

<https://helda.helsinki.fi>

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja niiden arviointi osana oppiaineen arviointia

Ouakrim-Soivio, Najat

Gaudeamus

2022-05

Ouakrim-Soivio , N 2022 , Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja niiden arviointi osana oppiaineen arviointia . julkaisussa N Hienonen , P Nilivaara , M Saarnio & M-P Vainikainen (toim) , Laaja-alainen osaaminen kouluissa : Ajattelijana ja oppijana kehittyminen . Gaudeamus , Sivut 218-229 . < <https://www.gaudeamus.fi/teos/laaja-alainen-osaaminen-koulussa/> >

<http://hdl.handle.net/10138/354736>

unspecified
publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

17

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja niiden arviointi osana oppiaineiden arviointia

Najat Ouakrim-Soivio

Jo vuosikymmenien ajan eri maiden koulutusjärjestelmissä ja kansainvälisissä yhteisöissä, kuten esimerkiksi OECD:ssä, on määritelty tulevaisuuden taitoja (*21st century skills*) (ks. luku 1). Niillä on pyritty kuvaamaan työelämässä ja nopeasti muuttuvissa toimintaympäristöissä tarvittavia taitoja. Yksi tunnetuimmista tulevaisuuden avaintaitojen malleista lienee ATC21S-hankkeessa¹ kehitetty KSAVE, joka tulee sanoista *knowledge* (tiedot), *skills* (taidot), *attitudes* (asenteet), *values* (arvot) ja *ethics* (etiikka). KSAVE-mallissa tulevaisuuden avaintaidot muodostuvat ajattelun taidoista, johon kuuluvat luovuus ja innovatiivisuus, kriittinen ajattelu, ongelmaratkaisutaidot ja päätöksenteko sekä oppimaan oppiminen.

Tulevaisuuden taitoja on määritelty myös pohtimalla sitä, mitä taitoja ja valmiuksia opetuksen ja koulutuksen tulisi antaa oppijoille, jotta nämä menestyisivät tulevaisuuden työelämässä. Näitä taitoja ovat viestintätaidot omalla äidinkielellä, vieraiden kielten osaaminen, ongelmanratkaisukyky, oppimaan oppiminen sekä analyyttinen ja kriittinen ajattelu, matematiikan osaaminen, perusosaaminen luonnontieteessä ja teknologiassa, vuorovaikutus- ja tunnetaidot, aloitekyky ja yritteliäisyys, luovuus sekä digitaaliset taidot.²

Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriö on ryhmitellyt yhteiskunnassa tarvittavat kansalaisten taidot ajattelun taitoihin, työskentely- ja vuorovaikutustaitoihin, käden ja ilmaisun taitoihin, osallistumisen ja vaikuttamisen taitoihin sekä itsetuntemuksen ja vastuullisuuden taitoihin.³ Useissa maissa tulevaisuuden avaintaidot on liitetty osaksi kansallista opetussuunnitelmaa niin, että ne ovat osa eri oppiaineiden opetusta.⁴ Näin on toimittu myös Suomessa, kun laaja-alaisen osaamisen tavoitekokonaisuudet otettiin osaksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS) vuonna 2014. Aiempi arviointi- ja tutkimustieto oli osoittanut, etteivät väljät kansalliset linjaukset aihekokonaisuuksista olleet tukeneet riittävästi opetuksen järjestäjiä ja kouluja opetuksen eheyttämisessä (ks. myös luku 9).⁵ Laaja-alainen osaaminen määritellään yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelmaperusteissa KSAVE-mallia mukailien tietojen, taitojen, asenteiden, arvojen ja tahdon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jonka kehittyminen alkaa varhaislapsuudessa ja jatkuu läpi elämän.⁶

Yleissivistävässä koulutuksessa laaja-alaista osaamista opetetaan ja opiskellaan osana eri oppiaineita. Tavoitteena on, että kukin oppiaine yhdistää laaja-alaisen osaamisen opettamisen oman tiedon- ja taidonalansa tavoitteisiin, sisältöihin ja menetelmiin. Tästä syystä laaja-alaiselle osaamiselle asetetut tavoitteet ja sisällöt on määritelty perusteissa myös eri oppiaineiden kuvauksissa. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjillä on mahdollisuus tarjota laaja-alaisen osaamisen tavoitekokonaisuudet opetettaviksi sellaisina kuin ne on kansallisesti määritelty opetussuunnitelmien perusteissa. Paikallisissa opetussuunnitelmissa on voitu myös täydentää käytännön toteuttamista, painottaa paikallisesti tiettyjä tavoitekokonaisuuksia ja kuvata järjestelyjä ja toimenpiteitä, joilla laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden toteutumisesta opetuksessa huolehditaan ja seurataan.⁷

