

Ülle Rannut
Mart Rannut

TANDEMKEELEÕPE

KÄSIRAAMAT TANDEMÕPPE MEETODIST
JA RAKENDAMISEST KEELEÕPPES



Eduko

ELLU VIIB SIHTASUTUS
ARCHIMEDES



TANDEMKEELEÕPE

Käsiraamat tandemõppe meetodist ja rakendamisest keeleõppes

Käsiraamatu koostajad: Ülle Rannut ja Mart Rannut
Toimetuskolleegium: Olga Burdakova, Niina Raud ja Katri Raik

Käesolev õppevahend valmis Euroopa Sotsiaalfondist rahastatava programmi Eduko tegevus 4.4.2
„TÜ piirkondliku (Narva Kolledž) didaktikakeskuse“ tegevuste raames

ISBN 978-9985-4-0867-4 (pdf)



Narva 2014

SISUKORD

<i>SISSEJUHATUS</i>	2
<i>1. Tandemkeeleõppe ajalugu: kujunemine, eesmärgid, rakendamine</i>	4
1.1. Tandemkeeleõppe pedagoogilised alused	4
1.2. Esimesed tandemkeeleõppe programmid.....	4
1.3. Tandemkeeleõppe rahvusvahelistumine	6
1.4. Tandemkeeleõppe ülikoolis.....	7
1.5. Tandemkeeleõppe täiskasvanuhariduses ja kutseõppes	9
1.6. Tandemõppe uued suunad ja areng tänapäeval: e-tandemõpe.....	10
<i>2. Tandemkeeleõppe mõiste ja meetod</i>	12
2.1. Tandemkeeleõppe mõiste ja kolm printsiipi	12
2.2. Autonomuse printsiibi tähendus ning sotsiaalne ja metakognitiivne dimensioon tandemkeeleõppes	14
2.3. Phil Bensoni autonoomia tasandid.....	18
<i>3. Tandemkeeleõppe strateegiad ja praktiline rakendamine</i>	22
3.1. Primaarsed ja sekundaarsed õpieesmärgid ja õppimist reguleerivad strateegiad	22
3.2. Tandemkeeleõppe strateegiad, teemad, tegevused, materjalid.....	24
TÖÖLEHT 1. MIS ON KUNST?	33
<i>4. KIRJUTAMISKESKUS NÕUSTAJA JA TOETAJANA</i>	34
4.1 Kirjutamiskeskuse funktsioonid	34
4.2 Akadeemiline kirjutamine.....	36
4.3 Keelereegitest	36
4.4 Keeleõppijad	37
<i>5. Nõustamine ja refleksioon. Tandempäevik</i>	39
5.1. Nõustaja omadused ning nõustamise põhimõtted ja faasid	39
5.2. Tandemkeeleõppe päevik.....	42
<i>Kasutatud kirjandus</i>	53

SISSEJUHATUS

Käsiraamat on mõeldud tandemkeeleõppekursuste juhendajatele ja kõigile neile, kellel on huvi tandemkeeleõppe meetodi vastu.

Tandemkeeleõpe on iseseisval paaris õppimisel-õpetamisel põhinev autentne keeleõppevorm, kus kaks keeleõppijat (tandempartnerid) õpivad teineteise keelt, olles kordamööda nii õpetaja kui ka õppija rollis. Soovitavalt kõnelevad mõlemad tandempartnerid sihtkeelt emakeelena ning õpetavad seda teineteisele (Brammerts, 2001:9). Tandemõppe eesmärk on parandada keeleoskust tandempartneri emakeeles, saada vastastikuse suhtluse kaudu uusi kogemusi ja teadmisi tandempartneri kultuurist ning samuti uusi erialaseid teadmisi.

Tandemõppe juured ulatuvad 19. sajandi Inglismaale, kui Joseph Lancaster (1778-1838) ja Andrew Bell (1753-1832) hakkasid õppetegevustes kasutama tandemõpet, mille eesmärk oli võimekamate õpilaste kasutamine tuutoritena vähemvõimekamate õpetamisel. Keeleõppes võeti tandemi mõiste esmakordselt kasutusele 1960ndatel aastatel rahuharidusprogrammides Saksa- ja Prantsusmaal (Deutsch-Französischen Jugendwerk/*Office franco-allemand de la Jeunesse* (DFJW/OFAJ), kus ühistes suvelaagrites üritati lepitada äsjaseid vaenupooli ning muude tegevuste seas ka teineteise keelt õpiti. Keeleõppe eesmärk oli teineteise keele ja kultuuri tundmaõppimine ja väärtustamine. Paar aastat hiljem võeti tandemkeeleõppe meetod kasutusele ka Münchenis saksa-türgi keelekursustel piirkondades, kus oli palju türgi immigrante. Keelekursuste eesmärk oli vastastikune keeleõpe. 80-ndatest aastatest alates said tandemkeeleõppe kursused rahvusvaheliselt tuntuks, hakati korraldama rahvusvahelisi tandemõppe keelepäevi ning kasutama tandemõppe meetodit ülikoolides.

Tandemõppe peamiseks eeliseks on see, et selline õpe ei maksa üldjuhul midagi, lisaks võib peale keeleoskuse arendamise saada teadmisi partneri kultuuriharjumuste ja erialaliste teadmiste ja kogemuste kohta. Teadlaste hinnangul on tandemõpe kahe partneri vahel parem kui rühmas õppimine mitmel põhjusel. Esiteks seetõttu, et keelebarjääre ületatakse paaris suheldes kergemini kui rühmas suheldes. Teiseks vaatlevad partnerid teineteist eelkõige kui indiviide, mitte kui teise kultuuri esindajaid, mis väldib võimaluse hakata teineteist stereotüpiseerima ning väldib kultuurilist vastandumist. Kolmandaks on paarissuhtlemise

korral suhtlus intensiivsem ning seetõttu kasutegur suurem. Rühmasuhtluse korral võivad ühed rühmaliikmed hakata domineerima ning teised saavad vähem võimalust suhelda.

Järgmised peatükid annavad ülevaate tandemkeeleõppe ajaloost, teoreetilistest alustest ja meetodist ning juhiseid ja näidismaterjale praktiliseks tandemkeeleõppekursuse läbiviimiseks. Näidismaterjalid (tandemkeeleõppe päevik, töölehed jmt) on mõeldud kopeerimiseks ja praktiliseks kasutuseks tandemõppes.

1. Tandemkeeleõppe ajalugu: kujunemine, eesmärgid, rakendamine

1.1. Tandemkeeleõppe pedagoogilised alused

Tandemõppe meetodi eelkäijaks võime lugeda 19. sajandil Inglismaal kasutusele võetud õpimeetodit, kus Joseph Lancaster (1778-1838) ja Andrew Bell (1753-1832) kasutasid eri ainete õppetegevustes tandemõpet ehk vastastikuse õppimise/õpetamise meetodit (*monitorial system*), mille eesmärk oli võimekamate õpilaste kasutamine tuutoritena vähemvõimekamate õpetamisel. Selline meetod võimaldas suurendada õpilaste arvu klassis ja teha algharidus suuremale hulgale lastele kättesaadavaks. Joseph Lancasteri meetodi moto oli *Qui docet, discit* -- "see, kes õpetab, õpib." Kuna partnerite puhul oli tegemist tuutoritega ning õpiti mitmeid eri aineid, siis oli sellel meetodil siiski vähe tegemist tänapäevase tandemkeeleõppega.

Saksa kasvatusteadlane Peter Petersen arendas välja sarnase mudeli, mida kasutati 1920ndatel aastatel Jenaplankoolides (*Jenaplanschule*), kus rõhuasetus oli iseseisval ja koostöös õppimisel. Kesksel kohal oli inimese loomulik õpivõime ehk siis õppimine suhtlemise ja mängu kaudu õpilasi huvitavates tegevustes. Sarnaselt tandemõppele oli Jenaplankoolides reflektiivne õppimine, koostöös õppimine ning õppija autonoomsus tähtsal kohal. Õppijad olid ise oma õppetegevuste planeerijad ja hindajad: Mida me õppisime? Kuidas me õppisime? Kuidas meil läks? Mida ma võiksin paremini teha? Kuidas ma võiksin paremini teha?¹

1.2. Esimesed tandemkeeleõppe programmid

Esimesed saksa-prantsuse tandemkeeleõppe programmid

Keeleõppes võeti tandemi mõiste esmakordselt kasutusele 1960ndate aastatel rahuharidusprogrammides Saksa- ja Prantsusmaal (*Deutsch-Französischen Jugendwerk /Office franco-allemand de la Jeunesse* (DFJW/OFAJ), kus ühistes suvelaagrites üritati lepitada äsjaseid vaenupooli ning muude tegevuste seas ka teineteise keelt õpiti. Keeleõppe

¹ Prof. Dr. Peter Petersen (1884-1952) arendas Jena Ülikoolis välja Jenaplan-pedagoogika (Jenaplan-Pädagogik. <http://www.jenaplan.de>)
Modell der Jenaplanschulen (<http://www.jenaplanschulenuernberg.de> [07.07.2014] ja <http://www.jenaplan.de> [kasutatud 10.07.2014])

eesmärk oli teineteise keele ja kultuuri tundmaõppimine ja väärtustamine. Sihtrühma kuulusid kooliõpilased, üliõpilased ja noored töölised, kes olid varem koolis prantsuse/saksa keelt õppinud, kuid kelle keeleoskus oli siiski madal ning kes soovisid oma keeleoskust edasi arendada. DFJW arendas selle jaoks välja keeleateljee (*ateliers linguistiques*) kontseptsiooni, mis mitmeti erines koolis pakutavast traditsioonilisest õpetusest. Esmakordselt hakati siin rakendama tandemõppe printsiipe (Bechtel 2003: 20). Tähtis oli selles kontseptsioonis see, et õppijad ja nende vajadused olid kesksel kohal: kasutati materjale, meetodeid ja tegevusi, mis kõige paremini vastasid õppijate huvidele ja vajadustele. Muuhulgas rakendati sel eesmärgil ka sportlikke tegevusi ja mängulist keelekeskkonda. 1967-68. aastal anti esmakordselt välja ka spetsiaalselt tandemkeeleõppe jaoks koostatud materjal. Pierre Banzin ja Michel Wambach rahvusvahelisest keelekeskusest CIAVER (*Centre international audio-visuel d'études et de recherches*) koostasid audio-visuaalsel meetodil põhinevad õppematerjalid, milleks olid diapositiivide olevad pildiseeriad ja helilindistused dialoogidega. Materjalide sisuks olid saksa-prantsuse keelelaagri kohtumisega seotud teemad: saabumine, situatsioonid söögilauas, magamistoas, reisiks valmistumine ja ärasõit. Iga päev leidis aset ühe-kahe tunnise õppetegevus „keeleateljees“ (Kerndter o. J.: 1, DFJW2007: 8) (Schmelter 2004: 137; DFJW 2007: 8) Selliste praktiliste keelekontaktide kaudu kujunes välja tandemkeeleõppe üldine struktuur.

Saksa-türgi tandemkeeleõpe

Paar aastat hiljem võeti tandemkeeleõppe meetod kasutusele ka Münchenis. Klaus Liebe-Harkort ja Nükhet Cimilli hakkasid tandemõpet kasutama saksa-türgi keelekursustel türgi immigrantidele ja saksa noortele piirkondades, kus oli palju türgi immigrante. Keelekursuste eesmärk oli vastastikune keeleõpe. Aastal 1973 avati sarnased türgi immigrantidele ja saksa noortele suunatud kursused ka Bremenis, Frankfurt am Mainis ja Zürichis.

1983. aastal avati türgi immigrantidele ja saksa töölistele suunatud tandemkeeleõppe kursused ka Frankfurtil. (Wolff 2005:1) Õpieesmärgid ja keeleõppematerjalid töötasid türgi ja saksa keele õpetajad välja ühiselt. Õppijad pidid nende õppematerjalide kasutamisega iseseisvalt toime tulema, valdama oma keelt emakeelena ning oskama materjale kasutada. (Schmelter 2004:141). Kahjuks selgus, et saksa õppurid

Aastal 1987 toimus rida kolmenädalasi saksa-türgi tandemkursusi „Birlikte ögrenelim – õpime ühiselt“, mis kord aastast Istanbuli lähistel aset leidsid ning kus kultuuridevaheline suhtlus oli esiplaanil (DFJW 2007:10).

1.3. Tandemkeeleõppe rahvusvahelistumine

Saksa-hispaania tandemkeeleõpe

Madridis on seda meetodit kasutatud alates 1979. Aastast, kui Goethe-Institut Madrid Jürgen Wolffi eestvedamisel arendas samasuguse programmi välja hispaania ja saksa keele kursustel (*Centro Cultural Hispano-Alemán*, lühend CCHA TANDEM) vastastikuse keeleõppe eesmärgil. Sellest kujunes välja 1982. aastal tandemkeeleõppe kursus, mis toimus paralleelselt saksa ja hispaania keele kursustega, kus õppijad kokku said, et keelt arendada (Wolff, J. 2005: 2). Tandemkursuste edu Hispaanias põhines sellel, et partneritel olid samasugused õpihuvid ja keeleõppe alusteadmised (Schmelter 2004: 142).

Tandemkeeleõppe rahvusvahelistumine

Tänu Madridis saavutatud positiivsetele tulemustele on algatatud alates 80ndatest aastatest mitmeid tandemõppekursusi Barcelonas, San Sebastiánis ning mitmetes Saksamaa linnades ning hiljem ka Prantsusmaal ja Itaalias, mida kutsuti tandem-initsiatiivideks („Tandem-Initiativen“). Tekkisid saksa-kreeka tandemkeelekursused Kreekas Skopelose saarel ning kakskeelsed kursused Austria-Ungari ja Saksa-Hollandi piirialal (DFJW 2007: 12).

Tandeminiitsiatiivid kujutasid endast alternatiivseid keeltekooole, nn „alternative Sprachschulen“, mida ühendas tandemvõrk, mis kujunes 2002. aastal rahvusvaheliseks võrgustikuks ‘Tandem International’, kus korraldati mitmesuguseid keele- ja kultuuriüritusi, õpilasvahetusi, klassidevahelist kirjavahetust ning mitmesuguseid teisi kultuuridevahelisi ja rahvusvahelisi üritusi. Individuaalsetele tandempaaridele mõeldud õppematerjale hakati tõlkima peaaegu kõikidesse Euroopa keeltesse, eriti aitas sellele kaasa Jürgen Wolffi organisatsioon *Centro Intercultural Tandem* San Sebastiánis (der Kernzelle der TANDEM – Fundazioa®), mis andis aktiivselt välja õppematerjale nii kooliõpilastele kui ka täiskasvanutele (DFJW 2007: 10).

Järjest laiemalt levivad tandemtegevused viisid 1989. aastast esimeste rahvusvaheliste tandempäevade korraldamiseni („Internationale Tandem-Tage“), mis toimusid iga-aastaste või üleaasta toimuvate kongressidena, kus vahetati ideid, tutvustati teadusuuringuid ja keeleõppemeetodeid. Selle keskuseks sai kakskeelne saksa-itaalia linn Bolzano. (DFJW 2007: 12).

Tänapäeval on tandemkeeleõpet võimalik praktiseerida nii omal initsiatiivil kui ka veebilehtede kaudu keeleõppe tandempartnerit otsides. Vastav meetod võib olla lisaks ja toeks keelekursusel õpitavale ning mitmedki keelefirmad pakuvad selleks vastavat õppevormi. Samas võib see olla muudest tegevustest sõltumatu keele praktiseerimine, et seda nii-öelda vormis hoida, et keel ei ununeks.

1.4. Tandemkeeleõpe ülikoolis

Alates 1980. aastast hakkasid tandemkeeleõppe vastu järjest enam huvi tundma ka ülikoolid. Tandemõpet kasutati nii järjest rohkem välisüliõpilaste puhul, kus tandempaarides kohalike tudengitega said nad teineteise emakeelt õppida. Selleks kasutati nii individuaalset üks-ühele suhtlemist hõlmavat tandemõpet kui ka tandemkeelekursusi ja interneti vahendusel toimivat tandemkaugõpet. Sel moel jõudis tandemõpe ka teadlaste huviorbiiti ning alustati mitmesuguseid tandemõppe uuringuid. Tähtsamaks uurimiskeskuseks selles valdkonnas kujunes Fribourg'i Ülikool Šveitsis ja Ruhri Ülikool Bochumis. Fribourg'i Ülikoolis hakati 1982/83. aastal kõigepealt rakendama alguses vahetut näost-näku suhtlemist võimaldavaid tandemkeeleõppe tegevusi, hiljem laienes see nõustamis- ja teooriatundide ning vestluskursusteni (DFJW 2007: 11).

