

TARTU ÜLIKOOLI NARVA KOLLEDŽ
EESTI KEELE JA KIRJANDUSE LEKTORAAT

Irina Klishina

**KEELEKÜMBLUSKLASSI LASTEVANEMATE
ETNOLINGVISTILINE VITAALSUS**

Magistritöö

Juhendaja vanemteadur Anastassia Zabrodsкая

NARVA 2013

SISUKORD

SISSEJUHATUS	3
TÖÖS KASUTATAV TERMINOLOOGIA	7
1.TEADUSTÖÖ METODOLOOGIA	9
2. KAKSKEELSUS	11
2.1. Kakskeelsuse mõiste.....	11
2.2. Kakskeelsuse eelised	11
2.3. Kakskeelsuse vormid.....	12
3.1. Kakskeelne õpe ja haridus	16
3.3. Kakskeelne õppekava	27
4. KEELEKÜMBLUSPROGRAMM	30
4.1. Keelekümbluse mõiste ja vormid	30
4.2. Keelekümblusprogrammi põhimõtted	30
5. ETNOLINGVISTILINE VITAALSUS.....	34
5.1. Etnolingvistilise vitaalsuse mõiste	34
5.2. Etnolingvistilise vitaalsuse vormid	35
5.3. Etnolingvistilise vitaalsuse uurimine.....	38
6. ETNOLINGVISTILISE VITAALSUSE MUDEL.....	42
6.1. Etnolingvistilise vitaalsuse mõõtmine	45
7. LASTEVANEMATE ETNOLINGVISTILISE VITAALSUSE MÕÕTMINE M. EHALA MUDELI ABIL.....	47
7.1. Informantide sotsiolingvistiline taust.....	47
7.2. Sotsiokultuuriline staatuse erinevus (M1-M2)	52
7.3. Kultuuridevaheline distant (r).....	54
7.4. Utilitaarsus (U)	57
7.5. Diskordants (D)	59
7.6. Etnolingvistilise vitaalsuse määra arvutamine	63
KOKKUVÕTE	65
SUMMARY	67
KIRJANDUS	69
KASUTATUD ALLIKAD	74
LISA	75

SISSEJUHATUS

Mitmekeelsus ja mitmekultuurilisus ja on aktuaalsed teemavaldkonnad, mis on aluseks keele- ja kultuurikontaktide tekkimisele. Ühelt poolt võib mitmekeelseteks kogukondadeks nimetada kogukondi, kus kõneldakse erinevaid keeli, teiselt poolt võib aga nimetada mitmekeelsust poliitika ja sotsiaalfilosoofia haruks, mis propageerib kultuurilist ja keelelist mitmekesisust (Kukk 2011: 5).

Ühiskonna toimimise eelduseks on vähemusrühmade integreerimine sihtmaa (päritolumaa) kultuuriga, kuna lõimimine tähendab uue terviku kujundamist ning vajab nii enamusrahva kui vähemusrahva mõlemapoolset pingutust lõpptulemuse saavutamiseks. Maia Muldma (2011: 6) on öelnud, et edukas integratsioon saab olla vaid pikaajaline, mitut põlvkonda hõlmav protsess, milles on oluline roll haridussüsteemil, mis kasvatuslikust aspektist lähtudes on seotud assimilatsiooni ja integratsiooniga. Esimene tähendab vähemusrahva ühtesulandumist enamusrahvaga, tema keele, kommete omandamise teel, koos identiteedi kaotamisega. Integratsioon tähendab aga protsessi, mille käigus inimene ei kaota oma identiteeti, vaid moodustub võrdsete subjektidena terviklik ühiskond.

Tänases ühiskonnas on eesti ja vene keel tihedas omavahelises kontaktis, st vene keel on eesti keele järel teisel kohal, kus suurem osa venekeelsest elanikkonnast on koondunud kahte maakonda, milleks on Harjumaa ja Ida-Virumaa. Seega on tänases keelesituatsioonis küsimus vene vähemuse, identiteedi ja vitaalsuse kohta päevakohane.

Erinevate kultuuride ja keelte kokkupuutel on oluline nii keeleline kui etniline identiteet, mis on üheks mina-pildi kujundajaks (Küün 2009: 117-118). Oluline on siinkohal asjaolu, et identiteet on pidevas muutumises, kuna mitmekultuurilises ühiskonnas levivad ühise keelekeskkonna kaudu sarnased hoiakud ja tavad (Kirch 2002: 87).

Identiteet on arusaam iseendast ning enese määratlemine, st kuidas inimene mõistab, kes ta on. Identiteet koosneb n-ö rollidest ehk teisiti öeldes sellest, mida kogukond ja lähedased inimeselt ootavad ja kuidas teda nähakse, millised on inimese enda teadmised ja oskused, millega ta tuleb toime ja millega mitte. Etniline identiteet on aga üks inimese mitmetest sotsiaalsetest identiteetidest, mis on grupi-identiteetidega võrreldes kõige olulisem just emotsionaalselt ning seostub enim inimese enesehinnanguga.

Etniline identiteet hõlmab kultuuri ja päritolu, millega on seotud nii tavad kui väärtushinnangud.

Rannut peab oluliseks etnilise ja keelelise identiteeti koos domineerimist, sest neil on tihe omavaheline side, st etnilise identiteedi üheks osaks on keel ja sellel põhinev kultuur (Rannut jt 2003). Eestis elavad vene rahvusest noored muutuvad mitmekultuuriliseks, jäädes keele, kultuuri ja rahvusliku eneseteadvuse poolest venelasteks, kuid nad pole identsed Venemaal elavate venelastega (Kirch 2004: 18).

Ida-Virumaa õppijatest moodustavad 80% venekeelsed noored, kelle vähene eesti keele oskus võib saada takistuseks soovitud kvaliteetse õppe- ja töökoha leidmisel (Ida-Virumaa tegevuskava 2010–2014). Antud olukorra parandamiseks tuleks venekeelne kooli haridussüsteem ümber korraldada nõnda, et põhikooli lõpetajad valdaksid vabalt eesti keelt nii kirjalikult kui suuliselt. Sellises situatsioonis oleksid vene rahvusest õpilased ettevalmistatud igapäevaseks toimetulekuks ning omaksid võrdväärsed võimalusi eesti rahvusest õpilastega näiteks haridustee jätkamisel või tööturul konkureerimisel.

Kakskeelsus on seega tänapäeval tavaline nähtus, kus teadvustatakse eesti keele õpetamise ja õppimise vajalikkust, sest teise keele omandamine tõstab vähemusrahvaste konkurentsivõimet ja loob paremad vaated tulevikuks. Kakskeelse õppe rakendamine on üheks võimaluseks hetkeolukorra parandamiseks, mille põhirõhk on sellel, et osa ainetest õpetatakse teises keeles ja osa emakeeles. Kakskeelse õppe tuntumaid ja edukamaid vorme on keelekümblus, mis sai esimesena rakendust Kanadas. Keelekümblus on meetod, mis annab õpilastele ema- ja sihtkeele oskuse, mis vastab tuleviku muulaskonna keelelisele situatsioonile (M. Rannut 1999: 64).

Kindlasti tuleb rõhku panna õpetajate koolitamisele, et nad saaksid arendada oma eesti keele oskust. Töö autor on seisukohal, et õppejõu pädevus oma valdkonnas tagab maksimum tulemuse omal alal. Kui õpetaja tunneb ennast teist keelt õpetades vabalt ja kindlalt, siis on see omakorda õpilaste stiimuliks keele õppimisel.

Maie Soll (2011: 9) on öelnud, et vaatamata sellele, et Eestis on aastasade jooksul elanud kõrvuti erinevaid keeli kõnelevaid inimesi, on klassiruum etnilis-keeleliselt üsna homogeenne. Antud olukord annab märku sellest, et erineva emakeelega õpilased on õppinud erinevates koolides või sulandunud märkamatuks õpilaskonda.

Enamuskeele ja vähemuskeele rühmadevahelise suhtlemise tulemusena võib muutuda rühmade keel, tekkida uus keel või rühmade assimileerumine. Sellist nähtust hakati nimetama etnolingvistiliseks vitaalsuseks, mis uurib just rühmade võimet käituda kas ühtse või eristuva üksusena gruppidevahelises suhtluses (Ehala 2006: 68).

Vaatamata sellele, et etnolingvistiline vitaalsus on suhteliselt tundmatu valdkond, selle uurimuste hulk kasvab. Näitena võib tuua Martin Ehala projekti „Etnolingvistiline vitaalsus ja identiteediloomed: Eesti teiste Balti riikide taustal“, mis kestis aastatel 2008–2011. Projekti eesmärgiks oli välja töötada meetod, mis võimaldaks mõõta eestivenelaste vitaalsust ja võrrelda saadud tulemusi teiste Balti riikidega.

Elvira Küün (2009) uuris eesti venekeelsete noorteetnilist identiteeti. Antud uurimuses on kirjeldatud noorte mitte-eestlaste identiteedi kujunemise seost keelekeskkonna ja keelelise päritoluga. Võrreldud on üks- ja kakskeelsest perest pärit vene õppekeeleaga kooli lõpetanud noorte etnilist identiteeti Tallinnas ja Ida-Virumaal, uurimusmeetodina kasutati kirjalikku küsitlust ja statistilist analüüsi. Uurimistöö autor ütleb kokkuvõtvalt, et edukaks toimetulekuks mitmekeelses ja -kultuurilises keskkonnas on vajalikud keeleoskus ja teadmised eri kultuuride kohta. Oluline tuumosa on siinkohal sallivusel erinevuste suhtes.

Küüni (2011) uurimistöö eesmärgiks on teha kindlaks õpilaste keelelised vajadused ning tagasiside andmine hariduspoliitika valdkonnas, mis võimaldaks paremini koduõpet kavandada. Uurimistöö tulemusena selgus, et valdavaks suhtluskeeleks on vene keel, st nii kodus kui ka väljaspool seda kasutatakse põhiliselt vene keelt. Autor nendib, et sünniriik ei määra enim kasutatavat keelt, vaid see kujuneb teiste tegurite põhjal, milleks on keelestaatus. Tähelepanu tuleb siinkohal pöörata just vähemuskeelededendamisele ja väärtustamisele, sest üldjuhul toimib vähemuskeeled puhul assimilatsioon vene keelde.

Aleksandra Dergatšova (2011) uurib eesti ja vene keelt kõnelevate inimeste etnolingvistilise vitaalsuse komponenti, interetnilist diskordantsi Harjumaa linnade/Tallinna linnaosade ja Lääne-Tallinna näitel. Uurimistöö põhjal selgub, et enamik eestlasi ja vene keelt kõnelevaid informante tajub üksteist kui usaldusväärseid ja koostöövalmeid ühiskonna liikmeid. Kuid vene keelt kõnelevad informandid tajuvad ebaõiglust ning oma õiguste piiramist ühiskonnas. Ollakse samuti seisukohal, et eesti keelt ja kultuuri tähtsustatakse rohkem kui vähemusrahva oma.

Anna Siškova (2011) uurib Eesti venekeelsete elanike etnolingvistilist vitaalsust. Tema töö eesmärgiks on kirjeldada ja analüüsida Eesti venekeelsete elanike etnolingvistilist vitaalsust segregatiivsetes ja hajutatud keelekeskkondades. Uurimistöös tõestati, et venekeelsete elanike etnolingvistiline vitaalsus hajutatud keelekeskkondades on madalam kui venekeelsete elanike etnolingvistiline vitaalsus segregatiivsetes keelekeskkondades. Uurimistulemuste põhjal võib järeldada, et sotsiolingvistiline keskkond mõjutab etnolingvistilist vitaalsust. Samuti selgus uurimistöö põhjal, et vähemusrühmad ei assimileeru põlisrahvasse ehk eestlaste kogukonda.

Magistritöö autor lähtub teema valikul probleemi olemusest, st kuivõrd on venekeelne kogukond võimeline käituma eristuva ja aktiivse kollektiivse üksusena rühmadevahelistes suhetes Eesti ühiskonna tingimustes. Oluline on välja selgitada, mis tüüpi muutused toimuvad venekeelses kogukonnas eestikeelse kogukonna mõju tulemusena.

Uurimisöö kirjutamisel lähtub töö autor hüpoteesist: vene emakeelega lastevanematel, kelle lapsed õpivad keelekümbuses peaks olema keskmisest madalam vitaalsus, sest nad on orienteeritud laste sotsiaalsele mobiilsusele, st efektiivsele integreerumisele.

TÖÖS KASUTATAV TERMINOLOOGIA

Assimilatsioon – tähendab sarnastumist ehk vähemusrahva ühtesulandumist enamusrahvaga, st tema keele, kommete omandamist. Nimetatud protsessis kaotavad vähemusrahvad oma identiteedi (Muldma 2011: 7).

Etniline kogukond – on kogukond, mille aluseks on etnilised tunnused, st ühine keel, traditsioonid jne (Nõmm 2011: 85).

Etnotsentrism – tähendab teiste kultuuride üle otsustamist oma kultuuri vaatevinklist vaadatuna (Muldma 2011: 25).

Identiteet – tähendab ühtsustunnet mingi rahvuse või rühmaga (Muldma 2011: 11).

Integratsioon – ehk lõiming on protsess, mille käigus inimene ei kaota oma identiteeti, vaid võtab omaks teise kultuuri eripärad (Muldma 2011: 7).

Keelekeskkond – keelekeskkonna mõiste tähistab keskkonda ehk sotsiolingvistilist konteksti, milles sihtkeel omandatakse ja kus seda kasutatakse (Spolsky 1989: 3).

Segregatiivne keelekeskkond – on keelekeskkond, kus muulane puutub kokku üksnes lähtemaa kultuuri või teiste sama kultuuri inimestega. Sotsiaalne kommunikatsioon toimub tema emakeeles ning lähtemaa kultuuri (Ü. Rannut 2005: 22-23).

Hajutatud keelekeskkond – on keelekeskkond, millele on iseloomulik muulaste hajutus põhirahvuse sekka. Nimetatud keelekeskkondades on vähe samast riigist sisserändajaid ning suheldakse peamiselt sihtkeelt emakeelena kõnelejatega (Ü. Rannut 2005: 22-23).

Konservatiivsus – tähendab vanameelsust ehk uuenduste vastasust (Nõmm 2011: 87).

Kultuuriline identiteet (Riiklik õppekava) - „lähiv teema, millega taotletakse õpilaste kujunemist kultuuriteadlikuks inimeseks, kes mõistab kultuuri osa inimeste mõtte- ja käitumisladi kujundajana ning kultuuride muutumist ajaloo vältel, kellel on ettekujutus kultuuride mitmekesisusest ja kultuuriga määratud elupraktikale eripärast ning kes väärtustab omakultuuri ja kultuurilist mitmekesisust ning on kultuuriliselt salliv ja koostööaldis“ (Muldma 2011: 7).

Multikultuurilisus – tähendab kahe või enam kultuuri esindajatest moodustuvat kooslust (Muldma 2011: 7).

Sotsialiseerumine – on ühiskonna liikmeks kujunemise protsess (Muldma 2011: 11).

Sotsiaalne identiteet – tähendab samastumist ühiskondlikul tasandil (Muldma 2011: 11).

1. TEADUSTÖÖ METODOLOOGIA

Mõiste „etnolingvistiline vitaalsus“ (*ethnolinguistic vitality*) tähistab rühma võimet „käituda gruppidevahelistes suhetes iseseisva kollektiivse üksusena“ (Ehala ja Zabrodskaja 2010: 229). Mida kõrgem on rühma vitaalsus, seda võimelisem on ta eristuma ja toimima kollektiivselt. Vastupidises situatsioonis, st mida madalam on vitaalsus, seda suurem on oht, et rühm lakkab olemast ja selle liikmed assimileeruvad teistesse rühmadesse. Etnolingvistiline vitaalsus on oluline tegur, mis mõjutab keele säilimist (*language maintenance*) või -vahetust (*language shift*) (Ehala 2006: 68).

Töö peamiseks eesmärgiks on:

- mõõta keelekümblusklassides õppivate laste vanemate etnolingvistilist vitaalsust;

Sellest tulenevad järgmised ülesanded:

1. lahti seletada etnolingvistilise vitaalsuse, identiteedi, keelekümblusprogrammi ja sellega seonduvad mõisted;
2. vaadelda kakskeelse õppe mudelite rakendamist Eesti haridussüsteemis;
3. küsitleda keelekümblusklassi õpilaste lastevanemaid selgitamaks nende etnolingvistilist vitaalsust;
4. analüüsida kogutud tulemusi ja teha sellest tulenevalt järeldusi.

Uurimistöö meetod on kvantitatiivne ning andmeid kogutakse kirjaliku küsitluse käigus. Uuringus kasutatakse Martin Ehala ja Anastassia Zabrodskaja poolt välja töötatud etnolingvistilise vitaalsuse küsimustikku.

Magistritöö koosneb seitsmest osast. Esimeses peatükis käsitletakse uurimistöö metodoloogiat, kus tuuakse välja töö peamine eesmärk ja ülesanded. Kirjeldatakse tööstruktuuri ning tuuakse välja igat peatükki tutvustav osa. Teises peatükis keskendutakse kakskeelsuse käsitlemisele. Seletatakse lahti kakskeelsuse olemus ja selle esinemisvormid. Tuuakse välja kakskeelsuse eelised indiviidi tasandil.

Kolmandas peatükis kirjeldatakse kakskeelset õpet ning õppekava. Tuuakse välja Eestis olevad kakskeelsed haridusmudelid ja neile iseloomulikud tunnused. Neljandas peatükis

keskendutakse keelekümbuse mõiste ja selle vormide lahti seletamisele. Tuuakse välja keelekümbusprogrammide põhimõtted ja aspektid selle tõhusamaks rakendamiseks.

Viiendas peatükis käsitletakse etnolingvistilise vitaalsuse mõistet ja selle mõõtmist. Siinkirjutaja annab põhjaliku ülevaate etnolingvistilisest vitaalsusest, kuna see on uurimistulemuste analüüsimiseks üheks oluliseks alustalaks.

Kuuendas peatükis kirjeldatakse Ehala etnolingvistilise vitaalsuse mudelit. Tuuakse välja selle neli komponenti ning antakse neist põhjalik ülevaade. Seitsmendas peatükis kirjeldatakse lastevanemate etnolingvistilise vitaalsuse tulemuste analüüsimist ja järelduste tegemist.

2. KAKSKEELSUS

Peatükk käsitleb kakskeelsuse mõistet ja selle erinevaid esinemisvorme. Seletatakse lahti kakskeelsuse mõiste mitmesuguste teoreetikute vaatevinklist vaadatuna. Tuuakse välja ja selgitatakse kakskeelsuse aspekte.

2.1. Kakskeelsuse mõiste

Identiteedi kujunemisel on tähtsaks teguriks keel, mis on tingitud mingist kultuurist ja toimib selle osana. Keelt õppides hakkab inimene osa saama teisest kultuurist ning õpib end identifitseerima oma emakeelest erineva keelega ühiskonna täisväärtusliku liikmena (Niiberg jt 2007: 21). Keelekümblus on üheks meetodiks kakskeelseks kujunemisel, st ema-ja sihtkeele õppimine vastab tuleviku muulaskonna keelelisele identiteedile (M. Rannut 1999: 64).

Kakskeelsus (*bilingualism*) ehk bilingvism on näiliselt lihtne termin, mis peidab tegelikkuses enda taga keerulist nähtust (Ü. Rannut 2003: 144). Ülle Rannut on öelnud, et kakskeelsuse definitsioone on palju, milles leidub nii kokkulangevusi, kui ka erijooni, mis sõltuvad autorite uurimisülesannete rõhuasetusest (Ü. Rannut 2001: 5-7; 2003: 46-47). Kakskeelseks saamine on midagi enamat, kui kahe keele omandamine. Kakskeelsusel on hariduslikud, sotsiaalsed, majanduslikud ja kultuurilised tagajärjed (Baker 2005: 33).

2.2. Kakskeelsuse eelised

Kakskeelsus ja kakskeelne haridus loob eelised, mida tänapäevases ühiskonnas rõhutatakse:

1. Suhtlemise eelised

- ulatuslikum suhtlemine (nt sugulased, kogukond);
- kirjaoskus kahes keeles.

2. Kultuurilised eelised

- laialdasem kultuuri sulandumine, süvitsiminevam mitmekultuursus ja kahe keelemaailma kogemus;
- suureneb tolerantsus ja väheneb kalduvus rassismile.

3. Kognitiivsed eelised

- mõtlemise eelised (loovus, avatum suhtlemine).

4. Iseloomu eelised

- kõrgeenenud enesehinnang;
- stabiilsem identiteet;

5. Õppetöö eelised

- parem edasijõudmine õppetöös;
- parem ettevalmistuspositsioon kolmanda keele omandamiseks.

6. Majanduslikud eelised

- majanduslikud ja tööalased plussid (Baker 2005: 33-34).

Colin Baker nendib, et lastel on kaasasündinud valmidus saada kakskeelseks ja mitmekeelseks. Lapsevanemad ja õpetajad mängivad antud olukorras väga olulist rolli, sest nemad on esmaseks tõukejõuks lapse kakskeelseks ja mitmekeelseks kujunemisel. Baker on öelnud, et keele esmarolliks on suhtlemine ja identiteet. Inimestele on keel vajalik informatsiooni edastamiseks, suhete loomiseks, sõprade ja töökoha leidmiseks, identiteedi väljendamiseks. Oluline tegur on siinkohal aga keelelise arengu positiivne ja n-ö nauditav kogemus, mis aitab väärtustada mõlemat keelt ja kultuuri (Baker 2005: 71).

2.3. Kakskeelsuse vormid

Silvi Vare (1998: 35) on öelnud, et olenevalt sellest, kui vanalt on kakskeelsus arenenud, võib eristada varast ja hilist kakskeelsust. Kui kahe keele oskus on välja kujunenud enne 11. eluaastat, siis nimetatakse seda varaseks kakskeelsuseks. Kui aga kahe keele oskus on välja kujunenud pärast 11. eluaastat, siis nimetatakse seda hiliseks kakskeelsuseks. Keeleõppimise seisukohalt võib eeldada, et pärast 11. eluaastat väheneb võime keelt omandada emakeelekõnelejaga samal tasemel.

Vare toob välja ka **samaaegse** ja **järjestikuse** kakskeelsuse mõiste.

- **Samaaegne** (simultaanne, ingl *simultaneous*) kakskeelsus tähendab kahe keele üheaegset rääkima õppimist.
- **Järjestikuse** kakskeelsuse puhul omandatakse keeled erineval ajal, st kõigepealt emakeel ja alles hiljem teised keeled, kas keelekeskkonna või hariduse kaudu (Vare 1998: 35).

