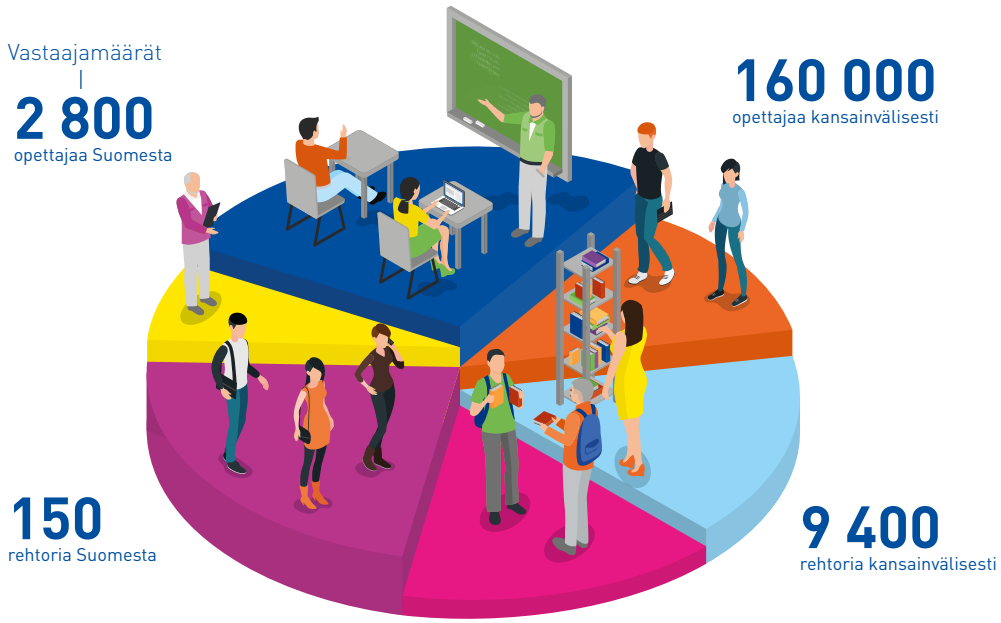
Matti Taajamo
Eija Puhakka

OPETUKSEN JA OPPIMISEN KANSAINVÄLINEN TUTKIMUS TALIS 2018

Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN

Raportit ja selvitykset 2019:8

© Opetushallitus

Raportit ja selvitykset 2019:8

ISBN 978-952-13-6612-3 (pdf)
ISSN-L 1798-8918
ISSN 1798-8926 (pdf)

Taitto: Grano Oy

www.oph.fi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ 5

SAMMANDRAG 8

SUMMARY 11

LUKIJALLE 14

1 KANSAINVÄLINEN OPETUKSEN JA OPPIMISEN TUTKIMUS TALIS 2018 – TARKASTELUN KOHTEENA PERUSOPETUKSEN VUOSILUOKKIEN 7–9 (10) OPETTAJAT JA REHTORIT 16

1.1 Kansainvälinen opetuksen ja oppimisen tutkimus 16

1.2 Toteutus Suomessa 18

2 OPETTAJAT KELPOISIA TYÖTEHTÄVÄÄNSÄ 20

2.1 Opettajien taustatiedot 20

2.2 Opettajilla vaativa ja muuttuva työ 26

2.2.1 Opettajilla paljon työkokemusta 26

2.2.2 Suomessa naapurimaihin nähden vähiten aikaa opetukseen 27

2.2.3 Suomessa tieto- ja viestintäteknologian käyttö opetuksessa lisääntynyt 30

2.2.4 Arviointimenetelmät monipuolistuvat 32

2.2.5 Opettajat avoimia muutokselle 34

2.2.6 Opettajat luottavat omiin kykyihinsä 36

3 REHTORIT KORKEASTI KOULUTETTUJA JA KOKENEITA 38

3.1 Rehtorien taustatiedot 38

3.2 Rehtorit Suomessa korkeasti koulutettuja 41

3.3 Rehtoreilla pitkä työura 44

3.4 Hallinnolliset tehtävät vievät rehtorin työajasta suuren osan 45

4 KOULU TYÖYMPÄRISTÖNÄ 47

4.1 Opetusryhmien rakenne 47

4.2 Oppitunnilla paljon häiritsevää melua 51

4.3 Pedagogiseen johtajuuteen ei riitä aika 53

4.4 Viiden prosentin budjettilisäys kohdistettaisiin opetusryhmäkokojen pienentämiseen 55

4.5 Koulun ilmapiiriä heikentävät tekijät kasvaneet 57
4.6 Opettajat ja oppilaat tulevat hyvin toimeen keskenään 58
4.7 Monimuotoisuus omaksuttu opetukseen 59

5 OPETTAJAT MOTIVOITUNEITA JA TYYTYVÄISIÄ TYÖHÖNSÄ 61
5.1 Opettajat tyytyväisiä ammatinvalintaansa 63
5.2 Opettajan ammatti ensisijaisena uravalintana useimmin nuorilla opettajilla 65

6 OPETTAJIEN PEREHDYTTÄMINEN NIUKKAA 66
6.1 Opettajien osallistuminen perehdytystoimintaan vähäistä 68
6.2 Perehdyttämistä enemmän rehtoreiden mukaan kuin opettajien mielestä 69
6.3 Mentorointitoimintaa syytä lisätä 71

7 AMMATILLISEN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN TÄRKEÄÄ 74
7.1 Ammattikirjallisuus yleisin tapa kehittää osaamista 74
7.2 Osaamisen kehittämisen rakennuttava aikaisemman tiedon pohjalle 77
7.3 Osaamista lisää tieto- ja viestintätekniikan taitoihin opetuksessa . . . 79
7.4 Työaikataulut suurin este osaamisen kehittämiselle 81
7.5 Rehtoreille lisää osaamista opettajienvälisen yhteistyön kehittämiseen 83
7.6 Rehtorien työaikataulut esteenä ammatillisen osaamisen kehittämiseen 86

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA HAASTEET SUOMESSA 88
8.1 Oppilas keskiössä 88
8.2 Opettajat arvostavat omaa työtään 89
8.3 Työrauha koetaan ongelmaksi 89
8.4 Arviointikäytännöt monipuolistuneet 90
8.5 Opettajien perehdytys ja mentorointi edelleen vähäistä 90
8.6 Rehtorin hallinnolliset tehtävät lisääntyvät 92
8.7 Suomessa hyödynnetään vähän vertaishavainnointia 92
8.8 Täydennyskoulutusta kehitettävä 94

LÄHTEET 95

LIITTEET 96

TIIVISTELMÄ

TALIS 2018 *(Teaching and Learning International Survey)* on Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n toimesta toteutettu kansainvälinen opetuksen ja oppimisen tutkimus, johon osallistui 48 maata tai aluetta. Suomesta tutkimukseen osallistui perusopetuksen vuosiluokilta 7–9 (10) lähes 150 rehtoria ja yli 2 800 opettajaa.

Suomesta tutkimukseen osallistui lähes 150 rehtoria ja yli 2 800 opettajaa

Tämä raportti keskittyy koulujen oppimisympäristöön ja opettajien työoloihin ja tapoihin, joilla opettajan työtä arvioidaan ja heitä palkitaan. Siinä arvioidaan myös, kohtaavatko opettajien ammatillisen osaamisen kehittymisen tarpeet ja niitä vastaava täydennyskoulutuksen tarjonta. Lisäksi tarkastellaan rehtorien roolia ja heidän antamaansa tukea opettajille ja käsitellään tekijöitä, jotka ovat yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen ja suoriutumiseen tehtävissään. Suomessa tutkimuksen toteutti Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos ja hanketta koordinoi Opetushallituksen asettama kansallinen ohjausryhmä (liite 1).

Tutkimuksen tavoitteena on ollut tuottaa osallistujamaille kansainvälistä vertailutietoa opetusta, oppimista ja koulujen johtamista edistävistä tekijöistä. Tulokset kertovat eri maille, missä määrin muissa maissa on kohdattu samanlaisia kehittämisen haasteita. Tutkimus antaakin osallistujamaille mahdollisuuden oppia toistensa lähestymistavoista ja ratkaisuista. Suomessa tuloksista on hyötyä valtakunnalliselle opetushallinnolle, koulutuksen järjestäjille sekä opettajille ja rehtoreille, jotka saavat laajaa kansainvälistä vertailutietoa koulusta toimintaympäristönä ja oman opetustyönsä kehittämisestä.

Opettajat ovat Suomessa korkeasti koulutettuja ja kelpoisia työssään. Tulosten mukaan he ovat tyytyväisiä ammattiinsa ja valitsisivat opettajan ammatin yhä, jos saisivat päättää siitä uudelleen. Työssään opettajat ovat innovatiivisia ja he kehittävät uusia ideoita opettamiseen ja oppimiseen. Opettajat luottavat omiin kykyihinsä ja suoriutumiseensa opetuksessa. Lisäksi oppilaiden ja opettajien suhteet ovat hyvät ja keskinäinen luottamus vahva. Oppilaiden hyvinvointi on opettajille tärkeää ja tämän takia he haluaisivat vaikuttaa opetusryhmäkokojen pienentämiseen.

Oppilaiden hyvinvointi on opettajille tärkeää

Suomessa opettajat arvostavat paljon omaa työtään. Opettajuuden ja opettajan työn kehittymisen edellytykset ovatkin Suomessa hyvät. Paras indikaattori tälle on opettajan ammatin suosion säilyminen nuorten keskuudessa. Tärkeää on se, että opettajan ammattiin nuoria motivoi eniten se, että opettajana pääsee vaikuttamaan lasten ja nuorten kehittymiseen. Opettajat kuitenkin kokevat ristiriitaa työn arvostuksen ja palkan suhteen. Ammatin houkuttelevuutta lisäävät tekijät ovat koulutuksen yleinen arvostus yhteiskunnassa, opettajien palkka, resurssit kouluarjessa ja urakehitys.

Opettajien arviointikäytännöt ovat monipuolistuneet TALIS 2013 -tutkimuksesta. Opettajat muun muassa antavat oppilaille välittömästi palautetta oppituntityöskentelyn aikana ja kannustavat oppilaita entistä enemmän arvioimaan omaa työskentelyään. Kirjallisen palautteen lisäksi opettajat antavat oppilaiden arvioida omaa edistymistään. Palautetta oppilaat saavat muillakin tavoin kuin pelkästään todistusten avulla.

Silmiinpistävää TALIS 2018 -tuloksissa on se, että suurin osa kouluista tarjoaa uusille opettajille perehdytystä, mutta tästä huolimatta enemmistö opettajista ei ole osallistunut perehdyttämistoimintaan lainkaan. Suomi erottuu erityisesti mentorointiohjelmien vähäisen saatavuuden suhteen selvästi muista TALIS-maista. Suomalaiskouluista vain vajaa viidennes tarjoaa kaikille koulun uusille opettajille mentorointiohjelmaa, kun esimerkiksi Ruotsissa sitä tarjotaan lähes joka toisessa koulussa. Mentorointi mahdollistaa vastavalmistuneiden opettajien ajantasaisen tietämyksen jakamisen koko koulun käyttöön ja toisin päin: kokeneempien opettajien tietämyksen ja kokemuksen välittymisen uusille opettajille. Rehtorit pitävät mentorointia erittäin tärkeänä ja tarpeellisena toimintana. Mentorointi on myös tärkeä johtamisen väline koulun toimintakulttuurin muuttamisessa ja kehittämisessä, mikä tulee huomioida myös rehtoreiden koulutuksessa.

Opettajien osallistuminen pitkäkestoiseen ammatillista kehittymistä tukevaan koulutukseen näyttää olevan hiipumassa

Opettajien osallistuminen pitkäkestoiseen ammatillista kehittymistä tukevaan koulutukseen näyttää olevan hiipumassa. Kehittämistoiminnan pitää soveltua opettajan omiin ammatillisiin kehittymisen tarpeisiin ja sen pitää tarjota virikkeitä uusien ideoiden ja tiedon soveltamiseen omassa luokkahuoneessa. Eniten opettajat kehittävät osaamistaan lukemalla ammattikirjallisuutta ja osallistumalla erilaisiin kursseihin ja seminaareihin. Vähiten Suomessa hyödynnetään vertaishavainnointia, mikä on yleinen osaamisen kehittämiskeino muissa TALIS-maissa. Eniten suomalaisopettajat tarvitsevat oman ammatillisen osaamisen

kehittämistä tieto- ja viestintätekniikan taidoissa ja oppilasarvioinnin käytännöissä. Lisää tietämystä tarvitaan myös erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettamisessa, oppilaiden käyttäytymisen ja luokkatilanteiden hallinnassa ja opetussuunnitelmatietoudessa.

TALIS 2018 -tulokset raportoidaan kaksivaiheisesti siten, että nyt julkaistava raportti on tutkimustulosten ensimmäinen osa. Tutkimustulosten toinen osa julkaistaan maaliskuussa 2020.

SAMMANDRAG

TALIS 2018 (*Teaching and Learning International Survey*) är en internationell studie i undervisning och lärande organiserad av Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling OECD. 48 länder eller områden deltar i studien. Mer än 150 rektorer och mer än 2 800 lärare i grundskolans årskurs 7–9 (10) från Finland deltog i studien.

Mer än 150 rektorer och mer än 2 800 lärare från Finland deltog i studien

Denna rapport koncentrerar sig på skolornas inlärningsmiljö samt lärarnas arbetsförhållanden och de metoder som används för att utvärdera lärarens arbete och belöna dem. Här bedöms även huruvida lärarnas behov att utveckla sin yrkeskompetens möter utbudet av motsvarande kompletterande utbildning. TALIS granskar rektorernas roll och deras stöd till lärarna samt behandlar faktorer som ansluter sig till lärarnas arbetstillfredsställelse och hur de klarar av sina uppgifter. Pedagogiska forskningsinstitutet vid Jyväskylä universitet genomförde studien i Finland, och projektet samordnades av Utbildningsstyrelsens nationella styrgrupp (bilaga 1).

Syftet med studien har varit att ge de deltagande länderna internationella jämförelsedata om undervisning, lärande och faktorer som främjar skolledning. Resultaten visar i hur hög grad man i andra länder har haft liknande utmaningar när det gäller att utveckla verksamheten. Varje land kan utnyttja resultatet som stöd för att utveckla sin utbildningspolitik. I Finland drar den landsomfattande undervisningsadministrationen och utbildningsanordnare nytta av resultaten liksom även lärare och rektorer, som får omfattande internationella jämförelsedata om skolan som verksamhetsmiljö och fakta att beakta vid utvecklandet av sitt undervisningsarbete.

Lärarna i Finland är högt utbildade och kompetenta. Resultatet visar att de är nöjda med sitt yrke och att de skulle välja läraryrket om de fick välja på nytt. Lärarna är innovativa i sitt arbete och utvecklar nya idéer för undervisning och lärande. Lärarna litar på sin egen kompetens och förmåga att klara av undervisningen. Därtill råder det ett gott förhållande och ett starkt ömsesidigt förtroende mellan lärare och elever. Elevernas välbefinnande är viktigt för lärarna, och därför vill de bidra till strävan att skapa mindre undervisningsgrupper.

Elevernas välbefinnande är viktigt för lärarna

I Finland värderar lärarna sitt eget arbete högt. Förutsättningarna för en utveckling av lärarskapet och lärarens arbete är goda i Finland. Den bästa indikatorn är läraryrkets fortsatta popularitet bland ungdomarna. Det är betydelsefullt att ungdomarnas främsta motiv att välja läraryrket är att de som lärare kan påverka barnens och de ungas utveckling. Emellertid upplever lärarna en konflikt mellan uppskattningen av deras arbete och lönen. Andra faktorer som gör yrket lockande är samhällets allmänna uppskattning av utbildning, lärarlönen, resurserna i skolvardagen och karriärutveckling.

Lärarnas utvärderingspraktiker har blivit mångsidigare sedan studien TALIS 2013. Bland annat ger lärarna omedelbart feedback till eleverna under lektionen och uppmuntrar eleverna allt mer att utvärdera sitt eget arbete. Utöver skriftlig feedback låter lärarna eleverna utvärdera sina egna framsteg. Eleverna får en mängd feedback även på andra sätt än enbart genom betyg.

I resultatet av TALIS 2018 är det iögonfallande att största delen av skolorna erbjuder inskolning till nya lärare, men trots detta deltog största delen av lärarna inte alls i inskolningen. Finland skiljer sig klart från övriga TALIS-länder framför allt när det gäller tillgången på mentoreringsprogram. Endast en knapp femtedel av de finländska skolorna erbjuder skolans alla nya lärare ett mentoreringsprogram, medan det till exempel i Sverige erbjuds i nästan varannan skola. Mentorering ingår inte alltid i kommunernas strukturer i Finland, vilket är fallet i Sverige och Norge, där den är lagstadgad. Mentorering ger nyutexaminerade lärare möjligheter att dela med sig av dagsaktuell kunskap till hela skolan, och vice versa: mer erfarna lärare kan förmedla kunskaper och erfarenheter till nya lärare. Rektorerna anser att mentorering är en synnerligen viktig och nödvändig verksamhet. Mentorering är också ett viktigt verktyg för ledarskap när skolans verksamhetskultur förändras och utvecklas, något som ska beaktas även i rektorernas utbildning.

Lärarnas deltagande i långsiktig utbildning som stödjer deras professionella utveckling verkar avta

Lärarnas deltagande i långsiktig utbildning som stödjer deras professionella utveckling verkar avta. Utvecklingsverksamheten ska anpassas till lärarens egna behov av professionell utveckling, och den ska erbjuda incitament att tillämpa nya idéer och kunskaper i klassrummet. Allra mest utvecklar lärarna sin kompetens genom att läsa facklitteratur och delta i kurser och seminarier. Allra minst utnyttjas samarbetsmönster, dvs. kollegialt samarbete, i Finland,

något som är en allmän metod för kompetensutveckling i andra TALIS-länder. De finländska lärarna största behov är att utveckla sin yrkeskompetens inom informations- och kommunikationsteknik och i elevutvärderingspraktiker. Det behövs mer kunskap i undervisningen av elever med behov av särskilt stöd, i förmågan att klara av elevernas beteende och olika situationer i klassen samt i kunskaper om läroplanen.

Resultaten av studien TALIS 2018 rapporteras i två faser; den rapport som nu publiceras är den första delen av studieresultaten. Studieresultatens andra del publiceras i mars 2020.

SUMMARY

TALIS 2018 (*Teaching and Learning International Survey*) is organised by the OECD with 48 participating countries or regions. In Finland, this study involved more than 150 principals and 2,800 teachers from lower secondary schools in years 7 to 9 (10).

In Finland, more than 150 principals and 2,800 teachers participated in the survey

This report concentrates on the schools' learning environments and teachers' working conditions and the ways in which teachers' work is assessed and rewarded. Moreover, the report provides a review on whether the needs for teachers' professional development are met with the corresponding provision of in-service training. TALIS also examines the role of principals and their support to teachers. Furthermore, the report deals with various factors connected to teachers' work satisfaction and professional performance. In Finland, the survey was conducted by the Finnish Institute for Educational Research at the University of Jyväskylä, and the research project was coordinated by a national steering group set by the Finnish National Agency for Education (Appendix 1).

The study is aimed to provide the participating countries with international comparative data on factors that promote teaching, learning and school management. The countries can see from the results to what extent other countries have faced similar developmental challenges. Each country can draw on the results when developing their own education policies. In Finland, the results benefit national educational administration, education providers as well as teachers and principals, who gain a large set of international comparative data on the school as a working environment and also about the development of their own teaching work.

In Finland, teachers are highly educated and competent in their work. According to the results of this survey, they are satisfied with their profession and would still opt for this career if they were given a new choice. In their work the teachers are innovative and develop new ideas for teaching and learning. They have confidence in their own abilities and teaching performance. In addition, teacher-student relations are good and their mutual trust is strong. Teachers consider students' well-being important, so they would like to have smaller teaching groups.

Teachers consider students' well-being important

In Finland, teachers hold their own work in high esteem. The conditions for developing the profession and teachers' work are good. The best indicator of this is the sustained popularity of the teaching profession among young people. The greatest single factor motivating them to choose this profession is that as a teacher one can contribute to the development of children and adolescents. Yet teachers feel there is a discrepancy between their pay and the high general appreciation for their work. Factors that make the profession more attractive include general appreciation for education in society, teachers' salaries, resources in daily school life, and career development.

Teachers' assessment practices have become more diversified since the TALIS 2013 survey. For instance, more generally than before, teachers now give immediate feedback to students during classroom work and increasingly encourage them to assess their own work. Along with written feedback, teachers let the students assess their own progress, meaning students receive feedback by other means in addition to the marks on certificates.

A striking finding in TALIS 2018 is that even though most schools offer induction for new teachers, most teachers have not participated in these activities. Finland clearly differs from the other TALIS countries in the availability of mentoring programmes. Less than a fifth of Finnish schools offer a mentoring programme to all new teachers at school, whereas in Sweden, for example, these are available at almost every other school. In Finland, mentoring is not necessarily included in the municipal operation frameworks as it is in Sweden and Norway, for instance, where it is stipulated by legislation. Mentoring allows recently graduated teachers to distribute the latest knowledge throughout the whole school, and more experienced teachers can share their knowledge and experience with the new teachers. Principals see mentoring as a highly important and necessary activity. Mentoring is also an important tool for management aiming at changing and developing the school's working culture. This should be taken into account in the training of principals as well.

Teachers' participation in long-term training for professional development seems to be dropping

Teachers' participation in long-term training for professional development seems to be dropping. Development activities should be targeted at teacher's' own professional development needs and provide stimuli for applying new ideas and knowledge in one's own classroom. Teachers typically develop their skills and knowledge by reading professional literature and attending various courses and seminars. The least used practice in Finland is peer observation, which is a widely used practice in the other TALIS countries. The greatest needs for Finnish

teachers' professional development are in ICT skills and student assessment practices. More knowledge is also called for with regard to teaching students with special needs, management of student behaviour and classroom situations, and curricular awareness.

The TALIS 2018 results are reported in two stages. The present report is the first part, and the second part will be published in March 2020.

LUKIJALLE

Tämä raportti esittelee Opetuksen ja oppimisen kansainvälisen tutkimuksen (TALIS 2018 – *Teaching and Learning International Survey*) perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 (10) ensituloksia Suomessa. TALIS 2018 -tutkimuksessa keskitytään koulujen oppimisympäristöihin ja opettajien työoloihin. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tutkimukseen osallistuville maille kansainvälistä vertailutietoa opetusta, oppimista ja koulujen johtamista edistävistä tekijöistä. Tulokset kertovat eri maille, missä määrin muissa maissa on kohdattu samanlaisia kehittämisen haasteita, ja antavat osallistujamaille mahdollisuuden ottaa oppia toistensa linjauksista ja lähestymistavoista.

Tutkimuksessa selvitettiin koulujen johtamista ja työilmapiiriä sekä opettajan työtä, sen kehittämistä ja arviointia. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin opettajien pedagogisia opetuskäytänteitä ja niiden vaikuttavuutta sekä opettajien oman ammatissa tarvittavan osaamisen kehittämistä. Tutkimuksessa ei arvioitu yksittäisten koulujen, opettajien tai rehtoreiden suorituksia, vaan kokonaisvaltaisesti maakohtaisia kokonaistietoja. Tulokset antavat käsityksen siitä, miten opettajat ja rehtorit kokevat työssään oman oppimisympäristönsä.

TALIS on syntynyt osana Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n *Indicators of Education Systems* (INES) -projektia. INES-projektissa on kehitetty noin 25 vuoden ajan indikaattoreita, joiden avulla vertaillaan eri OECD-maiden koulutusjärjestelmiä, oppimisympäristöjä ja oppimistuloksia.

TALIS 2018 -tutkimus on OECD:n johtama hanke, jota koordinoi kansainvälinen oppimistulosten arviointijärjestö IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Suomessa tutkimuksen toteutti Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos, jonka vastuulla oli tutkimuksen kansallinen toteutus ja ensimmäisten tulosten raportointi. Suomessa tutkimuksen rahoitti opetus- ja kulttuuriministeriö. Tutkimuksen ohjausryhmään kuuluivat edustajat Opetushallituksesta, opetus- ja kulttuuriministeriöstä, Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:stä, Suomen kuntaliitosta, Helsingin yliopistosta, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvista ja Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksesta.

Kansainvälisen TALIS 2018 -tutkimuksen tuloksiin voi tutustua OECD:n verkkosivuilla osoitteessa http://www.oecd.org/talis. Tutkimuksen kansallisia tuloksia on esitelty Koulutuksen tutkimuslaitoksen sivulla http://ktl.jyu.fi/talis ja Opetushallituksen sivulla https://beta.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opetuksen-ja-oppimisen-kansainvalinen-tutkimus-talis-2018.

TALIS 2018 -hankkeen suunnittelussa ja toteutuksessa on ollut mukana laaja yhteistyöverkosto. Olemme saaneet arvokasta palautetta hankkeen ohjausryhmältä ja yhteistyökumppaneilta. Lämpimät kiitokset Koulutuksen tutkimuslaitoksen työntekijöille, jotka osallistuivat aineiston keräämiseen. Erityisesti haluamme kiittää kouluja, rehtoreita, opettajia ja ennen kaikkea koulujen vastuuhenkilöitä sujuvasta yhteistyöstä.

Tekijät

1 KANSAINVÄLINEN OPETUKSEN JA OPPIMISEN TUTKIMUS TALIS 2018 – TARKASTELUN KOHTEENA PERUSOPETUKSEN VUOSILUOKKIEN 7–9 (10) OPETTAJAT JA REHTORIT

1.1 Kansainvälinen opetuksen ja oppimisen tutkimus

TALIS 2018 (*Teaching and Learning International Survey*) on Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n johdolla toteutettu kansainvälinen opetuksen ja oppimisen tutkimus. Ensimmäinen tutkimuskierros toteutettiin vuosina 2007–2008, jolloin siihen osallistui 24 maata. Suomi ei ollut mukana TALIS 2008 -tutkimuksessa. Ensimmäisestä tutkimuksesta saatujen hyvien kokemusten perusteella järjestettiin järjestyksessään toinen TALIS 2013 -tutkimus, johon osallistui 34 maata viidestä maanosasta. Kaikkiaan tutkimukseen osallistui noin 107 000 perusasteen 7–9 (10) vuosiluokan (jatkossa yläkoulu) opettajaa, jotka edustivat yli 4 miljoonaa opettajaa. Rehtoreita tutkimukseen osallistui noin 6 000. Kolmannessa TALIS 2018 -tutkimuksessa osallistuneiden maiden määrä laajeni 14 maalla ts. osallistuvia maita ja alueita oli yhteensä 48 kuudesta maanosasta. Tutkimukseen osallistui noin 160 000 yläkoulun opettajaa, jotka edustivat lähes 6 miljoonaa opettajaa. Rehtoreita tällä kierroksella tutkimukseen osallistui 9 400.

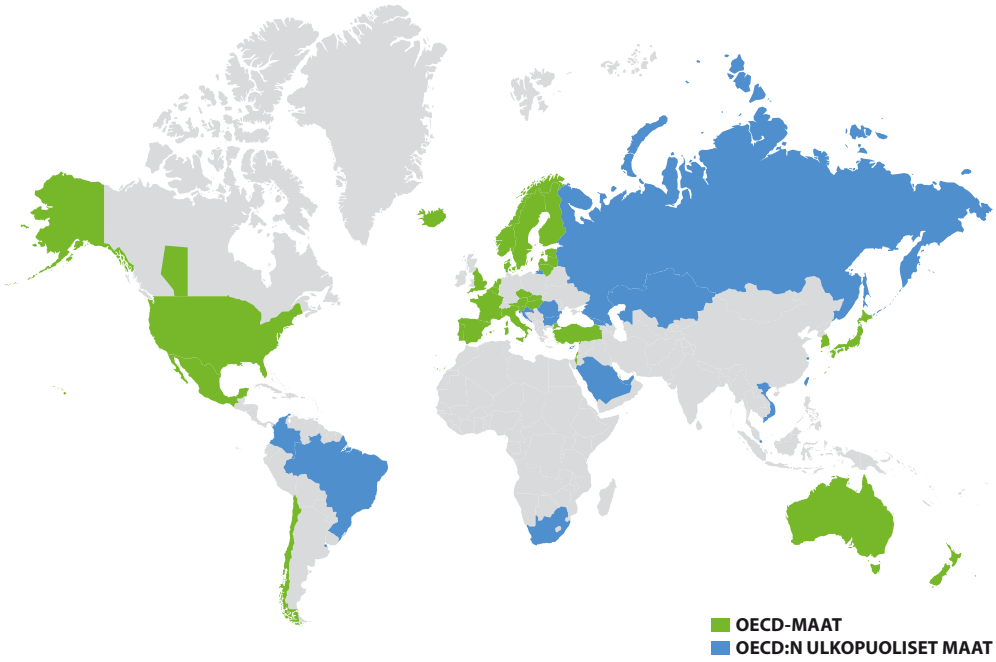
TALIS 2018 -tutkimuksessa kaikki osallistujamaat ja -alueet ottivat osaa ydinalueen kartoitukseen, joka kohdistui kansainvälisessä ISCED-koulutusluokituksessa tasolle 2[1]. Suomessa TALIS 2018 -tutkimus toteutettiin yläkoulussa vuosiluokilla 7–9 (10). Vuoden 2013 tutkimus toteutettiin myös perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 (ISCED 1) sekä keskiasteella eli lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa (ISCED 3). TALIS 2013 -tutkimuksen tulosten perusteella päätettiin osallistua TALIS 2018 -tutkimuksessa vain ydinalueen (ISCED 2) kartoitukseen.

TALIS 2018 -tulokset raportoidaan kaksivaiheisesti siten, että nyt julkaistava raportti on tutkimustulosten ensimmäinen osa. Tässä ensimmäisessä osassa keskitytään lähinnä yläkoulun opettajien ja rehtoreiden taustatietojen lisäksi heidän työkokemukseen, koulutustaustaan, opetuskäytänteisiin, koulujen työympäristöön, työtyytyväisyyteen, perehdytykseen ja ammatillisen osaamisen

1 TALIS 2018 -tutkimuksessa on käytetty kansainvälistä ISCED 2011 (*Unesco International Standard Classification of Education*) -koulutusluokitusta. Se on tilastollisia tarkoituksia varten kehitetty koulutusluokitus, jota käytetään mm. Unescon, OECD:n ja Eurostatin kansainvälisissä tilastoissa ja indikaattoreissa verrattaessa koulutusta eri maissa. Luokituksen avulla voidaan jaotella tutkintoon johtava ja tutkintoon johtamaton koulutus. (Ks. tarkemmin http://www.stat.fi/meta/luokitukset/isced/001-2011/kuvaus.html.)

kehittämiseen. Tutkimustulosten toinen osa julkaistaan maaliskuussa 2020. Silloin raportoidaan tulokset, jotka liittyvät pääasiallisesti yläkoulun opettajien ja rehtoreiden ammattitaitoon ja sen vahvistamiseen.

Tämän raportin kuvioihin valitut maat Suomen ohella ovat Ruotsi, Norja, Tanska ja Viro. Nämä maat valittiin opetusperinteiden kannalta mielenkiintoisimpina vertailumaina Suomelle ja kyseiset maat olivat myös vertailukohteina TALIS 2013 -tutkimuksen tulosraportissa (Taajamo, Puhakka & Välijärvi, 2014). Tästä eteenpäin näihin maihin viitataan termillä vertailumaat. Suomen TALIS 2013 -raportissa ei esitelty Islannin tuloksia, koska Islanti oli päättänyt opettajiensa tietosuojan takia poistattaa oman aineistonsa kansainvälisestä kaikkien maiden aineistot käsittävästä aineistosta. Tästä raportista päätettiin jättää Islannin tulokset pois, koska Islannin tuloksia ei julkaistu edellisessä kansallisessa raportissa.



TAULUKKO 1 TALIS 2018 -TUTKIMUKSEEN (ISCED 2) OSALLISTUNEET MAAT JA ALUEET

OECD-maat (yht. 30):	Muut maat (yht. 18):
Alankomaat*, Australia*, Belgia*, Chile*, Englanti*, Espanja*, Etelä-Korea*, Islanti*, Israel*, Italia*, Itävalta, Japani*, Kanada (Alberta)*, Latvia*, Liettua, Meksiko*, Norja*, Portugali*, Ranska*, Ruotsi*, Slovakia*, Slovenia, Suomi*, Tanska*, Tšekki*, Turkki, Unkari, Uusi-Seelanti, Viro*, Yhdysvallat*	Arabiemiraatit*, Argentiina (Buenos Aires), Brasilia*, Bulgaria*, Etelä-Afrikka, Georgia, Kazakstan, Kiina (Shanghai), Kolumbia, Kroatia*, Kypros*, Malta, Romania*, Saudi-Arabia, Singapore*, Taiwan, Venäjä, Vietnam

*TALIS 2013 -tutkimukseen osallistuneet maat. Tuolloin tutkimukseen osallistuivat myös Malesia, Puola ja Serbia.

Tutkimuksen tulokset pohjautuvat opettajien ja rehtoreiden näkemyksiin, mielipiteisiin ja uskomuksiin omasta työstään. Tässä mielessä tulokset ovat opettajien subjektiivisia näkemyksiä asioiden tilasta. Tällainen tieto antaa käsityksen siitä, miten opettajat näkevät oppimisympäristöt, joissa he työskentelevät, ja mikä heitä motivoi. Tulokset auttavat arvioimaan nykyisen koulutuspolitiikan onnistuneisuutta sekä sitä, miten politiikkaa toteutetaan käytännössä. Tuloksia luettaessa ja tulkittaessa on hyvä pitää mielessä, että kysymyksessä on kansainvälinen tutkimus ja näin huomioida kansallisten kulttuurien ulottuvuudet. Opettajat ja rehtorit ovat vastanneet kyselyssä valitsemalla valmiiksi annetuista vaihtoehdoista sopivimman.

1.2 Toteutus Suomessa

Suomessa TALIS-tutkimuksen kohdeperusjoukon muodostivat yläkoulut, joita otantahetkellä syksyllä 2016 oli 722 (vastaava koulujen määrä vuoden TALIS 2013 -tutkimuksessa oli 734; jatkossa vuoden 2013 luvut esitetty sulkeissa). Otoksen ulkopuolelle rajattiin sellaiset yläkoulut, joiden opetuskieli oli muu kuin suomi tai ruotsi. Tällaisia kouluja oli 8 (8). Tutkimuksen perusjoukkoon ei kuulunut erityiskoulut. Perusjoukko kattoi 98,9 prosenttia kaikista yläkouluista. Yläkoulut ja niiden opettajat valittiin satunnaisotannalla. Suomessa tutkimukseen valittiin satunnaisesti 150 (152) yläkoulua. Tutkimus toteutettiin 148 (146) yläkoulussa, joista ruotsinkielisiä oli 10 (11).

Kansainvälisten ohjeiden mukaisesti Suomen opettajien kohderyhmän muodostivat sellaiset opettajat, jotka osana tavanomaisia tehtäviään nykyisessä koulussaan antoivat opetusta vuosiluokkien 7–9 sekä lisäopetuksen (vl 10) oppilaille kyseisenä kouluvuonna. Mitään minimirajaa opetuksen määrälle ei asetettu ja mukaan luettiin myös yksittäisen oppilaan opettaminen. Tutkimuksen kohderyhmästä suljettiin pois sijaiset (alle 6 viikon sijaisuus), pitkällä lomalla tai vapaalla olevat opettajat, koulunkäyntiavustajat, pedagoginen tukihenkilöstö (mm. opinto-ohjaajat), terveys-

ja sosiaalialan tukihenkilöstö sekä opettajat, jotka eivät opettaneet lainkaan vuosiluokkien 7–9 tai lisäopetuksen (vl 10) oppilaita.

Tutkimuksen tiedonkeruu toteutettiin Suomessa keväällä 2018 opettajille ja rehtoreille suunnatuilla kyselyillä. Kysely toteutettiin suomen- ja ruotsinkielisenä sähköisesti verkossa tai vaihtoehtoisesti paperikyselynä. Kyselyyn vastaaminen vei aikaa noin 45–60 minuuttia. Vastaukset käsiteltiin luottamuksellisesti. Tutkimusaineistosta ei voi tunnistaa yksittäisiä opettajia, rehtoreita tai kouluja.

