



COUNCIL CONSEIL
OF EUROPE DE L'EUROPE

Euroopa keeleõppe raamdokument:

õppimine, õpetamine ja hindamine

Originaal:
*Common European Framework of Reference for Languages:
Learning, teaching and assessment.*
Council of Europe 2001

(Eestikeelne tõoversioon:
*Euroopa keeleõppe raamdokument:
õppimine, õpetamine, hindamine.*
Haridus- ja Teadusministeerium 2002)

Tõlkinud:
Kristel Weidebaum (3.–8. peatükk, tabelid 4–6, lisad),
Ülle Türk (1., 2. ja 9. peatükk, tabelid 1–3, kogu tõlke nõustamine),
Krista Kerge ja Mai Tiits (muud tabelid)

Toimetanud:
Krista Kerge (vastutav toimetaja), Helika Mäekivi (tegevtoimetaja) ja
Eesti Rakenduslingvistika Ühingu toimkond (tabelid, terminikorrastus, sisunõuanne):
Pilvi Alp (REKK), Krista Kerge (TLÜ), Hille Pajupuu (EKI),
Mai Tiits (EKI), Ülle Türk (TÜ)

Terminikorrastuse andmebaas:
Kristel Weidebaum

Kujundus ja küljendus:
Merle Moorlat

Projektijuht:
Tõnu Tender

© Tõlge eesti keelde Haridus- ja Teadusministeerium,
v.a tabelid 1, 2 ja 3, 2007

© 2007 Estonian Ministry of Education and Research on Estonian translation,
except for Tables 1, 2 and 3

© Inglis- ja prantsuskeelne versioon Euroopa Nõukogu, k.a tabelid 1, 2, ja 3 igas keeles.
Siinne tõlge – Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine –
on valminud koostöös Euroopa Nõukoguga

© 2001 Council of Europe on publication in English and French
and on Tables 1, 2 and 3 in all languages

This translation of Common European Framework of Reference for languages:
Learning, Teaching, Assessment,
is published by arrangement with the Council of Europe

ISBN 978-9985-79-198-1

SAATEKS EESTIKEELSE VÄLJAANDE TOIMKONNALT

Siinne väljaanne on Euroopa Nõukogu mahuka ingliskeelse dokumendi „Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment” (Council of Europe 2001) tõlge, mille Haridus- ja Teadusministeeriumi keeleosakonna algatusel ja egiidi all on korrastanud Eesti Rakenduslingvistika Ühingu toimikond.

Euroopa keeleõppe raamdokumendi näol on tegemist ühtse alusega, mille põhimõtteid peaksid silmas pidama ja arvesse võtma kõik keeleõppega seotud inimesed. Originaali koostamiseks kulus enam kui kümme aastat, töös osales arvukalt Euroopa Nõukogu 41 liikmesriigi rakenduslingviste ja haridusteaduste asjatundjaid. Koostati mitu tööversiooni, mida arutati keeleõpetajate laias ringis. Lõpptulemusena valmis dokument, mis püüab kõikehõlmavalt kirjeldada keeleõppe valdkonda. Täna on sellest kujunenud alusdokument nüüdiskeelte ainekavakujunduse ja õpivara loomise, õppimise, õpetamise ja keeleoskuse hindamise jaoks Euroopas ja mujalgi.

Nagu näitas esinduslik Euroopa keeleõppe konverents *Current Issues in Language Education in Europe* Jyväskylä Ülikooli rakenduslingvistika keskus (5.–7. oktoober 2006), on eri riigid loonud omi, raamdokumendiga haakuvaid ja võrreldavaid keeleoskustasemete skaalasid ja kirjeldusi, kulutades selleks 3–5 aastat ja – arvestades süsteemi arengut Euroopas – kauemgi, ning see protsess jätkub. Siinne dokument on niisiis ennekõike keeleõppe ideoloogia kajastus. Ühtse raamistiku tasemed on Eestis keeleseaduse muutusega seadustatud ja hakkavad 2008. a suvel kehtima. Samas eeldab seadusandja tahe raamdokumendis esitatud põhimõtete ja põhimõtteliste detailide olukohastamist: konkreetse kultuuritausta ja keelega kohandamata ei ole moodsaid printsiipe võimalik rakendada, seda enam, et haridus on Euroopa Liidus iga riigi, mitte ühine pädevusala – sedagi rõhutasid paljud kohalviibijad.

Niisugune töö ei saa olla kiire. Siinse mitmekülgse raamatu ideede juurutamine nõuab mitmekeelsuse ja keeleoskuse muutunud mõistete omaksõttu, viimase tasemete ja neid ilmestavate pädevustahkude kirjeldamist, et oleks alus kavandada nii võõrkeelte kui eriti eesti keele teise keelena õpetamist ja oskustasemete mõõtmist uuel skaalal. Uued ühtse skaala tasemed ootavad eesti keele poolelt kirjeldusi ja sellega on paralleelselt algust tehtud. Protsess tervikuna eeldab euroopalikku transpertsust ja osalusdemokraatiat. Mõõta saab midagi, mida on õpetatud samal ideoloogilisel alusel, õppekavamuutus on aga Eestis käigus rõõpselt. Märksõna saab neil asjaoludel olla vaid koostöö.

Püüdes kajastada keeleoskuse ja võõrkeelte omandamise kõiki tahke, on raamdokument mahukas ja keeruline ning teda on otse raske kasutada. Ideede juurutamisprotsessi hõlbustamiseks on Euroopa Nõukogu koostanud ja soosinud mitmesuguseid abimaterjale. Eesti keeles on niisugustest trükis ilmunud „Keeleoskuse mõõtmine” (Phare, 2004) ja „Testiterminite seletussõnastik” (HTM, 2003). Õppijate võimalustele ja õpetajate täiendusele on juba väga palju mõelnud Phare. Lisaks uue õpivara toetamisele on sellel organisatsioonil ilmunud terve raamatusari, mis tutvustab moodsal

viisil kultuurisuhteid ja rahvaste kõnekäitumist, võõrkeeleeõppe meetodeid ja aspekte, pakub hääldusõpetuse aluseid, grammatikatabeleid ning lauseehituse vormi ja tähendusosiste kirjeldust jms (vt nt Krista Kerge ülevaadet *Oma Keeles* nr 1, kevad 2001, lk 86–92). Edasiminekut teistega ühes suunas toetab kõik see igati.

Raamdokumendi tõlkiminegi on olnud pikk protsess. Dokumendi tööversioon (HTM, 2003) toetus Pille Priksi eeltõlkele. Selle ametlikest tõlkijatest osales Ülle Türk koos Anu-Reet Hausenbergi, Maia Rõika ja Tiina Kikerpilliga keeleoskuse mõõtmist puudutava raamatu koostamisel. Nimetatud raamat andis tõlke korrastamiseks palju terminoloogiat. Samal ajal ilmus ka EKSA väljaandel EKI ja TÜ keeleteaduse sõnastik. Täna tuleb Kristel Weidebaumi, kes korrastas magistritööna raamdokumendi tööversiooni terminoloogia. Tema andmebaasi terminitega tegeles ERÜ mainitud toimkond, kaaludes oma aruteludel iga sõna. Toimetamisetapis aga tuli ülimalt mitmekülgset oskussõnavara konteksti taustal veelgi kohendada, vaagida originaali mõtet ebaühtlase stiili taga, mis märgib paljude panust ja mitmekeelset tausta (vt tänuavaldusi ingliskeelse versiooni eessõnas), ning leida sellele vastuvõetav eestindus. On isegi raske öelda, kes selle raamatu on tõlkinud: tööversiooni tõlkijad, ERÜ toimkonna liikmed, kes tõlkisid ja korrastasid uuesti termineid ja tabeleid, või tegevtoimetaja, kelle taastõlkimisega sarnanevale tööle tuli – toimkonnagi jaoks liiga keerukalt sõnastatud sisu mõistmiseks – kaasa aidata. Siinkohal Helika Mäekivile tänu nii julguse eest sellist rasket teksti ette võtta kui ka paljude toredate toimetajaleidude eest, mis jäävad raamatut ilmestama.

Kui kokkusurutult liituvad kõik keele olemuse, struktuuri, omandamise ja õpetamise ning keeleoskuse mõõtmise küljed, nagu siin tõlgitud dokumendis, siis on oskussõnavara hõlme väga avar ja tekst tihe, terminikasutus saati inglispäraselt metonüümiline. Tõlkijal pole aga voli originaali eirata. Nii jääb nentida, et ka korrastatud tõlge, mida käes hoiate, ei ole midagi lõplikku, vaid tähtsa protsessi algus. Tööversiooni olemasolu on lubanud protsessi käivitada juba varem: kõik kaasalõjad on õppinud, asjatundmus on levinud ja Eesti valmis edasi minema.

Jääb vaid loota, et väikeses riigis, kus alati on asjatundjatest puudus, jätkub head tahet ja koostöövalmidust, et Euroopa keeleeõppe ideoloogia mõne aasta jooksul kõigile tuttavaks teha ja juurutada.

SISUKORD

Tabelite, skaalatabelite ja jooniste sisukord	7
Ingliseelse väljaande eessõna	9
Raamdokumendi kasutajale	11
Raamdokumendi ülevaade	15
1. Euroopa keeleõppe raamdokument ning selle poliitiline ja hariduslik taust	17
1.1 Mis on Euroopa keeleõppe raamdokument?	17
1.2 Euroopa Nõukogu keelepoliitika eesmärgid ja sihid	18
1.3 Mis on mitmekeelsus?	20
1.4 Miks on raamdokumenti vaja?	21
1.5 Mis eesmärkidel raamdokumenti kasutada?	21
1.6 Raamdokumendile esitatavad nõuded	22
2. Ainekäsitus	24
2.1 Tegevuspõhine ainekäsitus	24
2.2 Ühtsete keeleoskustasemete raamistik	31
2.3 Keele õppimine ja õpetamine	33
2.4 Keeleoskuse hindamine	34
3. Ühtsed keeleoskustasemed	36
3.1 Keeleoskustasemete kirjelduskriteeriumid	36
3.2 Ühtsed keeleoskustasemed	37
3.3 Ühtsete keeleoskustasemete esitus	39
3.4 Keeleoskuse näidiskirjeldused	40
3.5 Tasemete hargnemise paindlik käsitlus	46
3.6 Ühtsete keeleoskustasemete sisuline sidusus	48
3.7 Kuidas lugeda näitlike tasemekirjelduste skaalaid?	52
3.8 Kuidas kasutada tasemekirjelduste skaalaid?	53
3.9 Keeleoskustasemed ja õpitulemuste hindamine	56
4. Keelekasutus ja keeleõppija	59
4.1 Keelekasutuskontekst	60
4.2 Kõneained (suhtlustemaatika)	68
4.3 Suhtlusülesanded ja -eesmärgid	70
4.4 Suhtluse keeleteoimingud ja -strateegiad	73
4.5 Suhtlusprotsess	108
4.6 Tekstid	111
5. Keelekasutaja või -õppija pädevusliigid	119
5.1 Üldpädevus	119
5.2 Suhtluspädevus	126

6.	Keele õppimine ja õpetamine	151
6.1	Mis see on, mida õppija peab õppima või omandama?	151
6.2	Keeleõpe kui protsess	158
6.3	Kuidas saab raamdokumendi iga kasutaja keele õppimist hõlbustada?	159
6.4	Mõned meetodivalikud keele õppimisel ja õpetamisel	161
6.5	Vead ja eksimused	174
7.	Ülesanded ja nende roll keeleõppes	176
7.1	Ülesande kirjeldus	176
7.2	Ülesande sooritamine	177
7.3	Ülesande raskus	178
8.	Ühiskonna keeleline mitmekesisus ja õppekava	187
8.1	Keeleoskuse määratlus ja esmane käsitlus	187
8.2	Valikuvõimalused õppekava koostamisel	188
8.3	Õppekava stsenaariumid	189
8.4	Hindamine ja õppimine koolis, mujal või hiljem	193
9.	Keeleoskuse hindamine	196
9.1	Sissejuhatus	196
9.2	Raamdokument hindamise abivahendina	198
9.3	Hindamistüübid	202
9.4	Teostatav hindamine ja metasüsteem	212
	Bibliograafia	217
	Lisa A. Keeleoskuse kirjelduskriteeriumite väljatöötamine	255
	Lisa B. Kirjelduskriteeriumite näidisskaalad	238
	Lisa C. DIALANGi skaalad	246
	Lisa D. ALTE <i>Can Do</i> -nendingud	266
	Aineregister	281

TABELITE, SKAALATABELITE JA JOONISTE SISUKORD

Tabel 1. EN ühtsed keeleoskustasemed. Üldskaala	39
Tabel 2. EN ühtsed keeleoskustasemed. Enesehindamise skaala	42
Tabel 3. EN ühtsed keeleoskustasemed. Suulise kõne kvalitatiivsed aspektid	44
Tabel 4. Alltaseme esitusnäidis	47
Tabel 5. Keelekasutuse väliskonteksti kirjeldavad kategooriad	64
Tabel 6. Tekste siduvad toimingud	118
Tabel 7. Hindamistüübid	202
Skaalatable 1. Üldine rääkimisoskus	75
Skaalatable 2. Pikk monoloog: kogetu kirjeldamine	75
Skaalatable 3. Pikk monoloog: põhjendamine ja selgitamine (nt väitluses)	76
Skaalatable 4. Teadete edastamine	76
Skaalatable 5. Suuline esinemine	77
Skaalatable 6. Üldine kirjutamisoskus	78
Skaalatable 7. Loovkirjutamine	79
Skaalatable 8. Kirjalikud ülevaated ja arvamused	80
Skaalatable 9. Oma jutu läbimõtlemine	82
Skaalatable 10. Keeleoskuslünkade kompenseerimine	82
Skaalatable 11. Oma kõne jälgimine ja parandamine	83
Skaalatable 12. Üldine kuulamisoskus	84
Skaalatable 13. Emakeelekõneleajate vestluse mõistmine	84
Skaalatable 14. Elava esituse kuulamine	85
Skaalatable 15. Teadaannete ja juhiste kuulamine	85
Skaalatable 16. Meediakanalite ja salvestiste kuulamine	86
Skaalatable 17. Üldine lugemisoskus	87
Skaalatable 18. Kirjavahetuse lugemine	87
Skaalatable 19. Eesmärgipärane lugemine	88
Skaalatable 20. Lugemine info hankimiseks ja arutlemiseks	88
Skaalatable 21. Juhiste lugemine	89
Skaalatable 22. Telesaadete ja filmide vaatamine	90
Skaalatable 23. Vihjete tabamine ja järeldamine (suuline ja kirjalik suhtlus)	91
Skaalatable 24. Üldine suuline suhtlus	92
Skaalatable 25. Emakeelse vestluskaaslase mõistmine	93
Skaalatable 26. Vestlus	94
Skaalatable 27. Vaba mõttevahetus (sõprade ringis)	95

Skaalatabel 28. Ametlikud arutelud ja koosolekud	96
Skaalatabel 29. Eesmärgipärane koostöö	97
Skaalatabel 30. Toimingud kaupade ja teenuste ostmisel	98
Skaalatabel 31. Infovahetus	99
Skaalatabel 32. Küsitaja ja vastaja roll	100
Skaalatabel 33. Üldine kirjalik suhtlus	101
Skaalatabel 34. Kirjavahetus	101
Skaalatabel 35. Teated, sõnumid ja plangid	101
Skaalatabel 36. Suhtlusaktiivsus (vooruvahetus)	103
Skaalatabel 37. Suhtluskoostöö	104
Skaalatabel 38. Selgituste palumine	104
Skaalatabel 39. Märkmete tegemine (loengus, seminaril jm)	114
Skaalatabel 40. Töö tekstiga	114
Skaalatabel 41. Üldine keelepagas	128
Skaalatabel 42. Sõnavara ulatus	130
Skaalatabel 43. Sõnakasutus	130
Skaalatabel 44. Grammatika korrektsus	132
Skaalatabel 45. Hääluspädevus	136
Skaalatabel 46. Õigekirjaoskus	137
Skaalatabel 47. Keelelasutuse olukohasus	141
Skaalatabel 48. Keelekasutuse paindlikkus	144
Skaalatabel 49. Vooruvahetus	144
Skaalatabel 50. Teemaarendus	145
Skaalatabel 51. Teksti selgus ja sidusus	145
Skaalatabel 52. Kõne ladusus	149
Skaalatabel 53. Väljendustäpsus	149
Joonis 1. EN keeleoskustasemed	38
Joonis 2. Keeleoskustasemete vaheastmed	47
Joonis 3. Algtaseme hargmik	47
Joonis 4. Iseseisva keelekasutaja taseme hargmik	48
Joonis 5. Vilunud keelekasutaja taseme hargmik	48
Joonis 6. Keeleoskuse skaleerimise tahud	55
Joonis 7. Kindla keeleoskustaseme hindapiirid	57

INGLISKEELSE VÄLJAANDE EESSÕNA

Käesolev Euroopa keeleõppe raamdokumendi uudses vormis väljaanne kujutab endast 1971. aastal alanud pika protsessi lõppetappi ja võlgneb oma olemasolu nii Euroopa kui ka muude riikide arvukate keeleõppeasjatundjate koostööle.

Euroopa Nõukogu avaldab siinkohal tänu kõigile asjaomastele isikutele:

- projektirühmale „Keeleõpe Euroopa kodakondsuse jaoks”, millesse kuulusid kõigi Kultuuri-koostöö Nõukogu liikmesmaade esindajad ja vaatlejana Kanada esindaja – raamdokumendi koostamise üldjuhtimise eest;
- projektirühma loodud töörühmale, millesse kuulus keeleõppega seotud asjatundjarühmade 20 esindajat eri liikmesmaadest ning Euroopa Komisjoni ja LINGUA programmi esindajad – väärtuslike nõuannete ja projekti juhtimise eest;
- töörühma loodud autorite rühmale, kuhu kuulusid dr J. L. M. Trim (projektijuht), prof D. Coste (Ecole Normale Supérieure de Fontenay / Saint Cloud, CREDIF, Prantsusmaa), dr B. North (Eurocentres'i fond, Šveits) ja hr J. Sheils (sekretariaat). Euroopa Nõukogu tänab mainitud asutusi selle eest, et need võimaldasid asjatundjail selles tähtsas töös osaleda;
- Šveitsi riiklikule teadusfondile dr B. Northi ja prof G. Schneideri (Fribourgi Ülikool) tegevuse toetamise eest, mille tulemusena töötati välja ja skaleeriti Euroopa Nõukogu keeleoskustasemete süsteemi tasemekirjeldused;
- Eurocentres'i fondile, mille oskusteave tegi võimalikuks keeleoskustasemete kirjeldamise ja skaleerimise;
- Ameerika Ühendriikide Föderaalsete Võõrkeelte Keskusele dr Trimile ja dr Northile antud Melloni stipendiumi eest, mis hõlbustas nende osalemist projektis;
- paljudele Euroopa kolleegidele ja asutustele, kes saatsid tihti väga põhjalikku ja üksikasjalikku tagasisidet raamdokumendi varasemate versioonide kohta.

Antud tagasisidet arvestati raamdokumendi ja selle abimaterjalide ümbertöötamisel, enne kui need Euroopas kasutusele võeti. Dokumentide lõppversioonid on välja töötanud dr J. L. M. Trim ja dr B. North.

RAAMDOKUMENDI KASUTAJALE

Sissejuhatavate märkuste eesmärk on aidata lugejal keele õppimiseks, õpetamiseks ja hindamiseks koostatud Euroopa keeleõppe raamdokumendi tõhusamalt kasutada. Siin ei puudutata konkreetseid kasutusvõimalusi, mida õpetajad, eksamineerijad, õpikute koostajad, õpetajate koolitajad, haridusametnikud jt võivad raamdokumendile leida. Need on vaatluse alla võetud märksa põhjalikumas kasutusjuhendis, mida saab Euroopa Nõukogust ja mille leiab ka nõukogu koduleheküljelt¹. Siinsete märkuste eesmärk on anda kasutajale raamdokumendist lühiülevaade.

Loomulikult võib raamdokumendi nagu iga teistki väljaannet kasutada erinevatel eesmärkidel. Koostajatena loodame, et see leiab rakendust ka viisil, mida me pole ette näinud. Lähtusime ise selle loomisel kahest peamisest eesmärgist.

1. Innustada kõiki keeleõppega seotud isikuid, sealhulgas keeleõppijaid endid, mõtisklema allnime- tatud küsimuste üle.

- Mida me tegelikult teeme, kui me üksteisega räägime või üksteisele kirjutame?
- Mis võimaldab meil sellisel viisil tegutseda?
- Kui palju on meil vaja õppida, et olla võimelised rääkima võõras keeles?
- Kuidas me püstitame eesmäärke ja hindame oma edusamme teel täielikust teadmatusest keele valdamiseni?
- Kuidas toimub keele õppimine?
- Mida me saame teha, et aidata ennast ja teisi keelt paremini omandada?

2. Parandada keeleõppega seotud isikute võimalusi üksteisele ja oma õpilastele selgitada, millised on keeleõppe eesmärgid ja nende saavutamise teed.

Siinkohal tuleks kommenteerida ühte asjaolu – meie eesmärgiks EI OLE teha keeleõppega seotud isikutele ettekirjutusi. Me vaid tõstatame küsimusi neile vastust andmata. Raamdokumendi üles- anne ei ole paika panna eesmäärke, mida selle kasutajad peaksid saavutama, ega määratleda meeto- deid, mida nad peaksid rakendama.

See ei tähenda muidugi, et Euroopa Nõukogu oleks nendes küsimustes ükskõikne. Raamdoku- ment koosnebki keele õppimise, õpetamise ja keeleoskuse hindamise printsiipidest, mis põhinevad eri riikidest pärit kolleegide aastatepikkusel tööil. Esimesest peatükist võib leida alusprintsiibid ja nende rakendusala. Euroopa Nõukogu tahab parendada eri keele- ja kultuuritaustaga eurooplase-

¹ Sophie Bailly, Sean Devitt, Marie-José Gremmo, Frank Heyworth, Andy Hopkins, Barry Jones, Mike Makosch, Philip Riley, Gé Stoks and John Trim (ed.), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. A Guide for Users. Strasbourg: Language Policy Division. Vt <http://www.coe.int/portfolio> > CEFR and related documents > Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Guide for Users (15.01.2007).

te suhtlemise kvaliteeti. Hea suhtlusoskus soodustab vabamat liikumist ja vahetuid kontakte, mis on omakorda aluseks paremale mõistmisele ja tihedamale koostööle. Euroopa Nõukogu toetab ka selliseid õpi- ja õppemeetodeid, mis aitavad nii noortel kui ka eakamatel õppijatel kujundada arusaamu, omandada teadmisi ja oskusi, mis on vajalikud, et olla oma tegevuses ja mõtetes iseseisvam ja suhetes teiste inimestega vastutustundlikum ning koostööaltim. Sellisel viisil aidatakse kaasa demokraatliku ühiskonna edendamisele.

Eelmainitud eesmärkide alusel julgustab Euroopa Nõukogu kõiki keeleõppe valdkonnas osalejaid lähtuma oma töös eelkõige õppija vajadustest, motivatsioonist, omadustest ja võimalustest. See tähendab vastuse leidmist järgmistele küsimustele:

- Mis eesmärgil keeli õpitakse?
- Mida on vaja õppida, et oma eesmärki saavutada?
- Mis motiveerib üht või teist keelt õppima?
- Missugused inimesed õpivad keeli (vanus, sugu, sotsiaalne ja hariduslik taust jne)?
- Missugused teadmised, oskused ja kogemused on keeleõpetajatel?
- Kui kättesaadavad on õpikud, teatmeteosed (sõnaraamatud, grammatika käsiraamatud vm), audiovisuaalsed vahendid, arvuti jne?
- Kui palju on inimesel aega pühendada keele õppimisele?

Sellise õpi- ja õppeolukorra analüüsi põhjal tuleb selgelt sõnastada eesmärgid, mis on õppija vajadustest lähtudes olulised ning tema omaduste ja võimaluste seisukohalt realistlikud. Keeleõppega on seotud palju inimesi – see ei haara mitte ainult õpetajaid ja õpilasi klassiruumis, vaid ka haridusametnikke, eksamineerijaid, õpikuautoreid, kirjastajaid jt. Kui nimetatud jõuavad eesmärkide suhtes kokkuleppele, siis saavad nad igaüks oma asja ajades teha koostööd ja aidata õppijal neid saavutada. Ka aitavad kokkulepped eesmarke ja meetodeid paremini selgitada neile, kes koostöö tulemusi kasutavad.

Nagu esimeses peatükis selgitatakse, ongi raamdokument niisuguse sihiga koostatud. Et oma ülesandeid paremini täita, peab see vastama teatud kriteeriumitele: olema kõikehõlmav, läbipaistev ja sidus.

Need kriteeriumid on samuti esimeses peatükis välja toodud. Veidi selgitamist vajab ehk sõna „kõikehõlmav”. Sellega mõeldakse, et raamdokument peaks sisaldama kõike, mida on vaja keeleõppe eesmärkide, meetodite ja tulemuste kirjeldamisel. Parameetrid, kategooriad ja näited, mida tutvustatakse teises peatükis (kõige ülevaatlikumalt selle alguses) ning käsitletakse üksikasjalikumalt neljandas ja viiendas peatükis, peaksid andma ülevaate pädevusliikidest (teadmistest, oskustest ja arusaamadest), mis kujunevad kogemusele tugineva keelekasutuse käigus ja lubavad inimesel eri laadi keele- ja kultuurikontekstis toime tulla (s.t täita suhtlusülesandeid ja teha -toiminguid eri oludes ja tingimustes hoolimata võimalikest takistustest). Kolmandas peatükis tutvustatavad Euroopa Nõukogu ühtsed keeleoskustasemed pakuvad võimalust õppija edusamme parameetrite kaupa mõõta.

Eeldades, et keele õpetamise eesmärk on arendada õpilase keelepädevust, peaks tasemetes skeem lubama seda selgelt ja ülevaatliselt määratleda ja kirjeldada. Skeem võib tunduda isegi liiane. Alates neljandast peatükist leiab lugeja iga osa lõpus küsimused, mis aitavad kindlaks teha, kas

ja mil viisil on seal käsitletu tähtis tema eesmärkidel ja huvides. Võib selguda, et mõni osa ei olegi õpetaja jaoks oluline: see kas ei sobi tema õpilastele või ei ole (neile küll kasulikuna) esmatähtis, kui arvestada aega ja võimalusi. Sellist osa võib küll ignoreerida, kuid tema olulisus võib selguda alles hiljem, kui ollakse tutvunud kogu tekstiga. Sel põhjusel tuuakse neljandas ja viiendas peatükis peamiste parameetrite ja kategooriate nimetused koos mõne näitega.

Kategooriad ja näited ei taotle ammendavust. Kui soovitakse kirjeldada mingit kitsast valdkonda, võib vajalikuks osutada mõni alamkategooria. Näidetel on vaid soovituslik iseloom. Neist võib mõnda kasutada, mõne välja jätta või lisada, sest lugeja on see, kes otsustab oma eesmärkide ja tulemuste üle. See, mis ühele tundub ebavajalik, võib osutada tähtsaks teisele, kes töötab teistsuguses olukorras ja teistsuguste õppijatega. Näiteks võib keelekasutuse tingimuste ja takistuste juures toodud müratase tavakooli õpetajale tunduda ebaoluline. Kui samas lennukooli õpetaja ei õpeta lendureid eristama numbraid sajaprotsendiliselt ka äärmiselt mürarikkas suhtluskanalis, nagu side lennuki ja maa vahel, võib ta osutada lennuõnnetuse põhjustajaks. Teisalt võivad lisatud kategooriad ja näited osutada kasulikuks ka teistele. Seepärast ei olegi neljandas ja viiendas peatükis pakutud liigitussüsteem lõplik, vaid avatud edasiseks kogemustele toetuvaks arenguks.

Sama põhimõtte kehtib ka keeleoskustasemete kirjelduse kohta. Kolmandas peatükis rõhutatakse, et eristatavate tasemete arv sõltub sellest, millist infot soovitakse saada. Seda arvu ei tohiks vajaduse suurendada. Hüperteksti põhimõtte, mida kirjeldatakse osas 3.4, lubab vajaduse järgi luua kitsamaid või laiemaid tasemeid sõltuvalt sellest, kui täpselt on vaja õppijate keeleoskust eristada. Samuti on võimalik (ja isegi tavaline) kasutada tasemeid õpieesmärkide kirjeldamiseks ja saavutatut hindamiseks.

Raamdokumendis kasutatud kuuetasemeline süsteem põhineb mitme tunnustatud eksamikeskuse kogemusel. Tasemete kirjeldamiseks on kasutatud kriteeriumeid, mida keelt võõr- ja emakeelena valdavad, hariduse eri sektoreid esindavad ning erineva hariduse ja õpetamiskogemusega keeleõpetajad on pidanud läbipaistvaks, kasulikuks ja oluliseks. Kriteeriumid on siiski soovitava iseloomuga ega ole mingil moel kohustuslikud, vaid järelemõtlemise, arutelude ja edasiste toimingu alus. Näidete mõte on avardada tegevuse võimalusi, mitte ennetada otsuseid. Praeguseks on aga selge, et keeleoskustasemete süsteem kui mõttmisvahend on keeleõppega tegelejate jaoks eriti teretulnud, sest on tulus töötada stabiilsete ja tunnustatud mõttmisstandarditega.

Toodud keeleoskustasemete süsteemi ja kirjeldusse palume suhtuda kriitiliselt. Euroopa Nõukogu ootab teavet nende rakendamise kogemuste kohta. Tasemekirjeldused ei ole esitatud ainult üldskaalana, vaid ka neljandas-viiendas peatükis keelepädevuse parameetrite kaupa. Nii saab kindlate õppijate või õpirühmade keeleoskust kirjeldada eri aspektidest.

Kuuendas peatükis pööratakse tähelepanu meetoditele, sellele, kuidas õpitakse või omandatakse võõrkeelt: mida teha, et õpi- või omandamisprotsessi kergendada. Ka siin pole raamdokumendi mõtte teha ettekirjutusi teatud meetodeid eelistades. Pigem pakutakse võimalusi ja ärgitatakse lugejat oma senist tegevust analüüsima, selle järgi otsuseid tegema ja oma edasist tegevust sõnastama. Loomulikult on eesmärgiseades hea Euroopa Nõukogu Ministrite Komitee soovitusi arvestada, kuid see pole raamdokumendi siht: pigem soovime lugejat otsuste tegemisel aidata.

Seitsmendas peatükis analüüsitakse lähemalt ülesandeid kui üht viimaste aastate peamist keeleõppe arengu valdkonda.

Kaheksandas peatükis käsitletakse õppekava ülesehituse põhimõtteid, nende hulgas keeleõppe eesmärkide diferentseerimist, mis seab sihiks inimese pädevuse mitme keele ja kultuuri vallas ja lubab tal toime tulla kommunikatiivsete väljakutsetega, nagu neid esitab elu mitmekultuurilises Euroopas. See peatükk väärrib eriti nende tähelepanu, kelle ülesandeks on välja töötada mitme keele õpet sisaldavaid õppekavu ja kel tuleb leida parim viis jagada vahendeid õpirühmade vahel.

Üheksandas peatükis võetakse vaatluse alla hindamisprobleemid. Kõigepealt seletatakse lahti raamdokumendi tähtsus keeleoskuse hindamisel ning seejärel vaadeldakse hindamiskriteeriumeid ja -viise.

Lisa A käsitleb üldisi teoreetilisi probleeme ja võib huvi pakkuda neile, kes soovivad välja töötada skaalasid teatud õpirühma keeleoskuse määramiseks. Lisa B kirjeldab Šveitsi projekti, mille käigus töötati välja raamdokumendis kasutatud tasemekirjeldused. Lisades C ja D vaadeldakse teisi väljatöötatud skaalasid, nagu DIALANGi² keeleoskuse hindamise süsteem ja ALTE³ (Euroopa Keeletestijate Assotsiatsiooni) *Can Do*-skaala.

² Vt www.dialang.org

³ *Association of Language Testers in Europe*

RAAMDOKUMENDI ÜLEVAADE

- 1. peatükis** antakse ülevaade raamdokumendi eesmärkidest ja funktsioonidest Euroopa Nõukogu üldise keelepoliitika valguses, lähtudes eelkõige mitmekeelsuse edendamisest Euroopa keelelise ja kultuurilise paljususe kontekstis. Seejärel määratletakse kriteeriumid, millele raamdokument peab vastama.
- 2. peatükis** selgitatakse raamdokumendi ainekäsitlust. Keeleoskuse kirjeldusskeem põhineb tegeliku keelekasutuse analüüsil. Analüüsitakse *strateegiaid*⁴, mida õppijad kasutavad *üld-* ja *suhtluspädevuse* aktiveerimiseks, et teha *toiminguid* ja osaleda *protsessides*, mis on osa *tekstiloomest* ja *teksti vastuvõtust* või vestlustest erinevatel *teemadel*. Üld- ja suhtluspädevus oma liikides võimaldavad õppijail täita *ülesandeid* mitmesuguste *tingimuste* ja *takistustega situatsioonides*, mis esindavad ühiskondliku elu eri *valdkondi*.
- 3. peatükis** tutvustatakse Euroopa Nõukogu *ühtset keeleoskustasemete süsteemi*. Teises peatükis pakutud kirjeldusskeemi aspekte arvesse võttes saab keeleoskuse arengu mõõtmisel kasutada *paindlikku süsteemi*, kus keeleoskustasemeid on üsna põhjalikult kirjeldatud. See süsteem peaks olema üsna laiaulatuslik, et hõlmata kõikvõimalikke õppijate vajadusi, keeleõppeteenust pakkuvate asutuste või isikute eesmärgid ja keeleeksamil esitatavaid nõudmisi.
- 4. peatükis** käsitletakse üsna üksikasjalikult (ehkki mitte ammendavalt) kategooriaid, mis on vajalikud *keelekasutuse* ja *keelekasutaja* või *-õppija* kirjeldamiseks sealsete parameetrite toel. Seejuures on vaatluse all valdkonnad ja kontekstid, mis kujundavad keelesituatsiooni; kõneained, suhtlusülesanded ja -eesmärgid; suhtlustoimingud, -strateegiad ja -protsessid; tekstid, mis on eelkõige seotud tegevuse ja selle vahenditega.
- 5. peatükis** kirjeldatakse üksikasjalikult keelekasutaja või *-õppija üld-* ja *suhtluspädevuse* liike ja komponente, mis on võimaluse korral jaotatud eri tasemete vahel.
- 6. peatükis** vaadeldakse *keelte õppimise* ja *õpetamise protsesse*, keelte omandamise ja õppimise suhet ning mitmekeelsuse olemust ja arengut, samuti *meetodivalikuid*, mis seostuvad kolmandas ja neljandas peatükis nimetatud kategooriatega.

⁴ Kaldkirjas sõnad märgivad siin ja edaspidi keelekasutuse ning keelekasutaja või -õppija võimete kirjeldamisel kasutatud parameetreid.

- 7. peatükis** analüüsitakse üksikasjalikumalt *ülesannete* rolli keeleõppes.
- 8. peatükis** käsitletakse *keelelise mitmekesistamise* mõju, *õppekava koostamist* ja selliseid nähtusi nagu mitmekeelsus⁵ ja -kultuurilisus, diferentseeritud õppe-eesmärgid, õppekava koostamise põhimõtted, õppekavamudelid, pidevõpe, moodulõpe ja pädevusliigid.
- 9. peatükis** heidetakse pilk *hindamise* eri laadi eesmärkidele ja vastavatele testiliikidele, lähtudes vajadusest saavutada kompromiss omavahel konkureerivate kriteeriumite – kõikehõlmavuse, täpsuse ja teostatavuse – vahel.

Bibliograafia sisaldab raamatuid ja artikleid, kust raamdokumendi kasutajad leiavad kõnealuste teemade põhjalikumaid käsitlusi. Lisaks Euroopa Nõukogu dokumentidele on bibliograafias ka mujal avaldatud materjale.

Lisa A käsitleb keeleoskustasemete kirjelduste väljatöötamist. Selgitatakse mõõtmise meetodeid ja kriteeriumeid ning nõudeid kategooriate ja parameetrite kirjelduste sõnastamisele. Seda ja muid lisasid tutvustati eespool.

⁵ Mõiste käsitlus ei ole raamdokumendis tavapärane, vt 1.3 jm. – *Toimkond*.

1. EUROOPA KEELEÕPPE RAAMDOKUMENT NING SELLE POLIITILINE JA HARIDUSLIK TAUST

1.1 MIS ON EUROOPA KEELEÕPPE RAAMDOKUMENT?

Euroopa keeleõppe raamdokument on ühine alus võõrkeele õppekavade ja nende juhendite, eksamimaterjali, õpikute jms koostamiseks üle Euroopa. Raamdokumendis kirjeldatakse ülevaatlilikult, mida keeleõppijad peavad omandama, et osata keelt suhtlemisel kasutada, ning milliseid teadmisi ja oskusi tuleb arendada, et selles vallas tõhusalt tegutseda. See kirjeldus hõlmab ka vastava keele kultuuritausta. Raamdokumendis määratletakse muu hulgas keeleoskuse tasemed, mis lubavad mõõta õppija edusamme elukestva keeleõppe kõigil etappidel.

Raamdokument aitab ületada Euroopa haridussüsteemide erinevustest tingitud suhtlusbarjäärid keeleõppevaldkonna asjatundjate vahel. See on vahend, mis aitab haridusametnikel, kursuste korraldajatel, õpetajatel, õpetajakoolitajatel, eksamineerijatel jt analüüsida oma jõupingutusi ja saada neist ülevaade, mis omakorda lubab koordineerida ja tõhustada tegevust nii, et püüdlused oleks kooskõlas nende vastutuse all olevate õppijate tegelike vajadustega.

Raamdokument loob aluse keeleõppe eesmärkide, sisu ja meetodite selgeks kirjeldamiseks, muutes kursused, õppekavad ja tunnistused sel moel läbipaistvamaks ning soodustades rahvusvahelist koostööd nüüdiskeelte alal. Keeleoskuse kirjeldamiseks väljatöötatud kriteeriumid hõlbus-tavad eri õpikeskkondades saadud tunnistuste vastastikust tunnustamist ja aitavad sellega kaasa inimeste vabale liikumisele Euroopas.

Raamdokumendi taksonoomiline olemus viitab inimkeele keerulisusele: keelt on püütud jaotada osadeks. Sellega kaasnevad tõsised psühholoogilised ja pedagoogilised probleemid. Suhtlemine hõlmab kogu inimese olemust. Raamdokumendis eristatud ja loetletud pädevusliigid põimuvad keerulisel viisil iga isiksuse arengus. Sotsiaalse olevusena loob iga indiviid suhteid mitmesuguste paiguti kattuvate ühiskonnarühmadega, mis koos määratlevad tema identiteedi. Eri kultuure põimiva käsitluse puhul on keeleõppe keskseks eesmärgiks õppija isiksuse ja identiteedi positiivne areng teise kultuuri ja keele rikastava kogemuse abil. Õpetajate ja õpilaste enda ülesandeks jääb ühendada eri osad loomulikult teel arenevaks tervikuks.

Raamdokument hõlmab osalise keeleoskuse kirjeldust, mis on sobiv juhul, kui vajatakse vaid piiratud keeleteadmisi (nt pigem mõistmiseks kui rääkimiseks) või kui kolmanda ja neljanda keele õppimiseks vajalik aeg on kasin ning otstarbekam on keskenduda näiteks arusaamisele kui keele kasutusoskuse arendamisele. Sellise lähenemise ametlik tunnustamine aitab kaasa mitmekeelsuse arengule suurema arvu Euroopa keelte õppimise kaudu.

1.2 EUROOPA NÕUKOGU KEELEPOLIITIKA EESMÄRGID JA SIHID

Raamdokument täidab Euroopa Nõukogu üldist eesmärki, mis on kirjas Ministrite Komitee soovitus R (82) 18 ja R (98) 6: „... saavutada liikmete suurem ühtsus ..” ja selle eesmärgini jõudmiseks „... tegutseda ühiselt kultuuri vallas ..”.

Euroopa Nõukogu Kultuurikoostöö Nõukogu keeletöö, mida on algusest peale korraldatud keskmise kestusega projektide reana, on oma terviklikkuse ja järjepidevuse saavutanud Euroopa Nõukogu Ministrite Komitee soovitus R (82) 18 toodud kolme aluspõhimõtet järgides:

- Euroopa keelte ja kultuuride paljususe rikas pärand on väärtuslik ühisvara, mida tuleb kaitsta ja arendada. Selle paljususe muutmine suhtlusbarjäärist vastastikuse rikastamise ja mõistmise allikaks nõuab suuri jõupingutusi hariduse vallas;
- vaid Euroopa keelte parem tundmine hõlbustab eri keeli rääkivate eurooplaste omavahelist suhtlust ja läbikäimist, edendab vaba liikumist Euroopas, vastastikust mõistmist ja koostööd ning ületab eelarvamused ja diskrimineerimise;
- kui liikmesmaad võtavad vastu riikliku võõrkeelte õppimise ja õpetamise poliitika ja arendavad seda edasi, võivad nad sobivate koostöö- ja koordinatsioonimeetmete abil saavutada suurema ühtsuse Euroopas.

Järgides neid põhimõtteid, on Ministrite Komitee kutsunud liikmesriikide valitsusi üles:

(F14) edendada riiklikku ja rahvusvahelist koostööd valitsuste ja keeleõppega seotud mittetulundusühingute vahel, kes arendavad ja kasutavad nüüdiskeelte õppimise meetodeid ja hindamist, k.a asutused, kes loovad ja kasutavad multimeediumvara;

(F17) täiustama Euroopa teabevahetussüsteemi, mis hõlmaks kõiki keeleõppe, -õpetamise ja -uurimise aspekte ning rakendaks infotehnoloogiat täiel määral.

Seega on Kultuurikoostöö Nõukogu, selle hariduskomitee ja nüüdiskeelte osakond püüdnud inustada, toetada ja koordineerida liikmesmaade valitsuste ja mittetulundusühingute jõupingutusi keeleõppe parandamisel kooskõlas nende aluspõhimõtetega, eriti soovitus R (82) 18 lisas toodud üldmeetmete võtmisel:

A. Üldmeetmed

1. Püüda kindlustada rahvastiku kõigile kihtidele võimalus õppida teiste liikmesmaade (või oma maa teiste kogukondade) keeli ja omandada nende kasutamise oskus, mis lubab rahuldada oma suhtlusvajadusi, ennekõike järgmisi:
 - 1.1 ajada välisriigis igapäevaseid asju ise ja aidata seda teha riigis viibivatel välismaalastel;
 - 1.2 vahetada teavet ja ideid teist keelt rääkivate noorukite ja täiskasvanutega ning vahendada neile oma mõtteid ja tundeid;
 - 1.3 jõuda teiste rahvaste elu- ja mõtteviisi ning kultuuripärandi avarama ja sügavama mõistmiseni.

2. Edendada, innustada ja toetada iga taseme õpetajate ja õppijate jõupingutusi keeleõppesüsteemide kujundamise põhimõtete (nagu neid Euroopa Nõukogu keelteprogrammides välja töötatakse) rakendamiseks oma keskkonnas:
 - 2.1 arvestades keele õppimisel ja õpetamisel õppijate vajadusi, motiive, omadusi ja võimalusi;
 - 2.2 sõnastades kasutoovad ja realistlikud eesmärgid nii selgelt kui võimalik;
 - 2.3 töötades välja sobivad meetodid ja materjalid;
 - 2.4 töötades õppekavade hindamiseks välja sobivad vormid ja vahendid.
3. Edendada uurimis- ja arendusprogramme, millega kõigil haridusastmetel juurutada neid meetodeid ja materjale, mis kõige paremini võimaldavad eri klassidel ja eri tüüpi õpilastel omandada niisugune keeleoskus, mis vastab otseselt nende vajadustele.

Soovituse R (98) 6 preambulis kinnitatakse taas keeleõppevaldkonna tegevuse poliitilisi eesmärke:

- valmistada kõiki eurooplasi ette suurenevaks vabaks rahvusvaheliseks liikumiseks ja tihedamaks koostööks mitte ainult hariduse, kultuuri ja teaduse alal, vaid ka kaubanduses ja tööstuses;
- soodustada tõhusama rahvusvahelise suhtluse kaudu vastastikust mõistmist, sallivust ning austust identiteedi- ja kultuurierinevuste vastu;
- säilitada riigi- ja paikkonnakeelte, sealhulgas vähem õpetatavate keelte suurema vastastikuse tundmise kaudu Euroopa kultuurielu rikkus ja mitmekesisus ning arendada seda;
- täita mitmekeelse ja -kultuurilise Euroopa vajadusi, arendades märkimisväärselt eurooplaste võimet suhelda üksteisega üle keele- ja kultuuripiiride, mis nõuab kompetentsetelt asutustelt jõupingutuste pidevat julgustamist, organiseerimist ja finantseerimist kõigil haridusastmetel;
- vältida ohte, mis võivad tuleneda nende inimeste kõrvalejäämisest, kellel puuduvad vajalikud oskused interaktiivses Euroopas suhtlemiseks.

Need eesmärgid olid erilise tähelepanu all riigipeade esimesel tippkohtumisel, kus täheldati, et eelkõige ksenofoobia ja marurahvuslus võivad takistada vaba liikumist ja integratsiooni Euroopas ning ohustada sellega Euroopa stabiilsust ja demokraatia edu. Teisel tippkohtumisel seati hariduse prioriteediks ettevalmistus eluks demokraatliku kodanikuna, millega tähtsustati veelgi viimaste projektide kaugemat eesmärki

edendada neid võõrkeelte õpetamismeetodeid, mis soodustavad iseseisvat mõtlemist, otsustamist ja tegutsemist ning on seotud sotsiaalsete oskuste ja vastutustundega.

Nende eesmärkide valguses rõhutas Ministrite Komitee „... selliste tegevusvaldkondade nagu keeleõppe mitmekesisustamis- ja tõhustamisstrateegiade arendamise poliitilist tähtsust praegu ja tulevikus, et seeläbi edendada mitmekeelsust kogu Euroopas ...” Samuti juhiti tähelepanu haridussidemete ja kogemustevahetuse edasiarendamise ning uue side- ja infotehnoloogia täieliku ärakasutamise tähtsusele.

1.3 MIS ON MITMEKEELSUS?

Viimaste aastate jooksul on paljukeelsuse mõiste (ingl *plurilingualism*) tähtsus Euroopa Nõukogu keelepoliitikas üha tõusnud. Paljukeelsust eristatakse mitmekeelsusest (ingl *multilingualism*), mis kujutab endast mitme keele oskamist või eri keelte kooseksisteerimist ühiskonnas. Selleni võib jõuda lihtsalt – õpetades koolides mitut keelt, innustades õpilasi õppima rohkem kui üht võõrkeelt või vähendades inglise keele ülekaalukat rolli rahvusvahelises suhtluses. Paljukeelsuse mõistega rõhutatakse seevastu asjaolu, et kui üksikisiku keelekogemus avardub kultuurikontekstis koduselt keelelt kogukonnas laiemalt kõneldavale keelele ja edasi (koolis, kõrgkoolis või vahetu suhtlemise käigus omandatud) teiste rahvaste keelele, ei talleta ta neid keeli ja kultuuriteadmisi eraldi, vaid kujundab suhtluspädevuse, millesse annavad oma panuse kõigi keelte teadmised ja kogemused ning kus omandatud keeled põimuvad ja üksteist mõjutavad. Eri tüüpi olukordades võib inimene selle pädevuse osi paindlikult kasutades erinevate vestluskaaslastega tulemuslikult suhelda. Näiteks võivad suhtluspartnerid minna ühelt keelelt või dialektilt üle teisele, rakendades nõnda oma võimet väljendada end ühes keeles ja saada aru teisest. Samuti võib inimene tundmatus keeles esitatud kirjaliku või suulise teksti mõistmiseks appi võtta oma mitme keele teadmised, tundes ära rahvusvahelise kasutusala sõnad uues kuues. Isegi vähese keeleoskusega inimene võib olla vahendajaks neile, kel puudub ühine keel. Vahendaja puudumisel saavad aga sellised inimesed ikkagi mingil määral suhelda, kasutades oma keelepagasit, alternatiivseid väljendusviise keeltest ja dialektidest, ekstralingvistilisi vahendeid (miimika, žestid, näoilmed jne) või muutes oma keelekasutuse eriti lihtsaks. Eesti keeles haakub mitmekeelsuse termin hästi mitmekultuurilisuse omaga ja seepärast räägitakse tõlkes läbivalt mitmekeelsusest, andes sellele ka Euroopa Nõukogu paljukeelsuse (*plurilingualism*) sisu.

Eelöeldule tuginedes on keelehariduse eesmärk teisenenud. Sihiks ei peeta enam lihtsalt ühe, kahe või isegi kolme keele üksteisest lahus omandamist ega võeta ideaaletaloniks vastavat keelt emakeelena kõnelejat. Püütakse hoopis arendada inimese keelepagasit, kus igal keelelisel võimel on oma koht. See tähendab, et haridusasutustes õpetatavate keelte valik peaks olema mitmekesine ning õpilastele tuleks anda võimalus arendada oma pädevust mitmekeelsuse vallas. Et keeleõpe on elukestev, siis on tähtis arendada noorte inimeste motivatsiooni, oskusi ja enesekindlust saada keelekogemusi väljaspool kooli. Haridusasutuste, eksamikeskuste ja õpetajate ülesanded ei piirdu enam teatud keeleoskustaseme saavutamise teatud ajahetkeks, kuigi ka see on kahtlemata oluline.

Kirjeldatud paradigmanihke tähendus vajab veel uurimist ja rakenduslikku tõlgendamist. Euroopa Nõukogu viimaste aastate keeleprogrammide eesmärgiks on olnud luua niisuguseid keeleõppe vahendeid, mis aitaksid edendada just mitmekeelsust. Euroopa Keelemapp (ingl *European Language Portfolio*) võimaldab talletada ja ametlikult tunnustada mitmesuguseid kultuuridevahelise suhtluse ja keeleõppekogemusi. Sel põhjusel ei sisalda raamdokument mitte ainult konkreetse keele üldoskuse mõõtmise skaalat, vaid jaotab keelekasutuse ja -pädevuse osadeks, lihtsustades asjatundjatel keeleõppe eesmärkide määratlemist ning õppijate erinevatest vajadustest, omadustest ja võimalustest lähtuvate saavutuste kirjeldamist.

1.4 MIKS ON RAAMDOKUMENTI VAJA?

1991. aasta novembris toimus Šveitsis Rüşchlikonis liiduvalitsuse initsiatiivil rahvusvaheline sümposium „Läbipaistvus ja sidusus Euroopa keeleõppes: eesmärgid, hindamine ja keeleoskustunnistused”. Sümposiumil jäid kõlama järgmised mõtted:

1. Keele õppimist ja õpetamist tuleb kõigis liikmesmaades veelgi intensiivistada, et tagada üksikisikute suurem liikuvus, efektiivsem rahvusvaheline suhtlemine ning ühtlasi austus üksteise identiteedi ja kultuurierisuste vastu, hõlpsam juurdepääs teabele, tihedam isiklik läbikäimine, tõhusamad töösuhted ja selgem üksteisemõistmine.
2. Et saavutada neid eesmärke, tuleb keeleõpe seada elukestvaks sihiks, mida peab edendama ja arendama igas haridussüsteemi astmes alates koolieelsest lasteasutusest kuni täiskasvanuõppeni.
3. Soovitav on välja töötada raamdokument keeleõppe kõigi tasandite jaoks, et:
 - edendada ja arendada eri maade haridusasutuste omavahelist koostööd;
 - luua kindel alus keeleoskustasemetes vastastikuseks tunnustamiseks;
 - aidata õppijatel, õpetajatel, kursusekorraldajatel, eksamineerijatel ja haridusasutustel oma tegevust koordineerida.

Mitmekeelsust tuleb käsitleda kultuuride paljususe taustal. Keel ei kujuta endast mitte ainult kultuuri olulist tahku, vaid ka vahendit, mis aitab kultuurinähtusi mõista. Eelõeldu kehtib ka inimese kultuuripädevuse kohta üldisemalt. Erinevad (rahvuslikud, piirkondlikud, sotsiaalsed) kultuurid, millesse inimene kuulub, ei eksisteeri tema teadvuses lihtsalt koos, vaid kõrvuti, vastandudes ja mõjutades üksteist. Selle tulemusel omandab inimene teadmised kultuuride paljususe vallas, kus mitmekeelsuse komponent põimub muudega.

1.5 MIS EESMÄRKIDEL RAAMDOKUMENTI KASUTADA?

Raamdokumenti saab kasutada järgmiste toimingute juures:

keeleõppeprogramme kavandades, et:

- arvesse võtta varasemat õpikogemust ja omandatud teadmisi, eelkõige üleminekul ühelt haridustasemelt teisele: põhikooli algastmest keskastmesse, sealt kutse- vm laadi keskkooli ja edasi kõrgkooli;
- määratleda programmi eesmärgid;
- määratleda programmi sisu;

keeleoskuse hindamist kavandades, et:

- määratleda eksamite sisu;
- määratleda hindamiskriteeriumid, võttes arvesse pigem positiivset (saavutusi) kui negatiivset (puudusi);

iseõppimist kavandades, sealhulgas:

- tõhustades õppija arusaama oma hetkeoskustest;
- seades jõukohaseid ja kasulikke eesmärke;
- materjalide valikul;
- enesehindamisel.

Õppeprogramm ja hindamine võib olla:

- *üldine*, arendades õppijat kõigis keeleoskuse ja suhtluspädevuse aspektides;
- *modulaarne*, arendades õppija keeleoskust teatud kitsamatel eesmärkidel;
- *kaalutud*, rõhutades teatud õpisuunda, mille tulemuseks on mõnes valdkonnas kõrgem ja teistes valdkondades madalam teadmiste ja oskuste tase;
- *osaline*, kus keskendutakse vaid teatud tegevusele ja oskustele (nt mõistmine), jättes teised kõrvale.

Raamdokumendi loomisel on silmas peetud kõiki eelnimetatud vorme.

Kui vaadelda raamdokumendi rolli edasijõudnud keeleõppija seisukohalt, siis peab arvesse võtma tema vajaduste ning elu-, õpi- ja töökeskkonna muutumist. Nõnda vajatakse suhtluslävast kõrgemale jäävate keeleoskustasemete kirjeldusi, mida saab raamdokumendiga suhestada. Need tasemed peavad olema selgelt defineeritud, kohalikele vajadustele kohandatud ning hõlmama uusi teemavaldkondi, eelkõige kultuuri- ja erialateadmisi. Samuti võivad tähtsat rolli mängida õppijate erivajadustest, omadustest ja võimalustest lähtuvad moodulid või nende kimbud.

1.6 RAAMDOKUMENDILE ESITATAVAD NÕUDED

Et raamdokument täidaks ülal kirjeldatud funktsioone, peab see olema kõikehõlmav, läbipaistev ja sidus.

Dokumendi kõikehõlmavus tähendab, et raamdokument peaks kirjeldama keeleoskust, selle osaoskusi ja keelekasutust nii mitmekülgsest kui võimalik (püüdmata loomulikult ennustada *a priori* kõiki keelesituatsioone – see on võimatu ülesanne) ning aitama kõigil kasutajatel omi eesmärke kirjeldada. Raamdokumendis tuleks eristada mõõtmeid, mille ulatuses keeleoskust kirjeldada, ja pakkuda võrdluspunkte (tasemeid või samme), mis lubavad keeleõpingute edenemist hinnata. Ei tohi unustada, et suhtlusoskuse areng sisaldab peale rangelt keelelise mõõtme ka muid (nt sotsiokultuurilisi teadmisi, kujutlusvõimega seotud elamusi, tundeelu, õppima õppimist jne).

Raamdokumendi läbipaistvus tähendab, et teave on edastatud selgelt ja üksikasjalikult ning et see on kasutajatele kättesaadav ja mõistetav.

Sidusus tähendab, et raamdokumendis ei esine sisemisi sisuvastuolusid. Haridussüsteemis eeldab sidusus kooskõla järgmiste tahkude vahel:

- vajaduste kindlakstegemine,
- eesmärkide püstitamine,

- sisu määratlemine,
- materjalide valik või koostamine,
- õppekavade kujundamine,
- kasutatavad õppemeetodid ja õpivõtted,
- testimine ja hindamine.

Kõikehõlmava, läbipaistva ja sidusa keeleõpperaamistiku loomine ei tähenda ühtse süsteemi peale-surumist. Vastupidi, raamistik peaks olema avatud ja paindlik ning lubama end teatud kohandustega rakendada igas olukorras.

Raamdokument peaks olema:

- *universaalne*, s.t lubab end kasutada kõikvõimalikel eesmärkidel, mida keeleõppe kavandamine ja pakkumine teenivad,
- *paindlik*, s.t lubab end kohandada erinevates tingimustes,
- *avatud*, s.t seda saab täiustada,
- *dünaamiline*, s.t areneb pidevalt vastavalt kasutamiskogemustele,
- *kasutajasõbralik*, s.t on vormilt mõistetav ja kerge kasutada,
- *dogmavaba*, s.t ei seostu ühegi konkreetse konkureeriva keele- ja haridusteooriaga ega nende rakendusega.

2. AINEKÄSITLUS

2.1 TEGEVUSPÕHINE AINEKÄSITLUS

Kõikehõlmav, läbipaistev ja sidus keele õppimise, õpetamise ja keeleoskuse hindamise raamistik peab põhinema väga üldisel arusaamal keelekasutusest ja -õppest. Raamdokumendis on lähtutud tegevuspõhisest käsitusviisist, mille puhul keelekasutajaid ja -õppijaid vaadeldakse eelkõige ühiskonna tegusate liikmetena, kellel on teatud tingimustes, keskkonnas ja tegevusvaldkonnas täita teatud ülesanded (mis pole alati ainult keelega seotud). Kõneaktid leiavad aset keeleliste toimingute käigus, mis omakorda moodustavad osa laiemast sotsiaalsest kontekstist. Viimane annab neile ka tähenduse. Me nimetame ülesanneteks keelesuhtluse juhtusid, mil üks või mitu inimest kasutavad strateegiliselt oma oskusi, et saavutada soovitatavat tulemust. Tegevuspõhises käsitluses võetakse arvesse ka kognitiivseid, emotsionaalseid ja tahtelisi tegureid ning kõiki indiviidi kui ühiskonna tegusa liikme võimeid.

Siit järelduvalt saab igasugust keelekasutust ja -õppimist kirjeldada järgmiselt.

Keelekasutus – mis haarab ka keeleõpet – hõlmab kõiki toiminguid, mille kaudu inimesed üksikisikute ja ühiskonna tegusate liikmetena arendavad oma *üldist* ja eelkõige *suhtluspädevust*. Nendele pädevusliikidele tuginedes sooritatakse eri situatsioonides ja *tingimustes* (kohati *takistatuna*) *keelelisi toiminguid*. Viimased kätkevad *keeleprotsesse*, mille käigus luuakse ja/või võetakse vastu eri *valdkondade teemadega* seotud *tekste*. Sealjuures valivad inimesed *strateegia*, mis sobib kindla *ülesande* lahendamiseks kõige paremini. Keelekasutuse silmas pidamine keeleõppes soodustab õppija pädevusliikide kinnistumist või rakendumist.

- *Pädevus* on teadmiste, oskuste ja omaduste kogum, mis võimaldab indiviidil tegutseda.
- *Üldpädevus* ei ole keeletesiifiline, seda rakendatakse igasuguse tegevuse puhul, sealhulgas keelelistes toimingutes.
- *Suhtluspädevus* annab indiviidile võimaluse tegutseda keeleliste vahendite abil.
- *Kontekst* on sündmuste ning (füüsiliste ja muude) olutegurite kogum, milles leiab aset suhtlusakt. Olutegurid võivad indiviidi jaoks olla nii sisemised kui ka välised.
- *Keelelised toimingud* hõlmavad suhtluspädevuse kasutamist teatud valdkonnas ühe või mitme teksti töötlemiseks (vastuvõtuks ja/või loomiseks), et täita ülesanne.
- *Keeleprotsesside* all mõeldakse neuroloogiliste ja füsioloogiliste ilmingute ahelat, mis on seotud kõnelemise, kirjutamise, kuulamise ja lugemisega.
- *Tekst* on igasugune kindla valdkonnaga seotud järjend või diskurss⁶ (suuline ja/või kirjalik), mis

⁶ Diskurss ehk diskursus on enamasti referentsiaalselt ja muul viisil (nt temaatiliselt, ideoloogiliselt, mõtte-ruumina) seotud tekstikogum, k.a dialoog kui tervik; siin tekstis kohati ka keelendijärjend. Toimetajad on termini sagedamale kujule eelistanud kirjakeeles vanemat ja traditsioonilisemat. – *Toimkond*.

muutub *ülesande* täitmisele suunatuna keeleliseks toiminguks, olgu abivahendi või eesmärgina, tulemuse või protsessina.

- *Valdkond*⁷ viitab ühiskonnaelu sektoritele, kus ühiskonna liikmed tegutsevad. Raamdokumendis on valdkonnad jagatud keele õppimise, õpetamise ja kasutamise seisukohalt tähtsatesse põhikategooriatesse. Nendeks on haridus-, töö-, avaliku elu ja isikliku elu valdkond.
- *Strateegia* on organiseeritud, eesmärgipärane ja reguleeritud tegevusplaan, mille individid valib endale võetud või enda ees seisva ülesande täitmiseks.
- *Ülesanne* on eesmärgipärane toiming, mida individid peab probleemi lahendamise, kohustuse täitmise või eesmärgi saavutamise nimel vajalikuks. Määratlus hõlmab igasuguseid toiminguid, näiteks riidekapi viimist ühest kohast teise, raamatu kirjutamist, teatud tingimuste arutamist lepingu sõlmimisel, kaardimängu, toidu tellimist restoranis, võõrkeelse teksti tõlkimist või klassi uudistelehe väljaandmist rühmatöö tulemusena.

Kui nõustuda sellega, et ülal nimetatud mõõtmed esinevad läbipõimununa kõigis keelekasutuse ja -õppe vormides, siis on igasugune keele õppimise ja õpetamise akt mingil viisil seotud iga mõõtmega: suhtlusstrateegia, -ülesande ja tekstiga, indiviidi üldpädevuse, suhtluspädevuse, keeleliste toimingute ja keeleprotsessiga, suhtluse konteksti ja valdkonnaga.

Samal ajal võib õppimise ja õpetamise eesmärk ning sellest tulenev hindamine olla suunatud keeleoskuse kindlale komponendile või allkomponendile (muud komponendid moodustavad sel juhul justkui kõrvaltahke, millele asetatakse rohkem rõhku muul juhul või mis on asjakohased muudes tingimustes). Niisugusesse mõõtme väljavalimisse kaasatakse kõik õppijad, õpetajad, kursusekorraldajad, õppematerjalide autorid ja testide koostajad, kes otsustavad, mil määral tuleb teisi mõõtmeid arvesse võtta ja kuidas seda teha (allpool selgitatakse seda näidete varal). On selge, et kuigi keele õppimise ja õpetamise eesmärgiks peetakse tihti suhtlusoskuse arendamist (ehk seetõttu, et see on praegu kõige levinum meetodikakäsitus), on mõne programmi sihiks võõrkeeleoskuse kvalitatiivne või kvantitatiivne areng, teises peetakse silmas kindlas valdkonnas toimetulekut, kolmandas teatud üldpädevuse arengut ja neljandas tegeldakse suhtlusstrateegiate täiustamisega. Väide „kõik on omavahel seotud” ei tähenda, et eesmäärke ei saa eristada.

Iga eeltoodud põhikategooria jaguneb alamkategoriateks, mis on samuti üsna üldised. Neid käsitletakse järgnevatel peatükkides. Raamdokumendis vaadeldakse üksnes üldpädevuse, suhtluspädevuse, keeleliste toimingute ja valdkondade eri komponente.

2.1.1 Üksikisiku üldpädevus

Keeleõppija ja -kasutaja *üldpädevuse* all peetakse silmas *teadmisi, oskusi, eksistentsiaalset pädevust* ja *õpivõimet*.

⁷ See on enamasti suhtlusvaldkond, kuid ka tunnetusvaldkond, kuivõrd suhtlemine ja tunnetus on keelekasutuse kaks põhifunktsiooni. – *Toimikond*.

Teadmised, õigemini deklaratiivsed teadmised⁸ (pr *savoir*, vt 5.1.1) on teadmised, mis tulenevad ühelt poolt kogemusest (empiirilised teadmised) ja teiselt poolt formaalsest õppimisest (teoreetilised teadmised). Inimeste omavaheline suhtlemine sõltub ühistest teadmistest maailma kohta. Keele kasutuse ja õppimise seisukohalt ei ole olulised mitte ainult keele- ega kultuuriteadmised. Teaduse ja tehnika valdkonnas mängivad teoreetilised teadmised ning kutseoskuse omandamisel lisaks ka empiirilised teadmised võõrkeelsete erialatekstide vastuvõtmisel ja mõistmisel tähtsat rolli. Sama olulised on igapäevaeluga seotud empiirilised teadmised (päevakava, söögikorrad, transportivahendid, kommunikatsioon ja infondus), mis on nii avaliku kui ka isikliku elu valdkonnas abiks keeleliste toimingute sooritamisel. Kultuuridevahelise suhtlemise eelduseks on teadmised väärtustest ja uskumustest (nagu religioon, tabud, ühine ajalugu jne), mida jagavad teiste riikide ja piirkondade elanikud. Need rohked teadmisvaldkonnad varieeruvad indiviiditi ja võivad olla kultuuriomased, seostudes siiski ka universaalsete parameetritega ja püsivusega.

Uued teadmised ei lisandu lihtsalt senistele teadmistele, vaid viimaste olemus ja struktuur vormib neid ning nemad omakorda vormivad ja kujundavad seniseid teadmisi, ükskõik kui piiratud. Ilmselgelt on kõik, mida inimene teab, seotud otseselt keelte õppimisega. Paljud õppe- ja õpimeetodid eeldavad sellelaadset maailmatunnetusega arvestamist. Siiski on keeleliste ja muude teadmiste täiustamine teatud kontekstides (nt keelekümluse kaudu, koolis või ülikoolis, kus õppekeeleks ei ole õpilaste emakeel) üheaegne. Sel juhul tuleb teadmiste ja suhtluspädevuse suhet kindlasti arvestada.

Oskused ja **oskusteave** (pr *savoir-faire*, vt 5.1.2) – olgu nad siis seotud autojuhtimise, viulimängu või koosoleku juhatamisega – sõltuvad rohkem tegevuse sooritamise võimest kui deklaratiivsetest teadmistest. Samas võivad n-ö unustamiseks omandatud teadmised olemasolevatega seostuda (sõltuvalt sellest, kui pinges või rahulik ollakse ülesande sooritamisel) ja oskustele kaasa aidata. Nii saab autojuhtimisest kogemuste ja tegevuse kordumise kaudu automaatsete protsesside jada (siduri vabastamine, käiguvahetus jne), mis nõuab esialgu kaasamõtlemist (lase siduripedaal aeglaselt lahti, pane käik sisse jne) ning kindlate faktide omandamist (käsikäigukastiga autol on kolm pedaali jne). Neile aspektidele pole aga tarvis enam teadlikult mõelda, kui autojuhtimine on selgeks saanud. Kui autosõitu õpitakse, on vaja head keskendumisvõimet ja suurt eneseteadlikkust, sest inimese minapilt on eriti haavatav (on oht teha midagi valesti, näida asjatundmatuna). Kui oskused on juba omandatud, tunneb juht end vabamalt ja enesekindlamalt, vastasel juhul segaks ta kaassõitjaid ja teisi liiklejaid. Siin võib tõmmata paralleeli mõne keeleõppe aspektiga (nt hääldamise ja mõne osaga grammatikast, eriti sõnatüve muutust hõlmava morfoloogiaga).

Eksistentsiaalne pädevus (pr *savoir-être*, vt 5.1.3) on indiviidi iseloomu- ja isiksuseomaduste ning hoiakute kogum, mis mõjutab näiteks minapilti, arusaamasid teiste inimeste kohta ning soovi nen-

⁸ Väga raske on leida täpset omasõnalist vastet – tekstist paistab, et mõeldakse 'sõnastamist ja äraõppimist lubavaid teadmisi' (allpool on nimelt räägitud neist kui *lingvistilistest*) – näiteks õppekavas esitatavad; need võivad teisel olla ka maailmapildi-teadmised vastandatuna juhuslikumatele episoodilistele (enam isiklikele). – *Toimkond*.

dega suhelda. Seda pädevustüüpi ei nähta üksnes isiksuseomadustest tuleneva tunnusjoonena: see sisaldab ka kultuurilisi mõjutusi ja teiseneb.

Isiksuseomadused, hoiakud ja temperament on parameetrid, mida tuleb arvestada ka keele õppimisel ja õpetamisel. Kuigi neid võib olla raske määratleda, peavad nad olema kaasatud kogu keeleõppesse. Kõik kolme peetakse inimese üldpädevuse osaks ja sellest tulenevalt üheks tema võimete tahuks. Et inimese omadusi saab (nt ühe või mitme keele) õppimise käigus muuta⁹, võib eesmärgiks olla ka nende kujundamine. Nagu mitmel korral mainitud, on eksistentsiaalne pädevus kultuuripõhine ja seega kultuurisuhete seisukohalt tundlik valdkond: mida ühe kultuuri esindaja peab sõbralikkuseks ja huviks, seda võib teise kultuuri esindaja tajuda agressiivse ja ründavana.

Õpivõime (pr *savoir apprendre*, vt 5.1.4) koondab senised ja deklaratiivsed teadmised ja oskused, toetudes mitmele pädevusliigile. Õpivõimet võib mõista ka kui teadmist, kuidas avastada või meelestada end avastama „teistsugusust”, hõlmaku see siis teist keelt, kultuuri, rahvust või uusi teadmises-valdkondi.

Kuigi õpivõime on suhteliselt üldine mõiste, on see keele omandamisel eriti tähtis. Olenevalt õppijast võib õpivõime sisaldada seniste teadmiste, deklaratiivsete teadmiste ning oskuste ja oskusteabe aspektide eri kombinatsioone ja astmeid:

- eksistentsiaalne pädevus: nt soov haarata vahetul suhtlusel initsiatiivi või võtta isegi riske, luues endale võimaluse rääkida, paluda vestluspartneritel end aidata, lastes neil öeldu ümber sõnastada jne; kuulamisoskus, võime panna tähele, mida teised ütlevad, suurem teadlikkus kultuuriliste arusaamatuste tekke võimalikkusest teistega suheldes;
- deklaratiivsed teadmised: nt millised morfosüntaktilised seosed vastavad teatud keele käändkondadele; teadlikkus sellest, et mõnes kultuuris võivad söömis- ja seksuaalsed toimingud olla seotud tabude, rituaalide või religiooniga;
- oskused ja oskusteave: nt suutlikkus kasutada sõnaraamatut või leida vajalik teave raamatukogust või mõnest muust andmebaasist; teadmine, kuidas käsitseda audiovisuaalset tehnikat või arvutit (nt Internetti) õppevahendina.

Ühe ja sama inimese jaoks võivad oskuste ja oskusteabe kasutamise ning tundmatu teabega toime-tulemise olukorrad pakkuda rohkelt variante:

- sündmusest tingitud erinevused: need sõltuvad sellest, kas isik peab toime tulema uute inimes-te, täiesti tundmatu teadmisesvaldkonna, võõra kultuuri või keelega;
- kontekstist tingitud erinevused: sama sündmuse (nt vanema ja lapse suhe ühiskonnas) avastab ja mõtestab sellega silmitsi seisev etnoloog, turist, misjonär, ajakirjanik, haritlane ja arst kaht-lemata erinevalt, sest igaüks neist lähtub oma erialast ja seisukohtadest;
- valitsevatest asjaoludest ja varasemast kogemusest tingitud erinevused: on üsna tõenäoline, et viien-da võõrkeele õppimiseks kasutatavad oskused erinevad nendest, mida rakendati esimese puhul.

⁹ Moodsate arusaamade järgi küll piiratult. – *Toimikond*.

Kirjeldatud erinevusi tuleks arvesse võtta kõrvuti mõistetega „õpistiilid” või „õppijaprofilid”, kui viimaseid ei peeta just millekski lõplikuks ega muutumatuks.

Õppides valib inimene strateegiad, mille abil ees seisvat ülesannet täita. Valik sõltub tema võimete mitmekesisusest. Samas saab seda mitmekesisust arendada ka eri laadi õpikogemuste kaudu, kui need ei seisa muust liialt lahus ega ole üksluised.

2.1.2 Suhtluspädevus

Suhtluspädevus hõlmab kolme komponenti: *keelelist*, *sotsiolingvistilist* ja *pragmaatilist*. Igaüks neist sisaldab eelkõige teadmisi, oskusi ja oskusteavet.

Keelepädevuse hulka kuuluvad leksika-, fonoloogia-, süntaksiteadmised ja asjakohased oskused ning muud keele kui süsteemi mõõtmed, mis ei sõltu keelevariantide sotsiolingvistilisest väärtusest ega keelekasutuse pragmaatilisest funktsioonist. See komponent, mida käsitletakse siinkohal inimese suhtluspädevuse vaatenurgast, ei ole seotud ainult teadmiste hulga ega kvaliteediga (nt foneetikapeensuste eristamisega või sõnavara ulatuse ja täpsusega). Tähtis on ka nende teadmiste struktuur ja talletamise viis (nt missugusesse assotsiatsioonivõrgustikku rääkija leksikaalse üksuse paigutab) ning hilisem esilemanatavus (aktiveerimine, meenutamine, ligipääsetavus). Teadmine võib olla teadlik ja hõlpsasti väljendatav või mitte (näiteks sobib taas foneetilise süsteemi valdamise meisterlikkus). Teadmiste struktuur ja esilemanatavus võib inimeseti või isegi ühe ja sama isiku puhul erineda (nt mitmekeelsel inimesel sõltuvad need tema mitme keele pädevuse erisustest). Samuti võib väita, et sõnavara kognitiivne organisatsioon ja väljendite jms talletamine sõltuvad muu hulgas ka kultuurierisustest kogukonnas või kogukondades, kus indiviid on elanud ja hariduse omandanud.

Sotsiolingvistiline pädevus viitab keelekasutuse sotsiokultuurilistele tingimustele. See ühiskondlike tavade (nt viisakusreeglite; põlvkondade, sugude, klasside ja sotsiaalsete rühmade suhteid reguleerivate normide; ühiskonna funktsioneerimiseks vajalike põhirituualide keelelise koodisüsteemi) suhtes tundlik sotsiolingvistiline komponent mõjutab keelelist suhtlemist eri kultuuride esindajate vahel, kuigi suhtlusosalised ei pruugi alati selle mõju teada.

Pragmaatiline pädevus hõlmab keelevara funktsionaalset kasutamist (keelefunktsioonide täitmist, kõneakte) omavahelise suhtluse skeemide või mallide toel. See puudutab ka diskursside, mõtte- ja keelesidususe vahendite valdamist, tekstiliikide ja -vormide äratundmist, ironia ja parodeerimise valdamist. Rõhutamist väärivad suhtluse ja kultuurikeskkonna suur mõju oskuste väljakujunemisele – ja see on kõnealuse pädevuskomponendi puhul tähtsamgi kui keelepädevuse juures.

Kõikide siin osutatud kategooriatega püütakse iseloomustada ühiskonna tegusa liikme pädevusvaldkondi ja -tüüpe, s.t sisemisi kujutluspilte, süsteeme ja võimeid, mille kognitiivse olemusega võib seletada jälgitavat käitumist ja tegutsemist. Samal ajal aitab iga õpiprotsess neidsamu sisemisi kujutluspilte, süsteeme ja võimeid arendada ning teisendada.

Kõiki ülal nimetatud komponente käsitletakse põhjalikumalt viiendas peatükis.

2.1.3 Keelelised toimingud

Keelekasutaja või -õppija suhtluspädevus aktiveerub mitmesuguste keeleliste toimingute kaudu, nagu *suhtlus või teksti vastuvõtt*, *-loome* ja *vahendamine* (eelkõige suuline ja kirjalik tõlkimine). Iga toiming on võimalik nii suulise kui kirjaliku tekstiga või ka ühtaegu mõlemaga.

Protsessidena on *teksti vastuvõtt* ja *tekstiloome* (suuline ja/või kirjalik) suhtluskoostöö komponendidena ilmselgelt esmatähtsad. Raamdokumentis on neid iseloomulike keeletoimingute mõisteid vaadeldud teineteisest lahus. Vastuvõtu- ehk reproduktiivsed toimingud on nt omaette lugemine ja meedia jälgimine. Samuti on vastuvõtt oluline mitme õpivormi juures (arusaamine kursuse sisust, töötamine õpikute, teatmeteoste ja dokumentidega). Produktiivsetel keeletoimingutel¹⁰ on suur mõju paljudel teadus- ja kutsealadel (suulised ettekanded, kirjalikud uurimused ja arvamused) ning neile antakse teatud sotsiaalne hinnang (arvamusavaldused kirjaliku esituse, rääkimise soravuse või suulise esinemise kohta).

Suhtluse ajal vahetavad vähemalt kaks indiviidi suulist ja/või kirjalikku teavet, sealjuures toimub teksti loomine ja vastuvõtt kordamööda ning võib suulisel lävimisel ajuti isegi kattuda. Kaks vestlejat võivad tegelikult samal ajal rääkida ja teineteist kuulata. Isegi kui kõnevoorude vaheldamisest peetakse kinni, suudab kuulaja teise lõpetamata mõtet juba aimata ja vastuse ette valmistada. Suhtluse õppimine eeldab seega rohkem kui lihtsalt ütluste vastuvõtu ja loomise omandamist. Osaliste koostööl on kommunikatsioonis keskne roll ja seepärast peetakse teda keelekasutuses ja -õppes väga tähtsaks.

Nii teabe vastuvõtu kui ka jagamise juures lubab suuline ja/või kirjalik *vahendamine* lävida kahel indiviidil, kes ei saa mingil põhjusel üksteisega otseselt suhelda. Kirjaliku ja suulise tõlke, ümberjutustamise, kokkuvõtte või ülevaate vahendusel saab kolmas isik ümber sõnastatud lähteteksti, millele tal vahetu ligipääs puudub. Vahendav keeletoiming ehk olemasoleva teksti (taas)töötlemine on ühiskonna normaalses keelelises eksistentsis võrdlemisi tähtsal kohal.¹¹

2.1.4 Valdkonnad

Keeletoimingud leiavad aset teatud *valdkondades* (vt 2.1). Need võivad olla väga erinevad, kuid keeleõppe praktilistel eesmärkidel saab neist moodustada neli kategooriat: *avaliku elu valdkond*, *isikliku elu valdkond*, *haridusvaldkond* ja *töövaldkond*.

Avaliku elu valdkond viitab kõigele, mis on seotud tavapärase ühiskondliku suhtlemisega riigis ja selle paikkonnas (äri- ja haldusasutused, avalik teenistus, kultuuri- ja vaba aja tegevus, suhted meediaga jne).

¹⁰ Tekstiloome, s.o toiminguna rääkimine, kirjutamine, vahendamine. Viimast tema spetsiifikas vaadeldakse allpool eraldi. – *Toimikond*.

¹¹ Väikese kõnelejaarvuga, mitmekeelse elanikkonna ja haridussüsteemiga riigis ei saa mingisuguse vahenduse, kindlasti mitte tõlkimise tähtsust alahinnata. – *Toimikond*.

Seda valdkonda täiendab **isikliku elu valdkond**, mis hõlmab peresuhteid ja isikliku laadi sotsiaalseid toiminguid (inimese osavõtt seltskonnaelust, suurema kogukonna jm ühiselust).

Töövaldkond hõlmab kõike, mis on seotud inimese toimingute ja suhetega töökohustuste täitmisel.

Haridusvaldkond puudutab (peamiselt institutsionaalset) õppekonteksti, kus eesmärgiks on omandada kindlapiirilisi teadmisi või oskusi.

2.1.5 Ülesanded, strateegiad ja tekstid

Suhtlemine ja õppimine tähendavad *ülesannete* täitmist. Need ei pruugi olla ainult keeleülesanded, kuid nad hõlmavad keelelisi toiminguid ja nõuavad indiviidilt suhtluspädevust.

Ülesanded ei ole rutiinsed ega automaatsed, seepärast tuleb nendega seotud suhtlemisel ja õppimisel kasutada *strateegiaid*.

Et ülesannete täitmine nõuab keelelise toimingu rakendamist, tuleb suulist või kirjalikku *teksti* töödelda (vastuvõtu, loomise, vahetu suhtluse või vahendamise kaudu).

Ülal kumav käsitlus on teadlikult tegevuspõhine: ta suhestab ühelt poolt viisi, kuidas inimene teadvustab ja rakendab ühiskonna tegusa liikme pädevusse kuuluvaid strateegiaid, ning teisalt olukorranähtuse, mida ülesande täitmine teatud kontekstis ja tingimustes eeldab.

Kui näiteks kellelgi on vaja riidekappi ühest kohast teise saada (ülesanne), siis ta võib proovida seda kas lükata või võtta osadeks, mida on lihtsam kanda, ja panna need siis teises kohas uuesti kappiks kokku, rööpselt võib kutsuda kedagi appi või üldse loobuda, veendes ennast, et kapi nihutamine võib järgmise päevani oodata vms (kõik strateegiad). Sõltuvalt valitud strateegiast võib ülesande sooritamise (või selle vältimise, edasilükkamise, muutmine) hõlmata keelelist toimingut või teksti töötlemist (kapi lahtivõtmise juhiste lugemist, helistamist jne), kuid ei pruugi. Samamoodi võib õpilane, kes peab tõlkima võõrkeelset teksti (ülesanne), otsida, kas vajalik tõlge on juba olemas, paluda näha kaaslase tööd, kasutada sõnaraamatut, proovida olemasolevate teadmiste põhjal osati tekstist aru saada või mõelda välja hea vabanduse ülesande tegematajätmiseks jne (kõik võimalikud strateegiad). Kõigil eeltoodud juhtudel läheb vaja keelelist toimingut ja teksti töötlemist (tõlkimine/vahendamine, nõu pidamine klassikaaslasega, kirjalik või suuline vabandus õpetaja ees vm).

Seos strateegiate, ülesande ja teksti vahel sõltub ülesande iseloomust. Ülesanne võib seostuda peamiselt keelega, s.t eeldada paljusid keelelisi toiminguid ja nendega seotud strateegiaid (nt teksti lugemine ja kommenteerimine, lünkharjutuste tegemine, loengu pidamine, märkmete tegemine kellegi esinemist kuulates). Samas võib ülesanne eeldada vaid mõningast tarvidust keelelise komponendi järele: keelelised toimingud moodustavad vaid osa vajalikust tegevusest ja strateegiad tulenevad enamjaolt muust (nt toidu valmistamine retsepti järgi). Paljusid ülesandeid on võimalik sooritada ilma ühegi otsese keelelise toiminguta. Nendel juhtudel ei pruugi strateegiad üldse seostuda keelega, vaid hoopis teist laadi toimingutega. Näiteks telki võib mitu inimest püstitada täielikus vaikuses, kui igaüks teab, mida ta peab tegema. Samas võivad telgipüstitajad vahetada üksikuid asjakohaseid lauseid, vestelda teemal, mis ei puuduta sooritavat ülesannet vähimalgi määral, või kuulata ühe osalise lauluüminat. Keele kasutamine muutub vajalikuks siis, kui kõik ei lähe plaanipäraselt või kui mõni rühma liikmetest ei tea, mida järgmisena teha.

Sellise analüüsi järgi moodustavad suhtlus- ja õpistrateegiad vaid osa teistest strateegiatest, nii nagu suhtlus- ja õpiülesanded on vaid ülesannete kindel liik. Samamoodi on autentsed või spetsiaalselt õppimiseks kirjutatud tekstid, õpikutekstid ja õppijate koostatud tekstid vaid liiginäited tekstide üldkogumis.

Järgmistes peatükkides antakse igast keeleõppe mõõtmest ja alamkategorias üksikasjalik ülevaade koos asjakohaste näidete ja skaaladega. Neljandas peatükis käsitletakse keelekasutust ehk seda, mida keele kasutaja või õppija peab *tegema*. Viiendas peatükis vaadeldakse pädevusvaldkondi, mille toel keelekasutajad saavad tegutseda.

2.2 ÜHTSETE KEELEOSKUSTASEMETE RAAMISTIK

Lisaks neljanda ja viienda peatüki eelviidatud kirjeldusskeemile pakutakse kolmandas peatükis välja keeleoskuse n-ö vertikaalne mõõde ja rida ühtseid etalontasemeid, mis kirjeldavad õppija keeleoskust. Neljandas ja viiendas peatükis tutvustatav kirjeldavate kategooriate rühm kujutab n-ö horisontaalset mõõdet, mis moodustub suhtlustoimingute ja -pädevuse parameetritest. On üsna tavapärane esitada tasemete rida parameetrite reana nii, et moodustub horisontaalse ja vertikaalse mõõtmega raamistik või võrgustik. Tegemist on muidugi lihtsustatud mudeliga, sest näiteks kas või valdkonna lisamisega tekiks ka kolmas mõõde, mis muudaks võrgustiku kujuteldavaks kuubikuks. Enam kui kahemõõtmeline esituskeem oleks keeruline, kui mitte võimatu.

Raamdokumendile vertikaalse mõõtmega lisamine lubab õpiruumi – ehkki vaid lihtsustatult – kaardistada. See on kasulik mitmel põhjusel:

- Õppija keeleoskuse määratluste väljatöötamine raamdokumendi kategooriatega vastavuses aitab tõenäoliselt täpsustada, millist laadi saavutusi võiks nimetatud kategooriate piires oodata. See omakorda soodustab selgete ja realistlike õppe-üldeesmärkide sõnastamist.
- Pikka aega kestav õppimine tuleb korraldada moodulitena, mille puhul võetakse arvesse edasiminekut ja tagatakse järjepidevus. Õppekavad ja õpivara peavad omavahel seostuma. Selles protsessis on abiks tasemete süsteem.
- Eelkäsitletud eesmärkide ja moodulitega seotud õpipüüdlusi tuleb skaalal samuti vaadata edasiminekuga vertikaalses mõõtmes, s.t edasiminekut tuleb hinnata keeleoskuse kasvamisena. Sellele protsessile aitab kaasa keeleoskuste kirjeldus.
- Võrdleval hindamisel tuleks silmas pidada ka juhuslikku õppimist, koolivälist kogemust, teadmiste varem juba nimetatud ebatraditsioonilist täiustumist. Sellest küljest vaadatuna on ilmselt otstarbekas, et keeleoskus määratletaks konkreetsest õppekavast sõltumatult.
- Ühtsete keeleoskustasemete kirjeldamine lihtsustab eesmärkide, tasemete, materjalide, testide ja saavutuste võrdlemist erinevates süsteemides ja oludes.
- Horisontaalse ja vertikaalse mõõtmega raamistik hõlbustab osaesmärkide määratlemist ning ebavõrdselt arenenud osaoskuste ja pädevusliikide tunnustamist.

- Eesmärkide püstitamist kergendav tasemete ja kategooriate raamistik võib abiks olla ka hindajatele. Tänu sellele saab hinnata, kas õppijad töötavad eri valdkondades sobival tasemel, ning otsustada, kas tegevus vastab seejuures õpitaseme jaoks sobilikele normidele ja lähieesmärkidele ning keeleoskuse ja isikliku arengu laiemale ja kaugemale eesmärkidele.
- Ja lõpuks, oma õpinguredelil läbivad õppijad mitmeid haridusasutusi ja institutsioone, kus pakutakse keeleõpet. Ühtsete tasemekirjelduste olemasolu võib lihtsustada niisuguste organisatsioonide koostööd. Inimeste liikuvuse kasvades on üha tavalisem, et inimene läheb pärast õpivahemiku lõppu või isegi selle kestel ühest süsteemist teise, millega kasvab ka vajadus niisuguse ühtse tasemeskaala järele: see laseb tema keeleoskuse edusamme vahendada.

Raamdokumendi vertikaalset mõõdet silmas pidades ei tohiks unustada, et keeleõppeprotsess on pidev ja individuaalne. Ei ole kahte inimest (ükskõik, kas nad suhtlevad emakeeles või võõrkeeles), kelle pädevus või areng oleks täpselt ühesugune. Seepärast on igasugune katse keeleoskustasemeid (nagu muidki teadmiste või oskuse tasemeid) määratleda üsna meelevaldne. Kuid praktilistel eesmärkidel on otstarbekas enne välja töötada määratletud tasemete skaala, mis jaotab õpiprotsessi osadeks, hõlbustades õppekava koostamist, eksamite ettevalmistamist jne. Tasemete arv ja skaala lattu sõltuvad suurel määral haridussüsteemi korraldusest ja skaala koostamise eesmärgist. Keeleoskustasemete tõhusamaks kirjeldamiseks võib paberile panna nende mõõtmise ja määratlemise meetodid ja kriteeriumid. Sellega seonduvaid küsimusi ja võimalusi käsitletakse süvitsi lisas A. Raamdokumendi kasutajatel soovitatakse tungivalt enne keeleoskustasemete mõõtmisesse puutuvate iseseisvate otsuste langetamist tutvuda selle lisaga ja seal soovitatud teostega.

Lisaks tuleb meeles pidada, et tasemed peegeldavad vaid vertikaalset mõõdet. Ainult minimaalsel määral on arvestatud tõigaga, et keeleõpe hõlmab nii horisontaalset kui ka vertikaalset edasiminekut, sest õppijad omandavad oskusi suure hulga erineva loomuga suhtlustoimingute jaoks. Areng ei tähenda vaid vertikaalset liikumist. Pole ühtegi loogilist põhjendust, miks õppija peaks läbima kõik mingi kategooria alumised astmed. Ta võib areneda ka n-ö külgsuunas (omandada oskusi naaberkategooriast), avardades sel viisil pigem oma võimeid kui suurendades keelelisi oskusi. Teisalt tähendab väljend „oma teadmiste süvendamine”, et inimene tunneb ehk vajadust oma pragmaatilisi saavutusi toetada, õppides n-ö põhialuseid (s.t madalama taseme oskusi) valdkonnas, kuhu ta n-ö külgliikumisega jõudis.

Lõpetuseks tuleb öelda, et keeleoskustasemete ja -skaalade lineaarse tõlgendamise, nende joonlauana käsitlemisega tuleb olla ettevaatlik. Ükski sedalaadi skaala või tasemete kogum ei saa olla lineaarne. Kui kõnelda Euroopa Nõukogu tasemekirjelduste mõistetes, siis võib öelda, et isegi kui *esmane keeleoskuse tase* on skaalal *suhtlusläve tasemest* sama kaugel kui suhtluslävi *edasi jõudnu tasemest*, lubab kogemus väita, et paljudel õppijatel läheb esmase keeleoskuse tasemele jõudmiseks üle kahe korra vähem aega, kui kulub sealt edasi suhtlusläve tasemele liikumiseks. Tõenäoliselt kulub samadel õppijatel sealt edasi jõudnu tasemele jõudmiseks veel kaks korda rohkem aega, ehkki tasemete vahed näivad skaalal ühepikkused. Niisugune asjaolu on tingitud tegevuste, oskuste ja neile vastava keelekasutuse horisontaalsest avarumisest. Seda fakti kajastatakse sageli

tasemeskaalaga, kus esitatud diagramm sarnaneb jäätisetuutuga, s.o kolmemõõtmelise koonusega, mille ülemine ots on alumisest laiem. Äärmiselt ettevaatlik tuleb olla siis, kui tasemeskaalat kasutatakse, püüdes arvutada välja n-õ keskmist aega, mis võib kuluda kindla eesmärgini jõudmiseks.

2.3 KEELE ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE

2.3.1 Õpieesmärkide sõnastamisel ei nähtu midagi nende protsesside kohta, mille toel õppija omandab võime sobival viisil käituda või mille kaudu areneb või ehitatakse üles tema pädevus, mis teeb tegutsemise võimalikuks. Õpieesmärkides jääb selgusetu ka see, kuidas õpetajad saaks keele omandamise või õppimise protsessi lihtsustada. Raamdokumendi üks peamisi ülesandeid on julgustada kõiki keeleõppe protsessis osalejaid teavitama üksteist nii selgelt kui võimalik oma sihtidest ja eesmärkidest ning nende saavutamiseks valitud meetoditest ja tegelikest tulemustest – või looma selleks võimalusi. Samas on mõisteta, et raamdokument ei saa piirduda nende teadmiste, oskuste ja hoiakute käsitlemisega, mida õppijail tuleb pädevaks keelekasutajaks saamise nimel arendada, vaid siin tuleb vaadelda ka keele omandamise ja õppimise protsesse ning õpetamise metoodikat. Neid teemasid lahatakse kuuendas peatükis.

2.3.2 Raamdokumendi roll keele omandamisel, õppimisel ja õpetamisel vajab veel korra selgitamist. Pluralistliku demokraatia aluspõhimõtteid järgides ei püüa raamdokument olla mitte üksnes kõikehõlmav, läbipaistev ja sidus, vaid ka avatud, dünaamiline ja dogmavaba. Seetõttu ei saa siin võtta erapoolikut seisukohta päevakajaliste teoreetiliste vaidluste suhtes, mis puudutavad keele omandamise olemust ja selle seost keele õppimisega; samuti ei tohiks raamdokument eelistada üht keeleõppemeetodit kõikidele teistele. Dokumendi tegelik ülesanne on innustada kõiki keeleõppe protsessis osalejaid sõnastama omaenda tegevuse teoreetilisi aluseid ja praktilisi toimeviise nii selgelt ja läbipaistvalt kui võimalik. Selleks esitatakse siin keeleoskuse parameetrid, kategooriad, kriteeriumid ja skaalad, millele raamdokumendi kasutajad saavad toetuda ja mis võivad panna neid mõtlema senisest enamatele võimalustele või analüüsima kriitiliselt senise traditsiooni aluspõhimõtteid. Ei taheta sugugi väita, et asjaosaliste endastmõistetavad toimeviisid oleksid valed. Märgitagu vaid, et kõigil keeleõppe kavandamisega seotutel oleks kasulik teooria ja praktika aeg-ajalt üle vaadata ja võtta arvesse oma riigi ja eelkõige teiste Euroopa praktikute otsuseid.

Avatud ja neutraalne raamdokument ei tähenda muidugi, et siin ei võeta mingeid seisukohti. Dokumendi loomisega ei taganeta avapeatükis toodud Euroopa Nõukogu põhimõtetest ega liikmesmaade valitsustele edastatud Ministrite Komitee soovitusetest R (82) 18 ja R (98) 6.

2.3.3 Neljandas ja viiendas peatükis käsitletakse peamiselt toiminguid ja pädevusvaldkondi, mida mingi keele kasutaja või õppija vajab teiste sama keele kasutajatega suhtlemiseks. Kuues peatükk keskendub enamjaolt sellele, kuidas keeleõppeks tarvilikke võimeid arendada ja seda arengut kii-

rendada. Seitsmendas peatükis vaadeldakse lähemalt ülesannete osa keelekasutuses ja -õppes. Siiski vajab mitmekeelsusest ja mitmekultuurilisusest nende uues tõlgenduses lähtuva ainekäsitluse rakenduslik mõju veel uurimist. Seetõttu analüüsitakse kuuendas peatükis muu hulgas mitme keele [üheaegse ja põimunud] pädevuse olemust ja kujunemist. Sama lähenemisega seoses lahatakse kaheksandas peatükis mõningaid keele õpetamise ja hariduspoliitika mitmekesistamise väljavaateid.

2.4 KEELEOSKUSE HINDAMINE

Raamdokument kannab alapealkirja „Õppimine, õpetamine ja hindamine”. Siin on seni vaatluse all olnud keelekasutuse ja -kasutaja olemus ning selle mõju õppimisele ja õpetamisele.

Viimases, üheksandas peatükis käsitletakse raamdokumendi ülesandeid keeleoskuse hindamise juures. Peatükis tuuakse välja dokumendi kolm peamist kasutusvõimalust:

1. testide ja eksamite sisu määratlemine;
2. õpieesmärkide saavutatuse kriteeriumite määratlemine nii ühe suulise või kirjaliku esituse hindamisel kui ka pidevhindamisel, olgu hindajaks õpetaja, kaaslane või õppija ise;
3. olemasolevate testide ja eksamite keeleoskustaseme kirjeldamine, mis võimaldab võrrelda eri hindamissüsteeme.

Peatükis on üsna üksikasjaliku vaatluse all valikud, mida hindajad peavad tegema. Valikud on esitatud vastanduvate paaridena. Iga paariku mõistele viitav nimetus on arusaadavalt määratletud ning vaetud on kõiki eeliseid ja puudusi, lähtudes hindamise eesmärgist ja hariduslikust kontekstist. Tähelepanu juhitakse ka ühe või teise alternatiivi eelistamise tagajärgedele.

Seejärel leiab käsitlemist hindamise teostatavus. Aluseks tuleks võtta põhimõte, et praktiline hindamisjuhised ei tohi olla liiga keeruline. Näiteks tuleb otsustada, kui üksikasjalikku teavet on otstarbekas eksamijuhendis avaldada, kui võrrelda mitmete vägagi detailsete otsustega, mis tuleb langetada tegeliku eksamitöö koostamisel või testide loomisel. Keeleoskuse hindamise aeg on (eriti suulisel eksamil) väga lühike ja seepärast tuleb kõne alla vaid kindel hulk hindekriteeriumeid. Kui õppija soovib ise oma keeleoskust hinnata (näiteks et otsustada, mida järgmisena õppima asuda), on tal selleks rohkem aega, kuid ta peab hindamiseks valima enda jaoks olulised üldise suhtluspädevuse komponendid. Alternatiivide olemasolu väljendab väga hästi üldpõhimõtet, et raamdokument peab olema kõikehõlmav, kuid selle kasutajal tuleb olla valiv. Selline valivus võib tähendada ka üleminekut lihtsamale liigitussüsteemile, milles on (nagu nägime suhtlustoimingute juures) võimalik kategooriaid ühendada, kuigi need on üldises süsteemis esitatud lahus. Teisalt võivad aga kasutaja eesmärgid muuta mõne kategooria eriti oluliseks ja eeldada selle avaldumisvormide põhjalikumalt lahtimõtestamist. Peatükis on arutluse all mitmed kerkinud probleemid. Arutelu ilmestavad mitmes eksamikeskuses välja töötatud keeleoskuse hindamiskriteeriumite süsteemid.

Üheksas peatükk lubab paljudel kasutajatel läheneda avalike eksamite nõuetele märksa mõistavamalt ja kriitilisemalt, sest seal kirjeldatakse, missugust teavet eksamikeskused peaksid riiklike

ja rahvusvaheliste (nt ALTE, ICC¹²) eksamite eesmärkide, sisu, kriteeriumite ja protseduuride kohta avaldama. Õpetajakoolitajatel aitab see peatükk suurendada eriala ettevalmistuses ja täienduskoolitus osalejate teadlikkust hindamise alal. Samas vastutavad õpetajad üha enam nii õpilaste kokkuvõtva kui ka protsesshindamise eest igal õpiastmel. Ka õppijatelt eeldatakse aina rohkem enesehindamist: kas tuleks oma õpingute hetkeseis üle vaadata ja tulevikku kavandada või anda enesele aru hetkevõimest suhelda keeles, mida nad pole ametlikult õppinud, kuid mis aitab kaasa individuaalse mitmekeelsuse arengule.

Plaanis on juurutada rahvusvaheliselt tunnustatud *Euroopa Keelemapp*.¹³ Keelemapp võimaldab õppijatel dokumenteerida oma arengut mitmekeelsuse suunas, talletades erilaadseid õpikogemusi iga keele puhul, mille oskustase jääks muidu tõendamata ja tunnustamata. Keelemapp kui korrapäraselt ajakohastatava enesehindamise süsteem peaks innustama end kasutama kõigi õpitud keelte puhul. Keelemapi usaldusväärsuse seisukohalt on oluline, et kõik sissekanded tehtaks vastutustundlikult ja selgelt. Seejuures on viide raamdokumendile eriti väärtuslik.

Testide koostamist ning eksameid korraldavad või läbi viivad spetsialistid võiksid peale üheksanda peatüki tutvuda põhjalikumalt ka eksamineerijate juhendiga (ingl *Language examining and test development*¹⁴). See juhend käsitleb üksikasjalikult testide koostamist ja hindamist ning täiendab dokumendi üheksandat peatükki. Sealtsamast leiab ka täiendava lugemise soovitusel, testi üksikküsimuste analüüsi käsitleva lisa ja terminisõnastiku.

¹² *International Certificate Conference*

¹³ Vt teavet Eesti Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehelt.

¹⁴ Tõlkes viidatud uus versioon on kättesaadav Euroopa Nõukogu kodulehelt: <http://www.coe.int/portfolio> > CEFR and related documents > Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Language examining and test development. (15.01.2007)

3. ÜHTSED KEELEOSKUSTASEMED

3.1 KEELEOSKUSTASEMETE KIRJELDUSKRITEERIUMID

Üks raamdokumendi eesmärgid on aidata kirjeldada standardites, eksamil ja testidel nõutavaid keeleoskustasemeid ning lihtsustada keeleoskuse hindamissüsteemide võrdlemist. Sel eesmärgil on keeleoskuse kirjeldusskeem ja ühtsed tasemed välja töötatud. Üheskoos moodustavad nad mõistevõrgustiku, mida saab kasutada oma kohaliku süsteemi luues. Ideaalis peaks raamdokumendi keeleoskustasemete skaala vastama neljale kriteeriumile. Kaks neist hõlmavad tasemete kirjeldamist ja kaks oskuse mõõtmist.

Tasemete kirjeldamise problemaatika

- Ühtse raamistiku skaala peaks olema *kontekstivaba*, et selle toel saaks paremini kohaldada erinevate kontekstide üldistamist lubavaid tulemusi. Teisisõnu, ei tohiks tekkida olukorda, et ühtne skaala luuakse näiteks koolikonteksti jaoks, kuid rakendatakse seda siis täiskasvanuõppes (või vastupidi). Samal ajal peavad raamdokumendi keeleoskustasemete skaala kirjelduskriteeriumid olema *kontekstitundlikud* – nii saab neid iga ettetuleva kontekstiga ühendada ja selles tõlgendada – ning vastavuses oma ülesannetega. See tähendab, et kategooriaid, mida kasutatakse, kirjeldades õppijate toimetulekut keelekasutuse eri kontekstides, peab saama seostada kõigi selle rühma kui teatava avara sihtgrupi esindaja õpieesmärgiks seatud keelekasutus-kontekstidega.
- Samuti peab kirjeldus *põhinema* keelepädevuse *teooriatel*. Seda on raske saavutada, sest olemasolev teooria ja uuringumaterjal on puudulik ega luba end kirjelduse alusena kasutada. Siiski on tähtis, et kategoriseerimine ja kirjeldamine tugineks teooriale, ilma et viimane kriteerium kaotaks teooriaseotuse pärast *kasutajasõbralikkust*. Niisugune käsitlus annab ehk kasutajale julguse mõelda, mida tähendab keeleoskus tema kontekstis.

