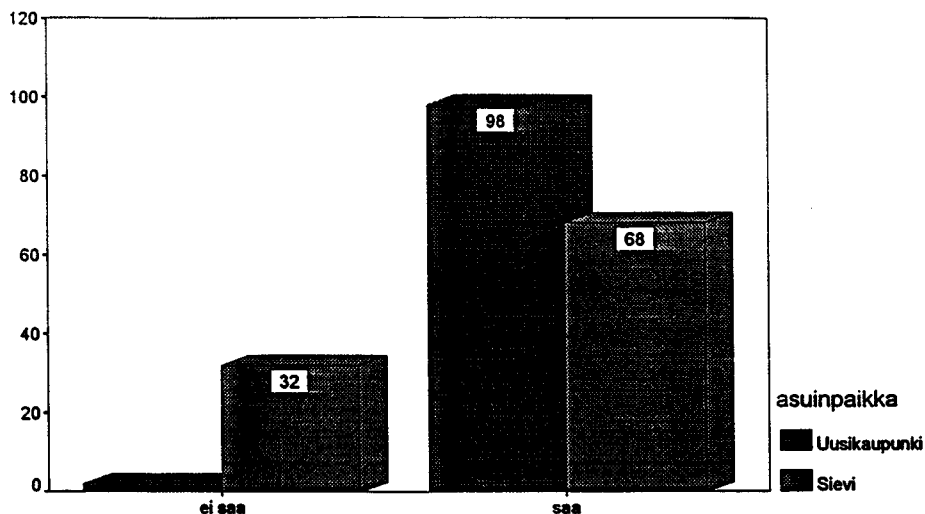
Asuinpaikalla ei ollut suurta vaikutusta siihen, pitääkö opettajan olla naimisissa. Opettaja saa myös elää avoliitossa. Lähes kaikki uusikaupunkilaiset (98%) sallivat opettajalle avoliiton siviilisäädiksi. Sieviläisistä kuitenkin 17% oli sitä mieltä, että opettajan tulee olla naimisissa. ( $\chi^2=6.0$ ,  $p<.05$ ).

Eri ikäryhmillä mielipide-erot olivat vielä pienemmät, kun kyseessä oli opettajan avoliitossa eläminen. Alle 38-vuotiaista lähes kaikki (96%) salli opettajalle avoliiton, kun taas vanhempi ikäryhmä salli sen vain 83-prosenttisesti. ( $\chi^2=4.1$ ,  $p<.05$ ).

Opettaja voi osallistua mielenosoitukseen. 86,2%

Opettaja voi lakkoilla paremman palkan puolesta. 83,0%

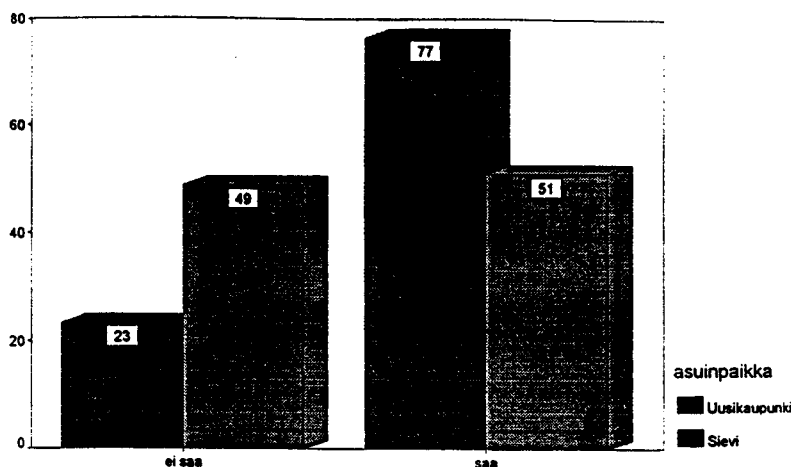
Opettaja voi käyttää alkoholia. 83,0%



KUVIO 8. Vastaajien asuinpaikan yhteys siihen, saako opettaja käyttää alkoholia.

Opettajan alkoholinkäyttöä koskevissa mielipiteissä Uudenkaupungin ja Sievin vanhempien mielipiteissä oli merkittävän suuria eroja (ks. kuvio 8). Melkein kaikki (98%) uusikaupunkilaiset antoivat opettajalle luvan käyttää alkoholia, mutta sieviläisistä (32%) oli sitä mieltä, että opettaja ei saa käyttää alkoholia. ( $\text{Khi}^2=14.8$ ,  $p<.001$ ).

Naisopettajalta ei odoteta armeijan käyntiä. 67%  
Opettaja saa tupakoida. 63,8%



KUVIO 9. Vastaajien asuinpaikan yhteys siihen, saako opettaja tupakoida.

Uudenkaupungin suuren koulun ja Sievin pienen kyläkoulun oppilaiden vanhempien mielipiteissä näyttää olevan suvaitsevaisuuseroja opettajan tupakoinnin suhteen. Uudenkaupungin vanhemmista hieman yli kolme neljäsosaa (77%) salli opettajan tupakanpolton. Sievin oppilaiden vanhemmista lähes puolet (49%) oli sitä mieltä, että opettaja ei saa polttaa tupakkaa (kuvio 9). Koulussa puhutaan tupakanpolton vaaroista ja terveysriskeistä. Oppilaille voi siis syntyä ristiriitaisia ajatuksia heidän huomattessaan opettajan polttavan tupakkaa. Tämä selittää osaltaan kohtalaisen suuren ryhmän (49%) kielteiset asenteet opettajan tupakanpoltoa kohtaan. ( $\chi^2=6.6$ ,  $p<.01$ ).