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden opettaminen ja opiskelu osana eri oppiaineita vaikuttaa ensi tuntumalta selkeältä. Eri yhteyksissä laaditut arvioinnit ja selvitykset ovat kuitenkin osoittaneet, että perusopetuksen opettajista on muun muassa haastavaa arvioida laaja-alaista osaamista osana oppiainejakoista opetusta. Vaikka POPSissa laaja-alainen osaaminen on viety osaksi oppiaineiden tavoitteita, käytännön opetustyössä niiden yhteys jää tulkinnanvaraiseksi.⁸ Myös Opetushallituksen tekemän opetussuunnitelmien toimeenpanoa koskevan analyysin mukaan paikallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmatyössä vaikeimmin sovellettavat kohdat olivat POPSin arviointiluku 6, monialaiset oppimiskokonaisuudet (luku 4.4) ja laaja-alainen osaaminen (luku 3.3).⁹

Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan POPSin mukaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Laaja-alaisen osaamisen tarpeellisuutta perustellaan muun muassa sillä, että laaja-alaisen osaamisen lisääntynyt tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista, joiden myötä ihmisenä kasvamisen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. Seitsemän laaja-alaisen osaamisen tavoitekokonaisuuden yhteisenä tavoitteena on tukea oppilaan ihmisenä kasvamista, edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestäväen elämäntavan edellyttämää osaamista oppilaan ikäkausi huomioiden.

Laaja-alaisen osaamisen tavoitekokonaisuuksia opetetaan, opiskellaan ja arvioidaan oppiaineen tiedon- ja taidonalan sisältöjä ja menetelmiä käyttäen, kyseisen oppiaineen kontekstissa. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet täsmennetään vuosiluokkakokonaisuuksittain. Tavoitteet on otettu huomioon oppiaineiden tavoitteiden ja keskeisten sisältöalueiden määrittelyssä. Oppiainekuvauksissa osoitetaan oppiaineiden tavoitteiden yhteys laaja-alaiseen osaamiseen.¹⁰

ARVIOINNIN ROOLIT JA TEHTÄVÄT KOULULÄHTÖISESSÄ JÄRJESTELMÄSSÄ

Suomalaista yleissivistävää koulutusta kuvataan arvioinnissa niin sanotuna koululähtöisenä järjestelmänä (*School-Based Assessment, SBA*), jossa opettaja arvioi oppilaan opintojen edistymistä koko oppimisprosessin ajan. Opettaja voi arvioinnin avulla mukauttaa opetustaan ja opetusmenetelmiään niin, että ne sopivat paremmin oppilaiden tarpeisiin.¹¹ Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen normeissa arvioinnin erilaisia tehtäviä määritellään oppimista tukevan formatiivisen arvioinnin (*assessment of learning; assessment as learning*) ja osaamisen summatiivisen arvioinnin (*assessment of learning*) näkökulmista.¹² Formatiiivisessa arvioinnissa tuetaan ja ohjataan oppimista, kuvataan oppilaalle hänen edistymistään, tehdään näkyväksi oppimisen solmukohtia ja korjataan virheitä. Oppimista tukevan arvioinnin keskeisimpiä tehtäviä on auttaa oppijaa ymmärtämään omaa toimintaansa eli sitä, miten hän on edistynyt suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja mitä hänen tulisi vielä tehdä saavuttaakseen ne.¹³

Summatiivisessa arvioinnissa on kyse osaamisen arvioimisesta, jota tyypillisimmillään toteutetaan opintojakson tai oppimiskokonaisuuden päättyessä. Summatiivinen arviointi kuvaa oppilaalle ja opettajalle, miten hyvin osaamiselle asetetut tavoitteet on saavutettu.¹⁴ Osaamisen arviointi tapahtuu yleensä tietyn oppimiskokonaisuuden päätteeksi tai sovituna ajankohtana, kuten lukukauden päättyessä.¹⁵ Lisäksi summatiivisen arvioinnin yksi perustehtävistä on laittaa oppilaat ja opiskelijat osaamisen perusteella tasojärjestykseen. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä tämä tarkoittaa perusopetuksen ja lukiokoulutuksen päättövaihetta, kun oppilaat ja opiskelijat hakeutuvat jatko-opintoihin perusopetuksen päättöarvosanoilla tai ylioppilastutkinnossa suorittamiensa kokeiden arvosanoilla.

