

# EUROOPA KEELEÕPPE RAAMDOKUMENT JA EUROOPA KEELEMAPP VÕORKEELEÕPPES

**Ülle Türk - Kaitseväe keelekeskuse keeletestijate sektsiooni juhataja, Tartu Ülikooli  
inglise filoloogia osakonna lektor**

Nüüdseks on ilmselt enamik võorkeeleõpetajaid kuulnud väljendeid „Euroopa keeleõppe raamdokument“ ja „Euroopa keelemapp“, kuid pahatihti ei ole selgust ses suhtes, mida üks või teine dokument endast kujutab, kuidas need on omavahel seotud ja mis kasu neist olla võiks. See ei ole nii mitte üksnes Eestis. Nagu näitas 2008.–2009. aastal üheksas riigis läbi viidud uurimus (vt Stoicheva jt 2009), siis vaatamata sellele, et uuriti Euroopa keelemapi mõju võorkeelte õppimisele ja õpetamisele, rääkisid vastajad tihti hoopis Euroopa keeleõppe raamdokumendi mõjust, tegemata neil kahel vahet.

Euroopa keelemapi kohta on eesti keeles juba nii mõndagi ilmunud (vt nt Tender 2004, Tender ja Türk 2004 ja 2007, Türk 2006), kuid Euroopa keeleõppe raamdokumendi on märksa vähem tutvustatud. Seetõttu keskendutaksegi selles artiklis eelkõige Euroopa keeleõppe raamdokumendi põhimõtetele ja kasutusvõimalustele ning käsitletakse vähem Euroopa keelemapi temaatikat. Kuid et kaks dokumenti on välja töötatud paralleelselt ja toetavad teineteist, on ühest rääkimine teist mainimata pea võimatu.

Euroopa keeleõppe raamdokument on väga mahukas 250-leheküljeline tihe tekst, mistõttu ühes lühikeses artiklis ei ole võimalik anda sellest ammendavat ülevaadet. Allpool keskendutakse dokumendi nendele aspektidele, mis artikli autorile näivad kõige olulisemad: raamdokumendis esitatud keeleõppekäsitlus, keeleoskustasemed, osapädevuse ning mitme keele ja kultuuri pädevuse mõisted. Loomulikult on see valik teatud määral subjektiivne ja mõni teine autor valiks võib-olla teised aspektid. Valiku aluseks oli see, kui oluline on teatud aspekt meie uue õppekava rakendamise seisukohast ja kui uudne see meile on.

Mõistmaks raamdokumendi ja keelemapi olulisust võorkeelte õppimisel, õpetamisel ja hindamisel tänapäeval ning nende rolli ainekavade, õppematerjalide ja keeleeksamite koostamisel, tuleks enne põhiteemade käsitlemist peatuda kahe dokumendi laiemal taustal ja saamislool.

## **1. Veidi saamisloost**

„Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine“ ilmus 2001. aastal korraga kahes Euroopa Nõukogu ametlikus keeles – prantsuse ja inglise keeles – ning seda võib nii mõneski mõttes pidada Euroopa Nõukogu ligi neli aastakümnet kestnud keeleõppetöö kokkuvõtteks.

Euroopa Nõukogu huvi keelepoliitika vastu pärineb aastast 1954, mil allkirjastati Euroopa kultuurikonventsioon. Selle 2. artiklis on kirjas, et liikmesriigid mitte üksnes ei õhuta oma riigi kodanikke õppima teiste liikmesmaade keeli, ajalugu ja kultuuri, vaid püüavad ka soodustada oma keele, ajaloo ja kultuuri tundmaõppimist teistes liikmesriikides.

Võorkeeleõpe on Euroopa Nõukogule olnud oluline seetõttu, et selle abil loodetakse saavutada organisatsiooni poliitilisi eesmärke: aidata kaasa inimeste vabale liikumisele, edendada üksteisemõistmist ja eri kultuuride ja elulaadide austamist ning toetada keelelis-kultuurilist mitmekesisust. Eesmärkidest lähtuvalt huvitub Euroopa Nõukogu keelest kui suhtlusvahendist, mistõttu keskenduti keeleõppe uurimustes esialgu kahele aspektile: keeleõppijate suhtlusvajaduste väljaselgitamisele ja selle kirjeldamisele, mida nende vajaduste rahuldamiseks peab teadma ja oskama. Sellel tööl on olnud märkimisväärseid tulemusi, mille hulka kuulub kindlasti suhtlusläve kirjelduse väljatöötamine, aga ka kõik iseseisva keeleõppija kujunemisega seonduv (Little 2006: 174–175).

1990. aastatel lisandus Euroopa Nõukogu huviorbiiti veel üks keeleõppeaspekt – mitmekeelsus (ing *plurilingualism*). Selle esiletõusuks esitab David Little (2006: 176–177) kolm põhjust: 1) tähelepanu osutamine piirkondlikele ja vähemuskeeltele tõstis nende mainet, 2) immigratsioon muutis mitmekeelseks paljud varem ükskeelsed piirkonnad (nt Iirimaa) ja 3) inglise keele ülemvõim Euroopa riikide koolides ähvardas jätta teised olulised Euroopa keeled vaeslaste ossa.

Euroopa Nõukogu keeleõppetöös kujunes oluliseks teetähiseks 1991. aasta, mil Šveitsi liiduvalitsuse korraldatud Rüşchlikoni sümposiumil tehti Euroopa Nõukogule ettepanek välja töötada kaks dokumenti: „kõikehõlmav, sidus ja läbipaistev keeleoskuse kirjeldamise raamistik“ ja „üleeuroopaline dokument, mis võimaldaks soovijatel dokumenteerida oma keeleõppe ametlikke ja mitte-ametlikke saavutusi ja kogemusi“ (Council of Europe 1992: 39). Neist esimese – Euroopa keeleõppe raamdokumendi – algvariant valmis 1996. aastal ja läbis samal aastal liikmesmaades kaks konsultatsiooniringi. Paralleelselt algas ka töö Euroopa keelemapi väljatöötamiseks. 1997. aastal Strasbourgis toimunud valitsustevahelisel konverentsil tehti tööst vahekokkuvõtte. Sellele järgnes raamdokumendi lõppversiooni koostamine ja selle kasutamiseks juhendmaterjalide väljatöötamine ning Euroopa keelemapi katsetamine. 1998.–2000. aastal 15 Euroopa Nõukogu liikmesriigis keelemapi katsetustes osalenud 30 000 õpilase ja 1800 õpetaja tagasiside oli valdavalt positiivne ja nii otsustatigi 2001. aastal soovitada Euroopa keelemapp kõigis liikmesriikides kasutusele võtta.

Euroopa keeleõppe raamdokument on tõlgitud rohkem kui 30 keelde (eestikeelne tõlge ilmus 2007. a) ja sellest on saanud keeleõppekursuste, keeleeksamite ja õppematerjalide alusdokument mitte üksnes Euroopas, vaid ka näiteks Jaapanis, Koreas ja Hiinas. Euroopa keelemapi mudelite arv küünib aga üle saja ja neid on välja töötatud nii eri vanuses keeleõppijatele (koolieelikutele, algklassiõpilastele, põhikooliõpilastele, täiskasvanutele) kui ka kitsamatele sihtrühmadele (kõrgkoolidele, kutsekoolidele, filoloogidele). Eesti esimene oma keelemapp – 12–16-aastastele õpilastele mõeldud mudel – sai Euroopa Nõukogu heakskiidu 2007. aasta novembris ja kannab numbrit 93.2007.

