

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Kasvatusteaduste õppekava

Riina Kirss

Välisõppejõudude kohanemine Tartu Ülikooli näitel

magistritöö

Juhendaja: Mari Karm

Läbiv pealkiri: Kohanemine välisülikoolis

Tartu 2010

SISUKORD

| | |
|---|----|
| Sissejuhatus | 3 |
| 1. Ülevaade välisõppejõudude mobiilsusest | 5 |
| 1.1 Akadeemilise mobiilsuse tähendus | 5 |
| 1.2 Ülevaade mobiilsustrendidest maailmas..... | 7 |
| 1.3 Ülevaade Eestisse tulevatest välisõppejõududest..... | 9 |
| 2. Akadeemilise mobiilsuse põhjused | 11 |
| 2.1 Mobiilsuse mõjutegurid | 11 |
| 3. Kohanemine välisülikooliga | 14 |
| 3.1 Akadeemiline kohanemine..... | 15 |
| 3.2 Psühhosotsiaalne kohanemine..... | 21 |
| 3.3 Ülikooli panus kohanemisse | 22 |
| 4. Välisõppejõudude kohanemiskogemused Tartu Ülikooli näitel | 24 |
| 4.1 Andmete kogumise ja tõlgendamise meetodite valiku põhjendus | 24 |
| 4.1.1 Empiiriliste andmete kogumine ja tõlgendamine | 24 |
| 4.1.2 Valimi iseloomustus | 27 |
| 4.1.3 Uurija lugu | 27 |
| 4.2 Kohanemiskogemuste analüüs | 29 |
| 4.2.1 Välisülikooli valiku põhjused..... | 29 |
| 4.2.2 Töölesaamise protsess Tartu Ülikoolis | 31 |
| 4.2.3 Kohanemine akadeemilise keskkonnaga Tartu Ülikoolis..... | 33 |
| 4.2.4 Hinnang Tartu Ülikoolis töötamise kogemusele | 40 |
| 4.2.5 Soovitused | 41 |
| Arutelu..... | 44 |
| Kokkuvõte | 47 |
| Summary..... | 49 |
| Kasutatud allikad | 51 |
| Lisad | 56 |

Sissejuhatus

Bologna protsessiga seati eesmärgiks luua ühtne Euroopa kõrgharidusruum, kus nii üliõpilased kui ka õppejõud saaksid oma soovi kohaselt kõrgkoolide ja riikide vahel vabalt ringi liikuda. Kõrghariduse rahvusvahelistumise teine tähtis kriteerium peale välisüliõpilaste hulga on õppejõudude mobiilsus (van Damme, 2001). Bologna protsessi üheks eesmärgiks seati vaba liikuvust takistavate asjaolude kõrvaldamine (Eesti Euroopa kõrgharidusruumis, s.a). Samuti on üks eesmärke akadeemilise personali liikuvus. Seega on ülikoolide jaoks tähtis muutuda atraktiivseks ja konkurentsivõimeliseks paigaks, kuhu tullakse õpetama ja teadustööd tegema. Väliskõrgkoolis töötamine annab õppejõududele rahvusvahelise kogemuse, mille kaudu omandatakse uusi teadmisi ja oskusi. Välisõppejõudude Eestisse toomine on hea võimalus tugevdada kõrghariduse kvaliteeti ja seejuures muuta õpingud üliõpilaste jaoks atraktiivsemaks.

Eesti kõrghariduse rahvusvahelistumise strateegia aastateks 2006–2015 (2007) toob ühe punktina esile välisõppejõudude osatähtsuse suurendamise, mis annab esiteks võimaluse parandada õppe- ja teadustöö kvaliteeti, teiseks pakkuda õpet valdkondades, kus meil endal puudub piisav kompetentsus, kolmandaks rakendada värskeid ideid ja meetodeid ning neljandaks laiendada võõrkeeles pakutavate ainete hulka. Eesti kõrghariduse rahvusvahelistumise heade tavade leppe (2007) kohaselt on kõrgkoolid võtnud kohustuse tuua Eestisse tööle kõrgel akadeemilisel tasemel teadlasi ja õppejõude. Siinjuures on samuti märgitud, et välisõppejõududest on palju abi rahvusvaheliste suhete arendamisel (Eesti kõrghariduse rahvusvahelistumise strateegia, 2007). Rahvusvaheline kogemus on kasulik mitmele osapoolle. Samas vähe on uuritud seda, kuidas saavad väliskõrgkoolis õpetavad õppejõud kasu rahvusvahelisest kogemusest nii professionaalselt kui ka personaalselt (Bodycott, Walker, 2000).

Olenemata ajast, mis viibitakse väliskõrgkoolis, on vastuvõtva ülikooli ülesanne pöörata tähelepanu välisõppejõudude kohanemisele ja toetamisele. Tartu Ülikooli arengukava aastani 2015 toob esile, et ülikool loob tingimused välisõppejõudude ja -teadlaste töötamiseks ülikoolis, sh arendab rahvusvahelisele töötajaskonnale suunatud tugiteenuseid. Nii on ülikoolid Kõrgkoolide rahvusvahelistumise heade tavade leppega (2007) seadnud enesele kohustuse toetada välisõppejõudude kohanemist Eestis, luues eeldused tihedaks suhtlemiseks nii akadeemilise kui ka tugipersonaliga. Kohanemise edukus määrab institutsioonist kujuneva mulje ja võib mõjutada hilisemaid otsuseid, mis puudutavad edaspidist koostööd.

Palju on akadeemilise rahvusvahelistumisega seoses uuritud mobiilsuse eri faktoreid (Welch, 1009), selle eri vorme (Hoffman, 2009) ning põhjuseid (Ackers, 2008; Musselin, 2004). Samal ajal nähtub, et vähe on käsitletud akadeemilise personali teises keskkonnas toimimise rahvusvahelisi kogemusi (Bodycott, Walker, 2000). Kohanemine on individuaalne nagu kõik inimese rahvusvahelised kogemused; iga õppejõud kogeb akadeemilises keskkonnas muudatusi erinevatest aspektidest. Üks aspekt on professionaalsed oskused (Bodycott, Walker, 2000). Rahvusvahelises keskkonnas õpetades arenevad rahvusvahelised ja mitmekesised õpetamisoskused (Garson, 2005), lisaks professionaalsele arengule toimub õppejõu personaalne areng ning avardub tema maailmapilt (Hamza, 2010).

Kui kvantitatiivsed uurimused on akadeemilise personali rahvusvahelistumist käsitledes toonud esile liikuvuse põhjuseid (Welch, 1997), siis kvalitatiivsed uurimused annavad põhjalikuma ülevaate rahvusvahelisest kogemusest ning selle tähendusest õppejõule (Garson, 2005; Hamza, 2010).

Kohanemine on paljuski kultuurispetsiifiline ja individuaalne ning tajutav toetus sõltub mitmesugustest faktoritest. Eesti kontekstis on välisõppejõudude kohanemist vähe uuritud. Kuna välisõppejõudude liikuvus ja kohanemiskogemused on ainukordsed ning eeldavad sügavamat käsitlust kogemuste uurimisel, on käesoleva töö meetodiks valitud kvalitatiivne uurimisviis. Siinne töö on kvalitatiivne uurimus, kus andmed on kogutud intervjuudega.

Käesoleva tööga soovitakse leida vastus küsimusele: millised tegurid mõjutavad välisõppejõudude kohanemist uues keskkonnas välisõppejõudude endi kogemuste põhjal? **Töö eesmärk** on analüüsida kohanemiskogemuste kirjeldusi. Tuuakse esile kohanemise peamised edu- ja kitsaskohad ning käsitletakse õppejõudude ettepanekuid kohanemisega seonduvate raskuste ületamiseks.

Töö koosneb teoreetilisest ja empiirilisest osast. Teoreetilises osas antakse ülevaade mobiilsuse tähendusest tänapäeval, akadeemilise personali mobiilsustrendidest, mobiilsuse põhjustest ning kohanemise kitsaskohtadest. Töö empiirilises osas uuritakse Tartu Ülikoolis töötavate välisõppejõudude arvamusi ja hinnanguid, mis puudutavad kohanemist uues elu- ja töökeskkonnas. Samuti tuuakse esile kohanemisel esinenud kordaminekuid ja kitsaskohti.

1. Ülevaade välisõppejõudude mobiilsusest

Selles peatükis antakse ülevaade akadeemilise mobiilsuse tähendusest tänapäeval ning käsitletakse akadeemilise personali mobiilsustrende Eestis ja mujal maailmas.

Siinkohal on kohane märkida, et kirjanduses kasutatakse välisõppejõudude kohta erinevaid mõisteid. Ühelt poolt räägitakse üldiselt õppejõududest välismaal (*university teacher abroad*) (Badley, 2000), teisalt on kasutusel mõisted „külalisõppejõud“ (*guest lecturer*) (Baumgratz, 1993) ning „välisõppejõud“ (*foreign academic*) (Musselin, 2004). Kõigi mõistete puhul on tegu välismaal viibiva spetsialistiga, kes tegeleb teadus- ja õppetööga.

Tänu tööjõu liikumisvabaduse suurenemisele on suurenenud akadeemiline mobiilsus. Selline olukord seab enamikule riikidele ülesande hõlbustada tööle asumist välisriigis. Nii on Eestis arendatud välisriikide kvalifikatsiooni ja akadeemilise tunnustamise süsteemi, et hindamine oleks läbipaistev ja reguleeritud. Kvalifikatsioonide hindamise suurem vastutus on jäetud kõrgkoolidele ja sealsetele spetsialistidele, kes on saanud asjakohase koolituse. Samuti on püstitatud eesmärk luua soodsam immigratsioonipoliitika (Eesti kõrghariduse rahvusvahelistumise strateegia, 2007). Seega on ette võetud märgatavaid samme, et rahvusvahelistumist suurendada ja Eestit seeläbi atraktiivsemaks akadeemilise mobiilsuse paigaks muuta.

1.1 Akadeemilise mobiilsuse tähendus

Akadeemilise mobiilsuse tähendus

Akadeemilise mobiilsuse olemus on keerukas. Märgata võib erinevusi mobiilsuse ajaloolise ja tänapäevase tähenduse vahel. Kui tänapäeval on mobiilsus tingitud individuaalsetest huvidest, siis minevikus sõltus see paljuski poliitilisest olukorrast. Olenevalt poliitilistest situatsioonist on akadeemiline tööjõud liikunud näiteks ülikoolide loomisel koloniaalaladel, kuhu õppejõududeks võeti okupeeriva riigi õppejõud (Kim, 2009). Teisena saab esile tuua niinimetatud sunniviisilise mobiilsuse, mis iseloomustas peamiselt maailmasõdade vahelist aega, kus põgeneti Kesk-Euroopast (Saksamaa ja Austria teadlased, enamasti juudid) Suurbritanniasse ja USA-sse (Kim, 2009). Uutes riikides saadi maailma

tunnustatud professoriteks, tuntumad on näiteks Albert Einstein, Max Born, Hannah Arendt, Sigmund Freud, Karl Popper ja Karl Mannheim (Cronenwett *et al.*, 2007).

Ajalooliselt on akadeemilise mobiilsuse tähendus olnud teistsugune. Esialgu on räägitud mõistest „rahvusülene“ (*transnational*) ning alles 19. sajandi ja 20. sajandi alguse puhul saab kasutada mõistet „rahvusvaheline“ (*international*) (Kim, 2009). Poliitilised otsused on ajalooliselt olnud määravaks mobiilsuse tekkel ja soodustamisel ning seejuures mõjutanud hariduse ja hariduse traditsioonide kujunemist riigiti.

Tänapäeval tõlgendab iga inimene mobiilsust lähtuvalt enda kogemusest või ettekujutusest. Hoffman (2009) leidis, et tema uuringutes osalejate kogemused ja nendest tulenevad määratlused ei ole ühese definitsiooni alla märgitavad. Samas leiab ta oma töös (2009), et uuringutulemustele tuginedes saab akadeemilise mobiilsuse sarnaste omaduste alusel liigitada järgnevalt:

- (i) lühiajaline vahetus ja ekskursioonid õpingute ajal mõne programmi raames või projekti raames külaskäik ülikoolilinnakuga tutvumiseks;
- (ii) riiklikud karjäärimustrid, mis osutavad ülikooli ja konkreetse riigi sotsiokultuurilise konteksti suhtele, kus inimene on kraadi omandanud, näiteks ülikoolisisene muster: lühiajalised visiidid välisriiki teadustöö eesmärgil, samas säilib seotus koduülikooliga, või välisriiki tööle asumine – välisülikooli jõudmine on andnud mobiilsuse kogemuse;
- (iii) info- ja kommunikatsioonitehnoloogial põhinev mobiilsus, kus inimene on mobiilne oma koduriigist lahkumata, saates e-kirju eri kontinentide vahel või osaledes veebikursuse loomises, kui kursus leiab aset teisel kontinendil.

Tänapäeval tähendab akadeemiline mobiilsus esiteks seda, et otsustused on individuaalsed, ja teiseks, et võimalusi on märgatavalt rohkem – see avardab ühtlasi akadeemilise mobiilsuse tähendust.

Kõrgharidus on alati olnud rahvusvaheline (Marginson, van der Wende, 2007). Traditsiooniliselt on USA, Austraalia ja Kanada olnud enam avatud välisriikide akadeemilist personali värbama, erinevalt riikidest nagu Jaapan, Prantsusmaa ja Saksamaa, kuhu välismaa õppejõul on olnud raskem tööle saada (Altbach, Teichler, 2001). Mobiilsus on kõrghariduse juurde kuulunud juba pikka aega ja sellel on erisugused põhjused. Traditsiooniliselt nähakse rahvusvahelist mobiilsust olevat keskendunud uurimistööle ja stipendiumidele. Alles lähiminevikus on rahvusvahelise mobiilsuse põhjuseks saanud õppetöö (van Damme, 2001). Nii on loodud mitmeid rahvusvahelise vahetusega tegelevaid organisatsioone, millest vanemad on 1919. aastal loodud Institute of International Education, 1925. aastal loodud Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) ning 1945. aastal alustatud Fulbrighti

programm. Samuti on tänapäevane akadeemiline mobiilsus alates 1990. aastatest hoogsalt suurenenud tänu uutele värbamispoliitikatele ja liberaliseeritud kaubanduspoliitikale, millega eri valitsused võimaldavad hõlpsamalt liikuda Suurbritannias, USA-s, Austraalias, Kanadas, Saksamaal ja Prantsusmaal ning Euroopa Liidu ja Põhja-Ameerika Vabakaubanduse Assotsiatsiooni (NAFTA) ja Maailma Kaubandusorganisatsiooni (WTO) kaudu (Kim, 2009).

Tänapäeva avatud maailmas muudab osalemine akadeemilistes vahetustes inimese rahvusvahelisel tööturul ihaldusväärsemaks (Altbach, Teichler, 2001). Olenemata mobiilsuse tüübist on tähtis kogemus ja see, mida konkreetse kogemuse põhjal uuele institutsioonile edasi antakse. Rahvusvaheline mobiilsus pole tänapäeval pelgalt vähestele võimaldatav luksus – see on rahvusvahelises maailmas muutumas üha tavapärasemaks, olles eduka toimetuleku ja konkurentsivõimelisena püsimise üks võti.

1.2 Ülevaade mobiilsustrendidest maailmas

Rahvusvahelistumise juures on aina enam juttu suurenevast akadeemilise personali mobiilsusest. Numbrilisi andmeid õppejõudude mobiilsuse kohta on raske leida, kuna sedalaadi mobiilsusel võivad olla väga erinevad eesmärgid ja viisid, nagu osalemine konverentsidel ja külastused konkreetse ülikooli kohta info saamiseks, pikaajaline uurimistöö või õpetamine või jäädavalt uude riiki tööle asumine (Altbach, Teichler, 2001). Samuti on raske leida statistilisi andmeid akadeemilise personali mobiilsuse kohta Euroopa Liidus. Võib arvata, et viimaste aastakümnete jooksul on õppejõudude ja üliõpilaste akadeemiline mobiilsus muutunud akadeemilise elu tavapäraseks osaks, kaasates igal aastal umbkaudu kolm kuni viis miljonit inimest (Altbach, Teichler, 2001).

Mobiilsuse protsessi juures saab esiteks esile tuua mõjutegurid, mis kas soodustavad või raskendavad mobiilsust, tingituna riigi eripärast. Siinkohal käsitleb töö autor eri riikide mobiilsustrende, mis on mobiilsuse esmased mõjutajad. Bologna deklaratsiooniga seati eesmärk luua ühtne Euroopa kõrgharidusruum, seda suuresti riiklike süsteemide ühtlustamise kaudu. Sama sihi on võtnud Aasia piirkond, mis hõlmab Singapuri, Taid, Filipiine, Malaisiat, Indoneesiat, Bruneid, Vietnami, Myanmari, Kambodžat ja Laost. Seal on rahvusvahelistumise saavutamise nimel seatud eesmärgiks kraadide ühtsustamine ja tunnustamine koostöös UNESCO-ga. See soodustab vabamat akadeemilise personali liikumist, lihtsustades seejuures mobiilsust hariduslikul ja kultuurilisel eesmärgil Aasia riikides (Higher Education in..., 2006). Sama protsess samal eesmärgil on leidnud aset

Euroopa Liidu riikides Bologna protsessi raames. Erinevana saab esile tõsta Ladina-Ameerika piirkonna, kus kraadide ühtsustamine ja ainepunktide võrdsustamine on probleem ja seetõttu on ka mobiilsus selles piirkonnas väiksem (Lloyd, 2009). Samas saab üldiste trendide kohta öelda, et USA-s on akadeemilise mobiilsuse tase kõrgem kui Euroopa Liidus (Steunenberg, 2007).

Aasia riikides, nagu Malaisia, Tai ja Vietnam, nähakse olulisena tuua akadeemilist personali suurematest lääneriikidest nagu Austraalia ja Suurbritannia ning ühe osana nähakse nende rolli toetada vastuvõtva organisatsiooni tootlikkust ja arengut (Higher Education in..., 2006). Seega mingil määral on välisõppejõudude ja -teadlaste kanda osaline arendustegevus vastuvõtvas kõrgkoolis, mis kaudselt väljendab samuti välisülikooli ootusi. Hiina on alates 1970-ndate teisest poolest muutunud rahvusvahelisemaks nii väljasaadetava kui ka sissetoodava akadeemilise personali poolest ning sellega seoses on tihenened Hiina rahvusvaheline koostöö teiste riikidega (Yang, 2003). Lääneriikidest on esile toodud USA ja Suurbritannia, kes on kaks suuremat akadeemilise personali eksportijat (van Damme, 2001), siin võib näha ka seost ingliskeelse keskkonnaga (Welch, 1997). Põhjus, miks Suurbritanniasse on raske tuua rahvusvaheliselt kõrgel tasemel teadlasi, on sealne kõrge elatustase (Londonis) ning ebasoodne asukoht (Põhja-Inglismaa) (Toyoshima, 2007). Kõige vähem rahvusvahelised on riigid, mis on etniliselt homogeensemad, ei kasuta inglise keelt ning omavad selle võrra piiratud valikut riikidest, kust on võimalik samast keelekultuurist akadeemilist personali leida (van Damme, 2001). Üks näide etniliselt homogeensest riigist on Jaapan, kus akadeemilise töötajaskonna seas esineb vähem mobiilsust (Welch, 1997). Ladina-Ameerika piirkonnas on tugevasti piiratud üliõpilaste ja samuti akadeemilise personali mobiilsus. Piiravad tegurid on valitsuse vähene toetus, mis võimaldaks akadeemilist mobiilsust suurendada, ning teiselt poolt vähene võõrkeelte oskus, mis on takistuseks piirkonda tulijate seisukohalt (Lloyd, 2009).

