

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Kasvatusteaduste õppekava

Karit Kilgi

ÕPPETÖÖ LÄBIVIIMINE RAHVUSELT HETEROGEENSETES
AUDITOOORIUMITES TARTU ÜLIKOOLI JA SELLE KOLLEDŽITE
NÄITEL
magistritöö

Juhendaja: Anu Sarv, MA

Läbiv pealkiri: Õppetöö rahvuselt heterogeenseses auditooriumites

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendajad: Anu Sarv, MA

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Äli Leijen, PhD

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Sisukord

Sissejuhatus	3
Mõistete seletused	5
Teoreetilised lähtekohad	6
Õppetöö olemus rahvuselt heterogeenses auditooriumis	6
Meetodite valik rahvuselt heterogeenses auditooriumis	6
Keeleline pädevus rahvuselt heterogeenses auditooriumis	9
Õppejõudude ettevalmistus	11
Urimus	13
Urimuse planeerimine	13
Metoodika.....	13
Andmete kogumine	13
Valim.....	14
Urimisprotseduur.....	15
Intervjuu transkribeerimine	16
Andmete analüüs	17
Tsitaatide väljavalimine	17
Tulemused	18
Õppejõudude ettevalmistus tööks rahvuselt heterogeenses auditooriumis	18
Õppetöö rahvuselt heterogeenses auditooriumis.....	20
Keelekasutus õppetöös rahvuselt heterogeense auditooriumiga	24
Kohalikelt õppejõududelt ja välisõppejõududelt saadud tulemuste võrdlus	25
Arutelu.....	26
Kokkuvõte	32
Abstract	34
Tänuõnad	36
Autorsuse kinnitus.....	37
Kasutatud kirjandus.....	38
Lisa 1 Eestikeelse intervjuu küsimustik	
Lisa 2 Inglisekeelse intervjuu küsimustik	
Lisa 3 Tulemuste osa inglise keeles	

Sissejuhatus

Kõrghariduse rahvusvahelistumine on tänapäeval muutunud nii strateegiliseks eesmärgiks kui ka üha enam populaarsust koguvaks reaalsuseks (Vihman & Ehin, 2010), mis toob endaga institutsioonilisel tasandil muuhulgas kaasa üliõpilaste mobiilsuse (Wächter & Kemp, 2010). See omakorda tähendab tõsiasja, et õppejõud hakkavad üha sagedamini kokku puutuma auditooriumitega, kus on välisüliõpilasi. Kõrghariduse kvaliteedi säilitamise seisukohalt on tähtis, et õppejõud oleksid õppetöö läbiviimiseks sellises auditooriumis pädevad (Ryan & Carroll, 2005).

Bodycott'i ja Walker'i (2000) artikli "*Teaching Abroad: lessons learned about inter-cultural understanding for teachers in higher education*" kohaselt näitavad lääneriikides läbiviidud uuringute tulemused, et välistudengite lisandumisel auditooriumisse tuleb õppejõududel hakata rohkem tähelepanu pöörama õppetöös kasutatavatele õppemeetoditele. Tudengite auditoorne õppetegevus ja sellest lähtuvalt ka õpitulemused on paremad, kui õppejõud kasutavad multikultuurse auditooriumi jaoks sobilikke meetodeid (Gay, 1994; Ladson-Billings, 1995).

Rahvusvahelisel tasandil on õppejõu rolli rahvuselt heterogeenses auditooriumis täpsemalt uurinud Sanderson (2006) oma doktoritöös, kus ta püüab välja selgitada, milline on rahvusvaheliselt heterogeenses auditooriumis õpetava ideaalse õppejõu profiil Austraalias. Sharma (2005) uurimusel põhinev artikkel annab ülevaate õpetajate ettekujutusest, kuidas õpetada rahvuselt heterogeenses klassides Ameerika Ühendriikides. Uurimusi selle kohta, milliseid meetodeid kasutavad õpetamisel rahvuselt heterogeenses auditooriumis Eesti õppejõud, käesoleva töö autor ei leidnud. Valdkonnaga haakuv töö õnnestus leida kohustusliku kooliajaga seonduvate teemade hulgast. J. Tiitsi (2012) töö „Algklasside õpetajate hinnangud oma mitmekultuurilistele pädevustele ja soovitusi õpetajate esma- ning täiendõppeks“ annab ülevaate sellest, milline on õpetajate arvates nende klassi multikultuursus ning kui pädevaks nad hindavad oma hakkamasaamist seal.

Eelnevast formuleerubki töö uurimisprobleem – milliseid meetodeid kasutavad Eestis töötavad õppejõud töös rahvuselt heterogeense auditooriumiga. Kuna meetodite valiku üheks kriteeriumiks on ka see, milline on õppejõu ettevalmistus sellises auditooriumis õpetamiseks (Bell, 2001), on sellest tulenevalt töö uurimisprobleemil ka teine pool – kui heaks hindavad õppejõud oma ettevalmistust tööks rahvuselt heterogeense auditooriumiga.

Lähtudes huvist antud teema vastu, mis põhineb isiklikul välismaal õppimise kogemusel, ja teadmisest, et sellel teemal pole Eestis varem uurimust läbi viidud, otsustas käesoleva töö autor antud teemat uurida.

Eelnevast tulenevalt ongi antud magistritöö eesmärk välja selgitada, milline on Tartu Ülikoolis ja selle kolledžites stažeerivate kohalike ja välisõppejõudude ettevalmistus õpetamiseks rahvuselt heterogeenses auditooriumis nende enda hinnangul ja milliseid meetodeid nad sellistel puhkudel õppetöö läbiviimiseks kasutavad.

Lähtudes magistritöö eesmärgist, on püstitatud järgnevad uurimisküsimused:

1. milliseid meetodeid kasutavad kohalikud ja välisõppejõud auditooriumites, kus on välisüliõpilasi;
2. milline on kohalike ja välisõppejõudude ettevalmistus õpetamiseks rahvuselt heterogeenses auditooriumis nende enda hinnangul?

Uurimisküsimustele vastuse saamiseks uuris töö autor kvalitatiivset uurimismeetodit kasutades kolme kohaliku ja kolme välisõppejõu ettevalmistust ja õpetamismetoodikat. Seejuures toetuti nii uurimisinstrumendi koostamisel kui ka töö teooria ja tulemuste osa struktuuri moodustamisel Teekensi (2000) rahvuselt heterogeensesse auditooriumisse sobiva ideaalse õppejõu profiili esimesele neljale klastrile: 1) õppejõu üldine ettevalmistus; 2) keelekasutus rahvuselt heterogeenses auditooriumis; 3) kultuuriliste erinevustega hakkama saamine; 4) õpetamine rahvuselt heterogeenses auditooriumis.

Töö uurimuslik osa toetub sotsiaalse konstruktsionismi teooriale, mille kohaselt teadmised omandatakse sotsiaalsest kogemusest lähtuvalt ning need sõltuvad suuresti sellest, mis uuritavat ümbritseb ning kuidas ta end ise identifitseerib (Burr, 1995). Sellest tulenevalt saab väita, et uurimus tugineb rahvuselt heterogeenses auditooriumis õpetanud lektorite isiklikule kogemusele, mis Burri (1995) kohaselt on hea alus selleks, et mõista püstitatud probleemi olemust. Seejuures tuleb aga silmas pidada, et võimalikud vastanduvad arusaamad on aluseks, mis suunavad tõekspidamisi põhjalikumalt analüüsima (Krull, 2000). Kuna antud lähenemise puhul on tegu vastastikuse õppimisega sotsiaalsete kogemuste kaudu, siis teadvustas käesoleva töö autor endale olukordi, mil tema teadmised täienesid, ning samuti andsid intervjueeritavad tagasisidet teadmiste kohta, mille nad omandasid uurimuses osaledes.

Käesoleva magistritöö teoreetilises osas antakse teemakohasele kirjandusele toetuv ülevaade õppetöö olemusest rahvuselt heterogeenses auditooriumis, sinna sobivatest meetoditest, õppejõudude ettevalmistusest seal õpetamiseks ning nende võõrkeelekasutusest. Töö empiirilises osas antakse ülevaade uurimusest, saadud tulemustest. Samuti sisaldab käesoleva magistritöö empiiriline osa saadud tulemustele ning teooriale tuginevat arutelu.

Mõistete seletused

Ainekava rahvusvahelistamine – ainekava koostamine, mis väärtustab empaatiat ning akadeemilisi teadmisi tudengite osaluse kaudu rahvusvahelisust teadvustavas õppetöös, kus kõik osalejad saavad võrdselt kasu ning on kaasatud erinevate oskuste arendamisse (Luong, Crockett, Lundberg & Scarino, 1996).

Keelebarjäär – erinevate rahvuste vahelises suhtluses keelekasutusest/ -oskusest tulenev väärarusaamine (Feely & Harzing, 2004).

Kultuuritundlikkus – teadlikkus kultuurilisest erinevusest ning sellega seonduva mõju teadvustamine õppimises, käitumises, väärtushinnangutes (Stafford, Bowman, Ewing, Hanna & Lopez-De Fede, 1997).

Rahvuselt heterogeene auditoorium – grupp üliõpilasi, kes osalevad õppetöös ning kelle seas on tudengeid erinevatest rahvustest (Kohl, 2003).

Rahvusvahelistumine – rahvusvahelise, kultuuridevahelise või üleilmse mõõtme loomine keskharidusjärgse hariduse eesmärgi, ülesannete ja võimalustega (Knight, 2003).

Stereotüüp – kinnisarusaam kindla grupi liikmete omaduste, tunnuste ning käitumise kohta (Hilton & Von Hippel, 1996).

Välisüliõpilane – tudeng, kes on läinud teise riiki selleks, et seal õppida (Scudamore, 2013).

Õpistiil – õpiviis, mille puhul tudeng kõige tulemuslikumalt õpib (Stewart & Felicetti, 1992).

Teoreetilised lähtekohad

Õppetöö olemus rahvuselt heterogeenses auditooriumis. Kuna Eesti ülikoolides õpetavad nii kohalikud kui ka välisõppejõud puutuvad üha rohkem kokku rahvuselt heterogeense auditooriumiga (Eesti kõrghariduse rahvusvahelistumise strateegia 2006 – 2015, 2007), siis tuleb õppejõududel hakata üliõpilaste edukaks edasijõudmiseks rohkem tähelepanu pöörama õppemeetoditele (Gay, 1994). Täpsemalt oodatakse õppejõult töös rahvuselt heterogeense auditooriumiga üliõpilaste rahvusest tulenevate erinevuste mõistmist ja oskust planeerida ning läbi viia õppetööd, mis oleks võimalikult kultuuritundlik nii teemade valiku kui ka meetodika poolest (Marquez Chisholm, 1994). Seejuures on oluline, et ei lihtsustataks aine läbimiseks mõeldud tingimusi, vaid kasutataks erinevaid meetodeid selleks, et aidata välistudengitel hakkama saada (Ryan & Carroll, 2005), kuna õppejõud peab olema suuteline tagama rahvuselt heterogeenses auditooriumis igale õppijale võrdsed võimalused akadeemiliseks eduks (Marquez Chisholm, 1994).

Lisaks teadmiste edastamisele on rahvuselt heterogeenses auditooriumis toimuva õppetöö üheks eesmärgiks ka tudengite ettevalmistamine edukaks toimetulekuks rahvusvahelises keskkonnas (Phillips & Schweisfurth, 2008), mis muudab välistudengid üheks oluliseks ressursiks ning nende oskuslik kaasamine õppeprotsessi aitab kogu kuulajaskonnal eesmärki paremini saavutada (Ryan & Carroll, 2005). Loomulikult tuleb siinkohal tõdeda, et sõltumata õppejõu meetodilisest pädevusest ei pruugi välisüliõpilaste kaasamine olla lihtne, kuna uude riiki ja ülikooli tulnutena võib neil olla probleeme 1) õppejõust ja kaaslastest arusaamisega, 2) uue kultuuri ja õppekorraldusega kohanemisega, 3) enese suulise ja 4) kirjaliku väljendamisega ning 5) sõnavaraga (Lee, 1997). Selleks aga, et saavutada hea kontakt auditooriumiga, kus asuda õppe-eesmärkidest lähtuvalt tegutsema, on vaja, et õppejõud selgitaks välja, millised on tudengite oskused ja kogemused ning mida nad ootavad õppejõult (McLean & Ransom, 2005). Edasisel meetodivalikul tulebki arvestada auditooriumilt saadud tagasisidega, mitte lähtuda üldlevinud arusaamadest erinevate rahvuste kohta (Cranton, 2001). Hofstede (2009) on oma dimensioonide kirjelduses välja toonud tõdemuse, et need annavad küll kultuurilise raamistiku ühiskonna üldiseks mõistmiseks, kuid ei iseloomusta indiviide.

Meetodite valik rahvuselt heterogeenses auditooriumis. Käesolev töö toetub meetodite valikul ülikoolis kasutatavale tõenduspõhise õpetamise teooriale (*Evidence-based teaching*), mille olulisimaks lähtekohaks on parima tulemuse saavutamine õppetöös, kus integreeritakse erinevaid meetodeid ning üliõpilaste ja õppejõudude olemust (Buskist & Groccia, 2011).

