

Harmoonilise kakskeelsuse toetamine Euroopa alushariduses

Annick De Houwer¹

Harmonious Bilingualism Network

Annotatsioon

Artiklis lähtutakse eeldusest, et kõigile koolieelsetes lasteasutustes käivatele lastele tuleb tagada võrdsed õppimisvõimalused. Selleks peavad nad tundma end mugavalt ja turvaliselt. Koolieelses lasteasutuses ei tohiks muukeelsete laste kodukeelt ignoreerida (isegi kui nad kuulevad lasteasutuse õppekeelt ka kodus), sest see ei soodusta nende heaolu ega ühiskonda integreerumist. Õnneks saavad lapsed, kelle kodukeel ei ole sama, mis lasteasutuse õppekeel, tänu keeleteadlikule lähenemisviisile juba varases eas kogeda harmoonilist kakskeelsust. Nimetatud hariduskäsituse puhul arvestatakse aktiivselt kõigi laste keeltega, väärtustades seeläbi teisi keeli ja – mis veelgi olulisem – teisi keeli kõnelevaid lapsi.

Võtmesõnad: koolieelne haridus, kakskeelsus, laste keeleõpe, võrdsed võimalused

Sissejuhatus

Artikkel keskendub koolieelsetes lasteasutustes õppivate laste keelega seotud heaolule. Alushariduse omandamise käigus pannakse oluline alus laste edasisele õppimisele ja arengule (Euroopa Komisjon/EACEA/Eurydice, 2025). Lisaks on „varajane õpe ja laste heaolu omavahel seotud ja üksteist vastastikku tugevdavad“ (OECD, 2020, lk 18). Täpsemalt öeldes õpivad lapsed teistega suheldes oma tundeid ja eelistusi väljendama, teisi kuulama, mõtteid jagama, oma emotsioonidega hakkama saama, probleeme lahendama, tähelepanu suunama ja keskendumama. Lapsed, kes omandavad selle tervikliku oskuste kogumi, on õnnelikumad kui need, kellel seda võimalust ei ole. Sellised varases eas omandatud oskused mõjutavad laste läbisaamist teistega ja sõprade leidmist. Laste oskused mõjutavad ka seda, kui palju täiskasvanud nendega suhtlevad, mis

¹ Harmonious Bilingualism Network (HaBilNet), Avenue de Mérode 96, B-1330 Rixensart, Belgium; annick.dehouwer@habilnet.org.

omakorda mõjutab veelgi laste kuuluvustunnet ja heaolu ning oskuste edasist arengut. (OECD, 2020, 20)

Lapsed arendavad oma oskusi eelkõige teistega suhtlemise kaudu. Lisaks kodusele kasvatusel saab laste oskusi arendada ja nende heaolu toetada lasteasutuses. Juba pikka aega on koolieelse lasteasutuste õpetajate peamine ülesanne stimuleerida ja toetada väikelaste sotsiaalset ja emotsionaalset arengut (Ho & Funk, 2018; Hyson, 1994; Katz & McClellan, 1997). Lapsed arenevad jõudsalt südamlike õpetajate käe all, kes tunnustavad nende vajadusi (Twardosz, 2005), ning laste üldised õpitulemused on paremad, kui koolieelse lasteasutuse õpetajad keskenduvad nende sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste arendamisele (Nix *et al.*, 2013).

Termin *koolieelne lasteasutus* tähistab siin 2,5–6-aastastele lastele loodud koduvälist õppeasutust. Artiklis keskendutakse eeskätt praegustele tavadele Euroopa Liidu ja sellega seotud riikide koolieelsetes lasteasutustes (2025. aasta seisuga)².

Alusharidust korraldavad mitmed eri institutsioonid (Euroopa Komisjon / EACEA / Eurydice, 2025) alates keskvõimule alluvast haridusministeeriumist kuni kohalike usuühendusteni. Mõnes riigis on alusharidus tasuta, moodustades osa riiklikust haridussüsteemist, mis on tagatud kõigile lastele alates nende 2,5- või 3-aastaseks saamisest (nt Belgia, Prantsusmaa). Teistes riikides, näiteks Hollandis, hõlmab alusharidus lastehoidu ja algkooli (alates 4-aastaseks saamisest) ning võib vanematele tähendada mõningaid kulusid. Mõnes riigis (nt Saksamaa) peavad vanemad alushariduse eest maksma (kuigi on võimalik ka toetust saada). Riigiti ja piirkonniti esineb suuri erinevusi tundide ja päevade arvus nädalas, mille jooksul lastele alusharidust pakutakse, samuti erinevad laste arv rühmas ja nende rühmadesse jagamise põhimõtted (nt sünniaasta järgi või mitte). Sõltumata alushariduse korraldamise süsteemist nimetan alusharidust pakkuvaid asutusi „koolieelseteks lasteasutusteks“ (üksikasjalikku teavet ELi ja ELi-väliste Euroopa riikide kohta leiab [siit](#)).

Peaaegu kõikjal peab koolieelsetel lasteasutustel olema tegutsemiseks ametlik litsents. Samas on lastega tegelevate töötajate hariduslik ja kutsetaust lasteasutustes väga mitmekesine, ulatudes vaevalt koolitust saanud vabatahtlikest kuni vähemalt kolmeaastase erialase kõrgharidusega spetsialistideni. Hoolimata

² Praktistel põhjustel ehk kuna artikli sõnade arv on piiratud, piiratakse siin vaid uurin-gutega, mis on tehtud peamiselt Euroopas ja Euroopa kohta ning mitte muude maailma piirkondade kohta. Euroopat hõlmavate uuringute puhul piirab mind ka puudulik lugemis-oskus mitmes Euroopa keeles (näiteks portugali, itaalia, poola ja leedu keeles, kui nimetada vaid mõned). Kuigi olen püüdnud hõlmata võimalikult paljude Euroopa riikide uuringuid (sh Eesti, vt OECD, 2020), on keeltes, mida ma lugeda oskan, avaldatud asjakohaseid uurin-guid siiski vähe.

koolituse tasemest nimetan õpetajaks kõiki, kes töötavad ametlikult koolieelses lasteasutuses ja tegelevad otseselt lastega. Koolieelse lasteasutuse rühmal võib olla kogu õppeaasta jooksul üks ja sama õpetaja (ja võimalik, et lisaks ka õpetaja abi) või vastutab sama lasterühma eest mitu õpetajat, kusjuures on raske ennustada, milline õpetaja järgmisel hommikul tööle asub.

Hariduslikud ja mängulised tegevused koolieelses lasteasutuses on laste jaoks väga mitmekesised. Olgugi et paljud lasteasutused ei õpeta formaalset kirjaoskust, võivad sealsed tegevused valmistada lapsi ette kirja- ja arvutusoskuse omandamiseks. Tavaliselt ei oodata, et lapsed õpiksid lugema ja kirjutama enne koolieelse lasteasutuse lõpetamist.

Enamasti eeldatakse, et koolieelses lasteasutusse saabudes räägivad lapsed juba üsna hästi keelt, milles sealsed õpetajad nendega suhtlevad. Koolieelsete lasteasutuste õpetajate käsiraamatutes ja juhendites rõhutatakse toetava keelekasutuse olulisust väikelastega suhtlemisel (Nix *et al.*, 2013; Redaktion Pro Kita-Portal, 2024) ja üldiselt eeldatakse, et lapsed räägivad sama keelt, mida kasutatakse koolieelses lasteasutuses. See tähendab kodu ja lasteasutuse vahelist järjepidevust ja kehtib paljude lasteaialaste puhul. Need lapsed on lasteasutuse õppekeelega samakeelsed ehk ükskeelsed ning enamasti eeldatakse, et nad jäävad ükskeelseks mitmeks aastaks (ükskeelne esimese keele omandamine). Artiklis keskendun keelekasutusele paljudes koolieesetes lasteasutustes, kus õpetajad suhtlevad lastega ainult kohaliku ühiskonna keeles, kuigi mõnikord võib toimuda ka mõne võõrkeele (enamasti inglise keele) „tutvustamine“ laulude ja luuletuste kaudu³.

Koolieelse lasteasutuse õpetajate kõneldav kohaliku ühiskonna keel on kõige sagedamini avalikus elus kasutatav keel selle asutuse piirkonnas. Samas on kogu Euroopas üha enam alusharidust saavaid lapsi, kelle kodune keeleline taust ei kattu täielikult haridusasutuses kasutatava ühiskonnakeelega (Bergeron-Morin *et al.*, 2023). Laste koduses keelekeskkonnas võidakse kõnelda teisi keeli. Paljud lapsed kuulevad kodus kahte keelt, millest üks on koolieelses lasteasutuses kasutusel, teine aga mitte. Seega toovad lapsed kaasa mitmeid eri keeli, sealhulgas ka lasteasutuse õppekeele. Kõik lapsed, kes elavad eriti erandlikus piirkonnas, peavad saama võrdse võimaluse õppida kohaliku ühiskonna keelt ja saada see korralikult selgeks.