Keeleoskuse mõõtmise problemaatika

- Keeleuskusskaala toimingute ja pädevusliikide jaotised peavad olema *objektiivselt määratletud*, s.t põhinema mõõtmisteoorial. Sel viisil saab vältida süstemaatilisi vigu, mis võivad tuleneda levinud, ent põhjendamata tavadest, autorite ja spetsiifiliste praktikurühmade n-õ rusikareeglistest või juba olemasolevatest skaaladest.
- *Tasemete arv* peaks olema piisav, et näidata edasijõudmist valdkondade kaupa, kuid see ei tohiks üheski kontekstis ületada hulka, mida inimesed on võimelised mõistuspäraselt eristama. Võimalikuks lahenduseks on skaalavahemike kohandamine mõõtme kaupa või kahetasandilise käsitluse, mis jaguneb laiemaks (üldine, kokkuleppeline) ja kitsamaks (kohalik, pedagoogiline).

Kuigi neid kriteeriumeid on väga raske täita, on need heaks lähtekohaks. Nende saavutamiseks tuleks kombineerida intuiitviseid, kvalitatiivseid ja kvantitatiivseid meetodeid. Niisugune lähenemi-

ne vastandub keeleoskusskaala tavapärasele puhtintuiivsele väljatöötamisele. Teatud autorirühma intuitsioonil põhinev meetod sobib hästi mõnes spetsiifilises kontekstis vajaliku süsteemi väljatöötamiseks, kuid raamdokumendi skaala puhul sellest ei piisa. Intuitsioonile rajatud meetodi peamine puudus on kindla taseme kirjelduse loomult subjektiivne sõnastus. Lisaks võib tekkida olukord, et valdkonniti võivad skaala kasutajad sõltuvalt õppijate vajadustest seada erinevaid eesmärke.

Nagu test, nii on ka skaala valiidne kontekstides, milles tema töötamine on tõestatud. Valideerimine, mis sisaldab kvantitatiivset analüüsi, on pidev ja teoreetiliselt lõputu protsess. Ühtsete keeleoskustasemete ja nende kirjelduskriteeriumite väljatöötamise meetodika on olnud selles suhtes range. Süstemaatilisel kombineeriti intuiivset, kvalitatiivset ja kvantitatiivset meetodit.¹⁵ Esmalt võrreldi olemasolevate skaalade sisu raamdokumendi keeleoskuskirjelduse kategooriatega. Sellele järgnenud intuiivses faasis korrastati saadud materjali, sõnastati uued kirjelduskriteeriumid ja arutati need asjatundjate ringis läbi. Seejärel püüti kvalitatiivsete meetodite abil kindlaks teha, kas õpetajad suudavad valitud kategooriaid kasutada ja kas kriteeriumid kirjeldavad ka tegelikult neid kategooriaid, mille jaoks nad on mõeldud. Lõpuks paigutati parimad kirjelduskriteeriumid kvantitatiivsete meetodite abil skaalale. Skaleerimise täpsust on hiljem võrdlusuuringute põhjal mitu korda kontrollitud.

Keeleoskuse kirjelduskriteeriumite koostamise ja skaleerimisega seotud tehnilisi küsimusi käsitletakse lisades. Lisas A tutvustatakse skaalaid, nende väljatöötamise meetodeid ja skaleerimist. Lisas B antakse lühiülevaade Šveitsi riikliku teadusuuringute nõukogu poolt eri haridusaladel korraldatud projektist, mille käigus töötati välja ühtsed keeleoskustasemed ja näitlikud kirjelduskriteeriumid. Lisades C ja D käsitletakse kahte omavahel seotud Euroopa projekti, kus noorte täiskasvanute keeleoskuse kirjelduskriteeriumite koostamiseks ja valideerimiseks on kasutatud ühesugust meetodikat. Lisas C on vaatluse all projekt DIALANG, mille käigus on edasi arendatud ja kohandatud raamdokumendi enesehindamise kirjelduskriteeriumeid. Lisas D analüüsitakse ALTE *Can Do*-projekti. Selle raames on koostatud ja valideeritud suur hulk kirjelduskriteeriumeid, mida saab samuti seostada raamdokumendi ühtsete keeleoskustasemetega. *Can Do*-nendingud täiendavad raamdokumendi omasid selle poolest, et nad hõlmavad täiskasvanud õppijate jaoks tähtsaid kasutusvaldkondi.

Lisades kirjeldatud projektid ilmutavad märkimisväärset kokkukuuluvust raamdokumendiga nii ühtsete keeleoskustasemete kui ka skaalade näitlikes tasemekirjeldustes kasutatud mõistete osas. Teisisõnu on vähemalt osaliselt leidnud tõestust seik, et eelmainitud kriteeriumeid saab täita.

3.2 ÜHTSED KEELEOSKUSTASEMED

Praktilisest vaatepunktist valitseb keeleõppe korraldamiseks tarvilike tasemete arvu ja sisu ning saavutuste avaliku tunnustamise osas üldine (kuigi mitte täielik) üksmeel. Kuueastmeline raa-

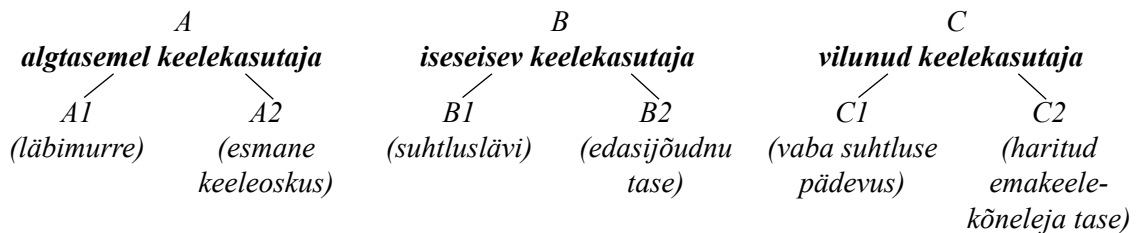
¹⁵ Meetodite täpse ülevaate leiab lugeja lisast A.

mistik tundub olevat Euroopa keeleõppijate jaoks sobiv ja nende õpiruumi kirjeldamiseks küllaldane:

- **Läbimurre** (ingl *Breakthrough*) vastab Wilkinsi 1978. aastal kirjeldatud *Formulaic Proficiency* ja Trimi *Introductory* tasemele¹⁶.
- **Esmane keeleoskus** (ingl *Waystage*) kajastab Euroopa Nõukogu tasemekirjeldust.
- **Suhtluslävi** (ingl *Threshold*) kajastab Euroopa Nõukogu tasemekirjeldust.
- **Edasijõudnu tase** (ingl *Vantage*) kajastab Euroopa Nõukogu kolmandat tasemekirjeldust; Wilkins on andnud sellele nimetuse *Limited Operational Proficiency* ja Trim *adequate response to situations normally encountered*.
- **Vaba suhtluse pädevus** (ingl *Effective Operational Proficiency*), mille kohta Trim kasutab mõistet *Effective Proficiency* ja Wilkins *Adequate Operational Proficiency*, märgib niisugust pädevusastet, mis laseb sooritada keerulisemaid töö- ja õpiülesandeid.
- **Haritud emakeelekõneleja tasemele** (ingl *Mastery*; Trimil *comprehensive mastery*, Wilkinsil *Comprehensive Operational Proficiency*) jõudmisel on täidetud ALTE skeemi kõige kõrgema astme eksami eesmärgid.

Skaalat saab laiendada, kui lisada veel kõrgem, paljudele keeleasjatundjatele omane tase mitmekultuurilisuse vallas.

Nimetatud kuue taseme juures võib märgata, et nende kinnistamisel on klassikalised alg-, kesk- ja edasijõudnu tase jagatud omakorda ülem- ja alltasemeks. Mõnda Euroopa Nõukogu tasemekirjeldust on raske teistesse keeltesse tõlkida (nt ingl *Waystage*, *Vantage*). Joonisel 1 toodud skeem järgib nn hüperteksti jaotusprintsipi, mille aluseks on jagunemine kolme üldisema taseme – A, B ja C – vahel:



Joonis 1. EN keeleoskustasemed

¹⁶ Mõlemaid on kirjeldatud järgmises teoses John L. M. Trim 1978: *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Council of Europe.

3.3 ÜHTSETE KEELEOSKUSTASEMETE ESITUS

Keeleoskuse ühtsete võrdluspunktide kogumi kujundamine ei piira eri laadi pedagoogilistes kultuurides kuidagi haridussektorite valikuid, kuidas võiks organiseerida ja kirjeldada oma keeleoskustasemete ja moodulite süsteemi. Samuti tahaks loota, et ühtsete võrdluspunktide ja tasemekirjelduste sõnastus areneb aja jooksul edasi ning saab täiendust liikmesriikide ja sealsete pädevate asutuste kogemuse kaudu.

Samuti on soovitatav, et ühtsed võrdluspunktid esitataks erinevalt, arvestades nende otstarvet. Mõnel juhul on kohane koostada keeleoskustasemete kohta ühtne, tervikliku lõiguna esitatud lühikokkuvõte (vt tabelit 1). Selline lihtne üldine esitus muudab süsteemi ka asjatundmatule kasutajale arusaadavaks ning annab õpetajatele ja õppekava koostajatele head lähtealused.

Tabel 1. EN ühtsed keeleoskustasemed. Üldskaala

Vilunud keelekasutaja	C2	Mõistab vaevata kõike kuuldot ja loetut. Oskab resümeerida eri tüüpi suuliste ja kirjalike allikate teavet ja sõnastada neis esitatud põhjendusi ja arutlusi. Oskab end spontaanselt, ladiusalt ja täpselt väljendada, eristades ka keerukamate situatsioonide peenemaid tähendusvarjundeid.
	C1	Mõistab pikki ja keerukaid tekste, tabab ka varjatud tähendust. Oskab end spontaanselt ja ladiusalt mõistetavaks teha, väljendeid eriti otsimata. Oskab kasutada keelt paindlikult ja tulemuslikult nii avalikes, õpi- kui ka tööoludes. Oskab luua selget, loogilist, üksikasjalikku teksti keerukatel teemadel, kasutades sidusvahendeid ja sidusust loovaid võtteid.
Iseseisev keelekasutaja	B2	Mõistab keerukate abstraktsel või konkreettsel teemal tekstide ning erialase mõttevahetuse tuuma. Suudab spontaanselt ja ladiusalt vestelda sama keele emakeelse kõnelejaga. Oskab paljudel teemadel luua selget, üksikasjalikku teksti ning selgitada oma vaatenurka, kaaluda kõnealuste seisukohtade tugevaid ja nõrku külgi.
	B1	Mõistab kõike olulist endale tuttavalt teemal, nagu töö, kool, vaba aeg vm. Saab enamasti hakkama välisriigis, kus vastavat keelt räägitakse. Oskab koostada lihtsat teksti tuttavalt või enda jaoks huvipakkuvalt teemal. Oskab kirjeldada kogemusi, sündmusi, unistusi ja eesmärke ning lühidalt põhjendada-selgitada oma seisukohti ja plaane.
Algtasemel keelekasutaja	A2	Mõistab lauseid ja sageli kasutatavaid väljendeid, mis seostuvad talle oluliste valdkondadega (näiteks info enda ja pere kohta, sisseostude tegemine, kodukoht, töö). Tuleb toime igapäevastes suhtlusolukordades, mis nõuavad otsust ja lihtsat infovahetust tuttavatel rutiinsetel teemadel. Oskab lihtsate fraaside ja lausete abil kirjeldada oma perekonda, teisi inimesi ja elutingimusi ning väljendada oma vajadusi.
	A1	Mõistab ja kasutab igapäevaseid väljendeid ja lihtsamaid fraase, et oma vajadusi rahuldada. Oskab ennast ja teisi tutvustada ning pärida elukoha, tuttavate inimeste ja asjade järele ning vastata sama ringi küsimustele. Suudab suhelda lihtsas keeles, kui vestluspartner räägib aeglaselt ja selgelt ning on valmis aitama.

Õppijate, õpetajate ja teiste haridussüsteemis tegutsevate skaalakasutajate abistamiseks on tõenäoliselt vaja veelgi üksikasjalikumaid ülevaadeid. Selle saab esitada raamistikuna, kuhu on kuue taseme kaupa paigutatud kõik peamised keelekasutuse kategooriad. Niisuguse raamistiku näiteks on tabel 2 (vt 3.4), mis kujutab endast üht võimalikku kuuetasemelist enesehindamise vahendit. Selle toel peaks õppija saama määratleda oma peamised osaoskused ja otsustada, millise taseme üksikasjalike kirjelduskriteeriumite kontroll-lehte tuleb tal oma keeleoskustaseme hindamisel kasutada.

Teisalt võib keskenduda ka teatud tasemete või kategooriate kogumile. Kui mingil otstarbel on vaja piirata tasemete ja kategooriate hulka, võib üksiku taseme ja kategooria kirjelduse muuta detailsemaks. See võimaldab luua keeleõppe mooduleid ning kaardistada nad üksteise ja raamdokumendi suhtes.

Samas võib tekkida soov hinnata keelekasutust mitte suhtlustoimingute kategooriatest lähtudes, vaid neist tulenevate suhtluspädevuse aspektide järgi. Tabel 3 (samuti 3.4) on koostatud suulise väljendusoskuse hindamiseks ja see keskendub keelekasutuse kvalitatiivsetele aspektidele.

3.4 KEELEOSKUSE NÄIDISKIRJELDUSED

Kolm ühtseid keeleoskustasemeid tutvustavat tabelit (tabelid 1–3) moodustavad näitlike kirjelduskriteeriumite kogum, mis on raamdokumendi tarvis välja töötatud ja valideeritud lisas B kirjeldatud uurimusprojekti käigus. Kriteeriumid on matemaatiliselt skaleeritud – selleks analüüsiti, kuidas neid on suure hulga õppijate hindamisel tõlgendatud.

Arusaadavuse parandamiseks on tasemekirjelduse skaalasisid kõrvutatud neljandas ja viiendas peatükis toodud kirjeldusskeemi asjakohaste kategooriatega. Kriteeriumid vastavad kirjeldusskeemi kolmele metakategooriale:

Suhtlustoimingud

Can Do-nendingud on koostatud suhtluse, teksti vastuvõtu ja -loome jaoks. Kõikide tasemete alamkategooriatel ei pruugigi kirjelduskriteeriumeid olla, sest mõnd toimingut ei saa sooritada enne, kui on saavutatud teatav keeleoskustase, samas kui teised pole kõrgematel tasemetel enam eesmärgiks.

Strateegiad

Can Do-nendingud on koostatud suhtlustoimingute sooritamise strateegiate jaoks. Strateegiaid võib vaadelda sillana õppija võimaluste (pädevusliikide) ja nende kasutamise oskuse (suhtlustoimingute) vahel. Neljanda peatüki suhtluse ja tekstilooma strateegiatega seotud osades kirjeldatakse a) tegevuse kavandamist, b) võimaluste tasakaalustamist ja puudujääkide korvamist tegevuse käigus, c) tulemuste jälgimist ja toimimisel vajalikuks osutuvaid parandusi.

Suhtluspädevus

Skaleeritud tasemekirjeldused on koostatud ka keelelise, pragmaatilise ja sotsiolingvistilise pädevuse aspektist. Mõnda pädevustahku ei saa igal tasemel määratleda ja neid on eristatud vaid siis, kui see näib põhjendatud.

Ülevaatlikkuse huvides peavad kirjeldused säilitama terviklikkuse. Eri keelte üksikasjalikud mikrofunktsioonide, grammatiliste vormide ja sõnavara loetelud on vastava keele tasemekirjeduste osa (nt inglise suhtluslävi teoses *Threshold Level 1990*). Iga skaala suhtlusülesannete täitmiseks oluliste funktsiooni-, grammatika- ja sõnavarakirjeduste analüüs võib näidata võimalusi keeleomasteks täiendusteks-täpsustusteks. Ka üldpädevuse aspekte (nt teadmised maailma kohta, kognitiivsed oskused) võib analüüsida samal viisil.

Neljanda ja viienda peatüki tekstis ja tabelites pakutud kirjelduskriteeriumid

- on sõnastatud paljude keeleoskust määratlevate institutsioonide kogemuse põhjal;
- on välja töötatud koos neljandas ja viiendas peatükis kirjeldatud mudeliga, mille käigus põimuvad a) teoreetiline rühmatöö, b) olemasolevate keeleoskusskaalade analüüs, c) praktiline arutelu õpetajatega;
- on viidud vastavusse ühtsete keeleoskustasemetega: A1 (läbimurre), A2 (esmane keeleoskus), B1 (suhtluslävi), B2 (edasijõudnu tase), C1 (vaba suhtluse pädevus) ja C2 (haritud emakeelekõneleja tase);
- vastavad lisas A toodud nõuetele, mille järgi peab iga kriteerium olema lühike, selge ja läbipaistev, positiivselt sõnastatud, see peab kirjeldama midagi lõplikku ning moodustama iseseisva üksuse, mille tõlgendus ei sõltu teistest kirjelduskriteeriumitest;
- on tunnistatud emakeelsete ja õpingute sihtkeelt teise keelena valdavate õpetajate rühmas läbipaistvateks, kasulikeks ja asjakohasteks, sealjuures oli õpetajaid mitmesugustelt haridusaladelt, nad olid erineva lingvistilise tausta ja õpetamiskogemusega. Õpetajad mõistavad kirjelduskriteeriumeid, mis on nende omavahelise arutelu käigus tuhandete näidete hulgast välja valitud ja korrastatud;
- on vastavuses õppija tegelike saavutuste kirjeldustega alg-, kesk- ja kutsehariduse ning täiskasvanukoolituse tasemel ja kannavad seega arvessevõtmiseks sobivaid realistlikke eesmärgi;
- on (mõne erandiga) paigutatud objektiivselt ühtsele skaalale. See tähendab, et enamiku kirjelduskriteeriumite asukoht skaalal on leitud õpisaavutuste hindamise tõlgenduste järgi, *mitte* autorite arvamuse põhjal;
- moodustavad võõrkeele oskustasemeid eristavate kriteeriumite kogumi, mida võib paindlikult kasutada ka kriteeriumhindamist arendades. Kriteeriumeid saab sobitada olemasolevate kohalike süsteemidega, mis on välja kujunenud paikse kogemuse toel, ja/või kasutada uute eesmärkide püstitamiseks.

Hoolimata sellest, et kriteeriumite kimp ei ole kõikehõlmav ning on skaleeritud vaid ühes (kuigi mitmekeelses ja mitme valdkonna) võõrkeeleõppe kontekstis, on see

- **paindlik.** Samu kirjelduskriteeriumeid saab rühmitada – nagu siingi – laiemateks traditsioonilisteks tasemeteks, mis pandi paika Rüşchlikoni sümposiumil ja mida kasutatakse Euroopa Komisjoni projektis DIALANG (lisa C) ning ALTEs (lisa D). Kirjelduskriteeriumeid võib käsitleda ka kitsamate nn pedagoogiliste tasemetena; [vt järge lk 46]

Tabel 2. EN ühtsed keeleoskustasemed. Enesehindamise skaala

	A1	A2	B1
MÕISTMINE	Saan aru tuttavatest sõnadest ja fraasidest, mis puudutavad mind, minu perekonda ja minu vahetut ümbrust, kui inimesed räägivad aeglaselt ja selgelt.	Saan aru fraasidest ja sageli kasutatavatest sõnadest, mis on vahetult seotud mulle oluliste valdkondadega (näiteks info minu ja mu perekonna kohta, sisseostude tegemine, kodukoht, töö). Saan aru lühikeste, lihtsate ja selgelt väljahäälstatud ütluste põhisisust.	Saan aru põhilisest infost selges tavakõnes tuttavatel teemal: töö, kool, vaba aeg jne. Saan aru aeglaselt ja selgelt edastatud raadio- või teleasaadete põhisisust, kui need käsitlevad päevateemasid või mulle huvitavaid teemasid.
	Saan aru tuttavatest nimedest, sõnadest ja väga lihtsatest lausetest näiteks siltidel, plakatitel või kataloogides.	Saan aru väga lühikestest lihtsatest tekstidest. Oskan leida eeldatavat spetsiifilist infot lihtsatest igapäevatekstidest (näiteks reklaamid, tööpakkumised, prospektid, menüüd, sõiduplaanid), samuti saan aru lühikestest lihtsatest isiklikest kirjades.	Saan aru tekstidest, mis koosnevad sagedamini esinevatest või minu tööga seotud sõnadest. Saan aru sündmuste, mõtete ja soovide kirjeldusest isiklikes kirjades.
RÄÄKIMINE	Oskan lihtsal viisil suhelda tingimusel, et vestluspartner aeglaselt räägib, vajadusel öeldut kordab või ümber sõnastab ning mind vestlemisel aitab. Oskan küsida lihtsaid küsimusi ja neile vastata.	Saan hakkama igapäevaste tüüpiliste suhtlusülesannetega, mis nõuavad otsust ja lihtsat infovahetust tuttavatel teemadel. Oskan kaasa rääkida, ehkki ma ei oska veel ise vestlust juhtida.	Saan enamasti keelega hakkama maal, kus see on kasutusel. Oskan ettevalmistuseta vestelda tuttavatel, huvitaval või olulisel teemal: pere, hovid, töö, reisimine ja päevasündmused.
	Oskan kasutada lihtsaid fraase ja lauseid kirjeldamiseks kohta, kus elan ja inimesi, keda tunnen.	Oskan kasutada mitmeid fraase ja lauseid, et kirjeldada oma perekonda ja teisi inimesi, elutingimusi, hariduslikku tagapõhja, praegust või eelmist tööd.	Oskan lihtsate seostatud lausetega kirjeldada kogemusi, sündmusi, unistusi ja kavatsusi. Oskan lühidalt põhjendada ning selgitada oma seisukohti ja plaane. Oskan edasi anda jutu, raamatu ja filmi sisu ning kirjeldada oma muljeid.
KIRJUTAMINE	Oskan kirjutada lühikest ja lihtsat teadet (näiteks postkaarti puhkuse-tervistustega) ning täita formulare (näiteks hotelli registreerimislehte, kus küsitakse isikuandmeid: nime, aadressi, rahvust/ kodakondsust).	Oskan teha märkmeid ja koostada väga lihtsat isiklikku kirja, näiteks kellegi tänamiseks.	Oskan koostada lihtsat seostatud teksti tuttavatel või mulle huvi pakkuvatel teemal. Oskan kirjutada isiklikku kirja, milles kirjeldan oma kogemusi ja muljeid.

B2	C1	C2	
Saan aru pikematest kõnedest ja ettekannetest ning tuttava teema puhul isegi nende keerukamatest nüanssidest. Saan aru enamiku teleuudiste ja publitsistikasaadete sisust. Saan aru filmide sisust, kui nad on ühiskeelsed.	Saan aru pikemast tekstist isegi siis, kui see pole selgelt liigendatud ja seosed on esitatud kas kaudselt või vihjamisi. Saan suurema vaevata aru teleprogrammide ja filmide.	Saan vaevata aru igasugusest kõnest, olenemata sellest, kus seda esitatakse. Saan aru ka kiirkõnest, kui mulle antakse pisut aega hääldusviisiga harjumiseks.	KUULAMINE
Saan aru aktuaalsetel teemadel kirjutatud artiklitest, kus autorid väljendavad mingeid kindlaid seisukohti või vaatenurki. Saan aru tänapäevasest proosast.	Saan aru pikkadest ja keerulistest tekstidest, nii olustikulistest kui ka kirjanduslikest, tajudes nende stilistilist eripära. Saan aru erialastest artiklitest ja pikematest tehnilistest juhenditest isegi siis, kui need ei puuduta vahetult minu eriala.	Saan vaevata aru kõigist kirjaliku teksti liikidest, sealhulgas abstraktsetest, struktuurilt ja/või keeleliselt keerulistest tekstidest, näiteks käsiraamatutest, erialastest artiklitest ja ilukirjandusest.	LUGEMINE
Oskan vestelda piisavalt spontaanselt ja ladusalt, nii et suhtlemine keelt emakeelena kõnelevate inimestega on täiesti võimalik. Saan aktiivselt osaleda aruteludes tuttavatel teemadel, oskan oma seisukohti väljendada ja põhjendada.	Oskan end mõistetavaks teha ladusalt ja spontaanselt, väljendeid eriti otsimata. Oskan kasutada keelt paindlikult ja tulemuslikult nii ühiskondlikel kui ka tööalastel eesmärkidel. Oskan avaldada mõtteid ja arvamusi ning vestluses teemat arendada.	Saan vaevata osaleda igas vestluses ja diskussioonis ning oskan kasutada idioome ja kõnekeelseid väljendeid. Oskan täpselt edasi anda tähendusvarjundeid. Vajadusel oskan ütluse ümber sõnastada, nii et vestluses osalejad seda vaevalt märkavad.	SUULINE SUHTLUS
Oskan selgelt ja üksikasjalikult käsitleda ainetest laias teemaderingis, mis puudutab minu huvialasid. Oskan selgitada oma seisukohti aktuaalsetel teemadel, tuues välja eri arvamuste poolt ja vastuargumendid.	Oskan keerulisi teemasid täpselt ja üksikasjalikult kirjeldada, välja tuua alateemad ja olulisemad punktid ning teha kokkuvõtet.	Oskan esitada selge ja ladusa, kontekstile vastavas stiilis kirjelduse või põhjenduse, millel on loogiline ülesehitus, mis aitab kuulajal märgata ja meelde jätta kõige olulisemat.	RÄÄKIMINE (ESTTUS)
Oskan kirjutada selgeid ja detailseid tekste mulle huvi pakkuvast teemaderingis. Oskan kirjutada esseed, aruannet või referaati, edastamaks infot ning kommenteerides ja põhjendades oma seisukohti. Oskan kirjutada kirju, milles tõstan esile kogemuste ja sündmuste mulle olulisi aspekte.	Oskan ennast väljendada selges, hästi liigendatud tekstis, avaldades oma arvamust vajaliku põhjalikkusega. Oskan kirjutada kirja, esseed või aruannet keerukal teemal ja esile tõsta olulisemat. Oskan lugejast lähtuvalt kohandada oma stiili.	Oskan kirjutada ladusalt ja selgelt vajalikus stiilis. Oskan koostada keerulisi kirju, aruandeid või artikleid, esitada ainetest loogiliselt liigendatuna nii, et lugeja suudab eristada olulist. Oskan koostada erialaseid ja ilukirjanduslikke sisukokkuvõtteid, annotatsioone ning retsensioone.	KIRJUTAMINE

Tabel 3. EN ühtsed keeleoskustasemed. Suulise kõne kvalitatiivsed aspektid

	A1	A2	A2+	B1
<i>KEELEPAGASI ÜLDINE ULATUS</i>	Teab lihtsaid põhiväljendeid iseenda ja mõne konkreetse olukorra kohta.	Kasutab lause põhimalle ning meeldejäetud fraase ja käibe väljendeid, et vahendada lihtsat teavet igapäevastes tavaolukordades.		Oskab keelt piisavalt, et väljendada igapäevateemadel (perekond, huvialad, töö, reisimine, päevasündmused), kuigi jutus võib ette tulla takerdusi ja kaudset väljendust.
<i>GRAMMATILINE KORREKTSUS</i>	Kasutab vaid üksikuid meeldejäetud tarindeid ja lausemalle.	Kasutab küll õigesti mõningaid lihtsaid tarindeid, kuid teeb sageli vigu ka grammatika põhivaras.		Oskab tavaolukorras üsna õigesti kasutada tüüpkeelendeid ja moodustusmalle.
<i>KÕNE LADUSUS</i>	Tuleb toime väga lühikeste sidumata valmisfraasidega. Teeb sageli pause, et otsida väljendeid, hääldada võõramaid sõnu või korrigeerida sõnastust.	Oskab end mõistetavaks teha väga lühikeste lausungite abil, kuigi sageli on märgata pause, ebasobivaid alustusi ja ümbersõnastamist.		Oskab arusaadavalt väljendada, kuigi pikema kõnelõigu korral teeb sageli pause, et otsida sõnu ja grammatilisi vorme või korrigeerida sõnastust.
<i>SUHTLUS</i>	Oskab esitada küsimusi teiste kohta ja vastata enda kohta esitatud küsimustele. Suudab suhelda lihtsas keeles, kui vestluspartner on nõus teda parandama, öeldut kordama või ümber sõnastama.	Oskab vastata lihtsatele küsimustele ja väidetele. Oskab märku anda, kui saab jutust aru, kuid mõistmisraskuste tõttu ei suuda ise vestlust ülal hoida.		Oskab alustada, jätkata ja lõpetada lihtsat silmast silma vestlust, kui kõneaine on talle tuttav või huvipakkuv. Oskab korrata eelkõneleja öeldut, et kinnitada vastastikust mõistmist.
<i>TEKSTI SIDUSUS</i>	Oskab siduda sõnu ja fraase põhisisidesõnade abil nagu „ja” või „siis”.	Oskab siduda lihtsate sidesõnade abil nagu „ja”, „aga”, „sest”.		Oskab ühendada lühemaid ja lihtsamaid sisuüksusi lihtsaks seotud järjendiks.

	B1+	B2	B2+	C1	C2
KEELEPAGASI ÜLDINE ULATUS		Oskab keelt piisavalt, et sõnu otsimata selgelt kirjeldada vajalikku ja väljendada seisukohta üldistel teemadel. Kasutab ka liitlauseid ja lauselühendeid.		Valdab mitmekesisest keelevara, mis võimaldab tal valida sobivaid vahendeid, et mõtteid vajalikus stiilis selgelt väljendada. Suudab raskusteta väljendada mitmesugustel üldistel, hariduse, töö ja vaba aja teemadel, ilma et peaks piirama seda, mida väljendada tahab.	Oskab paindlikult ümber sõnastada mõtteid ja varieerida keelekasutust, et edasi anda ka peenemaid tähendusvarjundeid, rõhutada või eristada vajalikku ning väljendada ühemõtteliselt. Valdab idioome ja argiväljendeid.
GRAMMATILINE KORREKTSUS		Valdab grammatikat küllaltki hästi. Ei tee väärnimõistmist põhjustavaid vigu ja suudab enamiku vigadest ise parandada.		Kasutab grammatiliselt õiget keelt, vigu tuleb ette harva ja neid on raske märgata, tavaliselt parandab vead ise.	Kasutab grammatiliselt õiget keelt järjekindlalt isegi siis, kui tähelepanu on mujal (nt ütluse planeerimisel või teiste asjaosaliste reageeringute jälgimisel).
KÕNE LADUSUS		Oskab kõnetempo hoida enam-vähem ühtlasena ka pikemate kõnelõikude korral. Võib kõhelda vormide ja väljendite valikul, kuid pikemaid pause teeb harva.		Väljendub lodusalt ja loomulikult, peaaegu pingutuseta. Keerulisema teema korral võib loomulik, sujuv kõnevool siiski takerduda.	Väljendub vabalt, loomulikult ja lodusalt. Oskab sujuvalt uuesti alustada ja raskeid kohti ümber sõnastada, ilma et vestluspartner seda õieti märkakski.
SUHTLUS		Oskab vestlust alustada ja sobival ajal kõnevooru võtta; oskab soovi korral vestlust lõpetada, kuid ei pruugi seda alati teha kõige kohasemal viisil. Oskab toetada arutluse käiku, näidates, et mõistab kuuldu, haarates teisi kaasa jne.		Oskab eesmärgistatult ja vabalt valida sobivaid fraase, millega sõna saada, kõnevooru hoides mõtlemisaega võita või oma juttu teiste omaga siduda.	Suhtleb vabalt ja vilunult. Oskab tabada mitte-verbaalseid reageeringuid ja intonatsioonivarjundeid ning neid ka ise kasutada. Oskab siduda oma juttu teiste omaga, valdab vooruvahtust, oskab viidata, vihjamisi rääkida jms.
TEKSTI SIDUSUS		Oskab kasutada piiratud hulgal sidumisvõtteid, mis lubab ühendada lausungid selgeks, sidusaks tekstiks. Mõttekäik võib seejuures jääda mõneti katkendlikuks, eriti pikemates lõikudes.		Oskab selgelt, sujuvalt ja loogiliselt väljendada, valdab kompositsiooni-malle ja sidumisvõtteid.	Oskab luua loogilist, mõttelt ja ülesehituselt sidusat suulist teksti, kasutades mitmesuguseid ülesehitusviise ja sidumisvõtteid.

- sisult **sidus**. Eri tasemekirjelduste sarnastel või identsetel osadel on skaalal üsna ühesugune väärtus. See sarnasus kinnitab keeleoskusskaalade autorite ilmselget tahet, et skaalasiid kasutataks. Lisaks on skaalad sidusad Euroopa Nõukogu tasemekirjeldustega ning DIALANGi ja ALTE tasemetega.

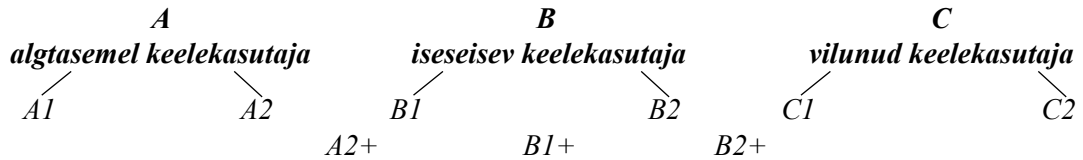
3.5 TASEMETE HARGNEMISE PAINDLIK KÄSITLUS

Tase A1 (läbimurre) on tõenäoliselt kõige madalam tuvastatav keeleoskustase. Selle saavutamisele võib aga eelneida rida eriomaseid ülesandeid, mida õppijad suudavad oma väga piiratud keeleteadmistega sooritada ja mis rahuldavad nende vajadusi täiesti. Šveitsi riikliku teadusuuringute nõukogu 1994.–1995. aasta uurimus, mille käigus töötati välja ja skaleeriti näitlikud kirjelduskriteeriumid, määratles keelekasutuse taseme, mis piirdub lahusseisvate ülesannete sooritamisega ja mille olemasolu eeldatakse enne tasemele A1 jõudmist. Teatud kontekstides, näiteks noorte õppijate puhul, võib selline teetähis osutada asjakohaseks. Allnimetatud kirjelduskriteeriumid hõlmavad lihtsaid üldülesandeid, mis jäävad skaalal allapoole taset A1, kuid võivad algajate jaoks kujutada endast olulisi eesmärke:

- oskab sooritada lihtsamaid oste, mille juures toetab verbaalset tegevust osutamise või muude žestidega;
- oskab esitada küsimusi ja anda vastuseid nädalapäeva, päevaosa ja kuupäeva kohta;
- oskab kasutada põhilisi tervitusväljendeid;
- oskab öelda „jah”, „ei”, „palun vabandust”, „palun”, „tänan”, „andestust”;
- oskab märkida lihtsamale ankeedile isikuandmeid, nime, aadressi, rahvust ja perekonnaseisu;
- oskab kirjutada postkaardile lühikest ja lihtsat teksti.

Eeltoodu kirjeldus puudutab rohkem reisimisega seotud igapäevaülesandeid. Kooli kui õpikonteksti jaoks võiks välja mõelda omaette n-ö pedagoogiliste ülesannete loetelu, mis hõlmaks ka keele määngulist poolt, eriti algkoolis.

Teiseks on Šveitsi projekti tulemuste põhjal välja pakutud üheksast enam-vähem võrdse suurusega ja sidusast tasemest koosnev skaala (vt joonist 2). Skaalal on jaotised tasemete A2 (esmane keeleoskus) ja B1 (suhtluslävi) vahel, tasemete B1 (suhtluslävi) ja B2 (edasijõudnu tase) vahel ning tasemete B2 (edasijõudnu tase) ja C1 (vaba suhtluse pädevus) vahel. Kitsamad vaheastmed võivad olla tähtsad *õpikontekstides*, kuid *eksamineerimisel* toetutakse ikkagi tavapärastele laiematele tasemetele.



Joonis 2. Keeleoskustasemete vaheastmed

Näitlikes tasemekirjeldustes eristatakse kriteeriumtasemeid (nt A2 või A2.1) ja pluss-tasemeid (nt A2+ või A2.2). Tabelites on nad vertikaalmõõdet arvestavas järjestuses ning horisontaaljoonega eraldatud, nagu järgnevas kuulamisoskuse näites.

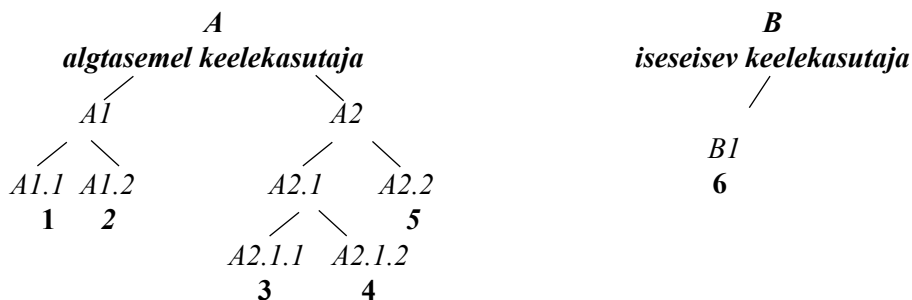
Tabel 4. Alltaseme esitusnäidis

Tasemed A2.1 ja A2.2 (A2+): kuulamisoskus

A2	Mõistab selget ja aeglast seotud kõnet.
	Mõistab selgelt ja aeglaselt hääldatud fraase jm väljendeid, mis seostuvad esmatähtsate eluvaldkondadega (nt algeline isiku- ja pereteave, sisseostud, kodukoht, töö).

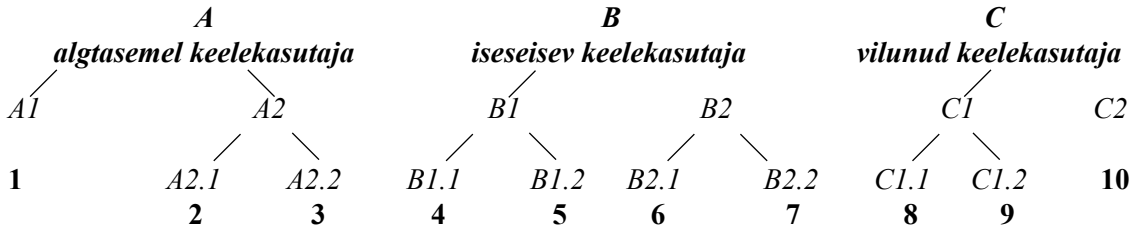
Tasemete n-õ tükeldamine on alati subjektiivne. Mõned institutsioonid eelistavad laiemaid, teised jälle kitsamaid tasemeid. Hargkäsitluse eelis on see, et erinevad kasutajad võivad ühtset tasemete ja/või kirjelduskriteeriumite kogumit praktilistel kaalutlustel ja kohalikest vajadustest lähtudes eri kohtadest tükeldada, kuid saadud „tükid“ jäävad ikkagi ühtse süsteemi osaks. Nummerdamine lubab moodustada edasisi alajaotisi, ilma et kaoks side põhieesmärgiga. Niisugusel paindlikul lähenemisel võivad institutsioonid vajaliku haru jagada alltasemeteks neile sobival määral ja suhestada nii oma tasemesüsteemi ühtsete keeleoskustasemetega.

Näide 1 Kui näiteks mõnel alg-, kesk- või õhtukoolil on vaja näidata edasijõudmist madalal keeleoskustasemel, võib edasi arendada *algtaasel keeletekasutaja* haru, nii et moodustub kuus alltasest. Eriti üksikasjalik eristus toimub tasemel A2, kus on eriti palju keeleõppijaid.



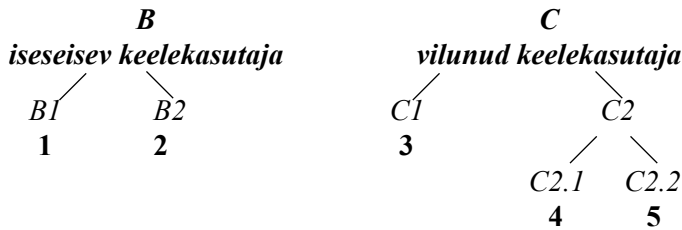
Joonis 3. Algtaseme hargmik

Näide 2 Kui keelt õpitakse seda räägitavas keskkonnas, tuleks arendada *iseseisva keelekasutaja* haru ja lisada kitsamaid alltasemeid keeleoskustasemete skaala keskosale.



Joonis 4. Iseseisva keelekasutaja taseme hargmik

Näide 3 Kui eesmärgiks on erialane kõrgema taseme keeleoskus, tuleb tõenäoliselt arendada *vilunud keelekasutaja* haru.



Joonis 5. Vilunud keelekasutaja taseme hargmik

3.6 ÜHTSETE KEELEOSKUSTASEMETE SISULINE SIDUSUS

Skaaladel kirjeldatud suhtlusülesannete täitmiseks vajalike funktsioonide, mõistete ning tarviliku grammatika ja sõnavara analüüsimine võib aidata välja töötada uued keele kirjeldamise vahendid.

- **Tase A1 (läbimurre)** – üldise keelekasutuse madalaim [mõõdetav] aste, staadium, kus õppija ei piirdu enam lihtsalt väga piiratud päheõpitud situatsioonikesksete fraasidega, vaid oskab *suhelda lihtsas keeles, esitada lihtsaid küsimusi ja vastata samalaadsetele küsimustele (kus ta elab, keda ta tunneb, mis tal olemas on), moodustada lihtsaid lauseid, mis puudutavad tema vajadusi või tuttavat kõneainet, ja vastata samalaadsetele lausetele.*
- **Tase A2** vastab **esmise keeleoskuse taseme** kirjeldusele. Selle taseme kirjelduskriteeriumid hõlmavad enamikku keelekasutuse sotsiaalsetest funktsioonidest: *oskab tervitada ja pöörduda,*

kasutades lihtsaid igapäevaseid viisakusväljendeid; inimesi tervitada; küsida, kuidas läheb, ja kuuldule reageerida; on võimeline vahetama lühikesi lauseid; oskab esitada küsimusi töö ja vaba aja kohta ning vastata samalaadsetele küsimustele; esitada kutset ja vastata sellele; arutada, mida ette võtta ja kuhu minna; määrata kokkusaamist; teha ja võtta vastu pakkumisi.

Siin võib leida ka igapäevaste toimingutega seotud kirjelduskriteeriumeid. See on lihtsustatud versioon suhtlusläve tasemel pakutud toimingukirjeldustest täiskasvanute jaoks, kes elavad välismaal, nagu *oskab küsida vajalikke asju ja teha lihtsamaid toiminguid poes, postkontoris või pangas; küsida lihtsat infot reisi või ühissõidukite kohta (bussid, rongid, takso); küsida põhiteavet, küsida ja juhatada teed ning osta pileteid; küsida tarbekaupu ja põhiteenuseid.*

- Järgmine tasemevahemik on **hea esmane keeleoskus (A2+)**. Selle juures võib märgata palju aktiivsemat osalemist vestluses, kuigi vajatakse mõningast abi ja esineb teatud takistusi. Näiteks: *oskab teatud takistustega alustada, jätkata ja lõpetada lihtsat silmast silma vestlust; saab jutust piisavalt aru, et raskusteta toime tulla lihtsamate tavapäraste tegevustega; suudab ennast mõistetavaks teha ning vahetada mõtteid, küsida ja anda infot igapäevastes tüüpolukordades, kui vestluspartner teda vajaduse korral aitab; suudab suhelda edukalt igapäevastel teemadel juhul, kui tal on võimalik paluda küsimust selgitada; tuleb toime igapäevastes tüüpolukordades; siiski on sageli sunnitud sõnumit lihtsustama ja sõnu otsima; suudab küllaltki vabalt suhelda lihtsamates olukordades, vajades seejuures mõningast abi, ent avatud arutelu osalemine on üsna takistatud.*

Esile tuleks tuua ka märgatavalt kasvanud võime pidada monolooge, näiteks: *oskab lihtsate sõnadega väljendada enesetunnet; kirjeldada pikemalt igapäevaeluga seonduvat, nt inimesi, kohti, tööd või õpinguid; kirjeldada möödunud ja kogetut, tavapäraseid toiminguid, kavatsusi ja kokkuleppeid; selgitada, mis talle millegi juures meeldib või ei meeldi; lühidalt ja lihtsalt kirjeldada sündmusi ja toiminguid; kirjeldada lemmikloomi ja talle kuuluvaid asju; lihtsas keeles kirjeldada ja võrrelda kõnealuseid objekte või oma asju.*

- **Tase B1** vastab **suhtlusläve** tasemekirjeldusele, mis on omane välisriigi külastajale ja mida võib liigitada kahe omaduse põhjal. Esimene neist on võime mitmesugustes kontekstides suhelda ja end mõistetavaks teha, näiteks: *suudab üldiselt jälgida pikema mõttevahetuse põhipunkte eeldusel, et kõneldakse ühiskeeles ja hääldus on selge; oskab esitada oma vaatenurka või arvamust sõprade ringis toimivas vabas mõttevahetuses; arusaadavalt väljendada oma jutu peamist mõtet; paindlikult kasutada lihtsaid keelevahendeid, et väljendada vajalikku; osaleda vestluses või mõttevahetuses, kuid aeg-ajalt võib jääda arusaamatuks, mida ta täpselt öelda tahab; arusaadavalt väljenduda, kuigi pikema kõnelõigu korral teeb sageli pause, et otsida sõnu ja grammatilisi vorme või korrigeerida sõnastust.*

Teine omadus on võime tulla paindlikult toime igapäevaelu probleemidega, näiteks: *tuleb toime vähem tüüpilistes ühissõidukitega seotud olukordades; saab hakkama enamikus olukordades, mis tulevad ette reisiks valmistumisel (nt reisibüroos) või reisimisel jm sõitudel; on võimeline ettevalmistuseta astuma vestlusse, kui kõneaine on tuttav; oskab esitada kaebust; võib intervjuul/konsultatsioonil aeg-ajalt ilmutada algatusvõimet (nt vahetada teemat),*

kuid üldiselt toetub siiski tugevalt küsitlejale; oskab paluda vahetult kuuldu kohta selgitusi või täpsustusi.

- Järgnev tasemevahemik on **suhtlusläve kõrgem tase (B1+)**. Siin kehtivad kaks tasememuutuse vahetult mainitud põhiomadust ja lisandub mitu oskuskriteeriumit, mis keskenduvad teabevahetuse kvantiteedile, näiteks: *oskab kirjutada sõnumit, mille eesmärk on infot saada või probleeme selgitada; anda konkreetset infot, kui seda intervjuul või konsultatsioonil küsitakse (nt kirjeldada arstile sümptomeid), kuid esitab seda üldsõnaliselt, ilma üksikasjadesse laskumata; oskab selgitada, milles seisneb probleem; resümeerida juttu, artiklit, vestlust, arutelu, intervjuud ja dokumentaalkirjutist, -filmi või -saadet ning avaldada nende kohta arvamust ja vastata täpsustavatele küsimustele; läbi viia ettevalmistatud intervjuud, kontrollida ja üle küsida infot, aeg-ajalt võib paluda öeldut korrata, eriti kui küsitletav räägib liiga kiiresti või pikalt; oskab kirjeldada mingi toimingu käiku ja anda üksikasjalikke juhtnöore; oskab oma toimevaldkonna piires võrdlemisi usaldusväärset vahendada tüüpilist või ebatüüpilist faktiteavet.*
- **Tase B2** järgneb tasemele B1 (suhtluslävi) ja on sellest sama kaugel, kui tase A2 (esmane keeleoskus) on tasemest B1. B2 vastab **edasijõudnu taseme** kirjeldusele. Sellele taseme saavutanud õppija on läbinud aegamööda, kuid kindlalt kesktaseme ja näeb nüüd, et ta on kuhugi jõudnud, et asjad tunduvad teistsugused, et tema ees on uus väljavaade ja et ta saab enda ümber ringi vaadata hoopis teise pilguga. Sellist tõlgendust toetavad suurel määral sellele tasemele skaleeritud kirjelduskriteeriumid, mis väljendavad varasemate tasemetega võrreldes teatud murrangut. Näiteks taseme alumises osas keskendutakse argumenteerimisele: *oskab põhjendada ja kaitsta oma arvamust, esitada asjakohaseid selgitusi ja kommentaare; selgitada oma vaatenurka, kaaluda kõnealuste seisukohtade tugevaid ja nõrku külgi; järjestikku esitada läbimõeldud põhjendusi; esitada põhjendatud poolt- ja vastuväiteid; selgitada, milles seisneb probleem, ja nõuda oma vastaspoolelt endale sobivat lahendust; on võimeline tegema oletusi põhjuste, tagajärgede ja hüpoteetiliste olukordade kohta; oskab aktiivselt kaasa rääkida vabas mõttevahetuses, kui kõneaine on tuttav; oskab kommenteerida, selgesõnaliselt oma vaatenurka esitada, vastakaid ettepanekuid hinnata, oletusi teha ja neile reageerida.*

Teiseks, seda taset vaadeldes leiame kaks uut tähelepanuväärset tahku. Esimene hõlmab suutlikkust olla sotsiaalses suhtluses võimeline enamaks kui jääda lihtsalt oma arvamuse juurde, näiteks: *oskab vestelda loomulikult, ladusalt ja tulemuslikult; mõistab isegi mürarikas keskkonnas üksikasjalikult, mida talle suulises kirjakeeles öeldakse; oskab kõnelust alustada ja sobival ajal kõnevooru võtta; oskab soovi korral vestlust lõpetada, kuid ei pruugi seda alati teha kõige kohasemal viisil; kasutada käibefraase (nt „See on hea küsimus”), et kõnevooru hoides mõtte sõnastamiseks aega võita; suudab suhelda küllaltki ladusalt ja spontaanselt, nii et igapäevases suhtluses emakeelekõnelejatega ei pea kumbki pool pingutama; on võimeline kohanema vestluse suuna, stiili või rõhuasetuse muutustega; oskab suhelda emakeelsete kõnelejatega, ilma et ta neile tahtmatult nalja teeks, neid ärritaks või neilt tavapärasest erinevat käitumist eeldaks.*

Teine uus aspekt on kõrgem keeleteadlikkuse aste: *oskab parandada eksimusi, kui need on põhjustanud möödarääkimist; teab oma korduvaid vigu ja püüab neid kõnes teadlikult väl-*

tida; oskab üldiselt parandada keelevääratusi ja vigu, kui ta neid märkab; oskab oma jutu läbi mõelda ja leida sobivad keelevahendid, et mõte kuulajatele moonutusteta kohale jõuaks. Kokkuvõttes võib seda taset lugeda uueks lävepakuks, mis õppijatel tuleb ületada.

- Järgmine tasemevahemik on **eduka edasijõudnu tase (B2+)**. Seal keskendutakse jätkuvalt argumenteerimisele, tulemuslikule sotsiaalsele suhtlusele ja keeleteadlikkusele, mida vaadeldi tasemel B2. Siiski võib argumenteerimist ja sotsiaalset suhtlust tõlgendada siin vestlusoskuse uue tahuna. See diskursipädevuse uus aste ilmneb vestluse juhtimises (koostööstrateegias): *oskab anda tagasisidet ning lisada omapoolseid seisukohti ja järeldusi, aidates sel kombel kaasa arutelu edenemisele; suudab oskuslikult siduda oma juttu teiste omaga. Sama pädevus ilmneb ka teksti selguse või sidususe küljest: oskab kasutada piiratud hulgal sidumisvõtteid, mis lubab ühendada laused sujuvalt selgeks sidusaks tekstiks; oskab mitmesuguste siduvate väljendite abil tulemuslikult edasi anda mõtteseoseid; korrakindlalt põhjendada oma seisukohti, tuues välja olulised aspektid ja väiteid kinnitavad üksikasjad. Lõpuks hõlmab see tasemevahemik ka läbirääkimisoskusi: oskab nõuda kahju(de) korvamist, väljendades veenvalt ja lihtsate argumentide abil oma rahulolematust ning pannes selgelt paika järeleandmise piirid.*
- Järgmist **tasemevahemikku C1** tähistatakse väljendiga **vaba suhtluse pädevus**. Seda taset iseloomustab hea keelekasutusoskus, mis lubab ladusat ja spontaanset suhtlust, näiteks: *väljendub ladusalt ja loomulikult, peaaegu pingutuseta; sõnavara on rikkalik ja lubab lünki ületada kaudsel viisil; võib ilmnedada mõningast sõnade otsimist või mõne sõna vältimist; keerulisema teema korral võib muidu loomulik, sujuv kõnevool takerduda. Eelmise tasemevahemiku vestlusoskused on nähtavad ka sellel tasemel, sealjuures on rõhk ladususe suurendamisel, näiteks: suudab oskuslikult valida sobivaid fraase, millega sõna saada või kõnevooru hoides mõtlemissaega võita; oskab luua loogilisi, mõttelt ja ehituselt sidusaid tekste, kasutades mitmeid ülesehitusviise ja sidumisvõtteid.*
- Kuigi **taset C2** on nimetatud **haritud emakeelekõneleja tasemeks**, ei kavatseta sellega viidata emakeelekõnelejaga võrdsele või lähedasele pädevusele. See tase peaks iseloomustama eriti edukatele õppijatele omast täpset, kerget ja asjakohast keelekasutust. Taseme kirjelduskriteeriumid on järgmised: *oskab peenemate tähendusvarjundite edasiandmiseks üsna korrektselt kasutada mitmesuguseid täpsustavaid keelendeid; valdab idioome ja argikeelt, teab konnotatiivseid tähendusi; oskab vajaduse korral sujuvalt uuesti ahustada ja raskeid kohti ümber sõnastada, ilma et vestluspartner seda õieti märkakski.*

Ühtseid keeleoskustasemeid võib esitada ja kasutada mitmel kujul, varieerides detailide hulka. Samas tagab selliste kinnistatud võrdluspunktide olemasolu läbipaistvuse ja sidususe, mis aitab teha tulevikuplaane ja kindlustada edasise arengu aluse. Püüd luua näitlike kirjelduskriteeriumite kogum koos uute kirjelduskriteeriumite väljatöötamise tingimuste ja meetoditega peaks aitama asjatundjaid kontekstipõhiseid rakenduste leidmisel.

3.7 KUIDAS LUGEDA NÄITLIKE TASEMEKIRJELDUSTE SKAALASID?

Kasutusel on kuus kolmandas peatükis tutvustatud taset: A1 (läbimurre), A2 (esmane keeleoskus), B1 (suhtluslävi), B2 (edasijõudnu tase), C1 (vaba suhtluse pädevus) ja C2 (haritud emakeelekõneleja tase). Skaala keskmisse ossa jäävatel esmase keeleoskuse, suhtlusläve ja edasijõudnu tasemel on tihhti alamastmed, mis on eraldatud peenema joonega, nagu ülalpool kirjeldatud. Niisugusest joonest allapoole jääb vastavale tasemele iseloomulike kriteeriumite kirjeldus. Joonest ülalpool paiknevad kriteeriumid kirjeldavad keeleoskustaset, mis on märgatavalt kõrgem kui see, mis jääb joone alla, kuid mis pole siiski veel võrdne järgmise tasemega. Selline eristus põhineb empiirilisel mõõtmisel. Kui madalatel oskustasemetel, nagu A2 (esmane keeleoskus), B1 (suhtluslävi) või B2 (edasijõudnu tase), ei ole alamastmeid eristatud, siis moodustavad kirjeldused ühtse taseme. Sellistel juhtudel ei ole leitud ühtegi sõnastust, mis lubaks väljendada kahe taseme erinevust.

Mõned eelistavad lugeda tasemekirjelduste skaalat alt üles, teised jälle ülalt alla. Järjepidevuse mõttes on kõik skaalad esitatud nii, et C2 (haritud emakeelekõneleja tase) jääb kõige kõrgemasse ja A1 (läbimurre) kõige madalamasse skaalajaotisse.

Tuleb arvestada, et iga tase kätkeb ka eelnevaid tasemeid. Teisisõnu, tasemele B1 (suhtluslävi) jõudnud keelekasutaja suudab teha kõike, mida on kirjeldatud tasemel A2 (esmane keeleoskus), ja suudab seda paremini, kui tasemel A2 on ette nähtud. See tähendab, et eelmisel tasemel A2 keele-suhtluse õnnestumisele seatud tingimused (nt „*mõistab selgelt ja aeglaselt häälдатud (väljendeid ja fraase)*”) ei ole tasemel B1 nii suure tähtsusega või neid ei saa enam rakendada.

Kirjelduse igat elementi ja aspekti järgmisel tasemel enam ei korrata. Iga taseme kirjeldus väljendab valikuliselt midagi põhjanevat või uut just selle taseme kohta. Samuti ei korrata kõrgematel tasemetel süstemaatiliselt kõiki elemente, mida on nimetatud alumistel tasemetel ja mis hõlmaksid järgmisel vaid väikesi raskusastme kasvule osutavaid sõnastusmuudatusi.

Igal skaalal ei pruugi kõik tasemed esindatud olla. Kui mõnel tasemel puudub mõni tavaliselt kirjeldatav oskuse või pädevuse valdkond, on sellest raske mingeid järeldusi teha, sest lüngal võib olla üks või mitu põhjust:

- valdkond eksisteerib sellel tasemel: mõned kirjelduskriteeriumid, mis olid kaasatud uuringuprojekti, langesid kvaliteedikontrolli ajal välja;
- valdkond arvatavasti eksisteerib sellel tasemel: kirjelduskriteeriumid oleks võidud kirja panna, kuid see jäeti tegemata;
- valdkond võib sellel tasemel eksisteerida: selle kindlakstegemine näib raske, kui mitte võimatu;
- valdkonda ei eksisteeri või pole sellel tasemel oluline; liigitamine pole võimalik.

Kui raamdokumendi lugejad soovivad kasutada siinset kirjelduskriteeriumite kogumit, siis peaksid nad otsustama, mida selle lünkadega ette võtta. Võimalik, et kindla konteksti lüngad täidetakse töö käigus ja/või lugejate enda materjalide toel. Samas võivad mõned lüngad õigusega alles jääda. Mõnel kateoorial puudub vastavus skaala lõpu- või algusotsa tasemetega. Lünk skaala keskel võib aga tähendada, et selgelt eristuvat liigitust pole kerge teha.

3.8 KUIDAS KASUTADA TASEMEKIRJELDUSTE SKAALASID?

Tabelites 1, 2 ja 3 esitatud ühtsed keeleoskustasemed moodustavad suulise keeleoskuse skaala. Selle väljatöötamisega seotud tehnilisi küsimusi vaadeldakse lisas A. Hindamist käsitlevas ühek-sandas peatükis kirjeldatakse, kuidas ühtsete keeleoskustasemete skaalat kasutada keeleoskuse hindamisel.

Keeleoskusskaalade puhul on tähtis nende kasutuseesmärgi täpne määratlemine ning skaleeri-tud kirjelduskriteeriumite sõnastuse sobivus selle eesmärgiga.

Ülesannete põhjal eristatakse kolme liiki keeleoskusskaalasisid (Alderson 1991): a) kasutajakesk-sed (ingl *user-oriented*), b) hindajakesksed (ingl *assessor-oriented*), c) koostajakesksed (ingl *con-structor-oriented*).

Raskusi võib tekkida siis, kui ühe ülesandega skaalat kasutatakse hoopis teise ülesande puhul – kui just selle määratlus seda ei võimalda.

a) **Kasutajakesksete skaalade** abil kirjeldatakse õppijate tüüpilist või tõenäolist käitumist mingil konkreetsel tasemel. Kirjeldustes nimetatakse, *mida õppija oskab teha*, ja see on tavaliselt positiiv-selt sõnastatud – isegi madalatel tasemetel:

suudab mõista lihtsat inglise keelt, mida räägitakse aeglaselt ja püüdlilikult, ning saab aru lühikeste, selgete, lihtsate sõnumite ja teadete põhisisust. (*Eurocentres Certificate Scale of Language Proficiency 1993: Listening: Level 2*¹⁷)

Samas võidakse väljendada ka seda, millega keeleoskus piirdub:

tuleb suhtlemisega toime, kui tegemist on igapäevaste tüüpiliste ülesannete ja olukorda-dega. Sõnaraamatu abil saab aru lihtsatest kirjalikest tekstidest ning ilma sõnaraamatuta mõistab asja olemust. Piiratud keeleoskus põhjustab tavapäratutes situatsioonides sagedasi katkestusi ja vääritumõistmist. (*Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993: Level 2*)

Kasutajakesksed skaalad on tihti *terviklikud*, hõlmates iga taseme puhul ühte kirjelduskriteeriumi. Eelmainitud Soome skaala on üks selline. Ühtseid keeleoskustasemeid tutvustavas tabelis 1 pa-kutakse samuti terviklikku kokkuvõtet eri tasemete tüüpilistest keeleoskustest. Kasutajakesksed skaalad võivad kirjeldada ka nelja oskust, nagu ülalviidatud Eurocentres'i skaalal, kuid peamiseks tunnusjooneks jääb siiski lihtsus.

b) **Hindajakesksetest skaaladest** juhindutakse hindamisel. Kirjeldused puudutavad tavaliselt eelda-tava soorituse kvaliteediaspekte. Siin mõeldakse hindamise all konkreetse soorituse summeerivat pädevushindamist. Selliste skaalade puhul keskendutakse sellele, *kui hästi õppija esineb*, ja sageli

¹⁷ Ülevaade kõigist selles peatükis käsitletud skaaladest koos vastavate viidetega on teoses North, B. 1994: *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasbourg: Council of Europe, CC-LANG (94) 24.

on need negatiivselt sõnastatud – isegi kõrgematel tasemetel ja eelkõige siis, kui tasemekirjeldus põhineb eksami sooritamiseks vajalikel normidel:

katkendlik kõne ja/või sagedased kõhklused takistavad suhtlemist ja sunnivad kuulajat pingutama. (*Certificate in Advanced English 1991, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, Paper 5 (Oral). Hindamiskriteeriumid: Soravus: Tase 1–2 (neljast tasemest madalaimad)*).

Kirjelduse negatiivset sõnastust saab enamjaolt vältida, kui skaalade väljatöötamisel kasutatakse kvalitatiivset moodust, kus asjatundjad analüüsivad ja kirjeldavad peamiste sooritusnäidiste parameetreid.

Mõni hindajakeskne skaala on *terviklik*, hõlmates iga taseme puhul ühte kirjelduskriteeriumi. Teised aga kujutavad endast *analüütilisi* skaalasisid, mis asetavad rõhu keelelise esituse eri aspektidele, näiteks keelepagasi üldine ulatus, grammatiline korrektsus ja kõne ladusus. Eeltoodud tabel 3 on näide positiivselt sõnastatud analüütilisest hindajakesksest skaalast, milles on kasutatud raamdokumendi näitlikke kirjelduskriteeriumeid.

On analüüsskaalasisid, millel on saavutuste kirjeldamiseks hulk kategooriaid. Sellist käsitlust peetakse aga hindamise juures ebasobivaks, sest hindajal on raske enam kui viie kategooriaga toime tulla. Seetõttu on tabeli 3 analüütilisi skaalasisid kirjeldatud kui *diagnostilisi*¹⁸ (*oskuskeskseid*), sest nende üks eesmärke on määratleda oskuste hetkeseis ja sihid ning diagnoosida nendeni jõudmiseks vajalikke samme.

c) **Koostajakesksed skaalad** on abiks eri tasemetestide koostamisel. Kirjeldused on tavaliselt antud suhtlusülesannetena, mida õppijal palutakse testis sooritada. Seda tüüpi skaalades või kirjelduste loeteludes keskendutakse sellele, *mida õppija oskab teha*, nt:

oskab anda üksikasjalikku teavet oma perekonna, elutingimuste, hariduse kohta; oskab kirjeldada igapäevaseid asju teda ümbritsevas keskkonnas (nt elukoht, ilm) ja neist rääkida; oskab kirjeldada oma praegust või viimast töökohta või tegevusala; suudab suhelda oma kolleegidega või otsese ülemusega (nt küsida tööd puudutavaid küsimusi; esitada kaebusi töötingimuste ja puhkepauside kohta jne); oskab edastada lihtsamaid teateid telefoni teel; oskab anda juhtnööre ja käske lihtsamate igapäeväülesannete täitmiseks (nt oskustöölisele); oskab kasutada algelisi viisakusvorme (nt ingl vormid *could* „võiksite”, *would* „saaksite”); võib mõnikord kogemata häirida oma ükskõiksuse või agressiivsusega või ärritada liigse aupaklikkusega olukorras, kus vastavat keelt emakeelena kõnelejad ootavad vastupidist.

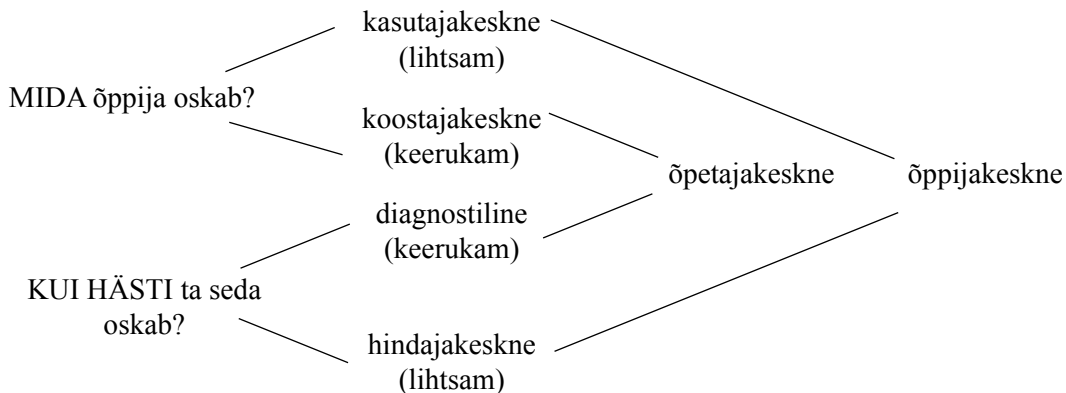
(*Australian Second Language Proficiency Ratings 1982; Speaking; Level 2: inglise keele kui teise keele ülesannete näited (üks kolmest tulbast)*)

¹⁸ Siin raamatus on kohati ka tabelist 2 räägitud kui diagnostilisest. – *Toimkond*.

Sellise tervikliku kirjelduskriteeriumi võib jaotada lühikesteks osakriteeriumiteks eri kategooriate jaoks nagu *teabevahetus (isikliku elu valdkond, töövaldkond)*, *kirjeldamine*, *vestlus*, *telefoniga helistamine*, *suunamine-juhendamine*, *sotsiokultuuriline suhtlemine*.

Õpetajapoolseks pidevaks hindamiseks või enesehindamiseks kasutatavad kontroll-lehed ja skaalad on kõige tõhusamad siis, kui nende kirjelduskriteeriumites ei öelda ainult seda, *mida* õppija oskab, vaid ka seda, *kui hästi* ta seda teeb. Õppija soorituse kvaliteedi täpsustamata jätmine põhjustas probleeme nii Inglismaa riikliku õppekava õpitulemuste kui ka Austraalia õppekava kirjelduste varasemate versioonide puhul. Õpetajad tahavad teada nii õppekava ülesannetega (koostajakeskus) kui ka kvalitatiivse kriteeriumiga (diagnostika) seotud üksikasju. Ka enesehindamise kirjelduskriteeriumid on tavaliselt tõhusamad siis, kui näitavad, mis tulemusega suudetakse sooritada eri taseme ülesandeid.

Kokkuvõttes keskenduvad keeleoskusskaalad ühele või enamale järgneval joonisel seotud aspektile:



Joonis 6. Keeleoskuse skaleerimise tahud

Kõik need suundumused on vastavuses raamdokumentidega.

Ülaltoodud käsitelusi saab vaadelda ka teisest aspektist: võib öelda, et kasutajakeskne skaala on lühendatud versioon koostajakesksest skaalast, mille eesmärk on olla ülevaatlik. Samamoodi on hindajakeskne skaala diagnostilise vähem üksikasjalik versioon, mis aitab hindajal ülevaadet saada. Mõne kasutajakeskse skaala puhul on üksikasjade vähendamine ülevaate saamise nimel viidud loogilise lõpuni ja tulemuseks on üldskaala, mis kirjeldab iga taseme tüüpilisi saavutusi. Mõnel juhul kasutatakse üldskaalat tulemuste üksikasjaliku esitamise asemel (nt eelmainitud Soome skaala) ning vahel selgitab see hinnet, mis on vastava osaoskuse eest saadud (nt IELTSi¹⁹ – *rahvusvahelise inglise keele testimissüsteemi* – eksami skaala). Samuti võib seda kasutada sissejuhatusena üksikasjalikemale kirjeldustele (nt *Eurocentres*'i skaala). Kõigil neil juhtudel sarnaneb skaala arvuti

¹⁹ *International English Language Testing System*

hüpertekstile. Kasutajale antakse teabepüramiid, millest ta saab ülevaate, kui uurib selle tippu (siin üldskaala). Kui liikuda püramiidi pidi allapoole, muutub teave üksikasjalikumaks, kuid iga vaadeldav punkt on mahutatud ühele või kahele ekraanile või paberilehele. Sellisel viisil saab väljendada keerukust, ilma et inimene külvataks üle tarbetute üksikasjadega või laskutaks liiga lihtsale tasemele. Kõik üksikasjad on olemas, kui neid peaks vaja minema.

Hüpertekst on kirjeldava süsteemi käsitlemiseks väga hea võrdlusalus. Nii lähenetakse ainele ESU²⁰ (*inglise keele kõnelejate ühing*) inglise keele kui võõrkeele eksamite raamskaalas. Neljandas ja viiendas peatükis pakutud skaaladel arendatakse seda käsitust edasi. Näiteks seoses suhtlus-toimingutega moodustab *suhtlusskaala* ülevaate selle kategooriate allskaaladest.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *mil määral on nende huvi tasemete vastu seotud õpieesmärkide, õppeprogrammide, õpetajale mõeldud juhendite ja pideva hindamise ülesannetega (koostajakeskne);*
- *mil määral on nende huvi tasemete vastu seotud hindamise järjekindlamaks muutmisega – oskustasemete määratletud kriteeriumite kehtestamise abil (hindajakeskne);*
- *mil määral on nende huvi tasemete vastu seotud tulemuste teatamisega tööandjale, teiste haridusalade esindajatele, vanematele ja õppijaile endile (kasutajakeskne) – oskustasemete määratletud kriteeriumite abil (hindajakeskne);*
- *mil määral on nende huvi tasemete vastu seotud tulemuste teatamisega tööandjale, teiste haridusalade esindajatele, vanematele ja õppijaile endile (kasutajakeskne).*

3.9 KEELEOSKUSTASEMED JA ÕPITULEMUSTE HINDAMINE

Skaleerimisel tuleb eristada keeleoskustasemete määratlemist (nt ühtsete keeleoskustasemete skaalal) ja kindla taseme või selle osa (eesmärkide saavutamise) hindamist. Ühtsete keeleoskustasemete taoline keeleoskusskaala koosneb üksteisega haakuvate oskustasemete pidevast järjendist. Skaala võib hõlmata keeleoskuse kogu ulatust või ainult mingit osa, mis on tähtis sektori, institutsiooni vms jaoks. B2 tasemele jõudmine võib ühe õppija jaoks tähendada väga suurt saavutust (kui ta alles paar kuud tagasi oli tasemel B1), teise õppija jaoks võib see aga olla väga tagasihoidlik tulemus (kui oskused on juba kaks aastat püsinud B2 juures).

²⁰ *English-speaking Union*

Sellele vaatamata saab kindlaks teha umbkaudse seose haridusvaldkonniti kasutatavate standardite ja oskustasemetega vahel. Seda on võimalik saavutada allpool kirjeldatavate töövõtete abil pika ajaga ja ühiselt. Ühesuguse eesmärgi saavutamise eest pandavad hindad tuleb standardselt määratleda. Õpetajatel palutakse paigutada keskmine kvaliteediga sooritus keeleoskusskaalale või tabelitega 1 ja 2 sarnasesse raamistikku. Keeleliste soorituste esinduslik näitevalim kogutakse kokku ja paigutatakse ühise hindamisprotsessi tulemusena skaalale. Õpetajatel palutakse hinnata eelnevalt standarditud videoid hinnatega, mida nad panevad tavaliselt oma õpilastele.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *mil määral on nad huvitatud selliste tasemekirjelduste väljatöötamisest, mille abil saaks jälgida keeleoskuse arengut kogu kohalikus (ka kitsamas) süsteemis;*
- *mil määral on nad huvitatud läbipaistvate kirjelduste olemasolust, mille abil saaks eri oskustasemetel saavutatut hinnata tunnis, eksamil vm;*
- *mil määral on nad huvitatud ühtse raamistiku väljaarendamisest, et luua oma süsteemis selge seos hariduse eri valdkondade, oskustasemetega ja hindamistüüpide vahel.*

4. KEELEKASUTUS JA KEELEÕPPIJA

Esimesed kolm peatükki olid sissejuhatava ja selgitava iseloomuga. Neljandas ja viiendas peatükis pakutakse välja keelekasutuse ja -kasutaja kirjeldamiseks vajalike kategooriate üsnagi üksikasjalik skeem. Tegevuspõhise õpikäsitluse juures eeldatakse, et keeleõppijast saab keelekasutaja ja seega võib mõlemal juhul rakendada samu kategooriaid. Siiski tuleb silmas pidada üht siinset olulist modifikatsiooni. Võõra keele ja kultuuri õppimine ei kahanda emakeele ega oma kultuuri tunnetust. Samuti ei hoia õppija uut pädevust vanast täielikult lahus. Õppija ei omanda lihtsalt kahte erinevat käitumis- ja suhtlemisviisi, vaid temast saab *mitme keele kõneleja* ja *mitme kultuuri tundja*. Ühe keele oskamine mõjutab keele- ja kultuuripädevust teises keeles ning aitab kaasa inimese kultuuriteadlikkuse, oskuste ja oskusteabe arengule tervikuna. Nimetatud pädevustahud võimaldavad inimesel täiustada, rikastada ja arendada oma isiksust, kasvatada endas võimet keeli õppida ning avatust uutele kultuurikogemustele. Lisaks tekib õppijal võimalus vahendada suulise ja kirjaliku tõlkijana kaht inimest, kes räägivad eri keeli ega saa vahetult suhelda. Allpool on endastmõistetavalt leidnud käsitlemist ka toimingud (vt 4.4.4) ja pädevusliigid (vt 5.1.1.3, 5.1.2.2 ja 5.1.4), mis eristavad võõrkeeleõppijat vaid emakeelt valdavast kõnelejast.

Lugemisvalikud, loetu ja kogemuse sidumine. Alates käesolevast peatükist on iga osa lõpus kast, kus raamdokumendi kasutajaid palutakse „mõelda ja vajaduse korral otsustada”, kuidas tema ühele või mitmele sealsele küsimusele vastaks. Sõnastusvariandid „on vaja, peab olema ette valmistatud ja oodatakse/nõutakse” viitavad vastavalt keele õppimisele, õpetamisele ja keeleoskuse hindamisele. Kasti sisu on vähem juhised ja enam üleskutse kaasa või edasi mõelda, millega rõhutatakse raamdokumendi soovitatavat iseloomu. Kui lugeja leiab, et mingi valdkond ei kuulu tema huviorbiiti, siis ei pea ta ka vastavasse peatükki või selle osasse põhjalikult süüvima. Siiski eeldame enamikul juhtudel, et lugeja mõtiskleb nende resümeeerivate küsimuste üle ning otsustab seejärel midagi. Kui otsus on tähtis, tekib tal võimalus see tekstiosa kategooriate ja näidete toel sõnastada ning mõlemaid omadel eesmärkidel täiendada, kui seda vajalikuks peab.

Neljandas peatükis pakutud keelekasutuse ja -kasutaja analüüs on raamdokumendi rakendamise aluseks, sest siin esitatakse parameetrite ja kategooriate süsteem. See peaks lubama kõigil keele õppimises, õpetamises ja keeleoskuse hindamises osalejatel analüüsida ja otsustada nii konkreetset ja üksikasjalikult kui nad soovivad, millist keeleoskust nad enda vastutusel olevatelt õppijatelt ootavad ja mida nad peaksid teadma, et seda sihti saavutada. Peatüki eesmärgiks on kõik oluline hõlmata, kuid muidugi mitte ammendada. Kursusekorraldajad, õpikute autorid, õpetajad ja eksamineerijad peavad tegema väga üksikasjalikke ja kindlapiirilisi otsuseid tekstide, harjutuste, toimingute, testide jm sisu kohta. Seda protsessi ei saa kunagi asendada lihtsalt valimisega eelnevalt paika pandud kavast. Otsuste tegemine peab ja peaks olema protsessis osalevate praktikute endi kätes, sõltuma olukorrast ja nende loovusest. Samas peab neil olema võimalik valida kõikide peamis-

te keelekasutus- ja -pädevusaspektide vahel. Sellepärast võibki neljanda peatüki üldist ülesehitust käsitleda teatud kontroll-lehena. Soovitame lugejal sellega tutvuda ja esitada endale siis järgmised küsimused:

- Kas ma oskan näha ette neid valdkondi, kus mu õpilased hakkavad tegutsema, ja olukordi, millega nad peavad toime tulema? Kui jah, siis millist rolli peavad nad mängima hakkama?
- Milliste inimestega tuleb neil kokku puutuda?
- Millised on nende isiklikud ja töösuhted ning millistesse institutsionaalsetesse raamidesse need jäävad?
- Millised eesmärgid peavad nad saavutama?
- Milliseid ülesandeid peavad nad täitma?
- Milliste teemadega peavad nad toime tulema?
- Kas nad peavad oskama rääkida või lihtsalt kuulata ja lugeda, et mõttest aru saada?
- Mida nad hakkavad kuulama ja lugema?
- Millistes tingimustes peavad nad tegutsema?
- Milliseid teadmisi maailmast või teisest kultuurist nad vajavad?
- Milliseid oskusi peavad nad arendama? Kuidas saavad nad jääda iseendaks, ilma et neid valesti mõistetakse?
- Mil määral vastutan kõige selle eest mina?
- Kui ma ei suuda ette näha olukordi, kus õppijad keelt kasutavad, kuidas saan neid paremini suhtluseks ette valmistada, ilma et harjutaksin läbi olukordi, mis ei pruugi kunagi ette tulla?
- Kas ma saan neile anda midagi, millel on kestev väärtus, ükskõik mis teed pidi nende edasine karjäär ka kulgeks?
- Kuidas aitab keele õppimine kõige paremini kaasa minu õpilaste kui pluralistliku ja demokraatliku ühiskonna liikmete isiklikule ja kultuurilisele arengule?

On ilmselge, et raamdokument ei suuda nendele küsimustele vastata. Keeleõpet ongi vaja mitmekesistada just seepärast, et vastused sõltuvad täiel määral õpi- ja õppesituatsiooni hindamisest, eriti õppijate ja teiste keeleõppeprotsessis osalejate vajadustest, motiividest, omadustest ja võimalustest. Järgmistes osades püütakse sõnastada see probleem nii, et asja üle oleks võimalik läbipaistval ja ratsionaalsel viisil arutleda ja vajaduse korral ka vaielda ning et sellega seotud otsused esitataks kõigile asjaosalistele selgelt ja konkreetselt.

Võimaluse korral on lõigu järel toodud edasiseks lugemiseks viited sobival teemal teostele raamatu bibliograafiaosas.

4.1 KEELEKASUTUSKONTEKST

Juba ammu on teada, et keele kasutamine sõltub suuresti selle kontekstiga kaasnevatest nõuetest. Sellest vaatekohast ei ole keel neutraalne mõtete väljendamise vahend, nagu seda on näiteks mate-

maatika. Vajadus ja soov suhelda tekib mingis kindlas situatsioonis, millest sõltub ka suhtluse vorm ja sisu. Seega ongi neljanda peatüki esimene osa pühendatud konteksti eri aspektidele.

4.1.1 Valdkonnad

Iga keelekasutuse akt toimub teatud situatsioonilises kontekstis, mis omakorda kuulub mõnda ühiskondliku elu *valdkonda* (tegevussfääri või huvialasse). Valdkonnad, kus tegutsemiseks õppijaid ette valmistatakse, mõjutavad kaugeleulatuvalt õpituatsioonide, -eesmärkide, -ülesannete, -teemade, õppetekstide, testmaterjalide ja toimingute valikut. Keelekasutajad peaksid hetkel tähtsana tunduva valdkonna valimisel arvesse võtma seda, kas see on ka tulevikus kasulik. Näiteks lapsed võivad rohkem keskenduda oma hetkehuvidele, kuid sel juhul ei pruugi nad hiljem osata täiskasvanute keskkonnas suhelda. Täiskasvanukoolituses võivad tekkida huvikonfliktid tööandjate ja alluvatest õppijate vahel: esimesed rahastavad kursusi ja tahaksid, et seal keskendutaks vaid töövaldkonnale, teised on peamiselt huvitatud oskusest suhelda isikliku elu vallas.

Võimalike valdkondade arv on määramatu, sest igasugune tegevussfäär või -ala võib mõne keelekasutaja või -kursuse jaoks olla huvitav. Keele õppimise ja õpetamise üldeesmärkide puhul on aga otstarbekas eristada vähemalt järgmisi valdkondi:

- **isikliku elu valdkond**, kus inimene elab eraisikuna oma kodukeskset elu koos perekonna ja sõpradega ning on hõivatud sellise personaalse tegevusega nagu lugemine, päeviku pidamine, erihuvide, hobid jms.
- **avaliku elu valdkond**, kus inimene tegutseb üldsuse esindajana või mõne organisatsiooni liikmena ning osaleb eri eesmärkidel asetleidvates toimingutes;
- **töövaldkond**, kus inimene on seotud oma töö või elukutsega;
- **haridusvaldkond**, kus inimene osaleb organiseeritud õppetegevuses, eelkõige mõnes haridusasutuses.

Paljudesse situatsioonidesse võib olla kaasatud rohkem kui üks valdkond. Õpetaja jaoks kipuvad töö- ja haridusvaldkond enamjaolt kattuma. Teiste valdkondadega on seotud ka avaliku elu valdkond, mis hõlmab sotsiaalset suhtlemist, muud asjaajamist ja toiminguid ning suhteid meediaga. Nii haridus- kui ka töövaldkonnas ei pruugi paljud keelelised toimingud hõlmata vaid töö- ja õpi-ülesandeid, vaid need saab liigitada ka mingi rühma tavapärase sotsiaalse suhtluse alla; samamoodi ei tohiks isikliku elu valdkonda mitte mingil juhul vaadelda kui täiesti eraldiseisvat sfääri (vrd nt meedia tungimine pere- ja isiklikku ellu, mitmesuguste avalike kirjutiste panek isiklikku postkasti, reklaamid, üldsusele mõeldud tekstid tootepakenditel, mida kasutatakse igapäevases eraelus, jne).

Teisalt omapärastab ja isikustab isikliku elu valdkond tegevust teistes valdkondades. Lakka-mata olemast ühiskonna tegusad liikmed, määratlevad inimesed end ka üksikisikutena; näiteks tehnilise aruande koostamine, klassi ees ettekande pidamine või sisseostude tegemine võimaldavad – õnneks! – väljendada oma isikupära ka muul viisil kui ainult seoses töö-, haridus- või avaliku elu valdkonnaga, millest keeleline toiming moodustab konkreetnes ajas ja ruumis mingi osa.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, missugustes valdkondades on õppijal vaja tegutseda, missugustes valdkondades tegutsemiseks peab ta olema ette valmistatud, missugustes valdkondades tegutsemist temalt oodatakse.

4.1.2 Situatsioonid

Iga valdkonna keelekasutussituatsioon võib kirjeldada järgmistelt tahkudelt:

- olukorra tüüpiline *koht* ja *aeg*;
- *asutused* või *organisatsioonid*, mille struktuur ja protseduurid lubavad suuresti kontrollida olukorrale omaseid momente;
- olukorras osalevad *isikud* oma sotsiaalses rollis, nagu see keele kasutaja või õppijaga seostub;
- ümbritsevad *esemed* (elusad ja elutud);
- asetleidvad *sündmused*;
- kaasatud isikute *tegevus*;
- olukorraga seotud *tekstid*.

Tabelis 5 on pakutud mõned näited eelnimetatud olukategooriate kohta, mida on tõenäoliselt enamikus Euroopa riikides liigitatud tüüpiliste valdkondade kaupa. Tabelil on näitlik ja soovituslik iseloom ja see ei ole kaugeltki ammendav. Esmajoones puudutab see suhtluskoostöö dünaamilisi aspekte, mille tunnusjooni osalised olukorra kulus tabavad. Suhtlusaktis osalejate suhteid käsitletakse lähemalt osades 4.1.4 ja 4.1.5, suhtlusakti sisemist ülesehitust osas 5.2.3.2, sotsiokultuurilisi aspekte osas 5.1.1.2 ja keelekasutaja strateegiaid osas 4.4.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missugustes situatsioonides on õppijal vaja toime tulla, missugustes oludes toimetulekuks peab ta olema ette valmistatud, missuguste olukordadega toimetulemist temalt oodatakse;*
- *missuguste kohtade, institutsioonide, organisatsioonide, isikute, asjade, sündmuste ja tegevustega õppija kokku puutub.*

4.1.3 Suhtlustingimused ja -piirangud

Suhtlusvälised tingimused seavad keelekasutajale või -õppijale ja tema vestluspartneritele erinevaid piiranguid.

- Füüsilised tingimused
 - a) kõnelemisel:
 - häälduse selgus;

- ümbritsev müra (rongid, lennukid, eetrikahin jms);
- häirivad tegurid (rahvarohke tänav, turg, publi, pidu, disko jne);
- moonutavad tegurid (halb telefoniühendus, raadiovastuvõtja, avalike teadete edastamissüsteemid);
- ilmastikutingimused (tuul, pakane jne).

b) kirjutamisel:

- kehv trükk;
 - halb käekiri;
 - vähene valgustus jms.
- Sotsiaalsed tingimused
 - vestluspartnerite arv ja nende omavaheline suhe;
 - osalejate positsioon (võim, solidaarsus jms);
 - kuulajate või pealtkuulajate olemasolu/puudumine;
 - osalejate vahelised sotsiaalsed suhted (nt sõbralikkus või vaenulikkus, koostöövalmidus).
 - Ajaline surve
 - erinev surve rääkija/kuulaja jaoks (reaalaeg) ning kirjutaja/lugeja jaoks (paindlikum aeg);
 - ettevalmistusaeg (nt improviseeritud vs rutiinsete vs ettevalmistatud) kõnede, aruanete jms jaoks;
 - rääkimise ja suhtlemise ajalimiit (mis tuleneb nt eeskirjadest, maksumusest, samal ajal toimuvatest üritustest ja kokkulepetest jms);
 - muu surve: rahanduslik; pinget tekitavad situatsioonid (nt eksamid) jne.

Kõigi kõnelejate, eriti õppijate võime rakendada oma keelepädevust praktikas sõltub suuresti füüsilistest tingimustest, kus suhtlemine toimub. Kõnest arusaamine on raskendatud, kui ümber on müra, häirivad ja moonutavad tegurid, mille näited on eespool esitatud. Võime rasketes tingimustes tulemuslikult ja usaldusväärselt tegutseda võib olla elulise tähtsusega. Kui näiteks piloot saab käsu lennuki maandamiseks, on see olukord, kus eksida ei tohi. Need, kes õpivad avalike teadete edastamist võõrkeeles, peavad hääldama eriti selgelt, kordama arusaamise tagamiseks võtmesõnu jne. Keelelaborites kasutatakse sageli linte, mis on omakorda kopeeritud koopiately ning kus müra ja moonutused on nii suured, et takistavad keeleõpet.

Kõigile kuulamistestides osalejatele tuleb tagada võrdsed tingimused. Samamoodi tuleb *mutatis mutandis* suhtuda ka lugemisse ja kirjutamisse. Õpetajad ja testijad peavad teadma, kuidas mõjutavad sotsiaalsed tingimused ja ajaline surve õppeprotsessi, suhtlust klassis ning õppija pädevust ja võimet konkreetses olukorras esineda.

Tabel 5. Keelekasutuse väliskonteksti kirjeldavad kategooriad

	Kohad	Institutsioonid	Isikud	Esemed
<i>ISIKLIKU ELU VALDKOND</i>	Kodu: õppija enda, tema perekonna, sõprade, võõraste inimeste maja, toad, aed Oma ruum hostelis, hotellis Maakoht, mererand	Perekond Sotsiaalsed võrgustikud	(Vana)vanemad, järeltulijad, õed-vennad, tädid, onud, nõod, langud, abikaasad, lähedased, sõbrad, tuttavad	Sisustus ja mööbel Riided Majapidamis-seadmed Lelud, tööriistad, hügieenivahendid Kunstiesemed, raamatud Mets- või koduloomad, lemmikloomad Puud, taimed, muru, tiigid Majapidamistarbed Käekotid Vaba aja või spordi-tarbed
<i>AVALIKU ELU VALDKOND</i>	Avalikud kohad: tänav, väljak, park Ühissõidukid Kauplused, kaubahallid Haiglad, arstikabinetid, kliinikud Staadionid, spordiväljakud, -hallid Teater, kino, meelelahutus Restoran, pubi, hotell Palvekojad	Avalikud asutused Poliitilised organid Õigusasutused Tervishoiuasutused Teenindusettevõtted Ühingud Parteid Usulahud	Ühiskonna liikmed Ametnikud Kauplusetöötajad Politsei, sõjavägi, turvateenistus Sõidukijuhid, piletikontrolörid Reisijad Mängijad, fännid, pealtvaatajad Näitlejad, publik Ettekandjad, baariteenindajad Administraatorid Kirikuõpetajad, koguduse liikmed	Raha, käekott, rahakott Blanketid Kaubad Relvad Seljakotid Portfellid, reisikotid Pallid Saatekavad, kavalehed Söök, jook, suupisted Passid, litsentsid
<i>TÖÖVALDKOND</i>	Kontorid Tehased Töökojad Sadamad, raudtee Talud Lennujaamad Kauplused Teenindussfäär Hotellid Riigiteenistus	Ettevõtted Paljurahvuselised kontsernid Riigiettevõtted Ametiühingud	Tööandjad, töötajad Juhid Kolleegid Alluvad Töökaaslased Kliendid Ostjad Administraatorid, sekretärid Koristajad	Bürootehnika Tööstusmasinad Tööriistad
<i>HARIDUSVALDKOND</i>	Koolid: saal, klassiruumid, mänguväljakud, spordiväljakud, koridorid Kolledžid Ülikoolid Auditooriumid Seminariruumid Üliõpilaste ühendus Ühiselamud Laborid Söökla	Kool Kolledž Ülikool Teadusühingud Kutseasutused Täiskasvanuid koolitavad asutused	Klassijuhatajad Õpetajad Valvurid Abipersonal Vanemad Klassikaaslased Professorid ja lektorid (Kaas)üliõpilased Raamatukogu- ja laboritöötajad Söökla personal, koristajad Uksehoidjad, sekretärid	Kirjutusvahendid Koolivormid Spordivarustus ja riietus Toit Audiovisuaalne tehnika Tahvel ja kriit Arvutid Portfellid ja koolikotid

	Sündmused	Tegevus	Tekstid
<i>ISIKLIKU ELU VALDKOND</i>	Perekondlikud sündmused Juhuslikud kohtumised Vahejuhtumid, õnnetused Loodusnähtused Peod, külaskäigud Jalutuskäigud, jalgratta- ja autosõit Puhkus, ekskursioonid Spordisündmused	Igapäevane tegevus: riietumine, söögitegemine, söömine, pesemine. Käsitöö, aiatöö Lugemine, raadio kuulamine ja teleti vaatamine Meelelahutus Hobid Kooli- jm sport	Teletekst Garantiitunnistused Retseptid Kasutusjuhendid Romaanid, ajakirjad Ajalehed Rämpspost Brošüürid Isiklikud kirjad Raadio ja televisiooni teel levitav või muu salvestatud suuline tekst
<i>AVALIKU ELU VALDKOND</i>	Vahejuhtumid Õnnetused, haigused Koosolekud Kohtuasjad, protsessid Tudengipeod, trahvid, arest Matšid, võistlused Etendused Pulmad, matused	Avalike teenuste pakkumine Meditatsioonide kasutamine Reisimine maanteel, raudteel, merel või õhus. Avalik meelelahutus ja vaba aja tegevus Kiriklikud talitused	Avalikud teated ja teadaanded Sildid ja pakendid Reklaamlehed, grafiti Piletid, sõiduplaanid Hoiatused, korraldused Ajakavad Lepingud Menüüd Pühakirja tekstid, jutlused, psalmid
<i>TÖÖVALDKOND</i>	Koosolekud Töövestlused Vastuvõttud Konverentsid Messid Konsultatsioonid Hooajamüük Tööõnnetused Töövaidlused	Ärikorraldus Tööstusjuhtimine Tootmistegevus Kontoritöö Veondus Müügitegevus Müük, turustamine Arvutitöö Kontori hooldus	Ärikiri Märgukiri Ohutuseeskirjad Käsiraamatud Korraldused Reklaam Sildid ja pakendid Töökirjeldus Viidad Visiitkaardid
<i>HARIDUSVALDKOND</i>	Kooli naasmine või astumine Kooli lõpetamine Külaskäigud, õpilasvahetused Avatud uste päevad või lastevanemate koosolekud Spordipäevad, võistlused Distsipliiniprobleemid	Koosolek Tunnid Mängud Puhkeaeg Klubid ja ühingud. Loengud, esseede kirjutamine Laboritöö Raamatukogutöö Seminarid ja konsultatsioonid. Kodutöö Debatid ja arutelud	Autentsed tekstid (nagu eespool) Õpikud, lugemikud Teatmeteosed Tahvlitekst Grafoprojektori tekst Arvutiekraani tekst Videotekst Harjutused Ajakirjaartiklid Kokkuvõtted Sõnaraamatud

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *kuidas (füüsiline) suhtlusümbros mõjutab seda, mida õppija peaks tulevikus suutma;*
- *kuidas [olukorraomane] suhtlejate arv ja loomus mõjutab seda, mida õppija peaks oskama;*
- *missuguse ajalise surve all peab õppija hakkama tegutsema.*

4.1.4 Keelekasutaja või -õppija mentaalne kontekst

Suhtluse väline ümbros toimib inimesest täiesti sõltumatult ja on väga mitmekesine. See pakub üksikasjaliku pildi maailmast, mis peegeldub tihedalt vastava kogukonna keeles ja mille kõnelejad omandavad küpsedes, haridust omandades ja kogemusi kogudes vähemalt enda jaoks olulisel määral. Suhtlussündmuse faktorina peame tegema vahet välisel ümbrosel ehk väliskontekstil, mis on liiga rikkalik, et ükski inimene suudaks seda mõjutada või tervikuna tajuda, ning keelekasutaja või -õppija mentaalsel kontekstil.

Keelekasutaja analüüsib ja tõlgendab väliskonteksti mitme teguri koostoimes:

- tajuaparaat,
- tähelepanu mehhanismid,
- pikaajaline kogemus, mis mõjutab mälu, seoseid ja kõrvaltähendusi,
- esemete ja sündmuste praktiline liigitamine,
- keeleline kategoriseerimine.

Need tegurid mõjutavad seda, kuidas keelekasutaja konteksti *vaatleb* või jälgib. Igas suhtlussündmuses saab vaadeldav kontekst mentaalse konteksti osaks sel määral, kuivõrd see osalejale asjakohasena tundub. Niisugune määr sõltub inimese

- *kavatsustest* suhtluse alustamise juures;
- *mõtete ahelast*: mõtete, ideede, tunnete, aistingute, muljete jms voolust, mida jälgitakse teadlikult;
- *ootustest*, mis põhinevad eelnevatel kogemustel;
- *peegeldusest*: mõtteprotsesside mõjust kogetule (nt deduktsioon, induktsioon);
- *vajadustest, püüdlustest, motiividest, huvidest*, mis viivad tegutsemisotsuseni;
- *tingimustest ja piirangutest*, mis segavad-tõkestavad ja kontrollivad tegutsemisvalikuid;
- *meeleseisundist* (väsimus, erutus jms), tervislikust seisundist ja individuaalsetest omadustest (vt 5.1.3).

Mentaalne kontekst ei piirdu seega mitte ainult vahetult vaadeldavast väliskontekstist saadava teabemäära vähendamiseega. Mõtteahelat võivad jõuliselt mõjutada ka mälu, senised teadmised, kujutlusvõime ja teised seesmiselised kognitiivsed (ja emotiivsed²¹) protsessid. Niisuguse mõju korral on

²¹ Emotsioonidesse puutuv, tunnetega seotud. – *Toimkond*.

kasutatav keel vaid väga vähesel määral jälgitava väliskontekstiga seotud (mõelgem näiteks eksaminandile tühjas ruumis või matemaatikule või luuletajale oma põhitegevuse juures).

Ka välised tingimused ja piirangud on olulised niivõrd, kui võrd keele kasutaja või õppija need tuvastab, neid aktsepteerib ja nendega kohaneb (või ei suuda seda teha). Nende tähtsus sõltub suurel määral sellest, kuidas inimene tõlgendab olukorda oma üldpädevuse piires (vt 5.1), kuhu kuuluvad tema senised teadmised, väärtushinnangud ja veendumused.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missuguseid oletusi saab teha õppija võime kohta jälgida ja mõista suhtluses väliskontekstist tulenevat;*
- *kuidas on suhtlus- ja õpitoimingud seotud õppija püüdluste, motiivide ja huvidega;*
- *kui võrd on tavaks õppijat tema kogemuste üle mõtisklema suunata;*
- *kuidas mõjutavad ja piiravad õppija suhtlemist vaimsed jooned.*

4.1.5 Vestluspartneri(te) mentaalne kontekst

Suhtlussündmuses peame arvestama ka keelekasutaja vestluspartnerit. Suhtlutarve eeldab mingit n-õ suhtluslünka, mida on aga võimalik ületada, sest keele kasutaja ja tema vestluspartneri(te) mentaalne kontekst kattuvad tavaliselt – vähemalt osati – suuremal või vähemal määral.

Vahetul suhtlemisel on keelekasutaja ja tema vestluspartner(ite) ümber üks ja seesama väliskontekst (välja arvatud partneri kohalolek), kuid ülal nimetatud põhjustel vaatlevad ja tõlgendavad nad seda kontekst erinevalt. Suhtlusakti mõte – ja sageli kas või osati funktsioon – on kasvatada tõhusa suhtluse nimel olukorra ühesuguse mõtestamise määra, sest see aitab osalejatel oma eesmärgi jõuda. Näiteks kehtib see faktiteabe vahetuse kohta. Palju raskem on ületada erinevusi väärtushinnangutes ja veendumustes, viisakusreeglites, sotsiaalsetes ootustes jm, mille toel iga osaleja suhtlust tõlgendab, eriti kui ta ei ole teadlik erinevustest kultuuride vahel.

Vestluspartneri jaoks võivad keelekasutaja või -õppijaga võrreldes valitseda osaliselt või täielikult teistsugused tingimused ja piirangud, seetõttu võib ta ka teistmoodi reageerida. Näiteks kommutaatorit kasutav töötaja ei pruugi teada, kui kehv on kõne kvaliteet kuulaja jaoks. Üks telefonivestluses osaleja võib oma aega surnuks lüüa, ent teisel on võib-olla klient ootamas jne. Sellised erinevused mõjutavad suuresti keelekasutajale avalduvat survet.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *mil määral on õppijal vaja kohaneda vestluspartneri mentaalse kontekstiga;*
- *kuidas saaks õppijat selliseks kohanemiseks paremini ette valmistada.*

4.2 KÕNEAINED (SUHTLUSTEMAATIKA)

Igas valdkonnas on oma temaatika, s.o *teemad* – kõneainete ring, mis on tekstikogumi, vestluse, mõtiskluse tähelepanu fookuses või kindla kõneakti kompositsiooni aluseks. Kõneaine kategooriaid saab liigitada mitmel moel. Teose *Threshold Level 1990* seitsmendas peatükis on üks mõõtuandev jaotus teemadeks, allteemadeks ja erimõisteteks²²:

1. isikuandmed,
2. maja ja kodu, ümbruskond,
3. igapäevaelu,
4. vaba aeg ja meelelahutus,
5. reisimine,
6. suhted teiste inimestega,
7. tervis ja kehahooldus,
8. haridus,
9. sisseostude tegemine,
10. söök ja jook,
11. teenused,
12. kohad,
13. keel,
14. ilm.

Igal teemal on alamkategooriad. Näiteks neljas kategooria – vaba aeg ja meelelahutus – jaguneb järgmisteks alamkategooriateks:

- 4.1 vaba aeg,
- 4.2 hobid ja huvid,
- 4.3 raadio ja televisioon,
- 4.4 kino, teater, kontsert jms,
- 4.5 näitused, muuseumid jms,
- 4.6 intellektuaalsed ja kunstilised huvid,
- 4.7 sport,
- 4.8 ajakirjandus.

²² Tasandite nimetused on suuresti tõlke küsimus. Tasandid võib jagada laiemalt kitsamale nii, et kõneaine on valdkonnaomane abstraktsioon ja hõlmab tegeliku kõneolukorra kõneakti(de) teema („mis teemal nad räägivad?“). Ka võib anda sõnale teema ’teemavaldkonna’, s.o ’valdkonnatemaatika osa’ laiema sisu ja käsitada kõneainet suhtlusakti tasandi tunnusena, vaadeldes mõisteterisusi ainult sellel tasandil. Nii tekivad ülem- ja alammõiste terminipaarid teemad–kõneaine või kõneaine–teema, mille vahel tuleks kogu raamdokumendi juurutamise praktikas valida ja eelistuses järjekindlaks jääda. Erimõisteid saab valikust sõltumata näha kummagi tasandi teemasõnavarana, kuid laiemal ei ole see ehk otstarbekas. Sellelaadseid terminiküsimusi tuleks mingis avaramas keeleõppega seotud ringis arutada. – *Toimkond*.

Iga allteema raames määratletakse erimõisted, mille tõttu on eriti asjakohased tabelis 5 esitatud kohti, institutsioone jms esindavad kategooriad. Näiteks kuuluvad teoses *Threshold Level 1990* punkti 4.7 (sport) alla:

1. kohad: väljak, plats, staadion,
2. institutsioonid ja organisatsioonid: spordiasutused, võistkond, klubi,
3. isikud: mängija,
4. esemed: kaardid, pall,
5. sündmused: võidujooks, mäng,
6. tegevus: vaatama, midagi (mängu nimi) mängima, võidu jooksmata, võitma, kaotama, viiki mängima.

