**PEDAGOGISTA OSAAMISTA KOSKEVAT KRITEERIT, ITSEARVIOINTIA JA ALKUTESTIN TULOKSIEN POHTIMISTA**

1. Pohdi suomen kielen ja kirjallisuuden pedagogista osaamistasi tekemäsi itsearvioinnin pohjalta. Tarkastele jokaista pedagogista osaamista koskevaa kriteeriä. Voit esimerikiksi käsitellä vahvuuksiasi ja kehittämiskohteitasi. Muista perustella ja havainnollistaa huomioitasi.  
2. Erittele lyhyesti, mitä ajatuksia tekemäsi itsearviointi sinussa herättää. Esim. onko itsearviointi hyödyllistä ja miksi?  
3. Tarkastele alkutestisi tuloksia. Mitä ajatuksia ne sinussa herättävät? Millaisia tavoitteita asetat oppimisellesi niiden pohjalta?  
  
1. Suomen kieleen ja kirjallisuuteen liittyviä pedagogisen osaamisen alueita on listattuna seitsemän.

1. Kyky eritellä suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen pedagogista kulttuuria sekä oppiaineen pedagogiikkaan liittyviä erilaisia, esim. ideologia, poliittisia ja pedagogisia suuntauksia (esim. kirjallisuuden opetuksen lähestymistavat, kirjoittamisen opetuksen suuntaukset, formalistinen ja funktionaalinen lähestymistapa kielen opetukseen)
2. Tekstien tulkitsemistaitojen pedagogiikka: kyky eritellä, arvioida ja tukea oppilaiden moninaisia tulkitsemisen taitoja monimediaisissa oppimisympäristöissä ja tukea niiden kehittymistä läpi alakoulun
3. Tekstien tuottamisen pedagogiikka: kyky eritellä, arvioida ja tukea tekstien tuottamistaidon (prosessi + tekstilajitietoisuus) kehittymistä monimediaisessa oppimisympäristössä
4. Kielitietoisuuden pedagogiikka: kyky eritellä, arvioida ja tukea kielitietoisuuden kehittymistä
5. Monilukutaidon pedagogiikka eri oppiaineissa ja niitä yhdistävänä tekijänä: kyky ymmärtää suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen erityisluonne sisältö- ja välineaineena sekä kyky jäsentää kielen ilmiöitä ja ohjata monilukutaidon kehittymistä eri oppiaineissa sekä monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa.
6. Oppijalähtöisyys: kyky ymmärtää suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineen ja -sisältöjen merkitys oppijan identiteetin, kehityksen ja hyvinvoinnin näkökulmasta ja kyky hyödyntää oppijoiden omia tekstimaisemia heidän toimijuutensa tukemiseksi (toimijuus = ilmenee mm. oppijoiden yksilöllisinä kokemuksina siitä, missä määrin oppimisympäristö luo mahdollisuuksia tai rajoitteita aktiiviselle osallistumiselle ja vaikuttamiselle sekä antaa oppijalle minäpystyvyyden kokemuksia; on tärkeä yhteisöllisessä tiedonrakentamisen ja merkityksellisen oppimisen elementti)
7. Oppijalähtöisyys: kyky ohjata oppijoita käyttämään metakognitiivisia strategioita taitojensa kehittämisessä (esim. oppimisen suunnittelua, oppimisen ja ymmärryksen kehittymisen seuraamista ja hallinnoimista, työskentelystä nauttimista)

Pohdintaa omasta osaamisestani em. pedagogisen osaamisen alueilla muun muassa vahvuuksien ja kehittämiskohteiden nostamisen kautta.