Väikelapsed kuulevad ka keeli, mis erinevad haridusasutuse keelest ja mida nimetatakse mitteühiskonna- ehk vähemuskeelteks. Neid ei kasutata tavaliselt

³ Koolieelsed lasteasutused võivad pakkuda ka niinimetatud kakskeelset programmi, mille raames pühendab personal märkimisväärselt suure osa ajast kohaliku ühiskonna keele ning (tavaliselt prestiižse) võõrkeele kasutamisele, mida lasteaia asukohapiirkonnas avalikus elus tavaliselt ei kasutata. Selliseid programme siinkohal ei käsitleta (vt Thieme *et al.*, 2022, hiljutise ülevaate jaoks).

igapäevases avalikus suhtluses ega riigi- või haridusasutustes. Lastega kodunt kaasa tulevad vähemuskeeled ei ole tavaliselt koolieelses lasteasutuses kasutusel ja sageli neid ignoreeritakse. Üldjuhul ei oska õpetajad lastega lasteasutusse toodud vähemuskeeli. Lisaks võib juhtuda, et õpetajad ei räägi ka ühtki keelt, mida oskavad lapse vanemad. See tekitab probleeme kõigile asjaosalistele, kuid eriti keeruline võib see olla lastele, kelle kodus ei kõnelda ühiskonnakeelt ja kelle jaoks valitseb koduse ja kooli keelekasutuse vahel järsk ebakõla. Ka need lapsed, kelle kodus räägitakse nii kohaliku ühiskonna keelt kui ka vähemuskeelt, kogevad ebakõla koduse ja haridusasutuse keelekasutuse vahel, mis võib nende elu negatiivselt mõjutada. Kuna keel on tugeva sümboolse tähendusega suhtlusvahend, mis on seotud isikliku ja kultuuriidentiteediga, võib paljude laste kogetav kodu ja kooli vaheline keelekatkestus ohustada nende ja/või nende perede sotsiaal-emotsionaalset heaolu.

Nagu varem mainitud (nt De Houwer, 2015), on artikli peamiseks eetiliseks seisukohaks, et keelekasutus koolieelses lasteasutuses peaks toetama laste harmoonilist kakskeelsust, st „subjektiivselt neutraalset või positiivset kogemust, mis kakskeelses keskkonnas elavatel pereliikmetel selle keskkonna suhtes on“ (De Houwer, 2020a, lk 63). See seisukoht on sotsiaalse õigluse perspektiivist lähtudes tugevalt kinnistunud ning selle puhul eeldatakse, et teadlastel ja õpetajatel on moraalne kohustus sellele toetuda. See seisukoht on sätestatud Ühinenud Rahvaste Organisatsiooni 1948. aasta inimõiguste ülddeklaratsioonis, 1989. aasta lapse õiguste konventsioonis⁴ ja 2015. aasta säästva arengu eesmärkides. Konventsiooni artikli 29 lõike 1 punktis c on muu hulgas sätestatud, et lapse haridus peab olema suunatud „austuse kasvatamisele lapse vanemate, tema oma kultuuriidentiteedi, keele ja väärtuste, tema elukohamaa rahvuslike väärtuste, tema sünnimaa ja teiste, tema omast erinevate kultuuride vastu“ (autori rõhutused). Kõik lapsed, sõltumata nende keelelisest või kultuurilisest taustast, vajavad võrdset võimalust õppida ja igakülgsest areneda. Viisil, kuidas alushariduses keelelisele mitmekesisusele lähenetakse, on määrav mõju selle võimaluse realiseerumisele.

⁴ Selle konventsiooni ratifitseerisid paljud ELi liikmesriigid 1990. aastate alguses (Eesti ratifitseeris selle 1991. aastal).

Keeleliselt mitmekesine laste rühm koolieelses lasteasutuses

Olenevalt koolieelse lasteasutuse asukohast kuuleb suurem osa lapsi kodus keelevarianti, mis sarnaneb väga ühiskonnakeelega, mida kasutavad ka lasteasutuse õpetajad. Palju on ka selliseid lapsi, eriti linnapiirkondades, kelle kodudes ei räägita kohaliku ühiskonna keelt. Selliste laste kodudes räägitakse vähemalt üht vähemuskeelt. Kui need lapsed satuvad lasteasutuses pidevalt ühiskonnakeele mõjusfääri, tekib neil võimalus seda õppima hakata. Seda nimetatakse teise keele varajaseks omandamiseks (De Houwer, 1990, 2021).

Teist keelt varakult omandavatel lastel võtab aega, enne kui nad hakkavad mõistma lasteasutuse õppekeelt: mõned hakkavad seda juba mõne kuu pärast veidi rääkima, kuid paljudel võtab see palju kauem aega. Kuigi selliseid vaikivaid või õigemini mitteverbaalseid perioode peetakse teist keelt varakult omandavate laste puhul sageli normaalseks, selgitan järgmises osas, miks seda tuleks pidada väga problemaatilisteks. Tavaliselt on teist keelt varakult omandavad lapsed pärit peredest, kes on lasteasutuse teeninduspiirkonda hiljuti sisse rännanud. Lapsed võivad olla pagulased või kuuluda peredesse, kes on hiljuti uude riiki saabunud vähem traumaatilistel põhjustel. Paljudel juhtudel ei oska (tulevaste) teist keelt varakult omandavate laste vanemad (veel) kohalikku ühiskonnakeelt (välja arvatud juhul, kui see on ülemaailmne *lingua franca*, inglise keel), kuid nad võivad rääkida keelt, mida oskavad ka koolieelse lasteasutuse õpetajad. Väljaspool ingliskeelseid riike hõlbustab õpetajate ja vanemate vahelist suhtlust sageli inglise keel (Ragnarsdóttir, 2021).

Kui tulevased teist keelt varakult omandavad lapsed kuulevad kodus ainult üht vähemuskeelt, siis alustavad nad ükskeelsetena (nagu ükskeelsed lapsed, kes kuulevad kodus ainult kohaliku ühiskonna keelt). Vähemuskeel on ainus, mida lapsed sünnist saati kuulevad, ehk nende esimene keel. Lapsed on hakanud oma esimest keelt mõistma ja rääkima enne, kui nad satuvad keskkonda, kus nad kuulevad pidevalt teist ehk koolieelses lasteasutuses kasutatavat (nende jaoks uut) ühiskonnakeelt. Kui sellised lapsed hakkavad kuulma ühiskonnakeelt, algab nende kujunemine kakskeelseks.

Enamik kakskeelseid väikelapsi ei kasva üles teise keele varakult omandamise keskkonnas. Selle asemel kuulevad nad kodus *kahte* esimest keelt kohe algusest peale, st sünnist saati. Need lapsed kasvavad üles kahe emakeele omandamise keskkonnas (De Houwer, 1990, 2009). Kakskeelsete laste peredes räägitakse tavaliselt nende sünnist saadik haridusasutuste õppekeelt (ühiskonnakeelt) ja mõnd muud keelt (vähemuskeelt). Vähemalt üks kakskeelse lapse vanematest oskab rääkida ühiskonnakeelt (pealegi räägib vähemalt üks vanematest seda kodus). Üksikvanemad, kes räägivad kodus nii ühiskonna- kui

ka vähemuskeelt, oskavad rääkida ühiskonnakeeles ka lasteasutuse õpetajatega. Seega ei teki lasteasutuse õpetajatel kahe emakeelega perekondade vanematega suheldes tõenäoliselt keelebarjääri ja nad võivad mitte teada, et kakskeelsed lapsed omandavad ühiskonnakeele kõrval ka vähemuskeelt (kakskeelsed väike-lapsed räägivad tavaliselt mõlemas keeles nagu ükskeelsed lapsed) (De Houwer, 2009).

Kui kakskeelsed lapsed astuvad koolieelsesse lasteasutusse, mõistavad nad ühiskonnakeelt juba päris hästi ja oskavad seda tavaliselt ka rääkida. Seega suudavad nad algusest peale suhelda ühiskonnakeeles ega koge teist keelt varakult omandavate eakaaslastega võrreldes suhtlemisprobleeme. Belgias ja Ameerika Ühendriikides tehtud uuringute tulemused näitavad, et kakskeelsete laste arv ületab ligikaudu kolmekordselt teist keelt varakult omandavate laste arvu (De Houwer, 2021), kuid nende osakaal on piirkonniti varieeruv.

