

Keeleökoloogia ja mitmekeelne haridus

Kara Brown^{a1}

^a Lõuna-Carolina Ülikooli haridusteaduste osakond

Annotatsioon

Einar Haugeni teedrajava keeleökoloogiat käsitleva teose viiekümnes aastapäev pakub ideaalset võimalust mõtiskleda mõnede uute paljutöötavate suundumuste üle hiljutistes mitmekeelset haridust puudutavates uurimustes, mis keskenduvad keeleökoloogiale. Siinses artiklis vaadeldud uurimustes proovitakse mitmesuguseid keelenähtusi mõista läbi keeleökoloogia prisma, lähtudes eelkõige dünaamilistest muutustest uuritava kogukonna sees. Artiklis keskendutakse keeleökoloogia uurimise kolmele viimase viieteist aasta jooksul väljakujunenud arengusuunale, mis näitavad, kui võrd suur mõju ja tähendus on sellel raamistikul siiani mitmekeelsele haridusele: 1) keskendumine kõrgharidusele, 2) transkeelsus ning 3) keelelised õigused ja jätkusuutlikkus. Esimeses osas antakse ülevaade keeleökoloogia olemusest – selle terviklikkusest ja dünaamilisusest – ning keeleökoloogia uurimise põhimõtetest haridusvaldkonnas ja lõpetatakse võimalike tuleviku uurimissuundadega.

Märksõnad: keeleökoloogia, kõrgharidus, transkeelsus, keelelised õigused, jätkusuutlikkus

Keeleökoloogia ja mitmekeelne haridus

Murettekitavate kliimakriisi uudiste ja teaduslike aruannete pidev voog on meeldetuletus meie sügavast seotusest, vajadusest tegeleda ühise heaolu nimel keeruliste probleemidega ning individuaalsest ja ühiskondlikust vastutusest vajalike muutuste tegemisel. Meie vastastikune sõltuvus ja ühine vastutus viib ökoloogilise mõtteviisini, mis defineerib elu 21. sajandil ja tekitab globaalse haavatavuse tunde. Metafoori tasandil mõjutab ökoloogiline tundlikkus tugevalt meie püüet mõista suhteid keele, kultuuri ja võimu vahel. See tundlikkus läbib paljusid viimase poolsajandi sotsiolingvistikulisi ja rakenduslingvistikulisi uuringuid. Ökoloogia kui metafoori, perspektiivi ja raamistiku kasutamise

¹ Department of Educational Studies, University of South Carolina, 800 S. Main St., Columbia, South Carolina, USA 29208; brownk25@mailbox.sc.edu.

võimestavast olemusest annab tunnistust mitmekeelse hariduse järjest laienev uurimine alates ajast, mil Haugen 50 aastat tagasi (1972. aastal)² esmakordselt keeleökoloogia raamistikku tutvustas. Need ökoloogilised raamistikud, millest lähtutakse keeleõppega seotud uuringutes, aitavad teadlastel väärtustada keele ühiskondlike rollide mõistmist dünaamiliste, üksteisest sõltuvate ja tervikust lahutamatuena.

Haugeni uurimuse 50. aastapäev annab ideaalse võimaluse mõelda mõnede uute paljutootavate suundumuste üle, mis on viimasel ajal mitmekeelset haridust keeleökoloogilisest vaatenurgast käsitlevates uuringutes esile kerkinud. Siinses artiklis vaadeldavates uurimustes püütakse mitmesuguseid, eelkõige hariduskontekstis esinevaid keelelisi nähtusi seletada läbi keeleökoloogia prisma. Artiklis keskendutakse keeleökoloogia kolmele viimase viieteistkümne aasta jooksul välja kujunenud uurimise arengusuunale, mis näitavad, kuid võrd suurt mõju avaldab ja tähendusega on see raamistik siiani mitmekeelsele haridusele, kus pööratakse üha enam tähelepanu 1) keeleökoloogiale kõrgkoolides, 2) transkeelsuse meetodite kasutamisele hariduses³ ja 3) keeleliste õigustele ja keelelise jätkusuutlikkusele. Artiklis antakse ülevaade keeleökoloogia olemusest – selle terviklikkusest ja dünaamilisusest – ning keeleökoloogia uurimise põhimõtetest haridusvaldkonnas, seejärel aga käsitletakse neid kolme arengu ja edaspidiste teadusuuringute aspektist lootusandvat väljavaadet, millega on võimalik veelgi sügavamale minna. Järgneb arutelu ja kokkuvõte.

Keeleökoloogia olemus

1972. aastal määratles keeleteadlane Einar Haugen keeleökoloogiat „millise tahes keele ja tema kasutuskeskkonna vastastikuste mõjude uurimisena [...]. Keele tõeline keskkond on ühiskond, mis kasutab seda ühena oma koodidest [...]. Osa selle ökoloogiast on .. psühholoogiline: see tekib kaks- ja mitmekeelsete inimeste mõtetes koostoimes teiste keeltega. Teine osa keeleökoloogiast on sotsioloogiline: see tekib suhtlemisel ühiskonnas, kus keel toimib kommunikatsioonivahendina. Keeleökoloogia määravad eelkõige inimesed, kes keelt õpivad, kasutavad ja teistele edasi annavad“ (Haugen, 2001, lk 57)

² Loomulikult olid ka teised teadlased juba aastakümneid varem väljendanud mõtteid keele ja ökoloogia ühendamise võimalikkusest (von Uexküll, aastatel 1934/1957, Szabó & Duvfa aastal 2020, Trim 1959 ning Voegelin ja Voegelin 1964 (Christoffersen, 2013)), kuid Haugenile omistatakse üldiselt keeleökoloogilise vaatenurga toomine peavoolu teadusuuringutesse.

³ García ja Lin (2017) annavad kasuliku ülevaate transkeelsusest kui „kakskeelsete inimeste keerulistest ja voolavatest keelepraktikatest, samuti pedagoogilistest meetoditest, mis neid praktikaid võimendavad“ (lk 118).

Viis aastakümnet pärast keeleökoloogia põhimõtete avaldamist kehtivad selle raamistiku peamised aspektid – terviklikkus ja dünaamilisus – endiselt. Esimene aspekt – terviklikkus – viitab keele ökoloogilise keskkonna mõistmisele kõikehõlmavana. Kui Haugen rõhutas psühholoogilisi ja sotsioloogilisi elemente, siis Skutnabb-Kangas ja Harmon (2017) laiendasid keskkonna mõistet veelgi, hõlmates ka füüsilist keskkonda. Nad „kasutavad ökoloogiat selle sõna otseses tähenduses (st mitte üksnes metafoorina), et viidata organismide (sh inimeste) bioloogilistele suhetele üksteise ja füüsilise ümbrusega“ (lk 11). Need kolm keskkonna dimensiooni – psühholoogiline, sotsioloogiline ja füüsiline – avardavad keeleökoloogia mõistet, nähes selles keele ja kõnelejate tugevat mõjutajat.

