

Euroopa keeleõppe ühtne raamistik ja emakeel

Krista Kerge

Tallinna ülikooli üld- ja rakenduslingvistika dotsent

Valminud on „Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine, hindamine”. Dokumendi 214-leheküljelise eestikeelse versiooniga on võimalik tutvuda haridus- ja teadusministeeriumi koduleheküljel.

Euroopa Nõukogu ühtset keeleõpperaamistikku loova raamatu on tõlkinud, terminoloogiliselt korrastanud ja sõnastikuga varustanud Haridus- ja Teadusministeerium koostöös Eesti Rakenduslingvistika Ühinguga, kus loodi asjakohane toimkond. Raamatu on kirjastanud Eesti Keele Sihtasutus.

Euroopa keeleõppe raamdokumendi tähtsust keeleõppe arengule Euroopas, kaasa arvatud Eestis on võimatu alahinnata. Raamdokument seab keeleõpetuse eesmärgid sotsialiseeruva õppija vajadusi arvestades. Formaalse õppimise kõrval rõhutatakse keelte omandamise loomulikke võimalusi. Raamdokument suunab arvestama iga inimese kognitiivset (tunnetuslikku) arengut tervikuna, näidates kõigi omandatavate keelte omavahelist lahutamatumust inimese tunnetuse, mõtlemise, üldteadmiste jm omaduste arengus. Ennekõike peetakse silmas keele toel toimetulekut igapäevaelu mitmekesiste olukordadega, mis tähendab keeleteaduses laialt omaksvõetud suhtumist tekstisse kui toiminguga ja toiminguahela osasse isiklikus elus või ühiskonnaelu kindlas valdkonnas: raamat räägibki olukohastest ja eri laadi *keeletoimingutest*, nimetades oma ainekäsitlust *tegevuspõhiseks*. Keeleõppega seotud isikud suunatakse mõtlema, mida keele õppija-omandaja oleviku- ja tulevikuvajaduste arvestamine nõuab igapäevast, alustades riigist ning lõpetades õpivara või kursuse koostajaga ja õpetajaga klassiruumis.

Keeleoskuse ühtsed tasemed ja nende taust

Keeleoskuse kriteeriumid sõnastatakse ühtsete soovituslike taseme- kirjeldustena, mida koostajad rangelt nimetavad näidisteks. Need hõlmavad keele valdamise osaoskusi: produktiivseid oskusi, nagu kõnelemine ja kirjutamine, reproduktiivseid oskusi, nagu lugemine ja kuulamine, lisaks suulist ja kirjalikku vahendamist, mis hõlmab nii vastuvõtu- kui ka loomekülge. Samas kirjeldatakse keeleoskuse lahutamatu osana suhtluspädevuse tahke, nagu keelepädevus, sotsiolingvistiline ja pragmaatikapädevus ning nende komponendid, kuhu on kaasatud kultuuripädevus. Keeleoskuse ja suhtluspädevuse kui kahe õpieesmärgina lahutamatu pooluse omandamist mõõtvad tasemed on tähistatud kolmel põhitasandil kui A, B ja C ehk algaja keeletekasutaja, iseseisva keeletekasutaja ja vilunud keeletekasutaja tase. Õppuri vajadusi silmas pidades võib kindlal tasemel seada eesmärgiks kindla osaoskuse koos liituvate pädevustahkedega. Sel juhul jäetakse osa keeleoskuskomponente võimaluste piires kõrvale ja/või seatakse neis peamisest madalama taseme õpisihid. Nõnda talitab näiteks arvutiasjatundja, kel on vaja mitmes keeles lugeda, kuid kellel – kui ta inimesi ei juhi ega muus esindusametis ei tööta – pole vaja tingimata võõrastes keeltes võrdhästi kirjutada ega suuliselt suhelda. Sarnaseid näiteid tuuakse raamatus mitmesuguseid, suunates looma asjakohaseid õpimooduleid. Keeleõppe *modulaarsuse* all mõeldakse seega n-ö vertikaalses mõõtmes edenemise ja n-ö horisontaalsete sihiseadete ühendamist.