Probleemina nähakse arengumaade ja Ida-Euroopa akadeemilise personali siirdumist üleilmsetesse uurimiskeskustesse (van Damme, 2001) ning Aafrika riikide kõrgetasemelise akadeemilise personali väljavoolu, mis on tingitud Aafrika majanduslikust ja poliitilisest olukorrast (Altbach, Teichler, 2001).

Enamikus riikides on mobiilsuse toetamiseks loodud keskused, mis vastutavad vahetuste eest, edendavad akadeemilist mobiilsust, haldavad stipendiume ning koordineerivad ülikooli ja valitsuse poolt toetatavaid vahetusprogramme ja nendega seotud tegevusi (Altbach, Teichler, 2001).

Kõrghariduse rahvusvahelistumises on tehtud palju edusamme, mis lihtsustavad piiriületust akadeemilisel eesmärgil. Seejuures on loodud programme ja toetussüsteeme, mille abil on riigiti ja üksikisikutele riikidevaheline liikumine kõrghariduse valdkonnas kergendatud, mis soodustab akadeemilist mobiilsust riikides üle maailma ning võimaldab kõrghariduse suuremat rahvusvahelistumist.

Kokkuvõtlikult saab mobiilsuse esmaseks sammuks pidada lihtsamat teise riiki suundumist, mis on võimalik tänu erinevatele poliitilistele muudatustele, mis soodustavad tööjõu vaba liikumist. Seejuures on muudetud värbamispoliitikat, mis suurendab riikidevahelist mobiilsust. Samuti on tarvilik anda rahvusvaheliselt teada tööle saamise reeglitest, mis aitab õppejõududel otsust vastu võtta. Rahvusvahelise mobiilsuse suurendamiseks on hakatud kõrgharidusruumi ühtsustama. See tähendab ka kraadisüsteemide ühtlustamist. Mobiilsuse toetamiseks on riigiti loodud keskused, mis vahendavad stipendiume ja toetussüsteeme, mis omakorda aitavad kaasa akadeemilise mobiilsuse paranemisele.

1.3 Ülevaade Eestisse tulevatest välisõppejõududest

Eestis on avalik-õiguslikud ülikoolid seadnud Kõrgkoolide rahvusvahelistumise heade tavade leppega (2007) enestele eesmärgi tuua Eestisse kõrgel akadeemilisel tasemel teadureid ja õppejõude. Mobiilsust toetava keskusena on Eestis loodud Sihtasutus Archimedes. See on asutatud Eesti, Euroopa Liidu ja teiste rahvusvaheliste programmide ning sihtasutusele halduslepinguga pandud riiklike ülesannete raames eraldatavate vahendite ja sihtotstarbeliste eraldiste kogumiseks ja haldamiseks ning saadud vahendite abil Eesti haridus- ja teadussüsteemi ning noortevaldkonna arendamiseks (SA Archimedes põhikiri, s.a).

Eesti suuremad ülikoolid Tartu Ülikool, Eesti Maaülikool, Tallinna Tehnikaülikool, Tallinna Ülikool, Eesti Kunstiakadeemia ning Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia on liitunud kõrgkoolide rahvusvahelistumise heade tavade leppega. Kuigi puuduvad statistilised andmed Eesti ülikoolides töötavate välisõppejõudude akadeemilise mobiilsuse kohta, saab esile tuua mõningad arvud välisõppejõudude kohta Eesti suuremates ülikoolides.

Andmed näitavad välisõppejõudude hulka peamiselt viimase aasta jooksul. Tallinna Ülikoolis oli 2008/2009. õppeaastal 94 välisõppejõudu ja -teadlast. Käimasoleval (2009/2010.) õppeaastal on seal 39 välisõppejõudu, lisaks erinevate lepingute alusel veel 15–20 välisõppejõudu (Tallinna Ülikooli rahvusvaheliste suhete osakond). Tallinna Tehnikaülikoolis on 2010. aasta seisuga 27 välisõppejõudu, siit on välja jäetud ülikoolis

töötavad välisteadlased (Tallinna Tehnikaülikooli personaliosakond). Eesti Muusika- ja Teatriakadeemias toimusid 19 välisõppejõu meistrikursused (Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia aastaraamat 2008, 2009). Eri andmete põhjal on näha, et välisõppejõudude arv on muutlik ning ühtset statistikat on keerukas teha.

Käesoleva töö teemast lähtuvalt saab Tartu Ülikooli kohta aastaaruande andmete põhjal öelda, et suur osa välisõppejõude ja -teadlasi tuleb Tartu Ülikooli partnerorganisatsioonidest. 2007. aasta seisuga oli ülikoolis 93 välisõppejõudu ja -teadlast. 2008. aastal võõrustati 83 teadlast ja õppejõudu. Kõige aktiivsem on vahetus Saksa ja Soome partneritega ning kõige rohkem kasutab koostöölepingutega ettenähtud vahetusvõimalusi filosoofiateaduskond. 2008. aasta lõpus töötas ülikoolis 77 välisõppejõudu ja -teadlast, kellest 16 asus ülikooli tööle aastal 2008 (Tartu Ülikooli aastaaruanne 2008, 2009).

Eesti suuremates ülikoolides on märgata välisõppejõudude numbrilise osatähtsuse kasvu. See näitab esiteks ülikoolide rahvusvahelistumist välisõppejõudude sissetoomise kaudu ning teiseks rikastab ülikoolielu nii töötajate kui ka üliõpilaste seisukohast ja loob mitmekesisema keskkonna. Lisaks võimaldab mobiilsus rohkemate kontaktide loomist ülikoolide vahel, mis soodustab Eesti õppejõudude siirdumist välisülikoolidesse rahvusvahelisi kogemusi hankima. Seega soodustatakse mitmesuunalise mobiilsuse kujunemist ja erisuguste võrgustike loomist.

2. Akadeemilise mobiilsuse põhjused

Käesolevas peatükis käsitletakse akadeemilise mobiilsuse mõjutegureid, mille põhjal valitakse riik ja välisülikool. Rahvusvahelist mobiilsust võib vaadelda mitmest aspektist. Ühest küljest võib väita, et mobiilsus peegeldab töötamisvõimaluste puudumist kodumaal (Ackers, 2008). Seega otsitakse võimalust leida rakendust välisriigis. Teisest küljest nähakse näiteks Prantsusmaal, Saksamaal ja Suurbritannias mobiilsust pigem kui võimalust saada hiljem ametikoht oma koduriigis, mitte niivõrd kui võimalust saada tööd välisriigis pikemas perspektiivis (Musselin, 2004).

Mobiilsust saab pidada kvalifikatsiooni saavutamise vahendiks (Baumgratz, 1993). Samuti on leitud, et enamik „mobiilseid“ õppejõude eelistavad karjääri oma koduriigis ja kasutavad mobiilsust kui plussi ja boonust oma karjääris (Musselin, 2004). Tihtipeale on välisülikooli mineku esmane põhjus mobiilsuse aspektist tunnetatav surve. Esmane mobiilsus on osal juhtudest põhjustatud soovist püsida tööturul konkurentsivõimeline. Hiljem on kogemus osutunud positiivseks ja soodustanud edaspidigi välisriigis tööle asumist (Hoffman, 2009).

2.1 Mobiilsuse mõjutegurid

Konkreetselt riigi kasuks otsustamisel võetakse arvesse mitmesuguseid tegureid, nagu näiteks riigi akadeemiline atraktiivsus, mis hõlmab nii akadeemilist taset, keelekeskkonda kui ka elukallidust.

Põhjusena, mille järgi sihtkoht valitakse, tuuakse välja piirkonna atraktiivsus ja töötasu. Samas rõhutatakse, et väliskõrgkooli minnes loodetakse rahuldavatele elamistingimustele, mitte niivõrd materiaalse kasu saavutamisele (Ackers, 2008).

Akadeemilist atraktiivsust nähakse osana ühiskondlikust atraktiivsusest, mis tähendab sotsiaalseid kontakte või inimvoolude mustrit (konkreetselt riikidest teistesse minejad), mis seletab, miks üliõpilased ja teadlased valivad sihtkohtadeks teatud keskused või riigid, mida peetakse atraktiivseks (Cremonini, Antonowicz, 2009). Akadeemiliselt atraktiivsete riikide niinimetatud boonuse seisneb selles, et neil on üleilmsel turul enam valikuvõimalusi (Ackers, 2008). Cremonini ja Antonowiczi (2009) järgi on akadeemiliselt atraktiivne (1) riik, kus luuakse mõtteid, mida saab eksportida; (2) riik, mis turustab teadmisi efektiivselt; (3) riik, mis võtab omaks suhtumise üliõpilastesse kui klientidesse – see muudab koha atraktiivseks peale teadlaste ka üliõpilastele; (4) riik, mis toetab erinevate mõtteviiside vaba arengut ning

on seega viljakas pinnas intellektuaalsete debattide tekkimiseks; (5) riik, mis kasutab ära üleilmastumise võimalusi, et ületada ajaloolised piirangud, nagu koloniaalsidemed või teised ülemvõimu vormid. Teisalt sõnastavad Cremonini ja Antonowicz (2009) niinimetatud tõmbefaktorid, mis muudavad osa riike teadlastele ja õppejõududele teistest atraktiivsemaks. Need on (1) institutsiooni vabade ametikohtade rahvusvaheline reklaam (kõige enam teeb seda Suurbritannia, järgnevad Saksamaa, Holland, Šveits ja Austria; kõige vähem huvi rahvusvahelise akadeemilise töötajaskonna vastu näitavad üles Poola, Slovakkia, Sloveenia, Ungari ja Rumeenia); (2) ressursid ja nende kättesaadavus, teadustöö/õpetamise uurimistoetused parimatele õppejõududele (seega on teaduskeskuste infrastruktuur üks mõjukas tegur); (3) palgad – riigid, mis suudavad teha konkurentsivõimelisi pakkumisi nii rahaliselt kui ka sotsiaalses mõttes, on atraktiivsemad; (4) akadeemiline vabadus, mida Euroopas tihtipeale iseenesestmõistetavaks peetakse.

Piirkonna atraktiivsust mõjutab ka keel, näiteks Euroopas on Suurbritannia ülikoolid populaarsed just tänu inglise keelele (Hughes, 2008).

Musselin (2004) on esile toonud neli väliskõrgkooli valikut raskendavat formaalsete erinevuste aspekti: (1) erinevus teaduskonna liikmete staatuses (kas neid arvestatakse kui riigitöötajaid; erinevad õpetamise kohustused); (2) sissetulekutasemete varieeruvus (palk, kaasnevad soodustused ja võimalus palga suhtes läbirääkimisi pidada võivad olla erinevad); (3) kandideerimise protseduurid (kus avaldatakse vabade ametikohtade kuulutused; kas värbab ülikool või ministeerium); (4) keele roll (olulise tähtsusega õpetamise juures).

Mobiilsuse mõjuteguritest saab esile tuua ka seose teadusharu ja mobiilsuse sageduse vahel. Näiteks on leitud, et vähem mobiilsed on sotsiaalteaduste ja tehnikateaduste esindajad (kuna rahalised toetused väljaspool akadeemilist maailma on suuremad) ning õigusteaduse esindajad eeskätt USA-s. Vastukaaluks mobiilsemad on loodusteaduste ja meditsiinivaldkonna esindajad (van de Bunt-Kokhuis, 2000). Akadeemilise keskkonna puhul saab rääkida soolise aspekti mõjust. Mehed kasutavad enam reisimis- ja õppimisvõimalusi kui naised või võimaldatakse neile seda rohkem (Welch, 1997). Welch (1997) tõi samuti esile Hollandi naisõppejõudude äärmiselt väikse hulga kõige kõrgematel akadeemilistel positsioonidel ning võib väita, et Hollandi kõrgharidussüsteem on soolise jaotumise mõttes kõige ühekülgsem ja pigem meestekeskne. Siin on näha seost mobiilsustrendidega ka vanuse aspektist, kuna on leitud, et mobiilsem on kõrgemate akadeemiliste positsioonide personal vanuses 40 kuni 50 eluaastat (Welch, 1997). Tähelepanu soovitatakse pöörata noorematele ja alles tööd alustanud töötajatele, kes saavad endas arendada üleilmseid oskusi, enne kui karjäär ja perekondlikud piirangud mobiilsusvõimalusi kitsendavad (van de Bunt-Kokhuis,

2000). Kuigi eelnevalt nimetatud piirangud nagu vanus ja sugu mõjutavad välisriiki mineku otsust, ei takista kumbki neist soovi ja võimaluse korral mobiilsuse kogemust saamast.

Välismaal töötamise kogemus mõjub õppejõududele positiivselt. Rahvusvahelist õpetamise kogemust nähakse õppejõule tulutoovana (Festervand *et al.*, 2001) nii enesearengu kui ka väärtusliku teadusliku koostöö arendamise võimaluse seisukohalt (Crabtree, Sapp, 2004). Rahvusvaheline kogemus on mitmemõõtmeline, selle käigus areneb eneseteadlikkus (personaalsel, professionaalsel ja kultuurilisel tasemel), teise kultuuri mõistmine ja hindamine ning üleilmse mõõde tunnustamine, mille tulemuseks on arvukad teadmised ja oskuste arenemine, mis muudab paindlikumaks väljakujunenud uskumused ja ootused (Hamza, 2010). On leitud, et väliskõrgkoolis saadud rahvusvahelised kogemused soodustavad proaktiivset suhtumist professionaalsesse arengusse, annavad juurde laiemaid teadmisi ning keelebarjääri ei tajuta enam suure probleemina (Bosman *et al.*, 2007). Rahvusvahelise õpetamise kogemuse kaudu õpitakse olema kriitilisem oma eelduste osas õpetamisse ja õppimisse ning neid sobivalt kohandama (Roberts, Tuleja, 2008). Vähem tähtis pole rahvusvaheliste võrgustike väljakujunemise võimalus, mis avardab silmaringi ja aitab kursis olla välisriikides tehtavate uurimistöödega (Hamza, 2010). Globaalne maailmapilt on oluline ja edasiviiv tegur õppejõudude personaalses ja professionaalses arengus ning karjääri kujunemises, olles ühtlasi kasulik nii üliõpilastele kui ka ülikoolile.

Mobiilsuse puhul räägitakse mitmetest teguritest, mis valikut suurendavad või kitsendavad. Nende tegurite eelnev teadmine aitab otsustada ning kaalutletud valiku korral on suurem tõenäosus saada positiivne mobiilsuskogemus.

3. Kohanemine välisülikooliga

Selles peatükis käsitletakse kohanemist uues keskkonnas akadeemilisel ja psühhosotsiaalsel tasandil ning ülikooli panust õppejõu kohanemisse. Kohanemine uue keskkonnaga välisriigis ja -ülikoolis on akadeemilise mobiilsuse protsessi üks põhiosa. Eri kultuuride puhul on oluline endale teadvustada nende omapära. Hofstede (1980) nimetab neli kultuuridimensiooni: võimudistants, ebakindluse vältimine, individualism-kollektivism ja maskuliinsus. Käesolevas töö kontekstis on tähtis mõista võimudistantsi ja individualismi-kollektivismi erisusi. Võimudistants osutab sellele, mil määral ühiskond aktsepteerib fakti, et võim organisatsioonides on jaotunud ebavõrdselt. Näiteks väikse võimudistantsiga riigis arvatakse, et ühiskonna ebavõrdsus peaks olema võimalikult väike ja kõigil peavad olema võrdsed õigused, kuid suure võimudistantsiga riikides nähakse vajadust sellise ebavõrdsuse järele, kus kõigil on õiguspärane koht ja võimulolijad on privilegeeritud seisuses. Individualismi ja kollektivismi puhul on tegu vastanditega. Individualism viitab sotsiaalsele raamistikule, kus inimestelt oodatakse esmajoones hoolitsust enese ja oma lähedaste eest, kasutatakse enam „mina“-lähenemist ning usutakse individuaalsetesse otsustustesse. Kollektivistlikus ühiskonnas on tihe sotsiaalne raamistik, kus inimesed ootavad, et teised nende järele vaataksid ning vastutasuks on neile lojaalsed, kasutatakse enam „meie“-lähenemist ning usutakse rühma otsustustesse (Hofstede, 1980). Riikidest saab madala võimudistantsi ja kõrge individualismiga ühiskondade näidetena esile tuua USA, Austraalia, Suurbritannia, samuti Põhja-Euroopa riigid. Kõrge võimudistants ja madal individualism valitseb Aasias ja Ladina-Ameerikas (Hofstede, 1983).

Üldiselt räägitakse uue kultuuriga kohanemise neljast etapist: algusinnustus; pettumus ja kaitsemehhanismid; olukorraga leppimine; kohanemine (Pajupuu, 2000). Neid etappe saab eristada ka akadeemilises kohanemises, millega õppejõud peavad arvestama uues keskkonnas õpetades. Õppejõududel on välja kujunenud oma õpetamise stiil, millega ollakse harjunud. Samuti teatakse oma üliõpilaste õpiharjumusi ja -stiile ning ollakse valmis vastavalt nendele õpetama. Uues keskkonnas on uued üliõpilased, kelle õpistiili on raske ette teada ja seega võib õpetamine iga osapoole rahulolu arvestades õppejõule suureks katsumuseks osutada.

Kohanemise juures käsitletakse välisriigi kõrgkoolis tööleasumise probleemseid valdkondi. Kohanemise saab jaotada akadeemiliseks, mis on seotud õppetöö ja – keskkonnaga, ning psühhosotsiaalseks, mis puudutab inimese isiklikku elu uues elu-, keele-

ja kultuuriruumis. Siin on tähtis osa ülikoolidel, kes saavad toetada välisõppejõudude kohanemist uues töö- ja elukeskkonnas.

Eesti suuremad kõrgkoolid pakuvad välisõppejõududele abi praktiliste elukorralduslike küsimuste lahendamisel ning toetavad kohanemist Eestis, pakkudes sealjuures võimalust õppida eesti keelt, täiendada inglise keele oskust ja osaleda kultuurierinevusi tutvustaval koolitusel. Ülikool peab tagama oma liikmeskonna informeerituse ja sallivuse, et mõista eri kultuuriruumidest pärit kõrgkoolipersonali iseärasusi (Kõrgkoolide rahvusvahelistumise heade tavade lepe, 2007). Nii näeb ette lepe, kuid reaalsus võib sellest paljuski erineda.

Kahtlemata võib esineda probleeme administratiivsete toimingute või ühiskonda integreerumisega, kuid nendele saab ülikool omalt poolt tähelepanu pöörata. Ülikoolil on võimalik saada infot probleemide kohta ja olukorda parandada. Saadav tagasiside on välisõppejõu jaoks oluline osa siinses keskkonnas töötamise üldmuljest ning selle järgi teeb ta hiljem edasised plaanid seoses Eesti riigiga.