TALIS 2018 -tutkimukseen valittiin satunnaisotannalla 3 026 (2 999) suomalaisopettajaa, joista 2 851 (2 739) vastasi kyselyyn. Tutkimukseen valituista opettajista 16 ei toiminut enää ko. koulun opettajana, 29 opettajaa ei kuulunut kohdeperusjoukkoon ja 9 samaa opettajaa oli valittu useammasta kuin yhdestä koulusta. Opettajien vastausaste oli 94 (91) prosenttia. Opettajista 2 823 (2 640) vastasi kyselyyn verkossa ja 28 (99) paperilla. Otoksessa oli ruotsinkielisiä opettajia 185 (201), ja heistä 176 (192) vastasi kyselyyn. Rehtoreista kyselyyn vastasi verkossa 138 (144) ja paperilla 10 (2).

2 OPETTAJAT KELPOISIA TYÖTEHTÄVÄÄNSÄ

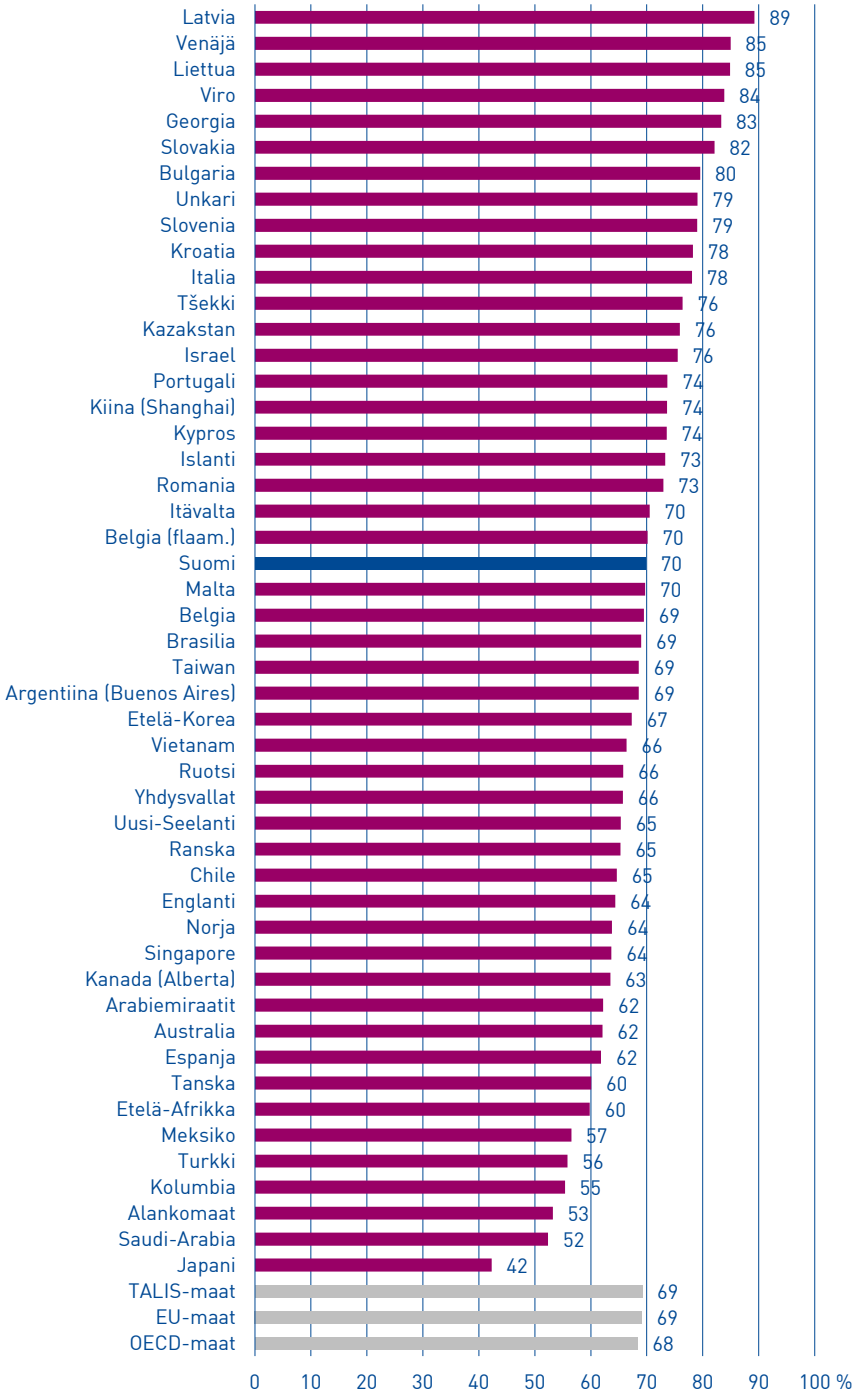
2.1 Opettajien taustatiedot

TAULUKKO 2.1 OPETTAJAT TALIS-MAISSA JA SUOMESSA
(muutos verrattuna vuoteen 2013 on merkitty sulkeissa nuolilla)

Yläkoulun opettaja TALIS-maissa	Yläkoulun opettaja Suomessa
opettajista 69 % naisia (↑)	opettajista 70 % naisia (↓)
on 43-vuotias (–)	on 45-vuotias (↑)
92 % on suorittanut yliopisto- tai vastaavan tutkinnon (↑)	97 % on suorittanut yliopisto- tai vastaavan tutkinnon (↑)
n.a.	96 % on saavuttanut opettajan kelpoisuuden (n.a.)
on toiminut opettajana 17 vuotta (↑)	on toiminut opettajana 16 vuotta (↑)
halusi ensisijaisesti opettajaksi 69 % (n.a.)	halusi ensisijaisesti opettajaksi 59 % (n.a.)
opettaa opetusryhmää, jossa on 25 oppilasta (↑)	opettaa opetusryhmää, jossa on 18 oppilasta (–)

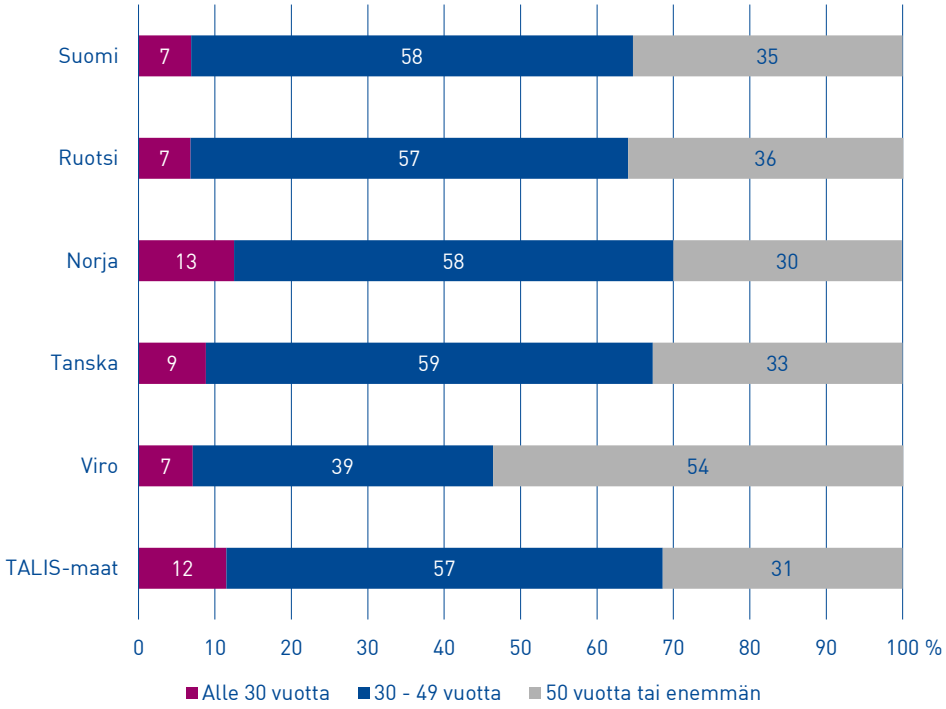
n.a. Ei TALIS 2018 tai TALIS 2013 -tuloksissa

Suomalaisopettajista 7 % oli alle 30-vuotiaita, 58 % oli 30–49-vuotiaita ja 35 % oli 50-vuotiaita tai vanhempia. Muodollista koulutusta tai kelpoisuutta opettajan ammattiin ei ollut 4 %:lla opettajista. Opettajat olivat kaiken kaikkiaan toimineet opettajana yhteensä 16 vuotta ja nykyisessä koulussaan keskimäärin 10 vuotta. Muissa kasvatus- ja koulutusalan tehtävissä ja muissa kuin kasvatusalan tehtävissä heillä oli kokemusta noin 3 vuotta. Nuoret, alle 30-vuotiaat, opettajat ilmoittivat opettajuuden ensisijaiseksi uravaihtoehdokseen 21 %-yksikköä enemmän kuin 50-vuotiaat tai sitä vanhemmat opettajat. Suomessa miesten osuus opettajissa oli kasvanut 2,5 %-yksiköllä vuodesta 2013 eli sukupuolten välinen epäsuhta oli hieman tasoittunut. Opettajat olivat keskimäärin vuoden vanhempia kuin vuonna 2013. Uusien opettajien (enintään 5 vuotta työkokemusta) osuus oli vähentynyt vuodesta 2013 noin 2 %-yksiköllä. Opetusryhmien koko ei ollut muuttunut vuodesta 2013. (Taulukko 2.1; OECD, 2019.)



KUVIO 2.1 NAISTEN OSUUS OPETTAJISSA (%) KAIKISSA TALIS 2018 -TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEISSA MAISSA

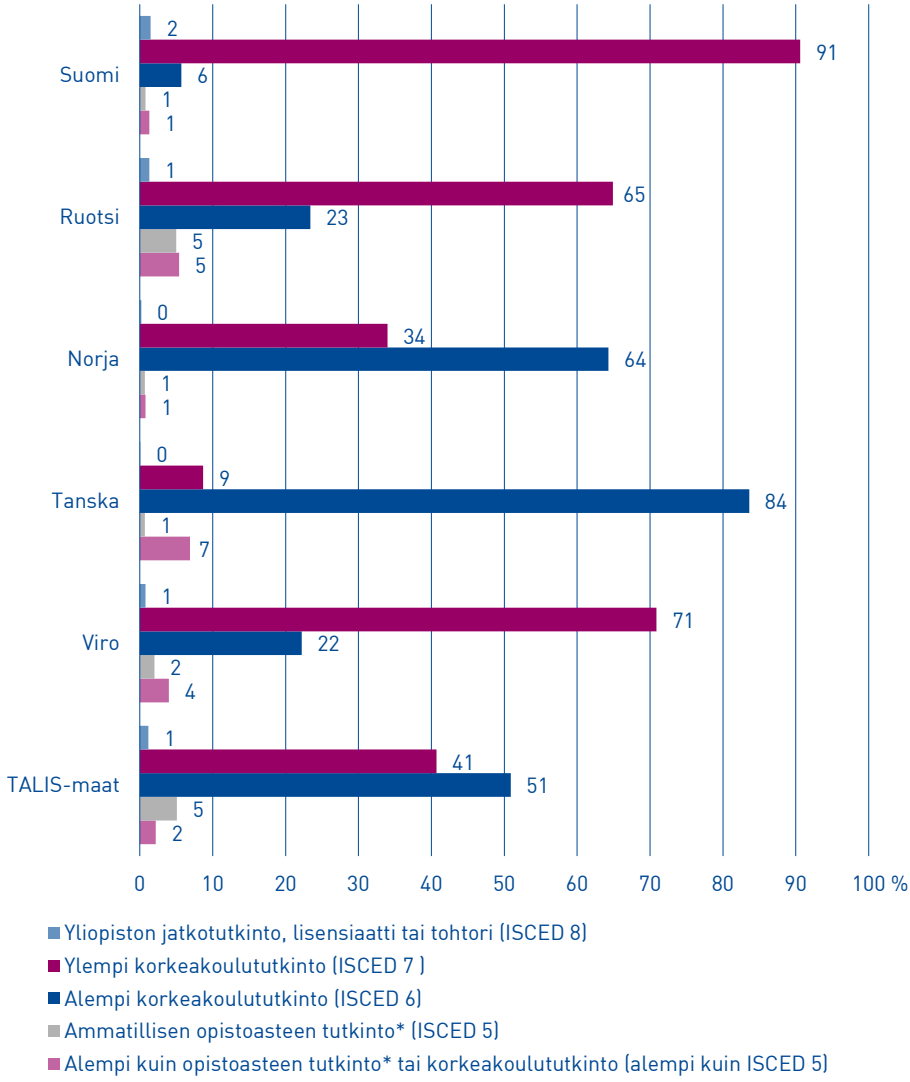
TALIS-, OECD- ja EU-maiden opettajista oli lähes 70 % naisia kuten Suomessa (kuvio 2.1). Naisia oli yli puolet opettajista kaikissa TALIS-tutkimukseen osallistuneissa maissa Japania (42 %) lukuun ottamatta. Sukupuolten välinen epäsuhta oli suurin Latviassa, jossa yhdeksän opettajaa kymmenestä oli nainen.



KUVIO 2.2 OPETTAJIEN IKÄJAKAUMAT (%)

Kovin paljon eroavuuksia opettajien ikäjakaumissa ei vertailumaiden välillä ollut lukuun ottamatta Viroa, jossa vanhempien opettajien ikäryhmään kuului yli puolet kaikista opettajista. Norjassa nuorten opettajien osuus oli hieman suurempi kuin muissa vertailumaissa. Suomessa nuorten, alle 30-vuotiaiden, opettajien osuus oli vuodesta 2013 vähentynyt 0,8 %-yksikköä ja 30–49-vuotiaiden opettajien osuus oli vähentynyt 1,7 %-yksikköä. Sen sijaan 50-vuotiaat ja sitä vanhempien opettajien määrä oli lisääntynyt 2,5 %-yksiköllä. Ruotsissa puolestaan nuorten opettajien osuus oli lisääntynyt 1,3 %-yksikköä ja 50-vuotiaiden ja sitä vanhempien 1,2 %-yksikköä. Sen sijaan 30–49-vuotiaiden osuus opettajissa oli hieman (2,5 %-yksikköä) laskenut. Norjassa vanhemmat opettajat olivat vähentyneet 4,0 %-yksiköllä. Myös Tanskassa nuorempien opettajien osuus oli hieman lisääntynyt (2,8 %-yksikköä) opettajakunnassa. Virossa 30–49-vuotiaiden opettajien osuus oli vähentynyt 5,2 %-yksikköä ja vanhempien opettajien osuus oli kasvanut 5,5 %-yksiköllä. (Kuvio 2.2; OECD, 2019.)

TALIS-maissa opettajien keskimääräinen ikä oli noin 43 vuotta ja OECD-maissa 44 vuotta. Maiden välillä esiintyi suurta vaihtelua: Nuorimmat opettajat eli alle 40-vuotiaat olivat Arabiemiraateissa, Maltassa, Sanghaissa, Saudi-Arabiassa, Singaporessa, Turkissa ja Vietnamissa. Vanhimmat opettajat eli yli 48-vuotiaat olivat Bulgariassa, Georgiassa, Italiassa, Liettuassa, Portugalissa ja Virossa. (OECD, 2019.)



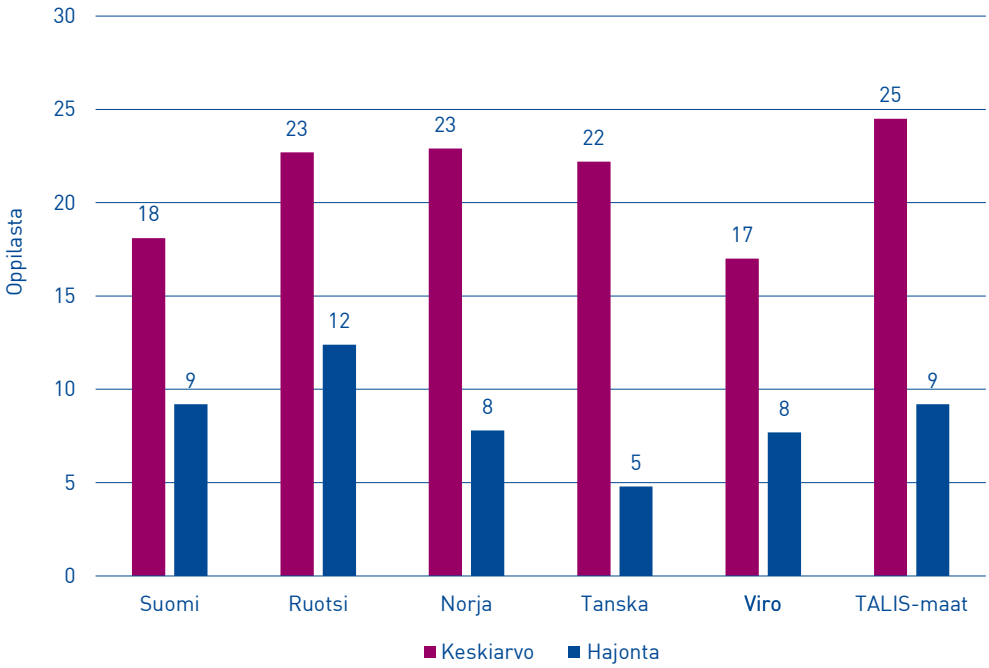
KUVIO 2.3 OPETTAJIEN KOULUTUSTAUSTA (%)

*Ammatillisen opistoasteen koulutus (mm. merkonomi, sairaanhoitaja, teknikko) on poistunut vuosituhannen vaihteessa Suomessa. Nykyään opistoasteen tutkintojen tilalla ovat osin ammattikorkeakoulututkinnot ja osin toisen asteen tutkinnot.

Suomessa opettajat olivat pääasiassa suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon eli maisterin tutkinnon (91 %). Virossa 71 % ja Ruotsissa 65 % opettajista olivat maistereita. Tanska poikkesi selvästi muista vertailumaista, jossa enemmistö opettajista eli 84 % oli suorittanut alemman korkeakoulututkinnon (kandidaatin tutkinnon). Tämän selittää se, että Tanskassa kelpoisuusvaatimuksena opettajan ammattiin on kandidaatin tutkinto. (Kuvio 2.3.)

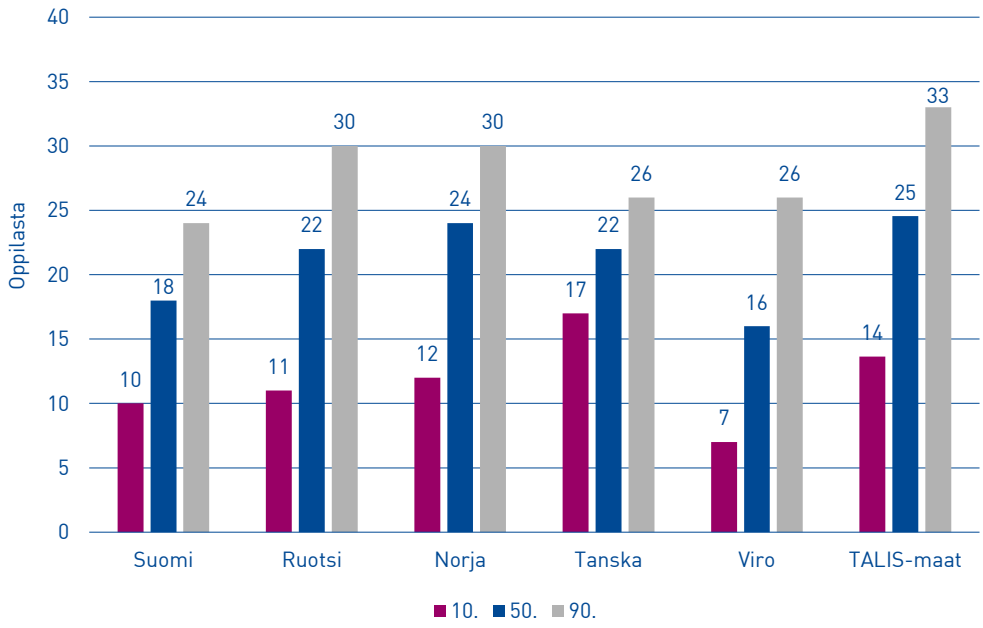
Tutkimuksessa selvitettiin opettajien opiskelua ulkomailla opettajaksi kouluttautumisen yhteydessä. Suomessa 21 % opettajista ilmoitti opiskelleensa ulkomailla osana opettajankoulutusta. Opiskeluajat ulkomailla olivat kuitenkin lyhyitä jaksoja, yleensä alle 3 kuukautta. EU-maiden opettajat olivat opiskelleet ulkomailla opettajaksi opiskelunsa yhteydessä muiden TALIS-maiden opettajia enemmän johtuen Euroopan komission tukemista vaihto-ohjelmista, kuten Erasmus+-ohjelmasta. (OECD, 2019.)

Opettajien koulutustausta vaihteli maasta riippuen. Kun tarkastellaan OECD-maita, niin keskimäärin 50 % opettajilla oli alempi korkeakoulututkinto tai ammatillinen opistoasteen tutkinto. Opettajista yli 75 %:lla oli maisterin tutkinto Kroatiassa, Tšekeissä, Suomessa, Georgiassa, Italiassa, Portugalissa ja Slovakiassa. (OECD, 2019.)



KUVIO 2.4 OPETUSRYHMIEN KESKIMÄÄRÄISET KOOT JA HAJONNAT OPETTAJIEN ILMOITTAMANA

Suomessa opettajien ilmoittamana opetusryhmän keskimääräinen koko oli 18 oppilasta ja keskihajonta oli 9 (kuvio 2.4). Virossa oli yhdessä Georgian kanssa pienimmät opetusryhmien koot (17) vertailtaessa kaikkia TALIS-maita. Suomessa oli TALIS-maiden neljänneksi pienimmät opetusryhmien koot. Suomessa, Norjassa ja Virossa opetusryhmien keskimääräinen koko ei ollut muuttunut vuodesta 2013. Ruotsissa se oli kasvanut reilulla yhdellä (1,3) oppilaalla ja Tanskassa yhdellä oppilaalla. (OECD, 2019.)

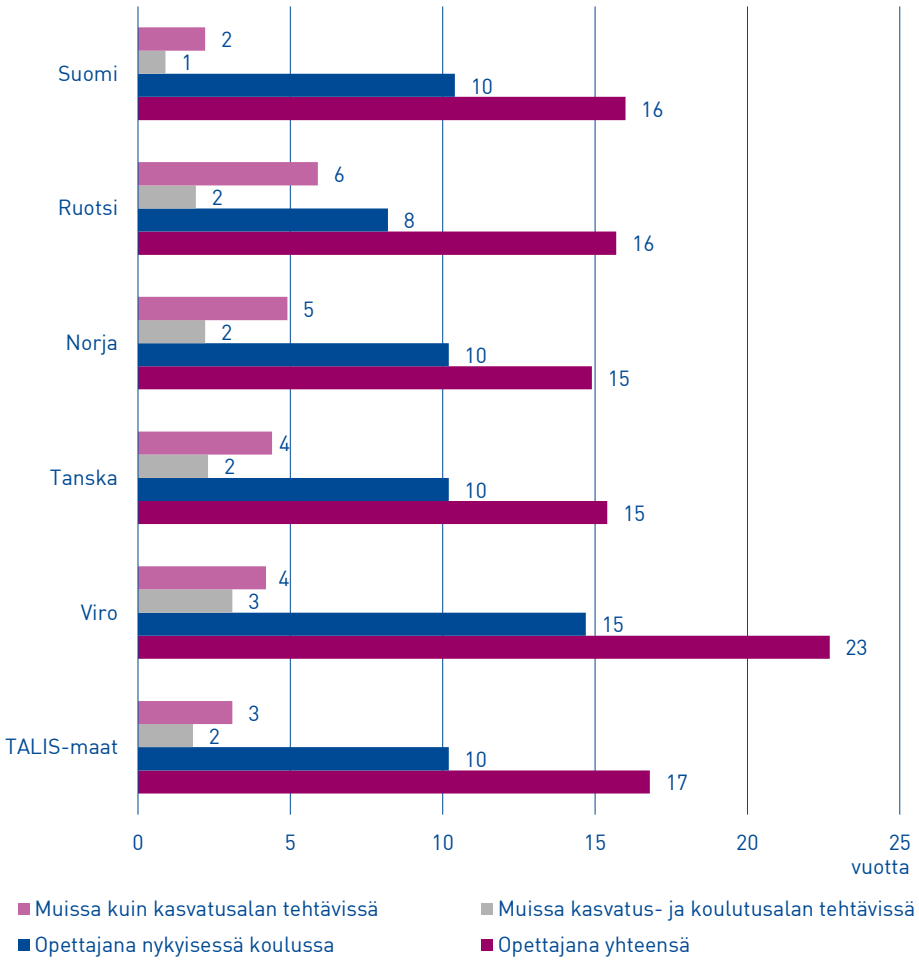


KUVIO 2.5 OPETUSRYHMIEN KESKIMÄÄRÄISTEN KOKOJEN JAKAUTUMIEN ERI KYMMENYKSILLE (10., 50. JA 90.)

Suurimman ja pienimmän kymmenyksen (alin 10 % ja ylin 10 %) ero opetusryhmien koossa oli 14 oppilasta Suomessa. Tämä oli pienempi kuin Norjassa (4 oppilasta), Ruotsissa (5 oppilasta) ja Virossa (5 oppilasta), mutta suurempi kuin Tanskassa (–5 oppilasta). TALIS-maita tarkasteltaessa pienimmän ja suurimman kymmenyksen ero oli 19 oppilasta, joka oli sama kuin Virossa ja Ruotsissa. (Kuvio 2.5.)

2.2 Opettajilla vaativa ja muuttuva työ

2.2.1 Opettajilla paljon työkokemusta

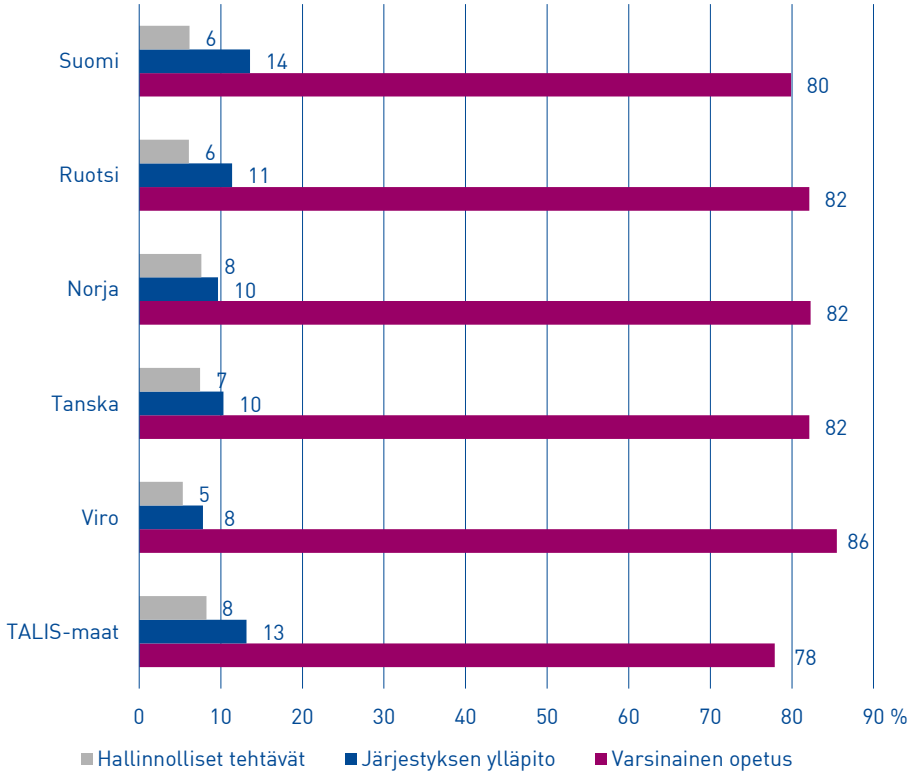


KUVIO 2.6 OPETTAJIEN TYÖKOKEMUS VUOSINA

Suomessa opettajilla oli keskimäärin 16 vuoden työkokemus opetustehtävissä. Myös Ruotsissa, Norjassa, Tanskassa ja TALIS-maissa opettajilla oli vähintään 15 vuotta opetuskokemusta. Viro poikkesi tässä selvästi, koska siellä opettajilla oli noin 7–8 vuotta enemmän työkokemusta opetustehtävistä kuin muissa vertailumaissa. Virossa oli myös vertailumaiden vanhimmat opettajat.

Suomessa noviisiopettajien (enintään viisi vuotta opettajakokemusta) määrä oli vähentynyt noin 2 %-yksiköllä vuodesta 2013. Ruotsissa puolestaan noviisiopettajien määrä oli lisääntynyt 5 %-yksiköllä ja Virossa 3 %-yksiköllä. (OECD, 2019.)

2.2.2 Suomessa naapurimaihin nähden vähiten aikaa opetukseen



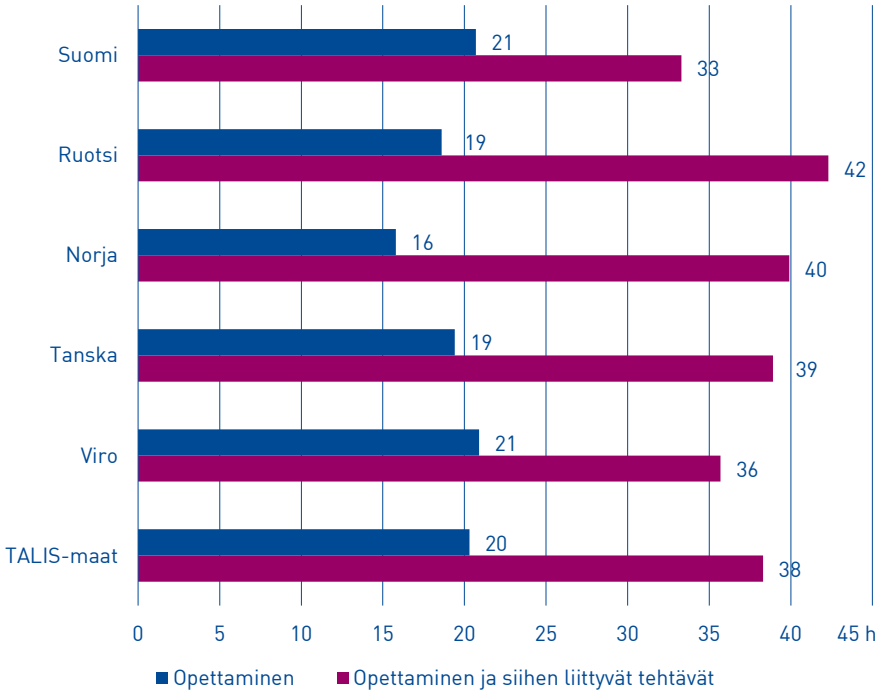
KUVIO 2.7 AJANKÄYTTÖ (%) ERI TOIMINTOIHIN OPPITUNNILLA OPETTAJIEN ILMOITTAMANA

Suomessa opettajien ilmoittamana varsinaiseen opetukseen jäi oppitunnista aikaa 80 %, järjestyksen ylläpitoon kului 14 % ja hallinnollisiin tehtäviin 6 %. Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa varsinaiseen opetukseen jäi 2 %-yksikköä enemmän aikaa kuin Suomessa. Virossa varsinaiseen opetukseen jäävä aika oli suurin (86 %). (Kuvio 2.7.) Suomessa varsinaiseen opetukseen käytetty aika väheni 0,7 %-yksiköllä, hallinnolliset tehtävät lisääntyivät 0,2 %-yksiköllä kuin myös opetusryhmän järjestyksen ylläpitoon liittyvät tehtävät lisääntyivät 0,5 %-yksiköllä vuodesta 2013. Maaseudulla (vähintään 3000 asukasta) varsinaiseen opetukseen oppitunnilla jäi 3 %-yksikköä enemmän aikaa kuin yli 100 000

asukkaan kaupungeissa. Opettajan sukupuolella ei ollut merkitystä varsinaiseen opetukseen jäävään aikaan. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä pienensi hieman varsinaiseen opetukseen jäävää aikaa. (OECD, 2019.)

Sekä TALIS- että OECD-maissa opettajat ilmoittivat, että 78 % oppitunnista voidaan keskittyä varsinaiseen opetukseen ja opiskeluun. Järjestyksen ja kurin ylläpitoon kului 13 % ja erilaisiin hallinnollisiin tehtäviin kului 8 % oppitunnista. Eniten opettajat pystyivät keskittymään varsinaiseen opetukseen Virossa ja Venäjällä (86 % ajasta). Vähiten (65–70 %) puolestaan Brasiliassa, Chilessä, Saudi-Arabiassa ja Etelä-Afrikassa. (OECD, 2019.)

Varsinaiseen opetukseen käytetty aika oli suhteessa opettajien kokemukseen ja ikään. Kaikissa OECD-maissa ja melkein kaikissa TALIS-maissa kokeneet opettajat (yli viisi vuotta opettajakokemusta) kokivat pystyvänsä käyttämään enemmän aikaa varsinaiseen opetukseen kuin noviisiopettajat. Myös vanhimman ikäryhmän (50-vuotiaat tai sitä vanhemmat opettajat), joilla oli enemmän kuin 20 vuotta opettajakokemusta, pystyivät keskittymään enemmän varsinaiseen opetukseen. (OECD, 2019.)



KUVIO 2.8 OPETTAMISEEN JA OPETUKSEEN LIITTYVIIN TEHTÄVIIN KÄYTETTY TYÖAIKA KOKONAISELLA KALENTERIVIIKOLLA (H) OPETTAJIEN ILMOITTAMANA

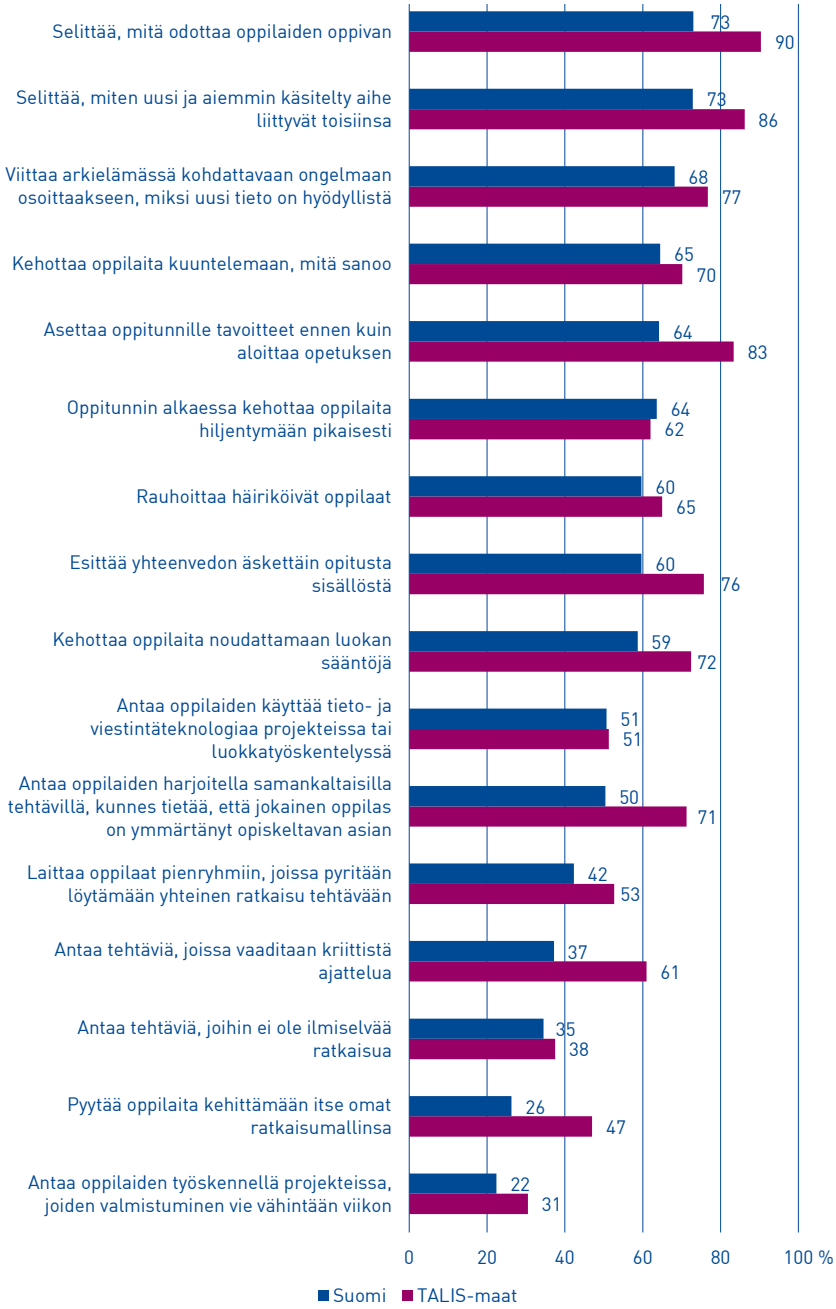
Suomessa opettajat käyttivät varsinaiseen opettamiseen aikaa noin 21 tuntia viikossa. Se oli Viron ohella vertailumaiden suurin viikkotuntimäärä. Vertailumaista vähiten opettamiseen käytettiin viikossa aikaa Norjassa (16 h). Norjalaisopettajien opetukseen käyttämä aika oli TALIS-maiden pienin viikkotuntimäärä. (Kuvio 2.8.) Eniten varsinaiseen opetukseen käytettiin viikkotunteja Chilessä (29 h), Etelä-Afrikassa (26 h), Turkissa (25 h), Brasiliassa (22 h), ja Saudi-Arabiassa (21 h) (OECD, 2019).