Opettajan tupakanpolton hyväksymisessä oli havaittavissa myös vanhempien eri ikäryhmien välillä selviä eroja. Alle 38-vuotiaista hieman alle kolme neljäsosaa (74%) hyväksyi tupakoivan opettajan. Yli 38-vuotiaista lähes puolet (48%) oli sitä mieltä, että opettaja ei saa polttaa tupakkaa. Nuorempi ikäryhmä oli jälleen vanhempaa suvaitsevampi. Nuoremmasta ikäluokasta saattaa ehkä useampi tupakoida itsekin.

Miesopettajan tulee käydä armeija. 50,0%

Opettajan ei tarvitse toimia oppilaiden hyväksi kouluajan ulkopuolella. 48,9%

Opettajan tulee osallistua koulupiirin vapaa-ajan toimintaan. 37,2%

Vanhempien opettajan vapaa-aikaan liittyvien odotusten yläkvartiiliin sijoittui seuraavanlaisia odotuksia.

Vanhemmat eivät asettaneet suuriakaan esteitä poliittiseen puolueeseen kuulumiselle, sillä 93,6% heistä hyväksyivät tämän. Vanhemmat olivat myös vapaamielisiä kirkkoon kuulumattomuuden sekä avoliitossa elämisen suhteen, sillä 83,0% vastaajista hyväksyi opettajan elävän tällaisissa olosuhteissa.

Isät ja äidit sallivat opettajan osallistuvan mielenosoituskulkeuksiin sekä hyväksyvät opettajien lakkoilemisen paremman palkan puolesta. Opettaja voi myös nauttia alkoholia vapaa-aikanaan.

Vanhempien mielipiteet ja kahtiajako sen sijaan syntyy mm. miesopettajan armeijan käynnin suhteen, sillä vastaajista 50% odottaa miesopettajan käyvän armeijan. Vanhemmat rauhottavat opettajan vapaa-ajan koulutyöstä, sillä heistä 48,9% toteaa, ettei opettajan tarvitse toimia oppilaiden hyväksi kouluajan ulkopuolella. 37,2 % vastaajista odottaa opettajan osallistuvan koulupiirin vapaa-ajan toimintaan.

### 7.1.3. Opettajan esikuvallisuuteen liittyvät odotukset

Opettajan esikuvallisuutta mitattiin neljällä kysymyksellä. Vanhempien mielipiteiden prosenttuaalinen osuus esitellään seuraavasti.

Opettajan tulee olla esikuvana oppilaille. 98,9%

Opettajan tulee itse noudattaa yleisiä periaatteita, joita hän opettaa oppilailleen. 92,6%

Opettaja ei saa esittää radikaaleja mielipiteitään oppilaille. 53,2%

Opettaja ei saa menettää malttiaan, vaikka oppilaat puhuvat keskenään oppitunnin aikana. 52,1%

Yläkvartiiliin sijoittuivat seuraavat odotukset: 98,9% vanhemmista odottaa opettajan olevan esikuva oppilaille; hänen tulee myös itse noudattaa opettamiaan periaatteita. Karin (1977,18-19) mukaan opettajalle asetetaan erittäin korkeat esikuvallisuusvaatimukset verrattuina muihin työntekijäryhmiin juuri esikuvallisuudella ja eettisellä alueella.

Empiminen alkaa seuraavien ominaisuuksien kohdalla. Puolet vanhemmista sallivat opettajan radikaalien mielipiteiden esittämisen(46,8%) sekä opettajan maltin menetyksen keskenään keskusteleville oppilaille tunnin aikana (47,9%).

#### 7.1.4. Opettajan persoonallisuuteen kohdistuvat vaatimukset ja rajojen etsinnät

Opettajan persoonallisuutta mitattiin usealla kysymyksellä. Vanhempien mielipiteiden prosentuaalinen osuus esitellään seuraavasti.

Opettaja saa kertoa vitsejä. 98,9%

Opettajalta odotetaan täsmällisyyttä ja huolellisuutta. 98,9%

Opettaja voi korottaa ääntä luokassa. 96,8%

Opettajan tulisi olla ennakkoluuloton ja kokeilunhaluinen. 95,7%

Opettaja voi käyttää tilannekomiikkaa opetuksessaan. 92,6%

Opettaja ei saa syödä purukumia luokassa. 88,3%

Opettajan pitää olla huolitellusti pukeutunut. 86,0%

Ei ole sama, minkälaisissa vaatteissa opettaja esiintyy luokan edessä. Hänen tulee olla huolitellusti pukeutunut ja näin näyttää oppilaille hyvää esimerkkiä. Kuluneet farmarit ja likainen villapusero ei voi olla opettajan työasu. Sekä nuorempi että vanhempi ikäryhmä oli lähes samaa mieltä opettajan pukeutumisesta. Vanhempi ikäryhmä oli vielä tarkempi opettajan asusteista, sillä melkein kaikki (95%) olivat sitä mieltä, että opettajan tulee olla huolitellusti pukeutunut. ( $\chi^2=4.5$ ,  $p<.05$ )