1990. aastal hakkas Fribourgi kakskeelse ülikooli õigusteaduskond rakendama veel ühte huvitavat LEX-Tandemi programmi, kus tandemõpet kasutati nii suhtlus- kui ka õppe eesmärgil kahes keeles õpitulemuste parandamiseks. Selles programmis ühendatakse õppija autonoomsus kakskeelse õppekava eesmärkidega (Wertenschlag 1991:128). Saksa ja prantsuse juuratundengid töötavad siin koos ning käsitlevad erialaseid tekste ja teemasid nii erialaainetes kui ka keelekursustel vastavalt prantsuse või saksa keeles.

Saksa-prantsuse koostööd kasutatakse ka teistes ülikoolides, näiteks Mainzis Johannes Gutenbergi ülikoolis ja Dijonis Bourgogne'i ülikoolis (*Université de Bourgogne*) rakendati sarnast programmi õpetajakoolituses, mis seisnes selles, et pool õppeajast veetsid üliõpilased partnerülikoolis õppides. Õppeperioodi lõpus (pärast 9. semestrit) sooritasid nad saksa keeles riikliku eksami ja prantsuse keeles magistrieksami (*Diplôme de Maîtrise*). Selline topeltdiplom võimaldas neil töötada nii Saksamaal kui ka Prantsusmaal.

Ka Mainzi ülikooli õigusteaduskonnas võeti kasutusele sarnane programm, mille raames arendati kontakte 21 partnerülikooliga Euroopas ja Ladina-Ameerikas. Kesksel rollil mängisid

siin ettevalmistuskursused, näiteks sissejuhatus teise maa õigussüsteemi, võrdlev õigusteaduste seminar eri maade tudengitega jmt. Juuratudengid võisid nelja õppeaasta jooksul omandada topeltdiplomi, mida mõlemad maad tunnustasid. Lisaks korraldati mitmesuguseid tandemprogramme, näiteks ükskord semestris „Tandemparty“ ülikooli kohvikus. Siin jäetakse tandempaaride kujunemine üliõpilaste enda otsutada ning samuti ka didaktiline kontseptsioon jääb nende enda otsustada. Taolised tandempeod on siiani osutunud edukateks tandempaaride moodustumisel, kuid edasise õppetegevuse seisukohalt see enam nii edukas ei ole.

2006/07. aastast alates pakutakse saksa-prantsuse tandemkursusi koos tandemnõustajaga, kuid need pole siiani olnud eriti edukad. Ruhri Ülikooli Keeleteaduskond Bochumis teeb 1986. aastast alates intensiivset koostööd Hispaania Oviedo ülikooliga ning organiseerib kord aastas vastastikku 3-4 nädalasi tandemkursusi mitmesuguste ühisprojektide näol, mida rahastavad ülikoolid ja SOKRATES. Keeleõppeprogramm on arenenud aasta-aastalt ilma kindla kontseptsioonita ning teoreetiline kontseptsioon on kujunenud tagantjärele kogemuste ja vaatluste põhjal. Mõlema kursuse tandemtegevused on siiani edukad (Schmelter 2004: 144). Kord aastas pakutakse tandemkursust Bochumis või Oviedos 30 tudengile. Esmaspäevast reedeni kohtuvad kõik osavõtjad neli tundi päevas ülikooli ruumides, kus iga päev 75% ajast tegelevad tandempaarid mingi kindla teemaga vastavalt oma huvile ja vajadustele, mis hõlmab ka nõustamist ning 25% ajast toimuvad tegevused rühmas. Juhendajad ja nõustajad abistavad üliõpilasi selles tegevuses. Nõustamine toimub nii individuaalselt kui ka rühmas ning on kõigile kohustuslik. Rühmatöö ajal töötavad tandempaarid 6-8 rühmast koosnevates gruppides. Rühmatöö eesmärk on suhtlus- ja õpistrateegiate arendamine ning võimalus käsitleda laiemalt grammatika- ja kultuuriteemasid. (Hölscher, Kelppin, Saco 2010:140). Teisel ja kolmandal nädalal võivad tandempaarid tandemkursuste asemel osaleda mingus projektis. Sellest peavad nad õppejõule ette teatama ning ühise kakskeelse aruande koostama. (Schmelter 2004). Tandemõppekursusi tunnustavad mõlemad ülikoolid ka ametlikult ning ning kursuse lõpus saavad üliõpilased vastava tunnistuse, mille aluseks on kohtumised nõustajatega (vähemalt kolm korda õppeperioodi jooksul) ning tandemõppe päevik, kus on protokollitud ning koos nõustajaga läbi vaadatud-arutatud kogu õppetegevus alates eesmärkidest, tandemkohtumiste protokollidest kuni eneserefleksioonini (vt ptk 4.2. tandemõppe päevik). Osa õpetajaid integreerivad tandemõppe oma keeleõppe kursusse ning hindavad seda osana õppekava läbimisest. (Hölscher, Kelppin, Saco 2010:143).

1.5. Tandemkeeleõpe täiskasvanuhariduses ja kutseõppes

Täiskasvanutele pakutakse tavaliselt keeleõppekursusi rühmas, mis algtasemel küll toimivad, kuid mida edasi, seda raskem on keeleõpperühma kokku panna, mis täiskavanud õppijate individuaalseid vajadusi arvestaks. Samas näitavad kogemused, et täiskasvanud on suhteliselt head isejuhtivad õppijad, kes oskavad endale eesmärged seada ning iseseisvalt neid saavutada. Seetõttu sobib tandemõpe kui isejuhtiv individuaalseid õpivajadusi arvestav õppevorm täiskasvanute keeleõppes rakendamiseks enamikule üsna hästi. Täiskasvanuhariduses pakutakse tandemõppe võimalusi peamiselt suurlinnades asuvates rahvaülikoolides, mis pakuvad tandemkeeleõppekursusi kohalike elanike ja linnas elavate immigrantide vahel. Samuti pakutakse linnadevahelisi tandemkeeleõppe kursusi. Erialaseid/töölaseid tandemkursusi pakub noortele töötajatele Rahvusvaheline Sotsiaaltöö Liit. See programm järgib tandemkeeleõppe põhimõtteid, tegemist on süstemaatiliste erialakeele kursustega, mis toimuvad mitmenädalaste praktikumidena või pikema komanderinguna partnermaal, mida korraldab Freiburgi Ülikool. Goethe-Institut organiseerib õpetajate täienduskoolituse raames regulaarseid saksa-prantsuse seminare, mis on üles ehitatud tandemõppe põhimõtetele. Seejuures omandavad õpetajad teadmisi tandemkeeleõppe meetodist ja rakendamisevõimalustest ning oskuse hiljem iseseisvalt tandemkeeleõppe meetodit kasutada. (DFJW 2007: 12)

Tandemõpe kutseõppeasutustes ja üldhariduskoolis

Üldhariduskoolides hakati saksa-prantsuse tandemkeeleõppe programme katsetama alatest aastast 1985 Ülem-Reini aladel. Enamasti kujutasid need endast ühepäevaseid kohtumisi saksa ja prantsuse õppekeelega koolide õpilaste vahel. Programmide motoks oli „Õpi oma naabrite keelt“. Programm koosnes ühistundidest ja perekondade vastastikusest külastusest. Samasuguseid programme rakendati ka teistel Saksamaa piirialadel, näiteks hollandi-saksa ja Poola-Saksa piirialal. Enamjaolt olid need seotud õpilasvahetusega ning eri vanuses võõrkeeleõppega. Üheks huvitavamaks rahvusvaheliseks koolidevaheliseks võrgustikuks aastatel 1998 – 2000 kujunes LINGUA-D-projekt, mis sündis 20 saksa, inglise, prantsuse, itaalia ja hispaania kooli koostöös. Projekti eesmärk oli koostada ja testida koolidele sobivaid tandemkeeleõppe materjale, milleks olid õpetajatele suunatud käsiraamatud ning õppijatele mõeldud abistavad materjalid (Calvert 2010:177; vt <http://www.ruhr-uni-bochum.de/schools>).

Siiski ei ole tõsisemalt tandemkeeleõppe programmidega üldhariduskoolide tasandil siiani tegeldud.

Kutsehariduses on märgata süstemaatilisemat tandemõppe programmide rakendamist õpilasvahetusprogrammide näol. Näiteks kasutasid Kölni *Technische Kollegs Schule* ja Lille'i *Lycée Technique* e-tandemõppeprogrammi, kus tandempaarid suhtlesid meili vahendusel ning eesmärk oli seeläbi arendada erialakeele oskust.

1.6. Tandemõppe uued suunad ja areng tänapäeval: e-tandemõpe

Kui võrrelda varasemaid tandemõppe vorme tänapäevastega, võib täheldada arengus mitmeid muutusi. Kui alguses oli tandemkeeleõpe puhtalt keeleõppe kursus, mille eesmärk oli keelt õppida, siis praegu on see tagaplaanile jäänud ning tandemõpet kasutatakse pigem vastastikuseks suhtlupädevuse arendamiseks ning teineteiselt õppimiseks autentsetes situatsioonides vastavalt tandempartnerite individuaalsetele vajadustele, kusjuures õppija autonoomsus on tõusnud tähtsale kohale.

Järjest enam muutub tandemõpe internetipõhiseks ning kasutusele on tulnud uus e-tandemõppe mõiste. Kõige levinum e-tandemõppe vorm on meili (varem ka faksi vahendusel) ning skype'i teel suhtlemine, seda eelkõige madalate kulude tõttu (Brammerts, Kleppin 2001: 29) Näiteks Bochumis Ruhri ülikoolis viidi aastatel 1992 – 1996 Helmut Brammertsi juhtimisel läbi Euroopa Liidu poolt toetatud LINGUA-projekt, mis kujutas endast meili vahendusel toimuvat rahvusvahelist tandemõppe projekti (*International E(mail)-Tandem Network*, vt Brammerts/Kleppin 2001).

E-tandemkeeleõpe (*Teletandem*) on uus iseseisev veebipõhine tandemõppe meetod, mis võimaldab võõrkeele kirjalikku ja suulist suhtlemisoskust ning kultuuridevahelist pädevust arendada mitmesuguste internetiprogrammide abil nagu näiteks *Windows Live Messengeri* või *Skype*'i või *MOO* virtuaalse suhtluskeskkonna abil. Õppijad saavad suhelda ka rühmas ning üksteist tandemõppega seotud küsimustes nõustada. E-tandemõpet on mitmes variandis lõimitud ülikoolide õppekavasse valikainena, näiteks või tuua FASKi² e-õppe programmi Germersheimis Johannes-Gutenbergi Ülikoolis, mida kasutati portugali keele ja kultuuri

² FASK - Fachbereich für Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaften der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim

õppimiseks. Kuigi Brasiilias oli projekti vastu huvi suur, sest õppijatel puudus alternatiivne võimalus saksa keele- ja kultuuri õppimiseks, siis FASKis oli olukord vastupidine, sest seal õppis üle kahe tuhande välisüliõpilase, mis muutis saksa tudengite jaoks e-posti teel suhtlemise mõttetuks, kuna oli võimalik näost-näkku suhelda kohapeal. Sellegipoolest kasutati e-tandemõpet ka edaspidi üsna edukalt. Valikaine õppemoodul sisaldas semestris kolme tundi nädalas, millest 2 tundi olid praktilised tandemtunnid ning 1 teoreetiline loeng. Praktiline tund kestis 90 minutit, millest 45 minutit suheldi ühes keeles ja 45 minutit teises keeles, millest omakorda 30 minutit moodustas suhtlus ja 15 minutit refleksioon. E-tandemõppe (Teletandem) projekti jaoks koostati ka abistavaid materjale ja teemakatalooge, mis aitasid õppijatel oma keeleõppe tegevusi planeerida ning keelelist, kultuurilist ja erialast arengut hinnata (vt internetipõhise projekti „Teletandem“ teemakataloog“ FASK)³.

Tandemkeeleõppe arengus võib täheldada, et järjest enam astuvad esikohale suhtluse kultuurilised aspektid, sest elava keelekandjaga suheldes märkavad tandempartnerid, kui suurt rolli kultuuridevaheline suhtluspädevus üksteise mõistmisel ja suhtlemisel mängib. Ka metakeelelised aspektid tulevad järjest enam esile (Roche 2005; de Gruyter 2001: 843).

³ Teletandem - <http://www.teletandem.de/>

2. Tandemkeeleõppe mõiste ja meetod

2.1. Tandemkeeleõppe mõiste ja kolm printsiipi

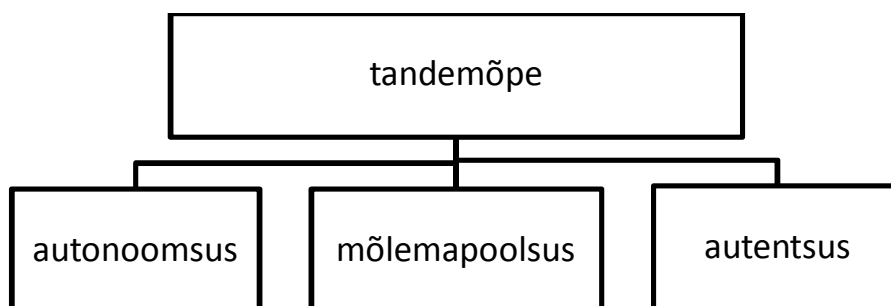
Tandemkeeleõpe on iseseisval paaris õppimisel-õpetamisel põhinev autentne keeleõppevorm, kus kaks keeleõppijat (tandempartnerid) õpivad teineteise keelt, olles kordamööda nii õpetaja kui ka õppija rollis. Soovitavalt kõnelevad mõlemad tandempartneri sihtkeelt emakeelena ning õpetavad seda teineteisele (Brammerts, 2001:9).

Tandemõppe eesmärk on vastastikuse suhtluse kaudu parandada keeleoskust tandempartneri emakeeles, õppida tundma tandempartneri kultuuri ning saada uusi erialaseid kogemusi ja teadmisi.

Tandemõppe peamiseks eeliseks on see, et selline õpe ei maksa üldjuhul midagi, lisaks võib peale keeleoskuse arendamise saada teadmisi partneri kultuuriharjumuste ja erialaliste teadmiste ja kogemuste kohta.

Tandemõpe on paaris töö, kus partner on nii õpetaja kui ka õppija rollis ning seetõttu peab ta ühest küljest langetama otsuseid, mis puudutavad tema enda õppe eesmärke ja sisu ning teisalt otsuseid, mis puudutavad seda valdkonda, mida partneril on vaja temalt õppida.

Tandemkeeleõppes on kolm olulist printsiipi: mõlemapoolsus, autonoomsus ja autentsus.



Mõlemapoolsus: mõlemad tandempartnerid on nii õppijad kui ka õpetajad, mõlemad jagavad oskusi ja teadmisi, mis võivad partnerile kasuks tulla. Õppetöö on jaotatud nii, et mõlemad partnerid sellest võrdselt kasu saavad. Vastastikuse suhtluse kaudu teineteiselt õppimine eeldab ühelt poolt, et üks partneritest saab valitud teemade kaudu oma teadmisi ja oskusi laiendada ning teine partner on piisavalt pädev, et vastavat teemat õpetada.

Üldjuhul õpib esimeses tunnipooles üks ja teine õpetab, teises pooles vahetatakse rollid ning õppima asub esimese õpetamise toel teine. Seega saavad mõlemad nii õppida kui ka õpetada, kusjuures õpetus on ennekõike praktiline, väljendudes õppija vigade parandamises suhtluse käigus ja keelelises abistamises, vastastikusel kultuuri tundmaõppimises ja teadmiskogemuste vahetamises.

Autonoomsus: iga partner vastutab ise oma õppimise eest, mida ja millal ta oma partnerilt õppida soovib ning missugust abi ta oma partnerilt ootab. Nii teemad kui ka tempo on partnerite enda otsustada. Autonoomse õppimise jaoks on seetõttu vajalik, et partnerid oleksid iseseisvad õppijad ning oskaksid iseseisvalt oma õppe-eesmärke kavandada ning õppeprotsessi ja tulemusi planeerida ja hinnata.

