



Lugemise ja kirjutamise koostoimele põhinev keeleõpe kutsehariduses

VG-SPS-RP-15-36-013584

Väljund O2: Raamistik



Projekti partnerid



Asociatia LSDGC Romania
Cluj-Napoca, Romania
<https://www.alsdgc.ro>
✉ office@alsdgc.ro



Berufsbildende Schule Wirtschaft 1
Ludwigshafen, Germany
<https://www.bbsw1-lu.de/>
✉ christina.scheins-schacher@bbsw1-lu.de



Centrum Kształcenia Ustawicznego w Sopocie
Sopot, Poland
<https://www.ckusopot.pl/>
✉ cku-projekty@wp.pl



Colegiul Tehnic Energetic
Cluj-Napoca, Romania
<http://www.energetic-cluj.ro/>
✉ energetic@yahoo.com



Foundation for lifelong learning development
Tallinn, Estonia
<https://www.innove.ee/en/>
✉ kadri.peterson@innove.ee



Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz
Speyer, Germany
<https://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/>
✉ stefan.sigges@pl.rlp.de



Regionalne Centrum Rozwoju Edukacji
Opole, Poland
<https://rcre.opolskie.pl/>
✉ bniespor@rcre.opolskie.pl



Tallinna Lasnamäe Mehaanikakool
Tallinn, Estonia
<http://www.tlmk.ee/>
✉ kool@tlmk.ee



Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften
Winterthur, Switzerland
<https://www.zhaw.ch/en/university/>
✉ hoef@zhaw.ch

Projekti koduleht: www.rewrvet.de

Toimetajad:

Maria Kovacs, Asociatia LSDGC Romania (ALSDGC)
Ariana-Stanca Vacaretu, Asociatia LSDGC Romania (ALSDGC)
Prof. Dr. Joachim Hoefele, Zurich University of Applied Sciences (ZHAW)
Prof. Dr. Liana Konstantinidou, Zurich University of Applied Sciences (ZHAW)
Stefan Sigges, Pedagogical State Institute Rheinland-Pfalz (PL)

Aprill 2018





Raport on koostatud osana ERASMUS+ projektist ning keskendub lugemise ja kirjutamise koostoimel põhinevale keeleõppele kutsehariduses. Selle KA2 põhineva koostöö eesmärgiks on soodustada innovatsiooni, jagada parimaid praktikaid ning toetada koolidevahelist strateegilist partnerlust. Projekti number on VG-SPS-RP-15-36-013584. Käesolev raport põhineb projektis kasutataval metoodikal.



Käesoleva töö litsents on [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International Licence](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Erasmus+

Projekti finantseeris Euroopa Komisjon. Publikatsiooni sisu annab edasi ainult autori vaateid ning autor vastutab ka selle sisu eest. Komisjon ei ole mingil viisil vastutav selles sisalduva informatsiooni edasise leviku eest.

Projekti väljundid

Ülevaade kõigist väljunditest, mis loodi projekti “Lugemise ja kirjutamise koostoimele põhinev keeleõpe kutsehariduses” käigus. Käesolev väljud on näidatud tumedate, siniste tähtedega, ülejäänud väljundid on hallide tähtedega:

Väljund 1: Ülevaade lugemise ja kirjutamise koosõppe metoodikast (ei sisaldunud projektis)

Väljund 2: Raamistik “Lugemise ja kirjutamise koostoimel õpe kutsehariduses”

Väljund 4: Juhend – Lugemis- ja kirjutamistegevuste planeerimine stsenaariumidel põhinevas keeleõppes kutsehariduses

Väljund 5: Stsenaariumidel põhinevad õppematerjalid

Väljund 6: Töötuba õpetajatele: “Lugemise ja kirjutamise koostoimel põhinev keeleõpe kutsehariduses”

Väljund 7: Käsiraamat: “Lugemise ja kirjutamise koostoimel põhinev keeleõpe kutsehariduses”



Sisukord

Projekti väljundid.....	Tõrge! Järjehoidjat pole määratletud.
Sisukord.....	3
Sissejuhatus	3
Mis on raamistiku eesmärk?.....	Tõrge! Järjehoidjat pole määratletud.
Kes võib raamistikku kasutada?	Tõrge! Järjehoidjat pole määratletud.
Kuidas on raamistik seotud projekti teiste väljunditega?	Tõrge! Järjehoidjat pole määratletud.
Üldised märkused	Tõrge! Järjehoidjat pole määratletud.
Projekti taust ning eesmärgid.....	5
Didaktilised ja metoodilised põhimõtted	7
Toetav juhendamine (scaffolding).....	7
Kognitiivsed ja metakognitiivsed strateegiad.....	8
Tegevusmudel	9
Stsenaariumipõhine õpe.....	10
Teksti tüübid	11
Lugemise ja kirjutamise mudel.....	13
Hayes 1996 kirjutamise mudel	13
Rosebrock & Nix mitmetasandiline mudel	14
Lugemine ja kirjutamine koostoimes	16
Lugemine	18
Teksti struktuuri mõistmise arendamine: tekstimudelite tundmine	18
Mõistmise strateegiate arendamine	18
Sõnavara arendamine.....	18
Kirjutamine	19
Raamistiku mudel	20
Kirjandus	21



Sissejuhatus

Mis on raamistiku eesmärk?

Raamistik on loodud haridusteadlaste, keele- ja kutseõpetajate ning nende koolitajate koostöös. Õpetajad on seda tundides testinud ning saadud tagasisidele vastavalt on raamistikku korrigeeritud. Nii annab raamistik edasi stsenaariumi kõige olulisemad osad ning nendevahelised seosed ehk ainult kõige olulisema informatsiooni selle kohta, kuidas stsenaariumil põhinevas õppes lugemine ja kirjutamine omavahel siduda. Raamistik põhineb lugemis- ja kirjutamisoskust toetavatel kontseptsioonidel, uuringute tulemustel ning projekti käigus kutseõppes õppijatelt ning nende õpetajatega koostööst saadud kogemustel. Nii püüame tagada, et see on praktiline tööriist kutseõppe tundide planeerimisel ning keeleoskuse arendamisel.

Kes võiks raamistikku kasutada?

Raamistik on loodud õpetajate jaoks, kes tahaksid kasutada stsenaariumidel põhinevat õpet selleks, et toetada õpilaste tööd oma keeleoskuse arendamisega ka väljaspoolt keeleõppe tunde ning praktilises kutselases tegevuses. Raamistik aitab arendada toimivate ning motiveerivate stsenaariumide arendamist, pakkudes konkreetseid näiteid selle kohta, kuidas jõuda kontseptsioonist rakenduseni. Nagu kõigi uute õpirakenduste puhul, on ka siin kõige kasulikum töötada meeskondades. Uue kontseptsiooni kasutusele võtmine on nii õpilaste kui õpetajate jaoks aega ja pingutust nõudev. Meeskonnas töötavatel õpetajatel on uute lähenemiste rakendamisel lihtsam saada toetust oma kolleegidelt.

Kuidas on raamistik seotud projekti teiste väljunditega?

Stsenaariumide kirjutamine algab õppijate valmisolekust ning nende võimete hindamisest, alles seejärel saab alustada stsenaariumi enda arendamist. Meie projektis toetatakse õpetajaid kolmanda väljundi raamides - Vajaduste analüüsimise vahendid ning nende hindamine. See väljund annab õppijate lugemis- ja kirjutamisoskuse hetkeseisu kohta väga olulist informatsiooni. Lisaks peavad õpetajad võtma õppijate lugemis- ja kirjutamisvajadusi arvesse ka stsenaariumite välja töötamise ajal. Raamistik selgitab nii selleks vajalikke samme kui nende seoseid stsenaariumide erinevate osadega. Neljas väljund - "Suunised", keskendub raamistikule ning annab stsenaariumi loomisel praktilist abi, tagades samal ajal stsenaariumi põhiliste nõuete täitmise. Enne suuniste kasutamist on oluline raamistik mõttega läbi lugeda. Kui raamistik ei ole siiski arusaadav ning suuniseid ei kasutata, siis ei ole võimalik rakendada ja kasu saada ka viiendast väljundist, milleks on "Stsenaariumidel põhinevad lugemise ja kirjutamise õppematerjalid".



Üldised kommentaarid

Lugemis- ja kirjutamisoskused ei ole mitte ainult olulised eeldused professionaalses elus toime tueluks vaid ka alus osalemisele ühiskonnaelus. Ebapiisavad keelelised oskused tekitavad elus probleeme ning võivad viia vaesuse ning kaotusseisuni.

Millised on kutsekoolide õpetajate võimalused läbi viia lugemise ja kirjutamise tuge nii, et see on seotud tunni sisuga ning sellel on püsiv mõju, et see võtaks arvesse protsessile orienteeritust. Selles kontekstis tähendab integreeritud, et lugemist ja kirjutamist õpetatakse klassiruumis samal ajal kui kutseõppe erialast osa viiakse läbi erialaltundides.

Algsele küsimusele vastamiseks näidatakse raamistikus lähenemisis, mis annavad õpetajatele taustainfo lugemise ja kirjutamise kohta. Osa lugemise ning kirjutamise strateegiatest on ka selgitatud. Paljude teiste strateegiate jaoks antud pikk kirjanduse nimekiri.

Läbi selle raamistiku antud teadmiste ja info saavad õpetajad laiendada oma teadmisi ning integreerida neid stsenaariumidesse, kasutada tundides ning arendada seeläbi oma õpilasi, luua tundides eluliselt lähedasi olukordi. Stsenaarium kujutab endas elulähedast olukorda, mille käigus lahendatakse nii probleemi kui arendatakse keelelisi oskusi.

Projekti taust ja eesmärgid

Eeltoodud põhjustel tegeleme projektis lugemis- ja kirjutamisoskusega kutseõppes mitte ainult keeletundides vaid kogu õppekava ulatuses. Me alustame nende tüüptekstide kaardistamisest, mida meie partnerkoolide õpilased oma valitud kutsealases tegevuses peavad lugema ja kirjutama, samuti õpilaste enesehinnangust oma lugemis- ja kirjutamisoskusele. Oleme lugemise ja kirjutamise koostoimes arendatavate oskuste jaoks välja töötanud lähenemise, mis lähtub situatsioonil põhinevast probleemõppest ja nimetame seda stsenaariumiks. Oleme ka teinud õpetajatele stsenaariumide koostamise alase väljaõppe ning koolitanud neid õppetöös kasutama selliseid stsenaariume, kus lugemis- ja kirjutamisülesanded on seostatud igapäevases erialalises töös ette tulevate ülesannete lahendamise. Stsenaariumid põhinevad vastastikku seostatud lugemis- ja kirjutamisülesannetel ning eesmärgiks on saada pikaajalise mõjuga tulemus. Stsenaariumid on kohandatavad erinevate riikide ning õpilaste erinevate erialaliste karjääride vajadustele. Need kasutavad lugemis- ja kirjutamisstrateegiaid, mis aktiveerivad õpilaste eelnevad teadmised, avavad järk-järguliselt lugemis- ja kirjutamisprotsessi ning pööravad erilist tähelepanu õppeprotsessis vajalikele spetsiifilistele keelelistele oskustele.