Selline teemade, allteemade ja erimõistete valik ning struktuur ei ole lõplik. See põhineb autorite otsusel, mis tuleneb nende hinnangust õppijate suhtlusvajaduste kohta. Ülal seostuvad esimese loendi teemad peamiselt isikliku ja avaliku elu valdkondadega ning sobivad riigis lühikest aega viibivatele inimestele, kes ei puutu tõenäoliselt kokku kohaliku töö- ja hariduseluga.²³ Mõned sealsete teemad (nt 4) kuuluvad osati isikliku ja osati avaliku elu valdkonda. Raamdokumendi kasutaja (keeleõppija võimalusel nende hulgas) otsustab valiku üle loomulikult ise, kaaludes õpivajadusi ja -motive, õppija omadusi ja võimalusi tema huvivaldkonna või -valdkondadega seotuna. Näiteks kutseuunitlusega keeleõppes võidakse kasutada õpilaste erialal kohaseid teemasid. Gümnaasiumiõpilased uurivad võib-olla põhjalikumalt teaduse, tehnika, majanduse jms valdkondadega seotud teemasid. Võõrkeele kasutamine õppekeelena aitab kindlasti õpetatava aine temaatilist sisu keelega siduda.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missuguste valdkondade teemadega on õppijal vaja toime tulla, missuguste teemadega toimetulemiseks peab ta olema ette valmistatud ja missuguste teemadega toimetulemist temalt oodatakse;*
- *missuguste allteemadega hakkab ta kokku puutuma;*
- *missuguste kohtade, institutsioonide, organisatsioonide, isikute, esemete, sündmuste ja tegevusega seotud mõistetega on õppijal iga (all)teema raames vaja toime tulla, missuguste mõistetega toimetulemiseks peab ta olema ette valmistatud ja missuguste mõistetega toimetulemist temalt oodatakse.*

²³ Vajab tähelepanu, et ajutise külaskäigu teemaring on Eestis jm tihti harvem õpitavate võõrkeelte ja harva eesti keele õppimise motiiv või esmatahtis osa. – *Toimkond*.

4.3 SUHTLUSÜLESANDED JA -EESMÄRGID

4.3.1 Ühe või mitme vestluspartneri suhtlemise algatab keelekasutaja tavaliselt oma vajaduste väljendamiseks kindlas olukorras. Isikliku elu valdkonnas võib eesmärgiks olla külalise löbustamine – vahetatakse teavet oma perekonna, sõprade kohta; räägitakse asjadest, mis meeldivad ja mis mitte; vahetatakse kogemusi ja võrreldakse hoiakuid jne. Avaliku elu valdkonnas tingib suhtlusvajaduse tihti äritehing, näiteks kvaliteetsete riideesemete ostmine mõistliku hinna eest. Töövaldkonnas võib suhtlussihiks olla uue korra mõistmine ja arusaamine sellest, kuidas see puudutab klienti. Hariduses on eesmärgiks näiteks rollimängust või seminarist osavõtmine, konverentsi või väljaande jaoks erialasel teemal ettekande kirjutamine jms.

4.3.2 Aastate jooksul on õppijate vajaduste analüüsi ja keeleuuringute tulemusena kirjutatud palju ülesannetest, millega toimetulekuks tuleb keeleõppija ette valmistada või millega toimetulemist hiljem temalt oodatakse või isegi nõutakse, et valdkonnaomaseid suhtlusprobleeme saaks lahendada. Näitena võivad abiks olla alljärgnevad *töövaldkonna* ülesanded teosest *Threshold Level 1990* (2. ptk lõige 1.12).

SUHTLEMINE TÖÖL

Ajutiste elanikena peaksid õppijad suutma

- taotleda vajaduse korral tööluba jms;
- koguda (nt tööagentuuridest) teavet vabade töökohtade, töö iseloomu ja tingimuste kohta (nt töökirjeldus, palk, tööõigisus, vaba aeg ja puhkus, millestki etteatamise tähtjad jne);
- lugeda töökuulutusi;
- kirjutada avaldusi ja käia töövestlustel, anda kirjalikku või suulist teavet oma isiku, kvalifikatsiooni ja kogemuste kohta ning vastata nendega seotud küsimustele;
- mõista tööle asumise korda ja seda järgida;
- mõista tööülesandeid ja esitada nende kohta töö alustamisel küsimusi;
- saada aru ohutus- ja turvaeeskirjadest ning sama laadi juhistest;
- teatada õnnetusjuhtumist ja esitada kindlustusnõuet;
- kasutada vajaduse korral töökohas loodud olmevõimalusi;
- suhelda sobival viisil ülemuste, kolleegide ja alluvatega;
- osaleda ettevõtte või asutuse ühiselus (nt söökla, spordiklubid, seltsid jne).

Võõrustava ühiskonnaliikmena peaks õppija olema võimeline abistama inglise keelt kõnelevat isikut (sõltumata sellest, kas see on selle inimese emakeel või mitte) kõigi ülal nimetatud ülesannete täitmisel.

Teose *Threshold Level 1990* seitsmenda peatüki esimeses lõikes on toodud näiteid *isikliku elu* valdkonnas esinevate ülesannete kohta:

ISIKUANDMED

Õppija oskab öelda, kes ta on; ta oskab tähthaaval oma nime öelda; nimetada oma aadressi, telefoninumbrit, sünnikohta ja -kuupäeva; öelda oma vanust, sugu ja perekonnaseisu; anda teavet oma kodakondsuse, päritolu, elatusallikate, perekonna, religiooni kohta; väljendada, mis talle meeldib ja mis mitte, kirjeldada teisi inimesi; küsida teistelt samasugust teavet ja mõista seda.

Keeleõppe praktikud (õpetajad, õpikukoostajad, eksamineerijad, õppekava koostajad jne), keelekasutajad (vanemad, kooli juhtkond, tööandjad jne) ning ka õppijad ise on pidanud neid ülimalt täpseid ülesannete kirjeldusi keeleõppe eesmärkidena väga tähtsaks ja motiveerivaks. Samas on ülesandeid väga palju. Üldise raamistiku ulatuses ei ole võimalik kirjeldada *in extenso* kõiki suhtlusülesandeid, millega toimetulemist argisituatsioonides oodatakse. Keeleõppe praktikud peavad välja selgitama õppijate suhtlemisvajadused. Seejärel tuleb neil vajaduse korral raamdokumendi mudeli toel (nagu 7. peatükis kirjeldatud) kindlaks teha, milliste suhtlusülesannetega toimetulemiseks peab õppija olema ette valmistatud. Ka õppijad ise peaksid oma suhtlemisvajadusi analüüsima, sest see on üks viis suurendada oma teadlikkust ja suunata enda arengut.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missuguste suhtlusülesannetega on õppijal isiklikus, avalikus, töö- ja/või haridusvaldkonnas vaja toime tulla, missuguste ülesannetega toimetulemiseks peab ta olema ette valmistatud ja missuguste ülesannetega toimetulemist temalt oodatakse;*
- *kuidas hinnata õppija vajadusi, millel põhineb ülesannete valik.*

4.3.3 Haridusvaldkonnas on otstarbekas eristada ülesandeid, millega toimetulemiseks peab õppija keelekasutajana olema ette valmistatud ja millega toimetulemist temalt oodatakse, ning ülesandeid, milles ta *õppeprotsessi* käigus osaleb.

Kui käsitleda ülesandeid keele õppimise-õpetamise kavandamise, korraldamise ja keeleoskuse hindamise vahendina, on abiks järgmised aspektid:

- *ülesannete tüübid*, näiteks simulatsioon, rollimäng, tunnisuhtlus jne;
- *sihid*, näiteks rühma sihid võrreldes iga osaleja eri laadi ja vähem aimatavate sihtidega;
- *lähtematerjal*, näiteks juhised, materjalid jm, mille on valinud või koostanud õpetajad ja/või õppijad;
- *tulem*, näiteks artefaktid: tekstid, kokkuvõtted, tabelid, ettekanded jne; samuti õpitulemid: suurem pädevus, teadlikkus, arusaamine, paremad strateegiad, kogemused otsuste tegemisel, läbi-rääkimistel jne;
- *tegevus*, näiteks tunnetuslik või tundetegevus, füüsiline või mõttetöö, rühma-, paaris-, individuaalne töö, suhtlusprotsessid (teksti vastuvõtt ja loome vm), jne (vt 4.5);

- *rollid*, osalejate rollid nii ülesande täitmisel kui ka kavandamisel ja juhtimisel;
- ülesande täitmisedu: *kontroll* ja *hindamine* selliste kriteeriumite alusel nagu olulisus, eeldatav raskusaste, piirangud ja sobilikkus.

Põhjalikum ülevaade ülesannete rollist keeleõppes ja õpetamises antakse seitsmendas peatükis.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, missuguste ülesannetega on õppijal haridusvaldkonnas vaja toime tulla, missuguste ülesannetega toimetulemiseks peab ta olema ette valmistatud ja missuguste ülesannetega toimetulemist temalt oodatakse, kui ta osaleb a) kindla suunaga ja eesmärgistatud suhtlusaktides, projektides, simulatsioonides, rollimängudes vm, b) muud laadi suhtlusaktis, kui võõrkeelt kasutatakse õppekeelena (i) keele enda või (ii) teiste õppeainete õpetamiseks jne.

4.3.4 Mänguline keelekasutus

Keele mänguline kasutamine on keeleõppes ja keeleoskuse arendamisel sageli tähtsal kohal, kuid see ei ole seotud vaid haridusvaldkonnaga. Mängulise tegevuse näideteks on:

sotsiaalsed keelelised mängud:

- suuline (vigadega lugu; kuidas, kus, millal jne);
- kirjalik (teksti koostamine, sõnade äraarvamise mäng jne);
- audiovisuaalne (pildiloto, sõnakaardimängud jne);
- laua- ja kaardimängud (nt ingliskeelsed „Scrabble”, „Lexicon”, „Diplomacy”);
- silpmõistatused ja miimikamängud vms;

individuaalne tegevus:

- nuputamisülesanded (ristsõnad, piltmõistatused, anagrammid jne)
- meediumimängud (televisioon ja raadio: sõnaarvamis- ja moodustamismängud, nt „Chiffres et lettres”, „Catchword”);

verbaalne naljatamine (sõnamängud jms), näiteks:

- reklaamtekstid (nt ingl autoreklaam *Make your money go a long way*);
- ajaleheartiklite pealkirjad (nt ingl *Feminism or bust!*);
- grafiti (nt ingl *Grammar rules – O.K.?*).

4.3.5 Esteetiline keelekasutus

Loominguline ja kunstiline keelekasutus on suure tähtsusega nii hariduse kui ka loovuse ja kunstipärasuse vaatenurgast. Esteetiline tegevus võib hõlmata suhtlust, teksti loomist, vastuvõtmist või vahendamist (vt 4.4.4), see võib olla suuline või kirjalik. Esteetilise tegevuse hulka kuulub:

- laulmine (lastelaulud, rahvalaulud, poplaulud jne);
- lugude ümberjutustamine ja kirjutamine jne;

- fantaasiarikaste tekstide kuulamine, lugemine, kirjutamine ja jutustamine (jutustused, salmid jms), sealhulgas audiovisuaalsed tekstid, multifilmid, koomiksid jne;
- näidendite ettekandmine tekstiraamatu järgi või ilma selleta;
- kirjanduslike tekstide loomine, vastuvõtmine ja esitamine, näiteks tekstide (lühijuttude, romaanide, luuletuste jms) lugemine ja kirjutamine; luuleõhtu, näidendi ja ooperi esitamine ning vaatamine või kuulamine.

Kokkuvõtlik käsitlus sellest, mida traditsiooniliselt peetakse kesk- ja kõrghariduse omandamisel peamiseks, sageli domineerivaks keeleõppe aspektist, võib tunduda pealiskaudne. Pinnalisus ei ole kirjutajate taotlus. Rahvuslik ja piirkonna kirjandus on Euroopa kultuuripärandi oluline osa, Euroopa Nõukogu hinnangul „väärtuslik ühisvara, mida tuleb kaitsta ja arendada”. Kirjandusõpingud täidavad veel paljusid hariduseesmärke – intellektuaalseid, moraalseid ja emotsionaalseid, keelelisi ja kultuurilisi – lisaks puhtesteetilisele. Loodame väga, et eri haridusastmete kirjandusõpetajad leiavad raamdokumendist enda jaoks palju asjakohast ning kasulikku, mis aitab neil oma sihte ja meetodeid läbipaistvamaks muuta.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, missugust mängulist ja esteetilist keelekasutust on õppijal vaja, missuguse keelekasutuse jaoks peab ta olema ette valmistatud ja millist keelekasutust temalt tulevikus oodatakse.

4.4 SUHTLUSE KEELETOIMINGUD JA -STRATEEGIAD

Suhtlusülesannete täitmiseks peavad keelekasutajad osalema suhtlustoimingutes ja kasutama suhtlusstrateegiaid.

Suur osa suhtlustegevusest (nt vestlus, kirjavahetus) on *interaktiivne*, s.t osalejad on kordamööda nii teksti loojad kui ka vastuvõtjad.

Teistel juhtudel, kui näiteks kõnet lindistatakse või eetris edastatakse või kui kirjalikke tekste levitatakse või avaldatakse, on teksti loojad vastuvõtjatest eraldatud, nad ei pruugi viimaseid isegi tunda ega neilt vastust saada. Sellistel juhtudel käsitletakse suhtlussündmust teksti *rääkimise, kirjutamise, kuulamise või lugemisenä*.

Enamasti loob rääkijast või kirjutajast keelekasutaja teksti selleks, et end väljendada. Mõnikord on ta suhtluskanaliks (sageli eri keeli kõneleva) kahe või enama isiku vahel, kes ei saa ühel või teisel põhjusel otse suhelda. See protsess, mida nimetatakse *vahendamiseks*, võib olla interaktiivne või mitte.

Paljud situatsioonid sisaldavad hulka erinevaid tegevustüüpe. Näiteks keeletunnis võib õpetaja nõuda õppijalt enda seletuste kuulamist, õpiku lugemist vaikselt või valjusti, koos kaasõpilastega rühmatöös või projektis osalemist, harjutuste ja esseede kirjutamist ning isegi vahendajaks olemist kas õppetegevusena või teise õppija abistamise nimel.

Strateegiad on vahendid, mida keelekasutaja rakendab oma võimaluste koondamiseks ja tasakaalustamiseks; oma oskuste ja käitumisviiside aktiveerimiseks, et täita kontekstist tulenevad

suhtlusnõuded ja käsilolev ülesanne võimalikult igakülgsel või säästlikul viisil, mis oleneb keelekasutaja täpsest eesmärgist. Sellepärast *ei tohi* suhtlusstrateegiaid käsitleda lihtsalt kui mingi puuduse kõrvaldamise mudelit – s.o viisina, mille abil vältida keelelist puudujääki või väärarvamusi. Emakeelekõnelejad kasutavad tihti eri liiki suhtlusstrateegiaid, kui nende järele tekib vajadus (allpool strateegiaid ka kirjeldatakse).

Suhtlusstrateegiate kasutamist võib vaadelda kui metakognitiivsete põhimõtete – *planeerimise, sooritamise, jälgimise ja parandamise* – rakendust kommunikatiivses tegevuses – suhtlemisel, teksti vastuvõtul, loomisel ja vahendamisel. Sõna „strateegiad” on kasutatud mitmeti. Siinkohal mõeldakse selle all teatud tegevuse rakendamist tõhususe kasvatamise nimel. Suulise ja kirjaliku sõnumi mõistmisel ning artikuleerimisel hädavajalikke oskusi (näiteks häälikutevoolu ühendamine tähenduslikuks sõnajakaks, mis moodustab lause) käsitletakse vastava suhtlusprotsessi madalama taseme oskustena (vt 4.5)

Keeleõppe edusammud kajastuvad kõige selgemini õppija võimes osaleda jälgitavates keelelistes toimingutes ja rakendada suhtlusstrateegiaid. Sellepärast on need keeleoskuse skaleerimisel sobivaks aluseks. Käesolevas peatükis pakutavad skaalad mõõdavadki keeleliste toimingute ja suhtlusstrateegiate erinevaid tahke.

4.4.1 Loometegevus ja -strateegiad

Loometegevus ja -strateegiad hõlmavad nii rääkimist kui ka kirjutamist.

4.4.1.1 Suulise tekstiloometegevuse (rääkimise) ajal moodustab keelekasutaja suulise teksti, mille võtavad vastu üks või mitu kuulajat. Näiteid suulisest tekstiloomest:

- avalik pöördumine (teavitamine, juhiste andmine jne);
- kuulajatele esinemine (sõnavõtted koosolekul, loengud ülikoolis, jutlused, meelelahutus, spordikommentaarid, müügiesitlused jne).

See võib hõlmata näiteks:

- kirjaliku teksti lugemist valju häälega;
- rääkimist märkmete, kirjaliku teksti või näitliku õppematerjali varal (diagrammid, pildid, tabelid jne);
- harjutatud rolli esitamist;
- spontaanselt rääkimist;
- laulmist.

Näidisskaalad 1–5 on koostatud järgmiste toimingute kohta:

- üldine rääkimisoskus
- pikk monoloog: kogetu kirjeldamine
- pikk monoloog: põhjendamine ja selgitamine (nt väitluses);
- teadete edastamine
- suuline esinemine.

Skaalatabel 1²⁴. ÜLDINE RÄÄKIMISOSKUS

C2	<i>Oskab rääkida selgelt, ladusalt, liigendatult ja loogiliselt, nii et kuulajal on lihtne olulist tähele panna ja meelde jätta.</i>
C1	<i>Oskab keerukal teemal esitada selgeid, üksikasjalikke kirjeldusi ja ettekandeid. Oskab siduda allteemasid, arendada seisukohti ja lõpetada sobiva kokkuvõttega.</i>
B2	<i>Oskab esitada selgeid, järjekindla teemaarendusega kirjeldusi ja ettekandeid. Oskab välja tuua olulisemad seisukohad ja väiteid kinnitavad üksikasjad.</i>
B1	<i>Oskab esitada selgeid, üksikasjalikke kirjeldusi ja ettekandeid mitmesugustel oma huvivaldkonna teemadel. Oskab kommentaaride ja asjakohaste näidete toel mõttekäike laiendada ja põhjendada.</i>
B1	<i>Oskab esitada võrdlemisi ladusaid, kuid üldsõnalisi kirjeldusi oma huvivaldkonna teemade piires, väljendades mõtteid lihtsate lausete järjendina.</i>
A2	<i>Oskab lihtsal viisil kirjeldada ja tutvustada inimesi, elu- ja töötingimusi ning igapäevatoiminguid, sõnastada, mis meeldib, mis mitte jne; tekst moodustub lihtsate sidesõnadega seotud lihtfraasidest ja -lausetest.</i>
A1	<i>Oskab moodustada lihtsaid, enamasti sidumata fraase inimeste ja paikade kohta.</i>

Skaalatabel 2. PIKK MONOLOOG: kogetu kirjeldamine

C2	<i>Oskab selgelt, ladusalt, üksikasjalikult ja meeldejäädvalt kirjeldada.</i>
C1	<i>Oskab keerukal teemal selgelt ja üksikasjalikult väljenduda.</i>
C1	<i>Oskab üksikasjalikult kirjeldada ja jutustada. Oskab siduda allteemasid, arendada mõtet ning lõpetada sobiva kokkuvõttega.</i>
B2	<i>Oskab selgelt ja üksikasjalikult väljenduda mitmesugustel oma huvivaldkonna teemadel.</i>
B1	<i>Oskab sirgjooneliselt väljenduda oma huvivaldkonna teemade piires.</i> <i>Oskab võrdlemisi ladusalt, kuid samas üldsõnaliselt jutustada ja kirjeldada, väljendades mõtteid lihtsate lausete järjendina.</i> <i>Oskab üksikasjalikult vahendada kogetut, kirjeldada oma tundeid ja reageeringuid.</i> <i>Oskab vahendada ootamatute sündmuste (nt õnnetusjuhtumite) üksikasju.</i> <i>Oskab vahendada raamatu või filmi sisu ja kirjeldada oma muljeid.</i> <i>Oskab kirjeldada unistusi, soove ja püüdhusi.</i> <i>Oskab kirjeldada tegelikke või kujuteldavaid sündmusi.</i> <i>Oskab jutustada.</i>
A2	<i>Oskab jutustada või kirjeldada, reastades lihtsaid mõtteid. Oskab kirjeldada igapäevaeluga seonduvat, nt inimesi, kohti, tööd või õpinguid.</i> <i>Oskab lühidalt ja lihtsalt kirjeldada sündmusi ja toiminguid.</i> <i>Oskab kirjeldada kavatsusi, kokkuleppeid, tavapäraseid toiminguid, möödunut ja kogetut.</i> <i>Oskab lihtsas keeles kirjeldada ja võrrelda kõnealuseid objekte või oma asju.</i> <i>Oskab selgitada, mis talle millegi juures meeldib või ei meeldi.</i>
A2	<i>Oskab kirjeldada oma perekonda, elutingimusi, haridust, praegust või eelmist tööd.</i> <i>Oskab lihtsate sõnadega kirjeldada inimesi, kohti ja oma asju.</i>
A1	<i>Oskab tutvustada iseennast, oma tegevusala ja elukohta.</i>

²⁴ Sõna skaalatabel puudub originaalis ja on tõlke kasutaja abivahend: toimikond otsustas tabelite leitavuse huvi des lisada originaali omadele selle tabeliliigi, mis lubab esitada nendegi tabelite sisukorra. – *Toimikond*.

Skaalatabel 3. PIKK MONOLOOG: põhjendamine ja selgitamine (nt väitluses)

C2	<i>Kirjeldus puudub.</i>
C1	<i>Kirjeldus puudub.</i>
B2	<i>Oskab korrakindlalt põhjendada oma seisukohti, tuues välja olulised aspektid ja väiteid kinnitavad üksikasjad.</i>
	<i>Oskab esitada selgesõnalisi põhjendusi, laiendades ja toetades arutluskäike kommentaaride ja asjakohaste näidetega.</i>
	<i>Oskab järjestikku esitada läbimõeldud põhjendusi. Oskab selgitada oma vaatenurka, kaaluda kõnealuste seisukohtade tugevaid ja nõrku külgi.</i>
B1	<i>Suudab esitada võrdlemisi hästi jälgitavaid põhjendusi.</i>
	<i>Oskab lühidalt põhjendada ning selgitada arvamusi, kavatsusi ja toiminguid.</i>
A2	<i>Kirjeldus puudub.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

Skaalatabel 4. TEADETE EDASTAMINE

C2	<i>Kirjeldus puudub.</i>
C1	<i>Oskab edastada teateid ladusalt ja peaaegu raskusteta, eristades peenemaid tähendusvarjundeid rõhu ja intonatsiooni abil.</i>
B2	<i>Oskab edastada üldisema sisuga teateid küllalt selgelt, ladusalt ja loomulikult, nii et kuulamine ei nõua pingutust.</i>
B1	<i>Oskab edastada lühikesi ettevalmistatud teateid igapäevases tööolukorras. Kõne on võõrast aktsendist ja intonatsioonist hoolimata siiski mõistetav.</i>
A2	<i>Oskab edastada väga lühikesi ettevalmistatud teateid õpitud teemadel. Kõne on mõistetav keskendunud kuulajale.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

Märkus: selle allskaala kirjelduskriteeriumeid ei ole empiiriliselt skaleeritud.

Skaalatabel 5. SUULINE ESINEMINE

C2	<i>Oskab võõra auditooriumi ees kindlalt ja selgelt käsitleda keerukat kõneainet. Oskab oma juttu vajadust mööda paindlikult liigendada ja kohendada. Oskab vastata keerulistele ja teravatelegi küsimustele.</i>
C1	<i>Oskab pidada selge ja loogilise ettekande keerukal teemal. Oskab laiendada ja põhjendada oma seisukohti ning esitada asjakohaseid näiteid. Talub hästi oma jutu katkestamist. Reageerib katkestustele spontaanselt, ilma erilise pingutuseta.</i>
B2	<i>Oskab pidada selge, kavakindla ettekande. Oskab välja tuua olulisemad seisukohad ja väiteid kinnitavad üksikasjad. On võimeline ettevalmistatud tekstist spontaanselt kõrvale kalduma ja peatuma kuulajaskonda huvitavatel küsimustel, väljendudes seejuures üsna ladusalt ja vabalt. Oskab ettevalmistatuna selgesõnaliselt esineda. Oskab põhjendada poolt- ja vastuväiteid, kaaluda eri seisukohtade tugevaid ja nõrku külgi. Oskab esinemisjärgsetele küsimustele vastata ladusalt, sundimatult ja pingutuseta, ilma et kuulajatel tekiks mõistmisraskusi.</i>
B1	<i>Oskab ettevalmistatuna üldsõnaliselt esineda endale tuttavalt teemal, väljendudes võrdlemisi selgelt ja arusaadavalt. Oskab üsna selgelt välja tuua asja tuuma. Oskab vastata esinemisjärgsetele küsimustele, mõnikord (kui küsija räägib liiga kiiresti) võib paluda küsimust korrata.</i>
A2	<i>Oskab esitada lühikese päheõpitud teksti endale tuttavalt igapäevateemal. Oskab lühidalt põhjendada ja selgitada arvamusi, kavatsusi ja toiminguid. Tuleb toime väheste otseste esinemisjärgsete küsimustega. Oskab esitada väga lihtsa päheõpitud teksti endale tuttavalt teemal. Oskab vastata otsestele esinemisjärgsetele küsimustele, kui vajadusel küsimust korratakse või vastust sõnastada aidatakse.</i>
A1	<i>Oskab ette lugeda väga lühikest õpitud sõnumit, näiteks tutvustada rääkijat või öelda toosti.</i>

Märkus: selle allskaala kirjelduskriteeriumid koostatud teiste skaalade kirjeldusosade überkombineerimise teel.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, missuguses ulatuses on õppijal vaja suulises tekstiloomes osaleda (rääkida), missuguses ulatuses peab ta suulise suhtluse jaoks olema ette valmistatud ja missugust ulatuses seda temalt oodatakse.

4.4.1.2 Kirjaliku tekstiloom (kirjutamise) ajal moodustab keelekasutaja kirjaliku teksti, mille võtavad vastu üks või mitu lugejat. Näiteid kirjalikust tekstiloomest:

- ankeetide ja küsimustike täitmine;
- artiklite kirjutamine ajakirja, ajalehe, teabelehe jms jaoks;
- plakatite tegemine;
- aruannete ja märgukirjade jms kirjutamine;
- konspekterimine;
- dikteeritud teate üleskirjutamine;
- loov ja fantaasiarikas kirjutamine;
- isiklike ja ärikirjade kirjutamine jms.

Näidisskaalad 6–8 on koostatud järgmiste toimingute kohta:

- üldine kirjutamisoskus
- loovkirjutamine
- kirjalikud ülevaated ja arvamused.

Skaalatable 6. ÜLDINE KIRJUTAMISOSKUS

C2	<i>Oskab selgelt ja ladusalt kirjutada keerukaid tekste asjakohases ja mõjusas stiilis; teksti loogiline ülesehitus aitab lugejal märgata olulist.</i>
C1	<i>Oskab keerukal teemal kirjutada selgeid, hea ülesehitusega tekste, rõhutada seejuures olulist, toetada oma seisukohti selgituste, põhjenduste ja asjakohaste näidetega ning lõpetada sobiva kokkuvõttega.</i>
B2	<i>Oskab kirjutada selgeid, üksikasjalikke tekste oma huvivaldkonna teemade piires, sünteesides ja hinnates mitmest allikast pärit infot ja arutluskäike.</i>
B1	<i>Oskab kirjutada tavalisel teemal otsesõnalisi seotud tekste, ühendades lühemaid lauseid lihtsa järjendina.</i>
A2	<i>Oskab kirjutada lihtsamaid fraase ja lauseid, ühendades neid lihtsate sidesõnadega nagu „ja”, „aga” ning „sest”.</i>
A1	<i>Oskab kirjutada lihtsaid, enamasti sidumata fraase ja lauseid.</i>

Märkus: selle ja kahe järgmise allskaala (loovkirjutamine; kirjalikud ülevaated ja arvamused) kirjelduskriteeriumeid ei ole mõõtmismudeli abil empiiriliseltskaaleeritud. Seetõttu on nende kolme skaala kirjelduskriteeriumid koostatud teiste skaalade kirjeldusosade ümberkombineerimise teel.

Skaalatabel 7. LOOVKIRJUTAMINE

C2	<i>Oskab kirjutada selgeid, ladusaid ja paeluvaid lugusid ning kogemuste kirjeldusi žanrikohases stiilis.</i>
C1	<i>Oskab kirjutada selgeid, üksikasjalikke, hea ülesehitusega ja väljaarendatud kirjeldusi või loovtekste isikupärasel ja loomulikus stiilis, mis arvestab lugejat.</i>
B2	<i>Oskab kirjutada selgeid, üksikasjalikke kirjeldusi tegelikest või kujuteldavatest sündmustest ja kogemustest. Mõttekäik on selgelt jälgitav ja tekst järgib žanrinõudeid.</i>
	<i>Oskab kirjutada selgeid ja üksikasjalikke kirjeldusi mitmesugustel oma huvivaldkonna teemadel. Oskab kirjutada filmi-, raamatu- või näidendiülevaadet.</i>
B1	<i>Oskab kirjutada üldsõnalisi üksikasjalikke kirjeldusi mitmesugustel tuttavatel teemadel. Oskab kirjalikult vahendada kogemusi, kirjeldades tundeid ja reaktsioone lihtsa seotud tekstina.</i>
	<i>Oskab kirjeldada tegelikku või kujuteldavat sündmust või hiljutist reisi. Oskab lugu kirja panna.</i>
A2	<i>Oskab seotud lausetega kirjutada oma eluoluga seonduvatel teemadel (nt inimesed, kohad, töö ja õpingud).</i>
	<i>Oskab kirjutada väga lühikesi ja lihtsaid minevikusündmuste, oma varasema tegevuse ja isiklike kogemuste kirjeldusi.</i>
	<i>Oskab lihtsate fraaside ja lausetega kirjutada oma perekonnast, elutingimustest, haridusest ning praegusest või eelmisest tööst. Oskab kirjutada lühikesi ja lihtsaid väljamõeldud elulugusid ning lihtsamaid lugusid inimestest.</i>
A1	<i>Oskab lihtsate fraaside ja lausetega kirjutada iseendast ja kujuteldavatest inimestest, näiteks kus nad elavad ja mida teevad.</i>

Skaalatabel 8. KIRJALIKUD ÜLEVAATED JA ARVAMUSAVALDUSED

C2	<i>Oskab kirjutada selgeid, ladusaid, keeruka sisuga aruandeid jm ülevaatedekste, artikleid või arvamused avaldusi, mis esitavad teatud seisukohti, hindavad-kaaluvad ettepanekuid või arvustavad kirjandusteost.</i> <i>Oskab teksti sobivalt, mõjusalt ja loogiliselt liigendada, nii et lugejal on lihtne märgata olulist.</i>
C1	<i>Oskab kirjutada selgeid hea ülesehitusega tekste keerukatel teemadel, tõstes tähtsaima esile.</i> <i>Oskab laiendada ja põhjendada oma seisukohti ning esitada asjakohaseid näiteid.</i>
B2	<i>Oskab kirjutada kavakindlat argumenteeritud ettekannet, arvamuskirjutist vm teksti, tuues välja olulisemad seisukohad ja oma väiteid kinnitavad faktid. Oskab hinnata-võrrelda erinevaid arvamusi ja probleemilahendusi.</i>
	<i>Oskab kirjutada argumenteeritud ettekannet, arvamuskirjutist vm teksti, esitades põhjendatud poolt- või vastuväiteid ning selgitades võimalike seisukohtade eeliseid ja puudusi.</i> <i>Suudab sünteesida eri allikatest pärit infot ja arutluskäike.</i>
B1	<i>Oskab kirjutada lühikesi lihtsamaid kirjatöid endale huvipakkuval teemal.</i> <i>Oskab mingil määral kokku võtta, esitada ja selgitada oma arvamust igapäevaste tavapäraste ja ebatavaliste probleemide kohta.</i>
	<i>Oskab kirjutada väga lühikesi standardvormis ettekandeid, kus esitab tavapärasest faktiteavet või põhjendab toiminguid.</i>
A2	<i>Kirjeldus puudub.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, mis otstarbel on õppijal vaja kirjalikke tekste luua, mis otstarbel peab ta olema ette valmistatud kirjutama ja mis otstarbel kirjutamist temalt oodatakse.

4.4.1.3 Loomestrateegiad kujutavad endast võimaluste koondamist, erinevate pädevusliikide tasa-kaalustamist – tugevate külgede esiletoomist ning nõrkuste varjamist –, et kohandada olemasolev potentsiaal ülesande olemusega. Selleks aktiveeritakse sisemine keelevara. Protsess võib hõlmata teadlikku ettevalmistust (*harjutamine*); stiili, diskursi ülesehituse ja sõnastuse kaalumist (*kuulajaskonna või lugejaskonnaga arvestamine*); abimaterjali või teiste inimeste abi kasutamist keeleoskuse lünga täitmiseks (*võimaluste leidmine*). Kui keelekasutaja *ei* koonda ega leia tarvilikke võimalusi, siis on mõistlik valida ülesande lahendamiseks lihtsam viis – näiteks kirjutada kirja asemel postkaart. Kui ta aga leiab tarvilikud võimalused, siis saab ta toimida vastupidi ja valida keerulisema lahenduse. (*Ülesande kohandamine*) Samal moel peab keelekasutaja või -õppija küllaldaste võimaluste puudusel otsima kompromissi, et saaks oma käsutuses olevate keelevahenditega väljendada igal juhul seda, mida tahab. Seevastu võimaldab täiendav keelenõu töö hilisemal läbivaatamisel mõtteväljenduse suuremat ambitsioonikust. (*Sõnumi kohandamine*)

Kui ambitsioone kahandatakse selle nimel, et need oleksid kindla keelepagasiga kooskõlas ja aitaksid tagada edu piiratumas valdkonnas, kasutatakse *vältimisstrateegiat*. Ambitsioonide suurenemist ning toimetulekuviiside otsimist peetakse *saavutusstrateegiaks*. Viimase abil rakendab keelekasutaja kõiki olemasolevaid võimalusi: ta kasutab enda väljendamiseks ja üldistamiseks lihtsamat keelt, sõnastab ümber ja kirjeldab seda, mida ta öelda soovib, võõrapärastades isegi emakeelseid sõnu (*keeleoskuskade kompenseerimine*); kasutab kergesti mõistetavat valmisteksti, mille õigsuses ta on kindel ja mis aitab tal uues situatsioonis või uute mõistetega toime tulla (*eelteadmiste toetumine*); või proovib lihtsalt kasutada poolikuna meeldejäänud teavet, mille kohta ta arvab, et see *võiks* aidata (*katsetamine*). Sõltumata sellest, kas keelekasutaja on kompenseerimisest, n-ö libedal jääl kõndimisest või ebalevast keelekasutusest teadlik või mitte, annavad näoilmed, žestid ning vestluse edasine käik talle võimaluse oma suhtlusedukust hinnata (*oma kõne jälgimine*). Samuti võib keelekasutaja eelkõige ühepoolse tegevuse käigus (nt ettekanne, aruanne jms) jälgida teadlikult oma keele- ja suhtlusaspekte, märgata apse ja korduvaid vigu ning neid parandada (*oma kõne parandamine*).

- Planeerimine – harjutamine, võimaluste leidmine, kuulajaskonna või lugejaskonnaga arvestamine, ülesande kohandamine, sõnumi kohandamine.
- Sooritamine – keeleoskuskade kompenseerimine, eelteadmiste toetumine, katsetamine.
- Hindamine – oma kõne jälgimine.
- Parandamine – eneseparandus.

Näidisskaalad 9–11 on koostatud järgmiste toimingute kohta:

- oma jutu läbimõtlemine
- keeleoskuslünkade kompenseerimine
- oma kõne jälgimine ja parandamine.

Skaalataabel 9. OMA JUTU LÄBIMÕTLEMINE

C2	<i>Sama mis B2</i>
C1	<i>Sama mis B2</i>
B2	<i>Oskab oma jutu läbi mõelda ja leida sobivad keelevahendid, et mõte kuulajatele moonutusteta kohale jõuaks.</i>
B1	<i>On võimeline katsetama enda jaoks uusi sõnastusviise ja väljendeid, küsides tagasisidet.</i>
	<i>Oskab läbi mõelda, kuidas asja tuuma jm olulist sõnastada, lihtsustades vajaduse korral sõnumit.</i>
A2	<i>On võimeline meenutama ja kordama olukohaseid fraase oma keelevarast.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

Skaalataabel 10. KEELEOSKUSLÜNKADE KOMPENSEERIMINE

C2	<i>Oskab mittemeenuva sõna asemel kasutada mõnd sünonüümi nii sujuvalt, et asendust õieti ei märkagi.</i>
C1	<i>Sama mis B2</i>
B2	<i>Oskab leida väljendusviisi, mis varjab lünki omandatud sõnavaras ja grammatikas.</i>
B1	<i>Oskab objekte kirjeldada tunnuste kaudu, kui vajalik sõna ei meenu.</i>
	<i>Oskab vajalikku tähendust edasi anda mingi asendusväljendiga (nt „pehme magamise karu” tähenduses „kaisukaru”).</i>
	<i>Oskab mõistet edasi anda mingi sagedasema ligilähedase tähendusega sõna abil, paludes end parandada.</i>
A2	<i>Oskab öeldu mõtet selgitada žestide abil, kui on kasutanud vale sõna.</i>
	<i>Oskab mõtet edasi anda esemele osutades (nt tähenduses „Palun mulle see”).</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

Skaalatabel 11. OMA KÕNE JÄLGIMINE JA PARANDAMINE

C2	<i>Oskab sujuvalt kõnes tagasi minna ja raskeid kohti teisiti sõnastada, ilma et vestluspartner seda õieti märkakski.</i>
C1	<i>Oskab uuesti alustada ja raskeid kohti ümber sõnastada, ilma et kõnevool katkeks.</i>
B2	<i>Oskab parandada keelevääratusi ja vigu, kui ta neid märkab või kui need on põhjustanud möödarääkimist. Teab oma korduvaid vigu ja püüab neid kõnes teadlikult vältida.</i>
B1	<i>Oskab parandada valesti kasutatud ajavormi vm keelendit, kui vestluspartner sellele tähelepanu juhib.</i>
	<i>Oskab küsida kinnitust kasutatud keelendi õigsuse kohta.</i>
	<i>Oskab katkenud vestlust uuesti alustada, kasutades teistsugust taktikat.</i>
A2	<i>Kirjeldus puudub.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

4.4.2 Vastuvõtutoimingud ja -strateegiad

Vastuvõtutoimingud ja -strateegiad hõlmavad kuulamist ja lugemist.

4.4.2.1 Kuulamistoiming (kuulamise) ajal võtab keelekasutaja kuulajana vastu ja töötleb ühe või enama rääkija poolt lähtematerjalina loodud kõnet. Kuulamistoiming hõlmab:

- avalike teadeannete kuulamist (teave, juhised, hoiatused jms);
- meediakanalite kuulamist (raadio, televisioon, salvestised, kino);
- elava esituse kuulamist publiku liikmena (teater, avalikud koosviibimised ja loengud, meelelahutus jms);
- vestluste pealt- või kõrvalt kuulamist.

Igal nimetatud juhul võib kasutaja kuulata:

- et mõista asja olemust;
- et saada konkreetset teavet;
- et saada asjast täpselt aru;
- et saada vihjeid jms.

Näidisskaalad 12–16 on koostatud järgmiste toimingute kohta:

- üldine kuulamisoskus
- emakeelekõnelejate vestluse mõistmine
- elava esituse kuulamine
- teadaannete ja juhiste kuulamine
- meediakanalite ja salvestiste kuulamine.

Skaalatabel 12. ÜLDINE KUULAMISOSKUS

C2	<i>Mõistab raskusteta igasugust emakeelepärase kiirusega suulist keelt nii vahetus suhtluses kui ka ringhäälingus.</i>
C1	<i>Mõistab keelt piisavalt, et saada aru pikemast jutust abstraktsel ja keerukal teemal, mis ei pruugi olla tuttav; võib siiski küsida mõnd üksikasja, eriti kui hääldus on võõrapärane. Suudab laias ulatuses mõista idiomaatilisi ja argiväljendeid, tabades ära registrivahetuse. On võimeline jälgima pikka juttu isegi siis, kui selle ülesehitus ei ole selge ja kõiki mõtteseoseid ei panda sõnadesse.</i>
B2	<i>Mõistab suulisi kirjakeele tekste nii vahetus suhtluses kui ringhäälingus ja nii endale tuttavatel kui ka tundmatutel teemadel, mis on tavalised isiklikus, avalikus, haridus- või töösuhtluses. Ainult suur müra, vestluse ebataoline ülesehitus ja/või idioomide rohkus võib arusaamist kahandada. Mõistab suhteliselt pika ja keeruka ühiskeelse jutu, kuid ka oma erialase väitluse põhisisu nii konkreetse kui ka abstraktse teema puhul. Suudab jälgida pikka juttu ja keeruka sisuga vaidlust juhul, kui teema on tuttav ja vestluse suunda toetavad selged märksõnad.</i>
B1	<i>Mõistab otsesõnalist faktiteavet igapäevaelu või tööga seotud teemadel. Tabab nii peamist sõnumit kui ka spetsiifilisi üksikasju, kui hääldus on selge ja tuttavlik. Mõistab olulisemat selgest kirjakeelsest jutust ja lühikesest lugudest tuttavatel teemadel, millega puutub igapäevaselt kokku tööl, koolis, vabal ajal jne.</i>
A2	<i>Mõistab selget ja aeglast seotud kõnet. Mõistab selgelt ja aeglaselt hääldatud fraase jm väljendeid, mis seostuvad esmatähtsate eluvaldkondadega (nt algeline isiku- ja pereteave, sisseostud, kodukoht, töö).</i>
A1	<i>Suudab jälgida väga aeglast ja hoolika hääldusega juttu, vajades sisu tabamiseks rohkelt pause.</i>

Skaalatabel 13. EMAKEELEKÕNELEJATE VESTLUSE MÕISTMINE

C2	<i>Sama mis C1</i>
C1	<i>Suudab millise tahes, k.a keeruka abstraktse teema juures raskusteta jälgida ülejäänute keerukat koostööd rühma mõttevahetustes ja väitlustes.</i>
B2	<i>Suudab kaasa mõelda emakeelekõnelejate elavale mõttevahetusele. Suudab vähese pingutusega mõista, mida tema ümber räägitakse, aga võib pidada raskeks osalemist mitme emakeelekõneleja mõttevahetuses, kus tema juuresolekut keelekasutuse aspektist üldse ei arvestata.</i>
B1	<i>Suudab üldiselt jälgida pikema mõttevahetuse põhipunkte eeldusel, et kõneldakse ühiskeeles ja hääldus on selge.</i>
A2	<i>Suudab üldiselt tabada mõttevahetuse teemat, kui räägitakse aeglaselt ja selgelt.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

Skaalatable 14. ELAVA ESITUSE KUULAMINE

C2	<i>Suudab jälgida loenguid jm esinemisi, milles tuleb ette palju argikeelt ja murret või võõraid termineid.</i>
C1	<i>Suudab suhteliselt hõlpsasti jälgida enamikku loengutest, mõttevahetustest ja väitlustest.</i>
B2	<i>Suudab jälgida keeruka arutluskäigu ja keelekasutusega loengute, aruannete ja muus vormis teaduslike või erialaste esinemiste põhisisu.</i>
B1	<i>Suudab jälgida loengut vm esinemist oma valdkonnas, kui teema on tuttav, sõnastus sirgjooneline ja jutu ülesehitus selge.</i>
	<i>Suudab üldjoontes jälgida lühikest otsesõnalist juttu tuttavatel teemal, kui kõneldakse kirjakeeles ja hääldus on selge.</i>
A2	<i>Kirjeldus puudub.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

Skaalatable 15. TEADAANNETE JA JUHISTE KUULAMINE

C2	<i>Sama mis C1</i>
C1	<i>Suudab info kätte saada isegi kehva kvaliteedi ja moonutatud heliga avalikest teadaannetest, nagu rongijaamas, staadionil jm.</i>
	<i>Mõistab keerukamat tehnilist või suunavat infot, näiteks tegevusjuhiseid, tuttavate toodete ja teenuste tutvustusi jms.</i>
B2	<i>Mõistab normaalse kiirusega edastatud ühiskeelseid teadaandeid ja sõnumeid konkreetsetel ja abstraktsetel teemadel.</i>
B1	<i>Mõistab lihtsamat tehnilist või suunavat infot, näiteks igapäevaste toodete-teenustega seotud juhendeid ja juhiseid.</i>
	<i>Suudab järgida üksikasjalikke juhtnõore.</i>
A2	<i>Mõistab lühikeste, lihtsate ja selgete sõnumite või teadaannete põhisisu.</i>
	<i>Mõistab lihtsaid juhiseid, näiteks kuidas jalgsi või ühissõidukiga pääseda punktist A punkti B.</i>
A1	<i>Mõistab selgelt ja aeglaselt antud juhiseid ning suudab järgida lühikesi lihtsaid juhtnõore.</i>

Skaalatabel 16. MEEDIAKANALITE JA SALVESTISTE KUULAMINE

C2	<i>Sama mis C1</i>
C1	<i>Mõistab vägagi erinevat laadi salvestatud materjali ja saateid, sealhulgas keelekasutuse poolest ebatavalisi, tabades ka peenemaid nüansse, nagu varjatud hoiakud ja kõnelejate omavahelised suhted.</i>
B2	<i>Mõistab salvestisi ühiskeeles, mis suuresti on levinud avalikus, töö- ja hariduselus, ning tabab kõneleja seisukohti, hoiakuid ja jutu sisu.</i>
	<i>Mõistab enamikku asjalikest raadiosaadetest ning salvestatud ja ringhäälingus levivast materjalist, mis on ühiskeelne ja lubab kõneleja meeleolu, tooni vms tabada.</i>
B1	<i>Mõistab enamiku salvestatud ja ringhäälingus leviva materjali sisu, kui teema pakub huvi, kõne on selge ja jutt kirjakeelne.</i>
	<i>Mõistab raadiouudiste ja lihtsamate salvestiste põhisisu, kui teema on tuttav, jutt suhteliselt aeglane ja selge.</i>
A2	<i>Mõistab lühikeste, aeglaselt ja selgelt esitatud salvestiste põhisisu, mis puudutab ennustatava sisuga igapäevaseid asju.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- missuguses ulatuses lähtematerjali on õppijal vaja kuulata, missuguses ulatuses peab ta olema tekstide kuulamiseks ette valmistatud ja mil määral temalt seda oodatakse;*
- mis otstarbel õppija lähtematerjali kuulab;*
- missugust kuulamisviisi õppija kasutab.*

4.4.2.2 Lugemistegevuse (lugemise) ajal võtab keelekasutaja lugejana vastu ja töötleb ühe või enama kirjutaja poolt lähtematerjalina loodud tekste. Lugemistegevus hõlmab:

- üldise suunitlusega lugemist;
- lugemist teabe saamiseks, nt teatmeteoste kasutamist;
- juhiste lugemist ja järgimist;
- ajaviitelugemist.

IGAL nimetatud juhul võib keelekasutaja lugeda sellepärast:

- et mõista asja olemust;
- et saada konkreetset teavet;
- et saada asjast täpselt aru;
- et saada vihjeid jne.

Näidisskaalad 17–21 on koostatud järgmiste toimingute kohta:

- üldine lugemisoskus
- kirjavahetuse lugemine
- eesmärgipärane lugemine
- lugemine info hankimiseks ja arutlemiseks
- juhiste lugemine.

Skaalatablett 17. ÜLDINE LUGEMISOSKUS

C2	<i>Mõistab ja oskab kriitiliselt tõlgendada pea igat laadi kirjalikke tekste, k.a abstraktsed, keeruka ülesehitusega või tugevasti argikeelsed ilukirjandus- ja muud tekstid. Mõistab suuremat osa pikki ja keerukaid tekste, osates näha väga peeni stiilivarjundeid ning eritleda selgesõnalisi ja varjatud tähendusi.</i>
C1	<i>Mõistab üksikasjalikult pikki ja keerukaid tekste olenemata sellest, kas need kuuluvad tema asjatundmuse valdkonda või mitte, kui vaid on võimalik raskeid kohti üle lugeda.</i>
B2	<i>Loeb suuresti iseseisvalt, kohandades lugemise viisi ja kiirust sõltuvalt tekstist ja lugemise eesmärgist ning kasutades sobivaid abimaterjale. Tal on suur aktiivne lugemissõnavara, kuid raskusi võib olla haruldaste idioomide mõistmisega.</i>
B1	<i>Loeb otsesõnalisi faktipõhiseid tekste rahuldava arusaamisega, kui teema kuulub tema huvivaldkonda.</i>
A2	<i>Mõistab lühikesi lihtsaid tekste tuttavatel teemadel, kui teksti keelekasutus sarnaneb tema igapäevaelus või -töös sageli ettetulevaga. Mõistab lühikesi, lihtsaid tekste, mis sisaldavad sagedasti kasutatavaid ja rahvusvahelise levikuga sõnu.</i>
A1	<i>Mõistab väga lühikesi, lihtsaid tekste fraashaaval, leides tuttavaid nimesid, sõnu ja tuntumaid fraase ning lugedes vajadust mööda mitu korda.</i>

Skaalatablett 18. KIRJAVAHETUSE LUGEMINE

C2	<i>Sama mis C1</i>
C1	<i>Mõistab kirju, kui on võimalik aeg-ajalt sõnaraamatut kasutada.</i>
B2	<i>Loeb oma huvivaldkonnaga seotuid kirju ja taipab asja tuuma.</i>
B1	<i>Mõistab sündmusi, tundeid ja soove kirjeldavaid isiklike kirju määral, mis lubab pidada regulaarset kirjavahetust.</i>
A2	<i>Mõistab tavapäraseid tüüpkirju ja fakse (päringuid, tellimusi, kinnituskirju jms) endale tuttavatel teemal. Mõistab lühikesi ja lihtsaid isiklike kirju.</i>
A1	<i>Mõistab lühikesi ja lihtsaid postkaardisõnumeid.</i>

Skaalatabel 19. EESMÄRGIPÄRANE LUGEMINE

C2	<i>Sama mis B2</i>
C1	<i>Sama mis B2</i>
B2	<i>Suudab kiiresti hõlmata pikki ja keerukaid tekste, keskendudes asjakohastele detailidele. Tabab kiiresti laia erialast teemaringi käsitlevate uudiste, artiklite, ülevaadete sisu ja asjakohasuse ning oskab otsustada, kas tasub süveneda.</i>
B1	<i>Suudab erilaadse ülesande täitmiseks hõlmata pikemaid tekste, et leida otsitav teave, ja koguda infot teksti eri osadest või mitmest tekstist.</i>
	<i>Oskab leida ja mõista asjakohast teavet igapäevatekstides (kirjad, brošüürid ja lühemad dokumendid).</i>
A2	<i>Oskab leida kindlat harjumuspärast teavet igapäevatekstidest (reklaamid, brošüürid, menüüid, ajakavad jms).</i>
	<i>Oskab nimestikest leida ja muust eristada vajalikku teavet (nt leida telefoniraamatu kollaselt lehekülgedelt soovitud teenuse või selle osutaja). Mõistab igapäevaseid silte ja teateid avalikes kohtades: tänaval, restoranis, raudteejaamas, töökohal (juhendid, juhtnöörid, ohuhoiatused).</i>
A1	<i>Tunneb kõige tavalisema igapäevaolukorra lihtsates teadetes ära tuttavad nimed, sõnad ja sagedasimad fraasid.</i>

Skaalatabel 20. LUGEMINE INFO HANKIMISEKS JA ARUTLEMISEKS

C2	<i>Sama mis C1</i>
C1	<i>Mõistab üksikasjalikult suuremat osa pikki keerukaid tekste, mis tulevad ette avalikus, töö- ja hariduselus; tabab pisimaidki detaile, k.a hoiakud ning arvamuste sõnastamata nüansid.</i>
B2	<i>Suudab hankida infot, mõtteid ja arvamusi oma asjatundmuse vägagi spetsiifilistest allikatest.</i>
	<i>Mõistab erialaartikleid ka väljapool oma asjatundmust, kui on võimalik oma terminitõlgenduste kinnituseks kasutada sõnaraamatut.</i>
	<i>Mõistab kaasaegseid probleemartikleid ja ülevaateid, kus autorid väljendavad lahknevaid hoiakuid ja eriarmusi.</i>
B1	<i>Tabab selge arutluskäiguga tekstide põhijäreldusi.</i>
	<i>Mõistab käsitletava teema arutluskäiku, kuid ei pruugi aru saada üksikasjadest.</i>
	<i>Leiab lihtsas leheloos olulisema, kui teema on tuttav.</i>
A1	<i>Tabab asjasepuutuvat teavet lihtsamal kirjalikus tekstis (kirjad, brošüürid, lühikesed lehelood jms), kus kirjeldatakse sündmusi.</i>
A1	<i>Saab aru lihtsama sisuga teadete ja lühikirjelduste mõttest, eriti kui pilt teksti toetab.</i>

Skaalatabel 21. JUHISTE LUGEMINE

C2	<i>Sama mis C1</i>
C1	<i>Mõistab üksikasjalikult pikki keerukaid kasutusjuhendeid ja tegevusjuhiseid uue masinaga töötamiseks, kas need on tema asjatundmusega seotud või mitte, kui vaid on võimalik raskeid osi üle lugeda.</i>
B2	<i>Mõistab pikki ja keerukaid oma asjatundmusega seotud juhiseid, k.a tingimuste ja hoiatuste üksikasjad, kui vaid on võimalik raskeid kohti üle lugeda.</i>
B1	<i>Mõistab seadmete selgeid lihtsaid kasutusjuhendeid.</i>
A2	<i>Mõistab lihtsas keeles nõudeid (nt ohutusnõudeid).</i>
	<i>Mõistab lihtsaid juhiseid igapäevaste seadmete kasutamiseks (nt taksofonikasutuse juhend).</i>
A1	<i>Suudab järgida lühikesi lihtsaid kirjalikke juhtnõure (nt kuidas minna punktist A punkti B).</i>

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- mis otstarbel on õppijal vaja lugeda, mis otstarbel ta soovib seda teha, mis otstarbel lugemiseks peab ta olema ette valmistatud ja mis otstarbel lugemist temalt oodatakse;*
- missuguseid lugemisviise on õppijal vaja, missuguseid lugemisviise ta soovib kasutada, missuguste lugemisviiside jaoks peab ta olema ette valmistatud ja missuguseid lugemisviise temalt oodatakse.*

4.4.2.3 Audiovisuaalse tegevuse ajal võtab keelekasutaja teavet vastu korraga nii kuulmis- kui ka nägemismeele kaudu. Audiovisuaalne tegevus hõlmab:

- valjult loetava teksti jälgimist;
- televisioonisaadete, video- ja kinofilmide subtiitrite vaatamist;
- uute tehnikavaldkondade kasutamist (multimeedium, CD-ROM jms).

Näidisskaala 22 on koostatud telesaadete ja filmide vaatamise kohta:

Skaalatable 22. TELESAADETE JA FILMIDE VAATAMINE

C2	<i>Sama mis C1</i>
C1	<i>Suudab jälgida filme, kus kasutatakse arvestataval määral slängi ja idiomaatilist kõnepruuki.</i>
B2	<i>Mõistab teleuudiste jm päevakajaliste saadete enamikku. Mõistab dokumentaalsaateid ja -filme ning enamikku muid filme, otseintervjuusid, vestlusaateid, telelavastusi vm, mis on ühiskeelsed.</i>
B1	<i>Mõistab suurt osa telesaatest (nt intervjuust, lühiloengust ja uudisreportaažist), kui teema pakub huvi ning räägitakse suhteliselt aeglaselt ja selgelt. Suudab jälgida paljusid filme, kus pilt ja tegevus süžeed kannavad ning jutt on selge ja keel lihtne. Suudab haarata tuttavalt teemal telesaate põhisisu, kui jutt on suhteliselt aeglane ja selge.</i>
A2	<i>Suudab tabada sündmusi, õnnetusi jms kirjeldavate teleuudiste põhisisu, kui pilt kommentaare toetab. Suudab jälgida faktipõhiste teleuudiste teemavahetusi ja tabada uudise põhisisu.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

4.4.2.4 Vastuvõtustrateegiad hõlmavad konteksti ja sellega seotud maailmateadmiste äratundmist sobivate *mõtteskeemide* aktiveerimise kaudu. Mõtteskeemid panevad omakorda paika ootused edasise tegevuse laadi ja sisu kohta (*raamistamine*). Vastuvõtutoimingute käigus kasutatakse kõiki konteksti põhjal tabatud (lingvistilisi ja mittelingvistilisi) vihjeid ja sobivate mõtteskeemide abil tekkinud kontekstilisi ootusi selleks, et anda väljendatule tähendus ning püstitada hüpotees selle taga peituva suhtluskavatsuse kohta. Järkjärgulise ahendamise teel püütakse täita sõnumi ilmsed ja võimalikud lüngad, et tähendust veelgi täpsustada, ning selgitada välja sõnumi ja selle koostisosade tähtsus (*järeldamine*). Need järeldamise abil täidetud lüngad võivad olla põhjustatud rääkija või kirjutaja keelelistest piirangutest, keerulistest vastuvõtutingimustest, asjakohaste teadmiste puudumisest või liiga vabast väljendusviisist, valesst rõhust, mõne aspekti alatähtsustamisest või häälikute redutseerimisest. Saadud mudeli elujõulisust kontrollitakse teksti ja kontekstiga kaasnevate vihjete abil, et näha, kas need sobivad tekkinud mõtteskeemi või situatsiooni tõlgendusviisiga (*hüpoteesi kontroll*). Ebakõla ilmnedes tuleb minna tagasi esimesele astmele (*raamistamine*) ja otsida alternatiivset mõtteskeemi, mis seletaks tekkivaid vihjeid paremini (*hüpoteesi taasläbivaatamine*).

- Planeerimine: raamistamine (mentaalse raamistiku valimine, mõtteskeemide aktiveerimine, ootuste kujundamine).
- Sooritamine: vihjete tabamine ja nende põhjal järelduste tegemine.
- Hindamine: hüpoteesi kontrollimine: vihjete sobitamine mõtteskeemidesse.
- Parandamine: hüpoteesi taasläbivaatamine.

Näidisskaala 23 on koostatud vihjete tabamise ja järeldamise kohta.

Skaalatable 23. VIHJETE TABAMINE JA JÄRELDAMINE (suuline ja kirjalik suhtlus)

C2	<i>Sama mis C1</i>
C1	<i>On osav tegema kontekstis, grammatikas ja sõnavalikus peituvate vihjete toel järeldusi hoiakute, meeolelu ja kavatsuste kohta ning ennustama, mida on järgmisena oodata.</i>
B2	<i>Oskab arusaamise nimel kasutada mitmesugust strateegiat, sealhulgas keskenduda kuulates olulisele; kontrollib mõistmist konteksti toel.</i>
B1	<i>Suudab kontekstis mõista tundmatuid sõnu, kui teema kuulub tema huvivaldkonda. Oskab konteksti põhjal tuletada juhuslike tundmatute sõnade tähendust ja järeldada lausete mõtet, kui arutluse teema on tuttav.</i>
A2	<i>Oskab lühikeste konkreetset laadi igapäevaste tekstide ja suuliste teadete üldise tähenduse kontekstis tuletada tundmatute sõnade arvatavat tähendust.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

4.4.3 Interaktiivne tegevus ja interaktiivsed strateegiad

4.4.3.1 Suuline suhtlus

Interaktiivses tegevuses on keelekasutaja ja tema vestluspartnerid kordamööda rääkija ja kuulaja rollis, astudes tähenduse vahetamise nimel vestlusse.

Teksti vastuvõtu- ja -loomestrateegiaid kasutatakse kogu suhtluse käigus pidevalt. Lisaks rakendatakse eri liiki kognitiivseid ja koostööstrateegiaid (mida nimetatakse ka vestlusstrateegiateks), mis juhivad ühist tegutsemist ja suhtlust, näiteks vooruvahetust, teema raamistamist ja käsitusviisi valikut, lahenduste väljapakkumist ja hindamist, tulemuste ülekordamist ja kokkuvõtmist ning konflikti puhul ka vahendamist.

Interaktiivne tegevus hõlmab:

- tehinguid
- sundimatut vestlust
- vaba mõttevahetust
- ametlikku arutelu
- debatti
- küsitlust
- läbirääkimisi
- ühiseid plaane
- eesmärgipärast koostööd.

Näidisskaalad 24–32 puudutavad järgmisi toiminguid:

- üldine suuline suhtlus
- emakeelse vestluskaaslase mõistmine
- vestlus
- vaba mõttevahetus

- ametlikud arutelud ja koosolekud
- eesmärgipärane koostöö
- toimingud kaupade ja teenuste ostmisel
- infovahetus
- küsitleja ja vastaja roll.

Skaalatabel 24. ÜLDINE SUULINE SUHTLUS

C2	<i>Valdab idioome ja argikeelt, teab keelendite konnotatiivseid²⁵ tähendusi. Oskab üsna täpselt edasi anda peenemaid tähendusvarjundeid, kasutades ulatuslikku keelendipagasit. Oskab vajaduse korral sujuvalt uuesti alustada ja raskeid kohti ümber sõnastada, ilma et vestluspartner seda õieti märkakski.</i>
C1	<i>Väljendub ladusalt ja loomulikult, peaaegu pingutuseta. Sõnavara on rikkalik ja lubab lünnki ületada kaudsel viisil. Võib ilmned mõningast sõnade otsimist või mõne sõna vältimist; keerulisema teema korral võib muidu loomulik, sujuv kõnevool takerduda.</i>
B2	<i>Väljendub ladusalt, korrekselt ja mõjusalt mitmesugustel üldistel ning õpinguid, tööd ja vaba aega puudutavatel teemadel. Oskab mõtteid selgelt siduda. Kasutab spontaanses suhtluses grammatiliselt üsna õiget keelt ega pea sõnumit lihtsustama. Oskab valida sobiva registri.</i>
	<i>Suudab emakeelsete kõnelejatega suhelda küllaltki ladusalt ja spontaanselt, ilma et kumbki pool peaks pingutama. Oskab rõhutada toimunu või kogetu olulisust, selgitada ja põhjendada oma vaateid.</i>
B1	<i>Saab üsna hästi hakkama vestlusega nii tüüpilisel kui ebatüüpilisel teemal, kui see puudutab tema tööasju või huvialasid. Oskab vahetada, üle küsida ja kinnitada infot; tuleb toime vähem tüüpilises olukorras ja oskab selgitada, milles seisneb probleem. Oskab väljendada mõtteid mõnel abstraktsel või kultuuriteemal (nt filmid, raamatud, muusika).</i>
	<i>Tuleb lihtsat keelt kasutades toime enamikus reisiolukordades. On võimeline ettevalmistuseta astuma vestlusesse, kui kõneaine on tuttav. Oskab avaldada arvamust, anda ja küsida infot igapäevaelu või isiklike asjade kohta (nt perekond, harrastused, töö, reisimine, päevasündmused).</i>
A2	<i>Suudab küllaltki vabalt suhelda lihtsamates olukordades ja tuleb toime lühivestluses, kui vestluspartner teda vajaduse korral aitab. Tuleb vähese vaevaga toime lihtsas igapäevasuhtluses. Oskab esitada küsimusi ja küsimustele vastata. Oskab vahetada mõtteid, küsida ja anda infot igapäevastes tüüpiliskordades.</i>
	<i>Tuleb toime lihtsa igapäevasuhtlusega, kui see seisneb lihtsas ja otseses infovahetuses tuttavatel teemal (nt töö ja vaba aeg). Suudab vahetada lihtsaid lauseid, kuid mõistmisraskuste tõttu ei suuda ise vestlust ülal hoida.</i>
A1	<i>Suudab suhelda lihtsas keeles, kui vestluspartner on nõus teda parandama, öeldut aeglasemalt kordama või ümber sõnastama. Oskab esitada lihtsaid küsimusi ja sellistele küsimustele vastata. Oskab moodustada lihtsaid lauseid, mis puudutavad tuttavat teemat või tema vajadusi, ja sellistele lausetele vastata.</i>

²⁵ Keelendi normne suhtumis- ja/või emotiivne lisatähendus, nt halvustus, naljatlus, kiitus vms – *Toimkond*.

Skaalatabel 25. EMAKEELSE VESTLUSKAASLASE MÕISTMINE

C2	<i>Mõistab millist tahes emakeelset vestluspartnerit isegi oma asjatundmusest väljapoole jääval abstraktsel ja keerukal teemal vesteldes, kui talle antakse aega rääkija ebatavalise aktsendi ja keelega harjuda.</i>
C1	<i>Mõistab üksikasjalikult abstraktset ja keerukat juttu oma asjatundmusest väljapoole jääval spetsiifilisel teemal. Võib vahel mõne üksikasja üle küsida, eriti kui hääldus on võõrapärane.</i>
B2	<i>Mõistab isegi mürarikas keskkonnas üksikasjalikult, mida talle suulises kirjakeeles öeldakse.</i>
B1	<i>Suudab igapäevases vestluses jälgida selge hääldusega pöördumist, kuigi on vahel sunnitud paluma teatud sõnu ja fraase korrata.</i>
A2	<i>Saab jutust piisavalt aru, et raskusteta toime tulla lihtsamate tavapäraste kahepoolsete toimingutega.</i>
	<i>Suudab üldjoontes jälgida selget kirjakeelset juttu, kui kõneaine on tuttav ja on tagatud võimalus paluda mõnd kohta korrata või ümber sõnastada.</i>
	<i>Mõistab lihtsas igapäevases vestluses pöördumisi, mis on selgelt ja aeglaselt suunatud otse temale. Kaaslasel on võimalik end arusaadavaks teha, kui ta vaevub pingutama.</i>
A1	<i>Mõistab igapäevaseid väljendeid, mis aitavad konkreetseid lihtsaid elulisi asju ajada, kui pöörduda tema poole otse, aeglaselt ja korrates ning näidata üles vastutulelikkust.</i>
	<i>Mõistab endale suunatud aeglast, hoolika sõnastusega küsimusi ja suudab järgida lühikesi lihtsaid juhiseid.</i>

Skaalatabel 26. VESTLUS

C2	<i>Oskab vabalt ja adekvaatselt vestelda kõikvõimalikes avaliku ja isikliku elu olukordades, ilma et keeleoskus teda kuidagi piiraks.</i>
C1	<i>Kasutab keelt paindlikult ja mõjusalt enamikul suhtluseesmärkidel, valdab emotsionaalset ja vihjelist keelepruuki, oskab teha nalja.</i>
B2	<i>Oskab kaasa rääkida pikemas üldteemalises vestluses, seda ka mürarikkas ümbruses. Oskab suhelda emakeelsete kõnelejatega, ilma et ta neile tahtmatult nalja teeks, neid ärritaks või neilt tavapärasest erinevat käitumist eeldaks. Oskab edasi anda tundevarjundeid ning rõhutada toimunu või kogetu olulisust.</i>
B1	<i>Suudab ettevalmistuseta vestelda, kui kõneaine on tuttav. Suudab igapäevasuhtluses jälgida selgelt artikuleeritud kõnet, mõningaid sõnu või fraase võib siiski paluda korrata. Suudab osaleda vestluses või mõttevahetuses, kuid aeg-ajalt võib jääda arusaamatuks, mida ta täpselt öelda tahab. Oskab väljendada üllatust, rõõmu, kurbust, huvi ja ükskõiksust; oskab sellistele emotsioonidele reageerida.</i>
A2	<i>Oskab tervitada, hüvasti jätta, ennast või teisi tutvustada, tänada. Suudab üldjoontes jälgida selget kirjakeelset juttu, kui kõneaine on tuttav ja on tagatud võimalus paluda mõnd kohta korrata või ümber sõnastada. Suudab osaleda lühivestluses, kui kontekst on tuttav ja kõneaine talle huvi pakub. Oskab lihtsate sõnadega väljendada enesetunnet ja tänu.</i>
	<i>On võimeline vahetama lühikesi lauseid, kuid mõistmisraskuste tõttu ei suuda enamasti vestlust ülal hoida; siiski võib kuulnud mõista, kui vestluspartner soostub selle nimel vaeva nägema. Oskab tervitada ja pöörduda, kasutades lihtsaid igapäevaseid viisakusväljendeid. Oskab esitada kutset, teha ettepanekut ja vabandada; oskab kutsele, ettepanekule ja vabandusele vastata. Oskab öelda, mis talle meeldib ja mis mitte.</i>
A1	<i>Oskab end tutvustada ja kasutada väga lihtsaid tervitus- ja hüvastijätuväljendeid. Oskab küsida, kuidas läheb, ja kuuldule reageerida. Mõistab konkreetsete igapäevavajadustega seotud väljendeid, kui neid esitatakse selgelt ja aeglaselt ning ollakse valmis öeldut kordama.</i>

Skaalatabel 27. VABA MÕTTEVAHETUS (sõprade ringis)

C2	<i>Sama mis C1</i>
C1	<i>Suudab raskusteta jälgida keerukat suhtlust kolmandate isikute vahel ja selles ise kaasa lüüa, isegi kui tegu on abstraktse või võõra kõneainega.</i>
B2	<i>Suudab osaleda elavas mõttevahetuses emakeelsete kõnelejatega. Oskab adekvaatselt väljendada oma mõtteid ja arvamusi, tuleb hästi toime keerukama arutluskäiguga.</i>
	<i>Oskab aktiivselt kaasa rääkida vabas mõttevahetuses, kui kõneaine on tuttav. Oskab kommenteerida, selgesõnaliselt oma vaatenurka esitada, vastakaid ettepanekuid hinnata, oletusi teha ja neile reageerida. Suudab mõningase pingutusega mõista suuremat osa kuuldest, kuid võib mõttevahetuses kõrvalseisjaks jääda, kui emakeelsed kõnelejad ei märka oma keelekasutust kohandada. Oskab põhjendada ja kaitsta oma arvamust, esitada asjakohaseid selgitusi ja kommentaare.</i>
B1	<i>On võimeline mõistma suuremat osa üldisest jutust, kui vestluspartnerid hoiduvad idioome kasutamast ja nende häälde on selge. Oskab avaldada arvamust mõnel abstraktsel või kultuuriteemal (nt muusika, filmid). Oskab selgitada, milles seisneb probleem. Oskab lühidalt kommenteerida teiste arvamusi. Oskab kõrvutada ja võrrelda vastakaid arvamusi: pidada aru selle üle, mida teha, kuhu minna, keda või mida valida jne.</i>
	<i>Saab üldjoontes aru sõprade ringis toimuva vaba mõttevahetuse põhisisust, kui kasutatakse ühiskeelt ja häälde on selge. Oskab esitada oma vaatenurka või arvamust ja küsida teiste omi, kui kõneaine talle huvi pakub. Oskab end mõistetavaks teha, kui avaldab arvamust praktilistes asjades (nt kuhu minna, mida teha, kuidas korraldada väljasõitu vms). Oskab viisakalt väljendada veendumusi, arvamusi, nõustumist ja nõustumatust.</i>
	<i>Saab üldjoontes aru, millest jutt käib, kui räägitakse aeglaselt ja häälde on selge. Oskab arutada, mida õhtul või nädalavahetusel ette võtta. Oskab teha ettepanekuid ja vastata teiste omadele. Oskab väljendada nõustumist ja nõustumatust.</i>
A2	<i>Oskab arutada igapäevaelu praktilisi küsimusi, kui tema poole pöörduakse otse ja räägitakse selgelt ning aeglaselt. Oskab arutada, mida ette võtta ja kuhu minna. Oskab määrata kokkusaamist.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

Skaalatabel 28. AMETLIKUD ARUTELUD JA KOOSOLEKUD

C2	<i>Oskab kaitsta oma seisukohti keerukaid küsimusi käsitlevas ametlikus arutelus. Oskab veenvalt ja selgelt arutleda ega jää selles alla emakeelsetele kõnelejatele.</i>
C1	<i>Võib raskusteta kaasa lüüa väitluses, isegi kui tegu on abstraktse ja keeruka võõra teemaga. Oskab esindaja rollis veenvalt kaitsta ametlikke seisukohti. Oskab lodusalt, sundimatult ja olukohaselt vastata küsimustele, märkustele ja keerukatele vastuväidetele.</i>
B2	<i>Suudab kaasa lüüa elavas arutelus, orienteerub poolt- ja vastuväidetes. Oskab adekvaatselt väljendada oma mõtteid ja arvamusi, tuleb hästi toime keerukama arutluskäiguga.</i>
	<i>Suudab aktiivselt osaleda tavalises või ka vähem tavalises ametlikus arutelus. Suudab jälgida oma toimevaldkonda puuduvat arutelu. Mõistab üksikasju, millele rääkija tähelepanu pöörab. Oskab esitada, põhjendada ja kaitsta oma arvamust, hinnata erinevaid ettepanekuid, teha oletusi ja neile reageerida.</i>
B1	<i>Suudab mõista suurt osa teisest jutust, kui ei kasutata palju kinnistunud väljendeid ja hääldus on selge. Saab hästi hakkama oma vaatekoha esitamisega, kuid väitlemisega on raskusi. Suudab osaleda tuttavat teemat puudutavas tavalises teises arutelus, kus vahetatakse fakteavet, jagatakse korraldusi või otsitakse lahendusi praktilistele küsimustele, seda tingimusel, et kasutatakse ühiskeelt ja hääldus on selge.</i>
	<i>Suudab teise arutelu käigus üldjoontes jälgida teemavahetusi, kui räägitakse aeglaselt ja selgelt. Oskab vahetada asjakohast infot ja avaldada arvamust praktilistes küsimustes, kui seda temalt palutakse, kuid vajab seejuures mõningast abi ning võib paluda põhiasjade ülekordamist.</i>
A2	<i>Oskab koosolekul öelda, mida ta asjast arvab, kui tema poole sellise küsimusega pöördatakse ja kui asja tuuma ollakse valmis üle kordama.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

Märkus: selle allskaala kirjelduskriteeriumeid ei ole mõõtmismudeli abil empiiriliselt skaleeritud.

**Skaalatabel 29. EESMÄRGIPÄRANE KOOSTÖÖ
(nt autoparanduses, dokumendi käsitlemisel, millegi korraldamisel)**

C2	<i>Sama mis B2</i>
C1	<i>Sama mis B2</i>
B2	<p><i>On võimeline õigesti mõistma üksikasjalikke juhtnõure.</i></p> <p><i>Oskab kaasa aidata töö edenemisele, kutsudes teisi liituma, küsides nende arvamust jne.</i></p> <p><i>Oskab anda selge ülevaate probleemist, arutledes võimalike põhjuste ja tagajärgede üle ning kaaludes eri lähenemisviiside eeliseid ja puudusi.</i></p>
B1	<p><i>On võimeline jälgima, mida räägitakse, kuid kiire ja pika jutu korral võib aeg-ajalt paluda kordamist või selgitust.</i></p> <p><i>Oskab selgitada, milles on probleem, pidada aru edasise tegutsemise üle ja võrrelda vastandlike tegutsemisviise.</i></p> <p><i>Oskab lühidalt kommenteerida teiste arvamusi.</i></p> <p><i>On üldjoontes võimeline jälgima, mida räägitakse. Oskab teiste öeldut osaliselt korrata, et kindlustada vastastikust mõistmist.</i></p> <p><i>Oskab end mõistetavaks teha, kui asi puudutab lahenduse otsimist või edasise tegutsemisviisi valikut. Oskab lühidalt põhjendada ja selgitada oma arvamust ja suhtumist.</i></p> <p><i>Oskab ärgitada teisi oma arvamust väljendama.</i></p>
A2	<p><i>Mõistab keelt küllaldaselt, et vähese vaevaga toime tulla lihtsas tavasuhtluses. Oskab lihtsate sõnadega paluda kordamist, kui pole kuulnud mõistnud.</i></p> <p><i>Oskab arutleda, mida järgmisena ette võtta, teha ettepanekuid ja vastata teiste omadele, küsida ja anda juhatus.</i></p> <p><i>Oskab märku anda, et saab jutust aru. On võimeline vajalikku mõistma, kui rääkija soostub selle nimel vaeva nägema.</i></p> <p><i>Suudab osaleda lihtsas tavasuhtluses. Oskab kasutada lihtsaid fraase, et lasta endale midagi näidata või ulatada, küsida infot ja pidada aru järgmiste sammude üle.</i></p>
A1	<p><i>On võimeline mõistma küsimusi ja juhtnõure, kui need edastatakse talle selgelt ja aeglaselt.</i></p> <p><i>Oskab järgida lühikesi lihtsaid näpunäiteid.</i></p> <p><i>Oskab paluda endale midagi ulatada ja oskab teistele asju ulatada.</i></p>

Skaalatabel 30. TOIMINGUD KAUPADE JA TEENUSTE OSTMISEL

C2	<i>Sama mis B2</i>
C1	<i>Sama mis B2</i>
B2	<p><i>Valdab keelt piisavalt, et otsida lahendust vaidlusalustes küsimustes nagu ebaõiglane liiklus-trahv, rahaline vastutus korteris tekitatud kahju eest, süüdistused õnnetuse põhjustamises. Oskab nõuda kahju(de) korvamist, väljendades veenvalt oma rahulolematust ja pannes selgelt paika, mis piires ta on nõus järeleandmisi tegema.</i></p> <p><i>Oskab nii kliendi kui ka teenuse osutaja rollis selgitada, milles seisneb probleem, ja nõuda endale sobivat lahendust.</i></p>
B1	<p><i>Saab hakkama enamiku toimingutega, mis tulevad ette reisil vm sõitudel, reisi või majutuse korraldamisel ja asjaajamisel sihtriigi ametnikega.</i></p> <p><i>Tuleb toime ebatavalisemates olukordades, mis võivad ette tulla poes, postkontoris ja pangas (nt ebasobiva ostu tagastamine). Oskab esitada kaebust.</i></p> <p><i>Saab hakkama enamikus olukordades, mis tulevad ette reisiks valmistumisel (nt reisibüroos) või reisimisel jm sõitudel (nt oskab küsida kaassõitjalt, millises peatuses maha minna).</i></p> <p><i>Tuleb toime suhtlusega tavapärastes olukordades, nagu sõitudel, majutuskoha otsimisel, söömas ja sisseostudel.</i></p> <p><i>Oskab reisbüroost tulemuslikult küsida kõike vajalikku, kui tegu on üldsõnalise täpsustamata infoga.</i></p>
A2	<p><i>Oskab küsida tarbekaupu ja põhiteenuseid.</i></p> <p><i>Oskab küsida lihtsat infot reisi või ühissõidukite kohta (bussid, rongid, takso); oskab küsida ja juhatada teed ning osta pileteid.</i></p> <p><i>Oskab küsida vajalikke asju ja teha lihtsamaid toiminguid poes, postkontoris või pangas.</i></p> <p><i>Oskab anda ja vastu võtta infot koguste, suurusnumbrite ja hindade kohta.</i></p> <p><i>Oskab teha lihtsamaid oste, sõnastada oma soove ja küsida hinda.</i></p> <p><i>Oskab tellida toitu.</i></p>
A1	<p><i>Oskab paluda, et talle midagi ulatataks või antaks; oskab teiste küsimise peale asju ulatada või anda.</i></p> <p><i>Saab hakkama suurusnumbreid, koguseid, hindu ja kellaaegu puudutava infoga.</i></p>

Skaalatabel 31. INFOVAHETUS

C2	<i>Sama mis B2</i>
C1	<i>Sama mis B2</i>
B2	<i>Suudab mõista ja vahendada keerukat ametialast teavet ning anda nõu.</i>
	<i>Suudab tagada üksikasjaliku usaldusväärse teabe. Oskab selgelt ja üksikasjalikult kirjeldada, kuidas mingit toimingut läbi viia. Oskab sünteesida ja edastada eri allikatest pärinevat infot ning arutluskäike.</i>
B1	<i>Oskab oma toimevaldkonna piires võrdlemisi usaldusväärset vahendada, kontrollida ja kinnitada tüüpilist või ebatüüpilist faktiteavet. Oskab kirjeldada mingi toimingu käiku ja anda üksikasjalikke juhtnõure. Oskab resümeerida juttu, artiklit, vestlust, arutelu, intervjuud ja dokumentaalkirjutist, -filmi või -saadet ning avaldada nende kohta arvamust ja vastata täpsustavatele küsimustele.</i>
	<i>Oskab välja otsida ja edastada otsesõnalist faktiteavet. Oskab küsida ja järgida üksikasjalikke juhtnõure. Oskab hankida üksikasjalikku lisateavet.</i>
	<i>Oskab keelt piisavalt, et tulla suurema pingutuseta toime igapäevasuhtluses. Tuleb toime igapäevavajadustega: oskab leida ja edastada lihtsat faktiteavet. Oskab esitada küsimusi tavapäraste toimingute kohta ning vastata samalaadsetele küsimustele. Oskab esitada küsimusi vaba aja tegevuste ja möödanikus tehtu kohta ning vastata samalaadsetele küsimustele. Oskab anda ja järgida lihtsaid juhtnõure, näiteks osutada suunda või juhatada teed.</i>
A2	<i>Tuleb toime lihtsa igapäevasuhtlusega, kui see seisneb lihtsas ja otseses infovahetuses. Oskab vahetada piiratud infot tuttavate tavatoimingute kohta. Oskab esitada küsimusi töö ja vaba aja kohta ning vastata samalaadsetele küsimustele. Oskab küsida ja juhatada teed, toetudes kaardile või plaanile. Oskab küsida ja edastada isikuandmeid.</i>
	<i>Mõistab küsimusi ja juhtnõure, kui need on esitatud aeglaselt ja selgesõnaliselt. Saab aru lihtsast lühidast teejuhatusest. Oskab esitada lihtsaid küsimusi ja vastata samalaadsetele küsimustele. Oskab moodustada lihtsaid lauseid, mis puudutavad tema vajadusi või tuttavat kõneainet, ja vastata samalaadsetele lausetele. Oskab küsida teiste inimeste kohta ja vastata enda või teiste kohta käivatele küsimustele (kus ta elab, keda tunneb, mis tal olemas on). Oskab väljendada aega, kasutades fraase „järgmisel nädalal”, „eelmisel reedel”, „novembris”, „kell kolm” jms.</i>

Skaalatabel 32. KÜSITLEJA JA VASTAJA ROLL

C2	<i>Tuleb väga hästi toime dialoogiga, ei jää selles alla emakeelsetele kõnelejatele. Oskab dialoogi üles ehitada ning suhtleb ühtviisi kindlalt ja ladusalt nii küsituleja kui küsituleva rollis.</i>
C1	<i>On võimeline intervjuul edukalt täitma nii küsituleja kui vastaja rolli. Oskab kõrvalise abita dialoogi ladusalt arendada, talub hästi oma jutusse sekkumist.</i>
B2	<i>Oskab ladusalt ja tulemuslikult intervjuuerida. On võimeline kõrvale kalduma ettevalmistatud küsimustest, et pikemalt peatuda põnevamatel vastustel. Ilmutab vastajana algatusvõimet, oskab mõtet arendada, vajades vaid veidi küsituleja abi ja ärgitust.</i>
B1	<i>Oskab anda konkreetset infot, kui seda intervjuul või konsultatsioonil küsitakse (nt kirjeldada arstile sümptomeid), kuid esitab seda üldsõnaliselt, ilma üksikasjadesse laskumata. Oskab läbi viia ettevalmistatud intervjuud, kontrollida ja üle küsida infot; aeg-ajalt võib paluda öeldut korrata, eriti kui küsitulev räägib liiga kiiresti või pikalt. Võib intervjuul/konsultatsioonil aeg-ajalt ilmutada algatusvõimet (nt vahetada teemat), kuid üldiselt toetub siiski tugevalt küsitulejale. Oskab ettevalmistatud küsimuste toel teha lihtsat intervjuud. Suudab esitada mõne ettevalmistamata küsimuse.</i>
A2	<i>Suudab end vastaja rollis mõistetavaks teha, oskab tuttava kõneaine korral edastada mõtteid või teavet, kuid vajab seejuures mõningast abi ning võib paluda küsimust selgitada. Oskab küsituleva rollis vastata lihtsatele küsimustele ja väidetele.</i>
A1	<i>Oskab küsituleva rollis vastata lihtsatele ja otsestele küsimustele oma isiku kohta, kui need esitatakse neutraalses keeles, väga aeglaselt ja selgelt.</i>

4.4.3.2 Kirjalik suhtlus

Kirjaliku meediumi abil suhtlemine hõlmab järgmisi toiminguid:

- teadete ja märgukirjade edasiandmine ja vahetamine, kui suuline suhtlemine on võimatu või ebakohane;
- kirjavahetus kirja, faksi, e-posti jne teel;
- läbirääkimine kokkulepete, lepingute, ühisavalduste jms teksti üle, kavandite ümbersõnastamine ja vahetamine, muudatuste tegemine, toimetamine jms;
- võrguühendusega ja võrguühenduseta toimuvatel arvutikonverentsidel osalemine.

4.4.3.3 Vahetu suhtlus võib loomulikult hõlmata segu suulisest, kirjalikust, audiovisuaalsest, keelevälisest (vt 4.4.5.2) ja tekstivälisest (vt 4.4.5.3) meediumist.

4.4.3.4 Arvutitarkvara täiustumisega hakkab järjest suuremat rolli mängima inimese ja masina interaktiivne suhtlus avaliku elu, töö-, haridus- ja isegi isikliku elu valdkonnas.

Näidisskaalad 33–35 on koostatud järgmiste toimingute kohta:

- üldine kirjalik suhtlus
- kirjavahetus
- teated, sõnumid ja plangid.

Skaalatabel 33. ÜLDINE KIRJALIK SUHTLUS

C2	<i>Sama mis C1</i>
C1	<i>Oskab selgelt ja täpselt väljenduda, suhtleb lugejaga paindlikult ja tulemuslikult.</i>
B2	<i>Oskab kirja panna sõnumeid ja arvamusi ning seostada neid teistelt kuulduga.</i>
B1	<i>Oskab üsna täpselt edasi anda infot ja mõtteid nii abstraktsel kui konkreetsel teemal, üle küsida teavet ja paluda selgitusi ning anda neid ise. Oskab kirjutada isiklikke kirju ja teateid, küsides lihtsat hädavajalikku teavet või edastades seda teistele; suudab edastada kõige olulisemat.</i>
A2	<i>Oskab kirjutada lühikesi lihtsaid sõnumeid, mis puudutavad talle vajalikke asju.</i>
A1	<i>Oskab kirjalikult küsida ja edastada isikuandmeid.</i>

Skaalatabel 34. KIRJAVAHETUS

C2	<i>Sama mis C1</i>
C1	<i>Oskab end isiklikus kirjavahetuses selgelt ja täpselt väljendada, kasutades keelt paindlikult ja mõjusalt; valdab emotsionaalset ja vihjelist keelepruuki, oskab teha nalja.</i>
B2	<i>Oskab kirjutada kirju, mis vahendavad tundeid või kirjutajale tähtsaid sündmusi ja kogemusi. Oskab kommenteerida partneri arvamusi ja teateid.</i>
B1	<i>Oskab kirjutada isiklikke kirju, mis vahendavad teateid ja annavad edasi mõtteid abstraktsel ja kultuuriteemadel (nt muusika, filmid). Oskab isiklikus kirjas üsna üksikasjalikult vahendada kogemusi, tundeid ja sündmusi.</i>
A2	<i>Oskab kirjutada väga lihtsaid isiklikke kirju, et väljendada tänu või esitada vabandust.</i>
A1	<i>Oskab kirjutada lühikest ja lihtsat postkaarditeksti.</i>

Skaalatabel 35. TEATED, SÕNUMID JA PLANGID

C2	<i>Sama mis B1</i>
C1	<i>Sama mis B1</i>
B2	<i>Sama mis B1</i>
B1	<i>Oskab kirjutada sõnumit, mille eesmärk on infot saada või probleeme selgitada. Oskab kirjutada sõnumit, mis edastab lihtsat hädavajalikku teavet sõpradele, teenindajatele, õpetajatele jt, kellega ta igapäevaelus kokku puutub; suudab edastada kõige olulisemat.</i>
A2	<i>Oskab kuulamise järgi kirja panna lühikesi ja lihtsaid teateid, kui tal on võimalus paluda neid korrata või teisiti sõnastada. Oskab kirjutada lühikesi lihtsaid teateid, mis puudutavad talle vajalikke asju.</i>
A1	<i>Oskab kirjutada oma nime, aadressi, rahvust, vanust ja sünniaega ning arve ja kuupäevi (nt hotelli registreerimisplangil).</i>

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missugustes interaktiivsetes suhtlussituatsioonides on õppijal vaja osaleda, missuguste situatsioonide jaoks peab ta olema ette valmistatud ja missugustes osalemist temalt oodatakse;*
- *missuguseid rolle on õppijal vaja suhtlemisel täita, missuguste rollide jaoks peab ta olema ette valmistatud ja missuguste rollide täitmist temalt oodatakse.*

4.4.3.5 Interaktiivsed strateegiad

Interaktsioon kui suhtluskoostöö hõlmab nii teksti vastuvõttu, -loomet kui ka vestluse alustamist, seetõttu kasutatakse selles kõiki eelnimetatud vastuvõtu- ja loomestrategieid. Suulise suhtluse käigus luuakse mingil määral ühtivate mentaalsete kontekstide põhjal kollektiivne tähendus, määratakse suhtluse käigus antav teave, tehakse kindlaks inimeste taust, lähenetakse üksteisele või määratakse ja säilitatakse sobiv distants – ning kõik see toimub tavaliselt reaalajas. See näitab, et peale vastuvõtu- ja loomestrategie on olemas veel selliseid, mis on suhtlusvälised ja juhivad interaktsiooni. Vahetule suhtlusele pakub strateegiate rohkus suuremat tekstiliste, lingvistiliste, keelevälise vahendite ja kontekstiliste vihjete valikut, kusjuures kõiki neid aspekte on võimalik muuta vähem või rohkem täpsemaks ja selgemaks, kui see on suhtlusakti pidevalt jälgiva osaleja arvates vajalik.

Suulise suhtluse planeerimine hõlmab eelseisva tegevuse võimalike mõttevahetuskeemide (*raamistamine*) ehk prakseogrammi (*s.o* diagramm, mis väljendab suhtlustoimingu struktuuri) aktiveerimist ning kõneleja ja teiste vestluspartnerite vahelise suhtlusdistantsi määratlemist (*teabe- või arvamyslünga tuvastamine; otsustamine, mida võib pidada edastatud teabeks*) eesmärgiga teha variantide hulgast valik ning valmistada ette võimalikud sammud eelseisva vestluse jaoks (*sammude planeerimine*). Tegevuse kulgedes kohandab keelekasutaja vooruvahetusstrateegiat, et saada sõnajärg enda kätte (*suhtlusaktiivsus*); et kindlustada ülesande sooritamisel koostöö ja juhtida arutelu õiget kurssi mööda (*isikute suhtluskoostöö*); et hõlbustada vastastikust arusaamist ja hoida käsilolevat ülesannet tähelepanu keskmes (*ideeline suhtluskoostöö*). Selle tulemusena saab ta ka ise millegi sõnastamisel nõu küsida (*abi palumine*). Nagu planeerimine, toimub ka hindamine suhtlustasemel: keelekasutaja valib mõtteskeemide hulgast sobiva, hindab toimuvat (*mõtteskeemide, struktuuriskeemi ehk prakseogrammi jälgimine*) ja otsustab, mil määral kulgevad asjad soovitud viisil (*mõju ja edukuse jälgimine*). Vääritimõistmine või liigne mitmemõttelisus tingivad suhtluse või lingvistilisel tasemel vajaduse selgituste järele (*selgituste palumine või andmine*) ning nõuavad aktiivset sekkumist, et taastada suhtlus ja kõrvaldada arusaamatused (*suhtluse korrigeerimine*).

Planeerimine:

- raamistamine (struktuuriskeemi valimine);
- teabe- ja arvamyslünga tuvastamine (sobivustingimus);
- otsus selle kohta, mida võib eeldada;
- sammude planeerimine.

Sooritamine:

- suhtlusaktiivsus;
- isikute suhtluskoostöö;
- ideeline suhtluskoostöö;
- ootamatustega toimetulek;
- abi palumine.

Hindamine:

- mõtteskeemide ja struktuuriskeemi jälgimine;
- mõju, edukuse jälgimine.

Parandamine:

- selgituste palumine;
- selgituste andmine;
- suhtluse korrigeerimine.

Näidisskaalad 36–38 on koostatud järgmiste toimingute kohta:

- suhtlusaktiivsus
- suhtluskoostöö
- selgituste palumine.

Skaalataabel 36. SUHTLUSAKTIIVSUS (vooruvahetus)

C2	<i>Sama mis C1</i>
C1	<i>Suudab eesmärgistatult ja vabalt valida sobivaid fraase, millega sõna saada või kõnevooru hoides mõtlemisaega võita.</i>
B2	<i>Oskab sekkuda arutellu, kasutab selleks olukohast keelt. Oskab kõnelust olukohaselt alustada, jätkata ja lõpetada. Oskab võtta kõnevooru. Oskab kõnelust alustada ja sobival ajal kõnevooru võtta; oskab soovi korral vestlust lõpetada, kuid ei pruugi seda alati teha kõige kohasemal viisil. Oskab kasutada käibefraase (nt „See on hea küsimus”), et kõnevooru hoides mõtte sõnastamiseks aega võita.</i>
B1	<i>Oskab sekkuda arutellu, kui arutlusaine on tuttav, kasutab kõnevooru võtmiseks sobivat fraasi. Oskab alustada, jätkata ja lõpetada lihtsat silmast silma vestlust, kui kõneaine on talle tuttav või huvipakkuv.</i>
A2	<i>Oskab alustada, jätkata ja lõpetada lühivestlust, kasutades lihtsaid võtteid. Oskab alustada, jätkata ja lõpetada lihtsat silmast silma vestlust. Oskab paluda tähelepanu.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

Skaalatabel 37. SUHTLUSKOOSTÖÖ

C2	<i>Sama mis C1</i>
C1	<i>Suudab oskuslikult siduda oma juttu teiste omaga.</i>
B2	<i>Oskab anda tagasisidet ning lisada omapoolseid seisukohti ja järeldusi, aidates sel kombel kaasa arutelu edenemisele. Oskab toetada arutluse käiku, näidates, et mõistab kuuldot, haarates teisi kaasa jne.</i>
B1	<i>Oskab kasutada põhisoonavara ja -strateegiaid, et vestlust või diskussiooni ülal hoida. Oskab kokku võtta, kuhu diskussiooniga välja on jõutud, aidates kaasa teemas püsimisele. Oskab korrata eelkõneleja öeldut, et kinnitada vastastikust mõistmist ja hoida juttu õigel kursil. Oskab teisi mõttevahetusse kaasata.</i>
A2	<i>Oskab märku anda, et saab jutust aru.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

Skaalatabel 38. SELGITUSTE PALUMINE

C2	<i>Sama mis B2</i>
C1	<i>Sama mis B2</i>
B2	<i>Oskab üle küsida, kas ta on rääkijast õigesti aru saanud, ja kahtluse korral selgitust paluda.</i>
B1	<i>Oskab paluda vahetult kuuldu kohta selgitusi või täpsustusi.</i>
A2	<i>Oskab lihtsate sõnadega paluda kordamist, kui pole teise juttu mõistnud. Oskab paluda võtmesõnade või -fraaside kordamist lihtsamate sõnadega. Oskab märku anda, et ei suutnud teise juttu jälgida.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

4.4.4 Vahendamistegevus ja -strateegiad

Vahendamistegevuses ei toimi keelekasutaja mitte omaenda mõtete väljendajana, vaid vahendajana vestluskaaslaste vahel, kes ei saa üksteisega vahetult suhelda – tavaliselt on sel juhul tegemist eri keeli rääkivate inimestega. Vahendamistegevuse hulka kuulub näiteks nii suuline ja kirjalik tõlge kui ka tekstist kokkuvõtte tegemine ja selle ümberjutustamine sihtkeeles, kui vastuvõtja ei saa originaalteksti keelest aru.

4.4.4.1 Suuline vahendamine:

- sünkroontõlge (konverentsid, koosolekud, ametlikud kõned jms);
- järeltõlge (avakõned, giidiekskursioonid jms);
- vaba tõlge:
 - väliskülalistele,
 - emakeelt kõnelevatele inimestele välismaal olles,
 - seltskondlikes ja teistes sarnastes situatsioonides sõpradele, perekonnale, klientidele, väliskülalistele jm,
 - siltide, menüüde, teadete jms tõlge.

4.4.4.2 Kirjalik vahendamine:

- täpne tõlge (nt lepingud, juriidilised ja teaduslikud tekstid jne);
- ilukirjanduslik tõlge (romaanid, näidendid, luuletused, libreto jms);
- sisukokkuvõtted (ajalehe- ja ajakirjaartiklid jne) ühest võõrkeelest teise, emakeelest võõrkeelde või vastupidi;
- ümbersõnastamine (eritekstid tavainimeste jaoks jne).

4.4.4.3 Vahendamisstrateegiad kujutavad endast viise, kuidas tulla toime teabe töötlemise ja vajalike tähendusvastete leidmisega piiratud võimaluste abil. Strateegia võib hõlmata võimaluste leidmise ja parima rakenduse planeerimist (*taustteadmiste kujundamine; toetuse leidmine; glossaari ettevalmistamine*); samuti kaalutlemist, kuidas hakata eesootavat ülesannet täitma (*vestluskaaslaste vajaduste analüüs; tõlkeüksuse suuruse valik*). Suulise või kirjaliku tõlkimise või teksti lihvimise käigus peab vahendaja öeldut sõnastades mõtlema juba varakult edasisele tekstile, seega tuleb tal tavaliselt tegeleda kahe kängu või tõlkeüksusega korraga (*ettepoole vaatamine*). Ta peab kirja panema, kuidas midagi väljendada, et suurendada oma erisõnavara (*võimalike tähendusvastete ülesmärkimine*) ja luua usaldusväärne väljendipagas (*ettevalmistatud kängud*), millele ta saab tõlkimisel toetuda ning mis lubavad tal rohkem ettepoole vaadata. Samal ajal peab ta suutma oskuslikult oma ebakindlusest ja takistustest üle saada, vaadates endiselt ettepoole (*lünkade ületamine*). Hindamine toimub nii suhtlustasemel (*ühildumise kontrollimine*) kui ka lingvistilisel tasemel (*keelekasutuse järjepidevuse kontroll*); kirjalikul tõlkimisel saab kindlasti abi teatmeteostest ja oma valdkonna spetsialistidelt (*tõlke täiustamine sõnaraamatute ja tesauruste toel, abi saamine asjatundjatelt ja allikmaterjalidest*).

- Planeerimine: taustteadmiste kujundamine;
toetuse leidmine;
glossaari ettevalmistamine;
vestluskaaslaste vajaduste analüüs;
tõlkeüksuse suuruse valik.
- Sooritamine: ettepoole vaatamine: uue lähtematerjali vastuvõtmine ja viimase kängu samaaegne töötlemine reaajas;
võimalike tähendusvastete ülesmärkimine;
lünkade ületamine.
- Hindamine: kahe versiooni ühildumise kontrollimine;
keelekasutuse järjepidevuse kontrollimine.
- Parandamine: tõlke täiustamine sõnaraamatute ja tesauruste toel;
abi saamine asjatundjatelt ja allikmaterjalidest.

Näidisskaalasid ei ole eeltoodud toimingute kohta veel koostatud.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, missugune on see vahendamistoimingute ring, milles õppijal on vaja osaleda, milles osalemiseks peab ta olema ette valmistatud ja milles osalemist temalt oodatakse.

4.4.5 Mittesõnaline suhtlus

4.4.5.1 Keeleliste toimingutega (tavaliselt vahetu suhtlusega) kaasnev *praktiline tegevus* hõlmab:

- *osutamist* näiteks sõrme, käe, pilgu, peanoogutusega. Sealjuures kasutatakse osutavaid asesõnu objektide, isikute jne määratlemiseks, näiteks ingl: „Can I have that one? No, not that one, that one”;
- *demonstreerimist* koos osutavate asesõnade, lihtoleviku verbide ning abiverbidega, näiteks ingl „I take this and fix it here, like this. Now you do the same!“
- *selgelt jälgitavaid toiminguid*, mida kasutatakse jutustustes, kommentaarides, käskudes jne, näiteks ingl „Don’t do that!” „Well done there!” „Oh, no, he’s dropped it!”. Kõikidel sellistel juhtudel on lausung ilma tegevust nägemata tõlgendamatu.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *kui oskuslikult on õppijal vaja oma tegevust ja verbaalseid toiminguid sobitada, mil määral peab ta olema selleks ette valmistatud ja mil määral temalt keelekasutuse ja tegevuse ühitamist oodatakse;*
- *missugustes situatsioonides on õppijal eelnimetatud laadi tegevuse-keele ühitamist vaja, missuguste olukordade jaoks peab ta olema ette valmistatud ja missugustes temalt niisugust kompleksset toimimist oodatakse.*

4.4.5.2 Keelevälised märgid

Kehakeel. Ekstralingvistiline kehakeel erineb keelekasutusega kaasnevast praktilisest tegevusest selle poolest, et kannab traditsioonilisi tähendusi, mis võivad kultuuriti erineda. Näiteks järgmisi kehakeele väljendusi kasutatakse paljudes Euroopa maades:

- žest (nt ähvarduseks rusika näitamine);
- näoilme (nt naeratus või kulmukortsutus);
- kehahoiak (nt kõssitõmbumine viitab meeleheitele, enda ettepoole kallutamine suurele huvile);
- silmside (nt vandeseltslaslik silmapilgutus või uskmatust väljendav ainitine pilk);
- füüsiline kontakt (nt musu või käepigistus);
- prokseemika (nt lähedal või kaugel seismine).

Keeleomaste tähenduslike häälightsuste kasutamine. Need häälightsused (või silbid) on paralingvistilised selle poolest, et nad kannavad [keelega ühise kanali kaudu edastatuna] tavatähendust, kuid ei kuulu keele reeglipärasesse fonoloogilisse süsteemi, näiteks (inglise)

sh nõuab vaikust
s-s-s väljendab avalikku hukkamõistu
ugh väljendab vastikust
humph väljendab pahurust
tut, tut väljendab viisakat hukkamõistu

Prosoodilised vahendid. Nende kasutamine on keeleväline juhul, kui need kannavad tavatähendust (nt suhtumise ja meeleseisundiga seotut), kuid ei kuulu keele reeglipärasesse fonoloogilisse süsteemi, kus prosoodilised vahendid, nagu pikkus, toon, rõhk on olulised. Näiteks:

hääle kvaliteet (räme, hingeldav, läbilõikav vms);
 hääle kõrgus (urisev, vinguv, kriiskav vms);
 hääle valjus (sosing, pomine, karjumine vms);
 häälikute venitus (nt ingl *ve-e-e-ery good!*).

Mitu keelevälist vahendit tekib hääle kõrguse, pikkuse, valjuse ja kvaliteedi kombineerimisel.

Keelevälist suhtlust tuleb hoolikalt eristada tänapäevasest *viipekeelest*, mis ei kuulu raamdokumendi uurimiselasse, kuigi selle valdkonna asjatundjad võivad paljusid raamdokumendi mõisteid ja kategooriaid oma konteksti üle kanda.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, missugused sihtkeele paralingvistilised elemendid ja mitteverbaalsed signaalid on õppijal vaja ära tunda, missuguseid mõista ja kasutada, missuguste äratundmiseks, mõistmiseks ja kasutamiseks ta peab olema ette valmistatud ja missuguste hääldamise või käitumise viiside tundmist, mõistmist ja kasutamist temalt oodatakse.

4.4.5.3 Tekstiväline graafiline tugi täidab kirjalikes tekstides n-ö keelevälist rolli järgmiste vahendite abil:

- illustatsioonid (fotod, joonistused jne);
- joonised, tabelid, diagrammid, graafikud jne;
- tüpograafilised omadused (tähesuurus, samm, reavahed, allajoonimine, kujundus jne).