Autentsus: autentse suhtluse kaudu õppimine, kus mõlemad partnerid valdavad sihtkeelt emakeelena ning on piisavalt pädevad, et oma oskusi ja teadmisi partnerile edasi anda. Vastastikuse suhtluse tulemusena paraneb partnerite keeleoskus. Omandatud teadmised- oskused sõltuvad partnerite vajadustest mõista teksti või väljendada mõtteid vastavas valdkonnas. Autentsuse tähtsus seisneb eelkõige selles, et taolisi loomulikke spontaanseid suhtlussituatsioone pole võimalik kujundada keeleõppeklassis, mis koosneb üksnes sihtkeele kui teise keele õppijatest. On suur erinevus selles, kas keeleõppija selgitab midagi etteantud keelemudelite abil sihtkeelt teise keelena õppivale kaaslasele või püüab ta end mõistetavaks teha sihtkeelt emakeelena kõnelejale loomulikus suhtlussituatsioonis. Erinev on nii vestluspartneri keelekasutus, reaktsioon kui ka tagasiside, mida sellise suhtlus käigus saadakse. Siia lisandub veel ka vestluspartneri autentne kultuurikäitumine, mida võõrkeeleõppe tunnis ei kohta, ning samuti jagatud erialaste taustateadmiste roll. Näiteks erineb suhtlus samal erialal õppivate tudengite vahel tunduvalt keeleõppetunnis lavastatud rollimängudest, kuna suhtluse eesmärk on erinev.

Teadlaste hinnangul on tandemõpe kahe partneri vahel parem kui rühmas õppimine mitmel põhjusel. Esiteks seetõttu, et keelebarjääre ületatakse paaris suheldes kergemini kui rühmas suheldes. Teiseks vaatlevad partnerid teineteist eelkõige kui indiviide, mitte kui teise kultuuri esindajaid, mis välistab võimaluse hakata teineteist stereotüpiseerima ning väldib kultuurilist vastandumist. Kolmandaks on paarissuhtlemise korral suhtlus intensiivsem ning seetõttu kasutegur suurem. Rühmasuhtluse korral võivad ühed rühmaliikmed hakata domineerima ning teised saavad vähem võimalust suhelda.

2.2. Autonoomse printsiibi tähendus ning sotsiaalne ja metakognitiivne dimensioon tandemkeeleõppes

Õppija autonoomsus on üks tähtsamaid põhimõtteid tandemõppes. **Henri Holec** (1981) oli üks esimesi, kes püüdis autonoomsuse printsiipi kui isejuhtivat õppimist (*selbstgesteuertes Lernen*) defineerida ning tema pakutud alljärgnev definitsioon on siiani üheks enam tsiteeritud definitsiooniks jäänud.

Holec (1981): „**autonoomia on [...] võime vastutada omaenda õppimise eest**“ (Holec 1981: 3)⁴. Holeci järgi on võõrkeele õppimine siis isejuhtiv, kui õppija võtab endale vastutuse oma õppimise eest. See hõlmab nii eesmärkide püstitamist, õppesisu, vahendite ja meetodi valikut kui ka õpitulemuste hindamist. Neid otsuseid võib õppija langetada iseseisvalt või koos juhendajaga. Holec märgib, et võime võtta oma õppimise eest vastutust ei ole kaasa sündinud, vaid see oskus tuleb omandada süstemaatilise tegevuse kaudu õppekontekstis (Holec 1981: 3). Holec eristab isejuhtivat võõrkeeleõpet (*self-directed learning*) teistest individuaalõppe vormidest, muuhulgas ka kaugõppes (*distance teaching*) ning programmeeritud õppes (*programmed teaching*) ja iseõppimiskursustest. Kuigi need kõik milleski sarnanevad, ei ole Holeci sõnul teiste vormide puhul tegemist siiski autonoomse ehk isejuhtiva õppimisega. Erinevus seisneb selles, et teised iseõppimisprogrammid jätavad õppija enda otsustada vaid aja ja koha, millal ta etteantud materjali omandab, mitte ei jäta õppija enda otsustada, mis on tema eesmärgid, missugust materjali ja meetodit ta kasutab ega seda, kuidas ta oma tulemusi mõõdab. Seega ei ole tegemist autonoomse õppija ega õppimisega (Holec 1981: 4). Holec määratleb autonoomse õppimise kahe tingimuse kaudu järgnevalt:

„Esiteks peab õppija olema võimeline oma õppetegevust ise juhtima ehk teisisõnu ta peab oskama langetada õppetööd puudutavaid otsuseid. Teiseks peab õppetöö olema struktureeritud, et seda oleks õppijal endal võimalik kontrollida ja hinnata, et õppijal oleks võimalus võtta oma õppetegevuse eest vastutust.“ (Holec 1981: 7)⁵

Tingimuste määratlemisel lähtub Holec organisatsiooniteooria autonoomse ehk isejuhtiva töörühma/töötaja määratlusest, kus töötajal/töörühmal on õigus kontrollida oma tegevust ja selle tulemusi, nad on vajalike mitmekülsete võimetega, suudavad planeerida, määrata

⁴ Holec (1981): „**autonomy is [...] the ability to take charge of one's own learning**“ (Holec 1981: 3).

⁵ „Firstly, the learner must have the ability to take charge of his learning, ie [sic] he must know how to make decisions which this involves; secondly, there must be a learning structure in which control over the learning can be exercised by the learner, ie [sic] in which the learner has the possibility of exercising his ability to take charge.“ (Holec 1981: 7)

ressursside vajadust ja tööülesandeid. Mida paremini ta tunneb oma töövaldkonda, seda tõhusamalt ta töötab ning seda paremad on tema töötulemused.

David Little (1991; 2010) määratleb autonoomsuse printsiibi, lähtudes Ivan Illichi (1971)⁶ ja Henri Holec'i (1981) autonoomse õppija kontseptsioonist. Tähtsal kohal on autonoomse õppimise idees sarnaselt Illichile õppimise deinstitutsionaliseerimine ning õppimise eest vastutuse andmine institutsioonide asemel õppijale endale ehk siis õppimise muutmine autonoomseks ja isejuhtivaks (*self-directed education*; Little 1991:6; Illich 1971).

Little defineerib autonoomse õppimise järgmiselt (Little 2010:18; 1991:4; 1990:7)⁷: Autonoomia ei ole iseõppimise sünonüüm ehk teisisõnu, autonoomsus ei tähenda õppimist ilma õpetajata. Klassis ei tähenda autonoomsus õpetaja vastutuse puudumist ega seda, et me laseme õppijatel ise hakkama saada niihästi kui nad suudavad. Teisalt ei ole autonoomia ka mingi uus õpetamismeetod ega midagi, mida õpetaja peaks tegema. Samuti ei ole see mingisugune õppija käitumisviis. Autonoomne on õppija konkreetse ülesande suhtes siis, kui ta on võimeline ise ilma välise abita ülesandega toime tulema, kui tal on ülesande edukaks sooritamiseks olemas vajalikud teadmised ja oskused. Autonoomia on võime harjumuspärasest lahti lasta, kriitiliselt peegeldada, otsuseid langetada ja iseseisvalt tegutseda. See eeldab ning samas toob kaasa selle, et õppijal areneb teatud psühholoogiline suhe õppesisu ja –protsessiga. Autonoomia võime peegeldub nii selles, kuidas õppija õpib, kui ka selles, kuidas ta kannab üle selle, mida ta õppis, laiemasse konteksti.” (Little, 1991: 4).

⁶ Ivan Illich to - *Deschooling Society* (1971): Universal education through schooling is not feasible. It would be no more feasible if it were attempted by means of alternative institutions built on the style of present schools. Neither new attitudes of teachers toward their pupils nor the proliferation of educational hardware or software (in classroom or bedroom), nor finally the attempt to expand the pedagogue's responsibility until it engulfs his pupils' lifetimes will deliver universal education. The current search for new educational *funnels* must be reversed into the search for their institutional inverse: educational *webs* which heighten the opportunity for each one to transform each moment of his living into one of learning, sharing, and caring. We hope to contribute concepts needed by those who conduct such counterfoil research on education--and also to those who seek alternatives to other established service industries.

⁷ „,- Autonomy is **not** a synonym for self-instruction; in other words, autonomy is **not** limited to learning without a teacher.

- In the classroom context, autonomy does **not** entail an abdication of responsibility on the part of the teacher; it is **not** a matter of letting the learners get on with things as best they can.

- On the other hand, autonomy is **not** something that teachers do to learners; that is, it is not another teaching method.

- Autonomy is **not** a single, easily described behaviour.

- Autonomy is **not** a steady state achieved by learners.” (Little 1990: 7)

Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and the content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts.” (Little, 1991: 4)

Little lähtub loomulikust keelevõimest ning emakeele omandamise põhimõttest sarnaselt Stephen Krasheni keele õppimise omandamise hüpoteesile (*acquisition-learning hypothesis*; Krashen 1982; Krashen ja Seliger 1975), rõhutades, et keel omandatakse efektiivsemalt mitteformaalses keskkonnas õppijat huvitaval eesmärgil suheldes kui formaalses keskkonnas õppides. Little (2010: 18) toonitab, et autonoomne õppimine ei pea algama alles siis, kui formaalne õppimine lõpeb, vaid see peab olema lõimitud õppeprotsessi. Näitena toob ta selle, kuidas lapsed oma emakeelt autonoomselt ja eesmärgipäraselt suhtluse eesmärgil kasutades omandavad ja arendavad.

Keele omandamise efektiivsust täiskasvanuhariduses võrdluses keele õppimisega formaalses keskkonnas on toonitanud ka mitmed teised nimekad teadlased.

John A. Upshur (1968) võrdles Michingani Ülikoolis kolme täiskasvanud inglise keele kui teise keele õppijate rühma suvekursuse tulemusi, kust üks rühm omandas inglise keelt üksnes inglise keeles peetavatel erialastel seminaridel ning teised kaks rühma said lisaks erinevas mahus inglise keele tunde seitsme nädala jooksul. Testide tulemused näitasid, et lisaks saadud inglise keele tunnid ei andnud mitte mingisugust efekti ning keele arengut mõjutasid eelkõige teises keeles peetud erialaseminarid. Põhjuseks oli erialaseminaridel õppijate huvi teema vastu ja motiveeritus, mis pani neid iseseisvalt keelt õppima ehk siis sisemine motivatsioon (Enright & McCloskey, 1988). Kui õppijad on teemast huvitatud, siis nad on ka rohkem motiveeritud teema käigus kasutatavat keelt omandama. Krashen ja Seliger (1975) märkasid oma uurimustes, et täiskasvanud õpivad edukamalt mitteformaalsetes situatsioonides sotsiaalse suhtluse kaudu, kus ei toimu deduktiivset keelereeglite selgitamist ja õppimist ega vigade parandamist. Krasheni uurimistulemused näitasid aga samas ka, et mitteformaalne keskkond soodustab keele omandamist vaid siis, kui keelekasutus toimub intensiivselt ja eesmärgistatult. Seega peab keele omandamine ka mitteformaalses keskkonnas olema planeeritud ning motiveerima sihtkeelt kuulama ja kasutama (Krashen 1978, 1982). Little toonitab, et autonoomsed õppijad peaksid ise valima teemad, tekstid ja tegevused, mille kaudu nad keelt omandada soovivad. Nad peaksid ise välja mõtlema keeleõppetegevusi, sest see tagab, et vähemalt õppesisu vastab nende vajadustele ja huvidele (Little 2010).

Lisaks toob Little esile kaks olulist autonoomse õppimise dimensiooni: sotsiaalse ja metakognitiivse dimensiooni.

Sotsiaalne dimensioon puudutab partnerite suhet ja vastutust, mis algab organisatoorsete küsimuste lahendamisest. Kui on tegemist vahetu näost-näku suhtlemist eeldava

tandemõppega, siis peavad tandempartnerid kokku leppima selles, kui tihti nad kohtuvad, et see kohustus partnerile koormaks ei muutuks. Teiseks tuleb ühele meelele jõuda mõlemapoolsuse printsiibi osas ja määratleda, mida sellise kakskeelse õppe korral teineteiselt oodatakse, missuguse tulemuseni tahetakse jõuda ning kuidas kohtumistel aega võrdselt jaotada. Kui nendes küsimustes jõutakse kokkuleppele, siis on tandempartnerid käitunud juba autonoomselt. Alguses vajavad nad tandemõhõimõtete rakendamisel abi mõnelt kogenumalt tandemõppe nõustajalt. Tandemõpe täidab oma eesmärgi vaid siis, kui mõlemad partnerid on võtnud vastutuse nii enda õppimise kui ka teise õpetamise eest. Seega peavad nad ühest küljest langetama otsuseid, mis puudutavad nende enda õppe eesmärke ja sisu ning teisalt otsuseid, mis puudutavad seda valdkonda, mida partneril on vaja õppida.

Tandemõppe metakognitiivne dimensioon on üks selle meetodi tugevamaid külgi, mis tuleneb kakskeelse suhtluse olemusest. Kakskeelse suhtluse korral peavad mõlemad partnerid pidevalt rolle vahetama, liikudes emakeele ja sihtkeele vahel ning õppija ja õpetaja rolli vahel. Emakeelekõnelejana vaatab tandemkeeleõppes osaleja sihtkeelt läbi oma keele prisma ning samas keeleõpetajana vaatab ta oma emakeelt läbi sihtkeele prisma, kuna tandempartneri emakeel mõjutab tema keelekasutust. Kuna tandempartnerid peavad üksteise vigu parandama, siis peavad nad langetama otsuseid, missuguseid vigu ja kuidas parandada ning vajavad selles osas alguses ilmselt samuti nõu ja abi väljastpoolt. Esimeseks küsimuseks on vigade parandamist puudutav organisatoorne küsimus, et kas vigu peaks parandama suhtluse käigus jooksvalt või need üles kirjutama ja nendega hiljem tegelema. Teiseks küsimuseks on see, kuidas vigu parandada: kas peaks selgitama partnerile grammatikareegleid või lihtsalt vigase lause õigesti parafraseerima. Igatahes näitavad uuringud, et emakeelekõneleja-õpetaja vastutus on tunduvalt suurem kui õppija vastutus, ning et õpetaja rollis oleva emakeelekõneleja metalingvistiline pädevus areneb seetõttu kiiremini, kuna ta peab oma keelt kogu aeg läbi teise keele prisma vaatama, et partnerile tagasisidet anda. Mida erinevamad on keeled, seda suurem on kasutegur (Appel 1999; Little 2010). Kuigi näost-näku suhtlemisel toimub tagasiside peamiselt suuliselt, siiski võiks see hõlmata ka kirjalikke tegevusi, sest näiteks süntaksivigu on kergem parandada kirjaliku teksti abil ning kirjalikus tekstis saab partner oma vigu ka hiljem analüüsida ning parandatud teksti uuesti lugeda ja korrata.

2.3. Phil Bensoni autonoomia tasandid

Phil Benson (2001) arendab autonoomsuse printsiipi edasi ning toob sisse uued mõisted, mis on seotud õppetegevuse peegeldamise ja õpitulemuste hindamisega. Benson defineerib autonoomiat kui õppija loomulikku võimet või kalduvust kontrollida oma õppimist⁸ (Benson 2001: 2). Need õppijad, kel autonoomia puudub, on võimelised seda teatud tingimustel omandama ja arendama. Autonoomse õppimisvõime arendamise tingimuseks on võimalus võtta vastutus ja kontroll oma õppimise üle. See, kuidas me õppetööd korraldame, mõjutab suurel määral õppija autonoomsuse kujunemist. Autonoomne õppimine on tõhusam kui mitte-autonoomne õppimine. Õppija autonoomsus parandab tema võõrkeeleõppe tulemusi, sest kui õppija ise saab otsustada, kuidas teatud õpieesmärke saavutada, siis on ta ka rohkem motiveeritud neid saavutama.

Benson defineerib siin kolm omavahel tihedalt seotud kontrolli tasandit, mis iseloomustavad autonoomset õppimist (Benson 2001: 76):

- Kontroll õppimise juhtimise üle (*learning management*)
- Kontroll kognitiivsete protsesside üle (*cognitive processes*)
- Kontroll õppesisu üle (*learning content*)

Kontroll õppeprotsessi organiseerimise ehk õppimise juhtimise üle kujutab endast õppija käitumisviisi, mis hõlmab oma õppetöö planeerimist, organiseerimist ja hindamist (Benson 2001: 76-79). Seejuures toetub ta täiskasvanud õppijate uuringutele, mis näitavad õppijate valmisolekut ise oma õppetegevust juhtida. Näitena toob ta Lucy M. Guglielmino SDLRS (*Self-directed Learning Readiness Scale*)⁹ uuringu, mis mõõdab täiskasvanute käitumist ja hoiakuid, mis näitavad valmisolekut ise oma õppimist juhtida.