Kolmas arvioinnin tehtävä, joka esiintyy suomalaisissa opetussuunnitelmaperusteissa vain implisiittisesti, on lähtötason arviointi (diagnostinen arviointi). Sen tehtävänä on kuvata opettajalle ja oppijalle itselleen, miten jälkimmäinen hallitsee arvioinnin kohteena olevia tieto- ja taitotavoitteita. Lähtötason arviointi auttaa opettajaa määrittelemään ja asettamaan tavoitteita ja oppijaa ymmärtämään, mitä hän jo osaa ja mihin hänen kannattaa kiinnittää huomiota esimerkiksi uuden opintojakson tai oppimiskokonaisuuden alkaessa. Lähtötason arviointi on etukäteisarviointia, jonka tehtävänä on auttaa opettajaa opetuksen suunnittelussa ja oppimisen tukemisessa.

Arvioinnin tiedetään ohjaavan oppimista ja opiskelua.¹⁶ Käytännössä arvioinnin ohjaava vaikutus (*backwash effect of assessment*) ilmenee esimerkiksi tilanteissa, joissa vaikeaksi koetut arvioinnin kohteet jätetään käsittelemättä tai joissa opetettaviksi valikoituvat helposti arvioitavissa olevat teemat. Tällaisen ohjausvaikutuksen on todettu vähentävän opetussuunnitelmaan perustuvaa opetusta ja oppimista.¹⁷

Marilyn Binkleyn ja kumppaneiden mukaan taitojen arvioinnissa tulisi keskittyä osaamisen arvioinnin sijasta oppimista tukevaan, formaatiiviseen arviointiin.¹⁸ Oppimista edistävän arvioinnin avulla oppilaalla on mahdollisuus korjata virheellistä ajatteluaan, suunnata toimintaansa uudelleen, tarkentaa ymmärrystään opeteltavista taidoista ja jatkaa eteenpäin opiskelussaan. Tehtävät, jotka antavat mahdollisuuksia osoittaa tietojen soveltamista käytännössä, auttavat oppijaa yhdistämään osaamistaan autenttisissa tilanteissa tai ympäristöissä. Taitoja arvioitaessa kohteena ei ole ainoastaan tiedollinen osaaminen vaan myös se, miten oppija osaa tulkita ja soveltaa tietojaan erilaisissa tilanteissa tai osana

ongelmaratkaisua. Siksi esimerkiksi laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien arvioinnissa on keskeistä, että oppilas pääsee osoittamaan erilaisten taitojen soveltamista käytännössä.¹⁹

Käytännön soveltamistaitoja vaativien tehtävien tuottaminen, autenttisten oppimistilanteiden luominen ja ongelmaratkaisukykyä mitattaavien tehtävien laatiminen kuulostaa helpolta, mutta käytännössä se ei ole aina niin yksinkertaista. Oppiainekontekstissa tapahtuva opettaminen ja opiskelu kääntävät taitojen arvioinnin helposti osaamisen summatiiviseksi arvioinniksi sen sijaan, että tuotoksissa tai tehtävissä arvioitaisiin argumentaatio-, soveltamis- ja ongelmaratkaisutaitoja tai valittujen strategioiden toimivuutta. Niin kauan, kun arviointi nähdään vain osaamisen arviointina, jonka tehtävänä on kuvata osaamiselle asetettujen (tiedollisten) tavoitteiden saavuttamista, pysyy taitojen arviointi esimerkiksi koulukontekstissa haastavana.