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, missugused teksti toetavaid vahendeid on õppijal vaja tunda, missugustele reageerida ja missuguseid kasutada; missuguseid tugivahendeid tuleb ta tunda õpetada, millistele reageerimiseks ja milliste kasutamiseks ette valmistada ning missuguste sedalaadi vahendite tundmist, missugustele reageerimist ja missuguste kasutamist temalt oodatakse.

4.5 SUHTLUSPROTSESS

Et käituda rääkija, kirjutaja, kuulaja või lugejana, peab õppija suutma oskuslikult sooritada paljusid toiminguid.

Rääkimiseks peab õppija olema võimeline:

- *planeerima* ja *koostama* sõnumit (kognitiivsed oskused);
- *sõnastama* öeldasoovitavat (lingvistilised oskused);
- *hääldama* lausutavat (foneetilised oskused).

Kirjutamiseks peab õppija olema võimeline:

- *koostama* ja *edasi andma* sõnumit (kognitiivsed ja lingvistilised oskused);
- *kirjutama* või *trükkima* teksti (käelised oskused) või muul viisil teksti kirjalikult edastama.

Kuulamiseks peab õppija olema võimeline:

- *tajuma* lausutavat (auditiivsed foneetilised oskused);
- *määratlema* keelelist sõnumit (lingvistilised oskused);
- *mõistma* sõnumit (semantilised oskused);
- *tõlgendama* sõnumit (kognitiivsed oskused).

Lugemiseks peab õppija olema võimeline:

- *tajuma* kirjalikku teksti (visuaalsed oskused);
- *tundma* kirjasüsteemi (ortograafilised oskused);
- *määratlema* sõnumit (lingvistilised oskused);
- *mõistma* sõnumit (semantilised oskused);
- *tõlgendama* sõnumit (kognitiivsed oskused).

Nende protsesside jälgitavad astmed on hästi mõistetavad. Selgusetu on aga, mis toimub kesknärvisüsteemis. Järgnevas analüüsis püütakse kirjeldada vaid mõnda osa keeleoskuse arendamise protsessist.

4.5.1 Planeerimine ehk kavandamine

Planeerimine [eesti kirjaliku teksti juures põhimiselt *kavandamine*] tähendab suhtlussündmuse jaoks tarvilike üld- ja suhtluspädevuse liikide valimist, seostamist ja koordineerimist (vt 5. ptk), et keelekasutaja või -õppija saaks täita oma kommunikatiivsed kavatsused.

4.5.2 Sooritamine

4.5.2.1 Tekstiloome

Tekstiloome hõlmab kahte komponenti.

Sõnastamise abil võetakse kavandamise tulemus ja pannakse see lingvistilisse vormi. Sõnastamine sisaldab leksikaalseid, grammatilisi, fonoloogilisi (ja kirjutamise puhul ortograafilisi) protsesse, mis on eristatavad ja näivad olevat mingil määral iseseisvad (nt düsfaasia puhul), kuid mille täpne vastastikune suhe pole täiesti mõistetav.

Artikuleerimise abil korraldatakse hääleaparaadi motoorset innervatsiooni, et muuta fonoloogiliste protsesside tulemus hääleorganite koordineeritud liigutusteks ja luua kõnelainete voog, mis iseene- sest moodustabki suuliselt lausutava; teise võimalusena kasutatakse käelihaste motoorset innervatsiooni käsikirjalise või trükiteksti loomiseks.

4.5.2.2 Teksti vastuvõtt

Teksti vastuvõtu protsess koosneb neljast astmest, mis järgnevad üksteisele lineaarselt (alt üles) ning mida ajakohastatakse ja tõlgendatakse pidevalt (ülalt alla) tegelike maailmateadmiste, mõt- teskeemidega seotud ootuste ja alateadlikus interaktiivses protsessis toimuva uudse tekstimõistmi- se taustal:

- kõne ja kirja tajumine: heli/tähemärkide ja sõnade äratundmine (käsikirjas ja trükilt);
- teksti osaline või täielik määratlemine vastavalt vajadusele;
- kognitiivne ja semantiline arusaamine tekstist kui lingvistilisest tervikust;
- sõnumi tõlgendamine kontekstipõhiselt.

Vajalikud oskused:

- tajumuslikud oskused;
- mälu;
- dekodeerimisoskused;
- järeldamine;
- etteaimamine;
- kujutlusvõime;
- kiire analüüsimine;
- ette- ja tahapoole viitamine;

Eelkõige kirjalikest tekstidest arusaamist võivad hõlbustada õiged abivahendid, sealhulgas teatmeteosed:

- sõnaraamatud (üks- ja kakskeelsed);
- tesaurused;
- hääldussõnaraamatud;
- elektroonilised sõnaraamatud, grammatikaõpikud, õigekirjakorrektor jms;
- grammatika käsiraamatud.

4.5.2.3 Suhtlus

Suuline suhtlus erineb lihtsast rääkimis- ja kuulamistoimingust mitme asjaolu poolest:

- teksti loome- ja vastuvõtutoiming kattuvad. Sellal kui vestluskaaslase veel lõpetamata lausungit töödeldakse, algab juba vastuse planeerimine, mis tugineb lausungi hüpoteetilisele olemusele, tähendusele ja tõlgendusele;
- diskurs on kumulatiivne. Suhtlemisel koonduvad osalejad oma situatsiooni mõistmise poolest järjest kokkupoole, kujundavad ootusi ja keskenduvad peamistele küsimustele. Need toimingud peegelduvad loodavate lausungite vormis.

Kirjalikus suhtluses (nt kirjavahetus kirja, faksi, e-posti jms teel) jäävad teksti vastuvõtt ja loome eraldiseisvaks (kuigi elektrooniline suhtlus nt Interneti kaudu on järjest enam sarnanemas reaalajas dialoogiga). Kumulatiivse diskursi mõju meenutab suulise suhtluse oma.

4.5.3 Jälgimine

Suhtlemise käigus uuendab strateegiline komponent mõttetegevust ja sellega seotud pädevust. See kehtib võrdselt nii teksti loome kui ka vastuvõtu puhul. Tuleb märkida, et loomeprotsesside kontrollimisel on oluliseks teguriks *tagasiside*, mida antakse rääkijale või kirjutajale igal astmel – sõnasutamise, artikuleerimise ja kuulamise ajal.

Laiemas tähenduses hõlmab strateegiline komponent ka suhtlusprotsessi käigu jälgimist ja suhtluse juhtimise viise, näiteks

- ootamatustega toimetulek, nagu valdkonna või teemamuutus jne;
- toimetulek suhtlemise või teksti loomise käigus mäluühendust põhjustatud kommunikatsiooni katkemisega;
- ülesandele mittevastav suhtluspädevus, mille korral kasutatakse kompensatsioonistrateegiaid, nt ümberstruktureerimist, paljusõnalisust, asendamist, abi palumist;
- valesti mõistmine ja tõlgendamine (selgituste küsimine);
- keelevääratused, valesti kuulmine (parandusstrateegiate kasutamine).

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missuguseid oskusi ja mil määral õppijalt oodatakse, kui tuleb rahuldavalt täita tõenäolisi reaalseid suhtlusülesandeid;*
- *missuguseid oskusi võib õppijal eeldada ja milliseid on vaja arendada;*
- *missuguseid abivahendeid on õppijal keelekasutuses vaja, missuguste abivahendite kasutamiseks peab ta olema ette valmistatud ja missuguste kasutamist temalt oodatakse.*

4.6 TEKSTID

Nagu teises peatükis selgitasime, kasutatakse mõistet „tekst” igasuguste keeleosade – nii suuliselt lausutava kui ka kirjatükkide puhul, mida keelekasutajad või -õppijad vastu võtavad, loovad või vahetavad. Seega ei saa olla keelelise suhtluse akti ilma tekstita. Keeletoiminguid ja protsesse analüüsitakse ja klassifitseeritakse selle alusel, milline on keelekasutaja või -õppija ja vestluspartneri(te) suhe tekstisse, ükskõik kas tegemist on valmisteksti ehk artefaktiga või eesmärgi ehk väljatöötatava tekstiga. Neid toiminguid ja protsesse on käsitletud osades 4.4 ja 4.5. Tekstidel on ühiskonna elus palju ülesandeid ja seetõttu on neil ka erinev vorm ja sisu. Eri laadi eesmärkidel kasutatakse eri *meediumeid*. Meediumite, eesmärkide ja ülesannete erinevused ei põhjusta lahknevusi mitte üksnes sõnumi kontekstis, vaid ka selle ülesehituses ja esituses. Seepärast võib tekstid jaotada eri tüüpideks, mis kuuluvad eri *žanritesse* (vt ka 5.2.3.2, makrofunktsioonid).

4.6.1 Tekstid ja meediumid

Iga teksti edastatakse mingi konkreetse meediumi kaudu, tavaliselt helilainete või kirjalike artefaktide abil. Meediumi alamkategoriad võib määratleda vastavalt selle füüsilistele omadustele, mis mõjutavad teksti loomet ja vastuvõttu. Näiteks kõne puhul on silmast silma suhtlus vastandatud publiku poole pöördumise või telefonikõnega; trükikiri on vastandatud käsikirja või mitmesuguste kirjaviisidega. Kui keelekasutaja või -õppija võtab suhtlemisel abiks mingi meediumi, peavad tal olema vajalikud sensoorsed või motoorsed vahendid. Rääkides peab ta olema võimeline etteantud tingimustes hästi kuulma ning kontrollima oma hääldus- ja artikuleerimisorganeid. Tavapärasel kirjutamisel peab ta olema võimeline nägema küllalt teravalt ja kontrollima oma käsi. Samuti peavad tal olema raamatus mujal kirjeldatud teadmised ja oskused, et ühest küljest teksti määratleda, mõista ja tõlgendada ning teiselt poolt seda koostada, sõnastada ja luua. Ülal nimetatud tingimused kehtivad kõikide tekstide puhul, olenemata nende olemusest.

Eelöeldu ei tohiks heidutada õppimisraskustega või sensoorse/motoorse puudega inimesi võrkeelt õppimast või kasutamast. Välja on töötatud arvukalt vahendeid alates lihtsatest kuuldeaparaatidest kuni silmaga juhitavate elektroonsete kõnesüntesaatoriteni, mis aitavad ületada isegi kõige

tõsisemaid sensoorseid ja motoorseid raskusi. Sobivad meetodid ja strateegiad on aidanud õpiraskustega noortel saavutada võõrkeeleõppes märkimisväärset edu. Huultelt lugemine, olemasoleva kuulmisvõime kasutamine ja foneetiline treening on lubanud raske kuulmispuudega inimestel jõuda võõrkeeles üsna kõrgetasemelise suhtlusoskuseeni. Kui olla piisavalt sihikindel ja saada vajalikul määral innustust, võib täheldada inimese erakordset võimet ületada takistused nii suhtlemise, teksti loomise kui ka mõistmise käigus.

Üldise käsituse järgi võib igat teksti edasi anda ükskõik millise meediumi abil. Kuid praktikas on tekst ja meedium tihedamalt seotud. Kiri ei anna tavaliselt edasi foneetilist teavet, mida kõne teeb. Tähtkiri ei väljenda prosoodilist teavet (nt rõhku, intonatsiooni, pause, stiilimuutusi jne) süstemaatiliselt ning konsonant- ja mõistekiri kannavad seda veelgi vähem. Keelevälised vahendid ei kajastu kirjas tavaliselt üldse, kuigi neile võidakse viidata romaani või näidendi tekstis. Samas saab kirjas kasutada tekstiväliseid vahendeid, mis on seotud ruumilise meediumiga ega ole kõne puhul kättesaadavad. Lisaks mõjutab meediumi olemus teksti olemust ja vastupidi. Ühe äärmusliku näitena võiks tuua kivisse raiutud kirja – seda on raske ja kallis teha, kuid see kestab ja säilib kaua. Sellega võrreldes on lennuposti teel lihtne ja odav kirja saata, ent paber on õrn ja kergekaaluline. Elektroonilisel suhtlemisel videoterminali kaudu jääb püsiv artefakt üldse loomata. Levitatavad tekstid võib omavahel vastandada. Ühel juhul on tegemist hoolikalt koostatud sisukate tekstidega, mis kannavad tulevaste põlvkondade jaoks monumentaalset teavet ning on pühendatud teatud inimestele ja kohtadele. Teisel juhul on tegemist kiirustades kirjutatud isiklike päevakajaliste teadete, mis on kirjavahetuspartnerite jaoks lühiajalise tähtsusega. Samasugused raskused esinevad tekstiliikide ja meediumite ning tekstiliikide ja toimingute klassifitseerimisel. Raamatud, ajakirjad ja ajalehed on oma väljanägemiselt ja olemuselt eri meediumid, mis koosnevad erisuguse ülesehituse ja sisuga tekstidest. Meedium ja tekstiliik on tihedalt seotud ja nende loomise põhjust saab vaadelda selle järgi, mis ülesannet nad täidavad.

4.6.2 Meediumid:

- hääl (*viva voce*);
- telefon, videotelefon, telekonverents;
- avalike teadaannete edastamise süsteemid;
- raadiosaated;
- telesaated;
- kinofilmid;
- arvuti (elektronpost, CD-ROM jms);
- videolindid, -kassetid, -plaadid;
- helilindid, -kassetid, -plaadid;
- trükised;
- käsikirjad;
- jms.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, missuguseid meediumeid on õppijal vaja kasutada, missuguste kasutamiseks peab ta olema ette valmistatud ja missuguste kasutamist temalt oodatakse, et ta tuleks toime a) teksti vastuvõtuga, b) tekstiloomega, c) vahetu suhtlusega, d) teksti vahendamisega.

4.6.3 Tekstiliigid

Suulised tekstiliigid, näiteks

- avalikud teadaanded ja juhised;
- avalikud kõned, loengud, ettekanded, jutlused;
- rituaalid (tseremooniad, religioossed toimingud);
- meelelahutus (teater, näitused, kirjandusõhtud, kontserdid);
- spordikommentaarid (jalgpall, kriket, poks, hobuste võiduajamine jne);
- uudistesaaated;
- avalikud debatil ja arutelud;
- vahetud kahekõned ja vestlused;
- telefonivestlused;
- töövestlused.

Kirjalikud tekstid, näiteks

- raamatud (ilu- ja teaduskirjandus, kirjandusajakirjad);
- ajakirjad;
- ajalehed;
- käsiraamatud (isetegija käsiraamatud, kokaraamatud jms);
- õpikud;
- koomiksid;
- brošüürid, tutvustavad trükised;
- reklaamlehed;
- reklaamtekstid;
- avalikud sildid ja teated;
- selvehallide, kaupluste, kioskite sildid;
- kaupade pakendid ja etiketid;
- piletid jms;
- blanketid ja küsimustikud;
- sõnaraamatud (üks- ja kakskeelsed), tesaurused;
- äri- ja ametikirjad, faksid;
- isiklikud kirjad;
- kirjandid ja harjutused;

- memod, aruanded jm dokumendid;
- märkmed, sõnumid jne;
- andmebaasid (uudised, kirjandusteosed, üldteave jms).

Lisas B kirjeldatud Šveitsi projekti põhjal on välja töötatud alltoodud skaalad. Need sisaldavad näiteid toimingutest, mis hõlmavad vastusena suulisele või kirjalikule lähtematerjalile kirjalikku väljundteksti. Ülikoolihariduse või kutseõppega seotud nõuded suudab õppija täita alles keeleoskuse kõrgemal tasemel, madalamatel tasemetel on ta võimeline aru saama lihtsast lähtematerjalist ja suudab sellele kirjalikult vastata.

Skaalatablett 39. MÄRKMETE TEGEMINE (loengus, seminaril jm)

C2	<i>Tajub öeldus peituvaid vihjeid, oskab teha märkmeid nii ridade vahele jääva kui sõnadesse pandu kohta.</i>
C1	<i>Oskab oma huvivaldkonna loenguid üksikasjalikult konspekteerida, talletades infot sedavõrd täpselt ja originaalilähedaselt, et see on teistele arusaadav.</i>
B2	<i>Mõistab loogilise ülesehitusega loenguid, kui teema on tuttav, oskab konspekteerida olulisena tunduvad seisukohad, kuigi kaotab sõnalisele väljendusele keskendumise tõttu osa informatsioonist.</i>
B1	<i>Oskab teha hilisemaks kasutamiseks piisavalt täpseid loengumärkmeid, kui teema kuulub tema huvivaldkonda ning tekst esitatakse selgelt ja loogiliselt.</i>
	<i>Oskab loengumärkmeid teha võtmesõnade kujul, kui tegemist on tuttava teemaga ning tekst esitatakse lihtsas sõnastuses ja selge kirjakeele hääldusega.</i>
A2	<i>Kirjeldus puudub</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub</i>

Skaalatablett 40. TÖÖ TEKSTIGA

C2	<i>Oskab resümeerida eri allikate teavet ja sidusa tekstina sõnastada neis esitatud põhjendusi ja arutlusi.</i>
C1	<i>Oskab teha kokkuvõtteid pikkadest keerukatest tekstidest.</i>
B2	<i>Oskab resümeerida ja kommenteerida nii tarbe- kui loovtekste, arutledes erinevate seisukohtade ja peamiste teemade üle.</i>
	<i>Oskab resümeerida uudiseid, intervjuusid ja dokumentaalsaateid, mis sisaldavad arvamusi, põhjendusi ja mõttevahetust.</i>
B1	<i>Oskab kokku võtta filmide ja näidendite sisu ja sündmustikku.</i>
	<i>Oskab kokku panna eri allikatest pärineva info ja teha sellest teistele kokkuvõtte. Oskab lühikesi lihtsas keeles tekste oma sõnadega kirja panna, kasutades originaalteksti sõnu ja järgides selle kulgu.</i>
A2	<i>Oskab oma keelepädevuse ja -kogemuse piires leida ja kasutada lühemate tekstide võtmesõnu ja -fraase või lühikesi lauseid.</i>
	<i>Oskab ümber kirjutada lühemaid selge käekirjaga kirjutatud või trükitekste.</i>
A1	<i>Oskab ümber kirjutada üksiksõnu ja lühemaid trükitekste.</i>

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, missuguseid tekstiliike on õppijal vaja kasutada, missuguste tekstiliikide kasutamiseks peab ta olema ette valmistatud; missuguste kasutamist temalt nõutakse, et ta tuleks toime a) teksti vastuvõtuga, b) tekstiloomega, c) vahetu suhtlusega, d) teksti vahendamisega.

Raamdokumendi osades 4.6.1 kuni 4.6.3 käsitletakse tekstiliike ja neid vahendavaid kanaleid. Žanriküsimusi käsitletakse pragmaatilist pädevust puudutavas osas 5.2.3.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *kas – ja kui, siis mil viisil – võetakse suhtlemisel, teksti loomisel ja vastuvõtul arvesse meediumis või psühholingvistilistes protsessides rääkimise, kuulamise, lugemise ja kirjutamisega kaasnevaid erinevusi a) esitatavate suuliste ja kirjalike tekstide valikul, kohandamisel ja koostamisel, b) õppijalt eeldatava tekstikäsitusmeetodi rakendamisel, c) loodud tekstide hindamisel;*
- *kas – ja kui, siis mil viisil – tuleb õppijale ja õpetajale tutvustada a) klassis toimuva vestluse, b) testide ja eksamite küsimuste ja vastuste, c) õppematerjali ja teatmeteoste tekstilisi omadusi;*
- *kas – ja kui, siis mil viisil – pannakse õppijat enda loodud tekste kohendama-parandama, et need vastaksid a) suhtluseesmärgile, b) kasutuskontekstile (valdkond, olukorratüüp, vastuvõtja, piirangud), c) kasutatavale suhtluskanalile.*

4.6.4 Tekstid ja toimingud

Keele loova kasutuse tulemus on tekst, millest saab pärast artikuleerimist või kirjutamist artefakt, mida edastab konkreetne meedium ja mis on oma loojast sõltumatu. Tekst funktsioneerib vastuvõtu sisendina. Kirjalikud artefaktid on füüsiliselt püsivad, olgu nad siis kivisse raiutud, käsikirjas, trükitud või elektroonilised. Tekstid lubavad suhelda hoolimata sellest, et looja ja vastuvõtja ei puutu teineteisega ei ajas ega ruumis kokku (omadus, millest inimkond sageli sõltub). Vahetu suulise suhtluse puhul on meedium akustiline, levivad helilained on tavaliselt lühiajalised ja kaduvad. Tööpoolest, vähesed rääkijad on võimelised üksikasjalikult kordama teksti, mida nad just on vestluse käigus edastanud. Kui tekst on oma suhtluseesmärgi täitnud, heidetakse see mälus kõrvale (kui see üldse ühtse tervikuna sinna talletati). Nüüdistehnoloogia abil saab aga helilaineid salvestada, edastada ja mõnes teises meediumis säilitada ning hiljem kõnelaineteks muuta. Sel viisil on võimalik teksti looja ja vastuvõtja ajalisi-ruumiliselt lahutada. Lisaks saab spontaanse vestluse ja jutuajamise salvestisi kirja panna ja tulemust terviktekstina analüüsida.

Keelelisi toiminguid kirjeldavate kategooriate ja nende toimingute tulemuseks olevate tekstide vahel on tihe kahepoolne seos. Mõlema kohta võib kasutada sama sõna: näiteks „tõlge” tähendab

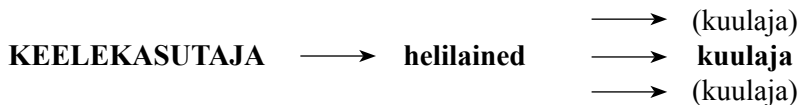
nii tõlkimistegevust kui ka selle tulemust – vahendamise loodud teksti. Samamoodi võivad „vestlus”, „debat” või „intervjuu” tähendada selles osalejate suhtlust või omavahel vahetatud lausungite jada, mis kokku moodustavad vastava žanri teksti.

Iga selline loome-, vastuvõtu-, vahetu suhtluse ja vahendustoiming leiab aset ajas. Kõne reaaliajaline olemus on ilmne nii rääkimise kui ka kuulamise ja levikanali enda puhul. Sõnu „enne” ja „pärast” tuleb räägitavas tekstis mõista täht-tähelt. Teistsugune on olukord kirjaliku teksti puhul, mis kujutab endast mõne erandiga (n-ö „keritavad tekstid”) staatilist ruumilist artefakti. Loomise käigus on kirjalikku teksti võimalik muuta, täiendada või lõiguti kustutada. Me ei saa öelda, millises järjekorras selle komponendid on sündinud, kuigi näeme neid lineaarselt järjestatud sümbolite jadana. Vastuvõtul võib lugeja silm liikuda vabalt üle teksti ükskõik millisel viisil, tõenäoliselt enamasti rangelt mööda rida, nagu lugema õppiv lapski tavaliselt teeb. Vilunud täiskasvanu võib lugejana aga tihti kõigepealt teksti silmitseda, otsides suure teabesisaldusega elemente, mis aitaks tabada tähenduse üldist struktuuri, ja asuda seejärel teksti lähemalt uurima. Tarviduse korral loeb ta seda mitu korda üle, keskendudes sõnadele, fraasidele, lausetele ja peatükkidele, mis on tema vajaduste ja eesmärkide vaatenurgast eriti olulised. Autor või toimetaja võib kasutada ka teksti toetavaid, n-ö tekstiväliseid vahendeid (vt 4.4.5.3), et juhtida vastuvõtuprotsessi ja kujundada tekst sihtauditooriumi ootustele vastavaks. Ka suulist teksti võib kavandada nõnda, et see näiks spontaanne, samas tuleb tagada, et peamine sõnum antaks mitmesugustes kõne vastuvõttu takistavates tingimustes edukalt edasi. Protsess ja tulemus on lahutamatu seotud.

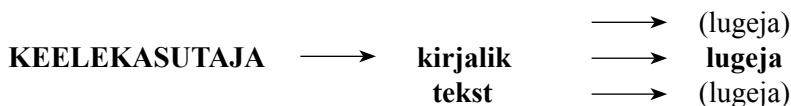
Tekst on igas keelesuhtluse aktis kesksel kohal, see kujutab endast välist ja objektiivset sidet looja ja vastuvõtja vahel, olenemata sellest, kas suheldakse vahetult või mitte. Järgmistes skeemides näidatakse raamdokumendi keskmesse asetatud keelekasutaja või -õppija ja tema vestluspartneri(te), toimingute ja tekstide omavahelist suhet.

1. **Tekstiloome.** Keelekasutaja või -õppija loob suulise või kirjaliku teksti, mille võtavad vastu üks või mitu sageli kaugemalolevat kuulajat või lugejat, kellelt ei oodata vastust.

1.1 Rääkimine



1.2 Kirjutamine



2. **Teksti vastuvõtt.** Keelekasutaja või -õppija võtab teksti vastu ühelt või mitmelt sageli kaugemalolevalt rääkijalt või kirjutajalt, kellelt ei oodata vastust.

Lisaks suhtlemisele ja vahendamisele on veel mitu toimingut, kus keelekasutaja või -õppija peab tekstilisele stiimulile reageerimiseks looma tekstilise vastuse. Stiimuliks võib olla suuline küsimus, kirjalik juhis (nt eksamiküsimuse tööjuhise), järelduslik, autentne või kokkupanud tekst jne või nende kombinatsioon. Nõutav tekstiline vastus võib ulatuda üksikust sõnast kuni kolme tunni vältel kirjutatud esseeni. Nii lähtematerjal kui ka väljundtekst võib olla suuline või kirjalik, emakeeles (L1) või võõrkeeles (L2). Kahe teksti vaheline seos võib tähenduse säilitada, kuid ei pruugi. Isegi kui jätta tähelepanuta keeleõppeprotsessi selliste toimingute roll, mille käigus õppija loob emakeelsele stiimulile vastuseks emakeelse teksti (nagu võib sageli juhtuda, kui arvestada sotsiokultuurilist komponenti), võime eristada näiteks 24 toimingutüüpi. Tabelis 6 on juhud, mil nii lähtematerjal kui ka väljundtekst on sihtkeeles.

Et sellised teksti siduvad toimingud leiavad aset igapäevases keelekasutuses, siis on nad eriti sagedased keeleõppes ja keeleoskuse testimisel. Mehaanilisemad tähendust säilitavad toimingud (kordamine, dikteerimine, häälega lugemine, foneetiline transkriptsioon) on moodsas suhtlusele suunatud keeleõppes oma ebaloomulikkuse ja soovimatute järelduste tõttu kõrvale jäetud. Testimisvahendina võiksid nad sobida, sest sooritus oleneb suuresti võimest kasutada keelepädevust tekstis oleva teabe hulga vähendamiseks. Igal juhul soodustab kategooriate uurimine taksonoomiliste kogumite võimalikes kombinatsioonides lisaks kogemuste korrastamisele ka lünkade avastamist ja uute võimaluste leidmist.

Tabel 6. Tekste siduvad toimingud

Lähtematerjal		Väljundtekst			
<i>Meedium</i>	<i>Keel</i>	<i>Meedium</i>	<i>Keele säilitamine</i>	<i>Tähenduse säilitamine</i>	<i>Toimingu laad (näide)</i>
suuline	L2	suuline	L2	jah	kordamine
suuline	L2	kirjalik	L2	jah	dikteerimine
suuline	L2	suuline	L2	ei	suuline küsimus või vastus
suuline	L2	kirjalik	L2	ei	kirjalikud vastused suulistele L2 küsimustele
kirjalik	L2	suuline	L2	jah	häälega lugemine
kirjalik	L2	kirjalik	L2	jah	kopeerimine, ümberkirjutus
kirjalik	L2	suuline	L2	ei	suuline vastus kirjalikule L2 tööjuhisele
kirjalik	L2	kirjalik	L2	ei	kirjalik vastus kirjalikule L2 tööjuhisele

5. KEELEKASUTAJA VÕI -ÕPPIJA PÄDEVUSLIIGID

Suhtlussituatsioonidega toimetulemiseks vajalikke ülesandeid ja toiminguid sooritades toetuvad keelekasutajad ja -õppijad pädevusele, mis on välja arenenud varasema kogemuse põhjal. Suhtlussündmuses (sealhulgas loomulikult spetsiaalselt keeleõppe edendamiseks välja mõeldud sündmuses) osalemine arendab omakorda õppija pädevust nii lähemas kui ka kaugemas plaanis.

Kogu inimesele omane pädevus soodustab ühel või teisel viisil keelekasutaja suhtlusvõimet ning seda võib vaadelda kui osa suhtluspädevusest. Siiski on otstarbekas eristada keelega vähem seotud oskusi ja kitsamalt määratletud lingvistilisi oskusi.

5.1 ÜLDPÄDEVUS

5.1.1 Deklaratiivsed teadmised (pr *savoir*)

5.1.1.1 Maailmapilt

Täiskasvanu ettekujutus maailmast ja sellest, kuidas maailm toimib, on tihedalt seotud tema emakeele sõnavara ja grammatikaga. Maailmatunnetus ja keel arenevad tõepoolest käsikäes. Küsimust „Mis see on?” võib esitada nii äsja kogetud nähtuse kohta kui ka selle kohta, millele tundmatu sõna osutab. Maailmapildi põhijooned arenevad täielikult välja varases lapsepõlves, kuid pilt ise täieneb koos hariduse ja kogemuste kasvuga noorukieas ning tegelikult ka kogu ülejäänud elu, s.o täiskasvanuna.

Suhtlus sõltub sellest, kuivõrd ühe osaleja elu jooksul omandatud maailmapilt ja keelemudelid teis(t)e omadega ühilduvad. Üks teadustöö püüdlusi on avastada universumi ülesehitust ja selle toimimise mehhanisme ning töötada nende kirjeldamiseks välja standardne terminoloogia. Igapäevakeel on aga arenenud hoopis orgaanilisemal viisil ning suhe vormi- ja tähenduskategooriate vahel võib keeleti erineda niivõrd, kuivõrd erinevusi lubab või ei piira ümbritsev tegelikkus. Lahknevus on suurem pigem sotsiaalse kui füüsilise keskkonna tähistamisel, ehkki ka viimast peegeldav keel eristab loodusnähtusi sõltuvalt sellest, kui olulised nad kõnelejaskonna jaoks on. Võõrkeele õpetamise puhul eeldatakse sageli, et õppijail on maailmast juba olemas oma eesmärgi saavutamiseks piisavad teadmised, kuid see ei pruugi alati olla õige (vt 2.1.1).

Teadmised maailma kohta – olenemata sellest, kas nad on välja kujunenud kogemuste, õppimise, teabeallikate vms põhjal – kätkevad järgmisi kategooriaid:

- kohti, institutsioone ja organisatsioone, isikuid, esemeid, sündmusi, protsesse ja tegevust, mida on valdkonniti kirjeldatud tabelis 5 (vt 4.1.2). Keeleõppija jaoks on väga tähtsad faktilised teadmised õpitavat keelt kõneleva(te) maa(de) kohta, näiteks maa(de) geograafiliste, keskkondlike, demograafiliste, majanduslike ja poliitiliste iseärasuste kohta;

- olemite ehk entiteetide klasse (konkreetne/abstraktne, elus/elutu jne), omadusi ja suhteid (ajalisruumilised, assotsiatiivsed, analüütilised, loogilised, põhjuse-tagajärje suhted jm), nagu neid näeb nt teose *Threshold Level 1990* kuues peatükk.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missuguseid üldteadmisi keelekasutajalt oodatakse;*
- *missuguseid uusi teadmisi maailma ja eriti õpitavat keelt kõneleva maa kohta on keeleõppe käigus vaja omandada, missuguses ulatuses tuleks seal õppijale sedalaadi üldteadmisi anda.*

5.1.1.2 Sotsiokultuurilised teadmised

Teadmised õpitavat keelt kõnelevate kogukondade ühiskonnast ja kultuurist moodustavad tegelikult ühe maailmateadmiste tahu. Ometi pälvivad nad oma olulisuse tõttu eraldi väljatoomist, sest erinevalt paljudest teistest aspektidest ei ole õppija oma seniste kogemuste omandamisel selle tahuga veel tõenäoliselt kokku puutunud ning seda võivad olla moonutanud stereotüübid.

Ühe Euroopa kogukonna ja selle kultuuri eriomased tunnused võivad olla seotud järgmiste valdkondadega:

1. *Igapäevaelu*, näiteks
 - söök ja jook, söögikorrad, lauakombed
 - riigipühad
 - tööaeg ja -tavad
 - vaba aja tegevus (hobid, sport, lugemine, meedia).
2. *Elamistingimused*, näiteks
 - elatustase (ja selle piirkondlikud, klassilised ja etnilised erinevused)
 - majutustingimused
 - hoolekanne.
3. *Inimeste suhted* (sealhulgas võimusuhted ja üksmeelsus), näiteks
 - ühiskonna klassistruktuur ja klassisuhted
 - suhted sugude vahel (sugu, intiimsuhted)
 - perekonnaliikmed ja nende suhted
 - põlvkondade suhted
 - töösuhted
 - avalikud suhted, suhted politsei, ametnikega jms
 - rassilised ja ühiskondlikud suhted
 - poliitiliste ja usurühmitiste suhted.

4. *Väärtused, veendumused ja hoiakud* järgmistes küsimustes:
 - sotsiaalne klass
 - ametirühmad (akadeemilised ja juhtivtöötajad, avalikud teenistujad, oskus- ja käsitöölised)
 - jõukus (sissetulek ja pärandus)
 - piirkondlikud kultuurid
 - julgeolek
 - institutsioonid
 - traditsioonid ja sotsiaalsed muutused
 - ajalugu, eriti ajaloolised isikud ja sündmused
 - vähemused (etnilised, religioossed)
 - rahvuslik identiteet
 - välisriigid, välismaalased
 - poliitika
 - kunst (muusika, visuaalne kunst, kirjandus, teater, popmuusika ja laulud)
 - religioon
 - huumor.
5. *Kehakeel* (vt 4.4.5). Teadmised kehakeelest moodustavad osa keelekasutaja või õppija sotsiokultuurilisest pädevusest.
6. *Ühiskondlikud tavad*, näiteks võõrustamise juures
 - täpsus
 - kingitused
 - riietus
 - suupisted, jook, söögikorrad
 - käitumis- ja vestluskombed, tabuteemad
 - külas viibimise kestus
 - lahkumine.
7. *Rituaalne käitumine* järgmistes olukordades:
 - religioossed tavad ja riitused
 - sünn, abielu, surm
 - publiku ja pealtvaataja käitumine avalikel sündmustel ja tseremooniatel
 - pidustused, festivalid, tantsupeod, diskoõhtud jne.

5.1.1.3 Kultuuriteadlikkus

Kultuuriteadlikkuse moodustavad teadmised, teadlikkus ja arusaamine „oma maailma” ja „võõra maailma” vahelistest seostest (nii sarnasustest kui ka erinevustest). Loomulikult tuleb silmas pida, et kultuuriteadlikkus hõlmab teadlikkust mõlema maailma piirkondlikest ja sotsiaalsetest erinevustest. Seda saab veelgi täiustada, kui peale oma ja õpitavat keelt kõneleva riigi kultuuri õpitakse

tundma ka teisi. Niisugune süvendatud kultuuriteadlikkus aitab mõlemat maailma konteksti asetada. Lisaks objektiivsetele teadmistele kuuluvad kultuuriteadlikkuse juurde ka teadmised sellest, kuidas üks kogukond teist tajub – sageli avaldub see rahvuslike stereotüüpide kujul.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missuguseid sotsiokultuurilisi eelteadmisi ja kogemusi õppijalt oodatakse;*
- *missugused uued kogemused ja teadmised peab õppija nii omaenda kui ka õpingute sihtkeele kogukonna elukorralduse vallas omandama, et osata võõrkeeles suhelda;*
- *kui teadlik peab õppija olema oma ja teise maa kultuuri suhetest, et arendada välja nõuetekohane kultuuripädevus.*

5.1.2 Oskused ja oskusteave (pr *savoir-faire*)

5.1.2.1 Praktiliseks oskuseks ja asjakohaseks oskusteabeks peetakse tervet rida asju:

- *Sotsiaalsed oskused:* võime käituda punktis 5.1.1.2 esitatud tavade järgi ja sooritada harjumuspäraseid toiminguid sellisel viisil, nagu seda eeldatakse võõrastelt ja eelkõige välismaalastelt.
- *Olmelised oskused:* võime sooritada oskuslikult igapäevaeluga seotud toiminguid (pesemine, riietumine, jalutamine, söögi valmistamine, söömine jne); kodumasinade hooldamine, parandamine jne.
- *Kutse- ja tööalased oskused:* võime sooritada erialaga seotud (vaimseid ja füüsilisi) toiminguid, mis kuuluvad töökohustuste hulka.
- *Vaba aja seotud oskused:* võime sooritada vaba aja veetmisel vajalikke toiminguid, näiteks
 - kunst (maalimine, skulptuur, musitseerimine jne);
 - käsitöö (kudumine, tikkimine, kangakudumine, punumine, puutöö jne);
 - sport (võistkondlikud mängud, kergejõustik, tervisejooks, ronimine, ujumine jne);
 - hobid (fotograafia, aiapidamine jne).

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, missuguseid praktilisi oskusi ja missugust oskusteavet on õppijal vaja ning missuguseid oskusi ja missugust oskusteavet temalt oodatakse, et kindlas valdkonnas tulemuslikult suhelda.

5.1.2.2 Kultuuritaju ja oskusteave

Kultuuritaju ja asjakohase oskusteabe hulka kuuluvad

- võime suhestada oma ja võõrast kultuuri;
- kultuuritundlikkus ning võime määratleda ja kasutada eri strateegiaid kontaktide loomiseks teise kultuuri esindajatega;

- võime olla vahendajaks oma ja võõra kultuuri vahel ning tulla edukalt toime kultuuridevaheliste arusaamatuste ja konfliktidega;
- võime olla üle stereotüüpsetest arvamustest.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missuguseid kultuurivahendaja rolle ja ülesandeid on õppijal vaja täita, missugusteks neist ta peab olema ette valmistatud ja missuguseid temalt oodatakse;*
- *missuguseid oma kultuuri ja sihtkultuuri iseärasusi on õppijal vaja eristada, missuguseid iseärasusi peab ta olema võimeline eristama ja missuguste iseärasuste eristamist temalt oodatakse;*
- *mida tuleks teha, et õppija saaks kogemusi sihtkultuurist;*
- *missugused võimalused on õppijal kultuurivahendajana.*

5.1.3 Eksistentsiaalne pädevus (pr *savoir-être*)

Keelekasutaja või -õppija suhtlustoimingut ei mõjuta mitte ainult tema teadmised, arusaamad ja oskused, vaid ka tema eneseteadvusega seotud tegurid – hoiakud, motiivid, väärtushinnangud, veendumused, kognitiivsed stiilid ja isiksustüüp, mis kõik kokku moodustavad tema identiteedi. Selliste tegurite hulka kuulub järgmine:

1. *Hoiakud*, näiteks keelekasutaja või -õppija
 - avatus uutele kogemustele, teistele inimestele, ideedele, rahvastele, ühiskondadele ja kultuuridele ning huvi nende vastu
 - valmisolek suhestada oma kultuurilised seisukohad ja väärtushinnangute süsteem
 - valmisolek ja võime kaugeneda juurdunud hoiakutest ja saada aru kultuurierinevustest.
2. *Motivatsioon*:
 - sisemine/ väline
 - instrumentaalne/ integratiivne
 - motiiviks suhtlemispüüe, vajadus suhelda.
3. *Väärtused*, nt eetilised ja moraalsed.
4. *Veendumused*, nt religioossed, ideoloogilised, filosoofilised.
5. *Kognitiivne stiil*:
 - konvergentne/ divergentne
 - terviklik/ analüütiline/ sünteetiline.
6. *Loomuomadused*:
 - jutukas/ sõnaaher

- ettevõtlik /tagasihoidlik
- optimistlik/ pessimistlik
- introvertne/ ekstravertne
- ettenägelik/ sekkuv või kergesti reageeriv
- tunneb seesmist või välist süüd/ tunneb end karistamatuna
- kartlik ja kohmetu/ julge ja enesekindel
- jäik/ paindlik
- avatud/ kitsarinnaline
- spontaanne/ tugeva enesekontrolliga
- intelligentne (rohkem/ vähem)
- täpne/ hooletu
- hea/ halva mälu
- töökas/ laisk
- ambitsioonikas/ ambitsioonitu
- eneseteadlik/ mitte
- vähese/ suure eneseusaldusega
- enesekindel/ mitte
- eneseväärikas/ mitte.

Hoiakud ja isiksuseomadused ei mõjuta mitte ainult keelekasutaja või -õppija rolli suhtlusaktis, vaid ka tema õpivõimet. Vastavate hoiakute ja teadlikkusega „kultuuriderohke isiksuse” kujundamist peetakse tihti oluliseks eraldiseisvaks õppe-eesmärgiks. Tõstatatud on järgmised tähtsad eetilised ja pedagoogilised küsimused:

- Mil määral saab isiksuse areng olla otsene õppe-eesmärk?
- Kuidas sobitada kultuuriline suhtelisus eetilise ja moraalse terviklikkusega?
- Millised isiksuseomadused a) soodustavad, b) takistavad võõrkeele õppimist ja omandamist?
- Kuidas aidata õppijail kasutada oma tugevaid külgi ja saada jagu nõrkadest?
- Kuidas sobitada erinevad isiksused haridussüsteemi piirangutega?

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *Kas – ja kui, siis missuguseid – isikupäraseid jooni on õppijal vaja arendada või kasutada, missuguseid tuleb julgustada arendama või kasutama, missuguste arendamiseks või kasutamiseks peab ta olema ette valmistatud ja missuguste oma joonte arendamist või kasutamist temalt oodatakse;*
- *kas ja kui, siis mil viisil arvestatakse õppija isikupära keele õppimise, õpetamise ja keeleoskuse hindamise korraldamisel.*

5.1.4 Õpivõime (pr *savoir apprendre*)

Kõige üldisemas tähenduses kujutab *savoir apprendre* endast võimet märgata ja saada uusi kogemusi ning ühendada uued teadmised senistega, tehes vajaduse korral viimastesse muudatusi. Keeleõppimise võime areneb välja õpikogemuste omandamise käigus. See lubab õppijal tulla keeleõppes esilekerkivate raskustega tulemuslikumalt ja iseseisvamalt toime, näha eri valikuid ja kasutada oma võimalusi paremini. Õpivõime koosneb mitmest komponendist, näiteks keele- ja suhtlusteadlikkusest, üldistest foneetilistest oskustest, õpioskustest ja avastuslikest oskustest.

5.1.4.1 Keele- ja suhtlusteadlikkus

Keeletundlikkus ja (keelekasutus-) kontekstitunnetus hõlmab teadmisi ja arusaamist keelte ülesehitusest ja kasutamisest ning aitab sulatada uusi kogemusi olemasolevate võrku ja viimast nõnda rikastada. Uute teadmistega seotud keelt on siis kergem õppida ja kasutada ning seda ei peeta enam ohuks õppija olemasolevale lingvistilisele süsteemile, mida käsitatakse „normaalse” ja loomulikuna.

5.1.4.2 Üldine foneetiline teadlikkus ja foneetilised oskused

Paljud, eriti täiskasvanud õppijad leiavad, et uue keele hääldusoskusele aitab kaasa

- võime eristada ja luua võõraid häälikuid ning prosoodilisi mudeleid;
- võime tajuda ja siduda võõraste häälikute jada;
- võime kuulajana lahutada katkematu häälikujada tähenduslike fonoloogiliste üksuste reaks (s.t jagada see eristuvateks tähenduskomponentideks);
- häälikute tajumise ning loomise protsessi mõistmine ja valdamine uue keele õppimisel.

Need üldised foneetilised oskused eristuvad suutlikkusest hääldada mingit keelt.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missuguseid samme (kui üldse) tuleks teha õppija keele- ja suhtlusteadlikkuse tõstmiseks;*
- *missuguseid kuulamise ja artikuleerimise oskusi on õppijal vaja, missuguste oskuste jaoks peab ta olema ette valmistatud ja missuguseid kuulamise ja hääldamise oskusi temalt oodatakse.*

5.1.4.3 Õpioskused

Õpioskuste hulka kuulub võime rakendada tõhusalt õppeolukorras pakutavaid õpivõimalusi, mille hulka kuuluvad:

- oskus keskenduda pakutavale teabele;
- oskus saada aru püstitatud ülesande eesmärgist;
- oskus osaleda tulemuslikult paaris- ja rühmatöös;

- oskus kasutada õpitud keelt kiiresti ja aktiivselt;
- oskus kasutada saadaolevaid materjale iseseisvaks õppimiseks;
- võime korrastada ja kasutada materjale iseõppimiseks;
- võime õppida (nii lingvistilises kui ka sotsiokultuurilises plaanis) tõhusalt suhtlemissündmuste vahetu jälgimise ja neis osalemise teel, arendades oma taju, analüüsivõimet ja heuristilisi oskusi;
- teadlikkus enda kui õppija tugevatest ja nõrkadest külgedest;
- võime määratleda oma vajadusi ja sihte;
- võime rakendada teatud strateegiaid ja toiminguid eesmärkide saavutamiseks oma iseloomujoonte ja võimalustega sobival viisil.

5.1.4.4 Avastuslikud oskused

Avastuslike oskuste hulka kuuluvad:

- õppija võime omandada-mõista uusi kogemusi (uut keelt, uusi inimesi, käitumisviise jne) ning kasutada (nt jälgimise, jälgitava tähtsustamise, analüüsimise, järeldamise, meeldejätmise jm abil) teatud õpituotustes kõikvõimalikke pädevusliike;
- õppija võime (eriti võõrkeelsete teatmeteoste kasutamisel) leida ja mõista uut teavet ning vajaduse korral seda edasi anda;
- võime kasutada nüüdistehnoloogia võimalusi (nt otsida teavet andmebaasidest, hüpertextidest vms).

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missuguseid õpioskusi julgustatakse õppijat kasutama ja arendama ning missuguseid oskusi peab ta suutma kasutada ja arendada;*
- *missuguseid avastuslikke oskusi julgustatakse õppijat kasutama ja arendama ja missuguseid neist peaks ta suutma kasutada ja arendada;*
- *kuidas muuta inimest keele õppija ja kasutajana järjest iseseisvamaks.*

5.2 SUHTLUSPÄDEVUS

Suhtlusplaanide elluviimiseks rakendab keelekasutaja või -õppija oma eelnimetatud üldoskusi koos spetsiifilisema, keelega rohkem seotud suhtluspädevusega. Suhtluspädevusel on kitsamas tähenduses järgmised komponendid:

- keelepädevus
- sotsiolingvistiline pädevus
- pragmaatiline pädevus.

5.2.1 Keelepädevus

Keele kui tähenduste väljendamise formaalse süsteemi kohta pole loodud ühtegi täielikku ega ammendavat kirjeldust. Keelesüsteemid on väga keerulised ning suure, mitmekesise ja arenenud ühiskonna keelt ei valda täielikult ükski selle ühiskonna liige. See ei saakski võimalik olla, sest iga keel areneb suhtlusvajaduste najal pidevalt edasi. Enamik rahvusriike on üritanud kehtestada keele standardvormi, kuigi mitte väga üksikasjalikult. Näiteks võib öelda, et keele kui korpuse õpetamisel kasutatakse ikka veel sama keelekirjelduse mudelit mis väljasurnud klassikaliste keelte puhul. Selle „traditsioonilise” mudeli laitis aga juba sada aastat tagasi maha lõviosa keeleteadlastest, kes nõudsid, et keeli kirjeldataks nii, nagu neid kasutatakse, mitte nii, nagu mõne autoriteedi arvates õige. Ka leiti, et kindlat tüüpi keelte jaoks välja töötatud mudel ei sobi teistsuguse ülesehitusega keelesüsteemide kirjeldamiseks. Paraku ei ole ka ükski alternatiivsetest mudelitest leidnud üldist heakskiitu. Tegelikult ühe universaalse, kõiki keeli kirjeldava mudeli võimalikkust lausa eitatakse. Viimaste aastate uurimistööd keeleuniversaalide vallas ei ole seni andnud tulemusi, mille kasutus keele õppimist-õpetamist ja keeleoskuse hindamist otseselt hõlbustaks. Enamik deskriptiivse lingvistikaga tegelevaid teadlasi kirjeldab keele vormilist ja tähenduslikku kasutust terminites, mis erinevad senistest vaid juhul, kui tähistavad tavamudelitest lahknevaid nähtusi. Sama lähenemist kohaldatakse ka osas 5.2, kus püütakse määratleda ja liigitada keelepädevuse peamisi liike ja tahke. Keelepädevust vaadeldakse kui formaalsete vahendite tundmist ja võimet kasutada neid tähenduslike sõnumite koostamiseks ja edastamiseks. Keeleõppe ühtse raamistiku eesmärk on pakkuda liigitusvahendina välja mõned parameetrid ja kategooriad, mis võivad olla abiks keelekasutuse lingvistiliste aspektide kirjeldamisel ja selle üle arutlemisel. Raamdokumendi kasutajad võivad soovi korral valida mõne teise raamistiku. Sel juhul peaksid nad määratlema teooria, tava ja praktika, mida nad järgida tahavad. Raamdokumendis eristame

5.2.1.1 sõnavarapädevust

5.2.1.2 grammatikapädevust

5.2.1.3 semantikapädevust

5.2.1.4 fonoloogiapädevust

5.2.1.5 ortograafiapädevust

5.2.1.6 ortoepiapädevust.

Õppija arengut saab skaleerida tema võime järgi keelepagasit kasutada. Ülevaate võib esitada tabeli vormis, nagu 41.

Skaalatabel 41. ÜLDINE KEELEPAGAS

C2	<i>Valdab mitmekesisest keelevara; oskab mõtteid paindlikult sõnastada, ühemõtteliselt väljendada, vajalikku rõhutada või eristada. On võimeline sõnastama kõike, mida väljendada tahab.</i>
C1	<i>Oskab mitmekesisest keelevarast valida sobivaid vahendeid, et mõtteid selgelt sõnastada; ei pea piirama seda, mida väljendada tahab.</i>
B2	<i>Oskab väljendada selgelt, ilma et peaks olulisel määral piirama seda, mida väljendada tahab.</i>
	<i>Oskab keelt piisavalt, et sõnu otsimata selgesõnaliselt kirjeldada vajalikku, väljendada seisukohti ja esitada põhjendusi. Kasutab ka liitlauseid ja lauselühendeid.</i>
B1	<i>Oskab keelt piisavalt, et kirjeldada ootamatut olukorda, üsna täpselt selgitada mõtte või probleemi tuuma ja avaldada arvamust abstraktsetel või kultuuriteemadel (nt muusika ja filmid).</i>
	<i>Oskab keelt piisavalt, et väljendada igapäevateemadel (perekind, huvialad, töö, reisimine, päevasündmused), kuigi jutus võib ette tulla takerdusi ja kaudset väljendust.²⁶ Piiratud sõnavara võib põhjustada kordamist või ka sõnastusraskusi.</i>
A2	<i>Valdab keele põhivara sellisel tasemel, mis lubab toime tulla igapäevastes tavaolukordades; siiski on sageli sunnitud sõnumit lihtsustama ja sõnu otsima.</i>
	<i>Tuleb lühikesi igapäevaseid väljendeid kasutades toime lihtsates konkreetsetes olukordades (isikute ja igapäevatoimingutega seonduv, soovide ja vajaduste väljendamine, info küsimine).</i>
	<i>Oskab kasutada lause põhimalle ning rääkida meeldejäetud fraaside ja käibe väljenditega iseendast ja teistest, tööst, kohtadest, asjadest jne. Keelevara on väike ja koosneb päheõpitud fraasidest, mis lubavad sõnastada lihtsaid eluvajadusi. Ettenägematus olukorras võib tekkida pause ja suhtlusraskusi.</i>
A1	<i>Teab lihtsaid põhiväljendeid iseenda ja oma konkreetsete vajaduste kohta.</i>

5.2.1.1 Sõnavarapädevus²⁷ tähendab mõne keele sõnavara tundmist ja oskust seda kasutada. Sõnavarapädevus puudutab leksikaalseid ja grammatilisi üksusi.

Leksikaalsete üksuste hulka kuuluvad

- a) väljendid, mis koosnevad mitmest sõnast²⁸ ning mida õpitakse ja kasutatakse kui tervikut. Püsiväljendid hõlmavad
- lausetarindeid, sealhulgas
 - otseseid keelefunktsioonide väljendusi (vt 5.2.3.2), nagu tervitused, nt *Kuidas läheb?*
Tere hommikust!

²⁶ Mõeldakse olukordi, kus sobivat väljendit teadmata asendatakse ta seletusega, emakeele väljendiga vms. – *Toimkond*.

²⁷ Hea ülevaade leksikast ja leksikaalsetest suhetest on „Eesti keele käsiraamatus“, mis on kättesaadav aadressil www.eki.ee > Raamatud. Samas leiab *Sõnastike* lingi all õigekeelsussõnaraamatu jpt elektroonilisi sõnaraamatuid. – *Toimkond*.

²⁸ Väljendid käituvad sama liiki põhjaga vaba sõnühendi sarnaselt. – *Toimkond*.

- vanasõnu jms (vt 5.2.2.3);
 - keelelisi arhaisme, nt *Käi kus tont!*
 - *idioome*, mis on tihti
 - semantiliselt läbipaistmatud ja kivistunud metafoorid, nt *pani kõrvad pea alla* 'suri', *aia taha minema* 'ebaõnnestuma', *nagu õlitatud välk* 'väga kiiresti';
 - intensiivsõnad. Nende kasutus on sageli kontekstiliselt ja stilistiliselt piiratud, nt ingl *as white as snow* (väljendab puhtust, süütust) versus *as white as a sheet* (tähendab kahvatut);
 - *fraaslauseid*, mida õpitakse ja kasutatakse kui liigendumatuid tervikuid, kuhu muid sõnu ja fraase saab lauseid moodustades sisestada, nt *ega te ei...* või *kas ma saaksin...*
 - *muid kinnistunud fraase*, nt
 - ühend- ja väljendverbid, nt ingl *to put up with, to make do (with)*,
 - liit- või ühendkaassõnad, nagu ingl *in front of*;
 - *püsiühendeid*, mis koosnevad tihti koos esinevatest sõnadest, nt *tuld kustutama* või *uivuv kaunitar*;
- b) *üksiksõnad*. Sõnal võib olla mitu tähendust (mitmetähenduslikkus), nt *tank* tähendab nii teatud sõjamasinat kui ka vedelikumahutit. Üksiksõnad kuuluvad kindlat tüüpi vormimoodustusega avatud sõnaliikide hulka (nimisõna, tegusõna, omadussõna, määrsõna), kuigi viimased võivad sisaldada ka suletud sõnarühmi (nt nädalapäevade, kuude nimetused, kaalu- ja mõõtühikud jms)²⁹. Mõned sõnarühmad võivad täita grammatilisi ja suhtlus- ehk pragmaatilisi ülesandeid (vt allpool).

Grammatilised sõnad kuuluvad muutumatute suletud sõnaliikide hulka, nagu

artiklid	(ingl <i>a, the</i> , sks <i>eine, die</i> jt)
mõned hulga- ja määramäärsõnad	(ingl <i>some, all, many</i> jne)
osutavad asesõnad	(ee <i>see, too, need, nood</i> vm)
isikulised asesõnad	(ingl <i>he, she, it</i> ; ee <i>ta</i> jt)
küsiavad-siduvad asesõnad	(vn <i>kotoryi, kakoi</i> jne)
omastavad asesõnad	(sks <i>mein, dein</i> jne)
kaassõnad (pre- või postpositsioonid)	(ee MILLE <i>taga, ees, peal, kõrval</i> jne)
abitegusõnad, nt modaalverbid	(ingl <i>be, do, have</i> ; ee <i>saama, võima</i> jm)

²⁹ ... või muutmistüübilt suletud klasse, nagu neid eesti keeles palju tuleb omandada (*ebe: ebeme, hale: haleda, surema: surra: suren* jpt)

sidesõnad
partiklid

(ingl *and, but, if, although*; ee *ning, aga*)
(sks *ja, wohl, aber, doch* jne)

Järgnevad näidiskirjeldused (42–43) skaleerivad sõnavara ulatust ja sõnakasutust.

Skaalatable 42. SÕNAVARA ULATUS

C2	<i>Valdab rikkalikku sõnavara, sealhulgas idioome ja argikeeleväljendeid, tajub konnotatiivseid tähendusi³⁰.</i>
C1	<i>Valdab rikkalikku sõnavara ja oskab sõnavaralünkadest üle saada kaudse väljenduse abil; sõnade otsimist või mõne väljendi vältimist tuleb ette harva. Kasutab ka idioome ja argikeeleväljendeid.</i>
B2	<i>Valdab üldiste kõneainete ja oma tegevusala piires ulatuslikku sõnavara. Oskab korduste vältimiseks väljendust enamasti varieerida, kuid sõnavaralüngad võivad siiski põhjustada takerdust või kaudset väljendust.</i>
B1	<i>Sõnavara on piisav igapäevaste kõneteemade jaoks (perekond, huvialad, töö, reisimine, päevasündmused), kuigi vahel võib ette tulla kaudset väljendust.</i>
A2	<i>Sõnavara on küllaldane, et tulla toime igapäevaste tuttavate toimingutega.</i>
	<i>Sõnavara on piisav, et rahuldada põhilisi suhtlusvajadusi. Sõnavara on piisav, et rahuldada lihtsaid eluvajadusi.</i>
A1	<i>Teab väga lihtsaid sõnu ja fraase mõne konkreetse olukorra kohta.</i>

Skaalatable 43. SÕNAKASUTUS

C2	<i>Sõnakasutus on järjekindlalt õige ja sobilik.</i>
C1	<i>Tuleb ette väiksemaid keelevääratusi, kuid märkimisväärseid sõnakasutusvigu pole.</i>
B2	<i>Sõnakasutus on üldjoontes täpne; aeg-ajalt võib küll sõnavalikul eksida, kuid see ei takista suhtlust.</i>
B1	<i>Valdab põhisõnavara, kuid teeb märkimisväärseid vigu, kui on vaja väljendada keerukamat mõtet või kui kõneaine ja olukord on võõras.</i>
A2	<i>Valdab igapäevavajadustega piirnevat nappi sõnavara.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- missuguseid sõnavaraüksusi (püsiväljendeid ja üksiksõnu) on õppijal vaja mõista või kasutada, missuguste üksuste mõistmiseks või kasutamiseks peab ta olema ette valmistatud ja missugustega toimetulekut temalt oodatakse;*
- kuidas neid üksusi õppimiseks valida ja korrastada.*

³⁰ Konnotatiivne tähendus on sõna põhitähendusega kaasnev tunde- või hinnangutähendus (siin mõeldakse normis levinud konnotatsioonide tundmist, nt sõna *lake* halvustavat tähendust või liite *-ke* kohatist õrnustähendust, nt *emake*).

5.2.1.2 Grammatikapädevus³¹

Grammatikapädevus tähendab keele grammatiliste vahendite tundmist koos oskusega neid kasutada.

Formaalselt võib keele grammatikat käsitleda kui põhimõtete kogumit, mille abil keeleüksused muudetakse tähendust kandvaks seostatud jadaks (lauseteks). Grammatikapädevus on võime luua ja edastada tähendust korrektsete fraaside ja lausete moodustamise teel või leida nende tähendus kooskõlas eelnimetatud põhimõtetega (see ei ole kinnistunud vormide või fraaside päheõppimine ja taasesitus). Sellest küljest on kõikide keelte grammatika väga keeruline ja siiani pole selle käsitlemiseks leitud lõplikku ja ammendavat moodust. Sõnade lauseteks sidumise kohta on hulk teooriaid ja mudeleid. Raamdokumendi ülesanne ei ole langetada otsust mõne kindla kasuks ega pooldada ainekäsitlemise teatud viisi. Pigem julgustatakse lugejaid ise mudelit valima ja uurima, milliseid tulemusi annab see valik nende töös. Siin tutvustame vaid mõnda parameetrit ja kategooriat, mida on grammatikakirjeldustes laialt kasutatud.

Grammatika kirjeldamisel osutatakse järgmisi komponente:

- *üksused*, nt morfeemid, tüved ja liited, sõnad;
- *kategooriad*, nt arv, kääne, sugu, konkreetne/abstraktne, loendatav/loendamatu, sihiline/sihitu verb, isikuline/umbisikuline tegumood, mineviku/oleviku, teisal tuleviku ajavorm jne;
- *klassid*, nt pöördtüübid, käändtüübid, avatud sõnaliigid, nt nimisõnad, tegusõnad, omadussõnad, mäarsõnad, suletud sõnaliigid (nt grammatilised sõnad – vt 5.2.1.1)³²;
- *tarindid*, nt komplekssõnad, fraasid (nimisõnafraas, tegusõnafraas jms), osalused (pealause, kõrvallause, rindosalause) ja lauselühendid, laused (liht-, rind-, põimlause);

³¹ Hea ülevaate eesti grammatikast annab „Eesti keele käsiraamat“ oma kõigile kättesaadaval elektroonilisel kujul: vt www.eki.ee > Raamatud. Kindla sõna käänamist, pööramist ja võrdlusastmeid saab samas kontrollida õigekeelsussõnaraamatust (vt linki *Sõnastikud*). – *Toimkond*.

³² Kuivõrd keelemuutus vargsi lisab tekstipartikleid (*kuule, tead* vms) ja kaassõnu (*nt kelle sõnul, hoolimata millest, kelle arvates* vm), siis ei ole päris täpne ka grammatilistest sõnadest suletud klassina rääkida, küll aga on osa muuttüüpe (nt eesti laadivahelduslikud) suletud klass. – *Toimkond*.

- *protsessid* (tehtekirjeldused), nt
 - nominalisatsioon,
 - liidete lisamine,
 - vormimoodustus või eritüvelise vormi valik,
 - võrdlemine,
 - sõnajärje muutmine,
 - asendus, sidendus vms;
- *seosed*, nt
 - rinnastus või
 - sõltumine, sh
 - ühildumine,
 - valents või rektsioon.

Näidisskaala 44 on koostatud grammatilise korrektsuse aspektist. Seda tuleks vaadelda koos käesoleva osa alguses pakutud üldise keelepagasi skaalaga. Grammatilisest struktuurist lähtudes ei ole võimalik luua arenguskaalat, mida saaks rakendada kõikide keelte puhul.

Skaalatabel 44. GRAMMATIKA KORREKTSUS

C2	<i>Kasutab grammatiliselt õiget keelt järjekindlalt isegi siis, kui tähelepanu on mujal (nt ütluse planeerimisel või teiste asjaosaliste reageeringute jälgimisel).</i>
C1	<i>Kasutab grammatiliselt õiget keelt, vigu tuleb ette harva ja neid on raske märgata.</i>
B2	<i>Valdab grammatikat hästi, aeg-ajalt ette tulevaid vääratusi, juhuslikke vigu ning lauseehituse lapsusi suudab ise parandada.</i>
	<i>Valdab grammatikat küllaltki hästi. Ei tee vääritimõistmist põhjustavaid vigu.</i>
B1	<i>Kasutab tuttavas olukorras grammatiliselt üsna õiget keelt, ehkki emakeele mõju on märgatav. Tuleb ette vigu, kuid need ei takista mõistmist.</i>
	<i>Oskab tavaolukorras üsna õigesti kasutada tüüpkeelendeid ja moodustusmalle.</i>
A2	<i>Kasutab küll õigesti mõningaid lihtsaid tarindeid, kuid teeb sageli vigu ka grammatika põhivaras (nt ajab segi ajavormid või eksib aluse ja öeldise ühildamisel); siiski on enamasti selge, mida öelda tahab.</i>
A1	<i>Kasutab vaid üksikuid ära õpitud tarindeid ja lausemalle, kuid ka nendes tuleb ette vigu.</i>

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missugusel grammatikateoorial põhineb nende töö;*
- *missuguste grammatiliste üksuste, kategooriate, klasside, tarindite, protsesside ja seostega toimetulekuks peab õppija olema ette valmistatud ja missuguste grammatika nimetatud aspektidega toimetulekut temalt oodatakse.*

Keeles eristatakse tavaliselt morfoloogiat ja süntaksit.

Morfoloogia käsitleb sõnade sisemist struktuuri. Sõnu on võimalik lahata morfeemideks, mida liigitatakse järgmiselt:

- tüved,
- tunnused (ees-, järel-, siseliide), sealhulgas nt
 - tuletusliited (*eba-*; *-mine*, *-us*, *-lt*),
 - käände- ja pöördelõpud (*-sse*, *-ga*, *-me* jne).

Sõna- ja vormimoodustus

Sõnu võib moodustuse järgi jagada

- liitsõnadeks (ainult üks sõnatüvi, nt *kuus*, *puu*, *murdu(ma)*);
- tuletisteks (tüvi + liide, nt *kuue/s*, *pui/ne*, *murdumatu/lt*);
- liitsõnadeks (kaks või enam sõnatüve, nt *kuus+nurk*, *tamme+puu*, *luu+murd*).

Morfoloogia käsitleb ka erilisi vormimoodustuse viise, nagu

- eesti laadivaheldus (*tegema*, *teha*; *ladu*, *lao*) või muude keelte sisehäälikuteisendused (sks *Gast*, *Gäste* vm);
- eesti vältevaheldus (*kapp*, *kapi*, *kappi*);
- ebareeglipärased vormid (ee *ajama*, *aetakse*; ingl *went*, *gone*);
- tüveasendus (ee *hea*, *parem*, sks *gut*, *besser*);

ja muutumatuid vorme (nt modaalpartiklid, nagu *ilmselt*, *võib-olla*).

Morfofonoloogia seob sõna- ja vormimoodustuse keelesüsteemi häälikutasandi reeglitega.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, milliste süntaktiliste üksuste, kategooriate, klasside, struktuuride, protsesside ja seostega on õppijal vaja toime tulla; missuguste lauseehituse mainitud tahkudega toimetulekuks peab ta olema ette valmistatud ja missugustega toimetulekut temalt oodatakse.

Süntaks käsitleb sõnade sidumist lauseteks kategooriate, üksuste, klasside, struktuuride, protsesside ja seoste abil. Sageli kirjeldatakse süntaksit reeglistiku vormis. Täiskasvanud emakeelekõneleja süntaks on väga keerukas ja suurel määral alateadlik. Võime moodustada tähenduslikke lauseid on suhtlusoskuse kese.³³

³³ Võõrkeeleõpetajat aitab siin Phare sari, mis mõelduna spetsiaalselt võõrkeeleõpetajatele pakub hääldusõpetust, süntaksikirjeldust ja grammatikatabeleid, vaeb grammatika ja sõnavara omandamist, käsitleb nii õppemeetodeid üldse kui ka keele osaoskuste omandamist ühekaupa jpm; viide ülevaatele on siinse raamatu eestikeelse väljaande saatesõnas. – *Toimkond*.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, milliste süntaktiliste üksuste, kategooriate, klasside, struktuuride, protsesside ja seostega on õppijal vaja toime tulla; missuguste lauseehituse mainitud tahkudega toimetulekuks peab ta olema ette valmistatud ja missugustega toimetulekut temalt oodatakse.

5.2.1.3 Semantikapädevus

Semantikapädevus on õppija teadlikkus tähendusstruktuuridest ja oskus neid kasutada.

Leksikaalsemantika uurimisala on sõna või väljendi tähendus, nt

- seosed sõna ja üldise konteksti vahel, viitesuhted, konnotatsioonid, üld- ja erimõistete väljendamine;
- leksikaalsed suhted, nagu sünonüümia või antonüümia, hüponüümia, kollokatsioon, terviku ja osa suhe, komponentanalüüs, tõlkevasted.

Grammatika semantika uurib grammatiliste üksuste, kategooriate, struktuuride ja protsesside (vt 5.2.1.2) tähendusi.

*Pragmaatiline semantika*³⁴ uurib selliseid loogilisi suhteid nagu järeldused, eeldused, implikatsioonid³⁵.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, missuguste semantiliste seoste leidmiseks/väljendamiseks peab õppija olema ette valmistatud ja missuguste seoste leidmist/väljendamist temalt oodatakse.

Tähendusega seotud küsimused on suhtlemises loomulikult kesksel kohal ja neid käsitletakse raamdokumendis mitmel pool (vt eelkõige 5.1.1.1).

³⁴ On ka neid autoreid, kes pragmaatikat ja semantikat peavad lahutamatuks, sest tekstis on keelend (teadlike erandeid arvestamata) ühetähenduslik ja semantika avaldused seega pragmaatika osa. – *Toimkond*.

³⁵ Implikatsiooni võiks lihtsustatult iseloomustada kui tähendust, mida teatud vorm oma kontekstis sugereerib, kuigi ei sõnasta. – *Toimkond*.

Keelepädevust käsitletakse siin formaalses tähenduses. Teoreetilise või kirjeldava keeleteaduse seisukohalt on keel ülikeeruline sümbolite süsteem. Kui proovida välja tuua suhtluspädevuse eri komponente, nagu siin tehakse, siis võib lugeda täieõiguslikult nende hulka kuuluvaks ka vormilise struktuuri tundmise (mis on suurel määral alateadlik) ja võime seda kasutada. Teisalt tuleks mõelda, kui palju (kui üldse) peaks sellist vormianalüüsi keeleõppes või õpetamises rakendama. Osades 5.2.1–5.2.3.3 esitatud keelepädevuse käsitlusele pakub alternatiivi funktsionaalne/tähenduslik lähenemine, mida kasutatakse Euroopa Nõukogu publikatsioonides *Waystage 1990*, *Threshold Level 1990* ja *Vantage Level*. Selle asemel et alustada keelevormidest ja nende tähendustest, kirjeldatakse selle meetodi puhul kõigepealt hoopis suhtlusfunktsioonide ja tähenduste (üldiste või konkreetsete) süstemaatilist klassifikatsiooni. Alles seejärel vaadeldakse leksikaalseid ja grammatilisi vorme, mis neid suhtlusfunktsioone ja tähendusi kannavad. See ainekäsitus pakub lisavõimaluse tulla toime keele „topeltliigendusega”.

Keeled põhinevad vormi ja tähenduse korrastatud süsteemidel, mis ristuvad teineteisega n-ö üsna juhuslikult. Väljendusvormide kord loob tähenduse ja tähenduse kord loob vormi, kirjeldusel võib lähtuda emmast-kummast. Keelekasutaja eelistus sõltub keelekirjelduse loomise eesmärkidest. Teose *Threshold Level 1990* populaarsus näitab, et paljud keelekasutajad peavad paremaks liikuda tähenduselt vormi suunas, mitte järgida traditsioonilist, üksnes vormist lähtuvat ainekäsitlust. Teisalt aga võivad mõned pooldada nn kommunikatiivse grammatika kasutamist, nagu näiteks teoses *Un niveau-seuil*. Selge on aga see, et keeleõppija peab omandama nii vormid kui ka tähendused.

5.2.1.4 Fonoloogiapädevus³⁶

Fonoloogiapädevus kätkeb teadmisi ja oskusi, mille abil tajutakse ja luuakse järgmisi keeleilmin-
guid:

- keele hääldusüksused (*foneemid*) ja nende rakendamine eri kontekstides (*allofoonid*);
- foneeme üksteisest eristavad tunnused (*distinktiivtunnused*, nt helilisus, avatus, nasaalsus, implusioon jms);
- sõnade foneetiline ülesehitus (*silbistruktuur*, foneemide järjestatus, sõnarõhk, toon);
- lausefoneetika (*prosoodia*):
 - lauserõhk ja -rütm,
 - intonatsioon;
- häälikumuutused:
 - vokaalide reduktsioon,
 - tugevad ja nõrgad vormid,
 - assimilatsioon,
 - (lõpu)kadu.

³⁶ Lihtsa ülevaate eesti fonoloogiast annab praktikule „Eesti keele käsiraamat“ oma kõigile kättesaadaval elektroonilisel kujul: vt www.eki.ee > Raamatud. Häälduse õpetamist tutvustab Einar Kraut Phare sarjas; vt viiteid eesti keelse väljaande eessõnas. – *Toimkond*.

Skaalatabel 45. HÄÄLDUSPÄDEVUS

C2	<i>Sama mis C1</i>
C1	<i>Oskab varieerida intonatsiooni ja kasutab õigesti lauserõhku, et väljendada peenemaid tähendusvarjundeid.</i>
B2	<i>On omandanud selge, loomuliku häälduse ja intonatsiooni.</i>
B1	<i>Hääldus on selge ja arusaadav, kuigi aeg-ajalt on märgata võõrast aktsenti ja hääldusvigu.</i>
A2	<i>Hääldus on üldjuhul piisavalt selge, et öeldust aru saada, kuigi võõras aktsent on märgatav ja vestluspartnerid peavad aeg-ajalt paluma arusaamatuid kohti korrata.</i>
A1	<i>Väheste äraõpitud sõnade ja fraaside hääldusest võivad mõningase pingutusega aru saada need emakeelsed kõnelejad, kes sama keelerühma kõnelejatega sageli kokku puutuvad.</i>

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- missuguseid uusi fonoloogilisi oskusi õppijalt oodatakse;*
- missugune on häälikute ja prosoodia suhteline osatähtsus;*
- kas häälduse täpsus ja ladusus kuuluvad varasesse õpistaadiumisse või on nad kaugem eesmärk.*

5.2.1.5 Ortograafiapädevus³⁷

Ortograafiapädevus hõlmab kirjaliku teksti vastuvõtul ja loomisel vajalike sümbolite tajumise ja kasutamise oskust. Kõigi Euroopa keelte kirjasüsteemid toetuvad mõnele tähestikest, mujal kasutavad mõned mõistekirja (nt hiina keel) ja mõned konsonantkirja (nt araabia keel). Kindlale keeleomasele tähestikule toetudes peaksid õppijad tundma ning suutma tajuda ja kasutada

- väikesi ja suuri, trükitud ja käsitsi kirjutatud tähti;
- sõnade õigekirja, sealhulgas üldkasutatavaid lühendeid;
- kirjavahemärke ja nende kasutamise norme või juhiseid;
- trükikunsti tavasid ja kirja liike;
- üldkasutatavaid tingmärke (nt @, &, \$) jne.

5.2.1.6 Ortoeepiapädevus³⁸

Kui keelekasutajalt nõutakse ettevalmistatud teksti häälega lugemist ja loodetakse seejuures kuulda sõnu, millega varasem kokkupuude on olnud vaid kirjalik, peab ta suutma neid sõnu kirja pildi järgi õigesti hääldada. Ortoeepiapädevus võib hõlmata

- teadmisi tähejärjendi kokkulugemise viiside kohta sõnatasandil;

³⁷ Eesti õigekirja täpsed juhised annab „Eesti keele käsiraamatu“ ortograafiaosa oma kõigile kättesaadaval elektroonilisel kujul: vt www.eki.ee > Raamatud. – Toimkond.

³⁸ Õigehääldus on õigekeelsussõnaraamatus märgitud kindlate sümbolitega, mida üldosas tutvustatakse, vt www.eki.ee > Sõnastikud.

- oskust kasutada sõnaraamatut ja teadmisi, missugune on sealne hääldusvastete esitustava;
- teadmisi sellest, kuidas kirjaliku teksti sümbolitega, eriti kirjavahemärkidega antakse edasi lause või teksti liigendust ja intonatsiooni;
- oskust leida konteksti põhjal mitmemõtteliste väljendite hulgast õige (homonüümia, süntaktiliste seoste ebamäärasus jne).

Skaalatabel 46. ÕIGEKIRJAOSKUS

C2	<i>Ei tee õigekirjavigu.³⁹</i>
C1	<i>Teksti paigutus, liigendus ja kirjavahemärgistus on järjekindel ning toetab lugemist. Teksti õigekiri on korrektne, kuigi vahel esineb näpuvigu.</i>
B2	<i>Oskab kirjutada selgelt ja arusaadavalt, järgides teksti paigutamise ja liigendamise tavaid. Kirjutamine ja kirjavahemärgistus on üsna korrektne, ehkki vahel on märgata emakeele mõju.</i>
B1	<i>Oskab üsna arusaadavalt kirjutada. Kirjutamine, kirjavahemärgistus ja teksti paigutus on sedavõrd korrektne, et ei sega jälgimist.</i>
A2	<i>Oskab kirjutada lühikesi lauseid igapäevastel teemadel (nt juhatada, kuidas kuhugi minna). Oskab häälduspäraselt (kuigi mitte õigesti) kirjutada lühikesi sõnu, mis kuuluvad tema suulisesse sõnavarasse.</i>
A1	<i>Oskab ümber kirjutada tuttavaid sõnu ja lühikesi käibefraase, nagu lihtsamad sildid ja juhised, tarbeesemete ja poodide nimetused jms. Oskab kirja panna oma aadressi, kodakondsust ja muid isikuandmeid.</i>

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, missugune vajadus on õppijal õigekirja ja õigehäälduse järele, kui arvestada tema suulise ja kirjaliku keelekasutuse laadi/määra, ning kui suur on tema vajadus muuta suuline tekst kirjalikuks või vastupidi.

5.2.2 Sotsiolingvistiline pädevus

Sotsiolingvistiline pädevus hõlmab teadmisi ja oskusi, mida keelekasutuse sotsiaalne mõõde eeldab. Nagu sotsiokultuurilise pädevuse juures juba märgiti, on keel sotsiokultuuriline nähtus. Suur osa raamdokumendi eelkõige sotsiokultuurilisest ainekäsitlest on omakorda seotud sotsiolingvistilise pädevusega. Siinse osa teemad hõlmavad peamiselt keelekasutust ja neid ei vaadelda raamatu

³⁹ Kuivõrd keele häälikusüsteem alused omandatakse esimesel eluaastal ja fonoloogilise süsteemi rakendus enne kooli, siis ei saa kõrgeimalgi oskustasemel välistada väga keele-spetsiifilistest seikadest (nt eesti klusiili astmevaheldusest) põhjustatud kirjavigu. Õpetajal on põhjust soovitada selliste kirjajuhtude puhuks suulist enesekontrolli (eriti töö- ja avaliku elu sfääris) ja testijatel seda arvesse võtta. – *Toimkond*.

muudes osades. Teemaks on sotsiaalsete suhete keelelised tähistajad; viisakusreeglid; rahvatarkuse ütlused; registrierinevused; murre ja aktsent.

5.2.2.1 Sotsiaalsete suhete keelelised tähistajad

Keelevahendid on eri keelte ja kultuuride puhul iseenesestmõistetavalt väga erinevad ja olenevad sellistest teguritest nagu kõneosaliste a) staatus, b) lähedus või c) olukorraomane register jne. Alltoodud näiteid ei saa universaalselt rakendada ning neil ei pruugi alati teises keeles vasteid leida:

- tervituste kasutamine ja valik:
 - saabumisel, nt sks *Grüss Got!* või ee *Tervist! Tere! Öhtust!*
 - tutvustamisel, nt ingl *How do you do?* või ee *Meeldiv tutvuda!*
 - lahkumisel, nt ingl *See you (later)!* *Love!* ee *Head aega! Kohtumiseni!*
- pöördumisvormide kasutamine ja valik:
 - kinnistunud, nt *Mu daamid ja härrad! Teie Majesteet!*
 - formaalsed, nt *härä, proua, doktor, professor* (+ perekonnanimi);
 - informaaalsed, vabad, nt (ainult) eesnime kasutamine, nagu *Juhan! Kuule Silvi!*, või pöördumisvormi puudumine
 - familiaarsed, nt ingl *honey* või ee *kiisuke, musike* või levinumad *kallis* (ilma nimeta), *kullake*;
 - üleolevad või käsutavad, nt ainult perekonnanime kasutamine vms: *Kukk! Sina (seal)!*
 - rituaalselt solvavad, nt *Sa lollpea!* (sageli afektiivne)
- vooruvahetuse tavad
- hüüatuste jms kasutamine ja valik, nt *Issand! Heldeke! Kurat küll!*

5.2.2.2 Viisakusreeglid⁴⁰

Viisakusreeglid on üheks tähtsaimaks põhjuseks, miks koostööprintsipi (vt 5.2.3.1) ei saa alati rakendada. Viisakusreeglid erinevad kultuuriti ja põhjustavad sageli rahvaste vahel arusaamatusi, eriti kui viisakusväljendeid võetakse sõna-sõnalt.

1. *Positiivne viisakus*, nt
 - huvi inimese käekäigu vastu
 - kogemuste ja murede jagamine
 - imetluse, poolehoiu ja tänutunde väljendamine
 - kingituste tegemine, lubaduste andmine, külalislahkus.

⁴⁰ Viisakus on kultuuriomane kategooria ja seepärast tasub siinkohal pöörduda nt Hille Pajupuu raamatu juurde „Kuidas käituda võõras kultuuris“, kus muu kõrval on juttu kõnekäitumisest ja eestlase omast seal hulgas – raamat on kõikide Eesti üldhariduskoolide raamatukogudes olemas, nagu kogu Phare sari (viited siinse eestikeelse väljaande saate-sõnas). – *Toimkond*.

2. *Negatiivne viisakus*, nt
 - püüd vältida käitumist, mis ohustab partneri eneseväarikust, (dogmatism, otsesed käsklused jms)
 - kahetsuse väljendamine, väarikust ohustava käitumise (teise parandamise, vasturääkimise, keelu jms) pärast vabandamine
 - mahendavate väljendite kasutamine, nt *Minu arvates...* või küsijätkud, nagu *kas pole? eks ju? on ju nii?*).
3. Väljendite *palun, aitäh* jms sobiv kasutamine.
4. *Ebaviisakus* (viisakusreeglite tahtlik eiramine), nt
 - järsk ja taktitu otsekoheesus
 - põlguse ja vastumeelsuse väljendamine
 - nurisemine või noomivate märkuste tegemine
 - viha väljavalamine, kannatamatuse näitamine
 - üleoleku demonstreerimine.

5.2.2.3 Rahvatarkuse väljendvara

Nüüdiskultuuri olulisi osi on kinnistunud keelendid, mis väljendavad ja võimendavad üldisi hoiakuid. Neid kasutatakse tihti otse või sõnamänguna näiteks lehepealkirjades. Kogunenud rahvatarkus, mida kannab keel ja mille tundmist eeldatakse kõigilt, moodustab sotsiokultuurilise pädevuse keeletahul märkimisväärse osa, hõlmates

- vanasõnad, nt *Tänasida toimetusi ära viska homse varna*;
- idioomid, nt *murtud süda, südant puistama*;
- tuttavad tsitaadid, nt Suitsu *Olgem eestlased, kuid saagem ka euro(o)plasteks!*
- uskumuste väljendamise, nagu ilmatarkused: *Kured läinud, kurjad ilmad, haned läinud, hallad taga, luiged läinud, lumi maas*;
- hoiakuosutused, nt klišeed, nagu *See oli minu jaoks suur väljakutse*;
- väärtushinnangute osutus, nt *astus ämbrisse*.

Tänapäeval täidavad tihti sama ülesannet grafiti, kirjad T-särkidel, televisioonist püütud lööklaused, kolleegidele saadetavad kaardisõnumid ja plakatid.

5.2.2.4 Registrierinevused

Mõistega „register” viidatakse süstemaatilistele erinevustele keelevariantide vahel, mida kasutatakse erinevates kontekstides. See on väga lai mõiste, mis võib hõlmata ka ülesannete (4.3), tekstiliikide (4.6.4) ja teksti makrofunktsioonide (5.2.3.2) juures käsitletud teemasid. Käesolevas osas vaatleme ametlikkusastme erinevusi:

- kinnistunud vormelid, nt *Head kuulajad, lubage mul alustada oma...!*
- ametlikkus, nt *Kas me võiksime palun alustada?*

- neutraalsus, nt *Kas alustame?*
- ebaametlikkus, nt *Hea küll, hakkaks nüüd peale?*
- familiaarsus, nt *Nii et teeme otsa lahti?*
- intiimsus, nt *Valmis, kallis?*

Varasemas õppestaadiumis (nt kuni tasemeni B1) on sobiv kasutada suhteliselt neutraalset registrit, kui ei ole just tungivat põhjust vastupidiseks. Emakeelekõnelejad kasutavad välismaalastega suhtlemisel tõenäoliselt just neutraalset registrit ja ootavad viimastelt sama. Ametlike ja familiaarsete registritega tutvutakse aja jooksul, näiteks eri tüüpi tekstide, eelkõige romaanide kaudu, kusjuures kõigepealt omandatakse vastuvõtupädevus. Ametlike ja familiaarsete registrite kasutamisel peab aga olema ettevaatlik, sest nende ebakohasus võib põhjustada väära tõlgendamist ja pilkeid.

5.2.2.5 Murre ja aktsent

Sotsiolingvistilised oskused hõlmavad muu hulgas võimet teha teatud keeleliste tunnuste järgi kindlaks

- sotsiaalne klass⁴¹
- piirkondlik päritolu
- rahvuslik kuuluvus
- rassiline kuuluvus
- töövaldkond.

Sellised keelevahendid hõlmavad

- sõnavara, nt murdesõnad *ubin, kikrid, triiplik, tuhlid*
- grammatikat, nt võru keele eripärased lõpud või sage osutus asesõnaga *too*
- fonoloogiat, nt Saaremaa *põõsas* või eriline laulev intonatsioon
- kõne üldisi omadusi (rütm, valjus jne)
- paralingvistilist osist
- kehakeelt.

Ükski Euroopa keelekogukond ei ole täiesti ühtlane. Igal piirkonnal on oma keeleline ja kultuuriline eripära. See tuleb eriti esile just paiksete elanike juures, mistõttu tal on tugev seos sotsiaalse klassi, töö ja haridustasemega. Murdetunnuste äratamisel on võimalik saada vihjeid oma vestluspartneri tausta kohta. Nii hakkavad olulist rolli mängima stereotüübid. Stereotüüpset suhtumist on võimalik vähendada kultuuritaju arendamise kaudu (vt 5.1.2.2). Õppijad puutuvad aja jooksul kokku eri piirkondadest pärit kõnelejatega. Enne kui ise mingit võõrkeele murret kasutama hakata, peaks olema teadlik selle sotsiaalsetest konnotatsioonidest ning vajadusest mõista oma keelevaliku kohasust ja olla selles järjekindel.

⁴¹ Eestis on sotsiolektid klassi alusel välja kujunenemata ja vanad kohamurded tugevasti assimileerunud, enim on ehk avalikus kasutuses märgata eestlase east, erialast ja tööst või muude siinsete elanike rahvusest mõjutatud eesti keelt – kuid raamat räägib igasugusest võõrkeeleõpetusest. – *Toimkond*.

Sotsiolingvistilise pädevuse kirjelduste skaleerimine (vt skaalatabel 47) ei ole lihtne. Järgneval näidisskaalal on esitatud kriteeriumid, mida sai skaalale paigutada. Nagu näha, käsitleb skaala alumine osa ainult sotsiaalsete suhete ja viisakuse tähistajaid. Alates tasemest B2 on keelekasutaja võimeline väljenduma keeles, mis sotsiolingvistilises mõttes sobib olukorraga ja arvestab osalejatega, ta hakkab omandama oskust tulla keelevariantidega toime, lisaks suudab ta järjest paremini õiget registrit valida ja sobivaid idioome pruukida.

Skaalatabel 47. KEELEKASUTUSE OLUKOHASUS

C2	<i>Oskab hästi kasutada idioome ja argikeelt, tajub konnotatiivseid tähendusi. Tajub emakeelekõnelejate väljendusviisis avalduvaid sotsiolingvistilisi ja ühiskondlik-kultuurilisi norme, oskab oma keelekasutuses neid arvestada. Oskab tulemuslikult vahendada sihtkeelt ja tema enda emakeelt kõnelevaid isikuid. Oskab vahendajana arvestada ühiskondlik-kultuurilisi ja sotsiolingvistilisi erinevusi.</i>
C1	<i>Tunneb paljusid idioome ja argikeeleväljendeid, tajub registrivahetusi; siiski võib vajada mõne sõna kohta kinnitust, eriti kui selle hääldus on talle tundmatu. Suudab jälgida filme, kus kasutatakse slängi vm erikeelt. Kasutab keelt paindlikult ja tulemuslikult enamikul suhtluseesmärkidel, valdab emotsionaalset ja vihjelist keelepruuki, oskab teha nalja.</i>
B2	<i>On võimeline väljenduma üsna kindlalt, selgelt ja viisakalt nii ametlikus kui vabas registris, nii kuidas olukord parasjagu nõuab. Suudab mõningase pingutusega osaleda ja kaasa rääkida arutelus, isegi kui kasutatakse argikeelt ja kõnetempo on kiire. Oskab suhelda emakeelsete kõnelejatega, ilma et ta neile tahtmatult nalja teeks, neid ärritaks või neilt tavapärasest erinevat käitumist eeldaks. Oskab olukohaselt väljenduda ja suudab vältida suuremaid sõnastusvigu.</i>
B1	<i>Oskab sõnastada mitmesuguseid vajadusi, kasutades sagedasi väljendeid ja neutraalset keelt. Tunneb peamisi viisakusnõudeid, oskab neid täita. On teadlik kultuurierinevustest, oskab suhestada oma ja võõrast kultuuri ning tähele panna olulisemaid erinevusi kommetes, hoiakutes, väärtushinnangutes ja uskumustes.</i>
A2	<i>Oskab lihtsate keelevahendite abil rahuldada keskseid kõnetarbeid (info andmine ja küsimine, selgituste nõudmine, arvamuse ja suhtumise väljendamine). Suudab tulemuslikult suhelda igapäevaolukordades, oskab kasutada kõige lihtsamaid üldväljendeid ja järgida peamisi suhtlusreegleid. Suudab vahetada lühikesi lauseid, oskab tervitamisel ja pöördumisel kasutada igapäevaseid viisakusväljendeid. Oskab esitada kutset, teha ettepanekut ja vabandada; oskab kutsele, ettepanekule ja vabandusele vastata.</i>
A1	<i>Oskab kasutada kõige lihtsamaid igapäevaseid viisakusväljendeid (tervitades, hüvasti jättes, ennast tutvustades; oskab öelda „palun”, „tänan”, „vabandust” jms).</i>

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missuguseid tervitus- ja pöördumisvormeleid ning hüüatusi on õppijal vaja a) ära tunda, b) ühiskonnasuhete aspektist hinnata, c) kasutada; milliste eelmainitud väljendite a) äratundmiseks, b) ühiskonnasuhetes väärtustamiseks, c) kasutamiseks peab ta olema ette valmistatud ning missuguste väljendite a) äratundmist, b) ühiskonnasuhetes väärtustamist, c) kasutamist temalt oodatakse;*
- *missuguseid viisakusreegleid on õppijal vaja a) teadvustada ja mõista, b) kasutada; milliste viisakusreeglite a) äratundmiseks ja mõistmiseks, b) kasutamiseks peab ta olema ette valmistatud ning missuguste a) äratundmist ja mõistmist, b) kasutamist temalt oodatakse;*
- *missuguseid ebaviisakaid väljendeid on õppijal vaja a) teadvustada ja mõista, b) kasutada, missuguste seda laadi väljendite a) äratundmiseks ja mõistmiseks, b) kasutamiseks peab ta olema ette valmistatud ning missuguste väljendite a) äratundmist ja mõistmist, b) kasutamist temalt oodatakse; millistes situatsioonides eelnev kehtib;*
- *missuguseid vanasõnu, stampväljendeid ja idioome on õppijal vaja a) ära tunda ja mõista, b) kasutada, missuguste nimetatud väljendite a) äratundmiseks ja mõistmiseks, b) kasutamiseks peab ta olema ette valmistatud ning missuguste väljendite a) äratundmist ja mõistmist, b) kasutamist temalt oodatakse;*
- *missuguseid registreid on õppijal vaja a) ära tunda, b) kasutada, milliste registrite a) äratundmiseks, b) kasutamiseks peab ta olema ette valmistatud ning missuguste a) äratundmist, b) kasutamist temalt oodatakse;*
- *missuguseid sihtkogukonna või ka rahvusvahelise keskkonna sotsiaalseid rühmi on õppijal vaja keelekasutuse järgi ära tunda, missuguste rühmade äratundmiseks peab ta olema ette valmistatud ja missuguste rühmade äratundmist temalt oodatakse.*

5.2.3 Pragmaatiline pädevus

Pragmaatiline pädevus hõlmab keelekasutaja või -õppija teadmisi põhimõtetest, mille alusel sõnu- meid:

- a) koostatakse, struktureeritakse ja kavandatakse (diskursipädevus);
- b) kasutatakse suhtlusülesande täitmiseks (funktsionaalne pädevus);
- c) järjestatakse vastavalt suhtlus- ja vestluskemidele (komsitsioonipädevus).

5.2.3.1 Diskursi- ehk (sageli) diskursusepädevus on keelekasutaja või -õppija võime panna laused ritta selliselt, et need moodustaksid sidusa teksti. Diskursipädevus hõlmab teadmisi lausete jm tekstiosade järjestamise kohta ja oskust jälgida sealjuures järgmist:

- teema/kõnealis;
- vana/uus teave;
- loomulik järgnevus, nt ajaline: *Ta peatus ja märkas sõpra* versus *Ta märkas sõpra ja peatus*;

- põhjus/tagajärg, nt *Vihma sajab, on märg, vrd On märg, vihma sajab*;
- võime struktureerida ja juhtida vestlust, lähtudes temaatilisest ülesehitusest, selgusest ja sidususest, loogilisest järjestusest, stiilist ja registrist, retoorika tõhususest, *koostööprintsibist* (Grice 1975):

Anna vestlusse panus, mida sinult oodatakse, ja tee seda mõttevahetuse igal tasandil sihipäraselt ja kindlas suunas, lähtudes järgmistest maksimistest:

- kvaliteedimaksiim (püüa öelda ainult seda, mis on tõene);
- kvantiteedimaksiim (anna nii palju infot kui tarvis, aga mitte rohkem);
- relevantsuse maksim (ära ütle seda, mis ei ole oluline);
- viisimaksiim (räägi lühidalt ja ole mõistetav, väldi selgusetust ja mitmemõttelisust).

Niisuguste maksimide eiramine on pigem tahteline kui põhjustatud võimetusest neid järgida.

- ***Teksti kavandamine***

nõuab teadmisi mingis kogukonnas kasutatavatest tavadest, näiteks:

- kuidas struktureeritakse teavet eri makrofunktsioonide (nt kirjeldus, jutustus, esitlus jne) täitmisel;
- kuidas jutustatakse lugusid, anekdoote, nalju jne;
- kuidas ehitatakse üles põhjendused kohtuasjas, debatil jne;
- kuidas planeeritakse, liigendatakse ja järjestatakse kirjalikke tekste (arvamused jm arutlevad tekstid, ametlikud kirjad jne).

Emakeeleõppes omandab noor inimene eri liiki vestlusoskusi. Võõrkeeleõppes alustatakse enamasti lühemate kõnevoorudega, mis koosnevad tavaliselt ühest lausest. Diskursipädevus, mille komponente käesolevas osas käsitleti, muutub seda tähtsamaks, mida kõrgem on keeleoskuse tase.

Näidisskaalad 48–51 on koostatud vestlusoskuse järgmiste tahkude kohta:

- keelekasutuse paindlikkus
- vooruvahetus (esitatud ka suhtlusstrateegiate all)
- teemaarendus
- teksti selgus ja sidusus.

Skaalatabel 48. KEELEKASUTUSE PAINDLIKKUS

C2	<i>Oskab mõtteid paindlikult ümber sõnastada, varieerides keelekasutust olukorra või vestluspartneri järgi. Oskab väljenduda ühemõtteliselt.</i>
C1	<i>Sama mis B2+</i>
B2	<i>Oskab väljendusvahendite valikul lähtuda olukorrast ja sõnumi vastuvõtjast. Oskab valida olukohase ametlikkuse astme.</i>
	<i>On võimeline kohanema vestluse suuna, stiili või rõhuasetuse muutustega. Oskab varieerida väljendusviisi.</i>
B1	<i>Oskab kohandada oma väljendust, et tulla toime ebatüüpilises ja isegi keerulises olukorras.</i>
	<i>Oskab paindlikult kasutada lihtsaid keelevahendeid, et väljendada vajalikku.</i>
A2	<i>Oskab kasutada meeldejäetud lihtsaid fraase. Suudab sõnakasutust vähesel määral varieerida, kui olukord seda nõuab.</i>
	<i>Oskab sõnu ümber tõstes varieerida äraõpitud fraase, kui olukord seda nõuab.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

Skaalatabel 49. VOORUVAHETUS

C2	<i>Sama mis C1</i>
C1	<i>Suudab eesmärgistatult ja vabalt valida sobivaid fraase, millega sõna saada või kõnevooru hoides mõtlemisaega võita.</i>
B2	<i>Oskab sekkuda arutellu, kasutab selleks olukohast keelt.</i>
	<i>Oskab kõnelust olukohaselt alustada, jätkata ja lõpetada. Oskab võtta kõnevooru. Oskab kõnelust alustada ja sobival ajal kõnevooru võtta; oskab soovi korral vestlust lõpetada, kuid ei pruugi seda alati teha kõige kohasemal viisil. Oskab kasutada käibefraase (nt „See on hea küsimus”), et kõnevooru hoides mõtte sõnastamiseks aega võita.</i>
B1	<i>Oskab sekkuda arutellu, kui arutlusaine on tuttav, kasutab kõnevooru võtmiseks sobivat fraasi.</i>
	<i>Oskab alustada, jätkata ja lõpetada lihtsat silmast silma vestlust, kui kõneaine on talle tuttav või huvipakkuv.</i>
A2	<i>Oskab alustada, jätkata ja lõpetada lühivestlust, kasutades lihtsaid võtteid.</i>
	<i>Oskab alustada, jätkata ja lõpetada lihtsat silmast silma vestlust.</i>
A1	<i>Oskab paluda tähelepanu.</i>
	<i>Kirjeldus puudub.</i>

Skaalatabel 50. TEEMAARENDUS

C2	<i>Sama mis C1</i>
C1	<i>Oskab sõnastada keerukaid kirjeldusi ja jutustusi: siduda allteemasid, arendada mõtet ja lõpetada sobiva kokkuvõttega.</i>
B2	<i>Oskab arendada kirjeldamist või jutustamist nõudvat teemat, avades peamisi seisukohti ning toetades neid põhjenduste ja näidetega.</i>
B1	<i>Oskab üsna ladusalt jutustada ja kirjeldada, väljendades mõtteid lihtsate lausete järjendina.</i>
A2	<i>Oskab jutustada ja kirjeldada sidumata lausetega.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub</i>

Skaalatabel 51. TEKSTI SELGUS JA SIDUSUS

C2	<i>Oskab luua loogilisi, mõttelt ja ehituselt sidusaid tekste, kasutades mitmeid ülesehitusviise ja sidumisvõtteid.</i>
C1	<i>Oskab selgelt, sujuvalt ja loogiliselt väljenduda, valdab kompositsioonimalle ja sidumisvõtteid.</i>
B2	<i>Oskab mitmesuguste siduvate väljendite abilt tulemuslikult edasi anda mõtteseoseid.</i>
	<i>Oskab kasutada piiratud hulgal sidumisvõtteid, mis lubab ühendada lausungid selgeks sidusaks tekstiks. Mõttekäik võib seejuures jääda mõneti katkendlikuks, eriti pikemates lõikudes.</i>
B1	<i>Oskab ühendada lühemaid ja lihtsamaid sisuüksusi lihtsaks seotud järjendiks.</i>
A2	<i>Oskab kasutada kõige sagedasemaid sidesõnu, et ühendada lauseid jutustuseks või tunnuste loendeid kirjelduseks.</i>
	<i>Oskab siduda lihtsate sidesõnade abil nagu „ja”, „aga”, „sest”.</i>
A1	<i>Oskab siduda sõnu ja fraase põhisisendite abil nagu „ja” või „siis”.</i>

5.2.3.2 Funktsioonipädevus

See komponent puudutab suulise vestluse ja kirjalike tekstide kasutamist kindlal funktsionaalsel eesmärgil (vt 4.2). Vestluspädevus ei seisne üksnes teadmises, missuguseid funktsioone (mikrofunktsioone) milliste keelevormidega väljendada. Tavaliselt on osalejad kaasatud vestlusse, kus iga voor lõpeb vastusega ning viib vestlust sihipäraselt ja astmeti (alates avalausest kuni kokkuvõtte tegemiseni) edasi. Pädevad rääkijad mõistavad dialoogiprotsessi ja oskavad seda juhtida. Makrofunktsioone iseloomustab dialoogi vastastikuste tegevuste järjestus või muu teksti struktuur. Keerukamatel situatsioonidel võib olla kompositsioon. See hõlmab makrofunktsioonide jadasid, mis on tihti järjestatud vastavalt formaalse (ametliku, vormilise) või mitteformaalse (ebaametliku, vaba) sotsiaalse suhtluse mallidele (suhtlusskeemid).

1. *Mikrofunktsioonid* on üksikute (tavaliselt lühikeste) lausungite funktsionaalse kasutuse kategooriad, näiteks kõnevoorud. Mikrofunktsioonid on teose *Threshold Level 1990* viiendas peatükis jaotatud (kaugeltki mitte ammendavalt) järgmistesse kategooriatesse:

1.1 faktide edastamine ja otsimine:

- määratlemine,
- esitamine,
- parandamine,
- küsimine,
- vastamine;

1.2 hoiakute väljendamine ja väljauurimine:

- faktilisus (nõustumine/mittenõustumine),
- teadmised (teadmine/teadmatus, meeldejätmise, unustamine, tõenäosus, kindelolek),
- modaalsus (kohustused, vajadus, võimalikkus, lubatus),
- tahe (tahtmised, soovid, kavatsused, eelistused),
- emotsioonid (rõõm/rahulolematus, sümpaatia/antipaatia, rahuldus, huvi, üllatus, lootus, pettumus, hirm, mure, tänu),
- moraal (vabandus, heakskiit, kahetsus, kaastunne);

1.3 veenmine: ettepanek, nõue, hoiatus, nõuanne, julgustamine, abipalve, kutse, pakkumine;

1.4 sotsiaalne suhtlemine: tähelepanu püüdmine, pöördumine, tervitamine, tutvustamine, toostid, lahkumine;

1.5 diskursi ülesehitus: (28 mikrofunktsiooni, alustamine, vooruvahetus, lõpetamine jne);

1.6 suhtluse parandamine: (16 mikrofunktsiooni).

2. *Makrofunktsioonid* on (mõnikord pikkadest) lausejadadest koosnevate suulise vestluse või kirjalike tekstide funktsionaalse kasutamise kategooriad, näiteks:

- kirjeldus,
- jutustus,
- kommentaar,
- esitus,
- ümberjutustus,
- selgitus,
- demonstratsioon,
- juhised,
- argumenteerimine,
- veenmine jne.