Tasemete hargnemisele lähenetakse paindlikult: iga taset võib jagada kaheks (nt A1 kui esmane keeleoskus ja A2 kui algaja keeleoskus, kus inimene on A-taseme sihiks seadnud või juba saavutanud). Nii saadud jaotist võib omakorda liigendada (nt A2.1 ja A2.2 või A2+, mis läheneb B1-le). Õppekavad seavad sageli kooliastme õpieesmärgiks just mingi kindla vahetaseme ja edasijõudnu tase saavutatakse koolis harva – küll näiteks keelekümbelusmeetodil. Standardeksamid korraldatakse täiskasvanutele enamasti kindlal A-, B- ja C-tasemel kõiki keeleoskustahke hõlmavana, märkides formaalsele tunnistusele mõõdetava osaoskuse tulemtaseme (nt A-taseme tunnistusel kuulamisoskus kas A1, A2 või „Ei vasta tasemele“). Teisalt rõhutatakse, et raamdokumendi koostajad ei sea eeliseid ühele või teisele õpi- ja õppemeetodile, tasemehargmikule ega hindamisvormile. Haridusotsused on Euroopa Liidus iga riigi võimkonnas ja iga õppevorm ei ole riigi pädevuses.

Toodagu siinkohal näiteks tasemehargmik, mis on raamdokumendi viite järgi kasutusel Šveitsis ja sarnaneb varasema üheksaastmelise skaalaga:

A <i>algtasemel keelekasutaja</i>		B <i>iseseisev keelekasutaja</i>		C <i>vilunud keelekasutaja</i>	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
	A2+	B1+	B2+		

Keeleõppe ühtne raamistik ja Eesti

Mida selliste jooniste juures aga tuleb silmas pidada, on raamdokumendis rõhutatud asjaolu, et kogu ideoloogia muutuste tõttu ei saa riikide praktikas käibinud süsteeme astmete hulga järgi ühtse raamistikuga suhestada. Kuigi näiteks Eestis on aastast 1999 standardeksamite vormis mõõdetud riigikeeleoskuse kolme taset, ei vasta meie eesti keele oskuse siiani standardselt testitav kõrgtase mitte EN tasemele C2, vaid pigem tasemele B2+ või C1. Standardeksamite juurutamise aja keeleseadus andis alg-, kesk- ja kõrgtaseme keeleoskusnõuetele Eestis sobiva lühikirjelduse näol realistlikud ja saavutamist lubavad piirid. Kuidagi ei oleks aeg toona lubanud samu ideaale, nagu praegu lubab süvenenud integratsioon ja keelekümbuse levik koos vene koolide kasvavana seadustatud eestikeelsusastmega. Kuid NB! – raamat ei räägi eesti keele vm riigikeele oskuse tasemetest, vaid Euroopa, maailma ja kohalike keelte kasvavast oskusest laiemalt. Ühtsed tasemed varustatakse kindla keele oskustahke kirjeldavate kriteeriumidega või suhestatakse kohalikud tasemed täpselt raamdokumendi tasemetega (emba-kumba on paljude maailma keelte, sealhulgas meie nüüdisaja kontaktkeeltest nt inglise, saksa, prantsuse ja soome keele puhul tehtud). Nii lubab ühtsetel alustel raamistik elanikkonna keelteoskuse asetada Euroopa kui terviku võrreldavasse ruumi. Eesti sätestab edaspidi raamdokumendi tasemed võõrkeelte ja eesti keele kui teise keele lõpu- ja riigieksamite ning täiskasvanute riiklike tasemeeksamite jaoks ja loomulikult siis ka põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava lõppeesmärgina. Sel moel parandab keeleõppe ühtne raamistik isiksuse arenguvõimaluste kõrval Euroopa Liidu elanikkonna liikuvust. See töötab inimesele kohane-

misvõimalusi igal pool ja tööd igas ametis, kus kindla keele kindlat oskustaset eeldatakse. Samas paraneb rahvaste üksteisemõistmine ja inimeste kultuuriline tolerantsus.