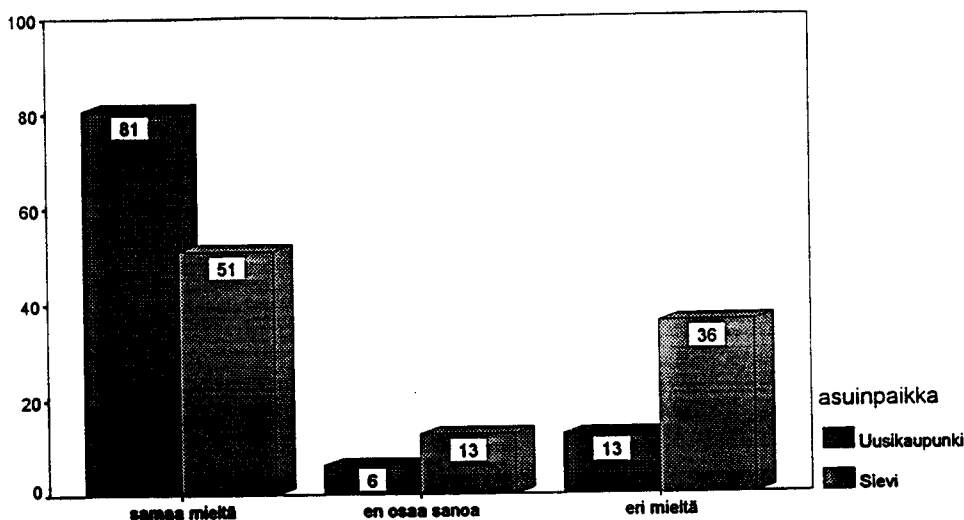
Opettajan pitää tulla helposti toimeen toisten kanssa. 85,4%

Opettaja voi käyttää omaa murrettaan opetuksessaan. 83,0%

Opettaja ei saa tuoda poliittista kantaansa esiin luokassa. 83,0%

Opettajalta edellytetään kutsumusta työhönsä. 76,6%

Naisopettaja voi käyttää minihametta. 66,0%



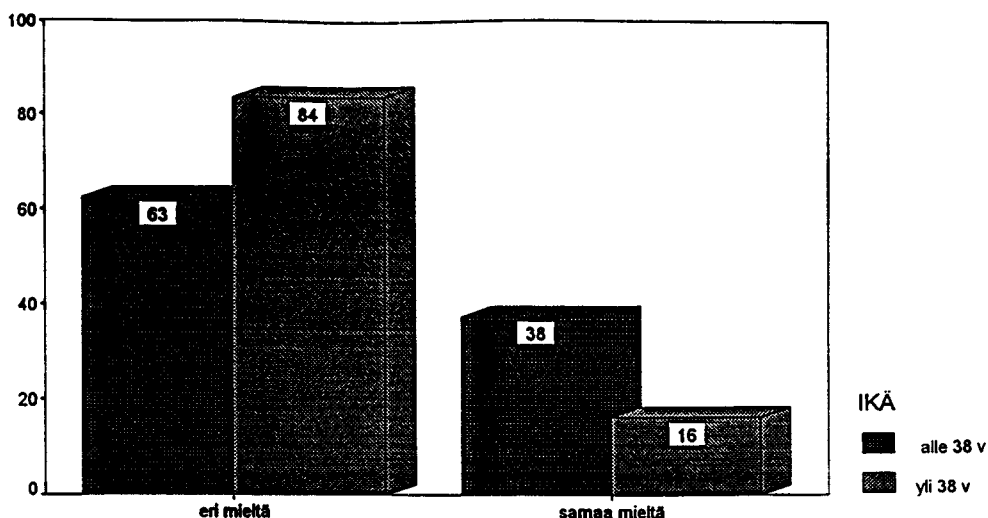
KUVIO 10. Vastaajien asuinpaikan yhteys siihen, saako naisopettaja käyttää minihameetta.

Naisopettaja saa käyttää minihameetta. Vertasimme vanhempien mielipiteitä asuinpaikkojen suhteen ja eroja oli havaittavissa. Uusikaupunkilaisista 81% salli naisopettajalle minihameen. Sieviläisistä 36% oli sitä mieltä, että naisopettaja ei saa käyttää minihameetta (ks. kuvio 10). Uusikaupunkilaiset olivat siis suvaitsevaisempia naisopettajan minihameenkäytön suhteen. ( $\chi^2=9.4$ ,  $p<.01$ )

Eräässä lomakkeessa oli tästä asiasta humoristinen lisäkommentti. "Naisopettaja saa käyttää minihameetta, mikäli sääret sen sallivat."

Opettaja voi joskus unohtaa tavaroita kotiin. 66,0%

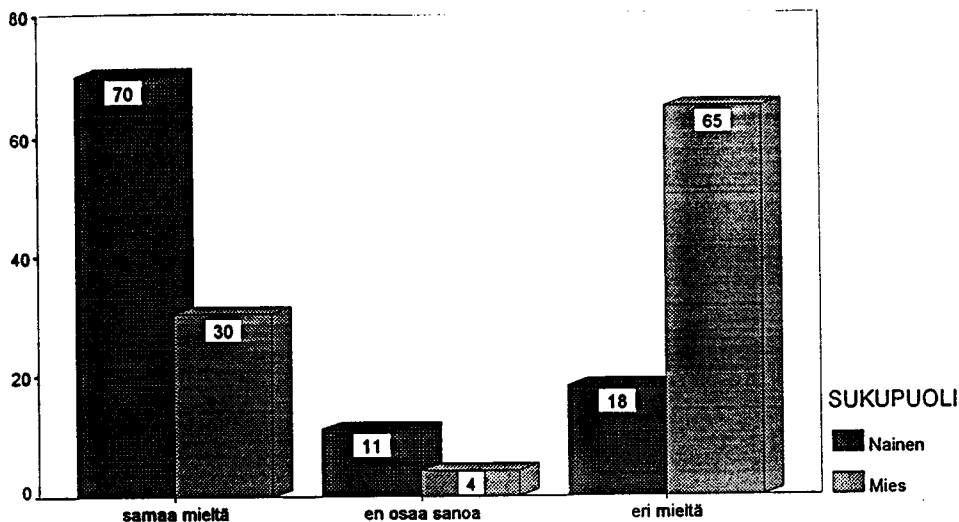
Opettajan tulee olla oppilaille äiti- tai isähahmo. 64,9%



KUVIO 11. Vastaajien iän yhteys siihen, tuleeko opettajan olla oppilaille turvallinen äiti- tai isähahmo.