Marjatta Elomaa (2000: 34) pakub neli kakskeelsuse määratlemise põhikriteeriumit:

1. **Päritolu.** Nimetatud kriteeriumi puhul on lapse vanematel erinevad emakeeled.
2. **Keeleoskus.** Selle kriteeriumi puhul on võimalik kakskeelsust jaotada aktiivseks ja passiivseks keeleoskuseks. Jaotuse järgi eristatakse nelja osaoskust: kõnest arusaamine, rääkimise oskus, lugemise oskus ja kirjalikust tekstist arusaamine, kirjutamise oskus. Osaoskused jaotuvad omakorda retseptiivseteks ja produktiivseteks.

Tabel 1. Kakskeelse inimese osaoskuste tase

	Suuline keel	Kirjalik keel
Retseptiivsed oskused	kuulamine	lugemine
Produktiivsed oskused	kõnelemine	kirjutamine

Tabelis 1 toodud oskused pole tavaliselt tasakaalus ning pole kindlat kriteeriumi, mis rõhutab kõigi osaoskuste kooseksisteerimist.

3. **Keelekasutus.** Inimene on kakskeelne siis, kui ta kasutab rohkem kui üht keelt.
4. **Identiteet.** Inimene on kakskeelne siis, kui ta samastub kahe erineva keelerühmaga, kus kõneldakse kaht keelt.

Ulla Lauren (1995: 35 viidatud Elomaa 2000: 35 järgi) eristab järgmisi kakskeelsuse esinemisviise:

- **Samaaegne-järjestikune / astmeline kakskeelsus**, st, et mõlemat keelt omandatakse samaaegselt.

- **Järjestikune-astmeline kakskeelsus**, st, et laps omandab teise keele alles pärast esimese keele piisaval määral omandamist.
- **Tasakaalustatud / tasakaalutu kakskeelsus**. Esimese puhul oskab isik kahte keelt võrdsel tasemel ja kasutab nii üht kui teist keelt emakeele kõnelejaga samal tasemel, teise puhul aga kasutatakse üht keelt teisest rohkem.

Järgnevalt esitab tabel 2 kakskeelsuse definitsioonid, mille aluseks on teatud kindlad hindamiskriteeriumid.

Tabel 2. Kakskeelsuse definitsioonid hindamiskriteeriumist lähtuvalt (Skutnabb-Kangas 2000: 573).

	Kriteerium	Definitsioon Kakskeelne on inimene, kes...
1.	Alus, allikas	• on õppinud kaht keelt perekonnas emakeele rääkijailt lapseas; • on kasutanud kaht keelt paralleelselt kommunikatsioonis lapseast alates.
2.	Identifitseerumine -sisemine -väline	• määratleb end kakskeelsena/kahe keele kasutajana ja/või osalejana kahes kultuuris; • määratletakse teiste poolt kui kakskeelne/kahe keele emakeelena rääkija
3.	Kompetentsus	• on kahes keeles täielikult meisterlik (<i>complete mastery</i>); • kontrollib enda keelekasutust kahes keeles emakeele rääkijaga sarnasel tasemel; • on võrdselt meisterlik kahes keeles (<i>equal mastery</i>); • suudab väljendada mõttekalt teises keeles; • teab vähemalt üht-teist ja kontrollib end teise

		keele grammatika kasutuses; • on kontaktis teise keelega.
4.	Funktsioon	• kasutab (või suudab kasutada) kaht keelt (enamuses situatsioonides) (vastavalt oma soovidele ja ühiskonna nõuetele).

Baker (2005: 26) eristab kahte kakskeelsuse määratlemise spektrit:

1. **Lisanduv kakskeelsus** (*additive bilingualism*) – lapsel, kes valdab enamuskeelt on võimalus saada kakskeelseks mingi teise enamus- või vähemuskeele omandamise kaudu. Esimene keel, milleks on üldjuhul prestiižne enamuskeel, ei ole ohus, st seda ei asendata teise keelega, olenemata asjaolust, kas uus keel on vähemus või enamuskeel.
2. **Taanduv kakskeelsus** (*subtractive bilingualism*) – vähemuskeelt kõnelevalt lapselt oodatakse, et ta omandaks teise keelena enamuskeele. Nimetatud situatsioonis on eesmärgiks n-ö uue keele saamine domineerivaks keeleks, või halvimal juhul vähemuskeele väljatõrjumine.

Peatükk selgitas kakskeelsuse mõistet ja selle erinevaid variatsioone. Mõiste lahti seletamisel lähtuti eri uurijate: Baker, Elomaa, Vare, Lauren ja Skutnanabb-Kangase (vt tabel 2) seisukohtadest. Kakskeelsuse mõiste käsitlemisel esines nii kokkulangevusi kui lahknevusi, mille eelduseks olid autorite erinevad rõhuasetused.

Toodi välja kakskeelsuse ja kakskeelse hariduse eelised kuuest spektrist vaadatuna, mis on üheks oluliseks aspektiks ühiskonna edukaks toimetulekuks.

Järgmine peatükk käsitleb kakskeelse õppe kui mõiste olemust. Tuuakse välja Eesti haridussüsteemis rakendatavad haridusmudelid.

3. KAKSKEELNE ÕPE

Peatükk annab ülevaate kakskeelse õppe olemusest ja selle erinevatest esinemisvõimalustest. Tuuakse välja kakskeelse õppe põhimõtted, mis aitavad kaasa edukale keeltevahelisele integratsioonile. Kirjeldatakse kakskeelse hariduse mudeleid ja liigitust, andmed on esitatud tabeli kujul. Töö autor toob välja ka Eestis olevad haridusmudelid, milleks on varane, edasilükatud, hiline, osaline ja täielik keelekümblus ning LAK-õpe.

3.1. Kakskeelne õpe ja haridus

Kui ühekultuurilise hariduse puhul põhineb kogu õppekava etnotsentrilisel alusel, põõramata seejuures tähelepanu õpilase kultuurilisele-etnilisele eripärale, siis mitmekultuurilise õppekava puhul pannakse rõhku just teiste rahvuste ja kultuuride tundmaõppimisele (Järva 2012: 6).

„Keelelis-kultuuriline mitmekesisus on iseloomulik kogu maailmale“ (Soll 2004: 59). Umbes 70% maailma elanikkonnast kõneleb vähemalt kahte keelt. Seega on oluline asjaolu, et rahvusvähemused peavad toime tulema asukohamaa eluoluga, mille esimeseks eelduseks on osata enamuskeelt. Siinkohal on näha selget püüdlust kakskeelsuse tendentsi poole hariduskorralduses, seega võib rääkida nn üleilmastumisest, mille põhirõhk on mitme keele oskusel, teadmistel eri kultuuridest ning võimel olla salliv erinevuste suhtes (Soll 2004: 59).

Kakskeelse õpetuse peamine eesmärk on lisada emakeele ja -kultuuri normidele teise kultuuri norme ning väärtusi, mille lõpptulemuseks on sotsiolingvistiline pädevus mõlemas keeles ja kultuuris. Krappmann (1971) nimetab identiteedi arengut protsessiks, mille käigus kujuneb laps ühiskonna, kooli ja perekonna väärtushinnangute ja normide mõjul. Kakskeelse õpetuse eesmärgiks on lapse identiteeti säilitav multikultuursus. Identiteedi kujunemise tähtsaks teguriks on keel, mis on tingitud mingist kultuurist ja toimib selle osana. Keelt õppides hakkab inimene osa saama teisest kultuurist ning õpib end identifitseerima oma emakeelest erineva keelega ühiskonna täisväärtusliku liikmena (Niiberg jt 2007: 21).

Hariduse üheks üldpädevuse valdkonnaks on vahendada teadmisi, mis aitaksid ja lihtsustaksid õpilase toimetulekut mitmekultuurilises ühiskonnas. Mitmekultuurilise hariduse eesmärkideks on:

- „tagada vähemusrahvaste teadmised ja oskused, mis on olulised kohanemiseks ja hakkama saamiseks enamusrahva kultuuriruumis;
- hariduse kohandamine nn ühiskonna iseloomuga, st kultuurilise, rassilise, etnilise ja sotsiaalse mitmekesisusega“ (Järva 2012: 6).

Lapse multikultuurilisele arengule on väga oluline, et ta oskaks hinnata oma vanemate kultuuri ja elada teises kultuurikeskkonnas. Oluline on lapsevanemate arusaam, et lapse kohanemine multikultuurses ühiskonnas omab positiivset tagasisidet, pakkudes omakorda tuge kohanemisprotsessis. Sel viisil väärtustab laps oma kultuuri ja teiselt poolt toob uus kultuur lapse ellu uusi väärtusi, traditsioone ning kombeid. Multikultuurilise kasvatuse põhiteguriks on sallivus ehk tolerantus, sest tolerantne inimene suudab mõista erinevusi ning vastavalt olukorrale käituda (Järva 2012: 7).

Multikultuurilise hariduse ülesanne on tagada kõigile õppijatele õpetamise ja õppimise kogemus. Igapäevane õpituatsioon peab olema rikastav, st andma õpilasele mitmekesise positiivse õpikogemuse, sisaldama multikultuurilist perspektiivi kõigis valdkondades lõimitult. Oluline on kultuuridevahelise mõistmise ja suhtlusoskuse suurendamine õpetajate ja õpilaste vahel. Nimetatud kogemused võimaldavad õpilastel edukalt osaleda kiiresti muutuv maailmas, kus on oluliseks aspektiks kultuuridevaheliste erisuste mõistmine ja suhtlusoskused (Järva 2012: 7).

Kakskeelse õppe üldised põhimõtted:

1. Kakskeelsetes programmides osalemine peab olema vabatahtlik, st lapsevanema ja lapse vabal valikul. Siinkohal on oluliseks aspektiks lapse keelelise oskuse tase, kui teine keel valmistab raskusi, siis peab talle võimaldama üleminekut monokeelsesesse kooli (Genesee 1999).
2. Rühmad peavad olema keeleliselt ettevalmistuselt ja sotsiaalselt homogeensed, st keelekümlusrühmad moodustatakse lasteaedades, kus lastel on ühesugune keeleline ja sotsiaalne taust, välistades ebavõrdse keeleõppesituatsiooni tekke (M. Rannut 1995).

3. Kakskeelne õpe on edukas ainult siis, kui soodustatakse mõlema keele arengut, st teise keele edukaks arenguks on oluline arendada samaaegselt ka lapse emakeelt. Siinkohal on tegemist just rikastava keeleprogrammiga, kus teine keel liidetakse emakeelele viimast kahjustamata (Ü. Rannut 2000: 16).
4. Tuleb arvestada lapse kõne- ja mõtlemiskeele arengu eripära, st mõtlemiskeel areneb aeglasemalt kui kõnekeel ning on seotud lapse üldise vaimse arenguga. Siinkohal on oluline, et õpetaja organiseeriks õppetunde antud kriteeriumitest lähtudes, mis on üheltpoolt keeleõppe vundamendiks.
5. Laps peab suhtuma positiivselt mõlemasse keelde, st laps peab tundma ennast kakskeelses õppes mugavalt ning suhtuma sellesse positiivselt.
6. Õpetaja on kakskeelne ning kõneleb teist keelt emakeelekõneleja tasemel. Sihtkeeleoskus emakeelekõneleja tasemel tagab paremate tulemuste saavutamise teise keele õppes ja häälduses. Nii välditakse teise keele õppe ebakorrektust keele õppimisel.
7. Õpetaja kasutab tunnis ainult sihtkeelt. Keelekümblustunnis ja kakskeelses õppemallis on oluline see, et õpetaja ei tõlgi uusi sõnu ega kasuta teises keeles õpetavas aines laste emakeelt. Õpetaja ülesandeks on teha end mõistetavaks mitteverbaalsete ja visuaalsete vahendite kaudu.
8. Teist keelt õpitakse integreeritud õppekava järgi, st õppeained ja tegevused on nii temaatiliselt kui keeleliselt lõimitud (Genesee 1999).
9. Üks õpetaja – üks keel. See innustab last teises keeles rääkima ning vahetama keelt kasutajast ja situatsioonist lähtudes. Samuti väldib see lapse segadusse sattumist ning keele arengu taandarenemist.
10. Üht ja sama ainet ei õpetata kahes keeles, st keele kasutus on jaotatud funktsionaalselt (Vare 1999).
11. Õpetus on õpilaskeskne, st suurt rõhku tuleb panna õpilase enda algatusvõimele, aktiivsusele ja osavõtlikkusele.
12. Vigu parandatakse parafraseerimise teel, st õpetaja kordab õpilase öeldud väära lause grammatiliselt õigesti (Genesee 1999).

13. Õpetajad kasutavad õpilaste keeleoskusele kohandatud kõnet, mis on aeglasem, grammatiliselt lihtsustatud ning üheselt mõistetav.

Kakskeelse õppe põhimõtteid järgides on võimalik luua alustalad vähemusrahvaste edukale integratsioonile asukohamaa hariduskorralduses, mis annab eelduse enamuskeele omandamisele. Oluline on siinkohal ka see, et kooli juhtkond oleks teadlik vajalike ettevalmistuste ja põhimõtetega kakskeelse õppe, eelkõige keelekümbelprogrammi rakendamisel. Asutus näeb kakskeelse õppe oleviku ja tulevikuvajadusi, st on vajaliku ettevalmistusega nii õpetajad kui ka juhtkond, kes on positiivse ellusuhtumisega ja uutele teadmistele avatud. Kool peab toimima ühtse meeskonnana, keda iseloomustab koostöö-ja õpivalmidus (Kukk 2011: 44).

Kakskeelne haridus (ingl *bilingual education*) on mõiste, mille alla paigutuvad paljud õppevormid, esiteks need, kus õppekava kaudu toetatakse õppijate võõrkeelte oskuste arengut, teiseks aga need, kus õppijad on kakskeelsed, kolmandaks aga need, kus ükskeelseid õppijaid suunatakse hariduse kaudu kakskeelsusele või keelevahetusele (Asser 2003: 15).

Baker, kes on üks tuntumaid kakskeelse hariduse teoreetikuid Walesi Ülikoolis, võttis klassifitseerimise aluseks 3 põhiväärtust:

- õpilaste keeleline foon, mille alla kuuluvad kodu-, ema-, esimene keel;
- õpikeskkonnas kasutatavad keeled;
- sotsiaalne ja hariduslik eesmärk.

Baker eristab sel viisil kümme haridusmudelit, mis omakorda jagunevad kakskeelsuse seisukohalt kuueks nõrgaks ehk ebaefektiivseks mudeliks ja neljaks tugevaks ehk efektiivseks mudeliks (vt tabel 3) (Asser 2003: 15).

Tabel 3. Kakskeelse hariduse mudelid Bakeri järgi

I kakskeelsuse seisukohalt nõrgad vormid				
Mudel	tüüpilised õpilased	õppekeel	sotsialiseerumis ja hariduslik eesmärk	keeleline eesmärk, väljund
submersioon (struktureeritud immersioon)	keeleline vähemus	enamuskeel	assimilatsioon	ükskeelsus (dominantkeelsus)
Submersioon	keeleline vähemus	enamuskeel ja K2	assimilatsioon	ükskeelsus (dominantkeelsus)
Segregatiivne	keeleline vähemus	vähemuskeel	apartheid	ükskeelsus (vähemuskeelsus)
Üleminekuline	keeleline vähemus	siirdub vähemuskeelt enamuskeelele.	assimilatsioon	enamuskeele valdamine piiratud tasemel
tavaharidus võõrkeeleõpetuse elementidega	keeleline enamus	enamuskeel, K2 ja võõrkeel	kultuurilis-keeleline rikastumine piiratud ulatuses	piiratud kakskeelsus
Separatistlik	keeleline vähemus	vähemuskeel vähemuse enda valikul	eraldatus, autonoomia	piiratud kakskeelsus
II. kakskeelsuse seisukohalt tugevad vormid				
Mudel	tüüpilised õpilased	õppekeel	sotsialiseerumis ja hariduslik eesmärk	keeleline eesmärk, väljund
Immersioon	keeleline enamus	kakskeelne õpe, algstaadiumis on rõhk K2-i	pluralism ja keelelis-kultuuriline rikastumine	kakskeelsus kõnes ja kirjas
Säilitusmudel	keeleline vähemus	kakskeelne õpe, rõhuasetus on K1-l	emakeele säilitamine, pluralism ja keeleline rikastumine	kakskeelsus kõnes ja kirjas
kakskeelne/kahe Tee mudel (two-	keeleline enamus ja	enamus-ja vähemuskeel	emakeele säilitamine,	kakskeelsus kõnes ja kirjas

way /dual language)	vähemus		pluralism keeleline rikastamine ja	
kakskeelne programm enamuskoolis	keeleline enamus	kaks enamuskooli	emakeele säilitamine, pluralism keeleline rikastamine ja	kakskeelsus kõnes ja kirjas

Tove Skutnabb-Kangas (2000) arendab Bakeri kakskeelse hariduse klassifikatsiooni edasi, liigitades vastava hariduse vormid kolmeks: mittevormid, nõrgad ja tugevad vormid (Asser 2003: 16).

Tabel 4. Kakskeelse hariduse kolm vormi

Vorm	Keeleline eesmärk	Mudelid
Mittevormid	Ükskeelsus (reeglina dominantkeelsus, riigikeelsus)	Ükskeelsed tavaprogrammid võõrkeeleõpetusega
		Submersioon ("upu või uju")
		Segregatiivsed programmid
Nõrgad vormid	Ühe (dominant) keele väga tugev domineerimine	Traditsioonilised emakeelelt dominantkeelele varajase (1.–3. kl) üleminekuga programmid (<i>early exit</i>)
		Traditsioonilised emakeelelt dominantkeelele hilise (5. – 6. kl) üleminekuga programmid (<i>late exit</i>)
Tugevad vormid	Kõrgel tasemel kaks-või mitmekeelsus	Keele /emakeele säilitamise või kaitse programmid
		Immersiooniprogrammid
		Kahe tee programmid (<i>two-way bilingual programmes</i>)
		Üle-päeva programmid (<i>laternate days programmes</i>)
		Euroopa Liidu kooli mudel, nn rahvusvaheline kool (keelte paljus)

Lähtudes nimetatud kakskeelse hariduse klassifikatsioonidest võib järeldada, et keelekümbelprogrammid on heaks võimaluseks teise keele edukaks omandamiseks. Andes õppijatele kakskeelsuse nii kõnes ja kirjas ning väärtustades samaaegselt kultuuridevahelisi erinevusi.

Mitmekultuurilise hariduse peaesmärgiks on õpetada lastele sihtmaa keelt, jätmata kõrvale teisi keeli. Õpilane peab õppeprotsessis saama põhjalikud teadmised nii enda

kui ka teistest rahvustest kaasõpilaste päritolumaade kultuurist, arusaamise multikultuurilisuse olemusest, Eesti ajaloost ja oskused kultuuridevaheliseks suhtlemiseks (Järva 2012: 7).

3.2. Kakskeelsed haridusmodelid Eestis

Keelekümblusprogramme liigitatakse traditsiooniliselt kahel alusel (vt joonis 1):

1. **õppijate vanus**: kooliastme järgi, st millal õpilased alustavad teise keele õpet;
2. **ulatus**: esimese (K1) ja teise keele (K2) mahulise vahekorra alusel õppekavas (Asser 2003: 21).

Vanuse järgi eristatakse:

Varajane keelekümblus (ingl *early immersion*) – alustatakse tavaliselt sihtkeelset õpet, kas lasteaias 5-6 aastaste laste rühmas või kooli I astmest 1. klassist (Kukk 2011: 15; Asser 2003: 6; Baker 2000).

Edasilükatud keelekümblus (ingl *delayed or middle immersion*) – alustatakse üldjuhul 9.-10.-aastaste lastega.

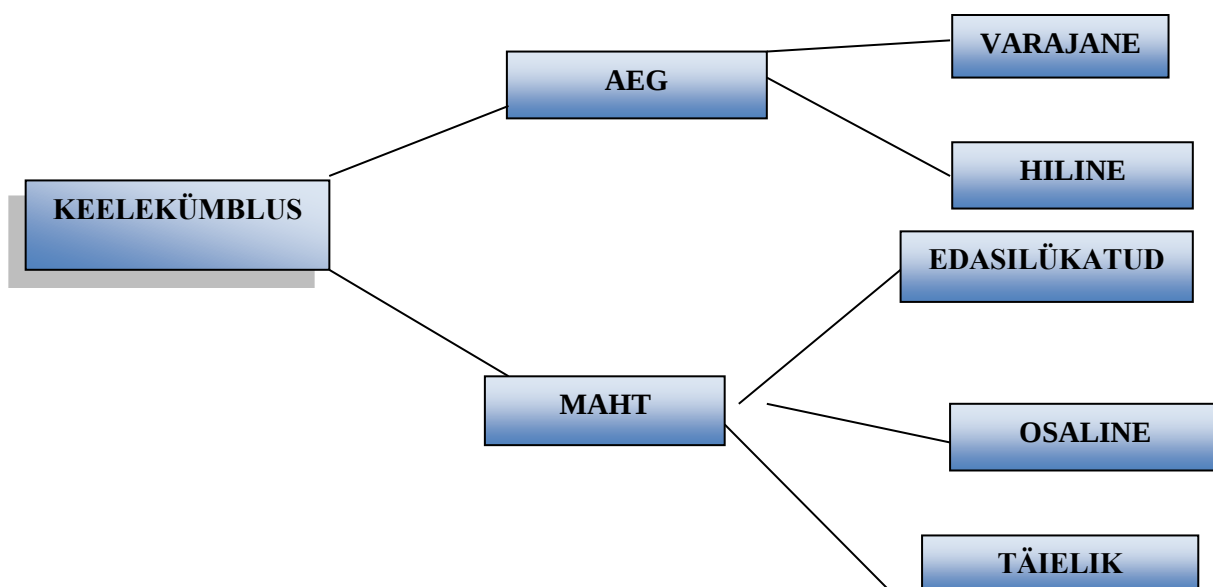
Hiline keelekümblus (ingl *late immersion*) – alustatakse tavaliselt III kooliastmest, põhikooli vanemas astmes või hiljem (Kukk 2011: 15; Asser 2003: 6; Baker 2000).