Australian SACE-järjestelmässä (*South Australia Certificate of Education*) on tuotu suullisten ja kirjallisten kokeiden ja muiden osaamisen näyttöjen rinnalle kuvaukset, jotka antavat mahdollisuuden arvioida myös erilaisia taitoja. SACE-järjestelmässä arvioidaan myös sitä, missä määrin oppilas kykenee

- toimimaan oppimisprosessissaan aktiivisesti ja itseensä luottaen
- kantamaan vastuuta omasta oppimisestaan
- ottamaan tehtäväksi haasteellisia ja vaihtelevia oppimistehtäviä
- työskentelemään yksin ja yhdessä muiden kanssa
- soveltamaan loogisesti, kriittisesti ja innovatiivisesti tietojaan erilaisissa ongelmaratkaisua vaativissa tilanteissa
- käyttämään kieltä kommunikoidessaan monipuolisesti
- valitsemaan ja käyttämään numeroita sekä erilaisia teknologioita
- toimimaan aktiivisena kansalaisena, joka kantaa vastuuta myös muista sekä
- suhtautumaan myönteisesti elinikäiseen oppimiseen.

Edellä kuvatut taidot on yhdistetty viideksi kokonaisuudeksi (kommunikaatiotaidot, kansalaisena toimimisen taidot, henkilökohtaisen edistymisen taidot, työskentelytaidot ja oppimisen taidot), jotka on liitetty kaikkiin oppiaineisiin ja joita arvioidaan osana kulloistakin oppiainetta. Eri oppiaineissa joitain taitoja painotetaan opetettaessa ja arvioitaessa oppiaineen tiedonalan mukaan enemmän kuin joitain toisia.²⁰

LAAJA-ALAISEN OSAAMISEN TAVOITTEET OSANA YLEISSIVISTÄVÄN KOULUTUKSEN ARVIOINTINORMEJA

Voimassa olevat perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet määräävät laaja-alaisen osaamisen tavoitteista, että ne opetetaan, opiskellaan ja arvioidaan osana eri oppiaineita.²¹ POPSissa oppiainekohtaisessa osiossa kyseinen rakenne ilmenee taulukosta 17.1, jossa on esimerkki siitä, miten historiassa vuosiluokilla 7–9 oppiaineen tavoitteet (T₃) ja sisällöt (S₁–S₆) on sidottu tiettyihin laaja-alaisen osaamisen tavoitekokonaisuuksiin (L₁, L₂, L₄).

Taulukko 17.1 Laaja-alaisen osaamisen tavoitekokonaisuudet osana oppiaineen (historia) rakennetta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014).

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
T ₃ auttaa oppilasta ymmärtämään, että historiallista tietoa voidaan tulkita eri tavoin	S ₁ –S ₆	L ₁ , L ₂ , L ₄

POPSin täsmennettyyn arviointilukuun on kirjattu:

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden saavuttamista ei arvioida oppiaineista erillisinä. Kun opettaja toteuttaa arvioinnin oppiaineiden tavoitteiden ja kriteereiden mukaisesti, tulevat myös laaja-alaisen osaamisen tavoitealueet arvioituiksi.²²

Täsmennys on tullut uudistettuun arviointinormiin osittain siksi, että osa opetuksen järjestäjistä on tulkinnut laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden saavuttamisen arviointia nimenomaan osaamisen arvioinnin kautta. Tämä on johtanut joissain kouluissa siihen, että oppilaat ovat saaneet oppiainekontekstista erillisiä todistuksia, joissa on arvioitu oppilaan osoittamaa osaamista laaja-alaisen osaamisen eri alueilla.²³

Sen sijaan oppiainekohtaisesti laadituissa päättöarvioinnin kriteereissä²⁴ ei ole lainkaan mainittu laaja-alaisen osaamisen tavoitteita tai niiden arviointia. Valittu linjaus viitannee siihen, että normeilla halutaan ohjata opettajia toteuttamaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden arviointia nimenomaan osana oppimista tukevaa ja edistävää arviointia. Vaikka täsmennetty ja uudistettu perusopetuksen arviointiluku (POPS, luku 6) muodostaa kokonaisuuden päättöarvioinnin kriteereiden kanssa,

voidaanko olettaa, että opettajat yleisesti ymmärtävät, että laaja-alaisen osaamisen tavoitekokonaisuudet arvioidaan juuri oppimista tukevan ja edistävän arvioinnin näkökulmasta?