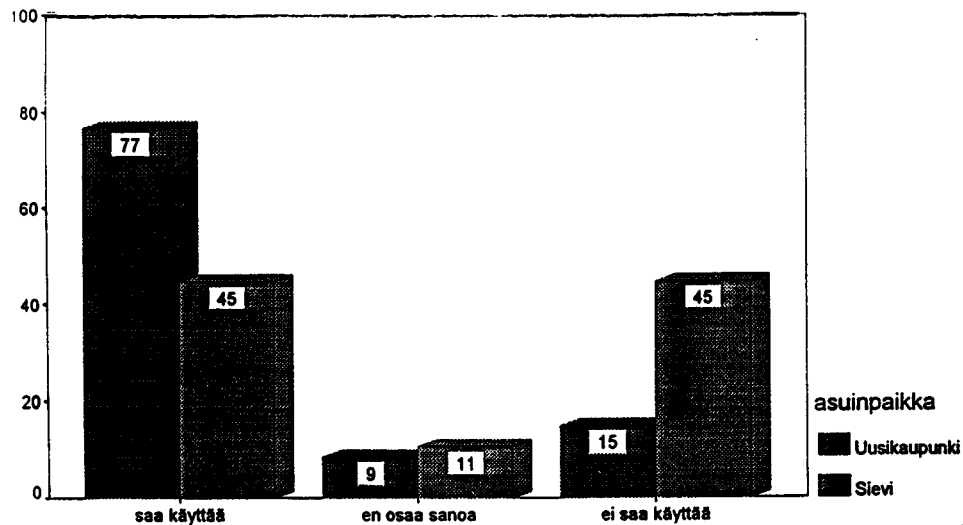
Kuviossa 11 esitetään ikäryhmien kannanottoja siihen, kuinka turvallinen opettajan tulisi olla. Nuoremmasta ikäryhmästä yli puolet (63%) ja vanhemmasta ikäryhmästä suurin osa (84%) oli sitä mieltä, että opettajan ei tarvitse olla turvallinen äiti- tai isähahmo. ( $\chi^2=4.7, p<.05$ ). Yllättävää kyllä vanhemman ikäryhmän mielestä opettajan ei tarvitse olla turvallinen hahmo oppilailleen. Tähän saattaa olla syynä se, että heidän lapsensa ovat jo viidennellä tai kuudennella luokalla, jotenka he eivät enää tarvitse turvallista äiti- tai isähahmoa.

Miesopettaja voi käyttää korvakorua. 60,6%



KUVIO 12. Vastaajan sukupuolen yhteys siihen, saako miesopettaja käyttää korvakorua.

Miehillä ja naisilla oli eriävät mielipiteet siitä, saako miesopettaja käyttää korvakorua (ks. kuvio 12). Naiset sallivat miesopettajalle korvakorun ja miehet eivät. Naisista 70% oli sitä mieltä, että miesopettaja saa käyttää korvakorua. Miehistä vain 30% hyväksyi miesopettajalle korvakorun. ( $\chi^2=18.3, p<.001$ ).



Kuvio 13. Vastaajien asuinpaikan yhteys siihen, saako miesopettaja käyttää korvakorua.

Myös asuinpaikkojen mukaan nämä mielipiteet erosivat toisistaan (kuvio 13). Uusikaupunkilaisista 77% salli miesopettajalle korvakorun. Sieviläisten mielipiteet menivät tasan. 45% oli sitä mieltä, että miesopettaja saa käyttää korvakoruja ja 45% taas sitä mieltä, että ei. ( $\text{Khi}^2=11.1.$ ,  $p<.01$ ).

Opettaja voi painottaa omaa harrastustaan oppitunneilla. 51,1%  
Opettaja saa kehua itseään oppilaille. 47,9%

Tähän päättyi muuttujakohtainen jakaumien tarkastelu. Teemme vanhempien mielipiteistä lyhyen yhteenvedon ennen pohdintaa. Vanhempien odotuksista yläkvartiiliin sijoittuvat seuraavat asiat. Vanhemmat (98,9%) hyväksyvät, että opettaja kertoo vitsejä oppilaille; jota tukee myös Niikon (1992,362) näkökanta. 98,9% isistä ja äideistä odottavat opettajalta täsmällisyyttä ja huolellisuutta. Opettaja saa korottaa ääntään luokassa.

Opettajan odotetaan olevan kokeilunhaluinen, ennakkoluuloton ja tilannekomiikkaa hallitseva. Purukumin syöntiä oppitunneilla



vanhemmat eivät opettajalta hyväksy. Opettajan odotetaan pu-  
keutuvan huolitellusti työpaikallaan. Vanhemmat odottavat opet-  
tajalta toisten kanssa toimeentulevaa luonnetta; murteenkäyttö  
opetuksessa on sallittua. Poliittisen kannan esiintuomista op-  
pitunneilla vanhemmat eivät opettajalle salli. Vanhemmat kokevat  
opettajan ammatin kutsumustyönä.

Vahvan yksimielisyyden sijaan vanhemmista puolet asetti odotuksia  
ja puolet ei sen suhteen, tuleeko opettajan painottaa omaa har-  
rastustaan oppitunneilla sekä sen suhteen, voiko opettaja kehua  
itseään oppitunneilla.