Kui Euroopa keeleõppe raamdokumendis esitatakse läbipaistev, kõikehõlmav ja sidus keeleõpperaamistik, siis Euroopa keelemapp loodi selleks, et raamdokumendi keeleõppe käsitlust keeleõppijateni viia. Seega on need kaks dokumenti omavahel tihedalt seotud: raamdokumendist leiame keeleõppe teoreetilise aluse ja eri võimalused selle elluviimiseks, keelemapp aga on üks nende seisukohtade konkreetne rakendus, mis aitab keeleõppijal oma tegevust mõtestada, kavandada ja hinnata ning seeläbi iseseisvaks õppijaks kujuneda.

## **2. Euroopa keeleõppe raamdokumendi eesmärgid ja kasutamine**

Rüşchlikoni sümposiumil sõnastati ka raamdokumendi eesmärgid:

- edendada ja arendada eri maade haridusasutuste koostööd;
- luua kindel alus keeleoskustunnistuste vastastikuseks tunnustamiseks;
- aidata õppijatel, õpetajatel, kursusekorraldajatel, eksamineerijatel ja haridusasutustel oma tegevust koordineerida (Euroopa Nõukogu 2007: 21).

Seega saab raamdokumendi kasutada keeleõppe igal tasandil ja etapil, nii keeleõppeprogramme, hindamist kui ka iseõppimist kavandades. Samas on kasutamise eesmärgist lähtuvalt olulised raamdokumendi eri osad.

Kolm esimest peatükki on ülevaatlilikud ning tutvustavad raamdokumendi loomise tausta, eesmärgid ja kasutusvõimalusi (1. ptk), keeleõppekäsitlust (2. ptk) ja ühtset keeleoskustasemetete süsteemi (3. ptk). Ülejäänud kuuest peatükist keskendub igaüks keelekasutuse või keeleõppe mingile konkreetsele aspektile ja neid saab kasutada konkreetsest vajadusest lähtuvalt valikuliselt. Otsustada, millist osa lugeda, aitavad nii sisukord kui ka lk 15–16 esitatud raamdokumendi ülevaade. Lühivariant sellest on toodud artikli [lisas 1](#).

Juba 3. peatükis esinevad kastid, milles ärgitatakse lugejat mõtlema käsitletud teemade üle. 4. peatükist alates on selline kast iga osa lõpus ja küsimused neis algavad alati sõnadega: „Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada”. Näiteks lõpeb õpivõimet käsitlev osa 5.1.4 (siin ja edaspidi on viited raamdokumendi osale, kus vastavat teemat käsitletakse) järgmiste küsimustega:

*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 ning missuguseid neist peaks ta suutma kasutada ja arendada;*
- *kuidas muuta inimest keele õppija ja kasutajana järjest iseseisvamaks.*

Ülesande püstitamine tingivas kõneviisis tuletab lugejale meelde, et küsimustele eelnenu on vaid võimaluste jada, mille hulgast ta võib teha oma valiku, aga see pole kindlasti kohustuslik.

### 3. Raamdokumendi keeleõppekäsitus

Ehkki dokumendis rõhutatakse, et tegemist ei ole ettekirjutusega, vaid pigem entsüklopeedialaadsel teosel, milles pakutakse eri võimalusi ja mudeleid ning ärgitatakse lugejaid keeleõppeküsimuste üle järele mõtlema, on keeleõppe problemaatika käsitlemise aluseks siiski üks konkreetne arusaam keelte õppimisest ja omandamisest. Selle järgi ei ole keeleõpe asi iseeneses, vaid on keelekasutuse üks alaliike, sest me omandame keelt üksnes seda kasutades (mitte näiteks grammatikaharjutusi tehes). Selle nn tegevuspõhise käsitusviisi kohaselt kasutavad inimesed keelt eri **ülesannete** täitmiseks. Neid täites tuginevad nad nii **üld-** kui **suhtluspädevusele** ja rakendavad mitmesuguseid **strateegiaid**. Ülesanded ise on seotud **tekstide loomise** ja **vastuvõtuga** ning esinevad alati mingis **kontekstis**. Allpool vaatame neid võtmetermineid veidi lähemalt.

#### 3.1. Ülesanded keeleõppes

Ülesandel on raamdokumendi keeleõppekäsitluses keskne koht, mistõttu võib väita, et tegemist on ühe kommunikatiivse keeleõppe suhteliselt uue variandiga – ülesandepõhise keeleõppega (vt nt Nunan 2004 ja Willis & Willis 2007). Ülesannet defineeritakse raamdokumendis kui eesmärgipärast toimingut, mida indiviid peab probleemi lahendamise, kohustuse täitmise või eesmärgi saavutamise nimel vajalikuks (vt 2.1, eriti 2.1.5 ja 7.1). Ülesandeid iseloomustab see, et esiplaanil on eesmärgi saavutamine ehk ülesande täitmise edukus ja seetõttu keskendutakse tähendusele, mitte keelelisele vormile. Ülesandele on tüüpiline, et sellel ei ole ühte ainuvõimalikku lahendust, vaid iga inimene sooritab selle veidi erinevalt. Seetõttu pakub õppijatele tavaliselt huvi see, kuidas teised ülesande lahendasid, mistõttu tekib arvamuste vahetamine ja arutelu. Ülesande täitmise käigus kasutatakse mitut osaoskust ja väljund võib olla nii kirjalik kui suuline.

Kuna ülesannet võib lahendada väga erinevalt, saab ühte ülesannet kasutada keeleõppes korduvalt. Keeleoskuse paranedes muutub ülesande täitmine täpsemaks ja keeleliselt korrektsemaks ning kui õppija on oma varasemad variandid alles hoidnud, saab ta ise oma keeleoskuse arengut jälgida.

Samas saab ülesannet ka õppija keeleoskustasemele sobivaks kohandada selle eri parameetreid varieerides. Näiteks võib CV koostamiseks, töökuulutuste lugemiseks ja neile vastamiseks teha mitu ülesandevarianti.

- Variant 1: Koosta CV ja vaheta see partneriga. Otsi ajalehe töökuulutuste hulgast partnerile sobiv töö ja veena teda, et just see töö on talle sobiv.
- Variant 2: Üks rühm on tööandjad ja teine rühm töötajad. Mõlemad saavad töökuulutuse. Tööandjad koostavad selle põhjal tööintervjuu küsimused. Töötajad

kirjutavad CVd. Seejärel toimuvad tööintervjuud, mille tulemusena tööandjad otsustavad, kelle nad palkavad ja põhjendavad oma valikut.

Mõlema variandi puhul on haaratud kõik osaoskused, kuid teine variant on ilmselt keerulisem ja seda mitte üksnes keeleliselt, vaid ka seetõttu, et eeldab enam koostööoskusi ja suuremat teadlikkust sellest, mis töötösimisel on oluline.

Ülesande raskus (täpsemalt vt 7.3) sõltubki tavaliselt mitme eri aspekti koosmõjust ning seetõttu on oluline enne ülesande kasutamist analüüsida, mida õppija peab selle täitmiseks teadma ja oskama. Selleks sobib hästi Hollandis väljatöötatud ülesandevorm (vt [lisa 2](#)), mida on meilgi raamdokumendi ja keelemapi koolitustel kasutatud.

### **3.2. Üld- ja suhtluspädevus**

Ülesande sooritamisel tuginevad õppijad pädevusele, mis neil on varasema kogemuse tulemusena välja kujunenud, kuid samas arendab ülesande täitmine seda pädevust edasi. Pädevus jaguneb üldpädevuseks, kuhu kuuluvad nn deklaratiivsed teadmised (faktiteadmised), oskused ja oskusteave, eksistentsiaalne pädevus (hoiakud, väärtused, kognitiivne stiil, loomumomadused jne) ning õpivõime, ja suhtluspädevuseks.