Kokkuvõtlikult võib öelda, et üks lasteasutuse rühm võib koosneda järgmistest lastest: 1a) ükskeelsed lapsed, kes veel ei mõista ega räägi ühiskonnakeelt, kuid kelle vähemuskeele mõistmise ja rääkimise tase varieerub; 1b) teist keelt varakult omandavad lapsed, kes on ühiskonnakeele mõistmise ja rääkimise õppimisel hästi edasi jõudnud ning kelle vähemuskeele mõistmise ja rääkimise tase varieerub; 2) ükskeelsed lapsed, kelle ühiskonnakeele mõistmise ja rääkimise tase varieerub, ja 3) kakskeelsed lapsed, kelle nii ühiskonnakeele kui ka vähemuskeele mõistmise ja rääkimise tase varieerub⁵.

Enamasti kiputakse laste keelelist mitmekesisust alushariduses eirama. Selle asemel keskendutakse tavaliselt üksnes ühiskonnakeelele. Võib juhtuda, et koolieelses lasteasutuses keelatakse eelkooliealistel lastel oma vähemuskeele rääkimine lausa ära (Aarts *et al.*, 2016; Mary & Young, 2017a; Young, 2014a), nii et neid võidakse rangelt karistada, kui nad juhuslikult räägivad mõnd muud kui kohaliku ühiskonna keelt (De Houwer, 2019). Nagu järgmises osas näidatakse, ei ole üksnes ühiskonnakeelele keskendumine lastele kasulik: nende keeleliselt mitmekesise tausta ignoreerimine alushariduses ei soodusta nende heaolu ega ühiskonda integreerumist. Lisaks võivad lapsed, kes „peavad jätma olulise osa oma identiteedist lasteasutuse värava taha ja kes ei tunne, et lasteasutus aktsepteerib neid sellistena, nagu nad on, tunda end seal ebamugavalt ja seetõttu mitte suuta õppimisele täielikult pühenduda“ (Young, 2014b, lk 37).

⁵ Lisaks on ka lapsi, kes on õppinud mõistma ja rääkima kahte (või veel enam!) vähemuskeelt. Kuna selliste kolme- või neljakeelsete laste kohta on tehtud väga vähe uuringuid (De Houwer & Ortega, 2025), ei käsitle ma neid siin. Siiski kehtib üldine argumentatsioon ühe vähemuskeele oskusega laste kohta ka kolme- või neljakeelsete laste puhul.

Laste vähemuskeelte ignoreerimine alushariduses ja selle võimalikud tagajärjed

Lapsed, kes ei kuule kodus haridusasutuse õppekeelt (teist keelt varakult omandavad lapsed)

Juhtumiuuringud, mis on tehtud lastega, kes ei kuule ega kasuta kodus haridusasutuse õppekeelt, on näidanud, mis võib juhtuda, kui laste kodukeelele ei pöörata mingit tähelepanu. Eri riikide näited viitavad selle, kuivõrd laastavalt võib mõjuda selline tähelepanuta jätmine. Näiteks kirjeldasid Dahoun (1995) ja Manigand (1999), kuidas Prantsusmaal koolieelses lasteasutusse pandud lapsed, kes ei mõistnud ühiskonnakeelt ja kelle esimesele keelele ei pööratud seal mingit tähelepanu, langesid aastatepikkusesse depressiivsesse vaikimisse. Paljud neist lastest ei hakanud enne algkooli prantsuse keelt rääkima. Lisaks kirjeldas Dahoun (1995) oma tundeid kolmeaastase araabia keelt kõneleva ükskeelse lapsena, kes oli just hakanud käima Alžeerias prantsuskeelses koolieelses lasteasutuses. Ta oli segaduses ja vapustatud, kui avastas, et ei saanud millestki aru, et õpetaja ei saanud temast aru ja hääldas tema nime (Zerdalia) valesti. Pärast aasta kestnud vaikides kuulamist ja üritamist toimuvat mõista märkas Zerdalia, et mõned lapsed said kommi, kui olid midagi öelnud. Ka tema tahtis kommi saada ja arvas, et oli välja mõelnud midagi, mis võiks õpetajale meeldida. Põnevil tõusis ta püsti ja ütles midagi, kuid sai vastuseks vaid külma pilgu ja viipe istuda tagasi oma kohale, ja ta ei saanud mingit kommi.

Drury (2007, 2013) Ühendkuningriigis, Kostyuk (2005) ja Thiersch (2007) Saksamaal ning Nap-Kolhoff (2010) Hollandis on jaganud sarnaseid tähelepanekuid. Näiteks kirjeldas Drury (2007) Inglismaal elanud Smita juhtumit, kelle hiljuti sisserännanud vanemate kodukeel oli bengali keel. Kolmeaastaselt oskas ta end bengali keeles väga hästi väljendada. Ta oli õnnelik laps, kes sai teistega hästi läbi. Kolme ja poole aastaselt läks Smita koolieelses lasteasutusse, kus räägiti ainult inglise keelt ja muid keeli ignoreeriti täielikult. Smita ei mõistnud inglise keelt, nuttis iga päev ega tahtnud lasteaeda minna. Ta näis masendunud, kuid tema vanemad tahtsid, et ta lasteaias edasi käiks, kuna nad olid kindlad, et seal õpib ta inglise keelt, mida nad pidasid väga oluliseks (nad õppisid ka ise inglise keelt). Isegi nelja ja poole aastaselt ei rääkinud Smita lasteaias midagi ja ütles vanematele, et ei saa aru mitte millestki, mida lasteaias räägitakse. Ta lihtsalt jäljendas teisi lapsi ja tal polnud sõpru. Smita tundis end lasteaias tõrjutuna, mittemõistetuna ja masendunud – ta ei tundnud end hästi. Samal ajal arenes kodus tema bengali keele oskus väga hästi. Kui Smita oli viieaastane, ütles tema õpetaja vanematele, et Smita ei saa minna algkooli, sest ta „ei räägi“. Õpetaja ei teadnud midagi Smita bengali keele oskusest ega olnud selle kohta kunagi midagi küsinud.

Smita ja Zerdalia taoliste laste puhul sai nende keel koolieelses lasteasutuses nende heaolu oluliseks mõjutajaks. Esiteks ei mõistnud nad lasteasutuse keelt. Lisaks ei tohtinud nad kasutada neile juba tuttavaid keeli, et end arusaadavaks teha. Samas olid nad kolmeaastaks saades alles hakanud tunnetama, millise kontrolli keel neile annab. Kolmeaastased lapsed on tavaliselt omandanud piisavalt hea keeleoskuse, et selle abil saada, mida nad tahavad (Clark, 2024). Äkki oli see äsja avastatud võime koolieelses lasteasutuses kasutuks osutunud. Võimetus verbaalselt suhelda võttis Smitalt ja Zerdalialt ära tunde, et neid tunnustatakse isiksustena, ja pani neid ennast täielikult kõrvalejätutena tundma. Ka kõlas kurtidele kõrvadele nende kõige elementaarsemate vajaduste väljendamine (nt et nad peavad tualetti minema või tunnevad end halvasti). Pole üllatav, et lapsed ei tundnud end aktsepteerituna, ammugi mitte teretulnuna. Seega mõjutas nende keelte tunnustamata jätmine koolieelses lasteasutuses otseselt nende enesehinnangut.

Tõrjutus vähendab sotsiaal-emotsionaalset heaolu, eriti väikeste laste puhul. Samas on selline heaolu õppimise seisukohalt ülioluline. Lisaks, kui lapsed tunnevad, et nende kodukeelt/keeli ei märgata ega tunnustata, ei pruugi neil tekkida ka mingit motivatsiooni õppida haridusasutuse keelt. Samas on leitud, et kui koolieelses lasteasutuses kasutatakse laste vähemuskeeli, hakkavad nad endast rohkem lugu pidama ja suureneb nende motivatsioon õppida teist keelt (Verhoeven, 1991).

Kuigi „vaikimise“ või „mitteverbaalset“ perioodi peetakse teist keelt varakult omandavate laste puhul sageli „normaalseks“ ja „väikelaste õpetajad lausa toetavad seda“ (Kan *et al.*, 2025, lk 560), näitavad Zerdalia ja Smita juhtumid, et see võib olla üsna traumaatiline, kuna mõned 5-aastased lapsed on veetnud lasteasutuses kuni poole oma elust depressioonis ja eemale tõmbunult vaikides. Selliseid pikaajalisi suhtlust välistava vaikimise perioode tuleb vältida. Kui lapsed loobuvad suhtlemisest koolieelses lasteasutuses, ei suuda nad suhestuda kohaliku ühiskonna keele ja sellega kaasneva õppimisega, lisaks ei õpi nad eakaaslastega suhtlema ega sõprussuhteid looma. Ühiskonnakeele õppimiseks peavad lapsed olema valmis selle keele kõnelejatega suhtlema. Seega, vastupidiselt levinud arvamusele ei hakka uus keel väikelastele lasteasutuses „lihtsalt külge“ ning nende varased traumaatilised kogemused koolieelses lasteasutuses võivad avaldada püsivat mõju nende ühiskonnakeele oskusele ja seeläbi ka tulevasele haridusteele (vt ka Drury, 2007, 2013).