Edellä esitetty kysymys on olennainen myös siksi, että perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteet eivät näytä muodostavan jatkumoa laaja-alaisen osaamisen opettamisessa, opiskelussa tai arvioinnissa (ks. myös luku 9). Siinä missä perusopetuksessa laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia arvioidaan formatiivisesta näkökulmasta, lukio-koulutuksen arviointiluvussa ohjataan myös niiden summatiiviseen eli osaamisen tasoa mittaavaan arviointiin. Osaamisen arvioinnin korostaminen ilmenee lukion kolmessa eri kohdassa. Lukion opetussuunnitelman perusteiden arviointiluvun alussa kuvataan oppimista edistävän ja osaamisen arvioinnin tehtäviä. Oppimista edistävää, formatiivista arviointia ja sen tehtäviä kuvaavassa osiossa laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden arviointia ei ole mainittu lainkaan. Sen sijaan summatiivisen arvioinnin yhteydessä on kuvattu laaja-alaisen osaamisen arviointia nimenomaan oppiaineen osaamisen arvioinnin kontekstissa:

Tätä tehtävää toteuttaa osaamisen ja opitun arviointi, summatiivinen arviointi. Osaamisen arviointi perustuu todennettuun näyttöön siitä, kuinka hyvin ja missä määrin opiskelija on saavuttanut opintojaksolle asetetut tavoitteet. Opintojakson arvosana määräytyy oppiaineen tavoitteiden, keskeisten sisältöjen, oppiaineessa määriteltujen laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden sekä arviointiperusteiden mukaan.²⁵

Myös laaja-alaisen osaamisen arviointia oppiainekontekstista irrallaan käsittelevässä alaluvussa todetaan:

Lukion opetussuunnitelman perusteissa on kuvattu kaikissa oppiaineissa, miten laaja-alaisen osaamisen osa-alueet sisältyvät oppiaineen opintoihin. Ne on otettu huomioon myös oppiaineiden tavoitteissa. Paikallisessa opetussuunnitelmassa määritellään, miten laaja-alaisen osaamisen tavoitteita ja osa-alueita toteutetaan eri opintojaksoissa. Laaja-alainen osaaminen arvioidaan osana kunkin opintojakson formatiivista ja summatiivista arviointia.²⁶

Määräys laaja-alaisen osaamisen arvioinnista, sekä formatiivisesti että summatiivisesti, saattaa olla vahvasti ristiriidassa eri oppiaineissa määriteltujen tavoitteiden kanssa. Samassa perusteasiakirjassa esimerkiksi lukion

historian opetukselle määritellyissä tavoitteissa linjataan, että kyseisessä oppiaineessa opiskelijat harjoittelevat historiallisen empatian taitoja eli asettumista menneisyyden ihmisen asemaan.²⁷ Tavoite on olennainen osa historiallisen ajattelun taitoja, kun opiskelijaa ohjataan ymmärtämään menneisyyden ihmisten tekemiä ratkaisuja.²⁸ Historiallisen empatian taidot liittyvät olennaisesti laaja-alaiseen osaamiseen eettisyyden ja ympäristöosaamisen tavoitteissa: historiallinen empatia vahvistaa opiskelijan kykyä monipuoliseen eettiseen pohdintaan. Yhteiskunnallisessa osaamisessa taas ohjataan opiskelijoita ymmärtämään ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden merkitystä niin menneisyydessä, nykyisyydessä kuin tulevaisuudessaakin. Myös hyvinvointiosaamisen ja vuorovaikeutusosaamisen tavoitteissa korostetaan myötätuntoa, muiden ihmisten huomioon ottamista sekä toisten näkemyksiä arvostavia argumentaatio-taitoja. Ne liittyvät myös olennaisesti historiallisen empatian taitoihin.²⁹

Edellä kuvattua historiallisen empatian taitoa ja siihen kytkeytyviä laaja-alaisen osaamisen tavoitteita on mahdollista tehdä näkyväksi monella eri tavalla osana formatiivista arviointia ja sen perusteella annettavaa palautetta. Sen sijaan se, mitä ja miten arvioida kyseisiä taitoja summatiivisesti, on jo ennen normien käyttöönottoa muodostunut monelle lukion historian opettajalle pulmalliseksi. Vaikka tässä on käytetty historiaa oppiaine-esimerkkinä, edellä kuvattu ongelma laaja-alaisen osaamisen arvioimisesta myös summatiivisesti on noussut esiin muissakin oppiaineissa kuten matematiikassa. Jos perustetekstissä olisi *ja*-sanan sijasta käytetty *tai*-sanaa, edellä kuvattu historiallisen empatian taito ja siihen kytkeytyvät laaja-alaisen osaamisen osa-alueet muuttuisivat arvioinnissa toteuttamiskelpoisiksi. *Tai*-sanan käyttö normitekstissä antaisi opettajalle mahdollisuuden valita, arvioiko hän historiallisen empatian taitoja formatiivisesti vai summatiivisesti. Nyt normissa oleva sana *ja* edellyttää empatiataidon arvioimista myös summatiivisesti.