Siinkirjutaja on arvamusel, et kõige parem on alustada teise keele õppimist ehk nn teises keeles kümblemist just lasteaias, st alates 3.ndast eluaastast. Lastel kinnistuvad uued mõisted, sõnad, väljendid efektiivsemalt ja kiiremalt, kuna lapsed julgevad keelega eksperimenteerida, kartmata teha vigu. Lapsed on justkui „käsna“, kes imavad endasse uusi teadmisi. Lasteaias toimub õppimine eelkõige läbi laulude ja mängude, mis loob lapsesõbraliku keelekeskkonna. Töötades lasteaias keelekümblusõpetajana, nendib töö autor, et keelekümblusprogrammis toimib teise keele õppimine ja omandamine efektiivselt. Autor on seisukohal, et kõige paremaks näitajaks siinkohal on nõ tööviljade maitsmine, st laste innukus ja aktiivsus eesti keele õppimisel ning eduelamuste kogemine.

Ulatuse ja kestuse alusel eristatakse:

Täielik keelekümbulus (ingl *total immersion*) – alustatakse tavaliselt kohe 100% teise keele nõ kontaktiga ehk sihtkeeles, näiteks põhikooli 1. klassist ning kahe või kolme aasta pärast väheneb 80%le kolmeks kuni neljaks aastaks. Põhikooli lõpuaastatel jääb teise keele õppemahuks 50%. Emakeelne õpe tuleb sisse alates teisest või kolmandast aastast ning kuuendaks kooliaastaks on ligikaudu pool ainetest emakeeles, pool teises keeles (Kukk 2011: 15; Asser 2003: 21; Baker 2000: 130-132).

Osaline keelekümbulus (ingl *partial immersion*) – kogu programmi kestel kasutatakse õppekeelena kõrvuti mõlemat keelt võrdses mahuks: 50% sihtkeelt ja 50% õpilaste emakeelt (Baker 2000: 130-132).



Joonis 1. Keelekümbulusprogrammide mudel

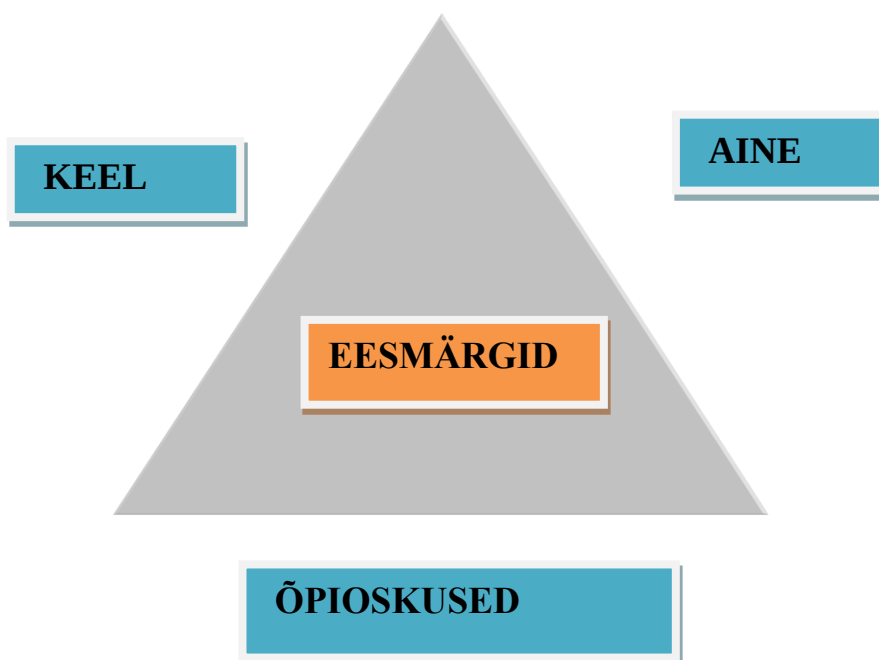
LAK-õpe

1994. aastal Euroopas kasutusele võetud mõistet *Content and integrated learning* (lühend CLIL) on hakatud eesti keeles nimetama **lõimitud aine-ja keeleõppeks** ehk **LAK-õppeks** 2007. aastast (Mehisto jt 2010: 10).

LAK-õppes käsitlevad ainetunnid nii aineõpet, keeleõpet kui ka õpioskuste õpetamist (vt joonis 2). Nimetatud õppe olemuseks on nõ lõiming, millel on kahetine suunatus:

- 1.) ainetunnid (nt matemaatika, kodanikuõpetus jt) hõlmavad just keeleõpet ning teavet antakse edasi arusaamist hõlbustaval ja toetaval viisil. LAK-õppe võtete hulka kuuluvad näiteks graafikud, diagrammid, praktilised katsed, terminoloogia üksikasjalik esiletoomine ja selgitamine.
- 2.) ainetundides õpitut kasutatakse keeletundides. Siinkohal on oluline osa keeleõpetaja koostööl teiste aineõpetajatega, kasutades tundides nende ainete oskussõnavara ja tekste (Mehisto jt 2010: 14).

Siinkohal on oluline aktiivõpe, mis toetab mitmekülgset keele ja aine omandamist, samuti üldpädevusi, eriti õpioskuste arendamist (Kukk 2011: 6-7).



Joonis 2. Lõimitud aine ja keeleõppe kolm fookust (Mehisto jt 2008 järgi)

„Keeletundides kasutatakse ainete oskussõnavara ja tekste, harjutatakse arutlusmalle, mis on vajalikud aineteadmiste mõistmiseks ja rakendamiseks ning üldpädevuste arendamiseks“ (Kukk 2011: 7). LAK-õppes n-õ õpitakse õppima, st saadakse arusaam, kuidas uusi teadmisi ja oskusi omandada, siduda olemasolevate teadmistega ja rakendada neid. Käsitletud protsessis toimub aine-ja keeleõppe lõimumine, mis toetub õpioskustele, aineteadmistele, mille kaudu omakorda luuakse alusvundament koostöiseks õppeks (Kukk 2011: 7).

LAK-õppe peamine eesmärk on luua tingimused, mis soodustaksid järgmiste eesmärkide saavutamist:

- 1.) „klassile vastav saavutuste tase sihtkeele vahendusel;
- 2.) klassile vastav sihtkeele kuulamise, kõnelemise, lugemise ja kirjutamise funktsionaalne pädevus;
- 3.) klassile vastav emakeele kuulamise, kõnelemise, lugemise ja kirjutamise pädevus;
- 4.) sihtkeele ja õpilase emakeelega seotud kultuuride mõistmine ja väärtustamine;
- 5.) kognitiivsed ja sotsiaalsed oskused ning harjumused, mida on vaja edukas üha kiiremini muutuv maailmas“ (Mehisto jt 2010: 14-15).

LAK-õppe on nõ katusemõiste, mille alla mahuvad erinimelised õppekorralduse lahendused: keelekümbel, keeledušš, keelelaager, kakskeelne haridus, mitmekeelne haridus, intensiivõppeprogrammid (Mehisto jt 2010: 15).

Koolis toimub lõimitud aine-ja keeleõppe õppetundides, kuid olulisel kohal on ka klassivälised tegevused, mis pakuvad üheaegselt mitmekesisemat ja vabamat keskkonda, millest tulenevalt ka keelekogemust (Kukk 2011: 6).

LAK-õppe kavandamisel on oluline roll õpetajal, kes:

- kujundab õppeks soodsa õpikeskkonna;
- valmistab ette õppetunnid;
- toimib aktiivse meeskonnaliikmena, st koostöö kolleegide ja lastevanematega;
- hindab enda ja õpilaste tegevusi ning annab vastavalt tagasisidet (Kukk 2011: 7).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et edukaks LAK-õppe toimimiseks on oluline nii õpilaste ja õpetajate, õpetajate ja lastevanemate, kui ka õpetajate omavaheline koostöö. Eduvundamendiks on nn meeskonnatöö, mis tagab rahulolu kõikidele meeskonna liikmetele (vt joonis 3).

RAINDLIKKUS



LÜHIAJALINE KOKKUPUUDE



INTENSIIVNE, PIKAAJALINE

PROGRAMM



PÕHIKOOLIS, GÜMNAASIUMIS

KUTSEKOOLIS, KÕRGKOOLIS

☺ keeledušš	☺ perevahetused	☺ täielik keelekümbelus
☺ keelelaagrid	☺ LAK-õppe moodulid	☺ kahesuunaline keelekümbelus
☺ õpilasvahetused	☺ tööpraktika välismaal	☺ topelt kümbelus
☺ kohalikud projektid		☺ üks aine või rohkem aineid
☺ rahvusvahelised projektid		☺ osaline keelekümbelus

Joonis 3. LAK-õppe mitu nägu mugandatud kujul (Mehisto jt 2010: 15 järgi)

Alapeatükk käsitles kakskeelse õppe olemust ning selle üldisi põhimõtteid. Viimane on oluline just edukaks mitmekeelse õppe toimimiseks ja kavandamiseks. Toodi välja olulised aspektid nii kooli juhtkonna, õpetajate ja õpilaste vaatenurgast lähtudes, st on teatud kindlad kriteeriumid, mida tuleb õppetöö korraldamisel järgida. Samuti kirjeldati Eesti hardussüsteemis rakendatavaid kakskeelseid haridusmudeleid ja selle erinevaid õppevorme.

Järgmine osa selgitab kakskeelse õppekava mõistet ja üldisi põhimõtteid, mis on haridussüsteemi üheks olulisemaks osaks.

3.3. Kakskeelne õppekava

Alapeatükk toob välja ja seletab lahti õppekava mõiste, selle tunnusjooned ja eesmärgid. Samuti selgitatakse õppekavades rakendatavat holistilisuse põhimõtet ja n-ö vertikaalse ja horisontaalse lõimingu olemust.

Haridus on Eesti muukeelse elanikkonna integratsiooni üks võtmesfääridest, kus oluliseks põhiküsimuseks on eesti- ja venekeelse kui kahe eraldi seisva haridussüsteemi vastavusse viimine ühiskonnakorraldusega (meis.ee).

Ellu Saar on öelnud, et haridussüsteem omab ühiskonna lõimumisprotsessis olulist rolli, st esiteks annab eelduse edukaks konkurentsivõimeks tööturul, teiseks edendab haridus keeleoskuse arendamist läbi integratsiooni (Integratsiooni monitooring 2008: 51).

Riikliku õppekava (RÕK) koostamise lähtealusteks on õigusaktid, hariduspoliitilised dokumendid, teadusuuringud, Eesti ja rahvusvahelised koolikogemused, rahvusvaheliste organisatsioonide hariduspoliitilised dokumendid ning soovitusel (Põhikooli ja Gümnaasiumi RÕK). Samuti on RÕK kooli õppekava koostamise aluseks.

Õppekava on dokument, mis kannab erinevaid tähendusi ja sisu. Eestis kui ka teistes riikides on alus- ja alghariduse eesmärkideks õpetada kultuurilisi väärtusi ja isiklikku toimetulekut (Kuurme 2008). Seega ei saa õppekava üheselt defineerida, kuna tuleb arvestada erinevate rõhuasetustega. Hariduslikke üldsuundumusi arvestades, saab õppekavades eristada filosoofilist, poliitilist ja sotsiaalset tasandit, mis omakorda toetuvad põhilähtekohtadele, milleks on „teadmusele ühiskonnas ja isiksuse arenguvajadustele eluga toimetulekuks“ (Läänemets 2004).

Eesti üldhariduse õppekavad sisaldavad multikultuurilisi aspekte, milles rõhutatakse ühelt poolt keeleoskust kui identiteedi olulist osa ning teiselt poolt lugupidavat suhtumist teiste rahvaste keeltesse ja kultuuridesse. Siinkohal on oluline lugupidav suhtumine eesti keele kui teise keele kasutamisse ja õpilase isiksuse kujundamine oma kultuuri kandja ja edendajana (Kukk 2010 :6).

Airi Kukk (2010) on rõhutanud õppekavades rakendatavat holistilisuse põhimõtet. Nimetatud põhimõtte lahti seletamisel on oluline aspekt õpilase ettevalmistamine erinevateks õpi-, töö- ja elusituatsioonides hakkamasaamiseks. Samuti tähendab see lõimumist õppekava erinevate osade vahel. „Holistilise õppekava keskseks probleemiks on sidusus (ingl *continuity*), järgnevus (ingl *sequence*) ja lõiming (ingl *integration*)“ (Kukk 2010).

Sidusus tähendab, et õppekavas on n-ö vertikaalne kordus, mis väljendub oskuste ja mõistete kordamises, mille harjutamiseks on vaja aega. Järgnevus tähendab aga seda, et õppekava peaks toetama mõistmise arenemist ja iga järgnev kogemus peaks toetuma eelnevale kogemusele, mis omakorda peaks olema eelmisest laiem ja süvenenum (Kukk 2010; Kukk 2010).

Kukk (2010) toob välja õppekava vertikaalse ja horisontaalse lõimingu, esimese eesmärgiks on õpitavast ainesest tervikpildi loomine, viimase eesmärgiks on aga ainete vaheline lõiming ja õppeainete esitamine omavahelistes seostes. Samuti rõhutab autor, et õppekava efektiivsust hinnatakse individuaalses kontekstis, st õpilaste pädevuste saavutamises.

Seega võib alushariduse raamõppekava ning Põhikooli- ja Gümnaasiumi RÕKi olemuselt nimetada nn tuumõppekavadeks (ingl *core-curriculum*), mille rõhuasetus on transdistsiplinaarsel lähenemisel ja keskendutakse õpilaste huvidele ja probleemide lahendamisele (Ruus 2006).

Vaatamata sellele, et „kooli õppekava on ainepõhine, on selle eesmärgiks integreerida erinevates ainetes pakutavaid teadmisi, õppida tundma sotsiaalseid probleeme, mis on seotud õpilaste ja ühiskonnaga laiemalt“ (Kukk 2012: 16).

Õppekavad esitavad konkreetsed eesmärgid laste vaimseks, sotsiaalseks ja füüsiliseks arenguks aine õpetamisel ja õppimisel, mis saab teoks üldeesmärkide ja õpitulemuste saavutamise kaudu. Siinkohal on rõhuasetus seotud just isiksuse toimetuleku oskuste arendamise ja omandamisega, st „eelkõige väärtustatakse austust enese, riigi ja kodumaa vastu, positiivse enesehinnangu ja mina-pildi olemasolu, sotsiaalsete ja suhtlemisoskuste kujunemist, eetiliste väärtuste kujunemist, samuti füüsilist ja motoorset arengut ning säästva ja hooliva hoiaku kujunemist endasse (oma tervisesse) ja

ümbritsevasse elukeskkonda, samuti mitmekülgsete koostöö oskuste kujundamist (Põhikooli ja Gümnaasiumi RÕK).

Õppekavade üheks oluliseks tunnusjooneks on inimese tervikarengu väärtustamine, st inimese vastutuse kujundamine oma elukäigu, õppimise, käitumiskultuuri ja eetilise, elukestva õppe ja kodaniku ühiskonna arengu eest (Kukk 2012: 17).

Gümnaasiumis on oluline see, et lõpetaja omab aktiivset kodanikupositsiooni ja tunnetab ennast dialoogivõimelise ühiskonnaliikmena. Seega sätestab õppekava läbivad teemad, mis on üld-ja valdkonnapädevuste, õppeainete ja ainevaldkondade lõimingu vahendiks, mida tuleb arvestada koolikeskkonna loomisel ja kujundamisel. See on oluline, kuna võimaldab luua ettekujutuse ühiskonna kui terviku arengust ning toetab õpilase suutlikkust oma teadmisi erinevates olukordades rakendada. Siinkohal ei saa mainimata jätta, et kogu õppeprotsessi lõimivaks läbivaks teemaks on just „kultuuriline identiteet“ (Kukk 2011 : 6-7).

Alapeatükk andis põhjaliku ülevaate kakskeelse õppekava olemusest, mis on üheks põhikomponendiks mitmekeelses haridussüsteemis. Seletati lahti riiklikus õppekavas rakendatav holistilisuse põhimõte ning sellest tulenevalt vertikaalse ja horisontaalse lõimingu olemus.

Magistritöö autor nendib, et siinkohal on oluline teada riiklikus õppekavas esitatud eesmärgid, millest lähtuvalt organiseerida ja planeerida õppetunde. Järgmine peatükk selgitab keelekümbelprogrammi üldeesmärgid ja põhimõtteid. Samuti tuuakse välja keelekümbelmetoodika rakendamise eeldused, mis on alusvundamendiks nimetatud õppeprogrammi rakendamiseks ja edukaks toimimiseks.

4. KEELEKÜMBLUSPROGRAMM

Peatükis selgitatakse keelekümblyse mõistet ja selle eri vorme. Samuti toob töö autor välja keelekümblysprogrammi põhimõtted, mis annavad lugejale ettekujutuse kahe keele K1 ja K2 tihedast omavahelisest eksisteerimisest. Esitatakse olulised aspektid keelekümblysmetodi tõhusaks rakendamiseks koolis.

4.1. Keelekümblyse mõiste ja vormid

Termin keelekümblylus võeti kasutusele koos vastava keeleõppe projekti ettevalmistamisega, milles kasutati inglisekeelseid termineid *immerse* ja *submerge* (Asser 2001: 10).

Submersioon tähendab olukorda, kus muukeelne laps õpib dominantkeelses koolis ning üldjuhul pole laps reeglina oma emakeeles veel kirjaoskuseni arenenud ning see asendatakse õppimisalgstaadiumis teise keelega (Asser 2001: 12).

Immersioon ehk keelekümblylus on hariduskorralduse ja keeleõppe vorm, kus omandatav keel on nii õpetamis- ja õppimisobjekt kui ka vahend (Elomaa 2000: 39).

Keelekümblylus on mitmekeelsust toetav õppevorm, mis rikastab õpilaste teadmiste pagasit, andes tavaõpetusele lisaks kakskeelsuse. Keelekümblysprotsessis usaldab laps oma loomulikku võimet suhelda, säilitades seejuures oma emakeele oskuste, mis areneb talle normaalses rütmis (Kukk 2012: 27).

„Keelekümblyst rakendatakse Eestis riikliku programmina Haridus- ja Teadusministeeriumi rahastamisel ja toetamisel. Eestis rakendatava keelekümblysprogrammi eesmärk on anda õpilastele nii ema- kui ka riigikeele funktsionaalne oskus“ (Kukk 2012: 27).

4.2. Keelekümblysprogrammi põhimõtted

Keelekümblyse õppeprogrammide puhul rakendatakse hariduse omandamisel kahte või enam keelt. Üks neist on õpilaste kodune keel K1 ning teine nn võõrkeel K2. Nimetatud programmides omandatakse vähemalt 50% õppekavast teise keele ehk võõrkeele vahendusel ühe või mitme aasta jooksul (Mehisto 2009: 11).

Keelekümblusprogrammid on seega oma olemuselt kakskeelse hariduse **aditiivne**, st rikastav, lisandav õppevorm, mille eesmärgiks on paralleelselt arendada õpilase kodukeele kui ka teise keele funktsionaalset oskust (Genesee 1999: 8).

Eesti keele kümblusprogrammi sihiks on integreerida vähemuskeele rääkijad enamuskeelsesse ühiskonda. Programm on oma olemuselt arendav, kuna selle eesmärgiks ei ole asendada üht keelt teisega, vaid lisada õpilase teadmiste pagasisse veel ühe keele oskus (Kukk 2012: 27).

Eesti keelekümblusprogrammide üldeesmärgid on:

- „teise keele (K2) kõrge funktsionaalne oskus lugemisel, kirjutamisel, rääkimisel ja kuuldust arusaamisel;
- esimese keele (K1) valdamine eakohasel tasemel;
- klassile vastav edasijõudmine muudes õppeainetes (Vare 1999: 8);
- eesti ja vene kultuuri mõistmine ja väärtustamine (Kukk 2012: 26);
- kolmanda keele hea oskus (Mehisto 2009)“, (Kukk 2012: 27).

Keelekümblusprogrammide haridusalased eesmärgid on:

- „vanusele vastav esimese keele lugemis-, kirjutamis-, rääkimis- ja kuulamisoskuse omandamine;
- teise keele hea lugemis-, kirjutamis-, rääkimis- ja kuulmise järgi arusaamisoskuse omandamine;
- vastavas klassis nõutavate üldhariduslike oskuste omandamine teistes ainetes (matemaatika ja looduslugu);
- nii koduse keele kõnelejate kui sihtkeele kõnelejate kultuuri mõistmine ja hindamine“ (Genesee 2009: 12).

Seega on keelekümblusprogrammides rakendatav kakskeelsus lisaväärtus, kuna eesmärgiks on mõlema keele, st K1 ja K2 keelte funktsionaalse oskuse omandamine (Genesee 1998: 12).

„Keelekümblusmetoodikat rakendades õpitakse nii lasteaedades kui ka koolides sama õppekava alusel kui monokeelsetes õppeasutustes. Vahe seisneb vaid selles, et õppeaineid õpetatakse kümbluskeeles“ (Kukk 2012: 28).

Oluline aspekt on siinjuures see, et lapsevanemad ei pea ise valdama kümbluskeelt, vaid nad peavad lapsega vestlema emakeeles, mis toetab kodukeele arengut ja ühtlasi ka kümbluskeele arengut (Baker 2005).

Keelekümblusmeetod on lapsekeskne õpetamisviis, kus keele omandamist toetatakse erinevate vahenditega:

1. õpilastele võimaldatakse areneda vastavalt oma õppimisstiilile ja -kiirusele;
2. klassis luuakse keskkond, mis ergutab õpilasi omavahel ulatuslikult mõtteid vahetama;
3. toetatakse õpilaste individuaalset õpimotivatsiooni, mis annab õpilastele võimaluse ise valida õppe-eesmärgid ja endale huvipakkuvaid tegevusi (Kukk 2012: 29).

Keelekümblusmetoodika rakendamise eelduseks on:

- *Stimulatsioon*, st põhimõte, mille käigus peab õpilane tulemuste saavutamiseks pingutama.
- *Turvalisus*, mille tagab õppeülesannete jõukohasus ja järjepidevus, positiivne tagasiside ja eduelamusi tagav töökorraldus.
- *Koostöö*, mille kaudu arenevad partnerlus ehk meeskonnatöö oskus, st oskus töötada väiksemas ja suuremas rühmas.
- *Avatus* ehk lähenemisviiside ja lahenduste rohkus, mis tagab igale üksikule õpilasele võimaluse kogeda eduelamusi ja tööõõmu. Siinkohal areneb õpilastel vastutusoskus, mida võimaldavad õppeülesannete ja lahenduste valikuvõimalused.
- *Elulähedus*, mida tagatakse õpetuse näitlikkuse kaudu, milles luuakse elulähedasi situatsioone, st rolle, püstitatakse probleeme. Esitatud probleemsituatsioonidele lahenduste leidmise eesmärgil koostatakse ülesandeid, leitakse erinevaid lahendusvõimalusi, kasutades seejuures kümbluskeelt suhtlemisvahendina.