Erinevaid kõrgkooli ja ühtlasi rahvuselt heterogeensesse auditooriumisse sobivaid õpetamisteooriaid on mitmeid. Ka valitud teooria on küllaltki sarnane õppimiskeskse õpetamisteooriaga, kuna mõlemad hõlmavad lisaks erinevatele auditooriumitele sobivate meetodite pakkumisele ka käesoleva töö jaoks olulist auditooriumisse kuulujate olemuse ja vajadustega arvestamist (Buskist & Groccia, 2011; Aher, Kala, Nurm & Tõnisson, 1997). Lähtudes aga teooria osa täiendamisest pärast tulemuste selgumist, mis Laheranna (2008) kohaselt on kvalitatiivsele uurimusele iseloomulik, osutus kõige sobivamaks tõenduspõhise õpetamise teooria ülikoolis.

Lähtuvalt erinevatest meetoditest, mida tõenduspõhise õpetamise puhul kasutatakse, on leitud, et selline tegutsemisviis mitte ainuüksi ei kaasa tudengeid õppetöösse, vaid suurendab ka nende rahulolu õppetööga (Bain, 2004). Kuna rahvuselt heterogeenses auditooriumis on õpetamise üheks osaks Zepke ja Leach'i (2007) Uus-Meremaa ülikoolides läbiviidud uurimuse kohaselt kasutatavate õppemeetodite kohandamine ja integreerimine nii, et see võimalikult palju arvestaks tudengite erineva taustaga, siis sobib tõenduspõhine õpetamine oma olemuselt eelnimetatud kuulajaskonnale. Peamisteks aspektideks, mida selle teooria järgi rahvuselt heterogeenses auditooriumis õpetades silmas tuleb pidada, on Hattie (2009) kohaselt 1) tagasiside võimaldamine üliõpilastele õppetöö käigus nii õppejõu, kaaslaste kui ka eneseanalüüsi kaudu; 2) interaktiivsete tegevuste kasutamine auditooriumis interaktiivsust soodustava keskkonna loomiseks; 3) ainekohaste õpistrateegiate (nt ainekohase materjali lugemine, kirjalike argumentatsioonide koostamine) kasutamine.

Tõenduspõhise õpetamise meetodeid kasutades on võimalik eelloetletud aspekte arvesse võtta (Buskisti & Groccia, 2011). Selleks annavad Buskisti ja Groccia (2011) kohaselt võimaluse antud teooria rakendamisevõtted, mis põhinevad kontaktkohtumistel ning on enamlevinud. Nendeks võteteks on

- 1) Loeng (*The Lecture*) – kindla loogilise plaani alusel esitatav suuline ettekanne mingi üksikküsimuse või küsimusteringi selgitamiseks (Palamets, 1975), mis on sobiv eelkõige faktipõhiste kursustele (Charlton, 2006), kus tudengite ülesandeks on õppejõu kuulamine ning kuuldust endale informatsiooni meeldejätmise/konspekterimine (Chaudury, 2011). Loengu kui meetodi kohta käiva kriitikana võib välja tuua üliõpilaste vajaduste, oskuste ja eelistustega vähese arvestamise või mitteamestamise (Muyinda Mande, 2001), mis rahvuselt heterogeenses auditooriumis võib tekitada raskusi loengust arusaamisega seal kasutatavat keelt võõrkeelena kõnelejatele (Arkoudis, a.s.), kuid annab võimaluse arendada tudengis enesejuhitud õppimist (Charlton, 2006) ning seeläbi saada oma tegevuse kohta tagasisidet eneseanalüüsi kaudu. Struktuurilt interaktiivsed loengud

pakuvad aga Kumari (2002) uurimuse kohaselt võimaluse edastada informatsiooni korraga paljudele tudengitele, motiveerida neid aktiivselt kaasa töötama.

- 2) **Probleemõpe** (*Problem-based learning*) – õppijat iseseisvalt probleeme tõstatama ja lahendama suunav õppeviis (Eesti Entsüklopeedia, s.a.), mis arendab õppija oskust uurimust läbi viia ning sellega seondult teooriat ja praktikat omavahel siduda nii, et jõutaks praktilist väärtust omava lahenduseni (Savery, 2006). Peamised meetodid, mis vaadeldavat õpet kirjeldavad, on iseseisev töö ja rühmatöö, mille puhul õppejõu osaks jääb üliõpilaste suunamine õigete infoallikateni (Major & Palmer, 2001). Kasutades probleemõpet rahvuselt heterogeenses auditooriumis, on märgatud mitmetes erinevates uurimustes (Huang, 2005; Tan, 2004) selle positiivset mõju, mis väljendub interaktiivse keskkonna tekkimises ning Coffini (2011) kohaselt ka kõrgeenenud õpimotivatsioonis ja ainega seonduvate praktiliste oskuste omandamises. Probleemõppe kriitikana võib välja tuua saadud teadmiste süsteemituse (Hemker, 1998).
- 3) **Juhtumianalüüs** (*Case study teaching*) – juhtumil ja sellest lähtuval arutelul põhinev õpetus (Teaching with Case Studies, 1994), mis on eriti tõhus teemade puhul, mis ei ole saanud suurt tähelepanu ning seetõttu on neid vaadeldava meetodiga võimalik sügavamalt uurida, kaardistada ja olemasolevate teooriate õigsust kontrollida (Vissak, 2010). Vaadeldavat õppeviisi on võimalik kasutada loengu pidamisel, individuaaltöös, aruteludes, rühmatöodes ning arvutipõhiseid meetodeid rakendades (Herreid, 2011). Juhtumiuuringul põhineva õpetamise kriitikaks võib tuua selle aja- ja töömahukuse (Vissak, 2010). Rahvuselt heterogeensele auditooriumile sobib antud meetod eelkõige, kuna see põhineb üksteiselt õppimisel ja erinevate oskuste, võimete ning arusaamadega auditooriumi puhul arendab see üliõpilaste kriitilise mõtlemise võimet (Wood & Anderson, 2001).
- 4) **Meeskonnatöö** (*Team-based learning*) – tehnika, mille keskseks meetodiks on rühmatöö, mis põhineb kursuse sisu rakendamisel erinevate ülesannete lahendamisel (Michaelsen & Sweet, 2008). Ülesannete lahendamiseks saavad õppijad iseseisvalt valmistuda (nt midagi lugeda) ning seejärel rühmatöös osaleda (Ryan, 2012). Ryani (2012) kohaselt kaasab selle võtte kasutamine üliõpilasi õppetöösse ning aitab arendada nende läbirääkimisoskusi ning seejuures ka eneseväljendust, mis muudab vaadeldava tehnika sobivaks rahvuselt heterogeensesse auditooriumisse. Meeskonnatööl põhineva õppimise kriitikana saab välja tuua selle kasutamise võimaluste paljususe, mis muudab mõneti võimatuks meeskonnatööl põhineva õppimise täieliku mõistmise (Haidet, Levine, Parmelee, Crow, Kennedy, Kelly, Perkowski, Michaelsen & Richards, 2012).

- 5) Interaktiivõpe (*Interteaching*) – meetod, mis põhineb tudengite omavahelistel ettevalmistatud aruteludel, kus ei tehta märkmeid, vaid arutletakse teemade/küsimuste üle, millele järgneb kokkuvõtte tegemine ja hinnangu andmine (Saville & Zinn, 2011). Boyce ja Hinline (2002) kohaselt alustavad tudengid küsimuste defineerimisega, sellele järgneb arutelu, millest hiljem koostatakse kokkuvõtte. Õppejõu rolliks on suunata üliõpilasi erinevate materjalidega tutvuma ning seejärel kokkuvõtete põhjal valima teemad, mida õppetöös põhjalikumalt käsitleda (Boyce & Hinline, 2002). Interaktiivõppe kriitikana võib välja tuua mõningase segaduse hindamise sageduse osas (Saville, Lambert & Robertson, 2011). Interaktiivõpe on sobiv rahvuselt heterogeensesse auditooriumisse, kuna see annab õppejõule kohe võimaluse aru saada, kas tudengid mõistsid ülesannet, ning neid vajadusel suunata (Pääbo, 2010).

Tõendus põhise õpetamise puhul peab käesoleva töö autor oluliseks märkida, et rahvuselt heterogeenses auditooriumis õpetades keskendutakse tihtipeale üliõpilaste kultuurilistele erinevustele, kuna on levinud arusaam, et just need takistavad tudengeid üksteist mõistmast ning seetõttu võivad individuaalsed ja sotsiaalsed õpivajadused jääda tagaplaanile (Teekens, 2003). Siiski tuleb erinevate meetodite valikul rahvuselt heterogeenses auditooriumis meeles pidada, et ka õppetegevuses on individuaalsete ja sotsiaalsete õpivajadustega arvestamisel tudengi õpitulemustele suur mõju (Bok, 2006). Nimelt võivad Boki (2006) järgi ununeda auditooriumis omandatud teadmised peagi pärast õppetöö lõppu ja tulemused olla ootusvastased, kui valitud meetodid on olnud ebasobivad. Sotsiaalsete vajadustega arvestamise seisukohalt tuleb meetodeid kasutades arvesse võtta, et enamasti on välistudengid tulnud teise riiki selleks, et lisaks akadeemilistele teadmistele omandada teadmisi ka külalisriigi kohta, mis võivad jääda pealiskaudseks, kui välistudengid suhtlevad vaid omavahel (Scudamore, 2013).

Loengukursuste hindamist silmas pidades on rahvuselt heterogeenses auditooriumis täheldatud, et tulemuseni jõudmine võtab rohkem aega kui emakeelses auditooriumis, kuna õpitegevuses läheb suur osa ajast keelega kohanemisele (Carroll, 2005). Carrolli (2005) kohaselt ei näita vaadeldavas auditooriumis üliõpilaste tegelikku õppimist ja arengut ainult lõpptulemuse hindamine, juhul kui aine ei kesta just väga pikka aega.

Keeleline pädevus rahvuselt heterogeenses auditooriumis. Keelelise pädevuse all rahvuselt heterogeenses auditooriumis on mõeldud õppejõudude verbaalset keekekasutust, mis erineb nende emakeelest (Sanderson, 2006). Teekensi (2003) kohaselt on auditoorse töö

läbiviimine inglise keeles õppejõudude poolt, kes räägivad seda võõrkeelena, üha laialdasem ning see viitab ka vajadusele teemaga rohkem tegeleda.

Võõrkeele kasutuse kohta läbiviidud uuringud on näidanud, et kõige enam erinevad keelt võõrkeelena rääkijad keelt emakeelena rääkijatest grammatiliste oskuste ja erialakeele valdamise poolest (Hendriks, 2010). Ehk mõneti sellest tulenevalt on ka Robertsoni, Line'i, Jonesi ja Thomas'e (2000) uurimuse kohaselt selgunud, et õppejõudude hinnangul ei saa rahvuselt heterogeenses auditooriumis tudengid aine terminoloogiast aru ning ei soovi ka aruteludes osaleda. Selleks aga, et muuta õppejõude keelekasutuses enesekindlamaks ja pädevamaks, on õppejõul vajalik oma keelekasutust teadvustada, oma keeleoskuse suhtes avameelne olla ja seda vajadusel kursustel täiendada (Kim, 2002). Lisaks aitavad auditooriumis kasutatava keele pärast tekkivaid võimalikke arusaamatusi leevendada õppejõu teadlikkus oma kõnemanierist, slängist ja idioomidest ning oskus end erinevate teemade puhul väljendada mitmeti, et kogu auditoorium temast aru saaks (Mezger, 1992).

Samuti on oluline, et erinevaid teemasid õpetades oleks õppejõud teadlik sellest, milliseid keeli ja milleks ta seejuures kasutab, kuna ühelt poolt võimaldab mitme keele kasutamine õppetöös väljendada seda, et ei olda etnotsentrilised (Cadd, 1994) ning arendatakse sellega üliõpilaste keeleteadlikkust (Byram, Gribkova & Starkey, 2002). Teisalt toob Irujo (2004) välja, et ühe keele kasutamine aitab tudengitel keelega kiiremini kohaneda, samas kui teksti tõlkimine tudengitele ei panegi neid pingutama ning aine ametliku keelega kohanema.

Lisaks teadlikkusele enese keelekasutusest tuleb õppejõule kasuks, kui ta pöörab tähelepanu ka tudengite keelekasutusele, kuna nende üldine keeleline kaasamine õppetöösse võib rahvuselt heterogeenses auditooriumis raskusi tekitada (McLean & Ransom, 2005). Keelelist kaasamist soodustab kõigi aines osalevate üliõpilaste kaasamine aine ajakava koostamisse, info edastamine mitmete erinevate kanalite kaudu ning aines käsitletava materjali ning kasutatavate meetodite tutvustamine üliõpilastele, et nad oskaksid oma õppetööd paremini planeerida (McLean & Ransom, 2005). Rahvuselt heterogeenses auditooriumites planeeritavate arutelude ja interaktiivsete tegevuste paremaks läbiviimiseks soovitavad McLean ja Ransom (2005) õppejõududel üliõpilastele selgitada diskussioonide ja aines osalemise kohta käivaid reegleid, luua auditooriumis keskkond, mis lubaks üliõpilastel anda nii õigeid kui ka valesid vastuseid ning tunda, et igat nende ütlust respektieritakse. Samuti on oluline, et kasutatavaid meetodeid selgitataks ning mõningatel juhtudel kasutataks laiapõhjaliste arutelude tekitamiseks rühmatööd (McLean & Ransom, 2005).