Selle projekti oluline osa on õpetajate koolitamine, õpetajad on kaasatud ka stsenaariumide arendamisse ja rakendamisse, samuti nende rakendatavuse ning efektiivsuse hindamisse kutsehariduslikus õppetöös.

Toetamaks ka neid õpetajaid, kes ei ole projekti otseselt kaasatud, koostame stsenaariume ning õppematerjale, mis põhinevad meie parimatel praktikatel ning on uute stsenaariumide arendamisel kasutatavad näidistena.

Eesmärgid:

- Vajaduste analüüs
- Koostoimes lugemise ja kirjutamise toetamiseks raamistiku loomine, olemasolevate teaduslike kontseptsioonide kasutamine, teoreetiline, didaktiline ning õppeotstarbeline ja praktiline teadmine
- Õppematerjalide väljatöötamine ja arendamine
- Parimate praktikate levitamine
- Projekti tulemuste hindamine.



Didaktilis-metoodilised põhimõtted

Koolitussektori uute lähenemisviiside edukaks rakendamiseks tuleb arvestada mõningate hädavajalike didaktiliste-metoodiliste põhimõtetega. See on alati õppeprotsesside toetamine. Esitatud põhimõtted ei ole alati otseselt seotud lugemis- ja kirjutamistegevusega. See on näidanud, et uued lähenemised sageli klassiruumis ebaõnnestuvad, sest selliseid hädavajalikke didaktilis-metoodilisi põhimõtteid ei arvestata. Ainult nende põhimõtete tundmine pole piisav; neid tuleb kasutada õpetamisel ja täiendõppel (vt O4 Juhend).

Toetav juhendamine (*Scaffolding*)

Toetav juhendamine, so *Scaffolding* (Gibbons, 2015) osutavad abistavatele meetmetele õppeprotsessis. See hõlmab materjale, struktuure, juhiseid ja mõtlemist aktiveerivaid meetmeid. Neid kasutatakse piiratud aja jooksul eesmärgiga jõuda selleni, et meetmeid järk-järgult vähendatakse hetkeni, mil õpilane saab täita ülesannet täiesti iseseisvalt.

Igal õppuril on võimalus lahendada probleeme teatud tasandil ilma teiste abita. Kui üliõpilasele pakutakse tuge hariduslike eesmärkide täitmisel, suudavad nad kõige tõenäolisemalt jõuda järgmisele tasemele. See vastab Vygotski järgmise arengutsooni teooriale. Toetusmeetmete eesmärk on luua sild selle vahel, mida õppija saab üksi teha ja mida nad saavad toetada. Toetava juhendamise kasutamine on oluline edukuse kriteerium, kuna protsessidepõhise õpetamise, lugemis- ja kirjutamisstrateegiate tundmise ning nende kohaldamine keeleõppes on Euroopa haridussüsteemides väga erinev. Toetav juhendamine mängib seega otsustavat rolli raamistiku edukal rakendamisel erinevate teadmiste taustaga õpilaste õppurühmades erinevates riikides.

Scaffolding ei ole aga iseseisev didaktiliste-metoodiliste põhimõtete kategooria; pigem nähakse selles kõiki lähenemisviise, mille eesmärk on aidata õppijatel pakutud toetust järk-järgult vähendada. Seda selgitatakse järgmise lugemisstrateegia abil. Õppijad peaksid määrama kindlaksmääratud teksti lõigud eelnevalt määratletud alapeal-kirjadega. Niipea, kui õppija saab seda kergesti teha, peaks ta kirjutama alamrubriigid täiendavate tekstide paragrahvide kohta iseendale. Nii vähendatakse abi individuaalselt ja järk-järgult, võimaldades õppijatel omandada oskusi ja edu.

Selles kontekstis võib lugemist pidada toeks kirjutamisele ja vastupidi. Antud lähenemist selgitatakse üksikasjalikumalt peatükkides "Lugemine", "Kirjutamine" ja "Lugude ja kirjutamise vaheline seos".

Kognitiivsed ja metakognitiivsed tasemed

Kognitiivse õppestrateegia abil analüüsitakse õppematerjale eesmärgiga, tagada õpitulemuste saavutamine (Kaiser, 2015). Neid kasutatakse otseseks info saamiseks, töötlemiseks ja säilitamiseks (Wild & Klein-Allermann, 1995). Tekstiga töötamisel kasutatakse sageli kognitiivseid strateegiaid ja neid saab jagada sellistesse valdkondadesse nagu organisatsiooni ja väljatöötamise strateegiad.

Organisatsioonilisi strateegiaid kasutatakse tekstide paremaks tõlkimiseks. Näited: oluliste tekstipunktide, kokkuvõtete ja jooniste määratlemine, tabelite, skeemide ja graafikute loomine.

Väljatöötamise strateegiaid kasutatakse uute teadmiste integreerimiseks eelnevatesse teadmistesse. Näited: uute teadmiste ühendamine isiklike kogemustega, konkreetsete näidete selgitamine ja rakendusvõimalused.

Kõik kognitiivsed õppimisstrateegiad ei ole erinevates õppeprotsessides üksteist välistavad. Erinevaid kognitiivseid õppimisstrateegiaid saab kombineerida vastavalt individuaalsele õpikäitumisele ja vastavatele situatsioonilistele nõudmistele.

Metakognitsioon tähendab "mõtlemisest mõtlemist" ja seega kontrollib või toetab kognitiivseid õppeprotsesse. Näiteks metakognitiivne strateegia on tähelepanelikult uurida teabe olemust, selgitada, mis on juba teada ja mis on



uus. Millised teadaolevad kognitiivsed strateegiaid võiksid teabe töötlemisel aidata ning siis analüüsitakse neid. Metakognitsioon nõuab mõtlemise täpsust, mõtlemise protsesse saab liigitada kolmeks olulisemaks strateegiliseks valdkonnaks: planeerimine, juhtimine ja kontroll (Kaiser, 2015). Kirjutamise ja lugemise uuringud kasutavad neid strateegilisi valdkondi, kuigi nad rakendavad erinevaid mõisteid omavahel võrreldavate protsesside jaoks.

Valdkond	Strateegia	Strateegia	Strateegia
Lugemine	Enne lugemist	Lugemise ajal	Peale kirjutamist
Kirjutamine	Planeerimine	Sõnastamine	Toimetamine
Metatunnetus	Planeerimine	Jälgimine	Kontroll

Naming the fields of strategy in the involved areas

Allpool on strateegiat käsitlevate valdkondade seletus, kasutades metakognitsiooni mõisteid, planeerimist, haldamist ja juhtimist. Siiski on need seletused kohaldatavad ka teadustöö kirjutamise ja uurimistöö kirjutamise valdkondades.

Planeerimine on ülevaate saamine, mitte kiirete, kuid hästi läbimõeldud lahenduste leidmiseks. Eesmärk on mõista ülesandeid ja seonduvaid eesmärke ning saada ülevaade olemasolevast teabest. Vaja on täiendavaid tööprotsesse analüüsida ja korraldada.

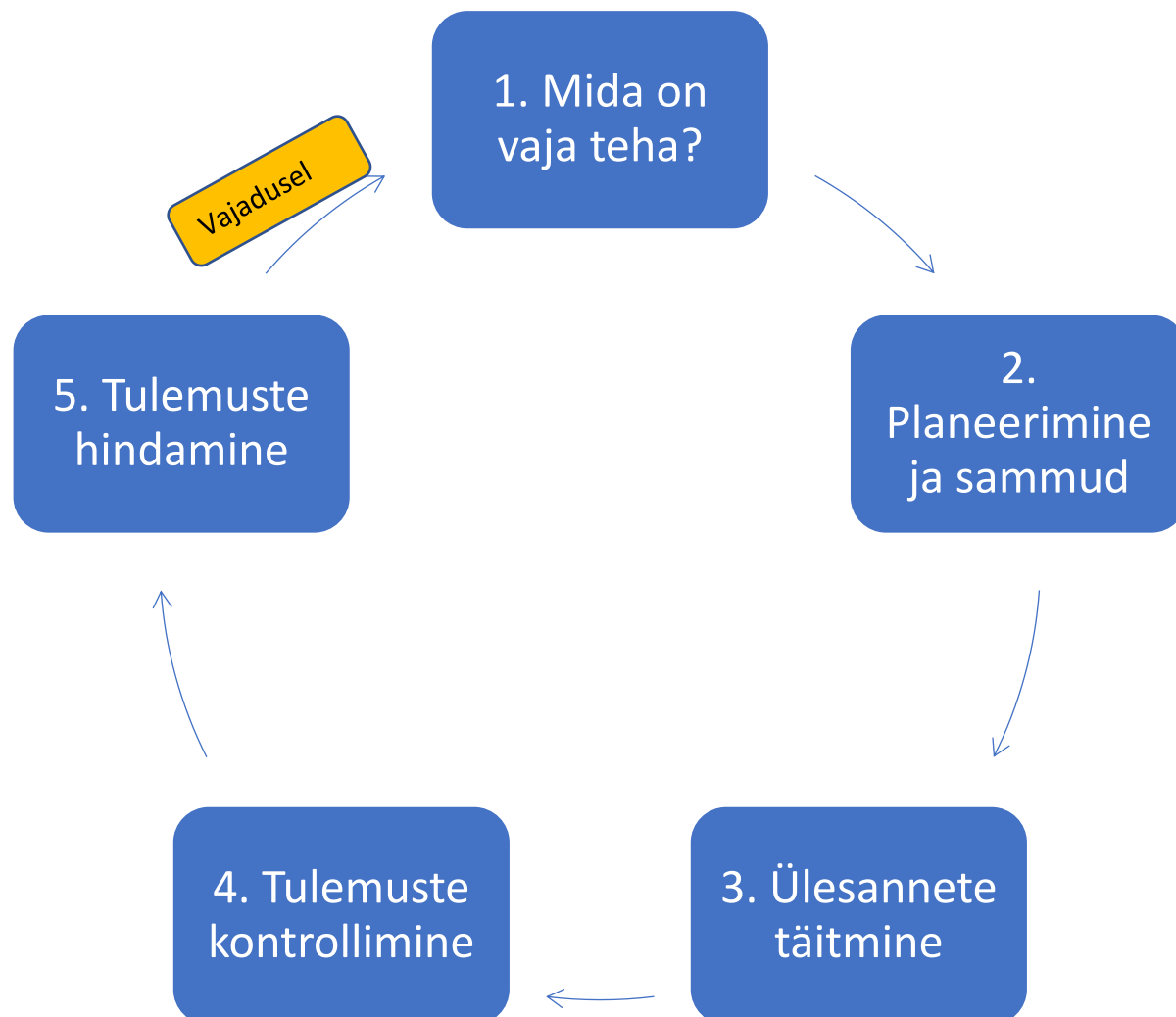
Käivitamise faasis algab üksikasjalik töö. Siin kasutatakse kognitiivseid strateegiaid nagu rõhutamine, võrdlemine, visualiseerimine, vahepealkirjade määratlemine jne. Kui kognitiivsed strateegiad ei ole tõhusad, siis neid parandatakse.