Inimesele loodetakse niisiis ühtse raamistiku idee kaudu pakkuda rikast, mitmekülgset ja tema jaoks avatud paljukeelset maailma, keeleõpetajatele rohkem loovat tööd ja riigile oskust seada mitmekülgseid eesmärke: valida võõrkeeled, mida esimese, teise ja/või kolmandana võiks üldhariduses õpetada, luua sidus õppekava, milles võõrkeelte ainekavad üksteisega ning õppe ja kasvatus üldesmärkidega tihedalt seostuvad, ning seadustada ja varustada kirjeldusega iga keeleoskustaseme, mida seejuures taotletakse. Muu hulgas rõhutatakse, et institutsioonid peaksid õppima arvestama keelte loomuliku omandamise eeldusi väljaspool kooli jm õppeasutusi ning soodustama sel moel omandatud keeleoskuse vähem või rohkem formaalseid mõõtmisvõimalusi, kaasa arvatud enesele suunatud võimalused. Viimastel ei ole formaalse tunnistuse kaalu, kuid nad lubavad inimesel oma mitmekeelsuse tahkude arengujärke teadvustada ja uusi eesmärke seada (nt Euroopa Keeltemapp ehk *European Language Portfolio*, DIALANG'i keskkond vm, vt www.dialang.org).

Ka keeleoskuse formaalsele mõõtmisele on loodud alused. Muu hulgas on raamdokumendil tõlgitud lisa, mis suunab valima statistilisi programme ja meetodeid, et iga keeleoskustaseme testid mõõdaksid täpselt seda, mida nad on mõeldud mõõtma (tõsi, see lisa ei ole raamatu kaante vahel, vaid haridus- ja teadusministeeriumi kodulehel, kuhu ajapikku tuleb juurde ka raamatu teisi lisasid, mida kokku on neli).

Õpetlik lugemine

Teost on koostatud ja arendatud mitme riigi haridus- ja keeleteadlaste, tegevõpetajate, haridusametnike jne osavõtul enam kui 10 aastat. Eri maade ja nende koostöö projekte, millega teose koostamine on otseselt seotud, nimetatakse kümnekond ja kindlasti ei peegelda tänuavaldused põhikoostajate, professorite John L. M. Trim'i ja Brian North'i omavahelisi ega väiksemaid rühmaarutelusid, mille tulemuseks on inglise ja prantsuse terminite suhestamine jpm. Kokku on saanud väga hea raamat, mis vääriks põhjalikku lugemist, avalikke ja rühmaarutelusid ka emakeeleõpetajate seas (miks, sellest allpool).

Euroopa keeleõppe raamdokument ei ole paraku kerge lugemine. Sisult on palju uut, k.a meie keskkonnas laiemalt levimata terminid,

mida aitab avada ja edasilugemise nimel inglise keelega suhestada Eesti Rakenduslingvistika Ühingu toimkonna lisatud sõnastik. Stiililt on tekst siiski ebaühtlane ja osati vägagi erineva tihedusega – terminitihe ametlik stiil oma pikkade lausetega on kohati ideoloogiatekstile omaselt deklaratiivne ning vaheldub kord keerukate, kord ehk ülegi lihtsustatud loenditega ning mõnusate eluliste jutustavate näidetega, mis samas võivad ometi olla seotud tundmatu kontekstiga ja mõistetavad vaid osati. Rohked tabelid nõuavad teksti süvenemist, sest tabelilahter on alati kontsentraat millestki süvenemist nõudvast ümbritsevas tekstis või laiemaski kontekstis. Kuidas saakski kõik see teisiti olla, kui hõlmatakse keelt nii süsteemi kui ka funktsioonina, kaasates keeleomandamise psühholoogia, keeleõppe- ja suhtluskonteksti, keeledidaktika küljed alates ainst ja õpiülesannetest ning suulise ja kirjaliku keeleoskuse osadest-tahkudest kuni individuaalsete õpieesmärkide moduleerimiseni ja tulemuste eri viisil hindamiseni. Kõik see seotakse kultuuri- ja keskkonnapädevuse arenguga nii, et mitte lahutada üldteadmiste ja keele normaalset sidusust inimese aspektist, kes keeletoimingute toel omi asju ajab. Kultuuripädevuse, kultuuridevahelise suhtluse ja võõraste kultuuride väärtustamise külg liitub meie kaasajale omaste kasvatus-ideaalidega ja euroopaliku mõtteveisiga.

