

Millest me räägime, kui räägime aktiivõppest keeletunnis?

Eesti keele kui teise keele tund IKAP-mudel

KRISTIINA BERNHARDT

Tallinna Ülikool

Ülevaade. Eesti keele kui teise keele õpetamine ei paista eksamitulemuste valguses kuigi tõhus: vaid veidi rohkem kui pooled põhikoolilõpetajad sooritavad eesti keele kui teise keele riigieksami riiklikus õppekavas ettenähtud B1 tasemel. Nii õppekava kui ka metoodilised juhised ja uuringuraportid rõhutavad aktiivõppemeetodite kasutamist. Chi ja Wylie (2014) välja töötatud IKAP-mudel kirjeldab õpilaste kognitiivset kaasatust ja seeläbi aktiivsust neljal tasandil ning jaotab õppetegevused nelja hierarhiselt seotud laadi vahel. Taksonoomia on praktiline tööriist õpetajale õppetöö analüüsimiseks ja planeerimiseks ning aitab õpilaste kognitiivset kaasatust suurendada. Artikkel selgitab välja, kuidas rakendada IKAP-mudelit eesti keele kui teise keele õpetamise uurimisel. Kuue eesti keele tunni video analüüs IKAP-mudeli abil näitas, et suure osa keeletunnist kulub õpilastel passiivselt kaasõpilasi kuulates, nii et nende kognitiivne kaasatus on minimaalne.

Võtmesõnad: eesti keel teise keelena; tõhusad keeleõppevõtted; aktiivõpe; sügav õppimine; kognitiivne kaasatus; IKAP-mudel

1. Sissejuhatus

Põhikoolilõpetajate eesti kui teise keele oskus on kehv. 2024. aasta lõpueksamite tulemused näitavad, et õppekavas eesmärgiks seatud B1-taseme saavutas vaid 53,1% eksaminandidest, ka varasemate aastate tulemused on sarnased (52% aastal 2023 ja 53,5% aastal 2022) (Haridussilm). Keeleõpe kujuneb tõhusaks paljude tegurite koosmõjul: õppijate motivatsioon (Dörnyei 2005), kvaliteetne sisend (Krashen 1982), elulised keeleõppeolukorrad (Lantolf & Thorne 2006; Lightbown & Spada 2013), tagasiside õppija keelekasutusele (Rod Ellis 2009; Lyster & Ranta 1997).

Kõigi loetletud asjaolude arvessevõtmise ning õpilase eale, keeleoskusele ja õppe-eesmärkidele vastava õppekeskkonna eest vastutab formaalses keeleõppes õpetaja, kelle tegevust suunab lisaks eelmainitule ka õppekava. Põhikooli riikliku õppekava ainevaldkonna "Keel ja keel ja kirjandus" kirjelduses on ühe õpetuse üldpõhimõttena kirjas, et "rakendatakse mitmekesiseid ja kombineeritud õppemeetodeid ning aktiivsust, loovust, koostööd ja tagasisidet soodustavaid õppetegevusi," (Riigi Teataja 2023), eesti keele kui teise keele ainekavas sätestatakse, et "keeletundides kasutatakse inspireerivaid aktiivõppemeetodeid, [...]" (HTM).

Lisaks õppekavale on nii koolis kui ka täiskasvanuõppes oluline keeleõppe alusdokument "Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Sõsarväljaanne" (2024), mis käsitleb keeleõpet tegevusele suunatuna. See tähendab "keeletundides eesmärgipäraste, koostööd soodustavate ülesannete täitmist, milles ei ole põhitähelepanu keelel. Kui ülesande täitmise põhitähelepanu ei ole keelel, peab õppimisel olema mõni muu väljund või tulemus (nt väljasõidu kavandamine, plakati valmistamine, blogi kirjutamine, festivali korraldamine, kandidaadi valimine)" (Sõsarväljaanne 2024: 32). Tegevusele suunatud keeleõpe on funktsionaalne ja olulisel kohal on tegelik keelekasutus, mis on keskne kasutuspõhise keeleõppe lähenemises (Nick Ellis 2003). Olemuselt viitab raamdokumendi kirjeldus ka sisupõhisele (Lyster 2017: 87) ja ülesandepõhisele (Rod Ellis 2017: 108) keeleõppele.

Eestis ei ole kuigi palju uuritud, mida täpsemalt õpetajad keeletundides teevad: kuidas tunde üles ehitavad, milliseid õpetamisvõtteid kasutavad ja mis tüüpi ülesandeid ja harjutusi õpilastele pakuvad. Paari suurema uuringu raames on tunnivaatlustel leitud, et palju kasutatakse frontaalset tööd ja õpilased saavad vähe sõna (Metslang jt 2013; Kitsnik 2018a; Bernhardt & Meristo 2023). Sellised uuringud pakuvad infot, mille alusel saab anda üldisemaid soovitusi eesti keele õppe tõhustamiseks, näiteks tuleks "hoogustada õpilasi motiveerivat kommunikatiivset keeleõpet, tunde peaks iseloomustama aktiivõppemeetodite kasutamine" (Kitsnik 2018a: 9).

Aktiivõppe on palju kasutatav, kuid ähmase sisuga termin. Inge Unt tõdeb 1974. aasta käsiraamatus, et traditsioonilisele koolile on üsna üksmeelselt ette heidetud õpilaste passiivsust, samas kui kogu didaktika keskeks küsimuseks ongi probleem, kuidas korraldada õppetööd nii, et õpilane oleks aktiivne. Charles Bonwell ja James Eison (1991), aktiivse õppimise eestkõnelejad, kirjeldasid aktiivõpet üldjoontes kui igasugust õpetamismeetodit, mis kaasab õppijaid aktiivselt õppeprotsessi, kuid selline määratlus jätab palju tõlgendusruumi. Michael Prince (2004) märgib, et mõiste hõlmab erinevaid võtteid alates rühmaaruteludest kuni probleemipõhise õppeni, muutes selle tõhususe ühtse hindamise keeruliseks.

Joel Michael (2006) kritiseerib samuti mõiste paindlikkust väites, et selle ülekasutus ja ebamäärasus võivad muuta mõiste sisutuks. Peter Doolittle jt ülevaatest (2023) selgub, et 547 aktiivõpet käsitlevast artiklist üle kahe kolmandiku ei defineeri aktiivõppe mõistet, sarnasele järeldusele jõudsid Emily Driessen jt (2020) leides, et enamikus aktiivõpet käsitlevates artiklites toetutakse definitsiooni asemel näidetele õpetamisvõtetest. Vähesed pakutud definitsioonid rõhutavad õppijakeskseid lähenemisi, kaasatust ja kõrgema taseme mõtlemisprotsesse, mis toovad kaasa sügava õppimise (Driessen 2020; Doolittle jt 2023). Aktiivõppe mõiste ebaselgus võib põhjustada õpetamises ebajärjepidevust ja aktiivõppe sildi all tegelikkuses ebatõhusate võtete kasutamist (Burbano jt 2019).

Micheline Chi ja Ruth Wylie (2014) on välja töötanud raamistiku, mille eesmärk on vähendada mõistete "aktiivõpe" ja "kognitiivne kaasatus" hägusust ning pakkuda õpetajatele tööriista õpetamise analüüsimiseks ja planeerimiseks. IKAP-mudel (ingl *ICAP framework*) defineerib kognitiivse kaasatuse õpilaste nähtava käitumise kaudu ning klassifitseerib selle neljale tasandile: interaktiivne, konstruktiivne, aktiivne ja passiivne: IKAP. Tasandid moodustavad tegevuse laadide taksonoomia, kus passiivne laad viitab kõige pealispindsemale ja interaktiivne kõige sügavamale õppimisele. (Chi & Wylie 2014) Ehkki sügav õppimine (IKAP-mudeli järgi interaktiivne tasand) võiks esmapilgul olla soovituim õppimise laad, rõhutavad Chi jt (2018), et kõigi nelja tasandi kognitiivsed protsessid on õppimise eri etappidel vajalikud.

Artikli eesmärk on selgitada välja, kas ja kuidas saab kognitiivse kaasatuse taksonoomiat, IKAP-mudelit rakendada keeleõppe analüüsimiseks ja planeerimiseks. Täpsemalt otsitakse vastust järgmistele uurimisküsimustele.

1. Kas ja kuidas saab keeleõpet IKAP-mudeli abil analüüsida ning kas ja milliseid probleeme seejuures tekib?
2. Millist kognitiivse kaasatuse tasandit eeldavad tundides õpetaja pakutud keeleõppetegevused?
3. Millist kognitiivset kaasatust eeldavad õpetaja esitatavad küsimused?

Eesmärgi täitmiseks ja uurimisküsimustele vastamiseks analüüsitakse keeleõppes kasutatavaid tegevusi ja kategoriseeritakse need IKAP-mudeli tasandite järgi. Tekkinud taksonoomia põhjal eritletakse kuut eesti keele kui teise keele tundi 3. klassis.