3. Suhtlusmallid

Funktsioonipädevus hõlmab ka teadmisi koostöö- või kompositsiooniskeemide (sotsiaalse suhtluse mallide), näiteks suulise suhtluse malli kohta, ja oskust neid koostööskeeme kasutada. Punktis 4.4.3 kirjeldatud interaktiivne tegevus koosneb vestlustoimingus osalejate kõnevoorude struktureeritud järjestust. Lihtsustatuna saab neist järgmised paarid:

küsimus	– vastus
väide	– nõustumine/mitte
nõue/pakkumine/vabandus	– vastuvõtmine /keeldumine
tervitus/toost	– vastus

Samuti on tavalised voorukolmikud, kus esimene rääkija reageerib vestluspartneri vastusele. Voorupaarid ja kolmikud esinevad tavaliselt pikemates suhtlusaktides. Näiteks keerukamates eesmärgipärastes koostööd nõudvates suhtlussituatsioonides kasutatakse keelt selleks, et

- moodustada töörühm ja panna paika osalejate suhted;
- jõuda üldisele arusaamale olemasolevast situatsioonist ja saavutada vastastikune mõistmine;
- määratleda, mida saab ja tuleb muuta;
- seada ühised eesmärgid ja määrata nende saavutamiseks vajalik tegevus;
- leppida kokku tegevuseks vajalikes rollides;
- korraldada praktilist tegevust, nt
 - määratleda ja lahendada ettetulevad probleemid,
 - koordineerida ja järjestada tööülesanded,
 - innustada üksteist,
 - tunnustada saavutatud vahe-eesmärke;
- tuvastada ülesande lõppeesmärgini jõudmine;
- hinnata suhtlusakti;
- lõpetada suhtlusakt.

Kogu protsessi võib esitada ka skeemina. Teose *Threshold Level 1990* kaheksandas peatükis on selle näitena toodud kaupade või teenuste ostmise üldskeem.

KAUPADE JA TEENUSTE OSTMISE ÜLDSKEEM

1. Suhtlusakti toimumispaika liikumine
 - 1.1 Tee leidmine kauplusesse, kaubanduskeskusesse, restorani, jaama, hotelli jne
 - 1.2 Tee leidmine leti, osakonna, piletikassa, administraatorilaua jms juurde
2. Kontakti loomine
 - 2.1 Tervituste vahetamine müüja/teenindaja/ettekandja/administraatoriga vms
 - 2.1.1 Teenindaja tervitab
 - 2.1.2 Klient tervitab

3. Kauba/teenuse valimine
 - 3.1 Vajalike kaupade/teenuste kategooria määratlemine
 - 3.1.1 Teabe küsimine
 - 3.1.2 Teabe andmine
 - 3.2 Valikuvõimaluste määratlemine
 - 3.3 Valikuvõimaluste plusside ja miinuste üle arutlemine (nt kvaliteet, värv, hind, suurus)
 - 3.3.1 Teabe küsimine
 - 3.3.2 Teabe saamine
 - 3.3.3 Nõu küsimine
 - 3.3.4 Nõu andmine
 - 3.3.4 Eelistuste kohta küsimine
 - 3.3.6 Eelistuste väljendamine jne
 - 3.4 Vajalike kaupade määratlemine
 - 3.5 Kaupade uurimine
 - 3.6 Ostu sooritamisega nõustumine
4. Kaupade üleandmine/ vastuvõtmine tasumiseks
 - 1.1 Hinnas kokkuleppimine
 - 1.2 Kogusummas kokkuleppimine
 - 4.3 Kaupade üleandmine/ vastuvõtmine maksmiseks
 - 4.4 Kaupade (ja arve) ulatamine/ vastuvõtmine
 - 4.5 Vastastikune tänamine
 - 4.5.1 Teenindaja tänab
 - 4.5.2 Klient tänab
5. Lahkumine
 - 5.1 (Vastastikuse) rahulolu väljendamine
 - 5.1.1 Teenindaja väljendab rahulolu
 - 5.1.2 Klient väljendab rahulolu
 - 5.2 Suhtlusvormelite vahetamine (nt ilm, klatš)
 - 5.3 Lahkumissõnade vahetamine
 - 5.3.1 Teenindaja jätab hüvasti
 - 5.3.2 Klient jätab hüvasti

NB! Tuleb märkida, et nagu teistegi skeemide puhul, ei pruugi teenindaja või ostja just sel viisil toimida. Tänapäeva tingimustes kasutatakse keelt ökonoomsemalt – tihti vaid teatud probleemide lahendamiseks, mis võivad tekkida muidu isikupäratutes ja poolautomatiseeritud tehingutes (vt 4.1.1), või olukordade isiklikumaks muutmisel.

Võimatu on koostada näidisskaalasid kõikide pädevusvaldkondade kohta, kus on tegemist kõneleja funktsionaalse oskustega. Teatud mikrofunktsionaalsed toimingud on tegelikult juba interaktiivsete toimingute ja tekstilooje skaaladele paigutatud.

Keelekasutaja või -õppija funktsionaalse edu määravad kaks üldist kvalitatiivset tegurit:

- a) *kõne ladusus* – võime selgesti hääldada, jätkata vestlust ja tulla toime ummikseisus (skaala 52);
 b) *väljendustäpsus* – võime sõnastada arusaadavalt oma mõtteid ja ettepanekuid (skaala 53).

Skaalatabel 52. KÕNE LADUSUS

C2	<i>Oskab väljenduda loomulikult, pingutuseta ja takerdumata. Pause teeb vaid täpsema sõnastuse või sobiva näite ja selgituse otsimisel.</i>
C1	<i>Oskab väljenduda ladusalt ja spontaanselt, peaaegu pingutuseta. Keerulisema teema korral võib loomulik, sujuv kõnevool siiski takerduda.</i>
B2	<i>On võimeline ettevalmistuseta suhtlema, väljendub ladusalt ja vabalt ka siis, kui käsil on pikem ja keerukam kõnelõik.</i>
	<i>Oskab kõnetempo hoida enam-vähem ühtlase ka pikemate kõnelõikude korral. Võib kõhelda vormide ja väljendite valikul, kuid pikemaid pause teeb harva. Suudab suhelda küllaltki ladusalt ja spontaanselt, nii et igapäevases suhtluses emakeelekõnelejatega ei pea kumbki pool pingutama.</i>
B1	<i>On võimeline võrdlemisi vabalt väljenduma. Suudab jätkata kõrvalise abita, kui sõnastusraskuste tõttu ummikusse sattub ja kõnes seetõttu pause tekib.</i>
	<i>Oskab arusaadavalt väljenduda, kuigi pikema kõnelõigu korral teeb sageli pause, et otsida sõnu ja grammatilisi vorme või korrigeerida sõnastust.</i>
A2	<i>Oskab end lühivestluses mõistetavaks teha, kuigi sageli on märgata pause, ebasobivaid alustusi ja ümbersõnastamist.</i>
	<i>Oskab väljenduda lühifraasidega, kui kõneaine on tuttav. Kõne on takerduv, väga sageli on märgata ebasobivaid alustusi.</i>
A1	<i>Tuleb toime väga lühikeste sidumata valmisfraasidega. Teeb sageli pause, et otsida väljendeid, hääldada võõramaid sõnu või korrigeerida sõnastust.</i>

Skaalatabel 53. VÄLJENDUSTÄPSUS

C2	<i>Oskab peenemate tähendusvarjundite edasiandmiseks üsna korrektselt kasutada mitmesuguseid täpsustavaid keelendeid (määramäärsõnu, kõrvallauseid jm). Oskab ühemõtteliselt väljenduda, vajalikku rõhutada või eristada.</i>
C1	<i>Oskab arvamustes ja väidetes üsna täpselt edasi anda kindluse, kahtluse, võimalikkuse jms astet.</i>
B2	<i>Suudab tagada üksikasjaliku usaldusväärse teabe.</i>
B1	<i>Oskab üsna täpselt selgitada mõtte või probleemi tuuma.</i>
	<i>Suudab edastada lihtsat ja pakilist teavet, anda edasi kõige olulisemat. Oskab arusaadavalt väljendada oma jutu peamist mõtet.</i>
A2	<i>Suudab tuttavas igapäevaolukorras vahendada lihtsat nappi teavet. Ootamatus olukorras peab enamasti sõnumit lihtsustama.</i>
A1	<i>Kirjeldus puudub.</i>

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missuguste vestlusvahendite kasutamiseks peab õppija olema ette valmistatud ja missuguste kasutamist temalt oodatakse;*
- *missuguste keelekasutuse makrofunktsioonide osas peab õppija olema ette valmistatud ja missuguste valdamist oodatakse;*
- *missuguste keelekasutuse mikrofunktsioonide osas peab õppija olema ette valmistatud ja missuguste valdamist oodatakse;*
- *missuguseid suhtlusaluseid on õppijal vaja ja missuguseid temalt oodatakse;*
- *missuguste suhtlusskeemide kasutamist õppijalt eeldatakse ja missuguseid skeeme tuleb talle õpetada;*
- *missuguste põhimõtete alusel valida ja järjestada makro- ja mikrofunktsioone kindlas õpikontekstis;*
- *kuidas iseloomustada pragmaatilise pädevuse kvalitatiivset arengut.*

6. KEELE ÕPPIMINE JA ÕPETAMINE

Selles peatükis küsime järgmist:

Kuidas omandab õppija võime toime tulla ülesannete, toimingute ja protsessidega ning omandada suhtlemiseks vajalikku pädevust?

Kuidas saavad õpetajad neid toetavate struktuuride abil seda soodustada?

Kuidas saavad haridusasutused ja teised otsusetegijad keeleõppekavu kõige paremini planeerida?

Esmalt aga peaksime käsitlema õpieesmärke.

6.1 MIS SEE ON, MIDA ÕPPIJA PEAB ÕPPIMA VÕI OMANDAMA?

6.1.1 Keele õppimise-õpetamise sihte ja eesmärke seades tuleks lähtuda õppija ja ühiskonna vajadustele antud hinnangust, nimetatud vajaduste täitmiseni viivatest ülesannetest, toimingutest ja protsessidest ning nendega toimetulekuks vajalikest pädevusvaldkondadest ja strateegiatest. Neljandas ja viiendas peatükis püüti välja tuua, mida pädev keelekasutaja on võimeline tegema ning milliseid teadmisi, oskusi ja hoiakuid ta seejuures kasutab. Seal käsitleti mainitud temaatikat nii põhjalikult kui võimalik, sest ei ole teada, missuguseid toiminguid teatud õppija tähtsaks peab. Et osaleda suhtlussündmustes täie tõhususega, peab õppija selgeks õppima või omandama

- vajaliku pädevuse, mille liike on viiendas peatükis kirjeldatud;
- oskuse pädevust liigiti kasutada, nagu neljandas peatükis on kirjeldatud;
- võime rakendada teatud liiki pädevuse kasutamiseks vajalikke strateegiaid.

6.1.2 Et kajastada või suunata keeleõppija arengut, on otstarbekas kirjeldada tema võimeid üksteisele järgnevate tasemetena. Sellised skaalad on võimaluse korral esitatud neljandas ja viiendas peatükis. Kui on vaja ülevaadet õppija edusammudest üldhariduse algastmetel (s.o ajal, mil pole veel teada tema tulevase karjääriga seonduvad vajadused) või kui on vaja mõõta õppija üldist keeleoskust, siis on kasulikum ja praktilisem ühendada mitu kategooriat üheks üldiseks keeleoskust iseloomustavaks kirjelduseks, nagu kolmanda peatüki tabelis 1.

Suuremat paindlikkust lubab kolmanda peatüki tabeli 2 skeem, mis on koostatud õppija enesehinnanguks ja kus keelelised toimingud on asetatud skaalale eraldi, kuigi iga neist moodustab terviku. Selline esitus võimaldab kirjeldada tulemusi juhul, kui oskuste areng on ebaühtlane. Neljanda ja viienda peatüki üksikasjalikud ja eraldiseisvad alamkategooriate skaalad suurendavad paindlikkust veelgi. Kuigi iga suhtlusaktiga tõhusaks toimetulekuks peaks keelekasutajad arendama kõiki neis peatükkides kirjeldatud oskusi, ei pruugi mõni õppija soovida või tunda vajadust neid võõrkeeles omandada. Näiteks võib ühel õppijal puududa tarve mõista kirjalikke tekste, teine aga huvitubki

vaid kirjalikust keelest. Siiski ei tähenda see, et erinevate huvidega õppijad peaksidki õppima kas ainult suulise või ainult kirjaliku teksti mõistmist.

Sõltuvalt õppija kognitiivsest stiilist võib suuliste keelevormide meeldejätmist soodustada nende seostamine samasuguste kirjalike vormidega ja vastupidi – kirjalike vormide tajumist võib hõlbustada ja isegi esile kutsuda see, kui seostada neid samalaadsete suuliste lausungitega. Kui see nii on, siis võib keelekasutuse seisukohast ebaolulise ja seetõttu ka *eesmärgina* sõnastamata tajumisviisi ikkagi keeleõppesse kaasata kui lõppeesmärgi saavutamise *vahendi*. Tuleb otsustada (teadlikult või mitte), millistele pädevusliikidele, ülesannetele, toimingutele ja strateegiatele tuleb õppija arendamisel anda eesmärgi roll, millistele vahendi oma.

Samuti ei ole loogiliselt põhjendatud vajadus võtta õppeprogrammi iga pädevusliik, ülesanne, toiming või strateegia, mis on määratletud õpieesmärgina kui miski õppijale suhtlusvajaduste rahuldamisel vajalik. Näiteks suur osa maailmateadmistest on tekkinud varasemate teadmiste põhjal ja kuulub üldpädevuse hulka, mis on senise elukogemuse või emakeelse õpetuse tulemus. Seega tuleks lihtsalt leida mingile emakeele tähenduslikule kategooriale vastav tõlgendus võõrkeeles. Tuleb piiritleda, milliseid uusi teadmisi on vaja omandada ja milliste olemasolu eeldada. Probleemid tekivad siis, kui üks mõisteväli on võõrkeeles teistmoodi üles ehitatud kui emakeeles, nagu seda sageli ette tuleb. Sel juhul on sõnatähenduse vastavus osaline või ebatäpne. Kui ränk on selline ebakõla? Millised on väärarvamuste tagajärjed? Kui suurt tähelepanu tuleb sellele ühel või teisel õpitasele pöörata? Millisel tasemel peaks nõudma oskust mainitud lahknevusi märgata või neid käsitleda? Kas selle probleemi võiks jätta kogemuse kanda?

Samasugused küsimused kerkivad esile ka hääldusega seoses. Paljud foneemid võib raskusteta emakeelest võõrkeelde üle kanda. Mõnel juhul on aga spetsiifilistes kontekstides kasutatavad häälikud märkimisväärselt erinevad. Lisaks võib võõrkeeles olla foneeme, mida emakeeles üldse ei esine. Kui neid ei õpita ega omandata, võib teave osaliselt kaotsi minna või ilmneda arusaamatusi. Kui tihti võib seda esineda ja kui oluline see on? Kui suurt tähelepanu tuleks sellele pöörata? Küsimuse, millises vanuses või etapis on foneeme kõige lihtsam õppida, muudab keerukaks tõsiasi, et harjumus on kõige tugevam just foneetilisel tasandil. Foneetiliste vigade teadvustamine ja emakeele automatiseeritud foneemide kasutuse ümberõppimine alles siis, kui vormide emakeelepärasus hakkab segama, võib osutada nii aja kui ka vaeva poolest kulukamaks kui õige omandamine õpiprotsessi alguses, eriti varajases eas.

Sellised kaalutlused kinnitavad, et teatud tasemel või eas inimesele ja rühmale kohaseid õpieesmärke ei saa alati ja iga parameetri jaoks tuletada skaalade lihtviisilisest analüüsist. Otsuste tegemisel tuleb arvesse võtta iga konkreetset juhtu.

6.1.3 Mitme keele ja kultuuri pädevus

Mitme keele ja kultuuri pädevuse⁴² arengu vaatlemisel on eriti oluline fakt, et raamdokument ei piirdu üksnes kommunikatiivsete võimete skaleerimisega, vaid skaalale paigutatakse komponendi- de kaupa ka üldoskuste kategooriaid.

⁴² Vt täpsemalt 8.1. – *Toimkond*.

6.1.3.1 Ebaühtlane ja muutuv pädevus

Tavaliselt on mitme keele ja kultuuri pädevus ebaühtlane ühel või mitmel põhjusel:

- õppijad oskavad tavaliselt üht keelt paremini kui teisi;
- pädevuse osaoskused on eri keeltes eri tasemel (nt suurepärane rääkimisoskus kahes keeles, kuid hea kirjutamisoskus ainult ühes nendest);
- mitme keele ja mitme kultuuri pädevus ei ole ühel tasemel (nt tuntakse ühe kogukonna kultuuri hästi, kuid keelt vähem, või teatakse vaid veidi selle ühiskonna kultuurist, mille domineerivat keelt osatakse hästi).

Selline ebaühtlus on täiesti normaalne. Kui laiendada mitme keele ja kultuuri pädevuse mõistet ja võtta arvesse kõiki neid, kes puutuvad oma emakeele ja kodukultuuri kaudu kokku igale komplekssele ühiskonnale omaste murrete ja kultuurierisustega, siis võib ka seda ebaühtlust (või erilaadset ühtlust) pidada normiks.

Ebaühtlus on seotud ka mitme keele ja kultuuri pädevuse muutuva olemusega. Kui traditsioonilise seisukoha järgi, mis näeb suhtluspädevust ükskeelsena (emakeelsena), ühtlustub pädevus kiiresti, siis mitme keele ja kultuuri pädevus on pidevas muutumises ja üleminekus. Sõltuvalt õppija karjäärast, perekondlikust taustast, reisikogemustest, lugemusest ja hobidest leiavad tema lingvistilises ja kultuurilises arengus aset olulised muutused, mis varieerivad tema ebaühtlust mitmekeelsuse vallas ja lisavad tema kultuuride paljususe alasele kogemusele keerukust. See ei tähenda aga kaugeltki mitte, et tegemist oleks ebastabiilse, ebakindla või tasakaalutu inimesega, pigem soodustab see identiteediteadlikkuse suurenemist.

6.1.3.2 Koodivahetust lubavad pädevusliigid

Mitme keele ja kultuuri pädevuse ebaühtluse tõttu toetub õppija seda pädevust rakendades eri viisidel nii oma üldistele kui ka keeleliste osaoskustele ja teadmistele (vt 4. ja 5. ptk). Näiteks keelekasutus*ülesannete* sooritamiseks kasutatavad *strateegiad* võivad keeleti varieeruda. Kui inimene ei ole mõne keele lingvistilist komponenti hästi omandanud, võib tema avatust, rõõmsameelsust ja head tahet (näiteks žestide, miimika, prokseeemika abil) väljendav *savoir-être* (eksistentsiaalne pädevus) emakeelekõnelejaga suhtlemisel puudujäägi kompenseerida; samas kui paremini omandatud keeles võib seesama inimene olla hoopis distantseerituma või reserveerituma hoiakuga. Vastavalt indiviidi väljendusvõimalustele ja nende kasutamise oskusele on *ülesannet* võimalik ka ümber defineerida, lingvistilist sõnumit uuesti kujundada või edastada.

Üheks mitme keele ja kultuuri pädevuse iseärasuseks on ka asjaolu, et see ei teki üksnes mõne ükskeelse pädevuse lisamise teel, vaid võimaldab pädevusliike kombineerida ja varieerida. Sõnumi edastamise ajal saab koodi vahetada, et otsida abi kakskeelsetest kõnevormidest. Selline ühtne rikkam keelepagas laseb valida ülesande täitmiseks sobiva strateegia ning kasutada vajadusel ära keelte erinevust või vahetada keelt.

6.1.3.3 Teadlikkuse arendamine ning keele kasutamise ja õppimise protsess

Mitme keele ja kultuuri pädevus soodustab ka lingvistilise ja kommunikatiivse teadlikkuse ning isegi metakognitiivsete strateegiate kujunemist, mis omakorda muudab ühiskonna liikme teadlikumaks sellest, kuidas ülesannetega ja eelkõige nende keelelise mõõtmega spontaanselt toime tulla ning seda protsessi juhtida. Lisaks aitab kogemus mitmekeelsuse ja kultuuride tundmise vallas

- kasutada juba olemasolevat *sotsiolingvistilist* ja *pragmaatilist pädevust* ning arendada neid edasi;
- tajuda paremini, mis on ühe või teise keele struktuuris keeltele üldomane ja mis eriline ehk keeleomane (metakeelelise, keeltevahelise või keeleülese teadlikkuse vormid);
- rikastada teadmisi selle kohta, kuidas õppida, luua uusi suhteid teiste inimestega ja käituda uutes situatsioonides.

Seega võib eelnimetatud kogemus teatud määral tõhustada keele ja kultuuri õppimist. See kehtib ka siis, kui pädevus mitmes keeles ja kultuuris ei ole ühtlane või kui keeleoskus pole täielik.

Ühe võõra keele ja kultuuri tundmaõppimine ei tähenda tingimata, et loobutaks kõige tähtsamaks pidamast oma keelt ja kultuuri – tegelikult võib mõju olla isegi vastupidine (tihti võib *ühe* keele õppimine ja kokkupuude *ühe* võõra kultuuriga stereotüüpe ja eelarvamusi pigem peale suruda kui kõrvaldada). Oma keele ja kultuuri kesksust aitab vähendada mitme keele oskamine, mis suurendab rööpselt ka keelte õppimise potentsiaali.

Niisugusest vaatenurgast tuleks juba koolis hakata õpetama austust eri keelte vastu ja innustama inimesi õppima rohkem kui ühte võõrkeelt. Selline arusaam ei kujuta endast lihtsalt Euroopa ajaloo ühe olulise ajahetke keelepoliitilist valikut ega võimalust avardada mitut keelt valdavate noorte tulevikuvõimalusi, kuigi ka viimane on tähtis. See aitab õppijal lisaks:

- luua oma keelelist ja kultuurilist identiteeti, põimides sellesse kogemusi millestki erilaadsest;
- arendada oma õpivõimet eri keelte ja kultuuride abil saadud kogemuste kaudu.

6.1.3.4 Osaline pädevus ning mitme keele ja kultuuri pädevus

Mitme keele ja kultuuri pädevuse seisukohalt on tähtis ka mingi keele osaline pädevus: see ei tähenda seda, et õppija võib mingitel põhimõttelistel või pragmaatilistel kaalutlustel olla rahul oma piiratud või eraldiseisvatest fragmentidest koosneva võõrkeeleoskusega, vaid pigem, et ta näeb seda oskust (mis on sel hetkel küll puudulik) mitme keele pädevust rikastava komponendina. Tuleb märkida, et *mitmikpädevuse* komponendina on osaline pädevus samal ajal ka mingi kindla eesmärgiga *funktsionaalne* pädevus.

Osaline keeleoskus ja/või kultuuripädevus võib kätkeda teksti vastuvõtuga seotud *keelelisi toiminguid* (näiteks suulisest või kirjalikust tekstist arusaamist), pädevuse teatud *valdkonda* ja kindlaid *ülesandeid* (nt et postitöötaja saaks anda võõrkeelsele kliendile teavet postkontori kõige tavalisemate teenuste kohta). Kuid osaline pädevus võib olla tahk *üldpädevusest* (nt keeleoskusega sidumata *teadmised* teiste kultuuride, keelte ja kogukondade kohta), mille üht või teist aspekti ja selle mõõdet

tuleks edasi arendada. Teiste sõnadega, osalise pädevuse mõistet tuleb keeleõppe ühtses raamistikus vaadelda keeleõppemudeli erinevate komponentide (vt 3. ptk) ja eesmärkide taustal.

6.1.4 Õpieesmärkide varieerumine ühtses raamistikus

Õppekava koostamine tähendab keeleõppes (kahtlemata rohkem kui teiste õppeainete ja muud tüüpi õppimise puhul) valikuid eri liiki ja eri tasemete eesmärkide vahel. Raamdokumendi püüdluses luua keeleõppe ühtset raamistikku võetakse seda hoolikalt arvesse. Iga allkirjeldatud õpimudeli suurem komponent võib olla õpieesmärgi keskmes ja muutuda raamdokumendi kasutamise lähtekohaks.

6.1.4.1 Õpi- ja õppe-eesmärgid raamdokumendis

Õppe- ja õpieesmärkide sõnastamise lähtekohti võib tegelikult olla mitu.

a) Õppija üldpädevuse (vt 5.1) ning järelkult ka *deklaratiivsete teadmiste (pr savoir), oskuste ja oskusteabe (pr savoir-faire), isiksuseomaduste, hoiakute, savoir-être'i, õpivõime* või konkreetsemalt ühe või teise nimetatud mõdtme arendamine. Mõnel juhul seab võõrkeeleõpe kõrgeimaks sihiks anda n-õ sõnastamist lubavaid teadmisi (nt grammatika, kirjanduse või võõra maa teatavate kultuuriliste tunnusjoonte kohta). Teistel juhtudel vaadeldakse keele õppimist kui õppija viisi arendada oma isiksust (nt suurendada enesekindlust ja -usaldust, samuti valmisolekut rühma ees esineda) või koguda teadmisi selle kohta, kuidas õppida (suurendada avatust kõigele uuele, teadlikkust teistsugususest ja huvi tundmatu vastu). On põhjust arvata, et mingi pädevusvaldkonna või -liigi või arendatava osalise pädevusega seotud eesmärgid võivad üldisemas plaanis aidata kaasa mitme keele ja kultuuri pädevuse kujunemisele või süvendada seda. Teiste sõnadega, osaeesmärkide täitmise poole püüdlemine võib olla osaks üldisemast õppeprojektist.

b) Suhtluspädevuse (vt 5.2) ning järelkult ka *lingvistilise, pragmaatilise, sotsiolingvistilise komponendi* või kõikide nende kasvatamine ja mitmekesistamine. Võõrkeele õppimisel võib peasihiks olla näiteks keele lingvistilise komponendi täielik valdamine (teadmised selle häälikusüsteemist, sõnavarast ja süntaksist), sealjuures jäetakse tähelepanuta sotsiolingvistilised üksikasjad või pragmaatikälje tõhusus. Teistel juhtudel võib huviorbiidis olla just keele pragmaatiline olemus, tahe arendada võõrkeele kasutusoskust olemasoleva piiratud keelevara juures, ilma et sotsiolingvistilisele aspektile pandaks eriti rõhku. Muidugi ei välista need valikuvõimalused kunagi üksteist täiesti. Üldiselt peetakse eesmärgiks mitme komponendi harmoonilist arengut, kuid nii minevikust kui ka olevikust võib leida hulgaliselt näiteid suhtluspädevuse ühe või teise komponendi eelistamise kohta. Kommunikatiivne keeleoskus kui mitme keele ja kultuuri pädevus on tervik (s.t hõlmab emakeele ja ühe või enama võõrkeele variante), kuigi samavõrd on õige, et mõnel juhul ja teatud kontekstis on võõrkeele õpetamise peamine (kuigi mitte avalikult välja öeldud) eesmärk ikka olnud emakeeleoskuse ja -meisterlikkuse lihv (nt tõlkimist abiks võttes, emakeelde tõlkimisel registritega ja sõnavara sobivusega rinda pistes, võrdleva stilistika ja semantika vorme kasutades).

c) Parem toimetulek ühe või enama keelelise toiminguga (vt 4.4.) ja järelkult ka *suhtluse, teksti vastuvõtmise, loome ja vahendamisega*. On võimalik, et selle lähtekoha puhul on võõrkeeleõppe peamine

mõte saavutada häid tulemusi teksti vastuvõtu toimingutes (lugemine ja kuulamine), vahendamises (suuline ja kirjalik tõlkimine) või vahetus suhtluses. Siin on asjatu nimetadagi, et absoluutselt selget joont ei saa osaoskuste vahele tõmmata ega neid lahus saavutada. Samas võib lõppeesmärgi ühte aspekti märkimisväärselt rohkem tähtsustada kui teisi, ja kui teha seda järjepidevalt, mõjutab see kogu protsessi: teemade ja õpiülesannete valikut, edenemise plaani ja detaile ning kava muutmiseks valmisolekut, tekstiliikide valikut jne.

Üldiselt on *osalise pädevuse* mõistet käsitletud ja kasutatud eelkõige mõne seni jutuks olnud õpi-eesmärgiga seoses (nt sellise õppekava eelistamine, kus pearõhk on kirjaliku ja/või suulise teksti vastuvõtul ning mõistmisel). Allpool aga laiendatakse seda mõistekäsitust:

- ühelt poolt tuleks selgeks teha, et keeleõppe ühtses raamistikus võib määratleda ka teisi osalise pädevusega seotud eesmärgid (nagu punktides a, b ja d),
- teisalt tuleks rõhutada, et sama raamistik võimaldab lisada „osalisust” ka üldisematele suhtluspädevuse ja õpipädevuse komponentidele.

d) Optimaalne funktsionaalne tegevus mitmesugustes valdkondades (vt 4.1.1) ja järelkult ka *avaliku ja isikliku elu, töö- ja haridusvaldkonnas*. Siin võib võõrkeeleõppe peaeesmärgiks olla parem toimetulek oma töö või õpingutega või välisriigis elamise hõlpsus. Nagu mõneti muudki mitmekeel-
suse mudeli tahud, nii peegelduvad nimetatud eesmärgid eriti keelekursuste kirjelduses, keeleala teenuste pakkumistes ja nõudluses ning õpivaras. Just siinkohal on õige rääkida „spetsiifilistest eesmärkidest”, „erikursustest”, „erialakeelest”, „välismaal elamise ettevalmistustest”, „võõrtöö-
jõule keele õpetamisest”. See ei tähenda, nagu nõuaks sihtrühma erivajaduste arvestamine mingit ainuomast hariduskäsitust igal juhul, kus üks rühm peab oma mitme keele ja kultuuri pädevust rakendama ühiskonna kindla tegevusvaldkonna tingimustes. Ent nagu muudegi osapädevuse tah-
kude puhul, nii mõjutab ka kõnealuste eesmärkide sõnastamine õppekavakujunduse muid aspekte ja etappe, samuti õpetamist ja õppimist.

Tuleb märkida, et sedalaadi eesmärk, millega kaasneb funktsionaalne kohanemine kindlas valdkonnas, on sama mis kakskeelse hariduse andmisel, keelekümbuses (nagu seda Kanada katsete käigus käsitati) ja niisuguses keskkonnas õpetades, kus õppekeel ei ole emakeel (nt Aafrika en-
distes mitmekeelsetes koloniaalmaades oli õppekeeleks ainult prantsuse keel). Sellest vaatenurgast (mis andis käesolevale analüüsilegi mingilaadse tõuke) on ka keelekümbuse eesmärgiks olenemata meetodi keelelistest tulemustest osaline pädevus: üldised jm haridusvaldkonna teadmised. Tasub meenutada, et paljudes Kanada varajase täieliku keelekümbuse katsetes ei olnud inglise keelt kõ-
nelevatel lastel tunniplaanis prantsuse keele tunde, kuigi nende õppekeeleks oli prantsuse keel.

e) Strateegiapagasi rikastamine ja mitmekesistamine või ülesannetega toimetulek (vt osa 4.5 ja 7. ptk) ning järelkult ka ühe või enama keele õpi- ja kasutustoimingutega hakkamasaamine ning avastused ja kogemused teiste kultuuride vallas.

Paljude õpikogemuste põhjal peetakse mõnikord oluliseks keskenduda niisuguste strateegiate arengule, mis ülesande kaudu soodustavad keele ühe või teise tahu valdamist. Sel juhul võib arendada

keeleõppija lemmikstrateegiaid, muutes need keerulisemaks, laiendades nende haaret ning kasutus-teadlikkust, et õppija saaks kohandada neid ka niisuguste ülesannete juures, kus neid varem ei ole kasutatud. Ei ole tähtis, kas tegu on suhtlus- või õpistrateegiaga – kui see aitab õppijal oma pädevust kasutada, täiustada või arendada, siis tasub tõesti vaadelda strateegiat eesmärgina (kuigi too ei pruugi seda üldiselt olla).

Ülesanded hõlmavad tavaliselt kindlat valdkonda ja neid käsitletakse kui eesmäärke, mis tuleb seoses teatud valdkonnaga täita (see seisukoht kattub punktiga d). Kuid mõnel juhul piirdub õpieesmärk ülesannete stereotüüpse lahendamisega. Sellised ülesanded võivad sisaldada ühe või mitme võõrkeele piiratud keelendeid. Kõige sagedasem asjakohane näide sellest on pilt keskjamaoperaatorist, kellelt ettevõtja nõuab mitme keele oskust, kuid kelle amet nõuab piiratud hulka rutiinses töös vajalikke kinnistunud üksikväljendeid. Sellesarnased näited illustreerivad rohkem poolautomatiseeritud tegevust kui osalist pädevust, kuigi samas ei saa eitada, et täpselt määratletud ja korduvate ülesannete täitmine võib samalaadseil puhkudel olla peamisi õpieesmäärke.

Üldiselt on ülesannete sihtmõtte sõnastamine kasulik ka õppija jaoks, sest see aitab määratleda eeldatavaid praktilisi tulemusi ning on lühiajaline motiveeriv tõukejõud kogu õpiprotsessi jooksul. Eeltoodu selgituseks võib tuua lihtsa näite. Kui rääkida lastele, et eesootava tegevuse käigus saavad nad võõrkeeles mängida kaardimängu „Happy families” (eesmärk on seega ülesanne sooritada), võib see motiveerida õppima pereliikmetega seotud sõnavara (ehk osa laiema suhtluseesmärgi keelekomponendist). Seega määravad n-õ projektipõhine lähenemine, simulatsioonülesanded ja mitmesugused rollimängud ajutisi vahe-eesmäärke, mis saavutatakse teatud ülesannete sooritamise kaudu. Kuid õppimise vaatenurgast on nende ülesannete peamine mõte selles, millist keelevara ja keelelisi toiminguid on iga ülesande (või ülesannete rea) sooritamiseks vaja, milliseid strateegiaid selleks kasutatakse või kohandatakse. Teisisõnu – ehkki ühtse keeleoskustasemete raamistiku aluspõhimõtte järgi tuleb mitme keele ja kultuuri pädevus ilmsiks ja kujuneb välja ülesannete täitmise käigus, esitatakse neid ülesandeid üksnes kui nähtavaid eesmäärke või samme kaugemate eesmärkide saavutamiseks.

6.1.4.2 Osaeesmärkide täiendussuhe (komplementaarsus)

Õppe- ja õpieesmärkide määratlemine üldise mudeli põhi- või allkomponentide abil ei ole lihtsalt sõnastustoiming. See kirjeldab õpieesmärkide võimalikku mitmekesisust ja õppekorralduse varieeruvust. On ilmselge, et nii koolides kui ka kooliväliselt kasutatakse neid eesmäärke üsna mitut liiki õppekorralduse puhul üheaegselt. Sama endastmõistetav (kuid ülekordamist väärt) on ka see, et siinkirjeldatud mudeli sidususe tõttu viib teatud eesmärkide poole püüdlemine tulemusteni, mida algselt saavutada ei tahetud või mis ei olnud peamine siht.

Kui näiteks eeldatakse, et eesmärk on seotud peaausjalikult ühe valdkonnaga ja keskendutakse mingi elukutsega (näiteks restoranikelnere omaga) kaasnevatele nõuetele, siis arendatakse selle eesmärgi nimel välja oskus tulla toime nende keeleliste toimingutega, mis on omased suulisele suhtlusele. Suhtluspädevuse keelekomponendi arendamisel pööratakse tähelepanu kindlale sõnavarale (nt roogade esitlemine ja kirjeldamine) ja teatud sotsiolingvistilistele normidele (klientide poole

pöördumine, kolmandalt isikult vajadusel abi palumine jne), samuti ei saa hooletusse jätta teatavaid *savoir-être*'i aspekte (diskreetsus, viisakus, lahke naeratus, kannatlikkus jms) või teadmisi võõra riigi kõõgi ja söömisharjumuste kohta. Leidub ka teisi näiteid, kus peaeesmärgiks võiks valida erilised keeleoskuskomponendid, kuid eelkirjeldata on ilmselt küllaldane, et illustreerida ülalkäsitletud *osalise pädevuse* mõistet (vt selgitusi osaliste keeleteadmiste suhtelisuse kohta).

6.2 KEELEÕPE KUI PROTSESS

6.2.1 Omandamine või õppimine?

Mõistetesse „keele omandamine” ja „keele õppimine” suhtutakse mitmeti. Paljud kasutavad neid ühes või vaheldumisi ühes-teises tähenduses. Ülejäänud peavad üht üldisemaks ja teist kitsamaks terminiks. Seega võib „keele omandamine” olla üldine, aga ka kitsam mõiste, mida selgitatakse

- a) võõrkeeleoskuse tõlgendustega universaalse grammatika teooriate mõistes (nt parameetrite fikseerimine). See käsitlus kuulub enamjaolt psühholingvistika teoreetilisse harusse, millel on keeleõppe praktikute jaoks üsna väike või kauge tähendus, sest grammatikat peetakse seal teadvusele kättesaamatuks;
- b) inimese oskuse ja võimega kasutada võõrkeelt ilma õpetamata, mis tuleneb kas otsekokku puutest selle keele tekstidega või võõrkeelsetes suhtlussündmustes vahetu osalemise kogemusest.

Ka „keele õppimist” võidakse kasutada nii üldterminina kui ka kitsama mõistena – viimasel juhul tähistab see keeleoskuse plaanipärast saavutamist eelkõige mõnes õppeasutuses.

Praegusel ajal näib, et ühtset terminoloogiat on raske kehtestada esmajoones seetõttu, et puudub termin, mis hõlmaks nii „õppimist” kui ka „omandamist” nende kitsamas tähenduses.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, missuguses tähenduses nad eelkäsitletud termineid kasutavad. Nad võiksid vältida teistsugust kasutust. Lisaks võiks mõelda ja vajaduse korral otsustada, kuidas saaks luua ja kasutada keele omandamise võimalusi punkti b tähenduses (ülal).

6.2.2 Kuidas inimesed õpivad?

6.2.2.1 Raamdokumendi koostajatel ei ole praegu võimalik toetuda ühelegi õppimisteooriale, sest puudub kindel uurimuspõhine üksmeel selles, kuidas inimene keelt õpib. Mõned teoreetikud usuvad, et inimese infotöötlusvõime on küllalt suur, et suuta piisavalt arusaadava keelekasutusega kokku puutudes see keel omandada ja rakendada seda nii teksti mõistmise kui ka loomise juures. Nad arvavad, et omandamisprotsessi on võimatu jälgida ja tajuda ning seda ei saa ei õpetamise ega

õpimeetodite abil teadlikult suunata. Nende arvates on õpetaja tähtsaim ülesanne luua võimalikult rikkalik keelekeskkond, kus saab õppida ilma formaalse õpetamiseta.

6.2.2.2 Teised jälle usuvad, et peale mõistetava lähtematerjali on keeleoskuse arenemise tingimuseks ka aktiivne osalemine suhtlustoimingutes. Ka need teoreetikud leiavad, et teadlik keele õpetamine ja õppimine on ebaotstarbekas. Kui minna teise äärmusse, siis leidub veendumusi, et õpilased, kes on ära õppinud vajalikud grammatikareeglid ja sõnavara, on võimelised kogemustele ja tervele mõistusele toetudes keelt mõistma ja kasutama ega vaja mingit harjutamist. Nende kahe äärmuse vahele jääb aga enamik õpetajaid, õppijaid ja nende tugistruktuure, kes järgivad hoopis eklektilisemaid mooduseid, tõdedes, et õppijad ei pruugi ilmtingimata õppida seda, mida õpetajad õpetavad, ning et keele omandamiseks on vaja nii kontekstipõhiseid ja arusaadavaid lähtematerjale kui ka võimalust kasutada keelt praktikas. Samas teavad kõik, et õppimist (ja seda eelkõige kunstlikes klassitingimustes) hõlbustab see, kui ühendada teadlik õppimine ja küllaldane harjutamine, et vähendada või kõrvaldada tahtlikku keskendumist madalama taseme rääkimis- ja kirjutamisoskustele, morfoloogilisele ja süntaktilisele täpsusele ning vabastada sel viisil aju kõrgema taseme suhtlusstrateegiate jaoks. Mõned (kuigi neid on vähe) usuvad asjata, et seda eesmärki võib saavutada drillides ja isegi üle õppides.

6.2.2.3 Loomulikult eelistavad erineva vanuse, tausta ja tüübiga õppijad erinevaid ülal nimetatud üksusi, samuti otsustavad õpetajad, õpikukoostajad jms igaüks ise, kuidas nad neid elemente keelekursustel tasakaalustavad vastavalt sellele, kas nende jaoks on oluline teksti loome või vastuvõtt, täpsus või ladusus jne.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, millistel ülal kirjeldatud vm eeldustel põhinevad nende keeleõppetöö ja metodoloogilised saavutused.

6.3 KUIDAS SAAB RAAMDOKUMENDI IGA KASUTAJA KEELE ÕPPIMIST HÕLBUSTADA?

Keeleõpe on nii õpetajate ja õppijate koostöö (kes on kõige otsesemalt õppimisega seotud) kui ka paljude asjatundjate koostöö nendega ja omavahel. Järgnevalt käsitletakse iga osalise rolli keeleõppes.

6.3.1 Neil, kes tegelevad eksamite ja keeleoskustunnistustega, tuleb mõelda, missugused õpiparameetrid määravad kindla keeleoskuse kindla laadi või taseme. Ühtlasi tuleb otsustada, milliseid konkreetseid ülesandeid ja toiminguid kasutada, missuguseid teemasid seada, missuguste väljendite, idioomide ja sõnavaraüksuste äratundmist ja väljendamist eksaminandidelt nõuda, missuguseid

sotsiokultuurilisi teadmisi ja oskusi testida jne. Nad ei pea arvesse võtma viisi, kuidas testitav oskus on õpitud või omandatud, välja arvatud see aspekt, et nende seatud testimistoimingutel võib keeleõppimisele olla positiivne või negatiivne tagasimõju.

6.3.2 Pädevail ametkondadel tuleks õppekavajuhiseid või ainekavu koostades määratleda ka õpimeesmärgid. Sealjuures võivad nad ülesannete, teemade ja oskuste vormis kindlaks määrata vaid kõrgema tasandi sihid. Nad ei ole kohustatud määratlema üksikasjalikult sõnavara, grammatikat ja funktsionaalset/mõistelist keelevara, mis laseb õppijal ülesandeid täita ja teemasid käsitleda, kuigi seda võib teha. Nad ei pea töötama välja juhendeid ega tegema, kuid võivad siiski teha ettepanekuid meetodite asjus, mida klassis kasutada, ning astmete kohta, mille kaudu õpingud edenevad.

6.3.3 Õpikukoostajad ja kursusekorraldajad ei ole oma eesmärkide seadmisel kohustatud määratlema õppija täidetavaid ülesandeid või kujundatavat pädevusliiki ja strateegiat, kuigi võivad seda teha. Nemad peavad tegema konkreetseid ja üksikasjalikke otsuseid õppijale pakutavate tekstide, toimingute, sõnavara ja grammatika valiku ja järjestuse kohta. Õpiku ja kursuse loojalt oodatakse täpseid juhtnööre klassi- ja/või individuaalsete ülesannete ja toimingute kohta, mida õppijad peavad esitatava materjali põhjal täitma. Tulemused mõjutavad kindlasti õpi- ja õppeprotsessi, seepärast peavad need põhinema kindlatel eeldustel õpiprotsessi olemuse kohta (eeldused pole sageli selgelt sõnastatud, neid pole piisavalt uuritud ning nad võivad olla isegi teadvustamata).

6.3.4 Õpetajalt oodatakse üldiselt ametlike juhendite järgimist, õpikute ja kursusematerjali kasutamist (mida ta võib soovi korral analüüsida, hinnata, valida ja täiendada), testide koostamist ja korraldamist ning õppija ettevalmistamist eksamiks. Õpetaja peab sageli käigu pealt otsustama, milliseid ülesandeid klassis kasutada. Ta võib need ka varem välja mõelda, kuid peab neid siis konkreetse õppija vastuseid arvesse võttes kohandama. Õpetajal tuleb jälgida õppija edusamme ja leida moodused, kuidas märgata, analüüsida ja ületada tema õpiprobleeme. Tema asi on arendada õpioskusi. Õpetaja peab mõistma õpiprotsesse nende mitmekesisuses, kuigi nende mõistmine on ehk pigem kogemuse alateadlik väljund kui selge teoreetiline heiaustus. Just teoreetilist tuge peaksidki õppeprotsessi uurijad ja õpetajate ettevalmistajad-koolitajad koostöö omapoolses rollis pakkuma.

6.3.5 Õppija on loomulikult see, kes on keele omandamise ja õppimise protsessiga kõige vahetumalt seotud. Õppija peab arendama pädevust ja strateegiaid (kui ta ei ole seda veel teinud) ning sooritama ülesandeid, toiminguid ja protsesse, mille toel saab tõhusalt osaleda suhtlussündmuses. Siiski tuleb öelda, et üsna väike hulk inimesi õpib ettepoole vaadates ja mõeldes, kuidas õppimist kavandada, üles ehitada ja ellu viia. Enamik õpib reaktiivselt, järgib juhiseid ja sooritab õpetajate või õpikukoostajate määratud toiminguid. Kuid kui õpetamine ükskord lõpeb, peab edasi õppima iseseisvalt. Seda saab soodustada, kui nn õppimise õppimist käsitleda keeleõppe osana, mille kaudu õppija saab järjest enam teadlikuks sellest, kuidas ta õpib, mis valikuvõimalusi tal on ja millised neist sobivad. Isegi etteantud institutsionaalse süsteemi raames võib panna õppija järjest hooli-

kamalt valima oma vajadustest, motiividest, iseloomujoontest ja võimalustest lähtuvaid eesmärke, materjale ja töömeetodeid. Kirjutajad loodavad, et raamdokumendist ja selle erinevatele sihtrühmadele mõeldud kasutusjuhenditest ei lõika kasu mitte ainult õpetajad ja nende tugistruktuurid, vaid ka õppijad ning et see aitab neil kõigil saada teadlikumaks enda ees avanevatest võimalustest ja hõlbustab õige valiku tegemist.

6.4 MÕNED MEETODIVALIKUD KEELE ÕPPIMISEL JA ÕPETAMISEL

Siiani on raamdokument keskendunud keelekasutuse ja -kasutaja põhjaliku mudeli koostamisele, juhtides tähelepanu mitmesugustele tähtsatele keele õppimise, õpetamise ja keeleoskuse hindamise mudeli komponentidele. Nende komponentide olulisus ilmneb põhiliselt võõrkeele õppesisus ja õpiesmärkides, mida on kokkuvõtlikult kirjeldatud punktides 6.1 ja 6.2. Kuid ühtne keele õppimise, õpetamise ja keeleoskuse hindamise raamistik peab käsitlema ka meetodikat, sest dokumendi kasutajad soovivad kindlasti mõlgutada ja vahetada mõtteid ka oma meetodiliste otsuste teemal. Siin kuuendas peatükis püütakse sellist meetodilist raamistikku luua.

Tuleks rõhutada, et ka selles peatükis rakendatakse samu kriteeriumeid kui muudes. Õppimise ja õpetamise meetodika käsitlus peab olema laiahaardeline, hõlmama selgelt ja läbipaistvalt kõiki valikuid ning vältima propagandat või dogmatismi. Euroopa Nõukogu metodoloogilise alusprintsipi kohaselt peavad keele õppimise, õpetamise ja uurimise meetodid olema sellised, mida peetakse üksikõppija vajadustest ja sotsiaalsest kontekstist lähtuvate eesmärkide saavutamisel kõige tõhusamaks. Õppimise tõhusus sõltub õppija motiividest ja omadustest, nagu ka inimlikest ja materiaalistest võimalustest. Nimetatud alusprintsipi range järgimine annab tulemuseks suure mitmekesisuse eesmärgipüstituses ja veelgi suurema mitmekesisuse meetodites ja materjalides.

Keelt õpitakse ja õpetatakse tänapäeval mitmel viisil. Euroopa Nõukogu on juba aastaid edendanud käsitlust, mille aluseks on õppija suhtlusvajadused ning selliste materjalide ja meetodite kasutus, mis aitavad neid vajadusi täita ja sobivad inimese õpiiseärasustega. Nagu punktis 2.3.2 ja mujalgi nimetatud, ei ole raamdokumendi eesmärk pooldada ühte kindlat keeleõpetamise meetodikat, vaid hoopis pakkuda valikuvõimalusi. Nende valikute teemal teavet ja kogemusi vahetada peab jääma keeleõpetajate hooleks. Siin saab vaid viidata mõnele senisest praktikast tulenevale võimalusele ning paluda raamdokumendi kasutajal täita tekkivad lüngad iseenda teadmiste ja kogemuste toel. Ka kasutusjuhend⁴³ aitab sellele kaasa.

Kui leidub keelepraktikuid, kes on oma kaalutluste põhjal veendunud, et nende vastutusvaldkonda kuuluvate õppijate eesmärkideni viivad paremini meetodid, mida Euroopa Nõukogu pole nimetanud, siis peaksid nad meile ja teistele oma meetoditest ja seatud eesmärkidest teada andma. See võib keeleõppe keerukas ja mitmekesisuses keskkonnas selgitada mingeid arusaamu või luua

⁴³ Vt <http://www.coe.int/portfolio> > CEFR and related documents > Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Guide for Users

elava debati, mis on alati parem kui mingitele reeglitele allumine pelgalt sellepärast, et need on üldtunnustatud.

6.4.1 Ainekäsitluse üldised küsimused

Kuidas peaks õppija võõrkeelt õppima? Kas see võiks toimuda:

- a) otsesel kokkupuutel autentse keelekasutusega ühel või mitmel järgneval viisil:
 - kohtudes emakeelekõnelejaga silmast silma,
 - kuulates vestlust pealt,
 - kuulates raadiot, lindistusi jne,
 - vaadates ja kuulates televiisorit, videot jne,
 - lugedes algupäraseid, autentseid, kohandamata kirjalikke tekste (ajalehed, ajakirjad, jutustused, romaanid, avalikud sildid, teadaanded jne),
 - kasutades arvutiprogramme, CD-sid jms,
 - osaledes võrguühendusega ja -ühenduseta arvutikonverentsidel,
 - osaledes teistel õpikursustel, kus võõrkeelt kasutatakse vahenduskeelena;
- b) otsesel kokkupuutel spetsiaalselt valitud (s.t kohandatud) võõrkeelsete suuliste ütluste ja kirjalike tekstidega (nn arusaadav lähtematerjal);
- c) vahetu autentse võõrkeelse suhtluse käigus nt pädeva partneri vestluskaaslasena;
- d) vahetul osalemisel spetsiaalselt koostatud võõrkeelsetes ülesannetes (nn mõistetav väljund);
- e) autodidaktiliselt, nii et ise juhiste toel olemasolevate abimaterjalide kaudu püütakse saavutada enda püstitatud eesmäärke;
- f) esitluste, selgituste, harjutusülesannete (drillimise) ja rakendustegevuse kombineerimisel, kusjuures klassi juhtimiseks ja selgituste andmiseks kasutatakse siiski emakeelt;
- g) punktis f nimetatud toimingute kombineerimisel, kusjuures *kogu* tunni jooksul kasutatakse ainult võõrkeelt;
- h) mõne ülaltoodud toimingu kombineerimisel alates näiteks punktist f, sealjuures vähendatakse emakeele kasutamist järk-järgult, lisatakse rohkem ülesandeid, autentseid suulisi ja kirjalikke tekste ning suurendatakse iseõppimise osakaalu;
- i) eeltoodud punktide kombineerimisel rühmas toimuva või individuaalse klassitöö planeerimisel, elluviimisel ja hindamisel õpetaja juhiste järgi, kusjuures suhtlemisel võetakse arvesse eri õppijate vajadusi.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, missuguseid ülaltoodud või ka teisi käsitusviise nad üldjoontes järgivad.

6.4.2. Käsitlemist vajavad õpetajate, õppijate ja vahendusmaterjali rollid

6.4.2.1 Milline osa klassitunni ajast kulub (või peaks kuluma):

- õpetaja selgitustele jms, mis hõlmavad tervet klassi;
- tervet klassi haaravale küsimuste ja vastuste voorule (eristades avatud, suletud ja kontrollküsimusi);
- rühma- või paaris tööle;
- individuaalsele tööle?

6.4.2.2 *Õpetaja* peaks mõistma, et tema hoiakuid ja oskusi väljendav tegevus on keele õppimise või omandamise keskkonnas kõige tähtsamal kohal. Õpetaja esitatud rollimudeleid võib õppija järgida oma edasises keelekasutuses ja ise keeleõpetajatööle sattudes. Millise tähtsusega on õpetaja:

- õpetamisoskus;
- klassitöö korraldamise oskus;
- võime osaleda tegevusuuringutes ja arutleda oma kogemuste üle;
- õpetamisstiil;
- võime mõista testimise ja hindamise olemust ja tulla nendega toime;
- sotsiokultuurilised taustteadmised ja võime neid edasi anda;
- hoiakud eri kultuuride suhtes ja teadmised nende kohta;
- kirjanduse esteetilist väärtust rõhutavad teadmised ja võime neid õppijates arendada;
- võime tulla toime individualisatsiooniga klassides, kus on eri tüüpi ja võimetega õpilased?

Kuidas vajalikke omadusi ja võimeid paremini arendada? Kas individuaalse, paaris- või rühmatöö ajal peaks õpetaja:

- lihtsalt juhendama ja korda hoidma;
- töö jälgimiseks ringi käima;
- andma vajaduse korral individuaalset nõu;
- olema juhendaja, aitaja, jälgija ja nõustaja rollis, aktsepteerides õppija ütlusi ja märkusi loetu kohta, reageerides neile ning koordineerides õppija tegevust?

6.4.2.3 Mil määral tuleks *õppijalt* eeldada või nõuda:

- kõikide õpetaja (mitte teiste isikute) juhiste distsiplineeritud ja korrektset järgimist ning rääkimist vaid juhul, kui tal on palutud seda teha;
- aktiivset osalemist õppeprotsessis koos õpetaja ja teiste õppijatega, et jõuda kokkuleppele eesmärkide ja meetodite suhtes, teha kompromisse ning hinnata ja õpetada oma kaasõppijaid, liikudes järk-järgult iseseisva õppimise poole;
- iseseisvat tööd selleks ettenähtud materjalidega, sealhulgas enesehindamist;
- üksteisega võistlemist?

6.4.2.4 Kas *tehnilisi vahendeid* (audio- ja videokassetid, arvutid jne) saaks ja tuleks keeleõppes kasutada:

- a) üldse mitte;
- b) kogu klassile näitlikult selgitamiseks, kordamiseks jne;
- c) keele-, video- või arvutiklassis;
- d) individuaalsel iseõppimisel;
- e) rühmatöös (aruteludel, läbirääkimistel, rühma- ja võistlusemängudes jne);
- f) rahvusvahelises koolide, klasside ja iseseisvate õppijate arvutivõrgus?

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missugused on õpetaja ja õppija rollid ja kohustused õppeprotsessi organiseerimisel, korraldamisel, läbiviimisel ja hindamisel;*
- *kuidas kasutada keeleõppes tehnilisi vahendeid.*

6.4.3 Missugust rolli mängivad keele õppimisel ja õpetamisel tekstid?

6.4.3.1 Kas suuliste ja kirjalike tekstide (vt 4.6) kaudu peaks õppimine toimuma:

- a) lihtsalt tekstidega kokkupuutes;
- b) lihtsalt tekstidega kokkupuutes, kuid veendunult, et uus materjal muutub sõnalise konteksti, pildimaterjali jms toel arusaadavaks;
- c) tekstidega kokkupuutes nii, et arusaamist jälgitakse ja kontrollitakse võõrkeelsete küsimuste ja vastustega, valikvastuste, pildimängude jms ülesannetega;
- d) nagu punktis c, kuid peale selle:
emakeelsete mõistmisülesannete abil,
emakeelsete selgituste kaudu,
võõrkeelsete selgituste (ja vajadusel tõlkimise) kaudu,
lastes teksti süstemaatiliselt emakeelde tõlkida,
eelkuulamise ja/või rühmale mõeldud kuulamistoimingu, lugemiseelse tegevuse kaudu jne?

6.4.3.2 Mil määral peaksid õpilastele esitatud suulised või kirjalikud tekstid olema:

- a) autentsed, s.t loodud kommunikatiivsetel eesmärkidel, mitte õpetamiseks, nagu:
 - töötlemata autentsed tekstid, mida õppija kohtab keelekasutusega vahetult kokku puutudes (päevalehed, ajakirjad, saated jne);
 - autentsed tekstid, mis on õppija kogemuse, huvide ja iseloomujoonte järgi valitud, kohandatud ja/või toimetatud;

- b) spetsiaalselt keele õpetamiseks koostatud, nt:
- tekstid, mille koostamisel on püütud tabada sarnasust ülaltoodud teises alalõigus nimetatud autentsete tekstidega (nt spetsiaalselt kirjutatud kuulamismaterjal, mille näitlejad on linti lugenud);
 - tekstid, mis on koostatud õpetatava materjali kontekstiliste näidetena (nt mingis õpiku peatükis);
 - harjutamiseks mõeldud eraldiseisvad laused (foneetika, grammatika jne õppimiseks);
 - õpiku juhised, selgitused jne, testi- ja eksamijuhendid, õpetaja keelekasutus klassis (juhised, selgitused, klassitöö korraldamine jne). Neid võib vaadelda spetsiaalsete tekstiliikidena. Kas need sobivad õppijale? Millist tähelepanu on pööratud nende sisule, vormile ja esitusele, et sobivus tagada?

6.4.3.3 Mil määral peaksid õppijad peale tekstide *töötlamise* neid ka *looma*? Sealjuures võiksid loodavad tekstid olla:

- a) suulised:
kirjalike tekstide valjult ettelugemine,
suuline vastamine harjutuses esitatud küsimustele,
päheõpitud tekstide (näidendite, luuletuste jne) esitamine,
paaris- ja rühmatöö ülesanded,
ametlik ja mitteametlik arutelu,
vaba vestlus (klassis või õpilasvahetuse käigus),
ettekanded;
- b) kirjalikud:
etteütlused,
harjutused,
esseed,
tõlked,
referaadid,
projektitöö,
kirjad sõpradele,
faksi ja e-posti kasutamine klassikaaslastega suhtlemiseks?

6.4.3.4 Mil määral peaks õppija vastuvõtu-, loome- jm suhtlustegevuses (iseseisvalt või kõrvalise abiga) eristama tekstiliike ja kasutama kuulamise, lugemise, rääkimise ja kirjutamise stiile nii üksinda kui ka rühmaliikmena (nt vahetades tekstide mõistmisel ja mõtete sõnastamisel ideid ja oma arusaamasid)?

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, missugune on (suuliste ja kirjalike) tekstide roll nende ainekavas ja selle rakendamisel, kui võtta arvesse

- *põhimõtteid, mille järgi tekste valitakse, mugandatakse või koostatakse, järjestatakse ja esitatakse;*
- *seda, kas tekstide raskusastet kaalutakse;*
- *seda, kas a) õppijalt eeldatakse tekstiliikide eristamist, eri kuulamis- ja lugemisstiilide arendamist tekstiliigiti ning kuulamist või lugemist teksti üksikasjade, põhisisu või oluliste punktide jne mõistmiseks, b) õppijal aidatakse ülal nimetatut saavutada.*

6.4.4 Mil määral tuleks õppijalt eeldada või nõuda õppimist ülesannete ja toimingute kaudu (vt 4.3 ja 4.4):

- a) kui ta võtab lihtsalt osa spontaansetest toimingutest;
- b) kui ta võtab lihtsalt osa ülesannetest ja toimingutest, mille planeerimisel on arvestatud tüüpi, sihti, lähtematerjali, tulemit, osalejate rolle, tegevust jms;
- c) kui ta ei osale mitte ainult ülesannetes, vaid ka nende planeerimises ning neile järgnevas analüüsimises ja hindamises;
- d) vastavalt punktile c, kuid õppija teadlikkus sihtidest, ülesannete olemusest ja struktuurist, osalejate rollile esitatud nõuetest jne on suurem?

6.4.5 Kas õppija suhtlusstrateegiate (vt 4.4) kasutamise oskuse arendamine peaks:

- a) põhinema eeldusel, et selle saab üle kanda õppija emakeelekasutusest või et viimane hõlbustab seda;
- b) toimuma planeerimist, sooritamist, hindamist ja parandamisstrateegiaid nõudvaid situatsioone ja ülesandeid luues (nt rollimäng ja simulatsioonid);
- c) toimuma nagu punktis b, kuid teadlikkust suurendavaid võtteid kasutades (nt rollimängude ja simulatsioonide lindistamine ja analüüsimine);
- d) toimuma nagu punktis b, kuid õppijaid innustades või neilt vajaduse korral strateegilistele toimingutele keskendumist või nende järgimist nõudes?

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, missugust rolli mängivad toimingud, ülesanded ja strateegiad nende õpiplaanis või õppekavas.

6.4.6 Üldpädevust (vt 5.1) võib kujundada mitmel viisil.

6.4.6.1 Mis puudutab maailmast arusaamist, siis ei tähenda uue keele õppimine päris otsast alustamist. Kui mitte enamik, siis suur osa vajaminevatest teadmistest on tegelikult juba olemas. Siiski ei ole võõrkeele omandamisel tegemist üksnes olemasolevate mõistete ümbernimetamisega – kuigi märkimist väärrib, et teoses *Threshold Level* pakutud üld- ja erimõistete raamistik on osutunud sobivaks kahekümne Euroopa keele jaoks, mis kuuluvad isegi eri keelkondadesse. Kindlat vastust on vaja küsimusele, kas õpitav või testitav keel hõlmab ka selliseid teadmisi, mis ei kuulu tegelikult täiskasvanud õppija kogemusteringi ega ole tema küpsuse mõõdupuu. Kui hõlmab, siis ei saa niisugusest olukorrast mööda vaadata ega seda eirata. Kui võõrkeelt (ja loomulikult ka emakeelt) kasutatakse baashariduse või ülikooli õppekeelena, on uus nii sisu kui ka keel. Mitmes vanas õpikus, näiteks 17. sajandist pärit kuulsa Tšehhi haridusteoreetiku Jan Amos Komenský teoses *Orbis pictus* on püütud keeleõpet rakendada viisil, mis annaks noortele ka struktureeritud maailmavaate.

6.4.6.2 Sotsiokultuuriliste teadmiste ja kultuuritaju areng on mõnes mõttes erinev. Kohati jagavad Euroopa rahvad ühist kultuuri. Teisalt on siin üsna suuri erinevusi, mis ei ilmne ainult rahvuste, vaid ka piirkondade, ühiskonnaklasside, etniliste kogukondade, sugude jne vahel. Sihtkultuuri tutvustamisel ja vaadeldavate sotsiaalsete või muude rühmade valimisel tuleb olla ettevaatlik. Kuivõrd tuleks käsitleda väljendusrikkaid, tavaliselt arhailisi ja folkloristlikke stereotüüpe, mida kohtab peamiselt lasteraamatutes (nt Hollandi puukingad ja tuuleveskid, Inglismaa rookatusena maamajad, kus uksi palistavad roosid)? Sellised elemendid elavdavad kujutlusvõimet ja võivad eriti laste jaoks olla motiveerivad. Need detailid näitavad mingil määral kõnealuse maa omapära, neid hoitakse au sees ja tutvustatakse pidustustel. Kui see on nii, tuleks taolisi sümboleid ka käsitleda selles valguses. Tihti peale aga ei ole neil kohaliku rahva igapäevaeluga kuigi suurt seost. Tuleks leida sobiv tasakaal, mis on kooskõlas õppija kultuuripädevuse arendamise avara eesmärgiga.

6.4.6.3 Kas keelekursuse raamis tuleks üldiste keeleväliste oskuste puhul:

- a) eeldada, et need on juba olemas või kujunevad mujal (nt teistes, emakeelsetes õppeainetes) välja niisugusel määral, mis lubab neid kasutada võõrkeele õpetamisel;
- b) vaadelda neid vaid vajaduse ja probleemide korral;
- c) valida ja koostada tekste, mis näitlikustavad uusi valdkondi ja teadmisi;
- d) kasutada erikursusi või -õpikuid, kus tegeldakse kindla valdkonna uurimisega (maalugu, tsivilisatsioon jne) – kas emakeeles või võõrkeeles;
- e) suurendada kultuurisuhete kaudu õppijate ja emakeelekõnelejate vajadust olla teadlik kogemuslikust, kognitiivsest ja sotsiaalkultuurilisest taustast;
- f) korraldada rollimänge ja simulatsioone;
- g) kasutada teiste õppeainete õpetamiseks võõrkeelt;
- h) luua vahetu kontakt emakeelekõnelejate ja autentsete tekstidega?

6.4.6.4 Kas *eksistentsiaalset pädevust* silmas pidades võib õppija loomuomadusi, motivatsiooni, hoiakuid, veendumusi vms (vt 5.1.3):

- a) ignoreerida kui õppija isiklikku muret;
- b) võtta õppeprotsessi planeerimisel ja jälgimisel arvesse;
- c) pidada õppekava eesmärgiks?

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missuguseid ülaltoodud (või muid) vahendeid nad kasutavad üldpädevuse arendamisel;*
- *missugused erinevused ilmnevad, kui a) praktilistest oskustest räägitakse teemade kaupa, b) praktilisi oskusi harjutatakse, c) praktilisi oskusi näidatakse keeleliste toimingute kaudu või d) praktiliste oskuste õpetamisel kasutatakse sihtkeelt õppekeelena.*

6.4.6.5 Õpivõimet silmas pidades võidakse õppijalt eeldada/nõuda *õppimis-* ja *heuristiliste oskuste* väljakujundamist ning seda, et ta *nõustuks ise vastutama oma õpingute eest* (vt 5.1.4):

- a) lähtudes sellest, et oskused arenevad lihtsalt õppimise ja õpetamise käigus, ilma spetsiaalse planeerimiseta;
- b) kandes vastutuse õppimise eest järk-järgult õpetajalt õppijale, julgustades viimast oma õppimist jälgima ja jagama oma kogemusi teiste õppijatega;
- c) suurendades süstemaatiliselt õppija teadlikkust õppeprotsessidest, milles ta osaleb;
- d) kaasates õppijat meetodivalikuga eksperimenteerima;
- e) pannes õppija aru saama oma kognitiivsest stiilist ja kujundama vastavalt sellele oma õpistrateegiaid.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, kuidas nad võiksid õppijast arendada iseseisva, vastutustundliku keeleõppija ja kasutaja.

6.4.7 *Õppija keelepädevuse areng on keeleõppe keskne ja lahutamatu aspekt. Kuidas võiks keelepädevuse arengut sõnavara, grammatika, häälduse ja ortograafia vaatenurgast hõlbus-tada?*

6.4.7.1 Kuidas tuleks õppijalt eeldada või nõuda *sõnavara* arendamist? Kas arendamisviiside hulka kuulub:

- a) lihtsalt kokkupuude autentsete suuliste ja kirjalike tekstide sõnade ja püsiväljenditega;
- b) konkreetse ülesande ja toimingu jaoks vajalike sõnade küsimine teistelt õpilastelt või nende

- otsimine sõnaraamatust;
- c) konteksti lisamine, nt õpikutekstit ja nende järel olevad harjutused, toimingute rakendamine jne;
 - d) sõnade esitamine koos visuaalsete üksustega (pildid, žestid, miimika, näitlikustatud tegevus, asjad elust enesest jne);
 - e) sõnaloendite ja nende tõlkevastete päheõppimine;
 - f) semantiliste väljade uurimine ning suhtlus- ja kompositsiooniskeemide koostamine;
 - g) sõnade õppimine üks- ja kakskeelsete sõnaraamatute, tesauruste ja teiste teatmeteoste abil;
 - h) sõnavara ülesehituse selgitamine ja harjutamine (nt sõnamoodustus, liitsõnade moodustamine, kollokatsioonid, ühend- ja väljendverbid, idioomid jne)?
 - i) ema- ja võõrkeele semantiliste tunnuste liigituste süstemaatiline õppimine (võrdlev semantika)?

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, kuidas nad õpilastele sõnavaraüksuseid (vormi ja tähendust) tutvustavad ja õpetavad.

6.4.7.2 Keele omandamisel on põhiparameetrid *sõnavara suurus, ulatus ja kasutamine*⁴⁴ ning seega on needsamad tahud õppija keeleoskuse hindamisel ning keeleõppe kavandamisel väga olulised.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *kui suurt sõnavara (s.t sõnade ja kindlate väljendite arv) õppija vajab, kui suure sõnavara peab ettevalmistus talle andma ja kui suurt sõnavara temalt oodatakse;*
- *missuguse ulatusega sõnavara (s.t valdkonnad, teemad jne) õppija vajab, missuguse ulatuse jaoks peab ta olema ette valmistatud ja missuguse ulatust temalt oodatakse;*
- *mis laadi sõnakasutust on õppijal vaja, missuguse sõnakasutuse jaoks peab ta olema ette valmistatud ja missugust temalt oodatakse;*
- *kas ja kuidas tuleks eristada õppimist sõnade tundmise ja arusaamise eesmärgil ning õppimist nende meeldejätmise ja loova kasutuse eesmärgil;*
- *kuidas kasutada järeldamise võtteid, kuidas nende arengut edendada.*

6.4.7.3 Sõnavara valik

Testi- ja õpikukoostajad peavad valima, milliseid sõnu oma materjalides kasutada. Õppekavade ja aineprogrammide koostajad ei pea seda tegema, kuid võivad läbipaistvuse ja sidususe huvides anda juhiseid. On mitu võimalust:

- valida võtmesõnad ja -fraasid a) temaatilistest valdkondadest, mida nõuab õppija vajadusi täitvate suhtlusülesannete lahendamise, b) mis kätkevad kultuurilisi erinevusi ja/või õpitavat keelt

⁴⁴ Sõnavara kasutamisel on kaks külge – sõnavara laad (millist sõnavara tuleks tunda) ja sõnakasutuse oskus (mida kus kasutada). – *Toimkond*.

- kõnelevate sotsiaalsete rühmade peamisi väärtushinnanguid ja veendumusi;
- järgida leksikaalstatistilisi põhimõtteid, valides üldisest sõnavarast ka sagedamini kasutavaid või piiritletud temaatiliste valdkondade sõnu;
- valida (autentsed) suulised ja kirjalikud tekstid ning õppida/õpetada kõiki neis sisalduvaid sõnu;
- mitte planeerida sõnavara arendamist, vaid lasta sellel loomulikul viisil areneda olenevalt vajadustest, mis õppijal tekivad suhtlusülesande käigus.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, missuguste põhimõtete alusel valitakse õpitavat sõnavara.

6.4.7.4 Suhtluspädevuse keskseim osa on grammatikapädevus ehk võime moodustada tähendust kandvaid lauseid. Paljud (kuigi mitte kõik) keele korraldamise, õpetamise ja testimisega seotud isikud pööravad suurt tähelepanu, et inimene tuleks sellega toime. Grammatika selline õppimine hõlmab tavaliselt uue materjali valikut, järjestamist, sammsammulist esitamist ja drillimist, alustades lühikestest lausetest, mis sisaldavad ühte verbi ja sellega seotud ühesõnalisi väljendeid (nt *Anu on rõõmus*), ja lõpetades keerukamate, mitut verbi sisaldavate komplekslausetega, mille hulk, pikkus ja struktuur on piiramatu. See ei välista juba algstaadiumis analüütiliselt keeruka materjali tutvustamist püsiväljendite toel (s.t sõnavaraüksuste) või raamistikus, kuhu saab lisada sõnu (nt *Palun ulatage mulle...?*), või nt üldtuntud laulusõnadega (nt *Sepapoisid*).

6.4.7.5 Sisemine keerukus ei ole ainus materjali järjestusprintsipi, mida tähelepanu vajab.

- Arvesse tuleb võtta ka grammatiliste kategooriate kommunikatiivset kasu, s.t nende rolli üldmõistete väljendajana. Näiteks, kas õppijad peaksid arenema suunas, mis pärast kaheaastast õppimist ei võimalda neil võõrkeeles oma minevikust rääkida?
- Õppekoormuse ja seega konkureeriva õpivara ainejärjestuste tõhususe hindamisel mängivad tähtsat rolli võrdlusmomendid. Näiteks saksa keele kõrvallausete sõnajärg on inglise ja prantsuse õppijate jaoks raskem kui hollandi omadele. Samas võivad sugulaskeelte, näiteks hollandi-saksa, tšehhi-slovaki keele kõnelejad omavahel kergesti kalduda lähikeelt mehaaniliselt ja sõna-sõnalt tõlkima.
- Autentseid vestlusi ja kirjalikke tekste võib teatud ulatuses grammatilise keerukuse alusel järjestada, kuid samas tutvustavad need õppijale uusi struktuure ja võib-olla ka kategooriaid, mille üldiselt vilunumad õppijad võivad aktiivselt kasutusse võtta juba enne lihtsamate kategooriate omandamist.
- Võõrkeeleoskuse arengut kavandades võiks arvesse võtta ka keele loomulikku omandamisjärjestust, mis ilmneb ka näiteks lapse emakeele arengus.

Raamdokument ei saa asendada grammatika käsiraamatuid või pakkuda ranget järjestust (kuigi skaleerimine hõlmab teatud valikuid ja seega üldises mõttes ka mõningast järjestamist), kuid loob keelepraktikute otsustele tuntud raamistiku.

6.4.7.6 Lause kuulub tavaliselt grammatikakirjelduse valdkonda. Kuid mõnda lausetevahelist suhet (nt anafoori kui asesõnade, verbiasendajate ja adverbifraaside kasutust tekstis juba mainitule tagasi viidates) võib näha pigem pragmaatilise kui keelepädevuse osana (nt ingl *We didn't expect John to fail. However, he did*).

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- mille alusel valitakse ja järjestatakse grammatilised üksused, kategooriad, struktuurid, protsessid ja seosed;
- kuidas nende tähendus õppijale edasi antakse;
- missugune on võrdleva grammatika roll keele õppimisel ja õpetamisel;
- kui tähtis on grammatiliste lausete moodustamisel ladusus ja täpsus või vahendite ulatus;
- mil määral tuleb õpetada a) emakeele, b) võõrkeele, c) nende mõlema võrdlevat grammatikat.

4.7.7.7 Õppijalt võidakse eeldada/nõuda *grammatikapädevuse* väljakujundamist järgmiselt:

- a) induktiivselt, nii et ta puutub uue grammatilise materjaliga kokku autentsete tekstide kaudu;
- b) induktiivselt, nii et ta omandab uusi grammatilisi üksusi, kategooriaid, klasse, struktuure, grammatikareegleid jms sel otstarbel koostatud õppetekstide kaudu, mis näitlikustavad grammatilisi vorme, funktsioone ja tähendusi;
- c) nagu punktis b, kuid tekstidele järgnevad selgitused ja harjutused;
- d) formaalsete paradigmade, vormitabelite jms pakkumise kaudu, millele järgnevad ema- või võõrkeelsed selgitused ja harjutused;
- e) pannes õppijat püstitama hüpoteese ja neid vajadusel ümber sõnastama jne.

6.4.7.8 Kui kasutatakse *vormile keskenduvaid harjutusi*, võivad need hõlmata mõnda või kõiki alljärgnevatest tüüpidest:

- a) lünga täitmine;
- b) lause moodustamine etteantud malli järgi;
- c) valikvastused;
- d) kategooria asendamise harjutused (nt ainsus/mitmus, olevik/minevik, aktiiv/passiiv jne);
- e) liitlausete moodustamine lihtlausete ühendamise teel (nt alus- ja määruslaused jne);

- f) näitelausete tõlkimine emakeelest võõrkeelde;
- g) küsimine ja küsimustele vastamine kindlate grammatiliste vormide abil;
- h) grammatikakesksed ladususharjutused.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *kuidas grammatilist struktuuri a) analüüsida, järjestada ja õppijale esitada, b) kuidas õppija selle omandab;*
- *kuidas ja missuguste põhimõtete alusel anda õppijale edasi ja panna teda väljendama leksikaalset, grammatilist ja pragmaatilist tähendust võõrkeeles, näiteks kas*
 - *tõlkides emakeelde ja emakeelest,*
 - *kasutades võõrkeelseid definitsioone, selgitusi jne või*
 - *lähtudes kontekstist.*

6.4.7.9 Hääldus

Millisena tuleks võõrkeele puhul eeldada õppija *hääldusoskuse* väljakujunemist? Kas:

- a) autentsete suuliste ütlustega kokkupuutumise kaudu;
- b) – õpetaja sõnade,
 - audiosalvestatud emakeelekõnelejate sõnade abil,
 - videosalvestatud emakeelekõnelejate sõnade kooris järelekordamise teel;
- c) iseseisva töö abil;
- d) teksti valjuhäälese lugemise abil;
- e) kuulamise harjutamise ja häälduse drillimise teel;
- f) vastavalt punktidele c ja d, kuid foneetiliselt transkribeeritud tekstide abil;
- g) foneetiliste harjutuste abil (vt 5.2.1.4);
- h) ortoepiatavade omandamise kaudu (s.t kuidas hääldada kirjutatud vorme);
- i) kõike eeltoodut kombineerides?

6.4.7.10 Ortograafia

Millist arengut tuleks võõrkeele puhul oodata/nõuda õppija võimes tulla uues kirjasüsteemiga toime? Kas tal tuleks:

- a) kanda see võime lihtsalt emakeelest üle;
- b) puutuda kokku autentsete kirjalike tekstidega, mis on
 - trükitud,
 - masinakirjas,
 - käsitsi kirjutatud;

- c) õppida selgeks tähestik ja selle foneetilised omadused (nt ladina tähed, kirillitsa või kreeka tähed, kui emakeeles kasutatakse muid) koos diakriitiliste ja kirjavahemärkidega;
- d) harjutada käsitsi kirjutamist (sealhulgas kirillitsas, gooti kirjas jne) ja võtta arvesse vastavas riigis valitsevaid käsitsi kirjutamise tavasid;
- e) õppida selgeks sõnakujud (ükshaaval või tähthaaval kirjutamise tavasid rakendades) ja kirjavahemärgistustavad;
- f) teha etteütlusi?

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, kuidas antakse õppijale edasi sõnade, lausete jne foneetilised ja ortograafilised vormid ning kuidas ta need omandab.

6.4.8 Kas õppija sotsiolingvistiline pädevus (vt 5.2.2) võiks areneda lihtsalt õppija ühiskonnaelu kogemuste toel üle kandudes või tuleks õpetajal seda soodustada

- a) lastes õppijal kokku puutuda autentse keelega, mida kasutatakse sobivates sotsiaalsetes situatsioonides;
- b) valides või koostades tekstid, mis näitlikustavad sotsiolingvistilisi erinevusi emakeelse ja võõrkeelse ühiskonna vahel;
- c) juhtides tähelepanu ettetulevatele sotsiolingvistilistele erinevustele, selgitades neid ja arutledes nende üle;
- d) oodates, kuni tehakse vigu, juhtides neile seejärel tähelepanu, analüüsides ja selgitades neid?
- e) käsitledes seda keele õppimisel osana sotsiokultuurilisest komponendist, mida tuleb õpetada?

6.4.9 Kas õppija pragmaatilise pädevuse (vt 5.2.3) areng peaks olema:

- a) eelduste kohaselt ülekantav emakeeles omandatud haridusest ja üldisest kogemusest või peaks õpetaja seda soodustama
- b) suurendades järjest diskursi struktuuri keerukust ja õppijale esitatavate tekstide funktsionaalset ulatust;
- c) nõudes õppijalt järjest keerukamate tekstide loomist, andes talle üha raskemaid materjale emakeelest võõrkeelde tõlkida;
- d) andes üha kasvava funktsionaalse ulatusega ülesandeid, mis nõuavad suulise suhtluse mallide kasutamist;
- e) suurendades praktilisele tegevuse kõrval teadlikkust (analüüs, selgitus, terminoloogia jne);
- f) õpetades ja harjutades põhjalikult keelekasutuse funktsioone, suulise suhtluse malle ja diskursi struktureerimist?

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *kas sotsiolingvistilist ja pragmaatilist pädevust saab võtta olemas oleva eeldusena ja lasta loomulikult areneda;*
- *missuguseid meetodeid ja võtteid peaks kasutama, et soodustada nende pädevusliikide arengut, kui see on vajalik või soovitatav.*

6.5 VEAD JA EKSIMUSED

Vigade all mõeldakse võõrkeele pädevuse lihtsustatud või moonutatud väljundit, mis tingitud nn vahekeelest. Kui õppija teeb vigu, siis on tema keelekasutus täielikult kooskõlas tema pädevusega, järelikult on ta enda jaoks arendanud võõrkeele omadest lahknevad normidest.

Eksimused tekivad omakorda siis, kui keele kasutaja (nt emakeelekõneleja) või õppija ei rakenda oma olemasolevat pädevust praktikas õigesti.

6.5.1 Õppija vigadesse võib suhtuda erinevalt. Näiteks võib väita, et

- a) vead ja eksimused viitavad ebaõnnestunud õppimisele;
- b) vead ja eksimused osutavad õpetamise vähest tõhusust;
- c) vead ja eksimused viitavad õppija soovile suhelda hoolimata raskustest;
- d) vead on õppija areneva vahekeele vältimatud ja mõõduvad ilmingud;
- e) eksimused on vältimatud *igas* keeles, sealhulgas emakeelekõnelejate keelekasutuses.

6.5.2 Õppija eksimuste või vigade puhul võib tegutseda järgmiselt:

- a) õpetaja peaks kõiki vigu ja eksimusi kohe parandama;
- b) õppija klassi- või kursusekaaslaste tuleks julgustada ilmnenu vigu kohe välja juurima;
- c) kõik vead tuleb üles märkida ja parandada hiljem ühekorraga, et see ei segaks suhtlemist (nt arendades täpsust ja ladusust eraldi);
- d) vigu ei tule mitte lihtsalt parandada, vaid ka selleks sobival ajal analüüsida ja selgitada;
- e) tähelepanuta võiks jätta eksimused kui pelgalt keelekomistused, kuid süstemaatilisi vigu tuleks parandada;
- f) vigu tuleb paranda vaid juhul, kui need segavad suhtlemist;
- g) vigu tuleb pidada ajutiseks vahekeele ilminguks ja neid võib ignoreerida.

6.5.3 Kuidas lõigata õppija vigade tuvastamisest ja analüüsimisest kasu

- a) tulevikuõpet individuaal- või rühmaõppena planeerides;
- b) kursuse planeerimisel ja materjalide koostamisel;

- c) õppimise ja õpetamise hindamisel, näiteks küsides endalt
- kas õpilasi hinnatakse peamiselt nende vigade ja eksimuste alusel, mida nad ülesannete lahendamisel teevad,
 - kui ei, siis missuguseid teisi lingvistiliste saavutuste kriteeriumeid kasutatakse,
 - kas vead ja eksimused on eri kaaluga ja kui, siis milliste kriteeriumite järgi,
 - kui suure tähtsusega on vead ja eksimused
 - hääldamisel,
 - õigekirjas,
 - sõnavaras,
 - morfoloogias,
 - süntaksis,
 - keelendite kasutusviisis,
 - sotsiokultuurilises sisus?

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada, kuidas nad suhtuvad õppija vigadesse ja eksimustesse ning kas alljärgnevate aspektide suhtes tuleb rakendada samu või erinevaid kriteeriume:

- *foneetilised vead ja eksimused;*
- *ortograafilised vead ja eksimused;*
- *leksikaalsed vead ja eksimused;*
- *morfoloogilised vead ja eksimused;*
- *süntaktilised vead ja eksimused;*
- *sotsiolingvistilised ja sotsiokultuurilised vead ja eksimused;*
- *pragmaatilised vead ja eksimused.*

7. ÜLESANDED JA NENDE ROLL KEELEÕPPES

7.1 ÜLESANDE KIRJELDUS

Ülesanded on osa igapäevasest tegevusest isikliku ja avaliku elu, haridus- ja töövaldkonnas. Ülesande sooritamine nõuab individuaalselt spetsiifiliste pädevusliikide strateegilist aktiveerimist, et tulla toime eesmärgipärase tegevusega teatud valdkonnas, saavutades selgelt määratletud sihid ja oodatava tulemuse (vt 4.1). Ülesanded võivad oma olemuselt olla äärmiselt erinevad, nad võivad sisaldada rohkemal või vähemal määral keelelisi toiminguid, näiteks: loovaid toiminguid (maalimine, jutu kirjutamine); oskuspõhiseid toiminguid (millegi parandamine või kokkupanemine); probleeme lahendavaid toiminguid (piltmõistatused, ristsõnad); harjumuslikke toiminguid, samuti näidendis mingi osa mängimist, arutelu osalemist, ettekande pidamist, tegevuse käigu planeerimist, sõnumite ja e-kirjade lugemist ja neile vastamist jne. Ülesanne võib olla üsna lihtne või väga keeruline (näiteks suure hulga omavahel seotud diagrammide ja juhiste uurimine ning tundmatu ja keerulise seadme kokkupanek). Konkreetne ülesanne võib hõlmata eri astmeid või üksteisega seotud allülesandeid ja seetõttu on selle piire mõnikord raske määratleda.

Suhtlemine kuulub lahutamatuult selliste ülesannete juurde, milles osalejad on seotud suhtlusega, teksti loome, vastuvõtu ja vahendamise või mitme eelnimetatud toiminguga korraga, näiteks peavad nad suhtlema riigiametnikuga ja täitma planki; lugema ettekannet ja pidama selle üle kolleegidega aru, et langetada otsus edasise tegutsemise kohta; järgima millegi kokkupanemisel kirjalikke juhiseid ja paluma võimaluse korral vaatelejal või nõustajalt abi, selgitusi või kommentaare tegevuse käigu kohta; valmistama (kirjalikult) loenguks ette ja seda pidama, tõlkides külalisele midagi suuliselt ja mitteametlikult vms.

Paljudes ainekavades, õpikutes, klassitöös ja testides on kesksel kohal sarnast liiki ülesanded, ehkki sageli on neid õppimise või testimise eesmärgil kohandatud. Nende n-õ eluliste, siht- või prooviülesannete valimisel lähtutakse õppija vajadustest, mis tekivad väljaspool õpikeskkonda – isikliku või avaliku elu, haridus- või töövaldkonnas.

Teistsugust tüüpi kooliülesanded on oma olemuselt n-õ pedagoogilised ning nende alus on sotsiaalsuses ja koostöös või vahetu õpiolukorra spetsiifikas, mille puhul õppija taganeb teadlikult oma tõekspidamistest ja võtab omaks võõra keele, selmet täita „täenduslikke” ülesandeid lihtsamal ja loomulikumas emakeeles. Need pedagoogilised ülesanded on eluliste ülesannetega ja õppija vajadustega vaid kaudselt seotud ning nende eesmärk on arendada suhtluspädevust, tuginedes sellele, mida arvatakse või teatakse üldiselt õppeprotsessist ja täpsemalt keele omandamisest. Pedagoogiliste suhtlusülesannete mõte (vastandina ülesannetele, kus keskendutakse vormide kontekstivälisele harjutamisele) on kaasata õppijaid aktiivselt tähenduslikku suhtlusesse. Niisugused ülesanded on põhjendatud (formaalses õpikontekstis siin ja praegu), nad on keerulised, kuid teostatavad (vajadusel ka varieeritavad) ning neil on määratletavad (kuigi ehk vähem ilmsed) tulemid. Kooliülesanded võivad sisaldada n-õ metakommunikatiivseid (all)ülesandeid, s.t suhtlemist ülesande täitmise toetu-

seks ja keelt, mida selleks on vaja. Nii on õppijal võimalik osaleda ülesande valikul, suunamisel ja hindamisel, mistõttu keeleõppe kontekst võib sageli saada ülesande enda lahutamatuks osaks.

Kooliülesanded – ükskõik kas nad peegeldavad elulist keelekasutust või on neil pedagoogiline mõte – on kommunikatiivsed alates sellest, et tuleb aru saada, kokkulepeteni jõuda ja tähendused sõnastada, kuni ülesande täitmiseni. Suhtlusülesande juures on rõhk täitmise edukusel ja seepärast keskendutakse kõige rohkem tähendusele: see aitab õppijal kommunikatiivseid kavatsusi ellu viia. Keele õppimiseks või õpetamiseks koostatud ülesannete täitmine on seotud nii tähendusega kui ka viisiga, kuidas seda mõistetakse, väljendatakse ja kõiges asjassepuutuvas kokkuleppele jõutakse. Tasakaalus tuleb hoida tähendusele ja vormile, ladususele ja täpsusele, ülesannete valikule ja järjestusele pööratav tähelepanu, nii et ülesande sooritamise ja ühtaegu keeleõppe edu saavutamine oleks hõlbus ja lubaks end sobivalt hinnata.

7.2 ÜLESANDE SOORITAMINE

Kui vaadelda ülesande sooritamist pedagoogilises kontekstis, tuleb arvesse võtta nii õppija pädevust kui ka kindla ülesandega seotud tingimusi ja piiranguid (neid on võimalik kooliülesannete raskusastme muutmiseks kohandada), samuti õppija pädevuse ja ülesande parameetrite strateegilist koosmõju ülesande sooritamisel.

7.2.1 Pädevus

Igasugused ülesanded nõuavad teatud ulatuses asjakohase üldpädevuse aktiveerimist. Üldpädevus võib hõlmata näiteks maailma kohta käivaid teadmisi ja kogemusi, sotsiokultuurilisi teadmisi (need puudutavad õpitavat keelt kõneleva kogukonna elu-olu ning selle kommete, väärtushinnangute ja uskumuste erinevust õppija omadest), kultuuritaju (vahendaja roll kahe kultuuri keskel), õppimisoskusi, igapäevaseid praktilisi oskusi ja oskusteavet (vt 5.1). Elulises situatsioonis, õppides või eksamil toetub keele kasutaja/õppija suhtlusülesannet täites suhtluspädevusele (lingvistilised, sotsiolingvistilised või pragmaatilised teadmised ja oskused; vt 5.2). Lisaks mõjutavad ülesande sooritamist keelekasutaja või -õppija omadused ja hoiakud.

Ülesannet aitab täita õppija pädevuse eelnev aktiveerimine, nagu see, et probleemipüstituse ja eesmärgiseade faasis esitatakse vajalikud keeleüksused või suurendatakse nende suhtes teadlikkust, sobivate skeemide aktiveerimiseks kaasatakse senised teadmised ja kogemused või julgustatakse õppijat ülesannet planeerima või läbi katsetama. Nõnda vähendatakse töökoormust ülesande täitmise ja kontrolli ajal ning õppijal on võimalik koondada oma tähelepanu ootamatult ettetulevatele sisulistele ja/või vormilistele probleemidele. Sel moel suureneb ka ülesande eduka täitmise tõenäosus, jõutakse rohkem ja paremini.

7.2.2 Tingimused ja piirangud

Lisaks keelekasutaja või -õppija pädevusele ja iseloomujoontele mõjutavad ülesande sooritamist ka teatud tingimused ja piirangud, mis võivad ülesandeti erineda. Õpetajal või õpikukoostajal on võimalik raskusastme tõstmiseks või langetamiseks ülesande elemente muuta.

Mõistmisülesannete puhul võidakse kõikidele õppijatele anda ühesugune lähtematerjal, kuid kavandataavad väljundid võivad erineda nii kvantitatiivselt (nõutava teabe hulk) kui ka kvalitatiivselt (eeldatav sooritusnorm). Teise võimalusena võib hoopis lähtetekst hõlmata eri koguses teavet, kognitiivse ja/või ülesehitusliku keerukuse astmelt erinevaid elemente või erineval hulgal tugimaterjali (pildimaterjal, võtmesõnad, graafikud, diagrammid jne). Lähtematerjali valiku aluseks võib võtta selle olulisuse õppija jaoks (motivatsioon), kuid tugineda võib ka õppijast sõltumatutele alustele. Ühest küljest võib teksti kuulamisele või lugemisele seada piirangud, teisest küljest võib seda kuulata või lugeda nii tihti kui vaja. Nõutav vastuse tüüp võib olla kas üsna lihtne (käetõstmine) või nõuda suuremat pingutust (uue teksti loomine). Suhtlus- ja loomeülesandeid võib sooritustingimusi varieerides lihtsustada või keerustada. Näiteks saab muuta kavandamiseks ja täitmiseks mõeldud aega, suhtlus- või loomevahemiku kestust, etteaimatavuse astet, abimaterjali hulka ja liiki jne.

7.2.3 Strateegiad

Ülesande sooritamine on keerukas protsess, mis seetõttu kätkeb õppija pädevuse ulatuse ja ülesandega seotud tegurite vastastikust mõju. Ülesande nõudeid täites aktiveerib keelekasutaja või -õppija sellised üld- ja suhtlusstrateegiad, mis on konkreetse ülesande puhul kõige tõhusamad. Tavaliselt kohandab, reguleerib ja filtreerib ta ülesande lähtematerjali, sihte, tingimusi ja piiranguid, et sobitada ülesandega oma keelepagasit, eesmärke ja (keeleõppe kontekstis) kindlaid õpistiile.

Suhtlusülesande täitmisel valib, tasakaalustab ja aktiveerib õppija ülesande planeerimiseks, sooritamiseks, kontrollimiseks/hindamiseks ja (mõnikord) parandamiseks vajalikud pädevuskomponendid ja koordineerib neid, et viia kavandatud suhtlusülesanne tulemuslikult lõpule. Üld- ja suhtlusstrateegia valik on väga tähtis lüli õppija (kaasa sündinud ja omandatud) pädevusliikide ning ülesande eduka täitmise vahel (vt 4.4 ja 4.5).

7.3 ÜLESANDE RASKUS

Õppijad võivad märkimisväärselt erineda selle poolest, kuidas nad ühele ja samale ülesandele lähenevad. See, kui raske on konkreetne ülesanne õppija jaoks ja milliseid strateegiaid ta ülesandega kaasneva täitmisel kasutab, sõltub mitmesugustest üksteisega seotud teguritest. Need omakorda tulenevad õppija üld- ja suhtluspädevusest või omadustest, aga ka tingimustest ja piirangutest, mis ülesande täitmist saadavad. Sel põhjusel ei saa ülesande lihtsust või raskust ette aimata (eriti kehtib see iseseisvalt õppija kohta), järelikult tuleb keeleõppe puhul mõelda viisidele, kuidas muuta ülesande koostamine ja täitmine paindlikumaks ja varieeruvamaks.

Vaatamata ülesande raskusastme määratlemisega seotud probleemidele eeldab hea koolikogemus põhimõttelist ja selget lähenemist ülesannete valikule ja järjestusele. See tähendab, et tuleb arvestada õppija pädevust ja ülesande raskusastet mõjutavaid tegureid ning varieerida ülesannete parameetreid, et kohendada ülesannet õppija vajaduste ja võimetele.

Seoses ülesande raskusastmega on seetõttu vaja silmas pidada

- keelekasutaja või -õppija pädevust ja iseloomujooni, tema enese eesmärgid ja õpistiili;
- tingimusi ja piiranguid, mis võivad mõjutada keelekasutaja või -õppija sooritust konkreetsete ülesannete täitmisel ja lubavad end õpikontekstis kohendada õppija pädevuse ja omadustega.

7.3.1 Õppija pädevus ja iseloom

Õppija eri liiki pädevus on tihedalt seotud tema loomupäraste tunnetus-, tunde- ja keelejoontega, mida tuleb arvesse võtta talle antava ülesande raskusastme määramisel.

7.3.1.1 Kognitiivsed tegurid

Ülesande tuttavlikkus: kognitiivset koormust võib vähendada ja ülesande täitmist hõlbustada vastavalt sellele, mil määral on õppija tuttav:

- ülesande tüübi ja sellega seostuva tegevusega;
- teema(de)ga;
- tekstiliigiga (žanriga);
- suhtlusmallidega – alateadlike või harjumuslike mõtteskeemidega, nagu skriptid ehk kavad ja freimid ehk seosevõrgud (ingl *scripts and frames*), mis annavad õppijale vabad käed tegelda teiste ülesande sooritamise tahkudega või aitavad tal ette aimata teksti sisu ja ülesehitust;
- vajaliku taustteabega (mille olemasolu rääkija või kirjutaja on eeldanud);
- asjakohaste sotsiokultuuriliste teadmistega, nagu kursisolek sotsiaalsete normide ja nende variantide, tavade ja reeglitega, konteksti sobivate keelevormide olusobivusega; rahvus- ja kultuurilise identiteedi erinevused õppija kultuuri ja õpitavat keelt kõneleva kogukonna kultuuri vahel (vt 5.1.1.2) ning kultuuriteadlikkus (vt 5.1.1.3).

Oskused: ülesande sooritus oleneb õppija võimest kasutada muu hulgas

- ülesande eri etappide läbimiseks vajalikke korralduslikke ja inimsuhetega seostuvaid oskusi;
- õpioskusi ja strateegiaid, mis hõlbustavad ülesande täitmist (k.a toimetulekut olukorraga, kus keelevahendeid ei jätku), millegi väljaurimist või ülesande teostuse planeerimist ja jälgimist;
- kultuuritaju (vt 5.1.2.2), sealhulgas võimet tulla toime suhtluse aspektidega, mida emakeele-kõneleajate vestlus selgesõnaliselt ei väljenda.

Võime tulla toime ülesande läbitöötamise nõuetega: ülesandega kaasnevad õppija jaoks tõenäoliselt väiksemad või suuremad nõuded sõltuvalt õppija võimest:

- käsitleda eri astmeid või n-õ kognitiivseid toiminguid ja nende konkreetset või abstraktset olemust;

- panna tähele ülesandega kaasnevaid nõudeid (n-õ *on-line*-mõtlemine) ja seostada ülesande eri astmeid üksteisega (või kombineerida erinevaid, kuid omavahel seotud ülesandeid).

7.3.1.2 Tundetegurid

Enesekindlus: positiivne enesehinnang ja julgus aitavad tõenäoliselt ülesannet edukalt täita, sest õppija usaldab ennast piisavalt, et minna ülesande lahendamisega lõpuni. Näiteks võib ta suhtlussituatsioonis võtta vajaduse korral kontrolli enda kätte (sekkub selleks, et selgitada segaseks jäänud kohti või kontrollida, kas ta sai aru; ta on valmis riskima või suudab arusaamisraskustega silmitsi olles jätkata siiski lugemist või kuulamist ning teha sellest järeldusi jne); tegevusjulguse määr oleneb konkreetsest situatsioonist või ülesandest.

Pühendumus ja motivatsioon: ülesande sooritamine on tõenäolisem, kui õppija on sellele täielikult pühendunud. Pühendumist soodustavad sisemised motiivid, mille taga on huvi ülesande vastu või selle ilmselge olulisus õppija jaoks – näiteks võib sellest kasu olla igapäevaelus või muude ülesannete sooritamisel (ülesannete sidusus). Ka välimised motiivid *võivad* mängida teatud rolli, kui panna õppija näiteks mingite väliste mõjurite abil ülesannet täitma (nt et pälvida kiitust, säilitada oma väärikus, võistelda kellegagi).

Seisund: ülesande sooritamist mõjutab õppija füüsiline ja emotsionaalne seisund (ergas ja rahulik õppija õpib tõenäoliselt rohkem ning on väsinud ja ärevil õppijast edukam).

Hoiak: uute sotsiokultuuriliste teadmiste-kogemuste rakendamist eeldavate ülesannete raskusastet mõjutavad näiteks õppija huvi ja avatus millegi teistsuguse suhtes, valmisolek suhestada oma kultuurilisi arusaamu ja väärtushinnanguid ning olla vahendajaks oma ja sihtkultuuri vahel või lahendada kultuurierinevustest sündinud arusaamatusi ja konflikte.

7.3.1.3 Keeletegurid

Õppija keelepagasi arengustaadium on tähtsaim tegur, mis tuleb arvesse konkreetse ülesande sobilikkust määrares või selle parameetreid kohandades. Nimetatud parameetriteks on ülesande täitmiseks vajalik teadmiste tase, grammatika tundmine, sõnavara, fonoloogia ja ortograafia. Seega on tähtsad keelepagasi tahud nagu tema ulatus, grammatiline ja leksikaalne täpsus, ning keelekasutuse aspektid nagu ladusus, paindlikkus, sidusus, sobilikkus ja tabavus.

Ülesanne võib olla keeleliselt raske, kuid kognitiivselt kerge või vastupidi, järelikult võib pedagoogilise eesmärgiga ülesande valikul üks tegur korvata teist (ehkki muidugi kognitiivselt raske ülesande sobiv lahendus võib elulises kontekstis olla ka keeleliselt raske). Ülesannet täites peavad õppijad tegelema nii sisu kui ka vormiga. Kui nad ei pea mõtlema vormiaspektidele, siis on neil rohkem jaksu pöörata tähelepanu kognitiivsetele, samuti vastupidi. Tavapärase mõtteskeemide olemasolu lubab õppijal tegeleda vabamalt sisuga ning keskenduda suhtluse ja spontaanse teksti loometegevuse juures neile vormidele, mille kasutamine ei ole veel päris selge. Õppija võime täita oma keelepädevuse lünki on tähtis tegur, tänu millele saab ülesande sooritada kõikide toimingute poolest edukalt (vt suhtlusstrateegiad, 4.4).

7.3.2 Ülesande tingimused ja piirangud

Kooliülesannete tingimuste ja piirangute puhul võib varieerida mitut tegurit, sealhulgas:

- suhtlust ja tekstiloomet;
- teksti vastuvõttu.

7.3.2.1 Suhtlus ja tekstiloomet

Suhtlus- ja loomeülesannete raskust mõjutavad järgmised tingimused ja piirangud:

- abi kättesaadavus
- aeg
- siht
- etteaimatavus
- füüsilised tingimused
- osalejad.

Abi

Ülesande raskusastet saab alandada küllaldase kontekstiteabe ja keeleteoga.

- Pakutava *kontekstiteabe* hulk: ülesande täitmist hõlbustab piisava ja asjassepuutuva info andmine osalejate, rollide, sisu, sihtide, tausta (sealhulgas pildimaterjali) kohta ning asjakohased, selged ja konkreetset juhised või suunised ülesande täitmiseks.
- Pakutava *keeletoe* ulatus: suhtlustoimingute juures aitavad ülesande harjutamine või teise samalaadse ülesande täitmine ettevalmistusfaasis ning keeletoe (võtmesõnade jms) pakkumine kujundada ootusi ning aktiveerida seniseid teadmisi või kogemusi ja omandatud mõtte- või suhtlusskeeme. Vahendavat loometegevust lihtsustavad kindlasti teatmeteosed, sõnastikud, asjakohased näidised või teiste abi.

Aeg

Mida vähem antakse aega ülesannet ette valmistada ja täita, seda raskemaks tõenäoliselt ülesanne kujuneb. Varieerida saab aja eri aspekte.

- *Ettevalmistuseks* kuluv aeg: see on planeerimiseks ja ettevalmistuseks antav ajavahemik. Spontaanse suhtluse käigus ei ole planeerimine võimalik ja ülesannet aitab täita alateadlik heal tasemel strateegiavalik. Mõnel muul juhul ei pruugi õppija aeg olla nii piiratud ja sobivaid strateegiaid saab kasutada teadlikumalt – nii on see näiteks harjumuspäraste suhtlustoimingute puhul, kus skeemid on kergesti aimatavad või ette määratud, samuti selliste suhtlusülesannete puhul, mis ei nõua tavaliselt kiiret reageerimist (kirjale vastamine), aga ka suuliste või kirjalike vahendamisülesannete juures, kus on küllalt aega teksti kavandada, koostada, hinnata ja töödelda.

- *Sooritamiseks* kuluv aeg: mida pakilisem on suhtlussündmus või mida vähem antakse aega ülesande täitmiseks, seda suurem on spontaansusest tekkiv pingeline. Kuid ka mittespontaansed suhtlus- või loomeülesanded võivad olla ajaliselt piiratud, kui näiteks tekstil on valmimistähtaeg, mis omakorda kahandab kavandamise, koostamise, hindamise ja parandamise aega.
- *Kõnevoorude kestus*: pikemad kõnevoorud on spontaanses suhtluses (nt anekdoodi rääkimisel) tavaliselt lühematest keerukamad.
- *Ülesande kestus*: kui kognitiivsed tegurid ja täitmistingimused on püsivad, siis nõuab pikk spontaanne dialoog, (keerukas) mitmeastmeline ülesanne või pikkade suuliste või kirjalike tekstide kavandamine ja edastamine palju suuremat pingutust kui samalaadne lühema kestusega ülesanne.