1. Oppiaineen pedagoginen kulttuuri ja kulttuurin tuomat moninaiset näkökulmat toimivat kehyksenä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa. Perusopetussuunnitelmassa (opetushallitus 2014, s. 103) kerrotaan kielitaidon kehittymisen alkavan varhaislapsuudessa ja jatkuvan elinikäisenä prosessina ja oppilaita ohjataan tiedostamaan sekä omaa että muiden kulttuuristen identiteettien monikerroksellisuutta. Lisäksi siellä tähdennetään (opetushallistus 2014, s. 103), että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävänä on kehittää oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja ja ohjata heitä kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista ja tulemaan tietoisiksi itsestään viestijänä ja kielenkäyttäjänä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus vastaa yhdessä muiden oppiaineiden ja kotien kanssa oppilaiden kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentumisesta (opetuhallitus 2014, s. 104). Sen lisäksi, että äidinkielellä ja kirjallisuudella on kulttuurinen status, puhutaan myös pedagogisesta kulttuurista eli siitä miten suunnitellaan jokaisen oppilaan tarpeita koskettava oppimisympäristö oppimistapoineen ja -menetelmineen. Miten opettaja pystyy luomaan mahdollisimman rikkaan pedagogisen kulttuurin luokkaansa?

Itse olen kasvanut monilapsisessa perheessä, jossa on rikas kieli- ja vuorovaikutusympäristö. Se on toiminut alustana omalla äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisen polulla. Perheessämme on keskusteltu asioista ja ilmapiiri on ollut hyvin avoin monenlaiselle viestinnälle: siinä missä toinen vetäytyy haastavien asioiden kohtaamisessa, toinen taas haluaa jutella asioista avoimesti. Vanhempien tehtävänä on vastata monenlaisiin tapoihin olla vuorovaikutuksessa ja luoda ilmapiiriä turvalliseen kohtaamiseen ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Äitini Etelä-Pohjanmaan murre toi kotimme kieli- ja viestintäympäristöön persoonallisen lisän. Siirtyessäni kouluun, äidinkieli- ja kirjallisuus -oppiaine oli mielestäni yksi mukavammista ja helpoimmista oppiaineista. Olen nauttinut aina tarinoista, kirjoittamisesta ja kielen parissa toimimisesta.

Pedagogiseen kulttuuriin kuuluvat termit, kuten funktionaalinen ja formatiivinen kielenopetus, ovat itselleni vieraita. Ilman, että olisin tarkastellut termejä kirjallisuudesta, en olisi niistä osannut kertoa mitään. Rosa Salmela selventää pro Gradu -tutkielmassaan (2011, s. 12) näiden kahden tradition käyttöä kielenopetuksessa. Hän kertoo niiden olevan toisilleen vastakkaisia lähestymistapoja kielenopetukseen. Formaalisessa traditiossa painotetaan äidinkielen rakenne- ja käsitejärjestelmän sekä aikaisemman kielitiedon merkitystä vieraan kielen oppimisessa, funktionaalisessa traditiossa taas korostetaan äidinkielen ja vieraan kielen oppimisprosessien samankaltaisuutta (Laihiala-Kankainen 1993, s. 14, Salmela 2011, s. 12 mukaan).

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen pedagogiikkaan liittyy myös kirjallisuuden opetuksen lähestymistapojen hallinta. Itse miellän tällä tarkoitettavan erilaiseen kirjallisuuteen tutustumista ja sellaisen ilmapiirin luomista oppiaineen ympärille, että mahdollisimman moni tempaistuisi mukaan kirjallisuudesta lukemisen ja kirjallisen tuottamisen monimuotoisiin maailmoihin. Kulju (2017, s. 134) selventää kirjallisuuden opetuksella tavoiteltavan sitä, että oppilas suhtautuisi niin positiivisesti lukemiseen, että lukemisesta tulisi jopa harrastus. Hän korostaakin kirjallisuuskasvatuksen elämyksellisyyden merkityksellisyyttä innostuksen lisäämiseksi (Kulju 2017, s. 134). Lisäksi Kulju tuo artikkelissaan esille kirjallisuuskasvatuksen monimuotoisuutta eli perinteisten medioiden (kirjallisuus, sanomalehdet) rinnalle on noussut yhä enemmän myös visuaalinen ja osallistava tekstimaailma sekä digitalisoituminen (Kulju 2017, s. 135, 138). Oma kirjallisuuskokemukseni on ollut viime vuosina harmillisen vähäistä sekä lukumäärältään että monimuotoisuudeltaan. Koenkin, että tämä on aihealue, joka minun tulisi ottaa haltuun ryhtyessäni opettamaan tätä osa-aluetta oppilaille. Haluaisin olla opettaja, jolla on monipuolista kirjallisuutta hallussa ja pystyisin välittämään oppilaille kirjallisuudesta saatavien kokemusten innostavuutta.