2. IKAP-mudel: interaktiivne, konstruktiivne, aktiivne ja passiivne kognitiivse kaasatuse tasand

IKAP-mudel on Chi ja Wylie (2014) välja töötatud kognitiivse kaasatuse teooria, mis liigitab selle, kuidas õppija tegeleb õppematerjaliga, nelja üksteise suhtes hierarhilisse kategooriasse (interaktiivne, konstruktiivne,

aktiivne ja passiivne) õppija nähtava käitumise põhjal. Teooria eeldab, et suurem kaasatus (interaktiivne ja konstruktiivne tasand) toob kaasa sügavama õppimise kui väiksem kaasatus (aktiivne ja passiivne tasand). Sügav õppimine tähendab tähenduslikku ja järjepidevat protsessi, milles õppijad tegelevad aktiivselt õpisisuga, et seda süvitsi mõista, seoseid leida ja teadmisi mitmesugustes kontekstides rakendada. Erinevalt pindmisest õppimisest, mis toob kaasa seosetu meeldejätmise või ülesande formaalsele täitmise, on sügavasse õppimisse kaasatud kriitiline mõtlemine, metakognitsioon ja suutlikkus õpitut uutesse olukordadesse üleviia. (Marton & Säljö 1976; Biggs 1987)

Kognitiivse kaasatuse taseme kohta tehakse mudeli kohaselt järeldusi õppija väliselt jälgitava käitumise ja "toodangu" ehk kirjutatud tekstide, öeldu või muul moel väljendatu põhjal (Chi jt 2018). Mudeli tasandid alates kõige väiksemast kaasatuse määrast on järgmised.

Passiivne kaasatus: õppija saab õppematerjalist teavet, kuid ei tee sellega midagi peale salvestamise. Passiivse kaasatuse toob kaasa teksti lugemine või loengu kuulamine, kui samal ajal ei tegelda vastuvõetava infoga: näiteks ei tehta märkmeid, ei joonita olulist infot alla vms. Teooria autorid ei välista (Chi jt 2018), et loengut kuulates või videot vaadates võib õppija peas toimuda aktiivne tegevus, ent uuringud lubavad eeldada, et sellisel viisil õpitavaga tegeledes on õpitulemused tagasihoidlikud.

Aktiivse kaasatuse korral toimub õpitava integreerimine olemasoleva teadmisega. Õppematerjaliga tegeletakse aktiivselt: olulist infot joonitakse alla või tõstetakse muul moel esile, tehakse märkmeid, kuid seejuures ei konstrueerita ise veel uut teadmist. Kõik tegevused jäävad neisse piiridesse, mida pakub õppematerjal. Õppija on aktiivse kaasatuse tasemel ka siis, kui valib etteantud variantide seast õige vastuse või leiab vastuse küsimusele otse tekstist, järgib samm-sammult juhendit, täidab juhiste või näite järgi lünki, jaotab õpitava kategooriatesse (Chi & Boucher 2023: 102).

Konstruktiivse kaasatuse korral toimub uue teadmise konstrueerimine, loomine. Seda väljendavateks tegevusteks on oma sõnadega

kokkuvõtte tegemine, kontseptsioonide iseseisev selgitamine, mõistekaardi loomine (Chi & Boucher 2023: 102). Konstrueerimine seisneb siinjuures selles, et õppija loob oma, mitte õppematerjalist kopeeritud teadmise ning väljendab seda.

Interaktiivne kaasatus tekib koostöistes tegevustes, kus kaks või enam partnerit loovad uut teadmist interaktsioonis. Partneriks võib seejuures olla kas õpetaja, eakaaslane, kaasõppija või hoopis tehnoloogia. Oluliseks tingimuseks on kõigi partnerite konstruktiivne panustamine, uue teadmise ühine loomine. Interaktiivselt on õpilased kaasatud siis, kui nad esitavad üksteisele küsimusi ja vastavad neile, arutlevad, esitades argumente ja põhjendades neid, juhendavad kaaslast, lavastavad õpitavat improteatri vormis (Chi & Boucher 2023: 102).

Kirjeldatud kaasatuse tasandid, mida saab tuvastada õpilaste nähtavat käitumist jälgides, on seostatavad nelja peamise õppimiseks vajaliku kognitiivse protsessiga: salvestamine, aktiveerimine, seostamine ja järeldamine (ingl *storing, activating, linking, inferring*). Mõistagi on kognitiivseid protsesse rohkem, ent autorite hinnangul on need neli piisavad õppimise kirjeldamiseks. (Chi jt 2018)

Teooriat on kritiseeritud, väites, et välise käitumise põhjal pole võimalik kindlaks teha, milline kognitiivne protsess õpilasel parajasti varjatult käimas on (Thurn jt 2023). Chi jt tunnistavad ka ise, et ehkki välise käitumise ja sisemise kognitiivse protsessi seos "pole ideaalne", võib siiski suure kindlusega eeldada, et kui õpilased üksnes kuulavad õpetajat (passiivne laad), on tõenäoline, et õppematerjali talletatakse isoleerituna, ilma et varasemaid teadmisi aktiveeritaks ja uusi sellega seostataks (Chi jt 2018: 1786).

IKAP-mudeli abil saab klassifitseerida ka küsimusi. Selleks kasutatakse samu põhimõtteid. Aktiivsed küsimused on sellised, millele saab vastata õppematerjalis sisalduvat infot reprodutseerides, ise midagi lisamata või sõnastamata. Sellesse rühma kuuluvad ka valikvastustega küsimused. Konstruktiivsed küsimused on sellised, millele vastates ei saa lähtuda üksnes varem õpitu kordamisest või tekstist saadud infost. Konstruktiivsed küsimused nõuavad õppijatelt selgitamist, järeldamist,

põhjendamist, argumenteerimist, aga ka ennustamist, õpitavas materjalis seoste leidmist. Chi ja Boucher on leidnud näiteid ka küsimustest, mida võib pidada passiivseteks, näiteks küsimused, millele mõnikord ei oodatagi vastust (nt "Kas on arusaadav?") või millele õpetaja vastab ise (nt "Mitu õuna seal on? Kaks, üks ole."). Interaktiivsed küsimused on sellised, millega toetatakse ja juhatakse õpilaste arutelu ("Kas sa oled kaaslane arvamusega nõus? Miks?"). (Chi & Boucher 2023)

Tunni tegevuste kognitiivset kaasatust saab määrata kas õpilase või õpperühma tasandil (Chi jt 2018). Kui õpetaja laseb õpilastel ühekaupa küsimustele vastata või teksti ette lugeda, on aktiivsel või konstruktiivsel tasandil kaasatud korraga üks õpilane ja teised on passiivsed. Klass tervikuna on sellise tegevuse korral pigem passiivsel tasandil, kuid küsimustele vastamise või lugemisega ametis olevad õpilased on eri ajahetkedel siiski kas aktiivsel või konstruktiivsel tasandil. Üksikud õpilased võivad olla ka interaktiivsel tasandil, kui peavad õpetaja või kaasõpilasega dialoogi, diskuteerivad, luues üheskoos uut teadmist.

Uuringud toetavad IKAP-mudeli hüpoteesi, mille kohaselt suurema kognitiivse kaasatusega õpitegevused toovad kaasa sügava õppimise ja paremad õpitulemused (lähemalt Chi & Wylie 2014). Chi (2009) analüüsis uuringuid, milles oli vastandatud kahele erinevale kognitiivsele tasandile liigitatavaid õppetegevusi ja leidis, et interaktiivse tasandi tegevused on tulemuslikumad kui konstruktiivse tasandi omad, need omakorda tõhusamad kui aktiivse tasandi omad. Kõige pealispindsema õppimise toob kaasa passiivne tegevus, näiteks loengu kuulamine märkmeid tegemata. Mushin Menekse jt (2013) katsetasid kõigi nelja tasandi tegevusi ja leidsid, et interaktiivse ja konstruktiivse tasandi õpiülesanded toovad kaasa paremad õpitulemused kui aktiivse ja passiivse tasandi omad.

Sõltuvalt sellest, milline on õpilase keeleoskuse tase, võivad samad keeleõppetegevused olla õpilaste jaoks erineval kognitiivse kaasatuse tasandil. Keeleõppe käigus omandab õppija pidevalt uusi keelekonstruktsioone ja püüab neid suhtluses kasutada. Osa konstruktsioone muutub automaatseks, kuid keeles on alati ka selliseid konstruktsioone, mille iseseisev kasutamine on alles algusjärgus ja ebastabiilne – õppija

teeb vigu (Kitsnik 2018b). Sellised keeleõppetegevused, mis suunavad kasutama juba automaatseks muutunud konstruktsioone, on IKAP-i seisukohalt aktiivse kaasatuse tasandil, kuid alles kujunemisjärgus olevate konstruktsioonide kasutamine nõuab konstruktiivset kaasatust. Samas ei saa kasutada konstruktiivset laadi tegevusi juhul, kui õpitav käib õppijale üle jõu (Chi & Wylie 2014).