Teine keeleökoloogiat määratlev aspekt – dünaamilisus – viitab keskkonna pidevale muutumisele ja neid muutusi tekitavatele kindlatele jõududele. Kui Haugen määras kindlaks kõnelejate ja keelekeskkonna raskesti kirjeldatava „interaktsiooni“, siis hilisemad uurimused (Mühlhäusler, 2000) laiendavad interaktsiooni mõistet nii, et see hõlmaks nii poolte koostoime ajalisi kui ka erakorralisi mõjusid. Kramsch ja Whiteside (2008) märgivad: „Ökoloogiline analüüs võimaldab meil näha mitmekeelseid interaktsioone mitmekeelsetes keskkondades keeruliste dünaamiliste süsteemidena, kus tavapärased aja ja ruumi teljed on osalejate erinevast taustast ja subjektiivsetest omadustest sõltuvalt ümber järjestatud.“ (Lk 667.) Sellised ökoloogilised muutused, mida kujundavad mõjukad ideoloogiad ja kõnelejad, viivad mitmesuguste tulemusteni – keele ohustamine, kadumine, säilitamine, kasvamine, nihkumine, keeleline diskrimineerimine, konkurents ja palju muud. Hornbergeril (2003) oli keskne roll, edendamaks keeleökoloogia kui metafoori mõistmist, kui ta oma töös ideoloogiate kohta mitmekeelses keelepoliitikas ja -praktikas kirjutas:

„nende puhul mõistetakse, et keeled 1) arenevad, kasvavad, muutuvad, elavad ja surevad ökosüsteemis koos teiste keeltega (*keele evolutsioon*); 2) suhestuvad oma sotsiaalpoliitilise, majandusliku ja kultuurilise keskkonnaga (*keelekeskkond*) ja 3) muutuvad ohustatuks, kui keskkond ei toeta neid ökosüsteemis teiste keeltega võrreldes piisavalt (*keele ohustamine*)“ (lk 296).

Keelepoliitika ja -praktika ideoloogilisi mõjutajaid uurides selguvad tugevad keele muutusi ja säilitamist tagavad tõukejõud nii riigi, institutsioonide kui ka indiviidi tasandil.

Kolmas keeleökoloogiat määratlev aspekt keskendub keelele endale. Pärast Haugeni teedrajavat esseed on ka keeleökoloogiaga tegelejate arusaam keelest muutunud. Keele mõtestamisel (Jørgensen *et al.*, 2011, nagu on viidanud Creese & Blackledge, 2015) ei lähtuta enam arusaamast, et keeled on „eraldatud,

lõplikud üksused, mida keeleteadlased suhtluse eesmärgil kõiki oma kasutuses olevaid keelevahendeid appi võttes kasutavad, et saavutada oma suhtluseesmäärke nii hästi kui võimalik“ (lk 21). Nagu Halliday vaid neli aastat pärast Haugeni essee ilmumist märkis, on keel „mõtlemist ja tegutsemist võimaldav ressurss“ (1976, lk 22). Keeleökoloogia traditsioonis peetakse keelt ka viis aastakümnet hiljem endiselt sotsiaalseks konstruktsiooniks ehk „ühiskonnaellu kuuluvaks sotsiaalseks tavaks, mis on oma keskkonnast lahutamatu“ (Maphosa, 2021, lk 5).

Lisaks annab keeleökoloogia jätkuvalt elujõust ja aktuaalsusest tunnistust seegi, et keeleökoloogiat hõlmab ka 1990ndate alguses tekkinud uus keeleteaduse haru – ökolingvistika. Rakenduslingvistika ja sotsiolingvistikaga tugevalt seotud ökolingvistika ärgitab mitmesuguseid uurimusi, milles keskendutakse sellistele olulistele ökoloogilistele „parameetritele nagu vastastikused seosed, keskkond ja mitmekesisus“ (Fill & Mühlhäusler, 2001, lk 1). Määrmärgina pakkus Filli ja Mühlhäusleri 2001. aasta „Ecolinguistics Reader“ selle valdkonna teedrajavaid uurimusi, Zhou (2021) ja Zhang (2022) aga jagavad kasulikke ülevaateid ökolingvistikauuringute arengusuundadest üldiselt.

Keeleökoloogia hariduses

Teadlased tegelevad keeleökoloogiaga, et mõista keelt ja keeleteadlajaid turuplatsil või perekonnas ja kõikjal, mis jääb nende vahele. Siinne artikkel käsitleb hariduse keeleökoloogiauuringuid, millest suur osa on koondunud kahe olulise teema ümber: 1) keeleökoloogia strateegiad hariduses ja 2) keeleökoloogia klassiruumis. Esimene suund tugineb 1990. ja 2000. aastate alguse teadustöödele, mis keskendusid keelepoliitika ja keelekorralduse üldiste ökoloogiliste raamistike väljatöötamisele. Näiteks keeleökoloogia jagamisega eri tasanditeks ehk eraldi-seisvateks ökosüsteemideks (Calvet, 1999) tekkis teadlastel vajadus asjakohaseid poliitikaid käsitlevate uuringute järele. Haridusala teedrajavas artiklis tutvustasid Ricento ja Hornberger (1996) sibula metafoori, et kirjeldada keelepoliitika ja -korralduse sisemisi poliitiliste suundumuste ja liikumiste kihte. Iga kihi ideoloogiline ja rakenduslik keskkond sisaldas ühiskonna osalisi ja poliitikaid, mida mõjutas keeleökoloogia ja mis mõjutasid ise keeleökoloogiat. Kuigi keelepoliitikat ja -korraldust käsitlevates uurimustes kasutatakse mitmesuguseid metoodikaid, on enamik hiljutistest uuringutest kvalitatiivsed, hõlmates intervjuusid, dokumendianalüüsi ja vaatlusi. Hornbergeri ja Johnsoni (2007) loodud keelekorralduse ja -poliitika etnograafia pakkus teadlastele erilist etnograafilist meetodit nimetatute uurimiseks kihtidena (Hornberger *et al.*, 2018).

Haridusuuringute puhul toetab keeleökoloogia metafoor tegevuspõhist paradigmat. Groffi (2017a) sõnul on teadlased (nt Hornberger, 2002; Skutnabb-Kangas & Phillipson, 2008) väljendanud muret keelelise mitmekesisuse vähenemise ja võimude tasakaalu puudumise pärast keelepoliitika ja -korralduses. Hornberger (2002) tutvustab kahe kirjaoskuse ökoloogilise mudeli kontiinuume kui „heuristikat, mille abil käsitleda ebavõrdset võimutasakaalu keelte ja kirjaoskuste vahel ...“ (lk 38). Selle mudeli kohaselt võivad muutused võimusuhetes kakskeelse kirjaoskuse nelja kontiinuumi – kontekstide, arengu, sisu ja meedia – sees ja vahel aidata „avada kasutusruumi mitmele keelele, kirjaoskusele ja identiteedile klassiruumis, kogukonnas ja ühiskonnas“ (Hornberger, 2002, lk 45). Ka Mühlhäusler (2000) on oma ökoloogilise keelestrateegiaga loonud keelelise mitmekesisuse toetamiseks vajaliku strateegia. Ta leiab, et „seega peab ökoloogilise keelestrateegia eesmärk olema igal võimalusel säilitada ja suurendada keelelist mitmekesisust ning vähendada vajadust selle haldamise järele. Üksikute keelte säilitamine nõuab pidevat sekkumist ja haldamist – keeleökoloogia tugevdamine vähendab aja jooksul haldusvajadust.“ (Lk 359.)

Alates 1990ndate keskpaigast on kõnealused teadlased hakanud julgustama õpetajaid ja õpilasi võtma selles küsimuses kindlamat hoiakut. Kehtiv keelepoliitika ja -strateegia sünnib koolides ja neist väljaspool kollektiivse töö tulemusena. Mühlhäusler (2000) kirjeldab rühma kaasamist kõige terviklikumalt: „ökoloogilise keelepoliitika kohaselt kaasatakse pigem *kõiki* [rõhutus lisatud] keeleökoloogia osalisi, mitte ei jäeta seda ühe spetsialiseerunud juhtide rühma ülesandeks. See tähendab, et kriitilise keeleteadlikkuse edendamine on eduka planeerimise eelduseks“ (Mühlhäusler, 2000, lk 360).