3.1 Akadeemiline kohanemine

Rahvusvahelistumise heade tavade leppe kohaselt, nagu eespool mainitud, on ülikooli jaoks oluline tuua ülikooli kõrgel akadeemilisel tasemel personali. Teise riiki asuvad õppejõud peavad arvestama nendele seatud nõudmistega. Badley (2000) rõhutab, et välisriigi üliõpilased ja kolleegid ootavad külalisõppejõult kõrgetasemelisi teadmisi ja harjumust end pidevalt täiendada, mis on oluline professionaalse arengu seisukohalt. Õpetamist puudutav professionaalne areng on samuti seotud personaalse arenguga (Hamza, 2010). Professionaalidena peavad õppejõud olema tundlikud ja teadlikud üliõpilaste vajadustest. Teisalt peavad õppejõud end kurssi viima piirkonna vajaduste ja probleemidega (Tunney, 2000). Selleks et suurendada kultuuridevahelist mõistmist nii õppejõududes enestes kui ka üliõpilastes, peavad õppejõud mõtlema läbi oma uskumused ja eelarvamused ning looma selge ettekujutuse õpetaja ja õpetamise rollist kõrgharidussüsteemis (Bodycott, Walker, 2000). Kõrge kvalifikatsioon on üks nõue ja ootus, millega välisõppejõud peab teise riiki õpetama minnes arvestama, olles seejuures teadlik enese vastavusest seatud nõuetele. Kui nõuded on olemas, võib uude keskkonda tööle asudes just õpetamise kontekstis siiski tekkida küsimus, millist pedagoogikat kasutada. Iga õppejõud on harjunud enesele omase õpetamisstiiliga. Uues keskkonnas võivad ootused olla teistsugused ja reaalsuses on iga riigi kõrgharidus ja selle andmine kultuurikeskne. Enamik uurijaid on nõus väitega, et pole olemas

ideaalset haridusmudelit. Alljärgnevalt käsitletakse akadeemiliste keskkondade erinevusi olenevalt kultuuriruumist.

Üliõpilaste õpiharjumused

Välisõppejõud, kes on uues õpetamise keskkonnas, peab arvestama erinevusi akadeemilises keskkonnas ning suutma kohaneda uues ümbruses. Esmane kokkupuude võõra õpikeskkonna erinevustega leiab aset uute üliõpilaste kaudu. Näiteks Jaapani auditoorset keskkonda peetakse ülimalt korrapäraseks ja kaalutletuks, teisalt Brasiilia õpikeskkonnas ollakse impulsiivsemad ja spontaansemad nii vesteldes kui ka liikudes, USA-d nähakse pigem mõlema eelmainitu sümbioosina (Stefani, 1997). Olenevalt auditoorsele tööle lähenemise traditsioonidest ja üliõpilaste õpiharjumustest on leitud, et välisriigis õpetades on paljudel õppejõududel raske saada üliõpilasi loengust ja diskussioonidest osa võtma või oma arvamust avaldama (Bodycott, Walker, 2000). Samas mõne kultuuri puhul, näiteks Lädina-Ameerikas, pole vestlused ja debatid üliõpilastega sugugi probleemiks (Crabtree, Sapp, 2004). Läänelike ja idamaiste kultuuride ühise joonena on leitud, et just need loengud, kus leiab aset üliõpilaste ja õppejõu vaheline interaktsioon, toimivad kõige sarnasemalt ja annavad enam häid õpitulemusi (Clarke, Flaherty, 2002).

Kui uurida üliõpilaste käest põhjusi, miks ollakse auditooriumis passiivsed, näevad näiteks Prantsusmaa tudengid ühe põhjusena õpitud käitumist, kuna paljud Prantsusmaa professorid ei soosi vestlusi ega esita avatud küsimusi. See soodustab passiivse kuulaja rolli kujunemist (Festervand *et al.*, 2001). Hong Kongi näitel on üliõpilased alid vastama faktipõhistele küsimustele, kuid mitte avatud küsimustele, mis nõuavad aktiivset kaasamõtlemit (Bodycott, Walker, 2000). Sama on täheldatud Leedus, kus üliõpilased olid harjunud autoriteetse allika (õppejõu) kuulamisega, teatud juhtudel isegi toetavate õpikuteta, ning üliõpilased kuulasid, kirjutasid ja tegid eksameid ilma dialoogideta, mis USA individualistlikust ühiskonnast tuleva õppejõu jaoks on harjumatu (Tunney, 2002). Siinkohal on näha erinevusi individualistlike ja kollektivistlike ühiskondade vahel – esimeses keskendutakse enam indiviidi heolule ja õigustele vastandina perekonna ja rühmaidentiteedile. Selliseid erinevusi arvestades on õppejõul kergem ette valmistada uues kultuuriruumis õpetamiseks.

Kultuurilised ootused on riigiti erinevad ja oluliseks punktiks uues keskkonnas kohanemisel. USA õppejõud Brasiilias tajusid, et neilt oodati sotsiaalset, emotsionaalset ja füüsilist lähedust üliõpilase ja õppejõu omavahelises läbimises ning see ootus võib olla probleem paljudele USA õppejõududele, kuna USA kontekstis on sellised läheduse vormid piiratud auditoorse töö struktuuri, kultuuriliste ootuste ja ka seadustega (Crabtree, Sapp,

2004). Siinkohal on oma osa kultuuri harjumuspärasel akadeemilisel distantsil. Mõnes kultuuris toimub aktiivne suhtlemine õppejõu ja üliõpilaste vahel pärast tunde, teistes kultuurides on aga kombeks julgustada aktiivset interaktsiooni auditooriumis (Festervand *et al.*, 2001). Pedagoogiliseks proovikiviks uues akadeemilises keskkonnas distantsi küsimuses võib olla sotsiaalse ja individuaalse distantsi vähendamine osapoolte – üliõpilaste, nende kursusekaaslaste ja õppejõudude – vahel (Bodycott, Walker, 2001).

Eduka toimetuleku kohta uues akadeemilises kultuuriruumis on Bodycott ja Walker (2000) öelnud: „Kultuuridevahelise mõistmise ja sellega seonduva õpetamise praktika areng peab algama õppejõu suhtumisest ja tugipunktist, mis on loodud selleks, et soodustada üliõpilaste õppimist.“ (lk 81). Nii leidsid Bodycott ja Walker (2000) viisi, kuidas teise kultuuri üliõpilased avanesid ja vabanesid piirangutest, kasutades jagatud kogemuse strateegiat, kus jagati individuaalseid kogemusi, mis soodustasid avatud küsimustele vastamist. Õppejõu ja üliõpilaste üksteisemõistmiseks on vaja mõlemapoolset paindlikkust, mis aitab kohaldada mõlema poole harjumused sobilikuks keskteks. Rahvusvahelise õpetamise kogemusest on oluline õppida, kuidas kanda välisriigi kogemusest omandatud rahvusvahelised teadmised ja oskused üle oma koduülikooli õpikeskkonda – kuidas kasutada rahvusvahelisi näiteid ning tuua esile erisuguseid seisukohti (Hamza, 2010).

Eelnevalt märgiti, et uues kultuuris õpetades tuleb arvestada üliõpilaste eripäraga ehk sellega, kas nad on avatud välisõppejõudude õpetamisviisidele. Uues akadeemilises keskkonnas on õppejõu seisukohalt oluline aspekt üliõpilaste õpiharjumused ja -hoiakud, mis määravad ära õppimise ja õpetamise edukuse. Õpihoiakutes on Biggs ja Tang (2008) eristanud pindmist ja sügavat õpihoiakut. Pindmine õpihoiak ülikoolis õppimises võib tähendada valikulist päheõppimist, nõrka essee kirjutamise oskust, väidete loetlemist või teisejärguliste allikate kasutamist, seejuures ei mõisteta õpetatava tähendust ja struktuuri. Sügava õpihoiaku puhul on tähelepanu koondunud olulistele tähendustele, peamistele ideedele, teemadele ja põhimõtetele. Õpihoiakute kujunemisel on suur roll õpetamisel. Õpetamine soodustab üht- või teistlaadi õpihoiakute kujunemist ning õppejõul on oluline endale teadvustada, millised on oodatavad õpiväljundid ainekursuse raames ja vastavalt nendele valida õpetamise viis. Õpetamise viisi juures on Kember ja Kwan (2000) esile toonud kaks üldist lähenemist: suunatus sisule ja suunatus õppimisele. Sisule suunatud lähenemise keskmes on materjal, mida õpetatakse. Õppimisele suunatud lähenemine seab fookuse üliõpilasele ja jälgib, et õppimine toimiks. Samuti on siinkohal õppejõu mõjualas üliõpilaste õpihoiaku kujunemine aine raames. Õpihoiakud ja -harjumused on mõlemapoolsed – ühest küljest mõjutab õppejõud neid, eelistades õppetöös õppija- või õppejõukeskset lähenemist,

teisalt on õppejõu võimuses vormida õpihoiakuid lähtuvalt oma eesmärkidest. Kahtlemata on välisülikoolis õpetades vaja arvestada üliõpilaste eripäraga ja samuti anda teada enda kui õppejõu ootustest ning püüda neid kaht aspekti omavahel ühtlustada.

Üliõpilaste õpiharjumuste ja õppejõudude ootuste kokkusobitamine võib olla keerukas, kui need on liiga erinevad. Juhtudel, kui õppejõu koduriigis eeldab õppimine kriitilist mõtlemist, kus analüüsitakse infot ja ollakse aktiivselt seotud õppimise protsessiga (väikesed rühmaarutelud, koos õppimine, juhtumianalüüsid, lühikesed kirjatööd), võib olla raske üle minna õpikeskkonda, kus ollakse harjunud päheõppimise ehk enam mehaanilise õppega (Hamza, 2010). Mehaaniliste õpiharjumuste juures oodatakse õppejõult kui eksperdilt suurte teadmiste edastamist üliõpilastele (Garson, 2005; Roberts, Tuleja, 2008). Teisalt võivad üliõpilased olla väga avatud diskussioonidele, kus tuuakse rohkelt isiklikke näiteid ning seotakse kursusel käsitletav poliitiliselt aktuaalsete teemadega (Crabtree, Sapp, 2004). Eespool kirjeldatud erinevused peegeldavad samuti olemasolevaid õpihoiakuid, kus üliõpilased valivad kas vähem tõhusad tegevused, mis kujundavad pindmise õpihoiaku, või otsustavad tõhusate tegevuste (kriitilise mõtlemise ja info analüüsimise) kasuks, mis kujundavad sügava õpihoiaku ning on samal ajal keskendunud õppijale.

Kultuurides, kus ollakse harjutud ainuüksi õppejõudu kuulama, sest see on üldine norm, võib esineda üliõpilaste valmidust aktiivseteks diskussioonideks, kuid seda siis, kui õppejõud annab selleks nii-öelda korralduse, mis on nende üliõpilaste jaoks harjumuspärane (Tunney, 2002). Näiteks Hiina ühiskonnas mõõdetakse pigem teadmisi kui oskusi, kuna need on kergemini testitavad. Seal kasutatakse teste tugevamate väljasorteerimiseks, seega sõltub üliõpilaste tulevik kõrgelt standardiseeritud testide tulemustest (Simpson, 2008). Rääkides erinevustest õppejõu ja üliõpilaste ootuste ning üliõpilaste õpiharjumuste vahel, võib tuua näite USA õppejõu kohta Prantsusmaa ülikoolis. Ootused erinesid märgatavalt õppejõu antava kirjanduse ja rohkete arvutipõhiste projektide osas, mis eeldasid mõlemapoolset kohanemist kummagi poole ootustega. Teisalt täheldas õppejõud üliõpilaste harjumust moodustada loengu ajal väikseid rühmi, kus omavahel diskuteeriti, et saada vastuseid materjali kohta tekkinud küsimustele. Hiljem ilmnes ka selle põhjus – prantsuse kultuuris on ebaviisakas õppejõudu jutu kestel segada (Festervand *et al.*, 2001).

Rühmade moodustamine on samuti tähelepanuväärne erinevus kultuuride vahel. Nimelt on täheldatud, et mõnes kultuuris on töö väikestes rühmades kõige efektiivsem õppimise viis, mille puhul üliõpilased väljendavad rahulolu ja tunnevad end turvaliselt, töötades kõrvuti väikese hulga kaasüliõpilastega (Bodycott, Walker, 2000). Samuti on väikestes või suurtes rühmades töötamine soodustanud kriitilise mõtlemise teket ja oma arvamuse kujundamist

saadud teadmiste põhjal (Hamza, 2010). Sotsiokultuuriline keskkond ja ühine keel soodustavad sedalaadi kuuluvuse, sidususe ja läheduse ilmnemist (Bodycott, Walker, 2000). Rühma tähtsustamine väljendub ka üliõpilaste huvis kodutöö keskmise tulemuse vastu, kui teistel juhtudel ollakse pigem huvitatud kõrgeimast tulemusest (Roberts, Tuleja, 2008).

Erinevaid õpetamise viise uurides on leitud, et keskmiselt on üliõpilastega tehtavad juhtumiuuringud positiivse tulemusega nii läänelikus kui ka idamaises akadeemilises keskkonnas. Teisalt on lugemine ja tugevate praktikute kuulamine auditooriumis enam hinnatud läänelikus ühiskonnas, nagu USA-s ja Suurbritannias. Vähem hinnatakse seda Hiinas, kus oodatakse õppejõult kõige kõrgemat haridustaset ja võimalikult kõrget positsiooni, mitte niivõrd praktilise kogemuse toomist auditooriumisse (Clarke, Flaherty, 2002). Samuti toovad Clarke ja Flaherty (2002) esile videote vaatamise. Selle tähtsus erines kultuuriti olenevalt sellest, kas videovaatamist nähakse kui õppimisest puhkamist, kuna see võrdub kodus televiisori vaatamisega, või suhtutakse sellesse tegevusse kui uudsesse ja huvitavasse ning õpitakse sealt selle võrra enam, kuna videolt näevad üliõpilased neile muidu ehk võõrast läänemaailma. Suuremad erinevused ilmnisid ka internetipõhises kommunikatsioonis, mille all mõeldakse õppejõududega suhtlemist e-kirjade abil. USA üliõpilased nägid selles suuremat kasutegurit kui Suurbritannia ja Hiina üliõpilased. See võib olla tingitud ka interneti kättesaadavusest (Clarke, Flaherty, 2002).

Õpiharjumuste kujunemise juures on tähtis, et õppejõud oleksid teadlikud akadeemiliste keskkondade ja kultuuride erinevustest. Sobiva õpetamisviisi valik võib olla katsumus, seejuures on õppejõul võimalik vormida üliõpilastel kujunevaid õpihoiakuid vastavalt enda seatud eesmärkidele.

Üliõpilaste käitumine

Ühe erinevusena saab käsitleda üliõpilaste käitumist kultuuride lõikes. See võib peegeldada usulisi, perekondlikke ja kultuurilisi tõekspidamisi. Hamza (2010) uurimuses on Araabia riikide üliõpilasi kirjeldatud kui enam üksteisest sõltuvaid. See väljendus üliõpilaste füüsilises käitumises, näiteks kombes kooli territooriumil vaid rühmadena ringi liikuda. See omakorda näitas lähedaste sotsiaalsete suhete olulisust nende elus. Crabtree ja Sapp (2004) toovad oma uurimuses esile, et üliõpilaste jaoks oli väga tähtis õppejõu huvi tudengi eluolu ja isikliku elu vastu ning see, et rühmas valitseks vastastikune hoolimine.

Üliõpilaste käitumiserinevused kultuuriti võivad ilmneda auditooriumis, kus võidakse näiteks pidevalt kaasüliõpilase käest infot küsida, kuigi õppejõud seda sobivaks ei pea.

Põhjendusena on tudengid märkinud keelebarjääri – info kaasüliõpilaselt tuleb emakeeles, mitte inglise keeles. Samuti on põhjendatud, et kuna teised õppejõud sellisele käitumisele tavaliselt tähelepanu ei pööra, peetakse seda sobilikuks (Roberts, Tuleja, 2008). Seega muutub kaasüliõpilastelt info küsimine üliõpilaste jaoks aktsepteeritavaks ja harjumuspäraseks. Õppejõududel on võimalik siinkohal vastavaid märkusi teha ja muuta väljakujunenud käitumismalli auditoorse töö käigus.

Erinevused üliõpilaste käitumises auditooriumis on igas kultuuris omanäolised. Need võivad oleneda nii vanusest kui ka omandatud hariduse tasemest. Vanuse puhul saab rääkida vanemate üliõpilaste suuremast praktilisest kogemusest, mille nad ülikooli keskkonda toovad. Tihtipeale saavad kooli kõrvalt töötavad üliõpilased täiendada õpingute käigus omandatavat erialase töökogemuse põhjal. Töökogemus on õpingute juures suuresti kasulik. Teisalt märkavad külalisõppejõud kultuurides, kus üliõpilastel pole kombeks õpingute ajal töötada, üliõpilaste kimbatust, kui teoreetilisi teadmisi on tarvis kohandada igapäevaelu olukordadega (Garson, 2005).

Õpetamise kontekstis saab teise olulise punktina esile tuua keelelise erinevuse, millega on vaja arvestada. Näiteks kui Prantsuse külalisõppejõud õpetavad saksa üliõpilasi, peavad üliõpilased endale teadvustama, et sellises situatsioonis on õppimine ja kommunikatsioon harjumuspärasest erinev (Baumgratz, 1993). See võib tingida mõlemapoolse vajaduse rääkida läbi arusaamatud seisukohad, mis võivad olla tingitud kultuurilistest erinevustest. Kui tegu on inglise keelt emakeelena kõnelevate õppejõududega, kes õpetavad samuti inglise keeles, mis on üliõpilaste jaoks võõrkeel, siis tuleb õppejõul pöörata tähelepanu rääkimise kiirusele, selgele hääldusele, sisutihedale jutule ning kõnekeele ja slängi vältimisele. Samuti tuleb pakkuda selgeid definitsioone, et parandada üliõpilaste kuulamisoskust (Roberts, Tuleja, 2008).

Et uues akadeemilises keskkonnas edukalt toime tulla, on õppejõul oluline olla teadlik eri kultuuriruumide õppimise ja õpetamise tavadest. Seejuures tuleb parima kogemuse saamiseks arvestada juba olemasolevaid harjumusi ning kohandada õpetamise viisid sobivaks mõlemale poolele.

3.2 Psühhosotsiaalne kohanemine

Uues elu- ja töökeskkonnas on teistsugune nii isiklik elu kui ka tööelu ning osalt need erinevused põimuvad. Mõnel juhul on välisriigis õpetavad õppejõud uude ühiskonda integreerudes arenenud vastavalt sihtriigi eripäradele. Näiteks Hamza (2010) ja Garson (2005) kirjeldavad, kuidas olenevalt külalastatava riigi omapärast on tarvilik olnud arendada omadusi nagu kannatlikkus, paindlikkus, rahulikkus ja tolerantsus, mis on kõik tingitud külalastatavate riikide erinevustest.

Rõhutatud on keelelist erinevust individuaalses tähenduses. Musselin (2004) toob näiteks Prantsusmaa ja Saksamaa, kus eeldatakse siiski, et riiki tulija räägib riigikeelt, mis on tarvilik, et igapäevaelus hakkama saada. Paljud välisõppejõud tõidki riigivaliku üheks põhjuseks piisava keeleoskuse. Väiksemate riikide omapära on tihtipeale sealsete õppejõudude hea keelteoskus, mistõttu nad on alati minema välisriiki ning teiselt poolt tulevad külalised meelsasti nende riiki, kus on võimalik laiemalt levinud keelega, nagu inglise keel, edukalt toime tulla. Teatud valdkondades (näiteks kunsti- ja humanitaarteadused) on keerukam väliskõrgkooli juures teadustööd teha, kuna tihtipeale on projektide elluviimiseks vaja keeleoskust ja kultuuriteadmisi (Jons, 2007, viidatud Ackers, 2008 j). Samuti hindavad kohalikud külalastaja pingutust rääkida külalastatava riigi emakeeles (Garson, 2005).