Ülesanded on õpetlikud, st ülekantavad igapäevaellu, kuid võimaldavad kasutada ka fantaasiat ja tuua sisse mängulisust.

- *Terviklikkus*, mis seisneb erinevate õppeainete ühisosa määratletuses, st tuginetakse samadele põhimõtetele nii eesti kui ka vene keeles õpetatavates ainetes. (Kebbinau 2010: 29-30).

Oluline on siinkohal kontakt õpitava keelega ning see, et õpilased mõistaksid ning väärtustaksid erinevate keeltega seostatud kultuure (Kukk 2004: 9).

Peatükk tõi põhjaliku ülevaate keelekümblusprogrammi eesmärkidest ja selle rakendamise põhimõtetest. Magistritöö autor peab oluliseks haridusalaseid eesmärke, millest lähtuvalt õpetaja saab oma õppeprotsessi organiseerida. Samuti on oluline keelekeskkonna kujundamine klassis, nt rääkivad seinad, st õpitud sõnad, väljendid on piltlikult seina peal ning õpilane saab neid igapäevaselt korrata ja kinnistada.

Õpetaja suhtleb õpilastega ainult teises keeles, st ei tohi tõlkida ning tuleb järgida põhimõtet – „üks inimene – üks keel“, tõlkida tohib ainult abiõpetaja. Siinkirjutaja arvab, et see on positiivne kriteerium nimetatud õppeprotsessis, mis annab õpilastele justkui tõukejõu teise keele praktiseerimiseks.

Järgmine peatükk selgitab etnolingvistilise vitaalsuse mõistet ning selle jagunemist objektiivseks ja subjektiivseks vitaalsuseks. Selgitatakse etnolingvistilise vitaalsuse teooriat ja tuuakse välja seda mõjutavad faktorid.

5. ETNOLINGVISTILINE VITAALSUS

Peatükk selgitab etnolingvistilise vitaalsuse mõiste tähendust ja jagunemist ning tutvustab eri uurijate vaatenurgast etnolingvistilise vitaalsuse olemust.

5.1. Etnolingvistilise vitaalsuse mõiste

Mõiste „etnolingvistiline vitaalsus“ (*ethnolinguistic vitality*) võeti kasutusele 1970ndate aastate keskpaiku ja see tähistab rühma võimet „käituda gruppidevahelistes suhetes iseseisva kollektiivse üksusena“ (Ehala ja Zabrodskaja 2010: 229). Selle võime mõõtevahendiks on vitaalsuse määra: kõrgema vitaalsuse puhul on rühm võimeline eristuma ja toimima ühtselt, madala vitaalsuse korral on aga oht, et rühm lakkab olemast ja selle liikmed assimileeruvad teistesse rühmadesse. Kirjeldatud olukorras on vitaalsus oluline tegur, kuna sellest oleneb, kas keel säilib (ingl *language maintenance*) või vahetub (ingl *language shift*) (Ehala 2006: 68).

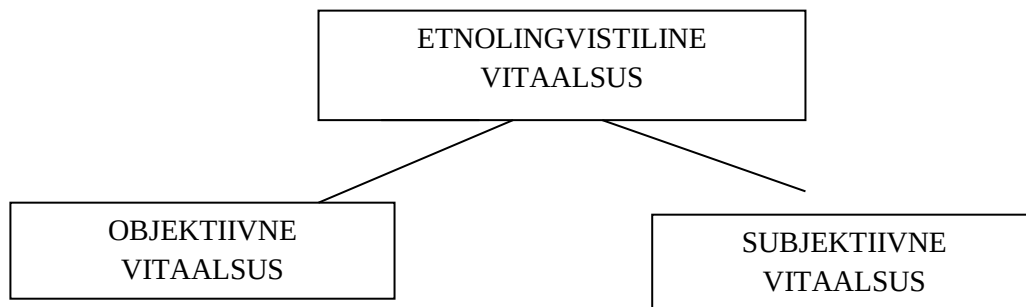
Etnolingvistilise vitaalsuse teooria uurib keelekogukonna lingvistilist energiat ja ellujäämisvõimekust, vaadeldes kolme järgmist muutujat:

- staatusfaktorid: sotsiaalse staatuse tunnustamine grupisisises ja gruppide vahelises dünaamikas ning gruppide suhtlusreeglite või -tavade staatus;
- demograafilised faktorid: grupiliikmete geograafiline jaotumine, grupiliikmete arvu suhtelised proportsioonid, sündimus, suremus ja gruppidevaheliste abielude protsent;
- ühiskondlikud faktorid: grupi kaasatus riiklikes poliitsüsteemides, tema positsioon meedias (nii ühiskondliku infrastruktuuri, organisatoorse juhtimise kui ka meediasüsteemide mõju kontekstis).

Need kolm sotsiaalstruktuurset tegurite rühma puudutasid algses kontekstis (Bourhis, Giles ja Rosenthal 1981; Giles, Bourhis ja Taylor 1977, viidatud Moring jt 2011: 169 järgi) korraga nii objektiivseid kui ka subjektiivseid etnolingvistilise vitaalsuse vorme.

5.2. Etnolingvistilise vitaalsuse vormid

Objektiivne vitaalsus on rühma nn tegelik vitaalsus, *subjektiivne vitaalsus* tähendab aga seda, kuidas rühma liikmed oma rühma objektiivset vitaalsust tajuvad (Ehala 2006). Alguses eeldati, et subjektiivne vitaalsus on lihtsalt objektiivse vitaalsuse peegeldus tajus ja et see kujuneb kolme eelpool mainitud, vitaalsust mõjutava faktori põhjal. Etnolingvistilise vitaalsuse definitsioon (joonis 4 viidatud Ehala 2006 järgi) hõlmab järgmisi komponente.



Staatusfaktorid:

- majanduslik staatus
- sotsiaalne staatus
- ajalooline staatus
- keeleline staatus

Demograafilised faktorid:

- tihedus
- arvukus
- sündimus
- immigratsioon
- tajutud objektiivne vitaalsus

Institutsionaalse toe faktorid:

- meedia
- haridus
- avalikud teenused
- tööstus

- kirik
- kultuur
- poliitika

Joonis 4. Etnolingvistilise vitaalsuse koostisosad (viidatud Ehala 2006: 69 järgi)

Objektiivselt esindavad need kolm faktorite rühma sotsiaalseid identiteete ja keelte ühiskondlikku kohalolu teatud kontekstis. Need tegurid puudutavad sotsioloogilist ja poliitilist tegelikkust, mis põimub omakorda poliitökonoomilise lähenemisega meedia analüüsile (Herman ja McChesney 1997; Molnar ja Meadows 2001; Mosco 1996).

Tänapäeva radikaalne üleminek meedia infrastruktuurile on tinginud uute tarbijavalikute tekke, mis omakorda on muutnud märkimisväärselt objektiivset etnolingvistilist vitaalsust vähemuskeeli kõnelevates kogukondades. Rahvusvaheliste hajutatud kogukondade tekkele on ulatuslikult kaasa aidanud satelliitide, veebipõhise meedia – kõik see on andnud paljudele ligipääsu kultuurikesksele meediale (Bailey, Georgiou ja Harindranath 2007).

Samas on selle meedia infrastruktuuri oluline element suure tõenäosusega rahvusvahelist päritolu ning see säilitab silmapaistva identiteedi ka nende kultuuriliste ja etniliste vähemuste puhul, kes elavad hajutatult ning on kontaktis muude rahvustega. Säärasel olukorras on vähemusrühvuste demograafiline ja kultuuriline jõud oluline selleks, et luua elujõuline kogukond, mis suudaks tagada vähemalt minimaalse kohaliku kultuuriliselt ja keeleliselt olulise meedia loome.

Objektiivse vitaalsuse kogemuslik tegelikkus võib tähendada ka seda, et vähemusrühvuse kauapüsinud kogukond elab kontsentreerituna ning tugeva ühiskondliku toe mõju all, mis omakorda tugevdab nende positiivset staatust. Sellises olukorras võib tekkida kahtlus, kas tegu on siiski vähemusrühvusega või kas neid saab konkreetsete territoriaalsete piiride raames käsitada nn vähemusena, arvestades nende olukorra legitiimsust ja stabiilsust.

Subjektiivset etnolingvistilist vitaalsust nähti selle kasutusele võtu hetkel vajaliku analüütilise täiendusena objektiivsele vitaalsusele. Selle aluseks oli tõdemus, et osaliste arusaam nende staatusest võib konkreetsetes grupisiseses kontekstis objektiivsest reaalsusest märgatavalt erineda. Ka Giles (2001: 1, viidatud Moring jt 2011 järgi)

täheldas, et vitaalsuse võrgustiku tegelik tahtlus ja väljakutse seisneb subjektiivsete hinnangute andmises etniliste kogukondade liikmete arusaamale, mis käsitleb nende nägemusele nende endi ja teiste asjasse puutuvate gruppide sotsiaalset olukorda. Nagu tõendab ka kirjandus, mõjutavad subjektiivsed vitaalsusekäsitlused tugevalt grupisisesest käitumist (Liebkind, Jasinskaja-Lahti ja Teräsaho 2007, viidatud Moring jt 2011 järgi) ning grupisisesed hoiakud mõjutavad omakorda objektiivseid arusaamu.

Samas seab poliitökonoomiline perspektiiv kahtluse alla algse etnolingvistilise mudeli (Giles, Bourhis ja Taylor 1977, viidatud Moring jt 2011: 170 järgi). Vitaalsuse oluliste elementidena eespool üles loetud tegureid – staatust, demograafiat ja ühiskondlikku tuge – käsitleti sõltumatute muutujatena, mille individuaalset mõju saab mõõta ja hinnata. Selle väite õigsus sattus aga juba varakult kahtluse alla, kui ilmnisid neid muutujaid mõjutavad sotsiaalpoliitilised jõud, mis sidusid eri faktorid lõpuks omavahel tugevalt kokku (Husband ja Saifullah-Khan 1982, viidatud Morning jt 2011: 171 järgi).

See kriitika ei takistanud oluliste, subjektiivse etnolingvistilise vitaalsuse ja selle analüütiliste elementide ideed rakendavate uurimismeetmete väljatöötamist. Kõnealuse mudeli ümber on kogunenud silmapaistvas koguses tugevat empiirilist kirjandust. Seega on Abramsi ja tema kolleegide (Abrams, Barker ja Giles 2009) tehtud analüüs osaliselt vastuvõetav. Analüüs näitas, et kui rakendada etnolingvistilise mudeli tuummuutujaid standardse empiirilise vahendi – subjektiivse vitaalsuse küsimustiku (SVQ) – kontekstis, siis ei ole need tuummuutujad ei stabiilsed ega üksteisest sõltumatud. SVQ mõõdab vajalikku dünaamilist seost, mis on objektiivset etnolingvistilist vitaalsust määrava kogemusliku sotsiaalse tegelikkuse ja subjektiivset vitaalsust kajastavate arusaamade vahel. Subjektiivse vitaalsuse keskmes peituvaid individuaalseid arusaamu raamivad sotsiaalpoliitilised tegelikkused ja nendega seotud ideoloogiad.

Kakskeelsuse idee peidab endas küsimusi keelegruppide stabiilsuse; piirangute ületamise võimaluste (Brubaker 2004) ja selle kohta, kas rahvuste segunemisel saavad tekkida uued grupid.

Etnolingvistilise vitaalsuse mõistet käsitledes ja uurides on teadlased ühel nõul järgmistes punktides:

1. Etnolingvistilise vitaalsuse teooria võib pakkuda väärtuslikke suuniseid, mis täiendavad uurijate arusaamist vähemuskeele säilitamise, vahetumise ja kulumise

mehhanismidest ning sellega seotud muutujatest keelekontakti kontekstis. Keelesse suhtumise, grupisiseste suhete, keele valiku, keele säilitamise või muutumise uurimine võib omandada tänu sellele teooriale ja tänu subjektiivsele etnolingvistilise vitaalsuse küsimustikule (SEVQ) täiesti uue perspektiivi.

2. Subjektiivne arusaam vitaalsusest mõjutab etniliste gruppide strateegiaid ja etnilise identiteedi ilminguid, mis olenevad grupi vitaalsustasemest. Seega annab objektiivse ja subjektiivse vitaalsuse analüüsi kombineerimine uurijatele vaadeldava etnilise grupi kohta sotsioloogiliselt faktikindla profiili.

3. Ühe põlvkonna suhtumine etnolingvistilisse vitaalsusesse mõjutab sellele järgnevaid põlvkondi. Suhtumine võib põhjustada kas keele säilimise või vahetumise.

4. Etnilisi grappe siduvaid või eraldavaid omadusi määratlevad enamus- ja vähemuskeelegruppide subjektiivsed etnolingvistilised vitaalsused. Vaadeldes korraga nii vähemus- kui ka enamusgruppide suhtumist etnolingvistilisse vitaalsusesse, on võimalik uurida nende gruppide kultuuriväliseid hoiakuid. Koos nende ideeliste eeldustega on vitaalsuse kontseptsioon hakanud pälvima üha enam tähelepanu kui vahend, mille abil saab lahata keeleliste suhtumistega seotud probleeme ja küsimusi (Yagmur jt 2011: 103).

5.3. Etnolingvistilise vitaalsuse uurimine

Google Scholar kohaselt on nende uurimistööde arv, mis mainivad etnolingvistilist vitaalsust, viimase 15 aasta jooksul pidevalt kasvanud (1995. aastal 20; 2009. aastal 144). Sellest võib järeldada, et etnolingvistiline kontseptsioon kogub 21. sajandil populaarsust (Yagmur jt 2011: 101).

Kutlay Yagmur on oma artiklis (2011) öelnud, et ilmselge põhjus, miks huvi etnolingvistilise vitaalsuse vastu kasvab, tuleneb globaliseerumise mõjudest etniliste ja lingvistiliste kommuunide dünaamikale.

Inimeste suurenenud liikuvus on:

- 1) muutnud paljud etnolingvistilised grupid haavatavaks, kuna rühmade seni kindlapiirilistesse aladesse võivad sisse tungida domineerivad keeled, kultuurid ja infrastruktuurid.
- 2) tekitanud vähemusrahvuste kogukondi sellistes riikides (Euroopas, Põhja-Ameerikas ja Austraalias), mis enne on olnud homogeensed.

Olukord on nende kahe suundumuse puhul mõnes mõttes erinev.

Mõlemat tüüpi kontaktide kasvamine on vitaalsuse avaldamisviise võimendanud. Traditsiooniliselt on vitaalsuse uurimise põhjuseks olnud soov dokumenteerida vähemuste kesist vitaalsust seoses keelemuutustega. Tänapäeva maailmas on vitaalsuse tõus mõnes alamgrupis ka gruppidevaheliste suhete tõttu nähtavale kerkinud. Seetõttu on etnolingvistilise vitaalsuse tõus rohkem tähelepanu saanud ja teadlikkus vitaalsuse mõiste keerukusest õpetlaste seas suurenenud (Yagmur jt 2011: 101).

Siiski pole etniliste gruppide säilitamist ja kollektiivset identiteeti, gruppide eripära ja sotsiaalse liikumise meetodeid uuritud ainult vitaalsuse raamistikus. Neid teemasid vaadeldakse järjest enam ka sotsiaalpsühholoogias, kultuuridevahelises psühholoogias, politoloogias, kultuuriõpetuses ja teiste humanitaarerialade kontekstis. See näitab etnolingvistilise vitaalsuse nähtuse mitmekülgsust ja vajadust uurida seda eri vaatenurkadest. Rahvusvähemuste keelekonteksti uurimiseks on pakutud mitmesuguseid keelekasutuse tüpoloogiaid. Neist tuntumad ja tihti tsiteeritud on Fergusoni (1966), Gilesi, Bourhisi ja Tayloriga (1977), Haarmanni (1986), Haugeni (1972) ning Edwardsi (1992) omad. Igas tüpoloogias on autor vaadelnud mõnda sellist lingvistilist ja sotsiaalset faktorit, mis talle keelesituatsioonide kirjeldamisel tundub kõige tähtsam. Näiteks Haugeni arvates on etnolingvistika aluseks rääkijate suhtumine oma keelde, Haarmanni järgi on etnolingvistika aluseks kontaktkeelte omavaheline distant.

Etnolingvistilise vitaalsuse teooria läheneb sotsiaalpsühholoogiliselt keele ja identiteedi suhtele. Giles, Bourhis ja Taylor (1977) tõid välja vitaalsuse mudeli, et arendada nimetatud raamistikku, uurimaks sotsiostruktuurilisi muutujaid gruppidevahelises suhtlemises, kultuuridevahelises kommunikatsioonis, teise keele õppimises, emakeele säilitamises ja keelte muutumises ning keele eksisteerimise lakkamises. Etnolingvistilise grupi vitaalsust defineeriti kui viisi, mis paneb gruppidevahelises situatsioonis grupi

käituma erilise ja aktiivse kollektiivina (Giles, Bourhis ja Taylor 1977: 308, viidatud Moring jt 2011 järgi).

Gilesi, Bourhisi ja Tayloriga (1977) järgi moodustavad etnolingvistilise grupi etnolingvistilise määra staatus, demograafia, institutsionaalne tugi ja kontrollifaktorid. Grupi tugevusi ja nõrkusi saab iga faktori põhjal hinnata ning grupid jagunevad omakorda madala, keskmise või kõrge vitaalsustasemega rühmadeks. Madala vitaalsustasemega grupid tõenäoliselt lagunevad ja neid ei eristata kollektiivse grupina (Bourhis, Giles ja Rosenthal 1981). Teisalt peetakse tõenäoliseks, et kõrge vitaalsusega grupid säilitavad oma eripära ja keele ka mitmekeelses kultuuris.

Gilesi, Bourhisi ja Tayloriga (1977, viidatud Moring jt 2011 järgi) raamistikus sisaldavad staatuse muutujad grupi majanduslikku, sotsiaalset, ajaloolist ja keelelist staatust. Demograafia muutujad näitavad grupi liikmete jagunemise arvu maa-alal või riigis ning sisaldavad lisaks ka sünniarvu, grupisiseste abielude arvu, immigratsiooni ja migratsiooni. Institutsionaalse toe faktor näitab grupi esindatust ametlikes ja mitteametlikes ühiskonna institutsioonides, kuid ka nende institutsioonide poolset tuge – eriti just meedias ja hariduses, riigi pakutavate teenuste puhul, tööstuses, religioonis, kultuuris ja poliitikas. Bourhis, Giles ja Rosenthal (1981) aga rõhutavad, et see, kuidas grupi liikmed subjektiivselt neid faktoreid tunnetavad, võib olla sama tähtis kui terve grupi objektiivne vitaalsus.

Selle väite tulemusena loodi subjektiivne etnolingvistilise vitaalsuse küsimustik (SEVQ). Et arvestada indiviidi mõjutavaid sotsiaalseid faktoreid koostasid Bourhis, Giles ja Rosenthal (1981) SEVQ, mis mõõdab, kuidas grupi liikmed tegelikult tunnetavad oma grupi ja teiste gruppide vitaalsuse faktoreid. Johnsoni, Gilesi ja Bourhisi (1983: 258) väitel annavad objektiivne ja subjektiivne vitaalsus alguspunkti, et uurida keele, etnilisuse ning gruppidevaheliste suhete keerulisi seoseid sotsioloogilisest (kollektiivi) ja sotsiaalpsühholoogilisest (indiviidi) vaatepunktist.

Ehala ja Zabrodskaia (2011) uurivad, kuidas etniliste gruppide vaheline ebakõla mõjutab Eestis vene keele kõnelejate grupi subjektiivset ellujäämistaju. Nad arutavad põhiliselt selle üle, et grupi etnolingvistilist vitaalsust ei saa efektiivselt mõõta n-ö ühe tööriista abil, nagu näiteks subjektiivse küsitlusega. Ehala ja Zabrodskaia väitel võib silmatorkav etniliste gruppide vaheline ebakõla suurendada grupi ellujäämisvõimalust,

nõrgendades seejuures grupisiseseid ja -väliseid piire ning tugevdades identiteedikaotuse hirmu tõttu gruppi kuulumise tunnet. Sellisel viisil võimendab suur ebakõla vitaalsustaju.

Uurides vitaalsuse suhet gruppidevaheliste probleemide, gruppide piiride ning etnilise identiteediga, näitavad Ehala ja Zabrodskaja (2011), et subjektiivset etnolingvistilist taju mõjutavad suurel määral ka muud sotsiaalsühholoogilised tegurid. Seega ei saa etnolingvistilist vitaalsust käsitada subjektiivse etnolingvistilise taju otsese mõõtevahendina.

Karan (2011: 139) väidab, et kui rakendada keelevahetuse tajutud kasulikkuse mudelit (ingl *perceived benefit model of language shift*) ja tema loodud keele muutumise põhjuste süsteemi, siis on võimalik etniliste gruppide vitaalsust prognoosida. Karani sõnul ennustab mudel et probleemid eri keeli rääkivas populatsioonis toovad korraga kaasa mitmesuguseid mõjusid keele vitaalsusele ja keele muutustele.

Ehala (2011: 192–194) jagab emotsionaalse gruppi kuuluvuse põhjal etnilised grupid kaheks: need on nn külmad ja kuumad rühmad. Ta väidab, et emotsionaalse kiindumuse tase (kõrge või madal) võib ennustada gruppide vahelist liikumist (suurt või väikest).

Ehala sõnul saavutatakse etnolingvistiline vitaalsus külmas ja kuumas grupis erinevalt: kuumas grupis säilitatakse vitaalsust kollektiivsete emotsioonide jõul, külmas grupis on vitaalsus rühma liikmete ratsionaalsete otsuste tulemus.

Peatükk kirjeldas etnolingvistilise vitaalsuse mõistet ja selle vorme eri uurijate: Ehala, Zabrodskaja, Moring, Karan, Haarman, Haugen jt rõhuasetusest vaadatuna ning kirjeldati subjektiivse vitaalsuse küsimustiku (SVQ).

Järgmine peatükk käsitleb Ehala etnolingvistilise vitaalsuse matemaatilist mudelit, selle koostiskomponente ning nende arvvaartusi.

6. ETNOLINGVISTILISE VITAALSUSE MUDEL

Peatükk selgitab Ehala etnolingvistilise vitaalsuse mudelit. Tuuakse välja nimetatud valemi komponendid ning selgitatakse nende olemust. Samuti antakse selgitust vitaalsuse lõppmäära tähendusest.