Teine keeleökoloogiaga tegelev uurimissuund eemaldub keelekorraldusest ja keskendub pigem klassiruumi ökoloogilisele mikrosüsteemile ehk klassiruumi ökoloogiale (Creese & Martin, 2003; Jaffe, 2007). Haridusvaldkonnas on traditsiooniliselt keskendunud keeleökoloogiauuringutele alg- ja keskhariduse tasandil. Neil tasanditel tegeletakse peamiselt õppimise ökoloogia või ökoloogilise arusaamaga keeleõppes (van Lier, 1995, 2004, 2010). Creese ja Blackledge (2010) märgivad, et keeleökoloogia aitab raamistada ja ära tunda „oskuste ja teadmiste vastastikust sõltuvust eri keeltes“ (lk 103). Sellise ökoloogilise lähenemisviisi puhul võetakse arvesse õppeprotsessi, õpetajate ja õpilaste tegevust ja tegusid, mitmekihilist interaktsiooni ja keelekasutuse mitmekülgset olemust kogu selle keerukuses, käsitledes kõike seda kui võrgustikku, mis püsib tänu vastastikusele sõltuvusele kõikide elementide vahel mitte ainult sotsiaalsel, vaid ka füüsilisel ja sümboolsel tasandil (van Lier, 2010, lk 3).

Praegused teise keele omandamise uuringud kalduvad selle ökoloogilise mikrosüsteemi raamistiku poole. Siinkohal tuleb esile tuua Creese'i & Martini (2003) koostatud kogumikku „Ökoloogia mitmekeelse klassis: omavahelised

suhted, vastastikmõjud ja ideoloogiad“ („Multilingual classroom ecologies: inter-relationship, interactions and ideologies“), sest tegemist on 21. sajandit hästi iseloomustava artiklikogumikuga, mis keskendub koolikeskkonna ökoloogiale ja mitmesugustele keelega seotud nähtustele. Artiklite autorid näitavad meile eri riikide mitmekeelseid klassiruumi ja haridusasutusi, et juhtida tähelepanu ideoloogiate erinevusele ning õpetajate ja õpilaste suhtlusele. Teadlased on hakanud jälgima ka otsesest mikrosüsteemist väljapool ehk klassiruumivälisel keelemaastikul toimuvat õppimise ökoloogiat ehk õppimist metsikus looduses, et mõista paremini laiema keskkonna rolli keeleõppes (Szabó & Dufva, 2020).

Kõige suuremad murekohad: kõrgkoolid

Määravaid muutusi haridusvaldkonna keeleökoloogia uuringutes on kasvav tähelepanu keelepoliitika ja -korralduse ökoloogiale keskharidusjärgsetes õppeasutustes. Nagu eespool mainitud, keskendutakse keeleökoloogiauuringutes peamiselt põhi- ja keskkoolidele. Kuigi need uuringud jätkuvad ka edaspidi (vt nt Ferreira-Meyers, & Horne, 2017; Warren, 2018), aitab suure osa uute uuringute keskendumine keskharidusjärgsele tasemele hinnata haridustasemete eripära ja mõningaid keeleökoloogiaga seotud ühiseid ootusi, võimalusi ja probleeme. Kõrgkoolides tehtud uurimused viitavad mitmesugustele strateegiatele institutsioonide sees, samuti äratavad tähelepanu üliõpilaste ja õppejõudude loomingulised vastused eelkõige rahvusvahelistumise kohta. Nagu on sage madalamate haridustasemete puhul, näitavad ka paljud kõrgharidust käsitlevad uurimused formaalhariduses valitsevat lõhet mitmekeelsete õpilaste harjumuste ja ükskeelsete institutsionaalsete ideoloogiate vahel. Hiljutine teadustöö osutab sellele, kuidas inglise keel, mida nii sageli tajutakse globaliseerumisprotsessi ankurdaja ja maailmakeelena (Earls, 2014, lk 160), on muutnud kõrgkooli keeleökoloogiaid. Inglise keele staatus ja roll õppekeelena või selle osa ingliskeelses õppeprogrammis kerkib pidevalt esile kui jõud, mis mõjutab haridusala otsuseid, poliitika omaks võtmist ja üliõpilaste kaasamist. Õppekeele keeruline staatus mitmekeelsetes rahvusvahelistes ülikoolides on üha sagedamini viinud selleni, et mõned teadlased on kutsunud üles õppekeele ümbermõtestamisele ja sellele uue nimetuse andmisele, tehes ettepaneku kutsuda seda ingliskeelseks hariduseks mitmekeelses ülikoolis (Dafouz & Smit, 2021).

Hiljutised keeleökoloogiauuringud kõrgkoolides rõhutavad tunnustatud meediumi olulisust kõrghariduse keelepoliitikas. Kuigi keskkoolijärgsed õppeasutused kogu maailmas võivad inglise keele õppekeelena teatud määral ühtemoodi omaks võtta, sõltub nende strateegiate areng konkreetsest institutsioonist lähtuvast dünaamikast. Ühe Brasiilia ülikooli keelepoliitika ja

-strateegiatega analüüsimisel lähtuvad Finardi ja Guimarães (2021) eri tüüpi osalistest – võimukandjad, asjatundjad, mõjuvõimu omavad inimesed ja huvidega inimesed – ja nende mõjukusest (nagu on pakkunud Baldaufi, Chua ja Zhao) (lk 159). Uurimuses, milles käsitleti õppijate (mikrotasandi) arusaamu valitsuse (makrotasandi) programmist, mille eesmärk oli edendada rahvusvahelistumist keskhariidusjärgse võõrkeeleõppe kaudu nende ülikoolis (mesotasand), leiti lahknevus poliitilistes meetmetes – ülikool ei suutnud välja töötada sidusat meetodit inimeste nelja kategooria ja kolme tasandi ühendamiseks. Finardi ja Guimarães (2021) pakuvad, et kooskõlastatud, tasandiülene käsitus „on eduka keelepoliitika ja -strateegiatega eelduseks..., [pöörates] tähelepanu mehhanismidele, mille abil poliitika kooskõlastatakse, austades samas keelepoliitikas ja -korralduses osalevate osaliste tegevust“ (lk 172). Vastupidi aga sidususe puudumisele keelepoliitika ja -korralduse arendamisel Brasiilias osutavad praegused uuringud ka võimalustele pidada selles valdkonnas edukaid läbirääkimisi ülikoolide, klasside ja üksikisikute vahel. Goodman (2018) (tsiteerides Beacco *et al.*, 2010 järgi) viitab meso-, nano- ja mikrotasandite asjakohasusele, selgitades konkreetse ülikooli vm kooli, üksikisiku ja klassiruumi tasandi keelepoliitikat ja -korraldust ühes Ida-Ukraina eraülikoolis. Ta leidis, et keelepoliitika ja -korraldus, milles otsustati pakkuda ingliskeelset õppeprogrammi, lähtub pigem kõrgkooli ehk mesotasandilt kui riigi valitsuse ehk makrotasandilt. Kuigi riik säilitas oma seaduses sätestatud vastutuse asutuse eest, mängis ta selles eraülikoolis keelealaste otsuste langetamisel teisejärgulist rolli. Leides, et „riiklik poliitika näib vaikselt alluvat individuaalsetele ja institutsionaalsetele eelistustele“ (2018, lk 48), rõhutab Goodman meso- ja mikrotasandi otsustavust ja võimu.