## 8. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia odotuksia peruskoulun ensimmäisen ja kuudennen luokan oppilaiden vanhemmat asettavat opettajalle koulussa ja koulun ulkopuolella. Tutkimuksen pääongelmaan saatiin vastaus: opettajan tulee olla esikuvana oppilaille. Hänen on hallittava hyvin opettamansa oppiaineet ja pidettävä luokassa hyvä kuri ja järjestys. Opettajan odotetaan olevan täsmällinen ja huolellinen; hänen odotetaan olevan huumorintajuinen ja hänen vitsinkerrontataitojaan arvostetaan. Opettajalle sallitaan vapaa-aikana poliittinen toiminta.

Kyselyyn vastanneista noin kaksi kolmasosaa oli naisia. Tästä voi päätellä, että äidit seuraavat aktiivisemmin lastensa koulunkäyntiä. Mikäli miehet olisivat vastanneet ahkerammin, olisi tulokset voineet olla erilaisia.

Teoriaosassa esitetyt aikaisemmat roolitutkimukset osoittavat, että yhä tänä päivänä opettajiin kohdistuu voimakkaita rooli-odotuksia. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat tätä käsitystä.

Vanhemmat odottavat lähes yksimielisesti opettajan pitävän luokassa hyvän kurin ja järjestyksen sekä arvostavat opettajan taitoa kuunnella oppilaiden huolia. Tämä osoittaa, että vanhemmat jakavat kasvatusvastuuta opettajan kanssa (vrt. Nurmi 1984,11). Vanhempien mielipiteeseen on voinut myös vaikuttaa kuva entisajan hyvästä opettajasta, joka hankki auktoriteettinsa oppilaita kohtaan kurilla.

Opettajalta vaaditaan yhä enemmän ihmissuhdetaitoja. Vanhemmat odottavat opettajan järjestävän heille keskustelutilaisuuksia, joissa voidaan keskustella oppilaiden kotioloista ja taustoista (vrt. Vilen 1990,19).

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että opettajan persoonallisuuteen liittyvien odotusten kohdalla muodostui ensimmäisen ja kuudennen luokan oppilaiden vanhempien välille tilastollisesti merkitsevä ero. Ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmat koros-

tivat opettajan kutsumusta työhönsä kuudennen luokan oppilaiden vanhempia enemmän. Tulokseen on saattanut vaikuttaa se, että ensimmäisellä luokalla oppilaalle muodostuu pohja koko koulunkäynnille. Silloin hän oppii lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan. Näin ollen olisi tärkeää, että opettajalla olisi kutsumus työhönsä ja, että hän olisi innokas ja paneutuisi työhönsä hyvin.

Mitattaessa opettajan pukeutumista saatiin tulokseksi, että opettajan tulee olla huolitellusti pukeutunut koulussa. Sekä yli 38 vuotiaat että alle 38 vuotiaat olivat samaa mieltä. Voidaan olettaa, että vanhemmat uskovat vaatetuksen "pöngittävän" opettajan auktoriteettia. Kulttuurimme arvostaa hyvin pukeutuneita ihmisiä.

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että sieviläisistä vanhemmista yli puolet sallivat yhden oppilaan moittimisen luokan kuullen; uusikaupunkilaisista kolmasosa hyväksyi moittimisen. Tulokseen voi vaikuttaa Sievissä vallitsevat uskonnolliset tekijät.

Alle 38-vuotiaat vanhemmat erosivat merkitsevästi yli 38-vuotiaista siinä, että nuoremmat isät ja äidit hyväksyivät, että opettaja voi osoittaa tietyissä asioissa tietämättömyytensä. Tästä voi päätellä, että kasvatuskulttuurissa on tapahtunut muutoksia. Vanhemmat ihmiset muistavat opettajansa kaikkitietävänä, jonka avulla silloinen opettaja saavutti auktoriteettinsa.

Opettajan poliittiseen puolueeseen kuulumiselle ei löytynyt montaakaan vastustajaa; kaikki alle 38 vuotiaat hyväksyivät poliitiikassa toimimisen. Tulokseen on saattanut vaikuttaa se, että nuoret vanhemmat haluaisivat jonkun voivan vaikuttaa esim. oman kylänsä asioihin. Ja oman kylän opettajaa pidetään usein vaikutusvaltaisena ja arvostettuna henkilönä.

Tutkimuksemme perusteella näyttää siltä, että nuorempi ikäryhmä on kauttaaltaan suvaitsevampi kuin vanhempi ikäryhmä. Toisaalta

yli 38- vuotiaat saattavat ajatella, että kaikki ylimääräinen toiminta syö opettajan voimavaroja, eikä opettaja näinollen jaksaa keskittyä opetustyöhönsä tarpeeksi tehokkaasti.

Uusikaupunkilaiset ovat huomattavasti suvaitsevaisempia opettajan alkoholikäytön suhteen kuin sieviläiset; luultavasti maaseudulla asuu konservatiivisempia ihmisiä. On ymmärrettävää, että opettaja sitovat maaseudulla vahvemmat perinteet kuin kaupungissa.

Lopullisen kyselykaavakkeen laadinta tehtiin nopeasti, koska halusimme saada kyselylomakkeet takaisin toukokuun 1996 aikana. Kiireellisyys näkyy lähetekirjeessä; vanhempien johdattelu kyselykaavakkeen täyttämiseen ei ollut tarpeeksi motivoiva. Menetelmää olisi voitu myös täydentää haastattelemalla vanhempia, jolloin olisi ehkä saatu kattavampaa tietoa.

