

Keel, võim ja ühiskond. Rannut, Mart; Rannut, Ülle & Verschik, Anna. Tallinn: TPÜ Kirjastus;

Ü.Rannut. Keeleõppekorraldus, lk 281-323.

10. KEELEÕPPEKORRALDUS

10.1. Sissejuhatus

Keeleõppekorraldus on osa keelekorraldusest, mille määravad riigi keelepoliitika ning haridussüsteemi puudutavad õigusaktid, mis kajastavad riigikeele ja teiste keelte osatähtsust haridussüsteemis. Seega määrab iga riigi keelepoliitika ka selle, mis keeles või mis keeltes lapsi koolis õpetatakse. Keeleõppekorraldus peab tagama järgmise põlvkonna sotsialiseerumise, leides selleks kõige optimaalsema lahenduse erinevatele elanikkonna rühmadele. Eri riikidel on siin ka erinevad eesmärgid, vastavuses antud ühiskonna arenguga. Näiteks piisab mõningates riikides sotsialiseerumiseks ainult minimaalse kirjaoskuse tagamisest riigi- või kohalikus keeles (nt mitmetes Aafrika riikides). Samas on Euroopas väljakujunenud standardiks kirjakeele vaba valdamine (sh dokumentide koostamine ja kirjalik suhtus) ning võõrkeelte oskus (Kaplan, Baldauf 1997:122–23).

Keeleõppekorraldusega tegeleb tavaliselt ühiskonna haridussektor, õpetades ainult keelenormile vastavat keelt. Murrete ja keele pidžiniseeritud variantidega haridussektor ei tegele. Võõrkeelte valikul arvestatakse vaadeldava riigi võõrkeelte vajadustega: nt riigil võivad olla kaubanduslikud ja turismisidemed mingi regiooniga, mille keelt õpetatakse koolis. Näiteks Austraalia määratles selliste partneritena Hiina, Taiwani, Korea, Jaapani, Indoneesia ja Singapuri (Lo Bianco 1987). Lähtudes sellest tagati Austraalia koolides hiina mandariini, korea, jaapani ja indoneesia keele õpetus. Teiseks näiteks võiks tuua USA, kus strateegilisi julgeolekuhuve silmas pidades tagati külma sõja ajal Ida-Euroopa riikide keelte (nn strateegiliste keelte) oskus oma elanikkonnas, finantseerides selleks vastavaid keeleõppeprogramme.

Keeleõppeks sobivaid haridusprogramme kavandades tuleb vahet teha lihtsalt võõrkeele õpetamisel ja antud ühiskonnas toimetulekuks vajaliku kohaliku riigikeele õpetamisel. Teise keele õppimist ei saa võrrelda võõrkeele õppimisega, mis ei ole kohalik keel ega

riigikeel, mida ei kasutata ümbritsevas keskkonnas suhtlusvahendina ning millel ei ole määravat tähtsust antud riigis elades. Võõrkeelt võidakse omavahel kasutada, kuid see ei ole igapäevane tavaline suhtlemiskeel. Teise keele õppimine tähendab sellise keele õppimist, millel on antud keskkonnas igapäevases elus oluline roll. See ei tähenda, et inimest peaksid iga päev ümbritsema antud keele kõnelejad, kuid selle keele õppimine on vajalik antud riigis või piirkonnas elades (Skutnabb-Kangas 1988). Osade vähemusrühmade huvid võivad olla seotud oma emakeele säilitamisega, mis samuti mõjutab õpetatavate keelte valikuid ja rõhuasetusi.

Esimese sammuna määratakse kindlaks iga keele oskuse ja taseme vajadus ning vastav maht õppekavas. Uuringud 1960ndatel aastatel näitasid, et keelelise käitumise muutmiseks on vaja vähemalt 750 kuni 2800 tundi. Pädevusuuringud näitavad, et suhtlusläve taseme saavutamiseks on vaja Euroopa keelte puhul 700–800 tundi. Sama taseme saavutamiseks jaapani, hiina ja korea keeles kulub 2700–2900 tundi. Emakeelelähedase keeleoskuse saavutamiseks kulub vastavalt 1800 (Euroopa keeled) või 4800 (Aasia keeled) tundi. Õpetamine peab järgima kindlaid tingimusi, milleks on tundide vahe, mis ei võimalda õpitut unustada. Enamik maailma võõrkeeleõppest toimub 3 korda nädalas 45–50minutilistes tundides. Arvestades neid tingimusi, on enamik maailmas pakutavast võõrkeeleõpetusest kasutu ja majanduslikult mittetulus. Sellest annab tunnistust ka võõrkeeleprogrammide väljalangevust uuriv statistika üle kogu maailma (Kaplan, Baldauf 1997: 129). Olukorra parandamiseks pakutakse välja õpilaste arvu vähendamist klassis ja õpilaste suhtluse suurendamist sihtkeeles, kuna väikesed rühmad võimaldavad rohkem paaris- ja rühmatööd. Teiseks lahenduseks on ainete õpetamine sihtkeeles, mis nõuab õpilaselt sihtkeele kasutust aine omandamiseks. Selline kahe eesmärgi ühendamine võimaldab efektiivselt kasutada õppekava aega. Kolmandaks võimaluseks on õpilaste kaasamine keeleõppesse klassivälises töös, milleks on näiteks keelelaagrid, pereõpe jm.

Kui ühiskonna huvid ja haridusvajadused on erinevate rühmade puhul määratletud, jaotatakse keelekorralduslikud tegevused eri valdkondadesse, nt haridusprogrammid, õppekava, õpetajate koolitus, õppevara, erinevate keeleliste kogukondadega seotud küsimused, koolide evalvatsioon, ressursid ja finantseerimine (Kaplan, Baldauf 1997: 124). Kõik need on üksteisega seotud, sõltudes valitud haridusprogrammist.

10.2. Haridusprogrammid ja nende kujunemist mõjutavad tegurid

10.2.1. Ühiskonna võimusuhte kajastumine hariduses

Haridusprogrammid kajastavad sunnil ja koostööl põhinevaid (koertsiiivseid ja kollaboratiivseid) võimusuhteid ühiskonnas, mis määravad ära enamus- ja vähemusrühmade vahelised suhted ning suhtumise vähemustesse ja vähemuskeeltesse (Cummins 2000). Sundvõimusuhte eesmärgiks on muuta vähemused (nende kultuurierinevused) nähtamatuks ning assimileerida nad täielikult enamuskultuuri (*melting pot*). Seevastu koostöövõimusuhted ühiskonnas tähendavad rassilise ja kultuurilise võrdsuse kujundamist, seega kultuurierinevuste väärtustamist kui rikkust (*salad boil*, Cummins 2000). Sund- ja koostöövõimusuhted väljenduvad selles, kas vähemuskeelse lapse emakeelt ja kultuuri vaadeldakse ühiskonnas kui puuet või rikkust.

Skutnabb-Kangase (1990) järgi on võimalik eristada kahte antagonistlikku vähemuste ja vähemuskeelte käsitlemist hariduses, mis jagunevad puudeteooriaks (*deficit theories*) ja kultuurilise rikastamise teooriaks (*cultural enrichment theories*). Puudeteoorias vaadeldakse vähemuskeelsete laste emakeelt ja kultuurierinevust kui puuet. Sellest tulenevalt räägitakse sihtkeele ehk kooli õppekeele kui teise keele (K2) puudest, sotsiaalsest puudest, kultuuripuudest ja emakeelepuudest (vt Skutnabb-Kangas 1988).

- Sihtkeelepuue tähendab, et lapse sihtkeele oskus ei vasta kooli nõudmistele.
- Sotsiaalne puue tähendab lapsevanemate madalat sotsiaalset päritolu, mis on otseselt seotud emakeelepuudega.
- Emakeelepuudeks nimetab Skutnabb-Kangas (1988) nähtust, kus õpilaste emakeel ei vasta keelenormidele. Seega on õpilase emakeeleks vernakulaarkeel, pidžin või mõni muu madalast sotsiaalsest taustast tingitud vähearenenum vorm (Cummins 1981; Bernstein 1962; Dittmar 1973).
- Kultuuripuue väljendub selles, et õpilastel on klassikaaslastest erinev kultuuritaust.

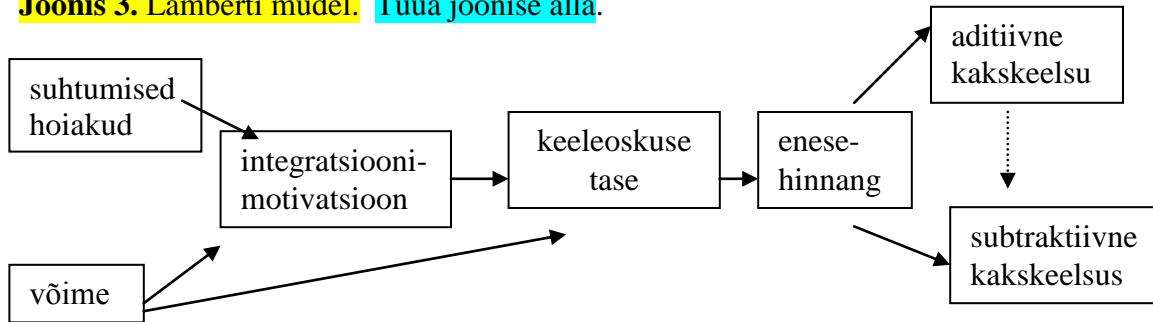
Puudeteooria kohaselt on erineva keele- ja kultuuritaustaga õpilase kohuseks püüda kohaneda kooli kultuuriga. See väljendub üsna selgelt ka mitmete tänapäeva õpetajate seisukohtades, *nad on aru saanud, et kui nad tahavad hakkama saada, siis peavad keele selgeks saama* (eesti kooli õpetajate küsitlus uusimmigrantide integratsiooniuringu käigus, vt Rannut, Rannut 2003). Õnneks see siiski ei ole enam valdav seisukoht ning

suurem osa koole ja õpetajaid on omaks võtnud rikastamisteooria seisukohad, mida järgmisena vaatleme.

Rikastamisteooria iseloomustab multikultuurilist lähenemist haridusprogrammidele ning toonitab kooli vajadust kohaneda õpilaste kultuurierinevustega, mitte vastupidi (Skutnabb-Kangas 1990). Vähemuskeelsete õpilaste emakeelde ja kultuurierinevusse suhtutakse kui rikkusesse, mitte kui puudesse. Rikastava haridusprogrammi eesmärgiks on kakskeelsus vähemuskeele kõnelejatele emakeeles ja kohalikus riigikeeles ehk enamuskeeles. Rikastamisteoorial põhinevad nii kakskeelsed haridusprogrammid kui ka Euroopa hariduspoliitikat iseloomustav mitmekultuuriline haridus üldse (vt Eurydice 2001). Mitmekultuuriline haridus on suunatud ühelt poolt vähemuskeelsete õpilaste integreerimisele ning teisalt enamuse suhtumiste ja hoiakute kujundamisele keelelistesse ja kultuurilistesse erinevustesse, andes mõlemale rühmale võrdsed võimalused.

Lambert (1974) on uurinud kahte erinevat teise keele õppe situatsiooni, sõltuvalt sellest, kas see on aditiivne või subtraktiivne. Kui lapse emakeelde ja sihtkeelde suhtutakse lapse lähiümbruses positiivselt, tõstab see õpilase integratsioonimotivatsiooni ja keeleõppetulemusi, kujundades kõrge enesehinnangu ning viies rikastava kakskeelsuseni. Kui sihtkeelde suhtutakse negatiivselt, pärsib see keeleõppemotivatsiooni ning selle kaudu keeleõppetulemusi. Samas mõjutab Lambert (1974) järgi ka halvustav suhtumine lapse emakeelde teise keele omandamist, põhjustades madalat enesehinnangut ja viies subtraktiivse kakskeelsuseni, kus laps on hakanud häbenema oma emakeelt (Lambert 1974, vt ka Ü. Rannut 2003).

Joonis 3. Lamberti mudel. Tuua joonise alla.



Keeleõppe edukuse tagab **aditiivne ehk rikastav keeleõppesituatsioon** või **eliitmitmekeelsus** (Fishman 1976; Rannut 1992; Skutnabb-Kangas 1988, 2001), kus teise keele õpe toimub lapse ja lapsevanemate vabal valikul, laps suhtub positiivselt mõlemasse keelde ning keelekeskkond toetab mõlema keele arengut.

10.2.2. Haridusprogrammide liigid

Põhilised haridusprogrammid jagunevad keelekorralduslikust aspektist ükskeelseteks ja kakskeelseteks, mis varieeruvad õpetatavate keelte, keeleõpetuse eesmärkide kui ka keelte mahu poolest õppekavas. Keelekorralduse efektiivsus sõltub kasutatavate haridusprogrammide vastavusest nõudlusele, milleks on näiteks enamuskeele ja vähemuskeele kõnelejate arv, keelte staatus riigis, kooli õppekeel (K1, K2 või K1+K2) ning erinevate rühmade keelelised ja sotsiaalsed eesmärgid (M. Rannut 1998). Selleks on mitmeid võimalusi alates täielikult teises keeles toimuvast õppetööst kuni paar korda nädalas toimuva võõrkeele tunnini välja. Vastavalt Bakerile (1995) võib haridusprogramme mahu ja eesmärkide järgi jaotada alljärgnevalt.

Tabel 3. Teise keele õppes kasutatavad haridusprogrammid (Baker 1995).

| Programm | Teise keele osakaal | Eesmärgid |
|--------------------------|--|--|
| Ükskeelne uputusprogramm | 100 % K2 + K1 ja/või K3 ainetunnina | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Teise keele valdamine emakeelekõneleja tasemel; ▪ aine sisu omandamine teises keeles; ▪ sihtkultuuri mõistmine ja hindamine. |

| | | |
|----------------------------------|---|--|
| Ükskeelne segregatiivne programm | 100 % K1 + K2 või/ja K3 ainetunnina | <ul style="list-style-type: none"> Teise keele valdamine emakeelekõneleja tasemel; aine sisu omandamine teises keeles; sihtkultuuri mõistmine ja hindamine. |
| Rikastavad programmid | 100 % → 50% K2 50 % K1 + 50 % K2 15 % → 50% K2 15 % → 50% K1 | <ul style="list-style-type: none"> Teise keele funktsionaalne valdamine (võime suhelda eakohastel teemadel emakeelekõnelejale ligilähedasel tasemel); aine sisu omandamine võõrkeeles; sihtkultuuri mõistmine ja hindamine. |

Skutnabb-Kangas (1990) jaotab haridusprogrammid teise keele õppe osakaalust lähtudes uputavateks (*submersion*) ja rikastavateks (*enrichment*), kusjuures ükskeelsed programmid teises keeles õppiva lapse jaoks on reeglina uputavad ning kakskeelsed rikastavad (v.a eliitkakskeelsus, kus keeleõpe toimub lapse ja lapsevanema vabal valikul).