Keeleökoloogia uuringud ülikoolides näitavad ka seda, et ka muudel keeltele peale inglise keele on oluline mõju, eriti üha rahvusvahelisemaks muutuva üliõpilaskonnaga kõrgkoolides. Kahes uuringus juhitakse tähelepanu sellele, et rahvuskeeled ja Mandri-Euroopa keeled on säilitanud oma elujõu ja osutunud kultuuridevahelises suhtluses ülioluliseks, eelkõige üliõpilaste seas. Uurides saksa ja inglise keele rolli ühes ingliskeelses õppeprogrammis Saksamaal, leidis Earl (2014), et programmi ökoloogias „toimub suur klastritesse koondumine .. ühiste rahvuslike joonte alusel, nii et iga rühma sisesuhtluseks kasutatakse selle liikmete ühiseid kohalikke/piirkondlikke keeli“ (lk 161). Kuigi inglise keel on endiselt peamine õppekeel, jääb saksa keelele oluline roll „suhete loomise vahendina“ ja programmi saksakeelsete üliõpilaste töökeelena (lk 167). Seega aitab saksa keele oskus selles keskkonnas kaasa integratsioonile ja seetõttu suhtuvad välisüliõpilased selle õppimisse positiivselt. Üks Lõuna-Aafrikas korraldatud uuring rõhutab piirkondlike keelte tähtsust hariduses. Wildsmith-Cromarty

ja Conduah' (2014) uurimuses käsitleti positiivset reaktsiooni suahiili keele kasutuselevõtule valikulise keelena bakalaureusekraadi omandamisel Lõuna-Aafrika KwaZulu-Natali ülikoolis – kuigi see ei olnud ühegi üliõpilase jaoks domineeriv keel. Uurimus näitas osaliselt seda, kuidas rühmaidentiteedid ristuvad arusaamadega keelekasutusest. Rändetaustaga üliõpilased eelistasid suahiili keele õppimist kas kultuuridevahelise suhtluse keelena Lõuna-Aafrikas või Aafrika ühendamise keelena. Kohalikud Lõuna-Aafrika üliõpilased soovisid pidada suahiili keelt väärtuslikuks kui Aafrika *lingua franca*'t, mis hõlbustab reisimist kogu mandril. Mõlemal juhul aitab keelekasutuse ökoloogiauring näidata, et üliõpilaste seas on piisavalt institutsionaalset ruumi ja toetust, et eri keeled (peale inglise keele) täidaksid suurt rolli kultuuridevahelises suhtluses ja integratsioonis.

Keskoolijärgetel haridustasemetel tehtud uuringud näitavad ka seda, kuidas keeled tähistavad üliõpilaste jaoks mitut olulist identiteeti. Eespool mainitud Lõuna-Aafrika uuringus seisnes suahiili keele õppimise atraktiivsus õpilaste jaoks ka selles, et see edendab tänapäeva Lõuna-Aafrika ühiskonna kultuuridevahelist identiteeti ja Aafrika ühtsustunnet (Wildsmith-Cromarty & Conduah, 2014, lk 641). Identiteedi levitamise (või säilitamise) ja kõrgkoolides keeleõppe vastu huvi äratamise toetav seos ei realiseeru siiski alati. Manan ja David (2014) leidsid, et Pakistani üliõpilaste kohalikud keeled olid olulised identiteedi kandjad ja markerid, kuigi nende keelte kirjaoskuse tase oli madal. Uurijad täheldasid Hornbergeri kakskeelse kirjaoskuse kontiinumidele tuginedes, et üliõpilased omistasid urdu ja inglise keelele suurema majandusliku ja pragmaatilise väärtuse kui oma kohalikele keeltele. Seega järeldavad Manan ja David (2014), et „tingimused näivad kohalike/piirkondlike keelte jaoks ebasoodsad nii reaalselt kui ka kontseptuaalselt. Akadeemilises maailmas on kohalikud keeled koos väheneva kirjaoskusega praktiliselt taandumas. Lisaks levitatakse ebaveenvaid selgitusi ja negatiivsed arusaamu piirkondlike/kohalike keelte kasutuselevõtu kohta koolides. Ainsad kohad, kus kohalike keelte kasutamist peetakse väärtuslikuks, on mikrotasand ehk suuline ja eraeluline tasand, näiteks kodu...“ (Lk 218)

Lähtudes keeleökoloogiauringutes levinud tegevuspõhisuse ideest, kutsuvad Manan ja David teadlaskonda üles tegelema sellise „kallutatud keeleökoloogiaga haridusmaastikul“ (2014, lk 219), kus võidutsevad urdu ja inglise keel ja neid toetatakse kohalike keelte arvel.

Transkeelsus

Praegustes keeleökoloogiat käsitlevates uurimustes kasutavad teadlased üha sagedamini transkeelsuse mõistet, millega kirjeldatakse dünaamikat keelepoliitika, keele muutuva staatuse ning õpetajate ja õpilaste õppimisprotsessi toodud keeleressursside vahel. Keeleökoloogiauurimustes tegeletakse transkeelsusega nii algkooli kui ka ülikooli tasemel. Transkeelsus, mis on lülitatud keeleökoloogiauurimustesse kui raamistik, objektiiv või perspektiiv, läheb kaugemale olemasolevatest arusaamadest, milles keel on piiritletud ja eraldiseisev kategooria. Nagu eespool mainitud, nähakse keelt voolava ja dünaamilise tegevuse ja protsessina. Sel viisil pöörduakse järsult ära mõistetest ja kategooriatest nagu üks- ja kakskeelsus. Selle asemel keskendutakse õpilaste ja õpetajate dünaamilisele ja keerulisele keeletöele ning nende mitmekesiste laialivalgivate praktikate jäädvustamisele (García & Wei, 2014). Creese ja Blackledge (2015) märgivad tabavalt, et „transkeelsus lähtub pigem kõnelejast kui koodist või keelest ning keskendub kogetavatele-jälgitavatele praktikatele“ (lk 28). Teadlased leiavad, et transkeelsusest kui pedagoogikast võib kasu olla vähemuskeele kõnelejate keeleressursside kaasamisel ja klassiruumis sageli puuduliku võimutasakaalu tekitamisel. Sellises olukorras toimib indiviidi ja kollektiivi keeleoskuste vastastikune sõltuvus kui ühise teadmiste loomise peamine käivitaja.

Üks transkeelsuskeskne keeleökoloogia uurimussuund leiab, et eri ülikoolid ei suutu üliõpilaste paindlikku mitmekeelsusse ühtviisi. Teadlased on leidnud, et mitme õppekeelega kõrgkoolidest saadud küsitlusvastused on mõnikord kantud püsivalt ükskeelsest mõtteviisist. Rafi ja Morgani (2022) uurimuses transkeelsuse pedagoogika kohta inglise õppekeelega eraülikoolides ja mitme õppekeelega (nt bangla, kakskeelne või bangla-inglise õppekeelega) ülikoolides leiti, et inglise õppekeelega ülikoolid „vähendasid õpetajate ja üliõpilaste tegutsemisvõimet. Nii lektoritel kui ka üliõpilastel oli loengutes raskusi inglise õppekeeles materjalide mõistmisel, mis mõjutas spontaanset õppetöös osalemist ja nõudis selgituste andmiseks järeleaitamistunde“ (lk 14). Sellisel juhul on paindlike keelepraktikate puudumine inglise õppekeelega programmis „tõsine proovikivi selle legitiimsusele ja tõhususele“ (Rafi & Morgan, 2022, lk 16). Goodman (2016) tuvastas oma etnograafilises uurimuses palju suurema pedagoogilise paindlikkuse Ukraina ülikoolis, leides, et sealne transkeelsus „oli voolav, sõltudes mitte ainult keelte valikust ja eesmärgist, vaid ka suhtlusviisist“ (lk 66). Transkeelsuse aktsepteerimine ei toiminud siiski keele staatuse või võimu võrdsustajana. Goodman märgib, et „keelte positsioneerimine on seotud võimuküsimusega. Kuigi üliõpilased ja lektorid Alfred Nobeli ülikoolis [Ida-Ukrainas asuvas eraülikoolis] saavad valida suulise suhtlemise

keelt klassiruumis, eeldati, et kirjutatakse ukraina keeles. Inglise keel oli õppekeelena eelistatud vene, ukraina ja teiste võõrkeelte ees. Kuid need piirangud ja hierarhiad nihkusid ühelt keelelt teisele sõltuvalt konkreetsest suhtlusolukorrast ning olid sageli seotud ka ühe või mitme keele kasutamisega“ (lk 66).