Kui kõrvutada raamdokumendis kirjeldatud pädevusi meie põhikooli riikliku õppekava pädevustega (§ 4), võib hoolimata sõnastuse erinevusest märgata suurt sarnasust. Vaid matemaatika- ja ettevõtlikkuspädevusele ei leidu raamdokumendis vasteid. Mõlemas dokumendis rõhutatakse, et üldpädevus areneb pidevalt ja iga uus kogemus muudab seda. Seega ei saa selle arendamist pidada keeleõppe otseseks eesmärgiks, kuid selle arengutaset tuleb silmas pidada nii õppetegevuste ja -materjalide valikul kui ka hindamise kavandamisel ning selle teatud aspektide (näiteks õpivõime) arengut tuleb kindlasti toetada ka keeletunnis.

Keeleõppe otsene eesmärk on arendada suhtluspädevust ja raamdokumendis rõhutatakse, et keele kasutamiseks (ehk keeleliste ülesannete lahendamiseks) ei piisa grammatika ja sõnavara valdamisest, vaid tuleb omandada kõik suhtluspädevuse aspektid. Lisaks keelepädevusele, mis koosneb sõnavara-, grammatika-, semantika-, fonoloogia-, ortograafia- ja ortoepiapädevusest, kuulub suhtluspädevuse alla sotsiolingvistiline pädevus (sotsiaalsete suhete keelelised tähistajad, viisakusreeglid, rahvatarkuse ütlused, registrierinevused, murre ja aktsent) ja pragmaatiline pädevus (oskus koostada sidusaid tekste, osaleda suhtluses ja juhtida suhtlusprotsessi). Pädevuse kõik komponendid on lahti seletatud raamdokumendi 5. peatükis.

### **3.3 Keelekasutuskontekst, suhtlustoimingud ja -strateegiad**

Dokumendi 4. peatükk võtab enda alla tervelt 60 lehekülge ja on seega kõigist peatükkidest kõige mahukam. See on pühendatud keelekasutuskontekstile ning suhtlustoimingutele ja -strateegiatele. Samuti käsitletakse selles suhtlusprotsessi (4.5) ja tekste (4.6).

Keelt kasutatakse alati mingis situatsioonis, mis kuulub ühte neljast ühiskondliku elu valdkonnast: isikliku elu, avaliku elu, töö- või haridusvaldkonda. Ehkki need valdkonnad tihti omavahel kattuvad (näiteks õpetajal kattub töö- ja haridusvaldkond), on igale valdkonnale iseloomulikud oma institutsioonid, isikute rollid, sündmused, tekstid jne, millest on toodud näiteid tabelis 4. Samuti on igal valdkonnal oma suhtlustemaatika (4.2) ning suhtlusülesanded ja -eesmärgid (4.3).

Suhtlustoimingute all mõeldakse raamdokumendis keele osaoskusi, kuid traditsiooniks saanud nelja osaoskuse asemel käsitletakse kaheksat keelelist toimingut: suulist ja kirjalikku tekstiloomet (4.4.1), kuulamist ja lugemist kui vastuvõtutoiminguid (4.4.2), suulist ja kirjalikku suhtlust kui interaktiivseid toiminguid (4.4.3) ning suulist ja kirjalikku vahendamist (4.4.4). Vahendamise raamistikku toomine osutab sellele, et tõlkimist vaadeldakse raamdokumendis keeleõppe ja keelekasutuse lahutamatu osana. Interaktiivsete toimingute eraldi esitamine juhib aga tähelepanu asjaolule, et näiteks suhtlemise käigus vestluspartneri kuulamine, kui meil on võimalik kõnelejat peatada ja seletusi küsida, erineb kuulamisest kui vastuvõtutegevusest, kus meil need võimalused puuduvad, näiteks raadiot kuulates,

televiisorit vaadates või auditooriumis loengut kuulates. Tihti see erinevus kahjuks unustatakse, sest on ju meilgi vahel avaldatud arvamust, et võõrkeelte riigieksami kuulamisosa on ebaautentne, sest elus me nii ei kuula. Tegelikult kuulame ju küll, ehkki mitte ainult nii.

Et suhtlusülesandeid võimalikult säästlikult täita, kasutavad keelekasutajad suhtlusstrateegiaid. Näiteks võib tuua vastuvõtustrateegiatest vihjete tabamise ja järeldamise (kuulamisel ja lugemisel; 4.4.2.4) või loomestrategieid oma jutu läbimõtlemissel ning oma kõne jälgimise ja parandamise (4.4.1.3). Raamdokumendis (4.4) rõhutatakse, et strateegiaid ei tohi vaadata üksnes kui keeleliste puudujääkide varjamise või korvamise vahendit, vaid kui teatud tegevuse rakendamist suhtluse tõhusamaks muutmiseks. Seetõttu käsitletakse kõigi suhtlustoimingutega koos ka vastavaid suhtlusstrateegiaid.

### **3.4 Keelekasutuse horisontaalne ja vertikaalne mõõde**

4. ja 5. peatükk koos moodustavad keeleõppe ja -kasutuse nn horisontaalse mõõtme, st kirjeldavad seda, mida keelekasutaja teab ja oskab ning mida keeleõppija peab seega õppima. 5. peatükis kirjeldatud pädevus on 4. peatükis käsitletud suhtlustoimingute aluseks, kuid pädevuse ja toimingute vaherkord on küllalt keeruline: iga toiming nõuab mitme pädevuse aspekti aktiveerimist ja üht pädevuse aspekti kasutatakse paljude toimingute sooritamiseks. Näiteks, kui inimene soovib teed küsida, peab ta teadma vajalikku sõnavara, suutma moodustada arusaadavaid lauseid ning kasutada õiget hääldust ja intonatsiooni (keelepädevus), kuid ta peab teadma ka vastava keele- ja kultuuriruumi viisakusreegleid (sotsiolingvistiline pädevus) ning oskama vestlust alustada ja lõpetada (pragmaatiline pädevus). Samu pädevusliike kasutatakse aga mitte üksnes tee küsimiseks, vaid kõigi suuliste suhtlustoimingute sooritamiseks.

Pädevus võib olla rohkem või vähem arenenud ning suhtlustoiminguid saab sooritada paremini ja halvemini. Eeltoodud näidet jätkates kasutab vilunum keelekasutaja kindlasti sobivamaid viisakusväljendeid ning vestluse alustamise ja lõpetamise võtteid kui algaja keeleõppija, kes ülesandega väheseid õpitud väljendeid ja kehakeelt kasutades kuidagiviisi toime tuleb. Seda keeleõppe ja -kasutuse nn vertikaalset mõõdet kirjeldavad ühtsed keeleoskustasemed. Suure osa 4. ja 5. peatüki mahust võtavadki enda alla suhtlustoimingute ja -strateegiate (4. ptk) ning pädevuse eri aspektide (5. ptk) eri tasemete kirjeldused, mis on esitatud tabelite kujul. 4. peatükis on 40 skaalatabelit (skaalatabelid 1–40) ja 5. peatükis 13 skaalatabelit (skaalatabelid 41–53). Tasemete olemusele ja nende kasutamisele on aga pühendatud 3. peatükk.