Kontrolli võib käsitleda taotlusena mitte kvalifitseerida töötulemust kiirustades õigeks. Võimalikud küsimused: Kas ülesande täitmisel on kogu teave arvesse võetud? Kas materjalid sisaldavad teavet, mis ei vasta tulemustele?

Metakognitiivsed strateegiad on vajalikud selleks, et läbi lugemis- ja kirjutamisstrateegiade suurendada õppurite eneseregulatsiooni ja sõltumatust. Eriti nõrgematel õppuritel on selles osas puudujääk, mis lõppkokkuvõttes toob kaasa ebaefektiivse lugemis- ja kirjutamiskäitumise.



Tegevusmudel



Täiusliku tegevuse mudel põhineb teadmisel, et õppimine on üles ehitatud sammudena, mis sarnanevad õpilaste tegevusega töökohas või eraelus. Uue ülesande ja probleemidega silmitsi seisvad inimesed peavad iseseisvalt koguma teavet, kavandama ja otsustama oma lähenemisviisid, rakendama kavandatut, kontrollima nende toimivust ja hindama tulemust õpetaja / kolleegi / ülemusega. Kutsehariduses on need sammud struktuuriks, mille abil õpilased saavad järgida tegevuse iseseisvat lõpetamist ja omandada uusi teadmisi ja oskusi.



Stsenaariumipõhine õpe

Stsenaarium on tegelikkuses või tööelus suure tõenäosusega ette tuleva olukorra kirjeldus, mille põhjalt tekib mõni lahendamist vajav probleem. Probleemide lahendamise protsessi abil arendavad stsenaariumid mõtlemisvajadust (Piepho, 2003, p. 42) ning kaasavad kutsehariduse õppijaid erinevate keeruliste ülesannete lahendamisse, sh ka lugemis- ja kirjutamisoskuse arendamine.

Stsenaariume saab küll kasutada väga erinevates kutseõppe valdkondades, kuid neil on teatud iseloomulikud tunnused:

- stsenaariumid ning nendes ette tulevad ülesanded on autentsed ning tulevad ette ka kutseõppe õpilase igapäevases ning tööelus;
- kaasavad õppijaid probleeme lahendavatesse tegevustesse ning suurendavad iseseisva õppimise võimet;
- annavad õppijatele eneseväljenduse võimalusi;
- pakuvad individuaalse ning meeskonnatöö võimalusi;
- ülesannete lahendamiseks tuleb teha nii lugemise kui kirjutamisega seotud tegevusi;
- lugemine ja kirjutamine on muudetud mõtestatud, töö- ning kutseõppe igapäevas ette tulevaks ning kindla eesmärgiga seotud tegevuseks (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015, pp. 19-20);
- võimaldavad stsenaariumis antud ülesande lahendamise seotult tagasisidestada nii planeeritud tegevusi kui nende teostust.

Ääremärkus: stsenaariumidel põhinevas õppes on õpetaja roll traditsioonilise õppega võrreldes mõnevõrra erinev. Stsenaariumidega seotud tegevustes arendab ja toetab õpetaja oma õpilaste probleemilahendamise oskust ning vajadusel selgitab neile ka erinevaid lugemise ja kirjutamise strateegiaid (vt all). Seega peab õpetaja olema piisavalt paindlik ning kohandama oma juhendamise õppjate tegelikule vajadusele.

Järgnev näide selgitab stsenaariumi ülaltoodud tunnuseid.

Stsenaarium: (kujuta ette, et ...) Sa oled keevitaja eriala viie praktikandi praktikajuhendaja. Oled just saanud kätte uue servafreesi ning pead oma praktikantidele ette valmistama selle ohutus- ning kasutusjuhendi.

See stsenaarium kujutab kutseõppuri tulevases tööelus suure tõenäosusega tekkivat olukorda. Stsenaariumist tulenev probleem on konkreetne kuid samas siiski piisavalt avatud, nii et õppijatel on võimalik valida erinevate lahendusvariantide vahel. Kõige tõenäolisemalt loevad õpilased saadud ohutus- ning kasutusjuhendi kõigepealt läbi ning alles seejärel koostavad praktikantide jaoks selle lihtsustatud variandi. Need lugemise ja kirjutamise ülesanded ei ole määratud mitte õpetaja poolt vaid tulenevad stsenaariumist ning on sellega püstitatud ülesande võimalikud lahendused.

Selles stsenaariumis toimub lugemine arusaadavalt enne kirjutamist ning lugemist võib kasutada kirjutamist toetava tegevusena. Seetõttu on vajalik õpilase vajadustest lähtuvalt keskenduda nii sisu, keele kui teksti enda spetsiifilistele aspektidele. Eesmärgiks on aidata genereerida ideid, aktiveerida olemasolevat tehnilist sõnavara ning täiendada seda, kasutades tüüplauseid või -tekste jne. Nii on lugemine ja kirjutamine vastastikku põimitud tegevused, mis teineteist toetavad ning aitavad seeläbi teksti paremini mõista ja paremini kirjutada (lugeda selleks, et kirjutada/kirjutada selleks, et lugeda) (Graham & Perin, 2007, p. 18; Graham & Hebert, 2010, pp. 5-6).

Stsenaariumid pakuvad võimalusi kas individuaalseks või rühmatööks, samuti arutelusid probleemi lahendusvariantide üle, lõpp-tulemuse üle, sisu mõistmist arendavateks iseseisvateks harjutusteks, aitavad aru saada keele või teksti struktuurist, jagada oma arvamusi kaasõpilastega jne. Selleks, et kirjutatud uus tekst säilitaks oma eesmärgi, peab arvesse võtma ka stsenaariumi kirjaliku tulemuse sihtrühma vaatenurka (Becker-Mrotzek et al., 2014, p. 23). Nii võib lugemist ja kirjutamist võtta kui mõtestatud ning tähendusrikast sotsiaalset ja kommunikatiivset tegevust. Meie näite puhul peab ju kirjutamine võimaldama praktikantidel uut seadet ohutult kasutada.



Teksti tüübid

Stsenaariumi-põhised lugemise ja kirjutamise ülesanded tõusetavad stsenaariumis antud probleemi lahendamise protsessist ning on selle lahendamise jaoks hädavajalikud. Seetõttu on oluline teada, millised lugemise ja kirjutamise ülesanded pakuvad stsenaariumiga seotult kõige paremaid võimalusi. Enamgi veel, ülesanded peaksid esindama neid tekstitüüpe, millega kutseõppurid puutuvad kokku oma igapäevases elus ning erialalises tegevuses.

Kuigi õpilased võivad elus kokku puutuda väga erinevat tüüpi tekstidega, peame keskenduma sellele, millised tekstitüübid täiendavad lugemise ja kirjutamise osas stsenaariumi kõige paremini ning seeläbi aitavad õpilastel kõige paremini elus edeneda ja eesmärkideni jõuda.

Kutseõppuri jaoks kõige sobivamad tekstitüübid on:

- a) informatiivsed,
- b) õpetlikud ja
- c) arutluslikud tekstid.

Loetava teksti mõistmise ning selle põhjal kirjaliku suhtlemise seisukohalt on neil tekstitüüpidel teatud tunnuslikud ühisjooned. Samuti võtavad nad kokku suure hulga argi- ning tööelus vajalikku tekstimõistmist, kuivõrd katavad nii informeerimise, õpetamise kui arutluse ülesanded. Näiteks läheb õpilasel argipäevas läbivalt vaja oskust lugeda informatiivset teksti (uudised, ülevaated, üldine isiklik ja/või erialaline kommunikatsioon, e-mail, jne). Õpetlike tekstidega puutub ta aga kokku väga erinevate igapäevaste ülesannete lahendamisel (toodete kasutusjuhendid, ohutusjuhendid, juriidilised nõuanded jne). Arutluslikud tekstid tulevad ette kirjalikes materjalides, mille eesmärk on milleski veenda (reklaam, soovitusel, blogid, kommentaarid, ülevaated, erialalised nõuanded jne). Teksti tüübi mõistmine on õppijale oluline kuna ilma selleta on neil raske eristada tüüptekstile tunnuslikku keelekasutust ning teksti ülesehitust ja seeläbi mõista teksti ja kirjutada sarnast teksti ka ise.

Oluline on mõista, et stsenaarium pakub stiimuli lugeda ning koostada neid tekstitüüpe ning et kutseõppuril on vaja lugeda just neid tekstitüüpe selleks, et kirjutada ning kirjutada selleks, et lugeda. Loetavad tekstitüübid ei pea tingimata olema täpselt needsamad, mida nad (tõenäoliselt) peavad ise looma ja vastupidi. Kuid valitud tekstitüübid peavad olema vastastikku toetavad ning pakkuma stsenaariumi seisukohalt parima võimaliku lahenduse.

Stsenaariumid koostatakse eesmärgiga tegeleda õppija kindlate vajadustega või seostatult õppekavaga ning neid kasutatakse selleks, et saada soovitud väljund. Enamikul juhtudel on see väljund kindlale adressaadile mõeldud tekst, mis on vajalik stsenaariumist tuleneva probleemi lahendamiseks. Seetõttu on õppijate poolt valitud tekstitüübid paljus stsenaariumi poolt ette määratud, nii et õpilane kasutaks ning mõistaks tekstitüübi loomist osana kommunikatiivsest probleemilahendusest või protsessist. Läbi selle protsessi saavad õpilased katsetada tekstitüüpe kui kultuurilisi kokkuleppeid, mis koosnevad tüüpilistest idioomidest, fraasidest, tekstimustritest ning -osadest.

Põhimõtteliselt võib valida ükskõik millise tekstitüübi, mis vastab ülaltoodud kategooriatele, st on (a) informatiivsed, (b) õpetlikud või (c) arutluslikud tekstitüübid.

(a) Informatiivne tekstitüüp	(b) Õpetlik tekstitüüp	(c) Arutlev tekstitüüp
- tööraport - tootekirjeldus - hinnakalkulatsioon	- kasutusjuhend - ohutusjuhend - õpik-käsiraamat	- ekspertarvamus - tootereklaam - erialaline nõuanne



- käsiraamat	- ...	- kaebus
- tehniline artikkel		- formaalne kiri
-		- seisukohavõtt
		- ...

Lisaks suurele hulgale eeltoodud tabelis nimetatud tekstidele, on kõigile tekstitüüpidele iseloomulikud teatud kindlad tunnused nagu näiteks idioomid ja fraasid, grammatilised ning lauseehituslikud iseärasused, tekstimustrid ja teksti ülesehitus ning selle struktuuri osad. Näiteks algavad informatiivsed tekstid üldistena ning lähevad seejärel aste-astmelt detailsemaks. Õpetlikud tekstid algavad üldjuhul tootekirjeldusega, millele järgneb toote tegelik kasutusjuhend ning sisaldab tavaliselt ka üldisi ohutusnõudeid. Arutleva teksti sisuks on arvamuse või soovitusel põhjendamise väidete ja/või faktidega.

Oluline on, et kirjutatav(ad) tekst(id) on mõtestatult seotud loetava(te) teksti(de)ga, nii et õpilased saaksid kirjalikult rakendada seda, mida nad lugemisülesannete abil õppisid. Lisaks on oluline fokuseerida ühele keele või teksti elemendile, nii et kutseõppuritel oleks võimalik keskenduda korraga ainult ühele aspektile (sõnavara, idioomid ja fraasid, teksti struktuur jne).