Lisaks jaotatakse rikastavad programmid kakskeelsuse seisukohalt veel ka nõrkadeks ja tugevateks vormideks (Baker 1995: 153; Skutnabb-Kangas 2000: 579–622), kusjuures rikastava kakskeelsuse arengu seisukohalt nõrkadeks vormideks peetakse neid, kus domineerib tugevalt üks keel, ning tugevateks haridusprogramme, kus mõlemale keelele on antud võrdsed võimalused. Seega ei vasta alati võrdselt keelte vahel jaotatud programm Skutnabb-Kangase käsitlusele tugevast multikultuurilise hariduse vormist, sest keeltele ei pruugi olla ühiskonnas võrdne staatus (Skutnabb-Kangas 2000).

Tabel 3. Traditsiooniline nõrkade ja tugevate haridusprogrammide jaotus teise keele omandamise ehk kakskeelsuse seisukohast (Baker 1995).

| A. Nõrgad kakskeelsete haridusprogrammide vormid | | | |
|---|-------------------|---|-----------------|
| Programm | Õpilane | Õppekeel | Eesmärk |
| Uputus (struktureeritud keelekümblus) | Keeleline vähemus | Kõrgema staatusega lihtsus-tatud enamuskeel (K2) | Ükskeelsus K2-s |
| Uputusprogramm tugiõppega | Keeleline vähemus | Kõrgema staatusega enamus-keel (K2) + K2 kui teine keel õppeainena | Ükskeelsus K2-s |
| Segregatiivsed programmid | Keeleline vähemus | Madalama staatusega vähemus-keel (K1), puudub valikuvõimalus | Ükskeelsus K1-s |
| Üleminekuprogrammid | Keeleline vähemus | Madalama staatusega vähemus-keel (K1) + K2 ainetunnina kuni üleminekuni K2 õppele | Ükskeelsus K2-s |

| | | | |
|---------------------------------|-------------------|---|------------------------------------|
| Ükskeelne kool võõr-keeleõppega | Keeleline enamus | Kõrgema staatusega enamuskeel (K1) + K2 kui võõrkeel õppeainena | Ükskeelsus K1-s, piiratud K2 oskus |
| separatistlik haridusprogramm | keeleline vähemus | kõrgema staatusega enamus- või vähemuskeel (K1), vaba valik | ükskeelsus K1-s |

B. Tugevad kakskeelsete haridusprogrammide vormid

| Programm | Õpilane | Õppekeel | Eesmärk |
|------------------------------------|--|---|-------------|
| Kakskeelne (mõlemapoolne) programm | a) keeleline enamus (K1, K2) b) keeleline enamus ja keeleline vähemus | a) kaks võrdse staatusega enamuskeelt (K1, K2) b) üks madalama staatusega vähemuskeel ja teine kõrgema staatusega enamuskeel | Kakskeelsus |
| Keelekümblus | Keeleline enamus | Madalama staatusega vähemuskeel (K2) ja kõrgema staatusega enamuskeel (K1) kui õppekeel | Kakskeelsus |
| Emakeele säilitusprogramm | Keeleline vähemus | Madalama staatusega vähemuskeel (K1) ja kõrgema staatusega enamuskeel (K2) kui õppekeel | Kakskeelsus |
| Päritolukeele säilitusprogramm | Keeleline vähemus | Päritolukeel (K2) ja kõrgema staatusega enamuskeel (K1) kui õppekeel | Kakskeelsus |

Lähemal vaatlemisel ilmneb, et tänapäeval ei saa üks- ja kakskeelseid programme nii selgepiiriliselts uputavateks ja rikastavateks ning nõrkadeks ja tugevateks lahterdada, sest ükskeelse kooli õppekavad nii USAs, Kanadas, Euroopas kui ka mitmel pool mujal maailmas (nt Lõuna-Aafrika, Filipiinid, Singapur jpt) on teinud läbi suured muutused multikultuurilise hariduse väärtustamise ning seega ka keelelise ja kultuurilise rikastamise suunas. Samuti tuleb silmas pidada, et üks ja sama haridusprogramm ei pruugi erinevas sotsiaalses keskkonnas rakendatuna alati samu tulemusi anda ega samu eesmärke teenida (nt keelekümbluse rakendamine erinevates riikides ja keelekeskkondades). Sellegipoolest oleme püüdnud selles raamatus enam-vähem järgida traditsioonilist (Baker 1995; Skutnabb-Kangas 2000; Vare 1998, 1999) haridusprogrammide jaotust ning sellest lähtudes neid järgmistes peatükkides käsitleda.

10.3. Ükskeelsed haridusprogrammid

10.3.1. Uputusprogrammid

Skutnabb-Kangase järgi (1990) on uputusprogramm assimileeriv haridusprogramm, kus kogu õppetöö toimub kõrgema staatusega enamuskeeles ehk riigikeeles, mistõttu vähemuskeelt kõnelevad õpilased õpivad koos enamuskeelsete lastega ebavõrdses keeleõppesituatsioonis. Madalama staatusega emakeelt kõnelevate õpilaste haridusvajadused ei kajastu õppekavas ning nende emakeelde ja kultuuri suhtutakse kui puudesse. Taolist keeleõppesituatsiooni nimetatakse subtraktiivseks (*subtractive*) ehk emakeelt ja kultuuri väljatõrjuvaks (vt Lambert 1974), mis takistab teise keele omandamist ning pärsib üldiselt teises keeles õppiva lapse õpitulemusi. Skutnabb-Kangase (1990) hinnangul viib see assimilatsiooni ja marginaliseerumiseni. Uputusprogrammi defineerimisel toetub Skutnabb-Kangas eelmises peatükis käsitletud Cumminsi (2000) kriitilise pedagoogika teooriale, mille kohaselt koertsiivsed võimusuhted ühiskonnas ja haridusprogrammides mõjutavad immigrantide õpitulemusi koolis¹. Näiteks võib tuua Sjaak Krooni (2003: 42–43) kirjeldatud situatsiooni hollandi õppekeele klassis, kus 8-aastased lapsed istuvad jutupulgaringis, jagades oma nädalavahetuse muljeid. Ertugrul, üks türgi päritolu õpilastest, jutustab parasjagu oma lugu, kui aeg hakkab läbi saama ja ainult üks laps saab veel jutustada. Teine türgi päritolu õpilane Canan tahab väga oma lugu rääkida ning sosistab türgi keeles Ertugrulile, et see jutupulga järgmisena temale annaks. Kees (hollandi poiss) kuuleb seda ja kaebab õpetajale ära. Õpetaja saab väga kurjaks ja teeb Cananile türgi keele kasutamise pärast märkuse: “Me oleme korduvalt rääkinud, et me kasutame tunnis ainult hollandi keelt. Kas sa tead, miks?” Canan vastab: “Jaa, sellepärast, et teised ei saa türgi keelest aru.” Õpetaja ei tundu sellega rahule jäävat ning lisab omalt poolt: “Sellepärast et Kees ilmselt arvab, et sa ütled midagi inetut!” Õpetaja on seisukohal, et türgi keele kasutamine omavahelises suhtluses pärsib immigrantidest õpilaste sihtkeele arengut ning ükskeelsuse normi klassiruumis. Seega põhjustab õpetaja klassis türgi keele kõnelejate jaoks subtraktiivse keeleõppesituatsiooni, mis pärsib laste hollandi keele arengut tunduvalt

¹ Mitmete kakskeelse hariduse pooldajate põhiargumentideks on olnud veendumus, et kakskeelsete õpilaste halva õpiedu põhjuseks on olnud läbi ajaloo rõhuvad võimusuhted. Ajaloos on mitmeid näiteid, kus õpilasi on karistatud koolis emakeeles suhtlemise pärast. Samuti on teise emakeelega õpilastesse suhtunud eel- arvamusega, pidades neid vähemvõimekamateks. 1990. aastal Californias läbi viidud ulatuslik uurimus näitas, et üheks peamiseks põhjuseks, miks muukeelsed õpilased kipuvad koolis halvemini hakkama saama, on inimsuhted – õpetaja ootuste teooria. Kui õpetaja uskus oma õpilaste võimetesse, siis olid õpilased edukad, kui õpetaja pidas aga õpilasi vähemvõimekamateks, siis olid ka õpitulemused madalamad. Suhted õpetaja ja õpilase vahel (mikrotasand) kajastavad domineerivate ehk võimul olevate ja vähemusrühmade suhteid ühiskonnas (makrotasandil); vt Cummins (2000).

rohkem kui türki keeles sosistamine. Kroon (2003: 43) näitab, kuidas muuta antud klassiruumis subtraktiivset keeleõppesituatsiooni rikastavaks, integreerides õppetöösse immigrantiest õpilaste emakeele ja kultuurierinevused.

Näitena toob ta samas klassiruumis puuviljade teema käsitlemise, kus lapsed puutuvad kokku tundmatute sõnadega. Õpetaja palub kõigil lastel nimetada piltide järgi puuviljade nimesid oma emakeeles: “Canan, kuidas sa seda puuvilja türki keeles nimetad?” Selline sissejuhatus teemasse, kus lapsed nimetavad ja kordavad puuviljade nimetusi enda ja teiste kaasõpilaste emakeeles võimaldab nii hollandi, türki kui ka teisi keeli kõnelevatel õpilastel võrdselt osaleda ning tunda end tähtsana ja pädevana. Multikultuuriline lähenemine kujundab kogu klassi suhtumist kaasõpilaste kultuurilistesse ja keelelistesse erinevustesse, lapsed hakkavad üksteise keelt ja kultuuri väärtustama kui rikkust ega näe selles enam puuet. Kroon (2003) juhib siinjuures meie tähelepanu asjaolule, et lapsed ei pruugi oma emakeeles neid sõnu siiski alati teada, sest teise põlve immigrantide puhul kasutavad ka lapsevanemad sageli kodus sihtkeelt. See aga ei tähenda, et nende keeleoskus ei oleks sihtkeeles piiratud. Nähtust, kus immigrantid on unustanud oma emakeele ega väärtusta enam oma kultuuri, kuid samas ei ole nad ka omandanud sihtkultuuri ja sihtkeele pädevust (assimileerunud), nimetatakse marginalisatsiooniks (Skutnabb-Kangas 1990), mis on üks subtraktiivse keeleõppesituatsiooni tulemusi. Seetõttu on laste emakeele lülitamine õppekavasse olulise tähtsusega.

10.3.2. Segregatiivsed programmid

Eelnevalt vaatasime ükskeelset haridust teises keeles, kuid ka emakeeles ei pruugi ükskeelne haridus alati olla parem lahendus. Selle näiteks on segregatiivsed ehk separatistlikud haridusprogrammid, kus õppetöö toimub ainult vähemuskeeles (Baker 1995; Skutnabb-Kangas 1990). Segregatiivsete haridusprogrammide rakendamise põhjus võib peituda riigi migratsiooni- ja hariduspoliitikas, mille eesmärgiks on võõrtööliste integreerumise takistamine. Näiteks Saksamaal õppisid türki immigrantid veel 90ndatel aastatel kuni kuuenda klassini emakeelsetes koolides, mis pidi tagama türklaste kui võõrtööliste tagasipöördumise koju ning takistama nende integreerumist Saksamaal (vt Rannut 1992 a; Skutnabb-Kangas 1988). Ükskeelne segregatiivne haridus minimaalse riigikeeleõppega on kahtlemata integratsiooni takistav. Koolis omandatud madal

keeleoskus või üldse selle puudumine ei võimalda immigrantidel või segregatsioonis elaval vähemuskeelsel elanikkonnal edasi õppida, tööjõuturul konkureerida ega võimu juurde pääseda, mis toob kaasa madala ühiskondliku mobiilsuse ja marginaliseerumise (vt M. Rannut 1999; Ü. Rannut 2003). Euroopa Liiduga ühinemise seisukohalt võib tõenäoliselt liigitada ka ükskeelset eesti õppekeelega tavakooli segregatiivseks, kuna tavakoolide inglise, saksa ja prantsuse keele õpetus ei ole piisav, et tagada iga koolilõpetaja integreerumist Euroopasse. Hetkel on segregatiivse hariduse heaks näiteks Eestis aga suurem osa vene õppekeelega koolidest, kus eesti keele õpetamine ainetunnina paar korda nädalas ei suuda tagada vene õpilastele edasiõppimiseks ja tööjõuturul konkureerimiseks vajalikku riigikeele oskust, mistõttu see on nende arenguperspektiive takistav (M. Rannut 1999).

Teisalt võib olla mitteintegreerumine ka antud vähemuse vaba valik. Sel juhul on segregatiivse haridusprogrammi valiku põhjuseks kõrgema staatusega vähemuskeelt kõneleva elanikkonna halvustav suhtumine kohaliku enamuskeelde. Näitena võib tuua Norra naftapuurtornides töötavate tööliste lastele rajatud Eurocoli Bergenis (Norra), kus õppetöö toimub küll kolmes keeles, kuid õppekavast on lapsevanemate soovil välja tõrjutud norra keel. Põhjenduseks on toodud norra keele madalam staatus võrreldes õpilaste emakeelega (Baker 1995; Beardsmore 1993; Skutnabb-Kangas 1988, 2000). Samasuguseks näiteks on olnud senini ka vene kool Eestis ja hispaaniakeelne kool Baskimaal või Kataloonias, kus keeleõppesituatsioon on kohaliku keele suhtes halvustav ja tõrjuv ehk teisisõnu subtraktiivne (vt Baker 1995; Rannut 1992a; Skutnabb-Kangas 1988; Vare 1998, 1999).

Eliidil on laiad võimalused oma lapse kooli õppekeelt valida ning panna ta näiteks tasulisse erakooli, kus kogu õppetöö võib toimuda lapse emakeeles või mõnes teises mittekohalikus keeles (vt ptk “Rahvusvaheline kool” ja “Eurocol ehk Euroopa kakskeelne kool”; Beardsmore 1995). Samuti võivad immigrantide kogukonnad organiseerida ja ülal pidada ka ise oma emakeelseid erakoole.