Arvioitaessa edellä esitettyjä tuloksia on huomioitava, että ne ovat yleistettävissä vain tutkimusjoukon kaltaisiin ryhmiin.

Näkisimme tärkeänä, että opettajakoulutukseen valittaisiin jalat maassa olevia rehellisiä ihmisiä, eikä voimakkaita yliminänhallitsevia henkilöitä. Eikö opettajan tulisi olla lapselle normaali ja aito ihminen omine vikoineen ja paheineen? Annetaanko oppilaille sellainen kuva, että opettaja onkin aivan toisenlainen kuin omat vanhemmat ja muut aikuiset? Opettajasta tehdään herkäs-ti jonkinlainen yli-ihminen, jollaisia tapaa vain koulumaailmas-sa, ei todellisuudessa.

Sieviläisistä 64% oli sitä mieltä, että opettaja voi moittia yhtä oppilasta muiden kuullen. Olisi ollut tärkeää tutkia tarkemmin vielä, millaisista asioista sieviläisten mielestä yhtä oppilasta saa moittia muiden kuullen. Olisi myös mielenkiintoista tehdä jatkotutkimus opettajan rooliin kohdistuvista odotuksista samalla kyselylomakkeella ensi vuosituhanen puolella ja vertailla näitä

tutkimiuksia keskenään siltä pohjalta, että onko vanhempien odotuksissa opettajan roolia kohtaan merkittäviä eroja, kun kyseessä on 1900- luvulla ja 2000- luvulla tehdyt tutkimukset.

## LÄHTEET

- Aho, S. 1980. Vanhempien asennoituminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä tehostetun yhteistyön vaikutus oppilaiden työrauhahäiriöihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Liedon työrauhakokeiluprojekti. Raportti 16. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos, julkaisusarja A:71.
- Alasuutari, P. 1989. Erinomaista rakas Watson. Helsinki: Painokaari Oy.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Allardt, E. 1983. Sosiologia 1. Juva: WSOY.
- Asanti, R. 1994. (toim) J. Tähtinen. Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:47.
- Biddle, B. 1987. Occupationla factors. Teoksessa Dunkin, B. (toim.) International encyclopedia of teaching and teacher education. Exfors: Pergamon Press, 625-633.
- Biddle, B. 1979. Role theory. Expectations, identities and behaviors. New York: Wiley.
- Domrose, L. 1955. Do teachers cause neurotic conflict in children? Mental hygiene 39. 99-109.
- Dunkin, M. 1972. The nature and resolution of role conflicts among male primary school teachers. Society of education 2, 167-184.
- Erikson, I. 1973. Rollbegrepp som sociologisk analysinstrument. Sociologisk Forskning 10 (1), 28-37.

- Erätuuli, M., Leino J., Yliluoma P. 1994. Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Eskola, A: 1986. Sosiaalipsykologia. (9.painos.) Helsinki: Tammi.
- Eskola, A. 1981. Sosiologian tutkimusmenetelmät 1. Neljännen painoksen muuttumaton lisäpainos. Juva:WSOY.
- Haavio, M. 1969. Opettajapersoonallisuus. 4. uusittu painos. Jyväskylä:Gummerus.
- Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki:Otava.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Rauma:Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki:Otava.
- Isosaari, J. 1983. Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. Hämeenlinna:Gaudeamus.
- Kahn, R.L., Wolfe, D.M., Quinn, R.P., Snock, J.D. & Rosenthal, R.A. 1964. Organizational stress: studies in role conflict and ambiguity. Wiley.
- Kajava, L. 1994. Opettajakoulutus opettajaksi kouluttajana. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun opettajakoulutuslaitos. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja B:47.
- Kangaskesti, M. & Purokuru, V. 1990. Nuoren opettajan käsitykset siviiliroolistaan. Kasvatustieteen pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Kansanen, P. 1989. Kvalifikaatio - opettajan koulutuksen ehto. Kasvatus 1, s 17-27.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuru:-

Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettakoulutuslaitoksen julkaisuja 1.

Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu:Otava.

Koppinen, A. & Ojanen, S. 1980. Pelkääkö lapsesi koulua? Keuruu:Otava.

Korhonen, V & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu - yhdessä kehittämisen. Juva:WSOY.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P., Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Juva:WSOY.

Lahdes, E. 1983. Opettajapersoonallisuuden tavoitteita mietintöjen ja tutkimusten mukaan. Teoksessa Hämäläinen, J. (toim) Opettajakoulutus ja opettajatutkimus. Raportti opettajakoulutuksen 120. juhlavuoden teemaseminaarista Jyväskylässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B:4, 20-29.

Malberg, R. 1976. Opettajan rooli muuttuvassa yhteiskunnassa ja koulussa. Opettaja 71 (15-16), 36-39.

Miettinen, R. 1990. Koulun muuttumisen mahdollisuudesta. Helsinki:Painokaari Oy.

Musgrave, P. 1968. School organisation. London:Macmillan.

Nias, J. 1980. "Commitment" and motivation in Primary school teachers. Educational Review 33(1), 181-190.

Niemi, H. 1984. Aineenopettajaharjoittelijan persoonallisuus ja vuorovaikutusasenteet. Helsingin yliopisto. Opettakoulutuslaitos. Tutkimuksia 19.



Niemi, H. 1992. 44/1992. Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun yliopistossa: opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 44/1992. Oulun yliopisto Monistus - ja kuvakeskus Oulu 1992.

Niikko, A. 1992. Imaget ja metaforat opettajien ja opettajaopiskelijoiden praktisen tiedon kuvaajina. Kasvatus 4, s 359-363.