Benson (2001:80) toonitab isejuhtiva õppetöö organiseerimisel vajadust teadlikult valida õpistrateegiaid. Bensoni järgi tuleb kõigepealt identifitseerida ja klassifitseerida strateegiad, määratleda strateegiate ja õpitulemuste vahelised seosed ning lõpuks teha need strateegiad õppijale kättesaadavaks. Benson kritiseerib samas autonoomse õppimise jaoks koostatud

⁸ „the capacity to take control over one’s own learning” (Benson 2001: 2).

⁹ Guglielmino, Lucy M. (1997). Contributions of the Self-Directed Learning Readiness Scale (SDLRS) and the Learning Preference Assessment (LPA) to the definition and measurement of self-direction in learning. Paper presented at The First World Conference on Self-Directed Learning, Montreal, Canada.

kontroll-lehti, kus õppija kontrollib oma õppetöö organiseerimist, tehes linnukese vastavasse lahtrisse. Bensoni sõnul piirab see õppija autonoomsust õppetöö organiseerimisel. Benson on seisukohal, et õppijal peab olema nendes küsimustes täielik autonoomsus.

Kontroll kognitiivsete protsesside üle on Bensoni teine aspekt autonoomse õppimise defineerimisel ning ta vaatleb seda kui osa õpipsühholoogiast – kui spetsiaalseid mentaalseid protsesse ja mitte kui õppija käitumist või käitumise muutust (Benson 2001: 87). Benson määratleb kognitiivsete protsesside kontrolli järgmiste kategooriate kaudu: tähelepanu (*attention*), refleksioon (*reflection*) ja metakognitiivsed teadmised (*metacognitive knowledge*). Tähelepanu käsitleb ta vastavalt Richard Schmidt märkamise hüpoteesi formuleeringule (Schmidt 1990, 2010, *noticing hypothesis*), mille kohaselt keeleõppijad hakkavad omandama grammatilisi nähtusi teises keeles alles siis, kui nad neid märkavad. Seega on kontroll õppija tähelepanelikkuse üle keeleõppes äärmiselt oluline, Benson toonitab, et kontroll ja analüüs on kaks kõige esmast kognitiivsete protsesside komponenti. Põhjus, miks keeleoskus areneb, on mentaalsete representatsioonide areng, mis põhineb analüüsil ja kontrollil (Benson 2001: 89). Peegeldumist mõistab Benson (2001: 92) kui mentaalset protsessi, mis hõlmab ratsionaalset mõtlemist, emotsioone ja otsustusvõimet. Refleksioon on kontekstiga seotud: me peegeldame midagi kindlas situatsioonis teatud kindlatel tingimustel. Peegeldamine on eesmärgipärane ning isegi kui peegeldamisesmärgid muutuvad, toimub alati õppimine. Peegeldamine võib olla erineva suunaga: retrospektiivne, introspektiivne või prospektiivne. See võib olla tsükliline protsess, kus oletusi ja ettekujutusi konstrueeritakse ja dekonstrueeritakse. Kõik see võib tugevalt muuta õppija käitumist. Seos refleksiooni ja autonoomia mõiste vahel seisneb kognitiivsetes ja käitumist kontrollivates protsessides. **Õppimine on eesmärgistatud, tunnetuslik protsess, milles õppija töötleb informatsiooni ja loob tunnetuslikke struktuure, mis võimaldavad interpreteerida, organiseerida, säilitada ja reprodutseerida infot ning motiveerida ja teostada oma käitumist. Eesmärgiks on enesejuhtimine oma tegevuse pideva analüüsi kaudu.** (Benson 2001: 93).

Metakognitiivne teadmine on teadmine sellest, mida sa tead. Metakognitiivsed teadmised eeldavad eneserefleksiooni, oma tugevate ja nõrkade külgede teadvustamist ning mõjutavad õppija enesetaju õppijana. Anita Wenden (1998: 518) väidab, et õpilased, kes teadlikult õpivad, keskenduvad paremini olulistele aspektidele õppeprotsessis ning see aitab neil paremini oma õpieesmärke saavutada. Need õpilased näitavad üles suuremat pühendumist õppetööle ning suhtuvad õppetöösse positiivsemalt. Wenden (1998: 520) rõhutab, et

metakognitiivne teadmine on isejuhtiva õppimise eelduseks, mitte üksnes mõjutavaks teguriks.

Kontroll õppesisu üle on kolmas autonoomse õppimise kontrolli komponent, mida Benson ise peab kõige olulisemaks ning mis jällegi kognitiivsete protsesside kontrollist sõltub (2001: 99). Benson põhjendab õppesisu kontrolli olulisust sellega, et õppija, kes oma õppetööd hästi suudab organiseerida, kuid ei õpi seda, mida ta soovib, ei suuda olla isejuhtiv autonoomne õppija.

Benson viitab siin Littlewoodi (1999) metakognitiivsele õpikäsitlusele, mis jagab autonoomse õppimise kaheks valdkonnaks: proaktiivseks ja reaktiivseks autonoomiaks.

Proaktiivse autonoomia korral peab õppija ise oma õpieesmärgid püstitama, õpistrateegiad valima ja õppetulemusi mõõtma. Reaktiivse autonoomia korral õppija ise oma eesmärgid ei püstita ega meetodit ei vali, kuid õppijale jääb vabadus organiseerida oma õppetegevust, valides iseseisvalt materjale ja õpistrateegiaid nii, et saavutada püstitatud eesmärgid (Benson 2001: 100).

Seega võib õppija autonoomsus esineda kahel tasandil: autonoomse õppimisena isejuhtivalt väljaspool haridusliku institutsiooni õppekava või isejuhtivalt mingi konkreetse haridusliku institutsiooni õppekava piires.

Täieliku autonoomiaga on tegemist siis, kui õpetaja ei ole kaasatud õppeprotsessi ning **sega-autonoomiaga** siis, kui õppeprotsess hõlmab nii konventsionaalset õppimist kui ka isejuhtivat õppimist.

Autonoomia tasandid

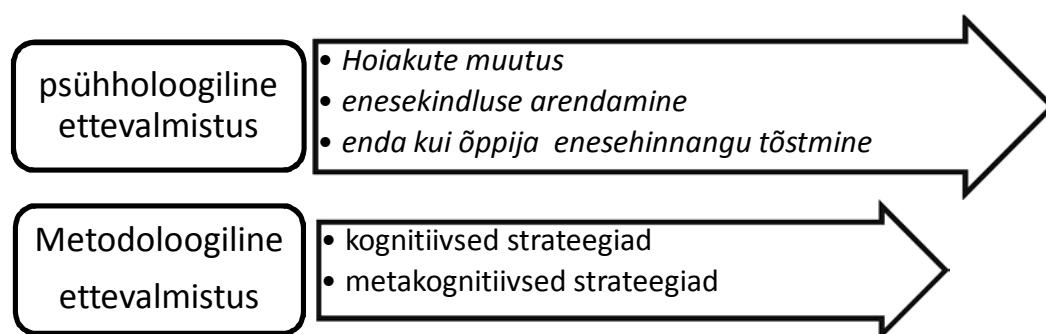
Tasand	Õppija tegevus	sisu	Protsess
1	Teadlikkus	Teadlikkus õpieesmärkidest ja õppesist	Õppijad määravad kindlaks oma õpistrateegiad ja –stiilid, mida nad õppe-eesmärkide saavutamiseks kasutama hakkavad.
2	Osalus	Õppijad valivad ise oma õpieesmärgid olemasolevate eesmärkide seast.	Õppijad teevad valiku võimalikest eesmärkidest.
3	Sekkumine	Õppijad on kaasatud eesmärkide ja õppesisu kohandamisse ja kujundamisse õppeprogrammi raames.	Õppijad kohandavad ülesanded vastavalt oma vajadustele.

4	Loomine	Õppijad loovad ise oma õpieesmärgid ja õppesisu.	Õppijad loovad ise oma ülesanded.
5	Ületamine	Õppijad viivad õppetegevuse välja klassiruumi piiridest ning loovad seoseid klassis õpitu ja maailmas kogetu vahel.	Õppijatest saavad õpetajad ja uurijad.

Autonoomia rakendamine õppekavas, eriti õppesisu puudutava kontrolli tasandil, eeldab, et vastava institutsiooni õpetajad annavad õppijale vabaduse autonoomseks õppimiseks ning julgustavad õppijaid neid vabadusi kasutama. Õppijal peab olema valmisolek isejuhtivaks õppimiseks ning motivatsioon ja huvi osaleda haridussüsteemi mutmises (Benson 2001: 102). Õppija vabadus oma õpieesmärgi püstitada annab talle uue mõõtme - autonoomia, milles ta kujuneb vastavas sotsiaal-kultuurilises võrgustikus isejuhtivaks õppivaks isiksuseks oma huvide ja vajadustega.

Autentset õppimist käsitleb Benson kui õppija enda vajadustele vastavat õppesisu, mitte kui õppija reaktsiooni õppekavas etteantud õppesisule. Selline õppimine on vastavuses loomuliku keele omandamisega, seda on aga raske lõimida kooli õppekavaga, mis seab kõikidele õppijatele ühised eesmärgid, ühise õppesisu ning mõõdab kõiki võrreldaval alusel (Schmelter 2004: 239).

Ellis ja Sinclair (1989) ning **Dickinson** (1987) toonitavad autonoomse õppija koolituse tähtsust, mis aitaks õppijatel muutuda efektiivsemateks õppijateks ning osata võtta vastutust oma õppimise eest.



Kognitiivsed strateegiad hõlmavad õppija suhtlust õppematerjaliga, materjali töötlemist või õpistrateegiate kasutamist õppeülesande täitmisel. Metakognitiivsed strateegiad hõlmavad õppimise juhtimist ehk oskust õppida õppima, mis sisaldab otsuste langetamist selle üle, millele keskenduda, kui kaua töötada, kuidas end kontrollida ja missuguseid edasisi eesmärgi

püstitada (planeerimist, monitooringut, probleemide lahendamist ja hindamist; vt Chamot jt 1999: 138).

3. Tandemkeeleõppe strateegiad ja praktiline rakendamine

3.1. Primaarsed ja sekundaarsed õpieesmärgid ja õppimist reguleerivad strateegiad

Tandemkeeleõppe primaarne õpieesmärk on see, et mõlemad partnerid soovivad õppida ja arendada oma keeleoskust partneri emakeeles. Seega on igal tandemkursusel osalejatel alljärgnevad eesmärgid:

- ✓ Parandada suhtlusoskust võõrkeeles, mis on tandempartneri emakeeleks;
- ✓ Õppida tundma partneri kultuuri ning omandada oskus suhelda kultuuriliselt sobival viisil partneri emakeeles;
- ✓ Omandada erialaseid teadmisi ja kogemusi vastavalt partneri erialale.

Tandempartneritel võib olla peamiste eesmärkide kõrval ka sekundaarseid eesmäärke, milleks võivad olla näiteks autonoomse õppimise kaudu omandatavad õpioskused – omandada/arendada isejuhtiva õppimise oskust või võimet. Teiseks võivad partnerid soovida omandada kultuuridevahelise suhtluse alaseid teadmisi-kogemusi. Kolmandaks võivad nad seada endale eesmärgiks omandada kakskeelse koostöö alaseid oskusi.

Sekundaarsed õpieesmärgid on autonoomse õppimise seisukohalt sama tähtsad kui primaarsed eesmärgid. Esiteks on siin tegemist omadustega, mis on heaks aluseks, et autonoomsuse printsiip tandemõppes edukalt rakenduks ja partnerid koostööst võimalikult palju kasu saaksid. Teiseks, on tandempartneritel nimetatud oskusi võimalik edaspidi rakendada teistes õppe- ja töösituatsioonides, kuna on tegemist üldiste koostöö- ja õpistrateegiatega ehk strateegiatega, mis ühest küljest reguleerivad isejuhtivat õppimist ning teisalt kultuuridevahelist suhtlust üldiselt. Sekundaarsete eesmärkide korral on tegemist üldiste eesmärkidega ning siin võib ka partnerit vahetada, koostöö mitme partneriga tuleb kasuks. Primaarsete eesmärkide korral tuleb kasuks pikemaajaline koostöö just ühe partneriga.

Strateegiad, mis juhivad tandempartnerite koostööd ja isejuhtivat õppimist ehk oma õppimist juhtivad strateegiad (*Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens*; Bimmel, Rampillon 2000:71) on vajalikud kõikidele tandempaaridele, et edukalt oma õppetegevust organiseerida, läbi viia ja õpitulemusi hinnata.

Isejuhtivat õppimist reguleerivad strateegiad on järgmised:

Oma õppimisele keskendumine:

- keskendumine
- häirivate faktorite väljalülitamine

Oma õppimise organiseerimine ja planeerimine:

- oma õpieesmärkide määratlemine
- oma kavatsuste selgitamine
- õppeviisi selgitamine, kuidas kavatsetakse eesmärke saavutada
- organiseerimine

Oma õppimise kontrollimine ja hindamine:

- õppeprotsessi monitooring
- õppe-eesmärkide saavutamise kontrollimine
- järelduste tegemine edaspidiseks õppetööks

Omaenda õppimisele keskendumise all peetakse silmas strateegiaid, mis aitavad õppijal ülesandele keskenduda ja oma tegevust analüüsida. Üldjuhul saab õppija jagada ülesande täitmise kolme etappi: 1) kindlaks teha, missugust eesmärki ülesande abil on võimalik saavutada; 2) luua seosed varasemate teadmistega ning 3) tagada vajalike keeleliste vahendite olemasolu.

Oma õppimise juhtimine ja planeerimine tähendab oma eesmärkide püstitamist. Pikaajaliseks eesmärgiks võib olla näiteks see, et õppija soovib aasta lõpuks portugali keelsete ajakirjade artiklitest üldjoontes aru saada. Lühiajaliseks eesmärgiks võib olla tahtmine homme teha ära konkreetse grammatikaharjutuse. Lühiajaliste ülesannete jaoks võib teha iga nädala jaoks eraldi nädalaplani.

Oma kavatsuste selgitamise all mõeldakse seda, et õppija selgitab, mida ta võõrkeele kasutamisega tahab saavutada. Näiteks võib ta soovida osata kellelegi mingil eesmärgil e-kirja kirjutada või lugeda lühikesi jutustusi, et lõõgastuda.

Oma õppimise kontrollimise ja hindamise alla kuuluvad strateegiad, mis aitavad oma õppeprotsessi kontrollida ja eesmärkide saavutamist hinnata.

Õppija peab seega proovima iseennast kontrollida, et kas ta eelnevalt valitud strateegiaid ka tõepoolest kasutab ja kas need strateegiad teda ülesande täitmisel ikka aitavad. Niiviisi saab ta oma vigu tuvastada ja vajadusel ennast korrigeerida (Bimmel, Rampillon 2000:72)

3.2. Tandemkeeleõppe strateegiad, teemad, tegevused, materjalid

Tandemõpe põhineb vastastikuse suhtluse kaudu teineteise emakeele õppimisel, kus mõlemad partnerid kõnelevad keelt, mida nad õpetavad emakeelena.

Üldjuhul õpib esimeses tunnipooles üks ja teine õpetab, teises pooles vahetatakse rollid ning õppima asub esimese õpetamise toel teine. Seega saavad mõlemad nii õppida kui ka õpetada, kusjuures õpetus toimub ennekõike suhtluse kaudu, hõlmates vastastikust vigade parandamist ja keelelist abistamist, vastastikust kultuuri tundma õppimist ja teadmiste-kogemuste vahetamist.