Õppejõudude ettevalmistus. Pedagoogika valdkonnas tähendab kultuuriliste erinevuste mõistmine võimet jääda erapooletuks ning planeerida ja läbi viia õppetööd, mis sobitub rahvuselt heterogeense auditooriumiga (Marquez Chisholm, 1994). Kuna kultuur ei ole kunagi staatiline, vaid sõltub suuresti sellest, milline on interaktsioon erinevate sotsiaalsete gruppide vahel (Teekens, 2003), siis puudub universaalne nägemus sellest, milline peaks olema õppejõu konkreetne ettevalmistus õpetamiseks rahvuselt heterogeenset auditooriumi (Marquez Chisholm, 1994). Küll aga on õppejõudude ettevalmistusele toeks Teekensi (2000) väljatöötatud rahvuselt heterogeensesse auditooriumisse sobiva õppejõu ideaalne profiil. Selle eesmärk on panna õppejõude antud teema üle mõtlema ja seejärel ka tegutsema, mitte niivõrd välja selgitada sobiv tegutsemisjuhend. Profiil põhineb üheksal õppejõule vajalikke teadmisi, oskusi ja hoiakuid kirjeldaval klastril: 1) õppejõu üldine ettevalmistus; 2) keelekasutus rahvuselt heterogeenses auditooriumis; 3) kultuuriliste erinevustega hakkamasaamine; 4) õpetamine rahvuselt heterogeenses auditooriumis; 5) meedia ja tehnoloogia kasutus; 6) erinõuded akadeemiliste distsipliinide tunnustamisele; 7) teadmised välisriikide haridussüsteemidest; 8) teadmised rahvusvahelisest tööturust; 9) isiklikud väärtused (Teekens, 2000). Käesolevas töös vaadeldakse lähemalt nelja esimest klastrit, sest Sandersoni (2006) doktoritöö kohaselt on need kõige rohkem seotud rahvuselt heterogeense auditooriumi õpetamisega ning seejuures ka õppejõu ettevalmistusega.

Selleks aga, et õppejõud oleks võimalikult hästi ette valmistatud rahvuselt heterogeenses auditooriumis tekkivateks võimalikeks olukordadeks, tuleb nad õpetada koostama rahvusvahelistatud ainekava, millest peaks rahvuselt heterogeense auditooriumi puhul aine õpetamist alustama (Webb, 2005). Rahvusvahelistatud ainekava on oma olemuselt ainekava, mis väärtustab empaatiat ning akadeemilisi teadmisi tudengite osaluse kaudu rahvusvahelistust teadvustavas õppetöös, kus kõik osalejad saavad võrdselt kasu ning on kaasatud erinevate oskuste arendamisse (Luong, Crockett, Lundberg & Scarino, 1996). Ainekava koostamise eesmärgiks on tudengite ettevalmistamine hakkamasaamiseks rahvuselt heterogeenses keskkonnas (Leask, 2005).

Kuna aga erinevate riikide ülikoolides on erinevad õppe- ja õpistiilid (Kragh & Bislev, 2005), tuleb õppejõududel lisaks ainekava rahvusvahelistamisele ka seda arvesse võtta (Sanderson, 2006), sest ka korrektselt ja põhjalikult kavandatud ainekava järgi õpetamisel võib ette tulla olukordi, kus kõik ei lähe plaanipäraselt, sest õppejõudude ja üliõpilaste õpetamis- ning õpistiilid ei sobi omavahel (De Vita, 2001). Selle ebakõla vältimiseks on vajalik, et õppejõud oleks teadlik nii üliõpilaste kui ka õppejõudude akadeemiliste kultuuride ja neis esinevate reeglite paljususest (McLean & Ransom, 2005). Näitena võib tuua plagiaadi

kasutamise, mis just kultuuriti on väga erinev ning mõneti võib selle põhjuseks olla üheselt mõistetava definitsiooni puudumine (Gilmore, Strickland, Timmerman, Maher & Feldon, 2009).

Efektiivse õpetamise üheks oluliseks osaks on lisaks õppejõudude ainealastele teadmiste ka asjakohased didaktilised teadmised ja oskused (Dearn, 2001), aga ka huvi ja teadmised erinevate rahvusvahelise auditooriumi õpetamist puudutavate teooriate ning erinevates riikides õpetamise vastu (Sanderson, 2006). McLeani ja Ransomi (2005) kohaselt on võimalik erinevusi auditooriumis ühtlustada, kui õppejõud selgitab õpilastele aine eesmärgid ning kasutatavaid meetodeid. Edukaks hakkamasaamiseks on õppejõul vaja olla teadlik üliõpilaste erinevatest õpistiilidest, sest Felderi ja Silvermani (1988) kohaselt õpivad üliõpilased erinevalt, nimelt on mõni edukam õppimises kuulmise ja nägemise teel, mõni aga reflekteerimise ja tegutsemise teel, mõni õpib hoopis erinevate arutluste kaudu.

Eelkirjeldatud teadmiste ja oskuste omandamiseks on tähtis ka õppejõu isiklik rahvusvaheline kogemus, kuna ühes riigis õppurina omandatud teadmised ja oskused ning neile järgnev töökogemus on tihtipeale seotud vaid riigisisest kehtestatud keeleoskuse, kultuuriteadlikkuse ja professionaalsuse nõudega (Wiers-Jenssen, 2008). Väliskogemusega mitteamestavast õppe- ja õpiviisist rahvuselt heterogeense auditooriumi õpetamisel lähtuda ei tohi (Rogoff, 2003), kuna erineva kultuurilise ja rahvusliku taustaga üliõpilaste kooslus vajab alati just konkreetse auditooriumiga kohandatud õppeviisi (Nieto & Zoller Booth, 2010).

Õppejõudude enesearengu seisukohalt on oluline ka enese pidev reflekteerimine, kuna nii on nad rahvuselt heterogeenses auditooriumis õpetades teadlikumad nii endast kui ka ümbritsevast (Marquez Chisholm, 1994). Eneserefleksiooni hõlbustamiseks saab kasutada erinevaid võtteid. Scudamore (2013) soovib kohe pärast õpetamist teha märkmeid teema ja/või juhtunu kohta, mida soovitakse reflekteerida, uurida teemakohast teooriat ning enda teadmisi sellega kõrvutada, lasta mõnel kolleegil end jälgida ning koguda tudengitelt tagasisidet. Nimelt on tudengite hinnang õppejõu hakkamasaamisele auditooriumis Murray (1994) kohaselt usaldusväärne ning kasulik viis, mida enamik ülikoole ka kasutab, selleks et aidata õppejõududel ja ka ülejäänud akadeemilisel personalil end arendada ja täiendada (Sajjad, s.a.).

Uurimus

Uurimuse planeerimine

Käesoleva töö teema selgudes tuli töö autoril jõuda arusaamisele, milline uurimisviis oleks töö iseloomuga sobiv. Selgus, et kõige paremini on eesmärk saavutatav kvalitatiivse uurimismeetodiga, kuna teema eeldab õppejõudude tegevuse süvendatud uurimist. Just kvalitatiivse uurimuse abil püütakse põhjalikumalt teada saada, millist tähendust omistavad intervjueritavad oma käitumisele ja kuidas nad tõlgendavad erinevaid olukordi (Woods, 2006). Ka on kvalitatiivne uurimus lähtuvalt seatud eesmärgist sobiv seetõttu, et võimaldab kasutada meetodeid, mis annavad uuritavast teemast võimalikult tervikliku ja detailirohke ülevaate (Laherand, 2008).

Töö eesmärgi - teada saada, milliseid meetodeid õppejõud kasutavad auditooriumis, kus on välisüliõpilasi, ja kui heaks nad hindavad oma ettevalmistust seal õpetamiseks - saavutamiseks püstitas käesoleva töö autor kaks uurimisküsimust:

- Milliseid meetodeid kasutavad kohalikud ja välisõppejõud auditooriumites, kus on välisüliõpilasi?
- Milline on kohalike ja välisõppejõudude ettevalmistus õpetamiseks rahvuselt heterogeenses auditooriumis nende enda hinnangul?

Metoodika

Andmete kogumine

Andmete kogumiseks kasutas käesoleva töö autor intervjuud (Lisa 1; Lisa 2), mille koostamisel lähtus Teekensi (2000) rahvuselt heterogeensesse auditooriumisse sobiva õppejõu ideaalsest profiilist. Täpsemalt keskenduti õppejõu üldistele teadmistele, oskustele ja hoiakutele, rahvuselt heterogeenses auditooriumis kasutatavatele meetoditele, hakkamasaamisele kultuuriliste erinevustega ja võõrkeele kasutusele aine õpetamisel. Küsimuste koostamisel lähtuti Woodsi (2006) ettepanekutest, et need oleksid lahtised, võimaldaksid küsida täiendavaid küsimusi ja sisaldaksid mõneti võrdlust. Intervjuu on oma olemuselt poolstruktureeritud ning meetodilt narratiivne. Laheranna (2008) kohaselt võib kvalitatiivses uurimuses andmestikuna kasutada nii poolstruktureeritud intervjuusid kui ka uuritavate poolt jutustatud narratiive. Kuna kasutatud intervjuu meetod eeldab, et küsimused oleksid sõnastatud võimalikult laialt, ent samas oleks huvipakkuv valdkond küllaltki

konkreetselt määratletud (Laherand, 2008), siis peeti seda lisaks eelnevale küsimusi koostades ka silmas.

Töö valiidsuse tagamiseks viidi läbi pilootintervjuu, millega sai proovida uurimusküsimuste sobivust antud teema puhul. Ka saadeti intervjuude tulemused kohalikele õppejõududele („Tulemuste“ osa) ja välisõppejõududele tõlgitud tulemused (Lisa 3) uuritavatele, et nad saaksid hinnata saadud tulemuste konfidentsiaalsust ning märkida ära kohad, kus nad end ära tunnevad. Seda eesmärgil, et oleks võimalik kontrollida koostatud tulemuste osa õigsust. Samuti on töö valiidsuse tagamisel abiks toetumine varasemates uurimustes kasutatud Teekensi (2000) rahvuselt heterogeensesse auditooriumisse sobiva ideaalse õppejõu profiilile. Töö reliaabluse tagamiseks kasutati kõikide intervjuude sõnasõnalist transkribeerimist.

Valim

Käesoleva magistr töö kvalitatiivse uurimuse valimi koostamisel lähtuti formaliseeritud valimi koostamise viisist, mis tähendab uuritavatele teatud kriteeriumite seadmist (Flick, 2008). Nimelt seati valimis osalejatele kaks kriteeriumi. Esiteks pidid nad olema sügissemestril 2012/2013 õpetanud Tartu Ülikoolis ja/või Tartu Ülikooli kolledžites inglise keeles ning teiseks pidi õppetöös osalejate seas olema välistudengeid. Valimi koostamisel lähtuti õppeinfosüsteemist (edaspidi ÕIS) saadud väljavõttest, kus kokku saadi Tartu Ülikooli ja Tartu Ülikooli kolledžite peale 120 (100%) õppejõudu, kes ÕIS-i kohaselt olid sügissemestril 2012/2013 lugenud inglise keeles terve aine või aineosi. Saadud õppejõud jagati kahte ossa: kohalikeks ja välisõppejõududeks, keda kokku saadi vastavalt 99 (82,5%) ja 21 (17,5%). Õppejõudude paigutamine rühmadesse oli oluline, kuna kaasates valimisse nii kohalikke kui välisõppejõude pöörati käesolevas töös tähelepanu valimi maksimaalse variatiivsuse ni jõudmisele, mis Laheranna (2008) kohaselt aitab välja selgitada varieerumist ja diferentseerumist uurimisalal. Saadud kogumitest loositi veebiprogrammi *Random Integer Generator* abil kummastki rühmast välja kolm õppejõudu: kolm kohalikku ja kolm välisõppejõudu. Kuna käesoleva töö autoril puudus ligipääs informatsioonile, millistel kursustel osaleb välisüliõpilasi ja millistel mitte, siis jäi see aspekt loositute enda arvestada. Loositutele saadeti kiri, kus kajastus järgnev:

/.../ Töö uurimusliku osa teostamiseks on vajalik intervjuuerida kolme kohalikku ja kolme välisõppejõudu, kes on sügissemestril 2012/2013 lugenud ingliskeelset õppeainet auditooriumile, kus on välisüliõpilasi.

Juhuslikkuse alusel on Teid valitud üheks intervjuueeritavaks. Kui vastate eespool kirjeldatud kriteeriumile ja olete nõus intervjuus osalema, palun teatage Teile sobiv aeg ja koht./.../

Sellisel meetodil saadi tõenäoliselt uuritavad, kes osalesid uurimuses vabatahtlikult, mis uurija eetikast lähtudes on oluline aspekt (Laherand, 2008). Uuritavate saamiseks tuli töö autoril saata kokku 15 kirja ettepanekuga käesolevas uurimuses osaleda. Kokku vastas kirjale 10 õppejõudu (7 kohalikku, 3 välisõppejõudu), kellest 4 andis eitava vastuse.

Intervjuueeritavate õppejõudude andmetest annab ülevaate Tabel 1.

Tabel 1. *Intervjuueeritud õppejõudude andmed.*

Kood		Teaduskond/Kolledž	Tööstaaž õppejõuna	Tööstaaž RH* auditooriumis
MJ	Välisõppejõud	Majandusteaduskond	3	3
SH	Kohalik õppejõud	Sotsiaal-ja haridusteaduskond	25	7
MT	Välisõppejõud	Matemaatika-informaatikateaduskond	9	7
US	Kohalik õppejõud	Usuteaduskond	30	4
EC	Välisõppejõud	Euroopa Kolledž	17	13
FL	Kohalik õppejõud	Filosoofiateaduskond	20	10

Märkus. * rahvuselt heterogeenses

Uurimisprotseduur

Lähtuvalt oktoobrist 2012 kuni veebruarini 2013 tutvutud teemakohasest kirjandusest otsustas käesoleva töö autor andmekogumisinstrumendi koostamisel toetuda Teekensi (2000) ideaalse õppejõu profiilile rahvuselt heterogeenses auditooriumis. Küsimuste koostamisel võeti aluseks ka Sandersoni (2006) doktoritöö, mis tugines samuti Teekensile.