Seega on õpetajal oluline ülesanne oma õppijate keelt analüüsida, et pakkuda selliseid tunnitegevusi, mis õppijat arendavad, mitte ei korda juba "selgeks saanud" asju ega tegele üle jõu käiva keeleainesega. Oluline on vaadelda ja analüüsida õppimist pikema aja jooksul. Nn hommikuring on lõimitud aine- ja keeleõppe metoodikast pärinev võte, mille eesmärk on tuua õppimisse tuttavaid rutiinitegevusi ja luua turvalist, ennustatavat õpikeskkonda (Mehisto jt 2010). Keeleõppetegevuste arengu seisukohast on sellel võttel oht muutuda ebatõhusaks. Kordamisel on keeleõppes väga suur roll, kuid kui see muutub ühetaoliseks, ei saa närviühendused, nagu Daniel Coyle (2009) näitab, piisavalt stiimuleid, et tugevneda: kordamisel on oluline tegevuse varieerimine ja keerukuse või vajaliku pingutuse suurenemine. IKAP-mudelist lähtuvalt tähendab see, et hommikuringi tegevusi tuleb varieerida, et õpilased saaks olla tegevuses kaasatud ka konstruktiivsel tasandil.

Kuigi uuringud kinnitavad IKAP-mudeli tõhusust, on selle teoreetilisi aluseid ja praktilist eristustasandit vaidlustatud. Christian Thurn jt (2023) kritiseerivad IKAP-mudelit, seades kahtluse alla kaasatuse tasandite taksonoomia, mille järgi on interaktiivsed ja konstruktiivsed õpitegevused tõhusamad kui passiivse ja aktiivse tasandi omad. Thurn jt viitavad Esther Ziegleri jt (2018) uuringule, mis näitab 6. klassi algebra õpetamise najal, et otsene õpetamine, mis on õpilase seisukohast passiivses laadis tegutsemine, on tõhusam kui õppimine hästi ette valmistatud iseseisva õppimise materjali järgi. Chi ja Wylie (2014) toovad ka ise näiteid, mille korral IKAP-mudel ei pruugi õppimise sügavust ennustada. Näiteks kui õpitav kontseptsioon käib õpilasel üle jõu ja tal puudub varasem teadmisteskeem, mille abil uut teadmist konstrueerida, ei saagi ta konstruktiivsel tasandil tegutseda.

IKAP-mudeli rakendamist hariduses on kõige rohkem uuritud sotsiaalteaduste, vähem loodusteaduse ja inseneeria valdkonnaga seoses, veel vähem on uuritud seda, kuidas on mudel kasutust leidnud meditsiini-valdkonna õpetamisel ja keeleõpetuses (Gürses & İnceelli 2024). Eestis on IKAP-mudelit rakendatud magistritööde taseme uuringutes, kus on tegevusuuringu formaadis katsetatud kõrgema kaasatuse tasandi õpi-ülesandeid ja näidatud nende tõhusust (Kald & Reede 2023; Baumann & Siidirätsep 2024). Mudelit on kasutatud ka tehnoloogiaga rikastatud õppe uurimiseks (Kingsepp 2023; Kruus 2024) ning leitud, et ka digilahenduste abil õppides on õpilased pigem passiivsel kaasatuse tasandil.

Keeleõppe uurimiseks pole Eestis IKAP-mudelit rakendatud. Alisa Altan (2023) kasutas Tallinna Ülikoolis kirjutatud magistritöös IKAP-mudelit robotitega rikastatud prantsuse keele tundide prototüübi loomisel, kuid töö eesmärk oli välja selgitada robotitega rikastatud suhtlemise emotsionaalsed dimensioonid, mitte mudeli rakendatavus. Samas on Eestis tehtud mitmeid uuringuid, millega on kinnitatud aktiivõppe eelis nõ traditsioonilise keeleõppe ees. Uuritud on mängustatud keeleõpet (nt Berezina 2020; Kitsnik & Kromberg 2022; Melnikova 2022) ja rääkimisoskuse arendamist aktiivõppe võtteid kasutades (Spolite-Jansone 2021; Mikk 2023).

3. IKAP-mudeli rakendamine eesti keele õppe analüüsis

Järgnevalt analüüsitakse IKAP mudeli rakendatavust keeleõppes. Selleks avatakse esmalt teise keele omandamise protsessi, tuginedes kasutuspõhise keeleomandamise lähenemisele. Kasutuspõhise teooria järgi omandatakse nii esimene kui ka teine keel mõtestatud suhtluses osalemise käigus (Tyler 2010). Keele keerukas reeglisüsteem kujuneb keele kasutamise käigus tekkivatest seostest. Keeleomandaja tuvastab sisendist seaduspärasused ehk nõ mustrid, loob nende põhjal hüpoteesid, kuidas keelt kasutatakse, katsetab neid (Nick Ellis 2003).

Selgitamaks välja, kas ja kuidas saab IKAP-mudelit rakendada keeleõppes, täpsemalt eesti keele kui teise keele tunnis, kohandati mudeli

kaasatuse tasandite kirjeldused keeleõppetegevustele: valik tegevusi, mida teise keele õppes soovitatakse kasutada ja eeldatavasti kasutatakse, jaotati Chi ja Wylie (2014) kirjeldatud tasanditele, lähtudes Chi ja Boucher' (2023) taksonoomiast. Keeleõppetegevused koguti kokku metoodikakäsiraamatust Kristi Saarlo ja Elle Sõrmus (2008) ning teise keele õpetamise käsitlustest (Rod Ellis 2006; Cook 2008). Loetletud ja analüüsitud võtted on valik, mitte ammendav loetelu võimalikest võtetest või ülesandetüüpidest. Keeleõppetegevusi kirjeldatakse IKAP-mudeli tasandite kaupa, alustades kõige väiksema kognitiivse kaasatuse tasandist.

Passiivselt on õppija keelõppes kaasatud juhul, kui ta ise keelt ei produtseeri ega tegele teksti vastuvõtmisega aktiivselt. Sel juhul õpilane kuulab õpetajat või kaasõpilast ilma et sellega kaasneks mõni ülesanne (nt märgata konkreetseid keelendeid) või kindel eesmärk (nt teada saada, mis ilm homme on). Samuti kuulub siia õpetaja selgituse kuulamine ilma et samal ajal midagi üles märgitaks. Kuna passiivne kaasatus tähendab tähelepanu koondamist loetavale või kuuldavale õpisisule (Chi & Wylie 2014), on see keeleõppe seisukohalt oluline tegevuslaad juhusliku omandamise jaoks. Juhuslik keeleomandamine toimub siis, kui teadlikult mõne keelendi õppimisega ei tegelda, vaid see omandatakse pigem teadvustamatult, nõ kõrvalproduktina. Suurt rolli mängib see sõnavara omandamisel. (Huckin & Coady 1999) Passiivse tasandi tegevused on keeleõppes:

- õpetaja selgituse kuulamine,
- teksti lugemine,
- kaaslase või õpetaja ettelugemise kuulamine,
- salvestise kuulamine-vaatamine.

Aktiivse kaasatuse tasandil reprodutseerib õppija õppematerjalis etteantut, näiteks leiab tekstist peamise mõtte, kui ei sõnasta seda ise, vaid valib tekstist kõige sobivama lause või lõigu. Sellist laadi tegevused on ka küsimustele vastamine nii, et vastus leitakse tekstist, või lünkade täitmine näidise järgi. Siia kuulub ka:

- kuuldu või loetu kordamine,
- järjestamine,

- tekstist teatud detailide (nt sõnade, vormide vm) otsimine,
- soravusharjutused,
- valiklugemine, mudelkirjutamine.

Aktiivset kaasatust võiks peegeldada ka tegevus, kus õppija kasutab juba automatiseerunud keelendeid, näiteks vastab rutiinsetele küsimustele.

Konstruktiivse kaasatuse korral produtseerib õppija keelt, moodustab ise konstruktsioone, katsetab, kuidas keelendeid kasutada. Enamasti on need niisugused tegevused, kus õppija tegeleb õpitavaga ise, mitte suhtluses. Konstruktiivselt kaasatud on õppija järgmiste õpitegevuste korral:

- mõtteskeemi koostamine,
- skeemi interpreteerimine,
- kuulamisel või lugemisel peamise mõtte otsimine,
- teksti pealkirjastamine,
- kuuldud või loetud tekstide võrdlemine,
- tekstile jätku kirjutamine või jutustamine,
- loetu või kuuldu oma sõnadega kokkuvõtmine,
- loovlugemine ja loovkirjutus.

Siia kuulub ka induktiivne grammatikaõpetus, mille korral õppija tuletab grammatikareeglid (õpetaja toetamisel) näidete või teksti põhjal (Rod Ellis 2006): õppijale pole reegel õppematerjalis ette antud, vaid ta konstrueerib selle ise.

Interaktiivselt on õpilased keeleõppesse kaasatud siis, kui nad konstrueerivad ise keelt, st ei korda õppematerjalis etteantud sõnu või valmisfraase, seejuures tehakse seda suhtlusolukordades. Ühist uut keelelist teadmist konstrueeritakse seeläbi, et suhtlemise teel tuleb arvestada vestluspartneriga, saada üle arusaamatustest, täiendada üksteise mõtteid. Tähenduste üle läbirääkimine (ingl *negotiating meaning*) on kommunikatiivse keeleõppe keskseid tegevusi (Cook 2008), mille käigus konstrueeritakse keelendite tähendus suhtluses. Kasutuspõhise keeleomandamise seisukohast on interaktiivne tegevus selline, kus keeleõppija katsetab märgatud keelendeid ja testib, kas tema oletused

keelendite kasutamise kohta on õiged. Interaktiivse tasandi kaasatust toetavad järgmised õpitegevused:

- vestlus,
- dialoog,
- ühisarutelu,
- ajurünnak,
- ideede genereerimine,
- keelemängud (reeglistatud mängud, fantaasiamängud), rollimängud ja situatsioonimängud,
- väitlus, arutlus,
- infolünga ülesanded.