b) Tykkään lukea erilaisia tekstejä ja tulkita niitä. Viime vuosina olen lukenut todella vähän, mutta toivon todella opettajaopintojeni antavan minulle innostusta ja aikaa lukemiseen. Kun luen, uppoan siihen yleensä melko helposti. Arviointiprosessia tykkään myös tehdä ja pohtia tekstejä monelta eri kantilta. Tekstien tulkitsemistaitojen pedagogiikalla tarkoitetaan muun muassa lukuintoa ja motivaatiota oppiaineessa (Kauppinen 2020). Kuinka luoda ilmapiiri, joka on miellyttävä ja kannustava lukemiseen tarttumisen saralla? Itse ajattelen tämän osa-alueen olevan itselläni vahvuus, sillä koen minulla olevan paljon keinoja lukumotivaation synnyttämiseen. Esimerkiksi yhteisöllinen lukeminen, erilaisten projektien luominen positiivista ilmapiiriä lisäävänä tekijänä ja johdonmukaisuus lukemisen parissa ovat tekijöitä, joiden koen lisäävän lukumotivaatiota ryhmässä. Myös kirjastokäynnit ja omien lempiaiheiden parissa toimiminen ovat asioita, jotka lisäävät lukemiseen tarttuvuutta. Aerila ja Kauppinen puhuvat artikkelissaan (2020, s. 3) positiivisen lukijuuden kehästä. He kertovat lukemiseen sitoutumisessa olevan mukana emotionaalisia, sosiaalisia ja kognitiivisia tekijöitä, ja jo pelkkä lukemisen määrän lisääminen voi edistää lukijuuteen sitoutumista. Lukemiseen sitoutumista edistävät lisäksi onnistumisen kokemukset erilaisten lukutilanteiden yhteydessä ja he tähdentävät onnistumisen kokemuksilla olevan kauaskantoisia seurauksia, sillä sitoutuessaan lukemiseen lukijuudesta tulee osa lapsen persoonaa, hän hankkii lisää lukukokemuksia ja hänelle myös annetaan enemmän lukemista vaativia tehtäviä. Näin positiivinen lukijuuden kehä on muodostunut. (Aerila & Kauppinen 2020, s. 3–4.)

Yhteisöllisen lukemisen miellän yhdessä lukemiseksi erilaisissa kokoonpanoissa. Siinä on läsnä lukemisen vuorovaikutuksellisuus, turvallisuus, läsnäolevuus ja yhteinen kiinnostus. Yhteisöllinen lukeminen on omiaan lisäämään motivaatiota ja lukuintoa. Minun perheeni, johon kuuluu kolme lasta ja mies, toteuttaa yhteisöllistä lukemista aina iltaisin. Meillä on käytössä kirjakori -jossa on useasti vaihtuvat kirjat yhteisten lukuisten kirjastoreissujen myötä- josta jokainen lapsi vuorollaan saa valita iltasadun. Tosinaan luemme myös jatkettavia pidempiä satukirjoja. Tämä lukemisen muoto synnyttää ennenkaikkea turvallisuutta, helppoutta ja rutiinomaisuutta lukemiseen. Aerila, Kauppinen, Niinistö ja Sario (2019) valaisevat artikkelissaan iltasatukirjahylly-toimintakokeilusta, jossa tarkoituksena oli linkittää kodin ja koulun lukemisen kulttuurit toisiinsa ja lisätä lukemisen yhteisöllistä luonnetta. Kokeilu lisäsi valtaosalla osallistuvista perheistä myönteisyyttä lukemista kohtaan ja perheen lukukulttuurin lisääntymistä. Aerila ym. kertovat perheen tuella olevan merkittävä vaikutus lapsen lukemiseen ja lukemisen arvostamiseen.