Kuni 1993. aastani kujutas tandemõpe üksnes vormi, kus tandempartnerid kohtusid, et vastastikku õppida-õpetada. Tänapäeval tuleb eristada vahetut näost-näkku suhtlemist e-toel toimuvast tandemõppest. Alates aastast 2000 on populaarseks saanud e-tandemõpe, mis ühendab keeleõppijaid üle maailma ning võimaldab võõrkeele kirjalikku ja suulist suhtlemisoskust ning kultuuridevahelist pädevust arendada mitmesuguste internetiprogrammide abil nagu näiteks *Windows Live Messenger*, *Skype* või *MOO*. Eriti populaarseks on saanud suhtluskeskkonnad, mis võimaldavad vahetut sünkroonset suhtlust, näiteks *Skype* ja *MOO virtuaalkeskkonnas*. Vahetul ehk näost-näkku suhtlemisel põhinev tandemõpe on eelkõige kommunikatiivne ning siin on mitmeid eeliseid, sest kommunikatsioonis mängib rolli ka kehakeel, näiteks miimika ja žestid, mille kaudu on ühest küljest võimalik anda edasi sõnumi sisu ning teisalt anda ka tagasisidet. Albert Mehrabian (1981) väidab oma uuringutele toetudes, et 93% meie kommunikatsioonist toimub mitteverbaalselt. Näiteks tundeid ja emotsioone väljendades antakse 55% tähendusest edasi kehakeele (miimika ja žestide) abil, 38% paralingvistiliste märkide abil ning vaid 7% sõnade abil.

Vahetus suhtluses on alati võimalik partnerit katkestada, kui midagi jäi arusaamatuks või midagi oli valesti, teha korrekture, esitada täpsustavaid küsimusi, anda selgitusi või parafraseerida öeldut (Brammerts, Calvert 2010: 27-29).

Sotsiaalsed ja keelekasutusstrateegiad tandemõppes. Vahetul suhtlusel põhineva õppe korral on olulisel kohal mitmesugused sotsiaalsed ja keelekasutusstrateegiad, mida õppijad peavad õppetegevuse jooksul kasutama.

Sotsiaalseteks õpistrateegiateks loetakse alljärgnevaid strateegiaid (Bimmel, Rampillon 2000:65):

- ✓ Küsimuste esitamine ja küsimustele vastamine: selgituste palumine ja andmine, tagasiside palumine ja andmine, küsimused selle kohta, kas öeldu oli õige või mitte, vigade korrektuuri palumine, vigade korrigeerimine;
- ✓ Koostöö: emakeelekõnelejalt abi palumine, koostöö organiseerimine koos tandempartneriga, vastutuse võtmine nii õppimise kui ka õpetamise eest;
- ✓ empaatiavõime arendamine, kultuuridevahelise suhtluspädevuse ja tundlikkuse arendamine, partneri mõtete ja tunnete teadvustamine ja arvessevõtmine.

Sotsiaalsed strateegiad on vajalikud tandempaaride koostöö edukaks sujumiseks. Oluline on julgus küsida ning partnerilt selgitusi, abi ja vigade parandamist paluda. Tandemõppes on tähtis ka suhtluse kaudu kultuuridevahelise tundlikkuse arendamine, et partneri verbaalset ja mitteverbaalset suhtluskäitumist paremini mõista ning ise sihtkultuurile sobivat suhtluskäitumist harjutada. Suhtlusstrateegiate arendamine võimaldab partneritel omaenda käitumist peegeldada ja võimalikke arusaamatusi omavahelistes suhetes vältida (Bimmel, Rampillon 2000:74)

Tandemkeeleõppes on lisaks olulisel kohal keelekasutusstrateegiad, mis ei ole otseselt keeleõppestrateegiad, vaid pigem suhtluseks ja üksteise mõistmiseks vajalikud strateegiad. Neid strateegiaid rakendatakse sageli siis, kui ei saada üksteisest aru.

Keelekasutusstrateegiad (Bimmel, Rampillon 2000: 66)

- ✓ Eelnevate teadmiste/kogemuste kasutamine – hüpoteeside püstitamine ja kontrollimine; tähenduste aimamine keelevihjete või märksõnade põhjal; tähenduse tuletamine konteksti abil.

- ✓ Olemasolevate vahenditega töötamine: suhtlusele kaasaaitavad ja keelt arendavad strateegiad (miimika ja žestide kasutamine, parafraseerimine ehk umbkaudne ümberütlemine, lausete ümbersõnastamine, sünonüümide kasutus, tühisõnade kasutamine, abi otsimine või küsimine), suhtlust pärssivad strateegiad (emakeelele üleminek, vestlusteema vältimine, teema vahetamine või loobumine, sõnade otsimine).

Et aru saada tundmatust tekstist, võib õppija hüpoteese püstitada ja kontrollida. Näiteks, kui õppija loeb teksti, millest ta vaevaliselt aru saab, siis saab ta ikkagi kasutada oma eelnevaid kogemusi, et teksti sisu kohta hüpoteese püstitada ehk püüda oletada ja aimata, millest see tekst räägib. Pidepunktid selliste hüpoteeside püstitamiseks leiab ta kontekstist alapealkirjade ja pildimaterjali abil. Teksti abil õppija kontrollib ja korrigeerib hüpoteesi, otsides vihjeid, mis kinnitavad või kummutavad seda. Samasugust strateegiat saab ta kasutada ka suulise vestluse puhul, ainult, et siin aitab teda pildimaterjali asemel kaaskõneleja kehakeel ja paralingvistilised märgid. Mõlemal juhul toetub ta ennekõike tuttavale keelematerjalile ehk märksõnadele, mille abil ta konstrueerib tähenduse (Bimmel/Rampillon 2000: 74f)

Võõrkeelt kõneledes aitavad õppijat strateegiad, mida Bimmel ja Rampillon (2000:74) on liigitanud kõikide vahenditega töötamise kategooria alla („Mit allen Mitteln arbeiten“). Emakeelele liikumine ja sõnade otsimine ei ole tavaliselt eriti soovitatavad strateegiad, sest partner ei pruugi aru saada, mida vastaskõneleja öelda tahab. Tandemõppes oskavad aga mõlemad partnerid teineteise emakeelt ning soovivad end teise emakeeles arendada, seega võib vajadusel minna üle oma emakeelele ja esitada emakeeles küsimusi või kontrollida väljendite korrektsust või sisust arusaamist. Juhul kui sobiv väljend ei tule meelde või seda ei teata, siis võib kehakeele appi võtta (miimika, žestid, objektidele osutamine, ettenäitamine jmt) koos parafraseerimisega ehk teiste sõnadega ümberütlemisega või sünonüümsete sõnade kasutamisega. Mitmeid võõrkeeleõppes suhtlusele kaasaaitavaid strateegiaid kasutame ka oma emakeeles, kui meile sõna meelde ei tule.

Traditsioonilises klassiruumis surutakse taolisi keelekasutusstrateegiaid alla, sest õpilastelt oodatakse korrektset vastust, mis viib selleni, et õppijad pigem korrektselt vaikivad, kui end väljendada püüavad või valesti ütlevad (Bimmel, Rampillon 2000: 75). Seetõttu ei julge näiteks Venemaalt tulnud uusimmigrandid eesti keelt õppides tihtipeale suud lahti teha, vaid loobuvad ja lähevad kiiresti üle emakeelele, samas kui mitmed teistest rahvustest immigrandid juba peale esimest tundi julgelt keelt praktiseerima hakkavad ning positiivset

tagasisidet saavad. Tandemõppe korral emakeelele üleminek ja loobumine ei toimi ja tandempartnerid peavad kasutama kõiki olemasolevaid strateegiaid, et end arusaadavaks teha, muidu ei tule tandemõppest midagi välja ja keel ei arene.

Partner kui keeleline eeskuju – suhtlusoskuse arendamine

Mitmed õppijad ja õpetajad kardavad, et emakeelekõnelejaga suheldes õpib partner ka teise keelevigu kordama, sest ka emakeelekõnelejad teevad vigu. Helmut Brammerts ja Karin Kelppin (2010:98) leiavad, et selles pole midagi halba, sest igal juhul omandab ta emakeelekõneleja loomuliku keelekasutuse nii nagu seda vastavas sotsiaalses grupis kõneldakse. Elava keele kandja ei ole õpik ega teatmeteos. Teave, mida sel teel saadakse, täidabki just seda funktsiooni, mida ükski õpik ega raamat meile anda ei suuda – see võimaldab omandada keelt elava loomuliku suhtluse kaudu.

Partnerid on tandemõppes teineteisele elava keele allikaks ning autentse keelematerjali pakkujaks. Suhtlus tandempartneriga on sageli esimene kord, kus partnerid sihtkeelt emakeelekõnelejaga suheldes kasutavad. Keelesisend on üks tähtsamaid võõrkeeleõppe aspekte tandemõppes, mis on seotud vastastikuse prinsiibiga ning eeldusega, et kumbki partner kõneleb oma keelt emakeelena. Vestlusteemade sisu on määravaks teguriks partnerite keele arengus. Tandempartnerid peavad valima ja ette valmistama kindlad teemad, millele nad vesteldes keskenduvad ning kindlaks määrama keelelised eesmärgid, mida nad selle teema kaudu õppida tahavad. Vestlusteemaks võib olla töö ja õppimine, vaba aeg või erinevad eluvaldkonnad.

Õppesisu valik mõjutab õpitulemust mitmel viisil:

- Motivatsioon: mõlema partneri motivatsioon on kõrge, kui nad käsitlevad teemasid, mis neid huvitavad. Sellisel juhul leiavad nad, et kommunikatsioonisituatsioon on autentne.
- Keelelised eesmärgid on tihedalt seotud vestluse sisuga. See, kes soovib jutustama õppida ja seejuures minevikuvorme kasutada, saab vastaskõnelejat ergutada endast jutustama ning seejärel kuulnud keelemalle oma jutustuses kasutada. See, kes soovib õppida enda poliitilistel ja ühiskondlikel teemadel väljendama, saab jutu viia päevasündmustele või päevakajalistele ajaleheartiklitele.

- Vestluse raskusaste ja kasutegur on tugevalt seotud vestlusteemaga. Kui partnerid korduvalt jutustavad sellest, mida nad vahepeal tegid, siis ei sisalda vestlus peagi enam midagi uut ja kasutegur jääb väikeseks. Kui aga vestlusteema on partneri jaoks liiga raske, jääb kasutegur ka sel juhul väikeseks, kuna vestluspartner ei suuda sellest aru saada ega end sel teemal väljendada.
- Tandemõppes lihvivad partnerid meelsasti ka suhtlustehnikat, näiteks seda, kuidas kedagi veenda või kuidas toime tulla arusaamatustega või kuidas ettekannet pidada. Suhtlussituatsioonid ja verbaalne ning mitteverbaalne suhtlemistehnika võivad samuti olla keeleõppe sisuks. (Brammerts, Calvert 2010: 35).

Mida teadlikumad on tandempartnerid oma õpitulemusi mõjutavatest teguritest, seda edukamalt nad koos töötavad.

Partneri keelekasutus ning suhtlemine emakeelekõnelejaga on aluseks kuulamisoskuse ning väljendus- ja arusaamisoskuse arengule. Seega peavad õpetaja rollis olevad partnerid analüüsima ka ise oma keelekasutust ning mõtlema iga teema puhul läbi selle, mida partner neilt õppida võiks – ehk siis keelelised eesmärgid ja tulemused. Soovitav oleks iga teema kõigepealt ise kirja panna ja oma keelekasutust analüüsida. Kirjalik tekst aitab teema käsitlemisele mitmel viisil kaasa, sest suulise teksti puhul võib ununeda eelnevalt öeldud lause ja kui partnerile jäi midagi arusaamatuks, siis pole seda võimalik reprodutseerida. Teemadesse on soovitav lisada sõnu, mis võiksid partnerile kultuuriliselt huvi pakkuda, kuna need mõisted võivad olla partneri emakeeles erineva tähendusega või üldse puududa (nt saksa keeles *Rot-Grün*, mis ei tähenda värvi, vaid poliitilist koalitsiooni SPD ja roheliste vahel või näiteks *Frühsschoppen*, mis tähistab alkohoolset jooki enne keskpäeva). Ka eesti keeles leidub taolisi väljendeid (nt *averus* – AE koostöö, *nutitelefon* jmt). Partnerid peavad ka üldjoontes kokku leppima küsimustes, mida nad teineteisele esitavad, samuti õppetegevustes, mis neil antud teema raames eesmärgile aitavad jõuda. Tuleks teadvustada, mida partner võiks osata pärast konkreetse teema läbimist. Partneri keelekasutuse eeskujul õpitakse kasutama uusi väljendeid ja sõnu ning kinnistatakse omandatud oskusi uutes kontekstides suheldes. Emakeelekõnelejaga suheldes ei kopeerita kõike, mida emakeelekõneleja ees ütleb, vaid analüüsitakse kuuldu ja tehakse valik, missuguseid väljendeid ise edaspidi tasub kasutama hakata (Brammerts, Calvert 2010: 32).

Soovituslikke õppetegevusi:

- 1) Isiklike kogemuste vahetamine. Sellest teemast on mõlemad partnerid huvitatud, kuna nad soovivad tavaliselt teineteise kohta rohkem teada saada. Samas on iga inimene ka huvitatud iseendast jutustama. Teemaks võib olla nädalavahetus, puhkus, sõbrad, perekond, kogemused koolis ja tööl, vaba aeg.
- 2) Informatsioonivahetus: näiteks küsimuste esitamine partnerile meedia, argielu, töö, vabaaja veetmise võimaluste kohta.
- 3) Seisukohtade tundmaõppimine ja arutamine: küsimuste esitamine partneri seisukohtade, arvamuste, eelistuste ja vastumeelsuste kohta. Aruteluteemad: Mis on kunst? Mis on armastus? Küsitavad väited. Allikaks võivad olla näiteks päevakajalised teemad meediast või kogemused töö/õppimise valdkonnast. (vt töölehte lisas *Mis on kunst?*)
- 4) Ühised loovtegevused. Näiteks ühise utoopia loomine, ideaaltöökoha/-puhkuse/-kodu planeerimine ja kirjeldamine või muu ühisprojekt vastavalt partnerite huvidele.
- 5) Keele ja suhtluse üle arutamine: näiteks arutamine kõnekäändude, vanasõnade või muude huvitavate sõnade tähenduse üle. Samuti on huvipakkuv žestide tähendusi erinevas keeles võrrelda ning erinevate kultuuride mitteverbaalse käitumise üle arutleda.

Tandemõppega alustades pöörduvad tandempaarid kõigepealt nõustaja poole, kes aitab neil realistlikke eesmärke püstitada ja annab neile vajadusel sobivaid töölehti vestlusteemade jaoks.

Esiplaanil on kuulamis- ja kõnelemisoskuse ning sõnavara arendamine, kuid tandemõppe eesmärgid võivad olla seotud ka teiste valdkondadega vastavalt partnerite vajadustele

Kultuuridevahelise suhtluse arendamise strateegiaid

Kultuuriteadlikkust saab hästi lõimida keeleoskuse arendamisega ning siduda erinevate teemadega. Näiteks söögiteema puhul on tandempaarid kasutanud alljärgnevat tegevusi. Kõige lihtsamad tegevused võivad olla seotud teemadega rahvuslikes kohvikutes või restoranides, kuid üheks huvitavamaks koostöök on rahvustoitude valmistamine. Näiteks valmistas üks saksakeelne partner oma itaalia paarilisele saksa jõulusöögid, kutsus ta külla ja selgitas itaalia keeles, mida ja kuidas ta need valmistas ja missugused on saksa söögitraditsioonid. Kogu vestlus söögilauas toimus saksa keeles. Vastutasuks kutsus itaalia paariline teda traditsioonilisele itaalia lõunasöögile, kus vesteldi itaalia keeles ja räägiti

itaalia köögist. Samasuguseid kohtumisi saab korraldada ka filmide ja teatrietendustega seoses ning nii tutvustada üksteisele oma kultuuri, samaaegselt keelt õppides. (St.John, White 2010: 40)

Teiseks huvitavaks tegevuseks on rahvuslike sümbolite loetelu koostamine, mida tandempartnerid vahetavad, vastastikku tõlkida püüavad ning vestlusteemana kasutavad. Siinjuures saab otsida informatsiooni ja pildimaterjali ning iga sümboli juures vestelda selle kujunemisest rahvuslikuks sümboliks ning selgitada, miks see nii tähtis on. Loetelusid võib koostada ka tähtpäevade ja tähtsamate ajaloosündmuste kohta ning oma nägemust ja hoiakuid nende kohta võrrelda.