Opettamiseen, tuntisuunnitteluun, suoritusten arviointiin ja muihin opetukseen liittyviin tehtäviin käytettiin Suomessa yhteensä 33 tuntia viikossa. Se oli vertailumaiden pienin viikkotuntimäärä. Ruotsissa käytettiin yhteensä 42 viikkotuntia opettamiseen ja siihen liittyviin tehtäviin. Tämä oli vertailumaissa suurin viikkotuntimäärä, mutta pienempi kuin monissa englanninkielisissä ja Aasian maissa, joissa viikkotuntimäärä oli 43–56 h. Suurin viikkotuntimäärä (56 h) oli japanilaisilla opettajilla. (Kuvio 2.8; OECD, 2019.)

TALIS-maissa opettajat käyttivät opettamiseen ja siihen liittyviin tehtäviin 38 viikkotuntia, kun OECD-maissa vastaava tuntimäärä oli 39 tuntia. Tunnin ero oli myös varsinaiseen opettamiseen käytetyssä ajassa: TALIS-maissa se oli 20 h ja OECD-maissa 21 h. (Kuvio 2.8; OECD, 2019.)

Varsinaiseen opettamiseen käytetty viikkotuntimäärä oli hieman lisääntynyt vuodesta 2013 Tanskassa (0,5 h), Norjassa (0,8 h) ja Ruotsissa (1,0 h). Suomessa ja Virossa opettamisen viikkotuntimäärä ei ollut muuttunut viidessä vuodessa lainkaan. (OECD, 2019).

2.2.3 Suomessa tieto- ja viestintäteknologian käyttö opetuksessa lisääntynyt

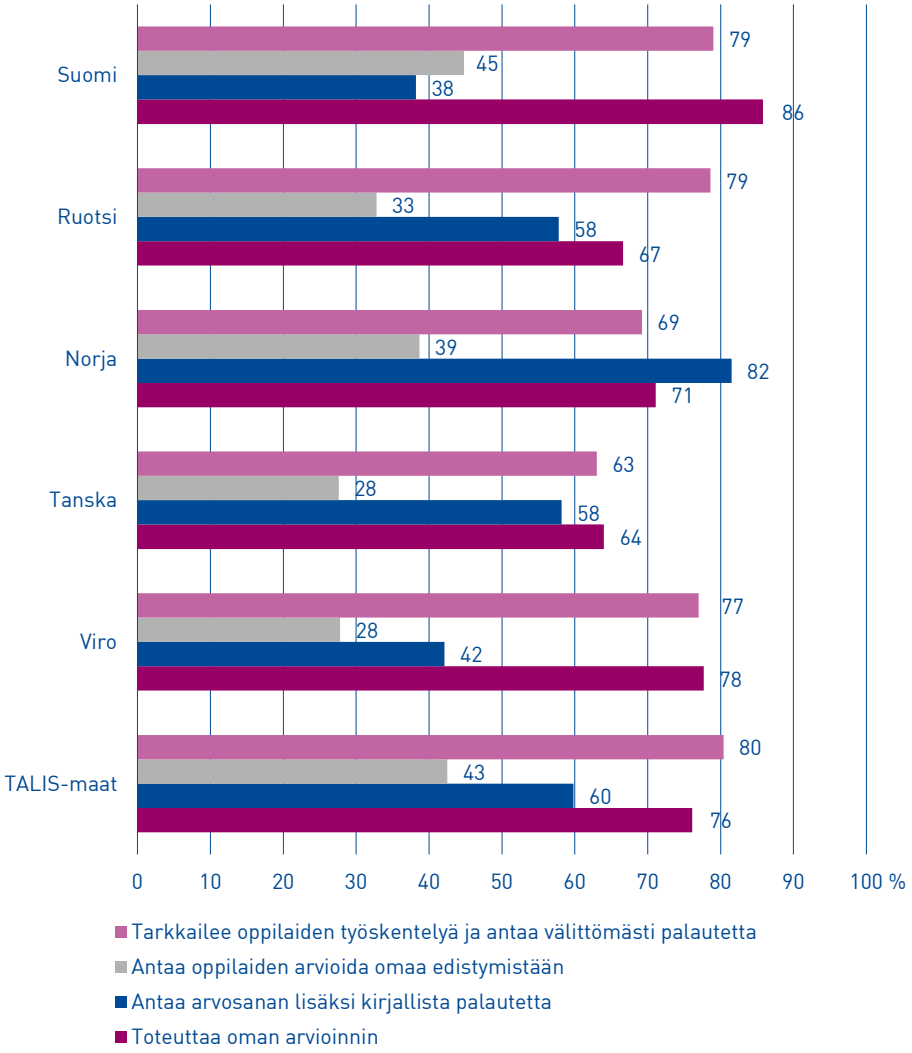


KUVIO 2.9 KÄYTETYIMMÄT OPETUSKÄYTÄNTEET (%) OPETTAJIEN ILMOITTAMANA

Opettajilta tiedusteltiin, mitä ja kuinka usein he tekivät opettaessaan tiettyjä asioita. Suomalaisopettajien kaksi suosituinta (73 %) opetuskäytännettä oli selittää oppitunnilla, mitä he odottavat oppilaiden oppivan, ja miten uusi aihe liittyy jo aiemmin käsiteltyyn aiheeseen. Opettajista 68 % viittasi johonkin arkielämässä tai työssä kohdattavaan ongelmaan osoittaakseen, miksi uusi tieto on hyödyllistä. Noin puolet (51 %) sekä Suomen että TALIS-maiden opettajista antoi oppilaiden käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa oppitunnilla. Eniten tätä opetuskäytännettä hyödynnettiin Tanskassa, jossa opettajista 90 % oli ottanut tieto- ja viestintäteknologian mukaan opetukseen. Japanissa (18 %), Kiinan Sanghaissa (24 %) ja Taiwanissa (15 %) TVT:tä käytettiin opetuksessa kaikkein vähiten. Suomessa opettajista vain 37 % antoi oppilaille sellaisia tehtäviä ratkottavaksi, joissa vaadittiin kriittistä ajattelua. Tämä opetuskäytänne oli muissa TALIS-maissa suositumpi Japania (13 %) ja Suomea lukuun ottamatta. (Kuvio 2.9; OECD, 2019.)

Suomessa tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen oppitunneilla oli opetuskäytänteistä lisääntynyt kaikkein eniten: vuonna 2013 opettajista 18 % ilmoitti käyttävänsä TVT:tä opetuksessa, kun vuonna 2018 vastaava osuus oli kasvanut 51 %:iin. Tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen opetuksessa oli viimeisen viiden vuoden aikana lisääntynyt TALIS-maista eniten Suomessa (33 %-yksikköä), Israelissa (33 %-yksikköä), Romaniassa (30 %-yksikköä) ja Ruotsissa (30 %-yksikköä). (OECD, 2019.)

2.2.4 Arviointimenetelmät monipuolistuvat



KUVIO 2.10 OPETTAJIEN KÄYTTÄMÄT ARVIOINTIMENETELMÄT (%)

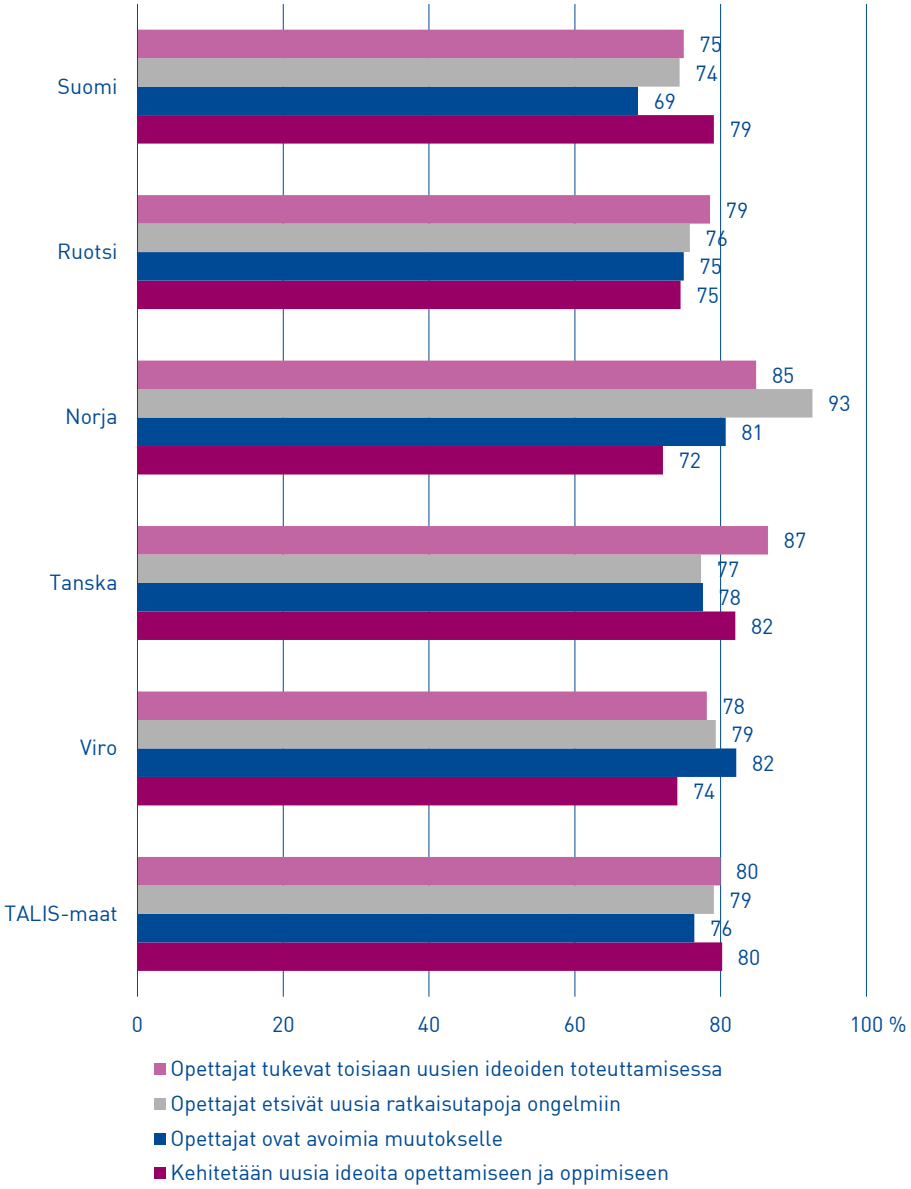
TALIS-tutkimuksessa kysyttiin opettajilta, kuinka usein he käyttävät erilaisia arviointimenetelmiä opetusryhmänsä oppilaita arvioidessaan. Suomessa 86 % opettajista toteutti oman arvioinnin ja 79 % tarkkaili oppilaiden työskentelyä tietyissä tehtävissä ja antoi välittömästi palautetta. Nämä kaksi arviointimenetelmää olivat käytetyimpiä myös muissa vertailumaissa Norjaa lukuun ottamatta. Siellä opettajat arvioivat oppilaitaan eniten (82 %) antamalla kirjallista palautetta arvosanan lisäksi. Tämä puolestaan oli arviointimenetelmistä Suomessa vähiten (38 %) käytetty. (Kuvio 2.10.)

Suomessa kaikkien arviointimenetelmien osuudet olivat kasvaneet vuodesta 2013: Opettajan oman arvioinnin toteuttaminen oli lisääntynyt 20 %-yksiköllä[2], oppilaiden oma arviointi omasta edistymisestään 18 %-yksiköllä, kirjallisen palautteen antaminen arvosanan lisäksi 13 %-yksiköllä ja oppilaiden työskentelyn seuraaminen ja välittömän palautteen antaminen 3 %-yksiköllä. (OECD, 2019.)

TALIS-maissa 80 % opettajista ilmoitti, että he usein tai aina havainnoivat oppilaiden työskentelyä ja antoivat välitöntä palautetta sekä 76 % toteutti oman arviointinsa oppilaista. Opettajista 60 % ilmoitti antavansa arvosanan lisäksi kirjallista palautetta ja alle puolet (43 %) ilmoitti antavansa oppilaiden arvioida omaa edistymistään. OECD-maissa näiden arviointimenetelmien käyttö oli likimain samaa luokkaa kuin TALIS-maissa. (OECD, 2019.)

2 OECD muutti vuodesta 2013 vastausvaihtoa, joka oli "Kehitän ja toteutan oman arviointini" vuoteen 2018 "Toteutan oman arviointini". Suuri muutos voi johtua uudesta kysymyksenasettelusta.

2.2.5 Opettajat avoimia muutokselle



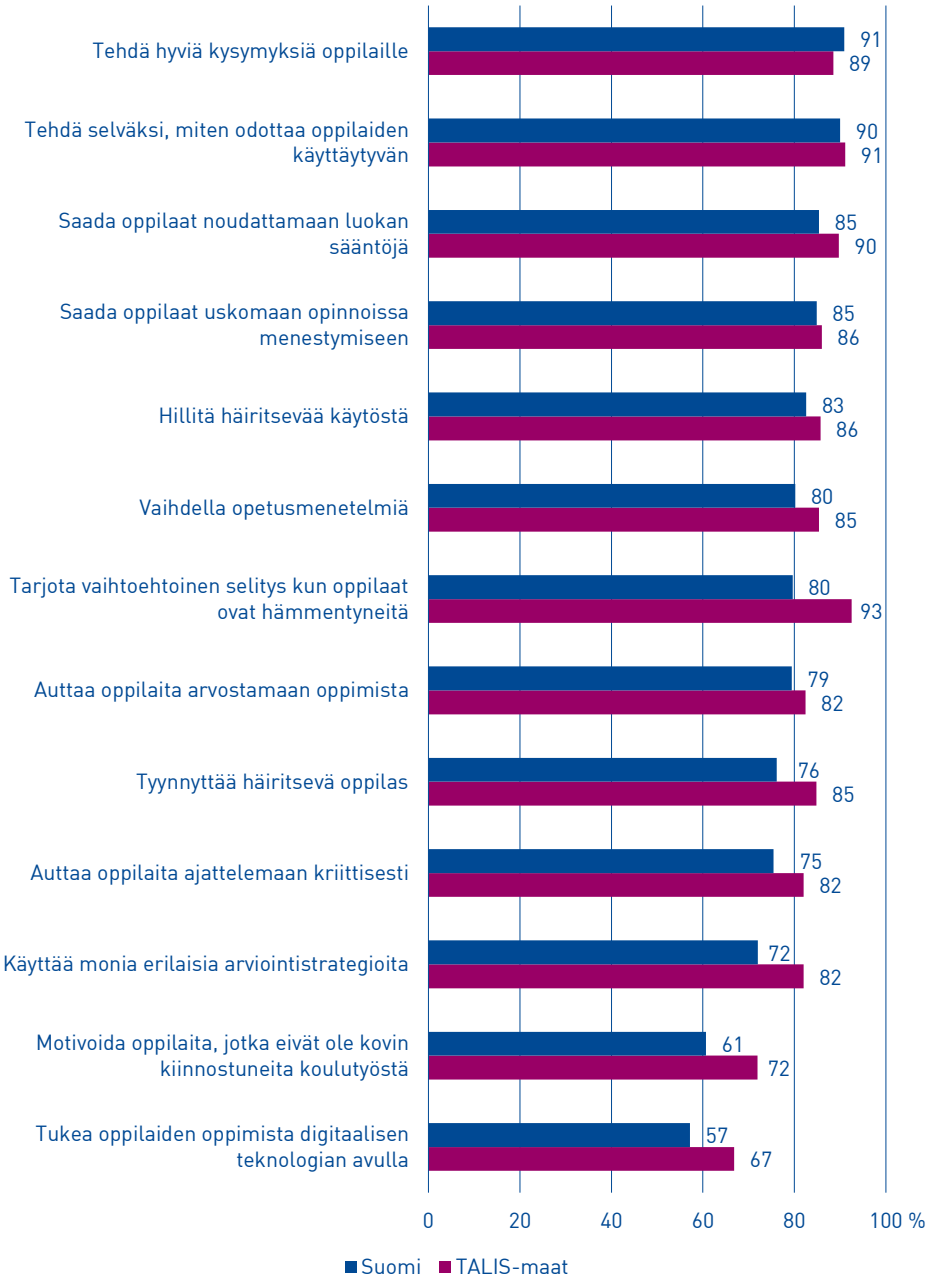
KUVIO 2.11 OPETTAJAKOLLEGOIDEN INNOVATIIVISUUS (%) OPETTAJIEN ARVIOIMANA

Opettajilta kysyttiin, missä määrin he ovat samaa tai eri mieltä oman koulunsa opettajia koskevien kuviossa 2.11 esitettyjen asioiden suhteen. Suomessa 79 % opettajista oli *samaa mieltä tai täysin samaa* mieltä siitä, että suurin osa heidän kollegoistaan pyrkii kehittämään uusia ideoita opettamiseen ja oppimiseen. Opettajista 75 % koki, että kollegat tukevat toisiaan konkreettisesti uusien ideoiden toteuttamisessa ja 74 % ilmoitti, että suurin osa koulun opettajista pyrkii löytämään uusia ratkaisutapoja ongelmiin. Suomessa 69 % opettajista näki, että heidän kollegansa ovat avoimia muutokselle. Muissa vertailumaissa ja TALIS-maissa opettajat arvioivat kollegoidensa olevan kaikilla muilla osa-alueilla – paitsi uusien ideoiden kehittämisessä opettamiseen ja oppimiseen –innovatiivisempia kuin Suomessa. Kaiken kaikkiaan opettajat ilmoittivat kollegoidensa olevan innovatiivisia. (Kuvio 2.11.)

Myös rehtorit Suomessa olivat *samaa mieltä tai täysin samaa* mieltä siitä, että opettajat ovat innovatiivisia työssään. Rehtoreista 91 % oli sitä mieltä, että koulu tukee mieluusti uusien ideoiden kehittämistä ja että koulussa otetaan uudet ideat mielellään vastaan (88 %). Lisäksi koulussa reagoidaan tarvittaessa nopeasti erilaisiin muutoksiin (84 %) ja tunnistetaan sellaiset tilanteet välittömästi, kun on tarve tehdä asioita uudella tavalla (79 %). (OECD, 2019.)

Rehtoreilla niin Suomessa kuin muissa vertailumaissa oli opettajia vahvempi usko siihen, että opettajat ovat avoimia muutoksille ja kehittävät uusia ideoita opettamiseen. Kaikissa vertailumaissa vanhimman ikäryhmän (vähintään 50-vuotiaat) opettajat uskoivat nuorempia ikäryhmiä enemmän opettajakollegoidensa olevan avoimia muutokselle. Nais- ja miesopettajien uskomuksen välillä opettajakollegoiden avoimuudessa muutokselle ei ollut eroa Norjaa lukuun ottamatta. Siellä naisopettajat arvioivat miesopettajia enemmän kollegoidensa olevan avoimia muutokselle. Arvioissa opettajakollegoiden avoimuudessa muutokselle ei ollut koulun sijainnilla, koulutyypillä (julkinen/yksityinen) tai ns. erityisryhmien oppilaiden (sosioekonomiselta asemaltaan heikommassa asemassa olevia oppilaita, erityisoppilaita tai maahanmuuttajaoppilaita) osuudella myöskään eroa. (OECD, 2019.)

2.2.6 Opettajat luottavat omiin kykyihinsä



KUVIO 2.12 OPETTAJIEN LUOTTAMUS OMIIN KYKYIHINSÄ (%)

Tutkimuksessa selvitettiin opettajien minäpystyvyyttä eli luottamusta omiin kykyihin opetuksessa. Opettajilta kysyttiin, missä määrin he voivat tehdä erilaisia asioita opetuksessaan. Suomessa 91 % opettajista pystyi tekemään (melko paljon tai paljon) hyviä kysymyksiä oppilaille, 90 % sai oppilaat ymmärtämään, miten odottaa heidän käyttäytyvän ja 85 % sai oppilaat noudattamaan sääntöjä. Muutkin kuviossa 2.12 esitetyt asiat lukeutuivat opettajien vahvuuksiin. Vähiten suomalaisopettajat luottivat omiin kykyihinsä tukea oppilaiden oppimista digitaalisen teknologian avulla (57 %). Vertailumaista Tanskassa opettajilla oli korkein (88 %) luottamus kykyihinsä hyödyntää digitaalista teknologiaa oppilaiden oppimisen tukemisessa ja Virossa se oli alin (53 %) (OECD, 2019).

Suomalaisopettajien oma arvio omasta taidostaan erilaisten arviointistrategioiden käyttämisessä oli lisääntynyt viiden vuoden aikana eniten (7,8 %-yksikköä). Lisäksi kyky antaa vaihtoehtoinen selitys hämmentyneille oppilaille oli kasvanut 2,7 %-yksiköllä. Opettajan taidot hillitä opetusryhmässä häiritsevää käyttäytymistä oli vähentynyt 3,7 %-yksiköllä vuodesta 2013. Myös se, että opettaja ei pysty tekemään selväksi oppilaille, miten odottaa heidän käyttäytyvän, oli vähentynyt 2,7 %-yksiköllä. (OECD, 2019.)

3 REHTORIT KORKEASTI KOULUTETTUJA JA KOKENEITA

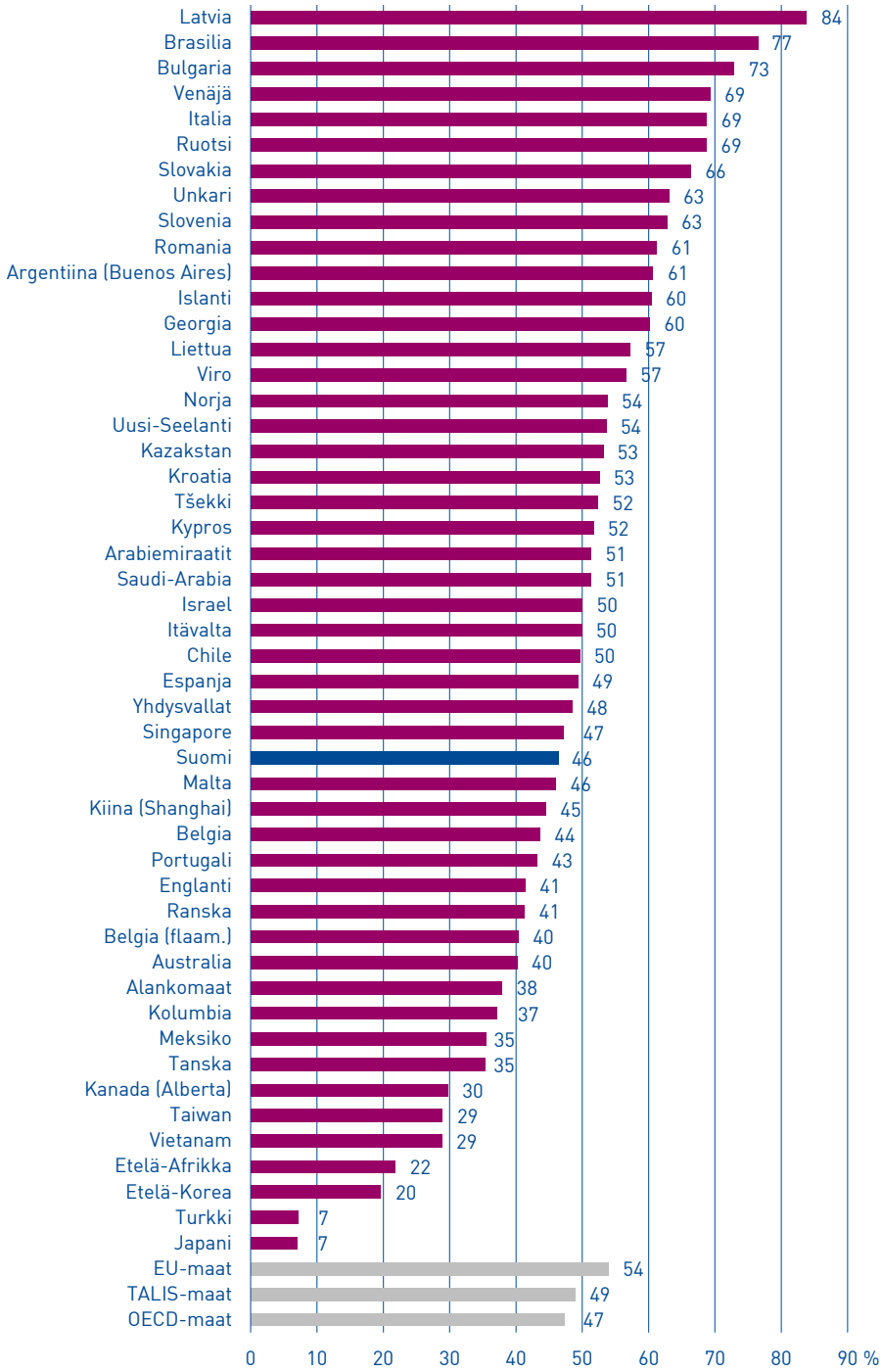
3.1 Rehtorien taustatiedot

TAULUKKO 3.1 REHTORIT TALIS-MAISSA JA SUOMESSA

(muutos verrattuna vuoteen 2013 on merkitty sulkeissa nuolilla)

Yläkoulun rehtori TALIS-maissa	Yläkoulun rehtori Suomessa
Rehtoreista 51,1 % on miehiä (–)	Rehtoreista 53,5 % on miehiä (↓)
on 51-vuotias (↓)	on 50-vuotias (↓)
96,0 % on suorittanut yliopisto- tai vastaavan tutkinnon (–)	99,5 % on suorittanut yliopisto- tai vastaavan tutkinnon (↓)
91,1 % on suorittanut opettajan kelpoisuuden (↑) 87,5 % on suorittanut opetushallinnon opinnot tai rehtoriopinnot (↑) ja 84,1 % on osallistunut opetusalan johtamisvalmennukseen tai kurssille (↑)	99,5 % on suorittanut opettajan kelpoisuuden (↑) 100,0 % on suorittanut opetushallinnon opinnot tai rehtoriopinnot (–) ja 82,5 % on osallistunut opetusalan johtamisvalmennukseen tai kurssille (↑)
on 9 vuoden kokemus rehtorin työstä (↑) ja 20 vuoden kokemus opettajan työstä (↓)	on 12 vuoden kokemus rehtorin työstä (↑) ja 15 vuoden kokemus opettajan työstä (↓)
työskentelee 512 oppilaan ja 43 opettajan koulussa (↓)	työskentelee 389 oppilaan ja 37 opettajan koulussa (↑)

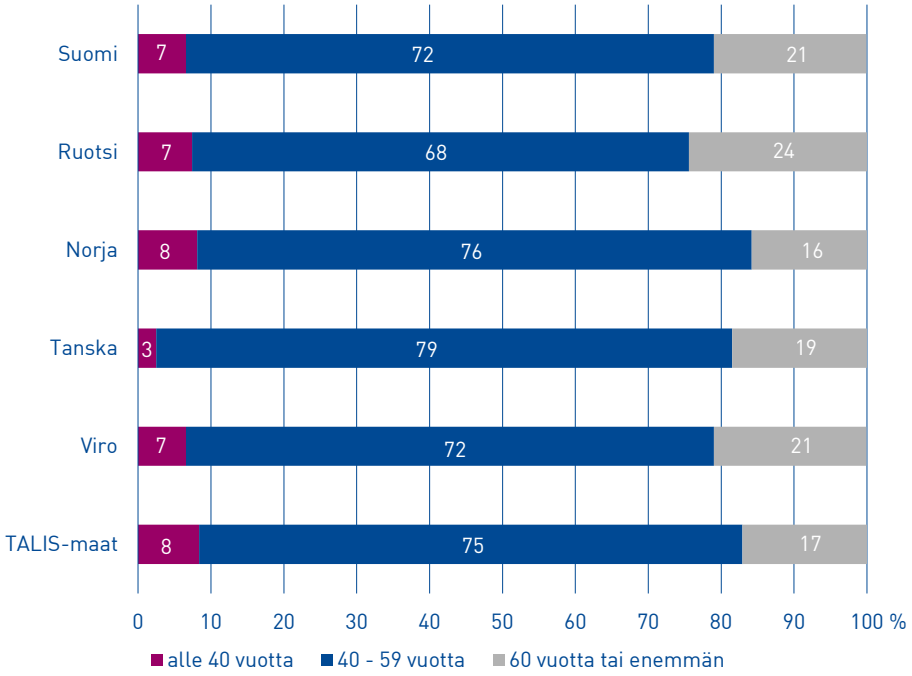
Suomalaisrehtori on korkeasti koulutettu 50-vuotias mies, jolla on 12 vuoden työkokemus rehtorintyöstä. Suomessa rehtoreina toimii edelleen miehiä hieman enemmän (54 %) kuin naisia. Lähes kaikki rehtorit olivat suorittaneet yliopisto- tai vastaavan tutkinnon ja kaikilla oli opetushallinnon opinnot tai rehtoriopinnot suoritettu. Rehtoreilla oli 12 vuoden kokemus koulun johtamisesta, joka rakentuu pitkälle opettajan uralle. (Taulukko 3.1.)



KUVIO 3.1 NAISTEN OSUUS REHTOREISSA (%)

Noin puolessa kaikista TALIS-osallistujamaista naiset olivat vähemmistönä rehtoreissa. TALIS-maissa 49 % rehtoreista oli naisia, vaikka opettajissa naisten osuus oli 69 %. EU-maissa naisia oli rehtoreina enemmän (54 %) kuin miehiä. Latviassa, Brasiliassa, Bulgariassa naisten osuus rehtoreissa oli yli 70 %. Naisrehtorit olivat puolestaan harvinaisia Japanissa ja Turkissa, joissa heitä oli vain noin 7 % rehtoreista. (Kuvio 3.1.)

Suomessa naisrehtoreiden osuus oli 46 %. Heidän osuus oli kasvanut 6 %-yksiköllä viidessä vuodessa. Vuodesta 2013 naisten osuus rehtoreissa oli kasvanut eniten (noin 14 %-yksikköä) Italiassa ja Ruotsissa. (OECD, 2019.)

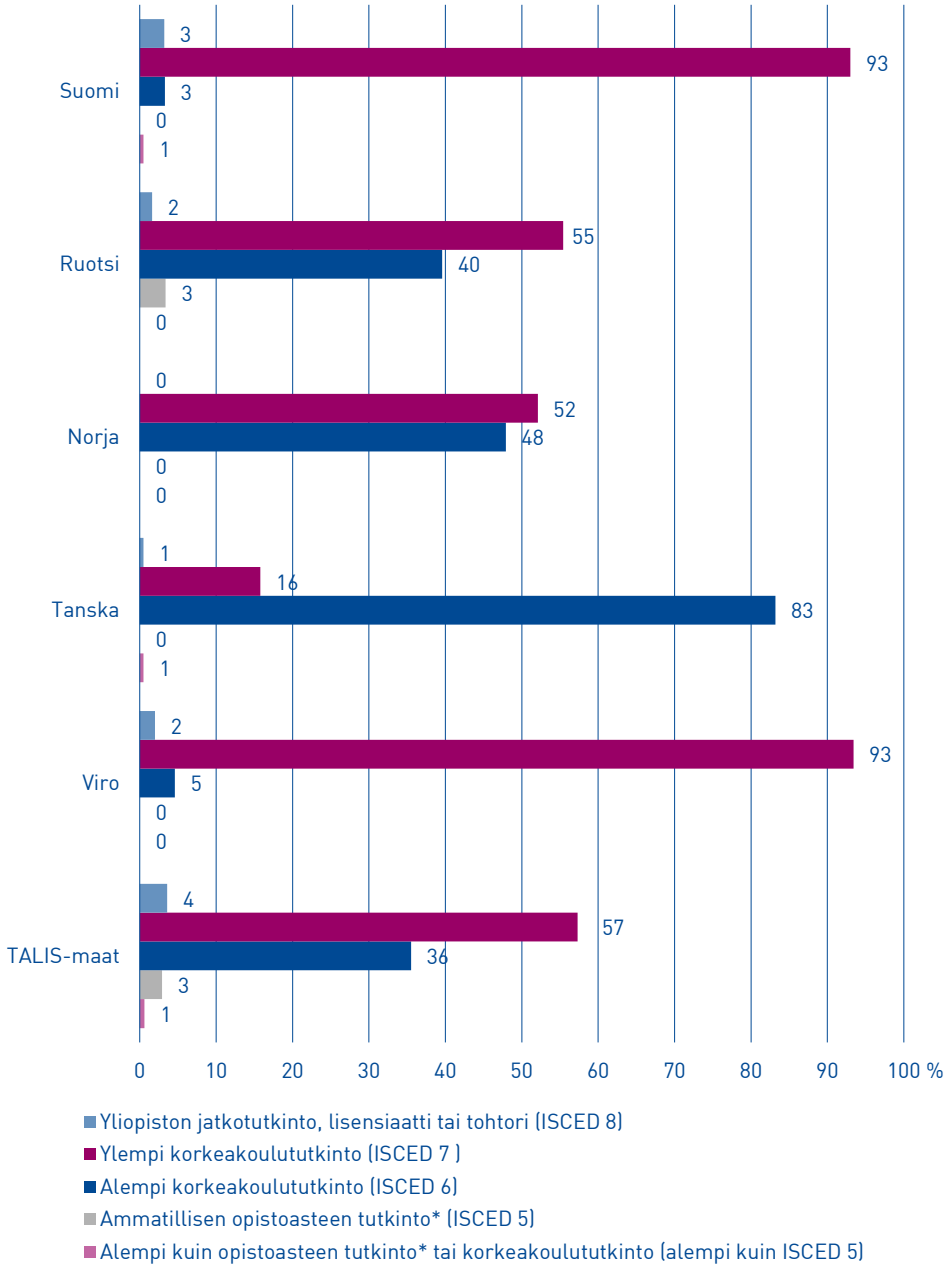


KUVIO 3.2 REHTOREIDEN IKÄJAKAUMAT (%)

TALIS-maiden rehtorien keskimääräinen ikä oli 51 vuotta. He olivat noin kahdeksan vuotta vanhempia kuin opettajat. TALIS-maihin verrattuna suomalaisrehtorit olivat vuoden nuorempia ja kuusi vuotta vanhempia kuin suomalaisopettajat. Saudi-Arabiassa ja Turkissa oli nuorimmat rehtorit, jotka olivat 43-vuotiaita. Puolestaan Kyproksella (58 v.), Japanissa (58 v.) ja Koreassa (59 v.) oli TALIS-maiden vanhimmat rehtorit. (OECD, 2019.)

Suomessa oli eniten rehtoreita (72 %) ikäluokassa 40–59-vuotiaat. Nuoria eli alle 40-vuotiaita oli 7 % ja 60-vuotiaita tai sitä vanhempia oli 21 %. Vertailumaista Tanska poikkesi siten, että Tanskassa nuorten rehtoreiden osuus oli vain 3 % ja 40–59-vuotiaiden 79 %. Ruotsissa puolestaan iäkkäitä rehtoreita oli lähes neljäsosa. (Kuvio 3.2.)