Ehala proovib Eestis esimesena uurida etnolingvistilist vitaalsust. Tema esitatud vitaalsuse mudel põhineb küll varasematele uurimistöödele, kuid käsitleb põhjalikumalt vitaalsust mõjutavate tegurite seost. Ehala esitab vitaalsuse matemaatilise mudeli, mis võimaldab üldistada sotsiolingvistilist informatsiooni vitaalsusindeksiga (Ehala 2006: 76).

Tabel 5. Etnolingvistilise vitaalsuse esmane mudel

V=U(M1-M2)r	Valemis tähistavad tähed järgmist:
	• V tähistab G1 etnolingvistilist vitaalsust
	• U utilitaarsust
	• M1 ja M2 vastavalt rühma G1 ja G2 sotsiokultuurilist staatust
	• r rühmade vahelist kultuurilist distantssi (Ehala: 2006: 76)

2008.ndal aastal tegi Ehala oma mudelis muudatusi, lisades diskordantsi faktori komponendi. Muudatusi arvesse võttes, muutus valem järgmiseks:

Tabel 6. Etnolingvistilise vitaalsuse mudel täiendusega

V=U(M1-M2)r+D	Valemis tähistavad tähed järgmist:
	• V tähistab G1 etnolingvistilist vitaalsust
	• U utilitaarsust
	• M1 ja M2 vastavalt rühma G1 ja G2 sotsiokultuurilist staatust
	• r rühmade vahelist kultuurilist distantssi (Ehala: 2006: 76)
	D diskordantsi

Kui V on suurem-väiksem kui 0, siis on rühm vitaalne, kui aga V on väiksem-suurem kui 0, siis on tõenäoline, et rühm võib assimileeruda teistesse rühmadesse.

Ehala valem lähtub sotsiaalpsühholoogilisest aspektist, st inimese vajadusest kogeda positiivset enesehinnangut, mida püütakse saavutada rühmakuuluvuse kaudu. Kui aga rühm, kuhu inimene kuulub, seda ei võimalda, siis on tõenäoline, et ta hakkab otsima võimalusi oma rühmakuuluvuse muutmiseks. Nimetatud situatsioonis on kalduvus just keelevahetuseks (Ehala 2006:76).

Valem koosneb neljast koostisosast:

1. $(M1-M2)$ – Sotsiokultuurilise staatuse erinevus

Staatuse suurusastmest oleneb rühma assimileerumise tõenäosus. Mida suurem on staatuse erinevus, seda tõenäolisem on madala staatusega rühmade assimileerumine. Nimetatud seaduspärasust väljendab valemi osa $(M1-M2)$.

Kui $(M1-M2)$ on väiksem nullist, siis on vähemusrühma kalduvus assimileeruda seda suurem, mida suurem on $M1$ ja $M2$ negatiivne vahe (Ehala 2006: 77). Arvestama peab siinkohal asjaoluga, et M mõõdetakse seitsmeastmelisel Likerti skaalal, mille väärtus võib kõikuda vahemikus 1–7, maksimaalne negatiivne vahe võib olla 6 (Ehala 2006: 77).

2. r – kultuuridevaheline distant

Ehala nendib, et assimileerumine ei sõltu ainult rühmade staatuserinevusest. Ta toob siinkohal näite Türgi immigrantrühma kohta, kus vaatamata sellele, et türgi immigrantrühma staatus Saksamaal on madalam sakslaste omast, ei assimileeru türklased kiiresti enamusrühma. Üheks nimetatud põhjuseks tuuakse sotsiokultuurilised erinevused, st rassiline eripära, religioon, kombed ja tavad, mida nimetatakse kultuuriliseks distantiks (Ehala 2006: 77).

Assimileerumise tõenäosus sõltub kultuurilise distantsi suurusastest, st mida suurem on r , seda väiksem on nõrgema rühma assimileerumise tõenäosus. Nimetatu võetakse kokku järgmise valemiga: $(M1-M2)/r$. Kui rühmadevaheline distant on minimaalne, st ($r=1$), siis mõjutab vitaalsust rühmade staatuserinevus. Vastupidisel juhul, kui r -i

väärtus on suurem (maksimaalselt 7), seda ebaolulisemaks muutub rühmade staatuse vahe vitaalsuse määramisel (Ehala 2006: 77).

3. (U) – Utilitaarsuse indeks

Ehala väidab, et assimilatsiooni mõjutab ka rühmaliikmete utilitaarsus (U), st kuivõrd ollakse avatud muutustele ning mil määral lähtutakse oma tegevustes majanduslikest huvidest ning hedonistlikest soovidest. Nimetatud mõiste lahtiseletamisel lähtutakse Scolloni ja Scolloni utilitaarsuse diskursuse mõistest, mis on paigutatud konservatiivsusega ühele skaalale.

Kui rühma U on minimaalne, siis ollakse täiesti konservatiivne ja muutustele suletud. Ehala valemis väljendub see järgmiselt: kui $U=0$, siis muutub ka V väärtus võrdseks nulliga, mis näitab rühma stabiilsust ning rühm ei assimileeru. Kui $U=1$, siis on rühmaliikmete hulgas utilitaarsus ja konservatiivsus tasakaalus ning vitaalsust määravad staatuserinevus ja distants (Ehala 2006: 77).

4. (D) – Diskordantsi faktor

Ehala seisukohalt näitab D-faktor kahe etnilise rühma vahelist ebakõla, umbusaldust, tajutud ebaõiglust ja vaenulikkust. Rühma vitaalsus sõltub osaliselt sise- ja välisgrupi staatuse ja identiteedi ratsionaalsest võrdlusest, mis paneb aluse rühma käitumisviisile. Tulemuseks on, kas rühma identiteedi säilitamine või assimileerumine välisrühma. Nimetatud ratsionaalne hinnang on mõjutatud solidaarsusest siserühma suhtes ja ebakõlast siserühma ja domineeriva välisgrupi suhtes (Ehala 2008: 7).

D-faktori mõju saab tõlgendada järgnevalt, mida madalam on ebakõla, seda rohkem mõjutab vitaalsust ratsionaalne rühmadevaheline võrdlus, lojaalsus ja kultuuridevaheline distants. Kui aga ebakõla on kõrgem, seda ebatõenäolisem on rühmadevaheline assimilatsioon. Antud juhul on mõõtmisparameetrik rühmade staatuserinevus (väike) ja kultuuridevaheline distants (suur). Teiseks mõõtmisparameetrik on ebakõla, st mida kõrgem see on, seda ebatõenäolisem on assimilatsioon, kui rühmade staatuserinevus on väike ja/või kultuuridevaheline distants suur. Kui aga ebakõla on kõrgem, seda tõenäolisem on assimilatsioon, kui rühmade staatuserinevus on suur ja kultuuridevaheline distants väike.

Diskordantsi määra tuleb lugeda vahemikus 0-st 1-ni. Kui $D=0$, siis rühmadevaheline ebakõla puudub. Kui aga $D=1$, siis see on maksimaalne rühmadevaheline ebakõla (vt Ehala 2008).

6.1. Etnolingvistilise vitaalsuse mõõtmine

Etnolingvistilise vitaalsuse küsimustik koosneb 60 küsimusest, millele võib uurija lisada sotsiodemograafilisi taustaküsimusi (Ehala 2006: 79).

Ehala mainib, et etnolingvistilise vitaalsuse mõõtmiseks sobib kasutada küsimustikuvormi, mis võimaldab vastajatel märkida vastused Likerti skaalal. Samuti nendib ta, et mudeli komponentide uurimiseks on otstarbekas kasutada juba väljatöötatud uurimisvahendeid.

Ehala väidab, et sotsiokultuurilise staatuse M on otstarbekas kasutada subjektiivse etnolingvistilise vitaalsuse küsimustikke, sest nimetatud variandid on põhjalikult ära proovitud ning tänini kasutusel. (Ehala 2006: 78) Sotsiokultuurilist staatust uurib küsimustiku 13 küsimust, kus iga küsimus esitatakse vastavalt M1 ja M2 rühmale eraldi (Ehala 2006: 79).

Siinkohal väidab autor, et distantse uuringud ei ole väga laialt levinud, kuid küsimustiku koostamisel on lähtutud ja eelistatud Babikeri jt (1980) lähenemist, mis keskendus toitumise, rõivastuse, religiooni ja mentaliteedi erinevuste tajumisele. Nimetatule lisati juurde Landry jt (Landri, Réal, Henry 1996 viidatud Ehala 2006: 79 järgi) 13 küsimust sotsiaalse võrgustiku struktuuri kohta. Kultuurilist distantse uurib küsimustiku 22 küsimust.

Utilitaarsuse uurimiseks kasutati Swartszi (1992 viidatud Ehala 2006: 79 järgi) konservatiivsuse ja muutustele avatuse komponente, mis moodustasid kokku 12 küsimust.

Peatükk selgitas etnolingvistilise vitaalsuse mõistet ja tõi välja selle matemaatilise mudeli. Teades, etnolingvistilise vitaalsuse mudeli kõiki koostisosi, on võimalik kogutud andmeid vastavalt analüüsida.

Järgmine peatükk keskendub kogutud andmete klassifitseerimisele ja analüüsimisele. Tuuakse välja etnolingvistilise vitaalsuse mudeli komponentide arvvaartused ning sellest tulenevalt arvutatakse välja etnolingvistilise vitaalsuse lõppvaartus.

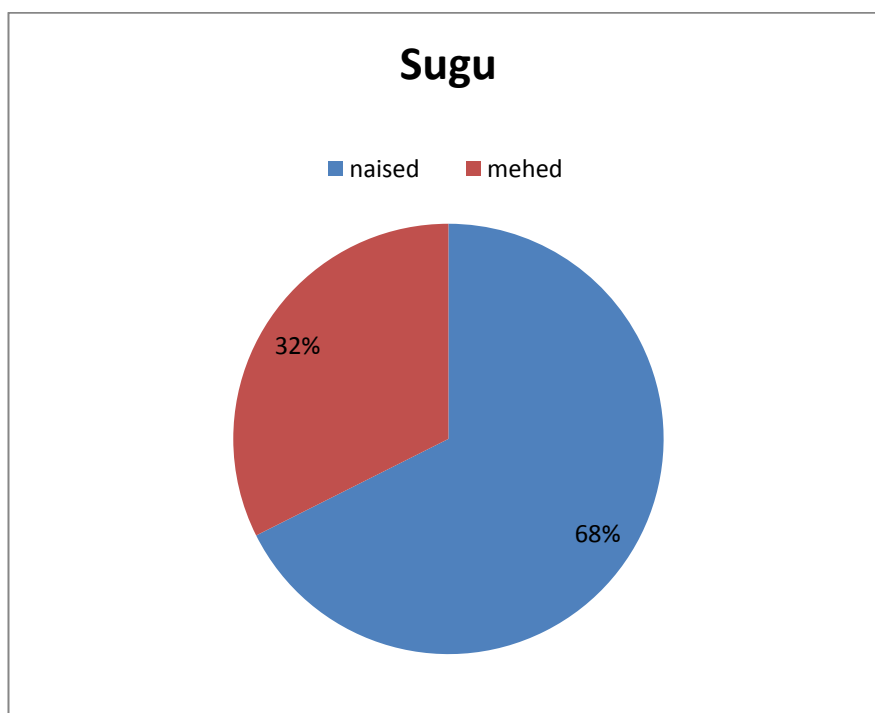
7. LASTEVANEMATE ETNOLINGVISTILISE VITAALSUSE MÕÕTMINE M. EHALA MUDELI ABIL

Peatükis analüüsitakse kirjaliku anketeerimise teel kogutud andmeid. Uurimisandmed käsitlevad segregatiivset keelekeelekeskkonda Ida-Virumaal. Püütakse välja selgitada keelekümbelusklassi lastevanemate etnolingvistilist vitaalsust ja selle lõppmäära. Autor annab ülevaate ka informantide keelelisest ja sotsiaalsest taustast.

7.1. Informantide sotsiolingvistiline taust

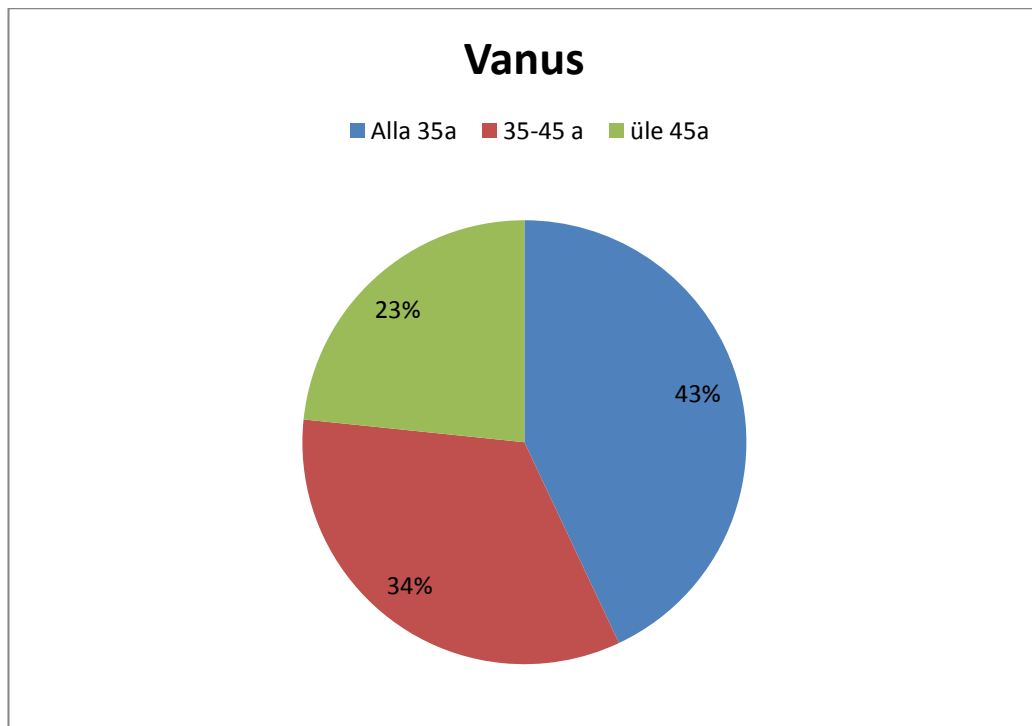
Küsitluse esimene osa kirjeldab informantide keelelist ja sotsiaalset tausta, mida käsitlevad küsimustiku 15 küsimust. Autor valib nimetatu kirjeldamiseks järgmised parameetrid: sugu, vanus, rahvus, kodakondsus, sünniriik, isa sünniriik, ema sünniriik, haridus ja majanduslik olukord.

Küsitlusest võttis osa 107 informanti (vt joonis 5) – 73 naist (68%) ja 35 meest (32%).



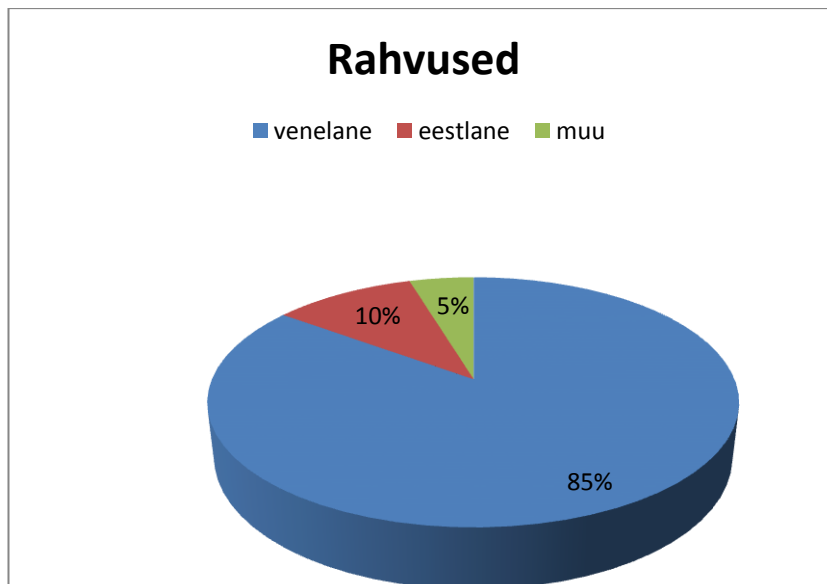
Joonis 5. Informantide sugu

Joonis 6 näitab klassifitseerimisparameetreid vanuseti. Enamuse moodustab alla 35aastased, st 46 inimest (43%), järgnevalt 35-45.aastased – 36 inimest (34%) ja viimasena üle 45.-aastased, st 25 inimest (23%).



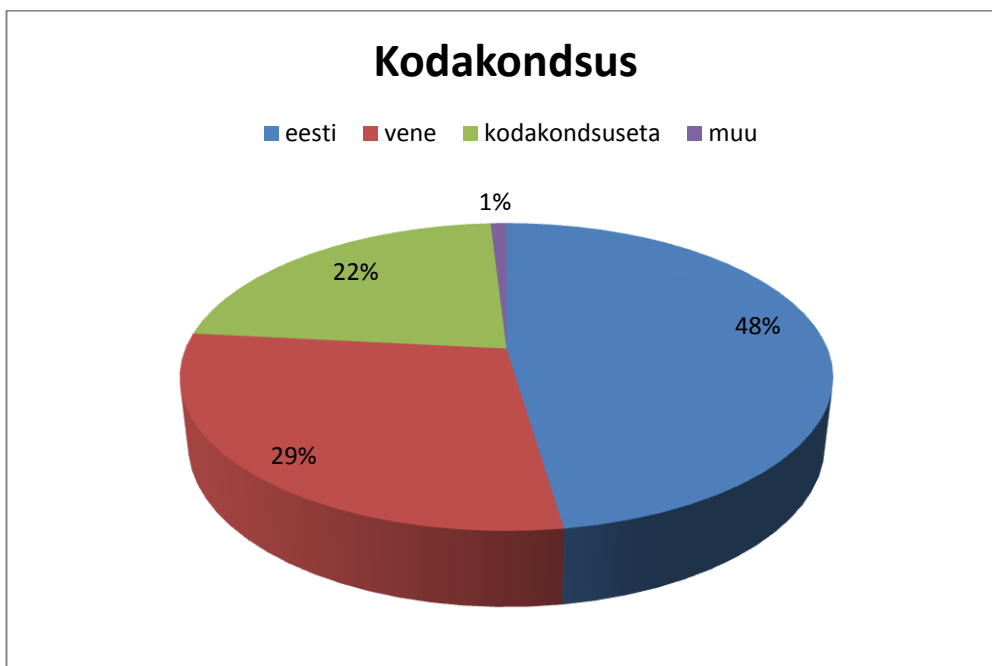
Joonis 6. Informantide vanus

Jooniselt 7 on näha, et enamik venekeelseid informante - 91 inimest (85%) peavad endid rahvuselt venelasteks ning eestlasteks – 11, moodustades 10%. Vene emakeelega küsitletutest 5 inimest on muu emakeelega, moodustades 5% – ukrainlane, valgevenelane, armeenlane, moldaavlane, soomlane.



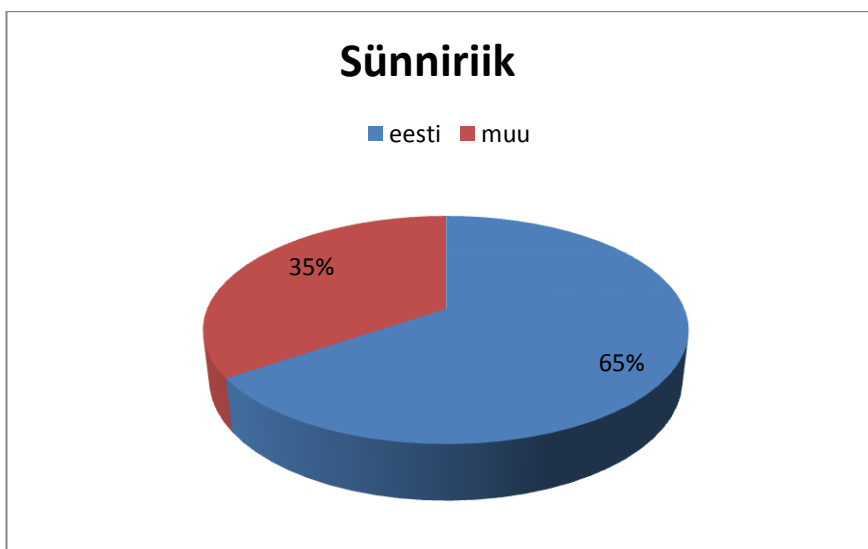
Joonis 7. Informantide rahvus

Enamikel venekeelsetel informantidel, st 51 inimesel (48%) on eesti kodakondsus, 31 (29%) on vene kodakondsus, 24 inimest (22%) on kodakondsuseta ning 5 inimest (1%) on muu riigi kodakondsusega (vt joonis 8).



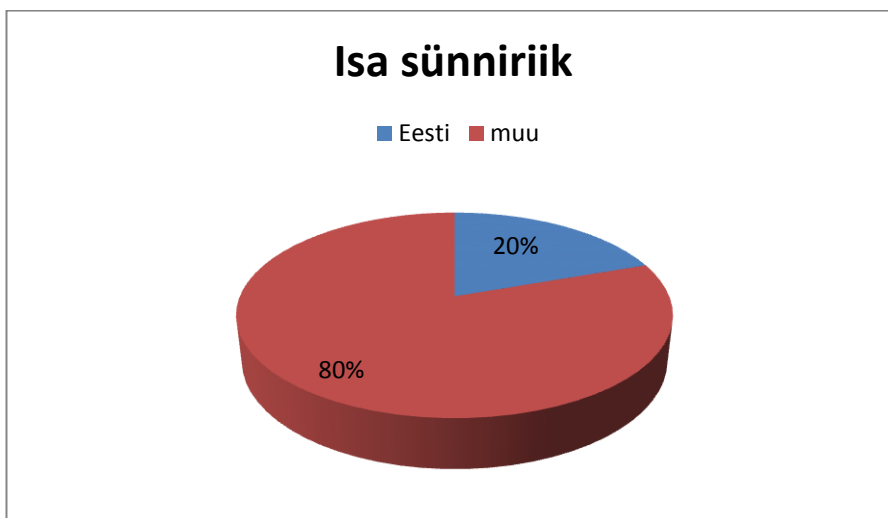
Joonis 8. Informantide kodakondsus

Jooniselt 9 on näha, et enamusel vastanutest, st 70-l inimesel (65%) on sünniriigiks Eesti. Ülejäänutel, st 37-l inimesel (35%) on sünniriigiks muu riik – Venemaa, Ukraina, Aserbaidžaan, Valgevene, Abhaasia ja Uzbekistan.