## **4. Euroopa Nõukogu ühtsed keeleoskustasemed**

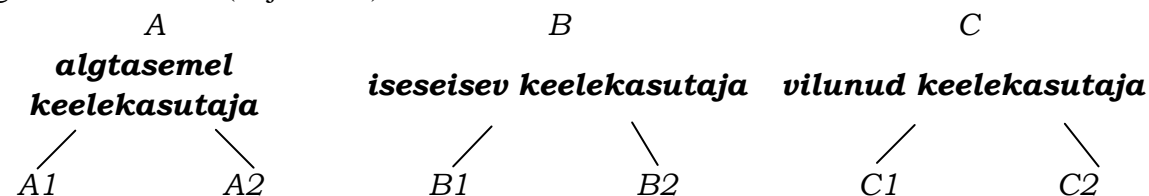
Ühtsed keeleoskustasemed on ilmselt raamdokumendi kõige tuntum ja enam kasutamist leidnud osa. David Little'i (2006: 184) arvates on selleks kaks põhjust:

1. Tänapäeval, kui inimesed liiguvad palju, näib mõte üheselt mõistetavast universaalsest keeleoskuse kirjeldamise vahendist vägagi atraktiivne. Kui näiteks eri keelte eksamite kirjeldamiseks kasutatakse sama skaalat (nagu juba tehaksegi ALTE – *Association of Language Testers in Europe* – liikmesorganisatsioonides), on lihtne võrrelda nii eri riikides väljastatud keeleoskustunnistusi kui ka eri keeltes sooritatud eksamite tulemusi.
2. Teine ja ehk olulisemgi põhjus on see, et kui keeleoskuse horisontaalne kirjeldus võtab kokku eri autorite vastavateemalised tööd, siis tasemekirjelduste aluseks on alapärane uurimistöö, mistõttu see osa on põhjalikumalt lahti kirjutatud ja vähem konspektiivne.

Ühtsed keeleoskustasemed leidsid esmalt kasutamist keeleeksamite väljatöötamisel, kuid on nüüdseks saanud ka ainekavade ja õppematerjalide koostamise aluseks. Seetõttu on sellised tähe- ja numbrikombinatsioonid nagu A1, B2 või C1 keeleõpetajate hulgas juba üldtuntud, kuid nende lahtimõtestamine ja kasutamine on veel lapsekingades. Pahatihti piirdub tasemetega tutvumine vaid raamdokumendi kahe kõige tuntuma osa – üldskaala (raamdokumendi tabel 1) ja enesehindamisskaala (raamdokumendi tabel 2) – tundmaõppimisega. Sellest aga ei piisa, sest sealsed kirjeldused on liiga üldsõnalised ja kontekstivabad ning tasemed ise nende igapäevaseks kasutamiseks liiga laiad. Allpool käsitleme tasemeid ja nende kasutamist veidi põhjalikumalt.

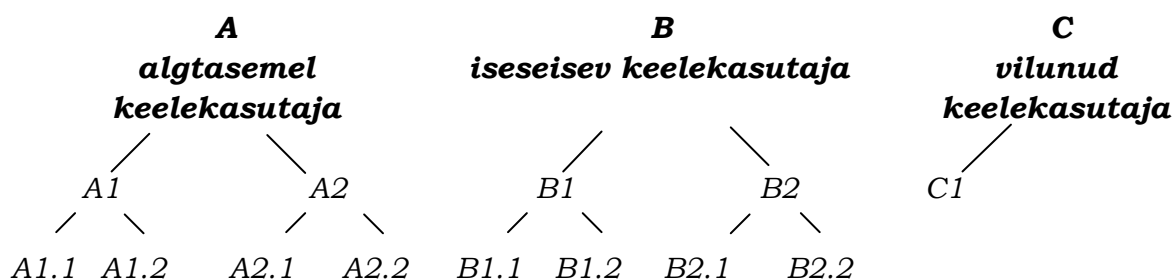
#### 4.1 Tasemete üldisloomustus

Raamdokumendis kirjeldatud kuus keeleoskustaset on saadud harunevat lähenemisviisi kasutades. See tähendab, et keeleõppes pikka aega kasutatud alg-, kesk- ja edasijõudnute tase, mida raamdokumendis nimetatakse vastavalt algtasemel keelekasutaja, iseseisva keelekasutaja ja vilunud keelekasutaja tasemeks, on igaüks omakorda jagatud madalamaks ja kõrgemaks tasemeks (vt joonis 1).



Joonis 1. Keeleoskustasemete hargmik

Sellise lähenemisviisi eeliseks on asjaolu, et saadud tasemeid saab vajadusel omakorda kitsamateks jagada. Vaja võib kitsamaid tasemeid minna just keeleõppes, sest ühelt tasemelt teisele jõudmiseks kulub palju aega ja laiade tasemete kasutamisel on õppijatel raske oma edusamme märgata. Näiteks Soome õppekavas on A1-tase jagatud lausa kolmeks tasemeks (A1.1, A1.2 ja A1.3), A2, B1 ja B2 aga igaüks kaheks tasemeks. Nii Eesti põhikooli kui ka gümnaasiumi õppekavas on kõik neli madalamat taset jagatud kaheks, nii et kirjeldatud on kokku üheksat taset (vt joonis 2).



Joonis 2. Keeleoskustasemed Eesti riiklikes õppekavades

Samas ei ole päris õige väita, et raamdokument kirjeldab kuut keeleoskustaset. Kuus taset on eespool mainitud üldskaalas ja enesehindamisskaalas, kuid tegelikult on kirjeldatud üheksat taset. Nimelt selgus tasemesüsteemi väljatöötamise käigus, et tasemete vahed ei ole ühepikkused: A2 ja B1, B1 ja B2 ning B2 ja C1 vahed on tunduvalt pikemad kui A1 ja A2 ning C1 ja C2 vahe. Nendes pikkades vahed on igas veel üks tase ja raamdokumendi osas 3.6, kus kirjutatakse lahti kõik tasemed ja selgitatakse ühelt tasemelt teisele liikumist, on kirjeldatud ka neid vahetasemeid (A2+, B1+ ja B2+). Väga hästi on tasemekirjeldused kokku võetud käsiraamatus, mis kirjeldab, kuidas keeleeksameid siduda raamdokumendiga (Euroopa Nõukogu 2009), kus tabeli vasakpoolses tulbas on esitatud üldskaala, parempoolses tulbas aga täpsemad tasemekirjeldused, sh ka nn pluss-tasemed. See tabel on ära toodud artikli [lisas 3](#).

Tihti tekitab arusaamatust eri tähistuste kasutamine: mille poolest erinevad A2.2 ja A2+ või B1.2 ja B1+? Raamdokumendi järgi on siiski tegemist eri tasemetega: A2.2 on A2-taseme kõrgem aste, kuid A2+ on vahetase A2 ja B1 vahel, st kõrgem kui A2.2. Tegelikult aga kasutatakse neid tähistusi tihti sünonüümsetena, nii et A2.1 on sama mis A2 ja A2.2 sama mis A2+. Seetõttu tuleb alati välja selgitada, mis ühe või teise tähistuse taga peitub.