Lapsed, kes kuulevad kodus ainult kooli õppekeelt (ükskeelsed lapsed)

Ükskeelsed lapsed, kes räägivad koolieelses lasteasutuses kasutatavat ühiskonna-keelt, mõistavad üsna pea, et sellel keelel on suur väärtus. Nad võivad kiiresti õppida alavääristama eakaaslasi, kes ei räägi ühiskonna-keelt seda veatult kõnelevate eakaaslaste seatud standardite kohaselt piisavalt hästi. Taoline alavääristamine väljendub selles, et ükskeelsed lapsed ignoreerivad ühiskonna-keelt veel mitte omandanud lapsi ja kohtlevad neid kui nähtamatuid (Tabors, 1997). Uuringud on näidanud ka seda, et koolieelsetes lasteasutustes kipuvad ükskeelsed eakaaslased teist keelt varakult omandavaid lapsi kiusama (Chang *et al.*, 2007; von Grünigen *et al.*, 2010). Paljud noorukid, kelle kodus kasutati vähemuskeelt, meenutasid, kuidas neid 5- või 6-aastaselt koolieelses lasteasutuses naeruvääristati ja kiusati, mis näitab, kuivõrd traumaatilise jälje jättis neile ükskeelsete lasteaiakaaslaste käitumine, mis leidis aset enam kui 10 aastat tagasi (DJI, 2000). Alushariduses kujunenud diskrimineerivad hoiakud on vähemalt osaliselt süüdi selles, et noored ükskeelsed algkooliõpilased naeruvääristavad ja kiusavad eakaaslasi, kes ei oska (veel) hästi ühiskonna-keelt (von Grünigen *et al.*, 2012). Vanemaks saades võib ükskeelsetel klassikaaslastel olla oluline roll diskrimineerivate ükskeelsete ideoloogiate säilitamisel ühiskonnas laiemalt, mis viitab taas sellele, kuivõrd oluline on keelekasutus alushariduses.

Lapsed, kes kuulevad kodus nii kooli õppekeelt kui ka vähemuskeelt (kakskeelsed lapsed)

Lapsed, kes kuulevad kooli õppekeelt ühena kahest kodusest keelest, on õppinud seda mõistma. Seni ei ole kakskeelsetel lastel kooli õppekeelega seotud raskusi täheldatud. Siiski on Le Pichon ja de Jonge (2016) Hollandist avaldanud tähelepanuväärse kirjutise Amine-nimelise poisi kohta, kes rääkis kodus berberi ja hollandi keelt. Ei ole mainitud, kas Amine kuulis neid kahte keelt sünnist saati, kuid juba kaheaastaselt, kui ta hakkas käima hollandikeelses lasteaias, rääkis poiss kodus mõlemat keelt. Lasteaias ei rääkinud ta kaks aastat (pool oma elust). Siis hakkas ta järk-järgult mõnikord õpetajale kõrva sosistama ja teda kuuldi väljas (kui täiskasvanuid ei olnud nägemas) teiste lastega ühiskonna-keeles rääkimas. Manigand (1999) kirjeldab veel kolme kakskeelset last, kes tegid sama. Läks veel mõni kuu, enne kui Amine tundis end piisavalt mugavalt, et öelda rühmaruumis õpetaja ja väikese lasterühma juuresolekul valjuhäälselt terviklikke hollandikeelseid lauseid. Le Pichoni ja de Jonge'i (2016) kirjutis on ainus, mille olen leidnud (tõenäoliselt) kakskeelse lasteaialapse kohta, kes loobus kooli õppekeele kasutamisest. Seevastu on mitmeid andmeid kakskeelsete väikelaste kohta, kes lõpetasid kodus vähemuskeelte rääkimise varsti pärast

koolieesesse lasteasutusse minekut, mis viib dramaatilise järelтусeni, et 20–25% kakskeelsetest algkoolilastest räägivad ainult kooli õppekeelt (De Houwer, 2020b).

Üks peamistest põhjustest, miks kakskeelsed lapsed sageli oma vähemuskeelest loobuvad, võib olla see, et koolieesetes lasteasutustes ignoreeritakse neid keeli täielikult. Asjaolu, et keelt, mida nad kodus iga päev kuulevad, ei kasutata laste esimestes rühmana koos tegutsemise olukordades väljaspool kodu, annab neile märku, et nende vähemuskeel on vähem väärtuslik kui kooli õppekeel või, mis veelgi hullem, et sellel ei ole üldse mingit väärtust. Nende keelte rääkimine on samuti väärtusetu ja nende rääkija on ka ise väärtusetu – vähemalt lapsed võivad nii mõelda. Kui nad nii mõtlevad, on arusaadav, et nad ei soovi end oma vähemuskeeltega identifitseerida ja loodavad neid keeli kasutamata oma väärtust suurendada (De Houwer, 2015).

Kui lapsed keelduvad kasutamast keelt, mida räägib vähemalt üks vanematest, mõjutab see otseselt ka vanemaid, kes tunnevad, et nende lapsed tõrjuvad neid. Nad tunnevad häbi, sest nende lapsed ei saa enam suhelda vana-vanematega, ning on mures ja masenduses (De Houwer, 2017; Hilbig, 2020). Vanemate ja laste vaheline suhtlus võib muutuda keeruliseks ja emotsionaalselt kaugeks, kuna vanemad ja lapsed ei räägi enam sama keelt (ülevaade De Houwer, 2020a). Seega, kui lapsed ei räägi enam oma vähemuskeeli, kahjustab see kakskeelsete perede ja laste heaolu.

Õnneks on olemas mõned suhteliselt odavad ja lihtsad viisid, et KÕIK alusharidust saavad lapsed saaksid sõltumata nende keelelisest taustast end algusest peale kaasatuna tunda. Järgmises osas tutvustatakse mõningaid positiivseid näiteid.

Kuidas on võimalik koolieelses lasteasutuses laste vähemuskeeli ignoreerimata positiivseid tulemusi saavutada?

Euroopas on keelelist mitmekesisust ja sellega tegelemist alushariduses üldiselt vähe uuritud, kuigi selliseid uuringuid oleks vaja palju rohkem (Alstad & Mourão, 2021). Langeloo jt (2019) koostasid süstemaatilise ülevaate maailma põhjapoolkera riikides tehtud uuringutest, milles keskenduti õpetajate ja teist keelt varakult omandavate laste vahelisele suhtlusele. Nad leidsid, et Euroopa riikides, kus inglise keel ei ole ametlik keel, on tehtud vaid kolm sellist uuringut. Ainult ühes neist anti teada vähemuskeele kasutamisest koolieelsete lasteasutuste töötajate seas: põhjalikus uuringus, millesse oli kaasatud 72 teise keele varakult omandanud 6-aastast last, kelle esimene keel oli türgi ja teine

hollandi keel, uuris Verhoeven (1991) mitmeid tegureid, mis võiksid aidata lahti seletada nii laste esimese kui ka teise keele oskust. Üks teguritest oli laste ja õpetajate türgi keeles suhtlemise määr. Türgi keeles suheldi enam kui pooltes uurimuses osalenud lasteasutustes, kuigi tundide arv, mille jooksul õpetajad lastega vähemuskeeles suhtlesid, ei olnud kuigi suur (õpetajate aruannete kohaselt 4–8 tundi nädalas). Õpetajate algatatud suhtluse maht vähemuskeeles aitas väga suurel määral seletada laste keeleoskust nii vähemus- kui ka ühiskonna-keeles. Arvestades, et kahe keele heal tasemel oskus on laste harmoonilise kakskeelsuse tunnuseks (De Houwer, 2020a), on need tulemused väga olulised.

Verhoeveni (1991) uuring näib olevat seni ainus, milles on püütud seostada õpetajate initsiatiivi vähemuskeeles kasutamisel koolieelses lasteasutuses laste kakskeelsuse arenguga. Samas viitavad mitmed juhtumiuuringud sellele, et positiivseid tulemusi on võimalik saavutada, kui lasteaiasõpetajad ei ignoreeri laste vähemuskeeli.