Ülevaatlikkuse huvides on toimkond raamdokumendile lisanud tabelite sisukorra. See aitab keeleoskuse tahkudes ja suhtluspädevuse liikides või komponentides üldiselt orienteeruda, seda enam, et tabelid on olnud toimkonna ühisarutelu põhiobjekt ja seega tõlke enim läbi mõeldud osa. Teisalt saab tabelite sisukorra toel leida kiiresti nimelt seda, mis keeletöö teataval hetkel vajalik – näiteks keeleoskustasemete üldskaala või millise tahes aine hindamise tüüpide ülevaate. Vajalikuks võivad osutada suulise suhtlusoskuse tahud ja tasemed küsituleja ja vastaja rollis või pikas monoloogis, mis on mõeldud kogetu kirjeldamiseks või hoopis arvamusalalduseks. Tabelid osutavad oskustele ja tasemele lugejana info hankimiseks; kuulaja rollis telesaadete ja filmide vaatamisel; suhtluskoostöös üldiselt ja vooruvahetuste aspektist või vaba mõttevahetuse puhul sõprade ringis. Nad räägivad kirjutamisoskusest üldiselt või kirjavahetusest pädevuskomponentide kaupa jne. Nimetatud ja muid keeleoskuse ja suhtluspädevuse ülevaateid on raamatus kokku 52.

Nüüd küsib hea lugeja, miks kirjutada sellest eurooplase võõrkeelteoskuse arendamisele suunatud raamatust emakeeleinimestele, kellele on mõeldud ajakiri Oma Keel. Vahest on mõnel seniloetu põhjal juba

ka vastus käes: õpieesmärgid on samad, keeleoskuse komponendid on samad, keelte omandaja on üks ja seesama inimene oma vajaduste, omaduste ja eeldustega. Võõrkeele formaalse õppimise teed ei sarnane emakeele omadega, küll aga sarnaneb millise tahes keele omandamine keskkonna toel: raamat räägibki pidevalt *keeleõppijast või -omandajast*. Võõrkeeleoskuse puhul tuleb tingimata jutuks võtta oskuse võimalikud sihttasemed, nagu neid ülal nimetati. Samas ei jõua kõik ja kõigis tahkudes emakeelegi puhul tekstitunnetuse ja suhtlusoskuse kõrgeimale tasemele.

Ülal viidatud keeleoskustahkude tabelites seostuvad madalad tasemed emakeele omandamisega varases koolieelses eas, küll aga on keeleoskuse komponendid emakeele omadega ühesugused, nii et väärib tõsist mõtlemist, mis on emakeeleoskuse keskmine või kõrgem tase või millal ja milliseid selle osaesemärke on mõistlik siduda põhikooli-, milliseid kutse- või gümnaasiumiharidusega. On selge, et mõnegi pädevustahu maksimaalne väljaarendamine käib käsikäes isiksuse arenguga pärast kooli ehk elukestvas õppes ja sotsiaalse kogemuse kasvades. Lihtne koolinäide. Riigikirjandit kirjutavad kooli varem lõpetanud inimesed õpetajate väitel tihti 10-20 palli kõrgemale hindele kui kooli lõpul, ja nii on see tihti ka võõrkeeleeksamil (muidugi kui testi tüüp ei osutu väga võõraks). Samas unustab mõnigi kooli ajal matemaatikas tugev aastatega palju ja kogub enese kooliaegseid võimeid liialt usaldades hilisemal riigieksamil ootamatult vähe punkte. Järeldus on üks: elu-, töö- ja neist lahutamatu suhtluskogemus kasvatavad nimelt keel(t)eoskuse taset.