c) Osaan tuottaa värikästä ja asiapitoista tekstiä, tykkään kirjoittaa ja lähettämäni tekstiviestit ovat yleensä vivahteisia ja mukavaa luettavaa. Olen perusteellinen ja tarkka. Olen melko sujuva myös oikeinkirjoituksessa, ja olen pärjännyt myös kirjoitustehtävissä lähes erinomaisesti -kirjoitin ylioppilaskirjoituksissa äidinkielestä eximian. Osaanko kuitenkaan opettaa oppilaille tekstien tuottamisen pedagogiikkaa? Oma kirjoittaminen ja kirjalliseen tuottamiseen opettaminen kun ovat mielestäni eri asioita -itse tykkään uppoutua omaan maailmaani ja olla siinä seuraavat pari tuntia tuottaen tekstiä samalla, mutta tämä keino ei varmasti toimi koko oppilasryhmän kanssa. Kenties yhdellä tai kahdella oppilaalla on samanlainen tapa tuottaa tekstiä kuin minulla, mutta valtaosa taas saattaa tarvita erilaisia oppimismenetelmiä. Hyvä tekstien tuottamisen pedagogiikka on sitä, että opettaja ohjaa monenlaisiin tapoihin tuottaa tekstiä, jotta jokainen oppilas löytää välineitä ja työtapoja itselleen sopiviksi. Tekstien tuottamisen pedagogiikalla ajattelenkin tarkoitettavan kirjoitusprosessin ohjaamista. Kirjoittaminen on prosessi, johon kuuluu erilaisia vaiheita ja työskentelymenetelmiä vaihtelemalla eri vaiheisiin voidaan lisätä mielekkyyttä ja motivointia. Juvonen ja Routarinne (ks. mm. Donahue & Lillis 2014; Flower & Hayes 1981, Juvonen & Routarinne 2020, s. 126 mukaan) selventävät tekstin laatimisen edellyttävän monenlaisia ajattelutaitoja: vuorovaikutustilanteen suunnittelua, näkökulman rajaamista, tavoitteen asettelua, erityyppisten asioiden ryhmittelyä ja jäsentämistä sekä kykyä ohjata omaa työskentelyä. Kirjoittaminen edellyttääkin elinikäistä harjoittelua: osaamista on mahdollista ja tarpeenkin laajentaa uusiin tekstilajeihin ja vuorovaikutustilanteisiin läpi elämän (Juvonen & Routarinne 2020, s. 126). Juvonen ja Routarinne (2020, s. 127–128) selventävät kirjoitusprosessin olevan sosiokulttuurinen tapahtuma, jossa tekstitapahtuma, tekstikäytänteet ja tekstien moninaisuus luovat kirjoittamiselle runkoa. Opettajan merkitys tekstitapahtuman, tekstikäytänteiden ja tekstien moninaisuuden rikastuttamisessa on suuri, ja hän on isossa roolissa auttamassa oppilasta mukaan luovan kirjoittamisen ja innostuneen tekstien tuottamisen poluille. Myllyntausta ja Routarinne (2013, s. 31–32) kertovat tekstien tuottamiseen innostamisesta viitaten Yhdysvaltalaisiin kirjoittamisen opetuksen tutkijoihin ja opetusmenetelmien kehittäjiin Nelsoniin, Bahriin ja Van Meteriin ja heidän suositukseen rakentaa kirjoittamisen laboratorio. Siinä laboration johtajana toimii luokan opettaja ja laboratorion tutkijoita ovat kaikki oppilaat. Laboratoriossa toimiminen on kokeilemista, testailua, riskien ottamista, tulosten tarkastelua ja niiden merkityksen pohtimista -kaikkea samaa mitä kirjoittamisen prosessikin. (Myllyntausta & Routarinne, 2013, s. 31–32.)  
  