Varem nimetatud kultuuriga kohanemise etappidest (algusinnustus, pettumus ja kaitsemehhanismid, olukorraga leppimine, kohanemine), on isiklikus elus oluline just teine etapp. Selle juures võib probleeme valmistada kooselu. Kui üks elukaaslastest töötab välisriigis ja teine viibib enam kodus, võib kodusolija kogeda pettumust (Pajupuu, 2000). Täiskasvanud inimeste puhul on isikliku elu olukord mobiilsuse juures oluline faktor. Tihtipeale pole õppejõud ja teadurid nii vabad ringi liikuma, kuna neil lasuvad mitmesugused pere ja lastega seotud kohustused (Ackers, 2008). Siinkohal loeb ka mobiilsuse kestus – kas see nõuab perekonna kaasavõtmist või mitte. Samuti võib probleemiks osutuda välisriiki minek koos abikaasaga, sest tema kohanemine uues riigis võib kujuneda oodatust keerukamaks. Sellised isiklikud probleemid võivad kahjustada elukvaliteeti ning saada lahkumise määravaks faktoriks. Abikaasaga välisriiki minnes on kummalgi poolel tarvis endale teadvustada, mida tähendab kohanemine uues kultuuris (Garson, 2005).

Perekondlikust situatsioonist tingituna tuleb arvestada rahaliste takistustega. Ackers (2008) kirjeldab olukorda, kus lapsed ja abikaasa jäävad koduriiki ning seega jäävad alles sealsed rahalised kohustused, kuid lisanduvad ka välisriigi elamiskulud. Kui ühel või kahel

pereliikmel on võimalik kaasa minna, võib seeläbi õppejõudude pikalt välisriigis viibimine edukam olla (van de Bunt-Kokhuis, 2000).

Kohanemine on iga inimese puhul erinev, kuid võib tugevalt mõjutada tema käitumist. Olukordades, kus inimesed ei kohane uue kultuuriga, hakatakse tundma koduigatsust ja igavust, loetakse, magatakse, juuakse ja süüakse liiga palju või muututakse üldiselt närviliseks (Garson, 2005).

Kultuuridevaheline kommunikatsioon areneb nendevahelise mõistmise tulemusena, mis on osa õppeprotsessist välisriigis (Hamza, 2010). Kui mõistetakse teist kultuuri ning nähakse ja aktsepteeritakse erinevusi, avanevad ukSED uutele katsumustele. Saades välisriigis õpetamisest positiivse kogemuse, ajendab see õppejõude suurema enesekindluse ja meelerahuga vastu võtma rahvusvahelisi tööpakkumisi teistes kõrgkoolides (Garson, 2005). Hea kogemus välisriigis soodustab seega osalt edasist akadeemilist mobiilsust ja seeläbi ka mitmekesisema võrgustiku loomist.

3.3 Ülikooli panus kohanemisse

Rahvusvahelistumise puhul on ülikoolid teadlikud oma osast võõrustajana; ollakse avatud eri riikide esindajaid vastu võtma ning instituutidest uusi kolleege saama. Oluline on ülikooli töötajate valmisolek teadmisi jagada ja vastu võtta. Need kõik on ülikooli keskkonna rahvusvahelistumise võtmesõnad Van de Bunt-Kokhuis (2000) rõhutab osakonna tasandil valitseva kliima ja töökeskkonna tähtsust. Töökeskkond peab küllastavale liikmele pakkuma piisavalt vabadust, et teadustöö ja õppetöö kõrval tuleks võimalikult vähe tegeleda bürokraatiaga. Teisalt tuleb külalisele tutvustada osakonna rahvusvahelist võrgustikku, pakkuda kõrgekvaliteedilist arvutisidet. Samas ei tohi unustada välisõppejõu perekonda, kellele tuleb samuti pakkuda huvitavat külustusprogrammi (van de Bunt-Kokhuis, 2000).

Sama oluline on kontakt uute üliõpilastega. Roberts ja Tuleja (2008) kirjeldavad oma kogemuse põhjal külalisülikooli üliõpilaste tundmaõppimist mitmetel üleülikoolilistel üritustel – see aitab kaasa parema läbisaamise kujunemisele üliõpilastega. Siinkohal saab ülikool soodustada laialdast infolevikut, mis annab välisõppejõududele võimaluse olla üritustega kursis ning soovi korral nendest osa võtta. Teisalt on üritustel osalemine täiesti individuaalne, arvestades isikuomadusi ja soovi sotsiaalsetest üritustest osa võtta, ning sõltub samuti kohapealse isikliku sotsiaalse võrgustiku olemasolust või selle puudumisest.

Käesolevas töös uuritava Tartu Ülikooli näitel saab külalisõppejõude toetava üritusena esile tuua 2002. aastal alustatud Tartu Ülikooli välisteadlastele ja -õppejõududele mõeldud klubiõhtute sarja „Dorpater Dozentenabend“, mille eesmärk on pakkuda välistöötajatele võimalust suhelda ja mõtteid vahetada (Tartu Ülikooli aastaaruanne 2008, 2009). Ülikool toetab ühes staatuses inimeste omavahelist kontakti, et nad saaksid kogemusi ja muljeid jagada, samas võib see omakorda tekitada suletud ringi, kus välistöötajad suhtlevad aktiivselt omavahel, integreerumata Eesti kolleegide ja keskkonnaga. Oma kolleegidega iga päev suheldes ja kontakti luues sulandutakse ühiskonda paremini.

4. Välisõppejõudude kohanemiskogemused Tartu Ülikooli näitel

4.1 Andmete kogumise ja tõlgendamise meetodite valiku põhjendus

Käesolevas uurimistöös on vaatluse all välisõppejõudude kohanemiskogemuste tõlgendused. Eestis on välisõppejõudude kogemusi vähe uuritud, mistõttu on oluline vaadelda kogemusi sügavamalt. Seda võimaldab teha kvalitatiivne uurimismeetod. Kohanemine uues kultuuriruumis on isiklik teema, mille tõttu uuringus osalemine oli vabatahtlik ning uuritavate isikuandmeid ei avalikustata. Uurimuse käigus peeti uurija päevikut, et näha uurija osa uurimisprotsessis ning saada teada uurija hoiakute võimalikust mõjust uurimisprotsessis.

Uurimistöö põhineb kvalitatiivsel uuringul, kus andmeid koguti intervjuuga. Kvalitatiivne uuring, kus esmased andmed pärinevad osalejate ütlustest, aitab uurijal hinnata ja püüda näha osalejate perspektiivi (Marshall, Rossman, 2006). Kvalitatiivsetes intervjuudes uuritakse inimkogemuste mitmekesisust, püüdes seejuures mõista subjektide maailma nende vaateväljast lähtudes, ning mõtestatakse lahti nende tähendus (Kvale, 2006). Intervjuude kaudu on näha, kuidas mõtestavad oma kogemusi inimesed ja kuidas tõlgendab intervjuueeritud välisõppejõudude kogemusi uurija. Oluline on käesoleva uurimuse eesmärgi puhul andmete analüüs iga intervjuu eripära arvestades, kuna kohanemiskogemused on individuaalsed ja kulgevad oma rada pidi ning saadavad andmed võivad tugevalt erineda.

4.1.1 Empiiriliste andmete kogumine ja tõlgendamine

Empiiriliste andmete kogumisel ja tõlgendamisel oli mitu etappi. Allpool kirjeldatakse nende etappide tegevusi.

1. Empiiriliste andmete kogumine

Empiirilisi andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuuga. Intervjuu eesmärk oli käsitleda indiviidi kogemusi ning nende analüüsi. Poolstruktureeritud intervjuus on olemas põhiküsimused, mis võimaldavad arvestada muudatusi lähtuvalt igast kogemusest ja selle ainulaadsusest. Samuti pakub poolstruktureeritud intervjuu avatud uurimuse moodust, mis võib anda rikastavat materjali ning samuti võib uurimuse ulatusala laieneda intervjuu materjali põhjal (Crouch, McKenzie, 2006). Intervjuude käigus ilmnis iga juhtumi

unikaalsus, mis samas raskendas tulemuste analüüsi nii võrdluses teooriaga kui ka ühisjoonte leidmisel. Intervjuude unikaalsus väljendus iga intervjuueeritu omanäolises lähenemises kogemusele Tartu Ülikoolis; selles, kuidas õppejõud näevad end õppejõuna ja kuidas nad näevad üliõpilasi.

2. Prooviintervjuu tegemine ja selle analüüsimine

Andmete kogumisele eelnes prooviintervjuu, mille käigus katsetati nii küsimuste korrektsust mõistetavuse aspektist kui ka nende sobivust ja uurija pädevust. Intervjuu tehti inglise keeles, mistõttu tuli arvestada ja vältida tõlkimisest tulenevat võimalikku ebatäpsust. Prooviintervjuu tehti välisõppejõuga, kelle emakeel ei ole inglise keel. See andis võimaluse välja selgitada, kas esitatud küsimused on piisavalt arusaadavad neile, kes ei kõnele inglise keelt emakeelena, ja kas need vastavad uurija tööle seatud eesmärkidele. Samas viitab uurija jaoks võõrkeelsete vastuste tõlgendamine selle uurimistöö peamisele piirangule.

Prooviintervjuu andis kinnitust, et valitud uurimismeetod on sobiv. Samas tulid välja kitsaskohad mõne küsimusega, kus esialgu moodustatud küsimust hästi ei mõistetud, mistõttu uurija täiendas küsimust, muutes selle konkreetsemaks. Näiteks kui esialgu paluti hinnata töölesaamise protsessi, siis põhiintervjuude jaoks täpsustati seda küsimust viitega dokumentide vormistamisele.

Prooviintervjuu alguses kinnitati intervjuu anonüümsust – seda, et uuritava andmeid ei avalikustata. Nii loodi intervjuuks pingevabam õhkkond.

3. Põhiintervjuude tegemine

Põhiintervjuud tehti viie välisõppejõuga. Intervjuud toimusid kahel moel, olenevalt olukorrast. Võimaluse korral toimusid intervjuud uurija ja intervjuueeritava kokku lepitud kohas. Teisel juhul, kui välisõppejõud ei viibinud parasjagu Eestis, tehti intervjuu Skype'i kõne teel, kus oli ka visuaalse kontakti võimalus, mis vähendas uurija ja uuritava vahelist distantseeritust. Keskmiselt kestis üks intervjuu 30 minutit ning seda lindistati. Põhiintervjuude tegemisele aitas kaasa varasem prooviintervjuu, tänu millele oli lihtsam intervjuueerida nii vestluse kulgemise ja juhtimise kui ka uurimisteema seisukohast. Mõne intervjuueeritu emakeel polnud inglise keel, mis hääduse eripärast tingituna raskendas kõnest arusaamist.

Intervjuude alguses tutvustas uurija ennast ja selgitas uuringu eesmärgid ning leppis kokku intervjuueeritavate anonüümsuses. Kõik osalejad said hiljem tutvuda transkribeeritud intervjuuga, millega kinnitati materjali kasutamist siinses uurimuses.

4. Intervjuude transkribeerimine

Töö autor transkribeeris kõik käesolevas töös kasutatavad intervjuud. Transkribeerides ei märgitud üles rõhke, pause ja muud sellist, kuna käesoleva töö temaatikat arvestades ei ole need olulised. Transkribeeritud intervjuud on uuritavatega kirjalikult kooskõlastatud ning mõni uuritav soovis teha parandusi, mida autor arvestas, kasutades siinses uurimuses parandatud materjali.

5. Intervjuu analüüsimine

Intervjuude analüüs on kvalitatiivne suunatud sisuanalüüs, mis keskendub keele kui suhtlusvahendi tunnusjoontele ning teksti sisule või kontekstilisele tähendusele (Laherand, 2008). Välisõppejõudude kohanemiskogemusi uues kultuuriruumis on teiste riikide andmete põhjal varem küll uuritud, kuid need uuringud pole olnud täielikud ega käsitle kõiki aspekte, mis kohanemise käigus ilmnevad. Seetõttu on töö autor valinud suunatud sisuanalüüsi meetodi, mida peetakse deduktiivseks lähtumiseks teooriast (Laherand, 2008). Suunatud sisuanalüüsi plussina toob Laherand välja, et see võimaldab toetada ja laiendada olemasolevat teooriat (2008, lk 295).

Sisuanalüüsis püüti esmalt määratleda analüüsikategooriad, mis loodi uurimisküsimuse ja läbitöötatud allikate põhjal. Kategooriatena käsitleti väliskõrgkooli valiku põhjuseid, töölesaamise protsessi, kohanemist uue töö- ja elukeskkonnaga, akadeemilise keskkonna erinevusi, hinnangut ülikoolis töötamise kogemusele ning soovitusi. Enamik nimetatud kategooriatest tulenesid teoreetilisest materjalist. Intervjuude põhjal ilmnis üks kategooria – töökliima ja kolleegidega suhtlemise tähtsus töökeskkonnaga kohanemisel –, mida kirjanduses pole käsitletud. Samuti ei toetunud teooriale soovitude osas, kuna kogemus puudutab konkreetset institutsiooni. Uurimismaterjaliga töötades jagati tekst osadesse, et eri osade sisu kategooriatega vastavusse seada. Otsiti nii teooriat toetavat kui ka mittetoetavat materjali. Viimast just seetõttu, et see võib „viia uue, vastupidise vaatenurgani või täpsustada, laiendada või rikastada olemasolevat teooriat“ (Laherand 2008, lk 294). Siiski tuli töö käigus arvestada, et iga kohanemiskogemus on unikaalne ning kategooriate loomine võib ohustada unikaalsuse toetamist.

Empiirilisi andmeid on analüüsitud vastavalt teoreetilises osas esitatud punktidele. Teooriale on tuginetud välisülikooli koha valiku põhjuste, töölesaamise protsessi, akadeemilise keskkonnaga kohanemise ja välisülikoolis töötamise kogemuse tähenduse osas. Akadeemilise kohanemise juures töökeskkonna ja kolleegide rolli käsitlusel puudub teoreetiline tugi ning analüüs põhineb ainult intervjuueeritute kirjeldatud kogemustel. Samuti

lähtuti soovitusi analüüsidest vaid intervjueritute kogemustest, kuna need puudutavad konkreetset institutsiooni ning uuringus osalenute rahulolu selle institutsiooni tegevustega. Analüüsis osas on esitatud vabatõlkes intervjuulõigud. Töö lisas on esitatud ka inglisekeelsed originaalsitaadid (vt lisas 1).

4.1.2 Valimi iseloomustus

Valim koosnes viiest Tartu Ülikoolis viibivast välisõppejõust, kes õpetavad vähemalt ühte ainekursust. Osalenutest neli on pärit Euroopast ja üks väljastpoolt Euroopat. Uuringus osales kolm meessoost ja kaks naissoost õppejõudu. Anonüümsuse tagamiseks välisõppejõudude kohta rohkem andmeid ei avaldata. Intervjueritud õppejõududest kahel oli varasem rahvusvaheline õpetamise kogemus, mis andis neile võimaluse võrrelda eri ülikoole ja üliõpilasi. Samuti võis märgata, et varasema rahvusvahelise õpetamise kogemusega välisõppejõududel oli kergem Tartu Ülikoolis kohaneda. Näiteks olid nad teadlikud üliõpilaste võimalikest erinevustest, mistõttu arvestamine ja kohanemine sellega tuli nendele välisõppejõududele kergemalt kui teistele intervjuerituile.

Valimi moodustamise kriteerium oli vähemalt ühe ainekursuse õpetamine Tartu Ülikoolis, sest see annab õppejõule võimaluse hinnata kohanemiskogemust akadeemilises keskkonnas. Pakkumine osaleda uuringus saadeti 13 välisõppejõule, kelle kontaktid olid uurijale kättesaadavad. Vastas kümme õppejõudu. Valik lähtus seatud kriteeriumist - vähemalt ühe ainekursuse õpetamine.

4.1.3 Uurija lugu

Kvalitatiivses uuringus on uurija subjektiivses rollis – ta on personaalselt kontaktis uuritavatega. Teisalt mõjutavad uurijat tema teadmised ja eesmärk ning samuti mõjutab ta ise uurimisprotsessi oma eesmärgi saavutamise huvides. Kvalitatiivse uurimisviisi valis autor sooviga arvestada kohanemiskogemust kui ainulaadset protsessi, nagu tehakse ka siinses töös tutvustatud uurimustes, mis käsitlevad kõnealust temaatikat kvalitatiivsest lähtekohast. Eestis on välisõppejõudude kohanemiskäitumist vähe uuritud, mistõttu tundus sobilikum juhendada olemasolevatest uurimustest välisriikides. Kvalitatiivse uuringu tegemise juures tundus uurijale esialgu hirmutav tema vähene intervjuerimiskogemus, sest intervjuerimine eeldab häid kuulamisoskusi. Samuti tekitasid ärevust keeleline erinevus võrreldes

intervjueeritavatega, tulemuste tõlgendamine ning ka uurija ja uuritavate erinev asjatundlikkuse aste uurimissituatsioonis. Asjatundlikkuse erinevust tuleb siin mõista tähenduses, et autoril on uurijana vähene kogemus, samas kui intervjueeritud õppejõudude kogemus uurijana on oletatavasti suurem ja seetõttu võivad nad uurijasse kriitiliselt suhtuda.

Põhiintervjuudele eelnes prooviintervjuu, mille eesmärk oli suurendada uuringu usaldusväärsust. Prooviintervjuuga katsetati uurimismeetodi sobilikkust ning uurija oskusi soovitud intervjuude tegemiseks. Prooviintervjuu mõjus uurijale uurijaoskuste arenemise seisukohast toetavalt. See aitas ületada eespool kirjeldatud hirmu vähese asjatundlikkuse pärast ning ühtlasi sai tänu prooviintervjuule täiendada küsimusi põhiintervjuude tarvis.

Kõige enam tekitas uurijas intervjuude ajal ärevust õppejõudude arvamusi üliõpilastest ja nende õpiharjumustest. Uurija on ise üliõpilane ja seetõttu andis kuuldu enese õpiharjumuste ja -hoiakute kohta ohtralt mõtlemis- ja analüüsiainet. Samuti tundus uurijale, et tudengina esindab ta Eesti üliõpilaskonda ning intervjueeritud õppejõudude arvamusi kuuldes tundis ta endal suurt vastutust. Uurija üliõpilase rollist tingituna esines intervjuude käigus olukordi, kus küsimus pörkus tagasi uurijale ja huvituti uurija kui Eesti üliõpilase perspektiivist. Toetudes oma kogemustele siinsete üliõpilastega, pidasid intervjueeritud uurija õppimiskäitumist vaikimisi samalaadseks nagu teistel Eesti tudengitel. Ühe sellekohase näitena võib välja tuua mõne välisõppejõu kahtluse Eesti üliõpilaste võimekuses kirjutada magistritöö raames arutelu. Seda seostati Eesti üliõpilaste mõttelaadiga. Teisalt oleks huvitav teada, kuidas Eesti üliõpilased end ise näevad, ning võrrelda seda õppejõudude arvamusega. Kuna domineeris seisukoht, et üliõpilased on väga vaiksed, tekkis uurijal küsimus, kas see võib olla tingitud Eesti üliõpilaste ebakindlusest, mida välisõppejõudude ainetes võõrkeeles suheldes tuntakse, või peituvad põhjused Eesti üldharidussüsteemis, mis võib häbelikkust soodustada, mistõttu kardetakse oma arvamust avaldada. Viimane omakorda raskendab arutelude teket auditooriumis.