Dahoun (1995) kirjeldas, kuidas 4-aastase Zerdalia uus õpetaja külastas tema araabia keelt kõnelevat perekonda Alžeerias, tundis huvi nende keele vastu ja proovis temaga araabia keeles rääkida. Peaaegu kohe proovis ka Zerdalia mõista ja rääkida õpetajaga prantsuse keelt. Manigand (1999) oli prantsuse keele õpetajate koolitaja, kelle abi paluti seoses 11 türgikeelse lapsega, kes ei rääkinud Prantsusmaa koolieelses lasteasutuses prantsuse keelt isegi pärast seal veedetud kaht aastat. Esmalt vaatas ta lapsi ja proovis siis nendega üksiksuhtluses suhelda. Esialgu tegi ta seda täielikult prantsuse keeles. Lapsed olid temaga suheldes tõrjuvad, kuni ta üritas nendega rääkida veidi „turisti“ türgi keelt – lapsed hakkasin naeratama ja olid seejärel palju rohkem valmis temaga suhtlema. Ta „luges“ lastele pildiraamatuid, öeldes kõigepealt sõna prantsuse keeles ja paludes seejärel lastel talle türgi sõna õpetada. Järk-järgult hakkasid lapsed temaga ka prantsuse keeles rääkima, kuid tema soovis neilt jätkuvalt türgikeelseid sõnu õppida. Ta luges koos nendega ka türgi keeles kakskeelset raamatut, mis pani lapsed tema häälduse üle naerma, kuid algatas keeleteadlikkust suurendavaid vestlusi türgi ja prantsuse keeles nende keelte erinevuste teemal. Planeeritud üks ühele sessioonid muutusid peagi grupisessioonideks, mille käigus kogunesid kõik türgikeelsed lapsed Manigandi ümber ja naersid ning rääkisid nii türgi kui ka prantsuse keeles: „*Pour eux, j'étais le monsieur de l'école qui parle turc, ce qui signifiait que le turc existait en fin à l'école. Cette langue a acquis une légitimité.*“ (lk 64; minu tõlge: „Nende jaoks olin ma inimene, kes räägib lasteaias türgi keelt, mis tähendas, et lõpuks ometi eksisteeris koolieelses lasteasutuses türgi keel. See keel oli saavutanud teatud legitiimsuse.“). Lisaks viitas Manigand sellele, et lapsed otsisid tunnustust (lk 65).

Mary ja Young (2017a, b) on kirja pannud prantsuse lasteaiasõpetaja Sylvie õppemeetodid, mida ta kasutas kodust kooli ülemineku hõlbustamiseks, eriti

laste puhul, kes koolieelsesse lasteasutusse tulles oskasid küll vähemus-, kuid mitte ühiskonnakeelt. Nagu Mary ja Youngi terve aasta kestnud videopõhine uuring näitas, lõi Sylvie lastele turvalise keskkonna, kus nad said oma vähemuskeelt vabalt kasutada. Turvalise keskkonna loomisel oli oluline, et Sylvie kutsus laste vanemad rühmaruumi (mis on Prantsusmaal väga ebatavaline) osalema kunstitegevustes ja raamatute lugemises. See võimaldas laste kodukeelte kohta rohkem teada saada ja paluda vanematel tõlkida olulisi sõnu, mida võis lastega suhtlemisel vaja minna. Sylvie oli valmis õppima mõned sõnad ja lühikesed fraasid kõigis keeltes, mida tema õpilased rühma kaasa tõid. Seejärel kasutas ta neid sõnu sillana prantsuse keele sõnade juurde. Nagu Mary ja Young rõhutavad, suhtles Sylvie nii laste kui ka vanematega soojalt ja eelarvamustevabalt. Kui kohtusin Sylviega isiklikult ühel konverentsil, rääkis ta mulle, et tüdines sellest, et mõned tema rühma lapsed nutsid kogu aeg ega õppinud suurt midagi, ja see oli üks põhjus, miks ta otsustas võtta kasutusele hoopis teistsuguse lähenemisviisi. Sylviel ei olnud mingit erialast koolitust, kuid ta oli kogenud õpetaja, kes oli „väga teadlik oma õpilaste keelelistest ressursidest, õigustest ja vajadustest“ (Mary & Young, 2017b, lk 125) ning valmis selle teadmise põhjal tegutsema. Tundub, et tema õpilastele jaoks oli see väga kasulik, sest nad „tundsid end klassis ilmselgelt vabalt ja osalesid aktiivselt õppimises“ (Mary & Young, 2017a, lk 69).

Kirsch ja Seele (2020) uurisid, kuidas kasutasid keelt neli õpetajat, kes õpetasid hiljuti Luksemburgi koolieelsesesse lasteasutustesse võetud kolmeaastasi lapsi, kes ei osanud kohaliku ühiskonna ehk letseburgi keelt. Õpetajad aitasid lastel paindlikult ja dünaamiliselt õppida ühiskonnakeelt, kasutades laste vähemuskeeli tugiraamistikuna, ning lastel lubati rääkida oma vähemuskeeli. Seega need lapsed ei vaikinud, ja kuigi nad ei olnud lasteasutuses kaua olnud, hakkasid nad omandama ühiskonnakeelseid sõnu (vt ka Kirsch, 2021). Sarnaselt sellega kirjeldab ka Ragnarsdóttir (2021), kuidas Süüria pagulaste lapsed tegid Islandi lasteaias üldiselt suuri edusamme uue teise ehk islandi keele õppimisel. Ta märgib ka, et „kõigi lasteaias olnud laste keeli, sealhulgas araabia keelt, pandi tähele ja neid kasutati näiteks laulmisel ja rääkimisel, et luua usaldust ja pakkuda lastele enesekindlust“ (418). Ei Kirsch ega Seele ega ka Ragnarsdóttir seosta otseselt neid kaht leidu (teise keele õppimine ja esimese keele olemasolu koolieelses lasteasutuses), kuid see seos võib väga hästi olemas olla. Samamoodi kirjeldab Gelir (2023), kuidas ühes türgikeelses lasteaias Türgis lubas õpetaja Süüria pagulaste lastel kasutada araabia keelt ja kuidas ta oli valmis ise õppima selgeks mõned araabiakeelsed sõnad, et neid lastega suheldes kasutada. Lapsed õppisid rääkima türgi keelt, selle asemel et vaikida. Erdemir (2022b) näitas oma unikaalses intervjuu-uuringus, milles osales 36 Süüria pagulaslast Türgis (keskmine vanus 5 aastat ja 10 kuud), et need kakskeelsed lapsed olid õnnelikud ja

rõõmsad suvise programmi üle, milles nad olid osalenud 8 nädalat. Üks põhjus oli see, et lastel lubati lasteasutuses kasutada araabia ehk oma emakeelt. Programm toetus ka kakskeelsete abiõpetajate abile, kes kasutasid lasteaias araabia keelt, et aidata lastel türgi keelt õppida. Lapsed olid uhked oma aina paremaks muutuva araabia-türgi kakskeelsuse üle (üksikasjaliku kirjelduse saamiseks muutusi kaasa toonud suvisest koolieelsest programmist vt Erdemir, 2022a).

Lisaks eelnevale on Tkachenko jt (2021) dokumenteerinud järgmised laste vähemuskeelte toetamise meetodid Norra koolieelsetes lasteasutustes: 1) laste vähemuskeelte põimimine lauludesse, loendamisesse ja raamatute lugemisse; 2) vestlused eri keelte oskamise teemal ja 3) laste, vanemate ja ka personali kaasamine, et küsida, kuidas nad midagi konkreetses vähemuskeeles ütleksid. Siiski ei mainita selles uuringus midagi laste norra keele arengu ega nende tunnete kohta.

Keeletundlik lähenemisviis alushariduses

Selleks, et eri keelelise taustaga lapsed tunneksid end lasteaias kaasatuna, on vaja kõigi laste keeltele aktiivselt tähelepanu pöörata ja neisse lugupidavalt suhtuda (De Houwer, 2015; Young, 2014a). Selline hoiak näitab, et laste keeli võetakse sõna otseses mõttes arvesse. Samuti näitab see sõbralikkust ja avatust, mis on seotud mõistega „tundlik“. Seetõttu nimetatakse siin pakutud lähenemisviisi keeletundlikuks. See lähenemisviis on tihedalt seotud keeleliselt sobiva lähenemisviisiga, mida propageerib ja arendab Chumak-Horbatsch Kanadas (2012; 2019; De Houwer, 2004), kes varem propageeris sarnast lähenemisviisi algkoolides.