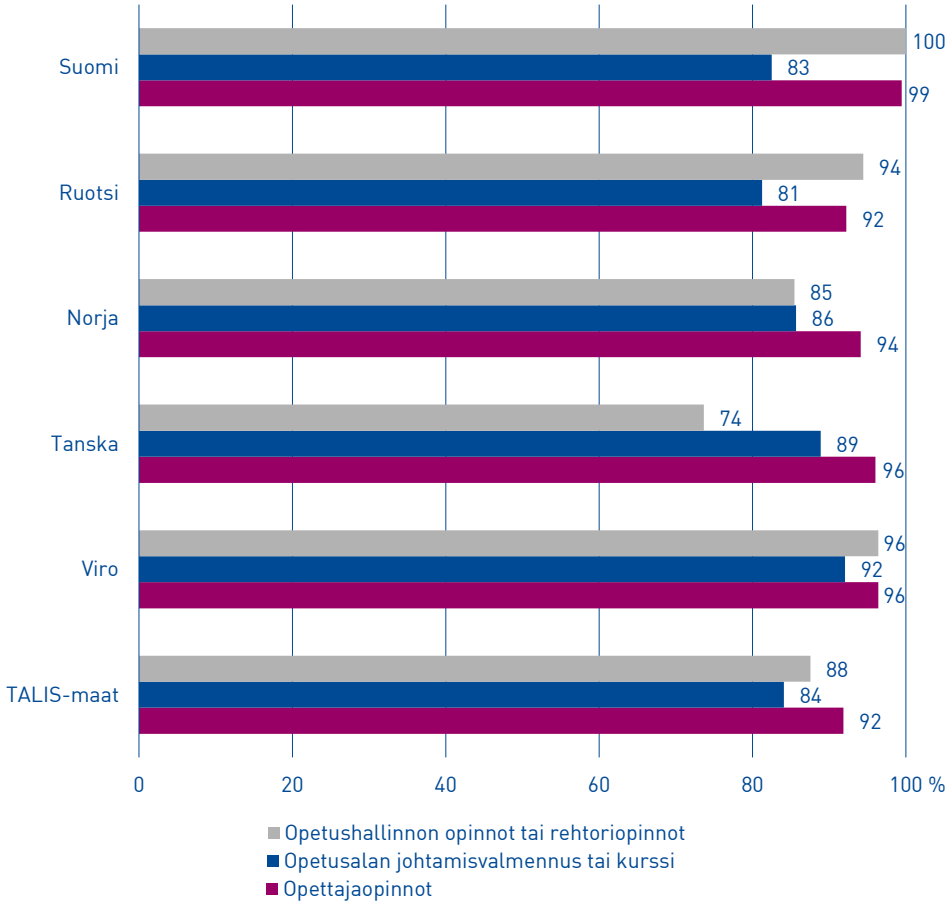
3.2 Rehtorit Suomessa korkeasti koulutettuja



KUVIO 3.3 REHTOREIDEN KOULUTUSTASO

**Ammatillisen opistoasteen koulutus (mm. merkonomi, sairaanhoitaja, teknikko) on poistunut vuosituhannen vaihteessa Suomessa. Nykyään opistoasteen tutkintojen tilalla ovat osin ammattikorkeakoulututkinnot ja osin toisen asteen tutkinnot.*

Rehtoreilla oli yleensä korkeampi tutkinto kuin opettajilla: Rehtoreilla oli maisterin tutkinto ja opettajilla oli kandidaatin tutkinto. TALIS-maiden rehtoreista 61 %:lla ja OECD-maiden rehtoreista 63 %:lla oli vähintään maisterin tutkinto, kun vastaavat osuudet TALIS-maiden opettajilla oli 42 % ja OECD-maiden opettajilla 46 %. Maisterin tutkinto tai sitä ylempi tutkinto oli rehtoreista 96 %:lla Suomen lisäksi Italiassa, Kroatiassa, Portugalissa, Slovakiassa, Tšekeissä ja Yhdysvalloissa. Vertailumaista (kuvio 3.3) Tanskassa rehtoreilla oli alhaisin koulutustaso. Pääasiallisesti tanskalaisrehtorit olivat suorittaneet ISCED 6 -tason tutkinnon (83 %), joka vastaa Suomessa kandidaatin tutkintoa. Virolaisrehtoreilla oli hyvin samankaltainen koulutustausta kuin suomalaisrehtoreilla. Norjassa ja Ruotsissa rehtoreilla oli joko kandidaatin tai maisterin tutkintoa vastaava tutkinto.

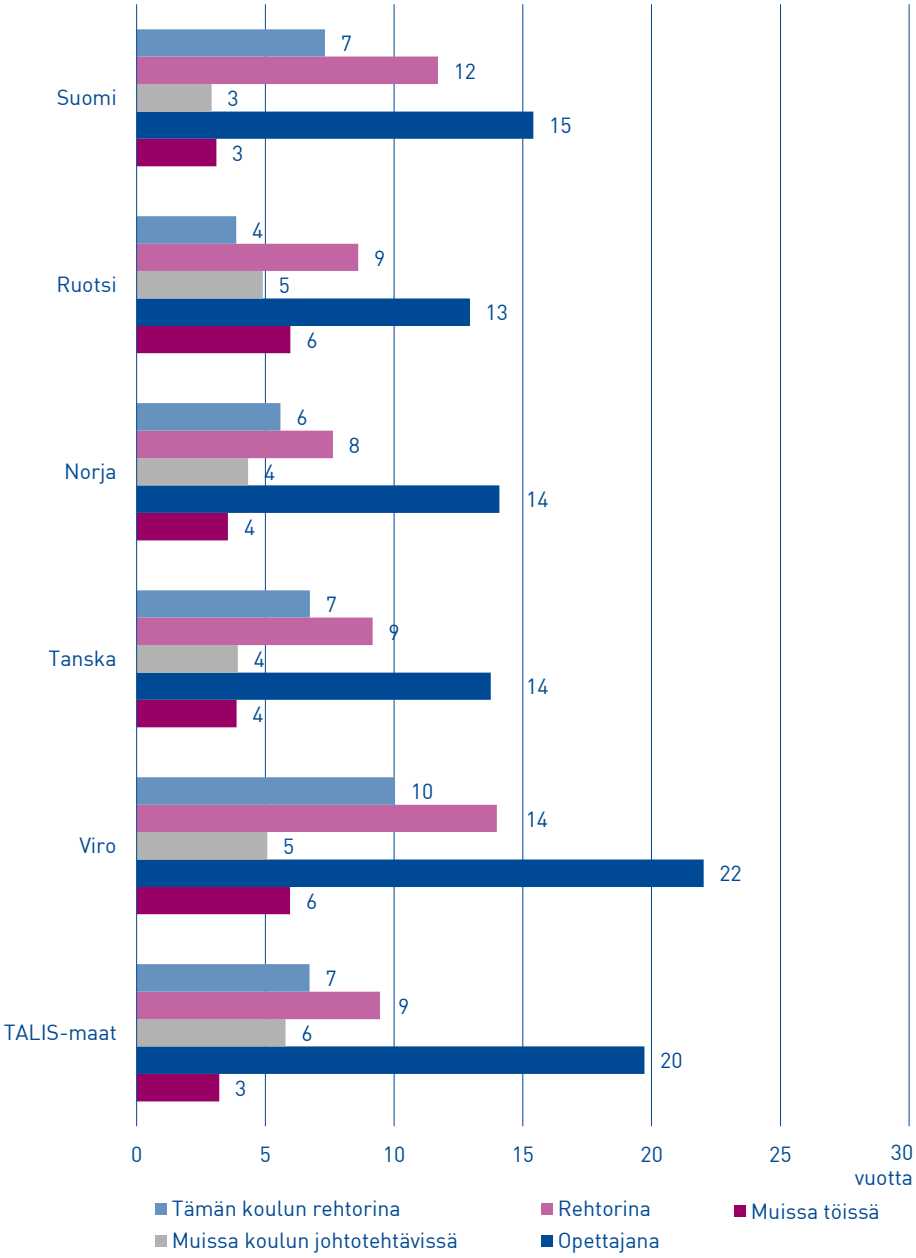


KUVIO 3.4 REHTOREIDEN OPINNOT (%)

Suomessa kaikki rehtorit olivat suorittaneet opetushallinnon opinnot tai rehtoriopinnot. Osallistuminen johtamisvalmennukseen oli jo varsin yleistä Suomen ohella myös kaikissa vertailu- ja TALIS-maissa. (Kuvio 3.4.)

Vuodesta 2013 suomalaisrehtorien osuus oli lisääntynyt 11 %-yksiköllä osallistumisessa opetusalan johtamisvalmennukseen tai kursseille sekä 3 %-yksiköllä opetushallinnon opintoihin tai rehtoriopintoihin. Tanskassa rehtoreiden osallistuminen opetushallinnon opintoihin tai rehtoriopintoihin oli lisääntynyt 18 %-yksiköllä ja opettajaopintoihin oli lisääntynyt 8 %-yksiköllä. Norjassa rehtoreiden osuus, joilla oli opettajaopinnot, oli vähentynyt 5 %-yksiköllä. (OECD, 2019.)

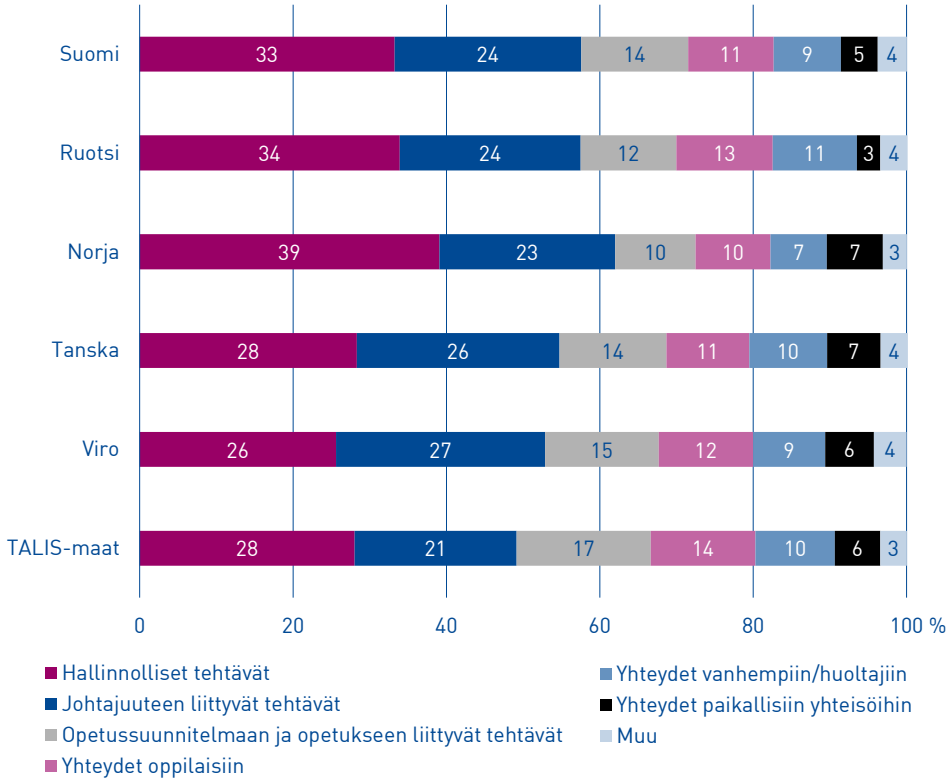
3.3 Rehtoreilla pitkä työura



KUVIO 3.5 REHTORIEN TYÖKOKEMUS VUOSINA

Suomalaisrehtorit olivat toimineet nykyisessä koulussaan rehtorina 7 vuotta ja kaiken kaikkiaan rehtorin työtehtävissä 12 vuotta. Opettajakokemusta heillä oli yhteensä 15 vuotta. Suomessa rehtoreilla oli kolmisen vuotta enemmän kokemusta koulun johtamisesta kuin kollegoillaan Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa. Lisäksi suomalaisrehtoreilla oli noin 1–2 vuotta enemmän opettajakokemusta kuin Ruotsin, Norjan ja Tanskan rehtoreilla. Virolaisrehtorit poikkeavat muista vertailumaiden rehtoreista eniten siinä, että heillä oli taustallaan 22 vuoden opettajakokemus. Myös TALIS-maiden rehtoreilla oli pitkä opettajan työura. (Kuvio 3.5.)

3.4 Hallinnolliset tehtävät vievät rehtorin työajasta suuren osan



KUVIO 3.6 REHTOREIDEN AJANKÄYTTÖ ERI TYÖTEHTÄVIIN (%)

Suomessa rehtoreiden työstä eniten aikaa kului hallinnollisiin tehtäviin (33 %) ja johtajuuteen liittyviin tehtäviin (24 %). Opetussuunnitelmaan ja opetukseen liittyviin tehtäviin kului työajasta 14 % ja oppilaisiin noin 11 %. Myös vertailumaissa hallinnolliset ja johtajuuteen liittyvät tehtävät veivät suurimman osan rehtorin

työajasta. TALIS-maissa rehtorit käyttivät työajastaan reilun neljänneksen (28 %) hallinnollisiin tehtäviin ja noin viidenneksen (21 %) koulun johtamiseen liittyviin tehtäviin. Lisäksi he käyttivät 17 % työajastaan opetussuunnitelmaan ja opetukseen liittyviin tehtäviin. (Kuvio 3.6.)

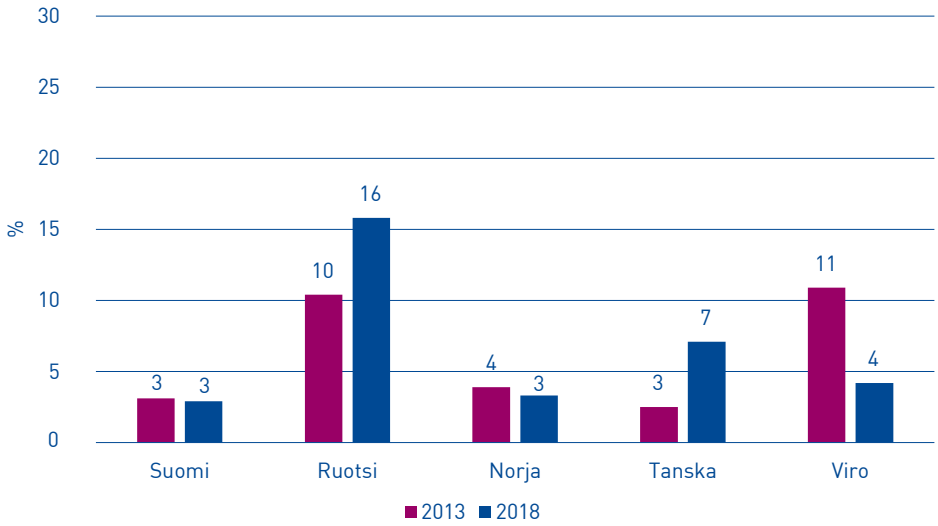
Vähiten (10–15 %) opetussuunnitelmaan ja opetukseen käytettiin aikaa Pohjoismaiden lisäksi Hollannissa, Latviassa, Portugalissa, Venäjällä ja Turkissa. Eniten (21–27 %) kyseisiin työtehtäviin käytettiin aikaa Georgiassa, Kazakstanissa, Japanissa, Kiinan Sanghaissa, Taiwanissa ja Vietnamissa. (OECD, 2019.)

Vuodesta 2013 suomalaisrehtorien ajankäytössä oli eniten tapahtunut muutosta sekä hallinnollisissa että johtajuuteen liittyvissä tehtävissä. Molempien osuus oli kasvanut lähes 10 %-yksiköllä. Opetussuunnitelmaan ja opetukseen liittyvien tehtävien osuus oli vähentynyt 4 %-yksiköllä, ajankäyttö oppilaisiin oli vähentynyt 3 %-yksiköllä ja yhteydenpito vanhempiin/huoltajiin oli vähentynyt 1 %-yksiköllä. Ruotsissa sekä hallinnollisten tehtävien että johtajuuteen liittyvien tehtävien osuudet olivat lisääntyneet 7 %-yksiköllä ja opetussuunnitelmaan ja opetukseen liittyvien tehtävien osuus oli vähentynyt 6 %-yksiköllä. Myös Tanskassa ja Virossa suuntaukset työtehtävien ajankäytön muutoksissa olivat olleet samansuuntaisia kuin Suomessa ja Ruotsissa. (OECD, 2019.)

4 KOULU TYÖYMPÄRISTÖNÄ

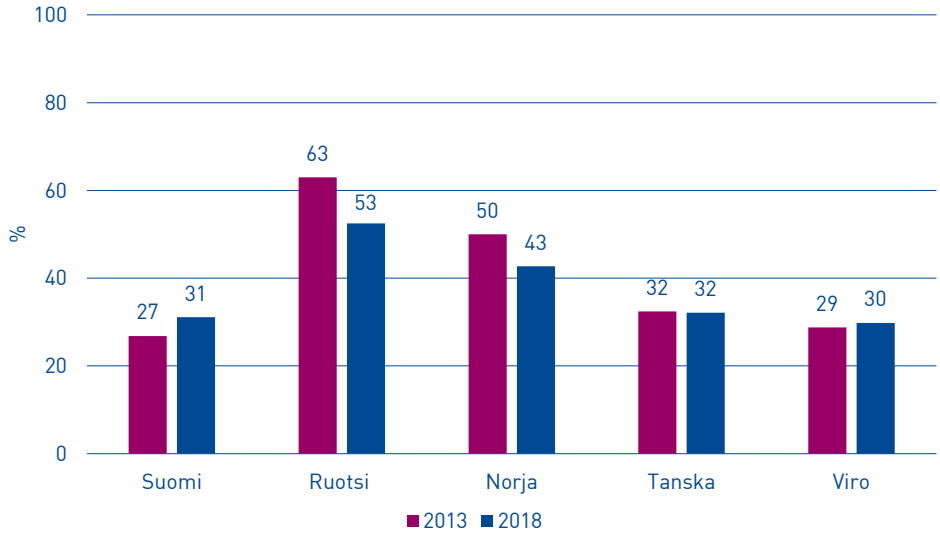
4.1 Opetusryhmien rakenne

Tutkimuksessa pyydettiin opettajia ja rehtoreita arvioimaan summittaisesti erilaisten oppilasryhmien prosenttiosuuksia koulussaan. Kysymyksessä tiedusteltiin opettajien ja rehtoreiden henkilökohtaisia käsityksiä oppilaiden taustoista ja vastaukset perustuivat karkeisiin arvioihin.



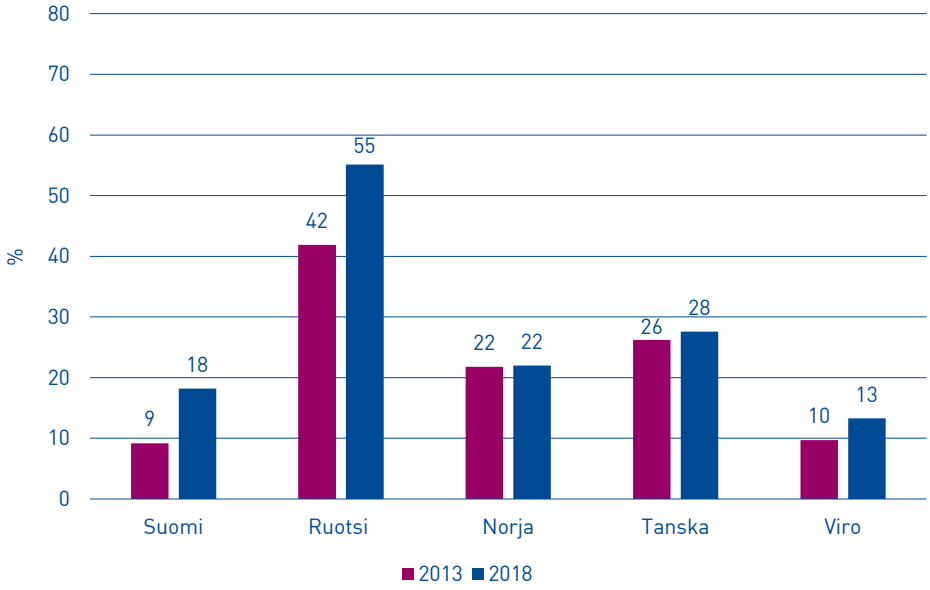
KUVIO 4.1 KOULUJEN OSUUS, JOISSA OPPILAISTA YLI 30 % OLI SOSIOEKONOMISELTA KOTITAUSTALTAAN HEIKOMMASSA ASEMASSA OPETTAJIEN JA REHTOREIDEN ILMOITTAMANA

Niiden koulujen osuus, joissa opettajien ja rehtorien ilmoittamana oli enemmän kuin 30 % sosioekonomiselta kotitaustaltaan (SES) heikommassa asemassa olevia oppilaita, oli vähentynyt vuodesta 2013 vuoteen 2018 useimmissa TALIS-tutkimukseen osallistuneissa maissa. Tanskassa ja Ruotsissa kehitys oli kuitenkin ollut päinvastainen. Ruotsissa tällaisten koulujen määrä oli lisääntynyt 5,4 %-yksiköllä ja Tanskassa 4,5 %-yksiköllä. Suomessa, Norjassa ja Virossa näiden koulujen määrä oli opettajien ja rehtoreiden mukaan puolestaan vähentynyt. Virossa muutos oli ollut kaikkein suurin (–7 %-yksikköä). (Kuvio 4.1.)



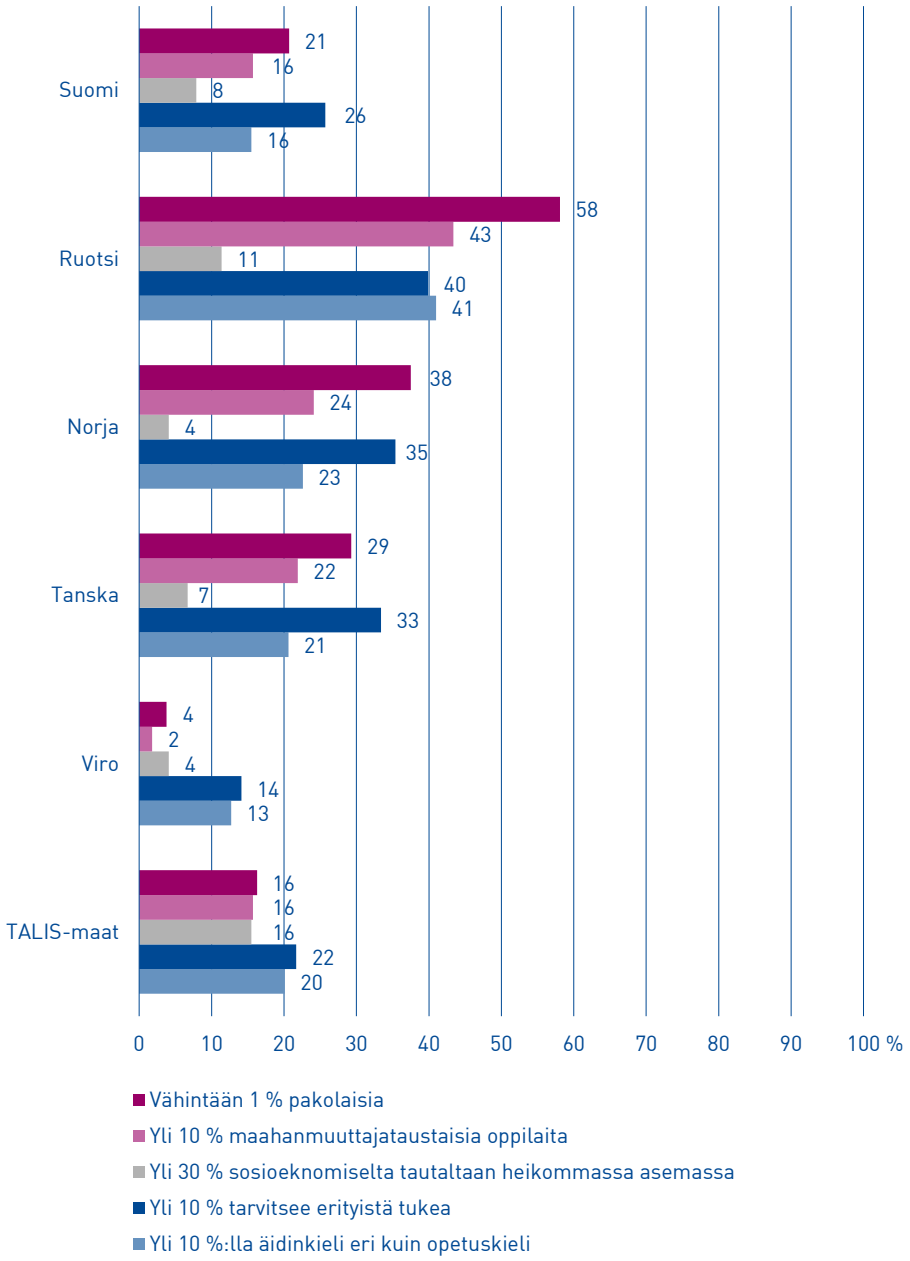
KUVIO 4.2 KOULUJEN OSUUS, JOISSA OPPILAISTA YLI 10 % TARVITSI ERITYISTÄ TUKEA OPETTAJIEN JA REHTOREIDEN ILMOITTAMANA

Vertailumaista Ruotsissa oli eniten (53 %) kouluja, joissa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osuus oli enemmän kuin 10 %. Tällaisen koulujen osuus oli kuitenkin Ruotsissa laskenut vuosien 2013 ja 2018 välillä noin 10 %-yksikköä. Samanlainen suuntaus oli havaittavissa myös Norjassa. Suomessa ja Virossa ko. koulujen osuus oli hieman kasvanut vuodesta 2013 vuoteen 2018. (Kuvio 4.2.)



KUVIO 4.3 KOULUJEN OSUUS, JOISSA YLI 10 %:LLA OPPILAISTA OLI ÄIDINKIELENÄ ERI KUIN OPETUSKIELI OPETTAJIEN JA REHTOREIDEN ILMOITTAMANA

Kielellinen moninaisuus (oppilaita erilaisista kielellisistä ympäristöistä) oli lisääntynyt useissa TALIS-tutkimukseen osallistuneiden maiden kouluissa. Merkitsevästi se oli lisääntynyt Suomessa (9 %-yksikköä) ja Ruotsissa (13 %-yksikköä). Tanskassa, Norjassa ja Virossa koulujen osuus, joissa oppilailla oli äidinkielenä muu kuin opetuskieli, oli lisääntynyt kohtalaisen maltillisesti. (Kuvio 4.3.)

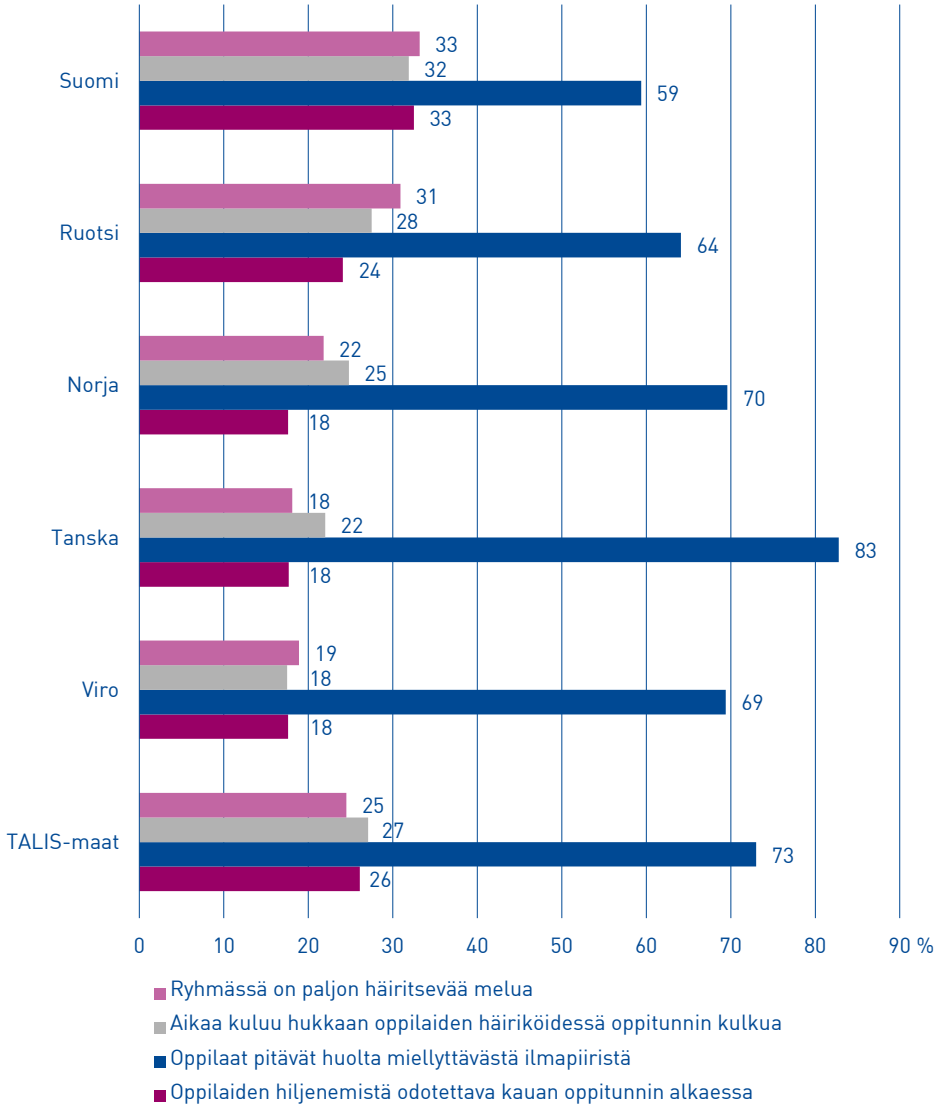


KUVIO 4.4 OPETUSRYHMIEN RAKENNE (%) OPETTAJIEN ARVIOIDEN MUKAAN

Ruotsissa opetusryhmien rakenne oli moninaisempi kuin muissa vertailumaissa. Suomeen verrattuna Ruotsissa oli 25 %-yksikköä enemmän oppilaita, joiden äidinkieli oli muu kuin opetuskieli, lähes 30 %-prosenttiyksikköä enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita, hieman yli 14 %-yksikköä enemmän erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja lähes 40 %-yksikköä enemmän opetusryhmiä, joissa

oli vähintään 1 % pakolaisia. Myös Norjassa vastaavat luvut olivat suurempia kuin Suomessa paitsi SES-taustaltaan heikommassa asemassa olevien oppilaiden osuuden suhteen. (Kuvio 4.4.)

4.2 Oppitunnilla paljon häiritsevää melua

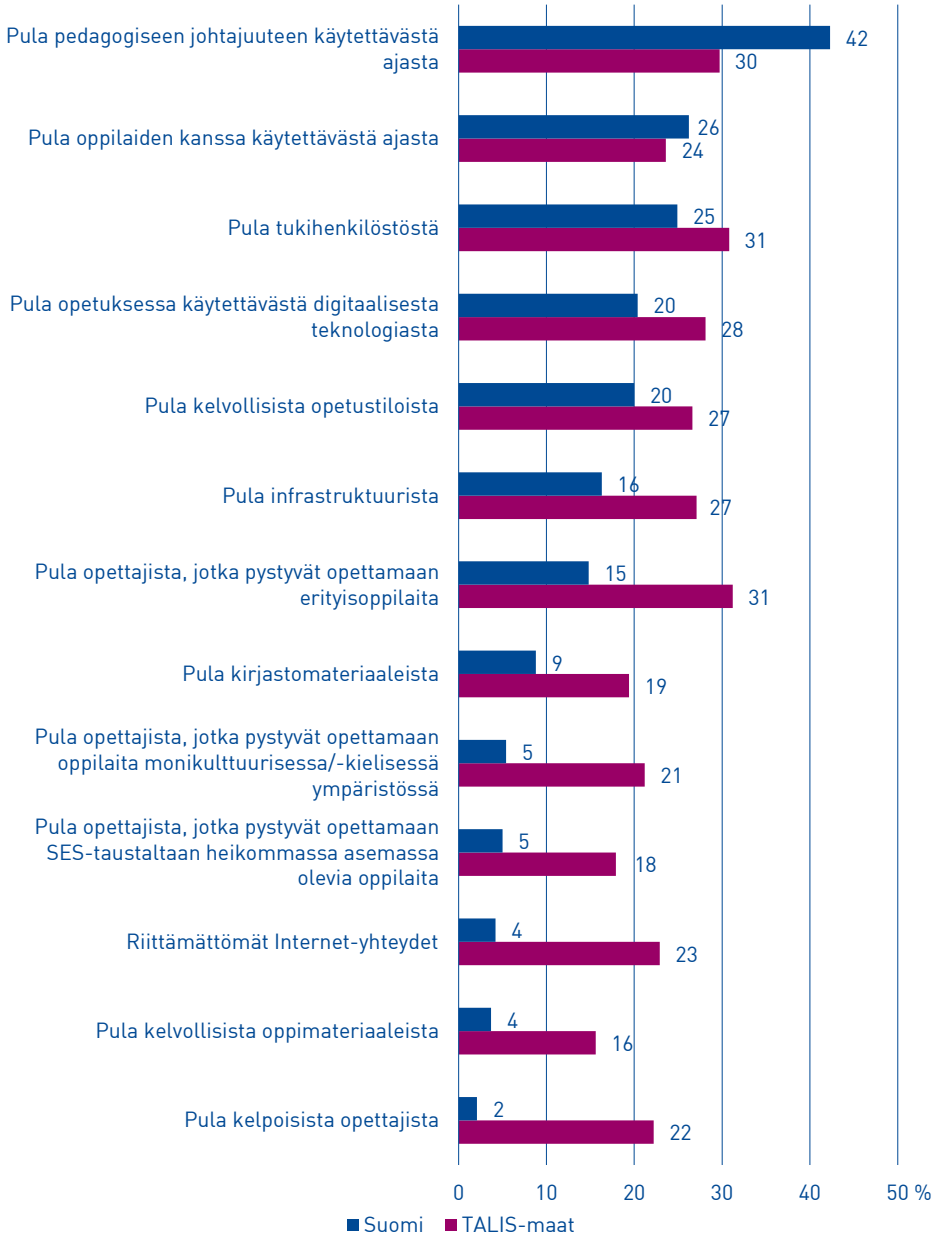


KUVIO 4.5 OPETUSRYHMIEN TYÖRAUHA (%) OPETTAJIEN ARVIOIMANA

Suomessa opettajat ilmoittivat muita vertailumaita eniten, että opetusryhmässä on työrauhaa heikentäviä tekijöitä. Suomessa kolmasosa opettajista oli *samaa tai täysin samaa mieltä* siitä, että oppitunnin alkaessa oli odotettava melko kauan oppilaiden hiljenemistä, ryhmässä oli paljon häiritsevää melua ja että opetuksesta kului melkoisesti aikaa hukkaan, koska oppilaat häiritsivät oppitunnin kulkua. Vain vajaa 60 % suomalaisista opettajista oli sitä mieltä, että oppilaat pitivät huolta miellyttävän opiskeluilmapiriin luomisesta, kun muissa vertailumaissa ja TALIS-maissa tämä luku oli selvästi korkeampi. (Kuvio 4.5.)

Suomessa opetusryhmän hallinnassa ja ilmapiirissä ei ollut tapahtunut vuoden 2013 jälkeen muutosta. Eniten kehitystä oli tapahtunut Norjassa ja Virossa, joissa oppituntien alkaessa ei tarvinnut enää odotella oppilaiden hiljentymistä niin kauan kuin vuonna 2013. Norjassa oppituntien alussa esiintyvät häiriötekijät olivat vähentyneet 20 %-yksiköllä ja Virossa 6 %-yksiköllä. Virossa oli kaiken kaikkiaan opetusryhmien työrauhan suhteen tapahtunut viidessä vuodessa muutosta myönteiseen suuntaan kaikilla työrauhaa mittaavilla osa-alueilla. (OECD, 2019.)