Tulemuste objektiivse analüüsi huvides pidas uurija eneseanalüüsi eesmärgil uurimispäevikut, et vähendada oma varasemate teadmiste subjektiivset mõju uuringule. Päeviku sissekannete alusel konsulteeris uurija juhendajaga, et rääkida murekohtadest ja kõhklustest.

4.2 Kohanemiskogemuste analüüs

Käesoleva töö eesmärk on analüüsida välisõppejõudude uues elu- ja töökeskkonnas kohanemise kogemuste tõlgendusi. Põhirõhk on seatud akadeemilise keskkonna tajumisele.

Intervjuude analüüsimise tulemusena saab rääkida välisülikooli valiku põhjustest, töölesaamise protsessist, välisülikooli akadeemilise keskkonnaga kohanemisest, hinnangust välisülikoolis töötamise kogemusele ning soovitudest, mis puudutavad välisõppejõudude vastuvõtmist ülikoolis.

4.2.1 Välisülikooli valiku põhjused

Välisülikooli valik sõltub paljuski nii ülikooli atraktiivsusest kui ka õppejõu isiklikest sidemetest. Atraktiivsuse all mõistetakse suhtelist eelist, mida riigid saavad omandada ja ära kasutada (Cremonini, Antonowicz, 2009). See hõlmab vabade ametikohtade rahvusvahelist reklaami ning samuti teaduslike ressursside võimaldamist (Cremonini, Antonowicz, 2009). Kuigi ressursid võivad olemas olla, ei pruugita tänapäeva laialdaste valikuvõimaluste juures teada iga riigi positsioonist teadusvaldkonnas. Nii ütlesid ka intervjuueeritud välisõppejõud, et osalevad mitmesugustes projektides ja valdkonna arendustegevuses Tartu Ülikoolis, kuid samas olid nende varasemad teadmised Eesti kohta puudulikud.

Ülikool palus minu abi ühes projektis. See algas Eestist, Tartu Ülikoolist, nad said minu nime inimeselt, keda ma teadsin. Nii see algas ... Ma ei olnud varem Tartu Ülikoolist kuulnud (Int 1).

Ma kohtusin eestlastega ühel konverentsil, kus mind Eestisse kutsuti, ja nii ma tulingi. Alustasime tööd ühistel teemadel siinsete inimestega ning lõpuks tulin siia ja juhendasin esimese doktoritöö loodusteadusliku hariduse valdkonnas (Int 4).

Ühest küljest esineb teadmatust Eestist, teisalt on siinkohal märgata sellist mobiilsuse vormi nagu konverentsidel käimine, mis hõlbustab rahvusvaheliste kontaktide loomist ning seejuures annab võimaluse võrgustiku tekkeks, mis on samuti üks viis arendada ülikooli rahvusvahelist keskkonda.

Inimeste jaoks on olulised sotsiaalsed kontaktid. Inimsuhete valdkonnas on inimeselt inimesele edasi antaval infol suur mõju. Samamoodi saab ülikoolivaliku juures Eestisse tuleku põhjusena esile tuua personaalse kontakti, mis andis infot Eesti olemasolu kohta üldiselt.

Minu hea sõber õppis Eesti ülikoolis. Tegelikult tulin siia kolm aastat tagasi tema sünnipäevale. Nii et seetõttu olin Eesti riigist teadlik ... Seega, minu peamine teadmine riigist oli mul isikliku tuttava tõttu (Int 5).

Uus keskkond ja põnevus, mida tundmatus tekitab, võib olla üks mõjutaja välisülikooli valikul, mis on osa inimese enesearengus. Eesti, olles endine Nõukogude Liidu koosseisu kuulunud riik ja seega ligipääsmatu riikidele väljastpoolt, on muutunud avatumaks alles viimase paarikümne aasta jooksul, mistõttu pole teadlikkus Eesti asukohast ja kultuurist nii laialt levinud. Täpsem teadmine võib tekitada uudishimu ning mõjutada inimest võtma vastu uusi pakkumisi.

Meil, X keele õpetajatel, on võimalus kandideerida perioodiks välismaal ning seda ma teingi. Keeleõpetajana sain kandideerida vaid ülikoolidesse, õpetama X keelt, ja ma sain pakkumisi erinevatelt ülikoolidelt ja ma loendasin need ning tulin Tartusse. Ma ei teadnud Tartust midagi (Int 2).

Kui ma pidin siia tulema, ei teadnud ma Eestist midagi. Kuna see on töö, kuhu minu koduriik mind saatis ning et pärast eksameid küsisin ma vaid tööd, mitte riiki ... Kui nad ütlesid, et ma saan valida teise riigi, pean minema teise riiki, kuna Eesti on külm, talvel pime, inimesed ei võta sind omaks, ei tervita osakonnas ega ülikoolis ja sellised asjad ... Ma ütlesin, et hea küll, ma võtan seda kui väljakutset või nii (Int 3).

Välisülikooli valiku põhjus võib olla nii ülikoolist saadud kutse osaleda arendustegevuses kui ka lihtsalt tahe proovida töötada vähetuntud ülikoolis. Uurimused toovad ühtede põhjustena välja piirkonna atraktiivsuse ja töötasu (Ackers, 2008). Atraktiivsuse juures on tõmbefaktoritena olulised esmajoones rahvusvaheline väljapaistvus tööturul ning akadeemilised ja rahalised ressursid (Cremonini, Antonowicz, 2009). Eesti puhul on akadeemilise atraktiivsuse faktorid küsitavad, kuna uuritavad ei väljendanud Eestisse tuleku otsuse mõjutajana ühtegi neist. Uuringutega on leitud, et pigem otsitakse töövõimalusi lääneriikides, sest seal on kõrgemad töötasud, hea töökeskkond, stabiilsus ja poliitiline vabadus ning lastele paremad õppimistingimused (Jalowiecki, Gorzelak, 2004). Kui teoreetilised allikad osutavad töötasule kui motiveerivale faktorile, siis käesoleva uurimuse aluseks olnud uuringu käigus ei nimetanud ükski intervjuueritu Eestisse tuleku põhjusena töötasu. Osalt ilmnis intervjuude käigus, et töötasu tuleb hoopiski välisõppejõu koduriigist. Seetõttu ei saa Eesti puhul rääkida töötasust kui põhjusest, miks välisõppejõud selle riigi ülikooli on valinud.

Minu tööandja on minu koduriik, minu palk tuleb koduriigist (Int 2).

... olles külalisprofessor, ei ole ma otseselt ülikooli palgal (Int 4).

Põhjused, miks välisõppejõud Eestisse tööle tulevad, ei ole täpselt teada. Eesti kui endine niinimetatud idabloki riik muutub üha läänelikumaks, kuid millised edusammud on tehtud, pole selge.

Varem on uuritud inglise keele tähtsust ülikooli atraktiivsuses (Hughes, 2008). Samuti nähakse inglise keelt kui valitsevat teaduskeelt, mistõttu on inglise keele oskus akadeemilises maailmas väga oluline. Käesolevas uurimuses kirjeldatavate Tartu Ülikooli välisõppejõudude ained toimuvad kas inglise keeles või keeleõppe korral vastavas võõrkeeles, mistõttu on keele mõju esile tuua keerukas. Eesti ülikoolides on õppekeeleks eesti keel, vaid erandina toimub mõnes rahvusvahelises programmis õppetöö inglise keeles. Seega võib oletada, et Tartu Ülikool on rahvusvahelistumise eesmärgil õppekeele suhtes paindlik, et tuua ülikooli enam välisriikide õppejõude ja seeläbi ka rohkem välisüliõpilasi ning pakkudes vastavaid aineid võõrkeeles. Siinkohal on kasu mitmepoolne, sest mõjutatakse Eesti üliõpilasi ja nende keeleoskus paraneb, kui neile välisõppejõudude ainete raames pakutakse võõrkeeles suhtlemise praktikat ja võimalust tugevdada akadeemilist kirjaoskust võõrkeeles.

Eelnevat kokku võttes saab öelda, et erinevalt kirjanduses esitatust ei nimetanud intervjueritud Eestisse tuleku põhjustena piirkonna atraktiivsust ega töötasu, mis oleksid kohalikult motiveerinud. Pigem on põhjused professionaalsel ja individuaalsel tasandil – osalt tullakse isiklike kontaktide tõttu, osalt soovist end proovile panna. Siinkohal nähtub, et iga kogemus on omanäoline ning ühtset põhjust on keerukas välja tuua. Intervjueritute põhjused tulla välisülikooli erinesid suuresti ja see rõhutab akadeemilise mobiilsuse iga kogemuse unikaalsust.

4.2.2 Töölesaamise protsess Tartu Ülikoolis

Akadeemilise mobiilsuse puhul on olulisel kohal võimaluste leidmine, mis tähendab, et on vaja laialdast infot erinevate positsioonide ning pakumiste kohta. Üks infoallikas on Euroopa mobiilsusportaal, kust muu hulgas võib leida erinevaid tööpakkumisi. Mobiilsuse, eriti värbamise puhul on rõhutatud, et värbamine peab tuginema neutraalsetele kriteeriumidele, jätmata ruumi isiklikele kontaktidele, võrgustikele jne (Musselin, 2004). Samas on küsitav, kas rahvusvaheline värbamine sel moel ka realselt toimub. Käesoleva uurimuse puhul on osa intervjueritutest Tartu Ülikooli tulnud ülikooli kutsel, et osaleda projektides, hiljem kaasnes õppejõu staatus. See seab kahtluse alla tööpakkumiste rahvusvahelise nähtavuse.

Võõrasse riiki ja keskkonda tööle minnes kerkib küsimus võimalike kaasnevate ametlike toimingute kohta, mis tihtipeale pole eelnevalt teada. On märgitud, et rahvusvahelist liikumist pidurdavad teatud faktorid, ühe piiranguna näiteks bürokraatia (van de Bunt-Kokhuis, 2000). Bürokraatia all saab mõista mitmesuguse vajamineva dokumentatsiooni vormistamist.

Võttis kaua aega, enne kui sinise ametikoha jaoks kõik korraldatud sai, nii et see oli natuke pikk bürokraatlik tee (Int 1).

Ma mäletan, et seal oli natuke segadust minu dokumentide esitamise järjekorraga. Ühel hetkel ütles keegi, et ma ei saa lepingut sõlmida ilma tööloata ning siis keegi teine, et ma ei saa tööluba ilma tööpakkumiseta. Nii et see tekitas pisut segadust (Int 5).

Bürokraatlikke piiranguid võib esineda eriti juhtudel, kui välisriiki suundujal jääb alles koduriigis olev ametikoht, mis tähendab mitme töökoha vormistamist ning selle võrra erinevaid toiminguid, mis ilmnes intervjuude käigus. Eestisse tulijate puhul on tähtis, kas ametikoht on saadud otse siit või on see tulnud õppejõu koduriigist ning mil moel sel juhul toimiti. Sellistel puhkudel on tähelepanu samuti sellel, kas tegevused leidsid aset veel välisõppejõu koduriigis või juba vastuvõtvast riigis.

Suurem osa sellest, mis ma tegema pidin, tuli teha välisministeeriumile, kuna ma pidin tegema kõik oma koduriigi jaoks ja koduriigist. Nii et kogu bürokraatia ja muude selliste asjadega tegelesin ma oma koduriigis ja koduriigi jaoks. See ei olnud eriti tore, aga kui ma siia tulin, siis tuli teha vaid elamis- ja tööluba ja isikutunnistus, kuid see polnud keeruline (Int 2).

Suundudes uuele ametikohale välisriigis, on tarvilik arvestada formaalsustega, mis muu hulgas tähendab ka vajalike dokumentide vormistust. Dokumente vormistada võib vaja olla nii oma koduriigis kui ka välisriigis kohapeal. Samas pole mõningate formaalsuste täitmine ülemäära keerukas ega pane vastuvõetud otsuses kõhklema.

Kui sul on vaja mingeid pabereid korda ajada ja kui sul on tööluba ja isikutunnistus ja sellised asjad olemas, on see väga-väga kerge. Osakonnas ja ülikoolis on täpselt samuti. Väga kerge on suhelda ülikooli teiste osadega ning saada infot (Int 3).

Intervjueeritute vastustes ei jäänud ametlikud toimingud kõlama kui takistus, vaid pigem kui väike osa töölesaamise protsessist, mis näitab, et rahvusvahelisel tasandil on püütud lihtsustada riikidevahelist mobiilsust akadeemilises maailmas. Mugavam asjaajamine seejuures soodustab suuremat mobiilsust riikide vahel. Samuti on vormistustega seonduv vajalik info kättesaadav ega takista välisriiki suundumast, et pakkumisi vastu võtta või end proovile panna.

4.2.3 Kohanemine akadeemilise keskkonnaga Tartu Ülikoolis

Uues keskkonnas tööle asudes on muutused paratamatud. Välisülikoolis on uus akadeemiline pere, uued traditsioonid ja loomulikult uued üliõpilased. Kohanemine igal tasandil ja iga uudse nähtusega oleneb paljuski indiviidist. On leitud, et rahvusvahelises kontekstis oodatakse õppejõududelt asjatundlikkust mitmel alal, et vastata üliõpilaste ja kolleegide ootustele välisriigis (Badley, 2000). Seda eriti juhul, kui tegu on välisülikooli kutsutud inimesega, mis eeldab, et õppejõud on oodatud täiendama teatud osa ülikoolist. See tähendab, et võõrustaval ülikoolil on välisõppejõule teatud ootused. Käesolevas peatükis käsitletakse välisõppejõudude kohanemist töökeskkonnaga. Kohaneda tuleb nii uue töökeskkonnaga üldiselt kui ka uute üliõpilaste ja nende õpiharjumuste ning kõige nimetatud eripäradest tingitud muutustega.

Uuringu käigus ilmnis samuti iga intervjueritud õppejõu eripära suhtumises õppetöösse ja akadeemilisse keskkonda. Esimese intervjueritu puhul oli märgata õppejõu üleüldist positiivsust suhtumises uude keskkonda Eestis ja Tartu Ülikoolis. Tartu Ülikooli traditsioonide ja üliõpilaskonna erinevus võrreldes tema koduülikooliga tundus olevat positiivne. Teise intervjueritu vastustest nähtus kogu intervjuu vältel tema vaadete traditsioonilisus, seda suhtumises nii üliõpilastesse kui ka õpetamisviisidesse. Nii näiteks loeb ta palju loenguid ja annab üliõpilastele nende raames ülesandeid. See-eest kolmas intervjueritu pakatas värsketest seisukohtadest ja avastustest, mis ta Tartu Ülikoolis õpetades on teinud. Oli märgata, et ta on siinses keskkonnas töötamisest väga innustunud. Ta katsetab Eesti üliõpilastega erinevaid õpetamisviise, et leida sobilik, ning see kõik on tema jaoks uus ja pakub talle suurt huvi. Neljanda intervjueritu puhul oli märgata tugevat analüütilist mõtlemist. Kui intervjueritu kirjeldas oma kogemust Eesti akadeemilise keskkonnaga, siis jäid kõlama põhjus-tagajärg-seletused – mingi nähtuse puhul otsis intervjueritu seost teiste faktoritega, mis võisid konkreetset fenomeni põhjustada, samuti leidis ta seoseid teiste kultuuridega, millega tal kogemusi oli. Viiendana intervjueritut saab iseloomustada kui energilist instruktorit-juhendajat. Ilmnis, et õppejõud suhtub üliõpilastesse kui iseseisvatesse mõtlejatesse, oodates põnevaid ideid ja kriitilist meelt, mida ta samaväärselt ise üliõpilastele enda arvates pakkus, ning õhutades vastastikust mõttevahetust.

Kohanemine töökeskkonnaga

Uuel välisriigi töökeskkonnal on rikastav mõju mõlemale osapoolle, kes aktiivselt mõtteid ja kogemusi vahetavad. Teisalt on iga kogemus tajutav erinevalt ning oleneb mitmest faktorist. Drastiliselt erinevate kultuuriruumide puhul on oluline mõista mõlema osapoolle töökultuuri, selgitades enese harjumusi ja tõekspidamisi ning õppides samas tundma teise kultuuri töötavasid (Hamza, 2010). Lähedasemate kultuuride puhul võivad erinevused väiksemad olla ning seetõttu on ka lihtsam kohaneda. Intervjueeritute vastustes jäid kõlama teatud erinevused töökultuurides, kuid samas oli ülekaalus positiivne hoiak töökeskkonna suhtes.

Töökeskkond on palju lõdvestunum ... See on küll natuke stereotüüpiline, kuid vastab tõele, et Euroopas on see tagasihoidlikum minu vaatluste järgi siin ja teistes riikides erinevalt X riigist (Int 5).

Töökeskkonna puhul on oluline faktor füüsiline keskkond. Rõhutati, et füüsiline keskkond on harjumatu, kuna erineb tavapärasest töökeskkonnast koduülikoolis. Töökeskkonna omapära ei tähenda siiski negatiivset perspektiivi, vaid väljendab midagi uudset tavapärasega võrreldes ning nõuab kohanemist.

Üks rabavamaid asju minu valdkonnas siin ülikoolis oli üsna isoleeritult töötamine – toas istumine, ukсед on suletud. Minu ülikoolis on kõik avatud, toimub palju diskussioone ja debatte ning sama on üliõpilastega. See oli minu jaoks uus, kuid mitte negatiivsest küljest. Kogu atmosfäär ja kultuur ülikoolis oli siiski suurepärane (Int 1).

Muljed töökeskkonnast olid kõigi intervjueeritute puhul positiivsed. Töökeskkonnas puututakse peamiselt kokku kolleegidega osakonna tasandil. Oma osakonnast rääkides väljendati suurt rahulolu. See näitab, et organisatsiooni väiksemates struktuurides valitseb soe töökliima, mis kujundab mulje töökeskkonnast.

Osakonnas liikumine on väga meeldiv, see on tore, kuna seal ei ole palju õppejõude ning valitseb selline pisut perekondlik õhkkond. See meeldib mulle ja see on väga kerge samuti (Int 3).

Töökeskkond on suurepärane. Mulle meeldib väga siin töötada (Int 2).

Ülikool töökeskkonnana erineb teistest sektoritest. Inimene, kes on näinud teistlaadi keskkonda, võib märgata erinevust nii töökliimas kui ka tööjaotuses. See võib mõjuda värskendavalt ja soodustada uute vaatenurkade teket.

Teine asi, mis ma ütleksin, on, et Eesti inimesed on üldiselt andekamad, kuna tihtipeale, kui siin tehakse nelja inimese tööd üksi, siis X riigis teeks seda neli inimest. Siin on vaid üks inimene seda tegemas ja ta lihtsalt peab teadma, kuidas teha nelja erisugust tööd (Int 5).

Tartu Ülikool saab iga aastaga enam kogemusi välisõppejõudude võõrustamises, mistõttu õpitakse, kuidas uusi töötajaid nii head sisekliimat pakkudes kui ka sobivat töökeskkonda luues omaks võtta. Intervjuude põhjal on näha, et vaatamata mõningatele riikidevahelistele erinevustele tööstiilides on töökogemus Tartu Ülikoolis positiivne ja pälvib osakonna sooja toetuse.