Siht

Mida rohkem nõuab ülesande siht enda saavutamiseks kokkuleppele jõudmist, seda raskem ülesanne tõenäoliselt on. Kui õpetaja ja õppija ootused ülesande tulemuste suhtes kattuvad, hõlbustab see ülesande täitmist erineval, kuid siiski heakskiidetud viisil.

- Ülesande sihi *konvergens* või *divergents*: suhtlusülesandes kaasneb konvergentse sihiga rohkem kommunikatiivset pinget kui divergentsega. Esimene nõuab osalejatel ühise tulemuse saavutamist (näiteks edasise tegevuse suhtes üksmeelele jõudmist) ja eeldab läbirääkimisi, mille käigus vahetatakse ülesande edukaks sooritamiseks vajalikku teavet. Samas puudub divergentse sihi puhul üks ette teada tulemus (nt vahetatakse lihtsalt oma seisukohti).
- Õpetaja ja õppija suhtumine sihti: ülesande sooritamist võib mõjutada õpetaja ja õppija teadlikkus erinevat laadi tulemuste võimalikkusest ja vastuvõetavusest. Selle vastandiks on õppija (võib-olla alateadlik) püüe jõuda ühe „õige“ tulemuseni.

Etteaimatavus

Kui ülesande sooritamise ajal tehakse pidevalt muudatusi ülesande parameetrites, võib see suurendada vestluskaaslastele esitatavaid nõudmisi.

Ootamatu elemendi (sündmus, tingimused, teave, osaleja) lisamine suhtlusülesandesse sunnib õppijat aktiveerima strateegiad, mille abil tulla toime uue ja keerukama situatsiooni dünaamikaga. Loomeülesandes on n-ö dünaamilise teksti (nt jutt, milles tegelased, stseenid ja aeg sagedasti muutuvad) arendamine palju raskem kui n-ö staatilise teksti loomine (nt kaotatud või varastatud eseme kirjeldamine).

Füüsilised tingimused

Müra võib muuta suhtlemise raskemaks.

Sekkumine: näiteks taustamüra või kehv telefoniühendus võivad nõuda osalejatelt toetumist oma senistele kogemustele, skeemidele, järeldusoskustele jm, mis aitab korvata sõnumis tekkivad lüngad.

Osalejad

Kui vaadelda tingimusi, mis mõjutavad suhtlemist hõlmavate eluliste ülesannete raskusastet, tuleb peale eeltoodud parameetrite arvestada ka mitmesuguste osalejaid puudutavate teguritega, kuigi neid ei ole tavaliselt võimalik muuta.

- *Vestluskaaslas(t)e koostöövalmidus*: osavõtlik vestluskaaslane soodustab edukat suhtlemist, loovutades osa kontrollist keelekasutajale või -õppijale näiteks läbirääkimistel sihtide muutmiseks ja nende muutustega nõustumisel, samuti mõistmise hõlbustamisel, reageerides näiteks positiivselt palvele rääkida aeglasemalt, korrata ja selgitada.
- *Vestluskaaslaste kõne omadused*: nt kiirus, aktsent, selgus, sidusus.
- *Vestluskaaslaste nähtavus*: suhtlemist hõlbustab võimalus kasutada vahetul suhtlemisel keeleväliseid vahendeid.
- *Vestluskaaslaste üld- ja suhtluspädevus*, sealhulgas käitumine (konkreetses keelekollektiivi normide tundmine) ja vestlusteemaga seotud teadmised.

7.3.2.2 Teksti vastuvõtt

Mõistmisülesannete raskusastet mõjutavad järgmised tingimused ja piirangud:

- ülesande täitmise tugi
- teksti omadused
- nõutav vastusetüüp.

Ülesande täitmise tugi

Erinevas vormis toe pakkumine võib vähendada tekstide võimalikku raskusastet, näiteks ettevalmistavas faasis saab kätte näidata suuna ja aktiveerida senised teadmised, selged juhised aitavad vältida võimaliku kimbatust ja töö korraldamine väikerühmas teeb võimalikuks õppijate koostöö ja vastastikuse abi.

- *Ettevalmistav faas*: selles faasis luuakse eeldused, antakse vajalik taustteave, aktiveeritakse mõtteskeemid ja selgitatakse eelkuulamise, -vaatamise või -lugemise etapil välja keeleliselt raske kohad, alandades sel viisil töökoormust ja ülesande raskusastet. Kontekstilist tuge pakuvad küsimused teksti juures (ideaaljuhul tuleks nad panna kirjaliku teksti ette), pildimaterjal, kujundus, pealkirjade näol tekkivad juhtlõngad jms;
- *Ülesande juhised*: lihtsad, asjakohased ja küllaldased juhised (mitte liiga palju ega liiga vähe teavet) vähendavad kimbatust ülesande täitmisel ja sihtide seadmisel.
- *Väikeste gruppide moodustamine*: mõnel aeglasemal õppijal (kuid ka teistel) aitab töö väikeses rühmas (kus kuulatakse või loetakse koos) ülesannet tulemuslikumalt täita kui individuaalne töö, sest rühmas jagavad õppijad töökoormust ning saavad üksteiselt abi ja tagasisidet.

Teksti omadused

Et hinnata, kuidas saab teksti kasutada konkreetse õppija või õpirühma puhul, tuleb arvesse võtta selliseid tegureid nagu lingvistiline keerukus, tekstiliik, diskursi ülesehitus, füüsiline esitus, teksti pikkus ja selle olulisus õppija jaoks.

- *Lingvistiline keerukus*: eriti keeruline süntaks nõuab lisaressursse, mida muidu kasutatakse sisu käsitlemiseks. Keerukat süntaksit tähistavad näiteks pikad, paljude kõrvallausetega laused, väljajätted, mitmekordne eitus, tähenduse mitmemõttelisus, anafooride jm asenduse kasutamine ilma selgete lähtevormide ja viitesuheteta. Seevastu autentsete tekstide süntaktiline ülelihtsus-tamine võib ülesande raskusastet hoopis tõsta (sest kõrvaldatud on normaalne liiasus, vihjed tähenduse mõistmiseks jms).
- *Tekstiliik*: žanri ja valdkonna (ja eeldatavate taust- ja sotsiokultuuriliste teadmiste) tundmine aitab õppijal teksti struktuuri ja sisu ette aimata ning mõista; olulist rolli mängib tõenäoliselt ka teksti konkreetne või abstraktne olemus; näiteks konkreetne kirjeldus, juhised või jutustus (eriti koos piisava pildimaterjaliga) on tõenäoliselt lihtsam kui abstraktne argumentatsioon või selgitus.
- *Diskursi struktuur*: saadava teabe töötlemist kergendab tekstiline sidusus ja selge ülesehitus (nt ajaline järgnevus, põhipunktide selge märgistamine ja esitamine enne nende kirjeldamist), pigem selgesõnaline kui kaudne teave; vastukäiva või üllatava info puudumine.
- *Füüsiline esitus*: kirjalikud ja suulised tekstid seavad ilmselgelt erinevaid nõudeid, sest suulist teksti peab töötleva reaaliajas. Ka müra, moonutused ja segavad asjaolud (nt raadio- või tele- saate kehv levi, lohakas või segane käekiri) suurendavad mõistmiskõnuse. Mida suurem on suulises (audio)tekstides rääkijate arv ja mida vähem nende hääled eristuvad, seda raskem on

üksikuid rääkijaid tuvastada ja mõista. Lisaks komplitseerivad kuulamist või vaatamist osatine pealerääkimine, häälikute allaneelamine vms, võõras aktsent, rääkimise kiirus, monotoonsus, madal hääl ja muud tegurid.

- *Teksti pikkus:* üldiselt on lühike tekst kergem kui sama teemat käsitlev pikk tekst, sest viimane nõuab enamat tööd ja mälule langeb lisakoormus, samuti võib õppija väsida ja tema tähelepanu võib hajuda (eriti noorematel). Samas võib üsna paljusõnaline pikk tekst, mis ei ole väga mõtte-rikas, olla lihtsam kui sama teavet esitav sisutihe lühike tekst.
- *Teksti olulisus õppija jaoks:* kui õppijal on isiklik huvi teksti sisu vastu, on tal suur motivatsioon tekstist aru saada ja see aitab tal teha jõupingutusi (kuigi see ei tingi otseselt arusaamist); eeldatavasti võib harvaesineva sõnavara esinemine teksti raskusastet üldiselt suurendada, samal ajal võib üsna spetsiifilist leksikat sisaldav, ent tuttavat ja asjakohast teemat käsitlev tekst olla selle ala spetsialisti jaoks tõenäoliselt kergem kui mõni rikkaliku sõnavaraga üldist laadi tekst, ja sellele võib läheneda suurema enesekindlusega.

Kui õppijat julgustatakse mõistmisülesannetes oma isiklike teadmisi, mõtteid ja arvamusi väljendada, võib suureneda tema motivatsioon ja enesekindlus ning aktiveeruda tekstiga seotud keelepädevus. Mõistmisülesande ühendamine mõne teisega võib muuta selle seesmiselt eesmärgipäraseks ja kaasata rohkem õppijaid.

Nõutav vastusetüüp

Ehkki tekst võib olla suhteliselt raske, aitab nõutava vastusetüübi muutmine ülesannet õppija pädevuse ja omadustega kohandada. Ülesande ülesehitus võib sõltuda ka sellest, kas eesmärgiks on arusaamist arendada või kontrollida. Seetõttu võivad nõutud vastusetüübid märkimisväärselt erineda, nagu seda näitlikustab mitmekesine mõistmisülesannete tüpoloogia.

Mõistmisülesandes võidakse nõuda üldist või valikulist arusaamist või oluliste üksikasjade tabamist. Mõnes ülesandes võidakse lugejalt või õppijalt eeldada tekstis selgelt esitatud tuumteabe mõistmise demonstratsiooni, teistes oodatakse järeldamisoscuse kasutust. Ülesanne võib haarata tervet teksti, kuid võib olla liigendatud ka tekstiosade kaupa, et koormata vähem mälu.

Vastus võib olla mitteverbaalne (mõni lihtne tegevus, nt pildi märgistamine linnukesega) või verbaalne (suuline või kirjalik). Sõnaline vastus võib tähendada tekstist teabe leidmist kindlal eesmärgil, teksti taasesitust vm. Samuti võib vastuseks olla teksti lõpetamine või uue loomine omavahel seotud suhtlus- või loomeülesannete käigus.

Vastuse esitamiseks antud aeg võib varieeruda, et suurendada või vähendada ülesande raskusastet. Mida rohkem on kuulajal või lugejal aega teksti uuesti kuulata või üle lugeda, seda enam saab ta sellest aru ja seda suurem on tal võimalus rakendada teksti mõistmisel eettulevate raskuste puhul eri toimetulekustrateegiaid.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missuguste põhimõtete alusel valida oma eesmärkide saavutamiseks ehulisi ja pedagoogilisi kooliülesandeid, või kaaluda eri tüüpi ülesannete sobivust konkreetsesse õpikonteksti;*
- *missugused on kriteeriumid, mille põhjal valida õppija jaoks otstarbekohaseid ja eesmärgipäraseid ülesandeid, seada pingutust nõudvaid, kuid realistlikke ja saavutatavaid sihte, kaasates õppijat nii suurel määral kui võimalik ning tunnustades tema tõlgendusi ja tulemusi;*
- *missugused on suhted peamiselt tähenduskesksete ülesannete ja nimelt vormist lähtuvate õpikogemuste vahel, et õppija saaks tavapärasel ja otstarbekohasel viisil keskenduda võrdselt mõlemale ning arendada keele täpsust ja ladusust;*
- *kuidas võtta arvesse õppija strateegiate kesket rolli pädevuse ja soorituse ühendamisel, kui ta täidab edukalt eri tingimuste ja piirangutega keerukaid ülesandeid (vt 4.4), kuidas hõlbustada ülesande edukat täitmist ja õppimist (sealhulgas õppija senise pädevuse aktiveerimist ettevalmistavas faasis);*
- *missugused on kriteeriumid ja võimalused ülesannete valikul ja ülesande parameetrite varieerimisel, mis lubaks vajaduse korral kohandada selle raskusastet vastavalt õppijate eri tasemeni jõudnud ja areneva pädevusega ning omadustega (võimed, motivatsioon, vajadused, huvid);*
- *kuidas võtta ülesandetäitmise edukuse ja õppija suhtluspädevuse (enese)hindamisel arvesse ülesande arvatavat raskusastet (vt 9. ptk).*

8. ÜHISKONNA KEELELINE MITMEKESISUS JA ÕPPEKAVA

8.1 KEELEOSKUSE MÄÄRATLUS JA ESMANE KÄSITLUS

Mitme keele ja kultuuri pädevuse (ingl *plurilingual and pluricultural competence*; vt 1.3) all mõeldakse võimet kasutada keeli kindlail suhtluseesmärkidel ja osaleda kultuuridevahelises suhtluses, kus isik (keda käsitletakse ühiskonna tegusa liikmena) oskab eri tasemel mitut keelt ja on kokku puutunud mitme kultuuriga. Seda ei nähta ei teatud pädevusvaldkondade kõrvuseadmise ega esiletõstmisena, vaid pigem kui kompleksset või isegi liitpädevust, millele keelekasutaja võib toetuda.

Tavapärase käsitlusviisi kohaselt on võõrkeele õppimine eraldi seisva võõrkeelse suhtluspädevuse lisandumine emakeelsele suhtluspädevusele. Mitmekeelsuse ja -kultuurilisuse kui pädevuse mõiste seevastu kaldub:

- eemalduma tasakaalustatuks peetud ja tavapärasest emakeele ja võõrkeele dihhotoomiast, rõhutades, et kakskeelsus on vaid üks ülal mõtestatud mitmekeelsuse esinemisjuht;
- võtma arvesse, et inimesel ei ole eri keeltes suhtlemiseks eristuvaid ja lahuseisvaid pädevusi, vaid pigem mitme keele ja kultuuri pädevus, mis hõlmab kõiki vallatavaid keeli;
- rõhutama sellise mitmikpädevuse mitmekultuurilist mõõdet, väitmata et võime suhestuda eri kultuuridega seostuks tingimata verbaalse suhtlusoskuse arenguga.

Siiski võib keeleõppimise eri komponente ja viise seostades teha üldistavaid tähelepanekuid. Tavaliselt toonitatakse koolide keeleõppes suuresti eesmäärke, mis on seotud kas indiviidi *üldpädevusega* (eriti algkooli astmel) või *suhtluspädevusega* (eriti vanuses 11–16), samas kui täiskasvanute kursustel (üliõpilased või juba töötavad inimesed) sõnastatakse eesmärgid lähtuvalt teatud *keeelistest toimingutest* või funktsionaalsest toimetulekust kindlas *valdkonnas*. Selline rõhuasetus – esimesel juhul mingit liiki pädevuse loomisele ja arendamisele ja teisel juhul parimale ettevalmistusele spetsiifilises kontekstis tegutsemiseks – vastab kahtlemata ühelt poolt üldise alghariduse ja teiselt poolt erialakoolituse ja jätkuõppe lahknevatele rollidele. Selles olukorras aitab keeleõppe ühtne raamistik pigem kõnealused suunad ühendada ja näitab, et tegelikult võiksid nad teineteist pigem täiendada, kui et siin üht teisele vastandataks.

8.2 VALIKUVÕIMALUSED ÕPPEKAVA KOOSTAMISEL

8.2.1 Keelteoskuse mitmekesistamine üldises mõttes

Kui seostada õppekava raamdokumendiga, võib juhinduda kolmest peamisest põhimõttest:

Esimene – arutelu õppekava teemal peaks olema kooskõlas üldise eesmärgiga edendada nii inimese mitmekeelsust kui ka keelelist mitmekesisust ühiskonnas. See tähendab, et iga keele õppimist-õpetamist tuleb analüüsida koos teiste haridussüsteemis pakutavate keeltega ja mõelda, mille vahel on õppijal valida, et kujundada aja jooksul välja oma eriline keel(t)eoskus.

Teise põhimõtte järgi on mitmekesistamine (eelkõige koolides) võimalik ainult siis, kui pidada sihiks süsteemi tõhusust, vältides tarbetut kordamist ja edendades ökonoomsust oskuste ülekandmise vormis (mida lingvistiline mitmekesisus soodustab). Kui haridussüsteem võimaldab õpilasel alustada kahe võõrkeele õppimist eelnevalt määratud õpiastmel ja näeb ette ka kolmanda keele vabatahtliku õppe, siis ei pea õpieesmärgid või edusammud olema kõigi valitud keelte puhul tingimata ühesugused (lähtekohaks ei pea alati olema ettevalmistus funktsionaalseks suhtlemiseks ja samade suhtlusvajaduste rahuldamiseks, nagu ei pruugi tingimata jätkuvalt rõhutada õpistrateegiaid).

Sellest tuleneb *kolmas* põhimõte, et õppekavaga seotud küsimused ja meetmed ei tohiks jääda omaette võetuna iga keele ainekava ega isegi mitut keelt ühendava õppekava piiresse. Neid küsimusi ja meetmeid tuleb arvestada keelehariduse üldises käsitluses, kus lingvistilised teadmised (pr *savoir*), oskused (*savoir-faire*) ja õpivõime (*savoir-apprendre*) ei mängi olulist rolli mitte ainult ühe kindla keele puhul, vaid põimuvad keeleti või lubavad end ühest teise üle kanda.

8.2.2 Osaliselt keeleoskuselt põimuvate teadmiseni

Teadmisi ja oskusi saab kõige paremini ühest sugulaskeelest teise (kuigi mitte ainult nende vahel) üle kanda nn osmoosi teel. Õppekavaga puhul tuleks rõhutada järgmist:

- Kogu keeleoskus on osaline, ükskõik kui „emakeelne” see meile ka ei tunduks. Keeleteadmised on alati puudulikud, need pole ühegi inimese puhul mitte kunagi nii lõplikult väljaarenenud või täiuslikud kui utoopilise „ideaalse emakeelekõneleja” puhul. Lisaks ei oska ükski indiviid kasutada teatud keele eri komponente (nt suulised ja kirjalikud oskused, mõistmine ja tõlgendamine võrreldes loomeoskustega) võrdselt hästi.
- Osalised teadmised hõlmavad tegelikult enam, kui esmapilgul näib. Näiteks selleks, et saavutada tuttavat teemat käsitlevast võõrkeelsest erialatekstist „piiratud” eesmärk, mis seisneb lihtsalt arusaamises, tuleb omandada teadmised ja oskused, mida saab kasutada ka paljudel muudel eesmärkidel. Selliste arenevate väärtuste omandamine on aga pigem õppija asi, mitte niivõrd õppekava koostaja kohustus.

- Need, kes on õppinud ühte keelt, teavad juba üsna palju ka teiste keelte kohta, ilma et nad seda ilmtingimata endale teadvustaksid. Uute keelte õppimine hõlbustab tavaliselt seniste teadmiste aktiveerimist ja suurendab teadlikkust uuest keele suhtes – see on tegur, mida tuleks arvestada, selmet tegutseda, nagu seda poleks olemas.

Kuigi õppekava koostamisel ja arendamisel jätab raamdokument üsna vabad käed, võivad need põhimõtted ja tähelepanekud julgustada valikuid ja otsuseid tehes rakendama läbipaistvat ja sidusat käsitlusviisi. Selle poolest on keeleõppe ühtsel raamistikul (ja raamdokumendil) eriti suur väärtus.

8.3 ÕPPEKAVA STSENAARIUMID

8.3.1 Õppekava ja eesmärkide varieerimine

Eeltoodust ilmneb, et väljapakutud mudeli peamiseks õpieesmärgiks määratud põhi- ja allkomponendid võivad kaasa tuua eri valikuid nii sisu kui ka edukat õppimist soodustavate vahendite hulgast. Näiteks pole oluline, kas tegemist on oskustega (individuaalse õppija või keelekasutaja üldpädevus), sotsiolingvistilise komponendiga (suhtluspädevus), strateegiatega või (keeleliste toimingute) mõistmisega – igal juhul on küsimuses ka nende komponendid (ja raamdokumendis väljapakutud taksonoomiate küllaltki erisugused elemendid), millele õppekavas võidakse, kuid ei pruugita rõhku panna ja mida võidakse eri juhtudel käsitleda kas eesmärkide, vahendite või eeltingimustena. Iga sellise komponendi puhul tuleks kui mitte just detailselt käsitleda, siis vähemalt eristada ja arvesse võtta kohandatud sisemist struktuuri (nt missuguseid allkomponente sotsiolingvistilise komponendi puhul valida, kuidas liigitada strateegiaid alamkategooriatesse) ja arengukriteeriumeid (nt eri tüüpi mõistmistoimingute lineaarne järjestamine). Just selles suunas kutsutakse lugejat raamdokumendi teistes osades mõtlema ja kaaluma erinevat laadi valikuid, mis sobivad just tema enda elus ettetulevaisse olukordadesse.

See murranguline seisukoht kattub oodatust laiemini üldtunnustatud arusaamaga, et keeleõppe põhieesmärkide valik ja järjestus võiks sõltuvalt kontekstist, sihtgrupist ja -tasemest väga suurel määral varieeruda. Lisaks tuleb toonitada, et ka sama sihtrühma, konteksti ja sihttaseme piires esineb lahknevusi vaatamata sellele, missugused on väljakujunenud traditsioonid ja milliseid piiranguid seab haridussüsteem.

Arutelu algkoolides toimuva võõrkeeleõppe üle näitab, et kirjeldatud tüüpi õpetamisele seatavate eesmärkide, paratamatult osaliste eesmärkide juures esineb riiklikul ja piirkondlikulgi tasandil väga palju varieeruvust ja vastuolusid.

Kas õpilased peaksid omandama algteadmised võõra keele süsteemist (keelekomponent)? arendama keeleteadlikkust, s.o üldisemaid keelelisi teadmisi (pr *savoir*), oskusi (*savoir-faire*) ja *savoir-être*'i (eksistentsiaalset pädevust)? muutuma oma emakeele ja kultuuri suhtes objektiivsemaks või tundma ennast selles vallas kodusemalt? Või saada kinnitust ja enesekindlust selles, et on võimelised õppima teist keelt, õppima õppimist? Omandama minimaalse mõistmise kuulamisel, mängima

võõrkeele ja saama sellega (eriti mõne heli- ja rütmomadusega) tuttavaks salvide lugemise ja laulude kaudu?

On ütlematagi selge, et tules saab hoida mitut rauda ehk paljusid eesmärke saab sobitada või kombineerida. Samas tuleb rõhutada, et õppekava koostamisel on eesmärkide valik ja tasakaalustamine, aine sisu, järjestus ja hindamisvahendid tihedas seoses iga oma komponendi analüüsiga.

Need asjaolud osutavad järgmist:

- kogu keeleõppimise aja – ka kooliaja – võivad eesmärgid vajaduste järgi püsida, muutuda, tähtsusele ümber järjestuda;
- mitut keelt hõlmavas õppekavas võib eri keeltega seostada samu või sarnaseid, kuid ka teisi või erinevaid eesmärke ja ainekavasid;
- rakendada ja raamdokumendi toel kirjeldada saab üsna suurel määral erinevaid käsitusviise, millest igaüks võib tehtud valikute piires olla läbipaistev ja sidus;
- arutelus õppekavade teemal võiks seega kaaluda mitme keele ja kultuuri pädevuse võimalikke arenguskeeme ja kooli rolli selles arengus.

8.3.2 Näited diferentseeritud õppekava stsenaariumitest

Järgnevas tuuakse näide sellest, milliseid stsenaariumeid ja võimalusi peaks õppekava koostaja vaimusilmas nägema. Jutuks on kaht tüüpi organisatsiooniootsused ja õppekavamudelid looduna ühe konkreetse koolisüsteemi jaoks, et juurutada kahe (õppekeelest erineva) keele õpetamist. (Siinkohal rõhutatakse sõna *õppekeel*, sest on üldteada, et Euroopas ei ole õppekeel rohkem kui sageli õpilaste emakeel, milleks teda ekslikult kutsutakse.) Neist ühe õppimist alustatakse algkoolis (1. võõrkeel, edaspidi: VK1) ja teise õppimist põhikooli vanemas astmes (2. võõrkeel, edaspidi: VK2); kolmas võõrkeel (edaspidi: VK3) on keskkooliastmes valikaine.

Näitestsenaariumites eristatakse algkooli, põhikooli vanemat astet ja keskkooliastet, kuid astmes-tik ei pruugi olla kõikides haridussüsteemides sama. Siiski saab neid näidiskavu kergesti üle kanda ja kohandada, isegi kui õpetatavate keelte valik on väiksem või esimese võõrkeele õppimist alustatakse algkoolist hiljem. Nagu öeldakse, *kes suudab rohkem, suudab ka vähem*. Siin toodud alternatiivid hõlmavad kolme võõrkeele õpivorme (pakutavatest keeltest kaks on kohustuslikud ja kolmandat saab vabal tahtel valida lisakeeleks või ühena valikainetest). Näide on kõige otstarbekam asja tuuma illustreerima, sest niisugune käsitus tundub enamikul juhtudel kõige mõeldavam. Põhiväide on et igas kontekstis saab kasutada erinevaid stsenaariumeid ja sõltuvalt kohast on teatav lahknevus loomulik, kui igal konkreetsel juhul pööratakse piisavalt tähelepanu üldisele sidususele ning valikuvõimaluse ülesehitamisele.

a) Esimene stsenaarium

Algkool

Esimese võõrkeele (VK1) õppimine algab algkoolis ja selle peamiseks eesmärgiks on arendada keele-teadlikkust – keelenähtuste üldist teadvustamist (seosed emakeele ja teiste õpikeskkonnas esindatud

keeltega). Tähelepanu keskmes on osaesmärgid, mis on seotud eelkõige indiviidi üldpädevusega (keelte ja kultuuride paljususe avastamine või tunnustamine, ettevalmistamine rahvuskesksusest kaugenemiseks, õppija enda keelelise ja kultuurilise identiteedi suhestamine, kuid ka tugevdamine; keskendumine kehakeelele ja žestidele, heliaspektidele, muusikale ja rütmile; teise keele teatavate üksuste füüsilise ja esteetilise mõõtme kogemine) ning selle suhtega suhtluspädevusse, ilma et viimast püütaks struktureeritult ja kindlapiirilisel arendada.

Põhikooli vanem aste

- VK1 õppimine jätkub ja rõhuasetus on nüüd suhtluspädevuse järkjärgulisel kujundamisel (selle keelelises, sotsiolingvistikulises ja pragmaatilises mõõtmes); samas arvestatakse igati algtasemel keeleteadlikkuse vallas saavutatud tulemusi.
- Teise võõrkeele (VK2, mida ei õpetata algkoolis) õppimine ei alga enam täiesti valgelt lehelt; ka siin võetakse arvesse algkoolis VK1 põhjal ja sellega seoses omandatud; samal ajal püüeldakse veidi teistsuguste eesmärkide poole kui VK1 puhul (nt esmatähtsaks peetakse pigem mõistmist kui tekstiloomet).

Keskkooliaste

Siinse mudeli järgi tuleks tähelepanu pöörata järgmistele aspektidele:

- VK1 formaalse õpetamise osatähtsus hakkab vähenema, selle asemel kasutatakse keelt regulaarselt teiste ainete õppekeelena (valdkonnaga seotud õppimisvorm ja kakskeelne haridus);
- VK2 õpetamisel asetatakse rõhk mõistmisele, keskendutakse eelkõige erinevatele tekstiliikidele ja diskursi ülesehitusele, leitakse seos emakeeles tehtava või juba tehtud tööga, kasutades muu hulgas VK1 õppimisel omandatud oskusi;
- kolmanda võõrkeele (VK3) valinud õpilasi kutsutakse kõigepealt osalema aruteludes ja tegevuses, mis on seotud nende senikogetud õppimisviiside ja õpistrateegiatega; seejärel julgustatakse neid teabekeskustes (raamatukogus jm) iseseisvalt töötama ja osalema rühma või individuaalse töökava koostamises, mille abil saavutada konkreetse rühma või kooli eesmärgi.

b) Teine stsenaarium

Algkool

Esimese võõrkeele õppimine (VK1) algab algkoolis, sealjuures keskendutakse suulise suhtlemise algoskustele ja selgelt määratletud lingvistilisele sisule (eesmärk on anda keelelise komponendi alged, peamiselt foneetilised ja süntaktilised tahud, ja arendada samal ajal lihtsat suulist suhtlust klassiruumis).

Põhikooli vanem aste

VK1, VK2 (siis, kui teist võõrkeelt hakatakse õppima) ja emakeele õppimisel korratakse üle emakeele ja eraldi ka algkoolis VK1 omandamisega seotud õppemeetodid ja -tehnikad. Selle etapi eesmärk on suurendada õppija tundlikkust keelte ja õpitegevuse suhtes ning kasvatada õppija teadlikkust mitmesugustest käsitlusviisidest.

- VK1 puhul kasutatakse eri oskuste arendamiseks koostatud tavaprogrammi kuni keskkooliastme lõpuni, kuid teatud aja järel täiendatakse õpetamise-õppimise vahendeid ja meetodeid ning korraldatakse asjakohaseid arutelusid, et ahendada lõhet õpilaste lahknevate omaduste ning erinevate ootuste ja huvide vahel.
- VK2 puhul pööratakse selles etapis tähelepanu sotsiokultuurilistele ja sotsiolingvistilistele elementidele viisil, nagu neid tajutakse üha tihedamas kokkupuutes meediaga (ajakirjandus, raadio ja televisioon). Sealjuures saab VK2 õppimise ühendada emakeele õppimisega ning kasutada VK1 omandamise kogemusi. Selle stsenaariumi puhul toimuvad just VK2 õppes (mis kestab keskkooliastme lõpuni) arutelud kultuuri ja kultuuride paljususe teemal, mis ammutavad ainet kokkupuutest teiste õppekavas esindatud keeltega ja kus keskendutakse peamiselt meediaväljannetele. VK2 õppesse võib kaasata ka rahvusvahelise õpilasvahetuse kogemusi, mis rõhutavad kultuuridevahelisi suhteid. Kaaluda võiks ka teiste õppeainete (nt ajaloo või geograafia) kasutamist, et aidata õpilasel luua läbimõeldud käsitus mitmekultuurilisusest.

Keskkooliaste

- Nii VK1 kui ka VK2 õpe jätkub samas suunas, kuid keerulisemal ja raskemal tasemel. Õppijad, kes valivad kolmanda võõrkeele (VK3), teevad seda peamiselt oma tulevase elukutse pärast, sildudes keeleõppe erialaga või muu õppesuunaga (nt kaubandus-, majandus- või tehnoloogiakeele õpe).

Märkida tuleb, et nii esimese kui ka teise stsenaariumi puhul võib õppija mitme keele ja kultuuri pädevuskomponentide lõplik tase olla ebahühtlane, sest:

- mitme keele pädevust moodustavate keelte oskustase varieerub;
- eri keelte puhul on kultuurilised aspektid ebahühtlaselt arenenud;
- kui mõne keele õpinguis pööratakse erilist tähelepanu keeleküljele, ei pruugi see ilmtingimata tähendada, et selle keele kultuurilised aspektid on sama hästi arenenud;
- pädevuse osad, nagu näiteks vahetult kirjeldatud, on lõimunud.

Lisaks sellele mõnelauselisele kokkuvõttele tuleb öelda, et kõikidel juhtudel ja kõikide keelte puhul tuleks mingil hetkel leida aega pidada aru käsitlus- ja õpiviiside üle, millega õppija oma arenguetappidel kokku puutub või mille kasuks ta otsustab. Järelilikult peab kooli õppekava olema selge ja läbipaistev, arendama õpiteadlikkust ja tutvustama üldist keeleharidust, aidates õppijal metakognitiivselt oma pädevust ja strateegiaid kontrollida. Õppijad suhestavad need muude pädevusliikide ja strateegiatega ning võtavad konkreetses valdkonnas kindla eesmärgi nimel arvesse keeletoimingu, kus vajalikku liiki pädevust ja strateegiat rakendada.

Teiste sõnadega, üks õppekava koostamise eesmärke on (sõltumata konkreetselt ainekavast) kirjeldada õppijale kategooriaid ja nende dünaamilisi suhteid viisil, nagu seda teeb käesoleva ühtse raamistiku ja raamdokumendi jaoks kohandatud mudel.

8.4 HINDAMINE JA ÕPPIMINE KOOLIS, MUJAL VÕI HILJEM

Kui õppekava on määratletud teena, mille õppija läbib järjest uusi hariduskogemusi saades (ükskõik kas kindla institutsiooni suunamisel või mitte), siis ei lõpe õppekava koolist lahkumisega, vaid see jätkub ühel või teisel viisil elukestva õppeprotsessina.

Sellest seisukohast teenib kooli kui institutsiooni õppekava eesmärki arendada õppijas mitme keele ja kultuuri pädevust, mis võib pärast kooliõpingute lõppu – olenevalt inimesest ja tema valitud teest – võtta eri oskuste kuju. On selge, et mainitud pädevus ei ole olemuselt muutumatu. Iga ühiskonnaliikme edasine isiklik ja töökogemus või eluvalik toob uute muutuste, kahanemise ja ümberkujunemise kaudu kaasa selle pädevuse edasiarengu või rõhuasetuste muutuse. Muu hulgas mängib siin tähtsat rolli täiskasvanuharidus ja pidevõpe, millega seoses tuuakse allpool välja kolm täiendavat aspekti.

8.4.1 Kooli õppekava koht

Kui on vastuvõetav väide, et õppimine ei piirdu kooliga ega lõpe selle uksest välja astudes, väljendab see nõustumist arusaamaga, et mitme keele ja kultuuri pädevus võib hakata välja kujunema juba enne kooli ja täiustuda kooliga rööpselt ka väljaspool seda. Areng võib toimuda perekondliku kogemuse, õppimise, ajaloo, põlvkonnakontaktide, reisimise, pagenduse, emigreerumise kaudu. Veel laiemalt täiustab arengut see, kui kuulutakse mitmekeelsesesse ja -kultuurilisesse keskkonda, liigutakse ühest kultuurikeskkonnast teise või loetakse ja jälgitakse meediat.

Kuigi eelväidetü näib endastmõistetav, on niisama selge, et kool ei võta seda kaugeltki kogu aeg arvesse. Seepärast oleks kasulik lugeda kooli õppekava millegi suurema osaks, mille tulemus on:

- õppija esmased diferentseeritud teadmised-oskused mitme keele ja kultuuri vallas (mõned võimalused on pakutud kahes eeltoodud õppekava stsenaariumis);
- õppija suurem teadlikkus, paremad teadmised ja märgatav kindlustunne oma pädevuse, võime- te ja keelepagasi osas nii koolis kui ka väljaspool seda, nii et oma pädevusalasid on võimalik edasi arendada ja lihvida ning kindlas valdkonnas tõhusalt kasutada.

8.4.2 Keelemapp ja osaoskuste määratlemine

Teadmiste ja oskuste määratlemisel ja hindamisel tuleb eelnevat arvesse võttes panna tähele tingimusi ja kogemusi, mille toel need teadmised-oskused on arenenud. Üks samm selles suunas on koostatav Euroopa Keelemapp, mis võimaldab inimesel kirja panna ja esitada oma keeleõppeloo tahke. Keelemapp ei sisalda üksnes ametlikku tunnustust, mille tagab mõni kindel läbitud keelekursus, vaid lubab jäädvustada ka väljaspool ametlikku keeleõpet saadud kogemusi, mis hõlmavad kokkupuuteid teiste keelte ja kultuuridega.

Et aga rõhutada seost kooli õppekava ja koolivälise õpiloo vahel, tasuks keeleõppes proovida sätestada keskkooli lõputaseme hindamiseks mitme keele ja kultuuri pädevuse ametliku tunnustuse

vorm. Selles võib näiteks konkretiseerida mingite osaoskuste lõpptaseme kombinatoorika kohandamise võimalust, selmet nõuda fikseeritud taset kindla(te)s keel(t)es.

Ühe sammuna selles suunas tuleb kõne alla pädevusliikide ametlik tunnustamine (hea oleks, kui peamised rahvusvahelise kaaluga keeleoskustunnistused rajaksid selles teed). Võib tunnustada eraldi nelja oskuste tahku: nii kirjalikku kui ka suulist mõistmist ja eneseväljendust, kusjuures need ei pea tingimata kokku kuuluma. Samuti oleks otstarbekas arvesse võtta ja tunnustada toimetulekut mitme keele ja kultuuriga. Raamdokumendis määratletud keelelise vahendamise näiteks sobivad teise võõrkeele tõlkimine esimesse (või selles resümeerimine), osavõtt eri keeltes toimuvatest aruteludest, mingi kultuurinähtuse tõlgendamine teise kultuuri kontekstis jne. Selliste näiteülesannetega toimetulekul on mitme keele ja kultuuri pädevuse hindamise ja tunnustamise juures kindel koht.

8.4.3 Mitmemõõtmeline ja moodulipõhine õppekava

Selle peatüki eesmärk on juhtida tähelepanu rõhumuutustele õppekava sees – või vähemalt selle koostamise kasvavale keerukusele ja selle tähendusele hindamise ja tunnistuste seisukohalt. Kõigepealt tuleb kahtlemata määratleda nii keeleaine õpisisu kui ka edusammude jälgimise astmestik. Aluseks võib võtta ühe peakomponendi (näiteks lingvistilise või mõistelise-funktsionaalse) või edusammud keele kõigis mõõtmetes. On ühtmoodi tähtis eristada selgelt *mitmemõõtmelise õppekava* komponente (pidades silmas selles raamatus toodud mõõtmeid) ning teha vahet hindamismeetoditel. See aitab *moodulõppe* ja keeleoskustunnistuste suunas edasi liikuda. Nii saab arendada ja tunnustada mitme keele ja kultuuri pädevust kas sünkrooniliselt (s.t ühel õppeprotsessi hetkel) või diakrooniliselt (s.t õpiprotsessi etappide haaval) ning võtta arvesse varieeruvuse põhimõtet (keeleoskuse komponendid ja struktuur varieeruvad indiviiditi ja muutuvad iga üksikisiku puhul ka ajas).

Õppimise teatud staadiumis võib kool eelkirjeldatud stsenaariumite toetusel rakendada lühikesi, oma õppekava eri osi läbivaid mooduleid, mis hõlmavad mitut keelt. Sellised keeli ühendavad moodulid võivad sisaldada mitmesuguseid õpikäsitusi ja -vahendeid, koolivälise keskkonna tuge ja vääritimõistmisega toimetulekut kultuurisuhetes. Nad aitaks suurendada õppekavasse kätketud valikute sidusust ja läbipaistvust ning parandaks selle üldist ehitust, ilma et see tekitaks segadust teiste õppeainete programmides.

Veelgi enam, keeleoskustaseme mõõtmisel võimaldaks moodullähenemine hinnata – konkreetse erimooduli kaudu – täpsemini ülal nimetatud mitme keele ja kultuuriga toimetuleku võimet.

Mitmemõõtmelisus ja modulaarsus õppekavas ja hindamises tunduvad seega olevat võtmesõnad, mille kaudu tekib keelelisele mitmekesisusele kindel alus. Keeleõppe ühtne raamistik ja raamdokument on üles ehitatud selliselt, et siia kätketud kategooriad näitavad sellise modulaarse ja mitmemõõtmelise käsitelu põhisuundumusi. Järgmine samm selles vallas võiks olla suunatud projektidele ja katsetele nii koolikeskkonnas kui ka muudes kontekstides.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- kas õppija on juba saanud kogemusi keelte ja kultuuride paljususe vallas ja millised need on;
- kas õppija oskab juba kas või väga algelisel tasemel tegutseda mitmesugustes keele- ja kultuuriümbrustes ja kuidas see pädevus on vastavuses keelekasutuse ja keeleteoimingute kontekstiga;
- missuguseid keelelise ja kultuurilise mitmekesisuse kogemusi on õppimise ajal vaja (näiteks õppeasutuses ja väljaspool seda);
- kuidas neile kogemustele õppeprotsessi käigus toetuda;
- missugust tüüpi eesmärgid tunduvad mitme keele ja kultuuri pädevuse konkreetsel arenguastmel olevat õppija jaoks kõige kohasemad (vt 1.2), lähtudes tema omadustest, ootustest, huvidest, plaanidest ja vajadustest, eelnevast õpinguteest ja käepärastest võimalustest;
- kuidas mitme keele ja kultuuri pädevuse arendamise ajal julgustada õppijat mitte nägema komponente lahus, vaid looma nende vahel tulemust tagavaid seoseid; kuidas keskenduda ja toetuda õppija olemasolevatele ja ülekandmist lubavatele teadmistele-oskustele;
- missugune osaline pädevus (mis liiki ja mis eesmärgil) võiks rikastada, täiustada ja süvendada õppija senist pädevust;
- kuidas sobitada ühe keele või kultuuri õppimine sidusalt üldise õppekavaga, mis pakub kogemust eri keelte ja kultuuride alal;
- missuguseid valiku- või varieerimisvõimalusi sisaldavad õppekava stsenaariumid selleks, et arendada konkreetse õpilase pädevust mitmekülgsest; millist õpiökonomiat on seejuures võimalik kavandada ja saavutada;
- missugused õppekorraldusvormid (kas nt võõrkeele õppemoodulid) võiks kõige tõenäolisemalt soodustada noorte õpingutee suunamist;
- missugused hindamise jm hinnangu andmise põhimõtted lubaks arvesse võtta ja tunnustada õppija pädevuse valdkondi ning mitmekesist pädevust mitme keele ja kultuuri alal.

9. KEELEOSKUSE HINDAMINE

9.1 SISSEJUHATUS

Peatükis kasutatakse mõistet „hindamine” (ingl *assessment*) keelekasutaja keeleoskuse hindamise tähenduses. Kõik testid kujutavad endast hindamisvorme, kuigi kõik hindamisvormid ei pruugi olla testid (nt ei pideval hindamisel kasutatavad kontroll-lehed ega õppija jälgimine õppeprotsessis ei ole seda). „Hinnangu andmine” (ingl *evaluation*) on omakorda hindamisest laiem mõiste. Igasugune hindamine on hinnangu andmise üks vorme, kuid keeleõppes antakse peale keeleoskuse hinnanguid ka ainekava teistele tahkudele, nagu kindla meetodi ja materjali tõhusus, õppetööga loodava diskursi vorm ja kvaliteet, õppija või õpetaja rahulolu, õpetamise tulemuslikkus vm. Allpool räägitakse hindamisest ega puudutata ainekavale hinnangu andmise probleeme laiemalt.⁴⁵

Traditsiooniliselt peetakse igasuguses hindamisteemalises arutelus põhjapanevaks kolme mõistet: valiidsus⁴⁶, reliaablus ehk usaldusväärsus ja teostatavus⁴⁷. Teemaarenduse seisukohalt on mõttekas alustada peatükki ülevaatega sellest, mida need terminid märgivad, kuidas on nad omavahel seotud ja milline on nende tähtsus keeleõppe ühtse raamistiku jaoks.

Valiidsus on mõiste, millega tegeleb ka raamdokument. Test või hindamisprotseduur on valiidne sel määral, kui võrd on võimalik näidata, et tegelikult hinnatav omadus (konstruktsioon) kattub mõõtmiskontekstis omadusega, mida *tuleks* hinnata, ja et testiga saadud teave kajastab sooritaja(te) keeleoskust täpselt.

Reliaablus ehk *usaldusväärsus* on tehniline termin. Lühidalt öeldes näitab see, millises ulatuses kattub testisooritajate tulemuste järjestus sama testi kahe (tegeliku või kujuteldava) eri soorituse korral.

Tegelikult on reliaablusest hoopis olulisem **hindamise täpsus**. Kui hindamistulemus esitatakse kujul „arvestatud/mittearvestatud” või tasememääranguna „A2+/B1/B1+”, siis kui täpne on langetatud hindamisotsus? Otsuse täpsus oleneb teatud standardi (nt B1 tase) valiidsusest vastavas kontekstis. Samuti sõltub täpsus otsuseni viinud kriteeriumite ja nende väljatöötamiseks kasutatud protseduuride valiidsusest.

Kui kaks eri organisatsiooni või piirkonda kasutavad ühtede ja samade oskuste hindamiseks sama standardit (samu kriteeriumeid), siis korreleeruvad kahe süsteemi hindamistulemused juhul,

⁴⁵ Selsamal põhjusel on *evaluation*’it keeleoskuse või selle komponentide hindamise kitsamas tähenduses selles raamatus üldiselt tõlgitud vastega *hindamine*. – *Toimikond*.

⁴⁶ Siin oluliste terminite enamiku leiab ingliskeelsena ja eesti keeles seletatuna allikast: Tiiu Erelt, Kristi Mere, Hele Pärn, Leeni Simm, Ülle Türk, *Testiterminite seletussõnaraamat*. Tallinn–Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium 2003. – *Toimikond*.

⁴⁷ Ingl *feasibility*

kui kriteeriumid on valiidsed ja sobivad mõlemasse konteksti ning kui neid tõlgendatakse hindamisülesannete koostamisel ja soorituse tulemuste hindamisel järjekindlalt. Tavaliselt nimetatakse kahe ühtsama konstrukti hindava testi soorituste korrelatsiooni *võrdlevaks valiidsuseks*. Võrdlev valiidsus on ilmselgelt seotud reliaablusega, sest mitteusaldusväärsed testid ei korreleeru. Siiski on põhiline kahe testi kattuvus selles suhtes, *mida hinnatakse ja kuidas sooritust tõlgendatakse*.

Kahe viimase küsimusega Euroopa keeleõppe raamdokument tegelebki. Peatüki järgmistes osades vaadeldakse kolme raamdokumendi kasutamise viisi:

- | | |
|---|--|
| 1. Testide ja eksamite sisu määratlemine | <i>Mida hinnatakse?</i> |
| 2. Õpieesmärkide saavutamise hindamiskriteeriumite kehtestamine | <i>Kuidas sooritust tõlgendatakse?</i> |
| 3. Keeleoskustaseme kirjeldamine kasutatavate testide ja eksamite kaudu, mis võimaldab võrrelda eri süsteemide tunnistusi | <i>Kuidas saab võrdlusi teha?</i> |

Probleemid on hindamise tüüpide juures erinevat laadi. Esineb erisuguseid hindamistüüpe ja -tasasid. Ekslik on arvata, nagu oleks üks viis (nt riigieksam) haridusedusammude mõõtmise mõttes tõhusam kui mõni teine (nt õpetajapoolne hindamine). Ühtsetele standarditele – näiteks Euroopa Nõukogu keeleoskustasemete süsteemile – annab selgeid eeliseid just võimalus hindamistüüpe ühitada.

Peatüki kolmandas osas tuuakse välja hindamistüübi valiku võimalused. Iga valik esitatakse vastandite paarina. Paarikud kui terminid määratletakse ning tuuakse esile nende suhtelised eelised ja puudused sõltuvalt hindamise eesmärgist teatud õppekontekstis. Samuti kirjeldatakse emmakumma valimise mõju/tagajärgi ja tuuakse välja, kuidas raamdokumenti kindla hindamistüübi puhul rakendada.

Hindamisprotseduur peab olema praktiline ehk *teostatav*. Teostatavus on eriti oluline sooritustestide puhul. Hindajate tööaeg on piiratud. Nad näevad üksnes teatud hulka sooritusnäiteid ja saavad kriteeriumitena kasutada vaid piiratud hulka ja liiki kategooriaid. Raamdokument seab eesmärgiks pakkuda võrdluspunkte, mitte asendada praktilist hindamisjuhendit. Dokument peab olema kõikehõlmav, kuid selle kasutajad peavad olema valivad. Valivus võib tähendada ka otsustamist lihtsama tööskeemi kasuks, mis ühendab raamdokumendi lahus esitatud kategooriaid. Näiteks kategooriad, mida kasutatakse neljandas ja viiendas peatükis kirjelduskriteeriumite näidisskaalasisid kõrvutades, on sageli tunduvalt lihtsamad kui kategooriad ja nende näited, mille üle tekstis endas aru peetakse. Siinse peatüki viimane osa näitlikustab just sellist probleemi.

9.2 RAAMDOKUMENT HINDAMISE ABIVAHENDINA

9.2.1 Testide ja eksamite sisu määratlemine

Suhtlusoskuse hindamiseks sobivate ülesannete juures võib eristuskirja (ingl *specification*) koostajat aidata keele kasutuse ja -kasutaja kirjeldus neljandas peatükis, eriti aga osa 4.4 „Suhtlustegevus ja -strateegiad”. Järjest enam on aru saadud, et hindamise valiidsuse tagab laiaulatuslik suuliste suhtlusülesannete valik. Rääkimisoskuse kontrolli näitena võib kirjeldada ühte hiljuti koostatud testi. See algab eksamineerija ärgitatud *vestlusega*, mille eesmärgiks on testitava häälestamine. Järgneb *vaba arutelu* testitavale huvi pakkuvatel päevakajalistel teemadel. Seejärel algab testitavate *koostööfaas*, mis näitab oskust silmast silma vestelda või kujuteldavat telefonikõnet pidada. Järgmine on *tekstiloomefaas*, kus testitav kirjeldab kirjaliku *aruande* toel oma õpivaldkonda ja -plaane. Testi lõpetab *eesmärgipärase koostöö faas*, kus testitavatel tuleb milleski ühisele seisukohale jõuda.

Kokkuvõttes on ülalkirjeldatud testis kasutatud järgmisi raamdokumendi suhtlustoimingute kategooriaid:

	Vahetu suhtlus	Tekstiloome
	(lühikesed spontaansed kõnevoorud)	(pikad ettevalmistatud kõnevoorud)
Suuline	<i>Vestlus</i> <i>Vaba arutelu</i> <i>Eesmärgipärane koostöö</i>	<i>Õpivaldkonna kirjeldus</i>
Kirjalik		<i>Aruanne õpivaldkonnast või selle kirjeldus</i>

Eristuskirja üksikasjade lahtimõtestamise juures on soovitatav kasutada osi 4.1 („Keelekasutuskontekst”: valdkonnad, tingimused ja piirangud, mentaalne kontekst) ja 4.6 („Tekstid”) ning 7. peatükki („Ülesanded ja nende roll keeleõppes”), eelkõige osa 7.3 („Ülesande raskus”).

Osast 5.2 („Suhtluspädevus”) saab teavet, kuidas koostada testi üksikküsimusi või korraldada suulise osa faase nii, et sooritusel ilmneks testitava keeleline, sotsiolingvistiline ja pragmaatiline pädevus. Raamdokumenti täiendavad Euroopa Nõukogu rohkem kui kahekümne Euroopa keele jaoks koostatud suhtlusläve taseme kirjeldus ning inglise keele (ja edaspidi teiste keelte) esmase keeleoskuse ja edasijõudnu taseme kirjeldused (vt koondbibliograafia kirjeid).⁴⁸ Tasemekirjeldustes on veel üksikasjalikumaid näiteid, kuidas koostada teste tasemetel A1, A2, B1 ja B2 jaoks.

9.2.2 Õpieesmärgi saavutatuse kriteeriumid

Raamdokumendi skaalade põhjal saab koostada skaalasisid, mille alusel hinnata kindla õpieesmärgi saavutamist. Saavutatuskriteeriumite sõnastamisel võib abi olla kirjelduskriteeriumitest. Õpiees-

⁴⁸ Eesti keeleoskustasemetel kohta vt Laur 1997; Ehala, Saarso, Vare, Õispuu 1997; Loog, Kerge 1998

märgiks võib olla üldise keeleoskuse, näiteks ühtse süsteemi taseme B1 saavutamine, või hoopis kindla toimingute, oskuste ja pädevusliikide kogumi omandamine, nagu kirjeldatakse osas 6.1.4 („Õpieesmärkide varieerumine ühtses raamistikus”). Viimast mitmemõõtmelist eesmärki võib kujutada tasemete kaupa esitatud kategooriatena, nagu on toodud tabelis 2.

Kirjelduskriteeriumite kasutamisel tuleb eristada

1. suhtlustoimingute kirjelduskriteeriumeid (vt 4. ptk);
2. kindla pädevusliigi keeleoskustahkude kirjelduskriteeriumeid (vt 5. ptk).

Esimesed sobivad hästi eluliste ülesannete hindajale (õpetaja või õppija ise). Õpetajapoolne või enesehindang põhineb üksikasjalikul pildil õppija keeleoskusest, mis tekib kursuse jooksul. Suhtlustoimingute kirjelduskriteeriumid paeluvad sellega, et nii õppija kui ka õpetaja saab järgida tegevuskeskset käsitlusviisi.

Samas *ei pea* suhtlustoimingu kirjelduskriteeriumit tingimata kaasama rääkimis- või kirjutamistesti hindamiskriteeriumite hulka, näiteks pole see otstarbekas saavutustestis, sest kindla keeleoskustaseme hindamisel ei tohi keskenduda konkreetsele sooritusele, vaid tuleb üldistavalt hinnata kogu pädevust, millest sooritus tunnistust annab. Muidugi leidub kaalukaid pedagoogilisi põhjusi, miks keskenduda kindla toimingu soorituse edukusele, eelkõige näiteks hinnates nooremate õpilaste keeleoskust algtasemel (A1, A2). Tulemusi saab siis vähem üldistada, kuid see ei olegi keeleõppe varastes staadiumites tavaliselt kõige tähtsam.

Eelõeldu kinnitab tõika, et hindamisel võib olla palju funktsioone. See, mis on ühe hindamiseesmärgi puhul kohane, ei pruugi teise puhul sobida.

9.2.2.1 Suhtlustoimingute kirjelduskriteeriumid

Suhtlustoimingute kirjelduskriteeriumeid (4. ptk) saab eesmärkide saavutatuse hindamisel kasutada kolmel viisil:

1. **ülesannete koostamiseks.** Nagu osas 9.2.1 mainitud, on suhtlustoimingute skaalad abiks testiülesannete eristuskirja koostamisel;
2. **tulemuste esitamiseks.** Suhtlustoimingute skaalasisid võib kasutada ka tulemuste esitamisel. Haridussüsteemi n-õ tulemuste kasutajad – nt tööandjad – on sageli rohkem huvitatud üldtulemustest kui pädevuskomponentide üksikasjalikust kirjeldusest;
3. **õpetajapoolseks või enesehindamiseks.** Lõpuks võib suhtlustoimingute kirjelduskriteeriumeid kasutada õpetajapoolisel ja enesehindamisel, mille viise esindavad teiste hulgas kontrollleht ja tabel.
 - **Kontrollleht** sobib pideva hindamise jaoks või kokkuvõtval hindamisel kursuse lõpus. Lehele võib kirjelduskriteeriumi kanda üldistavalt või üksikasjalikumalt. Näiteks võib üldise kriteeriumi „... oskab küsida ja edastada isiklikku teavet ...” liigendada järgmiselt: „... oskan

ennast tutvustada; oskan öelda, kus ma elan; oskan prantsuse keeles oma aadressi öelda; oskan nimetada oma vanust ..” ja „... oskan küsida nime, oskan küsida elukohta, oskan küsida vanust jne”.

- **Tabel** sobib samuti pideva või kokkuvõtva hindamise puhul. Valitud kategooriaid (nt *vestlus, arutelu, infovahetus*) on tabelis kirjeldatud tasemete kaupa (B1+, B2, B2+).

Viimase kümne aasta jooksul on kirjelduskriteeriumite selline kasutamine muutunud üha tavalisemaks. Kogemus näitab, et kriteeriumite tõlgendus on õpetajate ja õppijate hulgas järjekindlam, kui ei kirjeldata üksnes seda, MIDA õppija oskab, vaid ka seda, KUI HÄSTI ta seda teeb.

9.2.2.2 Pädevusliigi keeleoskusaspektide kirjelduskriteeriumid

Keeleoskuse aspektide kirjelduskriteeriumeid saab eesmärkide saavutatuse hindamisel kasutada peamiselt kahel viisil:

1. **õpetajapoolseks või enesehindamiseks.** Kui kirjelduskriteeriumid on sõnastatud *positiivselt ja üksteisest sõltumatult*, saab neid kasutada nii õpetajapoolse kui ka enesehindamise kontrolllehel. Paraku on valmisskaalade enamiku nõrk koht see, et kirjelduskriteeriumid on madalamatel tasemetel tihti negatiivselt sõnastatud ja skaala keskme ümber koondatud. Tasemed eristuvad vaid sõnaliselt, sest kõrvuti asetsevate tasemete kirjeldustes on asendatud vaid mõni väljend. Nii ei ole neil kirjeldustel üksteiseta tähendust. Lisas A on arutelu all kirjelduskriteeriumite koostamise viisid, mille toel niisuguseid probleeme vältida;
2. **soorituse hindamiseks.** Märksa paremini saab viienda peatüki pädevusaspektide kirjelduskriteeriumite skaalasisid kasutada hindamiskriteeriumite väljatöötamise alusena. Kujundades isiklikud süsteemid muljed läbimõeldud otsustuseks, aitavad kirjelduskriteeriumid jõuda teatud hindajarühma jaoks üheselt mõistetava süsteemini.

Pädevustahkude kirjelduskriteeriumeid saab hindamisel kasutada peamiselt kolmel viisil:

- Esiteks saab kirjelduskriteeriumid koondada hindamiseks *skaalale*. Selleks ühendatakse eri kategooriate kirjeldused tihti üheks seostatud lõiguks, mis kehtib kindla taseme kohta. See on väga levinud moodus.
- Teiseks võib kirjelduskriteeriumid hindamisel esitada *kontroll-lehena*. Tavaliselt kehtib taseme kohta üks kontroll-leht, kus kirjelduskriteeriumid on rühmitatud pealkirjade alla ehk kategooriatena. Kontroll-lehti kasutatakse hindamisel harvem.
- Kolmandaks võib kirjelduskriteeriumeid esitada hindamiseks valitud kategooriate *tabelina*, mis moodustavad kategooriakaupa paralleelseid skaalasisid. Selline moodus annab üksikasjaliku ülevaate õppija keeleoskusest. Kahjuks tulevad hindajad korruga toime vaid piiratud arvu kategooriatega.

Alamskaalade tabeli võib omakorda esitada kahte moodi:

Keeleoskusskaala jaoks koostatakse tabel, kus hinnatava taseme piires (näiteks alates A2 kuni B2) on määratletud asjakohased kategooriad. Sel juhul toimub hindamine vaid nende tasemete alusel. Tasemeid võib ka kitsendada, lisades harjumuspärasele sümbolile komakoha, plussmärgi vm. Näiteks kui sooritustesti sihttase on B1 ja ükski õppijatest ei ole jõudnud tasemele B2, saab tugevamaid õppijaid hinnata tasememääranguga B1.8 või B1+ või isegi B1++.

Hindamiskaala jaoks valitakse või sõnastatakse iga kategooria kirjeldus, mis näitab kas eeldatavat miinimumtasemet või mooduli/eksami standardtulemust. Selline kirjelduskriteerium tähistatakse nimetusega „rahuldav” – numbriliselt „3” – ja kogu skaala kujundatakse selle taseme ümber (kasin sooritus = 1, mitterahuldav = 2, .., hea = 4, väga hea = 5⁴⁹). Hindetasete „1” ja „5” sõnastamisel võib kasutada viienda peatüki asjakohase skaala naabertasemete kirjelduskriteeriumeid või nende kohandusi, samuti võib võtta aluseks hinde „3” kirjelduskriteeriumi sõnastuse.

9.2.3 Mõõdetavate keeleoskustasemete võrreldavus

Keeleõppe ühtse raamistiku skaalad peaks hõlbustama käibivatel keeleoskustunnistustel märgitud oskustaseme sisu avamist ja seega lubama mõõtmissüsteeme võrrelda. Keeleoskuse mõõtmise teemalises kirjanduses tuntakse viit klassikalist hindamisliikide seostamise võimalust: 1) võrdsustamine; 2) kalibreerimine; 3) statistiline kohandamine; 4) võrdlusanalüüs (s.o standardiga võrdlemine); 5) sotsiaalne kohandamine.

Esimesed kolm meetodit on traditsioonilised: 1) ühe ja sama testi versioonide loomine (võrdsustamine), 2) erinevate testide tulemuste paigutamine ühtsele skaalale (kalibreerimine) ja 3) testi de raskusastet või eksamineerijate rangust arvestav korrigeerimine (statistiline kohandamine).

Kahe viimase meetodiga kujundatakse arutelu käigus ühtne arusaam (ühiskondlik kohandamine) ning võrreldakse juhuslikke sooritusi standardmääratluste ja -näidetega (võrdlusanalüüs). Ühtse arusaama kujundamisele püüab kaasa aidata ka raamdokument. Sel põhjusel ongi kirjelduskriteeriumite skaalad standarditud täpse metoodika abil. Pedagoogikas nimetatakse seda standardipõhiseks või normikeskseks hindamiseks. Üldiselt on teada, et sedalaadi hindamise oskuste kujundamine võtab aega, sest osalistel peab näidete analüüsi ja arvamusevahetuse käigus tekkima tasemete sisu tunnetus.

Samas kujutab see käsitlus endast ehk kõige paremat seostamismeetodit, mis kujundab konstrukti suhtes ühesuguse seisukoha ja soodustab valideerimist. Peapõhjus, miks keeleoskusele antud hinnanguid pole kerge seostada, on traditsiooniliste statistiliste meetodite ülimest viimistletusest sõltumatu asjaolu, et testitakse täiesti erinevaid asju, kuigi kavatakse testida üht ja sedasama. Osati on see tingitud a) konstrukti ebapiisavast lahtimõtestamisest ja -kirjutamisest ning osati b) testimismeetodi segavast mõjust.

⁴⁹ Numbrilise hinde nimetus ja sellekohane sisu tuleb muidugi esitada igas (ametlikus või mitteametlikus) hindamisjuhises. Ülal on üks mitmest Eestis jm kasutatavast hindetõlgendusviisist, nimelt niisugune, kus rahuldav tulemus nõuab õpieesmärkide 60% täitmist. – *Toimikond*.

Raamdokument üritab lahendada Euroopa võõrkeeleõppe püsivat probleemi. Neljandast kuni seitsmenda peatükini vaadeldakse üksikasjalikult nn kirjeldusskeemi, millega püütakse praktiliselt seletada ühtaegu keekekasutust, pädevusvaldkondi ning õpi- ja õppeprotsessi. See aitab asjaosalistel konkretiseerida suhtluspädevust, mida ühtne raamistik püüab edendada.

Kirjelduskriteeriumite skaalad moodustavad mõistelise võrgustiku, mis aitab:

- a) raamdokumendi vahendusel siduda riikide ja eri laadi institutsioonide arusaamasid;
- b) selgitada konkreetsete eksamite ja kursusemodulite eesmäärke, toetudes ühtsete skaalade kategooriatele ja tasemetele.

Lisas A antakse ülevaade meetoditest, mille abil kirjelduskriteeriumite skaalad välja töötada ja ühtsesse raamistikku siduda.

Raamdokumendi eksamineerijate juhendis (ALTEs koostatud dokument CCLang (96) 10 rev; vt viiteid 2.4) antakse üksikasjalikke soovitusi, kuidas konstrukti kirjeldada ja tegelikult testiüksuseks muuta ning vältida testimismeetodist tingitud asjatuid moonutusi.

9.3 HINDAMISTÜÜBID

Hindamist saab mitmel olulisel moel eritleda. Sellekohane loetelu tabelis 7 ei ole kaugeltki ammendav.

Tabel 7. Hindamistüübid⁵⁰

1	Saavutushindamine	Pädevushindamine
2	Normil põhinev ehk normhindamine	Kriteeriumitele toetatud ehk kriteeriumhindamine
3	Sooritatud/mitte-tüüpi hindamine (nt arvestatud/arvestamata)	Oskustasemeid eristav hindamine
4	Pidev hindamine	Arvestuslik hindamine
5	Protsesshindamine	Kokkuvõttev hindamine
6	Otsehindamine	Kaudhindamine
7	Soorituse (s.o keekekasutuse) hindamine	Teadmiste (s.o keeleteadmiste/osaoskuste) hindamine
8	Subjektiivne ehk subjektiivhindamine	Objektiivne ehk objektiivhindamine
9	Kontroll-lehe alusel hindamine	Skaala alusel hindamine
10	Muljel põhinev ehk muljehindamine	Suunatud hindamine
11	Üldhindamine	Analüüshindamine
12	Sarihindamine	Kategooriahindamine
13	Teistepoolne (nt õpetaja- või institutsioonipoolne) hindamine	Enesehindamine

⁵⁰ Hindamistüübi paiknemisel tabelis ei ole muud tähtsust kui kahe termini kõrvasend: ühe rea kahes veerus on kõrvuti mõiste vastandpoolused. Kuidas ridade hindamistüübid omavahel seostuvad, selle leiab liike kirjeldusest allpool. – *Toimkond*.

9.3.1 Saavutushindamine versus pädevushindamine

Saavutushindamine tähendab kindlate eesmärkide saavutatuse hindamist, õpetatu omandamise hindamist. See on seotud nädala või semestri tööga, õpiku ja ainekavaga. Saavutushindamine on orienteeritud õpikursusele. Tegemist on n-õ kursusesisese hindamisega.

Seevastu *pädevushindamisel* vaadeldakse, kui head on kellegi oskused hinnatavas valdkonnas ja kuidas ta suudab oma teadmisi tegelikus elus rakendada. Seda võib nimetada ka kursuseväliseks hindamiseks.

Õpetajad kalduvad loomuomaselt eelistama saavutushindamist, et saada tagasisidet õppetöö kohta. Tööandjatele, haridusametnikele ja täiskasvanud õppijatele pakub aga rohkem huvi pädevushindamine, s.o tulemuste hindamine ehk selle teadasaamine, millega isik nüüd toime tuleb. Saavutushindamise plussiks on see, et ta peegeldab selgemini õpikogemust. Pädevushindamine aitab aga kõigil paremini mõista, kuhu õppimisega on jõutud: tulemused on läbipaistvad.

Tegelikult peaks suhtluspädevust vajaduskeskses õppe- ja õpikontekstis hinnates selguma, et erinevus saavutuste (kursuse sisu vaatenurk) ja pädevuse (tegelikus elus toimetuleku arengu vaatenurk) vahel on väike. Niivõrd kui saavutustest kontrollib asjakohast keelekasutust elulistes situatsioonides ja püüab pakkuda kujunevast pädevusest tasakaalustatud pilti, on temas ka pädevustesti jooni. Kui aga pädevustest koosneb läbipaistval ainekaval põhinevatest keele- ja suhtlusülesannetest, mis lubavad õppijal oma saavutusi näidata, on selles omakorda saavutustesti jooni.

Näitlike kirjelduskriteeriumite skaalad on seotud pädevushindamisega – nad väljendavad tegelikus elus toimetuleku arengut. Õppimist toetava saavutustestimise tähtsust käsitletakse kuuendas peatükis.

9.3.2 Normhindamine versus kriteeriumhindamine

Normhindamisel järjestatakse õppijad soorituse edukuse järgi, õppija tulemust võrreldakse kaasõppijate omaga.

Kriteeriumhindamine on välja kujunenud vastukaaluks normhindamisele; hinnatakse üksnes õppija võimekust, võrdlemata seda kaasõppijate omaga.

Normhindamisel võib võrdlusaluseks olla klass (*oled paremuselt kaheksateistkümnes*), rahvastikurühm (*oled 21 567.; oled esimese 14% seas*) või testitavate rühm. Viimasel juhul võidakse testi toortulemusi n-õ õiglase tulemuse saamiseks normida – ühe aasta testitulemuste jaotuskõverat kohandatakse eelmiste aastate omadega, et säilitada standard ja kindlustada igal aastal sama protsent hinde „A” saanud õppijaid olenemata testi raskusest või õppijate võimekusest. Normhindamist kasutatakse kõige rohkem sõeltestides, mille põhjal moodustatakse õpperühmad.

Kriteeriumhindamisel määratakse keeleoskustaseme jaotumuse mõõde (vertikaalselt) ja asjakohaste oskusvaldkondade ulatuse mõõde (horisontaalselt), nii et iga üksiktulemust saab suhestada kogu kirjeldusruumiga. Selleks tuleb a) leida konkreetse testi/mooduli abil kontrollitavad valdkonnad ja b) määratleda oskuse soorituslävi: testitulemus, mille juures võib kinnitada, et testitav on keeleoskustaseme standardi saavutanud.

Näidisskaalad koosnevad kirjeldusskeemis nimetatud kategooriate kriteeriumitest. Euroopa Nõukogu keeleoskustasemete süsteem esitab ühtsed standardid.

9.3.3 Sooritatud/mitte-tüüpi *versus* oskustasemeid eristav hindamine

Sooritatud/mitte-tüüpi hindamisel kehtestatakse nn pädevusnorm või soorituslävi, mis jagab õppijad kahte lehte – sooritanud või ei –, eristamata seejuures eesmärgi saavutamise tasemeid (kvaliteeti).

Oskustasemeid eristaval hindamisel võrreldakse indiviidi oskusi kõigi asjakohaste oskuste kavandatud arengutasemega.

Mõlemad liigid esindavad kriteeriumhindamist. Kriteeriumhindamisele võib tegelikult läheneda mitut moodi, kuid enamjaolt eelistatakse kas mõõdetava kriteeriumi hindamist kujul *sooritatud/mitte* või mõnd oskustasemete eristamise varianti. Palju segadust tekitab kriteeriumhindamise sage samastamine *sooritatud/mitte*-tüüpi hindamisega, mis kujutab endast kursuse või mooduli sisust lähtuvat saavutushindamist. Niisugusel hindamisel pannakse vähem rõhku mooduli ja saavutuse enda asendile keeleoskuse tasemeskaalal.

Kriteeriumi *sooritatud/mitte*-kujul hindamise alternatiiv on iga testi tulemuste võrdlemine keeleoskuse tasemeskaala asjakohase osaga – tavaliselt tehakse seda hinnete abil. Sellise hindamise korral on tasemeskaala see kriteerium ja välistegur, mis annab testi tulemustele on kindla tähenduse. Niisuguse väliskriteeriumiga võrdlemiseks sobib skalaaranalüüs (nt Raschi mudel), kus kõikide testide tulemused seostatakse üksteisega ja lõpptulemused asetatakse otse ühtsele skaalale.

Raamdokumenti saab rakendada nii *sooritatud/mitte*-tüüpi kui ka oskustasemeid eristava kriteeriumi hindamisel. Oskustasemete eristamiseks kasutatavat tasemeskaalat saab sobitada Euroopa Nõukogu keeleoskustasemete süsteemiga, lisades *sooritatud/mitte*-kriteeriumi ja oskuses seatud eesmärgi raamdokumendis kirjeldatud kategooriate ja tasemete süsteemi.

9.3.4 Pidev hindamine⁵¹ *versus* arvestuslik hindamine

Pidev hindamine tähendab õpetaja ja võimalusel ka õppija enda hinnet või hinnangut tunni või kursuse jooksul sooritatud töödele. Lõpphinne peegeldab seega kogu kursuse, aasta, semestri vms terviku tööd.

Arvestusliku hindamisega on tegemist siis, kui hinne pannakse või muu otsus tehakse eksamil vm kindlal ajal (tavaliselt kursuse lõpus või enne kursuse algust). Enne hindamise hetke toimunud ei ole mingit tähtsust, määrav on see, mida inimene suudab sel momendil teha.

Hindamist vaadeldakse sageli kursusest lahus, see on midagi, mis toimub konkreetsel ajahetkel ja annab tulemuseks hindava otsuse. Pidev hindamine on vastupidi kursuse kuluga tihedalt seotud, mõjutades lõpphinnangut kindlal moel. Peale kodutööde ja õppimist soodustavate juhuslike või korrapäraste lühikeste saavutustestide võib pidevalt hinnata kontroll-lehti või tabelleid, mida täidab kas õpetaja või õppija (ka mõlemad) ja rida kindla eesmärgiga ülesandeid. Vormiliselt (ametlikult) võib hinnata kursuse jooksul tehtud tööd ja/või õpimappi, mille sisuks on keeleoskuse teatud astmel või kursuse eri etappidel tehtud tööde näidised.

⁵¹ Argikeeles tavaliselt jooksev hindamine. – *Toimkond*.

Mõlemal siin vaadeldud hindamistüübil on omad eelised ja puudused. Arvestuslik hindamine kindlustab, et inimesed suudavad endiselt teha asju, mis võisid olla ainekavas kahe aasta eest. Samas võib see põhjustada eksamitraumat ja soosib teatud tüüpi õppijaid. Pidev hindamine võtab enam arvesse loovust ja õppija tugevaid külgi, kuid sõltub suuresti õpetaja võimest olla objektiivne. Äärmuslikel juhtudel võib see muuta õppija elu üheks pikaks ja lõputuks testiks ning õpetaja elu bürokraatlikuks õudusunenäoks.

Pideval hindamisel võib olla kasu kriteeriumite kontroll-lehtedest, mis lubavad kirjeldada suhtlustoimingutega seotud võimeid (4. ptk). Arvestuslike hinnete panemiseks saab kasutada hindamisskaalaid, mis on välja töötatud pädevustahkude kirjelduskriteeriumitena (5. ptk).

9.3.5 Protsesshindamine versus kokkuvõttev hindamine

Protsess- ehk *formatiivhindamine* on pidev hindamine, mille käigus kogutakse teavet kursuse mahu ning õppija tugevate ja nõrkade külgede kohta. Seda teavet saab õpetaja kasutada kursuse jätku kavandamisel ja tagasisides õppijale. Mõistet „protsesshindamine” kasutatakse sageli väga laias tähenduses – siia kuulub ka küsimustike ja konsultatsioonide põhjal kogutud teave, mida ei saa arvuliselt väljendada.

Kokkuvõtva hindamise puhul pannakse saavutatule kursuse lõpus üks kokkuvõtlik hinne. See ei pruugi tingimata olla pädevushinnang – tegelikult kuulub suur osa kokkuvõtvast hindamisest normhindamise, arvestusliku hindamise ja saavutushindamise juurde või moodustab üks teise osa.

Protsesshindamise tugevaks küljeks on selle eesmärk – õppimise tõhustamine. Nõrk külg peitub tagasiside piltlikkuses. Tagasisidest on kasu ainult siis, kui saaja a) on valmis seda *märkama*, s.t on tähelepanelik, motiveeritud ja tuttav teabe edastamise vormiga; b) on valmis seda *vastu võtma*, s.t ei ole teabega üle koormatud, oskab seda talletada, korrastada ja isikustada; c) on valmis seda *tõlgendama*, s.t tal on küllalt eelteadmisi ja teadlikkust, et probleemi mõista ja lahendusele mitte vastu töötada; d) on valmis teavet *lõimima*, s.t tal on aega, huvi ja vajalikke vahendeid, et uue teabe üle järele mõelda, seda olemasolevaga siduda ja meelde jätta. Kõik see eeldab õppija oskust ennast juhtida, mis omakorda eeldab enesesuunamise⁵², õpingute jälgimise ja tagasiside põhjal toimimise viiside arendamist õpikeskkonnas.

Sellist õppija õpetamist või teadlikkuse suurendamist tähistab prantsuse keeles *évaluation formatrice*, mis ongi protsesshindamine. Teadlikkust saab kasvatada mitmesuguste võtetega. Aluspõhimõtteks on võrrelda muljet (nt mida õppija suudab enda väitel kontroll-lehel loetlust teha) tegelikkusega (nt kontroll-lehel kirjeldatud oskuste uurimine, mis teeb kindlaks, kas need on tegelikult olemas). Näiteks DIALANG⁵³ seob enesehindamise just sel viisil testi sooritusega. Teine tähtis võte on nii mujalt kui ka õppijalt pärinevate näidistööde arutelu, mis innustab õppijat kujundama kvaliteedist rääkimiseks välja oma isiklikku metakeelt. Sedasama metakeelt saab õppija hiljem kasutada omaenese töö tugevaid ja nõrku külgi seirates ning iseendaga n-ö õpilepingut sõnastades.

⁵² Vahel kasutatakse terminina enesejuhtimist, keeleõppe terminites on *guide*-tüvi suunamine. – *Toimkond*.

⁵³ Vt <http://www.dialang.org>

Protsesshindamine on loomult diagnostiline ja toimib detailide tasandil, enamasti värskest õpetatu või varsti omandatava mõõtmisel. Diagnooshindamise jaoks on osas 5.2 kirjeldatud pädevuskomponendid liiga üldised. Selle asemel tuleks tutvuda asjakohase tasemekirjeldusega (*Waystage, Threshold* vm⁵⁴). Samas saab aga eri taseme pädevusaspektide kirjelduskriteeriumeid (vt 4. ptk) kasutada hindaja jooksvas tagasisides rääkimisoskuse kohta.

Euroopa Nõukogu keeleoskustasemetete süsteem näib olevat kokkuvõtva hindamise jaoks kõige kohasem. Kuid nagu DIALANGi projekt näitab, võib isegi kokkuvõtvast hindamisest saadav tagasiside olla diagnostiline ja seega formatiivne.

9.3.6 Otsehindamine versus kaudhindamine

Otse hinnatakse seda, mida õppija tegelikult teeb. Näiteks väike rühm arutab midagi, hindaja jälgib kõiki, võrdleb oskusi asjakohaste tabelitega, sobitab soorituse kõige lähema tasemekirjeldusega ja paneb hinde.

Seevastu *kaudselt hindamisel* kasutatakse testi (tavaliselt kirjalikku), hinnates sageli pigem teatava keeletoimingu eeldusi.

Otsehindamist saab tegelikult kasutada üksnes rääkimist, kirjutamist ja vestluse kuulamist hinnates, sest teksti vastuvõttu ei saa vahetult jälgida. Näiteks lugemist saab hinnata ainult kaudselt, lastes õppijal tekstist arusaamise kinnituseks teha lahtrisse linnukesti, lõpetada lauseid, vastata küsimustele jne. Keelekasutuse ulatust ja täpsust saab hinnata kas otseselt – kriteeriumitele vastavuse üle otsustades – või kaudselt – testi küsimustele antud vastuste tõlgendamise ja üldistamise teel. Klassikaline otsetest on intervjuu, klassikaline kaudtest on lünkülesanne.

Viienda peatüki eri taseme pädevustahkude kirjelduse järgi saab välja töötada hindamiskriteeriumeid otsetestide jaoks. Neljandas peatükis kirjeldatud parameetrid aitavad valida teemasid, tekste ja ülesandeid loomeoskusi kontrollivate otsetestide tarvis ning lugemis- ja kuulamisoskust kontrollivate kaudtestide jaoks. Viiendas peatükis käsitletud parameetrid võivad näidata (ja aidata keeleoskuse kaudtesti lisada) nii keelepädevuse võtmelemente kui ka pragmaatilise, sotsiolingvistikulise ja keelelise pädevuse tahke, millele tuleks keskenduda nelja osaoskust mõõtvatest üksikülesannetest koosnevate testiülesannete kokkupanemisel.

9.3.7 Soorituse hindamine versus teadmiste hindamine

Soorituse hindamine nõuab otsetestitavalt õppijalt suulise või kirjaliku keelekasutuse näidise esitamist.

Teadmiste hindamine nõuab õppijalt eri tüüpi küsimustele vastamist, et näidata oma keeleteadmiste ulatust ja nende kasutamise oskust.

Kahjuks ei ole pädevust võimalik otseselt testida. Hindaja saab vaid lähtuda eri laadi sooritustest, mille põhjal püütakse keeleoskust üldistada. Keeleoskust võib vaadelda kui töölerakendatud päde-

⁵⁴ Soovitav on tutvuda õpitava keele kindla taseme kirjeldusega. – *Toimkond*.

vust. Seega hindab iga test vaid sooritust, kuigi pretendeerib analüüsitava pädevuse taseme kohta antavale järeldusele.

Ometi nõuab intervjuu näiteks „rohkem sooritust” kui lauselünkade täitmine ning viimane omakorda eeldab „rohkem sooritust” kui valikvastustega ülesanne. Selles mõttes on mõistel „sooritus” keele rakendamise tähendus. Kuid terminis *sooritustest* kasutatakse seda sõna hoopis kitsamalt. Siin näitab see asjakohast sooritust (suhteliselt) autentses olukorras, sageli töö- või õpiolukorras. Termin *soorituse hindamine* tähendust pisut laiendades võib ka suulisi hindamisprotseduure nimetada sooritustestiks, sest nad lubavad üldistada keeleoskust teatud vestlusstiilides toimunud soorituste põhjal (õpiolukorra ja õppija vajaduste aspektist tähtsad suulised žanrid). Mõned testid tasakaalustavad soorituse hindamist keele kui süsteemi kohta kogutud teadmiste hindamisega, teised mitte.

Soorituse ja teadmiste hindamise erinevus sarnaneb erinevusega otse- ja kaudtestide vahel. Ka raamdokumenti võiks seega kasutada niisugust sarnasust silmas pidades. Euroopa Nõukogu keeleoskustasemete kirjeldused (*Waystage, Treshold, Vantage*, vt 3.2) pakuvad detailset lisateavet nende sihtkeelte kohta, mille jaoks nad on juba kohandatud.

9.3.8 Subjektiivne versus objektiivne hindamine

Subjektiivne hindamine tähendab hindaja otsustust. Tavaliselt mõeldakse selle all otsust soorituse kvaliteedi kohta.

Objektiivsel hindamisel on subjektiivsus kõrvale jäetud. Tavaliselt mõeldakse selle all kaudtesti, kus igal küsimusel on ainult üks õige vastus – nt valikvastustega test.

Tegelikult on subjektiivsuse ja objektiivsuse küsimus märksa keerulisem.

Kaudtesti nimetatakse sageli objektiivtestiks, kui hindaja kasutab täpselt kindlaks määratud võtit, mille järgi otsustada, kas vastus on õige või vale, ja loeb seejärel tulemuse saamiseks õiged vastused kokku. Sellest üks samm edasi on seda tüüpi testid, mille puhul on igale küsimusele vaid üks õige vastus (nt valikvastustega test ja nn c-test, mis tuletati lünktestist just niisugusel eesmärgil). Selliseid teste hinnatakse tihti mehaaniliselt, et kõrvaldada hindaja eksimisvõimalus täielikult. Tegelikult on „objektiivseks” peetavate testide objektiivsusesse uskumisega liiale mindud. Keegi on ju otsustanud kasutada hindamiseks vaid selliseid võtteid, mis lubavad tugevdada kontrolli testimisolukorra üle (see on iseenesest juba subjektiivne otsus, millega teised ei pruugi nõustuda). Siis on järgmine inimene koostanud testi eristuskirja ja kolmas mingi küsimuse, millega püütakse eristuskirja üht kindlat aspekti tööle rakendada, ning lõpuks on neljas valinud kõigi võimalike küsimuste hulgast testi jaoks just selle. Et kõik need otsused on teatud määral subjektiivsed, peaks selliseid teste nimetama vahest hoopis objektiivselt hinnatavateks testideks.

Soorituse otsehindamisel pannakse hindeid tavaliselt mulje põhjal. See tähendab, et otsus õppija soorituse kvaliteedi kohta tehakse subjektiivselt, võttes arvesse asjakohaseid tegureid ning toetudes juhenditele, taseme- vm kirjeldustele ja kogemustele. Subjektiivhindamise eeliseks on asjaolu, et keel ja suhtlemine on väga keerukad, neid pole võimalik osadeks jaotada ja nad on suuremad kui kõik nende osad kokku. Sageli on raske kindlaks teha, mida üks või teine testiküsimus kontrollib.

Sellepärast ei ole üksikküsimuste koostamine mõne pädevus- või sooritusaspekti mõõtmiseks üldse nii lihtne, kui esialgu paistab.

Kuid et olla õiglane, peab igasugune hindamine olema nii objektiivne kui võimalik. Sisu- ja soorituse kvaliteedi subjektiivsete hinnangutega kaasnevad isiklikud väärtushinnangud ja nende mõju tuleks vähendada suurimal määral. Ennekõike kehtib see kokkuvõtva hindamise korral, sest sedalaadi testide tulemuste põhjal tehakse tihti hinnatava isiku tulevikku määravaid otsuseid.⁵⁵

Hindamise subjektiivsust saab vähendada ning testi valiidsust ja usaldusväärsust suurendada, kui

- koostada hinnatava *sisu* kohta *eristuskiri*, mis põhineb (näiteks sarnases kontekstis) ühtse tasemesüsteemi elementidel;
- *võtta kokku* sisu valimise ja/või soorituse hindamise *otsused*;
- kehtestada hindamiskorralduse *standardprotseduurid*;
- esitada kaudtestide jaoks *täpne ülesannete võti* ja tugineda otsetestide hindamisel *spetsiifilistele määratletud kriteeriumitele*;
- nõuda *mitut otsust* ja/või *eri liiki tegurite kaalumist*;
- korraldada *koolituse hindamisjuhendite tõlgendamiseks*;
- kontrollida hindamise (s.o hindajate) kvaliteeti (valiidsust, usaldusväärsust), analüüsid *hindamisandmeid*.

Nagu peatüki alguses mainitud, tuleb hindamise igal etapil otsuste subjektiivsuse vähendamise nimel esimese sammuna kujundada ühine arusaam mõõdetava konstrukti kohta ja luua ühtne raamistik, kus seda mõõta. Raamdokument püüabki olla põhialus, millele toetada hindamise *sisuline täpsus*, ja allikas, kust leida otsetestide arendamisel *konkreetsed määratletud hindamiskriteeriumeid*.

9.3.9 Skaala alusel versus kontroll-lehe alusel hindamine

Skaala alusel hinnates otsustatakse, kas inimese oskused on mitme taseme ja vaheastmega skaala kindlas vahemikus või ei.

Kontroll-lehe alusel hinnatakse isikut rea aspektide põhjal, mida peetakse teatud taseme või mooduli lõpptulemuses oluliseks.

Skaala alusel hinnates paigutatakse hinnatava oskused skaala teatud astmele või vaheastmele. Rõhk on vertikaalsel mõõtmel: kui kõrgele ulatub isiku keeleoskus, selle tahk või komponent skaalal? Eri vahemike/tasemete tähendus peab selguma skaala kirjelduskriteeriumitest. Oskuse kategooriate hindamiseks võib olla mitu skaalat ja need võib esitada tabelina ühel lehel või eraldi. Määratleda võib kas kõik vahemikud/tasemed, iga teise vahemiku/taseme või kõige kõrgema, kõige madalama ja keskmise vahemiku/taseme.

⁵⁵ Sellised on näiteks riigi- jm lõpueksamid või sisseastumiseksamid. – *Toimkond*.

Teine võimalus on kasutada kontroll-lehte, mille eesmärk on näidata, et vajalik materjal on omandatud, s.t rõhk on horisontaalsel mõõtmel: kui suure osa mooduli sisust on hinnatav edukalt omandanud? Kontroll-leht võib olla vormistatud samamoodi kui küsimustik – punktide loeteluna –, kuid selle võib kujundada ka rattana või mõnel muul viisil. Otsus võib olla jah/ei, kuid vastused võivad olla ka mitmekesisemad, koosnedes astmikust (nt 0–4), millel on eelistult nimetused koos selgitusega, kuidas neid nimetusi mõista.

Et näitlikud kirjelduskriteeriumid kujutavad endast sõltumatuid, teatud taset mõõtvaid tingimusi, võib neid kohaldada *nii* konkreetse taseme kontroll-lehel (nagu Euroopa Keelemapi mõnes variandis) *kui ka* kõiki asjakohaseid tasemeid hõlmaval hindamisskaalal või -tabelis (nagu kolmanda peatüki tabeli 2 enesehindamise skaala ja tabeli 3 teistepoolse hindamise skaala).

9.3.10 Muljehindamine *versus* suunatud hindamine

Mulje on täiesti subjektiivne otsus, mis on tehtud õppija õppetööd jälgides, kasutamata sealjuures mingeid asjakohaseid hindamiskriteeriumeid.

Suunatud hindamine on otsus, mille juures hindaja muljet täiendavad teadlikult kasutatud hindamiskriteeriumid, mis peavad vähendama subjektiivsust.

Mõiste „mulje” hõlmab siin õpetaja- või õppijapoolset hindamist üksnes tunni- ja kodutöö vms vaatluskogemuste alusel. Paljud subjektiivhindamise vormid, eriti need, mida kasutatakse pideval hindamisel, põhinevad muljel, tuginedes rõõpselt kas õppija pikaajalise teadliku jälgimise analüüsile või selle käigus märgatu meenutamisele. Väga paljud koolisüsteemid tegutsevad niisugusel mulje põhimõttel.

Mõistega „suunatud hindamine” hõlmatakse siin olukorda, kus eelmainitud mulje kujundatakse mingi hindamisviisi toel läbimõeldud otsuseks. See eeldab a) teatud hindamisprotseduuri ja/või b) kimpu määratletud kriteeriumeid, mis eristavad tulemusi või hindeid, ning c) mõningast standardimiskoolitust. Suunatud hindamise eelis on see, et kui töötada hindajarühma jaoks välja ühtne süsteem, suurendab see märgatavalt otsuste järjekindlust. Järjekindlus kasvab eelkõige juhul, kui hindajatele antakse orientiirid (standardid) sooritusnäidiste ja muude süsteemis loodud seoste kujul. Sellise suunamise tähtsust rõhutavad mitme valdkonna uurimused, mis on korduvalt näidanud, et koolitamata hindajate hindamisranguse erinevus võib põhjustada umbes sama suurt hindelahknest kui hinnatud inimeste tegelike võimete erinevus, jättes tulemused peaaegu täielikult juhuse hooleks.

ENi ühtsete keeleoskustasemete kirjelduskriteeriumite skaalasad võib kasutada selleks, et koostada määratletud kriteeriumite kimp, nagu on öeldud punktis b, või selleks, et sobitada olemasolevad määratletud kriteeriumitega standardid ühtsesse keeleoskustasemete süsteemi. Tulevikus loodetakse esitada keeleoskuse eri tasemete standardsoorituse näidiseid, mis sobivad standardimiskoolituse abivahendiks.

9.3.11 Üldhindamine *versus* analüüshindamine

Üldhindamisel tehakse üldine sünteesiv otsus. Hindaja kaalub keeleoskuse vms aspekte intuiitiivselt.

Analüüshindamisel vaadatakse eri aspekte lahus.

Neid mõisteid saab eristada kahte moodi: a) selle põhjal, mida otsitakse; b) selle põhjal, kuidas vaheastme, hinde vm tulemuseni jõutakse. Mõni süsteem ühendab ühe taseme analüütilise käsitluse teise taseme üldise käsitlusega.

- a) Mida hinnata? Mõni hindamisviis mõõdab üldist kategooriat, nagu „rääkimine” või „suhtlemine”, ja annab ühe tulemuse, nt hinde. Teised, analüütilisemad hindamisviisid nõuavad hindajalt mitmele soorituse sõltumatule aspektile eraldi hinde panemist. Lisaks on hindamisviise, mille puhul hindajalt eeldatakse üldmulje ülesmärkimist, soorituse aspektide analüüsi ja mõlemale tuginevat koonddinnet. Analüüshindamise eelis on see, et eraldi kategooriad sunnivad hindajat tähelepanelikkusele. Kategooriad on kui metakeel, mida hindajad saavad kasutada omavahelises arutelus ja õppijale tagasisidet andes. Selle käsitluse puuduseks tuleb pidada asjaolu, et uuri-
muste järgi ei ole hindajal kerge hoida kategooriaid üldotsusest lahus. Peale selle tekib hindajatel kognitiivne ülekoormus, kui nad peavad arvestama rohkem kui nelja-viit kategooriat.
- b) Kuidas arvutada tulemust? Mõni hindamisviis võrdleb jälgitud sooritust või mingeid selle aspekte tervikuna hindamiskaala kirjeldustega vastavalt sellele, kas skaala on terviklik (üks üldskaala) või analüütiline (tabelis on 3–6 kategooriat). Sellise käsitluse puhul ei ole aritmeetikat vaja. Tulemused esitatakse kas ühe numbrina või kõiki kategooriaid hõlmava „telefoninumbrina” (igal kategoorial on järjendis oma hinne). Teised, analüütilisemad hindamisviisid eeldavad mitme aspekti hinnet, mis liidetakse seejärel punktisummaks, kusjuures see võidakse omakorda teisendada hindeks. Viimasele käsitlusviisile on iseloomulik kaalumine, s.t kõik kategooriad ei anna võrdselt punkte.

Kolmanda peatüki tabelites 2 ja 3 on vastavalt enesehindamise ja teistepoolse hindamise näited, kus *analüütilist* kriteeriumite skaalat (diagnostilist tabelit 3) kasutatakse koos *tervikliku* hindamise strateegiaga – teisisõnu, sobita sooritusest järelduv määratlustega ja tee otsus.

9.3.12 Sarihindamine versus kategooriahindamine

Kategooriahindamisel kasutatakse ühtainust hindamisülesannet (sellel võib olla muidugi mitu etappi, nagu osas 9.2.1 kirjeldatud vestlusstiilide puhul). Selle ühe terviku sooritust hinnatakse hindamistabeli kategooriate põhjal, s.t loomult on tegemist analüüshindamisega (vt 9.3.11).

Sarihindamisel kasutatakse kimpu sõltumatuid ülesandeid (tihti rollimänge koos teiste õppijate või õpetajaga), mida hinnatakse skaalal lihtsa üldhindegaga, nt nimetustega 0–3 või 1–4.

Sarihindamine on üks võimalus vältida kategooriahindamise häda, et ühe kategooria tulemused mõjutavad teise omi. Madalamatel tasemetel kipub rõhk langema ülesande sooritusele, sest püütakse mitte toetuda muljele, vaid kirjutada kontroll-lehele pigem see, mida õppija oskab soorituse järgi otsustades enese või teiste arvates teha. Kõrgematel tasemetel võib koostada ülesandeid, mille sooritus näitab keeleoskuse teatud aspekte. Aspektikaupa esitatud tulemused annavad keeleoskusest läbilõike.

Viienda peatüki tekstiga seotud keelepädevuse kategooriaskaalad on alus, millele toetada kategooriahindamise kriteeriumid. Et hindajad suudavad korraga aluseks võtta vaid väikese arvu kategoo-

riaid, tuleb teha kompromisse. Sarihindamiseks sobivaid ülesandeid aitab leida asjakohaste suhtlus-toimingutüüpide detailkäsitlusest osas 4.4 ja funktsioonipädevuse liikide loetelust osas 5.2.3.2.

9.3.13 Teistepoolne versus enesehindamine

Teistepoolne hindamine tähendab õpetaja või eksamineerija otsust.

Enesehindamine tähendab otsust iseenda keeleoskuse kohta.

Õppijat võib kaasata paljude eelkirjeldatud hindamistüüpide juures. Uurimused näitavad, et kui mängus ei ole kõrgeid panuseid (nt kas õppija võetakse kursusele vastu või mitte), võib enesehindamine olla tõhus täiendus testidele ja õpetajapoolsele hindamisele. Enesehindamise täpsus suureneb, a) kui hindamine toimub selgete keeleoskusstandardit määratlevate kirjelduskriteeriumite alusel ja/või b) kui hindamine on seotud kindla kogemusega, mis võib olla näiteks testiülesanne. Samuti muudab enesehindamise täpsemaks õppijate sellesisuline koolitamine. Selline struktureeritud enesehindamine võib olla õpetajapoolse hindamise ja testitulemustega korrelatsioonis (võrdleva validuse tase) ning korrelatsioon võib olla ühtemoodi tugev eri õpetajate pandud hinnete ja eri testide tulemuste vahel või õpetajahinnete ja testitulemuste vahel.

Enesehindamise peamine potentsiaal seisneb siiski motivatsiooni ja teadlikkuse kasvatamises, mis aitab õppijatel hinnata oma tugevaid külgi, näha oma nõrku kohti ja suunata tõhusamalt oma õppimist.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *missugused eeltoodud hindamistüübid:*
 - *vastavad õppijate vajadustele kõige enam,*
 - *on kohalikus pedagoogilises kultuuris kõige sobivamad ja teostatavamad,*
 - *arendavad tagasimõju tulemusena õpetajat kõige enam;*
- *kuidas nende süsteem tasakaalustab saavutushindamist (kooli- ja õppimiskeskne) ja pädevushindamist (tegeliku eluga seotud, tulemuskeskne); kuidas need kaks hindamistüüpi üksteist täiendavad ja mil määral hinnatakse keeleoskuse kõrval suhtlusoskust;*
- *mil määral võetakse õpitulemuste hindamisel arvesse määratletud standardeid ja kriteeriumeid (kriteeriumhindamine) ning mil määral lähtuvad hinded ja hinnangud õpikeskkonnast (normhindamine);*
- *mil määral on õpetaja*
 - *teadlik standarditest (nt ühtsetest kirjelduskriteeriumitest, sooritusnäidetest),*
 - *motiveeritud õppima hindamistüüpe,*
 - *koolitatud eri hindamistüüpe kasutama ja tulemusi tõlgendama;*
- *mil määral on kasulik ja võimalik välja töötada kursuse pideva hindamise ning standarditest ja kriteeriumitest lähtuva arvestusliku hindamise ühtne süsteem;*
- *mil määral on kasulik ja võimalik eri astmel õppijate juures soodustada ülesannete enesehindamist, mis lähtub keeleoskuse tasemekirjelduse kriteeriumitest ja aspektidest, ning mil määral on kirjelduskriteeriumeid võimalik (nt sarihindamises) rakendada;*
- *kui olulised on otsustajate seisukohalt raamdokumendi eritlused ja skaalad ning mil viisil võiks neid täiendada või üksikasjalikumalt kirjeldada.*

Kolmanda peatüki tabelites 2 ja 3 leiab vastavalt enesehindamise ja eksamineerijapoolse hindamise aluskriteeriumid. Nende kahe tabeli kõige suurem erinevus (peale tüüpsõnastuse lahknevuse) on see, et tabel 2 keskendub suhtlustoimingutele, tabel 3 aga suulise suhtluspädevuse üldistele aspektidele, mis ilmnevad igas sooritusel. Samas saab tabelist 3 kujundada enesehindamise lihtsustatud variandi. Kogemus näitab, et vähemalt täiskasvanud õppijad suudavad oma pädevuse kohta langeda ülal kirjeldatud kvalitatiivseid otsuseid.

9.4 TEOSTATAV HINDAMINE JA METASÜSTEEM

Neljandas ja viiendas peatükis toodud skaalad kätkevad endas lihtsustatud näidet kategooriakimbust, mis seostub samade peatükkide kõikehõlmava kirjeldusskeemiga. Ei saa eeldada, et keegi kasutaks praktilise hindamise käigus kõikidel tasemetel kõiki skaalasid. Hindajatel on raske suurt hulka kategooriaid kasutada, pealegi ei pruugi kõiki pakutud tasemeid igas kontekstis vaja minna. Seega on toodud skaalad mõeldud valikuliseks kasutamiseks.

Olenemata rakendatavast toimeviisist tuleb igas praktilise hindamise süsteemis vähendada võimalike kategooriate arvu sedavõrd, et neid oleks võimalik kasutada. Kogemus näitab, et rohkem kui nelja-viie kategooria kasutamine võib põhjustada kognitiivset ülekoormust ja et seitse kategooriat on psühholoogiline ülempiir. Seega tuleb teha valikuid. Kui pidada rääkimisoskuse hindamisel kvalitatiivseteks suhtlusaspektideks ka suhtlusstrateegiaid, kuulub näidisskaalade hulka kaksteist kvalitatiivset kategooriat:

vooruvahetusstrateegiad
koostööstrateegiad
selgituse küsimine
kõne ladusus
keelekasutuse paindlikkus
teksti sidusus
teemaarendus
keelekasutuse täpsus
sotsiolingvistiline pädevus
keelepagasi üldine ulatus
sõnavara ulatus
grammatiline õigsus
sõnakasutus
häälduspädevus.

On ilmne, et kuigi paljusid nende keeleoskusaspektide kirjeldusi on võimalik kanda üldisele kontroll-lehele, on kaksteist kategooriat ühe soorituse hindamiseks siiski liiga palju. Praktikas tuleks loetletud kategooriaid seetõttu kasutada valikuliselt. Eri aspektid tuleb omavahel ühendada, ümber

nimetada ja nende arvu vähendada, et see sobiks kindla õppija ja ülesande hindamise vajadusteks ning arvestaks kohalikku pedagoogilist kultuuri. Vähendamisel alles jäänud tasemekriteeriumitele võib anda võrdse kaalu – teine võimalus on teatud tegureid mõne ülesande seisukohalt tähtsamaks pidada ja neile suurem kaal anda.

Järgmised neli näidet illustreerivad viise, kuidas seda teha. Kolmes esimeses näites on kokkuvõtlikult kirjeldatud, kuidas kategooriaid kasutatakse olemasolevate hindamisviiside puhul testi kriteeriumina. Neljas näide illustreerib, kuidas raamdokumendi skaalade tasemekriteeriumid ühendati ja sõnastati ümber, et luua konkreetsetel eesmärgil konkreetseks rakenduseks sobiv hindamistabel.

Näide 1

Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), 5. osa: hindamiskriteeriumid (1991)

<i>Testi kriteeriumid</i>	<i>Näidisskaalad</i>	<i>Teised kategooriad</i>
Kõne ladusus	Ladusus	
Keelepagasi täpsus ja ulatus	Keelepagasi üldine ulatus Sõnavara ulatus Grammatiline õigsus Sõnakasutus	
Hääldus	Häälduse õigsus	
Ülesande sooritus	Teksti sidusus Sotsiolingvistiline kohasus	Ülesande täitmise edukus Vajadus vestluspartneri toe järele
Teisega arvestav suhtlemine	Vooruvahetusstrateegiad Koostööstrateegiad Teemaarendus	Suhtluses osalemise ulatus ja kergus

Märkus viimase lahtri kohta: näidisskaalades on ülesande edukuse kohta käivad väited esitatud *suhtlustoimingute* all. *Suhtluses osalemise ulatus ja kergus* on skaalades *ladususe* all. Ebaõnnestus katse väljendada ja mõõta kirjelduskriteeriumit *vajadus vestluspartneri toe järele*, et see siis skaalade kogumisse lisada.