Peaaegu eranditult loetakse ning kirjutatakse samaaegaselt ning neid tegevusi on keeruline teineteisest lahutada. Tavaliselt koguvad õpilased enne kirjutama hakkamist informatsiooni erinevate tekstide lugemisega (lugeda selleks, et kirjutada). Või vastupidi, mängivad erinevate ideedega ning teevad kirjalikke märkmeid enne teksti lugemist, selle lugemise ajal ja pärast lugemist (kirjutada selleks, et lugeda). Lugemise ja kirjutamise koostoimel on palju erinevaid võimalusi. Hariduslikku konteksti üle kantuna - "[...] lugemise ja kirjutamise juhendamine on palju efektiivsem kui läbi on mõeldud nende koostoime, ühine eesmärk ning lugemis- ja kirjutamisoskuste vastastikku tugevdav roll (Graham & Hebert, 2010, p. 25)".

Lugemise ja kirjutamise interaktiivne toetamine (vt Philipp 2012: 58) on soovituslik ka kutseõppe kontekstis (vt Schneider et al., 2013, p. 77). Stsenaariumis kasutatakse lugemise ja kirjutamise tegevusi kui loomulikult teineteist täiendavaid tegevusi, mis teenivad ühist, probleemi lahendamise eesmärki. Seetõttu on vajalik, et lugemise ja kirjutamise tegevused oleksid läbi viidud teineteist toetavalt.

"Lugeda selleks, et kirjutada" (vt Philipp 2012, p. 58; Graham & Perin 2007, p. 18) on abiks sisu loomisel, erialasõnavara omandamisel, teksti ülesehituse mõistmisel, tekstile iseloomulike osade arendamisel jne. Teksti kirjutamist võib harjutada loetava teksti kohta märkmete kirjutamisega, sõnavaraga töötamisega, ideede struktureerimisega, poolt- ja vastuväidete esitamisega jne. Ning vastupidi - "kirjutada selleks, et lugeda" (vt Graham & Hebert, 2010, pp. 5-6) kasutatakse teksti mõistmise süvendamiseks, nt kirjutatakse teksti kohta märkmeid, parafraseeritakse ning kirjutatakse välja tekstilõike ja koostatakse kirjalikke kokkuvõtteid.

Uuring (Graham & Herbert, 2010, p. 11) näitas, et lugemise ja kirjutamise vahel on vastastikku tugevdav mõju, mille tulemusel tugevnevad mõlemad kompetentsid. Toimivad läbi kirjutamise lugemisoskuse arendamise praktikad sisaldavad:

1. õpilased kirjutavad loetava teksti kohta. Tekstist arusaamist parandab see kui õpilased kirjutavad midagi selle kohta, mida nad loevad ning eriti kui nad: a. vastavad tekstile kirjutamisega (oma arvamused, analüüsimine ning teksti tõlgendamine). b. kirjutavad teksti kohta kokkuvõtteid. c. kirjutavad teksti kohta märkmeid. d. vastavad teksti kohta esitatud küsimustele kirjutades või koostavad teksti kohta kirjalikke küsimusi.



2. Õpeta õpilasi kirjutamisoskusi ning kirjutamise protsesse laiemalt kui lihtsalt teksti loomine. Õpilaste lugemisoskused ning mõistmine paraneb ka seeläbi kui nad omandavad oskusi ning protsesse, mis on laiemad kui teksti loomine, eriti kui õpetajad õpetavad kirjutamisprotsessi, kirjutamisel kasutatavaid tekstiosi, peatükide või lausete koostamise oskusi (parandab lugemisest arusaamist).
3. Suurenda kirjutamise mahtu. Mida rohkem saavad õpilased luua oma tekste, seda enam paraneb nende arusaamine kirjutamisest.

PISA teksti tüüpide kohta leiad täiendavat informatsiooni lisast.

Lugemise ja kirjutamise mudel

Allpool kirjeldatakse kõige olulisemaid lugemis- ja kirjutamismudeleid. Need näitavad, milliseid emotsionaalselt motiveerivaid, kognitiivseid, keelelisi-kommunikatseid teadmisi ja oskusi tekstide lugemisel ja kirjutamisel on vaja. Mudelid näitavad ka, et lugemine ja kirjutamine on keerulised protsessid, mis on jagatud erinevatesse protsessi etappidesse (enne, lugemise ajal ja pärast seda).

Võib järeldada, millised oskused (sõnavara, tekstisõnad jne) on vajalikud lugemis- ja kirjutamisprotsessi etappides, et õnnestuda tekstide lugemisel ja kirjutamisel; nad on ka aluseks lugemis- ja kirjutamisstrateegiate mõistmisele, mis võimaldavad õppijatel tekste mõista ja kirjutada iseseisvalt.

Hayes kirjutamise mudel (1996)

See mudel on välja töötatud Hayes & Flower 1980 ja seda kohandas Hayes 1996.

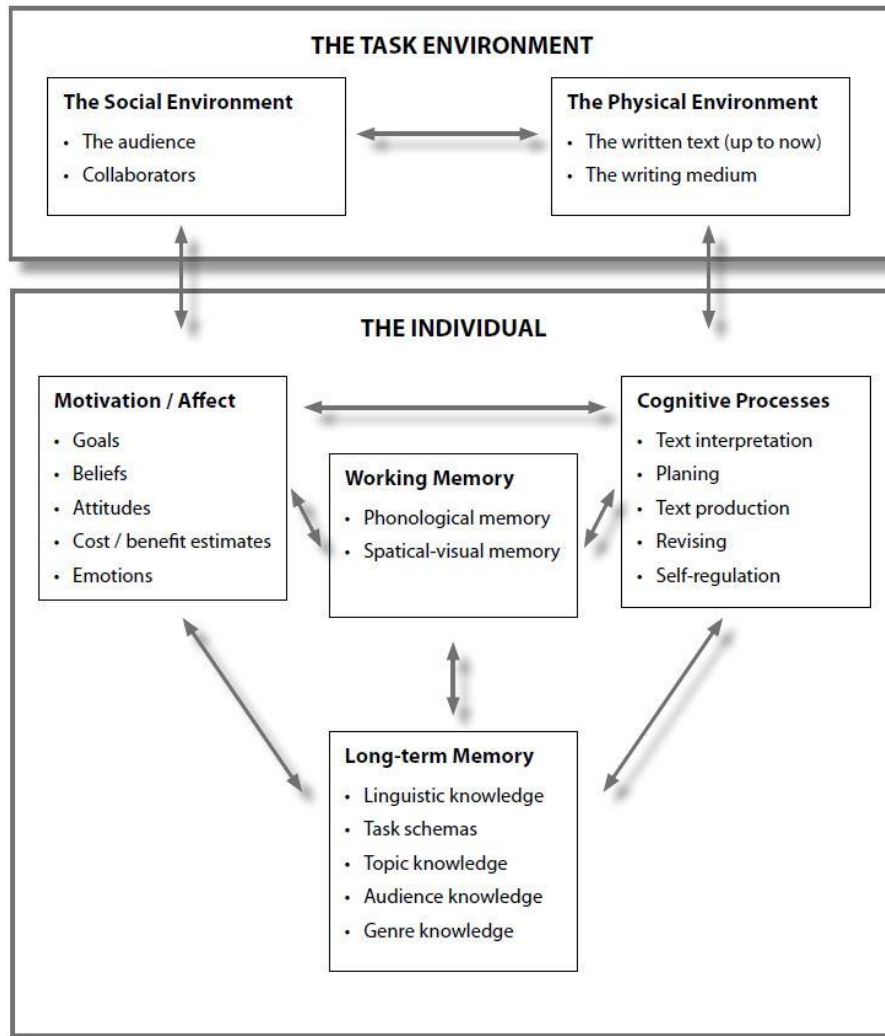
Mudel näitab kognitiivseid protsesse, mis peaksid peegeldama kirjutamise rekursiivset olemust. Seda saab jagada kahte valdkonda, ülesandekeskkonda ja üksikisikut.

Tööülesannete keskkonda mõjutab sotsiaalne ja füüsiline keskkond. Individaalsus koosneb motivatsiooni / mõju valdkondadest, töömälust, pikaajalisest mälest ja kognitiivsetest protsessidest. Tänu oma piiratud tundlikkusele peetakse töömälu kitsaskohaks, millel on eriline mõju kirjutamise protsessile ja kirjutamiskiirusele.

Flower ja Hayes lootsid, et see mudel toob kaasa selgema arusaamise kirjutamise võtmeaspektidest ja näidata mustreid, mis ilmnevad kirjutamise ajal. Nad lootsid, et teadlased saavad kasutada neid teadmisi ja leida tõhusaid võimalusi kogenematute kirjutajate juhendamiseks, et nad saaksid paremini kasutada õppimise strateegiaid, mis edendavad läbivaatamise protsessi ja arendavad seega kirjaoskust.

Selge arusaam sellest, kuidas erinevad kognitiivsed võimed suhestuvad kirjutamise ajal, sh hindamise ja töö- ja pikaajalise mälu roll. Oleks palju lihtsam kindlaks määrata, millised juhised aitavad kogenematutele kirjutajatele tõhusaid läbivaatamisstrateegiaid välja töötada ja seega ka kirjalikult.

Kuigi seda mudelit saab raamistikus kasutada vaid piiratud ulatuses, pakub see siiski mõningaid kasulikke selgitusi ja toetust.



Rosebrock & Nix Multi-Level mudel (2008)

Rosebrock & Nixi (2008) mitmetasandiline õppeprotsesside mudel klassiruumis tähistab erinevaid lugemisaspekte, mida saab mõõta konkreetse lugemisprotsessi tasandil (kognitiivse protsessi tase), aga ka subjektiivsel ja sotsiaalsel tasandil. Rosebrock & Nixi sõnul on lugemisprotsess jagatud kolmeks osaks.