Uurimisinstrumendi valmimisel toimus eestikeelne pilootintervjuu uuritavaga, kes vastab uuritavatele seatud kriteeriumitele, kuid kes üldvalimit koostades sealt teadlikult pilootintervjuu tarbeks eemaldati. Piloteeritav oli nõus osalema vabatahtlikult ning sellest tulenevalt arvestati ka pilootintervjuu puhul uurija eetikaga. Nii pilootintervjuud kui edasisi intervjuusid läbi viies andis uurija uuritavatele võimaluse valida endale intervjuuks sobiv aeg ja koht, mis Laheranna (2008) kohaselt on vajalikud selleks, et intervjuueeritav tunneks end intervjuu käigus turvaliselt ning annaks seeläbi usaldusväärsemaid vastuseid.

Mõningaid pilootintervjuust selgunud märkusi ja tähelepanekuid kasutas töö autor intervjuu tehnika ja küsimuste sisu parendamiseks. Näiteks sai käesoleva töö autor

pilootintervjuu lõpus ettepaneku lisada küsimustesse võrdlusmoment emakeelse auditooriumiga. Kuna aga tehtud märkused ja ettepanekud ei nõudnud pilootintervjuu küsimuste olulist muutmist, siis ei pidanud uurija ingliskeelse pilootintervjuu läbiviimist vajalikuks.

Kõik kuus intervjuud viidi läbi individuaalselt. Eelnevalt oli intervjuueeritavate küsitud nõusolek intervjuu lindistamiseks ning neid teavitatud, et intervjuu umbkaudne kestus on üks tund. Intervjuude läbiviimise lõpptulemusena selgus, et nende kestus varieerus 40 minutist 1,5 tunnini, mis on Laheranna (2008) kohaselt sobiv aeg narratiivsete uurimuste jaoks tehtavate intervjuude puhul.

Intervjuud läbi viies jäi töö autor käsitlevate teemade suhtes erapooletuks ning seeläbi avanes uuritavatel võimalus oma auditoorset tegevust analüüsida ning sellest tulenevalt oma tegevust paremini mõista, mis on eetiliselt seetõttu tähtis, et osalejad saaksid uurimusest kasu ka iseendale (Laherand, 2008). Kuna uurimuses osalejad olid erinevatest rahvustest, siis pööras uurija suurt tähelepanu keelekasutusele, et see ei häiriks mingil moel intervjuueeritavaid, mis Creswelli (2003) kohaselt on kvalitatiivses uurimuses oluline ja seda nii uurimust läbi viies kui ka saadud andmeid analüüsides. Lisaks jälgis uurija nii enda kehakeelt, et see ei oleks suletud, kui ka uuritavate kehakeelt. Hinnanguid andmata noogutas intervjuueerija aeg-ajalt nii, et sellest väljenduks huvi intervjuueeritava jutu vastu, ning püüdis hoida silmsidet.

Töö tulemuste osa saadeti kõigile uuritutele, et nad saaksid hinnata tulemuste konfidentsiaalsust ja märkida ära kohad, kus nad end ära tunnevad, et oleks võimalik kontrollida koostatud tulemuste osa õigsust. Kõik õppejõud vastasid ning leidsid, et tulemuste osa on konfidentsiaalne ning kokkuvõtvalt tundsid vastanud end töö tulemuste osas täies mahus ära. Sellest tulenevalt tulemuste sisulises osas muudatusi ei tehtud.

Intervjuu transkribeerimine

Pärast intervjuude läbiviimist algas nende ajal tehtud salvestiste transkribeerimine. Seda tegi intervjuueerija ise, kuna Laheranna (2008) hinnangul kujuneb see sel moel kergemaks, sest intervjuueerija on tuttav küsitletava kõnega ja teadlik intervjuueerimisolukorra iseärasustest. Samuti annab see intervjuueeritavatele võimaluse säilitada konfidentsiaalsus. Transkribeerimisel jälgiti reegliti anda salvestatud kõne edasi võimalikult täpselt (Laherand, 2008), mille saavutamiseks kuulati salvestist korduvalt, et ei jääks ebaselgeid sõnu. Transkribeerimisel kasutati tingmärke mõttepauside ja intervjuueeritava poolt kasutatud (nt

tudengile suunatud) otsekõne märgistamiseks. Inglisekeelsed intervjuud transkribeeriti inglise keeles, kasutades samuti võimalikult täpse transkribeerimise reeglit.

Andmete analüüs

Transkriptsioonide valmimisel luges käesoleva töö autor need läbi ja alustas induktiivset lähenemist, kasutades kodeerimist lähtuvalt Teekensi (2000) rahvuselt heterogeensesse auditooriumisse sobiva õppejõu profiili neljast klastrist. Pärast transkriptsioonide kodeerimist jagati koodid sobivate klastrite alla ning moodustati neist alakategooriad ja alustati tavapärasest sisuanalüüsi.

Tsitaatide väljavalimine

Tulemuste tõepärasemaks ning paremaks edasiandmiseks kasutas käesoleva töö autor intervjuudest tulenevaid tsitaate, mis uurimistöö osas „Tulemused“ algavad ja lõpevad märkega /.../ ning on kirjutatud kaldkirjas. Tsitaatide väljavalimiseks kategooriatesse kasutati nende erinevate värvidega eraldamise meetodit, kus jooniti alla tsitaadid, mille kood vastas vaadeldavale kategooriale. Nii ingliskeelsete kui ka eestikeelsete intervjuude puhul talitati ühtmoodi, tulemused on kirja pandud eesti keeles. Inglisekeelsete tsitaatide tõlkimisel püüdis autor olla võimalikult täpne, kuid siiski on tõenäoline, et vaadeldavad tsitaadid on autori keelekasutusest lähtuvalt mõneti muutunud ega ole enam nii isikupärased.

Tulemused

Õppejõudude ettevalmistus tööks rahvuselt heterogeenses auditooriumis

Hariduslik ettevalmistus. Rääkides ettevalmistusest, jagunesid õppejõudude vastused kaheks. Neli õppejõudu, kellest kaks olid kohalikud ja kaks välismaalased, olid arvamusel, et tavapärasest erinevat ettevalmistust selleks puhuks vaja ei ole ning hakkamasaamiseks piisab rahvusvahelisest kogemusest. Kaks uuritavat, kelle puhul on oluline märkida, et nad on töötanud rahvuselt heterogeense auditooriumiga kõige kauem, leidsid, et hariduslik ettevalmistus on vajalik ning selle käigus peab olema õppejõul kujunenud arusaam rahvuselt heterogeensest auditooriumist ning kultuuridevahelisest kommunikatsioonist. Samuti tõid eri ettevalmistust vajalikuks pidavad õppejõud välja, et rahvuselt heterogeenses auditooriumis peab õppejõud olema kultuuritundlik ning teadlik teemadest, mis sellist lähenemist vajavad.

Personaalne ettevalmistus. Lisaks hariduslikule ettevalmistusele töös rahvuselt heterogeense auditooriumiga tõid vastanud välja ka selle, mida saavad õppejõud ise oma edukaks toimetulekuks teha. Kõik uuritavad pidasid oluliseks, et õppejõud oskaksid inglise keelt ja oleksid seda rääkides enesekindlad. Oluliseks peeti ka õppejõu oskust olla avatud erinevatele küsimustele, kuna erinevast rahvusest üliõpilasi õpetades on tõenäoline, et neid küsitakse nii ainespetsiifikast kui ka õpikontekstist lähtuvalt.

/.../ Ole valmis vastama paljudele ootamatutele küsimustele, kuna sa ei saa kunagi täiesti kindel olla selles, milline on üliõpilaste ainealane taust ja kuidas nad mõistavad õpikonteksti /.../ (MJ).

Samuti pidasid vastanud tähtsaks, et õppejõud oleks teadlik sellest, et erinevad rahvused väljendavad end erinevalt ning ka mõistavad teemasid erinevalt. Sellest tulenevalt on vastajate sõnul oluline, et õppejõud oskaks mõneti ette näha kultuuritundlikke teemasid ja neid ka siis vastavalt käsitleda.

Vastanud õppejõudude ettevalmistus õppetööks rahvuselt heterogeenses auditooriumis. Õppejõudude ettevalmistus erines mõneti, kuid üheks sarnasuseks oli kõigil küsitletutel väljaspool Eestit õppimise ja välismaal õpetamise kogemus. Samuti toodi välja inglise keele oskus ning ainealane professionaalsus. Eeltoodu väljendab kõigi küsitletud õppejõudude sarnasust ettevalmistuse osas. Erinevused olemasolevas ettevalmistuses olid enamasti distsipliinipõhised ning olenesid sellest, kas õpetatav aine on rohkem reaalteaduste-, humanitaarteaduste- või sotsiaalteadustealane.

/.../ Kultuuride mõistmiseks vajalikud teadmised on tähtsamad, kui sa õpetad sotsiaalteadusi, kuna seal sa muutud pidevalt kokku selliste teemadega, minule tuleb see kasuks /.../ (EC).

Vastanud oskasid vähesel määral nimetada erinevaid teooriad, mis rahvuselt heterogeenses auditooriumis õpetamise puhul võiksid abiks olla. Täpsemalt erinesid siinkohal teistest õppejõududest reaallainetepõhiste ainete õppejõud, kelle hinnangul nende valdkonnas ei ole niivõrd vajalik erinevate rahvust puudutavate teooriate tundmine, kuna aine ei anna oma olemuselt võimalust väga suureks paindlikkuseks ning on igas riigis sarnane. Sotsiaalteaduste ja humanitaarteadustepõhiste ainete õppejõud aga oskasid mõningaid teooriaid ja nende autoreid nimetada, kuna nemad on neid oma töös kasutanud. Üldiselt tundsid kõik vastanud õppejõud enda hinnangul ka mõningast huvi selle vastu, kuidas õpetatakse ja õpitakse teistes kultuurides, kuid otseselt sel teemal uurimusi tehtud ei loe. Samuti vastati ühel juhul, et huvi erinevates kultuurides õpetamise ja õppimise vastu võiks suurem olla. Siiski osati välja tuua mõned õppimisega seotud nüansid, mida on teistes kultuurides täheldatud ja sealt ka üle võetud.

/.../ Inimesed õpivad siis, kui neil on emotsionaalne mingi seotus asjaga või tuleb emotsioone siis kuidagi asjas nagu tuua /.../ (SH).

Tagasiside ja hinnang enda tegevusele

Eneserefleksioon oma tegevuse kultuurilise konteksti kohta ja sel teel saadud teadmiste kasutamine. Vastanud õppejõududest viis ütlesid, et reflekteerivad oma tegevuse kultuurilist konteksti vähemal või suuremal määral pidevalt ning ühel juhul tehakse seda vaid olukordade puhul, kus on esinenud probleeme. Välisõppejõudude hinnangul ei ole oma tegevuse refleksioon rahvuselt heterogeenses auditooriumis seotud eelkõige rahvusega, ent nad tõid ka välja, et selline arvamus võib olla tekkinud põhjusel, et ka nemad ise on Eestis välismaalased. Teisalt leidsid nad aga, et kindlast kontekstist lähtuv refleksioon ja selle sügavus tuleneb pigem sellest, kui huvitatud õppejõud antud kontekstist on.

/.../ Teen seda pidevalt /.../, kuid ma olen ka väga huvitatud kultuurist, kultuurilistest erinevustest poliitikas /.../ (EC).

Oma tegevuse kultuurilise konteksti üle teostatud eneserefleksiooni tulemusena püütakse teisi kultuure ja nende eripärasid rohkem mõista ning oma tegevuses tekkinud vigu või kitsaskohti ennetada või vältida. Ka kasutatakse seda selleks, et toimivaid nüansse ja meetodeid leida ning neid ka edaspidi kasutusele võtta.

Hinnang hakkamasaamisele rahvuselt heterogeenses auditooriumis. Vastanud õppejõud on tudengitelt saanud oma hakkamasaamise kohta valdavalt positiivset tagasisidet. Üldjuhul õppejõud saadud tagasisidet õppeinfosüsteemist ei vaata ning valdavalt annavad üliõpilased oma hinnangu õppejõule kohe auditoorse töö lõpus. Mõnel juhul toimub tagasiside saamine ka juba auditoorse töö käigus, kuid seda ainult väiksemate auditooriumite puhul.

Õppetöö rahvuselt heterogeenses auditooriumis

Andes küsitletutele võimaluse võrrelda aine ettevalmistust, läbiviimist ja lõpetamist emakeelses ja rahvuselt heterogeenses auditooriumis, selgus, et kõik küsitletud õppejõud leidsid, et õppetöö rahvuselt heterogeenses ehk ingliskeelses auditooriumis ja emakeelses auditooriumis omavahel metoodiliselt ei erine. Pigem on erinevus nüansiline.

Õppetöö ettevalmistamine. Küsitletud leidsid, et õppetöö ettevalmistamisel rahvusvahelisele auditooriumile vaatavad nad üle sõnavara ning kontrollivad õppetöös kasutatavate materjalide olemasolu erinevates keeltes.