See uurimus osutab probleemidele, mis tekivad siis, kui eemaldutakse institutsionaliseeritud tavadest ja võetakse täielikult omaks transkeelsus või pluralistlik keelepoliitika. Ukraina kirjeldatud juhtum näitab, et konkreetset keeleootused püsivad isegi vabamates transkeelsuse tingimustes.

Keeleökoloogiale ja transkeelsuse kasutamisele keskenduvad uurimused tegelevad ka õpikeskkondadega, kus viimast rakendatakse ametliku meetodina. Osati arendatakse sellistes uurimustes edasi Creese'i ja Blackledge'i (2015) küsimust: „Kui keeli ei käsitleta enam eraldi üksustena, siis (kuidas) peaksid õpetajad arendama pedagoogikat, mis hõlmab õpilaste keerulisi, pidevalt muutuva keeleoskusi ja identiteete?“ (lk 21). Zhengi (2021) uurimus, milles vaadeldi inglise-hiina keelekümblusklassi (4.–5. klass), lubab meil heita pilgu kooli, kus selge sõnaga julgustatakse transkeelsust ja ehitatakse selle ümber oma pedagoogiline meetod. Õpperuum on ümber ehitatud „multimodaalseks, dünaamiliseks ja võimestavaks“ (lk 1330), mille tulemuseks on loominguiline õppimine. Zheng soovib õpetajatel aidata „suurendada oma õpilaste kriitilist teadlikkust transkeelsusest mõtestatud tegevuste kaudu, mis tekitavad sisukaid arutelusid transkeelsusega seotud ootuste üle klassis ning keskenduvad transkeelsuse tähtsusele ja eri keeltega seotud ideoloogiatele“ (lk 1336). Toetades kriitilise teadlikkuse kasvu ja transkeelsuse väärtustamist õpilaste seas, toetab Zheng jätkuvat sotsiaalset õiglust, mis seotuna paljude transkeelsuse ja keeleökoloogia traditsioonidega edendavad keelelist mitmekesisust ja võimu tasakaalustamist.

Õigused ja jätkusuutlikkus

Keeleökoloogia viimase aja teadusuuringute põhisuund keskendub keeleõigustele ja jätkusuutlikkusele, eriti mis puudutab kõige haavatavamaid ja marginaliseeritumaid keeli ja kõnelejaid. Skutnabb-Kangas (2011, 2018) on propageerinud keelega seotud inimõiguste rahvusvahelist ja riiklikku tunnustamist ning rakendamist haridussüsteemides ja neist väljaspool. Keeleökoloogia-uuringud alates Hiinast ja Zimbabwest kuni Indiani viitavad kogukondadele, kus riigi tasandil kehtestatud õigused ja keelte tunnustamine ei too erinevatel põhjustel kaasa muutusi hariduspoliitikas. Keeleökoloogiate terviklikud analüüsid osutavad probleemidele nende õiguste realiseerimisel kõikjal maailma koolides, arvestades keelehierarhiate ja püsivate ükskeelsete ideoloogiate ägedat vastupanu.

Hiljutised keeleõiguste rakendamise keskmega keeleökoloogiauringud loovad murettekitava pildi. Hiinas osutab Ping (2016) rahvusvahelistele ja riiklikele konventsioonidele, mis peaksid töötama uiguurikeelse hariduse kaitsmiseks alates eelkoolieast kuni ülikoolideni. Selle asemel on Hiinas valitsev ideoloogia „üks riik – üks keel – üks rahvus“ üha enam õnestanud kakskeelsele haridusele üleminekut ja nihutanud kooliharidust ükskeelsuse suunas, kus valitseb mandariini keel. Siin on tegemist juhtumiga, kus kommunistliku partei toetuse vähenemine on nõrgestanud olemasolevat kaitset ja toetust uiguurikeelsele haridusele. Erinevalt uiguuride olukorrast on Zimbabwes keeleõigused pigem tugevnenud kui kadumas, kuid ainult paberil. Maphosa (2021) jälgib perioodi pärast 2013. aastat, kui Zimbabwe põhiseadust muudeti eesmärgiga tagada 16 ametliku keele võrdne kohtlemine, ja 2015. aasta uue õppekava rakendamist nende keelte toetamiseks. Uurimus keskendus kalanga keele kui uue õppekeele ja õppeaine kasutamise poliitikale, ja selles leiti, et hoolimata muutuvast õigusraamistikust ja uuest õppekavast püsivad muude tegurite seas kangekaelselt alles sügavalt juurdunud keeleideoloogiad domineerivate keelte – ndebele ja inglise keele – üleolekust. Lisaks avastas Maphosa, et vaid vähestel inimestel on sotsiaalne võimekus või huvi rajada kalanga keelele orienteeritud haridussüsteemi. Nõrk sotsiaalne mobiliseeritus kalangakeelse hariduse kaitseks õõnestab muutuste elluviimist keeleõppepoliitikas. Kuigi „mõned üksikisikud ja sotsiaalsed rühmad püüavad anda endast parima, et edendada kalanga keele õpetamist, on üldine kalanga kogukond kas ükskõikne või ei soovi keele eest lobitööd teha“ (Maphosa, 2021, lk 13). Groff (2017b) juhib tähelepanu keeleõiguste ja põhiseadusliku kaitse tähtsusele ka oma makrotasandi uurimuses keeleõppestrateegiate kohta Indias. Uurides kohaliku vähemuskeele väljavaateid Kumaunis (Uttarakhandi piirkond), leiab ta, et põhiseadusliku tunnustuse puudumine kujundab koolides keelele kahjulikult mõjuvaid kohalikke tava-sid. Riiklikust poliitikast hoolimata võimaldab mõningane ideoloogiline toetus klassiruumi tasandil mitmekeelsust, kuid mitte piisavalt, et kutsuda esile süsteemseid muutusi. Nii uiguuri, kalanga kui ka kumauni hariduse ökoloogilised analüüsid näitavad, kuivõrd keeruline on keeleõiguste rakendamine ja tagamine hariduses.