Tervikliku meetodina toetab interaktiivset kaasatust ülesandepõhine keeleõpe (Rod Ellis 2017): õppijate peamine eesmärk selles on lahendada ülesanne, toetudes olemasolevale ja ka ülesandepüstituses kasutatud keeleressurssidele. Keeleoskus areneb ülesande lahendamise käigus suhtlemise teel.

4. Valim ja metoodika

Selleks et teada saada, kas ja kuidas IKAP on rakendatav keeletunni analüüsimiseks ja planeerimiseks, uuriti kuut kolmanda klassi eesti keele kui teise keele tundi. Andmed pärinevad 2023. aasta sügisel salvestatud tunnivideotest. Andmed pärinevad kuuelt eesti keele kui teise keele õpetajalt ja nende õpetatavate kolmandate klasside õpilastelt. Osalejate seas oli neli Ida-Viru ja kaks Tallinna kooli. Üks kool oli vene õppekeelega (praegune üleminekukool, ent andmed koguti enne eestikeelsele õppele ülemineku algust), teised eesti õppekeelega, kuid uuringus osalenud klassides olid kas kõik või osa õpilasi eesti keelest erineva kodukeelega, st õppisid eesti keelt teise keelena. Vaadeldud tundides oli eesti keel kõigile õpilastele teine keel. Ülevaate uuringus osalenud klassidest annab tabel 1. Kokku analüüsiti 258 minutit videomaterjali.

TABEL 1. *Uuringus osalenud õpetajad ja klassid*

Õpetaja kood	Kooli asukoht	Video pikkus (min)	Õpilaste arv tunnis
õp1	Tallinn	44	5
õp2	Ida-Virumaa	46	14
õp3	Ida-Virumaa	45	6
õp4	Ida-Virumaa	38	15
õp5	Ida-Virumaa	45	16
õp6	Tallinn	40	13

Tunnivideotest dokumenteeriti kõik tegevused (kokku 251 minutit), mida saab pidada äratuntavaks tervikuks (nt küsimuste-vastuste voor, teksti ettelugemine, töölehe harjutuse täitmine). Analüüsist jäid välja korralduslikud tegevused, näiteks rühmadesse jagunemine või töölehe kleepimine vihikusse.

Kõigist tundidest kogunes kokku 63 tegevust, keskmiselt tegi üks õpetaja 10,5 tegevust, kuid tunnid olid tegevuste hulga poolest väga erinevad: 3–16 tegevust tunni kohta. Dokumenteeritud tegevusi analüüsiti kvalitatiivselt, kodeerides need deduktiivselt, st IKAP-mudeli kategooriatesse: interaktiivne, konstruktiivne, aktiivne või passiivne, võttes aluseks keeleõppetegevuste näidisjaotuse (vt pt 3). Lisaks märgiti üles, kui palju aega üks või teine tegevus võttis. Tegevuste kategooriatesse jaotamisel tekkis küsimus, kuidas märkida üles frontaalsed tegevused, kus õpetaja juhtimisel loetakse teksti ükshaaval lausekaupa ette või vastatakse ükshaaval õpetaja küsimustele. Selleks märgiti eraldi üles, mida teeb üksik õpilane, kes parasjagu vastab või loeb ja mida teevad sel ajal ülejäänud. Üksik õpilane, kes vastas, sai tähiseks *õpilane A* ja kogu ülejäänud klass *õpilane B*.

Eraldi dokumenteeriti kõik küsimused, mida õpetajad tundides õpilastele esitasid ning analüüsiti, millist kognitiivse kaasatuse tasandit nendele vastamine eeldab. Kokku märgiti üles 131 küsimust, õpetajati erinesid tunnid suuresti: kõige küsimusterohkemas tunnis kõlas 53 küsimust, kõige tagasihoidlikum arv oli 9.

5. Tulemused

Esmalt kirjeldatakse neid tulemusi, mis saadi tunnitegevuste kategoriseerimisel, seejärel antakse ülevaade, mis tasemele kuuluvaid küsimusi õpetajad tundides esitasid.

5.1. Tegevused vaadeldud tundides

Interaktiivset tegutsemist leiti ainult ühest tunnist spontaanselt tekkinud arutelust (näide 1). Sellele eelnes Taani koolisüsteemi kirjeldava teksti ettelugemine (õpilased lugesid valjult ükshaaval lausekaupa ette, ahellugemine). Diskussiooni tekitas see, et Taanis ei panda kuni 7. klassini hindeid.

- (1) Õpil1: Miks ei ole hindeid?
Õp2: Neil on koolis niisugune süsteem, hindamissüsteem. Kas meil pannakse hindeid?
Kooris: Jaa.
Õpil2: Meil teises klassis ei panda.
Õpil3: Teises klassis ei?
Õp2: Millal meil pannakse? Teises juba pannakse. Neil on selline süsteem.
Õpil4: Ei pannud ei viiendal, ei kolmandal?
Õp2: Ei. Nemad saavad hindeid alates seitsmendast klassist.
Õpil4: Seitsmendast?!
Õpil5: Me tahame nii ka!

Kognitiivse kaasatuse **konstruktiivsele** tasandile saab analüüsitud tundides paigutada järgmised tegevused.

- Küsimustele vastamine, nii et vastuse sõnastab õpilane ise, nt kirjeldades oma kogemust, ei kasuta varem õpitud valmisvastuseid.
- (2) Õp1: Kuidas sina oma päeva planeerid?
Õpil: Ma vaatan kella ja mõtlen, mis kell ma lähen kodust välja.

- Tunniks häälestumine ja õpitu reflekteerimine etteantud lausealguste abil. Lause algus on küll ette antud, kuid teise poole peavad õpilased ise sõnastama, nt *Ma arvan, et ma oskan juba täita töölehte. Ma tean, et ma oskan kirjutada muistendit.*
- Loovülesanded: oma muistendi teema sõnastamine; muistendi pealkirja kirjanek; oma päevaplaani kirjanek.
- Kokkuvõtte tegemine: õpilased panevad töölehe abil kirja kõige olulisema, mida lõppeva teema kohta (uurimistöö kirjutamine) õpiti, lisades ka selle, mis tundus töö kirjutamisel raske ja mis lihtne, kas oli kasulik.
- Küsimuste moodustamine teksti põhjal ja küsimuste sõnastamine, kui vastus on ette antud.
- Jutu jätku ennustamine.
- Küsimuste toel pildi kirjeldamine.

(3) Õp1: Kes on pildil?

Õpil: Ma näen, et seal on kaks tüdrukut, kes räägivad omavahel.

Aktiivse tasandi tegevuste hulka paigutuvad järgmised.

- Lünkade täitmine töölehel näite järgi.
 - Küsimustele vastamine teksti põhjal.
- (4) Õp2: Kus elab Argo?
- Õpil: Kopenhaagenis.
- Teksti ümberjutustamine, kasutades selleks teksti kohta koostatud küsimusi (millele on ühiselt vastus leitud).
 - Nn hommikuringi rutiinküsimused (nt mis päev/kuupäev täna on, mis ilm väljas on).
 - Valjult lugemine.
 - Näite järgi lausete moodustamine (nt kellaaja ütlemine).
 - Oma töö ettelugemine.
 - Sõnade tõlkimine emakeelde.
 - Sirutuspaus (juhiste järgimine).
 - Ühendamisülesanded: lause algus ja lõpp, vastandsõnad, pilt ja sõna.

- Rühmas üksteise tööde lugemine ja tagasisidestamine kontrollilehe abil. Tööd on varem valmis kirjutatud, rühmas kontrollitakse, kas kõik vajalik on olemas, st midagi enam ei konstrueerita.
- Õpitu kooris kordamine (nt luuletus, sõnad, omadussõna ülivõrde vorm).
- Valede lausete parandamine paaristöös (nt teksti põhjal).
- Ümberkirjutus: sõnade üleskirjutamine vihikusse (õpetaja teeb dokumendikaamera all ette).

Erinevaid aktiivse tasandi tegevusi kogunes vaadeldud tundidest suur hulk. Neid kõiki ühendab see, et õpilastel tuli mingil moel tegeleda etteantud materjaliga, mitte ise teadmist konstrueerida. Samas võib oletada, et tõenäoliselt on osa tegevusi keeleõppe seisukohalt tõhusamad kui teised: näiteks küsimuste abil teksti ümberjutustamine nõuab rohkem pingutust kui valjult ettelugemine. IKAP-mudeli autorid (Chi jt 2018) juhivad tähelepanu, et teooria ei tegele ühele kognitiivse kaasatuse tasandile kuuluvate õpitegevuste tõhususe analüüsimisega, kuid keeleõppes vajaks see eraldi eritlemist järgmistes uuringutes.