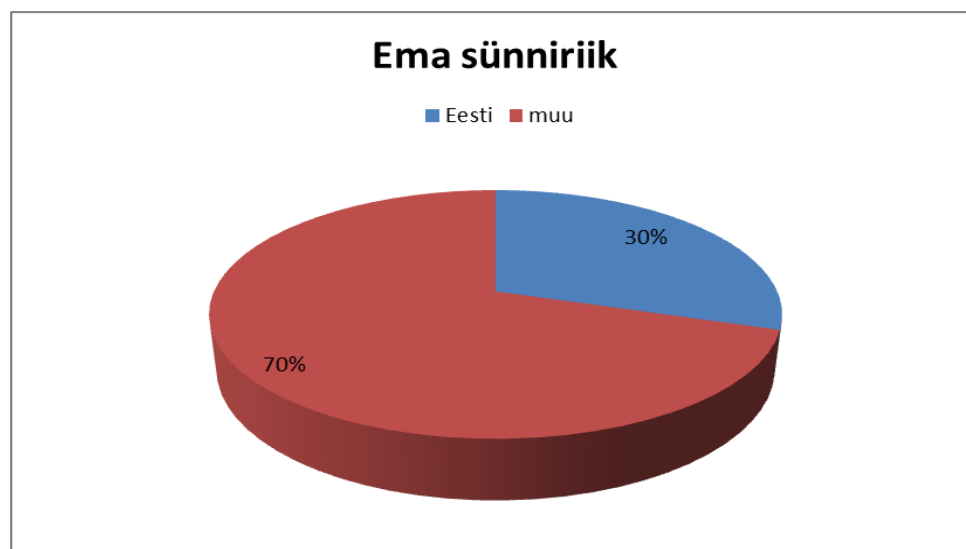
Joonis 9. Informantide sünniriik

Joonis 10 näitab, et 21 vastanul (20%) on isa sünniriigiks Eesti, aga 86 vastanul (80%), st enamusel on aga muu riik – Venemaa, Aserbaidžaan, Ukraina, Valgevene, Läti, Kashastan, Abhaasia. Enamuse siinkohal moodustab Venemaa, 76 inimest.



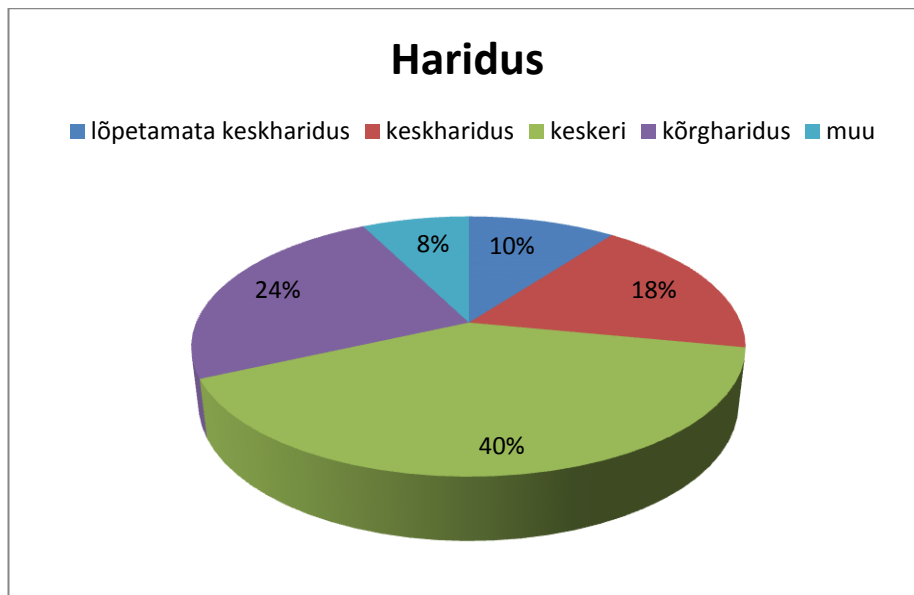
Joonis 10. Informantide isa sünniriik

Jooniselt 11 on näha, et 31 inimesel (30%) on ema sünniriigiks Eesti ning 76 inimesel (70%) muu sünniriik – Venemaa, Kashastan, Ukraina, Valgevene, Aserbaidžaan, Läti. Siinkohal on neist 64 vastanu ema sünniriigiks Venemaa.



Joonis 11. Informantide ema sünniriik

Joonis 12 näitab, et 43-l vastanuist on keskeriharidus (40%), 26 inimesele kõrgharidus (24%), 19 vastajal keskharidus (18%), 11-l lõpetamata keskharidus (10%) ja 8 inimesel (8%), millest valdava osa moodustab lõpetamata kõrgharidus.



Joonis 12. Informantide haridustase

Jooniselt 13 on näha, et 61 vastanust (57%) peavad oma majanduslikku olukorda keskmiseks, 23 (22%) veidi alla keskmise, 15 (14%) märgatavalt alla keskmise ning 8 (7%) – märgatavalt alla keskmise, veidi üle keskmise.



Joonis 13. Informantide majanduslik olukord

7.2. Sotsiokultuuriline staatuse erinevus (M1-M2)

Tabel 7 esitab eestlaste kultuurilise massi (M1) ja venekeelsete kultuurilise massi (M2) saadud väärtusi, mida uurivad küsimustiku 20 küsimust (vt G10-G29). Küsimused esitatakse paralleelselt mõlema rühma kohta eraldi ning staatuserinevust (M) mõõdetakse 7-astmelisel Likerti skaalal, mille alguspunktid ja lõpp-punktid on märgitud vastavalt küsimustele verbaalselt:

G10-G22 (1 väga kõrgelt; 7 väga madalalt);

G11-G25 (1 väga palju; 7 väga vähe);

G16 ja G26 (1 kasvab kiiresti; 7 kahaneb kiiresti);

G17 ja G27 (1 väga aktiivsed; 7 pole üldse aktiivsed)

G18 ja G28 (1 väga jõukad; 7 pole üldse jõukad);

G19 ja G29 (1 väga tugevad; 7 üldse mitte).

Ülejäänud osa 7-astmelisel Likerti skaalal moodustavad arvud (2,3,4,5,6) ehk teisiti öeldes on skaala arvuline. M-i väärtus võib kõikuda vahemikus 1-7, millest tulenevalt võib maksimaalne negatiivne vahe olla -6 (Ehala 2006: 77).

Tabelist 7 on näha, et venekeelsete lastevanemate kultuuriline mass on 4,1 ja eestlaste kultuuriline mass on 2,7. M1 ja M2 rühmade kultuuriliste masside suurim vahe on -3,4 (küsimused G12 ja G22), mis näitab vene ja eesti keele staatuse vahelist erinevust. Toetudes nimetatud tulemusele, võib järeldada, et venekeelsed informandid hindavad eesti keele staatust vene keelega võrreldes kõrgemalt, st tajuvad oma keele staatust madalamana. Võib oletada, et antud tulemust mõjutas asjaolu, et Eesti ühiskonnas on eesti keel nii riigikeeleks kui ka asjaajamiskeeleks ning uurimistöö autor on arvamisel, et venekeelsed informandid väärtustavad ja teadvustavad eesti keele vajalikkust, millele annab kinnitust nende otsus panna laps keelekümblusklassi, mis omakorda annab kinnitust, et lapsevanem on huvitatud lapse edukaks toimetulekuks Eesti ühiskonnas.

Kultuuriliste masside vähim vahe on -0,3 ning käsitleb küsimusi G16 ja G26, mis näitavad, kuidas informandid tajuvad Eesti venekeelsete ja eestlaste arvukust. Siinkohal võib oletada, et venekeelsed inimesed mõistavad, et eesti ja venekeelsete arvukus on ja jääb neutraalseks, st kumbki nimetatust ei kasva ega kahane kiiresti.

Eestlaste kultuurilise massi (M1) ja venekeelsete kultuurilise massi (M2) staatuste kõigi keskmiste keskmine väärtus on -1,4, mis on saadud järgmise arvutusvalemi abil: $M1 - M2 = -1,4$. Nimetatud tulemuse põhjal võib väita, et vähemusrühmal on kalduvus assimileeruda, kuna staatuserinevus vahe on 0 väiksem (Ehala 2006: 76-77).

Tabel 7. Sotsiokultuuriline staatuse erinevus (M1-M2)

Küsimused:	M1 (eesti)	M2 (vene)	M1-M2
G10. Kui kõrgelt on Eesti venekeelsete kultuur ja traditsioonid hinnatud Eesti ühiskonnas?		4,4	-2,5
G20. Kui kõrgelt on eesti kultuur ja traditsioonid hinnatud Eesti ühiskonnas?	1,9		
G12. Kui kõrgelt on vene keel hinnatud Eesti ühiskonnas?		5	-3,4
G22. Kui kõrgelt on hinnatud eesti keel Eesti ühiskonnas?	1,6		
G11. Kui palju on Eesti venekeelsete hulgas ühiskonnas tuntud kultuuriinimesi (kirjanikke, näitlejaid, kunstnikke, lauljaid, teadlasi, ajakirjanikke)?		4,6	-1,4
G21. . Kui palju on eestlaste hulgas ühiskonnas tuntud kultuuriinimesi (kirjanikke, näitlejaid, kunstnikke, lauljaid, teadlasi, ajakirjanikke)?	3,2		
G13. Kui palju on Eesti venekeelsete hulgas jõukaid tööandjaid ja ärimehi?		3,7	-0,6
G23. Kui palju on eestlaste hulgas jõukaid tööandjaid ja ärimehi?	3,1		
G14. Kui palju on Eestis venekeelset meediat (ajalehti, raadio-ja telesaateid, veebilehekülgi)?		3,3	-0,4
G24. . Kui palju on Eestis eestikeelset meediat (ajalehti, raadio-ja telesaateid, veebilehekülgi)?	2,9		
G15. Kui palju kasutatakse Eesti hariduses (lasteaedades, koolides, ülikoolides) vene keelt?		3,7	-1,3
G25. Kui palju kasutatakse Eesti hariduses (lasteaedades, koolides, ülikoolides) eesti keelt?	2,4		
G16. Kuidas iseloomustaksite Eesti venekeelsete arvukust?		4	-0,3
G26. Kuidas iseloomustaksite eestlaste arvukust?	3,7		
G17. Kui jõukad on Eesti venekeelsed Teie arvates?		3,9	-1,5
G27. Kui jõukad on eestlased Teie arvates?	2,4		
G18. Kui jõukad on Eesti venekeelsed teie arvates?		4,4	-1,5
G28. Kui jõukad on eestlased teie arvates?	2,9		
G19. Kui tugev on vene keel ja kultuur Eestis 20-30 aasta pärast tänasega võrreldes?		4,1	-1,2
G29. Kui tugev on eesti keel ja kultuur 20-30 aasta pärast tänasega võrreldes?	2,9		
Kõigi keskmiste keskmine	2,7	4,1	-1,4

7.3. Kultuuridevaheline distant (r)

Tabel 8 annab ülevaate informantide kultuuridevahelisest distantist, mis hõlmab kokku küsimustiku 20 küsimust (R01–R020). Tabelis käsitletavat küsimused võib omakorda jagada kahte kategooriasse, kus esimene (R01–R10) käsitleb distant si keelelisest aspektist vaadatuna, st nõ keelekasutamist igapäevaselt – suhtlemis-, kuulamis- ja lugemisparameetreid silmas pidades. Teine osa küsimustest (R11–R20) käsitleb aga distant si kultuurilisi eripärasid arvesse võttes.

Küsimusi (R01–R10) mõõdetakse 8-astmelisel Likerti skaalal, mille numeratsiooni selgitatakse järgnevalt:

- 1 – ainult vene keeles;
- 2 – enamasti vene keeles;
- 3 – rohkem vene keeles kui eesti keeles;
- 4 – võrdselt eesti ja vene keeles;
- 5 – rohkem eesti keeles kui vene keeles;
- 6 – enamasti eesti keeles;
- 7 – ainult eesti keeles;
- 8 – teistes keeltes.

Uurimisandmete analüüsimiseks on vaja Likerti skaala kaks viimast vastusevarianti (7-8) ühendada üheks, st väärtus 8 asendada 7-ga. Seejärel tuleb skaala ümber pöörata, et suurem väärtus näitaks suuremat distant si. Väärtused tuleb muuta järgnevalt:

1-2-3-4-5-6-7	7-6-5-4-3-2-1
---------------	---------------

Tabelist 8 on näha, et esimese kategooria vastuste keskmine arv väärtus on 6,2, millest võib järeldada, et informantide keeleline kontakt segregatiivses keskkonnas on valdavalt venekeelne. Antud tulemust võib selgitada asjaolu, et Ida-Virumaal on valdav osa elanikkonnast venekeelne ning seetõttu on eesti keele oskus venekeelsetel informantidel madal. Eestlaste ja venelaste suhtluskeeleks on valdavalt vene keel, sest vene keelt oskavad nii eestlased kui venelased.

Küsimused R11–R17 käsitlevad kultuuride eripära, st elustiili, väärtushinnanguid, usulisi tõekspidamisi, riietumisstiili, toitumisharjumusi, vaba aja veetmise võimalusi.

Nimetatud küsimusi mõõdetakse 7-astmelisel Likerti skaalal, mille numeratsioon on järgnev:

- 1 – täiesti erinevad;
- 2 – erinevad;
- 3 – pigem erinevad kui sarnased;
- 4 – raske hinnata;
- 5 – pigem sarnased kui erinevad;
- 6 – sarnased;
- 7 – täiesti sarnased.

7- astmelise Likerti skaala tulemuste mõõtmiseks on vaja väärtused muuta vastavalt:

1-2-3-4-5-6-7	7-6-5-4-3-2-1
---------------	---------------

Tabelist 8 on näha, et teise kategooria küsimuste (R11–R17) keskmine arvvaartus on 4,4, millest võib järeldada, et venekeelsed informandid peavad endid pigem eestlastest erinevaks kui sarnaseks.

Teise kategooria alajaotust käsitlevad küsimused (R18–R20), mis puudutavad eelkõige venekeelsete enesehinnangut eestlasega kontakti loomisel, suhtlemisel temaga ja saada eestlase sõbraks. Informandid annavad vastuse just enda vaatevinklist vaadatuna.

Nimetatud küsimusi mõõdetakse samuti 7- astmelisel Likerti skaalal, mille numeratsioon on järgnev:

- 1 – väga kerge;
- 2 – kerge;
- 3 – pigem kerge kui raske;
- 4 – ei oska öelda;
- 5 – pigem raske kui kerge;
- 6 – raske;
- 7 – väga raske.

Käesolevate küsimuste keskmine arvvaartus on 5, millest võib järeldada, et venekeelsetel informantidel on eestlastega pigem raske kui kerge suhelda ja luua kontakti.

Tabel 8. Kultuuridevaheline distant (r)

Küsimused:	Väärtus	Kesk
R01. Mis keeles Te suhtlete oma pereliikmetega?	6,5	6,2
R02. Mis keeles Te suhtlete oma sõpradega/tuttavatega?	6,5	
R03. Mis keeles suhtlete töökaaslastega (kooli-või kursusekaaslasega)?	6,2	
R04. Mis keeles Te suhtlete kaaslastega harrastustegevuses või trennis?	6,4	
R05. Mis keeles Te suhtlete müüjate ja teenindajatega?	6,2	
R06. Mis keeles Te suhtlete võõrastega bussis, tänaval, poes?	6,3	
R07. Millises keeles Te vaatate teleprogramme?	6,2	
R08. Millises keeles Te kuulate raadiosaateid?	6,1	
R09. Millises keeles Te loete ajakirjandusväljaandeid?	6,1	
R10. Mis keeles toimuvad kultuuriüritused, mida Te külastate (teatrietendused, kontserdid, näitused, festivalid?)	5,7	
R11. Kui erinevad tunduvad Teile eestlased oma loomu poolest võrreldes Teie enda elustiiliga?	4,7	4,4
R12. Kui erinev tundub Teile eestlaste elustiil võrreldes Teie enda elustiiliga?	4,5	
R13. Kui erinevad tunduvad Teile eestlaste väärtushinnangud võrreldes Teie enda väärtushinnangutega?	4,2	
R14. Kui erinevad tunduvad Teile eestlased oma usuliste tõekspidamiste poolest võrreldes Teie usuliste tõekspidamistega?	4,9	
R15. Kui erinevad tunduvad Teile eestlased riietumise poolest võrreldes Teie enda riietumisviisiga?	4,4	
R16. Kui erinevad tunduvad Teile eestlaste toitumisharjumused võrreldes Teie enda toitumisharjumustega?	4,0	
R17. Kui erinevad tunduvad Teile eestlaste vaba aja veetmise viisid, võrreldes Teie enda vaba aja veetmise harjumustega?	4,4	
R18. Kui kerge on Teie hinnangul saada eesti keelt kõneleva inimesega sõbraks?	5,2	5
R19. Kui kerge on Teie hinnangul eestlastega tööalaselt (õpingutes) suhelda?	5,0	
R20. Kui kerge on Teie hinnangul saada eestlastega inimlikku kontakti?	5,0	
Kõigi keskmiste keskmine	5,425	

7.4. Utilitaarsus (U)

Informantide utilitaarsuse parameetrit uurib küsimustiku 10 väidet (U01–U10), mida mõõdetakse 6-astmelisel Likerti skaalal, mille numeratsioon on järgnev:

- 1 – mulle väga sarnane;
- 2 – mulle sarnane;
- 3 – mulle mõnevõrra sarnane;
- 4 – ei sarnane mulle kuigivõrd;
- 5 – ei sarnane mulle peaaegu üldse;
- 6 – minust täiesti erinev.

Küsimused (U01–U06) uurivad muutustele avatuse parameetreid ja (U07–U10) konservatiivsuse parameetreid.

Utilitaarsuse mõõtmiseks (U01–U06) tuleb skaala väärtused ümber pöörata järgnevalt:

1-2-3-4-5-6	6-5-4-3-2-1
-------------	-------------

Utilitaarsuse arvväärtus võib kõikuda vahemikust 1–6, mille maksimaalne väärtus võib olla 6.

Tabelist 9 on näha, et avatust uurivate (U01–U06) väidete parameetrite arvväärtused on vahemikus 2,5–4,6 ning konservatiivsust uurivate väidete (U07–U10) väidete parameetrite arvväärtused on vahemikus 3,4–4,6. Utilitaarsuse indeksi kõigi keskmiste keskmine arvväärtus on 3,69. Kui nimetatud väärtust arvestada vahemikus 0–2, siis $6=2$ U-skaalal ja 1 küsimustiku skaalal vastab 0-le U-skaalal. U lõplik väärtus on 1,076 (vt arvutust), mis on 2-astmelise skaala keskpunkti (1) väiksem.

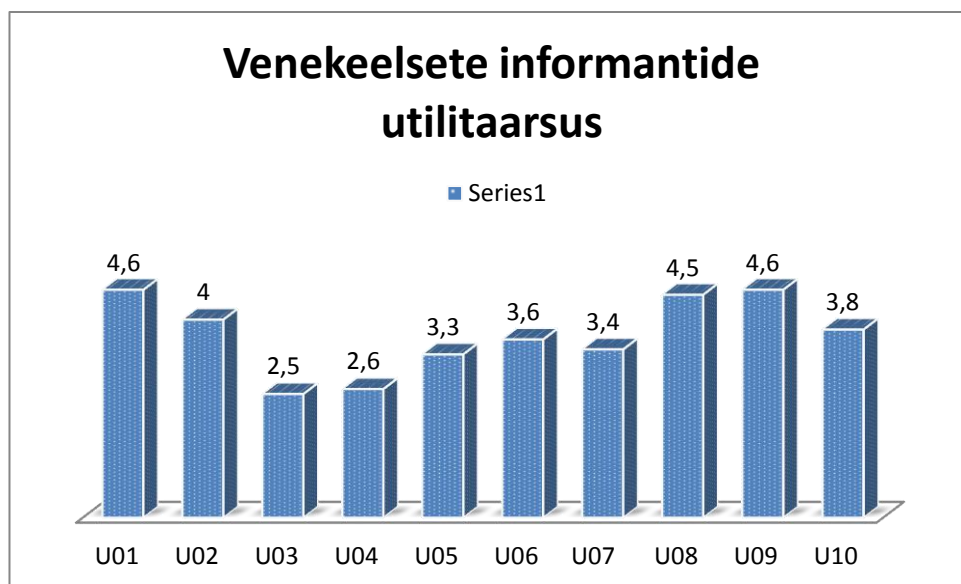
$$U = ((3,69 - 1) / 5) \times 2 = 1,073$$

Kui $U=1$, siis on rühmaliikmete hulgas utilitaarsus ja konservatiivsus tasakaalus ning vitaalsust määravad staatuserinevus ja distants (Ehala 2006: 77).

Kõige väiksemad utilitaarsuse väärtused 3,4 ja 3,8, mis on saadud väidete (U07, U10), väljendavad seda, et informandid peavad oluliseks traditsioonide järgimist ning keelelist puhtust (vt joonis 14).

Tabel 9. Utilitaarsus

Küsimuste ühikud	Väärtus
U01. Tema jaoks on oluline iseseisvalt oma asju ajada. Talle meeldib olla vaba ja teistest mitte sõltuda.	4,6
U02. Talle ei meeldi raisata aega ebaolulistele inimestele ja asjadele, mis ei vii teda elus edasi. Talle on tähtis keskenduda oma eesmärkide saavutamisele.	4
U03. Eneseteostus on talle olulisem kui suhe lähedastega. Ta ei karda rikkuda suhteid, kui need hakkavad segama tema soovide täitumist.	2,5
U04. Edukus oma erialal on talle tähtsam kui tutvusringkond. Soodsa tööpakkumise puhul on ta valmis vahetama elukohta, teades, et see tähendab olemasoleva tutvusringkonna kaotust.	2,6
U05. Ta on avatud kõigele uuele. Ta leiab, traditsioonilised eluviisid ja väärtushinnangud ei sobi kaasaegse kiire eluga kokku.	3,3
U06. Kolkapatriotism on talle võõras. Ta on valmis elama ja töötama kõikjal, kus tingimused on talle soodsad.	3,6
U07. Traditsioonide järgimine on talle oluline. Ta peab perekondlike, usuliste või kultuuritavade hülgamist taunitavaks.	3,4
U08. Juured on talle tähtsad. Ta hindab kõrgelt seda kultuuri, kust ta pärit on ja kogukonda, kuhu ta kuulub.	4,5
U09. Ta peab oluliseks kanda edasi oma esivanemate kultuuri. Talle on tähtis, et tema lapsed väärtustaksid kombeid ja tavasid.	4,6
U10. Keeleline ja kultuuriline puhtus on talle olulised. Ta püüab vältida võõrõrjusid oma keeles ja kommetes.	3,8
Kõigi keskmiste keskmine	3,69

**Joonis 14.** Venekeelsete informantide utilitaarsus

7.5. Diskordants (D)

Diskordantsi parameetrit uurivad küsimustiku 10 väidet (D01–D10), mida mõõdetakse 6-astmelisel Likerti skaalal, mille numeratsioon on järgnev:

- 1 – nõustun täiesti;
- 2 – nõustun;
- 3 – pigem nõustun;
- 4 – pigem ei nõustu;
- 5 – ei nõustu;
- 6 – ei nõustu üldse.