Nurmi, V. 1986. Maamme koulunuudistuksen perusvaiheista. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedenkunnan opetusmonisteita ja selosteita 18/1986.

Nurmi, V. 1984. Opettajan asema tutkimuksen näkökulmasta. Opettaja 79, 8-11.

Opettajankoulutustoimikunnan mietintö 1973. Komiteamietintö 1973: 73. Rauma: Länsi-Suomi.

Opettajankoulutustoimikunnan mietintö 1968. Komiteamietintö 1968:A 6. Helsinki: Valtion painantakeskus.

Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö 1967. Komiteamietintö 1967:A 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Juva: WSOY.

Rainio, K. & Helkama, K. 1974. Sosiaalipsykologian oppikirja. Porvoo: WSOY.

Rantala, L. 1985. Luokanopettajaksi valmistuneiden opiskelijoiden motivaatio opintoihin, opettajan ammattiin ja jatkuvaan koulutukseen. Opettajakoulutuksen kehittämistutkimuksia 10. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuksen tutkimuksia 26.

Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851

- 1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A:108.

Rinne, R. 1986. Opettaja ja koulun todellisuus. Kasvatus 1, s 23-29.

Roberston, I. 1981. Sociology. New York:Worth Publishers.

Räsänen, J. 1992. Mahdollisuudeksi avautuva koulu. Kansalaiskasvatuksen Keskuksen julkaisuja 99. Jyväskylä:Gummeruksen kirjapaino Oy.

Sauvala, A. & Kari, J. 1981. Kasvatustavoiteprojekti 4. Peruskoululaisten, lukiolaisten sekä heidän vanhempiansa hyväksymät kasvatustavoitteet ja niiden yhteydet taustamuuttujiin syyslukukaudella 1979. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja.

Soininen, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun alasteella. Turun yliopisto Kasvatustieteen tiedekunta, julkaisusarja A:109.

Takala, A. 1958. Opettajaan kohdistuvista roolivaatimuksista. Kasvatus ja koulu 4, 152-168.

Tarjamo, J. 1979. Opettaja Suomessa. Helsinki:Kirjayhtymä.

Tuomola, U. 1969. Kansakouluntarkastajan kohdistuvista rooli-odotuksista. Jyväskylän yliopisto. Studies in education. Psychology and social research 18.

Tynjälä, P. & Nurmi, H. 1991. Tulevaisuuden opettaja: kasvattaja, tutkija, kehittäjä? Valtakunnallinen opettajankoulutuskongressi Jyväskylässä. Kasvatus 5-6, s 483-486.

Vilen, J. 1990. Opettajakoulutuksen uudet tuulet. Ehdotuksia opettajakoulutuksen kehittämiseksi. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedenkunnan opetusmonisteita ja selosteita 35.

Viljanen, E. 1985. Kandidaattitavoitteitteinen luokanopettajakoulutus. Teoksessa Moilanen, P. (toim):opettajakoulutuksen tutkimus Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Katsauksia, n:o 13.

von Wright, J. 1982. Psykologisen tutkimuksen suuntaviivoja. Psykologiuutiset 5, 7-18.

**LIITE 1. KYSELYLOMAKE****ARVOISA HUOLTAJA**

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa luokanopettajiksi. Teemme pro gradu -työtämme vanhempien käsityksistä opettajan roolista.

Teidät on valittu tutkimukseen sattumalta ja tämä tutkimus on ehdottoman luottamuksellinen. Älkää siis laittako nimeänne paperiin.

Toivomme teiltä apua ja hetken aikaa vastata huolellisesti kaikkiin väittämiin ja kysymyksiin. Vastattuanne voitte palauttaa lomakkeen meille kirjekuoressa oppilaanne mukana koululle.

Hyvää keväänjatkoa toivotellen ja yhteistyöstä kiittäen

---

Sami Eskola  
Uusikaupunki

---

Riku Kekki  
Sievi

Vastaa kysymyksiin ympäröimällä oikea vaihtoehto tai täydennä puuttuva tieto.

1. Sukupuoli
  1. nainen
  2. mies
  
2. Ikä \_\_\_\_\_ vuotta
  
3. Sivilisääty
  1. naimisissa
  2. naimaton
  3. avoliitossa
  4. eronnut
  5. leski
  
4. Rekisterissä
  1. ev. lut
  2. siv. rek.
  3. muu, mikä \_\_\_\_\_
  
5. Asuinpaikka
  1. Uusikaupunki
  2. Sievi
  
6. Ammatti \_\_\_\_\_
  
7. Olen
  1. työssä
  2. työtön
  3. eläkkeellä
  4. opiskelija
  5. muu, mikä \_\_\_\_\_
  
8. Lapseni on
  1. ensimmäisellä luokalla
  2. kuudennella luokalla

YMPYRÖI SE VÄITE, JOKA PARHAITEN VASTAA MIELIPIDETTÄSI.