Kultuuridevahelise suhtluse arendamise allikaks võib olla ka vastastikku kultuuride (ja stereotüüpide) kirjeldamine ja võrdlemine (nt kuulamis- ja kõnelemisharjumused, emotsionaalsus, suhtumine võõrastesse, ärikultuur, kehakeel, isiklik ruumivõõnd jmt), millele võib järgneda selgitus, miks inimesed niimoodi käituvad ja millega see seotud on. Samas ei tohiks siinjuures unustada, et see, kuidas me teisi kultuure tajume, on ikkagi eelkõige subjektiivne ning seotud meie enda kultuuri-taustaga, mil määral sihtkultuur meie kultuurilistele ootustele vastab või meie ootustest erineb. Siin on tähtis õppida suhtestama oma kultuuri teiste kultuuridega ning vabanema etnotsentristlikest teisi kultuure negatiivselt hindavatest hoiakutest. Partnerid õpivad teineteist hindama eelkõige kui indiviide, mitte vastastikku kultuure stereotüüpiseerima.

Huvitavaks kultuuridevahelise teadlikkuse arendamise allikaks on töö meediatekstidega, mis käsitlevad laialt levinud ühiskondlikke probleeme (näiteks kodutus) või päevakajalisi poliitilisi ja religioosseid sündmusi. Kui panna kaks eri kultuurist inimest sama artiklit analüüsima, siis võib saada väga erineva interpretatsiooni. Tähtis on meeles pidada, et siin ei ole õigeid ega valesid hoiakuid või suhtumisi, vaid lihtsalt erinev nägemus, mis on tingitud partnerite kultuuritaustast ning sotsialisatsiooni käigus omandatud väärtushinnangutest ja hoiakutest. Partnereid võib panna ka mõnele konfliktile ühist rahumeelset lahendust leidma. Arutelu käigus õpivad partnerid mõistma teineteise kultuuri ja seisukohti ning hindama sama sündmust teise kultuuri vaatenurgast. Sellised arutelud on heaks metakultuurilise pädevuse ja tolerantsuse arendamise allikaks (Woodin 2010: 47-48).

Väljendusoskuse arendamine

Mitmed sportlikud mängud või lauamängud võimaldavad keelt kasutada suhtluse ja reeglite selgitamise ning juhiste jälgimise eesmärgil. Näiteks mängis üks tandempaar monopoli ja teine paar piljardit kahes keeles. Alguses selgitati reegleid ja mängiti mäng ühe korra ühes keeles läbi ja siis vahetati keelt ning selgitati uuesti reeglid teises keeles ning suheldi kogu mängu vältel teises keeles. Samasugust strateegiat võib kasutada vastavalt partnerite huvile mitmesugustes sportlikes tegevustes ja mängudes.

Väljendusoskust võib arendada nii suuliselt kui ka kirjalikult, seetõttu sobib näiteks suhtlemine Skype'i teel igasugusel kujul väljendusoskuse arendamiseks, võib suhelda nii videokonverentsi, telefoni kui ka kirja teel. Kirjutamine võtab lihtsalt rohkem aega ja võib palju näpuvigu tulla, mis segab võõrkeeles arusaamist.

Kõige tähtsamaks suuliseks allikaks on kindlasti võimalus näost-näku suhelda erinevates situatsioonides ja erinevatel teemadel. Kirjalik väljendusoskus areneb kõige paremini oma erialalistes või vastavalt vajadusele ja huvidele mingil kindlal eesmärgil tekste koostades ja vastastikku kontrollides.

Lugemisoskuse ja sõnavara arendamise strateegiaid

Lugemistekstidena võib kasutada väga erinevaid allikaid, näiteks meediatekste internetist, paralleeltekste, mis on olemas mõlemas keeles või sõnamänge, näiteks ristsõnade lahendamist. Näiteks võib võtta õpitekstiks mõne artikli ja selle tõlke ning arutada selle üle. Sellised kakskeelsed tekstid muudavad kergeks teksti käsitlemise, kuna mõlemal on olemas ka tekst oma emakeeles.

Ajaleheartiklid ja muud meediatekstid internetist on heaks koostöö allikaks, kuna need pakuvad rikkalikult päevakajalist materjali vastavalt partnerite huvile ning motiveerivad õppijaid rääkima ning oma seisukohti avaldama ja seisukohtade üle vaidlema. Ristsõnad on samuti heaks allikaks sõnavara arendamisel ning internetist leiab neid iga keele kohta. Kuid kindlatele teemadele keskenduvaid ristsõnu saavad õppijad kõige paremini ise valmistada ja teineteisele lahendamiseks anda. (St.John, White 2010: 41)

Kuulamisoskuse arendamine võib samuti toimuda mitmete autentsete allikate kaudu vastavalt õppijate huvidele. Aluseks võib olla kino- või teatrikülastus või mõne video vaatamine, mille sisu üle arutada ning mille abil sõnavara arendada. Video eeliseks on see, et

seda saab vahepeal seisma panna, et mõne väljendi tähenduse üle koheselt arutleda, ja pärast läbivaatamist mõningaid kohti uuesti üle vaadata, et huvitavatele väljenditele ja dialoogidele keskenduda. Video vaatamise käigus saab koostada uute sõnade loetelu ning uusi väljendeid pärast ise oma lavastatud dialoogis kasutada. Nii satelliittelevisioon kui ka internet annavad selleks rikkalikku videomaterjali, mida kasutada.

Kasutada saab ka internetis leiduvaid kuulamistekste, näiteks mitmesuguseid raadiosaateid (vestlussaated, päevauudised, kuuldemängud, raamatute ettelugemised jmt). Interneti vahendusel kasutatavatel kuulamistekstidel on eeliseks see, et neid saab korduvalt kuulata, vahepeal pausile panna ja kuuldu üle arutleda või väljendeid üles kirjutada ning vajadusel teksti uuesti üle kuulata.

Telefonivestlus on kognitiivselt nõudlik tegevus ning nõuab head kuulamisoskuse taset teises keeles. Seda saab arendada skype'i teel, lülitades ajutiselt video välja ja püüdes lihtsalt teineteise jutust kuulamise teel aru saada ning pärast kuuldu üle arutada. (St.John,Whit 2010: 42)

Paarisõppimine ja vigade parandamine

Partner ei ole ainult keeleline eeskuju, vaid ka allikas vigade korrigeerimiseks. Selles, kas vigu tuleks korrigeerida jooksvalt või need üles kirjutada ja pärast vead koos partneriga läbi arutada, tuleks kohe alguses kokku leppida. Mõned õppijad tunnevad end ebamugavalt, kui neid kogu aeg katkestatakse. Pealegi peaksid nad siis korrigeerimise kohe tegema ja see oleks võimalik vaid kirjaliku teksti olemasolu korral. Siiski võtab selline katkestav parandamine aega ja viib vestlusteema mujale, näiteks grammatikareeglite selgitamisele.

Tandemõppes on vastastikusel vigade parandamise positiivseks küljeks see, et tandempartnerid ei anna üksteisele vigade parandamisel hinnangut. Nad üksnes aitavad teineteist, olles mõlemad võrdses positsioonis – kord teeb vigu üks, kord teine.

TÖÖLEHT 1. MIS ON KUNST?

Kas see on kunst või mitte?

Otsusta, kas järgmised näited on kunst või mitte ning põhjenda oma arvamust!

Näide	Kunst? jah/ei	põhjendus/kriteerium
Üks noormees ehitab 22000 puuklotsist laeva.		
Kuulus kunstiprofessor asetab kunstinäituse saali nurka tüki seapekki.		
Elvis laulab laulu armastusest.		
Kunstiülikooli üliõpilane õpib pähe telefoniraamatu.		
Vettehüppaja sooritab topeltsalto torni tipust.		
Arvuti näitab kolmemõõtmelist pilti.		
Ameerika disainer visandab esimese Coca-cola pudeli.		
Kullassepp teeb uue sõrmuse.		
Tundmatu kunstnik teeb täiusliku koopiat Rubensi maalist.		
Gorilla joonistab pildi, mis kujutab kahtlemata banaani.		
Picasso kritseldab midagi pabertaskurätikule.		

4. KIRJUTAMISKESKUS NÕUSTAJA JA TOETAJANA

4.1 Kirjutamiskeskuse funktsioonid

Üldjuhul on keeleõppe eesmärgiks soov muukeelses keskkonnas või muukeelse partneriga suheldes hakkama saada, mis eeldab ennekõike suulist suhtlemisoskust. Ülikoolides ja mujal akadeemilises keskkonnas on keeleoskusiõuded formaalsemad ning seetõttu ka keeleõppe formaalsete kirjakeele nõuete omandamisele suunatud. Paljudes ülikoolides on loodud tandemõppe ja ka muude keeleliste tegevuste toetamiseks vastavad kirjutuskeskused, kus nõustatakse ennekõike kirjutamisega seotud tegevustes, sealhulgas akadeemilise ja vastavate kursuste olemasolul ka loomingulise kirjutamise valdkonnas. Siia kuuluvad mitmed küsimused alates teema valikust ja selle piiritlemisest kuni lõpliku toimetamiseni. Harilikult ei toimu siin teadmiste jagamist kirjutamise kohta, vaid ennekõike nõustamine ja eneseabi oskuste arendamine. Abi saab igasuguste protokollide, kokkuvõtete, referaatide, märksõnade kogumite, seminari-, kursuse- ja lõputööde, ajakirjandusartiklite koostamisel ning õigekirja reeglitele ning akadeemilisele registrile vastavuse kontrollimisel. Mitmed kirjutuskeskused võimaldavad nõustamist ka võõrkeeles ning õppekeele kui teise keele rääkijatele.

Kirjutuskeskustes korraldatakse regulaarselt seminare, kus selgitatakse teaduskeele eripära, õpimappide ja ettekannete koostamist, ajakirjandusliku teksti või lõputöö nõudeid ning selle ajalist kavandamist. Samuti tutvustatakse neis tõhusaid lugemisvõtteid ja konspekterimist, grammatika ja stiili nõudeid, tsiteerimist ja viitamist laiemalt ning teksti keelelist toimetamist. Õigekirjavajakuga üliõpilastele pakutakse vastavaid lühikursusi. Siit saab vajadusel ka tekstitöötlusabi (vormistus, sisukord, märksõnastikud/glossaariumid, e-portfoolid).

Mitmed Eestisse saabunud üliõpilased ja akadeemilised töötajad ei ole teadlikud ka keeletehnoloogilistest võimalustest Eestis. Harilikult on neil kaasas arvutid, mille tarkvaras puudub eesti keele speller, mis muidu saadakse ostes kaasa eestikeelse tarkvaraga koos. Abi saab sel juhul spelleri tootja Filosoofi kodulehelt http://www.filosoft.ee/html_speller_et/, kus on võimalik kontrollitav tekst aknasse sisestada või HTMLi dokumendi puhul sisestada selle **täielik** aadress. Lisaks on mitmed keeletehnoloogilised tugiteenused leitavad keeleveebis <http://www.keelevaab.ee/> ja Eesti Keele Instituudi kodulehel <http://www.eki.ee/tarkvara/>, kus on näiteks silbitusprogramm, kõnesüntees häälde kontrollimiseks, mitmed kakskeelsed ja eesti keele sõnastikud (nii üldised, erialased kui ka õppesõnastikud), morfoloogiline analüüs ja süntees, keelekorpused jpm.

Õppeaasta alguses korraldavad kirjutuskeskused avatud uste päevi, et oma tegevust laiemalt tutvustada ning potentsiaalsete klientidega suhelda. Osa kirjutuskeskusi toimib ka virtuaalselt ning pakub abi ja muid teenuseid interneti teel. Näiteks keeleabi materjaleja mitmesugust keeleõppevara on võimalik soovijatel alla laadida. Mõnedel juhtudel ongi kirjutuskeskuse töö ainult veebipõhine.

Kirjutuskeskuste teenused on üliõpilaste jaoks üldjuhul tasuta. Mahukama toimetustöö tellimine on siiski tasuline. Harilikult toimetab nõustaja esitatud materjalist ainult väikse osa (nt 1 lk), näidates ära põhilised ja tihti korduvad keele- ja stiilivead. See võimaldab edasist toimetamist juba iseseisvalt jätkata.

Vastavad kirjutuskeskuses töötavad nõustajad koolitatakse välja moodulite kaupa korraldatavatel kursustel, millest suurem osa on eri õppekavade koosseisus niikuinii olemas. Hindamine toimub õpimapi alusel. Mitmetes ülikoolides on võimalik ka spetsialiseeruda kitsamalt ajakirjanduskeele, akadeemilise või loomingulise kirjutamise valdkonnale. Nõustajad sooritavad praktika keskustes ning võivad töötada seal ka vabatahtlikena

Nõustajal on mitmeid ülesandeid: ta viib läbi konsultatsioone üldistes keeleküsimumustes nagu õigekiri ja grammatika, samuti annab teada kirjatööde formaalsete nõuete kohta või suunab vastavate materjalide juurde. Osades ülikoolides on neil ka loomingulisi funktsioone, nt ajurünnaku korraldamine või mõistekaardi koostamine nõutaval teemal. Siin tuleb märkida, et ajurünnakut ei korraldata mitte ainult ideede saamiseks, vaid ka vastupidi, ideede ülekülluses olulisemate mõtete väljasõelumiseks ja nendevaheliste seoste ja järjestuse leidmiseks. Harilikult jääb osa mõtteid saadud tulemuses kasutamata, sest nad ei haaku kujunenud põhiskeemiga. See osa mõtetest tuleb esialgu kõrvale jätta.

Kuna nõustaja ei saa olla igas valdkonnas asjatundja, jääb temale ajurünnakus meetoodilise läbiviija roll. Töö sisuline juhendamine on siiski ametliku juhendaja või (nt referaadi koostamisel mingis aines) vastava aine õppejõu ülesanne.

Kirjutuskeskused ei ole loodud mitte ainult ülikoolides, vaid tihti ka koolides ja algkoolides, eriti nende keeleruumide puhul, kus kirjapilt erineb oluliselt kõnest, nagu nt inglise keele puhul. Sellisel juhul on ka kirjutuskeskuse eesmärgiks just õigekirja omandamisele kaasaaitamine.

4.2 Akadeemiline kirjutamine

Kõrgkoolides on kirjutamiskeskuse üks põhitegevusi abi osutamine akadeemilise kirjutamisega seotud ülesannetes. Akadeemilisel kirjutamisel on oma kindlad reeglid ja piirangud, mille järgimisele saab nõustaja tähelepanu juhtida, nt mina-vormi vältimine ja selle asemel passiivi või umbisikulise tegumoe kasutus, neutraalne toon ja sõnavara ning loogiliselt korrektne ja kriitilist arutelu, materjali kontrolli või tegevuse kordamist võimaldav materjali esitus. Paljude esimeste selle valdkonna katsetuste tüüpilisteks vigadeks on oma ja teiste autorite mõtete eristamatus tekstis ning ebakorrektned viitamine, oma uudse mõtte, tulemuse või seisukoha ebamäärane kirjeldamine, eelnevate vastaval teemal avaldatud tööde ulatuslik ümberjutustamine ilma oma tööga seostamata, oma mõtetega vastuolus olevate arvamuste eiramine. Arvamus, et „enne mind polegi vastaval teemal midagi kirjutatud“, pole siiani õigeks osutunud. Seetõttu on enne oma teaduskonstruksioonide ja meetodite arendamist vaja selgeks teha, mida seni on siin uuritud ja tehtud, ning teiste töödele toetudes, nende tulemusi viidates on võimalik avada oma uudne mõte. Samas on lisaks uute ideede väljapakkumisele luua ka uusi seoseid elementide vahel ning kaardistada võimalikke arenguid ja perspektiive.

Erinevates distsiplinaarsetes ja institutsionaalsetes akadeemilistes kogukondades võivad kokkuleppelised nõuded mõningal määral erineda, seetõttu on alati kasulik viia end nendega kurssi eelnevate sama valdkonna artiklite ja töödega. Teadusajakirja jaoks kirjutades on vajalik järgida vastava ajakirja juhiseid artikli autoritele, kuid üldjuhul puudutavad need puhtalt formaalseid artikli esitamise kriteeriume.

Suuri probleeme valmistab viitamine ja tsiteerimine, mis on formaliseeritud akadeemilise keele olulised atribuudid. Üldjuhul on nende kohta näited olemas ajakirjade toimetuste juhistes, samuti on ülikoolides kehtestatud konkreetsed nõuded viitamisele.