d) Miten kielitaitoisuudella tarkoitetaan? Opetushallituksen laatimassa oppaassa (2017, s. 3) kerrotaan kielitietoisuuden olevan toinen uusista käsitteistä, jotka on otettu mukaan uusimpaan opetussuunnitelmaan (POPS 2014). Monilukutaito on näistä se toinen. Kielitietoisessa koulussa kaikkia kieliä arvostetaan ja niille annetaan luontevaa näkyvyyttä koulun toimintakulttuurissa (Opetushallitus 2017, s. 3). Aalto, Mustonen, Järvenoja ja Saario (2019) ovat kuvanneet verkkosivustollaan kielitaidon kehittymistä valaisevalla kehämallilla. Siinä sisimmässä kehässä toimii minä ja välitön ympäristö, arkielämän rutiinit ja tilanteet. Seuraavassa kehässä on omaan elämään liittyvät muodolliset elin- ja kulttuuriympäristöt (koulu, harrastukset) ja uloimmassa kehässä sijaitsee yhteiskunnallinen taso ja julkiset tilanteet. Kielitaito kehittyy kaikkien näiden kehien vuorovaikutuksessa. (Aalto ym. 2019.) Lisäksi kielitietoisesta toimintakulttuurista sanotaan, että se ei synny ilman kielitietoista johtamista -jotta kaikkien oppilaiden kielet, murteet ja kielentasot voidaan tehdä näkyväksi koulussa, se vaatii yhteistyötä ja johtajuutta opettajilta yli oppiainerajojen (Opetushallitus 2017, s. 7).

Mitä tarkoitetaan kielitietoisella pedagogiikalla? Opetushallitus ohjeistaa (2017, s. 9), että kielitietoisessa koulussa toimiminen vaatii kielitietoisuutta vahvistavia työtapoja. Kielitietoisia työtapoja tarvitaan tietorakenteiden vahvistamiseen, käsitteiden oppimiseen ja sanavaraston kasvattamiseen, erilaisten kielenkäyttötilanteiden ja tekstilajien erottamiseen, erilaisten tekstien lukemiseen, ymmärtämiseen ja tulkintaan sekä omien tekstien tuottamiseen (Opetushallitus 2017, s. 9).

Kielitietoisen pedagogiikan koen minun vahvuutenani opettajana. Koulun puolella en ole vielä työskennellyt, mutta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa olen. Siellä toimintakulttuurissa olen nähnyt tärkeänä jokaisen oman kielellisen identiteetin esiin nostamisen, kulttuurien kirjon ryhmään esiin tuomisen sekä kielellisen kyvykkyyden kasvattamisen jokaisella lapsella yhdessä ja erikseen. Olen huomannut lapsilla suurta vaihtelevuutta kielellisissä taidoissa, ja kielelliset oppimisedellytykset ovat lapsilla hyvin vaihtelevat ja erilaiset. Haasteita kielen kehittymisessä on yhä enenemässä määrin. Myös haasteisiin vastaaminen siten, että ryhmä tukee enemmän kuin syrjii eri kielenkehityksen vaiheissa olevia lapsia, on opettajan toimintatavoista kiinni. Harmillisen usein olen nähnyt kiusaamistilanteita lapsilta lapsille, joilla on kielenkehityksen haasteita. Sellaisen kielitietoisen toimintakulttuurin luominen, jossa jokaisen omaa kielellistä identiteettiä vahvistetaan, on tärkeää ja opettajan johtajuuden alla oleva asia.

e) Monilukutaito on toinen uusi käsite, joka on otettu mukaan viimeisimpään perusopetussuunnitelmaan (2014). Sillä tarkoitetaan monimuotoisten tekstien tulkintaa, tuottamista ja arviointia (opetushallitus 2014, s. 100). Teksteillä tarkoitetaan sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa ja monilukutaidon kehittymistä tuetaan perustamalla opetus moniaistisuudelle, kokonaisvaltaisuudelle ja ilmiökeskeisyydelle ja sitä toteutetaan kaikissa oppiaineissa (opetushallitus 2014, s. 100, Kainulainen 2015).