Emakeel ja võõrkeeled: keeleoskuse muutunud olemus

Mida tahaks väga esile tuua, on keelteoskuse käsitus kõnealuses teoses, nagu autorid seda tõsiselt ja korduvalt rõhutavad. Raamat ei räägi mitme keele separaatsest õppimisest ja mitme keele omaette valdamisest kui tavapärasest multilingvalismist, kuigi sedagi saab ja on vaja edasi teha, sest kindla ühe keele oskust keeleõppe tulemusena ka mõõdetakse. Keskele kohale on siiski tõstetud teaduse moodsast kognitivistlikust paradigmast pärinev ning psühholoogias ja lingvistikas laialt omaks võetud uuem ideoloogia: arusaam mitmekeelsusest kui plurilingvalismist. Mitme keele ja kultuuri omandamise idee paneb rõhu sellele, et inimene omandab keelt, loob ja tõlgendab tekste igasuguse kogemuse toel, milles keelekogemus on muust kogemusest lahutamatu ning kus

iga keel on seotud teisega. Me mõistame asju oma maailmapildi najal, mis on keelega tihedalt seotud, ega saa aru keelendeist, tekstidest ega kontekstidest, mida meie kogemus ei toeta. Niisugune lähenemine seab keskmesse mõtlemise üksuste, s.o mõistete, mõistetunnuste ja -seoste suhtelise lahusolu keelest – üht ja sama tähendust saab inimene edasi anda mitmes keeles või – mis emakeele puhul tähtis – keelevariandis, järelikul peab ka keeleõpe julgema toetuda inimese tunnetusvõimele, üldteadmistele, üldistus- ja kategoriseerimisvõimele ning senisele keelekogemusele.

Kujutame nüüd ette tänapäeva noor(ema)t inimest, kes kasvab mitmekeelses keskkonnas. Tema varase lapseõlve mängukaaslaste hulgas on suure tõenäosusega neid, kelle emakeel ei ole sama ja kelle keelt ta formaalselt ei ole õppinud, kuid kellega nad omavahel suurepäraselt toime tulevad. Tema kasvukeskkonda kuulub televiisor ja filmilevi, kust kostab suurel määral inglise, saksa, vene, soome, rootsi, prantsuse vm keelt ka siis, kui ükski neist ei ole lapse emakeel. Tema käsutuses on arvuti oma õpi- ja ajaviitemängude ning avatud veebikeskkonnaga, kus suur osa tekste on võõras keeles. Ta reisib vanemate või teiste täiskasvanutega ning omandab järelikul siltidelt ja reklaamist terviküksustena muude keelte tähendusi ja kirjalpilti, kasutades ajapikku ära keeltevahelise levikuga tüvede tähenduskomponente. (Mõelgem reklaamile: selle kõik osad ei ole tingimata üldse kohalikus keeles.) Lasteaias õpitakse suure tõenäosusega mängulises suulises vormis vähemalt üht võõrkeelt. Seesama laps leiab koolis eest mitmekeelse klassikollektiivi, hakkab kirjaliku emakeelega kõrvuti õppima üht ja kohe teistki võõrkeelt või on tema õppekeel ise võõrkeel, nagu Eestis juba tuhandetel lastel ja tuhandetel eestlastel muus maailmas, kuhu noored on kolinud. Laps otsib kodutööde lahendusi juba väga varakult veebist, vaatab põnevusega *Animal Planet*'it või *National Geographic*'u kanalit – või on viimane ajakirjana tema kojugi tellitud jne. Tema esimese hobi keel võib olla inglise keel, samas kui tema lapseõlve ei kuulu kaugelt nii mitmekesine emakeelne suhtlus nagu neil, kes käisid varahommikul letiteenindusega piimapoes ja varustasid peret põhitoidusega kogu lapseõlve, sõitsid igale poole ühistranspordiga, külastasid ise koolikoti- ja kingaparan-dusi, lugesid ajalehest praeguste kõrval vägagi pikki tekste ning leidsid nii ainsa ajaviite kui peamise vaimukosutuse raamatust.

Samal ajal on uuritud, et laste-noorte vahetu emakeelne suhtlus väheneb igal pool, sest vanemad on tööl ja huvitegevus võtab ära mängu- jm suhtlusaja, nii et suheldakse klahvide klõbinal Internetis.