Ka keeleline jätkusuutlikkus ja keeleliste vähemuste säästev areng on äratanud keeleökoloogia uurijate tähelepanu. Choi (2021) tuvastab Lõuna-Koreas pikka aega kestnud assimilatsiooni ja keelelise natsionalismi ideoloogia, mille loodud haridussüsteem toetab keelelist homogeensust ja ohustab üha suuremat hulka keelelisse vähemusse kuuluvaid õpilasi riigis. Need õpilased, kes on enamasti välismaiste töötajate lapsed või segaabielludest sündinud, suunatakse korea keelde sukeldumise klassidesse, mis rikuvad nende hariduslikke ja keelelisi õigusi. Choi pooldab kakskeelset haridust, mis võiks toimida „ümberkujundava

ökoloogilise jõuna“, millega tagatakse „jätkusuutlik areng õpilaste jaoks, andes neile võimaluse kujundada oma arvamust ja õppida lugu pidama oma teistest erinevast taustast. Selle tulemusena võib muutuda ka negatiivne ühiskondlik hoiak ja diskrimineeriv suhtumine vähemuskeelsetesse õpilastesse. Teisisõnu võib kakskeelsuse edendamine murda ükskeelsuse ja monoetnilisuse traditsiooni ning viia mitmekeelse ja mitmekultuurilise ühiskonna tekkimiseni, kus hinnatakse mitmekesisust ning tagatakse vähemuskeelsete õpilaste keelelised ja hariduslikud õigused“. (Choi, 2021, lk 12)

Uuringud viitavad „ümberkujundavatele ökoloogiliste jõududele“, mille abil võidakse saavutada keeleline jätkusuutlikkus väljaspool formaalset haridust. Siragusa (2017) uurimuses vepsa keele taaselustamise kohta leitakse näiteks, et õpilaste veebisõnumite edastamise tavad edendavad keele elujõulisust ja neil on potentsiaali keele edasiandmiseks põlvkondade vahel. Muude jätkusuutlike tavade seas kasutavad vepsa noored uusi tehnoloogiaid (st VKontakte, Vene sotsiaalmeedia), et kaasata teisi keeleveliku alusel oma VKontakte seinale kirjutama või siis neid välja jätta. Õpilased ei tõlkinud vepsa sõnumeid vene keelde ja seega „õõnestasid ebavõrdseid sotsiaalseid suhteid“ (mitte-vepsa keele kõnelejatega) ja „tugevdasid suhtluspraktikate prestiižsemat sotsiaalset positsioneerimist“, kasutades vepsa keelt. (Siragusa, 2017, lk 84.) Osaliselt viitab Siragusa uurimus vajadusele laiendada keeleökoloogia ja hariduse kontseptsioone, et need hõlmaksid ka veebikeskkondi.

Tulevikusuundumused

Paradoksaalsel kombel innustab minevikku vaatamine ka tulevase arenguteid ennustama: kuidas võib keeleökoloogia areneda ja millised muutused võivad selles uurimisvaldkonnas järgneva 15 aasta jooksul toimuda? Üks tähelepanu vajav valdkond on pagulaste ja ümberasustatud inimeste keeleökoloogia. Kuigi teadlased on hakanud seda nähtust uurima (Hatoss, 2013; Nilsson & Bunnar, 2014), tuleb nende elanikkonnarühmade keeleökoloogia ja hariduse paremaks mõistmiseks kiiresti tegutseda. Käimasolevad kriisid Süürias, Afganistanis ja Ukrainas kõnelevad sellistest massilistest rännetest kui uuest normaalsusest. Ukrainas siiani kestev sõda, mis on praeguseks tekitanud 5,2 miljonit pagulast ja miljoneid riigi sees ümberasunud inimesi (juuni seisuga, U.N.H.C.R., 2022), viitab traagiliselt kohesele vajadusele uurida neid suundumusi rände eri etappide ajal ja eri riikide tausta arvesse võttes. Sellised uuringud võiksid kõige kiiremini aidata kujundada tõhusaid haridusmeetmeid kõigil tasanditel. Hiljutised lootustandvad uurimissuunad aitavad kaardistada pagulaste hariduskogemusi. Nilssoni ja Bunnari (2014) uurimuse põhjal äsja Rootsi saabunud

õpilaste kohta on välja töötatud migratsioonijärgse ökoloogia kontseptsioon. Nende sõnul on üks keskseid arusaamu migratsioonijärgsest ökoloogiast see, et „sisserännanud õpilaste vastuvõtmist ja kaasamist koolide pedagoogilisse ja sotsiaalsesse raamistikku ei saa täielikult mõista, kui keskenduda ainult individuaalsele sotsiaalsele taustale, traumeerivatele kogemustele või parimate tavade ja õpetajate oskuste otsimisele. Pigem peame mõistma, kuidas individuaalsed kogemused ja arenguteed on erinevatel ajahetkedel põimunud ja mõjutatud laiemast sotsiaalsest kontekstist ning kuidas need vastastikku üksteist mõjutavad ja üksteisega kattuvad“. (Lk 401.)

Pagulaste ja ümberasustatud elanikkonna keeleökoloogia uurimine tõstatab lisaks olulisi metodoloogilisi küsimusi seoses tundlike teemade ja hoolivusega, sest võimalikud traumaatilised läbielamised mõjutavad tõenäoliselt nende rühmade kogemusi.

Teise potentsiaalse uurimisvaldkonna keskmes on keeleökoloogia afektiivsete aspektide parem mõistmine hariduses. Tähelepanu kliimaärevuse suurenemisele, eriti noorte seas, viitab võimalusele mõista põhjalikumalt eelkõige noorte reaktsioone, tundeid ja hoiakuid, kui keeleökoloogiad muutuvad. Uuringud, mis tegelevad klassikeskkonna (Özyildirim, 2021) või klassiruumi ökoloogiaga, mis tähendab „asuala, füüsilist nišši või konteksti koos iseloomulike eesmärkide, mõõtmete, omaduste ja protsessidega, millel on tagajärjed selles keskkonnas viibijate käitumisele“ (Memari & Gholamshaki, 2020, lk 3–4), võiksid anda teavet selle teadussuuna kohta. See uurimus võiks keskenduda keelelise suhtluse emotsionaalsetele aspektidele konkreetses ökoloogias.

Arutelu

Uued suundumused keeleökoloogia ja haridusuuringute valdkonnas pakuvad üheskoos tõendusmaterjali püsivate takistuste kohta, mis pärivad nii mitmekeelse hariduse toetamist kui ka mitmekeelsete õpilaste ja õpetajate suutlikkust luua uusi meetmeid ja tavasid keelelise mitmekesisuse toetamiseks. Nagu artikli sissejuhatavas osas märgitud, juhib keeleökoloogia raamistik ehk perspektiiv tervikliku tähelepanu individuaalsele (ja grupi) suhtlusele keskkonnas, mida mõistetakse üldjoontes sotsioloogiliste, psühholoogiliste, ruumiliste ja ajaliste joonte järgi (Haugen, 2001; Kramsh & Whiteside, 2008). Siinses artiklis vaadeldud uurimused käsitlevad osati keskkondi – alates Brasiiliast kuni Hiinani –, kus keelehierarhiate ja ükskeelse kultuuri ideed püsivad kangekaelselt muutumatuna. Paljude uute keeleökoloogia- ja haridusuuringute keskendumine keskkoolijärgsele õppele näitab, et hoolimata rahvusvaheliselt võetud kohustustest ja üha kasvavast välisüliõpilaskonnast jagavad kõrgkoolid

paljuski alg- ja keskkoolitasemel levinud ükskeelsuse *habitus*'t (Gogolin, 1997) ehk sügavalt juurdunud harjumust eeldada, et ükskeelsus on rahvuslik norm (lk 41). Siinses essees käsitletud kõrgkoolidega seotud juhtumite puhul avaldub ükskeelsuse *habitus* isegi siis, kui õppekeeleks on inglise keel. Näiteks rõhutatakse nii Manani ja Davidi (2014) Pakistani käsitlevas uurimuses kui ka Rafi ja Morgani (2022) uurimuses Bangladeshis kohta, et institutsioonide võetud kohustused seoses inglise õppekeelega jätavad vähe võimalusi kohalike keelte või õpilaste oskuste kaasamiseks (st transkeelsuse kaudu). Isegi keelega seotud ootuste ja nende kasutushierarhiate püsimine transkeelsust lubavamas keskkonnas, mida Goodman (2016) tutvustab seoses Ukrainas tehtud uuringuga, osutab probleemidele, mis kaasnevad hariduskeskkonna muutmisega. Üheskoos näitavad need juhtumid, kuivõrd keerulist kultuuri muutvat tööd tuleb teha, et muuta pika aja jooksul kujunenud ja säilinud ideoloogiaid, mis toetavad ükskeelseid ja domineerival keelel põhinevaid haridussüsteeme. Stuart Hall (1988) võtab tabavalt kokku neile ideoloogiatele jäänud mõjujõu, viidates argimõistusest tulenevale kultuuripraktikale, milles peegelduvad „varasemate mõttesüsteemide jäljed, mis on imbunud igapäevastesse arutluskäikudesse“ (lk 55).