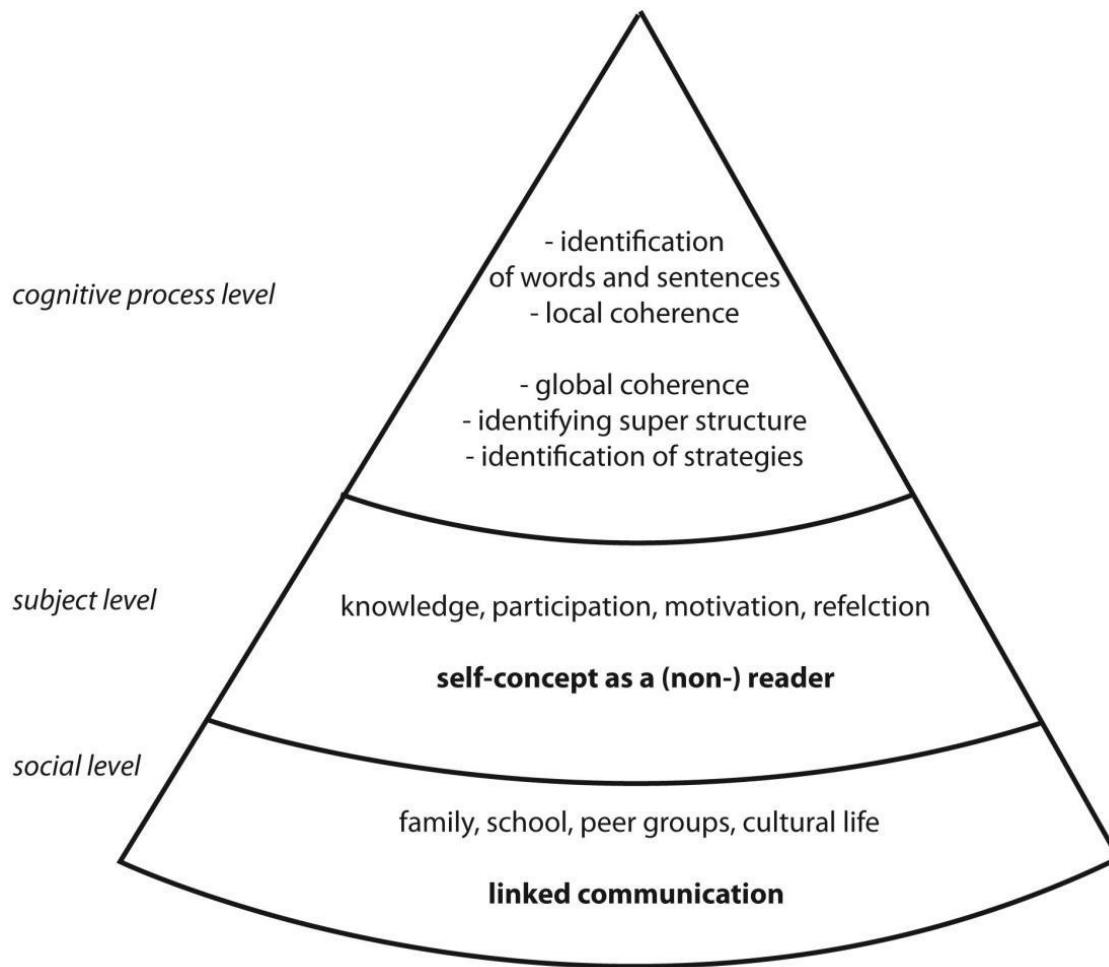
Mudel kirjeldab kontsentriliste kujutlusringide ajaliselt samaaegseid mõõtmeid sama hierarhia ajal lugemisprotsessis ja teeb selgeks, millisel tasemel tuleks lugemisoskuste edendamist süstemaatiliselt kasutada.

Kognitiivse protsessi tase asub keskel. Kognitiivse protsessi tasandil toimub ka seoste loomine, ühendades tähti ja sõnu ning plökkjärjestusi ning kontekstide mõistmist keeleoskuse ja laiemate teadmiste kaudu.

Pädevate lugejate jaoks on need protsessid automaatsed, sellel tasandil tuleb julgustada kogenematuid lugejaid. Kognitiivse protsessi tasandil toimub ka komplekssem lugemisoskus.

Lugeja loob lugemise ajal seoseid laiemataustaga. Nii saab ta lugedes aru, mis on tekstis mainitud, seob teksti ja sisu.

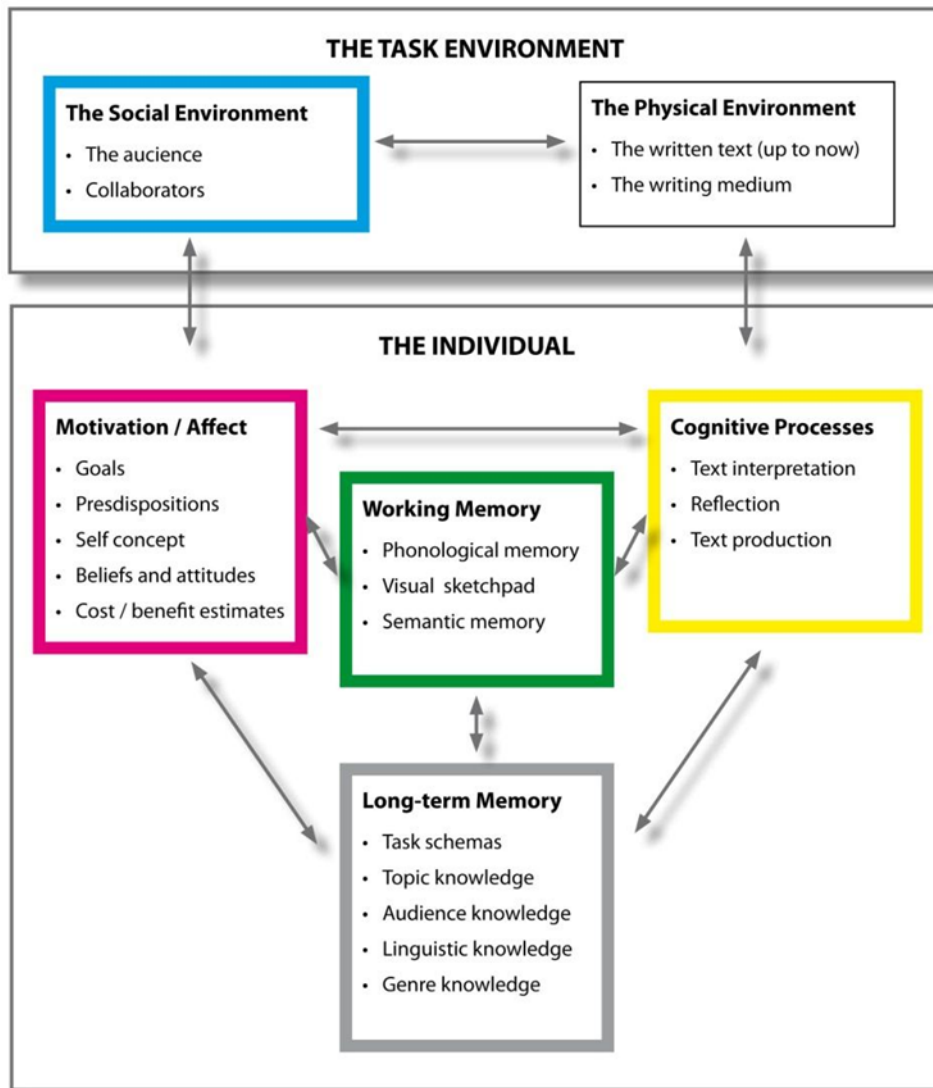
Skeemi keskmise osa teemades on lisaks motivatsiooni aspektile (tekstis sisalduv) ka rohkem komponente. See hõlmab ekspertteadmiste / maailma teadmiste kõrval ka lugemise suhestumisel oma elu ja soovidega. Individuaalne positiivne või negatiivne suhestumine lugemisega mõjutab lugemise motivatsiooni tugevasti (Rosebrock & Nix, 2008).



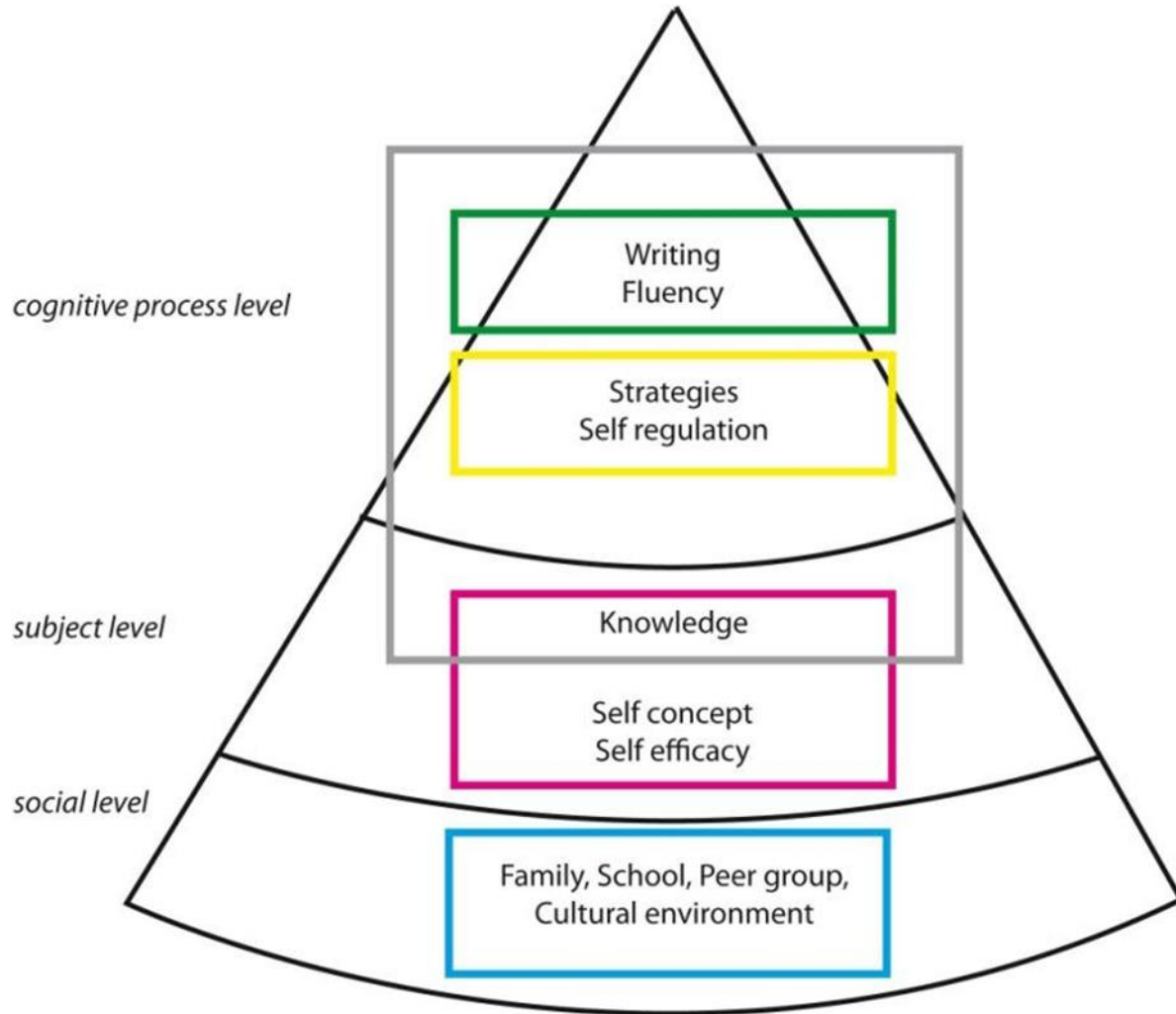
Alumine osa kirjeldab lugemisprotsessi sotsiaalset tausta. Lingitud teabevahetus (kommunikatsioonile järgnev), mis käsitleb perekonna, kooli või kolleegidega seotud teksti, on teksti intensiivistamine; teisest küljest annab see lugemisele hea võimaluse.



Lugemine ja kirjutamine koostoimes



Hayes & Flowers (1996) kirjutusmudeli väljade ülekandmine Rosebrock & Nixi (2008) mitmetasandilise lugemismudeli tasanditesse (vt järgmist lehekülge), kuvab ta toetuse kirjutamise didaktivseid väljendeid, mida tõenäoliselt saab kasutada ka sarnaselt toetuse lugemisega. Lugemise ja kirjutamise vahelise seose esiletõstmiseks on samasugused alad tähistatud sama värviga. Nii lugemis- kui kirjalikult on olulised sellised tegurid nagu lahedus, strateegiad, isereguleerimine, teadmised, eneseteadvus ja sotsiaalne keskkond.