4.3 Keelereegitest

Kirjutamiskeskuse üheks funktsiooniks on keelestruktuuri kohta teadmiste jagamine, aidates leida konkreetseid keelereegleid ning juhendades nende kasutamist akadeemilistes ja kirjakeelsetes tekstides. Vastava tegevuse kaudu muudetakse keele struktuuri alased implitsiitsed teadmised eksplitsiitseteks.

Keelereeglite omandamine implitsiitselt võimaldab meil koostada uusi lauseid, kasutades juba omandatud sõnavara. Eristada tuleks suulist grammatikat, millega kuulaja suulises (ja ka meilitsi, jututubades jm mitteformaalses keelekeskkonnas) igapäevasuhtluses kokku puutub, kirjalikust, mis on aluseks pedagoogiliste grammatikate koostamisele, mis toetavad õppijat selgelt sõnastatud reeglite ja näidetega.

Ka võõrkeeli õppides on aastaid omandatud kõigepealt grammatikareegleid ja sõnu, moodustatud seejärel sõnadest lihtsaid lühitekste, neid pähe õpitud ja ette kantud. Esikohal on reeglite automatiseerumine, mitte võõrkeeles suhtlemine. Seevastu keelekümbuse puhul on esikohal just võõrkeele kasutamine, näiteks info otsimiseks või jagamiseks, kaaslaste tunnustamiseks, oma emotsioonide väljendamiseks jne. Kümbuse puhul grammatikareegleid ette ei anta ja pähe ei õpita – reeglid tuleb laps ise keelekogemuse põhjal. Lapsed ei pruugi midagi teada verbi vormidest, arvsõnadest ja adjektiividest. Aga kui nad mängivad poodi ja paluvad müüjalt teatud kaupu, siis nad ometi kasutavad neid keelevahendeid. Alguses võib ette tulla ka vigu, aga tähtis pole veatus, vaid kommunikatsioon, suutlikkus, julgus ja motivatsioon keelt kasutada. Järjekindla harjutamise käigus muutub keel ka grammatiliselt korrektsemaks.

4.4 Keeleõppijad

Keelelisel nõustamisel ja õpetamisel, samuti tandempartnerite valikul tuleb kindlasti arvestada õppijatega, nende huvide, eelneva kogemuse (sh keeleõppes), võimekuse, vanuse ja haridustasemega. Samuti tuleks eristada teise keele õpet võõrkeeleõppest. Näiteks algtasemel teise keele kõneleja on üldjuhul omandanud uues keelekeskkonnas viibimisel mitteformaalselt ja implitsiitselt mingid teadmised omandatavast keelest, õppides kõigest ümbritsevast keelekeskkonnast, mida ta kuuleb ja näeb. Ka kuuldu või nähtu tähenduse kujundamisel lähtutakse nendest sõnadest, millest aru saadi ning üldisest paralingvistilisest suhtlussituatsioonist.

Kui õppijateks on lapsed, on laul ja mäng kindlasti omal kohal ning keele formaalsele õppimisele on eelistatud mitteformaalne omandamine. Juba vanemate õppijate puhul on oluline vastavalt nende intellektuaalsetele võimetele suurendada keeleõppe abstraktset osa, samuti on neil õppimist alustades rikkalikud elukogemused ja teadmised, mis võimaldavad

rakendada mitmekülgseid tegevusi. Harilikult on täiskasvanute keeleõpe eesmärgistatud: nad, teavad täpselt, miks nad õpivad ja mida nad tahavad saavutada, üldjuhul on motivatsioon väga instrumentaalne. Samas võib nende puhul olla probleemiks metoodika: tihtipeale umbusaldatakse uusi metoodilisi võtteid ning eelistatakse juba sisseharjunud metoodilist käsitlust. Mõnigi kord tuleb nõustajatel lahendada raskusi, mis on seotud eelnevate negatiivsete kogemustega, sobitada õppevara ja metoodikat õppijate eelistuste ja tahtmistega.

5. Nõustamine ja refleksioon. Tandempäevik

Suurem osa tandemõppega tegelevatest institutsioonidest on aru saanud vajadusest siduda tandemõpe individuaalse nõustamisega. Põhjuseks on tähelepanek, et õppijad võivad küll olla väga motiveeritud, kuid siiski mitte osata ära kasutada tandemõppe võimalusi. Nõustamise eesmärk on julgustada õppijat ära kasutama oma võimet iseseisvalt õppida ning aidata tal iseseisvat õpivõimet arendada ja rakendada.

Nõustaja saab õppijal aidata:

- 1) peegeldada oma õpiprotsessi ja iseseisva õpivõime arengut;
- 2) iseendale reaalseid õpieesmärke püstitada ja nende täitmist kontrollida;
- 3) endale mõttekaid õpivõimalusi luua (õpikontekste, meetodeid, strateegiaid, materjale valida) ja neid oskuslikult ära kasutada;
- 4) ise oma õpitulemusi hinnata.

5.1. Nõustaja omadused ning nõustamise põhimõtted ja faasid

Nõustaja peab tedma, et tema ülesanne ei ole öelda tandempartneritele, mida nad peavad tegema, vaid varustada neid olemasoleva infomaterjaliga, mille abil partnerid ise võiksid oma otsused teha. Teiseks ei pea nõustaja andma partneritele konkreetseid käitumisjuhiseid, vaid jagama informatsiooni ja tutvustama olemasolevaid võimalusi, mille põhjal partnerid ise saaksid oma järeldused teha. Õppija ei pea õigustama oma otsuseid nõustaja ees, vaid iseenda ees. Nõustaja üksnes suunab partnereid küsimustega, mis aitab partneritel ise oma valikuid teha, oma realistlikke eesmärke püstitada ning oma tegevust kavandada ja peegeldada. (Brammerts, Calvert, Kleppin 2010:53-55). Seetõttu eeldatakse nõustajalt konkreetseid vastavaid omadusi ja käitumist.

Nõustaja omadused: (Brammerts, Calvert, Kleppin 2010:56; Rogers 1973).

- **Õppija tingimusteta aktsepteerimine ja positiivne hinnang.** Nõustaja tunnustab tandempartnereid kui autonoomseid õppijaid, kes on suutelised ise oma õppimise eest vastutama ning endale eesmärke püstitama ja tulemusi hindama. Ta aktsepteerib ja

toetab õppijat tingimusteta ja hoolimata sellest, et ta võibolla ise teistsuguseid otsuseid langetaks. Nõustaja ei tohi nõustatavat katkestada, vaid ta peab andma talle aega oma probleemide selgitamiseks ning mõtete väljendamiseks. Katkestamine takistab nõustamist: esiteks ei lase katkestamine nõustataval oma probleeme ja mõtteid lõpuni välja öelda ega ise oma arutelu tulemusena järeldusteni jõuda, teiseks võtab see ka nõustajalt endalt võimaluse probleemi süüvida, sest palju jääb välja ütlemata ja nõustaja teeb ennatlikke otsuseid nõustatava eest, pärssides isejuhtiva õppimise põhimõtet.

- **Empaatia, kaastundlik mõistev suhtumine.** Nõustaja püüab mõista ning aidata õppijatel endile teadvustada, missuguseid eesmärke nad saavutada suudavad, kus on nende võimete piirid ja missuguste kriteeriumide alusel nad otsuseid vastu võtavad.
- **Ehtsus, ühisele meelele jõudmine ja läbipaistvus.** Suhtlemine õppijaga toimub siiralt ja demokraatlikult, mitte kõikiteadja maski taha varjudes ega oma positsiooni toonitades. Õppija peab nägema, et nõustaja seab tema vajadused ja otsused enda arvamusest kõrgemale. Nõustaja ei tohi oma arvamust peale suruda ega oma ideid kui lahendust välja pakkuda. Oma arvamust esitab nõustaja nii, et õppija ei tajuks seda kui pealesurutud käitumismalli, seega saab nõustaja tandempartnereid üksnes küsimustega suunata. Nõustatav peab ise oma eesmärgid ja lahendused defineerima, millele nõustaja ei tohi anda hinnangut, vaid peab üksnes suunama ja aitama nõustataval ise oma otsuseid ja tulemusi hinnata. Tandempaarid peavad olema teadlikud sellest, et tandemnõustaja funktsioon ei ole nende tegevust kontrollida ega piirata, vaid neid abistada, sest vastasel korral hakkavad nad vältima nõustajaga kohtumisi ega pea seda eriti kasulikuks (Brammerts, Jonsson, Kleppin, Saco 2010:69).

Nõustamise faasid

Nõustamist võib üldjoontes jagada kolmeks faasiks, mis igal nõustamisel ette tulevad (vt lisa tandemkeeleõppe päeviku nõustamisprotokoll!).

I faas: Eesmärkide määratlemine. Kõigepealt tuleb kindlaks teha, mis eesmärke õppija saavutada soovib ning missugused probleemid tal tandemõppes ette tulla võivad. Lähte- ja lõpp-punktiks on õppija soovid, hinnangud, võimalused. Nõustaja teeb esimeses faasis õppijale kõigepealt selgeks, mida ta nõustamisest oodata võib ehk tutvustab nõustamispakkumist. Õppija esitab oma tandemõppe probleemi, mis võib olla näiteks

vajadus ebamääraseid õppe-eesmärke konkretiseerida või soov senises tandemõppes midagi muuta. Näiteks võib õppija öelda, et talle tundub, et ta ei õpi oma tandempartnerilt enam midagi uut. Nõustaja aitab suunavate küsimuste abil õppijal konkretiseerida ebamääraseid ja ebarealistlikke õpieesmärke, ootusi ja hinnanguid, et õppija teaks, missugused on konkreetset järgmised sammud, mida ta tegema peab. Nõustaja võib näiteks esitada järgmisi küsimusi, et selgitada välja põhjuseid: „Millal sa oma tandempartneriga viimane kord vestlesid?, „Millest te rääkisite?“ „Millal sul see tunne esimest korda tekkis?“ jmt. Sellised küsimused aitavad olukorda analüüsida ja uusi eesmärke püstitada või uusi õppemeetodeid valida, mis eesmärgi täitmisele rohkem kaasa aitaksid. Küsimustele vastates peab õppija ise jõudma lahenduseeni ning tegema korrektureid oma algses õppeplaanis. Mõnikord ootavad tandempartnerid nõustajalt konkreetseid juhtnööre edasiseks tegevuseks, aga see ei ole nõustaja ülesanne, õppijad peavad nõustaja abiga ise jõudma probleemi lahenduseeni, nõustaja võib neil üksnes aidata lahendusi leida ((Brammerts, Calvert, Kleppin 2010:57-58).

II faas: Eesmärkide ja probleemilahenduste poole liikumiseks sobivate võimaluste valik - refleksioon. Selles faasis võivad õppeprotsessi puudutavad küsimused olla väga üldised (üldist õpiviisi puudutavad) või väga konkreetset (nt Kas ma pean alati kõik uued sõnad üles kirjutama? Missugused töölehed on selle teema jaoks olemas? jmt). Õppeprotsessi puudutavate probleemide teadvustamine võib aga toimuda ka nõustaja initsiatiivil, kui nõustaja näiteks küsib: „Mida te teete, et oma partneri kirjadest midagi uut õppida?“ või „Te ütlete, et oskate seda oma partnerile vaid emakeeles öelda, mida te saaksite teha, et seda järgmine kord võõrkeeles öelda?“ Ka siin on õppija autonoomsus esiplaanil ning nõustaja lihtsalt aitab võimalike meetodite, strateegiate, materjalide ja hindamisviiside valikus selgusele jõuda. Seega nõustaja üksnes suunab õppijat ja varustab teda vajaliku info ja materjalidega, kuid õppija peab ise langetama otsused ja valikud. (Brammerts, Calvert, Kleppin 2010:58-59).

III faas: Käitumiskindlus. Nõustamise lõpus jälgib nõustaja, et õppija oleks omandanud selge ettekujutuse ja kindluse selles, kuidas edasi oma eesmärkide poole liikuda ning oskuse ise oma õpitegevust planeerida ja hinnata. Ta võib näiteks küsida: „Te ei saa ilmselt kõiki neid korrigeerimisvõtteid korraga kasutada, missugust neist te järgmine kord kasutate?“ (Brammerts, Calvert, Kleppin 2010:59-60).

Ruum, aeg ja materjalid:

Peale nõustaja omaduste ja nõustamistegevuse koordineerimise on oluline arvesse võtta ka mõningaid organisatoorseid faktoreid, mis puudutavad ruumi, aja ja materjalide valikut. Ruumi valikul on nõustamise seisukohalt samuti oluline roll, sest ruum tuleb valida nii, et seal oleks võimalikult vähe väliseid häirivaid faktoreid ning et seal oleks olemas nõustamistegevuseks vajalik inventar ja materjalid. Tandemnõustamise üks sessioon kestab umbes 15 minutit. Nõustamise sagedus varieerub vastavalt kursuse intensiivsusele, see võib toimuda kord nädalas või ka iga päev. Kogemused näitavad, et igapäevaste kohtumiste korral hinnatakse nõustaja panust väga kõrgelt (Brammerts, Jonsson, Kleppin, Saco 2010:69). Soovitav on kokku leppida vastuvõtu kellaaeg ning ajast kinni pidada, vajadusel leppida kokku uus aeg. Uksele võiks asetada sildi, mis palub nõustamist mitte segada. Tandemõppe materjalid võiks koondada ühte kausta, kus nad on vastavalt valdkondadele ja teemadele sorteeritud ning hõlpsasti leitavad. Selline varustatus ja ettevalmistus tekitab nõustatavas tunde, et ta on oodatud ja teretunud. (Brammerts, Calvert, Kleppin 2010:61-62).

5.2. Tandemkeeleõppe päevik

Tandemkeeleõppe päeviku ülesanne tandemõppes on lasta õppijatel protokollida isejuhtiva õppimise eesmärgi, tegevusi ja edusamme. Päevik on õppijale vajalik tandemõppe peegelduseks ja hindamiseks. Kui tandemõppe on osa õppekavast, siis on tandempäevik ka aluseks ainepunktide saamisel.

Tandemkeeleõppe päeviku koostamisel on käesoleva raamatu autorid lähtunud Fribourg'i Pedagoogilise Kõrgkooli tandempäeviku näidisest (Pädagogische Hochschule Freiburg 2013) ning mitmete teiste ekspertide soovitudest (Ellis, Sinclair 1989a, 1989b; Walker 2010).

Tandemõppe päevik koosneb järgmistest osadest: 1) vajaduste analüüs, 2) eesmärkide püstitamine, 3) soovitused tandemõppijale, 4) päeviku leheküljed, 5) hindamine (vt tandemõppe päeviku näidist lisas).

Vajaduste analüüsi osas defineerib õppija, miks tal on vaja keelt õppida ja mida ta keelega teha soovib. Õppijad kaardistavad enda ja oma partneri tandemkeelte (s.o. õpitavate võõrkeelte) taseme ning tugevad küljed (mida nad oskavad) ning vajadused (mida nad veel ei oska ja tahaksid õppida).

Eesmärkide osas kaardistavad nad keeletaseme ning osaoskuste kaupa eesmärgid, mida nad tahavad saavutada (vt näidist lisas) ning lisavad ka teised primaarsed ja sekundaarsed autonoomset õppimist, kultuuridevahelist suhtlust ning ainealaseid teadmisi puudutavad eesmärgid (vt ptk 3.1). Lisaks määratlevad partnerid, kuidas nad oma eesmäärke saavutada kavatsevad ning määravad tähtaja, millal nad soovivad oma eesmärgid saavutada. Kui eesmärgid, tähtajad ja saavutamise viisid on kirjeldatud, siis kinnitavad nõustaja ja tandempartnerid seda oma allkirjadega.

Mida selgem ettekujutus on õppijal oma eesmärkidest ja sellest, mida ta oma partnerilt ootab, seda kindlamini ta oma eesmärgid saavutab, sest seda selgem on ka partnerile see, mida ta peaks tegema, et teist aidata.

Näiteks võivad eesmärgid tandemõppe tabelis 3.2. välja näha järgmiselt.