Hiljutised tähelepanekud näitavad ka seda, kuivõrd keeruline on nii poliitiliselt kui ka praktiliselt saada ja säilitada ruumi mitmele õppekeelele korraga. Selle asemel, et tegeleda eesmärgipärase poliitikaga, mille tulemuseks on rohkem mitmekeelseid koole, kui seda toetav seadusandlus on ette näinud, tuletatakse meile meelde ajalistest ja ruumilistest joontest sõltuvaid õrnu ökoloogilisi vastastikmõjusid. Sellegipoolest iseloomustab keeleökoloogiat siiski dünaamilisus. Uigurikeelse hariduse kättesaadavuse vähenemine Hiinas (Ping (2016) ja sotsiaalse mobiilsuse puudumine Zimbabwes, mis aitaks omaks võtta kalangale orienteeritud haridussüsteemi (Maphosa, 2021), viitavad nende mitmekeelsete saavutuste haprusele. Groffi (2017a) uurimus paljastab kumanakeelse õpetamise vähese edukuse India koolides, mis on suures osas tingitud sellest, et sellel keelel puudub põhiseaduslik tunnustus, tuletades meelde, kuidas poliitika liigub (või komistab) läbi institutsionaalsete kihtide (Hornberger & Johnson 2007). Nende juhtumite puhul on näha, kuidas poliitikaga manipuleerimine ning läbirääkimised ajas ja ruumis ohustavad edusamme mitmekeelsuse vallas.

Peale mitmekeelset haridust pidurdavatele takistustele, mis on omased institutsioonidele ja valitsustele ja tuvastati kultuuri käsitlevate ökoloogiliste uuringute käigus, tegid teadlased kindlaks ka õpilaste ja õpetajate vastupanu kui muutuste mootori. Nende poliitikas osalejate loomevõime ja visadus annab tunnistust otsustavusest, mille keeleökoloogia uurijad avastasid juba sajandivahetusel (vt nt Mühlhäuser, 2000). Hiljutised uuringud tõendavad, milline on õpilaste ja õpetajate jõud ning suutlikkus kujundada uusi hariduspoliitilisi

meetmeid ja tavasid keelilise mitmekesisuse toetamiseks. Siinses artiklis vaadeldud juhtumite kaudu (üks Ukraina (Goodman, 2016) ja teine Ameerika Ühendriikide (2021) kohta) saame teada strateegiatest, mis toetavad transkeelsuse kasutamist, ning sellest, kuidas neis kasutatakse õppijate mitmekeelsuse ja multimodaalsusega kaasnevaid ressursse. Näeme, kuidas transkeelsuse poliitika toimib õppestrateegiana, mis nii edendab õppimist kui ka loob kaasavama ja sallivama keskkonna. Samuti näeme, kuidas mitmekeelsed üliõpilased hakkavad erinevatel põhjustel vabatahtlikult õppima piirkondlikku keelt, näiteks suahiili keelt Lõuna-Aafrikas (Wildsmoth & Conduah, 2014), et edendada kultuuridevahelist suhtlust ja lõimumist. Üliõpilaste tava kasutada virtuaalset ruumi mittedomineerivate keelte säilitamiseks, nagu leiti Siragusa (2017) uurimuses vepsa keele taaselustamise kohta, viitab loomingulisusele, mis aitab kasutada keelilise mitmekesisuse säilitamise võimalusi väljaspool traditsioonilist hariduskeskkonda.

Järeldused

Kokkuvõttes pakkus Haugeni keeleökoloogia raamistiku 50. aastapäev suurepäraselt võimalust mõtiskleda selle üle, kuidas on see viinud oluliste terviklike ja dünaamiliste arusaamadeni keelilisest mitmekesisusest hariduskeskkonnas. Sissevaated keeleökoloogiat kujundavatesse poliitika- ja strateegiauringutesse ja klassiruumiökoloogiatesse tuletavad meile meelde vajadust uurida suhteid ja ideoloogiaid, kui püüame selgitada kehtivaid tavasid. Siinses artiklis esile tõstetud suundumused praegustes teadusuuringutes, sealhulgas tähelepanu pööramine kõrgharidusele, transkeelsusele, õigustele ja jätkusuutlikkusele, räägivad jõuliselt sellest, kuidas keeleökoloogiast lähtuv perspektiiv avab olulisi teadmisi selle kohta, kuidas keelepoliitika toimib eri tasanditel ja erinevates hariduskontekstides. Teadlased osutavad püsivatele takistustele mitmekeelse hariduse omaksvõtmisel, sealhulgas püsivatele ükskeelsuse ideoloogiatele ja keelehierarhiatele, samuti poliitiliste saavutuste haprusele. Uuringud osutavad optimistlikult transkeelse pedagoogika jõule ja õpilaste loomingulisele võimekusele tunnustada ja säilitada keelilist mitmekesisust. Kokkuvõttes on keeleökoloogiat ja haridust esiplaanile seadvad teadusuuringud üleskutse tegelda ökoloogilise tasakaalustamatusega. See on aga delikaatne protsess, sest hõlmab „... navigeerimist pingelises, ebakindlas duaalsuses, mis nõuab mitmekesist sekkumist viisil, millega hoolitsetakse iga tehtud muudatuse järelmõju eest. Ökoloogiline vaatenurk näib siiski pakkuvat parimat võimalust valdkonna erilise sügavuti mõistmiseks, et sellesse strateegiliselt sekkuda“ (Weaver-Hightower, 2008, lk 162).

Kasutatud kirjandus

- Blackledge, A. (2008). Language ecology and language ideology. In A. Creese, P. Martin, & N. H. Hornberger, (eds.). *Encyclopedia of language and education* (2nd Edition), v. 9: Ecology of language (pp. 27–40). Springer.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une ecology des langues du monde* [An Ecology of Languages of the World]. Plon.
- Choi, L. J. (2021). Educating language minority students in South Korea: Multilingual sustainability and linguistic human rights. *Sustainability*, 13(6), 1–14. <https://doi.org/10.3390/su13063122>
- Christoffersen, K. O. (2013). An ecological view of language choice in a bilingual program: A dynamic model of social structures. *Working Papers in Educational Linguistics*, 28(2), 37–54.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20–35. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000233>
- Creese, A., & Martin, P. (Eds.) (2003). *Multilingual classroom ecologies: Interrelationships, interactions and ideologies*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596964>
- Dafouz, E., & Smit, U. (2021). English-medium education revisited. *European Journal of Language Policy*, 13(2), 141–159. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2021.9>
- Earls, C. W. (2014). Striking the balance: the role of English and German in a multilingual English-medium degree programme in German higher education. *Current Issues in Language Planning*, 15(2), 153–173. <https://doi.org/10.1080/14664208.2013.842457>
- Ferreira-Meyers, K. A. F., & Horne, F. (2017). Multilingualism and the language curriculum in South Africa: Contextualizing French within the local language ecology. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 51, 23–40. <https://doi.org/10.5842/51-0-696>
- Fill, A., & Mühlhäusler, P. (2001). Introduction. In A. Fill & P. Mühlhäusler (Eds.), *Ecolinguistics reader: Language, ecology, and environment* (pp. 1–9). Continuum.
- Finardi, K. R., & Guimarães, F. F. (2021). Local agency in national language policies: the internationalization of higher education in a Brazilian institution. *Current Issues in Language Planning*, 22(1-2), 157–179. <https://doi.org/10.1080/14664208.2019.1697557>
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (eds.), *Bilingual and multilingual education, Encyclopedia of Language and Education* (3rd ed.) (pp. 117–130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave.