Ülikooli sisekliima hinnati intervjuudes üldiselt positiivseks ja soojaks. Välisülikooli tulija jaoks on kohanemine töökeskkonnaga üks osa tervest protsessist, mis kujundab kogemuse ning tekitab üldmulje võõrustavast ülikoolist. Kui kogemus on positiivne, on seda ka loodud mulje ning see on ülikooli jaoks oluline mainekujunduses rahvusvahelisel tasandil.

Üliõpilased Tartu Ülikoolis

Välisõppejõud puutuvad õppetöös kokku uute üliõpilastega. Uudne on see kogemus mõlemale osapoolle, kuna kumbki ei tea, mida oodata ja kuidas õppetöö sujuma hakkab. Professionaalidena peavad õppejõud olema tundlikud ja samas teadlikud üliõpilaste vajadustest (Bodycott, Walker, 2000). Üliõpilaste ootused võivad erineda neist ootustest, millega õppejõud on oma koduülikoolis harjunud (Festervand *et al.*, 2001). Paratamatult mõjutab varasem kogemus õppejõudude ootusi üliõpilaste suhtes. Siin on oma osa ka kultuurilisel taustal ehk sellel, mil määral vastav kultuur soodustab aktiivsust auditoorses töös. Intervjuudes tõid pea kõik vastanud välja Eesti üliõpilaste vähese aktiivsuse ja vaikse olemise auditooriumis – välisõppejõud pole sellega harjunud.

... Eesti üliõpilased üldiselt, minu kogemusest lähtudes, on palju vaiksemad kui X riigi üliõpilased. Neid on palju keerulisem loengu raames diskussioonides osalema saada. Nad pole ilmselt sellega eriti harjunud või on ehk liiga tagasihoidlikud. Peamine asi on, et neile ei meeldi rääkida (Int 5).

Nad on väga vaiksed. Kui ma ütlen, et nad peavad tegema koos suulise ülesande, ei ole midagi kuulda. Nad on väga vaiksed, neile ei meeldi rääkida. Ma ei tea, kas nad on häbelikud või taotlevad täiuslikkust – nad keskenduvad grammatikale. Nad ei taha eksida (Int 2).

Välisõppejõud täheldasid üliõpilaste vähest suhtlemistahet ja passiivset osalust auditooriumis. Sedalaadi käitumist tõlgendasid õppejõud erinevalt. Kui suuremas osas nähti sellist passiivsust negatiivsena, siis osalt peeti kuulamist pigem positiivseks.

... üleüldine lähenemine on erinev – rohkem kuulamist, rohkem ootamist, ja isikliku kontakti loomine nendega võtab enam aega. Nad on väga alid kuulama, see on siin parem kui minu riigis (Int 1).

Üliõpilaste vaikne olek võib samas olla tingitud kultuuri eripärast, kui selle kultuuri inimesed on üldiselt pigem vaiksloomulised. Kui asetada selline vaoshoitus auditoorse töö konteksti, võib see olla ühteaegu aktsepteeritav ja teisalt mitte, olenevalt õppejõust ning tema taustast. Teise huvitava eripärana saab välja tuua iseseisva mõtlemise. Eesti üliõpilaste mõtteviiside tõlgendus sõltus õppejõu tavapärastest harjumustest ja ootustest üliõpilaste suhtes ning isiklikust lähenemisest – ühelt poolt mõjusid Eesti üliõpilaste mõttelaad ja harjumused pigem negatiivselt.

Peamine erinevus ilmneb selles, kuidas üliõpilastelt oodatakse mõtlemist. Siin on see enam traditsiooniline ja standardses vormis. Nii et süüvitsimine on midagi, mis pole küllalt arenenud või pole seda niivõrd arendatud. Me püüame praegu väga seda arendada (Int 4).

Teisalt saab esile tuua mõtteviiside pigem positiivse tõlgenduse. Olenevalt intervjueeritud õppejõust võidi näha Eesti üliõpilasi pigem arenenuna ja positiivsena ning arvati, et üliõpilased on keskendunud teadmistele, mis õppejõu positsioonilt on tervitatav hoiak.

Nad on enam keskendunud teadmistele ja sellele, mis maailmas toimub. Seega see on väga hea ning ma leian, et üldine mõtlemise ja kirjutamise tase on üsna hea, see ei ole Eestis probleem. Nad on väga alati õppima, nad on üsna distsiplineeritud, see on hea (Int 1).

Eespool toodust nähtub, et mõtteviiside tõlgendamine sõltub palju õppejõu taustast ja kogemusest üliõpilastega. Lääne ühiskondadest pärit õppejõud on harjunud üliõpilasi nägema kriitiliste mõtlejatena ja aktiivsetena õppetöös, nii on näiteks USA-st pärit õppejõududega (Hamza, 2010). Niinimetatud idariikide üliõpilasi nähakse pigem aktiivsete kuulajatena (Roberts, Tuleja, 2008); samuti on huvitav, et on märgatud Euroopa üliõpilaste passiivsust diskussioonides (Festervand *et al.*, 2001). Sama täheldasid intervjueeritud Eesti üliõpilaste puhul, nähes neid pigem vaiksetena, keda pole alati kerge diskussioonidesse kaasata. Intervjueeritud välisõppejõud näevad Eesti üliõpilasi pigem aktiivsete kuulajatena. Osalt võib seda seostada Eesti isoleeritusega enne taasiseseisvumist, sest õppimine oli siis mehaaniline ja tähendas ka päheõppimist. Arvamus üliõpilastest oleneb õppejõu vaadetest ja tema lähenemisest ning on seotud ootustega üliõpilaste suhtes. Kui üldiselt nähti üliõpilasi pigem vaiksete ja raskesti diskussioonidesse haaratavatena, siis peamiselt pidasid õppejõud seda negatiivseks, kuigi ühes intervjuus nähti vaiksloomulisust pigem neutraalsena. Seega oli märgata, et intervjueeritud välisõppejõud tõlgendavad Eesti üliõpilaste mõtteviisi väga erinevalt – ühest küljest peeti mõtlemist pigem arenenuks, teisalt nähti seda kui midagi, mida tuleb arendada. Iga õppejõu arvamus üliõpilastest lähtub seega tema perspektiivist ja kultuuritaustast ning samamoodi kujundavad seda tema ootused ja harjumused.

Välisõppejõudude arvamus Tartu Ülikooli üliõpilaste õpiharjumustest

Tänapäeva maailmas on õppejõududel valida tohutu hulk õpetamisvahendeid. Sobivate vahendite ja viiside valik on iga õppejõu enese teha. Teisalt sõltub see ka üliõpilastest ja keskkonnast ning sealsetest tavadest. Õppejõuna on oluline endale teadvustada, et üliõpilased muutuvad pidevalt, ning arendada õppimise strateegiaid, mis soodustavad kultuuridevahelist õppimist auditoorses töö käigus (Bodycott, Walker, 2000). Eeskätt on see oluline rahvusvahelise õpetamise kontekstis, kuhu on kaasatud nii õppejõu kui ka üliõpilaste kultuuriline taust, mis õppimist ja õpetamist mõjutab. Esmalt kujuneb uude riiki ja ülikooli õpetama minnes mulje sealsetest õpiharjumustest, seejärel tehakse mõningad muudatused, arvestades mõlema poole vajadustega. See muster ilmnes ka tehtud intervjuude põhjal.

See on palju rangem ja vestluste põhjal erinevate inimestega tundub mulle, et siin on palju enam mehaanilist õppimist – selleks et sa saaksid teha eksamit ja saaksid selle sooritatud, on vaja faktid pähe õppida, erinevalt rohkem loovast tegevusest. Minu meelest on see negatiivne (Int 5).

Alguses töötasin ma palju rohkem, andsin palju enam infot, kuid üliõpilaste kahtlused õppejõu suhtes olid piiratud. Samas on praegu tunduvalt kergem panna klass kaasa lööma, kuigi üliõpilased pole siiani harjunud reageerima. See on kindlasti keerulisem siin, kuigi Aasias on see kohati sarnane – nad ei reageeri samuti kergesti (Int 4).

Üliõpilaste harjumused kujunevad õppimiskogemuse põhjal, mis neile õpingute käigus osaks saab. Intervjueeritud välisõppejõudude kogemuste põhjal saab esile tuua huvitava tähelepaneku, et Eesti üliõpilased õpivad materjali pähe. Tihtipeale tõlgendatakse sedalaadi õppimist pigem negatiivsena. Biggsi ja Tangi (2008) järgi on materjali päheõppimine pigem vähetõhus ja pindmise õpihoiaku kujundaja. Seejuures oleks huvitav teada, milline on Eesti õppejõudude arvamus Eesti üliõpilaste õpiharjumustest ning kas nende tõlgendus langeb kokku välisõppejõudude tähelepanekutega. Seeläbi kujuneks mõlemapoolne arvamus, mis näitaks mõlemat perspektiivi.

Osaline tavapäraste õpetamisviiside kohandamine üliõpilaste vajaduste järgi on oluline, et õppimine ja õpetamine oleksid tulemuslikud.

Ma arvan, et kõige kasulik on üliõpilaste erinevus, kuna ma püüan leida viise, kuidas nendeni jõuda, sest ma ei saa olla liiga agressiivne, muidu muutuvad nad kinniseks. Samas ei taha ma olla liiga leebe, sest mu kursusel on omad eesmärgid. Seega, et eesmärkideni jõuda, ei saa ma olla liiga leebe. Seepärast tuleb jätta kõrvale tavapärased viisid ja strateegiad ning püüda välja töötada midagi muud (Int 2).

Välisõppejõuna tekib enamikul õppejõududest võrdlusmoment oma koduülikooliga ning sealsete traditsioonidega. Uues töökeskkonnas põimub varasem kogemus paratamatult värskEGA ning hakatakse neid kõrvutama, mis samal ajal võib mõjuda värskendavalt õpetamisele ja õpetamisharjumustele ning nõuab vanade vaadete kohandamist teistlaadi lähenemisega.

Eriti X ülikool erineb Tartu Ülikoolist. Seal on palju enam tänapäevaseid õppimisviise, õpitakse probleemilahenduse kaudu ning töötatakse palju koos. Tartu Ülikool on traditsioonilisem, enam [suheldakse] silmast silma, peetakse loenguid ja antakse ülesandeid, see on kindlasti erinev protsess. Minu koduriigis on õpetamine interaktiivsem (Int 1).

Siit nähtub, et Eesti üliõpilased reageerivad õppejõult saadavale infole vähe ja kahtlevad selles harva. Siingi tekib küsimus, kas üliõpilaste vähene reageerivus auditoorses töös ja vähene kõhklemine õppejõult saadava info osas on tingitud meie varasemast kultuuriruumist, mis oli piiratud ning soodustas sedalaadi õppimise kujunemist. Samas on praegused üliõpilased üles kasvanud iseseisvas Eestis, mistõttu on küsitav, kas Eesti haridussüsteem on edasi liikunud läänelikuma lähenemise poole, kus väärtustatakse iseseisvat ja kriitilist mõtlemist. Ka intervjuudes märgiti, et Tartu Ülikoolis esineb pigem traditsioonilist lähenemist – peetakse loenguid ja antakse ülesandeid – erinevalt välisõppejõu koduülikooli modernsetest õppimisviisidest, kus õpitakse probleeme lahendades ja sageli teistega koos.

Arvestades üliõpilaste erinevaid õpiharjumusi, mida välisõppejõud on uues õpetamise keskkonnas täheldanud, ei saa tähelepanuta jätta Eesti üliõpilaste keeletausta. Kõigi intervjuueeritud välisõppejõudude ained toimuvad võõrkeeles, mis võib omakorda mõjutada õppetöö käiku neis ainetes ja kujundada seejuures arvamuse üliõpilastest. Võõrkeeles ei pruugi erialane suhtlus kõigile üliõpilastele ühtemoodi mugav olla ning seetõttu võivad üliõpilased välisõppejõudude ainetes enam vaikida.

Ma ei tea, kas see on tingitud faktist, et ma õpetan inglise keeles, kuid fakt, et see on inglise keeles, on kindlasti üks põhjus (Int 5).

Kindlasti, eriti, kuna sellel erialal on palju praktikuid ning neil on väga keeruline inglise keelest aru saada, see on üks probleemidest, see võtab aega, nad ei mõista sind alati, osa neist on inglise keeles üsna head, eriti noored. Vanematel üliõpilastel on mõnikord probleeme inglise keelega (Int 1).

Teisest küljest on inglise keel peamine võõrkeel, mida praegu koolides õpitakse, ja seetõttu teadmised inglise keelest paranevad aastatega. Seega nooremate üliõpilaste tugevam keeletase on mõistetav. Võrdluses varasemate aastatega on märgata muutust üliõpilaste keeletasemes ning selles ei nähta praegu enam nii suurt probleemi.

Ma arvan, et see oli enam püüid üliõpilastega toime tulla ja alguses olid üliõpilased siin palju vanemad, nad tulid koolist, nad olid kooliõpetajad ning nende teadmine inglise keelest oli väga piiratud, nii et suurim probleem alguses oli suhtlemine magistrantidega kursuse loomise käigus. See oli keerukas, kuid praegu pole enam mingit probleemi – nende inglise keel on laitmatu (Int 4).

Keeleline erinevus mõjutab suhtlust õppetöös. Õppejõuna professionaali positsioonil olles ei saa vältida keelest ja kommunikatsioonist tingitud probleeme õppetöös (Bodycott, Walker, 2000). Eesti kontekstis tõid intervjueritud välja erinevused, mis olenesid üliõpilaste keeletasemest ning samuti erialast ja vanusest, mis kõik mõjutasid suhtlust loengus ja millega õppejõul välisülikoolis on tarvis arvestada. Baumgratz (1993) on samuti esile toonud vajalikkuse õppejõuna endale teadvustada, et õppimise ja kommunikatsiooni situatsioon on riigiti erinev ning oluline on olla teadlik suhtlusviisidest, mis hõlbustavad õppejõu ja üliõpilaste vahelist mõistmist.

Eelnevat kokku võttes saab tehtud intervjuude põhjal õpiharjumuste kohta öelda, et välisõppejõududele tunduvad Eesti üliõpilased pigem kuulajad kui kaasrääkijad ja arutlejad ning et üldiselt tõlgendati seda negatiivsena. Osa õppejõude märkis, et Tartu Ülikoolis on traditsiooniline lähenemine, sest erinevalt interaktiivsest õppes peetakse siin loenguid ja antakse koduülesandeid. Samuti tajusid välisõppejõud pigem negatiivsena üliõpilaste harjumust materjali pähe õppida. Sarnaselt leiti, et Eesti üliõpilaste omapära on õppetöö käigus mitte arutleda ja ka seda pidasid õppejõud pigem negatiivseks kui positiivseks. Sama oluline on pöörata tähelepanu erinevatele faktoritele, nagu keeleline erinevus, mis võivad mõjutada kujunevat muljet üliõpilastest ja nende harjumustest auditoorse töö raames.

Õpiharjumustes tajutud erinevused annavad märku, et välisülikooli õpetama tulles on vaja selgitada välja üliõpilaste harjumused ning sobitada oma õpetamisstiil üliõpilaste õpiharjumustega, et jõuda sujuva koostööni, mis on oluline osa õppejõu professionaalsusest. Teisalt on välisõppejõudude õpetamisstiili kohandamine oluline viis kogemusest panustamiseks ning enese oskuste proovilepanekuks. Õppejõuna ei saa tagaplaanile jätta oma individuaalset stiili, mis kohandatakse üliõpilaste õpiharjumustega. See peegeldab õppejõu oskust sobitada õpetamisviisid erinevate situatsioonidega ning samal ajal leida kesktee mõlema osapoole vajadusi arvestades.

4.2.4 Hinnang Tartu Ülikoolis töötamise kogemusele

Välisülikoolis töötamine on mitmes mõttes kasulik. Välisülikoolis töötades saadakse uues keskkonnas töötamise kogemus ja puututakse kokku teistsuguste üliõpilastega. See kõik arendab õppejõudu eri viisidel. Ühest küljest toimub areng isiklikus perspektiivis professionaalsel tasandil. Üldiselt saab professionaalse arengu juures esile tuua kaks peamist joont: arenetakse tegevustes, mis toetavad teadustööd ning nendes, mis toetavad õpetamist (Clegg, 2003). Välisülikoolis õpetamine mõjutab professionaalset arengut kolleegide ja üliõpilastega kokku puutumisest saadud uute kogemuste kaudu. Tihtipeale toimub töökeskkonnas areng mitteametlike kanalite, eriti loodud võrgustike kaudu, mis on tekkinud rahvusvaheliste kogemuste omandamise käigus (Clegg, 2003).

Intervjuudes anti välisülikoolis õpetamise kogemusele enesearengu seisukohalt üldiselt kõrge hinnang, kuid hinnati erinevatest vaatenurkadest, mis on tingitud konkreetsest kogemusest Tartu Ülikoolis.

Ma ütleksin, et väga kõrge. Ma olen pigem kui mitteametlik juhendaja, püüdes saada inimesi suhtlema, püüdes olla loov. Ma püüan reaalses olukordades kasutada oma selliseid töökogemusi, mis siia minu meelest hästi sobivad ... Minu jaoks on ülikoolis õpetamine olnud väga väärtuslik (Int 5).

Ma hindan selle heaks. Ma arvan, et see oli väga huvitav, kuna ma õppisin tegelikult kõike, mul ei olnud varasemat kogemust (Int 3).

Välisülikoolis olles on inimene teises keskkonnas nii töö- kui ka igapäevaelu situatsioonides. Tihtipeale puuduvad võõras riigis olles sotsiaalsed kontaktid, mis jäid koduriiki. Teisalt pakub selline olukord enam aega. Välisülikoolis veedetud aeg võib õppejõule olla produktiivne teadustöö tegemises, osalt on see tingitud sotsiaalse võrgustiku puudumisest, mis võimaldab leida aega kirjutamiseks.

Minu jaoks on see suurepärane aeg keskenduda kirjutamisele, nii et Eestis olles on palju aega tegeleda teadustööga, mõelda ja kirjutada, kuna siin puuduvad sotsiaalsed kontaktid ja nii (Int 1).

On leitud, et rahvusvaheline kogemus mõjub positiivselt noorema akadeemilise töötajaskonna edaspidistele sammudele nende karjääris ning samuti hinnatakse kogemuse professionaalset ja akadeemilist väärtust väga kõrgelt (Teichler, 1998, viidatud van de Bunt-Kokhuis, 2000 j). Samamoodi hindas osa intervjuueerituist Tartu Ülikoolis saadud kogemust professionaalse arengu seisukohalt kõrgelt, sest peale uudsuse ja rikastavuse oli see kogemus esmane kokkupuude akadeemilise töökogemusega ja edasiviiv samm edasises karjääris.

Juba kogenud õppejõududele on rahvusvaheline kogemus hea võimalus pühenduda teadustööle. Teisalt võib astuda vastu katsumustele, mida pakub teine akadeemiline keskkond, ja panustada vastavatesse tegevustesse, mida nimetati intervjuudes. Tihtipeale on positiivne kogemus põhjus, miks otsustatakse jätkata kontakti välisülikooliga. Samavõrd on see positiivne märk ka ülikooli tegevusest. On leitud, et välisülikooli kogemusega õppejõudude suhtumine professionaalsesse arengusse on proaktiivne (Bosman *et al.*, 2007), mistõttu on mõistetavad intervjuudes antud positiivsed hinnangud kogemusele Tartu Ülikoolis. Samuti jätkatakse mõnel juhul koostööd Tartu Ülikooliga, sest akadeemiline koostöö on olnud produktiivne.