Vahetu kuulamise ja täpse suulise eneseväljenduse asemel arendab noor seega ikoonilise ja mõistekeelele läheneva, osati juba rahvusvaheliste märkidega jututoa kirjaliku keelevormi oskusi, mille seos igapäeva-emakeele grammatikaga on tugev ja sõnavara ahenenud. Samas on aeg nõudlikke tekste lugeda piiratud ja tekstide kirjutamist asendab paljudes ainetes lünga täitmine. Eesmärgistatud kuulamine jm suuline asjakohase suhtluse oskus on seega muutunud kooli eesmärgiks, sest ei kujune välja loomulikult viisil. Samal moel vajab õpetamist individuaalne tarbeline osalt tervikule lugemine, infiajastul kohati ainuvõimalik selektiivne lugemine jne või esteetilise seadega tervikult osale lugemine ja teksti mõtestamine enda jaoks.

Emakeelsuselt mitmekeelsusele

Kui kõik need muutunud kasvutingimused liita, siis on enam-vähem kindel, et noore inimese emakeele kui loomuliku, keskkonna toel omandatud keelevormi mõiste ei sarnane sellega, mis ta oli ja on praegu 50-stel ja isegi 35- või 40-aastastel inimestel. Osa kogemusest on otse seotud ainult võõrkeelega, osa mitme keelega. Vastava teema juures laenatakse tüvesid teisest keelest või segatakse mitut keelt vahetus kodukeskkonnas omandatud emakeele põhjal. Iga uut keelt võib omandada vastavalt vajadusele kas selleks, et otsida selles keeles kindla valdkonna teavet, või selleks, et sõita seda keelt rääkivale maale ja tulla seal toime kas kaheksa päeva turistina, kolm aastat õppides või kaheksa aastat tööd tehes. Ka omal maal võib tööd leida võõrkeeles telefoniteavet jagades, mis nõuab väga head keeleoskust kindlas valdkonnas; teisele aga tähendab töö kohalikus rahvusvahelises firmas võõra oskuskeele ja/või ladusa suhtluskeele kõrghariduse valdamist. Kuskil ei ole enam haritud ametit, mille puhul ühe keelega saaks toime tulla. Kutsekooli noort huvitav uus ingliskeelse instruktsiooniga masin ja kirjandusüliõpilast prantsuskeelne kirjandusteooria, mõlemast ainekult tuleb neil aga osata eesti keeles mõelda ja kaaslastega eesti keeles rääkida.

Ka emakeele väärtustamise mõte on seega muutunud: kirjakeelse käänamise ja pööramise kõrval või isegi asemel tähtsustub teadlikkus sellest, et omasõna aitab end mõistetavaks teha; et teksti osade asjakohasus ja järjestus on peatähtis; et ainult ühtne kirjakeel väldib inimese õiguste, tervise, töö ja muu elutähtsa juures arusaamatuid võõraste inimeste otsuseid jne. Teisalt nõuab kõik seesama eesti keele arvestamist võõrkeeleõppes ja tähtsustamist võõrkeele õpetajate õppes.

Kokku tuleb tunnistada mitmekeelsust kui loomulikku olekut, milles emakeele põhi ei saa sarnaneda varasemate põlvkondade omaga. See on teema, mida raamatututvustus ei luba ammendada, kuid mis ometi nõuab ühiskondlikku diskussiooni ja levinud arusaamade muutmist kogu Eesti tulevikukooli kaasaegsena püsimise nimel.

(Ema)keeleoskus, selle tase ja tahud

Eespool oli juttu, et „Euroopa keeleõppe raamdokumendis” on rikkalikult ülevaattetabeleid, millest igäüks seostub keeleoskuse osa või tahuga. Järgnevalt mõni näide emakeeleinimestele niisugustest valdkondadest, mida me eesti kooli eesti keele tunnis siiani selgelt eesmärgiks seadnud ei ole.