Konkreetsed eesmärgid, õppemeetodid, -vahendid, -tegevused ja tähtajad. Kuidas me tahame oma eesmäärke saavutada

Mida ma tahan osata?	tähtaeg	Kuidas ma tahan seda õppida?	Kui sageli?	Kus?	Millal?
Tahan saavutada enesekindlust partneriga prantsuse keeles suheldes	Semestri lõpp	Tandempartneri ja rollimängude abil	Kord nädalas	Klassis, kohvikus	Reedeti 10:00 – 11:00
Grammatikaoskusi parandada. Käändelõppe õigesti kasutada.		„Ferrar“ ja CALL programmide abil	Kord nädalas	Raamatukogus arvutiklassis	Reedeti Peale lõunat
Prantsuse õigussüsteemi tundma õppida		Partneri abil ja prantsuskeelse õigustedusliku kirjanduse abil	Kord nädalas	Raamatukogus	Reedeti enne lõunat
Oma teadmisi Prantsusmaa aktuaalsetest sündmustest ja poliitikast täiendada.		Partneri ja meedia abil, artikleid lugedes, uudiseid vaadates.	Korda kahe nädala jooksul	Internetis	Reedeti enne lõunat

Õpistiilide ja strateegiate osas teevad partnerid otsuse, kuidas nad tahavad õppima hakata ning teevad valiku tandempäevikus etteantud õpistiilide näidiste põhjal, kuid nad võivad valikut ka omapoolselt täiendada, milleks on jäetud tühjad lahtrid. Tabelite ja loetelude eesmärk on anda tandempartneritele ideid ja mõtlemisainet, millest oma tegevuste kavandamisel lähtuda.

Järgnevad tandempäeviku leheküljed sisaldavad tandemkohtumiste protokollimist, alustades eesmärgi ja teema kirjeldamisest, lisaks märgitakse kohtumise aeg ja koht. Lehekülgede arv sõltub õppekavas ettenähtud kohtumiste arvust, see annab õppijatele ka võimaluse planeerida oma lühiajalised konkreeted eesmärgid ja tegevuskava nädalate lõikes. Mida konkreetsemalt ja selgemalt on määratletud lühiajalised ootused ja ülesanded, mille kaudu eesmärgile jõutakse, seda kindlamini eesmärgid ka saavutatakse. Tundide protokollimine annab õppijale võimaluse oma tegevust tunnist tundi analüüsida ning koheselt õpistiili muuta, kui see tulemusi ei anna. Õppija saab proovida erinevaid materjale ja õpistrateegiaid, kuni leiab selle, mis hästi toimib.

Tandempäevik sisaldab ka nõustamisprotokolli, mida õppija saab iseseisvalt täita ning mille täitmist ta alustab enne nõustamisele minekut, pannes kirja oma lahendamist vajavad probleemid.

Viimane osa on refleksioon ja enesehinnang, kus õppija analüüsib kogu õppeprotsessi, alustades hinnangust oma eesmärkide saavutamisele ning sellele, kuidas ta aitab partneril oma eesmärke saavutada.

TANDEMKEELEÕPPE PÄEVIK

Nimi: Kontakt:

Partneri nimi: Kontakt:

Tandemkeeled:/.....

Tandemõppe algus: Tandemõppe lõpp:

Allkiri: _____

Partneri allkiri: _____

1.MEIE TUGEVUSED JA VAJADUSED

1.1.Minu keeletase:

Minu partneri keeletase:

A1 A2 B1 B2 C1

A1 A2 B1 B2 C1

1.2.See on meie jaoks võõrkeeles kerge. Mida me juba oskame.

Mina	Minu partner

1.3. See on meie jaoks võõrkeeles raske. Seda on meil vaja õppida.

Mina	Minu partner

2. MEIE EESMÄRGID

Need on meie tandemõppe eesmärgid.

valdkond	Minu eesmärgid	Minu partneri eesmärgid
Kuulamine		
Kõnelemine		
Lugemine		

Kirjutamine		
Grammatika		
Kultuur		
Suhtlusstrateegiad		
Õppimisstrateegiad		

3.1. KUIDAS ME TAHAME ÕPPIDA?

Partnerite õpistiilide kaardistamine. Kuidas meile meeldib õppida?

	Kuidas sa oled siiani võõrkeeli õppinud?					
	Mina			Minu partner		
	jah	???	ei	jah	???	ei
Mulle meeldib võõrkeeles suhelda, filme vaadata ja saateid kuulata.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mulle meeldib võõrkeeles lugeda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mulle meeldib võõrkeeles kirjutada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mulle on tähtis võimalikult vähe vigu võõrkeeles teha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ma saan sõnadest hästi aru siis, kui nad on kontekstis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatikaselgitustest on mulle palju kasu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mulle ei meeldi, kui mind pidevalt parandatakse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mulle meeldib töötada õpiku ja sõnastikuga.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mulle meeldib õppida keeleõppevideote ja CD-de abil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2. KUIDAS ME TAHAME OMA EESMÄRKE SAAVUTADA?

Konkreetsed eesmärgid, õppemeetodid, -vahendid, - tegevused ja tähjad.

Mida ma tahan osata?	tähtaeg	Kuidas ma tahan seda õppida?	Kui sageli?	Kus?	Millal?
Mida minu partner tahab?	tähtaeg	Kuidas ta tahab seda õppida?	Kui sageli?	Kus?	Millal?

Õppija:

Nõustaja:

4. TANDEMKOHTUMISE PROTOKOLL

Tandemkohtumine nr

Kuupäev:.....

Teemad:/.....

Eesmärgid:

.....

Ülesanded:

.....

Materjalid (tekstid, meedia jmt).....

.....

Hinnang kohtumisele:

.....

Mida te sellel tandemkohtumisel õppisite?

	Mina	Minu partner
sisu ja teemad		
sõnavara		
grammatika		
hääldus		
kuulamine/kõnelemine		
lugemine/kirjutamine		
kultuur		
õppevormid, strateegiad		
märkused		

5.NÕUSTAMISPROTOKOLL

Nõustamine nr

Nõustamise kuupäev

Nõustaja:

Nõustamise vajaduse (probleemi) kirjeldus:

-
-
-

Nõustamise kulg

.....
.....
.....

Nõustamise tulemus:

.....
.....
.....

1. ENESEHINNANG - REFLEKSIION

Eesmärgid ja tulemused:

1. Kas saavutasid oma peamised eesmärgid? Jah osaliselt Ei

Kui ei, siis miks sa neid eesmärke ei saavutanud?

.....

2. Mida sa õppisid?

.....

.....

3. Missugused eesmärgid muutusid või sõnastati ümber tandemõppe käigus? Miks?

.....

4. Sinu tähelepanekud oma õppimise kohta. Mis toimus hästi?

.....

.....

5. Sinu tähelepanekud oma partneri õppimise kohta. Mis toimus hästi?

.....

6. Kas sa jäid oma partneri panusega rahule?

.....

7. Kas sinu partner jäi sinu panusega rahule?

8. Mis toimus hästi? Mis ei toimunud?:

.....

.....

9. Sinu tähelepanekud oma õppimise kohta:

.....

10. Kuidas hindad tandemõpet?

.....

11. Missugused on sinu järgmised sammud oma keeleõppe arendamisel?

Kasutatud kirjandus

Appel, Marie-Christine (1999). *Tandem language learning by e-mail: some basic principles and a case study*. CLCS Occasional Paper. 54. Dublin: Trinity College Dublin, Center for Language and Communication Studies. (M.Phil. dissertation, University of Dublin, Trinity College 1997).

Bechtel, Mark (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*, Tübingen: Gunter Narr.

Benson, Phil (1997): The philosophy and politics of learner autonomy. Phil Benson, ja Peter Voller (Toim.). *Autonomy and Independence in Language Learning*, London: Longman, lk 18-34.

Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Berlin: Langenscheidt.

Brammerts, Helmut (2010). Autonomes Sprachenlernen im Tandem. Brammerts, Helmut ja Kleppin, Karin (Toim.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (Forum Sprachlehrforschung. Ein Handbuch. 3. Auflage, Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, lk 9-16.

Brammerts, Helmut ja Calvert, Mike (2010). Lernen durch Kommunizieren im Tandem. Brammerts, Helmut ja Kleppin, Karin (Toim.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (Forum Sprachlehrforschung. Ein Handbuch. 3. Auflage, Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, lk 27-38.

Brammerts, Helmut, Calvert, Mike, Kleppin, Karin (2010). Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. Brammerts, Helmut ja Kleppin, Karin (Toim.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (Forum Sprachlehrforschung. Ein Handbuch. 3. Auflage, Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, lk 53-60.

Brammerts, Helmut, Jonsson, Bengt, Kleppin, Karin, Saco, Lidia Santiso (2010). Individuelle Beratung in unterschiedlichen Tandemkontexten. Brammerts, Helmut ja Kleppin, Karin (Toim.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (Forum Sprachlehrforschung. Ein Handbuch. 3. Auflage, Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, lk 61-66.

Brammerts, Helmut, Kleppin, Karin (2001): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*, Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Chamot, A 1995 'Learning strategies and listening comprehension' in D Mendelsohn and J Rubin (eds) *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, CA: Dominic Press

DFJW/OFAJ 2007: *Tandem-Handbuch*. Die Tandem Methode - Theorie und Praxis

Dickinson, Leslie (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, Geoffrey ja Sinclair, Barabara (1989). *Learning to Learn English A Course in Learner Training*. London, UK: Cambridge University Press.

Hölscher, Margarita Blanco, Kleppner, Karin, Saco, Lidia Santiso (2010). Inegration von Tandem in fremdsprachliche Curricula. Brammerts, Helmut ja Kleppin, Karin (Toim.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (Forum Sprachlehrforschung. Ein Handbuch. 3. Auflage, Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, lk 139-144.

Enright, D. Scott, McCloskey, Mary Lou (1988). *Integrating English: Developing English language and literacy in the multilingual classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

Krashen, S. (1980) Attitude and aptitude in relation to second language acquisition and learning." In K. Diller (Ed.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, Ma.: Newbury House.

Krashen, S. D., and Seliger. H. 1975. The essential characteristics of formal instruction. *TESOL Quarterly* 9:173-83.

Little, David (2010). Sprachenlernen im Tandem und Lernerautonomie. Brammerts, Helmut ja Kleppin, Karin (Toim.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (Forum Sprachlehrforschung. Ein Handbuch. 3. Auflage, Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, lk 17-26.

Mehrabian, A. (1981) *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth.

Rogers, Carl, R (1973). *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Merrill.

Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*, Tübingen: Gunter Narr.

Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.

Pool, Raili; Vaimann, Ene (2005). Vead kõrgtasemel eesti keele kõnelejate kirjalikus keelekasutuses. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 1* (2004). Koost. Margit Langemets, toim. Marian Sepper. Tallinn, Eesti Keele Sihtasutus; 115-137.

Pädagogische Hochschule Freiburg (2013). *Sprachen Lernen im Austausch. Lernetagebuch für Sprachlerntandems*. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.

Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J.

W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker. *Proceedings of CLaSIC 2010*. Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209–231.

St. John, Elke, Wood, Liz (2010). Erfolgreiche Tandemaktivitäten. Brammerts, Helmut ja Kleppin, Karin (Toim.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (Forum Sprachlehrforschung. Ein Handbuch. 3. Auflage, Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, lk 39- 44.

Upshur, J. (1968) "Four experiments on the relation between foreign language teaching and learning." *Language Learning* 18: 111-124.

Wolff, J.; Zimmermann, P. [Toim.] (1994): *Spachenlernen und soziale Wirklichkeit. Dokumentation der IV. Europäischen Tandem-Tage 1992*, San Sebastian/Donostia.

Schreiber, Beate (1998): *Selbstreguliertes Lernen. Entwicklung und Evaluation von Trainingsansätzen für Berufstätige*, Münster: Waxmann.

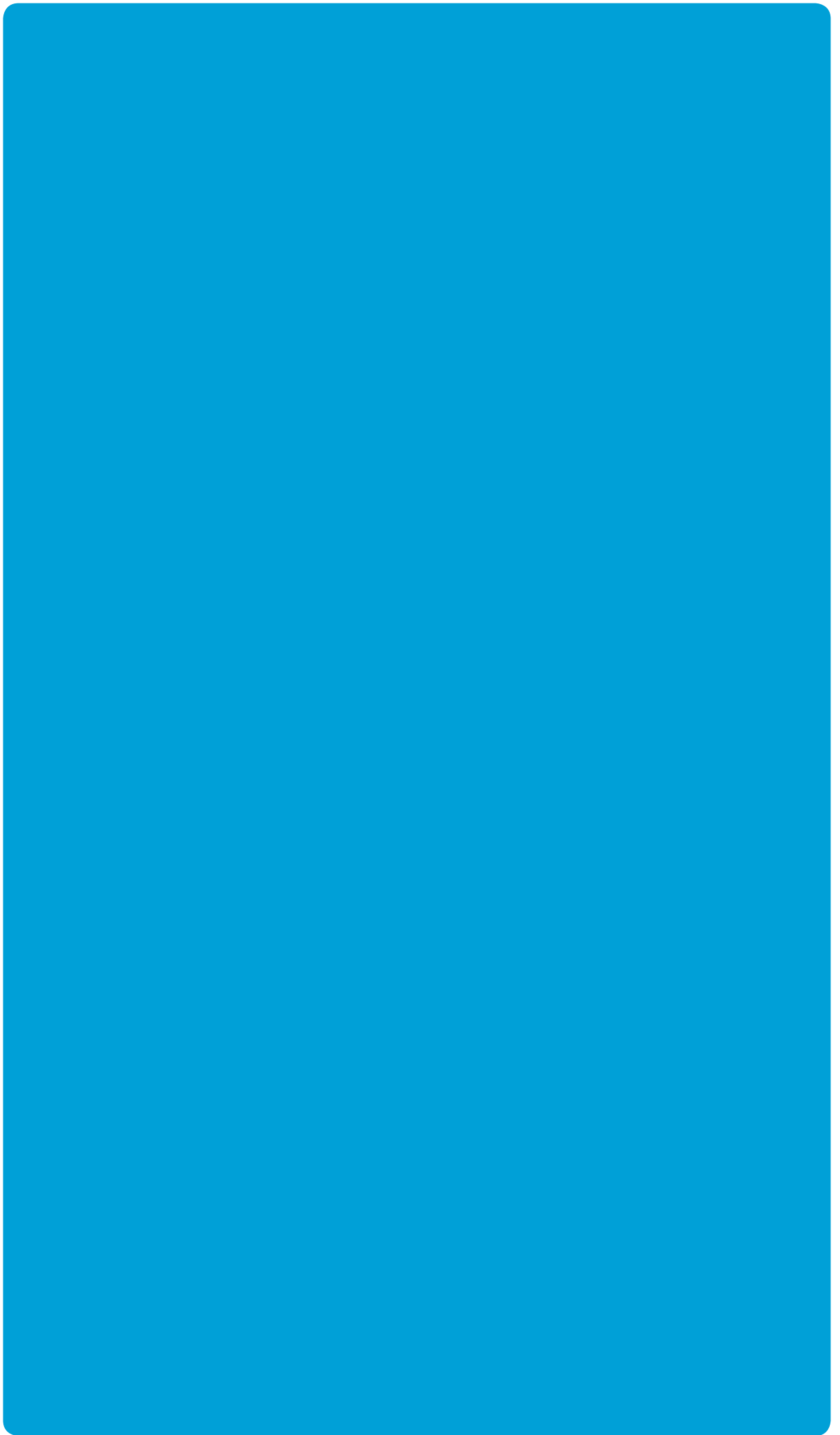
Walker, Lesley (2010). Die Rolle des Lern-Tagebuchs. Brammerts, Helmut ja Kleppin, Karin (Toim.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (Forum Sprachlehrforschung. Ein Handbuch. 3. Auflage, Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, lk 83-94.

Walker, Lesley (2010). Die Rolle des Tandem-Lertagebuchs beu der Unterstützung und Entwicklung von Lernautonomie. Brammerts, Helmut ja Kleppin, Karin (Toim.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (Forum Sprachlehrforschung. Ein Handbuch. 3. Auflage, Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, lk 73-82.

Wenden, Anita L. (1998): Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*, 19. Jg., S. 515-537.

Woodin, Jane (2010). Die Förderung interkultureller Kompetenz beim Sprachenlernen im Tandem. Brammerts, Helmut ja Kleppin, Karin (Toim.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (Forum Sprachlehrforschung. Ein Handbuch. 3. Auflage, Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, lk 45-52.

Sticker, Ursula (2010). Beratung für das Tandemlernen. Brammerts, Helmut ja Kleppin, Karin (Toim.). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (Forum Sprachlehrforschung. Ein Handbuch. 3. Auflage, Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, lk 61-66.



ISBN 978-9985-4-0867-4 (pdf)

Käsiraamat tandemõppe meetodist ja
rakendamisest keeleõppes