4.3 Pedagogiseen johtajuuteen ei riitä aika

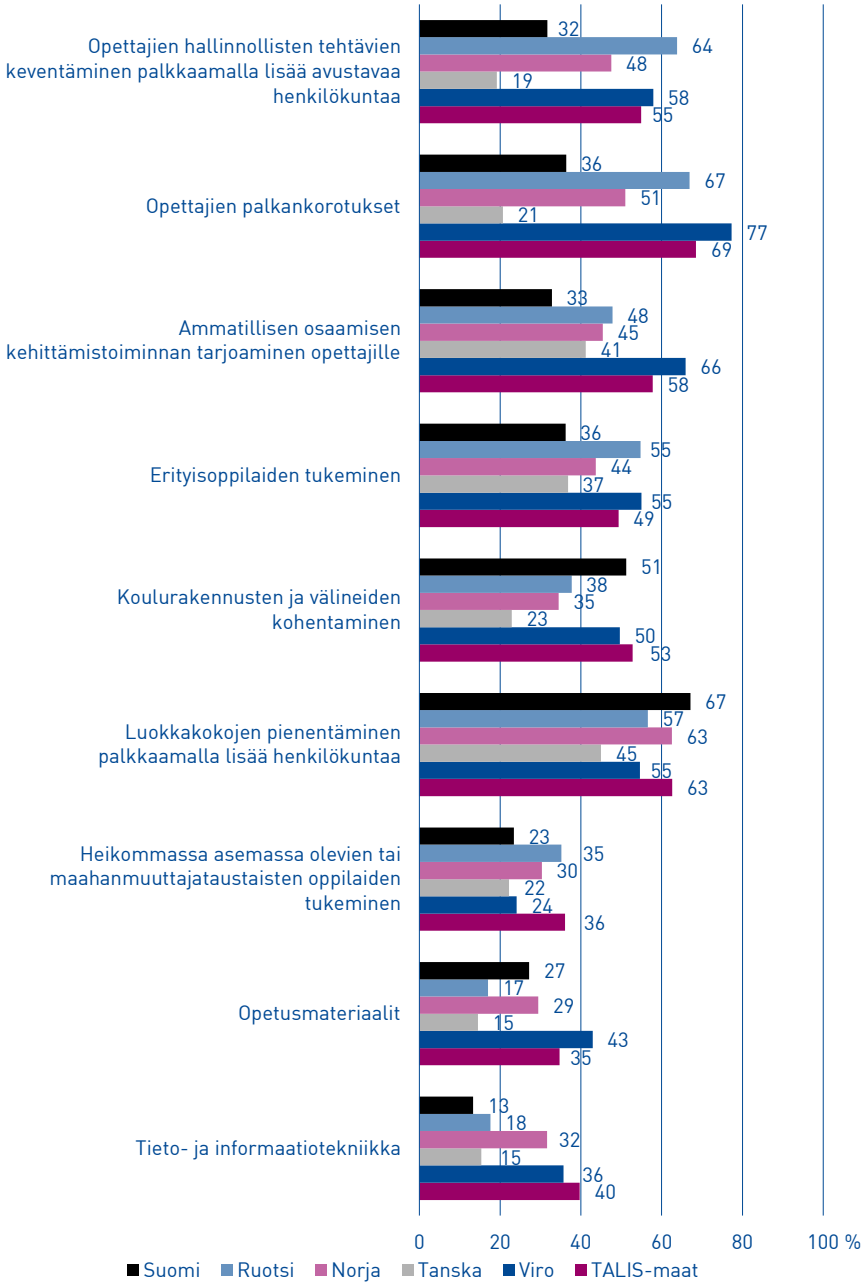


KUVIO 4.6 LAADUKKAAN OPETUKSEN TARJOAMISTA RAJOITTAVAT TEKIJÄT (%) REHTOREIDEN ILMOITTAMANA

Tutkimuksessa rehtoreilta kysyttiin, mitkä syyt estävät (melko paljon tai paljon) koulun mahdollisuuksia tarjota laadukasta opetusta. Suomessa rehtorit ilmoittivat laadukasta opetusta rajoittavimpina tekijöinä olevan pedagogiseen johtajuuteen käytettävän ajan riittämättömyys (42 %), oppilaisiin käytettävän ajan riittämättömyys (26 %) ja tukihenkilöiden vähyys (25 %). (Kuvio 4.6.) Vuosien 2013 ja 2018 välillä suomalaiskoulujen laadukkaan opetuksen tarjoamista rajoittavien tekijöiden suhteen ei ollut tapahtunut muutosta parempaan suuntaan (OECD, 2019).

Ruotsissa puolestaan suurinta pulaa koettiin olevan opettajista, joilla olisi valmiudet opettaa erityisoppilaita (30 %). Lisäksi pedagogiseen johtajuuteen (29 %) ja oppilaisiin käytettävä aika (17 %) koettiin riittämättömäksi. Myös Norjassa esitettiin samojen tekijöiden olevan rajoitteena: pedagogiseen johtajuuteen (36 %) ja oppilaisiin käytettävän ajan (19 %) riittämättömyys sekä pula opettajista, joilla oli valmiudet opettaa erityisoppilaita (18 %). Tanska poikkesi siten, että rajoittavia tekijöitä oli enemmän kuin muissa vertailumaissa: pedagogiseen johtajuuteen käytettävän ajan riittämättömyys (40 %), pula opettajista, joilla oli valmiudet opettaa erityisoppilaita (33 %), tukihenkilöiden vähyys (33 %), oppilaisiin käytettävän ajan riittämättömyys (27 %), kelvollisten opetustilojen puute (27 %) ja kelpoisten opettajien vähyys (22 %). Virossa koettiin, että heillä rajoittavina tekijöinä olivat pula opettajista, joilla oli valmiudet opettaa erityisoppilaita (47 %) ja tukihenkilöiden vähyys (40 %). (OECD, 2019.)

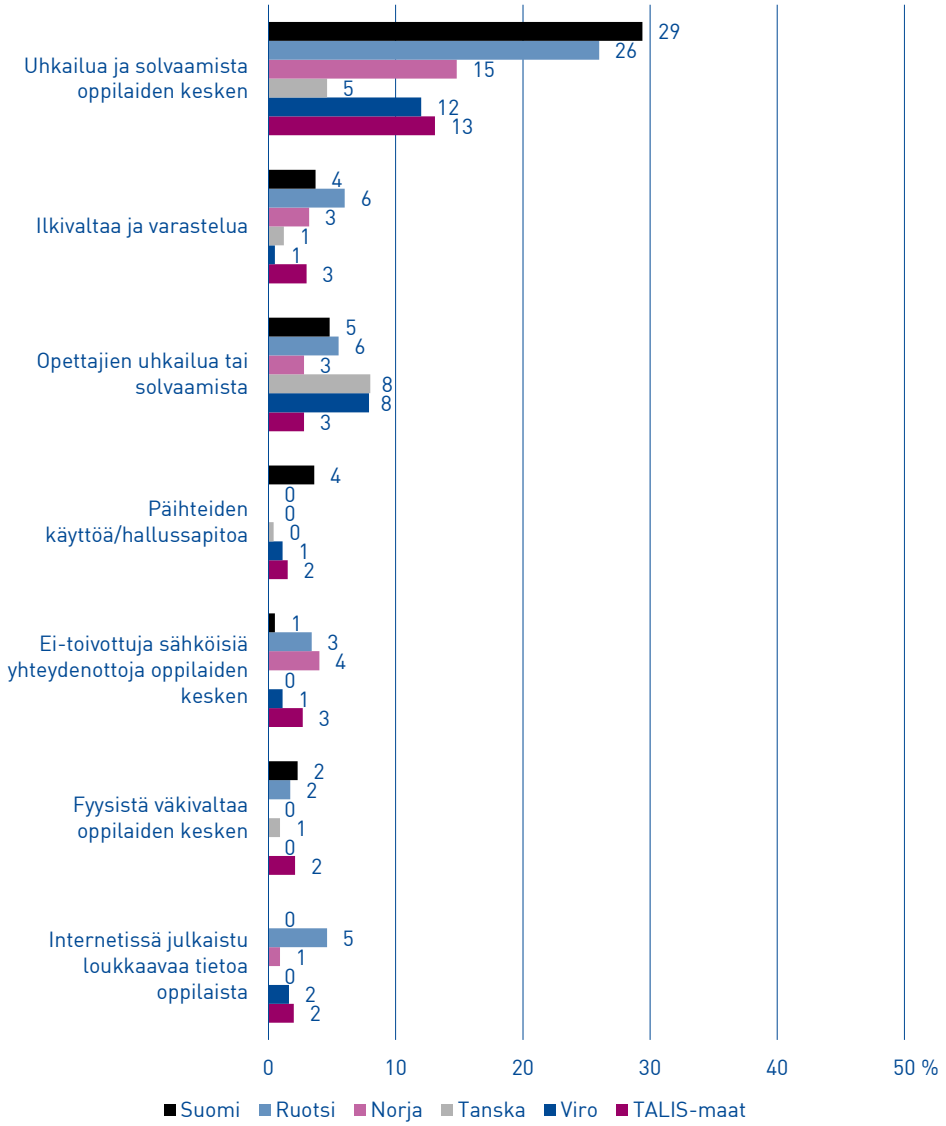
4.4 Viiden prosentin budjettilisäys kohdistettaisiin opetusryhmäkokojen pienentämiseen



KUVIO 4.7 TÄRKEIMMÄT KEHITTÄMISKOHTEET (%) OPETTAJIEN MUKAAN

Opettajilta kysyttiin, että jos koulun budjettia kasvatettaisiin 5 %, mihin kohteisiin rahat tulisi käyttää. Suomessa opettajat pitivät *erittäin tärkeänä* lisäbudjetin kohdistamisen opetusryhmäkokojen pienentämiseen palkkaamalla lisää henkilökuntaa (67 %) sekä koulurakennuksen ja välineiden kohentamiseen (51 %). Ruotsissa puolestaan lisäbudjetti kohdistettaisiin opettajien palkankorotuksiin (67 %) ja opettajien hallinnollisten tehtävien keventämiseen palkkaamalla lisää avustavaa henkilökuntaa (64 %). Norjassa pienennettäisiin ryhmäkokoja (62 %) ja korotettaisiin opettajien palkkoja (51 %). Tanskassa keskityttäisiin myös ryhmäkokojen pienentämiseen (45 %) ja järjestettäisiin laadukasta ammatillisen osaamisen kehittämistoimintaa opettajille (41 %). Virossa korotettaisiin opettajien palkkoja (77 %) ja järjestettäisiin opettajille laadukasta ammatillisen osaamisen kehittämistoimintaa (66 %). TALIS-maissa korotettaisiin myös opettajan palkkoja (69 %) ja pienennettäisiin opetusryhmien kokoja (63 %). (Kuvio 4.7.)

4.5 Koulun ilmapiiriä heikentävät tekijät kasvaneet



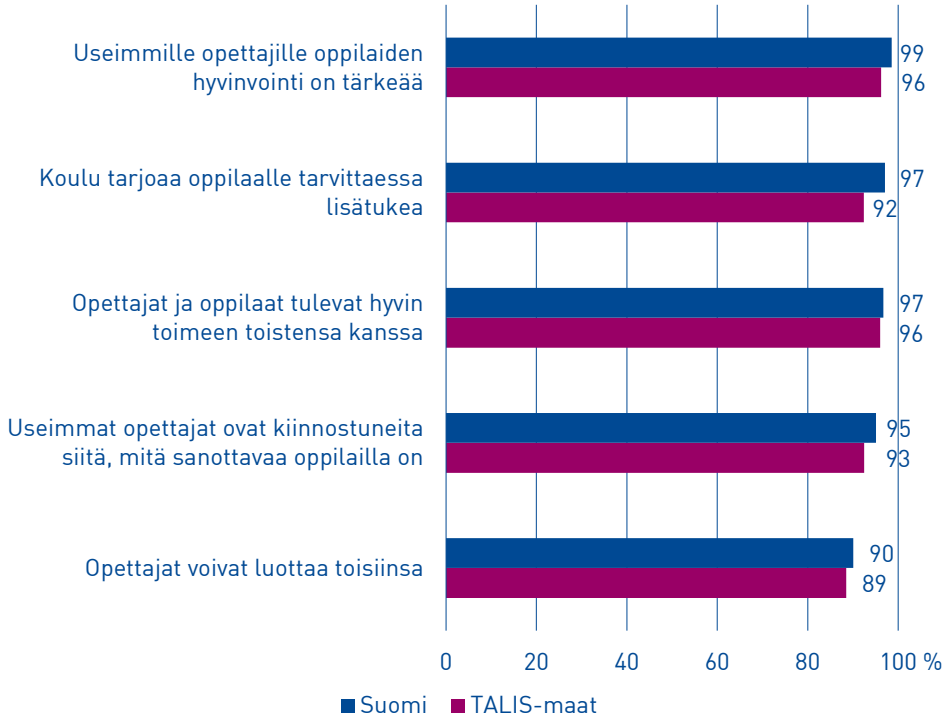
KUVIO 4.8 KOULUN TURVALLISUUTTA JA ILMAPIIRIÄ HEIKENTÄVIÄ TEKIJÖITÄ (%) REHTOREIDEN ARVION MUKAAN

Rehtorit raportoivat, että heidän koulussaan esiintyi ikäviä tapahtumia oppilaiden keskuudessa *päivittäin tai viikoittain*. Suomessa oppilaiden kesken tapahtuvaa uhkailua, solvaamista tai muuta henkistä kiusaamista esiintyi viikoittain eniten kuin muita koulun turvallisuutta heikentäviä tekijöitä. Näin myös muissa vertailumaissa ja kaikissa TALIS-maissa. Merkille pantavaa oli kuitenkin Suomen tilanne, sillä yli 29 % rehtoreista ilmoitti päivittäin tai viikoittain tapahtuvista oppilaiden välisistä kiusaamisista viidenneksi eniten kaikista tutkimukseen osallistuneista maista Uuden-Seelannin, Maltan, Belgian ja Etelä-Afrikan jälkeen. Lisäksi päihteiden käyttö tai hallussapito oli Suomessa yleisempää kuin muissa vertailumaissa ja TALIS-maissa. (Kuvio 4.8.)

Muutoksia koulun turvallisuutta heikentävissä tekijöissä ei ollut vuosien 2013 ja 2018 välillä juurikaan tapahtunut. Suomessa fyysisiä vammoja aiheuttava väkivalta oli lisääntynyt oppilaiden keskuudessa 2 %-yksiköllä. Tanskassa opettajiin ja muuhun henkilökuntaan kohdistuva uhkailu ja solvaaminen oli lisääntynyt 6 %-yksiköllä. Virossa oppilaiden välinen uhkailu tai solvaaminen oli vähentynyt 12 %-yksiköllä. (OECD, 2019.)

4.6 Opettajat ja oppilaat tulevat hyvin toimeen keskenään

Suomessa ja TALIS-maissa opettajat ja oppilaat tulevat hyvin toimeen keskenään. Suomessa ja muissa vertailumaissa sekä TALIS-maissa lähes kaikki opettajat ilmoittivat tulevansa hyvin toimeen oppilaiden kanssa. Oppilaiden hyvinvointi oli opettajille tärkeää ja he olivat kiinnostuneita siitä, mitä sanottavaa oppilailla on. Oppilaat saivat tarvittaessa myös lisätukea. Lisäksi opettajien keskinäinen luottamus oli vahva. (Kuvio 4.9; OECD, 2019.)



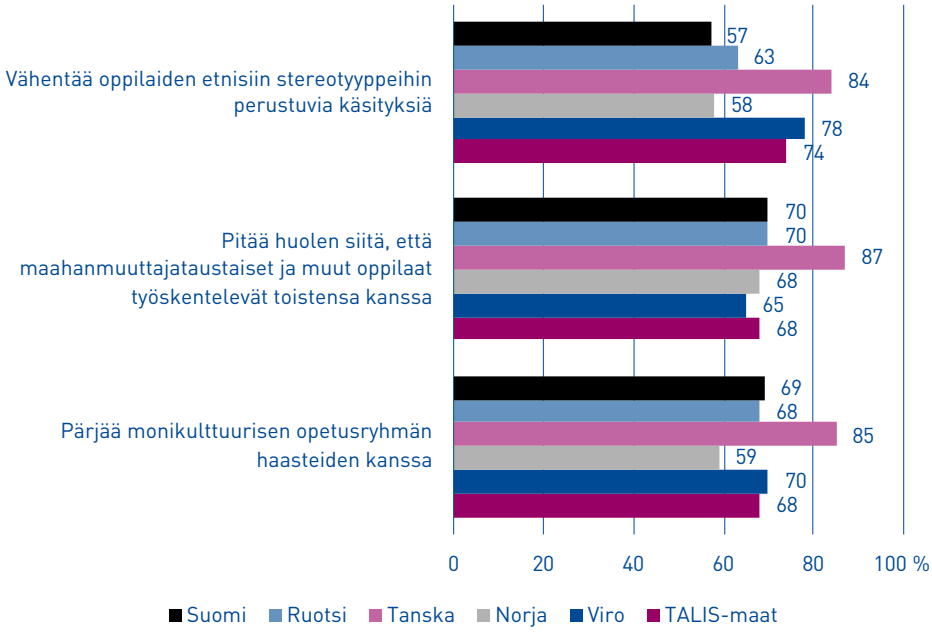
KUVIO 4.9 OPPILAIDEN JA OPETTAJIEN VÄLISET SUHTEET (%) OPETTAJIEN ILMOITTAMANA

4.7 Monimuotoisuus omaksuttu opetukseen

Tässä tutkimuksessa monimuotoisuudella tarkoitetaan oppilaiden ja koulun henkilökunnan taustojen erilaisuuksien tunnistamista ja ymmärtämistä. Monikulttuurisuuskäsitteellä tutkimuksessa viitataan erityisesti kulttuurisiin ja etnisiin taustoihin.

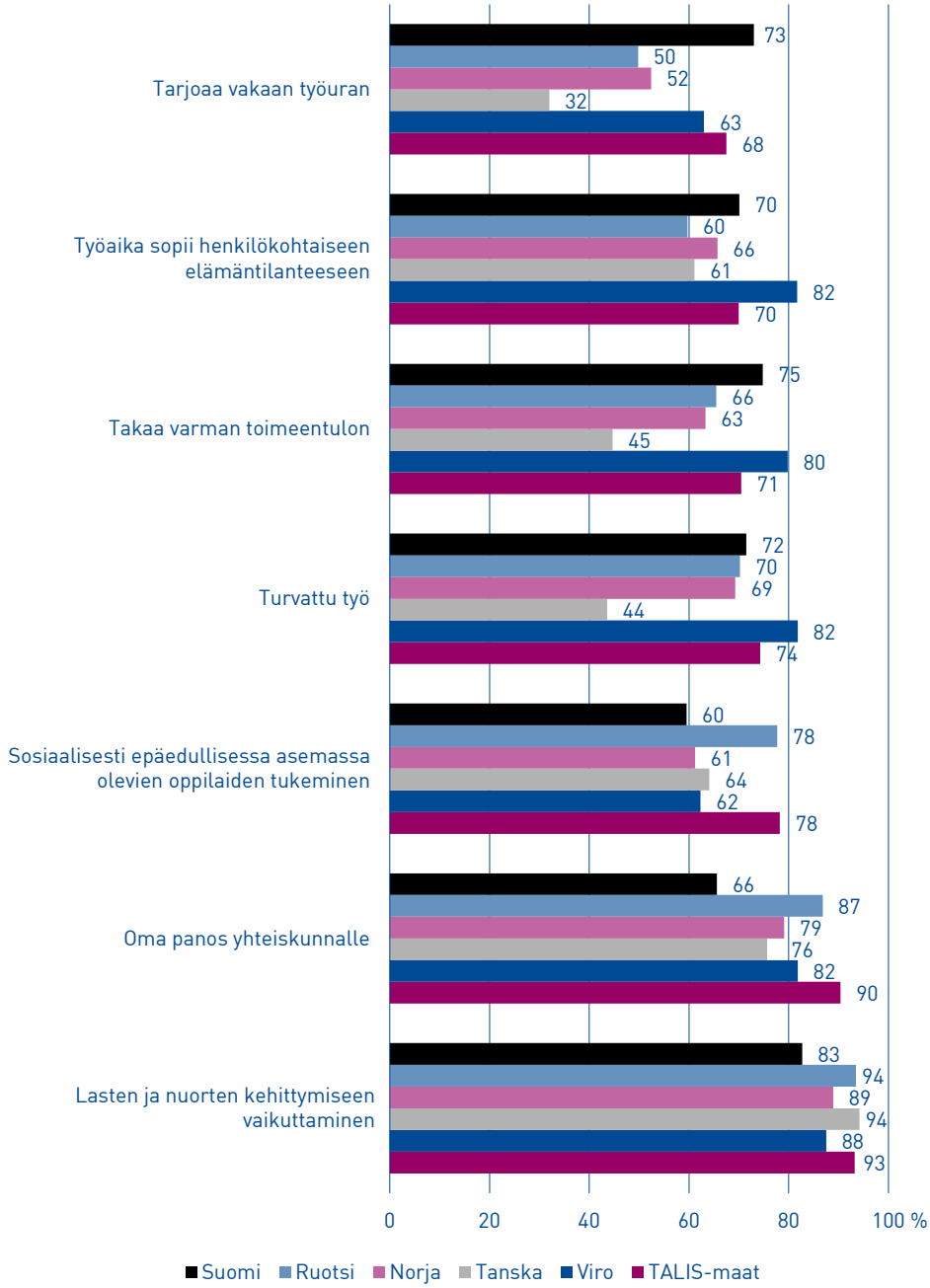
Suomalaisopettajista, jotka opettivat oppilaita eri kulttuureista, 69 % koki pärjäävänsä monikulttuurisen opetusryhmän haasteiden kanssa. Opettajista 70 % ilmoitti pitävänsä huolen siitä, että maahanmuuttajataustaiset ja muut oppilaat työskentelevät toistensa kanssa. Hieman yli puolet (57 %) opettajista pyrki vähentämään opetuksessaan oppilaiden etnisiin stereotyyppeihin perustuvia käsityksiä. (Kuvio 4.10.)

Noin 96 % suomalaisrehtoreista ilmoitti, että heidän koulussaan on käytänteenä, että oppilaille opetetaan kaikkien kuuluvan samaan ryhmään erilaisista sosioekonomisista taustoista huolimatta. Lisäksi rehtoreista 95 % ilmoitti, että koululla on selkeät periaatteet sukupuolisyrjintää vastaan. (OECD, 2019.)



KUVIO 4.10 MONIKULTTUURISUUSKÄYTÄNTEET OPETUSRYHMISSÄ OPETTAJIEN ILMOITTAMANA (%)

5 OPETTAJAT MOTIVOITUNEITA JA TYYTYVÄISIÄ TYÖHÖNSÄ



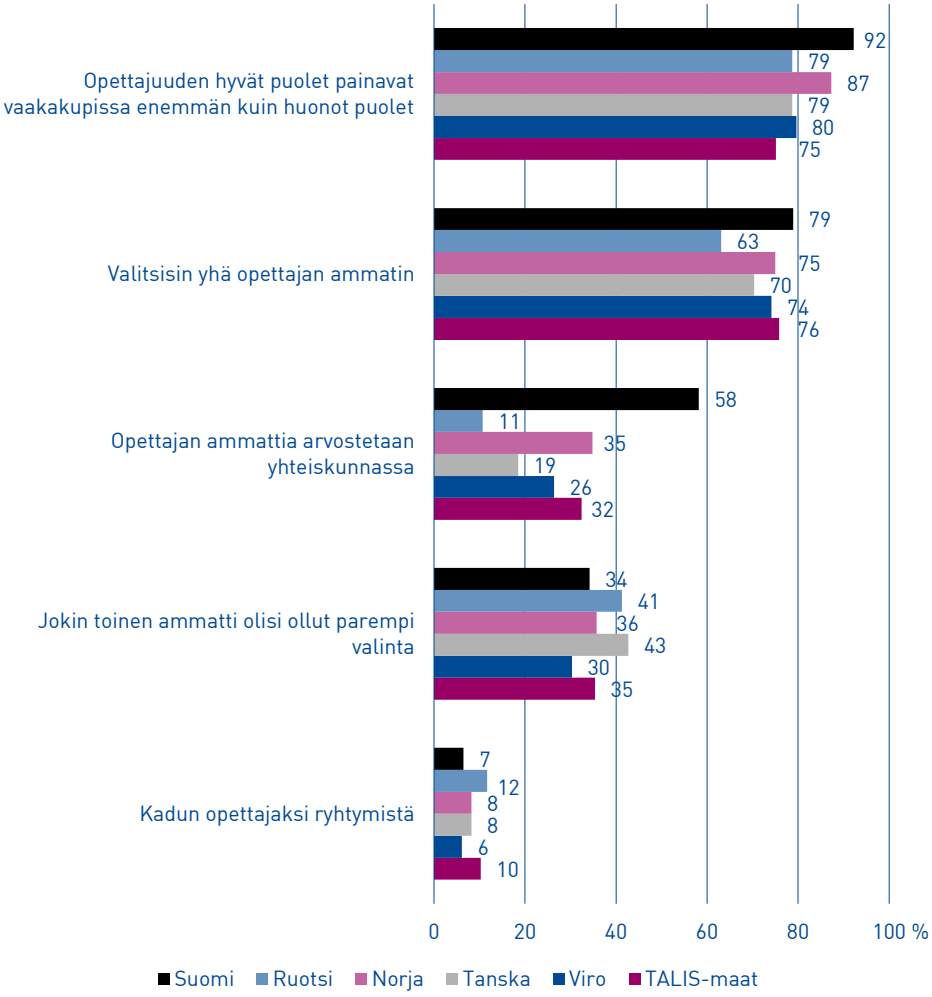
KUVIO 5.1 OPETTAJAN AMMATIN VALINTAAN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT (%)

Kuviossa 5.1 on esitetty opettajien *kohtuullisen tärkeänä tai erittäin tärkeänä* pitämiä tekijöitä, jotka olivat vaikuttaneet opettajan ammatin valintaan. Suomessa opettajan ammatin valintaan motivoi eniten se, että opettajana pääsee vaikuttamaan lasten ja nuorten kehittymiseen (83 %). Tärkeänä pidetiin myös ammatin takaamaa varmaa toimeentuloa (75 %) ja vakaata työuraa (73 %). Ruotsissa tärkeiksi motivointitekijöiksi koettiin lasten ja nuorten kehittymiseen vaikuttaminen (94 %), panoksen antaminen yhteiskunnalle (87 %) ja sosiaalisesti epäedullisessa asemassa olevien lasten tukeminen (78 %). Näin myös muissa vertailumaissa.

Tutkimukseen osallistuneiden maiden kesken oli ylipäätään vain vähän variaatiota opettajan ammatin valintaan vaikuttaneissa tekijöissä. Lasten ja nuorten kehittymiseen vaikuttaminen oli ilmoitettu tärkeimmäksi syyksi 37 maassa ja toiseksi tärkeimmäksi 10 maassa. Suomi erottui joukosta, sillä suomalaisopettajat ilmoittivat toiseksi ja kolmanneksi tärkeimmiksi syiksi varman toimeentulon ja vakaan työuran. (OECD, 2019.)

Kun vertailtiin suomalaisia noviisiopettajia (opettajakokemusta enintään 5 vuotta) ja kokeneempia opettajia (opettajakokemusta yli 5 vuotta) toisiinsa, oli opettajan ammatin valintaan vaikuttaneissa syissä eroja: Kokeneemmat opettajat pitivät noviisiopettajia tärkeimpinä tekijöinä opettajan ammatin valinnassa turvatun työn (15 %-yksikköä), vakaan työuran (11 %-yksikköä) ja varman toimeentulon (7 %-yksikköä). Noviisiopettajat puolestaan pitivät tärkeimpinä valinnan syinä sosiaalisesti epäedullisessa asemassa olevien oppilaiden tukemisen (11 %-yksikköä) sekä lasten ja nuorten kehittymiseen vaikuttamisen (8 %-yksikköä). (OECD, 2019.)

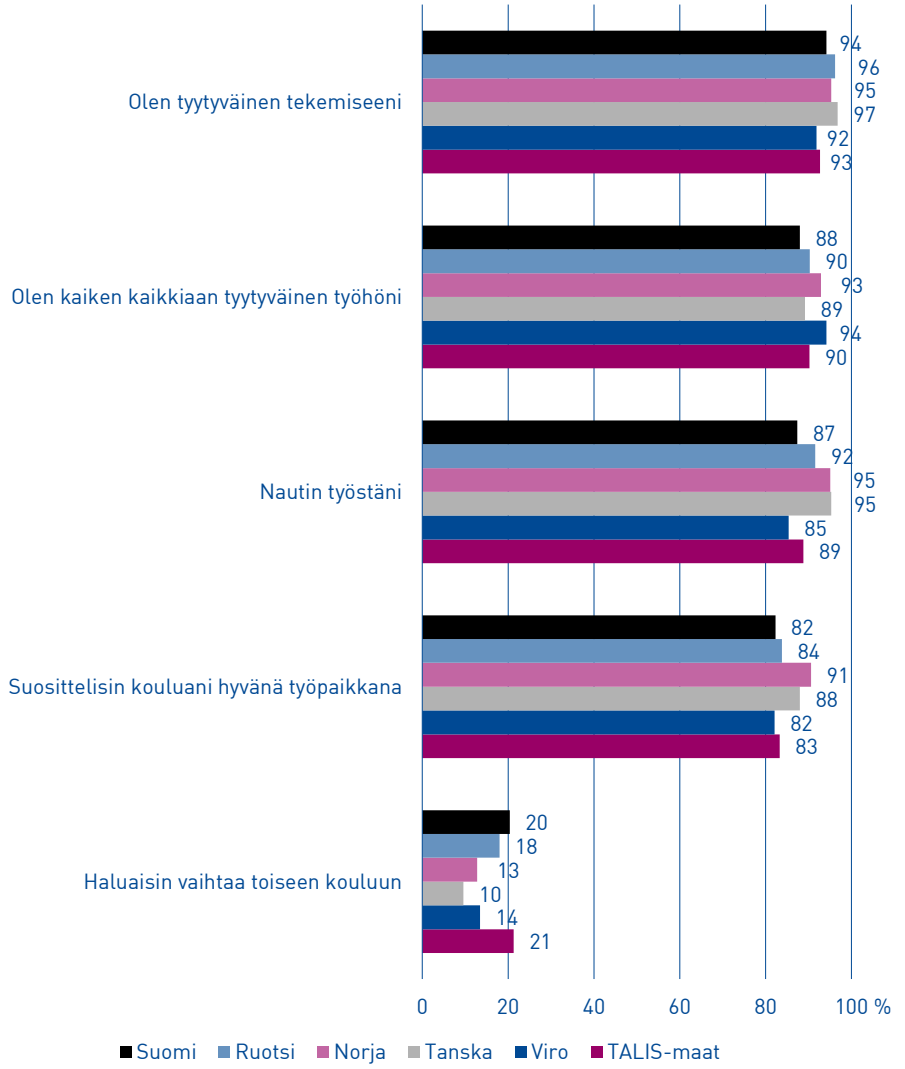
5.1 Opettajat tyytyväisiä ammatinvalintaansa



KUVIO 5.2 OPETTAJIEN TYYTYVÄISYYS AMMATTIINSA (%)

Opettajilta kysyttiin, missä määrin he pitävät työstään. Suomessa opettajat olivat ammattiinsa tyytyväisempiä kuin kollegansa muissa vertailu- ja TALIS-maissa. Yli 90 % suomalaisista opettajista ilmoitti olevansa *samaa mieltä tai täysin samaa mieltä* siitä, että opettajuuden hyvät puolet painavat vaakakupissa enemmän kuin huonot puolet ja melkein 80 % suomalaisopettajista valitsisi yhä opettajan ammatin, jos he saisivat päättää siitä uudelleen. Suomalaiset opettajat (58 %) uskoivat opettajan ammattia arvostettavan yhteiskunnassa selvästi muita vertailumaita enemmän. Ruotsissa vain liki 11 % opettajista uskoi ammattiaan arvostettavan yhteiskunnassa. (Kuvio 5.2.)

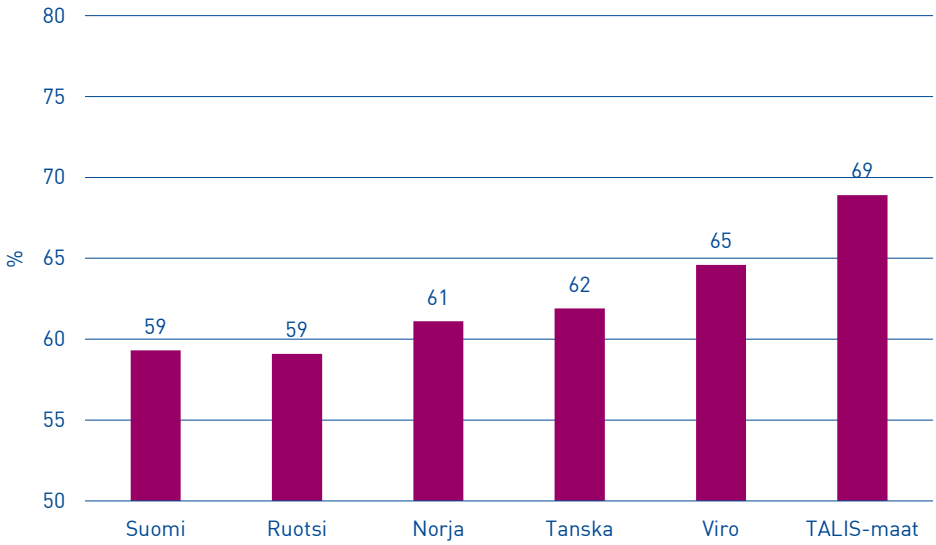
Suomessa noviisiopettajat (opettajakokemusta enintään 5 vuotta) valitsisivat opettajan ammatin useammin uudelleen (5 %-yksikköä) kuin kokeneemmat kollegansa (yli 5 vuotta opettajakokemusta). Noviisiopettajat uskoivat enemmän (6 %-yksikköä) myös siihen, että opettajan ammattia arvostetaan yhteiskunnassa. Ruotsissa noviisiopettajien tyytyväisyys ammattiinsa oli kaikilla kuviossa 5.2 esitetyillä alueilla parempi kuin kokeneempien kollegoidensa: nuorilla opettajilla (6 %-yksikköä) opettajuuden hyvät puolet painoivat vaakakupissa enemmän kuin huonot puolet, nuoret opettajat valitsisivat opettajan ammatin yhä uudelleen (17 %-yksikköä) ja he myös kokivat kokeneempia kollegoitaan enemmän (20 %-yksikköä), että opettajan ammattia arvostetaan yhteiskunnassa. Myös Norjassa, Tanskassa ja Virossa noviisiopettajat olivat tyytyväisempiä ammattiinsa kuin kokeneemmat kollegansa. (OECD, 2019.)



KUVIO 5.3 OPETTAJIEN TYÖTYYTYVÄISYYS OMASSA KOULUSSAAN (%)

Suomessa, kuten muissa vertailumaissa ja keskimäärin TALIS-maissa, opettajat olivat tyytyväisiä työhönsä ja tekemiseensä omassa koulussaan (kuvio 5.3) eikä noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien välillä ollut eroja työtyytyväisyyttä mittaavissa tekijöissä (OECD, 2019).

5.2 Opettajan ammatti ensisijaisena uravalintana useimmin nuorilla opettajilla

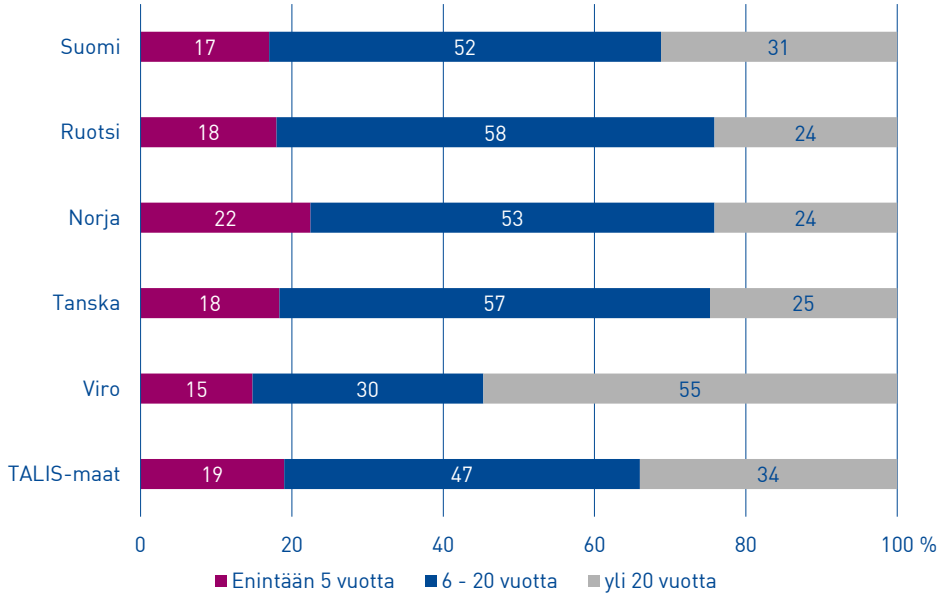


KUVIO 5.4 OPETTAJAN AMMATTI ENSISIJAISENA URAVALINTANA (%)

Tutkimuksessa kysyttiin opettajilta, oliko opettajan ammatti heidän ensisijainen uravalinta (uralla tarkoitetaan ansiotyötä, josta muodostuu elämäntyö). Suomessa, Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa opettajan ammatti oli noin 60 %:lla opettajista ensisijainen uravalinta. Virossa opettajista 65 % ja TALIS-maiden opettajista lähes 70 % ajatteli opettajan ammatin ensisijaisesti elämäntyökseen. (Kuvio 5.4.)