Monilukutaito läpi oppiainerajojen on taito, jota harjoittamalla lisääntyy ymmärrys ympäröivää maailmaa koskevaa tietoähkyä kohtaan. Maailma tulvii informaatiota sekä visuaalisten, kinesteettisten ja auditiivisten kanavien kautta sekä vallankahvaan tarttuneen digitalisaation kautta. Tieto eri kanavissa toisaalta tarjoaa erilaisia oppimisympäristöjä jokaiselle oppijalle, mutta toisaalta oppii osoittamaan itselleen ne mielekkäimmät oppimisalustat. Lisäksi kehittyvä monilukutaito opettaa kriittisyyttä tietolähteitä kohtaan. Käyttämällä oppimisen tukena eri kanavia pitkin tulevaa tietoa, tieto syvenee ja vahvistuu. Lisäksi monilukutaitoon perustuva pedagogiikka kannustaa tutkivaan oppimiseen, jossa tarkoituksenmukaisesti käytetään tietolähteitä eri suunnista. Koen monilukutaidon olevan itselleni tuttua päiväkotimaailmasta. Siellä käytetään kehollisuutta apuna (esim. numeroiden opettelu) sekä vahvistetaan opetettavaa asiaa visuaalisesti piirtäen (kirjatehtävät). Lisäksi opitaan kuulonvaraisesti, ryhmätyön kautta, pelejä pelaamalla ja musiikkiin integroimalla. Varhaiskasvatuksessa yhtä opiskeltavaa asiaa käsitellään aina useamman päivän tuomalla mukaan uusia ulottuvuuksia ja oppimisympäristöjä. Lisäksi digitaalisuus yltää myös jo päiväkotiin saakka (esim. oppimispelit numeroista). Tämä kaikki monikanavaisuus ja monien tekstien ja kuvien tulkitseminen on monilukutaitoa.

f) Oppijalähtöisyys on vahvuuteni ja uskon voivani luoda merkityksiä oppijan identiteetin, kehityksen ja hyvinvoinnin näkökulmasta niin, että heillä olisi mielekästä ja vahvaa toimijuutta. Artikkelissa ”Osallisuus koulussa: sananhelinää vai opetusta rikastava mahdollisuus?” (Niemi 2008, s. 123) kerrotaan oppimisprosessin lähtevän liikkeelle oppilaiden kokemasta maailmasta ja oppimisympäristön tulee olla aktiivisuutta, reflektointikykyä ja keskustelua stimuloivaa. Lisäksi jutussa kerrotaan (Niemi 2008, s. 123), että oppiminen tapahtuu dialogissa, jossa oppilaiden ja opettajan maailmat kohtaavat ja keskustelevat keskenään.

Itselläni on kaksi alakouluikäistä lasta ja yksi esiopetukseen siirtyvä, joten koen omaavani kokemusta lasten maailman ja oman maailman kohtaamisesta, ja näkökantani eri maailmoiden välisestä läpileikkaavuudesta on opettajana toimijuudessa etuni.

1. Oppilaan metakognitiivisten taitojen vahvistaminen on itselle luontevaa. Hänen työskentelytaitojensa havainnoiminen ja arvioiminen (mm. formaalinen eli jatkuva arviointi oppimisprosessissa), opiskeluimuun kannustaminen, opiskelijan vahvuuksien löytäminen ja kehittämiskohteiden huomaaminen sekä hyvän ilmapiirin luominen ovat asioita, jotka ovat itselle sydäntä lähellä. Myönteiset tunteet muodostavat hyvinvointimme perustan ja ne luovat edellytyksiä hyvinvointimme lisäksi myös menestymisellemme (Leskisenoja 2017, s. 38). Hyvinvointiin kasvattaminen ja vahvuuslähtöinen toimintatapa on itselle mielekäs tapa toimia ja koen sen synnyttävän hyvää niin perhe-elämässä kuin päiväkoti- ja koulumaailmassakin.
2. Itsearviointi on hyödyllistä ja tavoiteltavaa ja se on yksi arvioinnin monista muodoista. Muita arvioinnin muotoja ovat diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi sekä vertaisarviointi. Opettajien yksi tärkeä tehtävä olisi opettaa oppilaat ajattelemaan, ja itsearviointi vahvistaa oppilaan minäkäsitystä ja osaamisen tasoa. Se voi olla myös tärkeänä ponnahduslautana entistä syvempään oppimiseen. Itsearvioinnin avulla oppilas oppii arvioimaan omaa työskentelyään, omia vahvuuksiaan ja kehittymisen kohteitaan siinä. Se osallistaa oppilaita arvioimiseen ja lisää entisestään oppimisen dialogisuutta opettajan ja oppijan välillä.  
     