Näide 2

International Certificate Conference (ICC), inglise ärikeele tunnistus, test 2: ärivestlus (1987)

<i>Testi kriteeriumid</i>	<i>Näidisskaalad</i>	<i>Teised kategooriad</i>
Skaala 1 (nimetus puudub)	Sotsiolingvistiline kohasus Grammatiline õigsus Sõnakasutus	Ülesande täitmise edukus
Skaala 2 (vestluse vooruvahetusstrateegiad)	Vooruvahetusstrateegiad Koostööstrateegiad Sotsiolingvistiline kohasus	

Näide 3

Eurocentres: väikerühma sisese suhtluse hindamine (RADIO; 1987)

<i>Testi kriteeriumid</i>	<i>Näidisskaalad</i>	<i>Teised kategooriad</i>
Keelepagasi ulatus	Keelepagasi üldine ulatus Sõnavara ulatus	
Keelepagasi täpsus	Grammatiline õigsus Sõnakasutus Sotsiolingvistiline kohasus	
Esitus	Ladusus Häälduspädevus	
Suhtlus	Vooruvahetusstrateegiad Koostööstrateegiad	

Näide 4

Šveitsi Riiklik Teadusuuringute Nõukogu: videosoorituse hindamine

Kontekst: näitlikud kirjelduskriteeriumid asetati skaalale Šveitsis korraldatud uurimisprojekti tulemusena, nagu kirjeldatakse lisas A. Projekti lõppedes kutsuti selles osalenud õpetajad konverentsile, et tutvustada neile projekti tulemusi ja teha Šveitsis algust Euroopa Keelemapi katsetamisega. Muu hulgas arutati kahte probleemi: a) vajadust seostada pideva hindamise ja enesehindamise kontroll-lehed keeleõppe ühtse raamistikuga ja b) viise, kuidas saab projekti käigus skaleeritud kirjelduskriteeriumeid hindamisel kasutada. Arutelu osana hinnati mõne projektis osalenud õppija videosoorituse sellise hindamismudeli järgi, nagu on kolmanda peatüki tabel 3. Hindamistabelis on koondatud ja redigeeritud näitlike kirjelduskriteeriumite valik.

<i>Testi kriteeriumid</i>	<i>Näidisskaalad</i>	<i>Teised kategooriad</i>
Keelepagasi ulatus	Keelepagasi üldine ulatus Sõnavara ulatus	
Keelepagasi täpsus	Grammatiline õigsus Sõnakasutus	
Kõne ladusus	Ladusus	
Suhtlus	Üldine suhtlus Vooruvahetus Koostöö	
Teksti sidusus	Teksti sidusus	

Erinevad süsteemid lihtsustavad, valivad ja kombineerivad erinevate õppijate ja õpikontekstide puhul keelepädevuse aspekte erineval viisil ja sõltuvalt hindamistüübist. Tõepoolest, isegi kaheteistkümnest kategooriast koosnev loend ei suuda hõlmata *kõiki* variante, mida inimesed valivad, ning vajaks kõikehõlmavuse saavutamiseks hoopis laiendamist.

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *kuidas lihtsustatakse kohalikus süsteemis teoreetilised kategooriad kasutuskõlblikeks käsitlusteks;*
- *mil määral saab seal hindamise põhikriteeriumitena kasutatavaid tegureid seostada raamdokumendi viienda peatüki pädevuskategooriate süsteemiga, mille näidisskaalad on lisas B; ning mil määral kohalike olude ja kindlate kasutusvaldkondade raamis edasi arendada.*

BIBLIOGRAAFIA

NB! Tärniga tähistatud teosed ja dokumendid on olemas nii inglis- kui ka prantsuskeelses versioonis.

Järgmised teatmeteosed sisaldavad raamdokumendi mitmete osade jaoks olulisi artikleid.

Bussmann, Hadumond 1996: *Routledge dictionary of language and linguistics*. London: Routledge.

Byram, M. (2000): *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.

Clapham, C., Corson, D. (eds.) 1998: *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht: Kluwer.

Crystal, D. (ed.) 1987: *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: CUP.

Galisson, R., Coste, D. (eds.) 1976: *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.

Johnson, K. 1997: *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwells.

Richards, J. C., Platt J., Platt, H. 1993: *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Longman.

Spolsky, B. (ed.) 1999: *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam: Elsevier.

Järgmised teosed on asjakohased eelkõige nende peatükkide puhul, mille all nad on loetletud.

Esimene peatükk

*Council of Europe 1992: *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*. Report edited by B. North of a Symposium held in Rüschnikon 1991. Strasbourg: Council of Europe.

– *1997: *European language portfolio: proposals for development*. Strasbourg: Council of Europe.

– *1982: *Recommendation No R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*. Appendix A to Girard & Trim 1988.

– *1997: *Language learning for European citizenship: final report of the Project*. Strasbourg: Council of Europe.

– *1998: *Recommendation No R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*. Strasbourg: Council of Europe.

*Girard, D., Trim, J. L. M. (eds.) 1998: *Project No 12 'Learning and teaching modern languages for communication': Final report of the Project Group (activities 1982–87)*. Strasbourg: Council of Europe.

Gorosch, M., Pottier, B., Riddy, D. C. 1967: *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe 3*. Strasbourg: AIDELA in co-operation with the Council of Europe.

Malmberg, P. 1989: *Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects*. Uppsala: University of Uppsala In-service Training Department.

Teine peatükk

a) Praeguse seisuga ilmunud eesti ja inglise keele tasemekirjeldused

Ehala, M, Saarso, K., Vare, S., Õispuu, J. (koostajad) 1997: *Eesti keele suhtluslävi*. Strasbourg: Euroopa Nõukogu.

Ek, J. A. van. 1977: *The Threshold Level for modern language learning in schools*. Harlow: Longman.

Ek, J. A. van, Trim, J. L. M. 1991: *Threshold Level 1990*. Cambridge: CUP.

– 1991: *Waystage 1990*. Cambridge: CUP.

– 2001: *Vantage Level*. Cambridge: CUP.

Laur, M. 1998: *Esimene verstapost. Eesti keele suhtluse algfase*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Loog, M., Kerge, K. 1999: *Tuul tiibades. Eesti keele suhtluse kõrgtase*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Teiste keelte tasemekirjelduste loetelu: vt ingliskeelse väljaande bibliograafiast.

b) Muud olulised publikatsioonid

Hest, E. van, Oud-de Glas, M. 1990: *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry*. Brussels: Lingua.

Lüdi, G., Py, B. 1986: *Etre bilingue*. Bern: Lang.

Lynch, P., Stevens, A., Sands, E. P. 1993: *The language audit*. Milton Keynes: Open University.

Porcher, L. et al. 1982: *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*. Strasbourg: Council of Europe.

Richterich, R. 1985: *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*. Paris: Hachette.

– (ed.) 1983: *Case studies in identifying language needs*. Oxford: Pergamon.

Richterich, R., Chancerel, J.-L. 1980: *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon.

– 1981: *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris: Hatier.

Trim, J. L. M. 1980: *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford: Pergamon.

Trim, J. L. M., Richterich, R., Ek, J. A. van, Wilkins, D. A. 1980: *Systems development in adult language learning*. Oxford: Pergamon.

*Trim, J. L. M., Holec, H., Coste, D., Porcher, L. (eds.) 1984: *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives*. Vol I *Analytical summaries of the preliminary studies*. Vol II *Preliminary studies* (contributions in English and French). Strasbourg: Council of Europe.

Widdowson, H. G. 1989: Knowledge of Language and Ability for Use. *Applied Linguistics* 10 (2), 128–137.

Wilkins, D. A. 1972: *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.

Kolmas peatükk

- *Ek, J. A. van. 1985-86: *Objectives for foreign language learning*. Vol I *Scope*. Vol II *Levels*. Strasbourg: Council of Europe.
- North, B. 2000: *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.
- 1994: *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: A reference paper discussing issues in defining categories and levels*. Strasbourg: Council of Europe.
- North, B., Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15 (2), 217–262.
- Schneider, G., North, B. 2000: *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/ Zürich: Verlag Rüegger AG.

Neljas peatükk

- Bygate, M. 1987: *Speaking*. Oxford: OUP.
- Canale, M., Swain, M. 1981: A theoretical framework for communicative competence. Palmer, A. S., Groot, P. G., Troster, S. A. (eds.) *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington D.C.: TESOL.
- Carter, R., Lang, M. N. 1991: *Teaching literature*. Harlow: Longman.
- Davies, Alan. 1989: Communicative competence as language use. *Applied Linguistics* 10 (2), 157–170.
- Denes, P. B., Pinson, E. N. 1993: *The Speech chain: the physics and biology of spoken language* (2nd ed.). New York: Freeman.
- Faerch, C., Kasper, G. (eds.) 1983: *Strategies of interlanguage communication*. Harlow: Longman.
- Firth, J. R. 1964: *The tongues of men and Speech*. Oxford: OUP.
- Fitzpatrick, A. 1994: *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc CC-LANG (94) 6. Strasbourg: Council of Europe.
- Fry, D. B. 1977: *Homo loquens*. Cambridge: CUP.
- Hagège, C. 1985: *L'homme des paroles*. Paris: Fayard.
- *Holec, H., Little, D., Richterich, R. 1996: *Strategies in language learning and use*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kerbrat-Orecchioli, C. 1990, 1994: *Les interactions verbales* (3 vols). Paris: Colins.
- Laver, J., Hutcheson, S. 1972: *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth: Penguin.
- Levelt, W. J. M. 1993: *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge MA: MIT.
- Lindsay, P. H., Norman, D. A. 1977: *Human information processing*. New York: Academic Press.
- Martins-Baltar, M., Boutgain, D., Coste, D., Ferenczi, V., Mochet, M.-A. 1979: *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques*. Paris: Hatier.
- Swales, J. M. 1990: *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP.

Viies peatükk

- Allport, G. 1979: *The nature of prejudice*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Austin, J. L. 1962: *How to do things with words*. Oxford: OUP.

- Cruttenden, A. 1986: *Intonation*. Cambridge: CUP.
- Crystal, D. 1969: *Prosodic systems and intonation in English*. Cambridge: CUP.
- Furnham, A., Bochner, S. 1986: *Culture shock: Psychological reactions in unfamiliar environments*. London: Methuen.
- Gardner, R. C. 1985: *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Grice, H. P. 1975: Logic and conversation. Cole, P., Morgan, J. L. (eds.) *Speech acts*. New York: Academic Press, 41–58.
- Gumperz, J. J. 1971: *Language in social groups*. Stamford: Stamford University Press.
- Gumperz, J. J., Hymes, D. 1972: *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Wiston.
- Hatch, E., Brown, C. 1995: *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: CUP.
- Hawkins, E. W. 1987: *Awareness of language: An introduction* (revised ed.) . Cambridge: CUP.
- Hymes, D. 1974: *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. H. 1972: *On communicative competence*. Pride & Holmes 1972.
- Hymes, D. H. 1984: *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Kingdon, R. 1958: *The groundwork of English intonation*. Harlow: Longman.
- Knapp-Potthoff, A., Liedke, M. (eds.) 1977: *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium Verlag.
- Labov, W. 1972: *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lehrer, A. 1974: *Semantic fields and lexical structure*. London & Amsterdam.
- Levinson, S. C. 1983: *Pragmatics*. Cambridge: CUP.
- Lyons, J. 1977: *Semantics*. Vols I, II. Cambridge: CUP.
- Mandelbaum, D. G. 1949: *Selected writings of Edward Sapir*. Berkeley: University of California Press.
- Matthews, P. H. 1974: *Morphology: An introduction to the theory of word-structure*. Cambridge: CUP.
- 1981: *Syntax*. Cambridge: CUP.
- Neuner, G. 1988: *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level*. Doc CC-GP12 (87) 24. Strasbourg: Council of Europe.
- O'Connor, J. D. 1973: *Phonetics*. Harmondsworth: Penguin.
- O'Connor, J. D., Arnold, G. F. 1973: *The intonation of colloquial English* (2nd ed.) Harlow: Longman.
- Pride, J. B., Holmes, J. (eds.) 1972: *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Rehbein, J. 1977: *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Robinson, G. L. N. 1985: *Crosscultural Understanding*. Oxford: Pergamon.
- Robinson, W. P. 1972: *Language and social behaviour*. Harmondsworth: Penguin.
- Roulet, E. 1972: *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Sapir, E. 1921: *Language*. New York: Harcourt Brace.
- Searle, J. 1969: *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: CUP.
- Searle, J. R. 1976: The classification of illocutionary acts. *Language in Society* 51 (1), 1–24.
- Trudgill, P. 1983: *Sociolinguistics* (2nd ed.). Harmondsworth: Penguin.
- Ullmann, S. 1962: *Semantics: An introduction to the science of meaning*. Oxford: Blackwell.
- Wells, J. C., Colson, G. 1971: *Practical phonetics*. Bath: Pitman.
- Widdowson, H. G. 1992: *Practical stylistics: An approach to poetry*. Oxford: OUP.

Wray, A. 1999: Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching* 32 (4). Cambridge: CUP.

Wunderlich, D. (ed.) 1972: *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt: Athanäum.

Zarate, G. 1986: *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

– 1993: *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Hachette.

Kuues peatükk

Berthoud, A.-C. (ed.) 1996: *Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue*. Bulletin Suisse de linguistique appliquée. VALS/ASLA 64.

Berthoud, A.-C., Py, B. 1993: *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bern: Lang.

Besse, H., Porquier, R. 1984: *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier.

Bloom, B. S. 1956: *Taxonomy of educational objectives*. Harlow: Longman.

Bloom, B. S. 1976: *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw.

Broeder, P. (ed.) 1988: *Processes in the developing lexicon*. Vol III of Final report of the European Science Foundation project 'Second language acquisition by adult immigrants'. Strasbourg: Tilburg & Göteborg, ESF.

Brumfit, C. 1984: *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: CUP.

– 1987: Concepts and Categories in Language Teaching Methodology. *AILA Review* 4, 25–31.

Brumfit, C., Johnson, K. (eds.) 1979: *The communicative approach to language teaching*. Oxford: OUP.

Byram, M. 1989: *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. 1997: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Zarate, G., Neuner, G. 1997: *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*. Strasbourg: Council of Europe.

Callamand, M. 1981: *Méthodologie de la prononciation*. Paris: CLE International.

Canale, M., Swain, M. 1980: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1).

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (ed.) 1998: *Enseignement des langues étrangères – Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères*. Dossier 52. Berne: CDIP.

Cormon, D. 1992: *L'enseignement des langues*. Paris: Chronique sociale.

Coste, D. 1997: *Eduquer pour une Europe des langues et des cultures*. Etudes de linguistique appliquée, 98.

*Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997: *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Cunningsworth, A. 1984: *Evaluating and selecting EFL materials*. London: Heinemann.

Dalgallian, G., Lieutaud, S., Weiss, F. 1981: *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris: CLE.

Dickinson, L. 1987: *Self-instruction in language learning*. Cambridge: CUP.

- Gaotrac, L. 1987: *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier.
- Gardner, R. C., MacIntyre, P. D. 1992-93: A student's contribution to second language learning: Part I Cognitive variables, Part II Affective variables. *Language Teaching* 25 (4), 26 (1).
- Girard, D. 1995: *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris: Bordas.
- *Girard, D. (ed.) 1988: *Selection and distribution of contents in language syllabuses*. Strasbourg: Council of Europe.
- Grauberg, W. 1997: *The elements of foreign language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hameline, D. 1979: *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continué*. Paris: ESF.
- Hawkins, E. W. 1987: *Modern languages in the curriculum* (revised ed.) . Cambridge: CUP.
- Hill, J. 1986: *Literature in language teaching*. London: Macmillan.
- Holec, H. 1982: *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- 1981: *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- *(ed.) 1988: *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application* (with contributions in English and French). Strasbourg: Council of Europe.
- Komensky (Comenius), J. A. 1658: *Orbis sensualium pictum*. Nuremberg.
- Kramersch, S. D. 1993: *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Krashen, S. D. 1982: *Principles and practices of second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D., Terrell, T. D. 1983: *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Little, D., Devitt, S., Singleton, D. 1988: *Authentic texts in foreign language teaching: Theory and practice*. Dublin: Authentik.
- MacKay, W. F. 1965: *Language teaching analysis*. Harlow: Longman.
- McDonough, S. H. 1981: *Psychology in foreign language teaching*. London: Allen & Unwin.
- Melde, W. 1987: *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Pêcheur, J., Viguer, G. (eds.) 1995: *Méthodes et méthodologies*. Col. Recherches et applications. Paris: Le français dans le monde.
- Piepho, H. E. 1974: *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*. München: Franconius.
- *Porcher, L. 1980: *Reflections on language needs in the school*. Strasbourg: Council of Europe.
- (ed.) 1992: *Les auto-apprentissages*. Col. Recherches et applications. Paris: Le français dans le monde.
- Py, B. (ed.) 1994: L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA.
- Rampillon, U., Zimmermann, G. (eds.) 1997: *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.
- Savignon, S. J. 1983: *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading MA: Addison-Wesley.
- *Sheils, J. 1988: *Communication in modern language classroom*. Strasbourg: Council of Europe (also available in German, Russian and Lithuanian).
- Schmidt, R. W. 1990: The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11 (2), 129–158.
- Skehan, P. 1987: *Individual differences in second language learning*. London: Arnold.

- Spolsky, B. 1989: *Conditions for second language learning*. Oxford: OUP.
- Stern, H. H. 1983: *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OUP.
- Stern, H. H., Weinrib, A. 1977: Foreign languages for younger children: trends and assessment. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 10, 5–25.
- The British Council 1978: *The teaching of comprehension*. London: British Council.
- Trim, J. L. M. 1991: Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication. Grebing, R. (ed.), *Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Berlin: Cornelsen.
- Williams, E. 1984: *Reading in the language classroom*. London: Macmillan.

Seitsmes peatükk

- Ellis, R. 2003: *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP.
- Foster, P., Skehan, P. 1994: The influence of planning on performance in task-based learning. *Paper presented at the British Association of Applied Linguistics*.
- Jones, K. 1982: *Simulations in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. 1989: *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP.
- Skehan, P. 1995: A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 16 (4), 542–566.
- Yule, G. 1977: *Referential communicative tasks*. Mahwah N. J.: Lawrence Erlbaum.

Kaheksas peatükk

- Breen, M. P. 1987: Contemporary paradigms in syllabus design. Parts I, II. *Language Teaching* 20 (2), (3), 81–92, 157–174.
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S., Margreaves, M. 1974: *Primary French in the balance*. Slough: NFER.
- Clark, J. L. 1987: *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: OUP.
- *Coste, D. (ed.) 1983: *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*. Paris: Hatier.
- Coste, D., Lehman, D. 1995: *Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours*. Etudes de linguistique appliquée, 98.
- Damen, L. 1987: *Culture learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading MA: Addison Wesley.
- Fitzpatrick, A. 1994: *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc CC-LANG (94) 6. Strasbourg: Council of Europe.
- Johnson, K. 1982: *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon.
- Labrie, C. 1983: *La construction de la Communauté européenne*. Paris: Champion.
- Munby, J. 1972: *Communicative syllabus design*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. 1988: *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge: CUP.
- Roulet, E. 1980: *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier.
- Schneider, G., North, B., Flügel, Ch., Koch, L. 1999: *Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio européen des langues – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version*. Bern: EDK (<http://www.unifr.ch/ids.potfolio>).

- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK 1995: *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen*. 7. Schweizerisches Forum Langue 2. Dossier 33. Bern: EDK.
- Vigner, G. (ed.) 1996: *Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs*. Etudes de linguistique appliquée, 103.
- *Wilkins, D. 1987: *The educational value of foreign language learning*. Doc CCGP (87) 10. Strasbourg: Council of Europe.
- Wilkins, D. A. 1976: *Notional syllabuses*. Oxford: OUP.

Üheksas peatükk

- Alderson, J. C. 2000: *Assessing reading*. Cambridge: CUP.
- Alderson, J. C., Clapham, C., Wall, D. 1995: *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: CUP.
- Bachman, L. F. 1990: *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP.
- Bachman, L. F., Palmer, A. S. 1996: *Language testing in practice*. Oxford: OUP.
- Brindley, G. 1989: *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. NCELTR Research Series. Sydney: Macquarie University.
- Buck, G. 2001: *Assessing listening*. Cambridge: CUP.
- Coste, D., Moore, D. (eds.) 1992: Autour de l'évaluation de l'oral. *Bulletin CILA* 55.
- Douglas, D. 2000: *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.
- Lado, R. 1961: *Language testing: The construction and use of foreign tests*. Harlow: Longman.
- Lussier, D. 1992: *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette.
- Monnerie-Goarin, A., Lescure, R. (eds.) 1993: *Evaluation et certifications en langue étrangère*. Recherches et applications. Numéro special. Le français dans le monde, août-septembre.
- Oskarsson, M. 1980: *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- 1984: *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Strasbourg: Council of Europe.
- Reid, J. 2000: *Assessing Vocabulary*. Cambridge: CUP.
- Tagliante, C. (ed.) 1991: *L'évaluation*. Paris: CLE International.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate 1998: *The multilingual glossary of language testing terms*. Studies in language testing 6. Cambridge: CUP.
- Weigle, S. C. 2002: *Assessing writing*. Cambridge: CUP.

LISA A. KEELEOSKUSE KIRJELDUSKRITEERIUMITE VÄLJATÖÖTAMINE

Lisas A käsitletakse keeleoskustasemete kirjeldamise tehnilisi aspekte ja arutletakse kirjelduskriteeriumite sõnastamise põhimõtete üle. Seejärel vaadeldakse skaalade väljatöötamise meetodeid ja esitatakse annoteeritud bibliograafia.

KIRJELDUSKRITEERIUMITE SÕNASTAMINE

Selle põhjal, mida ütlevad keeleoskuse testimisel saadud kogemused, rakenduspsühholoogia laiemasse uurimisalasse jääv skaalade koostamise teooria ja arutellu kaasatud õpetajate eelistused (nt Ühendkuningriigi astmeliste eesmärkide süsteem, Šveitsi projekt), võib kirjelduskriteeriumite väljatöötamisel lähtuda allpool esitatud aspektidest:

- **Positiivsus**

Hindajakesksetele keeleoskusskaaladele ja eksamitulemuste hindamise skaaladele on iseloomulik, et madalamatel tasemetel on kirjeldused sõnastatud negatiivselt, s.o eituse kaudu. Väiksema keeleoskuse puhul on palju raskem kirjeldada, mida õppija oskab, kui mida ta ei oska. Kui aga keeleoskustasemeid kasutatakse õpieesmärgina, mitte kandidaatide sõelumise vahendina, on soovitatav eelistada positiivset (jaatavat) sõnastust. Vahel on võimalik sama asja – näiteks keeleoskuse ulatust – väljendada nii positiivselt kui ka negatiivselt (vt tabelit A1).

Negatiivse sõnastuse vältimise muudavad keerukamaks ka mõningad suhtlusoskust iseloomustavad omadused, mis õppimise käigus ei kasva. Kehtib põhimõte, et mida vähem niisugust omadust, seda parem. Kõige ilmselgem näide on omadus, mida nimetatakse vahel sõltumatuseks: see näitab, mil määral mõjutab õppijat see, kas (a) kaasvestleja kohandab oma kõnet, (b) tal on võimalus paluda selgitusi ja (c) tal on võimalus saada soovitu sõnastamisel abi. Sageli on neid aspekte võimalik positiivselt sõnastada, kui kirjelduskriteeriumile lisada tingimusi, näiteks:

mõistab üldjoontes selget ja kirjakeelset juttu, kui kõneaine on tuttav ja on tagatud võimalus paluda mõnd kohta korrata või ümber sõnastada

mõistab selget, aeglast ja otse endale suunatud juttu lihtsatel igapäevastel teemadel; saab aru juhul, kui kõneleja aitab mõistmisele kaasa

või

suudab üsna vabalt suhelda tüüpolukordades ja osaleda lühivestlustes, kui kaasvestleja teda vajadusel aitab.

Tabel A1. Hindamine: positiivsed ja negatiivsed kriteeriumid

Positiivsed kriteeriumid	Negatiivsed kriteeriumid
<ul style="list-style-type: none"> • valdab keele põhivara ja strateegiaid sellisel tasemel, mis võimaldab toime tulla igapäevastes tüüpolukordades (Eurocentres'i tase 3: tunnistus) • keele põhivarast ja strateegiatest piisab igapäevasteks vajadusteks, kuid üldiselt tuleb sõnumi edastamisel teha kompromisse ja otsida sõnu (Eurocentres'i tase 3: hindaja tabel) 	<ul style="list-style-type: none"> • keelevara on piiratud ja see tingib pidevat ümbersõnastamist ja sõnade otsimist (ESU tase 3) • piiratud keeleoskus põhjustab ettenägematus olukorras pause ja suhtlusraskusi (Soome varasem tase 2) • vestlus katkeb, sest piiratud keelepagas takistab sõnumi edasiandmist (ESU tase 3)
<ul style="list-style-type: none"> • sõnavara puudutab enamasti tavalisi esemeid, tuntumaid kohti ja kõige levinumat sugulussõnavara (ACTFLi algaja tase) 	<ul style="list-style-type: none"> • tal on väga väike sõnavara (Hollandi tase 1). • sõnade ja väljendite piiratud hulk takistab mõtete ja ideede edasiandmist (Gothenburg'i Ülikool)
<ul style="list-style-type: none"> • suudab luua ja ära tunda teatud hulka päheõpitud sõnu ja lühikesi väljendeid (Trim 1978, tase 1) 	<ul style="list-style-type: none"> • suudab luua ainult loendeid ja päheõpitud lausungite jadasid (ACTFLi algaja tase)
<ul style="list-style-type: none"> • tuleb lühikesi igapäevaseid väljendeid kasutades toime lihtsates konkreetsetel laadi olukordades (nt tervitamine, teabe hankimine jne) (Elviri 1986, Milano tase 1) 	<ul style="list-style-type: none"> • valdab vaid keele lihtsaimat põhivara; funktsionaalsed oskused on vähesed või puuduvad üldse (ESU tase 1)

- **Kindlapiirilisuus**

Keeleoskust kirjeldav kriteerium peaks sõnastama konkreetse ülesande ja/või selle sooritamiseks vajaliku oskuse kindlat taset. Seejuures tuleb silmas pidada kaht aspekti. Esiteks, kirjeldus ei tohiks olla ebamäärane, näiteks „oskab kasutada mitut sobivat strateegiat”. Mida mõeldakse strateegia all? Sobiv mille jaoks? Kuidas peaksime tõlgendama sõna „mitu”? Ebamääraste kirjelduste probleem on, et neid on üsna hea lugeda, kuid nende näiliselt suure mõistetavuse taga peitub mitmeti tõlgendamise võimalus. Teiseks, alates 1940ndatest on kehtinud põhimõtte, et skaala astmete ega jaotiste eristamine ei tohiks seisneda ühe taseme täpsustuste nagu „mõni” või „vähe” asendamises järgmisel tasemel sõnadega „palju” või „enamik”, väljendi „üsna ulatuslik” asendamises väljendiga „väga ulatuslik” või sõna „mõõdukas” asendamises sõnaga „hea”. Tasemete erinevus peab olema tegelik, mitte põhinema sõnal – viimane võib tekitada kirjelduslünki, sest ei luba tähendusrikkaid tasemeerisusi välja tuua.

- **Selgus**

Oskuskriteeriumi kirjeldus peaks olema läbipaistev, mitte ähmane. Ähmasus takistab arusaamist, vahel võib aga juhtuda, et pärast ähmase väljendi eemaldamist osutub esinduslikuna tundunud kirjeldus vägagi väheütleavaks. Ka kirjelduse süntaks peaks olema lihtne, selge ja loogiline.

- **Lühidus**

On levinud üks üldskaaladega, eriti Ameerika ja Austraalia omadega seostuv mõtteviis. See püüab teatud skaalapunkti jaoks luua pikka tekstilõiku, mis üritab sõnaselgelt katta kõiki taseme põhitunnuseid. Skaalad saavutavad n-ö määratuse võimalikult üldmõistetava loetelu kaudu, mis peab andma hindajale üksikasjaliku pildi tüüpilisest õppijast, kes vastavale tasemele on jõudnud. Tulemus saavutatakse kirjeldusvõimaluste gamma väga rikkaliku kasutamisega. Sellel lähenemisel on siiski kaks puudust. Esiteks ei ole mitte ükski inimene tegelikult tüüpiline. Ka pisima detailini kirjeldatud parameetrid avalduvad inimesiti erineval kujul. Teiseks pole hindamise juures reaalselt võimalik viidata pikemale kirjeldusele kui kaks osaluset. Õpetajadki näivad järjekindlalt eelistavat lühikesi kriteeriumeid. Projektis, mille eesmärk oli koostada raamdokumendi näitlikud tasemekirjeldused, kaldus õpetajate enamik jätma kõrvale või jagama osadeks kirjeldusi, mis olid pikemad kui 25 sõna (tavalises kirjas umbes kaks rida).

- **Sõltumatus**

Lühikestel kirjelduskriteeriumitel on veel kaks eelist. Esiteks kajastavad need suurema tõenäosusega käitumist, mille puhul võib öelda: „Jah, seda see õppija oskab.” Teiseks järeldub siit, et lühemaid ja konkreetsemaid kirjeldusi on võimalik kasutada sõltumatute väidetena kontroll-lehtedel või küsimustikes, mida pideva hindamise käigus kasutab õpetaja või enesehindamise juures õppija. Kirjelduskriteeriumi sõltumatu terviklikkus osutab, et seda võiks võtta kui õpieesmärki, mitte kui tähendusandjat, mis on ennekõike suhestatud teiste kirjeldusega skaala teistes punktides. Kriteeriumikirjelduse sõltumatus annab uusi rakendusvõimalusi erinevate hindamisvormide juures (vt peatükki 9).

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

- *millised ülal loetletud teguritest on kõige asjakohasemad ja milliseid muid arvestatakse otseselt või kaudselt kirjelduskriteeriumite koostamise puhul kohalikus kontekstis;*
- *mil määral on soovitatav ja võimalik, et kohalikus süsteemis kasutatavad vormid kattuksid ülal loetletuga.*

SKAALADE VÄLJATÖÖTAMISE MEETODID

Keeleoskustasemete jada olemasolu eelduseks on see, et teatud nähtusi saab liigitada pigem ühele kui teisele tasemele ning et konkreetse oskuse kirjeldus kuulub pigem ühe kui teise taseme juurde. See nõuab aga kindla skaleerimisviisi järjepidevat kohaldamist.

Keeleoskuse kirjeldusi on võimalik tasemeti paigutada mitmel viisil. Kasutatavad meetodid võib jagada kolmeks: intuiitiivseteks, kvalitatiivseteks ja kvantitatiivseteks meetoditeks. Enamiku olemasolevate keeleoskusskaalade ja muude tasemekogumite väljatöötamisel on kasutatud ühte kolmest intuiitiivsest meetodist, mis allpool on esitatud esimese rühmana. Kõige parem on kasutada aga kõiki kolme käsitlust, et nad täiustaksid üksteist ja moodustaksid terviku. Kvalitatiivsed meetodid eeldavad intuiitiivset ettevalmistust, materjalivalikut ja tulemuste tõlgendamist. Kvantitatiivsed meetodid peaksid mõõtma kvalitatiivselt eeltestitud materjali ja nende puhul on nõutav tulemuste intuiitiivne tõlgendamine. Seetõttu kasutati ühtsete keeleoskustasemete väljatöötamisel nii ainekäsitluse intuiitiivset, kvalitatiivset kui ka kvantitatiivset viisi.

Kvalitatiivsete ja kvantitatiivsete meetodite rakendamisel on kaks võimalikku lähtepunkti: kirjelduskriteeriumid või sooritusnäidete valim.

Lähtekohaks on kirjelduskriteerium

Ühe lähtekohana võib läbi mõelda, mida soovitakse kirjeldada, seejärel tuleks kirja panna, kokku koguda või korrastada nii valitud keeleoskuskategooriate kirjelduskavandid, et neid saaks kasutada lähtematerjalina kvalitatiivses faasis. Niisugust käsitlust peegeldavad meetodid 4 ja 9, mida allpool on kirjeldatud kvalitatiivsete rühma esimese ja viimasena. See lähtepunkt sobib eriti hästi siis, kui koostatakse õppekavaga seotud kategooriate, näiteks suhtlustoimingute kirjeldusi. Sama lähtepunkt sobib ka pädevusaspektide kirjelduskriteeriumeid välja töötades. Kategooriatest ja kirjelduskriteeriumitest lähtumise eeliseks võib pidada seda, et käsitlus on teoreetiliselt kaetud.

Lähtekohaks on sooritusnäidete valim

Seda võimalust saab kasutada üksnes soorituse hindamiseks mõeldud kirjelduskriteeriumite väljatöötamiseks. Selle puhul võetakse aluseks soorituste esindusvalim. Esindusvalimi hindajatel¹ on võimalik küsida, mida nad valimiga töötades täheldavad (kvalitatiivne aspekt). Selle käsitlusviisi näideteks on meetodid 5–8. Teine variant on paluda hindajatel lihtsalt valimit hinnata ja teha seejärel sobiva statistilise meetodi abil kindlaks, millised peamised parameetrid hindajate otsuseid tegelikult mõjutasid (kvantitatiivne aspekt). Seda käsitlusviisi kajastavad meetodid 10 ja 11. Sooritusnäidete valimi analüüsimise eeliseks on see, et saadud andmete põhjal võib jõuda hindamise väga konkreetsete andmepõhiste kirjeldusteni.

Viimane, 12. meetod on ainuke, mille puhul kirjelduskriteeriumid tõepoolest matemaatiliselt skaleeritakse. See meetod võeti appi ühtse tasemekirjelduse näidiskriteeriumite väljatöötamiseks pärast meetodite 2 (intuiitiivne), 8 ja 9 (kvalitatiivsed) rakendamist. Sedasama statistilist meetodit

¹ Eestis on hindajate asjatundmust uurinud Hille Pajupuu; vt nt H. Pajupuu, Kuidas hinnata suure panusega testide hindajaid. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu Aastaraamat 2006. Tallinn: ERÜ 2007. – *Toimkond*.

saab kasutada ka skaala väljatöötamise järel, et kontrollida skaala rakendumist praktikas ja teha kindlaks muutmisvajadus.

Intuiitiivsed meetodid

Intuiitiivsed meetodid ei nõua mingit struktureeritud andmete kogumist, vaid üksnes teatud põhimõtetele tuginevat kogemuste tõlgendamist.

Nr 1 *Ekspert*. Ekspertil palutakse koostada skaala. Selleks võib ta võimalikult pärast sihtrühma vajaduste analüüsi kasutada juba olemasolevaid skaalasisid, õppekavu ja muud asjakohast allikmaterjali. Seejärel võib ta korraldada katseuuringu ja teha tulemustele toetudes skaalamuudatusi, kasutades võimaluse korral uuringus osalenute abi.

Nr 2 *Toimkond*. Kõik toimub samamoodi nagu eelmise meetodi puhul, kuid nüüd on töösse kaasatud väike arendustoimkond ja suurem nõukogu. Nõuandjad teevad kavandite kohta märkusi. Nad võivad seejuures tugineda intuiitiivselt oma kogemustele ja/või õppijate või sooritusvalimite võrdlusele. Gipps (1994) ja Scarino (1996, 1997) on käsitlenud Ühendkuningriigi ja Austraalia toimkonnas esile toodud puudusi gümnaasiumiastme võõrkeeleõppekava skaalades.

Nr 3 *Kogemuslik käsitelu*. Kõik toimub samamoodi nagu eelmise meetodi puhul, kuid protsess kestab üsna kaua ning kulgeb asutuse sees ja/või muus konkreetsetes hindamiskontekstis, lõppedes konsensusega. Rühma tuumik jõuab üksmeelse arusaamani tasemetest ja neid kirjeldavatest kriteeriumitest. Sellele võivad sõnastuse lihvimiseks järgneda süstemaatiline katsetamine ja tagasisideetapp. Hindajarühmad võivad võrrelda sooritusi tasememääratlusega ja määratlust sooritusnäidetega. Tegemist on keeleoskusskaalade väljatöötamise traditsioonilise meetodiga. (Wilds 1975; Ingram 1985; Liskin-Gasparro 1984; Lowe 1985, 1986)

Kvalitatiivsed meetodid

Kvalitatiivsed meetodid hõlmavad väikeste töörühmade ja küsitletavate koostööd ning saadud teabe pigem kvalitatiivset kui statistilist tõlgendamist.

Nr 4 *Märksõna: sõnastamine*. Kui skaala kavand on olemas, siis on lihtne see osadeks lammutada ja paluda küsitledes skaala tüüpilisel kasutajaskonnal (a) panna määratlused enda arvates õigesse järjekorda; (b) teha kindlaks, miks nad sellise järjestuse kasuks otsustasid, ning – kui erinevused küsitlusel pakutud ja algse järjestuse vahel on märgatavad – (c) määratleda, millised kirjelduse aspektid neid peamiselt aitasid või segadusse ajasid. Seda meetodit saab täiustada, kui jätta skaalast välja üks tase ja paluda küsitletavatel lisaulesandena täita kahe taseme vaheline lünk, kirjeldades puuduvat taset. Sellist meetodit kasutati *Eurocentres*² i keeleoskuse mõõtmisskaalade väljatöötamisel.

Nr 5 *Märksõna: sooritus*. Kirjelduskriteeriumid sobitatakse tasemevahemiku jaoks tüüpiliste sooritustega, et veenduda, kas tasemekirjeldus ja reaalne tulemus on omavahel seotud. Mõnedes Cambridge'i hindamisjuhendites suunatakse õpetajat seda protsessi läbima, lastes võrrelda skaalade sõnastust hinnetega, mida anti konkreetsete eksamivastuste eest. Rahvusvahelises inglise keele testimissüsteemis IELTS² paluti kirjelduskriteeriumite väljatöötamise käigus

² *International English Language Testing System*

kogunud hindajatest koosnevatel rühmadel määratleda iga taseme jaoks tüüpilised kirjatööd ja leppida seejärel kokku iga sellise määravad tunnused. Seejärel otsiti arutelu käigus erinevatele tasemetele iseloomulikke tunnuseid ja lisati need määravate tasemetunnuste kirjeldustele. (Alderson 1991; Shohamy, Gordon, Kraemer 1992)

Nr 6 Põhitunnus. Küsitletavad panevad (tavaliselt kirjalikke) sooritusnäiteid oma eelistuse järgi paremuse järjekorda. Seejärel leitakse kokkuleppel ühtne paremusjärjestus. Edasi otsustatakse, mis põhimõttel on iga taseme eksamivastused järjestatud, tuues samal ajal välja kindla taseme esilduvad tunnused. Nii saadakse kogum iseloomulikke ehk põhitunnuseid (parameetreid, konstrukte), mis järjestuse määras. (Mullis 1980) Meetodi ühe levinud variandina kasutatakse paremusjärjestuse asemel rühmitamist. On olemas ka meetodi tavakuju huvitav mitmemõõtmeline variant, kus määravate tunnuste leidmise kaudu (vt eespool meetodit 5) tehakse kindlaks taseme kõige tähtsamad põhitunnused. Seejärel järjestatakse valimid iga tunnuse kaupa eraldi. Lõpptulemuseks saadakse tähtsaimale tunnusele tugineva üldskaala asemel analüütiline, mitmest parameetrist koosnev skaala.

Nr 7 Kahendotsused. Veel ühes eelmise meetodi variandis rühmitatakse sooritusnäidete esindusvalim kõigepealt tasemete kaupa. Seejärel määratakse tasemepiire käsitleva arutelu käigus kindlaks määravad tunnused (nagu eespool meetodiga 5). Erinevus on selles, et iga tunnus sõnastatakse lühikese kriteeriumküsimusena, millele saab vastata „jah” või „ei”. Seeläbi luuakse kahendvalikuga hargmik, mis annab hindajale võimaluse järgida otsustusalgoritmi. (Upshur ja Turner 1995)

Nr 8 Võrdlev hindamine. Rühmad vahetavad arvamusi paarideks jagatud soorituste üle, otsustades, kumb neist on parem ja miks. Sel viisil tehakse kindlaks hindajate metakeele kateegooriad, mis töötaks otsekui kindla taseme esilduvad tunnused. Need on võimalik seejärel tasemekirjeldustena sõnastada. (Pollitt ja Murray 1996)

Nr 9 Rühmitamine. Kui kirjelduskriteeriumite kavandid on olemas, lastakse uurimuses osalejatel need rühmitada selle järgi, missugust keeleoskuskategooriat ja/või -taset nad iseloomustavad tasemete järgi. Võib paluda ka teha kirjelduskriteeriumite kohta märkusi, neid parandada, muuta ja/või kõrvale jätta ning tuua esile, millised kriteeriumid on eriti selgesõnalised, kasulikud, asjakohased jne. Just sel viisil arendati välja ja korrastati kirjelduskriteeriumite kogum, millele toetada näidisskaalad. (Smith ja Kendall 1963, North 1996/2000)

Kvantitatiivsed meetodid

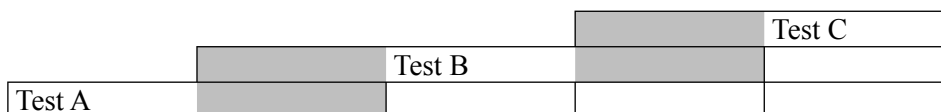
Kvantitatiivsed meetodid hõlmavad suurel määral statistilist analüüsi ja tulemuste hoolikat tõlgendamist.

Nr 10 Eristav ehk diskriminantanalüüs. Kõigepealt rakendatakse sooritusnäidete valimile, mida on (eelistatult töörühmas) juba hinnatud, diskursianalüüsi meetodit, mis aitab leida ja arvesse võtta rea kvalitatiivseid parameetreid. Pärast seda otsustatakse mitmese ehk mitmikregressiooni abil, millised parameetrid hindajaid statistiliselt olulisel määral kasutavad ehk millised parameetrid hinnangu määravad. Nende kui võtme parameetritega täiendatakse seejärel iga taseme kirjeldust. (Fulcher 1996)

Nr 11 Mitmemõõtmeline skaleerimine. Nimetusest hoolimata on tegemist kirjeldava meetodiga, mille abil määratakse kirjelduskriteeriumite põhiparameetrid ja nende omavahelised suhted. Sooritusi hinnatakse mitmest kategooriast koosneva analüütilise skaala abil. Analüüsimisel saadud tulemused näitavad, millised kategooriad said taseme määramisel tõepoolest otsustavaks. Tulemuste põhjal koostatakse diagramm, mis näitab mõõdetud kategooriate kaugust üksteisest. Seega on tegemist teadusliku meetodiga, mille toel määratakse ja valideeritakse esilduvad tasemekriteeriumid (Chaloub-Deville 1995)

Nr 12 Moodne testiteooria (nn üksikvastuste teooria). Moodne testiteooria kätkeb endas erinevaid skaleerimismudelite mõõtmismeetodeid. Kõige lihtsam ja kindlam neist on Raschi mudel, mis on oma nime saanud Taani matemaatiku Georg Raschi järgi. Moodne testiteooria on tõenäosusteooria edasiarendus, mida kasutatakse peamiselt testi üksikküsimuste raskusastme määramiseks. Edasijõudnu tasemel õppija vastab lihtsale küsimusele õigesti palju tõenäolisemalt, kui algaja vastab keerulisemale küsimusele. Sellest lihtsast põhimõttest lähtudes on Raschi mudeli abil välja töötatud skaleerimismeetod, mida on võimalik kasutada küsimuste paigutamiseks ühele ja samale skaalale. Selle käsitlusviisi täiustatud varianti saab lisaks testiküsimustele kasutada ka suhtlusoskuse kirjelduskriteeriumite skaleerimisel.

Raschi analüüsi puhul on võimalik erinevatest testidest või küsimustikest luua osaliselt kattuv kett, mida seovad ühised nn ankurküsimused. Alljärgneval diagrammil on ankurküsimused halliga varjutatud. Selle meetodiga on võimalik koostada igale õpिरühmale sobiv test või küsimustik, sidudes eri õpिरühmadele mõeldud testid või küsimustikud ühtse skaalaga. Mudeli kasutamisel tuleb olla siiski ettevaatlik, sest see moonutab testi või küsimustiku väga suure ja väikse punktiarvuga tulemusi.



Raschi analüüsi eeliseks on võimalus saada valimist ja skaalast sõltumatuid mõõtmistulemusi, s.t skaleerida viisil, mis ei sõltu analüüsis kasutatud testidest, küsimustikest ega valimist. Saadud skaalaväärtused on konstantsed ka tulevaste rühmade puhul, mida saab sama statistilise üldkogumi raames käsitada uutena. Süstemaatilisi aja jooksul toimuvaid väärtusnihkeid (näiteks õppekavas või hindajate koolitamises toimunud muutustest põhjustatud) on võimalik mõõta ja korrigeerida. Samuti on võimalik mõõta ja korrigeerida süsteemseid erinevusi õppija- või hindajatüüpide vahel (Wright ja Masters 1982; Linacre 1989)

Kirjelduskriteeriumite skaalale asetamiseks (skaleerimiseks?) saab Raschi analüüsi kasutada mitmel viisil:

- kvalitatiivsete meetodite 6, 7 või 8 abil saadud andmed võib Raschi mudeli abil paigutada aritmeetilisele skaalale;
- teste saab nii välja töötada, et (üksik)küsimused kontrollivad mingit konkreetset kirjelduskriteeriumit. Üsikküsimused on seejärel võimalik Raschi mudeli abil skaleerida ning leitud skaalaväärtusi saab tõlgendada kirjelduskriteeriumite suhtelise raskusastmena (Brown *et al.* 1992; Carroll 1993; Masters 1994; Kirsch 1995; Kirsch ja Mosenthal 1995);

- c) kirjelduskriteeriumeid saab kasutada küsimustikes, mille abil õpetajad hindavad õppijaid (*Kas ta oskab X teha?*). Sel teel on kirjelduskriteeriumeid võimalik kalibreerida otse aritmeetilisel skaalal samal viisil, nagu skaleeritakse kogumi üksikküsimusi;
- d) peatükkides 3, 4 ja 5 esitatud kirjelduskriteeriumite skaalad on välja töötatud just selle mudeli abil. Kõigi raamdokumendi lisades B, C ja D kirjeldatud projektide puhul kasutati kirjelduskriteeriumite skaleerimiseks ja saadud skaalade üksteisega võrdlemiseks Raschi meetodit.

Raschi mudel sobib skaalade väljatöötamiseks ning sellest on abi ka selle analüüsimisel, kuidas tasemeskaalasisid hindamise juures tegelikult kasutatakse. Meetodi toel saab tuvastada üldsõnalisust, hindevahemiku ala- või ülekasutust ning teavitada vastutajaid vajadusest muutuste järele. (Davidson 1992; Milanovic, Saville, Pollitt, Cook 1996; Stansfield ja Kenyon 1996; Tyndall ja Kenyon 1996)

Raamdokumendi kasutajad võiksid kaaluda ja vajadusel otsustada

- *mil määral kannavad nende hindamissüsteemis pandavad hinded neile antud ühtsete määratluste kaudu ühist tähendust;*
- *millist eelkirjeldatud või muud meetodit kasutatakse selliste määratluste koostamiseks.*

VALIKKIRJANDUS JA SELLE KOMMENTAARID: KEELEOSKUSSKAALADE KOOSTAMINE

- Alderson, J. C. 1991: Bands and scores. Alderson, J. C., North, B. (eds.): *Language testing in the 1990s*, London: British Council/Macmillan, Developments in ELT, 71–86. *Arutelu eesmärgi ja suuna segiajamisel tekkivate probleemide ning IELTSi rääkimisskaalade väljatöötamise üle.*
- Brindley, G. 1991: Defining language ability: the criteria for criteria. Anivan, S. (ed) *Current developments in language testing*, Singapore: Regional Language Centre. *Põhjendatud arvustus väitele, et keeleoskusskaalad esindavad kriteeriumhindamist.*
- Brindley, G. 1998: Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues. *Language Testing* 15 (1), 45–85. *Arvustus selle kohta, et keskendutakse sellele, mida õppija oskab, mitte areneva pädevuse aspektidele.*
- Brown, Annie, Elder, Cathie, Lumley, Tom, McNamara, Tim, McQueen, J. 1992: Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques. Paper presented at the 14th Language Testing Research Colloquium, Vancouver. Reprinted in *Melbourne Papers in Applied Linguistics* 1 (1), 37–69. *Raschi mudeli klassikaline kasutus eesmärgiga koostada erinevate üksikküsimuste abil testitud lugemisülesannetest keeleoskusskaala.*
- Carroll, J. B. 1993: Test theory and behavioural scaling of test performance. Frederiksen, N., Mislevy, R. J., Bejar, I. I. (eds.) *Test theory for a new generation of tests*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 297–323. *Mõjukas artikkel, milles soovitatakse kasutada Raschi mudelit testi üksikküsimuste skaleerimiseks, et koostada seejärel keeleoskusskaala.*
- Chaloub-Deville, M. 1995: Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups. *Language Testing* 12 (1), 16–33. *Uurimus kriteeriumitest, mida araabia keelt emakeelena kõnelejad kasutavad õppijate hindamisel. Peaaegu ainuke mitmemõõtmelise skaleerimise rakendusnäide keeletestimise vallas.*
- Davidson, F. 1992: Statistical support for training in ESL composition rating. Hamp-Lyons (ed.) *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood NJ: Ablex, 155–166. *Väga ülevaatlik kirjeldus selle kohta, kuidas valideerida hindamisskaalat tsüklilise protsessi käigus Raschi analüüsi abil. „Täendusliku” käsituse eelistamine „konkreetselt”, mida on nt kasutatud kirjelduskriteeriumite puhul.*
- Fulcher 1996: Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing* 13 (2), 208–38. *Süsteemne kirjelduskriteeriumite ja skaalade väljatöötamise meetod, mille puhul analüüsitakse kõigepealt põhjalikult, mis tegelikult soorituse ajal toimub. Väga aeganõudev meetod.*

- Gipps, C. 1994: *Beyond testing*. London: Falmer Press.
- Kirsch, I. S. 1995: Literacy performance on three scales: definitions and results. *Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and development (OECD), 27–53.
- Kirsch, I. S., Mosenthal, P. B. 1995: Interpreting the IEA reading literacy scales. Binkley, M., Rust, K., Winglee, M. (eds.) *Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study*. Washington DC: US Department of Education, National Center for Education Statistics, 135–192.
- Linacre, J. M. 1989: *Multi-faceted Measurement*. Chicago: MESA Press.
- Liskin-Gasparro, J. E. 1984: The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum. *Foreign Language Annals* 17 (5), 475–489.
- Lowe, P. 1985: The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain. James, C. J. (ed.): *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond*. Lincolnwood (Ill.): National Textbook Company.
- Lowe, P. 1986: Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramersch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon. *Modern Language Journal* 70 (4), 391–397.
- Masters, G. 1994: Profiles and assessment. *Curriculum Perspectives* 14 (1), 48–52.
- Õpetajate ühistööst välja kasvanud ühtsetest võrdluspunktidest lähtuva standardikeskse hindamise kasutamine. Arutelu probleemide üle, mille põhjuseks on ebamäärased kirjelduskriteeriumid Ühendkuningriigi riiklikus õppekavas. Õppekavaülesus.
- Lihne üldkõkkuvõte Raschi mudeli komplekssemast kasutamisest eesmärgiga koostada testiandmete põhjal tasemete skaala. See meetod on välja töötatud selleks, et teha mingis raamistikus prognoose ja saada selgust testi uute üksikküsimuste raskusastme kohta, võttes aluseks ülesanded ja vajaliku pädevuse.
- Eelkirjeldatu üksikasjalikum ja täiustatum variant, milles vaadeldakse meetodi väljatöötamist kolme sellega seotud projekti kaudu.
- Põhjapanev statistiline uuendus, mis võimaldab hindamistulemuse esitamisel arvesse võtta hindajate rangust. See on leidnud rakendust projektis, mille eesmärk oli koostada kirjelduskriteeriumid tasemete ja kooliastmete suhte kindlakstegemiseks.
- Ülevaade Foreign Service Institute'i (FSI)⁴ skaala järeltulija – Ameerika ACTFL'i⁵ skaala – eesmärkidest ja väljatöötamisest.
- Üksikasjalik kirjeldus FSI järeltulija – USA Interagency Language Roundtable'i (ILR)⁶ skaala – väljatöötamise kohta. Skaala funktsioonid.
- Kindlas kontekstis hästi toiminud süsteemi kaitsmine akadeemilise kriitika eest, mille tingis skaala ja selle küsitlusmetodoloogia kasutuselevõtmine haridusvaldkonnas (ACTFLiga).
- Lühikõkkuvõte selle kohta, kuidas Raschi mudelit on kasutatud Austraalias testi tulemuste ja õpetajate poolse hindamise skaleerimiseks, et luua õppekava osaoskuste süsteem.

⁴ (Ameerika) välisteenistuse instituut

⁵ American Council on the Teaching of Foreign Languages – Ameerika võõrkeelte õpetamise nõukogu

⁶ Agentuuridevaheline keelte ümarlaud

- Milanovic, M., Saville, N., Pollitt, A., Cook, A. 1996: Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses. Cumming, A., Berwick, R. *Validation in language testing*. Avon: Clevedon, Multimedia Matters, 15–38.
- Mullis, I. V. S. 1981: *Using the primary trait system for evaluating writing*. Manuscript No. 10-W-51. Princeton NJ: Educational Testing Service.
- North, B. 1993: *The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology*. NFLC Occasional Paper. Washington DC: National Foreign Language Center, April 1993.
- North, B. 1994: *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasbourg: Council of Europe, CC-LANG (94) 24.
- North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York: Peter Lang.
- North, B. forthcoming: *Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats*. TOEFL Research Paper. Princeton NJ: Educational Testing Service.
- North, B., Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15 (2), 217–262.
- Pollitt, A., Murray, N. L. 1996: What raters really pay attention to. Milanovic, M., Saville, N. (eds.) 1996: *Performance testing, cognition and assessment*. Studies in Language Testing 3. Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem, 2–4 August 1993. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 74–91.
- Üldtunnustatud kirjeldus selle kohta, kuidas kasutada Raschi mudelit rääkimistesti hindamiskaala täiustamiseks, vähendades skaala tasemete hulka arvuni, mida hindajad suudaksid tõhusalt kasutada.
- Üldtunnustatud kirjeldus põhitunnuse-metodoloogia kasutamise kohta emakeeles kirjutamise hindamiskaala väljatöötamiseks.
- Arvustus traditsiooniliste keeleokusskaalade sisu ja nende väljatöötamise metodoloogia kohta. Ettepanek korraldada koos õpetajatega projekt, mille käigus luuakse kirjelduskriteeriumid, mis paigutatakse Rachi mudeli abil ja õpetajapoolse hindamise põhjal skaalale.
- Laiaulatuslik ülevaade õppekavaskaaladest ja hindamiskaaladest, mida hiljem analüüsiti ning kasutati lähtekohana näitlike kirjelduskriteeriumite koostamise projektis.
- Arutelu keeleokusskaalade ja selle üle, kuidas need on seotud pädevusmudelite ja keelekasutusega. Üksikasjalik kokkuvõte näitlike kirjelduskriteeriumite koostamise projekti arenguetappidest – ilmnunud probleemid, leitud lahendused.
- Rääkimis- ja kirjutamistestides kasutatud hindamiskaalade tüüpide üksikasjalik analüüs ja ajalooline ülevaade: Eelised, puudused, komistuskivid jne.
- Ülevaade näitlike kirjelduskriteeriumite koostamise projektist. Arutelu tulemuste ja skaala stabiilsuse üle. Lisas on esitatud kasutatud vahendite ja tulemuste näited.
- Huvitav metodoloogiline artikkel, milles ühendatakse keelevara tabelanalüüs lihtsa skaleerimismeetodiga, et teha kindlaks, millele keskenduvad hindajad erinevate keeleokustasemete puhul.

- Scarino, A. 1996: Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning. *Proceedings of the AFMLTA 10th National Languages Conference*, 67–75.
- Scarino, A. 1997: Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning. *Proceedings of the AFMLTA 11th National Languages Conference*, 241–258.
- Schneider, G., North, B. 1999: 'In anderen Sprachen kann ich' . . . *Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Bern/Aarau: NFP 33/SKBF (Umsetzungsbericht).
- Schneider, G., North, B. 2000: 'Dans d'autres langues, je suis capable de ...' *Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères*. Bern/Aarau: PNR33/CSRE (rapport de valorisation).
- Schneider, G., North, B. 2000: *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich: Verlag Rüegger AG.
- Skehan, P. 1984: Issues in the testing of English for specific purposes. *Language Testing* 1 (2), 202–220.
- Shohamy, E., Gordon, C. M., Kraemer, R. 1992: The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests. *Modern Language Journal* 76, 27–33.
- Smith, P. C., Kendall, J. M. 1963: Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales. *Journal of Applied Psychology*, 47 (2).
- Stansfield, C. W., Kenyon, D. M. 1996: Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines. Cumming, A., Berwick, R. (eds.) *Validation in language testing*. Avon: Clevedon, Multimedia Matters, 124–153.
- Arvustus, mis käsitleb õpetajatepoolse hindamise seisukohast tavapärase Ühendkuningriigi ja Austraalia õppekava osaoskusnendingute ebamäärast sõnastust ja puudulikku teavet selle kohta, kui hea on õppijate sooritus.*
- Sama mis eelmine.*
- Lühikokkuvõtte näidisskaalade koostamise projektist. Tutvustatakse ka keelemapi Šveitsi versiooni (40 lehekülge A5 formaadis).*
- Sama mis eelmine.*
- Põhjalik kokkuvõtte näidisskaalade koostamise projektist. Terve peatikk skaalade koostamise kohta inglise keeles. Tutvustatakse ka keelemapi Šveitsi versiooni.*
- Arvustus normhindamise ja ELTSi skaalade suhtelise sõnastuse teemal.*
- Lühikirjeldus analüütilise kirjutamiskaala väljatöötamise kvalitatiivse põhimeetodi kohta. Tulemuseks oli koolitamata ja mitteeluktseliste hindajate hindamise hämmastav usaldusväärsus.*
- Esimene püüd kasutada kirjutamiskaalade asemel kirjelduskriteeriumite paigutamist skaalale. Murranguline teos, mida on väga raske lugeda.*
- Raschi skaala kasutamine ACTFLi suunistes toodud ülesannete järjestuse kontrollimiseks. See huvitav meetodiline uurimus andis tõuke käsitlusviisile, mida kasutati näitlike kirjelduskriteeriumite väljatöötamise projektis.*

- Takala, S., Kaftandjieva, F. 2002. Council of Europe scales of language proficiency: A validation study. J. C. Alderson (ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Council of Europe.
- Tyndall, B., Kenyon, D. 1996: Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis. Cumming, A., Berwick, R. (eds.) *Validation in language testing*. Avon: Clevedon, Multimedia Matters, 9–57.
- Upshur, J., Turner, C. 1995: Constructing rating scales for second language tests. *English Language Teaching Journal* 49 (1), 3–12.
- Wilds, C. P. 1975: The oral interview test. Spolsky, B., Jones, R. (eds.) *Testing language proficiency*. Washington DC: Center for Applied Linguistics, 29–44.
- Kokkuvõte Raschi edasiarendatud mudeli kasutamisest eesmärgiga skaleerida keeleoscuse enesehindamine kirjelduskriteeriumite kohanduste suhtes. Taust: DIALANGi projekt, katsed soome keelega.*
- Lihtne kokkuvõte sellest, kuidas valideeriti skaala ülikooli astumisel kasutatavate inglise keele (teise keelena) tasemeintervjuude jaoks. Üldtunnustatud ja mitmekülgne Raschi mudeli kasutamine koolitusvajaduste määratlemiseks.*
- Põhitunnuse meetodi kompleksne edasiarendus, mille eesmärk on koostada kahendotsuste tabel. Sobib väga hästi koolikeskkonna jaoks.*
- Keeleoscuse hindamise originaalskaala algversioon. Väärib hoolikat lugemist, et avastada nüansse, mis on enamikus hilisemates intervjuumeetodites ära unustatud.*

LISA B. KIRJELDUSKRITERIUMITE NÄDISSKAALAD

Käesolevas lisas kirjeldatakse Šveitsi projekti, mille käigus töötati Euroopa keeleõppe raamdokumendi jaoks välja näitlikud kirjelduskriteeriumid. Lisas on loetletud skaalale paigutatud kategooriad ja antud viited raamdokumendi lehekülgedele, kust neid on võimalik leida. Šveitsi projekti kirjelduskriteeriumite skaleerimisel ja sellele järgnenud raamdokumendi ühtsete keeleoskustasemetete koostamisel lähtuti lisa A lõpus tutvustatud meetodist nr 12c (Raschi mudel).

Šveitsi uurimisprojekt

Lähtekoht ja kontekst

Raamdokumendi kolmandas, neljandas ja viiendas peatükis esitatud kirjelduskriteeriumite skaalad on koostanud Šveitsi Riikliku Teadusuuringute Nõukogu aastatel 1993–1996 korraldatud projekti tulemuste põhjal. Projekt oli jätkuks 1991. aasta Rüşchlikoni sümposiumile ja selle eesmärk oli sõnastada selgelt Euroopa keeleõppe raamdokumendi keeleoskuse kirjeldusskeemi erinevate aspektide kirjelduskriteeriumid, mille abil omakorda välja töötada Euroopa keelemapp.

1994. aasta uuringus keskenduti suhtlusele ja tekstiloomele ning piirduti inglise keele kui võõrkeelega ja õpetajapoolse hindamisega. 1995. aastal kattus uuring osaliselt 1994. aasta omaga, kuid lisaks vaadeldi teksti vastuvõttu ning peale inglise keele uuriti ka prantsuse ja saksa keele oskust. Õpetajapoolsele hindamisele lisandus enesehindamine ja mõningane eksamiteemaline teave (Cambridge, Goethe, DELF/DALF).

Kahes uuringus osales kokku peaaegu 300 õpetajat ja 2800 keeleõppijat, kes esindasid ligikaudu 500 klassi. Põhi-, kesk-, kutse- ja täiskasvanuhariduse omandajate¹ suhe oli järgmine:

	Põhihariduse omandajad	Keskhariduse omandajad	Kutsehariduse omandajad	Täiskasvanuhariduse omandajad
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

Uuringusse olid kaasatud Šveitsi saksa-, prantsus-, itaalia- ja romaanikeelsete piirkondade õpetajad, kuigi itaalia ja romaani keele osa oli väga väike. Igal aastal moodustas oma emakeelt õpetav õpetajaskond umbes veerandi. Õpetajad täitsid küsimustikke sihtkeeles. 1994. aastal kasutati ainult ingliskeelseid kirjelduskriteeriumeid, 1995. aastal lisandusid prantsuse ja saksa keel.

Metoodika

Projektis kasutati metoodikat, mida on lühidalt kirjeldatud allpool.

Intuitiivne etapp

1. 1993. aastal analüüsiti üksikasjalikult riiklikke või Euroopa Nõukogu kaudu kättesaadavaid keeleoskusskaalasid, mille loetelu on esitatud lisa lõpus.

¹ Edaspidi märgime neid kui koolitüüpi. – *Toimkond.*

- Seejärel jaotati need skaalad neljandas ja viiendas peatükis tutvustatud kirjeldavateks kategooriateks, et luua esialgne liigendatud ja parandatud kirjelduskriteeriumite kogu.

Kvalitatiivne etapp

- Kategooriate järgi analüüsiti salvestisi, mis sisaldasid õpetajate arutelu ja võrdlusi videosooritusel demonstreeritud keeleoskustasemete teemal. Analüüsi abil kontrolliti, kas asjatundjad kasutasid metakeelt piisavalt.
- Seejärel korraldati õpetajatega 32 õpikoda, mille käigus a) jaotati kirjelduskriteeriumid kategooriatesse, mida nad pidid kirjeldama; b) anti kvalitatiivsed hinnangud kirjelduskriteeriumi selguse, täpsuse ja asjakohasuse kohta; c) jaotati kirjelduskriteeriumid keeleoskuse vahetasemeteks.

Kvantitatiivne etapp

- Õpetajad hindasid õppeaasta lõpus õpilasvalimit, kasutades selleks osaliselt kattuvaid küsimustikke kirjelduskriteeriumitega, mida nad olid õpikodades pidanud kõige selgemaks, täpsmaks ja asjakohasemaks. Esimesel aastal kasutati seitset küsimustikku. Neist igaüks sisaldas 50 kirjelduskriteeriumit, mis pidid hõlmama keeleoskustasemeid alates 80 tundi inglise keelt õppinute omast kuni edasijõudnud keeleõppijateni.
- Teisel aastal kasutati viit samalaadset küsimustikku. Kahe uuringu ühisjooneks olid samad suulise suhtluse kirjelduskriteeriumid mõlemal aastal. Õppijaid hinnati iga kirjelduskriteeriumi suhtes nullist neljani ulatuva skaala järgi. Selline skaala kajastas tingimusi, mille puhul võis eeldada kirjelduskriteeriumikohast sooritust. Raschi hindamisskaala mudeli abil analüüsiti, kuidas õpetajad kirjelduskriteeriumeid tõlgendasid. Niisugusel analüüsil oli kaks eesmärki:
 - skaleerida matemaatiliselt iga kirjelduskriteeriumi nn raskusaste;
 - leida statistiliselt tähtsad muutused kirjelduskriteeriumite tõlgendamises koolitüübiti, keelepiirkonniti ja sihtkeeliti, et teha erinevate kontekstide lõikes kindlaks väga stabiilsed kirjelduskriteeriumid ja kasutada neid ühtseid keeleoskustasemeid hõlmavate terviklike skaalade koostamisel.
- Kõik õpetajad hindasid mõnede uuringus osalenud keeleõppijate sooritust videosalvestise alusel. Sellise hindamise eesmärk oli vaadelda õpetajate rangusastme erinevusi, et võtta neid arvesse Šveitsi eri tüüpi koolide saavutusmõõtme määramisel.

Tõlgendusetapp

- Tehti kindlaks kirjelduskriteeriumite skaala nn tükelduspiirid, mida kasutati raamdokumendi kolmandas peatükis tutvustatud ühtsete keeleoskustasemete koostamiseks. Need tasemed on kokku võetud raamdokumendi üldskaalal (tabel 1), keelelisi toiminguid kirjeldava enesehindamise skaalal (tabel 2) ja suhtluspädevuse eri aspekte käsitleval soorituse hindamise skaalal (tabel 3).
- Tutvustati skaleeritavaks osutunud kategooriate näidisskaalasid, mis on esitatud raamdokumendi neljandas ja viiendas peatükis.
- Kirjelduskriteeriumid seati enesehindamiseks sobivasse vormi, et koostada Euroopa keelemapi Šveitsi katseversioon. See sisaldab a) kuulamise, rääkimise, suulise suhtluse ja esituse ning kirjutamise enesehindamise skaalat (tabel 2); b) iga ühtse keeleoskustaseme enesehindamise kontroll-lehte.

11. Lõpliku arutelu käigus tehti teatavaks tulemused, arutati keelemapiga seotud kogemusi ja tutvustati õpetajatele ühtseid keeleoskustasemeid.

Tulemused

Erinevate osaoskuste ja pädevuskomponentide (keelelise, pragmaatilise ja sotsiokultuurilise pädevuse) kirjelduskriteeriumite skaleerimist raskendab küsimus, kas ühendada nende eri laadi aspektide hindamine ühte mõõtmesse või mitte. See probleem ei ole tekkinud ainult Raschi mudeli tõttu või sellega seoses. Niisugused küsimused kerkivad esile igasuguse statistilise analüüsi puhul. Siiski tundus Raschi mudel probleemide ilmnemisel olevat liiga jäik. Seepärast võivad testide, õpetajapoolse hindamise ja enesehindamise andmed näidata lahknevaid tulemusi. Projekti raamesse kuulunud õpetajapoolsel hindamisel ei olnud mõnede kategooriate valik eriti õnnestunud ja need tuli analüüsist täpsuse tagamiseks kõrvaldada. Esialgselt kirjelduskriteeriumite kogust jäeti välja järgmised kategooriad:

a) Sotsiokultuurilise pädevuse kategooria

Selle kategooriaga seotud kriteeriumites kirjeldati selgesõnaliselt sotsiokultuurilist ja sotsiolingvistilist pädevust. On ebaselge, kas probleemi põhjustas see, et a) sotsiokultuuriline pädevus oli keelepädevusest eraldiseisev konstrukt; b) õpikodades problemaatiliseks tunnistatud kirjelduskriteeriumid olid üsna ebamäärased, või c) õpetajad, kellel puudusid vajalikud teadmised oma õppijate kohta, andsid ebajärjekindlaid vastuseid. Sama probleem tekkis ka lugemise ning ilu- ja muu kirjanduse hindamise kirjelduskriteeriumite puhul.

b) Tööga seotud kategooria

Sellesse kategooriasse kuuluvate kirjelduskriteeriumite puhul paluti õpetajatel mõelda klassivälisetele (üldiselt tööga seotud) toimingutele, mida ei saa vahetult jälgida, näiteks telefoniga rääkimine, ametlikel kohtumistel osalemine, ettekande esitamine, aruannete ja esseede kirjutamine, ametlik kirjavahetus. Kategooria jäeti välja hoolimata sellest, et täiskasvanu- ja kutseõppe valdkond oli hästi esindatud.

c) Negatiivsena esitatud kategooria

Kategooriad, mille kirjelduskriteeriumid vajasisid lihtsustamist, kordamist või selgitamist, olid tihti implitsiitselt negatiivsed. Kõik tahud toimisid paremini positiivselt sõnastatud lausungites, näiteks:

Suudab üldjoontes jälgida selget kirjakeelset juttu, kui kõneaine on tuttav ja on tagatud võimalus paluda mõnd kohta korrata või ümber sõnastada.

Leidis tõendust, et õpetajad peavad lugemist suulisest suhtlusest ja rääkimisest eraldiseisvaks mõõtmeks. Andmekogu mudelit sai siiski kasutada ka nii, et lugemine skaleeriti eraldi ja võrdsustati lugemisskaala pärast iga sündmust põhiskaalaga. Kirjutamine ei kuulunud uuringu keskmesse. Neljandas peatükis vaadeldud kirjaliku tekstiloome kirjelduskriteeriumid töötati välja peamiselt üldise rääkimisoskuse kirjelduskriteeriumite alusel. Raamdokumendis sisalduvate lugemise ja kirjutamise kirjelduskriteeriumite skaalaväärtuste üsna suur stabiilsus – mida täheldati ka DIALANGi ja ALTE puhul (vt vastavalt lisasid C ja D) – viitab sellele, et lugemise ja kirjutamise käsitusviis on osutunud suhteliselt tõhusaks.

Kõikide eelnimetatud kategooriatega kaasnes keeruline küsimus, kas skaleerimine peaks olema ühe- või mitmemõõtmeline. Mitmemõõtmelise skaala puhul avaldub õppijaskonna keeleoskus teist-

sugusel viisil. Leidus arvukalt juhtumeid, kus kirjelduskriteeriumi raskusaste sõltus koolitüübist. Näiteks õpetajate arvates on argielulised ülesanded täiskasvanutest algajate jaoks märkimisväärselt lihtsamad kui 14-aastaste jaoks. See näib olevat ka loogiline. Sellist erinevust nimetatakse küsimuse toimeks. Võimaluste piires püüti küsimuse toimest sõltuvaid kirjelduskriteeriumeid kolmanda peatüki tabelites 1 ja 2 sisalduvate ühtsete keeleoskustasemete kokkuvõtete koostamisel vältida. Sihtkeele puhul ilmnes seda toimet väga üksikutel juhtudel ja emakeele puhul üldse mitte, kui välja arvata oletus, et emakeelekõnelejust õpetajad võivad sõnu „mõistma” ja „aru saama” tõlgendada edasijõudnute tasemel rangemalt, eriti kirjandusega seoses.

Rakendamine

Neljandas ja viiendas peatükis nimetatud kirjelduskriteeriumid on kas a) paigutatud tasemele, mille jaoks konkreetne kriteerium uuringus empiiriliselt kalibreeritigi; b) moodustatud selle taseme jaoks kalibreeritud kirjelduskriteeriumite elemente kombineerides (*teadete edastamine* või mõni muu selline kategooria, mida algses uuringus ei olnud), c) valitud kvalitatiivse etapi (õpikojad) tulemuste põhjal, või d) koostatud tõlgendusetapi käigus, et täita tühimik empiiriliselt kalibreeritud allskaalal. Viimane alapunkt kehtib peaaegu täiel määral *haritud emakeelekõneleja tasemel*, mille jaoks lisati uuringusse väga vähe kirjelduskriteeriumeid.

Järeldöö

Basle ülikoolis 1999.–2000. aastal korraldatud projekti raames kohandati raamdokumendi kirjelduskriteeriumeid ülikooli astumiseks mõeldud enesehindamismaterjali jaoks. Kõrgharidusliku konteksti tõttu lisati sotsiolingvistilise pädevuse ja märkmete tegemise oskuse kirjelduskriteeriumid. Uued kriteeriumid skaleeriti Euroopa keeleõppe raamdokumendi tasemetele algse projekti meetodika järgi ning need on esitatud ka käesolevas väljaandes. Raamdokumendi kirjelduskriteeriumite algsete ja uuringuaegsete skaalaväärtuste korrelatsioon oli 0,899.

Kirjandus

- North, B. 1996: *The development of a common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000. New York: Peter Lang.
- 2002: Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels. Alderson, J. C. (ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Strasbourg: Council of Europe.
- 2002: A CEF-based self-assessment tool for university entrance. Alderson, J. C. (ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Strasbourg: Council of Europe.
- North, B., Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15 (2), 217–262.
- Schneider, G., North, B. 1999: *‘In anderen Sprachen kann ich’... Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationssfähigkeit*. Berne: Project Report, National Research Programme 33, Swiss National Science Research Council.

Raamdokumendi kirjelduskriteeriumid

Lisaks raamdokumendi kolmandas peatükis ühtseid keeleoskustasemeid kokku võtvatele tabelitele on kirjelduskriteeriumeid vaadeldud ka neljandas ja viiendas peatükis.

Dokument B1. Neljanda peatüki näidisskaalad: suhtlustoimingud

TEKSTI VASTUVÕTT	Suuline	– Üldine kuulamisoskus <ul style="list-style-type: none"> • Emakeelekõnelejade vestluse mõistmine • Elava esituse kuulamine • Teadaannete ja juhiste kuulamine • Raadio- ja audiosalvestiste kuulamine
	Audiovisuaalne	• Telesaadete ja filmide vaatamine
	Kirjalik	– Üldine lugemisoskus <ul style="list-style-type: none"> • Kirjavahetuse lugemine • Eesmärgipärane lugemine • Lugemine info hankimiseks ja arutlemiseks • Juhiste lugemine
SUHTLUS	Suuline	– Üldine suuline suhtlus <ul style="list-style-type: none"> • Vestluse sisu mõistmine • Emakeelse vestluskaaslase mõistmine • Vestlus • Vaba mõttevahetus • Ametlikud arutelud (koosolekud) • Eesmärgipärane koostöö • Kaupade ja teenuste ostmine • Infovahetus • Küsitleja ja vastaja roll
	Kirjalik	– Üldine kirjalik suhtlus <ul style="list-style-type: none"> • Kirjavahetus • Teated, sõnumid ja plangid
TEKSTILOOME	Suuline	– Üldine rääkimisoskus <ul style="list-style-type: none"> • Pikk monoloog: kogetu kirjeldamine • Pikk monoloog: põhjendamine ja selgitamine (nt väitluses); • Teadete edastamine • Suuline esinemine
	Kirjalik	– Üldine kirjutamisoskus <ul style="list-style-type: none"> • Loovkirjutamine • Kirjalikud ülevaated ja arvamused

Dokument B2. Neljanda peatüki näidisskaalad: suhtlusstrateegiad

VASTUVÕTUSTRATEEGIAD	• Vihjete tabamine ja järeldamine
INTERAKTIIVSED STRATEEGIAD	• Suhtlusaktiivsus (vooruvahetus) • Suhtluskoostöö • Selgituste palumine
LOOMESTRATEEGIAD	• Oma jutu läbimõtlemine • Keeleoskuslünkade kompenseerimine • Oma kõne jälgimine ja parandamine

Dokument B3. Neljanda peatüki näidisskaalad: tekstiga töötamine

TEKST	• Märkmete tegemine seminaridel ja loengutes • Teksti töötlemine
--------------	---

Dokument B4. Viienda peatüki näidisskaalad: suhtluspädevus

KEELEPÄDEVUS	Keelepagasi ulatus	• Üldine keelepagas • Sõnavara ulatus
	Keelekasutuse oskuslikkus	• Grammatika korrektsus • Sõnakasutus • Häälduspädevus • Õigekirjaoskus
SOTSIOLINGVISTILINE PÄDEVUS		• Keelekasutuse olukohasus
PRAGMAATILINE PÄDEVUS		• Keelekasutuse paindlikkus • Vooruvahetus – korduv • Teemaarendus • Selgus • Väljendustäpsus • Kõne ladusus

Dokument B5. Kirjelduskriteeriumite kalibreerimise sidusus

Konkreetses sisu sarnane asukoht skaaladel väljendab suurt sidususe astet. Selle näiteks võiks tuua teemad. Teemade puhul kirjelduskriteeriumit ei lisatud, kuid neile viidati mitme kategooria kirjelduskriteeriumites. Kolm kõige asjakohasemat kategooriat olid *kirjeldamine ja jutustamine, infovahetus ja keelepagasi ulatus*.

Alltoodud tabelites on võrreldud, kuidas teemasid nende kolme kategooria puhul käsitletakse. Kuigi kolme tabeli sisu ei ole identne, näitab võrdlus märkimisväärset sidusust, mis kajastub kalibreeritud kirjelduskriteeriumites. Sellise analüüsi toel ühendati kirjelduskriteeriumite üksikelemendid

ja koostati kirjelduskriteeriumid kategooriate jaoks, mida algses uuringus ei olnud (nt *teadete edastamine*).

KIRJELDAMINE JA JUTUSTAMINE							
A1	A2		B1		B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> • elukoht 	<ul style="list-style-type: none"> • inimesed, välimus • taust, töö • kohad ja elutingimused 	<ul style="list-style-type: none"> • esemed, lemmikloomad, omand • sündmused ja toimingud • sümpaatia/ antipaatia • kavatsused/ kokkulepped • tavapärased toimingud • isiklik kogemus 	<ul style="list-style-type: none"> • raamatu või filmi sündmustik • kogemused • tagasiside mõlema ülaltoodu kohta • unistused, soovid, püüdlused • jutustamine 	<ul style="list-style-type: none"> • ootamatute sündmuste (nt õnnetusjuhtumite) peamised üksikasjad 		<ul style="list-style-type: none"> • keeruliste nähtuste selge ja üksikasjalik kirjeldus 	
INFOVAHETUS							
A1	A2		B1		B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> • mina ja teised • kodu • aeg 	<ul style="list-style-type: none"> • lihtne, rutiinne, vahetu • piiratud, töö ja vaba aeg 	<ul style="list-style-type: none"> • lihtsad juhtnöörid ja juhised • vaba aja tegevus, tavapärased toimingud • möödanikus tehtu 	<ul style="list-style-type: none"> • üksikasjalikud juhtnöörid 	<ul style="list-style-type: none"> • oma toimevaldkonna piires tuttavalt teemal faktiinfo andmine 			
KEELEPAGASI ULATUS: SITUATSIOONID							
A1	A2		B1		B2	C1	C2
	<ul style="list-style-type: none"> • üldised põhivajadused • toimetuleks lihtsa ja harjumuspärasega • lihtsad ja konkreetsed vajadused: isikuandmed, igapäevatoimingud, infopäringud 	<ul style="list-style-type: none"> • rutiinsed igapäevatoimingud • tuttavad olukorrad ja teemad • igapäevased harjumuspärase olukorrad 	<ul style="list-style-type: none"> • enamik igapäeva-eluga seotud teemasid perekondlikud hobid, huvid, töö, reisimine, päevasündmused 				

Dokument B6.² Keeleoskusskaalade teemalised allikmaterjalid

Terviklikud üldise rääkimisoskuse skaalad

- Hofmann: Levels of Competence in Oral Communication 1974
- University of London School Examination Board: Certificate of Attainment – Graded Tests 1987
- Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands 1990
- Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993
- European Certificate of Attainment in Modern Languages 1993

Suhtlustoimingute skaalad

- Trim: Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills 1978
- North: European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales 1991
- Eurocentres/ELTDU Scale of Business English 1991
- Association of Language Testers in Europe, Bulletin 3, 1994

Nelja osaoskuse skaalad

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings 1975
- Wilkins: Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking 1978
- Australian Second Language Proficiency Ratings 1982
- American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines 1986
- Elviri et al.: Oral Expression 1986 (in Van Ek 1986)
- Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors 1991
- English Speaking Union (ESU) Framework Project: 1989
- Australian Migrant Education Program Scale (Listening only)

Suulise hindamise skaalad

- Dade County ESL Functional Levels 1978
- Hebrew Oral Proficiency Rating Grid 1981
- Carroll B. J. and Hall P. J. Interview Scale 1985
- Carroll B. J. Oral Interaction Assessment Scale 1980
- International English Testing System (IELTS): Band Descriptors for Speaking & Writing 1990
- Göteborgs Universitet: Oral Assessment Criteria
- Fulcher: The Fluency Rating Scale 1993

Õppekava sisu ja hindamiskriteeriumite raamistikud pedagoogiliste saavutatusetappide jaoks

- University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English 1990
- Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French 1989
- English National Curriculum: Modern Languages 1991
- Netherlands New Examinations Programme 1992
- Eurocentres Scale of Language Proficiency 1993
- British Languages Lead Body: National Language Standards 1993

² Originaalis märgitud kui B4. – *Toimkond.*

LISA C. DIALANGI SKAALAD

Lisas C kirjeldatakse DIALANGi keeleoskuse hindamissüsteemi, mis kujutab endast Euroopa keeleõppe raamdokumendi diagnostilist rakendust. Eelkõige keskendutakse DIALANGi süsteemis kasutatud enesehindamise kirjelduskriteeriumitele ja nende põhjal süsteemi arendamiseks korraldatud kalibreerimisuuringle. Lisas on esitatud kaks omavahel seotud kirjelduskriteeriumite skaalat, mis põhinevad raamdokumendil ning mida kasutatakse õppijate diagnostiliste tulemuste hindamisel ja selgitamisel. DIALANGi projekti kirjelduskriteeriumite skaleerimisel ja nende võrdsustamisel raamdokumendi keeleoskustasemetega lähtuti lisa A lõpus tutvustatud meetodist nr 12c (Raschi mudel).

DIALANGi projekt

DIALANGi hindamissüsteem

DIALANG on hindamissüsteem keeleõppijatele, kes soovivad saada oma keeleoskuse kohta diagnostilist teavet. DIALANGi projekti (Sokratese programm, LINGUA Action D projekt) toetab rahaliselt Euroopa Komisjoni hariduse ja kultuuri peadirektoraat.

DIALANGi süsteem hõlmab enesehindamist, keeletesti ja tagasisidet ning seda saab kasutada 14 keeles: hispaania, hollandi, iiri, inglise, islandi, itaalia, kreeka, norra, portugali, prantsuse, rootsi, saksa, soome ja taani keeles. DIALANG on Internetis tasuta.

DIALANGi hindamisraamistik ja keeleõppijate tulemusi kajastavad kirjeldavad skaalad põhinevad otseselt Euroopa keeleõppe raamdokumendil. Enamik DIALANGis enesehindamisel kasutatavatest kirjelduskriteeriumitest pärineb samuti raamdokumendist; seejuures on neid vajaduse korral kohandatud.

DIALANGi eesmärk

DIALANG on mõeldud täiskasvanutele, kes soovivad teada oma keeleoskuse taset ja saada tagasisidet oma tugevate ja nõrkade külgede kohta. Samuti annab DIALANGi süsteem õppijatele nõu, kuidas oma osaoskusi parandada, ja püüab suurendada keeleõppe ja -oskuse alast teadlikkust. DIALANGi süsteemi raames ei anta õppijatele tunnistusi.

Peamised DIALANGi kasutajad on individuaalselt või ametlikel kursustel keelt õppivad inimesed. Kuid ka keeleõpetajad võivad leida süsteemist palju õpetamisväärsust.

Hindamine DIALANGi süsteemis

DIALANGi süsteemis toimub hindamine järgmistes etappides:

1. juhiste keele valimine (14 varianti);
2. registreerimine;
3. testitava keele valimine (14 varianti);
4. sõnavara ulatuse tasemetest;
5. osaoskuse valimine (lugemine, kuulamine, kirjutamine, sõnavara, keeletarindid);
6. enesehindamine (hõlmab ainult lugemist, kuulamist ja kirjutamist);

7. süsteemis antav eelhindang õppija oskuste kohta;
8. sobiva raskusastmega testi sooritamine;
9. tagasiside.

Süsteemi kasutama hakates valib õppija kõigepealt keele, milles ta soovib juhiseid ja tagasisidet saada. Pärast registreerimist antakse kasutajale tasemetest, millega hinnatakse ka tema sõnavara ulatust. Kui kasutaja on valinud, millist osaoskust ta testida soovib, esitatakse talle kõigepealt enesehindamise kirjelduskriteeriumid, mis hõlmavad testitavat osaoskust. Õppija peab otsustama, kas ta suudab igas kriteeriumis nimetatud toimingut sooritada või mitte. Enesehindamine ei ole võimalik kahe DIALANGi süsteemiga hinnatava valdkonna – sõnavara ja keeletarindite – puhul, sest raamdokumendis puuduvad nende lähtekirjeldused. Pärast testi saab õppija tagasisidet, kas tema enda hinnangul põhinev keeleoskustase erineb DIALANGi testi sooritamisel määratud tasemest. Osas „Selgitustega tagasiside” saab õppija uurida sellise erinevuse võimalikke põhjusi.

DIALANGis sooritatava enesehindamise eesmärk

Enesehindamise kirjelduskriteeriumeid kasutatakse DIALANGi süsteemis kahel eesmärgil. Esiteks peetakse üldse tähtsaks enesehindamist kui sellist. Arvatakse, et see soodustab autonoomset õppimist, suurendab õppija kontrolli enda õpitulemuste üle ja paneb teda teadlikumalt õppima. Teine põhjus on n-õ tehniline: DIALANGi raames kasutatakse sõnavara ulatuse tasemetesti ja enesehindamise tulemusi selleks, et anda eelhindang õppija võimetele ja suunata ta seejärel just selle testi juurde, mille raskusaste vastab kõige paremini tema võimetele.

DIALANGi enesehindamisskaalad

Lähtekoht

Enamik DIALANGi süsteemi enesehindamise kirjelduskriteeriumitest on võetud Euroopa keeleõppe raamdokumendi ingliskeelsest versioonist (2. tööversioon, 1996). Seega on DIALANG raamdokumendi otsene rakendus hindamise eesmärgil.

Kvalitatiivne areng

DIALANGi enesehindamise töörühm¹ vaatas 1998. aastal läbi kõik raamdokumendi kirjelduskriteeriumid ja valis välja need, mis näisid olevat kõige konkreetsemad, selgemad ja lihtsamad. Lisaks võeti arvesse ka Northi (1996) empiirilisi tulemusi kirjelduskriteeriumite vallas. Lugemise, kuulamise ja kirjutamise jaoks valiti välja üle saja kirjelduskriteeriumi. Ka rääkimise jaoks leiti sobivad kriteeriumid, kuid et see osaoskus on praegu DIALANGi süsteemist välja jäetud, ei lisatud neid allkäsitletud valideerimisuuringusse ega käesolevasse lisasse.

Kirjelduskriteeriumite sõnastust muudeti – lause algus „Oskab...” asendati väljendiga „Oskan...”, sest kriteeriumeid kavatseti kasutada pigem enesehindamisel kui õpetajapoolisel hindamisel. Mõnd kirjelduskriteeriumit lihtsustati veelgi, et need sobiksid võimalike kasutajate jaoks paremini. Koostati ka üksikud uued kirjelduskriteeriumid, kui raamdokumendis ei olnud piisavalt materjali, millele

¹ Töörühma kuulusid Alex Teasdale (juhataja), Neus Figueras, Ari Huhta, Fellyanka Kaftandjieva, Mats Oscarson ja Sauli Takala.

tugineda (uued kriteeriumid on tabelites kaldkirjas). Enne lõpliku sõnastuse kokkuleppimist vaatasid kõik kriteeriumid üle raamdokumendi kirjelduskriteeriumite koostaja dr Brian North ning neljast testimis- ja pedagoogikaspetsialistist koosnev rühm.

Tõlkimine

Et DIALANG on mitmekeelne süsteem, tõlgiti enesehindamise kirjelduskriteeriumid inglise keelest kolmeteistkümmesse keelde. Tõlkimisel järgiti kindlat korda. Selleks kehtestati tõlkimissuunised ja arutelude korraldamise juhised, tähtsaim kvaliteeditingimus oli arusaadavus õppija seisukohast. Iga keele peal oli 2–3 eksperti, kes tõlkisid kirjelduskriteeriumid kõigepealt üksteisest sõltumatult oma keelde ning said seejärel kokku, et arutada tõlkeerisusi ja leida ühine sõnastus. Tõlgitud kirjelduskriteeriumid edastati seejärel enesehindamise töörühmale, kelle liikmed olid keeleliselt pädevad tegema täiendavat ristkontrolli üheksa keele tõlgete kvaliteedi suhtes. Seejärel võeti ühendust tõlkijatega, arutati sõnastusküsimusi ja lepiti kokku muudatustes.

Enesehindamise kirjelduskriteeriumite kaliibrimine

Seni on DIALANGi projekti raames toimunud üks enesehindamise kirjelduskriteeriumite kalibreerimisuuring (määratakse statistiliselt kindlaks küsimuste, kirjelduskriteeriumite jne raskusaste ning koostatakse nende põhjal skaala). Kõnealusel juhul põhines kalibreerimine 304 isikust koosneval valimil (täielik testikavand), kes sooritas arvukalt DIALANGi teste soome keeles. Enesehindamise kirjelduskriteeriumeid tutvustati neile rootsi keeles (250 isiku puhul, kelle emakeel oli rootsi keel) või inglise keeles. Lisaks võis enamik uuringuluseid vaadata ka kirjelduskriteeriumite soomekeelseid variante.²

Andmeid analüüsiti OPLMi programmiga (Verhelst *et al.* 1985; Verhelst ja Glass 1995).³ Analüüsi tulemused olid väga täpsed: kalibreerida oli võimalik rohkem kui 90% kirjelduskriteeriumitest (s.t nad sobisid kasutatud statistilisse mudelisse). Kirjelduskriteeriumite kalibreerimisel koostati kolm enesehindamise skaalat, mis osutusid väga homogeenseks, nagu selgus suure usaldusväärsuse indeksite põhjal (Cronbachi alfa): 0,91 lugemise, 0,93 kuulamise ja 0,94 kirjutamise puhul.⁴

Samalaadsed kalibreerimisuuringud korraldati ka ülejäänud 13 keele katseversioonidega. Sealjuures järgiti andmeanalüüsi töörühma käsitusmeetodeid. Uuringud näitavad, mis ulatuses on võimalik esimese uuringu väga häid tulemusi korrata, ja selgitavad välja, kas mõni kirjelduskriteerium kaldub olema enesehindamisel teistest täpsem.

² Uuring toimus aastatel 1996–1999 Jyväskylä Ülikooli rakenduslingvistika uurimiskeskuses, s.o DIALANGi projekti koordineerimiskeskuses. Uuringu taga oli andmeanalüüsi töörühm koosseisus: Fellyanka Kaftandjjeva (juhataja), Norman Verhelst, Sauli Takala, John de Jong ja Timo Törmäkangas. DIALANGi projekti 2. etapi koordineerimiskeskus on Freie Universität Berliinis.

³ OPLM (ingl *one parameter logistic model* – ühe parameetriga logistiline mudel) on Raschi mudeli edasiarendus, mille puhul küsimused võivad olla lahkneva eristusjõuga. OPLMi ja kahel parameetril põhineva mudeli erinevus seisneb selles, et esimese puhul eristusparameetreid ei hinnata, vaid sisestatakse eelnevalt teadaoleva püsiväärtusena.

⁴ Pärast kõikide kirjelduskriteeriumite koondkalibreerimist selgus, et ka üldise andmemudeli sobivus oli kiiduväärne ($p = 0,26$). Osaoskustele tugineval kalibreerimisel leiti samuti hea statistiline sobivus (lugemine $p = 0,10$, kirjutamine 0,84 ja kuulamine 0,78).

Kuigi see kalibreerimisuuring on alles esimene omataoline, näitab see, et DIALANGi enesehindamise kirjelduskriteeriumite kvaliteet on hea olenemata kasutatavast keelest. Näiteks võis enamik uuringualustest valida enesehindamisel ükskõik millises keeles versiooni või kõik kolm (rootsi-, inglisi- või soomekeelse), ehkki lõviosa neist tugines tõenäoliselt rootsikeelsele versioonile. Tänu põhjalikule tõlkeprotseduurile võime julgelt oletada, et enesehindamise kirjelduskriteeriumid on keeliti üpris võrdväärsed. Seda oletust hakatakse teistes kalibreerimisuuringutes ilmselt kontrollima.

Dr Kaftandjjeva kogus DIALANGi enesehindamisskaalade – ja ka Euroopa keeleõppe raamdokumendi skaalade – kvaliteedi kohta täiendavaid tõendeid. Ta kõrvutas uuringus kasutatud kirjelduskriteeriumite raskusastmeid Northi (1996) saadud raskusastmetega erinevas kontekstis. Korrelatsioon oli väga suur – 0,83 või isegi 0,897, kui jätta välja üks ebatavaliselt toimunud kirjelduskriteerium.

Dokumendis C1 on esitatud 107 lugemise, kuulamise ja kirjutamise enesehindamise kirjelduskriteeriumit, mis jäid alles pärast Soome andmetele tuginenud kalibreerimisuuringut. Kirjelduskriteeriumid on igas tabelis järjestatud raskusastme järgi, sealjuures alustatakse lihtsamast. Raamdokumendi välised kirjelduskriteeriumid on *kaldkirjas*.

Teised Euroopa keeleõppe raamdokumendil põhinevad DIALANGi skaalad

Lisaks enesehindamise kirjelduskriteeriumitele on DIALANGi süsteemis kasutusel kaks kirjeldusskaalat, mis põhinevad raamdokumendil. Need hõlmavad lugemist, kirjutamist ja kuulamist:

- kokkuvõtlikum skaala, mis lisatakse testi tulemustele,
- laiaulatuslikum skaala, mis moodustab osa „Nõuandvast tagasisidest”.

Kokkuvõtlikud skaalad

DIALANG kasutab tulemuste esitamiseks kokkuvõtlikke lugemise, kirjutamise ja kuulamise üldskaalasisid. Kui õppija saab oma soorituse kohta tagasisidet, esitatakse talle tulemus raamdokumendi skaalal A1st kuni C2ni ning tulemuse tähendust kirjeldatakse talle nende kokkuvõtlike skaalade abil. Skaalad valideeriti DIALANGi kontekstis. Selleks paluti 12 eksperthindajal kanda iga kirjelduskriteerium kuuest tasemest ühele. Saadud üldskaalasisid kasutasid eksperthindajad seejärel selleks, et paigutada iga soomekeelse DIALANGi testi küsimus raamdokumendi keeleoskustasemele. Kokkuvõtlikud üldskaalad põhinevad raamdokumendi tabelil 2, kirjelduskriteeriumeid on veidi muudetud samal viisil kui enesehindamise kirjelduskriteeriumeid. Skaalad on esitatud dokumendis C2.

Nõuandev tagasiside

Hindamissüsteemi osas „Nõuandev tagasiside” kasutatakse skaalasisid, mis sisaldavad laiaulatuslikumaid lugemise, kirjutamise ja kuulamise kirjelduskriteeriumeid. Tagasiside osas antakse kasutajale üksikasjalikum ülevaade sellest, mida õppija erinevate osaoskuste tasemetel tavapäraselt oskab. Õppija saab võrrelda mingi taseme kirjelduskriteeriumit sellele eelnevate ja järgnevate tasandite kriteeriumitega. Need üksikasjalikumad skaalad põhinevad samuti raamdokumendi tabeli 2 skaaladel, kuid nende kirjelduskriteeriumeid on täiendatud teiste raamdokumendi osade ja ka muude allikate põhjal. Skaalad on esitatud dokumendis C3.

Käesolevas lisas mainitud empiiriliste uurimuste tulemustest huvitatud lugejad leiavad täiendavat teavet Takala ja Kaftandjjeva tööst (2002); kogu süsteemi ja selle antavat tagasisidet puudutava lisateabe saamiseks vt Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala ja Teasdale (2002).

Kirjandus

- Huhta, A., Luoma, S., Oscarson, M., Sajavaara, K., Takala, S., Teasdale, A. 2002: DIALANG – A Diagnostic Language Assessment System for Learners. Alderson, J. C. (ed.) *Case Studies of the Use of the Common European Framework*. Strasbourg: Council of Europe.
- North, B. 1996: *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement*. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York: Peter Lang.
- Takala, S., Kaftandjieva, F. 2002: Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation Study. Alderson, J. C. (ed.) *Case Studies of the Use of the Common European Framework*. Strasbourg: Council of Europe.
- Verhelst, N., Glass, C., Verstralen, H. 1985: *One-Parameter Logistic Model: OPLM*. Arnhem: CITO.
- Verhelst, N., Glass, C. 1995: The One-Parameter Logistic Model. Fisher, G., Molenaar, I. (eds.) *Rasch Models: Foundations, Recent Developments and Applications*. New York: Springer-Verlag, 215–237.

Dokument C1. DIALANGi enesehindamise kirjelduskriteeriumid

Raam-dokumendi tase	<i>LUGEMINE</i>
A1	Mõistan lihtsama sisuga tekstide ja lühikirjelduste üldmõtet, eriti kui need sisaldavad teksti toetavaid pilte.
A1	Mõistan väga lühikesi, lihtsaid tekste, seostades tuttavaid nimesid, sõnu ja tuntumaid fraase ning näiteks lugedes tekstiosi mitu korda üle.
A1	Suudan järgida lühikesi lihtsaid kirjalikke juhtnööre, eriti kui need sisaldavad pilte.
A1	Tunnen kõige tavalisema igapäevaolukorra lihtsates teadetes ära tuttavad nimed, sõnad ja sagedasimad fraasid.
A1	Mõistan lühikesi lihtsaid sõnumeid, näiteks postkaartidel.
A2	Mõistan lühikesi, lihtsaid tekste, mis sisaldavad üldlevinud, sealhulgas mõnesid rahvusvahelise levikuga sõnu.
A2	Mõistan lühikesi lihtsaid tekste, mis on kirjutatud igapäevases üldkeeles.
A2	Mõistan lühikesi lihtsaid tekste, mis on seotud minu tööga.
A2	Oskan leida kindlat teavet igapäevatekstidest (reklaamid, brošüürid, menüüd, ajakavad).
A2	Taban asjassepuutuvat teavet lihtsas kirjalikus tekstis (kirjad, brošüürid ja lühikesed lehelood), kus kirjeldatakse sündmusi.
A2	Mõistan lühikesi ja lihtsaid isiklike kirju.
A2	Mõistan tavapäraseid kirju ja fakse endale tuttavatel teemal.
A2	Mõistan lihtsaid juhiseid igapäevaste seadmete kasutamiseks (nt taksofonikasutuse juhend).
A2	Mõistan igapäevaseid silte ja teateid töökohal ja avalikes kohtades: tänaval, restoranis, raudteejaamas.
B1	Mõistan lihtsaid tekste, kui teema kuulub minu huvivaldkonda.
B1	Oskan leida ja mõista üldteavet igapäevatekstides (kirjad, brošüürid ja lühemad dokumendid).
B1	Oskan leida ühest pikast või mitmest lühikesest tekstist ülesande täitmiseks vajalikku teavet.
B1	Leian lihtsas leheloos olulisema, kui teema on tuttav.
B1	Taban selge arutluskäiguga kirjalike tekstide põhijäreldusi.
B1	Mõistan üldist arutluskäiku tekstis, kuid ei pruugi aru saada üksikasjadest.

B1	Mõistan sündmusi, tundeid ja soove kirjeldavaid isiklikke kirju määral, mis lubab pidada kirjavahetust sõbra või tuttavaga.
B1	Mõistan seadmete selgeid lihtsaid kasutusjuhendeid.
B2	Loen oma huvivaldkonnaga seostuvaid kirju ja taipan kiiresti asja tuuma.
B2	Mõistan erialaartikleid ka väljaspool oma asjatundmust, kui mul on võimalik oma terminitõlgenduste kinnituseks kasutada sõnaraamatut.
B2	Loen paljusid tekste üsna vabalt, kohandades lugemise viisi ja kiirust sõltuvalt tekstist ja lugemise eesmärgist.
B2	Mul on suur lugemissõnavara, kuid vahel on mul raskusi vähemlevinud sõnade ja fraasidega.
B2	Taban kiiresti laia erialast teemaringi käsitlevate uudiste, artiklite, ülevaadete sisu ja asjakohasuse ning oskan otsustada, kas tasub süveneda.
B2	Mõistan kaasaegseid probleemartikleid ja ülevaateid, kus autorid väljendavad lahknevaid hoiakuid ja eriarvamusi.
C1	Mõistan kirju, kui on võimalik aeg-ajalt sõnaraamatut kasutada.
C1	Mõistan üksikasjalikult pikki keerukaid kasutusjuhendeid ja tegevusjuhiseid uue seadmega töötamiseks, isegi kui need ei ole minu asjatundmusega seotud, kui mul on võimalik raskeid osi üle lugeda.
C2	Mõistan ja oskan tõlgendada pea igat laadi kirjalikke tekste, k.a abstraktsed, keeruka ülesehitusega või tugevasti argikeelsed ilukirjandus- ja muud tekstid.

Raam- dokumendi tase	<i>KIRJUTAMINE</i>
A1	Oskan kirjutada lihtsaid sõnumeid sõpradele.
A1	Oskan kirjeldada, kus ma elan.
A1	Oskan täita formulare isikuandmetega.
A1	Oskan kirjutada lihtsaid, enamasti sidumata fraase ja lauseid.
A1	Oskan kirjutada lühikest ja lihtsat postkaarditeksti.
A1	Oskan sõnastiku abiga kirjutada lühikesi kirju ja sõnumeid.
A2	Oskan lühidalt ja lihtsalt kirjeldada sündmusi ja toiminguid.
A2	Oskan kirjutada väga lihtsaid isiklikke kirju, et väljendada tänu või esitada vabandust.
A2	Oskan kirjutada lühikesi lihtsaid teateid, mis puudutavad igapäevateemasid.
A2	Oskan kirjeldada kavatsusi ja kokkuleppeid.
A2	Oskan kirjeldada, mis mulle millegi juures meeldib või ei meeldi.
A2	Oskan kirjeldada oma perekonda, elutingimusi, õpinguid, praegust või eelmist tööd.
A2	Oskan kirjeldada varasemat tegevust ja isiklikke kogemusi.
B1	Oskan kirjutada väga lühikesi ettekandeid, kus esitatakse tavapärasest faktiteavet või põhjendatakse toiminguid.
B1	Oskan isiklikus kirjas üksikasjalikult vahendada kogemusi, tundeid ja sündmusi.
B1	Oskan kirjeldada ootamatute sündmuste (nt õnnetusjuhtumiste) peamisi üksikasju.
B1	Oskan kirjeldada unistusi, soove ja püüdlusi.
B1	Oskan kirjutada sõnumit infopäringu, probleemi jne kohta.
B1	Oskan kirjeldada raamatu või filmi sisu ja oma muljeid.
B1	Oskan lühidalt põhjendada ja selgitada arvamusi, kavatsusi ja toiminguid.
B2	Oskan hinnata-võrrelda erinevaid arvamusi ja probleemilahendusi.
B2	Suudan sünteesida eri allikatest pärit infot ja arutluskäike.
B2	Oskan järjestikku esitada läbimõeldud põhjendusi.
B2	Olen võimeline tegema oletusi põhjuste, tagajärgede ja hüpoteetiliste olukordade kohta.