Velvoitetta arvioida laaja-alaista osaamista myös summatiivisesti on tiedusteltu Opetushallituksen *Usein kysyttyä* -verkkosivulla. Kysymyksen laaditussa vastauksessa pidetään kiinni siitä, että laaja-alaista osaamista tulee arvioida sekä formatiivisesti että summatiivisesti.³⁰ Myös lukion opetussuunnitelman perusteiden paikallisesti päätettävissä asioissa (luku 5.7) koulutuksen järjestäjiä, oppilaitoksia ja opettajia ohjataan arvioimaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteita osana opintojaksojen arviointia myös summatiivisesti.³¹

Mikäli perusopetuksen ja lukiokoulutuksen tulisi muodostaa yleissivistävän koulutuksen jatkumo, se ei toteudu laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksien arvioinnissa myöskään siksi, että perusopetuksessa laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudet ovat tavoitteiltaan ja sisällöiltään erilaiset kuin lukiokoulutuksen perusteissa määritellyt kokonaisuudet.³² Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden ja sisältöjen erilaisuus johtaa käytännössä siihen, että opiskelijalla ei ole lukiokoulutukseen siirryttyään mahdollisuutta seurata omien taitojensa edistymistä koko yleissivistävän koulutuksen ajan.

LAAJA-ALAISEN OSAAMISEN TAIDOT NÄKYVIKSI OPETUKSEN SUUNNITTELULLA JA ARVIOINNILLA

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) raportissa kuvataan laaja-alaisen osaamisen taitojen arviointia yhdeksi haastavimmista teemoista POPSin toimeenpanossa. Kun vuonna 2017 lähes puolet vastaajista katsoi, että arviointikäytännössä oli huomioitu laaja-alainen osaaminen hyvin tai erittäin hyvin, kaksi vuotta myöhemmin enää 35 prosenttia vastaajista oli tätä mieltä.³³ Jos laaja-alainen osaaminen ja sen arviointi näyttävät ”vain perusteista otettujen taulukoiden muodossa koodeina”, kuten yksi Karvin kyselyyn vastanneista asian ilmaisi,³⁴ ollaan vielä kaukana siitä, miten laaja-alaisen osaamisen tavoitteet voivat muodostua osaksi oppiaineiden opetusta, opiskelua ja arviointia.

Kuviossa 17.1 on esimerkki perusopetuksen yhteiskuntaopin tehtävästä, jossa otetaan huomioon laaja-alaisen osaamisen osa-alue Monilukutaito (L4). Tehtävässä on pyritty ottamaan huomioon, että oppilas osoittaa yhteiskuntaopin tietojen soveltamista autenttisessa tilanteessa eli sosiaalisessa mediassa, jossa voidaan edellyttää monilukutaitoa osana käytännön ongelmaratkaisutaitoja.³⁵

Kuviossa esitetyn tehtävän kantavana ajatuksena on tehdä oppilaille näkyväksi monilukutaitoa osana yhteiskunnallisia perustaitoja, opiskelutaitoja ja työelämätaitoja. Samalla oppilaille on luonteva mahdollisuus harjoitella vertaispalautteen antamista ja vastaanottamista osana yhteistä työskentelyä. Kuvattu tehtävä toimii esimerkkinä siitä, miten yhteiskuntaopissa oppilaille on mahdollisuus harjoitella ja osoittaa erilaisten taitojen soveltamista käytännössä ja miten oppilaita voidaan ohjata harjoittelemaan vertaispalautteen antamista ja vastaanottamista osana formatiivisen arvioinnin toteuttamista.³⁶

Tehkää parinne tai ryhmänne kanssa mahdollisimman koukuttava ”klikkiuutinen”, jossa yhdistätte houkuttelevan otsikon ja kiinnostavan kuvan, tekstin tai videon.

- Aloittakaa etsimällä uutinen, jossa on mis-, dis- tai malinformaatiota esimerkiksi sosiaalisen median palveluista, kuten YouTube, Twitter, Facebook, Instagram, Snapchat, WhatsApp (tai joku muu, mikä?)