Veel üheks segadust tekitavaks asjaoluks on tasemete nimetused. Nimelt töötati enne tasemekirjelduste süsteemi välja kolme keeleoskustaseme üksikasjalikud kirjeldused. Nende tasemekirjelduste ingliskeelsed nimed olid (väljatöötamise järjekorras) *Threshold* (B1), *Waystage* (A2) ja *Vantage* (B2). Kui süsteemi lisandusid veel kolm taset, pandi neilegi nimed (*Breakthrough* – A1, *Effective Operational Proficiency* – C1 ja *Mastery* – C2). Nende tõlkimine teistesse keeltesse osutus aga raskeks. Eriti ebaõnnestunud on *Mastery* eestikeelne vaste – *haritud emakeelekõneleja tase*, sest see jätab mulje, et vastava keeleoskuse saavutamine on jõukohane vaid vähestele. Tegelikult ei ole see aga kaugeltki nii. Juba 1978. aastal juhtis David Wilkins tähelepanu sellele, et *Mastery*-tasemest kõrgemal on vähemalt veel üks tase – nn *Ambilingual Proficiency* ehk tõeline kakskeelsus, mille puhul inimene valdab kahte keelt võrdselt kõrgel tasemel. Brian Northi (2002b: 157–158) uurimistöo on kinnitanud, et selline tase (nimetatud ka D-tasemeks) on tõepoolest olemas, nagu eksisteerib ka vähemalt üks A1-st madalam tase („turistitase“). Seega iseloomustab kõrgeimat kirjeldatud taset (C2) „eriti edukatele õppijatele omane täpne, kerge ja asjakohane keelekasutus“ (Euroopa Nõukogu 2007: 51), mitte aga mingile abstraktsele emakeelekõneleja omane perfektne keele valdamine. Pealegi erinevad ka emakeelekõnelejad oma keeleoskuse suuresti ja C2-tasemel kirjeldatu pole paljudele neist sugugi jõukohane.

Üks aspekt, mida tuleb keeleoskustasemetega seoses kindlasti meeles pidada, on see, et tasemekirjeldused on kontekstivabad. Põhjuseks on uurimistöo käigus ilmnunud asjaolu, et mitmed toimingute kirjeldused olid teatud õppijate rühmale kergemad või raskemad kui teistele. Näiteks tulid täiskasvanud lastest paremini toime igapäevasuhtluses, mida võib seletada nende suurema elukogemusega, keskkooliõpilastele oli aga raamatu sisust kokkuvõtte tegemine lihtsam kui täiskasvanutele, mis tõenäoliselt tulenes asjaolust, et kooliõpilased olid sedalaadi ülesandega rohkem kokku puutunud (North 2002a: 93–94). Kuna tasemed kirjeldavad toiminguid, mida keelekasutajad suudavad teha iseseisvalt ja ilma ettevalmistuseta, siis jäeti sellised kirjeldused, mille raskus sõltub kontekstist, kõrvale. See aga tähendab, et raamdokumendi tasemekirjeldusi saab vaid harva täpselt sellistena kasutada, nagu nad on esitatud. Enamikul juhtudest tuleb need kohandada kontekstile sobivaks. Just nii toimiti tasemekirjeldusi Eesti õppekavadele kohandades.

Ühtsed keeleoskustasemed on võrreldavad euroga. Need on kahtlemata olemas ja neile on võimalik läheneda kolmel moel: neid mitte tunnustada ja hoida kinni oma „valuutast“, siduda oma „valuuta“ nendega mingi kindla kursi alusel või nad omaks võtta. Nii nagu eurogi puhul on Eestis otsustatud kolmanda tee kasuks, kuid on Euroopa riike, kus on kasutusel oma tasemed (nt Suurbritannia), mis on aga otseselt seotud Euroopa Nõukogu tasemetega. Samuti ei ole kuhugi kadunud teised tasemesüsteemid, mida on Euroopa Nõukogu tasemetega raske kõrvutada (nt Ameerika Ühendriikide ACTFLi tasemed). Ometi tuntakse ja tunnustatakse neid tasemeid kõikjal maailmas ja nende tundmine on hädavajalik nii õppijatele, õpetajatele kui ka nendele, kes keeleoskustunnistuste põhjal inimeste keeleoskuse kohta otsuseid teevad.

#### **4.2 Tasemekirjelduste kasutamine õppetöö kavandamisel ja hindamisel**

Ehkki tasemete lühikirjeldused, mis on esitatud üldskaalas ja enesehindamisskaalas, aga ka Eesti õppekavades, pakuvad teatud pidepunkte nii õppetöö kavandamisel kui ka õpitulemuste hindamisel, sobivad need eelkõige pikemaajaliseks tegevuseks (näiteks kooliaste), mitte aga lühemaajalise tegevuse või üksikülesande korral. Kui on vaja tegevusi täpsemalt kavandada või lühiajalist tööd hinnata, võib kasutada raamdokumendi näitlikke skaalatabeleid. Neid on kokku 53 ja need kirjeldavad suhtlustoimingute, suhtlusstrateegiate ja

pädevuse eri aspektide arengut tasemeti. Erinevalt raamdokumendi originaalist on eestikeelses variandis need tabelid nummerdatud ja koondatud eraldi loetellu, mis teeb nende leidmise ja kasutamise lihtsaks ja käepäraseks (vt [lisa 4](#)).

Toome ühe näite, kuidas skaalatabeleid saab õppetöö kavandamisel kasutada. Näiteks tahame teada, kas 9. klassis saab juba õpilasi õpetada võõrkeelset loengut kuulama. Selleks ajaks peaks õpilaste keeleoskus olema B1-tasemel või lähenema sellele, kuid ei üldskaalas ega enesehindamisskaalas pole B1-tasemel loengu mõistmise kohta midagi öeldud. On aga skaalataabel 14 (Elava esituse kuulamine), kust selgub, et loengu mõistmine on võimalik alates B1+-tasemest: „Suudab jälgida loengut vm esinemist oma valdkonnas, kui teema on tuttav, sõnastus sirgjooneline ja jutu ülesehitus selge”. Seega näib see oskus sobivat eelkõige gümnaasiumisse, kuid et õpilased oleksid selle 11. klassiks omandanud, tuleks selle harjutamisega teha algust märksa varem.

Ometi on ka skaalatabelid kontekstivabad, mistõttu on mitmete rahvusvaheliste projektide käigus tasemekirjeldusi teatud kontekstidele sobivaks kohandatud. Kahe sellise projekti – DIALANGi ja ALTE projekti – tulemused on esitatud raamdokumendi lisas C ja D ja ka neid tabeleid saab töö kavandamisel kasutada. Eelmise näite puhul on eriti abi lisast D, sest ALTE projekti käigus töötati välja tasemekirjeldused mitte ainult sotsiaalse suhtlemise ja reisimise (dokument D2) ning töö (dokument D4), vaid ka õpingute (dokument D6) jaoks. Dokumendist D6 selgub, et B1-tasemel keeleoskaja „suudab teha veidi märkmeid loengul, kus räägitakse enam-vähem etteütluse laadis”. See kinnitab eelnevat otsust, et põhikooli viimases klassis võiks juba märkmete tegemist harjutada ning õppeaasta lõpul ka teatud määral hinnata.

Keeleoskuse hindamisel on aga tihti vaja eri skaalatabeleid kombineerida, sest meid ei huvita ju üksnes see, kas mingi toiming on sooritatud, vaid ka see, kui hästi see on sooritatud. Üks näide, kuidas seda teha võib, on toodud raamdokumendis (vt tabel 3 – Suulise kõne kvalitatiivsed aspektid). Käsiraamatus, mis on mõeldud keeleeksamite sidumiseks raamdokumendiga (Euroopa Nõukogu 2009), on seda võimalust kasutatud nelja tabeli loomiseks: teksti vastuvõtu kvalitatiivsed tegurid (tabel 4.3), suulise suhtluse kvalitatiivsed tegurid (tabel 4.4), tekstiloomelise kvalitatiivsed tegurid (tabel 4.5) ja kirjaliku väljendusoskuse hindamiskriteeriumid (tabel 5.8). Artikli [lisa 5](#) on esitatud neist kolmas – tekstiloomelise kvalitatiivsed tegurid. Tabeli päisest on näha, milliseid skaalatabeleid on eri kriteeriumite puhul kasutatud. Näiteks kõige esimene kriteerium – keelepagasi ulatus – on saadud kolme skaalatabeli (41: Üldine keelepagas, 42: Sõnavara ulatus ja 48: Keelekasutuse paindlikkus) kombineerimisel. Loomulikult saab igaüks ise valida skaalatabelitest mingi konkreetse ülesande jaoks olulised aspektid ja hindamisel nendest lähtuda.