10.3.3. Üleminekuprogrammid ning vähemuste haridusvajaduste kajastumine ükskeelsetes haridusprogrammides

Skutnabb-Kangas (1990) nimetab üleminekuprogramme uputusprogrammi edasiarendatud variandiks (*a transitional programme is a more sophisticated version of submersion programmes*, Skutnabb-Kangas 1984: 125–133, 1990), nähes nii emakeelsetes kui ka teises keeles toimuvates ülemineku ja ettevalmistusprogrammides üksnes assimilatsioonisurvet. Sellise käsitluse järgi on üleminekuprogrammid mõeldud madalama staatusega vähemuskeelt kõnelevate laste jaoks, et neid paremini ette valmistada enamuskeelses koolis õppimiseks. Õppetöö toimub taolistes üleminekuprogrammides laste emakeeles või lihtsustatud programmi alusel sihtkeeles, millele lisandub sihtkeele kui teise keele õppimine ainetunnina.

Tänapäeval integreeritakse uusi immigrante riigikeelsetesse üldhariduskoolidesse spetsiaalsete üleminekuprogrammide abil (nt Hollandis, Iisraelis, Soomes), kus esialgu õpitakse ühe aasta jooksul eraldi klassides ainult sihtkeelt, mis peab tagama ka aineõppeks vajaliku sõnavara ja toimetulekuoskused. Taolised üleminekuprogrammid võimaldavad aasta või paari möödudes lapsi üle viia sihtkeelsesse ehk enamuskeelsesse kooli, kus algab ka juba aineõpetus sihtkeeles. Riigikeelsesse kooli üleminek ei tähenda aga veel, et uusimmigrandid ilma raskusteta uues õpikeskkonnas toime tuleksid. Seetõttu on immigrante vastuvõtvates maades viidud sisse teise emakeelega õpilaste haridusvajadusi arvestavad muudatused ka riigikeelsetes üldhariduskoolides, mis annaksid kõigile õpilastele võrdsed võimalused ning vähendaksid subtraktiivset ja diskrimineerivat õpisisituatsiooni uusimmigrantide jaoks (vt nt Baker 1995; Eurydice 2001; Lainio 2001; Latomaa 2001; Ü. Rannut 2003; Sarsama 2002 jt).

Euroopas rakendatavad uusimmigrantidest õpilaste integreerimise põhimõtted (Sarsama 2002).

- Igas piirkonnas peab olema kool, kus muukeelsed õpilased saavad oma keeleoskusele (võimaluse korral ka emakeelele) vastavat ettevalmistust ja tugiõpetust üldhariduskoolis toimetulekuks.
- Integratsiooniväravad ehk ettevalmistusprogrammid erineval kooliastmel immigrantide integreerimiseks.
- K2 õpetamine igale muukeelsele õpilasele vastavalt tema vajadustele (nt soome keel kui emakeel või soome keel kui teine keel vastavalt kooliastmele).
- Õpilasi võtab koolis vastu lapse emakeele kõneleja (K1 õpetaja) või elukutseline

tõlk.

- Õpilase kaardistamine kevadel ja individuaale õppekava koostamine: vestlus emakeeles ja õpilase üldintellektuaalse arengu testimine emakeeles (lugemine, loetust arusaamine), mälu, matemaatika jmt; vestlus ja õpilase testimine kooli õppekeeles (K2).
- Ettevalmistusperiood enne õppetöö algust (K2 õpetamine nt keelelaagris, ettevalmistusklassis vmt).

Rootsis on kasutusel kolm õppekava tüüpi muukeelsete õpilaste haridusvajaduste tagamiseks (Lainio 2001).

- Segaklassid, kus on nii rootsi kui ka muukeelseid õpilasi enam-vähem võrdselt klassis, kusjuures muukeelsed õpilased saavad rootsi keelt teise keelena ning oma emakeelt emakeeletunnina, rootsi õpilased aga rootsi keelt emakeelena ja muukeelsete õpilaste emakeelt võõrkeelena.
- Üleminekuklassid, kus muukeelsed õpilased õpivad alguses eraldi klassis, õppetöö algab muukeelse õpilase emakeeles rootsi keele kui teise keele ainetunniga ning rootsi keele osatähtsus õppekavas kasvab kuni toimub üleminek rootsikeelses tavaklassi, kus kogu õppetöö toimub rootsi keeles.
- Kakskeelne emakeele säilitusprogramm, kus muukeelsed õpilased õpivad eraldi klassis ning õppetöö toimub nii rootsi (K2) kui ka emakeeles (K1).

Üleminekuprogrammide puhul on oluline, et nende kestus kataks arenguviive teise keele omandamisel (vähemalt kolm aastat), mille jooksul esimene keel on sillaks teiseni jõudmisel.

10.3.1. Uusimmigrantide emakeel õppekavas

Kakskeelseid programme on võimalik rakendada ning rakendatakse ainult suuremate immigrantide või vähemusrühmade korral, kus ühes piirkonnas on piisav arv õpilasi.

Enamikus Euroopa maades on kooli õppekeelest erineva emakeelega õpilaste piisava arvu korral võimalik õppida koolis või kooliväliselt ka oma emakeelt. 2000. aastast on näiteks Soomes võimalik õppida emakeelena üle kümne erineva keele: vene, somaali, inglise, araabia, albaania, vietnami, eesti, kurdi, hiina, hispaania keelt, armeenia, bulgaaria, kreeka ja mitmeid teisi keeli (Latomaa 2002).

Muukeelsete õpilaste emakeele õpetamisel ning võimaluse korral õppekavasse lülitamisel on mitu olulist põhjust (vt nt Kroon 2003: 44; Skuttnabb-Kangas, Phillipson, Rannut 1995: 2):

- lapse keelelised inimõigused;
- oma keele ja kultuuri väärtustamine, mis on aluseks teiste keelte ja kultuuride hindamisele ja väärtustamisele;
- madal emakeele tase mõjutab sihtkeele arengut.

Tavaliselt on selleks kaks võimalust: 1) kakskeelne õpetus, kus kooli õppekeelest erineva emakeelega õpilaste emakeel on õppekavas riigikeele kõrval ühe õppekeelena vastavalt kokkuleppelisele mahule; 2) kooli õppekeelest erineva emakeelega õpilase emakeelt on võimalik õppida õppekavavälise ainetunnina, mida finantseerib tavaliselt linna- või vallavalitsus (vt Eurydice 2001).

Riiklikus õppekavas on sätestatud emakeelse õppe maht, arvestades õppekeelt emakeelena. Kui emakeel ei ole õppekeel, siis õpitakse seda valikaineina, ringitöös või pühapäevakoolis. Koolidel ja valdadel ei ole siiski kohustust tagada muukeelsele õpilasele tema emakeele õpetust. See sõltub eelkõige muukeelse elanikkonna arvukusest ja rahalistest võimalustest vastavas piirkonnas ja koolis (Lainio 2001).

10.3.3.2. Kooli õppekeel kui teine keel õppekavas

Silmas pidades kooli õppekeelest erineva emakeelega õpilaste haridusvajadusi ka ükskeelsetes haridusprogrammides, on Rootsi ja Soome üldhariduskoolides muukeelsetel õpilastel võimalik põhikooliastmes õppida riigikeelt ka teise keelena, mis on muukeelse õpilase jaoks nii pedagoogilises, sotsiaalses, kognitiivses kui ka lingvistilises mõttes olulise tähtsusega (Lainio 2001; Latomaa 2002).

Näiteks on Soomes mõnedes koolides muukeelsetel õpilastel võimalik saada eelnevalt pool aastat kestvat intensiivõpetust ning valida soome keele kui emakeele ja soome keele kui teise keele õppimise vahel enamasti põhikooliastmes, kuid mõnel pool ka keskkooliastmes (nt *Sibelius Lukio*). Soome keele õpetamine teise keelena kestab tavaliselt kuni kolm aastat, mida aga vajaduse korral võib ka pikendada. Samuti on

võimalik Soome üldhariduskoolis vabastada muukeelseid õpilasi, kes ei tule toime soome keelega, ajutiselt B-võõrkeele õppimisest. Tavaliselt märgitakse see ka tunnistusele ja diplomile, kas õpilane on õppinud kooli õppekeelt emakeelena või teise keelena. Selline õppekava hõlbustab muukeelsete õpilaste paremat integreerimist soomekeelsesesse üldharidussüsteemi, kahjustamata seejuures emakeeles õppivate laste arengut (Latomaa 2002).

Siiski ei ole see üldlevinud praktika kõikides Soome ja Rootsi koolides.

Lainio (2001) on esile toonud kolm enamlevinud põhjust, miks koolides ei õpetata riigikeelt ehk rootsi keelt teise keelena:

- vallad on vaesed ega jaksa koolides ülal pidada diferentseeritud keeleõpperühmi;
- muukeelsed lapsevanemad ei soovi, et nende lapsed õpiksid emakeelekõnelejatest eraldi riigikeelt ehk rootsi keelt teise keelena või emakeelt lisatunnina;
- muukeelsed õpilased on pärit rootsi keelt ühe koduse keelena kõnelevatest segaperekondadest, mistõttu õpilaste riigikeele ehk rootsi keele oskus on kooli tülles piisavalt hea ning nad ei vaja rootsi keele õpetamist teise keelena.

Eelpool nimetatud immigrantide haridusvajadusi arvestavad seisukohad kajastuvad ka mitmetes Euroopa koolides kasutatavates ettevalmistus-, ülemineku- ja tugiõppeprogrammides (vt Eurydice 2001).

Ettevalmistusklass algõpetuse tasandil, mis on 2000/01. õppeaastast kasutusel nii Taanis, Rootsis, Soomes, Hollandis, Luksemburgis kui ka Leedus, on üheks võimaluseks integreerida muukeelseid õpilasi (Eurydice 2001). Taolist ettevalmistusprogrammi iseloomustab muukeelsete õpilaste õpetamine 1–3 aasta jooksul eraldi klassis, kasutades keelekümblusstruktuuri lihtsustatud programmi alusel, mis aitab neil integreeruda kooli tavaprogrammiga (Ramirez, Merino 1990). Taanis ja Soomes on kasutusel ka ettevalmistusklassid 3–5aastastele lastele, mis võimaldavad muukeelsetel õpilastel saada piisavalt hea ettevalmistuse toimetulekuks teises keeles õppimiseks juba enne kooli (Eurydice 2001). Õpetajad on seal tavaliselt kakskeelsed ning õpilastel lubatakse end esialgu emakeeles väljendada, mis võimaldab paremini kontrollida õpitu sisust arusaamist ning jälgida lapse kognitiivset arengut. Ettevalmistusprogrammis õpetatakse riigikeelt kui teist keelt ning õpilaste emakeel on võimaluse korral õppekavas õppeainena või õppekeelena. Ettevalmistusprogrammid võivad olla ka emakeelsed, kus kahe aasta

jooksul toimub sihtkeele õpetamine ainetunnina 4–5 korda nädalas. Soomes on võimalik saada emakeelset õpetust ettevalmistusrühmades nii vietnami, hiina kui ka eesti keeles. Sellise programmi eesmärgiks on laste emakeele arengu toetamine ja teises keeles aineõpetuseks valmistumine.

Integratsiooniklass tugiõppega. Nii Euroopas kui ka USAs teine üldiselt levinud variant on uusimmigrantidest õpilaste integreerimine emakeelekõnelejatega samasse klassi, tagades seejuures tugiõppe võimaluse kooli õppekeele kui teise keele näol. Taanis on kasutusel ka ettevalmistusklassid 3–5aastastele lastele, mis võimaldavad uusimmigrantide lastel saada piisavalt hea ettevalmistuse toimetulekuks teises keeles õppimiseks juba enne kooli (Eurydice 2001). Põhjenduseks tuuakse keelekeskkonna tähtsus teise keele omandamisel, sest lapsed omandavad teise keele kõige paremini vastavas keelekeskkonnas omavanuste teise keele kui emakeelekõnelejatega suheldes. Segregatiivses keskkonnas, kus klassid on moodustatud üksnes sama emakeelega immigrantide lastest, puudub sihtkeele õppeks vajalik keelekeskkond, mistõttu keeleõppetulemused on ka madalamad ning vahekeele kivistumise oht suur (Ellis 1997; Schumann 1978; Selinker 1972). Tavaklassi üle viidud õpilastele on reeglina ette nähtud tugiprogrammid tähtsamate õppeainete osas, võimalus õppida kooli õppekeelt kui teist keelt ning piisava õpilaste arvu korral emakeele õpetus.

10.4. Kakskeelsed haridusprogrammid ja emakeele säilitamine

10.4.1. Rikastavate programmide eesmärgid ja põhimõtted

Kakskeelsed haridusprogrammid on rikastavad ehk aditiivsed, mis tähendab, et õpetuse eesmärgiks on lapse emakeele ja -kultuuri normidele ja väärtustele teise keele ja kultuuri normide ja väärtuste lisamine, mille tulemuseks on sotsiolingvistiline pädevus mõlemas kultuuris ja keeles (Baker 1995; Genesee 1984, 1999; Rannut 1992a, b; Skutnabb-Kangas 1988).

Rikastavate kakskeelsete programmide eesmärkideks on Genesee (1999) järgi:

- üldine keeleline, kultuuriline ja hariduslik rikastamine;
- emakeele kaitse;
- ametliku või riigikeele õppimine.

Kakskeelse haridusprogrammi tunnuseks on kahe keele rakendamine õppekavas nii õppeainena kui ka õppekeelena. Seega ei õpetata teist keelt ainult ainetunnis, vaid teise keele kaudu toimub ka valitud ainete õpetamine (Søndergaard 1993).

Kakskeelsed haridusprogrammid jagunevad keelekümblusprogrammideks, emakeele või päritolukeele säilitusprogrammideks ja teisteks kakskeelseteks programmideks, mille ülesehitus ja eesmärgid võivad olla vägagi erinevad.