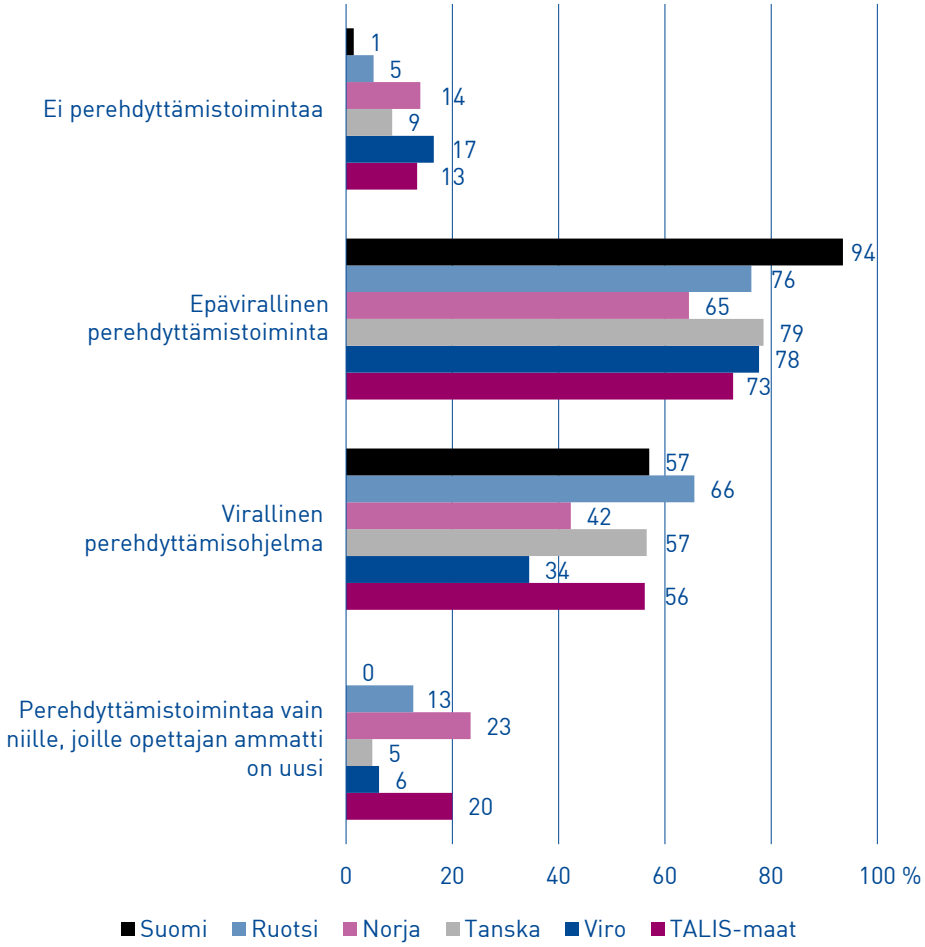
Ikäryhmittäin tarkasteltuna Suomessa nuorten opettajien ikäryhmästä (alle 30-vuotiaat) 75 % ilmoitti opettajan ammatin ensisijaiseksi uravalinnakseen, kun vanhempien opettajien ikäryhmästä (vähintään 50-vuotiaat) vastaava osuus oli 53 %. Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa nuorten opettajien ikäryhmästä 11–15 % -yksikköä ilmoitti vanhempien opettajien ikäryhmää enemmän opettajan ammatin olleen ensisijainen vaihtoehto. Virossa tilanne oli päinvastainen: vanhempien opettajien ikäryhmässä 15 %-yksikköä nuorten opettajien ikäryhmää enemmän opettajan ammatin oli ensisijainen uravalinta. (OECD, 2019.)

6 OPETTAJIEN PEREHDYTTÄMINEN NIUKKAA



KUVIO 6.1 OPETTAJIEN OSUUDET (%) OPETTAJATYÖKOKEMUSVUOSIEN PERUSTEELLA

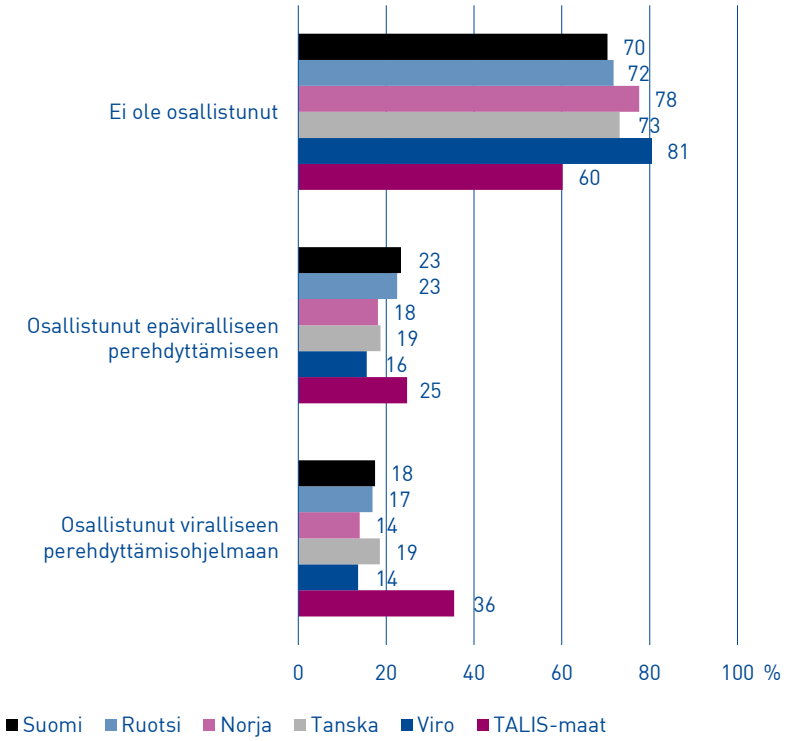
Opettajien ilmoittamana niin Suomessa, Ruotsissa, Tanskassa, Virossa kuin myös TALIS-maissa noviisiopettajia (opettajakokemusta enintään 5 vuotta) oli keskimäärin alle viidesosa koulun kaikista opettajista. Norjan kouluissa noviisiopettajien osuus oli vertailumaiden suurin (22 %). (Kuvio 6.1.)



KUVIO 6.2 PEREHDYTTÄMISTOIMINTA UUSILLE OPETTAJILLE (%) REHTOREIDEN ILMOITTAMANA

Suurin osa vertailu- ja TALIS-maiden kouluista tarjosi uusille opettajille perehdytystoimintaa joko virallisena perehdyttämisohjelmana tai epävirallisena perehdyttämistoimintana. Suomessa rehtoreiden mukaan lähes 60 %:ssa kouluista oli tarjolla uusille opettajille virallinen perehdyttämisohjelma ja 94 %:ssa kouluista uusien opettajien epävirallista perehdytystä. Mikäli suomalaiskouluissa tarjottiin uusien opettajien perehdyttämistoimintaa, sitä tarjottiin kaikille koulun uusille opettajille. Suomessa rehtoreista noin 1 % ilmoitti, että heidän koulunsa ei tarjonnut lainkaan perehdyttämistoimintaa uusille opettajille. Vertailumaita tarkasteltaessa perehdyttämistoiminnan tarjoamisessa uusille opettajille ei ollut kovin suuria eroja: Vähiten järjestettiin uusien opettajien perehdyttämistoimintaa Virossa. Siellä 17 %:ssa kouluista ei järjestetty perehdyttämistoimintaa lainkaan uusille opettajille. Eniten (66 %) virallista perehdyttämisohjelmaa oli tarjolla uusille opettajille Ruotsissa. (Kuvio 6.2.)

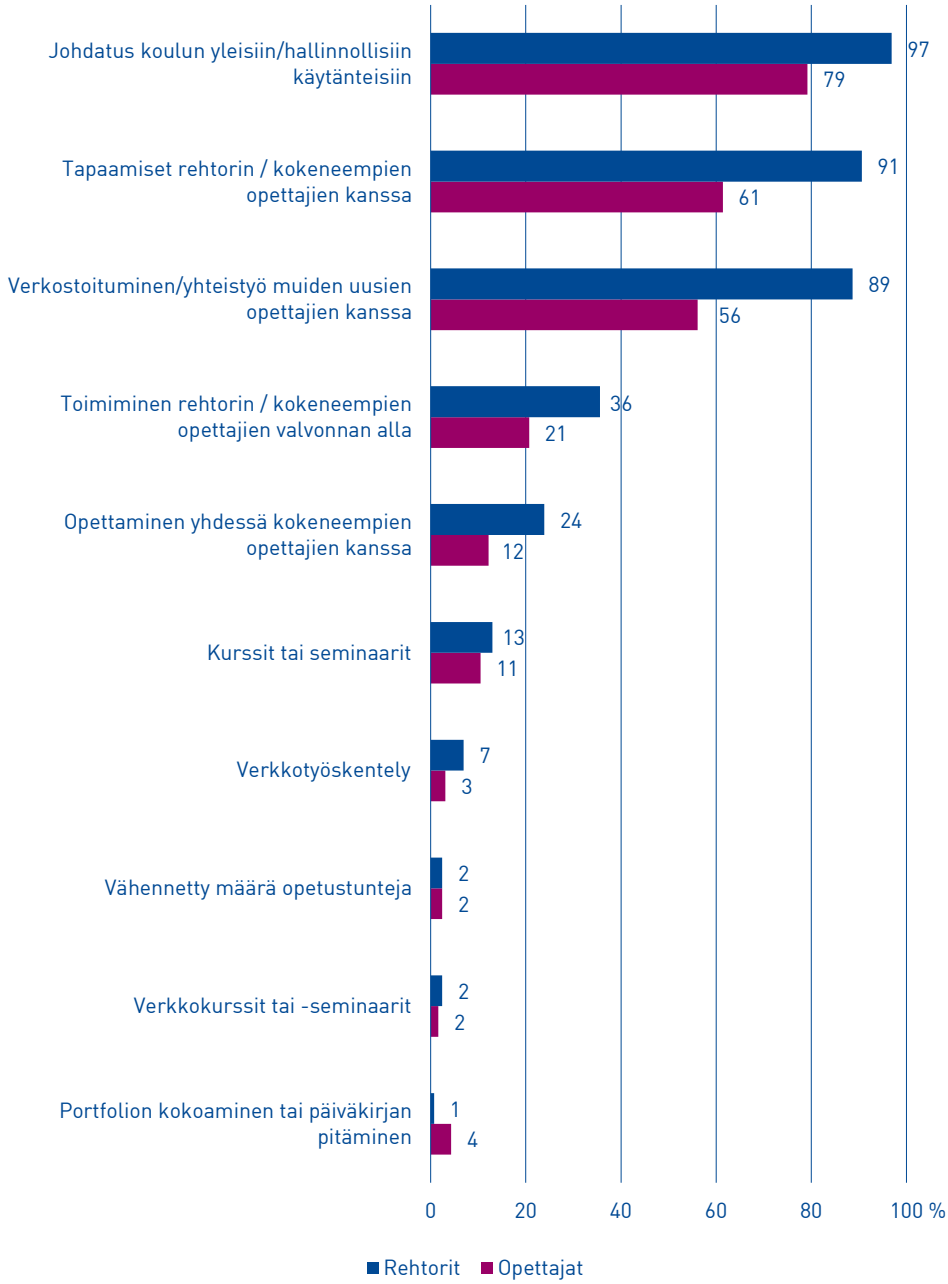
6.1 Opettajien osallistuminen perehdytystoimintaan vähäistä



KUVIO 6.3 OPETTAJAN OSALLISTUMINEN PEREHDYTYSTOIMINTAAN ENSIMMÄISESSÄ TYÖPAIKASSAAN (%) OPETTAJIEN ARVIOIMANA

Suurin osa opettajista, niin Suomessa kuin muissa vertailumaissa, ei ollut osallistunut perehdyttämistoimintaan lainkaan. Suomessa 18 % opettajista ilmoitti osallistuneensa ensimmäisessä työpaikassaan viralliseen perehdyttämisohjelmaan ja 23 % epäviralliseen perehdyttämistoimintaan. Myös muissa vertailumaissa opettajien osallistuminen viralliseen perehdytysohjelmaan oli vähäistä, vaikka TALIS-maissa sen osuus oli 36 %. Kaikissa vertailumaissa opettajien osallistuminen epäviralliseen perehdytystoimintaan oli hieman yleisempää kuin viralliseen perehdyttämisohjelmaan, kun taas TALIS-maissa viralliseen perehdytysohjelmaan osallistuminen oli hieman yleisempää. (Kuvio 6.3.) Perehdyttämistoimintaan osallistumisen ja sen tarjonnan välinen ero oli silmiinpistävää (ks. kuviot 6.2 ja 6.3).

6.2 Perehdyttämistä enemmän rehtoreiden mukaan kuin opettajien mielestä

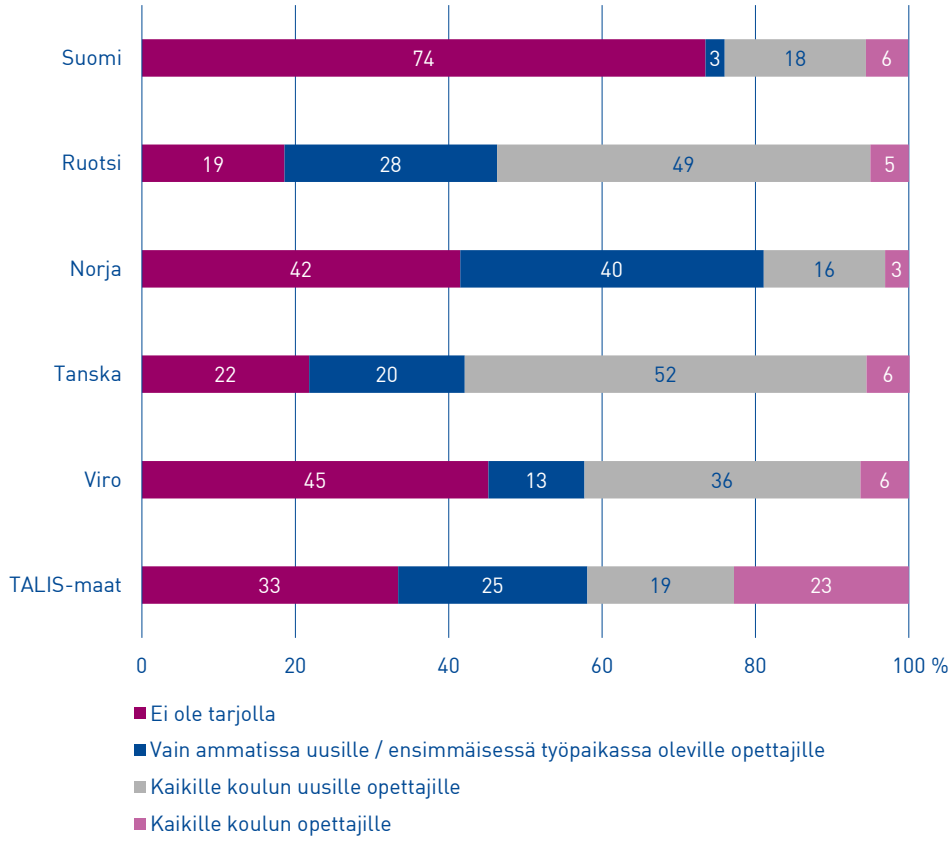


KUVIO 6.4 OPETTAJIEN PEREHDYTYSTOIMINNAN SISÄLLÖT (%) REHTOREIDEN JA OPETTAJIEN ILMOITUSTEN MUKAAN SUOMESSA

Tutkimuksessa kysyttiin sekä rehtoreilta että opettajilta, mitä opettajien perehdyttämiseen sisältyi. Johdatus koulun yleisiin ja/tai hallinnollisiin käytänteisiin kuului osaksi perehdytystä lähes kaikissa niissä kouluissa, joissa perehdyttämistä oli tarjottu opettajille. Suurimmassa osassa tällaisia kouluja myös suunnitellut tapaamiset rehtorin ja/tai kokeneempien opettajien kanssa sekä verkostoituminen/yhteistyö muiden uusien opettajien kanssa sisältyi opettajien perehdyttämiseen. (Kuvio 6.4.)

Rehtoreiden ilmoitusten mukaan perehtymistoimintoja opettajille oli enemmän tarjolla kuin opettajien omasta mielestä. Esimerkiksi rehtorit ilmoittivat 18 % -yksikköä opettajia enemmän koulussa olevan johdatusta koulun yleisiin ja/tai hallinnollisiin käytänteisiin, 29 %-yksikköä enemmän suunniteltuja tapaamisia rehtorin ja/tai kokeneempien opettajien kanssa ja 33 %-yksikköä enemmän verkostoitumiseen/yhteistyöhön muiden uusien opettajien kanssa. (Kuvio 6.4.) Tiimiopettaminen (opettaminen yhdessä kokeneempien opettajien kanssa) oli harvinaista Euroopassa, erityisesti Suomessa ja Ruotsissa (OECD, 2019).

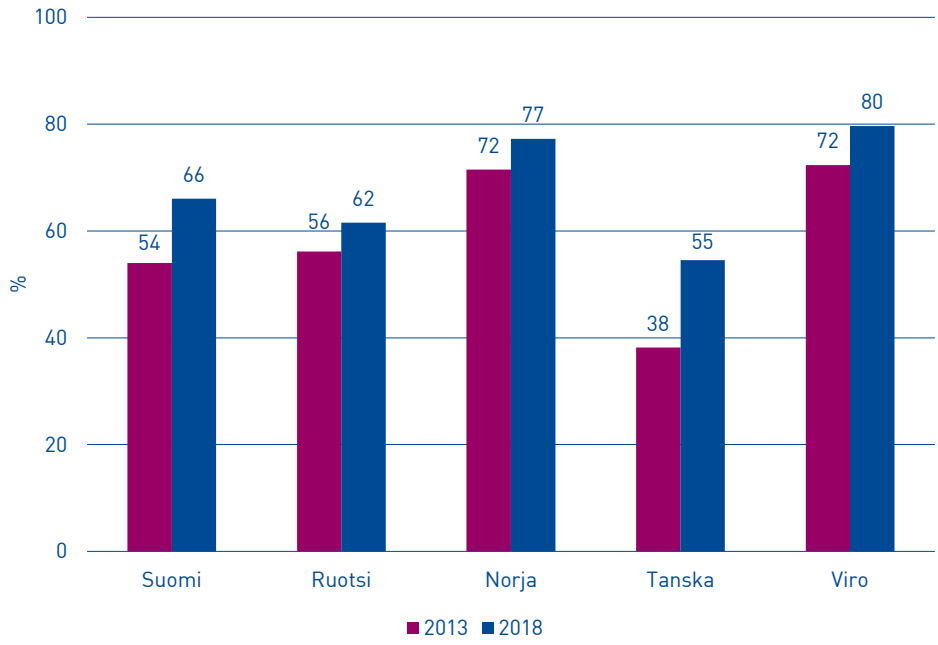
6.3 Mentorointitoimintaa syytä lisätä



KUVIO 6.5 MENTOROINTIOHJELMIEN SAATAVUUS (%) REHTOREIDEN ILMOITTAMANA

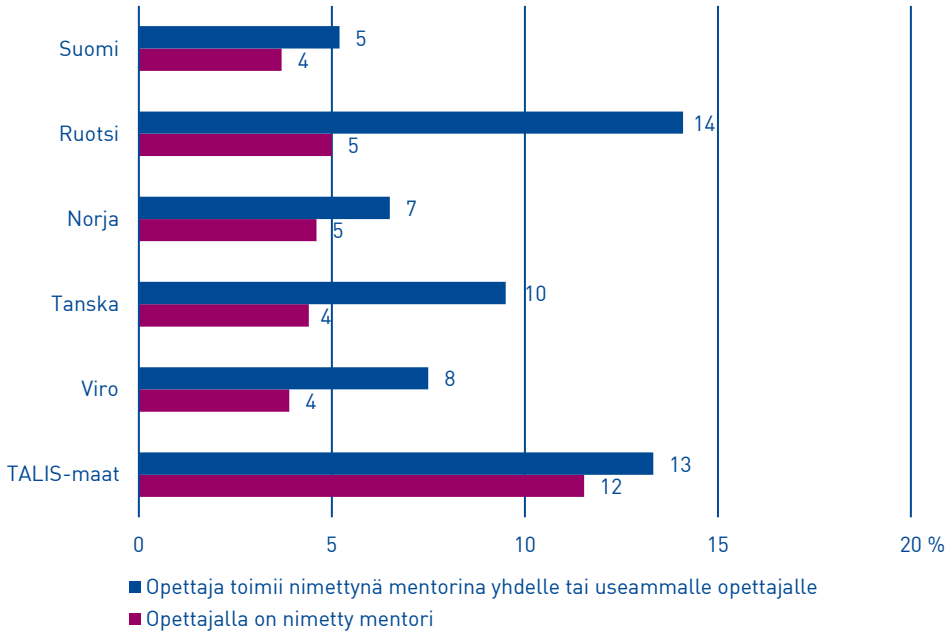
Suomi erottui sekä muista vertailumaista että TALIS-maista selvästi mentorointiohjelmien saatavuuden suhteen. Suomessa 74 % rehtoreista ilmoitti, ettei koulussa ole tarjolla mentorointiohjelmaa opettajille. Suomalaiskouluista vain vajaa viidennes tarjosi kaikille koulun uusille opettajille mentorointiohjelmaa, kun Ruotsissa sitä tarjottiin lähes joka toisessa koulussa. (Kuvio 6.5.)

Suomessa rehtorit pitivät mentorointia kuitenkin tarpeellisena: Heistä 66 % piti mentorointia tärkeänä kokemattomien opettajien opetuksen tukemisessa (kuvio 6.6), 58 % opettajien keskinäisen yhteistoiminnan parantamisessa, 38 % opettajan ammatillisen identiteetin vahvistamisessa, 27 % opettajien pedagogisten valmiuksien kehittämisessä ja 13 % opettajien opetusaineeseen liittyvän tietämyksen laajentamisessa. (OECD, 2019.)



KUVIO 6.6 KOKEMATTOMIEN OPETTAJIEN OPETUKSEN TUKEMISEN TÄRKEYS (%) REHTOREIDEN MUKAAN

Kaikkien vertailumaiden rehtorien, jotka pitivät *hyvin tärkeänä* kokemattomien opettajien opetuksen tukemista, osuudet olivat kasvaneet vuodesta 2013. Erityisesti Virossa rehtorit (80 %) pitivät hyvin tärkeänä kokemattomien opettajien opetuksen tukemista. Suurin muutos viidessä vuodessa oli tapahtunut Tanskassa: siellä kokemattomien opettajien opetuksen tukemisen tärkeys oli kasvanut 17 % -yksiköllä. Suomessakin muutos oli ollut 12 %-yksikköä. (Kuvio 6.6.)



KUVIO 6.7 OPETTAJAN MUKANAOLO MENTOROINTITOIMINNASSA (%) OPETTAJIEN ILMOITTAMANA

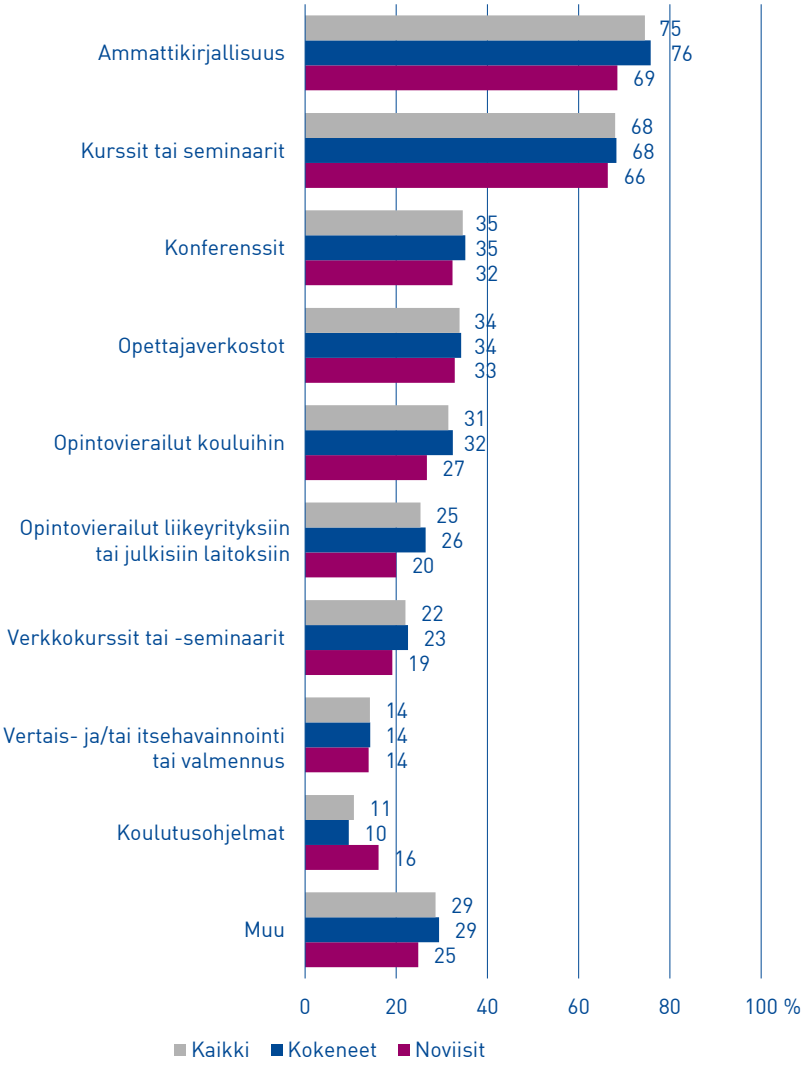
Kaikissa vertailumaissa opettajan mukanaolo mentorointitoiminnassa oli vielä vähäistä, TALIS-maissakin keskimäärin joka kymmenes opettaja oli osallistunut mentorointitoimintaan. Suomessa koulun virallisiin järjestelyihin kuuluvassa mentorointitoiminnassa vain 5 % opettajista toimi nimettynä mentorina yhdelle tai useammalle opettajalle. Vain 4 %:lle opettajista oli erikseen nimetty, häntä tukeva mentori. Ruotsissa mentorina toimivia opettajia oli 14 % ja Tanskassa 10 %. Nimettyjen mentoreiden osuus kaikissa vertailumaissa oli likimain sama. (Kuvio 6.7.)

Viidessä vuodessa opettajien osallistumisessa mentorointitoimintaan ei ollut tapahtunut suurempaa edistystä. Opettajien osallistuminen kyseiseen toimintaan oli edelleen vähäistä niin Suomessa kuin muissa vertailumaissa. Suomalaisopettajien osuus, joille oli nimetty mentori, oli lisääntynyt noin yhdellä prosenttiyksiköllä. Mentorina toimivien suomalaisopettajien osuus oli myös kasvanut yhdellä prosenttiyksiköllä. Ainoastaan Ruotsissa mentorina toimivien opettajien osuus oli kasvanut 9 %-yksiköllä. (OECD, 2019.)

7 AMMATILLISEN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN TÄRKEÄÄ

7.1 Ammattikirjallisuus yleisin tapa kehittää osaamista

Suomessa ja muissa vertailumaissa opettajista yli 90 % osallistui ammatillisen osaamisen kehittämiseen. Näin myös TALIS-maissa keskimäärin. Osallistumiseen ei vaikuttanut koulun sijaintialue, oppilaskoostumus (heikommassa asemassa olevien oppilaiden määrä, maahanmuuttajataustaiset oppilaat tai erityisoppilaat). Suomessa ja vertailumaissa opettajat osallistuivat noin 3–4 erilaiseen kehittämistoimintaan vuoden aikana. Eri asia oli sitten, miten paljon ja kuinka laadukkaaseen ammatillisen osaamisen kehittämiseen opettajat osallistuivat. (OECD, 2019.)



KUVIO 7.1 OPETTAJIEN OSALLISTUMINEN AMMATILLISEN OSAAMISEN KEHITTÄMISTOIMINTOIHIN (%) SUOMESSA

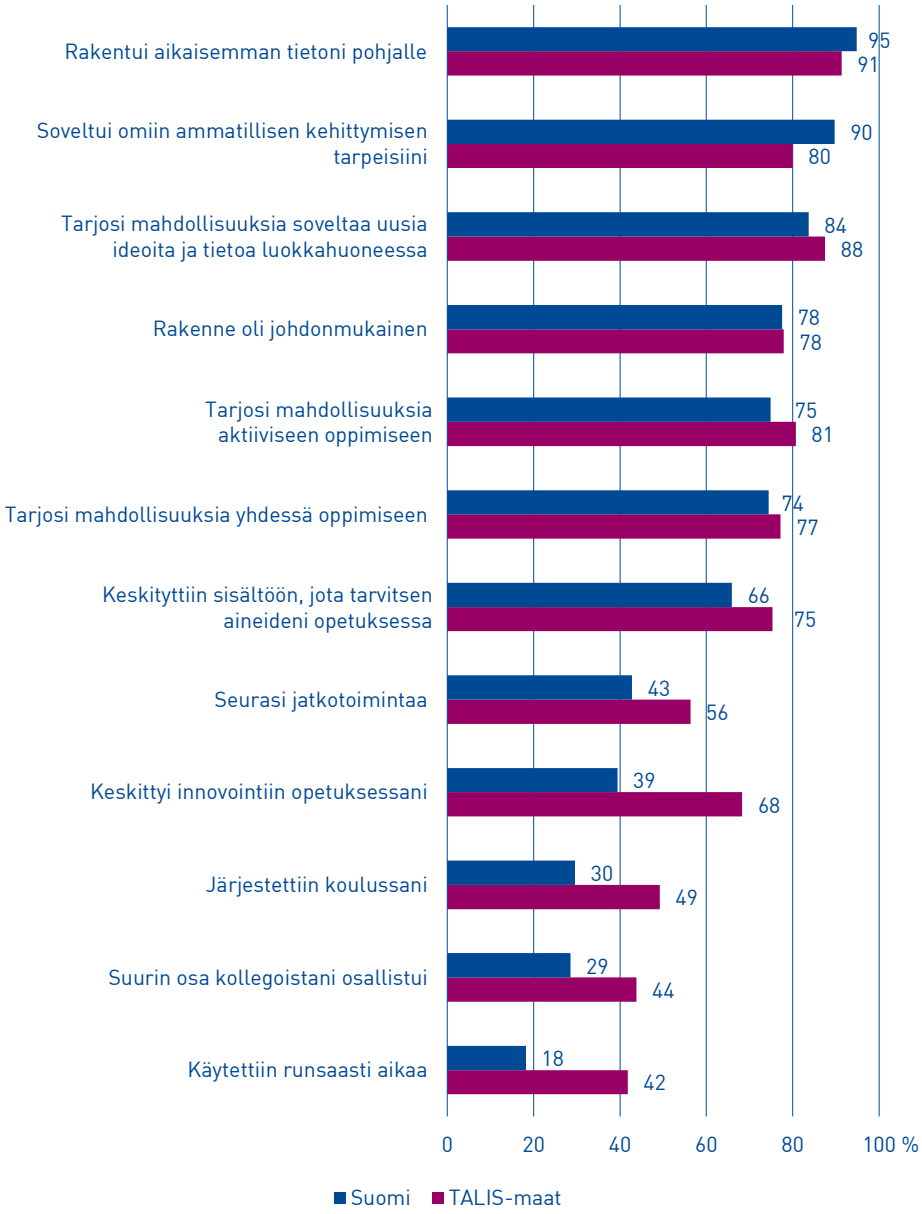
Opettajilta kysyttiin, olivatko he osallistuneet viimeisten 12 kuukauden aikana kuviossa 7.1 esitettyihin ammatillisen osaamisen kehittämistoimintoihin. Eniten suomalaiset opettajat kehittivät ammatillista osaamistaan hyödyntämällä ammattikirjallisuutta ja osallistumalla erilaisiin kursseihin ja seminaareihin. Kokeneet opettajat olivat noviisiopettajia aktiivisempia ammatillisen osaamisen kehittämisessään: Kokeneet opettajat lukivat enemmän (7 %-yksikköä) ammattikirjallisuutta, vierailivat enemmän (6 %-yksikköä) liikeyrityksissä, julkisissa laitoksissa tai kansalaisjärjestöissä sekä tekivät enemmän (6 %-yksikköä) opintovierailuja toisiin kouluihin. Noviisiopettajat osallistuivat kokeneita opettajia

enemmän (7 %-yksikköä) virallisen kelpoisuuden tuoviin koulutusohjelmiin, esimerkiksi tutkinto-ohjelmiin. (Kuvio 7.1.)

Suomi poikkesi muista vertailumaista ja TALIS-maista siinä, että vertais- ja/tai itsehavainnointiin sekä valmentamiseen osana koulun virallista toimintaa osallistuttiin kovin vähän. Suomessa kyseiseen toimintaan osallistui 14 % opettajista, kun esimerkiksi Virossa kyseiseen toimintaan osallistui 52 % opettajista, Ruotsissa 47 % opettajista ja TALIS-maissa 49 % opettajista. (OECD, 2019.)

Suomessa 79 % opettajista oli sitä mieltä, että ammatillisen osaamisen kehittämistoiminnalla oli myönteinen vaikutus opetukseen. Noviisiopettajien kokemukset eivät eronneet tässä suhteessa kokeneempien opettajien kokemuksista (OECD, 2019).