Lugemine

Lugemisoskuse arendamine on midagi enam kui õpilastele ühe või teise tehnika tutvustamine ning lugemisvõimaluse pakkumine. Tegelikult on olemas päris selge ning iga tehnika puhul kasutatav nn tehnika õpetamise tegevusjuhend ja nimelt

- Kirjelda tehnikat täpselt ning selgita, millal ning miks seda tuleb kasutada
- Näita ise ette, kuidas sa seda lugemisel kasutad
- Anna lugemise ajal võimalusi õpilane-õpetaja tagasisideks
- Tuleta meelde, mida ja kuidas on vaja teha kuid anna õpilasele võimalus töötada iseseisvalt
- Kinnistamiseks – nimeta tehnika ning võimalda õpilasel seda kasutada automaatselt ning iseseisvalt.

Aidates õpilastel iseseisvalt lahti mõtestada kasutatav strateegia - mida olen mina teinud? Mida ma saaksin teha, et õpilased teaksid ühte või teist strateegiat teadlikult kasutada?

5 asja, mida teevad head õpetajad

1. Võtavad aja, et omaenda lugemiskogemuse baasil mõista iga tehnikat
2. Katsetavad ühte või teist tehnikat järjekindlalt oma tavalistes tegevustes
3. Näitavad õpilastele, kuidas ühte või teist tehnikat kasutada erinevate tekstide puhul ning erinevates kontekstides
4. Vastavalt eesmärgile töötavad nii väiksemates kui suuremates gruppides
5. Järk-järgult liigutavad vastutuse tehnika kasutamise ja teksti mõistmise eest endalt õpilasele.

Aidates õpilastel iseseisvalt lahti mõtestada kasutatav strateegia - mida olen mina teinud? Mida ma saaksin teha, et õpilased teaksid ühte või teist strateegiat teadlikult kasutada?

10 asja, mida teevad head lugejad

- Loevad aktiivselt
- Seavad lugemisele eesmärgi ning kontrollivad pidevalt, kas teksti lugemine viib eesmärgile
- Vaatavad enne lugemist teksti üle ning leiavad sellest oma eesmärgi jaoks olulised kohad
- Enne lugemist teevad teksti kohta oletusi/ennustusi
- Konstrueerivad, vaatavad üle ja kritiseerivad loetava teksti sisu
- Teevad endale selgeks tekstis esinevate võõraste sõnade ja mõistete tähenduse
- Seostavad teksti oma kogemuste ja teadmistega
- Jälgivad oma arusaamist tekstist ja vajadusel parandavad seda
- Hindavad teksti kvaliteeti ning väärtust
- Loevad erinevaid tekste erinevalt
- Koostavad loetu kohta kokkuvõtteid
- Mõtlevad teksti üle enne lugemist, lugemise ajal ning peale lugemist
- Tunnevad lugemisest rõõmu

Aidates õpilastel iseseisvalt lahti mõtestada kasutatav strateegia - mida olen mina teinud? Mida ma saaksin teha, et õpilased teaksid ühte või teist strateegiat teadlikult kasutada?

Lugemiseelsed tehnikad - tekitatakse huvi, aktiveeritakse olemasolevad teadmised ning seatakse lugemisele eesmärk. Lugemisele motiveeritud õpilane töötab aktiivsemalt, tulemuslikumalt ja omandatu jääb pikemaks ajaks meelde. Õpilased peavad aru saama, mis on lugemise eesmärk ning teadlikud olema, mida nad lugemise ajal tegema hakkavad.

Harjutused selles etapis - näiteks eelteadmiste hindamine teema kohta, oletuste tegemine loetava sisu kohta, uute sõnade õppimine, info kokkuvõtted, autori vaatenurga hindamine, võtmemõistete tutvustamine.

Tehnikad lugemise ajal – õpilased loevad teksti aktiivselt ka valjult või omaette. Selles etapis esitatakse küsimusi, jälgitakse teksti mõistmist, täpsustatakse lugemise eesmärki, visualiseeritakse informatsiooni ning luuakse seoseid oma teadmiste ja uue informatsiooni vahel. Õpilased peavad aru saama, et nad saavad vajadusel teksti üle lugeda,



kohandada lugemise tempot teksti sisule vastavaks, kasutama *fix-up* strateegiaid, mõistma sõnade tähendust konteksti põhjal, uute sõnade õppimise käigus jälgima teksti struktuuri.

Harjutused selles etapis - näiteks küsimustele vastamine lugemise ajal, ise küsimuste esitamine.

Tehnikad peale lugemist – loetu tulemusena laienevad teadmised. Luuakse seoseid loetud uute teadmiste vahel, sellega süvendatakse arusaamist loetu üle ning antakse loetu kohta tagasisidet. Õpilased vajavad õpetajat kui teejuhti uue info maailmas. Õpetajal on aga võimalus hinnata materjali omandamise taset.

Harjutused selles etapis - erinevaid *follow-up* harjutused, arutelu loetu sisu üle, olulise ja mitteolulise info eristamine, kokkuvõtete tegemine.

Kirjutamine

Graham, S., Herbert, M.A. (2010) Writing to Read. A Report from Carnegie Corporation of New York

Õpilaste arusaamine loetavast tekstist suureneb seeläbi, et nad kirjutavad sellest, mida nad loevad.

Alljärgnevas ülevaates keskendun meetoditele ja ei räägi teoreetilistest tagamaadest. Kirjanduse nimekiri on huvilistele kättesaadav esimesel nõudmisel (on olemas projekti siseveebis). Samuti tuleb arvestada, et lähenemise aluseks olevates uuringud hõlmasid väga erineva keeleoskuse ja isikliku motivatsiooniga õppijaid. Kuna meie sihtrühm on kutsekooli erialakeel, siis vastavalt toon ka välja eelkõige need võtted, mida saab kasutada meie sihtrühma keeleõppes.

Toimivad võtted, millega saab kirjutamise abil arendada lugemisoskust

I Õpilased kirjutavad loetava teksti kohta

Õpilaste arusaamine akadeemilistest, sotsiaalsetest ja keelelistest tekstidest suureneb kui nad kirjutavad loetu kohta midagi, mitte lihtsalt ei loe, loe, loe, veelkord loe ja jooni alla. Seega kui nad

- Annavad teksti kohta kirjalikku tagasisidet (emotsioon, analüüs, tõlgendus) – näiteks avatud lõpuga küsimustele vastamine, küsimused 'mida Sa ise oleksid antud olukorras teinud', essee
- Kirjutavad teksti kohta kokkuvõtte – s.h näiteks ühe lausega kokkuvõtte, olulise/ebaolulise eraldamise harjutused, liigse info kustutamine, olulise väljakirjutamine, tekstilõikudele pealkirjade panemine, tekstilõikude kokkuvõtete kirjutamine. Oluline on, et õpetaja selgitaks eelnevalt iga tegevust ning selle eesmärgi ja oleks õppijale vajadusel toeks
- Kirjutavad teksti kohta märkmeid – tinglikult öeldes kirjalikult organiseerivad teksti, näiteks protsessiskeemi või ajajoone koostamine, mõistekaartide koostamine (kõik olulised mõisted kirjutatakse välja ning joonte või sõnade abil näidatakse, kuidas need omavahel seotud on), eksperdi mõistekaardi koostamine ja võrdlus erinevatel tasemetel (vrs grupi mõistekaart vrs indiviidi mõistekaart)
- Vastavad teksti kohta käivatele küsimustele kirjalikult või küsivad ise ja vastavad enda koostatud küsimustele. Küsivad ja vastavad mitte suuliselt vaid kirjalikult. Eelnevalt tuleb selgitada, milline on hea ja milline halb küsimus, misjärel harjutatakse oma sõnastatud küsimustega. Kui ei oska vastata, küsitakse ise uus. Lisaks teksti sees või lõpus olevatele küsimustele vastamine. Või iga tekstilõigu kohta 4 lühivastuse andmine (1 detail, 2 järeldust, 1 põhimõtte kohta), mida enne järgmise lõigu lugemist kontrollitakse ja antakse tagasisidet.



II Õpilased loovad ise tekste

Kirjutamine ja lugemine on küll erinevad osaoskused, kuid põhinevad siiski samadel teadmistel. Seetõttu arvatakse tavaliselt, et kirjutamisoskus kandub üle lugemisoskuseks. Tegelikult kirjutamisoskus mitte ei kandu üldiselt üle vaid võimendab lugemise erinevaid oskusi. Õpilaste lugemise ja arusaamise oskus paraneb eelkõige seeläbi, et õpitakse tekste ise koostama. Eriti kui õpetajad kasutavad järgmisi võtteid

- Õpetavad kirjutamise protsessi, teksti enne kirjutamist struktureerima, peatükkide või lausete loomise oskust. Näiteks lausete konstrueerimine – õpetaja näitab ette, kuidas kombineerida lihtsamatest lausetest keerulisemad ja õpilased proovivad seda erinevate lausetega sama (sh kombineerivad loetava teksti kohta uusi lauseid või lammutavad olemasolevaid osadeks). Lugemisoskust arendab ka see kui õpetaja näitab, kuidas kasutada teksti kirjutamisel abivahendina teksti struktuuri/ülesehitust
- Õpetavad hääldama ning lauseid konstrueerima (arendab lugemise soravust) – väikestest üksustest suurte loomine (tähtedest sõnade ja sõnadest lausete loomine) arendab ka nende üksuste lugemise oskust
- Õpetavad hääldamise oskust (arendab sõnade lugemise oskust) – häälduse õpetamine aitab tekstis olevaid sõnu paremini identifitseerida ja meelde jätta.

III Kirjutamise mahu suurendamine

Mida rohkem loovad õpilased oma tekste, seda enam areneb nende lugemisoskus. Oma teksti loomine sunnib rohkem keskenduma kui teiste loodud teksti lugemine, samuti rakendama teisi erinevaid oskusi (eelduste sõnastamine, loogika, sõnade-lausete-lõikude vaheliste seoste mõistmine). Näiteks pastakapalli mängimine – kaks või enam kirjutajat peavad kirjalikku dialoogi mõnel neid huvitaval teemal. Samuti igapäevane kirjutamine mõnel õpilast huvitaval teemal – nt päevik või blogi, mida peab aeg-ajalt õpetajaga jagama. Seejuures õpetaja ei paranda vigu ega korrigeeri teksti!

Kokkuvõte

Kirjutamisoskuse sihipärane arendamine **EI** asenda lugemisoskuste treeningut vaid aitab lugemisoskust parandada. Tagasihoidlikumate eeldustega (*low achievers*) õpilaste puhul on seejuures võtmeks kirjutamisel saadav tugi – õpetaja poolt antavate juhendite täpsus, arusaadavus ning järjekindel praktika.