10.4.2. Keelekümblusprogrammid

Keelekümblusprogrammid töötati välja Kanadas (*Immersion programmes*, Lambert 1972, Swain, Lapkin 1982) eesmärgiga anda Quebecis elavaile inglise keelt emakeelena kõnelevaile õpilastele võimalus omandada prantsuse keel, mis oli kujunenud selleks ajaks Quebeci ametlikuks keeleks ja Kanada teiseks riigikeeleks. Prantsuse keele kümbelse ehk immersiooniprogrammi (*French Immersion Program*) loojateks ja esimesteks katsetajateks olid Wallace Lambert McGilli ülikoolist ja Wilder Penfield Montreali Neuroloogiainstituudist (Lambert, Tucker 1972; Genesee 1984, 1999; Rannut 1992). Keelekümblus oli üheks esimestest rikastavatest kakskeelsetest programmidest, mis pidi tagama kakskeelsuse, seega kõrgetasemelse keeleoskuse nii inglise kui ka prantsuse keeles. Keelekümblusprogramm võeti algselt kasutusele 1965. aastal Kanadas Montrealis St. Lambertis Margaret Pendelbury algkoolis, mis andis sedavõrd häid tulemusi, et huvi keelekümbelse vastu kasvas ja laienes üle kogu maailma.

Kuna keelekümblus oli mõeldud võimalolevale enamuskeelsele elanikkonnale kohaliku vähemuskeele õpetamiseks (vt Skutnabb-Kangas 1990), sobis see ka vähemuse emakeele säilitusprogrammiks või madalama staatusega keelt toetavaks programmiks (nt Kataloonias, Baskimaal, Walesis, Iirimaa, Havais, Soomes (Artigal 1993, 1997; Genesee 1997; Slaughter 1997; Björklund 1997). Hiljem rakendati seda ka mitmetes teistes keelelistes situatsioonides ja erineval eesmärgil, näiteks riigikeele õppimiseks või võimalolevate domineerivate keelte omandamiseks (nt Hongkongis, Singapuris, Aafrikas, USA-s; Eng, Gan, Sharp 1997; Met, Lorenz 1997; Nuttall, Langhan 1997) ja võõrkeele õpetamiseks (nt inglise keel Ungaris, prantsuse keel Austraalias; Courcy 1997; Duff 1997).

Eestisse jõudis keelekümbel 90ndate aastate alguses. 1991. aastal võeti Eestis esmakordselt kasutusele termin keelekümbel seoses Keeleameti 1992. aasta tööplaani kinnitamisega Ülemnõukogu Presiidiumi keelekaitsekomisjonis. Esimesed koolid hakkasid Eestis keelekümbelusega tegelema 80ndate lõpus 90ndate alguses Kohtla-Järvel, Aseris, Valgas ja Tartus (Vare 1996). 2001. aasta alguses käivitus Kanada Rahvusvahelise Arengu Agentuuri toetusel varane täielik keelekümbelprogramm. 2002/2003. õppeaastaks oli keelekümbelprogramm kasutusel seitsmes vene õppekeelega koolis Kohtla-Järvel, Maardus, Narvas, Tallinnas ja Valgas (vt keelekümbeluskeskuse kodulehekül, www.kke.ee).

Foto. (Anna Seleznjova klass). Keelekümbel Mustamäe Humanitaargümnaasiumis. Raivo Juuraku foto.

Keelekümbelprogrammide rakendamise eesmärgid on eri maades:

- riigikeele staatuse tõstmine (iiri keelekümbel Iirimaa, rootsi keelekümbel Soomes);
- üldine kultuuriline ja keeleline rikastamine;
- vähemuskeelte staatuse tõstmine (walesi keelekümbel Walesis);
- regionaalkeelte staatuse tõstmine (Fribourg, Strasbourg);
- vähemusrühmade integreerimine ühiskonna põhielanikkonda (USA, Eesti);
- põliskeelte säilitamine (indiaanikeeled (hawai, navaho jt USAs));
- globaalkeelte staatuse tõstmine (nt inglise keelekümbel Jaapanis, jaapani keelekümbel USAs);

Keelekümbelprogrammide rakendamisel kehtivad ühtsed põhimõtted.

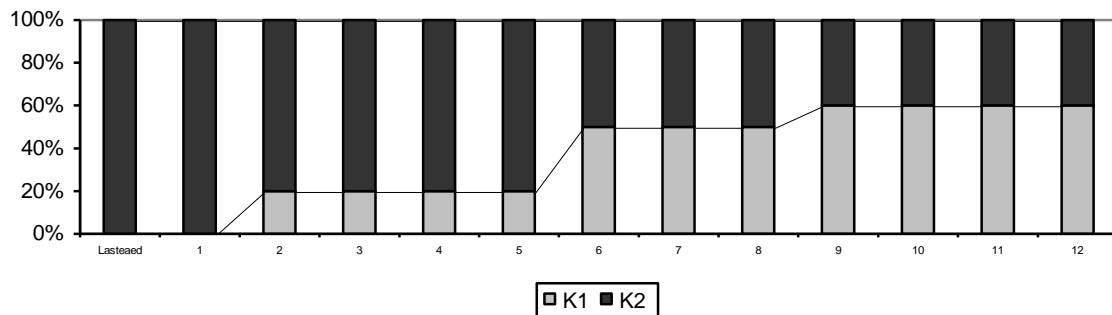
- Teise keele õpetamine toimub sotsiaalses keskkonnas, kus lapsel on motivatsioon õppida ja kasutada sihtkeelt. Sihtkeel on nii eesmärk kui ka vahend teadmiste omandamisel.
- Keelekümbelprogrammides osalemine peab olema vabatahtlik (eliitkakskeelsus).
- Rühmad peavad olema keeleliselt ettevalmistuselt ja sotsiaalselt homogeensed.
- Tuleb soodustada mõlema keele arengut, sest hea emakeeleoskus loob tugeva aluse teise keele omandamiseks.
- Suhtumine mõlemasse keelde (K1 ja K2) peab olema positiivne.

- Õpetajad peavad valdama sihtkeelt emakeelekõneleja tasemel.
- Õpetaja peab olema kakskeelne ning oskama õpilaste emakeelt.
- Sama õppeainet ei õpetata paralleelselt kahes keeles.

10.4.2.1. Keelekümbelprogrammid jagunemine

Keelekümbelprogrammid jagunevad vastavalt õpilaste eale keelekümbeluse alustamisel varaseks, edasilükatud ja hiliseks ning vastavalt teise keele (K2) mahule õppekavas täielikuks ja osaliseks keelekümbeluseks.

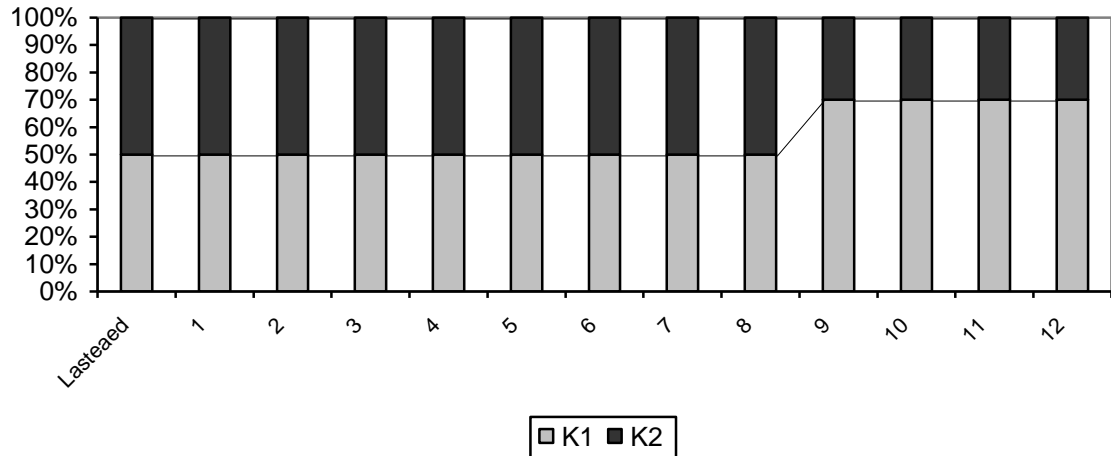
Varane täielik keelekümbel (*Early Total Language Immersion*) algab lasteaias 4–5aastaselt. Õppetöö toimub esimesel kahel aastal ainult teises keeles. Lapsi õpetatakse lugema, kirjutama ja arvutama teises keeles enne, kui nad need oskused omandavad emakeeles.



Joonis 4. Varane täielik keelekümbelprogramm.

Õpetaja on kakskeelne, tema emakeeleks on õppekeel (K2) või oskab ta seda emakeelekõneleja tasemel. Kolmandal õppeaastal, s.o 2. klassis algab emakeele (K1) õpetus mahus üks tund päevas, mis moodustab 20 % päevasest õppetööst. Tasapisi hakatakse üha enam aineid õpetama emakeeles (K1) kuni K1 osakaal suureneb algkooli lõpuks kuni 50 %.

Varane osaline keelekümbusprogramm (*Early Partial Language Immersion*) ja **kahepoolne keelekümbusprogramm** (*Two-Way (Dual) Language Immersion*) kattub



ka kahepoolse (*two-way-program*) keelekümbusprogrammiga (Baker 1995).

Joonis 5. Varane osaline keelekümbus.

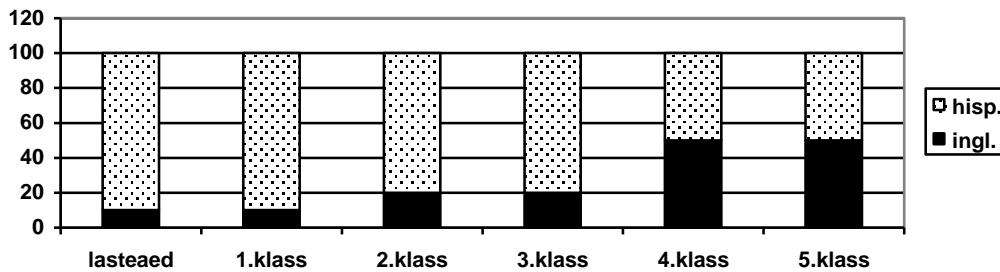
Osalises keelekümbusprogrammis algab teise keele õpetus samaselt varasele täielikule keelekümbusprogrammile juba esimesel aastal, kuid siin toimub õppetöö 50% õppeainetest laste emakeeles ja 50% teises keeles.

Samasuguse ülesehitusega võib olla ka kahepoolne keelekümbusprogramm. Kahepoolses programmis, kus osa lastest on K1 kõnelejad ja teised K2 kõnelejad, tagab selline programm mõlemale keelele ja seega ka mõlemale lasterühmale võrdsed võimalused. Kahepoolset programmi rakendatakse siiski tavaliselt piirkondades, kus puutuvad kokku kaks võrdse staatusega enamuskeelt. Juhul kui tegemist on erineva staatusega keeltega, suureneb esimesel aastal madalama staatusega keele osakaal õppekavas (vt nt *Two-way Bilingual Immersion*; Dolson, Lindholm 1995).

California San Jose kooli kahepoolses keelekümbusprogrammis (*Two-way Bilingual Immersion*) õppisid nii hispaania kui ka inglise keelt emakeelena kõnelevad lapsed samas klassis. Seega oli hispaania keel, milles õppetööd alustati mõnedele õpilastele emakeeleks ja teistele jälle teiseks keeleks. Inglise keel oli esialgu õppekavas üksnes aine- või mängutunnina ning lugemine ja kirjutamine inglise keeles algas alles 3. klassist, nii nagu varases täielikus keelekümbusprogrammis.

Tabel 5. Kahepoolne keelekümblusprogramm Californias San Jose koolis.

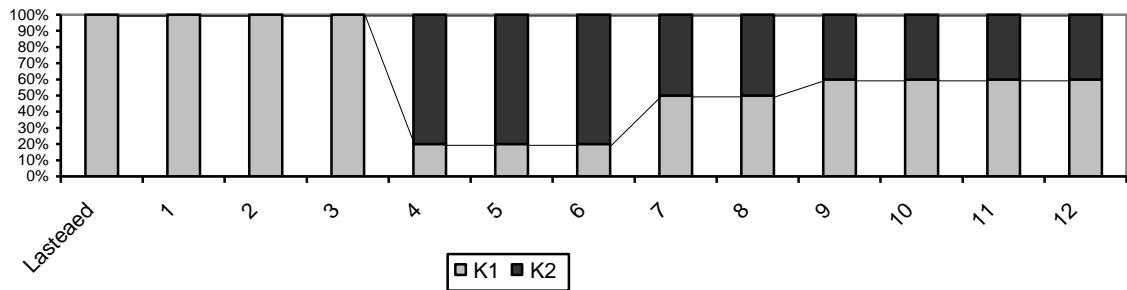
| | 1. klass | 2. klass | 3. klass | 4. klass |
|-----------|----------|----------|----------|----------|
| K1 (ingl) | 10 % | 20 % | 20 % | 50 % |
| K2 (hisp) | 90 % | 80 % | 80 % | 50 % |



Joonis 6. Kahepoolne keelekümblusprogramm Californias San Jose koolis.

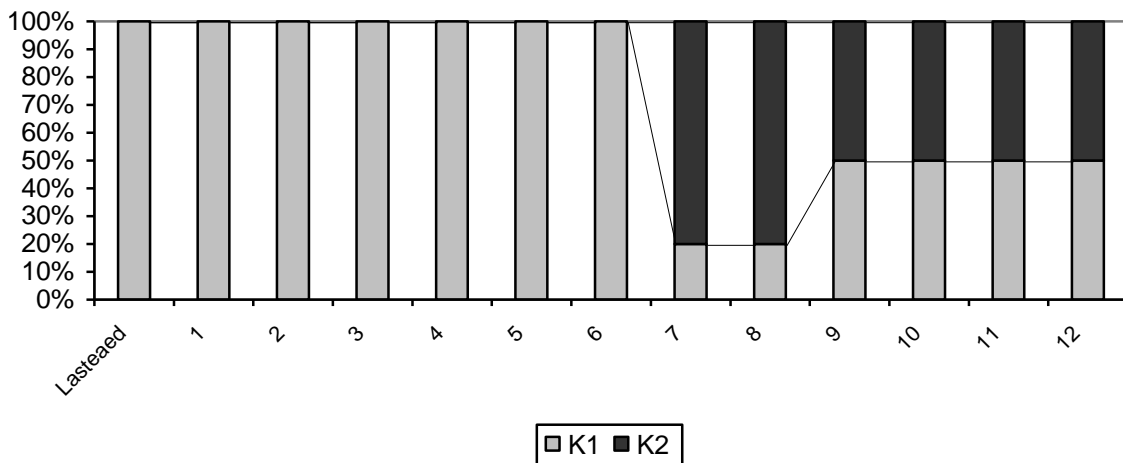
Seega oli programm hispaaniakeelsete laste jaoks emakeele säilitusprogrammiks ja ingliskeelsetele õpilastele keelekümblusprogrammiks. Uurimistulemused näitasid, et taoline programm ennast siiski ei õigustanud. Kuigi hispaania keeles, kus lugema õppimisega alustati juba lasteaias, olid mõlema rühma tulemused väga head, pärssis edasilükatud inglise keele õpetus nii inglis- kui ka hispaaniakeelse rühma lugemisostkust ja õpitulemusi inglise keeles õpetatavates õppeainetes. Kusjuures eriti oli see märgatav hispaaniakeelse rühma puhul, kus tulemused teises keeles jäidki madalaks (Dolson, Lindholm 1993). Seega ei kahjusta teises keeles õppimine küll laste emakeele arengut, kuid edasilükatud teise keele õpe mõjutab laste edasist toimetulekut ja õpitulemusi selles keeles.