4.2.5 Soovitused

Soovitused esitati ülikooli kohta üldiselt ning need olid konkreetselt mõeldud õppejõududele, kes soovivad Eesti ülikoolis õpetamise kogemust saada. Soovitusi jagades lähtusid intervjuueeritud oma kogemusest, mis puudutab Tartu Ülikoolis töötamist.

Esimest korda ülikooli saabudes on loomulik üldine tutvumine ülikooli ja kolleegidega. Tinglikult võib seda nimetada õppejõudude orientatsiooniprogrammiks. Osa intervjuueerituist leidis siiski, et on tarvis tugevamat orientatsiooniprogrammi, mis oleks esmane tutvus Tartu Ülikooli ja uue töökeskkonnaga.

Ma arvan, et uute professorite jaoks oleks väga tore teha mingisugune vastuvõtt peahoones, et nad saaksid rohkem teada Tartu Ülikooli kohta ja sellised asjad. Eelmisel aastal esimest korda toimus see... õhtu välismaalastele, mille korraldas välissuhete osakond. Nii et see vastuvõtt... ülikooli poolt on üsna olematu ja seda võiks teha paremini, et tutvustada sind ülikoolile ja sind tervitada (Int 1).

Üks, mis ma ütleksin, et tüüpiliselt X riigis – vähemasti minu kogemuse põhjal – läbid sa uues ettevõttes või organisatsioonis tööd alustades protsessi, kus sind tutvustatakse kõigile, sulle võidakse anda materjale ja infot, anda teada, kelle poole pöörduda küsimustega. Siin pole peaaegu mitte mingit orientatsiooni. Ma ütleksin, et juhendaja, kes siia tuleb, peaks uurima, kuhu pöörduda küsimuste korral või kust leida infot kättesaadavate ressursside kohta (Int 5).

Orientatsiooniprogrammi raames korraldab Tartu Ülikool klubiõhtute sarja „Dorpater Dozentenabend“, mis on mõeldud välisteadlastele ja -õppejõududele. Nagu intervjuudest

selgus, pole tihtipeale infot selle ürituse kohta kätte saadud, mis seab kahtluse alla info leviku konkreetsele sihtrühmale.

Infoleviku puudulikkus ilmnes samuti seoses eesti keele kursusega, mis on mõeldud kõigile Tartu Ülikooli välismaalastest töötajatele.

Ma olin siin aasta aega, enne kui sain teada, et on olemas eesti keele kursus töötajatele, välismaalastele (Int 5).

Siinkohal on ülikoolil vajakajäämisi Rahvusvahelistumise heade tavade leppes (2007) sõnastatud eesti keele õppimise võimaluse loomises, eeskätt on puudulik selle võimaluse tutvustamine ja sellest teatamine uutele välisõppejõududele. Nemad on kursuse sihtrühm; kui aga ilmneb, et välisõppejõud pole kursuse kohta infot saanud, tuleb ülikoolil tagada info laialdasem levitamine.

Soovitustes Tartu Ülikooli tulevatele välisõppejõududele märgiti, et kohanemise kontekstis on oluline õppida uut akadeemilist keskkonda tundma eri tahkudest – see rikastab välisülikooli kogemust.

Esimene asi on kuulata ja püüda leida side kolleegide ja üliõpilastega, mitte olla siin vaid oma loengute andmiseks, vaid püüda integreeruda siinsesse õhkkonda, püüda mõista eesti keelt ja seda natuke õppida, sellised asjad. Ma leian, et on tähtis teada, millises kontekstis sa oled professorina, mitte kui lihtsalt võõras, kes on siin paariks päevaks. Loomulikult mõnikord on see samuti kasulik, kuid kui sa oled tõesti külalisprofessor või erakorraline professor või nii, pead sa kohanema riigi ja ülikooliga (Int 1).

Iga välisülikooli tulnud õppejõu kogemus kulgeb oma rada pidi. Panus, mis antakse vastuvõtva ülikooli töösse, sõltub mitmesugustest faktoritest, alates õppejõu enese panusest ja lõpetades ülikooli sooviga ammutada maksimaalselt välisõppejõu rahvusvahelisest pagasist.

Ma arvan, et see saab olema erinev kogemus nende jaoks, kuid see oleneb nende endi taustast. Ja ma arvan, et probleem on tegelikult selles, kui vastutulelik on Eesti nende suhtes. Neil on kaasas rikas taust, kuid see rikkus ei pruugi siia tülles täielikult kasutuses olla (Int 4).

Välisülikooli kogemusest lähtudes soovitati orientatsiooniprogrammi, mille käigus saab infot ülikooli kohta ning kus antakse infot kontaktide ja ressursside kohta osakonna tasandil. Puudusena nimetati ebapiisavat infolevikut. Kuigi orientatsiooniprogrammi raames korraldatakse klubiõhtute sarja, kus antakse infot Tartu Ülikooli ja siin toimuva kohta, pole selle ürituse info välisõppejõududele alati kättesaadav. Sama infotõke esines pakutavate eesti keele kursuste puhul. Kuigi ülikool toetab omalt poolt välisõppejõudude kohanemisprotsessi teatud tegevustega, ilmneb, et info takerdub enne sihtrühmani jõudmist ja see on koht, kus

ülikool peaks mõtlema teabelevitamise efektiivsematele viisidele, et välisõppejõudude kohanemist rohkem toetada.

Välisülikoolis oleku juures peeti oluliseks vajadust integreeruda keskkonda, milles viibitakse, sealjuures ka vajadust luua kolleegide ja üliõpilastega kontakte, mitte keskenduda vaid õppetööle. Samuti on tarvilik arvestada võõra keskkonnaga ja teadvustada enesele, mil määral ollakse valmis erinevateks olukordadeks, mis uues keskkonnas esineda võivad. Huvitava tähelepanekuna märgiti ära võimalus kasutada ära külastava õppejõu potentsiaali, mida ülikool siiani ehk täiel määral ei tee. Kui välisõppejõud toovad ülikooli värsket hingamist ühes oma kogemustepagasiga, millest vastuvõtval ülikoolil on võimalus osa saada, peaks ülikool sellest võimalusest teadlik olema.

Välisõppejõudude soovitusel tuginevad nende enda kogemusele, mis annab infot vastuvõtva ülikooli kohta. Ülikooli vaatepunktist on soovitude alusel võimalik pöörata tähelepanu kitsaskohtadele seoses välisõppejõududega, et parandada tulevasi kontakte. Samuti kannab positiivne kogemus positiivset sõnumit uute akadeemiliste kontaktide loomises ja soodustab vastastikust mobiilsust.

Arutelu

Käesolevas töös on uuritud välisõppejõudude kohanemiskogemuste kirjeldusi. Antud tööga otsiti vastust küsimusele, millised tegurid mõjutavad välisõppejõudude kohanemist uues keskkonnas välisõppejõudude endi kogemuste põhjal. Uurimuse käigus selgus, et välisõppejõudude peamine kohanemine leiab aset akadeemilises keskkonnas.

Enne välisriiki minemist mõeldakse läbi, mis kriteeriumide alusel langetatakse otsus konkreetse riigi kasuks. On leitud, et need kriteeriumid võivad olla riigi atraktiivsus ja töötasu (Ackers, 2008) ning akadeemiline atraktiivsus (Cremonini, Antonowicz, 2009), mis muudavad riigi tööpaigana ligiõmbavaks. Käesolevas uurimuses ei nimetanud intervjueeritud õppejõud ühtegi neist põhjusena, miks Eestisse tuldi. Pigem kutsuti välisõppejõude Eestisse osalema projektides ja valdkonna arendustegevuses. Seega vastanduvad Eesti puhul riigi valikuga seonduvad kriteeriumid kirjanduses väljatoodule. Samas võib oletada, et Eesti atraktiivsus on vähene tuntus ja sellega kaasnev huvi, mis meelitab siia eri riikide välisõppejõude. Saadud töö tulemustest ja kirjanduses käsitletud erinevustest on näha kui erisugused võivad välisriigis töötamise kogemused olla, mis viitab iga kogemuse ainulaadsusele.

Välisriigis olles on peamine osata uues keskkonnas hakkama saada. Antud uurimuse põhjal võib välja tuua, et peamine kohanemine toimub auditoorse töö käigus kokkupuutes uute üliõpilastega. Oma osa selles on ühtaegu nii üliõpilaste taustal ja nende õpiharjumustel kui ka välisõppejõu taustal, millega kaasnevad õppejõu õpetamisharjumused ja ootused üliõpilastele. Intervjuude analüüs näitas, et välisõppejõudude suurim katsumus ja ühtlasi eduka õppetöö saavutamise võti on nende faktoritega arvestamine ja nende oskuslik ühildamine. Seega kinnitavad saadud tulemused varasemaid uurimusi, kus on leitud, et välisriigi töökeskkonnaga kohanemises on peamine akadeemiline toimetulek, mis hõlmab õpetamisviiside arengut olenevalt uuest keskkonnast ja sealsetest õpiharjumustest (Bodycott, Walker, 2000; Hamza 2010). Uudsenä ilmnes käesoleva uurimuse raames töökliima ja kolleegidega suhtlemise tähtsus kohanemisel, mis pole leidnud kajastamist kirjanduses. Soe töökliima ja head suhted kolleegidega on üheks oluliseks teguriks positiivse kohanemiskogemuse kujunemisel.

Intervjueeritud välisõppejõud nägid Eesti üliõpilasi pigem vaiksetena ja leidsid, et siinsed tudengid ei osale aktiivselt diskussioonides. Erinevatest õppimise viisidest rääkides tõsteti esile harjumus faktid pähe õppida. See, kas õppejõud näeb eelnevalt nimetatud omadusi

negatiivsena või peab neid sobilikuks, oleneb suuresti tema taustast. Kui õppejõud on pärit riigist, kus pidevalt oodatakse üliõpilaste suurt aktiivsust ja küsimuste esitamist auditoorse töö raames, siis võib sinne keskkond olla talle harjumatu ning sel juhul tõlgendab ta esinevusi pigem negatiivselt. Vastupidises olukorras võib sedalaadi käitumine olla positiivse tähendusega. Välisõppejõud loevad Eesti üliõpilastele ainekursusi peamiselt võõrkeeles, milleks enamasti on inglise keel. Siinkohal tuleb arvestada keele mõju, sest see võib olla üks faktor, mis mõjutab üliõpilaste käitumist auditoorses töös ja mis samuti kujundab pildi Eesti üliõpilastest. Erialane suhtlus võõrkeeles võib olla esialgu harjumatu ja tingida suurema tagasihoidlikkuse oma arvamuse väljendamisel ja küsimuste esitamisel. Kohanemise käigus katsetatakse mitmesuguseid lähenemisi, et leida parim ja sobivaim viis nii õppejõule kui ka üliõpilastele. Välisülikoolis töötamise ajal on tulnud ümber hinnata oma väljakujunenud arusaamad õpetamisest ja õppimisest (Bodycott, Walker, 2000). Kogemus uute üliõpilaste ja töökeskkonnaga mõjub õppejõule rikastavalt nii maailmavaadete kui ka professionaalsete oskuste seisukohast.

Erinevustega arvestamine paneb proovile õppejõu oskused kohanduda mitmesuguste situatsioonidega. See arendab õppejõudu tema edaspidise töö tarvis. Rahvusvahelisel kogemusel arvatakse olevat positiivne mõju, sest areng toimub nii personaalsel kui ka professionaalsel tasemel (Crabtree, Sapp, 2004) ning samuti õpitakse mõistma ja hindama teist kultuuri (Hamza, 2010). Käesoleva töö raames intervjueritud välisõppejõud hindasid Tartu Ülikoolis viibitud aega kasulikuna, mis on kooskõlas kirjanduses kajastatuga.

Õppejõu kogemus välisülikoolis mõjub kahesuunaliselt – esmajoones rikastab see välisülikooli ning hiljem omakorda koduülikooli. Kogemuse omandamine välisülikoolis on õppejõu jaoks pidev õppeprotsess, samuti pakuvad rahvusvahelise kogemusega akadeemilised töötajad võrdlevat perspektiivi hariduses ja see aitab kõrgharidusasutustel õppekavasid rahvusvahelisemaks muuta.

Kohanemiskogemuste ainulaadsus nii analüüsis kui ka teoreetilisest materjalist tingituna toob esile edasise uurimise vajaduse suurema valimi põhjal, et saada parem pilt välisõppejõudude kogemustest Eesti riigi, sinise töökeskkonna ja üliõpilastega ning sellest, mis on siin hästi ja mida võiks paremini teha. Käesoleva töö raames on üheks punktiks riigi valiku põhjused, mis toovad välja uusi faktoreid erinevalt kirjanduses väljatoodud põhjustest. Kirjanduses käsitletakse ühete põhjustena riigi ja akadeemilist atraktiivsust. Käesolevas töös ilmnes põhjuseks kutse ülikooli poolt osaleda projektides ja valdkonna arendustegevuses. Tekib küsimus, millist kasu sel juhul saavad õppejõud siia tööle tulekust ning mis muudab Eesti akadeemiliselt atraktiivseks riigiks, mis võiks leida käsitlust edaspidistes uurimustes.

Samuti on näha antud uurimuse tulemustest tingituna ja lähtuvalt kirjanduses välja toodust, et palju rõhutatakse välisriigis töötamise kogemuse positiivset mõju. Käesoleva töö autor soovib edaspidistes uurimustes käsitleda, kuidas täpsemalt rakendatakse välisülikooli kogemusest õpitut oma koduülikoolis ning millist kasu see seales keskkonnas toob.

Käesolev töö keskendub peamisele, mis puudutab välisõppejõudude kohanemist. See annab ülikoolile võimaluse näha, milline on pilt ülikoolist välise silma läbi, milline on välisõppejõudude mulje ülikoolist ning mida siin töötamine neile pakub. Samuti on ülikoolil võimalik välisõppejõudude soovitude ja ettepanekute kaudu täiendada enda poolt pakutavaid tugiteenuseid, mis on olulised välisõppejõudude kohanemise juures. Välisõppejõud on üks osa ülikoolide rahvusvahelistumisest, mistõttu on ülikooli poolt soodsa keskkonna loomine oluline samm. Välisõppejõud on ka Eesti riigi külastajad ja nende rahulolu siin viibitud ajaga on ühtaegu heaks tagasisideks riigile. Siiski on peamine kasutegur välisõppejõudude kohanemiskogemuste jagamise puhul info andmine õppejõududele, kes plaanivad suunduda välisriiki õpetama. Tutvumine teiste kogemustega annab ülevaate eesseisvast kogemusest ja sellega kaasnevatest väljakutsetest. Rahvusvahelistumise ajastul on oluline olla atraktiivne nii kodu- ja välisüliõpilastele kui ka siinsetele ja välismaistele õppejõududele, sest see lisab ülikoolile rahvusvahelisuse mõõtme.

Kokkuvõte

Akadeemiline mobiilsus levib ülikoolide personali seas üha rohkem, mistõttu suureneb vajadus käsitleda õppejõudude kogemusi väliskõrgkoolis. Sellest tulenevalt on valitud käesoleva magistritöö teemaks „Välisõppejõudude kohanemine Tartu Ülikooli näitel“. Seoses mobiilsusvõimaluste muutustega võib täheldada, et mobiilsusele antakse eritähendusi, mis sõltuvad igast konkreetsest kogemusest ja sellest, mis tähenduse inimene oma kogemusele annab. Samuti pööratakse enam tähelepanu mobiilsuse eri faktoritele, näiteks mõjuteguritele, millest on olemas riigi valik; kas riik on piirkonnana atraktiivne; kas pakutakse piisavat töötasu ning kas riik on ka akadeemiliselt atraktiivne. Kui riik on valitud ja minnakse sinna uut kogemust saama, tuleb õppejõul järgmise etapina kohaneda uue elu- ja töökeskkonnaga. Kohanemise puhul saab rääkida akadeemilisest ja psühhosotsiaalsest kohanemisest. Esimene käsitleb kohanemist uue töökeskkonnaga, uute üliõpilaste ja nende harjumustega ning teine kohanemist uue elukeskkonnaga, mis võib tingida muutusi isiklikus elus ja arvestamist uue keelekeskkonnaga. Tähtis osa on ka vastuvõtval ülikoolil, mis saab soodustada välisõppejõudude kohanemist keskkonnaga. Toetus soodustab edukat kohanemist uues ümbruses.

Eestis on välisõppejõudude kohanemiskogemusi vähe uuritud, mistõttu on oluline käsitleda kogemusi süvitsi. Seda võimaldab kvalitatiivne uurimisviis. Käesoleva töö aluseks on kvalitatiivne uuring, kus andmete kogumise vahendina kasutati intervjuud, mis tehti viie Tartu Ülikoolis töötava välisõppejõuga. Intervjuude analüüsi tulemusena saab välja tuua kohavaliku põhjused, töölesaamise protsessi, kohanemise akadeemilise keskkonnaga, kogemusele antud hinnangu ning soovitusi.

Iga intervjuueeritud välisõppejõu kogemus kulgeb omasoodu ja on ainulaadne. Tartu Ülikooli tööle tulemise põhjus oli eelkõige ülikooli kutse osaleda projektides ja valdkonna arendustegevuses, kuigi õppejõududel puudus eelnev teadmine Tartu Ülikooli kohta. Samas võis siia tuleku ajend olla just teadmatus, mis tekitas põnevust ja kõlas kui võimalus end proovile panna.

Kohanemist akadeemilise keskkonnaga tajuti erinevalt. Esmajoones kogeti uut töökeskkonda, mida hinnati kõrgelt ja peeti väga meeldivaks, leides samas, et osaliselt erineb see koduülikooli harjumuspärasest keskkonnast. Eesti üliõpilasi nägid intervjuueeritud välisõppejõud üldjoontes vaiksetena, samuti tajuti erinevust nende mõtlemises. Üliõpilaste õpihoiakutes täheldasid välisõppejõud harjumust fakte pähe õppida, kuid vähem loovat

tegevust ja reageerimist. Leiti, et Tartu Ülikoolis on traditsioonilised õppimise vormid, mis erinevad harjumuspärastest tänapäevastest õppemeetoditest koduülikoolis. Üleüldist kogemust Tartu Ülikoolis hinnati väärtuslikuks ning samuti leiti, et Tartu Ülikoolis viibitud aeg oli produktiivne teadustöö tegemise seisukohast, sest puudus sinne sotsiaalne võrgustik ja seetõttu oli enam aega kirjutada.

Uues keskkonnas kohanemises on oluline osa toetussüsteemidel. Intervjueeritud välisõppejõud nägid suuremat vajadust orientatsiooniprogrammi järele, mida ülikool küll pakub, kuid mille kohta info on jäänud kättesaamatuks. Samuti oli eesti keele kursusega – välisõppejõud on sellest huvitatud, kuid info jõudis nendeni hilja. Infolevis on tähtis koht, kus ülikoolil tuleb parandusi teha, et pakkuda toetussüsteemide paremat kättesaadavust.

Kuigi iga kohanemiskogemus on omanäoline ja kulgeb oma rada pidi, mõjub välisülikoolis õpetamise kogemus õppejõule rikastavalt, tekitab võrdlusmomendi uue ja varasema kogemuse vahel ning pakub seeläbi võimalust katsetada oma professionaalseid oskusi. Töö uute üliõpilastega on üks osa oskuste arenemises ja annab laialdasema pildi üliõpilaskondade erinevustest ja kultuurilistest eripäradest. Samuti annab välisülikooli kogemuse jagamine teistele õppejõududele, kes soovivad välisriiki ülikooli tööle minna, võimaluse saada pilt huvipakkuvast riigist akadeemilisel tasandil ja valmistada end selleks ette.