/.../ Et no muidugi tuleb nagu materjalid korraks üle vaadata, üks ole, olenevalt, mis iganes keeles, et mõnikord on originaaliks ka inglise keeles, kui eesti keele tudengite ette minna vaadata, et siin on kõik ikka eesti keeles nagu arusaadav ja vastupidi /.../ (SH).

Samuti leidis üks õppejõud, et tuleb püüda aimu saada sellest, mis võib toimuma hakata, ning selleks tuleb eelnevalt materjalidega tutvuda ja teha korralik ettevalmistus aine läbiviimiseks.

Õppetöös kasutatavate teemade valimine. Kõik vastanud õppejõud leidsid, et teemade valikul rahvuselt heterogeensele auditooriumile lähtuksid nad seni kavandatust ega muudaks käsitletavat konteksti ega adapteeriks seda. Teemade sisu käsitlemises oldaks siiski mõningate aspektide juures kultuuritundlikumad, kuid üldjoontes ollakse siiski arvamusel, et akadeemilises kontekstis peab saama ka tundlikest teemadest rääkida.

/.../ Meil on akadeemiline kontekst ja akadeemilisel kontekstil on ju see pluss, et kõigest peabki saama rääkida, sest kõiki küsimusi, mis on ühiskonnas tekkinud või ka inimestel tekkinud, neid peabki tõstatama, neid peab arutama /.../ (FL).

Samuti leidsid vastanud, et üliõpilased on tulnud uude riiki selleks, et siin Tartu Ülikooli ja selle kolledžite õppekava järgi õppida ning teemade kohandamine ei annaks neile soovitud kogemust. Ka vastanud välisõppejõud leidsid, et välisülikooli tulles ollakse keskendunud

rahvuselt heterogeensete auditooriumite õpetamisele ja ka teemavalik on juba alateadlikult sobiv just eelnimetatud auditooriumitele.

Aine eesmärkide ja kasutatavate meetodite tutvustamine üliõpilastele. Kõik vastanud õppejõud tutvustavad ainekursuse alguses tudengitele aine eesmäärke, mida nad kajastavad konkreetse aine ainekavas või õpijuhendis, mille nad üliõpilastele koostavad. Aine eesmärkide tutvustamist pidasid õppejõud tähtsaks täpsemalt selleks, et üliõpilased teaksid, mis on ainetegevuse eesmärgid. Aines kasutatavate meetodite kohta ütlesid küsitletud õppejõud, et neist nad ülevaadet ei anna või annavad vähesel määral. Nimelt tõid õppejõud välja, et meetoditest rääkimine on tähtis selleks, et üliõpilased teaksid, mis millega seotud on, kuid muul juhul sellest ülevaadet ei anta.

/.../ Ma ütlen neile, et artiklite/raamatute lugemine on väga tähtis, kuna neid me kasutame loengutes aruteludes /.../ (EC).

Õppemeetodid õppetöö alguses. Vastanud õppejõudude sõnul oleneb meetodite valik auditooriumis suuresti üliõpilaste hulgast, kuna suurte auditooriumite puhul ei jää õppejõule õppetöö alguses võimalust sissejuhatuseks, kus iga tudeng saaks rääkida. Alustades õppetööd suurtes auditooriumites, peavad õppejõud mõned sissejuhatavad avaloengud ning kasutavad neis erinevaid teste, mis aitavad välja selgitada tudengite üldist taset ning neid õpptöösse kaasata, või tutvustavad ainet, kasutades lihtsustatud keelt, ning näitavad slaididel ainekavu, et tutvustada üliõpilastele aine olemust

/.../ Esimene loeng on pisut erinev, sest siis ma räägin sellest, mis on aine teema ja muu sellega seonduv, mida oleks kerge mõista, ning näitan slide /.../ (MT).

Ka kasutavad õppejõud õppeaine alguses ainekohaste näidete toomist, mis tudengite enda kogemustega kuidagi seonduks, andes nii üliõpilastele aimu aine praktilisest väärtusest ning muutes seda nii nende jaoks atraktiivsemaks. Väiksemate auditooriumite puhul avaneb õppejõul võimalus iga üliõpilasega rohkem suhelda ning nende taset paremini tundma õppida.

/.../ Ja alguses ma tavaliselt küsin väga lihtsaid küsimusi selleks, et teada saada, kui palju üliõpilased teavad ja kui palju nad ei tea /.../ (EC).

Samuti saavad õppejõud väiksemas auditooriumis üliõpilastega suheldes ülevaate nende terminoloogilistest teadmistest.

Õppemeetodid õppetöö käigus. Olles aine sissejuhatava osa lõpetanud, hakkavad küsitletud enamasti loengut pidama, mis on nende arvates eriti tõhus, kui tahetakse anda

tudengitele mingeid baastadmisi. Ühe võimalusena kasutavad õppejõud ka seminare, mis järgnevad ainet sissejuhatavale loengule. Nii loengu kui ka seminari puhul püüavad õppejõud luua interaktiivsust soodustava õhkkonna, mille saavutamiseks annavad nad üliõpilastele võimaluse küsimuste esitamiseks ning julgustavad neid selleks näiteks pingevaba keskkonna loomisega.

./.../ Kui ma lõpetan mõne alateema, siis ma küsin, et kas on küsimusi selle konkreetse teema kohta. Loon sellega koha, kus tudengid saavad küsimusi küsida. Kui tudeng küsib ka vahepeal, ei ole probleemi ./.../ Ma proovin ka mitte olla väga kaugel õppejõud, püüan saada tudengitega mingi emotsionaalse sideme. ./.../ Sest kui tudengid vaatavad, et see õppejõud on ise väga korrektne, et kui küsid midagi, siis ta võib mõelda „Vale küsimus! Halb!“, siis nad kardavad küsimusi küsida ./.../(MT).

Olles loonud enda hinnangul õppetöoks soodsa keskkonna, kasutavad õppejõud meetodeid, mille valik sõltub auditooriumi olemusest ning sellest, mida õppejõud soovib õpetada. Näitena võib tuua kriitilise mõtlemisoskuse arendamiseks mõeldud ülesanded, mida diskussioone läbi viies kasutatakse.

./.../ Et väga tähtis on, et tudengid ise loevad, kujundavad oma arvamuse ja minu ülesanne ei ole neile öelda, mida mingi raamat tähendab, vaid anda neile teada, et nad ise tuleksid sellele mõistmisele ./.../(FL).

Samuti tõid õppejõud välja erinevate probleemülesannete ja juhtumianalüüside kaudu õppimise, millele lisandub väiksemate auditooriumite puhul võimalus lasta tudengitel esitlusi teha. Esitluste tegemise võimalust kasutatakse just põhjusel, et tudengid räägiksid rahvuselt heterogeenses auditooriumis oma erinevast taustast ja kogemustest. Seeläbi saab kogu auditoorium võimaluse oma silmaringi avardada. Selleks aga, et suunata välistudengeid kohustuslikele ettekannetele oma kogemusi lisama ja koduriigist rääkima, paluvad õppejõud neil tuua mõningaid sellekohaseid näiteid.

Õppemeetodid rahvuselt heterogeenses auditooriumites õppetöö lõpus. Kursuse lõpus kasutavad õppejõud valdavalt kirjalikke töid – teste ja erinevaid eksameid.

./.../ Kuna lõpuks kuidagi peab neid teadmisi kuidagi hindama, siis kõik need lõppevad kuidagi mingi teadmiste kontrolliga, et kas need on siis eksamid või mingid kirjalikud tööd ./.../ (SH).

Rahvuselt heterogeenses auditooriumis õpetamise eripära

Õppetöö läbiviimise erinevus rahvuselt heterogeenses ja emakeelses auditooriumis.

Intervjueritud õppejõud leidsid, et õppetöö läbiviimine rahvuselt heterogeenses

auditooriumis emakeelsest auditooriumist meetodite poolest ei erine ning erinevus on vaid õppetöö strateegilises läbiviimises, mis seisneb välisüliõpilaste enda kogemuste kaasamises erinevatesse ülesannetesse. Samuti leidsid õppejõud, et rahvuselt heterogeenses auditooriumis tuleb olla kultuuritundlik, mis emakeelses auditooriumis nii suurt tähtsust ei oma.

Rahvuste kohta käiva üldlevinud arvamuste mõju õppetöös. Kõik vastanud tunnistasid, et õppetöös nad stereotüüpidest ei lähtu, kuid nad on neist teadlikud ja teadvustavad neid, leides, et need tekivad valdavalt rahvuste kohta, kellega puudub isiklik kokkupuude ning sellest lähtuvalt ka oskus sel teemal kriitiliselt mõelda.

.../ Mul on kalduvus arvata, et tean rohkem neist riikidest, millega olen isiklikult rohkem kokku puutunud ning nende kohta käivate stereotüüpide suhtes suudan ka rohkem kriitiline olla .../ (EC).

Kuigi õppetöös neist ei lähtuta, leiti, et stereotüüpide olemasolu aitab saada mõnest rahvusest üldise ettekujutuse ja see muudab stereotüüpse lähenemise mõneti kasulikuks. Õppejõudude sõnul tuleb meeles pidada, et stereotüübid võivad anda küll üldpildi, ent ei pruugi kirjeldada indiviide.

Kultuurilise päritolu mõju üliõpilase õppimisele ning selle muutumine. Õppejõudude üldine arvamus oli, et üliõpilase kultuuriline taust mõjutab tema õppimist. Näidetena tõid õppejõud üliõpilaste erineva viitamiskultuuri, erineva tööde kirjutamisstiili ning plagiaadi kasutamise. Ka leidsid vastanud õppejõud erinevusi üliõpilaste õpioskustes ja -harjumustes erinevate meetodite kasutamise puhul. Näitena saab tuua funktsionaalse lugemisoskuse ja –harjumuse kohta käiva erinevuse erinevates riikides.

.../ Ja lugemisoskused mõnel määral ka. Ütleksin, et tudengid Lääne-Euroopast saavad tekstide sisust rohkem, seda muidugi üldiselt rääkides, kui Ida-Euroopa tudengid. Siin on see küllaltki uus fenomen ja ehk seetõttu mitte nii kasutatav .../ Üliõpilased tulevad rohkem loengutesse kuulama ja meelde jätma kui kirjutama ja kaasa mõtlema .../ (EC).

Üliõpilaste rahvuslikust taustast tulenevate erisuste muutmise kohapealt jäid õppejõud erinevatele seisukohtadele. Ühelt poolt arvasid nad, et igas ülikoolis on oma reeglid, mida ei pea muutma, kuna need on omased ülikooli õpikultuurile ja toimivad üldjoontes tervikuna. Teisalt aga leidsid vastanud, et see on vajalik, kuna elame üha enam globaliseerivas keskkonnas ning kõrgharitud hakkavad tõenäolisemalt tööle erinevate rahvusvahelisi aspekte sisaldavate tekstide ja uurimustega, kus õppimisele rahvusest tuleneva mõju ja selle muutmise mõistmine on vajalik.

Üliõpilaste õpistiilidega arvestamine. Üldjuhul leidsid vastanud õppejõud, et nad üliõpilaste õpistiilide erinevusega teadlikult ei arvesta, vaid püüavad pigem leida üldise viisi, mis sobib kogu auditooriumile. Selleks, et teada saada, kas valitud õppestiil on sobiv, küsivad õppejõud üliõpilastelt tagasisidet ainet arusaamise kohta ning on avatud üliõpilaste ettepanekutele õppetöö läbiviimiseks. Vaid ühel juhul tõi õppejõud välja, et ta püüab teadlikult üliõpilaste õpistiilide erinevusega arvestada

/.../ Ma olen püüdnud seda nüüd arvestada, et ühte ja sama materjali me töötaks läbi nagu erinevatel viisidel /.../ (FL).

Keelekasutus õppetöös rahvuselt heterogeense auditooriumiga

Õppejõudude keelekasutus. Siinkohal on õppejõudude keelekasutuse all mõeldud auditoorse töö läbiviimisel kasutatavat verbaalset keelt. Vastanud õppejõud olid enda hinnangul teadlikud oma keelekasutusest ning kasutasid õppetöö läbiviimisel õppetöö osana teadlikult mitut erinevat keelt.

/.../ Kui me idioome õppisime /.../, et kui meil olid mingid ingliskeelsed idioomid, ma küsisin kõigepealt eesti tudengite käest, et mis meil on eestikeelne vaste, siis meil oli seal üks vene juurtega tudeng, ma küsisin, aga mis kujund teil on vene keeles selle väljendi jaoks ja siis ma küsisin itaalia tudengi käest /.../ (FL).

Õppetöö käigus tuleb vastanute sõnul mõnikord ette ka seda, et termineid, mõnd arusaamatut, ent olulist väljendit annab õppejõud edasi neis keeltes, mida ta ise oskab. Seda eelkõige eesmärgil, et võimalikult paljud teemat õigesti mõistaksid. Samuti annavad õppejõud tudengitele võimaluse pärast auditoorset tööd suhelda keeles, mida nii õppejõud kui tudeng räägivad, kuid mis ei pruugi olla inglise keel.

Üliõpilaste kaasamine diskussioonidesse. Kõik vastanud õppejõud leidsid, et kuna rahvuselt heterogeenses auditooriumis on üliõpilaste tase küllaltki erinev, siis tuleb sellega arvestada. Seda tehes jagunevad õppejõud oma vastustes kaheks. Ühed on need, kes innustavad tudengeid rääkima ning edasine õppetöö toimubki ainetunni vältel nendega, kes on interaktiivsemad.