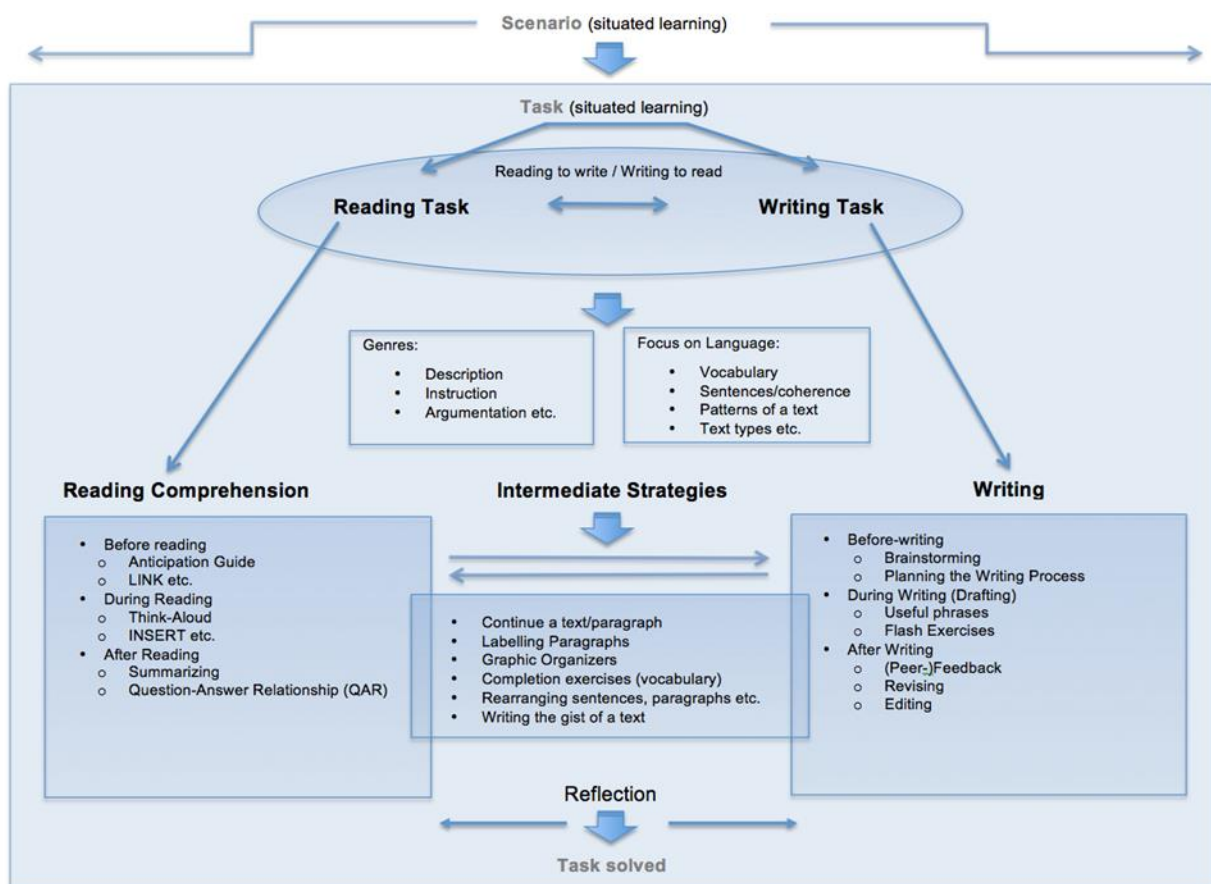


Lugemise ja kirjutamise koostoime raamistik

Kõik algab õpistsenaariumist. See peab kujutama mingit konkreetset eriala ja kutsega seotud (või eraelulist) olukorda, mis seostub õpilase eluliste kogemustega.

Oleme projekti alguses sõnastanud võimalikud lugemise arendavad strateegiad ja meetodid (vasak pool) ning kirjutamist arendavad strateegiad ja meetodid (parem pool). Samuti kokku võtnud mõlemat osaoskust arendavad strateegiad ja meetodid (keskel).

Skeem on nn juhtlõng õppematerjalide loomisel ning tunni planeerimisel – aitab meeles pidada, et kõigil tunnis kasutatavatel tekstidel on alati oma eesmärk. Samuti iga õpilasele antava ülesande puhul määratleda, millise osaoskuse arengut see toetab.





Kasutatud kirjandus

- Anderson, J. R., Reder, L. M. & H. A. Simon (1996). Situated Learning and Education. *Educational Researcher*, 25(4), 5–11.
- Anson, Ch. M. (2014). Writing, language, and literacy. In: Tate, G., Rupiper Taggart, A., Schick, K. & H. B. Hessler (Eds.) *A guide to composition pedagogies*. New York: Oxford University Press, 3–26.
- Austin, John L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarend Press.
- Basic Curriculum for Teachers' In-Service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools. Workbook for Teachers. Köln 2012.
- Baurmann, J. & T. Pohl (2011). Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, A., Granzer, D., Behrens, U. & O. Köller (Eds.) *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret*. (3rd ed.). Berlin: Cornelsen.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & L. Kucan (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
- Becker, A. (2006). A Review of Writing Model Research Based on Cognitive Processes. In A. Horning & A. Becker (Hrsg.), *Revision Theory, History and Practice* (25-49). West Lafayette, Indiana: Parlorpress.
- Becker-Mrotzek, M., Kusch, E. & B. Wehnert (2006). Leseförderung in der Berufsbildung. *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Heft 2*. Duisburg: Gilles & Franke.
- Becker-Mrotzek, M. & K. Schindler (2007). Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, M. & K. Schindler (Eds.) *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Franke, 7–26.
- Becker-Mrotzek, M. & I. Böttcher (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Becker-Mrotzek, M. (2014). Schreibkompetenz. In: J. Garbowski (Ed.) *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Leverkusen: Barbara Budrich, 51-71.
- Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., Jost, J., Knopp, M. & M. Linnemann (2014). Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz. *Didaktik Deutsch*, 37/2014, 21–43.
- Becker-Mrotzek, M. (2014). Bildungsstandards und Schreibaufgaben. In: Feilke, H. & T. Pohl (Eds.) *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Hohengehren: Schneider, 501–513.
- Becker-Mrotzek, M. & I. Böttcher (2015). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In: Gregg, L. W. & R. E. Steinberg (Eds.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 73–93.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Block, C. C. & G. G. Duffy (2008). Research on Teaching Comprehension. Where We've Been and Where We're Going, in Block, C. C. & S. R. Parris (Eds.) *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices, Second Edition*, Guildford Publications.
- Buehl, D. (2001). Classroom strategies for interactive learning, (2nd ed.), International Reading Association, Newark.



- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge et al: Cambridge University Press.
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-182.
- Efing, C. (2008). „Aber was halt schon schwer war, war, wo wir es selber schreiben sollten.“ Defizite und Förderbedarf in der Schreibkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Jakobs, E.-M. & K. Lehnen (Eds.) *Berufliches Schreiben. Ausbildung, Training, Coaching*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 17–34.
- Efing, C. (2006): „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.“ - Befunde empirischer Erhebungen zu Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Efing, C. & N. Janich (Eds.) *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, 34–68.
- Efing, C. (2013). Editorial: Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Anforderungen an die Kompetenzen, die Diagnose und die Förderung. In: Efing, C. (Ed.) bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 18, 1-6. [Online] http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/editorial_ft18-ht2013.pdf (accessed 19/10/2016).
- Emig, J. (1971). *The Composing Process of Twelfth Graders*. Urbana (IL): NCTE.
- Europäische Union (2018). COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. [Online] [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (accessed 20/08/2018)
- Feilke, H. (2014). Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In: Feilke, H. & T. Pohl (Eds.) *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Hohengehren: Schneider, 33–53.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, T. & H. Feilke (Eds.) *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11–34.
- Feilke, H. (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, H. & K. Lehnen (Eds.) *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang, 1–31.
- Fitzgerald, J. & T. Shanahan (2000). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35, 39–50.
- Fleuchaus, I. (2004). *Kommunikative Kompetenzen von Auszubildenden in der beruflichen Ausbildung. Ausprägungen, Förderung und Relevanz im Urteil von Ausbildern, Lehrern und Auszubildenden*. Dissertation. Hamburg: Dr. Kováč.
- Flower, L. & J. R. Hayes (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: Gregg, L. W. & E. R. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing*. Erlbaum: Hillsdale NJ, 31–50.
- Flower, L. & J. R. Hayes (1981): A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32, 365–387.
- Freyer, D. A., & H. G. Klausmeier (1969). A schema for testing the level of concept mastery, *Technical Report #16*. The University of Wisconsin.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Glaser, C., Keßler, C. & J. C. Brunstein (2009). Förderung selbstregulierten Schreibens bei Viertklässlern. Effekte auf strategiebezogene, holistische und subjektive Masse der Schreibkompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(1), 5-18.



- Glaser, C. (2004). Förderung der Schreibkompetenz bei Grundschulern: Effekte einer integrierten Vermittlung kognitiver Schreibstrategien und selbstregulatorischer Fertigkeiten. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des Grades Dr. Phil., Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität Potsdam, Potsdam. [Online] <https://publistup.uni-potsdam.de/files/205/GLASER.PDF> (accessed 19/10/2016).
- Grabowski, J., Becker-Mrotzek, M., Knopp, M., Jost, J. & C. Weinzierl. (2014). Comparing and Combining Different Approaches to the Assessment of Text Quality. In: Knorr, D., Heine, C. & J. Engberg (Eds.) *Methods in Writing Process Research*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 147–165.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. & K. R. Harris (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, No Pagination Specified.
- Graham, S. & M. Hebert (2010). *Writing to Read. Evidence for How Writing Can Improve Reading*. New York: Carnegie Corporation.
- Graham, S. & D. Perin (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Corporation.
- Graham, S., Harris, K. R. & L. Mason (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207–241.
- Gunning, T. G. (2003). *Building Literacy in the Content Areas*, Pearson Education
- Harris, K. R. / Graham, S. (1996). *Making the writing process work. Strategies for composition and selfregulation*. 2. Aufl. Cambridge Mass.: Brookline Books Inc.
- Hatti, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hayes, J. R. & L. Flower (1980). Writing as problem solving. *Visible Language*, 14, 288–299.
- Heinemann, W. & D. Viehweger (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung* (=Reihe Germanistische Linguistik 115). Tübingen: Niemeyer.
- Herber, H. (1978). *Teaching reading in the content areas*. (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hidi, S. & P. Boscolo (2006). Motivation and Writing. In: Charle A., MacArthur, Graham, S. & J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford, 144-157.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge – of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, 10 (13), 16-29.
- Hoefele, J., Konstantinidou, L. & C. Weber (2017): Zweitsprachendidaktische Konzepte in der Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen. In: Efig, C. & K.-H. Kiefer (Eds.) *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Hoefele, J. & L. Konstantinidou (2016). Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz an Berufsfachschulen: Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Deutsch als Mutter- (DaM) und Zweitsprache (DaZ). In: Kreyer, R., Güldenring, B. & S. Schaub (Eds.) *Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule. Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Hoefele, J. & L. Konstantinidou (in preparation). Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In: Efig, C. & K.-H. Kiefer (Eds.) *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Hoffman, J. (1992). Critical Reading/Thinking Across the Curriculum: Using I-Charts to Support Learning. *Language Arts*, 69(2), 121-127.