Passiivse tasandi tegevused olid sellised, kus õpilastel polnud muud ülesannet kui kuulata või lugeda. Enamik passiivset tegevust seisnes selles, et õpilastel tuli oodata oma järke ahellugemises või küsimustele vastamisel. Vaikset omaette lugemist tundides ei esinenud, v.a juhtudel, kui ahellugemise käigus tuli tekstis järke pidada. Paaril korral tuli kuulata õpetaja ettelugemist: ühel juhul loeti ette anekdoot, teisel juhul lugemispala, mida seejärel ükshaaval lausekaupa ette hakati lugema.

5.2. Eri tasandi tegevuste kestus tundides

Tundidest ülevaate saamiseks arvutati välja, kui suure osa ajast olid õpilased eri tasanditel kaasatud ning missugused tegevused prevaleerisid.

TABEL 2. Kognitiivse kaasatuse tasemete osakaal tundides kokku
(I – interaktiivne, K – konstruktiivne, A – aktiivne, P – passiivne kaasatus)

Õpilane A ehk see, kes vastab	Õpilane B e ülejäänud klass	Tegevusi kokku	Aega kokku (min)	Näiteid vaadeldud tegevustest
I	I	1	4	Arutelu klassis
K	K	4	23	Jutu pealkirjastamine, oma jutu põhipunktide kirjapanek, õpetaja selgituse oma sõnadega ümber sõnastamine
A	A	11	56	Harjutuste täitmine töölehel, kooris lugemine, juhiste järgi liikumis- harjutuste tegemine
K	P	10	26	Õpetaja küsib õpilasi ükshaaval: arvamuse avaldamine, küsimuste moodustamine, jutu lõpu ennustamine, tunni eesmärgi sõnastamine
A	P	33	136	Õpetaja küsib õpilasi ükshaaval: teksti ette- lugemine, teksti põhjal küsimustele vastamine, pildi ja sõna ühendamine, etteantud lausemudeli kasutamine
P	P	4	6	Õpetaja loeb teksti ette
Kokku		63	251	

Tabelist 2 nähtub, et kõige rohkem, kaks kolmandikku ajast oli tundide tegevus selline, kus üks õpilane tegutses aktiivsel või konstruktiivsel kaasatuse tasemel, teised olid aga passiivsed (65% ajast, 136 min). Aktiivse kaasatuse korral sai kõneleja sel juhul vastata teksti põhjal küsimusele, ühendada tahvlil pilti ja sõna, teksti ette lugeda, reflekteerida etteantud lausemudeli abil ning konstruktiivse kaasatuse korral vastata

küsimustele oma sõnadega, sõnastada küsimusi vastavalt etteantud vastustele, ennustada jutu lõppu, teha etteantud sõnaga lauset ja sõnastada tunni eesmäärke.

Chi jt (2018) eristavad klassi ja õpilase tasemel kognitiivse kaasatuse hindamist. See, mida teeb enamik klassist, peegeldab vaatluse all oleva tegevuse kognitiivse kaasatuse tasandit. Seega olukorrad, kus õpetaja küsib ja õpilased ükshaaval vastavad, on kategoriseeritavad passiivseks, sest enamik klassi ei tee samal ajal muud kui kuulab või hoiab lugemisel järge. Kui tabeli 2 andmed esitada nii, et hinnatud on terve klassi tegevust, on tulemuseks, et kaks kolmandikku ajast (67%, 168 min) veetsid nende kuue tunni õpilased passiivsel kognitiivse kaasatuse tasandil.

TABEL 3. Kognitiivse kaasatuse tasemete osakaal tundides kokku, klass tervikuna

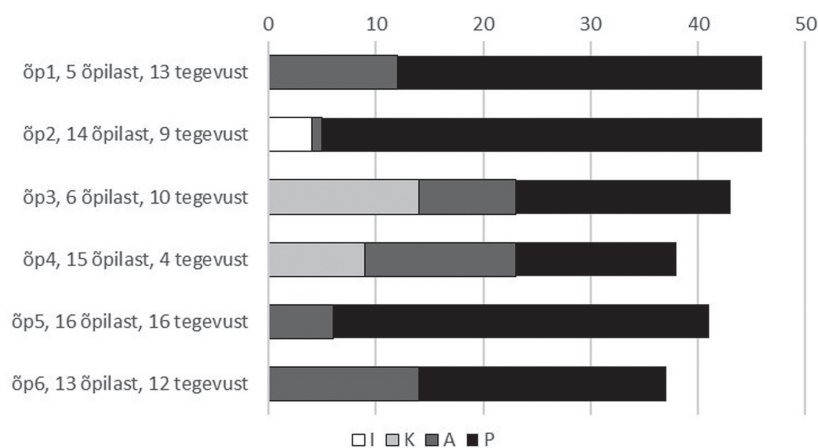
Enamiku klassi kaasatuse tasand	Tegevusi	Aega kokku (min)
I	1	4
K	4	23
A	11	56
P	47	168
Kokku	63	251

Chi jt (2018) peavad IKAP-mudelisse jaotatavaiks selliseid tegevusi, milles õpilane tegelikult osaleb, nt kuulab õpetaja või kaaslase juttu, mitte aga olukorda, kus mõte on uitama läinud ja õpilane on tegelikult tunni tegevustest välja lülitunud või näiteks tukkuma jäänud. Sel juhul ei ole õpilane kaasatud (ingl *disengaged*) (Chi jt 2018: 1782). Võib oletada, et osa analüüsitud tundide tegevustest, kus üks õpilane on aktiivsel või konstruktiivsel tasemel ja teised ei tee samal ajal midagi, tingivad selle, et õpilane ei osale õppimises üldse, ka mitte passiivselt.

Veidi enam kui viiendiku ajast (22%) olid kõik õpilased aktiivsel tasemel kaasatud: täitsid töölehel lünki, tegid sirutuspausi ajal juhiste järgi liikumisharjutusi, lugesid kooris tervitusluuletust, ühendasid töö-

vihikus vastandsõnu. Veidi vähem kui kümnendiku ajast said õpilased terve klassina konstruktiivsel tasandil tegutseda, kuid seda tegevust esines vaid neli korda ning kolm neist tegevustest toimusid ühes tunnis. Kõik õpilased said olla konstruktiivsel kaasatuse tasandil, kui sõnastasid oma jutu pealkirja, panid kirja planeeritava jutu peamise mõtte, kuulasid õpetaja selgitust nii, et peegeldasid õpetaja öeldut oma sõnadega. Viimane tegevus võinuks liigituda ka interaktiivse tasandi alla, kuid kuna peegeldati just oma arusaama, mitte ei lisatud sellesse mõtteid juurde, liigitus see siiski konstruktiivseks. Interaktiivseks võis aga liigitada niisugust tegevust, kus klassis tekkis neljaks minutiks arutelu, mis liikus loetavast tekstist väljapoole ning mille käigus tekkinud mõtted panustasid jutuajamisse uute ideedega.

Vaadeldud õpetajate tunnid erinesid üksteisest selle poolest, kui sügavalt olid õpilased neis kognitiivselt kaasatud. Joonisele 1 on koondatud tundide andmed õpetajate kaupa, nii et arvestatud on kogu klassi üldist kaasatuse tasandit. See tähendab, et passiivsele tasandile on kategoriseeritud ka sellised tegevused, kus õpetaja küsib õpilasi ühekaupa.



JOONIS 1. Eri taseme kognitiivse kaasatuse osakaal õpetajati (minutites, ühest õppetunnist)

Jooniselt nähtub, et õpetajate 3 ja 4 tunnis on üsna suur osakaal tegevustel, kus kõik õpilased saavad olla konstruktiivsel kaasatuse tasandil, st ise keele produtseerimisega tegeleda. Vaadeldud tundides oli peamiselt tegemist kirjutamisega. Teistel õpetajatel selliseid õppetegevusi pole. Teatud määral on iga õpetaja tundides selliseid tegevusi, kus kõik õpilased tegelevad õppematerjaliga aktiivselt, nt vastavad teksti põhjal küsimustele, ühendavad sõnu ja pilte, lause algusi ja lõppe jne.

Õpetajad 2 ja 5 paistavad silma sellega, et nende tundides veedavad õpilased rohkem kui poole ajast oma järke oodates, sest tegevused nõuavad aktiivset kaasatust korraga vaid ühelt õpilaselt. 1. ja 6. õpetaja tundides on samuti enamiku õpilaste passiivsel tasandil tegutsemise osakaal suur, kuid õpetaja 1 pakub seejuures tegevusi, mis nõuavad õpilastelt konstruktiivsel tasandil kaasatust: millegi ise konstrueerimist, mõtte sõnastamist. Õpetaja 1 küsib palju küsimusi, millele tuleb vastus õpilasel endal sõnastada (vt lähemalt pt 5.3) Samuti tasub õpetajaid võrreldes silmas pidada seda, et õpetajate 1 ja 4 tunnis on vaid 5–6 õpilast, samas kui teistes tundides on osalejaid 13–16, mis tähendab, et esimese ja neljanda õpetaja tundides saavad õpilased märksa rohkem sellist aega, kus neil on võimalus olla aktiivselt või konstruktiivselt kaasatud.