Edasilükatud keelekümblusprogramm (*Delayed Language Immersion*) algab 4. või 5. õppeaastal. Sihtkeeles õpitavaid aineid on õppeplaanis 50–100%. Nagu kõik teisedki kümblusprogrammid, kestab see programm keskkooli lõpuni ja võib olla kas täielik (õpetamine toimub ainult teises keeles) või osaline (tunnid jagunevad kahe keele vahel võrdselt) keelekümblus (Baker 1995).



Joonis 7. Õppekeele jaotumine klasside kaupa edasilükatud keelekümblusprogrammis.

Hilise keelekümblusprogrammi (*Late Language Immersion*) puhul alustatakse teise keele õppimist tavalise võõrkeeletunnina 12aastaselt (5.–6. õppeaastal) ehk 7. klassis.



Joonis 8. Õppekeele jaotumine klasside kaupa hilises keelekümblusprogrammis.

Esimesel kahel aastal toimub õppetöö ainult teises keeles (välja arvatud emakeel), seejärel minnakse üle kakskeelsele õpetamisviisile, kus üht osa õppeainetest õpetatakse emakeeles ja teist sihtkeeles (Baker 1995).

10.4.2.2. Keelekümblus ja vähemuskeele kasutus pärast kooli lõpetamist

OISE ja Ottawa uuringud on näidanud siiski Ottawa, Calgary ja Ontario keelekümbuskoolide lõpetanute vähest prantsuse keele kasutust pärast kooli lõpetamist, mis oli tingitud keelekeskkonnast ning õppekava ülesehitusest ega soosinud integratsiooni (Harley 2000; Wesche 1993). Harley hinnangul ei toimu keelekümbuskooli õpilaste integratsiooni prantsuse ühiskonda, kuna keelekümbuskooli lõpetanute prantsuse keele kasutamine ja suhtlus prantsuse keele kui emakeelekõnelejatega on üsna juhuslik ja harv (Harley 2000: 263–265). Keelekümbuskooli lõpetajad ütlevad oma intervjuudes, et neil ei ole võimalik kasutada ingliskeelses ühiskonnas prantsuse keelt, sest enamik sõpru ei suuda prantsuse keeles vestelda ning igapäevaelus pole eriti selliseid võimalusi, kus prantsuse keelt kasutada. Isegi siis, kui nad lähevad Montreali, ei kasuta nad prantsuse keelt eriti palju, sest poemüüjad lähevad nendega suheldes inglise keele peale üle (Harley 2000: 267)². Seega puudub neil vajalik keelekeskkond ning nii sisemine kui väline motivatsioon, sest ilma prantsuse keele oskuseta saab ta Kanadas paremini hakkama kui ilma inglise keeleta (Harley 2000: 266). Keelekümbuskooli eesmärk ei ole ingliskeelsest keskkonnast pärit lapsi prantsuskeelses ühiskonda ja üldharidussüsteemi integreerida, vaid üksnes keeleliselt ja kultuuriliselt rikastada. Seetõttu ei toimu tavaliselt üleminekut ükskeelses üldharidussüsteemi, vaid hakkab hoopis suurema kõrgema staatusega enamuskeeles (laste emakeeles) õpetatavate õppeainete maht õppekavas, et valmistada neid ette vastavasse kõrgkooli astumiseks.

10.4.3. Päritolukeele ja emakeele säilitusprogrammid

Madalama staatusega vähemuskeele säilitamiseks mõeldud haridusprogrammideks on sageli varased täielikud või osalised keelekümbuskoolid, nt *ikastolak*-koolid Baskimaal (EIFE 1 1986; Artigal 1993; vt ka Ü. Rannut 1992) või juudi kool Talmud Torah Kanadas, kus õppetöö toimub heebrea ja inglise keeles (Jones 1984). Kuigi taolistes koolides valdavad õpetajad enamasti laste emakeelt, on emakeele või päritolukeele õpetus õppekavas sageli üksnes õppeainena, mitte õppekeelena.

² *It's difficult to make use of French in an English speaking community. Most friends can't carry on a conversation in French and it can't be used in many ordinary situations. Even my visit in Montreal did not provide a great opportunity to speak the language since most shopkeepers speak to you in English* (Harley 2000).

Näitena võib tuua Kfar Kanna tšerkessi-araabia lasteaias ja kooli Iisraelis, mille on rajanud tšerkessi kogukond eesmärgiga säilitada oma emakeelt ja kultuuri. Kuigi lapsed suhtlevad kodus ja omavahel tšerkessi keeles, õpitakse lugema ja kirjutama kõigepealt heebrea keeles, mis on ka kooli peamiseks õppekeeleks. Heebrea keele õpetus algab juba lasteaias ning seda toetatakse varaste lugema ja kirjutama õppimise meetoditega (nt sõnasedelid koos piltidega seintel). Esimeses klassis lisandub õppekavasse araabia keel teise keelena ning seejärel inglise keel. Emakeeleõpetus algab alles 6. klassis õppeainena (Ü. Rannuti andmed, saadud kooli külastades).

Foto (000091). Kfar Kanna tšerkessi-araabia kool Iisraelis (Ü. Rannuti foto)

Sõltumata valitud vormist on emakeele säilitusprogrammide hariduslikeks eesmärkideks ühelt poolt oma keele ja kultuuri säilitamine ning teisalt kohaliku keele või kohalike keelte õppimine, mis tagab edasiõppimisvõimaluse ja integratsiooni ühiskonda. Seega kakskeelsus ja -kultuursus, mitte segregatsioon.

Probleeme võib tekitada põlisrahvaste traditsiooniline eluviis, mis nõuab harjumuspärase koolikorralduse muutmist. Näiteks saami-norra kakskeelses koolis Karasjokis (Norra) on kolm paralleelklassi: üks norra õppekeele ja kaks saami õppekeele, milles üks on iga päev koolis käivate kohalike saami laste jaoks ning teine põhjapõdrakasvatajate peredest pärit laste jaoks, kes regulaarselt õppetöös osaleda ei saa (harilikult käivad need lapsed koolis ligikaudu kaks nädalat korraga, vahepeal on ette nähtud iseseisev õppimine).

10.4.3.1. Keelepesa

Keelepesa (*kohanga reo*, Karetu 1994) on samuti üks emakeele säilitusprogramme. See sai alguse 1982. aastal Uus-Meremaal, kus kohaliku maori keele säilitamiseks viidi lasteaias ja hiljem algklassides sisse maorikeelne õpetus. Selle eripäraks on vanavanemate kaasamine keeleõppesse. Põhjuseks oli maori keele kui emakeele

kõnelejate vähesus, vaid üksikud alla 45aastased maoorid oskasid veel oma emakeelt. Õpetaja (kasvataja) emakeeleks on maoori keel ja kogu tegevus ja õppetöö toimub maoori keeles. Õpetamise meetodiks on (vana-)vanemate integreerimine tundi, millega tagatakse elava keele, kultuuri ja etniliste väärtustega kokkupuude. Praegu õpib rohkem kui 13 000 last seitsmesajast *kohanga reo* lasteaias (üle poole maoori lastest). Edasi läheb enamik lapsi alates 1985. aastast toimivatesse maoorikeelsetesse *kura kaupapa* põhikoolidesse, millest enamik on kakskeelsed (61 maoorikeelset ja 371 kakskeelset). Keelepesast ingliskeelsetesse koolidesse minejad kaotavad maoori keele oskuse esimese paari aasta jooksul. Praeguseks on loodud ka maoorikeelne keskkooliaste, mis aga ei ole populaarne, sest kardetakse raskusi edaspidises ingliskeelses keskkonnas toimetulekul.

Keelepesad luuakse kohaliku maoori hõimu nõusolekul. Tüüpilises *kohangas* on 30–40 last ning 3–4 kasvatajat-õpetajat, käivitamise eelduseks on vähemalt tosina lapse olemasolu. Lapsed on harilikult pärit maoori perekondadest, mujalt on pärit mõni üksik (1–2 last kogu keelepesa kohta, nt ingliskeelne isa ja hiinlannast ema laps Waikato keelepesas). Keelepesa juhib juhataja (ta on ka üks kasvatajatest-õpetajatest), kes on samas vanematenõukogu esinaine. Suuremates keelepesades on lapsed jaotatud vanuserühmiti kuni kuue aastani. Keelepesasid rahastab riik, osa tuleb vanematelt ning kureerivatelt institutsioonidelt (linnavalitsuselt, ülikoolilt jne). Põhimõteteks on täielik maoori keele keskkond, maoori elufilosoofia (väärtused, hoiakud), tavandid, iseseisvus ja vastutus halduses.

Keelepesa eripäraks on lapsevanemate osavõtt kasvatamis-/õpetamisprotsessist, kes jäävad lastega koos kohale kas mõneks tunniks või kogu päevaks. Ühes rühmas on keskmiselt 10 last ning 2–3 vahelduvat lapsevanemat (mõnikord isegi mõni isa) või ka vanavanemat (üldjuhul vanaema). Kuna eelduseks on ainult maoori keele kasutamine, paneb see ka vanematele kohustuse keel ära õppida ja seda kasutada. Peredele jagatakse välja maoori keele vestmikud ning vajadusel soovitatakse minna keelekursustele. Maoori keelega harjumiseks on kõik tekstid seinal maoori keeles. Abistavatel lastevanematel ei pea olema kasvatuslikke teadmisi ega koolitust. Kasvataja kontakt lapsevanemaga on pidev. Lisaks regulaarsetele koosolekutele on igapäevaseks kontaktiks päevik, mille lapsevanemad täidetult (kuidas laps magas, terviseküsimumused, erisoovid) hommikul lapsega koos toovad ning kuhu kasvataja päeva jooksul omapoolsed märkmed lisab.

Keelepesa meetod on levinud ka teistesse maadesse, kus on samasugune keeleline situatsioon (nt Soomes saami keele õpetamisel ning Venemaa Karjalas soome keele õpetamisel). Selline meetod võimaldab nii lastel kui ka nende vanematel üle saada rahvuslikust alaväärsuskompleksist ja oma emakeele kasutamise häbenemisest, muuta see kogukonna (*marae hui*) ja kodukeeleks (*te reo whanau*), tagada etnilise identiteedi ja kultuuri säilimine (*rangatiratanga*) ning tagada keele ülekande järgmisse põlvkonda (Te puni kokiri 2001, vt ka www.tpk.govt.nz, www.tetaurawhiri.govt.nz, www.tki.govt.nz). Programmi nõrkadeks külgedeks peetakse aegunud pedagoogiliste põhimõtete rakendamist (lastepoolne passiivsus, individuaalse õppe puudumine jm.) ning lastega tegeleva personali vähest koolitust.

10.4.3.2. Havai keele säilitusprogramm (keelepesa)

1985 rajati maoorikeelse Kohanga Reo kooli eeskujul havai keele säilitamise programm ehk havaikeelne varane keelekümblusprogramm ehk keelepesa algõpetuse tasemel (*The Punana Leo preschool*; vt Slaughter 1997). Põhjuseks oli sarnane keeleline situatsioon. Kuigi havai keel oli veel 19. sajandil ametliku keelena ka riigiasutustes kasutusel, leidub tänapäeval veel vaid üksikuid selle keele kõnelejaid. Havai keele õppes nähti võimalust oma päritolukeele ja kultuuri taaselustamiseks ja säilitamiseks. Kuna inglise keel oli havai keele haridussüsteemist juba välja tõrjunud, tuli algkoolile mõeldud havaikeelsed õpikud ja lasteraamatud alles koostada, millega hakkas tegelema haridusministeeriumi havai uuringute ja õppekava keskus ning Havai ülikool.

Seega on päritolukeele säilitusprogrammidel keelepesas ja teistes keelekümblusprogrammidel eelkõige etnilise identiteedi säilitamise funktsioon, mistõttu see erineb oluliselt vähemusõpilaste emakeele funktsioonist. Päritolukeel (nt havai keel) ei ole keelevahetuse tõttu enam laste emakeeleks, sest selle on juba välja tõrjunud kõrgema staatusega inglise keel. Kuigi oma päritolukeelt kodus väärtustatakse, peetakse inglise keelt siiski paremaks ning vajalikumaks, mistõttu ka havai keelekümbluses oli primaarseks (nii nagu Kanada keelekümblusprogrammiski) laste inglise keele ja ingliskeelse hariduse tase. Seetõttu pöörati ka inglise keelele õppekavas suurt tähelepanu

ja muretseti rohkem selle pärast, et lapsed omandaksid korraliku ingliskeelse hariduse ning saaksid hiljem üle minna ingliskeelsesse üldharidussüsteemi (vt Slaughter 1997).