Väidete D01, D09, D10 puhul tuleb skaala arväärtused ümber pöörata:

1-2-3-4-5-6	6-5-4-3-2-1
-------------	-------------

Skaala väärtuste ümberpööramine on vajalik, et suurem väärtus näitaks suuremat diskordantsi, mille väärtus võib kõikuda vahemikus 1-6, seetõttu võib D maksimaalne väärtus olla 6. Diskordantsi tuleb lugeda vahemikus 0-st 1-ni. Kui $D=0$, siis ebakõla rühmade vahel puudub. Kui $D=1$, see on maksimaalse rühmade vahel ebakõla (vt Ehala 2008).

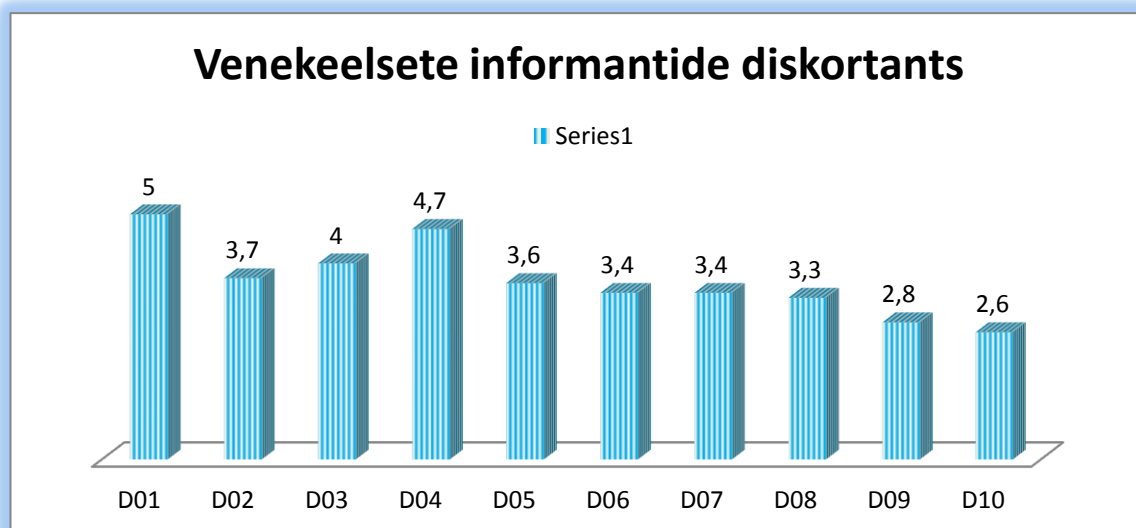
Tabelist 11 on näha, et diskordantsi kõigi keskmiste väärtus on 3,65. Kui seda tulemust lugeda 0–1, siis 6 küsimustiku skaalal vastab 1-le D-faktori skaalal ja 1 küsimustiku skaalal 0-le D-faktori skaalal. Diskordantsi lõppväärtus on:

$$D=(3,89-1)/ 5=0,53$$

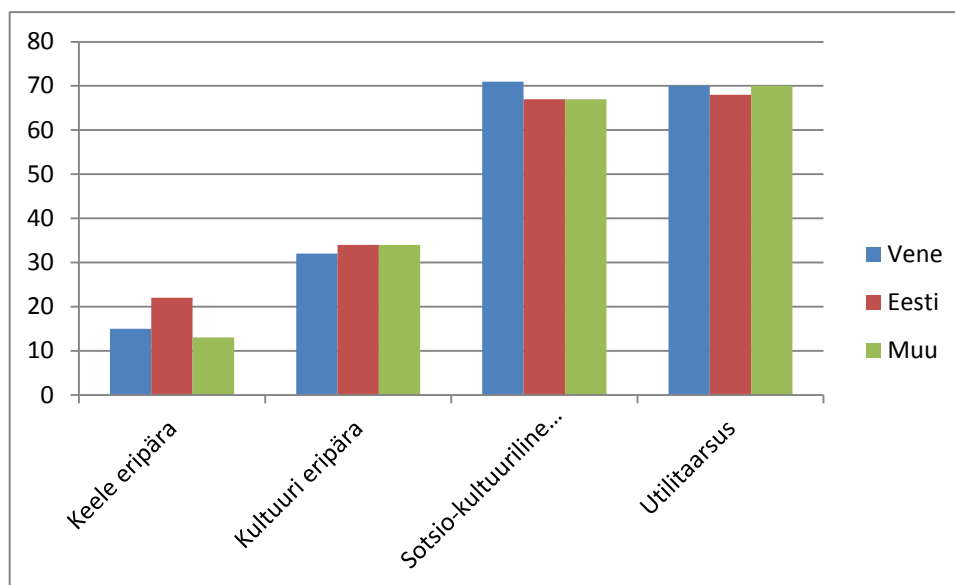
Toetudes Ehala etnolingvistilise vitaalsuse mudelile, võib järeldada, et rühmade vahel on ebakõla, mida väljendab informantide mittenõustumine väidetega, mis kinnitavad, et eestlased käituvad kõige madalamate instinktide ajal, eestlased on agressiivsed. Küsitletud tajuvad aga ebaõiglust riigi poolt, millele annavad kinnitust väidete (D01, D04) suurimad arväärtused. Nimelt nõustuti väitega, et vene keel peaks olema Eesti teine riigikeel, kuid ei nõustunud väitega, et Eesti riik ei peaks tagama venekeelse kogukonna kultuuri ja keele säilimist Eestis (vt joonis 15).

Tabel 10. Diskordants (D)

Küsimustiku ühikud:	Väärtus
D01. Vene keel peaks olema Eesti teine riigikeel.	5
D02. Venekeelse kogukonna olukord Eestis vastab rahvusvahelistele normidele.	3,7
D03. Eesti riik järgib venekeelse kogukonna suhtes Euroopa demokraatlikke printsiipe.	4,0
D04. Eesti riik ei peaks tagama venekeelse kogukonna kultuuri ja keele säilimist Eestis.	4,7
D05. Eestlased on kaasmaalaste suhtes abivalmid.	3,6
D06. Eestlased on usaldusväärsed.	3,4
D07. Eestlased suhtuvad venekeelsetesse Eestis hästi.	3,4
D08. Eestlased soovivad teha koostööd venekeelsetega Eestis.	3,3
D09. Eestlased käituvad kõige madalamate instinktide ajal.	2,8
D10. Eestlased on agressiivsed.	2,6
Kõigi keskmiste keskmine	3,65

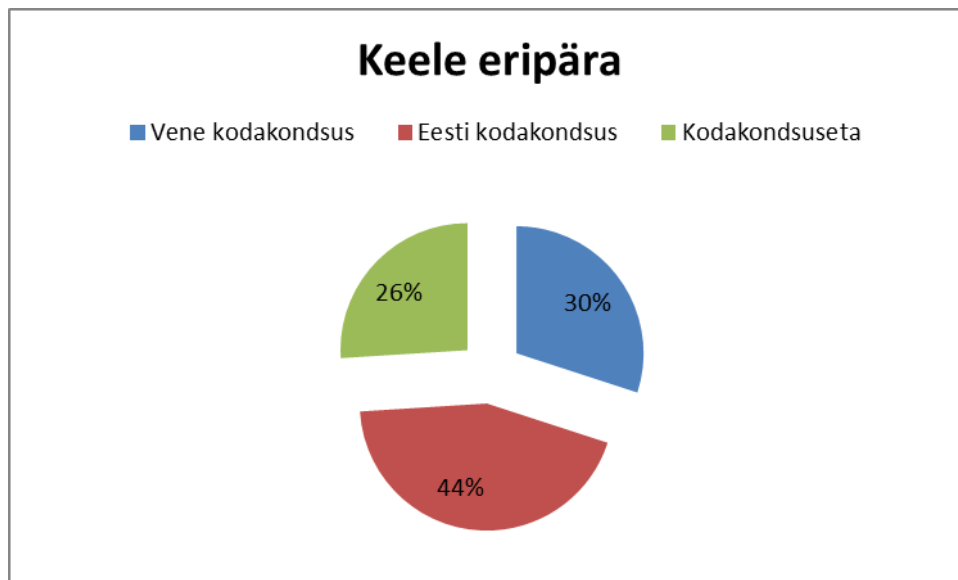
**Joonis 15.** Venekeelsete informantide diskordants

Peatükis esitatud andmeid võib kokku võtta järgnevalt (vt joonis 16)



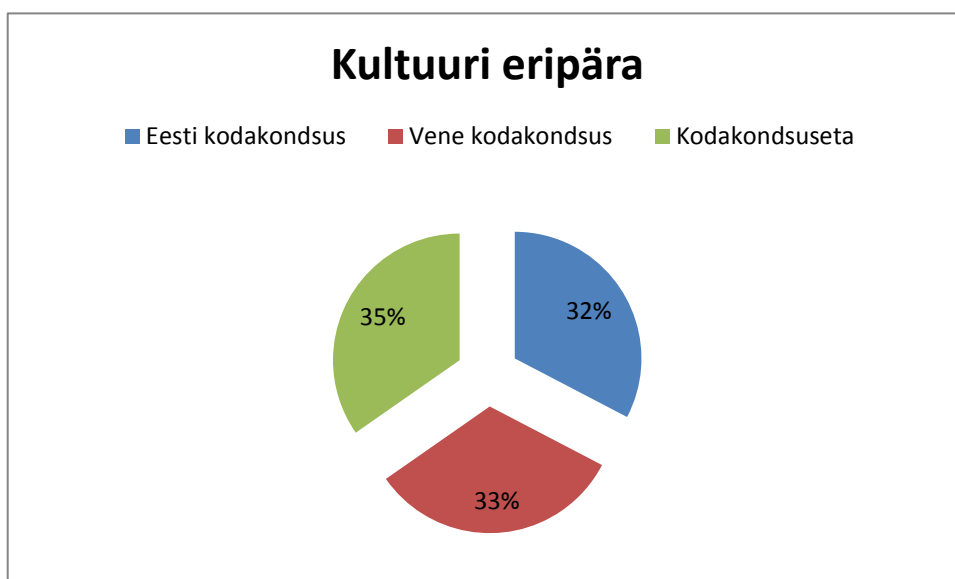
Joonis 16. Etnolingvistilise vitaalsusküsimustiku koondtulemused

Joonis 17 näitab, et kodakondsuse tüüp määrab eesti keele kasutuse mahu ehk ulatuse: kõige rohkem kasutavad igapäevaelus eesti keelt Eesti kodakondsusega inimesed, kõige vähem aga kodakondsuseta inimesed. Nimetatud olukord võib olla tingitud asjaolust, et Eesti kodakondsusega küsitletud töötavad osaliselt eestikeelsetes kollektiivides ning vaatamata sellele, et elatakse venekeelses keelekeskkonnas, saavad nad eesti keelt kasutada kolleegidega suhtlemisel. Ida-Virumaa regioonis on elanikkonna suhtluskeeleks valdavalt vene keel. Informandid, kes omavad, kas Eesti või Vene kodakondsust, kasutavad igapäevaste toimingute käigus vene keelt. Eesti kodakondsusega vastanutest kasutavad aga igapäeva suhtluskeelena nii eesti kui vene keelt.



Joonis 17. Keelekasutus sõltuvalt kodakondsuse tüübist

Jooniselt 18 on näha, et kodakondsuseta informandid ei näe suuri erinevusi oma ja võõra kultuuri vahel. Siinkohal võib oletada, et nad peavad oluliseks mõlema kultuuri väärtustamist ja traditsioonide järgimist. Vene kodakondsusega inimesed tõid välja peamised erinevused usuliste tõekspidamiste ja riietumisstiili vahel.



Joonis 18. Kultuuri eripära

Eesti kodakondsusega inimesed töötavad valdavalt riigisektoris ning võib oletada, et tööülesannete täitmisel peavad nad palju eesti keeles suhtlema. Nimetatud asjaolust võib järeldada, et see on ka põhjuseks eesti keele sagedasemaiks kasutamisparameetriks kõigi kodakondsuse tüüpide puhul. Vene kodakondsusega informandid töötavad

valdavalt ärisectoris või on MTÜ liikmed, kuna Narva/Soldino on valdavalt venekeelne piirkond, siis võib oletada, et nende kolleegid ja kliendid on vene emakeelega inimesed. Kodakondsuseta inimesed on kas töötud, koduperenaised, kelle eesti keele kasutusala on kõige väiksem, sest nende suhtlus oletatavasti piirdubki vaid suhtlusega kodustega.

Majanduslik olukord on nii Vene, Eesti kui ka kodakondsuseta inimeste hinnangul valdavalt keskmine, millest võib oletada, et perekonnas on vähemalt üks liikmetest, kes peab peret ülal ja töötab enam-vähem hästi tasustataval ametikohal.

Vene kodakondsusega ja kodakondsuseta inimesed hindavad kõrgelt päritolukultuuri ning kogukonda, kuhu kuulutakse. Nende jaoks on oluline kanda edasi oma esivanemate kultuuri. Tähtis on siinkohal, et lapsed väärtustaksid kombeid ja tavaid. Eesti kodakondsusega inimesed peavad nimetatuid väiteid oluliseks, kuid ei suutu neisse nii tõsiselt kui venekodakondsusega ja kodakondsuseta inimesed. Kodakondsuseta inimesed on valmis elama ja töötama kõikjal, kus tingimused on talle soodsad. Eneseteostus on talle olulisem kui suhe lähedastega. Samuti ei kardeta rikkuda suhteid, kui need hakkavad segama soovide täitumist.

7.6. Etnolingvistilise vitaalsuse määra arvutamine

Etnolingvistilise vitaalsuse määra arvutatakse järgmise valemi abil:

$$V=U(M1-M2)/r+D$$

Tabel 11. Etnolingvistilise vitaalsuse mudeli saadud väärtused

N=107
V= 0,79
U= 1,1
r=5.425
D= 0,53
M1= 2,7
M2= 4,1
M1-M2= -1,4

$$V= 1,1(2,7-4,1)/5,425+0,53=0,79$$

Saadud tulemuse põhjal, st vastajate etnolingvistiline määr on 0,79, võib järeldada, et rühmal ei ole kalduvust assimileeruda teistesse rühmadesse. Kui V on suurem-väiksem kui 0, siis on rühm vitaalne. Kui V on aga väiksem-suurem kui 0, siis on tõenäoline, et rühm võib assimileeruda teistesse rühmadesse (Ehala 2006: 76).

Peatükki kokku võttes võib keelekümblusklassi lapsevanemaid kirjeldada ja iseloomustada järgnevalt: 68% küsitletutest on naised, vanus (43%) jääb alla 35 eluaasta ning rahvuselt peetakse ennast valdavalt venelasteks (85%). Kui aga kirjeldada informante kodakondsusparameetrist vaadatuna, siis on näha, et enamikel on eesti kodakondsus, kuid huvitav tähelepanek on siinkohal suhteliselt samaväärse protsentide arvvaartusega 29% Venemaa kodakodakondsusega ja 22% kodakondsuseta informanti.

Enamik küsitletutest on sündinud Eestis, st 65% ning vanemad on sündinud aga Venemaal, mis moodustab vastavalt 80% ja 70%. Siinkohal võib oletada, et informantide vanemad on Nõukogude Liidu ajal Eestisse saabunud ning informandid ise on juba sisserändajate lapsed, ehk teisiti öeldes teine põlvkond.

Majanduslikku olukorda peab 57% küsitletutest keskmiseks ning 22% veidi alla keskmise, millest võib järeldada, et enamikel vastanutest on stabiilne töö, st sissetulekuallikas. Segregatiivses keskkonnas elavad informandid tajuvad, et Eesti ühiskonnas hinnatakse eesti keelt ja kultuuri vene keele ja kultuuriga võrreldes kõrgemalt, kuna eesti keel on põliskeel ja kultuur. Küsitlute keeleline kontakt Ida-Virumaal on valdavalt vene keel, kuna elanikkond Ida-Virumaal on suuremal määral just venekeelne. Venekeelsed informandid peavad endid eestlastest pigem erinevateks kui sarnasteks ning neil on pigem raske kui kerge nendega kontakti luua. Siinkohal võib oletada, et suhtlusraskusi tekitab just eesti keele nõrk oskus.

Peatükk selgitas uurimisandmete tulemusi ja analüüsis neid Ehala etnolingvistilise vitaalsuse mudeli printsiipidest lähtudes. Etnolingvistilise vitaalsuse positiivne väärtus andis kinnitust sellele, et venekeelne kogukond segregatiivses keelekeskkonnas on valdavalt stabiilne ega assimileeru eestlastega.

KOKKUVÕTE

Igas riigis elavad koos erinevad rahvused, kes erinevad üksteisest nii keele, kultuuri, kommete kui ka traditsioonide poolest. Nimetatud situatsioon on tavaline nähtus multikultuurilises ühiskonnas. Keelekontaktide tulemusena võib muutuda rühmade keel või toimub assimileerumine. Siinkirjutaja lähtuski uurimisteema valikul olemasolevast kultuuridevahelisest tendentsist.

Magistritöö teoreetilises osas seletati kakskeelsuse, kakskeelse õppe, õppekava mõisteid; kirjeldati Eestis rakendatavaid haridusmudeleid, keelekümbeluse mõistet ja õppevorme; tutvustati Ehala etnolingvistilise vitaalsuse mudelit.

Uurimistöö seitsmendas peatükis arvutati välja Ehala etnolingvistilise vitaalsuse mudeli komponentide arvvaartused. Seejärel analüüsiti kogutud andmeid Ehala etnolingvistilise vitaalsuse mudeli printsiipidest lähtudes. Viimasel on oluline roll, kuna selle kaudu on võimalik välja selgitada, millised keeled on ohus ning mis tegurid mõjutavad keele ja identiteedi säilitamist.

Uurimisandmeid koguti kirjaliku anketeerimise teel, mis annavad ülevaate keelekümbelusklassi lastevanemate etnolingvistilisest vitaalsusest Ida-Virumaal. Kogutud andmeid töödeldi MS Exceli programmiga ning saadud arvvaartused esitati vastavalt, kas tabelite või diagrammide kujul.

Analüüsi põhjal saadud vitaalsuse positiivne väärtus näitas, et venekeelne kogukond segregatiivses keelekeskkonnas on valdavalt stabiilne ega assimileeru põlisrahvasse. Samuti võib uurimistulemuste põhjal järeldada, et sotsiolingvistiline keskkond on üheks etnolingvistilist vitaalsuse mõjutajaks.

Uurimuse käigus saadud materjali analüüsides on jõutud järeldusele, et keelekümbelusklassi venekeelsed lapsevanemad tajuvad, et Eesti ühiskonnas hinnatakse eesti keelt ja kultuuri kõrgemalt kui vene keelt ja kultuuri. Nimetatud seisukohta põhjendati sellega, et eesti keel on põliskeel, mis on justkui tõstetud ühiskonnas esiplaanile.

Kuna Ida-Virumaal on keelekeskkond valdavalt venekeelne, siis sellest tulenevalt ka tõestati, et keeleline kontakt on põhiliselt venekeelne. Küsitlusandmeid analüüsides on jõutud samuti järeldusele, et informantide eesti keele oskus on suhteliselt madalal

tasemel, millest tulenevalt on vähemus- ja enamusrahva valdavaks suhtlemiskeeleks vene keel, kuna viimast oskavad mõlemad osapooled. Keelelisest aspektist aga uurimisandmeid analüüsides selgus, et venekeelsetel informantidel on pigem raske kui kerge eestlastega kontakti luua.

Toetudes Ehala etnolingvistilise vitaalsuse mudelile, võib järeldada, et rühmade vahel on ebakõla, venekeelsed informandid ei nõustunud väidetega, et eestlased on agressiivsed ja käituvad kõige madalamate instinktide ajel. Küsitletud aga tajuvad ebaõiglust Eesti riigi poolt, viimast arvesse võttes nõustuti, et vene keel peaks olema eesti teine riigikeel, kuid ei nõustutud väitega, et Eesti riik ei peaks tagama venekeelse kogukonna kultuuri ja keele säilimist Eestis.

Etnolingvistiline vitaalsus on oluline ja huvipakkuv teemavaldkond, mille uurimuste arv iga-aastaselt kasvab. Siinkirjutaja on seisukohal, et huvitav oleks uurida lisaks hajutatud keelekeskkonda ning saadud tulemusi võrrelda segregatiivse keelekeskkonnaga, st sarnasuste ja erinevuste alusel võrrelda.

SUMMARY

Ethnolinguistic vitality of parents in language immersion program

At present there are two main speech communities in Estonia: Estonians and Russian-speakers who represent 29% of the Estonian population. The groups living together interact with each other and influence each other in different ways. Communication between Estonians and Russians and intergroup attitudes has been influenced by a number of factors, the main of which are historical and cultural. In nowadays multilingual and multicultural Estonian society, such concepts as bilingualism, bilingual education, and self-determination of minorities are very important.

The master thesis is organised as follows. In Chapter I, the aims of the study are outlined. Chapter II provides a short overview of the theories on bilingualism. Chapter III discusses methodological approaches used in bilingual education. Chapter IV concentrates on language immersion programme exclusively. Chapter V presents the concept of ethnolinguistic vitality which indicates the property “which makes a group likely to behave as a distinctive collective within an intergroup setting” (Giles, Bourhis & Taylor 1977: 308). The higher vitality is, the better the chances are for the maintenance of this group over time, and the weaker vitality is, the more likely it is to cease to exist through assimilation. Chapter VI describes the mathematical model which might be used in different interethnic settings for measuring ethnolinguistic vitality of different majority as well as minority groups. Chapter VII analyses the results of the current study.