5.3. Õpetaja esitatud küsimuste kaasatuse tase

Küsimuste esitamine ja neile ükshaaval vastamine võtab tundidest märkimisväärse aja. Seetõttu on asjakohane uurida, milliseid küsimusi õpetajad õpilastelt küsivad. Kuuest uuritud tunnist koguti kokku kõik küsimused, mida õpetaja õpilastelt küsis või mis olid kirjalikest ülesannetest tuvastatavad.¹ Kokku esitasid kuus õpetajat 131 küsimust, neist umbes kolmandik (46 küsimust) olid konstruktiivse kaasatuse tasandi küsimused.

¹ Kuna kõik küsimused, mis olid õpilastele kirjalikult esitatud, loeti vastuste kontrollimiseks klassis ette, võib vaateleja suure kindlusega väita, et kõik küsimused, millele õpilased pidid vaadeldud kuue tunni käigus vastama, said dokumenteeritud.

Aktiivse tasandi küsimusteks loeti näiteks järgmised:

- Kas nad läksid rattaga sõitma?
- Kas neljapäev on tööpäev või puhkepäev?
- Kas Teele peab kiirustama?
- Kellel, kellel on kiire?
- Kuidas ta kukkus?
- Kus elab Argo? Kus täpsemalt?

Konstruktivist kaastatust eeldavad küsimused on näiteks:

- Mida ta oleks pidanud paremini tegema?
- Millist matemaatilist tehet ma saan teha?
- Kuskohas veel vitriin on olemas (lisaks muuseumile – autori lisandus)?
- Miks sa arvad, et sügis on?
- Mis sa tänasest teemast arvad?
- Nii, miks sa arvad, miks Teele ei kiirusta?

Õpetajati erines küsimuste hulk märkimisväärselt (kõige vähem 9, kõige rohkem 53). Tabelis 4 on esitatud küsimuste arv ja küsimuste jaotumine vastamiseks vajaliku kognitiivse kaastatuse tasandite vahel.

TABEL 4. *Õpetajate esitatud küsimuste kognitiivne kaastatuse tasand*

Õpetaja (õpilaste arv)	A-küsimused	K-küsimused	Kokku
õp1 (5)	19	34	53
õp2 (14)	15	3	18
õp3 (6)	11	5	16
õp4 (15)	22	2	24
õp5 (16)	11	0	11
õp6 (13)	7	2	9
kokku	85	46	131

Õpetaja 1 paistab silma eriti suure küsimuste arvuga, kuid tema küsimustest moodustasid enamuse konstruktiivse taseme küsimused, st

õpilastel tuli vastus konstrueerida, mitte õppematerjalist otsida. Õpetaja 1 tund oli terve klassi arvestuses üsna passiivne, sest õpilased said tegutseda (ette lugeda, rääkida) ja küsimustele vastata ühekaupa, samas on oluline rõhutada, et klassis oli vaid viis õpilast, seega võrreldes mõne suurema klassiga oli õpilaste passiivne aeg kokkuvõttes lühem. Seega, kui õpetaja 1 kõrvale jätta, on konstruktiivse tasandi küsimuste osakaal tundides veelgi väiksem. Õpetaja 5 ei esitanud ühtegi küsimust, mille vastust peaks õpilased ise sõnastama, teistel oli selliseid küsimusi üksikuid.

6. Arutelu

Järgnevalt analüüsitakse uuringu käigus saadud tulemusi, et vastata uurimisküsimustele.

Kas ja kuidas saab keeleõpet IKAP-mudeli abil analüüsida? Keeleõppes kasutatavad tegevused on IKAP-mudeli kirjelduse põhjal eri tasanditele jaotatavad, mis võimaldab selle põhjal ka tunde analüüsida. Siiski tuleb tegelike keeleõppeolukordade analüüsimisel ette, et kognitiivse kaasatuse laad pole üheselt määratav. Kui töö tunnis on frontaalne, st aktiivses või konstruktiivses tegevuses saab olla üks õpilane korraga (vastab küsimusele, sõnastab oma mõtet, ühendab tahvlil sõna ja pildi, loeb teksti ette), siis kogu ülejäänud klass on kas passiivne või sootuks kaasamata. Chi ja Boucher (2023) liigitavad niisuguse tegevuse passiivseks, isegi kui ülejäänud klass sellistes ülesannetes mõttes vastust sõnastab või vaikselt kaasa loeb. Passiivset laadi tõlgendab IKAP-mudel tavapärasest veidi erinevalt – Chi ja Wylie (2014) järgi on passiivne tegevus selline, mille puhul on tähelepanu suunatud sellele, *mida* kuulatakse või loetakse. Raskusi tekitab passiivsel tasandil kaasatuse eristamine sellest, kui õpilane mõtleb hoopis midagi muud ja on kaasamata.

Õppeprotsessis võib eeldatav ja tegelik kognitiivse kaasatuse tasand erineda. Õpetaja võib planeerides näiteks eeldada, et õpilased loovad loetud tekstist kokkuvõtte, kui tegelikkuses kasutatakse lihtsalt lauseid tekstist (Roscoe jt 2014). Kui õpetaja annab ette lausealgused, siis võib

ta eeldada, et õpilased moodustavad lauselõpu ise, nt tunni alguses eesmäärke seades, olles seega konstruktiivselt kaasatud. Esimene sõna saanud õpilane seda ilmselt ka teeb, aga kui järgmised õpilased samamoodi vastavad, ei pruugi nad seda lauset ise moodustada, vaid kordavad (näiteks enda mõtte puudumisel või kartusest eksida) eelmise õpilase lauset, jäädes aktiivsele tasandile. Õp3 tunnis nii juhtuski, kui esimese õpilase järel ütlesid veel kolm õpilast sama lause. Selleks on oluline lisaks õpetaja pakutud tegevustele analüüsida ka seda, mida õpilased teevad. Õpilaste tegevust ja produtseeritud keelt analüüsides on näha, kas eeldatav kognitiivse kaasatuse tasand on saavutatud (Chi jt 2018).

IKAP-mudel aitab tunde planeerida. Saanud analüüsist teada, et õpilased pole tegutsenud eesmärgiks seatud kognitiivse kaasatuse tasandil, saab õpetaja ülesande sõnastust kohendada, et õpilased mõistaks, mida oodatakse. Samuti saab tunnitegevusi planeerida nii, et kõrgematele tasanditele jõutakse järk-järgult ja sobiliku toetusega (Roscoe jt 2014). Terviktekstide puhul saab seda teha näiteks žanriõpetuse võtteid kasutades (Aruvee 2021). Esmalt loetakse näidiseid (passiivne), siis analüüsitakse neid, et õpitava tekstižanri eripärasid ja keeletavasid tundma õppida (aktiivne), seejärel proovitakse kokkuvõtet mudeli abil kirjutada, kasutades etteantud lausealguseid ja struktuuri (aktiivne), kuni jõutakse iseseisva (konstruktiivne) või ühise kirjutamiseni ning üksteise tööde analüüsimiseni (interaktiivne).

Tundide analüüs näitas, et väga suure osa tunnist ei saa õpilased kõrgematel kognitiivse kaasatuse tasanditel tegutseda, vaid on juba tegevuse iseloomust tulenevalt passiivsel tasandil. Tundides ei esinenud peaaegu üldse olukordi, kus õpilased pidanuks kuulama õpetaja selgitusi või lugema iseseisvalt tekste, mis oleks Chi ja Wylie (2014) järgi passiivse tasandi tegevused. Mõnel üksikul juhul oli õpilaste passiivne kaasatus põhjendatud: õpetaja luges ette teksti, mida õpilased hiljem kooris ning seejärel ükshaaval ette lugema hakkasid. Enamasti jäid õpilased passiivsele kaasatuse tasandile just seetõttu, et ootasid oma ettelugemise või küsimusele vastamise järge. Tegevusi, mida tundides frontaalselt tehti, saab korraldada hõlpsasti paaristöona: teksti põhjal küsimustele

vastamine, pildi ja sõna kokkusobitamine, paarilisele ettelugemine. Frontaalse töö korral, kus õpetaja küsib õpilasi ükshaaval, saavad õpilased rohkem aktiivselt tegutseda väikses klassis. Näiteks õpetaja 1 tund oli enamjaolt frontaalne, õpilased oli aktiivsed ükshaaval, kuid kuna neid oli tunnis vaid viis, siis oli aktiivse tegutsemise aega rohkem kui näiteks 16 õpilasega klassis.

Samas ei saa väita, et tundides poleks loodud suhtlusolukordi. Õpilased tegid mitmes tunnis nii paaris- kui ka rühmatööd. Vaadeldes aga seda, mida täpsemalt ühiselt tehti, ei saa alati väita, et tegevus oli interaktiivset laadi. Näiteks kui õpilased tegid paaris ülesannet, kus tuli ühendada lause algus ja lõpp, ei saa öelda, et ühiselt ja üksteist täiendades uut teadmist konstrueeriti, vaid ühiselt oldi kaasatud aktiivset laadi tegevusse, kus tegeldi etteantud materjaliga. Siiski kaasab niisugune töövorm õppijaid rohkem kui näiteks ükshaaval suuliselt lausealguste ja -lõppude ühendamine.