C1	Oskan laiendada ja põhjendada oma seisukohti ja esitada asjakohaseid näiteid.
C1	Oskan esitada kavakindla arutluskäigu, tuues välja olulisemad seisukohad ja oma väiteid kinnitavad faktid.
C1	Oskan kirjutada selgeid ja üksikasjalikke kirjeldusi keerulistel teemadel.
(hinnanguliselt C1)	<i>Suudan tavaliselt kirjutada ilma sõnastiku abita.</i>
(hinnanguliselt C1)	<i>Oskan kirjutada nii hästi, et mu keelekasutust on vaja kontrollida vaid tähtsa teksti puhul.</i>
C2	Oskan teksti sobival, mõjusalt ja loogiliselt liigendada, nii et lugejal on lihtne märgata olulist.
C2	Oskan kirjutada selgeid, ladusaid, keeruka sisuga aruandeid jm ülevaateid, artikleid või arvamused, mis esitavad teatud seisukohti, hindavad-kaaluvad ettepanekuid või arvustavad kirjandusteost.
(hinnanguliselt C2)	<i>Oskan kirjutada nii hästi, et emakeelekõnelejad ei pea mu tekste üle kontrollima.</i>
(hinnanguliselt C2)	<i>Oskan kirjutada nii hästi, et isegi kirjutamisõpetajad ei pea mu tekste eriti palju paremaks muutma.</i>

Raam- dokumendi tase	<i>KUULAMINE</i>
A1	Mõistan igapäevaseid väljendeid lihtsate ja konkreetsete eluliste asjade teemal, kui pöörduda minu poole otse, aeglaselt ja korrates.
A1	Suudan jälgida väga aeglast ja hoolika hääldusega juttu, vajades sisu tabamiseks rohkelt pause.
A1	Mõistan küsimusi ja juhtnöore ning suudan järgida lühikesi, lihtsaid näpunäiteid.
A1	Saan aru numbritest, hindadest ja kellaaegadest.
A2	Oskan keelt piisavalt, et tulla suurema pingutuseta toime igapäevasuhtluses.
A2	Suudan üldjoontes tabada mõttevahetuse teema, kui räägitakse aeglaselt ja selgelt.
A2	Mõistan üldjuhul selget kirjakeelset juttu tuttavalt teemal, kuigi konkreetsetes olukorras võin olla sunnitud paluma räägitut korrata või ümber sõnastada.
A2	Mõistan keelt piisavalt, et tulla toime igapäevaelu konkreetsete vajadustega, kui kõne on aeglane ja selge.
A2	Mõistan esmavajadustega seotud fraase ja muid väljendeid.
A2	Tulen toime lihtsate toimingutega poes, postkontoris või pangas.
A2	Mõistan lihtsaid juhiseid, näiteks kuidas jalgsi või ühissõidukiga pääseda punktist A punkti B.
A2	Mõistan lühikeste, aeglaselt ja selgelt esitatud salvestiste põhisisu, kui teema on tuttav, jutt aeglane ja selge.
A2	Suudan tabada sündmusi, õnnetusi jms kirjeldavate teleuudiste põhisisu, kui pilt kommentaare toetab.
A2	Mõistan lühikeste, lihtsate ja selgete sõnumite või teadaannete põhisisu.
B1	Oskan konteksti põhjal tabada juhuslike tundmatute sõnade tähendust ja saan aru lausete mõttest, kui arutluse teema on tuttav.
B1	Suudan üldiselt jälgida pikema mõttevahetuse põhipunkte eeldusel, et kõneldakse üldkeeles ja hääldus on selge.
B1	Suudan igapäevases vestluse jälgida selge hääldusega kõnet, kuigi konkreetsetes olukorras olen vahel sunnitud paluma teatud sõnu ja fraase korrata.
B1	Mõistan lihtsas sõnastuses faktiteavet igapäevaelu või tööga seotud teemadel. Taban nii peamist sõnumit kui ka spetsiifilisi üksikasju, kui hääldus on selge ja tuttavlik.
B1	Mõistan olulisemat selgest kirjakeelsest jutust tuttavatel teemadel, millega puutun korrapäraselt kokku.

B1	Suudan jälgida loengut vm esinemist oma valdkonnas, kui teema on tuttav, esitus lihtne ja selge ülesehitusega.
B1	Mõistan lihtsamat tehnilist või suunavat infot, näiteks igapäevaste toodete-teenustega seotud juhendeid ja juhiseid.
B1	Mõistan enamiku salvestatud või ringhäälingus leviva materjali sisu, kui teema on tuttav, jutt suhteliselt aeglane ja selge.
B1	Suudan jälgida paljusid filme, kus pilt ja tegevus süžeed kannavad, kus sündmustik on lihtne ja kõne selge.
B1	Mõistan ringhäälingus leviva materjali põhisisu, kui teema on tuttav ja pakub huvi ning kõne on suhteliselt aeglane ja selge.
B2	Mõistan üksikasjalikult, mida mulle suulises kirjakeeles öeldakse. Suudan seda teha isegi siis, kui taustal on müra.
B2	Mõistan suulisi kirjakeele tekste nii vahetus suhtluses kui ka ringhäälingus ja nii endale tuttavatel kui ka tundmatutel teemadel, mis on tavalised isiklikus, avalikus, haridus- või töösuhtluses. Ainult suur müra, vestluse ebaselge ülesehitus ja/või idioomide rohkus võib probleeme tekitada.
B2	Mõistan keeruka üldkeelse jutu, kuid ka oma erialase väitluse põhisisu nii konkreetse kui ka abstraktse teema puhul.
B2	Suudan jälgida pikka juttu ja keeruka sisuga vaidlust juhul, kui teema on tuttav ja kõneleja on vestluse suuna selgelt määratlenud.
B2	Suudan jälgida keeruka arutluskäigu ja keelekasutusega loengute, aruannete ja muus vormis esinemiste põhisisu.
B2	Mõistan normaalse kiirusega edastatud üldkeelseid teadaandeid ja sõnumeid konkreetsetel ja abstraktsetel teemadel.
B2	Mõistan enamikku asjalikest raadiosaadetest ning salvestatud ja ringhäälingus levivast materjalist, mis on üldkeelne ja lubab kõneleja meeleolu, tooni vms tabada.
B2	Mõistan teleuudiste jm päevakajaliste saadete enamikku, sealhulgas dokumentaalsaateid ja -filme ning suuremat osa muid filme, otseintervjuusid, vestlussaateid, telelavastusi vm, mis on üldkeelsed.
B2	Suudan jälgida loenguid vm esinemist oma valdkonnas, kui esitus on selge.
C1	Suudan kaasa mõelda emakeelekõnelejate elavale mõttevahetusele.
C1	Mõistan keelt piisavalt, et saada aru pikemast jutust abstraktsel ja keerukal teemal, mis ei pruugi olla tuttav; võin siiski küsida mõnd üksikasja, eriti kui häälendus on võõrapärane.
C1	Suudan laias ulatuses mõista idiomaatilisi ja argiväljendeid, tabades ära stiilimuutused.

C1	Olen võimeline jälgima pikka juttu isegi siis, kui selle ülesehitus ei ole selge ja kõiki mõtteseoseid ei panda sõnadesse.
C1	Suudan suhteliselt hõlpsasti jälgida enamikku loengutest, mõttevahetustest ja väitlustest.
C1	Suudan info kätte saada isegi kehva kvaliteediga avalikest teadaannetest.
C1	Mõistan keerukamat tehnilist või suunavat infot, näiteks tegevusjuhiseid, tuttavate toodete ja teenuste tutvustusi jms.
C1	Mõistan vägagi erinevat laadi salvestatud materjali, sealhulgas keelekasutuse poolest ebatavalisi, tabades ka peenemaid nüansse, nagu varjatud hoiakud ja kõnelejate omavahelised suhted.
C1	Suudan jälgida filme, kus kasutatakse arvestataval määral slängi ja idiomaatilist kõnepruuki.
C2	Suudan jälgida loenguid jm esinemisi, milles tuleb ette palju argikeelt ja murret või võõraid termineid.

Dokument C2. DIALANGi tulemuste (kokkuvõtlik) üldskaala

Raam-dokumendi tase	<i>LUGEMINE</i>
A1	Testitulemuste põhjal vastab Sinu lugemisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele A1 või jääb sellest allapoole. Sellise keeleoskustasemega inimene saab aru väga lihtsatest lausetest näiteks siltidel, plakatitel või kataloogides.
A2	Testitulemuste põhjal vastab Sinu lugemisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele A2 . Sellise keeleoskustasemega inimene saab aru väga lühikestest lihtsatest tekstidest. Ta oskab leida spetsiifilist infot lihtsatest igapäevatekstidest (näiteks reklaamid, reklaamlehed, menüüd ja sõiduplaanid), samuti saab ta aru lühikestest lihtsatest isiklikest kirjadest.
B1	Testitulemuste põhjal vastab Sinu lugemisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele B1 . Sellise keeleoskustasemega inimene saab aru tekstidest, mis koosnevad igapäevastest või tema tööga seotud sõnadest. Ta saab aru isiklikest kirjadest, mille autor on kirjeldanud sündmusi, mõtteid ja soove.
B2	Testitulemuste põhjal vastab Sinu lugemisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele B2 . Sellise keeleoskustasemega inimene saab aru aktuaalsetel teemadel kirjutatud artiklitest ja ülevaadetest, mille autor võtab seisukoha mingi probleemi osas või väljendab kindlat vaatenurka. Ta saab aru enamikust novellidest ja populaarsetest romaanidest.
C1	Testitulemuste põhjal vastab Sinu lugemisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele C1 . Sellise keeleoskustasemega inimene saab aru pikkadest ja keerulistest tekstidest, nii olustikulistest kui ka kirjanduslikest, samuti tajub ta tekstide stilistilist eripära. Ta saab aru erialastest artiklitest ja tehnilistest juhenditest isegi siis, kui need ei puuduta vahetult tema eriala.
C2	Testitulemuste põhjal vastab Sinu lugemisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele C2 või ületab seda. Sellise keeleoskustasemega inimene saab vaevata aru peaaegu igat liiki tekstist, sealhulgas abstraktsetest ning keeruliste sõnade ja grammatikaga tekstidest, näiteks käsiraamatutest, erialastest artiklitest ja ilukirjandusest.

Raam- dokumendi tase	<i>KIRJUTAMINE</i>
A1	Testitulemuse põhjal vastab Sinu kirjutamisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele A1 . Sellise keeleoskustasemega inimene oskab kirjutada lühikest ja lihtsat teadet (näiteks postkaarti puhkusetervitustega). Ta oskab täita formulare (näiteks hotelli registreerimislehte, kus küsitakse isikuandmeid: nime, aadressi ja rahvust/kodakondsust).
A2	Testitulemuse põhjal vastab Sinu kirjutamisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele A2 . Sellise keeleoskustasemega inimene oskab teha lühikesi ja lihtsaid märkmeid ja koostada sõnumeid argiteemadel igapäevaste vajaduste kohta. Ta oskab koostada väga lihtsat isikliku kirja, näiteks kellegi tänamiseks.
B1	Testitulemuse põhjal vastab Sinu kirjutamisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele B1 . Sellise keeleoskustasemega inimene oskab koostada lihtsat teksti tuttavalt või talle huvi pakkuvale teemal. Ta oskab kirjutada isiklikku kirja, milles kirjeldab oma kogemusi ja muljeid.
B2	Testitulemuse põhjal vastab Sinu kirjutamisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele B2 . Sellise keeleoskustasemega inimene oskab kirjutada selgeid ja detailseid tekste talle huvi pakkuvale teemal. Ta oskab kirjutada esseed või aruannet, et edastada infot ning kommenteerida oma vaatenurga poolt- ja vastuargumente. Ta oskab kirjutada kirju, milles tõstab esile kogemuste ja sündmuste talle olulisi aspekte.
C1	Testitulemuse põhjal vastab Sinu kirjutamisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele C1 . Sellise keeleoskustasemega inimene oskab kirjutada selget, hästi liigendatud teksti, avaldades oma arvamust vajaliku põhjalikkusega. Ta oskab kirjutada kirja, esseed või aruannet keerukal teemal ja tõsta esile enda arvates olulisimat. Ta oskab lugejast lähtuvalt kirjutada konkreetse ja eriomase stiiliga tekste.
C2	Testitulemuse põhjal vastab Sinu kirjutamisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele C2 . Sellise keeleoskustasemega inimene oskab kirjutada ladusalt, selgelt ja sobivas stiilis. Ta oskab koostada keerulisi kirju, aruandeid või artikleid nii, et lugeja suudab märgata ja meeles pidada olulist. Ta oskab koostada erialaseid ja ilukirjanduslikke sisukokkuvõtteid, annotatsioone ja retsensioone.

Raam- dokumendi tase	<i>KUULAMINE</i>
A1	Testitulemuse põhjal vastab Sinu kuulamisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele A1 või jääb sellest allapoole. Sellise keeleoskustasemega inimene saab aru väga lihtsatest fraasidest, mis puudutavad teda, tema tuttavaid ja vahetut ümbrust, kui inimesed räägivad aeglaselt ja selgelt.
A2	Testitulemuse põhjal vastab Sinu kuulamisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele A2 . Sellise keeleoskustasemega inimene saab aru talle oluliste valdkondadega seotud väljenditest ja üldlevinud sõnadest (näiteks info tema ja ta perekonna kohta, sisseostude tegemine, töö). Ta saab aru lühikeste, lihtsate ja selgelt väljahäädatud ütluste ja teadaannete põhisisust.
B1	Testitulemuse põhjal vastab Sinu kuulamisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele B1 . Sellise keeleoskustasemega inimene saab aru põhilisest infost selges kirjakeelses jutus tuttavatel teemal, mis seostub tööga, kooliga, vaba ajaga jne. Ta saab aru suhteliselt aeglaselt ja selges kõnes edastatud raadio- või teleasaadete põhisisust, kui need käsitlevad päevateemasid või pakuvad talle isiklikku või erialast huvi.
B2	Testitulemuse põhjal vastab Sinu kuulamisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele B2 . Sellise keeleoskustasemega inimene saab aru pikematest kõnedest ja ettekannetest ning tuttava teema puhul isegi nende keerukamate nüansside. Ta mõistab teleuudiste jm päevakajaliste saadete enamikku.
C1	Testitulemuse põhjal vastab Sinu kuulamisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele C1 . Sellise keeleoskustasemega inimene saab suulisest kõnest aru isegi siis, kui see pole selgelt liigendatud ning kui ideed ja mõtted on esitatud vaid vihjamisi. Ta saab suurema vaevata aru teleprogrammide ja filmide.
C2	Testitulemuse põhjal vastab Sinu kuulamisoskus Euroopa Nõukogu skaalatasemele C2 . Sellise keeleoskustasemega inimene saab aru igasugusest kõnest, ükskõik kas ta kuuleb seda elavas esituses või meedia vahendusel. Ta saab aru ka emakeelekõneleja kiirkõnest, kui talle antakse pisut aega hääldusviisiga harjumiseks.

Dokument C3. DIALANGi osas „Nõuandev tagasiside” kasutatavad üksikasjalikud kirjeldusskaalad

LUGEMINE			
	Mis liiki tekstidest ma aru saan?	Millest ma aru saan?	Tingimused ja piirangud
A1	Väga lühikesed, lihtsad tekstid, argisisuga lühikirjeldused, eriti kui need sisaldavad pilte. Lühikesed lihtsad kirjalikud juhtnöörid, samuti postkaardid ja igapäevased teated.	Tuttavad nimed, sõnad, tuntumad fraasid.	Loen fraashaaval, osa teksti loen üle.
A2	Tuttavatel konkreetsetel teemadel tekstid. Lühikesed, lihtsad tekstid, nt igapäevased isiklikud ja ärikirjad ja faksid, enamik levinumaid silte ja teateid, telefoniraamatu kollased leheküljed, reklaamid.	Mõistan lühikesi, lihtsaid tekste. Oskan leida kindlat teavet igapäevatekstidest.	Piirdun peamiselt igapäevase üldkeelega ja oma tööala keekekasutusega.
B1	Lihtsa sõnastusega faktiteavet sisaldavad tekstid minu huvivaldkonnaga seotud teemal. Igapäevatekstid, nt kirjad, brošüürid ja lühidokumendid. Lihtsad tuttavatel teemal lehelood ja sündmuste kirjeldused. Selge arutluskäiguga kirjalikud tekstid. Tundeid ja soove väljendavad isiklikud kirjad. Seadmete selged ja lihtsad kasutusjuhendid.	Mõistan lihtsas sõnastuses faktiteavet. Saan aru selge arutluskäiguga kirjalikust üldtekstist (kuid ei pruugi tabada kõiki üksikasju). Saan aru lihtsatest juhistest. Oskan leida üldteavet igapäevatekstidest. Oskan leida ühest pikast või mitmest tekstist konkreetset teavet.	Olen võimeline tabama lihtsa teksti põhijäreldusi ja järgima sealset arutluskäiku.

B2	Minu huvivaldkonnaga seostuvad kirjad. Pikemad tekstid, sealhulgas väljapoole minu asjatundmust jäävad erialaartiklid ja väga erialased allikmaterjalid minu valdkonnast. Kaasaegsed probleemartiklid ja ülevaated, kus väljendatakse eriarvamusi.	Arusaamist hõlbustab suur aktiivne lugemissõnavara, vähemtuntud fraaside, idioomide ja terminite mõistmisel esineb raskusi. Mõistan erialase kirjavahetuse põhisisu ja väljapoole minu asjatundmust jäävaid erialaartikleid (sõnastiku abil). Suudan hankida infot, mõtteid ja arvamusi oma asjatundmuse vägagi spetsiifilistest allikatest. Oskan leida pikkadest tekstidest asjakohaseid üksikasju.	Teksti ulatus ja liik ei takista mind peaaegu üldse. Loen paljusid tekste, kohandades lugemise kiirust ja viisi sõltuvalt tekstist ja eesmärgist. Vajan sõnastikku rohkem erialaste või võõramate tekstide lugemiseks.
C1	Pikad keerukad tekstid, mis tulevad ette avalikus, töö- ja hariduselus. Keerulised juhised uue tundmatu masina või protseduuri kohta väljaspool minu asjatundmust.	Oskan tajuda peeneid nüansse, sealhulgas selgesõnaliselt väljendamata hoiakuid ja arvamusi. Saan üksikasjalikult aru keerulistest tekstidest, sealhulgas peentest nüanssidest, hoiakutest ja arvamustest (vt tingimusi ja piiranguid).	Suudan mõista raskete tekstide üksikasju tavaliselt vaid siis, kui loen keerulisi osasid mitu korda. Vahetevahel kasutan sõnastikku.
C2	Peaaegu kõigis kirjakeele vormides esinevad pikad ja keerukad tekstid. Abstraktsed, keerulise ülesehitusega või tugevasti argikeelsed ilukirjandus- ja muud tekstid.	Saan aru nii otseselt kui ka kaudselt väljendatud stiilinüanssidest ja mõttest.	Esinevad vaid üksikud piirangud – suudan mõista ja tõlgendada peaaegu iga-sugust kirjalikku teksti. Väga ebatavalised või arhailised sõnad ja fraasid võivad olla võõrad, kuid need takistavad harva arusaamist.

KIRJUTAMINE			
	Mis liiki tekste ma suudan kirjutada?	Mida ma oskan kirjutada?	Tingimused ja piirangud
A1	Väga lühikesed tekstid: sidumata sõnad ja väga lihtsad lühilaused, näiteks igapäevased sõnumid, teated, formularid ja postkaardid.	Numbrid ja kuupäevad, oma nimi, rahvus, aadress ja muud isikuandmed, mida on vaja reisimisel lihtsate formularide täitmiseks. Lühikesed lihtsad laused, mida seostatakse selliste sidendite abil nagu „ja” või „siis”.	Kui jätta kõrvale üldlevinud sõnad ja väljendid, vajan kirjutades sõnastiku abi.
A2	Lühikesed tavatekstid, näiteks lihtsad isiklikud kirjad, postkaardid, sõnumid, teated, formularid.	Tekstid, kus kirjeldatakse tavaliselt esmavajadusi, isiklike sündmusi, tuttavaid kohti, hobisid, tööd jne. Tekstid, mis koosnevad tavaliselt lühikestest lihtlausetest. Oskan lausete ühendamiseks kasutada kõige sagedasemaid sidendeid („ja”, „kuid”, „sest”), et koostada jutustus või kirjeldada midagi punkthaaval.	Ainult tuttavad igapäeva-teemad. Seostatud teksti kirjutamine valmistab raskusi.
B1	Suudan kirjutada katkematut arusaadavat teksti, mille elemendid on seostatud.	Oskan edastada lihtsat teavet sõpradele, teenindajatele jt, kellega puutun kokku igapäevaelus. Suudan lihtsaid mõtteid arusaadavalt väljendada. Oskan edastada uudiseid ja väljendada arvamust mõnel abstraktsel või kultuuriteemal (nt filmid, muusika jm). Oskan üsna üksikasjalikult vahendada kogemusi, tundeid ja sündmusi.	Tekstid piirduvad tuttavamate ja üldlevinumate teemadega, näiteks asjade kirjeldamine ja üksteisele järgnevatest toimingutest kirjutamine; põhjendamine ja võrdlemine valmistab raskusi.

B2	Suudan kirjutada mitut liiki tekste.	Oskan kirja panna sõnumeid ja arvamusi ning seostada neid teistelt kuulduga. Oskan mitmesuguste siduvate väljendite abil edasi anda mõtteseoseid. Kirjutamine ja kirjavahemärgistus on üsna korrektne.	Seisukoha võtmisel või tunnetest ja kogemustest rääkimisel valmistab tähendusvarjundite väljendamine tavaliselt raskusi.
C1	Suudan kirjutada mitut liiki tekste. Suudan end väljendada selgelt ja täpselt, kasutades keelt paindlikult ja tulemuslikult.	Oskan selgelt, sujuvalt ja loogiliselt kirjutada, valdan kompositsioonimalle ja sidumisvõtteid. Oskan arvamustes ja väidetes üsna täpselt edasi anda kindluse, kahtluse, võimalikkuse jms astet. Teksti paigutus, liigendus ja kirjavahemärgistus on järjekindel ning toetab lugemist. Teksti õigekiri on korrektne, kuigi vahel esineb näpuvigu.	Seisukoha võtmisel või tunnetest ja kogemustest rääkimisel võib tähendusvarjundite väljendamine valmistada raskusi
C2	Suudan kirjutada mitut liiki tekste. Suudan edasi anda peenemaid tähendusvarjundeid. Suudan veenvalt kirjutada.	Oskan luua loogilisi, mõttelt ja ehituselt sidusaid tekste, kasutades mitmeid ülesehitusviise ja sidumisvõtteid. Ei tee õigekirjavigu.	Ei vaja sõnastikku, v.a juhuslikud erialased terminid võõras valdkonnas.

KUULAMINE			
	Mis liiki tekstidest ma aru saan?	Millest ma aru saan?	Tingimused ja piirangud
A1	Väga lihtsad fraasid, mis puudutavad mind, tuttavaid inimesi ja vahetut ümbrust. Küsimused, juhised ja juhtnöörid. Näited: igapäevaväljendid, küsimused, juhised, lühikesed ja lihtsad juhtnöörid.	Nimed ja lihtsad sõnad. Üldmõte. Piisav tase, et jagada isiklikku infot, järgida juhtnööre.	Selge, aeglane ja hoolika hääldusega jutt, mille juures pöörduja näitab üles vastutulelikkust.
A2	Lihtsad fraasid ja väljendid, mis puudutavad mulle olulisi asju. Lihtne igapäevane vestlus ja arutelu. Igapäevased meediateemad. Näited: sõnumid, igapäevasuhtlus, juhtnöörid, tele- ja raadio-uudised	Tavaline igapäevakeel. Lihtne igapäevane vestlus ja arutelu. Põhituum. Piisav tase, et tabada asja sisu.	Selge ja aeglane jutt. Vajan vastutuleliku kõneleja abi ja/või pildimaterjali. Võin paluda räägitut korrata või ümber sõnastada.
B1	Tuttaval teemal ja faktiteavet hõlmav kõne. Igapäevane vestlus ja arutelu. Meediasaadet ja filmid. Näited: kasutusjuhendid, lühikesed loengud ja kõnelused.	Mõnede tundmatute sõnade tähenduse äraarvamine oletamise teel. Üldmõte ja konkreetsed üksikasjad.	Selge kirjakeelne jutt. Vajan pildilist ja tegevuslikku tuge. Võin paluda sõna või fraasi korrata.
B2	Igasugune tuttavalt teemal kõne. Loengud. Meediasaadet ja filmid. Näited: erialane väitlus, aruanded, otseintervjuud.	Põhisisu ja konkreetne teave. Keerukas arutluskäik ja keelekasutus. Kõneleja seisukohad ja hoiakud.	Tavakeel ja mõningane idiomaatiline kõnepruuk, isegi mõõdukalt mürarikas keskkonnas.
C1	Suuline üldkõne. Loengud, arutelud ja väitlused. Avalikud teadaanded. Keerukam tehniline info. Audiosalvestised ja filmid. Näited: emakeelekõnelejade vestlus.	Piisav tase, et osaleda aktiivselt vestluses. Abstraktsed ja keerukad teemad. Varjatud hoiakud ja kõnelejade omavahelised suhted.	Võin vahel mõne üksikasja üle küsida, kui hääldus on võõrapärane.
C2	Igasugune suuline kirjakeel nii elavas esituses kui ka ringhäälingus. Erialased loengud jm esinemised.	Üld- ja erialakeele raskusteta mõistmine.	Tingimused ja piirangud puuduvad, kui mulle antakse aega võõrapärasega harjuda.

LISA D. ALTE *CAN DO*-NENDINGUD

Käesolevas lisas kirjeldatakse ALTE *Can Do*-nendinguid, mis moodustavad osa Euroopa Keeletestijate Assotsiatsiooni (ALTE) pikaajalisest uurimisprojektist. Käsitletakse *Can Do*-nendingute eesmärgi ja olemust, antakse ülevaade sellest, kuidas nendingud välja töötati, ALTE eksamitega ühendati ja raamdokumendi külge „ankurdati”. ALTE projekti kirjelduskriteeriumite skaleerimisel ja nende võrdsustamisel raamdokumendi keeleoskustasemetega lähtuti lisas A tutvustatud meetodist nr 12c (Raschi mudel).

ALTE raamistik ja *Can Do*-projekt

ALTE raamistik

ALTE *Can Do*-nendingud moodustavad ALTE pikaajalisest uurimisprogrammist keskse osa. Nende eesmärk on luua keeleoskuse n-ö võtmetasemetega raamistik, mille piires saab eksamitulemusi objektiivselt kirjeldada.

Suur töö on juba ära tehtud selles vallas, et paigutada sellesse raamistikku ALTE liikmete eksamisüsteemid eksamisisu, ülesandeliikide ja eksaminandiprofiili analüüsi alusel. Neid eksamisüsteeme on igakülgselt tutvustatud väljaandes *ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination Systems* (lk 27, 167).

ALTE Can Do-skaalad on kasutajakesksed

Can Do-projekti eesmärk on töötada välja ja valideerida soorituskaalad, milles kirjeldatakse keeleõppija tegelikku võõrkeeleoskust.

Aldersoni (1991) *koostajakesksete, hindajakesksete ja kasutajakesksete* keeleoskusskaalade järgi kuuluvad ALTE *Can Do*-nendingud oma algselt kontseptsioonilt kasutajakesksete hulka. Nad hõlbustavad testimisel osapoolte suhtlust ja eelkõige testitulemuste tõlgendamist mittespetsialistide ringis. Nendingud kujutavad endast:

- a) keeleõpetajate ja testijate jaoks kasulikke tööriista; kontroll-lehte selle kohta, mida keelekasutaja oskab teha, ja seega ka tema keeleoskuse hetketaseme määramise vahendit;
- b) diagnostiliste testiülesannete, tegevuspõhiste õppekavade ja õppematerjalide väljatöötamise alust;
- c) tegevuspõhise keeleauditi vahendit, millest saavad kasu ettevõtetes keelekoolituse ja töölevärbamisega tegelevad inimesed;
- d) vahendit, mille abil võrrelda eri keeles, kuid sama kontekstiga kursuste ja materjalide eesmärgi.

Nendingutest saavad tuge ka koolitajad ja personalijuhid, sest selliseid lihtsalt mõistetavaid soorituskirjeldusi võib kasutada keelekoolitajatele esitatavate nõuete täpsustamiseks, ametikirjelduste koostamiseks ja uute ametikohtadega kaasnevate keelenõuete esitamiseks.

ALTE Can Do-nendingud on mitmekeelsed

Can Do-nendingute tähtsaks aspektiks on nende mitmekeelsus – praeguseks on need tõlgitud 12sse ALTEs esindatud keelde. Nendeks on hispaania, hollandi, inglise, itaalia, katalaani, norra, portugali, prantsuse, rootsi, saksa, soome ja taani keel. Keeleoskustaseme keeleliselt neutraalsete kirjelduskriteeriumitena on nendingud võrdlusraamistik, millega on võimalik siduda eri tasemete keeleeksamid. Nendingute toel on võimalik näidata ALTE liikmete hindamissüsteemide võrdväär-
sust ja tõenäolist praktilise keeleoskuse taset, mille vastava eksami sooritanud inimene peaks ole-
ma saavutanud.

Can Do-nendingute ülesehitus

Can Do-skaalad sisaldavad praegu umbes 400 nendingut, mis on jagatud kolme üldvaldkonda: *sotsiaalne suhtlus ja reisimine, töö ning õppimine*. Need on enamiku keeleõppijate jaoks kolm peamist huviväär. Iga valdkond sisaldab konkreetsemaid tegevusalasid, näiteks valdkonnas *sotsiaalne suhtlus ja reisimine* on osad *ostude sooritamine, väljas söömine, majutus* jne. Igas osas on kuni kolm skaalat: *kuulamine/rääkimine, lugemine ja kirjutamine*. Skaalasse *kuulamine/rääkimine* on koondatud suhtlemisega seotu.

Iga skaala hõlmab nendinguid, mis kattuvad teiste tasemetega. Mõned skaalad hõlmavad ainult mõne osaoskuse mingit aspekti, sest paljudes olukordades on suhtlemise õnnestumiseks tarvis ainult elementaarset keeleoskust.

Nendingute väljatöötamise kulg

Nendingute koostamisel läbiti järgmised etapid:

- a) küsimustike, koolide aruannete jm põhjal kirjeldati ALTE keeletestide kasutajaid;
- b) saadud teabe abil määrati kindlaks testisooritaja vajadused ja tuvastati põhiprobleemid;
- c) testi eristuskirjade ning rahvusvaheliselt tunnustatud esmase keeleoskuse taseme (ingl *Way-stage*) ja suhtlusläve taseme (ingl *Threshold*) abil koostati esialgsed nendingud;
- d) nendingud vaadati läbi ja hinnati nende asjakohasust testisooritaja seisukohalt;
- e) nendinguid analüüsiti koos õpetajate ja õpilastega, et hinnata nende sobivust ja läbipaistvust;
- f) saadud teabe põhjal parandati, muudeti ja lihtsustati nendinguid.

ALTE Can Do-nendingute empiiriline valideerimine

Eelkirjeldatud viisil väljatöötatud skaalad valideeriti suures ulatuses empiirilisel, et muuta *Can Do*-nendingud subjektiivselt tasemekirjelduste kogumist kaliibritud mõõtevahendiks. See on pikaajaline ja pidev protsess, mis jätkub senikaua, kuni ALTEs esindatud keelte kohta lisandub veel täiendavat teavet.

Seni on andmekogumine põhinenud enamjaolt enesehindamisel, kus *Can Do*-skaalad esitatakse testisooritajale lisaküsimustikuna. Küsimustiku on täitnud peaaegu 10 000 testisooritajat. Paljude

testisooritajate keeleeksamitulemused sisaldavad ka lisaandmeid. Arvatavasti on tegemist mahukaima andmekogumisprotsessiga, mis eales kirjeldava keeleoskusskaala valideerimiseks korraldatud.

Empiiriline töö algas *Can Do*-nendingute omavahelise sidususe analüüsimisega ja eesmärgiks oli:

1. kontrollida üksiknendingute ülesannet iga *Can Do*-skaala raames;
2. võrdsustada erinevad *Can Do*-skaalad, s.t teha kindlaks skaalade suhteline raskusaste;
3. uurida *Can Do*-skaalade neutraalsust keelte lõikes.

Küsimustikke täideti peamiselt Euroopa riikides ja need olid testisooritajate emakeeles, v.a väga edasijõudnute tasemel. Testisooritajatele anti asjakohased küsimustikud – tööga seotud skaalad anti neile, kes kasutavad võõrkeelt kutsealal, õppimisega seotud skaalad neile, kes õpivad võõrkeeles või plaanivad seda teha. Sotsiaalse suhtluse ja reisimisega seotud skaalad anti kolmandatele testisooritajatele, kuid sellesse valdkonda kuuluvaid skaalasid lisati n-õ ankurkskaalana ka töö- ja õppimisvaldkonna küsimustikesse.

Nn ankurküsimumi või -nendinguid kasutatakse Raschi analüüsis andmete kogumiseks, et ühendada erinevad testid või küsimustikud. Nagu selgitatud lisas A, koostatakse Raschi analüüsi abil ühtne mõõtmisraamistik, kasutades andmekogumise maatriksüsteemi või osaliselt kattuvate testide järjendit, milles üksteisega külgnevates küsitlusvormides kasutatakse ühiseid ankurküsimumi. Selline ankurnendingute korrakindel kasutamine aitab määrata kasutusvaldkondade ja konkreetsete skaalade suhtelist raskusastet. Sotsiaalse suhtluse ja reisimisega seotud skaalade kasutamine n-õ ankruna põhines eeldusel, et selles valdkonnas on vajalik elementaarne keeleoskus ja eeldatavalt annab see töö- ja õppimisskaalade võrdlusaluse.

Tekstilised muudatused

Üks esimese etapi tulemeid on *Can Do*-skaalade tekstilised muudatused. Eelkõige jäeti välja negatiivse sõnastusega nendingud, sest need osutusid statistilisest vaatepunktist problemaatiliseks ega sobinud täielikult saavutustasemetega kirjelduskriteeriumiks. Näiteks muudeti kriteeriumeid allkirjeldatud viisil.

1. Negatiivsed nendingud sõnastati ümber positiivselt, kusjuures algset tähendust ei muudetud.
 - Enne: *EI OSKA vastata muudele küsimustele kui need, mis on lihtsad ja etteaimatavad.*
 - Pärast: *OSKAN vastata lihtsatele etteaimatavatele küsimustele.*
1. Nendingud, mida kasutati madalama taseme vajakajäämist väljendamiseks, muudeti positiivseteks kõrgema taseme kirjeldusteks.
 - Enne: *EI OSKA kirjeldada nähtamatuid vaevusi, näiteks erinevat valu sõnadega „tuim”, „torkav”, „tuikav” vm.*
 - Pärast: *OSKAB kirjeldada nähtamatuid vaevusi, näiteks erinevat valu sõnadega „tuim”, „torkav”, „tuikav” vm.*

Can Do-nendingute ühendamine ALTE eksamitega

Pärast *Can Do*-nendingute esialgset kalibreerimist ja tekstilisi muudatusi pöörati tähelepanu *Can Do*-skaalade ja teiste keeletaseme näitajate ühendamisele. Eelkõige hakati analüüsima ALTE eksamisooritust ning *Can Do*-skaalade ja Euroopa Nõukogu keeleõppe ühtse raamistiku seoseid.

Alates 1998. aasta detsembrist alustati andmekogumist eesmärgiga ühendada *Can Do* enesehindamise tulemused UCLESi (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*) inglise keele kui võõrkeele eksamitel eri tasemetel saadud hinnetega. *Can Do*-tulemuste ja ALTE hinnete vahel leiti väga selge seos, tänu millele sai eksamihinde tähendust hakata selgitama *Can Do*-oskuse tüüpiliste kirjelduste abil.

Samas tuleb märkida, et kuna *Can Do*-tulemused põhinevad enesehindamisel ning pärinevad väga erinevatest riikidest ja testisooritajate rühmadelt, võib täheldada mõningast varieerumist selles, kuidas testisooritajad oma oskusi üldiselt tajuvad. Inimesed mõistavad väljendi *can do* („oskan/oskab”) tähendust mõnevõrra erinevalt. Üks selle põhjusi võib olla vanus või kultuuritaust. Mõne testisooritajate rühma puhul nõrgendab see korrelatsiooni eksamihinnetega. Et teha võimalikult täpselt selgeks seos *Can Do* enesehindamise tulemuste ja eksamihinnetega mõõdetud keeleoskuse kriteeriumtasemete vahel, on välja valitud teatud analüütilised käsitlusviisid. Tõenäoliselt on eksamihinnete ja tüüpiliste *Can Do*-kirjelduste suhte põhjalikuks iseloomustamiseks vaja uurida ka kogenud hindajate määratud *Can Do*-tulemusi.

Sellega seoses tuleks käsitleda veel ühte kontseptuaalset probleemi, mis puudutab haritud emakeelekõneleja taseme [s.o kõrgeima keeleoskustaseme – *toim.*] mõistet – mida me täpselt mõtleme väljendiga *can do* („oskan/oskab”)? Tuleb määratleda, *kui tõenäoliselt* me eeldame, et teatud tasemel tuleb inimene toime teatud ülesannetega. Kas me peaksime olema selles täiesti kindlad, s.t kas vastaval tasemel inimene peab sooritama oma ülesande alati perfektselt? See oleks liiga range nõue. Teisalt oleks 50% toimetulekutõenäosus keeleoskustaseme määramiseks liiga madal näitaja.

Sobivaks protsendiks valiti 80, sest seda suurust kasutatakse sageli teatud teema valdkonnavõi kriteeriumtestides haritud emakeelekõneleja taseme näitajana. Seega peaksid eksaminandid, kes saavutavad mingil tasemel ALTE eksami soorituskõnnise, olema täitnud seda taset kirjeldavad ülesanded 80% ulatuses. Cambridge’i eksamikandidaatide kohta kogutud andmed näitavad, et see määr on hästi kooskõlas nende puhul leitud keskmise tõenäosusega vastata asjaomase taseme *Can Do*-nendingutele jaatavalt. Suhe tundub olevat eksamitasemete lõikes üsna konstantne.

Niisugusel viisil *Can Do*’d määratledes on meil alus, mille abil tõlgendada konkreetseid ALTE tasemeid *Can Do* osaoskuste kaudu.

Eksamisoorituse suhe on seni põhinenud vaid Cambridge’i eksamitel, kuid edaspidi hakatakse koguma ka selliseid andmeid, mis seovad *Can Do*-nendingud teiste ALTE eksamite sooritustasemetega. See aitab meil tõendada, et erinevad eksamisüsteemid on samamoodi ALTE viietasemelise raamistikuga seotud.

„Ankurdamine” Euroopa Nõukogu raamistiku külge

1999. aastal koguti kokku vastused, mis saadi 1996. aasta Euroopa Nõukogu raamdokumendi kirjelduskriteeriumitena esitatud ankurnendingute põhjal. Ankurnendingute hulka kuulusid:

1. keekekasutuse põhikategooriate enesehindamisskaala kirjelduskriteeriumid tasemete kaupa, nagu on esitatud raamdokumendi kolmanda peatüki tabelis 2;
2. 16 kõne ladususe suhtlusaspekte hõlmavat kirjelduskriteeriumit dokumendi viienda peatüki näidisskaaladest.

Tabel 2 valiti seetõttu, et seda kasutatakse praktikas laialdaselt keeleoskustasemete kokkuvõtva kirjeldusena. Võimalus koguda ALTE kaudu andmeid paljudes keeltes ja riikides aitas kaasa tabeli 2 skaalade valideerimisele.

Kõne ladususe kirjelduskriteeriumeid peeti parimaks valikuks sellepärast, et Šveitsi projekti raames erinevates kontekstides toimunud mõõtmistel anti nende kohta kõige stabiilsem raskusastme hinnang (North 1996/2000). Seega eeldati, et nad sobivad hästi ALTE *Can Do*-nendingute ja Euroopa Nõukogu keeleõppe ühtse raamistiku võrdlusaluseks. Selgus, et kõne ladususe kirjelduskriteeriumid olid nendega väga tihedasti seotud (North 1996/2000), andes korrelatsiooniks $r = 0,97$. Seega on *Can Do*-nendingute ja Euroopa Nõukogu raamistiku näiteskaalade vahel suurepärase „ankur”.

Siiski ei ole kirjelduskriteeriumite (skaalade) võrdsustamiseks lihtne Raschi analüüsi kasutada. Andmed ei sobi mudelisse kunagi üks-üheselt: arvestada tuleb ka *mõõtmelisust*, *eristusjõudu* ja *küsimuse toimet* (korrapärane tõlgenduste varieerumine rühmiti), mis vajab tuvastamist ja kohandamist, et tulemuseks oleks skaalade võimalikult tõene suhe.

Mõõtmelisus on seotud tõigaga, et hoolimata suurest omavahelisest korrelatsioonist on kuulamise-rääkimise, lugemise ja kirjutamise osaoskused siiski erinevad. Eraldi analüüsimisel eristuvad tulemused taseme piires selgemalt.

Tabeli 2 ja *Can Do*-nendingute võrdlemisel ilmneb *erinev eristusjõud*. Tabeli 2 puhul on skaala pikem (eristatakse kitsamaid tasemeid) kui *Can Do*-nendingute puhul. Tõenäoliselt on põhjuseks see, et tabel 2 on pikaajalise valimise, analüüsimise ja lihvimise lõpptulemus. Iga taseme kirjelduskriteerium on hoolikalt valitud tüüpiliste elementide kogum, mille abil on testisooritajal lihtsam leida tase, mis teda kõige täpsemalt kirjeldab. Seepärast on saadud palju selgemad vastusemallid, mille tulemuseks on omakorda pikem skaala. See vastandub *Can Do*-nendingute praegusele kujule – nendingud on lühikesed tuumkirjeldused, mida ei ole veel täiuslikeks terviklikeks tasemekirjeldusteks rühmitatud.

Rühma mõju (küsimuse toime) tähendab, et teatud testisooritajate hulgad (nt need, kes täidavad küsimustikke sotsiaalse suhtluse ja reisimise, töö või õppimise kohta) eristavad mõnede ankruna kasutatavate skaalade tasemeid palju suurema täpsusega. Nimetatud tendentsi põhjusi on keeruline kindlaks teha.

Skaalade võrdsustamisel Raschi mudeli abil on kõik need ilmingud ootuspärased. See näitab, et skaalade n-ö lõplikuks võrdsustamiseks tuleb nendinguid korrapäraselt ja kvalitatiivselt ükshaaval läbi vaadata.

ALTE raamistiku keeleoskustasemed

Praegu koosneb ALTE raamistik viietasemelisest süsteemist. Ülalkirjeldatud valideerimise põhjal võib kinnitada, et need tasemed vastavad üldjoontes Euroopa Nõukogu keeleõppe üldise raamistiku tasemetele A2 kuni C2. Praegu on pooleli algtaseme (läbimurre, ingl *Breakthrough*) täiendav määratlemine ja *Can Do*-projekt on sellele suureks toeks. Seega on kahe raamistiku suhet võimalik vaadelda järgmiselt:

ENi taseme- kirjeldused	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ALTE tasemed	ALTE läbimurre	ALTE tase 1	ALTE tase 2	ALTE tase 3	ALTE tase 4	ALTE tase 5

ALTE tasemete põhitunnused on järgmised:

ALTE tase 5 (hea keeletekasutaja; Good User): võime tulla toime akadeemiliselt või tunnetuslikult keeruka materjaliga ja kasutada keelt tulemuslikult sellisel sooritustasemel, mis võib kohati olla keskmise emakeelekõneleja tasemest kõrgem.

Näide: OSKAB leida tekstist vajalikku teavet ja taipab asja põhituuma, lugedes peaaegu sama kiiresti kui emakeelekõneleja.

ALTE tase 4 (pädev keeletekasutaja; Competent User): võime pöörata suheldes tähelepanu kvaliteedile, sealhulgas teema asjakohasusele ja eripäradele, ning suutlikkus tulla toime võõraste teemadega.

Näide: OSKAB enesekindlalt vastata ka teravatele küsimustele. OSKAB kõnevooru võtta ja hoida.

ALTE tase 3 Independent User (sõltumatu keeletekasutaja): võime saavutada suurem osa eesmärkidest ja väljendada ennast teatud teemade piires.

Näide: OSKAB näidata külalistele vaatamisväärsusi ja kirjeldada kohti üksikasjalikult.

ALTE tase 2 Threshold User (suhtluslähel keeletekasutaja): võime väljendada ennast piiratud viisil tuttavates olukordades ja tulla üldjoontes toime võõra teabega.

Näide: OSKAB väljendada soovi avada pangakonto, kui see protseduur on lihtne.

ALTE tase 1 Waystage User (esimene oskustega keeletekasutaja): võime tulla toime lihtsa ja selge teabega ning väljendada ennast tuttavas olukorras algtasemel.

Näide: SUUDAB osaleda igapäevavestluses lihtsatel harjumuspärastel teemadel.

ALTE Breakthrough (läbimurre): lihtsa suhtlemise ja teabevahetuse algoskused.

Näide: OSKAB esitada lihtsaid küsimusi menüü kohta ja saab aru lihtsatest vastustest.

Kirjandus

Alderson, J. C. 1991: Bands and scores. Alderson, J. C., North, B. (eds.): *Language testing in the 1990s*. London: British Council / Macmillan, Developments in ELT, 71–86.

North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000. New York: Peter Lang.

ALTE Handbook of language examinations and examination systems (available from ALTE Secretariat at UCLES). Lisateavet ALTE projekti kohta annab Marianne Hirtzel e-posti aadressil Hirtzel.m@ucles.org.uk

Neil Jones, Marianne Hirtzel, *University of Cambridge Local Examinations Syndicate, märts 2000*

Dokument D1. ALTE osaoskustasemed

ALTE tase	Kuulamine/rääkimine	Lugemine	Kirjutamine
ALTE tase 5	OSKAB anda nõu või rääkida keerulistel või tundlikel teemadel, mõistab argikeelseid mõtteseoseid ja oskab vastata enesekindlalt ka teravatele küsimustele.	SAAB ARU dokumentidest, kirjavahetusest ja aruannetest, sealhulgas keerukate tekstide peenematest nüanssidest.	OSKAB kirjutada kirju igasugustel teemadel ja teha põhjalikke, väljendusrikkaid ja täpseid märkmeid kohtumiste või seminaride kohta.
ALTE tase 4	SUUDAB tulemuslikult osaleda oma töövaldkonda käsitlevatel koosolekutel ja seminaridel või vestelda sundimatult ja lodusalt, saades aru ka abstraktsetest väljenditest.	SUUDAB lugeda piisavalt kiiresti, et osaleda akadeemilistel õpingutel, otsida meediaväljaannetest mingit teavet või mõista ebataavalise keelekasutusega kirjavahetust.	OSKAB koostada ametikirju, teha koosolekutel üsna täpseid märkmeid või kirjutada esseed, milles avaldub võime mõtteid edasi anda.
ALTE tase 3	SUUDAB jälgida kõnet või rääkida, kui jutuaine on tuttav, või vestelda üsna mitmel teemal.	OSKAB leida tekstist vajalikku teavet ja mõistab üksikasjalikke juhiseid või nõuandeid.	OSKAB teha kellegi jutu kohta märkmeid või kirjutada kirja, milles tuleb esitada ebaharilik palve.
ALTE tase 2	OSKAB teatud määral väljendada arvamust abstraktsel või kultuuri-teemal või anda tuttavas valdkonnas nõu, mõistab juhiseid või avalikke teadaandeid.	SUUDAB mõista tava-keeles teavet ja artikleid ning tuttavat valdkonda käsitleva võõra teabe üldmõtet.	OSKAB kirjutada kirju või teha märkmeid tuttavatel või harjumuspärastel teemadel.
ALTE tase 1	SUUDAB väljendada tuttavas kontekstis lihtsaid seisukohti või vajadusi.	SAAB ARU tuttavat valdkonda käsitlevast lihtsast teabest, nt tooteinfost, siltidest, tuttavatel teemal lihtsatest käsiraamatutest või aruannetest.	OSKAB täita formulare ja kirjutada lühikesi, lihtsaid isiklikke kirju või postkaarte.
ALTE läbimurde tase	SAAB ARU elementaarsetest juhistest või suudab osaleda lihtsas faktiteabel põhinevas vestluses harjumuspärasel teemal.	SAAB ARU lihtsatest teadaannetest, juhistest või teabest.	SUUDAB täita lihtsaid formulare ja teha märkmeid, sealhulgas kirjutada kellaega, kuupäeva ja kohta.

Dokument D2. Sotsiaalse suhtluse ja reisimisega seotud ALTE nendingute kokkuvõte

ALTE tase	Kuulamine/rääkimine	Lugemine	Kirjutamine
ALTE tase 5	SUUDAB rääkida keerulistel või tundlikel teemadel ebamugavust tundmata.	SAAB (majutuskohta otsides) ARU üürilepingu tingimustest, nt vormlistest üksikasjadest ja peamistest õiguslikest tagajärgedest.	OSKAB kirjutada igasugustel teemadel väljendusrikkaid ja täpse keelekasutusega kirju.
ALTE tase 4	SUUDAB pikka aega sundimatult vestelda ning arutleda abstraktsel ja kultuuriteemal üsnaladusalt ja väljendusrikkalt.	SAAB ARU kvaliteetajalehtedes esitatud keerukatest arvamustest ja väidetest.	OSKAB kirjutada kirju enamikul teemadel. Lugemisel võib tekkida tõenäoliselt raskusi sõnavaraga.
ALTE tase 3	OSKAB vestelda üsna mitmel teemal, nt isiklikud ja töökogemused, uudistes kajastatavad päevasündmused.	SAAB ARU üksikasjalikust infost, nt erinevatest kokandus-terminitest restorani menüüs, samuti majutuskulutuste mõistetest ja lühenditest.	OSKAB esitada hotellile küsimusi teenuste kohta, mis puudutavad näiteks puudega inimeste erivahendeid või eridieeti.
ALTE tase 2	SUUDAB teatud määral väljendada arvamust abstraktsel või kultuuriteemal ning tabada tähendus- või arvamuse nüansse.	SAAB ARU faktiteavet sisaldavatest lehelugudest, hotelli tüüpkirjadest ja isikliku arvamust väljendavatest kirjadest.	OSKAB kirjutada kirju mõnel harjumuspärasel teemal, mis on seotud isikliku kogemusega, ja väljendada tuttavlike väljenditega oma arvamust.
ALTE tase 1	OSKAB tuttavas olukorras lihtsate keelevahendite abil öelda, mis talle meeldib ja mis mitte, nt "Mulle meeldib / ei meeldi...".	SAAB ARU lihtsast teabest, nt toiduainete etikettidest, tüüpmenüüdest, liiklusmärkidest ja pangaautomaadi juhistest.	OSKAB täita suuremat osa isikuteabega seotud formularidest.
ALTE läbimurde tase	SUUDAB vastata lihtsatele faktiküsimustele ja saab aru tavapärastest vastustest.	SAAB ARU enamikust lihtsatest teadetest ja teabest, nt kaubanduskeskuste majajuhtidest, menüüdest ja lennujaamas väljapandud infost. SAAB ARU lihtsatest ravimikasutus- ja teejuhistest.	OSKAB jätta lihtsa teate teda võõrustanud perekonnale või kirjutada lühikese tänukirja.

Dokument D3. Sotsiaalse suhtluse ja reisimisega seotud ALTE nendingud

Teemade ja toimingute kokkuvõte

TEEMA	TOIMING	KESKKOND	VAJALIK OSAOSKUS
Igapäevane toimetulek	1. Ostude sooritamine 2. Väljas söömine 3. Hotellimajutus 4. Ajutise majutuskoha üürimine (korter, tuba, maja) 5. Majutuskohas sisseseadmine 6. Finants- ja postiteenuste kasutamine	Selvehallid Letiteenindusega poed Turg Restoranid Iseteenindus (kiirtoit) Hotellid, majutuskohad hommikusöögiga vms Kinnisvarabüroo, majaperemees Võõrustajapered Pangad, valuutavahetuspunktid, postkontorid	Kuulamine/rääkimine Lugemine Kuulamine/rääkimine Lugemine Kuulamine/rääkimine Lugemine, kirjutamine (formulari täitmine) Kuulamine/rääkimine Lugemine, kirjutamine (formulari täitmine) Kuulamine/rääkimine Lugemine, kirjutamine (kirjad) Kuulamine/rääkimine Lugemine, kirjutamine
Tervis	Terveks saamine/jäämine	Apteek Arstikabinet Haigla Hambaarst	Kuulamine/rääkimine Lugemine
Reisimine	Riiki saabumine Ringreis Tee küsimine/juhatamine Renditeenuse kasutamine	Lennujaam/sadam Raudteejaam/bussijaam Tänav, garaaž vms Reisibüroo Rendiettevõtted (autod, paadid vms)	Kuulamine/rääkimine Lugemine, kirjutamine (formulari täitmine)
Hädaolukorrad	Toimetulek hädaolukorras (õnnetus, haigus, kuritegu, autorike vms)	Avalikud kohad Eraomandis kohad, nt hotellituba Haigla Politseijaoskond	Kuulamine/rääkimine Lugemine
Vaatamisväärsustega tutvumine	Teabe hankimine Ekskursioonidel käimine Inimestele ümbruskonna tutvustamine	Turismibüroo Reisibüroo Vaatamisväärsused (monumendid vms) Linn/suurlinn Kool/kolledž/kõrgkool	Kuulamine/rääkimine Lugemine

Seltskondlik tegevus	Kohtumised vabas õhkkonnas / inimestega läbikäimine Meelelahutus	Disko, pidu, kool, hotell, laagriplats, restoran vms Kodu ja koduväline keskkond	Kuulamine/rääkimine
Meedia/ kultuurisündmused	Televiisori, filmide, etenduste jm vaatamine Raadio kuulamine Ajalehtede/ajakirjade lugemine	Kodu, auto, kino, teater, vabaõhuetendus vms	Kuulamine/lugemine
Isiklikud kontaktid (kaugelt)	Kirjade, postkaartide jm kirjutamine	Kodu ja koduväline keskkond	Kuulamine/rääkimine (telefonitsi) Lugemine, kirjutamine

Dokument D4. Tööga seotud ALTE nendingute kokkuvõte

ALTE tase	Kuulamine/rääkimine	Lugemine	Kirjutamine
ALTE tase 5	OSKAB oma erialateadmiste piires tulla toime õigus- või finantsteemat puudutavate keeruliste delikaatsete või vaidlusküsimustega või anda selles vallas nõu.	SAAB ARU oma töös ettetulevatest aruannetest ja artiklitest, mis on keeruka keelekasutusega ja sisaldavad spetsiifilisi mõisteid.	OSKAB teha põhjalikke ja täpseid märkmeid ja suudab osaleda koosolekul või seminaril.
ALTE tase 4	SUUDAB aktiivselt osaleda töökoosolekutel ja -seminaridel ning esitada poolt- ja vastuargumente.	SAAB ARU ebatavalise keelekasutusega kirjavahetusest.	TULEB TOIME tavaliste ja võõraste olukordadega, kus kolleegidelt või välispartneritelt palutakse ametialast abi.
ALTE tase 3	OSKAB vastu võtta ja edasi anda enamikku tavalise tööpäeva jooksul tähelepanu nõudvatest teadetest.	SAAB ARU enamikust kirjadest, aruannetest ja faktirikkast tooteinfost, millega ta võib kokku puutuda.	OSKAB küsida tavapäraselt kaupa või teenust.
ALTE tase 2	OSKAB anda klientidele lihtsates tööküsimustes nõu.	SUUDAB mõista oma tööga seotud ebaharilike kirjade ja teoreetiliste artiklite üldmõtet.	SUUDAB koosolekul või seminaril teha üsna täpseid märkmeid, kui teema on tuttav ja harjumuspärane.
ALTE tase 1	OSKAB väljendada lihtsaid tööga seotud palveid, nt „Ma soovin tellida 25 tk ...”.	SAAB ARU enamikust tuttavateemalistest tööalastest lühiaruannetest või käsiraamatutest, kui tal on piisavalt aega.	OSKAB edastada kolleegile või ettevõttevälisele tuttavale kontaktisikule lühikese, arusaadava kirjaliku päringu.
ALTE läbimurde tase	OSKAB vastu võtta ja edasi anda lihtsaid tavateateid, nt „Koosolek reedel kell 10.00”.	SAAB ARU tuttavateemalistest lühiaruannetest või tootekirjeldustest, kui need on lihtsas keeles ja nende sisu on harjumuspärane.	OSKAB esitada kolleegile tavapäraselt lihtsat kirjalikku palvet, nt “Kas ma saaksin 20 X, palun?”

Dokument D5. Tööga seotud ALTE nendingud

Teemade ja toimingute kokkuvõte

TEEMA	TOIMING	KESKKOND	VAJALIK OSAOSKUS
Tööga seotud teenused	1. Tööga seotud teenuste palumine 2. Tööga seotud teenuste pakkumine	Töökoht (kontor, tehas vms) Töökoht (kontor, tehas vms), kliendi kodu	Kuulamine/rääkimine Kirjutamine Kuulamine/rääkimine Kirjutamine
Koosolekud ja seminarid	Osalemine koosolekutel ja seminaridel	Töökoht (kontor, tehas vms), konverentsikeskus	Kuulamine/rääkimine Kirjutamine (märkmete tegemine)
Ametlikud ettekanded ja esitlused	Ettekande või esitluse jälgimine või pidamine	Konverentsi- või näitusekeskus, tehas, labor vms	Kuulamine/rääkimine Kirjutamine (märkmete tegemine)
Kirjavahetus	Fakside, kirjade, memode, e-kirjade jm mõistmine ja koostamine	Töökoht (kontor, tehas vms)	Lugemine Kirjutamine Lugemine
Aruanded	Pikkade ametlike aruannete mõistmine ja koostamine	Töökoht (kontor, tehas vms)	Lugemine, kirjutamine
Avalik teave	Vajaliku teabe hankimine (tootekirjeldus, eriala-/müügiajakirjad, reklaamid, veebisaidid vms)	Töökoht (kontor, tehas vms), kodu	Lugemine
Juhised ja suunised	(Ohutusteemaliste) teadete mõistmine Juhiste mõistmine ja koostamine (nt paigaldus-, töö- ja hooldusjuhendid)	Töökoht (kontor, tehas vms)	Lugemine Kirjutamine
Telefon	Helistamine Kõnede vastuvõtmine (sealhulgas sõnumite vastuvõtmine / märkmete tegemine)	Kontor, kodu, hotellituba vms	Kuulamine/rääkimine/ kirjutamine (märkmete tegemine)

Dokument D6. Õppimisega seotud ALTE nendingute kokkuvõte

ALTE tase	Kuulamine/rääkimine	Lugemine	Kirjutamine
ALTE tase 5	SAAB ARU naljadest, kõnekeelsetest kõrvalmärkustest ja võõrast kultuuri puudutavatest vihjetest.	SUUDAB kiiresti ja usaldusväärset leida kõik teabeallikad.	SUUDAB loengu, seminari või tunni ajal teha täpseid ja põhjalikke märkmeid.
ALTE tase 4	SUUDAB jälgida abstraktset väitlust, nt kaaluda võimalusi ja teha järeldusi.	SUUDAB lugeda piisavalt kiiresti, et tulla toime akadeemiliste õpingutega.	OSKAB kirjutada esseed, milles avaldub tema võime mõtteid edasi anda; lugemine võib valmistada mõningaid raskusi.
ALTE tase 3	SUUDAB esitada tuttavatel teemal selgelt mõistetava ettekande ja vastata harjumuspärastele või faktiküsimustele.	OSKAB leida tekstist vajalikku teavet ja taipab asja põhituuma.	OSKAB teha lihtsaid märkmeid, mida saab essee kirjutamisel või ülevaatamisel kasutada.
ALTE tase 2	SAAB ARU õpetaja või lektori juhiste tundide või ülesannete kohta.	SAAB ARU e-raamatukogus vm antavatest üldistest juhistest ja teadetest, vajades seejuures mõningast abi.	SUUDAB teha veidi märkmeid loengul, kus räägitakse enam-vähem etteütluse laadis.
ALTE tase 1	OSKAB väljendada lihtsamal kujul arvamust selliste väljendite abil nagu „Ma ei ole nõus”.	SAAB ARU lihtsama sisuga õpiku või artikli üldmõttest; loeb väga aeglaselt.	SUUDAB kirjutada lühijutu või -kirjelduse, nt „Minu puhkus”.
ALTE läbimurde tase	SAAB ARU tundide kellaega, kuupäeva, klassiruumi numbrit ja koduseid ülesandeid puudutavatest üldjuhisteist.	SUUDAB lugeda elementaarseid teateid ja juhiseid.	SUUDAB tahvlilt või teadetetahvlilt maha kirjutada kellaaja, kuupäeva ja koha.

Dokument D7. ALTE UURINGU nendingud

Teemade ja toimingute kokkuvõte

TEEMA	TOIMING	KESKKOND	VAJALIK OSAOSKUS
Loengud, kõnelused, ettekanded ja esitlused	1. Loengu, kõneluse, ettekande või esitluse jälgimine 2. Loengu, kõneluse, ettekande või esitluse pidamine	Loengusaal, klass, labor vms	Kuulamine/rääkimine Kirjutamine (märkmete tegemine)
Seminarid, tunnid	Seminaridel ja tundides osalemine	Klass, muu õpinguruum	Kuulamine/rääkimine Kirjutamine (märkmete tegemine)
Õpikud, artiklid vms	Teabe kogumine	Õpinguruum, raamatukogu vms	Lugemine Kirjutamine (märkmete tegemine)
Esseed	Esseede kirjutamine	Õpinguruum, raamatukogu, eksamiruum vms	Kirjutamine
Kirjeldused	Kirjelduste kirjutamine (nt mingi katse kohta)	Õpinguruum, laboratoorium	Kirjutamine
Töö teabematerjalidega	Teabe otsimine (arvuti andmebaas, raamatukogu, sõnastik vms)	Raamatukogu, teabekeskus	Lugemine Kirjutamine (märkmete tegemine)
Õppetöö korraldamine	Kokkulepete sõlmimine näiteks õpetajaga töö esitamise tähtaja kohta	Loengusaal, klass, õppimisruum vms	Kuulamine/rääkimine Lugemine Kirjutamine

AINEREGISTER

A

ainekava, *vt* õppeprogramm
 aines, *vt* kõneaine
 ainevaldkond, *vt* kõneaine, teema, temaatika
 aktsent 136, 138, 140, 183, 185
 algtasemel keeletestija 38, 41, 46–48, 52, 199
 ALTE, *vt* Euroopa Keeletestijate Assotsiatsioon
 ALTE raamistiku keeleoskustasemed, ALTE keele-
 oskustasemed 270
 analüüshindamine, *vt* hindamistüübid
 ankurdamine 268
 aps, *vt ka* viga, eksimus 81
 argumenteerimine, *vt* põhjendamine
 arvestuslik hindamine, *vt* hindamistüübid
 A-tase, *vt* algtasemel keeletestija
 audiovisuaalne (oskus, tehnika, tegevus, toiming,
 kanal vm) 12, 27, 64, 72, 73, 89, 100, 242
 avaliku elu valdkond 25, 29, 61, 64, 65, 69, 70

B

Basic User, *vt* algtasemel keeletestija
 bibliograafiad, kirjandus, valikkirjandus 16, 43, 60,
 73, 80, 87, 105, 113, 114, 121, 155, 163, 198, 201,
 217, 218, 225, 233, 240, 241, 250, 252, 254, 258,
 259, 262, 271
Breakthrough, *vt* läbimurre
 B-tase, *vt* iseseisev keeletestija

C

Can Do 22, 35, 37, 40, 42, 55, 163, 199, 200, 202,
 205, 209, 210, 211, 212, 214, 227, 237, 238–241,
 246–249, 251, 267, 268, 269
 – *Can Do*-nending 37, 40, 266, 268, 269,
 270,
 – *Can Do* ühitamine ALTE eksamitega 269
 – *Can Do*-skaala 14, 266, 267, 268
 CEF, CEFR, *vt* Euroopa keeleõppe raamdokument,
 ühtsed keeleoskustasemed
Competent User 151, 271
 C-tase, *vt* vilunud keeletestija

D

deklaratiivsed teadmised 26, 27, 119
Dialang 14, 37, 41, 46, 205, 206, 237, 240, 246–251,
 258, 261

dialoog, *vt* vestlus
 diskursipädevus 51, 142, 143
 diskurs (diskursus) 24, 28, 81, 110, 142, 146, 173,
 184, 191, 196, 230

E

ebasoovitatav alustus 44, 149
 ebaviisakus, *vt* eneseväärikust ohustav käitumine
 edasijõudnu tase 32, 38, 41, 46, 50, 51, 52, 135, 198,
 218, 231, 241, 268
 eesmärk 13, 16, 33, 59, 71, 73, 124, 126, 151, 155,
 157, 166, 178, 181, 182, 183, 186
 – poliitiline eesmärk 18, 19
 – õpieesmärk, õppe-eesmärk 13, 16, 20, 25,
 31, 33, 34, 36, 56, 61, 71, 124, 151, 152, 155,
 157, 160, 161, 189, 197, 198, 199, 201, 225,
 227
 – hariduseesmärk 20, 73
 – (õppija v. õppekava) taotlus, siht, püüe 17,
 37, 189, 193

Effective (Operational) Proficiency, *vt* vaba suhtluse
 pädevus

eksam 15, 21, 32, 34, 35, 36, 38, 54, 55, 56, 57, 63,
 159, 160, 177, 197, 198, 201, 202, 204
 eksamineerija 11, 12, 17, 21, 46, 59, 71, 198, 201,
 202, 211, 212
 eksamineerijate juhend 35
 eksimus, *vt ka* aps, viga, ebasobiv alustus 50, 174,
 175
 eksistentsiaalne pädevus 25, 26, 27, 123, 153, 168,
 189

elukestev keeleõpe 17, 20
 enesehindamine, *vt Can Do, Dialang*; *vt ka*
 hindamistüübid

eneseteadlikkus 26
 eneseväärikust ohustav käitumine 139
 eristusjõud 248, 270

Esimene verstaap 217

esitus, *vt* suuline suhtlus v. esitus, ettekanne,
 rääkimine

esmane keeleoskus 32, 38, 41, 46–50, 52, 135, 199,
 206, 207, 218, 267, 271

esimate oskustega keeletestija, *vt Waystage User*
 esteetiline keeletestija 72
 esteetiline tegevus 43, 72, 87, 105, 252, 258, 259, 262

ettekannet 29, 61, 70, 71, 73, 75, 77, 80, 81, 113, 165, 176
 Euroopa Keeletestijate Assotsiatsioon, ALTE 14, 35, 37, 38, 41, 46, 57, 202, 240, 266–279
 Euroopa keeleõppe raamdokument v. raamistik 11, 17, 35, 48, 161, 197, 241
 Euroopa Nõukogu 3, 9, 11–13, 15, 16, 18–20, 32, 33, 38, 46, 73, 135, 161, 197, 198, 203, 204, 206, 207, 218
 Euroopa Nõukogu raamistik, vt ühtsete keeleoskustasemetega raamistik

F

foneetika, foneetiline oskus, teadlikkus, vt häälduspädevus
 fonoloogiapädevus, vt ka häälduspädevus 127, 135
 funktsionaalne pädevus, vt funktsioonipädevus
 funktsioonipädevus 142, 145, 147, 154, 211

G

grammatikapädevus, grammatiline pädevus 127, 131, 170, 171
Good User 271

H

haridus, koolitus, täienduskoolitus, ettevalmistus 17, 18, 19, 28, 35, 45, 49, 54, 58, 66, 68, 70, 72, 75, 79, 81, 119, 156, 169, 173, 187, 188, 191, 208, 228
 haridusametnik 11, 12, 17, 203
 haridusvaldkond 29, 30, 58, 61, 64, 65, 71, 72, 156, 234
 haritud emakeelekõneleja tase 38, 41, 51, 52, 241, 269
 harjutused, harjutamine; vt ka ülesanded 30, 59, 60, 65, 73, 81, 113, 159, 165, 168, 169, 171, 172, 173, 176, 181
 hea keelekasutaja, vt *Good User*
 heuristilised oskused 126, 168
 hindamine, hinne, hinnang 11, 13, 14, 16, 18, 19, 21–25, 29, 31, 32, 34, 35, 40, 41, 53–60, 67, 71–73, 78, 81, 90, 91, 102, 103, 105, 127, 142, 151, 161, 162, 163, 166, 169, 170, 175, 177, 182, 193–214, 228–231, 239, 247, 248, 253, 254, 267, 269, 270
 hindamismeetodid (intuitiivne, kvalitatiivne, kvantitatiivne) 36, 37, 194, 209, 228–230, 236, 238
 hindamisskaala 57, 201, 205, 209, 210, 233, 235, 239, 247, 249
 hindamistüübid 35, 41, 53, 56–58, 197, 199, 202–211, 214, 227, 233

hinne või hinnang, vt hindamine
 huvipakkuv, huvitav, huvialasse puutuv, vt teema
 hääldamine, hääldus, vt ka foneetika, fonoloogia 26, 44, 47, 49, 52, 62, 63, 84, 85, 93, 95, 96, 107, 108, 111, 114, 125, 135, 136, 141, 149, 152, 168, 172, 175, 213, 255, 256, 265
 häälduspädevus, fonoloogiapädevus, foneetika, foneetiline oskus v. teadlikkus 28, 108, 112, 118, 125, 127, 135, 136, 152, 165, 172, 173, 191, 212, 214, 243
 hüpertekst 13, 38, 56, 126

I

ilukirjandus, vt esteetiline tegevus
Independent User, vt iseseisev keelekasutaja
 interaktiivne tegevus, interaktsioon, vt ka suhtluskoostöö 29, 62, 73, 91, 100, 102–104, 109, 147, 148, 243
 interaktiivsed strateegiad, vt ka suhtlusaktiivsus, vooruvahetus, suhtluskoostöö, selgituste palumine 102, 243
 intuitiivne meetod, vt hindamismeetodid
 iseloomujooned, õppija iseloomujooned 126, 161, 164, 178, 179
 iseseisev keelekasutaja 38, 39, 41, 46–52, 271
 iseseisev keeleoskus 38, 41, 46, 49–52
 isikliku elu valdkond 25, 29, 30, 55, 61, 64, 65
 isikuandmed 42, 46, 68, 71, 99, 101, 137, 244, 253, 259, 263

J

jutustamine 73, 145, 243, 244
 jälgimine, vt ka hindamine 40, 45, 74, 81–84, 89, 97, 102, 103, 110, 126, 132, 137, 163, 168, 179, 194, 196, 205, 209, 243, 257, 277, 279
 järeldamine 90, 91, 109, 126, 185, 169, 243

K

kalibreerimine 201, 243, 248, 268
 kategooria, vt keeleoskuskirjelduse kategooria, suhtluspädevus
 kategooriahindamine, vt hindamistüübid
 kaudhindamine, vt hindamistüübid
 kavandamine 45, 74, 81, 90, 102, 105, 109, 110, 132, 162, 166, 168, 174, 176, 178, 179, 171
 – keeleõppe vm õppimise kavandamine 23, 33, 71, 169
 – teksti(de) kavandamine 143, 182
 keele omandamine 27, 33, 158–160, 167, 169, 176
 keele õppimine, keeleõpe, õpiprotsess 11–29, 31–33,

- 37, 40, 59–61, 63, 68, 69, 71–74, 118, 119, 120, 125, 127, 135, 151, 152, 154–161, 163, 164, 167–169, 171, 173, 176, 177, 178, 187–190, 192–194, 196–199
- keelefunktsioonid, vt mikro- ja makrofunktsioonid
- keelekasutaja 15, 24, 29, 31, 33, 38, 39, 47, 48, 52, 59, 61, 62, 66, 67, 70, 71, 73, 74, 78, 81, 83, 86, 89, 91, 102, 104, 109, 111, 116–121, 123, 124, 126, 135, 136, 141, 142, 149, 151, 177–179, 183, 187, 189, 196, 266, 271
- keelekasutus, vt ka olukohasus, korrektsus, paindlikkus 12, 13, 15, 20, 22, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 36, 40, 45, 46, 48, 51, 59–62, 64, 72, 73, 81, 84–87, 95, 105, 106, 111, 118, 125, 127, 137, 141, 143, 144, 150, 152, 158, 161–166, 173, 174, 177, 180, 195, 202, 203, 206, 235, 243, 254, 256, 257, 261
- keelekasutusvaldkond, vt suhtlusvaldkonnad
- keeleline toiming, vt keeleteoiming
- keelemapp 20, 35, 193, 209, 214
- keeleoskus, keele või keeleoskuskomponendi valdamine 19, 31, 36, 38, 41, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 94, 154, 155, 188, 208, 226, 240, 268
- keeleoskuse komponendid, vt suhtluspädevus
- keeleoskuse läbilõige 210
- keeleoskuse mõõtmine 3, 4, 13, 15, 20, 32, 36, 194, 201
- keeleoskuskirjelduse kategooria, vt ka kirjelduskriteeriumite näidisskaalad 12, 13, 15, 16, 28, 29, 31–34, 36, 37, 40, 52, 54–56, 59, 64, 68, 69, 107, 115, 118, 119, 127, 131, 133, 134, 145, 146, 148, 151, 152, 170, 171, 192, 194, 197–204, 208, 210, 212–214, 132, 138, 215, 228, 230, 231, 238–241, 243, 244
- keeleoskuslünk 51, 52, 82, 90, 92, 105, 118, 161, 171, 180, 183, 229
- keeleoskuslünkade kompenseerimine 81, 82, 110, 243
- keeleoskusskaala, vt raamdokumendi tabelite sisukorrast
- keeleoskustasemed, vt ühtsed keeleoskustasemed
- keelepagas, keelevara 20, 28, 54, 81, 82, 127, 128, 132, 153, 155, 157, 160, 178, 180, 193, 212–214
- keelepagasi (üldine) ulatus 54, 212–214
- keelepagasi täpsus 214
- keeleprotsessid 24, 25
- keelepädevus, vt ka sõnavarapädevus, grammatikapädevus, semantikapädevus, fonoloogiapädevus 12, 13, 28, 36, 63, 114, 118, 126, 127, 135, 168, 171, 180, 185, 206, 214
- keeleteadlikkus 50, 51, 189, 190, 191
- keeleteadmised 17, 46, 158, 188, 202, 206
- keeletoimingud, keeleline toiming; vt ka rääkimine, kirjutamine, kuulamine, lugemine, vahendamine, teksti vastuvõtt, tekstilooime 29, 30, 61, 73, 74, 106, 111, 115, 154, 155, 157, 176, 187, 189, 192, 195, 206
- keelevara, vt keelepagas
- keelevariant 28, 139, 141
- keeleväline, vt paralingvistiline
- keeleõppeasjatundja, keeleõppevaldkonna asjatundja 9, 17
- kirjalik keelekasutus, vt kirjalik suhtlus
- kirjalik suhtlus (kirjutamine, tekstilooime, vahendamine 91, 100, 101, 206
- kirjalik tekstilooime 29, 78
- kirjalik vahendamine 29, 105, 181
- kirjastaja 12
- kirjeldamine 12, 13, 15, 17, 20, 31, 32, 34, 36, 38, 48, 54, 55, 59, 74, 75, 119, 127, 131, 145, 157, 182, 184, 197, 225, 242–244, 263
- kirjeldav kategooria, vt ka kirjelduskriteerium 37, 64, 115, 204, 239
- kirjelduskriteerium, vt ka kategooria 36, 37, 40, 41, 46–55, 76–78, 96, 197–203, 205, 206, 208, 209, 211, 213, 214, 225, 227–241, 243, 244, 246–249, 251, 266–270
- kriteeriumi kindlapiirilisuus 226
 - kriteeriumi selgus 227, 239
 - kriteeriumi lühidus 227
 - kriteeriumi sõltumatus 227
 - positiivselt sõnastatud kirjelduskriteerium 41, 53, 54, 200, 240, 225, 226, 240, 268
 - negatiivselt sõnastatud kirjelduskriteerium 53, 54, 200, 225, 226, 268
- kirjelduskriteeriumite näidisskaalad 74, 78, 82, 83, 87, 91, 100, 103, 143, 203, 212–215, 230, 236, 238, 242, 249, 269
- kirjutamine, kirjutamis- või kirjutusoskus, vt ka kirjalik keel, tekstilooime 24, 25, 57, 63, 65, 70, 72–74, 78, 79, 108, 109, 111, 115, 116, 137, 153, 159, 165, 173, 176, 199, 201, 206
- kognitiivsed tegurid, vt ka ülesande sooritamine 24, 179, 182
- kompensatsioonistrateegia, vt keeleoskuslünkade kompenseerimine
- kokkuvõttev hindamine, vt hindamistüübid
- kompetentsus, vt pädevus
- konstrukt 196, 197, 201, 202, 208, 230, 240
- kontekst 15, 20, 24–27, 30, 34, 36, 37, 41, 43, 46, 49,

51, 52, 57, 60, 61, 64, 66, 67, 73, 90, 91, 94, 102, 107, 109, 111, 115, 122, 129, 134, 135, 137, 139, 152, 155, 161, 164, 165, 169, 172, 177–181, 184, 187, 189, 190, 194–198, 208, 212, 214, 227, 234, 238, 239, 241, 249, 255, 266, 270, 272

kontroll-lehe alusel hindamine, *vt* hindamistüübid

kontroll-leht 40, 55, 60, 196, 199, 200, 202, 204, 205, 208–210, 212, 214, 227, 239, 266

koodivahetus, üleminek ühelt keelelt või murdelt teisele 153

kool 20, 21, 26, 39, 42, 46, 57, 64, 65, 71, 84, 137, 154, 157, 164, 187, 188, 190, 191–194, 211, 239, 260, 267, 274, 275

koostööprintsip (Paul Grice) 138, 143

korrektsus

- grammatika *ehk* grammatiline korrektsus 44, 45, 54, 132, 243
- õigekirja korrektsus 110, 137

kriteeriumhindamine, *vt* hindamistüübid

kultuuridevahelisus 20, 26, 123, 187, 192

kultuuriteadlikkus 59, 121, 122, 179

kunstitekst, *vt* esteetiline tegevus

kursusekorraldajad 21, 25, 59, 160

kuulamine, kuulamisoskus, *vt ka* suuline keel, vastuvõtuoskus 27, 43, 47, 65, 73, 76, 83–86, 101, 115, 117, 125, 156, 165, 166, 172, 178, 180, 185, 189, 206, 239, 242, 246–249, 255, 260, 265, 267, 272–279

kuulamistoiming 83, 110, 164

kvalitatiivne meetod, *vt* hindamismeetodid 36, 37, 228, 229, 236

kvantitatiivne meetod, *vt* hindamismeetodid

kõne ladusus 39, 43–45, 50, 51, 54, 75, 76–80, 92, 96, 100, 136, 145, 149, 159, 171, 174, 177, 180, 186, 212–214, 243, 254, 259, 269, 270, 272, 273

kõneaine, aines, *vt ka* teema 15, 43, 44, 48–50, 68, 77, 92–95, 99, 100, 103, 130, 144, 149, 151, 225, 240

känk 105

käsitlus, käsitlusviis 16, 17, 24, 30, 33, 36, 46, 54, 73, 91, 135, 158, 161, 162, 187–192, 199, 210, 215, 228, 231, 236, 269

küsimuse toime 241, 270

küsimine, küsimuste esitamine 42, 44, 54, 92, 99, 128, 141, 146, 148, 168, 172, 212, 274

L

ladus, *vt* kõne ladusus

leksika, *vt* sõnavara

loomeoskus, tekstilooimeoskus 188, 206

loomestrategia, *vt ka* oma jutu läbimõtlemine, keeleoskuslünkade kompenseerimine, kompensatsioonistrateegia, oma kõne jälgimine ja parandamine 81, 82, 91, 102, 243

loometegevus, tekstilooime 29, 40, 74, 77, 78, 109, 113, 116, 148, 180, 181, 191, 198, 238, 240, 242

lugemine, lugemisoskus, *vt ka* kirjalik keel, vastuvõtuoskus 24, 29, 30, 43, 61, 65, 73, 86–89, 113, 117, 118, 120, 156, 165, 184, 190, 206, 240, 242, 246, 248, 251, 258, 261, 267, 272–279

läbimurre 38, 41, 46, 48, 52, 270–273, 276, 278

läbipaistvus 3, 13, 17, 21–23, 33, 41, 51, 57, 58, 60, 73, 161, 169, 189, 194, 203, 267

lähtematerjal 71, 83, 86, 105, 114, 118, 159, 162, 166, 178, 228

lünk, *vt* keeleoskuslünk

M

maailmapilt 26, 119

makrofunktsioonid 28, 111, 128, 139, 143, 145, 146, 150

Mastery, *vt* haritud emakeelekõneleja tase

meedia, meedium(id) 18, 29, 61, 72, 83, 86, 89, 100, 111, 112, 113, 115, 118, 120, 192, 193, 260, 265, 272, 275

mentaalne kontekst 66, 67, 102, 198

mikrofunktsioonid 28, 41, 128, 145, 146, 150

mitme keele ja kultuuri pädevus, *vt ka* mitmekeelsus, mitmekultuurilisus 152–157, 187, 190–195

mitmekeelsus 15–17, 19–21, 34, 35, 153, 154, 156, 187, 188, 267

mitmekultuurilisus 14, 20, 34, 38, 187, 192, 220

mitmemõõtmelisus, (keeleeõppe) horisontaalne mõõde, vertikaalne mõõde, *vt ka* modulaarsus 31, 32, 47, 194, 199, 203, 208, 209, 230, 231, 233, 240

mittesõnaline suhtlus, mitteverbaalne suhtlus 45, 106, 107, 185

modulaarsus, moodulõpe, *vt ka* moodulipõhine õppekava 16, 22, 194

moodulipõhine õppekava 194

motivatsioon, motiveerimine 12, 20, 71, 123, 157, 167, 168, 178, 180, 185, 205, 211, 220

- instrumentaalne v. integratiivne 123
- sisemine v. väline 123

muljehindamine, *vt* hindamistüübid

multiculturalism, *vt* mitmekultuurilisus

multilingualism, *vt* mitmekeelsus

murre 85, 138, 140, 153

mõistmine, tekstist arusaamine 12, 17, 18–22, 26, 70,

74, 77, 83, 84, 87, 91–94, 97, 104, 109, 110, 112, 125, 132, 147, 152, 156, 158, 160, 165, 183–185, 188, 189, 191, 194

mõistmistülesanne, *vt* ülesanded

mõõtmelisis 31, 33, 194, 199

mänguline tegevus, mäng 46, 72

N

normhindamine, *vt* hindamistüübid

näitlikud kirjelduskriteeriumid, *vt* kirjelduskriteeriumid

O

objektiivhindamine, *vt* hindamistüübid

olukohasus, keelekasutuse olukohasus, *vt ka* register, kultuuriteadlikkus 141

olukord, situatsioon; *vt* suhtlusolukord, õpiolukord 13, 15, 20, 23, 24, 27, 30, 36, 37, 39, 44, 48, 49, 50, 53, 54, 59–63, 67, 70, 73, 81, 90, 92, 94, 98, 102, 104, 106, 110, 116, 121, 128, 130, 132, 141, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 154, 167, 166, 173, 177, 179, 180, 182, 187, 189, 203, 207, 209, 226, 244, 253, 255, 267, 271, 273, 276

oma jutu läbimõtlemine, *vt* loomestrategieid, tekst oma kõne parandamine, *vt* loomestrategieid, tekst omandamine, *vt* keele omandamine

ortoepiapädevus, *vt ka* hääldamine 127, 136

ortograafia, *vt* õigekiri

ortograafiapädevus, *vt ka* ortograafia 127, 136

osaoskus, *vt ka* rääkimine, kirjutamine, kuulamine, lugemine 22, 32, 40, 55, 133, 153, 156, 193, 194, 202, 206, 234, 240, 245–249, 267, 269, 270, 272, 274, 277, 279

osaoskuste määratlemine 193

Oskan- või *Oskab-*skaala v. -nendingud, *vt Can-Do*

oskuse soorituslävi 203

oskused, *vrđ* teadmised, võimed 12, 19, 26–28, 41, 56, 108, 109, 111, 122, 123, 125, 126, 140, 168, 177, 179, 188, 193, 203, 208

– avastuslikud 126

– sotsiolingvistilised 140, 177

– pragmaatilised 177

oskustasemeid eristav hindamine, *vt* hindamistüübid 202, 204

oskusteave 26–28, 57, 122, 177

otsehindamine, *vt* hindamistüübid

P

paindlikkus, keelekasutuse paindlikkus; *vt ka* tasemete hargnemine 39, 43, 94, 101, 141, 143,

144, 212, 243, 264

paralingvistiline, keeleväline; *vt ka* mitteverbaalne 100, 102, 106, 107, 112, 140, 167, 183

pidev hindamine, *vt* hindamistüübid

pidevõpe, *vt ka* elukestev keeleõpe 16, 193

planeerimine, *vt* kavandamine

pluriculturalism, *vt* mitmekultuurilisus

plurilingualism, *vt* mitmekeelsus

pragmaatikapädevus, pragmaatiline pädevus, *vt ka* diskursipädevus, funktsioonipädevus 28, 40, 115, 126, 142, 150, 154, 171, 173, 174, 198, 206, 240, 243

Proficient User, *vt* vilunud keelekasutaja

protsesshindamine, *vt* hindamistüübid

põhjendamine, argumenteerimine 50, 51, 74, 76, 80, 146, 242, 263

pädev keelekasutaja, *vt Competent User*

pädevus, *vt ka* pädevusliigid 12, 14, 19, 20, 24, 26–28, 30, 32–34, 38, 40, 41, 46, 51, 52, 59, 63, 71, 110, 115, 119, 121, 123, 126, 137, 139, 141, 142, 151–158, 160, 168, 173, 174, 177–179, 185, 187, 189, 190, 192–194, 198, 199, 203, 206–208, 212

pädevushindamine, *vt* hindamistüübid

pädevusliigid, *vt* üldpädevus, suhtluspädevus püsiväljend, *vt ka* sõnavara 128, 168, 170, 130

R

rahvatarkus 138, 139

register 138, 139

reliaablus, (statistiline) usaldusväärsus 35, 50, 63, 99, 105, 149, 196, 197, 208, 236, 248, 278

rutiin, rutiinsed väljendid 30, 39, 63, 157

rääkimine, rääkimisoskus, *vt ka* suuline keel, tekstiloomeskus 17, 29, 42, 43, 50, 51, 57, 63, 71, 73, 74, 75, 83, 91, 100, 108, 110, 115, 116, 139, 153, 159, 163–165, 182, 183, 185, 198, 199, 205, 206, 210, 212, 233, 235, 239, 240, 242, 245, 247, 264, 267, 270, 272, 273, 274, 275–279

rääkimisoskus, *vt* rääkimine; *vt ka* suuline esinemine, dialoog

S

saavutus 20, 21, 31, 32, 37, 41, 54–56, 81, 159, 175, 199, 203, 204, 239, 268

saavutushindamine, *vt* hindamistüübid

saavutustest 199, 203, 204

sarihindamine, *vt* hindamistüübid

selgitamine, seletamine 12, 33, 74, 76, 164, 169, 240, 242, 246

selgituste palumine 50, 97, 101–104, 110, 212, 225, 243

- selgus 33, 51, 62, 108, 143, 145, 183, 227, 234, 239, 243, 248, 270
- semantikapädevus 127, 134
- sidusus, *vt* Euroopa keeleõppe raamdokument, sisuline sidusus; teksti sidusus
- siht, *vt* eesmärk: siht, püüe, taotlus
- sisuline sidusus, *vt* Euroopa keeleõppe raamdokument
- situatsioon, *vt* olukord
- skaala alusel hindamine, *vt* hindamistüübid
- skaala arendamise metodoloogia 161
- skaalad
- skaalade väljatöötamise meetodid 225, 228, 233
 - keeleoskusskaalade koostamine 233
 - rääkimisoskuse skaalad 245
 - suhtlustoimingute skaalad 199, 245
 - nelja osaoskuse skaalad, *vt ka* lugemine, kirjutamine, kuulamine, rääkimine 245
 - suulise hindamise skaalad 245
 - pedagoogilised skaalad; *vt ka* normhindamine 177–180, 199–201
- sobivus 53, 155, 165, 186, 248, 267
- sooritamine, sooritus 26, 30, 40, 46, 53–55, 57, 58, 74, 81, 90, 102, 103, 105, 109, 118, 148, 153, 157, 166, 176–180, 182, 186, 196, 197, 198–210, 212–214, 226, 228–231, 233, 236, 239, 247, 249, 267, 274,
- sooritatud/mitte*-tüüpi hindamine, *vt* hindamistüübid
- sooritustest 197, 201, 206, 207
- sotsiaalsed suhted 63, 138, 141
- sotsiokultuurilised teadmised 22, 120, 160, 167, 177, 179, 180, 184
- sotsiolingvistiline pädevus, keelekasutuse olukohasus, *vt ka* sotsiaalsed suhted, rahvatarkus, register, murre, aktsent 28, 126, 137, 173, 212, 243
- spontaansus 39, 43, 50, 74, 77, 92, 115, 116, 124, 149, 154, 166, 180, 181, 182, 198
- strateegia, *vt* suhtlusstrateegia, tekstiloomestrateegia, vastuvõtustrateegia, vahendusstrateegia, õpistrateegia
- silmast silma suhtlemine, suhtlus v. vestlus; *vt ka* vahetu suhtlus 44, 49, 103, 111, 144, 198
- subjektiivhindamine, *vt* hindamistüübid
- suhtlemine, suhtlus, *vt ka* teksti loome ja vastuvõtt, vestlus, interaktsioon 17, 19–21, 25, 26, 30, 43, 55, 63, 70, 100, 146, 176, 207, 210, 213
- suhtlusaktiivsus, vooruvahetus 102, 103, 243
- suhtluskoostöö, *vt* interaktsioon
- suhtluslävi 22, 32, 38, 41, 46, 49, 50, 52, 198, 206, 207, 218, 267, 271
- suhtlusmallid 147, 179
- suhtlusolukord, olukord, *vt ka* keelekasutus 39
- suhtlusprotsess 71, 74, 108, 110
- suhtluspädevus, *vt ka* keelepädevus, sotsiolingvistiline pädevus, pragmaatiline pädevus 15, 20, 22, 24–26, 28–30, 34, 40, 109, 110, 119, 126, 135, 153, 155–157, 170, 176–178, 183, 186, 187, 189, 191, 194, 198, 202, 203, 212, 239, 243
- suhtlusstrateegia 25, 73, 74, 143, 159, 166, 178, 180, 212, 243
- suhtlusteadlikkus 125
- suhtlustoimingud 15, 31, 32, 34, 40, 56, 73, 102, 123, 159, 181, 198, 199, 205, 211–213, 228, 242, 245
- suhtlusvaldkonnad, *vt* avaliku elu, haridus-, töö- ja isikliku elu valdkond
- suuline keel, suuline kirjakeel 265
- suuline keelekasutus, *vt* suuline suhtlus
- suuline suhtlus (suuline esinemine, esitus, tekstiloomine, vahendamine); *vt ka* suuline keel 29, 34, 39, 43, 54, 77, 83, 85, 91, 92, 102, 110, 111, 115, 146, 147, 151, 165, 173, 184, 212, 214, 239, 242
- suuline tekstiloomine 74
- suuline vahendamine 104
- suunatud hindamine, *vt* hindamistüübid
- sõeltest 203
- sõnakasutus, *vt* sõnavarapädevus
- sõnavalik, sõnavara valik 91, 130, 169
- sõnavara, leksika 28, 41, 48, 51, 82, 92, 104, 105, 109, 119, 128, 130, 134, 135, 137, 140, 155, 157, 159, 160, 168, 169, 170, 172, 175, 180, 183, 185, 212–214
- sõnavarapädevus, sõnakasutus, sõnavara ulatus 28, 127, 128, 130, 144, 212–214, 169, 243 246, 247
- sõnavara ulatus, *vt* sõnavarapädevus
- Š**
- Šveitsi projekt 14, 46, 114, 225, 238, 270
- Šveitsi Riiklik Teadusuuringute Nõukogu, *vt ka* Šveitsi projekt 214
- T**
- tasemete hargnemine 46–48
- tasemete kirjeldamine, keeleoskustasemete kirjeldamine, tasemekirjeldus 13, 14, 31, 32, 36–41, 46, 47, 49, 52–54, 58, 198, 206, 211, 218, 225, 227–230, 267, 270
- teadlikkus, *vt* keeleteadlikkus, kultuuriteadlikkus, suhtlusteadlikkus

teadmised, vt üldpädevus, deklaratiivsed teadmised, maailmapilt, kultuuriteadlikkus

teadmiste hindamine 206, 207

teema, vt ka kõneaine 15, 16, 30, 33, 39, 42, 43, 49, 51, 60, 61, 68, 69, 70, 75–80, 84–88, 90–96, 100, 101, 103, 104, 114, 137–139, 142–145, 149, 156, 159–161, 179, 185, 188, 192, 198, 206, 230, 235, 236, 259

teemaarendus 75, 143, 145, 196, 212, 213

tegevus, toiming, vt keeleteoimingud, suhtlustoimingud

tegevuspõhine ainekäsitus 24

tehnilised vahendid 164

teistepoolne hindamine 202, 209, 210, 211

tekst, vt ka tekstilooma, teksti vastuvõtt 13, 15, 20, 24–26, 29–31, 39–41, 42, 43, 45, 46, 51, 59, 61, 62, 65, 71–75, 77–84, 86–91, 100, 102, 104, 105, 107–118, 134, 136, 137, 139, 140, 142, 143, 145, 146, 151, 152, 154–156, 158–160, 162, 164–168, 170–173, 176, 178–185, 198, 206, 210, 238, 243, 251, 252, 254, 256, 258, 259, 261, 262–264, 268, 271, 272, 278

- teksti kavandamine 143, 182
- oma jutu läbimõtlemine 82, 243
- oma kõne jälgimine ja parandamine 82, 83, 243
- märkmete tegemine 30, 114, 243, 277, 279
- teksti sidusus 44, 45, 212–214
- teksti töötlemine 24, 30, 243

tekstilooma 15, 29, 40, 74, 78, 109, 116, 148, 181, 191, 198

tekstitoimingud, vt tekstilooma, teksti vastuvõtt

teksti vastuvõtt 29, 71, 102, 109, 110, 116, 181, 183, 206, 238, 242

tekstivälised vahendid 112, 116

temaatika, vt kõneaine

test, vt ka hindamine, eksam 23, 25, 31, 34–37, 54, 59, 118, 160, 163, 165, 169, 170, 176, 196–198, 201, 203, 204–208, 211, 213, 214, 219, 224

toiming, tegevus, vt suhtlus- ja keeleteoimingud

transparentsus, vt läbipaistvus

Threshold, vt suhtluslävi

tulem 12, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 33, 36, 39, 40, 43, 46, 50, 51, 55–58, 63, 70, 71, 91, 98, 100–102, 109, 115, 116, 122, 127, 131, 141, 145, 151, 152, 156, 157, 160, 161, 166, 176, 178, 182, 184, 186, 191, 193, 195, 196, 197, 199, 201, 203, 204, 207–211, 214, 227–231, 234–236, 238, 240, 241, 246–249, 258, 264, 268–272

Tuul tiibades 217

tõlkimine, tõlge; vt ka vahendamine 25, 29, 30, 104, 105, 115, 117, 155, 156, 164, 172, 194, 248

töösuhklus 21, 60, 70, 84, 96, 120, 256

töövaldkond 29, 30, 55, 61, 64, 65, 70, 140, 176, 272

U

usaldusväärsus, vt reliaablus

V

vaatlus, vt ka hindamine, jälgimine 11, 14, 15, 34, 37

vaba suhtlus 38, 41, 45, 46, 51, 52

vaba suhtluse pädevus 38, 41, 46, 51, 52

vahekeel 174

vahendamine, vahendus; vt kirjalik vahendamine, suuline vahendamine; tõlkimine

vahendamisstrateegiad 105

vahendamistegevus, vahendustegevus v. -toiming; vt ka vahendamine 104

vahetu suhtlemine v. suhtlus, vt ka silmast silma suhtlemine 20, 27, 30, 59, 67, 84, 100, 102, 104, 106, 113, 115–117, 183, 198, 256

valdkond, vt suhtlusvaldkond, kõneaine

valiidsus 196–198, 208, 211

valikkirjandus, vt bibliograafiad

Vantage Level, vt edasijõudnu tase

vastuvõtustrateegiad, vt ka vihjete tabamine, järeldamine 90, 243

vastuvõtutoimingud 83, 90, 110

vestlus, dialoog 15, 24, 42–45, 49–51, 55, 68, 73, 81, 83, 84, 91–94, 99, 100, 102–104, 113, 115–117, 143–146, 149, 162, 165, 170, 179, 182, 198, 200, 206, 213, 226, 242, 255, 256, 265, 272

vestluskaaslane, suhtlus- v. vestluspartner 20, 27, 39, 42, 44, 45, 49, 51, 62, 63, 67, 70, 83, 91–95, 102, 104, 105, 110, 111, 116, 117, 136, 140, 144, 147, 162, 182, 183, 213, 242

viga, vt ka aps, eksimus, ebasobiv alustus 45, 72, 152, 174, 175

vihjete tabamine 90, 91, 243

viisakus, vt ka ebaviisakus, eneseväarikust ohustav käitumine 95, 107, 138, 139, 141, 142, 158

vilunud keelekasutaja 38, 39, 41, 46–48, 51, 52

vilunud keeleoskus 38, 41, 46, 51, 52

visuaalsed oskused 108

vooruvahetus, vt ka suhtlusaktiivsus 45, 91, 103, 138, 143, 144, 146, 214, 243

võimed, õppija võimed; vrd teadmised, oskused 15, 24, 26–28, 32, 33, 49, 50, 57, 59, 63, 67, 70, 74, 77, 82, 84, 92, 94, 95, 97, 100, 108, 111, 112,

114, 115, 118, 122, 123, 125–128, 131, 133, 135, 140–144, 149, 151, 152, 158, 163, 170, 172, 179, 180, 186, 187, 193, 194, 203, 205, 209, 247, 249, 253, 257, 261, 271, 272, 278

väljendustäpsus 149, 243

väljund 160, 162, 174, 178

vääritimõistmine 45, 53, 74, 102, 132, 152, 194

Õ

õigekiri, ortograafia 108, 109, 127, 136, 137, 168, 172, 173, 175, 180, 243, 264

õpetaja 11, 12, 13, 17, 19, 20, 21, 25, 30, 33–35, 37, 39–41, 53, 56–59, 61, 63, 64, 71, 73, 101, 115, 137, 151, 159–164, 165, 168, 172–174, 178, 182, 196, 199, 200, 202–205, 209–211, 214, 225, 227, 229, 232, 234, 236, 238–241, 267, 278, 279

õpetajakoolitaja 17, 35

õpetajapoolne hindamine, *vt* teistepoolne hindamine 197, 211, 235, 238, 240

õpetamine, õpe; *vt ka* õpetaja 11, 12, 15, 18, 19, 21, 24, 25, 27, 33, 34, 59, 61, 71, 72, 119, 124, 127, 135, 151, 155, 156, 158–161, 164, 165, 167, 168, 170, 171, 174, 175, 177, 188–192, 196, 205, 234

õpiesmärk, *vt ka* eesmärk 13, 33, 34, 36, 56, 151, 152, 155–157, 160, 161, 188, 189, 197–199, 201, 225, 227

õpikontekst, *vt* õpiolukord õpikukoostajad 71, 159, 160, 169, 178

õpimeetod 26, 159

õpiolukord, õpisisuatsioon, õpikontekst 46, 57, 60, 61, 126, 150, 176, 179, 186, 203, 207, 214

õpioskused 125, 16, 179

õpistiil 28, 178, 179

õpistrateegiad 31, 157, 168, 188, 191

õpitulemuste hindamine 56

õpivõime 25, 27, 124, 125, 154, 155, 168, 188

õppe-eesmärk, *vt* eesmärk

õppekava 16, 17, 19, 23, 31, 32, 39, 55, 71, 155, 156, 160, 168, 169, 187–190, 192–194

õppeprogramm, ainekava, õppekava 21, 22, 152, 166, 176, 188, 190, 192, 196, 203, 205

õppesituatsioon, *vt* õpiolukord

õppetegevus 61, 73

õppija 11–13, 15, 17, 19–22, 24, 25, 27, 29, 31–37, 40, 41, 46, 48, 50, 51, 53–56, 59–64, 66, 67, 69–74, 77, 80, 81, 86, 89, 102, 106, 107, 109, 111, 113–127, 130, 132–137, 140, 142, 149–155, 157, 159–186, 188, 189, 191–193, 195, 196, 199–201, 203–207, 209–214, 225, 227, 229, 231–233, 236, 238–240, 246–249, 266

õppija pädevus 24, 63, 119, 177–179, 185, 195

õppija või omandaja, keele õppija või omandaja 238

õppija võime(d), *vt ka* õpivõime 15, 67, 74, 126, 142, 151, 172, 179, 180, 203, 247

õppimine, keele õppimine 11, 12, 15, 17–22, 24–27, 29–31, 33, 34, 59–61, 71, 111, 119, 124–127, 151, 152, 154–170, 173–177, 187–194, 203–205, 211

Ü

ühiskeel 43, 49, 84–86, 90, 95, 96

ühiskonna keeleline mitmekesisus 187

ühtsed keeleoskustasemed, *vt ka* algtasemel keelekasutaja, iseseisev keelekasutaja, vilunud keelekasutaja; läbimurre; esmane keeleoskus; suhtluslävi, edasijõudnu tase; vaba suhtluse pädevus; haritud emakeelekõneleja tase 9, 12, 13, 15, 16, 20–22, 31, 32, 34, 36–41, 42, 44, 47, 48, 51, 53, 56, 57, 157, 194, 197, 199, 201, 203, 204, 206, 207, 209, 228, 238, 239, 241

ühtsete keeleoskustasemete raamistik, *vt ka* ühtsed keeleoskustasemed 31, 48

– sisuline sidusus 48

– kirjelduskriteeriumid 36, 37

– üldskaala 39, 227, 239

– enesehindamise skaala 42, 209, 239, 248

– suulise kõne kvalitatiivsed aspektid 44

üldhindamine, *vt* hindamistüübid

üldpädevus, *vt ka* deklaratiivsed teadmised, oskused ja oskusteave, õpivõime 12, 16, 17, 24, 25, 27, 32, 36, 40, 41, 59, 67, 81, 119, 126, 152–155, 160, 167, 168, 174–178, 187, 189, 191, 192, 194, 199, 200

ülesande sooritamine 26, 30, 102, 176, 177–180, 182

ülesanded, *vt ka* harjutused, harjutamine 12, 14, 15, 17, 20, 24–26, 30, 31, 33, 34, 46, 53, 55, 60, 61, 70–72, 81, 88, 102, 110, 119, 123, 125, 129, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 162, 164, 165, 166, 168, 173, 176–186, 204, 206, 210, 211, 213, 226, 234, 241, 251, 269, 278

W

Waystage User 271

Waystage, *vt* esmane keeleoskus