### 4.3 Tasemed keeleti

Ühtsed keeleoskustasemed kirjeldavad seda, mida keeleoskaja ükskõik millises võõrkeeles teatud keeleoskustasemel teha suudab. Need keeletoimingud on kõigi keelte jaoks samad, kuid toimingute sooritamiseks vajalikud vahendid erinevad keeleti. Näiteks abi palumiseks on eesti keeles kõige tavalisem vormel „Aidake, palun!”, inglise keeles aga „Could you help me please?”. Seetõttu on konkreetse keele ainekava ja õppematerjalide loomiseks vaja tasemed vastava keele seisukohalt lahti kirjutada. Meil on vaja ju teada, milliseid grammatilisi vorme ja millist sõnavara tuleb õpetada, et õpilased suudaksid kavandatud keeletoiminguid sooritada.

Esimeseks selliseks üksikasjalikuks tasemekirjelduseks oli saksa keele *Profile deutsch*, mille eeskujul on loodud tasemekirjeldused ka prantsuse ja hispaania keelele. Inglise keele tasemekirjelduste loomine on veel pooleli (vt <http://www.englishprofile.org/>), kuid Briti Nõukogu ja EAQUALSi (*European Association for Quality Language Services*) ühistööna on valminud tuumainekava tasemetele A1-C1 (vt North jt 2010), milles mitte üksnes ei tooda ära eri tasemetele omased funktsioonid, grammatika, sõnavara ja teemad, vaid esitatakse ka



mõned stsenaariumid, et näidata, kuidas neid võiks komplekselt käsitleda. Eesti keele kohaseks on tasemeid mugandatud neljas raamatus: „Iseseisev keelekasutaja” (tasemed B1 ja B2, REKK 2008), „Vilunud keelekasutaja” (C1, Kerge 2008), „Algaja keelekasutaja“ (A2, Ilves 2008) ja „Läbimurre” (A1, Ilves 2008).

Keeleõpetajale on õpetatava keele tasemekirjeldustest palju abi, sest nendest saab täpsemalt kui riiklikust õppekavast teada, millist grammatikat ja sõnavara teatud klassis õpetada. Lisaks leiab sealt ka meetoodilisi soovitusi ja näpunäiteid.

#### **4.4 Abimaterjalid tasemete tundmaõppimiseks**

Ühtsete keeleoskustasemete peamine eelis traditsiooniliste alg-, kesk- ja kõrgtaseme ees on see, et iga tasemega kaasneb küllalt üksikasjalik kirjeldus, mida on võimalik veel eri allikatest saadud info abil täiendada. Samas jääb kirjeldustest üksi tihti väheks, sest eri inimesed võivad kirjapandut erinevalt tõlgendada. Kuidas ikkagi tunda ära B2-keelekasutajat? Kuidas otsustada, kas mingi tekst on A2-tasemel keeleoskajale jõukohane? Ja kuidas ma tean, et teised tõlgendavad tasemeid minuga ühtmoodi? Viimane neist küsimustest on päevakorras eelkõige seoses keeleeksamite ja -tunnistustega. Kui ühtsete keeleoskustasemete peamiseks eesmärgiks oli muuta keeleoskustunnistused läbipaistvaks ja üheselt mõistetavaks, siis kust me teame, et kaks asutust, mis mõlemad väljastavad B2-taseme tunnistusi, mõistavad B2-taset ühtmoodi?

Raamdokumendi kümne kasutusaasta jooksul on need küsimused tõstatunud üha teravamalt ja seetõttu on eri rahvusvaheliste projektide raames hakatud välja töötama eri tasemetele vastavaid keelekasutusnäidiseid, millega tutvumine aitab tasemeid paremini mõista ja kasutada. Näiteks toimus 2008. aastal seminar, mille käigus mitme riigi esindajad hindasid keeleõppijate suulist väljendusoskust viies keeles (inglise, hispaania, prantsuse, saksa ja itaalia keeles). Salvestatud ja kommentaaridega varustatud keelekasutusnäidised on saadaval nii DVD-l kui internetis ([http://www.ciep.fr/en/publi\\_evalcert/dvd-productions-orales-cecrl/index.php](http://www.ciep.fr/en/publi_evalcert/dvd-productions-orales-cecrl/index.php)).

Keelemapi kodulehel ([http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/illustrationse.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/illustrationse.html)) on väljas kirjaliku väljendusoskuse näidised, mille on annetatud eksamikeskused. Eelkõige õpetajatele mõeldes loodi aga CEFRaini projekti käigus internetipõhised koolitusmaterjalid nii raamdokumendiga tutvumiseks kui tasemete tundmaõppimiseks (<http://www.helsinki.fi/project/cefrain/index.html>).

Selliste materjalide levik ja vastavad koolitusseminarid loovad eeltingimused selleks, et ühtsetest keeleoskustasemetest saaks tõepoolest valuuta, mida kõik tunnustavad ja üheselt mõistavad.

### **5. Võõrkeelte õpe, osapädevus ning mitme keele ja kultuuri pädevus**

Õppetöös keeleoskustasemetest lähtumine aitab arvestada veel ühte olulist raamdokumendis esitatud seisukohta: pädevus ei ole kunagi täielik. Emakeelekõnelejadki ei valda keelt täiuslikult: keegi ei tea kõiki oma keele sõnu, ei saa ühtviisi hästi aru vangla žargoonist ja teismeliste slängist ega mõista eri murdealade keelt. Samuti on üpris ilmne, et näiteks filoloogilise haridusega inimesed suudavad keskmiselt paremaid tekste kirjutada kui tehnilise haridusega inimesed ja poliitikud on keskmiselt paremad suulises esinemises kui pillimängijad. See, mida me emakeeles teha oskame ja suudame, sõltub paljudest asjaoludest: sotsiaalsest taustast, haridusest, huvidest, kogemustest, eesmärkidest. Sama kehtib loomulikult ka võõrkeelte valdamise kohta ning seetõttu ongi raamdokumendis olulisel kohal osapädevuse mõiste.

#### **5.1 Osapädevus võõrkeeleõppes**

Võõrkeelte õppimises ja õpetamises tähendab osapädevuse tunnistamine seda, et kõikide keeleõppijate eesmärk ei pea olema kõigi keelte kõigi aspektide ühtviisi hea valdamine ning

kõigil kursustel ei tule tingimata keskenduda ühtviisi keele kõikidele aspektidele. Raamdokumendi 8. peatükis, kus käsitletakse õppekavaga seonduvat, rõhutatakse seda, et eri keelte õpetamisel ei tohiks dubleerida, vaid vastastikku täiendada, ja tuuakse näiteid sellest, kuidas seda võiks korraldada. Kui koolis on kohustuslik kahe võõrkeele õpe, siis võiksid nende rõhuasetused olla erinevad. Näiteks võiks A-võõrkeele õpe põhikoolis olla nii intensiivne, et gümnaasiumis ei ole selle jaoks keeletunde enam vaja, vaid õpe jätkub integreeritud aine- ja keeleõppe raames, B-võõrkeele õppes võiks aga keskenduda retseptiivsete oskuste, eelkõige lugemisoskuse arendamisele (8.3.2.a). Samuti soovitatakse moodulõpet, kus eri moodulitel on erinevad eesmärgid, ja kus ühe mooduli raames võiks isegi ühendada eri keelte õppe näiteks sel teel, et keskendutakse kultuurilistele aspektidele või õppima õppimisele (8.4.3).