Küsimuste analüüs näitas, et suur osa neist ei suuna õppijat ise vastust sõnastama, vaid piisab õppematerjalis olevast. Lisaks näitas vaatlus, et küsimustele vastatakse ükshaaval õpetajale. Aktiivse tasandi küsimustega saaks õpilased tegeleda ka paarides või väikestes rühmades, üksteist vastastikku kontrollides. See mitmekordistaks õpilaste aktiives tegevuses veedetud aega.

Millisele kognitiivse kaasatuse tasandile kuuluvad tundides kasutatud keeleõppetegevused? Katse tundide analüüsimiseks IKAP-mudelit kasutada näitas, et õpilaste kaasatuse tase tuleb ilmekalt esile, eriti kui vaadelda tunnitegevusi terve klassi tasemel. Enamikus vaadeldud tundides prevaleeris passiivne tegevus, mis on hõlpsasti muudetav kõrgema tasandi tegevuseks. Seejuures ei olnud alati võimalik kindlaks teha, kas õpilaste tähelepanu on suunatud klassis toimuvale või hoopis mujale ja õppija on kaasamata. Seda saab edaspidi põhjalikumalt uurida näiteks õpilastega lühikesi tunnile järgnevaid intervjuusid tehes (nt nagu Lesson Study metoodikas, vt Baba 2007). Mõnevõrra rohkem on kaasatud õpilased väikestes rühmades, kus on 5-6 õpilast, kuid ka nendes tundides suhtlevad õpilased õpetajaga, mitte omavahel.

7. Kokkuvõte

IKAP-mudel on üks võimalikke tööriistu eesti keele kui teise keele tunni analüüsimiseks ja tõhusamaks planeerimiseks. Olukorras, kus eesti keele õpetamine koolides ei too kaasa eesmärgiks seatud keeleoskuse taset, on oluline uurida võimalusi keeleõppe tõhustamiseks.

Artiklis kohandati IKAP-mudel keeleõppetegevustega ja analüüsiti kuut 3. klassi eesti keele kui teise keele tundi. Analüüs näitas, et keeleõppetegevused on mudeli abil tasemetesse jaotatavad ja mudel sobib tundide analüüsimiseks. Analüüsimisel on oluline pöörata tähelepanu sellele, millist kaasatuse taset õpilastelt eeldatakse ja milliseks see tegelikult kujuneb: kas õpilased peavad tegevuse käigus ise keelendeid ja teadmisi konstrueerima või on need ette antud.

Tundide analüüsi tulemused näitavad, et enamiku ajast on õpilased passiivselt kaasatud: tegevused on üles ehitatud viisil, kus vaid üks õpilane on korraga kaasatud, samal ajal kui ülejäänud klass jääb passiivseks. Klassiterviku vaates kulus kaks kolmandikku ajast passiivselt. Interaktiivset kaasatust, millel on suurim potentsiaal sügava õppimise saavutamiseks, esines äärmiselt harva.

Keeleõppetegevuste planeerimisel ja hindamisel tuleb tähele panna, et tegelik ja eeldatav kognitiivne kaasatus võivad erineda. Mudel pakub raamistikku, mille abil õpetaja saab suunata õpilasi kõrgema kognitiivse kaasatuse tasemele, kuid selle rakendamine nõuab teadlikku ülesannete valikut ja ülesehitust. Oluline on seejuures arvestada õpilaste keeleoskuse taset, sest ülesanne, mis nõuab algajalt konstruktiivset tegevuslaadi, võib edasijõudnud õppijal esile kutsuda üksnes aktiivset kaasatust ja ühtlasi pigem pinnapealset õppimist.

Eesti keele kui teise keele õpetamisel on oluline suurendada konstruktiivsete ja interaktiivsete tegevuste osakaalu, et edendada sügavat õppimist ja keeleoskuse arengut. Passiivne ja aktiivne kaasatus on keeleõppes samuti olulised, eriti sisendi töötlemisel ja keelendite märkamise toetamisel. Samas tuleb õpetamise planeerimisel ja analüüsimisel

arvestada õppijate keeleoskuse taset ning vajadust pakkuda neile jõukohaseid, kuid arendavaid ülesandeid.

Õppijate aktiivsus keeleõppes vajab kahtlemata edasisi uuringuid ja metoodikate arendamist. Üks oluline suund on koostöö õpetajatega: kuidas nemad õppijate aktiivsust mõistavad ja tõlgendavad, milline on õpetaja nägemuses aktiivõpe. Koostöös praktikutega IKAP-mudeli abil tunde analüüsides ja planeerides saab välja töötada soovitusi ja keeleõppetegevuste arendusi nii õpetajatele kui ka õppematerjalide koostajatele. Oluline on põhjalikumalt analüüsida IKAP-mudelit ennast: kuivõrd erinevad samale kognitiivse kaasatuse tasandile lahterdatavad keeleõppetegevused ja millise tasandi tegevused on asjakohased õppimise eri etappidel? Uurimist vajab ka see, kuidas suunata õpetajaid keeleõpet oskuslikult analüüsima ja planeerima.

Kirjandus

- Altan, Alisa 2023. Les dimensions émotionnelles de l'interaction assistée par les robots en cours de fle. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Aruvee, Merilin 2021. Žanriõpetus ainekirjaoskuse toena: esimene katseuuring. – Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 17, 5–27. <https://doi.org/10.5128/ERYa17.01>
- Baba, Takuya 2007. How is lesson study implemented? – Masami Isoda, Max Stephens, Yutaka Ohara, Takeshi Miyakawa (eds.). Japanese Lesson Study in Mathematics: Its Impact, Diversity and Potential for Educational Improvement. Singapore: World Scientific Publishing, 2–7. https://doi.org/10.1142/9789812707475_0001
- Baumann, Rain, Karet Siidirätsep 2024. Paindlike õppetrajektooride loomine statistika õpetamisel 7. ja 11. klassis. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Berezina, Jelena 2020. Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele kolmanda klassi näitel. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Bernhardt, Kristiina, Merilyn Meristo 2023. Eesti keele omandamist toetavad tunnitegevused I kooliastme mitmekeelses klassis. – Philologia Estonica Tallinnensis 8, 178–200. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.07>
- Biggs, John B. 1987. Student Approaches to Learning and Studying. Australian Council for Educational Research.

- Bonwell, Charles C., James A. Eison 1991. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report. Washington DC: School of Education and Human Development, George Washington University.
- Burbano, Angelica, Katherine Ortegon, Silvia Guzman, Henry A. Taquez Quenguan 2019. Active learning: Faculty mind-sets and the need for faculty development. – 2019 ASEE Annual Conference & Exposition, Tampa, Florida. <https://peer.asee.org/32031>
- Chi, Michelene T. H. 2009. active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. – Topics in Cognitive Science 1 (1), 73–105. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x>
- Chi, Michelene T. H., Joshua Adams, Emily B. Bogusch, Christiana Bruchok, Seokmin Kang, Matthew Lancaster, Roy Levy, Na Li, Katherine L. McEl-doon, Glenda S. Stump, Ruth Wylie, Dongchen Xu, David L. Yaghmourian 2018. Translating the ICAP theory of cognitive engagement into practice. – Cognitive Science 42 (6), 1777–1832. <https://doi.org/10.1111/cogs.12626>
- Chi, Michelene T. H., Nicole S. Boucher 2023. Applying the icap framework to improve classroom learning. – Catherine Overson, Christopher M. Hakala, Lauren L. Kordonowy, Victor A. Benassi (eds.). In their Own Words: What Scholars and Teachers Want You to Know About Why and How to Apply the Science of Learning in Your Academic Setting. Society for the Teaching of Psychology, 93–109.
- Chi, Michelene T. H., Ruth Wylie 2014. The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. – Educational Psychologist 49 (4), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Cook, Vivian 2008. Second Language Learning and Language Teaching. London: Hodder Education.
- Coyle, Daniel 2009. The Talent Code: Greatness Isn't Born, It's Grown. Here's How. New York: Bantam.
- Coyle, Do, Oliver Meyer 2021. Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108914505>
- Doolittle, Peter, Krista Wojdak, Amanda Walters 2023. Defining active learning: A restricted systemic review. – Teaching and Learning Inquiry 11. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.11.25>
- Driessen, Emily P., Jennifer K. Knight, Michelle K. Smith, Cissy J. Ballen 2020. Demystifying the meaning of active learning in postsecondary biology education. – CBE – Life Sciences Education 19 (4). <https://doi.org/10.1187/cbe.20-04-0068>