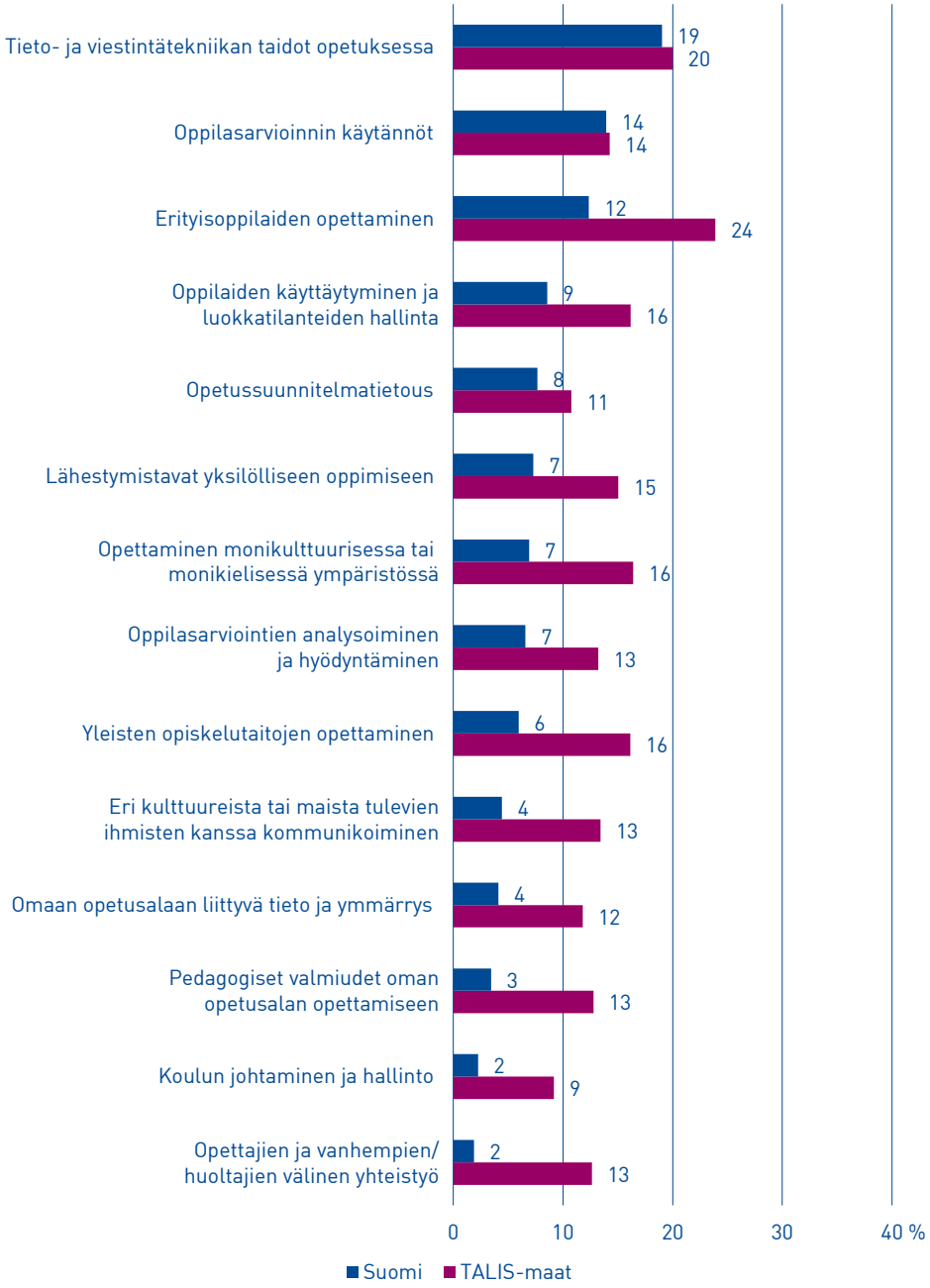
7.2 Osaamisen kehittämisen rakennuttava aikaisemman tiedon pohjalle



KUVIO 7.2 AMMATILLISEN OSAAMISEN KEHITTÄMISTOIMINNAN TEKIJÄT, JOILLA ON OLLUT MYÖNTEISIMMÄT VAIKUTUKSET OPETUKSEEN (%) OPETTAJIEN ILMOITTAMANA

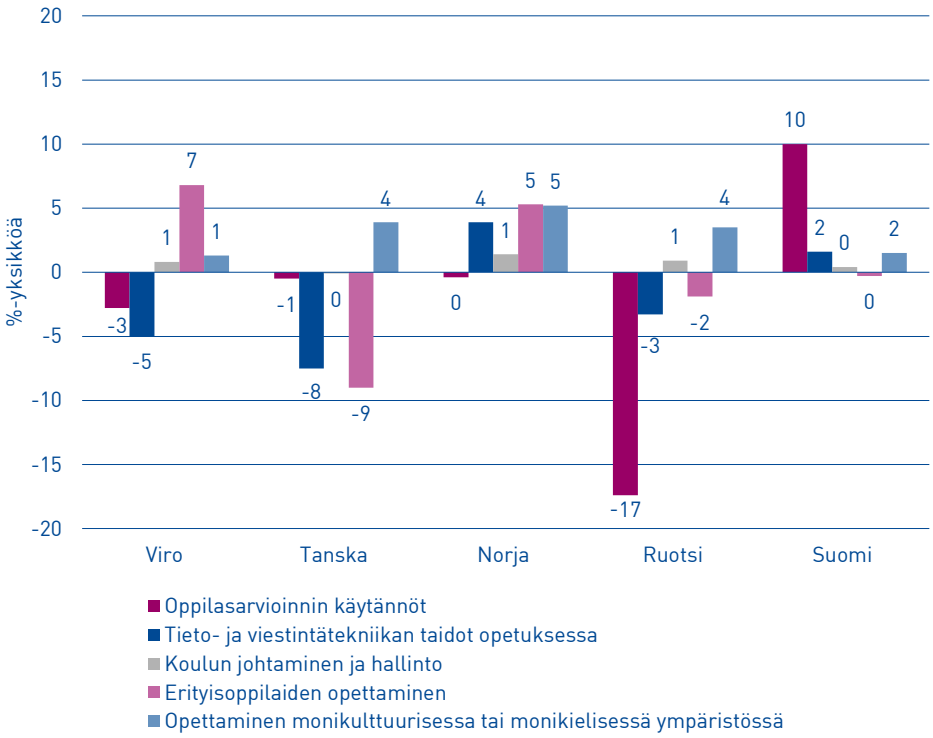
Opettajia pyydettiin ajattelemaan sellaisia ammatillisen osaamisen kehittämistoiminnan tekijöitä (kuvio 7.2), joilla oli kaikkein myönteisimmät vaikutukset opetukseen. Myönteisimmäksi suomalaiset opettajat nimeisivät sellaisen toiminnan, joka rakentui aikaisemman tiedon pohjalle (95 %). Kehittämistoiminnan pitää soveltua omiin ammatillisen kehittymisen tarpeisiin (90 %) ja sen pitää tarjota virikkeitä uusien ideoiden ja tiedon soveltamiseen omassa luokkahuoneessa (84 %). Suomessa ammatilliseen kehittymiseen ei haluttu käyttää paljoa aikaa. Suurempaa merkitystä ei myöskään ollut sillä, järjestettiinkö kehittämistoimintaa omassa koulussa tai kuinka paljon siihen osallistui kollegoita. Myös TALIS-maissa myönteisimmiksi kehittämistoiminnoiksi nimettiin seuraavat: rakentui aikaisemman tiedon pohjalle (91 %), tarjosi mahdollisuuksia soveltaa uusia ideoita ja tietoa luokkahuoneessa (88 %) ja toiminta tarjosi mahdollisuuksia aktiiviseen oppimiseen (81 %). (Kuvio 7.2.)

7.3 Osaamista lisää tieto- ja viestintätekniikan taitoihin opetuksessa



KUVIO 7.3 OPETTAJIEN AMMATILLISEN OSAAMISEN KEHITTÄMISEEN LIITTYVÄ TIEDONTARVE (%) OPETTAJIEN ILMOITTAMANA

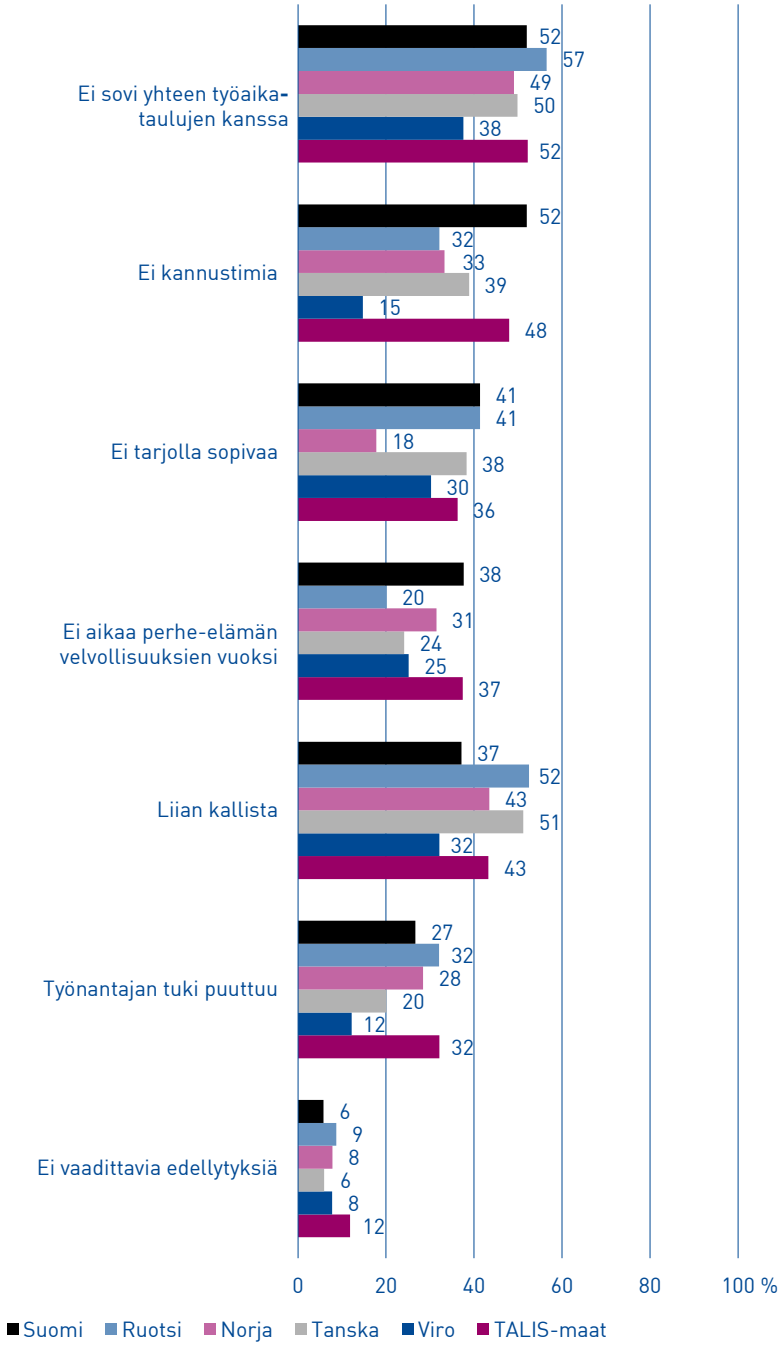
Opettajilta kysyttiin, missä määrin he tarvitsevat tällä hetkellä ammatillisen osaamisen kehittämistä tietyillä osa-alueilla. Suomalaisten opettajien mukaan heillä oli *suurin tarve* kehittää ammatillista osaamistaan tieto- ja viestintätekniikan taidoissa (19 %), oppilasarvioinnin käytännöissä (14 %), erityisoppilaiden opettamisessa (12 %), oppilaiden käyttäytymisen ja luokkatilanteiden hallinnassa (9 %) ja opetussuunnitelmatietoudessa (8 %). TALIS-maissa suurimmat kehittämisen tarpeet liittyivät erityisoppilaiden opettamiseen (24 %) sekä tieto- ja viestintätekniikan taitoihin opetuksessa (20 %). (Kuvio 7.3.)



KUVIO 7.4 OPETTAJIEN AMMATILLISEN OSAAMISEN KEHITTÄMISEEN LIITTYVÄN TIEDONTARPEEN MUUTOS VUODESTA 2013 VUOTEEN 2018 (%-YKSIKKÖÄ)

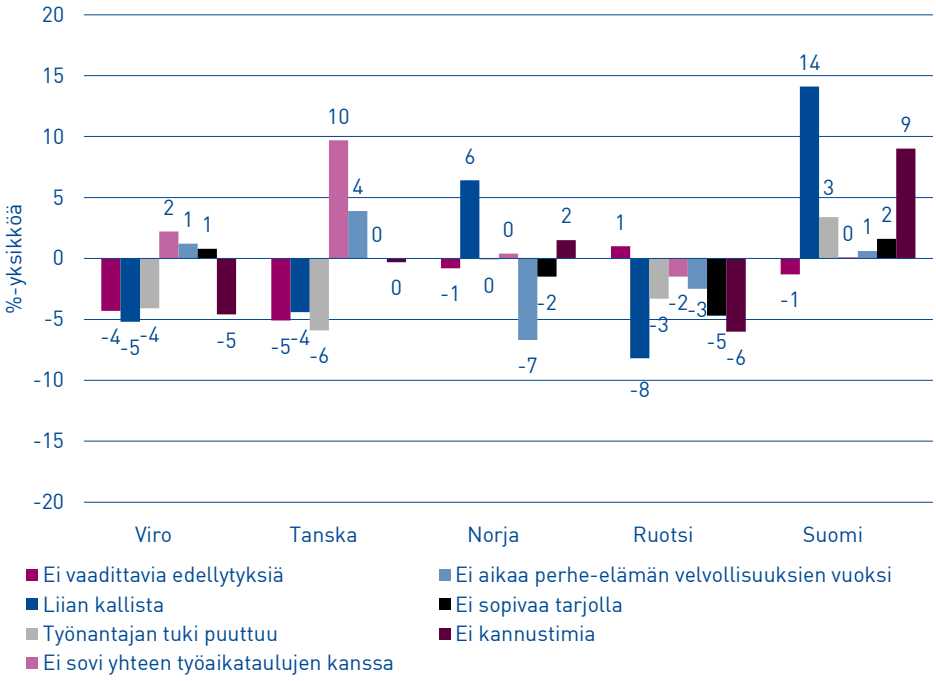
Viidessä vuodessa suomalaisopettajien ammatillisen osaamisen kehittämisen tarve oli kasvanut eniten (10 %-yksikköä) oppilasarvioinnin käytännöissä. Ruotsissa puolestaan vastaava kehittämisen tarve oli vähentynyt 17 %-yksikköä ja muissakin vertailumaissa se oli hieman vähentynyt. Kaikissa vertailumaissa opettajat tarvitsivat ammatillisen osaamisen kehittämistä monikulttuurisessa ja monikielisessä ympäristössä opettamiseen entistä enemmän. (Kuvio 7.4.)

7.4 Työaikataulut suurin este osaamisen kehittämiselle



KUVIO 7.5 ESTEET OPETTAJIEN AMMATILLISEN OSAAMISEN KEHITTÄMISEN TOIMINTOIHIN OSALLISTUMISELLE (%) OPETTAJIEN ILMOITTAMANA

Opettajilta kysyttiin, missä määrin he ovat samaa tai eri mieltä siitä, että tietyt asiat (kuvio 7.5) ovat esteitä osallistumiselle ammatillisen osaamisen kehittämiseen. Yli puolet (52 %) suomalaisopettajista nimesi ammatillisen osaamisen kehittämistoimintoihin osallistumisen suurimmiksi esteiksi työaikataulunsa ja kannustimien vähäisyyden (esimerkiksi palkka ja urakehitys). Kolmanneksi suurimpana (42 %) esteenä oli se, ettei tarjolla ole sopivaa kehittämistoimintaa. Useimmissa vertailumaissa ammatillisen osaamisen kehittämistoimintoihin osallistumisen suurin este oli sama kuin Suomessa eli työaikataulut. Toiseksi suurimmaksi esteeksi Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa oli nimetty kehittämistoiminnan kalleus, joka Suomessa oli viidenneksi yleisin este (37 %). (Kuvio 7.5.)

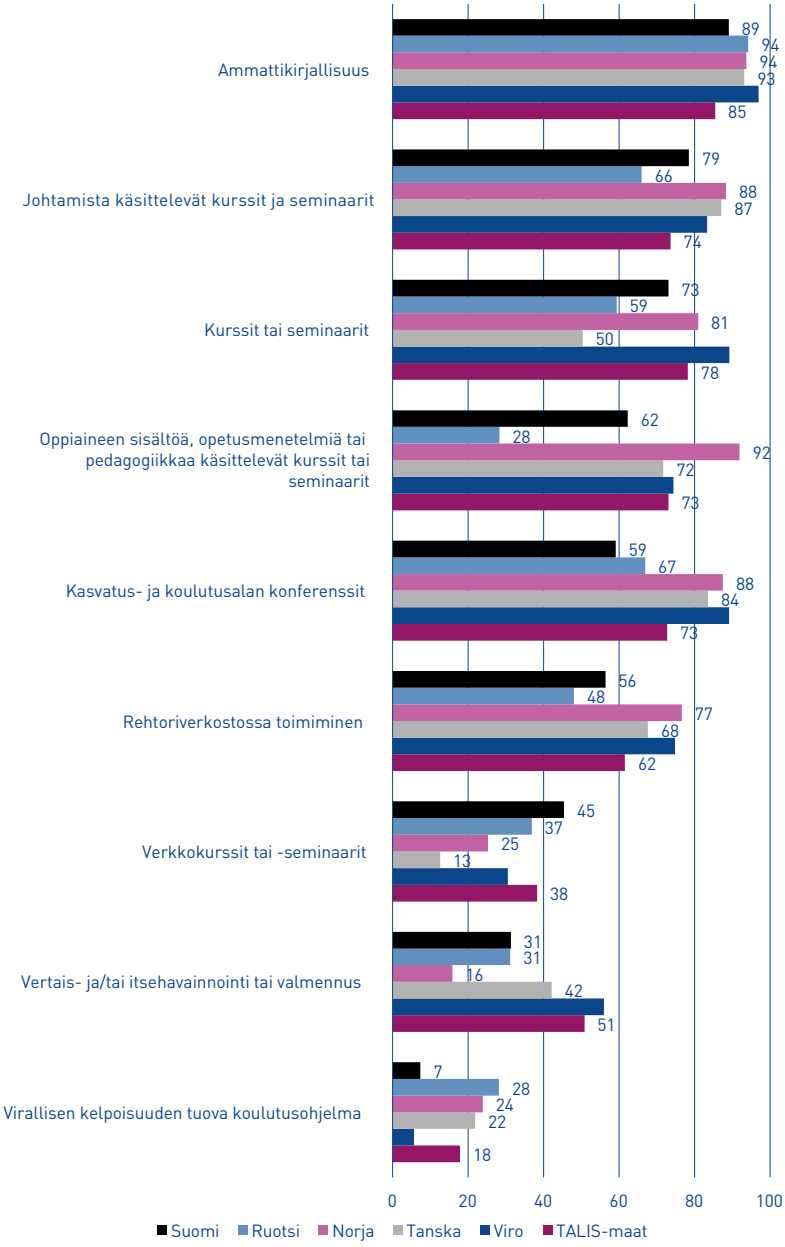


KUVIO 7.6 MUUTOS OPETTAJIEN AMMATILLISEN KEHITTÄMISTOIMINTOIHIN OSALLISTUMISEN ESTEISSÄ VUODESTA 2013 VUOTEEN 2018 (%-YKSIKKÖÄ)

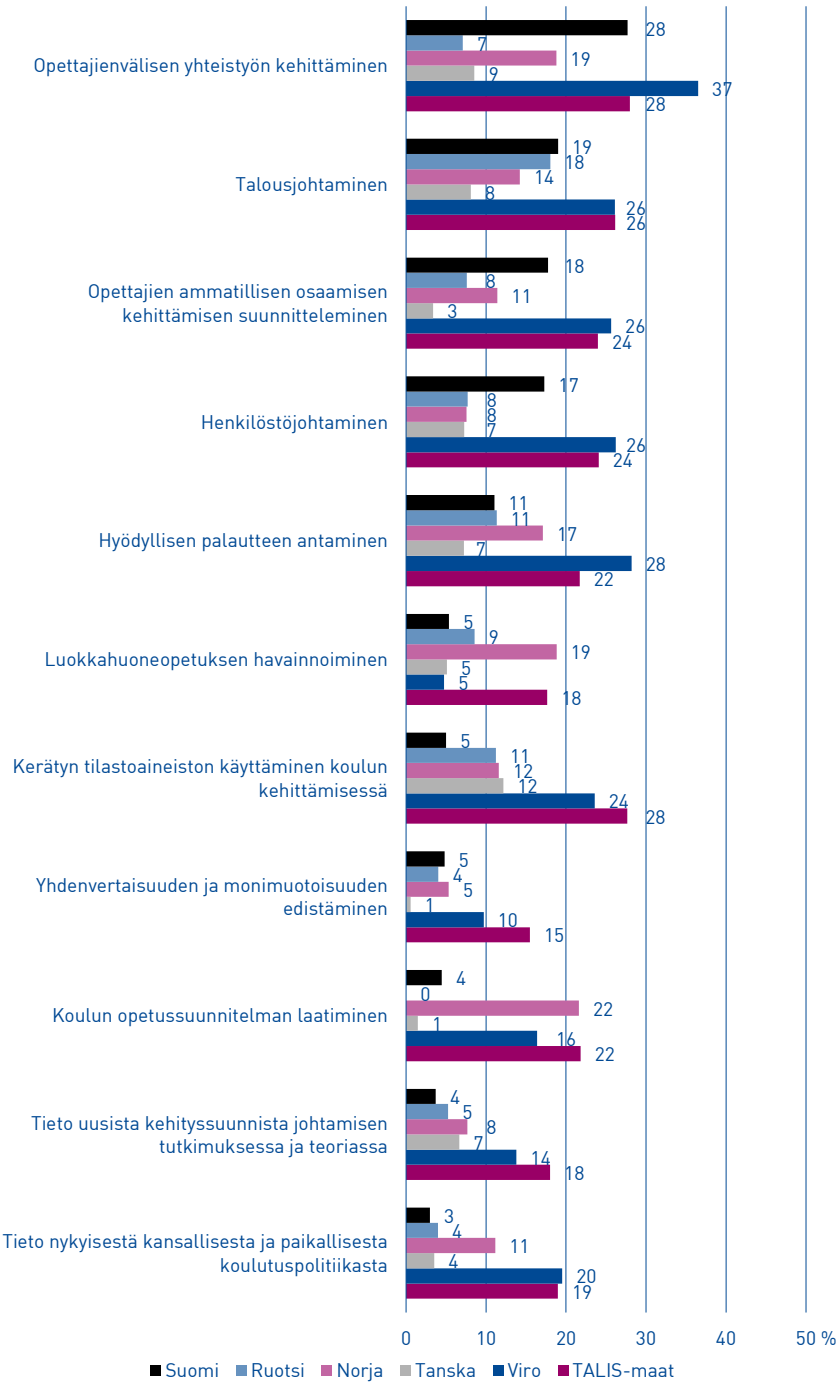
Viidessä vuodessa Suomessa oli tapahtunut ammatillisen kehittämistoimintoihin osallistumisen esteissä kasvua, erityisesti kehittämistoiminnan kalleuden (+14 %-yksikköä) ja kannustimien puutteen (+9 %-yksikköä) suhteen. Tanskassa oli eniten muutosta (+10 %-yksikköä) tapahtunut siinä, etteivät työaikataulut mahdollistaneet osallistumista kehittämistoimintaan. Norjassa ammatillisen osaamisen kehittämiseen osallistumisen esteenä kehittämistoiminnan kalleus oli kasvanut 6 %-yksiköllä. Ruotsissa osallistumisesteiden osuudet olivat pääasiallisesti vähentyneet viidessä vuodessa. (Kuvio 7.6.)

7.5 Rehtoreille lisää osaamista opettajienvälisen yhteistyön kehittämiseen

Niin Suomessa kuin muissa vertailumaissa rehtorit osallistuivat yhden vuoden ajanjaksolla keskimäärin noin kuuteen ammatillisen osaamisen kehittämistoimintoon.



KUVIO 7.7 REHTORIEN OSALLISTUMINEN AMMATILLISEN OSAAMISEN KEHITTÄMISTOIMINTOIHIN (%)

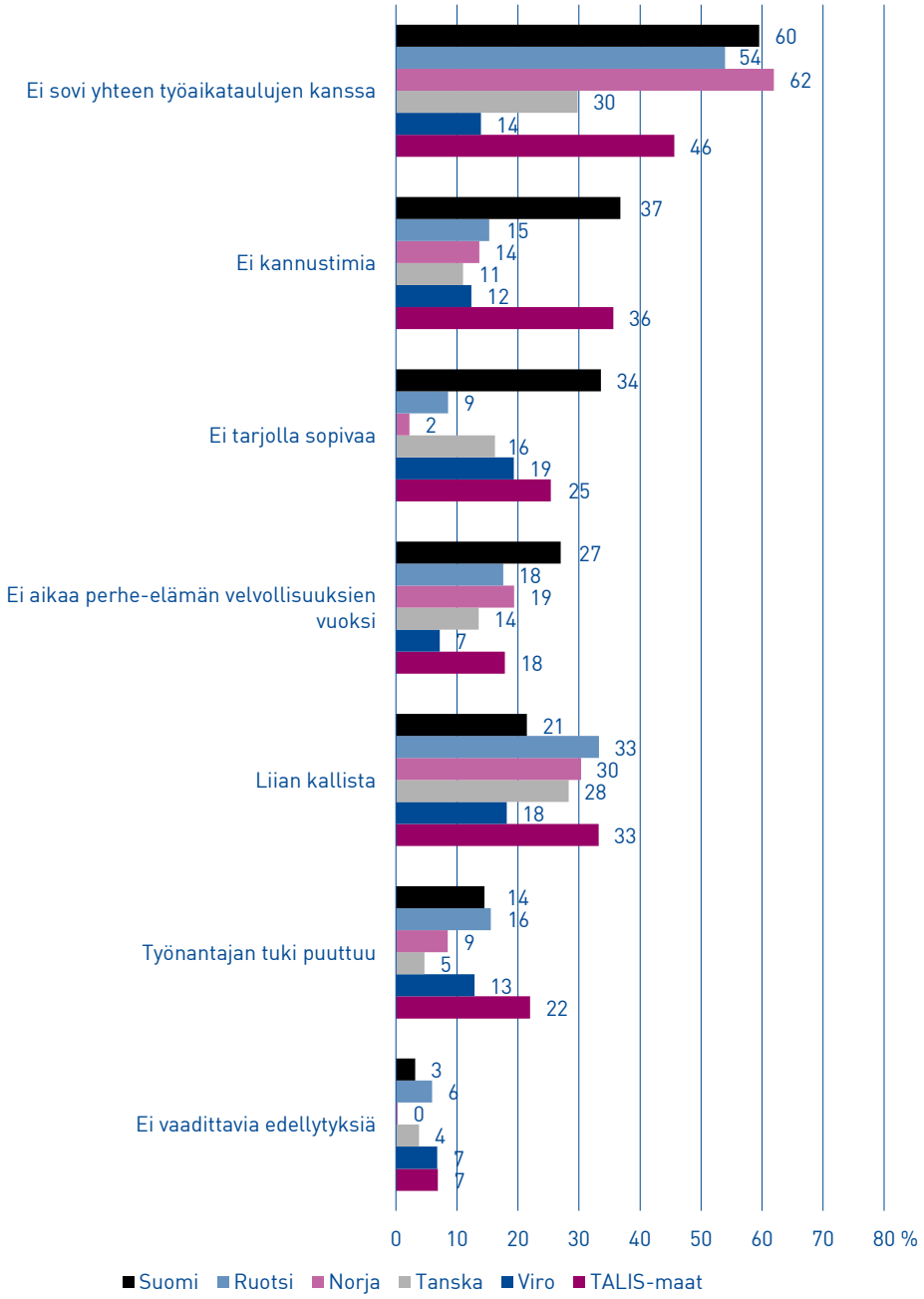


KUVIO 7.8 REHTORIEN AMMATILLISEN OSAAMISEN KEHITTÄMISEEN LIITTYVÄ TIEDONTARVE (%)

Suomessa rehtorit kehittivät eniten ammatillista osaamistaan lukemalla ammattikirjallisuutta (89 %), osallistumalla johtamista käsitteleviin kursseihin tai seminaareihin (79 %) ja ylipäätään osallistumalla erilaisiin kursseihin ja seminaareihin (73 %). Ruotsissa suosituimmat kehittämistoiminnot olivat ammattikirjallisuuden lukeminen (94 %), kasvatus- ja koulutusalan konferenssit (67 %) ja johtajuutta käsittelevät kurssit tai seminaarit (66 %). Myös muissa vertailumaissa rehtoreilla oli samat kehittämistoiminnot suosituimpia. (Kuvio 7.7.)

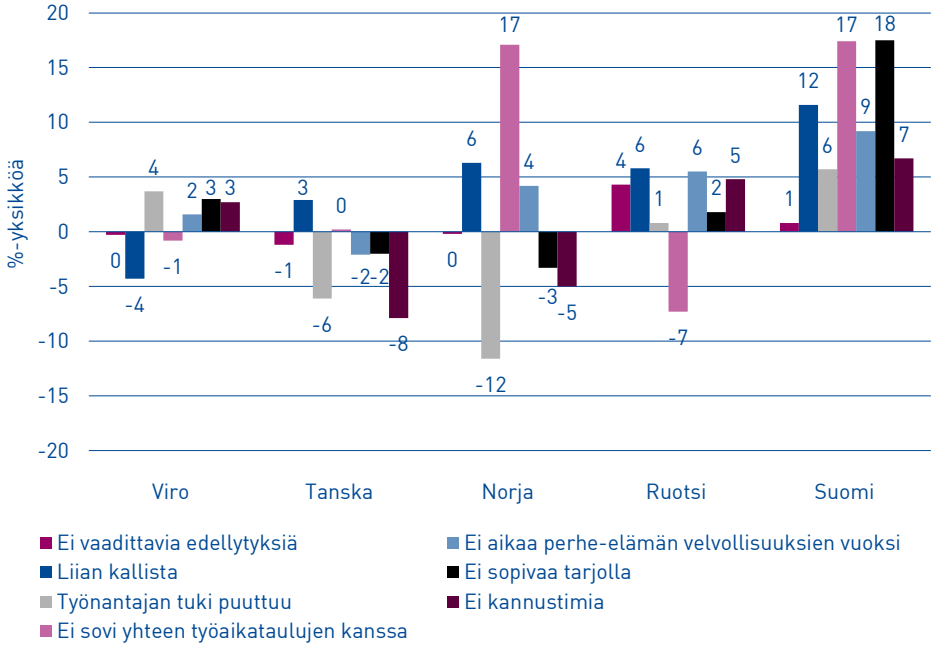
Suomessa rehtorit ilmoittivat tarvitsevansa ammatillisen osaamisen kehittämistä erityisesti opettajienvälisen yhteistyön kehittämisessä (28 %), talousjohtamisessa (19 %) ja opettajien ammatillisen osaamisen kehittämisen suunnittelussa (18 %). Vertailumaissa akuuteimmat kehittämiskohteet vaihtelivat: Ruotsissa rehtorit kokivat tarvitsevansa ammatillisen osaamisen kehittämistä erityisesti talousjohtamisessa (18 %), Norjassa opetussuunnitelman laatimisessa (22 %), Tanskassa tilastoaineistojen käyttämisessä koulun kehittämistä varten (12 %) ja Virossa opettajienvälisessä yhteistyön kehittämisessä (37 %). TALIS-maissa suurimmat osaamisen kehittämisen kohteet koettiin olevan opettajien välisen yhteistyön kehittämisessä (28 %) ja kerätyn tilastoaineiston käyttämisessä koulun kehittämiseen (28 %). (Kuvio 7.8.)

7.6 Rehtorien työaikataulut esteenä ammatillisen osaamisen kehittämiseen



KUVIO 7.9 ESTEET REHTORIEN AMMATILLISEN OSAAMISEN KEHITTÄMISEN TOIMINTOIHIN OSALLISTUMISELLE (%)

Suomessa rehtorit olivat nimenneet yleisimmiksi esteiksi osallistumiselleen ammatillisen osaamisen kehittämiseen seuraavat syyt: yhteensopimattomuus työaikataulujen kanssa (60 %), kannustimien puute (37 %) ja sen, että tarjolla ei ollut sopivaa kehittämistoimintaa (34 %). Myös muissa vertailumaissa Viroa lukuun ottamatta rehtorit olivat ilmoittaneet yleisimmäksi esteeksi työaikataulujensa sovittamisen ammatillisen osaamisen kehittämistoimintoihin osallistumiselleen. TALIS-maissa reilu kolmannes rehtoreista nimesi esteiksi työaikataulut (46 %), kannustimien puutteen (36 %) ja kalleuden (33 %). (Kuvio 7.9.)



KUVIO 7.10 MUUTOS REHTORIEN AMMATILLISEN KEHITTÄMISTOIMINTOIHIN OSALLISTUMISEN ESTEISSÄ VUODESTA 2013 VUOTEEN 2018 (%-YKSIKKÖÄ)

Suomessa rehtorien osallistumisesteet ammatillisen osaamisen kehittämiseen olivat kasvaneet viidessä vuodessa: Niiden rehtorien osuus, joille ei löytynyt sopivaa kehittämistoimintaa, oli kasvanut 18 %-yksiköllä. Rehtoreilla oli entistä enemmän (17 %-yksikköä) vaikeuksia sovittaa työaikatauluja ammatillisen osaamisen kehittämiseen. Lisäksi aiempaa suurempi (12 %-yksikköä) osuus rehtoreista piti ammatillista kehittämistoimintaa liian kalliina. Ruotsissa rehtoreiden osuus, joilla osallistumisesteenä oli työaikataulut, oli viidessä vuodessa vähentynyt 7 %-yksiköllä. Norjassa kehitys oli ollut tämän suhteen päinvastainen; rehtoreiden osuus, joille ammatillisen osaamisen kehittämiseen osallistumisen esteenä oli työaikataulut, oli kasvanut 17 %-yksiköllä. Osallistumiseste, joka liittyi työnantajan tuen puutteeseen, oli vähentynyt vuodesta 2013 Norjassa 12 %-yksiköllä. (Kuvio 7.10.)

8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA HAASTEET SUOMESSA

Kansainvälinen TALIS 2018 -tutkimus oli kyselymenetelmällä toteutettu tutkimus, joka kohdistui suureen määrään satunnaisesti valittuja kouluja, opettajia ja rehtoreita. Tutkimuksen tulokset pohjautuivat opettajien ja rehtoreiden näkemyksiin, mielipiteisiin ja uskomuksiin omasta työstään. Näin ollen tulokset olivat opettajien ja rehtoreiden subjektiivisia näkemyksiä asioiden tilasta. Koska kyse on kansainvälisestä tutkimuksesta, jotkut kysymyksistä eivät soveltuneet Suomen oloihin. Tuloksia tulkittaessa on hyvä huomioida kansallisten kulttuurien ulottuvuudet.

8.1 Oppilas keskiössä

Muuttuvassa yhteiskunnassa opettajuus on jatkuvassa muutoksessa. Opettajan työn sisältö on monimuotoistunut ja pedagogisesti opettajan rooli on muuttunut. Perinteisen opettamisen lisäksi opettaja ohjaa, tutkii, kehittää, tiimiytyy, verkostoituu ja kansainvälistyy. Arvostettavaa on opettajan sitoutuminen, jolla he opettavat, johtavat, kantavat huolta ja ovat läsnä oppilailleen. Opettaja on tänä päivänä moniosaaja. Opettajien mahdollisuuksia tukea ja ohjata oppilaita yksilöllisesti heikentävät koulujen resurssien leikkaaminen, ryhmäkokojen kasvattaminen ja ryhmien moninaistuminen.

TALIS 2018 -tulosten mukaan opettajat Suomessa ovat korkeasti koulutettuja ja kelpoisia työssään kansainvälisesti verrattuna. Suomalaisopettajat ovat edelleen tyytyväisiä ammattiinsa ja valitsisivat opettajan ammatin yhä, jos saisivat päättää siitä uudelleen. Työssään opettajat ovat innovatiivisia ja he kehittävät uusia ideoita opettamiseen ja oppimiseen. Myös rehtorit ovat avoimia muutokselle ja he tukevat uusien ideoiden kehittämistä.

Suomalaisopettajat luottavat omiin kykyihinsä ja suoriutumiseensa opetuksessa. Oppilaiden ja opettajien suhteet ovat hyvät ja heidän välinen luottamus on vahva. Oppilaiden hyvinvointi on opettajille tärkeää. Tämä on yksi tekijä, miksi opettajat haluavat vaikuttaa opetusryhmäkokojen pienentämiseen.

Suomalaiset opettajat opettavat inhimillisellä otteella. Heitä kiinnostaa, mitä ja miten oppilaat oppivat. Myös oppilaat luottavat opettajiinsa. Oppilaat pitävät inhimillisistä opettajista. Opettajan tehtävänä on pitää huolta yksilöllisestä oppimisesta, mikä on erittäin myönteistä. Mutta se voi tarkoittaa myös sitä, että pieni osa oppilaista voi viedä opettajalta suuren ajan. Tämä on usein opettajan työn arkipäivää ja se saa monet opettajat uupumaan. (ks. Sihvo, 2019.)

8.2 Opettajat arvostavat omaa työtään

TALIS 2013 -raportissa mainittiin uhkana suomalaisopettajan työn arvostuksen väheneminen. Tämä näkyy siinä, että opettajat kokevat ristiriitaa työn arvostuksen ja palkan suhteen. Ammatin houkuttelevuutta lisäävät tekijät ovat koulutuksen yleinen arvostus yhteiskunnassa, opettajien palkkataso, resurssit kouluarjessa ja urakehitys.