## 5.2 Mitme keele ja kultuuri pädevus

Mitme keele õppimise puhul tõstatub küsimus mitme keele ja kultuuri pädevuse olemusest. Raamdokumendis rõhutatakse, et see pädevus on midagi muud kui eri keelte ja kultuuride pädevuste summa, sest keeled ja kultuurid ei asetse ajus üksteise kõrval, vaid on põimunud ja mõjutavad üksteist. Küllap on kõik võõras kultuuriruumis pikemat aega viibinud inimesed tunnetanud, kuidas algul on raskusi sealsete kultuurinormidega kohanemisel, koju tagasi jõudes aga näib paljugi sellest, mis kunagi oli iseenesestmõistetav, veidi veidrana. Kui aga inimesel puudub selline kogemus, kipub ta arvama, et tema kultuurile kohane käitumine on universaalne ja teiste kultuuride oma imelik. Keeleõppe oluliseks osaks ongi seetõttu kultuurierinevuste tundmaõppimine ning oma ja teiste kultuuride võrdlemine.

Raamdokumendi 6., keelte õppimisele ja õpetamisele pühendatud peatükis juhitakse tähelepanu sellele, et mitme keele ja kultuuri pädevus on alati ebahütlane ja seda kolmel põhjusel:

- Keelekasutajad oskavad tavaliselt üht keelt paremini kui teisi keeli.
- Eri osaoskused eri keeltes on eri tasemel (näiteks võib inimene üht keelt vallata paremini suuliselt, teises aga osata paremini lugeda ja kirjutada).
- Kultuuriteadlikkus ja keeleoskus eri keeltes on eri tasemel (näiteks võivad inimesel olla põhjalikud teadmised jaapani kultuurist, ehkki ta ei pruugi jaapani keelt osata, samas aga suhtleb ta vabalt inglise keeles teadmata suurt USA või Suurbritannia kultuurist) (6.1.3.1).

Samas on see ebahütlane pädevus pidevas muutumises ja arengus.

Mitme keele ja kultuuri pädevus on väärtus omaette, kuid tal on ka oluline roll lingvistilise ja kommunikatiivse teadlikkuse väljakujunemisel. Inimene, kes oskab mitut keelt ja tunneb mitut kultuuri, teab, mida keelte õppimine endast kujutab ja suudab seetõttu iseseisvalt uusi keeli õppida, on paindlikum ning uutes olukordades kohanemisvõimelisem kui ükskeelne inimene.

## 5.3. Õpetaja meetodivalikud

Märkimisväärse osa 6. peatükist võtavad enda alla õpetaja ees seisvate meetodivalikute küsimused (6.4). Näiteks häälduse õppimise kohta on järgmised küsimused (6.4.7.9):

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

- a) autentsete suuliste ütlustega kokkupuutumise kaudu;*
- b) – õpetaja sõnade,  
– audiosalvestatud emakeelekõnelejate sõnade,  
– videosalvestatud emakeelekõnelejate sõnade kooris järelekordamise teel;*
- c) iseseisva töö abil;*
- d) teksti valjuhäälsel lugemise abil;*
- e) kuulamise harjutamise ja häälduse drillimise abil;*
- f) vastavalt punktidele c ja d, kuid foneetiliselt transkribeeritud tekstide abil;*

- g) *foneetiliste harjutuste abil (vt 5.2.1.4);*
- h) *ortoepiatavade omandamise kaudu (st kuidas häälendada kirjutatud vorme);*
- i) *kõike eeltoodut kombineerides?*

Raamdokumendi selle osaga tutvumine on kasulik kõigile õpetajatele, sest tihti oleme kinni harjumustes ega märka, et on olemas teisi ja ehk tõhusamaid võtteid kui need, mida seni oma töös oleme kasutanud.

## **6. Euroopa keelemapp kui Euroopa keeleõppe raamdokumendi põhimõtete rakendus**

Raamdokumendis mainitakse Euroopa keelemappi kahest aspektist: mitme keele ja kultuuri pädevuse arendamise ja talletamise vahendina (1.3) ning hindamise abivahendina (8.4.2). Keelemapil on kaks funktsiooni: dokumenteeriv ja pedagoogiline. Ehkki keelemapi väljatöötamisel nähti peamisena neist esimest – võimaldada keeleõppijatel registreerida omandatud keele- ja kultuurialaseid oskusi läbipaistvalt ja kõigile mõistetavalt –, on hiljem oluliseks tõusnud just teine – motiveerida õppijaid avardama ja mitmekesistama oma keel(t)eoskust igal tasemel. David Little põhjendab rõhuasetuse muutumist asjaoluga, et püüe oma saavutusi jäädvustada sunnib õppijat mõtlema sellele, mida ja kuidas ta õpib. Kui ta sellele ei mõtle, ei ole tal ka midagi jäädvustada. Seega on keelemapi kaks funktsiooni teineteisest lahutamatud (Little 2006: 183–184). Eri vanuses keeleõppijatele on siiski üks või teine neist funktsioonidest olulisem, mistõttu näiteks laste ja noorukite keelemappides on esmatähtis pedagoogiline funktsioon, täiskasvanute keelemappides aga dokumenteeriv funktsioon.

Kõik keelemapid, mis on saanud Euroopa Nõukogu tunnustuse, arvestavad nelja põhimõtet (Council of Europe 2000, 2004):

1. Keelemapp annab keeleõppijale võimaluse jäädvustada oma keeleõpet tervikuna, hoolimata sellest, kus või kuidas ta on midagi omandanud. Seega peab mapis olema võimalik kajastada nii koolis ja kursustel õpitut kui ka iseseisvalt omandatud. Õppija keeleõpe tervikuna kajastub ühes mapis, ei ole eraldi inglise keele, saksa keele või mõne teise keele mappi.
2. Keelemapp on õppija isiklik omand. Mapi kasutamine on vabatahtlik ja mapi omanik ise otsustab, mida ta selles kajastab. Õpetaja saab küll nõu anda ja soovitada, aga mitte käskida ja keelata. Keelemapp on seotud Euroopa Nõukogu keeleoskustasemetega ja selle kohustuslikuks osaks on enesehindamise skaala.
4. Keelemapil on kolm osa: keelepass, keelelugu ja kaust.

Keelepass annab ülevaate õppija võõrkeel(t)e oskusest antud ajal. Keelepassi kohustuslikuks osaks on enesehindamise skaala, mille alusel õppija määrab ise kindlaks oma keeleoskustaseme kõigis keeltes, mida ta õpib või on õppinud. Keelepassi on aga võimalik kanda ka Euroopa Nõukogu keeleoskustasemetega ühitatud eksamite tulemusi ja õpetajate hinnanguid õppija keeleoskusele. Samuti jäädvustatakse keelepassis õppija kultuuridevahelise suhtlemise kogemused.

Keelelugu kajastab kus, miks ja kuidas on inimene mingit keelt õppinud. Keeleloo keskseks osaks on kontroll-lehed, mille alusel saab õppija täpsemalt määratleda, mida ta õpitavas keeles juba oskab teha ja mida ta soovib juurde õppida. Siin on võimalik oma keeleõppe- ja kultuuridevahelise suhtlemise kogemuste üle järele mõelda, eesmärged seada ja tehtule tagasi vaadata. Keelelugu on üles ehitatud nii, et hiljem on lihtne dokumenteeritud teavet keelepassi koondada.