- Dörnyei, Zoltán 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- EKR = Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, 2007.
- Ellis, Nick E. 2003. Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. – Catherine J. Doughty, Michael Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, 63–103. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch4>
- Ellis, Rod 2006. Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. – *TESOL Quarterly* 40 (1), 83–107. <https://doi.org/10.2307/40264512>
- Ellis, Rod 2009. Corrective feedback and teacher development. – *L2 Journal* 1 (1), 3–18. <https://doi.org/10.5070/L2.V1I1.9054>
- Ellis, Rod 2017. Task-based language teaching. – Shawn Loewen, Masatoshi Sato (eds.). *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 108–125. <https://doi.org/10.4324/9781315676968-7>
- Gürses, Gülfem, Ayşenur İnceelli 2024. Evaluation of studies based on the ICAP framework in learning environments. – *Turkish Online Journal of Educational Technology* 23 (2), 21–35. <https://tojet.net/volumes/v23i2.pdf> (18.9.2025).
- Haridussilm. Tulemuslikkus. Põhiharidus. Lõpueksamid. <https://haridussilm.ee/ee/tulemuslikkus/oppeasutuste-tulemuslikkus/pohiharidus/lopueksamid> (23.3.2025).
- HTM = Haridus- ja Teadusministeerium. Õppekava materjalide veeb. Eesti keel teise keelena. Õppeaine kirjeldus. <https://projektid.edu.ee/display/OKMV/PK+Eesti+keel+teise+keelena> (23.3.2025).
- Huckin, Thomas, James Coady 1999. Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. – *Studies in Second Language Acquisition* 21 (2), 181–193. <https://doi.org/10.1017/S0272263199002028>
- Kald, Kriste, Merilin Reede 2023. Sügava õppimise ja kognitiivse kaasamise süsteemne toetamine III kooliastme bioloogia ja füüsika õpetajate näitel. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Kingsepp, Anni 2023. IKT vahendite kasutamine ja sügav õppimine Hiiumaa koolide 7.–12. klasside matemaatikatundides. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Kitsnik, Mare 2018a. Eesti keele kui teise keele tundide ja eestikeelsete ainetundide õppemetoodika üldhariduskoolis. RITA-RÄNNE Projekt. https://sisu.ut.ee/wp-content/uploads/sites/265/tp6_eesti_keeke_kui_teise_keeke_kasutamine.pdf (4.9.2024)

- Kitsnik, Mare 2018b. Iga asi omal ajal: eesti keele B1- ja B2-taseme verbikonstruktsioonid keeleoskuse arengu näitajana. Tallinna Ülikooli humanitaarteaduste dissertatsioonid 43. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Kitsnik, Mare 2019. Eesti keele kui teise keele õppimine: kas raske töö või kerge lõbu? – Keel ja Kirjandus 1–2, 39–56. <https://doi.org/10.54013/kk735a4>
- Kitsnik, Mare, Jelizaveta Kromberg 2022. Kuidas õpetada eesti keele kui teise keele grammatikat põhikooli õpilastele? Juhtumianalüüs. – Lähivõrdlusi. Lähivertailuja 32, 53–78. <https://doi.org/10.5128/LV32.02>
- Krashen, Stephen D. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Language Teaching Methodology Series. Oxford & New York: Pergamon Press.
- Kruus, Kainar 2024. Tehnoloogiaga rikastatud õpetamisviiside rakendamine Tallinna põhikooli III kooliastme näitel. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Lantolf, James P., Steven L. Thorne 2006. Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, Patsy M., Nina Spada 2013. How Languages are Learned. 4th edn. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Lyster, Roy 2017. Content-based language teaching. – Shawn Loewen, Masatoshi Sato (eds.). The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition. New York: Routledge, 87–107. <https://doi.org/10.4324/9781315676968-6>
- Lyster, Roy, Leila Ranta 1997. Corrective feedback and learner uptake. – Studies in Second Language Acquisition 19 (1), 37–66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Marton, Ference, Roger Säljö 1976. On qualitative differences in learning. – British Journal of Educational Psychology 46 (1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Mehisto, Peeter, David Marsh, Maria J. F. Martin, Kai Völli, Hiie Asser 2010. Lõimitud aine- ja keeleõpe. Tallinn: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.
- Melnikova, Svetlana 2022. Ilukirjanduse lugemise hõlbustamine mängustatud aktiivõppemeetodite abil kaheksanda klassi eesti keele kui teise keele tundides. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Menekse, Mushin, Glenda S. Stump, Stephen Krause, Michelene T. H. Chi 2013. Differentiated overt learning activities for effective instruction in engineering classrooms. – Journal of Engineering Education 102 (3), 346–374. <https://doi.org/10.1002/jee.20021>

- Metslang, Helena, Triin Kibar, Mare Kitsnik, Jevgenia Koržel, Ingrid Krall, Anastassia Zabrodsckaja 2013. Kakskeelne õpe vene õppekeele koolis. Uuringu lõpparuanne. Tallinn: Tallinna Ülikooli eesti keele ja kultuuri instituut.
- Michael, Joel 2006. Where's the evidence that active learning works? – *Advances in Physiology Education* 30 (4), 159–167. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>
- Mikk, Katrin 2023. Kuidas uurida rääkimisõskuse õpetamist? Pilootuuring täiskasvanute B1-taseme eesti keele kursuse näitel. – *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat* 19, 125–141. <https://doi.org/10.5128/ERYa19.08>.
- Prince, Michael 2004. Does active learning work? A review of the research. – *Journal of Engineering Education* 93 (3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Riigi Teataja 2023. Vabariigi Valitsuse 6. jaanuari 2011. a määrus nr 1 "Põhikooli riiklik õppekava" Lisa 1 (Vabariigi Valitsuse 23.02.2023 määruse nr 18 sõnastuses). Ainevaldkond "Keel ja kirjandus". https://www.riigiteataja.ee/akti/1080/3202/3005/18m_pohi_lisa1.pdf (23.3.2025).
- Roscoe, Rod D., Pedro J. Gutierrez, Ruth Wylie, Michelene T. H. Chi 2014. Evaluating lesson design and implementation within the ICAP framework. – *Proceedings of International Conference of the Learning Sciences, ICLS*.
- Saarso, Kristi, Elle Sõrmus 2008. Kuidas õpetada erialakeelt. Metoodika käsiraamat. Tallinn: Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus.
- Spolite-Jansone, Ieva 2021. Kõnelemisõskuse arendamine eesti keele kui teise keele tunnis 3. klassi näitel. Magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Sõsarväljaanne 2024 = Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine. Sõsarväljaanne. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium, 2024. <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2024-01/S%C3%B5sarv%C3%A4ljaanne.pdf> (10.9.2024).
- Ziegler, Esther, Peter A. Edelsbrunner, Elsbeth Stern 2018. The relative merits of explicit and implicit learning of contrasted algebra principles. – *Educational Psychology Review* 30, 531–558. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9424-4>
- Thurn, Christian M., Peter A. Edelsbrunner, Michal Berkowitz, Anne Deiglmayr, Lennart Schalk 2023. Questioning central assumptions of the ICAP framework. – *Science of Learning* 8, A49. <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00197-4>
- Tyler Andrea 2010. Usage-based approaches to language and their applications to second language learning. – *Annual Review of Applied Linguistics* 30, 270–291. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000140>
- Unt, Inge 1974. Õpilaste aktiviseerimine tunnis. Tallin: Valgus

What do we mean by active learning in language lessons? An ICAP-based analysis of Estonian as a second language lessons

KRISTIINA BERNHARDT

Tallinn University

This article examines the application of active learning in teaching Estonian as a second language, focusing on the use of the ICAP framework (Interactive, Constructive, Active, Passive) to analyse and plan language instruction. The motivation stems from consistently low national exam results, with only about half of students reaching the target B1 proficiency level. The concept of active learning, although frequently recommended in curricula and pedagogical guidelines, is noted for its definitional vagueness. The ICAP model, developed by Chi and Wylie (2014), offers a structured approach to assessing students' cognitive engagement through observable behaviours and categorizing learning activities accordingly.

Empirical analysis involved six video-recorded third-grade Estonian as a second language lessons, where learning activities were classified according to the ICAP categories. Findings indicate that most classroom time was spent with students passively engaged. Typically, one student was actively or constructively engaged at any given moment, while the rest of the class remained passively engaged, resulting in 67% of the lesson time being categorized as passive engagement at the class level. Truly interactive engagement, which fosters the deepest learning, was rare.

Activities requiring active engagement, such as answering text-based questions and filling in gaps, predominated, while constructive and interactive activities were less frequent. A considerable portion of time was also spent on answering teacher questions, most of which required simple retrieval of information rather than independent generation of responses.

It is suggested in the article that ICAP framework is effective for analysing and a good tool for planning language instruction. However, lesson planning requires careful consideration of task design to ensure higher levels of cognitive

engagement. Furthermore, discrepancies may arise between the intended and actual cognitive engagement of students, emphasizing the need for teachers to observe students' real behaviours and outputs. The ICAP model helps in adjusting instructional strategies to guide students gradually towards deeper engagement through scaffolding techniques.

Although deep learning is associated with constructive and interactive activities, the article also stresses the importance of passive and active engagement in language learning, particularly for processing linguistic input and noticing patterns necessary for vocabulary acquisition and rule internalization. However, to foster language proficiency development, especially communicative competence, greater emphasis must be placed on encouraging constructive and interactive use of the language.

The article concludes that in Estonian as a second language education, increasing the share of constructive and interactive activities is essential for achieving deeper learning and more robust language development. Teachers must tailor tasks not only to students' current proficiency levels but also to stretch their abilities without overwhelming them, thereby creating an optimal learning environment.

Keywords: effective language teaching; active learning; deep learning; cognitive engagement; ICAP framework; Estonian as a second language

Kristiina Bernhardt

Narva mnt 25, Tallinn 10120, Estonia
kristiina.bernhardt@tlu.ee