OPETTAJA

- |     |        |   |     |
|-----|--------|---|-----|
| 1.  | ei saa | korottaa ääntään luokassa   | saa |
| 2.  | ei saa | syödä purukumia luokassa  | saa |
| 3.  | ei saa | kertoa vitsejä tunnilla   | saa |
| 4.  | ei saa | seisottaa tottelematonta oppilasta  | saa |
| 5.  | ei saa | poistua puhelimeen kesken tunnin  | saa |
| 6.  | ei saa | kehua itseään oppilaille  | saa |
| 7.  | ei saa | käyttää omaa murrettaan<br>opetuksessaan  | saa |
| 8.  | ei saa | olla poliittisen puolueen jäsen   | saa |
| 9.  | ei saa | osoittaa oppilaille<br>tietämättömyyttään   | saa |
| 10. | ei saa | olla auktoriteetti oppilaidensa<br>silmissä   | saa |
| 11. | ei saa | tuoda esiin omaa poliittista<br>kantaansa luokassa                                  | saa |
| 12. | ei saa | poistaa häirikköoppilaan luokasta<br>voimakeinoin, mikäli muut keinot<br>eivät auta | saa |
| 13. | ei saa | moittia yhtä oppilasta muiden<br>oppilaiden kuullen                                 | saa |
| 14. | ei saa | tupakoida   | saa |

- |     |        |  |     |
|-----|--------|--|-----|
| 15. | ei saa | käydä monistamassa tunnin aikana           | saa |
| 16. | ei saa | erota kirkosta                             | saa |
| 17. | ei saa | osallistua mielenosoitukseen               | saa |
| 18. | ei saa | käyttää alkoholia                          | saa |
| 19. | ei saa | lakkoilla paremman palkan puolesta         | saa |
| 20. | ei saa | palkita oppilaita karamellillä             | saa |
| 21. | ei saa | painottaa omaa harrastustaan oppitunneilla | saa |
| 22. | ei saa | elää avoliitossa                           | saa |

## OPETTAJAN TEHTÄVÄNÄ ON

- |     |    |   |       |
|-----|----|---|-------|
| 23. | ei | järjestää säännöllisesti keskustelutilaisuuksia vanhempien kanssa | kyllä |
| 24. | ei | osallistua koulupiirin asukkaiden vapaa-ajan toimintaan           | kyllä |
| 25. | ei | olla koulussa huolitellusti pukeutunut                            | kyllä |
| 26. | ei | pitää luokassa kuri ja järjestys                                  | kyllä |
| 27. | ei | pikemminkin kasvattaa kuin välittää tietoa                        | kyllä |
| 28. | ei | hallita hyvin opettamansa oppiaineet                              | kyllä |

29. ei kuunnella oppilaiden huolia kyllä
30. ei olla esikuvana oppilaalle kyllä

YMPYRÖI SE VÄITE, JOKA PARHAITEN VASTAA MIELIPIDETTÄSI.

Numerot väitteiden kohdalla merkitsevät seuraavaa:

1. täysin samaa mieltä
  2. jossain määrin samaa mieltä
  3. en osaa sanoa
  4. jossain määrin eri mieltä
  5. täysin eri mieltä
31. Opettajan tulisi tietää oppilaiden 1 2 3 4 5  
kotioloista ja taustoista.
32. Opettajan tulisi suhtautua virallisen 1 2 3 4 5  
asiallisesti oppilaisiin.
33. Opettajan tulee itse noudattaa yleisiä 1 2 3 4 5  
periaatteita, joita hän opettaa oppilailleen.
34. Opettajan tulisi olla kokeilunhaluinen ja 1 2 3 4 5  
ennakkoluulottomasti ajatteleva.
35. On hyväksyttävää, että opettaja moittii 1 2 3 4 5  
luokan kuullen oppilasta, joka on  
laiminlyönyt tehtävänsä.
36. Ellei opettajalla ole kutsumusta työhönsä, 1 2 3 4 5  
on hänen vaikeaa toimia opettajana.
37. Opettajan tulisi olla ensisijaisesti 1 2 3 4 5  
tietojen ja taitojen välittäjä ei



niinkään kasvattaja.

38. On ymmärrettävää, ettei opettaja aina 1 2 3 4 5  
kykene suhtautumaan oppilaisiinsa  
tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti.
39. Opettajan tulisi olla täsmällinen ja 1 2 3 4 5  
huolellinen.
40. Opettajan ei tarvitse helposti tulla 1 2 3 4 5  
toimeen toisten kanssa.
41. Miesopettajan tulee käydä armeija. 1 2 3 4 5
42. Kodin ja koulun välillä vallitsee 1 2 3 4 5  
selvä työnjako: koulu opettaa  
koti kasvattaa.
43. Miesopettaja saa käyttää korvakorua. 1 2 3 4 5
44. Opettaja voi käyttää tilannekomiikkaa 1 2 3 4 5  
opetuksessaan.
45. On hyvää, että naisopettaja kävisi 1 2 3 4 5  
armeijan.
46. Opettaja ei saa esittää radikaaleja 1 2 3 4 5  
mielipiteitä.
47. On hyväksyttävää, että opettaja unohtaa 1 2 3 4 5  
joskus tavaroita kotiin.
48. Naisopettaja voi käyttää minihametta. 1 2 3 4 5
49. Opettajan tulee olla oppilaille 1 2 3 4 5  
turvallinen äiti- tai isähahmo.

50. Opettajan ei tarvitse toimia koulun ja oppilaiden hyväksi koulun ulkopuolella ellei hän saa siitä erikseen korvausta. 1 2 3 4 5
51. Opettaja ei saa menettää malttiaan, vaikka oppilaat puhuvat keskenään oppitunnin aikana. 1 2 3 4 5
52. Merkitse seuraavassa rasti (x) mielipidettänne vastaavalle kohdalle.

Omat kouluaikaiset kokemukseni olivat pääsääntöisesti

hyvin myönteiset	( )
melko myönteiset	( )
en osaa sanoa	( )
melko kielteisiä	( )
hyvin kielteisiä	( )

Kerro kolme asiaa, jotka ei missään nimessä sovi opettajalle.

---



---



---

Kuvaile muutamalla sanalla millainen on lapsesi toiveopettaja.

---



---



---