10.4.3.3. Soomekeelne kool Rootsisis

Soomekeelne kool Rootsisis on samuti üks varasel täielikul keelekümblusprogrammil põhinevaid emakeele säilitusprogramme. Rootsi soomekeelsetes koolides õpivad tänapäeval valdavalt nn kolmanda põlve immigrantidest õpilased, kelle identiteet on tugevalt seotud Rootsiiga ning kelle esimeseks keeleks on rootsi keel. Soome keel on päritolukeele funktsioonis ning selle oskus harilikult passiivne ning kirjakeele normidele mittevastav, põhjus valdavalt rootsi keele kasutamises kodukeelena ning vanemate tagasihoidlikus soome keele oskuses. Soome keele oskuse tagamiseks on kasutusel keelekaitseprogramm, mis eeldab emakeelses lasteaias käimist enne kooliminekut. Koolis (nt Uppland Väsbys) on esimestes klassides valdav osa aineid soome keeles, välja arvatud kehaline kasvatus, tööõpetus jmt, mida õpetavad rootsikeelsed õpetajad. Põhimõtteks on üks õpetaja – üks keel. Soome keelt õpitakse õppeainena esimesest kuni lõpuklassini, rootsi keelt hakatakse õpetama alates kolmandast klassist. Edaspidi rootsi keeles õpetatavate ainete arv ja maht suureneb, jõudes 50% juurde kooli lõpus. Osa ainete (nt matemaatika) soome keeles õpetamine muutub 6.–7. klassis rootsikeelseks. Vastav haridusprogramm tagab rootsi ja soome keele kirjaoskuse ja valdamise.

10.4.3.4. Kakskeelsed koolid piirialadel

Tunduvalt elulisem tähtsus on laste emakeele arendamisel mitmetes teistes kakskeelsetes programmides, kus eesmärgiks on seatud nii ametliku keele oskus kui ka emakeelne kirjaoskus. Emakeelne õpetus võimaldab lastel (nii nagu ükskeelsete programmide puhulgi) teadmisi omandada keeles, mida nad paremini valdavad. Nagu me juba eelnevates peatükkides toonitasime, on lapse esimese keele arendamisel oluline ka teise keele omandamine.

Kakskeelsete koolide ülesandeks piirialadel on ühelt poolt säilitada õpilaste etniline identiteet, võimaldada emakeelne haridus ning teisalt tagada riigikeele valdamine ja haridus. Lõuna Jüütimaal (Jylland, Taani), on piirialal elava saksakeelse vähemuse jaoks

loodud 24 lasteaeda, 16 põhikooli ja üks gümnaasium, kus lastel on võimalik saada kahes keeles haridust.

Tabel 6. Õppekeelte (K1 ja K2) jagunemine õppeaastate kaupa Taani saksa vähemuskoolis (*German minority school in Denmark*; Byram 1993).

| Õppeaasta | | | | | | | | | | |
|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | 1. õa | 2. õa | 3. õa | 4. õa | 5. õa | 6. õa | 7. õa | 8. õa | 9. õa | 10. õa |
| Saksa K1 | 7 | 7 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| Taani K2 | 1 | 1 | 5 | 5 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 6 |

Esimesel kahel aastal, kui lapsed on 5–6aastased, on ainekavas taani keele ehk riigikeele tund üksnes mängutunnina, mis annab taani keelele koolis teatud staatuse. Kirjutama ja lugema õpitakse kõigepealt saksa keeles ning kõikide õppeainete õpetamine toimub ka esialgu saksa keeles. Põhjuseks on see, et 50% lastest kõnelebki kodus taani keele dialekti (*Sønderjysk*), mitte taani või saksa kirjakeelt.

Kolmandal aastal algab taani keele (kirjakeele) ja taani keeles poolte õppeainete õpetamine, mis järgnevatel aastatel veidi suureneb. Kooli lõpul sooritavad õpilased kohustuslikud küpsuseksamid taani keeles, mis on riigikeeleks, millele lisandub saksa keele eksam, mis tagab neile sissepääsu Saksa kõrgkoolidesse. Viimastest klassides valitakse õppeainete õppekeeled vastavalt sellele, kas soovitakse edasiõppimist jätkata Saksamaal või Taanis. Lapsevanemad, kes saavad oma lapsed Taanis saksa vähemuslasteaeda ja kooli, on valinud saksa identiteedi. Sellistele lapsevanematele on enamasti ka tähtis, et laps saaks jätkata kunagi tulevikus soovi korral ka õpinguid Saksamaal. Taolisi koole subsideerivad tavaliselt mõlemad riigid, mitte ainult see, kelle territooriumil kool asub. Seetõttu on rajatud sarnased koolid ka teisele poole piiri Schleswig Holsteini Saksamaal asuva taani vähemuse jaoks (*Danish minority schools*; Søndergaard 1993).

10.4.3.5. Kakskeelsed haridusprogrammid kogukondade integreerijatena

Eraldi tuleb käsitleda pingelõdvendusele suunatud hariduslahendusi ühiskondades, kus võimule pürgib mitu ühiskonda, põhjustades nendevaheliste suhete pingestumist.

Ühiskonna integreeritust üritatakse sellisel juhul tagada ühtse haridussüsteemi kaudu, kus erinevate kogukondade õpilased õpivad koos. Kui kogukondade keel on sama, on laste koos õpetamine lihtsam (nt Põhja-Iirimaal Ulsteris ja Belfastis on ingliskeelsed koolid, kuhu tuuakse protestantlike ja katoliiklike linnajagude lapsed bussidega kohale).

Etniliste konfliktide vähendamiseks on kasutatud edukalt ka kakskeelseid haridusprogramme. Näiteks Galili kakskeelses koolis (Gush Segev, Iisrael) õpivad juudid ja araablased samas klassis. Rõhuasetus on eelkõige vastastikusel keele ja kultuuri mõistmisel ja sõbralikul koostööl. Õppetöö toimub paralleelselt nii heebrea kui ka araabia keeles, mõlemad keeled on kasutusel nii õppeaine kui ka õppekeelena. Klassis on kaks kakskeelset õpetajat, kellest üks on araablane ja teine juut. Lähtutakse põhimõttest üks keel – üks inimene. Iga õppeainet õpetatakse nii araabia kui ka heebrea keeles, kusjuures mõlemale keelele on antud võrdsed võimalused. Tund algab ühistegevusega, kus õppeainet selgitatakse vastavalt heebrea või araabia keeles. Vajaduse korral annab teine õpetaja teises keeles lisaselgitusi, näiteks kui õppekeeleks on araabia keel, siis lisaselgitusi annab teine õpetaja heebrea keeles. Seejärel siirdatakse rühmatööle, kus õpetajad juhendavad õpilasi vastavalt laste emakeelele, seega juhendab heebrea keele kõneleja juudi lapsed ning araabia keele kõneleja araablasti. Seega võib sissejuhatus teemasse olla näiteks heebreakeelne, kuid rühmatöös juhendatakse lapsed araabia keeles.

Foto (00096). Galili heebrea-juudi koolis (Iisraelis) õpetatakse lapsed kahes keeles.

Ka araabia ja heebrea keele tunnid on lastel koos. Üksnes religioonitunnid on eraldi vastavalt laste religioossele kuuluvusele, kusjuures on silmas peetud nii juutide, kristlaste kui ka muhameedlaste vajadusi. Iisraelis on rahvuskonfliktid terroriaktide tõttu igapäevane kõneaine, mida koolis käsitletakse mõlemast vaatenurgast lähtudes ning laste rahumeelsele üksteisemõistmisele suunates. Sellises haridusprogrammis omandavad lapsed mõlema keele oskuse, õpivad üksteise keelt ja kultuuri austama, üksteist paremini mõistma ja üksteisest lugu pidama. Kuigi domineerivaks keeleks on koolis siiski heebrea

keel, saavad juudi ja araabia lapsed omavahel hästi läbi, sõbrustavad omavahel ja käivad üksteise kodudes külas. Selline tihe läbikäimine ja koostööle suunatud õppimine on aidanud täita oma kõige olulisema ülesande, et ära hoida võimalikke rahvuskonflikte.

10.5. Rahvusvaheline kool ja Eurocol

Rahvusvaheline kool ja Eurocol on kaks eliidile mõeldud mitmekeelse hariduse ehk teisisõnu eliitkakskeelsuse vormi, kus teise keele õppimine toimub vabatahtlikult ja rikastavas keeleõppesituatsioonis. Siiski erinevad nimetatud koolid teineteisest eesmärkide ja ülesehituse poolest.

10.5.1. Rahvusvaheline kool

Üheks vabal valikul toimuvaks segregatiivse hariduse vormiks võiks pidada ka pidevalt maailmas ringiliikuvate välissaatkondade töötajatele mõeldud rahvusvahelist kooli, kus õppetöö toimub ainult inglise keeles, mis ei ole mitte alati õpilaste emakeel (Carder 1995). 1965. aastal Genfis asutatud Euroopa rahvusvaheliste koolide nõukogu (*The European Council of International Schools*) oli algselt mõeldud USA ja Briti saatkondade töötajate ja pidevalt maailmas ringiliikuvate ärimeeste laste õpetamiseks. Peagi liitusid sellega aga ka teised saatkonnad ning eri maadest pärit õpilaste kontingent muutus mitmekeelseks, multikultuuriliseks, pidevalt vahelduvaks ning alati erinevat inglise keele ja hariduse taset omavaks (Sears 1998). Rahvusvahelise kooli õppekavas on reeglina ka teiste tähtsamate võõrkeelte õpetus, kuid puudub kohaliku keele õpe. Rahvusvaheline bakalaureuse organisatsioon (*The International Baccalaureate Organization*) on vastutav õpilaste rahvusvaheliselt kehtivate lõputunnistuste eest, mis võimaldaksid sissepääsu rahvusvahelistesse ülikoolidesse. Lõpueksameid on võimalik teha kolmes keeles, milleks on inglise, prantsuse ja hispaania keel. Õpilased peavad valima kaks keelt, millest A-keel on kas õpilase emakeel või kooli õppekeel ning B-keel kui teine keel, mis on õpilase jaoks üks võõrkeeltest. 1993. aasta andmetel (Carder 1995) oli maailmas 300 rahvusvahelist kooli 70 riigis, muu hulgas ka Eestis. Rahvusvahelistel koolidel üle maailma on ühtne õppekava, kus arvestatakse vajadusega õpetada samas klassis nii inglise keelt emakeelena kõnelevaid lapsi kui ka neid, kes inglise keelt üldse ei

räägi. Seetõttu peetakse vajalikuks interaktiivset lähenemist (*inter-active approach*) õpetamisele, kus peetakse silmas õpilaste erinevaid keelelisi ja haridusvajadusi ning väärtustatakse ka õpilaste keelelisi ja kultuurilisi erinevusi (Carder 1995; Sears 1998).

10.5.2. Eurocol ehk Euroopa kakskeelne kool

Eurocol on 1958. aastast alates Euroopas kasutatav mitmekeelne haridusprogramm, kus õppetöö toimub kahes kuni kolmes keeles. Eurocolid on eelkõige rajatud euroametnike laste koolitamiseks suuremates Euroopa Liidu keskustes nagu Brüssel, Luxembourg ja München. Eurocolis õpivad koos eri rahvusest ning sageli kakskeelsest perekonnast pärit õpilased, kelle emakeeleks on üks Euroopa keeltest, milleks on enamasti prantsuse, saksa või inglise keel. Kesksel kohal on uute eurokodanike kasvatamine, mis kajastub ka õppekava ülesehituses, kus kesksel kohal on nn Euroopatund. Euroopatund on mõeldud multikultuuriliseks kasvatuses ja Euroopa identiteedi kujundamiseks (Baetens Beardsmore 1995).

Kuna Eurocolis on lapsed koolipäeva jooksul pidevas mitmekeelses keskkonnas, pööratakse laste emakeelele erilist suurt tähelepanu. Teise keele õpetamist alustatakse esimeses klassis (vastab laste vanuse poolest meie 0-klassile) ainetunnina viis tundi nädalas ning kogu ülejäänud õppetöö toimub esimesel kahel aastal lapse emakeeles.

Tabel 7. Eurocol /Euroopa kakskeelne kool.

| | 1.–2. klass | 3.–5. klass | 6.–8. klass |
|----|--------------------|--------------------|--------------------|
| K1 | 80 % | 75 % | 50 % |
| K2 | 20 % | 25 % | 50 % |

1.–2. klassi tsükkel vastab meie 0–1. klassile, 3.–5. klass meie 2.–4. klassile ning 6.–8. klass meie 5.–7. klassile.

Kolmandas ja neljandas klassis kasvab teises keeles õpetatavate ainete maht ca 25%-ni, kusjuures K2s õpetatavateks aineteks peale keeletunni on näiteks kehaline kasvatus ja Euroopatund. Alates 6. klassist lisandub õppekavasse kolmas keel ja teises keeles hakatakse õpetama erinevaid aineid (nt kunstiõpetus, muusika, kehaline kasvatus, ajalugu, geograafia) ca 15 tundi nädalas (Baetens Beardsmore 1993, 1995).

Kuigi Eurocolis toimub enamik õppetööst laste emakeeles, on mitmed teadlased juhtinud tähelepanu Eurocoli märkimisväärsetele tulemustele ja eelistele sihtkeele õpetuses, võrreldes mitmete teiste kakskeelsete programmidega (nt keelekümlusega, vt Cummins 1995: 159)³. Selle põhjuseks on elav loomulik keelekeskkond sihtkeele kõnelejate näol ning seega sihtkeelt emakeelena kõnelevate eakaaslastega suhtlemise võimalus, mida peetakse tähtsaks keeleomandamise faktoriks (Baker 1995; Cummins 1995; Eurydice 2001; Krashen 1981; Krashen, Terrell 1983).

10.6. Õpetajakoolitusest

Keeleõppekorraldus töötab välja haridusprogrammid ja õppekavad, mis määravad ühes või teises keeles õpetatavate ainete mahu ja sisu, klassi keelekeskkonna, mitmed organisatoorsed ja muud küsimused.

Põgusalt puutusime nendega kokku juba eelmises peatükis, rääkides haridusprogrammide eesmärkidest ja immigrantide laste emakeele õpetamisega seotud takistustest.

10.6.1. Keeleõpetajatest

Keele õpetamisel kerkib päevakorda, kuidas leida õpetajaid, kuidas neid koolitada ja kuidas tasustada. Uue keele õppekavva sisseviimisel või mõne senise keele mahu märgataval suurendamisel (nt kakskeelsele haridusprogrammile üleminek) tekib õpetajate puudus. Ülesaamiseks on mitmeid lahendusi. Üks võimalustest on koolitada ühe keele õpetajaid ümber teise, populaarsema keele õpetajateks. Niimoodi toimiti näiteks Hiinas 60ndatel aastatel, mil tekkis vajadus koolitada vene keele õpetajad inglise keele õpetajateks. Sama tehti Briti Nõukogu toel ka mitmetes Ida-Euroopa maades pärast sotsialistliku korra lagunemist. Austraalias toimub käesoleval ajal saksa ja prantsuse keele õpetajate ümberkoolitamine jaapani ja indoneesia keele õpetajateks. Tulemused näitavad siiski, et ühe

^{3 3} *The absence of peers who speak the target language as L1 also distinguishes immersion from the European Schools and constitutes a limiting factor on the level of expressive Frenchy attained by students inimmersion (Cummins 1995).*

keele pädevast õpetajast võib koolituse käigus saada teise keele ebapädev õpetaja. (Kaplan, Baldauf 1997).