Kaust sisaldab materjale, mida inimene ise soovib oma keeleoskuse kohta teistele näidata. Sellesse võib koguda:

- näidistoidid (kirjalikke töid, audio- ja videolindistusi), mida saab pidevalt täiendada ja vajadusel uuemate vastu välja vahetada;
- ametlikke dokumente, nt tunnistusi ja tõendeid keelekursustelt, millel on osaletud.

Keelemapi eri osad on omavahel tihedalt seotud: õppija kogub töid kausta, analüüsib neid keeleloos ja teeb kokkuvõtte saavutatust keelepassis. Samas on keelemapi eri osadel veidi erinevad funktsioonid. Keelelugu kannab eelkõige keelemapi pedagoogilist funktsiooni – toetab iseseisva keeleõppija kujunemist –, keelepass aga dokumenteerivat funktsiooni – teavitab asjast huvitatut keelemapi omaniku keeleoskustasemest. Kaustal on mõlemad funktsioonid: õppija kasutab selles talletatud nii oma edusammude analüüsimiseks ja tulevikuplaanide tegemiseks kui ka selleks, et teistele näidata, milleks ta on õpitavas keeles võimeline.

Euroopa keelemapp on tõhus abivahend iseseisva ja teadliku keeleõppija kujundamiseks, kuid selle kasutuselevõtt nõuab nii õppijalt kui õpetajalt traditsioonilisest erinevat lähenemist keeleõppele. Õppijad ei oska iseenesest oma keeleoskust hinnata, eesmärke püstitada ja nende täitmist kavandada. Nad peavad seda õppima ja vajavad selleks õpetaja tuge. Õpetajad omakorda vajavad nõu ja abi, kuidas õpilasi paremini toetada. Mõningaid nõuandeid keelemapi kasutamiseks võib leida Euroopa keelemapi Eesti kodulehelt ([www.keelemapp.ee](http://www.keelemapp.ee)). Teistes keeltes on muidugi avaldatud palju rohkem materjale, mida võib leida Euroopa keelemapi kodulehelt ([www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio)). Eelkõige võib soovitada David Little'i ja Radka Perclova käsiraamatut (vt Little & Perclova 2001), milles tutvustatakse Euroopa keelemapi põhimõtteid, eesmärke ja eri aspekte ning soovitatakse nii õpetajatele kui õpilastele mõeldud tegevusi selle kõige tundmaõppimiseks. Samuti leidub rohkelt näiteid ja praktilisi soovitusi Francis Goullier (2007) käsiraamatus (avaldatud nii inglise kui ka prantsuse keeles), milles tutvustatakse, kuidas raamdokumendi ja Euroopa keelemappi õppetöös kasutada.

## 7. Kokkuvõtteks

Frank Heyworth (2004) alustab oma artiklit küsimusega, miks peaksid võõrkeeleõpetajad nägema vaeva, et 250-leheküljelisest tihedast ja raskesti kirjutatud raamdokumendi tekstist aru saada, ja vastab sellele kaheti. Raamdokument esitab kõikehõlmava lähenemise keeleõppele, mida keeleõpetajad peaksid tundma ja mille kasutamist tuleks vähemalt kaaluda, ning sisaldab ka vahendeid, mida saab keeleõppe kavandamisel ja läbiviimisel otseselt kasutada.

Eesti kontekstis lisandub veel kolmas, väga oluline põhjus. Nimelt ühendab raamdokumendi ja meie uusi õppekavasid see, et nad on suuresti kantud samadest väärtustest ja eesmärkidest ning lähtuvad ühesugusest, nüüdisaegsest õppimise käsitlusest. Õpilaste iseseisvus, nende adekvaatse enesehinnangu kujunemine ning iseseisva õppimise ja koostööoskuste arendamine on esiplaanil nii riiklike õppekavade sihiseades kui ka raamdokumendi keeleõppekäsitluses. Neid samu oskusi arendab ka Euroopa keelemapi kasutamine. Seega on mõlemad dokumendid olulisteks abimeesteks Eesti uute õppekavade ellurakendamisel.

### Kirjandus:

- Council of Europe 2000, 2004. *European Language Portfolio – Principles and Guidelines with added explanatory notes*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Council of Europe 1992. *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Assessment and Certification*. Symposium held in Rüşchlikon, 10–16 November 1991.
- Euroopa Nõukogu 2007. *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine* (tõlge eesti keelde). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, <http://www.hm.ee/index.php?044980>.
- Euroopa Nõukogu 2009. *Keeleeksamite sidumine Euroopa keeleõppe raamdokumendiga: õppimine, õpetamine ja hindamine. Käsiraamat. Algne tööversioon* (tõlge eesti keelde). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, 20–22.

- Glaboniat, Manuela, Müller, Martin, Rusch, Paul, Schmitz, Helen & Wertenschlag, Lukas 2002. *Profile deutsch*. München: Langenscheidt Verlag.
- Goullier, Francis 2007. Council of Europe Tools for Language Teaching. Common European Framework and Portfolios. Paris: Les Editions Didier, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Goullier\\_Outils\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Goullier_Outils_EN.pdf).
- Heyworth, Frank 2004. Why the CEF is important. – Keith Morrow (ed) *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press, 12–21.
- Ilves, Marju 2010. *Läbimurre. A1-taseme eesti keele oskus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Ilves, Marju 2008. *Algaja keelekasutaja. A2-taseme eesti keele oskus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kerge, Krista 2008. *Vilunud keelekasutaja. C1-taseme eesti keele oskus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Little, David 2006. *The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact*. – *Language Teaching* 39, 167–190.
- Little, David & Perclová, Radka 2001. *European Language Portfolio. Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Modern Languages Division, [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide\\_teachertrainers.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide_teachertrainers.pdf).
- Morrow, Keith (ed) 2004. *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- North, Brian 2002a. Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF common reference levels. – *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case studies*. Strasbourg: Council of Europe, 87–105.
- North, Brian 2002b. A CEF-based self-assessment tool for university entrance. – *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case studies*. Strasbourg: Council of Europe, 146–166.
- North, Brian, Ortega, Angeles & Sheehan, Susan 2010. *A Core Inventory for General English*. British Council/EAQUALS, <http://www.teachingenglish.org.uk/transform/books/british-council-equals-core-inventory-general-english>.
- Nunan, David 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus 2008. *Iseseisev keelekasutaja. B1- ja B2-taseme eesti keele oskus*. Tartu: AS Atlex.
- Stoicheva, Maria, Hughes, Gareth & Speitz, Heike 2009. *The European Language Portfolio: an impact study*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Tender, Tõnu 2004. Sissejuhatavat Euroopa keelemapist. – *Toimiv keel II. Töid rakenduslingvistika alalt*, Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus, 280–290.
- Tender, Tõnu & Türk, Ülle 2004. Euroopa keelemapp Eestis: mis, miks ja kuidas? – *Võõrkeelte õpetamisest*. Tallinn: Kirjastus Argo, 6–14.
- Tender, Tõnu & Türk, Ülle 2007. Euroopa keelemapi esimene Eesti mudel Euroopa Nõukogus heaks kiidetud. – *Keele Infoleht* nr 2 (14. det.), 2–3.
- Türk, Ülle 2006. Euroopa keelemapp ja õpilaste enesehindamine keeleõppes. – *Õpitlemuste kontroll ja hindamine koolis*. Tallinn: Kirjastus Argo, 120–128.
- Wilkins, David A. 1978. Proposal for Levels Definition. – John L. M. Trim (ed.) *Some possible lines of development of an overall structure for a European unit/credit scheme for foreign language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe, 71–78.
- Willis, Dave & Willis, Jane 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.