/.../ Kui ma näen, et ikka üliõpilane ei oska keelt, siis ma väldin olukordi, kus ta keele oskamatuset tõttu võiks sattuda piinlikku olukorda. /.../ (US).

Teised on aga need, kes püüavad võimalikult paljusid üliõpilasi aruteludesse kaasata nii, et sõnastavad nende öeldut ümber või kordavad seda selleks, et kogu auditoorium aru saaks.

Kui aine on osaliselt ka veebikeskkonnas (Moodle), siis sealse foorumis diskussiooni soodustamiseks on õppejõud lubanud üliõpilastel endale eelnevalt vastused saata, et üliõpilase postituses mõningast keelelist korrektuuri teha, selleks et ta julgeks aruteludes osaleda.

Kohalikest õppejõududest ja välisõppejõududest saadud tulemuste võrdlus

Kogu eelnenud tulemuste osa tervikuna vaadeldes selgus, et vastanud välisõppejõududest saadud tulemused kohalike õppejõudude tulemustest suuresti ei erine. Kokkuvõtvalt saabki välja tuua kaks nüanssi, mis vastanud õppejõudude puhul avaldus. Reflektiooni osas keskendusid välisõppejõud auditooriumi paremale mõistmisele, kohalikud õppejõud meetodivalikule. Hindamise puhul eelistasid välisõppejõud erinevaid ülesandeid ainekursuse jooksul, kohalikud õppejõud tõid valdavalt välja hindamise kursuse lõpus. Üldjoontes sisulisi erinevusi kohalike ja välisõppejõudude vastustes rohkem ei olnud. Sarnasusena võib esile tuua selle, et kõik vastanud õppejõud nägid rahvuselt heterogeenses auditooriumis töötamist eelisena rahvuselt homogeense auditooriumi õpetamise ees.

Arutelu

Sissejuhatuses püstitatud eesmärk uurimisküsimuste abil välja selgitada, milliseid meetodeid kasutavad Tartu Ülikoolis ja selle kolledžites stažeerivad kohalikud ja välisõppejõud rahvuselt heterogeenses auditooriumis õppetöö läbiviimisel ning milline on nende ettevalmistus seal õpetamiseks nende enda hinnangul, sai kvalitatiivset uurimisviisi kasutades vastuse. Arutelu osas vaadeldakse saadud tulemusi lähemalt, seostades neid antud magistritöö aluseks oleva teoreetilise materjaliga.

Esimesest uurimisküsimusest lähtuva vastuse väljatoomise juures peab töö autor vajalikuks märkida, et meetodikasutust vaadeldakse nii aine planeerimise, läbiviimise kui ka eneserefleksiooni osas kultuurilise konteksti seisukohalt.

Aine ettevalmistamisel tõid õppejõud esmalt välja terminoloogia ning sõnavara ülevaatamise vajalikkuse, kuna peamiselt tekivad rahvuselt heterogeenses auditooriumis arusaamatused seoses ainealase terminoloogia (Robertson, Line, Jonesi & Thomas, 2000) ja idioomide kasutamisega (Mezger, 1992). Lisaks toodi välja ka aines kasutatavate artiklite ülevaatamise vajalikkus selleks, et teada saada, kas neid on olemas erinevates keeltes. Nimelt annavad õppejõud üliõpilastele mõningatel juhtudel võimaluse valmistada end õppetööks ette neile sobivas keeles. Ühelt poolt annab see nagu erineva verbaalse keele kasutuski võimaluse avardada üliõpilaste keeleteadlikkust (Byram, Gribkova & Starkey, 2002), teisalt aga kohanevad üliõpilased aeglasemalt aine ametliku keelega (Irujo, 2004). Ettevalmistus aitab õppejõududel nende enda hinnangul ette näha võimalikke olukordi, kus üliõpilastel pole keeleliste raskuste tõttu võimalik aruteludes osaleda.

Ainealastes diskussioonides osalemise soodustamiseks on vajalik, et õppejõud tutvustaks tudengitele ka õppetöös kasutatavaid meetodeid ning nende kohta käivaid reegleid (McLean & Ransom, 2005). Vähesel määral õppejõud seda ka tegid, kuid valdavalt piirdus tutvustus ainealaste eesmärkide olemuse selgitamisega. Kuna auditoorium, kus on erinevast rahvusest üliõpilasi, nõuab õppejõult kultuuritundlikkust (Marquez Chisholm, 1994), mille all mõeldakse teadlikkust erinevatest kultuuridest ja kultuurilise mõju teadvustamist (Stafford, Bowman, Ewing, Hanna & Lopez-De Fede, 1997), on õpetatavat sihtrühma silmas pidades õppejõul vajalik aine ettevalmistamist alustada lisaks materjalide, terminoloogia ning sõnavara ülevaatamisele rahvusvahelistatud ainekava koostamisest (Webb, 2005). Nimelt annab rahvusvahelistatud ainekava kõigile osalejatele võrdse kasu õpetatavast ning võimaluse olla kaasatud erinevate oskuste arendamisse (Luong, Crockett, Lundberg & Scarino, 1996). Intervjueeritud õppejõud ainekava rahvusvahelistamist otseselt ei nimetanud, küll aga tõid välisõppejõud välja selle, et kuna nemad ise on Tartu Ülikoolis ja selle kolledžites

välismaalased, siis valivad nad juba alateadlikult ainekavasse teemasid, mis oleksid rahvuselt heterogeensesse auditooriumisse sobivad. Ettevalmistus, mis keskendub aga üksnes õppemeetodite sobivusele ega tähtsusta ainekava rahvusvahelistamist, mis on üheks eelduseks tudengite hakkamasaamiseks (Leask, 2005), võib pärssida tudengite edukat edasijõudmist ning tekitada neis mõneti segadust ja vastakaid tundeid.

Lisaks on aine planeerimisel rahvuselt heterogeensele auditooriumile oluline, et õppejõud plaaniks tegevuse läbiviimisel õppemeetodite kasutamise nii, et see arvestaks üliõpilaste õpistiilidega, sest Felderi ja Silvermani (1988) kohaselt õpivad üliõpilased erinevalt. Õppejõududel tuleb seda arvesse võtta (Sanderson, 2006) ning jälgida seejuures, et õpetamis- ja õpistiilid omavahel sobiksid (De Vita, 2001), et üliõpilastele oleksid tagatud võrdsed võimalused akadeemiliseks eduks (Marquez Chisholm, 1994). Ühel juhul tõi vastanu välja, et ta seda teeb, kuid valdavalt märgiti, et auditooriumites erinevate õpistiilidega arvestamine on küllaltki ajamahukas ning seetõttu ei pöörata ka sellele suurt tähelepanu.

Ainekursuse alguses kasutavad õppejõud meetodeid, mille abil nad saavad ülevaate üliõpilaste eelnevatest teadmistest. Seda tehakse erinevate testide ja lihtsamate küsimuste esitamise kaudu. Ka McLeani ja Ransomi (2005) kohaselt on oluline, et õppejõud selgitaksid välja tudengite varasemad kogemused ja teadmised selleks, et oleks võimalik hakata tegutsema lähtuvalt õppe-eesmärkidest. Tegutsema asudes tuleb selgitada, mida kujutavad endast aines kasutatavad meetodid ning millised on aine eesmärgid. Sel moel on võimalik erinevusi auditooriumis mõneti ühtlustada (McLean & Ransom, 2005). Nagu tulemustest selgus, on näiteks lugemise osakaal õppimises tudengite jaoks väga erineva tähendusega ning meetodite tutvustamine aitaks neil enim keskenduda neile valdkondadele, kus nad end kõige paremini tunnevad. Vastanud õppejõud tõid välja ka selle, et rahvuselt heterogeenses auditooriumis ei ole tihtipeale ühtset viitamis- ja kirjutamisstiili ning erinevused on ka plagiaadi kasutamises, mille põhjuseks võib olla ühese juhendi ja definitsiooni puudumine (Gilmore, Strickland, Timmerman, Maher & Feldon, 2009), ning ka siinkohal oleks auditooriumi ühtlustamisel abiks erinevate juhendite ja reeglite selgitamine õppejõu poolt.

Aine läbiviimise juures tõid õppejõud valdavalt välja loengute ja interaktiivsete seminaride pidamise, mille käigus kasutatakse ka probleemõpet, meeskonnatööd ning juhtumianalüüsi. Buskisti ja Groccia (2011) kohaselt ei pruugi loengu pidamine rahvuselt heterogeensele auditooriumile olla kõige sobivam meetod, sest see ei taga igäihte kaasatust ning keelelist arusaamist. Ent siinkohal saab abiks olla sama materjali käsitlemine erinevate allikate kaudu, et oleks arvestatud üliõpilaste erinevate õpistiilidega (Felder & Silverman, 1988). Seda intervjueritud õppejõud vähesel määral ka teevad. Teised tõendus põhise

õpetamise teooria (Buskist & Groccia, 2011) meetodid, mida õppejõud kasutavad - probleemõpe, juhtumianalüüs ning ka meeskonnatöö-, aitavad auditooriumis luua interaktiivsust, mis viib interaktiivõppeni, mis on abiks tudengite kriitilise mõtlemise arendamisel, mis vastanute seas oli ka üheks õppe-eesmärgiks. Samuti võimaldab interaktiivse keskkonna loomine ja interaktiivõppe kasutamine arendada tudengite omavahelist suhtlust, et valmistada neid ette rahvusvahelises keskkonnas hakkamasaamiseks, mis on rahvuselt heterogeense auditooriumi üheks eesmärgiks (Phillips & Schweisfurth, 2008). Nimetatud meetodid võimaldavad lisaks interaktiivsuse soodustamisele anda pidevat tagasisidet ning suunata üliõpilasi ainekohaseid materjale kasutama, mis on vaadeldava auditooriumi puhul oluline (Hattie, 2009).

Vastanud tõid välja erinevate testide kasutamise ainekursuse lõpus, mis tõenäoliselt ei ole sobiv tudengite puhul, kes on Tartu Ülikoolis või selle kolledžites õppimas alles esimest semestrit. Nagu ka teooriast selgub (Carroll, 2005), vajavad rahvuselt heterogeenses auditooriumis õppijad rohkem aega keelega kohanemiseks ning testid ainekursuse lõpus hindavad vaid lõpptulemust, üliõpilaste tegelik areng jääb hindamata. Mõningatel juhtudel andsid intervjueeritavad vastuse, et arvestuslikke ülesandeid tuleb teha ka ainekursuse jooksul ning see sobib vaadeldavale auditooriumile tõenäoliselt paremini.

Nii aine käigus kui ka aine lõppedes reflekteerivad õppejõud oma tegevuse kultuurilise konteksti üle. See on oluline õppejõudude enesearengu seisukohalt, kuna nii on nad rahvuselt heterogeenses auditooriumis õpetades teadlikumad nii endast kui ka ümbritsevast (Marquez Chisholm, 1994). Valdavalt teevad vastanud seda enda hinnangul alati ning kasutavad saadud teadmisi oma edasise tegevuse parendamiseks. Vaid ühel juhul tõi vastanud õppejõud välja, et reflekteerib oma tegevuse kultuurilist konteksti vaid puhkudel, kui midagi on läinud valesti.

Antud magistritöö teise uurimisküsimuse vastuse käsitlemise juures peab töö autor vajalikuks märkida, et õppejõudude ettevalmistust vaadeldakse õppejõu haridusliku, personaalse ja keelelise ettevalmistuse ning üliõpilaste hinnangu seisukohalt.

Selleks, et õppejõud rahvuselt heterogeenses auditooriumis eesmärgipäraselt hakkama saaksid, on vajalik nende mõningane ettevalmistus seal õppetöö läbiviimiseks, kuna meetodite valiku üheks osaks on õppejõu ettevalmistus (Bell, 2001). Kõige tähtsamaks osaks ettevalmistusest pidasid vastanud isiklikku välismaal õppimise ja õpetamise kogemust, mis ka Wiers-Jensseni (2008) kohaselt on oluline selleks, et õppejõul oleks laiem maailmapilt, mis aitab tal paremini mõista üliõpilasi ning on oluline ka enesearengu seisukohalt. Kõigil vastanutel on see kogemus ning nende sõnul on see neil kõige rohkem aidanud olla professionaalne õppejõud rahvuselt heterogeenset auditooriumi õpetades. Sellest tulenevalt

soovitasid küsitatud rahvuselt heterogeense auditooriumi õppejõududel käia rohkem välismaal stažeerimas ning puutuda ka üldiselt kokku erinevate rahvusvaheliste üritustega. Õppejõud leidsid, et sel moel võib õppida erinevaid võtteid, kuidas õppetööd läbi viies edukam olla, kuna iga rahvuselt heterogeene auditoorium vajab just talle sobivat õpetamisviisi (Nieto & Zoller Booth, 2010).

Teiseks pidasid vastanud oluliseks inglise keele oskust ning enesekindlust selle kõnelemisel, mida samuti on võimalik arendada rahvusvaheliste kogemuste kaudu, kuid lisaks on abiks, kui õppejõud on teadlik oma kõnemaneeerist, slängist ja idioomidest ning oskab end võõrkeeles väljendada nii, et kogu auditoorium temast aru saab (Mezger, 1992). Kuigi enesekindlus inglise keelt kõneledes kompenseerib küsitatud õppejõudude hinnangul mõneti väiksemad keelelised vajakajäämised, on oluline keeleoskuse arendamine ja täiendamine keelekursustel (Kim, 2002). Vastanute hinnangul võiks keele õpetamine, kus rõhuasetus on suuresti terminoloogia ja sõnavara valdamisel, sest see tekitab õppetöös kõige enam segadust (Robertson, Line, Jones & Thomas, 2000), jääda ülikooli enda ülesandeks ning õppejõududele tuleks tagada selliste kursuste olemasolu.