Teiseks lahenduseks on keeleõpetajate import nendest maadest, kus vastavat keelt kõneldakse emakeelena, näiteks Jaapanis palgatakse regulaarselt inglise keele õpetajaid ingliskeelsetest maadest. Austraalia kasutab sama meetodit Aasia keelte õpetajate leidmiseks. Keeleõpetajaid vahendavad ka mitmed riiklikult finantseeritavad organisatsioonid, nt Briti Nõukogu, USA Rahukorpus, Austraalia Vabatahtlikud Välismaal, Goethe Instituut ja Prantsuse Kultuurikeskus. Mõningate organisatsioonide keeleõpetajad on küll sihtkeele kui emakeelekõnelejad aga ei vasta oma kvalifikatsiooni poolest sihtkohamaade nõuetele, näiteks puudub USA Rahukorpuse õpetajatel mõnikord vastav kvalifikatsiooni tõendav dokument ning seega ka vastav pädevus. Vahel tunnetab riik mujalt tulnud keeleõpetajate suure hulga tõttu ohtu oma julgeolekule, nt Hiinas lubatakse välisriikidest tulnud õpetajaid õpetada väga lühikese perioodi vältel.

Stern (1992) juhib tähelepanu, et õpetajad, kes saavad teistesse maadesse oma emakeelt ja kultuuri õpetama, peavad olema võimelised analüüsima ja tõlgendama oma õpetamiskeskonna kultuurilist erinevust. Nad peavad oskama kavandada ja arendada oma ainekava, et võimaldada efektiivset keeleõpet, vastasel juhul võib see põhjustada arusaamatusi ja rahulolematust isegi väga edukate keeleõpetajate korral.

Milrood (2003) uuris aastatel 1995–1998 Ameerikast Moskvasse, Tambovi, Rjazani ja Samarasse saadetud inglise keele õpetajate probleeme Venemaal, mis seisnesid selles, et kultuuriliste ja ootuste erinevuste tõttu ei olnud õpetamine ootustele vastav, põhjuseks õpetamiskultuuri erinevus Venemaal. Vene õpilane leidis, et õpetaja peab olema klassiga karm, aga lahke ja kaasatundlik õpilasega, tegema vajadusel ületunde ning valmistama neid ette eksamiks, olema kättesaadav ka kodus telefoni teel, tõlkima ja kohendama materjale. Ka lapsevanemad tõid samu nähtusi puudustena välja: korralagedus klassis, tasuta lisatundide puudumine, kõrgema hinde panemine julgustamise eesmärgil, eksamiteks ettevalmistamine väljaspool koolitunde, väljaspool tööaega telefoni teel nõustamisest keeldumine, vanemate informeerimata jätmine võimalikust ebaedust. Üldjuhul ei näe Ameerika süsteem taolisi tegevusi ette, mõningaid neist on ametiühingud keelanud.

Kaplan ja Baldauf (1997) leiavad, et üheks lahenduseks võiks olla sissetulnud õpetajate kasutamine õpetajakoolitajatena, mis võimaldaks õpetamiskultuure ühtlustada. Lisaks on vajalik kohalike õpetajate hääduse ja pragmaatiliste oskuste parandamine täiendkoolituse raames ning võimaluse korral vastavas keele keskkonnas, s.o maal, kus antud keelt emakeelena kõneldakse (Eesti kohta vt Vare 1998, Völli 1998).

10.6.2. Kakskeelsete koolide aineõpetajatest

Immigrantidele ja vähemustele ametliku keele õpetamisel on tõenäoliselt riigis olemas pädevad õpetajad emakeelekõnelejate näol, mistõttu puudub vajadus kasutada nende asemel piiratud keeleoskusega teise keele kõnelejaid. See reegel kehtib üldiselt kõikide kakskeelsete ja ettevalmistusprogrammide puhul. Üldjuhul on kõik kakskeelsetes koolides töötavad õpetajad kakskeelsed ning oskavad seega ka laste emakeelt. Eri maadest saabuvate immigrantide puhul alati vastava keeleoskusega õpetajat tagada ei ole võimalik. Nagu me juba eelmistes peatükkides nägime, lahendatakse keeleprobleemid vastavas ettevalmistusprogrammis vajaduse korral ka tõlgi abi kasutades. Kõikides maades, kus leidub kakskeelseid haridusprogramme või uusimmigrantide integratsiooniprogramme, on kavandatud ka vastav õpetajakoolitus. Sõltuvalt sellest, kas tegemist on homogeense teises keeles õppiva klassiga (nt keelekümbelus, vähemuskool vmt) või toimub õppetöö erineva keeleoskuse ja kultuuritaustaga multikultuurilises klassis, on ka õpetajale esitatavad nõudmised erinevad.

Vastavalt USA Rahvuskomisjoni haridusreformile (1996; vt ka Parla 1994) ning kohalike omavalitsuste kooliametite ettekirjutustele Kanadas ja mujal (vt Artigal 1993, 1997; Genesee 1997; Slaughter 1997; Björklund 1997; Met & Lorenz 1997; Nuttall, Langhan 1997; Rannut 1992, 2000; 2003) peab kakskeelse kooli õpetajal olema reeglina kahe keele pädevus. Õpetaja peab oskama hinnata ja testida erineva keeletaseme ja kultuuritaustaga õpilasi. Ta peab tundma õpilaste keelelist ja kultuurilist eripära ning teises keeles õppiva lapse arengu iseärasusi. Samuti peab õpetaja oskama planeerida oma õppetööd multikultuurilises või keelekümbelusklassis ning peab teadma, kuidas oma ainet teises keeles õpetada.

Parla (1994) kirjeldab õpetajamudelit, mis on mõeldud keeleliselt ja kultuuriliselt eri õpilaste õpetamiseks, mis kajastab mitmekultuurilise ja mitmekeelse hariduse vajadusi ning koosneb kolmest pädevusest: 1) teoreetiline baas, 2) lingvistiline baas, 3) kogemuslik baas.

Teoreetiline baas annab teavet multikultuurilisuse ja multikultuurilise hariduse kohta, luues aluse haridusprogrammi tulemuslikuks kasutamiseks. Ilma teadmiste baasita jäävad õpetajad ilma teadmistest ja oskusest luua erisusi ja teises keeles õppijat toetavat keskkonda. Teoreetiline baas tugineb kolmele komponendile, milleks on mõisted, teemad ja eneseidentiteet.

Keeleline baas annab õpetajale teise keele pädevuse, oskuse orienteeruda kultuuri ja keele vahelistes seostes, võime toetada erinevate õpilaste emakeelt ja kultuuri. Ideaaljuhul on õpetaja kakskeelne. Õpetaja peab tundma esimese ja teise keele arengu ja omandamise seaduspärasusi ning teise keele õpetamise strateegiaid. Tal peavad olema teadmised ja kogemused erinevate keele- ja kultuurirühmadega töötamiseks.

Kogemuslik baas võimaldab õpetajal saada praktilisi kogemusi õpilastega töötamisel. Tingimuseks on see, et praktikumide kaudu õppetöösse kaasatud juhendajad oleksid ka ise kogenud mentorõpetajad.

Peale selle on keeleõpetaja kakskeelses koolis ka suhtekorraldaja rollis (Kaplan ja Baldauf 1997), olles sillaks kooli ja lapsevanemate ning eri keelte ja kultuuride vahel. Enamik aega veedavad õpilased väljaspool kooli, suheldes oma vanemate ja eakaaslastega, nii kooli probleemid kui ka edukus on tihtipeale seotud just kogukonna suhtumisega kooli ja õpetajatesse (vt nt Sjögren 1995; Rannut 2003). Seetõttu on väga oluline õpetaja oskus teha koostööd lapsevanematega ning lapsevanemaid kaasata õppetöösse, väärtustades seeläbi nende keelelisi ja kultuurilisi erinevusi.

10.7. Kirjaoskuse korraldus

10.7.1. Kirjaoskuse tõlgendused

Kirjaoskus on muutunud oluliseks inimese elukvaliteedi määratlemisel enamikus maailma maades alles viimastel aastakümnetel. Kirjaoskus kui võime aru saada

kirjalikust tekstist ning seda ise produtseerida ei ole geneetiliselt päritav, vaid seda peab igaüks ise õppima. Mõiste ise on ajaloo jooksul korduvalt muutunud. Veel Shakespeare'i-aegsel Inglismaal mõisteti kirjaoskuse all inimese võimet kirjutada oma nime ning sedagi eeldati ainult meestelt. Isegi kuningad ja kuningannad olid sageli kirjaoskamatud, kasutades allkirja asemel kuninglikku pitsert. Murrangu sellesse arusaama tõi luterlik kirjaoskuse käsitlus (nn *sola scriptura* arusaam), mille kohaselt igaüks pidi olema ise võimeline pühakirja lugema. Rõhuasetus ei olnud seega niivõrd teksti mõistmisel, kuivõrd selle kõva häälega ettelugemisel. Selline rituaalne kirjaoskus on säilinud siiani mõningates ühiskondades (nt Koraani lugemisel mõningates islami koolides). Tänapäeval mõistetakse kirjaoskuse all arusaamist kirjalikust tekstist ning vajaduse korral sellele vastavat käitumist.

Kirjaoskuse levik on seotud kohustusliku koolihariduse levikuga üle kogu maailma 20. sajandil, eriti pärast II maailmasõda. Samas puudub ühtne arusaam kirjaoskuse mõistest ning vastav sõna on olemas vaid vähestes keeltes. Selle asemel õpetatakse emakeelt, riigikeelt või lihtsalt keelt, mis hõlmab nii lugemist kui ka kirjutamist. Sisuliselt on lugemine ja kirjutamine teineteisega seotud, toetades õppimisel teineteist. Kirjaoskust seostatakse automaatselt vastava riigi keele oskusega. Selle realiseerimist võimaldab tänapäeva haridussüsteem, kus üldjuhul määratletakse kirjaoskust ühe keele alusel. Näiteks USAs on selleks inglise keel. Kui inimene on kirjaoskaja mõnes teises keeles, kuid mitte inglise keeles, loetakse ta USAs kirjaoskamatuks (Kaplan, Baldauf 1997: 146). See tähendab, et osa õpilasi saavutab kirjaoskuse mõnes teises keeles, mitte emakeeles, mis võib põhjustada vähemusõpilaste mahajäämist koolis.

Kirjaoskuse omandamine emakeeles on oluline kirjaoskuse kõrge taseme saavutamiseks teises ja kolmandas keeles. Swain ja Lapkin (1991) on näidanud keelekümblusõpilaste uuringus, et immigrantidest õpilased, kes olid juba omandanud kirjaoskuse emakeeles, omandasid selle ka kergemini teises keeles. Ühes keeles omandatud kirjaoskus kantakse olulisel määral üle teise keelde. Samas võib madala sotsiaalse päritoluga immigrantide või vähemuste peredest pärit laste kodune keel suuresti erineda vastavast kirjakeelest, tekitades raskusi kirjaoskuse omandamisel ka emakeeles. Näiteks erineb Londonis elavate Bangladeshis immigrantide bengali keel tunduvalt bengali kirjakeelest, mistõttu lastele valmistab raskusi ka bengali keeles õppimine.

10.7.2. Kirjaoskuse alused ja kirjaoskus kahes keeles

Kirjaoskuse alused omandatakse esimestel kooliaastatel. Selle eelduseks on, et lapsel on piisavalt suur sõnavara, ta mõistab sõnade tähendusi, oskab kasutada keele struktuuri ja erinevaid registreid (nt esitada küsimusi, läbi rääkida, suhelda erinevates kontekstides vanemate ja oma eakaaslastega). Selline keeleline sotsialisatsioon on vajalik enne kooli (Christie 2003). Harilikult enne kooli näiteks lapsed teavad, et kirjutatakse vasakult paremale, et sõnade vahele jäetakse tühik ja lause lõppu pannakse punkt. Väga tihti ongi algklassides põhirõhk õigekirjal ja korralikul käekirjal. Kuigi need oskused on vajalikud, on kirjaoskus siiski midagi rohkemat, hõlmates näiteks ka teksti grammatilist organisatsiooni ja tähendusi. Tänapäeval on arusaam kirjaoskuse õpetamisest holistiline, põhinedes keelest kui tervikust lähtuval mudelil, mis võimaldab õpetada kirjaoskust ka väga väikestele lastele nii emakeeles kui ka teises keeles, põhjustamata teises keeles õppivatele lastele koolis mahajäämust (Christie 2003). Psühholingvist Ken Goodman ütleb, et tervikut tunnetades suudab laps paremini mõista ja analüüsida ka terviku erinevaid osi (Goodman 1986). Lähtepunktiks on siinjuures terviklik tekst kui tähenduslik üksus ning keeleliste osaoskuste ja õppevaldkondade vaheline integreeritus (Freeman, Freeman 1992).

Keele kui terviku põhielemendid algklassides.

- Kümblemine rikkas keele ja kirjanduse keskkonnas (lapsed kuulavad, räägivad, joonistavad, esinevad, loevad, kirjutavad, mängivad, mõõdavad, jutustavad, tõlgitsevad ja rakendavad teavet).
- Aeg, materjalid, ruum ja tegevused võimaldavad lastel olla nii kuulajad, rääkijad, lugejad kui ka kirjutajad.
- Esikohal on tähenduslik suhtlemine, mis keskendub tervikule, sest mõistus võimaldab aru saada tähendusest ning seda koostada kogemuste põhjal, mida edastatakse tervikuna kas suuliselt või kirjalikult.
- Aktsepteeritakse lapsi kui lugejaid ja kirjutajaid, kes suudavad terviklikult ja tähenduslikult suhelda.
- Luuakse ootuse õhkkond, täis toetust ja julgustust, kus lapselt oodatakse kirjaoskuse edasist arengut.