Kümneks aastaga on emakeeleõpetuses enam-vähem juurdunud arusaam keelekasutuse olukordadest selles plaanis, mis määrab nii teksti liigi ja kompositsiooni kui ka teksti üldise stiili ametlikust vabani, s.o stilistiliste võimaluste piiranguid asjalikes ja ametlikes tekstides. Teisisõnu, me teame, mis on keeleline register ja stiil ning kuidas nad seostuvad. Samas ei räägita emakeeleõppe kontekstis kuigipalju keelekasutuse väliskontekstist ehk keele kasutusümbrusest, mis raamdokumendis on jagatud isikliku, avaliku töö- ja hariduselu sektoriteks, kirjeldades igäühes ette tulevaid kohti, institutsioone ja isikuid nende kindlas sotsiaalses rollis.

Kui sellesse keeleühiskonna ülevaatesse süveneda, siis on võimalik järele mõelda, missugune on eri vanuses kooliõpilaste kokkupuude iga toimetulekusektori ja sellele omaste olukordadega. Nii saame teada ühelt poolt seda, millele emakeeleõpetus ehitada ehk milline on eakohane spontaanne tekstikogemus keskmiselt ja millistest piiridest ta kõigub: kõik puuduva peab emakeeleõpetus andma. Teisest küljest oleme seega just niisuguse ainekäsitluse juures paremini valmis mõtlema sellele, mida emakeeleõpetuses eesmärgiks seada ehk milliste rollide täitmiseks ja missuguste tekstiliikide kasutamiseks (loomiseks ja vastuvõtuks) tuleb õpilast just emakeeletunnis ette valmistada. Ühtlasi tuleb niisuguse analüüsi juures esile emakeele või teise keele kui õppekeele funktsionaalse oskuse, s.o kirjaoskuse omandamine muude ainete tundides. See annab omakorda alust uueks mõtteaineks: kui võrd vajab muudes tundides omandatav toetamist emakeeletunnis kui metakognitiivsete oskuste arengu keskkonnas.

Raamdokumendi osadele on lisatud „järelemõtteleja kastid“. Toon siinkohal näiteks just selle, mida keelekasutusolude teadvustamise osa juures soovitatakse:

Raamdokumendi kasutajad võiksid mõelda ja vajaduse korral otsustada

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

Ühtlasi lisatakse keelekasutuskontekstile nn mentaalne kontekst:

„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 on vaadeldav kontekst erinevas ulatuses seotud inimese mentaalse kontekstiga. See ulatus sõltub inimesel:

- *kavatsustest* suhtluse alustamise juures;
- *mõtete ahelast*: mõtete, ideede, tunnete, aistingute, muljete jms voolust, mida jälgitakse teadlikult;
- *ootustest*, mis põhinevad eelnevatel kogemustel;
- *mõtisklustest*: kogemuslike mõtteprotsesside kulust (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.

Kohe järgneb jutt sellest, kuidas kohaneda vestluspartneri mentaalse kontekstiga.

Need on asjad, mille üle varasema haridusega keeleõpetajad ei ole harjunud mõtisklema, kuid millele tuleb mõelda nii keelteploki ainekavu koostades kui ka õpivara kirjutades ja õpetades. Lisame, et igasugune suhtlus on kultuuriomane, kultuurikeskkonnas omandatav aga põimub isikuomadustega ja väljendub teatud piirini isikupäraselt – isikupära ongi normist erinemine, seejuures on norm aga kultuuri- ja olukohane. Nõnda on üsna ilmne, et Eesti mitmekeelne ja mitmekultuuriline suhtlusruum nõuab asjakohast diskussiooni. Liiasi on mõistete ja seoste kategoriseerimine keeleomane, teisisõnu, iga keel jagab mõtte väljendamisel sarnased tähendustunnused sõnadesse eri moel ja iga grammatika seostab need eri viisil, eesti kooli emakeeleõpetajal on aga klassis juba suur hulk muu emakeelega õpilasi.