Keeletundlik lähenemisviis ei nõua õpetajatelt õpilaste keelte oskamist ega rääkimist. Ameerika Ühendriikide koolides, kus kõik vähemuskeelt kõnelevad lapsed räägivad hispaania keelt, on veidi hispaania keelt oskavatel õpetajatel võimalik seda kasutada ja seeläbi vähemuskeelt kõnelevaid lapsi toetada (Gort & Sembiente, 2015; de Oliveira *et al.*, 2016; Surrain *et al.*, 2023). Enamikus Euroopa koolieelsetes lasteasutustes käivad lapsed räägivad aga väga erinevaid keeli. Seega ei ole võimalik keskenduda ainult ühele vähemuskeelesse. Romøren jt (2023) on märkinud, et Euroopa koolieelsetes lasteasutustes, kus õpetajad võivad osata teisi keeli, ei pruugi nad soovida neid kasutada, kartes, et see annab mõne lapse vähemuskeelesse eelise teiste ees (vt ka Young, 2014b). Võib ka juhtuda, et isegi kui lasteaed võtab tööle spetsiaalselt kakskeelseid õpetaja abisid, ei pruugi nad tunda end piisavalt vabalt, et kasutada avalikult vähemuskeelt, mida nad juhuslikult jagavad mõne lapsega, kes veel ei oska ühiskonnakeelt, ning võivad seda seetõttu kasutada ainult lühidalt sosistades (Robertson *et al.*, 2014). Hirm mõnede laste tõrjumise ees on kindlasti põhjendatud mure.

Euroopa koolieelsetesse lasteasutustesse koos lastega saabuvate keelte segu tähendab, et lasteasutustel ei ole võimalik pakkuda ametlikult kakskeelseid programme, kus õpetatakse kõikide laste keeli, samuti ei saa eeldada, et õpetajad oskaksid lisaks kooli õppekeelele veel mitmeid teisi keeli. Selle asemel „*Die Möglichkeiten eines Einbezugs [der Erstsprachen der Kinder] sind daher eher in einer offenen Haltung und einer Willkommenskultur gegenüber den Erstsprachen der Kinder, durch eine sprachförderliche Raumgestaltung, Berücksichtigung der sprachlichen Vielfalt in der Materialauswahl und der alltäglichen Peer-Kommunikation der Kinder zu sehen*“ (Kratzmann et al., 2017b, lk 133) [Seega annab [laste esimeste keelte] kaasamiseks võimaluse pigem avatud suhtumine ja laste esimesi keeli aktsepteeriv kultuur, keeleõpet soodustav ruumikujundus, keelelise mitmekesisuse arvestamine õppematerjalide valikul ja laste igapäevane suhtlus eakaaslastega]. Kratzmanni jt (2017b) soovitused sobituvad hästi keeletundliku lähenemisviisiga. Samas tuleb koolieelses lasteasutuses vähemuskeelte kasutamist lubades ja toetades siiski olla tähelepanelik, et kaasatud saaksid KÕIKIDE laste keeled. Nagu allpool kirjeldatud, on seda võimalik teha mitmel viisil.

Keeletundliku lähenemisviisi puhul kasutatakse eelkõige järgmisi pedagoogilisi võtteid. 1) Esiteks püüavad õpetajad hääldada laste nimesid õigesti (vajaduse korral vanemate ja salvestuse, nt nutitelefoniga abil). 2) Oluline on, et õpetajad õpivad vanemate, suuremate laste või interneti abil mõistma ja ütlema oma väikeste kasvandike keeltes mõningaid võtmesõnu, mida need vajavad oma põhivajaduste (tualett, valu, halb enesetunne) väljendamiseks. 3) Alates õppeaasta algusest, eriti kui lapsed saavad esimest korda koolieelses lasteasutusse, kutsuvad õpetajad vanemad klassiruumi, et nad osaleksid sealsetes tegevustes, loeksid raamatuid, laulaksid laule ja räägiksid lugusid rühmas käivate laste kodukeeltes. 4) Lisaks on oluline, et õpetajad tagaksid, et kõik rühma lapsed õpivad mõistma ja ütlema mõningaid olulisi väljendeid, nagu „tere“, „head aega“, „aitäh“, „vabandust“ *kõigis* keeltes, mis on kasutuses rühma laste kodudes. See õpikogemus näitab, et on olemas palju eri keeli, et lapsed suudavad õppida mis tahes keelt ja seega ei ole olemas eriti keerulisi keeli. Selle mõistmine võib edaspidi suurendada kõigi laste motivatsiooni õppida teisi keeli, kuna neid ei peeta enam „võõraks“ ja paljude õpilaste hilisem hirm „võõraste“ keelte ees võib väheneda. Avatus kõikide keelte suhtes on kasulik kõigi laste, sealhulgas ükskeelsete laste metalingvistilise teadlikkuse arengule. KÕIKI rühma keeli kaasates edastatakse ka sõnum, et KÕIK keeled on väärtuslikud.

HaBilNeti blogipostituses „Keeletundliku lähenemisviisi vajalikkus alushariduses“ antakse eelneva kohta üksikasjalikumaid näpunäiteid. Artikli ingliskeelse versiooni HaBilNetis saab leida pealkirjaga „*The Need for a Language-Considerate Approach in Early Childhood Education*“ ja prantsuskeelse

siit: „*La nécessité d'une approche respectueuse vers les langues dans les dispositifs d'éducation de la petite enfance*“. Need blogipostitused on kohandatud varasema saksakeelse artikli (De Houwer & Pascall, 2021) põhjal, mis on samuti veebis kättesaadav. Eriti kasulikke näpunäiteid mitmekeelse kirjaoskuse toetamiseks on leida (saksa keeles) Pascalli ja De Houweri (2021) artiklist, mis on prantsuse ja inglise keelde kohandatud blogipostitustes „*Littérature émergente multilingue dans des Établissements d'Accueil du Jeune Enfant*“ ja „*Emergent multilingual literacy in early childhood education and care*“ („Mitmekeelse kirjaoskuse arendamine koolieelsetes lasteasutustes“).

Vanematel on oluline osa keeletundlikus lähenemises. Koolieelsed lasteasutused peavad kindlasti vanematega suhtlema ning vanemad tunnevad end jõustatuna, kui nende muredele pööratakse tähelepanu (Lastikka & Lipponen, 2016; Manigand, 1999). Siiski ei pruugi vanemad alati nõustuda lasteaedade otsusega lubada lastel rääkida nende vähemuskeeles (Stapor *et al.*, 2025) ega mõista selle hariduslikku kasu. Nad ei pruugi ka teada, et keelepoliitika toetab mitmekeelsust alushariduses (Stapor *et al.*, 2025), mis näitab, kui oluline on koolieelsete lasteasutuste töötajate suhtlus sisserändajatest lapsevanematega. Ülevaade uuringutest (Norheim ja Moser, 2020), milles vaadeldakse vanemate ja õpetajate vahelise suhtluse potentsiaalseid takistusi, näitab, et partnerlusuhete loomine vanematega on lasteasutuste töötajate jaoks otsustava tähtsusega ülesanne.

Kokkuvõte

Ma pole sugugi ainus ega esimene, kes pooldab alushariduses lähenemisviisi, mis toetab aktiivselt laste vähemuskeeli. Varasemad üleskutsed (nt Cummins, 2005; Fthenakis *et al.*, 1985; Kratzmann *et al.*, 2017a; Leseman & Slot, 2014; Manigand, 1999; Verhoeven, 1991 ja paljud teised) on tegelikkuses peaaegu et tähelepanuta jäänud ning kahjuks enamasti ignoreeritakse paljudes Euroopa koolieelsetes lasteasutustes endiselt vähemuskeeli (Jahreiß, 2018; Kratzmann *et al.*, 2017a; Romøren *et al.*, 2023; Van der Wildt *et al.*, 2024). Nagu Bergeron-Morin jt (2023, lk 22) märkisid, „iseloomustab haridustavasid liiga sageli ükskeelne mõtteviis, mis eelistab vaikimisi homogeensust ja käsitleb mitmekesisust (sh mitmekeelsust) mitte õppimise eelduse, vaid probleemina, millest tuleb jagu saada“. Seega on oluline korrata varem kõlanud üleskutseid ja selgitada, mida vähemuskeelte ignoreerimine alushariduses võib meie väikelastele kaasa tuua.

Väikelaste arenev kakskeelsus võib pidurduda, kui nende vähemuskeeli koolieelses lasteasutuses ignoreeritakse. Selline ignoreerimine võib ühiskonnakeelt veel mitte oskavate laste puhul takistada ka kooli õppekeele omandamist. Lastepuhul, kes oskavad nii kooli õppekeelt kui ka keelt, mida kasutatakse väljaspool

kooli, võib väljaspool lasteasutust kasutatava keele ignoreerimine viia selle keele kaotamiseni. Kumbki olukord ei tule kasuks ei laste ega nende perede heaolule. Lapsed, kes käivad koolieelses lasteasutuses, kus kasutatakse ainult üht ühiskonnakeelt, ja kes kogevad seal ainult ühiskonnakeele kasutamist, võivad omandada diskrimineeriva suhtumise keelelisse mitmekesisusse, mis ei sobitu tänapäevase Euroopa mitmekeelse tegelikkusega.