Kirjakeele grammatika erineb märgatavalt suulise keele omast. Kirjutatud keel on suhteliselt tihe ning edastab oluliselt rohkem informatsiooni ökonoomsemal kujul. Laused ühendatakse omavahel mõtteliste seostega. Seetõttu ei õpita kirjutama lihtsalt tähti ega sümboleid, vaid teksti, mis erineb suulisest tekstist ja isiklikust suulisest keelekasutusest. Kirjutamine ei ole isoleeritud oskus, areng selles vallas on seotud lugemise, suulise kõne ja keeleväliste kogemustega. Kõigi kolme eelneva osaoskuse arendamine annab kirjutamisoskusele tugeva baasi. Lapse kirjutamisoskus algab suulisest kõnест. Teise komponendina liitub siia trükisõna, millega laps peab olema eelnevalt kokku puutunud. Õpilased, kellel on olnud palju stimuleerivaid arutelusid ja huvitavat lugemist, on suurema potentsiaaliga ka kirjutamisel. Lapsed läbivad kirjutamisel mitmeid faase, alustades kritseldustest kuni täisväärtusliku kirjutiseni välja. Kirjutamine koosneb mõtete organiseerimisest, nende väljendamisest kirjas, ülelugemisest ja toimetamisest. Igasugune kirjutamine võib hõlmata mitmesuguseid tegevusi, nt arutelu, uurimine, märkmete tegemine, kavandamine jmt. Nende tegevuste kaudu täpsustab kirjutaja oma mõtteid ja muudab oma esitluse paremaks, mis vastab siis lõpp-produktina ka kõikidele õige kirja nõuetele.

10.7.3. Kirjaoskuse tüübid ja pädevused

McLareni (1988) järgi esineb kolme tüüpi kirjaoskust: funktsionaalne, kultuuriline ja kriitiline kirjaoskus. Funktsionaalne kirjaoskus hõlmab lugemise ja kirjutamise oskust kindlas keeles. See võib tähendada siltide lugemist konservidel ning maanteede ääres või oskust kellegi telefoninumbri ülesleidmiseks. Harilikult piisab sellest ka mitmete bürokraatlike vormide ja instruksioonide täitmiseks. Siiski jääb vastava kirjaoskusega inimene hätta kontekstiväliste ülesannete täitmisel. Seega vastab see funktsionaalse kohanemise faasile akulturatsiooniprotsessis.

Kultuuriline kirjaoskus eeldab võimet luua lugemise kaudu enda jaoks tähendust. Seega funktsionaalne kirjaoskaja võib olla samal ajal kultuuriliselt kirjaoskamatu. Luges ja kirjutades võtame abiks oma eelneva kogemuse, uskumused ja väärtushinnangud, mis võimaldavad meil luua luges tähendust. Eriti tähtis on see mitmekeelsete inimeste puhul, kus oluliseks kujuneb metakultuurilise pädevuse kujunemine, mis võimaldab haarata tähendust laiemalt.

Kolmandaks kirjaoskuse tüübiks on kriitiline kirjaoskus, mis on vajalik erinevate tekstide kriitiliseks hindamiseks. Kriitilise kirjaoskuse arendamine aitab kaasa õpilaste väljendusoskuse ja kõrgemat liiki mõtlemisprotsesside (üldistamine, oletamine, hüpoteeside püstitamine, veenmine, argumenteerimine, ettekandmine) arengule (Lapkin, Swain ja Shapson 1990).

10.8. Kokkuvõte

Keeleõppekorralduse peaesmärk on kirjaoskus ametlikus keeles, mille sisu on määratud ühiskonna enda vajadustega. Probleeme tekitab see ennekõike ametlikust keelest erineva emakeelega õpilaste puhul, kelle jaoks on välja töötatud erinevad haridusprogrammid.

Tänapäeval on üleilmastumise keeleliseks ilminguks eelneva kõrval järjest suurenev tähelepanu võõrkeelte õppimisele, millesse sekkub riik oma keelepoliitilistest vajadustest lähtuvalt. Vähemusrühmadel on õigus emakeelele ka hariduses, mille realisatsioon eeldab rühma enda initsiatiivi. Rahvusvaheline õigus näeb siin ette piirangu, mille kohaselt sellega ei tohi kahjustada ametlikku keelt (nt selle tulemuslikku õppimist ning oskamist; vt nt Euroopa piirkondlike ja vähemuskeelte harta).

Mõningad keeleõppekorralduse valdkonnad jäävad antud käsitlusest välja, sealhulgas keeleõppevara arendus ja keeleoskuse mõõtmine. Nende valdkondade kohta on Eestis piisavalt materjali (vt nt Läänemets 1999, Anu-Reet Hausenberg, Tiina Kikerpill, Maia Rõigas, Ülle Türk 2003). Puudub ka täiskasvanute keeleõppekorraldus, mis on riigiti vägagi erinev ning mille põhjalik käsitlus siin ei ole kahjuks võimalik. Põhierinevuseks täiskasvanute keeleõppekorralduses on motivatsioon, mis üldjuhul eeldab keelekursuse planeerimist kindla kasutusvaldkonna (all)keele omandamiseks (nn *language for special purposes*), nt turismis, äris, meditsiinis, hotellinduses ja teeninduses üldiselt. Üldkeeleõpet kasutatakse ennekõike keele baaskursuse raames. Harilikult on keeleõpe õppija jaoks tasuline. Mõningatele rühmadele osutab riik keeleõppel majanduslikku abi, nt pagulastele Rootsis, kodakondsuse taotlejatele Eestis ja Lätis, immigrantidele Iisraelis jm.

11. LÕPETUSEKS

90ndad aastad on toonud keelekorraldusse laiahaardelisema käsitluse, mis põhineb keelekorralduse funktsionaalsetel mallidel, seostades korpuskorralduse nii teiste keeleliste korraldusmõõtmega kui ka keeleväliste struktuuridega, ennekõike võimustruktuuriga (vt Thomas 1991). Aluseks on keelekorralduse vastavusprintsip, millest lähtudes edukas keelekorraldus põhineb kvaliteetsel kirjakeelel, efektiivsel keeleõppel, ametliku keele kõrgel staatusel ning tänapäeva keeletehnoloogilisel toel. Ühe komponendi väljajätmine sellest muudab vastava keele korralduse ebaefektiivseks ning konkurentsivõimetuks. Selle kujukaks näiteks võib tuua Maurais' (1999) pakutud keele kvaliteeti mõjutavad 11 põhimõtet, millest 1.–2. on keelekorralduslikud, 3.–4. keeleajaloolised, 5.–8. keelesotsioloogilised ja 9.–11. hariduslikud. Maurais' põhimõtted, mis rajanevad küll konkreetset prantsuse keele olukorral Quebecis, tunduvad õpetlikud ka meie jaoks. Kuna koostatud on need Quebeci prantsuse keele olukorrast lähtudes, on siin neid ettevaatlikult rahvusvahelisemaks silutud.

1. **Keele kvaliteet on seotud selle staatusega.** Teisisõnu määrab võim keele, samaaegselt on võimu juurde pääsemine seotud keelega. Samuti vajab võim ajakohast ja selget keelt halduse ja äri jaoks. Seega kattuvad keele- ja võimupiirid. Hispaania leksikograaf Nebrija märkis 1492. aastal, mõni kuu enne Kolumbuse Ameerika-avastust: *Keel saadab impeeriumi*. Ameerika ajalugu tõestas tema väidet veenvalt. Teine järeldus on veelgi robustsem: ei ole ilusaid ega inetuid keeli, vaid sotsiaalselt väärtustatud ja põlatud keeled.
2. **Institutsionaalset ja erakeelekasutust tuleb eristada.** Harilikult vaadeldakse institutsionaalse keelekasutuse raames riiklikku või avalikku haldamist, haridust, majandussfääri ja meediat. Erakeelekasutusest eristab neid rida tunnuseid, sealhulgas finantseerimisskeem, norm, suhe inimõigustega jm. Põhierinevuseks on ennekõike see, et esimene on võimuga seonduvate institutsioonide mure, teine aga sõnavabaduse ja vaba valiku väljendus.
3. **Emakeeleteadlikkus kasvab ainult võrdluses mõne teise keelega.** Võrdlus mõne arenumaks hinnatava keelega võib takistada emakeele arengut. Ajaloos on tuntud näited sumeri ja akadi keele samaaegsest kasutusest Lähis-Idas ammu pärast Sumeri tsivilisatsiooni lõppu ning ladina ja kreeka keele võrdlusest Vanas-Roomas, samuti

mitmete keskaja Euroopa maade keelte võrdlusest klassikaliste keeltega. Kõikide nende puhul üritati kasutada üle võetud arenenumat keelt. Selle varjus arenes ka oma keel, mis lõpuks sissetunginud keele välja tõrjus. Veelgi rohkem on aga lugusid allajäämistest teisele keelele ehk keelevahetusest.

4. **Kõne on määratletud kirja normidega.** Keele taastootmisel määrab selle arengu suulise kõrval ka kirjalik vorm, ennekõike kirjakeelega seonduv. Kõnel rajanevate allkeelte (nt slängi) mõju kirjakeelele on seega rohkem erand kui reegel ning kirjakeeles kinnitub sellest tühine osa (vt Pit Corder 1974). Kõnet on traditsiooniliselt peetud väheväärtuslikumaks, nt teaduskeel põhineb siiani kirjal. Teadvust, s.o mõtlemist korrastatakse kirjapildi kaudu, tsivilisatsioonid (ja riigid) saavad tekkida ainult koos kirja ja kirjakeelega. Nende poole püüdleb ka ametlik ja avalik keeletarvitus (Ehala 1998a). Samaaegselt on tegemist keele erinevate väljendite – grafeemilise ja foonilise – kooseluga, mis teineteist täiendavad.
5. **Igasuguse folkloorse elemendi vastu tuleks keeles võidelda, hambad ristas.** Folkloorne element on dünaamilises ja tänapäeva keelekasutuses võõrkeha, mis lisab üldkeelde eksootikat ja eenduvust. Selle põhimõtte järgimine on eriti tähtis laiaulatusliku keelekontakti puhul, kus teise või võõrkeele omandamine on otseselt seotud vastava keele konkurentsivõimega nüüdisaegses situatsioonis, võimaldades suuremat ühiskondlikku mobiilsust. Folkloorist stigmatisatsioonini on kukesamm.
6. **Puristlikud pingutused keele varieeruvuse vastu võitlemisel ei sobi mitte.** Purism kui nähtus on alati kaitsepositsioonis, üritades keele arengut pärssida. Labov (1992: 6) on selle kohta öelnud: *Heterogeensus on kogukonna keelemajanduse erijoon, mis on vajalik igapäevaste keeleliste nõudluste rahuldamiseks.*
7. **Keele kvaliteet ei tähenda klaperjahti anglitsismidele.** Mitmed uuringud on näidanud, et anglitsismide esinemine on üldkeeles küllaltki marginaalne, kuigi vägagi ärritav keelekogukonna enda jaoks. Suur osa nendest on lühiajalised käibesõnad, mis arenenud kirjakeelde tungides ei hõiva arvuliselt rohkem kui 6%, kusjuures nende esinemissagedus on veelgi harvem.
8. **Keelekorraldus ei ole eraasi.** See nõuab ühiskonnapoolset järjepidevat hoolt ja toetust. Seda ei saa teha hooajaliselt ega sõltuvuses valitseva partei seisukohtadest. Pikaajalisus ja kollektiivsus on see, mis tagab tulemuse keelekorralduses.

9. **Üldkeele ja kirjakeele vahel tuleb vahet teha.** Kirjakeel on üldkeele kodifitseeritud ja normeeritud osa, vastandatud murretele, olles tänapäeva ühiskonna ametlikuks suhtlusvahendiks. Seega on kirjakeel stilistiliselt nullvorm, kus stilistiline varieeruvus on viidud miinimumini.
10. **Emakeelt ja muud keelt tuleb õpetada erineva metoodikaga.** Teise keele õppes rakendatav kommunikatiivne keeleõpe võimaldab küll teed juhatada ja teatripletit osta, kuid ei võimalda analüüsida ümbritsevat ega koostada korrektseid dokumente. Emakeeleõppes on see vastupidi: laps ei tule kooli rääkima, ta on seda teinud juba eelnevad 6 aastat. Koolis omandatakse kirjakeel, mis on töövahendiks täiskasvanute maailmas.
11. **Vead kirjas ei ole mitte lihtsalt ortograafilised eksimused.** Pädevuseni jõutakse ühiskonna raames. Paremaid tulemusi keeles saab nõuda paremalt ühiskonnalt, mis järgib kõrgemaid norme ka mujal, nt loodushoius, tervisekaitses, hariduses ning turvalisuses.

Maurais (1999) esitatu ei ole uus. Neid mõtteid on erinevatel aegadel ennegi ja täpsemalt esitatud (vt nt Dittmar 1973). Küll aga on esitatu kompaktses ja ajakohases vormis ning sobib seetõttu ka meie oma keelekorralduse mõõdupuuks, mida alljärgnevalt ka kasutame. Maurais' pakutud valdkonnad jagunevad keele enda ühiskonnaseoste kirjeldamiseks ja keelekorralduse kui metatasandi kirjelduseks. Maurais' keelekorralduslik kontiinum on võimalikult ulatuslik, erinevalt 1930ndate aastate funktsionalistidest toob ta sisse keele ja võimu seose, piiritledes viimase poolt lähtuva erakeelekasutuse kui inimõiguste alla kuuluva. (Tegelikult oli vastav seos Praha koolkonnal teoreetilisel tasandil teadvustatud, nt Mathesiuse (1947) pakutud prestiiž elastsuse, stabiilsuse ja mitmevalentsuse põhimõtete kõrval.) Seega põhineb Maurais' hõlmatud keelekorraldus emakeeleteadlikkusel, kirja primaarsusel kõne ees, folkloorse elemendi teisejärgulisusel, varieeruvuse ja võõrsõnade omaksvõtul, keeleõppe asjaomaste eesmärkide teadvustamisel ja sellest johtuval metoodikal ning kogu selle protsessi kui kirjakeele kvaliteeti tagava tegevuse riigipoolisel huvil. Seega on keelekorralduse tulemuslikkus vajalik mitte ainult keele kui süsteemi toimimiseks, vaid kogu ühiskonna heaolu (tõusu) tagamiseks.