Kun klikkiuutinen on tehty, arvioikaa vertaisryhmän klikkiuutista seuraavien perustein:

- Kuinka hyvin tehtävä oli ymmärretty, ts. kuinka laaditussa klikkiuutisessa tuli esiin mis-, dis- tai malinformaatio? (Kuinka oppiaineen tietotavoite on saavutettu)
- Miten sosiaalisen median palveluita oli osattu käyttää esimerkkinä? (Kuinka oppiaineen työskentelytavoite ja laaja-alaisen osaamisen tavoite L4 ilmeni klikkiuutisessa)
- Kuinka hyvin klikkiuutisessa oli ymmärretty ja tuotu esiin monilukutaito? (Miten pari tai ryhmä oli osannut soveltaa tuotoksessaan oppiaineen taitotavoitetta ja laaja-alaisen osaamisen tavoitetta L4)

Käyttäkää vertaispalautteessa kirjaimia A–D, jotka on kuvattu palautelomakkeeseen.

Kun olette saaneet vertaisryhmältä palautetta omasta klikkiuutisesta, pohtikaa sen jälkeen vielä

- a. mitä opitte klikkiuutisista
- b. miten voitte hyödyntää monilukutaitoa osana omaa arkeanne?

Kuvio 17.1 Monilukutaidon ryhmä- tai paritehtävä yhteiskuntaoppiin.

LAAJA-ALAINEN OSAAMINEN OSANA OPPIAINEEN ARVIOINTIA

Yleissivistävässä koulutuksessa tulisi käytännössä toteuttaa oppimista ja opetusta tukevaa ja edistymistä näkyväksi tekevää arviointia. Siksi arviointinormien tulisi olla johdonmukaisia ja selkeitä määriteltäessä, mitä laaja-alaisen osaamisen tavoitekokonaisuuksia oppiainekontekstissa arvioidaan ja miten arviointi tapahtuu. Opettajilta laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden opettaminen ja arviointi osana oppiaineita edellyttää puolestaan arvioinnin suunnittelua ja toteutusta osana opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Näin opettajalla on myös mahdollisuus pysähtyä miettimään, miten oppiaineen ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteet tukevat toisiaan ja miten tätä kokonaisuutta tehdään näkyväksi oppijoille osana opetusta, opiskelua, arviointia ja sen pohjalta annettavaa palautetta.

17 LAAJA-ALAISEN
OSAAMISEN TAVOITTEET JA
NIIDEN ARVIOINTI OSANA
OPPIAINEIDEN ARVIOINTIA

1. Griffin, McGaw & Care 2012.
2. Griffin ym. 2012.
3. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.
4. Binkley ym. 2012, 34–36.
5. Halinen & Jääskeläinen 2015, 24; Sulonen ym. 2010.
6. Opetushallitus 2014; 2019b.
7. Opetushallitus 2014.
8. Saarinen ym. 2021.
9. Opetushallitus 2019a.
10. Opetushallitus 2014.
11. Heinonen 2001a, 22; Brookhart 2007, 43.
12. Opetushallitus 2020a ja 2019b.
13. Scriven ym. 1967.
14. Brookhart 2007 43; McMillan 2007, 1.
15. Keurulainen 2013, 37.
16. Biggs & Tang 2011.
17. Griffin ym. 2012, 10.
18. Binkley ym. 2012, 21.
19. Binkley ym. 2012, 59–60.
20. Darling-Hammond 2012, 315.
21. Opetushallitus 2014; 2019b.
22. Opetushallitus 2020a, 6.
23. Vrt. Binkley ym. 2012, 21; Opetushallitus 2019b.
24. Opetushallitus 2020b.
25. Opetushallitus 2019b, 45.
26. Opetushallitus 2019b, 50.
27. Opetushallitus 2019b, 280.
28. Ks. esim. Veijola 2016.
29. Opetushallitus 2019b, 280–281.
30. Opetushallitus 2022.
31. Opetushallitus 2019b, 57.
32. Opetushallitus 2014, 17; 2019b, 10.
33. Saarinen ym. 2021, 73.
34. Saarinen ym. 2021, 147.
35. Ks. Binkley ym. 2021.
36. Binkley ym. 2012, 59–60.