Lugemisoskus

Siinkohal tasub võtta veel ühe näitena kõneks lugemisoskuse. Seda osaoskust abstraherib raamdokument mitmelt tahult. Tuuakse esile, et lugemine võib olla üldise suunitlusega, hõlmata teabe saamist ja teatmeteoste kasutamise eesmärke, juhiste lugemist ja järgimist või ajaviitesoovi (mis ei ole muidugi kaugelt ammendav loend). Samas rõhutatakse, et igal neist näiteks toodud juhtudest võib lugemise ette võtta asja olemuse mõistmiseks, kindla teabe saamiseks, täpse arusaamise nimel või vihjete leidmiseks kindla teema jätkamise juures. Oskustasemetel näidisskaalad on koostatud lugemise järgmiste tahkude või toimingute kohta:

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

Näide üldise lugemisoskuse tasemeskaala ülaotsast:

C2	<p><i>Mõistab ja oskab kriitiliselt tõlgendada pea igat laadi kirjallike tekste, k.a abstraktsed, keeruka ülesehitusega või tugevasti argikeelsed ilukirjandus- ja muud tekstid.</i></p> <p><i>Mõistab suuremat osa pikki ja keerukaid tekste, osates näha väga peeni stiilivarjundeid ning eritleda selgesõnalisi ja varjatud tähendusi.</i></p>
----	---

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>

Kui jätta kõrvale asjaolu, et emakeele tekste me ilmselt kuigi tihti sõnastikuga ei loe, on kohe esimesel pilgul ilmne, et (1) keeleoskuse keskmisest tasemest kõrgemaid eesmärke oleks põhikoolis raske seada ja et (2) lugemisoskuse arendamisel on vaja mitme kooliaine sihiseadmeid.

Eesmärgipärase lugemise oskus ei erinegi raamdokumendi koostajate arvates keeleoskuse keskmisel ja kõrgemal tasemel (C2 ja C1 taseme kirjeldus on sama mis B2 taseme oma:

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.

Info hankimise eesmärgi juures nähakse aga tasemeid teisiti, võrdustades C2- ja C1-taseme ning jagades B2 taseme omakorda kaheks. Tundub, et just B2 alumine osa on see, mida põhikooli kolmemehhe või isegi hea, kuid verbaalselt vähem andeka õpilase puhul oodata saab:

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 eriarvamusi.</i>

Juhiste lugemise kõrgemate oskustasemetete kirjeldus väärrib järelemõtlemist sellest aspektist, missuguste kooliainega tagatakse asjakohane tulemus:

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>

Emakeeleõpetaja mureks jääb ikkagi kriitilise lugemise areng tervikuna, tekstiliikide teadvustamine ja kompositsiooniskeemide kasutamine ning lugemiseesmärgile vastavate oskust teadlik arendamine. Vahest on ilus lõpetada näited ühe tabeliga, mille sisu on tekstiga töötamise oskus:

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> <i>Oskab kokku võtta filmide ja näidendite sisu ja sündmustikku.</i>
B1	<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>

Kas pole just siin tabelis toredasti kirjas see, kuidas väikelaps emakeeles omaenda ja lähedaste nimedest alustades jõuab kunagi selleni, et kirjutada sidusat teksti, mis arvestab korraga mitmest ja ehk mitmes keeleski allikast pärit teavet ja toetab sellele põhjendatud arutlusi, millest sõltub näiteks tema kodumaa sotsiaalsfääri tulevik või Eesti osalus maailmaruumi uurimises. Mõelgem siis koos, mis ja millal.

Kuivõrd Euroopa keeleõppe raamdokumendi üheksas peatükis on ainuüksi tabeleid üle poolesaja, siis on selge, et keeleoskuse tahkude pikem emakeeleõpetajale suunatud analüüs ajakirjaloosse ei mahu.

Jääb loota, et emakeeleinimesed leiavad aja seda raamatut kas või diagonaalis lugeda. Raamat aitab keelteoskuse olemusele ja keeleõppe klassitöö kaugematele eesmärkidele sügavuti kaasa mõelda ning pakub nõnda ehk leidmisrõõmu omade sihiseadete avardamiseks. Eks olegi loovusest saadav rõõm meist igäühe töörõõmu tähtsaid allikaid ja osi, mis nakatab ka noori.