Koolieelsetes lasteasutustes võivad käia ka lapsed, kellel on neurokognitiivsetest ja/või füsioloogilistest häiretest tingitud arenguprobleemid ja erivajadused. Lisaks võib nende kodukeel olla muu kui ühiskonnakeel. Samuti kuuluvad erivajadustega laste hulka kuuljate ja rääkivate või viipekeelt kasutavate vanemate kuulmispuudega lapsed. Selles artiklis ei keskenduta nendele rühmadele, kuid on ilmne, et erivajadustega lapsed väärivad samuti keeletundliku lähenemisviisi kaudu meie täielikku toetust ja tähelepanu.

Väärtustades aktiivselt kõigi laste keeli, toetab keeletundlik lähenemisviis harmoonilist kakskeelsust: kakskeelseks kujunevatel lastel (teist keelt varakult omandavad lapsed) on võimalus õppida uut keelt turvalises keskkonnas, mis ei kahjusta nende enesehinnangut, ning soravalt kaht keelt kõnelevad lapsed (kakskeelsed lapsed) saavad jätkata mõlema keele oskuse täiustamist, selle asemel et tunda, et üks neist ei ole kasutamist väärt. Keeletundlik lähenemisviis näitab ka kõigile klassi lastele, sealhulgas ükskeelsetele, et keelelist ja kultuurilist mitmekesisust ei tuleks karta. Seeläbi soodustatakse kõikide laste ühiskonda integreerumist. Lisaks suurendab keeletundlik lähenemisviis KÕIGI laste keeleteadlikkust, sõltumata sellest, mitme keele mõjusfääris nad üles kasvavad.

Kuigi keeletundlikku lähenemisviisi ei ole sisuliselt väga keeruline rakendada, tuleb siiski ületada mõningad takistused. Paljudele õpetajatele antud keeletundlikku lähenemisviisi käsitlevate loengute käigus olen avastanud, et suhtumise muutmine on nii suurim soov kui ka peamine takistus. Kratzmanni jt (2017a) arvates on peamiseks takistuseks koolieelsete lasteasutuste õpetajate negatiivne suhtumine keelelisse mitmekesisusse või teatud keeltesse. Bezcioglu-Göktolga ja Yagmur (2018) on uurinud, mida selline negatiivne suhtumine võib tähendada kodus vähemuskeelt kõnelevate vanemate jaoks. Ka Bergeron-Morin jt (2023) osutavad sageli tugevalt juurdunud ideoloogilistele takistustele, mis tuleks ehk ületada (vt ka Young, 2014a). Kuigi hoia-kuid võib olla väga raske muuta (vt Kratzmanni jt (2020) pikaajalist koolieelsete lasteasutuste õpetajatega tehtud sekkumisuuringut Saksamaal), ei ole see õnneks võimatu (Young, 2014b). Suhteliselt uued Euroopa algatused, nagu Hollandi mittetulundusühingu Kultuuridevahelise Mitmekeelse Hariduse Rutu Sihtasutuse (Rutu Foundation for Intercultural Multilingual Education) käivitatud „Keelesõbralik Kool“ (Language Friendly Schools) näitavad, et muutused on toimumas. Keelesõbralikud koolid „tunnustavad ja väärtustavad oma

õpilaste mitmekeelsust ning tegutsevad selle nimel, et teha neile keeltele kooli-kogukonnas ruumi⁶. Sellised algatused on väga julgustavad.

Kratzmanni jt (2017a) uuring koolieelsete lasteasutuste õpetajate seas on näidanud, et lisaks hoiakutele on õpetajate teadmised varajase kakskeelsuse arengu ja vanematega suhtlemise oskus oluliseks tugisambaks, mis aitab selgitada õpetamise põhimõtteid (vt ka Zheng, 2025). Seetõttu on äärmiselt olulised Bergeron-Morini jt (2023) sõnastatud soovitusel kutsealase arengu kohta⁶. Loodan, et neid võetakse arvesse, nii et kõik kodus vähemuskeelt rääkivad Euroopa lapsed saaksid kogeda harmoonilist kakskeelsust.

Kasutatud kirjandus

- Aarts, R., Demir-Vegter, S., Kurvers, J., & Henrichs, L. (2016). Academic language in shared book reading: Parent and teacher input to mono- and bilingual preschoolers. *Language Learning*, 66, 263–295. <https://doi.org/10.1111/lang.12152>
- Alstad, G. T., & Mourão, S. (2021). Research into multilingual issues in ECEC contexts: Proposing a transdisciplinary research field. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 319–335. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928845>
- Bergeron-Morin, L., Peleman, B., & Hulpia, H. (2023). *Working with multilingual children and families in early childhood education and care (ECEC): Guidelines for continuous professional development of ECEC professionals. NESET report*. Publications Office of the European Union.
- Bezcioglu-Göktolga, I., & Yagmur, K. (2018). The impact of Dutch teachers on family language policy of Turkish immigrant parents. *Language, Culture and Curriculum*, 31(3), 220–234. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1504392>
- Chang, F., Crawford, G., Early, D., Bryant, D., Howes, C., Burchinal, M., Barbarin, O., Clifford, R., & Pianta, R. (2007). Spanish-speaking children's social and language development in pre-kindergarten classrooms. *Early Education and Development*, 18(2), 243–269. <https://doi.org/10.1080/10409280701282959>
- Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically Appropriate Practice. A guide for working with young immigrant children*. University of Toronto Press.
- Chumak-Horbatsch, R. (2019). *Using Linguistically Appropriate Practice. A guide for teaching in multilingual classrooms*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924962>
- Clark, E. V. (2024). *First Language Acquisition* (4th ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009294485>

⁶ Samas ei suutnud Kratzmann jt (2020) oma pikaajalises sekkumisuurimuses tõestada, et teadmiste suurenemine varajase mitmekeelsuse kohta oleks avaldanud õpetamismeetoditele mingit mõju.

- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89(4), 585–592.
- Dahoun, Z. (1995). *Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants*. Calmann-Lévy.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth. A case study*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511519789>
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691507>
- De Houwer, A. (2004). Jonge kinderen met twee talen [Young children with two languages]. In Vlaamse Onderwijsraad [Flemish Educational Council] (Ed.), *Meer talen in de basisschool? Een verkenning. [More languages in primary school? An exploration]* (pp. 67–78). Garant.
- De Houwer, A. (2015). Integration und Interkulturalität in Kindertagesstätten und in Kindergärten: Die Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern. In E. Reichert-Garschhammer C. Kieferle, M. Wertfein, & F. Becker-Stoll (Eds.), *Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch* (pp. 113–125). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701733.113>
- De Houwer, A. (2017). Minority language parenting in Europe and children's well-being. In N. Cabrera & B. Leyendecker (Eds.), *Handbook on positive development of minority children and youth* (pp. 231–246). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6_14
- De Houwer, A. (2019). „Hier spreekt men (alleen) Nederlands“! Een wijze beslissing op Vlaamse scholen? [„Here we speak (only) Dutch“! A wise decision in schools in Flanders?]. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (T.O.R.B.)* [Journal for Educational Law and Educational Policy, www.torb.be] 2019–20/1–2, 113–118.
- De Houwer, A. (2020a). Harmonious Bilingualism: Well-being for families in bilingual settings. In A. C. Schalley & S. A. Eisenclas (Eds.), *Handbook of home language maintenance and development. Social and affective factors* (pp. 63–83). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501510175-004>
- De Houwer, A. (2020b). Why do so many children who hear two languages speak just a single language? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 7–26.
- De Houwer, A. (2021). *Bilingual development in childhood*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108866002>
- De Houwer, A., & Ortega, L. (2025). Simultaneous and sequential acquisition of multiple languages. In J. Schwieter & J.-M. Dewaele (Eds.), *Multilingualism* (pp. 9–29). Bloomsbury.
- De Houwer, A., & Pascall, M. (2021). Unsere Kinder und ihre Sprachen: Hürden, Bedürfnisse und Chancen. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Eds.), *Das Kita-Handbuch*. Verlag Herder.