   3. Alkutestistä sain hyvän tuloksen, ylsin korkeimpaan asteikkoon opettajan antamalla arviointiasteikolla. Vaikeinta oli kielen käsitteiden muistaminen sekä kriittinen lukutaito. Haluan vahvistaa omaa osaamistani suomen kielen ja kirjallisuuden asioissa erityisesti näissä teemoissa, jotka sujuivat huonoimmin alkutestissä. L isäksi haluan kannustaa itseäni monipuoliseen lukemiseen.

Lähteet:

Aalto, E., Mustonen, S., Järvenoja, M. & Saario, J. (2019). Monikielisen oppijan matkassa. Verkkosivusto opettajankoulutukseen.  Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Saatavilla: <https://monikielisenoppijanmatkassa.fi>

Aerila, J.-A., Kauppinen, M., Niinistö, E.-M. & Sario, S. 2019. Iltasatukirjahyllyillä tasa-arvoa ja tukea perheiden lukemiseen. Teoksessa E.-M. Niinistö, J.-A. Aerila, S. Sario & M. Kauppinen (toim.). Ytimessä. Kirja kaiken oppimisen keskiöön. Vaasa: Turun yliopisto, Itä-Suomen yliopisto, 116–122.

Juvonen, R. & Routarinne, S. (2020) Kirjoittaminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen, S. Routarinne (toim.). *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 125–163. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.  <http://hdl.handle.net/10138/316123>

Kainulainen. (2015). Kielellä opitaan ja opiskellaan muissakin kuin kieliaineissa [pedanet -alusta]. <https://peda.net/jyu/okl/ainepeda/ai/ppp/pskjkpa0/moduuli-x3/moduulin-teht%C3%A4v%C3%A4t/t6meo2h/monilukutaito-eri-oppiaineissa-opetusuunnitelmassa-johdantol:file/download/4cb335c8b7263f6120b35318095f6769b9004717/ML-erioppiaineet.pdf>

Kauppinen, M. (2020). *Moduuli 2: kirjallisuus ja kulttuuri. Tehtävä 3: lukuinto ja motivaatio (tulkitsemistaitojen pedagogiikka)* [pedanet -alusta]. Jyväskylän yliopisto.

Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. 2020. *Potrettikuvista miniatyyripuutarhoihin ja lukuvirtoihin. Kirjallisuusperustaista kielikasvatusta taidemenetelmin* (LivArt). Kielikukko 1/2020, 2–8. <https://finrainfo.fi/wp-content/uploads/2020/07/Kielikukko%201%202020%20www.pdf>

Kulju, P. (2017). Kirjallisuuskasvatus monilukutaitoistuu. Teoksessa S. Asikainen (toim.). *Mikä meteli! Kiljusen herrasväki kirjallisuuskasvattajana.* Pukstaavi, Suomen kirjainstituution säätiö, 134–144.

Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. PS-kustannus.

Myllyntausta, S. & Routarinne, S. (2013). Kirjoittamisen vaiheita. Teoksessa S. Myllyntausta & S. Routarinne. *Sanahanat auki! Ideoita ja innostusta kirjoittamiseen*. <https://peda.net/jyu/okl/ainepeda/ai/ppp/pskjkpa0/aineistoa/moduulitehtavien-kirjallisuus/mk/sa2kv:file/download/9aff2896b7d85987cd21c97a5922220fe7fc9c12/Sanahanat%20auki%21%20Palaute%20ja%20prosessi_pakattu.pdf>

Niemi, R. 2008. Osallisuus koulussa. Sanahelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus. Teoksessa M. Lanas, H. Niinistö & J. Suoranta. *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos, 121–147. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65381/978-951-44-7544-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=121>

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96.* Opetushallitus.

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>

Opetushallitus. (2017). Kielitietoinen koulu –kielitietoinen opetus. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/15664-oph-kielitietoinen-opetus-kielitietoinen-koulu_nettiversio.pdf>

Salmela, R. (2011). *Funktionaalisuus ja formaalisuus suomi toisena kielenä -opetuksessa. Opettajien ja opiskelijoiden haastattelukyselyn ja opiskelijoiden testitehtävän analyysi* [pro gradu -työ, Turun yliopisto]. UTUPUB Turun yliopiston julkaisuarkisto. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/106808/gradu2015RosaSalmela.pdf?sequence=2&isAllowed=y>