TALIS 2018 -tulosten perusteella voisi päätellä, että nuorten opettajien keskuudessa opettajan ammatin arvostus on lisääntynyt. Opettajan ammatin ensisijaiseksi uravalinnakseen ilmoitti 75 % alle 30-vuotiaista opettajista, kun puolestaan vanhempien opettajien ikäryhmästä vastaava osuus oli 53 %. Opettajakoulutukseen hakeutuminen tosin on vuodesta 2014 pienentynyt. Vaikka hakijoita on yhä paljon, trendi on laskeva. Syitä laskuun voi etsiä muun muassa hakujärjestelmien muutoksista ja hakijaikäluokkien pienentymisestä. Myös mediaa on kritisoitu kielteisestä koulu-uutisoinnista.

Opettajuuden ja opettajan työn kehittymisen edellytykset ovat kuitenkin Suomessa edelleen hyvät. Paras indikaattori tälle on opettajan ammatin suosion säilyminen nuorten keskuudessa. Tärkeää on se, että TALIS 2018 -tulosten mukaan opettajan ammattiin nuoria motivoi eniten se, että opettajana pääsee vaikuttamaan lasten ja nuorten kehittymiseen.

Suomalaisen koulutuksen vahvuus on ammattitaitoisissa opettajissa, joilla on vahva pedagoginen osaaminen ja vapaus. Opettajan kokema arvostus on vahvasti yhteydessä motivoituneeseen työhön. Koetulla arvostuksella on suora yhteys oppimistulosten laatuun. Erilaisten median toteuttamien kyselyjen mukaan suomalaiset arvostavat opettajan ammatin korkealle, kärkikymmenikköön kaikista ammateista. Opettajia arvostetaan erityisesti heidän monipuolisen ja ajantasaisen osaamisensa vuoksi sekä siksi, että opettajilla on vastuu oppilaiden tulevaisuudesta.

8.3 Työrauha koetaan ongelmaksi

Vaikka Suomessa opetusryhmän hallinnassa ei ole tapahtunut muutosta vuoden 2013 jälkeen (Taajamo, Puhakka, Välijärvi, 2014), on silti yhä syytä kiinnittää huomiota työskentelyilmapiiriin. Opetuksesta kuluu melkoisesti aikaa järjestyksen ylläpitoon. Suomi oli PISA-maista kolmanneksi huonoin työrauhaa koskevien tulosten osalta (OECD, 2016). Eri maiden opettajien käsitykset työrauhasta saattavat vaihdella.

Nämä tekijät vaikuttavat myös koulujen turvallisuuteen. Vaikka Suomessa koulut ovatkin turvallisia, silti viikoittain kouluissa esiintyy opettajien kokemana oppilaiden kesken uhkailua, solvaamista ja henkistä kiusaamista. Myös oppilaiden

kokemus kiusaamisesta on yleinen (Kouluterveyskysely, 2017). Lisäksi opettajiin kohdistuva henkinen ja fyysinen väkivalta on lisääntynyt OAJ:n Opetusalan työolobarometrin 2017 mukaan (2018). Huolestuttavaa on se, että Suomessa rehtoreiden mukaan päihteiden hallussapito tai käyttö on yleisempää kuin muissa TALIS 2018 -tutkimukseen osallistuneissa maissa. Kasvanut tietoisuus ja ennalta ehkäisevien ohjelmien käyttöönotto ovat saattaneet osaltaan kasvattaa rehtoreiden ja opettajien tietoisuutta kiusaamisesta ja päihteiden käytöstä.

8.4 Arviointikäytännöt monipuolistuneet

Opettajat arvioivat oppilaitaan monipuolisesti esimerkiksi antamalla oppilaille välittömästi palautetta oppituntityöskentelyn aikana. Erilaiset arviointikäytännöt ovat lisääntyneet vuodesta 2013. Opettajat antavat kirjallisen palautteen ja arvosanan lisäksi oppilaiden arvioida omaa edistymistään. Uusi opetussuunnitelma korostaa arviointimenetelmien monipuolisuuden lisäksi oppilaiden edistymisen arviointia. Opintojen edistymisestä on annettava riittävän usein tietoa oppilaalle ja hänen vanhemmilleen tai huoltajille. Palautetta oppilaat saavat muullakin tavoin kuin todistusten avulla.

Uusi opetussuunnitelma on muuttanut koulun toimintakulttuuria myös arviointikäytänteiden suhteen. Muutos ei sinänsä ole uutta, koska opettajan ammatti on alati murroksessa. Mediassa on käyty paljon keskustelua uudesta opetussuunnitelmasta siten, että sen nähdään lisäävän opettajien kuormitusta.

8.5 Opettajien perehdytys ja mentorointi edelleen vähäistä

Silmiinpistävää TALIS 2018 -tuloksissa on se, että suurin osa kouluistamme ilmoittaa tarjoavansa uusille opettajilleen perehdytystä, mutta enemmistö opettajista kuitenkin ilmoittaa, ettei ole osallistunut perehdyttämistoimintaan lainkaan.

Yleisin uuden opettajan tukimuoto on mentorointi. Suomi erottuu mentorointiohjelmien saatavuuden suhteen selvästi muista TALIS-tutkimukseen osallistuneista maista: Suomalaiskouluista vain vajaa viidennes tarjoaa kaikille koulun uusille opettajille mentorointiohjelmaa, kun esimerkiksi Ruotsissa sitä tarjotaan lähes joka toisessa koulussa. Rehtorimme pitävät mentorointia kuitenkin erittäin tärkeänä ja tarpeellisena toimintana. Samoin Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL (2019) on ottanut kantaa mentoroinnin järjestämisen puolesta vaatimalla kuntia ja yhteiskuntaa huolehtimaan paremmin uusien opettajien perehdyttämisestä. Aloittelevat opettajat eivät saa jäädä yksin ammatillisen kehittymisensä kanssa. Opettajan ensimmäiset työvuodet ovat tärkein vaihe työhön kiinnittymisessä, ja siksi perehdytyksen täytyy olla suunnitelmallista.

Perehdytyksellä tai sen puuttumisella on vaikutusta työyhteisöön sopeutumisessa ja yhteenkuuluvaisuuden tunteessa, ja tätä kautta välittömästi työssä jaksamiseen. Uuden opettajan haasteet ovat suuret ja työn aloitusvuosia kuvaa usein yksinäisyys. Monissa kouluissa opettaja tekee työtään edelleen yksin suljettujen ovien sisällä. Työn alkuvaihe voikin tuntua kovin raskaalta, jos vastavalmistunut opettaja joutuu selviytymään erilaisista tehtävistä ilman kokeneempien kollegoiden tukea. Kun perehdytys hoidetaan hyvin, se luo uudelle opettajalle turvallisen olon ja sillä on suuri merkitys myös työmotivaatiolle ja työhyvinvoinnille.

Suomessa on tutkittu ja kehitetty mentorointia systemaattisesti 2000-luvun alusta saakka. Tämän pitkäaikaisen tutkimus- ja kehitystyön tuloksena on kehittynyt suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen hyvin soveltuva vertaisryhmämentoroinnin malli. Menetelmä pohjautuu moderniin työssä oppimisen tutkimukseen ja se tukee suomalaisten opettajien vahvaa ammatillista autonomiaa. Perinteinen mentorointi perustuu kokemustiedon siirtämiseen kokeneemmalta työntekijältä kokemattomammalle, jolloin on vaarana, että koulutuksen vanhat käytännöt siirtyvät sellaisinaan kokeneilta opettajilta uusille opettajille. Vertaisryhmämentorointi sitä vastoin pohjautuu havaintoon, jonka mukaan kokeneet opettajat voivat oppia jotain uusilta kollegoiltaan. Tällainen lähestymistapa mahdollistaa paremmin käytäntöjen reflektoinnin ja uudistamisen.

Vertaisryhmämentorointi onkin saanut paljon tunnustusta sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Sen ympärille on kehittynyt Osaava-ohjelman (2010–2017) tuella laaja kansallinen verkosto, johon kuuluvat kaikki maamme opettajankoulutusta antavat yliopistot ja ammatilliset opettajakorkeakoulut, jotka tekevät yhteistyötä lähiseutujensa kuntien ja ammatillisen koulutuksen järjestäjien kanssa. Osaava-ohjelman aikana on koulutettu noin 700 mentoria, jotka ovat toimineet yleissivistävässä ja ammatillisessa koulutuksessa. Osaava Verme -verkosto on jatkanut työtään Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman kaudella (2017–2019), jolloin vertaisryhmämentorointia on kokeiltu onnistuneesti myös nuorisotyön, varhaiskasvatuksen, korkeakoulupedagogiikan ja oppilaitosjohtamisen alalla.

Suomessa tarvitaan kansallinen ratkaisu, joka turvaa uusien opettajien perehdyttämisen ja mentoroinnin. Mallissa tulee selkeästi sopia vastuista ja tehtävänjaosta esimerkiksi siten, että yliopistot ja ammatilliset opettajakorkeakoulut vastaavat mentoroinnin tutkimus- ja kehittämistyöstä, mentorien koulutuksesta sekä siitä, että mentorointi muodostaa luontevan jatkumon opettajankoulutuksesta työelämään.

Ratkaisun valmistelemiseksi tulee koota neuvotteleva elin, joka luo kansalliset puitteet mentoroinnin kokonaisvaltaiselle valtakunnalliselle ratkaisulle. Valmistelussa tulee olla mukana laajasti eri osapuolia, kuten Norjassa, jossa saatiin syksyllä 2018 aikaan laajapohjainen sopimus mentoroinnin järjestämiseksi. Norjassa mentoroinnin kansallisessa ratkaisussa ovat mukana valtio, kunnat ja opettajankoulutusyksiköt. Myös mentoroinnin tutkimus- ja kehittämistyöstä vastaavat korkeakoulut ovat olleet aktiivisesti mukana Norjan mallin valmistelussa.

Vastaavasti Suomessa tulisi sopia ratkaisu, jossa hyödynnetään aikaisempaa tutkimus- ja kehittämistyötä sekä olemassa olevia verkostoja, ja tältä pohjalta rakennetaan kansallinen järjestelmä mentoroinnin järjestämiseksi.

8.6 Rehtorin hallinnolliset tehtävät lisääntyvät

Myös rehtoreiden työ on muutoksessa. Rehtoreiden uudistuvaan työnkuvaan vaikuttaa muun muassa kouluverkoston ja koulujen koon kasvaminen, opetussuunnitelmien uudistukset, oppimisympäristöjen digitalisoituminen ja uusien johtamistaitojen tarve moniammatillisissa työyhteisöissä.

Rehtoreiden hallinnolliset ja johtamiseen liittyvät tehtävät ovat lisääntyneet vuodesta 2013 (Taajamo, Puhakka, Välijärvi, 2014). Tämä tarkoittaa sitä, että rehtorit yhä vähenevässä määrin pystyvät keskittymään opetussuunnitelmaan ja opetukseen liittyviin tehtäviin. Rehtoreilla ei myöskään jää aikaa oppilaiden huomioimiseen ja yhteydenpito oppilaiden vanhempiin tai huoltajiin vähentyy entisestään.

Rehtorin toimenkuva on laaja pitäen sisällään henkilöstöhallintoa, esimiestyötä, taloushallintoa ja työyhteisön kehittämistä. Nämä tehtävät vievät yhä enemmän aikaa ja vähemmälle jää pedagoginen johtaminen ja koulun opetus- ja kasvatustyön ohjaaminen. Tarvitaankin lisää tietämystä siitä, miten tulevia rehtoreita voisi parhaiten kouluttaa. Yhdeksi tärkeimmäksi osaamisalueeksi rehtorin tehtävässä on tullut pedagoginen johtajuus. Tämä on haaste, koska rehtorit kokevat, että heillä on entistä vähemmän aikaa pedagogiseen johtajuuteen. Lisäksi he kokevat, että pula pedagogiseen johtajuuteen käytettävästä ajasta – oppilaiden kanssa käytettävän ajan riittämättömyyden ohella – rajoittaa laadukkaan koulutuksen tarjoamista.

8.7 Suomessa hyödynnetään vähän vertaishavainnointia

Kehittämistoiminnan on hyvä rakentua aikaisemman tiedon pohjalle. Kehittämistoiminnan pitää myös soveltua opettajan omiin ammatillisiin kehittymisen tarpeisiin ja sen pitää tarjota virikkeitä uusien ideoiden ja tiedon soveltamiseen omassa luokkahuoneessa. Eniten opettajat kehittävät osaamistaan lukemalla ammattikirjallisuutta ja osallistumalla erilaisiin kursseihin ja seminaareihin. Vähiten Suomessa hyödynnetään vertaishavainnointia, joka on yleinen osaamisen kehittämiskeino muissa TALIS-maissa.

TALIS 2018 -tutkimuksen mukaan eniten suomalaisopettajat tarvitsevat mielestään kehittämistä tieto- ja viestintätekniikan taidoissa ja oppilasarvioinnin käytännöissä. Lisää tietämystä tarvitaan myös erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettamisessa, oppilaiden käyttäytymisen ja luokkatilanteiden hallinnassa ja opetussuunnitelmatietoudessa.

Digitalisaation mahdollisuudet on sisällytetty koulun yhteisiin opetus- ja kasvatustavoitteisiin ja ne huomioidaan opettajien työn kokonaissuunnitelmissa. Opettajien osaaminen TVT-taidossa kasvaa pikkuhiljaa ja TVT:n pedagoginen käyttäminen on opettajien keskuudessa vahvistunut vuodesta 2013 Suomessa enemmän kuin muissa TALIS-maissa. Tämä kasvu johtunee osittain siitä, että Uusi peruskoulu -ohjelma tavoittelee Suomen jokaiseen 2 500 perusasteen oppilaitokseen tutoropettajaa tukemaan uutta pedagogiikkaa ja edistämään digitalisaatiota. Opettajien väline- ja sisältötaidoissa on tapahtunut myönteistä kehitystä, mutta oppilaiden digitaaliset taidot eivät kuitenkaan ole vahvistuneet vuosien 2017–2018 välillä. Jatkossa tulisi pyrkiä lisäämään oppilaiden roolia digiresurssien käyttäjinä ja niiden hyödyntäjinä. (ks. Tanhua-Piiroinen ym., 2019.) Vähiten suomalaisopettajat luottivat omiin kykyihinsä tukea oppilaiden oppimista digitaalisen teknologian avulla (57 %).

Vastaajien mukaan ammatillisen osaamisen tarve on kasvanut huomattavasti oppilasarviointien suhteen. Vaikka arviointikulttuuria on alettu kehittämään aktiivisesti Suomessa, on se muuttunut verkkaisesti. Arviointia ei ehkä koeta kiinteäksi osaksi opetus- ja oppimisprosessia, ja siksi arviointikäytänteet pysyvät helposti perinteisinä summatiivisina arviointina. Arvioinnin kehittämistarpeiden taustalla on huoli opettajien arviointiosaamisen tasosta. Uuden opetussuunnitelman (2014) seurauksena arviointi on muutoksessa. Tätä on tärkeä pohtia myös opettajankoulutuksessa.

Yli puolet suomalaisopettajista nimeää ammatillisen osaamisen kehittämistoimintoihin osallistumisen esteeksi työaikataulunsa ja kannustimien puutteen. Osallistuminen ei vaikuta palkka- tai urakehitykseen. Usein tarjolla ei ole sopivaa kehittämistoimintaa ja siihen osallistuminen on kallistunut.

Osallistuminen ammatillista kehittymistä tukevaan koulutukseen estää myös koulutuksen pirstaleisuus ja koulujen ylläpitäjien heikentyneet taloudelliset mahdollisuudet tukea henkilöstön kouluttautumista. Koulutuksen osallistumisesteiden kartoittaminen ja niiden suunnitelmallinen vähentäminen ovat opetushallinnon keskeisiä tulevaisuuden haasteita. On tarpeen miettiä, miten uralla eteneminen mahdollistetaan ja miten omaehtoiseen ammatilliseen kehittämiseen kannustetaan opettajan työssä. Oma kehittyminen tulee saada näkyväksi arjen työssä ja siitä palkitsemisessa. Aktiivisuuden ammatillisessa kehittämisessä tulee heijastua myös urakehitykseen. Osaamisen kehittämistä tulisi suunnitella systemaattisesti paikallisella tasolla ja rehtoreiden sekä koulutoimen johtajien pedagogista johtajuutta tulisi vahvistaa opettajien ammatillisen osaamisen kehittämisen suunnittelemisessa.

8.8 Täydennyskoulutusta kehitettävä

Opettajien täydennyskoulutuksen tärkeyttä korostettiin jo TALIS 2013 -raportissa ja sitä on syytä korostaa edelleen. Täydennyskoulutuksen on nykyistä herkemmin otettava huomioon opettajan koulutustarpeiden erilaisuus työuran aikana. Tulevaisuuden täydennyskoulutus lähtee nykyistä vahvemmin työyhteisöjen kehittämisestä, jolloin opettajien erilaiset osaamiset täydentävät toisiaan yhteisön tavoitteiden suuntaisesti. Tämä vaatii tietoista opettajuuden ammatillisen osaamisen pitkäjänteistä kehittämistä.

Opettajille on valtakunnallisesti tarjolla paljon ilmaista koulutusta, mutta samalla TALIS 2018 -tutkimuksen mukaan opettajien kokemat esteet täydennyskoulutukseen osallistumisessa, erityisesti koulutuksen kalleus, ovat lisääntyneet. Esteiden tarkempi selvittäminen kansallisella tasolla on tärkeää. On löydettävä tasapaino tarjonnan ja kysynnän välillä ammatillisen osaamisen kehittämisen järjestämisessä. Täydennyskoulutuksen järjestämisen perustana tulisi olla suunnitelmallinen jatkumo esimerkiksi opettajien henkilökohtaisten koulutus- ja kehittämissuunnitelman avulla. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016 -raportin mukaan tällaisten suunnitelmien osuus perusopetuksen opettajilla olikin 2012 vuoden 10 prosentista noussut 39 prosenttiin vuonna 2015 (Kumpulainen, 2017). Suunnitelmallisuus mahdollistaa koulutuksen järjestäjien resurssien tehokkaamman kohdistamisen täydennyskouluttautumiseen. Myös rehtoreiden tukeminen osaamisen johtamisessa on tarpeen. TALIS 2018 -tutkimuksessa rehtorit kokivat tarvitsevansa kolmanneksi eniten lisää osaamista juuri opettajien ammatillisen osaamisen kehittämisen suunnittelemisessa.

Suunnitelmallinen jatkumo toisi täydennyskoulutukseen myös tutkimusperustaisuutta. Tutkimustoiminnan tulee kohdentua lähemmäksi opettajan arkea. Tutkimuksen tulee myös haastaa opettajat kriittiseen ajatteluun opetuksen ja opettajuuden suunnasta. Lisäksi perinteinen koulun ulkopuolella tarjottava täydennyskoulutus ei vastaa riittävästi opettajien kokemiin osaamisvajeisiin. Ammatillisen kehityksen tuki on tuotava eri keinoin osaksi arjen koulukulttuuria. Luokkahuoneiden ovien tulee avautua opettajien keskinäiselle oppimiselle, yhteistyölle ja rohkaisevalle palautteelle.

LÄHTEET

Kouluterveyskysely, 2017. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia Kumpulainen, T. (toim.), (2017). Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2. https://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_2016.pdf

OAJ:n viestit päättäjille (2019). Ratkaisuja Suomelle. https://www.oaj.fi/contentassets/51db84ec3df24f4197528b2578cb3c27/oaj_ratkaisuja_suomelle_a4_20s_kevyt_sivuittain002.pdf

OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en

OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.

Opetusalan työolobarometri 2017, (2018). OAJ:n julkaisusarja 5. https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014. https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus

Sihvo, S. (2019). Wertschätzung in der Schule: Deutsche un finnische Schulen Im Vergleich. Tampere: Väitöskirja Seija Sihvo.

SOOL, (2019). Suositukset uuden opettajan perehdytykselle https://www.sool.fi/site/assets/files/3335/opettajien_perehdytys_selvitys_2019_alustavat_tulokset.pdf

Taajamo, M., Puhakka, E. Välijärvi, J., (2014). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Yläkoulun ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 15.

Tanhua-Piiroinen, E., Kaarakainen, S-S., Kaarakainen, M-T, Viteli, J., Syvänen, A., Kivinen, A., (2019). Digiajan peruskoulu. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 6/2019.

LIITTEET

Liite 1 Ohjausryhmä

Opetushallituksen asettama kansallinen ohjausryhmä

opetusneuvos Armi Mikkola, opetus- ja kulttuuriministeriö
opetusneuvos Aija Rinkinen, opetus- ja kulttuuriministeriö
johtaja Aki Tornberg, opetus- ja kulttuuriministeriö
professori Jari Lavonen, Helsingin yliopisto
yksikön päällikkö Anu Räisänen, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI
yksikön päällikkö Elina Harjunen, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI
erityisasiantuntija Liselotte Eskelinen, Suomen Kuntaliitto
erityisasiantuntija Kyösti Värri, Suomen Kuntaliitto
erityisasiantuntija Päivi Lyhykäinen, Opetusalan ammattijärjestö OAJ
johtaja Gun Oker-Blom, Opetushallitus
opetusneuvos Anneli Rautiainen, Opetushallitus
opetusneuvos Kristina Kaihari, Opetushallitus
erityisasiantuntija Timo Kumpulainen Opetushallitus
opetusneuvos Kristiina Volmari (puheenjohtaja), Opetushallitus
sihteeri Olga Lappi, Opetushallitus

Ohjausryhmän asiantuntijat

projektipäällikkö Matti Taajamo, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos
apulaisprojektipäällikkö Eija Puhakka, Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos

Liite 2 Suomi kansainvälisestä näkökulmasta



The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) is an international, large-scale survey of teachers, school leaders and the learning environment in schools. This note presents findings based on the reports of lower secondary teachers and their school leaders in mainstream public and private schools.

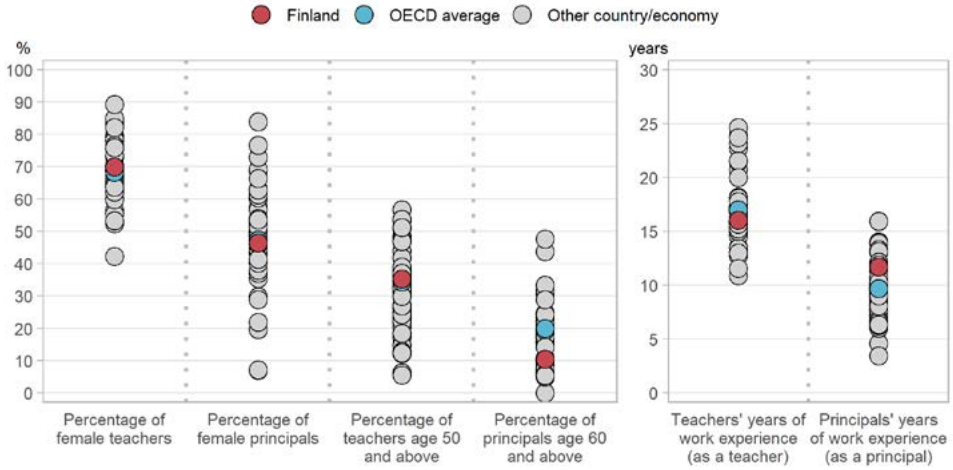
Finland

Who are today's principals and teachers and the students in their classrooms?

- Teaching was the first-choice career for 59% of teachers in Finland and for 67% in OECD countries and economies participating in TALIS. In terms of why they joined the profession, at least 66% of teachers in Finland cite the opportunity to influence children's development or contribute to society as a major motivation.
- In Finland, teachers are, on average, 45 years old, which is higher than the average age of teachers across OECD countries and economies participating in TALIS (44 years old). Furthermore, 35% of teachers in Finland are aged 50 and above (OECD average 34%). This means that Finland will have to renew about one out of three members of its teaching workforce over the next decade or so.

Figure 1. Socio-demographic and experience profiles of teachers and school leaders

Results based on responses of lower secondary teachers and principals



Note: Only countries and economies with available data are shown.
Source: OECD, TALIS 2018 Database, Tables I.3.17, I.3.21, I.3.1, I.3.5, I.3.9 and I.3.13.

- In Finland, principals are, on average, 50 years old, which is lower than the average age of principals across OECD countries and economies participating in TALIS (52 years old). Furthermore, 10% of principals in Finland are aged 60 and above, compared to 20% on average across the OECD.
- Information about the gender distribution of the teacher and principal workforces makes it possible to gauge the degree of gender imbalance in the teaching profession and of gender disparities in the scope for promotion to leadership positions. In Finland, only 46% of principals are women, compared to 70% of teachers. This can be benchmarked against the OECD averages of 47% of women among school leaders and 68% among teachers.
- In terms of classroom environments, relations between students and teachers are positive overall, with 97% of teachers in Finland agreeing that students and teachers usually get on well with each other. However, 29% of principals report regular acts of intimidation or bullying among their students, which is higher than the OECD average (14%).
- In Finland, 17% of teachers work in schools where at least 10% of the students have a migrant background (OECD average 17%). At the same time, 98% of school leaders report that their teachers believe that children and young people should learn that people of different cultures have a lot in common (OECD average 95%).

What practices are teachers using in the classroom?

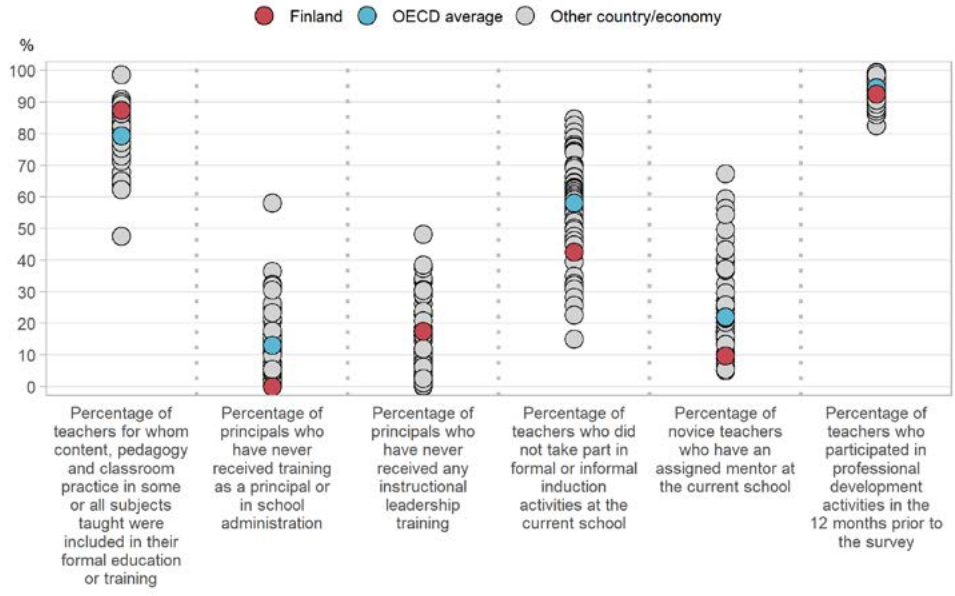
- Among the range of instructional practices TALIS asks teachers about, those aimed at enhancing classroom management and clarity of instruction are widely applied in Finland, as well as across the OECD countries and economies participating in TALIS. For instance, in Finland, 60% of teachers report frequently calming students who are disruptive (OECD average 65%) and 73% report frequently explaining how new and old topics are related (OECD average 84%).
- Practices involving student cognitive activation, which are known to be important for student learning, are less widespread, with about half of teachers using these methods across the OECD. Specifically, in Finland, 26% of teachers report frequently asking students to decide on their own procedures for solving complex tasks, compared to 45% on average across the OECD.
- During a typical lesson, teachers spend 80% of classroom time on actual teaching and learning, on average in Finland, which is higher than the OECD average of 78%.
- In the past five to ten years, classroom time spent on actual teaching and learning has decreased in about half of the countries and economies participating in TALIS. In the past five years in Finland, classroom time spent on actual teaching and learning has remained stable.
- In Finland, 79% of teachers routinely assess their students' progress by observing them and providing immediate feedback (OECD average 79%), while 86% of teachers report administering their own assessments to their students (OECD average 77%) and 45% of teachers frequently let students evaluate their own progress (OECD average 41%).
- Overall, a vast majority of teachers and school leaders view their colleagues as open to change and their schools as places that have the capacity to adopt innovative practices. In Finland, 75% of teachers also report that they and their colleagues support each other in implementing new ideas. This is lower than the average share across the OECD countries and economies participating in TALIS (78%).

How are teachers and school leaders trained?

- During their initial education and training, 87% of teachers in Finland were instructed on subject content, pedagogy and classroom practice – a share that is higher than the average of OECD countries and economies participating in TALIS (79%). In Finland, 57% of teachers report having participated in some kind of formal or informal induction when they joined their current school, compared to 42% of teachers across OECD countries and economies participating in TALIS.
- While school principals across the OECD generally consider mentoring to be important for teachers' work and students' performance, 22% of novice teachers (with up to 5 years of experience) have an assigned mentor. In Finland, this share amounts to 10%.
- On average across the OECD, school leaders usually have a higher level of educational attainment than teachers. However, only half of them complete a training course or programme for principals at least once before taking up their position as principal. In Finland, 88% of school leaders have completed a programme or course in school administration or training for principals (OECD average 54%), and 48% have completed an instructional leadership training programme or course (OECD average 54%), before taking up their position as principal.

Figure 2. Initial and continuous training

Results based on responses of lower secondary teachers and principals



Note: Only countries and economies with available data are shown.
Source: OECD, TALIS 2018 Database, Tables I.4.14, I.4.28, I.4.39, I.4.64, I.5.2 and I.5.10.

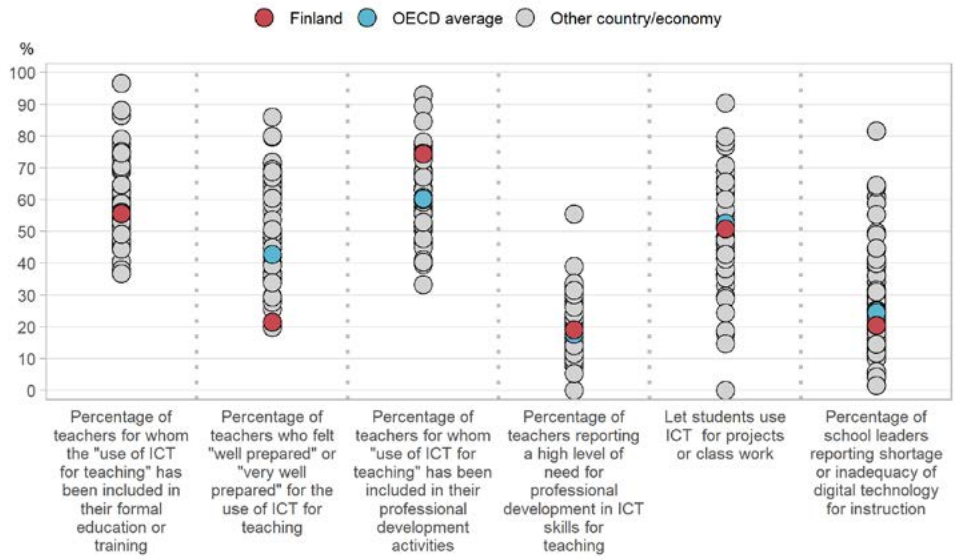
- Taking part in some kind of in-service training is commonplace among teachers and principals in Finland, with 93% of teachers (OECD average 94%) and 99% of principals (OECD average 99%) attending at least one professional development activity in the year prior to the survey.
- Attending courses and seminars is one of the most popular types of professional development for teachers across the OECD. In Finland, 68% of teachers participate in this kind of training, while 14% of teachers participate in training based on peer learning and coaching. It is interesting to note that teachers, across the OECD, report that professional development based on collaboration and collaborative approaches to teaching is among the most impactful for them.
- Teachers in Finland appear satisfied with the training they received, as 79% report that it had a positive impact on their teaching practice, a share that is lower than the average of OECD countries and economies participating in TALIS (82%). It is also true that teachers who report participating in such impactful training tend to display higher levels of self-efficacy and job satisfaction.
- But some areas of professional development are still lacking, according to teachers. Across the OECD, developing advanced ICT skills is one area in which teachers say that they need more training, along with teaching in multicultural/multilingual settings and teaching students with special needs. Among these three areas, teachers in Finland expressed a higher need for training in ICT for teaching.

Teaching ICT

- On average in Finland, 51% of teachers “frequently" or "always" let students use ICT for projects or class work, which is not significantly different from the average of OECD countries and economies participating in TALIS (53%).
- In Finland, 56% of teachers reported that the "use of ICT for teaching" has been included in their formal education or training, while 21% of teachers on average felt prepared for the use of ICT for teaching when they finished their studies.
- Furthermore, although 74% of teachers on average participated in professional development activities including "use of ICT for teaching" in the 12 months prior to the survey, training in "use of ICT for teaching" is the professional development topic with the highest percentage of teachers reporting a high need for it – 19% in Finland (compared to 18% across the OECD).
- On average in Finland, 20% of school principals report that delivery of quality instruction in their school is hindered by a shortage or inadequacy of digital technology for instruction (compared to 25% across the OECD).

Figure 3. A snapshot of teaching ICT

Results based on responses of lower secondary teachers and principals



Note: Only countries and economies with available data are shown.
Source: OECD, TALIS 2018 Database, Tables I. 4.13, I. 4.20, I. 5.18, I. 5.21, I. 2.1 and I. 3.63.

Key features of TALIS 2018

TALIS uses questionnaires administered to teachers and their school principals to gather data. Its main goal is to generate internationally comparable information relevant to developing and implementing policies focused on school leaders, teachers and teaching, with an emphasis on those aspects that affect student learning. It gives a voice to teachers and school leaders, allowing them to provide input into educational policy analysis and development in key areas.

First, TALIS helps policy makers to review and develop policies that promote the teaching profession and the best conditions for effective teaching and learning. Second, TALIS helps teachers, school leaders, and education stakeholders to reflect upon and discuss their practice and find ways to enhance it. Third, TALIS builds upon past research, while informing the future work of researchers.

- Nine main themes were selected for inclusion in the TALIS 2018 survey: teachers' instructional practices; school leadership; teachers' professional practices; teacher education and initial preparation; teacher feedback and development; school climate; job satisfaction; teacher human resource issues and stakeholder relations; and teacher self-efficacy. Two cross-cutting themes were added to this list: innovation; and equity and diversity.
- The international target population for TALIS is composed of lower secondary teachers and their school leaders in mainstream public and private schools. TALIS 2018 offered three additional options: 15 countries and economies also surveyed teachers and school leaders in their primary schools (ISCED level 1), 11 countries and economies did so in their upper secondary schools (ISCED level 3) and 9 countries and economies conducted the survey in schools that participated in the 2018 OECD Programme for International Student Assessment (PISA).
- In each country, a representative sample of 4 000 teachers and their school principals from 200 schools was randomly selected for the study. Across all survey components, approximatively 260 000 teachers responded to the survey, representing more than 8 million teachers in 48 participating countries and economies. In Finland, 2 851 lower secondary teachers and 148 principals completed the TALIS questionnaires.
- TALIS 2018 findings will be released in two volumes. The first volume, *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, published on 19 June 2019, explores the knowledge and skills dimension of teachers and school leaders' professionalism. The second volume, *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, to be published in early 2020, will focus on prestige, career opportunities, collaborative culture and responsibility and autonomy.

This work is published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD. The opinions expressed and arguments employed herein do not necessarily reflect the official views of OECD member countries.

This document, as well as any data and any map included herein, are without prejudice to the status of or sovereignty over any territory, to the delimitation of international frontiers and boundaries and to the name of any territory, city or area.

References

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

For more information on TALIS 2018 visit http://www.oecd.org/education/talis/

Data can be found also on line by following the StatLinks under the tables and charts in the publication.

Explore, compare and visualise more data and analysis using: http://gpseducation.oecd.org/.

Questions can be directed to:	**Country note author:**
TALIS team	Markus Schwabe
Directorate for Education and Skills	Directorate for Education and Skills
TALIS@oecd.org	Markus.Schwabe@oecd.org

Verkkojulkaisu
ISBN 978-952-13-6612-3
ISSN 1798-8926

Opetushallitus
www.oph.fi