- de Oliveira, L. C., Gilmetdinova, A., & Pelaez-Morales, C. (2016). The use of Spanish by a monolingual kindergarten teacher to support English language learners. *Language and Education*, 30(1), 22–42. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1070860>
- DJI [DJI-Projekt „Multikulturelles Kinderleben“] (2000). *Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung*. Deutsches Jugendinstitut.
- Drury, R. (2007). *Young bilingual learners at home and school: Researching multilingual voices*. Trentham Books.
- Drury, R. (2013). How silent is the ‘Silent Period’ for young bilinguals in early years settings in England? *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 380–391. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814362>
- Erdemir, E. (2022a). Summer preschools for Syrian refugee and host community children in Turkey: A model of contextually sensitive early intervention. *Early Education and Development*, 33(5), 912–938. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1961426>
- Erdemir, E. (2022b). Uncovering community cultural wealth through an early intervention program: Syrian refugee children speaking. *Early Childhood Education Journal*, 50, 259–278. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01140-7>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2025). *Key data on early childhood education and care in Europe 2025 – Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- Fthenakis, W. E., Sonner, A., Thrul, R., & Walbiner, W. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. Hueber.
- Gelir, I. (2023). Teacher’s beliefs and flexible language strategies in a monolingual preschool classroom. *Education 3-13 (International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education)*, 51(8), 1256–1266. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2061028>
- Gort, M., & Sembiente, S. F. (2015). Navigating hybridized language learning spaces through translanguaging pedagogy. Dual language preschool teachers’ languaging practices in support of emergent bilingual children’s performance of academic discourse. *International Multilingual Research Journal*, 9, 7–25. <https://doi.org/10.1080/19313152.2014.981775>
- Hilbig, I. (2020). Nedarnioji dvikalbystė mišrioje emigrantų šeimose [Unharmonious early bilingualism in inter-ethnic Lithuanian emigrant families]. *Taikomoji kalbotyra*, 14, 1–20. <https://doi.org/10.15388/Taikalbot.2020.14.1>
- Ho, J., & Funk, S. (2018). Promoting young children’s social and emotional health. *Young Children*, 73(1). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2018/promoting-social-and-emotional-health>
- Hyson, M. C. (1994). *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. Teachers College Press.

- Jahreiß, S. (2018). *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Kitas. Eine empirische Studie zum Praxistransfer einer Weiterbildung für Erzieherinnen und Erzieher*. Waxmann.
- Kan, P. F., Jones, M., Meyers-Denman, C., & Sparks, N. (2025). Emergent bilingual children during the silent period: A scoping review of their communication strategies and classroom environments. *Journal of Child Language*, 52(3), 558–591. <https://doi.org/10.1017/S0305000924000151>
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. National Association for the Education of Young Children.
- Kirsch, C. (2021). Practitioners' language-supporting strategies in multilingual ECE institutions in Luxembourg. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 336–350. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928721>
- Kirsch, C., & Seele, C. (2020). Translanguaging in early childhood education in Luxembourg: From practice to pedagogy. In J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen, & J. Strzykala (Eds.), *Inclusion, education, and translanguaging: How to promote social justice in (teacher) education?* (pp. 63–81). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_5
- Kostyuk, N. (2005). *Der Zweitspracherwerb beim Kind: eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder*. Verlag Dr. Kovač.
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B., & Sachse, S. (2017a). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (2), 237–258. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0741-7>
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B., & Sachse, S. (2017b). Standardisierte Erfassung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. Dimensionierung eines mehrdimensionalen Konstrukts. *Frühe Bildung*, 6 (3), 133–140. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000329>
- Kratzmann, J., Sawatzky, A., & Sachse, S. (2020). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 539–564. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00946-w>
- Langeloo, A., Mascareño Lara, M., Deunk, M. I., Klitzing, N. F., & Strijbos, J.-W. (2019). A systematic review of teacher–child interactions with multilingual young children. *Review of Educational Research*, 89(4), 536–568. <https://doi.org/10.3102/0034654319855619>
- Lastikka, A.-L., & Lipponen, L. (2016). Immigrant parents' perspectives on Early Childhood Education and Care practices in the Finnish multicultural context. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75–94. <https://doi.org/10.18251/ijme.v18i3.1221>

- Le Pichon, E., & de Jonge, M. (2016). Linguistic and psychological perspectives on prolonged periods of silence in dual-language learners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(4), 426–441. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1007918>
- Leseman, P., & Slot, P. (2014). Breaking the cycle of poverty: Challenges for European early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22, 314–326. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912894>
- Manigand, A. (1999). Le silence des enfants turcs à l'école. *Psychologie & Éducation*, 37, 57–73.
- Mary, L., & Young, A. S. (2017a). Engaging with emergent bilinguals and their families in the pre-primary classroom to foster well-being, learning and inclusion. *Language and Intercultural Communication*, 17, 455–473. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1368147>
- Mary, L., & Young, A. S. (2017b). From silencing to translanguaging: Turning the tide to support emergent bilinguals in transition from home to pre-school. In B. A. Paulsrud, J. Rosen, B. Straszer, & A. Wedin (Eds.), *New perspectives on translanguaging and education* (pp. 108–128). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.22730721.11>
- Nap-Kolhoff, E. (2010). *Second language acquisition in early childhood: A longitudinal multiple case study of Turkish-Dutch children*. Netherlands Graduate School of Linguistics LOT.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in Kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education and Development*, 24(7), 1000–1019. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825565>
- Norheim, H., & Moser, T. (2020). Barriers and facilitators for partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: a review based on empirical research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 789–805. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836582>
- OECD (2020). *Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>
- Pascall, M., & De Houwer, A. (2021). *Mehrsprachige Literacy-Erziehung in der Kita*. In M. R. Textor & A. Bostelmann (Eds.), *Das Kita-Handbuch*. Verlag Herder.
- Ragnarsdóttir, H. (2021). Multilingual childhoods of refugee children in Icelandic preschools: educational practices and partnerships with parents. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29, 410–423. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928719>
- Redaktion Pro Kita-Portal (2024). *Sprachliche Bildung: Kinder lernen Sprache*. <https://www.prokita-portal.de/bildungsbereiche-entwicklungsziele-kita/sprachliche-bildung-kinder/>

- Robertson, L. H., Drury, R., & Cable, C. (2014). Silencing bilingualism: a day in a life of a bilingual practitioner. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(5), 610–623. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.864252>
- Romøren, A. S. H., Garmann, N. G., & Tkachenko, E. (2023). Present but silent? The use of languages other than Norwegian in mainstream ECEC. *Nordisk barnehageforskning*, 20(1), 1–21. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.310>
- Stapor, M., Hansen, J. E., & Garmann, N. G. (2025). Home language use in Norwegian early childhood education and care – Polish mothers’ perspectives. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2481199>
- Surraín, S., Curenton, S. M., & Jarquín Tapia, C. (2023). Fostering dual language learners’ participation in head start classroom conversations through code-switching in whole group and small group settings. *Early Education and Development*, 34(4), 885–909. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2073749>
- Zheng, Z. (2025). Teachers’ beliefs about multilingualism in Early Childhood Education settings: A scoping review. *Education Sciences*, 15(7), 849. <https://doi.org/10.3390/educsci15070849>
- Tabors, P. (1997). *One child, two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language*. Paul Brookes Publishing Co.
- Thieme, A.-M., Hanekamp, K., Andringa, S., Verhagen, J., & Kuiken, F. (2022). The effects of foreign language programmes in early childhood education and care: a systematic review. *Language, Culture and Curriculum*, 35(3), 334–351. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1984498>
- Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In T. Anstatt (Ed.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (pp. 9–30). Narr.
- Tkachenko, E., Romøren, A. S. H., & Garmann, N. G. (2021). Translanguaging strategies in superdiverse mainstream Norwegian ECEC: Opportunities for home language support. *Journal of Home Language Research*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.16993/jhlr.41>
- Twardosz, S. (2005). *Expressing warmth and affection to children*. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. What Works Briefs.
- Van der Wildt, A., Aghallaj, R., De Backer, D., Vandenbroeck, F. M., & Ağirdağ, O. (2024). Multilingual language minority parents’ perspectives on their relationships with caregivers regarding the multilingual upbringing of the child: a large-scale exploration within childcare facilities in Flanders. *International Journal of Multilingualism*, 21(3), 1386–1400. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2168675>
- Verhoeven, L. T. (1991). Predicting minority children’s bilingual proficiency: Child, family, and institutional factors. *Language Learning*, 41, 205–233. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00684.x>

- von Grünigen, R., Perren, S., Nägele, C., & Alsaker, F. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 679-697. <https://doi.org/10.1348/026151009X470582>
- von Grünigen, R., Kochenderfer-Ladd, B., Perren, S., & Alsaker, F. (2012). Links between local language competence and peer relations among Swiss and immigrant children: The mediating role of social behaviour. *Journal of School Psychology*, 50(2), 195-213. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.005>
- Young, A. S. (2014a). Unpacking teachers' language ideologies: attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(1-2), 157-171. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863902>
- Young, A. S. (2014b). Working with super-diversity in Strasbourg pre-schools: Strengthening the role of teaching support staff. *European Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 27-52. <https://doi.org/10.1515/eujal-2014-0004>