Rahvusvahelistuvas kõrghariduses on oluline pöörata tähelepanu õppejõudude mobiilsusele ning pakkuda toetust uues keskkonnas toimetulekul. Kogemus kannab endaga sõnumit välisülikooli kohta ning positiivse kogemuse korral on ka sõnum positiivne. See on tähtis, et luua rahvusvahelisi kontakte ja aidata kaasa ülikooli rahvusvahelistumisele.

Summary

Academic mobility is becoming more prevalent in academia which brings out the need to talk about lecturers experiences abroad. In virtue of this need, is this master's thesis about "The adjustment of foreign lecturers on the example of University of Tartu". As a consequence of changes in mobility, the very definition of mobility is also changing with every person providing his own definitions according to his own experiences and expectations. Also more attention is drawn on different factors related to mobility. Factors on which depend if the country is attractive as a region, if the salary is suitable and if country is also academically attractive. After the decision on country is made, moving to the new country is the next phase for the lecturer and adjustment with new living and working environment. The adjustment requires academic and psychosocial adjustment. The academic adjustment includes adjustment with new working environment but also students and their habits. The psychosocial adjustment is with the new living environment and language which can bring about personal challenges into transitioning. The University plays a role in providing support services which can facilitate a successful adjustment in new environment.

The adaptation experiences of foreign lecturers` have not been researched much in Estonia. Therefore it is important to view the experiences profoundly which is enabled by qualitative research. This thesis is qualitative research where data was gathered using interviews which were conducted with five foreign lecturers who work in University of Tartu. Based on the analysis of interviews can be pointed out the reasons affecting the choice of location, process of getting to work, adjustment with the academic environment, valuation of the experience and suggestions.

Every experience of interviewed foreign lecturer runs its own course and is unique. The decision to come to the University of Tartu was mostly on university's invitation to participate in projects and in the field's development. Additionally, there was no previous knowledge of the University of Tartu and this was exciting. Adjustment with academic environment was perceived differently between the lecturers. Firstly, there was the working environment, which was assessed highly and pleasant with its differences from their home environment. Estonian students were seen by foreign lecturers as quiet and also differences in their way of thinking was perceived. In students' learning habits was seen memorization of facts but less creative activity and classroom interaction was perceived by foreign lecturers. University of Tartu in general was observed more with traditional ways of learning, differing

from the accustomed methods of modern learning in home university. The overall experience in University of Tartu was assessed valuably. The time spent in University of Tartu was found to be productive for doing research which was possible due to the lack of a social network which provides more time to write.

An important role in adjustment are support services. Interviewed foreign lecturers saw a bigger need for orientation programs. Orientation programs actually are provided by the university but the information about it was not readily available. Lecturers were also interested in Estonian language courses which are also available but the information about it came late to lecturers. Information distribution is an important role the university has in providing better accessibility to support services.

Although every adjustment experience is unique, it can be said that experience abroad has an enriching effect of lecturers, gives comparison between new and old experiences, and provides challenge in lecturer's professional skills. Working with new students is a part of development of skills and gives a broader perspective on cultural differences. Sharing experiences on working abroad gives an opportunity for other lecturers who wish to teach abroad to get a picture on a specific country on an academic level and prepare for it.

On the higher educational landscape which is internationalizing, it is important to draw attention on academic mobility and provide the necessary support on managing a new environment. Individual experience sends out a message about the university abroad. It is necessary that a positive experience is provided which is important for making international contacts and also on internationalization of the university.

Kasutatud allikad

Ackers, L. (2008). Internationalisation, Mobility and Metrics: A New Form of Indirect Discrimination? *Minerva: A Review of Science, Learning & Policy*, 46, 4, 411–435

Altbach, P.G., Teichler, U., (2001). Internationalization and exchanges in a globalized university. *Journal of Studies in International Education*, 5, 1, 5–25

Badley, G. (2000). Developing globally-competent university teachers. *Innovations in Education and Training International*, 37, 3, 244–253

Baumgratz, G. (1993). Mobility in Higher Education: cross-cultural communication issues. *European Journal of Education*, 28, 3, 327–338

Biggs, J., Tang, C. (2008). *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu: TÜ Kirjastus

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

Bosman, A., Gardarsdottir, H., Härmark, L., Lourenco, L.M., Wulji, T., Bates, I., Carter, S. (2007). Academic mobility in pharmacy faculty: An exploratory study. *Pharmacy Education*, 7(2), 177–181

Clarke, I., Flaherty, T.B. (2002). Teaching internationally: Matching part-time MBA instructional tools to host country students preferences. *Journal of Marketing Education*, 24, 233–242

Crabtree, R.D., Sapp, D.A. (2004). Your culture, my classroom, whose pedagogy? Negotiating effective teaching and learning in Brazil. *Journal of Studies in International Education*, 8, 1, 105–132

Cregg, S. (2003). Problematizing ourselves: continuing professional development in higher education. *International Journal for Academic Development*, 8, ½, 37–50

Cremonini, L., Antonowicz, D. (2009). In the eye of the beholder? Conceptualizing academic attraction in the global higher education market. *European Education*, 41, 2, 52–74

Cronenwett, P.N., Osborn, K., Streit, S.A. (2007). *Celebrating research: Rare and special collections from the membership of the Association of Research Libraries*. Washington DC: Association of Research Libraries

Eesti Euroopa kõrgharidusruumis. (s.a). Külastatud 11. jaanuar, 2010, aadressil <http://www.eyl.ee/>

Eesti kõrghariduse rahvusvahelistumise strateegia aastateks 2006-2015. (2007). Külastatud 17.oktoober, 2009, aadressil <http://www.hm.ee/>

Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia Aastaraamat 2008. (2009). Külastatud 3.veebruar, 2010, aadressil <http://www.ema.edu.ee/>

Festervand, T.A., Clark, J.W., White, T.L., (2001). Teaching a U.S. graduate information systems course abroad: observations and experiences from France. *Journal of Studies in International Education*, 5, 1, 79–90

Garson, B. (2005). Teaching abroad: a cross cultural journey. *Journal of Education for Business*, 80, 322–326

Hamza, A. (2010). International experience: an opportunity for professional development in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 14, 1, 50–69

Higher Education in South-East Asia. (2006). Asia-Pacific Programme of Educational Innovation for Development, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2006.

Hoffman, D. (2007). The Career Potential of Migrant Scholars: A Multiple Case Study of Long-Term Academic Mobility in Finnish Universities. *Higher Education in Europe*, 32, 4, 317–331

Hoffman, D. (2009). Changing Academic Mobility Patterns and International Migration. What will Academic Mobility Mean in the 21st Century? *Journal of Studies in International Education*, 13, 3, 347–364

Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership and organization: do american theories apply abroad? *Organizational Dynamics*, 42–63

Hofstede, G. (1983). The cultural relativity of organizational practices and theories. *Journal of International Business Studies*, 14, 2, 75–89

Hughes, R. (2008). Internationalisation of Higher Education and Language Policy: Questions of Policy and Equity. *Higher Education Management and Policy*, 20, 1, 111–128

Jalowiecki, B., Gorzelak, G.J. (2004). Brain drain, brain gain, and mobility: theories and prospective methods. *Higher Education in Europe*, 29, 3, 299–308

Kember, D., Kwan, K.P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *International Science*, 28, 469–490

Kim, T. (2009). Shifting patterns of transnational academic mobility: a comparative and historical approach. *Comparative Education*, 45, 3, 387–403

Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12, 3, 480–500

Kõrgkoolide rahvusvahelistumise heade tavade lepe. (2007). Külastatud 18.oktoober, 2009, aadressil <http://www.ern.ee/>

Laherand, M. L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk

Lloyd, M. (2009). Across the Americas, Globalization of Higher Education Lags. *Chronicle of Higher Education*, Vol.55, Issue 35, A23

Marginson, S., van der Wende, M. (2007). Globalisation and Higher Education. OECD Education Working Papers, No.8, OECD Publishing

Marshall, C., Rossman, G.B. (2006). *Designing Qualitative Research, 4th Edition*. London: Sage publications

Musselin, C. (2004). Towards a European academic labour market? Some lessons drawn from empirical studies on academic mobility. *Higher Education*, 48, 55–78

Pajupuu, H. (2000). *Kuidas kohaneda võõras kultuuris? Käsiraamat*. Tallinn: TEA Kirjastus

Roberts, E., Tuleja, E.A. (2008). When west meets east: Teaching a managerial communication course in Hong Kong. *Journal of Business and Technical Communication*, 22, 4, 474–489

Sihtasutus Archimedes põhikiri (s.a.). Külastatud 28. veebruaril 2010, aadressil <http://www.archimedes.ee>

Simpson, S.T. (2008). Western EFL teachers and east-west classroom-culture conflicts. *RELC Journal*, 39, 381–394

Stefani, L.A. (1997). The influence of culture on classroom communication. *Intercultural Communication: A reader*. Belmont, CA: Wadsworth

Steunenberg, B. (2007). Move or perish: increasing professional mobility in European academia. *European Political Science*, 6, 169–176

Tartu Ülikooli aastaaruanne 2008. (2009). Külastatud 3. veebruaril 2010, aadressil <http://www.ut.ee/>

Toyoshima, M. (2007). International strategies of universities in England. *London Review of Education*, Vol.5, No.3, 265–280

Tunney, K. (2002). Learning to teach abroad: Reflections of the role of the visiting social work educator. *International Social Work*, 45, 4, 435–446

Van Damme, D. (2001). Quality issues in the internationalisation of higher education. *Higher Education*, 41, 415–441

Van de Bunt-Kokhuis, S.G.M. (2000). Going places: Social and legal aspects of international faculty mobility. *Higher Education in Europe*, 25, 1, 47–55

Welch, A.R. (1997). The peripatetic professor: the internationalisation of the academic profession. *Higher Education*, 34, 323–345

Yang, R. (2003). Internationalised while provincialised? A case study of South China Normal University. *Comparative Education*, 33, 3, 287–300

Lisad

Lisa 1. Kasutatud intervjuude tsitaadid inglise keeles

4.2.1 Välisülikooli valiku põhjused

I was asked by the university to help them with a project. So it started from Estonia, Tartu University and they got my name from someone I knew, so it started ... I never heard of Tartu Ülikool before (Int 1).

I met Estonians at a conference and was invited to come to Estonia and so I did. And then we started to work on common topics with the people here and eventually I came in and supervised the first PhD in science education field (Int 4).

My good friend of mine went to graduate school in Estonia. I actually came out for her birthday 3 years ago. So i was aware of the country because of that ... So in my case most of my knowledge of it was really from the individual contact that I had (Int 5).

For us, X language teachers, there is a possibility applying for period abroad and I made it. As language teacher I could apply only for places at universities, only to teach X language in universities and then I became an offer for many different universities and I listed them and I became Tartu. I didn't know anything about Tartu (Int 2).

When I have to come here, I didn't know nothing about Estonia. Because it's a job I was sent by my country and when I made the exams then I just asked for a job but not for a country ... And they said if you can choose other country, you have to in another country because Estonia it is cold, dark in winter, people don't accept you, don't welcome in the department or in the university and things like that ... Then I said okay, I will take it like a challenge or like that (Int 3).

My employer is my country, not the university, I am paid from my country (Int 2).

... being a visiting professor I'm not on the university payroll directly (Int 4).

4.2.2 Töölesaamise protsess Tartu Ülikoolis

It took a lot of time before it was actually arranged in particular to get in this position, so that was a little long bureaucratic way (Int 1).

I remember there being a little confusion about in terms of what is the sequence that I was supposed to get some of the documentation. At one point somebody said that I couldn't sign the contract without getting the working permit and then somebody else said that I couldn't get the working permit without I have have a job offer. So that was a little confusing (Int 5).

The most things I had to do I had to do them with Ministry of Foreign Affairs. Because I had to do everything for my country and of my country. So all the bureaucracy and those things I made them in Italy and for Italian. It wasn't very nice but when I came here I had to do just the residency and ID-card but it wasn't so bad (Int 2).

If you have papers to make, if you have your residence ID-card and all those things, it's really-really easy. In the department and in the university the same. It's easy to communicate with the other parts of the university and to have the information (Int 3).

4.2.3 Kohanemine akadeemilise keskkonnaga Tartu Ülikoolis

Kohanemine töökeskkonnaga

Well, the working environment is much more laid back ... In particularly it's kind of a stereotype but it's true in Europe it's much more laid back from my observation here and other countries as opposed to X country (Int 5).

One of the most striking things was that in my field in the university I worked quite isolated – sitting in the room, doors are closed. In my university everything is open, there are a lot of conversations and discussions and debates and context of students as well. And that was quite new for me but not from a negative point of view. It was great the whole atmosphere and culture in the university (Int 1).

Walking in the department it is very good, it's very nice because there is not a lot of teachers and it's this family ambient a little bit. I like it also and it's very easy also (Int 3).

The working environment is really wonderful. I love to work here (Int 2).

The other thing I would say is just general Estonian workers tend to be much more multitalented I guess I would say because oftentimes you have in X country you would have 4 people doing the job. Here you have just 1 person to do it and they just have to know how to do 4 different tasks (Int 5).

Üliõpilased Tartu Ülikoolis

...Estonian students in general from my experience are much quieter than the X country's students. It's much more difficult to get them participate in the conversations in classes and things like that. They're not used to it as much or maybe they are too shy. The general number one thing is that they don't like speaking (Int 5).

They are very quiet. When I say they have to make some exercise together oral, you don't hear anything. They are very quiet, they don't like to talk. I don't know if they are shy or if they want perfection, they are fixated with grammar. They do not want to make a mistake (Int 2).

... the basic attitude is different – more listening, more waiting and it takes some time before you have kind of more personal contact with them. They are very eager to listen and to hear things, that's better than in my country (Int 1).

Well, the main difference comes through in the way the students are asked to think. Here it's much more of a ritual and of a standard format. So the depth of thinking is something that isn't developed as much or wasn't developed as much. And we try hard to develop that now (Int 4).

So they are more focused on knowledge and what is going on in the world. So that's a very good thing and I think the average level of thinking and writing is quite good, that's not a

problem in Estonia. They are eager to learn, they are quite disciplined, that's a good thing (Int 1).

Välisõppejõudude arvamus Tartu Ülikooli üliõpilaste õpiharjumustest

It's much more rigid and it seems based upon my discussions with people that there's a lot more rote learning that goes on – memorization of facts so you could take the test and pass the test as opposed to more creative activity. Which I think is negative from my own perspective (Int 5).

In the beginning you worked so much more, you give much more information and the questioning one did was very limited. Whereas now it's much easier to begin to involve the class situation even though the students are still not used to reacting. So that is certainly more difficult here, although in Asia in a way it is similar – they don't react so easily either (Int 4).

I think the most useful thing is the difference of the students because I try to find out strategies to reach them because I can not be too aggressive because otherwise they close. But I don't want to be too soft because I have some objective for my courses. So and to reach that, these objectives I can't either be too soft. And so this is the necessity of abandoning the usual ways or the usual strategies and to try to work out something different (Int 2).

In particularly in X university there is a bit of different from the Tartu University. It's much more about modern ways of learning, learning by problem solving and a lot of working together and in Tartu it's more traditional, more face to face, giving lectures and giving assignments and so it's definitely a different process yes. In my country teaching is more interactive (Int 1).

I don't know if this is because of the fact that I'm teaching in English, the fact that it is in English is definitely a part of the reason (Int 5).

Definitely, particularly because in this field there are a lot of practitioners and they have great difficulties in understanding English, so that's one of the problems, it takes some time,

they don't understand you always, some of them are quite good in English, the young ones. The old students sometimes have some difficulties with the English language (Int 1).

I guess it was more trying to cope with the students and at the beginning the students here were much older, they were coming from shcool, they were school teachers and their knowledge of English was very-very limited, so the biggest problem at the beginning was interacting with the master's students as we developed the course. So that was a struggle. But today not a problem at all - their English is immaculate (Int 4).

4.2.4 Hinnang Tartu Ülikoolis töötamise kogemusele

I would say very high. I'm very much more as informal instructor, trying to get people to communicate, trying to be creative. I try to sort of draw on my experiences on working in real world situation which I think here is adequate ... For me it's been very valuable teaching in academia (Int 5).

I evaluate it good. I think it was very interesting because I learned all actually because I didn't have any experience (Int 3).

For me it is a great time to concentrate on writing, so you have a lot of time to produce in Estonia, to think and to write because you're lacking your social contacts and so (Int 1).

4.2.5 Soovitud

So I think for new professors it would be great to have some kind of reception in the central building to catch some extra notion about Tartu University and things like that. Last year for the first time I was in this... evening for people from abroad organized by international affairs. So this reception... from university is quite invisible and I think that could be done better. To introduce you to the university and to welcome you (Int 1).

One thing I would say is this that typically in X country at least in my experience when you start working for a company or an organization there's a process of where they introduce

you to everyone, they might give you materials and give you information, tell you when you have questions speak to this person. There's almost no orientation here. I would say that instructor to come here I would suggest that they speak in terms of asking questions or finding out about resources that are available (Int 5).

I was here a year before I found out that there was Estonian language course for employees, for foreigners (Int 5).

The first thing is to listen and to try to connect to the colleagues and to the students, not be only there to give your lessons but to integrate in the climate, trying to understand Estonian and learn the language a bit, things like that. I think it's quite important to know in which context you are as a professor not just as a stranger for being there for a few days. Of course sometimes that is useful as well but if you are really a visiting professor or extraordinary professor or so you have to adjust to the country and to the university (Int 1).

I think it's going to be a different experience for them but it depends on their own background. And I think the problem is really how accommodating the situation in Estonia is for them. Because they are going to have a rich background but that richness may not be tapped when they come here (Int 4).

Lisa 2. Välisõppejõududega tehtud intervjuu põhiküsimused

I Taustainfo

Mida ja kus olete Te õppinud?

Mida Te õpetate Tartu Ülikoolis?

Palun kirjeldage oma varasemaid töökogemusi.

II Välisülikooli valik

Kuidas Te sattusite õpetama Tartu Ülikooli?

Miks Te otsustasite Eesti kasuks?

Kuidas Te hindate protseduure Eestisse tööle saamiseks (dokumentide vormistamine)?

III Kohanemine

Kas tunnetasite Tartu Ülikooli poolt toetust siia tööle tulles? Kuidas Te seda hindate?

Mis oli Teie esmamulje igapäevaelust Eestis?

Kuidas mõjutas keeleline erinevus Teie kohanemist Eestiga?

Jutustage palun oma kohanemisest uue töö- ja õpetamiskeskonnaga Eestis.

Milline on õpetamise traditsioon ja õpetamisviis Teie koduülikoolis?

Kuidas Te tajute õpetamise traditsiooni Eestis?

Kas Te olete pidanud tegema muudatusi oma õpetamises Eestis õpetades?

Millised on Eesti üliõpilased? Kuidas on nendega töötada võrreldes üliõpilastega Teie koduülikoolis?

IV Rahulolu ja soovitus

Kuidas Te hindate siinset töötamise kogemust enesearengu ja tööalase arengu seisukohalt?

Mida soovitate õppejõudude ja professorite paremaks toetamiseks uues töökeskkonnas?

Milliseid soovitusi annaksite tulevastele õppejõududele ja professoritele, kes plaanivad Eestisse tööle tulla?