Lisaks eeltoodud hariduslikule ettevalmistusele rahvuselt heterogeenses auditooriumis õpetamiseks aitab hakkamasaamisele kaasa õppejõu üldine huvi ja teadmised erinevate rahvusvahelise auditooriumi õpetamist puudutavate teooriate ning erinevates riikides õpetamise vastu (Sanderson, 2006). Sõltuvalt sellest, millist ainet vastanud õpetasid, oskasid nad vähemal või suuremal määral välja tuua teooriaid erinevates kultuurides õppetööd ja kultuurilisi erinevusi puudutava kohta. Erinevate teooriate ja välisriike puudutavate teemakohaste aspektide tundmine aitab õppejõul mõista, et erinevate riikide ülikoolides on erinevad õpetamis- ja õpistiilid (Kragh & Bislev, 2005). Kuna rahvuselt heterogeenses auditooriumis on õpetamise puhul olulised kultuuriliste erinevustega arvestavad didaktilised teadmised ja oskused (Dearn, 2001), siis tuleb rahvuselt heterogeensete auditooriumite õppejõududel end ise pidevalt täiendada, sest ühtset sobivat ettevalmistust erinevaid rahvusi sisaldavate auditooriumitega hakkamasaamiseks pole (Marquez Chisholm, 1994). Näiteks võib uurimistulemustest tuua lugemisülesannete osakaalu tähtsuse, mille mõistmiseks ning millega arvestamiseks on vajalik sellest teadlik olek. Siinkohal tuleb aga jälgida, et indiviide õpetades ei lähtutaks üldlevinud arvamustest, kuna igäühe puhul ei pruugi need tõele vastata (Hofstede, 2009). Eeltoodu ning tudengitel uues riigis ja ülikoolis tekkivate võimalike probleemide (Lee, 1997) mõistmiseks ongi õppejõududel õpetamise kvaliteedi säilitamiseks vajalik olla teadlik erinevatest võimalikest raskustest.

Aine paremaks planeerimiseks ja läbiviimiseks on oluline ka üliõpilaste tagasiside (Sajjad, s.a.). Vastanud õppejõud leidsid, et õppeinfosüsteemist saadud tagasiside ei pruugi olla autentne ning nemad seda üldjuhul õppetöö parendamisel ei kasuta. Tudengitelt saadud tagasisidet peeti küll väärtuslikuks ja usaldusväärseks (Murray, 1994), kuid seda vaid juhul, kui see tuleb vahetult neilt endilt näiteks õppetöö käigus või individuaalse tagasisidena vestluse käigus.

Saadud arutelust selgus, et õppejõud kasutavad rahvuselt heterogeenses auditooriumis meetodeid, mis on osaliselt sinna sobivad, kuid mõneti vajaksid rohkem just konkreetsele sihtrühmale mõeldud planeerimist ja läbiviimist. Kuna vastanute üldine ettevalmistus põhineb suuresti isiklikul kogemusel ning on mõjutatud õpetatava aine valdkonnast, siis tugineb õppejõu tegevus sellest tulenevalt suuresti tema isiklikule hinnangule. Kuna Eestis pole antud teemat uuritud, siis käesolev töö annabki aluse antud teema edasiseks uurimiseks. Töö väärtuseks võib pidada ülevaate andmist hetkeolukorrast ning nii uurija kui ka uuritavate mõtlema panemist antud teema üle ja ehk seeläbi ka selles valdkonnas teadlikumaks muutumist.

Uurimuse piirangud

Käesoleva magistr töö piiranguna näeb käesoleva töö autor seda, et pooltel intervjuudel tuli nii intervjueritavatel kui ka intervjuerijal rääkida keeles, milleks ei ole emakeel. Sellest tulenevalt võis intervjueritavatel olla raskem vastuseid anda ning seetõttu võis osa informatsiooni kaduma minna. Samuti ei saa eesti keelt mittekõnelevad uuritavad kontrollida oma tsitaatide tõlkimise õigsust. Teise piiranguna näeb käesoleva töö autor seda, et valdavalt on teemakohased uuringud läbiviidud Austraalias, Uus-Meremaal ning Ameerikas. Sellest tulenevalt on refereeritud teooria suures osas nendest riikidest lähtuv.

Uurimuse tugevused

Käesoleva magistr töö tugevustena näeb töö autor seda, et uuritavateks olid kohalikud ja välisõppejõud, mis võimaldab mõningast võrdlust. Samuti oli uurimus uuritavate erineva tausta tõttu interdistsiplinaarne. Tugevusena võib esile tuua ka selle, et intervjuu toetub juba olemasolevale profiilile, millest lähtuvalt on sarnast uurimust varem edukalt läbi viidud.

Uurimuse praktiline väärtus ja edasine kasutus

Käesolev kvalitatiivne uurimus annab võimaluse iseõppimiseks. Samuti annab see ajendi ideede väljatöötamiseks, mida kvantitatiivselt uurida selleks, et teha teemakohaseid laiemaid üldistusi.

Kokkuvõte

Üha enam on Eesti kõrghariduse rahvusvahelistumise strateegia 2006 - 2015 (2007) kohaselt sisenemas Eesti kõrgharidusruumi välisüliõpilasi ning sellest tulenevalt on kõrghariduse pakkumise meetodites toimumas muutused (Wächter & Kemp, 2010). Selleks, et neid muutusi õpetamise tasandil paremini mõista, on vaja välja selgitada, milliseid õppemeetodeid kasutavad õppejõud rahvuselt heterogeenses auditooriumites ning kuidas need erinevad meetoditest, mida kasutatakse emakeelsetes auditooriumites. Kuna meetodite valiku üheks osaks on ka see, milline on õppejõu ettevalmistus sellises auditooriumis õpetamiseks (Bell, 2001), ongi käesoleva töö eesmärgiks välja selgitada, milliseid meetodeid kasutavad Tartu Ülikoolis ja selle kolledžites stažeerivad kohalikud ja välisõppejõud rahvuselt heterogeenses auditooriumites ning kui heaks peavad nad enda hinnangul oma ettevalmistust sellises auditooriumis hakkamasaamiseks.

Seatud eesmärgi väljaselgitamiseks tugines käesoleva töö autor nii intervjuu küsimuste koostamisel kui ka töö tulemuste esitamisel Teekensi (2000) rahvusvaheliselt heterogeenses auditooriumisse sobiva ideaalse õppejõu profiilile. Teekensi (2000) kohaselt saab seda välja selgitada, lähtudes üheksast klastrist. Käesoleva uurimuse iseloomu ja eesmärgi arvestades lähtutakse antud uurimuses esimesest neljast klastrist: 1) õppejõu üldised teadmised, oskused ja hoiakud; 2) keelekasutus rahvuselt heterogeenses auditooriumis; 3) kultuuriliste erinevustega hakkama saamine; 4) õpetamine rahvuselt heterogeenses auditooriumis.

Selleks, et nimetatud kategooriaid paremini mõista ning saadud tulemuste interpretatsiooni süsteemsemalt esitada, refereeris töö autor teooria osas rahvuselt heterogeenses auditooriumis õppetöö olemuse ja seal kasutatavate meetodite kohta käivat ning keelekasutust ja õppejõudude ettevalmistust puudutavat materjali.

Saadud tulemused andsid töö autorile vastused uurimisküsimustele. Neist esimese puhul – milliseid meetodeid kasutavad kohalikud ja välisõppejõud enda hinnangul auditooriumites, kus on välisüliõpilasi – saadi vastused sellele, milliseid meetodeid kasutavad uuritavad õppetöö alguses, õppetöö keskel ning õppetöö lõpus. Samuti said vastanud anda oma hinnangu sellele, mil määral erineb meetodite kasutus emakeelses auditooriumis meetodite kasutusest erinevatest rahvustest pärit üliõpilasi sisaldavas ehk ingliskeelses auditooriumis. Selgus, et õppejõud kasutavad aine alguses rohkem meetodeid, mille abil nad saavad ülevaate üliõpilaste varasemate teadmiste kohta, ning õppetöö käigus rohkem meetodeid, kus üliõpilastel on võimalus ise rääkida oma rahvusest tulenevatest teadmistest ja kogemustest. Rõhku pöörati ka probleemõppe ja juhtumianalüüsi kasutamisele ning erinevatele rühmatöödele. Aine lõppedes kasutati valdavalt teste ning aine üldtulemust mõjutasid ka selle

vältel tehtud tööd, milleks olid valdavalt individuaalsed ettekanded. Võrreldes ingliskeelses auditooriumis kasutatavaid meetodeid emakeelses auditooriumis kasutatavate meetoditega, selgus vastanute hinnangul, et olulist erinevust neis ei ole, pigem on see nüansiline.

Saanud vastuse teisele uurimisküsimusele, – milline on kohalike ja välisõppejõudude ettevalmistus õpetamiseks rahvuselt heterogeenses auditooriumis nende enda hinnangul – , selgus, et kõik vastanud omasid välismaal õppimise ja/või õpetamise kogemust ning see aitab vastanute hinnangul mõista neil õpetatava auditooriumi olemust. Samuti hindasid vastajad end pädevaks inglise keeles õpetamise ning ainealase professionaalsuse seisukohalt.

Kuna antud töös uuriti nii välisõppejõude kui ka kohalike õppejõude, siis võimaldab tehtud uurimus ka mõningal määral lektoreid võrrelda. Nimelt selgus, et nii välisõppejõud kui ka kohalikud õppejõud tõid välja selle, et meetodite valik emakeelse ja rahvuselt heterogeense auditooriumi jaoks omavahel ei erine, kuid uuritavas auditooriumis õpetamist peetakse eeliseks rahvuselt homogeenses auditooriumis õpetamise ees. Seda seetõttu, et tudengite taust ja senised kogemused annavad võimaluse käsitleda teemasid õppetöös mitmekülgsemalt. Tulemustest selgus ka, et refleksiooni puhul keskendusid välisõppejõud auditooriumi paremale mõistmisele, kohalikud õppejõud pigem meetodivalikule. Hindamise puhul pidasid välisõppejõud oluliseks erinevaid ülesandeid ainekursuse jooksul, kohalikud õppejõud eelistasid hindamist loengukursuse lõpus.

Märksõnad: Õppetöö, õppemeetodid, rahvuselt heterogeenne auditoorium, õppejõud, välisõppejõud, ettevalmistus, tõenduspõhise õpetamise teooria, keelekasutus, erinevad kultuurid.

Abstract**CONDUCT STUDY PROCESS IN NATIONALLY HETEROGENEOUS AUDITORIUMS
– THE EXAMPLE OF TARTU UNIVERSITY AND ITS COLLEGES**

As predicted by the Strategy for the internationalisation of Estonian higher education over the years 2006–2015 (2007), more and more foreign students are entering the Estonian higher education scene and methods used in offering higher education are changing as a result (Wächter & Kemp, 2010). For better understanding of the changes on the teaching level a study is needed of teaching methods used by lecturers with ethnically heterogeneous audiences and their differences from methods used with local language audiences. As the choice of methods also depends on lecturer's preparedness for teaching such an audience (Bell, 2001), this thesis tries to elaborate what methods local and guest lecturers teaching ethnically heterogeneous audiences in Tartu University and its colleges use by their own assessment and how they assess their preparedness.

To elaborate this, the author relies on the ideal lecturer profile for ethnically heterogeneous audiences by Teekens (2000). According to Teekens (2000) this can be elaborated on the basis of on nine clusters. In the context of the nature and objectives of this study we base our study on four clusters: 1) general preparation of the lecturer's, 2) language use in an ethnically heterogeneous audience, 3) managing cultural differences and 4) teaching an ethnically heterogeneous audience.

To provide better understanding of these categories and to present interpretation of the results in a more systematic manner, the author reviewed current literature on the nature of and methods, language use and lecturers' preparedness in teaching ethnically heterogeneous audiences.

Results obtained answered the questions posed in the study. The first one of them – what methods do local and guest lecturers use by their own assessment with audiences with foreign students – gave answers about what methods respondents use at the beginning, in the course and at the end of coursework. Respondents also had an option to give their opinion on how much methods used with local language audiences differ from methods used with students of different nationalities, i.e. with an English-language audience. It turned out that at the beginning of coursework lecturers mostly use methods that give them an overview of students' earlier knowledge and during the coursework they tend towards methods that allow students to speak of knowledge and experience associated with their nationality. Lecturers also used problem-solving tasks, case studies and various group assignments. At the end of the course tests were mostly used, the final mark was also affected by assignments, mostly

solo presentations, carried out during the course. Comparing methods used with an English-language audience to those used with local language audience, the respondents believed that there were no notable differences, just minor nuances.

Answers to the second study question – what is the assessment of local and guest lecturers on their preparedness for teaching ethnically heterogeneous audiences – showed that all respondents had teaching or studying experience abroad and they believed this help them understand the nature of the audience being taught. The respondents also considered themselves competent in teaching in English and proficient in their field.