- Gogolin, I. (1997). The 'monolingual habitus' as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam*, 13(2), 38–49. <https://doi.org/10.5785/13-2-187>
- Goodman, B. A. (2016). The Ecology of Language and Translanguaging in a Ukrainian University. In C. M. Mazak, & K. S. Carroll (eds.), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies* (pp. 50–69). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783096657-006>
- Goodman, B. A. (2017). Acts of negotiation: Governmentality and medium of instruction in an Eastern Ukraine University. *Anthropology & Education Quarterly*, 49(10), 36–52. <https://doi.org/10.1111/aeq.12236>
- Groff, C. (2017a). *The ecology of language in multilingual India: Voices of women and educators in the Himalayan Foothills*. Palgrave Macmillan.
- Groff, C. (2017b). Language and language-in-education planning in multilingual India: A minoritized language perspective. *Language Policy*, 16, 135–164. <https://doi.org/10.1007/s10993-015-9397-4>
- Hall, S. (1988). Toad in the gardens: Thatcherism among theorists. In C. Nelson & L. Grossberg (eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 35–57). Macmillan Education.
- Halliday, M. A. K. (1978). Ideas about language. *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association*, 11, 20–38. <https://doi.org/10.2307/3335447>
- Hatoss, A. (2013). *Displacement, language maintenance and identity: Sudanese refugees in Australia*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/impact.34>
- Haugen, E. (2001). The ecology of language. In A. Fill & P. Mühlhäusler (Eds.), *Ecolinguistics reader: Language, ecology and environment* (pp. 57–66). Bloomsbury.
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy. *Language Policy*, 1(1), 27–51. <https://doi.org/10.1023/A:1014548611951>
- Hornberger, N. H. (2003). Afterword: Ecology and ideology in multilingual classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3&4), 296–302. <https://doi.org/10.1080/13670050308667787>
- Hornberger, N. H., & Johnson, D. C. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 14(3), 509–532. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00083.x>
- Hornberger, N. H., Tapia, A. A., Hanks, D. H., Dueñas, F. K., & Lee, S. (2018). Ethnography of language planning and policy. *Language Teaching*, 51(2), 152–186. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000428>
- Jaffe, A. (2007). Minority language movements. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach* (pp. 50–70). Palgrave. https://doi.org/10.1057/9780230596047_3
- Kramsch, C., & Whiteside, A. (2008). Language ecology in multilingual settings: Toward a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, 29(4), 645–671. <https://doi.org/10.1093/applin/amn022>
- Manan, S. A., & David, M. K. (2014). Mapping ecology of literacies in education setting: The case of local mother tongues vis-à-vis Urdu and English languages in Pakistan. *Language and Education*, 28(3), 203–222. <https://doi.org/10.1080/09500782.2013.800550>

- Maphosa, S. (2021). An ecological approach to the implementation of language in-education policy: A Kalanga case study. *Language Matters*, 52(3), 4–25. <https://doi.org/10.1080/10228195.2021.1970210>
- Memari, M. & Gholamshahi, A. (2020). Attitudinal and affective classroom ecology and atmosphere. *Applied Linguistics Research Journal*, 4(2), 1–14. <https://doi.org/10.14744/alrj.2020.92400>
- Mühlhäusler, P. (2000). Language planning and language ecology. *Current Issues in Language Planning*, 1(3), 306–367. <https://doi.org/10.1080/14664200008668011>
- Nilsson, J., & Bunar, N. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 399–416. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- Özyildirim G. (2021). How teachers in elementary schools evaluate their classroom environments: An evaluation of functions of the classroom through an environmental approach. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 14(3), 180–194. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2021.140305>
- Ping, W. (2016). Assessment on language rights in education domain: shift-oriented, maintenance-oriented or something else? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 89–107. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.969678>
- Probyn, M. (2009). Smuggling the vernacular into the classroom: Conflicts and tensions in classroom codeswitching in township/rural schools in South Africa. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(2), 123–136. <https://doi.org/10.1080/13670050802153137>
- Rafi, A. S. M., & Morgan, A.-M. (2022). Linguistic ecology of Bangladeshi higher education: A translanguaging perspective. *Teaching in Higher Education*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2045579>
- Ricento, T., & Hornberger, N. H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401–427. <https://doi.org/10.2307/3587691>
- Siragusa, L. (2017). Secrecy and sustainability: how concealment and revelation shape Vespian language revival. *Anthropologica*, 59(1), 74–88. <https://doi.org/10.3138/anth.591.T07>
- Skutnabb-Kangas, T. (2008) Human rights and language policy in education. In S. May, & N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed.), Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education (pp. 107–119). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_9
- Skutnabb-Kangas, T. (2011). Language Ecology. In J-O Östman, & J. Verschueren (eds.), *Pragmatics in practice* (pp. 177–198). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hoph.9.12sku>
- Skutnabb-Kangas, T. (2018). Linguistic diversity, language rights and language ecology. *Sustainable Multilingualism*, 18, 14–59. <https://doi.org/10.2478/sm-2018-0011>
- Skutnabb-Kangas, T., & Harmon, D. (2017). Biological diversity and linguistic diversity: Parallels and differences. In A. F. Fill, & H. Penz (Eds.), *The Routledge handbook of ecolinguistics* (pp. 11–25). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315687391-2>

- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (2008). A human rights perspective on language ecology (pp. 3-13). In A. Creese, P. Martin, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education (2 ed.)*, v. 9: *Ecology of language*. Springer.
- Szabó, T. P., & Dufva, H. (2020). University exchange students' practices of learning Finnish: A language ecological approach to affordances in linguistic landscapes. In D. Malinowski, H. H. Maxim, & S. Dubreil (Eds.), *Language teaching in the linguistic landscape: Mobilizing pedagogy in public space* (pp. 93-117). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55761-4_5
- Zhang, R. (2022). The year's work in ecolinguistics 2021. *Journal of World Languages*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0009>
- Zheng, B. (2021). Translanguaging in a Chinese immersion classroom: An ecological examination of instructional discourses. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(9), 1324-1339. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1561642>
- Zhou, W. (2021). Ecolinguistics: a half-century overview. *Journal of World Languages*, 7(3), 461-486. <https://doi.org/10.1515/jwl-2021-0022>
- U.N.H.C.R. (2022, June 22). Ukraine situation flash update #18. <https://unhcr/62b5e49b12>.
- van Lier, L. (1995). *Introducing language awareness*. Penguin.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Kluwer Academic. <https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5>
- van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 2-6. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005>
- Warren, A. R. (2018). Monoglossic echoes in multilingual spaces: language narratives from a Vietnamese community schools in Australia. *Current Issues in Language Planning*, 19(1), 42-61. <https://doi.org/10.1080/14664208.2017.1337831>
- Weaver-Hightower, M. B. (2008). An ecology metaphor for educational policy analysis: A call to complexity. *Educational Researcher*, 37(3), 153-167. <https://doi.org/10.3102/0013189X08318050>
- Wildsmith-Cromarty, R., & Conduah, A. N. (2014). Issues of identity and African unity surrounding the introduction of an exogenous African language, Swahili, at tertiary level in South Africa. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(6), 638-653. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.953772>