The thesis presents the results of a quantitative study of the ethnolinguistic vitality of 107 Russian-speaking immersion parents who live in dominantly Russian-speaking north-eastern Estonia. An ethnolinguistic vitality model is used as theoretical framework. This model is comprised of four key variables: perceived strength differential between Russian-speakers and Estonians, the level of inter-group discordance, perceived inter-group distance and the level of utilitarianism in the value system of Russian-speakers.

The research is based on the assumption that Russian-speaking parents, whose children study in the Estonian language immersion classes, have a lower value of ethnolinguistic

vitality because they are oriented toward their children's social mobility, meaning their effective integration (or even assimilation) into the Estonian society.

The main findings are: 1) the fact that Estonian is the only state language of the country is mirrored in the answers on languages used in everyday life and discordance factor: as the sociolinguistic environment informants live in is dominantly Russian-speaking, then the most frequent language used in communication is Russian; but informants with Estonian citizenship use Estonian more frequently in their everyday interactions than informants with Russian citizenship or stateless; 2) the official language policy is seen as illegitimate by the Russian-speakers who also percept that, in the Estonian society, the Estonian language and culture are valued more than the Russian language and culture; 3) the informants have quite rare contacts with Estonians and this influences their low level of Estonian language knowledge which, in its turn, results in perception that it is quite hard to get into contact with Estonians; 4) last but not least: although Russian-speaking parents acknowledge the importance of the Estonian language and culture (and this certainly results in their choice of language immersion programme for their children), they do not tend to assimilate, their measured ethnolinguistic vitality is stable.

It would certainly be instructive to investigate and compare the ethnolinguistic vitality and patterns of language use of the parents in language immersion programme in two other sociolinguistic environments, such as a bilingual capital Tallinn and dominantly Estonian-speaking Tartu.

KIRJANDUS

Abrams, J.R., V. Barker, and H. Giles. 2009. An examination of the validity of the Subjective Vitality Questionnaire. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 30: 59-72.

Asser, Hiie 2001a. Eesti käivitab keelekümblusprogrammi. *Kooruke ja Iva* 3: 13–17.

Asser, Hiie 2001. Keelekümblus. *Kooruke ja Iva* 3: 10–12.

Asser, Hiie 2003. *Varajane osaline ja täielik keeleimmersion Eesti muukeelse hariduse mudelina*. Tartu: TÜ Kirjastus.

Bailey, G, Olga, Georgiou Myria, Harindranath R 2007. *Transnational lives and the media: Re-Imagining diasporas*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.

Baker, Colin 2000. *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon Boston Toronto Sydney: Multilingual Matters.

Baker, Colin 2005. *Kakskeelne laps*. Tartu: El Paradiso

Bourhis, Richard Y, Giles, Howard, Roshental, Doreen. 1981. Notes on construction of a 'subjective vitality questionnaire' for ethnolinguistic groups. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 2: 145 – 155.

Brubaker, Rogers 2004. *Ethnicity without groups*. Cambridge: Harvard University Press.

Dergatšova, Aleksandra 2011. *Eestlaste ja eesti venekeelsete elanike interetnilisest diskordantsist (Harjumaa linnade/Tallinna linnaosade ja Lääne-Tallinna näitel)*. Noored filoloogid kirjanduse ja keele piirimail. Tallinn: TLÜ kirjastus, 259–291.

Edwards, John 1992. Sociopolitical aspects of language maintenance and loss: Towards typology of minority language situations. In *Maintenance and loss of minority languages*, Amsterdam: John Benjamins.

Ehala, Martin 2006. Etnolingvistiline vitaalsus ja selle mõõtmine. *Teoreetiline keeleteadus Eestis*. Tartu: TÜ Kirjastus 68 – 84.

Ehala, Martin 2008. Venekeelse põlisvähemuse sünd. *Vikerkaar* 4-5: 93 – 104.

Эхала Мартин, Забродская Анастасия 2010. Этнолингвистическая витальность русскоязычных Эстонии. Язык и общество в современной России и других странах: Доклады и сообщения. Москва: Институт языкознание РАН 229-233.

Ehala, Martin, Anastassia, Zabrodskaja 2011. The impact of inter-ethnic discordance on subjective vitality perceptions. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 32 (2), 121 – 136.

Ehala, Martin 2011. Hot and cold ethnicities: modes of ethnolinguistic Vitality. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 32 (2), 187 – 200.

Elomaa, Marjatta 2000. *Suomen ensimmäisten kielikylpyläisten äidinkielliset kirjoitelmat peruskoulussa*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisu.

Ferguson, Charles. 1966. National sociolinguistic profile formulas. In *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton.

Genesee, Fred 1999. Teise keele kümblusprogrammid. *Keelekümblus kui integratsiooni võti*. Tallinn 7 – 20.

Genesee, Fred 2009. Teise keele kümblusprogrammid. *Keelekümbluse käsiraamat*. Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda 9 – 30.

Giles, Howard, Bourhis Y. Richard, Taylor D. M 1977. Towards a theory of language in ethnic group relations. In *Language, ethnicity and intergroup relations*. London: Academic Press.

Giles, Howard, Bourhis, Richard Y. Taylor, Donald M. 1977. Towards a Theory Language in Ethnic Group Relations. *Language, Ethnicity and Intergroup relations*. London: Academic Press 307 – 348.

Haarmann, Harald 1986. *Language in ethnicity: A view of basic ecological relations*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Haugen, Einar 1972. Language and immigration. In *The ecology of language*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Herman, S. Edward, McCheseny, W. Robert 1997. *The new missionaries of corporate capitalism*. London: Continuum.
- Husband, C, Saifullah Khan, V 1982. The viability of ethnolinguistic vitality: Some Creative doubts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 3: 193-205.
- Johnson, Pat, Giles, Howard, Bourhis Y. Richard 1983. The viability of ethnolinguistic vitality: A reply. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 4: 255-269.
- Järva, Inna 2012. *Meie mitmekultuuriline lasteaed* 2012. Tallinn: TÜPS.
- Karan, E. Mark 2011. Understanding and forecasting ethnolinguistic vitality. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 32 (2): 137–149.
- Kebbinau, Maire, Aja, Urve, 2011. Lõimitud aine ja keeleõpe. *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas*. Eduko 6 – 16.
- Kirch, Aksel 2004. Eesti integratsiooniprobleemid ja Euroopa Liit. *Haridus* 5: 18 – 20.
- Kirch, Marika 2002. Eesti ja Euroopa identiteet. *Eesti ja eestlased võrdlevas perspektiivis*. Tartu: TÜ kirjastus 87 – 101.
- Kukk, Airi 2012. Varane keelekümblus: õppekava eesmärkide saavutamine lapsekeskse lähenemise aspektist. *Uuringu aruanne: lasteaia lõpp ja põhikooli I aste 2007–2011*. Tallinn: TÜ.
- Kuurme, Tiiu 2008. Student interpretations of student roles: What about sustainability? *Journal of Teacher Education for Sustainability* 9: 5 – 20.
- Krappmann, Lothar 1971. *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilhabe an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett.
- Kuusk, Tiina 2010. Õppeainete seostamisest õppekava lõimingu kontekstis. *Lõiming. Lõimingu võimalusi põhikooli õppekavas*. Tartu: TÜ haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus 6 – 30.
- Küün, Elvira 2009. Eesti venekeelsete noorte etniline identiteet. *Noored filoloogid. Emakeelepäev täis tarkuseteri*. Tallinn: TLÜ kirjastus 117 – 144.

Küün, Elvira 2011. Vähemuskeelte arengu perspektiivid segregatiivsetes keelekeskkondades. *Noored filoloogid kirjanduse ja keele piirimail*. Tallinn: TLÜ kirjastus 229 – 259.

Liebkind, Karmela, Jasinskaja-Lahti, Inga, Teräsaho, Mia 2007. Outgroup vitality and intergroup attitudes in a linguistic minority. *Scandinavian Journal of Psychology* 48 (5), 409 – 418.

Läänemets, Urve 2004. Õppekavateoorias, -praktikast ja teoretiseerimisest. *Haridus* 8: 7 – 10.

Mehisto, Peeter, Marsch, David, Maria, Jesus, Frigols, Martin 2010. *Lõimitud aine-ja keeleõpe*. Tallinn: Raamatutrükikoda.

Mehisto, Peeter 2009. Teise keele kümblusprogrammid. *Keelekümbelse käsiraamat*. Tallinn 11 – 30.

Molnar, Helen, Meadows, Michael 2001. *Songlines to satellites: Indigenous communication in Australia, the South Pacific and Canada*. Annandale: Pluto Press.

Moring, Tom, Husband, Charles, Lojander-Visapää, Catharina, Vincze, Laszlo, Fomina, Joanna, Nieminen Mänty, Nadja 2011. Media use and ethnolinguistic vitality in bilingual communities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 32 (2): 169 – 186.

Mosco, Vincent 1996. *The political economy of communication: Rethinking and renewal*. Eastbourne: Sage.

Muldma, Maia, Nõmme, Jelena 2011. Kultuur kui kutse dialoogile. *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas*. Eduko: 8 – 41.

Niiberg, Toivo, Hille, Karu, Margit, Malva, Reet, Rajamäe, Ene, Vaher 2007. *Kakskeelsuse karid elus ja mängus*. Tartu.

Rannut, Mart, Rannut Ülle, Verschik, Anna 2003. *Keel, võim, ühiskond*. Sotsiolingvistika ja keelepoliitika õpik. Tallinn: TPÜ kirjastus.

Rannut, Mart 1999. Keelekümbus kui keelepoliitika osa. *Keelekümbus kui integratsiooni võti*. Tallinn: 61 – 66.

- Rannut, Mart, Rannut, Ülle 1995. Bilingualism – a step towards monolingualism or multilingualism?. *Multilingualism for all*. Swets Zeitlinger Publishers
- Rannut, Ülle 2003. *Muukeelsete õpilaste integreerimine Eesti koolis*. Õpik kõrgkoolile ning muukeelsete õpilastega töötavale aine- ja klassiõpetajale. Tallinn: TPÜ.
- Rannut, Ülle 2005. *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Ruus, Viive-Riina 2006. *Õpetaja professionaalsuse ning õpetajahariduse kaasaegsed arengusuundumused*. Tallinn: TLÜ kirjastus.
- Skutnabb-Kangas, Tove 2000. *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights*. London: Routledge .
- Scollon, Ron, Scollon, Suzanne. 1995. *Intercultural communication: A discourse approach*. Oxford: Blackwell.
- Soll, Maie, Mai-Liis Palginõmm 2011. *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Narva Kolledž.
- Spolsky, Bernard.1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Šiškova, Anna 2011. Eesti venekeelsete elanike etnolingvistiline vitaalsus segregatiivsete ja hajutatud keelekeskkondade näitel. *Noored filoloogid kirjanduse ja keele piirimail*. Tallinn: TLÜ kirjastus 292 – 330.
- Vare, Silvi 1998. Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Tartu: TÜ 33 – 68.
- Vare, Silvi 1999. Eesti keele õpetamine vajab uuendamist. *Keelekümblus kui integratsiooni võti*. Tallinn: Aura 45 – 56.
- Yagmur, Kutlay 2011. Does ethnolinguistic vitality theory account for the actual vitality of ethnic groups? A critical evaluation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 32 (2), 102 – 120.

KASUTATUD ALLIKAD

Integratsiooni monitooring 2008

http://www.google.ee/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.meis.ee%2Fraamatukogu%3Fbook_id%3D196%26action%3Ddownload2&ei=9Y1pUbmzEqiP0AX6joC4DQ&usg=AFQjCNGj_TgBrOlwjJ2WkI0jpWamTFAg9w&sig2=lrE8erwXjSIsqAGoMUEI8g&bvm=bv.45175338,d.d2k (viimati vaadatud 05.05.2013)

Ida – Virumaa tegevuskava 2010–2014

https://www.siseministeerium.ee/public/Ida-Virumaa_tegevuskava_ja_rakenduskava.pdf (viimati vaadatud 05.05.2013)

Põhikooli ja Gümnaasiumi riiklik õppekava

<https://www.riigiteataja.ee/akt/162998> (viimati vaadatud 05.05.2013)

Põhikooli riiklik õppekava

<https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001?leiaKehtiv> (viimati vaadatud 05.05.2013)

Gümnaasiumi riiklik õppekava

<https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011002> (viimati vaadatud 05.05.2013)

LISA

Küsitlusankeet

Изучение языковой среды Эстонии

Эстония – мультикультурная страна, и поэтому развитие межкультурной коммуникации здесь очень важно. Данный опросник посвящён одному из самых важных факторов в межкультурной коммуникации – языковой среде. Нижеприведённые вопросы охватывают различные сферы, которые хоть немного влияют на языковую среду. Пожалуйста, выберите варианты, которые Вам по душе. Анкета анонимна. Ваши ответы будут использованы для получения общих статистических данных. Благодарим Вас за сотрудничество.

- **Общие данные**

Ваш пол: 1. мужской, 2. женский

Ваш возраст:

Место рождения:

К какой национальности Вы себя относите? (можете выбрать несколько вариантов):

1. русский (русская), 2. украинец (украинка), 3. белорус (белоруска), 4. эстонец (эстонка), 5. другая / другие (уточните, какая / какие)

Какой Ваш родной язык? (можете выбрать несколько вариантов): 1. русский, 2. эстонский, 3. другой (уточните, какой / какие)

Какое гражданство Вы имеете?: 1. эстонское, 2. русское, 3. не имею гражданства, 4. другое (уточните, какое)

В какой стране Вы родились?: 1. В Эстонии, 2. в другой стране (уточните, в какой)

В какой стране родился Ваш отец?: 1. В Эстонии, 2. в другой стране (уточните, в какой)

В какой стране родилась Ваша мать?: 1. В Эстонии, 2. в другой стране (уточните, в какой)

Ваше семейное положение: 1. Не женат / не замужем, 2. в (свободном) браке, 3. разведены, 4. вдова / вдовец.

Сколько у вас детей?:

Ваше образование: 1. неполное среднее, 2. среднее, 3. среднее специальное, 4. незаконченное высшее, 5. высшее, 6. кандидат наук, 7. доктор наук, 8. другое (какое).

Ваше теперешнее трудовое положение: 1. предприниматель или ФЛП (FIE), 2. наёмный работник в государственном секторе, 3. наёмный работник в частном секторе, 4. работник в неформальном объединении (MTÜ), 5. пенсионер, 6. безработный, 7. учащийся, 8. домохозяйка, 9. в отпуске по уходу за ребёнком, 10. другое (ответьте, какое)

Охарактеризуйте экономическое состояние своей семьи: 1. заметно ниже среднего,

2. немного ниже среднего, 3. среднее, 4. немного выше среднего, 5. заметно выше среднего.

Где Вы сейчас живёте? (При наличии нескольких вариантов отметьте, пожалуйста, основной)

1. Город (пожалуйста назовите)....., 2. Посёлок (пожалуйста назовите)..... 3. Деревня (пожалуйста назовите).....

Как Вы используете язык в повседневной жизни?

Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы (впишите цифру; можно выбрать два варианта).

1 – только по-русски; 2 – в основном по-русски; 3 – больше по-русски, чем по-эстонски; 4 – одинаково на эстонском и на русском языках; 5 – больше по-эстонски, чем по-русски; 6 – в основном по-эстонски; 7 – только по-эстонски; 8 – на других языках

R01	На каком языке Вы общаетесь с членами своей семьи?
R02	На каком языке Вы общаетесь со своими друзьями/знакомыми?
R03	На каком языке Вы общаетесь с коллегами по работе (одношкольниками или однокурсниками)?
R04	На каком языке Вы общаетесь с компаньонами в занятиях по интересам (художественная самодеятельность, спортивные секции и т.д.)?
R05	На каком языке Вы общаетесь с продавцами и обслуживающим персоналом?
R06	На каком языке Вы общаетесь с незнакомыми людьми в автобусе, на

	улице, в магазине?
R07	На каком языке Вы смотрите телепрограммы?
R08	На каком языке Вы слушаете радиопередачи?
R09	На каком языке Вы читаете прессу?
R10	На каком языке проводятся культурные мероприятия, которые Вы посещаете (концерты, выставки, фестивали, театральные представления)?

Оцените, пожалуйста, межкультурные различия в следующих областях (впишите цифру).

1 – совершенно разные; 2 – разные; 3 – скорее разные, чем одинаковые; 4 – трудно оценить, 5 – скорее одинаковые, чем разные, 6 – одинаковые, 7 – полностью одинаковые

R11	На сколько отличными кажутся Вам эстонцы по своей натуре по сравнению с Вашей?
R12	На сколько отличным кажется Вам стиль жизни эстонцев по сравнению с Вашим стилем жизни?
R13	На сколько отличными кажутся Вам оценки ценностей эстонцев по сравнению с Вашей оценкой ценностей?
R14	На сколько отличными кажутся Вам эстонцы по своим религиозным убеждениям по сравнению с Вашими религиозными убеждениями?
R15	На сколько отличными кажутся Вам эстонцы по своей манере одеваться по сравнению с Вашим стилем одежды?
R16	На сколько отличной кажется Вам повседневная еда эстонцев по сравнению с Вашими пищевыми привычками?
R17	На сколько отличной кажется Вам манера эстонцев проводить свободное время по сравнению с Вашими привычками свободного времяпрепровождения?

1 – очень легко; 2 – легко; 3 – скорее легко, чем трудно; 4 – не могу сказать, 5 – скорее трудно, чем легко, 6 – трудно, 7 – очень трудно

R18	Насколько легко Вам, по Вашему мнению, стать другом эстонца?
R19	Насколько легко Вам, по Вашему мнению, общаться с эстонцем по работе/учёбе?
R20	Насколько легко Вам, по Вашему мнению, получить человеческий контакт с эстонцем?

Оцените, пожалуйста, состояние русского языка и культуры местного русскоязычного населения по сравнению с положением эстонского языка и культуры.

1 (очень высоко) – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 (очень низко)

G10	Как высоко цениться культура и традиции русскоязычного населения Эстонии в эстонском обществе?
G20	Как высоко цениться культура и традиции эстонцев в эстонском обществе?

G12	Как высоко цениться в эстонском обществе русский язык?
G22	Как высоко цениться в эстонском обществе эстонский язык?

1 (очень много) – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 (очень мало)

G11	Много ли среди местных русскоязычных известных в Эстонии деятелей культуры (писателей, актёров, художников, певцов, учёных, журналистов)?
G21	Много ли среди эстонцев известных в Эстонии деятелей культуры (писателей, актёров, художников, певцов, учёных, журналистов)?
G13	Как много среди русскоязычных Эстонии состоятельных работодателей и бизнесменов?
G23	Как много среди эстонцев состоятельных работодателей и бизнесменов?
G14	Как много в Эстонии русскоязычной меди (газет, радио- и телепередач, Интернет-порталов)?
G24	Как много в Эстонии эстоноязычной меди (газет, радио- и телепередач, Интернет-порталов)?
G15	Много ли используют в Эстонии русский язык в образовании (в детских садах, школах, университетах)?
G25	Много ли используют в Эстонии эстонский язык в образовании (в детских садах, школах, университетах)?

1 (быстро растёт) – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 (быстро уменьшается)

G16	Как бы Вы охарактеризовали численность русскоязычной части населения Эстонии?
G26	Как бы Вы охарактеризовали численность эстонцев?

1 (очень активны) – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 (совсем не активны)

G17	Насколько активны и сильны русскоязычные люди в эстонском обществе?
G27	Насколько активны и сильны эстонцы в эстонском обществе?

1 (очень состоятельны) – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 (совсем не состоятельны)

G18	По Вашему мнению, насколько состоятельны русскоязычные Эстонии?
G28	По Вашему мнению, насколько состоятельны эстонцы?

1 (очень сильны) – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 (совсем нет)

G19	Насколько сильны, по сравнению с нынешним положением, будут русский язык и культура в Эстонии через 20-30 лет?
G29	Насколько сильны, по сравнению с нынешним положением, будут эстонский язык и культура в Эстонии через 20-30 лет?

Ниже коротко описаны разные люди. Оцените, пожалуйста, насколько каждый из них похож на Вас.

1 – очень на меня похож; 2 – похож на меня; 3 – несколько похож на меня; 4 – несколько не похож на меня; 5 – почти совсем не похож на меня; 6 – полностью отличен от меня

U01	Для него важно самостоятельно вести свои дела. Ему нравится быть свободным и не зависеть от других.
U02	Ему не нравится тратить время на неважных людей и дела, которые не ведут его вперёд по жизни. Ему важно сосредоточиться на достижении своих целей.
U03	Самоутверждение для него важнее, чем отношения с близкими. Он не боится портить отношения, если они начинают мешать выполнению его желаний.
U04	Успешность в своей профессии для него важнее, чем круг знакомых. В случае выгодного предложения о работе он готов поменять место жилья, зная, что это означает потерю имеющегося круга знакомых.
U05	Он открыт для всего нового. Он считает, что традиционные ценности и стиль жизни не актуальны в современной быстрой жизни.
U06	Ему чужд провинциальный патриотизм. Он готов жить и работать повсюду, где есть благоприятные для него условия.
U07	Следование традициям для него важно. Он считает отвержение семейных, религиозных и культурных традиций предосудительным.
U08	Корни ему важны. Он высоко ценит ту культуру, откуда он родом, и ту общину, куда принадлежит.
U09	Он считает важным передавать культуру своих предков. Ему важно, чтобы его дети уважали традиции и обычаи.
U10	Чистота языка и культуры для него важны. Он старается избегать чуждых влияний в своём языке и в своей культуре.

Оцените, пожалуйста, насколько Вы согласитесь с приведёнными ниже утверждениями.

1. (согласен полностью / согласна полностью); 2 (согласен / согласна); 3. (скорее согласен / скорее согласна); 4. (скорее не согласен / скорее не согласна); 5. (не согласен / не согласна); 6. (не согласен вообще / не согласна вообще)

D01	Русскому языку следовало бы быть в Эстонии вторым государственным языком.
D02	Положение русскоговорящей общины в Эстонии отвечает международным нормам.
D03	В отношении к русскоязычному населению Эстонское государство следует Европейским демократическим принципам.
D04	Эстонское государство не должно гарантировать сохранение в Эстонии языка и культуры русской общины.
D05	Эстонцы отзывчивы по отношению к единоземельцам.

D06	Эстонцы надёжны.
D07	Эстонцы относятся к русскоговорящим жителям Эстонии хорошо.
D08	Эстонцы хотят сотрудничать с русскоговорящими жителями Эстонии.
D09	Эстонцы действуют под влиянием самых низменных инстинктов.
D10	Эстонцы агрессивны.