As both guest lecturers and local lecturers were studied, this study allows some comparison between lecturers. It turned out that both guest and local lecturers believed that methods used with native language and ethnically heterogeneous audiences do not differ, but teaching a heterogeneous audience is considered advantageous over teaching an ethnically homogeneous audience. Results also showed that in reflection, guest lecturers focussed upon better understanding while local lecturers focussed upon choice of method. In grading, guest lecturers gave large weight to various tasks throughout the study course while local lecturers preferred grading at the end of the course.

Keywords: teaching methods, ethnically heterogeneous audience, lecturer, guest lecturer, preparation, evidence-based teaching theory, language use, different cultures

Tänuõnad

Käesolevaga tänan kasvatusteaduste õppekava 2011. aasta sisseastujaid, kes erinevate ainete raames on olnud toeks käesoleva töö jaoks mõtete kogumisel. Tänan oma endist kursuseõde Mailiis Antonit ja praegust kursuseõde Raili Allast, kes oli vajadusel olemas, et töö üle arutleda. Samuti kuulub tänu minu perekonnale, kes motiveerisid mind tööd tegema. Lisaks tänan Janika Soeveri ja Jörgen Sietit tõlketöö eest ning Kait Eilandit keelelise korrektuuri eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva lõputöö ise ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

- Aher, S., Kala, U., Nurme, T., & Tõnisson, E. (1997). *Õppimiskeskne õpetamine*. Tallinn: Kirjastus Avita.
- Arkoudis, S. (s.a.). *Teaching International Students: Strategies to Enhance Learning*.
Külalastatud aadressil
http://www.cshe.unimelb.edu.au/resources_teach/teaching_in_practice/docs/international.pdf .
- Bain, K. (2004). *What the best College Teachers Do*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bell, L. (2001). Preparing tomorrow's teachers to use technology: Perspectives of the leaders of twelve national education associations. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 1, 4*.
- Bodycott, P., & Walker, A. (2000). Teaching Abroad: lessons learned about inter-cultural understanding for teachers in higher education. *Teaching in Higher Education, 5, 1*, 79–94.
- Bok, D. (2006). *Our Underachieving Colleges: A Candid Look At How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*. New Jersey: Princeton University Press.
- Boyce, T. E., & Hineline, P. N. (2002). Interteaching: A Strategy for Enhancing the User-Friendliness of Behavioral Arrangements in the College Classroom. *The Behavior Analyst, 25, 2*, 215–226.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Abingdon: Routledge.
- Buskist, W., & Groccia, J. E. (2011). Evidence-based teaching: Now and in the future. *New Directions for Teaching & Learning, 2011, 128*, 105–111.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Külalastatud aadressil
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf .
- Cadd, M. (1994). An Attempt to Reduce Ethnocentrism in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals, 27, 2*, 143–160.
- Carroll, J. (2005). Multicultural groups for dicipline-specific tasks. In J. Carroll, & J. Ryan (Eds.), *Teaching international students* (pp. 84–91). Abingdon: Routledge.
- Charlton, B. G. (2006). Lectures are an effective teaching method because they exploit human evolved „human nature“ to improve learning. *Medical Hypotheses, 67, 6*, 5–1261.
- Chaudury, S. J. (2011). The Lecture. *New Directions for Teaching & Learning, 2011, 128*, 13–20.

- Coffin, P. (2011). *Experiences of International Students in Problem-Based Learning Environment*. Külastatud aadressil http://www.pbltt2011.mfu.ac.th/download/full_paper/H1_Prarthana%20Coffin_TTPBL%20Conference%20.pdf
- Cranton, P. (2001). *Becoming an authentic teacher in higher education*. Malabar: Krieger Publishing Company.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE Publications.
- De Vita, G. (2001). Learning styles, culture and inclusive instruction in the multicultural classroom: A business and management perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 38, 2, 165–173.
- Eesti Entsüklopeedia (s.a.). Külastatud aadressil <http://entsyklopeedia.ee/>.
- Eesti kõrghariduse rahvusvahelistumise strateegia 2006 – 2015 (2007). Külastatud aadressil www.hm.ee/index.php?popup=download&id=5617.
- Feely, A. J., & Harzing, A.-W. (2004). *The Language Barrier and its Implications for HQSubsidiary Relationships*. Külastatud aadressil <http://www.harzing.com/download/langbarrier.pdf>.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78, 7, 674–681.
- Flick, U. (2008). *Designing Qualitative Research*. California: SAGE Publications.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education Urban Monograph Series*. Illinois: North Central Regional Educational Laboratory.
- Gilmore, J., Strickland, D., Timmerman, B., Maher, M., & Feldon, D. (2009). Weeds in the flower garden: An exploration of plagiarism in graduate students' research proposals and its connection to enculturation, ESL, and contextual factors. *International Journal for Educational Integrity*, 6, 1, 13-28.
- Haidet, P., Levine, R. E, Parmelee, D. X., Crow, S., Kennedy, F., Kelly, A., Perkowski, L., Michaelsen, L., & Richards, B. F. (2012). Perspective: Guidelines for Reporting Team-Based Learning Activities in the Medical and Health Sciences Education Literature. *Academic Medicine*, 87, 3, 292–299.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hemker, H. C. (1998). Critical Perceptions on Problem-based Learning. *Advances in Health Sciences Education*, 3, 71-76.

- Hendriks, B. (2010). An experimental study of native speaker perceptions of non-native request modification in e-mails in English. *Intercultural Pragmatics*, 7, 221–255.
- Herreid, C. F. (2011). Case study teaching. *New Directions for Teaching & Learning*, 2011, 128, 31–40.
- Hilton, J. L., & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Palo Alto: Annual Review of Psychology*, 47, 237-271.
- Hofstede, G. J. (2009). Research on cultures: how to use it in training?. *European Journal of Cross-Cultural Competence and Management*, 1, 1, 14–21.
- Huang, R. (2006). Chinese International Students' Perceptions of the Problem-Based Learning Experience. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 4, 2, 36–43.
- Irujo, S. (2004). *One Classroom, Two Languages: Which Language When?*. Külastatud aadressil http://www.coursecrafters.com/ELL-Outlook/2004/jul_aug/ELLOutlookITIArticle1.htm .
- Kim, S. (2002). Second language anxiety and coping strategies. In S. Kim (Ed.), *Teaching in the U.S.: Handbook for international faculty and TAs, Faculty and TA development*. Ohio State University.
- Knight, J. (2003). Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education*, 33, 2–3.
- Kohl, A.-C. (2003). Die multikulturelle Schule. Kohl, A.-C.(Toim), *Religionsunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft (lk 24-43)*. München: Grin Verlag GmbH.
- Kragh, S. U., & Bislev, S. (2005). Universities and student values across nations. *Journal of Intercultural Communication*, 9, 48–63.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kumar, S. (2002). An Innovative Method to Enhance Interaction During Lecture Sessions. *Advances in Physiology Education*, 27, 1, 20–25.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 3, 465–491.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lee, D. S. (1997). What Teachers Can Do to Relieve Problems Identified by International Students. *New Directions for Teaching & Learning*, 1997, 70, 93–100.
- Luong, L., Crockett, K., Lundberg, D., & Scarino, A. (1996). *Report on Internationalisation of the Curriculum*. Adelaide: University of South Australia.

Major, C. H., & Palmer, B. (2001). Assessing the Effectiveness of Problem-Based Learning in Higher Education: Lessons from the Literature. *Academic Exchange Quarterly*, 5, 1, 1–12.

Mande, W. M. (2001). The appropriate use of the lecture method in higher education. In W. M. Mande (Ed.), *Effective teaching in higher education* (pp. 49–62). Entebbe: Nkumba University.

Marquez Chisholm, I. (1994). Preparing Teachers for Multicultural Classroom. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 43–68.

McLean, P., & Ransom, L. (2005). Building intercultural competencies: implications for academic skills development. In J. Carroll, & J. Ryan (Eds.), *Teaching international students* (pp. 45–62). Abingdon: Routledge.

Mezger, J. (1992). *Bridging the intercultural communication gap: a guide for TAFE teachers of international students* (2nd ed.). Hobart: National TAFE Overseas Network.

Michaelsen, L. K., & Sweet, L. (2008). The Essential Elements of Team-Based Learning. *New Directions for Teaching & Learning*, 116, 7–27.

Murray, H. G. (1994). *Can Teaching Be Improved?*. Canada: Brock University.

Nieto, C., & Zoller Booth, M. (2010). Cultural Competence : Its Influence on the Teaching and Learning of International Students. *Journal of Studies in International Education*, 14, 4, 406–425.

Palamets, H. (1975). *Uue aine esitamise metoodika ajaloo õpetamisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2008). *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice*. London: Bloomsbury Academic.

Pääbo, H. (2010). Interactive Study Methods in a Multicultural Classroom: Challenges and Advantages. In P. Ehin, & T. Gross (Eds.), *Teaching in a Multicultural Classroom* (pp. 69–86). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Random Integer Generator. (s.a.) Kõlastatud aadressil <http://www.random.org/integers/> .

Robertson, M., Line, M., Jones, S., & Thomas, S. (2000). International students, learning environments and perceptions: A case study using the Delphi technique. *Higher Education Research and Development*, 19, 1, 89-102.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.

Ryan, J. (2012). *Cross cultural teaching and learning for home and international students*. Abingdon: Routledge.

- Ryan, J., & Carroll, J. (2005). „Canaries in the coalmine“: international students in Western universities. In J. Carroll, & J. Ryan (Eds.), *Teaching international students* (pp. 3–10). Abingdon: Routledge.
- Sajjad, S. (s.a.). *Effective Teaching Methods at Higher Education Level*. Külastatud aadressil <http://class.web.nthu.edu.tw/ezfiles/669/1669/img/1381/1.Effectiveteachingmethodsathighereducationlevel.pdf>.
- Sanderson, G. B. (2006). *Examination of a Profile of the Ideal Lecturer for Teaching International Students*. Publitseerimata doktoritöö. The Flinders University of South Australia.
- Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1, 1, 9–20.
- Saville, B. K., Lambert, T., & Robertson, S. (2011). Interteaching: Bringing Behavioral Education Into the 21st Century. *The Psychological Record*, 61, 153–166.
- Saville, B. K., & Zinn, T. E. (2011). Interteaching. *New Directions for Teaching and Learning*. 2011, 128, 53–61.
- Scudamore, R. (2013). *Engaging home and international students: A guide for new lecturers*. Külastatud aadressil <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/internationalisation/RachelScudamoreReportFeb2013.pdf>.
- Sharma, S. (2005). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. *Journal of College Teaching and Learning*, 5, 2, 53–63.
- Stafford, J.R., Bowman, R., Ewing, T., Hanna, J., & Lopez-De Fede, A. (1997). *Building Culture Bridges*. Bloomington: National Educational Service.
- Stewart, K. L., & Felicetti, L. A. (1992). Learning styles of marketing majors. *Educational Research Quarterly*, 15, 2, 15–23.
- Zepke, N., & Leach, L. (2007). Improving student outcomes in higher education. New Zealand teachers' views on teaching students from diverse backgrounds. *Teaching in Higher Education*, 12, 5–6, 655–668.
- Tan, O. S. (2004). Students' experiences in problem-based learning: three blind mice episode or educational innovation?. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 2, 169–184.
- Teaching with Case Studies (1994). *Stanford University Newsletter on Teaching*, 5, 2, 1–4.

- Teekens, H. (2000). A description of nine clusters of qualifications for lecturers. In H. Teekens (Ed.), *Teaching and learning in the international classroom* (pp 22–39). The Hague: Netherlands Organisation for International Cooperation in Higher Education.
- Teekens, H. (2003). The Requirement to Develop Specific Skills for Teaching in an Intercultural Setting. *Journal of Studies in International Education*, 7, 108–119.
- Tiits, J. (2012). *Algklasside õpetajate hinnangud oma mitmekultuurilistele pädevustele ja soovitusi õpetajate esma- ning täiendõppeks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Vihman, V.-A., & Ehin, P. (2010). Introduction. In P. Ehin, & T. Gross (Eds.), *Teaching in a Multicultural Classroom* (pp. 5–11). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Vissak, T. (2010). Recommendations for Using the Case Study Method in International Business Research. *The Qualitative Report*, 15, 2, 370–388.
- Webb, G. (2005). Internationalisation of curriculum: an institutional approach. In J. Carroll, & J. Ryan (Eds.), *Teaching international students* (pp. 109–118). Abingdon: Routledge.
- Wiers-Jenssen, J. (2008). Does Higher Education Attained Abroad Lead to International Jobs?. *Journal of Studies in International Education*, 12, 2, 101–130.
- Williams, J. M., & Snipper, G. C. (1990). *Literacy and bilingualism*. New York: Longman.
- Wood, A. T., & Anderson, C. H. (2001). *The Case Study Method: Critical Thinking Enhanced by Effective Teacher Questioning Skills*. Külastatud aadressil <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED455221.pdf> .
- Woods, P. (2006). *Qualitative Research*. Plymouth: University of Plymouth Press.
- Wright, D. (2000). Culture as information and culture as affective process: A comparative study. *Foreign Language Annals*, 33, 330-341.
- Wächter, B., & Kemp, N. (2010). Kõrgkool 2018: Rahvusvahelistumise trendid ja praktika maailmas. *Eesti fookuses*, 6, 1–121.

Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina Karit Kilgi

(autori nimi)

(sünnikuupäev: 17.05.1988)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose
Õppetöö läbiviimine rahvuselt heterogeenses auditooriumites Tartu Ülikooli ja selle
kolledžite näitel

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on Anu Sarv

(juhendaja nimi)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 20.05.2013 *(kuupäev)*