- International Literacy Association (2017). Literacy Leadership Brief., Second-Language Learners' Vocabulary and Oral Language Development, [Online] https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-second-language-learners-vocabulary-oral-language.pdf?sfvrsn=67f9a58e_6 (accessed 18/02/2018).
- Kaiser, A., Kaiser, R., Lambert, A. & K. Hohenstein (Eds.) (2015): *Lernerfolg steigern, Metakognitiv fundiertes Lernen in der Grundbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kim, J., Hemphill, L., Troyer, M., Jones, S., LaRusso, M., Kim, H., Donovan, S., & C. Snow (2016). *The experimental effects of the Strategic Adolescent Reading Intervention (STARI) on a scenarios-based reading comprehension assessment*. Society for Research on Educational Effectiveness (SREE).
- Konstantinidou, L., Hoefele, J. & O. Kruse (2016). Assessing writing in vocational education and training schools: Results from an intervention study. In: Göpferich, S. & I. Neumann (Eds.) *Developing and Assessing Academic and Professional Writing Skills*. Frankfurt/M.: Lang, 73–101.
- Lee, C.D., & A. Spratley (2010). *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy*. New York, NY: Carnegie Corporation of New York.
- Locke, T. (2010). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English Literacy classroom*. New York: Routledge.
- Medina, C. (Ed.) (2008). *Successful Strategies for Reading in the Content Areas* (2nd ed.) Secondary. Huntington Beach: Shell Education.
- Müller, A. (2003). *Deutsch als Zweitsprache in der Berufsausbildung. Sprachsoziologische Überlegungen, pädagogische Positionen und drei Bausteine zur Sprachförderung*. Berlin: Artà.
- Myhill, D. (2010). Ways of Knowing. Grammar as a Tool for Developing Writing. In: Locke, T. (Ed.) *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English Literacy classroom*. New York: Routledge, 129–148.
- Myhill, D. (2012). The ordeal of deliberate choice. Metalinguistic development in secondary writers. In: Berninger, V. W. (Ed.) *Past, Present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*. Psychology Press: New York, 247–273.
- Neumann, A. & W.-K. Giera (in preparation). Diagnose von Schreibkompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In: Eging, C. & K.-H. Kiefer (Ed.) *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Nodari, C. (2002). Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik (Ed.) *Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. November 2001 im Volkshaus Zürich*. SIBP: Zollikofen, 9–14.
- Nurkholis & Petrick, S. (2014). "Yes, I can!" – The potential of action-oriented teaching for enhanced learner-centered education in Indonesian vocational schools. *TVET@Asia* 3, 1-18. [Online] http://www.tvet-online.asia/issue3/nurkholis_petrack_tvet3.pdf (accessed 30/06/2014)
- OECD (2016). PISA 2018 Reading Literacy Framework. [Online] <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> (accessed 18/12/2016)
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39, 564-570.
- Olson, D. (1996). Language and Literacy: What writing does to language and mind. *Annual Review of Applied Linguistics*, 16, 3-13.



- Philipp, M. (2012). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, M. (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Tübingen & Basel: A. Francke.
- Philipp, M. (2015). *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik und des systematischen schulischen Schreibförderung* (3rd ed.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Piepho, H.-E. (2003). *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht: „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Braunschweig: Schroedel.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Niemeyer: Tübingen.
- Pressley, M. & I. W. Gaskins (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1 (1), 99–113.
- Pritchard, Ruie J. & R. L. Honeycutt (2006). The process approach to writing instruction. In: MacArthur, C., Graham, S. & J. Fitzgerald (Eds.) *Handbook of Writing Research*. New York et al.: The Guilford Press, 275-291.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 3., überarbeitete Auflage*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., ... H. van den Bergh (2008). Observation of peers in learning to write. Practise and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53–83.
- Rijlaarsdam, G. & M. Braaksma (2008). Die Sache mit den ‚Schlemmy‘-Riegeln. Beobachtendes Lernen: Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* Textkompetenz, 39, 23–27.
- Ruhmann, G. & O. Kruse (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfurst, S. & N. Sennewald (Eds.) *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik, und Beratung*. Opladen: Barbara Budrich, 15-34.
- Schneider, H. Becker-Mrotzek, M., Sturm, A., Jambor-Fahlen, S., Neugebauer, U., Efinger, C. & N. Kernen (2013). Expertise. *Wirksamkeit von Sprachförderung*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C., & L. Hurwitz (1999). *Reading for understanding: A guide to improving reading in middle and high school classrooms*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schwartz R. M. & T. E. Raphael (1985) Concept of Definition: A Key to Improving Students' Vocabulary. *The Reading Teacher*, 39, 198-205.
- Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Insights on Learning Disabilities*, 2(1), 33-45.
- Stahl, S. A. (2003). *How words are learned incrementally over multiple exposures*. American Educator, Spring 2003.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz*. Niemeyer: Tübingen.
- Sturm, A.; Schneider, H. & M. Philipp (2013): *Schreibförderung an QUIMSSchulen*. Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lesen.
- Vaughn, J.L. & T. H. Estes (1986). *Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wild K-P. & E. Klein-Allermann (1995): Nicht alle lernen auf die gleiche Weise... individuelle Lernstrategien und Hochschulunterricht. In: Behrendt, B. (Ed): *Handbuch Hochschullehre*. Bonn: Raabe Verlag.
- Wood, K. D. (1988). Guiding students through information text. *The Reading Teacher*, 41, 912-920.



Wyss Kolb, M. (2002). Zu den Schreibkompetenzen von Berufsschülerinnen und Berufsschülern. In: Josting, Petra & A. Peyer (Ed.) *Deutschdidaktik und berufliche Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider, 79–91.

Wyss Kolb, M. (1995). *Was und wie Lehrlinge schreiben. Eine Analyse von Schreibgewohnheiten und von ausgewählten formalen Merkmalen in Aufsätzen*. Aarau: Sauerländer.



Appendix

Classification of texts PISA 2018

Description is the type of text where the information refers to properties of objects in space. The typical questions that descriptive texts provide an answer to are what questions. Descriptions can take several forms. Impressionistic descriptions present information from the point of view of subjective impressions of relations, qualities and directions in space. Technical descriptions present information from the point of view of objective observation in space. Frequently, technical descriptions use non-continuous text formats such as diagrams and illustrations. Examples of text objects in the text type category description are a depiction of a particular place in a travelogue or diary, a catalogue, a geographical map, an online flight schedule or a description of a feature, function or process in a technical manual.

Narration is the type of text where the information refers to properties of objects in time. Narration typically answers questions relating to when, or in what sequence. Why characters in stories behave as they do is another important question that narration typically answers. Narration can take different forms. Narratives present change from the point of view of subjective selection and emphasis, recording actions and events from the point of view of subjective impressions in time. Reports present change from the point of view of an objective situational frame, recording actions and events which can be verified by others. News stories intend to enable the readers to form their own independent opinion of facts and events without being influenced by the reporter's references to his own views. Examples of text objects in the text type category narration are a novel, a short story, a play, a biography, a comic strip and a newspaper report of an event.

Exposition is the type of text in which the information is presented as composite concepts or mental constructs, or those elements into which concepts or mental constructs can be analysed. The text provides an explanation of how the different elements interrelate in a meaningful whole and often answers questions about how. Expositions can take various forms. Expository essays provide a simple explanation of concepts, mental constructs or conceptions from a subjective point of view. Definitions explain how terms or names are interrelated with mental concepts. In showing these interrelations, the definition explains the meaning of words. Explications are a form of analytic exposition used to explain how a mental concept can be linked with words or terms. The concept is treated as a composite whole that can be understood by breaking it down into its constituent elements and then naming the interrelations of those elements. Summaries are a form of synthetic exposition used to explain and communicate texts in a shorter form than the original text requires. Minutes are a record of the results of meetings or presentations. Text interpretations are a form of both analytic and synthetic exposition used to explain the abstract concepts that are realised in a particular (fictional or non-fictional) text or group of texts. Examples of text objects in the text type category exposition are a scholarly essay, a diagram showing a model of memory, a graph of population trends, a concept map and an entry in an online encyclopaedia.

Argumentation is the type of text that presents the relationship among concepts or propositions. Argumentative texts often answer why questions. An important subclassification of argumentative texts is persuasive and opinionative texts, referring to opinions and points of view. Comment relates the concepts of events, objects and ideas to a private system of thoughts, values and beliefs. Scientific argumentation relates concepts of events, objects and ideas to systems of thought and knowledge so that the resulting propositions can be verified as valid or non-valid. Examples of text objects in the text type category argumentation are a letter to the editor, a poster advertisement, the posts in an online forum and a web-based review of a book or film.



Instruction (sometimes called injunction) is the type of text that provides directions on what to do. Instructions present directions for certain behaviours in order to complete a task. Rules, regulations and statutes specify requirements for certain behaviours based on impersonal authority, such as practical validity or public authority. Examples of text objects in the text type category instruction are a recipe, a series of diagrams showing a procedure for giving first aid and guidelines for operating digital software.

Transaction represents the kind of text that aims to achieve a specific purpose outlined in the text, such as requesting that something is done, organising a meeting or making a social engagement with a friend. Before the spread of electronic communication, this kind of text was a significant component of some kinds of letters and, as an oral exchange, the principal purpose of many phone calls. This text type was not included in Werlich's (1976) categorisation, used until now for the PISA framework.

The term transactional is used in PISA not to describe the general process of extracting meaning from texts (as in reader-response theory), but the type of text written for the kinds of purposes described here. Transactional texts are often personal in nature, rather than public, and this may help to explain why they do not appear to be represented in some of the corpora used to develop many text typologies. For example, this kind of text is not commonly found on websites, which are frequently the subject of corpus linguistics studies (for example, Santini, 2006). With the extreme ease of personal communication using e-mail, text messages, blogs and social networking websites, this kind of text has become much more significant as a reading text type in recent years. Transactional texts often build on common and possibly private understandings between communicators – though clearly, this feature is difficult to explore in a large-scale assessment. Examples of text objects in the text type transaction are everyday e-mail and text message exchanges between colleagues or friends that request and confirm arrangements.

Narration occupies a prominent position in many national and international assessments. Some texts are presented as being accounts of the world as it is (or was) and therefore claim to be factual or non-fictional. Fictional accounts bear a more metaphorical relation to the world as it is, appearing either as accounts of how it might be or of how it seems to be. In other large-scale reading studies, particularly those for school students: the National Assessment of Educational Progress (NAEP); the IEA Reading Literacy Study (IEARLS); and the IEA Programme in International Reading Literacy Study (PIRLS), the major classification of texts is between fictional or literary texts and non-fictional texts (reading for literary experience and reading for information or to perform a task in NAEP; literary experience and acquire and use information in PIRLS). This distinction is increasingly blurred as authors use formats and structures typical of factual texts in creating their fictions. The PISA reading literacy assessment includes both factual and fictional texts, and texts that may not be clearly one or the other. PISA, however, does not attempt to measure differences in reading proficiency between one type and the other.

PISA 2018. DRAFT ANALYTICAL FRAMEWORKS. MAY 2016 Page 30.

<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>